

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

## **Diplomová práce**

Bc. Romana Pantůčková

**Nadané dítě v předškolním vzdělávání**

Olomouc 2020

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů.

V Rosicích dne 12. 12. 2020

---

Bc. Romana Pantůčková

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost při vypracování této diplomové práce.

Dále děkuji mateřské škole a rodičům, kteří svým souhlasem umožnili realizaci výzkumu.

Nesmí také chybět poděkování mé rodině a blízkým za trpělivost a velkou podporu během celého studia.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
1 POJEM NADÁNÍ .....	8
1.1 Nadání vs. talent.....	11
1.2 Inteligence .....	12
1.2.1 Druhy inteligence.....	13
1.2.2 Vztah mezi nadáním a inteligencí.....	13
2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO DÍTĚTE .....	17
2.1 Vlastnosti nadaného dítěte .....	17
2.2 Diagnostika nadaného dítěte .....	19
2.3 Práce s nadaným dítětem.....	20
3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	24
3.1 Motorický vývoj.....	24
3.2 Kognitivní vývoj .....	26
3.3 Emocionální vývoj .....	30
3.4 Sociální vývoj.....	32
3.5 Sebepojetí a vývoj osobnosti dítěte.....	34
4 OBLASTI VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE Z HLEDISKA DIAGNOSTIKY....	36
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....	44
5.1 Cíl práce .....	44
5.2 Výzkumné otázky.....	44
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
5.4 Metody výzkumu.....	45
5.5 Oblasti zkoumání.....	46
5.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu .....	49
5.6.1 Případová studie 1 – nadané dítě .....	50

5.6.2	Případová studie 2 – dítě bez diagnostikovaného nadání .....	56
6	DISKUSE .....	62
	ZÁVĚR .....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	68
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	72
	SEZNAM TABULEK .....	73
	SEZNAM PŘÍLOH .....	74

# ÚVOD

Problematika nadaného dítěte se do povědomí široké společnosti dostala teprve nedávno. Dříve se hovořilo především o handicapech, různých postiženích, a nadané děti byly opomíjeny. Nyní se poměr mezi těmito dvěma skupinami začíná vyrovnávat. Pro pedagogiku jako vědu je potřeba se tímto tématem více zabývat a pracovat s ním. Především učitelé a učitelky potřebují dostatek informací, aby mohli s nadanými dětmi správně pracovat a aby je dokázali co nejdříve odhalit.

Každé dítě má právo, aby bylo rozvíjeno po všech stránkách, v případě nadaného dítěte to platí dvojnásob, jelikož velmi nadané, talentované dítě může být velkým přínosem pro naši společnost. Je nezbytné tyto děti podporovat, ale hlavně je včas odhalit a diagnostikovat, aby nedošlo k zániku talentu nebo stagnaci. Nadání i talent je potřeba dále rozvíjet, proto je nutné pracovat s nadaným dítětem individuálně, nejlépe prostřednictvím vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu. V každém jedinci se může skrývat určitý potenciál, proto je důležitou úlohou paní učitelek tento potenciál objevit, k tomu nejlépe poslouží pedagogická diagnostika, která patří k povinné dokumentaci všech mateřských škol.

Cílem předkládané práce je porovnat úroveň vědomostí, sociálních dovedností, motorických dovedností, vizuomotorické koordinace, zrakové percepce, sluchové percepce, matematických představ a řeči nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, z nichž první čtyři kapitoly se věnují teorii, a pátá kapitola obsahuje výzkumné šetření.

První kapitola se věnuje pojmu nadání jako takovému. Jsou zde uvedeny definice pojmu, dále je srovnán pojem talent a nadání, nechybí také popis druhů nadání. Velká část kapitoly je věnována inteligenci, jelikož právě inteligence tvoří nezbytnou složku při rozvoji nadání.

Druhá kapitola popisuje nadané dítě a jeho charakteristiku. V této kapitole jsou popsány vlastnosti nadaného dítěte, dále je uvedena diagnostika nadaného dítěte, pomocí které lze nadané dítě odhalit. Nechybí také zmínka o tom, jak s nadaným dítětem pracovat a co je při práci s ním důležité.

Popis dítěte předškolního věku a jeho charakteristiky z hlediska vývoje, tvoří třetí kapitolu diplomové práce. Je zde popsán vývoj dítěte v oblasti kognitivní, motorické, sociální, emocionální a oblast vývoje osobnosti dítěte a jeho sebepojetí.

Čtvrtá kapitola obsahuje popis oblastí vývoje předškolního dítěte z hlediska diagnostiky, některé z těchto oblastí jsou následně zkoumány v empirické části.

Samotné výzkumné šetření, které je zaměřeno kvalitativně, je prezentováno v páté kapitole. Jsou zde uvedeny dvě případové studie, první z nich je zaměřena na nadané dítě, druhá se zabývá dítětem bez diagnostikovaného nadání. U obou případových studií je popsána osobní, rodinná a školní anamnéza, a také výsledky výkonů z jednotlivých sledovaných oblastí. Dále v této kapitole nechybí diskuse, kde jsou zodpovězeny výzkumné otázky.

# 1 POJEM NADÁNÍ

Když se řekne nadání, spouště z nás se vybaví schopnost něčeho výjimečného. Člověk, který je nadaný, přece musí být něčím výjimečný a zajímavý. Avšak co spousta lidí netuší je, že každý z nás má určitý potenciál, a to, jak se u nás projeví, záleží pouze na tom, jak jsme vedeni a vychováváni. Každý z nás má právo plně rozvinout své schopnosti, i proto je velmi důležitý individuální přístup k jedinci a včasné odhalení jeho potenciálního nadání. Může se také stát, že někdo na to ani nepřijde, jelikož neměl dostatek podnětů, pouze si o něm ostatní myslí, že je jiný, ba dokonce divný. V mnoha jazycích slovo nadání znamená určitý dar, obdarování.

Hartl a Hartlová (2000, s. 338) se ztotožňují s touto definicí: *„Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“*

Dalším autorem definice je Witty (1965, In Laznibatová, 2007, s. 63), který říká že: *„Nadané nebo talentované je to dítě, které soustavně vykazuje významné výkony v jakékoliv hodnotné oblasti snažení.“*

*„V pedagogickém pojetí převládá tradiční představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, zejm. pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku.“*  
(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 164)

Forčík a Forčíková (2015, s. 12) uvádí, že nadání může být chápáno jako:

- kvalitativně osobitý souhrn schopností, které podmiňují úspěšné vykonávání činnosti,
- všeobecné schopnosti nebo všeobecné prvky schopností, které podmiňují možnosti člověka, úroveň a vlastnosti jeho činnosti,
- rozumový potenciál nebo inteligenci; celostní individuální charakteristiku poznávacích možností a schopností učit se,
- souhrn vloh, vrozených daností, projev úrovně a vlastností vrozených předpokladů,
- talent, existenci vnitřních podmínek pro dosahování vynikajících výsledků v činnosti.

Havigerová a Křováčková (2011) zmiňují, že někdy se také můžeme setkat s naprosto protikladnými pojetími.



<b>NADÁNÍ</b>	
jsou vrozené předpoklady, dispozice (genotyp)	je výsledek rozvoje předpokladů (fenotyp)
je stabilní schopnost v určité oblasti	je souhrn všech dynamických předpokladů (též osobnost, zájmy atp.)
je něco, čím disponují jen někteří lidé	je něco co mohou mít všichni lidé
se vztahuje jen na některé druhy činností	se vztahuje k jakékoli činnosti

Tabulka 1: Dva pohledy na nadání

Pojetí nadání dle Havigerové a Křováčkové (2011, s. 6) zní: „*Jedná se o projev vrozených dispozic, které se uplatňují v kontextu celého dynamického systému nadaného jedince, u kteréhokoli člověka a v jakékoli oblasti lidských aktivit.*“

Podle Eysencka a Barretta (1993, In Hříbková, 2009) je nadání definováno následovně:

První způsob definice je nadání jako synonymum s vysokým IQ, které zjistíme pomocí testů inteligence – tento způsob je v současné době preferován.

Další definice nám říká, že nadání se vztahuje ke kreativitě, avšak kreativita je dělena na dva způsoby, z nichž jeden je jako rys osobnosti a druhý jako znak sociálně hodnotného výkonu – tyto dvě pojetí spolu však nesouvisí.

Třetím způsobem chápeme nadání jako vysoký stupeň rozvoje speciálních schopností, ty však nemusejí souviset s vysokým IQ, proto autoři uvádějí, že je výhodné i logické používat první způsob definice.

V problematice nadání můžeme spatřovat tři roviny: nadání, talent a genialitu. Talent se projevuje v jedné určité oblasti, nadání je přenesení talentu na vyšší rovinu a genialita je chápána jako vzácnost, která má uplatnění na mezinárodní úrovni. (Landau, 2007)

## DRUHY NADÁNÍ

DeHaan a Havighurst (1957) uvádějí jako první druh nadání intelektové schopnosti, dále kreativní myšlení, vědecké schopnosti, následně vůdcovství ve společnosti, mechanické schopnosti, a také talent v krásném umění.

Intelektové schopnosti zahrnují verbální, početní, prostorové a paměťové schopnosti a faktory uvažování v rámci rozumových funkcí. Tyto schopnosti úzce souvisejí se školní úspěšností. Schopnost rozpoznávání problému, pružnost myšlení, tvoření myšlenek a produktů, vymýšlení dalšího využití objektů a materiálů se promítá v kreativním myšlení. Vědeckými schopnostmi vnímáme využití čísel a algebraických symbolů. Zahrnují zvědavost ve světě přírody, aritmetické uvažování a schopnosti využívání vědeckých metod. Manažerské schopnosti, které lze také nazvat jako vůdcovství, představují způsobilost pomáhat ve skupině k dosahování vytyčených cílů a zkvalitňování mezilidských vztahů. Tato vlastnost je důležitá pro vedoucí osobnosti v ekonomice a průmyslu, v pracovních skupinách, profesních organizacích a mezinárodních agenturách. Mechanické neboli zručné schopnosti jsou spjaty s talentem v umění, vědě i strojírenství. Zahrnují schopnosti manipulace, prostorové představivosti, vnímání vizuálních vzorů, detailů, podobností a rozdílů. (Fořtík, Fořtíková, 2015)

Mönks a Ypenburg (2002) tvrdí, že zvláštní nadání se může projevit ve čtyřech oblastech: v oblasti duševních schopností, intelektuálních výkonů, dále v oblasti tvořivosti a produktivnosti, následně v oblasti umění, ve výtvarných a hudebních uměních a také v sociální oblasti, přičemž se míní vůdcovské kvality.

Renzuli (2008) uvádí dva typy nadání:

- studijní nebo školní nadání,
- kreativně produktivní nadání.

*„Školní nadání je druh nadání nejjednodušeji měřitelný standardizovanými testy schopností, a proto typ nejčastěji používaný pro výběr studentů do speciálních programů.“* (Renzuli, 2008, s. 12) Mladí lidé pomocí rozumových testů prokazují určité kompetence, které jsou nejvíce ceněny právě ve školních studijních situacích, především zaměřených na analytické dovednosti. Souvislost mezi školním nadáním a pravděpodobností získat dobré

známky dokazují různé výzkumy. Také je prokázáno, že nadprůměrné výsledky zůstávají dlouhodobě stejné.

*„Kreativně produktivní nadání popisuje aspekty lidské aktivity a činnosti, kde se cení především vývoj originálních myšlenek, produktů, uměleckých děl a oblasti znalosti, které jsou záměrně vytvořeny, aby ovlivnily jedno či více publik.“* (Renzuli, 2008, s. 12) K rozvoji kreativně produktivního nadání slouží výukové metody zaměřené na skutečné problémy. Důraz je kladen na použití a aplikaci znalostí, také na integrovaný a induktivní proces myšlení.

## 1.1 Nadání vs. talent

Pojmy nadání a talent jsou často používány jako synonyma, ačkoliv pedagogové a vědci tyto pojmy diferencují. Tvrdí, že vysoké nadání se projevuje jako mimořádné nadání ve více oblastech (např. matematika, jazyky), zatímco pojem talent vnímají jako vynikání pouze v jedné oblasti. Bohužel ale neexistuje shoda v užívání těchto pojmů, jelikož někteří pedagogové a vědci rozlišují nadání a talent dle výsledků testu inteligence. (Mönks, Ypenburg, 2002)

Někteří autoři uvádějí, že nadání souvisí především s intelektovou oblastí, jako jsou jazyky a matematika, kdežto talent je podle nich spjatý s hudbou a pohybem. S těmito názory však nesouhlasí Dočkal (2005, s. 24 - 25) a tvrdí že: *„Přesvědčení, že nadání a talent musí být a jsou dvě různé věci, je mýtem, který do naší psychické reality vnesli v minulém století vědci, kteří nepostupovali od vymezení pojmů k jejich pojmenování, ale naopak – když už jim jazyk poskytl dva termíny, snažili se je nějakým způsobem „naplnit“ – děj se co děj. To ale může být zavádějící. Pokládám proto za užitečné používat slova nadání a talent jako synonyma.“*

Mertin a Gillernová (2003) se zmiňují o talentu jako o schopnosti dosahovat mimořádných výkonů v určité oblasti ve srovnání s výkony svých vrstevníků. A doporučují používat termín „nadané chování dítěte“ místo termínu „nadané dítě“.

Gagné (In Fořtíková, 2009) tvrdí, že většina teoretiků nerozlišuje pojmy nadání a talent. Jestliže ano, pak je chápáno nadání v rovině intelektové a talent jako složka neintelektová (např. talent sportovní, umělecký, technický). Gagné se ztotožňuje s názorem, že mezi nadáním a talentem by mělo být jasně rozlišováno. Nadání je podle něj přirozená schopnost či vloha a případně rozvinutí těchto schopností a získání dovedností, hovoří o talentu.

Na objasnění pojmů talent a nadání jsou různé pohledy a zatím neexistuje jednotná definice. Jelikož jsou ale tyto pojmy velmi příbuzné, budou v předkládané práci chápány jako synonyma.

## 1.2 Intelligence

Existuje celá řada definic pojmu inteligence, většinou jsou si podobné nebo něčím příbuzné.

Říčan (2007) uvádí, že inteligence je nejznámější schopnost tzv. chápavost, důvtipnost a umět číst mezi řádky. Je to schopnost vyznat se v nové situaci, kdy je potřeba vykonat abstraktní operace se symboly.

*„Intelligence je soubor poznávacích procesů, které se účastní poznávání, učení a řešení problémů. Intelligence se rozděluje na obecnou a speciální intelektové schopnosti. Obecná inteligence je obecná schopnost učit se a řešit problémy, speciální intelektové schopnosti jsou zejména schopnosti verbální.“* (Čáp, Mareš 2001, s. 153)

Hartl (1998) v Pedagogickém slovníku píše že, inteligence je schopnost učit se ze zkušeností, schopnost přizpůsobit se, řešit problémy, orientovat se v nových situacích, pochopit souvislosti.

*„Intelligence představuje stav rovnováhy, ke kterému směřují všechny postupné adaptace senzomotorické a poznávací a též všechny asimilační a akomodační styky mezi organismem a prostředím.“* (Piaget, 1999, s. 23)

Sternberg (2008, s. 72) definuje inteligenci takto: *„Schopnost dosažení úspěchu v životě a zajištění si osobního standardu v kontextu konkrétních sociokulturních podmínek, v nichž se jedinec nachází.“*

Gardner (1983), který je autorem teorie mnohočetné inteligence, tvrdí, že každý jedinec má 7+2 typy inteligence, poslední dva byly přidány v roce 1999. Prvním typem je logicko-matematická inteligence, která nám umožňuje rozumět řeči, mluvit, číst, psát, dále verbálně-jazyková inteligence, díky které můžeme pracovat s výpočty, logickými hádankami, odvozováním důkazů, následně tělesně-pohybová inteligence, která nám umožňuje cílevědomě užívat své tělo, dalším typem je vizuálně-prostorová inteligence, díky které se orientujeme v prostoru a dokážeme si věci lépe vizuálně představit, dalším typem je hudební

inteligence, která zahrnuje zpěv, dirigování, hru na hudební nástroje, dále intrapersonální inteligence, díky které můžeme chápat své myšlenky, emoce, schopnost rozumět sobě samému, následně interpersonální inteligence, díky které jsme schopni rozumět druhým, mezilidským vztahům, dalším typem je naturalistická inteligence, která umožňuje rozlišování různých druhů fauny a flóry a také rozumění uspořádání přírody, posledním typem je existenciální inteligence, díky které jsme schopni se o sebe postarat a předvídat.

V každé kultuře lze najít všechny tyto typy inteligence. Každá z výše uvedených typů inteligence se samostatně vyvíjí se svými vrcholy a poklesy, aktivuje se v odlišných částech mozku a je relativně nezávislá na dalších druzích inteligence.

### 1.2.1 Druhy inteligence

Praus (2008) ve svém článku uvádí čtyři druhy inteligence. Prvním typem je abstraktní inteligence, kterou lze měřit pomocí IQ testů. Jde o schopnost řešit dobře definované – akademické problémy s jednoznačnou odpovědí. Dále souvisí s úspěšností v akademickém životě. Praktická inteligence se oproti inteligenci abstraktní zabývá každodenním životem a řeší problémy s tím související. Schopnost pohybovat se v sociálním prostředí, umět jednat s lidmi a řídit je, vyjadřuje sociální inteligence. Ukazatelem sociální inteligence mohou být například počet přátel nebo zastávaná společenská funkce. Poměrně nedávno se začalo mluvit také o emoční inteligenci, jež zahrnuje schopnost uvědomění si sebe sama, sebemotivaci, vytrvalost, kontrolu impulzů, schopnost regulovat nálady, empatii, naději nebo optimismus. EQ, jak je možné emoční inteligenci označit, není závislá na hodnotě IQ. Avšak velmi ovlivňuje naše vztahy v rodině, na pracovišti či určuje úspěšnost v intimních vztazích.

Nutno podotknout, že nadaní jedinci mívají zpravidla problémy v emoční či sociální inteligenci. Míra jejich vysokého IQ jim nedovolí vést bezproblémové vztahy a nedovedou kontrolovat své emoce, proto je důležité podporovat nadané jedince v rozvíjení především emoční inteligence.

### 1.2.2 Vztah mezi nadáním a inteligencí

Výši naší inteligence určuje tzv. IQ, tedy = inteligenční kvocient, který je zjistitelný pomocí různých testů. Stern v roce 1912 poprvé definoval inteligenční kvocient (IQ) jako poměr mentálního a fyzického věku:  $IQ = 100 \times \frac{\text{mentální věk}}{\text{fyzický věk}}$ .

Od daného IQ se odvozují různé stupně nadání. „*Intelligenční kvocient vyjadřuje hodnotu výkonu určitého jedince na stupnici, v níž číslo 100 znamená právě průměrný výkon, čísla menší než 100 značí různé stupně podprůměrných výkonů a čísla větší než 100 značí různé stupně nadprůměrných výkonů.*“ (Havigerová, 2011, s. 53-55).

Existuje tzv. IQ definice, na základě které lze jedince s hodnotou vyšší než 130 považovat za nadaného. Další stupně jsou definovány takto:

- $IQ \geq 115$  mírně nadaný (mildly gifted), přibližně jedno dítě ze sta,
- $IQ \geq 130$  středně nadaný (moderately gifted), přibližně jedno dítě z tisíce,
- $IQ \geq 145$  vysoce nadaný (highly gifted), přibližně jedno dítě z deseti tisíc,
- $IQ \geq 160$  mimořádně nadaný (exceptionally gifted), přibližně jedno dítě z milionu,
- $IQ \geq 180$  hluboce nadaný (profoundly gifted), přibližně jedno dítě z milionu.

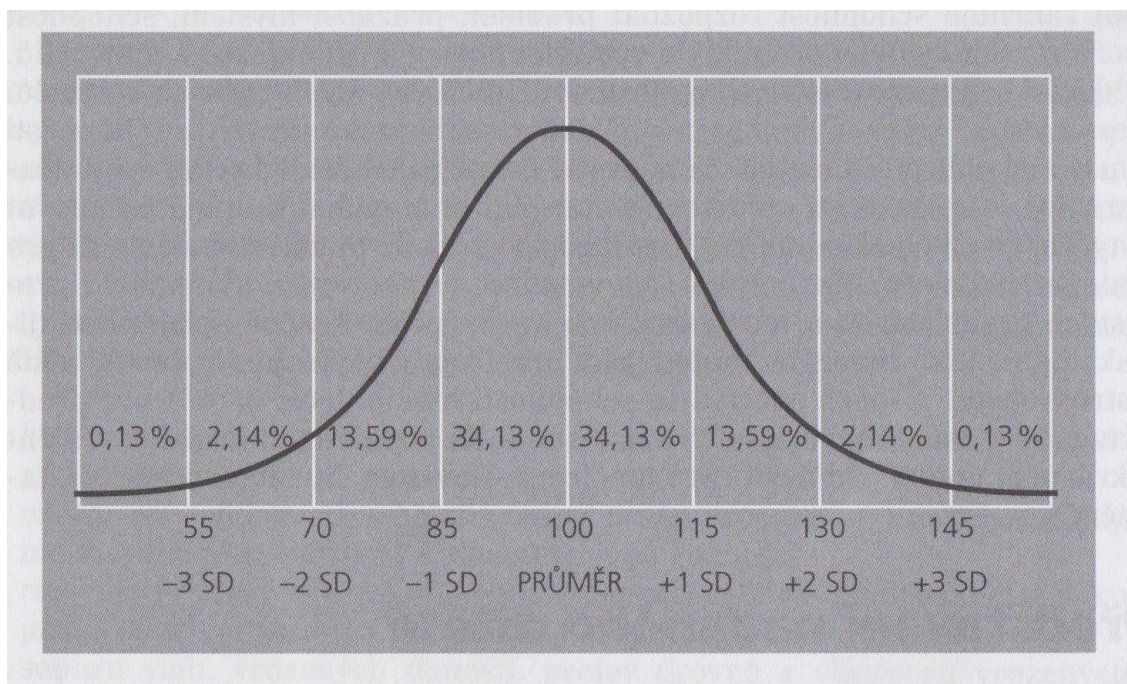
(Havigerová, 2013, s. 12)

Hranici IQ 130 přijala při rozlišování nadaných jedinců také mezinárodní organizace Menza, která spolupracuje s vysoce inteligentními jedinci. Nicméně podle Havigerové (2011) je nutné zdůraznit, že hodnota intelligenčního kvocientu nemůže být jediným vodítkem pro určení nadání. Nadání podle ní nelze ztotožňovat s hodnotou IQ.

Gagné (in Jurášková, 2003) byl dalším, kdo rozpracoval stupně nadání, dle IQ skóre:

- mírně nadaní: IQ vyšší než 120 – 10 % populace,
- středně nadaní: IQ vyšší než 135 – 1 % populace,
- vysoce nadaní: IQ vyšší než 145 – 0,1 % populace,
- výjimečně nadaní: IQ vyšší než 155 – 0,01 % populace,
- extrémně nadaní: IQ vyšší než 164 – 0,001 % populace.

Gaussova křivka zobrazuje rozložení intelektu dle směrodatných odchylek. Téměř 99 % populace se pohybuje v šesti odchylnách. (Fořtík, Fořtíková, 2015)



Obrázek 1: Gaussova křivka – rozložení intelektu

Podobných dělení je daleko více, například Fořtík a Fořtíková (2015, s. 13) uvádí, že se ztotožňují s členěním intelektového nadání dle Norbyho:

- bystrý jedinec – IQ 115 a více,
- nadaný jedinec – IQ 130 a více,
- vysoce nadaný jedinec – IQ 145 a více,
- výjimečně nadaný jedinec – IQ 160 a více,
- velmi vysoce nadaný jedinec – IQ 175 a více.

Havigerová (2011) uvádí k tomuto dělení ještě jeden stupeň a to:

- nevyčísitelně nadaný – IQ 190 a více.

Toto členění je nám blízké a souhlasíme s ním také. Nezáleží však jen na výši inteligenčního kvocientu ale také na druhu či typu inteligence.

Gardnerovým typům inteligence, o kterých je zmínka v předchozí kapitole, také odpovídá 9 druhů nadání, a to logicko-matematická inteligence, jazyková (lingvistická) inteligence, prostorová inteligence, tělesně-pohybová inteligence, hudební inteligence, intrapersonální inteligence, interpersonální inteligence, přírodovědná inteligence, existenciální inteligence. (Havigerová, 2011)

Při definování nadání se odborníci shodují v tom, že je důležitý vysoký intelekt spolu s dalšími výkonovými, osobnostními a společenskými faktory. Jsou to nezbytné složky při rozvoji nadaného jedince. (Fořtík, Fořtíková, 2015)

O tom, jak nadaného jedince můžeme poznat a jak s ním pracovat, pojednává následující kapitola. Dále budou popsány vlastnosti nadaného dítěte, varianty vzdělávání nadaných a pravidla komunikace s nadanými.



## 2 CHARAKTERISTIKA NADANÉHO DÍTĚTE

Každé dítě je jedinečná osobnost, ke které bychom měli přistupovat individuálně a s úctou. Přestože existuje spousta tabulek, co má dítě v daném věku umět a zvládat, nemusí to tak vůbec být. Dítě může být opožděné ale naopak také nadané, avšak hranice mezi nimi je velmi úzká. V některých oblastech se nadané dítě může jevit jako opožděné a v jiných naopak může být velmi napřed. Každého jedince bychom proto měli posuzovat podle všech možných kritérií. Co je pro nadané charakteristické, jak nadaného můžeme identifikovat a jak s ním pracovat, bude popsáno v následujících kapitolách.

### 2.1 Vlastnosti nadaného dítěte

Nadané děti můžeme podle Laznibatové (2001, in Fořtík, Fořtíková, 2015) popsat ve třech základních oblastech:

Všeobecné znaky – dítě má široké spektrum zájmů, bohatý slovník, chápe význam cizích slov i abstraktních pojmů a je schopno tyto slova a pojmy používat, časně čte, má výbornou paměť, zajímá se o náročná témata a vede diskuse na tato témata, udrží dlouho pozornost, je málo unavitelné v duševních činnostech.

Tvořivé znaky – dítě je hravé, má bohatou fantazii, spoustu originálních nápadů, při myšlení je hravé a pružné, má smysl pro estetické cítění, snaží se vytvářet jedinečné věci, má skvělou představivost, je emocionálně zranitelné a citlivé.

Učební znaky – dítě se rychle učí, jde mu to lehce a se vším začíná dřív než ostatní, při pozorování je bystré, má radost z každé intelektové aktivity, zvládne rozeznat všechny detaily, je schopné nalézt více řešení, myslí kreativně, je perfekcionalistické a dokáže myslet kriticky i sebekriticky.

Většinu lidí napadne, jak mají rodiče, kteří mají doma nadané dítě, ulehčenou výchovu, avšak opak je pravdou, poněvadž s výchovou dětí s vysokým nadáním je často také spojena řada výchovných či vzdělávacích komplikací. Jak uvádí Winebrennerová (2001) lze nadané žáky charakterizovat v ohledu pozitivním a negativním.

V pozitivním ohledu mohou nadané děti: být extrémně vyspělé v jakékoli oblasti učení a výkonu, vykazovat asynchronní vývoj, tzv. v některých oblastech být výrazně napřed a v jiných naopak opožděné, dále mít bohatou slovní zásobu a vyspělý verbální projev, mít vynikající paměť, neuvěřitelně rychle se učit bez pomoci druhých, také zvládat složitější

myšlenkové operace než vrstevníci, pracovat s abstraktními myšlenkami s minimem konkrétních zkušeností, vidět vztahy příčiny a následku; vidět vzorce, souvislosti a vztahy, které jiní nevidí. Nadané děti mohou být nadšenými a ostražitými pozorovateli, mít mnoho zájmů, sbírek a mnohdy dokonce velmi neobvyklých, také klást nekonečné otázky, jelikož jsou zvědavé a zajímají se o okolí, mít spoustu energie, cit pro krásno, lidské pocity a emoce. Dále mohou mít zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a zajímat se o globální problémy, být někdy extrémně citlivé i vznětlivé, být zcela pohlceni svými myšlenkami či aktivitami, rádi se dělí o své zkušenosti, a také mít sofistikovaný tzn. promyšlený smysl pro humor.

V negativním ohledu nadané děti: pracují nedbale, mohou mít odpor k práci, proti rutinní a nepředvídatelné činnosti protestují, někdy odmítají příkazy a určování práce, jsou nervózní při pomalém tempu vrstevníků, vidí to jako brzdění, dále kladou někdy příliš choulostivé otázky, vyžadují zdůvodnění, bývají panovačné k učitelům i spolužákům. Nadané děti se neradi podřizují, odmítají kooperativní učení, bývají přecitlivělé na kritiku, snadno se rozpláčou, občas vyrušují spolužáky a „hrají divadlo“, mohou se stát „třídním šaškem“.

(Fořtíková, 2009)

Podle Winnerové (In Landau, 2007) se vysoce nadané děti vyznačují třemi atypickými příznaky: projevují se velmi vyzrále, jsou vývojově před svým věkem a dělají rychlejší pokroky než normální děti, jelikož je pro ně učení hračka; učí se po svém, drží se svého „scénáře“, sledují vlastní představy a řeší problémy novým způsobem, jsou málo kreativní. „*Aby bylo možné uplatnit výraznou kreativitu, musí člověk pracovat v oblasti deset let, domnívá se Winnerová.*“ (Landau, 2007, s. 49); jsou schopné hluboce se soustředit a přejí si něco ovládat. Charakteristická je i vnitřně motivovaná lačnost po vědě, prožívají optimální stavy prožívání – tzv. flow (česky „proudění“), ve kterých se dovedou intenzivně soustředit a na vše ostatní kolem nich zapomenou.

Schopnost dávat věci a city do souvislosti je jedním z nejvýraznějších rysů nadaného dítěte. Například dítě vidí auto stejné značky, kterým jezdí dědeček, a řekne jeho jméno, protože si to spojí do souvislosti. Velmi dobře může dítě tuto schopnost využít ve vědě, lidských vztazích či v umění. Také je pro nadané dítě typické, že dělá vše s chutí. Pouští se téměř do všeho a rádo zkouší nové věci. Další charakteristickou schopností je hravost. Dítě rádo nachází nové vztahy, experimentuje a pohrává si s myšlenkami. Dalšími vlastnostmi nadaných dětí je citlivé vnímání a otevřenost rozpoznat problémy. Při řešení problémů jsou nadané děti vytrvalé. Nesmíme opomenout také jejich zvědavost, která se stává motivací

pro zkoumání, tvoření a prožívání. Tyto děti poznají humor, umějí dobře diferencovat a dávají přednost komplexnosti. Jejich myšlení je rychlé, originální a flexibilní. Velmi výrazným znakem je představitost, dále také odvážnost a dominance. Často nechtějí akceptovat autoritu, s čímž pak může souviset jejich vzdorovitost a snaha prosadit se. (Landau, 2007)

## 2.2 Diagnostika nadaného dítěte

Někteří odborníci tvrdí, že na diagnostiku nadání je v předškolním věku brzy a odmítají tyto potenciálně nadané děti testovat či vyšetřit. Řada odborníků naopak uvádí, že již v tomto období (3 – 6 let) můžeme pozorovat projevy, které se liší od běžné interakce dítěte stejného věku se svým okolím.

Mertin a Gillernová (2003) ve své publikaci uvádí, že je třeba si všimnout chování dítěte a jeho projevů v následujících oblastech:

Jemná a hrubá motorika – dítě brzy sedí, leze nebo chodí a projevuje zájem o drobné předměty kolem sebe. Zájem o tužku má již před třetím rokem, v pěti až šesti letech opisuje slova a kopíruje obrázky. Ovšem také se může dítě projevat opačně a má například problém s koordinací pohybů. U těchto dětí se totiž setkáváme s vývojovými nevyrovnanostmi.

Kreativní oblast – dítě má bohatou fantazii a imaginaci. Projevuje se to při hře či ve výtvarném tvoření. Svě nápady vyjadřuje různými prostředky, je schopno danou věc neustále obohacovat a vše souvisí s jeho momentálním zaujetím. Tvořivost se promítá také v humoru, kdy dítě často vidí humor v situacích, které ostatním dětem humorné nepřijdou.

Intelektová oblast – ke konci předškolního období jsou děti schopny počítat a číst. Mertin a Gillernová (2003) uvádějí, že dle výzkumu Matějčka se u dítěte objevuje zájem o písmena do dvou let jeho věku a abecedu zná už ve třech letech. Schopnosti spojovat písmena ve slabiky a slova se objevuje později, souvisí to s vývojem tzv. spolupráce hemisfér. Nadané děti často hledají vztahy mezi příčinou a následkem a vytvářejí matematické úlohy. Mají velmi dobrou paměť na fakta a události a také rozsah jejich pozornosti je velký. Jelikož jsou velmi zvědavé, neustále kladou otázku „proč“, dále se zabývají řešením morálních problémů a sociálních situací.

Oblast řeči – dítě začíná velmi časně mluvit ve větách a oproti svým vrstevníkům má bohatý slovník. *„Nadané dítě se zaujetím také naslouchá vyprávění druhých a je schopno samo*

*příběh reprodukovat*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 151). Zajímá ho, jak příběh dopadne a pokud nerozumí některým slovům, žádá si vysvětlení a následně nová slova používá. Dále také používá metafory a analogie.

Sociální oblast – děti někdy mohou být přecitlivělé na chválení nebo naopak kritiku, ale dobře se dovedou vcítit do problémů druhých. Dítě s oblibou organizuje a vede hru a skupinovou činnost. Při hře či práci s vrstevníky využívá především své verbální dovednosti. Bude-li někdo s těmito dětmi hovořit autoritativně, nevyhne se zpochybňování a nepříjemným otázkám. Dětem nedělá problém vystupovat před veřejností bez známek nervozity, působí sebejistě a odvážně. Do okruhu svých přátel si vybírají spíše starší děti nebo i dospělé.

Specifické oblasti – ve srovnání s vrstevníky dítě vydrží vcelku dlouho u určité činnosti. Některé dítě má rádo hudbu, začíná hrát na hudební nástroje a rytmus mu také nedělá problém. Jiné děti mají dobrou koordinaci těla a zvládnou jízdu na kole, plavání apod. Další děti s oblibou pracují s různými materiály v rámci výtvarného tvoření. Dalo by se říci, že se u dětí objevují první zájmy, které nejsou v tomto věku typické, jelikož dítě zkusí téměř vše, co mu nabídneme. „*U některých nadaných dětí tohoto věku je již patrné jejich směřování k intelektovým, uměleckým nebo pohybovým aktivitám, i když naše jistota ve správnost takového odhadu směru jejich dalšího vývoje nadání nemůže být ještě zdaleka stoprocentní.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 152)

Jak uvádí Fořtík a Fořtíková (2015), odborníci z řad pedagogů a psychologů charakterizují nadané děti jako jedince s předčasným vývinem v oblasti, která souvisí s organizovanou soustavou poznatků (např. matematika, jazyky, historie apod.), jedince s vlastním způsobem učení, jedince s nadšením pro výkon, který souvisí s vnitřní motivací k učení.

Podle odborníků existuje shoda v tom, že je klíčový vysoký intelekt spolu s dalšími výkonovými, osobnostními a společenskými faktory, jež nezbytně vstupují do rozvoje nadaného jedince. Tato kombinace utváří dle odborníků definici pojmu nadání.

## 2.3 Práce s nadaným dítětem

Jestliže budeme pracovat s nadanými dětmi, musíme se zaměřit na efektivitu práce, tzn. je důležité dodržet určitá pravidla, a také je potřeba uvažovat nad způsoby komunikace.

Pravidla komunikace s nadanými dětmi, která uvádí Hříbková (1999a, In Fořtík, Fořtíková, 2015) jsou následující:

Neautoritativní komunikace – děti cítí vlastní autonomii, a pokud ji někdo naruší, cítí se ukřivděně. Pokud rodiče uplatňují autoritativní styl výchovy a komunikace, může to mít negativní vliv na dítě, jelikož nadané dítě nemá rádo zákazy a příkazy. Dítě se následně cítí nepochopené a použije obranu jako útok, nebo se uzavře do sebe.

Pozorné naslouchání – je velmi důležité v raném věku dítěte pozorně naslouchat, dáváme mu tím najevo, že ho respektujeme. Jestliže je dítě nápadně komunikativní, dokáže vyprávět celé hodiny. Vypráví své zážitky, líčí příběhy, vymýšlí nová pravidla her a skrz jeho bohatou fantazii vymýšlí nové příběhy.

Nenutit nadané dítě do činnosti – nadané děti rády samy řídí své činnosti, ale také činnosti druhých. V případě, že musejí dodržovat nějaká pravidla, se kterými nesouhlasí, jsou neochotní a může se stát, že je nerespektují. V takovém případě je potřeba zasáhnout. Pokud však budeme příliš zasahovat do jejich činnosti a her, můžeme zničit jejich přirozenou touhu po objevování.

Prostor pro prezentaci dítěte – zažívat pocit úspěchu a uznání by mělo poznat každé dítě. Nejen děti rády slyší pochvalu, každý z nás se cítí lépe, když ho někdo pochválí, a pro harmonický vývoj jedince je tento pocit velmi důležitý. Je tedy potřeba dávat dětem prostor, aby mohly např. prezentovat své výtvary, sdělit své myšlenky apod.

Provádět společné hodnocení činností – nadané děti se někdy špatně vyrovnávají s kritikou, v takové chvíli je klíčové nechat dítě zhodnotit svou práci. Díky reflexi výsledku své práce postupně pochopí, že ho kritika může posunout dále.

V současnosti je trendem integrace dětí, tzn. začlenění handicapovaných a nadaných dětí do kolektivu ostatních a obohacovat jejich výchovu a vzdělávání. Dětem by měly být nabídnuty obohacující programy, které prohlubují jejich dosavadní znalosti, rozšiřují všeobecný přehled a stimulují rozvoj osobnosti nadaných dětí. Tyto programy mají být zaměřeny globálně, aby stimulovaly rozvoj potenciálu celé osobnosti dítěte. Je také možné, využít situací během dne a zadat úkol či práci příležitostně, nicméně toto náhodné plnění úkolů není efektivní. (Mertin, Gillernová, 2003)

Když pracujeme s nadanými dětmi, musíme myslet na to, že ne každý úkol pro ně bude mít rozvojetvorný efekt. Plánujeme proto takové činnosti, při kterých jen několik z dětí

zvládne nejobtížnější variantu úkolu a zbytek dětí pouze lehčí variantu. Při výběru úkolů dbáme na to, abychom vybrali komplexnější úkoly než úzce zaměřené, abychom vybrali úkoly s možností variace obtížnosti, abychom vybrali úkoly s možností kooperativních i kompetitivních aktivit, abychom se nebáli zadat práci dětem domů.

(Mertin, Gillernová, 2003)

Hříbková (2009) uvádí, že z hlediska obsahu v současnosti považujeme za základní varianty ve vzdělávání nadaných tyto:

- akcelerace neboli urychlení,
- enrichment neboli obohacení.

*„Cílem akcelerace je vytvořit takové změny ve vzdělávacím obsahu pro nadané, které ovlivní především délku vzdělávání a většinou povedou ke zkrácení obvyklé délky školní docházky.“*

(Hříbková, 2009, s. 184) Akcelerace se uplatňuje především při vzdělávání intelektově nadaných, kdy je typické separování těchto jedinců do speciálních tříd nebo do škol pro nadané. Oddělení intelektově nadaných od ostatních vede k urychlování výuky, díky rychlému učebnímu tempu nadaných. Oproti tomu cílem enrichmentu (tj. obohacování) není zrychlit tempo a zkrátit školní docházku, ale rozšířit a prohloubit obsah učiva. Za stejnou dobu zvládne nadané dítě stejné učivo, avšak ve větší šíři a hloubce. Tato varianta se uplatňuje v běžných třídách a jedná se o integrační (začleňující) variantu.

*„Ať zvolíme jakékoli formy či metody vzdělávání nadaných žáků, musíme mít vždy na paměti, že jejich schopnosti musí být přijímány, oceňovány a podporovány učiteli, rodiči, vrstevníky i celou společností. Je nezbytné našim žákům poskytnout zkušenosti, které prohloubí jejich znalosti a dovednosti. Za tímto účelem musíme ve škole vytvořit dostatečně stimulační a interaktivní prostředí, kde budou respektovány individuální rozdíly žáků i jejich potenciál.“* (Novotná, 2004, online)

Vzdělávání nadaných dětí je legislativně ukotveno ve školském zákoně 561/2004 Sb. a také ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Při identifikaci nadaného dítěte je důležité vypracovat individuální vzdělávací plán (dále IVP), který respektuje aktuální podmínky vzdělávání. Jedná se o závazný dokument k zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného dítěte. Během školního roku lze různě upravovat a měnit. IVP umožňuje škole, učitelům i rodičům průběžně kontrolovat práci s nadaným dítětem. (Fořtík, Fořtíková, 2015) IVP vychází z ŠVP (školního

vzdělávacího programu) dané školy, závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a vyjádření zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Individuální vzdělávací plán obsahuje závěry doporučení školského poradenského zařízení, závěry psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a pedagogické diagnostiky, které blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost, údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické, speciálně pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi, vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, údaje o potřebě úprav v obsahu vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek, seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů, určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka, personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, online)

Poté, co škola vypracuje za pomoci školského poradenského zařízení IVP, seznámí s ním učitele, žáka a zákonné zástupce (v případě kdy není žák zletilý). Je nutné tento dokument podepsat zákonnými zástupci (případně zletilým žákem), jinak nemůže být IVP realizován. Dodržování a plnění tohoto plánu kontroluje a vyhodnocuje, ve spolupráci se školou, alespoň jednou ročně školské poradenské zařízení.

Jelikož je naším cílem komparace nadaného dítěte a běžného dítěte, je zapotřebí znát obecnou charakteristiku vývoje předškolního dítěte, o které pojednává následující kapitola.

### 3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V širším slova smyslu se předškolní věk označuje jako celé období od narození dítěte až po jeho vstup do školy. Nicméně většina autorů uvádí předškolní období od tří do šesti let věku dítěte, proto je v předkládané práci chápán předškolní věk stejně. Také můžeme předškolní věk označit jako období iniciativy, kdy má dítě potřebu něco dokázat a zvládnout, čímž si potvrzuje svoje kvality a sebe samo. Děti v tomto věku jsou zvědavé, plné energie a dovedou se pro ledasco nadchnout. V jejich hře se velmi promítá kreativita a fantazie, která je v tomto věku velmi bohatá. Dále toho období můžeme chápat jako přípravu dítěte na život ve společnosti. Dítě stále potřebuje pocit bezpečí a jistoty, avšak je rádo, pokud mu umožníme, cítit se nezávislé a svobodné.

V předškolním věku dítě prochází významnými změnami v biologické, psychické i sociální oblasti. Některé z nich budou popsány níže.

#### 3.1 Motorický vývoj

Ve třech letech dítě zvládá chůzi, která se podobá pohybům dospělých, běhá po rovině i po nerovném terénu, chůzi do schodů i ze schodů zvládá bez držení. Je schopné kopat do míče a házet s ním, avšak ne moc daleko a bez zacílení. Rovnováhu na jedné noze udrží pouze krátkou chvíli, jezdí na odrážedle či tříkolce a některé dítě si troufne i na koloběžku. Tříleté dítě začíná držet tužku špetkovým úchopem, projeví se také při stravování, kdy už dítě „nebagruje“ lžící jako dříve. Pomocí tužky nebo pastelek zvládne vvislé, vodorovné a kruhové tahy. Po celou dobu předškolního období dochází ke zdokonalování všech pohybů a zlepšení koordinace.

Čtyřleté dítě zvládá základní sebeobsluhu, nají se samo, vysmrká se, dojde si na toaletu, umyje si důkladně ruce, svlékne se, při oblékání někdy potřebuje dopomoc s ponožkami či zapnout zip. Dokáže poskakovat na jedné noze, šplhá po prolézačkách, vyleze na žebřík, přeskakuje nízkou překážku a zlepšuje se v házení míčem. V konstruktivních hrách a činnostech dochází také k posunu, zvládá postavit věž z více než deseti kostek, vytvaruje z plastelíny různé objekty, tvoří z kinetického písku. Držení tužky se zdokonaluje a začíná napodobovat tvary a písmena, některé děti se zvládnou podepsat. Při kreslení je možné, že se dítěti nepodaří ztvárnit danou věc podle jeho představ, a proto následně výsledek své práce pojmenuje jinak.



V pěti letech dítě zvládá chůzi pozpátku, střídá nohy při chůzi po schodech, skáče přes švihadlo, udrží rovnováhu na jedné noze, což mu umožní chůzi na kladině. Na koloběžkách a jiných dopravních prostředcích, které má k dispozici, jezdí rychle a obratně řídí. Naučí se chytat míč ze vzdálenosti jednoho metru. Podle obrázku staví z kostek trojrozměrné objekty. Stříhá nůžkami dle linky ale nepřesně, s tužkou zachází dobře a pastelkami vybarvuje omalovánky. Lateralita dětí už bývá vyhraněná. Dítě ochotně pomáhá při domácích pracích a při oblékání si uvědomí, že spletlo levou a pravou stranu nebo přední a zadní část oblečení. (Allen, Marotz, 2005)

Šestileté dítě přestává být zbrklé a pohyby jsou lépe koordinované. Velká tělesná aktivita je pro toto období typická. Zlepšuje se celkově jemná i hrubá motorika. Dítě jezdí na kole, plave, navléká korálky, přesněji vystřihuje, trefí se bez problémů kladívkem do hřebíku, což je důkazem zlepšování koordinace oka a ruky. Má rádo výtvarné a tvořivé činnosti, skládá z papíru různé lodičky, vlaštovky apod., obkresluje předměty, píše čísla a písmena avšak může si je plést. Při jídle používá příbor, ne však úplně správně. Při oblékání dává pozor, jak co patří, pomáhá s oblékáním menším dětem (sourozencům, kamarádům v MŠ) a mělo by už zvládat zavazování tkaniček. Dokáže si po sobě uklidit např. utřít stůl od vylitého čaje, zamést drobky od pečiva, a to bez předchozí instrukce od dospělého.

K vývoji motoriky bez pochyby patří také dětská kresba, která dítěti umožňuje vyjádřit se, jelikož slovy mu to dělá ještě problém. Jak uvádí Čačka (2000, s. 83): „*Kresba zůstává přirozeným komunikačním prostředkem ještě po celé dětství.*“ Tříleté dítě napodobuje různé směry čar, dokáže napodobu vertikální, horizontální i kruhové čáry, také začíná období, kdy kreslí postavu hlavonožce. Kolem čtvrtého roku zvládne i kresbu křížku, v pátém roce umí napodobit čtverec a zhruba v šesti letech je schopno nakreslit trojúhelník. Podle Vágnerové (2012, s. 187) vývoj kresby prochází několika fázemi:

Presymbolická, senzomotorická fáze – pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost (čmárání) velmi zajímavá, výsledkem se ale dále nezabývá.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň – dítě postupně zjišťuje, že čmárání může být vyjádřením reality a zobrazením „něčeho“. Kresba bývá dodatečně pojmenována.

Fáze primárního symbolického vyjádření – dítě dokáže úmyslně nakreslit něco konkrétního. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu závisí na rozvoji schopností a dovedností a také

na aktuálním emočním stavu dítěte. Kresba je vnímána jako názor dítěte, proto mohou být více zdůrazněny subjektivně významné znaky, než je tomu doopravdy.

Při kresbě děti zobrazují vše, co je zaujme, nicméně velmi často jsou to právě lidé. Vágnerová (2012) také uvádí, že vývoj lidské postavy má svůj typický průběh:

Stadium hlavonožce – přibližně kolem 3. roku se objevuje první kresba postavy. Při kresbě dítě vychází z vlastních zkušeností a také z pozorování ostatních lidí. Nejvýznamnější je pro dítě lidský obličej, který je důležitý pro navázání sociálního kontaktu, z toho důvodu se dítě zaměřuje na hlavu a detaily obličeje. Neméně významným detailem jsou také končetiny, jelikož si dítě uvědomuje jejich funkci a potřebnost. Kresba hlavonožce je důkazem toho, že dítě nejprve zobrazuje to, co je pro něj nejdůležitější.

Stadium subjektivně fantazijního zpracování – typický je důraz na detaily, které dítě vnímá jako důležité, avšak neodpovídají realitě. Tento způsob kresby je charakteristický pro 4-5leté dítě. Časté jsou průhledné kresby, kdy dítě zobrazí např. obsah těla.

Stadium realistického zobrazení – na konci předškolního období, tj. kolem 6. roku, se dětské výtvořky stále více podobají skutečnosti. Dítě kreslí převážně to, co vidí.

S kresbou dítěte souvisí jeho lateralita, tedy vyhraněnost ruky. Je důležité znát lateralitu ještě předtím, než začne dítě více kreslit. Také u záměrných grafomotorických cviků potřebujeme znát, zda dítě upřednostňuje pravou nebo levou ruku. Ve čtyřech letech lze u dětí pozorovat aktivnější a obratnější ruku. Lateralita se vyhraňuje v pěti až sedmi letech a kolem jedenáctého roku se ustaluje úplně. Důležitá je koordinace oka a ruky, která je základem pro správné psaní a čtení. (Bednářová, 2007)

## 3.2 Kognitivní vývoj

Ve vývoji poznávacích procesů dochází také k velkému pokroku. Předškolní období můžeme nazvat obdobím názorného a intuitivního myšlení. Dítě nerespektuje zákony logiky a jeho myšlení je nepřesné. Piaget (In Kohoutek, 2008, s. 5 - 6) rozlišuje kromě dílčích stadií myšlení ještě čtyři stadia hlavní:

Senzomotorické stadium (od narození do 18-24 měsíců) – děti si zpočátku uvědomují počítky z vnějšího i vnitřního prostředí. Následně se jejich schopnosti vnímání a pohybu prohlubují a děti experimentují (např. cucají předmět, hrají si s vlastní rukou, hází hračkami). Zlom

přichází ve chvíli, kdy si dítě uvědomí, že předmět, který nevidí, stále existuje, jedná se o vědomí tzv. stálosti předmětu.

Předoperační a symbolické stadium (od 2 do 7 let) – děti jsou schopny uvažovat o předmětech a událostech v symbolických pojmech. Velkou roli stále hraje fantazie, například dítě vaří na pískovišti. Vnímání časových souvislostí je také důležité, avšak dítě zatím nemá pojem o množství (pokud do nízké široké nádoby a vysoké úzké nádoby nalijeme stejné množství vody, ukáže dítě při otázce, kde je víc vody, na tu, která má vyšší hladinu), dělá mu problém klasifikace a kategorizace (nerozezná bez chybování pojmy nadřazené a podřazené), neví, co je příčinnost (řeka slouží k tomu, aby po ní mohly jezdit lodě), nedokáže nahlížet na věci úhlem pohledu (dítě je egocentrické, předpokládá, že ostatní vnímají věci stejně jako ono).

Stadium konkrétních operací (od 7 do 12 let) – dochází k provázanosti myšlení na konkrétní obsah. Děti jsou v tomto věku schopny pochopit princip konzervace (když se změní tvar, nemění se obsah), dokážou už také vysvětlit příčinnost a uvažují o tom, jak přemýšlejí ostatní lidé. Nicméně abstrakci ještě nechápu.

Stadium formálních operací (od 12 let výše) – v tomto období už je dítě schopno abstrakce, vytvořit hypotézy ale také popsat metodický postup. Abstraktním myšlením je ovlivněn nejen intelektuální vývoj, ale celá osobnost jedince.

Podle Vágnerové (2012, s. 177-179) lze typické znaky uvažování předškolního dítěte shrnout do několika bodů dle následujících kritérií:

Způsoby, jakými dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá, jsou centrace, fenomenismus a prezentismus.

Centrace je určitá tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný. Současně přehlíží jiné, méně výrazné znaky, které jsou mnohdy objektivně významnější. Děti předškolního věku ještě nejsou schopny uvažovat komplexněji, ulpívají na vlastním názoru a opomíjejí názor ostatních, který může být odlišný, tento způsob uvažování nazýváme egocentrismus. Egocentrické uvažování zahrnuje přesvědčení, že tento názor je jediný možný. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek.

Fenomenismus, je důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro něj takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky. Například nechce věřit tomu, že velryba není ryba.

Prezentrismus představuje vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Dítě potřebuje určitou jistotu, proto je pro něj vnímání aktuálního obrazu světa významné (je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí a může se o tom opakovaně přesvědčit).

Způsoby, jakými tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje, jsou magičnost, animismus, arteficialismus a absolutismus.

Magičnost, při které hraje velkou roli fantazie, a děti díky ní interpretují dění v reálném světě. Předškolní děti ještě příliš nedovedou rozlišovat mezi skutečností a fantazijní produkcí.

Animismus, resp. antropomorfismus, tj. přičítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány. Děti v předškolním věku zvládají odlišit živé a neživé, avšak stále jsou ještě schopné přehlížet rozdíly a očekávají od neživých věcí projevy živých bytostí.

Arteficialismus je způsob, jakým dítě vnímá vznik okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal. Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, apod.

Absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Pro předškolní děti je relativita názorů dospělých nepochopitelná.

Vnímání dítěte je pro dítě podle Kollárikové a Pupaly (2010) zdrojem bezprostřední zkušenosti a základem poznání. Díky rozvoji vnímání je dítěti umožněno rozkládat celek na části a také pozorovat celek jako soubor detailů. Postupně by dítě mělo zvládat diferencovat podobně znějící slova či slabiky např. les x pes, mísa x Míca, kosa x koza.

Pozornost a její vývoj souvisí s úrovní vývoje centrální nervové soustavy (dále CNS). U dětí předškolního věku můžeme časté pozorovat výkyvy při soustředění se, jelikož převažuje vzruch nad útlumem. Podmínkou pro úspěch ve škole je právě udržení pozornosti,

kteřá souvisí se všemi psychickými procesy. Každé dítě by na konci předškolního období mělo být v této oblasti dostatečně zralé, jinak se pro něj může nástup do školy a školní práce stát velkou zátěží. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Představivost hraje v předškolním období velkou roli. Prostřednictvím představivosti a fantazie si děti spoustu věcí dovedou vysvětlit, i když jsou to jejich nepřesné a naivní teorie. V tomto věku děti nechápou skutečnost jako takovou a představivost jim umožňuje se s ní vyrovnat. „*Dětem srozumitelného fantazijního přetváření skutečnosti užívá také pohádka.*“ (Čačka, 2000, s. 73) Pohádka je pro děti velmi důležitá a pomocí ní, můžeme dětem ledacos vysvětlit. Fantazie dětí se také promítá do námětových her, kdy vyváření imaginární situaci. Postupně děti ztrácí svou nezáměrnost a spontánnost a na konci období už rozlišují mezi fantazií a skutečností. Hra jako taková má své místo i během prvních let na základní škole, avšak promítá se v ní nejen fantazie ale omezována realitou.

Paměť se dle Vágnerové (2012) vyvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi a také napomáhá jejich rozvoji. Vývoj paměti souvisí s myšlením, protože pokud dokáže dítě informace dobře zpracovat, lépe se mu zapamatují. Postupně se zlepšuje krátkodobá i dlouhodobá paměť. „*Díky organické plastičnosti mozkové kůry však přelétavost dětské pozornosti, tedy četnější změna předmětu soustředění, napomáhá k bohatějšímu příjmu informací. Děti si tak bezděčně osvojují značné množství materiálu, včetně nejrůznějších říkanek, u kterých se ale nijak nesoustředí na obsah, uspokojují se jen pouze rytmem a rýmem. Sklon k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkového zpracování převládá ještě v prvních letech školní docházky.*“ (Čačka, 2000, s. 71) Děti jsou například schopné zopakovat na první poslech ve dvou letech 2 čísla, ve třech letech 3 čísla a v šesti letech dokonce 5 čísel.

## ŘEČ

Jak uvádí Čačka (2000) s postupným vývojem kognitivních procesů se rozvíjí také řeč. Avšak forma vyjadřování předškolního dítěte předbílá úroveň myšlení. Někdy si děti pouze hrají se slovy a používají řeč jen proto, aby mluvily a bylo je slyšet. Často používají výrazy a slova převzatá od dospělých, nicméně nedovedou vysvětlit význam těchto slov a užívají je nevhodně. Aktivní slovní zásobu tvoří na počátku asi 1000 slov, na konci období je to kolem 3000 slov, dítě však rozumí v rámci pasivní slovní zásoby dalším tisícům slov. V předškolním

věku se také zlepšuje stavba vět, kdy ve čtyřech letech užívá jednoduché věty, v pěti letech začíná používat budoucí a minulý čas a v šesti letech mluví ve dlouhých větách či souvětích.

Tříleté dítě většinou ještě nedokáže správně vyslovovat a nahrazuje hlásky jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Výslovnost se postupně zdokonaluje, a než dítě nastoupí do školy, jeho artikulace bývá správná. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V současné době však přibývá dětí s logopedickými vadami a do první třídy základní školy nastupují s nedokonalou výslovností.

Ve třech letech děti povídají o tom, co dělají druzí, o nepřítomných předmětech a událostech, zpívají písně, přednášejí básničky, zvládnou používat více přívlastků za sebou, rozlišují mezi jednotným a množným číslem, avšak někdy se jim nepodaří vytvořit správný tvar. Čtyřleté dítě začíná používat předložky a přívlastňovací zájmena, dokáže říct své jméno i příjmení, kde bydlí, někdy také jména rodičů a sourozenců. O událostech, nepřítomných lidech a objektech dovede mluvit bezprostředně. V pěti letech dítě pomocí obrázků převypráví příběh, chápe a samo vymýšlí vtipy a říkanky, správně používá podmiňovací způsob sloves. Šestileté děti velmi rády vypráví, správně časují slovesa a skloňují podstatná jména, dávají hádanky, líbí se jim napodobovat slangové vyjadřování, při řešení problémových situací si přeřikávají jednotlivé kroky. (Allen, Marotz, 2005)

### 3.3 Emocionální vývoj

K velkému pokroku dochází i v emočním prožívání, jelikož je dítě v předškolním věku vyrovnanější a jeho emoce stabilnější oproti předcházejícímu batolecímu období. Podle Vágnerové (2012) ubývá v předškolním období negativních emočních reakcí a děti bývají pozitivně naladěné. Často se může střídat smích a pláč, protože emoce dětí jsou velmi intenzivní. Prožitky dětí souvisejí s aktuální situací a bývají spojeny s momentálním naladěním dítěte. Ve vyprávění se projeví emoční paměť, kdy jsou děti schopny mluvit o dřívějších pocitech. S proměnami v emočním prožívání úzce souvisí zralost CNS a také úroveň uvažování. Děti se lépe vyrovnávají s vlastní nespokojeností a poznávají příčinnou souvislost.

Hlavními změnami v emočním prožívání jsou projevy strachu, které jsou vázány na dětskou představivost, dále projevy vzteku a zlosti, které však nebývají tak časté jako v batolecím období. *„Podněty ke strachu zde často narůstají díky bohaté fantazii. Dítě s její pomocí mnohdy deformovaně dotváří vše záhadné a neznámé. Předškolní věk tak bývá*

*nezřídka obdobím častých a intenzivních strachů a obav, které mohou i omezovat výkonnost.*“ (Čačka, 2000, s. 77) Předškolním dětem také nechybí smysl pro humor a začínají chápat nejbližší budoucnost, což jim umožní na něco se těšit.

Díky emoční inteligenci, která se v předškolním věku rozvíjí, mohou děti lépe pochopit své pocity i pocity druhých. Částečně zvládnou ovládat své emoce, a když to bude nezbytné, vyrovnají se i s oddálením vlastního uspokojení. S rozvojem emoční zdatnosti se mezi dětmi objevují rozdíly. Některé mají problém a nerozumí emocím, jejich ovládnutí, avšak jiné děti se v této oblasti dobře orientují.

Pokud děti zvládnou orientaci ve vlastních pocitech a emocích, reagují přiměřeněji a také zvládnou lépe posoudit situaci. Předškolní děti chápou, že když něco hodnotíme negativně, máme k tomu důvod a naopak. Díky zkušenostem a znalostem o emočním prožívání dovedou odhadnout budoucí citové prožitky. Při posuzování pocitů ostatních lidí jsou předškolní děti realističtější a připisují jim i negativní emoce, kdežto sobě především pozitivní. Zpočátku děti nedokážou pochopit, že je možné cítit více emocí najednou. Až kolem šestého roku děti pochopí tzv. emoční ambivalenci, kdy lidé mohou za určitých okolností cítit negativní i pozitivní emoce např. být rozzlobený a zároveň se smát. (Vágnerová, 2012)

Dítě si v předškolním věku uvědomuje vlastní identitu, se kterou souvisí rozvoj sebehodnotících emocí. Pokud se dítěti něco podaří, cítí hrdost, kdežto při neúspěchu se stydí. Také se u dětí nově objevují pocity viny, které souvisejí s dosažením určitého stupně morálního uvažování, dále s přijetím obecných pravidel chování a ztotožněním s nimi. Ve chvíli, kdy si dítě uvědomí, že udělalo něco špatného, cítí vinu a je mu nepříjemné.

Na důležitosti nabývají také sociální city (lásky, nenávisti, sympatie, antipatie). Rozvíjí se schopnost spolupracovat především mezi vrstevníky a děti v tomto věku začínají mít pro druhé pochopení. Ovšem také se objevuje mezi dětmi soupeření. Citová rovnováha závisí ve značné míře na chování jiných, zejména blízkých lidí, jak k dítěti, tak k sobě navzájem.

Ve druhé polovině předškolního období dítě začíná brát ohled na ostatní, což je základ pro pozdější schopnost empatie. Když má dítě někoho rádo nebo se o něj bojí, dokáže se něčeho zříci ve prospěch právě té milované osoby. (Čačka, 2000)

### 3.4 Sociální vývoj

Jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006) rodina zůstává i předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Znamená to, že rodina uvádí dítě do společnosti jiných lidí. Ačkoliv pojem socializace bývá definován různě, v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jedná se především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými, a které pak přijímá za své.

Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení aj. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93-94)

Dítě předškolního věku se socializuje nejen v rodině, ale také v blízkém okruhu příbuzných a známých. Jak uvádí Vágnerová (2012, s. 223): „*Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami.*“ Klíčovým je také vstup do mateřské školy, se kterým se každé dítě vyrovnává jinak dlouhou dobu. Proto je potřeba, aby dítě mělo pocit jistoty a bezpečí v rodině, díky které se dokáže rychleji adaptovat na nové prostředí a také zvládat nové role. Celé předškolní období je chápáno jako příprava na život.

Učení se novým sociálním dovednostem je pro předškolní období důležité. Rozvíjí se u dětí např. schopnost spolupráce, sebehodnocení a sdílení. Nezastupitelnou roli hraje v předškolním období rodina, avšak dítě v tomto věku je už schopno zařadit se i do jiných sociálních skupin, jako je například třída v mateřské škole, skupina dětí na hřišti nebo kolektiv zájmového kroužku.

Dítě v předškolním věku také získává nové sociální role, zejména roli vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem, např. na hřišti, v mateřské škole, v zájmovém kroužku či v sousedství. Bližším vztahem k jinému dítěti získá roli kamaráda a nástupem do mateřské školy dosáhne role žáka mateřské školy.



Období předškolního věku se jinak také nazývá „obdobím hry“. Právě hra má v životě dítěte důležitou roli. Z hlediska socializace rodiče při hře stimulují více dítě stejného pohlaví, především muži se významně více zaměřují na chlapce a tráví s nimi více času než s děvčátky. Tyto rozdíly jsou důležité pro vývoj sexuální identity dítěte a k osvojování odpovídající sociální role. Vztah chlapce k otci a dívky k matce, jako vzorům chování, je také velmi rozhodující.

Ve třech letech se dítě přidává k jednoduchým hrám a skupinovým činnostem, i když někdy ještě váhavě. Brání si vlastní hračky a majetek, někdy se při tom chová násilnicky, vytrhává hračky druhým dětem z rukou a bije je. Chápe, v čem spočívá střídání, ale ne vždy je ochotné se střídat. Sleduje, jak si ostatní děti hrají, a někdy se k nim na chvíli připojí. Někdy ho trápí noční můry a bojí se tmy, příšer atd. Je vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit. (Allen, Marotz, 2005)

Čtyřleté dítě popisuje Allen a Marotz (2005) jako společenské, otevřené, přátelské, někdy až příliš nadšené. Často má smyšlené kamarády a partnery při hře, se kterými si povídá a projevuje jim vřelé city. Děti se v tomto věku často posmívají jiným dětem, aby je tak vyřadily ze hry, ačkoliv na společných aktivitách se podílí rády a snaží se spolupracovat. U čtyřletého dítěte se nepředvídatelně střídají nálady, v jednu chvíli se směje a vzápětí pláče.

Pětileté dítě se rádo kamarádí a uzavírá zvláštní přátelství s jedním dítětem (nebo i dvěma dětmi). Rodiče a pečovatele zpravidla poslouchá a odpovědně plní svěřené úkoly. Dokáže se lépe ovládat a neprožívá už tak výrazné emoční výkyvy. Vůči menším dětem, kterým se přihodilo něco nepříjemného, a zvířatům, cítí velkou náklonnost a chová se k nim ochranně. Rádo se chlubí svými úspěchy. S nadšením vypráví vtipy, čímž baví a rozesmává ostatní. (Allen, Marotz, 2005)

Podle Allen a Marotz (2005) v šesti letech prochází dítě náhlými změnami nálad, kdy se z nejlepšího přítele může stát nejhorší nepřítel. Tyto nepředvídatelné změny chování zasahují především matku nebo primárního pečovatele. Pokud se dítěti něco nepovede, prožívá velké zklamání. Dítě vyžaduje souhlas dospělého k tomu, co dělá, díky tomu cítí jistotu, a následně očekává pochvalu. Pojetí správného a špatného chování odvozuje od toho, co od něj očekávají rodiče a učitelé a jaká uplatňují pravidla. O morálních hodnotách a etickém chování má zatím mylnou představu, jelikož mu nevádí, když lže, podvádí a bere věci, které mu nepatří.

### 3.5 Sebepojetí a vývoj osobnosti dítěte

Jak uvádí Vágnerová (2012), předškolní věk je významným obdobím pro rozvoj dětského sebepojetí, díky němu může dítě pronikat do širší společnosti a také se v ní uplatňovat. Osamostatňování a prosazování vlastní osoby je spojováno s pozitivními i negativními zážitky. Rozvoj sebepojetí souvisí s citovým prožíváním a je vázán na aktuální způsob uvažování dítěte.

Způsob uvažování dítěte o sobě samém dle Vágnerové (2012, s. 246) odpovídá jeho vývojové úrovni:

Přetrvávající egocentrismus mu pomáhá k potvrzení vlastní významnosti.

Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky i v případě vlastní osoby. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků je i ve vztahu k sobě v předškolním věku obtížné.

Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoli, získat jakoukoli schopnost či vlastnost ve skutečnosti zcela nedosažitelnou.

V předškolním období je dětské pojetí závislé na hodnocení druhých lidí, jelikož je dítě v tomto věku citově a rozumově nezralé. Zejména rodiče velmi ovlivňují sebepojetí dítěte, svým přístupem k němu (např. svými požadavky, verbálním vyjádřením názoru na dítě, mírou citové akceptace, svým chováním aj.). Dítě přijímá svého rodiče jako vzor, pomocí kterého se učí rozlišovat žádoucí a nežádoucí vlastnosti a projevy chování. (Vágnerová, 2012)

Pro dítě v předškolním věku je důležitý jeho zevnějšek a je přesvědčeno, že pokud změní visáž či oblečení, může z něj být někdo jiný, dochází k tzv. proměně identity. Pokud dítě dostane například novou bundu a nebude ji chtít nosit, může být příčinou právě strach ze ztráty vlastní identity. Při sebehodnocení dítě klade důraz na vývoj, např. když bylo malé, tak nějakou věc nezvládlo a teď už mu to jde lehce.

Předškolní dítě si často představuje své budoucí uplatnění, nicméně tyto představy jsou nereálné, jelikož nejsou nikým ani ničím korigovány. Příkladem takové představy, kdy hraje velkou roli fantazie, je chlapec představující si, že bude doktorem, který bude mít svítící křeslo pro pacienty a zlatou injekční stříkačku.

Dítě v předškolním věku cítí potřebu něco zvládnout, čímž si potvrzuje své kvality, a následně mu to umožní prosadit se ve společnosti. Předškolák rád zkouší nové věci a také chce dělat to, co dělají dospělí. Zejména ke konci předškolního období přichází dítě více do kontaktu s vrstevníky, díky kterým je schopno sebehodnocení. Dítě se chce podobat těm, kteří mu něčím imponují, srovnává se s nimi.

Okolo čtvrtého roku je dítě schopno o sobě uvažovat jako o bytosti, která existuje v delším časovém rozpětí, ale zároveň ví, že je to stále ono. Dítě tak propojuje minulé zkušenosti se současným sebepojetím. (Vágnerová, 2012)

Úroveň ztotožnění se s mužskou či ženskou rolí, tzv. genderová identita je také významná součást dětského sebepojetí. Dítě předškolního věku se při posuzování čehokoliv zaměřuje na vnější znaky, stejným způsobem nazírá také na mužskost a ženskost. Dítě předškolního věku má sklon ke zveličování rozdílů mezi pohlavími, sám se více zajímá o vlastní pohlaví. Ve třech letech si dítě ještě neuvědomuje, že pohlaví je trvalým znakem lidské osobnosti, a věří, že změna oblečení může způsobit jeho proměnu. Genderovou stálost tzn., že pohlavní identita je neměnná, si dítě začíná uvědomovat zhruba ve čtyřech letech, v tomto věku vymezuje „holčičí“ a „klučičí“ hračky, oblečení nebo také činnosti typické pro dané pohlaví (např. pokud je dívka přesvědčena, že modrá barva je pro kluky, odmítá obléknout modré tričko). Kolem pátého roku dítě chápe, že jeho genderová identita zůstává stále stejná za jakýchkoli podmínek, díky této stálosti dítě úmyslně vyhledává vzory mezi lidmi stejného pohlaví. (Vágnerová, 2012)

Podle Vágnerové (2012) je pro rozvoj dětské osobnosti důležitá přítomnost obou rodičů. V případě, že by jeden z rodičů chyběl, dítě by nemělo potřebný model pro pochopení genderové role. Chlapci se potřebují identifikovat s otcem a dívky zase s matkou. Náhradním mužským vzorem může být např. dědeček a ženským vzorem např. babička.

Abychom mohli dítě rozvíjet správným směrem, je důležité zjistit vývojovou úroveň jednotlivých oblastí. K tomuto odhalení využíváme pedagogickou diagnostiku, která je popsána v následující kapitole.

## 4 OBLASTI VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE Z HLEDISKA DIAGNOSTIKY

Diagnostika dítěte tvoří nedílnou součást práce učitelky v mateřské škole. Pomocí diagnostiky můžeme včas odhalit případné problémy. Ke každému dítěti bychom měli přistupovat individuálně a měli bychom brát ohled na jeho silné a slabé stránky, které zjistíme tím, že dítě lépe poznáme, budeme ho více pozorovat a víc si s ním povídat. „*Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 1) Nesmíme však zapomenout pracovat i se slabými stránkami dítěte, postupně je rozvíjet, a snažit se tím smazat rozdíly oproti vrstevníkům. Při zjišťování úrovně v dané oblasti začínáme spíše na nižší věkové úrovni, nicméně pokud se domníváme, že dítě úkol zvládne, můžeme začít na úrovni jeho věku. Ačkoliv při posuzování dítěte sledujeme určité věkové hranice, nemusejí být pokaždé zcela naplněny. Platí to především u dětí s nerovnoměrným vývojem. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Oblasti vývoje jsou vzájemně propojené a podmiňují se, proto se oslabení jedné oblasti často promítá i do dalších oblastí. Podle Bednářové a Šmardové (2015, s. 2) má vývoj dítěte určitou posloupnost a časovost: „*Časovost znamená, že schopnost, dovednost nastupuje, resp. dítě k ní obvykle dozraje v určitém věku, lépe řečeno ve věkovém rozmezí.*“ „*Posloupnost znamená, že se daná schopnost, dovednost rozvíjí po krocích, postupně a v návaznosti od snadnější po obtížnější, od jednodušší po složitější.*“

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že v předškolním věku je diagnostika zaměřena na sledování a rozvoj oblasti motoriky, grafomotoriky, kresby, dále zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, následně vnímání prostoru, vnímání času, také na rozvoj základních matematických představ, řeči (myšlení), sociálních dovedností, sebeobsluhy (samostatnosti) a hry.

Bednářová a Šmardová (2015) neuvádí ve své publikaci škály, které by sledovaly rozvoj osobnosti dítěte a koncentraci pozornosti. Intenzitu, stálost, vytrvalost a zaujetí bychom měli sledovat během všech aktivit (jak při spontánní hře, tak i u řízené či částečně řízené činnosti). Toto pozorování si zapisujeme průběžně. Osobnost dítěte není uvedena záměrně, jelikož je nejdůležitější dítě dobře sledovat a poznat, jinak by mohlo docházet ke „škatulkování“.

Mnoho osobnostně sociálních charakteristik zjistíme právě sledováním dítěte při hře, při kontaktu s vrstevníky či dospělými nebo při řešení problémových situací.

## MOTORIKA, GRAFOMOTORIKA, KRESBA

V předškolním věku je dítě oproti předchozím obdobím pohyblivější a také je přesnější při vykonávání činností (např. běh, skok, hry s míčem), nicméně dítě může být v některé činnosti méně zručné nebo pohyblivé, což má poté i vliv na výběr činností, kterým dítě dává přednost. Pokud se mu v nějaké činnosti víckrát za sebou nedaří, nehrne se do ní. Je však potřeba, aby dítě za pomoci učitele/ rodiče tyto nedostatky postupně zmírňovalo, jelikož by tím mohly být ovlivněny jeho další schopnosti a dovednosti.

Hrubou motoriku pozorujeme při běžné chůzi, běhu na zahradě, při překonávání překážkových drah, rozcvičkách ve třídě, apod.

Jemnou motoriku můžeme sledovat při práci se stavebnicemi, puzzlemi, při zatloukání hřebíčků, při stříhání nůžkami, atd.

Grafomotorika se objevuje ve spontánní kresbě dětí a její různorodost a složitost se postupně rozšiřuje s věkem.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí správné pracovní návyky při kreslení, jako jsou držení těla, držení psacího náčiní, dále postavení ruky při kreslení a psaní, také uvolnění ruky a síla tlaku na podložku.

Lateralitu dítěte je důležité znát ještě před tím, než dítě začne více kreslit, příp. před záměrným procvičováním grafomotoriky. Můžeme ji rozeznat při sledování činností, kde dominantní ruka vykonává pohyb. Lateralita se začíná obvykle vyhraňovat kolem čtyř let. S lateralitou ruky souvisí také lateralita oka, kterou můžeme zjistit například pohledem dítěte do klíčové dírky. Koordinace oka a ruky je základem pro správné psaní.

Špetkový úchop, kdy tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku, by měl být navozen okolo třetího roku. Někdy může být navozen i déle, avšak mělo by k němu dojít ve chvíli, kdy dítě začíná více kreslit. Při správném postavení ruky u kreslení je důležité, aby pohyb vycházel z ramene a lokte a byl uvolněný. Horní konec tužky by měl směřovat do oblasti mezi ramenem a loktem. Grafický výkon dítěte

je ovlivněn uvolněností ruky, jelikož přílišný tlak znemožňuje plynulé pohyby ruky, které by vedly k plynulému vedení čáry. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Podle Bednářové a Šmardové (2015) má vývoj grafomotorických schopností a dovedností určitou posloupnost a propojenost těchto oblastí: hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů a smyslového vnímání. *„Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou tj. vizuomotorické koordinace.“* (Bednářová, Šmardová, 2015 s. 7)

### Oslabení motoriky

Úroveň motorických dovedností a schopností ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, vnímání, řeč, kresbu a psaní. Pokud má dítě oslabenou motoriku, má například omezený výběr tělesných aktivit, nemůže sdílet aktivity se svými vrstevníky, špatně nebo nesrozumitelně komunikuje, z důvodu malé obratnosti mluvidel, dále má problémy s rychlostí a čitelností psaní, je neobratné v jemných pohybech, což způsobuje nespokojenost či přerušování hry. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

*„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 14) Zrakové vnímání je v předškolním věku důležité pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa. Neúplná či zkreslená zraková percepce negativně ovlivňuje způsob myšlení.

Zrakové vnímání Bednářová a Šmardová (2015) dále dělí na oblasti: Vnímání figury a pozadí, což je schopnost odlišit sledovaný objekt od ostatních předmětů, dále vnímání barev, kdy se dítě učí nejprve rozeznat základní barvy, a následně odstíny barev. Další oblastí je zrakové rozlišování, což je schopnost rozeznat dva jiné prvky (př. najít v řadě obrázků ten, který tam nepatří, liší se), důležitá je také oblast zrakové analýzy a syntézy, kdy je pro předškolní věk charakteristické spíše vnímání celku než detailu (př. skládání obrázků). Následuje oblast zrakové paměti, tzn. přesnosti a zapamatování si objektů, která má významný vliv na myšlení dítěte, a poslední oblastí je pohyb očí na řádku, kdy je důležitá stimulace očních pohybů žádoucím směrem (zleva doprava, odshora dolů).

## Oslabení zrakové percepce

V případě špatného zrakového vnímání může docházet k záměně písmen lišících se detailem, záměně písmen nebo číslic lišících se polohou, dítě je pomalé v osvojování písmen a jejich zapamatování si, dochází k obtížím v matematice, dítě pomaleji a chybněji čte.

## SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ

Sluch slouží jako prostředek komunikace a má velký vliv na rozvoj řeči. V předškolním věku dochází k většímu rozlišování zvuků a postupně se zdokonaluje zaměření pozornosti a vyčlenění některých zvuků z pozadí. „*To, co je často považováno za neposlušnost, může být neodlišení zvukové figury a pozadí, přesycení zvukovými podněty.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 40) Dítě zvládne záměrně naslouchat, avšak jak dlouho to dokáže, souvisí s koncentrací pozornosti. Postupem času by dítě mělo zvládnout poslechnout si celou pohádku či příběh. Sluchová diferenciacce souvisí s výslovností, kdy musí dítě dokázat odlišit jednotlivé hlásky (měkké a tvrdé souhlásky, sykavky, znělé a neznělé souhlásky, dlouhé a krátké samohlásky). Pokud dítě nemá problém s rytmem, mělo by bez problému rozeznat dlouhé a krátké samohlásky. Nejen z hlediska výslovnosti je důležité sluchově diferencovat, je to také podstatné pro správné psaní a čtení. Velmi klíčová je také sluchová paměť, díky které dítě zachycuje, zpracovává a uchovává informace přicházející sluchovou cestou. (Bednářová, Šmardová, 2015)

## Oslabení sluchové percepce

Jestliže dítě špatně sluchově rozlišuje, může to mít velký vliv na vývoj řeči. Následně může vlivem oslabení sluchové percepce docházet k potížím se čtením (problémy se spojováním písmen do slabik, slabik do slov) a psáním (problémy s rozlišením hranic slov v písmu, komolení slov, apod.). V případě oslabení sluchové paměti, má dítě problém s diktovaným textem – vynechává, chybuje, atd.

## VNÍMÁNÍ PROSTORU

Pro pojmenování prostorových vztahů a utváření prostorových představ je velmi důležité senzomotorické vnímání. Významnou roli hraje při rozvoji vnímání prostoru pohyb, který spolu se zrakem a hmatem umožňuje lepší odhad vzdálenosti, získání představy o velikosti objektů. Vnímání prostoru je vymezeno třemi osami (horno-dolní, pravo-levá, předozadní), ačkoliv představy o prostoru dále zahrnují také porovnání velikosti objektů,

odhad i zapamatování si vzdálenosti, vnímání části a celku, poměr velikostí částí a celků, jejich uspořádání. V předškolním věku dítě získává ponětí o prostoru mezi domovem a mateřskou školou a o prostředí mateřské školy jako takové. (Bednářová, Šmardová, 2015)

#### Oslabení prostorového vnímání

Jestliže má dítě problémy v prostorovém vnímání, obtížně se orientuje v textu při čtení, při psaní, má zhoršenou orientaci v mapách a notových zápisech, stejně tak může docházet k potížím při psaní, dítě neví, kterým směrem vede čára, dítě může mít problémy v matematice a s pořadím písmen a číslic v textu. Také se mohou objevit potíže při sportu (př. tanci, kolektivních hrách), nebo při manipulaci s předměty a rukodělných činnostech, kvůli špatné koordinaci pohybů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

#### VNÍMÁNÍ ČASU

Dítě v předškolním věku žije hlavně přítomností, jak plyne čas, vnímá dítě pomocí událostí, které se pravidelně střídají (den a noc, ráno a večer). Podle aktuálního prožívání je pro dítě časový úsek zkreslený – když se na něco těší, zdá se mu čas dlouhý. Dítě si například počítá dny, které zbývají do Vánoc, pomocí spánku (až se třikrát vyspím, budou Vánoce). Důležité je také vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomění si následku a příčiny, začátku a konce. (Bednářová, Šmardová, 2015)

#### Oslabení při vnímání času

V případě pozvolného vyvíjení vnímání času si dítě osvojuje pojmy z časové orientace hůře, čímž dochází k zaměňování pořadí jednotlivých činností nebo úkonů. Následně může dítě mít obtíže při čtení a psaní, při získávání vědomostí, při hospodaření s časem zejména při učení a také dítě může chybovat v pořadí úkonů. Potíže při hospodaření s časem mohou trvat až do dospělosti. „*Oslabené vnímání časového sledu může být jednou z příčin opakující se nedochvilnosti, méně výhodného řazení činností až chaotičnosti.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 25)

#### ZÁKLADY MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV

Matematika v předškolním věku není jen mechanické vyjmenovávání řady čísel, jde o pochopení a upevnění základních pojmů a na základě osvojení si jednodušších dovedností, schopnost následně řešit úkoly obtížnější. Ačkoli se to na první pohled nezdá, matematické výkony závisí na rozumových předpokladech. Díky matematice můžeme rozvíjet myšlení.



S matematickými představami souvisí prostorové vnímání, jelikož práce s prostorem se uplatňuje v geometrii a aritmetice. Úroveň rozvoje řeči má také vliv na rozvoj matematických dovedností, pokud dítě nerozumí slovům a jejich významu, nemůže provést „matematickou operaci“. Dalším faktorem, který ovlivňuje matematické představy, je zrakové vnímání (především uvědomění si celku a části, poloh předmětu, rozlišení detailu). „*S uvědomováním si společných charakteristik předmětů se dotváří schopnost třídit.*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 47) Předčíselné představy dítěte, které jsou předpokladem pro porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi, jsou utvořeny souborem výše uvedených schopností a dovedností. Následně se vytvářejí číselné představy, kdy dítě dokáže určit množství, chápe hodnotu a číselné operace.

#### Oslabení matematických schopností a dovedností

V případě, že má dítě oslabené předčíselné představy, dochází k negativním dopadům v mnoha oblastech. Například může mít dítě problémy v oblasti motoriky, grafomotoriky, dále potíže v oblasti sluchového vnímání a řeči a také problém s vnímáním času.

Při opožděném vývoji předčíselných představ, dochází k ovlivnění školních výkonů. Z hlediska matematického obsahu uvádí Bednářová a Šmardová (2015) nejčastěji se vyskytující potíže: s vytvářením pojmu přirozeného čísla, s orientací v číselné řadě, také při zápisu a čtení čísel, následně při operacích s čísly a při řešení slovních úloh.

#### ŘEČ

Předškolní věk (tj. období zpravidla od 3 do 6 let) je zásadním obdobím pro vývoj řeči. V tomto období se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a také nástrojem myšlení. Nejprudší tempo vývoje můžeme zaznamenat mezi třetím a čtvrtým rokem. Samotný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn motorikou (manipulace s předměty, obratnost rukou), vnímáním (zrak a sluch) a také sociálním prostředím (rodinné zázemí a výchovný styl). Pro vývoj jedince má řeč nezastupitelnou roli, jelikož ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, orientaci a fungování v lidském společenství. (Bednářová, Šmardová, 2015) „*Případný handicap může přinášet řadu obtíží v sociální interakci, ovlivňovat vývoj osobnosti, učení a později profesní orientaci či uplatnění.*“ (Bednářová, Šmardová, s. 30)

Foneticko-fonologická rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek a jejich výslovností. Pro správnou artikulaci splňují mluvidla všechny předpoklady ve dvou až třech

letech. Do pěti let se považuje nesprávná výslovnost (dyslálie) za fyziologickou, avšak v případě trvání dyslálie do sedmi let, kdy je malá pravděpodobnost spontánní úpravy výslovnosti, je potřeba řešit situaci s logopedickým pracovníkem. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a syntax. S rostoucím věkem dítěte se mění zastoupení slovních druhů, ve čtyřech letech by mělo užívat všechny druhy. Časování a skloňování dítě začíná používat mezi druhým a třetím rokem. Souvětí souřadná a následně souvětí podřadná dítě používá mezi třetím a čtvrtým rokem. „Do čtyř let považujeme dysgramatismy tj. neobratnosti v tvarosloví či větosloví, za fyziologické.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 29)

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje perceptivní složku (tj. porozumění řeči) a expresivní složku (tj. vyjadřování). Jedná se o tzv. aktivní a pasivní slovní zásobu. Aby si dítě postupně rozšiřovalo svou slovní zásobu, klade kolem druhého roku věku otázky, co to je, kdo to je, následně se pak mezi třetím a čtvrtým rokem dotazuje, proč a kdy. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pragmatickou rovinou rozumíme užití řeči v praxi, které dítěti umožňuje vyjádřit vztah, pocity, prožitky, události, vyžádat či oznámit informaci, usměrnit sociální interakci. Dítě postupně začíná upřednostňovat slovní formu komunikace. Nejprve se pomocí řeči učí dosahovat určitého cíle, dále projevuje schopnost navázat, udržet a rozvíjet konverzaci. Důležitá je také neverbální komunikace, jak se tváříme, jaký máme postoj apod. Jestliže to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla, dítě nám nedokáže správně porozumět a neví, jak má reagovat. (Bednářová, Šmardová, 2015)

## SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Zdrojem sociálního učení (tj. osvojování sociálních dovedností) jsou lidské vztahy, díky kterým dítě může uspokojovat citové a sociální potřeby. Největší význam má nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí sociální dovednosti, které si dítě osvojuje na základě sociálního učení. Jsou to – komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, dále adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním

pocitům a sebeovládání, také porozumění emocím a chování druhých lidí, nakonec objektivní sebepojetí, sebehodnocení.

Pro celkový proces sociálního učení, uspokojování emocionálních a sociálních potřeb dítěte a rozvoj sociálních dovedností je podle Bednářové a Šmardové (2015) důležité projevování vřelosti a empatie, věnování pozornosti dítěti, respektování dítěte takového, jaké je, pochopení potřeb dítěte, ponechání určitého prostoru dítěti a zároveň vymezení jasných hranic.

#### SEBEOBSLUHA (SAMOSTATNOST)

Zvládání základních hygienických návyků, samostatné oblékání a stolování patří k důležitým dovednostem už při nástupu dítěte do mateřské školy. Nicméně, některé dovednosti se během docházky do MŠ dítěte teprve učí nebo je prohlubuje, například používání toaletního papíru po použití WC a samostatné utírání, včetně spláchnutí a umytí rukou, dále samostatné používání kapesníku, a také zvládání odpoledního odpočinku bez toalety. Ke konci předškolního období by dítě mělo poznat, kdy je potřeba umýt si ruce nebo pus.

#### HRA

Hra je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činnost, díky ní se dítě učí, získává zkušenosti a zároveň poznává sebe samo. Celá osobnost dítěte se promítá do hry (intelekt, fantazie, tvořivost, zkušenosti, zážitky, vnímání, pohybové dovednosti, emoce, potřeby, sociální dovednosti) a dále se díky ní rozvíjí. Vývoj hry má svoji obvyklou posloupnost. S věkem se mění způsob i obsah hry. *„Hra se stává 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) Pokud budeme dítě sledovat při hře, měli bychom se zaměřit na charakter a obsah hry, obratnost a vnímavost dítěte při hře, dále na způsob komunikace dítěte, sociální dovednosti dítěte a jeho zaujetí hrou.

Některé z těchto oblastí jsou zkoumány a porovnány u nadaného dítěte a u dítěte bez diagnostikovaného nadání v empirické části.

## 5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 5.1 Cíl práce

Výzkum je zaměřen na komparaci nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání ve výchovně vzdělávacím procesu v rámci stejné vzdělávací koncepce tzn., že šetření je uskutečněno v jedné třídě, kde jsou děti vzdělávány dle stejného třídního vzdělávacího programu, který je v souladu s ŠVP dané mateřské školy a také s RVP PV. Cílem je porovnat úroveň vědomostí, sociálních dovedností, motorických dovedností, vizuomotorické koordinace, zrakové percepce, sluchové percepce, matematických představ a řeči nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání.

### 5.2 Výzkumné otázky

Jsou vědomosti nadaného a běžného dítěte rozdílné?

Jaký je rozdíl sociálních dovedností nadaného a běžného dítěte?

Existuje rozdíl v úrovni motorických dovedností nadaného a běžného dítěte?

Jaké jsou rozdíly v oblasti řeči těchto dětí?

Jsou nějaké rozdíly ve zrakové percepci nadaného a dítěte bez diagnostikovaného nadání?

Je sluchová percepce u nadaného dítěte více rozvinutá?

Je nadané dítě zdatnější ve vizuomotorice?

Má nadané dítě problémy v některých z těchto oblastí - motorické dovednosti, vizuomotorika, zraková percepce, sluchová percepce, řeč, matematické představy, vědomosti, sociální dovednosti?

Ve kterých oblastech (motorické dovednosti, vizuomotorika, zraková percepce, sluchová percepce, řeč, matematické představy, vědomosti, sociální dovednosti) můžeme pozorovat největší rozdíly?

### 5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření se uskutečnilo v běžné dvoutrídni mateřské škole, která spadá pod základní školu a je příspěvkovou organizací. Podle Chrásky (2006) šlo o záměrný výběr, konkrétně o kvótní výběr, u kterého se postupuje tak, že se nejprve zvolí určité kontrolní znaky a následně se podle nich výběr uskutečňuje. V našem případě šlo o výběr dvou stejně starých dětí z konkrétní mateřské školy, resp. ze stejné třídy, z nichž v prvním případě se jednalo o nadané dítě a v druhém případě o dítě bez diagnostikovaného nadání. Tyto dvě byly vybrány do výzkumného šetření ze třídy Sluníček, kde výzkumník pracuje.

Paní učitelky z této třídy dbají na rozvoj samostatnosti a sebeobsluhy a uznávají heslo Montessori pedagogiky: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Prioritou mateřské školy je předávání veškerých znalostí a zkušeností nenásilnou formou, především učením hrou. Dále se paní učitelky v mateřské škole se snaží cestou přirozené výchovy o rozvíjení samostatných a zdravě sebevědomých dětí, kladou důraz na položení základů celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb a také usilují o rozvíjení péče o děti se specifickými vzdělávacími potřebami a děti nadané.

Mateřská škola pracuje v souladu s RVP PV a také používá prvky programu „Začít spolu“. Obě třídy (Sluníčka, Beránci) mají téměř stejné vybavení a jsou rozděleny do pracovních koutků (ateliér, knihy a písmena, kostky a auta, dramatika, hudba, pokusy a objevy, manipulační hry, interaktivní tabule, dílna, domácnost, písek a voda, pohyb), kde mají děti možnost výběru z různých aktivit. V každé třídě pracují 2 učitelky a 1 asistentka.

### 5.4 Metody výzkumu

Aby byl splněn cíl této práce, je nejvhodnější využití kvalitativního výzkumu, který je pružný a dovoluje výzkumníkovi zaměřit se více do hloubky. Při kvalitativním výzkumu se zaměřujeme na slova a popisování, kdežto kvantitativní výzkum se naopak zabývá čísly a velkým množstvím dat, resp. velkým množstvím respondentů a využívá metodu dotazníku. „Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, s. 50) Metody, které se používají při kvalitativním výzkumu, jsou rozhovor, pozorování a rozbor dokumentů (případně videozáznamu). V případě předkládané práce byla využita analýza výsledků činností, rozhovor a pozorování.

Výzkumná data byla získána z rozhovoru s rodiči, dále pomocí pozorování dětí ve třídě při běžném režimu dne a také prostřednictvím plnění úkolů z vybraných oblastí, které byly následně vyhodnoceny.

Nejprve rodiče obdrželi průvodní dopis, který obsahoval potvrzení souhlasu s účastí/neúčastí dítěte ve výzkumu (příloha 1). Následně byl proveden rozhovor s rodiči, který byl polostrukturovaný a byl zaměřen na rodinnou a osobní anamnézu dítěte (příloha 2). Dítě bylo pozorováno v průběhu jednoho týdne při všech režimových aktivitách, jednalo se o zúčastněné skryté pozorování. „*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 143) Jednotlivé úkoly a aktivity byly s dětmi uskutečněny během jednoho týdne. Výkony byly zaznamenávány do předem připravených archů (příloha 3), případně na prázdný list papíru a následně vyhodnoceny.

## 5.5 Oblasti zkoumání

V oblastech hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, zrakového rozlišování, zrakové analýzy a syntézy, sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, morfologicko-syntaktické roviny řeči, lexikálně-sémantické roviny řeči a pragmatické roviny řeči byly dítěti zadány 3 úkoly, z nichž první byl vždy nejjednodušší a poslední nejobtížnější. Z hlediska věku byly úkoly rozděleny na ty, které by dítě mělo zvládnout ve čtyřech letech, které by mělo dokázat v pěti letech a které by mělo zvládat šestileté dítě. Foneticko-fonologická rovina řeči byla sledována a zaznamenávána při plnění ostatních úkolů. Sociální dovednosti byly sledovány v rámci pozorování dítěte v jednotlivých situacích. Úroveň vědomostí byla zjišťována pomocí deseti otázek.

### Hrubá motorika

Dítě mělo za úkol přeskočit čáru, dále třikrát poskočit na pravé noze, následně na levé noze, a poslední byl přeskok před nízkou překážku. Dítě bylo hodnoceno dle provedení – zvládlo/nezvládlo.

### Jemná motorika

V oblasti jemné motoriky mělo dítě vystříhnout kruh, trojúhelník, čtverec a obdélník, kdy se hodnotila rychlost a preciznost provedení. Dále mělo dítě předvést dotyk bříška palce

s ostatními prsty též ruky, tato aktivita mu byla nejprve předvedena. Posledním úkolem bylo zatlukání 3 připínacích špendlíků kladívkem do korkové podložky, následně zatlukání 3 hřebíčků. Hodnocen byl způsob zatlukání, rychlost a celkové splnění úkolu.

#### Grafomotorika

Úkolem dítěte bylo nakreslit ulitu šneka – spirálu (příloha 4), poté dokreslit zuby k pile (příloha 5), kde první dva zuby byly předkresleny, v závěru mělo dítě kreslit, jak zajíc skáče pro mrkvičku (horní oblouk s vratným tahem – příloha 6). Posuzována byla technika kreslení, úchop tužky a plynulost tahů.

#### Vizuomotorika

Dítě dostalo na papíru A4 nakresleného panáčka a cestu vedoucí k jeho domečku, kdy úkolem dítěte bylo projet celou dráhu pomocí tužky (příloha 7). Hodnocena byla plynulost čáry, rychlost a pohyb v požadovaném prostoru. Poté dítě obdrželo pracovní list se zvířátky, na kterém mělo spojit dané zvíře s jeho stínem (příloha 8). Hodnoceno bylo provedení čáry (přerušeni, přímost). Dále mělo dítě opsat tři slova (mrak, bublina, opice), kdy byla hodnocena přesnost tvarů a rychlost (příloha 9).

#### Zraková percepce: zrakové rozlišení

V obrázkovém pracovním listu (příloha 10), mělo dítě najít odlišný obrázek v řadě, další pracovní list byl zaměřen na řadu obrázků, kde se jeden z nich lišil pouze detailem (příloha 11), a v posledním pracovním listu mělo dítě najít dva shodné obrázky v řadě (příloha 12). Hodnocena byla každá řada zvlášť, rozhodoval celkový počet chyb.

#### Zraková percepce: zraková analýza a syntéza

Dítě mělo poskládat obrázek z několika částí (příloha 13). Hodnocena byla rychlost a správnost. Dalším úkolem bylo složit tvar z několika částí na předlohu (příloha 14) a následně složit tvar z několika částí podle předlohy. Hodnocena byla rychlost a celkové zvládnutí.

#### Sluchová percepce: sluchové rozlišení

Na stůl byly rozloženy obrázky, a to dvojice podobně znějících slov jako např. tráva, kráva (příloha 15), a dítě mělo ukazovat na obrázek podle toho, které slovo slyší. Dále dítěti bylo vysvětleno, že mu budou řečeny dvojice slov a bude mít za úkol povědět, zda jsou slova

stejná nebo jiná (žila-žila, mává-mává, vila-víla, pára-pára, hezky-hezký, čistý-čistý). Sledován byl počet chybných odpovědí. Následně si dítě vyslechlo bezvýznamové slabiky a mělo určit, zda se liší nebo jsou stejné (pak-bak, myl-myl, pon-bon, ťuk-d'uk, fol-vol, ček-žek). Hodnocen byl počet správných odpovědí.

Sluchová percepce: sluchová analýza a syntéza

Dítě si vyslechlo pět slov (kopretina, dům, taška, židle, housenka), které mělo vytleskat na slabiky. Sledováno bylo každé správné slovo. V sáčku bylo schováno pět věcí (auto, bonbon, šiška, meloun, telefon), dítě mělo věc vytáhnout, pojmenovat a určit první hlásku slova. Hodnocena byla každá správná odpověď. Nakonec byla vyzkoušena hra slovní fotbal, nejprve byly dítěti vysvětleny pravidla hry, a poté proběhla realizace. Hodnoceno bylo pochopení pravidel, správné určení poslední hlásky ve slově a slovní zásoba dítěte.

Řeč: foneticko-fonologická rovina

Během plnění ostatních úkolů bylo dítě sledováno z hlediska výslovnosti, zda vyslovuje všechny hlásky správně, případně bylo zaznamenáno, které ne. Dále byla sledována artikulační obratnost dítěte, kdy dítě opakovalo slova po hodnotiteli (sušená, švestka, žáci, cvičí, dědeček, divadlo, hodiny, plavba, prostředek, svatba), a bylo zaznamenáváno, zda nedochází ke spodobě měkkých a tvrdých slabik, nebo ke komolení a zkracování slov.

Řeč: morfologicko-syntaktická rovina

Při rozhovoru s dítětem bylo sledováno, zda tvoří podřadná souvětí. Dále bylo dítě tázáno, co dělalo o víkendu doma (minulý čas), co provádí teď (přítomný čas) a co bude dělat, až přijde odpoledne domů (budoucí čas). Následně byl dítěti uveden příklad nesprávně utvořené věty, poté mu byly uváděny další věty a dítě mělo říkat, zda byla věta správně nebo ji máme říkat jinak (celkem byly tři věty). Sledována byla každá správná věta.

Řeč: lexikálně-sémantická rovina

Na stůl byly rozloženy dvojice obrázků (protiklady) a dítě mělo za úkol doplnit větu. (Př. Holčička je malá, kluk je xxxxx). Celkem bylo 8 dvojic (příloha 16). Hodnocen byl počet chyb. Dále dítě dostalo rozstříhaný příběh (ze čtyř obrázků – příloha 17), mělo ho za úkol složit, jak šel za sebou a popsat ho, poté skládalo pohádku z šesti obrázků (příloha 18). Hodnocena byla rychlost, správnost seřazení, a také schopnost vyprávět pomocí obrázků příběh a pohádku. Posledním úkolem byla interpretace pohádky, kdy si dítě zvolilo známou



pohádku a mělo ji převyprávět. Hodnoceno bylo dodržení dějové linie a také úroveň vyjadřování.

Řeč: pragmatická rovina

Dítě bylo požádáno, aby šlo do vedlejší třídy vyřídít paní učitelce vzkaz. Hodnoceno bylo předání vzkazu, konkrétně správnost jeho obsahu. Během dne bylo sledováno, zda dítě aktivně a spontánně navazuje kontakt s vrstevníky nebo dospělými, každý kontakt s dalším dítětem nebo dospělým byl zaznamenáván. Dále bylo dítě tázáno, jak se jmenuje (jménem i příjmením), kde bydlí, jak se jmenují rodiče a sourozenci, jaká jména mají paní učitelky v jeho třídě.

Matematické představy – množství

Dítě dostalo misku s knoflíky a mělo za úkol vyndat na stůl vždy požadované množství. Hodnocen byl počet správných odpovědí.

Matematické představy – třídění

Na stole ležely geometrické tvary, které mělo následně dítě třídít. Nejprve je roztřídilo podle velikosti, následně podle tvaru a nakonec podle 3 kritérií, a to podle barvy, tvaru a velikosti zároveň. Sledováno bylo zvládnutí úkolu.

Vědomosti

Dítě bylo požádáno o krátký rozhovor. Postupně mu byly pokládány otázky a mělo říci vše, co o daném tématu ví (příloha 19). Hodnocen byl počet správných odpovědí a celkový přehled dítěte o určitém tématu.

Sociální dovednosti

Dítě bylo pozorováno v rámci celého dne (při spontánní hře, při řízené činnosti, při stravování, při oblékání a při odpočinku). Posuzováno bylo dle kritérií z tabulky, která je uvedena v příloze 20.

## 5.6 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Pro zachování ochrany osobních údajů, byla jména účastníků pozměněna s ohledem na pohlaví. Každá případová studie obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, tyto informace byly zjišťovány pomocí rozhovoru s rodiči. Dále je uvedena školní anamnéza, která vychází

z pozorování dětí v průběhu celé jejich školní docházky. Poté jsou popsány jednotlivé oblasti zkoumání a jejich výsledky. Na konci každé oblasti je uvedena tabulka, kde je zaškrtnuto, zda dítě úkol zvládlo, zvládlo částečně nebo nezvládlo. V případě zaškrtnutého pole „zvládlo částečně“, udělalo dítě chybu, případně potřebovalo další vysvětlení a pomoc. V této práci však nejde o to, aby děti všechny úkoly zvládly, nýbrž o porovnání jejich výsledků. Z každé oblasti byl vybrán jeden úkol, který je určen pro šestileté dítě, tudíž není rozhodující, zda dítě úkol zvládlo či ne, jelikož dětem účastnícím se výzkumu ještě nebylo ani pět let. Následně jsou výsledky nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání komparovány.

### 5.6.1 Případová studie 1 – nadané dítě

Jméno: Simona  
Datum narození: 28. 4. 2016

Rodinná anamnéza: Dívka se narodila do úplné rodiny. Maminka má středoškolské vzdělání a pracuje jako dozorčí úředník na okresním soudě, tatínek se středoškolským vzděláním pracuje jako skladník v pivovaru. Dívka žije s rodiči v rodinném domě na vesnici. Sourozence nemá. Rodiče spolu žijí nesezdáni. Maminka je zdravá bez dědičných poruch, pouze podstoupila operaci krčních mandlí a slepého střeva. Tatínek je také bez dědičných poruch, avšak má různé alergie a trpí na astma. Vztah s prarodiči má dívka hezký, navštěvují se.

Osobní anamnéza: Těhotenství bylo plánované, bez obtíží. Porod byl opožděný – vexem, ale jinak byla dívka zdravá bez žloutenky. Do tří měsíců nosila abdukční kalhotky kvůli kyčlím. V jedenácti měsících začala chodit, v jednom roce mluvila ve větách. Kompletní chrup měla dívka v roce a půl. V devíti měsících byla hospitalizována kvůli spolknuté náušnici, operace nebyla nutná, jelikož vyšla ven stolicí. Jinak je dívka bez závažných nemocí a úrazů, pouze trpí alergií na psí sliny a prach. Od dvou let spí dívka celou noc klidně. Do mateřské školy chodí ráda, ačkoliv po delší pauze (prázdniny, nemoc) se jí nechce. Vypráví doma, jaké se naučila básničky, co dělala, jak si s kým hrála. S vrstevníky se navštěvuje, hračky půjčí bez problému, rychle se adaptuje na hru. Konflikty řeší pláčem, snaží se vždy domluvit, ale většinou ji kamarádi „překřičí“. Momentálně si nejraději staví z lega. Dívka je velmi tvůrčí – ráda vyrábí, vybarvuje, lepí a stříhá nebo tvoří obrázky z Pyssla korálků (zažehlovací), přestože u těchto činností vydrží sama, vyžaduje hodně pozornost rodičů. Vždy sama něco

připraví a chce, aby si s ní rodiče hráli (např. postaví domeček ze židlí, oblékne panenky, připraví jídlo).

Školní anamnéza: Dívka nastoupila do mateřské školky ve 2 letech a 5 měsících. Zpočátku měla velké problémy s adaptací. První měsíc plakala „od rána do večera“, dokonce usínala na školní zahradě při pobytu venku – byla unavená z brzkého vstávání a vyčerpaná z neustálého breku. Od počátku Simona chodila na celodenní provoz. Postupně pláč ustával, avšak dívka potřebovala ujišťovat, že pro ni maminka přijde. Tím, že už znala režim dne, chtěla některé aktivity přeskakovat, například ráno už chtěla oběd, aby se mohlo jít spát, protože věděla, že po spaní přijde rodič. Pokud s ní učitelka pracovala, byla psychicky vyrovnaná a veselá, ale v případě, že si šla učitelka hrát a povídat s někým jiným, Simona žárlila a potřebovala mít dospělého pro sebe. Už v raném věku dokázala poznat a pojmenovat písmena, počítat, rozeznat barvy a vyprávět v dlouhých větách. Nyní je dívka v mateřské škole třetím rokem, umí číst, psát, počítat, vybarvuje bez přetahování, stříhá podle čáry, má všeobecný rozhled a mnohdy ani učitelky neví, co odpovědět. Simona například zná latinské názvy rostlin, zajímá ji Kytice od K. J. Erbena, dále ví, jak vzniká plíseň, učí se anglicky a ráda plní všechny úkoly určené pro starší děti. V testu Qiida jí vyšla ukončená první třída. V sociální oblasti je stydlivější a kamarády si vybírá. Nerada řeší konflikty, snaží se domluvit nebo odejde. Lateralita je u dívky vyhraněná – je pravák. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá, často přichází s novými nápady pro MŠ. Rodina působí vesele a vyrovnaně. Simona o své rodině často mluví, vypráví, co nového zažili, dělali apod.

Vyhodnocení jednotlivých oblastí:

## MOTORICKÉ DOVEDNOSTI

Hrubá motorika je u dívky v normě vzhledem k věku, přes čáru přeskočila bez problému, skoky na jedné noze také zvládla, při přeskoku přes nízkou překážku se musela velmi soustředit, nakonec dokázala také.

Oblast jemné motoriky je na velmi dobré úrovni, dívka zvládá vystříhovat rychle a přesně podle čáry, dotyk bříška palce se všemi prsty ji nedělal problém. V zatloukání hřebíčků byla rychlejší než Lukáš, brala postupně hřebík nebo připínací špendlík, podle toho, co ji přišlo pod ruku.

Grafomotorika dívky je na vyspělé úrovni, všechny úkoly zvládla rychle a přesně, tužku drží správně, tlak na papír byl přiměřený a pohyby plynulé.

Ve vizuomotorice jednou chybovala při kreslení čáry mezi 2 liniemi, kdy čáru přerušila, ale naopak ji napadlo, že dům na obrázku nemá komín a dokreslila ho. Spojování stínů bylo v pořádku – přesné a rychlé tahy, opis slova proběhl velmi rychle, poté dívka slova přečetla.

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Hrubá motorika	x		
Jemná motorika	x		
Grafomotorika	x		
Vizuomotorika		x	

Tabulka 2: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## ZRAKOVÁ PERCEPCE

Při zrakové diferenciaci dívka dvakrát chybovala při hledání obrázku lišícího se detailem a jednou chybovala při hledání dvou stejných obrázků v řadě. Tato oblast ji velmi bavila, přestože chybovala.

Zraková analýza a syntéza je vzhledem k věku v normě. Obrázek z několika částí složila rychle. Dívka nezvládla poskládat čtverec podle předlohy ani na předlohu. Kruh složila na předlohu a trval jí cca 2 minuty.

ZRAKOVÁ PERCEPCE	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Diferenciace		x	
Analýza + syntéza		x	

Tabulka 3: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## SLUCHOVÁ PERCEPCE

Úroveň sluchové diferenciaci je velmi dobrá, dívka rozlišila všechna slova s vizuálním podnětem, rozlišila všechna slova bez vizuálního podnětu se změnou délky, správně také určila všechny bezvýznamové slabiky.

Sluchová analýza a syntéza je u dívky na velmi vysoké úrovni, bez problémů vytleskala slova a počítala u toho kolik má slabik, všechny počáteční hlásky hned určila a ještě vymýšlela další slova na tu stejnou hlásku. Slovní kopanou znala, nedělalo ji problém hrát několik minut. Slovní zásobu má dívka bohatou.

SLUCHOVÁ PERCEPCE	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Diferenciace	x		
Analýza + syntéza	x		

Tabulka 4: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## ŘEČ

Z hlediska foneticko-fonologické roviny byla sledována správná výslovnost souhlásek a samohlásek. Dívka zvládá všechny samohlásky vyslovit správně, u souhlásek má problém s hláskou „R“ a „Ř“ – což je vzhledem k jejímu věku přijatelné. Všechna slova zjišťující artikulační obratnost, vyslovila správně.

Morfologicko-syntaktická rovina byla zaměřena na tvoření věty podřadné, kterou dívka běžně užívá. Při rozhovoru použila správně minulý, přítomný i budoucí čas, všechny nesprávně utvořené věty poznala a přeformulovala správně.

V oblasti lexikálně-sémantické roviny dívka správně doplnila všechny protiklady, sestavila správně dějovou posloupnost příběhu i pohádky, obojí ve větách popsala. Bez obrázkového doprovodu interpretovala pohádku „O hrnečku“.

Pragmatická rovina byla zaměřena na vyřízení krátkého vzkazu. Dívka se nejprve ostýchala, nevěděla, jestli vstoupit nebo nevstoupit do vedlejší třídy, a při tomto rozmýšlení se paní učitelka objevila ve dveřích a dívka jí vzkaz s radostí vyřídila. S vyřízením vzkazu jako takového dívka problém neměla, nicméně měla strach a stud vejít do cizí třídy. Se stejným ostychem nechce dívka chodit sama do šatny (např. když si má odnést obrázek na svoje místo), ve chvíli, kdy se tam nachází rodiče ostatních dětí. Dívka aktivně a spontánně navazuje kontakt s dětmi i dospělými, řekne správně své jméno, příjmení, jména rodičů i učitelek.

ŘEČ	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Foneticko-fonologická rovina	x		
Morfologicko-syntaktická rov.	x		
Lexikálně-sémantická rov.	x		
Pragmatická rovina rov.	x		

Tabulka 5: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Při počítání knoflíků, neměla dívka žádný problém. Spíše se zaměřovala na to, jak knoflík vypadá a vybírala co nejvíc stejných. Knoflíky vždy narovnala do řady.

Třídění geometrických tvarů zvládla dívka s přehledem. Nejprve rozdělila tvary podle velikosti, následně podle tvaru, nakonec byla vyzvána, aby našla všechny malá zelená kolečka, poté všechny velké žluté čtverce, což se jí také podařilo.

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Množství	x		
Třídění	x		

Tabulka 6: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## VĚDOMOSTI

Dívka se na otázky těšila, odpovídala rychle a jasně, snažila se vymyslet co nejvíc věcí.

Adresa bydliště: dívka věděla svoji adresu (číslo domu a vesnici).

Části lidského těla: „Mozek je důležitý ovládá celé tělo a srdce a oči jsou nejdůležitější části těla.“ Dále byla dívka dotázána, zda zná další části těla. „Znám patu, nárt, špičku, záda, břicho, pupík, ruce, hlava, oči, nos, pusa, semínka, ze kterých rostou vlasy, krk, celý nohy a chodidlo.“

Měsíce v roce: dívka vyjmenovala všechny měsíce, jak jdou postupně za sebou.

Počasí: dívka uvedla sluníčko, polojasno, padá sníh, prší s bleskem, prší bez blesku, zamračeno, fouká vítr, mlha.

Ovoce: vyjmenována byla meruňka, švestka, jablíčko a hruška, oříšky a banán.

Zelenina: dívka uvedla meloun, mrkvičku, bramboru, česnek, cibuli.

Oblečení: dívka hned začala vyjmenovávat – kšiltovka, krat'asy, normální klobouček, kat'ata, modré ponožky, sukně, tričko, červené šaty, žluté šaty. Poté dívka prozradila, že se dívala na okna (kde je vylepen oblečení z papíru jako výzdoba) a podle toho to říkala.

Lesní zvířata: dívka uvedla jelena, jezečka, nějaké broučky, srnečka, veverku, mravenečky a komára – toho prý nemá ráda, protože si vždy musí našplíchat „fuj sprej“ (repellent).

Dopravní prostředky: dívka vyjmenovala auto, tramvaj, motorku, kolo, rychlík, loď, traktor, autobus, trolejbus. U tohoto vyjmenování si dívka nejspíš vzpomněla na říkanku, kterou se na začátku října učila v mateřské škole. (Říkanka je obdoba říkanky „Hlava, ramena, kolena...“ a zní takto: Auta, tramvaje, motorky, kola, motorky, kola, motorky, kola, auta, tramvaje, motorky, kola, rychlíky, lodě, traktory.)

Dny v týdnu: všechny dny dívka popořadě vyjmenovala.

## SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Pozorování sociální oblasti dítěte bylo zaměřeno na body uvedené v tabulce (tabulka 7). Mimo to bylo zaznamenáno několik dalších bodů. Dívka neměla problém s verbální i neverbální komunikací, většinou reagovala na nové situace přiměřeně, nicméně měla někdy potíže se sebeovládáním, a začala plakat například kvůli ztracené sponce do vlasů, i když věděla, že se někde ve třídě najde. Ke své hře si partnery vybírala, zpravidla šlo o starší děti, s mladšími dětmi si nehrála. Pokud ji však učitelka poprosila, aby něco mladšímu kamarádovi ukázala nebo mu pomohla, udělala to, ale příliš se jí do toho nechtělo. Konfliktní chování se jí nelíbilo, snažila se nejprve domluvit nebo odešla od problému. Do emocí druhých se dokázala vcítit a uměla druhé i povzbudit. Při sebehodnocení dokázala zdůraznit své kvality.

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Začíná kooperovat s dětmi a respektovat je	4	x		
Poprosí o pomoc, když má problém	4	x		
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, kterou mělo předtím samo	5	x		
Požádá o dovození, aby si mohlo hrát s hračkou	5	x		
Dokáže odmítnout nežádoucí chování	6		x	
Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat	6		x	

Tabulka 7: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1

## 5.6.2 Případová studie 2 – dítě bez diagnostikovaného nadání

Jméno: Lukáš

Datum narození: 17. 1. 2016

Rodinná anamnéza: Chlapec se narodil do úplné rodiny. Maminka je vysokoškolsky vzdělaná a pracuje na marketingovém oddělení, tatínek středoškolsky vzdělaný pracuje jako project manager. Chlapec žije spolu s rodiči a starší sestrou v rodinném domku na vesnici. Rodiče jsou sezdáni, bez dědičných poruch a s ničím se neléčí. Vztah s prarodiči má hezký a často se navštěvují, v případě nemoci či prázdnin ho hlídá babička.

Osobní anamnéza: Těhotenství probíhalo v pořádku, porod byl překotný pár dní po termínu. V sedmém měsíci začal lézt, v jednom roce chodil. První větu řekl v roce a půl. Po zdravotní stránce je na tom dobře, netrpí žádnými nemocemi, alergiemi ani nebyl na žádné operaci. Do školky chlapec chodí moc rád. Doma si povídají, co ve školce dělal, co měl k obědu, s kým si hrál apod. S vrstevníky se navštěvují, dokáže se podělit o hračky, spolupracuje, málokdy řeší konflikty. Lukáš je společenský, rád si hraje s kamarády i se sestrou. Miluje auta, pohyb, společenské hry (nyní nejvíce prší, kvarteto, hádanky. Je zvědavý a klade spoustu otázek.

Školní anamnéza: Chlapec nastoupil do mateřské školy ve 2 letech a 8 měsících. S adaptací neměl žádný problém, především díky starší sestře, která MŠ také navštěvovala, oba byli spolu v jedné třídě. Už od nástupu byl Lukáš velmi samostatný, zvládal se oblékat, najíst, dojit na toaletu. Zpočátku vyhledával přítomnost sestry, po několika měsících si raději hrál se stejně starými nebo staršími chlapci. Často vznikaly konflikty právě mezi sourozenci. Nyní sestra navštěvuje 1. třídu základní školy. Lukáš je velmi bystrý, zvládá i některé úkoly pro předškoláky tj. děti, které jsou v MŠ poslední rok před nástupem do základní školy. Chlapec však upřednostňuje samotnou hru (námětovou, konstruktivní), k úkolům a vzdělávacím činnostem je potřeba ho vhodně motivovat. Dále rád hraje pexeso a další společenské hry s paní učitelkou – sám s vrstevníky hrát nejde, ale spíš ho to nenapadne, než že by nechtěl. Lateralita u chlapce je vyhraněna – je pravák. Spolupráce s rodiči je vyhovující. Rodina působí spokojeně a téměř bez problémů. Lukáš často o své rodině mluví a vypráví zážitky z víkendů, prázdnin apod.



Vyhodnocení jednotlivých oblastí:

## MOTORICKÉ DOVEDNOSTI

Oblast hrubé motoriky je u chlapce na velmi dobré úrovni. Bezpochyby má na rozvoj hrubé motoriky velký vliv jeho kladný vztah ke sportu. Čáru přeskočil bez problému, stejně jako nízkou překážku (skočil spontánně bez rozmýšlení). Skoky na jedné noze také zvládl.

Jemná motorika chlapce je také na vysoké úrovni. Zvládl splnit všechny tři úkoly. Všechny tvary vystříhal podle čáry, a pokud se mu to nepodařilo na poprvé, zastříhnul to posléze. Dával si záležet, aby byly tvary přesné. Dotyky břicha mu také nedělaly problém. Při zatloukání hřebíčku vzal nejdříve všechny tři připínací špendlíky a následně hřebíky.

Grafomotorika není silnou stránkou chlapce. Je spíše na nižší úrovni. Spirálu nakreslit dokázal, ale nebyla velikostně odpovídající ke šnekovi. Zuby k pile dokreslil pomocí jednotlivých zubů – nezvládl plynulý tah ani ostré rysy (zuby se podobaly obloučkům). U horního oblouku s vratným tahem se chlapci dařilo udělat táhlý pohyb, ale podobal se vlnovce. Tužku držel správně a tlak na podložku byl přiměřený.

V oblasti vizuomotoriky je chlapec vzhledem k věku na dobré úrovni. Čáru mezi 2 liniemi zvládl nakreslit plynule a rychle. Spojování zvířat proběhlo také bez problému, tahy byly přesné a rychlé. Opis slov chlapec odmítl s tím, že si na to netroufá.

MOTORICKÉ DOVEDNOSTI	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Hrubá motorika	x		
Jemná motorika	x		
Grafomotorika		x	
Vizuomotorika		x	

Tabulka 8: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

## ZRAKOVÁ PERCEPCE

Při zrakovém rozlišování chlapec několikrát chyboval. Při odlišování jiného obrázku v řadě chyboval jednou. Řadu obrázků lišících se detailem zvládl určit celou správně. V případě hledání 2 shodných obrázků v řadě udělal chlapec jednu chybu, tu si vzápětí opravil.

Oblast zrakové analýzy a syntézy je vzhledem k věku průměrná. Obrázek z několika částí složil rychle. Rozstříhaný čtverec zvládl složit na předlohu pouze s pomocí, podle předlohy nesložil žádný z tvarů.

ZRAKOVÁ PERCEPCE	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Diferenciace		x	
Analýza + syntéza		x	

Tabulka 9: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

## SLUCHOVÁ PERCEPCE

Úroveň sluchového rozlišování je spíše průměrná. U slov s vizuálním podnětem trochu tápal, ale spíše nevěděl, co to slovo znamená, což souvisí s jeho chudší slovní zásobou. Při rozlišování podle změny délky jednou chyboval. Všechny bezvýznamové slabiky rozlišil správně.

Sluchová analýza a syntéza je na velmi dobré úrovni. Všechny slova chlapec roztleskal na slabiky, ty následně spočítal. Počáteční hlásky slov také určil bez chyby. Hrát slovní kopanou chlapec nezvládl, ale snažil se, ačkoliv téměř vždy dokázal určit poslední hlásku ve slově, nezvládl vymyslet další slovo na tu danou hlásku.

SLUCHOVÁ PERCEPCE	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Diferenciace		x	
Analýza + syntéza		x	

Tabulka 10: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

## ŘEČ

Z hlediska foneticko-fonologické roviny chlapec vyslovuje všechny samohlásky správně, nicméně ze souhlásek mu dělá problém hlásky „L“, „R“, „Ř“. Při přeřikávání slov zjišťujících artikulační obratnost, chlapec chyboval. Pletla se mu ostrá a tupá sykavka (sušená), měkká a tvrdá slabika (dědeček), čímž docházelo ke komolení slov.

V morfologicko-syntaktické rovině je chlapec na dobré úrovni. Při hovoru užívá věty podřadné, čas minulý, přítomný i budoucí. Až na jednu výjimku, poznal chlapec všechny špatně utvořené věty a dokázal je přeformulovat do správného tvaru.

Vzhledem ke svému věku je úroveň lexikálně-sémantické roviny v normě. Všechny protiklady na obrázcích určil správně. Příběh složil dle časové posloupnosti a vyprávěl ho. Úroveň vyjadřování je spíše průměrná. S poskládáním pohádky měl malý problém, který po upozornění opravil. Pohádku převyprávěl pouze v krátkých velmi jednoduchých větách. Interpretaci pohádky bez obrázkového doprovodu odmítl, netroufl si.

V pragmatické rovině měl chlapec problém s předáním vzkazu, styděl se ho vyřídít a předání odmítl. Kontakt s dětmi navazoval aktivně a spontánně, s dospělými jen zřídka. Jména obou rodičů i své sestry zvládl vyjmenovat, také nechyboval ve jménech paní učitelek.

ŘEČ	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Foneticko-fonologická rovina		x	
Morfologicko-syntaktická rov.		x	
Lexikálně-sémantická rov.		x	
Pragmatická rovina rov.		x	

Tabulka 11: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

## MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Chlapec zvládl pokaždé určit správný počet knoflíků. Zaměřoval se také na vzhled knoflíků (vybíral stejné nebo podobné) a následně je rovnal do řady.

Při třídění geometrických tvarů neměl problém. Zvládl roztřídit tvary dle velikosti a následně dle tvaru. Při hledání malých zelených koleček a velkých žlutých čtverců byl hotov rychle a zvládl je spočítat.

MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Množství	x		
Třídění	x		

Tabulka 12: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

## VĚDOMOSTI

Při pokládání otázek se chlapec zamyslel a řekl první, co ho napadlo, více se zamýšlet nechtěl. Odpovědi byly spíše stručné.

Adresa bydliště: chlapec řekl vesnici, kde bydlí, ale číslo domu nevěděl.

Části lidského těla: chlapec uvedl jako část těla žíly – při opakovaném dotazu, zase odpověděl žíly a jinak nevěděl.

Měsíce v roce: několik měsíců uměl chlapec vyjmenovat, ne však, jak jdou za sebou, pouze si na některé vzpomněl.

Počasí: chlapec uvedl zataženo, sluníčko, polojasno.

Ovoce: uvedena byla mandarinka a pomeranč.

Zelenina: vyjmenována byla mrkvička, okurka a jablko.

Oblečení: chlapec vyjmenoval pyžamo, kalhoty, mikinu, bundu a triko.

Lesní zvířata: chlapec uvedl srnku, ježka, lišku a veverku.

Dopravní prostředky: jako dopravní prostředky chlapec označil auto, silnice, značky.

Dny v týdnu: všechny dny zvládl chlapec vyjmenovat a řekl je v přesném pořadí, v jakém jdou za sebou.

## SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Úroveň sociálních dovedností chlapce je velmi dobrá. Chlapec komunikoval s vrstevníky i dospělými verbálně i neverbálně, na nové situace reagoval přiměřeně, přijímal svou roli při hře bez problému, zvládl se ve skupině dohodnout na pravidlech hry. Ke své hře si vybírá stejně staré děti, především stejného pohlaví. Chlapec byl empatický a dokázal druhé v případě potřeby povzbudit. Konflikty řešil sám bez pomoci učitelky. Při sebehodnocení ještě nedokázal objektivně zhodnotit své výkony, spíše se podceňoval.

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Začíná kooperovat s dětmi a respektovat je	4	x		
Poprosí o pomoc, když má problém	4	x		
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, kterou mělo předtím samo	5	x		
Požádá o dovolení, aby si mohlo hrát s hračkou	5	x		
Dokáže odmítnout nežádoucí chování	6	x		
Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat	6	x		

Tabulka 13: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2

Následující kapitola obsahuje odpovědi na výzkumné otázky, které jsme si položili na začátku výzkumu. Zahrnují komparaci nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání.

## 6 DISKUSE

Jsou vědomosti nadaného a běžného dítěte rozdílné?

Při zodpovídání otázek, které zjišťovaly vědomosti dětí, bylo úspěšnější nadané dítě. Dítě s nadáním dokázalo odpovědět na všechny otázky. V případě vyjmenovávání částí těla, druhů ovoce a zeleniny, druhů oblečení, lesních zvířat, dopravních prostředků a počasí, zvládlo nadané dítě vždy vyjmenovat více položek. Z toho lze vyvodit, že nadané dítě má větší přehled a také výbornou paměť. Na otázku týkající se dopravních prostředků, vyjmenovalo běžné dítě *auto, silnice, značky*, což dokazuje, že ještě neumí správně rozlišit nadřazené pojmy. Měsíce v roce dítě bez diagnostikovaného nadání neumělo vyjmenovat. Na otázku, kde dítě bydlí, uvedlo nadané dítě celou adresu, kdežto běžné dítě uvedlo pouze název vesnice. Nadané dítě odpovídalo na některé otázky ve větách nebo svou odpověď objasnilo, oproti tomu dítě bez diagnostikovaného nadání u každé otázky pouze vyjmenovalo to, co se po něm vyžadovalo.

Během pozorování dětí při běžném režimu bylo zjištěno, že nadané dítě má velký přehled především o přírodě (vyjmenuje latinské názvy rostlin), dále se zajímalo o písmena a četbu a vyžadovalo plnění úkolů spolu s předškolními dětmi (tj. děti, které mají povinnou předškolní docházku). Běžné dítě dokázalo při hraní pexesa rozeznat a pojmenovat značky aut, tento zájem lze přisoudit jeho generové identitě. Při řízených činnostech se více projevovalo nadané dítě, téměř vždy mělo nějakou odpověď (nutno podotknout, že většinou správnou).

Jaký je rozdíl sociálních dovedností nadaného a běžného dítěte?

Sociální dovednosti nadaného dítěte jsou vzhledem k jeho věku v normě, ačkoliv při porovnání s běžným dítětem je na tom nadané dítě hůře. Z pozorování nadaného dítěte během celého dne byly zaznamenány občasné problémy s řešením konfliktů a také potíže s přijutím pravidel hry (myšleno v kontextu námětové hry s více dětmi). Mladší děti do své hry nadané dítě nepřijímalo. Při překonávání překážek bylo nadané dítě netrpělivé – raději požádalo o pomoc. Pokud nadané dítě chtělo půjčit nějakou hračku, slušně požádalo, a také zvládlo přijmout, že jiné dítě získalo pozici, kterou mělo samo předtím.

Existuje rozdíl v úrovni motorických dovedností nadaného a běžného dítěte?

Obecně jsou obě děti v oblasti motorických dovedností na podobné úrovni. Motorické dovednosti však zahrnují hrubou a jemnou motoriku a grafomotoriku. V případě hlubšího zkoumání těchto dovedností byl zjištěn rozdíl v úrovni grafomotoriky. Nadané dítě zvládlo všechny úkoly bez problémů, běžné dítě kreslilo nepřesně. Oblast hrubé i jemné motoriky se nachází u obou dětí na stejné úrovni.

Jaké jsou rozdíly v oblasti řeči těchto dětí?

Řeč nadaného dítěte je na velmi vyspělé úrovni. Nadané dítě užívá při hovoru čas minulý, budoucí a přítomný, sestaví dějovou posloupnost a dokáže interpretovat pohádku. Při vyprávění užívá nadané dítě dlouhá souvětí. Jediný problém má nadané dítě s vyslovováním hlásky „R“ a „Ř“, ale schopnost vyslovit tyto hlásky se upevňuje do 6-7 let, tudíž z fyziologického hlediska má nadané dítě ještě dostatek času na rozvoj výslovnosti těchto hlásek. Slovní zásoba nadaného dítěte je velmi bohatá a úroveň vyjadřování velmi dobrá.

Řeč dítěte bez diagnostikovaného nadání je průměrná, z hlediska výslovnosti dělá dítěti problém hlásky „L“, „R“ a „Ř“. Jelikož hlásky „L“, „R“ a „Ř“ souvisí s vývojem vyslovování hlásky „R“, je potřeba nejprve upevnit hlásku „L“. Dítěti bylo doporučeno docházet na logopedii, rodiče to zatím však neřeší. Dítě hovoří ve větách, používá minulý, budoucí i přítomný čas a zpravidla pozná špatně utvořené věty. Interpretovat pohádku nedokázal, nicméně sestavit dějovou posloupnost a stručně ji popsat svedl. Slovní zásoba dítěte je vzhledem k věku průměrná a úroveň vyjadřování také.

Jsou nějaké rozdíly ve zrakové percepci nadaného a dítěte bez diagnostikovaného nadání?

Při zrakovém rozlišování chybovaly obě děti. Nadané dítě určilo špatně dvě řady u obrázků lišící se detailem, a také neurčilo správně jednu řadu u hledání dvou shodných obrázků. Běžné dítě jednou chybovalo v určování odlišného obrázku v řadě a dále špatně určilo jednu řadu u hledání dvou shodných obrázků. Oblast zrakové analýzy a syntézy je u obou dětí na podobné úrovni, obě děti zvládly poskládat obrázek ze šesti částí a složit tvar na předlohu (dítě bez diagnostikovaného nadání s nápovědou). Složit tvar podle předlohy nezvládlo ani jedno z dětí. Obecně se dá říct, že obě děti jsou na tom v oblasti zrakového vnímání podobně.

Je sluchová percepce u nadaného dítěte více rozvinutá?

Sluchová percepce je u nadaného dítěte na vysoké úrovni, neboť zvládlo určit první i počáteční hlásku slova, hrálo slovní kopanou, rozlišilo slova bez vizuálního podnětu se změnou délky, a také zvládlo rozlišit bezvýznamové slabiky. Oproti němu běžné dítě nedokázalo hrát slovní kopanou a při rozlišování slov se změnou délky chybovalo. Z toho vyplývá, že nadané dítě má více rozvinuté sluchové vnímání.

Je nadané dítě zdatnější ve vizuomotorice?

Ano, bylo zjištěno, že vizuomotorika nadaného dítěte je na vyšší úrovni než u dítěte bez diagnostikovaného nadání. Projevilo se to při opisu slov, kdy nadané dítě dokázalo slova opsat, dokonce velmi rychle, kdežto běžné dítě se do opisování slov nepustilo a odmítlo.

Má nadané dítě problémy v některých z těchto oblastí - vizuomotorika, zraková percepce, sluchová percepce, motorické dovednosti, řeč, matematické představy, vědomosti, sociální dovednosti?

Nadané dítě mělo problém v sociální oblasti, avšak vzhledem k věku byly tyto potíže přijatelné. Dále dívka dělala problém složit rozstříhaný geometrický tvar podle předlohy, nicméně tento úkol byl určen pro šestileté dítě, tudíž to nelze brát jako chybu.

Ve kterých oblastech (vizuomotorika, zraková percepce, sluchová percepce, motorické dovednosti, řeč, matematické představy, vědomosti, sociální dovednosti) lze pozorovat největší rozdíly?

Největší rozdíly lze spatřit v oblasti vědomostí, nadané dítě mělo prokazatelně větší přehled. Stejně tak lze pozorovat rozdíly v oblasti grafomotoriky (přesnost a plynulost tahů), která spadá do motorických dovedností, a kde bylo nadané dítě úspěšnější. Dále v oblasti řeči, především v úrovni vyjadřování a slovní zásobě, bylo nadané dítě na lepší úrovni. Mezi dětmi lze pozorovat rozdíl také ve sluchovém vnímání, kdy nadané dítě nemělo žádný problém, kdežto běžnému dítěti dělala problém slovní kopaná, při které rozeznalo poslední hlásku ve slově, nicméně jeho malá slovní zásoba mu nedovolila vymyslet další slovo začínající na danou hlásku. V sociální oblasti lze také pozorovat rozdíly, ovšem v této oblasti si lépe vedlo dítě bez diagnostikovaného nadání. Přehled rozdílů jednotlivých oblastí je popsán v následující tabulce (tabulka 14).



SLEDOVANÁ OBLAST	NADANÉ DÍTĚ	BĚŽNÉ DÍTĚ
Motorické dovednosti	zvládá	zvládá částečně
Vizuomotorická koordinace	zvládá částečně	zvládá částečně
Zraková percepce	zvládá částečně	zvládá částečně
Sluchová percepce	zvládá	zvládá částečně
Řeč	zvládá	zvládá částečně
Matematické představy	zvládá	zvládá
Vědomosti	lepší výkon	horší výkon
Sociální dovednosti	zvládá částečně	zvládá

Tabulka 14: Komparace výsledků případové studie 1 a 2

Nadané dítě bylo úspěšnější v pěti oblastech, a to v oblasti motorických dovedností, sluchového vnímání, řeči, matematických představ a vědomostí. V oblasti zrakového vnímání a vizuomotorické koordinace podalo nadané dítě i dítě bez diagnostikovaného nadání téměř stejný výkon. Sociální oblast byla pro nadané dítě nejobtížnější a bylo v ní naopak úspěšnější dítě bez diagnostikovaného nadání.

# ZÁVĚR

V současné době lze zaznamenat narůstající zájem o problematiku nadání, jednak se o nadaných dětech více hovoří na základní škole, ale také se jimi zabývá i více mateřských škol. Nynějším trendem na všech školách jsou asistenti pedagoga, ti jsou přidělováni dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým lze přidružit, dle vyhlášky č. 27/ 2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, také nadané žáky, tudíž by nadané dítě také mohlo mít nárok na asistenta, ovšem zatím jsme se s tím ještě nesetkali. Nadané dítě potřebuje individuální péči stejně jako např. dítě se zrakovým postižením nebo s poruchou pozornosti. Je pravdou, že nadané dítě zvládá zadané úkoly převážně samo, ale při počtu 24 dětí v běžné třídě není mnohdy v silách učitelky tyto úkoly realizovat. Proto se domníváme, že by si nadané děti zasloužily také nějakou formu podpory, ať už prostřednictvím asistenta pedagoga, či zřízením více specializovaných tříd na školách, ve kterých by samozřejmě byl omezený počet žáků.

Teoretická část této práce byla zaměřena na objasnění pojmu nadání, dále bylo popsáno, jak se nadání může dělit, nechybělo také vysvětlení, jak spolu souvisí nadání a talent. Zmíněna byla také inteligence a její souvislost s nadáním. Následně byl uveden popis nadaného dítěte, který obsahoval stručnou charakteristiku s výčtem vlastností nadaného dítěte, další část byla věnována zjišťování nadání (jak lze poznat nadané dítě), a nechyběl také výčet možností, jak s nadaným dítětem pracovat. Dále byl uveden popis dítěte předškolního věku z hlediska vývoje v oblasti motoriky, poznávacích procesů, sebepojetí, emocí a vztahů. Nakonec byly uvedeny oblasti zkoumání vývoje předškolních dětí, kdy bylo čerpáno z publikace Bednářová a Šmardová (2015) s názvem Diagnostika dítěte předškolního věku, a obsahem byl popis toho, co by mělo dítě ve věku od 3 do 6 let umět. Z této publikace bylo čerpáno také při výzkumném šetření.

Ve výzkumné části byly popsány dvě případové studie, z nichž první obsahovala data o nadaném dítěti a druhá byla zaměřena na dítě bez diagnostikovaného nadání. Pozornost byla věnována osobní, rodinné a školní anamnéze, dále byl uveden popis výsledků ze zkoumaných oblastí (motorické dovednosti, vědomosti, sociální dovednosti, zraková a sluchová percepce, řečové dovednosti, matematické představy, vizuomotorická koordinace), v diskusi byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Diplomová práce se zabývala komparací nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání, cílem bylo porovnat úroveň těchto dětí v oblasti vědomostí, sociálních dovedností, motorických dovedností, vizuomotorické koordinace, zrakové percepce, sluchové percepce, matematických představ a řeči.

Pomocí výzkumného šetření byly zjištěny úrovně obou dětí v jednotlivých oblastech. Nadané dítě bylo ve všech oblastech vyjma sociálních dovedností, zrakové percepce a vizuomotorické koordinace nadprůměrné. Oblast zrakového vnímání a vizuomotoriky byla na průměrné úrovni, největší problémy mělo nadané dítě v oblasti sociální. Dítě bez diagnostikovaného nadání bylo oproti nadanému dítěti v oblasti sociálních dovedností na velmi dobré úrovni, zde byl shledán největší rozdíl mezi dětmi. Nutno podotknout, že běžné dítě si vedlo výborně také v oblasti matematických představ. Ostatní oblasti dítěte bez diagnostikovaného nadání byly spíše na průměrné úrovni vzhledem k jeho věku. V oblasti vědomostí byl také spatřen velký rozdíl mezi dětmi, nadané dítě odpovídalo rychleji, vyjmenovalo více věcí, snažilo se odpověď rozvést do vět, kdežto dítě bez diagnostikovaného nadání odpovídalo jednoslovně a stručně. Nadané dítě zvládalo při plnění jednotlivých úkolů více úkolů za sebou, dokázalo se lépe soustředit, běžné dítě si vyžadovalo více přestávek či změnu činnosti.

V závěru je nutné podotknout, že pedagogická diagnostika a bližší poznávání dítěte má v procesu předškolního vzdělávání velký význam, díky ní můžeme už v raném věku identifikovat určitý potenciál dítěte. Věříme, že tato práce bude inspirací pro učitele a učitelky mateřských škol či ředitele a ředitelky mateřských škol, a budou na pedagogickou diagnostiku, jako nástroj k poznávání dítěte a vyhledávání potenciálních talentů, nazírat s větší důležitostí než doposud.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ALLEN, K. Eileen a Lyn K. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 248 s. ISBN 80-7106-840-3.

FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. 128 s. ISBN 978-80-262-0969-0.

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Talent a nadání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, 2009. 96 s. ISBN 978-80-86784-75-5.

GARDNER, Howard. *Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences*. In J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (pp. 111-131). Prentice Hall, 1998.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vydání, Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál s.r.o., 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVIGEROVÁ M. Jana. *Pět pohledů na nadání*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. 144 s. ISBN 978-80-247-3857-4.

HAVIGEROVÁ, M. Jana. *Vyhledávání nadaných dětí v předškolním věku*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2013. 88 s. ISBN 978-80-247-5150-4.

- HAVIGEROVÁ, M. Jana, Blanka KŘOVÁČKOVÁ a kol. *Co bychom měli vědět o nadání*. 1. vyd. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 45 s. ISBN 978-80-7435-092-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadaní*. Praha: Grada publishing, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vydání. UPOL: Olomouc, 2006. 200 s. ISBN 80-244-1367-1.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Formát, 2003. 132 s. ISBN 80-89005-11-X.
- KLUIBER, Zdenek, Tomislav STANISIC a Vaclav SKOCDOPOLE. *The Future is influenced by the Gifted*. Praha, 2008. 158 s. ISBN 978-80-902616-0-0.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a školního vzdělávání*. Pedagogická orientace. [online]. 18 (3) Brno: Masarykova univerzita, 2008. [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. Acropolis, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 3. vydání. Bratislava: Iris, 2007. 394 stran. ISBN 80-89018-53-X.
- MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- MÖNKES, J. Franz a Irene H. YPENBURG. *Nadané dítě*. Praha: Grada, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5.

NOVOTNÁ, Lucie. *Možnosti rozvoje potenciálu mimořádně nadaných dětí ve školním prostředí*. Metodický portál. Inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. 30. 6. 2004 [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUB/23/MOZNOSTI-ROZVOJE-POTENCIALU-MIMORADNE-NADANYCH-VE-SKOLNIM-PROSTREDI.html/>

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.

PORTEŠOVÁ, Šárka. *Jak definovat nadání*. [online]. 2020 [cit. 2020-9-18]. Dostupné z: <https://www.nadanedeti.cz/domains/nadanedeti.cz/pro-odborniky-jak-definovat-nadani>.

PRAUS, Petr. *Inteligence a její měření*. Časopis Menza. [online]. 2008 [cit. 2020-9-30]. Dostupné z: [https://casopis.mensa.cz/veda/inteligence\\_a\\_jeji\\_mereni.html](https://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html).

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 9788073676476.

RENZULI, S. Joseph, Sally M. REISOVÁ, Diane MONTGOMERYOVÁ, Jana JURÁŠKOVÁ a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Triton, 2008. 168 s. ISBN 978-80-7387-173-4.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2020-11-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Dětství a dospívání. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

*Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online]. [cit. 2020-11-10]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

*Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. (školský zákon) [online]. [cit. 2020-11-08] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Aj	A jiné.
A kol.	A kolektiv.
Atd.	A tak dále.
Apod.	A podobně.
CNS	Centrální nervová soustava.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
MŠ	Mateřská škola.
Např.	Například.
Příp.	Případně.
Př.	Příklad.
Resp.	Respektive.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
Tj.	To je.
Tzn.	To znamená.
Tzv.	Takzvaně.

# SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Gaussova křivka – rozložení intelektu.....	15
---	----



# SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Dva pohledy na nadání .....	9
Tabulka 2: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	52
Tabulka 3: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	52
Tabulka 4: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	53
Tabulka 5: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	53
Tabulka 6: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	54
Tabulka 7: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 1 .....	55
Tabulka 8: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	57
Tabulka 9: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	58
Tabulka 10: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	58
Tabulka 11: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	59
Tabulka 12: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	59
Tabulka 13: Úroveň sledovaných oblastí případové studie 2 .....	61
Tabulka 14: Komparace výsledků případové studie 1 a 2 .....	65

# SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný dopis pro rodiče

Příloha 2: Dotazník pro rodiče (rodinná a osobní anamnéza)

Příloha 3: Záznamové archy

Příloha 4: Grafomotorika – spirála

Příloha 5: Grafomotorika – zuby

Příloha 6: Grafomotorika – horní oblouk s vratným tahem

Příloha 7: Vizuomotorika – čára mezi 2 liniemi

Příloha 8: Vizuomotorika – spojování (zvíře + stín)

Příloha 9: Vizuomotorika – opis slov

Příloha 10: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě

Příloha 11: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě lišící se detailem

Příloha 12: Zraková percepce – dva shodné obrázky v řadě

Příloha 13: Zraková percepce – skládání obrázku

Příloha 14: Zraková percepce – skládání tvarů

Příloha 15: Sluchová percepce – dvojice podobně znějících slov (obrázky)

Příloha 16: Řeč – dvojice protikladných obrázků

Příloha 17: Řeč – rozstříhaný příběh

Příloha 18: Řeč – rozstříhaná pohádka

Příloha 19: Vědomosti – otázky

Příloha 20: Sociální dovednosti - Tabulka

## Příloha 1: Informovaný dopis pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Romana Pantůčková, jsem učitelkou v mateřské škole a zároveň studuji navazující magisterské studium obor Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce posuzuji odlišnosti ve výsledcích činností nadaného a běžného dítě. V rámci etických norem je důležité mít informovaný souhlas rodičů. Proto bych Vás chtěla požádat o svolení, aby se mohlo Vaše dítě výzkumu účastnit.

Všechny získané údaje jsou důvěrné a budou použity pouze pro potřeby mé diplomové práce. Jestliže Vás bude ohledně výzkumu cokoliv zajímat, můžete mě kontaktovat na e-mailové adrese: pantuckova.romana@seznam.cz

Pokud souhlasíte s účastí Vašeho dítěte na výzkumu, prosím, odevzdejte podepsaný souhlas své třídní učitelce.

Děkuji za Vaši ochotu.

Bc. Romana Pantůčková

Souhlasím s tím, aby se můj syn/moje dcera \_\_\_\_\_ účastnil/a výzkumu na téma „Nadané dítě v předškolním vzdělávání“. Souhlasím se zpracováním osobních údajů.

\_\_\_\_\_  
podpis

## Příloha 2: Dotazník pro rodiče (rodinná + osobní anamnéza)

### **Rodinná anamnéza**

jméno a příjmení dítěte:

datum narození:

**Matka** (jméno, datum narození, dosažené vzdělání, zaměstnání):

- zdravotní stav matky (onemocnění, operace, úrazy, dědičné poruchy):

**Otec** (jméno, datum narození, dosažené vzdělání, zaměstnání):

- zdravotní stav otce (onemocnění, operace, úrazy, dědičné poruchy):

**Nevlastní rodič** (jméno, datum narození, dosažené vzdělání, zaměstnání)

**Sourozenci** (jméno, datum narození, školní zařízení)

**Aktuální rodinné soužití** (osoby žijící ve společné domácnosti, bytové podmínky):

**Historie rodiny** (rozvod, příchody a odchody partnerů, úmrtí a další významné události, které by mohly mít vliv na vývoj dítěte):

## **Osobní anamnéza:**

- průběh těhotenství (kolikáté, plánované, obtíže, psychická zátěž, užívání léků, hospitalizace, kouření, návykové látky):
  
- porod (v termínu, opožděný, předčasný, provokovaný, spontánní, císařský řez, kříšení, žloutenka)
  
- psychomotorický vývoj (sed, lezení, chůze, motorika, řeč, hygienické návyky, sluch, zrak, opoždění vývoje):
  
- zdraví a životospráva (prodělané závažnější nemoci, úrazy, operace, speciální vyšetření, alergie, léky, jídlo-dietní opatření, potíže s vyměšováním, spánek):
  
- průběh péče o dítě v předškolním věku (jesle, školka, stacionář, péče prarodičů, odborná lékařská pracoviště – logopedie, neurologie, psychiatrie, diagnostické a rehabilitační pobyty, spolupráce s PPP či SPC, Mensa)

- vztah dítěte k MŠ (těší se do MŠ, chodí tam rádo, má strach jít do MŠ, vypráví zážitky z MŠ, nechce mluvit o MŠ, apod.)
  
- vztah dítěte s vrstevníky (navštěvují se, půjčuje rádo hračky, konflikty, spolupracuje, odmítá kamarády, domluví se, apod.)
  
- zájmy a záliby dítěte (s čím si rádo hraje, jaké vyhledává činnosti, hraje si převážně samo/ s rodiči/ se sourozenci, apod.)

Příloha 3: Záznamové archy

VIZUOMOTORIKA	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Čára mezi 2 liniemi	4			
Spojování (zvíře + stín)	5			
Opis slova	6			

GRAFOMOTIKA	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Spirála (šnek)	4			
Zuby (pila)	5			
Horní oblouk s vratným tahem (zajíc a mrkev)	6			

JEMNÁ MOTORIKA	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Stříhání (tvary)	4			
Dotyk bříška palce se všemi prsty (pravá, levá)	5			
Zatloukání hřebíčků	6			

HRUBÁ MOTORIKA	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Přeskok přes čáru	4			
Poskoky na jedné noze (3x pravá i levá)	5			
Přeskok přes nízkou překážku	6			

ZRAK-zrakové rozlišení	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Odliší jiný obrázek v řadě	4			
Odliší obrázek lišící se detailem	5			
Vyhledá 2 shodné obrázky v řadě	6			

ZRAK-analýza+syntéza	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Poskládá obrázek z několika částí	4			
Složí rozstříhaný tvar na předlohu	5			
Složí rozstříhaný tvar podle předlohy	6			

SLUCH-sluchové rozlišení	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Rozliší slova s vizuálním podnětem	4			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky)	5			
Rozliší bezvýznamové slabiky	6			

SLUCH-analýza+syntéza	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Roztleská slovo na slabiky	4			
Určí počáteční hlásku slova	5			
Slovní kopaná	6			



ŘEČ: Foneticko-fonologická rovina	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Souhlásky-výslovnost				
Samohlásky-výslovnost				
Artikulační obratnost (sušená, švestka, žáci, cvičí, dědeček, divadlo, hodiny, plavba, prostředek, svatba)				

ŘEČ: Lexikálně-sémantická rovina	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Doplní protiklady	4			
Sestaví dějovou posloupnost	5			
Interpretuje pohádky bez obrázkového doprovodu	6			

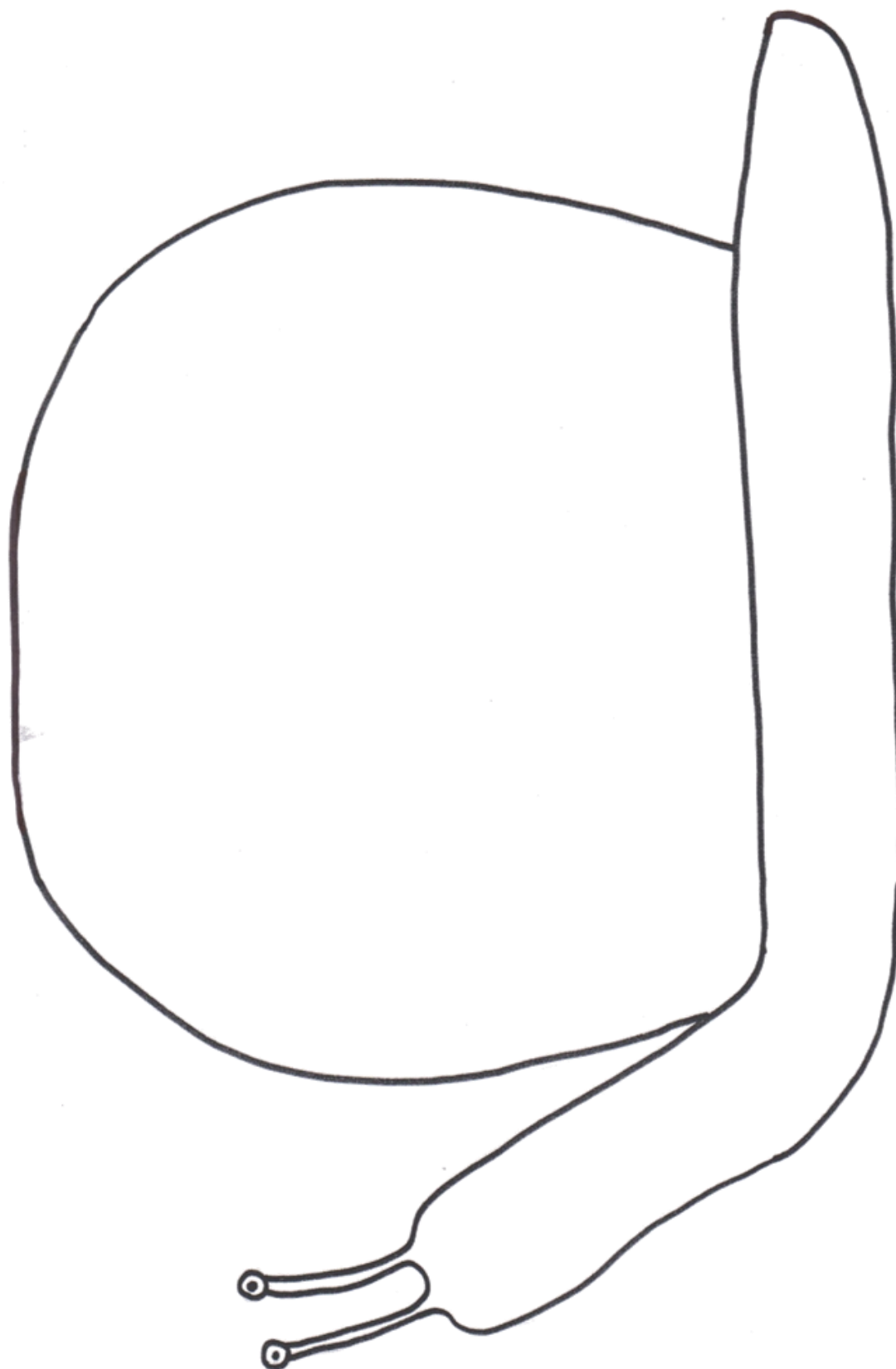
ŘEČ: Morfologicko-syntaktická rovina	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Tvoří souvětí podřadné	4			
Užívá čas minulý, budoucí a přítomný	5			
Pozná nesprávně utvořenou větu	6			

ŘEČ: Pragmatická rovina	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Předá krátký vzkaz	4			
Aktivně a spontánně navazuje kontakt s dětmi i dospělými	5			
Řekne svoje jméno, příjmení, jména rodičů a sourozenců, učitelk	6			

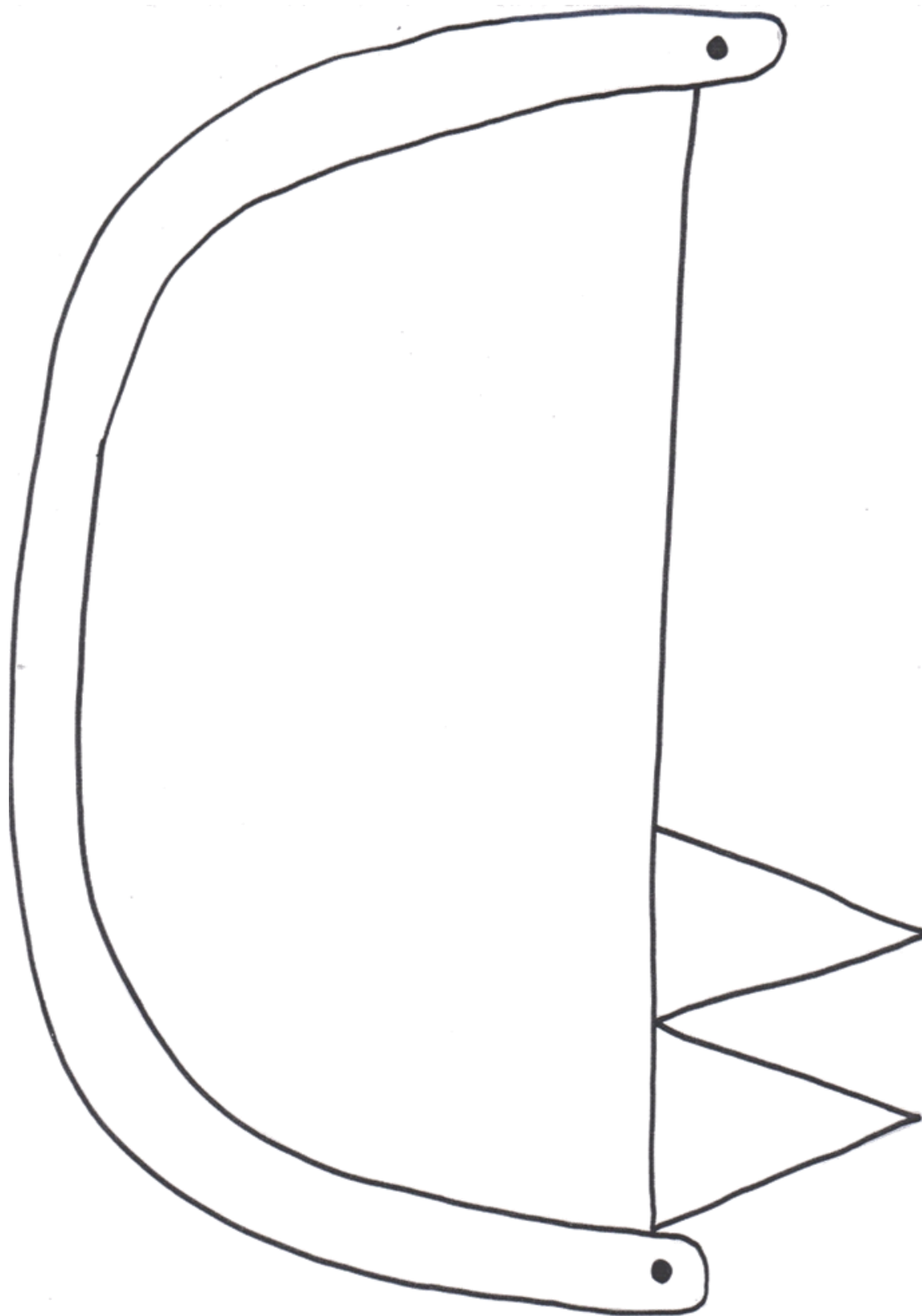
MATEMATIKA-množství	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Napočítá do 4	4			
Napočítá do 6	5			
Napočítá do 10	6			

MATEMATIKA-třídění	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Podle velikosti	4			
Podle tvaru	5			
Podle 3 kritérií (barva, tvar, velikost)	6			

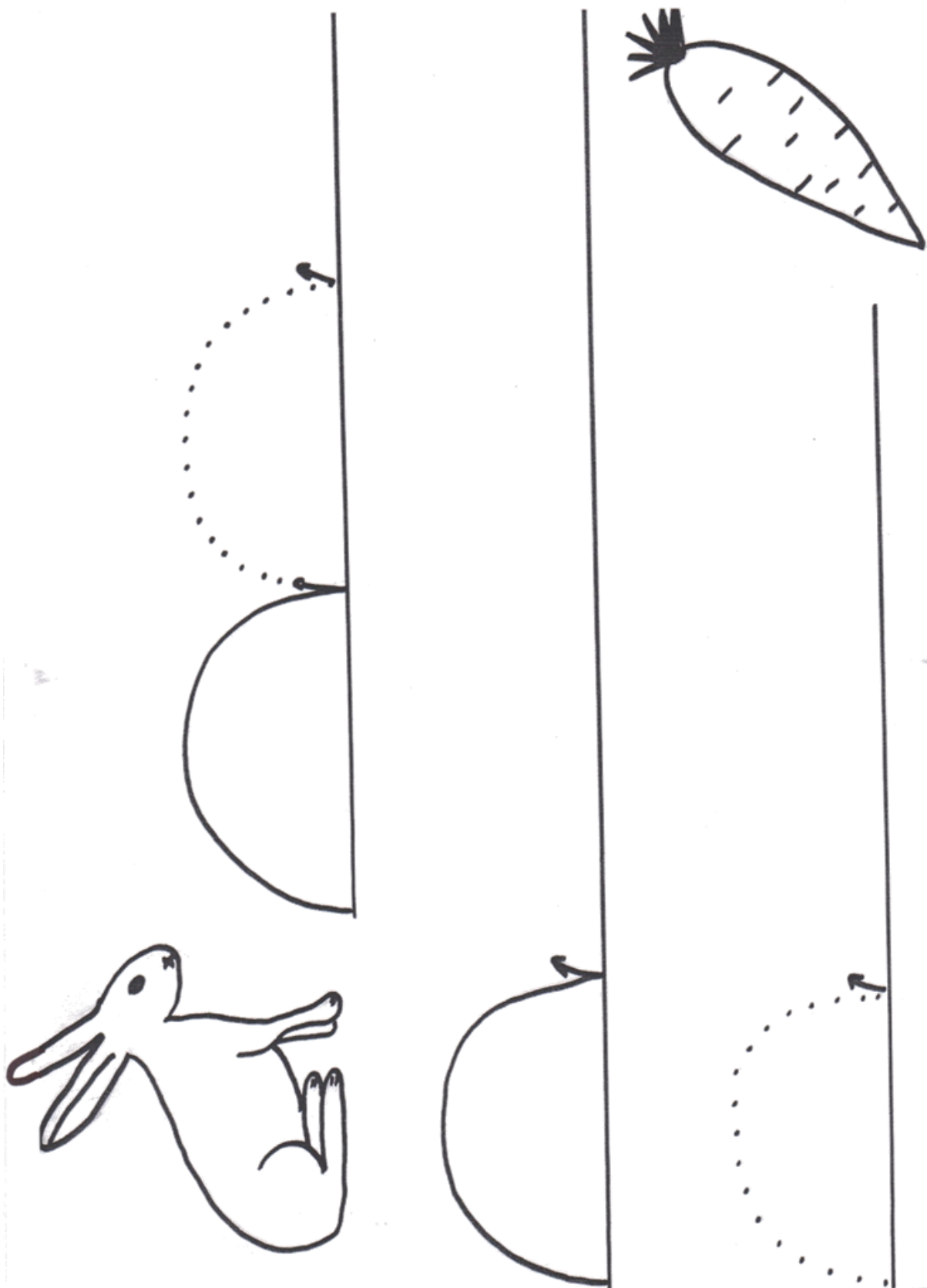
Příloha 4: Grafomotorika – spirála



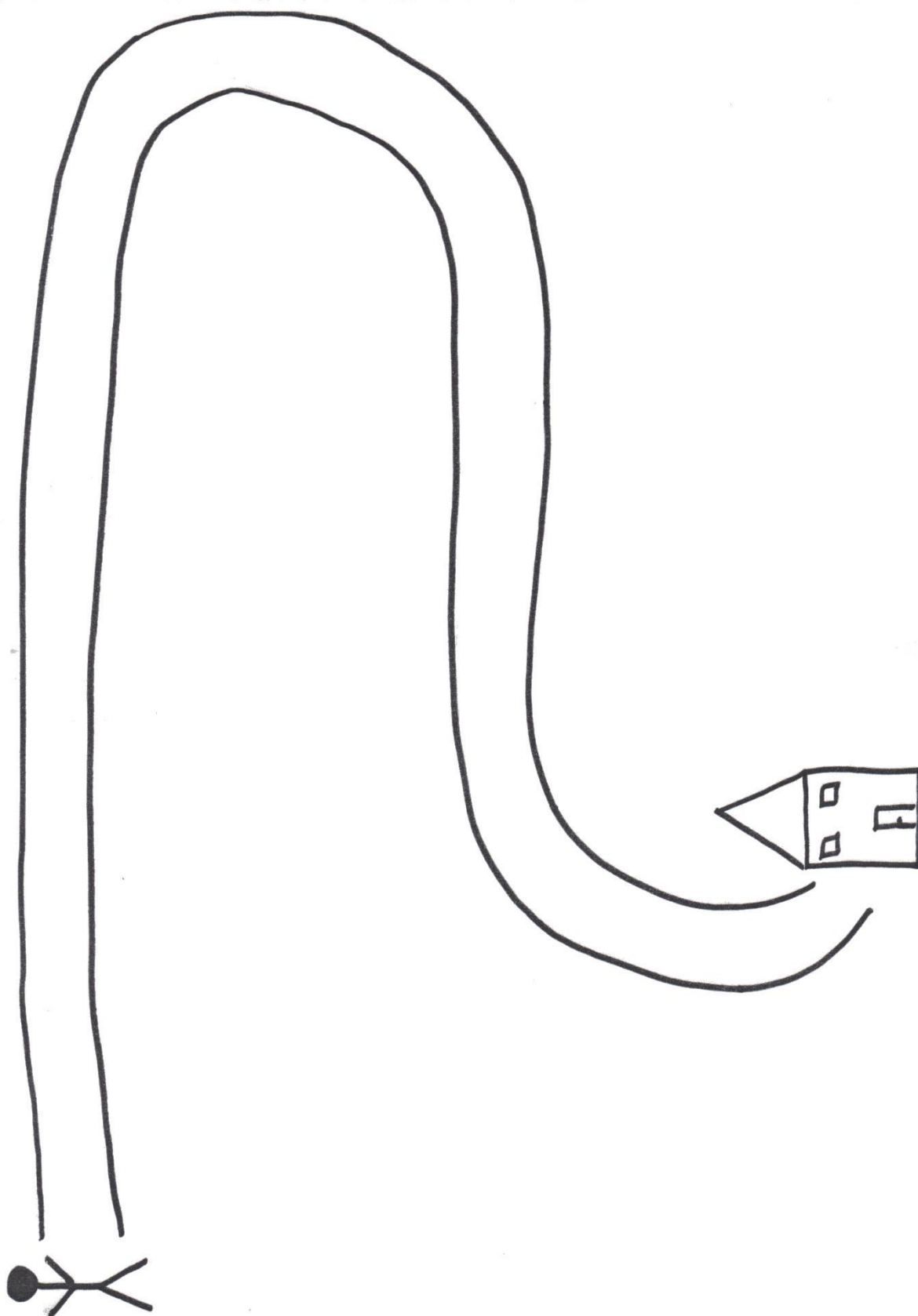
Příloha 5: Grafomotorika – zuby



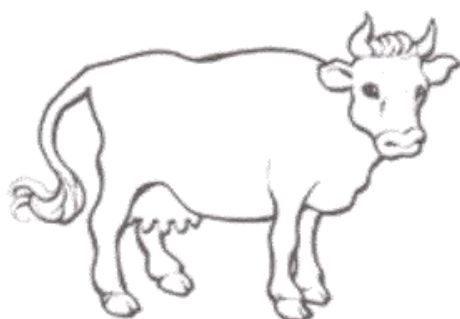
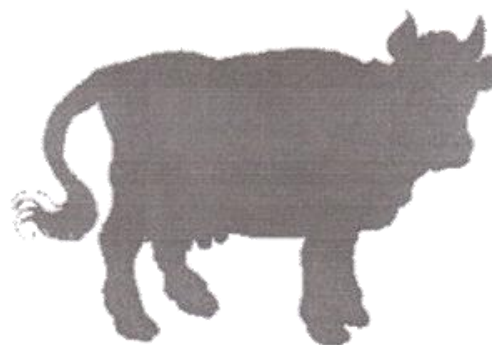
Příloha 6: Grafomotorika – horní oblouk s vratným tahem



Příloha 7: Vizuomotorika – čára mezi 2 liniemi



Příloha 8: Vizuomotorika – spojování (zvíře + stín)



MRAK



BUBLINA

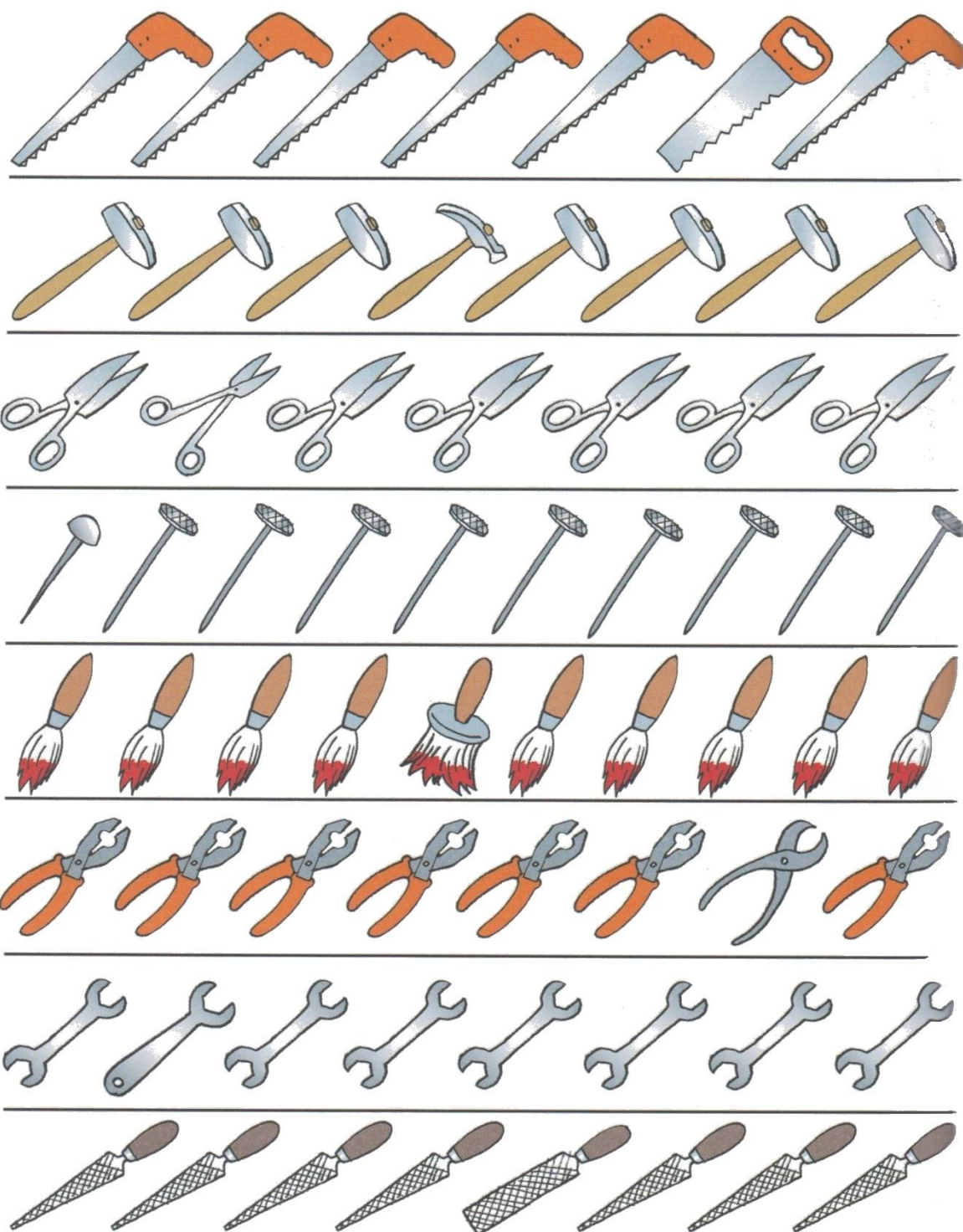


OPICE

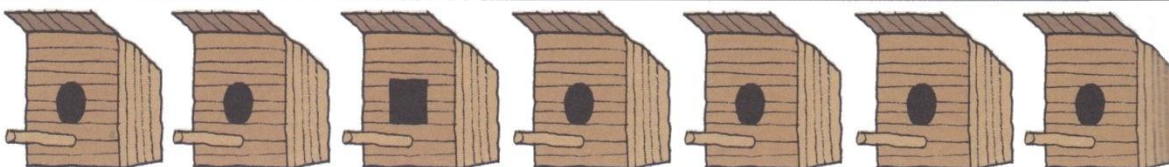
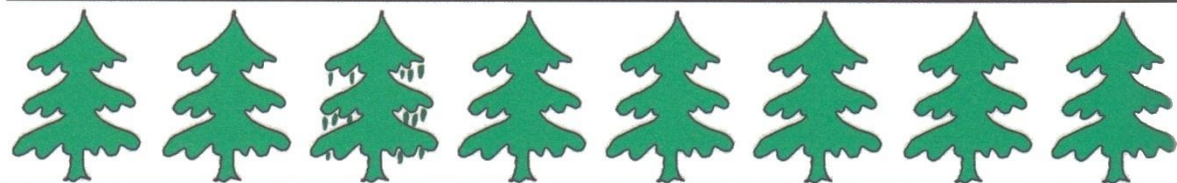
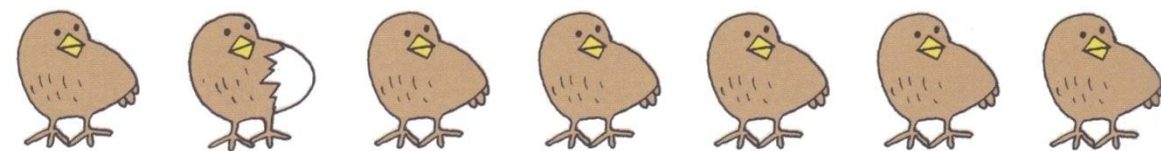




Příloha 10: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě

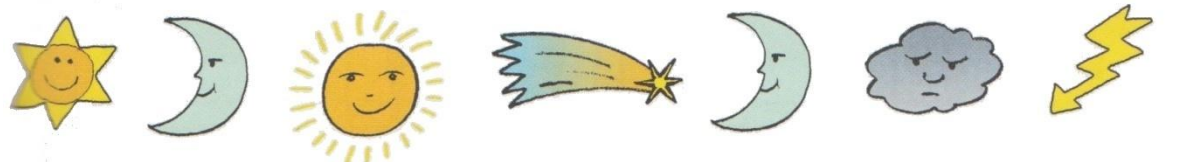
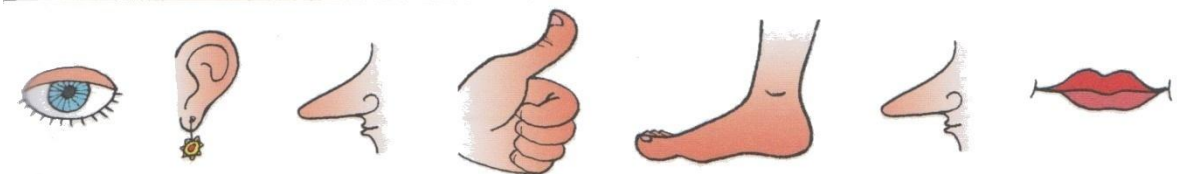
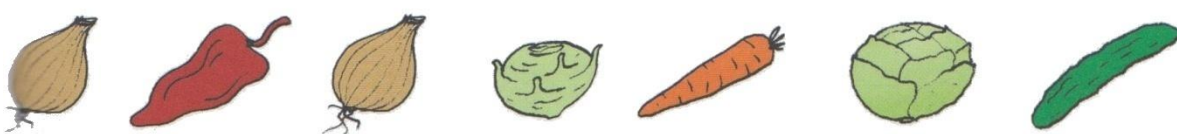
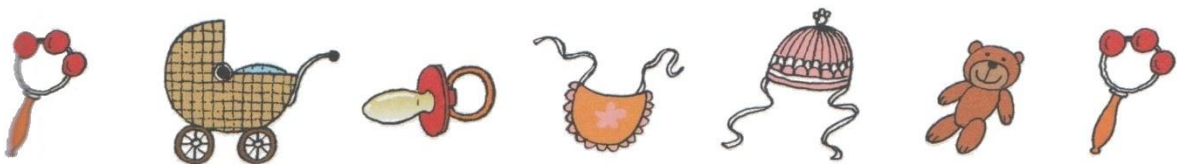
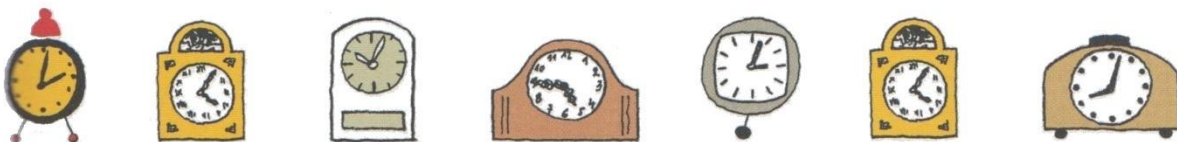
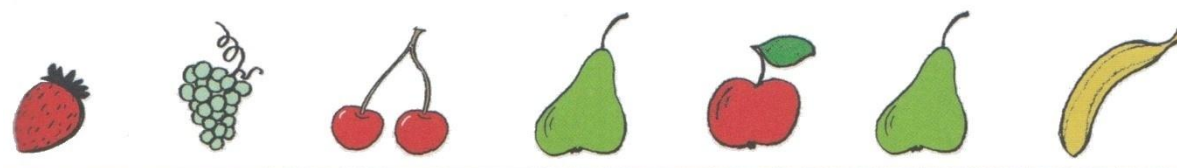


Příloha 11: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě lišící se detailem





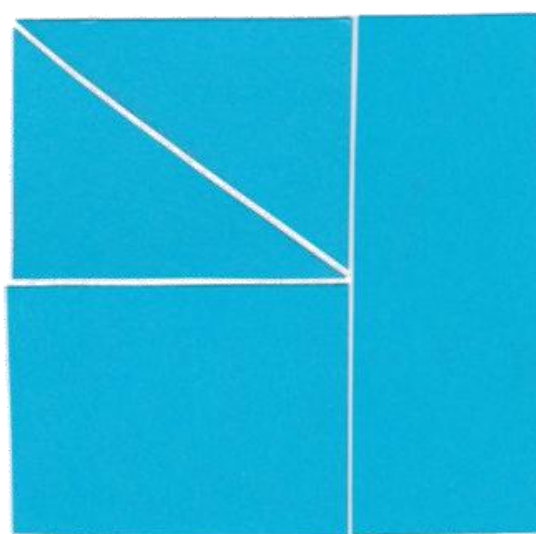
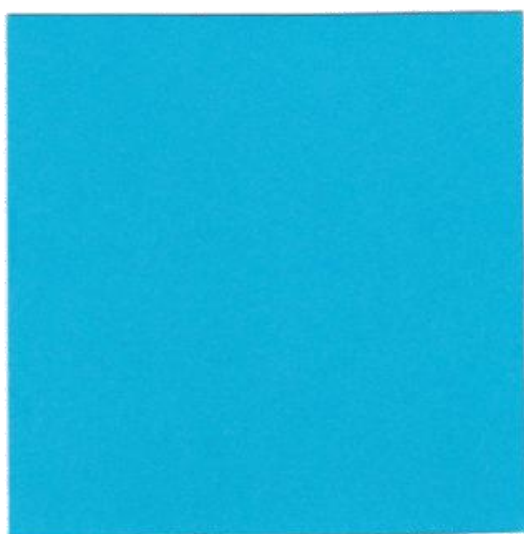
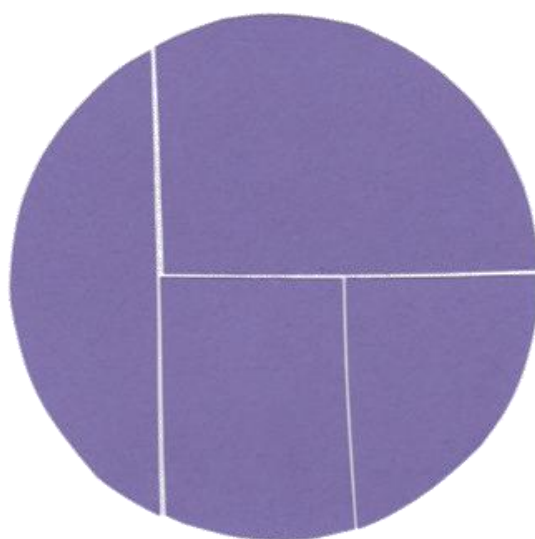
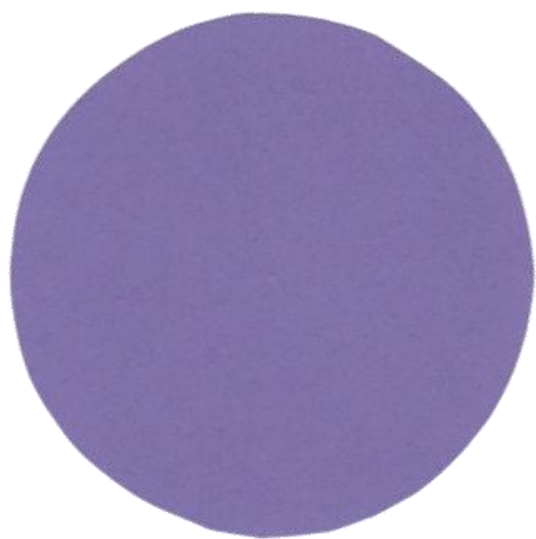
Příloha 12: Zraková percepce – dva shodné obrázky v řadě



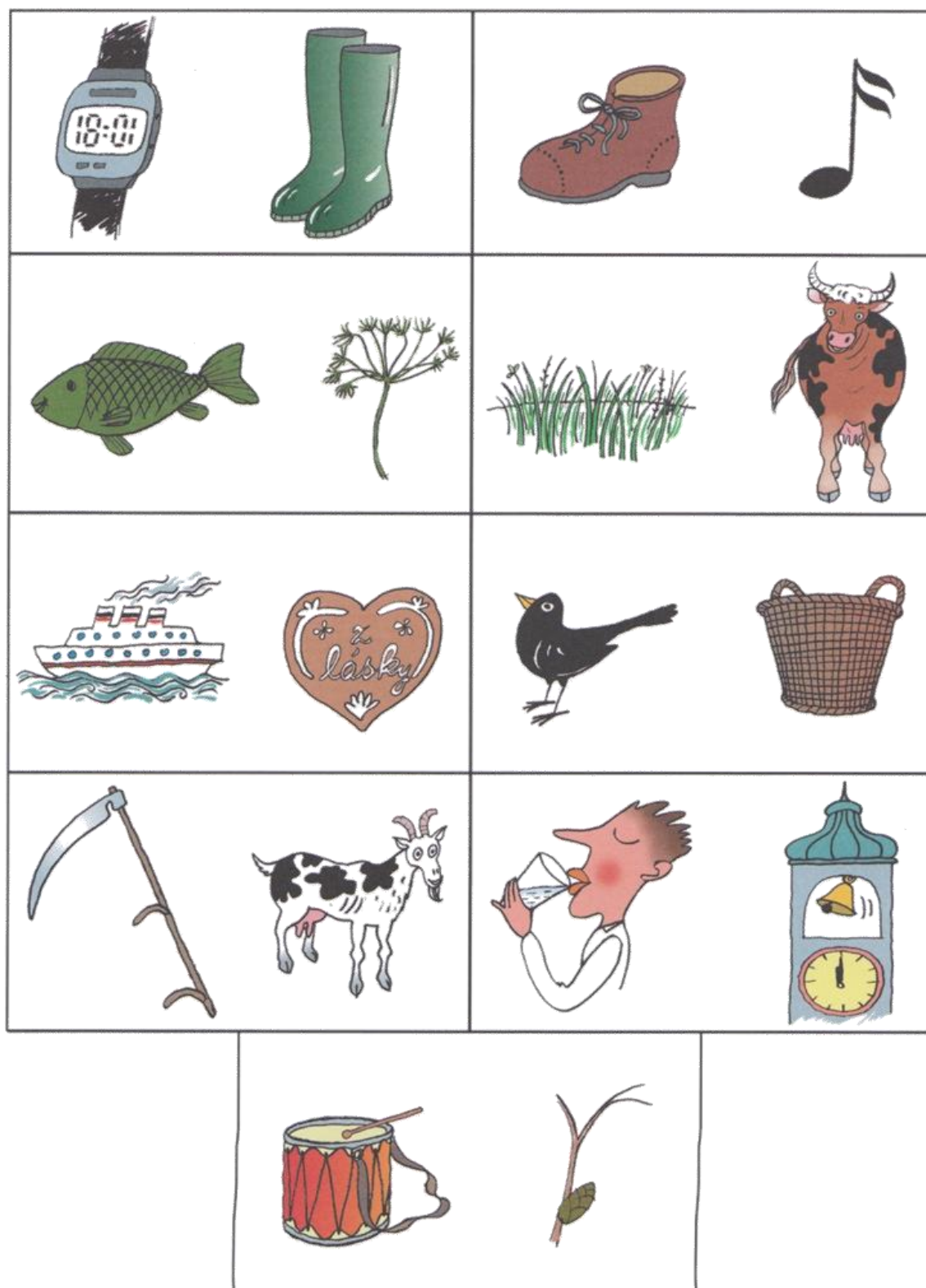
Příloha 13: Zraková percepce – skládání obrázku



Příloha 14: Zraková percepce – skládání tvarů



Příloha 15: Sluchová percepce – dvojice podobně znějících slov (obrázky)





Příloha 16: Řeč – dvojice protikladných obrázků

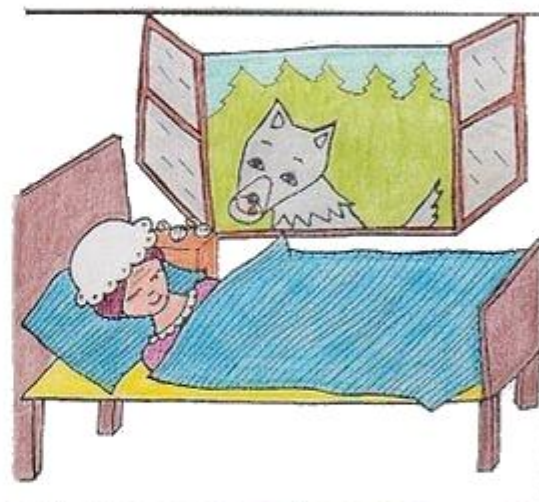
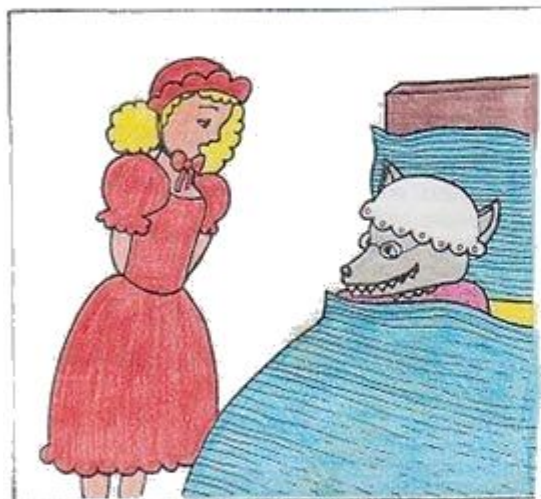


Příloha 17: Řeč – rozstříhaný příběh





Příloha 18: Řeč – rozstříhaná pohádka



Příloha 19: Vědomosti - otázky

## VĚDOMOSTI

1. ADRESA BYDLIŠTĚ

2. ČÁSTI LIDSKÉHO TĚLA

3. MĚSÍCE V ROCE

4. POČASÍ

5. OVOCE

6. ZELENINA

7. OBLEČENÍ

8. LESNÍ ZVÍŘATA

9. DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY

10. DNY V TÝDNU

Příloha 20: Sociální dovednosti - Tabulka

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI	věk	zvládá	zvládá částečně	nezvládá
Začíná kooperovat s dětmi a respektovat je	4			
Poprosí o pomoc, když má problém	4			
Dokáže přijmout, že jiné dítě získá pozici, kterou mělo předtím samo	5			
Požádá o dovolení, aby si mohlo hrát s hračkou	5			
Dokáže odmítnout nežádoucí chování	6			
Zapojuje se mezi ostatní děti do her, při nichž je třeba rozhodovat	6			

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Romana Pantůčková
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Nadané dítě v předškolním vzdělávání
<b>Název v angličtině:</b>	Gifted child in preschool education
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zabývá vzděláváním nadaného dítěte v mateřské škole. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, z nichž první se zabývá pojmem nadání, se kterým souvisí další důležité pojmy jako talent a inteligence. Druhá kapitola se věnuje nadanému dítěti, jeho charakteristice, diagnostice a práci s ním. Třetí kapitola popisuje vývoj dítěte v předškolním věku v rámci jednotlivých oblastí – kognitivní, motorická, sociální, emocionální a osobnostní. Čtvrtá kapitola obsahuje popis diagnostiky předškolního dítěte, kde je uvedeno, co by dítě v daném věku mělo umět a zvládat.</p> <p>Empirická část je zaměřena na komparaci nadaného dítěte a dítěte bez diagnostikovaného nadání při vzdělávání v běžné mateřské škole. Pomocí jednotlivých úkolů (z oblasti vizuomotoriky, motoriky, sluchové percepce, zrakové percepce, sociálních dovedností, matematických představ, vědomostí a řeči) jsou porovnány výsledky nadaného a běžného dítěte.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	nadané dítě, nadání, talent, předškolní vzdělávání

<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This thesis deals with the education of a gifted child in the kindergarten. The theoretical part consists of four chapters. The first chapter deals with the concept of aptitude, which is related to other important concepts such as talent and intelligence. The second chapter deals with gifted children, their characteristics, diagnosis and the work with them. The third chapter describes the evolution of a child in preschool age in individual areas - cognitive, motor, social, emotional and personal. The fourth chapter contains the description of the diagnosis of a preschool child and outlines what a child at a given age should be able to do and manage.</p> <p>The empirical part is focused on the comparison of a gifted child and a child without any diagnosed talent in education in a conventional kindergarten. Using individual tasks (from the areas of visual motor skills, motor skills, auditory perception, visual perception, social skills, mathematical concepts, knowledge and speech) the results of a gifted and non-gifted child are compared.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>gifted child, gift, talent, preschool education</p>
<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas rodičů  Příloha 2: Dotazník pro rodiče (rodinná + osobní anamnéza)  Příloha 3: Grafomotorika – spirála  Příloha 4: Grafomotorika – spirála  Příloha 5: Grafomotorika – zuby  Příloha 6: Grafomotorika – horní oblouk s vratným tahem  Příloha 7: Vizuomotorika – čára mezi 2 liniemi  Příloha 8: Vizuomotorika – spojování (zvíře + stín)  Příloha 9: Vizuomotorika – opis slov  Příloha 10: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě  Příloha 11: Zraková percepce – odlišný obrázek v řadě lišící se detailem  Příloha 12: Zraková percepce – dva shodné obrázky v řadě</p>

	<p>Příloha 13: Zraková percepce – skládání obrázku</p> <p>Příloha 14: Zraková percepce – skládání tvarů</p> <p>Příloha 15: Sluchová percepce – dvojice podobně znějících slov (obrázky)</p> <p>Příloha 16: Řeč – dvojice protikladných obrázků</p> <p>Příloha 17: Řeč – rozstříhaný příběh</p> <p>Příloha 18: Řeč – rozstříhaná pohádka</p> <p>Příloha 19: Vědomosti – otázky</p> <p>Příloha 20: Sociální dovednosti - Tabulka</p>
<b>Rozsah práce:</b>	74 s. + přílohy 28 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk