

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2022

Petra Havlásková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Rozvoj zrakové percepce u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Petra Havlásková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková



Zadání bakalářské práce

Autor: Petra Havlásková

Studium: P17P0305

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Rozvoj zrakové percepce u dětí předškolního věku**

Název bakalářské práce AJ: Progress of pre-school age children`s visual perception

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Předmětem bakalářské práce je vývoj dítěte ve věku čtyř až pěti let v oblasti jeho zrakové percepce. Cílem práce je vytvoření a ověření souboru činností (her), které jsou k rozvoji zrakové percepce určeny. Úvodní část je věnována vysvětlení klíčových slov, zaměření se na vývoj dítěte v předškolním věku a možnosti rozvoje zrakové percepce. Praktickou část tvoří vstupní diagnostika vybraných dětí, zaměřená na zjištění úrovně rozvoje zrakové percepce a následné ověření souboru činností (her) v praxi. Součástí je zhodnocení a porovnání s dětmi, se kterými se nepracovalo.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Rozvoj percepce u dětí předškolního věku* vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12. 5. 2022

.....

Podpis autorky

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této bakalářské práce Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost, odborné rady a čas, který mi věnovala při vedení mé bakalářské práce.

Dále děkuji ředitelkám a učitelkám mateřských škol, díky kterým jsem přes veškeré útrapy mohla několikrát zahajovat průzkum na své práci.

V neposlední řadě patří velký dík mému trpělivému muži a celé rodině, která mne podporovala po celou dobu mého studia.

Anotace

HAVLÁSKOVÁ, Petra, *Rozvoj zrakové percepce u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 92 s. Bakalářská práce.

Předmětem bakalářské práce je vývoj dítěte ve věku čtyř až pěti let v oblasti jeho zrakové percepce. Cílem práce je vytvoření a ověření souboru činností (her), které jsou k rozvoji zrakové percepce určené. Úvodní část je věnována vysvětlení klíčových slov, zaměřením se na vývoj dítěte v předškolním věku a možnosti rozvoje zrakové percepce. Praktickou část tvoří vstupní diagnostika vybraných dětí, zaměřená na zjištění úrovně rozvoje zrakové percepce a následné ověření souboru činností (her) v praxi. Součástí je zhodnocení a porovnání s dětmi, se kterými se nepracovalo.

Klíčová slova: zraková percepce, diagnostika, předškolní vzdělávání.

Annotation

HAVLÁSKOVÁ, Petra. *Progress of pre-school age children`s visual perception*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 92 pp. Bachelor Degree Thesis.

The subject of this bachelor thesis is the progress of preschool child of 4- to 5-year-olds in matter of his visual perception. The goal of this thesis is to create a set of activities (games) that are designed to develop visual perception and to verify the applicability of these activities. The first part is devoted to the description of the current state of knowledge in the areas of pre-school age child development and the possibilities of the visual perception progression. The practical part consists of the initial diagnosis of selected children. It focuses on determining the level of development of visual perception followed by verification of the set of activities (games) in practice. Last but not least, the thesis consists of the evaluation and comparison of the results with group of children who have not been worked with.

Keywords: visual perception, diagnostics, preschool education.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 12. 5. 2022

Podpis studentky:.....

OBSAH

ÚVOD	11
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	12
1.1 Procesy probíhající u dítěte předškolního věku	12
1.1.1 Psychologický vývoj dítěte předškolního věku	12
1.1.2 Procesy fyzických změn dítěte předškolního věku.....	14
1.2 Současný přístup pedagogiky k dětem předškolního věku	15
2 Pedagogická diagnostika.....	17
2.2 Úloha diagnostiky	18
2.3 Současné pojetí pedagogické diagnostiky.....	20
2.4 Proces diagnostikování.....	20
2.5 Metody pedagogické diagnostiky	23
2.5.1 Pozorování	23
2.5.2 Rozhovor.....	24
2.5.3 Anamnéza	26
2.5.4 Dotazník.....	27
2.5.5 Analýza produktů dítěte.....	27
2.5.6 Sociometrie	28
2.5.7 Testy.....	28
2.5.8 Používané diagnostické nástroje v praxi MŠ.....	29
3 Hra	30
3.1 Klasifikace her a jejich vývojová stádia.....	31
4 Poznávací procesy.....	34
4.1 Percepce	34
4.2 Zraková percepce	35
4.3 Rozvoj zrakové percepce	36

4.3.1	Figura a pozadí.....	37
4.3.2	Vnímání barev.....	37
4.3.3	Zraková analýza a syntéza	38
4.3.4	Zraková diferenciacce.....	39
4.3.5	Zraková paměť	40
5	Plán průzkumu a jeho změny.....	41
5.1	Prvotní plán průzkumu	41
5.2	Změny plánu průzkumu	41
5.3	Realizovaný plán průzkumu.....	42
6	Diagnostická metoda iSopfi	44
6.1	Test zrakového vnímání	45
6.1.1	Jiný obrázek v řadě	46
6.1.2	Figura a pozadí.....	47
6.1.3	Vyhledávání detailu	48
7	Soubor aktivit a her pro zlepšení zrakové percepce	50
7.1	Diagnostika dítěte předškolního věku.....	50
7.2	Diagnostika dítěte předškolního věku - zraková percepce.....	51
7.3	Stínové pexeso	54
7.4	Zelenina – obraz a stín	55
8	Popis průzkumu	57
8.1	Zkoumaný soubor.....	57
8.2	Charakteristika mateřské školy	57
9	Srovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky.....	59
9.1	Výsledky diagnostik.....	59
9.2	Vyhodnocení diagnostik.....	60
9.3	Průměrný bodový zisk z diagnostik	62

9.4	Vyhodnocení jednotlivých úkolů diagnostik	63
10	Vyhodnocení souboru aktivit a her pro zlepšení zrakové percepce.....	69
10.1	Výsledky úloh pro zlepšení zrakové percepce	69
10.2	Procentuální výsledky úloh	70
10.3	Zhodnocení úloh pro zlepšení zrakové percepce.....	72
11	Další úkoly pro rozvoj zrakové percepce	76
11.1	Ztracená klubíčka v trávě	77
11.2	Překrývající se obrázky	78
11.3	Lesní domov	78
11.4	Mlha ve městě.....	78
11.5	Přiřazení správné výseče	80
11.6	Vyhledávání správných dvojic pro vytvoření kruhu	80
12	Diskuse.....	82
	ZÁVĚR	84
	Zdroje.....	86
	Seznam příloh	92

ÚVOD

„Oko do duše okno“.

Kdo by neznal toto obecně známé rčení. Jeho autor pravděpodobně toužil na základě pohledu do očí odhalit charakter člověka, a to ještě dříve, než s ním promluví a naváže osobní kontakt. Toto je jistě zajímavá myšlenka, jak dojít k poznání člověka. Měli by se jí však zabývat spíše Iridologové. Mě však zaujala myšlenka v opačném směru pohledu na onu větu.

Co když právě oko je oknem, kterým se nejprve jako malé děti a následně jako dospělí díváme na ten přenádherný a zajímavý svět kolem nás. Dospělého člověka už jen tak něco neohromí. A to je také důvod, proč mě fascinuje svět předškolních dětí a proč jim chci zasvětit svůj profesní život. Pro malé děti je vše tak nové, tak zajímavé. Jedním z mnoha způsobů jak malé děti vnímají svět, je právě zrakové vnímání, tedy zraková percepce, na jejímž základě si dítě utváří svůj vlastní obraz světa.

Hlavním předmětem mé práce je tedy rozvoj zrakové percepce u dětí předškolního věku, a to jak z hlediska teoretických poznatků sebraných v této oblasti, tak i praktické ověření těchto poznatků při práci s dětmi. V rámci průzkumného šetření se zabývám rozvojem zrakového vnímání při reálné práci s dětmi v mateřské škole. V rámci průzkumu byly děti rozděleny do dvou skupin. S oběma skupinami byla provedena vstupní diagnostika. Následně se ale pracovalo pouze s jednou skupinou dětí, na kterých byla ověřena možnost rozvoje zrakové percepce pomocí zvolených úkolů. Na závěr obě skupiny dětí znovu prošly stejnou diagnostikou. Zhodnocením vstupních a výstupních diagnostik byl posouzen vliv zvolených úkolů na rozvoj zrakové percepce sledované skupiny.

Práci na bakalářské práci ovlivnila pandemie nemoci COVID-19, kvůli které bylo nutné průzkumné šetření několikrát přerušit a začínat úplně od začátku. I přes nesnáze, které významně prodloužily práci na průzkumu, jsem se mohla po nucených pauzách do práce s dětmi znovu ponořit. Bylo příjemné pracovat s dětmi, které v tomto období také zažívaly nelehké chvíle a ze znovuobnovené interakce s dalšími dětmi i učiteli byly nadšenější, než kdy dříve.

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Hlavním objektem zájmu této bakalářské práce je dítě předškolního věku. Proto je důležité nejdříve tento pojem vymezit. Horní věková hranice tohoto vývojového období dítěte je explicitně obsažena ve slově „předškolní“. Dítě tedy uzavírá předškolní věk nástupem na základní školu. U vytyčení věku, kdy dítě do této vývojové fáze vstupuje, neexistuje mezi odborníky úplná shoda. Někteří autoři definují počátek tohoto stádia již narozením. Naopak pedagogové v mateřských školách označují jako „předškoláky“ děti, které se mají v daném školním roce dostavit k zápisu do základní školy. Tudíž v případě takovéto definice trvá období předškolního roku 1 nebo 2 roky (a to v případě udělení odkladu povinné školní docházky).

Nejčastější definice vymezuje období předškolního věku od 3 do 6 let věku dítěte. Tuto definici přejímá i tato závěrečná práce a takto bude i používána v dalších částech textu. Vydefinování spodní hranice předškolního věku na 3 roky není náhodné. Dlouhodobým pozorováním se ukazuje, že právě ve 3 letech je optimální věk pro nástup dítěte do mateřské školy, protože v tomto věku dosahuje většina dětí všech potřebných kritérií pro nástup do mateřské školy.

1.1 Procesy probíhající u dítěte předškolního věku

Pozorovatelné změny u dětí v období předškolního věku lze rozdělit na změny kvalitativní a kvantitativní. Kvalitativní změny jsou u dětí předškolního věku označovány jako vývoj, pojmem růst označujeme kvantitativní změny. A právě pojmy vývoj a růst dále využijeme jako základní rozdělení změny dítěte v průběhu předškolního věku.

1.1.1 Psychologický vývoj dítěte předškolního věku

Vývoj dítěte představuje složitou a obsáhlou vědní oblast, jejíž popis přesahuje rámec této práce. Pro další směřování se proto při popisu vývoje zaměříme pouze na psychologický vývoj dítěte v období předškolního věku, jehož základní charakteristiky popsal Jean Piaget ve své knize „La psychologie de l'enfant“ (Piaget, Inhelder, 1966), která byla přeložena do češtiny jako „Psychologie dítěte“ (Piaget, Inhelder, 2010). Piaget rozdělil psychický vývoj dítěte od narození po konec období předškolního věku do tří vývojových fází.

První fáze vývoje nastává od narození do přibližně 2 roků věku dítěte a označuje se jako fáze senzomotorické inteligence. V této fázi představuje hlavní úlohu vnímání a motorika. „*Rozvoj senzomotorické inteligence probíhá na základě dostupnosti podnětů a schopnosti získávat z opakované situace zkušenosti. Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem*“ (Syslová, 2019, s. 60). Často se používá pojem, že v tomto období se „dítě seznamuje se světem“, tudíž poznává to, čeho se může dotýkat, co může ochutnat atd. Tyto procesy primárně směřují k uspokojení dítěte, ale ne však ke skutečnému poznání.

Druhá fáze se označuje jako „fáze symbolického a předpojmového myšlení“. Nastává mezi druhým a čtvrtým rokem a souvisí s posunem, „*kdy se dítě dokáže odpoutat od vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty, postupně přechází do etapy symbolického a předpojmového myšlení, neboť si již dovede představit nějakou činnost či její výsledky, aniž by ji vykonávalo*“ (Syslová, 2019, s. 60). Velký význam v této fázi vývoje má řeč a její rozvoj, protože právě řeč umožňuje dítěti pracovat s objekty, které jej v danou chvíli nemusí obklopovat. V průběhu této etapy dítě přechází do období předškolního věku.

Poslední fáze nastává nejčastěji po čtvrtém roce a nazývá se fáze názorového myšlení. „*Děti uvažují pomocí tzv. polosymbolické formy myšlení, kdy se jedná o názorné usuzování. Myšlení dítěte je v tuto dobu egocentrické, antropomorfní, názorné a magické*“ (Syslová, 2019, s. 60). Egocentrické myšlení znamená, že dítě si vytváří vlastní náhled na svět, ze kterého na něj pohlíží a podle této vlastní pozice se rozhoduje. Pojem antropomorfní myšlení odkazuje na skutečnost, že dítě přiřazuje všem entitám (zvířatům, předmětům) ve svém okolí lidské vlastnosti. Magické myšlení odkazuje na neschopnost dítěte rozlišit reálné situace od nadpřirozených. Všechny tyto aspekty odkazují na podstatu, že se dítě snaží si všechno dění kolem sebe vysvětlit tak, aby pro něj bylo srozumitelné. Často dochází ke zkreslení reality, nebo i potlačení některých skutečností. Tato interpretace reality však v dítěti uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí.

Pokud pracujeme s pojmem „dítě předškolního věku“ jako s dítětem ve věku od 3 do 6 let, tak dle dělení Jeana Piageta vstupuje dítě do období předškolního věku v průběhu fáze symbolického a předpojmového myšlení. Ačkoli fáze senzomotorické inteligence probíhá

před obdobím předškolního věku, tedy před obdobím, kterým se zabývá tato práce, tak je důležité uvést Piagetovo rozdělení psychologického vývoje dítěte v celém rozsahu, protože umožňuje podívat se i na vývojové fáze, kterými je potřeba, aby si dítě prošlo před vstupem do období předškolního věku.

Rychlost vývoje dítěte není stálá. Období rychlého vývoje střídají období zpomalení či v krajních případech dokonce regrese vývoje, ke které může dojít např. v případě nemoci. Přejít mezi jednotlivými fázemi je spojen se zásadní proměnou v krátkém čase, která se označuje jako tzv. vývojový skok.

1.1.2 Procesy fyzických změn dítěte předškolního věku

Kromě kvalitativních změn označovaných jako vývoj dítěte dochází v období předškolního věku k výrazným kvantitativním změnám, které se označují pojmem růst. Řada těchto změn je zřejmá při pouhém porovnání tříletého a šestiletého dítěte. Společně s těmito zjevnými změnami probíhají v organismu změny, které sice nejsou jednoduše okem pozorovatelné, ale jsou neméně důležité.

Popisem kvantitativních změn v organismu v průběhu předškolního věku se zabývá např. publikace *Mateřskou školou ke školní připravenosti* (Tomášová, 2012, s. 26-27), která popisuje změny způsobené růstem dítěte v průběhu tohoto období těmito charakteristikami:

- Motorika dítěte se postupně vyvíjí od jednoduchých úkonů až po přesné složité operace.
- Kvantitativní změny v organismu (růst) probíhají nerovnoměrně a rozdílným tempem v různých částech období předškolního věku – stejně jak tomu je u vývoje dítěte.
- „*Dalším obecným znakem je neopakovatelnost, což znamená, že určitým pohybům se dítě učí jen v určitém vývojovém období, pokud se nevyužije, později se učí značně obtížně*“ (Tomášová, 2012, s. 27).
- S rostoucím věkem dochází u dětí k postupnému snižování pohybové aktivity, se kterou souvisí i snížení schopnosti napodobovat a učit se novým pohybům. Tento jev se označuje jako pohybová retardace.

- Kvantitativní změny v období předškolního věku ovlivňují jak vrozené dispozice dítěte, tak i vnější prostředí (např. výchovné působení rodiny). Ovlivnění kvalitativních změn oběma těmito faktory nelze oddělit a vzájemně spolu interagují.

V období předškolního věku dochází v oblastech růstu a vývoje k úžasným změnám, nad kterými žasnou všichni dospělí, kteří s dětmi v tomto věku pracují. Všichni pedagogové věnující se předškolní mládeži by však také měli mít stále na paměti zodpovědnost, která je na jejich bedra vložena, protože jedním z rysů tohoto období je jeho neopakovatelnost, jak bylo uvedeno i v předchozím rozdělení. Růst dítěte je fascinující oblast, ve které stále dochází k novým objevům a poznatkům. Nicméně s ohledem na téma práce již dále nebude růst předmětem zájmu.

1.2 Současný přístup pedagogiky k dětem předškolního věku

České školství prošlo v oblasti výchovy dětí předškolního věku za posledních 30 let významnou změnou. V rámci výchovy v období socialismu bylo fungování kolektivu jako celku nadřazeno individuálnímu vývoji každého dítěte (více o tomto tématu např. v publikaci (Opravilová, Uhlířová, 2010)). Při srovnání s tímto obdobím došlo v rámci vzdělávacího procesu k radikálním změnám, které mají za cíl vytvořit systém s úplně opačným zaměřením, tedy zacílením výchovy na individuální vlohы a potřeby každého dítěte.

Tato systémová změna však neznamená, že předškolní děti budou stále pouhými objekty pedagogického působení učitele, který bude ve své práci maximálně pracovat s individualitou každého dítěte. Změna každodenní práce v mateřské škole je ještě razantnější. Ideálně by děti v mateřské škole měly být „*spoluaktéry osobnostně rozvíjejícího vzdělávání, neboť společně s učiteli mateřských škol spoluvytváří vzdělávací proces. ... Mají být aktivními spoluaktéry, tj. subjektem předškolního vzdělávání, který se podílí nejenom na vlastním průběhu, ale taktéž na jeho plánování*“ (Syslová, 2019, s. 55).

Myšlenka, že děti mají být „aktivními spoluaktéry“ vzdělávacího procesu neznamená pouze, že každé dítě ovlivňuje jednání druhých dětí a interaguje s nimi, ale také že ovlivňuje práci samotného učitele. Kvalita vzdělávacího procesu, který je orientován

dominantně na individuální vývoj každého dítěte, závisí na učiteli, ale také na dítěti samotném a zároveň na jejich interakci.

Zastánci dříve používaných metod často operují s domněnkou, zda nedochází s rostoucí mírou svobody a samostatnosti dítěte v rámci vzdělávacího procesu k potlačení autority učitele, což by mohlo mít negativní vliv na vývoj dítěte. Analýzou této domněnky se zabývá např. Skalková v publikaci *Obecná didaktika* (Skalková, 2007). V této práci bylo zkonstatováno, že koncepce dítěte jako aktivního spoluaktéra vzdělávacího procesu není v rozporu s uplatňováním autority učitele, pokud jeho pedagogická činnost vychází z „*analýzy vzdělávacích cílů v souladu se vzděláváním orientovaným na dítě, respektování potřeb a vloh dítěte a respektování specifík dané dětské skupiny*“ (Syslová, 2019, s. 54).

Velmi podstatnými prvky, které je potřeba v tomto novém pojetí výuky využívat, jsou diferenciací a individualizací, tedy respektování odlišností jednotlivých dětí, které je založeno na individuálním přístupu ke každému dítěti. Všechny výše zmíněné charakteristiky současného pojetí výchovy dětí v rámci mateřské školy s sebou nesou daleko větší požadavky na učitele, než tomu bylo v minulosti, a to jak v rámci každodenního přístupu, ale i co se týká jeho vzdělání a znalostí. „*Učitel musí znát vývojová specifika, musí umět diagnostikovat jeho skryté dispozice a neviditelné potřeby. Musí zohledňovat zvláštnosti dětského myšlení, včetně dětských naivních teorií o světě, a přizpůsobovat jim obsah vzdělávání*“ (Syslová, 2019, s. 55). Základním nástrojem, bez kterého se v současném systému neobejde žádný pedagog v mateřské škole, je tedy pedagogická diagnostika.

2 Pedagogická diagnostika

Zcela přirozenou součástí každodenní činnosti všech pedagogických pracovníků je diagnostikování svých svěřenců. Učitel při každé činnosti své žáky pozoruje, vyhodnocuje jejich snažení a na jeho základě rozvažuje, jaké činnosti by měly na jejich další vývoj nejlepší vliv. Tato forma pedagogické diagnostiky, která je, nebo by měla být, vlastní každému učiteli, se označuje jako diagnostika nezáměrná (nebo také neformální).

Druhá forma pedagogické diagnostiky se označuje jako diagnostika záměrná (nebo formální), kdy je cílem pedagoga na základě předem definovaného procesu stanovit aktuální stav vývoje dítěte.

Samotný termín diagnostika se nejdříve začal užívat v lékařství. V nejobecnější formě lze diagnostiku definovat jako *„zjišťování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností a příčin těchto vlastností“* (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 15). V případě pedagogické diagnostiky jde o proces *„zjišťování, charakterizování a hodnocení úrovně rozvoje určitého žáka (žáků) nebo kteréhokoli vychovávaného jedince (i dospělého). Zjišťuje se stav žáka v daném okamžiku, zda stav jeho rozvoje odpovídá tomu, co je očekáváno (zda je v souladu s cíli výchovy a vzdělávání). Součástí diagnostikování je určování příčin současného stavu žáka a též stanovení prognózy a zpracování návrhů na další postup a opatření“* (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 15).

Obecně lze tedy říci, že pedagogická diagnostika je proces, při kterém dochází k zjišťování a zároveň hodnocení dosaženého stavu žákovy rozvoje. Neodmyslitelně patří do výchovně-vzdělávacího procesu a zahrnuje celý soubor činností, mezi které patří získávání informací, posuzování, klasifikace, vyhodnocování zjištěných faktů a mnoho jiných.

2.1 Profese provádějící pedagogickou diagnostiku

Diagnostika dítěte není prováděna pouze pedagogem. *„Provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, každý na úrovni dané svými vědomostmi a specializací“* (Zelinková, 2007, s. 23). Je zcela přirozené, že diagnostikou svých dětí se zabývá každý rodič, ať už vědomě či nevědomě. V rámci vzdělávacího procesu pak dítě podstupuje proces diagnostikování pod vedením odborníků. Je samozřejmé, že čím je odborník lépe na svou

profesi připraven, tím lépe je schopen diagnostiku provádět a tím je schopen získat co nejobjektivnější výsledky své analýzy.

Profese, které nejčastěji provádějí diagnostiku dětí, jsou tyto (toto rozdělení je převzato z publikace (Zelinková, 2007, s. 23)):

- rodiče,
- pedagogové, speciální pedagogové,
- psychologové,
- sociální pracovníci,
- lékaři,
- vedoucí dětí v zájmových aktivitách.

Pro provedení co nejlepší diagnostiky je ideální, aby vzájemně jednotlivé profese z tohoto seznamu komunikovaly a předávaly si své poznatky. Proto přestože se u většiny rodičů jedná o laickou diagnostiku, tak je velmi důležitá, protože rodiče s dítětem tráví největší množství času a proto získávají poznatky, kterých si odborník v rámci svého časově omezeného zkoumání nemusí povšimnout.

2.2 Úloha diagnostiky

Cílem každého, kdo se stará o vývoj dítěte je, aby mělo co nejlepší podmínky pro rozvoj. Stále více se ukazuje, že neexistuje obecný přístup, který by umožňoval vydefinovat soubor všeobecných postupů pro rozvoj dítěte. Bylo prokázáno, že takováto obecná pravidla jsou neúčinná a v mnoha případech mohou mít i negativní vliv na dítě, zejména pak u jedinců, u kterých se některé oblasti rozvíjí pomaleji.

„Přestože vývoj každého jedince probíhá v určitém řádu a má svoje posloupnosti společné pro všechny jedince v dané populaci, bude každé dítě jedinečné a bude nejen vypadat, ale také se chovat a jednat velmi specificky“ (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 31).

Na základě těchto poznatků se ukazuje důležitost individuálního přístupu ke každému dítěti. Individualita každého dítěte není dána pouze základními parametry jako věk či pohlaví, ale také jeho schopnostmi, zájmy, potřebami a také stylem učení. Prvotním bodem při tvorbě tohoto individuálního přístupu je tedy detailní analýza aktuálních schopností dítěte. Pokud je totiž cílem aktivní zasahování do rozvoje dítěte pomocí

uspokojení jeho vývojových potřeb, pak je v prvním kroku nutné tyto potřeby identifikovat a orientovat se v nich.

Základní myšlenka individuálního přístupu je založena na faktu, že každé dítě se vyvíjí individuálně, tudíž má své silné a slabé stránky. V rámci pedagogické diagnostiky je potřeba se zorientovat ve všech schopnostech dítěte a zanalyzovat, které z nich dítě ovládá lépe a které naopak hůře. Velmi důležitá je samozřejmě identifikace slabých stránek, neboť je cílem na těchto dovednostech systematicky pracovat a postupně je rozvíjet a podněcovat je. Stejně důležité je ale i správné rozpoznání silných stránek dítěte. Jednak tímto způsobem můžeme identifikovat jeho nadání a talent a ten nadále rozvíjet. Zároveň je velmi vhodné a účelné použít silné stránky jako jakési opěrné body pro práci na zlepšení slabín dítěte.

Všechny tyto poznatky byly shrnuty do definice diagnostiky a jejího účelu Peterem Gavorou v knize (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 236). Účelem diagnostiky je zjistit aktuální stav rozvoje dítěte za daných podmínek výchovy a vyslovit závěry o cestě k jeho změně (ke zlepšení stavu, odstranění nedostatků, posílení pozitivních vazeb). Diagnostika se zaměřuje nejen na stanovení nedostatků a chyb, ale naopak i na identifikaci kladných vlastností, dále na zjištění rezerv, potenciálů a možností rozvoje. (Zde uvedená definice je volným překladem tohoto textu ze slovenštiny.)

Individuální přístup je ideální cesta pro vývoj každého dítěte. V reálném prostředí mateřské školy bývá občas komplikované zajistit individuální přístup ke každému dítěti. Mezi překážky pro tvorbu individuálního plánu pro každé dítě patří vysoké počty dětí ve třídách, které neumožňují vyčlenění dostatečného času pro individuální práci s každým dítětem, a dále také nedostatečné znalosti pedagogické diagnostiky. *„Ve třídách je stále více dětí vyžadujících specifický přístup, stále méně dětí je ale vykazováno jako „integrované“ (jejich potřeby by opravňovaly k zařazení do speciální třídy)“* (Svobodová, 2010, s. 24). Tento fakt ještě více snižuje časové možnosti učitelů pro diagnostickou činnost a zároveň zvyšuje nároky na znalosti a zkušenosti učitelů pro vytvoření individuálního přístupu pro všechny své žáky.

2.3 Současné pojetí pedagogické diagnostiky

Individuální přístup ke každému dítěti se v posledních letech stal obecně přijímaným modelem v rámci vzdělávacího procesu, který je pevně zabudován do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Od roku 2016 je do RVP PV pevně zabudován požadavek na provádění pedagogické diagnostiky učiteli v mateřské škole a následné promítnutí závěrů těchto diagnostik jednotlivých žáků do forem, obsahu a metod jejich vzdělávání (RVP PV, 2016, s. 7).

Na základě RVP PV je pro mateřské školy povinné provádění pedagogické diagnostiky ve dvou rovinách. „Zprvé v rovině hodnocení výsledků vzdělávání jako součásti autoevaluace mateřské školy. ... A za druhé v rovině plánování vzdělávacích aktivit“ (Syslová, 2019, s. 99). To znamená, že mateřské školy musí pedagogickou diagnostiku využívat jednak jakou součást autoevaluace neboli sebehodnocení pro posuzování výsledků vzdělávání poskytnuté mateřskou školou, a jednak má pedagog plánovat obsah výuky na základě výsledku diagnostik.

Tento model vzdělávání sebou přináší zcela nové požadavky na odborné znalosti pedagogů. Aby byl pedagog schopen zvládat výuku v tomto modelu, tak by měl mít ideálně osvojené vyšší odborné či vysokoškolské znalosti a dále znalosti a dovednosti z oblastí speciální pedagogiky a sociologie. Detailně se požadavků na pedagogy v předškolním vzdělávání věnuje tzv. Bílá kniha (Bílá kniha, 2001), která učitelům v mateřských školách doporučuje „vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách“ (Svobodová, 2010, s. 19).

2.4 Proces diagnostikování

Jak už bylo v předchozích kapitolách uvedeno, tak pedagogická diagnostika se zabývá stanovením aktuálního stavu vývoje dítěte. Pojem „aktuální“ ovšem neznamená, že dokážeme v přesně definovaný okamžik určit stav dítěte. Pojem aktuální je zde potřeba vnímat ve smyslu delšího časového úseku. V učitelské praxi jsou daleko důležitější změny a rychlost vývoje dítěte, než jeho projevy v daném momentu, které mohou být ovlivněny řadou faktorů, a z dlouhodobého hlediska se může jednat o anomálie.

Proces pedagogického diagnostikování je proto charakterizován jako dlouhodobý proces, v rámci něhož dítě podrobujeme sérii připravených testů, jejichž cílem je získání diagnózy stavu vývoje dítěte. Až na základě takto stanovené diagnózy jsou voleny postupy pro docílení progresu vývoje na vyšší úroveň.

Proces diagnostikování lze rozdělit do dvou typů, a to na nezáměrné a záměrné diagnostikování. V chronologickém pořadí je ve většině případů první nezáměrné, tedy dopředu neplánované diagnostikování, které učitel vědomě, ale i nevědomě provádí v rámci každodenních aktivit, kdy vnímá projevy jednotlivých dětí. V případě záměrné diagnostické činnosti jde o cílené a připravené pozorování dítěte. *„Tento druh diagnostikování (záměrné) je potřeba využít zejména v případě, že učitel potřebuje porozumět některým specifickým projevům dítěte“* (Syslová, 2019, s. 100).

Proces diagnostikování lze rozdělit do několika fází. *„Jde především o plánování, sběr dat, jejich analýzu, interpretaci výsledků, stanovení diagnózy, zavedení opatření, prognózu a komunikaci výsledků“* (Syslová, 2019, s. 100).

Ve fázi plánování jsou vytvářeny hypotézy, které jsou založeny na nezáměrné diagnostice. V této fázi je potřeba si klást otázky typu „S kým, proč a jakým způsobem je potřeba diagnosticky pracovat?“ a tyto otázky jasně určí směr celého procesu. Více informací o této fázi procesu diagnostikování je uvedeno např. v publikaci (Gavora, 2010).

Pod pojmem „provádění pedagogické diagnostiky“ se nejčastěji myslí druhá fáze diagnostického procesu a tou je sběr dat. *„Jde o konkrétní diagnostickou činnost učitele, při níž využívá zvolené metody a nástroje. Její dobrý průběh závisí na kvalitě přípravné etapy“* (Syslová, 2019, s. 100).

Následně je potřeba získané informace roztrždit a dále analyzovat. To však nemusí znamenat pouze práci s bezprostředně získanými daty. Může se jednat o srovnání výsledků v rámci delšího období. Ukazuje se, že v rámci analýzy se učitelé dopouštějí největšího množství chyb. Nejčastěji se jedná o vyvozování závěrů na základě neúplných informací, nebo přílišné zobecňování. Pro správné provedení této fáze je potřeba nejen hlubokých znalostí pedagoga, ale také jeho zkušenosti. Klíčový význam pro analýzu výsledků má i příprava předchozí fáze diagnostického procesu, protože ani sebelepší

analýza nemůže nalézt správné výsledky, pokud do ní nevstupují správné vstupní informace.

Po provedení analýzy následuje stanovení diagnózy. V případě pedagogické diagnostiky souvisí diagnóza s posouzením jednotlivých oblastí vývoje a předem stanovených cílů v těchto oblastech. „Znamená to, že učitel zpravidla sleduje (cíli svoji pozornost), k jakým pokrokům v rozvoji (učení) dítěte došlo, případně sleduje projevy chování dítěte a co je ovlivňuje či obtiže, které dítě v činnostech vykazuje“ (Syslová, 2019, s. 101). Diagnóza představuje velmi důležitou součást celého diagnostického procesu, protože na jejím základě se definují opatření pro zlepšení vývoje dítěte a sestavuje se plán pro dosažení této progrese. Zároveň je diagnóza hlavním parametrem definujícím aktuální stav vývoje dítěte.

Ačkoliv je stanovení diagnózy v literatuře popsáno jako samostatná fáze, tak je nutné poznamenat, že diagnóza je přímým produktem analýzy a vzniká již v rámci provádění analýzy. U těchto dvou fází, provedení analýzy a stanovení diagnózy je nejlépe vidět, že jednotlivé fáze nejsou ohraničené činnosti, ale že se mnohdy prolínají a míra tohoto spojení jednotlivých fází roste se zkušenostmi učitele a četností jeho diagnostické praxe.

V poslední fázi diagnostického procesu jsou určovány metody pro dosažení rozvoje vývoje v oblastech vydefinovaných analýzou. Přestože by se mohlo z podstaty pedagogické diagnostiky zdát jasné, že tuto fázi nelze vynechat, tak se ve Výroční zprávě České školní inspekce z roku 2017 uvádí, že „v 35,7% hodnocených MŠ (tedy v 308 z 862 MŠ) nejsou využívána zjištění o pokrocích dítěte k plánování a realizaci vzdělávacích aktivit zohledňujících jeho individuální potřeby a možnosti“ (ČŠI, 2017, s. 50). V těchto mateřských školách se tedy provádí diagnostika, jejímž výsledkem však nejsou doporučení pro nastolení progresivního vývoje dětí. Jelikož jsou tato doporučení primárním výstupem celého diagnostického procesu, tak v takovém případě přichází celé úsilí spojené s pedagogickým diagnostickým procesem vniveč.

Jednotlivé fáze procesu diagnostikování jsou zde seřazeny chronologicky v pořadí, v jakém každá diagnostika dítěte postupuje. Od úvodní fáze plánování, až po stanovení doporučení pro rozvoj dítěte. Takovéto posloupnosti se označují jako lineární. V ideálním případě by spolu měly být jednotlivé fáze provázány, a to nejen sousední fáze

v chronologickém pořadí. V jakékoliv fázi může dojít k revizi plánů, či v průběhu analýzy nebo formulování diagnózy mohou vyvstat nové předpoklady, které by předefinovaly metody pro sběr dat. Celý proces by tedy tvořil uzavřenou smyčku a schematicky lze nejjednodušeji takovouto posloupnost vyjádřit pomocí kruhu. V matematice nebo např. v ekonomii se takovéto procesy označují jako cirkulární.

Nutno však podotknout, že takovýto ideální přístup není proveditelný vzhledem k aktuálnímu nastavení vzdělávacího systému v mateřských školách v České republice. Takovýto proces by vyžadoval daleko individuálnější přístup a zároveň by znamenal velkou časovou zátěž na pedagoga.

2.5 Metody pedagogické diagnostiky

Existuje celá řada metod, které jsou využívány v rámci pedagogické diagnostiky. Mnoho z nich je převzato z psychologie a diagnostických technik využívaných v tomto vědním oboru. U některých metod se dá směle říci, že jsou přímo vlastní pedagogice, protože na těchto metodách je pedagogika založena. Jedná se například o klasifikaci a hodnocení.

Pro správné provedení pedagogické diagnostiky je potřeba mít znalosti jednotlivých metod a také zkušenosti s jejich aplikací. Volba vhodných metod použitých v daném diagnostickém procesu je dána jednak základní hypotézou, se kterou pedagog pracuje, možnostem pedagoga, ale také individualitou dítěte. Jak již úvod předchozí věty naznačuje, tak není cílem vybrat jednu „nejvhodnější“ metodu, která se dále bude využívat a aplikovat v dané diagnostice. Metody diagnostiky je potřeba vhodně kombinovat tak, aby bylo dosaženo co nejobektivnějšího výsledku. Vhodná volba metod a jejich kombinace je silně závislá na zkušenostech a praxi pedagoga. Detailní popis metod pedagogické diagnostiky lze nalézt kromě publikací citovaných v této podkapitole také v knize (Gavora, 1999), která se tomuto tématu detailně věnuje.

2.5.1 Pozorování

Na pozorování, jakožto na základní metodu pedagogické diagnostiky, bylo poukazováno již v úvodu této kapitoly. Jedná se také o jednu z nejdůležitějších metod celé pedagogické diagnostiky, protože pozorování nemusí být pouze součástí vědomého diagnostického procesu učitele, ale jedná se o úplně samozřejmou každodenní činnost, která pedagogovi poskytuje důležité informace, které iniciují samotný proces diagnostikování.

V rámci procesu diagnostikování lze pozorování rozdělit na systematické a nahodilé (nebo příležitostné). „*Systematické pozorování předpokládá vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení, popř. využití techniky (videokamera)*“ (Zelinková, 2007, s. 28). Nahodilé pozorování je založeno na každodenní sledování činností dítěte s cílem detekce signálů, které by mohly upozorňovat na výskyt určitého jevu. Pevnou součástí nahodilého pozorování je tvorba poznámek, které v případě potvrzení signálů slouží jako podklady pro sestavené hypotézy.

Z pedagogické praxe vyplývá, že nejvhodnější příležitostí pro pozorování dítěte je v době, kdy si dítě hraje. To však neznamená, že pozorování má být omezeno pouze na tuto činnost, nebo pouze na dobu, kdy je dítě v mateřské škole. Pozorování má probíhat všude, kde se dítě projevuje. „*Informace získané z pozorování nám slouží k lepšímu poznání osobnosti dítěte - jeho povahových rysů, vlastností, prožívání, dovedností, nadání, zájmů, ale také problémů a trápení*“ (Syslová a kol., 2018, s. 67). Proto je důležité, aby pozorování prováděli i rodiče a byli si vědomi alespoň základních parametrů této diagnostické metody. Pro správné nastavení výchovného procesu s ohledem na individualitu dítěte je nutná interakce rodičů, nebo opatrovníků dítěte s pedagogy v mateřské škole.

2.5.2 Rozhovor

Rozhovor je metoda pedagogické diagnostiky, která je využívána pro stanovení charakteristik dítěte, které nejsou dostatečně zjistitelné pomocí pozorování či jiných diagnostických metod. Rozhovorem tedy můžeme získat nové informace anebo jej lze využít pro potvrzení či prohloubení poznatků stanovených jinými metodami.

Jelikož je rozhovor z podstaty založen na vzájemné interakci, tak je jeho úspěch velmi závislý na schopnosti učitele vytvořit příjemnou atmosféru. Existují dva typy rozhovorů. Jedním typem je rozhovor s dítětem a druhým rozhovor s rodičem či opatrovníkem dítěte. Jedná se o zcela odlišné typy rozhovorů, protože v prvním případě probíhá diskuse přímo s objektem zájmu učitele, v druhém případě jde o rozhovor s osobou, která může vykonávat pozorování dítěte.

V dostupných příručkách pro pedagogy v mateřských školách je dominantně rozvíjeno téma rozhovoru učitele s rodičem. Jedním z důvodů je fakt, že verbální interakce učitele

s dětmi by v individuálně orientované výchově měla být na každodenním pořádku, a proto lze obtížně vydefinovat obecná doporučení, kterými by se pedagog měl při všech rozhovorech s dětmi řídit. Přesto existuje několik rad, které zdůrazňují zahrnutí individuality dítěte do každého rozhovoru se žákem. Jedna z těch nejzákladnějších zní: „*Rozhovor vedený se žákem je nutné odlišit od mentorování. Dítě musí dostat prostor pro vyjádření svých názorů, aniž by hrozilo nebezpečí, že budou kdekoli zneužity*“ (Zelinková, 2007, s. 31).

Oproti rozhovoru učitele s dětmi, který by měl být pro obě strany běžnou záležitostí, je naplánovaný rozhovor s učitelem pro rodiče nestandardní věcí, která v nich může vyvolávat nepříjemné pocity spojené s myšlenkami zabývajícími se důvody, proč jsou na rozhovor do školy pozváni. Proto je potřeba, aby učitel s takovým nastavením rodiče dopředu počítal a dobře se na rozhovor připravil. Základní body, které by si měl učitel promyslet před každým rozhovorem s rodičem, jsou prezentovány např. v knize (Syslová a kol., 2018, s. 68). Jde o tato doporučení:

- Důležitá je příprava na rozhovor a stanovení cíle, kvůli kterému se scházíme. Také je dobré si u základních otázek, u kterých víme, že v rozhovoru musí padnout, rozmyslet jejich formulaci, abychom navodili příjemnou atmosféru, kladli otevřené otázky, dali rodičům prostor pro jejich vyjádření a zároveň jim nepodsouvali své myšlenky.
- Volba času a místa může být rozhodující pro navození atmosféry ke konstruktivnímu rozhovoru. Je potřeba zvolit místo, kde nebudeme rušeni a kde se rodiče budou cítit dostatečně komfortně pro otevřenou diskusi. Je také potřeba se dopředu domluvit, aby si obě strany zajistily dostatek času a nebyly v časovém presu.
- Z předchozích informací uvedených v této práci je zřejmé, že pro postihnutí individuálních potřeb dítěte potřebuje mít učitel dobrou vazbu s rodičem, který by měl být motivovaný pomáhat učiteli v zájmu svého dítěte. Proto je důležité si ještě před rozhovorem rozmyslet, jakým způsobem se s daným rodičem pokusíme tento profesionální vztah navázat.

2.5.3 Anamnéza

Aby bylo možné objasnit aktuální stav vývoje dítěte, je potřeba získat informace o jeho dosavadním vývoji. Právě stanovením podstatných faktů z předchozího života dítěte, které mají dopad na jeho aktuální stav, se zabývá anamnéza. Existují tři typy anamnézy, osobní, rodinná a školní.

Osobní anamnéza *„je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte, o jeho vývoji v předškolním věku“* (Zelinková, 2007, s. 32). Nejčastěji se po stanovení osobní anamnézy používá tzv. „anamnestický rozhovor“, který je veden s rodičem dítěte a jeho obsahem je nejčastěji průběh těhotenství, porodu a poporodní vývoj. Dále se již věnujeme konkrétním průběhem vývoje dítěte. V případě, že se jedná o obecnou diagnostiku a nikoliv o hledání příčin konkrétního specifického problému, tak se nejčastěji zabýváme vývojem motoriky, řeči, zájmy a oblíbenými aktivitami dítěte, dále také zdravotním stavem dítěte.

V rodinné anamnéze je cílem získat základní údaje o rodině, tedy informace o způsobu a stylu výchovy v rodině, vztazích v rodině, vlivu členů širší rodiny na dítě a projevech dítěte v domácím prostředí. Při anamnestickém rozhovoru s rodiči *„se snažíme získat informace, které mohou vést k odhalení těch příčin obtíží, jež pramení ze života v rodině, a na základě informací ukázat cestu vhodného přístupu k dítěti“* (Zelinková, 2007, s. 33). Hlavními oblastmi, kterými by se rozhovor při rodinné anamnéze měl zabývat, jsou vztahy v rodině, výchova dítěte, potíže ve výchově, příprava do školy a vztah se sourozenci.

Posledním typem anamnézy je školní anamnéza. S tímto typem anamnézy se pracuje častěji na vyšších stupních vzdělávacího systému, nicméně můžeme se s ním setkat i v rámci mateřských škol, např. pokud dítě přechází do nové mateřské školy anebo v případě, že výchovu dítěte přebírá nový učitel. Jestliže je školní anamnéza vytvářena v podmínkách mateřské školy, pak je anamnestický rozhovor orientován na adaptaci dítěte v mateřské škole, jeho vztahu k učiteli (učitelům) a jaký měli učitelé vztah k dítěti, jak se začlenilo do kolektivu třídy a jaká byla spolupráce školy s rodiči.

Jak již bylo uvedeno, tak anamnestický rozhovor je veden mezi učitelem a rodičem. Proto pro jeho přípravu platí stejná doporučení jako v případě obecného rozhovoru.

U anamnestického rozhovoru je však ještě více potřeba počítat s menší sdílností rodičů, jelikož každý zodpovědný rodič vnímá vývojové obtíže svého potomka ne jako čistě problémy dítěte, ale jako své vlastní problémy.

2.5.4 Dotazník

V případě, že je potřeba k zjišťovanému jevu získat odpovědi od velkého množství respondentů, pak je vhodné využít dotazník. S ohledem na schopnosti dětí předškolního věku je možné v rámci předškolního vzdělávání využít dotazník pouze pro získání zpětné vazby od rodičů. Tato písemná forma umožňuje např. oproti rozhovoru shromáždit velké množství dat v krátkém čase. Dotazník lze použít v podobných případech jako rozhovor, nebo anamnestický rozhovor. Využití nalézá v situacích, kdy se zabýváme tématem týkajícím se většího počtu dětí, a také v případě, že je možné všechny dotazy jednoznačně formulovat pro všechny účastníky výzkumu.

V dotazníku se používají tři druhy otázek. Jednak otázky uzavřené, kde jsou respondentovi nabídnuty předem připravené varianty odpovědí, nebo otevřené otázky, u nichž je potřeba, aby respondent vyjádřil názor svými slovy. V případě otevřených otázek je potřeba správně zvolit formulaci otázky tak, aby byla otázka vydefinována jednoznačně, ale abychom respondentovi nenabízeli konkrétní odpověď. Mezi těmito dvěma typy otázek existuje ještě jeden typ, zvaný polootevřené otázky, u kterých jsou respondentovi nabídnuty možnosti odpovědí, a následně je vyzván k objasnění své volby pomocí otevřené otázky.

2.5.5 Analýza produktů dítěte

Další z hojně využívaných metod pedagogické diagnostiky je analýza produktů dítěte. Vydefinování této metody je publikováno v knize (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 249). Následující tři řádky jsou volným překladem textu z této knihy ze slovenského jazyka. U této diagnostické metody jde o analýzu různých prací dítěte, jako jsou kresby, výrobky, pracovní listy a jiné produkty. Z produktů materiální povahy lze sestavit portfolio, což představuje soubor prací dítěte. Portfolio definuje vývoj žáka za dané období.

Nejčastěji analyzovaným produktem u dítěte předškolního věku je dětská kresba. Pomocí rozboru dětské kresby může pedagog nahlédnout do vnitřního světa dítěte a porozumět mu. Na základě dětské kresby lze také vyvodit míru kreativity dítěte. Zároveň je také

potřeba si uvědomit, že nelze dělat dalekosáhlé závěry na základě analýzy jedné kresby. Proto je vhodné vytvářet portfolio a závěry analýz jednotlivých kreseb porovnávat vůči celému portfolio. Výsledky analýzy jednotlivých kreseb dítěte je vhodné doplnit o další diagnostické metody, které pomohou potvrdit vyvozenou hypotézu.

Díky portfolio kreseb je možné sledovat i vývoj intelektu dítěte, protože díky němu můžeme sledovat vývoj změn v čase. „*Ty se odráží především v kresbě postavy, stromu, či domu. ... V kresbě lze dobře sledovat také úroveň vizuomotoriky a grafomotoriky, naznačuje také laterální dítěte.*“ (Syslová a kol., 2018, s. 69).

2.5.6 Sociometrie

Sociometrie je diagnostickou metodou, která analyzuje vztahy mezi dětmi v kolektivu, jejich vzájemné sympatie a preference. Základním prvkem této metody je tzv. „sociometrický test“, při kterém dítě odpovídá na jednoduše formulované otázky typu: „Jakého kamaráda by sis vybral za partnera pro určitou činnost nebo situaci (řešení úlohy, hra, vycházka ve dvojicích s držení za ruce, sezení na dvojsedadle v autobusu atd.)?“ Touto metodou je možné velmi přesně určit nejen vzájemné vztahy dětí, ale také vedoucí osobnosti kolektivu, stabilní skupinky dětí, řetězce vazeb mezi dětmi, nebo vyčleněné jedince z kolektivu (volně přeloženo ze slovenského originálu knihy (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 251)).

2.5.7 Testy

V rámci pedagogické diagnostiky představuje test metodu zaměřenou na stanovení úrovně vývoje dítěte v určité oblasti formou zkoušky. Test, jakožto diagnostická metoda je používán především v psychologii, kde má velmi dlouhou tradici a kde také došlo k výraznému propracování metodologie tvorby a vyhodnocování diagnostických testů. Pedagogická diagnostika tuto metodiku do jisté míry převzala a přizpůsobila svým potřebám, konkrétně v rámci předškolního vzdělávání pro potřeby dětí předškolního věku.

„*Tvorba, zadávání a vyhodnocování standardizovaných testů podléhá přísným pravidlům, která z nich tvoří relativně spolehlivé nástroje měření. ... Standardy pro testování jsou souborem pravidel a požadavků, v jejichž rámci testování probíhá. Představují opětné body pro správné utváření a užívání testů*“ (Zelinková, 2007, s. 36).

V rámci provedeného výzkumu, prezentovanému v dalších kapitolách této práce, byly prováděny testy zrakové percepce z diagnostiky iSophi. Více o konkrétních parametrech těchto testů je uvedeno v kapitole 6.

2.5.8 Používané diagnostické nástroje v praxi MŠ

V rámci českého vzdělávacího systému je v mateřských školách využíváno několik typů diagnostik. Zde uvádím výčet nejčteněji používaných diagnostik v mateřských školách v České republice:

- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková, 2006),
- Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová a Šmardová, 2015),
- Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte (Rendlová, 1995),
- Oregonská metoda (Saifer, 1993),
- Kurikulum podpory zdraví v MŠ (Havlínová a kol., 2008),
- Předcházíme poruchám učení (Sindelar, 2016),
- Školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2010),
- Školní zralost a její diagnostika (Bednářová, Dandová a kol., 2018),
- RoK v MŠ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012),
- PREDICT (Syslová, Kratochvílová, 2018),
- iSophi (Pekárková, Švandová, 2019).

V rámci průzkumu, který je prezentován v druhé části této práce, byla pro diagnostické účely použita diagnostika iSophi. Pro testování možnosti zlepšení vývoje zrakové percepce u dětí byly použity některé úkoly z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku.

3 Hra

Velmi důležitou roli v rámci diagnostického procesu představuje hra. Hra je uváděna jako nejpřirozenější dětská činnost, díky které se dítě seznamuje se světem dospělých, objevuje nové věci a zároveň tak poznává samo sebe. Dítě se díky hře dokáže naučit regulovat své emoce, řešit různé problémy, úkoly, a zvládat určitou míru stresu. „*Hra je nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 135).

Existuje řada definic hry. Zde je uvedena definice od Johana Huizinga: „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život*“ (Huizinga, 2000, s. 44).

Význam hry pro vývoj dítěte je výstižně popsán citátem: „*Dětská hra je nezbytná pro získávání větší adaptability v nových situacích a pro otevřenost, zvědavost a budování zájmu o určité činnosti*“ (Pekárková, 2017, s. 218). Hrou se děti také učí navazování nových, mnohdy přátelských vztahů a naučí se tak dalším sociálním dovednostem.

Z předešlých informací je jasné, že hra má nezastupitelnou funkci ve vývoji dítěte. Zároveň můžeme pomocí hry získat důležité informace o aktuálním stupni vývoje dítěte a při dlouhodobějším pozorování také můžeme pomocí her docílit progresu tohoto vývoje. Proto by hry a herní aktivity měly být důležitou a přirozenou pomůckou všech pedagogů i rodičů, kterým na správném vývoji dítěte záleží.

Hra není pouze přirozenou činností dítěte, ale často ji řídí vnější činitelé. V rámci vzdělávacího procesu je to zpravidla pedagog, který musí správně vydefinovat pravidla hry a zároveň umožnit dítěti dostatek samostatnosti. „*Ovlivnění hry učitelkou znamená především tvorbu podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte a respektuje jeho zájmy*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 135). Nejedná se tedy o předložení instrukcí k dané aktivitě, ale spíše o poskytnutí prostoru k nejrůznějším spontánním i cíleným aktivitám.

Vývoj dítěte pomocí her může být tedy spontánní nebo řízený. Pokud jsme tedy schopni do hry zasahovat a určitým způsobem ji řídit, lze toho využít k dosažení progresu vývoje dítěte. „*Za hru v tomto případě označujeme zvnějšku řízenou motivovanou činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických záměrů. ... Dítě se ve spontánní hře dobrovolně, v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy to jde až příliš pomalu a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 135).

Principu hry lze nejen využít k řízenému vývoji, ale také k analýze aktuálního stavu vývoje dítěte. Díky takové analýze, která se v pedagogice označuje jako diagnostika dítěte, lze kvantifikovat jednotlivé oblasti vývoje dítěte a na základě této analýzy zacílit herní proces na zlepšení vytipovaných oblastí.

Následující citace přesně vystihuje směřování této bakalářské práce. „*Hra může poměrně přesně ukázat stupeň rozvoje dítěte. Jsme-li ke hře dítěte dostatečně vnímaví, prozradí nám, jaká je jeho pozornost, do jaké míry se dovede soustředit, jak dovede samostatně využít vlastní zkušenosti, zda je nápaditě a tvořivě i jak pohotově a spolehlivě reaguje na pravidla a pokyny, které je třeba při hře dodržet. Hra ukáže, jak rychle se dítě umí rozhodnout a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a případně se z nich i poučit*“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 58). Na základě her tedy můžeme určit jednak aktuální stav vývoje dítěte, hry ale můžeme také využít pro rozvoj schopností dítěte.

Pokud přistoupíme na to, že hrou navozujeme určité podmínky, v těchto podmínkách dítě pozorujeme a následně jeho počínání zhodnotíme, tak se od pojmu hra dostáváme k pojmu diagnostika.

3.1 Klasifikace her a jejich vývojová stádia

Neexistuje jedno všeobecné rozdělení her, na kterém by se autoři napříč vědními obory shodli. Existuje celá řada rozdělení, která se navzájem liší zvoleným kritériem, vůči kterému byla tato rozdělení sestavena (např. pohybové/klidové, spontánní/řízené, interiérové/exteriérové).

Předložená bakalářská práce se zabývá vývojem dítěte v konkrétní věkové skupině (4 až 5 let věku). Proto se jako vhodné rozdělení jeví klasifikace her, kterou vytvořila Susanna Millar (Millar, 1968). S. Millar rozděluje hry z hlediska sociálního vývoje dítěte do 4 kategorií a to na samostatnou hru, paralelní hru, sdružující hru a kooperativní hru. Jednotlivé kategorie jsou seřazeny chronologicky podle věku dítěte, a proto jsou označovány jako stádia hry. Překlad jednotlivých kategorií je převzat z knihy (Svobodová, 2010, s. 102).

Prvním stádiem hry je samostatná hra, která se objevuje již u kojenců. Do této kategorie her spadá např. hra s dlaněmi a prsty, vyluzování zvuků (např. bouchání do předmětů), v pozdějším období pak stavění kostek, hra na pískovišti atd. „*Samostatná hra se projevuje jako vývojové stadium nejvíce do tří let, ale může existovat i v době, kdy dítě již zvládá hru kooperativní. Samostatně si mohou hrát i dospělí (např. modelářství, křížovky, sudoku)*“ (Svobodová, 2010, s. 102).

Následuje stádium paralelní hry, kdy už si dítě hraje ve větším počtu dětí, ale kromě základních interakcí spolu ještě nespolupracují, např. děti si hrají na písku, ale kromě půjčování či výměny hraček si hrají samostatně. Ačkoli ve hře dětí nedochází ke spolupráci, tak se navzájem vnímají, což vede k napodobování a inspiraci ke zkoušení nových věcí.

Dalším posunem v dětské interakci v rámci her je tzv. sdružující hra. Typickým příkladem je hra „na maminku a tatínka“, kdy děvče vaří v kuchyňce a chlapec jezdí autem. Dá se říct, že každé dítě si hraje svou vlastní hru, ale vzájemně o sobě vědí, komunikují spolu a zároveň mohou hru druhého dítěte vědomě ovlivňovat. „*Tento způsob hry se velmi často objevuje v námětových hrách dětí předškolního věku*“ (Svobodová, 2010, s. 102).

Posledním vývojovým stádiem hry je podle S. Millar kooperativní hra. V tomto stádiu již děti navzájem vědomě spolupracují, vymezují si pravidla, řeší situace, které se ve hře vyskytnou a vzájemně si pomáhají. Příkladem tohoto typu her může být společné stavění z kostek, nebo hra na schovávanou. V rámci mateřské školy je u kooperativních her důležitá přítomnost učitelky, která se všemi těmito aspekty kooperativních her dětem pomáhá. „*V kooperativní hře má dítě příležitost vyzkoušet si různé sociální role i sociální*

pozice ve skupině. Má zde příležitost vést hru, přizpůsobit se vedení, podílet se na pravidlech, ale také být pouhým pozorovatelem“ (Svobodová, 2010, s. 102).

Z kategorizace her podle S. Millar vyplývá, že způsob jakým si dítě hraje, se mění s věkem. Postupným vývojem dítěte se jeho herní aktivity přirozeně stávají „náročnější na motorickou obratnost, vnímání, jejich vzájemnou koordinaci, na myšlení; je nápaditější, složitější, postupem času více zahrnuje sociální vztahy a kooperaci“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 60).

4 Poznávací procesy

Poznávacími neboli kognitivními procesy jsou všechny činnosti, jejichž prostřednictvím se uskutečňuje poznání a to jakéhokoliv druhu. Poznávací procesy úzce souvisí s pojmem kognitivní rozvoj. „*Kognitivním (poznávacím) rozvojem (z latinského cognito - poznání) můžeme nazvat všechny duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které umožňují poznávání v nejšířším slova smyslu*“ (Nádvorníková, 2011, s. 8). Kognitivní rozvoj patří mezi jednu z oblastí vývoje člověka a k jeho významným změnám dochází v období předškolního věku. Rozvoji poznávacích procesů u dítěte předškolního věku je potřeba věnovat náležitou pozornost, jelikož „*podporou kognitivního rozvoje dáváme dítěti možnost kvalitněji poznávat sebe i okolní svět, vytvářet si o něm základní představy, pojmenovávat je, prozkoumávat jejich vztahy a souvislosti*“ (Nádvorníková, 2011, s. 10).

Hlavními druhy poznávacích procesů jsou podle publikace (Nádvorníková, 2011, s. 10):

- vnímání,
- představivost a fantazie,
- paměť,
- myšlení,
- řeč i jiné formy komunikace.

Všechny zmíněné druhy procesů jsou pro správné fungování každého jedince důležité. S ohledem na téma práce je dále popisováno pouze vnímání.

4.1 Percepce

Jedním ze stěžejních poznávacích procesů je vnímání neboli percepce (angl. perception), což je pojem, který je uveden už v názvu práce samotné je percepce. Podle výkladového slovníku UHK se jedná o „*proces přijímání a vnímání vnějších i vnitřních podnětů smyslovými orgány a receptory a jejich výběr, organizace a interpretace, proces získávání vjemů*“ (Server o kognitivní vědě – UHK). Dle definice Roberta Sternberga je percepce „*soubor psychických procesů, na jejichž základě v mozku rozpoznáváme, třídíme, spojujeme a přisuzujeme význam počítkům, získaným od podnětů z prostředí*“ (Sternberg, 2002, s. 52). Anglický originál této definice je publikován v knize (Sternberg, 1998). V obecné psychologii podle Marie Vágnerové najdeme popis percepce, dle

kterého je chápána jako určitý způsob komunikace, jež je založen na kontaktu s vnímanými podněty (Vágnerová, 2016, s. 63).

Vedle toho Řičan ve své psychologické publikaci *Psychologie: příručka pro studenty*, popisuje percepci jako „základní kognitivní poznávací proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat.“ (Řičan, 2005, s. 38) Jedná se tedy o zcela běžný jev přijímání informací z prostředí kolem nás, prostřednictvím vjemů, které jsou psychickým odrazem okolních objektů a působí zároveň na naše smysly. Vjemy mohou být tedy čichové, hmatové, chuťové, sluchové, nebo zrakové. Řičan navíc uvádí vjemy polohy, bolesti a vjemy introspektivní tedy nitrotělní. Pro tuto práci však postačí základní smyslové rozdělení. S ohledem na téma této práce bude dále věnována pozornost pouze vnímání zrakovému.

4.2 Zraková percepce

Hlavním tématem práce je s ohledem na její zadání a téma pouze jeden typ vnímání a to percepce zraková. Zraková percepce je schopnost, na základě které jsme schopni rozlišovat zrakem detaily a odlišnosti objektů, jejich barvy, vzory a tvary. Tato schopnost je nadále spojena s učením, kdy pomocí zraku získáváme informace od okolních předmětů a díky zrakové paměti si tyto informace pamatujeme, nebo jsme schopni si je sami po nějakém čase vybavit. Stejně jako poznávací procesy se i zraková percepce postupně vyvíjí a časem dozrává. Úměrně věku a zralosti by měly být dítěti nabízeny činnosti přiměřené jeho možnostem. Zrakem totiž z vnějšího okolí dostáváme veliké množství informací a zrak se tak stává „prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace“ (Bednářová, Šmardová 2015, s. 14). Pokud bychom hovořili o nedostatečnosti zrakového vnímání, nemíníme tím poruchu zraku, tedy oka, ale myslíme tím potíže se zpracováním informací objektu, který je dítěti předkládán.

Pekárková ve své publikaci „Jdu do školy: chytrý pomocník pro děti a rodiče“ uvádí, že „schopnost zrakového vnímání u většiny dětí dozrává do optimální úrovně kolem 6. roku. Někdy to může ale trvat o něco déle“ (Pekárková 2017, s. 83). Podstatný je ale fakt, že tato schopnost se dá aktivním procvičováním zlepšovat, což je také oblast, které se věnuje předložená práce. Důležitost funkčního zrakového vnímání je ve všech věkových stádiích neoddiskutovatelná, ať už se předškolák snaží sestavit puzzle, vystříhnout tvar z papíru, porovnat, zda má správně nasazené boty, namalovat obrázek,

či se snaží něco přečíst nebo napsat, je při osvojování všech těchto dovedností potřeba dobrá úroveň zrakové percepce. V opačném případě může docházet k těžkostem v učení, záměně slov při komunikaci, ve vyšším věku pak k záměně podobných písmen lišících se v drobných detailech, což dále ovlivní kvalitu psaní, čtení i porozumění při četbě, následně pak i studijních výsledků.

Vývoj zrakového vnímání je u člověka úzce spjat s okolím a podněty, které na něj působí, rozvíjí se díky samotnému zrání a učení. V prvních měsících života je kojencův zrak v senzitivní fázi. Rozvoj v této fázi podporují pohyby hlavičky a také pohyby okolních předmětů, díky kterým se zrakové vnímání rozvíjí. Zlepšující se pohybové dovednosti dítěti umožňují nahlížet na jednotlivé objekty z různých úhlů pohledu a vzdálenosti. U kojenců je četnost očních pohybů minimální, ta se zvyšuje až s koncem čtvrtého měsíce. U mladších kojenců pozorujeme minimum očních pohybů. Je to dáno faktem, že pohyby očí jsou nedostatečně koordinované a dítě se musí teprve naučit ovládat okohybné svaly. Podle Vágnerové je *„vnímání pohybu považováno za evolučně velmi důležité, protože může poskytnout informace o nejbližším okolí“* (Vágnerová 2016, s. 88). Dále pak uvádí, že *„v prvním půlroce se postupně zvyšuje zraková ostrost, zdokonaluje se i binokulární fúze, která umožňuje lepší odhad prostoru, dítě dokáže sledovat vertikální a horizontální pohyb“* (Vágnerová 2016, s. 88). V batolecím věku se již zlepšuje orientace v prostoru, nicméně odhad vzdálenosti je stále nepřesný, jelikož dítě připisuje např. velikosti objektu takový rozměr, který je dán aktuálním zobrazením. Pokud tedy v dálce vidí např. balvan, je to pro něj malý kamínek, ať je pro něj daleko či blízko.

4.3 Rozvoj zrakové percepce

Jak již bylo uvedeno, tak zraková percepce a její vývoj u dětí je jednou z důležitých oblastí, kterou se musí učitel v mateřské škole zabývat a tedy ji i diagnostikovat. Pojem „zraková percepce“ je však stále příliš rozsáhlý. Proto byly vytvořeny oblasti zrakové percepce, které se vyvíjí vůči sobě nerovnoměrně a do jisté míry i nezávisle. Pro objektivní posouzení stavu vývoje dítěte je tedy nutné diagnostikovat všechny tyto oblasti odděleně. Stejně tak je možné tuto kategorizaci využít pro rozvoj dané oblasti.

Jednotlivé oblasti pro diagnostiku a rozvoj zrakové percepce jsou uvedeny v následujících podkapitolách. Prezentovaná kategorizace je inspirována rozdělením dle publikace (Bednářová, Šmardová 2015, s. 15).

4.3.1 Figura a pozadí

Jako první dovednost, kterou si každé dítě v rámci vývoje zrakové percepce osvojí, je pozorování předmětů. V první fázi se však nejedná o pozorování barvy, nebo velikosti předmětů. Na úplném počátku rozvoje zrakové percepce jde pouze o zaměření pozornosti na pozorovaný předmět a schopnost odlišit jej od jeho okolí. V teorii zrakové percepce je tato schopnost označována pojmem „figura a pozadí“. *„Vhodně vnímat figuru a pozadí znamená umět zaměřit zrak na vybraný objekt a zároveň upozadit ostatní viděné podněty“* (Otevřelová, 2016, s. 83).

Publikace (Bednářová, Šmardová 2015, s. 67) doporučuje pro rozvoj zrakové percepce v oblasti figura a pozadí u dítěte předškolního věku tyto činnosti:

- vyhledávání a pojmenovávání objektů na obrázku,
- ukázání samostatného objektu a jeho následné nalezení v komplexním obrázku,
- rozpoznání částečně skrytých objektů v obrázku.

Pojem „figura a pozadí“ jako označení určité schopnosti jedince může znít zvláštně. Za přílehavější označení bychom mohli považovat např. „odlišování předmětu od jeho okolí“. Použití názvu figura a pozadí má svůj význam, jelikož jedním z prvních a v raných fázích dětského života také nejčastějších objektů, které dítě pozoruje je jeho matka.

4.3.2 Vnímání barev

Správné vnímání a rozlišování barev je důležité nejen pro dítě a jeho vývoj, ale testování schopností v této oblasti je člověk podroben i v dospělosti, např. při posouzení o zdravotní způsobilosti k řízení motorových vozidel.

Prvotní posouzení vývoje zrakové percepce u dětí probíhá okolo třetího roku věku, kdy by správně vyvíjející se dítě mělo být schopno vybrat předmět stejné barvy jakou má předloha a správně k sobě přiřadit stejné barvy. Při procvičování s dítětem v tomto věku se doporučuje soustředit na základní barvy bez rozlišování odstínů. Velmi vhodné je pomocí pojmenování barvy upevnit vazbu mezi názvem barvy a barvou samotnou.

Další úrovně náročnosti rozpoznávání barev je ukázání barvy na verbální pokyn. Tato dovednost již předpokládá pasivní znalost barev. *„Zvládnutí tohoto úkolu odpovídá*

přibližně věku 3,5 roku“ (Bednářová, Šmardová 2015, s. 67). Samostatného pojmenovávání základních barev by mělo být dítě schopno okolo čtvrtého roku věku. Před vstupem na základní školu by pak dítě mělo zvládnout pojmenovat širší paletu barev, než jsou barvy základní.

Mezi nejčastější herní aktivity pro podporu vývoje dítěte v oblasti vnímání barev patří:

- rozlišování jednotlivých barev,
- pojmenovávání jednotlivých barev,
- ukázání jmenované barvy na pokyn,
- přiřazování jednobarevných předmětu ke stejné barvě.

Některé hry pro rozvoj vnímání barev jsou natolik rozšířené, že jsou široké veřejnosti známé už jen svým jménem, např. hra Čáp ztratil čepičku.

4.3.3 Zraková analýza a syntéza

Pojmy analýza a syntéza se vztahují k vzájemně opačným procesům. Analýza představuje faktické nebo myšlenkové rozložení celku na části. Syntéza znamená spojení částí do celku. *„Nejprve jsou děti schopny vnímat jen globálně, nedokážou ještě „rozebrat“ viditelné části, zanalyzovat to“* (Otevřelová, 2016, s. 85). Nejdříve se tedy dítě musí naučit odlišovat předmětu od jeho okolí (figura a pozadí). Dalším krokem ve vývoji dítěte je uvědomění si, že celek je sestaven z částí, které je možno vnímat samostatně. Tento myšlenkový proces, kdy je jedinec schopen zrakem vnímaný objekt rozložit pomocí myšlenkového procesu na jednotlivé části, nazýváme zraková analýza.

Další důležité poznání je pro dítě fakt, že aby byl celek kompletní, musí být složen ze všech svých částí. Takového poznání může dítě nabýt např. zjištěním, že aby autíčko jezdilo, tak musím mít všechna čtyři kola. Tato vazba mezi celkem a jeho částmi tvoří velmi důležité zjištění pro schopnost zrakové syntézy. *„Zraková syntéza naopak pomáhá dětem jednotlivé části spojit do celku“* (Otevřelová, 2016, s. 85). Typickým příkladem hry, která vyžaduje dovednosti ze zrakové syntézy, je puzzle.

Nejčastěji používané herní aktivity rozvíjející zrakovou analýzu a syntézu jsou:

- puzzle / skládání rozstříhaných obrázků,

- skládání dřevěných obrázkových kostek,
- doplnění chybějící části obrázku,
- montáž a demontáž stavebnic,
- skládání stavebnice (např. lega) dle předlohy,
- poznání obrázku podle jeho části,
- povídání si o tom, co dítě vidí na obrázku.

Řada z těchto aktivit je populární nejen mezi dětmi, ale i u dospělých, např. skládání puzzle.

4.3.4 Zraková diferenciacie

Další dovedností, kterou je potřeba, aby si dítě v oblasti zrakové percepce osvojilo a u které je potřeba kontrolovat a případně podpořit její vývoj, je zrakové diferenciacie neboli zrakové rozlišování. „*Jednoduše řečeno, zrakové rozlišování pomáhá dětem vidět rozdíly na obrázcích, později na písmenkách a slovech, číslech i číslicích*“ (Vágnerová 2016, s. 84).

Základním předpokladem, bez kterého dítě nemůže provádět zrakovou diferenciaci, je osvojení si schopnosti zrakové analýzy, protože aby dítě bylo schopné dva objekty porovnat, tak jej musí rozdělit na části. Následně je potřeba rozhodnout, zda jsou tyto dvě části totožné či nikoliv. Stejně tak postupuje při zrakovém rozlišování i dospělý jedinec. Při rozhodnutí, zda jsou dva objekty stejné, se zaměří na detaily, které srovnává. Až po porovnání všech rozlišitelných detailů a rozhodnutí, že jsou u obou objektů stejné lze tvrdit, že oba objekty jsou identické.

Mezi základní hry pro rozvoj zrakové diferenciacie se řadí:

- vyhledání shodných obrázků,
- co do řady nepatří (obrázek jiné velikosti, lišící se horizontální podoba, detail na jednom z obrázků,...),
- třídění předmětů podle nějakého kritéria,
- vkládání tvarů do stejných otvorů.

Jako příklad konkrétní hry pro rozvoj zrakové diferenciacie lze uvést hru Loto.

4.3.5 Zraková paměť

Schopnost rozpoznávat objekty na základě zrakového vjemu získanému v minulosti se nazývá zraková paměť. Pojem minulost zde však vůbec nemusí znamenat velký časový odstup. Typickým příkladem pro trénink zrakové paměti je hra pexeso, ve které se využívá paměť krátkodobá.

Dle názvu této oblasti zrakové percepce by se mohlo zdát, že se jedná o komplexnější dovednost, protože kromě jiných procesů musí dítě využívat i paměť. Nicméně ve všech oblastech zrakové percepce jde o interpretaci zrakového vjemu pomocí myšlenkových procesů, tedy i paměti. Pro příklad lze uvést situaci z oblasti vnímání barev. Pokud by si dítě nebylo schopno zapamatovat názvy barev a ty si v paměti spojit s konkrétní barvou, nebylo by schopno na pokyn ukázat zvolenou barvu.

S postupným vývojem zrakové paměti je dítě schopno rozlišovat stále menší detaily a nuance. Cílem předškolního vzdělávání je připravit dítě na školní docházku. V případě zrakové paměti je tedy potřeba docílit takové úrovně, aby dítě dokázalo mimo jiné zapamatovat a vybavit si číslice, písmena a další symboly.

Následující aktivity jsou doporučeny rozvoj zrakové paměti:

- pexeso,
- Kimova hra,
- umístění obrázků na své místo (po předchozím pozorování),
- vybavení si předmětů používaných v každodenních činnostech,
- povídání si s dítětem o tom, co vidělo např. na výletě, atd.

V českých zemích je jednoznačně nejrozšířenější hrou pro procvičování zrakové paměti pexeso.

5 Plán průzkumu a jeho změny

Primárním cílem bakalářské práce bylo pro zvolený soubor aktivit a her ověřit, zda při jejich aplikaci dochází ke zlepšení zrakové percepce. Při plánování průzkumu byl definován postup, který by měl být ideální pro dosažení zvoleného cíle.

5.1 Prvotní plán průzkumu

Ještě před započítím samotného sběru dat byl společně s vedoucí práce naplánován průběh celého průzkumu tak, aby bylo možné na základě výsledků posoudit, zda vybrané herní aktivity vedou ke zlepšení zrakové percepce. Podle prvotního konceptu bylo plánem pracovat se skupinou 20 dětí ve věku 6 až 7 let, složenou z 10 dívek a 10 chlapců. Těchto 20 dětí mělo být následně rozděleno do dvou skupin po 10 dětech, v každé skupině po 5 dívkách a 5 chlapcích. V první fázi měla být provedena vstupní diagnostika všech 20 dětí. Následně se mělo pracovat pouze s jednou skupinou, tedy s 10 dětmi. Každé z těchto 10 dětí mělo individuálně absolvovat vytipované úkoly pro rozvoj zrakové percepce. Poslední částí měla být výstupní diagnostika všech 20 dětí. Porovnáním vstupní a výstupní diagnostiky se mělo dojít k závěru, zda u skupiny, která absolvovala cvičení pro rozvoj zrakové percepce, došlo oproti druhé skupině k progresu vývoje.

5.2 Změny plánu průzkumu

Práce na průzkumu začaly již v zimě roku 2019. V té době průzkum probíhal v mateřské škole Drtinova 1444, ve Dvoře Králové nad Labem. V rámci průzkumu byla vybrána skupina 20 dětí ve věku 6 až 7 let, na které byl použit diagnostický nástroj „Diagnostika dítěte předškolního věku“, který je publikován v knize (Bednářová, Šmardová, 2015). Průzkum probíhal bez problémů, jen samotné diagnostikování dětí zabralo vzhledem k obsáhlému formátu diagnostiky velmi mnoho času.

V průběhu provádění výzkumu byla mateřská škola dne 13. 3. 2020 uzavřena z důvodu šíření virového onemocnění COVID-19. Ačkoliv byla škola dne 11. 5. 2020 otevřena, tak byl i nadále omezen přístup třetím osobám do prostor školy. Zároveň byla v tomto období docházka některých dětí v odděleních snižena. Z těchto důvodů nebylo možné průzkum dokončit, jelikož do začátku letních prázdnin nebylo možné s dětmi pracovat a po prázdninách se do mateřské školy Drtinova tyto děti již nevrátily, neboť navštěvovaly základní školu.

Po prvním pokusu o provedení průzkumu nastalo několik změn. První změna byla způsobena stěhováním autorky, a proto průzkum nadále neprobíhal v mateřské škole Drtinova 1444, ve Dvoře Králové nad Labem, ale v mateřské škole Moravánek, která sídlí v Moravanech u Brna a ve které autorka práce od září 2020 pracuje. Zároveň aby nedošlo ke stejnému problému jako v případě prvního výzkumu, tak byl plán průzkumu následovně změněn. Jednak bylo pracováno s dětmi ve věku od 4 do 5 let, díky čemuž bylo eliminováno riziko odchodu dětí na základní školu při prodloužení délky průzkumu. Dále byl pro vstupní a výstupní diagnostiku všech dětí použit diagnostický materiál iSophi (Pekárková, Švandová, 2019), kterým mateřská škola Moravánek disponovala a autorku práce svým obsahem velmi zaujal. Zároveň je diagnostika iSophi v části věnované zrakovému vnímání méně časově náročná oproti materiálu (Bednářová, Šmardová, 2015), což byl s ohledem na nedokončení prvního průzkumu také podstatný argument při rozhodování.

Práce při druhém pokusu o provedení průzkumu začaly v listopadu 2020. Postup byl naplánován stejně tak, jak je popsáno v podkapitole 5.1. Průběh průzkumu byl i v tomto případě ovlivněn důvody způsobenými šířením nemoci COVID-19. V této době byly počty žáků i zaměstnanců školy často sníženy z důvodu nemocí, či povinností absolvovat karanténu. V období od 1. 3. 2021 do 11. 4. 2021 byla mateřská škola z nařízení vlády ČR uzavřena. Od 12. 4. 2021 byla mateřská škola otevřena v omezeném režimu pouze pro děti, které absolvovaly povinný rok předškolní docházky před nástupem na základní školu. S těmito dětmi se však v průzkumu nepracovalo. Od 10. 5. 2021 byla mateřská škola znovu otevřena pro všechny děti s tím, že i nadále byla snižena docházka. Průzkum tedy bylo možné dokončit až na přelomu června a července 2021.

Bohužel se nepovedlo uzavřít průzkum se všemi dětmi. Konečný počet dětí, které absolvovaly všechny části průzkumu, je 16. Bylo však nutné průzkum ukončit, protože již dále nebylo možné odkládat odevzdání této práce.

5.3 Realizovaný plán průzkumu

V předchozí podkapitole byly uvedeny důvody, které vedly ke změnám v průběhu průzkumu. Hlavní parametry však zůstaly stejné jako na počátku (viz podkapitola 5.1). Na začátku průzkumu bylo pracováno s 20 dětmi, konkrétně 10 dívkami a 10 chlapci. Všechny tyto děti navštěvovaly mateřskou školu Moravánek v Moravanech u Brna.

Se všemi dětmi byla provedena vstupní diagnostika pomocí diagnostického materiálu iSopli. Vstupní diagnostiky všech dětí probíhaly od listopadu do konce roku 2020. Následně jedna skupina pěti dívek a pěti chlapců absolvovala soubor 6 aktivit a her určených pro rozvoj zrakové percepce. Druhá skupina dětí tento soubor neabsolvovala. Tato část byla ukončena v květnu 2021, nicméně její průběh byl velmi ovlivněn okolnostmi spojenými s pandemií COVID-19. Poslední částí průzkumu byla výstupní diagnostika, kterou znovu absolvovaly všechny děti a která byla znovu provedena podle materiálu iSopli. Průzkum se podařilo ukončit s 16 dětmi. Práce na průzkumu byly ukončeny v červenci 2021.

6 Diagnostická metoda iSophi

Diagnostický nástroj iSophi byl využíván v průzkumu pro vstupní a výstupní diagnostiku. Proto je v této kapitole blíže představen. Jedná se o novodobý nástroj na plošné a objektivní diagnostikování dětí předškolního věku. Momentálně tento nástroj disponuje třemi sadami rozdělenými dle věku dětí (3-4 roky, 4-5 let, 5-7 let). Diagnostické sady byly sestaveny přímo pro pedagogy, kterým slibují jednoduchost používání, uživatelskou pohodlnost a přehledné výstupy. Diagnostika je rozdělena do dvanácti oblastí, respektive ve verzi pro děti od 5 do 7 let do třinácti oblastí:

- grafomotorika,
- předmatematické představy,
- prostorová představivost,
- časová orientace,
- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- verbální myšlení,
- sociální porozumění,
- emoční zralost,
- pracovní zralost – pouze ve verzi pro děti od 5 do 7 let,
- sebeobsluha,
- jemná motorika,
- hrubá motorika.

Každá tato oblast má svůj určený počet úloh se stoupající obtížností. Dítěti, které plní jednotlivé úlohy, jsou započítávány body, které jsou vpisovány pedagogem do přehledných tabulek. Na základně finálního součtu v dané oblasti je dítě zařazeno do jedné ze čtyř úrovní vývoje. Díky tomuto rozdělení pedagog velmi rychle zjistí úroveň dítěte v dané zkoumané oblasti. Čím se tento diagnostický materiál liší od ostatních, je skutečnost, že si klade za úkol odhalit děti nejen průměrné, podprůměrné, nebo ve výrazném podprůměru, ale má také možnost odhalit dítě nadprůměrné. Toto je velmi cenná informace pro pedagoga vzhledem k výběru aktivit pro dané dítě.

Cílem autorů bylo vytvořit diagnostický materiál, který bude disponovat jednoduchým používáním, uživatelskou pohodlností a přehlednými výstupy. Konkrétně si autorky vydefinovaly za cíl vytvořit diagnostický nástroj, který bude splňovat následující parametry:

- intuitivnost užívání,
- Systematické uložení,
- okamžitý výstup,
- prostupnost všech věkových skupin od 3 do 7 let,
- hromadné výsledky celé třídy,
- informace pro učitele i rodiče.

Počáteční písmena jednotlivých parametrů daly název celého diagnostického nástroje, tedy iSophi.

6.1 Test zrakového vnímání

Pro děti ve věku 4 až 5 let nese diagnostika název „iSophi Pedagogická diagnostika 4-5 let“. V době, kdy byl prováděn průzkum k této práci, tedy v roce 2020 byla k dispozici tzv. testovací verze diagnostiky pro děti od 4 do 5 let. Samy autorky diagnostiky, se kterými byla autorka práce v kontaktu, označují dané vydání jako verzi 1.0. Verze obsahovala 24 úkolů v 11 oblastech rozvoje dítěte. V oblasti zaměřené na testování zrakového vnímání obsahuje verze 1.0 tři úkoly s následujícím pojmenováním:

- 11. Jiný obrázek v řadě,
- 12. Figura a pozadí,
- 13. Vyhledávání detailu.

Číslování úkolů je převzato přímo z diagnostiky iSophi a jednotlivá čísla představují pořadí úkolu v rámci diagnostiky. Tyto úkoly jsou detailně popsány v následujících podkapitolách. Obrázky, které jsou při popisu úkolů použity, byly převzaty přímo z diagnostiky iSophi a jejich použití bylo schváleno samotnými autorkami.

Pro úplnost je vhodné poznamenat, že verze diagnostiky iSophi, která je aktuální k datu odevzdání této práce, je označována jako „iSophi Pedagogická diagnostika 4-5 let v. 2.0“.

Tato verze obsahuje pouze 2 úkoly na zrakové vnímání a to úkoly 11 a 13. Podle vyjádření Pekárkové, jedné z autorek diagnostiky iSophi, byl úkol 12. Figura a pozadí vyřazen na základě výsledků položkové analýzy prováděné v rámci standardizační studie.

6.1.1 Jiný obrázek v řadě

První úkol v části věnující se zrakovému vnímání je označen číslem 11 a nese název „Jiný obrázek v řadě“. Pracovní karta k tomuto úkolu obsahuje 1 zácvikový a 6 individuálních úkolů. Každý úkol obsahuje 5 obrázků seřazených vedle sebe, z nichž 4 jsou identické a 1 liší se od ostatních malým detailem.

Postup při plnění tohoto úkolu je následující. Nejdříve si dítě projde s učitelem tzv. zácvikový úkol, na kterém si učitel ověří, zda dítě správně chápe zadání (viz obr. 1). V popisu zácvikového úkolu je uvedena následující instrukce: „*Podívej se na tyto kačery. Skoro všichni jsou stejní, ale jeden je jiný. Prosím najdi ho a ukaž na něj*“ (Pekárková, Švandová, 2019). V případě nejasností učitel dítěti znovu vysvětlí princip a na zácvikovém úkolu ukáže správné řešení. V rámci zácvikového úkolu je v řadě 5 takřka stejných kačerů, z nichž 4 mají zobák zavřený a jeden kačer má zobák otevřený. Zácvikový úkol není bodován.



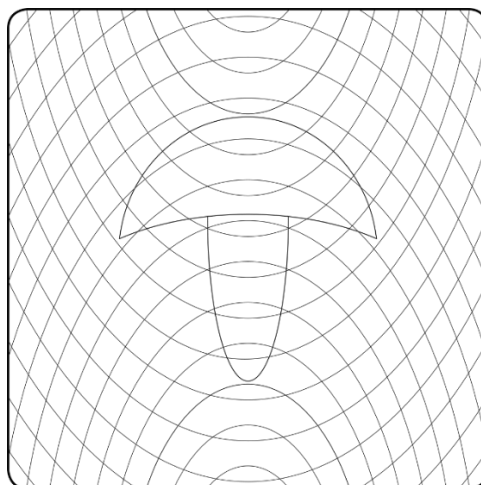
Obr. 1 – 11. Jiný obrázek v řadě – Zácvikový úkol (Pekárková, Švandová, 2019)

Další úkoly již dítě řeší samostatně. Stačí, když ukáže, který obrázek v řadě je odlišný. Na správné označení má dítě pouze 1 pokus, při omylu není možné úlohu opakovat. Aby nedocházelo k ovlivnění výsledků, tak učitel nekomentuje odpovědi dítěte. Při správné odpovědi získá 1 bod, za chybně zvolenou odpověď je nula bodů. Jelikož úkol číslo 11 obsahuje 6 individuálních úkolů, tak maximálně lze získat 6 bodů, minimum je pak 0 bodů.

6.1.2 Figura a pozadí

Druhý úkol v části zrakové vnímání nese název „12. Figura a pozadí“. Tento úkol je tvořen jedním zácvikovým a pěti individuálními úkoly. Každý úkol obsahuje jeden obrázek, na kterém je černými liniemi zobrazen obrys objektu. Přes celý obrázek jsou vedeny další černé čáry, které překrývají i samotný objekt, ale vždy tak, aby objekt zůstal rozlišitelný.

Postup je v případě tohoto úkolu stejný jako v předchozím případě. Princip úlohy je dítěti ukázán na tzv. zácvikovém úkolu, který je zobrazen na obr. 2. V rámci zadání zácvikového úkolu je uvedeno, že učitel ukáže na houbu na obrázku, následně její obrys obtáhne prstem a ukázkou doplní slovy: „*Podívej, na tomhle obrázku je houba, i když je trochu schovaná*“ (Pekárková, Švandová, 2019).



Obr. 2 – 12. Figura a pozadí – Zácvikový úkol (Pekárková, Švandová, 2019)

Další úkoly již dítě řeší samostatně. Pro správnou odpověď musí dítě slovně pojmenovat objekt, který je skrytý v ostatních čarách na obrázku. V případě, že dítě nedokáže objekt pojmenovat, ale prstem obtáhne jeho obrys, tak se jej učitel pokusí slovním opisem navést na hledané slovo. Za správnou odpověď bylo považováno jakékoliv synonymum, které odpovídalo objektu na obrázku, např. jeden objekt v diagnostice je označen jako „kostka“ a za správnou odpověď byla považována i odpověď „krabice“, kterou děti používaly.

Stejně jako v předchozím případě byl za správnou odpověď udělen bod, za špatnou pak nula bodů. Na správné označení má dítě pouze 1 pokus, při omylu není možné úlohu

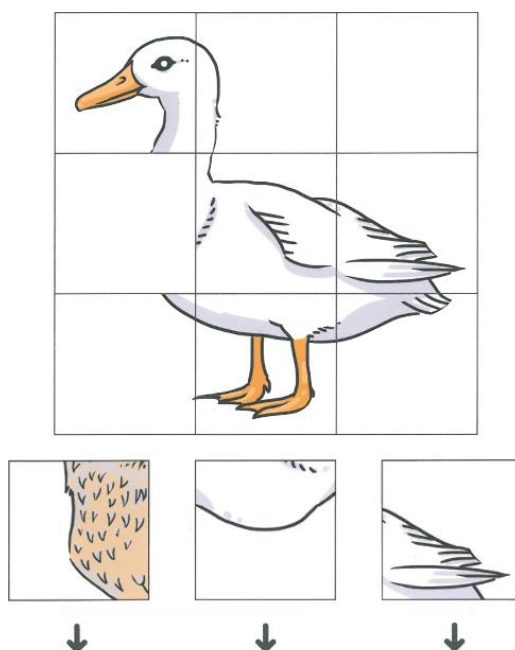
opakovat. Úloha 12 obsahuje celkem 5 individuálních úkolů. Bodový zisk se tedy pohyboval od 0 do 5 bodů.

Poznámka: Tento úkol již v aktuální verzi není, což bylo detailněji popsáno v části 6.1.

6.1.3 Vyhledávání detailu

Poslední úkol v části zrakové vnímání je označen jako „13. Vyhledávání detailu“. Obsahuje 2 pracovní karty, na kterých je v jednom případě vyobrazena husa (viz obr. 3) a v druhém případě ovečka. Oba obrázky jsou rovnoměrně rozděleny na 9 polí v rozložení 3x3 pole. Jedno pole je prázdné a obrázek v něm není zobrazen. Před obrázek jsou položeny tři kartičky, z nichž jedna přesně odpovídá části obrázku, která je ve volném poli vynechána. Úkolem dítěte je vybrat správný dílek, který v obrázku chybí.

U tohoto úkolu dítě řeší dvě úlohy s tím, že na rozdíl od předchozích dvou úkolů v tomto případě není k dispozici zácviková úloha, proto je potřeba úkol dítěti pečlivě vysvětlit. V rámci pokynů poskytnutých k tomuto úkolu je uvedeno: „Rozložte před dítě do řady dílky v náhodném pořadí (se správnou orientací nahoře x dole)“ (Pekárková, Švandová, 2019). Z důvodu co nejmenšího ovlivnění výsledků jednotlivých dětí bylo při vstupní i výstupní diagnostice jak rozložení tak orientace obrázků pro všechny děti stejná a v případě 1. úlohy odpovídala rozložení na obr. 3.



Obr. 3 – 13. Vyhledávání detailu – 1. úloha (Pekárková, Švandová, 2019)

Za splnění úkolu se považuje umístění jednoho ze tří volných dílků na volné místo. V případě, že dítě udělá napoprvé chybu, tak se může ještě jednou opravit. Za správné umístění volného dílku na první pokus získává dítě 2 body, při opakovaném pokusu 1 bod a jinak 0 bodů. Tato úloha obsahuje dvě pracovní karty, jednu s husou a druhou s ovečkou, tudíž lze maximálně získat 4 body a minimálně znovu 0 bodů.

Tato kapitola byla věnována diagnostickým úkolům z nástroje iSopHi a jejich bodovému hodnocení. Následující kapitola má za úkol seznámit čtenáře se souborem aktivit a her, který byl ke zlepšení zrakové percepce zvolen.

7 Soubor aktivit a her pro zlepšení zrakové percepce

Hlavním cílem předložené bakalářské práce je pro vybraný soubor her určených pro rozvoj zrakové percepce posoudit, zda má vydefinovaná množina pozitivní vliv na rozvoj zrakového vnímání. V rámci průzkumu bylo použito 6 her, jejichž názvy jsou:

- Odliší jiný obrázek v řadě,
- Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou,
- Odliší obrázek v řadě lišící se detailem,
- Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem,
- Stínové pexeso,
- Zelenina – obraz a stín.

První čtyři úkoly jsou převzaty z diagnostického materiálu „Diagnostika předškolního dítěte“ (Bednářová, Šmardová, 2015). Pátá hra nese název Stínové pexeso, vytvořila jej společnost Zábavné učení, s.r.o., a je volně dostupná na internetu. (Zábavné učení, s.r.o., 2019). Poslední úkol je pojmenován „Zelenina – obraz a stín“ a je produktem autorky této bakalářské práce.

V následujících podkapitolách je celý soubor her pro zlepšení zrakové percepce detailně popsán.

7.1 Diagnostika dítěte předškolního věku

S ohledem na fakt, že jsou 4 hry z celkového souboru převzaty z publikace „Diagnostika předškolního dítěte“ (Bednářová, Šmardová, 2015), tak je vhodné představit tento diagnostický materiál.

Autorkami této diagnostiky jsou Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová. V podtitulu publikace je uvedeno: „Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let“. Jedná se o velmi obsáhlý diagnostický materiál, ve kterém je publikováno velké množství aktivit pro rozvoj dítěte předškolního věku v 10 oblastech. Konkrétně se jedná o tyto oblasti:

- motorika, grafomotorika, kresba,
- zrakové vnímání a paměť,
- vnímání prostoru a prostorové představy,

- vnímání času,
- řeč,
- sluchové vnímání a paměť,
- základní matematické představy,
- sociální dovednosti,
- hra,
- sebeobsluha – samostatnost.

Každá kapitola obsahuje stručné uvedení do problematiky, popis a zadání jednotlivých diagnostických úkolů a tabulku pro pedagoga, do které si zapisuje výsledky diagnostikovaného dítěte. V těchto tabulkách je také u každého úkolu napsaný věk, ve kterém by dítě tento úkol mělo zvládnout.

Veškeré přílohy (ilustrace) zabírají více jak polovinu knihy. Pedagog, který se rozhodne použít publikované diagnostické materiály, musí počítat s vyšší časovou náročností na přípravu. Úlohy je nutné z publikace vystříhat a ideálně i zalaminovat, aby je bylo možné používat opakovaně.

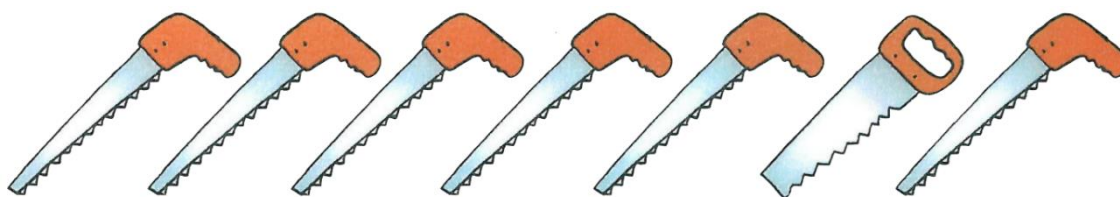
Oblast zrakového vnímání, publikovaná v této knize, byla použita v rámci prvního pokusu o zhotovení průzkumu. Následně však byla nahrazena diagnostickým materiálem iSophi. Část úkolu však byla použita pro posouzení vlivu těchto aktivit na rozvoj zrakové percepce.

7.2 Diagnostika dítěte předškolního věku - zraková percepce

Jak již bylo uvedeno, tak z publikace „Diagnostika předškolního dítěte“ (Bednářová, Šmardová, 2015) jsou převzaty 4 pracovní listy z kapitoly „Zrakové vnímání a paměť“. Název převzatých úloh společně s jejich původními označeními je popsán následujícím výčtem:

- Z14. Odliší jiný obrázek v řadě,
- Z15. Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou,
- Z16. Odliší obrázek v řadě lišící se detailem,
- Z17. Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.

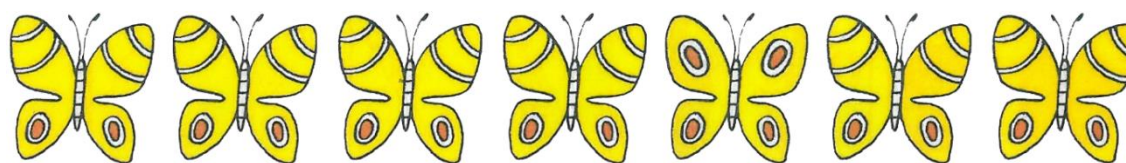
Pracovní listy Z14 až Z16 mají stejný princip jako úkol Jiný obrázek v řadě z diagnostiky iSophi, který je popsán v podkapitole 6.1.1. Tyto pracovní listy obsahují vždy 8 řad obrázků. V každé řadě je vedle sebe několik obrázků, z nichž všechny kromě jednoho jsou identické a 1 odlišný. Konkrétně u pracovního listu Z14 se vždy jedná o typově podobný předmět, tvarově však jiný, jako např. na obrázku 4 jiný druh pily. U pracovního listu Z15 jsou všechny obrázky stejné, jeden se však oproti ostatním liší horizontální polohou, což je ukázáno na řadě klíčků na obr. 5. V řadě obrázků v jednotlivých úkolech v pracovním listu Z16 je vždy jeden, který se od ostatních liší detailem, což je vidět u záměny horních proužků na křídlech motýla za kroužky na obrázku 6.



Obr. 4 – Z14. Odliší jiný obrázek v řadě (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 102)



Obr. 5 – Z15. Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 103)



Obr. 6 – Z16. Odliší obrázek v řadě lišící se detailem (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 104)

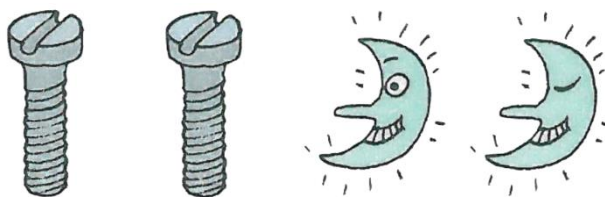
Instrukce k těmto pracovním listům jsou následující: „*Dítě necháme prohlédnout si celou řadu obrázků a posléze ho vyzveme, aby našlo obrázek, který je v řadě jiný*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 16). Konkrétně u pracovního listu Z14 může instrukce pro první řadu obrázků znít takto: „Pozorně se podívej na tyto obrázky v řadě. Která pila je jiná, než

ostatní?“. K možnostem, kterými dítě může označit správnou odpověď, se autorky vyjadřují takto: „*Jiný obrázek můžeme nechat dítě přeškrtnout, podtrhnout, zakroužkovat nebo pouze ukázat – záleží na grafomotorických dovednostech dítěte*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 16).

Pracovní listy Z14 až Z16 obsahovaly vždy 8 řad obrázků. V instrukcích je uvedeno, že „*první dva řádky mohou sloužit jako zácvičné, abychom měli jistotu, že dítě instrukci správně porozumělo*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 16). V rámci průzkumu se ukázalo, že děti úkolu správně porozuměly přímo z instrukcí, proto byly všechny úkoly bodovány.

Stejně jako v případě úkolu Jiný obrázek v řadě z diagnostiky iSophi, který je popsán v podkapitole 6.1.1., získalo dítě za správnou odpověď 1 bod a při chybném označení 0 bodů. Proto bodový zisk z pracovních listů Z14 až Z16 mohl být od nuly do osmi bodů.

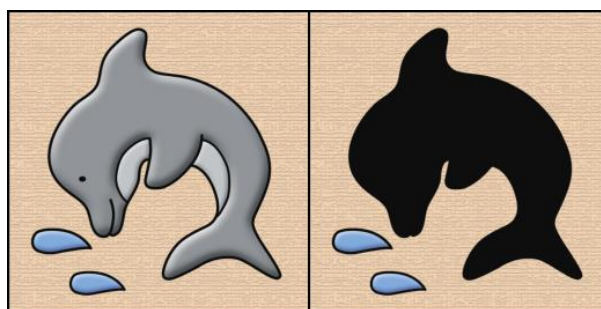
Princip pracovního listu Z17 byl od předchozích 3 úkolů odlišný. Tento pracovní list obsahuje 28 dvojic obrázků. Dítěti dáme pokyn, aby porovnal dvojici obrázků a řeklo, jestli jsou oba obrázky shodné či nikoli. Tento úkol je demonstrován na dvou dvojicích, vyňatých z pracovního listu Z17, které jsou vyobrazeny na obrázku 7, konkrétně shodná dvojice šroubů v levé části a neshodná dvojice měsíců vpravo. Stejně jako u ostatních pracovních listů z publikace Diagnostika předškolního dítěte získalo dítě 1 bod za správnou odpověď. Maximálně tedy mohlo v tomto úkolu získat 28 bodů.



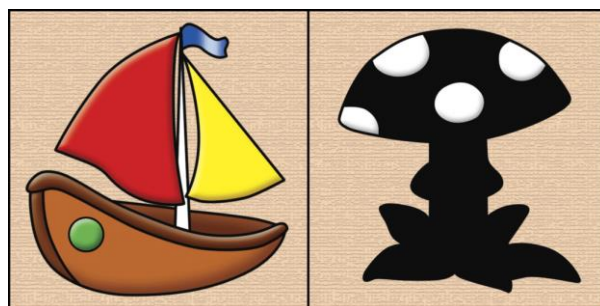
Obr. 7 – Z17. Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem (vlevo – shodná dvojice; vpravo – neshodná dvojice) (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 105)

7.3 Stínové pexeso

Společnost Zábavné učení, s.r.o., se zabývá tvorbou atraktivních a zábavných pomůcek pro výuku dětí. Jedním z jejich produktů je i tzv. Stínové pexeso, které je možné volně získat na internetových stránkách společnosti (Zábavné učení, s.r.o., 2019). Princip tohoto pexesa je stejný jako u klasického pexesa, kdy se hledají odpovídající si dvojice. V případě stínového pexesa je jeden obrázek z dvojice barevný, druhý obrázek pak zobrazuje jeho stín. Jedna ze dvojic ze stínového pexesa je uvedena na obrázku 8. Doporučený věk pro hráče je autory stanoven na 4 a více let, což odpovídá zkoumané věkové skupině.



Obr. 8 – Jedna dvojice Stínového pexesa (Zábavné učení, s.r.o., 2019)



Obr. 9 – První dvojice zahraná učitelem (Zábavné učení, s.r.o., 2019)

Aby bylo možné posuzovat schopnosti jednotlivých dětí v této disciplíně, tak autorka práce s dětmi hrála hru následujícím způsobem. Stejně jako u běžného pexesa hrála autorka vždy pouze s jedním dítětem. Karty byly vždy rozmístěny stejným způsobem. Autorka zahájila hru vždy stejnou dvojicí, u které si byla jistá, že se nejedná o pár. Zároveň se jednalo o jeden obrázek barevný a druhý ve stínové verzi. Konkrétně se jednalo o loď (barevný obrázek) a muchomůrku (stín). Tato dvojice je ukázána na obrázku 9.

Následně hrálo dítě a dále se hráči střídali tak, jak je u hry pexeso běžné. Cílem bylo, aby dítě mělo vždy šanci jako první sebrat dvojici sobě odpovídajících si karet. V případě, že byl učitel na tahu a nebyla známá poloha dvou odpovídajících si karet, tak vždy otočil novou kartu a následně jednu ze dříve otočených karet tak, aby výsledná dvojice netvořila pár. Pokud ale byla v předchozím tahu dítěte známá odpovídající si dvojice karet a dítě nevyužilo možnosti dvojici získat, tak učitel dvojici sebral. V takovém případě autorka sebrala pouze jednu dvojici a to i v případě, že byla známá poloha více párů. Následující tah učitel nejprve otočil jednu novou kartu a poté dříve otočenou kartu, která s první kartou netvořila pár. V případě, že již byly všechny karty odkryty, tak učitel záměrně udělá chybu, tedy po jedné sebrané dvojici záměrně otočí dvojici neodpovídajících si karet. Dítě může na rozdíl od učitele v jednom tahu sebrat i více dvojic.

Stínové pexeso tvoří 10 párů karet a sebraná každá dvojice byla ohodnocena jedním bodem. Celkově tedy bylo možné v tomto úkolu získat 10 bodů. Ačkoliv se tento úkol u dětí těšil největší oblibě, tak je nutné uznat, že tento úkol oproti ostatním nelze zcela jednoznačně vyhodnotit. Tento úkol vyžaduje velkou pozornost učitele a může z jeho strany snadno dojít k chybě. Jelikož se vyhodnocoval aktuální stav dítěte, nebylo možné hru v případě učitelovy chyby opakovat.

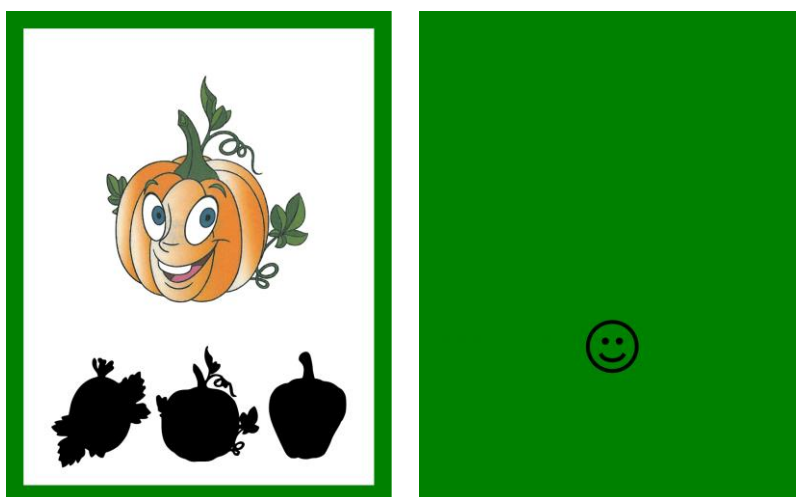
Je nutné si uvědomit i další aspekty, které brání jednoznačnému vyhodnocení této herní aktivity. Proto bude při kvantitativním zhodnocení výzkumu na tyto okolnosti brán zřetel. Je však vhodné poznamenat, že se jedná o odlišný způsob rozvoje zrakové percepce než u předchozích diagnostických cvičení, který je pro děti zároveň velmi zábavný. V případě zkoumané skupiny dětí odehrály děti pouze jednu hru s učitelem, ale z učitelské praxe autorky vyplývá, že tuto hru mají děti v oblibě.

Kompletní sadu dvojic stínového pexesa lze nalézt v příloze A anebo na internetových stránkách uvedených v seznamu použité literatury.

7.4 Zelenina – obraz a stín

Poslední hra je výtvořem autorky práce a nese název Zelenina – obraz a stín. Autorka vytvořila 12 karet, na kterých je vždy barevně vyobrazen jeden druh zeleniny, a pod ním jsou tři stíny různých druhů zeleniny s tím, že jeden stín odpovídá barevnému obrázku. Úkolem dítěte je ukázat na stín, který odpovídá barevnému obrázku nad ním. Jedna

z karet, na které je zobrazena dýně, je prezentována na obrázku 10 v levé části. Pro zvýšení atraktivity a větší zapojení dítěte vytvořila autorka i možnost, kdy si děti samy kontrolují správnost své odpovědi. Na zadní straně každé karty je emotikon, a pokud dítě označí svou odpověď např. pomocí kolíčku a kartu otočí, tak v případě že si odpovídá pozice kolíčku a emotikonu, je odpověď správná. Zadní strana karty s dýní je ukázána na obrázku 10 vpravo. Úkol Zelenina - obraz a stín byl v rámci všech herních aktivit vybraných pro zlepšení zrakové percepce jako poslední. Možnost vlastní kontroly s pozitivním charakterem jednotlivých karet dopomohla ke zvýšení zájmu dětí. Zároveň je nutné konstatovat, že označování správných odpovědí pomocí kolíčku prodlužovalo čas při individuální práci s dětmi.



Obr. 10 – Jedna karta ze hry Zelenina – obraz a stín

Za správnou odpověď dítě získalo 1 bod, maximální počet byl tedy 12 bodů. Na každou kartu mělo dítě pouze jeden pokus. Obrázky všech 12 karet jsou prezentovány v příloze B.

8 Popis průzkumu

Cílem bakalářské práce je vydefinovat soubor aktivit a her, které jsou určené k rozvoji zrakové percepce. Následně tento soubor uplatnit v praxi a na základě vstupní a výstupní diagnostiky ověřit, zda díky využití tohoto souboru došlo u dětí ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání.

8.1 Zkoumaný soubor

Pro průzkum bylo vybráno 20 dětí, přesněji 10 dívek a 10 chlapců. Na začátku průzkumu patřily tyto děti do věkové skupiny 4-5 let. Všechny tyto děti navštěvovaly mateřskou školu Moravánek v Moravanech u Brna. Nejdříve byla se všemi dětmi provedena vstupní diagnostika zrakové percepce podle materiálu iSophi. Následně první skupina pěti dívek a pěti chlapců, kteří navštěvovali třídu Motýlků, absolvovala soubor 6 aktivit a her, u kterých byl sledován vliv na rozvoj zrakové percepce. Druhá skupina 5 dívek a 5 chlapců ze třídy Kuřátek tento soubor 6 úkolů neabsolvovala. Poslední částí průzkumu byla výstupní diagnostika, která byla provedena znovu s oběma skupinami dětí s pomocí materiálu iSophi. Označení skupin dětí podle názvu třídy, tedy Motýlci a Kuřátka, je použito pro pojmenování obou skupin v celé předložené práci.

Výstupní diagnostiku absolvovalo 16 dětí z původního počtu 20. Konkrétně celý průzkum absolvovalo ve skupince Motýlků 5 dívek a 4 chlapci, ve skupině Kuřátek dokončilo průzkum 5 dívek a 2 chlapci. Průzkum tedy dokončilo 6 chlapců z 10. Z důvodů, uvedených v podkapitole 5.2 nebylo možné s těmito dětmi průzkum dokončit.

Při provádění průzkumu bylo vždy s každým dítětem pracováno individuálně, tedy dítě bylo v místnosti pouze s autorkou práce, aby bylo zajištěno klidné a příjemné prostředí.

8.2 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola Moravánek se nachází v obci Moravany u Brna a je postavena na okraji této obce v blízkosti polí a lesa. Škola je tvořena dvěma moderními budovami, kde se nachází čtyři běžné třídy (Kuřátka, Motýlci, Kořátka, Berušky) a jedna speciální třída určena pro děti s narušenou komunikační schopností (Sovičky). Z důvodů nárůstu obyvatel v obci Moravany vedení obce navýšilo kapacitu této školy pomocí detašovaného pracoviště na adrese Brno – Pšeník 18 (třída Ovečky). Složení dětí v těchto třídách je

homogenní. Učitelky se při vzdělávání dětí inspirují programem *Začít spolu*, ze kterého využívají především centra aktivit.

K mateřské škole patří poměrně rozlehlá zahrada, na které je pěkné a moderní vybavení. Zahrada nabízí velké množství prolézaček, skluzavku, zahradní altán, dvě pískoviště a moderní mlhoviště s oblázkovou pláží. Na zahradě se nachází také skalky a záhony s bylinkami. Také jsou zde vyvýšené záhony, na kterých děti můžou díky vlastnímu přičinění něco vypěstovat. I přes velikou nabídku vybavení zahrady zbývá na zahradě dost místa k volnému pohybu a nejrůznějším hrám.

9 Srovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky

Při diagnostice dítěte je běžné popisovat výsledky v chronologickém pořadí. V případě popisovaného průzkumu by nejdříve byly prezentovány výsledky ze vstupní diagnostiky, následně souboru úloh pro zlepšení zrakové percepce a nakonec výstupní diagnostiky.

Jelikož je cílem této bakalářské práce ověřit, zda na základě využití zvoleného souboru her došlo u dětí ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání, tak se jako vhodnější zdá nejdříve vyhodnotit vstupní a výstupní diagnostiku. Na základě porovnání vstupní a výstupní diagnostiky je následně možné stanovit, zda u skupiny Motýlků došlo ke zlepšení zrakového vnímání či nikoliv. Zhodnocení jednotlivých úkolů pro zlepšení zrakové percepce je prezentováno až v další kapitole.

9.1 Výsledky diagnostik

Jak vstupní, tak i výstupní diagnostika byly provedeny s použitím diagnostického materiálu iSophi, konkrétně částí pro posouzení zrakového vnímání. Zrakové vnímání je u diagnostiky iSophi vyhodnocováno pomocí testu, který obsahuje tři úkoly, popsané v podkapitole 6.1. Pro prezentační účely jsou jména úkolů nahrazena označením:

- D1 – 11. Jiný obrázek v řadě,
- D2 – 12. Figura a pozadí,
- D3 – 13. Vyhledávání detailu.

Bodové hodnocení jednotlivých dětí při vstupní a výstupní diagnostice je uvedeno v tabulce 1. Maximální možný bodový zisk v úloze D1 je 6 bodů, pro úkol D2 je to 5 bodů a u poslední aktivity D3 jsou to 4 body. Maximálně tedy každé dítě mohlo získat 15 bodů. Jelikož se za špatnou odpověď u diagnostiky iSophi body neodečítají, tak minimální možný zisk je 0 bodů. Kompletní popis oblasti zrakového vnímání v rámci diagnostiky iSophi je uveden v podkapitole 6.1.

Jak již bylo v kapitole 8 uvedeno, tak výstupní diagnostika byla dokončena s 16 dětmi, pro které jsou prezentovány výsledky v této kapitole. Konkrétně šlo o 5 dívek a 4 chlapce ve skupině Motýlci a ve skupině Kuřátek o 5 dívek a 2 chlapce. Jména dětí jsou s ohledem na ochranu osobních údajů nahrazeny čísly od 1 do 16. Pohlaví dětí je do tabulky zahrnuto pomocí barvy pole s číslem dítěte, červená pro dívky a modrá pro chlapce.

Tab. 1 – Hodnocení jednotlivých dětí v rámci vstupní a výstupní diagnostiky

	Číslo dítěte	Vstupní diagnostika			Výstupní diagnostika		
		D1 (6)	D2 (5)	D3 (4)	D1 (6)	D2 (5)	D3 (4)
Motýlci	1	4	5	4	5	5	4
	2	6	5	3	6	5	4
	3	6	5	4	6	5	4
	4	6	3	4	6	5	4
	5	6	4	4	5	5	4
	6	6	4	3	6	5	3
	7	4	2	1	6	3	4
	8	5	3	0	6	4	1
	9	6	3	3	5	4	4
Kuřátka	10	3	2	0	4	3	0
	11	6	4	3	5	5	2
	12	4	5	2	6	5	1
	13	5	4	4	5	4	4
	14	6	5	2	6	5	2
	15	6	1	4	6	2	3
	16	6	4	3	6	4	3

9.2 Vyhodnocení diagnostik

Diagnostický materiál iSophi obsahuje metodiku pro vyhodnocení výsledků dítěte v jednotlivých oblastech rozvoje. Dítě je na základě součtu bodů ze všech úkolů získaných v dané oblasti zařazeno do jedné ze čtyř úrovní. Pro lepší odlišení je každé úrovni přiřazeno i barevné označení. Konkrétně jde o úroveň „nadprůměr“, „průměr“, „podprůměr“ a „výrazný podprůměr“. V části zrakové vnímání je rozdělení do jednotlivých kategorií rozvrženo na základě bodového výsledku následovně:

- **nadprůměr** – 13-15 bodů,
- **průměr** – 9-12 bodů,
- **podprůměr** – 5-8 bodů,
- **výrazný podprůměr** – 0-4 bodů.

Vyhodnocení vstupní diagnostiky a rozřazení jednotlivých dětí do jednotlivých úrovní je prezentováno v tabulce 2. Stejný postup byl aplikován i na výsledky výstupní diagnostiky. Její vyhodnocení je uvedeno v tabulce 3.

Jak je patrné při porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky, tak všechny děti buďto zůstaly v stejné úrovni, nebo se dokonce dle výsledků výstupní diagnostiky nachází ve vyšší úrovni, než tomu bylo u vstupní diagnostiky. U žádného dítěte nenastal propad do nižší úrovně v porovnání mezi výstupní a vstupní diagnostikou.

Co se týká součtu bodů, tak pouze jediné dítě ze skupiny Kuřátka získalo ve výstupní diagnostice méně bodů, než v diagnostice vstupní. Faktorů pro tento pokles může být více (zdravotní stav, momentální rozpoložení dítěte, atd.). Jelikož se tímto dítětem kromě vstupní a výstupní diagnostiky dále nepracovalo, tak nelze jednoznačně tyto důvody stanovit. Všechny ostatní děti, tedy i všechny děti ze skupiny Motýlci, získaly ve výstupní diagnostice stejně nebo více bodů než ve vstupní diagnostice.

Tab. 2 – Vyhodnocení vstupní diagnostiky podle materiálu iSophi

	Číslo dítěte	D1 (6)	D2 (5)	D3 (4)	Součet	Vyhodnocení
Motýlci	1	4	5	4	13	Nadprůměr
	2	6	5	3	14	Nadprůměr
	3	6	5	4	15	Nadprůměr
	4	6	3	4	13	Nadprůměr
	5	6	4	4	14	Nadprůměr
	6	6	4	3	13	Nadprůměr
	7	4	2	1	7	Podprůměr
	8	5	3	0	8	Podprůměr
	9	6	3	3	12	Průměr
Kuřátka	10	3	2	0	5	Podprůměr
	11	6	4	3	13	Nadprůměr
	12	4	5	2	11	Průměr
	13	5	4	4	13	Nadprůměr
	14	6	5	2	13	Nadprůměr
	15	6	1	4	11	Průměr
	16	6	4	3	13	Nadprůměr

Tab. 3 – Vyhodnocení výstupní diagnostiky podle materiálu iSophi

	Číslo dítěte	D1 (6)	D2 (5)	D3 (4)	Součet	Vyhodnocení
Motýlci	1	5	5	4	14	Nadprůměr
	2	6	5	4	15	Nadprůměr
	3	6	5	4	15	Nadprůměr
	4	6	5	4	15	Nadprůměr
	5	5	5	4	14	Nadprůměr
	6	6	5	3	14	Nadprůměr
	7	6	3	4	13	Nadprůměr
	8	6	4	1	11	Průměr
	9	5	4	4	13	Nadprůměr
Kuřátka	10	4	3	0	7	Podprůměr
	11	5	5	2	12	Průměr
	12	6	5	1	12	Průměr
	13	5	4	4	13	Nadprůměr
	14	6	5	2	13	Nadprůměr
	15	6	2	3	11	Průměr
	16	6	4	3	13	Nadprůměr

Metodika iSophi pro hodnocení výsledků poskytuje celkové hodnocení dané oblasti rozvoje dítěte. Z tohoto hodnocení však nevyplývá, zda jsou mezi jednotlivými úkoly u daného jedince velké výkyvy či nikoliv. Posouzení výsledků v jednotlivých úkolech bude prezentováno v dalších podkapitolách.

9.3 Průměrný bodový zisk z diagnostik

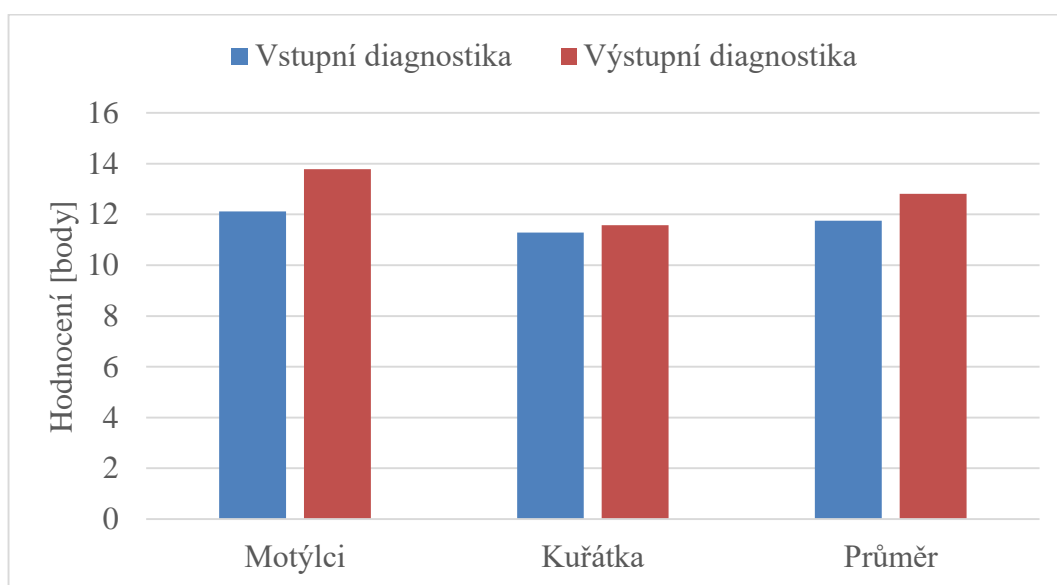
Součet bodů získaných jednotlivými dětmi v rámci vstupní a výstupní diagnostiky byl zprůměrován, aby bylo možné porovnat výsledky mezi oběma skupinami.

Tab. 4 – Vyhodnocení výstupní diagnostiky podle materiálu iSophi

	Průměr – Motýlci	Průměr – Kuřátka	Celkový průměr
Vstupní diagnostika	12,11	11,29	11,75
Výstupní diagnostika	13,78	11,57	12,81
Rozdíl hodnot	1,67	0,29	1,06

Jak je vidět z výsledků prezentovaných v tabulce 4, tak obě skupiny vykázaly v rámci výstupní diagnostiky vyšší výsledky než u vstupní diagnostiky. Nicméně Motýlci, tedy skupina, se kterou byly prováděny herní aktivity pro rozvoj zrakové percepce, dosáhli vyššího nárůstu bodů mezi oběma diagnostikami. V průměru všech dětí, které se zúčastnily průzkumu, získaly ve výstupní diagnostice o 1,06 bodu více než ve vstupní diagnostice. V rámci Motýlků je tento nárůst o 1,67 bodu, kdežto děti ve skupině Kuřátka se v průměru zlepšily pouze o 0,29 bodu. Na základě těchto dat lze konstatovat, že většího progresu v oblasti zrakové percepce mezi vstupní a výstupní diagnostikou dosáhla skupina Motýlci.

Vizuální srovnání průměrných výsledků obou skupin je ukázáno na grafu 1.



Graf 1 – Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky

Nejen že Motýlci dosáhli většího nárůstu průměrného bodového zisku, ale také získali oproti Kuřátkům vyšší průměrný bodový zisk v obou diagnostikách. Na základě tohoto výsledku lze říct, že Motýlci byli v průměru obou diagnostik na vyšší úrovni vývoje, než skupina Kuřátka.

9.4 Vyhodnocení jednotlivých úkolů diagnostik

Vzhledem k tomu, že každý úkol má jiné bodové ohodnocení, tak není možné vzájemně výsledky v jednotlivých úkolech porovnávat. Z toho důvodu bylo v následujících tabulkách přistoupeno k vyjádření výsledků v procentech. Díky tomu je možné výsledky

všech částí diagnostik vzájemně porovnávat a na základě těchto výsledků vyvozovat detailnější závěry.

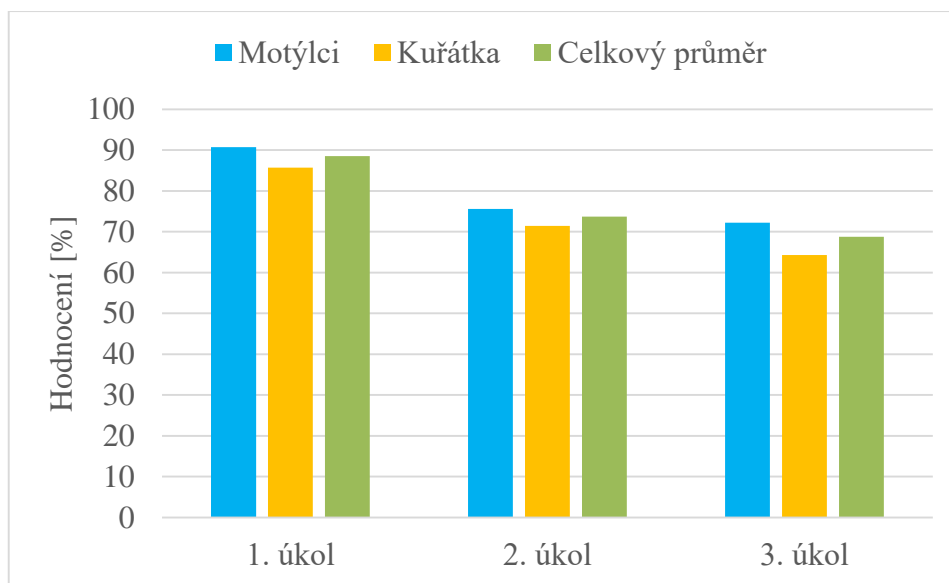
Vyjádření procentuálních výsledků ze vstupní a výstupní diagnostiky je prezentováno v tabulce 5. Maximální zisk ve všech úkolech tedy odpovídá 100%. Díky tomu je možné výsledky jednotlivých úkolů vzájemně porovnávat.

Tab. 5 – Výsledné relativní hodnoty v rámci vstupní a výstupní diagnostiky

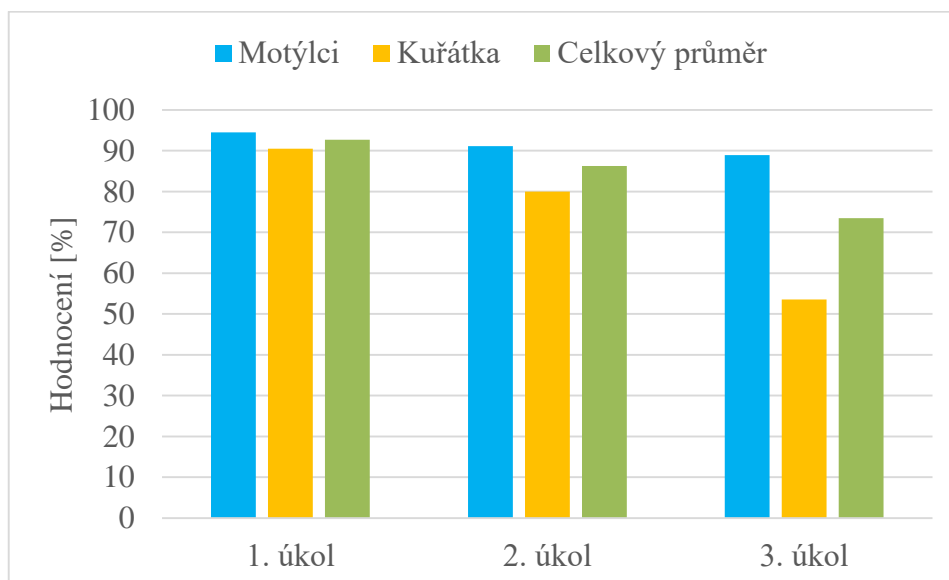
		Vstupní diagnostika				Výstupní diagnostika			
Číslo dítěte		D1	D2	D3	Průměr	D1	D2	D3	Průměr
Motýlci	1	66,67	100	100	88,89	83,33	100	100	94,44
	2	100	100	75	91,67	100	100	100	100
	3	100	100	100	100	100	100	100	100
	4	100	60	100	86,67	100	100	100	100
	5	100	80	100	93,33	83,33	100	100	94,44
	6	100	80	75	85	100	100	75	91,67
	7	66,67	40	25	43,89	100	60	100	86,67
	8	83,33	60	0	47,78	100	80	25	68,33
	9	100	60	75	78,33	83,33	80	100	87,78
	Průměr z A		90,74	75,56	72,22	79,51	94,44	91,11	88,89
Kuřátka	10	50	40	0	30	66,67	60	0	42,22
	11	100	80	75	85	83,33	100	50	77,78
	12	66,67	100	50	72,22	100	100	25	75
	13	83,33	80	100	87,78	83,33	80	100	87,78
	14	100	100	50	83,33	100	100	50	83,33
	15	100	20	100	73,33	100	40	75	71,67
	16	100	80	75	85	100	80	75	85
	Průměr z B		85,71	71,43	64,29	73,81	90,48	80,00	53,57
Celkový průměr		88,54	73,75	68,75	77,01	92,71	86,25	73,44	84,13

Díky velkému množství hodnot v tabulce 5 je obtížné vyvodit konkrétní závěry přímo z prezentovaných hodnot. Pro zobrazení výsledků byly použity grafy, které jsou prezentovány na následujících stránkách. Všechny hodnoty, které jsou graficky vyobrazeny na grafech 2 až 8, je možné dohledat v tabulce 5.

Srovnání průměrných výsledků obou skupin dětí je pro vstupní diagnostiku zobrazeno na grafu 2 a pro výstupní diagnostiku na grafu 3. Jak je vidět, tak průměrný výsledek skupiny Motýlci je vyšší ve všech u všech úkolů jak vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Zajímavou anomálii ve výsledcích představuje 3. úkol v rámci výstupní diagnostiky, kdy je průměrný výsledek pro skupinu Kuřátka nižší, než u vstupní diagnostiky. Zároveň je v případě tohoto úkolu největší diference mezi oběma zkoumanými skupinami.

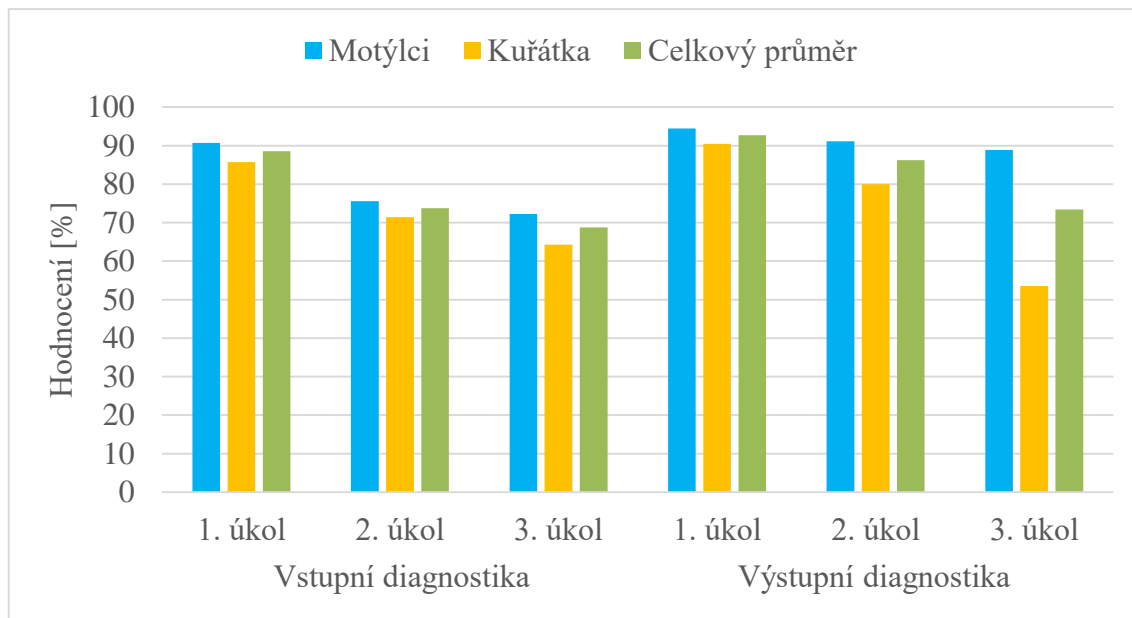


Graf 2 – Srovnání výsledků v jednotlivých úkolech – vstupní diagnostika



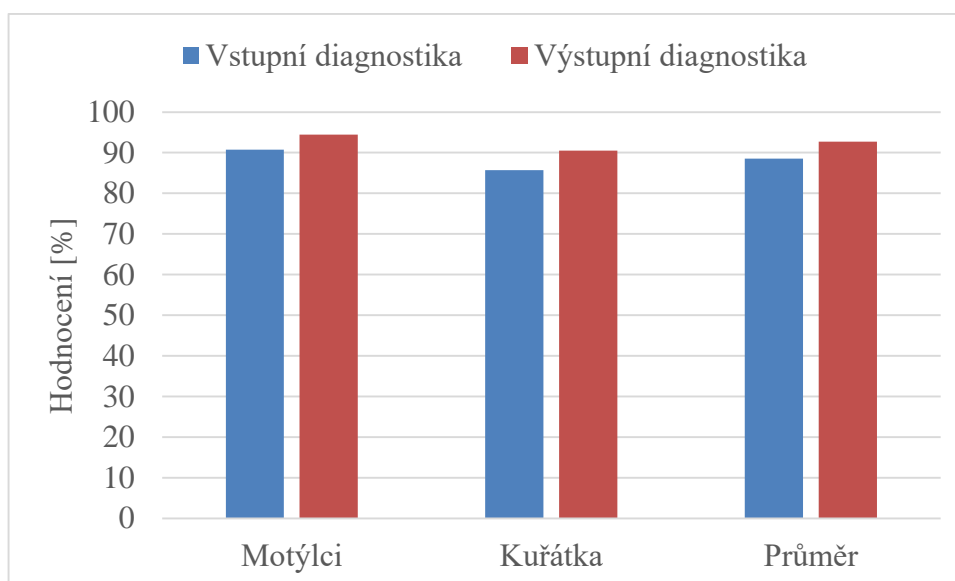
Graf 3 – Srovnání výsledků v jednotlivých úkolech – výstupní diagnostika

Srovnání všech úkolů v rámci obou diagnostik je ukázáno na grafu 4. Zde je vidět, že výsledky, a to jak pro Motýlky, tak pro Kuřátka, i co do celkového průměru jsou ve všech úkolech vyšší u výstupní diagnostiky s jedinou výjimkou, a tou je právě výsledek 3. úkolu u skupiny Kuřátka.

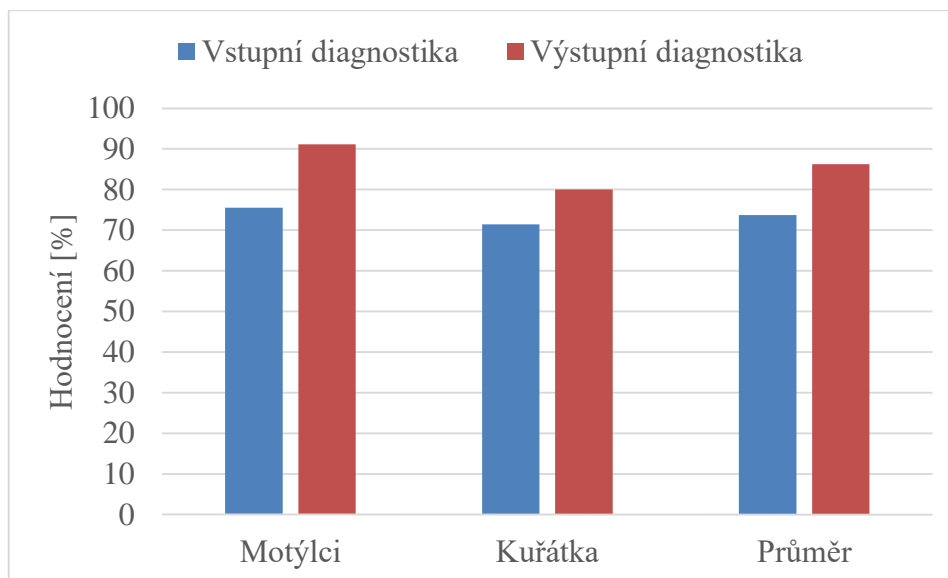


Graf 4 – Srovnání vstupní a výstupní diagnostiky v jednotlivých úkolech

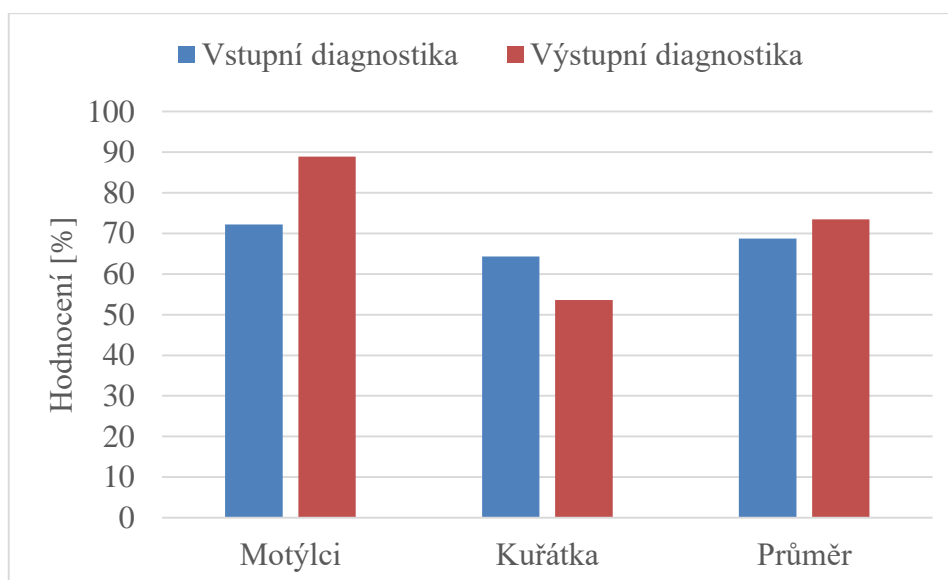
Následující grafy 5 až 7 ukazují srovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky, kterých obě skupiny dosáhly. Do každého grafu je vyneseno i průměr všech 16 dětí, které se průzkumu zúčastnily.



Graf 5 – Srovnání vstupní a výstupní diagnostiky – 1. úkol

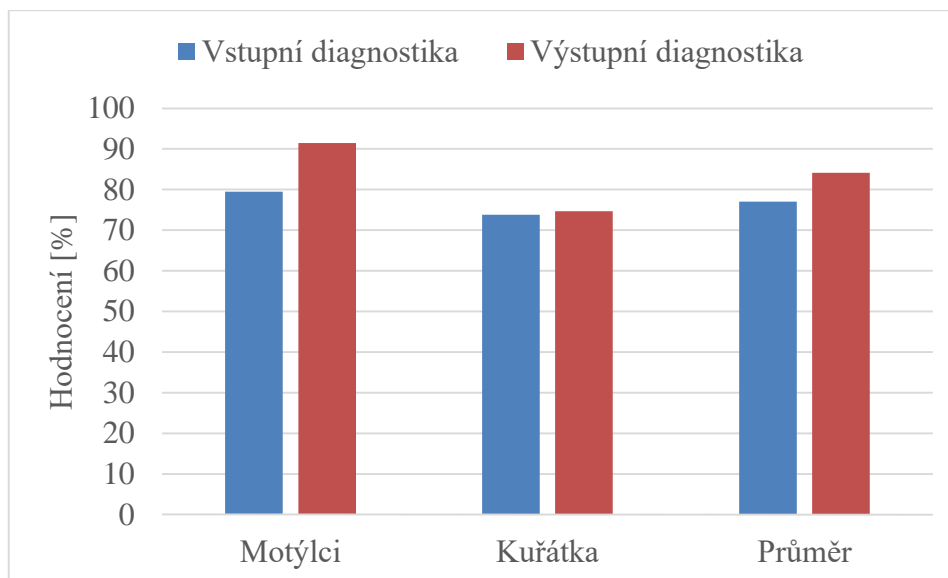


Graf 6 – Srovnání vstupní a výstupní diagnostiky – 2. úkol



Graf 7 – Srovnání vstupní a výstupní diagnostiky – 3. úkol

V grafu 7, který zobrazuje porovnání výsledků 3. úkolu pro vstupní a výstupní diagnostiku, je nejlépe vidět nižší výsledek ve výstupní diagnostice u Kuřátek, což je jev, který v žádném jiném případě nenastal.



Graf 8 – Srovnání vstupní a výstupní diagnostiky – Průměr všech tří úkolů

Graf 8 ukazuje porovnání průměrných hodnot ze všech úkolů mezi vstupní a výstupní diagnostikou. Je logické, že vizuálně graf vypadá úplně stejně jako graf 1, který pracuje s absolutními hodnotami.

10 Vyhodnocení souboru aktivit a her pro zlepšení zrakové percepce

Jak bylo prokázáno analýzou výsledků v předchozí kapitole, tak pomocí zvoleného souboru aktivit došlo u dětí ze skupiny Motýlci k větší progresi zrakového vnímání než u skupiny Kuřátka, která úlohy neabsolvovala.

V této kapitole jsou vyhodnoceny jednotlivé hry ze souboru zvolených her pro rozvoj zrakové percepce. Všechny absolvované úlohy pro zlepšení zrakové percepce jsou detailně popsány v kapitole 7. Pro prezentační účely jsou názvy úloh nahrazeny označením pomocí písmene U (úkol) a číselným označením podle jejich pořadí:

- U1 – Odliší jiný obrázek v řadě,
- U2 – Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou,
- U3 – Odliší obrázek v řadě lišící se detailem,
- U4 – Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem,
- U5 – Stínové pexeso,
- U6 – Zelenina – obraz a stín.

10.1 Výsledky úloh pro zlepšení zrakové percepce

Výsledky jednotlivých dětí v rámci celého souboru úloh jsou zobrazeny v tabulce 6.

Tab. 6 – Hodnocení jednotlivých dětí v rámci úloh pro zlepšení zrakové percepce

Číslo dítěte	U1 (8)	U2 (8)	U3 (8)	U4 (28)	U5 (10)	U6 (12)
1	8	7	8	28	7	12
2	7	7	8	28	9	10
3	8	8	8	28	6	12
4	5	8	7	27	9	12
5	8	8	6	27	8	12
6	8	8	8	25	6	12
7	6	6	6	25	5	10
8	7	8	6	25	6	11
9	8	7	6	26	8	11

V závorce za názvem úkolu je vždy uveden maximální bodový zisk, který lze v dané aktivitě získat. Zároveň je vhodné připomenout, že tyto úlohy absolvovaly pouze děti ze skupiny Motýlci, a proto jsou v tabulce 6 uvedeny výsledky pouze pro 9 dětí.

10.2 Procentuální výsledky úloh

Stejně jako u vyhodnocení jednotlivých částí vstupní a výstupní diagnostiky, tak i v případě úkolů pro zlepšení zrakové percepce není možné tyto aktivity srovnávat pomocí absolutních hodnot výsledků, protože maximální možný bodový zisk se v jednotlivých úkolech liší. Proto byly všechny výsledky vyjádřeny v procentech, tedy ve formátu, ve kterém je možné úlohy vzájemně srovnávat. Procentuální vyjádření výsledků jednotlivých úloh je prezentováno v tabulce 7.

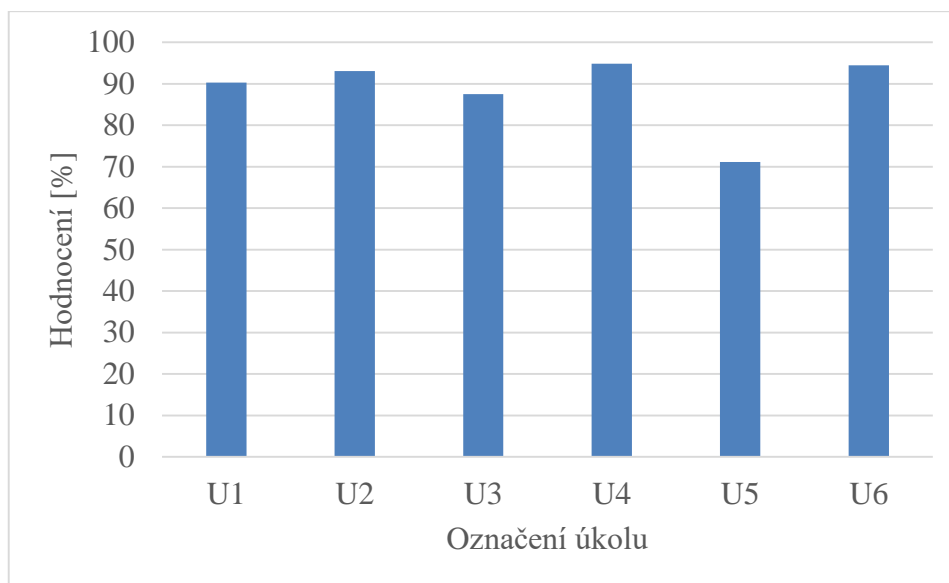
Tab. 7 – Procentuální výsledky úloh pro zlepšení percepce

Číslo dítěte	U1	U2	U3	U4	U5	U6	Průměr
1	100	87,5	100	100	70	100	92,92
2	87,5	87,5	100	100	90	83,33	91,39
3	100	100	100	100	60	100	93,33
4	62,5	100	87,5	96,43	90	100	89,40
5	100	100	75	96,43	80	100	91,90
6	100	100	100	89,29	60	100	91,55
7	75	75	75	89,29	50	83,33	74,60
8	87,5	100	75	89,29	60	91,67	83,91
9	100	87,5	75	92,86	80	91,67	87,84
Průměr	90,28	93,06	87,5	94,84	71,11	94,44	88,54

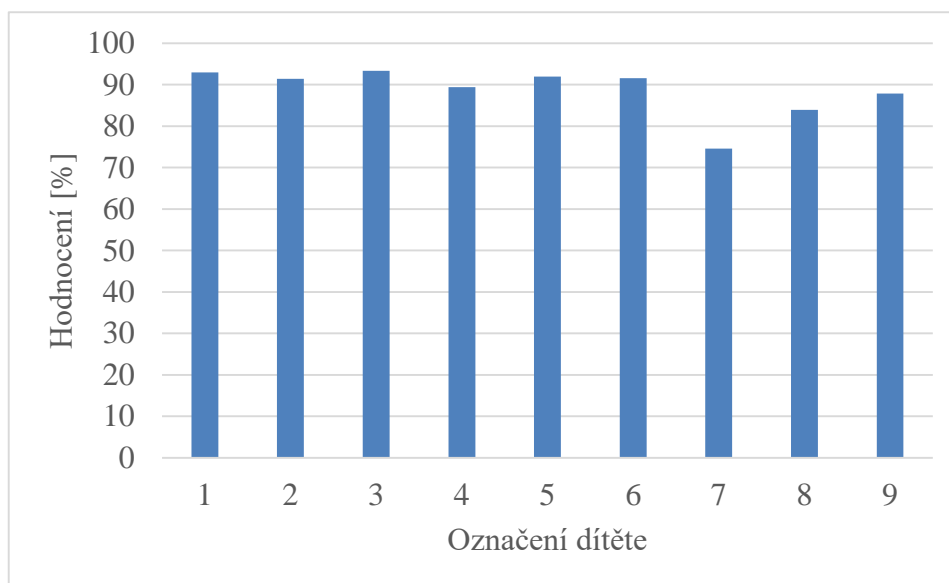
Zhodnocení jednotlivých úloh souboru aktivit pro zlepšení zrakové percepce lze provést pomocí srovnání průměrných výsledků všech dětí. Tyto hodnoty jsou uvedeny v posledním řádku tabulky. Pro vizuální interpretaci jsou tyto hodnoty zobrazeny v grafu 9. Jak je z grafu 9 a zároveň z hodnot v tabulce 7 vidět, tak průměrný výsledek všech dětí se ve všech úkolech pohybuje kolem 90%, jedinou výjimku představuje úloha U5, tedy Stínové pexeso, u kterého měly děti úspěšnost pouze 71%. To může být způsobeno dvěma důvody. Jednak je hra pexeso sama o sobě komplexnější než ostatní hry z posuzovaného souboru. Zároveň ačkoli bylo cílem nastavených pravidel při hraní Stínového pexesa, aby dítě mělo možnost získat všechny kartičky, tak to nebylo možné zcela zaručit (viz podkapitola 7.3).

Průměrné výsledky ze všech úkolů jsou pro každé dítě v tabulce 7 uvedeny ve sloupci napravo a dále jsou zobrazeny v grafu 10. Průměrný výsledek ve všech úkolech byl

88,54%. Většina dětí dosáhla výsledku okolo 90%. Jedno dítě, konkrétně chlapec s číslem 7, vykazuje oproti ostatním výrazně nižší výsledné skóre.



Graf 9 – Průměrné výsledky všech dětí v jednotlivých úlohách U1–U6



Graf 10 – Průměrné výsledky jednotlivých dětí v úlohách pro zlepšení zrakové percepce

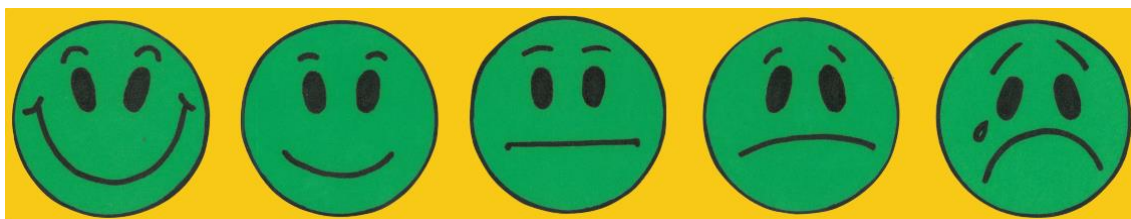
10.3 Zhodnocení úloh pro zlepšení zrakové percepce

Důležitou myšlenkou současného přístupu pedagogiky k dětem předškolního věku je postavení dítěte do pozice aktivního spoluaktéra vzdělávacího procesu. Více o této koncepci pojednává kapitola 1.2. Proto bylo důležitou částí nejen to, aby děti absolvovaly aktivity ze souboru her pro rozvoj zrakové percepce. Důležité také bylo, aby děti měly možnost dát k těmto aktivitám svou zpětnou vazbu. Na základě této zpětné vazby bylo sestaveno hodnocení celého souboru her, které je prezentováno v této podkapitole.

Aby hodnocení bylo pro děti co nejsrozumitelnější, tak okamžitě po dokončení každého úkolu ze souboru dostaly dvě otázky:

- Jak se ti tato hra líbila?
- Jak si myslíš, že se ti v této hře dařilo?

Hodnocení prováděly děti pomocí hodnoticí škály, která je zobrazena na obrázku 11. Jak je vidět, tak dítě vybralo jeden z 5 emotikonů, kteří jasně vyjadřovaly jejich pocity vůči absolvované aktivitě a jak se jim v jejich snažení dařilo.



Obr. 11 – Hodnoticí škála

Aby bylo možné hodnocení dětí vyhodnotit, tak byly jednotlivým emotikonům přiřazeny číselné hodnoty, které odpovídají klasickým známкам používaným v českém školství. Přiřazení známek jednotlivým emotikonům je popsáno následujícím rozdělením:

- 😄 = 1
- 😊 = 2
- 😐 = 3
- ☹️ = 4
- 😞 = 5

Ukázalo se, že každé dítě má svou individuální míru sebereflexe. V některých případech odpovědi dětí na otázku „Jak si myslíš, že se ti v této hře dařilo?“ neodpovídaly skutečnému výkonu dítěte. Proto bylo hodnocení úloh doplněno o hodnocení učitele, které zodpovídá otázku „Jak se dítěti ve hře dařilo z pohledu učitele?“. Autorka nastavěla své hodnocení pouze na bodovém zisku, ale snažila se postihnout i přístup dítěte k úkolu a jeho chování v průběhu aktivity.

Výsledky hodnocení jednotlivých úkolů dětmi i autorkou práce, převedené na číselné hodnoty, je prezentováno v tabulce 7. První otázka pro děti je označena pojmem „Líbilo“, druhá otázka „Dařilo“ a hodnocení autorky práce je vyjádřeno slovem „Učitel“.

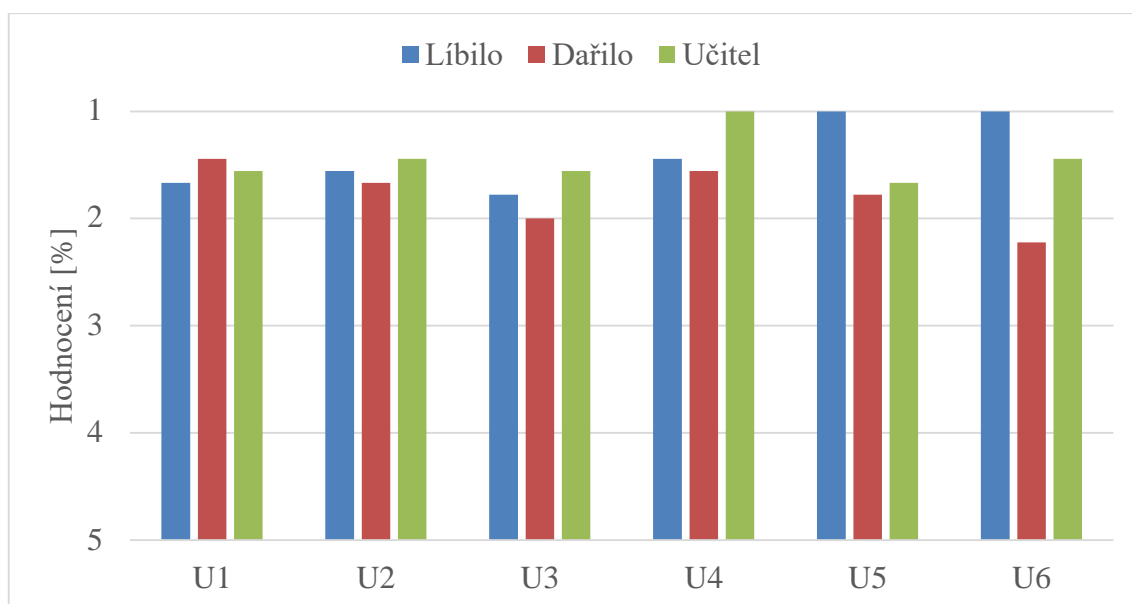
Tab. 7 – Hodnocení jednotlivých úloh dětmi a učitelem

#	U1			U2			U3			U4			U5			U6		
	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL	LÍBILO	DAŘILO	UČITEL
1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
3	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
4	1	2	3	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	5	1	1	2	1
5	2	1	1	3	2	1	2	3	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
7	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	3	1	2	2
8	4	1	2	1	1	1	5	5	2	3	1	1	1	2	2	1	5	2
9	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	5	2

Pro srovnání jednotlivých výsledků bylo hodnocení dětí zprůměrováno pro každý úkol. Výsledné průměrné hodnoty jsou pro všechny tři hodnocení uvedeny v tabulce 8 a graficky zobrazeny v grafu 11.

Tab. 8 – Průměrné hodnocení jednotlivých úloh dětmi a učitelem

	U1	U2	U3	U4	U5	U6
Líbilo	1,67	1,56	1,78	1,44	1,00	1,00
Dařilo	1,44	1,67	2,00	1,56	1,78	2,22
Učitel	1,56	1,44	1,56	1,00	2,56	1,44



Graf 11 – Průměrné hodnocení jednotlivých úloh dětmi a učitelem

Z celého souboru úloh pro zlepšení zrakové percepce se dětem nejvíce líbily úkoly U5 a U6, tedy Stínové pexeso a Zelenina – obraz a stín. Jedná se o aktivity, které jsou svou formou hravější než pouhé vyplňování pracovního listu, které bylo prováděno v rámci úkolů U1 až U4. Nicméně žádný úkol nebyl dětmi hodnocen nižší průměrnou známkou než 1,78.

Zajímavé srovnání nabízí porovnání pohledu dětí na jejich výkon v rámci úkolu a názoru učitele na výkon dítěte. Děti hodnotily svůj výkon horší známkou než učitel ve všech případech kromě úkolu U1 (Odliší jiný obrázek v řadě), u kterého je ale rozdíl mezi průměrným hodnocením dětí a učitele velmi malý.

Největší rozdíly v průměrném hodnocení jednotlivých otázek jsou v případě úkolu U6 (Zelenina – obraz a stín). Ačkoli se úkol U6 všem dětem velmi líbil a žádné dítě nezvolilo jiné než nejvyšší hodnocení, tak z pohledu dětí šlo o úkol, ve kterém se jim nejméně dařilo. To však vůbec neodpovídá průměrnému bodovému výsledku, který byl v případě tohoto úkolu 94,44%, což byl druhý nejlepší průměrný procentuální výsledek jen o 0,4 procentního bodu nižší než v případě nejlépe zvládnuté úlohy. Proto je v případě úkolu U6 také největší rozdíl mezi hodnocením výkonu dětmi a učitelem.

V případě úkolu U4 (Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem) udělil učitel všem dětem nejvyšší možné hodnocení. Ačkoliv hodnocení učitele nebylo založeno pouze na bodovém zisku dětí, tak v tomto případě autorka práce nemohla dětem udělit jiné hodnocení, protože v rámci úlohy U4 bylo možné získat až 28 bodů a nejnižší

výsledek byl 25 bodů, tedy 89% maxima. Pět dětí z devíti však svůj výkon vyjádřilo až druhou nejvyšší známkou. Dvě dívky dokonce svému výkonu neudělily nejvyšší hodnocení, přestože měly všech 28 odpovědí správně.

Hodnocení jednotlivých úkolů pomocí prezentované metodiky je velmi jednoduché a zároveň poskytuje učitelům velmi užitečnou zpětnou vazbu. To se týká nejen aktivit samotných, ale také schopností dětí co nejobektivněji ohodnotit svůj výkon. Ačkoli je taková analýza nad rámec předložené práce, tak si autorka odnesla z této části velmi užitečné poznatky, které bude ve své učitelské praxi dále rozvíjet.

11 Další úkoly pro rozvoj zrakové percepce

Ve fázi plánování průzkumu bylo cílem vydefinovat soubor úloh pro zlepšení zrakové percepce, který se bude věnovat oblastem vývoje zrakové percepce, které postihuje diagnostický materiál iSophi v části věnované zrakovému vnímání. Výčet těchto oblastí s názvem úkolu, který pro danou oblast iSophi využívá je uveden zde:

- Zraková diferenciacie – 11. Jiný obrázek v řadě,
- Figura a pozadí – 12. Figura a pozadí,
- Zraková analýza a syntéza – 13. Vyhledávání detailu.

Původním záměrem autorky bylo navrhnout v pro každou ze tří oblastí 4 úkoly, které děti absolvují. Původní předpoklad zněl, že by tímto postupem mělo dojít k rozvoji všech oblastí, kterými se diagnostika iSophi zabývá, a tím pádem by měl být patrný rozdíl mezi vstupní a výstupní diagnostikou u dětí, které by takový soubor úkolů pro zlepšení zrakové percepce absolvovaly. Kompletní seznam úloh je prezentován v následujícím výčtu:

- Zraková diferenciacie:
 - Odliší jiný obrázek v řadě,
 - Odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou,
 - Odliší obrázek v řadě lišící se detailem,
 - Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem;
- Figura a pozadí:
 - Ztracená klubíčka v trávě (Špačková, 2018, s. 4),
 - Překrývající se obrázky (Pekárková, 2017, s. 91-92),
 - Lesní domov (Špačková, 2014, s. 16),
 - Mlha ve městě (Špačková, 2014, s. 51);
- Zraková analýza a syntéza:
 - Stínové pexeso,
 - Zelenina – obraz a stín,
 - Přirazení správné výseče (Bednářová, 2015, s. 12),
 - Vyhledávání správných dvojic pro vytvoření kruhu (Novotná, 2011, s. 21).

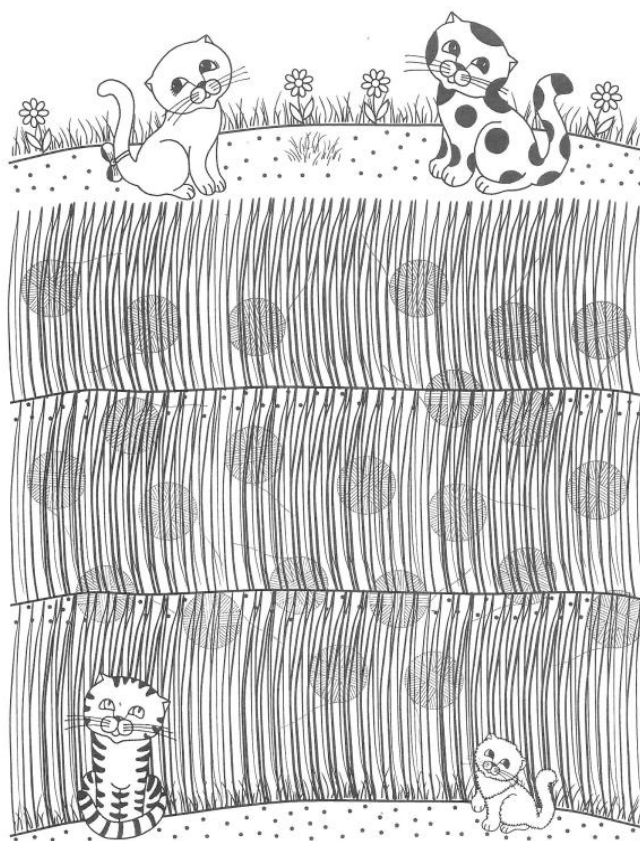
Z časových důvodů však nebylo možné dokončit všech 12 úkolů. Byly provedeny všechny 4 úkoly z oblasti zrakové diferenciacie a první dva úkoly zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu. Výsledky těchto 6 úkolů jsou prezentovány v kapitole 10.

Bohužel nebylo možné s dětmi absolvovat žádný úkol v části figura a pozadí. Toto nerovnoměrné rozložení herních aktivit v rámci souboru úloh pro zlepšení zrakové percepce je největším nedostatkem předloženého průzkumu.

Úkoly, které nebyly v průzkumu realizovány, jsou zde popsány s odkazy na literaturu, ve které jsou detailněji objasněny. Tato kapitola může sloužit jako inspirace pro další práce na podobné téma.

11.1 Ztracená klubíčka v trávě

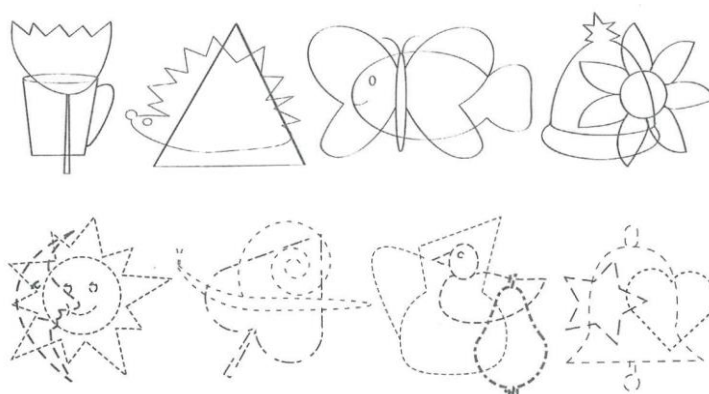
První zvolený úkol z oblasti figura a pozadí byl převzat z pracovních listů v publikaci „KAFOMETÍK Ekologie a příroda“. Dítě v tomto úkolu má nalézt a vybarvit všechna klubíčka, která jsou schována ve zmeti čar. Pracovní list je zobrazen na obrázku 12. Bodové hodnocení je u tohoto úkolu založeno na počtu nalezených a vybarvených klubíček.



Obr. 12 – Ztracená klubíčka v trávě (Špačková, 2018, s. 4)

11.2 Překrývající se obrázky

U druhého úkolu pro rozvoj zrakové percepce v oblasti figura a pozadí mělo být úkolem dítěte rozpoznat, které objekty se vzájemně na daném obrázku překrývají. Všechny 8 částí tohoto úkolu je prezentováno na obrázku 13. Bodovací systém bylo v plánu u tohoto úkolu postavit tak, že za každý rozpoznáný předmět dítě získá 1 bod, tedy v každé části mohlo získat 2 body, respektive u poslední dvou částí 3 body. Dohromady by tedy bylo možné získat 18 bodů.



Obr. 13 – Překrývající se obrázky (Pekárková, 2017, s. 91-92)

11.3 Lesní domov

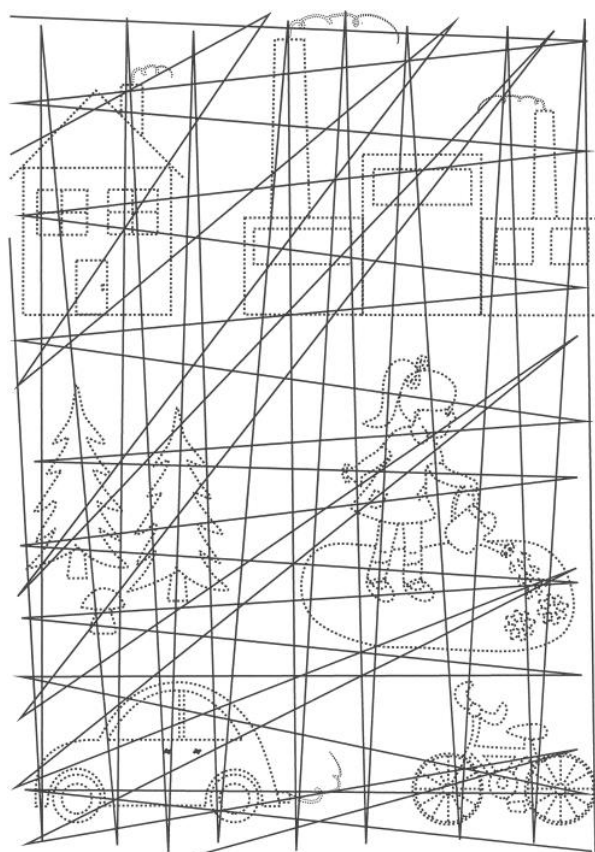
Zde je úkolem dítěte najít na obrázku zvířata, která se na něm nacházejí. Úskalí je ovšem v tom, že zvíře na obrázku nikdy není vyobrazeno celé. Na obrázku 14 se jich skrývá celkem 18. Učitel věnuje pozornost počtu správně odhalených zvířat a zároveň sám může zhodnotit, jestli nějaké zvíře dělalo dětem obecně problém.

11.4 Mlha ve městě

V poslední úkolu zaměřeném na oblast figura a pozadí mělo být úkolem dítěte odhalit jednotlivé obrázky, které jsou na obrázku 15 vyobrazeny přerušovanými liniemi. Celý arch papíru je ale přeškrtnán čarami, které tyto obrázky skrývají. Tyto čáry představují mlhu. Při správném řešení úkolu by dítě mělo odhalit přeškrtnané obrázky, ukázat na ně a správně je pojmenovat.



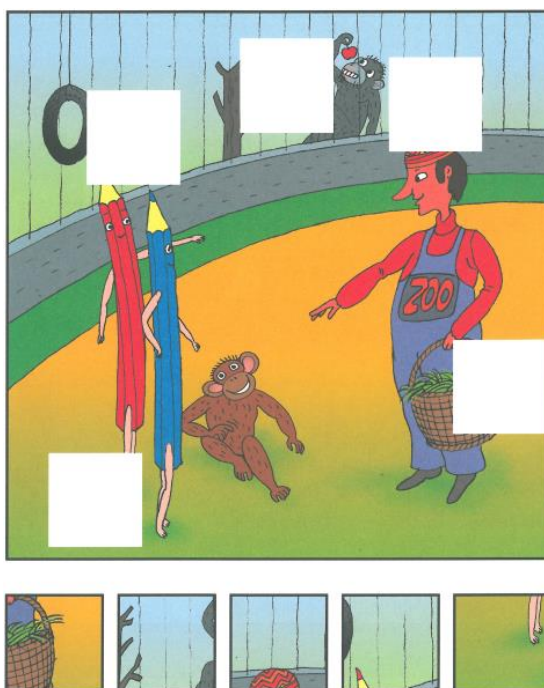
Obr. 14 – Lesní domov (Špačková, 2014, s. 16)



Obr. 15 – Mlha ve městě (Špačková, 2014, s. 51)

11.5 Přiřazení správné výseče

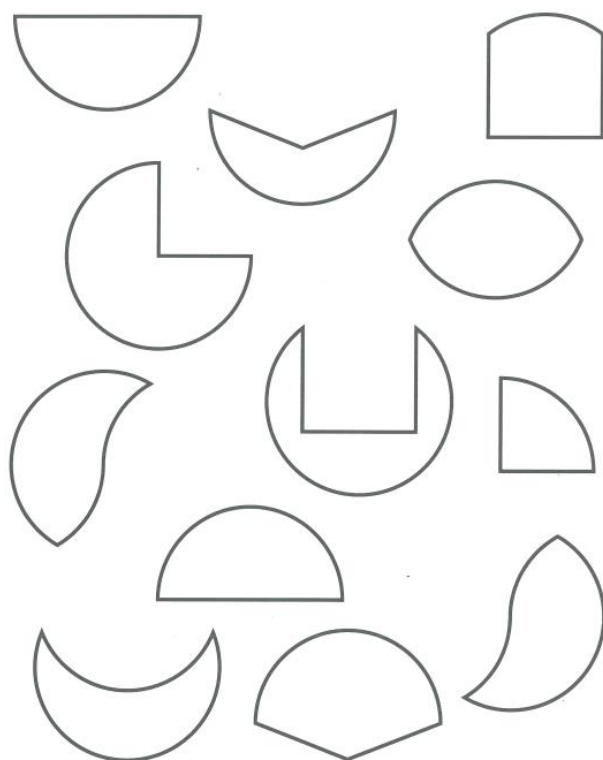
Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, tak dva úkoly pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy jsou součástí souboru úloh, které byly s dětmi v rámci průzkumu provedeny. Třetí plánovaná úloha se jmenuje přiřazení správné výseče a úkolem dítěte je přiřadit pět výsečí, zobrazených na obrázku 16 v dolní části, na správnou pozici do obrázku. Původně bylo plánováno, že by hodnocení tohoto úkolu bylo totožné jako u třetího úkolu v rámci diagnostiky iSophi, tedy 13. Vyhledávání detailu. Dítě by mělo dva pokusy na určení správné výseče do konkrétní pozice. Při správném určení by získalo 2 body, pokud by došlo k správnému označení až na druhé pokus, tak by získalo 1 bod. Maximálně by tedy bylo možné získat 10 bodů.



Obr. 16 – Přiřazení správné výseče (Bednářová, 2015, s. 12)

11.6 Vyhledávání správných dvojic pro vytvoření kruhu

Poslední úlohou v plánovaném souboru a také poslední úlohou v rámci oblasti zrakové analýzy a syntézy měl být úkol, u kterého je cílem přiřadit k sobě dva tvary tak, aby výsledný obrazec utvořil kruh. Celkem je na obrázku 17 potřeba spojit 6 dvojic. Hodnocení mělo být identické jako u předchozího úkolu, tedy dítě mělo mít 2 možnosti pro nalezení správné odpovědi. V případě správného určení na první pokus by získalo 2 body, v případě jedné opravy bod 1. Dohromady tedy mělo být možné získat 12 bodů.



Obr. 17 – Vyhledávání správných dvojic pro vytvoření kruhu (Novotná, 2011, s. 21)

12 Diskuse

Předložená bakalářská práce se zabývá možností rozvoje zrakové percepce u dětí předškolního věku pomocí vybraného souboru aktivit a her určených pro tyto účely. V této kapitole je uvedeno srovnání metod a výsledků předložené práce se závěrečnými pracemi, která mají témata zaměřena také na rozvoj zrakového vnímání u dětí předškolního věku.

První srovnávanou závěrečnou prací je bakalářská práce Barbory Počinkové, která byla obhájena v roce 2017 na Masarykově Univerzitě (Počinková, 2017). Tato bakalářská práce je zaměřena na rozvoj zrakové percepce a prostorového vnímání. Přínosem práce je vytvoření souboru pracovních listů zaměřených na rozvoj těchto oblastí, které jsou inspirovány Ezopovými bajkami. Výzkumný vzorek, se kterým bylo pracováno v rámci průzkumu, zahrnoval 6 dětí, 3 dívky a 3 chlapce, ve věku 4 až 5 a půl roku.

Metody použité v této bakalářské práci jsou velmi podobné metodám použitým v předložené práci. Vliv navrhovaných aktivit na rozvoj zrakového vnímání byl posouzen na základně porovnání vstupní a výstupní diagnostiky, které byly provedeny podle diagnostického materiálu „Diagnostika dítěte předškolního věku“ (Bednářová, Šmardová, 2015). Výzkumný vzorek však nebyl s ohledem na malý počet dětí rozdělen do dvou skupin, tak jak to bylo provedeno v průzkumu v rámci předložené práce.

Téma rozvoje zrakového vnímání v předškolním věku je přímo obsaženo v názvu bakalářské práce Miroslavy Karličkové, obhájené v roce 2017 na Západočeské Univerzitě v Plzni (Karličková, 2017). Cíle této práce byly orientovány více na pozorování konkrétních dětí, než na metody pro jejich rozvoj. V rámci průzkumu bylo pracováno se 4 dětmi, 2 dívkami a 2 chlapci. Mezi použité metody patřila i anamnéza jednotlivých dětí, rozhovor s jejich rodiči a stejně jako v předchozím případě diagnostika podle materiálu „Diagnostika dítěte předškolního věku“ (Bednářová, Šmardová, 2015). Z těchto dat byla všem dětem sestavena kazuistika. Závěry této práce byly vyvozeny z výstupů obsažených v jednotlivých kazuistikách.

Eliška Surmová se ve své bakalářské práci věnuje rozvojem zrakového vnímání u dětí se specifickými poruchami (Surmová, 2017). Hlavním cílem bylo vytvoření sady vlastních pracovních listů na téma povolání, např. kuchaři a kuchařky, švadleny a krejčí,

chovatelé, silničáři atd. Srozumitelnost pracovních listů byla testována na žácích druhé třídy základní školy. Primárně jsou pracovní listy koncipované zejména pro žáky 2. a 3. třídy základní školy. Nicméně autorka předložené bakalářské práce se domnívá, že řada z těchto pracovních listů by byla vhodná i pro děti v mateřské škole, a proto je plánuje použít ve své učitelské praxi.

Bakalářskou práci na téma „Možnosti rozvoje vizuální a auditivní percepce u dětí předškolního věku“ obhájila v roce 2013 Petra Marszalková na Univerzitě Palackého v Olomouci (Marszalková, 2013). Hlavním cílem této bakalářské práce bylo stanovení úroveň informovanosti rodičů v oblastech sluchového a zrakového vývoje dítěte. Průzkum byl proveden formou dotazníkového šetření. Ačkoli je téma práce velmi podobné tématu předložené bakalářské práce, tak směřování bakalářské práce Petry Marszalkové je odlišné a nahlíží na problematiku přístupu rodičů k rozvoji zrakové a sluchové percepce u jejich dětí.

Poslední srovnávanou závěrečnou prací je diplomová práce Evy Barešové na téma „Diagnostika školní zralosti v oblasti zrakového a sluchového vnímání“ (Barešová, 2018). Ačkoliv se tato práce věnuje dvěma oblastem vývoje dítěte, tak jsou metody i postup v rámci průzkumu velmi podobné s předloženou bakalářskou prací. Na počátku průzkumu bylo vybráno 20 dětí, 10 dívek a 10 chlapců, kteří byli rozděleni do dvou skupin. Po provedení vstupní diagnostiky se pracovalo pouze s jednou skupinou dětí, které absolvovaly tzv. „stimulační materiály“, které měly dopomoci k rozvoji dětí v oblastech zrakové a sluchové percepce. Pro posouzení rozvoje dětí byly porovnány výsledky vstupní a výstupní diagnostiky.

Pro vstupní a výstupní diagnostiky i stimulační aktivity byly použity materiály z publikace „Předcházíme poruchám učení“ (Sindelar, 2016). Výsledky diplomové práce Evy Barešové dospěly k závěru, že u skupiny, se kterou se cíleně pracovalo na rozvoji zrakové a sluchové percepce pomocí vhodně zvolených cvičení došlo k většímu rozvoji zrakové a sluchové percepce, než u skupiny se kterou se nepracovalo. Tento závěr je ve shodě se závěry předložené bakalářské práce.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prokázat, zda při použití zvoleného souboru aktivit a her pro rozvoj zrakové percepce dojde k rozvoji zrakového u vnímání zvoleného zkušebního vzorku dětí ve věku od 4 do 5 let. V rámci průzkumu byly děti rozděleny do dvou skupin. Jedna absolvovala zvolený soubor aktivit a her. V případě druhé skupiny neproběhla mezi vstupní a výstupní diagnostikou žádná cílená činnost pro rozvoj zrakové percepce. Na základě porovnání vstupních a výstupních diagnostik pro obě skupiny se prokázalo, že skupina, se kterou se cíleně pracovalo, dosáhla v rámci výstupní diagnostiky o 14,97% lepší výsledek než při vstupní diagnostice. U skupiny, se kterou se cíleně nepracovalo, došlo k nárůstu pouze o 0,87%. Tyto závěry by bylo vhodné ověřit na větším počtu dětí. Presentovaný průzkum dokončilo 16 dětí, z počátečního počtu 20. Konkrétně 9 dětí ve skupině, která absolvovala zvolený soubor aktivit a her, a 7 dětí ve druhé skupině.

V období mezi vstupní a výstupní diagnostikou došlo určitě i k přirozenému vývoji dítěte. To potvrzuje i nárůst výsledků mezi vstupní a výstupní diagnostikou. Dále je nutné poznamenat, že skupina, se kterou byly provedeny aktivity pro zlepšení zrakové percepce, měla vyšší výsledky jak ve výstupní, tak i ve vstupní diagnostice. To také znamená, že měla menší prostor pro zlepšení. Dokonce jedno dítě z první skupiny získalo již ve vstupní diagnostice plný počet bodů. Pro jednodušší interpretaci výsledků by bylo vhodné rozdělit děti do dvou skupin až po provedení vstupní diagnostiky a to tak, aby průměrný výsledek obou skupin byl co nejbližší. Zároveň by bylo vhodné z průzkumu vyřadit děti, které již ve vstupní diagnostice dosáhnou vysokého výsledku, nebo dokonce plného počtu bodů. Je určitě pro tyto jedince výborné, že takto vynikají v dané oblasti vývoje. Nicméně s ohledem na základní cíl práce, tedy ověření zda použití zvoleného souboru aktivit a her vede ke zlepšení zrakové percepce, není možné u těchto dětí prokázat jakékoliv zlepšení.

Při plánování průzkumu bylo cílem vytipovat aktivity a hry tak, aby spadaly do stejných oblastí zrakového vnímání, kterým se věnuje i použitý diagnostický materiál iSophi. Celkem bylo provedeno 6 her pro rozvoj zrakové percepce. Z vnějších důvodů, které nejvíce způsobily opatření proti šíření nemoci COVID-19, nebylo možné provést všechny aktivity a hry, které byly naplánovány. Z toho důvodu nejsou oblasti, kterým se věnuje

diagnostika iSopli zastoupeny rovnoměrně a v oblasti figura a pozadí děti neabsolvovaly žádný úkol pro rozvoj zrakové percepce. Toto patří jednomu z nedostatků prezentovaného výzkumu.

Druhým bodem v průzkumu, který by bylo potřeba vydefinovat lépe, je definice úkolu Stínové pexeso. Oproti ostatním úkolům bylo obtížné zaručit takové podmínky, aby výsledky byly jednoznačně interpretovatelné. Toto se však nedotklo průběhu hry samotné, a přestože byly výsledky dětí v této úloze nejhorší ze všech, tak se všechny děti v hodnocení shodly, že se jim Stínové pexeso velmi líbilo a udělily mu nejvyšší možné hodnocení.

Velmi zajímavé výsledky přineslo hodnocení dětí z pohledu atraktivity jednotlivých her a také jejich předvedeného výkonu. Při plánování této části bylo úmyslem získat pouze zpětnou vazbu od dětí pro posouzení oblíbenosti jednotlivých aktivit. Z pohledu informací o dané aktivitě je to pro každého učitele zajímavá zpětná vazba. Zhodnocení svého výkonu ale dává učiteli informaci o schopnosti sebereflexe a zároveň o úrovni sebevědomí. V některých případech děti hodnotily svůj výkon nižší známkou i v případě, kdy správně zodpověděly všechny otázky v daném úkolu. V některých případech si děti udělily vysoké hodnocení i přesto, že jejich výsledek byl podprůměrný. Na základě těchto závěrů se ukázalo, že použití jednoduché hodnoticí stupnice může poskytnout podstatné informace o dítěti, které z průběhu jednotlivých cvičení nemusí být patrné.

Ačkoliv se konec bakalářské práce jevil býti dlouhou dobu v nedosažitelné dálce a častokrát celá práce autorku potrápila, nakonec si z ní přeci odnáší mnoho pozitiv. V první řadě je to prohloubení znalostí v této zajímavé oblasti a objevení nových diagnostických materiálů. V neposlední řadě je pro autorku milým překvapením a přínosem, že i přesto že nestihla z vnějších příčin vše, co měla v této práci naplánované, tak došlo u testované skupiny k poměrně znatelnému zlepšení. Tyto výsledky jsou autorce také motivací do její další učitelské praxe.

Zdroje

BAREŠOVÁ, Eva (2018). Diagnostika školní zralosti v oblasti zrakového a sluchového vnímání [diplomová práce]. Praha: Univerzita Karlova.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Mezi námi předškoláky, Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0626-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, DANDOVÁ, Eva a kol. (2018). Školní zralost a její diagnostika. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606581.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001). [online]. Praha: MŠMT ČR. [cit. 20. 4. 2002] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Česká školní inspekce (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017*. [online]. Praha. [cit. 10. 4. 2002] Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2017_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Vyrocnizprava-CSI_2016-2017_web.pdf

GAVORA, Peter (1999). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca. ISBN 80-7094-335-1.

GAVORA, Peter (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, HAVLOVÁ, Jana a kol. (2008). *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8.

HUIZINGA, J. (2000) *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin. ISBN 80-7272-020-1.

KARLÍČKOVÁ, Miroslava (2017). *Rozvoj zrakového vnímání v předškolním věku* [bakalářská práce]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KREJČOVÁ, Věra, POCHE KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 9788026208129.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2014). *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074354984.

MARSZALKOVÁ, Petra (2017). *Možnosti rozvoje vizuální a auditivní percepce u dětí předškolního věku* [bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MILLAR, Susanna (1968). *The Psychology of Play*. Ann Arbor: Penguin Book. ISBN 978-0140209747.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-86307-87-9.

NOVOTNÁ, Ivana (2011). *Pracovní sešit předškoláka*. Brno: Computer Press, a.s.. ISBN 978-80-251-2806-0.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra (2011). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.

OPRAVILOVÁ, Eva, UHLÍŘOVÁ, Jana (2010). *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-482-2.

OTEVŘELOVÁ, Hana (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 9788026210924.

PEKÁRKOVÁ, Simona (2017). *Jdu do školy: chytrý pomocník pro děti a rodiče*. Ilustrovala Jana BABOROVÁ. Praha: Fragment. ISBN 9788025331118.

PEKÁRKOVÁ, Simona, ŠVANDOVÁ, Martina (2019). *iSophi Pedagogická diagnostika 4-5 let v. 1.0*. Praha: iSophi Education s.r.o.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires De France. ISBN 9782130419952.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

POČINKOVÁ, Barbora (2017). *Rozvoj zrakové percepce a prostorového vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole* [bakalářská práce]. Brno: Masarykova Univerzita.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2016). [online]. Praha: MŠMT ČR. [cit. 20. 4. 2022] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv-1>

RENDLOVÁ, Hana (1995). *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-046-4.

ŘÍČAN, Pavel (2005). *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál. ISBN 9788071789239.

SAIFER, Steffen (1993). *Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí*. Praha: Step by Step ČR, o.p.s. [cit. 25. 4. 2022]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/user_files/hodnocen%C3%AD/za%C4%8D%C3%ADt_spolu/Step%20by%20Step_OREGONSKA%CC%81%20METODA%20hodnoceni%CC%81%20pr%CC%8Ceds%CC%8Ckolni%CC%81ch%20de%CC%8Cti%CC%81.pdf

SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-884-8.

SEDLAK, Franz, SINDELAR, Brigitte (2008). *Hurra, ich kann's: Den Schulanfang vorbereiten und begleiten*. Berlin, Germany: G&G Verlagsges. ISBN 978-3707405781.

Server o kognitivní vědě - UHK. *Výkladový slovník UHK*. [online]. [cit 24. 4. 2022]. Dostupné z: <https://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary>

SINDELAR, Brigitte (2016). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5.

SKALKOVÁ, Jarmila (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-10-6.

SPÁČILOVÁ, Hana (2003). *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024405687.

STERBERG, Robert (1998). *Cognitive Psychology*. Wadsworth Publishing Co Inc. ISBN 978-0155083547.

STERBERG, Robert (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

SURMOVÁ, Eliška (2017). *Možnosti rozvoje zrakového vnímání u dětí se specifickými poruchami učení* [bakalářská práce]. Praha: Univerzita Karlova.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila, ŠMAHELOVÁ, Bohumíra (2007). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o. ISBN 978-80-86633-81-7.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Metodika pro učitele. Praktická příručka k diagnostickému nástroji PREDICT*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-358-2.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, FIKAROVÁ, Táňa (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ - Práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

SYSLOVÁ, Zora a kol. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora, ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie (2019). *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.

ŠPAČKOVÁ, Renata (2018). *Hrátky s kocourem Tomem aneb než půjdu do školy II*. Stařeč: INFRA, s.r.o.. ISBN 978-80-86666-73-0.

ŠPAČKOVÁ, Renata, ADAMCOVÁ, Pavla, HURDOVÁ, Eva a kol. (2014). *KAFOMETÍK Ekologie a příroda*. Stařeč: INFRA. s.r.o. ISBN 978-80-86666-52-5.

VÁGNEROVÁ, Marie (2016). *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024632681.

VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

VÁGNEROVÁ, Marie (2008). *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 9788073723071.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra (2012). *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-231-9.

Zábavné učení, s.r.o. (2019). *Stínové pexeso*. [online]. [cit. 21. 4. 2022] Dostupné z: <https://www.zabavneuceni.cz/getattachment/3d5a9dab-94ff-4bb6-baa2-1ddb90c54961/Pexeso-Stinove.aspx>

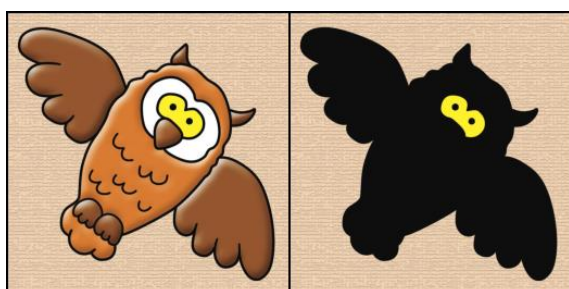
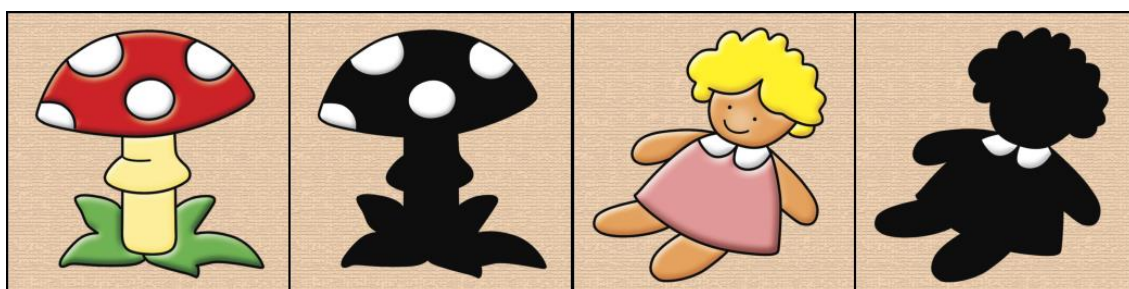
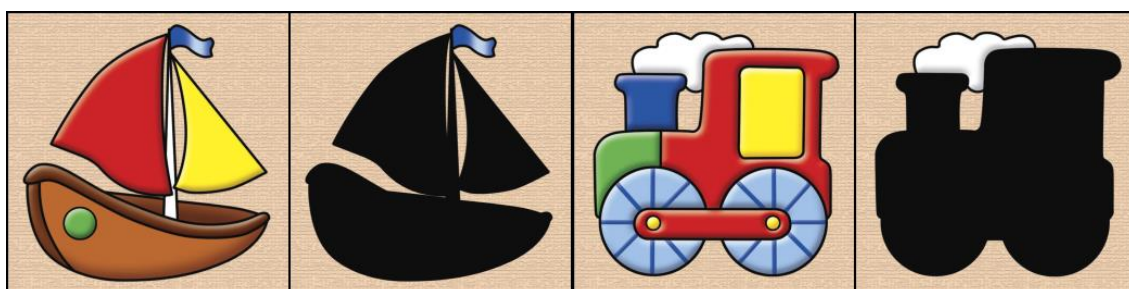
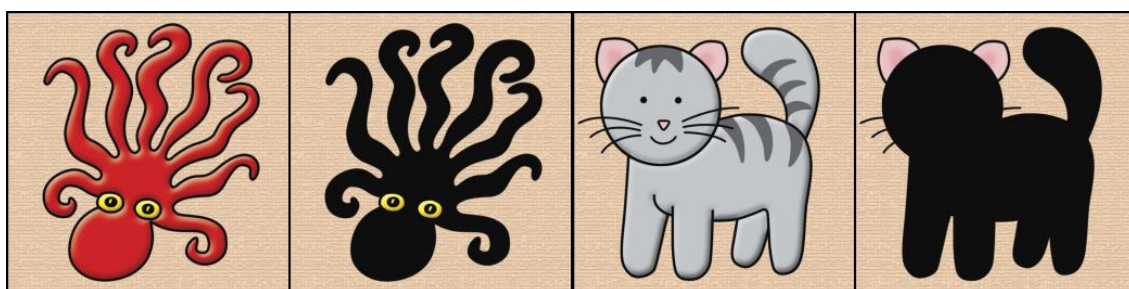
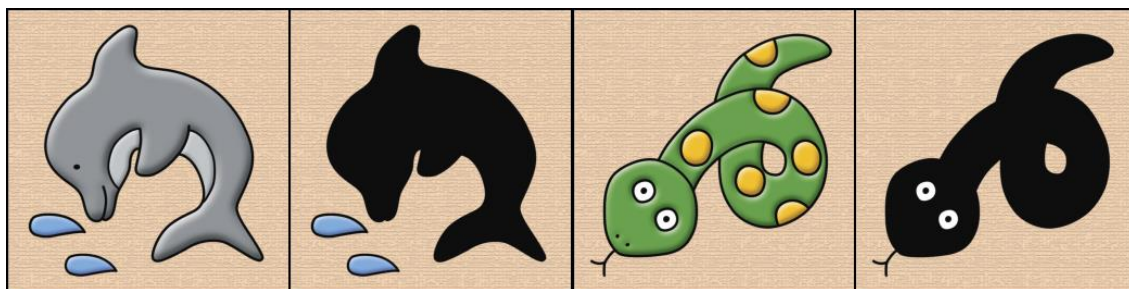
ZELINKOVÁ, Olga (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

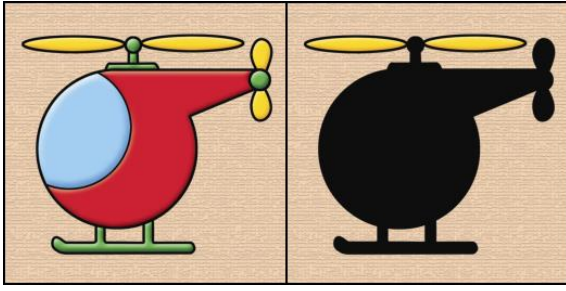
Seznam příloh

Příloha A – Stínové pexeso

Příloha B – Zelenina – obraz a stín

Příloha A – Stínové pexeso





Příloha B – Zelenina – obraz a stín

