

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Možnosti rozvoje zrakového vnímání u dětí v přípravné
třídě základní školy**

Bc. Kateřina Fečková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci na téma Možnosti rozvoje zrakového vnímání u dětí v přípravné třídě základní školy vypracovala samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a zdrojů. Dále potvrzuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Poděkování

Děkuji PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za cenné rady při realizaci diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat vedení a pedagogům z přípravných tříd základních škol, rodičům a dětem za souhlas s výzkumným šetřením.

ABSTRAKT:

Diplomová práce s názvem Možnosti rozvoje zrakového vnímání u dětí v přípravné třídě základní školy se zabývá tím, jak co největší měrou přispět práci pedagoga v předškolním vzdělávání k připravenosti dětí na vstup do základní školy v oblasti zrakové percepce.

Teoretická část obsahuje charakteristiku dítěte předškolního věku, školní zralost a připravenost a oblast vzdělávání dětí v předškolním vzdělávání. Cílem praktické části je zjistit, zda realizace pravidelné stimulace zrakového vnímání vede k jeho rozvoji. Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou přípravných třídách základních škol prostřednictvím Testu zrakového vnímání a Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání (2013).

KLÍČOVÁ SLOVA:

předškolní věk, přípravná třída, školní zralost a připravenost, zrakové vnímání, stimulace

ABSTRACT:

The diploma thesis Possibilities of Development of Visual Perception in Preparatory Class deals with how to contribute as much as possible to the work of a teacher in pre-school education to the readiness of children to enter primary school in the field of visual perception.

In its theoretical part thesis contains the characteristics of pre-school age, school maturity and readiness and the area of education of children in pre-school age. The aim of practical part is to find out whether the implementation of regular stimulation of visual perception leads to its development. The research was carried out in two preparatory classes of elementary schools through Test of Visual Perception and Set of Worksheets for the Development of Visual Perception.

KEYWORDS:

pre-school age, preparatory class, school maturity and readiness, visual perception, stimulation

Obsah

Úvod.....	8
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	10
1.1 Vývoj osobnosti dítěte	11
1.1.1 Kognitivní vývoj	12
1.1.2 Motorický vývoj	14
1.1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj.....	15
2 Školní zralost a školní připravenost.....	18
2.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav	19
2.2 Poznávací funkce	20
2.3 Sociální dovednosti.....	26
2.4 Sebeobsluha a samostatnost	27
3 Vzdělávání dětí předškolního věku	28
3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	28
3.2 Odklad povinné školní docházky	33
3.3 Přípravná třída jako forma předškolního vzdělávání.....	37
4 Výzkumná část	39
4.1 Výzkumný problém	39
4.2 Výzkumný cíl a otázky	39
4.3 Metodologie výzkumu	40
4.4 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	41
4.5 Charakteristika výzkumného souboru	42

Závěr	54
Použité zdroje a literatura	55
Přílohy	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

V posledních letech je stále více možné setkat se trendem odkladu povinné školní docházky. Dle odborníků na školní způsobilost má téměř každé páté dítě odloženou školní docházku o jeden či dva roky. Odborníci tvrdí, že z důvodu údajného strachu rodičů, že jejich dítě selže či z důvodu ulehčení od školních povinností, je tento odklad bezdůvodný a může narušit přirozený vývoj dítěte. Avšak u dětí s určitou mírou podpory může být tento odklad opodstatněný. Pokud je problém podchycen a dítěti je poskytnuta možnost systematického rozvoje, může rok odkladu velice pomoci a dítě je poté na základní škole úspěšnější a šťastnější.

Hlavním úkolem, který jsem si stanovila, je jak co největší měrou přispět práci pedagoga v předškolním vzdělávání k připravenosti dětí na vstup do základní školy z hlediska zrakového vnímání. Téma jsem si vybrala z několika důvodů. Jednak mě vedla má osobní zainteresovanost k oblasti předškolního vzdělávání a také to, že jsem se v průběhu bakalářského studia zapojila do pilotáže a sběru dat v mateřských školách, který byl zaměřen i na zrakovou percepci.

Cílem mé diplomové práce a výzkumného šetření je zjistit, zda realizace pravidelné stimulace s využitím Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání vede k rozvoji zrakového vnímání u dětí s odloženou povinnou školní docházkou v přípravné třídě základní školy.

Teoretická část se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku, konkrétně vývojem osobnosti dítěte a s tím spojeným kognitivním vývojem, motorickým vývojem, emočním, motivačním a sociálním vývojem. Dále na školní zralost a školní připravenost, tedy tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, poznávací funkce, sociální dovednosti, sebeobsluhu a samostatnost. V neposlední

řadě je zde zmíněno i vzdělávání dětí předškolního věku, především Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, odklad povinné školní docházky a problematika přípravné třídy jako formy předškolního vzdělávání.

Praktická část vymezuje výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky, metodologii výzkumu, charakteristiku místa šetření a výzkumného vzorku, charakteristiku výzkumného souboru a analýzu a interpretaci výsledků výzkumného šetření.

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

V širším smyslu slova je chápáno předškolní období jako celé období od narození až po nástup do školy. Takovéto široké pojetí má praktický význam pro plánování výchovných a sociálních opatření pro děti před zahájením jejich povinné školní docházky. Není to ale možné srovnávat a zobecňovat, jelikož každá z etap dětského vývoje má svá specifika. V užším smyslu slova je předškolní období chápáno jako období, kdy děti běžně chodí do mateřské školy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Plevové (in Šimíčková-Čížková, 2010) má předškolní období dvě rozmezí v závislosti na novém sociálním zařazení dítěte. Na začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem je první rozmezí definováno nástupem do mateřské školy. Na konci je to pak nástup do základní školy.

Tříleté dítě již ukončilo hektickou etapu vývoje, ve které se naučilo nejen chodit, ale také běhat. Erikson (1963) toto období označuje jako období iniciativy. Primární potřebou je v tomto období sebeprosazení a aktivita (Vágnerová, 2012). Změny nejsou tak nápadné, přesto jsou velmi významné, jelikož ovlivňují vývoj dítěte, je vztah ke společnosti a také k sobě samému. Dítě zlepšuje svou koordinaci a motoricky náročnější činnosti. Učí se také základy sebeobsluhy, zlepšuje se v komunikaci a socializuje se (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě v předškolním věku je obvykle velmi energické, nadšené pro vše nové a zvědavé. Většinu času tráví v pohybu a naplno se pouští do všeho, co zaujme jeho pozornost (Allen, Marotz, 2002).

1.1 Vývoj osobnosti dítěte

Pro dítě v předškolním věku je mateřská škola přípravou na vstup do školy. Výchova v rodině je však stále základem, na němž mateřská škola staví (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Předškolním věkem se rozumí období od tří let po vstup do školy, tedy do šesti až sedmi let věku dítěte. Toto období je charakterizováno postupným uvolňováním vázanosti na rodinu a rozvíjením aktivity, která dítěti umožňuje prosazení a uplatnění ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2005).

Žádné jiné období nemá na člověka takový vliv, jako toto. Dítě se vyvíjí po stránce pohybové, intelektové, tělesné, společenské a citové. Je aktivní a samo se snaží vlastním úsilím opatřit dle vlastního zájmu řadu podnětů. Toto období by mělo být co nejvíce pozitivní a rodiče by měli dítěti předat co nejvíce ze své zkušenosti a lásky (Bacus, 2004, Matějček, 2005).

Předškolní období je dle Vágnerové (2005) věkem hry, který je charakteristický stabilizováním vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Charakteristické pro toto období je přetrvávání egocentrismus a ulpívání na vlastním úhlu pohledu, které ovlivňují jak komunikaci, tak uvažování. Dítě se musí naučit spolupracovat a prosadit ve vztahu s vrstevníky, který je pro něj nový. Tyto změny se projeví ve sdílené aktivitě a hře, kde je nutné prosociální chování a sebesprosazení.

Dítě v předškolním věku bývá v dětském kolektivu spokojené, již si dokáže s druhými dětmi zajímavě a složitě hrát a komunikovat, ačkoliv je rozhovor často složen z monologů, kdy jedno dítě čeká, až druhé domluví a poté hovoří o něčem jiném. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč. Z hlediska střídání rolí je dítě již také obratné a jinou roli hraje doma vůči rodičům a sourozencům, jinou ve škole vůči pedagogům a dětem. Učí se také zastávat roli jak spolupracovníka,

tak soupeře. Je velmi důležité, aby dosáhlo mezi těmito rolemi rovnováhy (Říčan, 2004).

Hra zastává nezastupitelnou roli během tohoto období. Má spojitost s rozvojem motoriky i kognitivních struktur. Ovlivňují ji činitelé předchozího i aktuálního vývoje. Především atmosféra a vztahy v rodině, dostatek či nedostatek času ke hře, nebo jestli jsou herními partnery vrstevníci, zvířata či hračky. V předškolním období se objevují různé herní činnosti, jsou jimi nepodmíněné instinktivní hry, intelektuální, senzomotorické a kolektivní hry. Hra bývá analogická k pozdějšímu učení a dle typu her, které dítě preferuje, lze odhadnout, jaké bude mít v dalším vývoji předpoklady (Šulová, 2005).

1.1.1 Kognitivní vývoj

Z hlediska kognitivního vývoje se dítě dostává z úrovně myšlení předpojmového (symbolického) na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Usuzování je i nadále zatím vázáno na viděné nebo představované. Je schopno představit si nějakou věc nebo činnost a uvažuje v pojmech. Myšlení dítěte však stále není schopné postupovat dle logických operací, je předoperační (prelogické). Dětské myšlení je v této fázi egocentrické (považuje sebe za středobod všeho), antropomorfické (vše polidšťuje), magické a artificialistické (všechno se „dělá“). Takovýto styl myšlení ale neznamená, že dítě není schopno rozlišovat realitu a fikci. Již ve třech letech dítě ví, že je možné vlastním myšlením měnit imaginární předměty, ale ty reálné ne. Kapacita paměti se zvyšuje a zpracování informací zrychluje. Pokud si děti v předškolním věku něco zapamatují, děje se tak bez předchozího úmyslu a žádných specifických paměťových strategií. Před čtvrtým rokem se vytvářejí první trvalejší vzpomínky, ale do šesti let jich bývá málo a jsou pouze útržkovité. K rozvoji

epizodické paměti je důležité vzájemné působení s jinými lidmi, především dospělými (Langmeier, Krejčíková, 2006, Vágnerová, 2005).

Dítě v předškolním věku již pozorně poslouchá vyprávění nebo pohádky, velmi rádo se dívá do knížek a předstírá, že čte, umí třídit předměty podle logických kritérií (Allen, Marotz, 2002).

Období předškolního věku je jedním z nejrychlejších z hlediska rozvoje řeči ve všech jejích rovinách. Zdokonaluje a zpřesňuje se výslovnost, dochází tedy k fixaci foneticko-fonologické roviny jazyka. Pořadí fixace jednotlivých hlásek jde převážně dle pravidla nejmenší námahy. Dítě realizuje samohlásky, poté retné souhlásky, které mají kvalitní optickou kontrolu, a až nakonec artikuluje vibranty (Bytešníková, 2012). Slovní zásoba se dramaticky rozšiřuje. Zatímco dítě ve dvou letech zná 200–300 slov, ve třech letech je to již 700–900 slov a na počátku školní docházky obsahuje několik tisíc slov (Zelinková, 2011).

Předpokladem pro úspěšnou komunikaci a schopnost socializace je osvojení slovní zásoby. Při osvojování si pojmů lze rozlišit tři fáze. Ve fázi první se dítě seznamuje s novými pojmy během přímého pozorování a kontaktu s okolím. Během druhé fáze se si zpřesňuje pojmy a zapojuje je do širších souvislostí. Třetí fází je samotná aktivizace, ve které pojmy aktivně uplatňuje v řeči. Během předškolního vzdělávání by se měl pedagog zaměřit na systematické rozvíjení slovní zásoby, aby před zahájením povinné školní docházky bylo dítě schopné užívat ve vhodných spojeních synonyma a homonyma (Cardová, Švandová, 1988).

Děti v předškolním období kladou větší množství otázek, kterými si rozšiřují slovní zásobu, zejména ohledně místa určení, totožnosti lidí a objektů (Allen, Marotz, 2002).

Dochází k postupnému zdokonalování v aplikaci pravidel gramatiky a také pragmatického užití jazyka. Úspěšné zvládnutí gramatických kategorií je

zpravidla ovlivněno vnějším prostředím, vrozenými předpoklady a rozumovými schopnostmi (Zelinková, 2011).

1.1.2 Motorický vývoj

V rámci motorického vývoje se u dítěte předškolního věku zdokonaluje hrubá i jemná motorika. Dochází k posunu těžiště do pánevní oblasti, ke zlepšování pohybové koordinace a k pohybovým automatizmům. Toto všechno umožňuje dítěti zvládat i složité pohybové dovednosti. S motorickým vývojem souvisí celková aktivity dítěte, možnosti a podmínky pohybu. Rychle narůstá soběstačnost a schopnost sebeobsluhy. V předškolním období díky rozvíjející se motorice počíná napodobování sportovních aktivit a rekreačních sportů jako je bruslení či jízda na kole.

V oblasti hrubé motoriky by dítě v předškolním věku mělo zpravidla zvládat chůzi ze schodů i do schodů se střídáním nohou. Dále na okamžik udržet rovnováhu na jedné noze, skákat na místě a kopnout do většího míče (Allen, Marotz, 2002).

Jemnou motoriku dítě cvičí již od malička v rámci mnohých her s pískem, plastelínou, kostkami, postupem času především při kresbě. Ve třech letech by dítě již mělo umět držet tužku mezi ukazovákem a prostředníkem tzv. špetkových úchopem (Allen, Marotz, 2002). Kresba je pro děti podstatnou neverbální aktivitou, v níž využívají grafické zobrazení k vyjádření svých pocitů, názorů a poznatků (Vágnerová, 2012). Kresba se začíná rozvíjet kolem druhého roka dítěte ve chvíli, kdy do ruky začíná brát psací náčiní a má radost ze zanechané stopy na papíře. Dítě ve třech letech by mělo být schopné již ovládat svou ruku natolik, že mu nedělá potíže nakreslit kruh, ve čtvrtém kříže, v pátém napodobit čtverec a přibližně v šestém roce i trojúhelník. Spolu s tím se zvyšuje i schopnost vyjádřit svou kresbou vlastní představu (Zelinková, 2011). Z hlediska

vývoje u předškolních dětí je nejvíce sledovanou kresba lidské postavy. Ve třech letech jde většinou o čmáranici, která může mít obrysy hlavy. Ve čtyřech letech již bývají tzv. hlavonožci, tedy postavy, které nemají těla, jen dlouhé končetiny, někdy oči, postupným vývojem dítě přidává více detailů a poslední přibývá většinou krk. Dítě před vstupem do povinné školní docházky by již mělo schopno nakreslit všechny detaily obličeje, adekvátní počet prstů, dvojdimenzionální končetiny atd. (Laingmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj

Sociální vývoj dítěte je svou podstatou proces založený na paradoxu, který vězí v kontradikci toho, že jsme společenské, ale zároveň i individuální bytosti. V průběhu života zlepšujeme naše schopnosti vstupovat do vztahů s různými lidmi, zároveň se zvyrazňuje naše jinakost. S vývojem psychické odolnosti se pojí i proces socializace. Vyvíjíme se ve společnosti a společnost utváří nás. Pro zdravý vývoj dítěte je důležité splnit základní psychické potřeby, které při socializaci hrají důležitou roli (Hoskovcová, 2006). Mezi tyto základní potřeby dle autorů Langmeiera a Matějčka (2005) patří:

- potřeba celkové vnější stimulace, potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů;
- potřeba vnější struktury, potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech;
- potřeba specifického sociálního objektu, potřeba primárních emocí a sociálních vztahů;
- potřeba osobnostně-sociálního významu, společenské uplatnění a společenskou hodnotu;
- potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy.

V rámci oblasti sociálních dovedností se dítě v předškolním věku učí vzorcům chování, která jsou žádoucí a obecně mají závazný charakter. Jde hlavně o prosociální chování, na které má vliv uspokojování dětské potřeby bezpečí a jistoty v rodině. Míra prosociálního chování je výsledek učení nápodobou na základě identifikace. Pokud tedy dítě nemá vhodný model k napodobování v rodině, nelze očekávat, že se bude chovat žádoucím způsobem (Vágnerová, 2012).

Čačka (2000) uvádí, že děti v předškolním věku jsou ještě značně emotivní a jejich emocionální procesy přecházejí snadno v afekty strachu a vzteku. Zlost je využívána nezrale, k dosažení určitých cílů. Strach častokrát vzniká díky velké fantazii dětí. Citové vztahy bývají diferenciovaněji orientované pouze na některé vlastnosti určité osoby. Ve druhé polovině předškolního věku se začínají vyskytovat snahy brát ohledy na nároky druhých, kdy se dítě zřekne něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo. Stále však převažuje jednání, které je v jeho prospěch. Narůstající schopnost uvědomovat si vlastní prožitky a jejich projevy souvisí s vývojem sebeuvědomění a je nepostradatelnou podmínkou pro rozvoj empatie a sebeovládání. Mateřská škola zprostředkovává z větší části kontakt s vrstevníky, ale také působí specificky výchovně (Hoskovcová, 2006).

Je důležité dítě přijímat pozitivně, protože když hodnotí samo sebe, vidí se očima osob, které jsou pro něj nejdůležitější, zejména tedy rodičů. Mimo ně ho ovlivňují také další osoby, se kterými se stýká, například prarodiče, učitelky v MŠ aj. S citovým vývojem je spojen i rozvoj morálky, kdy se učí rozlišovat, co je dobré a co špatné. Typickou ukázkou toho, co je statečné a co zbabělé, co správné a co nesprávné, jsou pohádky. V boji dobra se zlem se děti často ztotožňují s hlavními hrdiny (Švancarová, Kucharská, 2012).

V předškolním období se vyvíjí sociální reaktivita, hodnotová orientace, sociální kontrola a dítě si osvojuje sociální role. V tomto období se nejedná

pouze o socializaci projevů vnějšího chování, ale i socializaci vnitřního prožívání dítěte, tedy základ pro jeho emoční vývoj. Ten úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (Hoskovcová,2006).

Socializace dle Langmeiera a Krejčířové (2006) zahrnuje tři vývojové etapy:

- vývoj sociální reaktivity;
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací;
- osvojení sociálních rolí.

Socializace je proces, který probíhá po celý život na základě rozmanitých interakcí člověka s jinými lidmi ve svém okolí i ve společnosti.

2 Školní zralost a školní připravenost

V životě dítěte a jeho rodiny je zahájení školní docházky důležitou událostí. Jedná se o novou etapu a završení dosavadního vývoje. Děti ve stejném věku se v různé míře mohou lišit v kognitivních předpokladech, ve fyzické vyspělosti, obecně ve zralosti, která je důležitá pro zahájení školní docházky. Neopomenutelné jsou také rozdíly v podmínkách školy a v rodinném zázemí. Dítě, které je zralé a má podporu rodiny, bez větších problémů zvládá nároky školy. U některých dětí, zejména těch nezralých, se mohou časem projevit příznaky maladaptace. Jedná se například o obtížné přizpůsobování nové autoritě, neschopnost soustředění, neschopnost ovládnutí spontánních impulzů k mluvení a pohybu, ztráta duševní rovnováhy a motivace (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 2) je školní zralost definována jako *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Vedle pojmu školní zralost se používá i pojem školní připravenost. Zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní, somatické a emocionálně-sociální, které dítě získává a rozvíjí sociální zkušeností a učením.

Goleman (in Bednářová, Šmardová, 2015) uvádí, že připravenost pro zahájení školní docházky závisí na znalosti, jak se učit, která je nejzákladnější ze všech znalostí. Mezi sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti patří:

- sebevědomí, při kterém by dítě mělo mít pocit, že plně kontroluje své chování, pohyby, okolní svět a že se jeho snaha setká s úspěchem;

- sebeovládání, tedy schopnost ovládnutí vlastního chování způsobem, který odpovídá věku;
- zvědavost, tedy pocit, že dozvídat a učit se nové věci je příjemné;
- schopnost jednat s určitým cílem, které souvisí s uvědomováním si vlastních schopností;
- schopnost komunikovat, při které si prostřednictvím slov vyměňuje myšlenky, představy a pocity;
- schopnost pracovat s ostatními, která je charakterizována způsobilostí být ostatními chápáno a zároveň ostatním rozumět;
- schopnost spolupracovat a najít společnou činnost rovnováhu mezi potřebami vlastními i ostatních.

Mezi důležité oblasti při posuzování školní zralosti Bednářová a Šmardová (2015) zařazují tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav, úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady a návyky), vyspělost poznávacích (kognitivních) funkcí a úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Dle Jucovičové a Žáčkové (2014) jsou pro posouzení školní zralosti důležitými oblastmi – tělesná, emoční a sociální a psychická.

2.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

Posouzení této oblasti je v kompetenci praktického nebo jiného, odborného lékaře. Význam faktorů ovlivňujících raný vývoj dítěte, zejména motoriky, může být někdy podceňován či přeceňován. V některých případech je při posuzování školní zralosti prospěšné podrobnější psychologické, psychiatrické, neurologické nebo jiné odborné vyšetření. Ačkoliv tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem zralosti, je nutné brát ji v úvahu, jelikož drobnější konstituce může způsobovat snadnější unavitelnost, pocity méněcennosti či nižší odolnost proti psychofyzické zátěži. K důkladnému

zvážení zahájení školní docházky by mělo dojít u dětí s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu těhotenství, v průběhu porodu nebo v poporodní fázi. Dále při posuzování důsledků smyslových vad, tělesných vad a chronických onemocnění (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.2 Poznávací funkce

Dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech jsou důležité součásti pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Je nezbytné posoudit, zda je dítě na stejné vývojové úrovni jako vrstevníci, zaostává za nimi nebo je nezralé v některé z dílčích oblastí (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vizuomotorika, grafomotorika

Díky pohybu a manipulaci s předměty dítě poznává svět a osamostatňuje se. Dle Bednářové a Šmardové (2015) je důležité pro rozvoj hrubé motoriky poskytování dostateku možností k přirozenému pohybu a vedení k přiměřeným sportovním aktivitám. Je důležité nechat dítě dělat vše, co zvládne samo, například oblékat se, stolovat či pomáhat v domácnosti. Vhodné jsou stavebnice, skládky, korále, plastelína, nůžky, omalovánky, dokreslování nebo pracovní sešity. Dobře rozvinutá grafomotorika a vizuomotorika jsou základním kamenem pro zvládnutí psaní. V období, kdy dítě začíná kreslit, je také nutné navození a upevnění správného postavení ruky a špetkového úchopu. V oblasti grafomotoriky a kresby se v předškolním období sleduje úroveň spontánní kresby, grafomotorické prvky, návyky při kreslení, vizuomotorika a laterálnost.

Řeč

Přiměřeně rozvinutá řeč z hlediska věku je důležitá z několika důvodů. Aby dítě chápalo, co se po něm žádá, je důležité, aby mluvenému dobře rozumělo. Komunikovat a moci se dorozumívat řečí je ojedinělou výsadou člověka. „*Řeč má pro jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 30).

V soužití a v postavení kolektivu je řeč podstatná. Úroveň komunikačních schopností je završením dlouhodobého učení a zrání, které je ovlivněno především vnímáním, motorikou a sociálním prostředím. V předškolním období se proto věnuje náležitá pozornost rozvíjení aktivní slovní zásoby prostřednictvím vyprávění, zpívání písniček, trpělivého odpovídání na otázky, čtení pohádek, učení básniček a říkadel. V případě pozvolnějšiho vyzrávání řeči je vhodná návštěva logopedické ambulance. U některých dětí je třeba posoudit, zda se jedná dílčí či závažnější problém (Bednářová, Šmardová, 2015).

Je nutné sledovat všechny roviny řeči:

Foneticko-fonologická rovina, ve které se jedná o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Fonetická rovina řeči souvisí se správným vývojem sluchového vnímání, kdy je nutné, aby dítě slyšelo rozdíl mezi správným a nesprávným zněním hlásky a mohlo ji tak přesně vyslovit. Fonetická rovina sleduje, jestli je artikulovaná hláska vytvořena korektně nebo ne.

Morfologicko-syntaktická rovina sleduje, zda dítě mluví ve větách a souvětích, správně používá, skloňuje a časuje slovní druhy, používá a chápe předložky.

V lexikálně sémantické rovině se hodnotí obsahová stránka řeči. Slovní zásoba a chápání jednotlivých pojmů. Dítě v předškolním věku by mělo rozumět

řeči v běžném hovoru, chápat pojmy, vyprávění, instrukce a také zahrnuje aktivní slovní zásobu.

Pragmatická rovina se týká uplatnění komunikačních dovedností. Jde o dovednost vhodně a správně používat řeč při rozhovoru, schopnost sdělit či požádat o informaci, udržet dialog, vyjádřit prožitky a užívat oční kontakt (Šmardová, Bednářová, 2011).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má v předškolním věku podstatný význam pro vývoj řeči. V důsledku oslabení sluchového vnímání mohou po nástupu do školy nastat problémy v zapamatování si, čtení a psaní. Pro rozvoj sluchového vnímání v předškolním věku je vhodné zařadit aktivity jako naslouchání vyprávění, čteným pohádkám a písničkám, rozeznávání zvuků a jejich lokalizace, rozvíjení vnímání rytmu, vytleskávání, rozpoznávání první a poslední hlásky ve slově, učení se básniček a písniček. V oblasti sluchového vnímání se tedy v předškolním věku sleduje naslouchání, sluchové rozlišování sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Naslouchání je významné pro školní práci, aby dítě dokázalo vyslechnout instrukce, výklad a pokyny pedagoga. V předškolním věku by dítě mělo být schopno soustředěně vyslechnout pohádku či vyprávění.

Figura a pozadí představuje způsobilost zaměřit svou pozornost na konkrétní sluchový podnět a zároveň vyčlenit zvyku z pozadí.

Sluchová diferenciacie představuje schopnost osvojování pro identifikaci některých slov, gramatických pravidel či hlásek. Špatná sluchová diferenciacie se v písemném projevu vyznačuje chybami v měkčení a v délkách, záměnou sykavek a znělých a neznělých souhlásek.

Sluchová analýza nám umožňuje rozložit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky. Sluchová syntéza z hlásek složit slabiku a ze slabiky slovo. Pokud má dítě problém s analýzou a syntézou, obtíže se projeví ve čtení i psaní.

Sluchová paměť je důležitá pro učení, protože je třeba zachytit, zpracovat a uchovat informace, které se k nám sluchem dostávají. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno převyprávět stručně slyšený děj, zopakovat víceslovné věty a několik číslic. Při oslabení sluchové paměti může mít dítě problémy se zapamatováním výkladu učitele, písemným zaznamenáváním textu či diktátu a se zapamatováním básniček či písniček.

Rytmus pozitivně působí na chápání násobků, číselných řad, psaní a čtení. Pokud dítě vnímá rytmus špatně, je možné, že bude mít problémy při roztleskávání slov a učením písniček nebo básniček (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zrakové vnímání

Od raného věku je zrakové vnímání nezastupitelné pro poznávání světa kolem nás, protože zrakem přijímáme nejvíce informací. Ovlivňuje rozvoj myšlení, řeči, prostorovou orientaci, vizuomotorickou koordinaci a základní matematické představy. Dobré zrakové vnímání je mimo jiné předpokladem ke zvládnutí psaní a čtení písmen, slabik, čísel a číslic. Dítě v předškolním věku by mělo mít vyžralou schopnost:

Rozlišení figury a pozadí, které představuje soustředění na určitý zrakový podnět a ostatní nechat v pozadí. Pokud dítě toto nedovede, je možné, že bude mít problémy při orientaci v textu, při zaměření své pozornosti na prvky, které mohou splývat s pozadím.

Zrakové rozlišování detailů a polohy předmětů je schopnost rozeznat předmět bez závislosti na jeho velikosti, umístění nebo barvě. Dítě by mělo být schopné rozlišovat různé tvary, které se liší polohou vertikální či horizontální nebo v detailu. V případě oslabení zrakového rozlišování může dítě zaměňovat číslice nebo písmena, která se liší polohou nahoře-dole či vpravo-vlevo nebo detailem. Následkem může být pomalé osvojování a zapamatování písmen, pomalejší činnost a vyšší chybovost.

Zraková paměť je nezbytná pro osvojování si učiva. Předtím, než dítě nastoupí do školy, by mělo dokázat po krátkém prohlédnutí obrázku poznat chybějící tvary, části obrázku apod. Oslabení v této oblasti může vést k problematickému zapamatování si tvarů číslic a písmen a jejich správné vybavení (Bednářová, Šmardová, 2011).

Záměrné vedení očních pohybů je významné pro psaní, čtení i matematiku. V důsledku oslabení mohou nastat obtíže při čtení, kdy dítě přeskakuje nebo opakuje řádky, slova, slabiky nebo písmena. To může způsobit pomalé a namáhavé čtení.

Zraková analýza a syntéza umožňuje skládání slov z písmen, a naopak rozkládat slova na písmena. Dítě v předškolním věku dokáže složit obrázek z více částí, dokreslit nebo překreslit obrázek. Pokud je zraková analýza a syntéza oslabena, dítě může mít potíže s osvojováním, zapamatováním a záměnou číslic a písmen (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání prostoru

Vnímání prostoru je nezbytné pro orientaci, osvojení si pohybových dovedností, sebeobslužných dovedností, grafomotoriky a pro rozvoj aktivit spojených se hrou. Souvisí s vnímáním tělesného schématu s spolupodílí se na

koordinaci pohybů. Představy o uspořádání prostoru získává dítě na základě dlouhodobých zkušeností z více zdrojů jako je motorika, hmat, zrak, sluch a řeč. Důležitými pojmy, kterým by mělo dítě v předškolním věku rozumět a dokázat určit jsou nahoře a dole, vpředu a vzadu, vpravo a vlevo, první a poslední, uprostřed prostřední a předposlední, hned před a hned za (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání času

Orientace v čase je základem pro uvědomování si časové posloupnosti. Osvojování si pojmů, které ohraničují časové úseky, pomáhá lépe vnímat čas, posloupnost činností, opakující se cykly a vymezovat časové hranice. Vede k pochopení příčin a následků a je důležité pro rozvoj sebeobsluhy a samostatnosti. V předškolním věku je vhodné, aby se dítě začalo orientovat ve dnech v týdnu, bylo schopné seřadit dějové obrázky dle posloupnosti a bylo schopno přiřadit činnosti obvyklé pro jednotlivá roční období (Bednářová, Šmardová, 2011).

Základní matematické představy

Na vytváření matematických představ se podílí rozvinutá hrubá a jemná motorika, zrakové, sluchové, prostorové, časové vnímání a řeč. Mezi oblasti, které by dítě v předškolním věku mělo zvládnout patří porovnávání a s ním spojené pojmy jako stejně, méně a více, o jeden více či méně. Dále řazení (dle velikosti, pojmenovat), třídění a tvary (Bednářová, Šmardová, 2011).

2.3 Sociální dovednosti

Prvotní zkušenost s osvojováním si sociálních dovedností bývá rodina, poté obvykle mateřská škola. Mezi tyto dovednosti se řadí komunikace, adaptace na nové prostředí, přiměřené reakce na nové situace, porozumění pocitům a sebeovládání, schopnost kooperace, porozumění emocím a chování druhých a objektivní sebepojetí a sebedůvěra. Velké rozdíly mezi dětmi ve zmíněných dovednostech mohou vznikat vyrůstáním v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, v rodinách, které se liší výchovnými a životními styly, historií a strukturou. Další z činitelů mohou být osobnostní charakteristiky, zdravotní anamnéza či úroveň mentálního vývoje dítěte. Mezi položky, které by dítě v předškolním věku mělo zvládnout, se řadí zvládnutí odloučení od rodičů, adaptace na změny, komunikace s ostatními, zapojení se do činností, správné reakce na pokyny autority, dodržování pravidel, umění zhodnotit vlastní chování v určitých situacích, dokázat dát najevo své potřeby, odmítnout nežádoucí chování, dokázat unést nezdar, začít mít smysl pro povinnost a dodržovat pořádek ve svých věcech.

Sociální učení má několik forem:

- zpevňování, kdy se dítě učí jednání za pomoci pochval, odměn a trestů;
- odezírání, při kterém se dítě učí chovat jako jeho model (rodič, kamarád aj.);
- očekávání, při němž se dítě chová tak, jak se od něj očekává;
- nápodoba a ztotožnění, kdy se dítě chová jako jedinec, se kterým se identifikuje (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.4 Sebeobsluha a samostatnost

Na navození těchto dovedností by měla mít zpočátku především rodina. Nároky by však měly být vždy úměrné věku, vývojové úrovni dítěte a s ohledem na osobnostní charakteristiky dítěte a jeho motivaci. Jedná se o hygienu, tedy včasné chození na toaletu, základní návyky související s používáním WC a samostatným umýváním, včasné a správné používání kapesníku, zakrývání si úst při kašlání a zívání. V rámci oblékání jde o zapínání a rozepínání knoflíků a zipu, zavázání si tkaniček, rozpoznání si svých věcí, rozlišování mezi přední a zadní částí oděvu, obracení oděvu, pokud je naruby, samostatného oblékání a svlékání, uložení si věcí na správné místo. Mezi oblast stolování patří správné držení lžice a používání příboru, nachystání si věcí na táč a jejich donesení ke stolu, dodržování základních pravidel slušného chování u stolu, po skončení jídla odnesení nádobí na příslušné místo a samostatné nalití si nápoje (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.5 Práceschopnost

Práceschopnost je podmíněna zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením. Souvisí se sociálními dovednostmi, samostatností, mírou soustředění, motivací a vytrvalostí pozornosti. Dítě by před zahájením povinné školní docházky mělo zvládat vydržet pracovat v klidu, projevit vytrvalost a samostatnost, dokázat se soustředit, projevit zájem o činnosti pracovního typu (Bednářová, Šmardová, 2015).

3 Vzdělávání dětí předškolního věku

Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny. Dítěti v předškolním věku nabízí různé podněty, rozvíjí je, obohacuje o vědomosti, schopnosti a dovednosti. Dítě získává základní poznatky o životě kolem sebe.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání formuluje základní principy tohoto vzdělávání s přihlédnutím na specifika dítěte a respektování tzv. individuálního přístupu:

- akceptace přirozených vývojových specifíků dítěte předškolního věku a jejich důsledné promítnutí do forem, obsahu a metod vzdělávání;
- zaměření na vytvoření základů klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání;
- umožňování vzdělávání a rozvoje každého dítěte v rozsahu individuálních potřeb a možností;
- vytváření předpokladů k pokračování ve vzdělávání s ohledem na podporu individuálních rozvojových možností a umožnění dítěti dospět v takové době, kdy opouští mateřskou školu a k úrovni osobního rozvoje a učení, která bude individuálně dosažitelná pro dítě;
- každodenním a dlouhodobým stykem s dítětem a jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úlohu diagnostickou, především u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dle Rendlové (1995) je charakter učení v mateřské škole odlišný od všech stupňů, které následují. Avšak platí i zde, že kurikulum musí být strukturované a plánované a cíle jasně stanovené. Vzhledem k tomu, že se každé dítě nachází v určité vývojové fázi, je třeba tvořivé a efektivní kurikulum zakotvit v podrobné znalosti těchto vývojových fází.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vymezuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Vychází ze vzdělávací strategie, která klade důraz na klíčové kompetence, jejich propojenost se vzdělávacím obsahem a možnost uplatnění získaných dovedností a vědomostí v běžném životě. Pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v přípravných třídách základních škol a v lesních mateřských školách. RVP PV podporuje pojetí společného vzdělávání a celoživotního učení a obsahuje předpokládanou úroveň vzdělání pro ty, kteří jej absolvují. RVP PV je zásadním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů a je základem pro navazující Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Mezi úkoly předškolního vzdělávání patří podpora rodinné výchovy, poskytování odborné péče a zajištění dostatku mnohostranných, adekvátních podnětů k aktivnímu rozvoji dítěte a podpora individuálního rozvoje.

RVP PV vše v co nejvyšší možné míře přizpůsobuje vývojovým kognitivním, fyziologickým, sociálním a emocionálním potřebám dítěte předškolního věku. V dětech je třeba v co nejvyšší možné míře podporovat jejich individuální rozvoj, aby před opuštěním mateřské školy dosáhly pro ně optimální možné úrovně osobního rozvoje a učení. V předškolním vzdělávání se vše co nejvíce přizpůsobuje fyziologickým, vývojovým, kognitivním emocionálním a sociálním potřebám dítěte s ohledem na jeho individualitu.

RVP PV neopomíná ani diagnostický úkol, jelikož kontakt s dítětem a jeho rodiči je každodenní a dlouhodobý a vztahuje se především na děti se specifickými vzdělávacími potřebami a na děti nadané. Práce učitele má vycházet z pedagogické diagnostiky, protože u každé osobnosti dítěte se uplatňují jiné a odpovídající metody a formy práce. Jako vhodné jsou považovány prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. Je zde dán velký prostor situačnímu a spontánnímu situačnímu učení, aktivity probíhají formou nezávazné dětské hry. Vše je vyváжено s aktivitami řízenými. Vzdělávání v mateřské škole probíhá a v rámci integrovaných bloků, z nichž děti získávají obsah výchovy a vzdělávání v souvislostech a vztazích. Činnostními výstupy těchto bloků jsou pak kompetence.

RVP PV stanovuje u předškolního vzdělávání tři rámcové cíle:

- rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
- osvojení hodnot;
- získání osobnostních postojů.

Pakliže jsou tyto cíle naplněny, získáváme výstupy, jež RVP PV nazývá klíčovými kompetencemi. Těch definuje pět:

Kompetence k učení znamená umožnit dětem osvojit si strategie učení a motivovat je pro jejich celoživotní učení;

Kompetence k řešení problémů, která podněcuje děti k tvořivému a logickému myšlení;

Kompetence komunikativní znamená vedení děti k účinné a všestranné komunikaci;

Kompetence sociální a personální značí rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat úspěchy a práci vlastní i druhých;

Kompetence činnostní a občanské pomáhají dětem k rozpoznávání a rozvíjení svých schopností; připravují je k tomu, aby se projevovaly samostatně a zodpovědně.

Pokud jsou naplňovány rámcové cíle, „*směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější*“ (RVP PV, s. 10). Rámcové cíle se reflektují na úrovni oblastní v dílčích cílech, které se promítají do dílčích výstupů. Jedná se o dílčí poznatky, postoje a dovednosti v pěti oblastech:

- biologické;
- psychologické;
- interpersonální;
- sociálně-kulturní;
- enviromentální.

Názvy těchto oblastí jsou shodné s názvy dílčích cílů, jejich naplněním jsou výstupy.

Klíčové kompetence popisují předpokládanou úroveň dovedností, vědomostí, schopností, hodnot a postojů, které dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout s ohledem na jeho individuální možnosti. V období předškolního vzdělávání, které je přípravou na systematické vzdělávání, by dítě mělo získat základ klíčových kompetencí, aby jej mohlo rozvíjet dále po zbytek života.

V obecné rovině v podobě očekávaných výstupů je formulován obsah předškolního vzdělávání. Vzdělávací obsah odpovídá „*specifice předškolního vzdělávání, jeho integrované podobě a činnostní povaze*“ (RVP PV, s. 13). uspořádán je do pěti vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo;

- Dítě a jeho psychika;
- Dítě a ten druhý;
- Dítě a společnost;
- Dítě a svět.

RVP PV stanovuje u každé oblasti dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika.

Vzdělávací oblasti ve Školním vzdělávacím plánu mají podobu tematických celků, programů a projektů. Ty „svým obsahem vzájemně navazují, doplňují se, mohou se prolínat a přecházet plynule jeden do druhého“ (RVP PV, s. 30). Vytváří to pak u dítěte globální a reálný pohled na svět a dění kolem něj.

V RVP PV jsou zapsány podmínky předškolního vzdělávání, které jsou s ostatními právními normami v souladu a značí optimální stav. Zahrnují věcné podmínky, životosprávu, psychosociální podmínky, řízení mateřských škol, organizaci, spoluúčast rodičů, personální a pedagogické zajištění.

Předškolní vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pěti let, do zahájení povinné školní docházky. Děti se speciálně vzdělávacími potřebami mohou chodit do běžných tříd mateřských škol, do tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo do škol zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona.

3.2 Odklad povinné školní docházky

„Rozhodnutí o zahájení či odkladu školní docházky je velmi závažný krok v životě dítěte a zvyšující se počty žádostí o odložení nástupu do první třídy ve snaze prodloužit dceři či synovi dětství představují nebezpečí promrhání okamžiku, kdy je dítě ‚nastartováno‘ na vstup do školy“ (Kropáčková, J. 2008 s. 138).

Zápis do první třídy bývá prvním setkáním dítěte se školou a je vnímán jako slavnostní okamžik.

Dle Bednářové a Šmardové (2015) je pro děti, které vyžívají pomaleji v oblasti kognitivních schopností nebo ve vývoji zaostávají, odklad povinné školní docházky spolu se zvýšenou péčí. Je důležité posoudit míru nezralosti v dané oblasti v kombinaci s dalšími faktory, jako je míra trpělivosti dítěte, soustředění, jak reaguje na neúspěch apod.

Ve vývoji dítěte se střídají období plynulého zvyšování úrovně v jednotlivých oblastech a období vývojových skoků. Přesto je možné, že některé schopnosti nebudou v šesti letech dostatečně rozvinuté. Následně by v důsledku této nezralosti mohlo být dítě ve škole znevýhodněno, proto se v těchto případech doporučuje odklad povinné školní docházky. V následujících měsících dítě často svůj handicap vyrovná a následný nástup do školy může být úspěšný (Švancarová, Kucharská, 2012).

Odklad povinné školní docházky o jeden rok je obecně uskutečňován u dětí, které jsou výrazně školsky nezralé ve více než jedné rovině (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Dle Matějčka (2011) je v případě doporučení odkladu školní docházky podat rodičům realistický výklad o vyspělosti mimointelektových mentálních funkcí, úrovni intelektových schopností dítěte a poukázat na možné obtíže při zvládnutí školní zátěže.

Košek Bartošová a Křováčková (2014) tvrdí, že odklad školní docházky je vhodný u dětí, které mají dílčí oslabení, nerovnoměrný či zpomalený vývoj nebo zdravotní potíže. V případě málo podnětného prostředí je nutné v rámci odkladu zajistit docházku do mateřské školy nebo do přípravné třídy, které vznikají nejčastěji při základních školách.

Legislativní podmínky pro odklad povinné školní docházky upravuje § 37 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání „Odklad povinné školní docházky“. V odstavci 1 tomto ustanovení zákona je uvedeno: *„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok“* (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Požádá-li zákonný zástupce dítěte o odklad povinné školní docházky u dítěte, které ve věku šesti let není přiměřeně psychicky nebo fyzicky vyspělé, odloží tak ředitel základní školy začátek povinné školní docházky o jeden rok. Žádost musí být doložena doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Povinnou školní docházku lze pak zahájit nejpozději ve školním roce, ve kterém dítě dovrší osmi let. O odkladu docházky informuje zákonný zástupce škola, kterou při zápise do první třídy navštívili. Pokud se u dítěte jedná o časté onemocnění nebo tělesnou nezralost, doporučující posudek vystavuje pediatr. V případě jiných zdravotních obtíží posudek provádí lékař se specializací na danou problematiku, jako alergolog, neurolog apod (Šporclová, Šulová in Šulová, 2014).

Je možné, že je dítě při zápise do první třídy úspěšné, ale již první měsíce po zahájení povinné školní docházky se ukazují jeho obtíže a nepřizpůsobivost školním povinnostem. Z tohoto důvodu existuje možnost během prvního pololetí odložit školní docházku a vrátit dítě zpět do mateřské školy. O tomto odkladu rozhodne ředitel základní školy se souhlasem zákonných zástupců dítěte a

doporučí jim zařazení do posledního ročníku mateřské školy nebo do přípravné třídy při základní škole, pokud lze předpokládat, že to bude prospěšné k vyrovnání vývoje dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dodatečný odklad

Dodatečný odklad je poslední variantou, jakou lze dát dítěti prostor pro dostatečné dospění, dozrání a nástup do základní školy později za lepších podmínek. Jde o opatření, které má chránit děti, u nichž se nepodařila dostatečně posoudit školní zralost a nastoupily do první třídy nezralé (Bednářová, Šmardová, 2015). „*Využívá se spíše výjimečně, jako opatření, které má chránit ty děti, u kterých se z jakýchkoli důvodů nepodařilo posoudit školní zralost předem a které nastoupily nezralé*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 37).

Školský zákon jej definuje: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“

Návrat do předškolního vzdělávání je tento odklad doporučen a umožněn dětem, aby dozrály a měly možnost nastoupit do základní školy za řádnějších podmínek. Tento krok je častý u dětí, kterým byl odklad povinné školní docházky navržen, ale zákonní zástupci toto doporučení nerespektovali. Mezi časté příčiny těchto odkladů patří přeceňování dítěte z hlediska tělesné zdatnosti či obratnosti, psychické nebo sociální způsobilosti. Nezralost se může projevovat častou chybovostí, nedostatečnou zručností, neschopností udržet dlouhodobě pozornost a zvýšenou vyčerpaností. Dítě pak opakovaně selhává v každodenní práci z čehož může pramenit zaostávání za ostatními spolužáky (Jedlička, 2002).

Rodičům se tedy nedoporučuje čekat, jak bude dítě ve škole úspěšné a až poté volit dodatečný odklad, ale primárně tomuto kroku předcházet a o školní zralosti svého dítěte se poradit. Dítě se s návratem do mateřské školy vyrovná, ačkoliv určitou nedůvěru ve své schopnosti a nejistotu ze školního neúspěchu si může nést do dalších let (Bednářová, Šmardová, 2007).

Byť se dítě vrátí do známého prostředí, většina jeho vrstevníků je již na základní škole. Může nastat situace. Kdy si ostatní děti v mateřské škole na kamaráda, který se vrátil, ukazují jako na toho, koho mezi sebou nechtějí (Kropáčková, 2008).

I přesto je ale rozumnější přistoupit k dodatečnému odkladu, než aby dítě na základní škole setrvalo a následně muselo první třídu opakovat.

3.3 Přípravná třída jako forma předškolního vzdělávání

Obsah vzdělávání v přípravné třídě se řídí dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu příslušné základní školy. O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel na základě žádosti zákonných zástupců dítěte a písemného doporučení školského poradenského zařízení, které je přiloženo k žádosti zákonného zástupce (MŠMT, 2015).

Dle Bartoňové a Vítkové (2007) je úkolem přípravné třídy kompenzovat vývojové nerovnoměrnosti dětí před vstupem do základního vzdělávání. Vzdělávání v přípravné třídě není započítáváno do povinné školní docházky a je bezplatné.

Přípravná třída složí dětem k rozvoji schopností a dovedností jako je plynulé vyjadřování, správná výslovnost, schopnost položit a odpovědět na otázku, vyřídit vzkaz, tedy zvládat základní dorozumívací situace (Těthalová, 2012).

Dle § 47 zákona č. 178/2016 Sb.: „*obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, souhlas ministerstva.*“ Avšak ředitel může zřizovatele požádat o povolení výjimky z nejnižšího počtu dětí dle § 23 odst. 4 školského zákona,

pokud se do přípravné třídy nepřihlásí dostatečný počet dětí. Zřizovatel výjimku může povolit v případě, že uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy (MŠMT, 2017).

„Od školního roku 2017/2018 nově platí, že v přípravné třídě základní školy se mohou vzdělávat děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl současně povolen odklad povinné školní docházky. Děti, kterým nebyl povolen odklad povinné školní docházky, tedy nebude možné do přípravné třídy základní školy zařadit.“ (MŠMT, 2017).

Změnu pravidel o zařazování dětí do přípravných tříd přinesla tato novela v návaznosti na zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti, které dosáhly pěti let před zahájením školního roku až do zahájení školní docházky. Povinné předškolní vzdělávání zahrnuje i děti, které mají povolený odklad školní docházky.

Přípravné třídy nesuplují činnost mateřských škol, ale naopak se zaměřují na vyrovnávání vývoje dítěte v době, kdy by dítě již povinnou školní docházku mělo realizovat.

4 Výzkumná část

4.1 Výzkumný problém

Problémem řešeným v této práci jsou možnosti rozvoje zrakového vnímání u dětí předškolního věku, konkrétně v přípravné třídě základní školy. V teoretické části své práce jsem se věnovala charakteristice dítěte předškolního věku, školní zralosti a školní připravenosti a vzdělávání dětí předškolního věku.

Během rozhodování, které téma si zvolím pro svou diplomovou práci, jsem vycházela především ze svého zaměření. K tématu, které je orientované na vzdělávání a rozvoj dětí v předškolním vzdělávání mě vedla má osobní zainteresovanost, protože se domnívám, že předškolní příprava je nezbytná pro další vzdělávání dětí.

Hlavním úkolem, který jsem si stanovila, je jak co největší měrou přispět práci pedagoga v předškolním vzdělávání k připravenosti dětí na vstup do základní školy z hlediska zrakového vnímání.

4.2 Výzkumný cíl a otázky

Cílem této diplomové práce je analýza zrakové percepce na základě cílené stimulace prostřednictvím souboru pracovních listů v přípravné třídě základní školy. Konkrétně se jedná o analýzu rozvoje zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, vnímání konstantnosti tvaru, rozlišení vizuální figury a pozadí a vizuomotorické koordinace.

V souvislosti se stanovaným cílem vzešly následující výzkumné otázky:

- Je cílená stimulace prostřednictvím souboru pracovních listů k rozvoji zrakové percepce v jednotlivých oblastech vhodným prostředkem k jeho posílení u dětí v přípravné třídě základní školy?
- V jaké míře se liší výsledky úrovně zrakové percepce v jednotlivých oblastech u výzkumného vzorku oproti kontrolnímu vzorku?

4.3 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo od ledna 2018 do června 2018 v přípravné třídě základní školy v Praze. Kontrolní vzorek v podobě jiné přípravné třídy, se taktéž nachází v Praze. Pro účely diplomové práce proběhlo v lednu 2018 testování v obou třídách s využitím Testu zrakového vnímání od autorky L. Felcmanové (2013). V návaznosti na výsledky testu byly do výzkumného i kontrolního vzorku vybrány děti. Od ledna do konce června 2018 probíhala ve třídě s výzkumným vzorkem dvakrát týdně v rámci dopoledního vyučování stimulace s využitím Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání. Následně byly děti z výzkumného i kontrolního vzorku opětovně testovány s využitím výše zmíněného testu pro účel porovnání výsledku před a po realizaci stimulace zrakové percepce.

K výzkumu byla využita technika analýzy odborné literatury, pozorování při práci s dětmi, analýza dokumentace vybraného vzorku dětí a také nestrukturalizovaného rozhovoru s třídními učitelkami v přípravných třídách základních škol.

Výzkumného šetření se zúčastnily děti se souhlasem jejich zákonných zástupců a se souhlasem ředitelů obou základních škol, které se účastnily výzkumné šetření.

4.4 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Přípravná třída základní školy, ve které výzkum probíhal, se nachází v Praze. Školní budova má pro první a druhý stupeň dva zrcadlově otočené pavilony s vlastními vstupy. Přípravná třída má k dispozici učebnu s herním koutkem, školní tělocvičnu a školní hřiště. V blízkém okolí se nachází rozlehlý park.

Výchovně vzdělávací proces je zpracován podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Rámcové cíle vyjadřují základní zaměření předškolního vzdělávání a každodenní práce pedagoga, která zahrnuje rozvíjení dítěte, osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevu. Obsah vzdělávání je součástí školního vzdělávacího programu pro přípravnou třídu S úsměvem a pohádkou směr život. Hlavním cílem je systematická příprava dětí s odkladem školní docházky k jejímu bezproblémovému zahájení.

Výuka v přípravné třídě probíhá čtyřikrát týdně v čase 8:00–11:45. Jeden den v týdnu končí výuka ve 12:40. Každý den je rozdělen do několika bloků, jejichž délka se přizpůsobuje individuálním potřebám dětí. Každý týden výuku provází jedno základní téma, které je doplněno logopedickým nácvikem (dvakrát týdně), grafomotorikou, vizuomotorikou (třikrát týdně), rozvojem poznání (třikrát týdně), tělesnou výchovou (třikrát týdně), rozvojem matematických představ (dvakrát týdně), pracovními činnostmi (dvakrát týdně), výtvarnou

výchovou (dvakrát týdně), hudební výchovou (jednou týdně), společenskými hrami (dvakrát týdně) a anglickým jazykem (jednou týdně).

Přípravnou třídu navštěvovalo ve školním roce 2017/2018 celkem patnáct dětí, z toho devět chlapců a šest dívek. Třída byla velmi rozmanitá, docházely do ní děti z rodin původem z Ukrajiny, Anglie, Běloruska, Gruzie, Srbska a Vietnamu. Ve třídě působil jeden pedagog – třídní učitelka.

Do výzkumného šetření bylo z patnácti dětí zahrnuto celkem deset, z toho šest chlapců a tři dívky. Děti byly vybrány především dle normy, pro kterou je Test zrakového vnímání zpracován, tedy pro děti ve věku od 5;0 do 7;01 let. V době vstupního testování byl jejich průměr 6 let a čtyři měsíce, z toho nejmladší měl šest let a dva měsíce a nejstarší šest let a osm měsíců. V období výstupního testování byl průměrný věk šest let a osm měsíců, nejnižší věk byl šest let a sedm měsíců, nejvyšší sedm let a jeden měsíc.

V rámci pravidelné cílené stimulace s využitím Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání (2013) děti rozvíjely jednotlivé složky zrakového vnímání, prostorové orientace a vizuomotorické koordinace. Každé z nich provedlo všech 50 pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání. V případě absence si děti pracovní list nahradily individuálně.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo založeno na použití Testu zrakového vnímání a Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání (Felcmanová, 2013).

Charakteristika testu zrakového vnímání

„Test je zaměřen na zhodnocení úrovně zrakového vnímání, které hraje významnou úlohu při osvojování dovednosti čtení a psaní. Je určen pro děti předškolního věku a pro děti na počátku školní docházky“ (Felcmanová, 2013, s. 7).

Test se skládá ze 46 položek, které jsou rozloženy do šesti subtestů, z nichž je každý zaměřen na jednu ze složek zrakové percepce.

- Subtest 1 zahrnuje sedm položek, které jsou seřazeny s rostoucí obtížností a zaměřují se na rozlišování statických inverzních figur. Materiál je sestaven v dvojrozměrných a trojrozměrných geometrických obrazcích. Úkolem je zde vyhledat obrazec, který se liší od ostatních svým otočením podle vertikální nebo horizontální osy. Před započítáním samostatné práce je nutné demonstrovat činnost na zácvikovém listu. Rozpětí ohodnocení je nula až sedm bodů. Každý z bodů je přidělen, pokud je v dané položce označen správný obrazec. V případě, že je v příslušné položce označeno více obrazců včetně správného, je položka hodnocena nula body.
- Subtest 2 obsahuje tři položky, které se zaměřují na zrakovou analýzu a syntézu. Děti vybírají z nabídky ten obrazec, který je svým tvarem odpovídající zobrazenému rozstříhanému obrazci. Pro splnění tohoto úkolu je nutná rozvinutá schopnost mentální rotace. Maximální možný bodový zisk z tohoto subtestu jsou tři body. Bod je přidělen, pokud je z nabídky označen správný tvar. Jestliže dojde k označení více tvarů, bod není udělen.
- Subtest 3 zahrnuje jedenáct položek a hodnotí vnímání konstantnosti tvaru. Úkolem je v uvedených obrazcích identifikovat čtverec. V tomto subtestu lze získat maximálně jedenáct bodů. Předtím, než dojde k samostatné práci, jsou děti

zácvikovým listem seznámeny s hledaným tvarem. Hodnotí se každý správně označený čtverec.

- Subtest 4 je zaměřený na rozlišení figury a pozadí. Jde o typ úlohy, kdy děti mají za úkol nalézt na rušivém pozadí geometrické tvary. S těmito tvary jsou seznámeny prostřednictvím zácvikových listů. Tento subtest je rozdělen do dvou úloh. První u nich obsahuje šest položek a cílem je vyhledat obdélníky o stejné velikosti. Druhá úloha obsahuje sedm položek a vyhledávají se ovály různé velikosti. Body se přidělují za každou správně označenou položku. V případě špatného označení se za každý tvar strhává vždy jeden bod. Maximální bodové ohodnocení v tomto subtestu je třináct bodů.
- Subtest 5 obsahuje devět položek a je zaměřen na zhodnocení vizuomotorické koordinace a rozlišení figury a pozadí. Úkolem ve třech úlohách je obtáhnout kontury geometrických tvarů, které se navzájem prolínají. Každý z tvarů je brán jako samostatná položka. Maximálně je možné v tomto subtestu dosáhnout devíti bodů, přičemž se hodnotí dodržení kontury jednotlivých tvarů a přesnost provedení obtahu.
- Subtest 6 hodnotí vizuomotorickou koordinaci a obsahuje tři položky. Děti mají za úkol obkreslit obrazec dle uvedeného vzoru. Jde o tvar kruhu, šipky, která je pravostranně orientovaná a plného kříže. Bodový zisk je zde jeden bod za kruh, dva body za šipku a dva body za kříž, celkem tedy pět bodů.

Časová náročnost administrace by včetně přípravy pomůcek neměla překročit 25 minut. Maximální bodový zisk v celém testu je 48. Počet dětí ve skupině, který je doporučený je pět až osm s tím, že děti nebudou mít možnost navzájem nahlížet při práci do pracovních listů. Před zahájením vlastní práce je

také třeba mít pro každé dítě připravené dobře ořezané pastelky v červení, zelené, modré a hnědé barvě.

Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání

Tento soubor je pomůckou pro rozvoj jednotlivých složek zrakové percepce, prostorové orientace a vizuomotorické koordinace a je určen především pro děti, které jsou v posledním roce docházky do mateřské školy. Pracovní listy lze využít i u starších dětí v rámci reedukace specifických poruch učení.

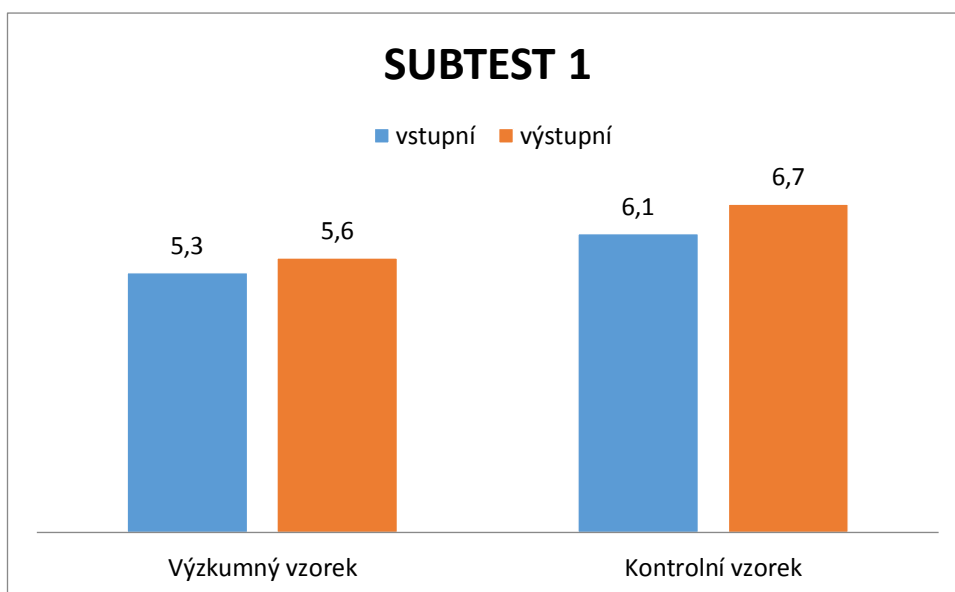
Pracovní listy jsou rozděleny do pěti oblastí.

- Pracovní listy A 1 až A 18 se zaměřují na zrakovou diferenciaci (úlohy A 1 až A 6), zrakovou analýzu (úlohy A 7 až A 9), vnímání konstantnosti tvaru (úloha A 10), zrakovou paměť (úlohy A 11 až A 13), zrakovou syntézu (úlohy A 14 a A 15) a rozlišování zrakové figury a pozadí (úlohy A 17 a A 18).
- Pracovní listy B 1 až B 8 jsou zaměřeny na funkce, které podmiňují rozvoj matematických dovedností, především funkci seriality.
- Pracovní listy C 1 až C 13 rozvíjejí vizuomotorickou koordinaci a grafomotoriku.
- Pracovní listy D 1 až D 6 jsou určeny pro rozvoj prostorové a pravolevé orientace.
- Pracovní listy E 1 až E 5 jsou zaměřeny na oblast vizuálně – auditivního intermodálního spojení.

4.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Z důvodů přehlednosti práce a usnadnění interpretace jsou výsledky jednotlivých subtestů v rámci vstupního i výstupního testování u výzkumného vzorku i kontrolního vzorku vždy v jednom grafu. Modrá barva sloupce značí průměr hodnot vstupního testování na začátku ledna 2018, oranžová barva zaznamenává průměr výstupních hodnot testování na konci června 2018. Sloupce jsou definovány jak pro výzkumný vzorek, tak pro kontrolní vzorek. Výzkumný i kontrolní vzorek zobrazuje průměr dosaženého bodového ohodnocení ze skupiny deseti dětí. Dosažené hodnoty v každém subtestu jsou zprůměrované.

Subtest 1 – rozlišování statických inverzních figur

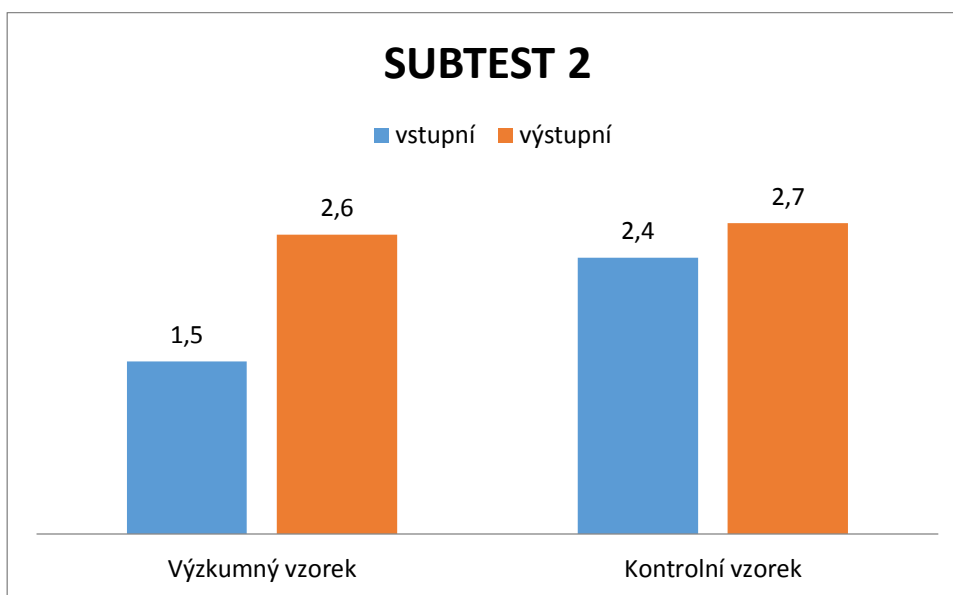


Graf 1: Subtest 1

Subtestu 1 se zúčastnilo deset vybraných dětí v rámci výzkumného vzorku a deset v kontrolním vzorku. Jak je na první pohled patrné výzkumný vzorek měl nižší průměrné bodové hodnoty jak u vstupního, tak u výstupního testování. Průměrný nárůst činil 0,3 bodu 5,3 na 5,6 z maximálních 7 bodů. U kontrolního vzorku byl nárůst 0,6 bodu 6,1 na 6,7 bodů.

Ve výzkumné skupině byl u vstupního testování nejnižší dosažený počet bodů 2 u jednoho dítěte. Nejvyššího skóre 7 bodů dosáhli čtyři děti. U výstupního testování byl nejnižší udělený počet bodů 2 u jednoho dítěte a nejvyšší 7 bodů u šesti dětí.

Subtest 2 – zrková analýza a syntéza

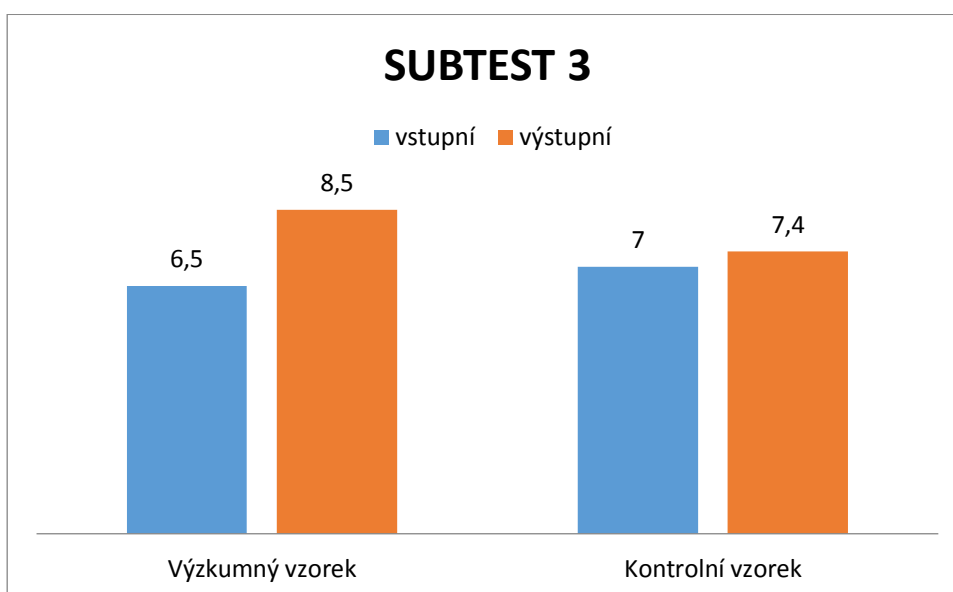


Graf 2: Subtest 2

U subtestu 2 činil u výzkumného vzorku vstupní výsledek 1,5 a výstupní 2,6 bodů. Rozdíl tedy byl 1,1 bodu. U kontrolního vzorku dělalo vstupní testování 2,4 bodů a výstupní 2,7 bodů z maximálních možných 3, změna tedy byla směrem vzhůru o 0,3 bodu.

Nejnižší bodové ohodnocení u vstupního testování v rámci výzkumného vzorku bylo 0 bodů u dvou testovaných, nejvyšší 3 body u tří. Ve výstupním testování získaly nejméně 2 body čtyři děti, nejvíce 3 body šest dětí.

Subtest 3 – vnímání konstantnosti tvaru



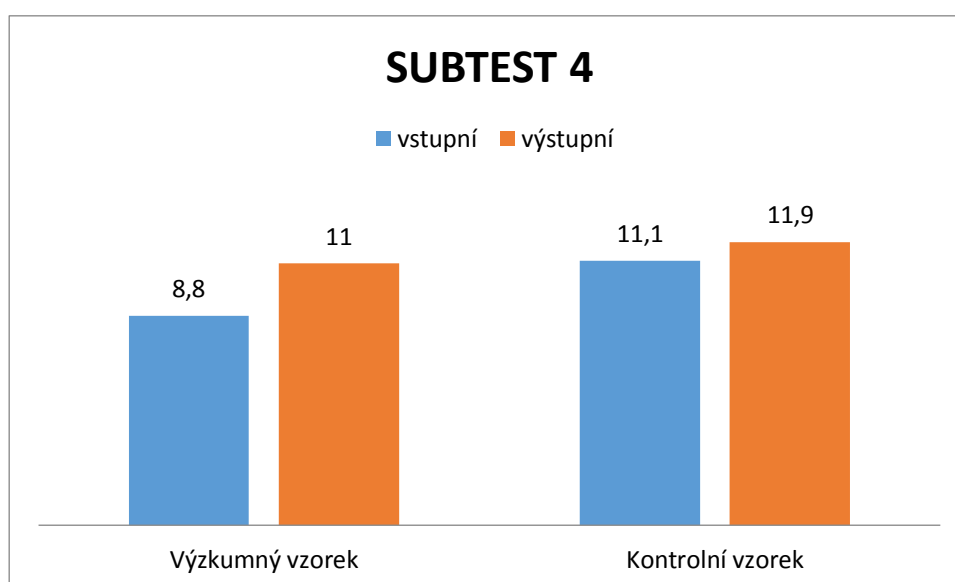
Graf 3: Subtest 3

U subtestu 3 se ukázalo, že u výzkumného vzorku se lišilo vstupní a výstupní testování o celé 2 body z 6,5 na 8,5. U kontrolního vzorku to pak bylo o

0,4 z 7 bodů na 7,4 body. Maximální možné skóre, které bylo možno dosáhnout je 11 bodů.

Ve výzkumné skupině byl u vstupního testování nejnižší dosažený počet bodů 2 u jednoho dítěte. Nejvyššího skóre 10 bodů dosáhlo také jedno dítě. U výstupního testování byl nejnižší udělený počet bodů 7 u tří dětí a nejvyšší 10 bodů taktéž u tří.

Subtest 4 – rozlišení figury a pozadí

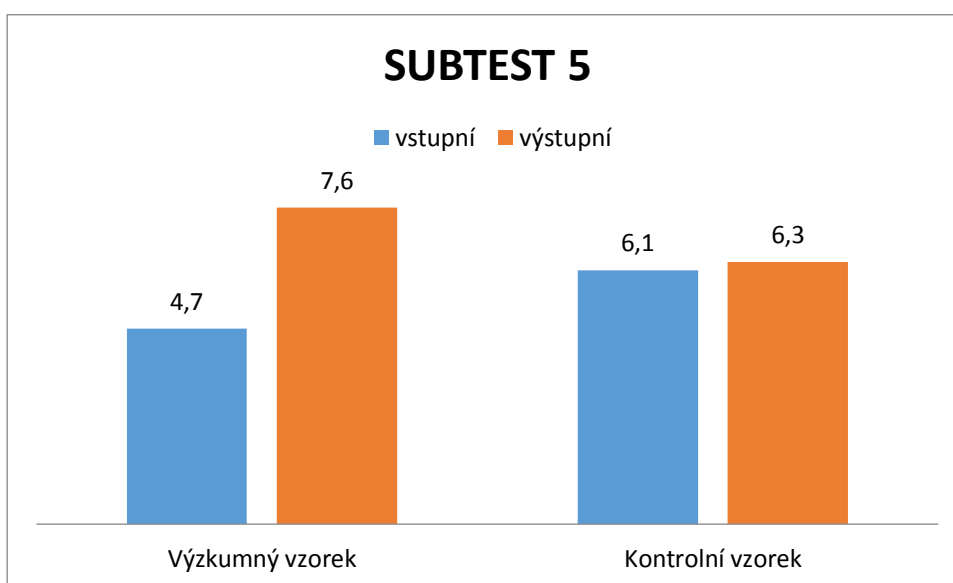


Graf 4: Subtest 4

V subtestu 4 se výsledek vstupního a výstupního testu u výzkumného vzorku změnil o 2,2 bodu z původních 8,8 na 11 bodů. U kontrolního vzorku z 11,1 na 11,9, tedy o 0,8 bodu. Maximum, které bylo možné u tohoto subtestu získat je 13 bodů.

V subtestu 4 získalo v rámci výzkumné skupiny u vstupního testování nejméně 1 bod jedno dítě, nejvíce 13 taktéž jedno dítě. Výstupní testování přineslo výsledky v podobě nejméně 9 bodů u dvou testovaných a nejvíce 13 bodů u tří.

Subtest 5 –vizuomotorická koordinace a rozlišení figury a pozadí

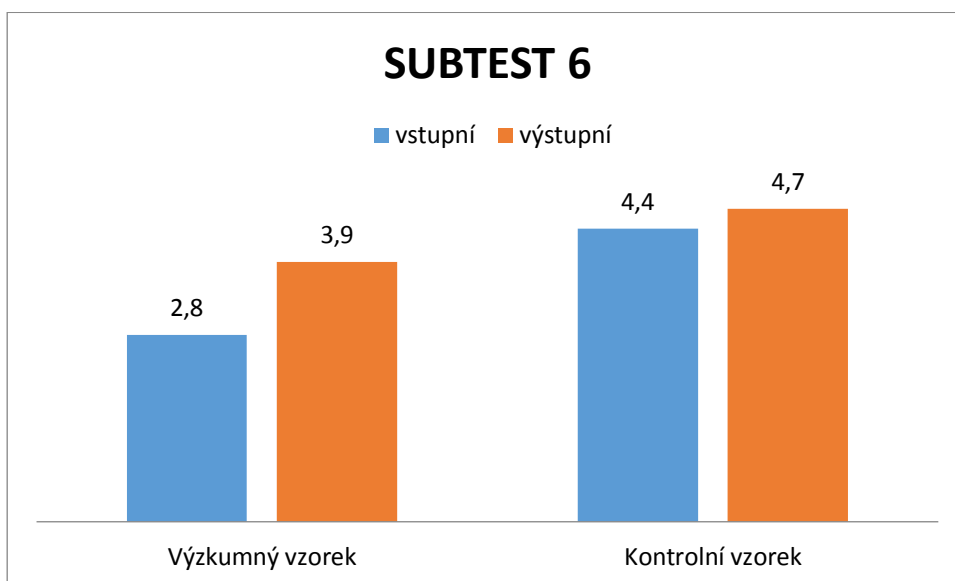


Graf 5: Subtest 5

U subtestu 5 činil rozdíl mezi vstupním a výstupním testováním 2,9 bodu u výzkumného vzorku. U kontrolního vzorku 0,2 bodu z 6,1 na 6,3. Nejvyšší možný počet získaných bodů byl pak 9.

Ve výzkumné skupině byl u vstupního testování nejnižší dosažený počet bodů 3 u jednoho dítěte. Nejvyššího skóre 7 bodů dosáhlo taktéž jedno dítě. U výstupního testování byl nejnižší udělený počet bodů 6 u jednoho dítěte a nejvyšší 9 bodů u dvou dětí.

Subtest 6 – vizuomotorická koordinace

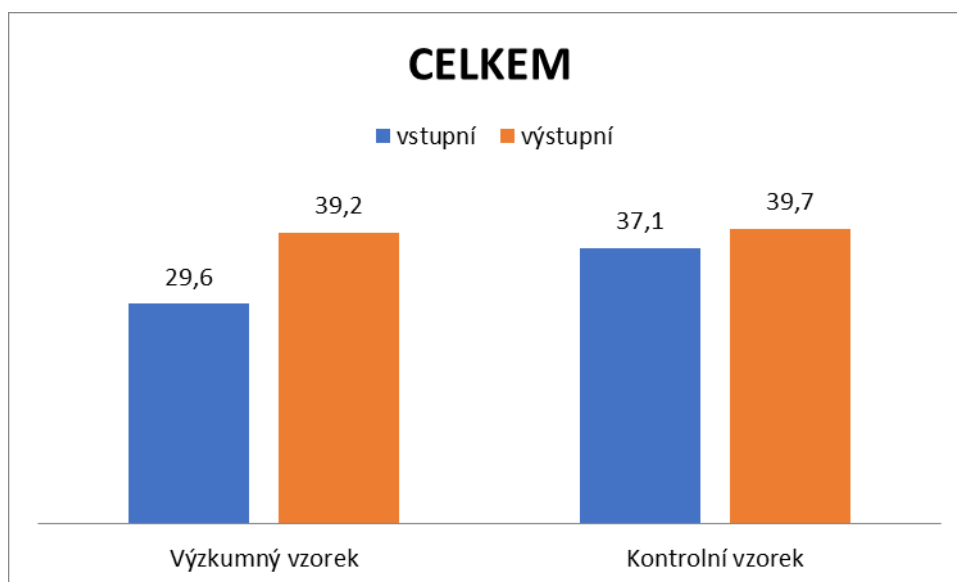


Graf 6: Subtest 6

V subtestu 6 se výsledek vstupního testu výzkumného vzorku, jehož hodnoty byly 2,8, změnil na 3,9, tedy o 1,1 bodu z maximálních možných pěti. U kontrolního vzorku z 4,4 bodu na 4,7, tedy o 0,3.

Nejnižší bodové ohodnocení u vstupního testování v rámci výzkumného vzorku byl 1 bod u dvou testovaných, nejvyšší 4 body u čtyř. Ve výstupním testování získaly nejméně 3 body čtyři děti, nejvíce 5 bodů tři děti.

4.6 Výsledky, závěry výzkumného šetření



Graf 7: Celkové hodnocení

Údaje získané díky Testu zrakového vnímání byly shrnuty do přehledných grafů, ze kterých jasně vyplývají odpovědi na výzkumné otázky. Graf 7 shrnuje všechny průměrné hodnoty subtestů do jednoho celkového hodnocení. V něm lze vidět, že z průměrných 29,6 bodů, které získal výzkumný vzorek při vstupním testování, vzrostl za pět měsíců při pravidelné stimulaci pomocí Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání průměrný výsledek o 9,6 bodů na 39,2 bodů. U kontrolního vzorku, ve kterém ke stimulaci více zmíněným souborem nedocházelo, došlo k nárůstu 2,6 bodů z 37,1 na 39,7 bodů.

Oproti kontrolní skupině se výzkumný vzorek nejvíce zlepšil v oblasti, kterou hodnotí subtest 5, kdy rozdíl mezi posunem v oblasti zhodnocení vizuomotorické koordinace a rozlišení figury činil mezi výzkumným a kontrolním vzorkem 2,7 bodu. Dále v subtestu 3 – vnímání konstantnosti tvaru byl rozdíl mezi progresem v obou skupinách 1,6 bodu. U subtestu 4 – rozlišení

figury a pozadí byl tento rozdíl 1,4 bodu. Subtest 2 – zraková analýza a syntéza a subtest 6 – vizuomotorická koordinace se liší průměrný posun mezi oběma vzorky o 0,8 bodu ve prospěch výzkumného vzorku. Pouze u subtestu 1 – rozlišování statických inverzních figur byl posun výraznější u kontrolního vzorku a to o 0,3 bodu.

Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, zda je možné pravidelnou stimulací v oblasti zrakového vnímání u dětí s odloženou povinnou školní docházkou v přípravné třídě základní školy přispět k vyzrávání a zlepšení připravenosti na vstup do základní školy. Program byl realizován za pomoci Testu zrakového vnímání a Souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání rozvíjet zrakového vnímání (2013).

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že tento zvolený způsob intervence ovlivnil pozitivním způsobem téměř všechny testované oblasti zrakového vnímání.

Teoretická část byla zpracována na základě studia odborné literatury. Jsou v ní zahrnuty informace o charakteristice dítěte předškolního věku, konkrétně vývoje osobnosti dítěte a s tím spojeným kognitivním vývojem, motorickým vývojem, emočním, motivačním a sociálním vývojem. Dále školní zralost a školní připravenost, tedy tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, poznávací funkce, sociální dovednosti, sebeobsluhu a samostatnost. V neposlední řadě je zde zmíněno i vzdělávání dětí předškolního věku, především Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, odklad školní docházky a problematika přípravné třídy jako formy předškolního vzdělávání.

Praktická část vymezuje výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky, metodologii výzkumu, charakteristiku místa šetření a výzkumného vzorku, charakteristiku výzkumného souboru a analýzu a interpretaci výsledků výzkumného šetření. Vzhledem k nepříliš velkému výzkumnému vzorku nemůžeme výsledky zevšednit, spíše je jedná o příklad účinné práce s dětmi předškolního věku a toho, jak je co nejlépe připravit na základní vzdělávání.

Použité zdroje a literatura

ALLEN, K., MAROTZ, L. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

BACUS-LINDROTH, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 174 s. ISBN 80-7178-862-7.

BARTOŠOVÁ, I., KŘOVÁČKOVÁ, B. *Už brzy půjdu do školy: práce s předškoláky v mateřské škole a přípravné třídě*. 1.vyd. Praha: Portál, 2014. 126 s. ISBN 978-80-262-0702-3.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dětí předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3. do 6. let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. 100 s. ISBN 978-80-266-0793-9.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk 2000. 378 s. ISBN 80-27239-20-020.

FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2013. 19 s., ISBN 978-80-87581-02-5.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D+H, 2007. 68 s. ISBN neuvedeno.

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada Publishig, 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte.* Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN neuvedeno.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka.* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 186 s. ISBN 978-0-247-0870-6.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem.* 2.vyd. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie.* 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.* 2.vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2012. 32 s. ISBN 978-80-904494-9-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha:Univerzita Karlova (Karolinum), 2005. 430 s. ISBN 80-22462-107424.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Další zdroje

FELCMANOVÁ, L. *Diagnostika a rozvoj zrakového vnímání v předškolním věku*. Praha, 2015. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce I, STRNADOVÁ

SPLAVCOVÁ, H., VATALOVÁ, J.: *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018

MŠMT: Školský zákon v účinném znění od 15. 2. 2019. [on-line] [cit. 2019-07-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>