

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



**Stimulační programy pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou**

Stimulation programs for preschoolers and children with postponed school attendance

Diplomová práce

2013

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lucie Durdilová

Vypracovala:

Bc. Kristýna Gottwaldová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Lucie Durdilové za použití zdrojů uvedených v seznamu literatury. Souhlasím s tím, že tato práce může být využívána k dalším studijním účelům.

V Praze, 24. dubna 2013

-----  
podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Lucii Durdilové za její vstřícnost, odborné vedení a cenné rady při vytváření této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce je věnována stimulačním programům pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou.

Práce je členěna do pěti kapitol. První kapitoly se zaměřují na informace potřebné k pochopení daného tématu. Jedná se o psychologické vymezení předškolního věku, dále o problematiku vstupu do školy, následuje kapitola zaměřená na diagnostiku, která ve většině případů předchází stimulaci. Další kapitola je již zaměřená na samotné stimulační programy, obsahuje jejich teoretický popis, ale také informace potřebné k jejich tvorbě. V páté kapitole uvádím příklad vytvořeného stimulačního programu, jeho funkčnost je doložená pozorováním na začátku a v průběhu programu.

Práce by měla posloužit jako návod k vytvoření stimulačního programu v rámci předškolní přípravy.

**Klíčová slova:** stimulační program, dítě předškolního věku, vstup do školy, oblasti stimulace

## **Annotation**

The thesis is dedicated to stimulations programs for preschool children and children with postponed schooling.

The work is divided into five chapters. The first few chapters are focused on the information which is necessary for understanding the topic. These are about a psychological definition of pre-school age, as well as the issue of entering into a school, followed by a chapter about diagnostics, which usually come before the stimulation. Another chapter is focused on the actual stimulations programs, it contains their theoretical description, but also the information needed to create them. In the fifth chapter, an example of stimulation program was created. Its functionality is supported by the observations at the beginning of the program and during the program.

The aim is to make a guide about creating of stimulation programs in the frame of the preschool preparation.

**Keywords:** stimulation program, preschool child, school entry, areas of the stimulation

# OBSAH

## ÚVOD

<b>1</b>	<b>PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....</b>	<b>10</b>
1.1	Poznávací procesy .....	10
1.2	Emoční vývoj.....	12
1.2.1	Sebehodnocení .....	13
1.2.2	Sebepojetí .....	14
1.3	Sociální vývoj .....	14
1.3.1	Hra.....	15
<b>2</b>	<b>VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY .....</b>	<b>17</b>
2.1	Školní zralost .....	17
2.2	Školní připravenost .....	18
2.3	Odklad školní docházky .....	20
<b>3</b>	<b>DIAGNOSTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....</b>	<b>23</b>
3.1	Motorický vývoj.....	25
3.2	Rozumový vývoj.....	25
3.3	Citový vývoj a volní složka .....	26
3.4	Vývoj percepce .....	26
<b>4</b>	<b>STIMULAČNÍ PROGRAMY.....</b>	<b>28</b>
4.1	Oblasti stimulace.....	28
4.1.1	Motorika .....	28
4.1.2	Grafomotorika a kresba .....	30
4.1.3	Zrakové vnímání .....	32
4.1.4	Sluchové vnímání.....	34
4.1.5	Řeč.....	36
4.1.6	Vnímání prostoru a prostorové představy .....	38
4.1.7	Vnímání času .....	39
4.1.8	Základní matematické dovednosti .....	40
4.1.9	Sociální dovednosti .....	41
4.1.10	Hra.....	41
4.1.11	Sebeobsluha, samostatnost .....	42
4.2	Realizace stimulačních programů .....	42
4.3	Vybrané typy stimulačních programů .....	43

4.3.1	Intervenční program instrumentálního obohacení (FIE).....	43
4.3.2	Metoda dobrého startu.....	43
4.3.3	Program HYPO.....	44
4.3.4	Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina.....	45
4.3.5	KUPREV .....	45
4.3.6	Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti.....	45
4.3.7	Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou- Maxík .....	46
4.4	Přehled často využívaných materiálů v rámci předškolní přípravy .....	50
4.5	Zahraniční stimulační programy .....	54
<b>5</b>	<b>ŠKOLA NANEČISTO .....</b>	<b>57</b>
5.1	Tvorba programu.....	58
5.2	Popis konkrétních lekcí .....	59
5.3	Vlastní zkušenost s programem .....	60
5.4	Pozorování vybrané skupiny Školy nanečisto .....	60
5.5	Charakteristika skupiny .....	62
5.6	Pozorování první lekce programu .....	63
5.7	Pozorování lekce během programu .....	68
5.8	Shrnutí pozorování .....	71
<b>6</b>	<b>DISKUZE .....</b>	<b>77</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	

# ÚVOD

V mé diplomové práci půjde především o teoretický popis stimulačních programů pro předškoláky. Měla by být pomocí a případnou inspirací při tvorbě vlastního komplexního programu.

V první kapitole se nejdříve podívám na vymezení předškolního věku z psychologického hlediska. Před tvorbou stimulačního programu je velmi důležité dobře znát a také rozumět samotnému dítěti, předškolákovi. Je třeba mít přiměřené požadavky na děti v souladu s jeho věkem. Tato kapitola není úplným popisem psychologického vývoje předškoláka, jsou zde rozpracovány pouze oblasti, které se nejbližší dotýkají tvorby stimulačních programů.

Ve druhé kapitole se zaměřím na vstup dítěte do školy. Vstup do školy obecně pokládáme za velmi důležitý mezník v životě dítěte, který je chápán jako velmi zátěžová situace. Stimulační programy obvykle předcházejí neúspěšnosti ve škole tím, že rozvíjejí schopnosti a dovednosti předškoláka. Stimulují jeho vnímání, myšlení, chování. Stimulační programy jsou často v laické veřejnosti chápány jako příprava na školu, proto se zastavuji nad touto problematikou.

Ve třetí kapitole popíši, jakým způsobem probíhá diagnostika předškolního dítěte. Zaměřím se především na její oblasti. Právě na základě diagnostiky vhodně volíme stimulaci dítěte. Pomocí diagnostiky můžeme zachytit nedostatky jen v určité oblasti, proto pak volíme programy takovým způsobem, aby došlo k co největšímu posunu dítěte a k jeho úspěšnému startu školní docházky.

Čtvrtá kapitola je již zaměřená konkrétně na stimulační programy. Nejdříve se zastavuji u jednotlivých oblastí, které by měly být v programech zastoupeny. Tento výčet není úplný. Často je nutné doplnit aktivity, činnosti, jednotlivé oblasti zcela individuálně, zaměřené konkrétně na jednotlivé dítě. Dále se podívám na to, jakým způsobem jsou stimulační programy nejčastěji realizovány v české praxi. Následuje stručný popis několika stimulačních programů, které jsou často využívány různými institucemi, ať už pedagogicko-psychologickými poradnami nebo mateřskými školami apod. Podrobněji je zde rozpracován stimulační program Maxík, se kterým jsem měla možnost se blíže seznámit. V další části této kapitoly se zastavím u materiálů využívaných v rámci jednotlivých školních příprav, a které je dobré zmínit pro komplexnost dané problematiky. Na závěr čtvrté kapitoly nahlédneme do některých zahraničních zdrojů, zda se i v zahraničí stimulační programy vyskytují a čím by mohly obohatit ty naše.



Pátá kapitola by měla ukázat prostřednictvím metody pozorování vybraný stimulační program v praxi. Tento program není nijak standardizovaný. Je vytvořený speciální pedagožkou především na základě jejich zkušeností. Tato kapitola by měla ukázat, jak byl program vytvořen, jakým způsobem je veden, jak je realizován v praxi. Velkou část této kapitoly tvoří zúčastněné pozorování první lekce programu a pak lekce v průběhu programu. Skrze toto pozorování je možné vidět posun dětí v rámci stimulačního programu, tedy to jak je stimulační program efektivní.

Práce si klade za cíl shrnout stěžejní informace v oblasti stimulačních programů, které by mohly být nápomocné při tvorbě programu. K dosažení tohoto cíle napomůže i konkrétní pozorování lekcí neakreditovaného stimulačního programu Školy nanečisto, které by mělo ukázat posun dětí v jednotlivých oblastech programu, tedy jeho funkčnost a dobrou využitelnost.

# 1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Diplomová práce pojednává o stimulačních programech dětí předškolního věku, proto zařazuji tuto kapitolu, která bude jen krátkou charakteristikou dítěte z psychologického hlediska. Pokud bychom chtěli stimulační program vytvořit, musí nám být psychika dítěte velmi dobře známá.

Období předškolního věku dítěte trvá od tří do šesti až sedmi let, je to poslední stadium raného dětství. Konec tohoto věku většina autorů označuje nástupem do školy. Dítě je v tomto období hravé, sugestibilní, napodobivé, sdílné, velmi čilé a neposedné, již má velmi dobře vyvinutou představivost. V tomto období se zdokonaluje mluvená řeč, dále pak také obrazově-názorné myšlení. (Nakonečný 2011) „*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahů ke světu.*“ (Vágnerová 2005, s. 173) Značnou roli zde hraje tzv. dětský egocentrismus, tedy vztahování světa k sobě.

Níže se krátce zastavím nad poznávacími procesy, emočním vývojem a vývojem sociálním. Stupeň zralosti v těchto oblastech velmi ovlivňuje život předškoláka, i jeho předškolní přípravu.

## 1.1 Poznávací procesy

Poznávací procesy se v tomto období vyvíjejí velmi intenzivně. „*Úroveň racionálně kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracovávání a osvojování podnětů, včetně pronikavosti porozumění situací) závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy (to až do počátku dospívání) a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy kvalitách imaginativně-emočních funkcí osobnosti (prožívání, motivace a jáství).*“ (Čačka, 2000, s. 69)

Níže se krátce zastavíme nad jednotlivými složkami poznávacích procesů.

### **1.1.1 Vnímání**

Dítě vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a které bezprostředně souvisí s konkrétní činností. Vnímání je ovlivněno vývojem myšlení a také vlastní zkušeností.

Čačka ve svém výzkumu (Čačka, 2000, s. 70) uvádí tři stádia vnímání u dětí:

- 1) Stadium předmětů - spočívá v jejich prostém výčtu, ať na obrázku či v živém senzorickém poli.
- 2) Stadium činností – vyznačuje se popisem jen dílčích vztahů v izolovaných složkách celkového děje. U známých a často se opakujících jevů však dokážou již děti pochopit i logický sled událostí.
- 3) Stadium vztahů - vykazují pochopení celého výjevu, jeho pointu a celý smysl události.

Rozvoj vnímání obohacuje představivost, která je stále přesnější a bohatší, zvláště u známých věcí. Velmi intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, kterými si dítě vysvětluje realitu. Jsou často tak živé, že je děti považují za skutečnost, nejsou ještě schopné kritického myšlení. (Nolen-Hoeksema a kol. 2012)

### **1.1.2 Paměť**

Paměť je v tomto období především bezděčná. Děti si bezděčně osvojují značné množství vědomostí, především prostřednictvím říkanek a písniček. V předškolním věku se rozvíjí paměť slovně logická, dítě je schopné opakovat se události reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí. (Čačka 2000), (Vágnerová 2005)

### **1.1.3 Pozornost**

Pozornost je na začátku předškolního období velmi nestálá, v průběhu se ale utváří pozornost úmyslná. Nezáleží však pouze na věku, ale i na temperamentu dítěte či druhu činnosti. (Čačka 2000)

### 1.1.4 Myšlení

V myšlení dochází k velmi výrazné změně. Piaget uvádí, že v rozmezí od dvou do sedmi let dítě přechází ze senzomotorického stadia, kdy objevuje vztah mezi svým jednáním a jeho důsledky do stadia předoperačního. V tomto období se dítě učí užívat jazyk. Myšlení je velmi egocentrické, dítě je relativně necitlivé ke svému okolí. Děti nejsou schopné zaměřit pozornost na více než jeden aspekt současně. (Nolen-Hoeksema a kol. 2012)

### 1.1.5 Řeč

Rozvoj poznávacích procesů se velmi dobře projeví i v **řeči**. Z hlediska logopedického podle Lechty (Klenková 2006) se dítě v předškolním věku nachází ve stadiu logických pojmů, které se také nazývá jako intelektualizace řeči. Zasahuje především kvantitativní stránku řeči, tedy osvojování nových slov, dále se prohlubuje a zpřesňuje obsah slov a gramatických forem. Celkově se rozšiřuje slovní zásoba, tvoří ji převážně frekventované konkrétní pojmy. Na konci tohoto období obsahuje aktivní slovní zásoba dítěte 2500-3000 slov. (Čačka 2000)

Postupně se také zlepšuje stavba věty, zatímco ve čtyřech letech děti používají jednoduché věty, v pěti jsou již schopné užít minulý a budoucí čas. V šesti letech používají pěti až šestislovné věty. Pokud poměříme myšlení a řeč v tomto vývojovém stádiu dítěte, mohou vznikat jisté disproporce. Za prvé - řeč zaostává za myšlením, to je typické pro začátek předškolního věku. Dítě dokáže velmi dobře vykonat činnost, ale dělá mu obtíže ji pojmenovat. Za druhé - řeč předbíhá myšlení, tento jev se objevuje naopak v druhé polovině předškolního stadia. Zde většinou nastává prudký nárůst řečové aktivity. Dítě si samo vymýšlí označení pro neznámé věci a situace. (Klenková 2006), (Čačka 2000)

## 1.2 Emoční vývoj

Děti v předškolním věku můžeme charakterizovat větší emoční stabilitou a vyrovnaností než tomu bylo u předchozích vývojových stádií. Prožívají velmi intenzivně své citové prožitky, často přecházejí ze smíchu do pláče a naopak. „*Většina emočních*

*prožitků je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením.“ (Vágnerová 2005, s. 196)*

Podle Vágnerové (2005) lze emoční prožívání předškolních dětí shrnout do několika bodů:

- Vztek a zlost – nebývají tak časté, protože děti již chápou příčinu vzniku nepříjemných situací. Zlostné reakce se objevují především v kontaktu s vrstevníky, dále také když je dítě frustrováno.
- Projevy strachu – jsou vázány na rozvoj dětské představivosti. Strach může být někdy velmi silný, projevuje se pak odmítáním samostatnosti a ulpíváním na dospělé osobě.
- Veselost, smysl pro humor – dětské žerty bývají z kognitivního hlediska velmi jednoduché, ale jsou projevem důvěrnosti kamarádkého vztahu.
- Těšení se – dítě v předškolním věku chápe dimenzi nejbližší budoucnosti a dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání.

V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence. Děti chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii, oddálit vlastní uspokojení, alespoň částečně ovládat své citové projevy. Rozvíjejí se tedy vztahové emoce, kdy se v sociálním kontextu objevují city jako je láska, sympatie, nesympatie, soucit, pocity sounáležitosti. Dále se rozvíjí orientace v emocích jiných lidí, kterou děti posuzují subjektivně a situačně. U dětí v předškolním věku se také objevuje sebehodnocení. (Vágnerová 2005)

### **1.2. 1 Sebehodnocení**

V předškolním věku si již dítě vytváří obraz svého Já podle okolí, podle reakcí lidí, které má kolem sebe, a podle toho, co o něm říkají. Důležitou roli zde hrají hlavně rodiče, sourozenci, kamarádi.

Už dítě si připisuje určité vlastnosti, na základě kterých se vnímá, vytváří si obraz svého já, tedy své sebepojetí. Sebepojetí je citový vztah k sobě samému, co o sobě soudím, jak se vnímám (jsem v kolektivu oblíben, je se mnou legrace, nemám moc kamarádů...).

*„Člověk hledá svou identitu, chce být sám sebou a některé vlastnosti, které si připisuje, přijímá a jiné nikoli (úroveň sebeakceptace). Vyvinuté pojetí sebe sama, které se v*

*psychologii často označuje jako ego (lat. já), má dvě roviny: 1. reálné ego, tj. to, za koho se jedinec považuje; 2. ideální ego, tj. to, čím by chtěl být.*“ (Nakonečný 1995, s. 43)

## **1.2. 2 Sebepojetí**

Vágnerová (2005) uvádí, že v předškolním věku je pro rozvoj sebepojetí velmi důležitá možnost pronikat do širší společnosti a určitým způsobem se zde uplatnit.

Předškolní dítě o sobě uvažuje v závislosti na své vývojové úrovni takto:

- Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost.
- Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky.
- Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve své fantazii může být kýmkoliv.

Děti do svého sebepojetí zahrnují stále více schopností a dovedností, které ukazují na jejich samostatnost a vývojový pokrok. Využívají každé příležitosti, aby dokázaly, co dovedou. V tomto období je typickým znakem také nekritičnost a přehnaný důraz na sebe, děti se často vychloubají, ať už sebou nebo čímkoliv, kýmkoliv jiným.

Sebepojetí je ale stále závislé na hodnocení jiných osob, a to zejména rodičů. Rodiče ovlivňují sebepojetí svého dítěte mírou své akceptace, svými požadavky a následnou spokojeností se stupněm jejich naplnění, svým chováním a verbálním vyjádřením svého názoru na dítě. (Vágnerová 2005)

## **1.3 Sociální vývoj**

Sociální vývoj úzce souvisí s emočním, proto by předchozí téma sebehodnocení a sebepojetí mělo být společné oběma těmito kapitolám. Sociální vývoj dítěte může předurčovat jeho vstup do školy, úspěšnost ve škole, to jak se bude chovat v kolektivu apod. V rámci stimulačních programů by bylo dobré se zaměřovat i na tuto oblast, proto ji zde jen krátce popíši.

Socializace předškolního dítěte začíná probíhat i mimo rámec rodiny, konkrétně tedy nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Dle Vágnerové (2005) se jedná o období mezi rodinou a institucí neboli dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk je období přípravy na život ve společnosti, který dále silně ovlivní vstup do školy. Podle Langmeiera

(2011) rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Předpokládá se, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

- 1) Vývoj sociální reaktivity – vývoj diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším okolí.
- 2) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jde především o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů, udělovaných dospělými. Normy chování slouží předškolnímu dítěti jako základ pro rozvoj a modifikaci jeho identity. V procesu rozvoje vlastní identity dítěte hraje roli i způsob nazírání na okolní svět a tudíž i na sebe sama, který je ovlivňován rozvojem poznávacích procesů.
- 3) Osvojení sociálních rolí – tj. takových vzorců chování, které se od jedince očekávají ostatními členy společnosti. Již od dětí v předškolním věku se vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí.

(Langmeier 1998)

*„Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především vnitřního prožívání dítěte, tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.“* (Langmeier, 1998, s. 93)

### 1.3. 1 Hra

Hru vnímáme jako součást dětství, neodmyslitelně patří k životu každého dítěte. Již Komenský prosazoval školu hrou, hra je hybnou silou k motivaci, k osvojování si určitých znalostí a dovedností.

*„Doba před nástupem do školy je „zlatým věkem dětské hry“. Na rozdíl od práce je však hra vždy činností symbolickou, doprovázenou pocitem spontánnosti, svobody, dobrovolného rozhodnutí, samoučelnosti, její primární motivací tedy není „tvorba užitkových statků“, ale má účel „sama v sobě“ („hrát si“).“* (Čačka 2000, s. 83)

Langmeier (2011) definuje hru jako činnost (psychickou či fyzickou), která je vykonávána jen proto, že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle.

Formy dětské hry mohou být různé. Hra kojenců a batolat je omezena jen na cvičení funkcí vlastního těla, v předškolním věku jde o složitější formy této hry, a to

funkční či činnostní typ hry. Dalším typem jsou hry konstrukční či realistické, kde jde o konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (např. stavebnice, znázorňování předmětů kreslením). V jiných případech dítě užívá předmětů v přeneseném významu (např. používá klacík jako pušku), tyto hry Langmeier označuje jako iluzivní. Dalším typem jsou hry, kdy si dítě hraje samo nebo s ostatními např. na listonoše, prodavače, maminku, tyto hry jsou úkolové.

Tato klasifikace her je jednou z mnoha možností, existuje mnoho třídění her. Kuric (1986) uvádí hry funkční, manipulační, napodobovací, receptivní, úlohové, konstruktivní. (Langmeier 2011) V tomto výčtu bychom mohli pokračovat, pro nás je ale důležitější význam hry pro vývoj dítěte, tedy proč si dítě vůbec hraje? Hra vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné. Je jednou ze základních potřeb člověka, souvisí s jeho svobodou, tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností. (Langmeier 2011)



## 2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Nástup do školy je pro každé dítě důležitým sociálním mezníkem a také velmi zátěžovou situací, která je v naší společnosti ritualizována. Rituál začíná již dnem zápisu, kdy má dítě prokázat, co umí, zda už je pro školu zralé. Pokračuje prvním školním dnem, při kterém dítě získává novou roli, stává se školákem. Dítě vnímá, že se něco podstatného v jeho životě mění. Měli bychom předcházet pocitům neúspěšnosti v těchto rituálech. K tomu mohou sloužit právě stimulační programy. Děti rozvíjí v potřebných oblastech, a pokud stimulační program probíhá v rámci základní školy, děti se už před nástupem seznamují s prostředím, případně s učitelem. Vstup do školy pak pro ně nemusí být takovou zátěží.

*„Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování.“ (Vágnerová 2005, s. 236)*

### 2.1 Školní zralost

Pojem školní zralost označuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy. Prvním kritériem je v České republice dosažení fyzického věku šesti let. Dosažení mentálního věku podmiňuje řada činitelů (vrozené dispozice, zdraví, organické vady, osobní vývojové tempo...).

Čačka (2000) uvádí, že se při určování školní zralosti vyšetřuje především zralost ve třech oblastech, a to tělesné, duševní a sociální.

Autorky Bednářová a Šmardová (2010) vymezují školní zralost jako *„dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová 2010, s. 2)*

Termín školní zralosti má své místo i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., podle něj *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje pod ní, kdy dítě dovrší šestý rok věku“*, je zde ale zohledněna i tělesná a duševní vyspělost dítěte

*„začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti...“ (Kropáčková 2008)*

Podle Opatřilové (2006) je předpokladem školní zralosti biologické zrání, tedy dosažení určité úrovně vývoje CNS. Toto zrání je závislé na věku a na individualitě každého jednotlivce. Pro školní úspěšnost je podstatná jeho předchozí zkušenost a školní učení.

„Dítě se do školy těší“. Tímto argumentem často oponují rodiče, pokud je navržen odklad školní docházky, viz kapitola 2.3. To, že se dítě těší, není ještě projevem zralosti pro školu. Podle Matějčka (Opatřilová a kol. 2006) jde o projev předškolní naivity, kdy se dítě těší do školy stejným způsobem, jako se těší k babičce, na výlet apod. Dítě neví, co ho ve škole čeká, své představy si idealizuje a roli školáka pojímá jako hru. Neuvědomuje si, že pokud se mu ve škole nebude líbit, nemůže se vrátit zpět, nemůže ji opustit jako jakoukoliv hru. (Opatřilová 2006)

## **2.2 Školní připravenost**

Používá se současně s pojmem školní zralost. Školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence většina dětí nabývá a především procvičuje v mateřské škole, jsou rozpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, o kterém se níže zmiňujeme.

Podle Kořínka (1975) se u dítěte vstupujícího do školy předpokládá určitá úroveň rozvoje po stránce emocionální, poznávací a sociální, dosažení této úrovně se považuje za školní připravenost.

Goleman (1997) uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na schopnosti se učit. Tato schopnost má podle něj sedm aspektů:

1. Sebevědomí – dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.

2. Zvědavost – pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že je učení příjemné.
3. Schopnost jednat s určitým cílem – přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.
4. Sebeovládání – schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní sebekontrolu.
5. Schopnost pracovat s ostatními – tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.
6. Schopnost komunikovat – přání a schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.
7. Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) uvádí tyto složky školní připravenosti:

- kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení)
- emocionálně-sociální (přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky)
- somatické, jež by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte (Zrání organismu dítěte, především jeho CNS)

## Tabulka č. 1, Školní zralost X Školní připravenost

(Kropáčková 2008, s. 15, in Vágnerová 2000)

Školní zralost	Školní připravenost
Emoční stabilita.	Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci).
Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti.	Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno.
Odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim).	Úroveň verbální komunikace.
Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost.	Respektování běžných norem chování i hodnotového systému.
Vizuální diferenciací a integrace (zralost očních pohybů).	
Sluchová diferenciací.	
Koordinace činnosti mozkových hemisfér.	
Myšlení na úrovni konkrétních logických operací.	
Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti.	

Podle Mertina (2010) můžeme pojímat školní zralost/připravenost jako „výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy“ (Mertin 2010, s. 238)

### 2.3 Odklad školní docházky

Vývoj každého dítěte je individuální, proto některé děti dozrávají pro školu později než ostatní. Pokud tedy dítě není školsky zralé, je nutné doporučit mu odklad školní

docházky. V průběhu odkladu je ale žádoucí podporovat a rozvíjet dílčí funkce a oblasti, ve kterých žák není školsky připravený, ty oblasti kvůli kterým byl odklad doporučen.

*„Odklad školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním. Dobrý začátek školní docházky se přenáší i do dalších let, ovlivňuje školní výkony i ve vyšších ročnících a napomáhá k vytváření kladného postoje ke vzdělávání obecně. Naopak úspěch hned na začátku může situaci dítěti dost zkomplikovat.“*  
(Klégrová 2003, s. 31)

O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě žádosti rodičů a na podkladě doporučení příslušného školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a odborného lékaře. (Kropáčková 2008)

### **Posílení školní připravenosti prostřednictvím institucí**

Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) uvádí tato institucionální opatření, která jsou doporučována dětem nepřipraveným na vstup do první třídy základní školy:

- zařazení dítěte do MŠ, práce s dítětem v MŠ podle individuálního programu
- zařazení do speciálních MŠ (např. pro děti s vadami řeči apod.)
- zařazení do přípravných ročníků na ZŠ či skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v ZŠ či PPP.

Tyto instituce a další odborníci, společně s rodiči, děti dále rozvíjejí, vyhledávají obtíže, řeší je, předchází dalším, které by mohly vzniknout při nástupu do školy. K tomuto úkolu slouží také právě stimulační programy.

### **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání.

RVP PV byl formulován tak, aby:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami.

### **Úkoly předškolního vzdělávání**

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplnit rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči.

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují, má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jeho životní i vzdělávací šance. (RVP PV, 2005)

### 3 DIAGNOSTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Téma diagnostiky zařazují do této práce z důvodu, že v mnoha případech předchází před stimulačními programy, zvláště v prostředí pedagogicko-psychologických poraden. Zastavím se jen krátce u čtyř oblastí, kterých se diagnostika může týkat. Díky diagnostice jednotlivých dětí a odhalení případných nedostatků, můžeme následně zvolit správnou formu stimulace. Považuji za nutné zmínit toto téma, aby bylo dosaženo komplexnosti popisu stimulačních programů.

Pro nás je zvláště důležitý pojem pedagogické a psychologické diagnostiky. Pokud bychom v rámci pedagogické diagnostiky nezohledňovali diagnostiku psychologickou, nemůžeme nikdy na toto téma pohlížet komplexně.

V literatuře jsou definovány takto:

*„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.*

*Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň.“ (Zelinková 2001, s. 12)*

*„Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“ (Kucharská 2010, s. 79)*

Při pedagogicko-psychologické diagnostice podle Kucharské (2010) sledujeme tyto oblasti:

- rozvoj pohybových dovedností
- osvojování návyků (oblékání, samostatnost, hygiena, pracovní návyky aj.)
- zvyšování kvality poznávacích funkcí
- rozvoj vědomostí
- rozšiřování časové orientace
- předčíselné představy
- rozvoj sociálních dovedností
- úroveň školní zralosti

Přinosilová (2007) uvádí, že diagnostika předškolního období je zaměřena na fyzickou, psychickou a sociální úroveň dítěte se zaměřením na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Tato diagnostika není zaměřena jen na současný vývojový stav, ale je především východiskem dalšího možného výchovného působení na dítě.

### **Vliv zralosti CNS na některé oblasti diagnostiky**

Pokud má dítě dostatečně dozrálou centrální nervovou soustavu, zvyšuje to jeho odolnost vůči zátěži. Dítě také lépe využívá svých schopností na základě lepší koncentrace pozornosti. Toto vše je předpokladem pro lehčí školní začátek.

Na zrání CNS závisí velké množství oblastí jako je například motorická a senzomotorická koordinace atd.. Pokud je dítě v těchto oblastech opožděné stává se zpravidla méně oblíbeným v kolektivu, jelikož děti na začátku školní docházky velmi cení zručnost svých vrstevníků. (Opatřilová 2006)

Zrání CNS je také předpokladem pro rozvoj percepce. Úroveň zrakového vnímání na konci předškolního období umožňuje dítěti naučit se čtení a psaní. To souvisí s rozvojem vidění na blízko, se zaměřováním se na detaily. Vizuální diferenciaci se stále zlepšuje, dítě je schopno rozlišovat podobné obrázky a později písmena. Díky zrání CNS by dítě také mělo být schopné neulpívat na celku nebo se zaměřovat jen na jeden detail. *„Děti se zralou zrakovou percepcí jsou schopny si prohlížet obrázky systematicky, celek vnímají jako soubor detailů se vzájemnými vztahy. Jinými slovy jsou schopny si uvědomit, z kterých částí se celek skládá (schopnost analýzy) a naopak umí složit celek z jeho částí (syntéza).“* (Opatřilová 2006, s. 50)

Úroveň sluchové percepce umožňuje dítěti v šesti letech rozlišovat fonémy své mateřštiny. Některé děti však mívají v této oblasti problémy, které nejsou způsobeny například nedoslýchavostí, ale které zapříčiňuje centrální percepční neobratnost, s kterou souvisí i artikulační nedostatky. Pro školní úspěšnost je důležitá spolupráce obou mozkových hemisfér, která je závislá na jejich rovnoměrném zrání. (Opatřilová 2006)

*„Se zralostí percepce úzce souvisí rozvoj kognitivních procesů, který je ovlivněn kromě dispozic také úrovní stimulace dítěte v předškolním věku.“* (Opatřilová 2006, s. 51)

Nyní jen nastíním dané oblasti z obecného hlediska, k jednotlivým oblastem diagnostiky se blíže vrátím v následujících kapitolách.



### 3.1 Motorický vývoj

*„Zaměřuje se na analýzu a hodnocení jednotlivých pohybových aktivit s důrazem na správné držení těla, růst, tělesný a funkční vývoj.“ (Přinosilová 2007, s. 162)*

Dítě obvykle sledujeme průběžně a porovnááváme jej s vrstevníky, tím získáváme informace o individuálních rozdílech mezi dětmi, ale také o efektivitě rodinné či institucionální péče. V rámci diagnostiky si všímáme i aktivit a činností, které má dítě rádo, vyhledává je, a kterým se naopak vyhýbá. Je důležité vždy zohledňovat věk a schopnosti dítěte. (Přinosilová 2007)

Do diagnostiky motorického vývoje řadíme i jemnou motoriku (včetně grafomotoriky) a senzomotorickou koordinaci, které mají vliv na nácvik čtení a psaní. Úroveň jemné motoriky můžeme pozorovat při manipulaci s objekty a při hrách dětí. Důležitým faktorem je, zda je, hra smysluplná a jestli dítě vhodně využívá předmětů.

### 3.2 Rozumový vývoj

*„Rozumový vývoj dítěte tvoří východisko pro určování jeho celkové úrovně, uplatňuje se v jeho veškeré činnosti a ovlivňuje významně všechny ostatní oblasti, každý jeho projev.“ (Monatová 2000, s. 54)* Rozvoj rozumových schopností úzce souvisí s vnímáním a verbální komunikací, tedy řečí. Přinosilová (2007) uvádí, že poznávací procesy jsou v tomto období provázány s emocionálními prožitky. Pokud jsou tyto prožitky kladné, je splněn předpoklad pro intelektuální vývoj dítěte, dítě se zajímá o poznávání okolního světa.

Jak již bylo výše uvedeno myšlení je vázáno na konkrétně prováděnou činnost, je propojeno se smyslovým poznáváním. V průběhu předškolního věku se zdokonalují základní myšlenkové operace jako analýza, syntéza, komparace, generalizace apod. (Přinosilová 2007)

Součástí diagnostiky rozumového vývoje je také orientace v časových a prostorových dimenzích (ráno, poledne, večer, nahoře – dole, vpravo – vlevo, vpředu – vzadu atd.). Pro tuto orientaci je důležité chápání rozdílů mezi objekty (např. větší – menší), vytváření skupin předmětů, jejich třídění a přiřazování podle určitých kritérií.

Pro vývoj rozumových schopností je významná také kvalita pozornosti a paměti, a to včetně tendence vydržet u činnosti a snaha ji dokončit. (Přinosilová 2007)

Do této oblasti bychom zařadili i komunikační schopnosti, na které se více zaměříme v kapitole 4.1.5.

### **3.3 Citový vývoj a volní složka**

Pro sledování citového vývoje jsou důležité informace o kvalitě citového zázemí v rodině, ale i v předškolním zařízení, kam dítě dochází. Vytváření morálních citů je spojeno s posilováním vhodného chování ze strany dospělých. Dítě pozitivně motivuje pochvala, pocit, že dělá druhým radost. (Přinosilová 2007)

Monatová (2000) uvádí, že cílem citové a volní výchovy je vypěstovat v předškolním dítěti hlavní pravidla společenského chování a také jednoduché morální principy, které jsou projevem prohlubující se socializace dítěte. Také Monatová zdůrazňuje jako důležité zohledňovat při diagnostice rodinné citové zázemí dítěte. Zkoumá se úroveň citové výchovy, citových projevů, formování emocionálních vztahů.

### **3.4 Vývoj percepce**

Percepce neboli vnímání patří mezi poznávací procesy. Předpokladem rozvoje vnímání je úroveň zralosti CNS, na kterou se zaměřuji v úvodu této kapitoly.

Podle Swierkoszové (2010) můžeme diagnostikovat percepci:

- vestibulární – vnímání rovnováhy, které působí na držení těla, prostorovou orientaci, prostorové představy. Rozlišujeme rovnováhu statickou (např. stoj se zavřenýma očima, stoj střídavě na jedné a druhé noze s otevřenýma a zavřenýma očima) a rovnováhu dynamickou (např. chůze po čáře vpřed a vzad, poskoky po pravé a levé noze vpřed a vzad)
- hmatovou – neboli taktilní, která je prostředkem poznávání světa. Hmatem rozlišujeme povrch materiálu, rozpoznáváme tvar a jeho velikost apod. U

diagnostiky například zkoušíme (rozlišování předmětů vůbec, poznávání geometrických tvarů, třídění podle velikosti)

- kinestetickou – zajišťuje vnímání vlastních pohybů. Při diagnostice dětem předvedeme cvik paží a dítě je reprodukuje se zavřenýma očima; dítě si lehne, zavře oči, dááme mu pokyn k zvednutí paže, nohy, hlavy apod.
- zrakovou – v diagnostice zařazujeme vnímání figura – pozadí, vnímání polohy v prostoru, vnímání detailů, zraková paměť
- sluchovou – viz kapitola 4.1.4

## 4 STIMULAČNÍ PROGRAMY

V této kapitole se již dostáváme k samotnému tématu stimulačních programů. V České republice není mnoho zdrojů, které by pojednávaly přímo o pojmu stimulační programy. Častější jsou pojmy jako například předškolní příprava apod. Pojem stimulační program je popsán v následujícím zdroji tímto způsobem.

Valentová (in Kolláriková, Pupala 2001) rozděluje stimulační programy na preventivní a intervenční. S těmito programy mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga či psychologa, ale bývají také zařazeny do výchovné práce v MŠ, činností PPP nebo jiných poradenských pracovišť. Probíhají formou skupinového či individuálního učení.

Stimulační programy se buď zaměřují na celkový rozvoj dítěte a posilují i školní připravenost, nebo jsou „nápravně“ zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce, například cvičení pozornosti, grafomotoriky, prostorové orientace, rozvoje řeči.

V diplomové práci se zaměřuji především na popis stimulačních programů, které jsou prováděny před vstupem do základní školy, a to přímo v budově školy. Jen okrajově se zmíním o programech realizovaných v mateřských školách, pedagogicko-psychologických poradnách, speciálním pedagogem. Dále se podívám do zahraničí, jakým způsobem tvoří stimulační programy, zda vůbec nějaké mají. V praktické části popisuji neakreditovaný stimulační program, který probíhá pod záštitou pražské základní školy a je realizován speciální pedagožkou. Terminologicky bychom ho tedy neměli nazývat stimulačním programem.

### 4.1 Oblasti stimulace

#### 4.1.1 Motorika

*„Motorika je pojem označující celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí.“ (Zelinková 2001, s. 50)*

Pojem motorika zahrnuje několik oblastí:

- Hrubá motorika - umožňuje pohyb celého těla a velkých svalových skupin.
- Jemná motorika - představuje pohyb malých svalových skupin. (Přinosilová 2007)
- Grafomotorika.
- Motorika mluvidel – ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní. Zahrnuje pohyblivost rtů a jazyka. (Zelinková 2001)
- Motorika očních pohybů.

V předškolním věku jsou tělesná aktivita, zaměřena na pohyblivost a obratnost, je významným faktorem pro zapojování dítěte do kolektivu vrstevníků. Při aktivitách sledujeme rychlost při běhání, skákání, hry s míčem apod. Pokud je dítě v některé z činností neobratné, zpravidla ji nevyhledává, což může vést k nedostatečnému rozvinutí těchto dovedností a schopností. (Bednářová, Šmardová 2007)

U dětí se motorika postupně zdokonaluje. Ve třech letech udrží rovnováhu na jedné noze, samo se nají s menší dopomocí.

Ve čtyřech letech dítě zvládne chodit po přímce, skáče po jedné noze, samo řídí tříkolku či jiné vozítko, leze po prolézačkách, vyleze na žebřík, při přeskokování překážky dopadá na obě nohy. Zlepšuje se i chytání míče. Dítě je schopné postavit věž z několika kostek. (Allen K. E., Marotz, L. R. 2002)

V pěti letech se u dětí zvyšuje koordinace, chodí pozpátku s nášlapem na patu, s dopomocí udělají kotrmelce, dotknou se prsty rukou na prstech nohou bez pokrčení kolen, zvládnou přejít přes kladinu. Podle předlohy poskládají obrázek z různých stavebnic. Zdokonaluje se také sebeobsluha v běžných denních činnostech jako je oblékání, hygiena a stravování. U všeho ale ještě potřebují menší asistenci (Allen K. E., Marotz, L. R. 2002).

V šesti letech se dětem zvětšuje síla, chlapci jsou silnější než stejně stará a velká děvčata. Děti v tomto období nevydrží být bez aktivity. Zdokonalují se pohyby hrubé a jemné motoriky, pohyby bývají přesnější. (Allen K. E., Marotz L. R. 2002)

V oblasti jemné motoriky sledujeme úroveň kresby, modelování, vystřihování, nalepování a jiných technik výtvarného projevu, ale také pracovních činností. (Přenosilová 2007)

Autorky Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí tyto oblasti, které u dětí sledujeme a rozvíjíme:

- Hrubá motorika – sledujeme pohyblivost dítěte, koordinaci pohybů, udržení rovnováhy, rychlost pohybů a odvahy, se kterou se do pohybů pouští. Konkrétními úkoly jsou – skok snožmo, překročení nízké překážky, chůze po schodech, stoj na špičkách, poskok na jedné noze atd.
- Jemná motorika – sledujeme dítě při hrách, při práci se stavebnicí, v rámci sebeobslužných dovedností atd. Konkrétními úkoly jsou – navlékání korálků, stříhání, otevírání dlaně postupně po jednom prstu, dotknout se bříškem každého prstu na ruce na bříško palce atd.
- Hmatové vnímání – necháme dítěti ohmatat předměty, které pojmenuje, pak je schováme pod šátek. Předměty zamícháme a dítě je následně poznává pouze hmatem.
- Spontánní kresba.

#### 4.1.2 Grafomotorika a kresba

Průcha a kol. v Pedagogickém slovníku (1995) definují grafomotoriku *jako „soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou.“*

Grafomotorika je podmíněna úrovní vývoje hrubé a jemné motoriky, schopností pohybové koordinace, senzomotorikou koordinací a úrovní vývoje psychiky. (Zelinková 2001)

Nevyzrálost jemné motoriky a grafomotoriky u dítěte v předškolním věku se podle Zelinkové (2011) projevuje takto:

- nevyhledává činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů – nevyhledává stavebnice, mozaiky, rukodělné činnosti, popř. je v těchto činnostech méně obratné
- může být méně obratné při každodenních činnostech, sebeobsluze
- nevyhledává kreslení, malování, příp. je dokonce odmítá
- linie kresby jsou často kostrbaté, vytlačené, čára bývá vedena nerovnoměrně, neplynule

## Kresba

*„Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět, jak reagují a vyrovnávají se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.“*  
(Plevová, Petrová 2008, s. 76)

Prvním obrázkem bývá lidská postava, představována kruhem, ke které jsou dodatečně připojené nohy, v dalším období dítě připojuje vyznačení obličeje a také ruku, které jsou připojené ke hlavě nebo k nohám. Tuto kresbu nazýváme hlavonožcem. Kolem čtvrtého roku má již kresba hrubou podobu zvoleného předmětu (květina, zvíře dům, auto, loď). Po pátém roce je zobrazování podřízeno vyprávěcímu momentu. Děti kreslí to, k čemu mají emoční vztah, co se jim líbí, bývá hodně velké a barevné. (Čačka 2000)

Kresba je důležitou součástí diagnostiky, ale i stimulace, může být formou komunikace dítěte se světem, ukazatelem obtíží, ale také nástrojem pro rozvoj motoriky ruky.

Při určování úrovně grafomotoriky sledujeme tyto faktory:

- **Grafomorické prvky** – svislá, vodorovná čára, kruh, spirála, vlnovka, šikmá čára, horní, spodní smyčka atd.
- **Návyky při kreslení** – držení tužky, postavení ruky, uvolnění ruky, tlak na podložku, plynulost tahů.
- **Vizuomotorika** – čára mezi dvěma liniemi, jedna linie (obtahování), překreslování obrázku podle předlohy.
- **Lateralita ruky** – pozorujeme především, kterou rukou dítě danou činnost provádí, zda ruce nestřídá. Konkrétními úkoly může být navlékání korálků, zvonění zvonečkem, hod míčem, šroubování uzávěru, stříhání apod.
- **Lateralita oka** – sledujeme, ke kterému oku dítě přiloží krasohled, kterým okem se dívá do lahvičky či do klíčové dírky.

### 4.1.3 Zrakové vnímání

Nejvíce informací z našeho okolí přijímáme právě zrakem. Zrak bývá prostředkem komunikace a zároveň hmotného poznávání světa. Zrakové vnímání (spolu s motorikou) má rozhodující vliv na to, jak dítě vnímá prostor kolem sebe. (Bednářová, Šmardová 2007)

*„V předškolním věku je zrakové vnímání globální. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti (např. barva) nebo podněty, které mohou uspokojit momentální potřeby. V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciacce, analýza a syntéza.“* (Zelinková 2001, s. 70)

Bednářová a Šmardová (2007) dělí zrakové vnímání do několika oblastí:

- **Vnímání barev**

- 1) Dítě přiřadí barvu (základní barvy) – tvoříme například stejnobarevné dvojice ze stavebnicových kostek, hraček, předmětů každodenní potřeby. Je vhodné, aby předměty byly zcela shodné. Vybereme ze skupiny jeden předmět a dáme dítěti pokyn, aby vybralo předmět stejné barvy.

- 2) Na pokyn ukáže požadovanou barvu – dáváme dítěti pokyn, aby ukázalo či podalo například modrou kostku.

- 3) Pojmenuje barvu (základní).

- 4) Přiřadí odstíny barev.

- 5) Pojmenuje odstíny barev- například tmavozelený, světlazelený obdélník.

- **Figura a pozadí**

- 1) Dítě vyhledá známý předmět na obrázku – podle pokynu dospělého.

- 2) Vyhledá objekt na obrázku podle předlohy.

- 3) Vyhledá známý objekt na pozadí – dítě musí zaměřit pozornost na figuru a odpoutat se od pozadí.

- 4) Odliší dva překrývající se obrázky.

- 5) Sleduje linii mezi ostatními liniemi – dítě musí zaměřit pozornost na figuru, odpoutat se od pozadí a od ostatních předmětů.

- 6) Vyhledává tvar na pozadí – dítě vyhledává na velkém obrázku stejné tvary.



- **Zrakové rozlišování**

- 1) Odlíší výrazně jiný obrázek v řadě – dítě si prohlédne řadu obrázků a následně je vyzváno, aby vyřadilo obrázek, který je v řadě jiný.
- 2) Odlíší obrázek jiné velikosti
- 3) Odlíší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou.
- 4) Odlíší obrázek v řadě lišící se detailem.
- 5) Odlíší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.
- 6) Odlíší obrázek lišící se vertikální polohou.
- 7) Vyhledá dva shodné obrázky v řadě.
- 8) Odlíší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou.

- **Část a celek (zraková analýza a syntéza)**

- 1) Dítě poskládá obrázek ze dvou částí – Dítě to zvládne bez předlohy nebo může mít před sebou předlohu, jak by měl obrázek vypadat, případně přikládá obrázek přímo na předlohu.
- 2) Poskládá obrázek ze čtyř částí.
- 3) Poskládá obrázek z několika částí – pokračujeme s šesti, dále s devíti atd.
- 4) Složí tvar z několika částí na předlohu.
- 5) Složí tvar z několika částí podle předlohy.
- 6) Doplní chybějící části v obrázku.

- **Zraková paměť**

- 1) Dítě si pamatuje tři předměty, pozná, který chybí – vybereme tři předměty, které dítě dobře zná, ukážeme mu je, pak je zakryjeme, jeden předmět odstraníme a pak znovu šátek odkryjeme. Dítě určuje, který předmět byl odebrán.
- 2) Pamatuje si tři obrázky, pozná, který chybí.
- 3) Ze šesti obrázků si zapamatuje tři.
- 4) Poznává viděné obrázky – ukážeme dítěti lištu obrázků, které si má zapamatovat. Tu pak schováme a dáme dítěti rozstříhané obrázky, ze kterých dítě vybere jen ty, které vidělo.
- 5) Umístí obrázky na místo – postupuje se stejným způsobem jako v předchozím úkolu. Dítě ale má dát obrázky na místo, na kterém je vidělo. Zde se propojuje zraková a prostorová paměť.

- **Pohyb očí na řádku**

- 1) Dítě jmenuje objekty zleva doprava – sledujeme, zda chápe obrázek vlevo jako první, zda je nevynechává, jestli nepřeskakuje řádky a jak se mu daří fixace očí na řádku.

- 2) Vyhledává daný první objekt ve skupině zleva doprava.

#### **4.1.4 Sluchové vnímání**

*„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“ (Zelinková 2001, s. 76)*

Zvuky neřečové jsou přednostně analyzovány oblastmi pravé mozkové hemisféry, zvuky řečové jsou zpracovávány levou mozkovou hemisférou. (Zelinková 2001)

V předškolním věku dochází k rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci. Dítě je schopno dělit slova na slabiky, obvykle za pomoci tleskání. Ke konci tohoto období dítě rozpoznává a pojmenuje první a poslední hlásku ve slově a rozlišuje, zda jsou dvě slova stejná, či ne. (Zelinková 2001)

Sluchové vnímání se rozvíjí již od prenatálního období, ale k větší diferenciaci zvuků, elementů řeči dochází právě v předškolním období. Zdokonaluje se vnímání figury – pozadí, s větší koncentrací pozornosti se rozvíjí záměrné naslouchání. Postupně se také rozvíjí sluchová analýza a syntéza, dítě je po čtvrtém roce věku schopné rozlišit jednotlivá slova, okolo pěti let vyděluje jednotlivé hlásky. Do oblasti sluchového vnímání řadíme i sluchovou diferenciaci, vnímání rytmu a sluchovou paměť. (Bednářová, Šmardová 2007)

Do oblasti sledování sluchové percepce se zařazují Bednářová a Šmardová (2007) tyto faktory:

- **Naslouchání**

- 1) Dítě lokalizuje zvuk (ukáže směr) – má zavřené oči a ukazuje, odkud zvuk přichází.

- 2) Poznává předměty podle zvuku – použijeme například zvonek, cinkání klíčů, přelévání vody, mačkání papírů apod.

- 3) Poznává písně podle melodie.

- 4) Naslouchá krátkému příběhu nebo pohádce – sledujeme zaujetí, délku soustředění.

- **Sluchové rozlišování (sluchová diference)**

- 1) Rozliší slova s vizuálním podnětem - před dítě rozložíme rozstříhané obrázky a střídavě říkáme slova, dítě ukazuje, který obrázek ke slovu patří.
- 2) Rozliší slova bez vizuálního podnětu – říkáme dvojice slov a dítě určuje, zda byla stejná či nikoliv.

Tyto úkoly jsou postupně prováděny se změnou hlásky; změnou samohlásky; znělé a neznělé hlásky, sykavky; změna délky ; změna měkčení.

- **Sluchová paměť:**

- **Sluchová analýza a syntéza**

- 1) Dítě roztleská slovo na slabiky.
- 2) Zvládá rozpočítadla
- 3) Z trojice slov najde rýmující se dvojici.
- 4) Určí, zda se dvě slova rýmují.
- 5) Vyhledá rýmující se dvojice.
- 6) Určí počet slabik.
- 7) Určí počáteční hlásku slova.
- 8) Určí slova začínající danou hláskou.
- 9) Určí poslední souhlásku ve slově.
- 10) Slovní kopaná
- 11) Určí poslední samohlásku ve větě.
- 12) Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku.
- 13) Z hlásek složí slovo.
- 14) Jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky.

- **Vnímání rytmu** – všímáme si při zpěvu, při používání rytmických nástrojů, při rytmických cvičeních.

- 1) Dítě určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné – dvojice nebo trojice tónů.
- 2) Určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné – zadáváme dva až čtyři, popřípadě pět tónů.

- 3) Napodobí rytmus.
- 4) Zvládá záznam krátké rytmické struktury – krátké tóny zapisujeme tečkou, dlouhé čárkou. Můžeme znázorňovat i za pomoci dlouhých a krátkých stavebnicových dílů.
- 5) Zvládá záznam delší rytmické struktury.

#### 4.1.5 Řeč

Řeč mluvenou můžeme rozdělit na dva základní okruhy, a to řeč receptivní, tedy porozumění řeči, a řeč expresivní, kam dále řadíme artikulaci, slovní zásobu, gramatické kategorie, mluvní pohotovost, vybavování slov, verbální fluenci, tempo řeči, plynulost, modulační faktory.

Nesmíme opomenout řeč psanou, kam spadá čtení hlasité a tiché a psaní (opis, přepis, diktát, samostatný písemný projev). (Zelinková 2001)

Řeč můžeme dělit na:

##### 1) Řeč receptivní

Porozumění řeči je ovlivněno sluchovou percepcí a slovní zásobou, dále také psychickými kvalitami dítěte, vnějším prostředím atd. Z psychických kvalit je třeba brát v úvahu:

- motivaci a zájem
- soustředění
- krátkodobou paměť
- dlouhodobou paměť
- rozpětí pracovní paměti
- rozumové schopnosti. (Zelinková 2001)

##### 2) Řeč expresivní

- Artikulace – před nástupem do 1. ročníku by dítě mělo správně artikulovat všechny hlásky.
- Slovní zásoba – rozlišujeme slovní zásobu aktivní (slova, která jedinec užívá ve své řeči) a pasivní (slova, jimž jedinec rozumí). Slovní zásoba je především ovlivněna

prostředím, ve kterém jedinec žije, dále jeho rozumovými schopnostmi a osobními předpoklady.

- Gramatické kategorie – jazyk je velmi složitý útvar, kde se uplatňují logické vazby, ale i další útvary. Méně běžná vyjádření si dítě osvojuje až v průběhu školní docházky.
- Verbální fluence – neboli mluvní pohotovost, vybavování slov – je tedy schopnost jedince pohotově si vybavovat odpovídající slova.
- Tempo řeči, plynulost mluvního projevu – jsou individuální charakteristiky. Pomalé tempo může být zapříčiněno sníženou mluvní pohotovostí nebo malou slovní zásobou, ale také přílišnou sebekontrolou či přísným sebehodnocením. Rychlé tempo bývá ovlivněno temperamentem, sníženou schopností sebekontroly a zvýšenou impulzivitou.
- Modulační faktory – patří k nim melodie, dynamika, přízvuk a rytmus řeči. V běžné řeči představují citovou složku, která doplňuje, zdůrazňuje nebo zcela mění obsah sdělení.

(Zelinková 2001)

Druhým způsobem dělení je podle jazykových rovin:

- Foneticko-fonologická – zahrnuje zvukovou stránku řeči, základními jednotkami jsou hlásky, fonémy. Jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. (Klenková a kol. 2007)

Při diagnostice sledujeme výslovnost a artikulační obratnost. (Bednářová, Šmardová 2007)

- Morfologicko-syntaktická – zahrnuje uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu čísla, pádu atd. (Klenková a kol. 2007)

Při diagnostice sledujeme, zda dítě mluví ve větách; rozlišuje mezi jednotným a množným číslem; skloňuje; tvoří souvětí podřadná a souřadná; užívá čas přítomný, minulý, budoucí; užívá všechny druhy slov; mluví gramaticky správně, do příběhu doplní slovo ve správném tvaru atd. (Bednářová, Šmardová 2007)

- Lexikálně-sémantická – sledujeme aktivní a pasivní slovní zásobu, tedy porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku). (Klenková a kol. 2007)

Do oblastí diagnostiky spadají tyto konkrétní úkoly, a to zda dítě pojmenuje běžné věci na obrázku; ukáže na obrázku činnost; správně používá slova ano/ne; klade otázky proč? Kdy?; chápe jednoduché protiklady; sestaví dějovou posloupnost a popíše ji; přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to; interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu atd. (Bednářová, Šmardová 2007)

- Pragmatická – odráží schopnost vyjádřit různé komunikační záměry. Je považována za rovinu sociální aplikace komunikačních schopností jednotlivce. Je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. Zahrnuje tedy takové dovednosti jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. (Klenková a kol. 2007)

V rámci diagnostiky zjišťujeme, zda dítě upřednostňuje verbální formu komunikace; řekne svoje jméno a jména sourozenců či kamarádů; spontánně informuje o zážitcích, přáních; předá krátký vzkaz; aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými atd.

(Bednářová, Šmardová 2007)

#### **4.1.6 Vnímání prostoru a prostorové představy**

*„Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním.“*  
(Bednářová, Šmardová 2007, s. 21)

Prostorové představy a pojmenování prostorových vztahů mají svůj základ v senzomotorickém vnímání, které se rozvíjí již v kojeneckém věku. Dítě nejdříve chápe pojmy jako nahoře-dole, později je dává do svého aktivního slovníku. S věkem přibývají pojmy jako vpředu-vzadu a okolo pátého roku pojmy vpravo-vlevo. (Bednářová, Šmardová 2007)

Představy o prostoru zahrnují tři osy, a to horno-dolní, předo-zadní a pravo-levou. Podílejí se ale i faktory jako odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků, jejich uspořádání, které souvisí s vnímáním času. (Bednářová, Šmardová 2007)

Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí tyto vývojové škály prostorového vnímání:

- 1) Pojmy nahoře, dole.
- 2) Předložkové vazby na, do v.
- 3) Níže, výše.
- 4) Vpředu, vzadu.
- 5) Předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi.
- 6) Daleko, blízko – ověřujeme zejména v prostoru, jelikož odhad vzdálenosti na obrázku neboli pochopení perspektivy je pro předškolní děti velmi obtížné.
- 7) První, poslední.
- 8) Uprostřed, prostřední, předposlední.
- 9) Orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky...
- 10) Hned před, hned za.
- 11) Vpravo, vlevo na vlastním těle.
- 12) Vpravo, vlevo – umístění předmětu.
- 13) Vpravo, vlevo na druhé osobě.

#### **4.1.7 Vnímání času**

Předškolní dítě žije zejména přítomností. „*Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které ho obklopují, které se pravidelně střídají – charakteristické činnosti pro den, noc; ráno, poledne, večer.*“ (Bednářová, Šmardová 2007, s. 25)

S vnímáním plynutí času velmi úzce souvisí také vnímání časové posloupnosti, časového sledu, dále uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce. Do oblasti diagnostiky pro vnímání času Bednářová, Šmardová (2007) řadí tyto položky:

- 1) Přiřadí činnosti obvyklé pro ráno.
- 2) Přiřadí činnosti obvyklé pro poledne.
- 3) Přiřadí činnosti obvyklé pro večer.
- 4) Přiřadí činnosti obvyklé pro dopoledne.
- 5) Přiřadí činnosti obvyklé pro odpoledne.

- 6) Rozliší dříve a později.
- 7) Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled.
- 8) Rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom.
- 9) Začíná se orientovat ve dnech v týdnu.
- 10) Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období.
- 11) Včera, dnes, zítra.
- 12) Předevčírem, pozítří.

#### 4.1.8 Základní matematické dovednosti

*„Matematika je prostředkem i výrazem rozvoje myšlení, logického uvažování“*  
 (Bednářová, Šmardová 2007, s. 47) Rozvoj matematických dovedností úzce souvisí s rozumovými předpoklady, dále s úrovní rozvoje motoriky, která ovlivňuje prostorové vnímání a také vnímání času. Vliv má i zrakové a sluchové vnímání, Tyto schopnosti tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. (Bednářová, Šmardová 2007)

Sledování matematických dovedností se tedy věnují již výše zmíněné oblasti. Bednářová a Šmardová (2007) uvádějí ještě tyto položky:

- Porovnávání, pojmy, vztahy – malý, velký ; hodně, málo; všechny; krátký, dlouhý; úzký, široký; nízký, vysoký; prázdný, plný; méně, více; menší, větší; kratší, delší; nižší, vyšší; některé; žádné, nic; méně, více, stejně; o jednu více; o jednu méně.
- Třídění, tvoření skupin - podle druhu (jídlo, hračky); podle barvy; podle velikosti; podle tvaru; pozná, co do skupiny nepatří; podle dvou kritérií; podle třech kritérií.
- Řazení
  - 1) Seřadí tři prvky podle velikosti.
  - 2) Pojmenuje nejmenší, největší
  - 3) Seřadí – malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo méně, nejméně.
  - 4) Pojmenuje - malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo méně, nejméně.
  - 5) Seřadí pět prvků podle velikosti
- Množství – počítání
- Tvary, pojmenování tvarů – kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.



#### 4.1.9 Sociální dovednosti

Citový a sociální vývoj dětí je ovlivňován velkým množstvím faktorů, z tohoto důvodu jsou mezi dětmi v této oblasti velké rozdíly a je třeba tuto oblast zařazovat do stimulace.

Dítě ovlivňuje, v jakých sociokulturních a ekonomických podmínkách vyrůstá, mezi tyto podmínky můžeme zařadit – hodnoty, tradice, normy, rituály, náboženství, filozofii výchovy, atd. Na dítě má také velký vliv rodina, zde můžeme sledovat faktory jako vztah rodičů k dítěti, vztahy v rodině, výchovný a životní styl, dále také úplnost rodiny, počet dětí, pořadí mezi sourozenci, životní okolnosti, které rodinu potkaly. Dítě ovlivňuje i jeho zdravotní stav.

*„Rozdíly mezi dětmi jsou také v osobnostních charakteristikách (např. temperament, extroverze – introverze, odvážnost – bázlivost, odolnost – úzkostnost, samostatnost – závislost...), v úrovni rozumového vývoje, v úrovni komunikačních schopností.“* (Bednářová, Šmardová 2007, s. 55)

V přístupu k dítěti je třeba si všechny výše zmíněné faktory uvědomovat a brát na ně ohled. V rámci stimulačních programů postupujeme tedy citlivě, dítě podporujeme, sledujeme, na čem je ještě potřeba pracovat. Vždy ale s ohledem na dítě a jeho citový a sociální vývoj.

U dítěte sledujeme, zda se dokáže odloučit od matky, jestli projevuje zájem o ostatní děti, kooperuje s nimi, dodržuje pravidla chování (poprosit, poděkovat, pozdravit atd.), umí se vcítit do druhého (podělit se, politovat, dávat dárky), je schopné se domluvit s ostatními, zná základní pravidla chování na ulici atd.

#### 4.1.10 Hra

O hře se zmiňuji již v kapitole 1.3.1. Nyní se ale zaměřím na hru jako prostředek diagnostiky, tato podkapitola by mohla být zařazená již ve třetí kapitole týkající se právě diagnostiky. Uvádím ji tady, protože hra je jedním z nejúčinnějších prostředků stimulace.

Při sledování hry je dobré zaměřit se na její charakter či obsah (hra manipulační, námětová, konstrukční, pohybová, individuální, kolektivní atd.). Při hře můžeme vidět, jak je dítě obratné v jemné a hrubé motorice, jak je vnímavé, chápavé a jak komunikuje, jaké

má sociální dovednosti, jaké je jeho zaujetí a soustředěnost na hru. (Bednářová, Šmardová 2007)

Sledujeme, jak dítě staví z kostek; hraje si s vodou, hlínou, pískem; napodobuje někoho; skládá puzzle; hraje si s převleky; hraje si jako „doopravdy“ na doktora, prodavače, učitelku, maminku; apod. (Bednářová, Šmardová 2007)

#### **4.1.11 Sebeobsluha, samostatnost**

Dítě v předškolním věku by mělo vykazovat určitou míru samostatnosti a to tím, že zvládne svoji sebeobsluhu, tedy například hygienu, oblékání, stolování. Vstup do školy by pro něj mohl být velmi traumatizující, pokud by se neumělo samo o sebe postarat, alespoň v těchto základních oblastech.

Jestli dítě zvládá sebeobsluhu, souvisí s mírou zralostí v dílčích oblastech, jako jsou vnímání, motorika, vizuomotorika a s jeho osobnostními charakteristikami. Velmi ale záleží na přístupu rodičů, někteří jsou velmi ochrannější a dělají vše za dítě, jiní zase mají přehnané požadavky, další jsou příliš benevolentní. Častá bývá malá trpělivost a nedůslednost rodičů. (Bednářová, Šmardová 2007)

Při diagnostice se zaměřujeme na to, zda dítě hlásí potřebu, jde samo na WC, po použití WC si umyje ruce. Dále zda si samo vyčistí zuby, vysmrká se apod.

## **4.2 Realizace stimulačních programů**

Stimulační programy jsou v české praxi nejčastěji realizovány prostřednictvím:

- Speciálního pedagoga.
- Pedagogicko-psychologické poradny.
- Přípravných ročníků, kurzů při MŠ, ZŠ

Obvykle probíhají pod vedením speciálních pedagogů, kteří projdou školením na některé akreditované stimulační programy nebo si na základě dostupných materiálů sestaví potřebné lekce. Dále mohou programy vést učitelé mateřských škol, základních škol. Pak také pracovníci z pedagogicko-psychologických raden, tedy speciální pedagogové či psychologové.

V tomto konceptu chápeme stimulační programy spíše jako předškolní přípravu, způsob rozpoznávání určitých nedostatků ve školní zralosti a připravenosti, jako nástroj včasného odhalení určitých obtíží.

### **4.3 Vybrané typy stimulačních programů**

V této kapitole krátce představíme některé typy stimulačních programů, které jsou využívány v české praxi, tedy nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách či u speciálních pedagogů, ale některé z nich jsou přeloženy ze zahraničí.

#### **4.3.1 Intervenční program instrumentálního obohacení (FIE)**

Autorem metody je psycholog prof. Reuven Feuerstein, který začal v padesátých letech 20. století pracovat v Izraeli s dětmi, které nepodávaly dostatečné výkony, dle dnešní terminologie byly školsky nepřipravené. Nejdříve si kladl otázky, co jsou to kognitivní schopnosti a zda je možné je zlepšit, to shrnul v teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti, ze které následně vznikl FIE.

Program instrumentálního obohacování se skládá z více než 500 stran se cvičeními „papír a tužka“, které jsou rozděleny do 20 instrumentů. Mottem všech instrumentů je: „Nechte mě chvíli, já si to rozmyslím...“ Je vhodný pro děti od 8 let. V roce 2003 byla ale vypracována i verze pro děti předškolního věku. Cílem je rozvíjení učebních předpokladů dítěte, a to především v oblastech korekce deficitních kognitivních funkcí, rozvíjení řeči, zvýšení vnitřní motivace, reflexe svého myšlení a vhledu. (<http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>)

Zajímavé je, že Feurstein zařazuje do programu i práci s chybou, tuto oblast by bylo vhodné zařadit již do stimulačních programů pro předškoláky.

Tento program se tedy zabývá především kognitivní oblastí. Není tedy komplexní pro potřeby stimulačního programu pro předškoláky.

#### **4.3.2 Metoda dobrého startu**

Metoda dobrého startu je využitelná mnohostranně, u dětí s dobrou vývojovou úrovní harmonizuje spojení psychiky s motorikou, u dětí s odchylkami psychomotorického

vývoje pozitivně ovlivňuje nepravidelně se rozvíjející funkce. Metoda probíhá v různých evropských zemích už 50 let. Její autorkou je francouzská fyzioterapeutka Thea Bugnet. U nás byla přepracována polská verze metody Swierkoszovou. Metoda dobrého startu je tvořena 25 lekce, každá z nich je postavena na lidové písni. Rytmu, melodii, slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Každá lekce je rozčleněna do 7 částí:

- zahájení – vytvoření přátelské atmosféry
- posílení jazykových verbálních i neverbálních dovedností (děti se seznamují s textem písně)
- specifická cvičení zaměřená na stimulaci zrakové, sluchové percepce, prostorové a pravolevé orientace
- pohybová cvičení, nácvik soustředění
- píseň spojená s pohybem
- reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem
- závěr – děti jsou podněcovány k samostatnému hodnocení jednotlivých činností, podpora rozvoje sebehodnocení

(Valentová in Kolláriková, Pupala 2001)

### **4.3.3 Program HYPO**

Tento program je určen pro děti předškolního věku (ve věku cca od 5,5 let do 7 let). Autorkou programu je Zdena Michalová. Program je určen dětem s diagnózou ADHD, dětem s odkladem školní docházky, dětem školsky nezralým, dětem bez obtíží jako prevence školní neúspěšnosti. S programem se dá pracovat individuálně, kde je stěžejní domácí práce rodiče s dítětem. Rodiče dochází individuálně na konzultace do poradny nebo je práce vedená skupinově. Skupinu obvykle tvoří asi 5 dětí, lekce probíhají například v mateřské škole. Celý program je koncipován na 10 týdnů (na 1 lekci je tedy týden). Každý den plní dítě 6 až 7 úkolů. Program rozvíjí tyto oblasti:

- Pozornost.
- Kognitivní funkce (paměť, myšlení, řeč, početní představy).
- Percepční funkce (zrakové, sluchové, prostorové vnímání).
- Vizuomotorická koordinace (souhra funkcí zrakového vnímání a jemné motoriky ruky).

- Pracovní návyky (přijmout úkol, pracovat na něm, dokončit jej, zodpovědnost, schopnost oddělit práci od zábavy, vyvinout úsilí).
- Vztah, vzájemná vazba, spolupráce mezi rodičem a dítětem.

(<http://www.pppcb.cz>)

#### **4.3.4 Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina**

Program je určen především předškolním dětem a dětem s odloženou školní docházkou. Využívá se i u dětí s opožděným vývojem řeči. Doba trvání je v rozmezí od 3 do 6 měsíců. Děti v rámci programu pracují především se zvukovou stránkou jazyka. Velmi dobře rozvíjí jazykový cit, který pozitivně ovlivní základní jazykové dovednosti (čtení a psaní) ve škole. Trénink fonemického uvědomění se také využívá jako stimulační program nebo jako reedukační metoda u dětí se specifickými poruchami učení. (<http://www.pppnachod.cz/trenink>)

Tento program také nemůžeme zařadit mezi komplexní stimulační programy, je zaměřený pouze na jednu oblast, která je ale velmi důležitou součástí předškolní výchovy. Komplexním stimulačním programům by tato oblast rozhodně neměla chybět.

#### **4.3.5 KUPREV**

Jedná se o stimulační preventivní program pro děti od 4 do 8 let. Tento program je akreditovaný MŠMT ČR. Je označován jako orientační, poskytuje dítěti základní orientaci v čase, prostoru a zejména orientaci vlastní osobou a sociální orientaci. To by mu mělo umožnit úspěšný start školní docházky. Je určen pro dvojici rodič – dítě. Obsahuje 18 lekcí, kdy jedna lekce je plánovaná zhruba na 1 až 2 týdny. Po každé lekci chodí rodiče na konzultace. (<http://www.dohodapohoda.cz/news/aby-skolacci-meli-lepsi-start>)

Jedná se o další program, který není komplexní, ale jeho prvky jsou velmi dobře využitelné.

#### **4.3.6 Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti**

Autorkami tohoto programu jsou Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová. Jedná se o program, který má rozvíjet předškolní děti, dále také předcházet školní neúspěšnosti. Hravou formou tedy rozvíjí schopnosti, dovednosti a funkce, které jsou klíčové pro vstup

do školy. V rámci programu děti procvičují rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, sluchového vnímání, zrakového vnímání, řeči, myšlení, matematických představ, pravolevé a prostorové orientace. Obsahuje 10 lekcí, součástí každé lekce je motivace, činnosti rozvíjející schopnosti a dovednosti, pak také relaxace.

V průběhu lekce je přítomen rodič, který sleduje práci proškoleného lektora. Díky přítomnosti rodiče získává dítě pocit jistoty a bezpečí, rodič ale zároveň sleduje jak pracovat s dítětem doma. (<http://www.centrumkoralek.cz>)

Tento program pochází od velmi zkušených autorek, které vydaly také velké množství pracovních sešitů, některé z nich zmíníme níže, v kapitole 4.4. Edukativně stimulační skupiny se jeví jako program komplexní.

#### **4.3.7 Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou- Maxík**

Tento program rozpracuji v diplomové práci podrobněji. Jedná se o jeden z komplexních stimulačních programů, který je hojně využíván v české praxi. Pro následující popis programu budu vycházet z rozhovoru s jeho autorkou. Maxíka jsem tedy měla možnost poznat blíže. Sledovala jsem konkrétní práci s ním. Níže je popsán program jako takový, ale také letité zkušenosti autorky s konkrétními poznámkami z praxe.

#### **Informace získané z rozhovoru s autorkou stimulačního programu**

Maxík neboli maximální připravenost do školy. Liší se od jiných programů tím, že program neprobíhá ve skupině, ale prostřednictvím individuálních konzultací, které poskytuje paní magistra Bubeníčková. Nejdříve si sama otestuje dané dítě, většinou to není na všechny oblasti, ale jen na ty, ve kterých by mohl vzniknout problém. Záleží samozřejmě na tom, s jakými vstupními informacemi rodiče s dětmi přichází. Někdy se jedná o děti, které mají doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, dále ti, které doporučí paní učitelka z mateřské školy, dalšími klienty jsou děti na doporučení neurologa nebo fyzioterapeuta. Velmi často přicházejí rodiče na doporučení jiných rodičů, těch, kteří byli s programem spokojeni, jejichž dětem pomohl, a proto jej doporučují dále.

Testování tedy probíhá především v oblastech laterality, zrakového vnímání, sluchového vnímání, percepčně motorického tréninku, práce s tělesným schématem, prostorové orientace.

Magistra Bubeníčková říká, že v průběhu své praxe se setkala s mnoha dětmi, u kterých je hlavním problémem špatná práce se svaly. Například pokud dítě správně nesedí, odráží se to v jeho motorice. Podle pozorování paní Bubeníčkové je zhruba jedna třetina dětí do 3. roku věku motoricky opožděná, což můžeme přikládat dnešnímu životnímu tempu. V dnešní době je velké množství malých dětí, které se přirozeně nehýbou, ale většinu času tráví u televize či počítače.

V průběhu programu úzce spolupracuje s fyzioterapeutkou Mgr. Hřebíkovou. V praxi to vypadá tak, že dítě pošle na fyzioterapii, kde s ním nějaký čas pracují a pak teprve pokračují ve stimulačním programu. To je z důvodu nepřetěžování dítěte. V rámci programu často dochází ke spolupráci mnohých odborníků. Stěžejní ale je, že pouze jeden z nich je koordinátorem práce s dítětem. Například pokud magistra Bubeníčková pošle dítě k fyzioterapeutovi, logopedovi, psychologovi nebo k dalšímu odborníkovi, ona je koordinátor. Pokud je to naopak a koordinátorem je například fyzioterapeut, tak se dítě pak vrací pod jeho péči. Snaží se tím vyhnout velkému zatížení dítěte a rodičů. Jeví se to jako velmi efektivní způsob práce.

Důležitou součástí je také práce s rodiči a péče o ně. Je důležité vést rodiče k nutnosti pravidelné práce s dětmi.

V rámci stimulačního programu Maxík, vedeného magistrou Bubeníčkovou, jsou poskytovány konzultace, na kterých děti dostávají domácí úkoly. Součástí programu, který rodiče celý obdrží, je deník. Tento deník vykazuje domácí činnost rodiče s dítětem.

Rodiče často přicházejí v nelehkých situacích, je třeba je povzbudit, zbavit je pocitu beznaděje a motivovat je k další činnosti a tuto činnost směřovat správným směrem, aby byla co nejvíce přínosná dítěti, ale i rodiči.

V průběhu praxe se každý odborník jistě setkává s různými formami výchovy, od výchovy ochranné, přetěžující až benevolentní. Je zde proto často nutná i rodinná terapie, či odeslání k dalšímu odborníkovi.

Kontrola probíhá zhruba jednou za měsíc. Pokud dítě pravidelně cvičí a není zde žádná další větší zátěž, tak se zpravidla zlepšuje. Pokud stimulační program Maxík nestačí, navazuje na něj další program, a to Percepční a motorické oslabení ve školní praxi, který byl akreditován č.j. MŠMT 16749/2012-25-302, kde se dále s dítětem pracuje.

Na základě své praxe ale magistra Bubeníčková konstatuje, že se děti často vrací i po nástupu do školy, například ve třetí třídě. Nedokážou koncentrovat svou pozornost apod.

## **Popis stimulačního programu**

Cílem tohoto stimulačního programu není redukce projevů, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Program je vhodný i pro děti s postižením, které jsou zařazeny do prvních a druhých tříd základních škol. Velký důraz je kladen na pravidelnost a zpětnou vazbu. Program je koncipovaný na 15 týdnů, tempo je ale individuální a záleží na aktuálních potřebách dítěte.

### **Oblasti, na které je zaměřený**

1. Návuk nových pohybových stereotypů – stabilní postoj, zvládnutí rovnováhy, správné sezení, správné a zdravé dýchání, úchop psacího náčiní.
2. Rozvoj komunikačních dovedností – všeobecný rozvoj pojmového myšlení a řeči, správná výslovnost a tvoření vět, porozumění obsahu slyšeného – co, kdy, kde, jak má dítě udělat, všeobecné informace o době, rodině, zájmech.
3. Posiluje zároveň dílčí funkce v těchto oblastech:
  - Oblast zraková – zrakové rozlišování, zraková paměť, vizuomotorika.
  - Oblast sluchová – rozvoj sluchového vnímání, rozlišování, sluchová paměť, audiomotorika – příjem informací sluchovou cestou a jejich zpracování do kreslené, psané nebo verbální podoby.
  - Oblast prostorové orientace – obecná orientace v okolí, orientace na vlastním těle, v opozici (před zrcadlem), na ploše (práce s knihou a sešitem).
  - Oblast intermodality – schopnost přepínat mezi jednotlivými způsoby smyslového vnímání.
4. Oblast seriality – řazení stále se opakujících činností za sebou.
5. Grafomotorické dovednosti – správný úchop psacího náčiní, správné sezení, kvalitní pohyblivost všech kloubů, které jsou potřebné ke psaní.



6. Koncentrace pozornosti – zaměření, udržení a usměrnění pozornosti a soustředění se na daný úkol. Projevuje se jako impulzivita, překotnost, snadná sklonitelnost pozornosti, těkání.

([www.prodys-bubenickova.cz/](http://www.prodys-bubenickova.cz/))

Celý program je koncipován tak, aby byly rovnoměrně posilovány složky motorická, grafomotorická a percepční. Dále je kladen důraz na rozvíjení kognitivních-poznávacích funkcí.

V přílohách uvádím krátkou anotaci ke každé lekci tohoto programu. (Příloha č. 1, Přehled lekcí stimulačního programu Maxík)

V dnešní době se v České republice používá poměrně velké množství stimulačních programů, pokud neberu výraz stimulační program v jeho pravém významu. Výše jsem uvedla příklady některých programů, které bývají nejčastěji využívány v prostředí pedagogicko-psychologických poraden. V prostředí mateřské nebo základní školy se v běžné praxi využívají jednotlivé materiály, publikace, které jsou vždy zaměřeny jen na dílčí součást komplexní stimulace dítěte předškolního věku. Příklady některých takových materiálů uvádím v kapitole 4.4. Lektoři, koordinátoři těchto programů si často sami sestavují takový soubor úkolů a lekcí, který by nejlépe vyhovoval jejich potřebám a který podle jejich názoru splňuje kritéria a míru dovedností, které jsou kladeny na předškolní dítě před vstupem do školy.

V rámci diplomové práce tedy poukazuji na to, že se většinou nejedná o komplexně vytvořený materiál, který by plně dostačoval celkové stimulaci, a který by byl souhrnným materiálem, ke kterému by nebylo nutné více doplňovat. Programy bývají zaměřené na jednu dílčí oblast či na několik z nich, proto si pedagogicko-psychologické poradny, učitelky mateřských či základní škol nebo speciální pedagogové tvoří vlastní stimulační programy. Nebo si z dostupných programů, materiálů, z poznatků z vlastní praxe a především na základě potřeb předškolního dítěte sestaví materiály, které pak využívají.

V praktické části diplomové práce popíši stimulační program, který byl vytvořen pro potřebu Školy nanečisto v rámci jedné pražské základní školy. Tento program si nečiní terminologický nárok na to být nazýván stimulačním programem. Přesto se snaží o

komplexnost. Má sloužit především jako školní příprava pro děti těsně před vstupem do základní školy, dále má také odhalit děti školně nezralé.

#### **4.4 Přehled často využívaných materiálů v rámci předškolní přípravy**

V této kapitole bych uvedla výčet některých publikací, pracovních listů, které jsou hojně využívány při tvorbě stimulačních programů či předškolních příprav. Z těchto publikací často pochází většina pracovních listů, které jsou zařazovány do programů. Snažila jsem se vybrat ty, které se zdají být obzvláště podařené a dobře využitelné v praxi.

V příloze č. 2 jsou obrázky k jednotlivým publikacím, které zařazuji pro lepší orientaci a přehlednost v daném tématu.

- Balcárková M. a kol: **Předškolákův rok do školy jenom krok**

Kniha je rozdělená do 12 kapitol podle měsíců. Ke každému měsíci jsou zařazené básničky, říkanky, pracovní listy a různé činnosti, které postupně rozvíjejí osobnost předškoláka. Pracovní listy jsou zaměřené na grafomotoriku, orientaci na papíře, matematickou představivost. Velmi dobře využitelné jsou i básničky, které jsou doplněné o pohyby, rozvíjí se tedy hrubá motorika a celková koordinace pohybů. Ke každému měsíci jsou uvedeny i nápady na výtvarné aktivity, které mohou sloužit jak učitelkám v MŠ tak rodičům.

- Novotná I.: **Jak pes Logopes připravoval děti na psaní**

Pracovní sešit je sestavený z rozmanitých grafomotorických listů. Kniha je rozdělena podle ročních období a děti provádí pes Logopes, který je v zápatí každého listu motivuje do činnosti.

- Svoboda P.: **Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní**

Publikace je zaměřená na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriku. Cvičení jsou zaměřená především na přesnost tahů, správné držení psacího náčiní. Procvičují si také periferní vidění. Velká část pracovního sešitu je zaměřená na auta a na závodění, proto je velmi vhodná zvláště pro děti, které baví tato tematika.

- Bednářová J.: **Mezi námi pastelkami, Co si tužky povídaly**

Tyto publikace na sebe navazují, obě dvě rozvíjejí především grafomotoriku. První díl je zaměřen spíše na děti mladší, ale je dobré ho využít i pokud má starší dítě problémy s kresbou apod. Druhý díl obsahuje již složitější pracovní listy. V záhlaví každého pracovního listu je opět příběh, který prostupuje celou publikaci, což je typické pro autorku Bednářovou.

- Bednářová J.: **Orientace v prostoru a čase**

V těchto publikacích najdeme aktivity zaměřené na orientaci v prostoru, orientaci v čase, vnímání časového sledu a posloupnosti, řeč, zrakové vnímání a grafomotoriku. Každý pracovní sešit provází pohádka, krátký úryvek je nad každou činností. Vytváří tedy komplexní dojem. Pro děti je velmi motivační tento příběh na pokračování.

- Bednářová J.: **Sluchové vnímání**

Publikace začíná roztleskáváním slov na slabiky. Následně děti mají nakreslit počet teček podle počtu slabik. Další pracovní listy jsou zaměřené na rýmy. Děti určují, jaká slova se rýmují a spojují je či přeškrtačují. Další je rozpoznávání hlásky na začátku a na konci slova, jsou zde přiřazené různorodé úkoly. V závěru má dítě podle vyhláskovaného slova ukázat obrázek. Všechny obrázky jsou černobílé, děti si je tedy mohou vybarvit.

- Bednářová J.: **Zrakové vnímání**

Tyto publikace rozvíjejí optickou diferenciaci, oční pohyby, uvědomování si posloupnosti, koncentraci pozornosti, pravo-levou a prostorovou orientaci. Nachází se zde úkoly, jako vyhledej dva shodné obrázky, najdi jiný, označ v řadě dva shodné apod. Postupujeme od nejlehčích k nejtěžším.

- Bednářová J.: **Rozvoj zrakového vnímání**

Tuto publikaci tvoří 3 díly, a to pro děti od 3 do 5 let (Jak krtek Barbora uviděl svět), od 4 do 6 let (Jak krtek Barbora našel cestu domů) a od 5 do 7 let (Jak krtek Barbora objevil poklad). Děti postupně procvičují rozlišování a pojmenování barev, odlišení figury a pozadí, vedení očních pohybů zleva doprava, zrakovou analýzu a syntézu, schopnost rozlišit detaily atd. Celým sešitem je provází pohádka o krtkovi Barboře.

- Bukáčková J.: **Už se těším do školy, Pracovní sešit pro předškoláky**

Pracovní sešit není zaměřen jen na jednu oblast stimulace, ale na více z nich. Objevuje se zde nácvik grafomotoriky, prostorové orientace, orientace v čase, kresba, matematická představivost, sluchová představivost. Pracovní listy jsou velmi zdařilé.

- Lauberová K., Miozgová M.: **Předškoláci ve školce**

V tomto sešitě nalezneme 43 pracovních listů, ke každému z nich je připsáno i to, k čemu má sloužit, tedy jeho cíl. To může velmi pomoci zvláště rodičům, aby viděli smysluplnost práce. Dítě by se mělo naučit rozeznat základní geometrické tvary, utvářet si základní matematické představy, rozvíjet logické myšlení. Dále rozvíjet sluchové vnímání, zrakové vnímání a grafomotoriku.

- Bednářová J.: **Mezi námi předškoláky**

Jedná se o komplexní publikace zabývající se předškolní přípravou. Stejně jako u ostatních sešitů této řady provází všechny sešity pohádka. Jsou zde činnosti zaměřené na kreslení, koordinaci oko-ruka, rozumové schopnosti, řeč, sluchové a zrakové vnímání, předčíselné a matematické představy, orientace v prostoru a čase atd. Chybí grafomotorika.

- Bednářová J.: **S kamarády do školy aneb Všestranná příprava předškoláka**

Celým pracovním sešitem provázejí děti zvířátka, jejich příběhy a dobrodružství. Pracovní listy jsou zaměřené na rozvoj schopností a dovedností potřebných pro počáteční zvládnutí čtení, psaní, počítání. Na těchto listech je také patrné, že mají dítě motivovat, aby se do školy těšilo.

- Maráková I.: **Super kniha zábavných úkolů**

Tato kniha vyšla také v edici levných knih. Je nabitá různými hádankami, doplňovačkami a omalovánkami. Velmi dobře rozvíjí grafomotoriku, prostorovou představivost, matematické dovednosti, zrakové vnímání, kresbu. Pokládám ji za velmi zdařilou a dobře využitelnou v jakékoliv předškolní přípravě.

- Nevěčný J., Nevěčná A.: **Zachraňme Černé ouško**

Celá kniha je koncipována jako záchranná výprava psa Černého ouška, který zůstal nedopatřením ve vesmírné raketě. Cestou k jeho záchraně musejí děti plnit mnoho úkolů. Publikace rozvíjí grafomotoriku, prostorovou orientaci, základní matematické dovednosti, logické myšlení. Forma vesmírné záchranné akce je pro předškolní děti velkým motivačním prvkem.

- Nožičková P.: **Hrajeme si s tvary a čísly**

Pracovní sešit zaměřený na rozvoj matematické představivosti. Děti se seznamují s různými geometrickými tvary pomocí velmi dobrých pracovních listů.

- **Šimonovy pracovní listy**

Šimonovy pracovní listy tvoří soubor 18 publikací, které jsou sestaveny různými autory, odborníky na jednotlivé oblasti. Sešity jsou zaměřené na velké množství oblastí, zde uvádíme pro představu jen 3 díly. Zahrnují oblasti jako prostorová orientace, grafomotorika, sluchové vnímání, zrakové vnímání, logické myšlení, matematické dovednosti, řeč, kresba. Dále se také dotýkají témat, jako je dopravní výchova, dále různých prostředí (doma, ve školce, u doktora atd). Tyto materiály jsou velmi dobře využitelné.

- Klenková J.: **Diagnostika předškoláka**

Publikace obsahuje teoretickou část, kde jsou popsána vývojová stádia řeči, kterými dítě musí projít. Součástí jsou různé typy činností a pracovních listů, které slouží pro účely diagnostiky v těchto oblastech: sluchové a zrakové vnímání, rozvoj motoriky, rozumové schopnosti, výslovnost jednotlivých hlásek, slovní zásoba, rytmické cítění, jazykový cit apod.

## **4.5 Zahraniční stimulační programy**

Ze zahraničních zdrojů jsem se snažila zjistit, jakým způsobem jsou realizovány stimulační programy v zahraničí, jaké způsoby by pro nás mohli být obohacující, inspirující.

Na Slovensku se používají podobné programy jako u nás či jsou také sestavovány podle dostupných materiálů a zkušeností odborníků dále je můžeme rozdělit podle jejich zaměřenosti a komplexnosti. Na webové stránce [www.kory.sk/cms/index.php/ponukovy-](http://www.kory.sk/cms/index.php/ponukovy-)

[list/materske-skoly/grafomotoricky-stimulacny-program](#) jsem našla tři typy programů, a to grafomotorický, řečový a komplexní. V souladu s prací popíši jen komplexní. Komplexní stimulační program má za cíl nastartovat a rozvinout schopnosti a dovednosti, které jsou klíčové pro učení (čtení, psaní, vyjadřování). Program je zaměřen na grafomotoriku, zrakové a sluchové vnímání, taktilně-kinestetické vnímání, jemnou motoriku, vizuomotoriku, paměť, pozornost a motivaci k učení. Stimulační program probíhá po dobu deseti týdnů, jedno setkání trvá 45 minut a je realizován v prostředí pedagogicko-psychologické poradny nebo mateřské školy.

Tento web a jemu podobné (weby pedagogicko-psychologických poraden apod.), které jsem prošla, ukazují, že si stimulační programy často tvoří pracovníci sami.

Na základě těchto ([www.getreadyforschool.com/](http://www.getreadyforschool.com/),  
[www.parentfurther.com/parenting/school-success/preparing-kids](http://www.parentfurther.com/parenting/school-success/preparing-kids))

a jim podobným webových odkazů můžeme zjistit, že například ve Spojených státech amerických jsou některé stimulační programy určené pro domácí práci rodiče s dítětem. Rodič si tento program koupí přes internet, nemusí procházet žádným dalším placeným školením. Tato cesta se jeví jako výhodná pro rodiče dětí, u kterých se neobjevuje riziko neúspěšného školního startu, tedy nebude pravděpodobně nutná pomoc odborníka a jeho další vedení, zdá se vhodná pro rodiče, kteří nechtějí podcenit předškolní výchovu.

Na stránkách pro předškolní výchovu ve Spojených státech amerických ([www.time4learning.com/preschool-games.shtml](http://www.time4learning.com/preschool-games.shtml)) se objevuje zaměření lekcí stimulačních programů neboli předškolních příprav na témata jako jsou jídlo, na farmě, čísla, na hřišti, sport, ovoce, dopravní prostředky, v knihovně, roční období, čas, v sousedství apod. Každá lekce má tedy téma oblasti, se kterou se děti setkávají ve svém každodenním životě nebo o které by měly mít povědomí. Do lekce jsou zařazené situační hry a je kladen velký důraz na praktičnost a použitelnost v životě. Pracovní listy, které například rozvíjejí grafomotoriku, využívají takové obrázky, aby odpovídaly tematicky lekci, ale především aby byly příklady dobře využitelné v běžném životě.

Na rakouských webových stránkách ([www.whatsthebuzz.net.au/](http://www.whatsthebuzz.net.au/)) je popisován program, který je určen dětem se slabými sociálními dovednostmi. Má pomoci dětem zapojovat se do kolektivu, najít si kamarády, být aktivním ve společnosti. U nás, v České republice, se do stimulačních programů často zařazují právě děti, které jsou nezdatné

sociálně, nejsou zvyklé na kolektiv dětí, nevyhledávají společnost, případně jsou z rizikové rodiny (např. rodiče mají určitý druh handicapu apod.). Často ale v komplexních stimulačních programech pak chybí lekce zaměřené na tuto oblast.

Program je koncipován do 16 ti lekcí, ve kterých se děti učí, jak myslet a jak jednat s ostatními v určitém sociálním kontextu. Děti se učí jak pozdravit, jak vytvářet a udržovat přátelství, jak se včlenit do kolektivu, jak se vyznat ve vlastních emocích, jak se vyznat v emocích druhých, jak se vyrovnávat se starostmi, zklamáním a frustrací.

Tento program je využíván speciálními pedagogy, psychology, v mateřských a základních školách.

Domnívám se, že právě sociální aspekt by neměl ve stimulačních programech chybět. Proto ho sem uvádím jako velmi zajímavý podnět k zamyšlení. Školní neúspěšnost může často pramenit právě z nedostatků v sociální oblasti.



## 5 ŠKOLA NANEČISTO

V této kapitole popíši program Školy nanečisto, což je stimulační program vytvořený pro předškolní přípravu, jak je již zmíněno výše. S tímto programem jsem měla možnost se dobře seznámit. Bylo mi umožněno vést několik jeho lekcí v různých skupinách. Vyzkoušela jsem si, jak se podle těchto materiálů (které popíši blíže v kapitole 5.2) pracuje. Dále jsem měla možnost pozorovat během průběhu kurzu jednu skupinu pod vedením speciální pedagožky, toto pozorování uvedu v kapitolách níže v textu.

Kapitola by měla ukázat jeden možný způsob vytvoření stimulačního programu. Měla by přinést inspiraci pro tvorbu programu a případně i typy pro práci s ním. Vedení stimulačního programu a práce s dětmi vždy závisí na individuálních předpokladech každého, dále také na konkrétní skupině dětí.

Program Školy nanečisto byl vytvořen před čtyřmi lety, kdy jedna pražská základní škola začínala s předškolní přípravou pro děti, které k nim přišly na zápis do první třídy. Od té doby probíhá každý rok. Rodiče s dítětem přijdou k zápisu, kde jim je tato varianta nabídnuta. Obzvláště doporučena je rodičům, u jejichž dětí je u zápisu shledána potřeba stimulace. Doporučuje se také dětem, které již navštěvují například logopeda nebo jiného odborníka. Další skupinou jsou děti, které mají problémy se začleňováním do kolektivu vrstevníků, děti, které nejsou zvyklé trávit čas bez rodiče, děti, které si špatně zvykají na nové prostředí. Velkou skupinou jsou samozřejmě i děti, jejichž rodiče nechtějí nic ve výchově podcenit a chtějí tak co nejlépe svým dětem pomoci při školním startu. Školu nanečisto každý rok navštěvuje i mnoho dětí z bilingválních rodin.

V letošním roce je o tuto předškolní přípravu velký zájem, proto probíhá 5 kurzů týdně. V každém kurzu je od 9 do 12 dětí. Počet dvanácti dětí je stanovený jako horní hranice, aby práce byla účelná a smysluplná. Rodiče mají i možnost individuálních konzultací se speciální pedagožkou. Někdy tyto konzultace mohou být vyžádány ze strany speciální pedagožky, a to především v případech, kdy je u dětí odhalen nedostatek v nějaké oblasti stimulace, kdy by bylo nutné navštívit specializovaného odborníka apod.

Jak již bylo řečeno, program probíhá v budově školy, kam děti od září nastoupí. Děti se tedy seznamují i s prostředím školy, což je velmi vhodné právě pro snížení zátěžovosti situace prvního dne ve škole.

Škola nanečisto má obvykle 10 lekcí v deseti týdnech. U jednotlivých lekcí se zastavím v kapitole 5.2.

## 5.1 Tvorba programu

Program, který je nyní používán, byl vytvořen speciální pedagožkou, která čerpá především ze svých letitých zkušeností z práce s dětmi. Je kladen důraz na to, aby každá lekce byla zaměřená na různé oblasti stimulace. V průběhu programu se postupuje od jednodušších úloh, ve kterých si děti zvykají na typ úkolu, až po úlohy těžší, kde už mají projevit patřičnou míru dovednosti, znalosti.

Každá lekce je v úvodu zaměřena na stimulaci řeči, a to pomocí prvků z kolektivní logopedické péče, pod tuto oblast patří celková motivace dětí, porozumění textu, rytmizace, dechová cvičení, apod.

Dalším prvkem je sluchové vnímání. Autorka pro tyto dvě oblasti (řeč a sluch) čerpala především z materiálů ze svého studia logopedie a surdopedie na vysoké škole.

V průběhu programu je nacvičována také motorika, a to jak hrubá tak jemná. Hrubá motorika je nacvičována vzadu ve třídě na koberci, kde děti buď leží, nebo stojí a dostávají úkoly typu zvedni levou ruku, dej pravou ruku na pravou nohu, poskoč na levé noze apod. Jemná motorika se cvičí pomocí vystřihování z papíru, skládáním papíru, skládání kostiček, navlékání korálek apod. Typy těchto úkolů lze nalézt v různých publikacích pro předškolní výchovu či diagnostickou činnost.

Dále jsou v lekcích obsaženy úkoly vztahující se ke zrakovému vnímání, které je procvičováno pomocí obrázků, na kterých jsou předměty, které by mělo každé dítě znát a velmi jistě je poznat, jsou vybrány tak, aby se ve výběru vždy našlo několik, které začínají stejnou hláskou a aby bylo zastoupeno co nejvíce možných hlásek, aby tyto kartičky byly využitelné v rámci více stimulačních oblastí. Pomocí těchto kartiček je nacvičována také optická paměť. Zrakové vnímání je procvičováno také pomocí pracovních listů, které jsou převzaty z různých souhrnných materiálů. Některé z nich uvádím v kapitole 4.4 a jejich kompletní seznam je uveden v Seznamu uvedených zdrojů na konci této práce.

Další oblastí je grafomotorika, ve které jsou nejdříve procvičovány uvolňovací pohyby, dále kresba na papír A3, který je umístěn na zemi. Při této činnosti dítě sedí na patách a kreslí takto na papír, tato činnost je vhodná k nácvičení přitlaku tužky. Pro

grafomotoriku jsou také využívány již zpracované pracovní listy, které jsou pečlivě vybírány, aby dobře vyhovovaly cílové skupině, aby v průběhu programu postupovaly od jednodušších ke složitějším úkolům a aby se díky nim děti naučily vše potřebné k přípravě na psaní. Tyto materiály jsou taktéž uvedeny v Seznamu uvedených zdrojů. Do některých lekcí je také zařazena kresba, ať už na zadané téma nebo na téma libovolné.

V oblasti matematických představ se také využívají pracovní listy již zpracované, které jsou ale stejně jako u grafomotoriky vybírány, tak aby co nejlépe vyhovovaly předškolním dětem. Jejich seznam je také uveden v Seznamu uvedených zdrojů.

Vnímání prostoru a času jsou nacvičovány pomocí pracovních listů nebo jednotlivými pokyny (úkoly, hrami) od speciální pedagožky v průběhu programu. Vnímání prostoru je nacvičováno například za pomoci židle a nějaké hračky. Každý má svou židli a hračku a děti dostávají pokyny jako polož hračku vpravo od židle, polož hračku na židli atd.

## **5.2 Popis konkrétních lekcí**

Program tvoří 10 lekcí, které níže detailněji popíši. Do každé lekce se ale ještě zařazují cvičení na hrubou motoriku. A to například tímto způsobem: děti leží nebo stojí na koberci a speciální pedagožka dává pokyny, jako zvedni pravou ruku, zvedni levou nohu, dotkni se pravou rukou levého ucha atd. Dále jsou zařazovány cvičení na prostorovou a časovou orientaci.

Strukturovaný popis každé lekce a veškeré pracovní listy si děti odnášejí domů. Popsané činnosti a úkoly mohou velmi dobře posloužit rodičům k domácímu procvičování.

Každá lekce začíná tím, že si děti sednou vzadu ve třídě na koberci do kolečka nebo si postaví židličky do kolečka před tabuli a speciální pedagožka jim čte krátkou pohádku. V kroužku pak trénují oblasti jako porozumění textu, rytmizaci, slovní zásobu, dechová cvičení, sluchová vnímání. Způsob sezení do kolečka je vhodný z důvodu, že je na každé dítě velmi dobře vidět, můžeme sledovat pohyb jeho rtů, ale i jestli se zapojuje do úkolů nebo ne atd. Dále následuje krátké protažení pomocí procvičování hrubé motoriky či úkoly na prostorovou orientaci. Pak už se děti jdou posadit do lavice, každý má lavici svou, sedí tedy jednotlivě, jelikož tak nemůže docházet k opisování, o které se děti pokoušejí a nemohou se pak rozvíjet tak, jak by bylo třeba. V lavici předškoláci plní úkoly zaměřen na

grafomotoriku, matematickou představivost, orientaci v čase a v prostoru, pravolevou orientaci. V závěru lekce děti procvičují například optickou paměť nebo pozornost apod., kdy se jdou například podívat na předměty, které jsou vyskládané na lavici a které se pak zakryjí a ony je musí jít zakreslit. Nebo hledají rozházené předměty po třídě apod. Toto střídání činností a míst, kde je děti provádějí je velmi dobré pro udržení pozornosti, a to zvláště pro děti, které nevydrží setrvat u jedné činnosti příliš dlouho. Na konci lekce všichni odevzdají úkoly z minulé hodiny. Pokud zbývá čas je ještě možné si s dětmi povídat či si zahrát krátkou hru.

Anotace k jednotlivým lekcím uvádím v přílohách (Příloha č. 3, Přehled lekcí Školy nanečisto).

Všechny materiály používané ve Škole nanečisto uvádím se souhlasem jejich autorky. Zdroje převzatých materiálů (pracovních listů) uvádím v Seznamu použitých zdrojů.

### **5.3 Vlastní zkušenost s programem**

V průběhu programu mi bylo umožněno vést 10 lekcí v různých skupinách. Mohla jsem si tedy vyzkoušet práci s programem a především s připraveným doprovodným materiálem. Každá z lekcí je velmi dobře koncipovaná i z hlediska časového. Na dětech bylo vidět, že je práce baví, že je úkoly nenudí, naopak že je motivují k dalším výkonům. To přisuzuji vhodnosti zvolených činností a pracovních listů. Zkušenost s vedením programu byly užitečné při následném pozorování v jedné skupině, kterou jsem předtím neučila. Toto pozorování uvedu v následujících kapitolách (5.4, 5.5).

### **5.4 Pozorování vybrané skupiny Školy nanečisto**

Pro účely diplomové práce jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu zúčastněné pozorování. Tato metoda umožňuje hloubkový popis a analýzu určitého jevu. V mé diplomové práci půjde především o teoretický popis stimulačních programů a v této části práce o popis Školy nanečisto. V rámci tohoto pohledu na danou problematiku volím tedy

metodu zúčastněného pozorování. V následujících kapitolách popíši jednu skupinu o dvanácti dětech na začátku a pak v průběhu programu.

Zúčastněné pozorování jsem zvolila proto, že jsem se v průběhu pozorování zapojovala do programu. Chápu tedy zúčastněné pozorování v kontextu mé práce takto. Děti, účastníci programu o mně věděly, byly informovány, že budu působit jako druhá paní učitelka (neboli vedoucí programu), a že jim budu nápomocná. Díky tomu jsem mohla lépe zaznamenat chování a vyjadřování dětí. Nebyla jsem pro ně někdo cizí, koho neznají a před kým se stydí. Byla jsem součástí jejich skupiny.

Tuto metodu nelze plně standardizovat, jelikož nepředepisuje žádné specifické metody zaznamenávání. Hlavním prostředkem záznamu bývají terénní poznámky. (Hendl 2008) Pro potřeby této práce jsem tedy zvolila formu poznámek z mého pozorování, které jsem se snažila vést co nejpečlivěji. Dále jsme o mých záznamech ještě hovořily společně se speciální pedagožkou. Tyto poznámky tedy obsahují prvky popisné, kterými se snažím popsat průběh programu, prostředí, děti, jejich projevy, snahu, vedení speciální pedagožkou a dále poznámky obsahují prvky reflexivní, kde popisují své dojmy, názory, pohledy na dané situace.

Hendl (2008) uvádí tyto zásady, které bychom měli při zúčastněném pozorování zohlednit:

- Dvojitý účel – zúčastňujeme se dění a zároveň ho popisujeme.
- Jasné uvědomění – nesmí nás nekontrolovatelně strhávat naše aktivity v terénu.
- Širokouhlá optika – používáme teoreticky a zkušenostmi poučený pohled na procesy a dění.
- Vnitřní a vnější zkušenost – pracujeme se svými prožitky a zkušenostmi.

V průběhu mého pozorování jsem se snažila v rámci svých možností těmito zásadami řídit.

Následující kapitoly již budou samotným záznamem ze zúčastněného pozorování.

## 5.5 Charakteristika skupiny

Pozorovanou skupinu tvořilo 12 dětí ve věku od 5 do 6 let, z tohoto počtu bylo 5 chlapců a 7 dívek. Všechny děti navštěvují mateřskou školu. Pro označení jednotlivých dětí budu používat značky D1 až D12. Děti popíši jen velmi krátce. O každém z nich uvedu jen ty informace, které nejvýrazněji ovlivňovaly jejich práci ve stimulačním programu. Proto jsou to u některých dětí charakterové vlastnosti, u jiných oblasti spíše sociální povahy, u dalších například odklad školní docházky apod. Jelikož v této práci chci především popsat stimulační programy, jejich tvorbu a náležitosti, tato velmi stručná charakteristika skupiny dětí pro tyto účely postačuje.

**Tabulka č. 2, Stručná charakteristika skupiny**

	Pohlaví	Věk	Stručná charakteristika
D1	chlapec	6 let	od tří let v péči logopeda, navštěvuje běžnou mateřskou školu
D2	chlapec	5 let	silně introvertní povaha, velká fixace na maminku
D3	dívka	5 let	věku 6 let dovrší až v září 2013, na přání rodičů má navštěvovat první třídu již od školního roku 2013/2014, čeká se na rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny
D4	dívka	6 let	maminka cizinka, dvojjazyčná výchova
D5	chlapec	7 let	v minulém roce odložená školní docházka z důvodu školní nezralosti
D6	dívka	6 let	klesavá pozornost
D7	chlapec	6 let	oba rodiče cizinci, ale čeština na velmi dobré úrovni
D8	dívka	6 let	velmi pečlivá, úzkostná, pomalé tempo práce
D9	chlapec	5 let	při zadání jakéhokoliv úkolu tvrdí, že zadání nerozumí, i když už práci začíná dělat a je v ní úspěšný, zbrklý
D10	dívka	5 let	velmi pečlivá, ctižádostivá
D11	dívka	6 let	v minulém roce odložená školní docházka z důvodu školní nezralosti
D12	dívka	6 let	často vykřikuje, strhává na sebe pozornost

## 5.6 Pozorování první lekce programu

Pozorování probíhalo ve třídě v budově základní školy. Třída je vybavena lavicemi, u kterých sedí vždy jeden žák, dále tabulí na křídly, tabulí na fix, vzadu ve třídě je koberec, u kterého jsou poličky s různými hračkami a knížkami. Třída je poměrně prostorná a snadno se dá jakkoliv přizpůsobit potřebné práci.

Na první lekci přivedli do třídy děti rodiče. S D2 a D3 musel rodič po celou dobu první lekce zůstat. Rodiče se tedy posadili dozadu do třídy a snažili se nijak do průběhu nezasahovat. D2 se ale po každém úkolu otáčel k mamince a chtěl jí ukazovat vše, co udělal. Po lekci si rodiče pro děti přišli do třídy.

Děti byly nejprve vyzvány, aby našly své místo v lavici, zde si odložily své batůžky a psací náčiní. Pak se přesunuly dozadu do třídy na koberec, kde se všichni posadili do kroužku a měly se představit a říct kolik jim je let. To zvládly všechny děti. D2 se ale velmi styděl.

Prvním bodem programu byla **motivace**, během které si děti měly poslechnout popletenou pohádku o Červené Karkulce (její znění společně s celou lekcí viz příloha č.4). Všechny děti bedlivě naslouchaly, nikdo nevyrušoval. Po přečtení pohádky následovaly otázky na porozumění textu. Před tím než chtěly děti odpovědět, měly se přihlásit a pak až na vyzvání odpovídat. Na tyto otázky nejdříve odpovídaly pouze D4, D5, D7, D8, D10 a D12. D12 vždy odpovědi vykřikovala a nehlásila se, to strhlo i ostatní děti a hlášení se se příliš nedařilo. Jelikož se ostatní děti nezapojovaly, byly jim kladeny otázky jmenovitě, abychom viděli, zda všichni textu porozuměli.

Další oblastí byla **rytmizace**. Dětem byl ukázán jeden obrázek, který nejdříve všichni společně pod vedením speciální pedagožky a mým vytleskali. To se opakovalo třikrát. Pak každé dítě obdrželo jeden obrázek a mělo ho samo vytleskat, abychom viděli jak na tom které dítě je a případně s nimi dále pracovali.

Tabulka č. 3, **Rytmizace**

	Vytleskává bez obtíží.	Vytleskává s obtížemi.	Není schopné vytleskat vůbec.
D1			X
D2		X	
D3		X	
D4			X
D5		X	
D6	X		
D7	X		
D8			X
D9	X		
D10		X	
D11	X		
D12	X		

Druhou aktivitou v oblasti rytmizace bylo zpívání písničky Skákal pes a její následné společné vytleskávání.

Následovalo procvičování **slovní zásoby**. Dětem zůstaly rozdané kartičky z rytmizace. Měly si vymyslet 1 větu, která by pojednávala o obrázku. Před tím dostaly dva příklady takových vět. V tomto úkolu s menší dopomocí nakonec uspěly všechny děti.

Do lekce bylo dále zařazené cvičení na **hrubou motoriku**. Děti ležely na koberci a dostávaly různé pokyny. Zde uvedu některé z nich.



Tabulka č. 4, **Hrubá motorika**

	Zvedni pravou ruku.	Dej levou ruku k pravému kolenu.	Poskoč na pravé noze.
D1	X		
D2	X		X
D3	X		
D4	X	X	X
D5	X		X
D6	X		
D7	X	X	X
D8	X	X	
D9			X
D10	X	X	
D11	X	X	
D12	X	X	X

V oblasti **sluchového vnímání** děti dostaly otázku: Říká moje pusa stejná nebo jiná slova? Speciální pedagožka předřikávala dvojice slov jako kosa-vosa, pusa-husa, maso-laso, pásek-hlásek. Celkově těchto dvojic bylo 14. Některé děti odpovídaly nejdříve bez rozmyšlení, po chvíli se ale již začaly plně soustředit.

Tabulka č. 5, **Sluchové vnímání**

	Bez chyby.	1-3 chyby.	3-6 chyb.	Více než 6 chyb.
D1				X
D2		X		
D3			X	
D4				X
D5		X		
D6			X	
D7	X			
D8			X	
D9	X			
D10		X		
D11		X		
D12	X			

Po tomto úkolu se šly děti posadit do lavic a byl jim rozdán pracovní list (viz příloha č. 4) na oblast **matematických představ**. Jejich úkolem bylo vybarvit příslušný počet zvířátek, jaký udává číslice na začátku řádku. Děti pracovaly samostatně a my jsme mezi nimi procházeli a případně pomohli, pochválili, navedli. Zde bylo zajímavé, že D9 a D10 jako jediní neznali (nebo to alespoň říkali) číslice. Na to byli upozorněni rodiče a zjistilo se, že je teď spíše delší dobu netrénovali. V dalších lekcích už to nečinilo potíže. Děti většinou počítaly na prstech. Tři děti (D4, D7, D12) vybarvovaly obrázky téměř okamžitě bez počítání na prstech či říkání si nahlas.

Následoval trénink **optické paměti**, pomocí tzv. Kimovy hry. Na stůl vepředu byly umístěny tři předměty, děti si je měly prohlédnout, předměty se zakryly a ony je šly zakreslit na druhou stranu použitého pracovního listu. 8 dětí zakreslilo všechny předměty a 4 děti dva předměty (D1, D2, D3, D9).

V oblasti **grafomotoriky** děti nejprve malovaly do vzduchu obloučky pro uvolnění zápěstí a nácvik oblouku. Po té si každý našel kolem sebe místo a dostal papír velikosti A3. Při tomto úkolu seděly děti na patách a malovaly velké obloučky podle předlohy na tabuli. My jsme kolem procházeli a kontrolovali úchop tužky, správné sezení, uvolněnost ruky, přítlak atd. Na druhé straně papíru A3 byl vtištěn úkol, který se pak opakoval i na papíře

o velikosti A4 (viz příloha č. 4), který děti dělaly, když se zase posadily zpět ke stolu. Úchop tužky dělal zpočátku problém všem dětem, bylo vidět, že jej ještě nemají plně zautomatizovaný, i když všechny navštěvují mateřskou školu, kde je to s nimi zajisté nacvičováno.

Dětem byl následně rozdán další pracovní list zaměřený na cvičení **pravolevé orientace**. Zde byly úkoly typu: Co do řady nepatří?, Jaký obrázek je jiný? (viz příloha č. 4). Při tomto úkolu některé děti opisovaly od ostatních. Je důležité tento jev ohlídat, mohlo by pak dojít k neodhalení nedostatků v dané oblasti.

V rámci **zrakového vnímání** dostalo každé dítě před sebe sadu s kostkami, na kterých jsou písmena. Jejich úkolem bylo zvednout kostku s písmenem, které bylo napsané na tabuli. Děti nemusely poznat, o jaké písmeno jde, stačilo rozpoznat jeho tvar a správně ho identifikovat. Přesto D2, D4, D5, D7 písmena dobře poznaly.

V závěru hodiny byl dětem rozdán pracovní list (viz příloha č. 4), který budou mít za domácí úkol. Tento list se týkal **prostorové orientace**, z druhé strany mají nakreslit ufonka, který bude mít čtyři paže, tři nohy a šest očí. Tento úkol tedy spadá do oblasti **kresba** a také matematická představivost.

Na poslední aktivitu v této skupině nezbyl čas. Děti v ní měly najít po třídě schované kartičky se zvířaty.

Po lekci si pro děti přišli rodiče do třídy. Jak jsem již zmiňovala, po celou dobu lekce byli přítomní dva rodiče. Bylo jim doporučeno, aby se snažili přes týden svým dětem vysvětlit, že tam budou muset zůstat sami, že to tak chodí i ve školce a pak ve škole.

Ostatní děti to naštěstí nijak nerozptylovalo. Další pozorování se bude týkat až páté lekce, proto zde ještě zmíním, že rodič D2 byl přítomný ještě na dalších dvou lekcích, pak se strach D2 zlomil a další lekce zvládal zcela bez problémů.

Celá lekce i s pracovními listy je uvedena v příloze č. 4.

## 5.7 Pozorování lekce během programu

Na dětech bylo jasně vidět, že se již znají jménem, že si společně povídají. Že už většina z nich nemá žádné větší zábrany. Atmosféra ve třídě byla velmi pozitivní, přátelská.

Tato lekce začala také vzadu ve třídě na koberci, na což už byly děti zvyklé, a proto tam rovnou zaměřily. Bylo těžší je utišit, chtěli vyprávět, co kdo zažil. Zvláště upovídání byly D4, D7, D12. Děti si sedly do kroužku a v rámci **motivace** měly poslouchat příběh o vláčku (viz příloha č. 5). Nejprve byly dotázány, podle jakého zvuku vlak poznáme. Dvě děti odpověděly, že hůů. Pět dětí odpovědělo „šššš“ a ostatní se nezapojily. Jejich úkolem bylo po každé, když v příběhu uslyší slovo vláček nebo vlak udělat „šššš“. Vyslovení hlásky š dělalo problém zvláště D1, tento chlapec je v péči logopeda.

Následovalo procvičení **hrubé motoriky** v některých úkolech společně s dechovým cvičením. Nejprve si děti lehly na záda, položily si ruku na břicho a nadechly se, zadržely dech a vydechly. Děti podle pokynů dělaly různé úkoly, uvádím jen tři, které byly i v první lekci, abych mohla vysledovat případné zlepšení či zhoršení, které ale neočekávám.

Tabulka č. 6, **Hrubá motorika**

	Zvedni pravou ruku.	Dej levou ruku k pravému kolenu.	Poskoč na pravé noze.
D1	X		X
D2	X	X	X
D3	X	X	
D4	X	X	X
D5	X	X	X
D6	X	X	X
D7	X	X	X
D8	X	X	
D9	X		X
D10	X	X	X
D11	X	X	X
D12	X	X	X

V oblasti **rytmizace** měly děti nejdříve společně vytleskávat básničku. Nejprve si ji celou poslechly a pak společně vytleskávaly dle rytmu. Tento úkol činil obtíže D6 a D8. Dalším úkolem v oblasti rytmizace byl pracovní list, kde měly děti vytleskat počet slabik na obrázku a pak spojit obrázek s patřičným počtem teček.

Tabulka č. 7, **Rytmizace**

	Vytleskává a spojuje bez obtíží.	Vytleskává a spojuje s drobnými obtížemi	Vytleská, ale nespočítá slabiky.	Nevytleská ani nespojí.
D1			X	
D2		X		
D3		X		
D4			X	
D5		X		
D6		X		
D7	X			
D8			X	
D9	X			
D10		X		
D11	X			
D12	X			

V rámci procvičování **sluchového vnímání** byla každému dítěti přidělena jedna hláska, kterou si mělo zapamatovat. Jednalo se o hlásky l, z, t, m, p, s, k, r, s. Jejich úkolem bylo najít k přidělené hlásce obrázek, který by začínal touto hláskou. Tento typ úkolu byl pro děti nový. Většinou tento úkol plnily spíše obráceně (dostaly obrázek a měly identifikovat první hlásku).

Tabulka č. 8, **Sluchové vnímání**

	Bez problémů.	S drobným zaváháním.	S nápovědou.	Nenašel/la.
D1			X	
D2		X		
D3			X	
D4				X
D5	X			
D6			X	
D7	X			
D8		X		
D9			X	
D10		X		
D11		X		
D12	X			

D4 nenašla obrázek s hláskou p, stále hledala obrázky začínající na hlásku b. Zde se jedná o spodobu znělosti. Rodičům bylo doporučeno procvičování znělých a neznělých hlásek.

Oblast **grafomotoriky** děti procvičovaly pomocí pracovních listů (viz příloha č. 5). Na prvním listě děti obtahovaly švestky (ovály). Úchop tužky již měly špatný jen dvě děti (D12, D6). Některé děti si také špatně sedly, seděly v kleče na židli. To ale bylo hned opraveno a pak již seděly správně. Na druhou prázdnou stranu listu měly děti nakreslit motýla, sestaveného z pěti oválů a každý ovál pětikrát obtáhnout. Motýl byl předkreslován na tabuli, ale některé děti ho zvládly zcela samostatně. Na dalším pracovním listě měly děti projet bludištěm, aniž by vyjely z dráhy. Tři děti si nejdříve cestu projely prstem a až pak začaly pracovat, zvolily tedy velmi dobrou strategii pro správné plnění úkolu (D2, D3, D7).

Dále byl dětem rozdán pracovní list zaměřený na **matematickou představivost** (viz příloha č. 5). Na listě byl v rámečku vždy určitý počet předmětů a k nim číslo, předmětů bylo buď méně, nebo více než ukazovalo číslo, děti tedy musely předměty dokreslit nebo škrtnout. D2 se raději ještě ujistil, jestli správně pochopil zadání, pak teprve

začal pracovat. Dalším úkolem bylo ke skupině nakreslených postaviček správně přiřadit číslíci. Tento úkol splnily všechny děti velice dobře až na D8.

Následovaly pracovní listy zaměřené na **zrakové vnímání** (viz příloha č. 5). Prvním úkolem bylo rozpoznat, co do řady nepatří. U tohoto úkolu děti začaly popisovat, proto byly napomínány. Zaujal mě opět D2, který si nejdříve vyškrtal řady, které bezpečně věděl a pak se vracel k těm, kde si nebyl jistý. Celý pracovní list měl tak správně. Druhým úkolem bylo spojit předměty s jejich stíny. Tento úkol už děti několikrát dělaly (v různých obdobích), proto to nečinilo žádné velké potíže.

Procvičování **optické paměti** probíhalo opět obdobou tzv. Kimovy hry. Děti měly tentokrát šest připravených obrázků, které si měly prohlédnout a pak je jít zakreslit na papír. 10 dětí nakreslilo všechny předměty zcela správně, D3 nakreslila o jeden méně a D9 o dva méně.

V posledních minutách lekce byly dětem ještě rozdány kartičky s několika tečkami. Jejich úkolem bylo najít ve třídě kartičku se stejným počtem teček. Tečky na kartičkách ale nebyly uspořádány stejně, to činilo úkol obtížnější. Tato aktivita má trénovat matematickou představivost a **pozornost**. Tento úkol splnily všechny děti. Některé bez zaváhání a některé s drobnými obtížemi.

Po skončení této aktivity byly děti odvedeny do vestibulu školy za rodiči, kde je vždy ještě příležitost povědět rodičům, co se v lekci dělalo a případně se individuálně na cokoli zeptat.

Celá lekce i s pracovními listy je uvedena v příloze č. 5.

## 5.8 Shrnutí pozorování

Pokud porovnáme první pozorování a následně pozorování v průběhu programu, děti se ve všech zaznamenaných oblastech zlepšily. V následující tabulce Tab. 9 krátce popíší, jak se schopnosti dětí v průběhu kurzu vyvíjely. Uvedu jen ty oblasti, které bylo možné přesně zaznamenat (které byly nejlépe měřitelné) v pozorování a ve kterých byly nejpatrnější určité obtíže či naopak.

Tabulka č. 9, **Shrnutí pozorování**

	První lekce	Lekce v průběhu programu
D1	Problémy s porozuměním textu; v oblasti rytmizace nebyl schopný vůbec vytleskat; v oblasti hrubé motoriky udělal správně pokyn: zvedni pravou ruku; ve sluchovém vnímání měl více než 6 chyb; optická paměť s drobnými obtížemi.	Problém s vyslovováním hlásky š; v oblasti rytmizace vytleskává správně, ale nespočítá slabiky; v hrubé motorice pokyny zvedni pravou ruku a poskoč na pravé noze; oblast sluchového vnímání s náповědou; optická paměť bez obtíží.
D2	Během první lekce se velmi styděl, proto se nejspíš nezapojoval do odpovídání na otázky v rámci porozumění textu; slabiky v oblasti rytmizace vytleskával s obtížemi; v hrubé motorice splnil pokyn zvedni pravou ruku a poskoč na pravé noze; v oblasti sluchového vnímání byl v kategorii 1-3 chyby; optická paměť s drobnými obtížemi; při úkolu na zrakové vnímání dobře rozpoznával nejen tvary písmen, ale i je dokázal pojmenovat.	Projevuje se velmi tiše a soustředěně, dětem se stále trochu stranil, ale směrem ke speciální pedagožce už nebyl stud znát; v rytmizaci vytleskával a spojoval s počtem slabik s drobnými obtížemi; v oblasti hrubé motoriky zvládl všechny úkoly; sluchové vnímání s drobným zaváháním; na pracovních listech velmi dobrá strategie vyplňování (nejlépe vždy vyplnil to, co bezpečně věděl) až po té šel k obtížnějším úkolům); optická paměť bez obtíží.
D3	Odpovídala špatně na otázky na porozumění textu; vytleskávala slabiky s obtížemi; v oblasti hrubé motoriky splnila pouze pokyn zvedni pravou ruku; ve sluchovém vnímání měla 3-6 chyb; optická paměť s drobnými obtížemi.	Při čtení textu asi třikrát neodhalila, že bylo přečtené slovo vlak; vytleskávala a spojovala jen s drobnými obtížemi; v oblasti hrubé motoriky zvládla 2 pokyny (zvedni pravou ruku, dej levou ruku k pravému kolenu); oblast sluchového vnímání s náповědou; optická paměť s jedním chybějícím předmětem.
D4	Dobře porozuměla textu a správně	Většinou zareagovala na přečtené slovo



	<p>odpovídala na otázky; slabiky nebyla schopná vytleskat vůbec; v oblasti hrubé motoriky zvládla všechny pokyny (zvedni pravou ruku, dej levou ruku k pravému kolenu, poskoč na pravé noze); ve sluchovém vnímání měla více než 6 chyb; v oblasti matematických představ zcela bez obtíží a bez počítání na prstech; optická paměť bez obtíží; při úkolu na zrakové vnímání dobře rozpoznával nejen tvary písmen, ale i je dokázal pojmenovat.</p>	<p>vlak správně a včas; slabiky vytleskala, ale jejich spočítání činilo obtíže; v hrubé motorice zvládla všechny úkoly; v oblasti sluchového vnímání nenašla správný obrázek s hláskou p; optická paměť bez obtíží.</p>
D5	<p>Dobré porozumění textu a správné odpovídání na otázky; vytleskával slabiky s obtížemi; v hrubé motorice zvládl dva pokyny správně, a to zvedání pravé ruku a poskok na pravé noze; v oblasti sluchového vnímání 1-3 chyby; optická paměť bez obtíží; při úkolu na zrakové vnímání dobře rozpoznával nejen tvary písmen, ale i je dokázal pojmenovat.</p>	<p>Včasné a správné reakce na slovo vlak; v oblasti rytmizace vytleskává a spojuje s počtem slabik s drobnými obtížemi; v hrubé motorice splnil všechny pokyny; sluchové vnímání zcela bez problémů; optická paměť bez obtíží.</p>
D6	<p>Během první lekce se příliš nezapojovala v oblasti porozumění textu; v rámci rytmizace vytleskávala slabiky bez obtíží; v oblasti hrubé motoriky splnila jen jeden úkol správně (zvedni pravou ruku); ve sluchovém vnímání 3-6 chyb; optická paměť bez obtíží.</p>	<p>Trochu opožděné reakce na přečtené slovo vlak v textu; v rytmizaci vytleskává a spojuje s počtem slabik s drobnými obtížemi; v oblasti hrubé motoriky zcela bez obtíží; sluchové vnímání s nápovědou; v oblasti grafomotoriky zůstává špatný úchop tužky; optická paměť bez obtíží.</p>
D7	<p>Dobré porozumění textu a správné odpovídání na otázky; slabiky</p>	<p>Včasné a správné reakce na slovo vlak; rytmizace a spojení s počtem slabik zcela</p>

	vytleskával bez obtíží; v oblasti hrubé motoriky splnil všechny úkoly správně; sluchové vnímání zcela bez chyby; v oblasti matematických představ zcela bez obtíží a bez počítání na prstech; optická paměť bez obtíží; při úkolu na zrakové vnímání dobře rozpoznával nejen tvary písmen, ale i je dokázal pojmenovat.	bez obtíží; v hrubé motorice splnil správně všechny pokyny; sluchové vnímání bez problémů; optická paměť bez obtíží.
D8	Dobré porozumění textu a správné odpovídání na otázky; v oblasti rytmizace nebyly schopna vytleskávat slabiky; v rámci hrubé motoriky splnila dva úkoly správně (zvedni pravou ruku, dej levou ruku k pravému kolenu); v oblasti sluchového vnímání 3-6 chyb; v oblasti matematických představ nejvíce obtíží; optická paměť bez obtíží.	Většinou správná a časná reakce na slovo vlak; v oblasti rytmizace vytleskala, ale již nespojila počet slabik; v hrubé motorice dva pokyny správně (zvedni pravou ruku, dej levou ruku k pravému kolenu); sluchové vnímání s drobným zaváháním; v oblasti matematických představ stále největší potíže ze všech dětí, ale patrný posun od první lekce; optická paměť bez obtíží.
D9	V oblasti porozumění se nezapojoval do práce; v oblasti rytmizace vytleskával bez obtíží; v hrubé motorice zvládl správně úkol poskoč na pravé noze; sluchové vnímání bez chyby; v oblasti matematických představ nerozpoznával číslice; optická paměť s drobnými obtížemi.	Reakce na slovo vlak spíše později z důvodu nepozornosti; oblast rytmizace zcela bez obtíží; v hrubé motorice splnil dva úkoly (zvedni pravou ruku, poskoč na pravé noze); sluchové vnímání s náповědou; optická paměť se dvěma chybějícími předměty.
D10	Dobré porozumění textu a správné odpovídání na otázky; v oblasti rytmizace drobné obtíže; v rámci hrubé motoriky zvládla dobře úkoly zvedni pravou ruku a dej levou ruku k pravému	Správné a včasné reakce na slovo vlak; v rytmizaci vytleskává a spojuje s počtem slabik s drobnými obtížemi; v hrubé motorice všechny pokyny správně; sluchové vnímání s drobným

	koleni, poskok na jedné noze dělal problémy; v oblasti sluchového vnímání 1-3 chyby; v oblasti matematických představ nerozpoznával číslice; optická paměť bez obtíží.	zaváháním; optická paměť bez obtíží.
D11	Neodpovídala správně na otázky na porozumění textu; v oblasti rytmizace vytleskávala bez obtíží; v hrubé motorice zvládla dobře úkoly zvedni pravou ruku a dej levou ruku k pravému kolenu, poskok na jedné noze nezvládla vůbec; v oblasti sluchového vnímání 1-3 chyby; optická paměť bez obtíží.	Reakce na slovo vlak jen s drobným zaváháním; v oblasti rytmizace vytleskává a spojuje bez obtíží; v hrubé motorice všechny pokyny správně; sluchové vnímání s drobným zaváháním; optická paměť bez obtíží.
D12	Dobré porozumění textu a správné odpovídání na otázky; v oblasti rytmizace bez jakýchkoliv obtíží; v hrubé motorice plnila správně všechny pokyny; sluchové vnímání bez chyby; v oblasti matematických představ zcela bez obtíží a bez počítání na prstech; optická paměť bez obtíží.	Na slovo vlak reagovala nejhlasitěji ze všech dětí; oblast rytmizace zcela bez obtíží; v hrubé motorice zvládla všechny pokyny; sluchové vnímání bez problémů; v oblasti grafomotoriky zůstává špatný úchop tužky; optická paměť bez obtíží.

Z výsledků pozorování vyplývá, že tento stimulační program je velmi nápomocný v rozvíjení stimulačních oblastí, na které je potřeba se zaměřit před vstupem do první třídy základní školy. V průběhu kurzu bylo u všech dětí patrné zlepšení, i když u některých bude ještě nutné dále stimulační oblasti rozvíjet. U dětí, které měly v loňském školním roce odklad školní docházky, se také již podle pozorování projevuje dostatečná míra školní zralosti pro rok letošní.

Tabulka č. 9 shrnuje posun dětí v nejlépe měřitelných a zaznamenaných oblastech. Pro stimulační programy obecně platí, že velkou roli zde hraje domácí práce rodičů s dětmi. Jak jsem již psala výše, děti si odnášejí po každé lekci domů popis dané lekce, kde jsou zaznamenány všechny činnosti, které děti dělaly, pracovní listy a také

domácí úkol. Rodiče tedy mají možnost s dětmi i přes týden všechny oblasti opakovat a procvičovat. Domácí úkoly někteří někdy zapomínají. Zvláště rodiče D4 a D9. V této skupině jsou většinou rodiče velmi ambiciózní, a tak se snaží o maximální možný rozvoj svých dětí. V období předškolního věku je velmi důležité umožnit dětem si uvědomovat, že všichni máme nějaké povinnosti, úkoly, které bychom měli plnit. V rámci stimulačních programů má plnění domácích úkolů a procvičování s dětmi ale ještě další dosah. Jen pravidelné procvičování vede ke zlepšování v oblastech stimulace.

Výsledky pozorování dokazují důležitost a potřebu stimulace v předškolním věku. Je velmi důležité volit vhodné prostředky stimulace, které budou děti bavit a zároveň rozvíjet. Je důležité, aby každé dítě v rámci stimulace zažívalo úspěchy, které je budou motivovat k dalším výkonům. V prostředí skupinových stimulačních programů je třeba si dobře všimnout všech dětí, přistupovat ke každému z nich individuálně jako k jedinečné osobnosti, tedy nebrat skupinu jen jako celek. Všechny tyto a další prostředky dotvářejí funkčnost stimulačních programů.

## 6 DISKUZE

Stimulační programy se pro rodiče předškoláků v naší společnosti stávají velmi moderní záležitostí. Je kladen velký důraz na úspěšnost dětí ve vzdělávacím procesu. Rodiče proto často nechtějí v předškolní přípravě svých dětí nic podcenit a využívají nejrůznější prostředky, které by jejich děti vhodně stimulovaly před nástupem do školy.

Proto před námi stojí otázka, zda je tato poptávka ze strany rodičů v České republice vhodně naplněná. Jak ukázala diplomová práce, existuje zde určité množství stimulačních programů. Domnívám se ale, že ve většině případů jim chybí komplexnost, i když se za komplexní považují. Bylo by vhodné se více inspirovat v zahraničí, kde mají mnohdy předškolní přípravu lépe propracovanou, a to pro všechny děti i pro ty, které potřebují další stimulaci (jak jsem se snažila naznačit v kapitole 4.2) nebo na ní nahlízejí z jiných pohledů, které by pro naše prostředí mohly být inspirující. Dále jsem se při zpracovávání diplomové práce a vyhledávání různých zdrojů a materiálů setkávala s nedostupností jednotlivých materiálů, či spíše lépe řečeno s nespoluprací jednotlivých odborníků. V našem prostředí je běžné, že si každý bedlivě střeží své materiály, svou práci a jen nerad ji dá k nahlédnutí jiným. Myslím, že kdyby jednotliví odborníci zabývající se touto tematikou spolupracovali, bylo by možné vytvořit komplexní stimulační program, který by obsahoval všechny potřebné oblasti a mohl by tak být co nejnápomocnější dětem před vstupem do školy.

Cílem této práce bylo především shrnout teoretické poznatky potřebné ke tvorbě stimulačních programů. Předmětem další práce by tedy mohlo být vytvoření komplexního stimulačního programu, na kterém by spolupracovalo větší množství odborníků (jako jsou psychologové, speciální pedagogové, logopedi, fyzioterapeuti, učitelky z mateřských škol, učitelky z 1. stupně škol základních atd.).

Popularita, ale i potřeba stimulačních programů pro děti v předškolním věku a také pro děti s odloženou školní docházkou bude zřejmě dále stoupat, proto se bude zvyšovat i poptávka po skutečně kvalitních materiálech, které bychom měli být schopni nabídnout, abychom byli co nejlépe nápomocní vzdělávání a rozvoji dětí.

# ZÁVĚR

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zpracovat problematiku stimulačních programů pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou. Stimulační programy jsou v dnešní době velmi rozšířeným způsobem předškolní přípravy. Jsou využívány nejen rodiči, u jejichž dětí se na základě nejrůznějších diagnóz předpokládá školní nepřipravenost či nezralost, ale i rodiči ambiciózními, kteří kladou na své děti velké požadavky již od raného dětství. Předškolní příprava má velký smysl pro snížení zátěžovosti situace vstupu do školy, dále pro prožitek úspěšnosti ve škole, pro včasné vyhledávání obtíží v různých oblastech stimulace, ale i pro všestranný rozvoj dítěte a jeho přípravu na školu. Jsou tedy pokládány za velmi potřebnou, účinnou a efektivní přípravu do školy.

Cílem práce bylo shrnout stěžejní informace týkající se stimulačních programů, a to především takové, které by byly nápomocné k tvorbě komplexního stimulačního programu. Pozorováním skupiny v rámci Školy nanečisto (tedy neakreditovaného stimulačního programu, který se snaží o komplexnost) jsem se pokusila ukázat užitečnost a potřebu takových programů pro děti. Z pozorování vyplynulo, že všechny děti se v rámci programu zlepšovaly v jednotlivých oblastech stimulace. Můžeme tedy předpokládat, že účast ve stimulačním programu jim bude velkou pomocí při školním začátku.

Téma teoretického popisu stimulačních programů nebylo samozřejmě vyčerpáno, ale ráda bych touto prací poukázala na jeho důležitost a aktuálnost. V průběhu zpracovávání diplomové práce jsem jak u rodičů, tak odborníků nacházela potřebu vytvářet další komplexní stimulační programy, které by odpovídaly vzrůstajícímu zájmu o tento druh předškolní přípravy. A které by co nejlépe reflektovaly individuální potřeby předškoláků.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ALLEN K. E.; MAROTZ, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. BALCÁRKOVÁ M. A KOL.: *Předškolákův rok do školy jenom krok*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-3279-1.
3. BARTOŇOVÁ M.; VÍTKOVÁ M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
4. BEDNÁŘOVÁ J.: *Co si tužky povídaly*. Brno: Computer press, a.s., 2005. ISBN 80-251-0895-3.
5. BEDNÁŘOVÁ J.: *Mezi námi pastelkami*. Brno: Computer press, a.s., 2005. ISBN 80-251-0809-0.
6. BEDNÁŘOVÁ J.: *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0022-0.
7. BEDNÁŘOVÁ J.: *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0078-7.
8. BEDNÁŘOVÁ J.: *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let*. Brno: Computer press, a.s., 2009. ISBN 978-80-251-2440-6.
9. BEDNÁŘOVÁ J.: *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let*. Brno: Computer press, a.s., 2009. ISBN 978-80-251-2446-8.
10. BEDNÁŘOVÁ J.: *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2891-6.
11. BEDNÁŘOVÁ J.: *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, Brno, Zachova 1, 2008.
12. BEDNÁŘOVÁ J.: *Zrakové vnímání: Optická diference I.* Praha: DYS-centrum, 2010.
13. BEDNÁŘOVÁ J.: *Zrakové vnímání: Optická diference II.* Praha: DYS-centrum, 2009.
14. BEDNÁŘOVÁ J.; ŠMARDA V.: *S kamarády do školy aneb Všeestranná příprava předškoláka*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01471-8.

15. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
16. BOGDANOWICZ, M.; SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava-Svinov: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
17. BUKÁČKOVÁ J.: *Už se těším do školy: Pracovní sešit pro předškoláky*. BLUG, 2011. ISBN 80-7274-966-8.
18. BYTEŠNÍKOVÁ I.; HORÁKOVÁ R.; KLENKOVÁ J.: *Logopedie & surdopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
19. ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
20. GOLEMAN D.: *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
21. HENDL J.: *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
22. KLÉGROVÁ J.: *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
23. KLENKOVÁ J.: *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2003.
24. KLENKOVÁ, J.: *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
25. KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
26. KOŘÍNEK M.: *Perspektivy počátečního stupně základní školy: Pro postgraduální studium učitelů 1. stupně základní školy*. Praha: SPN, 1975.
27. KUTÁLKOVÁ, D.: *První třídou bez problémů*. Praha: Galen, 2004. ISBN 80-7262-267-6.
28. LAUBEROVÁ K.; MIOZGOVÁ M.: *Předškoláci ve školce*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-576-9.
29. MARÁKOVÁ I.: *Super kniha zábavných úkolů*. Praha: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0633-8.
30. MERTIN V.; GILLERNOVÁ I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7367-627-8.
31. MONATOVÁ L.: *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN:80-85931-86-9.
32. NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie*. Praha/Kroměříž: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.



33. NEVĚČNÝ J.; NEVĚČNÁ A.: *Zachraňme Černé ouško*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-522-6.
34. NOLEN-HOEKSEMA, S. A KOL.: *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
35. NOVOTNÁ I.: *Jak pes Logopes připravoval děti na psaní*. Brno: Computer press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2805-3.
36. NOŽIČKOVÁ P.: *Hrajeme si s tvary a čísly*, Praha: Axióma Praha s.r.o, 2006.
37. OPATŘILOVÁ D.; PŘINOSILOVÁ D. A KOL.: *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
38. PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
39. PŘINOSILOVÁ D.: *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
40. SVOBODA P.: *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-545-5
41. SWIERKOSZOVÁ J: *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 80-7368-084-X.
42. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J.: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
43. VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
44. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
45. ZELINKOVÁ O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-544-X .
46. ŽÁČKOVÁ H.; JUCOVIČOVÁ D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: nakladatelství D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

1. Aby školáci měli lepší start: Stimulační programy KUPREV a MAXÍK. VIKTORINOVÁ, Iveta. *Dohoda-pohoda* [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.dohodapohoda.cz/news/aby-skolacci-meli-lepsi-start/>
2. Komplený stimulačný program. *Súkromné centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie* [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://kory.sk/cms/index.php/ponukovy-list/materske-skoly/grafomotoricky-stimulacny-program>
3. Preparing Young Children for School. *Parentfurther* [online]. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://www.parentfurther.com/parenting/school-success/preparing-kids>
4. *Preschool Get Ready For School* [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.getreadyforschool.com/>
5. Preschool Lessons Plan. *Time4learning* [online]. [cit. 2013-03-27]. Dostupné z: <http://www.time4learning.com/scope-sequence/preschool.shtml>
6. Program HYPO. *Pedagogicko-psychologická poradna České Budějovice* [online]. [cit. 2013-03-20]. Dostupné z: <http://www.pppcb.cz/attachment/201006161316562036471338.pdf>
7. Programy rozvoje osobnosti: Feursteinovo instrumentální obohacování. POKORNÁ, Věra. *Učíme se učit* [online]. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>
8. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
9. Rozvíjající program výchovy a vzdelávání dětí s odloženou povinnou školskou docházkou v mateřských školách. In: GUZIOVÁ, Katarína. [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/rozvijajuci\\_program.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/rozvijajuci_program.pdf)
10. Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou – Maxík. BUBENÍČKOVÁ, Pavla. *Poradenství v oblasti speciální pedagogiky* [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>

11. ŠMARDOVÁ, Lenka a Rita VÁCHOVÁ. Metodika edukativně-stimulačních skupin předškolních žáků MŠ. In: [online]. [cit. 2013-03-22]. Dostupné z: [http://www.centrumkoralek.cz/upl\\_file/metodika\\_e.pdf](http://www.centrumkoralek.cz/upl_file/metodika_e.pdf)
12. Trénink fonematického uvědomování. *Pedagogicko-psychologická poradna Náchod* [online]. [cit. 2013-03-21]. Dostupné z: <http://www.pppnachod.cz/trenink.php>
13. *Whats the Buzz?: A social skills enrichment programme for primary students* [online]. [cit. 2013-03-25]. Dostupné z: <http://www.whatsthebuzz.net.au/>

## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1, Školní zralost X Školní připravenost

Tabulka č. 2, Stručná charakteristika skupiny

Tabulka č. 3, Rytmizace

Tabulka č. 4, Hrubá motorika

Tabulka č. 5, Sluchové vnímání

Tabulka č. 6, Hrubá motorika

Tabulka č. 7, Rytmizace

Tabulka č. 8, Sluchové vnímání

Tabulka č. 9, Shrnutí pozorování

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1, Přehled lekcí stimulačního programu Maxík

Příloha č. 2, Přehled často využívaných materiálů v rámci předškolní výchovy

Příloha č. 3., Přehled lekcí Školy nanečisto

Příloha č. 4, První lekce Školy nanečisto

Příloha č. 5, Lekce v průběhu Školy nanečisto