

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

**Možnosti rozvoje dílčích funkcí v
předškolním a mladším školním věku**

Bc. Markéta Dvořáková

Katedra speciální pedagogiky

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lenka Felcmanová

Studijní program: Učitelství pro střední školy, Učitelství VVP pro ZŠ
a SŠ – český jazyk, speciální pedagogika

2014

Charles University in Prague

College of education

Possibilities of development of partial
functions in preschool and early school age

Bc. Markéta Dvořáková

Department of special education

Supervisor: Mgr. Lenka Felcmanová

Study program: Secondary school teacher education, Czech language
and Special education

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury a že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí práce Mgr. Lence Felcmanové za cenné rady při vedení mé diplomové práce a MŠ Lipová v Sezimově Ústí II za spolupráci v rámci výzkumné části. Dále děkuji své rodině a přátelům za trpělivost a podporu během studia i psaní práce.

.....

Podpis

NÁZEV:

Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku

AUTOR:

Bc. Markéta Dvořáková

KATEDRA:

Katedra speciální pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

Mgr. Lenka Felcmanová

ABSTRAKT:

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou dílčích funkcí a možnostmi jejich rozvoje v předškolním a mladším školním věku. V teoretické části práce se zaměřuji na charakteristiku dítěte předškolního a mladšího školního věku, nástup dítěte do školy, dílčí funkce a jejich vývoj, deficity dílčích funkcí, diagnostiku a možnou intervenci.

Praktická část analyzuje výsledky výzkumného šetření hodnotícího efektivitu intervenčního programu zaměřeného na rozvoj vybraných dílčích funkcí, které zahrnuje vstupní diagnostiku vybraných dílčích funkcí skupiny dětí od 5 do 7 let, intervenční program a výstupní diagnostiku po jeho ukončení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Dílčí funkce, diagnostika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, pravolevá orientace, intervence, předškolní věk, mladší školní věk

TITLE:

Possibilities of development of partial functions in preschool and early school age

AUTHOR:

Bc. Markéta Dvořáková

DEPARTMENT:

Department of special education

SUPERVISOR:

Mgr. Lenka Felcmanová

ABSTRACT:

In my diploma thesis I deal with the issue of partial functions and their possibilities for development in the preschool age and the early school age.

The theoretical part focuses on the characteristics of the preschool age, the school age, the school entrance age, partial functions and their development, deficits, diagnostics and possible intervention.

The practical part analyzes the results of research evaluating the effectiveness of an intervention program focused on the development of selected functions, which includes input diagnostic of functions of the selected groups of children aged 5 to 7 years, the intervention program and output diagnostic after its completion.

KEYWORDS:

Partial functions, diagnostics, visual perception, auditory perception, right left orientation, intervention, preschool age, early school age

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	14
1.1 Dítě v předškolním věku	14
1.1.1 Motorický vývoj	14
1.1.2 Vývoj poznávacích procesů	14
1.1.3 Vývoj řeči	16
1.1.4 Socializace a emoční vývoj	17
2 Nástup dítěte do školy	19
2.1 Školní zralost	20
2.2 Školní připravenost	20
3 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	22
3.1 Mladší školní věk	22
3.1.1 Motorický vývoj	22
3.1.2 Vývoj poznávacích procesů	22
3.1.3 Vývoj řeči	24
3.1.4 Socializace a emoční vývoj	24
4 Vymezení pojmu dílčí funkce a deficity dílčích funkcí	26
4.1 Dílčí funkce a deficity dílčích funkcí	26
4.2 Dílčí funkce a nejčastější projevy jejich deficitů	29

4.3	Specifické poruchy učení	32
5	Vývoj dílčích funkcí	34
5.1	Vývoj zrakového vnímání	34
5.2	Vývoj sluchového vnímání	35
5.3	Vývoj vnímání prostoru, prostorové a pravolevé orientace	35
5.4	Vývoj vnímání času	37
5.5	Vývoj paměti	37
5.6	Vývoj předmatematických a matematických představ	38
6	Diagnostika dílčích funkcí	39
6.1	Pedagogická diagnostika	39
6.2	Psychologická diagnostika	39
6.3	Speciálně pedagogická diagnostika	39
6.4	Nepřímé zdroje diagnostických informací	40
6.4.1	Rozhovor s rodiči	40
6.4.2	Rozhovor s učitelem	40
6.4.3	Rozhovor s dítětem	41
6.5	Přímé zdroje diagnostických metod	41
6.5.1	Hodnocení výkonu ve čtení	41
6.5.2	Hodnocení písemných prací v českém jazyce a v matematice	42
6.6	Diagnostika v předškolním věku	42

6.6.1	Sluchové vnímání, vyšetření sluchové analýzy a syntézy	43
6.6.2	Zrakové vnímání, vyšetření zrakové percepce.....	44
6.6.3	Vyšetření vnímání prostoru a pravolevé orientace	45
6.6.4	Vnímání časové posloupnosti	46
6.6.5	Vyšetření lateralitý	47
6.6.6	Základní matematické představy	47
6.7	Diagnostika v 1. ročníku ZŠ	48
7	Možnosti rozvoje dílčích funkcí.....	49
7.1	Obecné zásady postupu při reedukaci.....	49
7.2	Rozvoj zrakového vnímání	50
7.2.1	Rozlišování pozadí a figury	50
7.2.2	Rozlišování inverzních obrazců	51
7.2.3	Zraková diferenciacce.....	51
7.2.4	Zraková analýza a syntéza	52
7.2.5	Zraková paměť	53
7.2.6	Rozvoj očních pohybů	53
7.3	Rozvoj sluchového vnímání.....	54
7.3.1	Naslouchání a vnímání zvuků	54
7.3.2	Sluchová orientace	54
7.3.3	Sluchová diferenciacce	55

7.3.4	Rozlišování figury a pozadí	55
7.3.5	Vnímání a reprodukce rytmu	56
7.3.6	Sluchová analýza a syntéza.....	56
7.3.7	Sluchová paměť	57
7.4	Rozvoj prostorového vnímání a pravolevé orientace.....	57
7.4.1	Rozvoj vnímání času	58
7.5	Rozvoj základních matematických představ.....	59
7.6	Rozvoj paměti	60
PRAKTICKÁ ČÁST		61
8	Cíle a hypotézy.....	62
9	Metodika práce.....	63
9.1	Metodika výzkumu	63
9.2	Charakteristika místa šetření a zkoumaného vzorku	63
9.3	Diagnostické testy	64
9.4	Organizace šetření a zpracování získaných dat	65
10	Výsledky výzkumného šetření	66
10.1	Vstupní a výstupní diagnostika	66
10.2	Test zrakového vnímání	72
10.3	Zkouška sluchové analýzy a syntézy	75
10.4	Zkouška sluchového rozlišování	78

10.5	Test vizuální orientace v prostoru	81
11	Závěr praktické části.....	84
12	Diskuse	91
13	Závěr.....	94
	Seznam použité literatury	96
	Seznam grafů	100
	Seznam tabulek.....	101
	Seznam příloh	102

ÚVOD

V současné době se stále více obrací pozornost ke specifickým poruchám učení. Děti, které mají problém se čtením, psaním či počítáním, mívají zpravidla odklad školní docházky. Ten nejen, že pomáhá k dostatečnému vyzáření centrální nervové soustavy, ale zároveň dává možnost výběru vhodného intervenčního programu zaměřeného na rozvoj konkrétních funkcí, které nemá dítě dostatečně vyvinuté. Intervenční programy pomáhají předcházet vzniku specifických poruch učení a dávají tak možnost každému dítěti zažít úspěšný start při nástupu školní docházky.

Svou diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

V rámci teoretické části nastiňuji charakteristiku dítěte předškolního věku, nástup dítěte do školy, se kterým souvisí pojmy školní zralost a školní připravenost, a charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Dále se zabývám vymezením pojmu dílčí funkce, jejich deficity, vývojem dílčích funkcí, jejich diagnostikou a v poslední kapitole se zaměřuji na možnosti rozvoje dílčích funkcí.

Cílem práce je zhodnocení vybraných dílčích funkcí u dětí předškolního a mladšího školního věku a ověření účinnosti intervenčního programu zaměřeného na rozvoj těchto funkcí.

V rámci praktické části jsem tedy provedla výzkum zaměřený na zhodnocení vybraných dílčích funkcí, konkrétně se jednalo o zrakové vnímání, sluchové vnímání a pravolevou orientaci, u dětí předškolního a mladšího školního věku. Výzkum zahrnoval vstupní diagnostiku, které se zúčastnil vybraný vzorek dětí navštěvujících MŠ v Sezimově Ústí II, poté následoval výběr poloviny dětí do šestiměsíčního intervenčního programu zaměřeného na rozvoj zrakového a sluchového vnímání a pravolevé orientace. Závěrem intervenčního programu byla diagnostika výstupní, které se účastnil shodný vzorek dětí jako diagnostiky vstupní. V rámci výzkumu byly použity standardizované diagnostické nástroje ke zhodnocení dílčích funkcí podmiňujících úspěšný začátek školní docházky.

Výsledky obou diagnostik ve všech výše uvedených oblastech byly zpracovány do grafů a tabulek, informace z nich vyplývající jsou shrnuty v závěru praktické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Dítě v předškolním věku

Předškolní období trvá od tří do šesti let, je ukončeno důležitým vývojovým mezníkem, nástupem do školy, který sice s věkem dítěte souvisí, ale v některých případech může být o rok (někdy i více) posunut. Dítě se uvolňuje z vázanosti na rodinu a začíná se více uplatňovat a prosazovat v rámci vrstevnické skupiny. Dochází k osvojování běžných norem chování, získávání znalosti obsahu rolí a zvyšování úrovně komunikace. Předpokladem k nástupu do školy je také překonání prelogického a egocentrického myšlení, vázaného na subjektivní dojem a aktuální situaci (Vágnerová, 2000).

1.1.1 Motorický vývoj

Tříleté dítě již umí chodit a běhat po rovině i v terénu, do schodů i ze schodů chodí bez držení, pády se objevují zřídka. Ve čtyřech a pěti letech již dítě dobře utíká, skáče, sbíhá ze schodů, dokáže stát na jedné noze. Narůstá jeho soběstačnost, samo se svléká a obléká, samo jí, myje si ruce, sebeobslužné úkony zvládá s menší pomocí. Zručnost se zlepšuje také v rámci různých manipulačních her a při kresbě. Postupně dítě zvládne napodobit směr čáry, tvar kruhu, čtverce a v přibližně šesti letech i trojúhelníku. Roste také schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Ve třech letech se většinou výtvar znázorňovanému předmětu příliš nepodobá, ve čtyřech letech jsou již obrysy znázorňovaného realističtější, v pěti letech kresba odpovídá představě a obsahuje více detailů (Langmeier, Krejčířová, 2006). „*Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, 88).

1.1.2 Vývoj poznávacích procesů

„*Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí názorné, intuitivní myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (...)*“ (Vágnerová, 2000, s. 102).

Dítě již uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podobností. V rámci usuzování a představování se dítě zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo, oboje je tedy vázáno na názor. Dítě již umí vyvozovat závěry, ty jsou ale závislé na vizuální zkušenosti. Myšlení je úzce vázáno na činnost dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Typické znaky prelogického myšlení:

- Egocentrismus = „*ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání (...)*“ (Vágnerová, 2000, s. 102).
- Fenomenismus = „*důraz na určitou, zjevnou podobu světa (...). Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá (...)*“ (Vágnerová, 2000, s. 102). Přetrvává vazba na přítomnost, aktuální podobu světa = prezentismus (Vágnerová, 2000).
- Magičnost = „*tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat (...)*“ (Vágnerová, 2000, s. 103).
- Absolutismus = „*přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost*“ (Vágnerová, 2000, s. 103). Jedná se o jeden z projevů potřeby jistoty. Dítě není schopno pochopit relativitu názorů dospělých (Vágnerová, 2000).

„Předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. Většina pětiletých dětí věří tomu, že změna tvaru vede nezbytně ke změně množství (...). Předškolní dítě buď vnímá objekt globálně a nevnímá si detailů, nebo je schopné zaměřit se na detail, obyčejně nějaký hodně nápadný, a nebere v úvahu žádnou další vlastnost (...). Pozornost dítěte je upoutávána tím, co je nejnápadnější“ (Vágnerová, 2000, s. 104).

„Dítě ještě neumí vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Neanalyzuje obrazec na části a není schopné ani syntézy, která by respektovala vztahy mezi těmito detaily“ (Vágnerová, 2000, s. 104).

Uvažování dítěte je rigidní, jsou v něm zřejmé tendence ulpívání na jednom pohledu subjektu a ulpívání na jednom stavu, jedné vlastnosti objektu, která je považována za definitivní znak. Předškolák hledá jednoznačné příčiny všech situací, nepřipouští faktor náhody, neboť ji nelze vysvětlit a vyvolává v něm tak nejistotu. Pokud se realita jeví nesrozumitelná, dítě si ji vysvětluje tak, jak se mu to hodí, často také děti kombinují reálné vzpomínky s fantazijními představami. V předškolním věku lze tedy poměrně nesnadno oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fabulací. Předškoláci jsou schopni odlišovat živé bytosti od neživých objektů, ale stále přiřítají neživým objektům vlastnosti živých bytostí (Vágnerová, 2000).

Děti se mnohé učí od starších dětí nebo od dospělých. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný ať již s pomocí nebo samostatně (Vágnerová, 2000). „*L.S. Vygotský (1978) tuto oblast nazval zónou proximálního vývoje. Domnívá se, že všechny kognitivní funkce se ve vývoji objevují na dvou úrovních:*

- *Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě tento způsob uvažování učí.*
- *Na základě toho později jako naučená a zvnitřněná funkce“ (Vágnerová, 2000, s. 107).*

Dítě v předškolním věku vyjadřuje svůj názor na svět, ve kterém platí jasná pravidla, kresbou, vyprávěním nebo hrou. V kresbě se projevují tendence zobrazovat realitu tak, jak ji dítě chápe. Hra dítěte funguje jako prostředek vyrovnávání se s realitou, která je pro ně nějakým způsobem problematická, umožňuje uspokojovat i některá z přání, která v realitě uspokojovat nelze, a hledat přijatelné řešení situací, které se dítěte citově dotkly (Vágnerová, 2000).

1.1.3 Vývoj řeči

„*Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88).* V průběhu čtvrtého a pátého roku se děti v řeči zdokonalují a dětská patlavost vymizí do nástupu školní docházky, případně s pomocí logopeda. Pokrok je patrný také ve větné stavbě,

zvětšuje se rozsah i složitost promluv, rozšiřuje se slovní zásoba, děti umí krátké říkanky a zvládnou zpívat písničky. Díky rozvoji řeči roste i množství poznatků, které dítě získává o sobě, o ostatních lidech a o světě. Dítě začíná užívat řeči k regulaci svého chování – nejdříve opakuje nahlas instrukce, později si je zvládne opakovat v duchu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Gramatická pravidla se děti učí nápodobou verbálních projevů starších dětí nebo dospělých, se kterými jsou v kontaktu. Zprvu jejich řeč obsahuje mnoho nepřesností a agramatismů, zejména při vyjadřování časových vztahů (Vágnerová, 2000).

„Mezi pátým a šestým rokem by řeč měla být ve všech rovinách dobře vybudovaná (blížit se projevu dospělých). Dítě používá všechny slovní druhy, mluví gramaticky správně, jeho slovní zásoba je na takové úrovni, že mu umožňuje srozumitelně, souvisle a smysluplně vyjádřit, co vnímá, prožívá a myslí. Rovněž výslovnost by již měla být správná“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 84).

1.1.4 Socializace a emoční vývoj

Primární socializaci dítěte zajišťuje rodina, avšak socializace probíhá v průběhu celého života člověka.

„Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení (...). Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu“ (Vágnerová, 2000, s. 125).

Kolem třetího roku začínají hrát v socializaci (kromě rodičů) významnou roli i ostatní děti. *„Teprve v předškolním věku dochází v tomto směru k výraznějšímu poroku. Začíná převažovat hra společná – asociativní (...) – děti si již hrají společně na sdílených projektech, poskytují si k tomu i materiál. Později přichází hra kooperativní – hra organizovaná ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99).*

Vztahy s vrstevníky jsou symetrické, oba partneři jsou si rovni, zároveň ale poskytují méně jistoty než vztahy s dospělými, na které se mohou děti více spolehnout (Vágnerová 2000).

Děti si osvojují role i v rámci toho, jak jsou ve skupině oblíbené, některé poroučí druhým, jiné jsou podřízené, začínají se objevovat i „vůdci“ skupin. Jsou schopné soupeřit i spolupracovat, diferencují roli mužskou a ženskou. Přes to všechno jsou stále nejvíce závislé na rodičích a vztahy k ostatním dětem bývají nahodilé, přelétavé a málo trvalé (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Důležitou součástí socializace je i emoční vývoj a postupná socializace emočního prožívání. *„Dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelněji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).*

Děti dokážou poznat a slovně označit pocity druhých a zvládnou o svých pocitech hovořit. Začínají rozumět tomu, že stejná situace může u různých lidí vyvolat různé emoce a že tyto reakce závisí na tom, jak člověk situaci rozumí. Kolem šestého roku děti objevují i možnost své pocity skrývat a maskovat. Porozumění těmto pocitům se pak promítá do her (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Vstup do školy je pro dítě důležitým milníkem. Přijímá novou sociální roli, stává se školákem, škola je zdrojem sekundární socializace dítěte. To s sebou nese i velké změny, které se týkají nejen denního časového harmonogramu, ale zejména nároků na výkonnost, jež s sebou přinášejí značnou zátěž.

Dítě se musí delší dobu obejít bez rodičů, zároveň je žádoucí, aby se zapojilo do většího kolektivu dětí, které ještě příliš dobře nezná, a podřídilo autoritě učitele, který s dětmi pracuje odlišným způsobem než v mateřské škole. Od dětí se očekává, že se budou v průběhu vyučovací hodiny soustředit a budou aktivně pracovat a chovat se dle pravidel školní kázně (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Poměrně rychle se dnes začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobních vlastností“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104).

Kvůli velké zátěži se mohou u některých dětí v prvních měsících školní docházky objevovat projevy nepřizpůsobení. Děti jsou neklidné, neudrží pozornost, mluví do výkladu učitele, hrají si se svými věcmi, což může být příčinou snížené školní úspěšnosti či nepřijetí do kolektivu třídy. To vše může vyústit v psychosomatické problémy jako je ranní zvracení, bolesti břicha apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- *Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o školní zralosti.*
- *Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost“ (Vágnerová, 2000, s. 136).*

2.1 Školní zralost

„(...) takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106-107).*

Dle Šmardové a Bednářové (2010, s. 2) lze školní zralost vymežit 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.“*

„Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti (...). Zralost CNS je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim (...). Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti (...), je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání“ (Vágnerová, 2000, s. 136-137).

Oblasti důležité při posuzování školní zralosti jsou: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práce schopnosti, úroveň zralosti osobnosti (Šmardová, Bednářová, 2010).

2.2 Školní připravenost

„Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ)“ (Šmardová, Bednářová, 2010, s. 2).

„(...) dítě musí mít nejen zmíněné rozumové předpoklady, ale musí být pro práci ve škole také emočně připraveno a motivováno. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 111).

Děti přejímají postoj ke škole a ke vzdělání od rodičů a přejímají ty hodnoty, podle kterých rodina žije. Dítě by tedy mělo chápat smysl školního vzdělávání, aby se pro něj škola nestala zbytečnou formální povinností. Význam vzdělání ovlivňuje jedince i v průběhu dalšího života, při výběru povolání i v následné roli rodiče. Neméně důležitá je i sociokulturní úroveň rodiny a způsob komunikace, který v rodině převažuje (Vágnerová, 2000).

„Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno (...). Mělo by dosahovat určité úrovně verbální komunikace (...). Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí“ (Vágnerová, 2000, s. 144-145).

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Mladší školní věk

Jako období mladšího školního věku označujeme dobu od 6 -7 do 11-12 let. V 6-7 letech dítě nastupuje do školy a okolo 11.-12. roku věku dítěte se začínají objevovat první známky dospívání. Změny v tomto období nejsou tak výrazné jako v období předcházejícím nebo následujícím, vývoj dítěte pokračuje plynule dál a dítě postupně dosahuje pokroků, které pro ně budou v následném období důležité (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.1 Motorický vývoj

„Vývoj pohybových i ostatních schopností je (...) do značné míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý (...) Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší (...) a nápadná je zejména zlepšená koordinace všech pohybů celého těla“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120). U dětí roste zájem o sportovní a pohybové hry, které vyžadují výkonnost. Zlepšování jemné motoriky má vliv i na lepší výkony při psaní a kreslení. Důležitá je v této oblasti také podpora, povzbuzování a ne příliš přehnané omezování pohybu ze strany rodičů, učitelů a vychovatelů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.2 Vývoj poznávacích procesů

„J. Piaget nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, fází konkrétních logických operací. Konkrétní logické myšlení je charakteristické:

- *respektováním základních zákonů logiky;*
- *respektováním konkrétní reality“* (Vágnrová, 2000, s. 148).

Děti v rámci tohoto myšlení vycházejí z vlastních zkušeností z různých činností, kontaktů s lidmi, manipulací s předměty apod., operují se skutečností, představami nebo symboly, které mají konkrétní obsah. Přednost školní děti dávají způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti informací, v tom napomáhají názorné pomůcky a

příklady. Poznávání se stává objektivnějším a přesnějším. Tento pokrok je výrazně ovlivněn učením (Vágnerová, 2000).

Školní dítě již dokáže věci posuzovat z více hledisek, není tolik omezeno subjektivním pohledem na poznávané, dokáže se odpoutat od zjevných a nápadných prvků reality a klasifikovat a diferencovat různá hlediska a kritéria a jejich vzájemné vztahy (Vágnerová, 2000). „*Dítě je nyní schopno také pochopit zahrnutí (inkluzi) prvků do třídy – odlišuje skutečně prvek a třídu (...)*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 127). Chápe pravidla řazení objektů podle jednoho nebo i více kritérií (Vágnerová, 2000).

„*(...) podstata nového vývoje myšlení je v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně – může chápat identitu (Když přeléváme vodu z nádoby do nádoby, dítě ví, že je to stejná voda.), zvratnost (Dítě ví, že když něčeho ubereme, bude věcí méně, když přidáme, bude jich opět stejně. Chápe, že se situace mění.), vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (Dítě dokáže argumentovat, že když je sklenička širší, voda dosahuje níž, než když je sklenička užší.)*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125; Vágnerová, 2000).

Mění se způsob manipulace se znaky a symboly. Dítě chápe vztah mezi písmenem a jeho zvukovou podobou, dokáže rozdělit slovo na hlásky a slabiky. Rozvíjí se schopnost manipulace s číselnými pojmy (Vágnerová, 2000).

„*Schopnost užívat různé konkrétní operace pozitivně ovlivňuje chápání času*“ (Vágnerová, 2000, s. 152). Dítě chápe pojmy dříve a později, díky tomu zvládne řadit události za sebou, zahrnují různé dění do svého osobního času, učí se rozlišovat délku trvání času a vědí, že čas se nedá vrátit (Vágnerová, 2000).

„*Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, kde ani nepředpokládá nějakou změnu, a v této formě ji dokáže snáze přijmout*“ (Vágnerová, 2000, s. 155). Toto období proto můžeme označit jako období střízlivého realismu.

Logické operace se rozvíjejí v rámci výuky, která se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů a hledání strategií uvažování a řešení problémů. Děti se dokážou soustředit na detaily a

jejich vzájemné vztahy a potřebné informace si opakovat. Učení probíhá metodou pokus a omyl, nápodobou nebo logickým odvozením na základě předchozí zkušenosti. Děti v mladším školním věku ještě nejsou schopny adekvátního sebeocení a sebereflexe, v této oblasti je důležité získat určité zkušenosti z hodnocení ostatních lidí nebo vlastním srovnáváním s jinými dětmi (Vágnerová, 2000).

3.1.3 Vývoj řeči

Řeč, která je základním předpokladem školní úspěšnosti a napomáhá také k lepšímu zapamatování informací, se ve školním věku stále zdokonaluje. Narůstá aktivní i pasivní slovní zásoba, věty se prodlužují v souvětí a jsou složitější, vlivem školy také postupně mizí agramatismy a zlepšuje se užívání gramatických pravidel. Osvojováním nových slov si děti osvojují i jejich nové významy, poznávají přesnější a jemnější odstíny významů slov, která již znají. Mohou tak určitá slova používat v kontextu svých promluv výstižněji (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Ve věku pěti až sedmi let považujeme případnou patlavost za fyziologickou (tj. širší normu). Dítě aktivně a spontánně navazuje verbální kontakt s dětmi i dospělými, dodržuje základní pravidla konverzace“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 84).

3.1.4 Socializace a emoční vývoj

V mladším školním věku má pro socializaci velký význam instituce školy. V rámci této socializace jsou u dítěte rozvíjeny takové schopnosti, dovednosti a kompetence, které mu pomáhají k úspěšné orientaci ve školním prostředí a v osvojení žádoucích způsobů chování (Vágnerová, 2000).

Roli školáka, která má svá konkrétní pravidla a normy chování, si dítě nevybírání, získává jí automaticky. Zahrnuje roli žáka, která je podřízená, a roli spolužáka, kamaráda, která je souřadná s ostatními žáky ve třídě. Skupina žáků pak společně sdílí své zkušenosti, komunikuje mezi sebou a řeší různé problémy. Tyto role se s postupem času ještě více vyvíjejí a specifikují (Vágnerová, 2000).

„Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí – diferencuje se tedy stále více jeho schopnost

sociálního porozumění. Paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Nadále se vyvíjí i hodnotová orientace a dochází i k vývoji sociálních kontrol, dítě si s sebou do školy přináší zvnitřněné základní normy, ví, co se smí a nesmí, co je dovoleno, zakázáno a trestáno, a zná základní hodnoty, se kterými pracuje v rámci svého svědomí. Vše je ovšem stále ještě vázáno na aktuální situaci a na potřeby dítěte, proto je nutné tyto aspekty podporovat zvnějšku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Podle Piagetovy teorie je morálka předškolního dítěte a ještě většiny školních začátečníků heteronomní – je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. (...) Brzy po začátku školního věku (kolem 7-8 let) se však morálka dítěte stává autonomní v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132-133).

Vedle hry se dostává do popředí i skutečná práce, která s sebou nese nutnost vykonávat i činnosti, které nejsou příjemné, ale je nutné je provádět. Dítě s postupem času tuto skutečnost chápe čím dál více a u činností, která nejsou jeho vlastními přáními, dokáže setrvat i delší dobu. V rámci hry se více prosazuje snaha po dosažení úspěchu, děti mají v oblíbenějších hrách složitější pravidla. Dítě by se mělo od začátku školní docházky učit čas diferencovat - určitý čas musí soustředěně věnovat práci, jiný vymezený čas bude mít naopak volný pro vlastní hru (Langmeier, Krejčířová, 2006).

4 VYMEZENÍ POJMU DÍLČÍ FUNKCE A DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

4.1 Dílčí funkce a deficity dílčích funkcí

Dle Sindelarové lze pojem dílčí funkce charakterizovat „jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování. (...) Deficity dílčích funkcí tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování“ (Sindelarová, 1996, s. 8).

Samotný pojem „deficity dílčích funkcí“ definoval Graichen, označil je jako „snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“ (Pokorná, 1997, s. 91). „Jde o koncept funkčního systému s dynamickou lokalizací, ve kterém probíhá činnost celého mozku při realizaci veškerých psychických funkcí“ (Graichen, 1979, s. 48 in Pokorná, 1997, s. 91).

Na základě metodiky Dr. Biebla manželé Scharingerovi mluví o „dílčím oslabení výkonu“, R. Lempp (1980, s. 323) deficity dílčích funkcí charakterizuje jako „zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace“ (Pokorná, 1997, s. 92).

Každá funkce je součástí systému, který se skládá „z dynamických konstelací vymezených prvků, jejichž funkce je dána jejich vzájemným vztahem. Pokud jde o psychické procesy, jsou řízeny z oblastí, které leží na různých stupních centrální nervové soustavy“ (Pokorná, 1997, s. 91). Je tedy důležité zjistit příčinu a stanovit jádro poruchy tak, aby byla objevena konkrétní narušená dílčí funkce, a v rámci nápravy poté zacílit reedukační cvičení právě na tuto narušenou funkci. Tímto způsobem je možné napravit celý systém (Pokorná, 1997).

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 11-12) uvádějí jako důležité pro osvojení čtení, psaní a počítání tyto funkce:

„Funkce související se zrakovým vnímáním (vizuální percepcí):

- *schopnost orientace v prostoru (makro- i mikroprostoru);*
- *schopnost pravolevé orientace;*
- *schopnost levo-pravého pohybu očí;*
- *schopnost zrakového rozlišování (diferenciace):*
 - *barev, velikosti, tvaru;*
 - *figury a pozadí;*
 - *podobných a stranově obrácených tvarů;*
- *schopnost zrakové analýzy a syntézy;*
- *zraková paměť.*

Funkce související se sluchovým vnímáním (auditivní percepcí):

- *schopnost sluchové orientace;*
- *schopnost sluchového rozlišování (diferenciace):*
 - *zvuků, tónů;*
 - *hlásek, slabik, slov, vět;*
 - *rytmu (vnímání i reprodukce);*
- *schopnost sluchové analýzy a syntézy;*
- *sluchová paměť.*

Schopnost koncentrace pozornosti.

Paměť:

- *proces zapamatování, uchování, vybavení z paměti.*

Myšlení:

- *schopnost logického myšlení;*
- *schopnost abstraktního myšlení (přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení).*

Řeč:

- *schopnost artikulace a artikulační obratnost;*
- *slovní zásoba a její adekvátní využívání;*
- *komunikační schopnosti.*

Předmatematické a matematické představy:

- *předčíselné a číselné představy;*
- *chápaní číselných řad;*
- *orientace v čase;*
- *vnímání struktury čísla;*
- *schopnost provádění matematických operací.*

Motorické (pohybové) funkce:

- *hrubá a jemná motorika (včetně mikromotoriky očních pohybů a mluvidel);*
- *senzoricko-motorické funkce (spojení vnímání s pohybem);*

- *motorická koordinace (souhra jednotlivých pohybů, včetně schopnosti rytmicity).*“

Sindelarová (1996) popisuje následující dílčí funkce:

- Diferenciace pozadí a figury a zaměření pozornosti jsou schopnosti, které nám umožňují odpoutat se od podnětů, které jsou rušivé, a zaměřit se na to, co je důležité.
- Optická a akustická diference nám díky schopnosti rozlišování podobných věcí nebo díky analýze celku na části umožňuje vjemy zpracovávat a používat.
- Pomocí funkce intermodálního kódování můžeme spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. Spojujeme si tak slovo, které pojmenuje věc, s konkrétním obrazem pojmenovaného.
- Důležitá je i paměť, bez které bychom všechno, co vnímáme a dokážeme si spojit, nedokázali uchovat.
- Schopnost seriality nám pomáhá chápat život, události a zážitky v časové následnosti.
- Vnímání schématu těla a orientace v prostoru nám umožňuje pohyb a motorika, vnímání prostorových vztahů, manipulace s předměty, orientace na vlastním těle.

4.2 Dílčí funkce a nejčastější projevy jejich deficitů

J. Scharingerová (1999) uvádí následující dílčí funkce a dělí je do pěti oblastí:

1. Zraková oblast

- Optická diference pozadí a figury, zaměření pozornosti – Zahrnuje schopnost vydělit část celku a současně vnímat celostně, dítě s deficitem v této oblasti se nedokáže odpoutat od všech zrakových podnětů v jeho

bezprostředním i vzdálenějším okolí a nezvládá se tak soustředit na podněty, které jsou aktuálně důležité a žádoucí.

- Diferenciace tvarů – Jedná se o schopnost rozlišování tvarů zrakem, poznávání a určování shod a rozdílů. Deficit v této oblasti v sobě zahrnuje nesprávné vnímání tvarů písmen a problémy v třídění předmětů podle určitých vlastností.
- Zraková paměť – Pokud má dítě deficity ve zrakové paměti, snižuje se jeho schopnost zapamatování tvarů písmen, objevují se problémy s postřehováním, vynechává některé údaje při psaní.

2. Sluchová oblast

- Akustická diferenciace pozadí a figury, zaměření pozornosti – Shodně jako u optické diferenciace pozadí a figury se jedná se o schopnost vydělit část z celku a současně vnímat celostně. Dítě s deficitem v této oblasti se neumí zaměřit na jeden akustický podnět, rozptylují ho ostatní zvuky, které k němu přicházejí.
- Akustická diferenciace – Jde o schopnost analyzovat podobné hlásky, zvuky a slova. Deficit se projevuje obtížemi ve sluchové analýze a syntéze řeči, dítě zaměňuje znělé a neznělé hlásky, těžko rozeznává dlouhé a krátké samohlásky a měkké a tvrdé hlásky.
- Sluchová paměť – Jedná se o schopnost zapamatovat si formu i obsah slyšeného. Deficit v této oblasti se projeví špatným zapamatováním informace, dítěti ji musíme několikrát zopakovat.

3. Prostorová orientace

- Hmatový smysl – Je důležitý pro rozvoj jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky i motoriky mluvidel.

- Tělesné schéma – Jedná se o vnímání vlastního těla, zahrnuje i pravolevou orientaci. Nedostatky ve vnímání tělesného schématu se projevují v neschopnosti samostatného oblékání, deficity v oblasti pravolevé orientace pak dítěti ztěžují čtení, psaní a orientaci na číselné ose.
- Prostorová orientace – Rozvíjí se postupně s rozvojem pohybu a chůze dítěte. Vlastním pohybem se učí odhadovat vzdálenost, výšku, hloubku, apod. Deficity se projevují při psaní, kdy dítě není schopné dodržovat tvar a velikost písma a umístění písmen na řádky.

4. Intermodalita

- Intermodální kódování – Umožňuje přepínání mezi jednotlivými způsoby vnímání. Díky tomu můžeme pojmenovávat věci – to, co vidíme, si spojíme s tím, co slyšíme. Deficity v této oblasti dítěti ztěžují propojení hlásky a písmene při psaní – dítě neví, jaký znak přísluší ke které hlásce.

5. Serialita

- Na základě funkce seriality je vybudována funkce anticipace – předvídání. Vše, co se kolem nás odehrává, má časovou posloupnost, příčiny mají své následky. Deficit se projevuje poruchami chování, dítě nedokáže dopředu odhadnout následky svých činů, v rámci školní práce se objevují chyby v řazení písmen, slov a číslic.

Zelinková (2003) popisuje tyto projevy deficitů kognitivních funkcí:

- Nedostatečná integrace psychických funkcí, pomalé provádění kognitivních operací: jedná se například o rozptýlenou pozornost, která poté způsobuje nepřesné zrakové a sluchové vnímání a negativně ovlivňuje paměť.
- Deficity ve zrakové percepci a prostorové orientaci se mohou projevovat záměnami písmen, číslic a grafických znaků, pomalým čtením písmen, obtížemi v geometrii, problémy s orientací na mapě, na stránce, v učebnicích slabou orientací v písemném projevu.

- Problémy ve sluchové percepci se projevují tím, že akustický signál je přijímán pomaleji a méně přesně, což pak může vést k nedostatečné analýze, syntéze a diferenciaci, ztíženému vnímání pokynů a výkladu učitele, nepřesnému vnímání cizího jazyka a nepřesné intonaci a potížím s konverzací, k oslabení verbální paměti - nediferencovaná řeč vede k nediferencovanému myšlení.
- Poruchy v procesu automatizace mají negativní vliv na osvojování poznatků. Objevují se obtíže při automatizaci spojení hláska-písmeno, při četní slov, v automatizaci matematických spojů, v užívání gramatických pravidel, učení slovíček, frází a posloupností v cizím jazyce.
- Při poruše krátkodobé paměti dítě informace nezachytí. Dítě má problémy s pamatováním diktovaného, prováděním mezisoučtů, psaním poznámek. Při oslabení pracovní paměti dítě nedokáže udržet více poznatků současně. Při poruše dlouhodobé paměti musí být všechny poznatky neustále opakovány, aby si je dítě znovu vybavilo.

4.3 Specifické poruchy učení

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 1994, s. 12).

„Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat (...)“ (Matějček, 1995, s. 24).

Odhaduje se, že nějakou formou specifických poruch učení je postiženo asi 10% dětí. Nejčastěji bývají postiženy oblasti čtení, jazyka, pozornosti a motorické koordinace, které se vyskytují přibližně ve stejném poměru. Převážná většina dětí trpí mírnou formou SPU, u chlapců se SPU objevuje častěji než u dívek (Selikowitz, 2000)

Specifické poruchy učení jsou obvykle diagnostikovány kolem 7. až 8. roku, kdy již dítě chodí do školy a je po něm vyžadována hlubší školní práce, v rámci které se mohou začít některé nedostatky objevovat (Selikowitz, 2000).

„Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepřiliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9).

Specifické poruchy učení mohou výrazně ovlivňovat vzdělávání a osobnostní vývoj dítěte až do dospělosti. Mohou mít tedy i vliv na jejich společenskou adaptaci a orientaci, neboť jejich školní výkony neodpovídají skutečným intelektovým schopnostem, které bývají průměrné a velmi často i nadprůměrné. SPU pak mají vliv i na psychiku dětí, které mívají vlivem dlouhodobé školní neúspěšnosti snížené sebehodnocení, mohou být úzkostné, trpět strachem ze školy. Důležitá je tedy nejen prevence, ale také včasné rozpoznání, diagnostika a správně zvolený reedukační program (Pokorná, 1997; Jucovičová, Žáčková, 2008).

5 VÝVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Znalost vývoje dílčích funkcí je stěžejní pro správnou diagnostiku a následnou nápravu specifických poruch učení.

5.1 Vývoj zrakového vnímání

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace“ (Bednářová, Šmardová, 2011, S. 14).

Zrakové vnímání se vyvíjí od narození. V raném věku můžeme sledovat zaměření pohledu na matku, dítě pozoruje předměty, které se pohybují, kolem třetího měsíce zkoumá své ruce a postupně se začíná předmětů také dotýkat (Bednářová, Šmardová, 2011). Nejdříve dítě vnímá světlo a tmu, později se dokáže zaměřit na obrysy předmětů a postupně se vnímání zpřesňuje na rozlišování tvarů (Zelinková, 1994). *„Již dvouleté dítě je schopno identifikovat předmět nebo osobu nezávisle na barvě, postavení, vzdálenosti nebo dopadu světla. V tomto věku pozná dítě známou osobu obrácenou k němu čelem, zády i z boku“ (Pokorná, 2001, s. 170).* Mezi druhým a třetím rokem života si dítě dokáže prohlížet obrázkovou knížku vzhůru nohama, aniž by mu to vadilo, postupně se ale naučí obrázky otáčet tak, jak ve skutečnosti patří (Pokorná, 2001).

Společným rozvojem zrakového vnímání a motoriky se rozvíjí i vnímání prostoru a prostorová orientace a zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Při pozorování předmětů se dítě učí zaměřovat pozornost na daný objekt a odlišovat ho od pozadí, rozvíjí se tak schopnost vnímání figury a pozadí (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zrakové rozlišování se rozvíjí v rámci třídění, určování polohy předmětu, uvědomování si části a celku a porovnávání shodných a odlišných částí. Polohu předmětu v prostoru si dítě více začne uvědomovat až v předškolním věku. Nejdříve dokáže rozlišit postavení nahoře-dole, později i vpravo-vlevo (Bednářová, Šmardová, 2001).

„Pro zrakové vnímání v předškolním věku je charakteristický konkrétní obsah. (...) Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na detail. (...) Tento poznatek má podstatný význam pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14).

Od útlého věku je vhodné také sledovat a stimulovat pravidelný posun očí po řádku a rozvíjet zrakovou paměť (Bednářová, Šmardová, 2011).

5.2 Vývoj sluchového vnímání

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 40).

Vývoj sluchového vnímání probíhá již v prenatálním období, od pátého měsíce vnímá plod zvuky z vnějšího i vnitřního prostředí. Od šestého měsíce různě reaguje na různé zvuky (Zelinková, 2003). Po narození dítě reaguje na hlas matky a jiné ostré a hlasité zvuky. Kolem třetího a čtvrtého měsíce se již dítě za zdrojem zvuku otáčí a postupně vnímá i zvuky vzdálenější a méně hlasité. To napomáhá i rozvoji orientace v prostoru (Bednářová, Šmardová, 2011). *„Koncem prvního roku je dítě schopno vnímat obsah jednoduchých vět a odpovídá na ně pohybem“ (Pokorná, 2001, s. 180).*

„Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě. K rozvoji této schopnosti mu pomáhají říkadla, která řeč nejen rytmizují, ale celek věty dělí do menších částí. Tím se dítě učí sledovat i jednotlivé slabiky slov“ (Pokorná, 2001, s. 180).

Dítě již dokáže více koncentrovat pozornost, s čímž se může rozvíjet záměrné naslouchání. *„Okolo pěti let dítě vyděluje jednotlivé hlásky, nejprve jsou to počáteční hlásky slov, později koncové hlásky. Uvědomit si postavení hlásky uprostřed a posléze rozhláskovat celá slova je proces dlouhodobější.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 40).*

Pro správnou výslovnost, čtení a psaní slov je důležitá diferenciací jednotlivých hlásek, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a měkkých a tvrdých souhlásek, což dítě zvládá okolo šestého roku (Bednářová, Šmardová, 2011; Pokorná, 2001).

5.3 Vývoj vnímání prostoru, prostorové a pravolevé orientace

Jak již bylo uvedeno výše, vývoj prostorové orientace úzce souvisí s rozvojem zrakového a sluchového vnímání.

„Prostor je definován třemi osami – horizontální, vertikální a předozadní. Správná orientace v prostoru vyžaduje nejen jeho vnímání, které je výslednicí smyslových orgánů a mentálních výkonů, ale také adekvátní zobrazování“ (Zelinková, 2003, s. 145).

„Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 21).

Vytváření představ o prostoru má své počátky již v prvním roce života dítěte. Otáčí se za hračkou nebo za zvukem a díky rozvíjející se motorice se může k předmětům nebo zdrojům zvuků postupně přibližovat. Pohyb, zrak a sluch tak napomáhají k odhadování vzdálenosti a velikosti předmětů. Nejprve se dítě naučí pojmy nahoře a dole, později vpředu – vzadu a kolem pátého roku i vpravo – vlevo. (Bednářová, Šmardová, 2011).

Od předškolního věku se postupně začínají zpřesňovat odhady vzdáleností a velikosti předmětů, vnímání perspektivy a poměru jednotlivých částí vzhledem k celku (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zvládnutí pojmů vpravo-vlevo prochází několika stadii:

- Pravolevá orientace na sobě a v prostoru,
- Pravolevá orientace na osobě obrácené proti sobě,
- Pravolevá orientace při pohybu v prostoru (Zelinková, 2003).

Pravolevá orientace na sobě a v prostoru

Nejintenzivnější vývoj této dovednosti probíhá mezi šestým a sedmým rokem. Dítě by tuto dovednost tedy mělo zvládat cca od sedmého roku. Mezi čtvrtým a pátým rokem zvládnou děti při nácviku ukázat pravou a levou ruku (Zelinková, 2003).

Pravolevá orientace na osobě obrácené proti sobě

Mezi sedmým a osmým rokem si dítě začíná uvědomovat předměty tak, že cestou na jednu stranu je daný předmět vpravo, cestou zpět je naopak vlevo. Postupně také začíná

chápat pravou a levou stranu na osobě, která je k němu otočená čelem. Bezpečně by toto rozlišení měly děti ovládat kolem desátého roku (Zelinková, 2003).

Pravolevá orientace při pohybu v prostoru

„Posledním stadiem je rozlišování pravé a levé strany při představě vlastního pohybu v prostoru se současnou projekcí do plošné roviny (...)“ (Zelinková, 2003, s. 147). To je dítě schopné zvládnout v období mezi 11. a 15. rokem (Zelinková, 2003).

5.4 Vývoj vnímání času

„Vnímání časového sledu se u dítěte začíná rozvíjet již v prvních měsících života, kdy se naučí využívat důsledků svého chování“ (Pokorná, 2001, s. 183). Dítě v tomto období získává první zkušenosti s příčinou a následkem například tím, že si pláčem přivolá matku. Později se dítě učí i jiné následnosti: když je večer, jde se spát, když se obléká, jde se na procházku atd. Dítě se orientuje v čase prostřednictvím zkušeností s průběhem dne již okolo tří let, v této době ale ještě nemá představu delší časové vzdálenosti. (Pokorná, 2001).

„Předškolní dítě žije především 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, 2011, s. 25). Příjemné činnosti dítěti utíkají rychle, nepříjemné pomalu, proto je v tomto věku uvědomování jednotlivých časových úseků velmi subjektivní (Bednářová, Šmardová, 2011).

„Teprve šestileté děti si dovedou představit následnost dní v týdnu, dokážou říci, který den byl před kterým, a začínají vědomě správně používat i pojmy především a pozítří“ (Pokorná, 2001, s. 184). V sedmi letech by dítě mělo zvládnout určovat čas podle hodin, rozumět sledu měsíců a mělo by si uvědomovat vztah mezi plynutím jednotlivých ročních období a roku (Pokorná, 2001).

5.5 Vývoj paměti

„Schopnost zapamatovat si podněty, které přicházejí z okolí, patří k základní výbavě člověka. Souvisí úzce s procesem vnímání na všech úrovních – na úrovni vstupu (input),

zpracování informace, na úrovni aktivace a vědomí i na úrovni výstupu (output). Paměť je základním předpokladem učení“ (Pokorná, 2001).

Již od narození má dítě schopnost znovupoznávat podněty, která se lepší v průběhu prvního půl roku života. Od devátého měsíce dokáže dítě napodobit chování dospělého i po uplynutí 24 hodin. Paměť se dále rozvíjí v souvislosti s rozvojem řeči. Mezi šestým a desátým rokem dochází k neobyčejně rychlému vývoji a větší strukturaci paměti, která se projevuje nejen nárůstem kvantity, ale zejména propojováním pamětních stop. Od deseti let se paměť rozvíjí pozvolněji (Pokorná, 2001), „(...) zvyšuje se schopnost vědomé pozornosti, zvyšuje se rychlost zpracování informací, používání strategií, rozšiřuje se struktura myšlení, vzájemná provázanost informací a konečně i metapaměť, což znamená znalost průběhu vlastního zapamatování (...)“ (Pokorná, 2001, s. 190-191).

5.6 Vývoj předmatematických a matematických představ

Schopnosti a dovednosti, které tvoří základ předčíselných představ jsou: rozvinutá motorika, prostorové vnímání, vnímání času a časové posloupnosti, řeč, zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání rytmu a schopnost koncentrace. Tento soubor pomáhá dítěti porozumět matematickým symbolům a vztahům mezi nimi, pomáhá vytvářet další myšlenkové operace a postupy (Bednářová, Šmardová, 2011).

Dítě se učí pravidla, podle kterých předměty porovnává, třídí a řadí. Nejprve to zvládne podle barvy nebo vlastnosti, která je pro dítě zajímavá, později podle velikosti a tvaru. Přibližně do pěti let je dítě schopné třídít pouze podle jednoho kritéria, později zvládne tvořit různé skupiny na základě více pravidel. Postupně se také učí porovnávat a řadit vícečetné soubory (Bednářová, Šmardová, 2011).

„Na podkladě předčíselných představ se budují číselné představy – určování množství, chápání číselné řady (nejen její jmenování, ale pochopení hodnoty, množství), číselných operací“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 47).

6 DIAGNOSTIKA DÍLČÍCH FUNKCÍ

„Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu vůbec a reedukace především. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2003, s. 50).

6.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel dítěte, který dlouhodobě pozoruje jeho chování a jeho výkon při vyučování, sleduje a porovnává výsledky školní i domácí práce dítěte. Sbírá i informace o chování dítěte ve skupině od ostatních učitelů a vychovatelů. Do pedagogické diagnostiky patří i informace získané od rodičů (Žáčková, Jucovičová, 2007).

6.2 Psychologická diagnostika

Psychologickou diagnostiku provádí psycholog. V rámci této diagnostiky stanovuje pásma, *„ve kterém se pohybují verbální a neverbální intelektové schopnosti, dává informace i o struktuře těchto schopností“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 6).* Zjišťuje informace o úrovni logického i abstraktního myšlení a o procesu myšlení jako takového. Zaznamenává úroveň matematických představ a jejich aplikaci, krátkodobé a dlouhodobé paměti, zjišťuje úroveň schopnosti analýzy, syntézy a vizuomotorické koordinace. Sleduje koncentraci pozornosti a její případné výkyvy, úroveň řeči dítěte, schopnost užívat získané informace a řešit různé sociální situace. Zabývá se také osobností dítěte, rodinným prostředím nebo způsoby výchovy a práce s dítětem (Žáčková, Jucovičová, 2007).

6.3 Speciálně pedagogická diagnostika

Speciálně pedagogickou diagnostiku provádí speciální pedagog, který se zaměřuje na diagnostiku úrovně percepčních funkcí. Zahrnuje diagnostiku sluchového a zrakového vnímání a motorických funkcí. *„Zaznamenává rovněž kolísání schopnosti koncentrace pozornosti, schopnost reagovat na změnu algoritmu řešení úlohy, kolísání výkonu, unavitelnost, schopnost regenerace při práci atd.“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 7).* Zjišťuje také výkon při čtení, psaní a počítání, kdy sleduje zejména návyky a techniku používanou při

těchto činnostech, a zaznamenává případné obtíže. Součástí speciálně pedagogické diagnostiky je i sledování průvodních jevů v chování dítěte (Žáčková, Jucovičová, 2007).

6.4 Nepřímé zdroje diagnostických informací

Mezi nepřímé zdroje diagnostických informací řadíme rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem.

6.4.1 Rozhovor s rodiči

Důležité v tomto případě je, aby se pedagog/psycholog/speciální pedagog aktivně snažil o vybudování vztahu s rodiči, kteří mohou být vlivem dlouhodobé neúspěšnosti svého dítěte vůči škole negativně vyhranění. Dobrým znamením je, když se rodiče snaží své dítě hájit, pokud se pedagogovi podaří najít si k nim cestu a získat jejich důvěru, budou tito rodiče spíše ochotni dítě podpořit a zejména s ním pravidelně pracovat. Pokud rodiče přestali věřit v možnost zlepšení školního výkonu svých dětí, je nezbytné pomoci jim, aby se dostali z pocitů beznaděje a lhostejnosti. V rámci budování vztahu a důvěry je stěžejní, aby pedagog naslouchal, neboť rodiče již často s dětmi vyzkoušeli mnoho způsobů a postupů a snažili se dětem nějakým způsobem v rámci svých možností práci usnadnit. Tyto zkušenosti jsou využitelné pro následující práci pedagoga (Pokorná, 2001).

6.4.2 Rozhovor s učitelem

„Předpokladem spolupráce učitele a psychologa je vztah vzájemné úcty. Žádná strana se nesmí cítit ohrožena ve svých kompetencích. Jen tehdy se může rozvíjet vztah důvěry“ (Pokorná, 2001, s. 198).

„Pro stanovení příčin školního neúspěchu jsou učitelovy postřehy o práci dítěte nedocenitelnými informacemi“ (Pokorná, 2001, s. 198). Učitelé se většinou na poradenské pracovníky obracují až v situaci, kdy vyzkoušeli všechny dostupné možnosti, vědí, co děti motivuje k práci, jak dítě reaguje v případě neúspěchu apod. Tyto informace jsou pak stěžejní pro další práci psychologa či speciálního pedagoga. Zároveň ale učitel vyhodnocuje, zda je školní neúspěšnost konkrétního žáka způsobena žákovými sníženými možnostmi a nadáním nebo zda ji způsobují jeho vlastní pedagogické schopnosti, metodické znalosti, osobnost či

pracovní nasazení. Psycholog či jiný poradenský pracovník v této situaci nemá právo soudit práci učitele, naopak by měl společně s učitelem odhalit příčiny neúspěchu žáka (Pokorná, 2001).

6.4.3 Rozhovor s dítětem

Informace od dítěte by neměly být podceňovány, neboť jen ono samo ví, jakým způsobem řešilo určitý problém nebo proč udělalo konkrétní chybu. V rámci tohoto rozhovoru může dítě samo objevit a objasnit své obtíže a zpřesnit následující práci psychologa nebo pedagoga (Pokorná, 2001).

6.5 Přímé zdroje diagnostických metod

„Diagnózu specifických poruch učení můžeme stanovit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Významnou pomocí jsou i speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech“ (Pokorná, 2001, s. 199).

6.5.1 Hodnocení výkonu ve čtení

V této oblasti hodnotíme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby, které dítě při čtení dělá, a sledujeme chování dítěte při čtení.

K posouzení rychlosti čtení se v pedagogicko-psychologických poradnách používají normované texty sestavené Matějčkem a kol. Čtecí kvocient se stanovuje z první minuty čtení. Sčítají se správně přečtená slova. Dítě pak pokračuje ve čtení ještě následující dvě minuty, ve kterých se výkon dále zaznamenává. Může se stát, že v každé minutě dítě přečte stejný počet slov, což značí, že dosáhlo určitého stupně čtenářské rychlosti, nebo výkon dítěte v následujících minutách klesá, podle čehož lze poznat, že čtení je pro dítě náročnou činností, nebo dítě vlivem stresu v první minutě hodně chybí a v následujících dvou se zklidní a jeho výkon je stabilnější. Výkon dítěte je poté ohodnocen čtecím kvocientem, který pomáhá určit, zda jeho výkon pro daný ročník dosahuje očekávaného průměru nebo se objevují nějaké deficity. Následuje analýza chyb, v rámci které lze zjistit základní informace o čtenářských obtížích dítěte. Na základě těchto informací se pak dále vyhodnocují příčiny těchto obtíží a sestavuje se vhodný reedukační program (Pokorná, 2001; Matějček, 1995).

Při analýze porozumění textu je nejlepší žádat od dítěte co nejpřesnější odpovědi na předem připravené otázky týkající se přečteného textu. Není příliš vhodné nechat dítě mladšího školního věku převyprávět text, neboť jejich vyjadřovací schopnosti nejsou ještě zcela dokonalé (Pokorná, 2001).

Dále při čtení pozorujeme, zda je dítě uvolněné nebo ve stresu, může při čtení vzdychat, být neklidné nebo vykazovat motorický neklid např. šoupat nohama. Sledujeme i to, jak si dítě při čtení pomáhá, zda si ukazuje prstem, zakrývá si přečtená písmena, opravuje se či má jiné návyky. Všechny tyto známky mohou přiblížit, jak moc je pro dítě čtení náročné (Pokorná, 2001; Matějček, 1995).

6.5.2 Hodnocení písemných prací v českém jazyce a v matematice

Ukazatelem při hodnocení písemných prací může být komolení slov, nedodržování diakritických znamének a gramatických pravidel, nerozlišování měkkých a tvrdých slabik, psaní číslic zrcadlově, zaměňování číslic či jejich pořadí v čísle, neschopnost zapisovat jednotlivé matematické řády a desetinnou čárku. „*V pedagogicko-psychologických poradnách dostávají děti diktáty speciálně vybraných vět. Jsou to věty, které vědomě nejsou gramaticky obtížné, aby se děti mohly soustředit pouze na sluchovou a zrakovou analýzu řeči, popřípadě na sluchově zrakovou schopnost intermodality. Věty jsou sestaveny tak, aby bylo možné v relativně krátkém diktátu postihnout všechny výše naznačené obtíže*“ (Pokorná, 2001, s. 212).

6.6 Diagnostika v předškolním věku

Diagnostika v předškolním věku se zaměřuje na zjištění úrovně psychických procesů, které jsou potřebné k úspěšnému nácviku školních dovedností. Na základě diagnostiky dítěte je nutné vypracovat individuální program, který by měl plnit dva cíle (Zelinková, 2008):

- *„Posilování silných stránek ve vývoji dítěte, které mohou fungovat jako motivační činitelé pro zájmové aktivity a další zdravý psychický vývoj dítěte.*
- *Rozvíjení oblastí, v nichž se projevují deficity“* (Zelinková, 2008, s. 76).

V rámci diagnostiky je také důležité naslouchat řeči dítěte, kdy je možné posuzovat úroveň artikulace, slovní zásoby a sluchového vnímání. Nesprávná artikulace může být ukazatelem nedostatečného sluchového rozlišování. Rizikový je také opožděný vývoj řeči. Dítě si pomalu vybavuje slova, ví, co přesně chce říci, ale neumí skutečnost pojmenovat. Důležité je v rámci předškolního věku odhalit možné budoucí nedostatky a zaměřit se na jejich odstraňování, neboť správná prevence bývá účinnější než reedukace (Zelinková, 2008).

6.6.1 Sluchové vnímání, vyšetření sluchové analýzy a syntézy

Stanovení rozvoje sluchové analýzy a syntézy začíná od nejjednodušších celků, tedy od otevřených slabik přes slabiky zavřené, slova utvořená dvěma otevřenými slabikami až ke slovům složeným ze slabiky otevřené a zavřené, slovům ze tří otevřených slabik a ze dvou otevřených a jedné zavřené. Dále se pokračuje se slovy, kde se objevují dvě a více souhlásek vedle sebe, nejprve na začátku, později na konci a nakonec uprostřed slova. V pedagogicko-psychologických poradnách je u dětí předškolního věku využívána Zkouška sluchového rozlišování, Wepman-Matějčíkův test, u školních dětí je užívána Matějčíková zkouška sluchové analýzy a syntézy (Pokorná, 2001).

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di/dy, ti/ty, ni/ny

Při vyšetření sluchového rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny jsou dítěti postupně diktována slova a dítě má odpovědět, zda se píše měkké i nebo tvrdé y. Zapisují se slova, ve kterých dítě chybovalo, chyby jsou pak dále analyzovány (Pokorná, 2001).

Vyšetření sluchové diferenciaci délkou samohlásek

Vyšetřujeme-li sluchovou diferenciaci délkou samohlásek, diktujeme dítěti zřetelně slova, která zapisuje, a poté analyzujeme chyby (Pokorná, 2001).

Při sledování sluchového vnímání se zaměřujeme zejména na úroveň fonemického uvědomování, které zahrnuje schopnosti:

- naslouchání (lokalizuje zvuk, pozná předměty podle zvuku, poznává písňe podle melodie, naslouchá krátkému příběhu, pohádce)

- rozlišení figury a pozadí (schopnost soustředit se na jeden zvukový podnět, zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí)
- sluchová diferenciacce (rozliší slova s vizuálním podnětem a bez vizuálního podnětu – změna hlásky; změna samohlásky; znělé a neznělé hlásky, sykavky; změna délky; změna měkčení; rozliší slabiky)
- sluchová analýza a syntéza (roztleská slovo na slabiky, zvládá rozpočítadla, z trojice slov najde rýmující se dvojici, určí, zda se slova rýmují, vyhledá rýmující se dvojice, určí počet slabik, určí počáteční hlásku slova, určí slova začínající danou hláskou, určí poslední souhlásku ve slově, zvládne hru slovní kopaná, určí poslední samohlásku ve slově, určí, zda slovo obsahuje danou hlásku, z hlásek složí slovo, jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky)
- sluchová paměť (reprodukuje krátké, jednoduché rýmy)
- vnímání rytmu (určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné, určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné, napodobí rytmus, zvládá záznam krátké rytmické struktury, zvládá záznam delší rytmické struktury) (Bednářová, Šmardová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6.2 Zrakové vnímání, vyšetření zrakové percepce

K vyšetření zrakové percepce tvarů se v pedagogicko-psychologických poradnách užívá Edfeldtova Reverzní zkouška nebo Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové, které jsou standardizovány pro děti od čtyř do osmi (devíti) let. Obsahují zrakové položky zaměřené na hodnocení rozlišování figury a pozadí, rozlišování inverzních obrazců, percepce geometrických obrazců, testují krátkodobou paměť (Pokorná, 2001).

Předpoklady k budoucímu správnému čtení jsou:

- rozlišení figury a pozadí (vyhledá známý předmět na obrázku, vyhledá objekt na obrázku podle předlohy, vyhledá známý objekt na pozadí, odliší dva překrývající se obrázky, sleduje linii mezi ostatními liniemi, vyhledá tvar na pozadí)

- zrakové rozlišování (rozlišení polohy a detailů předmětů - odliší výrazněji jiný obrázek v řadě, odliší obrázek v jiné velikosti, odliší jiný obrázek v řadě, odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou, lišící se detailem, vertikální polohou, vyhledá dva shodné obrázky v řadě, odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou)
- zraková analýza a syntéza (poskládá obrázek ze dvou částí, ze čtyř částí, z několika částí, složí tvar z několika částí na předlohu, složí tvar z několika částí podle předlohy, doplní chybějící části v obrázku)
- záměrné vedení očních pohybů (pohyb očí na řádku – jmenuje objekty zleva doprava, vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava)
- zraková paměť (pamatuje si tři předměty, pozná, který chybí; pamatuje si tři obrázky, pozná, který chybí; ze šesti obrázků si tři pamatuje, pozná viděné obrázky, umístí obrázky na místo)
- vizuomotorická koordinace (koordinace oko-ruka) (Bednářová, Šmardová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6.3 Vyšetření vnímání prostoru a pravolevé orientace

K vyšetření kinestetického vnímání se v pedagogicko-psychologických poradnách používá Žlabův test Orientace vpravo-vlevo. Dítě nejprve plní pokyny každou rukou zvlášť, poté se pravou rukou dotýká částí těla na pravé straně a levou rukou částí těla na levé straně a nakonec plní pokyny, které kříží střední linii těla. Starší děti poté ukazují zadané části těla na osobě, která stojí naproti nim (Pokorná, 2001).

Vyšetření představy o prostoru probíhá za pomoci čtyř čtverců, kdy dítě určuje postupně u prvního pravý horní roh, u druhého levý dolní roh, u třetího levý horní roh a u čtvrtého pravý dolní roh. U starších dětí je možné použít Reyovu komplexní figuru, kterou dítě nejprve překresluje podle předlohy a poté bez ní (Pokorná, 2001).

V oblasti prostorového vnímání sledujeme:

- pojmy nahoře, dole
- předložkové vazby na, do, v
- níže, výše
- vpředu, vzadu
- předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi
- daleko, blízko
- první, poslední
- uprostřed, prostřední, předposlední
- orientace v okolí
- hned před, hned za
- vpravo, vlevo na vlastním těle
- vpravo, vlevo – umístění předmětu
- vpravo nahoře – dvě kritéria
- vpravo, vlevo na druhé osobě (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6.4 Vnímání časové posloupnosti

Při vyšetření vnímání časové posloupnosti je pro oblast vizuální dítěti předložena řada čísel, kterou má doplnit, posloupnost, u které má přijít na pravidlo opakování. U oblasti auditivní je to pak řada krátkých a dlouhých slabik, kterou má dítě opakovat, dokud nebude zastaveno, nebo dítě vytleskáváním opakuje rytmus (Pokorná, 2001).

Položky, které sledujeme v oblasti vnímání času, jsou:

- přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, poledne, večer, dopoledne, odpoledne
- rozliší dříve, později – seřadí dva obrázky
- seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled
- rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom
- začíná se orientovat ve dnech v týdnu
- přiřadí činnosti obvyklé pro roční období
- pojmy včera, dnes, zítra
- předevcírem, pozítří (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.6.5 Vyšetření laterality

Dítěti jsou postupně zadávány úkoly, které plní nejprve jednou a poté druhou rukou, případně oběma rukama. Poté se vyhodnocuje, jak často dítě použilo kterou ruku. „*Výsledkem vyšetření laterality oka je zjištění, zda je u dítěte dominantní oko pravé, levé nebo jestli dominance oka není vyjádřena. Předpokládá se, že pro nácvik čtení a psaní je výhodou, když dominance ruky i oka je stejně lateralizována*“ (Pokorná, 2001, s. 222).

6.6.6 Základní matematické představy

Při diagnostice základních matematických představ se zaměřujeme na:

- Porovnávání, vztahy, pojmy: malý x velký; hodně x málo; všechny; krátký x dlouhý; úzký x široký; nízký x vysoký; prázdný x plný; stejně, vytváření dvojic; méně x více – výrazný rozdíl; menší x větší; kratší x delší; nižší x vyšší; některé; žádné, nic; méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků; o jednu více; o jednu méně
- Třídění, tvoření skupin: podle druhu; barvy; velikosti; tvaru; pozná, co do skupiny nepatří; podle dvou kritérií; podle tří kritérií

- Řazení: seřadí tři prvky podle velikosti; pojmenuje nejmenší, největší; seřadí – malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo, méně, nejméně; pojmenuje – malý, střední, velký; vysoký, vyšší, nejvyšší; málo, méně, nejméně; seřadí pět prvků podle velikosti
- Množství – počítání předmětů v dané skupině, vytváření skupin s určitým počtem prvků
- Tvary, pojmenování tvarů – kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník (Bednářová, Šmardová, 2011)

6.7 Diagnostika v 1. ročníku ZŠ

„První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku“ (Zelinková, 2003, s. 58). V současné době je většina učitelů seznámena s projevy, které by mohly signalizovat budoucí poruchy učení. „Není nutné vyvolávat planý poplach a rodiče strašit, na druhé straně je třeba hledat účinné formy pomoci. Je povinností učitele hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání funkce, která není dostatečně vyvinutá“ (Zelinková, 2003, s. 58). Pozorování dítěte je komplexní, zaměřuje se na celou osobnost dítěte, jeho školní práci, vztahy ke spolužákům a učitelům, míru adaptace na školu (Zelinková, 2003).

V prvním ročníku můžou poruchy učení signalizovat tyto projevy:

- výkony žáka ve čtení jsou oproti výkonům v jiných oblastech značně horší
- žák si dlouho nepamatuje nová písmena, písmena zaměňuje
- žák si domýšlí text, odříkává jej z paměti, pomalu slabikuje
- žák nezvládá vedení očních pohybů po řádce, nedokáže sledovat čtení ostatních
- objevuje se dvojí čtení, žákovi uniká obsah přečteného
- dítě drží křečovitě psací náčiní, tahy nejsou plynulé, na psací náčiní tlačí

- žák si obtížně zapamatovává a špatně nápodobuje tvary písmen, písmo je kostrbaté, písmena jsou nestejně veliká
- dítě má problémy v diktátech – píše jen zvukově výrazná písmena
- dítě nemá utvořené předmatematické představy, neumí třídit předměty dle zadaného znaku, obtížně se orientuje v prostoru, počítá předměty po jedné, nepamatuje si číslice
- dítě se obtížně soustředí, sluchové vnímání je na nízké úrovni, špatně rozlišuje zrakem shody a rozdíly, dítě má malou slovní zásobu, obtížně se vyjadřuje, obtížně vnímá a reprodukuje rytmus, mohou se objevovat poruchy orientace v prostoru a pravolevé orientace
- může se vyskytovat i zdánlivě nepochopitelné chování – dítě se snaží prosadit v jiné činnosti, nevhodně na sebe upozorňuje, snaží se vyhnout neúspěchu, to se může pojit se strachem a následnými psychosomatickými obtížemi (Zelinková, 2003)

7 MOŽNOSTI ROZVOJE DÍLČÍCH FUNKCÍ

7.1 Obecné zásady postupu při reedukaci

„Reedukací rozumíme souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje výkonnost postižené funkce“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 8). Při reedukaci se vychází z diagnostiky dítěte, z aktuálního stavu a projevů poruchy, zároveň je nutné respektovat individualitu dítěte. Začíná se splnitelnými úkoly na úrovni, na které dítě nemá žádné obtíže, se zaměřením na rozvoj konkrétních porušených funkcí. Nároky se poté postupně zvyšují. Reedukační cvičení by měla být pro děti zajímavá a přitažlivá, čím příjemnější cvičení pro dítě bude, tím rychleji bude dosahovat pokroků. Důraz se klade zejména na kvalitu prováděných úkolů, které nejsou limitovány časem. V průběhu cvičení není vhodné zdůrazňovat chyby, je lepší zasahovat tak, aby bylo chybám předcházeno a dítě se jich pokud možno vůbec nedopouštělo. Důležité je také dítě chválit a v činnosti podporovat, případně pomáhat, když se mu něco nedaří. Cvičení dělíme na kratší častější pravidelné úseky tak, aby

činnost dítě bavila po celou dobu. Reedukace začíná vždy smyslovými cvičeními, která tvoří podklad pro zlepšování jiných dovedností, tato cvičení pak prolínají celým programem. Výkon dítěte porovnáváme vždy vzhledem k jeho výkonům předchozím (Žáčková, Jucovičová, 2007). „Cílem našeho postupu by mělo být zlepšení kvality porušené, nerozvinuté funkce. S reedukací se tedy snažíme začít co nejdříve“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 12).

V následujících podkapitolách se zaměřím na uvedení některých aktivit k rozvoji jednotlivých funkcí.

7.2 Rozvoj zrakového vnímání

„Při reedukaci zrakového vnímání vždy postupujeme od vnímání konkrétních předmětů a manipulace s nimi k jejich znázornění. (...) V další fázi se zaměřujeme na abstraktní tvary a symboly a na závěr na složitější schémata (...)“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 14-15).

7.2.1 Rozlišování pozadí a figury

- Dítě v obrázkových knížkách vyhledává a pojmenovává jednotlivé objekty, postupně objekty zmenšujeme, vybíráme detaily.
- Dítě vyhledává objekty podle obrázku nebo symbolu.
- Dítě vyhledává částečně ukryté objekty v obrázcích.
- Nakreslíme na papír tvary, které zastíníme čarami, dítě má za úkol tvary obtáhnout nebo obkreslit.
- Dítě má identifikovat a překreslit do řady vedle sebe několik tvarů, čísel, písmen nebo slov překreslených přes sebe.
- Nákresy na odlišném podkladě (barevný, šrafovaný, čtverečkovaný papír) – dítě zakresluje body podle předlohy, spojuje body nebo čísla do obrázku.
- Dítě v hodně členitém obrázku vyhledává určité předměty, geometrické tvary, písmena.

- Dítě poznává a dokresluje obrázek podle jeho poloviny (Bednářová, Šmardová, 2011; Pokorná, 2011; Žáčková, Jucovičová, 2007).

7.2.2 Rozlišování inverzních obrazců

- „S dítětem kreslíme různé obrázky a tvary, které můžeme otáčet, například měsíc, vlající praporek, židličku apod., a měníme jejich pozici“ (Pokorná, 2011, s. 14).
- Dítě srovnává jeden obrázek s různými a určuje, která část obrázku změnila svou pozici zleva doprava a obráceně.
- Dítě sleduje změnu pozice i polohy obrázků.
- Dítě jmenuje směr, kterým určitý obrázek (např. šipka) směřuje.
- Dítě vyhledává tvary podle vzoru.
- Dítě označuje stejné tvary.
- Dítě označuje odlišné tvary (Pokorná, 2011; Zelinková, 2003, Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.2.3 Zraková diferenciacce

- Pojmenovávání obrázků při prohlížení knížek.
- Vyhledávání daného prvku v obrázku.
- Hledání shodných barev, tvarů, velikostí, kostek, dílů stavebnice.
- Vyhledávání odlišných dílů, kostek, tvarů.
- Vkládání tvarů do příslušných otvorů.
- Vyhledávání dvou a více stejných prvků v obrázku.
- Vyhledávání stejných dvojic.

- Dítě vyhledává obrázky a přikládá je na šablonu.
- Práce s mozaikami – shodné a odlišné díly.
- Vyhledávání shod a rozdílů ve dvojici obrázků.
- Vyhledávání tvaru, který se liší detailem.
- Přiřazování obrázku objektu k jeho stínu.
- Vyhledávání tvaru lišícího se horizontální nebo vertikální polohou.
- Vyhledávání dvou shodných tvarů v řadě odlišných.
- Vyhledávání shodných a neshodných dvojic.
- Hledání rozdílů mezi obrázky.
- Dokreslování obrázků nebo písmen.
- Návuk rozlišování barev, velikosti a tvaru – spojování stejných, řazení podle předlohy.
- Sestavování obrázků dle předlohy, skládání tangramu (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007).

7.2.4 Zraková analýza a syntéza

- Práce se stavebnicemi a kostkami.
- Lepení skládanek – obrázky rozdělené na poloviny, postupně složitější tvary a více částí – rozstříhané pohlednice.
- Skládání puzzle a obrázků z kostek.
- Práce s mozaikami – skládání podle předlohy.
- Dokreslování obrázků, písmen.

- Překreslování obrazce zakresleného v síti.
- Skládání písmen z prvků, skládání slov z částí (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003).

7.2.5 Zraková paměť

- Povídání o tom, co dítě vidělo např. na výletě, na obrázku – postupně s delším časovým odstupem
- Vybavování si předmětů, které jsme použili v průběhu dne v rámci nějaké činnosti.
- Pexeso, Kimovy hry.
- Opakování určitých vzorců při řazení – navlékání korálků.
- Překreslování zakrytého obrázku, který dítě předtím určitý čas pozorovalo.
- Exponování písmen, slabik jejich vyhledání a označení mezi jinými, jejich opakování.
- Poznávání, co je na obrázku nesprávné (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2008)

7.2.6 Rozvoj očních pohybů

- Listování knihou odpředu dozadu.
- Pozorování a řazení sledu obrázků zleva doprava.
- Pojmenovávání řady obrázků.
- Vyhledávání skupin, které začínají určitým prvkem.
- Čtení izolovaných písmen, prvních písmen slabik či slov.

- Usměňování pomocí „okénka“ nebo záložky (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003).

7.3 Rozvoj sluchového vnímání

„Při reedukaci sluchového vnímání vždy začínáme s využíváním nepohybujícího se (stacionárního) zdroje zvuku, postupně přecházíme k pohybujícímu se zdroji. Nejdříve se zaměřujeme na vnímání zvuků neřečových (...), přecházíme na zvuky řečové. Zvuky by měly být zpočátku výrazné, jasně zřetelné, postupně je nahrazujeme zvuky méně zřetelnými (...).“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 53).

7.3.1 Naslouchání a vnímání zvuků

- Pravidelné čtení pohádek a příběhů, prohlížení knížek a povídání si.
- Naslouchání tichu a různým zvukům v různém prostředí.
- Vybavování si a napodobování různých zvuků.
- Napodobování zvuků zvířat.
- Poznávání předmětů podle zvuku.
- Určování délky, intenzity a kvality zvuku.
- Poznávání písní podle melodie (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.2 Sluchová orientace

- Lokalizací nepohybujícího se zdroje zvuku, později i pohybujícího se.
- Určováním vzdálenosti zdroje zvuku a směru jeho pohybu (Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.3 Sluchová diferenciacie

- Určování zvuků různých činností.
- Porovnávání zvuků, zvuků hudebních nástrojů – zda jsou stejné či rozdílné.
- Rozlišování tónů – jejich výšky, délky, intenzity, počtu.
- Rozlišování slabik, porovnávání jejich délky.
- Rozeznávání hlasů kamarádů.
- Hra tichou poštou.
- Rozlišování slov – děti určují, která slova mají smysl, zda se slova liší nebo jsou stejná.
- Určování hlásky, kterou se dvě slova liší.
- Určování hlásky, kterou nahradíme ve slově kos, aby vzniklo slovo nos.
- Tvoření vět se slovy, která se liší jen jednou hláskou.
- Rozlišování izolovaných měkkých a tvrdých slabik, postupně slov, která tyto slabiky obsahují. Možné využít i tvrdé a měkké kostky.
- Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek. Možnost využití bzučáku.
- Rozlišování znělých a neznělých hlásek – nejprve rozlišování zvuků, později slabik (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.4 Rozlišování figury a pozadí

- Dítě má vnímat hlas mluvčího v prostředí, kam doléhají určité zvuky.
- Dítě poslouchá vyprávění podbarvené hudbou.

- Dítě při čtení příběhu reaguje na určité slovo nebo slabiku (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.5 Vnímání a reprodukce rytmu

- Zpočátku využíváme hodně rytmickou hudbu – děti vyjadřují rytmus pohybem.
- Napodobování zvuků rytmem vlastního těla.
- Rapování, recitace ve stejném rytmu.
- Vytleskávání rytmu známých písní.
- Využití různých dětských tanečků.
- Porovnávání rytmických struktur, zda jsou stejné.
- Doprovázení říkanek, písní, rozpočítadel rytmickými nástroji, vytleskáváním, podupáváním (Bednářová, Šmardová, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.6 Sluchová analýza a syntéza

- Rozlišování slov ve větě.
- Rozkládání slova na slabiky.
- Slovní kopaná.
- Určování první nebo poslední hlásky ze slov, která dítěti předříkáváme.
- Určování pozice předem domluvené hlásky ve slově.
- Určování počtu a pořadí slov ve větě.
- Tvoření vět z daných slov.
- Poznávání dané slabiky.

- Sestavování slov ze slabik.
- Poznávání hlásky ve slově.
- Vyhledávání slov s danou hláskou.
- Rozklad slova na hlásky, určování jejich počtu.
- Rozkládání a skládání vět.
- Skládání slov z hlásek, tvoření slov z pomíchaných písmen. (Pokorná, 2011; Zelinková, 2003; Žáčková, Jucovičová, 2007)

7.3.7 Sluchová paměť

- Opakování vět nebo izolovaných slov, názvů předmětů, vlastních jmen.
- Nácvič říkadel, básniček, písniček.
- Předání vzkazu.
- Rozvíjení věty – každé dítě opakuje a přidává vlastní slovo.
- Zapamatování a opakování melodie.
- Vyhledávání obrázků se slovy, které dítě slyšelo.
- Zadávání více instrukcí (Zelinková, 2008; 2003, Bednářová, Šmardová, 2011).

7.4 Rozvoj prostorového vnímání a pravolevé orientace

„Při reedukaci postupujeme v souladu s ontogenetickým vývojem utváření pojmů. Začínáme rozlišováním pojmů nahoře-dole, ale i nad-pod, vrchní-spodní atd. Používáme předměty, dáváme přednost manipulaci s nimi před vyprávěním podle obrázků“ (Zelinková, 2003, s. 148).

- Ukazování v prostoru, na obrázku – vpředu, vzadu, nahoře, dole, hned před, hned za, ...

- Vyhledávání objektů, které jsou nahoře, dole, vpravo, vlevo, ...
- Umisťování, dokreslování objektů do obrázků dle pokynů.
- Polož předmět na stůl vlevo, vpravo, nad sešit, ...
- Jeď autem vpravo, vlevo, ...
- Ukaž pravou/levou ruku, oko, ucho, ...
- Ukaž pravou rukou levé koleno, levou rukou levé ucho, ...
- Diktát písmen, která děti umisťují na papír podle pokynů učitele.
- Určování kdo kde sedí dle zasedacího pořádku třídy.
- Výlety, procházky a následné rozhovory o nich.
- Hledání cesty v bludištích.
- Řazení objektů do fronty.
- Hra „Přihořívá, hoří“ (Pokorná, 2011; Zelinková, 2003; Bednářová, Šmardová, 2011).

7.4.1 Rozvoj vnímání času

„Vnímat čas, vytvářet si představu o plynutí času napomáháme dítěti především dodržováním každodenních algoritmů, kdy poznává, že každá činnost má svůj čas a své místo. (...) Pravidelný rytmus umožňuje vytvářet si strukturu dne (...). (...) Dítě se setkává s členěním času, jehož pomocí si postupně vytváří představu o jeho plynutí“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 69-70).

- Používání pojmů včera, dnes, zítra, ráno, v poledne, večer.
- Používání názvů dnů v týdnu, měsíců v roce.
- Vyprávění, co jsme dělali předtím, co budeme dělat potom.

- Vyprávění podle obrázků, které naznačují denní režim.
- Pozorování života zvířat a rostlin spojené s vyprávěním.
- Vyhledávání činností typických pro určitý čas, roční období.
- Řazení obrázků dle časové posloupnosti.
- Komentování domácích činností, kroků při oblékání.
- Vyprávění vlastních zážitků.
- Vyprávění příběhů.
- Jmenování dnů v týdnu a měsíců v roce – který je před, který za.
- Plánování kroků určitých činností (Zelinková, 2008, Pokorná, 2011, Bednářová, Šmardová, 2011).

7.5 Rozvoj základních matematických představ

Důležitý je dostatek manipulativních činností spojených s verbálními podněty. „*Při hrách budujeme pojmy, které vedou k porovnávání, srovnávání a posléze vytvoření představy množství*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 73). Nesmíme opomenout ani na třídění a řazení předmětů a vytváření představy o číselné řadě.

- Používání pojmů v každodenních činnostech.
- Manipulace s předměty – dej do hrnce stejně, méně, více kostek než je na stole.
- Třídění předmětů podle barvy, velikosti, druhu.
- Využití říkanek k seznamování s číselnou řadou.
- Vytváření skupin o určitém množství objektů.
- Rozpoznávání geometrických tvarů.

- Řazení předmětů podle velikosti.
- Domino, Člověče, nezlob se, karty (Bednářová, Šmardová, 2011).

7.6 Rozvoj paměti

„Paměť zrakovou cvičíme několikanásobným exponováním různých předmětů, obrázků, písmen, číslic apod., které pak dítě má popsat. (...) Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí říkanek, kde rytmus podporuje zapamatování krátkých básniček. (...) Kinestetickou paměť pomáhají rozvíjet sestavy cviků, taneční kroky a figury“ (Pokorná, 2011, s. 20).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍLE A HYPOTÉZY

Ve své diplomové práci jsem si stanovila tyto cíle a hypotézy:

1) Cíl: Zhodnocení vybraných dílčích funkcí (zrakové a sluchové vnímání, pravolevá orientace) u dětí předškolního a mladšího školního věku a ověření účinnosti intervenčního programu zaměřeného na rozvoj těchto funkcí.

H₁: Domnívám se, že úspěšnost všech dětí ve vstupní diagnostice bude nižší než úspěšnost v totožné diagnostice výstupní.

H₂: Domnívám se, že děti zapojené do intervenčního programu budou ve výstupní diagnostice úspěšnější než děti, které do programu zapojeny nebyly.

H₃: Domnívám se, že mladší děti budou celkově ve vstupní a výstupní diagnostice méně úspěšné než děti starší.

9 METODIKA PRÁCE

9.1 Metodika výzkumu

V rámci výzkumu jsem použila standardizované a nestandardizované diagnostické nástroje ke zhodnocení dílčích funkcí podmiňujících úspěšný začátek školní docházky. Jedná se o kvalitativní výzkumné šetření, které se zaměřuje na popis výsledků diagnostických testů. Výzkum byl realizován prostřednictvím SAS – M testu sluchové analýzy a syntézy (Matějček), Wepman-Matějčkovy zkoušky sluchového rozlišování, Testu zrakového vnímání (Felcmanová, 2013) a subtestu Vizuální orientace v prostoru (Soubor specifických zkoušek a testů – Novák, T-239)

Výzkum probíhal od ledna do června 2013 v MŠ Lipová 649 v Sezimově Ústí II.

9.2 Charakteristika místa šetření a zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal ve dvou třídách (Kytička – děti ve věku 4,5-6 let a Včelka – děti ve věku 5-7 let) MŠ Lipová 649 v Sezimově Ústí II (okres Tábor). MŠ se nachází nedaleko centra města, zahrnuje jednu patrovou budovu, ve které se nacházejí čtyři třídy (dvě v přízemí a dvě v prvním patře). Ze tříd v přízemí je vchod na rozlehlou školní zahradu, součástí MŠ je i školní jídelna. Škola byla uvedena do provozu v roce 1967. V současné době je provozovatelem MŠ město Sezimovo Ústí, které má budovu školy pronajatou.

„Filosofii školy je rozvíjet samostatné a zdravě sebevědomé děti cestou přirozené výchovy, položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb, umožnit dětem vyžití v zájmových kroužcích.

Vzdělávání realizujeme podle Rámcového plánu pro předškolní vzdělávání s využitím dosavadních zkušeností. Školní vzdělávací program zůstává otevřeným dokumentem pro doplňování, přehodnocování a změny, které z každodenní praxe vyplynou.“ (MŠ, Lipová 649, Sezimovo Ústí, 391 02, 2010)

Šetření bylo uskutečněno na základě informovaného souhlasu rodičů a zahrnovalo skupinu 18 dětí. Z toho 9 ve věku 5-6 let a 9 ve věku 6-7 let. Zkoumaný vzorek obsahoval 7 chlapců a 11 dívek. Na základě výsledků vstupní diagnostiky jsem určila různorodý

vzorek 10 dětí, které jsem poté zařadila do intervenčního programu zaměřeného na rozvoj sluchového a zrakového vnímání a rozvoj pravolevé orientace.

9.3 Diagnostické testy

Sluchová analýza a syntéza

- Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček, 1993), která monitoruje schopnost dítěte rozkládat slova na jednotlivé hlásky a naopak z hlásek slova skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti předříkáváme slova a to má za úkol určit hlásky a jejich posloupnost ve slově, ve zkoušce sluchové syntézy dítěti v sekundových intervalech říkáme jednotlivé hlásky a dítě má říci, co je to za slovo.
- Wepman–Matějčková zkouška sluchového rozlišování (1993) má ukázat, jak je u dítěte rozvinuta schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči. Dítěti říkáme (otočení zády k němu) dvojice slov a jeho úkolem je, aby určilo, zda slova zní stejně nebo různě.

Zrakové vnímání

- Test zrakového vnímání (Felcmanová, 2013) zahrnuje 6 subtestů, z nichž každý je zaměřen na jednu ze složek vizuální percepce (zrakovou diferenciaci, zrakovou syntézu, vnímání konstantnosti tvaru, rozlišení vizuální figury a pozadí a vizuomotorickou koordinaci) a na zhodnocení úrovně zrakového vnímání. Dítěti postupně předkládáme pracovní listy a instrukce, jak má pracovat.

Pravolevá orientace

- Sub-Test Vizuální orientace v prostoru ze Souboru specifických zkoušek a testů (Novák – T-239). Subtest A: Ukaž: Dítěti byla nejprve předložena barevná kartička (rozměr A5), na které mělo dle instrukcí ukazovat např. pravý horní roh. Subtest B: Proved' na sobě: Dítě mělo dle instrukcí ukazovat na svém těle např. pravou rukou levé ucho, Subtest C: Proved' na

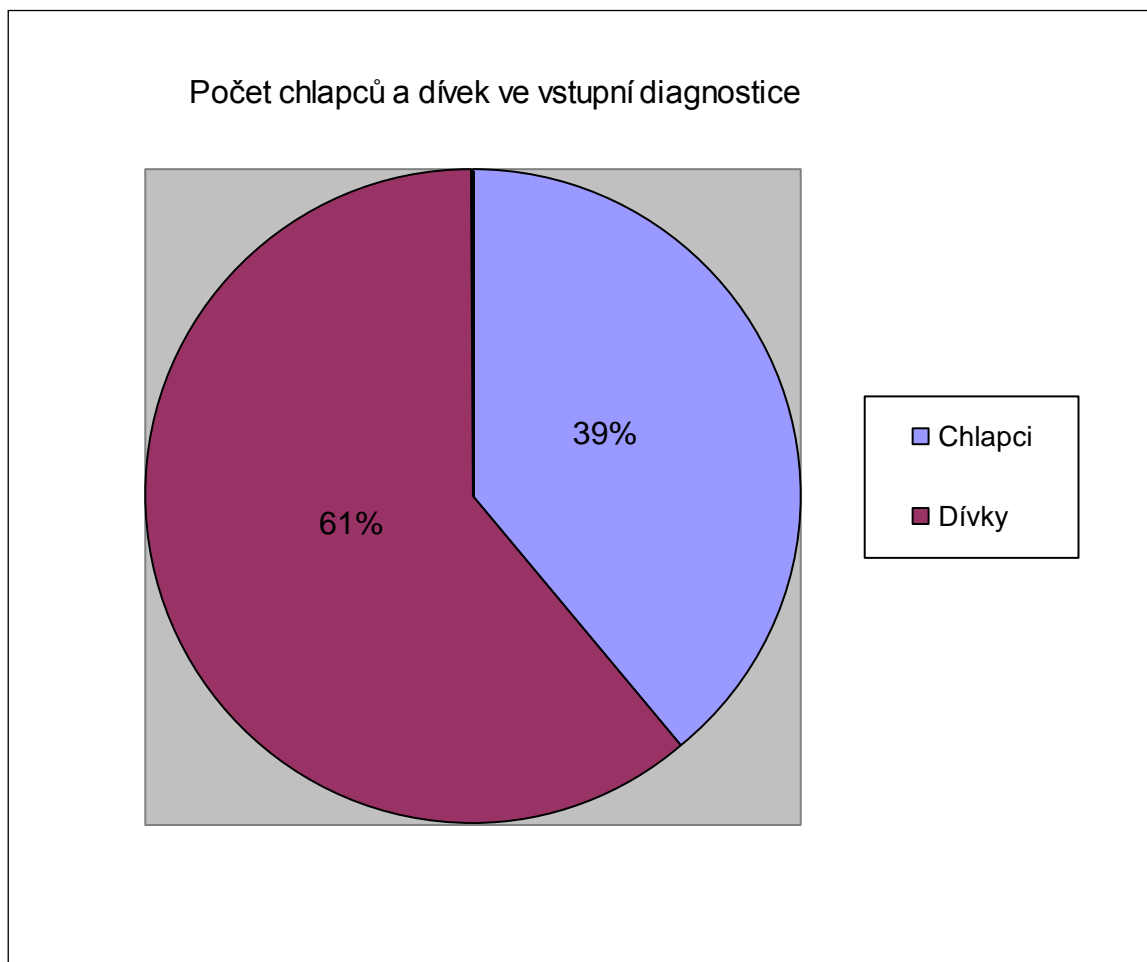
druhé osobě: Dítě mělo na druhé osobě ukázat např. pravou rukou pravou ruku druhé osoby.

9.4 Organizace šetření a zpracování získaných dat

Samotnému výzkumu předcházelo kontaktování ředitelky vybrané MŠ s dotazem týkajícím se možnosti provedení intervenčního programu v uvedené MŠ. V prosinci 2012 proběhla schůzka s ředitelkou MŠ, kterou jsem informovala o průběhu a významu šetření a zároveň jsem požádala učitelky tříd, ve kterých jsem šetření prováděla, o informování rodičů, kterým byly rozdány dva typy informovaných souhlasů – souhlas s diagnostikou a souhlas s diagnostikou i zařazením dítěte do intervenčního programu. Vstupní diagnostiku (Test sluchové analýzy a syntézy, Test sluchového rozlišování, Test zrakového vnímání a test Vizualní orientace v prostoru) absolvovalo všech 18 dětí v průběhu dvou dnů na začátku ledna roku 2013. Kromě testu zrakového vnímání, který probíhal ve skupinkách po 6 dětech, byly všechny ostatní testy provedeny individuálně. Na základě výsledků těchto diagnostik a věku dětí jsem poté vybrala 10 dětí do intervenčního programu zaměřeného na rozvoj sluchového a zrakového vnímání a pravolevé orientace, kde jsem záměrně pracovala s dětmi mladšími i staršími i s dětmi s lepšími i horšími výsledky diagnostiky. Přímá práce s dětmi poté probíhala následujících 6 měsíců každý týden v časové dotaci 45-60 minut. Cvičení bylo realizováno skupinovou i individuální formou v dopoledních hodinách s využitím těchto materiálů: Bednářová, Šmardová. Diagnostika dítěte předškolního věku (2007), Školní zralost (2010), Bednářová. Mezi námi předškoláky, Orientace v prostoru a čase (2009), Rozvoj zrakového vnímání (2009), Štanclová, Frančíková. Šimonovy pracovní listy – Rozvoj sluchového vnímání (2013), Michalová. Shody a rozdíly (2013). Dle potřeby jsem činnosti přizpůsobovala, obměňovala a upravovala. Na konci programu (červen 2013) byla provedena výstupní diagnostika (totožná jako diagnostika vstupní) u všech 18 dětí a následně jsem porovnávala výsledky obou diagnostik všech dětí a stanovila jsem závěry šetření.

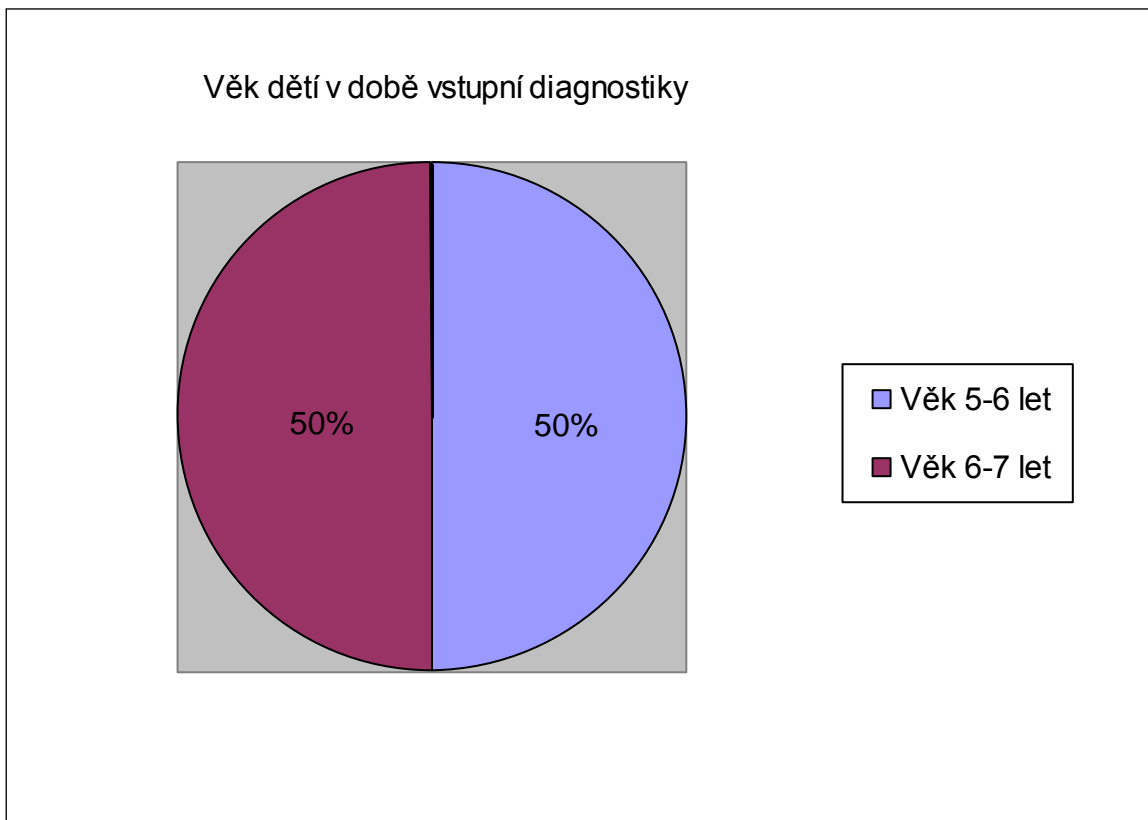
10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

10.1 Vstupní a výstupní diagnostika



Graf č. 1 Počet chlapců a dívek ve vstupní diagnostice

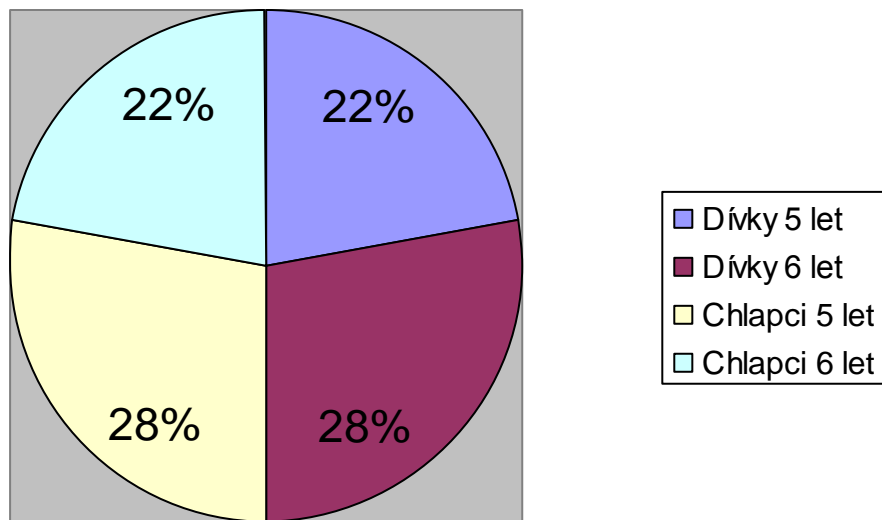
Do vstupní diagnostiky bylo vybráno celkem 18 dětí. Z tohoto počtu se vstupní diagnostiky účastnilo 7 chlapců a 11 dívek.



Graf č. 2 Věk dětí v době vstupní diagnostiky

Do vstupní diagnostiky bylo vybráno 9 dětí ve věku 5-6 let a 9 dětí ve věku 6-7 let. V následujícím půlroce žádné z dětí z kategorie 5-6 let nepřekročilo 6 let a žádné z dětí z kategorie 6-7 let nepřekročilo 7 let.

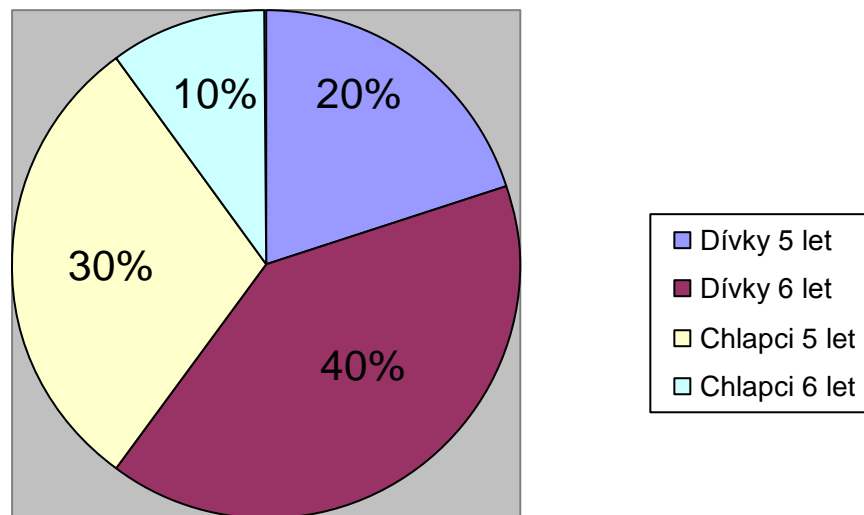
Věk a pohlaví dětí v době vstupní diagnostiky



Graf č. 3 Věk a pohlaví dětí v době vstupní diagnostiky

Z celkového počtu vybraných 18 dětí byly 4 dívky pětileté, 5 dívek šestiletých, 5 chlapců pětiletých a 4 chlapci šestiletí.

Věk a pohlaví dětí zařazených do intervenčního programu



Graf č. 4 Věk a pohlaví dětí zařazených do intervenčního programu

Do intervenčního programu bylo na základě vyhodnocení vstupních diagnostik vybráno 10 dětí, z toho 6 dívek a 4 chlapci. Čtyřem dívkám bylo v době provádění vstupní diagnostiky a zařazení do intervenčního programu 6 let, dvěma dívkám bylo 5 let, jednomu chlapci bylo 6 let a třem chlapcům bylo 5 let.

Test	Zrakové vnímání						Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
	S1	S2	S3	S4	S5	S6			
A	1	0	8	12	6	3	0	13	7
B	4	0	6	12	4	2	0	17	3
C	0	3	6	11	9	3	2	18	14
D	2	1	5	7	5	2	0	6	8
E	6	3	5	13	8	4	0	12	13
F	3	2	6	12	8	3	3	19	11
G	4	2	8	13	7	0	2	20	11
H	7	3	8	13	9	4	0	6	11
I	3	1	6	13	2	2	0	15	10
J	4	1	8	7	8	1	0	14	10
K	2	1	5	10	4	0	0	6	7
L	6	3	7	10	9	2	0	12	12
M	3	1	7	11	6	1	2	15	12
N	7	2	5	13	5	1	5	6	12
O	3	1	6	12	5	1	0	19	14
P	5	1	7	11	7	2	2	17	13
Q	5	3	5	13	6	2	0	14	12
R	3	0	4	5	5	2	0	6	11

Tabulka č. 1 Výsledky vstupní diagnostiky – únor 2013

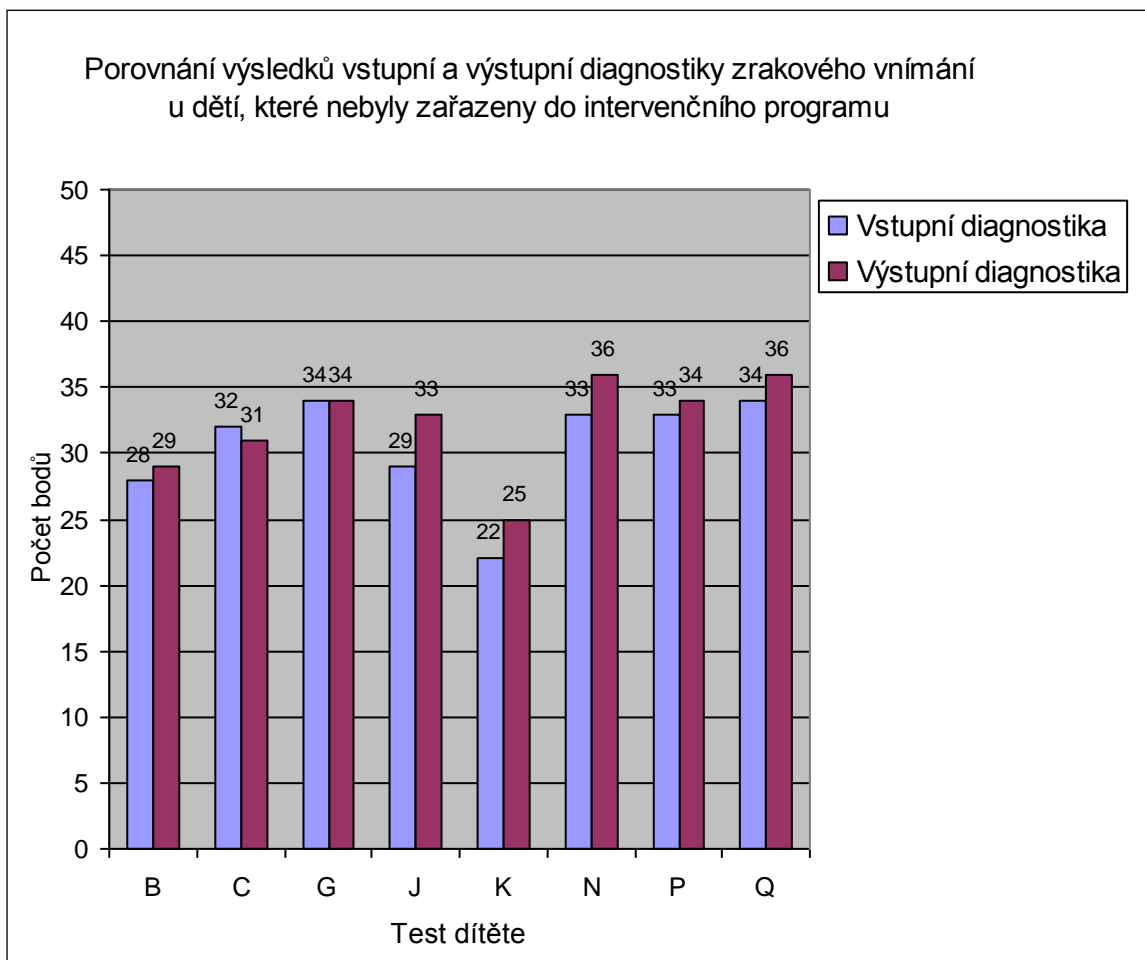
Do následujícího šestiměsíčního intervenčního programu byly vybrány děti s testy: A, D, E, F, H, I, L, M, O, R.

Výběr dětí probíhal na základě informovaného souhlasu rodičů s intervenčním programem a dále podle věku a bodových zisků v diagnostických testech (děti s nízkým, průměrným i vysokým počtem bodů) tak, aby byla ve vzorku zastoupena obě pohlaví ve všech věkových kategoriích.

Test	Zrakové vnímání						Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
	S1	S2	S3	S4	S5	S6			
A	1	2	6	13	6	1	1	13	10
B	5	3	6	12	1	2	0	16	4
C	4	3	5	11	6	2	4	18	14
D	3	2	6	9	5	1	3	11	12
E	5	3	8	13	9	5	25	18	14
F	4	3	6	13	6	3	2	19	14
G	5	2	8	11	4	4	2	20	11
H	7	2	9	12	7	4	0	10	13
I	5	2	7	12	6	3	0	15	14
J	6	2	5	12	6	2	0	14	9
K	2	3	4	10	4	2	2	6	14
L	3	1	7	10	6	1	4	15	14
M	5	2	9	13	3	3	7	18	13
N	5	3	9	10	6	3	4	10	14
O	5	1	7	11	7	2	3	19	14
P	6	2	6	11	6	3	2	19	13
Q	7	2	5	12	6	4	3	16	10
R	4	3	6	12	6	3	3	15	14

Tabulka č. 2 Výsledky výstupní diagnostiky – červen 2013

10.2 Test zrakového vnímání

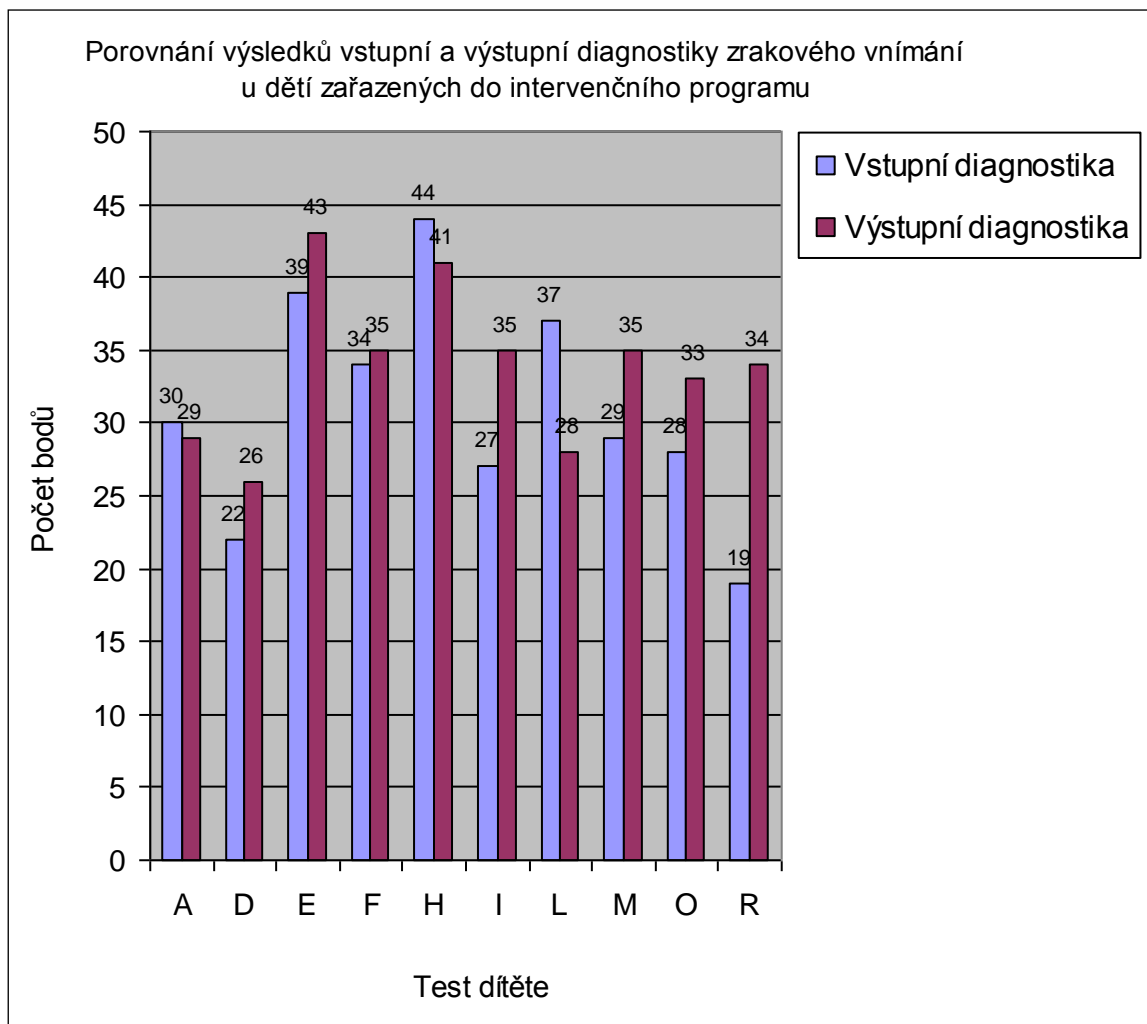


Graf č. 5 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zrakového vnímání u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu

Graf č. 5 ukazuje skutečnost, že výsledky dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu pro rozvoj zrakového vnímání, byly ve výstupní diagnostice buď na stejné bodové úrovni, nebo o několik bodů vyšší.

Žádné z dětí nedosáhlo ani ve vstupní, ani ve výstupní diagnostice maximálního počtu 49 bodů.

Na stejné bodové úrovni zůstal výsledek dítěte s testem G, o jeden bod nižší byla výstupní diagnostika u dítěte s testem C, ostatních 6 dětí se zlepšilo od jednoho bodu do čtyř bodů.



Graf č. 6 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zrakového vnímání u dětí zařazených do intervenčního programu

Graf č. 6 ukazuje výsledky vstupní a výstupní diagnostiky oblasti zrakového vnímání jednotlivých dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu. Z výše uvedených dat je zřejmé, že kromě dítěte s testem A, H a L (30 %) se všechny děti ve výstupní diagnostice zlepšily.

Ani v tomto vzorku nedosáhlo žádné z dětí ve vstupní či výstupní diagnostice maximálního počtu 49 bodů.

Nejvíce bodů ve vstupní diagnostice získalo dítě s testem H, nejvíce bodů ve výstupní diagnostice získalo dítě s testem E.

Největší zlepšení v oblasti zrakového vnímání je patrné u dítěte s testem R, rozdíl zde činí 15 bodů, naopak k nejmenšímu zlepšení, pouze o jeden bod, došlo u dítěte s testem F.

Výsledky 70% dětí se ve výstupní diagnostice zlepšily minimálně o 1 bod, výsledky 28,5% dětí se zlepšily o 4 body, výsledky 71,5 % dětí se zlepšily o 5 a více bodů, s ohledem na Graf č.5 lze tedy konstatovat, že v rámci podpory dětí formou intervenčního programu se zrakové vnímání dětí zlepšilo.

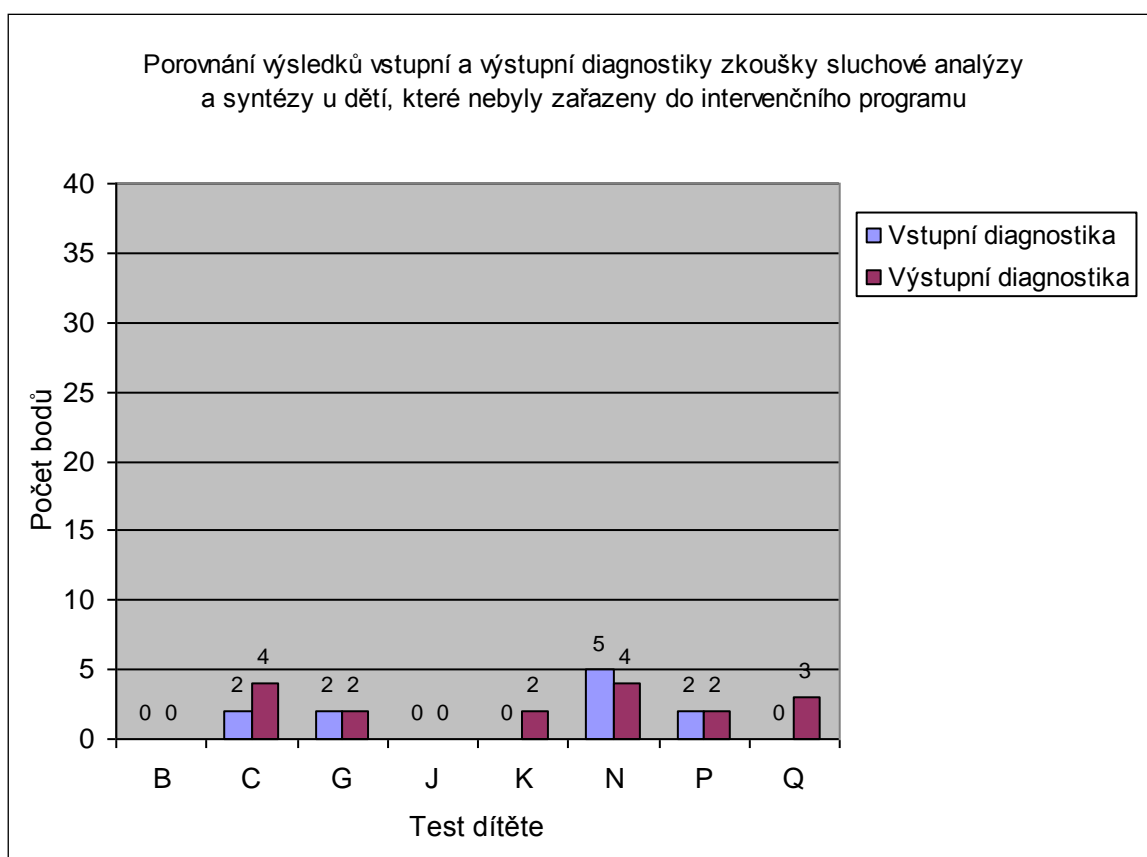
Dívky 5 let	Dívky 6 let	Chlapci 5 let	Chlapci 6 let
+ 8 bodů	- 1 bod	- 3 body	+ 15 bodů
- 9 bodů	+ 4 body	+ 6 bodů	
	+ 4 body	+ 5 bodů	
	+ 1 bod		

Tabulka č. 3 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu

Největšího posunu dosáhl šestiletý chlapec, pětiletí chlapci získali v součtu více plusových bodů než pětileté a šestileté dívky, zároveň získali i více minusových bodů než šestileté dívky. Šestileté dívky získaly více plusových bodů než pětileté dívky, pětileté dívky získaly v součtu nejvíce bodů minusových.

Z tabulky tedy vyplývá, že z hlediska věku a pohlaví dosáhla nejmenšího posunu, resp. ztráty bodů, pětiletá dívka, pětiletý chlapec a šestiletá dívka.

10.3 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

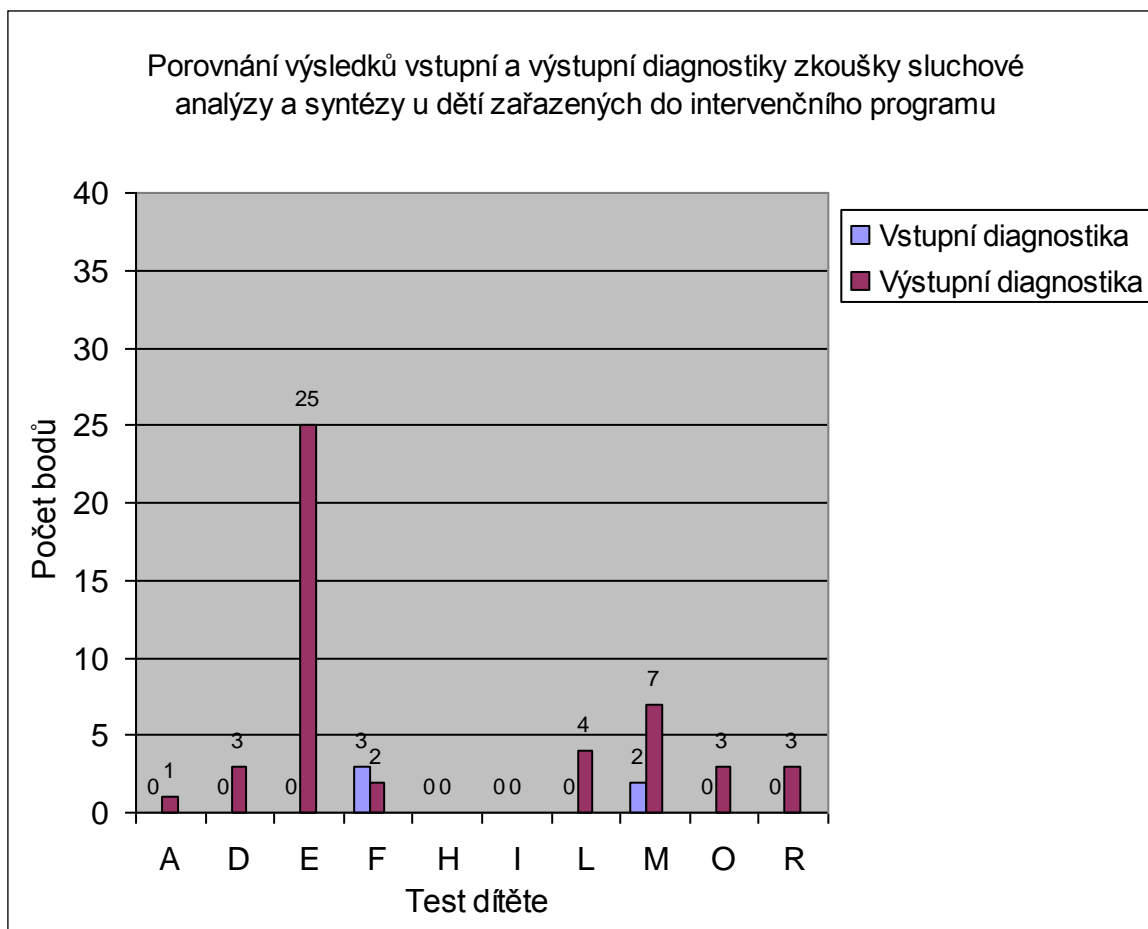


Graf č. 7 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchové analýzy a syntézy u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu

Graf č. 7 ukazuje skutečnost, že žádné z dětí nedosáhlo maximálního počtu 40 bodů, děti s testem B a J se ve výstupní diagnostice nijak nezlepšily, jejich výsledek zůstal na 0, taktéž bodový výsledek dětí s testem G a P zůstal na stejném bodovém ohodnocení 2 bodů ve vstupní i výstupní diagnostice.

Ve výstupní diagnostice se zlepšilo dítě s testem C o 2 body a dítě s testem Q o 3 body, dítě s testem N se o 1 bod zhoršilo.

Z 8 dětí zůstalo 50% na stejném bodovém ohodnocení při vstupní i výstupní diagnostice, u dvou dětí to byla 0. 37,5% dětí se zlepšilo od dvou do tří bodů, 12,5% dětí se ve výstupní diagnostice zhoršilo o 1 bod.



Graf č. 8 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchové analýzy a syntézy u dětí zařazených do intervenčního programu

Z grafu č. 8 je patrné, že žádné z dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu, nedosáhlo ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy maximálního počtu 40 bodů. Děti s testem H a I zůstaly ve vstupní i výstupní diagnostice na stejném bodovém ohodnocení 0 bodů, dítě s testem F se ve výstupní diagnostice o jeden bod zhoršilo. 70% dětí se ve výstupní diagnostice zlepšilo o jeden až pět bodů, z toho dítě s testem E o 25 bodů.

Vzhledem k předchozímu grafu lze konstatovat, že vzorek dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu, se v 70% procentech ve výstupní diagnostice zlepšil. 20% dětí zůstalo na stejném bodovém ohodnocení, 10% dětí se ve výstupní diagnostice zhoršilo. Výsledky zlepšení však nejsou nijak výrazné, předpokládala jsem, že posun, vzhledem

k nízkým výsledkům vstupní diagnostiky a zařazení dětí do intervenčního programu, bude u všech dětí více patrný. Oproti kontrolní skupině je však zlepšení výrazné.

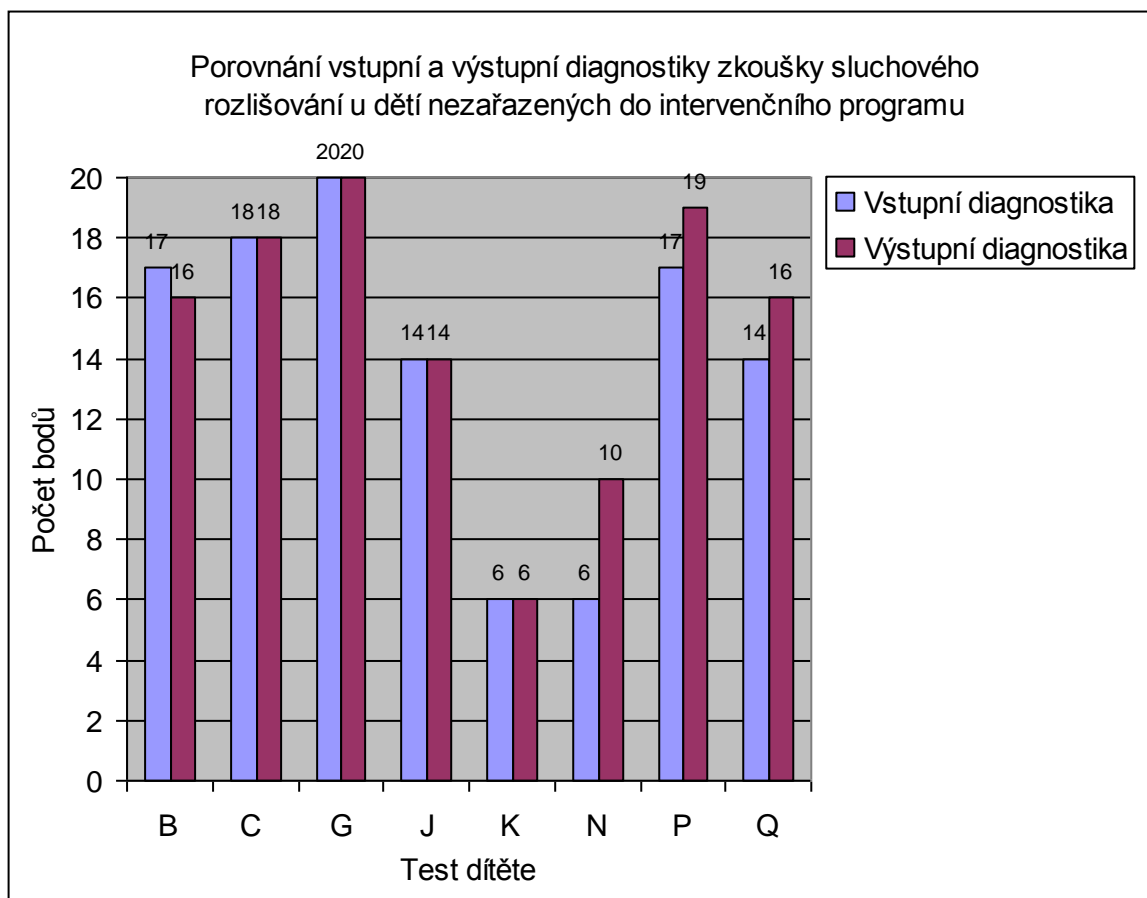
Dívky 5 let	Dívky 6 let	Chlapci 5 let	Chlapci 6 let
0 bodů	+ 1 bod	0 bodů	+ 3 bodů
+ 4 body	+ 3 body	+ 5 bodů	
	+ 25 bodů	+ 3 body	
	- 1 bod		

Tabulka č. 4 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu

Největšího posunu dosáhla šestiletá dívka, zároveň šestileté dívky získaly nejvíce plusových bodů ze všech kategorií a také jako jediné i bod minusový. Pětiletí chlapci získali více plusových bodů než pětileté dívky a šestiletí chlapci a zároveň, stejně jako pětileté dívky u jednoho z dětí zůstal bodový zisk na nule. Pětileté dívky získaly více plusových bodů než šestiletí chlapci.

Z tabulky vyplývá, že z hlediska věku a pohlaví dětí zařazených do intervenčního programu dosáhla nejmenšího posunu, resp. ztráty bodu, šestiletá dívka. Pětiletá dívka a pětiletý chlapec zůstali na stejném počtu bodů při diagnostice vstupní i výstupní.

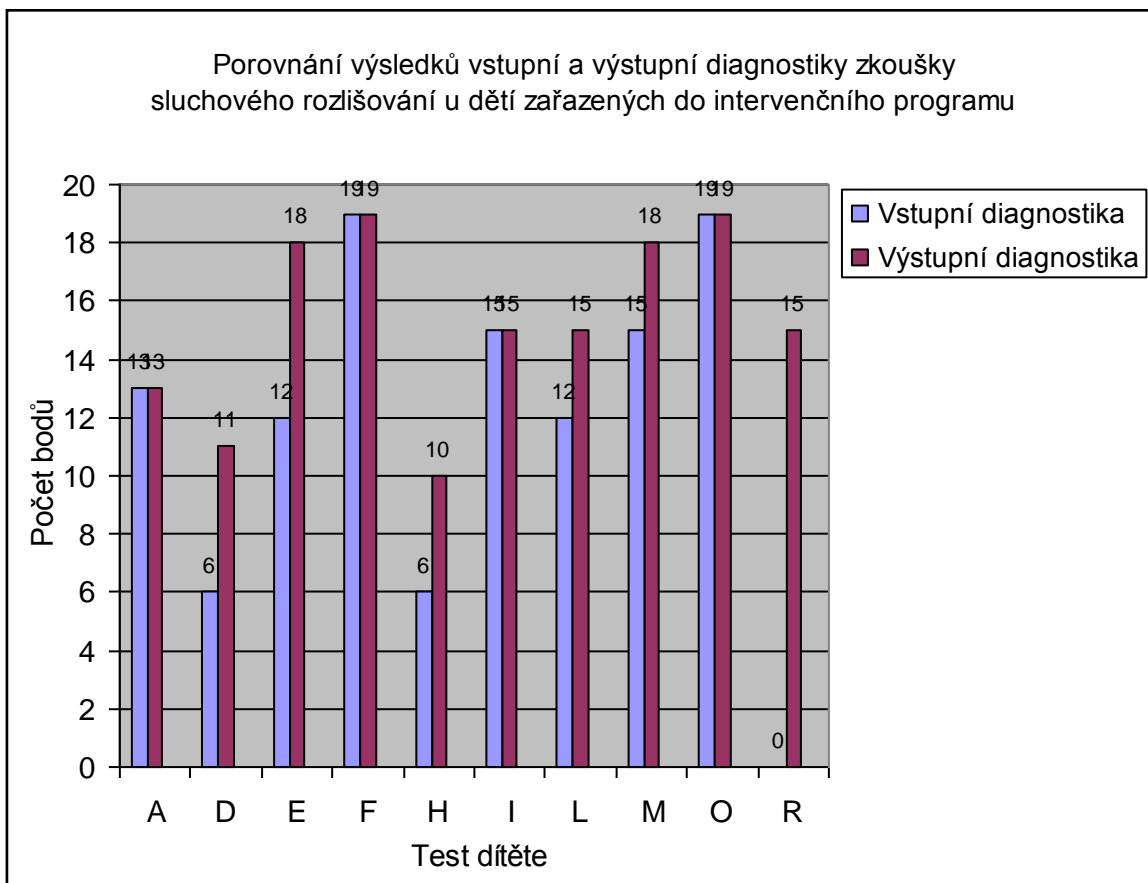
10.4 Zkouška sluchového rozlišování



Graf č. 9 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchového rozlišování u dětí nezařazených do intervenčního programu

Graf č. 9 ukazuje, že v této zkoušce 1 dítě, konkrétně dítě s testem G, dosáhlo plného počtu bodů jak ve vstupní, tak ve výstupní diagnostice. Děti s testem C, J a K zůstaly při výstupní diagnostice na stejném bodovém hodnocení jako při diagnostice vstupní. Dítě s testem B se ve výstupní diagnostice zhoršilo o 1 bod. Děti s testem N, P a Q se ve výstupní diagnostice zlepšily o 2-4 body.

50% dětí vzorku se ve zkoušce sluchového rozlišování nezlepšilo ani nezhoršilo, 37,5% dětí se ve výstupní diagnostice zlepšilo a 12,5% dětí se ve výstupní diagnostice o 1 bod zhoršilo.



Graf č. 10 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchového rozlišování u dětí zařazených do intervenčního programu.

Z grafu č. 10 lze vyčíst, že žádné z dětí nezískalo ani ve vstupní ani ve výstupní diagnostice plný počet 20 bodů. Žádné z dětí se v této zkoušce v rámci výstupní diagnostice nezhoršilo. Děti s testem A, F, I a O zůstaly na stejném počtu bodů ve vstupní i výstupní diagnostice, děti s testem D, E, H, L, M a R se ve výstupní diagnostice zlepšily o 3-15 bodů. Největšího zlepšení, o 15 bodů, dosáhlo ve výstupní diagnostice dítě s testem R.

Výsledky 60% dětí se ve výstupní diagnostice zkoušky sluchového rozlišování zlepšily, výsledky 40 % dětí zůstaly stejné. Vzhledem k výsledkům Grafu č. 9 lze konstatovat, že na základě intervenčního programu v oblasti sluchového rozlišování došlo u většiny dětí ke zlepšení, případně k udržení stavu z doby vstupní diagnostiky.

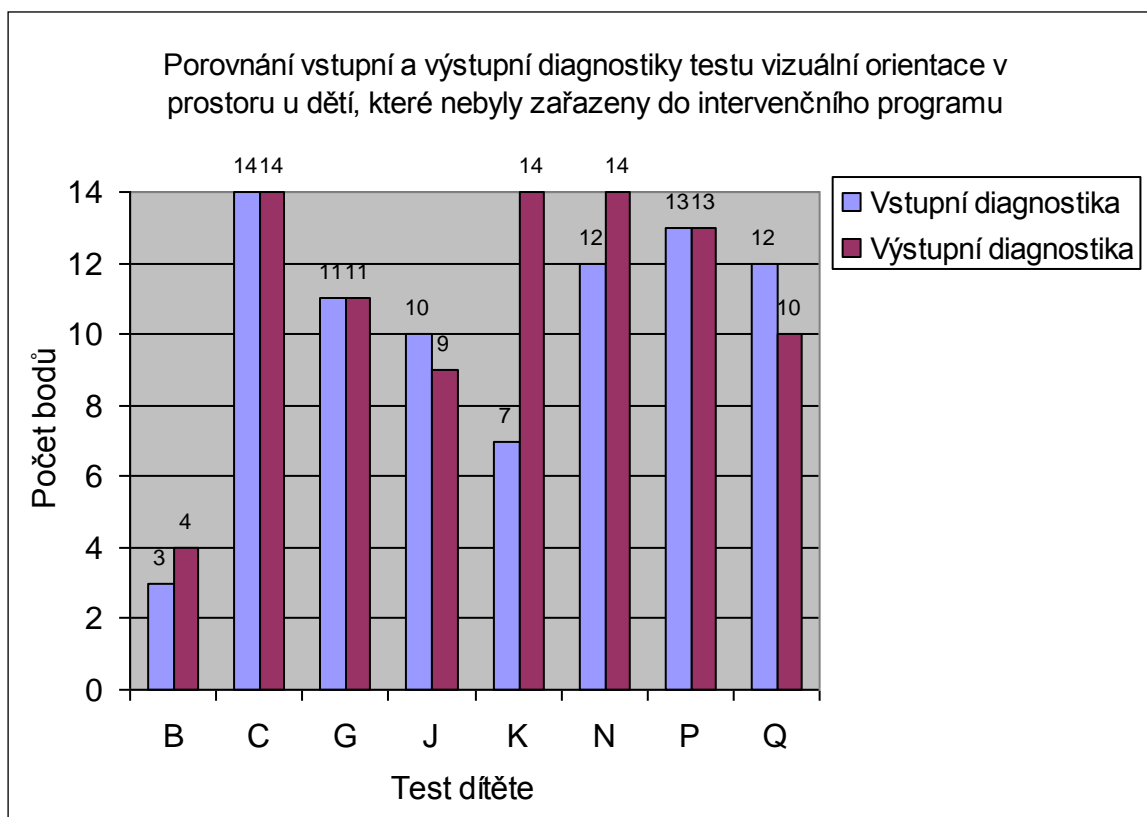
Dívky 5 let	Dívky 6 let	Chlapci 5 let	Chlapci 6 let
0 bodů	0 bodů	+ 4 body	+ 15 bodů
+ 3 body	+ 5 bodů	+ 3 body	
	+ 6 bodů	0 bodů	
	0 bodů		

Tabulka č. 5 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu

Z tabulky vyplývá, že největšího posunu dosáhl šestiletý chlapec, dále pětiletí chlapci a šestileté a pětileté dívky. Mezi pětiletými dívkami a šestiletými chlapci bylo dítě, které zůstalo na stejném počtu bodů v obou diagnostikách, mezi šestiletými dívkami to byly dvě.

Z hlediska věku a pohlaví tedy nejmenšího posunu dosáhly dvě šestileté dívky, jeden pětiletý chlapec a jedna pětiletá dívka.

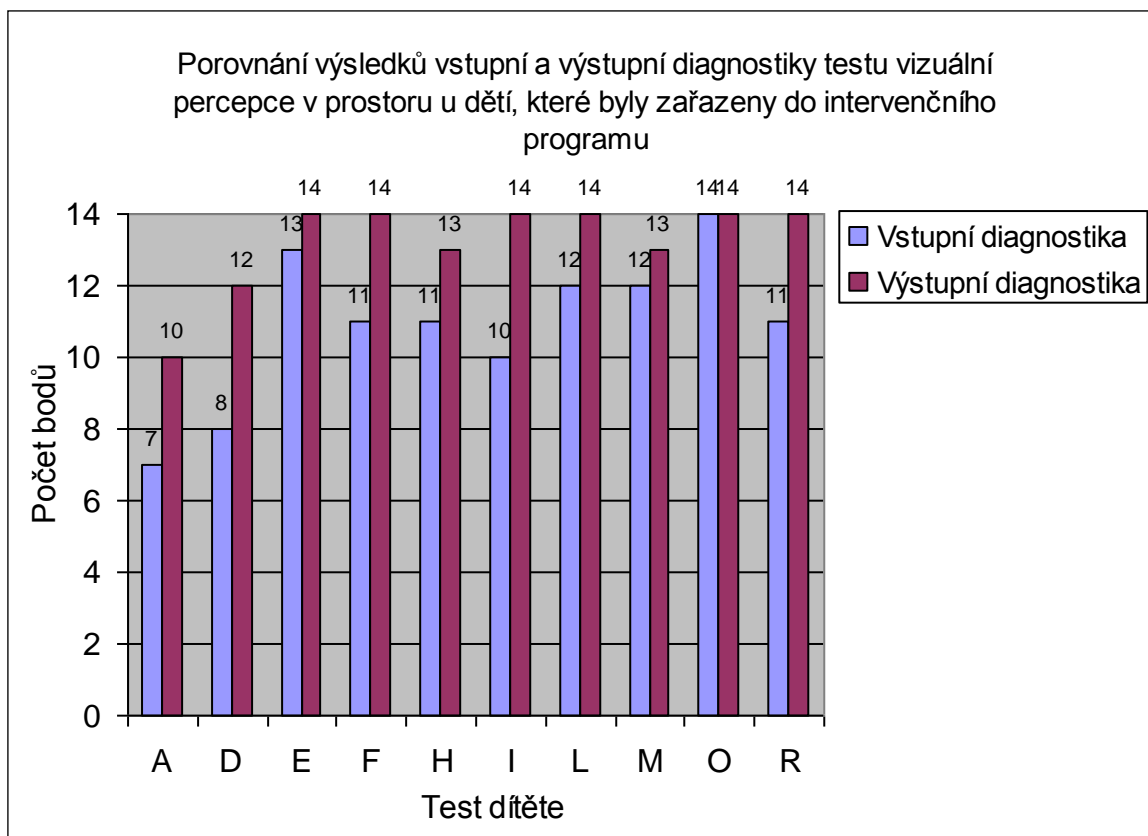
10.5 Test vizuální orientace v prostoru



Graf č. 11 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky testu vizuální orientace v prostoru u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu

Graf č. 11 ukazuje, že dítě s testem C dosáhlo maximálního počtu bodů při vstupní i výstupní diagnostice, děti s testem K a N dosáhly nejvyššího počtu bodů při diagnostice výstupní. Děti s testem C, G a P zůstaly při výstupní diagnostice na stejném počtu bodů jako při diagnostice vstupní, děti s testem B, K a N se ve výstupní diagnostice zlepšily, děti s testem J a Q se při výstupní diagnostice zhoršily.

Z grafu vyplývá, že se 37,5% dětí ve výstupní diagnostice zlepšilo o jeden až sedm bodů, 37,5% dětí zůstalo na stejné bodové hranici v obou diagnostikách a 25% dětí se ve výstupní diagnostice zhoršilo.



Graf č. 12 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky testu vizuální percepce v prostoru u dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu

Z grafu č. 12 je patrné, že maximálního počtu 14 bodů dosáhly děti s testem E, F, I, L, O a R. Žádné z dětí se ve výstupní diagnostice nezhoršilo ani nezůstalo na stejném počtu bodů jako v diagnostice vstupní, kromě dítěte s testem O, které získalo ve vstupní i výstupní diagnostice maximální počet bodů.

Výsledky 90% dětí se ve výstupní diagnostice zlepšily, 10% dětí zůstalo na stejném bodovém stavu v obou diagnostikách. 66% dětí dosáhlo ve výstupní diagnostice nejvyššího možného počtu bodů, 44% dětí se ve výstupní diagnostice zlepšilo 1-4 body.

V porovnání s výsledky z Grafu č. 12 lze konstatovat, že v rámci intervenčního programu podpory rozvoje pravolevé orientace se všechny děti v rámci výstupní diagnostiky zlepšily nebo udržely stav maximálního počtu bodů ve vstupní i výstupní diagnostice.

Dívky 5 let	Dívky 6 let	Chlapci 5 let	Chlapci 6 let
+ 4 body	+ 3 body	+ 2 body	+ 3 body
+ 2 body	+ 4 body	+ 1 bod	
	+ 1 bod	+ 0 bodů (max)	
	+ 3 body		

Tabulka č. 6 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu

Z tabulky je patrné, že kromě pětiletého chlapce, který dosáhl maximálního počtu bodů v obou diagnostikách, se všechny děti zlepšily. K největšímu posunu došlo u pětileté a šestileté dívky.

Z hlediska pohlaví a věku se nejvíce zlepšily a pětileté a šestileté dívky.

11 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Hypotéza č. 1. Domnívám se, že úspěšnost všech dětí ve vstupní diagnostice bude nižší než úspěšnost v totožné diagnostice výstupní.

Test	Zrakové vnímání	Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
A	30	0	13	7
	29	1	13	10
B	28	0	17	3
	29	0	16	4
C	32	2	18	14
	31	4	18	14
D	22	0	6	8
	26	3	11	12
E	39	0	12	13
	43	25	18	14
F	34	3	19	11
	35	2	19	14
G	34	2	20	11
	34	2	20	11
H	44	0	6	11
	41	0	10	13
I	27	0	15	10
	35	0	15	14
J	29	0	14	10
	33	0	14	9
K	22	0	6	7
	25	2	6	14
L	37	0	12	12
	28	4	15	14
M	29	2	15	12
	35	7	18	13
N	33	5	6	12
	36	4	10	14
O	28	0	19	14
	33	3	19	14
P	33	2	17	13
	34	2	19	13
Q	34	0	14	12
	36	3	16	10
R	19	0	6	11
	34	3	15	14

Tabulka č. 7 Porovnání bodových hodnot vstupní a výstupní diagnostiky

Na hypotézu č. 1 je zaměřena tabulka č. 7, která porovnává tabulku č. 1 a tabulku č. 2, ve kterých jsou zaneseny bodové skóry vstupní a výstupní diagnostiky všech vybraných dětí v testech zrakového vnímání, sluchové analýzy a syntézy, sluchového rozlišování a testu pravolevé orientace.

Bílý řádek vždy ukazuje výsledky dítěte s příslušným testem v diagnostice vstupní, barevně vyznačené řádky pak ukazují zlepšení (červená barva), zhoršení (žlutá barva) či zaznamenávají stejný počet bodů (zelená barva) v diagnostice výstupní v jednotlivých oblastech.

V testu zrakového vnímání získalo 72,2% dětí ve výstupní diagnostice vyšší bodové hodnocení než v diagnostice vstupní, 5,6% dětí zůstalo na stejném bodovém hodnocení a 22,2% dětí získalo ve výstupní diagnostice nižší počet bodů než ve vstupní.

V testu sluchové analýzy a syntézy 55,6% dětí ve výstupní diagnostice získalo více bodů než v diagnostice vstupní, 33,3% dětí získalo stejné bodové hodnocení a 11,2% dětí získalo ve výstupní diagnostice méně bodů než ve vstupní diagnostice.

V testu sluchového rozlišování dosáhlo 50% dětí ve výstupní diagnostice většího bodového zisku než v diagnostice vstupní, 44,4% dětí zůstalo na stejném bodovém hodnocení a 5,6% dětí získalo ve výstupní diagnostice menší bodové hodnocení než v diagnostice vstupní.

V testu pravolevé orientace 72,2% dětí získalo ve výstupní diagnostice více bodů než v diagnostice vstupní, 16,7% dětí zůstalo na stejném bodovém ohodnocení v rámci obou diagnostik a 11,1% dětí dosáhlo ve výstupní diagnostice menšího bodového ohodnocení než v diagnostice vstupní.

Vezmu-li v úvahu skutečnost, že mezi oběma diagnostickými šetřeními uplynulo 6 měsíců, během kterých byl s 10 dětmi realizován intervenční program k rozvoji výše jmenovaných funkcí, a u dětí z kontrolní skupiny se jednalo o přirozené zrání, hypotéza se nepotvrdila, neboť jsem na základě zařazení dětí do intervenčního programu a jejich vývoje předpokládala, že výsledek všech dětí bude ve výstupní diagnostice vyšší než v diagnostice vstupní.

Hypotéza č. 2: Domnívám se, že děti zapojené do intervenčního programu budou ve výstupní diagnostice úspěšnější než děti, které do programu zapojeny nebyly.

Test	Zrakové vnímání	Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
A	30	0	13	7
	29	1	13	10
B	28	0	17	3
	29	0	16	4
C	32	2	18	14
	31	4	18	14
D	22	0	6	8
	26	3	11	12
E	39	0	12	13
	43	25	18	14
F	34	3	19	11
	35	2	19	14
G	34	2	20	11
	34	2	20	11
H	44	0	6	11
	41	0	10	13
I	27	0	15	10
	35	0	15	14
J	29	0	14	10
	33	0	14	9
K	22	0	6	7
	25	2	6	14
L	37	0	12	12
	28	4	15	14
M	29	2	15	12
	35	7	18	13
N	33	5	6	12
	36	4	10	14
O	28	0	19	14
	33	3	19	14
P	33	2	17	13
	34	2	19	13
Q	34	0	14	12
	36	3	16	10
R	19	0	6	11
	34	3	15	14

Tabulka č. 8 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky dětí zapojených i nezapojených do intervenčního programu

Ke stanovené hypotéze se vztahují grafy č. 5-12. Tabulka č. 8 shrnuje výsledky skupiny dětí, které byly zapojeny do intervenčního programu (modrá barva) a výsledky skupiny dětí, které do intervenčního programu zapojeny nebyly (oranžová barva).

	Zrakové vnímání	Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
Průměrný bodový zisk výstupní diagnostiky dětí zařazených v IP	33,9	4,8	15,3	13,2
Průměrný bodový zisk výstupní diagnostiky dětí nezařazených v IP	32,3	2,1	14,9	11,1
Průměrný bodový zisk všech dětí ve vstupní diagnostice	30,8	0,9	13,1	10,6
Rozdíl průměrných hodnot výstupní diagnostiky dětí zařazených do IP a vstupní diagnostiky	3,1	3,9	2,2	2,6
Rozdíl průměrných hodnot výstupní diagnostiky dětí zařazených do IP a výstupní diagnostiky dětí nezařazených do IP	1,7	2,7	0,4	2,1
Rozdíl průměrných hodnot výstupní diagnostiky dětí, které nebyly zařazeny do IP a vstupní diagnostiky	1,5	1,2	1,8	0,5

Tabulka č. 9 Odchyly průměrných hodnot

Vzhledem k výsledkům, jež zobrazuje tabulka č. 9, je možné konstatovat potvrzení hypotézy č. 2. Skupina dětí, která byla zařazena do intervenčního programu, získala ve všech testovaných oblastech výstupní diagnostiky vyšší průměrné bodové hodnocení než skupina dětí, které do intervenčního programu zařazeny nebyly. Zároveň je patrné, že i skupina dětí, jež do intervenčního programu zařazena nebyla, získala průměrně vyšší počet bodů než při diagnostice vstupní. Tato skutečnost může být důsledkem přirozeného vývoje dětí, ale i například toho, že při výstupní diagnostice již děti věděly, co je čeká, tudíž pro ně úkoly nebyly úplně nové.

Hypotéza č. 3: Domnívám se, že mladší děti budou celkově ve vstupní a výstupní

diagnostice méně úspěšné než děti starší.

Test	Zrakové vnímání	Sluchová analýza a syntéza	Sluchové rozlišování	Pravolevá orientace
A	30	0	13	7
	29	1	13	10
B	28	0	17	3
	29	0	16	4
C	32	2	18	14
	31	4	18	14
D	22	0	6	8
	26	3	11	12
E	39	0	12	13
	43	25	18	14
F	34	3	19	11
	35	2	19	14
G	34	2	20	11
	34	2	20	11
H	44	0	6	11
	41	0	10	13
I	27	0	15	10
	35	0	15	14
J	29	0	14	10
	33	0	14	9
K	22	0	6	7
	25	2	6	14
L	37	0	12	12
	28	4	15	14
M	29	2	15	12
	35	7	18	13
N	33	5	6	12
	36	4	10	14
O	28	0	19	14
	33	3	19	14
P	33	2	17	13
	34	2	19	13
Q	34	0	14	12
	36	3	16	10
R	19	0	6	11
	34	3	15	14

Tabulka č. 10 Vymezení pětiletých a šestiletých dětí

Tabulka č. 10 zobrazuje pětileté děti, které jsou vyznačeny fialově a šestileté děti, které jsou bez barevného vyznačení. Průměrný výsledek vstupní a výstupní diagnostiky pětiletých dětí je 116,1 bodů/dítě, průměrný výsledek vstupní a výstupní diagnostiky dětí šestiletých je 122,9 bodů/dítě. Vzhledem k těmto výsledkům lze konstatovat, že hypotéza č. 3 se potvrdila, nicméně průměrný bodový rozdíl mezi pětiletými a šestiletými dětmi je poměrně malý. Činí 6,8 bodu. Je tedy patrné, že věkový rozdíl jednoho roku neznamená v případě sledovaného souboru velké rozdíly ve výkonu v uvedených testech.

12 DISKUSE

Cílem výzkumného šetření bylo zhodnocení vybraných dílčích funkcí u dětí předškolního a mladšího školního věku a ověření účinnosti intervenčního programu zaměřeného na rozvoj těchto funkcí.

Pro zhodnocení jsem si vybrala zrakové vnímání, sluchovou analýzu a syntézu, sluchové rozlišování a pravolevou orientaci. Ve vstupním diagnostickém šetření jsem otestovala celkem 18 dětí ve věku 5-6 let a 6-7 let prostřednictvím Matějčkova testu sluchové analýzy a syntézy, Wepman-Matějčkova testu sluchového rozlišování, Testu zrakového vnímání (Felcmanová) a testu Vizuální orientace v prostoru (Soubor specifických zkoušek a testů – Novák, T-239). Následně jsem z těchto 18 dětí vybrala 10 dětí různého věku, pohlaví a zejména různé úspěšnosti v diagnostickém šetření do intervenčního programu zaměřeného na rozvoj diagnostikovaných funkcí. Při výběru jsem musela dbát také toho, zda mi rodiče v informovaném souhlasu dovolili dítě do intervenčního programu zařadit. Z tohoto důvodu jsou bohužel mnou vytvořené „skupinky“ dětí dle věku a pohlaví značně nerovnoměrné, neboť někteří z rodičů se zařazením dítěte do intervenčního programu nesouhlasili.

V průběhu šestiměsíčního intervenčního programu jsem každý týden docházela do MŠ Lipová v Sezimově Ústí II a s vybranými dětmi jsem cca 45-60 minut samostatně i skupinově cvičila vybrané funkce. V rámci tohoto programu jsem dle potřeby využívala různé dostupné materiály a pracovní listy, nejvíce se mi osvědčily Šimonovy pracovní listy – Rozvoj sluchového vnímání (Eva Štanclová), Shody a rozdíly (Zdena Michalová), Mezi námi předškoláky 5-7 let (Jiřina Bednářová) a Diagnostika dítěte předškolního věku (Jiřina Bednářová). Cvičení z těchto publikací byla pro děti zajímavá, práce je bavila, líbily se jim obrázky a také jsem ocenila možnost výběru z různých typů cvičení.

Po dokončení tohoto programu jsem opět se všemi 18 dětmi provedla diagnostiku výstupní. Analýza výsledků diagnostického šetření byla zaměřena jednak na porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu, jednak na porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu, a také na porovnání výsledků výstupních diagnostik dětí zařazených do intervenčního programu a dětí do programu nezařazených. To vše s přihlédnutím k věku a k pohlaví dětí.

Předpokládala jsem, že výsledky výstupní diagnostiky budou u všech dětí lepší než výsledky diagnostiky vstupní. Tento předpoklad se mi nepotvrdil. Uvažovala jsem, že děti, které byly zapojeny do intervenčního programu, by měly být na konci logicky lepší než na začátku a ostatní děti by se také měly zlepšit nejen z hlediska přirozeného vývoje, ale i díky určitému cvičení v rámci programu MŠ, a také z toho důvodu, že při výstupní diagnostice již všechny děti věděly, co je čeká, a testy už měly jednou „vyzkoušené“.

Ke zlepšení ve výstupním testu v oblasti zrakového vnímání došlo u 72,2% dětí, v testu sluchové analýzy a syntézy u 55,6% dětí, v oblasti sluchového rozlišování u 50% dětí a v testu pravolevé orientace u 72,2% dětí. Jako pravděpodobné vysvětlení této skutečnosti se nabízí varianta, že některé z dětí mohly být při provádění výstupního diagnostického šetření unavené, nesoustředěné, zrovna se jim nechtělo pracovat nebo nebyly v aktuální den psychicky či fyzicky na diagnostické šetření připraveny. Při zprůměrování výsledků výstupních diagnostik dětí zařazených do intervenčního programu i dětí do programu nezařazených se ukázalo, že děti, které do programu zařazeny byly, získaly v průměru více bodů než děti, které do programu zařazeny nebyly. Tím se potvrdila moje hypotéza stavějící na předpokladu, že děti zařazené do intervenčního programu budou ve výstupní diagnostice úspěšnější. Zajímavá je také skutečnost, že obě skupiny dětí se, když porovnáme průměrné výsledky diagnostiky vstupní a výstupní, od vstupní diagnostiky zlepšily.

Hypotéza, jež dávala do souvislosti věk dětí s jejich úspěšností v diagnostickém šetření, konkrétně předpoklad, že mladší děti budou v obou diagnostikách méně úspěšné, se potvrdila, nicméně průměrný bodový rozdíl není nijak markantní, aby se dalo usoudit obecně, že o jeden rok mladší děti mají v oblasti zrakového a sluchového vnímání a pravolevé orientace závažné nedostatky.

Pokud bych měla konstatovat, zda program byl či nebyl úspěšný, myslím, že úspěšný byl, ale ne tak, jak jsem si před jeho realizací myslela, že úspěšný bude. Pozitivní bylo, že děti práce bavila a většinou pracovat chtěly. Jejich výkon ale hodně záležel na aktuálním psychickém a fyzickém stavu a také na tom, co se okolo nich zrovna dělo, co dělaly ostatní děti, které se mnou necvičily, a zda to chtěly děti z „mé“ skupinky zrovna dělat také. Proto se někdy stávalo, že záměrně zadaný úkol odbyly, aby se mohly připojit k ostatním dětem ve třídě. Předpokládala jsem, že výsledky vstupní a výstupní diagnostiky budou více rozdílné, že zlepšení bude u všech dětí velké. To lze pozorovat u několika dětí,

kterým dle mého názoru zařazení do tohoto programu velmi prospělo a promítlo se i v jejich závěrečných výsledcích. Zlepšení tedy bylo spíše individuální než skupinové. Osobně jsem na začátku čekala zlepšení spíše skupinové. K lepším výsledkům by také pravděpodobně přispěla i možnost častějšího cvičení.

Pro výsledky, které by měly stanovovat obecné závěry, by bylo potřeba testovat mnohem větší skupinu dětí a intervenční program realizovat s rozmanitějším vzorkem. S tím by se pojila mnohem větší časová a materiální náročnost. Osobně si myslím, že v tomto případě by byla vhodnější práce v týmu. Také bych preferovala individuální činnosti s dětmi tak, aby nebyly ničím rušeny – ať už by to byly ostatní děti nebo například dění či nový podnět ve třídě. Navrhovala bych i častější cvičení kratší dobu než jednou týdně na dobu delší. Tuto možnost bohužel nebylo možné realizovat jak z hlediska mých časových možností, tak z časových a programových možností ze strany mateřské školy.

Myslím, že podobná šetření by měla probíhat ve všech mateřských školách, aby byly případné problémy podchyceny včas a dalo se co nejdříve začít v rámci různých intervenčních programů eliminovat budoucí neúspěchy ať již v prostředí mateřské školy, tak třeba i v prostředí domácím.

13 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku dílčích funkcí a možnosti jejich rozvoje u dětí předškolního a mladšího školního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část obsahuje sedm kapitol. V první kapitole charakterizují dítě předškolního věku, ve druhé kapitole se zabývám nástupem dítěte do školy, třetí kapitola obsahuje charakteristiku dítěte mladšího školního věku, ve čtvrté kapitole se zaměřuji na pojem dílčí funkce a jejich deficity, v páté kapitole popisují vývoj dílčích funkcí, v šesté kapitole se věnuji diagnostice dílčích funkcí a v sedmé samotným možnostem rozvoje těchto funkcí. Teoretická část je vypracována na základě podkladů a informací získaných z odborné literatury.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření, ve kterém jsem se zaměřila na diagnostiku vybraných dílčích funkcí (zrakové vnímání, sluchové vnímání a pravolevá orientace) u dětí předškolního a mladšího školního věku. Na základě výsledků vstupní diagnostiky jsem navrhla šestiměsíční intervenční program pro rozvoj výše uvedených funkcí u vybrané skupiny dětí. Po ukončení intervenčního programu následovala diagnostika výstupní a poté porovnání výsledků skupiny dětí, která byla zařazena do intervenčního programu a skupiny, která do intervenčního programu zařazena nebyla, a jejich konečné zpracování.

Ze tří stanovených hypotéz se potvrdily dvě – děti zapojené do intervenčního programu měly ve výstupní diagnostice lepší výsledky než děti do programu nezapojené, mladší děti byly celkově ve vstupní a výstupní diagnostice méně úspěšné než děti starší. Hypotéza, ve které jsem se domnívala, že úspěšnost všech dětí ve vstupní diagnostice bude nižší než úspěšnost v totožné diagnostice výstupní, se nepotvrdila.

V odborné literatuře je téma deficitů dílčích funkcí zpracováno poměrně komplexně. Existuje mnoho materiálů s náměty a nápady na cvičení pro rozvoj dílčích funkcí a také velké množství pracovních listů, jež se dají použít jak v rámci diagnostiky, tak reedukace.

Osobně si myslím, že ve všech mateřských školách by se mělo dbát na včasné podchycení případných nedostatků, aby se s nápravou začalo co nejdříve. Testem, který zjišťuje úroveň funkcí, jež jsou důležité pro následný nácvik čtení, psaní a počítání, by

měli projít všichni předškoláci tak, aby se ještě v rámci docházky do mateřské školy stihl nastavit vhodný intervenční program pro rozvoj funkcí oslabených, který by do budoucna zajistil úspěšný nástup školní docházky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika, 2012, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-6600-220.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět*. Vyd. 2. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2009, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5124-406.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Computer Press, 2009, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5124-468.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. Brno: Computer Press, 2010, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5128-916.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.

BENEŠOVÁ, Radka. *Mateřské školky: MŠ, Lipová 649, Sezimovo Ústí 391 02*. PETREJE MIČULKOVÁ, Dagmar. *Mateřské školky* [online]. [cit. 2013-08-02]. Dostupné z: <http://www.materskeskolky.cz/nskolka.php?mesto=Sezimovo%20%DAs%ED&ide=884&akce=preregistr>

FELCMANOVÁ, Lenka. *Test zrakového vnímání*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum, 2013, 1 fasc. (19 s.,[67]1.). ISBN 987-80-87581-02-05.

HORT, Vladimír a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 2. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Portál, 2008, 492 s. Psyché (Grada). ISBN 978-807-3674-045.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s., Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-748.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: specifické poruchy čtení*. 2., aktualiz. vyd. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. upr. a rozš. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Jinočany: H, 1995, 269 s.: il. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Překlad Andrea Cívínová. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj: zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, rozlišování figury a pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení očních pohybů při čtení*. Vyd. 1. Ilustrace Renáta Frančíková. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2013, 56 vol. listů. Dětská naučná edice. ISBN 80-858-0860-9

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011, 153 s. ISBN 978-807-3679-316.

POKORNÁ, Věra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. 1.vyd. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Portál, 1997, 310 s. Pro rodiče. ISBN 80-717-8135-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 3., rozš. a opr. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 1. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

SELIKOWITZ, Mark a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. české. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000, 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-807-3672-621.

ŠTANCLOVÁ, Eva. *Šimonovy pracovní listy: [předlohy pro kopírování]*. Vyd. 2. Ilustrace Renáta Frančíková. Praha: Portál, 2013, [64] s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-262-0465-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-802-4615-387.

ZELINKOVÁ, Olga a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie v předškolním věku?: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v*

dospělosti. Vyd. 1. Překlad Andrea Civínová. Praha: Portál, 2008, 197 s. Pro rodiče. ISBN 978-807-3673-215.

ZELINKOVÁ, Olga a Hana ŽÁČKOVÁ. *Poruchy učení: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 196 p. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání: pracovní listy zaměřené na rozvoj: zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, rozlišování figury a pozadí, rozlišování reverzních figur, cvičení očních pohybů při čtení*. 2. vyd. Ilustrace Arna Juračková. Praha: D H, 2007, 68 s. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0357-990.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Počet chlapců a dívek ve vstupní diagnostice	63
Graf č. 2 Věk dětí v době vstupní diagnostiky	64
Graf č. 3 Věk a pohlaví dětí v době vstupní diagnostiky	65
Graf č. 4 Věk a pohlaví dětí zařazených do intervenčního programu	66
Graf č. 5 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zrakového vnímání u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu.....	69
Graf č. 6 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zrakového vnímání u dětí zařazených do intervenčního programu.....	70
Graf č. 7 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchové analýzy a syntézy u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu.....	72
Graf č. 8 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchové analýzy a syntézy u dětí zařazených do intervenčního programu.....	73
Graf č. 9 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchového rozlišování u dětí nezařazených do intervenčního programu.....	75
Graf č. 10 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky zkoušky sluchového rozlišování u dětí zařazených do intervenčního programu.....	76
Graf č. 11 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky testu vizuální orientace v prostoru u dětí, které nebyly zařazeny do intervenčního programu	78
Graf č. 12 Porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky testu vizuální percepce v prostoru u dětí, které byly zařazeny do intervenčního programu	79

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Výsledky vstupní diagnostiky – únor 2013	67
Tabulka č. 2 Výsledky výstupní diagnostiky – červen 2013	68
Tabulka č. 3 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu.....	71
Tabulka č. 4 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu.....	74
Tabulka č. 5 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu.....	77
Tabulka č. 6 Posuny z hlediska pohlaví a věku dětí zařazených v intervenčním programu.....	80
Tabulka č. 7 Porovnání bodových hodnot vstupní a výstupní diagnostiky	81
Tabulka č. 8 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky dětí zapojených i nezapojených do intervenčního programu.....	83
Tabulka č. 9 Odchytky průměrných hodnot	84
Tabulka č. 10 Vymezení pětiletých a šestiletých dětí	86

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Ukázka vypracovaného testu – zrakové vnímání

Příloha II: Ukázka vypracovaného testu – sluchová analýza a syntéza

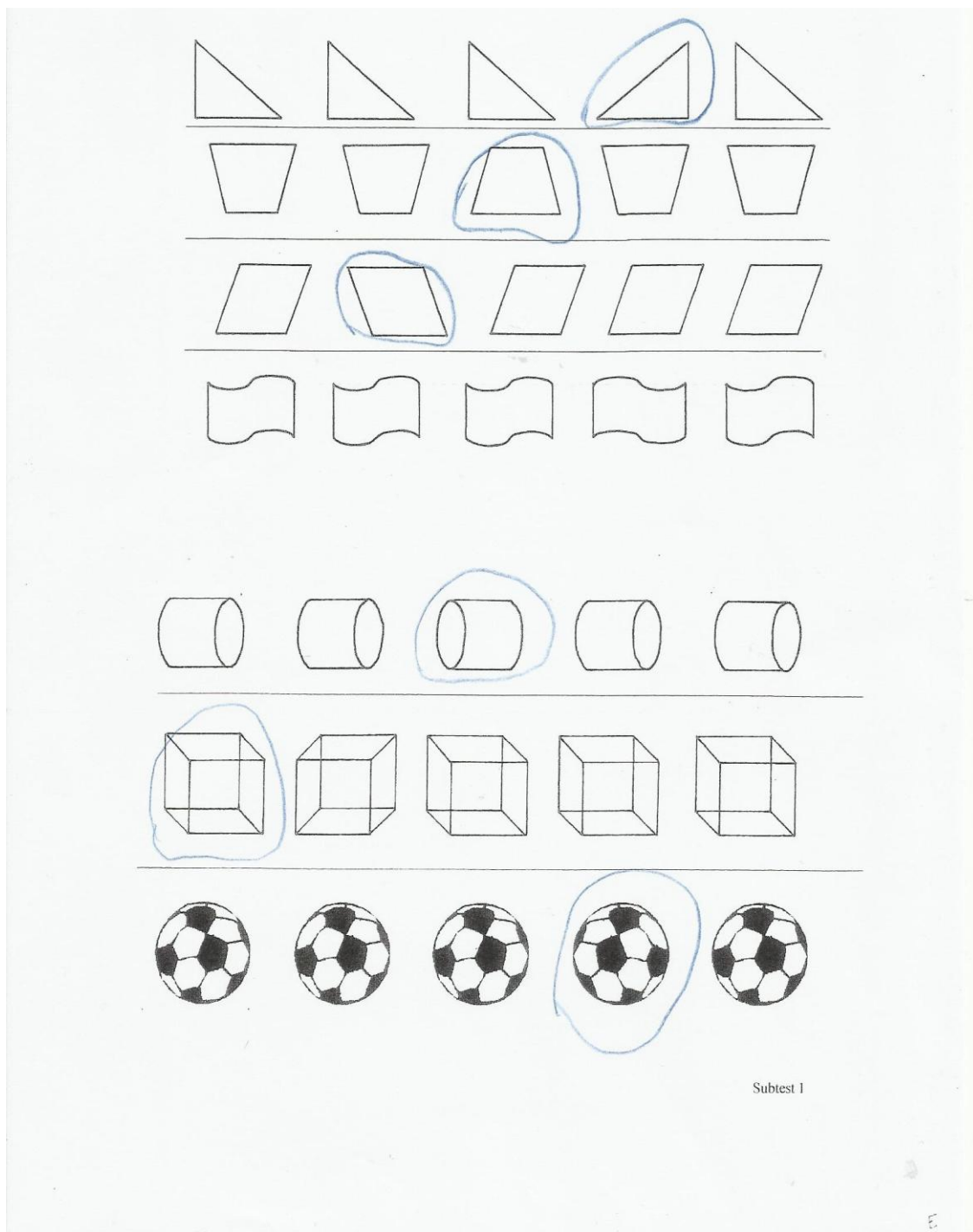
Příloha III: Ukázka vypracovaného testu – sluchové rozlišování

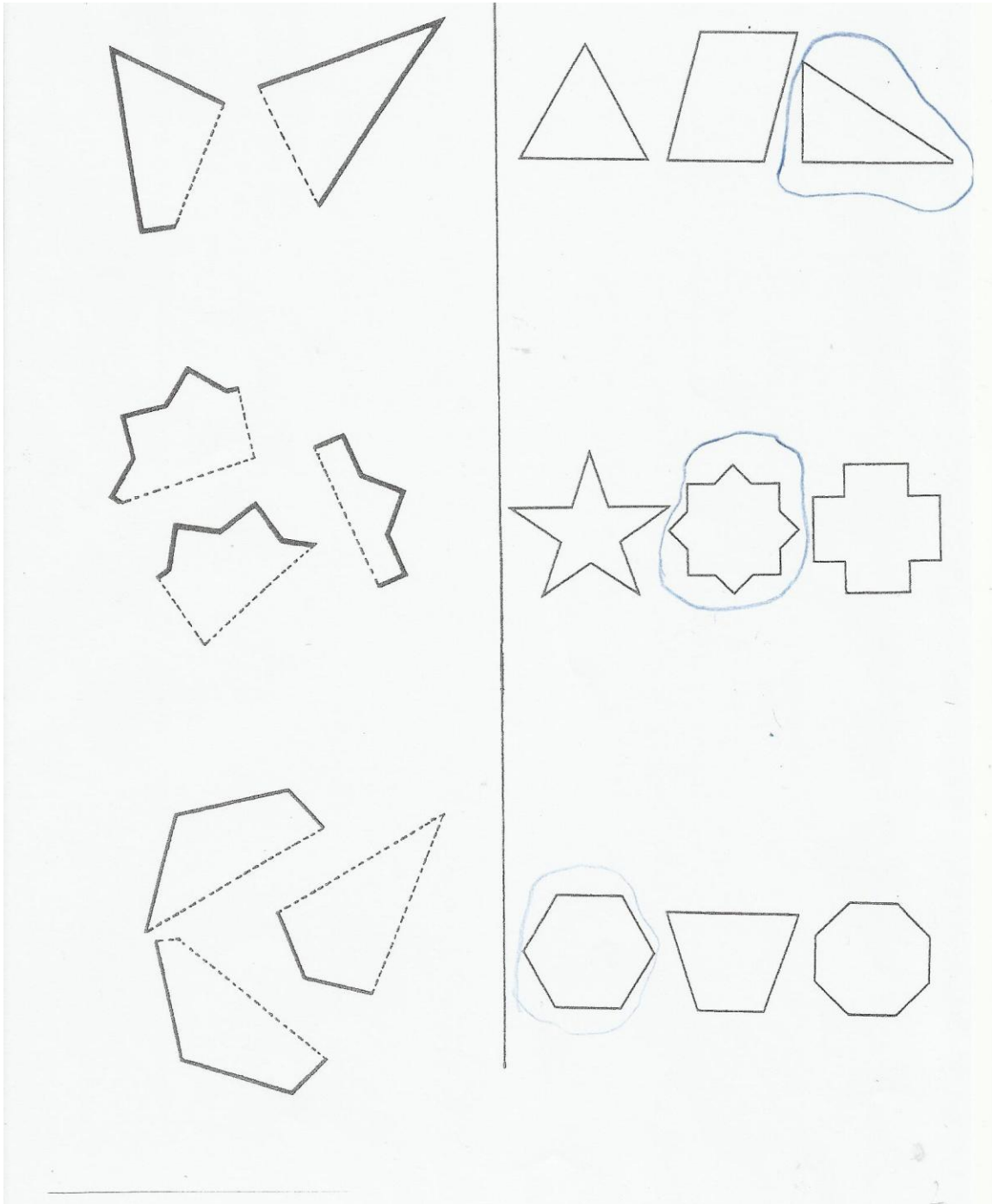
Příloha IV: Ukázka vypracovaného testu – pravolevá orientace

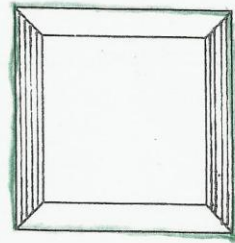
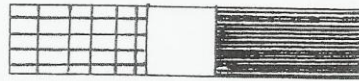
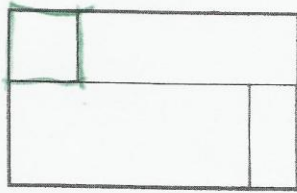
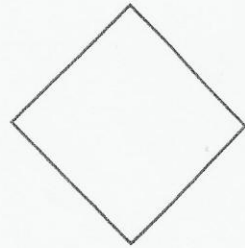
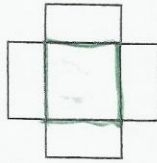
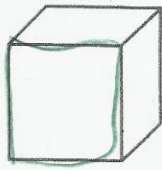
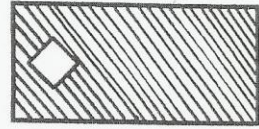
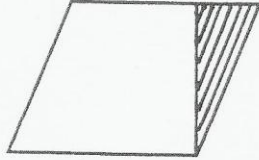
Příloha V: Ukázka přípravy

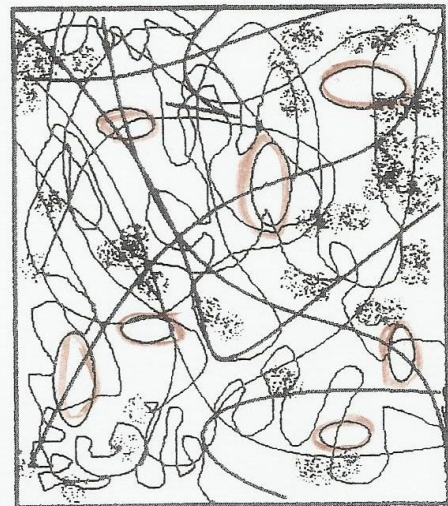
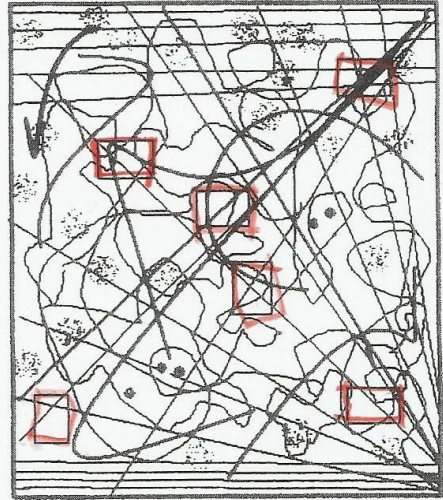
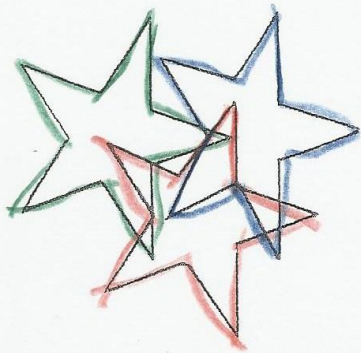
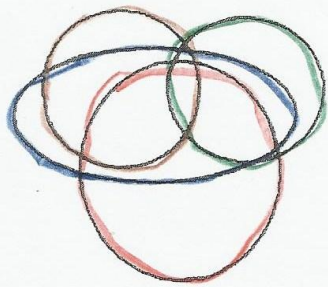
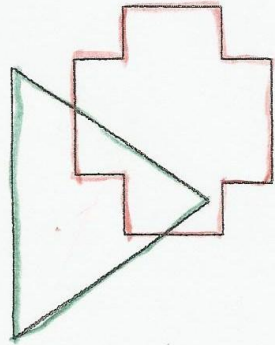
Příloha VI: Informované souhlasy

Příloha I: Ukázka vypracovaného testu – zrakové vnímání

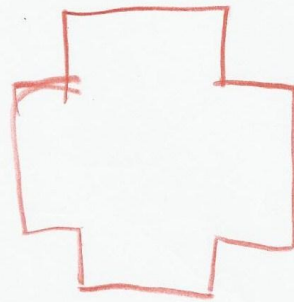
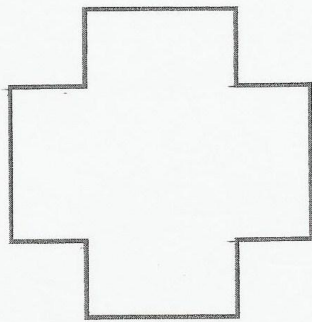
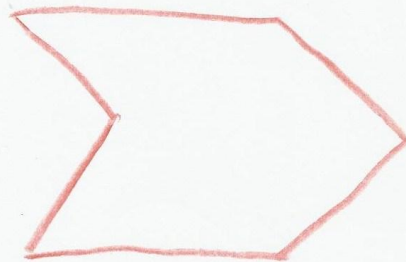
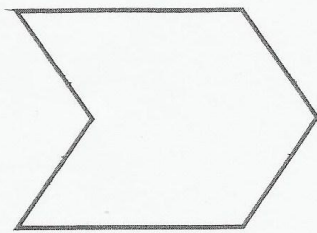
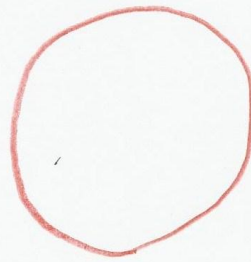
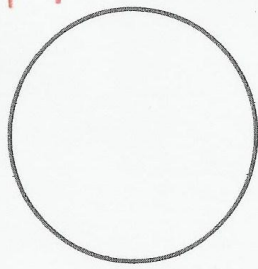








Handwritten red text at the top left of the page, possibly a name or initials.



Subtest 6

Příloha II: Ukázka vypracovaného testu – sluchová analýza a syntéza

Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Zkouška sluchové analýzy a syntézy má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nácvičných slovech „má“ a „pes“.

Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Podaří-li se mu slovo rozložit na druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme. Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“).

Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy:

Nácvičná slova: „má“, „pes“ Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

Základní série

Analýza body

1. sám 2
 2. voda..... 1
 3. cibule..... 1
 4. drak..... 1
 5. náplast.....
 6. petrolej.....
 7. strašidlo.....
 8. soustrast.....
 9. pstruzi.....
 10. nenapodobitelný.....
- bodů celkem _____

Syntéza body

1. s-á-l..... 1
 2. k-o-s-a..... 1
 3. ramena..... 1
 4. mrak.....
 5. záplata.....
 6. petržel.....
 7. bratříček.....
 8. bouračka.....
 9. stříbrný.....
 10. nespravedlnost.....
- bodů celkem _____

Příloha III: Ukázka vypracovaného testu – sluchové rozlišování

Zkouška sluchového rozlišování - WM

Zkouška má ukázat, jak je u dítěte vyvinuta schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči.

K dítěti si sedneme zády, aby dítě nemohlo odezírat z našich úst. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť nezdůrazňujeme. Tak např. ve slabikách

„dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“, nesnažíme se však zdůraznit „y“ a „i“.
Mezi jednotlivými slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná, nebo nestejná. Experimentátor odpověď zaznamená a přejde k další dvojici.

Zkoušku dítěti uvedeme jako zajímavou hru, kterou si teď zahrajeme. „*Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, ve které jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nestejně. Napřed si to zkusíme.*“

Na to uvedeme tři nácvičné dvojice slov: truf-traf, klaš-klaš, slem-slek. Jestliže dítě dá nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu opakujeme. Účelem zácviku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde. Pak přejdeme k vlastní zkoušce. Jestliže dá dítě ve zkoušce nesprávnou odpověď, už je na chybu neupozorňujeme a neměníme způsob přednesu.

	stejně	nestejně		stejně	nestejně
pní – pní	<u>1</u>	_____	ptýl – ptýl	<u>1</u>	_____
zban – zban	<u>1</u>	_____	dýnt – dýnt	_____	<u>0</u>
fraš – flaš	_____	<u>1</u>	štím – štým	_____	<u>1</u>
bram – pram	_____	<u>1</u>	nyvl – nyvl	<u>1</u>	_____
žlef – šlef	_____	<u>1</u>	tírř – tyrř	_____	<u>1</u>
tmes – dmes	_____	<u>1</u>	šnyp – šnip	_____	<u>1</u>
tost – tost	<u>1</u>	_____	ždys – ždis	_____	<u>1</u>
vžep – fšep	_____	<u>1</u>	nýst – níst	_____	<u>0</u>
kvěš – kveš	_____	<u>1</u>	mnět – mnět	<u>1</u>	_____
štel – štel	_____	<u>1</u>	peř – pjeř	_____	<u>1</u>

Za každou správnou odpověď získává dítě 1 bod, za nesprávnou odpověď 0 bodů.

18 z 20

Příloha IV: Ukázka vypracovaného testu – pravolevá orientace

Ⓜ

VIZUÁLNÍ ORIENTACE V PROSTORU (PLO)

Subtest	Charakteristika úlohy	HS
A	Ukaž: 1. Pravý horní roh	1
	2. Levý dolní roh	1
	3. Pravý dolní roh	1
	4. Levý horní roh	1
B	Proveď na sobě: 1. Zvedni levou ruku	1
	2. Ukaž pravou rukou levé ucho	1
	3. Postav se na levou nohu	1
	4. Ukaž levou rukou pravé koleno	1
	5. Ukaž pravou rukou pravé oko	1
	6. Dej patu pravé nohy na levé koleno	1
C	Proveď na druhé osobě: 1. Ukaž pravou rukou moji pravou ruku	1
	2. Ukaž levou rukou moje pravé oko	—
	3. Polož levou nohu na moji levou nohu	—
	4. Ukaž pravou rukou moje levé ucho	1
Úspěšnost: %		Σ HS 12

Rozbor:

I/

DALŠÍ VYŠETŘENÍ

Příloha V: Ukázka přípravy

26. 2. 2013

- ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ** - DOŘEŠIT OBRÁZEK - SHODY A ROZDÍLY STR. 7
- OBTÁHNOUT VYTEČLOVANÉ PŘEDMĚTY + POJMENOVAT SHODY A ROZDÍLY STR. 34
- POSKLÁDAT ROZSTŘÍŽENÝ OBRÁZEK - 4 ČÁSTI -> SAMY ROZSTŘÍŽNOU A POTÉ NALEPI NA PAPIR - DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDSE. VEKEM - STR. 111
- NAJDI VĚCHNÝ TVAR, KT. JSOU STEJNÉ... - SHODY A ROZDÍLY - STR. 25.

PRÁVĚVÁ ORIENTACE - DIAGNOSTIKA - STR. 125 - JMENOV PŘEDMĚTY Z VĚC. STRANY + UČITEL PAK BUDE DĚLAT NAPŘ. 'TAKTO VĚKUSIE PŘEDMĚT V 1. ŘADĚ VLEVO. CO JE TO ZA PŘEDMĚT?'

SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

ROZKLAD SLOV NA SYLABY -> VYTESEKÁVÁNÍ -> KEJDĚVĚ KAŽDÝ SVĚ SLOVO, POTÉ VŠICHNI SPOLEČNĚ

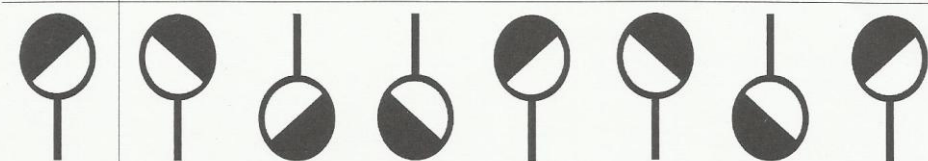
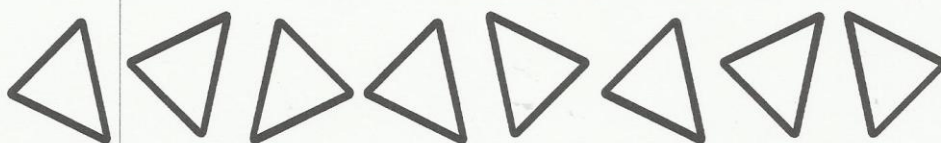
SLOVA: KOSA	DO PŘEDU	*
KOMA	MALÝ	POJMENOVAT OBRÁZKY + KANIT EYHY
LAVICE	SÍLY	MĚZI NAHI PŘEDSLOVŮ STR. 31
ŽELEZNY	PODHÁSLI	
KOPATA	FOUKAT	
MOTYL	NOS	
ORICE	KLOBOUK	
OVCE	OBLOHA	
DŮH	TROCHU	
HŮL	SMOP	

POMŮCKA -> RUKA POD BRADU - KOLIKRÁT KLESNE PŘI VYSLOVENÍ SLOVA NAKLUS, TOLIK SYLABY

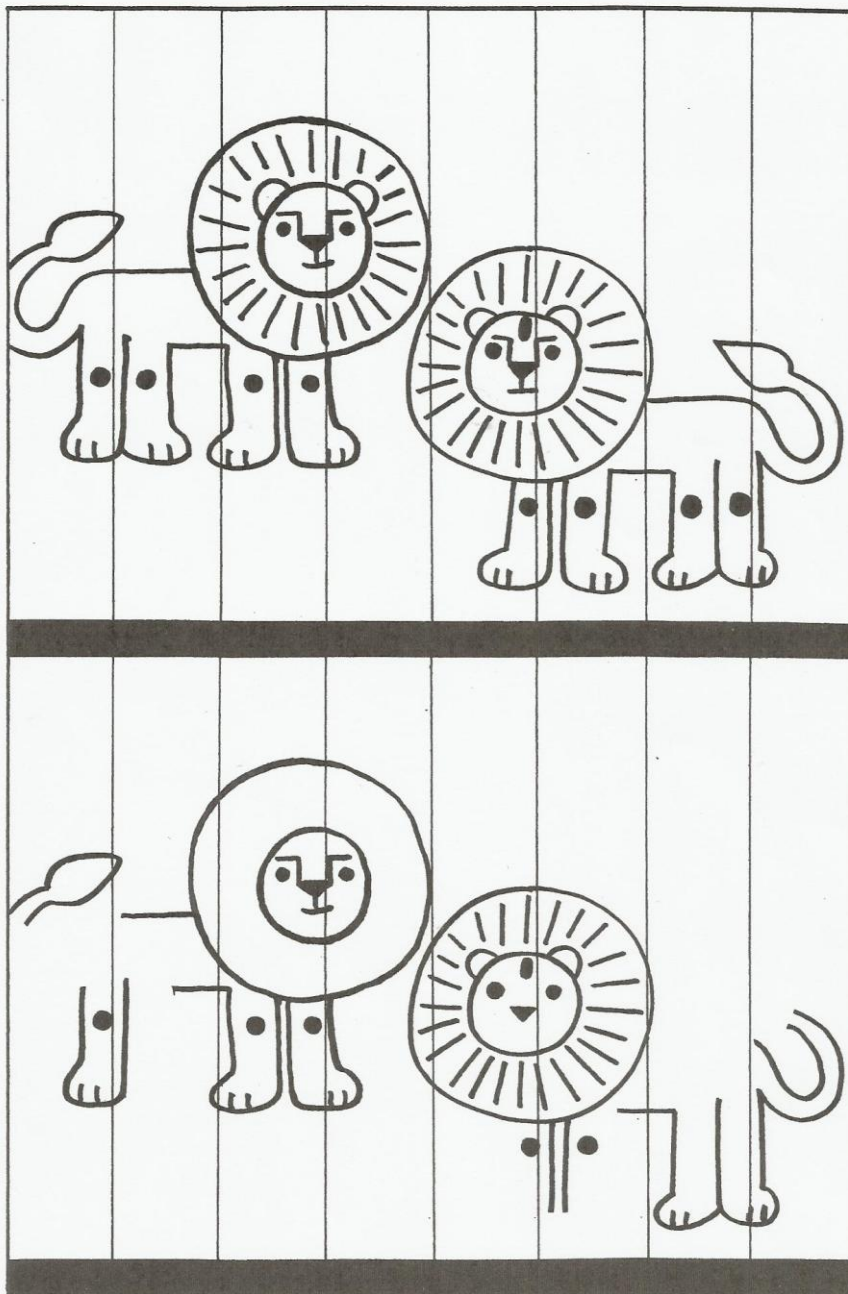
UČIT 1. KUSU SLOVA ↑ KAŽDÝ SAM *

HRA - DĚTI SE POSTAVÍ DO ŘADY, UČITEL VĚC. VĚDAKĚLOST PŘED NĚ, DĚLA RŮZNÉ PŘEDMĚTY, KDY VYSLOVÍ JMEŇO JEDNOHO Z DĚTI, TO DÍTĚ UDELA KROK VPŘED, KDY JEZ PŘESLECHNE, KROK VZAD, KDO JE V UČITĚLE PRVNÍ, VYHRÁL.

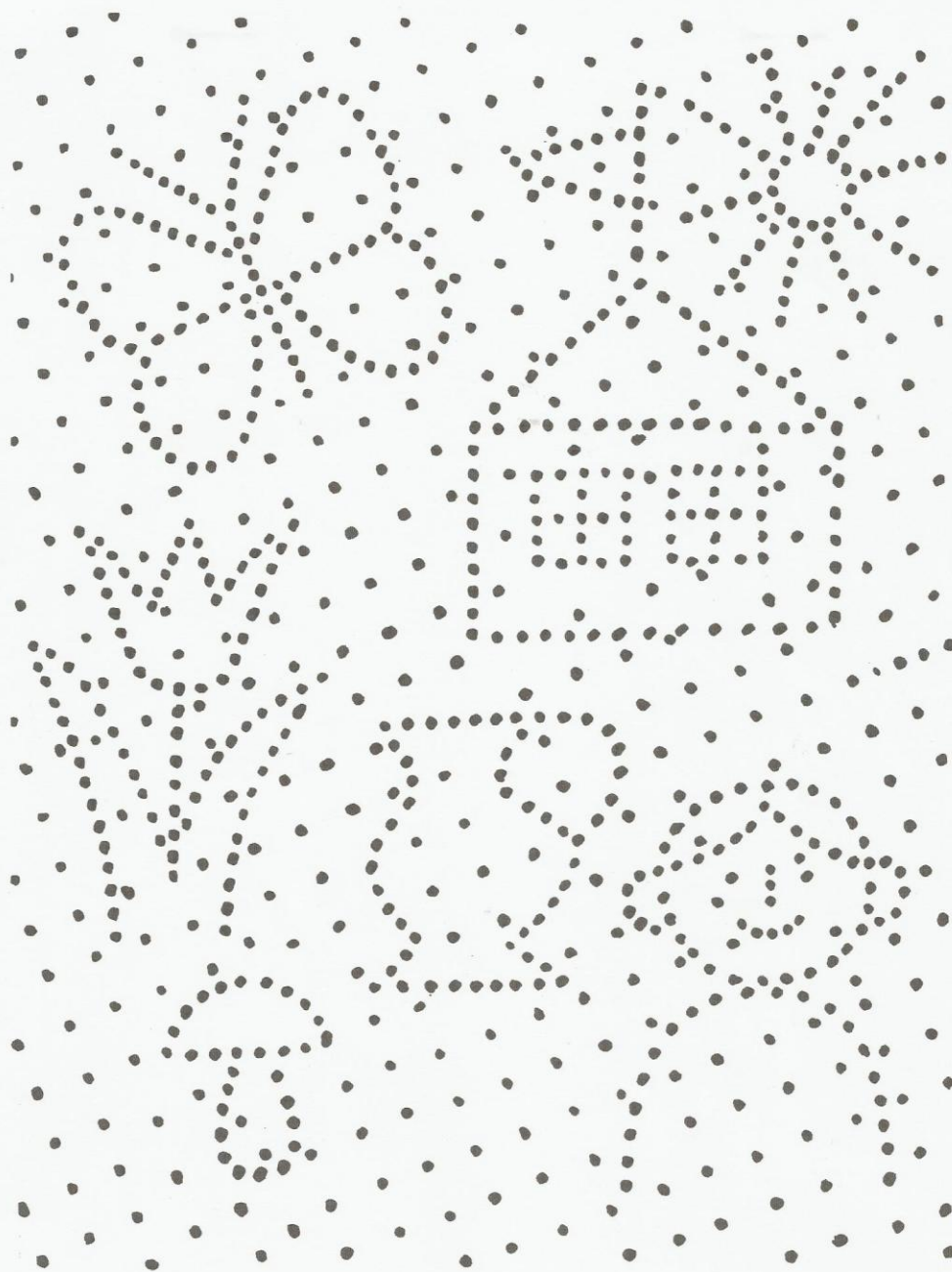
Najdi všechny tvary, které jsou stejné jako první tvar v řádce, a podtrhni je.



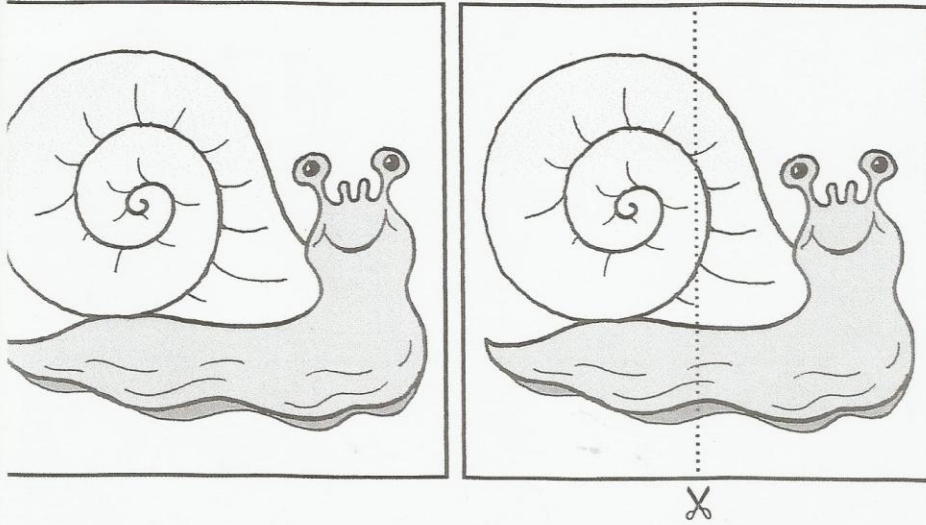
Zjisti, čím se od sebe liší lvíčky na horním a dolním obrázku. Pokus se pak dolní obrázek podle toho horního dokreslit.



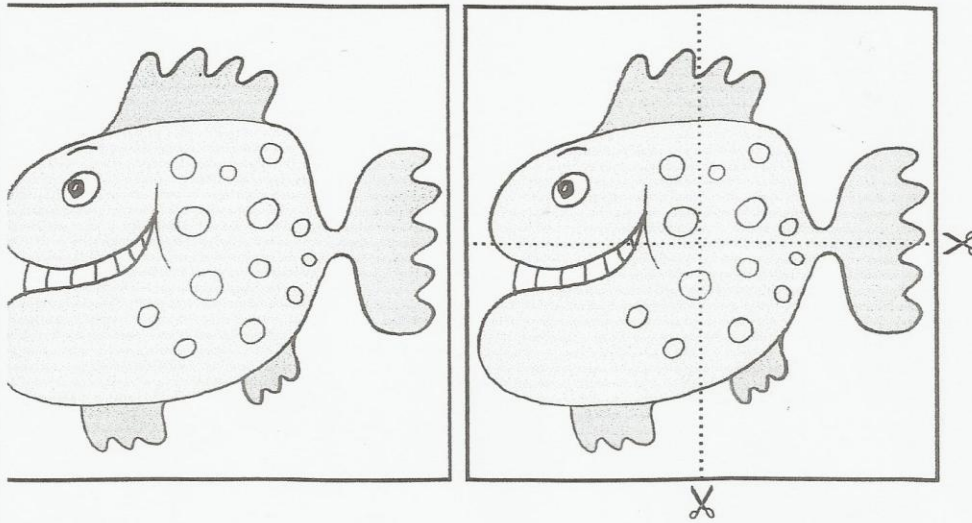
Jmenuj tečkované předměty.



Příloha Z21: Poskládá obrázek ze dvou částí

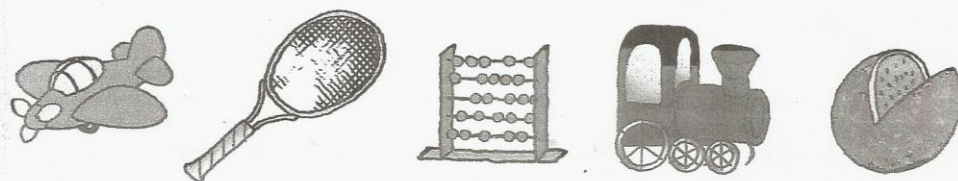
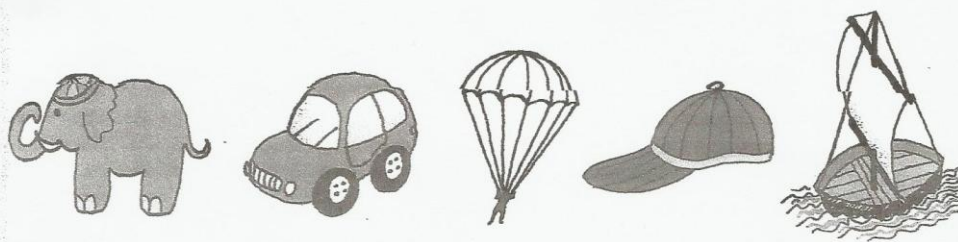


Příloha Z22: Poskládá obrázek ze čtyř částí



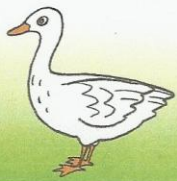


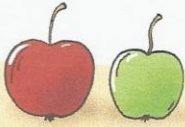


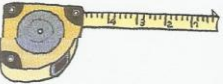



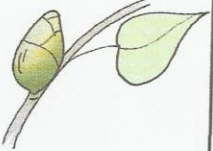



Příloha Z32: Jmenuje objekty zleva doprava



Nakonec z kamarádů nebyl nikdo smutný. Odměnili zajíce a o zbytek odměn se rozdělili. Punťa začal šprýmovat: „Nejlepšími skokany nejsou u nás klokaní. U nás máme zajíce, co skáče ze všech nejvíce.“ Kamarádi se hodně nasmáli. Začali hledat další rýmy a k nim vymýšleli říkanky.

Sluchové vnímání, uvědomování si a hledání rýmů. Obrázky si s dítětem nejdříve pojmenováváme a poté hledáme dvojice rýmujících se slov.

<p>HUSA</p> 	<p>BABKA</p> 	<p>LUPEN</p> 
<p>JABLKA</p> 	<p>FRAK</p> 	<p>STROMEK</p> 
<p>METR</p> 	<p>PUSA</p> 	<p>MRAK</p> 
<p>HOMEK</p> 	<p>PUPEN</p> 	<p>SVETR</p> 



Příloha VI: Informované souhlasy

Vážený rodiče,

jmenuji se Bc. Markéta Dvořáková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V rámci přípravy diplomové práce na téma Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku vedené Mgr. Lenkou Felcmanovou (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Katedra speciální pedagogiky) vypracuji s Vaším dítětem sadu testů na zhodnocení zrakového vnímání, sluchového vnímání a pravolevé orientace. Na základě získaných údajů zpracuji vhodný program podpory rozvoje v uvedených oblastech, který bude s Vaším dítětem realizován v období následujících šesti měsíců. Cílem práce je ověřit, zda pravidelné zařazování vhodných činností zaměřených na rozvoj uvedených oblastí povede ke zlepšení připravenosti dětí pro plnění povinné školní docházky. Informace o výsledcích diagnostiky i průběhu realizace podpůrného programu Vám budou k dispozici. Veškeré výstupy z testování i realizace podpůrného programu pro studijní účely budou anonymizovány. Úkoly budou dětem prezentovány formou her a pracovních listů.

Se zapojením mého dítěte....., věk 6 let 3 měsíců do výzkumné činnosti spočívající v diagnostice vybraných schopností a realizaci individualizovaného programu rozvoje v uvedených oblastech souhlasím/nesouhlasím* (*nehodící se škrtněte).

V 26. 10. 2012 dne 30. 1. 2013

.....
(jméno a podpis zákonného zástupce)

Potvrzuji, že vypracování výše uvedeného testu je součástí přípravy diplomové práce Bc. Markéty Dvořákové v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

V Praze, dne 26. 10. 2012

UNIVERZITA KARLOVA PRAHA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky
Vítězská Praha 1, M. B. Ročkově 4
.....

Mgr. Lenka Felcmanová – Katedra speciální pedagogiky, PedF UK

Vážení rodiče,

jmenuji se Bc. Markéta Dvořáková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. V rámci přípravy diplomové práce na téma Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku vedené Mgr. Lenkou Felcmanovou (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Katedra speciální pedagogiky) vypracuji s Vaším dítětem sadu testů na zhodnocení zrakového vnímání, sluchového vnímání a pravolevé orientace. Dostatečná zralost uvedených funkcí je důležitým předpokladem úspěšného osvojování školních dovedností, zejména čtení, psaní a počítání. Výsledky diagnostiky budou k dispozici Vám a s Vaším souhlasem i učitelkám MŠ. Veškeré výstupy z testování pro studijní účely budou anonymizovány.

Se zapojením mého dítěte....., věk 6..let..3..měsíců do výzkumné činnosti spočívající v diagnostice vybraných funkcí souhlasím / **nesouhlasím*** (*nehodící se škrtněte).

v Plano' nad L. dne 30.1.2013.....2013

.....
(jméno a podpis zákonného zástupce)

Potvrzuji, že vypracování výše uvedeného testu je součástí přípravy diplomové práce Bc. Markéty Dvořákové v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

V Praze, dne 26. 10. 2012

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra speciální pedagogiky
Tř. 20. března 1, M.D. Rettigové 4

Mgr. Lenka Felcmanová – Katedra speciální pedagogiky, PedF UK