

Předpoklady kognitivních schopností podle Piageta (viz kompletní teorie kognitivního vývoje podle Piageta - seminář ve vyvpsy) dít v tomto období procházejí názorným, intuitivním myšlením. Typický je pro toto období egocentrismus. Znamená to, že dítě tkví na svém vnímání reality. Tento egocentrismus přiblihuje pokus s panáčkem a horami. Experimentátory posadili z jedné strany panáčka a z druhé strany dítě. Potom se zeptali dítěte, jak vidí panáček horu. Dítě horu popsalo ze své strany, tak jak ji vidělo. Vobec nepopsalo pohled ze strany panáčka, ale pouze pohled svojí. Dalaím charakteristickým jevem je zamýšlenost vtaínou jen na jednu charakteristiku z celku. V myšlení takto starých dítí je typický fenomenismus, to je dořaz na zjevnou podobu svta, magiínost, kdy dítí interpretují kauzální souvislosti pomocí fantazie a nadpřirozena. Dalaím typem myšlení je animismus, tzn. oživování, přičítání životaneživému a antropomorfismus tedy polidávování. Příklad

antropomorfismu: & Ta ~idle m
shodila dolo, ta je zlá. Piaget se
zabýval spoustou experimento. Dala í
experimenty se týkaly centrace .
Pojem centrace (centralizace)
znamená hodnocení situace beroucí
v úvahu jen jeden faktor, sledující
jediné hledisko, vázané na
nejzjevnější charakteristiku;
například kdy ~ dítě po pletí vody
z konvice do úzké sklenice usuzuje,
~ vody pbylo, proto ~ je hladina
výše ne ~ byla v konvici. Podle
Piageta má dítě zachován obrysový
pojem jednotlivého pedm tu, ale u ~
ne zachování mno ~iny pedm to. Dítě
tedy nemá vytvořen pojem trvalosti
mno ~iny pedm to. Operace je
potlačena nadmírnými poadavky
názoru. . Vnímání dítí pda kolního
vku je charakteristické
neschopností systematické aktivní
exploraci, tzn. Systematického
prohlížení jedné ásti po druhé .
Dítě je ať neumí vnímat celek jako
soubor detailo a nediferencuje
přilí a ani základní vztahy mezi
nimi. S dťmi se provádí
experiment, aby se adily tu ~ky podle
velikosti. Dťi byly schopny vybrat
pouze velkou a vedle ní o mnoho
menší tu ~ku, ale kontinuum mezi tím
(tedy ostatní tu ~ky různé velikosti
mezi nimi) u ~ nebyly schopny
zaadit. . A ~ kolem aesti let je dítě
schopno se adit vaechny tu ~ky od
největší do nejmenší. Obecně se
intuitivní, názorné myšlení zakládá
na bezprostředním vztahumezi
schématem zvnitřně ~innosti a
vnímáním pedm tu. Je
centralistické. . Toto myšlení
nedospívá ke zvrátlosti,
asociativnosti, komplexnosti .

čas : Dít m Y í as prost Y ednictvím opakujících se d j o , pokud jsou pro dít subjektivn významné . D t i a sto p Y ece H u j í délku a sového intervalu . Dít ~ i je pouze p Y ítomností , proto nesp ch á . V nímání po t u : V p Y eda k o l n í m období za í n á dít ch á pat po et jako jeden z mno ~ n ých klasifikací kritérií . Wynnová (1990 , 92) d l ala experiment . Dala p Y ed d t i dv hromádky kostek . V jedné hromádce byla jedna kostka a v druhé mnohem víc . To d t em ned l alo problémy . Jasn ur il y v které je kostek víc . Ale jakmile bylo v obou hromádkách sice rozné mno ~ ství ale více kostek , rozdíl nepoznaly . Pro ? Wynnová zjistila , e d t i mno ~ ství odhadují vizuáln . A p Y i v t a í m mno ~ ství kostek ji ~ nejsou schopny diferenciace . Dít si myslí , e í slo je vlastnost p Y ed m t u , tak e a sto mu náhodn p Y i Y a zu je í slo , na které si zrovna vzpomene . P íklad : Umí a spo ítat koste ky ? Odpov dít t e : Ano , jedna , dva , p t , osm . . Vnímání po t u je podmín on jak rodinn , tak i kulturn . Piaget o v pokus s mincemi ukazuje na to , e dít dá vá p Y ednost vizuáln nápadn j a í , názorné vlastnosti . Mince dal do dvou Y ad . V obou Y adách bylo stejn mincí , ale jedna byla rozťáhlá . D t i ch á pou pojmy p Y i de j , uber . Rozezná , zda jeho sourozenec náhodou nedostal víc ne ~ on o . Dala í experiment se t ýkal toho , e d t i m l y rozd l it osm modrých a deset e r ven ých kostek na polky . D t i je va k rozd l il y podle barev a odli a nosti v po t u neberou v úvah u . P Y eda k o l n í m d t em není zcela jasné , e nelze n j aké í slo vynechat . Neuv d omují si a sto , e poslední í slo v Y ad je zárove H po et va ech zahrnutých objekt o . Pam e : Do roku 1960 bylo v této oblasti provád no velice málo výzkum o . Od 1960 se výzkumy t ýkají p Y edeva í m znovupoznání a znovuvybavování . U d t í p Y eda k o l n í ho v k u je znovupoznání mnohem lepá í ne ~ znovuvybavování . D t i si a sto pamatují to , co na n ud l alo velký dojem . Lépe si pamatují va e nové a jedine n é . V ývoj kresby : Kresbou se zab ý val Bühler , Hetnerová

Goudenoughová, , Kellogová (znát alespoň poslední 2 z nich) . . . Kresba se stala důležitým diagnostickým nástrojem. Zní totiž možnost usuzovat na sociální vývoj, vývoj rozumových schopností, senzomotoriky (Vývoj kresby je v tomto období nejvýraznější. Proto jej popíšeme v tomto období. Zaměříme se ale na celý vývoj, abychom mohli souvislé poznatky a nekouskovali je do každého období zvlášť.) Kresba se začíná vyvíjet v raném batolecím období: stadium mání (mání): Dítě zjišťuje, že tuška zanechává stopy (1 rok, období skvrn) . . .

Mařanice pro dít nemají význam. Tento poátek kresby se datuje k jednomu a pol dvou let (období áraní). Je to funkční stádium, které slouží k rozvoji motoriky, pokračující diferenciace uumožňuje psací a kreslicí pohyby. Dít maluje celým tělem a postupně se pohyb diferencuje. Posun do náhodného nezdařenému realismu (dít dodává význam kresby potom - dít dá význam sice pšedem, ale kresba tak nevypadá, významy se v průběhu mání) Stádium tvaro, symbolo: . Po fázi áraní dít kreslí první tvary. Prvním z nich je kruh (brambory, sluníka). Kelloggova určila šest základních tvaro (křížek, kolečko, útvereček trojúhelníček, -brambora a -x. Poté základní tvary kombinuje. Dalším stádiem je u vlastní kresba - obsahových obrázkoo. 3. Kolem tří rokoo kreslí dít obličej, později přidává ruce a nohy. Nohy jsou dlouhé. Teorie vychází z toho, že dít vnímá vysokou dospělou postavu zkresleno, ze spodu, kdy se jeví nohy delší. Tato kresba se označuje jako hlavonohec cefaloid. Později se zamýšuje i na detaily v obličejí oči, vlasy, ústa, nos, Někdy dít kreslí i náznak trupu, ale ne vždy. (další info viz materiál - Kresba

Obrazová hodnota kresby: je a tehdy, kdy dít dokáže voci kolem sebe pojmenovat. Takže ve dvou - dvou a pol letech letech malují a potom šeknou co to je. Starší dít jí májí představu před kreslením. Ví, že kreslí slona, auto atd. V kresbě dít vyzdvihují zajímavé prvky, které jsou nadměrné. Dít kreslí nejdivější postavy, pak zvíátka. U chlapco to mohou být auta. V kresbě je velký rozdíl mezi subjektivitou a realitou. Dít nakreslí svého tatínka šibíčkem jako sud. 4. Mezi pátým a osmým rokem se v kresbě objevuje naivní realismus. Dít nekreslí, co vidí, nýbrž co zná. Po pátém roce je kresba dvojdimenzionální a v kresbě je jí zahrnut trup. Po šestém roce se dít zamýšuje na detaily. Postavu obléká. Typický je znak prohlednosti. Tzn., že dít první nakreslí postavu a pšes ní kreslí

oblečení. Jakoby vidíme tlo pod
oblečením. Po sedmém roce dít
zpracuje Hruje proporce, umístění a
vyjaduje v kresbě i nelibost. Po
osmém roce kreslí též i z profilu.
Později přecháží na vizuální
realismus. S vizuálním nebo
kritickým realismem dosahuje dít
novou formu kresebných konstrukcí.
Vznikají obrazy, které jsou
plánovány; zobrazované předměty
stojí v navzájem správném poměru.
V devíti letech je dít schopno
zachytit pohyb. Kolem deseti let se
již u dětí vyskytuje pouhí
perspektivy a stínování. Přibližně u
jedenačtyřletých se vyvíjí cit pro
perspektivu (základy), proporce a
míru. Zde vývoj kresby u dětí
jedincově končí. Fyzický vývoj: Ve
srovnání s rychlými změnami během
prvních dvou let dochází v tomto
období ke zpomalení. Hrubá
motorika: je zaměřena na koordinaci.
Měkké je sledovat například na
vývoji bhu. Děti již mají lepší
koordinaci pohybu. Malé děti bhuají
tak, že vady jedna noha je na zemi,
starší děti již mají obě nohy
odlepeny od země. Pro předačkolní
děti není problémem jít rovně, vydrží
jednu sekundu na jedné noze, ve
čtyřech letech jsou schopní skákat
po jedné noze. V pěti letech se
odrazí a skočí vpřed. Jsou schopny
skákat správně - panáka. Jemná
motorika: Děti už umí vystřihávat
obrázky, modelují, kreslí aťcím,
skládají puzzle. Vývoj motoriky
souvisí s dozráváním nervového
systému, ale také s praxí a
procvičováním. Verbální
schopnosti: Děti v tomto období
kladou typické otázky typu CO? KDO?
PRO

h1-á 5\ h73w h73w \

□h73w 5□□\□□ □□h73w

□ h'□ t5□□\□□ □□h73w □ h'□ t5□□ □ □ h73w h'□ t5□□ 6□ □]□ □

□ h`□ t6□□]□ □□h73w □h73w 6□□\□□]□ □ □ □ h73w 6□ \□□]□ □□ □ h`□ 5□□ 6□ \□□]□
□

□ h¥|«5□□\□□ □□h73w □h73w 5□□ □h73w 5□□ □ □ h`rÑ□□hl-á

□h73w 5□□\□□ □ □ h÷u:□ h÷u: 5□□ □ □ h÷u:

□ h÷u: □ h÷u:

□ h`□ t5□□\□□ □□h73w □ h`□ t5□□ □ □ h`□ t□□h73w □□hl-á 5□□ 6□\□□]□ □□□h73w 5
□□ 6□\□□]□ êð ìF °J ¼J hN jN lN ŠN BO ®R jS □T -T
T LT ^h -h "i □o rr tr vr Šr Ęr îr zt |t ú ó
ú ó í ä ú ú ú
ú ú ú ú ú ú ú ú ú
ú ú ú ú ú ú ú ú
ú ú " ^" gd¥|« □□
&
F□ gd73w □□ gd73w □□ gd`□ t □vL hM €M žM M ÚM îM □N fN lN ^N
BO `O €O "O ®R îR T HT ðU d èh i □i
i "i :i □o □o Üp ðp @q Ôq æq -r vr Êr Àt ît -u .u 2u ju
pu çu "u Úu Ę{ ¬{ À{ ü{ t} ž} } ^2} '~ È~ V□ t□ ð□ ü□
:, v, ,, š, ð, □ f "„ <„ □ † L† x† ¬† š^ Ö^ Ę% À% □□ □□
xŽ □Ž üøñéøâøüøPøPø×øPøPøÖøPøPøPøPøĚø×ø×PøPøĚøPøPøPø×øPø×ø×Pø×øPøPøPø
PøPøPøPøPøPø×øP □ □ h`□ 5□□ 6□\□□]□ □□U□□

□ h`□ t6□□]□ □

□ h`□ t5□□\□□ □□h73w □□h73w □ h`□ t5□□

h'« h' t h' t h'«P: Vezmi ty hra ky
z krabice a dej je na stol. Dti se
u í Y e prost Y ednictvím nápodoby
svých rodi o, sourozenco,
vrstevníko. Nápodoba má selektivní
charakter. Dít rádo opakuje zvu ná a
výrazná slova (a sto jsou prá v).
takového charakteru prostá slova).
Pouívají b n plurál, minulý as,
znají rozdíl mezi základními
ukazovacími zájmeny (já ty on
). Chápou význam p edlo ek (nad,
pod, v). Ve v ku ty Y let jsou v ty
zhruba p tislovné. Je a t
v p eda kolním roce je mo n é
tolerovat agramatismy. Ale
snástupem do a kol y ji n e.
Gramatická skladba by se m l a
dokon it do ty Y a p ti let..
Rozliá u jeme dv oblasti Y e i : X e
sociální a Y e pro sebe X e
sociální: Jde o Y e, které musí
rozum t n k do jiný, jde o navázání
komunikace s dalá í osobou. Musí být
p Yi z p osobena Y e i a chování jiného
l ov k a. Musí obsahovat otázky a
odpov di pro vým nu informací. Podle
Piageta jsou této Y e i schopny d ti
a po pátém roce, proto e do té doby
jsou egocentrické. Nové výzkumy ale
ukazují, e ji n p ti leté d ti jsou
schopny sociální komunikace. D ti
byly v experimentu schopny popisovat
hra ku l ov ku, který m l zavázané
o i. Ve dvou a pol letech dít
za íná konverzovat. Ve t Y ech letech
hledá z p osoby, jak objasnit
nedorozum ní. V této dob e expanze
komunikace s vrstevníky. Ve t vrtém
roce dít poznává základy konverzace
a v pátém roce ji n pln e konverzuje a
reaguje na jednotlivé elementy b hem
konverzace. X e pro sebe: Prvn dít
pouívá hlasitou Y e bez záru
s n kým komunikovat. Prvn se vyvíjí
u d ti nadaných, kolem ty Y let.
Vrchol je kolem devíti let. Piaget
tvrdí, e s vývojem této Y e i op t
souvisí p edchozí egocentrismus.
Podle Vygotského je Y e pro sebe
zvláátní forma komunikace, která
slou í k regulaci jejich chování. To
je tzv. regula ní styl Y e i a druhý
styl je expresivní styl Y e i, kdy
dít vyjad Y uje spíá e svoje
pocity. I D E N T I T A : P Y edpklady
k rozvoji identity: Rozvoj identity
je um o n n rozvojem poznávacích

procesu. Dalším předpokladem je schopnost vizualizace, především tlové. Dalším předpokladem je sebehodnocení, které je ale závislé na názorech jiných, zejména rodičů. Existuje několik teorií identity. Teorie sociálního učení s jejím představitelém Bandurou. Kognitivní vývojová teorie a teorie pohlavních schémat. Teorie sociálního učení: Tato teorie využívá odměnění a trestu. Teorie říká, že dítě bude trestáno, když se nebude chovat tak, jak by podle pohlaví mělo. Rodiče slouží jako modely mužů a žen. Rodiče se i odlišně chovají k dítětem určenítoho chování. Holí kám kupují panenky a chlapečkům autíka. Dvátka jsou odmíována, když si s panenkami hrají. Rozdíl je se jasné typické holí a klouí chování. Na to, zda je toto chování skutečně rozlišováno, se děl experiment. Devítimsídní dítě bylo vystaveno úleku v podobě vylétnutého certíka z krabíky. Pozorovatelé, kterým bylo řeeno, že je to holíka, charakterizovali její chování jako strach a pokud jim bylo řeeno, že je to chlapeček, tvrdili, že dítě projevovalo zlost. Vývoj identity je doplněn imitací učením. Kognitivní vývojová teorie: Pohlavní identita se vyvíjí kolem druhého roku. Dítě se role dozvídájí, pochopí roli a pjmou ji. Ve letech jí dítě vídí, jakého jsou pohlaví, ale nemusí být vyvinuta zcela jistě pohlavní konstantnost (stálost). To znamená, že dítě určuje chlapečka v dívím oblečení za holíku, i přes to, že vidí, jak se převléká. Teorie pohlavních schémat: V podstatě jde o spojení sociálního a kognitivní teorie. Dítě si vytváří pohlavní schéma, což je mentálně organizovaný způsob chování, které pomáhá dítěti určit si informace. Například ví, že rozdílné WC, rozdílné oblečení. Nejprve je dítě aschematické, tedy bez schématu. Poté si vytváří schéma individuálních rozdílů. Schéma kulturního relativismu, dítě si uvědomí kulturní aspekty pohlavnosti. O B E C N: Dítě

v p Y e d a k o l n í m o b d o b í s e u í
d i f e r e n c o v a t p o h l a v n í r o l e a t o
p o d m í H o v á n í m , k d y r o d i e p o s i l u j í
u r i t ý t y p c h o v á n í a
n á p o d o b o u . P o h l a v n í i d e n t i t a s e
v y v í j í n a z á k l a d f a k t o r o
b i o l o g i c k ý c h , k u l t u r n í c h a v l i v o
r o d i o . K v ý v o j i p Y i s p í v á i t e l e v i z e
, o b e c n m a s o v á
m é d i a . S O C I A L I Z A C E : R o d i n a h r a j e
v p r o c e s u s o c i a l i z a c e n e j d o l e i t j a í
r o l i . S o c i a l i z a n í p r o c e s z a h r n u j e
t Y i v ý v o j o v é a s p e k t y . P r v n í a s p e k t
j e v ý v o j s o c i á l n í r e a k t i v i t y , d r u h ý
a s p e k t j e v ý v o j s o c i á l n í c h k o n t r o l a
t Y e t í a s p e k t j e o s v o j e n í s i
s o c i á l n í c h r o l í . V ý v o j s o c i á l n í
r e a k t i v i t y : n a s o c i a l i z a c i j e
d o l e i t é , a b y d í t m o
d i f e r e n c o v a n é v z t a h y k l i d e m
v b l i a í m a v z d á l e n j a í m o k o l í .
P r o b l é m y v t é t o o b l a s t i m a j í d t i
s a u t i s m e m . V ý v o j s o c i á l n í c h
k o n t r o l : T o z n a m e n á , e s i d í t
o s v o j u j e n o r m y n a z á k l a d p Y í k a z o a
z á k a z o . D í t j e s c h o p n o o d o l a t
p o k u a e n í a o d v y a a í h o
v o k u . O s v o j o v á n í s i s o c i á l n í c h r o l í :
o s v o j e n í s i r o l í , v z o r c o c h o v á n í ,
k t e r é s e o d d í t t e o e k á v a j í
v z h l e d e m k v o k u ,
p o h l a v í . P R O S O C I Á L N Í C H O V Á N Í :
J d e o r o z v o j t a k o v ý c h d o v e d n o s t í ,
k d y j d e o j e d n á n í , k t e r é n c o
s t o j í n e b o k d y d í t r i s k u j e v e
p r o s p c h n k o h o j i n é h o , a n i b y
á d a l o o d m n u . P r o s o c i á l n í c h o v á n í
j e z á v i s l é n a k o g n i t i v n í m
v ý v o j i . P r v n í n á z n a k y p r o s o c i á l n í h o
c h o v á n í s e z a z n a m e n á v a j í j i k o l e m
o s m n á c t é h o m s í c e , k d y d í t
s y m p a t i z u j e s t í m , k d o j e s m u t n ý
n e b o n e a e a s t n ý . A l e s k u t e n é
p r o s o c i á l n í c h o v á n í s e v y v í j í a
k o l e m t v r t é h o r o k u . T o s e v y v í j í
a l t r u i s m u s . J e h o m í r a s t o u p á d o
t Y i n á c t í l e t , k d y j e d í t j i z c e l a
s c h o p n o m e n t á l n z a u j m o u t r o l i
n k o h o j i n é h o . V p r o s o c i á l n í m
c h o v á n í , j e h o v ý v o j i h r a j e o p t
d o m i n a n t n í r o l i
r o d i n a . A G R E S I V I T A : B a t o l a t a
n e p r o j e v u j í a g r e s i v i t u , i k d y b e r o u
d r u h é m u d í t t i h r a k u . A l e j d e p o u z e
o h r a k u , n e n í t a m z á m r d r u h é m u
d í t t i u b l í i t i n j a k u a k o d i t .
K o l e m d v o u a p o l a t Y í l e t z h r u b a
d o p t i d o c h á z í k a g r e s i v n í m

projev o m dítí jako je bouchání,
kopání, atípání, kousání. V podstatě
jde o ochranu hraček a teritoria.
Rodiče často agresivitu posilují,
ale zase netolerují. Kolem tří let
se agresivita přesouvá i na je.
V šestá sedmi letech jsou děti
mnohem více empatictější, agresivita
ustupuje. Dovedou zaujmout roli. U
chlapců dochází často ze strany
rodiče k posilování agresivity. Ale
pokud za agresivní chování rodiče
zakáží hrát si s hračkou, dochází u
dítěte k frustraci a ta umocňuje
znovu agresivní chování. Proto
vysvětlit, proč nebyť agresivní.
Agrese se rozvíjí na základě
imitace. HRA: Hlavní typy ke
studiu her jsou ohodnocení sociální
aktivity dítěte, ohodnocení úrovně
kognitivního vývoje, typy her Typy
her: Sociální typy her: Děti si
nehraje, ale pozoruje to, co ho
momentálně nejvíce zajímá. V šestáinu
časů pozoruje ostatních dětí.
Zaměřuje se cíleně na určitou
skupinu, pozoruje hru s panenkou
více než hru s autíčky Děti si hraje
samo s jinými hračkami, než ostatní
dětmi, nevykazují žádnou dostatek
sekdětemblíže. To označujeme jako
samoostatná hra Děti si hraje samo,
ale aktivity, které si hledá ho
přirozeně spojuje s aktivitami
dalších dětí. To je hra
paralelní. Děti si hraje s ostatními
dětmi. Děti se v rámci této aktivity
nepodílejí ostatním, jedná tak, jak
si přeje. Děti si hraje ve skupině,
která je organizovaná a má cíl. To
je hra kooperativní. Kognitivní
typy her: Kognitivní typy her
interpretoval Piaget. Hra
senzomotorická Hra konstruktivní
stavění z kostek Imitativní hra
mladší předškolní v hře s pravidly
starší předškolní v hře TEORIE
HER: Herbert Spencer hraje
přebitkem energie Hall
rekapitulační teorie děti jsou
olánkem v evoluci Yetezci od
zvířete k člověku. (aplhání na
prolízance, období opic; party
znamena jí pozostatek kmenů) Teorie
vák nevysvětluje kulturní dědičnost
(je dědičná kole). Grosss Karl
Dílo Hra lidí a - Hra zvířat
dětí se učí to, co bude učelne

v budoucnosti, hra je určována
instinkty. N. Leone je v porovnání
hrůn některých živých a dít se
se snaží jednat jako dospělý, chce
například zehlit, ale to mu rodiče
nedovolí, tak si hraje, zehlí.
Podle něj je nejdivější hra a potom se
až utváří představa. K. Lorenz
sledoval hrůmlát. Hra je podle
něj apetence po neznámém. Nebo to je
spíací základ všech hrových aktivit.
Vychází z pátracího reflexu. Teorie
Berlyna dala
z teorií. Heckhausen vytvořil
analýzu teorií multikondicionální
přístup: hra není vázána
účelem hra je ve funkci aktivačního
okruhu ve hře dochází k vyrovnání se
částí reálného světa, jednáním. má
charakter kvazi-reality tvoří se
nic - jako uplatňuje se zde
diferencovaná cílová
skupina KOLNÍ ZRALOST kolení
zralostí myslíme vývojový stav
dítěte při vstupu do akoly, jeho
tlesnou zralost, kognitivní vývoj,
sociální a emoční a motivační
zralost. Tlesná zralost: První
tvarová proměna za nou se mnit
proporce, hlava není proti tělu ji
tak velká, dochází k protažení
hrudníku a zploutání trupu. Dítě by
mily dosáhnout rukou přes hlavu na
uání lalok. Je to tzv. filipínská
míra. Dítě by mělo být svou výškou a
hmotností schopné zvládat tlesnou
zátku, kterou klade
akola. Kognitivní vývoj: Poznávací
procesy by měly být vyvinuty. Tzn.
hotový základní vývoj je. Dítě by
nemělo být závislé na svých
představách, mělo by umět dořet
pokyny. Do značné míry by mělo ji
vnímat detaily. Motivační a sociální
zralost: Dítě musí být schopno
odloučit se od rodiče; mělo by mít
trvalou schopnost orientace na
innost, mělo by mít kooperační
schopnosti při innosti; mělo by se
umět podívat jiné dospělé osobě,
ne jen rodičem. Kernov test akolní
zralosti zahrnuje kresbu mušské
postavy, napodobování psacího písma,
obkreslení skupiny bodů (viz
materiál v ISU) Hlavní příčiny
akolní nezralosti: Odklad se plně
může dát pouze dvakrát. Příčiny jsou
v nedostatku ve výchovném prostředí,

v somatickém vývoji, neurologické, rané poškození centrální nervové soustavy, výrazně podprůměrné IQ. Nyní probíhá experimentální program MMT a toto tzv. edukační stimulační skupiny s rodiči a učiteli.

ú{ ~ ' ~ È~ î ð f -"
„ „ <„ † x‡ š^ Š% Ě% %‰ À% L< vŽ xŽ ú ú ñ
ú ú ú ú ú ú ú ú ú ú
ú ú ú ú ú ú ú ú ú ú
gd` t xŽ Ž 'Ž î" ð" ò" ü" ß" Ê• Ì• â• - Ě- "-
š~ †™ bš > > 2> †> -> ö> @œ Žœ œ -œ @œ ú ú
ú ò ú ò ú ò ú ò ú ò
ú ú ú ê ú ê ú ê ú ê
&
F gd` t
&
F gd` t gd` t Ž ò" ð" \$• f• j• Ê• Ì• Ü• â• -
| ~ ~ h™ ,™ âš > > .> †> î> ö>

œ @œ \œ Žœ ¨œ ©œ îœ □□

□ îž æž ôž
ÿ

□ hÆ:Ë 6□□]□ □□ □ hÆ:Ë

□ hÆ:Ë 5□□\□□ □ □ h`□ 5□□ 6□ \□□]□ □

□ h'□ t6□□]□ □

h` t5\ h` fœ îž Àÿ |; çç æç èç pɛ žɛ æɛ fɹ ìɹ
(¥ *¥ ,¥ N¥ r! "¡ © ,© °a ìa Š Ě š- œ- ú ú
ú ú ê ú ê á á ê á á á á
á á á á á á á á á á
& gdÆ:Ë
& gd` t
& gd` t gd` t œ- à- .® 2° 4° 6° ú ú ú
ú ø

gdÆ:Ë , 1 h, . °EA! °% " °% # % \$ % % °Ä °Ä

□Ä□