

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

**Diagnostika dítěte ve věku 5 - 7 let a
možnosti intervence v rodině
Diagnostics for children aged 5 - 7 years and
possibilities
of family intervention**

Diplomová práce

Vedoucí práce:
doc. Olga Zelinková

Autor:
Adéla Kostrounová

Praha 2008

Poděkování

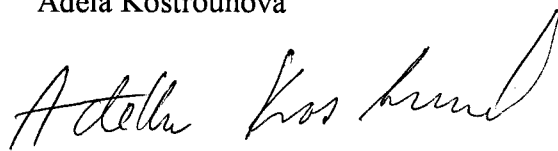
Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. Zelinková za pomoc při výběru mateřských škol a následně, za odborné vedení práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 30. června 2008

Adéla Kostrounová

Handwritten signature of Adéla Kostrounová in black ink, written in a cursive style.

Anotace

Diplomová práce „ Diagnostika dítěte ve věku 5 - 7 let a případná intervence v rodině“ je zaměřená na děti předškolního věku. Je zde pomocí diagnostiky zjišťována úroveň jejich znalostí a dovedností. V krátkosti je popsáno, co by děti měly zvládat. Poté je pomocí výzkumu ověřována dosažená úroveň jednotlivých dovedností. Výzkum probíhal ve dvou mateřských školách v Praze. Jedna mateřská škola preferuje práci s dětmi stejného věku a druhá různého věku ve třídě. Ve výzkumu jsem se zaměřila především na roviny řeči, motoriky, sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu a na způsob rodinné výchovy.

Annotation

Diploma thesis „Diagnostics for children aged 5 - 7 years and possibilities of family intervention“ focuses on pre-school children (exactly from 5 – 7 years old). Using diagnostic I am finding out the level of their knowledge and abilities. The thesis is divided in two parts: Theoretical and practical (research). In the first part I shortly describe what should the children be able to do in their age. In the second part I am using research to check validity the information which was found out in the first (theoretical) part. The research was realized in two kindergartens in Prague. The first kindergarten prefers to work with children of the same age in one class and the second kindergarten prefers to work with children of different age in one class. The research focuses mainly on speech abilities, motoric, hearing and sight analysis and synthesis and the ways of family treatments.

Klíčová slova

Práce, děti, předškolní věk, diagnostika, zvládat, výzkum, mateřská škola, zaměřit se

Keywords

Work, children, pre-school age, diagnostic, to cope, research, kindergarten, focus on

Obsah

OBSAH	6
1 ÚVOD	8
2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ Z HLEDISKA VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	9
2.1 VÝVOJ MOTORIKY	9
2.1.1 <i>Hrubá motorika</i>	9
2.1.2 <i>Jemná motorika</i>	9
2.1.3 <i>Grafomotorika a kresba</i>	10
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	10
2.2.1 <i>Řeč</i>	11
2.2.2 <i>Percepce</i>	12
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	12
2.3.1 <i>Sebepojetí</i>	13
2.4 VÝVOJ SOCIÁLNÍCH ROLÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	14
2.4.1 <i>Hra</i>	15
2.5 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	16
2.5.1 <i>Biologické zrání</i>	16
2.5.2 <i>Způsobilst dítěte pro školní práci</i>	16
3 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA	18
3.1 HISTORICKÉ POZADÍ VZNIKU MATEŘSKÝCH ŠKOL	18
3.2 ZAMĚŘENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL VE 20. STOLETÍ.....	18
3.2.1 <i>Sociocentrické zaměření výchovy</i>	19
3.2.2 <i>Pedocentrické zaměření výchovy</i>	19
3.2.3 <i>Konvergentní orientace výchovy</i>	19
3.3 ZÁKLADNÍ ZNAKY OSOBNOSTNĚ ZAMĚŘENÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY	20
3.3.1 <i>Vztah k dítěti</i>	20
3.3.2 <i>Vztah k rodině</i>	20
3.3.3 <i>Předškolní období a počáteční vzdělávání</i>	21
3.3.4 <i>Hra a učení</i>	21
3.3.5 <i>Tvořivost a samostatnost</i>	22
3.4 HLAVNÍ CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DNES.....	22
3.5 VÝZNAM DIAGNOSTIKY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	23
4 DIAGNOSTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	25
4.1 DOTAZNÍK O ZPŮSOBU RODINNÉ VÝCHOVY	25
4.2 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA ŘEČI	26
4.2.1 <i>Dítě ukáže a popíše činnost na obrázku</i>	26
4.2.2 <i>Zájem o obrázkové knížky a příběhy</i>	27
4.2.3 <i>Reprodukce jednoduché říkanky</i>	27
4.2.4 <i>Zařazování různých obrázků pod nadřazené pojmy</i>	27
4.2.5 <i>Sestavení dějové posloupnosti a popis</i>	28
4.2.6 <i>Poznání a pojmenování nesmyslu na obrázku</i>	28
4.3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA ŘEČI.....	30

4.3.1 Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.....	30
4.3.2 Skloňování.....	30
4.3.3 Užívání časů.....	30
4.4 RYCHLÉ JMENOVÁNÍ.....	30
4.5 SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA.....	31
4.5.1 Zvládnutí rozpočítadla.....	32
4.5.2 Dělení slov na slabiky.....	32
4.5.3 Určení počáteční hlásky slova.....	32
4.5.4 Určení poslední hlásky slova.....	33
4.5.5 Vyhledání rýmující se dvojice.....	34
4.6 ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA.....	35
4.6.1 Skládání obrázku ze čtyř částí.....	35
4.6.2 Skládání obrázku ze čtyř částí.....	36
4.6.3 Skládání obrázku ze šesti částí.....	36
4.6.4 Zrakové rozlišování - Písmena I.....	37
4.6.5 Zrakové rozlišování - Písmena II.....	38
4.7 HRUBÁ MOTORIKA.....	38
4.7.1 Skok sounož.....	38
4.7.2 Stoj na jedné noze se zavřenýma očima.....	38
4.8 JEMNÁ MOTORIKA.....	39
4.8.1 Manipulace s drobnými předměty - Provlíkání.....	39
4.8.2 Manipulace s drobnými předměty - Uzel.....	40
4.8.3 Manipulace s drobnými předměty - Klička.....	40
4.8.4 Manipulace s drobnými předměty - Velký knoflík.....	40
4.8.5 Manipulace s drobnými předměty - Malý knoflík.....	41
4.8.6 Manipulace s drobnými předměty - Zip.....	42
4.9 VIZUOMOTORIKA.....	42
4.9.1 Skládání kostek.....	42
4.9.2 Spojování bodů.....	42
4.10 SPONTÁNNÍ KRESBA.....	44
5 VÝZKUM.....	45
5.1 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKU ZPŮSOBU RODINNÉ VÝCHOVY.....	45
5.2 VÝSLEDKY DIAGNOSTIKY ÚROVNĚ ZNALOSTÍ.....	51
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI V RODINĚ.....	60
6 ZÁVĚR.....	62
SHRNUTÍ.....	63
POUŽITÁ LITERATURA.....	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	68

1 Úvod

Předškolní věk považuji za důležité období v životě člověka. V té době se utvářejí první sociální kontakty, dítě přejímá první sociální role. Rozvíjí se řeč a kognitivní schopnosti. Proto jsem se v diplomové práci zabývala skupinou dětí z mateřských škol. Diagnostikovala jsem vybraný vzorek padesáti dětí. Zjišťovala jsem úroveň jejich znalostí pomocí metod přiměřených jejich věku. Jako první jsem s dětmi dělala dotazník, abych zjistila způsob rodinné výchovy a abych s dětmi navázala kontakt. Další částí byla samotná diagnostika, kde byla sledována úroveň lexikálně-sémantické roviny řeči, morfologicko-syntaktické roviny řeči, rychlého jmenování, sluchové analýzy a syntézy, zrakové analýzy a syntézy, hrubé motoriky, jemné motoriky, vizuomotoriky a spontánní kresby. V době, kdy jsem pracovala na diplomové práci vyšla kniha „Diagnostika dítěte předškolního věku,“ která je jedinou naší učebnicí podávající konkrétní informace o zvládnání úkolů v jednotlivých věkových obdobích. Na základě získaných výsledků jsem vypracovala doporučení pro rodiče.

2 Předškolní období z hlediska vývojové psychologie

Předškolní období v užším slova smyslu je obdobím mateřské školy, ale není však správné chápat je pouze z tohoto hlediska. Mnoho dětí totiž do mateřské školy nechodí. Rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola staví a napomáhá dalšímu vývoji dítěte. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu, ale je kladen důraz na viditelné projevy aktuální situace. Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře. (Vágnerová, M. 2000)

2.1 Vývoj motoriky

K nejintenzivnějšímu rozvoji hrubé a jemné motoriky dochází ve věku od narození do šesti let.

2.1.1 Hrubá motorika

V předškolním věku tělesné aktivity a obratnost velmi pomáhají dítěti zapojit se do společných činností s druhými dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje běhání, skákání, hry s míčem, prolézání. V případě, že by dítě v některé z činností bylo oslabeno, po čase jí přestane vyhledávat. Pokud by se záměrně nekompenzovalo mohlo by dojít až k ovlivnění mnoha dovedností a činností. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

Vývoj hrubé motoriky zahrnující chůzi, běh a lezení je u většiny dětí v předškolním věku ukončen. Pětileté dítě je schopné dobře utíkat, seběhnout ze schodů, skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, stát déle na jedné noze a házet míčem. Jeho pohyby vykazují zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Větší zručnost se projeví v rychle narůstající soběstačnosti, samostatně se nají, samo se svléká a obléká, i když ještě potřebuje menší pomoc, jako například připravit vhodné oblečení, obuje si boty a zkouší si zavázat tkaničky. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

2.1.2 Jemná motorika

Svou zručnost si dítě cvičí při hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě. Mezi prvním a druhým rokem dítě manipuluje se vším, co se dá dát na sebe nebo do sebe, navléká kroužky na tyč. Kolem tří let postaví most a navléká větší dřevěné korálky. Ve čtyřech letech dítě rádo staví bábovičky, hrady a tunely

z písku. Skládá jednoduché puzzle, modeluje, maluje a kreslí. V pěti letech už dítě dobře ovládá nůžky, tužku, štětec, rádo modeluje z hlíny a lepí. Kolem šestého roku si už zavazuje tkaničky a někteří už zvládají kličku.

Nedílnou součástí jemné motoriky je hmatové vnímání. To hraje nepostradatelnou úlohu v poznávání světa. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

2.1.3 Grafomotorika a kresba

Dítě začíná kreslit kolem druhého roku věku. Toto období se nazývá obdobím čáranic. Kolem třetího roku už některé děti zvládají jednoduchou postavu, té říkáme hlavonožec. Zde už se objevuje špetkové držení tužky (tužka leží na posledním článku prostředníčku a seshora jí přidržuje bříško palce a ukazováčku). (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007) V pátém roce je schopné napodobit čtverec a v šestém trojúhelník. Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Kresba pětiletého dítěte však odpovídá předem stanovené představě, již je detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci. Postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když paže jsou doposud znázorněny pouhými čarami a proporce jsou nahodilé. Oproti tomu kresba dítěte šestiletého, zralého pro školu, je už mnohem vyspělejší (příloha č. 4). (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Koncem předškolního období se výtvořiny stále více podobají skutečnosti. Dítě kreslí to, co vidí. (Vágnerová, M. 2000)

2.2 Kognitivní vývoj

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň vyšší a to na názorové (intuitivní) myšlení. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je zatím ještě vázané na vnímané či představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo, ale už to rozčleňuje. Umí už vyvozovat závěry (např. usoudit čeho je více a čeho méně), tyto úsudky jsou však zcela závislé na názoru, především na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje zatím podle logických operací, ale je prelogické, tedy předoperační. Dítě vše polidšťuje, mění fakta podle vlastního přání a všechno se „dělá.“ (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Koncem předškolního období je dítě už schopno uvažovat z pohledu jiného člověka a tudíž chápat i jeho potřeby. (Vágnerová, M. 2000)

2.2.1 Řeč

Z hlediska ontogeneze diagnostikujeme úroveň vývoje řeči v rovině lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické. Té poslední jsem se věnovala pouze v rámci úvodního rozhovoru.

Rychlé jmenování ukazuje na dovednost dítěte vybavovat si pojmy a predikuje možné obtíže ve čtení.

Aktivní slovní zásoba dítěte se začíná projevovat kolem jednoho roku až v roce a půl. Dítě se učí, že pomocí slov může označit předměty, osoby a zvířata. Slova začínají nahrazovat reálné předměty. Pro rozvoj řeči je důležité všechno pojmenovávat, tzn. pojmenovat co dítě vidí, slyší, dělá, prožívá, ale zároveň i to, co dělá okolí. Tímto dochází k jasnému a pevnému spojení mezi předmětem, činností a slovem. Není tedy jen tak, že dítě kolem druhého roku pokládá otázky Kdo to je? Co to je? a kolem třech a půl otázky Proč? a Kdy?

S věkem se postupně mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, nejprve dítě užívá převážně podstatných jmen, pak se přidávají slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd. Ve čtyřech letech by už dítě mělo používat všechny slovní druhy. Po druhém roce začíná postupně časovat a skloňovat. Po čtvrtém roce používá dítě už souvětí. Do čtvrtého roku jsou případné nesrovnalosti v řeči považované za fyziologické, pokud však přetrvávají i nadále, mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo dokonce intelektovém vývoji. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

V řeči se děti během čtvrtého a hlavně pak během pátého roku natolik zdokonalí, že „dětská patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky téměř úplně, nebo zůstane jen v náznacích, které se během prvního roku školní docházky spontánně nebo s malou logopedickou pomocí upraví. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Vývoj formální stránky řeči se ukončuje kolem sedmého roku věku, jako jedny z posledních si dítě osvojuje hlásky R a Ř. Pokroky v řeči jsou už vidět i ve větné stavbě. Kolem čtvrtého roku má už dítě natolik rozvinutý slovník, že se může plně zapojit do běžné řečové komunikace ve svém prostředí. Aktivní slovník šestiletého dítěte je zhruba 2500 pojmů. (Vyštejn, J. 1995)

Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a svém okolí. V pěti letech dítě správně určí základní barvy a podá jednoduchou definici známých věcí. Důležitým pokrokem v tomto období je, že dítě začíná užívat řeči k regulaci svého chování. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

2.2.2 Percepce

Zrakem člověk přijímá nejvíce informací z prostředí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Již v raném věku dítě zaměřuje pohled na matku. Později sleduje předměty okolo sebe, nejvíce ho zajímají ty, které se pohybují. Jakmile se naučí pozorovat předmět, učí se zaměřit svou pozornost na sledovaný objekt. Ve dvou letech dítě rozezná předmět nezávisle na barvě a velikosti. V předškolním věku už si uvědomuje polohu předmětu v prostoru. Nejprve rozlišuje nahoře-dole a pak vpravo-vlevo. Dále již ví, že kruh je kruh a ne například kolo od auta. Už v kojeneckém věku se vyvíjí zraková paměť. S přibýváním věku se ukotvuje. Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů má významný vliv pro myšlení dítěte. Ve školním věku tato vlastnost umožňuje správné vybavování a zapamatování si symbolů - písmena, číslice.

Sluch je jedním z prostředků komunikace, významně ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení. Zpočátku dítě vnímá větu jako celek, není schopno rozlišit jednotlivá slova. K posunu dochází kolem čtvrtého roku věku, kdy je schopno uvědomovat si stavbu vět – jednotlivá slova. Pokud s dítětem rytmizujeme, říkáme říkanky a rozpočítadla, začíná v tomto věku též dělit slova na slabiky. Okolo pěti let už vyděluje jednotlivé hlásky, nejprve ty počáteční a kolem šestého roku ty koncové. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

2.3 Emoční vývoj a socializace

Rodina je i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Už nyní se po dítěti chce, aby plnilo odlišné role doma a v kolektivu dalších dětí. Rodiče jsou pro dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se dítě chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. „V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.“ (Vágnerová, M. 2000, s. 125)

V dnešní společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše pozvolna a postupně, hlavně ve třetím roce života a pak po celou dobu předškolního období. Socializaci, zejména pokud jde o vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí, podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny, ale

významnou roli tu už hrají i ostatní děti. Rozvoj seberegulace tedy rychle narůstá právě v předškolním období.

Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je závislý na mnoha podmínkách, především na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah k rodičům je základem pevného svědomí. K jeho vývoji přispívá matka, která má vřelý vztah k dítěti, a otec, který dítě pozitivně akceptuje.

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte. Celý jeho emoční vývoj tedy souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

2.3.1 Sebeпоjetí

Dítě v předškolním věku je schopné popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své preference. Tento popis však ještě není příliš přesný a je soustředěn na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je většinou poměrně vysoké, ale nestabilní. Je hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje s jistotou ve vztazích s rodiči. Dítě se začíná chápat, jako subjekt a tím vzniká vědomí vlastní identity. (Vágnerová, M. 2000)

Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná diferenciacce a regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým. Reakce rodičů na pocity dětí jsou jedním z nejdůležitějších a nejvýznamnějších prostředků socializace. Pro emoční vývoj dítěte je zvláště důležité emoční vyladění dítěte s rodiči, které pomáhá dítěti rozumět tomu, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností. Rodiče by proto neměli některé pocity potlačovat, zvláště ty negativní, aby nedošlo k narušení vývoje osobnosti z důvodu nedostatečné integrace některých aspektů emoční zkušenosti dítěte. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vlastního sebehodnocení (pocity studu, hrdosti, viny). Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem. Znamená to, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení, jako nepříjemné. Vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. (Vágnerová, M. 2000) V pěti letech si už dítě uvědomuje význam míry vlastního úsilí.

Mezi třetím a pátým rokem si začíná dítě skutečně uvědomovat subjektivní povahu emocí. Ví, že pocity druhých závisí na tom, jak oni sami situaci rozumí a že

stejná situace může u různých lidí vyvolat různé pocity. Kolem čtyř let již umí předpovídat pravděpodobnou reakci druhých na určitou situaci. Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování. Z chování jde jednoznačně určit vnitřní stav. Možnost maskování vlastních pocitů si uvědomuje až dítě školní a kolem šestého roku si uvědomuje, že výraz emocí může být i zavádějící.

„Porozumění myšlení a cítění druhých v průběhu celého předškolního věku rychle roste a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž se dítě učí vidět svět očima druhých.“ (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998, s. 95)

2.4 Vývoj sociálních rolí v předškolním věku

Sociální role si dítě osvojuje prostřednictvím her. V předškolním věku dochází k výraznějšímu pokroku na poli rolí. Začíná převažovat hra společná-asociativní (její počátky se objevují již ve dvou a půl letech, děti si hrají již společně a poskytují si vzájemně i materiál), pak přichází hra kooperativní (ta už je organizovaná, role jsou rozděleny a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu). Čtyřleté a pětileté děti si již hrají společně a organizace spolupráce při hře je již zřejmá. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou ovšem opět závislé na věku, ale i na dalších okolnostech. Děti, které chodí do školy, mají více příležitostí k nacvičování pozitivních způsobů spolupráce a dosahují v tomto směru vyšší úroveň. Nejvýznamnější pokrok v osvojování rolí v této době můžeme pozorovat v diferenciaci role mužské a ženské. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Tímto způsobem přijímají děti normy a řád platný ve světě dospělých. Rodičovská role je velmi atraktivní, motivuje pozitivním způsobem k přijetí pravidel chování, které právě tyto role zahrnují. (Vágnerová, M. 2000) Oba rodiče při hře s dítětem více stimulují dítě stejného pohlaví. Tento rozdíl je výraznější právě u mužů, kteří se významně více dívají na chlapce a celkově s nimi tráví více času než s dívkami. Dítě se však až v předškolním věku výrazněji identifikuje ve svých zájmech a postojích s mužským či ženským chováním. Zde je důležitý vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování.

„Přes velké pokroky v sociálním chování je dítě předškolního věku stále nejvíce závislé na svých rodičích. Jeho vztahy k druhým dětem jsou většinou nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Přesto nelze vliv druhých dětí v tomto věku podceňovat. Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už v institucionální podobě v mateřské škole nebo jinak. Jen v jejich společnosti se učí

způsobům chování, které budou později tolik důležité.“ (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998, s. 96)

2.4.1 Hra

Hra je jeden z nejdůležitějších socializačních procesů. Kdybychom chtěli celé období předškolního věku definovat, bylo by to „období her.“ Dítě už se zde zaměřuje na vytvoření něčeho nového. Můžeme pozorovat, jak si hraje s ostatními dětmi na doktora, maminku a tatínka, na princeznu, na popeláře atd. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998) Tímto způsobem si osvojuje sociální role, které pozoruje, ale které samo ještě zastávat nemůže. V předškolním období jde ještě o hru symbolickou. Ta slouží dítěti k vyrovnání se s realitou, která je pro ně nějak problematická. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze nebo vyřešit nějakou problematickou situaci, kterou ještě úplně nechápe. (Vágnerová, M. 2000)

Druhý pohled na hru zdůrazňuje, že hra má smysl sama o sobě, že je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách, a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. Hra pomáhá dítěti překonat události, které nepochopí rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko. Je to také cesta k dobrému porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktů i radostných prožitků. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když časem k ní přibudou povinnosti, jako školní docházka a práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

Mezi prvním a druhým rokem je neoblíbenější hra s vodou, dítě se cachtá, vše vylévá. Přitahují ho hračky, které vydávají nějaké zvuky a které se pohybují. Rozvoj chůze dítěti umožňuje hrát si s něčím, co může tahat za sebou na provázku. Rádo se houpe, klouže a slézá prolézačky. Kolem třetího roku se stávají oblíbenými hry pohybové a manipulační, které rozvíjejí senzomotorické schopnosti. V tomto období si rádo hraje s hlinou, pískem a plastelínou. S oblibou napodobuje někoho nebo něco. Ve čtyřech letech se dítěti nejvíce líbí hračky, které jezdí, například tříkolka nebo vláček. Zde se rozvíjí hra imitující nějakou činnost nebo někoho. Čím je dítě starší, tím více do hry zapojuje sociální vztahy. V pěti už potřebuje více prostoru a pohybu. Dítě stále více vyhledává hry, při kterých si může hrát se svými kamarády. V šesti už zvládá složitější koordinaci pohybů, ježdění na kole. Rádo si hraje ve skupině s jinými dětmi a věnuje se

kolektivním činností. Zároveň se už zapojuje do jednoduchých společenských her s pravidly, jako člověče nezlob se. Významnými se stávají hry didaktické, jejichž záměrem je formou hry rozvíjet poznávací funkce a schopnosti. Didaktické hry jsou tak nenásilným přechodem mezi spontánní hrou a činností úkolového typu. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

2.5 Školní zralost a připravenost

Její výslednicí je:

- 1) Dítě si v celém minulém období vývoje osvojilo návyky a znalosti, které se od něho na prahu školní docházky očekávají
- 2) Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti
- 3) Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole

Klade se tedy důraz na to, aby dítě splnilo nezbytné vývojové předpoklady předškolního věku a tím je dána kvalitní základna pro další vývojovou etapu. Typickou známkou zralosti pro školu je, že dítě už nezajímá pouhá hra a dřívější činnosti. Také vyrůstá z rodiny a hledá si širší okruh sociálních aktivit.

Školní zralost lze definovat jako: „Tělesně-duševně-duchovně-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole podstatně netrpí, ani druhým nečiní utrpení.“ (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998, s. 103)

2.5.1 Biologické zrání

Je to určitý stupeň maturace centrálního nervového systému, jehož podmínkou je účinné učení a tudíž i lepší výkon. Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje lateralitu rukou, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnost. Je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání. (Vágnerová, M. 2000) Biologické zrání je však závislé hlavně na věku a pak na individuálních vlastnostech každého jedince. Vnějšími vlivy je lze měnit jen málo, spíše za extrémních podmínek. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)

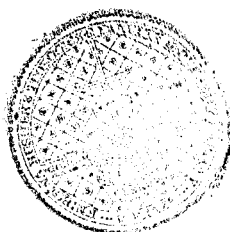
2.5.2 Způsobilst dítěte pro školní práci

Vliv prostředí a výchovy vedle biologické zralosti značně ovlivňuje úspěšný či neúspěšný školní začátek. Děti z podnětného prostředí jsou jen málo označovány za

nezralé, oproti tomu děti ze zanedbávajícího prostředí jsou zhruba z jedné třetiny zaostalé.

V posledních dvou desetiletích byly navrženy speciální postupy, které by měly odstranit nedostatky výchovy v některých rodinách a vybavit děti schopnostmi, znalostmi a dovednostmi, které jsou potřeba pro úspěšnou práci ve škole. U nás se s cílem překonat handicap, daný odlišným kulturním a sociálním prostředím, otevírají přípravné třídy základních škol, které jsou určeny pro tyto děti. Výukový program těchto tříd je zaměřen především na rozvoj řeči a poznání, protože řada zanedbávaných dětí má v době vstupu do školy vývojové deficity. Dále se tu rozvíjí i další důležité dovednosti, jako držení tužky, malování a kreslení obrázků a posiluje se schopnost verbálního myšlení, sebeobsluha. Až sem se projevuje zanedbanost.

Připravenost dítěte na školní práci: Dítě musí být dostatečně motivováno a emočně připraveno pro práci ve škole, kromě toho, musí mít již zmíněné rozumové předpoklady. Měl by se podněcovat kladný vztah ke škole, k učební látce, ale i k učiteli a ke spolužákům. (Langmeier, J. et Krejčířová, D. 1998)



3 Předškolní výchova

Dítě předškolního věku je nejvíce ovlivňováno, základním socializačním činitelem, kterým je rodina. Kromě rodiny se dítěti dostává výchovy a rozvoje v mateřské škole.

3.1 Historické pozadí vzniku mateřských škol

První, kdo se podíval na dítě, jako na svébytnou a jedinečnou bytost byl Jan Amos Komenský. V celém svém díle přesvědčuje Komenský dospělé, že ve svém vlastním zájmu další existence a budoucnosti mají dítěti věnovat maximální pozornost. „Výchova, založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem, je zárukou správného vývoje celé společnosti. Komenského slova o nejdražších klenotech, pokladu ukrytém v kolébce i přesvědčení o tom, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku, zakládají tradici pochopení důležitosti předškolní výchovy a přinášejí pro ni dodnes platné argumenty.“ (Kolláriková, Z. et Pupala, B. 2001, s. 125)

Další posun přináší Jean Jacques Rousseau, který je zastáncem „přirozené výchovy“ založené na „přirozeném právu“ a shodě s přírodou, což v praxi znamená respekt k spontaneitě dítěte a jeho věkovým zvláštnostem. Dětství však ještě vnímá jako období, které je svou hodnotou rovnocenné s ostatními obdobími života člověka. Povinností dospělého je dítě respektovat.

Koncem 19.století se objevuje „hnutí za novou výchovu“ nebo také „hnutí reformní.“ Nová výchova není něco, co se musí dítěti zvnějšku vštěpovat, ale je to něco, co si každá lidská bytost přináší s sebou na svět. Dětství už tedy není chápáno jako něco přechodného bez vlastní hodnoty, něco co předchází dospělosti a má jen úkol jedince na ní připravit, ale je stavem, který má hodnotu sám v sobě, a to hodnotu vysoce pozitivní. Z hlediska intenzity a hloubky prožívání je dětství jedním z nejdůležitějších životních cyklů, od něhož by se nemělo předčasně utíkat jako od něčeho nedokonalého.

Dítě má svůj svět, odlišný od světa dospělých, a vychovatel má tento svět pochopit a plně respektovat. Nová výchova vlastně objevila dítě a tento objev je i pro současnou výchovu ten nejdůležitější.

3.2 Zaměření mateřských škol ve 20. století

„Cílem výchovy se stalo utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru. Veřejné výchovné instituce se staly místem účelné adaptace, uspořádané podle

cílů, stanovených z vůle dospělých. Mohou mít zaměření sociocentrické, pedocentrické a konvergentní.“ (Kolláriková, Z. et Pupala, B. 2001, s. 128)

3.2.1 Sociocentrické zaměření výchovy

Upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce. Podle tohoto zaměření se výchovná instituce stává hlavním činitelem působení na dítě a autorita instituce převažuje nad rodinou. Těžištěm působení je příprava na školu a je určována předepsanou soustavou vědomostí, dovedností a návyků, nikoli stupněm individuálně osobnostního rozvoje. Hlavní úsilí učitele směřuje k plnění jednotného, centrálně stanoveného a důsledně kontrolovaného programu.

Děje se tak prostřednictvím denního režimu a frontální práce ve věkově homogenních skupinách, které lze snadněji organizovat v tradiční školské formě názorného vyučování.

Tento model měl největší úspěch v období komunismu.

3.2.2 Pedocentrické zaměření výchovy

Vývoj dítěte považuje za předem určený a naprogramovaný, takže účinek výchovy zajišťuje dodržování postupu, který je v souladu s vnitřními zákonitostmi. V duchu tohoto cíle je výchova pouze podmínkou pro to, aby vývojové stupně probíhaly bezkonfliktně a je kladen důraz na přirozenost, spontaneitu a relativní volnost v obsahu i metodách výchovného působení.

3.2.3 Konvergentní orientace výchovy

Její východiskem je osobnostní orientace. Konvergentní zaměření vede dítě k samostatnému projevu a dává dostatečný sociální, duchovní i věcný prostor jeho vyjádření. Ohled na základní potřeby a věkové zvláštnosti doplňuje individualizovaný přístup ke každé jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte a celkově demokratičtější a humanističtější vztah mezi dítětem a dospělým.

Předškolní dítě zřejmě vždy pociťovalo protiklad mezi hrou a povinností, volností a řízenou činností, spontánním získáváním zkušeností a záměrným učením. Nejsilněji však tyto protiklady pociťuje tehdy, když nemůže jednat autonomně a spontánně a když je jeho cesta za poznáním vytyčena přesně a přímočaře. Potřebuje přirozené odbočky a zastavení, chce se zastavit a hledat, třeba i bloudit, ale hlavně překonat závislost a vystoupit ze sebe směrem k druhému.

Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má za úkol připravovat dítě na nelehké životní situace. Proto se v současném školském systému mateřská škola stává přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání, která naplňuje smysl a funkci předškolního období.

3.3 Základní znaky osobnostně zaměřené předškolní výchovy

„Šťastné dětství představuje optimální soubor podmínek a okolností v určitém životním období, které je jakoby uzavřené a vyřešené a z něhož pak do dalšího období nepřecházejí nedořešené problémy, trpkost, smutek, komplexy a nejistoty. Je to dětství, které nepostrádá jistotu a harmonii, dodávající sílu k odpovědnému zvládnutí pozdějších úkolů.“ (Kolláriková, Z. et Pupala, B. 2001, s. 132s)

Osobnostně orientovaný model se nesnaží přizpůsobovat dítě společenským záměrům nebo určitým zákonitostem vývoje, ale s vědomím zásadního společenského směřování a znalostí vývoje sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné dětské osobnosti. Zde je důležitá svoboda, neformálnost a individuální struktura výchovných a vzdělávacích cílů. Upřednostňuje citový rozvoj a sociální vazby, zajišťuje pocit jistoty a bezpečí a vytváří stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznávání.

3.3.1 Vztah k dítěti

Dítě je jedinečnou a neopakovatelnou bytostí, která má právo být sama sebou, a právě tak má být přijímána i v případě, když se předpokládaný plán nenaplní nebo se přesáhne. Učitelka se k dítěti chová vstřícně a její vztah je spíše partnerský s převažující náklonností a důvěrou. Obvyklé, většinou nepřiměřené požadavky, ustavičné moralizující hodnocení a zbytečná kritika jsou vystřídány trpělivostí a důvěrou ke schopnostem, které každé jednotlivé dítě má.

Tímto vzniká dostatečný prostor k projevení se, k uplatnění vlastních aktivit, má možnost spolurozhodování, souhlasu i nesouhlasu a může vystupovat jako plnoprávný subjekt.

3.3.2 Vztah k rodině

Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto se spolupráci s rodinou maximálně otevírá nejen pro běžné organizačně-provozní kontakty, ale snaží se o skutečné partnerství a o případnou spolupráci a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím programu. Osobnostní model vidí mateřskou školu jako

profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační místo, které posiluje výchovnou funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které dnešní rodina dítěti v dostatečné míře poskytnout nemůže. (Kolláriková, Z. et Pupala, B. 2001) Každá rodina je jiná a má různé potřeby. Klíčem k partnerství s rodinou je umění nalézt vhodný přístup, který rodinu podporuje, staví na ní a neničí to, co rodiče tvoří. Je důležité, aby rodiče věděli, o co učitelé usilují a zároveň by učitelé měli vědět, co rodiče považují za důležité. (Bruce, T. 1996)

3.3.3 Předškolní období a počáteční vzdělávání

Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu. Příprava na školu zde nepředstavuje zvláštní program, který by se orientoval na konkrétní poznatky a zvyky, ale jde o přirozené rozvíjení a podněcování specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné a nenahraditelné.

Mezi základní kompetence patří sebejistota a zdravé sebevědomí při plnění přiměřených úkolů. V určitých případech se používají zvláštní hrové a stimulačně-podpurné programy u dětí, které přicházejí ze zanedbávajícího či málo podnětného prostředí.

3.3.4 Hra a učení

Osou osobnostně orientované předškolní výchovy je hra. Je totiž nejlepším způsobem, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v budoucnu potřebovat. Experimentování, situační učení a samostatná tvořivá hra přinášejí příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitého vztahu k němu.

Dítě se ve spontánní hře dobrovolně a v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy nastanou menší obtíže a jde to příliš pomalu, proto se v takových případech snažíme připravit podmínky tak, aby patřičnou zkušenost získalo rychleji.

Vedle stojí situační učení. To představuje výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností. Učitelka prostřednictvím učebních situací vytváří podmínky k tomu, aby se zdánlivě nahodile získané zkušenosti u každého dítěte postupně skládaly v logické a funkční vztahy, síť vzájemných souvislostí a v základ osnovy budoucího poznatkového systému.

Předškolní vzdělávání je specifické, zahrnuje jak složky vzdělávací, tak výchovné. Týká se rozvoje a kultivace dítěte v celé šíři jeho osobnosti. Metodou je zde především hra a prožitkové a situační učení, což je vzdálené od tradičního verbálního školsky pojatého vyučování.

3.3.5 Tvořivost a samostatnost

Tento model klade velký důraz na tvořivost a samostatnost. Jsou totiž hlavními cílovými kategoriemi výchovy jedince. Přes obecně lidskou disponovanost nejsou tyto vlastnosti člověku vrozeny jako přímo hotové, ale je nutné je probouzet, posilovat a zdokonalovat.

U předškolního dítěte bychom měli výchovu tvořivého a samostatného projevu chápat jako obecnější pravidlo, princip, na kterém se stavějí základy specifického životního pocitu i stylu a zásadní přístup dítěte ke světu.

3.4 Hlavní cíle předškolního vzdělávání dnes

Předškolní vzdělávání koriguje tradiční představu o nutnosti souvislého a ustavičného vedení a utváření dítěte. Při vzdělávání by proto měl být kladen hlavní důraz na přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobního vývoje. Musí být respektována hodnota osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualita a hranice možností, včetně těch, které jsou dány zdravotními nebo sociokulturními odlišnostmi.

Hlavní cíle:

- 1) Velmi důležitý je sociální a emocionální rozvoj dítěte a jeho přizpůsobení (jde o pozitivní sebepojetí, sebevyjádření, samostatnost, rozvoj mezilidských vztahů).
- 2) Podpoření vztahu k poznávání a učení a poskytování podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa.
- 3) Příprava v oblasti řeči a intelektových dovednostech souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační schopnosti, myšlení, vyjadřování).
- 4) Pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

Cíle a záměry osobnostně orientované výchovy jsou v českém školství definovány Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání (2001). Program je

rozdělen do pěti oblastí-Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychiky, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Učitelky musí zvládnout schopnost poskytovat individualizovanou péči, pracovat s věkově sníženými skupinami a integrovanými dětmi, umět si na základě rámcového programu vytvořit vlastní program nebo projekt, umět komunikovat s rodiči a dalšími partnery a nést i větší míru odpovědnosti, kterou přináší právní subjektivita. (Kolláriková, Z. et Pupala, B. 2001)

3.5 Význam diagnostiky v předškolním věku

Význam diagnostiky nespočívá pouze v tom, že děti rozdělíme do určitých skupin, kdy jednu označíme za děti šikovné a druhou skupinu za děti nešikovné. Ke každému dítěti je potřeba přistupovat individuálně.

Všichni bychom si přáli, aby každé dítě mělo ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá a rozvíjí se podle svých možností. Abychom tedy mohli co nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, je důležité nejdříve je poznat. Vycházíme z toho, jaké dítě je, co už umí a zná, stanovíme si společný bod cesty. Chceme-li se podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte, je nezbytné nejprve se v těchto potřebách a možnostech orientovat.

Stále výrazněji se do popředí dostává nutnost hlouběji poznat silné a slabší stránky dítěte. Všeobecná doporučení se stávají neúčinná a mnohdy až poškozující, zvláště tam, kde se některá z oblastí vývoje rozvíjí pozvolněji. Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát oporou při rozvíjení oblastí, které jsou slabší. Pokud budeme podporovat silné stránky dítěte, můžeme cíleně podněcovat jeho nadání a podporovat talent.

Setkáváme se ovšem i s extrémem. Některé děti jsou záměrně příliš stimulovány bez ohledu na věk a potřeby. Většinou to plyne z obav dospělých ze selhání ve školní výuce nebo z nadměrných požadavků školy na výkon. Některé z těchto požadavků plynou z milných představ, co by dítě v určitém věku mělo umět, lépe řečeno, co si rodiče přejí, aby umělo, a to bez ohledu na jeho individualitu. Více je kladen důraz na osvojení vědomostí, méně již na rozvoj schopností a dovedností. Rodič totiž posoudí snadněji úroveň vědomostí než úroveň dovedností a schopností.

Stejně důležité, jako rozpoznání silných stránek, je rozpoznání slabších míst. Ty potom můžeme systematicky a v delším časovém horizontu pozvolna rozvíjet, podněcovat a postupně snižovat. Někdy se stává, že tyto nedostatky příliš

zviditelňujeme. Stavíme oslabenou stránku do popředí a naopak zapomínáme na dovednosti, které si již dítě v pořádku osvojilo. (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)
Na následujících stránkách bych ráda ukázala, co děti dobře zvládají a že rodiče nemusí mít strach z toho, že jejich děti jsou opožděné.

4 Diagnostika předškolního dítěte

Cílem diagnostiky je zjistit, co dítě v určitém věku umí a zvládá a kde jeho vývoj neodpovídá věku (příloha č. 1, 2). V diagnostice jsem se věnovala pouze určitým oblastem. Ty zde nyní uvádím:

- Dotazník o způsobu rodinné výchovy
- Lexikálně-sémantická rovina řeči
- Morfologicko-syntaktická rovina řeči
- Rychlé jmenování
- Sluchová analýza a syntéza
- Zraková analýza a syntéza
- Hrubá motorika
- Jemná motorika
- Vizuomotorika
- Spontánní kresba

4.1 Dotazník o způsobu rodinné výchovy

Tato část je zařazena na začátek celé diagnostiky z důvodu navázání kontaktu s dítětem. Ve dvanácti otázkách se snažím o dítěti něco zjistit. Velmi často dochází k tomu, že v první chvíli se mnou dítě není schopno komunikovat, proto jsou otázky vztaženy především ke každodenním činnostem.

- Kdo s tebou bydlí doma?
- Máš sourozence?
- Hrají si s tebou rodiče?
- Jakou hračku máš nejraději?
- Čtou ti rodiče?
- Máš oblíbenou knížku? Jakou?
- S kým si hraješ nejraději?
- Co děláte v sobotu a v neděli? (zoo, výlety)
- Díváš se na televizi?
- Hraješ na počítači?
- Co nejraději děláš ve školce?
- Chodíš rád do školky?

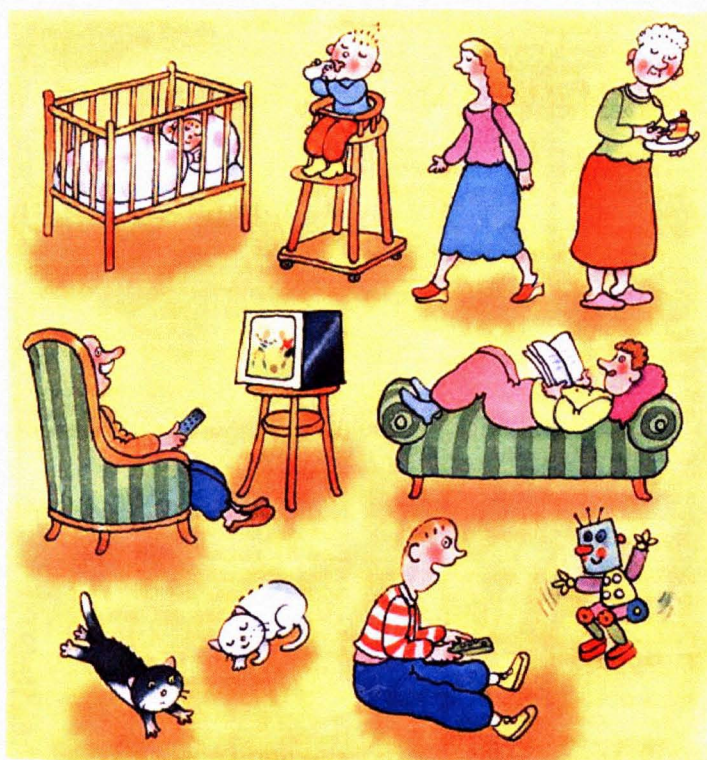
4.2 Lexikálně-sémantická rovina řeči

V této oblasti se jedná o pasivní a aktivní slovník, o porozumění řeči a vyjadřování. Úroveň lexikálně-sémantické roviny řeči jsem sledovala pomocí následujících úkolů:

- Dítě ukáže a popíše činnost na obrázku
- Má zájem o obrázkové knížky a příběhy
- Reprodukuje jednoduchou říkanku
- Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy
- Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji
- Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku

4.2.1 Dítě ukáže a popíše činnost na obrázku

Před dítě položíme obrázek (obr. 4.1), na kterém jsou zobrazeny jednoduché činnosti a ptáme se: Co se na obrázku děje, co tam vidí? Sledujeme, zda-li dítě samo a rychle popisuje obrázek a nebo jestli je nutné mu jednotlivé části ukazovat, aby nám řeklo, co vidí.



Obr. 4.1 - Činnosti na obrázku (Zahálková, M. 2004)

4.2.2 Zájem o obrázkové knížky a příběhy

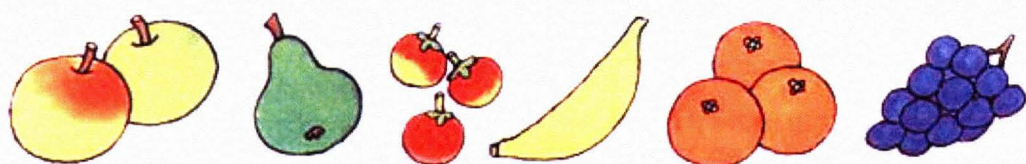
Ptáme se, jestli ho baví prohlížet si knížky? Zda-li si je prohlíží samo nebo s někým?

4.2.3 Reprodukce jednoduché říkanky

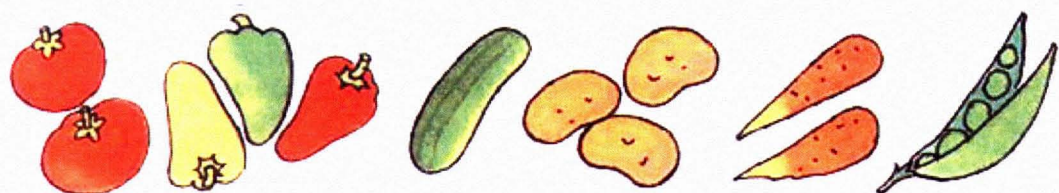
Ptáme se dítěte, jestli umí nějakou jednoduchou říkanku, básničku a nebo písničku? Sledujeme nakolik je schopno jí samo říci a v případě potřeby mu pomůžeme.

4.2.4 Zařazování různých obrázků pod nadřazené pojmy

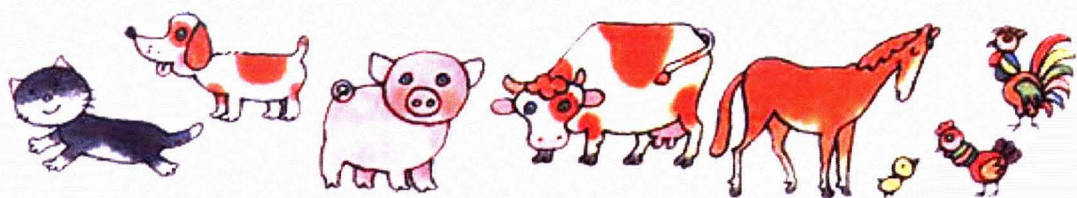
Před dítě položíme tři skupiny obrázků (obr. 4.2, obr. 4.3, obr. 4.4) a chceme po něm, aby nám řeklo, co to je? Potom rozložíme a zamícháme jednotlivé obrázky ze zmíněných skupin a požádáme dítě, ať nám vybere všechno ovoce, pak všechnu zeleninu a všechna zvířátka (příloha č. 7).



Obr. 4.2 - Nadřazené pojmy-ovoce (Zahálková, M. 2004)



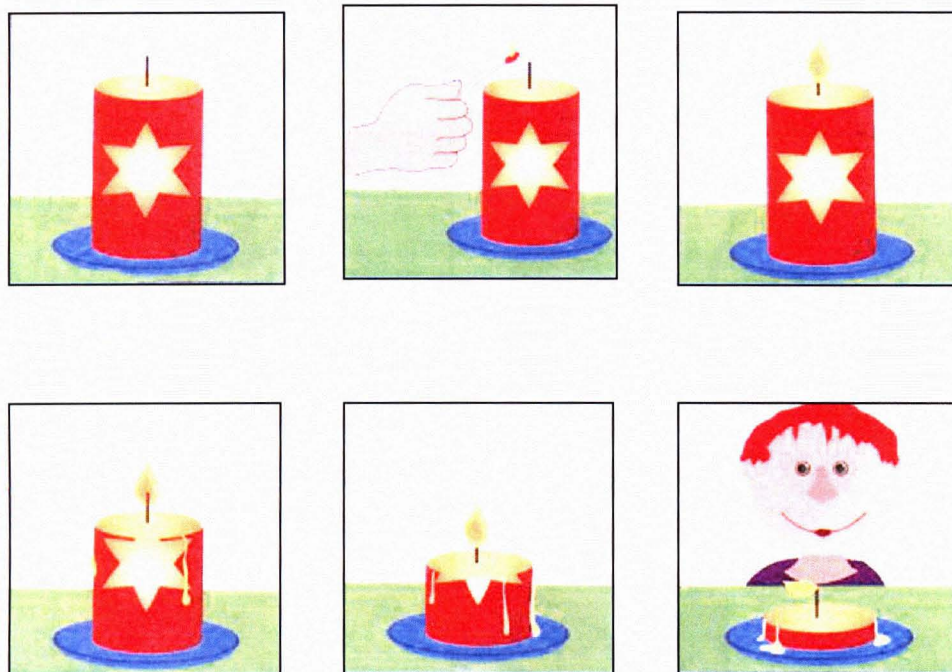
Obr. 4.3 - Nadřazené pojmy-zelenina (Zahálková, M. 2004)



Obr. 4.4 - Nadřazené pojmy-zvířátka (Zahálková, M. 2004)

4.2.5 Sestavení dějové posloupnosti a popis

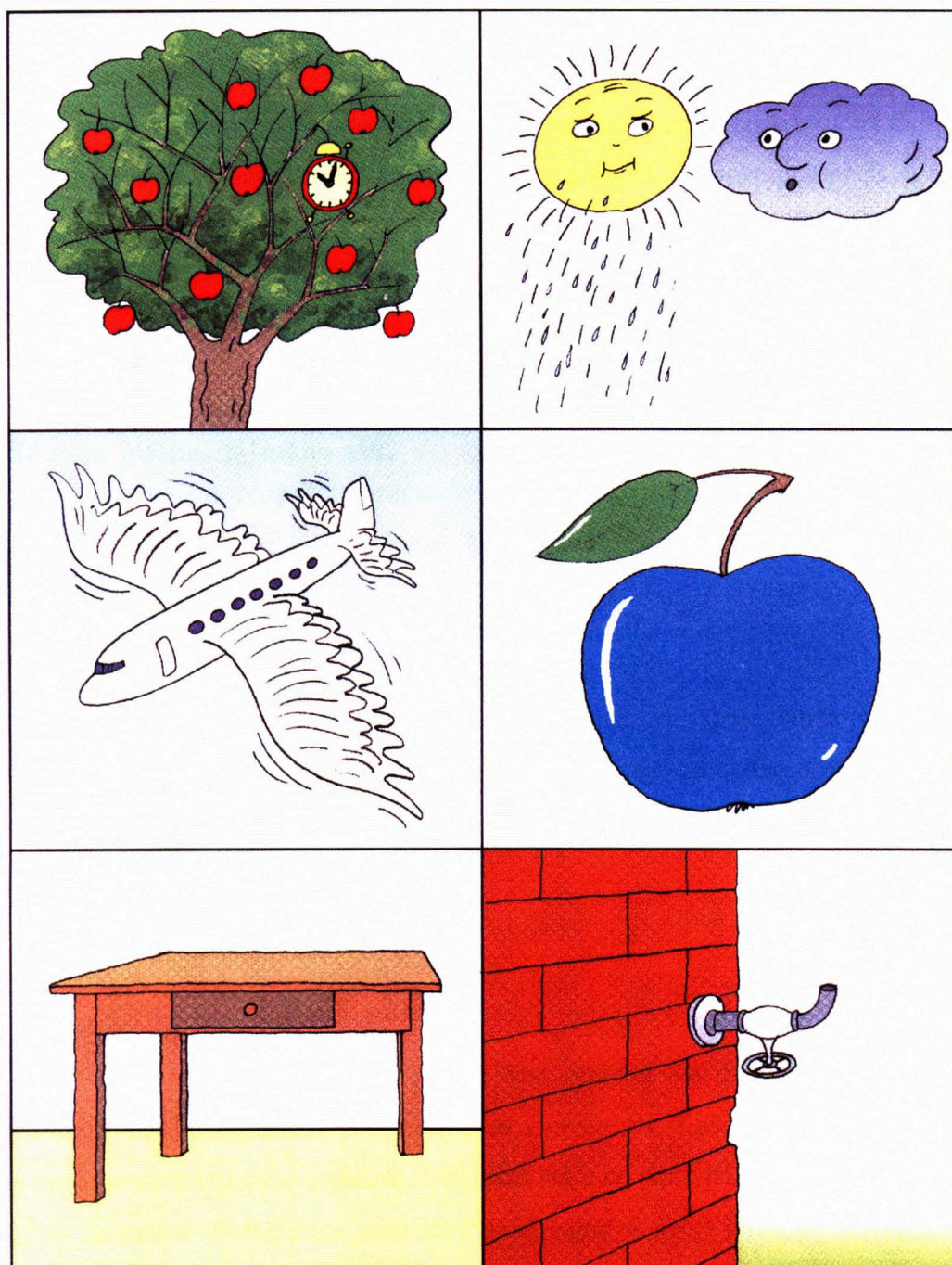
Dítěti předložíme šest obrázků (obr. 4.5), které na sebe navazují a vysvětlíme: Seřaď obrázky, jak jdou za sebou, co je první, co potom a co nakonec? Poté nám dítě vypráví, proč je to právě takto.



Obr. 4.5 - Dějová posloupnost (Löffel, J. 1998)

4.2.6 Poznání a pojmenování nesmyslu na obrázku

Před dítě položíme šest obrázků (obr. 4.6), na každém je nějaký nesmysl. Řekneme, ať se pořádně podívá a pak nám vysvětlí, co je na nich divného a co není správně.



Obr. 4.6 - Nesmysl na obrázku (Bednářová, J. et Šmardová, V. 2007)

4.3 Morfologicko-syntaktická rovina řeči

Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Úroveň morfologicko-syntaktické roviny řeči jsem sledovala pomocí následujících úkolů:

- Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.
- Skloňuje
- Užívá časy

4.3.1 Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.

Sledujeme přirozený a samostatný projev dítěte a zaznamenáváme, jestli používá všechny slovní druhy, když ne, tak které chybí. Sledování provádíme v průběhu úvodního rozhovoru nad dotazníkem.

4.3.2 Skloňování

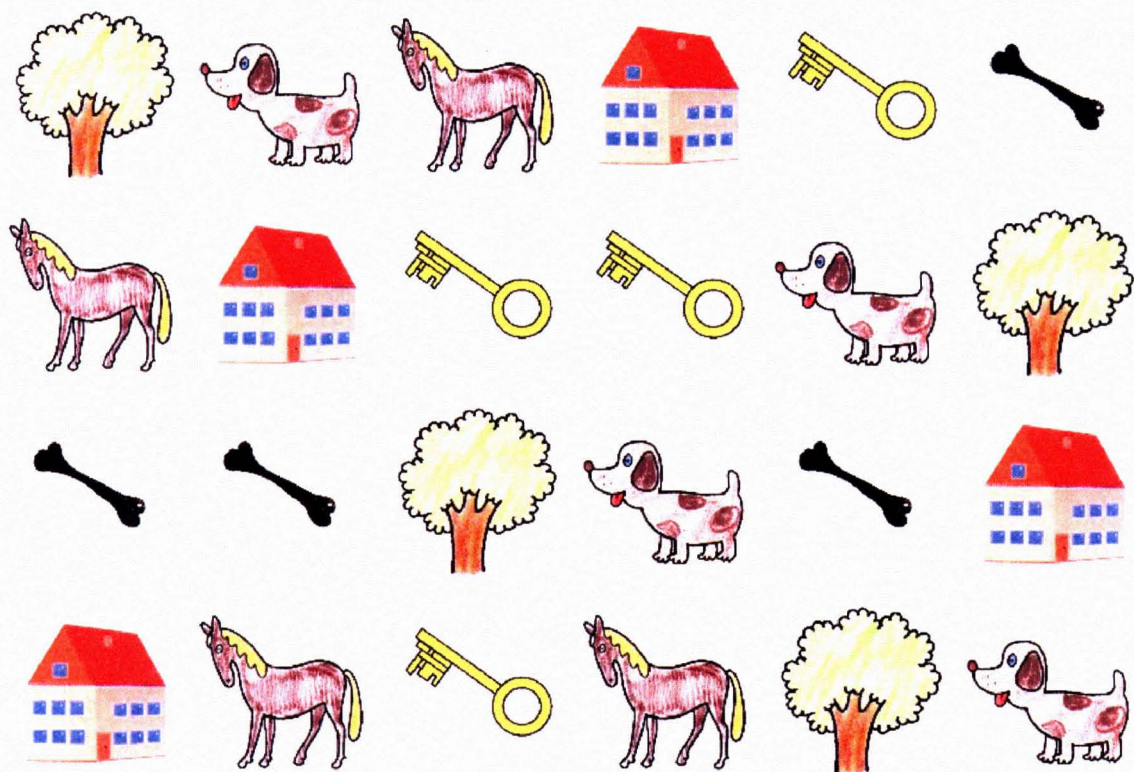
Správné tvary podstatných jmen sledujeme ve spontánním projevu dítěte v komunikaci s dětmi, s paní učitelkou i v průběhu diagnostického procesu.

4.3.3 Užívání časů

Opět sledujeme v průběhu rozhovoru s dítětem, sledujeme odpovídající používání slovesných časů.

4.4 Rychlé jmenování

Před dítě položíme papír, kde je šest obrázků ve čtyřech řadách (obr. 4.7). Obrázky se různě střídají, ale mohou se i opakovat. Každé slovo je jednoslabičné a opakuje se maximálně čtyřikrát. Dítě nám má v co nekratší době přečíst obrázky, jak jdou za sebou. Sledujeme, jestli to zvládá samo a nebo jestli potřebuje jednotlivé obrázky ukazovat a sledujeme celkový přístup dítěte, zda-li začne říkat obrázky hned nebo jestli potřebuje přemýšlet.



Obr. 4.7 - Rychlé jmenování (Zahálková, M. 2004)

4.5 Sluchová analýza a syntéza

Úroveň sluchové analýzy a syntézy byla sledována na základě následujících úkolů:

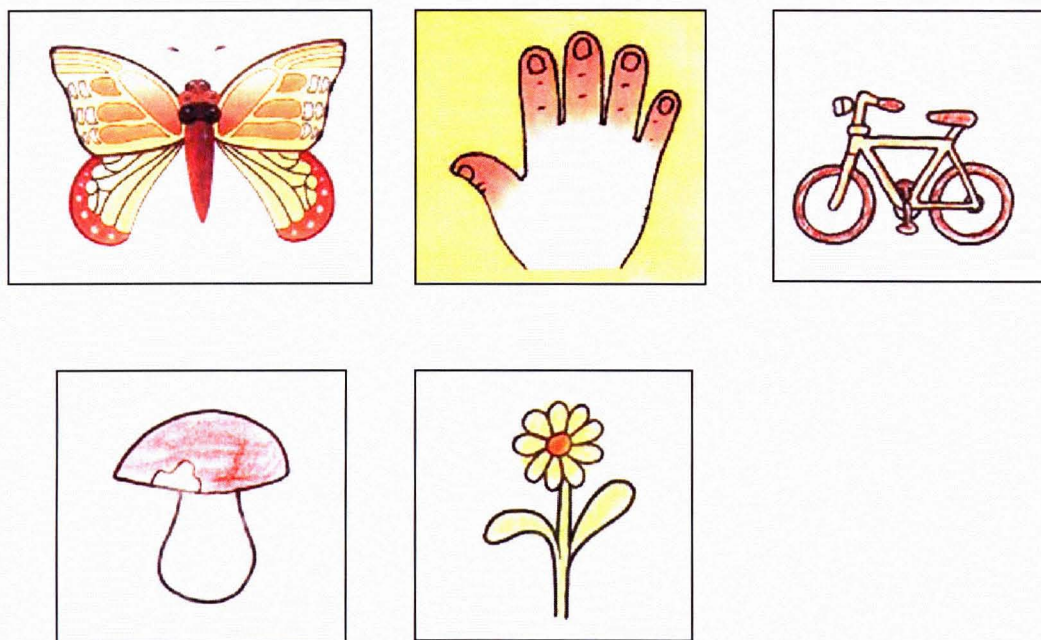
- Zvládnutí rozpočítadla
- Dělení slova na slabiky
- Určení počáteční hlásky slova
- Určení poslední hlásky slova
- Vyhledání rýmující se dvojice

4.5.1 Zvládnutí rozpočítadla

Zeptáme se dítěte, zda-li umí nějaké rozpočítadlo a zda-li nám ho řekne? Poté posloucháme, jestli dělí slova po slabikách a jak dlouhé rozpočítadlo nám řekne.

4.5.2 Dělení slov na slabiky

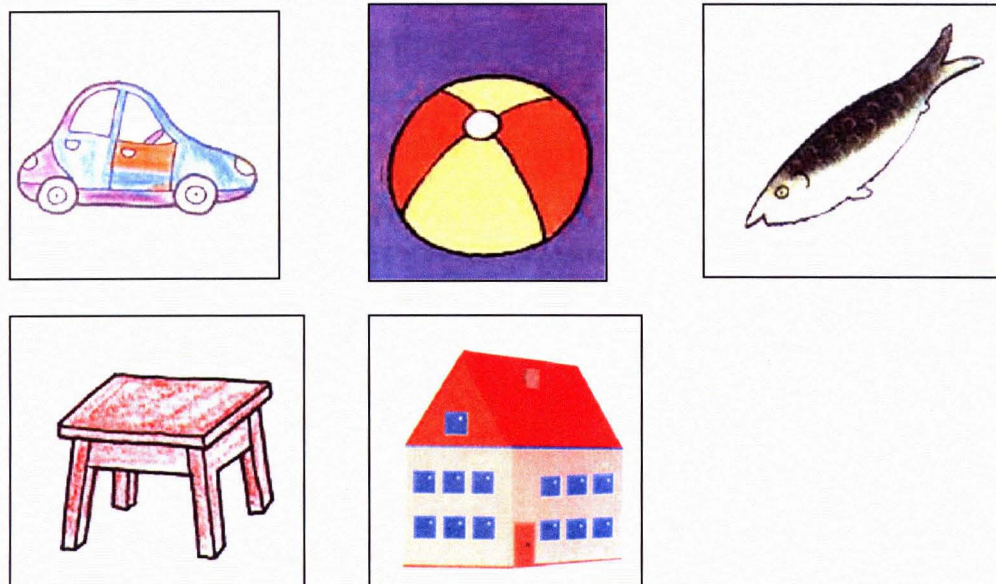
Před dítě položíme pět obrázků (obr. 4.8), řekneme jestli by nám jednotlivá slova rozdělilo na slabiky. Ukážeme, jak to má udělat, např. hruš-ka a pobídneme ho, ať se do toho pustí. Dítě by nám při tom mělo být schopné jednotlivé slabiky vytleskat.



Obr. 4.8 - Slabiky(Zahálková, M. 2004)

4.5.3 Určení počáteční hlásky slova

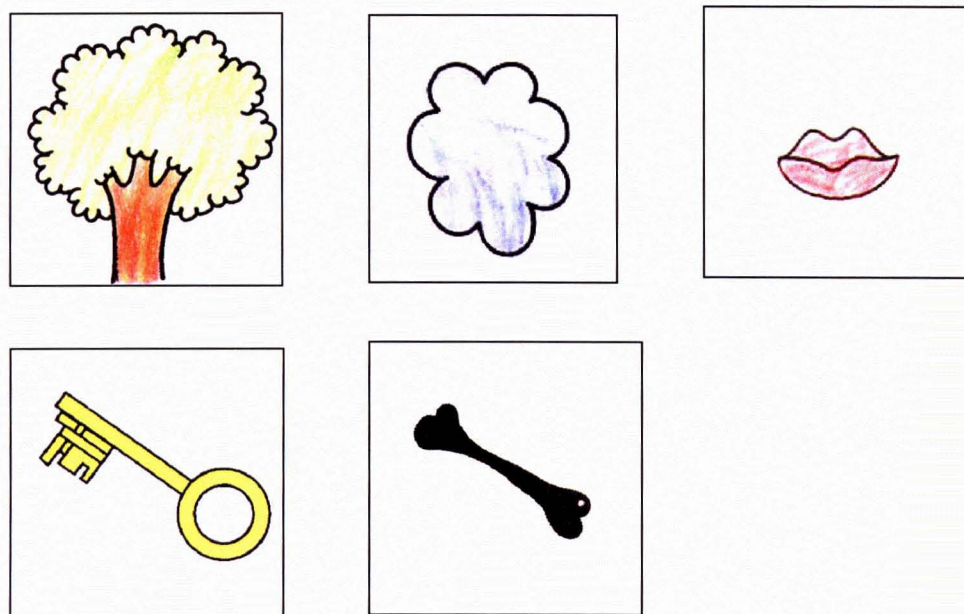
Předložíme před dítě pět různých obrázků (obr.4.9) s různými počátečními písmeny (samohlásky, souhlásky) a řekneme, aby nám určilo první písmeno. Sledujeme, jestli si dítě říká slova nahlas a nebo potichu a jak rychle nám daná písmena řekne a zda-li určí všechna.



Obr. 4.9 - První písmeno (Zahálková, M. 2004)

4.5.4 Určení poslední hlásky slova

Dítěti předložíme pět obrázků (obr. 4.10), každé slovo končí na jiné písmeno i na samohlásku. Pak dítěti dáme příklad stů-l a necháme ho, ať nám určí právě těch pět písmen. Sledujeme rychlost, správnost a zda-li si dítě vyslovuje slova nahlas a nebo si je říká potichu.



Obr. 4.10 - Poslední písmeno (Zahálková, M. 2004)

4.5.5 Vyhledání rýmující se dvojice

Před dítě rozprostřeme dvanáct obrázků (obr. 4.11), z nichž je pět dvojic, které se rýmují a jedna se nerýmuje. Dáme dítěti chvíli čas na přemýšlení a pak ho vyzveme, aby nám našlo rýmující se názvy obrázků. Sledujeme, jestli je nalezne samo, či jestli potřebuje pomoci (ptáme se, zda-li se rýmuje okno-kos, kos-drak, kos-nos).



Obr. 4.11 - Rýmující se dvojice (Zahálková, M. 2004)

4.6 Zraková analýza a syntéza

V předškolním věku je dítě zaměřené spíše na vnímání celku než na detail.

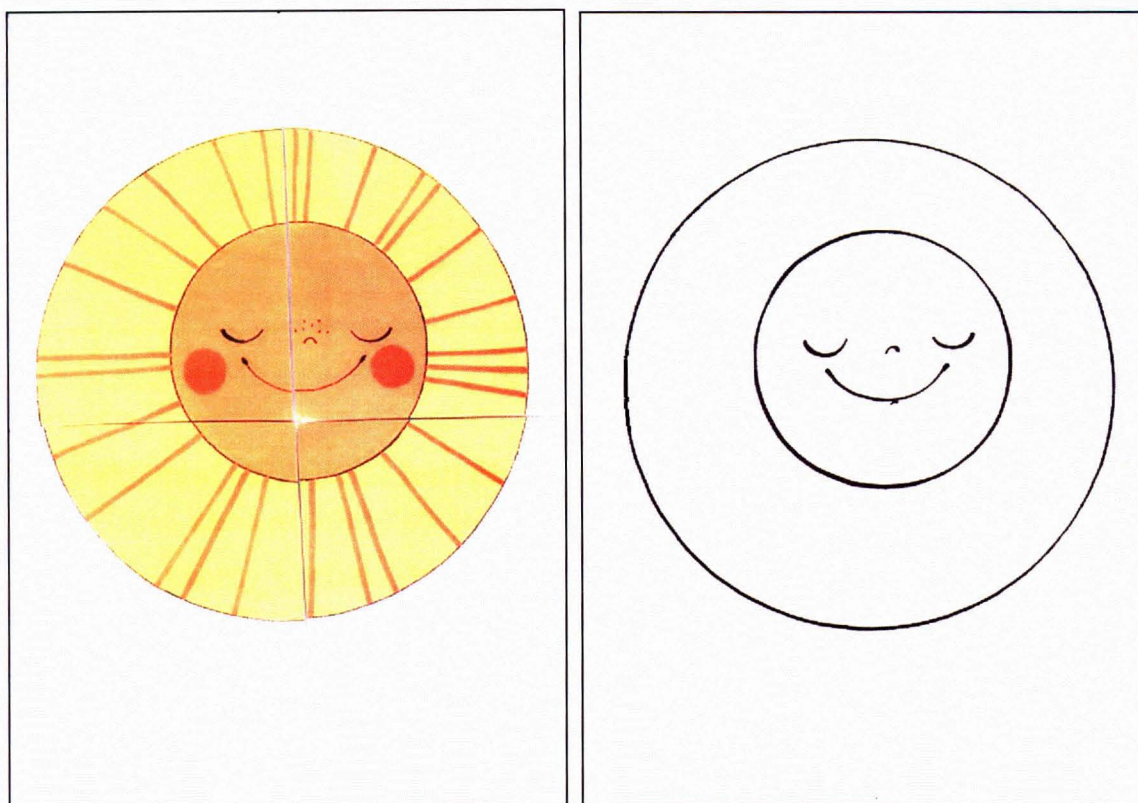
Vnímání celku totiž předchází detailům.

Úroveň zrakové analýzy a syntézy jsem sledovala pomocí následujících úkolů:

- Skládání obrázku ze čtyř částí
- Skládání obrázku ze čtyř částí
- Skládání obrázku ze šesti částí
- Zrakové rozlišení - Písmena I
- Zrakové rozlišení - Písmena II

4.6.1 Skládání obrázku ze čtyř částí

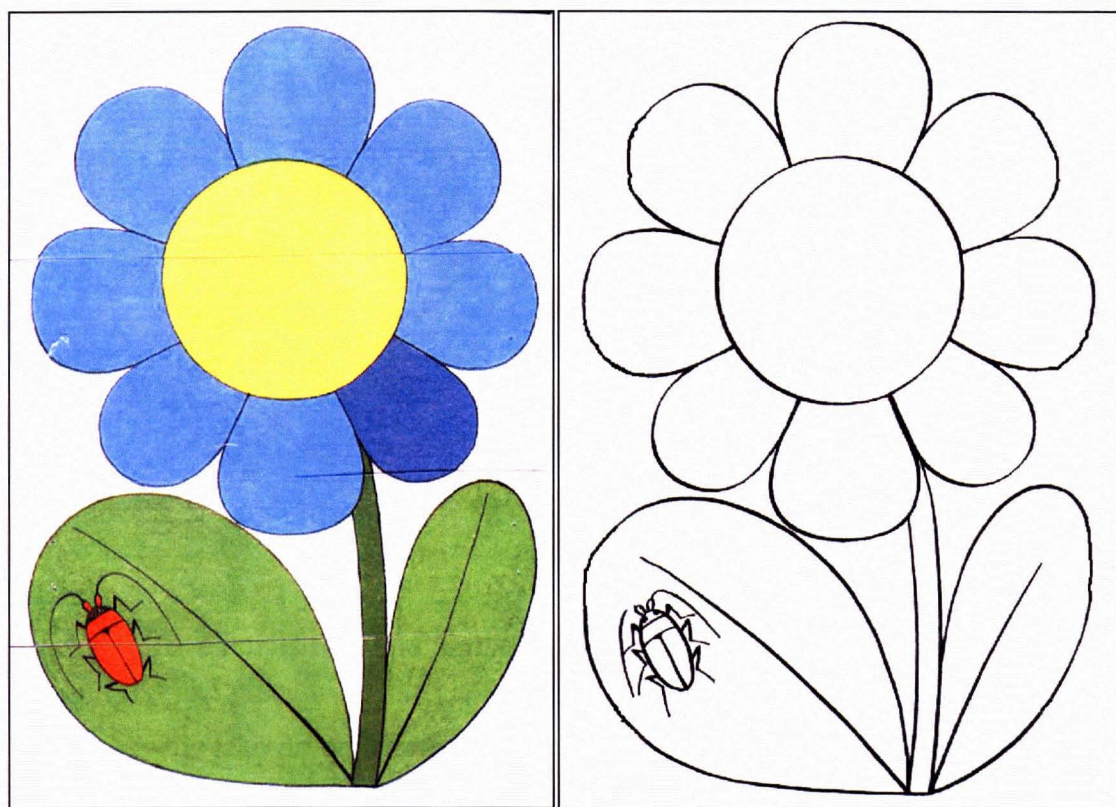
Před dítě položíme obrázek rozstřížený na čtyři stejné části a vedle položíme stejný obrázek, ale vcelku (obr. 4.12). Dítěti řekneme, jestli by nám ho poskládalo? Sledujeme, jakým způsobem ho dává dohromady, jestli ho složí podle předlohy a nebo podle sebe.



Obr. 4.12 - Zraková analýza

4.6.2 Skládání obrázku ze čtyř částí

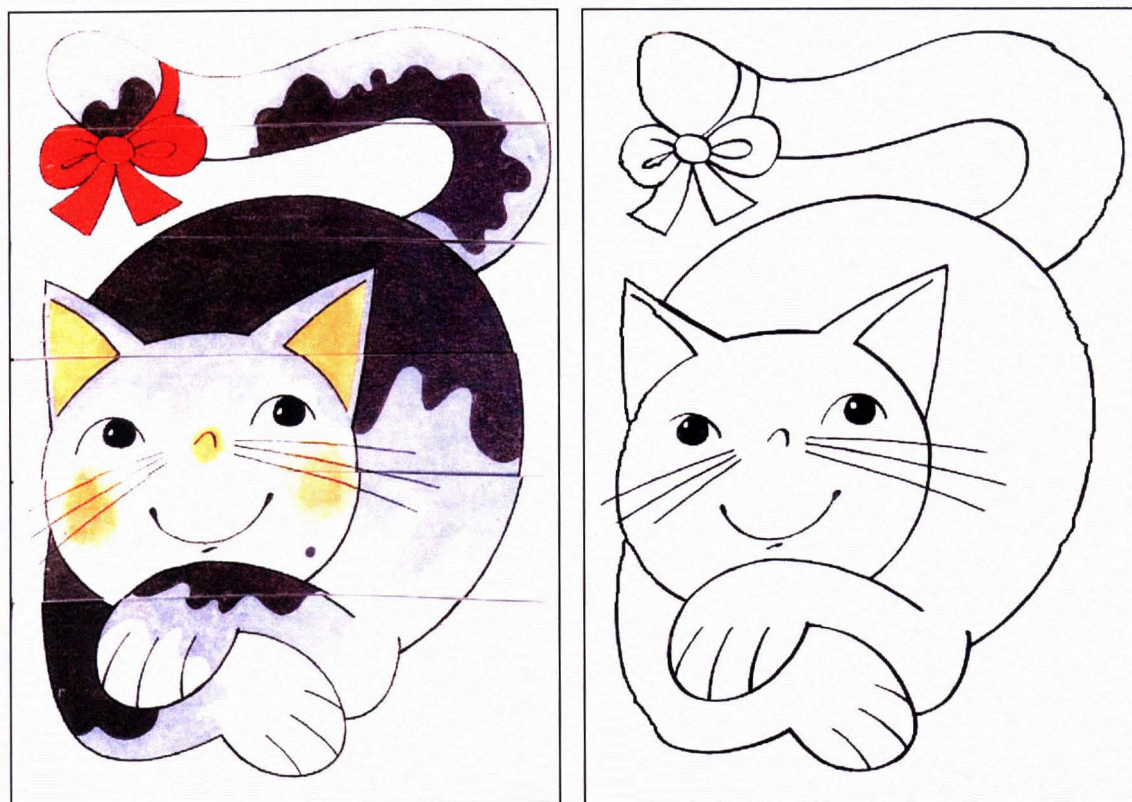
Opět rozložíme obrázek před dítě, tentokrát je však rozstříhaný horizontálně na čtyři různě široké pruhy a vedle položíme stejný obrázek vcelku (obr. 4.13). Dítěti necháme čas na přemýšlení a pak sledujeme, jakým způsobem nám obrázek skládá a jak moc nad tím přemýšlí. V případě, že si neví rady, tak mu umístíme jeden pruh na správné místo.



Obr. 4.13 - Zraková analýza

4.6.3 Skládání obrázku ze šesti částí

Dítěti dáme rozložený obrázek na šest horizontálně rozstřížených pruhů a vedle položíme totožný obrázek vcelku (obr. 4.14). Necháme dítěti čas na rozmyšlení a sledujeme, jak obrázek skládá. Pokud by si nevědělo rady, umístíme jeden z pruhů na své místo a počkáme, jestli už to dítě zvládne samo.



Obr. 4.14 - Zraková analýza

4.6.4 Zrakové rozlišování - Písmena I

Před dítě položíme papír, na kterém jsou na pěti řádcích vytištěna dvojhlásková spojení. Vždy jako první je spojení, které nám má dítě najít v řádku vedle. Sledujeme, jak dítě pracuje, jestli je to pro něj problematické a nebo jestli nad tím nemusí moc přemýšlet.

Tab. 4.1 - Zraková analýza

ae	ee	ae	ea	ek	er
ao	ac	aa	oa	ao	oo
uu	nn	un	eu	vu	uu
ou	on	ou	oy	uo	cu
bu	pu	ub	pu	dn	bn

4.6.5 Zrakové rozlišování - Písmena II

Před dítě položíme papír, na němž jsou v pěti řádcích natištěna trojhlásková spojení. Jako první je vždy spojení, které nám má dítě najít v řádku vedle. Sledujeme, jak si s úkolem poradí, jak moc musí přemýšlet a jestli spojení bere jako obrázky a nebo už jako písmena.

Tab. 4.2 - Zraková analýza

suf	sof	sot	fos	suf	fus
man	nam	man	mau	men	nem
som	son	sem	mos	nos	som
kyp	hyp	kyb	kup	kyq	kyp
fok	fot	tol	fok	kof	tok

4.7 Hrubá motorika

Úroveň hrubé motoriky je sledována pomocí následujících úkolů:

- Skok sounož
- Stoj na jedné noze se zavřenýma očima

4.7.1 Skok sounož

Dítě postavíme vedle sebe, musí stát rovně a vzpřímeně s rukama podél těla. Poté před něj postavíme nízkou překážku a pobídneme ho, aby jí přeskočilo. Sledujeme, jestli dítě překážku přeskóčí bez problémů, opravdu s nohama u sebe a nebo jestli v poslední chvíli skočí s vystřídáním nohou. Ještě je důležité, zda-li při doskoku udrží balanc nebo se nám klátí.

4.7.2 Stoj na jedné noze se zavřenýma očima

Dítě stojí vedle nás, musí stát rovně a vzpřímeně. Poté má pokrčit jednu nohu a následně zavřít obě oči. Sledujeme, zda-li udrží rovnováhu a současně i zavřené oči.

4.8 Jemná motorika

V předškolním věku přispívá k rozvoji jemné motoriky skládání kostek, stříhání nůžkami, stavění puzzle, lepení, malování a kreslení. Každé dítě pracuje dle svých možností. Je zde důležitá určitá míra zručnosti a obratnosti.

Úroveň jemné motoriky jsem sledovala pomocí následujících úkolů:

- Manipulace s drobnými předměty - Provlíkání
- Manipulace s drobnými předměty - Uzel
- Manipulace s drobnými předměty - Klička
- Manipulace s drobnými předměty - Velký knoflík
- Manipulace s drobnými předměty - Malý knoflík
- Manipulace s drobnými předměty - Zip

4.8.1 Manipulace s drobnými předměty - Provlíkání

Před dítě položíme pomůcku v podobě látkové kostky (kostka má na každé své straně zaměřením na nějakou jinou oblast jemné motoriky - je zde navléklá tkanička, velký a malý knoflík, zip) (obr. 4.15), kde můžeme tuto činnost vysledovat. Úkolem je navléci tkaničku, stejně jako je tomu u botiček. Dítě si zde může činnost natrénovat a osvojit. Zároveň se zeptáme, jestli už to umí u svých botiček a nebo jestli mu musí pomáhat rodiče.



Obr. 4.15 - Pomůcka jemné motoriky

4.8.2 Manipulace s drobnými předměty - Uzel

Zde máme již výše zmíněnou pomůcku (obr. 4.15). Když dítě provlíkne tkaničku, řekneme mu, ať nám uváže i uzlík, pokud to umí. Sledujeme, jakým způsobem to dítě dělá, jestli už jsou to pohyby přirozené a nikoli křečovitě a jestli to udělá napoprvé a nebo se mu několikrát rozváže.

4.8.3 Manipulace s drobnými předměty - Klička

Zde máme již výše zmíněnou pomůcku. Poté, co dítě provlíkne tkaničku a udělá uzlík, následujícím stupněm je klička (obr. 4.16). Ta se dá dnes obejít díky botám na suchý zip. Zeptáme se, jestli už kličku dítě umí a když ano, tak ať nám ukáže, jak mu to krásně jde. Sledujeme, jak dítě kličku udělá, zda-li se mu povede napoprvé a nebo jestli se nu rozvazuje. Důležité také je, jestli jí umí utáhnout tak, aby držela.



Obr. 4.16 - Pomůcka jemné motoriky, Klička

4.8.4 Manipulace s drobnými předměty - Velký knoflík

S tím většinou není problém, jen v případě velké neobratnosti dítěte. Před dítě položíme pomůcku a necháme ho zapnout a rozepnout knoflík (obr. 4.17).



Obr. 4.17 - Pomůcka jemné motoriky, Velký knoflík

4.8.5 Manipulace s drobnými předměty - Malý knoflík

Malý knoflík též většinou nedělá problémy, jen občas ho dítě zapne jen tak na půl a on se rozezne. Zde též využijeme pomůcky a necháme dítě knoflík zapnout i rozeznout (obr. 4.18). Pak se ještě zeptáme, zda-li si doma knoflíky zapíná samo.



Obr. 4.18 - Pomůcka jemné motoriky, Malý knoflík

4.8.6 Manipulace s drobnými předměty - Zip

Zde opět využijeme pomůcky. Rozepneme zip a necháme dítě, ať nám ho zapne (obr. 4.19). Tady je už zapotřebí dostatečná zručnost a zvládnutí několika úkonů najednou. Sledujeme, jak si s tím dítě poradí, jestli zip zapne napoprvé a jak mu jde práce s jezdcem.



Obr. 4.19 - Pomůcka jemné motoriky, Zip

4.9 Vizuomotorika

Jedná se o souhru mezi okem a rukou. Je důležitá pro kreslení a později i pro psaní. Prochází vývojem od hrubé motoriky přes jemnou motoriku, motoriku mluvidel, očních pohybů až k smyslovému vnímání.

Úroveň vizuomotoriky jsem sledovala pomocí následujících úkolů:

- Skládání kostek (věž)
- Spojování bodů

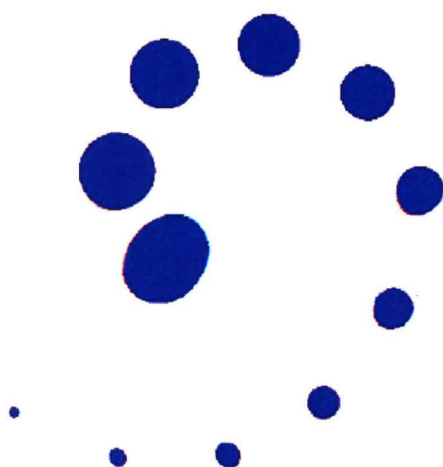
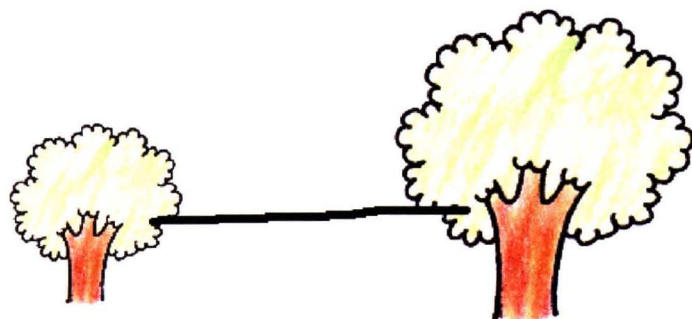
4.9.1 Skládání kostek

Před dítě položíme hromádku kostek (přibližně deset) a zadáme mu úkol, aby nám postavilo věž. Sledujeme, jakým způsobem dítě věž staví, jestli nám poskládá kostky jednu na druhou a nebo nám vystaví již složitější útvar, například hrad.

4.9.2 Spojování bodů

Na stůl položíme papír, kde jsou nakreslené tři obrázky (obr. 4.20). Na prvním místě jsou dva stromy, jeden je menší a druhý větší. Oba jsou spojené čarou. Na

druhém místě jsou dva klíče, jeden je větší a druhý je menší. Na třetím místě je jedenáct bodů, které se postupně zvětšují a vytvářejí šnečka. Zeptáme se dítěte, jestli ví, co má dělat? Necháme ho se zamyslet, když nebude vědět, tak ukážeme na první část a zeptáme se Co tam vidí? Co se tam stalo? Když stále neví, řekneme mu, co dělat. Nakonec ho ještě poprosíme, aby nám papír podepsalo.



Obr. 4.20 - Spojování bodů

4.10 Spontánní kresba

Úroveň spontánní kresby je sledována pomocí následujících úkolů:

- Kreslení nevyhledává
- Čáranice
- Pojmenování čáranic
- Hlavonožec
- Postava
- Přibývající detaily
- Různorodost námětů

Po skončení diagnostiky je dítě požádáno, jestli by mámě mohlo nakreslit maminku nebo tatínka, jak se mu chce. Většina dětí kreslí maminku (příloha č. 3, 4, 5, 6). Dívky se hodně snaží.



KÁJA

Obr. 4.21 - Maminka (Kája 6,5 roku)

5 Výzkum

Výzkum probíhal ve dvou mateřských školách. Byla to: Mateřská škola Lindnerova, Praha 8, Libeň a Mateřská škola Mírového Hnutí, Praha 4, Chodov. Dohromady bylo diagnostikováno padesát dětí ve věku pět až sedm let, z nichž bylo 31 dívek a 19 chlapců. Děti jsem rozdělila do pěti skupin podle věku:

- 5 let - 8 dívek
- 5,5 let - 6 dívek, 2 chlapci
- 6 let - 7 dívek, 6 chlapců
- 6,5 let - 7 dívek, 9 chlapců
- 7 let - 3 dívky, 2 chlapci

Samotný výzkum probíhal dobře, děti vcelku ochotně spolupracovaly, až na malé výjimky, ale i s tím jsme se nakonec vypořádali. Každá z uvedených škol má jinou strukturu přípravy. MŠ Lindnerova má v jedné třídě děti různého věku a MŠ Mírového Hnutí má děti homogenního věku. Tento rozdíl je zřejmý ve výsledcích výzkumu, což je rozvedeno níže.

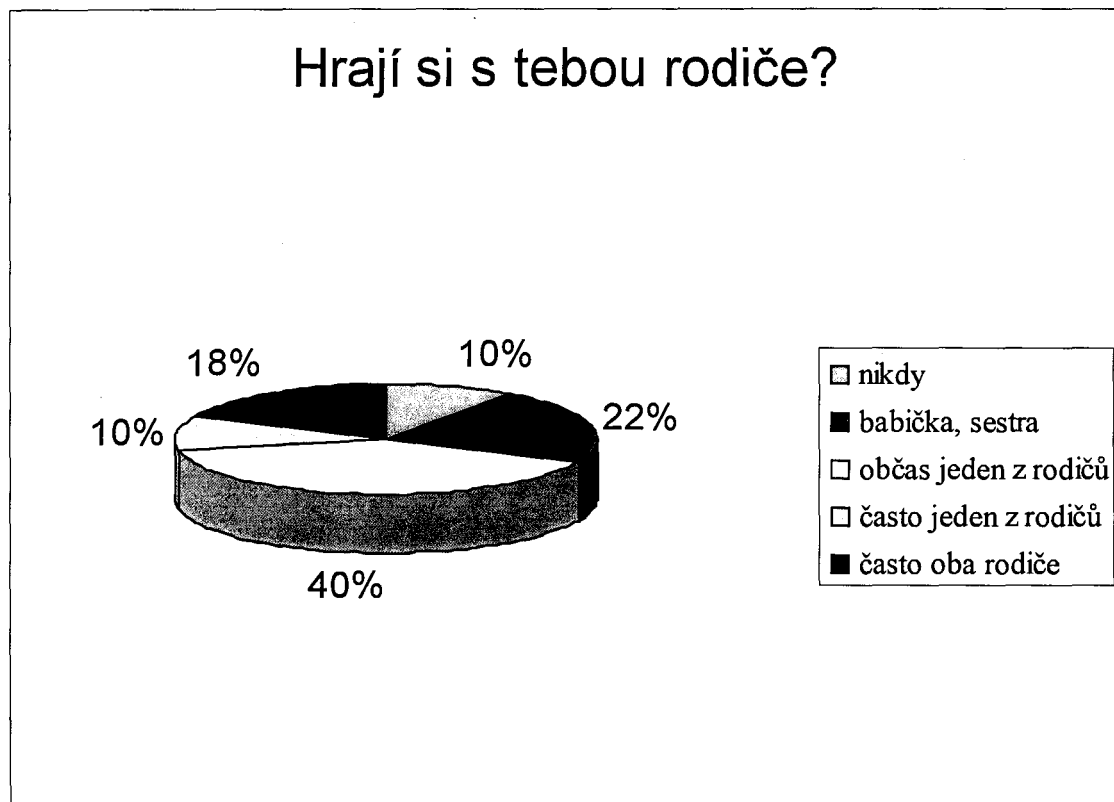
5.1 Zpracování dotazníku způsobu rodinné výchovy

Na začátku diagnostiky jsem dětem pokládala otázky, které jsem měla zpracované v dotazníku o způsobu rodinné výchovy (bod 4.1). Ráda bych se zde nyní zaměřila především na pět z nich: *Hrají si s tebou rodiče? Čtou ti rodiče? Co děláte o víkend? Díváš se na televizi? Hraješ na počítači?*

Z dotazníku jsem zjistila, že dnešním fenoménem číslo jedna je dostupnost počítačů a neomezený přístup k televizi. Pro většinu rodičů jsou možnosti těchto dvou symbolů moderní doby vykoupením. Když přijdou domů z práce, unavení a strhaní, často musí ještě pracovat na další den, a proto je pro ně pohodlné dítě posadit k počítači nebo před televizi a nestarat se o něj.

Jako první se budu věnovat otázce, jak moc si rodiče s dětmi hrají (graf 5.1). Už jsme si řekli, že dětská hra je velmi důležitá pro kvalitní rozvoj dítěte a že předškolní období by se dalo nazvat „obdobím her.“ Dítě se skrze hru identifikuje s určitými rolemi a to ho posouvá ve vývoji. Když tedy nemá možnost se skrze hru s těmito rolemi setkat, často je totiž poskytují rodiče, nemůže si je osvojit. To si rodiče neuvědomují a zapominají na to, jak důležitými jsou činiteli vývoje svého dítěte. Více si s dětmi hraje matka než otec.

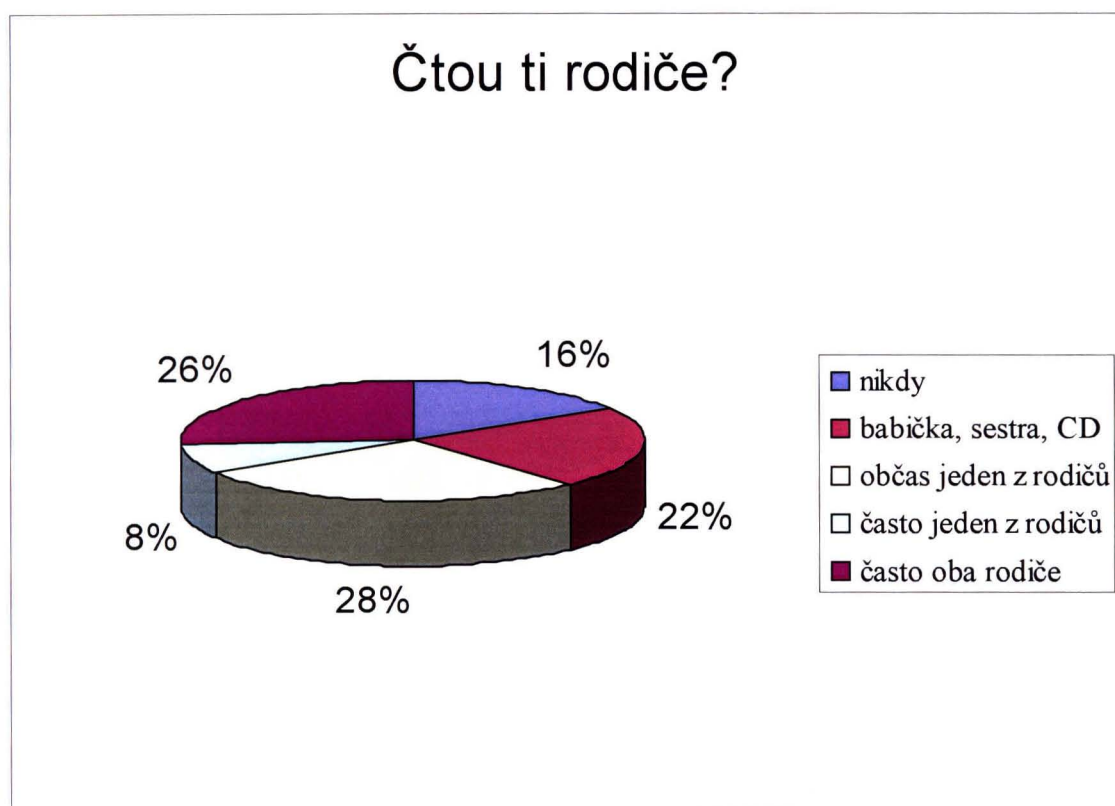
Graf. 5.1 - Hrají si s tebou rodiče?



Často, když už si rodiče s dětmi hrají, tak místem pro hru zvolí počítač, aby se nemuseli příliš namáhat. To podle mě není moc šťastné řešení. Střílet po sobě na počítači akorát podněcuje v dítěti agresivní chování. Do pozadí se dnes dostávají klasické hry, jako je Člověče nezlob se, Pexeso nebo Honěná. Tyto hry hraje asi patnáct dětí z padesáti dotázaných. K počítači více lákají dítě tatínkové než maminky, ty pak volí raději hry klasické. Ostatně děti si hrají na počítači často sami, ale k tomu se dostaneme později. Překvapilo mě i to, že existují děti, s kterými si rodiče nehrají vůbec a že je relativně málo dětí, s kterými si hrají často oba rodiče. Jeden z chlapců dokonce od svého tatínka dostal k šestým narozeninám motorku a bude jezdit závody. Vliv na četnost hraní si s dítětem má množství a stáří sourozenců. Když už jsou sourozenci dostatečně staří na hraní, rodiče očekávají, že si děti budou hrát dohromady. Naopak když je sourozenec ještě malý, tak nemají mnoho času na hraní si se starším. Rodiče by si však měli vyhradit nějaký pevný čas, kdy dítě bude vědět, že může bez obav přijít a že se mu rodiče budou věnovat.

Jako druhou jsem si položila otázku, jak moc rodiče dětem čtou (graf 5.2)? Četba je důležitým článkem rozvíjení aktivního dětského slovníku. Dítě tak slyší názorně, kdy se jaké slovo používá a jaké jsou možné reakce na vzniklou situaci. Při čtení pohádek se setkává s postavami negativními a s jejich chováním, i s postavami pozitivními a s jejich chováním. Může pak zjištěné vzorce chování aplikovat na skutečné postavy a situace.

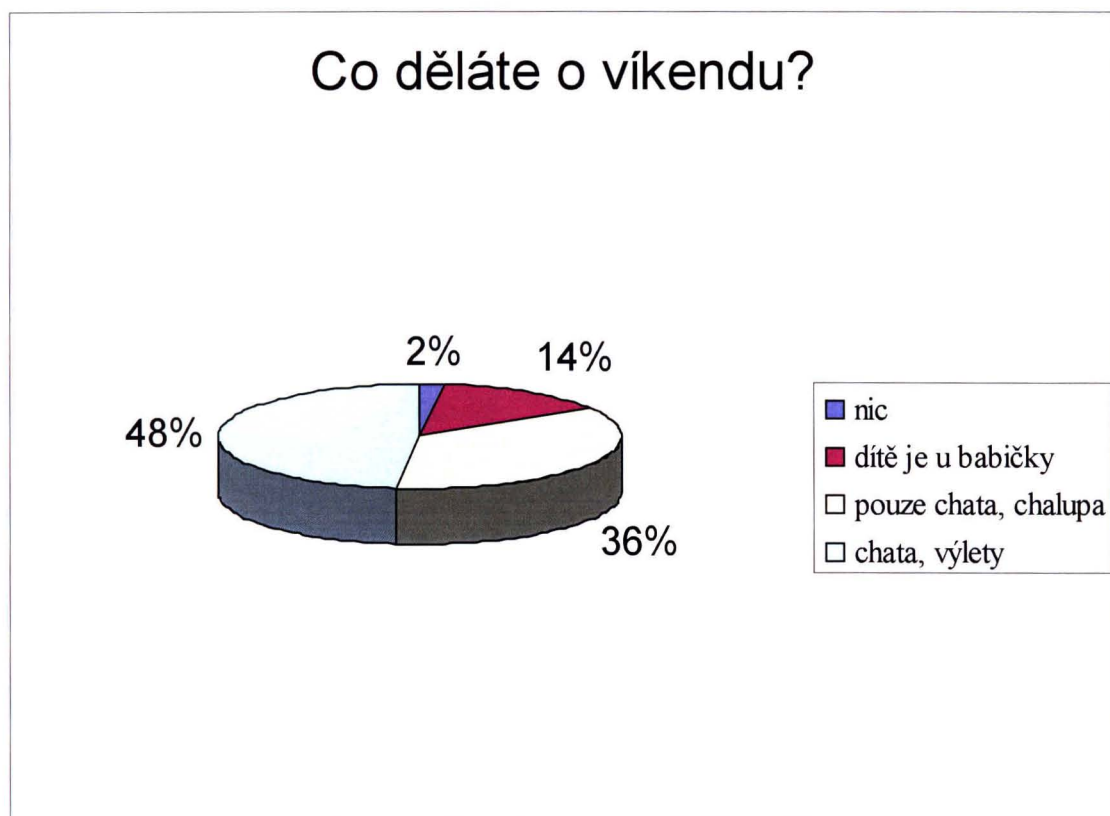
Graf. 5.2 - Čtou ti rodiče?



Většina četby dětem se odehrává večer před spaním. Je to jistá forma rituálu, který dítě vnímá, jako poslední tečku za uběhlým dnem, a pak už se musí spát. Šestnácti procentům dotázaných dětí se doma vůbec nečte a nečtou jim ani prarodiče či sourozenci. Se čteným slovem se potom tedy setkávají pouze v mateřské škole, kde je dětem čteno před odpoledním spánkem. Více než šedesáti procentům dětí čte alespoň jeden z rodičů, což je poměrně vysoké procento, očekávala jsem číslo nižší. Je dobře, že se i dnes v rodinách dodržuje zvyk čtení před spaním a zároveň je škoda, že někteří rodiče se o tuto chvíli se svým dítětem ochuzují prostřednictvím pouštění pohádek na CD nebo DVD.

Za třetí se budu věnovat otázce trávení víkendů rodin (graf 5.3). Dříve se hodně dětí těšilo na víkendy, že to bude chvíle, kdy budou s maminkou a tatínkem. Že půjdou na procházku, nebo pojedou na chalupu a zde si budou moci hrát. Výlety a chalupa se dnes ještě pořádá, akorát čas, kdy si s dítětem rodič zrovna nehraje venku nebo není na aktivní procházce, dítě tráví u počítače.

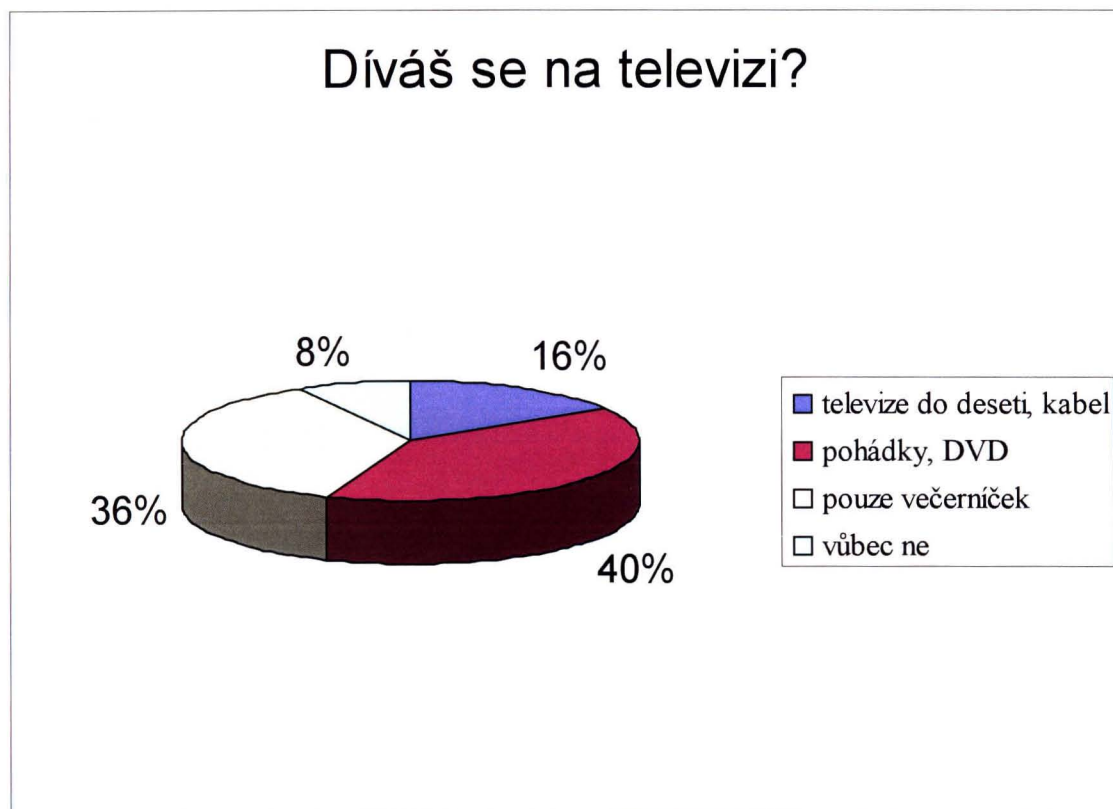
Graf. 5.3 - Co děláte o víkendu?



Hodně mě překvapilo, jak jsou některé rodiny aktivní. Téměř polovina dotázaných dětí říkala, že o víkendech s rodiči podnikají různé výlety, návštěvy zoo, chodí na výstavy nebo do kina. To vše když jsou v Praze. Vedle toho jezdí na chaty a chalupy, kde si rodiče s dětmi prý hrají a také chodí na procházky nebo na houby. Rodiče se snaží dětem věnovat. To je velmi důležité pro jejich správný vývoj, dítě potřebuje cítit zájem, potřebuje se cítit v bezpečí, aby se mohlo pozitivně vyvíjet jeho sebepojetí, sebehodnocení a důvěra v sebe sama. Zdravý psychický vývoj dítěte je předpokladem pozitivní motivace dítěte pro budoucí život.

Čtvrtá otázka se týká jednoho z dnešních fenoménů - televize (graf 5.4). Rodiče často z důvodu vlastního pohodlí nechávají děti hodně koukat na televizi a to často i na pořady dětem předškolního věku nevhodné. Zde se děti setkávají s násilím a agresí, kterou pak ventilují právě v kolektivu dětí v mateřské škole.

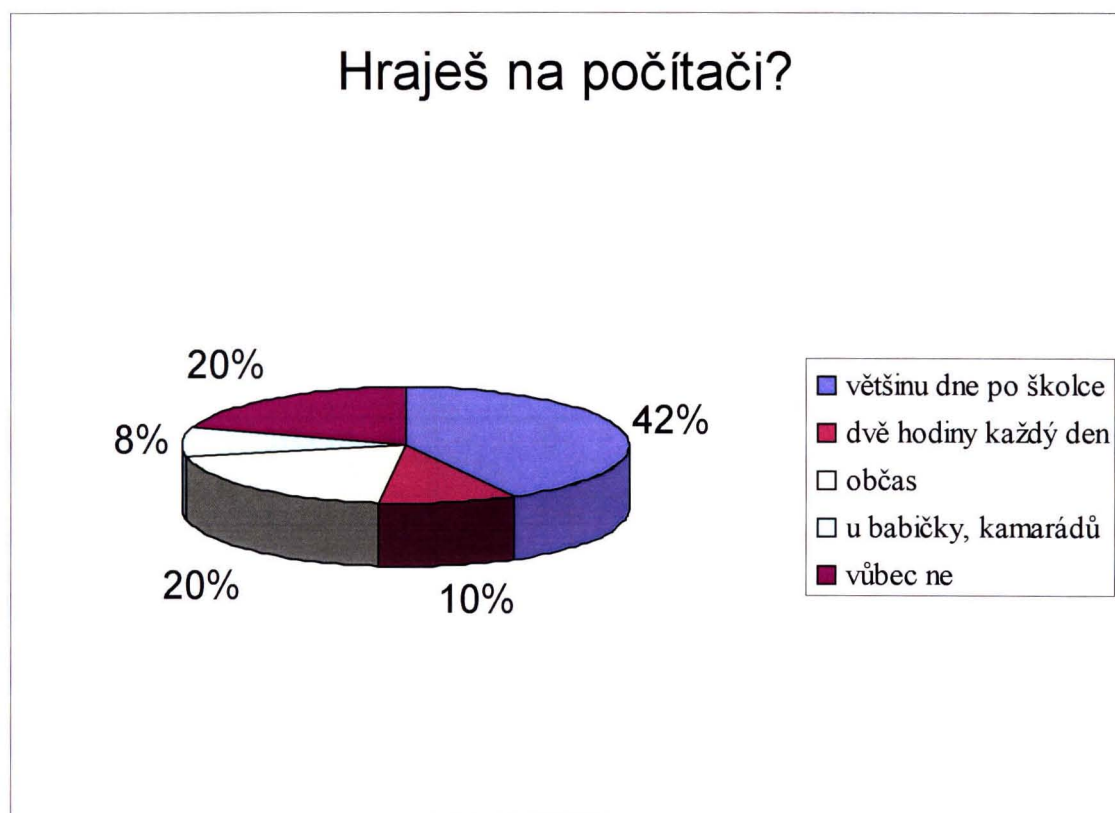
Graf. 5.4 - Televize



Více než polovina dětí se dívá na televizi často a někdy i do deseti hodin večer. Dívají se s rodiči na seriály, jako je Ordinace v růžové zahradě nebo Kriminálka Las Vegas. Druhý den přijdou do školy unavené a jejich aktivita je velmi nízká a vnímání také. Dá se říci, že celé dopoledne prožívají a téměř prospí. Při tom kvalitní a dostatečný odpočinek je pro dítě nezbytný, to si však rodiče neuvědomují, oni jsou zvyklí chodit spát pozdě a brzy vstávat. Překvapilo mě, že jsou děti, které se na televizi nedívají vůbec, jenže tyto děti stráví o to více času u počítače, to však už není takový rozdíl.

Poslední otázka, které jsem se více věnovala, je používání počítače (graf 5.5). Další mocný fenomén doby. Někteří rodiče na obou mateřských školách si stěžují, že se děti neučí pracovat s počítačem už v mateřské škole, aby pak nebyly pozadu ve škole. Tam už se totiž dítě neučí, jak počítač zapnout, bezpečně vypnout a další jednoduché úkony, o kterých se předpokládá, že již umí. Mnoho dětí má neomezený přístup k počítači a na internet a rodiče ani nijak nesledují, co jejich děti na počítači dělají a na jaké stránky se dostanou, ale potom se diví s čím dítě přijde. Hodiny a hodiny tak teprve pětileté děti koukají do monitoru a nic jiného je nezajímá. Často tento problém začnou rodiče řešit až když je pozdě a děti se stanou na počítači závislími. Pak dochází každý den k hádkám a důrazným zákazům a postihům, mnohdy by však stačilo určit pravidla hned na začátku. Dalším problémem je, že dnes rodiče dětem pořizují již v tomto věku vlastní počítač nebo ho má starší sourozenec v pokojíčku, tak dochází ke sporům i mezi sourozenci. Kdo? Kdy? A jak dlouho, u počítače bude?

Graf. 5.5 - Počítač



Domnívám se, že výsledky výzkumu, jak moc děti hrají na počítači, jsou alarmující. Osmdesát procent dětí se setkává s počítačem a z toho přes padesát procent každý den. Děti se často s hrami identifikují, především s jejich hrdiny, a osvojují si

falešné hodnoty. Rodiče je v tom mnohdy nepřímo podporují, protože se nesnaží dětem vysvětlit, že některé věci jsou nemožné. Často ještě s dětmi hrají a například bojují proti sobě, což dítěti umožňuje posouvání hranic toho, co smí a co ne. Dvacet procent dětí na počítači nehraje a ani počítač nemá. To se pak projevuje například na kresbě. Dítě má na obrázku více detailů (příloha č. 4) a obrázek je propracovanější než u dítěte hrajícího na počítači. Můžeme si zde položit otázku *Jak dalece dnešní dítě počítač ovlivňuje?* Odpověď nám přinese čas. Již nyní však můžeme pozorovat zvýšenou agresivitu dětí vůči sobě, rodičům, ale konec konců i vůči pedagogům. Zde je však již téměř pozdě na nápravu a při tom na úplném začátku stačí tak málo. Rozumný rodič a pevné hranice.

Z výše uvedených grafů nám vyplývá to, co bylo řečeno o televizi a počítači na začátku. Dalším faktorem, který děti ovlivňoval bylo, zda mají sourozence, či ne. To se projevovalo především u hry (graf 5.1) a četby (graf 5.2).

5.2 Výsledky diagnostiky úrovně znalostí

Ve svém výzkumu jsem vycházela z výsledků Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, které jsou popsány v jejich knize *Diagnostika dítěte předškolního věku*.

Tab. 5.1 - Lexikálně-sémantická rovina řeči

	Lexikálně-sémantická rovina	Věk	
		Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
1	Ukáže na obrázku činnost	3	5
2	Má zájem o obrázkové knížky a příběhy	3	5
3	Reprodukuje jednoducho říkanku	3,5	5
4	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4	5,5
5	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5	6
6	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5-6	5

První tři úkoly dětem nedělaly problémy. Pracovala jsem s dětmi, kterým bylo nejméně pět let, proto tedy hranice věku je v mém výzkumu posunuta až na pět let. Vzhledem k tomu, že tyto úkoly dětem šly dobře, dá se předpokládat, že je zvládaly dříve, jak je uvedeno v tab. 5.1

K rozdílu dochází v bodě čtyři. Děti mnou sledované měly se zařazováním obrázků nemalé problémy. Nejčastěji zaměňovaly ovoce za zeleninu (pomeranč, banán a hroznové víno je zelenina)(obr. 4.2 a obr 4.3). Vůbec vzpomenout si na nadřazený název *zelenina* a *ovoce* často chvíli trvalo. Nejlépe určovaly a zařazovaly zvířátka, zde nedošlo ani jednou k záměně (obr. 4.4). S jistotou určovaly až děti ve věku pěti a půl let, jak uvádím.

Bod pět se zaměřuje na dějovou posloupnost. Mnou sledované děti sestavily posloupnost bez problémů až v šesti letech, narozdíl od pani Bednářové, která uvádí pět let. Dětem skládání trvalo většinou dlouho, hodně přemýšlely. Největší problém byl s nerozsvícenou svíčkou, která jde zařadit na začátek i konec (obr 4.5). Maminky většiny dětí doma běžně svíčky pálí, takže by to měla být činnost, se kterou se setkávají a neměla by činit problém.

V bodě šest se také s paní Bednářovou rozcházíme. Její poznatky tvrdí, že děti poznají nesmysl na obrázku až v období pěti a půl až šesti let. Z mého výzkumu však vyplývá, že tomu je už v pěti letech. Použila jsem i stejných obrázků (obr. 4.6), aby to bylo srovnatelné. Většina dětí ani neváhala a hned po předložení obrázku se začala smát a říkala, co je tam špatně. Občas jen zaváhaly u obrázku kohoutku na zdi, zeď jim totiž připomínala střechu.

Častější chyby a nedostatky pramení podle mě z nedostatečného věnování se rodičů dětem. Děti posadí před počítač a jsou rádi, že mají klid po náročném dni v práci. Úkolu rozvíjení dítěte se často ujímali prarodiče, ale i ti velmi často chodí do práce ještě v důchodu a na svá vnoučata nemají čas.

Tab. 5.2 - Morfologicko-syntaktická rovina řeči

		Věk	
	Morfologicko-syntaktická rovina	Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
7	Mluví ve větách, podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.	3	5
8	Skloňuje	3	5
9	Užívá časy	4-5	5

Rozdílný věk je zde pouze z toho důvodu, že jsem diagnostikovala děti od pěti let. V mém vzorku však děti většinou problémy v mluvě neměly. Většina už v pořádku vyslovovala R a Ř. Jen malé nedostatky ve třídě věkově smíšených dětí. Zde se nacházejí děti od tří let a ty samozřejmě ještě neumějí používat časy a vyskytuje se u nich „dětská patlavost.“ Úroveň řeči jsem sledovala v průběhu úvodního dotazníku, takže bylo dostatek času na posouzení a zachycení chyb.

Tab. 5.3 - Rychlé jmenování

		Věk: Výsledky mého výzkumu
10	Rychlé jmenování	5

Rychlé jmenování je součástí řeči. Děti ve věkově homogenní třídě jej zvládaly bez obtíží. Rychle říkaly, co vidí a to řádek po řádku zleva doprava. Oproti tomu děti ve věkově různé třídě měly s úkolem obtíže. Četli velmi nejistě, dlouho váhaly než začaly a pak četli pomalu. Musela jsem jim ukazovat jednotlivé obrázky a když je říkaly samostatně, tak první řádek od začátku, druhý od konce dopředu, třetí opět od začátku a čtvrtý od konce dopředu (obr. 4.7). Bez obtíží zvládají až v průběhu šestého roku věku.

Tab. 5.4 - Sluchová analýza a syntéza

	Sluchová analýza a syntéza	Věk	
		Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
11	Zvládá rozpočítadla	4	5
12	Dělení slova na slabiky	4	5
13	Určí počáteční hlásku slova	5	5
14	Určí poslední souhlásku ve slově	6	6,5
15	Vyhledá rýmující se dvojice	4,5-5	6,5

Bod jedenáct a dvanáct se věkově liší, protože jsem pracovala s dětmi, kterým bylo pět a více let. Slabiky šly dětem dobře, většina už se s dělením slov na slabiky někdy setkala, akorát nevěděly, že se tomu tak říká. V mateřské škole se dělení procvičuje (obr. 4.8). Více se s dětmi pracuje v třídě homogenního věku, ve třídě různého věku na toto není mnoho času a vzhledem k dětem ve věku tři let je to i problém. Paní učitelka v homogenní třídě často s dětmi zpívá a cvičí rozpočítadla, při kterých vytleskávají jednotlivá slova.

V bodě třináct se s paní Bednářovou nelišíme. Tyto výsledky jsem však zjistila jen v homogenní třídě, ve třídě věkově různých dětí zvládají určování prvního písmene až v šesti letech. S největší pravděpodobností je to vlivem mladších dětí, s kterými se určování prvního písmene provádět ještě nedá. V homogenní třídě se první písmeno cvičí, děti mají i vymýšlet slova začínající na určité písmeno (obr. 4.9). Samohlásku určují bez problémů, nad souhláskami přemýšlí.

Bod čtrnáct, určování posledního písmene ve slově. Mnou diagnostikované děti toto zvládají bez problémů v šesti a půl letech, ale jen v homogenní třídě. Ve třídě věkově různých dětí je ta hranice až v sedmi letech. Paní Bednářová ve svém výzkumu uvádí šest let, ale o tom si myslím, že je brzy. U dětí různého věku je práce neefektivní, protože tříleté děti ještě nemají dost vyžrálou centrální nervou soustavu, ke zvládnutí úkolu. Největší problém jim dělá určení samohlásky ve slově pus-a (obr. 4.10), souhlásky jsou téměř bez problémů.

Bod patnáct mě velmi překvapil, protože se s paní Bednářovou lišíme o rok a půl. Z mé zkušenosti však dětem dříve vyhledávání rýmujících se dvojic nejde. Děti vědí, co to je rým. Často si ke slovům vymýšlí své vlastní rýmy, ale ty, které jsem vybrala, nevidí (obr. 4.11). Tady není mezi třídami rozdíl.

Tab. 5.5 - Zraková analýza a syntéza

		Věk	
	Zraková analýza a syntéza	Výsledky í Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
16	Skládání obrázku ze čtyř částí	3,5-4	5
17	Skládání obrázku ze čtyř částí	3,5-4	6
18	Skládání obrázku z šesti částí	4	5
19	Zrakové rozlišení- Písmena I		6
20	Zrakové rozlišení- Písmena II		7

Bod šestnáct se liší věkově z důvodu diagnostikování dětí od pěti let. Se skládáním obrázku ze čtyř stejných částí nebyl problém, občas děti nejprve jednotlivé části otočily, ale hned se opravily (obr. 4.12). Není rozdíl mezi třídami. Děti v mateřské škole skládají puzzle, toto je tomu podobné.

Bod sedmnáct mě překvapil, zdálo by se, že by tu neměl být problém, ale děti dělaly často chyby. Obrázek je poskládán horizontálně (obr. 4.13). Spodní dva díly daly správně a horní dva díly daly vertikálně. Na otázku, jestli si myslí, že je to správně, odpověděly, že ano. Nic by neměnily. Spodní část dají správně z důvodu, že je na listě brouk, podle toho vidí, které části mají být u sebe. Není rozdíl mezi třídami.

Bod osmnáct, skládání obrázku ze šesti částí, dětem šlo. Obrázek kočky jim byl asi blízký. Obrázek skládají od středu, od části očí (obr. 4.14). Oproti tomu ocas přikládají až na konec, jen prohazují poslední a předposlední část. Ve věkově rozdílné třídě je hranice zvládnutí úkolu posunutá na pět a půl roku.

V bodě devatenáct je rozdíl mezi třídou homogenní a věkově rozdílnou třídou. Děti vidí a určují dvojhlásky bez rozmýšlení. V homogenní třídě se většina dětí s písmeny už setkala, chodí totiž do přípravné třídy základní školy. Bez problémů určují

písmena v šesti letech. Třída s dětmi různého věku písmena určuje bez chyb od šesti a půl let věku. Nejčastější chyby dělají z důvodu zrcadlového otáčení, například: ou - uo (tab. 4.1).

V bodě dvacet se už třídy neliší. Většina chyb, které děti dělají je z důvodu zrcadlového otáčení, například: man - nam (tab. 4.2) . K bezchybnému určování dochází až před nástupem do školy, u sedmiletých dětí.

Tab. 5.6 - Hrubá motorika

		Věk	
	Hrubá motorika	Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
21	Skok sounož	3	5
22	Stoj na jedné noze se zavřenýma očima		6,5

Bod dvacet jedna, skok sounož, dětem šel dobře. Skákaly přes malou překážku a většinou skočily opravdu sounož. Jen velmi zřídka přeskakovaly s nohama postupně. Není rozdíl mezi třídami.

Bod dvacet dva v tomto znění, paní Bednářová nemá. Má pouze stoj se zavřenýma očima a to děti zvládají už ve čtyřech letech. V mém výzkumu se musí děti postavit rovně, dát ruce podél těla, pak pokrčit jednu nohu a zavřít oči. Ve chvíli, kdy oči zavřou, tak se začínají klátit. Není rozdíl mezi třídami.

Tab. 5.7 - Jemná motorika

		Věk	
	Jemná motorika	Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
23	Manipulace s drobnými předměty - Provlíkaní	3-4	5
24	Manipulace s drobnými předměty - Uzel		5
25	Manipulace s drobnými předměty - Klička		6,5
26	Manipulace s drobnými předměty - Velký knoflík		5
27	Manipulace s drobnými předměty - Malý knoflík		5
28	Manipulace s drobnými předměty - Zip		5

Bod dvacet tři se liší od paní Bednářové díky věku diagnostikovaných dětí. Navlékání korálek dětem šlo dobře, když měly provlíknout tkaničku dírkami, to už moc nešlo, ale nakonec vždy provlíkly (obr. 4.15). Dnešní vynález suchého zipu dětem a rodičům maximálně ulehčují život, proto děti často neví, jak se správně tkaničky navlíkají. Není rozdíl mezi třídami.

Bod dvacet čtyři paní Bednářová nemá, proto není uvedený věk zvládnutí. Tento úkol souvisí se zavazováním tkaniček. Děti vědí, jak uzel udělat, ale často se jim několikrát nepovede, protože tkaničky neprovlíknou (obr. 4.15). Ve třídě věkově různých dětí, je hranice bezproblémového zvládnutí posunuta na šest let. Je to právě z důvodu neprovlíknutí tkaniček.

Bod dvacet pět také nenajdeme u paní Bednářové. Paní učitelka v homogenní třídě dětí učí, jak si mají tkaničku se vším všudy zavázat, občas ještě neumí kličku utáhnout (obr. 4.16), tento problém rodiče řeší pomocí suchých zipů. Ve věkově různé třídě dětem pomáhá paní učitelka se zavazováním, vzhledem k množství dětí, není mnoho času k učení. Není rozdíl mezi třídami.

Bod dvacet šest u paní Bednářové nenajdeme. Velký knoflík dětem nedělá problém, zapnou ho i rozepnou (obr. 4.17) . Říkají, že je to takový knoflík pro obry. Krásně jim jde uchopit do prstů a je vidět již pevný uchopovací reflex. Není rozdíl mezi třídami.

Bod dvacet sedm též u paní Bednářové nenajdeme. Malý knoflík krásně zapínají a na svém oblečení si ho zapínají sami, nikdo jim s tím nemusí pomáhat (obr. 4.18). Není rozdíl mezi třídami.

Bod dvacet osm u paní Bednářové nenajdeme. Zapínání zipu dětem jde dobře. Zvládají to na pomůcce i na své bundě nebo kalhotách (obr. 4.19) . Umí už udržet i malý jezdec a zip nasadit. Není rozdíl mezi třídami.

Tab. 5.8 - Vizuomotorika

		Věk	
	Vizuomotorika	Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
29	Skládání kostek (věž)	3	5
30	Spojování bodů	4,5-5	5

Bod dvacet devět se liší od paní Bednářové kvůli věku mnou diagnostikovaných dětí. Skládání kostek do věže je rozdílný podle věku. Děti pětileté ještě skládají jednodušší věže, většinou jen kostky jednu podruhé na sebe. děti šestileté a starší už stavějí složitější soustavy, kostky vedle sebe a pak další řadu na ně atd. Chlapci i dívky stavějí podobně členité stavby. Není rozdíl mezi třídami.

V bodě třicet se s paní Bednářovou téměř nelišíme. Tyto výsledky však jsou pouze ve věkově homogenní třídě. Ve věkově rozdílné třídě se hranice zvládnutí posouvá na šest let. Děti si nevědí rady a nechápou, co mají dělat. Když se jim řekne, že mají vzor v podobě prvního obrázku (obr. 4.20), stejně nevědí, jak to udělat. Dlouho přemýšlejí a musí se jim říct, že stromečky jsou spojené, pak už udělají obrázek druhý i třetí. Spojování jedenácti bodů do šneka provádějí různě, někteří spojují jeden bod po druhém a někteří jedním tahem. Nakonec jsem děti nechala se podepsat, to zvládly až na výjimky téměř všichni.

Tab. 5.9 - Spontánní kresba

		Věk	
	Spontánní kresba	Výsledky Bednářové a Šmardové	Výsledky mého výzkumu
31	Kreslení nevyhledává		5
32	Čáranice	2	5
33	Pojmenování čáranice	2,5-3,5	5
34	Hlavonožec	3-4	5,5
35	Postava	4-5	6
36	Přibývající detaily	5-6	6,5
37	Různorodost námětů		6,5

Bod třicet jedna, věk není uveden, protože většina dětí se během předškolního období kreslením projevuje a většina dětí ráda kreslí. V mém vzorku nerado kreslilo pět dětí, důvodem bylo, že kreslit neumí.

Bod třicet dva a třicet tři se liší od paní Bednářové z důvodu věku mnou sledovaných dětí. Toto období mají děti už dávno za sebou a kreslení jim nedělá velké problémy. Není rozdíl mezi třídami.

Bod třicet čtyři se liší s paní Bednářovou z důvodu věku mnou sledovaných dětí. Některé děti však u hlavonožce zůstávají i v pozdějším věku, hlavně ty z věkově různorodé třídy. Ve třídě homogenního věku kreslí už krásnou postavu. Jinak v obou třídách v pěti letech zvládají minimálně hlavonožce.

Bod třicet pět se liší od paní Bednářové zhruba o půl roku u homogenní třídy, ve věkově různorodé třídě je to minimálně o rok. Zde děti asi přejímají úroveň kreslení od mladších dětí a myslí si, že je to tak správně.

Bod třicet šest se s paní Bednářovou téměř neliší. Detaily přibývají u dětí v šesti letech, hlavně pak u dívek, u chlapců je to až o půl roku později, tedy v šesti a půl. Postava má už oči, nos, ústa, vlasy, uši, hlavu, krk, trup, ruce, nohy a boty. Na ruce je pět prstů a postava je oblečená. U dívek má na svetru knoflíky a nebo zavázaný župan. Není rozdíl mezi třídami.

Bod třicet sedm, paní Bednářová neuvádí věk. Z mého sledování vyplývá, že k různorodosti námětů dochází u dívek ve věku šest a půl a u chlapců ve věku sedmi let. Není rozdíl mezi třídami.

5.3 Doporučení pro práci v rodině

Dnes je společnost zaměřená na výkon. Rodiče od svých dětí očekávají, že budou co možná nejlepší. Vše jim dovolí a dle svých možností i koupí. Často tak opomíjejí citové potřeby svých dětí. Dobře je to vidět na grafu 5.5. Přes sedmdesát procent dětí se setkává s počítačem pravidelně. Rodiče dětem počítač dovolí a ještě je v tom podporují, protože z nich chtějí jednou mít programátory nebo manažery, aby měly to, co oni ne. Problém nastává ve chvíli, kdy mají děti počítač zakázaný. Dělají rodičům scény a slibují cokoliv, jen aby mohli hrát. Myslím, že toto je velký strašák doby, ale rodiče si to neuvědomují, nebo uvědomit nechtějí. Rozhodně nesouhlasím s tím, aby dítě ve věku pět až sedm let mělo neomezený přístup k počítači a na internet a dokonce, aby mělo svůj počítač v pokojíčku. Rodiče by měli vědět, co jejich dítě dělá ve svém volném čase. Měli by se snažit zkrátit dobu, kdy dítě sedí u počítače nebo se dívá na televizi a tento čas by pak dítě mělo trávit smysluplněji, například hraním člověče nezlob se s rodiči. Je důležité určit nějaké hranice hned na začátku. Ty by měli být pevné a neměnné. Měli by je respektovat děti, ale i rodiče.

Velkým problémem je také nedostatek komunikace. Rodiče přijdou domů, jsou unavení a nemají náladu na to, aby je děti obtěžovaly svými malichernostmi. Časem pak dítě ztratí i zájem jít a chtít si popovídat s rodiči. Měl by se tedy určit čas, kdy dítě bude vědět, že ho rodiče budou poslouchat, například před večerníčkem, aby si to už mohlo samo uvědomovat a hlídat. Věnovat čas dítěti je totiž velmi důležité. Dítě tak cítí zájem a je pozitivně motivováno pro budoucí život.

Další důležitou součástí přirozeného vývoje dítěte je četba. Dítě by se mělo setkávat se čteným slovem a je pro něj důležité. Za prvé z důvodu, že ve chvíli čtení dítě ví, že se mu rodiče věnují a za druhé se prostřednictvím četby dítěti rozšiřuje aktivní slovník. Rodiče by měli dětem číst knihy na velmi vysoké úrovni, je to tradice. Doporučila bych, aby rodiče nahlédli do nějakých knížek, ve kterých jsou nápady na rozvíjení dětských schopností.

Je důležité rozvíjet motorické schopnosti dítěte. Rodiče by si s nimi měli hrát na honěnou, měli by je podporovat v ježdění na kole a koloběžce. Dítě by nemělo celé dny sedět před počítačem.

Dále bych doporučila, aby se rodiče podívali do knihy Diagnostika dítěte předškolního věku. Mohou zde nalézt mnoho užitečných a podnětných cvičení. V dnešní době je též na trhu velké množství knih obsahujících různé hry a cvičení pro děti, které se zaměřují na rozvoj jednotlivých dovedností a schopností.

Rodiče by měli dítěti zajistit pocit bezpečí a jistoty a měli by ho pozitivně motivovat. Dítě potřebuje cítit ze strany rodičů zájem. Tímto je ovlivněn správný vývoj. Dítě tak není ustrašené a úzkostné.

Dále je potřeba v dítěti podporovat klady a dovednosti, které mu jdou dobře a nešetřit při tom chválou. Neměl by se klást příliš velký důraz na dovednosti, které dítěti nejdou, ale měli by se vhodným způsobem rozvíjet. Je důležité v dítěti nevyvolat pocit nejistoty a nízkého sebehodnocení, to by mohlo následně vést k narušení osobnosti.

Rodiče by se měli zamyslet nad tím, jak se jejich dítě chová a jak se projevuje v kolektivu ostatních dětí. Mělo by být spokojené a radostné.

6 Závěr

Během tří měsíců jsem se setkala s padesáti dětmi a diagnostikovala úroveň jejich znalostí. Každé z nich bylo jedinečnou bytostí a jedinečně na mě zapůsobilo. O žádném se nedá říci, že by bylo výrazně slabší. Některé dítě sice bylo pomalejší, ale pokud se tempo zvolnilo, tak i to úkoly zvládlo. Z diagnostiky vyplynulo, že úroveň znalostí odpovídá orientačním normám uváděným v literatuře. Ukázalo se však, že je rozdíl mezi dětmi, které chodí do věkově homogenní třídy a věkově rozdílné třídy. Myslím, že rodiče si dnes často neuvědomují, jaký poklad v dítěti mají a nevěnují se mu tolik, kolik by si zasloužilo. V celém svém výzkumu jsem se snažila děti zachytit v pravdivém světle. Snažila jsem se nikomu nepřidávat, ani neubírat. Práce s nimi mě hodně poučila a posunula. Měla jsem tendence odsuzovat paní učitelky, že někdy zvýší hlas, ale ono je to občas potřeba. Každý z nás by se měl zamyslet, co se dnes dětem dává a dovoluje.

proklamaace

Shrnutí

Diagnostika dítěte ve věku 5 - 7 let a možnosti intervence v rodině

Diagnostics for children aged 5 - 7 years and possibilities of family intervention

Autor: Adéla Kostrounová

V práci bylo diagnostikováno padesát dětí. Sledovány byly následující oblasti - řeč, motorika, zraková a sluchová analýza a syntéza, kresba a způsob rodinné výchovy. Z výzkumu vyplývá, že úroveň znalostí odpovídá orientačním normám uváděným v literatuře.

In this thesis was diagnosed fifty children. It was traced next sections - speech, motoric, hearing and sight analysis and synthesis, painting and the ways of family treatments. In the research I have found out that the level of knowledges correspond to the standards mentioned in relevant literature.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. 4.1 Činnosti na obrázku	26
Obr. 4.2 Nadřazené pojmy - ovoce	27
Obr. 4.3 Nadřazené pojmy - zelenina	27
Obr. 4.4 Nadřazené pojmy - zvířátka	27
Obr. 4.5 Dějová posloupnost	28
Obr. 4.6 Nesmysl na obrázku	29
Obr. 4.7 Rychlé jmenování	31
Obr. 4.8 Slabiky	32
Obr. 4.9 První písmeno	33
Obr. 4.10 Poslední písmeno	33
Obr. 4.11 Rýmující se dvojice	34
Obr. 4.12 Zraková analýza	35
Obr. 4.13 Zraková analýza	36
Obr. 4.14 Zraková analýza	37
Obr. 4.15 Pomůcka jemné motoriky	39
Obr. 4.16 Pomůcka jemné motoriky, Klička	40
Obr. 4.17 Pomůcka jemné motoriky, Velký knoflík	41
Obr. 4.18 Pomůcka jemné motoriky, Malý knoflík	41
Obr. 4.19 Pomůcka jemné motoriky, Zip	42
Obr. 4.20 Spojování bodů	43
Obr. 4.21 Maminka	44
Tab. 4.1 Zraková analýza	37
Tab. 4.2 Zraková analýza	38
Tab. 5.1 Lexikálně-sémantická rovina řeči	51
Tab. 5.2 Morfologicko-syntaktická rovina řeči	53
Tab. 5.3 Rychlé jmenování	53
Tab. 5.4 Sluchová analýza a syntéza	54
Tab. 5.5 Zraková analýza a syntéza	55
Tab. 5.6 Hrubá motorika	56

Tab. 5.7 Jemná motorika	57
Tab. 5.8 Vizuomotorika	58
Tab. 5.9 Spontánní kresba	59
Graf 5.1 Hrají si s tebou rodiče?	46
Graf 5.2 Čtou ti rodiče?	47
Graf 5.3 Co děláte o víkendu?	48
Graf 5.4 Televize	49
Graf 5.5 Počítač	50

Použitá literatura

Bednářová, Jiřina - Šmardová, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku. 1 vydání. Brno: Vydavatelství Computer Press, a.s., 2007. 211 s. ISBN 978-80-251-1829-0

Berdychová, J. - Bělinová, L. - Brtníková, M. Výchova dítěte předškolního věku. 1 vydání. Praha: Vydavatelství Horizont, 1980. 90 s. ISBN 40-041-80

Bergmannová, Michaela - Klemantová, Helena. Lucka, Tomík, Bobík a semaforníci. 1 vydání. Praha: Vydavatelství Springer Media CZ, s.r.o, 2005. 16 s.

Bruce, Tina. Předškolní výchova. 1 vydání. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5

Fichnová, Katarína - Szobiová, Eva. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. 1 vydání. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 2007. 130 s. ISBN 978-80-7367-323-9

Kolláriková, Zuzana - Pupala, Branislav (eds). Předškolní a primární pedagogika. 1 vydání. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7

Langmeier, Josef - Krejčířová, Dana. Vývojová psychologie. 3 vydání. Praha: Vydavatelství Grada Publishing, spol. s.r.o, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

Loffel, Joachim. Veselé hry s obrázky a čísly. 1 vydání. Praha: Fortuna Print. 2001. ISBN 80-86144-98-4

Nelešovská, Alena. Jak se děti učí hrou. 1 vydání. Praha: Vydavatelství Grada Publishing, spol. s.r.o, 2004. 116 s. ISBN 80-247-0815-9

Vágnerová, Marie. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. 1 vydání. Praha: Nakladatelství Portál, s.r.o, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

Vyštejn, Jan. Dítě a jeho řeč. 1 vydání. Beroun: Vydavatelství Baroko a Fox, 1995. 62 s.
ISBN 80-85642-25-5

Zahálková, Marie. Angličtina pro nejmenší. 1 vydání. Praha: Pedagogické nakladatelství, akciová společnost, 2004. 80 s. ISBN 80-7235-064-1

Žáčková, Hana - Jucovičová, Drahomíra. Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. 3 vydání. Praha: Nakladatelství D a H, 2000. 32 s.

Seznam příloh

Příloha 1: Sára 5,5 roku - dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka (tabulka, obrázek)

Příloha 2: Niki 6,5 roku - dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka (tabulka, obrázek)

Příloha 3: Maminka - Marek 6,5 roku (obrázek)

Příloha 4: Maminka - Bára 6 let (obrázek)

Příloha 5: Maminka - Martina 6 let (obrázek)

Příloha 6: Maminka - Matyáš - 5,5 roku (obrázek)

Příloha 7: Zařazování obrázků pod nadřazené pojmy (obrázek)

Dotazník, diagnostický zázpisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
SARA	5 r 6 m	11.

Dotazník o způsobu rodinné výchovy	
Kdo s tebou bydlí?	M + T, matka, děda
Máš sourozence?	ne
Hrají si s tebou rodiče?	NE
Jakou hračku máš nejraději?	hořčice
Čtou ti rodiče?	matka matka a děda
Máš oblíbenou knížku? Jakou?	hořčice, princezna <i>Beatrix</i>
S kým si hraješ?	s domovním zvířetem, s matkou a <i>matkou</i>
Co děláte v sobotu a v neděli (zoo, výlety)	zoo
Díváš se na TV?	ANO
Hraješ na počítači?	ANO, trochu
Co nejraději děláš v MŠ?	malování
Chodíš rád do MŠ?	ANO

1 – špatné, 2 – průměr, 3 - dobré

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

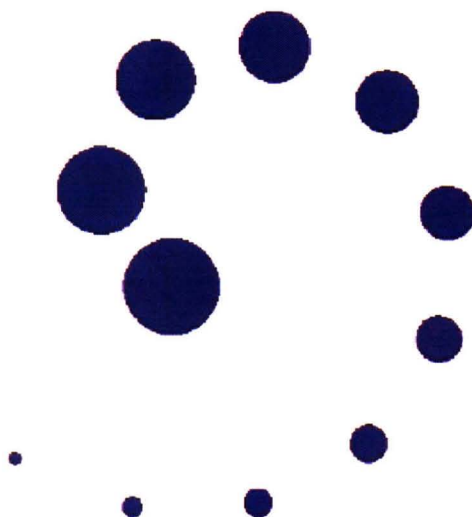
Jméno	věk	Identifikační číslo
SAZA SAZA	5 a 6 m	

	Lexikálně-sémantická rovina	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
1	Ukáže na obrázku činnost			/	
2	Má zájem o obrázkové knížky a příběhy			/	hodně velký
3	Reprodukuje jednoducho říkanku			/	
4	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy			/	
5	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji		/		
6	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	/			

	Sluchová analýza a syntéza	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
7	Zvládá rozpočítadla	/			
8	Dělení slova na slabiky		/		
9	Určí počáteční hlásku slova	/			
10	Určí poslední souhlásku ve slově	/			
11	Vyhledá rýmující se dvojice	/			

		Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
12	Rychlé jmenování		/		

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka



Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
SARVA	5 r 6 m	

	Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
13	Skok sounož			/	
14	Stoj na jedné noze se zavřenýma očima		/		

	Vizuomotorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
15	Skládání kostek (věž)			/	☒
16	Spojování bodů	/			

	Morfologicko-syntaktická rovina	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
17	Mluví ve větách, podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.			/	
18	Skloňuje			/	
19	Užívá časy			/	


	Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
20	Manipulace s drobnými předměty: provlíkání			/	
21	Uzel	/			
22	Klíčka	/			
23	Velký knoflík			/	

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

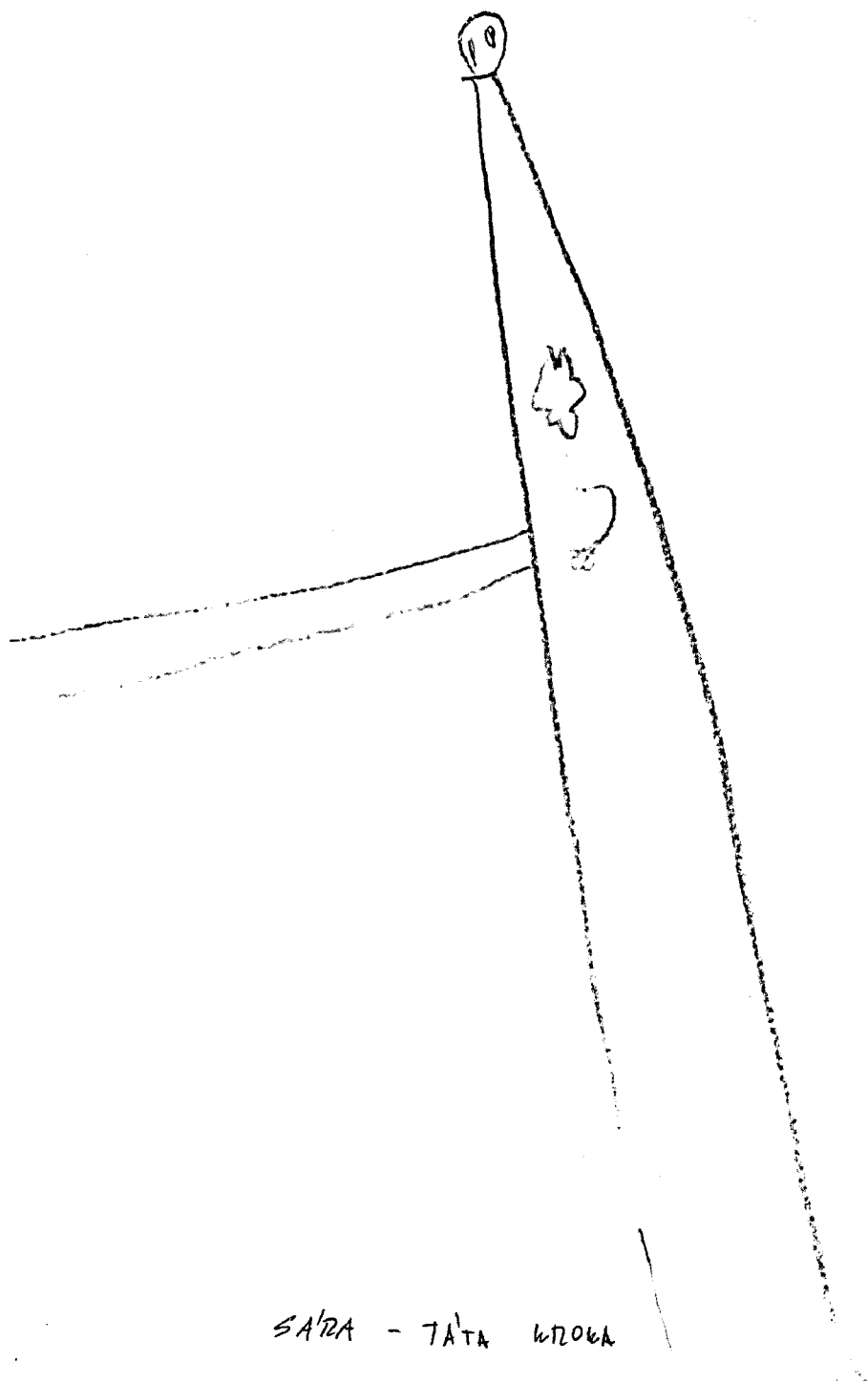
Jméno	věk	Identifikační číslo
Sara	5 let 6 m	

24	Malý knoflík			/	
25	Zip			/	

	Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
26	Kreslení nevyhledává			/	
27	Čáranice			/	
28	Pojmenování čáranice			/	
29	Hlavonožec			/	
30	Postava	/			
31	Přibývající detaily	/			
32	Různorodost námětů	/			

	Zraková analýza a syntéza	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
33	Poskládá obrázek ze čtyř částí 	/			
34	Poskládá obrázek ze čtyř částí	/			
35	Poskládá obrázek z šesti částí	/		/	
36	Písmena I	/			
37	Písmena II	/			

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka



Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
Miki	6 r 6 m	III.

Dotazník o způsobu rodinné výchovy	
Kdo s tebou bydlí?	M+T, bratřička
Máš sourozence?	1 bratřička
Hrají si s tebou rodiče?	maminka, občas s tatínkem
Jakou hračku máš nejraději?	hobíček, kroměček
Čtou ti rodiče?	ANO
Máš oblíbenou knížku? Jakou?	O PAŠIVKÁCH
S kým si hraješ?	bratřička, občas s rodiči
Co děláte v sobotu a v neděli (zoo, výlety)	močejšku, zoo, CHATA
Diváš se na TV?	ANO, víc si hraje
Hraješ na počítači?	ANO, občas
Co nejraději děláš v MŠ?	PAŠIVANÍ
Chodiš rád do MŠ?	ANO

1 – špatné, 2 – průměr, 3 - dobré

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
Niki	6 r 6 m	III.

	Lexikálně-sémantická rovina	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
1	Ukáže na obrázku činnost			/	
2	Má zájem o obrázkové knížky a příběhy			/	
3	Reprodukuje jednoducho říkanku			/	
4	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy		/		
5	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji		/		
6	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			/	


	Sluchová analýza a syntéza	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
7	Zvládá rozpočítadla			/	
8	Dělení slova na slabiky			/	
9	Určí počáteční hlásku slova			/	
10	Určí poslední souhlásku ve slově		/		
11	Vyhledá rýmující se dvojice			/	

		Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
12	Rychlé jmenování			/	

Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
MILY	6 r 6 m	111.

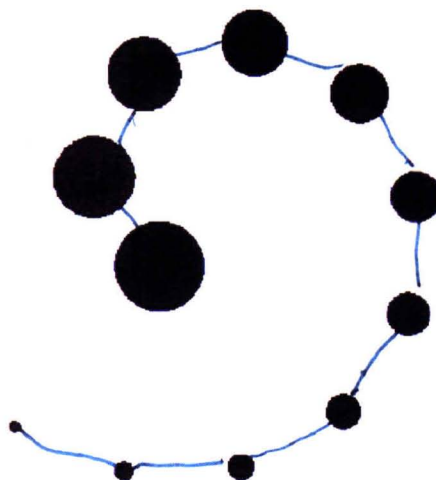
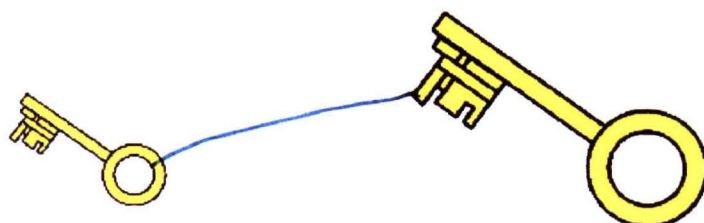
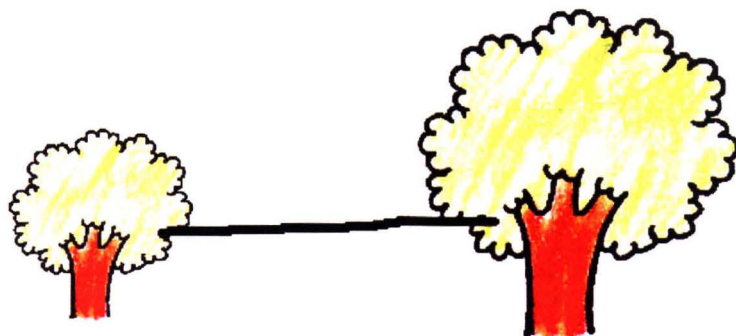
	Hrubá motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
13	Skok sounož			/	
14	Stoj na jedné noze se zavřenýma očima			/	

	Vizuomotorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
15	Skládání kostek (věž)			/	
16	Spojování bodů			/	

	Morfologicko-syntaktická rovina	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
17	Mluví ve větách, podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.			/	
18	Skloňuje			/	
19	Užívá časy			/	

	Jemná motorika	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
20	Manipulace s drobnými předměty: provlíkání			/	
21	Uzel			/	
22	Klíčka			/	
23	Velký knoflík			/	

151





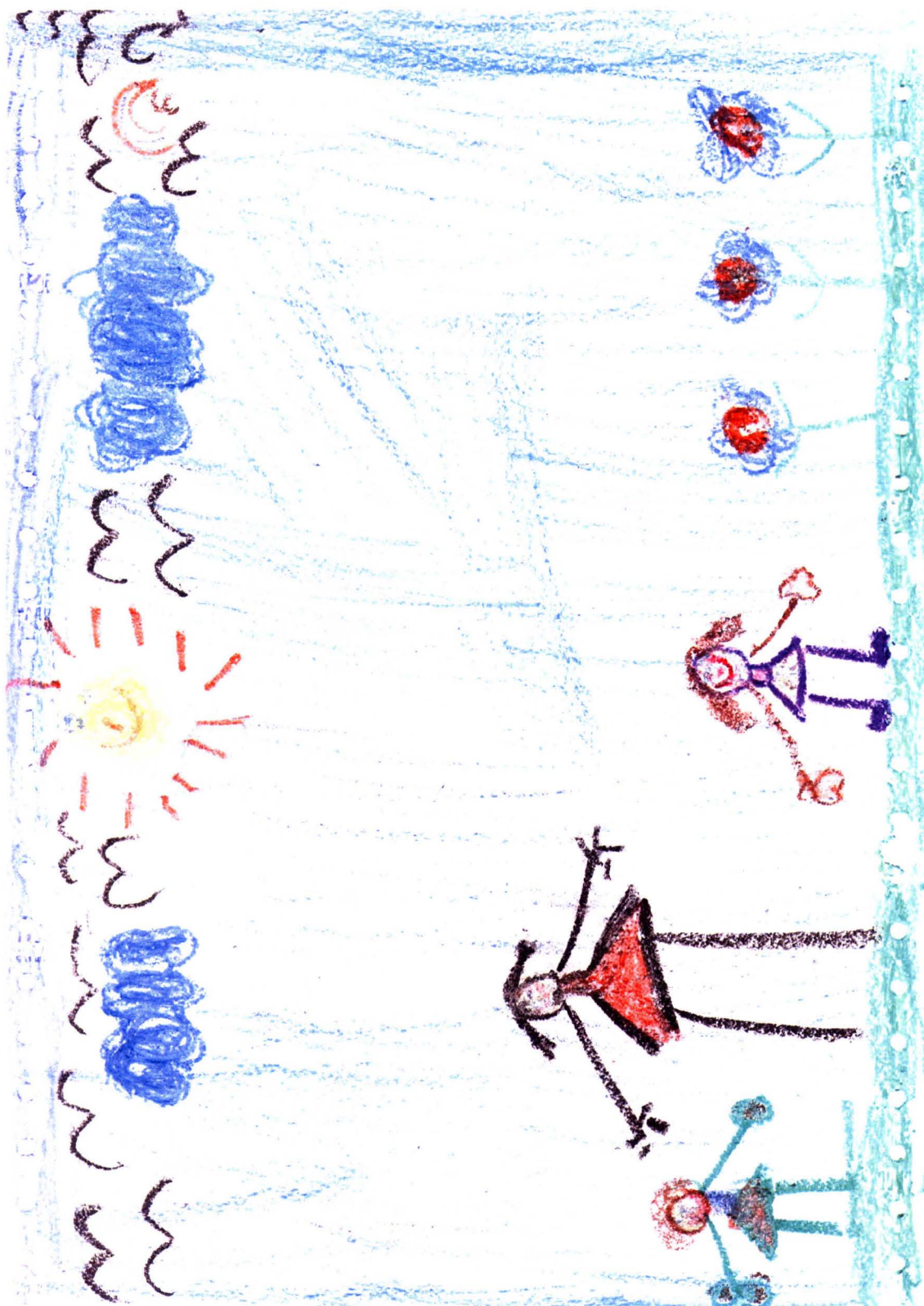
Dotazník, diagnostický zápisník, vizuomotorika a maminka

Jméno	věk	Identifikační číslo
Niki	6 a 6m	III.

24	Malý knoflík			/	
25	Zip			/	

	Spontánní kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
26	Kreslení nevyhledává			/	
27	Čáranice			/	
28	Pojmenování čáranice			/	
29	Hlavonožec			/	
30	Postava			/	
31	Přibývající detaily			/	
32	Různorodost námětů			/	

	Zraková analýza a syntéza	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně	
33	Poskládá obrázek ze čtyř částí 			/	
34	Poskládá obrázek ze čtyř částí 			/	IIII
35	Poskládá obrázek z šesti částí			/	
36	Písmena I		/		rozložení obrázků!
37	Písmena II	/			





Marek

Maminka (Marek 6,5 roku)

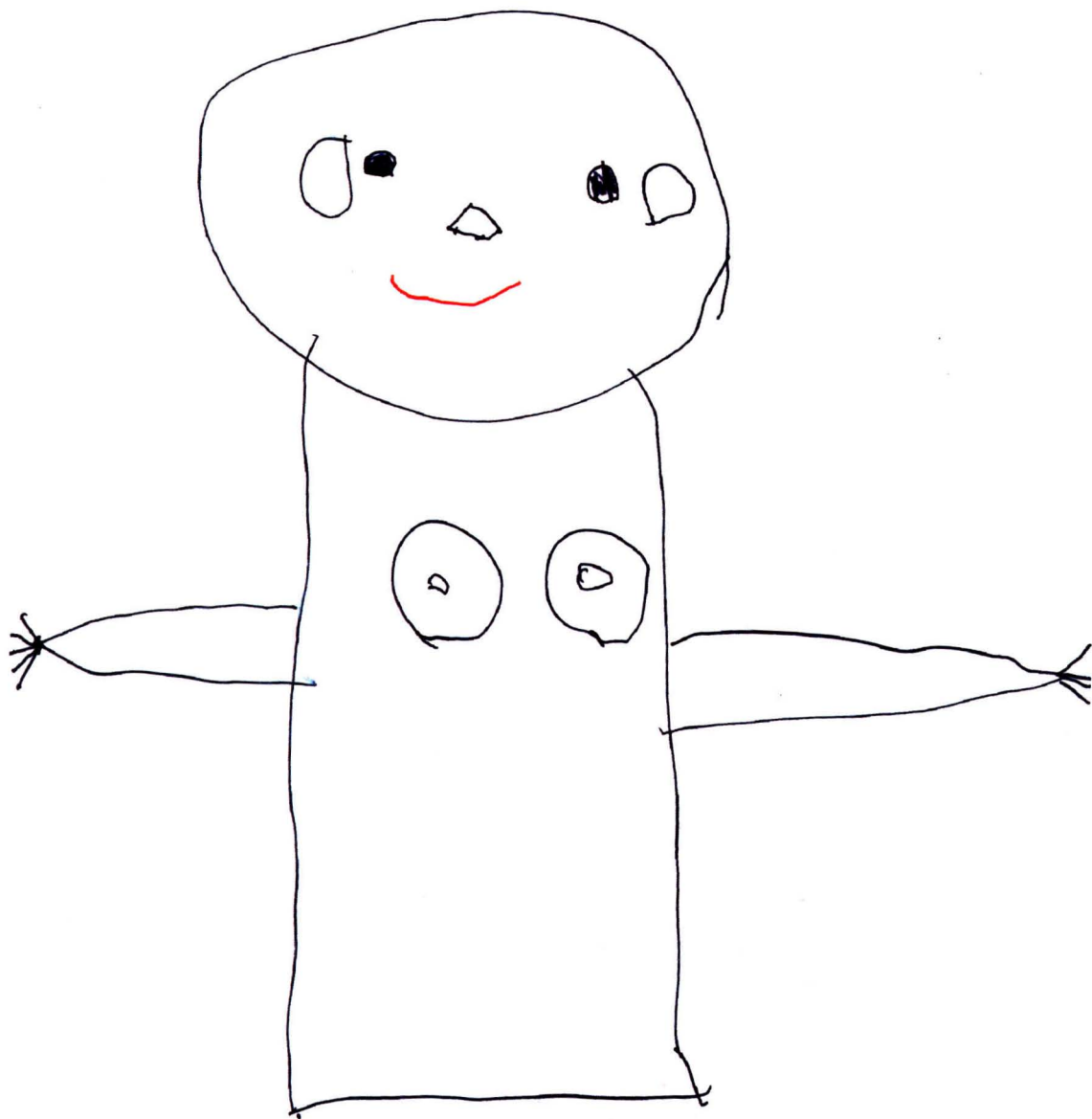


Maminka (Bára 6 let)



Martina

Maminka (Martina 6 let)

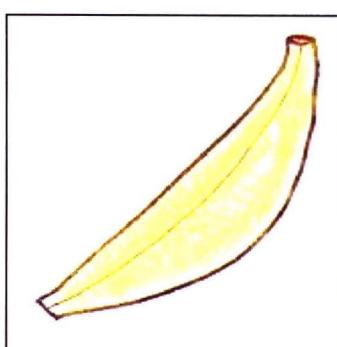
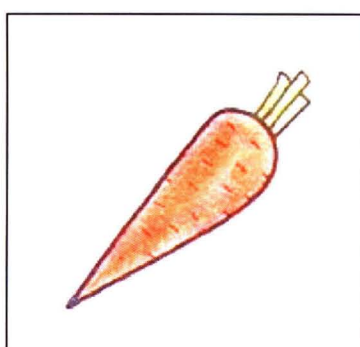
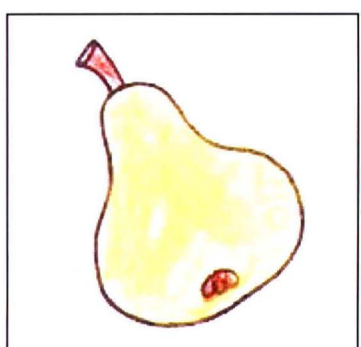
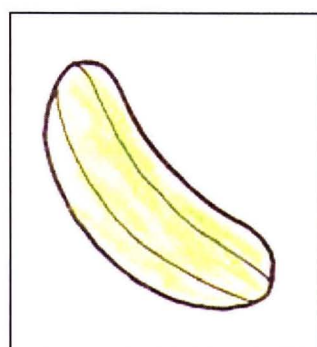
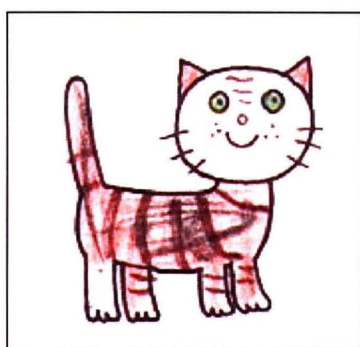
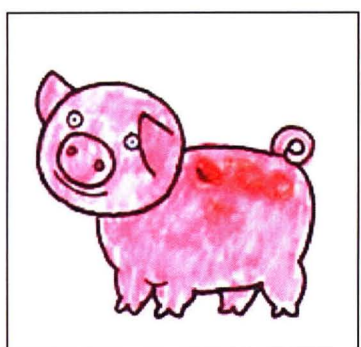
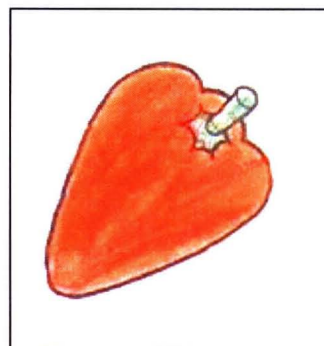
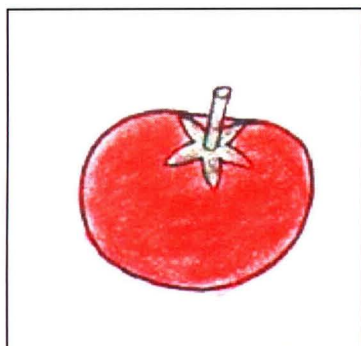
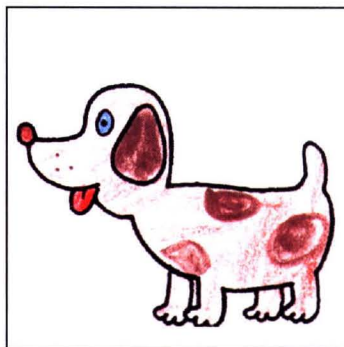
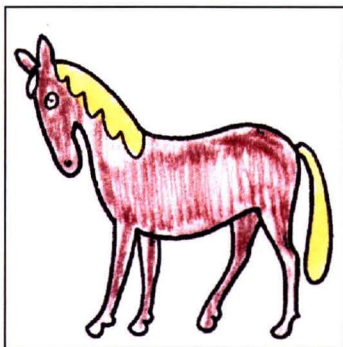
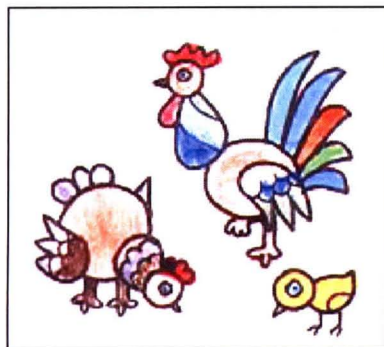


Matas

Maminka (Matyáš 5,5 roku)

Příloha č. 6

Zařazování obrázků pod nadřazené pojmy



Zařazování obrázků pod nadřazené pojmy

