UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Kateřina Horáčková

Ověřování úrovně školní připravenosti dětí před vstupem do základní školy

Olomouc 2019

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Martiny Fasnerové, Ph.D., a použila prameny a literaturu uvedenou v závěru práce.

V Olomouci dne ……..

Kateřina Horáčková

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za vstřícný přístup a poskytování odborných rad při vypracování diplomové práce. Dále děkuji rodinám, které se mnou spolupracovaly v průběhu výzkumu.

Obsah

Úvod 5
1 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE 7
1.1 Vývoj Českého vzdělávání z historického hlediska 7
1.2 Současný systém vzdělávání v Čechách 10
1.3 Povinná školní docházka 13
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST 15
2.1 Psychické zvláštnosti dítěte předškolního věku 21
2.2 Školní nezralost a odklad školní docházky 27
3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ 30
3.1 Etiologie specifických poruch učení 30
3.2 Přehled a charakteristika specifických poruch učení 33
4 DÍLČÍ FUNKCE A DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ 35
4.1 Vymezení pojmu deficity dílčích funkcí 35
4.2 Rozdělení a charakterisika jednotlivých dílčích funkcí 37
5 OVĚŘOVÁNÍ ÚROVNĚ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI 43
5.1 Design výzkumného šetření 43
5.2 Výzkumná metoda 44
6 KAZUISTIKY 56
6.1 MARTIN, (6 let a 4 měsíce) 56
6.2 ALEŠ (6 let, 2 měsíce) 62
6.3 TOMÁŠ (6 let) 67
6.4 LENKA (6 let a 3 měsíce) 72
6.5 Úroveň dílčích funkcí po nástupu do první třídy 77
7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A DISKUZE 79
8 ZÁVĚR 82
Seznam literatury 84
Přílohy 88

Úvod

V dnešní době se často setkáváme s dětmi, které mají problémy s učením se ve škole. Klademe si otázku, jak je to možné, kde je chyba – na straně dítěte, rodiče nebo učitele? Na tuto otázku je těžké odpovědět. Je samozřejmostí, že vždy záleží na okolnostech a individuálním přístupu. Často slýcháme, že mnoho dětí má problém se specifickými poruchami učení, jako jsou dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie apod. Je důležité si uvědomit, že původ těchto poruch může být způsoben mnoha faktory, které jsou trvalé nebo přechodné.

Téma diplomové práce je zaměřeno na děti předškolního věku, zejména na období před vstupem k základnímu vzdělávání, proto se v teoretické části zabýváme školním vzdělávacím systémem v ČR zaměřeným na předškolní vzdělávání a nástupem k povinné školní docházce. Na začátku této kapitoly je nastíněn stručný přehled vzdělávání v Čechách z historického hlediska. V druhé kapitole navazujeme školní zralostí a připraveností, charakteristikou předškolního dítěte, zejména vývojem jeho psychických zvláštností, které jsou důležitým předpokladem k zvládnutí první třídy. V kapitole se také zabýváme projevy školní nezralosti a odkladem školní docházky, která je v dnešní době velmi frekventovaná. Vzhledem k bagatelizování vyskytujícího se problému s učením v souvislosti s neúspěšností dítěte ve škole jsou v diplomové práci věnovány dvě kapitoly, které se touto problematikou zabývají z rozdílných hledisek. Z tohoto důvodu se ve třetí kapitole zabýváme velice rozsáhlým tématem *Specifické poruchy učení*, kde je pomocí etiologie specifických poruch učení přiblíženo, co vše je pod tímto pojmem zahrnuto. Dále jsou stručně charakterizovány nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení *(dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie)* a vliv inteligence na úspěšnost v učení.

Ve čtvrté kapitole se na tuto problematiku zaměřujeme z hlediska dílčích funkcí a jejich deficitů, které vycházejí ze specifických poruch učení. Dílčí funkce a deficity dílčích funkcí jsou v kapitole definovány a charakterizovány dle jednotlivých oblastí.

Cílem diplomové práce je na základě analýzy odborné literatury a kvalitativního výzkumu provést a zhodnotit úroveň rozvoje dílčích funkcí žáků před vstupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy.

Pro výzkum byli vybráni čtyři participanti na základě věku a odložené školní docházky, kteří byli pozorováni v průběhu dvou let prostřednictvím instrumentu vytvořeným Brigitte Sindelarovou, která je jedna z významných odbornic na deficity dílčích funkcí. Instrument je koncipován pro zjištění úrovně dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí. Zároveň součástí instrumentu je „Program nácviku“ určený k nápravě deficitů dílčích funkcí. Výzkum je členěn

na období před vstupem do základní školy a období po nástupu do první třídy. V období před vstupem do ZŠ se zjišťuje rozvoj a dosažená úroveň dílčích funkcí. V případě zjištěných deficitů dílčích funkcí jsou participantům navrhnutá reedukační cvičení z „Programu nácviku“. Další část výzkumu je zaměřená na období po nástupu do první třídy, kde se prověřuje úroveň dílčích funkcí u participantů, u kterých nebyla dosažená optimální úroveň dílčích funkcí před vstupem do základní školy. Bližší informace týkající se výzkumu se dočteme v podkapitole Desing výzkumu.

V předposlední a v poslední kapitole – ve výzkumném šetření, diskuzi a závěru diplomové práce jsou popsány výsledky výzkumu a odpovědi na problémové otázky.

1 SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Školství a vzdělávání je odjakživa spojováno se společností a jejími tradicemi, hodnotami, kulturou a konkrétní ekonomickou či politickou situací. Podoba současného školství, vzdělávání a postojů souvisí s konkrétní celospolečenskou situací, proto je vhodné si přiblížit historické změny v této oblasti.

1.1 Vývoj Českého vzdělávání z historického hlediska

Školství na území Čech a Moravy je úzce spjato se vznikem českého státu v 10. století. Přibližně do 18. století (tereziánských reforem) bylo školství té doby charakterizováno atributy školského univerzalismu. Školy v této době sloužily především potřebám církve a později i potřebám měst. Hlavním rysem tehdejšího školství byla jednotná křesťanská ideologie, jednotná filozofie (scholastika), jednotné druhy škol (klášterní, katedrální), jednotné vzdělávací obsahy (sedmero svobodných umění a latina) a jednotný vyučovací jazyk, kterým byla latina. Zásadním mezníkem českého primárního školství bylo v 18. století zavedení lidového školství, které bylo určené pro děti poddaných. Toto lidové školství se stalo alternativou již existujícího církevního školství (Průcha, 2009).

Velký pokrok v českém primárním školství učinila císařovna Marie Terezie zavedením povinné školní docházky v roce 1774 pro děti ve věku od 6 do 12 let. Byla přesvědčená, že povinná školní docházka a celková vzdělanost je politikum především státu, nikoliv církve. Hlavním cílem nově zřízených škol bylo zredukovat negramotnost a poskytnout základy všeobecného vzdělání, případně latiny. Dalším úkolem bylo zprostředkovat odborné vzdělání v oblastech zemědělství a průmyslu tak, aby tehdejší děti a mládež byli připraveni na praktický život. Z toho důvodu byl zaveden rozvrh hodin a hodnocení, které probíhalo jednou za půl roku. Dále byly k výuce používány učebnice, které byly k dispozici až pro tři žáky. Důležitou otázku představovala kázeň, kdy se všeobecný školní řád snažil ctít žákovu osobnost a v tomto duchu předepisoval, že učitel má povinnost se zdržet jakýchkoliv trestů v hněvu a nerozvážnosti, trestů za špatné učební výsledky, a proto bylo zakázáno trestání nadávkami či hanobením cti (Kasper, Kasperová, 2008).

V roce 1790 se ve všech typech škol vzdělávalo 142 tisíc školou povinných dětí z celkového počtu 239 tisíc. V průběhu 19. století rychle stoupalo procento dětí, které navštěvovaly školu celých šest let. Tím se podařilo snížit procento negramotných dětí a vzrostla všeobecná vzdělanost (Průcha, 2009).

V 18. a 19. století byly zavedeny dle velikosti a umístění tyto druhy škol:

- **Triviální škola** (venkovská) zřizovaná při farách, kde se otevíraly jedna až dvě třídy. Obsahem vzdělávání bylo čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu.
- **Hlavní škola** (městská) zřizovaná v krajských městech, kde se otevíraly 3 třídy. Obsah vzdělávání byl totožný jako v Triviální škole, ale žáci se zde navíc učili základy reálií a latiny, sloh, kreslení a geometrii.
- **Normální škola** byla zřizována zemskými městy, kde se otevíraly až 4 třídy. V tomto typu škol se učily předměty jako ve škole hlavní, ale žákům byly předkládány v širším rozsahu (Průcha, 2009).

V roce 1869 byla provedena reforma, která zavedla nové typy škol: měšťanskou a obecnou. Povinnou školní docházku, která v té době trvala 8 let, si venkovské děti splnily v osmileté obecné škole, která byla koncipována jako škola malotřídní. V jedné třídě bylo až sto žáků. To bylo pro práci učitele a efektivitu výuky velice náročné. Podmínkou pro fungování těchto tříd proto byla redukce učiva a náročná organizace výuky. Děti žijící ve městech měly možnost si svoji povinnou školní docházku plnit v obecné pětileté škole a následně pokračovat v tříleté měšťanské škole. Novela zákona z roku 1883 zkrátila povinnou školní docházku z osmi let na šest let a tím se zároveň zredukoval obsah a cíle výuky. Měšťanská škola byla nově chápána jako příprava pro studium na odborných školách (Průcha, 2009).

Ve 2. polovině 19. století s postupným vývojem v oblasti věd se zvyšovaly požadavky na hlavních a triviálních školách. Školní vzdělávání bylo tehdy více odkloňováno od obsahů každodenního života a bylo výrazněji určováno pokrokem věd. Dále začaly vznikat předškolní zařízení. Ztělesněním hromadné veřejné institucionální výchovy byly jesle, opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. první mateřská škola vznikla u sv. Jakuba v Praze v roce 1869. Náplní předškolních zařízení bylo výchovné působení, posílení vztahu k vlastnímu národu a poskytnutí základů trivia (čtení, psaní, počítání) v mateřském jazyce předškolním dětem (Kasper, Kasperová, 2008).

Pod vlivem národního liberalismu a realismu se od roku 1900 setkáváme s uvolněním patriarchální struktury rodiny a rozšířením liberálních znaků ve výchově. Násilí a autoritativní tlak na dítě jsou zavrhovány a je odmítáno zesměšňování či zastrašování dětí.

Roku 1918 vznikla Československá republika a ta ve svém počátku převzala rakouské školské zákonodárství, které postupně upravovala. V průběhu let vznikl v roce 1922 Malý školský zákon, který ustanovoval povinné předměty: náboženství, občanskou výchovu, vyučovací jazyk, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodozpyt, matematiku, měřictví a rýsování,

kreslení, krasopis, zpěv, ruční práce a tělesnou výchovu. Školský zákon dále upravoval rovnost žen a mužů v učitelských sborech a snížil počet žáků na jednoho učitele z 80 na 60 (Kasper, Kasperová, 2008).

V době okupace bylo celé české školství ovlivněno snahou Říše zavést do škol fašistickou ideologii a vymýtit české dějinné povědomí. Školy byly nuceny podřizovat se ideologickým tlakům a zasahovat do vzdělávacích obsahů, například tím, že musely být zrevidovány učebnice, a zavedením povinného německého jazyka roku 1939.

Po válce byly uzavřeny všechny německé školy a byly obnoveny předválečné typy škol (obecné a měšťanské). Poválečná politika přinesla změny v základním vzdělávání, jednou z nich byla marxistická ideologie. Řízení školství bylo politicky striktně regulováno k obsahu vzdělávání. Výuka byla nadměrně tvořena teoriemi jednotlivých vědeckých disciplín (Průcha, 2009).

Velmi rozsáhlou reformu představoval projekt Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z r. 1976. Na jeho základě byla zákonem z r. 1978 povinná školní docházka prodloužena z devíti na deset let. Žáci absolvovali základní školu zkrácenou z devíti na osm let a další nejméně dva roky museli studovat na některé škole střední, tj. na středním odborném učilišti, střední odborné škole nebo na gymnáziu (Kasper, Kasperová, 2008).

Události, které následovaly po 17. listopadu 1989, mají vliv na vzdělávací politiku dodnes. Hlavními porevolučními opatřeními byly:

- Výrazné koncepční změny – otevření prostoru pluralitního školství (možnost existence více druhů škol).
- Změny v obsahu vzdělávání (změny v obsahu předmětů jako jsou občanská výchova, dějepis nebo zrušení povinného ruského jazyka).
- Personální změny a zkrácení povinné školní docházky z 10 let na 9 let (Průcha, 2009).

Ke zkvalitňování školního vzdělávání pomohlo zlepšování materiálně-technického vybavení škol, učeben a rostoucí počet učitelů, které vedlo ke snížení počtu žáků ve třídě spadajících na jednoho učitele. V této době vznikají také nové školní budovy, jídelny, družiny, zájmové či sportovní kluby. Dochází k rušení vesnických malotřídních škol a postupné diferenciaci škol s rozšířeným vzděláváním (Průcha, 2009).

1.2 Současný systém vzdělávání v Čechách

V České republice je vzdělávání zaštítěno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Systém vzdělávání a legislativa vychází z mezinárodních dokumentů. Jedním z těchto dokumentů je Všeobecná deklarace lidských práv a svobod OSN z roku 1948, čl. 26: *„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti.“* Úmluva OSN o právech dítěte z roku 1989, čl. 29: *„Výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte a jeho nadání a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu.“* Salamanská deklarace UNESCO z roku 1994, *„Podpora inkluzívního vzdělávání. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol.“* Světová deklarace vzdělání pro všechny z roku 1990, *„Každý má právo na vzdělání.“* a Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006, čl. 24: *„Státy zajistí, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a měly přístup k inkluzívnímu, kvalitnímu a bezplatnému vzdělávání“* (MŠMT – Mezinárodní dokumenty, 2019). Usnesením vlády č. 538 byla 9. července 2014 schválena současná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Ta stanovuje cíle vzdělávací politiky České republiky. Strategii předcházel Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, označovaný jako Bílá kniha (MŠMT – Strategie vzděl. politiky, 2019).

Dalším nezbytným dokumentem je Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Ve Školském zákoně jsou vytyčeny zásady a cíle vzdělávání, na které navazují RVP – Rámcové vzdělávací programy dle jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy. Dále se můžeme setkat s označením: *Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělání (International Standard Classification of Education – **ISCED**)*, která byla vytvořena UNESCEM počátkem 70. let 20. století jako nástroj pro shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik v jednotlivých zemích (Refernet, 2019).

Podle tohoto označení se můžeme setkat s úrovní ISCED 0 předškolního vzdělávání, která představuje součást celoživotního vzdělávání. Do nedávné doby bylo předškolní vzdělávání nepovinné. Od září 2017 došlo k uzákonění **povinné předškolní docházky**, a to jeden rok před zahájením primárního vzdělávání. Tato změna má zajistit kvalitní přípravu k zahájení povinné školní docházky pro všechny děti. Mateřské školy v souladu s předškolním kurikulem doplňují rodinnou výchovu a spolupodílí se na rozvoji dítěte. Základním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je na státní úrovni. Školy, které jsou zařazeny

do rejstříku škol MŠMT, jsou povinné v souladu s kurikulem vytvářet školní vzdělávací programy – dále jen ŠVP PV, ve kterých jsou zohledňovány nejen podmínky školy, ale zejména osobnost dítěte s jeho zájmy a potřebami (MŠMT – Strategie vzděl. politiky, 2019).

Zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě k zápisu k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání dítěte. Dítě, pro které je předškolní vzdělávání v posledním roce povinné, se vzdělává v mateřské škole dle místa trvalého pobytu, pokud zákonný zástupce nezvolí pro dítě jinou mateřskou školu nebo jiný způsob povinného předškolního vzdělávání. Je-li dítě přijato do jiné než spádové mateřské školy, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost bez zbytečného odkladu řediteli spádové mateřské školy. Předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech (Školský zákon 561/2004 Sb., 2019, §34).

Dítě by mělo na konci předškolního vzdělávání dosáhnout výstupů stanovených na konci tohoto období, které jsou formulovány v podobě klíčových kompetencí. Ty jsou chápány, jako *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“* (RVP PV, 2018, s. 10). Jedná se o vnitřně propojené soubory činnostně a prakticky využitelných výstupů, které by následně měly navazovat na povinné základní vzdělávání. Jak v předškolním vzdělávání, tak v základním vzdělávání jsou pro každé období jasně formulovány rámcové cíle prostřednictvím dílčích cílů, které jsou rozděleny dle oblastí. Ty jsou dále konkretizovány v očekávaných dílčích výstupech, které vymezují potřebnou úroveň, kterou má dítě dosáhnout na konci daného období (RVP PV, 2018).

Podle RVP PV (2018) jsou pro předškolní vzdělávání stanoveny výše zmiňované dílčí cíle, v těchto pěti oblastech:

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
  *„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům“ (*RVP PV, 2018, s. 15).
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
  „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho

sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení" (RVP PV, 2018, s. 17).

- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
  „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů (RVP PV, 2018, s. 23).
- Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
  „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí" (RVP PV, 2018, s. 25).
- Dítě a svět (oblast environmentální)
  „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí" (RVP PV, 2018, s. 27).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018) jsou výše uvedené oblasti rozpravovány tak, aby pedagog měl představu o tom, kam směřovat své pedagogické úsilí. V každé oblasti jsou v bodech rozepsány dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje), vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí), očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a rizika (co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů učitele). Dále je na konkrétním zařízení, jak podle RVP PV rozpracuje vlastní Školní vzdělávací program – ŠVP PV, díky kterému se podaří dosáhnout klíčových kompetencí (formulované jako výstupy) na konci předškolního období a které jsou důležité pro pokračování v následující etapě – základního vzdělávání. Pro úplnost je zde uveden výčet klíčových kompetencí dle RVP PV (2018): kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

1.3 Povinná školní docházka

Základní vzdělávání v České republice zajišťují základní školy. Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Základní vzdělávání se řídí § 36 až 43 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Povinná školní docházka je tímto zákonem stanovena na devět školních let a navštěvují ji žáci ve věku od 6 do 15 let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (Školský zákon 561/2004 Sb., 2019, §36).

Základní školy jsou rozděleny do dvou stupňů:

- První stupeň zahrnuje 1. až 5. ročník základní školy. Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělání (ISCED) se jedná o „primární vzdělávání“ a podle této normy nese označení ISCED 1, při níž dochází k zahájení povinné školní docházky.
- Druhý stupeň zahrnuje 6. až 9. ročník základní školy. Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělání (ISCED) se jedná o „nižší sekundární vzdělávání“ a podle této normy nese označení ISCED 2. Tento stupeň základní školy je také ustanoven Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (státní úroveň). Hlavním rozdílem mezi prvním a druhým stupněm je specializovanost pedagogů ve více diferencovaných předmětech a dále se očekává větší samostatnost od žáků (Průcha, 2009).

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (Šulová a kol., 2014).

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Pro předčasný nástup či odklad povinné školní docházky je zapotřebí vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, které zákonný zástupce přikládá k dané žádosti (Školský zákon 561/2004 Sb., 2019, §36).

Podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. (2019, §36) je zákonný zástupce povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna

kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má žák místo trvalého pobytu, pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., v platném znění se ve vzdělávací soustavě pro základní vzdělávání vychází z kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní (Rámcový vzdělávací program) a školní (Školní vzdělávací program) (Národní ústav pro vzdělávání – RVP ZV, 2017).

Podobně jako u RVP PV jsou u Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV, jasně vytyčeny cíle a výstupy v podobě klíčových kompetencí. RVP ZV je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou dále rozděleny na vzdělávací obsah pro 1. stupeň a 2. stupeň. Dále je 1. stupeň členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. a 5. ročník). Očekávané výstupy RVP ZV mají závaznou úroveň, která se ověřuje na konci 5. ročníku a v 9. ročníku a která musí být dodržena v rámci následného pokračování ve vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání – RVP ZV, 2017).

Vzdělávání by svým činnostním, praktickým charakterem a uplatňováním odpovídajících metod mělo motivovat žáky k dalšímu učení. Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí vycházet z plnění konkrétních a splnitelných úkolů (cílů) a individuálních změn žáka. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nemít strach z chyb a pracovat s nimi (Šulová a kol, 2014).

Podle Šulové a kol. (2014) současná škola nabízí lepší materiální vybavení dnešních tříd a také vstřícnější (demokratičtější) ovzduší, než tomu bylo v minulosti. Žáci mají větší možnost diskuze a vyjádření vlastního názoru. Odvrácenou stranou tohoto jevu je otázka autority učitele, která v průběhu času klesla, a také status učitele je v současné době poškozen. Pro většinu rodičů je velmi náročné skloubit své pracovní vytížení s nástupem dítěte do školy. Záleží na rodičích, jak moc bude dítě vytížené ve svém volném čase, a tudíž jak se podaří plnit povinnosti dítěte v souvislosti s domácími úkoly, které bude dítě ve škole dostávat.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Přechod mezi předškolním věkem a mladším školním věkem je často označován dosažením tzv. školní zralosti. Školní zralost se hodnotí z více hledisek. Předpokládá se, že dítě dosahuje optimální úrovně z hlediska biologického, sociálního a psychického před vstupem do základní školy (Šulová a kol., 2014).

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6–7 let dochází k různým vývojovým změnám. Většina těchto změn je důležitá pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání či učení představují základ školní zralosti či připravenosti (Vágnerová, 2012).

Pojem školní zralost pochází z vídeňské školy Ch. Bühlerové z dvacátých let 20. století. Dál lze tento pojem nalézt v Komenského Velké didaktice. (Matějček, 1994)

Podle Matějčka (1994, s. 94) je školní zralost *„schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“*

Vágnerová (in Zelinková 2001) charakterizuje školní zralost takto: *„Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě není role školáka motivující, jelikož ho příliš zatěžuje. Zralost centrální nervové soustavy (CNS) je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Ovlivňuje také lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Stupeň využití rozumových schopností se též odvíjí od úrovně regulačních kompetencí, jež se podílí částečně na relativní úspěšnosti dítěte ve škole.“*

Důležité podmínky školní zralosti jsou:

Biologické, kdy při posuzování školní zralosti se hledí na dostatečný růst dítěte, jeho zdravotní stav a fyzickou zdatnost. Před dovršením školního věku dochází k rychlému růstu, ke změně proporcionality postavy. Děti s menším vzrůstem nebo se slabou tělesnou konstitucí mohou ve škole trpět zvýšenou únavou, pocity nedostatečnosti vůči větším a silnějším spolužákům. Dále je nutné zohlednit dítě, které je konstitučně drobné, tudíž má nízkou hmotnost. Takové dítě může mít problém s nošením školní tašky.

Psychické, kde se sleduje motivace k získávání nových poznatků, k objevování nového prostředí, kognitivní zralost a kapacita paměti, řečové dovednosti, schopnost ukládat základní poznatky v určitých souvislostech.

Sociální, kde je důležitá u dítěte schopnost odloučit se od rodiny, komunikovat bezproblémově s vrstevníky, komunikovat s cizími lidmi, respektovat cizí autoritu učitele, nebát se cizích lidí a nestydět se (Šulová a kol. 2014). Dle Bednářové a Šmardové (2015) si dítě na základě sociálního učení osvojuje sociální dovednosti. Mezi ně patří komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání. Dále se mezi sociální dovednosti řadí porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení. S rozvojem schopnosti uvědomovat si odlišné myšlenky, přání, pocity druhých lidí se rozvíjí schopnost empatie.

Langmeier a Krejčířová (2006) předpokládají, že socializační proces zahrnuje tři evoluční hlediska:

- *Vývoj sociální reaktivity*, kde se jedná o rozvoj diferencovaných citových vztahů v blízkém i vzdálenějším okolí.
- *Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací*, jenž je zvnitřněním sociálních norem, které si jedinec postupně vytváří na základě rozkazů a omezení dospělých.
- *Osvojování sociálních rolí*, kde se jedná o taková stanoviska, která jsou od jedince očekávána společností, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví a postavení ve společnosti.

Stefan (2009) se problematikou zabývá z hlediska emočních schopností, kdy rozlišuje tři dimenze: porozumění emocím, vyjadřování emocí a regulaci emocí.

- Porozumění emocím se vyvíjí od základní úrovně, kdy přibližně dítě od tří let rozlišuje, co je dobré a co špatné, postupně mezi šestým a sedmým rokem života je dítě schopné rozpoznat sociální emoce, např. hrdost nebo stud.
- Vyjadřování emocí poukazuje na schopnost vyjádřit emoce společensky přijatelným způsobem. Tříleté dítě většinou vyjádří spontánně svým chováním to, co právě cítí. Postupným vývojem se naučí své emoce „maskovat“, tím přizpůsobuje svoje chování a očekávání ze strany rodičů.
- Emoční regulace znamená proces zahrnující vyhodnocení, sledování a změnu emocionální reakce. Emoční zralost s sebou přináší dosažení určité citové stability, přiměřené odolnosti vůči zátěži, ale také schopnost přijímat nové poznatky, schopnost vyrovnat se s pocitem strachu z neznámého.

Přílišná citlivost, strach, obavy, napětí a tréma snižují školní výkonnost dítěte. Pro úspěšné zvládnutí školních požadavků je důležitá emocionální vyrovnanost, odolnost vůči frustraci a schopnost přijmout i možný neúspěch (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školsky zralé dítě by mělo dokázat mluvit ve větách bez nápadnějších chyb ve větné stavbě a gramatice. Důležitá je analýza kvality artikulace. Dítě by mělo před nástupem do školy správně vyslovovat většinu hlásek, i když např. nesprávná výslovnost hlásek „l“, „r“ a „ř“ je tolerována do sedmi let věku. Nemělo by se opomenout zhodnotit schopnost dítěte komunikovat a vést běžnou sociální konverzaci. Úroveň komunikačních dovedností dítěte i jeho chování jsou výsledkem nejen snažení rodičů, ale i vlivu okolního prostředí. Pro dítě je dobrá příležitost, pokud má možnost samo mluvit s různě vyspělými mluvčími, bez časového stresu, se zapojením hravosti a tvořivosti. Ke správnému používání řeči, její melodie, hlasitosti, doprovodné mimiky a jazykového citu je zapotřebí dostatečné komunikace (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Jazykové kompetence, které se projevují v aktivní řeči a v jejím porozumění, lze podle Šulové a kol. (2014) posuzovat z několika hledisek:

- ***Sémanticko-lexikální složka:*** rozsah a kvalita slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, rozlišení druhů slov, schopnost pojmenovávat předměty, činnosti, pojmy a pocity.
- ***Morfologicko-fonologická složka:*** zda dítě ke komunikaci používá souvětí, zda je vyjadřování gramatiky správné, dodržování větné stavby.
- ***Foneticko*-fonologická složka:** znění jednotlivých hlásek a celkového řečového projevu, artikulační obratnost a zvuková stránka řeči (prozódie).
- ***Pragmatická složka:*** sociální a praktické využití jazyka, schopnost požádat o pomoc, projevit svůj názor, dokázat vést vzájemnou konverzaci (Šulová a kol., 2014).

V některých odborných literaturách se můžeme setkat s rozlišováním školní zralosti a školní připravenosti. Ve většině případů je školní zralost spojována s biologickým zráním organismu. S pojmem školní připravenost jsou označovány kompetence, které se rozvíjí učením a jsou závislé na specifických sociálních zkušenostech, které souvisí s vlivy prostředí, jako např. pracovní návyky, sebeobslužné dovednosti a dodržování norem chování. Je třeba zmínit, že schopnosti ovlivněné zráním a učením jsou spolu velmi úzce spjaty a vzájemné se ovlivňují (Vágnerová, 2005).

Školní připravenost (způsobilost) zahrnuje na rozdíl od biologického zrání úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivů prostředí a výchovy. Zdravý a harmonický vývoj dítěte lze chápat jako nejlepší přípravu na pozdější školní docházku (Zelinková, 2001).

Šulová a kol. (2014) rozděluje školní přípravu na dlouhodobou, střednědobou a krátkodobou. **Dlouhodobá příprava** probíhá po celou dobu předškolního období, aniž by byla aktivně cílená. Velmi důležité jsou vztahy dítěte s rodiči, strávený společný čas a znalost dítěte ze strany rodičů. Významné je posilování autonomie dítěte v batolecím věku, respekt k jeho tvořící se osobnosti a k formování vlastního „JÁ“, předávání žádoucích modelů chování dítěti. V batolecím období je zásadní, jakým způsobem rodiče dítě vedou k autonomním projevům, které se následně projevují v pozdějším zvládání hygienických návyků.

Dále by se měla posilovat oblast rozvoje řeči a kvalita komunikace v rodině pomocí vypravování, společného čtení, pochopení kontinuity života a životních rolí nad rodinnými alby. Posilování společných zájmů, činností s rodiči nebo jen sledování rodičů při práci je způsob posilování zvídavosti dítěte. Za významné lze považovat celkové zajištění stabilního rodinného zázemí a prostředí s pozitivní atmosférou domova (Šulová a kol., 2014).

V předškolním období mezi 3 až 6 roky je nezastupitelný kontakt dítěte s jinými dětmi, kde má dítě příležitost částečně rozhodovat o svých aktivitách a být samo sebou – to je základ pro následný rozvoj samostatnosti a sebedůvěry. V dětské skupině vznikají různé pozice. To, do jaké pozice se dítě dostane a je ve vrstevnické skupině přijato, se může rozhodnout na základě obratnosti a zdatnosti. Nedostatečné pohybové aktivity se odrážejí ve vývoji dítěte, např. ve vývoji řeči, schopnosti naučit se psát, ve vývoji pravolevé orientace a ve vývoji hrubé a jemné motoriky. Rodiče by měli mít na paměti, že pohybová aktivita musí korespondovat s věkem a schopnostmi dítěte. Pohybově nadané dítě musí rodiče dobře posuzovat vzhledem ke sportovním nárokům, které by se neměly překračovat, a zároveň aby se vývoj neubíral jednostranně. Pro dítě je potřebný dostatečný pohyb a střídání mnoha aktivit tak, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně (Fraňková, 2014).

Jemná motorika se týká hlavně rukou a mluvidel. Vývoj velkých svalových skupin a jemné motoriky je provázán. Není náhodou, když první slova řekne dítě tehdy, když začíná chodit (Vágnerová, 2012).

Z dlouhodobého hlediska je velmi důležité rozvíjet smysly dítěte. Pokud bude mít dítě nedostatečně podnětné prostředí v době, kdy jde o přirozenou součást jeho světa, budou i slova vyvolávat jeho omezenou představu. Pro rozvoj smyslového vnímání je základním předpokladem aktivita. Dítě by mělo mít možnost hrát si aktivně, pracovat nebo něco vyrábět.

V pasivních činnostech jsou informace přijímány, ale nejsou hlouběji zpracovány (Vágnerová, 2012).

Střednědobá příprava na školu začíná ve chvíli, kdy dítě začíná chápat, co to škola je. Dítě může mít starší sourozence nebo starší kamarády, kteří už do školy nastoupili, a tudíž ví, kde se v okolí škola nachází. Zná pohádky o škole nebo vlastní hračky, které se školou souvisí. U většiny dětí v tomto období (4–6 let) záleží na přístupu rodičů z hlediska mentální reprezentace školy. Dítě pozitivně přijímá veškeré informace, a je na rodičích, zda např. dítěti koupí tabuli s křídami, plyšové zvířátko nebo si společně prohlížejí penál a řeknou si s pozitivním příslibem, že ho dítěti koupí, až nastoupí do školy.

Nakoupení školních pomůcek je vhodné řešit s předstihem. Není na škodu, když se pomůcky nakoupí za účasti dítěte – snadnější adaptace a zvykání myšlenky na nástup do školy. Záleží na jednotlivých rodinách, jaký zaujmou přístup ke škole a její prezentaci a tím, jaký postoj si dítě před nástupem do školy o škole vytvoří. Některé rodiny mají tendenci své děti školou strašit nebo školu zmiňovat v negativních souvislostech. Naopak jsou rodiny, které se snaží pozitivně mluvit o škole tak, aby dítě nemělo strach do ní nastoupit. Může se stát, že školu rodiče přechválí (školní výlety, legrace o přestávkách…) a že dítě bude po nástupu zklamané. Rodiče by si měli uvědomit, že vytváří postoj dítěte ke škole, tudíž by měli dítěti vytvořit takovou představu o škole, která je reálná. Je vhodné, pokud je příležitost, se jít s dítětem do školy podívat, povídat si o škole se staršími dětmi nebo číst či sledovat příběhy o škole (Šulová, 2014).

Za střednědobou přípravu na školu lze považovat docházení dítěte do mateřské školy. Dítě má příležitost setkat se s cizí autoritou, která však dosud supluje rodičovské chování. Dále je vhodné při docházení do mateřské školy, že se dítě postupně učí podřídit základním kritériím, dodržovat pravidla ve třídě, naučí se hospodařit s časem, učí se empatii k vrstevníkům, postupně přichází na to, že není středem světa. Kontakt s vrstevníky a počátek poměřování se s nimi proběhne v době, kdy se zatím nejedná o měřitelný výkon, jak tomu bude ve škole. To je pro dítě docházející do mateřské školy velkou výhodou.

Před nástupem do školy je třeba dbát na rozvoj předmatematických představ a posilovat správné pochopení zadání. Dítě by mělo zvládat správně reagovat na výrazy „méně“ a „více“, po jejichž osvojení budou následovat složitější výrazy, jako je „plus“, „mínus“ a „rovná se“. Do matematiky je zařazená geometrie, tudíž by děti měly zvládnout v tomto období určit a pojmenovat základní geometrické tvary (Kutálková, 2014).

Krátkodobá příprava: Nástup do školy je důležitým mezníkem jak pro samotné dítě, tak pro celou rodinu. Mění se chod domácnosti, režim dne, jsou kladeny nové požadavky

a nároky na jednotlivé členy rodiny. Aby přechod proběhl co nejplynuleji a nejklidněji, je důležité se na vstup do školy připravit. Dítě se s novou rolí sžívá postupně. Každé dítě na tuto změnu reaguje individuálně – okolí se často dítěte vyptává, zda se do školy těší či netěší. Tímto si dítě stále více uvědomuje brzkou změnu v životě. Není vhodné, aby těsně před nástupem dítěte do školy matka odjela na služební cestu, zdržení se na dovolené nebo nevyřešení, do které školy dítě nastoupí (Vágnerová, 2008).

Ještě před nástupem do školy by rodiče měli připravit dítěti místo pro práci. Při volení místa pro učení je třeba mít na vědomí, aby dítě mělo takové místo, kde nebude rušeno, nebude tam mnoho rozptylujících věcí (hračky, televize, zápachy, …) a naopak bude mít komfort při řešení úloh (správně natočený stůl vzhledem ke světlu, dobrou židli, …).

Je dobré, když je dítě předem domluvené s kamarádem, se kterým si sedne ve škole do lavice nebo bude vědět o dalších vrstevnících, které zná a nastoupí s ním do školy. Potřebuje mít informaci, že ho první týden budou do školy a ze školy vodit rodiče a třeba později starší kamarádi nebo rodiče jeho spolužáků. Je velmi důležité, aby si rodiče s dítětem povídali o jeho starostech (Šulová, 2014).

Zdrojem zátěže při školním vzdělávání jsou nároky spojené s učením, jehož obsah a dobu si dítě nemůže volit, tak jak bylo zvyklé v mateřské škole. Na dítě jsou kladené nové požadavky – dítě musí vydržet sedět v lavici, soustředit se na práci, mluvit, když je vyvoláno atd. Děti si dělají starosti, jak je přijme nová paní učitelka, jestli si najdou ve třídě nové kamarády a jak zapadnou do třídy. Dítě můžeme připravit na zmíněné situace i tím, když podle Kutálkové (2014) posílíme tyto oblasti:

- Zacházení s osobními úspěchy a neúspěchy – prostředkem je přiměřené reagování zejména na neúspěchy. Snažíme se, aby se dítě dokázalo radovat z úspěchu a v případě neúspěchu dokázalo poznat jeho příčiny a zahrnout je do strategií, jak příště dosáhnout úspěchu.
- Podporovat přirozenou aktivitu předškoláka – trpělivě odpovídat na zvídavé otázky, podporovat chuť zkoumat své prostředí, pozitivně přijímat aktivity dítěte, povzbuzovat méně aktivní děti. Snažíme se, aby dítě neztratilo svoji iniciativu, jelikož je velmi důležitá pro chuť a snahu učit se.
- Rozvoj sebekontroly – prostředkem jsou drobné tréninky oddalování okamžitého uspokojení potřeb dítěte. Snažíme se, aby dítě dokázalo regulovat své emoce a potřeby ve zdravé míře, která je potřebná pro fungování ve škole a také ve vrstevnické skupině.

- Rozvoj komunikačních dovedností – prostředkem je poskytování konstruktivních vzorů a častá komunikace s dítětem. Snažíme se, aby dítě dokázalo obhájit svůj názor, navázat kontakt a řešit složitější situace zejména verbální cestou.

2.1 Psychické zvláštnosti dítěte předškolního věku

Pro porozumění empirické části diplomové práce je důležité seznámit se s psychickými zvláštnostmi dítěte předškolního věku z hlediska vývoje a psychické zralosti. Psychická vyspělost předpokládá dostatečnou vyzrálost centrální nervové soustavy – přiměřenou úroveň pozornosti, paměti, smyslového vnímání, představivosti a fantazie, celkový rozvoj řeči a komunikace, myšlení, schopnost řešit problémy, schopnost učit se.

Vnímání neboli percepce je *„proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí z okolního i vnitřního světa jednotlivého člověka“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s 273).

Výsledek procesu vnímání spojený s prožitkem je označován jako vjem. Vjemy se dále dělí na pět základních druhů podle pěti základních smyslů na zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové (Říčan, 2005).

1) Zrakové vnímání

Schopnost zrakového vnímání se rozvíjí od narození. Nejdříve dítě vnímá tmu a světlo, později se jeho vnímání zdokonaluje a začíná být jasnější, ostřejší a stává se cílevědomějším. Přestává být náhodné a zaměřuje se na poznávání podstaty vlastností, předmětů a jevů (Čáp, Čechová, Rozsypalová, 2002).

Na počátku předškolního období je vnímání převážně celostní. Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nerozlišuje nápadné vlastnosti. Těsně před vstupem do školy by mělo zrakové vnímání dítěte dosahovat úrovně, kdy je schopno rozlišovat tvary a všímat si detailů. To je nezbytné pro pozdější výuku čtení a psaní v prvním ročníku základní školy (Šmelová a kol., 2016).

S vývojem zrakové percepce souvisí její nepostradatelné složky jako jsou zraková paměť, zraková diferenciace, zraková pozornost a zraková analýza a syntéza. Zraková paměť představuje schopnost jedince postřehnout a uchovávat si zrakové vjemy. K rozvoji této schopnosti jsou dobré hry jako sledování předmětů, jejich následné zakrytí a zakreslení. Zraková diferenciace je charakterizována jako schopnost rozlišovat rozdílné tvary, určovat

totožné tvary, rozlišovat tvary nahoře nebo dole a tvary nakreslené zrcadlově. K rozvoji této schopnosti jsou dobré hry založené na třídění předmětů podle daných specifických vlastností (barva, tvar, velikost). Zraková pozornost je schopnost rozlišovat figuru a pozadí na základě vydělení části z celku a současně umět vnímat uceleně. V takovém případě se jedná o zrakovou analýzu a syntézu. K rozvoji této schopnosti jsou dobré hry se zaměřením na vyhledávání jednoho či více předmětů na pozadí nebo rozlišování více překrývajících se předmětů na sobě (Šmelová, 2016).

2) Sluchové vnímání

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

Sluchové vnímání se vyvíjí už v prenatálním období. Přibližně od 5. měsíce je jedinec schopný vnímat tlukot matčina srdce a v 6. měsíci dokáže reagovat rozličnými pohyby na známé zvuky. Po narození dítě reaguje na známé hlasy a zvuky, nejvíce na hlas matky. Později se jeho sluchové vnímání více diferencuje – dokáže rozeznat a lokalizovat další zvuky a učí se je vyčleňovat. Jedná se o diferenciaci akustické předlohy, tj. schopnost odfiltrovat vedlejší zvuky a soustředit se na to nejdůležitější. Mezi 4. a 5. rokem by dítě mělo začít rozlišovat jednotlivá slova ve větě. K tomu jsou v hodná říkadla, která řeč rytmizují, dělí věty do menších částí a tím dokáže dítě snadněji rozkládat slova na slabiky. Od 5. roku by měly děti začít vnímat jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve první hlásku a poslední hlásku, kterou slovo začíná a končí. Nejobtížněji se dětem určuje hláska uprostřed slova. Určování pozice hlásky ve slově je důležitým předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní v první třídě (Zelinková, 2001).

Sluchová paměťje velmi důležitá pro ukládání a vybavování určité slyšené informace. Sluchová pamět by se měla rozvíjet pomocí jednoduchých říkadel, rozpočítadel a krátkých básniček. Pro usnadnění zapamatování je možné aktivity doplnit pohybem. Důležitou roli v rozvoji sluchového vnímání hraje sluchová diferenciace, která jedinci umožňuje rozpoznat různé zvuky, písně podle melodií, hudební nástroje, zvuky přírody, vyhledávat slova obsahujícíc danou hlásku, slabiku, rozlišovat délku samohlásek atd. Pro rozvoj této schopnosti je předpokladem tzv. sluchová pozornost neboli schopnost naslouchat. Schopnost analýzy a syntézy je velmi důležitá pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní. Dítě by mělo umět věty a slova rozkládat a opět skládat, vyhledávat slova s danou slabikou, rozkládat slova na hlásky, poznávat hlásky ve slově a analyzovat první a poslední slabiky ve slově (Šmelová, 2016).

3) Hmatové vnímání

Už od ranného věku má dítě potřebu brát vše do rukou a každou věc ohmatat. Prostřednictvím doteků poznává svůj okolní svět a získává nové zkušenosti do života. Hmat je významným zdrojem zážitků, proto je velmi důležité, aby mělo dítě dostatek hmatových informací zejména v předškolním věku, kdy rozvíjí svoji představvivost.

Hmat se nejvíce uplatňuje při práci s různými materiály, pomůckami a nástroji. Na základě hmatu dítě dokáže rozpoznat vlastnosti předmětů a případně je pojmenovat. Hmatové vnímání je aktivní, to znamená, že je spojeno s aktivní činností. Pokud je dítě dostatečně obklopeno nejrůznějšími hmatovými vjemy, dokáže si lépe představit věci, na které si sáhnout nemůže (Šmelová, 2016).

Pro rozvoj jemné motoriky je důležitá podpora hmatového vnímání. Ta spočívá v nabízení činností, ve kterých jsou děti pobízeny poznávat a rozlišovat předměty podle různých povrchů, tvarů a velikostí se zavřenýma očima.

Vnímání se netýká pouze činností smyslových orgánů, ale je také uzce spjato s myšlením. Čím více toho o daných věcech ví, tím lépe je schopno rozlišovat a vnímat jejich vlastnosti. Stejně tak platí, že pokud dítě dokáže dokonaleji vnímat věci kolem sebe, zízkává více nových zkušeností a vědomostí (Matějček, Koch, 1960).

Paměť: podle Hartla (2004, s.171) je *„paměť schopnost přijímat, podržet a znovu oživovat minulé vjemy“*. Z uvedené definice je možné rozlišit tři druhy procesů paměti – zapamatování si něčeho (uložení do paměti), uchování v paměti a vybavení z paměti. Proces zapomínání, jehož podstatou je neschopnost znovu vybavit si v paměti uloženou informaci, úzce souvisí s pamětí (Šmelová, 2016).

Podle smyslů využívaných při vnímání lze rozlišovat paměť zrakovou, sluchovou, hmatovou, čichovou nebo pohybovou. Souhrnně se tyto paměti označují pojmem názorná paměť. Opakem názorné paměti je paměť slovní, která je zaměřená na to, co je vyjádřeno slovy (Čáp, 1997).

Paměť lze podle Říčana (2005) rozdělit do několika kategorií na paměť krátkodobou, kde se dané informace uchovávají pouze na pár minut, a paměť dlouhodobou, kde mohou být informace uloženy na delší dobu nebo trvale. Člověk si dlouhodobě pamatuje informace, které vznikly záměrně. V takovém případě se jedná o paměť záměrnou. Protějškem záměrné paměti je paměť bezděčná, která spočívá v zapamatování jevů, které měly pro daného člověka mimořádný význam nebo byly spojeny se silnými emocemi. Paměť se dá také rozdělit na paměť

mechanickou a logickou. Člověk si mechanicky dokáže zapamatovat např. telefonní čísla či cizí slova. Tyto informace nemají žádný systém, takže se nedají logicky uspořádat. Naopak logická paměť se zakládá na utřídění a pochopení daných informací.

V předškolním věku je paměť do značné míry nespolehlivá, protože u dítěte převažuje paměť mechanická a bezděčná. Ke konci tohoto období se z bezděčné paměti vyvíjí v záměrnou a dlouhodobou paměť. Je mnohem tvalejší a její kapacita se zvyšuje pomocí záměrného zapamatování (Šmelová, 2016).

Rozvoj paměti také souvisí s rozvojem pozornosti, která se zlepšuje okolo 3. a 6. roku dítěte a je vázána na zralost centrální nervové soustavy. Platí, že čím více je dítě schopné se soustředit, tím více si zapamatuje nové informace. Pokud se nedokáže po určitou dobu soustředit, nedojde k zapamatování nových informací. V období školní docházky by mělo dítě být schopné udržet pozornost na 10 až 15 minut (Vágnerová, 2005).

Myšlení: podle Čápa (1997, s. 49) je *„myšlení poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejích znaků. Myšlením poznáváme skutečnosti a řešíme nejrůznější problémy v teorii a praxi“*.

Myšlení předškolního dítěte se nachází ve fázi tzv. názorného a intuitivního myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní a nepřesné. Je vázáno na názorné poznání a není pravidlem, že se uplatní principy logiky (Piaget, Inhelderová, 2001).

Pro myšlení předškolního věku dítěte je typický (Vágnerová, 2005):

- ***Egocentrismus*** – dítě ulpívá na subjektivním pohledu a má tendence zkreslovat úsudky na základě svých preferencí.
- ***Fenomenismus*** – je důraz na určitou, zjevnou podobu světa nebo představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit.
- ***Magičnost*** – je tendence pomáhat si při vysvětlování dění v reálném světě fantazií a na jejím základě zkreslovat poznání.
- ***Absolutismus*** – je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

Úroveň myšlení dítěte se projevuje v jeho činnostech, např. v kresbě nebo při hře. Záměr „nakreslit“ souvisí se schopností vytvořit si vnitřní představu zobrazované skutečnosti. Je skutečností, že předškolní dítě kresbou vyjadřuje to, co o předmětu ví, nikoli to, jak předmět vypadá (Šmelová, 2016).

Řeč: předškolní věk je dobou velkého rozvoje řeči. Do tří let si dítě osvojuje základy řeči mluvením ve větách, ptaním se a odpovídáním na otázky, vyjadřováním svých přání a sdělováním svých bezprostředních poznatků a zkušeností. Ve čtyřech letech se objevují nové možnosti a jeho řečový projev se velmi rozvíjí. Komentuje veškeré dění kolem sebe – vymýšlí nové názvy pro věci, obměňuje slova, opakuje některé výrazy a stále se na něco ptá. V pěti až šesti letech si dítě prochází osvojováním smyslu pro správné užívání řeči. Snaží se správně vyslovovat a správně používat gramatiku. Na základě nápodoby dospělých dítě začíná používat složitější větné celky, nejdříve souvětí souřadná a později podřadná. Tím dochází k ohromnému pokroku ve skladbě řeči (Šmelová, 2016).

Jazyk předškolního dítěte souvisí s úrovní jeho myšlení. Podle Vágnerové (2005) se vyskytuje tzv. egocentrická řeč, kdy dítě nahlas komentuje svoji činnost bez nutnosti publika, kterému by byl verbální projev určen. Egocentrická řeč je nástrojem poznání, zpracování informací, myšlení a je možností vyjádření vlastních prožitků. Zájem o řeč se dá vypozorovat velkým nárustem aktivní slovní zásoby (z cca 1 000 slov ve 3 letech na cca 5 000 slov v 6 letech) a radosti, kterou dítě projevuje, když vypráví, zpívá, poslouchá pohádky nebo se učí říkanky.

Kromě toho, že funkcí řeči je poznávání a komunikace, má i funkci regulační. Dítě vlastními slovními pokyny řídí své jednání tak, jak by to dělali jeho rodiče nebo učitelka v mateřské škole. Přitom si připomíná některé normy chování a dává si pokyny, co má dělat. Postupem času se toto usměrňování chování vytrácí a přenáší se k rozvoji vnitřní řeči (Vágnerová, 2005).

Vývoj řeči je velmi komplikovaný proces, který je ovlivňován mnoha vnějšími a vnitřními faktory. Vliv prostředí a výchovy, množství a kvalitu řečových podnětů lze řadit k vnějším faktorům, které na dítě působí. Z vnitřních faktorů jsou důležité vrozené předpoklady, zdravý vývoj sluchových a zrakových analyzátorů, mluvních orgánů, správný fyzický i duševní vývoj a nesmí se zapomenout na vývoj intelektu. Řeč se vyvíjí správně a bezchybně, pokud jsou tyto podmínky splňovány (Šmelová, 2016).

Představivost a fantazie: V předškolním věku má fantazie harmonizující význam a je nezbytná pro citovou a rozumovou stránku dítěte. Dítě si často přizpůsobuje realitu svým potřebám, a tím si usnadňuje orientaci. Realitu interpretuje formou konfabulací (nepravých lží), aby pro něj byla lépe srozumitelná a přijatelná. Dětská fantazie se projevuje animismem (oživování neživých věcí), antropomorfismem (zvířata bere jako lidi) a artificialismem (vše se děje samo od sebe) (Vágnerová, 2005).

V mladším školním věku dítě postupně dokáže rozlišit, co je svět fantazie a co je realita, ale je stále velmi snadno ovlivnitelné autoritou nebo vrstevníky (Šulová, 2014).

City: podle Čačky (1996, s. 70) *„city chápeme jako subjektivní procesy (tj. dynamické aktuální prožívání, zahrnující i afekty), stavy (nálady podbarvující ostatní duševní dění) či vztahy (např. láska, obdiv, pohrdání) prožívané jako bezprostřední zážitky našeho Já“.*

K vývojově starším (nižším citům) patří afekty, které jsou označovány jako velmi výrazné a silné projevy citů (vztek, strach nebo radost). Afekty jsou převážně spojovány s uspokojováním nebo ohrožováním základních životních potřeb. Život ve společnosti, vývoj kultury, morálky a umění vedly podle Čápa, Čechové a Rozsypalové (2002) ke vzniku citů nových, které jsou vývojově mladší. Jsou to city:

- ***Sociální*** (v užším smyslu) – city, které prožíváme k druhým lidem. Nejdříve převažují city k nejbližším dospělým (láska k rodičům), dále sympatie nebo antisympatie ke známým a později k cizím lidem. S potřebou hrát si dítě vyhledává kontakt s ostaními dětmi, a tím se postupně vyvíjejí vztahy k vrstevníkům i k sobě samému.
- ***Intelektuální city***, které vznikají při poznávání a řešení problémů. Ve většině případů se projevují kladně, neboť dítě má radost z činnosti, rádo poznává a objevuje něco nového a tím získává mnoho nových a cenných zkušeností.
- ***Estetické city*** jsou ty, které prožíváme při hodnocení krásy a ošklivosti. Dítě prožívá příjemné pocity u věcí, které považuje za krásné (malování, zpívání, cvičení, poslech pohádky), a nepříjemné pocity z věcí, ze kterých má obavy.
- ***Etické*** jsou city, které prožívá člověk, pokud hodnotí chování a jednání sebe sama i druhých. U dětí se etické city rozvíjí ve chvíli, kdy začnou rozumět tomu, co je dobré a co špatné, co smějí a co nesmějí. Pokud je dítě chváleno, prožívá pocit hrdosti a štěstí. Pokud je pokáráno, cítí se provinile.

Zdrojem dětských citových zážitků je konkrétní činnost. U dětí předškolního věku se spontánně projevuje radost, a to je základ pro rozvoj smyslu pro humor. Jejich city jsou diferencovanější a bohatší. Přesto i nadále zůstávají city často bezprostřední, náhlé, intenzivní a málo trvalé. Platí, že jak snadno city vznikají, tak snadno vyprchají. Toto období nestálých citů je nutným stupněm k vyspělejšímu citovému životu. Bohatý citový život je základem k tomu, aby si dítě vytvořilo představy o tom, co je žádoucí chování a co není žádoucí chování, a dokázalo žít ve společnosti druhých lidí (Šmelová, 2016).

Pozornost: podle Plhákové (2004, s. 77) je pozornost *„mentální proces, jehož funkcí je pouštět do vědomí omezený počet informací a tak ho chránit před zahlcením od velkého množství podnětů“*.

Základní vlastností pozornosti je výběrovost – zaměřenost člověka na určité podněty, které jsou v dané chvíli důležité. Pozornost je propojená s pamětí a vnímáním. Při vnímání provádí výběr podnětů v percepčním poli, kde na základě jejího zaměření člení na figuru a pozadí.

Vývoj pozornosti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti centrální nervové soustavy. Dítě je schopné se soustředit na danou činnost nezbytně dlouhou dobu přibližně na začátku školního období, a to je považováno za významný aspekt školní zralosti (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Pozornost lze dle Plhákové (2004) rozdělit na bezděčnou a záměrnou. Bezděčná pozornost je výrazně ovlivňována vnitřními pocity a motivy, jako jsou naše potřeby a zájmy stávající se předmětem neúmyslné pozornosti. Záměrná (volní, úmyslná) pozornost je řízena vědomě. Na její udržování je zapotřebí vynaložit úsilí, takže je provázena prožitkem duševní námahy.

2.2 Školní nezralost a odklad školní docházky

Podle Vágnerové a Klégrové (2008) se školní nezralost projeví nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivia (čtení, psaní a počítání). Příčiny mohou být:

- v nedostatečném somatickém vývoji,
- v neuroticky povahovém vývoji,
- v nerovnoměrném vývoji, v oslabení dílčích schopností a funkcí (opoždění nebo porušení centrální nervové soustavy, poruchy autistického spektra, poruchy pozornosti a aktivity atd.),
- v nedostatcích ve výchovném prostředí a působení,
- v opožděném mentálním vývoji nebo ve výrazně podprůměrné intelektové schopnosti.

Tyto možné příčiny nepůsobí izolovaně, ale navzájem se kombinují biologické faktory s nedostatečnou výchovou (Zelinková, 2015).

Školsky nezralé dítě není schopné ovládat momentální impulsy, nedokáže dodržovat sociální normy, které negativně ovlivňují jeho výkony a přijetí v kolektivu. Emoční nezralost je spojená s nízkou mírou frustrační tolerance, zvýšenou fixací na rodinu a domácí prostředí.

Školsky nezralé děti nebývají motivovány k učení, proto často neplní zadané úkoly. Role školáka je pro nezralé dítě velmi zatěžující. Pokud i přes tyto projevy nezralosti dítě nastoupí do školy, je vystaveno dlouhodobému stresovému období. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě a zvýšené nemocnosti dítěte. Často se k tomu přidávají psychosomatické problémy (zvracení, bolesti břicha, nechutenství atd.), poruchy chování (negativismus či zvýšená agresivita). Předčasný nástup do školy může negativně ovlivnit formování sebepojetí dítěte, které se vnímá jako neúspěšné a méněcenné. Kvůli nezralému sociálnímu chování může mít dítě problém se začleněním do kolektivu třídy (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Většina dětí v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu. Zkušení pedagogové, kteří jsou každý den v kontaktu s dítětem, často upozorňují rodiče před zahájením školní docházky na školní nezralost dítěte a doporučují rodičům zažádat o odklad školní docházky.

Podle Školského zákona 561/ 2004 Sb. v platném znění od 1. 9. 2019, § 37 rozhoduje o odkladu školní docházky ředitel školy. Podle tohoto zákona odloží ředitel začátek povinné školní docházky na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte. Stav dítěte musí posoudit příslušné školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna) a odborný lékař nebo klinický psycholog. Odborným lékařem, který posoudí stav dítěte za účelem odkladu začátku povinné školní docházky, může být i dětský lékař nebo praktický lékař pro děti a dorost, kdy důvodem odložení školní docházky je celková tělesná nezralost nebo časté onemocnění apod. V případě, že je dítě v lékařské péči z důvodu jiných zdravotních obtíží, je třeba trvat na tom, že posouzení by měl učinit odborný lékař, který se na danou oblast specializuje, např. alergolog, neurolog, kardiolog. Začátek povinné docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmi let (Školský zákon 561/2004 Sb., 2019).

V minulosti byl odklad školní docházky vnímán negativně. V současné době je tomu naopak a rodiče často žádají o odklad školní docházky. V odůvodněných případech odklad školní docházky umožní dítěti dozrát a dostatečně se připravit na školu, kdy později lépe zvládá nároky školy. Rok, ve kterém byl dítěti odložen nástup, by neměl být považován za prodloužené dětství. Naopak by měl být zaměřen na předškolní přípravu a rozvoj oslabených oblastí dítěte – rozvoj dovedností jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj citových a vrstevnických vztahů, kooperace, nácvik pracovního chování a zvyšování tolerance k zátěži (Šulová, 2014).

Na druhou stranu je rizikový náskok dítěte získaný odložením školní docházky. Dítě si zvykne na určité hodnocení sebe ze strany učitele a určitý styl práce, ke které není zapotřebí

mnoho úsilí. Takové dítě často nepostřehne změnu a nutnost zintenzivnit svoji práci a následkem může začít zaostávat ve školní práci, které se projeví ve výsledcích v pozdější době od nástupu do školy. Další méně postřehnutelné riziko odkladu je, že dítě přijde o své vrstevníky a roky dospívání prožije se skupinou mladších dětí, kde jeho chování v dospívání se může okolím hodnotit jako „jiné“ a vymykající se normě (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Dále je důležité zmínit, že od školního roku 2017/2018 je předškolní vzdělávání povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let. Pro děti s odloženou školní docházkou jsou nově k dispozici přípravné třídy, kde se předpokládá, že vzhledem k omezenému počtu dětí (maximálně 15 dětí na třídu), a tudíž individuálnějšímu přístupu se vyrovná jejich vývoj. Přípravné třídy by neměly suplovat činnost mateřské školy, ale měly by se zaměřit na vyrovnávání vývoje dítěte s ohledem na jeho školní nezralost v době, kdy by již mělo být ve škole. Organizace v přípravné třídě se zakládá na častém střídání činností podobně jako v mateřské škole s rozdílem, že se intenzivněji věnují edukativním činnostem (grafomotorické cviky, rozvoj percepčního a kognitivního vnímání apod.), (MŠMT – Přípravné třídy, 2017).

Samozřejmě děti s odloženou školní docházkou nemusí využívat přípravné třídy a mohou pokračovat v mateřské škole, kterou doposud navštěvovaly, a která se řídí základním kurikulárním dokumentem Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělání. Mateřské školy, které jsou zařazeny do rejstříku škol MŠMT, jsou povinné v souladu s kurikulem vytvářet školní vzdělávací programy, v nichž zohledňují osobnost dítěte s jeho zájmy a potřebami (Šmelová a kol., 2016).

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Deficity dílčích funkcí jsou dle Pokorné (2010) a Kucharské (2000) hlavní příčinou obtíží při osvojování základního trivia (čtení, psaní a počítání). To má za následek, že v pozdějším období mohou být u dítěte diagnostikovány specifické poruchy učení.

Podle Bartoňové (2004) je obtížné přesně definovat termín specifické poruchy učení. Setkáváme se s výrazy jako „vývojové poruchy učení“, „specifické poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy“. Tyto výrazy jsou nadřazené termínům pro specifičtější pojmy, jako jsou dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Zelinková (2015, s. 10) vychází z publikace Perspectives on Dyslexia (1991): *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* Poruchy učení se mohou objevovat souběžně s jinými hendikepujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Zelinková, 2015).

Matějček (1993) charakterizuje poruchy učení jako souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují výraznými obtížemi při osvojování a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrální nervové soustavy.

3.1 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá. Dříve se omezovala pouze na výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštěly. Touto problematikou se zabýval M. Angermaier, který sestavil katalog příčin specifických poruch učení, který zahrnuje odlišný přístup Pokorná (2010):

1. **Funkční nedostatky a deficity schopností:**
   - nižší inteligence a verbální inteligence,
   - řečové obtíže a artikulační obtíže,
   - menší schopnost abstrakce,
   - nedostatečná schopnost logického myšlení,
   - jednostranné intelektuální nadání,

- snížená schopnost vizuální diferenciace,
- narušená vizuo-motorická koordinace,
- nedostatečná zraková diferenciace,
- snížená schopnost postřehování a špatná paměť.

2. **Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:**
   - nedostatečná schopnost napnout své síly,
   - lenost, nesamostatnost,
   - nervozita, neklid, úzkostnost,
   - nedostatečná schopnost koncentrace,
   - kolísající pracovní rytmus, nestálá pohotovost k učení
   - hektický pracovní styl, práce bez rozmyslu.
3. **Nedostatečné vnější podmínky:**
   a. mimoškolní faktory:
      - zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině,
      - ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů,
      - chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy,

   b. školní faktory:
      - role outsidera mezi spolužáky,
      - častější změna školy a absence ve škole,
      - učitel předem očekává snížený výkon,
      - metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.
4. **Konstituční nedostatky:**
   - poruchy zraku nebo sluchu,
   - zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy,
   - tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita,
   - postižení mozku neznámého původu,
   - opožděný tělesný vývoj.

Výčet příčin specifických poruch učení nic neřeší, ale představuje širokou škálu oblastí, které se odborníci snaží obsáhnout a řešit.

Pokorná (2010) přihlíží v souvislosti ke specifickým poruchám učení k inteligenci a intelektovým výkonům dítěte.

Inteligencí se rozumí: *„souhrnná komplexní vlastnost, která zahrnuje: 1. schopnost myslet, 2. schopnost učit se – a z toho vyplývající 3. schopnost adaptace – aktivní i pasivní,*

tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování, a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků" (Říčan a Vágnerová, 1991, s. 227).

Od 50. let 20. století se prováděly výzkumy zjišťující úroveň intelektových schopností v souvislosti s úspěšností dětí ve škole. Vyšlo najevo, že ve škole selhávají děti s průměrnou nebo i s nadprůměrnou inteligencí. Dalšími výzkumy se prokázalo, že se nemůže sledovat inteligence dětí na základě školních výkonů, jelikož neúspěšné dítě dlouhodobě zažívá neúspěchy, a to ovlivňuje jeho osobní postoj a snažení ve škole. Odborníci poukazují na to, že testy inteligence neměří schopnosti dítěte, ale pouze soubor jeho základních intelektuálních dovedností, kdy záleží i na zvoleném testu inteligence a přístupu psychologa (Pokorná, 2010).

Testy inteligence se většinou skládají z několika subtestů. Nejběžněji užívaný inteligenční test je vytvořený od Weschlera, který v jednotlivých subtestech sleduje všeobecnou informovanost dítěte, jeho orientovanost v sociálních situacích, bohatost slovní zásoby, matematické usuzování, schopnost generalizace a paměť. Dále se test rozděluje na verbální a neverbální část. Ve verbální části musí dítě odpovídat na předem určené otázky a v neverbální části řeší intelektové úkoly za pomoci předkládaného obrazového materiálu. Důraz se při tomto testu klade na prokázání vhledu a pochopení vztahů. Výsledek testu se hodnotí tzv. inteligenčním kvocientem (IQ). Průměrná hodnota odpovídá 90–110 bodům (Říčan, 2005).

Müller in Pokorná (2010) upozorňuje, že testy inteligence nemusí být objektivní vzhledem k nedostatečnému rozvoji kognitivních schopností dítěte, které jsou příčinou jeho specifických poruch učení. Tento fakt může negativně ovlivnit výkon v testu inteligence. Další zavádějící věcí je hodnocení dítěte, které podle testu inteligence dosáhne IQ 135, ale čtenářský výkon má na úrovni IQ 95. Podle daných kritérií by nemělo být zařazené jako dyslektické.

Pokorná (2010) uvádí, že celá situace s úrovní inteligenčního kvocientu je velice komplikovaná, jelikož výkon dítěte je také závislý na podpůrných funkcích, především na motivaci a postoji dítěte k učení. Průměrný intelekt může být vyvážen vysokou motivací a pozitivním přístupem k práci. Naopak dítě s vysokým intelektem bez motivace a pozitivním přístupu práce může ve škole selhávat. Stanovená hranice IQ 90 pouze udává hranici, zda se bude dítě učit snáze nebo obtížněji. Čím vyšší IQ tím snadnější učení a obráceně.

Na inteligenci se dá pohlížet z mnoha hledisek. Říčan (2006) rozděluje inteligenci na tekutou a krystalickou. Tekutá inteligence vychází z biologických předpokladů, jedná se o přirozenou bystrost. Krystalická inteligence vychází ze znalostí naučených myšlenkových obratů a osvědčených strategií řešení problémů.

Úroveň intelektových schopností u dětí se specifickými poruchami učení je zapotřebí diagnostikovat z důvodu porozumění možností dítěte a zjistit jeho aktuální výkony, případně dokázat stanovit kritéria učení tak, aby dítě nebylo přetěžováno.

Nesmíme opomenout vliv prostředí, které působí na dítě. Lze předpokládat, že dítě vyrůstající v dobrých vnějších podmínkách bude intelektově schopnější. Lepší intelektové výkony podávají děti, které jsou okolím motivovány ke zvládání obtížných situací, tudíž je od nich dobrý výkon očekáván a odměňován uznáním, pochvalou a obdivem. Tento výrok však neplatí v každém případě (Langmeier, 1991).

3.2 Přehled a charakteristika specifických poruch učení

Předpona **„dys-“** znamená rozpor či deformaci. V uvedených pojmech značí nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část pojmu je přejata z řeckého označení dovednosti, která je postižena.

Poruchy se projevují v dané oblasti, kde je deficit nejvýraznější. Často mají řadu společných projevů, které se objevují v poruchách řeči, obtížemi v soustředění, poruchách pravolevé a prostorové orientace (Zelinková, 2015).

Zelinková (2015) charakterizuje jednotlivé specifické poruchy učení a jejich projevy:

Dyslexie je porucha osvojování čtenářských dovedností. Je nejrozšířenějším pojmem ze specifických poruch učení, jelikož se nejnápadněji projevuje hlavně ve školním prostředí. Úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu (rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu). Komplexní příznaky dyslexie jsou různé, dělí se dle typů dyslexie, jako je např. fonematická, optická, agramatická a sémantická dyslexie.

Dysgrafie je porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu. Obtíže se projevují např. neúhledností tvaru písma; pomalým tempem při psaní; častým škrtáním či přepisováním písmen; komolením písmen, slabik, či slov; problémy s orientací na liniatuře atp.

Dysortografie je porucha osvojování pravopisu. Porucha se projevuje především tzv. specifických dysortografických jevech. Další projevy mohou být osvojování gramatického učiva a gramatických pravidel. Dysortografické chyby mohou být tehdy, když jedinec např.

zaměňuje tvrdé a měkké hlásky a slabiky; zaměňuje znělé a neznělé souhlásky; vynechává, přidává a přesmykuje písmena či slabiky; spojuje slova v jeden celek atp.

Dyskalkulie je porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací. Jedinec s těmito obtížemi často zaměňuje číslice, má nedostatky v číselných představách, zaměňuje číselné operace, není schopný ukazovat na počítané předměty a také je správně třídit. Dyskalkulie má obecně pestrou škálu příznaků, které se člení dle jednotlivých typů dyskalkulie, jako je např. praktognostická, verbální, lexická, grafická, operační a ideognostická.

Dyspraxie je porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Problémy se projevují v běžných denních činnostech i ve vyučování. Žáci vykonávají činnosti v pomalejším tempu, jsou nezručné a jejich výrobky bývají neúhledné. Obtíže se projevují při psaní, kreslení, tělesné výchově, při mluvení jako artikulační neobratnost atp.

Dyspinxie se projevuje problémy ve vyjadřování své představy kresbou nebo jen velmi nízkou úrovní kresby. Jedinec zachází s výtvarnými potřebami a náčiním velmi neobratně a tvrdě.

Dysmúzie je porucha v osvojování hudebních dovedností. Postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy s opakováním a napodobováním rytmu, melodie nebo jednotlivých tónů.

Neverbální poruchy učení jsou charakteristické pro obtíže v orientaci:

a) v prostoru – typickým projevem je např. neschopnost zapojit se do míčových her. Dítě neví, kde stojí, kde stojí druzí, nedokáže přihrát, plete se do cesty apod.
b) sociální – nedovede odhadnout postoj dětí, dospělých, interpretovat jejich výraz obličeje, gest, afektivní přízvuk hlasu.

4 DÍLČÍ FUNKCE A DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

Deficity dílčích funkcí jsou v odborné literatuře spojovány se specifickými poruchami učení a chování. Na přelomu 60. a 70. let 20. století se odborníci v německy mluvícím prostředí zabývali psychickým a kognitivním vývojem dítěte z hlediska drobného cerebrálního poškození. Předpokládali, že vývoj motoriky, vnímání a myšlení souvisí s rozvojem a diferenciací těchto základních funkcí (Pokorná, 2010).

Dříve byl problém s vymezením pojmu „specifické poruchy učení“, protože pod tímto pojmem se nedefinovaly poruchy učení, ale jen jejich symptomy. Při výzkumu cerebrálního poškození se řešila otázka „stupně intenzity“ poškození základních funkcí. Přišlo se na to, že neexistuje dělící čára mezi jednotlivými diagnózami, a naopak se dá vytyčit škála od masivních cerebrálních vývojových poškození s výraznými neurologickými symptomy až k minimálním či lehkým mozkovým dysfunkcím (Pokorná, 2010).

4.1 Vymezení pojmu deficity dílčích funkcí

Od konce 60. let 20. století se v německy mluvících zemích zavedl pojem „Teilleistungsschwächen“, který setrvává až do současnosti. Jeho autorem je J. Greichen, který ho zavádí jako *„snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“.* Jedná se o komplex psychických funkcí rozvíjejících interakci mezi vyvíjejícím organismem a jeho okolím (Pokorná, 2010).

Přívlastek *dílčí (Teil)* je definován jako část komplexní psychické funkce mozku, při jejímž oslabení je narušen celý systém. Např. narušené zrakové vnímání může způsobit u dítěte dyslexii.

Přívlastek *funkční, výkonný (Leistung)* znamená úspěšnou nenarušenou funkci centrálního nervového systému, která je výkonem adaptace, přizpůsobením se požadavkům, které nastanou. Jedná se o schopnost diferenciace podnětů, schopnost celostního vnímání s ohledem na čas a prostor, schopnost vytvářet analogie a myšlenkové struktury (Pokorná, 2010).

Greichen vychází z Lurijova modelu kognitivních funkcí, kde strukturu určují tři funkční jednotky:

- *systém vstupu (input)* obsahuje tři funkce: přijetí informace, analýzu informace a uchování v paměti. Jedná se více o funkce vnímání a paměti.

- *systém výstupu (output)* obsahuje funkce: programování činnosti, regulace činnosti a provádění činnosti v závislosti na informacích input systému. Jednání output systému je zpětnovazebně kontrolováno vnímáním (součást input systému).
- *systém aktivace a vědomí* má za úkol aktivovat celý systém a zajistit vědomý průběh procesů. Informace jsou v systému vyhodnocovány a zároveň do zpracování informací vstupují primární (biologické) a sekundární (individualizované) motivy. Z toho vyplývá, že se na zpracování jednotlivých vzruchů podílejí na biologické úrovni vrozené instinkty, obranné reakce a na individualizované úrovni se podílejí naše zkušenosti, vědomosti, ale i emoce a motivace k činnosti (Pokorná, 2010).

Lempp (1974, s. 323) deficity dílčích funkcí charakterizuje jako *„zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný ke zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace“.*

Biebl (in Scharingerová 1999) uvádí, že *„dílčí výkony jsou kognitivní a zpracovávající funkce centrální nervové soustavy, které používáme jako instrumenty a které člověku umožňují poznávat a chápat jeho okolí, orientovat se v něm a správně reagovat. Potřebujeme je ve všech oblastech a situacích denního života. Oslabení těchto základních funkcí omezuje jedince po všech stránkách“.*

Affolterová (2006) se dlouhodobě zabývala vývojem vnímání u zdravých dětí a u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Zjistila, že u zdravých dětí probíhá vývoj vnímání pravidelně, kdežto u dětí s poruchou probíhá vývoj vnímání v jiném pořadí. Z tohoto důvodu chování těchto dětí působí chaoticky, nepředvídatelně a těžko se adaptují na nové situace. Projevují se nápadným, těžko jednoznačně definovatelným způsobem.

S termínem deficity dílčích funkcí se v naší odborné literatuře můžeme setkat ještě s výkladem „dílčí oslabení výkonu“, který používá Scharingerová, také jako překlad termínu „Teilleistungsschwächen“. Podle Pokorné (2010) je vhodné používat termín „dílčí oslabení výkonu“ v případě metodiky manželů Scharingerových a termín „deficity dílčích funkcí“ používat, pokud se jedná o teoreticky propracovaný a výzkumem podložený směr bádání.

4.2 Rozdělení a charakterisika jednotlivých dílčích funkcí

Specialistou v teorii i v terapii specifických poruch učení a chování je Sindelarová (2016, s. 8), která charakterizuje dílčí funkce jako *„základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení“*. Přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu, kde u kořenů stromu sedí pes, který představuje schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Kmenem procházejí všechny základní schopnosti a dovednosti, ze kterých dále vyrůstají větve dlouhé i krátké. Ty představují zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo.

Sindelarová (2016) se opírá o závěry Affolterové, která tvrdí, že vnímání se realizuje ve třech úrovních – v modální, intermodální úrovni a v rovině časového sledu. Modální rovina spočívá ve vnímání jednotlivých smyslů jako je zrakové, sluchové, taktilní a kinestetické. Intermodální rovina spočívá ve schopnostech spojovat informace z více oblastí vnímání a poslední úrovní je vnímání časového sledu.

Dílčí funkce se u dítěte postupně vyvíjí. Pokud je dílčí funkce oslabená např. o zrakové nebo sluchové vnímání, nejedná se o vady zraku ani sluchu, ale o nedostatečné zpracování zrakové, resp. sluchové informace v mozku (Felcmanová, 2015).

Jak už bylo výše zmíněno, dílčí funkce se dají rozdělit. Felcmanová (2015) rozdělila dílčí funkce podle posloupnosti vývoje. Na první úrovni je vizuální členění (rozlišení figury a pozadí, výběr podnětů), taktilně-kinestetické vnímání a auditivní členění (rozlišení figury a pozadí, výběr podnětů). Na druhé úrovni je vizuální diferenciace tvarů, tělesné schéma a auditivní diferenciace řeči. Na třetí úrovni je vizuální paměť, prostorová orientace a auditivní paměť. Na čtvrté úrovni je intermodální spojení a) vizuálně-auditivní a za b)auditivně-vizuální. Na poslední úrovni je vnímání časového sledu z hlediska vizuálního a auditivního.

Všechny obtíže v oblasti dílčích funkcí jsou nezávislé na inteligenci dítěte. U některých dětí – i s nadprůměrnou inteligencí – se mohou objevit deficity dílčích funkcí a následkem toho mohou být děti ve škole neúspěšné (Kucharská, 1997).

Pokorná (in Kucharská, 1997) klasifikuje dílčí funkce do šesti oblastí, kde charakterizuje a popisuje jednotlivé projevy deficitů dílčích funkcí:

1) Dílčí funkce v oblasti zraku

Jedná se o schopnost rozlišovat jednotlivé tvary pomocí zraku, který se u dítěte rozvíjí v předškolním věku. Přibližně kolem čtvrtého roku by dítě mělo dokázat rozlišit dva obrázky, kde některá jejich část je odlišně – umí mezi nimi nalézt rozdíl. Později dokáže rozlišit totožné obrázky a tvary, pokud jsou nakresleny v obrácené pozici. Nejobtížnější je rozlišit tvary, které jsou znázorněny zrcadlově.

Jestliže dítě v těchto schopnostech nedosáhne potřebné úrovně v předškolním věku, mívá obtíže ve škole při psaní písmen a číslic. Stává se, že písmena nebo číslice zaměňuje nebo je píše zrcadlově. Stejné obtíže mohou být při čtení, kde písmena zaměňuje nebo vynechává (Pokorná, 2010).

Sindelarová (2016) rozlišuje tři dílčí funkce:

a) *zraková pozornost* – jedná se o dílčí funkci, kde dítě v předškolním nebo mladším školním věku dokáže rozlišit pozadí a figuru, tj. schopnost vydělit část z celku, a současně vnímat celostně. Nesleduje se, zda dítě vidí dobře (ostře), ale zda dobře funguje zrakové vnímání
b) *diferenciace tvarů* – je schopnost rozlišit jednotlivé tvary písmen. Dítě s deficitem této dílčí funkce má například problém rozeznat určené předměty (vybrat určitý konflík mezi ostatními), sledovat jednu čáru ve spleti čar nebo naopak je pro dítě obtížné z jedné části předmětu, který má před sebou, vytvořit ve své představě předmět celý.
c) *zraková paměť* – snížená schopnost této dílčí funkce způsobuje dítěti, že nedokáže postřehnout a zapamatovat si více zrakových vjemů. Dané obrázky a tvary se mu překrývají. To je důvod, proč si obtížně zapamatovává tvary písmen a později vynechává některé údaje při psaní. U deficitu dílčí funkce se stává, že dítě např. v matematice zapomíná psát jednotkové označení (cm, kg apod.), v diktátu zvládá složitější gramatické jevy, ale na začátku věty nebo u vlastních jmen píše malé písmeno, přestože zná pravidlo psaní velkých písmen.

2) Dílčí funkce v oblasti sluchu

V souvislosti se sluchovým rozlišováním řeči se často v odborné literatuře setkáváme s pojmy syntéza a analýza. Pro nácvik čtení, kdy dítě musí sluchově rozdělit jednotlivá slova na hlásky, se jedná o schopnost syntézy. Schopnost analýzy se používá při psaní, kdy je

zapotřebí sluchově rozdělit jednotlivá slova na hlásky. Je důležité poznamenat, že děti trpící sluchovým deficitem nemají problém v ostrosti sluchu. Děti, které nemají dostatečně rozvinutou schopnost sluchové diferenciace, mají obtíže rozlišit měkké „di“, ti“, „ni“ a tvrdé „dy“, ty“, „ny“ a další české gramatické jevy (Pokorná, 2010).

Sindelarová (2016) rozlišuje tři dílčí funkce v oblasti sluchové diferenciace:

a) *rozlišování figury a pozadí* – sluchová pozornost; při zaměření na školní prostředí se jedná například o situaci, kdy dítě píše diktát. Aby psaní diktátu zvládlo, musí zaměřit svoji pozornost na slovo učitele a všechny ostatnní sluchové podněty vytěsnit. Figurou je v tomto případě hlas učitele a všechny ostatní zvuky jsou pozadím, kterými by se dítě nemělo nechat rušit.
b) *diferenciace hlásek* – příkořím dítěte v tomto deficitu dílčí funkce je, že obtížně sluchem rozlišuje znělé a neznělé hlásky. Neslyší rozdíl mezi vysloveným „ni“ a „ny“ nebo délku hlásky v běžné řeči (Kucharská, 2000).
c) *sluchová paměť* – je schopnost zapamatovat si obsah i formu toho, co slyšíme. Děti, které mají deficit v této dílčí funkci si musí probranou látku ze školy mnohokrát opakovat, případně si napsat důležité body. Teprve poté si dokáží v duchu představit svůj zápis a jsou schopny látku reprodukvat.

3) Dílčí funkce orientace v prostoru

Prostor je určen třemi osami (horizontální, vertikální a předozadní). Správná orientace v prostoru vychází ze správného vnímání pomocí smyslových orgánů. Už od narození se u dítěte rozvíjí schopnost uvědomovat si své okolí. Nejprve prostřednictvím různých předmětů, kde rozlišuje tvar, strukturu povrchu a velikost. Dále se dítě učí chodit, čímž získává širší pole působnosti, až se postupně učí odhadovat vzdálenost, výšku a hloubku (Zelinková, 2015).

Ve školním prostředí se deficit projevuje např. při psaní. Dítě není schopné dodržet tvar a velikost písma, nedovede si rozvrhnout umístění obrázku na stránce. Nedokáže odhadnout, kolik slov se mu vejde na řádek. Častým jevem tohoto deficitu je, že dítě na začátku řádky píše velkým a roztáhlým písmem a ke konci řádku naopak písmena k sobě mačká a slova dopisuje do prostoru, kde už linka není. Nedokáže odhadnout, zda se poslední slovo na řádek vejde či nevejde. Deficit se objevuje i v předmětu matematiky, který je založen na představivosti orientace plochy a prostoru. Dítě mívá problém představit si početní řadu a vztahy mezi čísly. Selhání se může dostavit již v první třídě, kdy tyto děti dlouho počítají po jednom na prstech,

později se naučí nazpamět matematickou řadu. Setrvávají na přičítání a odčítání po jedné, naučí se nazpaměť násobky čísel a pohybují se nahoru a dolů podle těchto paměťových stop (Kucharská, 2000).

4) Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla

Tělesné schéma je součástí psychomotoriky, tj. spojení psychické a fyzické funkce. Pomocí psychiky se pohyb stane nositelem významu. Gesto není prostým chováním, nýbrž jedná se o jazyk, kterému lze rozumět (Bucher, 1978).

Dílčí funkce vnímání vlastního těla souvisí se schopností orientovat se v prostoru. Nevidíme přímo sami sebe, ale jen zprostředkovaně v zrcadle nebo na fotografii. Učíme se od nejútlejšího dětství ovládat své tělo. Dítě není schopné od narození diferencovat své pohyby. Od mávání obou rukou a nohou při vyjádření radosti či rozčílení, přendávání předmětu z jedné ruky do druhé, až po rozlišení činnosti rukou a nohou. Už jenom lezení je náročný pohyb pro vzájemnou koordinaci celého těla. Při sedu, chůzi nebo výskoku musí vyrovnávat stabilitu svého těla. Pro dítě je to další a důležitý krok k uvědomování si schématu vlastního těla. Při různých činnostech (např. oblékání, česání, umývání, osušování apod.) má dítě příležitost si uvědomovat souvislosti mezi jednotlivými částmi těla. Prostřednictvím přesnějších činností, jako je stříhání nůžkami, provlékáním bavlnky skrz knoflík apod., se u dítěte v předškolním věku rozvíjí jemná motorika, která je důležitá pro psaní. Naučení psaní vyžaduje rozvoj jemné motoriky a vysokou míru přesnosti a koordinace mnoha svalových skupin. Navíc je důležité kontrolovat pohyby ruky zrakem. Na koordinaci ruky a oka se podílí nejvyšší struktury neuropsychických mechanismů (Zelinková, 2001).

Děti, které nemají dostatečně rozvinuty tyto dílčí funkce, mají ve škole specifické obtíže. Na děti se pohlíží jako na nešikovné. Často mají problém s rovnováhou, dlouho se neumí samy obléknout, nedokážou odhadnout svoji sílu apod. Tyto obtíže v dětech vyvolávají strach, a proto se některým činnostem vyhýbají; nebo je někteří rodiče chrání tak, že za ně činnosti vykonají. Tyto děti jsou neobratné v tělocviku, často stojí stranou a čekají na pozvání do hry. Strádají v sociální oblasti, jelikož těžko navazují sociální vztahy. Své neúspěchy často kompenzují nápadným chováním (šaškují, předvádějí se a někdy i riskují). Ve škole jsou tyto děti vnímány jako nepřizpůsobivé, problémové a obtížné (Kucharská, 2000).

5) Dílčí funkce intermodality

Podle Kucharské (2000) intermodalita neodmyslitelně patří k další základní funkci, kterou je myšlení a učení. Jedná se o schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné. První spojení u dítěte vznikají v několika měsících po narození. V tomto období se učí poznávat lidi kolem sebe, hlavně matku. Pozná, u koho se necítí nebo cítí dobře (podle obličeje, hlasu, chůze, vůně, doteku apod.). Později spojuje předmět s jeho názvem. Předmět, který vidí, se učí spojovat s tím, jak se předmět jmenuje – název předmětu vnímá sluchem. Dále se učí předmět spojit s významem. Dokáže poznat např. nůž a rozlišit jaké má vlastnosti a z toho vyvodit, že nůž může být nebezpečný.

Dítě se ve škole učí spojovat název písmene s jeho grafickým symbolem. Může se zdát, že je to jednoduché, ale pro dítě je jednotlivá hláska i jednotlivé písmeno abstraktní vjem. Teprve když dítě dokáže spojit tvar s jeho názvem, je schopné se naučit číst a psát. Toto nastává ve chvíli, kdy jsou tato spojení zautomatizována. Dítě dokáže hlásky sluchově diferencovat a tvary zrakově rozlišovat, pak teprve je schopné se zaměřit na význam toho, co píše nebo čte. V matematice si dítě musí spojit název a písemnou podobu číslic zrakově i sluchově. Navíc si uvědomit hodnotu nebo množství, které toto číslo představuje (Pokorná, 2010).

Sindelarová (2016) uvádí, že intermodalita nám umožňuje, abychom se dokázali učit ze zkušeností a byli jsme schopni se rozhodovat na základě podobnosti, abychom si nemuseli vše znovu zkoušet či prožívat a dokázali předvídat. Tomu se říká analogie.

Děti s tímto deficitem mají obtíže ve čtení a psaní. Zaměňují při čtení a psaní písmena mezi sebou, tipují je. Tím jim i unikají souvislosti. Nedokáží předvídat, co se může stát a žijí stále v přítomnosti. Neučí se z minulosti ani nepřemýšlí do budoucnosti. Nevnímají důsledky svého chování, i když pro ně bývají nepříjemné (Kucharská, 2000).

6) Dílčí funkce seriality

Serialita vyjadřuje skutečnost, že žijeme v čase. Zážitky a situace probíhají v určité následnosti za sebou – vždy v sériích. Pokud dítě vnímá tuto posloupnost, je schopné pochopit příčinu a následek. Sindelarová (2016) charakterizuje tuto dílčí funkci jako nutný předpoklad k tomu, abychom byli schopní bez obtíží přijímat a zpracovávat nové informace. Společně s ostatními schopnostmi je serialita předpokladem pro učení, myšlení a přiměřené chování. Dílčí funkce se vyvíjí od narození dítěte. Dítě rychle pochopí, že pláčem si získá pozornost nebo nesouhlas. Naučí se, že když se dotkne něčeho horkého, že se spálí nebo když něco provede následuje trest. Podobné chování pozoruje a prožívá u druhých lidí.

Podle Pokorné (2010) se dílčí funkce projevuje v sociálním prostředí ve schopnosti akceptovat projevy chování druhých lidí a v konkrétních činnostech. Ve škole se projevuje vnímáním posloupnosti, řady, v postupu práce. Při čtení a psaní se serialita projevuje ve správném pořadí písmen do slov a slov do vět. V matematice se projevuje v posloupnosti čísel v představě číselné řady. Prostřednictvím vnímání následnosti jsme schopní si umět zorganizovat práci, naplánovat ji, pracovat systematicky a postupně v jednotlivých krocích. To nám umožňuje zachovávat si pořádek ve věcech.

Děti s deficitem dílčí funkce seriality mají při čtení nebo psaní problém s pořadím, vynecháváním písmen nebo vkládáním písmen do slov navíc. Obtížně řeší slovní úlohy, protože nejsou schopni dodržet postup, i když úlohám rozumí. U písemného dělení či násobení se setkávají s problémem sepisovat jednotlivá čísla u výpočtů pod sebe dle určitých pravidel (jednotky pod jednotky apod.). Jednoduše si děti s tímto deficitem nedokáží zorganizovat práci, udržet pořádek ve věcech a pamatovat si veškeré povinnosti do druhého dne (Kucharská, 2000).

Nedostatek v kterékoliv výše uvedené oblasti základních dílčích funkcí ovlivňuje učení negativním způsobem. Deficity se stávají zdrojem mnoha nedorozumění mezi učitelem, rodiči a vrstevníky na jedné straně a dítětem na druhé straně. V některých situacích se dítě zdá pohotové a nadprůměrné a v jiných selhává. Často dochází k nedorozuměním a zklamáním na obou stranách. V krajním případě se stává, že dítě přestává mít zájem o vzdělávání a trpí malou sebedůvěrou (Kucharská, 1997).

5 OVĚŘOVÁNÍ ÚROVNĚ ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

V této kapitole je představen hlavní cíl výzkumu, jeho dílčí cíle a jsou vytyčeny problémové otázky. Dále je charakterizován design výzkumu a použitá metoda k zjištění dat.

Hlavním cílem bylo popsat a zhodnotit úroveň rozvoje dílčích funkcí žáků před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy.

Dílčí cíle:

1. Jaká je úroveň dětí (jejich dílčích funkcí) na konci předškolního vzdělávání.
2. Jak dítě zvládá nástup do 1. třídy a jaký je jeho průběh v prvním pololetí.
3. Provést vzájemnou komparaci zjištěných dat.
4. Navrhnout případná opatření k rozvoji jednotlivých schopností.

K dosažení hlavního i dílčích cílů byly zvoleny **výzkumné otázky:**

1. Dosahují děti před vstupem do ZŠ optimální úrovně rozvoje dílčích funkcí?
2. V případě, že nedosahují optimální úrovně dílčích funkcí, je tento deficit/deficity řešen? Jakým způsobem je řešen?
3. Pokud nedosahuje dítě v předškolním období dané úrovně a při nástupu do ZŠ také ne, je deficit napraven v průběhu 1. ročníku ZŠ?
4. Dosahují děti při nástupu nebo po nástupu do 1. třídy optimální úrovně?

5.1 Design výzkumného šetření

Jedná se o kvalitativní výzkum, kde metodou výzkumu bylo longitudinální pozorování. Výzkumné šetření probíhalo v průběhu dvou let od května 2017 do února 2019.

Výzkum probíhal ve dvou mateřských školách v Pardubickém kraji. K jeho realizaci byl vybrán vzorek dětí, kde předmětem bylo ověřování úrovně dílčích funkcí před vstupem do ZŠ a zjišťování deficitů dílčích funkcí. Poznatky byly zaznamenávány do připravených formulářů.

Vybrané děti byly individuálně diagnostikovány celkem čtyřikrát se souhlasem rodičů, učitelů a ředitelek mateřských škol. Každá diagnostika byla v rozmezí přibližně půl roku a konala se v zařízení, které dítě navštěvovalo. Zahájení výzkumného šetření u participantů začalo rok a čtvrt před zahájení povinné školní docházky. Pro diagnostiku byly zajištěné dobré podmínky, aby participant nemohl být v průběhu diagnostiky ničím rušen.

Participanti byli vybráni na základě věku a odložené školní docházky. Z každé mateřské školy byly náhodně vybrány dvě děti, tři chlapci a jedna dívka.

Po třetí diagnostice, kde byly prokázané oslabené oblasti dílčích funkcí, byl zařazen „Program nácviku“, který je součástí nástroje vybrané metody. U čtvrté diagnostiky bylo prověřováno, zda „Program nácviku“ pomohl participantovi napravit deficit oslabených dílčích funkcí a zda participant dosáhl optimální úrovně dílčích funkcí v průběhu první třídy základní školy.

5.2 Výzkumná metoda

Nástrojem pozorování je metoda k zjištění úrovně dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí v předškolním věku a na začátku elementárního vzdělávání. Metoda byla vytvořena Sindelarovou (2016), která jednotlivé oblasti vnímání prověřuje v 19 diagnostických úkolech nebo také subtestech.

Diagnostické úkoly se zaměřují na zjištění úrovně dílčích funkcí, kterými jsou auditivní diferenciace pozadí a figury, auditivní diferenciace řeči a auditivní diferenciace paměti. Tyto položky se posuzují i z vizuální oblasti. Dalšími diagnostickými položkami jsou intermodální vztah, vnímání časového sledu (serialita), vnímání schématu vlastního těla a orientace v prostoru. Diagnostický manuál je rozvržen tak, že jednotlivé subtesty analyzují schopnosti dítěte nejprve na konkrétních obrázcích, v druhém stupni na obrázcích, které nemají žádný význam, a v nejvyšším stupni na symbolech (Pokorná, 1997).

Subtesty jsou podrobně rozepsány, jak se mají zadávat a jak se mají správně vyhodnocovat. K vyhodnocování slouží formulář, který představuje „strom myšlení a učení“. Větve „stromu“ představují jednotlivé diagnostické úkoly neboli subtesty, kde odpovídá počet dílků na větvi počtu položek daného subtestu. I když je diagnostických úkolů 19, větví je dvacet jedna. Je to zapříčiněno tím, že dva subtesty (č. 11 a č. 12) mají dvojí vyhodnocení. Po vykonání diagnostické části je dobře čitelná úroveň dílčích funkcí diagnostikovaného dítěte díky formuláři „stromu myšlení a učení“. Rovnoměrný či nerovnoměrný vývoj dílčích funkcí se pozná podle vyznačení délky jednotlivých větví, které mohou být dlouhé i krátké.

Metoda vychází z vývojové a kognitivní psychologie, která se teoreticky opírá o vývojové vnímání. V kognitivní psychologii se dozvídáme, že základními pilíři procesu učení jsou pozornost, vnímání a paměť. Cílem této metody je detailně postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte školního věku, aby se pro ně mohl stanovit individualizovaný specifický plán nápravy. (Pokorná, 1997)

Součástí nástroje je „Program nácviku“, ve kterém jsou podle oslabených dílčích funkcí vytvořené úkoly pro překonání dílčích deficitů. (Sinelarová, 2016)

JEDNOTLIVÉ SUBTESTY METODY

Před diagnostikováním bychom měli zhodnotit stav participanta, zda není unavený či rozrušený mimořádnou událostí, která by měla za následek ovlivnění výsledků diagnostiky. Tím zajistíme, že se při plnění úkolů bude moci – přiměřeně svému věku – soustředit.

V průběhu jednotlivých cvičení nikdy participanta časově neomezujeme a vždy se přesvědčíme, že správně porozuměl zadání daného úkolu. Úkoly jsou pro něj rozdělené na tři části, jednak proto, že některé úkoly nesmí hned po sobě následovat, a jednak, aby participant nebyl přetížen.

Rozepsané subtesty pozorovacího instrumentu od Sindelarové (2016):

1) ***Rozdíly v párových obrazcích***

   V prvním úkolu je dítěti předloženo 10 párů obrázků a úkolem dítěte je zaměřit se na jeden pár a rozhodnout o totožnosti nebo rozdílnosti dvojice. V tomto úkolu je 5 dvojic totožných (jitrnice, hodinky, sekyrka, deštník, muchomůrka) a 5 dvojic rozdílných (dům – v jedné z dvojic chybí dveře, třešně – v jedné z dvojic chybí list, hruška – v jedné z dvojic chybí list, loď – v jedné z dvojic chybí pruhy na komíně, list – v jedné z dvojic chybí žebrování), viz příloha obrázek 1.

2) ***Rozdíly v párových tvarech***

   V druhém úkole je předloženo také 10 párů obrázků, ale tentokrát jsou obrázky abstraktní. V tomto úkolu je opět 5 dvojic totožných (1, 2, 3, 4, 10) a 5 dvojic rozdílných (5, 6, 7, 8, 9), viz příloha obrázek 2.

3) ***Ukryté tvary***

   Ve třetím úkole je dítěti předloženo 10 obrázků. V každém rámečku nad obrazcem je malý geometrický tvar. Tento geometrický tvar je ukrytý ve spleti čar. Úkolem dítěte je tvar v obrazci najít, viz příloha obrázek 3.

4) ***Rozdíly mezi dvěma slovy***

Ve čtvrtém úkole jde o zjištění, zda dítě umí rozlišovat slova, která znějí podobně. Dítěti je řečeno deset párů slov, z nichž je pět párů totožných (dříve – dříve, bez – bez, pak – pak, teď – teď, pro – pro) a pět párů rozdílných (boudy – body, niž – než, až – už, ještě – jistě, sít – snít). Dítě má po zaslechnutí každého páru slov říci, zda jsou obě slova stejná, nebo ne.

5) ***Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl***

V pátém úkole se opět sluchem rozlišují slova, která zní podobně. Ovšem rozdíl je v tom, že určených 10 dvojic nic neznamená. Dítě si nemůže pomáhat soustředěním na smysl slov. V úkole je 5 dvojic totožných (jek – jek, pit – pit, zaf – zaf, toř – toř, tus – tus) a pět dvojic rozdílných (sul – sol, sip – sit, ket – kot, mes – mek, lan – lon).

6) ***Ukrytá slova***

V tomto úkole zkoušíme, zda je dítě schopno rozložit slovo na jeho jednotlivé části, tedy rozpoznat sluchem určitý detail. Dítěti je postupně předříkáno deset slov, kde je v pěti slovech ukrytotá slabika „pří“. Úkolem dítěte je, aby po každém slově řeklo, zda ve slově uslyšelo slabiku „pří“. Slova obsahující slabiku „pří“ (přízeň, napříč, nepříjemný, například, přímka) a slova neobsahující slabiku „pří“ (vyhledat, nevinný, křehký, neklidný, znejistět).

7) ***Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem***

V sedmém úkole zjišťujeme, zda se dítěti podaří překlenout most mezi viděným a slyšeným vjemem. Pro tento úkol nám poslouží list s kresbami ze „souboru úkolů 7“. Dítěti je předložen list, na kterém vidí pět rámečků s jednoduchými kresbami. Je mu řečeno, že se zvířátka snažila kreslit, ale neumí se podepsat, a proto je jeho úkolem zapamatovat si, jaký obrázek které zvíře nakreslilo. Nejdříve ukážeme na každý obrázek a přiřadíme k němu zvíře. Takto to dvakrát zopakujeme. Poté se dítěte doptáváme otázkami.

Ukážeme např. na čtvrtý obrázek a ptáme se: „Kdo to nakreslil?“ (Řešení: husa), viz příloha obrázek č. 4.

8) Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

Osmý úkol je podobný předchozímu cvičení, proto nesmí být dítěti předložen hned po dokončení sedmého úkolu. Doporučuje se činnost ukončit a pokračovat další den. Dítě dostane před sebe list, na kterém jsou jednoduché kresby zvířat, tentokrát jiné. Dítěti řekneme, jaký obrázek které zvíře nakreslilo, a poté ho zkoušíme.

„Který obrázek nakreslila ovečka?“ Dítě musí samo ukázat na správný obrázek. (Řešení: třetí obrázek), viz příloha obrázek č. 5.

9) Pamět na obrázky

V tomto úkole se ověřuje schopnost dítěte zapamatovat si obrázky předkládané v určité posloupnosti. K dispozici máme dvě stejné sady kartiček s deseti obrázky. Dítě si musí dát jazyk za zuby, aby si slova nemohlo potichu říkat. První sada obrázků je před dítě vykládána do řady. Zadavatel na každý obrázek ukáže ještě jednou prstem, čas pro zapamatování. Následně se obrázky otočí. Dítě dostane do rukou druhou sadu obrázků. Tak jak si původní řadu zapamatoval, přikládá pod otočené obrázky svoji řadu. Když je dítě hotové, otočí se první řada a porovnává se s řadou dítěte. Zaznamenáváme počet nesprávně umístěných karet, viz příloha obrázek č. 6.

10) Pamět na tvary

Tento úkol je založen na stejném principu jako předchozí devátý úkol. Způsob zadání je také stejný. Rozdíl je v sadách karet: tentokrát je úkolem dítěte si zapamatovat geometrické tvary, viz příloha obrázek č. 7.

11) Paměť na řadu slov

V tomto úkole ověřujeme, zda si dítě dobře pamatuje slyšenou řeč.

Dítěti je pomalu řečená řada slov, kterou musí následně zopakovat (kamna, ulice, stůl, kůl). Sleduje se správnost slov a správnost pořadí slov. Tak se i jednotlivě zaznamenávají počty chyb.

12) Paměť na řadu slabik

Opět ověřujeme, jakou paměť má dítě na slyšenou řeč, tentokrát na nesmyslené slabiky (vis, duk, vap, mer). Postup a vyhodnocení jsou stejné jako v předchozím úkole.

13) Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy

Úloha je zaměřená na to, jestli je dítě schopno si zapamatovat to, co vidí, a vytvořit spojení se slyšeným názvem. K tomuto cvičení je zapotřebí si připravit sadu kartiček ze „Souboru úkolů 13“ (pytel, sněhulák, tuba a třešně). Dítě si zastrčí jazyk za zuby, aby si slova nemohlo potichu říkat, a obrázky na kartičkách se snaží zapamatovat. Po zakrytí slov se snaží říct všechny názvy, které si zapamatovalo.

Zaznamenává se počet slov, která si dítě nezapamatovalo, viz příloha obrázek č. 8.

14) Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky

Tento úkol se nesmí dítěti dát bezprostředně po 13. úkolu. Činnost by se měla přerušit a může se pokračovat další den. Při nedodržení přerušení hrozí, že by dítě mohlo více chybovat.

Pomocí této úlohy zkoušíme, zda je dítě schopno si zapamatovat slova, která slyší, a vytvořit spojení s jejich obrazem. Zapotřebí je si přichystat kartičky ze „Souboru úkolů 14“ (hlemýžď, klobouk, kašpárek a konvice).

Dítěti jsou řečená výše zmíněná slova a jeho úkolem je, aby položilo kartičky v pořadí, ve kterém je slyšelo.

Zaznamenává se počet karet, které byly položeny v nesprávném pořadí, viz příloha obrázek č. 9.

15) Pohotovost mluvidel

V patnáctém úkole zkoušíme, jak dobře ovládá dítě jazyk a všechno, co potřebuje ke zřetelnému vyjadřování. Není důležité, že slova, která jsou dítěti předříkávána, jsou výrazy, které ve svém věku ještě nepoužívá. Jde o zjištění, zda je dítě schopné vyslovit obtížně vyslovitelná slova (teploměr, smysluplný, moskyti, reflektor, kumulativní, organizátor, hlemýžď, deduktivní, šofér, chalcedon).

Zaznamenává se počet slov, ve kterých dítě chybovalo.

16) Koordinace ruky a oka při psaní

V šestnáctém úkole zjišťujeme spolupráci ruky a oka. Ke splnění potřebujeme list papíru ze souboru úkolů 16, kde je znázorněná přibližně 1,5 cm široká silnice. Úkolem dítěte je, aby tužkou tuto silnici projelo tak, aby z ní nevyjelo a nedotklo se jejích krajů.

Za chybu platí každé dotknutí se linie silnice nebo její překřížení. Jestliže dítě vyjede tužkou mimo silnici a její okraj přetne, když se na silnici vrací – přeškrtne linii dvakrát – jedná se o dvě chyby, viz příloha obrázek č. 10.

17) Vyhledávání obrázků

Opět k tomuto úkolu potřebujeme arch papíru ze „Souboru úkolu 17“. Na archu jsou různě nakreslené hvězdy, kruhy, křížky a čtverce. Nahoře na archu je trochu bokem nakreslená hvězda, tu ukážeme dítěti. Jeho úkolem je, aby našlo a označilo tužkou všechny hvězdy.

Hvězd je dohromady 15. Každá hvězda, kterou přehlédne, se započítá jako chyba, viz příloha obrázek č. 11.

18) Vyhledávání slov

V osmnáctém úkolu budeme zjišťovat schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu. K zjištění schopnosti nám poslouží krátký příběh „O srnce“, který pomalu předčítáme. V příběhu se často vyskytuje slovo „srna“. Ukolem dítěte je, aby vždy, když uslyší slovo „srnka“ nebo slova podobná, kleplo tužkou o stůl. Dítěti samozřejmě vysvětlíme pojem „slova podobná“.

Chybou se rozumí, pokud dítě na dané slovo nezaklepe, ale také, pokud klepe častěji. To znamená, že klepe i na jiná slova, kde se slovo „srnka“ v žádném tvaru nevyskytuje. Zaznamenáváme prvních deset tvarů slova „srnka“.

19) Vnímání vlastního těla a prostoru

Posadíme se vedle dítěte tak, aby na nás dobře vidělo. Je dobré zajistit místnost se zrcadlem, ve kterém se dítě i zadavatel uvidí. Oba musí mít obličej obrácený stejným směrem. Zápěstí pravé ruky dítěte i naše ovážeme stužkou. Úkolem je, aby dítě co nejpřesněji napodobovalo pohyby, které mu jsou předváděny. V postoji zůstane zadavatel tak dlouho, dokud dítě pohyb neprovede. Úkolem zadavatele je, aby sledoval, zda postoj jeho i dítěte je stejný.

Zaznamenává se postoj, který dítě nesprávně napodobilo.

PROGRAM NÁCVIKU

Sindelarová (2016) vytvořila „Program nácviku“. Pokud po absolvování diagnostiky u participanta vyjde najevo deficit dílčích funkcí, lze prostřednictvím „Programu nácviku“ plně rozvinout oslabenou dílčí funkci.

Programů nácviku je 11 a každý z nich se skládá ze tří stupňů. V prvním stupni najdeme nejlehčí cvičení, v druhém stupni obtížnější a ve třetím nejtěžší. Vždy by se mělo postupovat od nejlehčího stupně k nejobtížnějšímu. Na každé úrovni by mělo dítě úkol zvládat bez obtíží, až je nakonec provádí lehce a bez námahy (Sindelarová, 2016). Všechny tréninky by měly probíhat formou hry.

Program nácviku je zaměřen na jednotlivé dílčí funkce, podle kterých jsou sestavené diagnostické úkoly. Jedná se o cvičení rozvíjející:

1) ***Optické vnímání***

1. stupeň je zaměřený na prostředí kolem dítěte.
   Co vidíme z okna? Dítěti zadáme podnět, co má najít, např. paní s deštníkem. Pokud se hra dítěti daří, lze role vyměnit.
   Vidím, vidím, co ty nevidíš! V místnosti se určí předmět a jeho vlastnost. Úkolem dítěte je předmět odhalit, např. Vidím, vidím, co ty nevidíš, a je to hnědé. Dítě se rozhlédne po místnosti a jmenuje všechny předměty, které jsou hnědé, až narazí na správný předmět.
2. stupeň se zaměřuje na drobné předměty kolem dítěte – stavebnice, hřebíky, knoflíky. Hry k této úrovni spočívají v třídění těchto drobných předmětů na malé kupičky nejdříve podle barev, dále podle tvaru.
   Zakryté předměty: ke hře je potřeba více plochých předmětů, které se naskládají na sebe. Úkolem dítěte je, aby bez manipulace určilo, které předměty na kupičce jsou.
   Labyrint z nití: ke hře jsou potřeba 3 nitě různých barev a velký arch papíru. Nitě se na archu kříží a tvoří smyčky. Úkolem dítěte je, aby prstem dokázalo sledovat nit od počátku do konce.
3. stupeň je zaměřen na drobné detaily. K tréninku jsou potřeba skupinové fotografie a plakáty, pexeso. Na fotografiích a plakátech je úkolem dítěte vyhledat daný detail, např. sám sebe, kamaráda, modrou květinu aj.

Vyhledat karty z pexesa: z pexesa vybereme sadu deseti karet, druhou dáme dítěti. Na stůl se vyskládají karty a úkolem dítěte je, aby svoje karty co nejrychleji a správně položilo pod zadané.

Čtení z tapet: hra se může hrát i se závěsem, ubrusem, mramorovou podlahou, kamennou zdí. Úkolem dítěte je ve vzoru hledat tvary a nacházet je i na jiných místech, představovat si různá zvířata a jiné figury.

Zakrytý obrázek: tužkou se na papír nakreslí jednoduchý tvar, který se přemaluje naplocho položenou tužkou. Úkolem dítěte je najít a překreslit původní tvar. Obtížnější variantou je, když se původní tvar zakryje tahy čar křížem krážem.

Obtahování: tenký papír je položený na jednoduchý obrázek. Úkolem dítěte je ho obtáhnout.

Vyhledávat hvězdičky: na list papíru se nakreslí hvězdičky různých velikostí a mezi ně se přikreslí další tvary (kolečka, trojúhelníky, …). Úkolem dítěte je hvězdy najít a označit je.

2) Akustické vnímání

1. stupeň je zaměřený na konkrétní slovo, které má dítě sledovat.

   Udělej krok, když uslyšíš své jméno / domluvené slovo: hra se dá hrát venku i v místnosti. Úkolem dítěte je poslouchat řadu slov, a když uslyší domluvené slovo, učinit krok v před. Pokud slovo přeslechne, udělá krok zpět.

   Moje teta má kočku: hra je založená na principu předchozích her. Domluveným slovem je „kočka“. Dítěti se předříkává, jaká možná zvířata teta vlastní, např.: Moje teta má psa. Moje teta má krávu. Moje teta má kočku.

   Štěpán jí čokoládu: je hra s obdobou „Moje teta má kočku“.
2. stupeň pracuje s příběhem. Dítěti je předčítaný příběh, kde se objevuje domluvené slovo. Na toto slovo dítě musí zareagovat. Text by neměl být delší než na 5 minut.
3. stupeň je nejtěžší v tom, že se k předčítanému textu, kde opět dítě reaguje na domluvené slovo, pouští zvuková kulisa.

3) Přesné vidění

1. stupeň: pro tento program jsou vhodné hry jako obrázkové loto, skládanky (puzzle), stavebnicové kostky. Obrázky či tvary se zamíchají. Úkolem dítěte je najít určený tvar či obrázek.
2. stupeň je náročnější v tom, že tvary jsou si vzájemně podobnější.

   Dvojčata z papíru: z přeloženého listu se vystříhají např. různé tvary trojúhelníků. Úkolem dítěte je najít správnou dvojici.

   Skládanka z novin: list novin velkého formátu se rozstříhá na 5 dílů. Úkolem dítěte je správně poskládat list do původního tvaru.

   Skládanka z kusu látky: do látky se vystříhají různě velké tvary. Látka je následně předložená dítěti a jeho úkolem je výstřižky přiložit do příslušné díry.
3. stupeň je založený na hledání rozdílu, např. u dvou obrázků, u dvou skupin několika předmětů.

   Zkrášlování obrázků: úkolem dítěte je přesně dokreslit detaily podle zadaného obrázku.

   Kde je zloděj: kostky ze stavebnice, fazole, knoflíky, párátka, sirky a podobně se uspořádají do dvou stejných sestav, které se liší jen v počtu (v jedné skupině bude chybět jedna fazole). Úkolem dítěte je na to přijít. Obměnou je *Kde je král*, kde dítě rozdíl doplní správný počtem předmětů.

4) Verbálně akustické vnímání

K rozvoji verbálně akustického vnímání je potřeba vytvoření pomůcky dvou maňásků Oli a Ali.

1. stupeň: dítěti se představí maňásci Oli a Ali. Dítěti jsou předříkávaná slova, která obsahují samohlásku „a“, „o“. Úkolem dítěte je rozhodnout, zda slovo řekl maňásek Oli, nebo Ali. Postupně se přidávají další maňásci Eli, Uli a Ili.
2. stupeň se trénuje také pomocí maňáska. Dítěti řekneme, že se maňásek učí mluvit. Dále jsou řečené dvojice slov, kdy první slovo z dvojice řekne psycholog a druhé slovo z dvojice řekne maňásek (změněným hlasem psycholog). Úkolem dítěte je poznat, zda je dvojice totožná či není.
3. stupeň je podobný jako 2. stupeň s rozdílem, že se používají dvojice slov, která jsou nesmyslná.

5) ***Optickou paměť***

Program rozvíjí zapamatování viděného.

1. stupeň začíná na kostkách ze stavebnice.

   Vyhledej stavebnicové kostky: z hromádky kostek je vybrána jedna, která se tam vyskytuje vícekrát. Dítěti je vybraná kostka ukázána a následně je zakrytá. Úkolem dítěte je najít stejnou kostku mezi ostatními.

   Hra se sirkami: ke hře je potřeba 3 až 5 sirek. Začíná se na 3 sirkách, kdy se z nich tvoří jednoduchá sestava, která je dítěti předvedena. Následně se zakryje a úkolem dítěte je totožnou sestavu poskládat.
2. stupeň: k druhému stupni je potřeba pexeso. Z něho se vybere 10 dvojic, které jsou rozdělené na hromádku. Z jedné hromádky se vybere jeden obrázek, který se dá stranou. Úkolem dítěte je poznat obrázek, který mu byl ukázán. Počet hledaných karet se zvyšuje.
3. stupeň se trénuje pomocí hry pexeso. Po otočení dvou karet dítě musí zhodnotit, zda jsou karty stejné či ne. Pokud nejsou stejné, vrací je zpět otočené obrázkem dolů. Obtížnost se zvyšuje ve výběru obrázků. Platí, že čím neurčitější obrázek (tvar), tím je hra obtížnější.

6) ***Verbálně akustickou paměť***

Program rozvíjí zapamatování slyšeného.

1. stupeň: pracuje se s řadou slov, kde jsou určená 3 slova, která se v řadě objeví. Dále následuje výčet slov a úkolem dítěte je určené slovo označit. Hra se rozšiřuje na 4 a více slov.
2. stupeň: *Balím si batoh*: hra se dá hrát ve dvojici či ve skupině. Každý řekne řadu slov a přidá k ní své slovo. Na začátku se řekne: „Balím si batoh a dám si do něj…
3. stupeň pracuje s tvorbou příběhu. Tato hra je na principu hry „Balím si batoh“. Obtížnější je v tom, že se k ní přidávají místo slov celé věty.

7) ***Intermodální kódování (spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů)***

1. stupeň je založený na písni, ve které se slova nahrazují pohybem. Zpívá se písnička a nejdříve se vybere jedno slovo, které se nahradí pohybem. Postupně se přidávají další vynechaná slova. Ve výsledku se písnička téměř nezpívá, ale předvádí.

2. stupeň se trénuje pomocí „tajné řeči“. Začíná se se 3 slovy a postupně se přidávají další. Hra spočívá v tom, že domluvená slova se předvedou. Obměna hry jsou slova nahrazená gesty, která nevyjadřují význam slov, např. zatáhnutí se za ucho = lampa.
3. stupeň pracuje s obrázky. Slova se nahradí obrázky, např. kroužek znamená míč, čtverec dům. Vytvoří se další podobné kartičky a úkolem dítěte je kartičky přečíst.

8) Serialita (pochopení a osvojení principu posloupnosti)

1. stupeň se trénuje na navlékání korálků. Dítěti navlékneme vzor a jeho úkolem je v tomto vzoru pokračovat.
2. stupeň se trénuje na několika příkazech, které má dítě vyplnit, např. položit míč na zem, srovnat pastelky a zavázat si tkaničku.
3. stupeň se trénuje tleskáním rytmu nebo uspořádáním obrázku podle děje.

9) Motoriku řeči

V tomto tréninku se nevyskytují tři stupně. K dosažení dobré artikulace je zapotřebí natrénovat správnou koordinaci jazyku, čelisti a rtů.

K tomu nám poslouží několik her: *Foukání do vaty, Střílení do branky, Slalom a Jazyk v klícce.*

10) Vizuo-motorickou koordinaci

1. stupeň se trénuje pomocí hry *Bitva*, kde se velký arch papíru podélně přeloží a na každé polovině se vyznačí 10 puntíků. Vlastní hra spočívá v tom, že se každý střídavě snaží ze svého bodu pastelkou „pinknout“ bod protihráčův.
2. stupeň se trénuje pomocí hry *Automobilový závod*. Na arch papíru se vyznačí cca 3 cm široká klikatá dráha. Cílem je pastelkou se „odpinkat“ co nejdříve do cíle.
3. stupeň se trénuje na hře *Rozmotej nitě.* Na arch papíru se tužkou nakreslí linie se smyčkami a křížením. Na jejich konci se nakreslí tvar, aby bylo jasné, kam nitě vedou.

11) Prostorovou orientaci (vnímání vlastního těla a prostoru)

1. stupeň se trénuje na hře *Vnímání doteků, Poznej předměty hmatem nebo Nakresli člověka.*
2. stupeň se trénuje hrou *Na sochy* nebo *Loutka*.
3. stupeň se trénuje pomocí hry na *Labyrint*, kde se po místnosti rozloží noviny. Pokyny „vpravo, vlevo, dopředu a vzadu“ slouží k navigování.

Při cvičení by se měla dodržovat tato pravidla, pokud chceme očekávat pokrok:

- Cvičení mají formu hry. To znamená, že cvičíme tím, že si společně s dítětem hrajeme. Nikdy nepřistupujeme ke cvičení jako k práci, nebo dokonce jako k práci konané pod tlakem.
- Nikdy nebuďme netrpěliví, pokud se některý úkol dítěti nedaří. Nezapomeňme, že si sice hrajeme s dítětem, ale že je tato aktivita pro dítě namáhavá, protože od něj vyžaduje právě to, co mu jde nejméně. Neustále bychom měli dítě povzbuzovat a snažit se, aby mělo ze cvičení radost.
- Cvičení by mělo být pravidelné, ale nikdy příliš dlouhé. Lépe je cvičit denně pět minut než hodinu jednou za týden. Právě proto, že jsou cvičení zaměřena na nedostatečně rozvinuté schopnosti dítěte, je přirozené, že se dítě unaví dříve než při jiných hrách. Únava dítěte v tomto věkovém období se může projevit jako nechuť k dalšímu cvičení, odmítání spolupráce, nepozornost. Jakmile dítě projeví známky únavy, ukončeme cvičení a zkusme pokračovat další den.
- Nikdy nezapomeňme, že rozvíjení a přetěžování jsou zásadně rozdílné skutečnosti. Rozvíjení schopností je spojeno s radostí, přetěžování vzbuzuje mrzutost. (Sindelarová, 2016)

6 KAZUISTIKY

V této kapitole se zabýváme kazuistikami jednotlivých participantů. U každého participanta vycházíme z osobní a rodinné anamnézy a z výsledků pozorování pomocí nástroje vytvořeným Sindelarovou (2016).

„Případová studie neboli kazuistika (z latinského casus – případ) je způsob práce s jednotlivým případem, kdy přehledně, podle předem daného schématu, uspořádáme všechna fakta, která jsou nám o případu známa a následně je analyzujeme. Jedná se o standardní metodu, která prokazuje svou prospěšnost v každé oblasti, kde jsou případové studie používány. Metoda umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné, a tak hlouběji pochopit celý případ.“ (Hadj Moussová, 2005)

6.1 MARTIN, (6 let a 4 měsíce)

Osobní anamnéza

Martin se narodil předčasně ve 34. týdnu těhotenství. Jeho matka měla těžké nevolnosti na začátku posledních 6 týdnů. Při narození vážil 2 500 gramů a měřil 44 cm. Následkem předčasného porodu se Martinovi nedovyvinulo srdce. Trpí drobnějšími srdečními vadami, a proto dochází na kardiologii.

Martin nebývá často nemocen, nebere žádné léky ani netrpí alergiemi. Dříve trpěl nočními děsy, nyní už ne.

Martin začal brzy sedět a v roce a půl chodit. Na kole se naučil jezdit mezi třetím a čtvrtým rokem. Je velice pohybově obratný, ale zároveň i na sebe opatrný. Mezi jeho oblíbené pohybové aktivity patří fotbal, jízda na kole a plavání.

Řeč se u Martina dostavila později, mezi třetím a čtvrtým rokem. Teprve při nástupu do mateřské školy se naučil mluvit. Pomohl mu kolektiv dětí a potřeba se dorozumět s paní učitelkou. Dříve byl zvyklý komunikovat nejvíce se svou matkou, kdy Martinovi stačilo používat jednotlivých slov bez užití vět. Některá slova mu jdou hůře vyslovit. Nyní dochází na logopedii více než rok.

Martin je velmi emotivní, hůře snáší změny a citlivě reaguje na různé podněty. Občas bývá závislejší na matce. Bojí se neuspěchu, ale rodiče se ho snaží podporovat a vysvětlovat mu, že se nemusí ničeho obávat a že je důležitější se o úspěch alespoň pokusit, než to hned vzdát. Trochu se obává nástupu do školy. Martin při diagnostikách působil tiše a klidně. Jeho matka potvrdila, že je spíše introvert.

V mateřské škole si dokáže hrát sám i v kolektivu. Velice si oblíbil hrát společenské hry. S oblibou hraje pexeso a karetní hru prší. Vymyslel si vlastní činnost, a to je skládání tvarů z papíru. Tato činnost spočívá z rozstříhání formátu A4měkkého papíru, který se pak snaží opět složit do původního tvaru, nebo z něho skládá různé obrazce. Jeho babička ho naučila skládat jednoduché origami (vlaštovky, lodičky). Martina baví i kreslení, ale spíše kreslí abstraktní věci, jako jsou mapy nebo různé domy.

Rodinná anamnéza

Martin pochází z úplné rodiny. Narodil se jako první ze čtyř dětí. Má o tři roky mladší sestru Evu, o pět a půl roku mladší sestru Šárku a nyní se do rodiny narodilo další miminko, které je od Martina věkově o sedm let.

Mezi sourozenci panují dobré vztahy. Vzhledem ke své klidné povaze, vyrovnanosti a zodpovědnosti se Martin o své mladší sestry rád stará a pomáhá jim.

Rodiče cítí shodu ve výchově. Snaží se vést děti k uvědomění si důsledků svých činů. Podle typů stylu výchovy se matka domnívá, že jejich výchova odpovídá demokratickému stylu. Otec bývá trochu přísnější.

VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA (září 2017)

Diagnostika proběhla v mateřské škole, kterou dítě navštěvovalo. Mateřská škola je zaměřená logopedicky, takže nám poskytla klidnou místnost uzpůsobenou k našemu záměru.

Hned na první pohled je vidět, že je Martin drobné dítě. Působil klidně a tiše. Při úkolech byl přemýšlivý a rozvážný.

Vyhodnocení

Zadíváme se na Martinův „strom myšlení a učení“ a hned zjistíme, které úkoly byly pro něj snadné a které byly nesnadné.

Martin ve vstupní diagnostice dosáhl výborných výsledků. V úkolech 4, 5, 11/1, 11/2, 14, 16, 17 neměl žádnou chybu. V prvním a druhém diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci měl Martin v obou případech jednu chybu. V diagnostickém úkole č. 1 chyboval u poslední dvojice obrázků – nevšiml si rozdílu mezi lístečky. V diagnostickém úkole č. 2 chyboval u páté dvojice obrázků v detailu vykrojení. U ostatních dvojic v obou diagnostických úkolech neměl problém označit prstem rozdíl mezi obrázky. Ve 3. diagnostickém úkole chyboval třikrát. Pro Martina byl tento úkol náročný, musel se na něj hodně soustředit a potřeboval ke splnění více času. 6. diagnostický úkol byl zaměřen

na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. U tohoto úkolu chyboval čtyřikrát, když nepoznal, že ve slovech „přízeň“, „nepříjemný“, „například“ a „přímka“ se slabika „pří“ vyskytuje. V 7. a 8. diagnostickém úkole, které jsou zaměřeny na paměť, byl pro Martina snadnější 7. diagnostický úkol, kde měl po ukázání na obrázek určit, které zvíře ho nakreslilo, než když v 8. diagnostickém úkole musel po zodpovězení otázky, co nakreslilo konkrétní zvíře, přímo ukázat na obrázek. V úkole č. 7 chyboval jednou, nemohl si vzpomenout na zvíře. V úkole č. 8 chyboval čtyřikrát z pěti přezkoušení, nezapamatoval si zvířata. Možná to bylo způsobené tím, že tento úkol je po přerušení první části sérií diagnostických úkolů hned prvním úkolem následující série úkolů, který musel Martin plnit, a tudíž zřejmě ještě nebyl tak soustředěný. Devátý a desátý diagnostický úkol byl zaměřen na optickou paměť. Martinovým úkolem bylo zapamatovat si obrázky a geometrické tvary ve správném pořadí. V devátém úkolu měl tři chyby a v desátém úkolu měl dvě chyby z osmi. V diagnostickém úkolu č. 12/1 a 12/2 se sledovala verbálně akustická paměť. První část úkolu byla zaměřena na počet nezapamatovaných nesmyslných slabik, druhá část na správné pořadí. Pro Martina tento úkol nebyl snadný, v obou případech chyboval třikrát, zapamatoval si jen první slabiku „vis“. Diagnostický úkol č. 13 byl zaměřen na serialitu obrázků a cílem bylo si zapamatovat obrázky a vyjádřit je slovy. Ze čtyř obrázků si zapamatoval první dva: „pytel, „sněhulák“. V 15. diagnostickém úkolu se zjišťovala motorika mluvidel, kde Martin udělal 2 chyby – ve slovech „teploměr“ a „organizátor“. Nepodařilo se mu správně vyslovit hlásku „r“. Diagnostický úkol č. 18 byl zaměřen na akustickou paměť. Martinovi byl předčítán příběh o srně. Jeho úkolem bylo dávat dobrý pozor a klepnout tužkou o stůl ve chvíli, kdy uslyší slovo srna nebo příbuzná slova od srny. Martin si v tomto úkole nebyl jistý a tipoval. Chyboval pětkrát z deseti. V posledním diagnostickém úkole č. 19 se sledovalo schéma těla a prostorová orientace. Tam chyboval Martin sedmkrát z deseti. Problémem bylo, že si pletl pravou a levou ruku. V plnění úkolu působil nejistě a většinu poloh zobrazoval zrcadlově, viz příloha obrázek č. 12.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 2 (leden 2018)

Druhé diagnostické šetření následovalo po pěti měsících v lednu. Probíhalo opět v mateřské škole, kterou Martin navštěvoval, za klidných podmínek. Martin byl diagnostikovaný z totožných diagnostických úkolů. I ve druhé diagnostice si Martin vedl velmi dobře. Hned na první pohled vidíme na „stromě učení a myšlení“, že se některé větve protáhly. Nejdříve se však zaměříme na větve/úkoly, ve kterých měl Martin 100% úspěšnost.

Jedná se o tyto úkoly: 4, 9, 11/1, 11/2, 12/1, 13, 14, 16, 17. Diagnostické úkoly byly plněny rychle a s přehledem.

Vyhodnocení

Dále přetrvávají chyby v následujících diagnostických úkolech. V 1. a ve 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci chyboval v obou případech jednou. V 1. úkole měl totožnou chybu jako při vstupní diagnostice. Nevšiml si rozdílu žebrování u dvojice lístečků. Ve 2. diagnostickém úkole měl chybu na jiném místě, u 6. dvojice abstraktních obrázků si nevšiml detailu protažení jedné čáry. Ve 3.diagnostickém úkole zaměřeném na optické členění abstraktních obrázků měl opět tři chyby – chybu jako u vstupní diagnostiky ve druhém a osmém rámečku, třetí chybu v sedmém rámečku. Tento diagnostický úkol byl stále pro Martina náročný. Musel se hodně soustředit a mít dostatek času ke splnění. V 5. diagnostickém úkole se trochu zhoršil, nevšiml si rozdílu u nesmyslných slov „sul – sol“. V 6. diagnostickém úkole se polepšil, chyboval jen jednou oproti prvnímu testování, kde chyboval čtyřikrát. Tento úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Chybu měl u sedmého slova „nepříjemný“, kde se slabika „pří“ vyskytuje. V 7. diagnostickém úkole chyboval jednou, ale tentokrát na jiném místě než při vstupní diagnostice. Tento úkol byl zaměřen na paměť (opticko-akustické spojení). Po otázání, kdo nakreslil čtvrtý obrázek, Martin odpověděl zaměněným zvířetem. 8. diagnostický úkol se mu taktéž moc nedařil. Výsledky diagnostiky dopadly shodně jako při vstupní diagnostice. V 10. diagnostickém úkole zaměřeném na optickou paměť měl o jednu chybu více než při první diagnostice. Chyboval na posledních třech kartičkách geometrických tvarů z osmi. Začátek řady si dobře zapamatoval, ale od poloviny začal váhat. Ve 12. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou paměť si vedl velmi dobře oproti vstupní diagnostice. Podařilo se mu úkol splnit téměř bez chyby. V druhé polovině úkolu, kde se sleduje správné pořadí zopakovaných nesmyslných slov udělal jen jednu chybu. V 15. diagnostickém úkole zaměřeném na motoriku mluvidel měl Martin opět dvě chyby, ale v jiných slovech: „reflektor“ a „chalcedon“. Slova mu nešla dobře vyslovit, u slova „reflektor“ měl problém s hláskou „r“ a u slova „chalcedon“ nevyslovil „l“. V 18. diagnostickém úkole zaměřeném na akustickou paměť se od předchozí diagnostiky polepšil. U předčítaného textu třikrát pochybil, dvakrát neklepnul a jednou klepl, když se slovo „srna“ neobjevilo. V 19. diagnostickém úkole zaměřeném na schéma těla a prostorovou orientaci si Martin vedl oproti vstupní diagnostice velmi dobře. Už tolik neváhal, kterou ruku má zvednout. Chyboval nakonec jen ve dvou pozicích, v 7. a v 8. pozici, kde přiložil ruce zrcadlově, viz příloha obrázek č. 13.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 3 (květen 2018)

Už jako u předchozích diagnostických šetření i toto probíhalo v mateřské škole, v klidném prostředí.

Vyhodnocení

Martin si vedl velmi dobře. Úkoly ho bavily – věděl na, co se může těšit a co ho čeká. Už při druhé diagnostice byl vidět velký posun. Mezi druhým a třetím testování nejsou rozdíly tak velké, ale přece jen je vidět, že některé větve „stromu myšlení a učení“ jsou protažené do konce. Některé větve, které byly protažené v druhém testování do konce, ztratily pár dílků. Může to být způsobené lehkou nepozorností a nedostatečnou koncentrací.

V diagnostických úkolech č.1, č. 2, č. 4, č. 5, č. 6, č. 14, č. 16, č. 17 a č. 19 neudělal Martin žádné chyby. Větve „stromu myšlení a učení“ jsou protažené do konce.

Nyní se zaměříme na větve, které nejsou plně protažené. Ve 3. diagnostickém úkole měl Martin dvě chyby. Jedná se o diagnostický úkol, kde se sleduje optické členění abstraktních obrázků. Tento úkol byl vždy náročný a vyžadoval velké soustředění. Od druhého diagnostikování se jedná o zlepšení – o jednu chybu méně. V 7. diagnostickém úkole zaměřeném na paměť (opticko-akustické spojení) měl opět jednu chybu jako při druhé diagnostice, ale na jiném místě. V 8. diagnostickém úkole měl jednu chybu z pěti. Od druhého diagnostikování se jedná o velké zlepšení. V 9. diagnostickém úkole zaměřeném na optickou paměť měl tentokrát 4 chyby z možných osmi, oproti druhé diagnostice, kde měl vše bez chyby. Je možné, že podcenil své soustředění a pozornost. Martina tento diagnostický úkol v předchozích diagnostikách velmi bavil. V 10. diagnostickém úkole, který je také zaměřen na optickou paměť, ale s geometrickými tvary, se mu dařilo lépe. Měl dvě chyby z osmi. V 11. a 12. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou paměť, měl v obou úkolech jednu chybu v obou částech. V 11. úkole si nezapamatoval poslední slovo „kůl“ a ve 12. úkole si nezapamatoval nesmyslné slovo „vap“. V diagnostickém úkole č. 13 zaměřeném na serialitu obrázků, kde bylo cílem si zapamatovat obrázky a vyjádřit je slovy, měl jednu chybu. Nezapamatoval si poslední slovo v řadě „třešně“. V 15. diagnostickém úkole zaměřeném na motoriku mluvidel měl Martin úplně stejné chyby jako v druhé diagnostice v lednu – ve slovech „reflektor a „chalcedon“. Slova mu nešla správně vyslovit. V 18. diagnostickém úkole zaměřeném na akustickou paměť měl čtyři chyby. Při vyprávění příběhu o srnce na slovo srnka zapomněl čtyřikrát klepnout o stůl. Je možné, že příběh o srnce Martina natolik zaujal, že přestal dávat pozor a sledovat slovo „srna“, viz příloha obrázek č. 14.

Dílčí závěr

Některé větve „stromu myšlení a učení“ sice nejsou zcela protažené, ale vzhledem k věku nejsou tyto potíže patologické. Do sedmi let věku dítěte bývá vývoj nerovnoměrný. Martinovým rodičům jsou předány listy z „Programu nácviku“, které doporučuji k podpoření úrovně optické paměti a akustického vnímání.

V rámci provedeného pozorování je možné potvrdit, že Martin dosahuje vysoké úrovně v oblasti kognitivních a percepčních funkcí před vstupem do základní školy. Lze předpokládat, že při vstupu do první třídy nebude mít obtíže s učením.

6.2 ALEŠ (6 let, 2 měsíce)

Osobní anamnéza

Aleš se narodil v pozdním věku svých rodičů. Porod byl velmi náročný a vyvolávaný. Jeho matka ho kojila přibližně 9 měsíců. Aleš byl mrštný a šikovný, okolo jednoho roku začal sedět a ve dvou letech a pěti měsících začal chodit. Jeho oblíbenou pomůckou v přesunu bylo odrážedlo.

Aleš dlouho nemluvil, vystačil si s pár svými slovy, kterým rozumělo jeho nejbližší okolí. Řečovou bariéru překonal až nástupem do mateřské školy, ale jeho výslovnost byla špatná, takže od 4 let dochází na logopedii.

Aleš netrpí žádnými nemocemi ani alergiemi. Sice po nástupu do mateřské školy byl více nemocen, nyní už ale nebývá. Ve třech a půl letech měl úraz na kole – rozrazil si bradu a musel na šití. Od této špatné zkušenosti je nedůvěřivý k novým věcem a bývá úzkostlivý. Občas trpí růstovými bolestmi končetin.

V jídle je trochu vybíravý. Nechce jíst mléčné výrobky. Když byl malý, s oblibou jedl kyselé okurky a řepu. Spánek má pravidelný a přes den nebývá unavený.

Aleš je většinou klidný a vyrovnaný. Nemá problém si sám hrát. Sám o sobě je introvertní, ale po adaptaci v mateřské škole si dokáže udělat ze sebe legraci. Poslední dobou se více prosazuje a má vlastní hlavu. Když byl menší býval přecitlivělý.

Mezi Alešovy oblíbené aktivity patří jízda na kole, atletika, plavání a lyžování. Dochází na kroužek sebeobrany. Rád si hraje s autíčky, poslouchá písničky – hlavně od Z. Svěráka a před spaním má rád čtení pohádek.

Rodinná anamnéza

Aleš pochází z úplné rodiny. Narodil se jako první dítě svých rodičů. Ještě má o tři roky mladší sestru Anežku. Spolu dobře vycházejí. Anežka je rozumnější a Aleš bývá více emotivní.

Otec 4 dny pracuje a 3 dny má volno. Po dobu 4 pracujících dnů zůstává ve městě, kde pracuje. Domů přijíždí na 3 dny. Aleš ke svému otci vzhlíží a je mu vzácný. Rád otcovi pomáhá při práci na zahradě nebo lehkých domácích opravách.

Matka je více dominantní a důsledná ve výchově. Stává se, že když přijede otec z práce, rozhodí jí výchovu. Celkově však matka vnímá shodu ve výchově.

V rodině je dědeček, švagr i otec levák. Aleš si zatím tužku prohazuje v obou rukou.

VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA (září, 2017)

Vstupní diagnostika proběhla v mateřské škole, kterou participant navštěvoval. V mateřské škole byla zajištěná klidná místnost pro diagnostiku.

Na první pohled Aleš působil tiše až trochu zakřiknutě. Při úkolech byl přemýšlivý a rozvážný.

Vyhodnocení

Při pohledu na Alešův „strom myšlení a učení" je hned patrné, které diagnostické úkoly pro něj byly snadné. Větve stromu jsou plně protažené (diagnostické úkoly jsou zvládnuty bez chyby) a jsou označené pod čísly: 1, 2, 11/1, 11/2, 12/1, 12/2, 14, 16 a 17.

Nyní si rozebereme diagnostické úkoly, ve kterých Aleš chyboval. V diagnostickém úkole č. 3 zaměřeném na optické členění chyboval šestkrát z možných deseti. Tento úkol byl pro něj náročnější a potřeboval více času ke splnění. Ve 4. a 5. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou diferenciaci měl v obou diagnostických úkolech 5 chyb z možných deseti. Při těchto úkolech si Aleš nebyl jistý a ve všech případech tvrdil, že dvojice nejsou shodné. Ve 4. diagnostickém úkole chyboval u těchto dvojic „dříve – dříve", „bez – bez", „pak – pak", „teď – teď", „pro – pro" a v 5. diagnostickém úkole chyboval u těchto dvojic „jek – jek", „pit – pit", „zaf – zaf", „toř – toř", „tus – tus". V obou diagnostických úkolech na všechny položky tvrdil, že nejsou shodné. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na sluchovou diferenciaci figury a pozadí si taktéž jako u úkolů čtyři a pět nebyl jistý. Opět na vše kýval hlavou zápornou odpověď. V jednom případě odpověděl „ano", avšak chybně. Celkový počet chyb v tomto diagnostickém úkole je pět. Chyboval v těch položkách, kdy tvrdil, že ve slovech „přízeň", „napříč", „nepříjemný" a „přímka" se slabika „pří" nevyskytuje, a ve slově „znejistět" tvrdil, že se slabika „pří" vyskytuje. V 7. a 8. diagnostickém úkole zaměřeném na paměť se Alešovi dařilo. V 7. diagnostickém úkole, který byl zaměřený na opticko-akustické spojení chyboval jen jednou. Nevzpomněl si na název prvního zvířete, „slepice". U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeném na akusticko-optické spojení, chyboval také jednou – konkrétně u 3. položky, kdy na otázku „Který obrázek nakreslila kachna?" si nemohl vzpomenout. Diagnostické úkoly č. 9 a č. 10 byly zaměřené na optickou paměť a serialitu. V 9. diagnostickém úkole chyboval třikrát a v 10. diagnostickém úkole chyboval pětkrát. Diagnostický úkol č. 13 a č. 14 byl zaměřen na serialitu obrázků. U 13. diagnostického úkolu bylo cílem si zapamatovat obrázky a vyjádřit je slovy ve správném pořadí. Ze čtyř obrázků

chyboval jen jednou – nezapamatoval si poslední slovo „třešně“. Diagnostický úkol č. 14 se trochu lišil. Cílem úkolu bylo po vyslechnutí slov správně seřadit obrázky. Zde nechyboval vůbec. Diagnostický úkol č. 15 byl zaměřený na motoriku mluvidel. U tohoto úkolu se Aleš velmi snažil správně artikulovat, ale ve čtyřech slovech – „reflektor“, „kumulativní“, „organizátor“, „deduktivní“ – chyboval. Měl problém vyslovit hlásky „r“, „l“, u slova „deduktivní“ pomíchal slabiky. V diagnostickém úkole č. 18. zaměřeném na akustickou pozornost chyboval osmkrát. Aleš si byl v úkole nejistý, zapomínal klepat tužkou o stůl ve chvíli, kdy se v příběhu objevilo slovo „srna“. Diagnostický úkol č. 19 Aleše bavil, ale bohužel všechny polohy předváděl zrcadlově, takže v tomto úkole, kde se sledovalo schéma těla a prostorová orientace, neuspěl, viz příloha obrázek č. 15.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 2 (leden, 2018)

Druhá diagnostika následovala po pěti měsících v lednu. Probíhala v mateřské škole, kterou participant navštěvoval, za klidných podmínek. Participant byl diagnostikovaný ze stejných diagnostických úkolů. Ve druhé diagnostice si vedl velmi dobře. Na „stromě myšlení a učení“ jsou některé větve delší než před půl rokem. Protažené větve do konce jsou u diagnostických úkolů: 1, 6, 7, 9, 11/1, 11/2, 12/1, 12/2, 13, 14, 16, 17 a 19.

U některých diagnostických úkolů, kde měl Aleš u vstupní diagnostiky splněné úkoly bez chyby, v 2. diagnostice chyboval. Jedná se o tyto diagnostické úkoly: 2, 12/2 a 13.

Vyhodnocení

V diagnostickém úkole č. 2 (zraková diferenciace) měl jednu chybu. Nevšiml si u párových obrázků detailu. Diagnostický úkol č. 3 (optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích) byl pro Aleše stále náročný jako u vstupní diagnostiky. K úkolu potřeboval více času a soustředění, i tak chyboval čtyřikrát. Ve 4. a 5. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou diferenciaci v obou případech chyboval jen dvakrát. Ve 4. diagnostickém úkole chyboval u dvojic „boudy – body“ a „sít – sníť“, v 5. diagnostickém úkole chyboval u dvojic „sul – sol“, „sip – sit“. Jedná se o velký posun od vstupní diagnostiky (méně chyb, větší jistota při plnění). V 8. diagnostickém úkole (akusticko-optické spojení) chyboval třikrát z pěti. Oproti vstupní diagnostice se mu tento úkol nepodařil. Je možné, že je to zapříčiněno tím, že tento diagnostický úkol byl předložen po nutné pauze jako první a respondent nebyl zcela ještě koncentrovaný. V 10. diagnostickém úkole (optická paměť a serialita) chyboval dvakrát. Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na serialitu obrázků si nezapamatoval poslední slovo.

V 15. diagnostickém úkole (motorika mluvidel) chyboval ve slovech „teploměr“, „reflektor“, „deduktivní“. Jako u vstupní diagnostiky měl problém vyslovit hlásku „r“ a slovo „deduktivní“, pomíchal slabiky. 16 diagnostický úkol měl bez chyby a bylo zpozorováno, že diagnostický úkol Aleš plní levou rukou. Ve vstupní diagnostice si tužku prohazoval. V diagnostickém úkole č. 18 zaměřeném na akustickou pozornost chyboval jen jednou. Od vstupní diagnostiky byl vidět patrný posun. Úkol byl plněn se zájmem a jistotou, viz příloha obrázek č. 16.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 3 (červen, 2018)

Třetí diagnostika má trochu horší výsledky než druhá diagnostika. Vnější podmínky byly zajištěné tak, aby participant nebyl ničím rušen. Diagnostika probíhala ve známém prostředí – v mateřské škole, kterou participant navštěvoval.

Chyby se neobjevily v diagnostických úkolech: 1, 8, 9, 10, 13, 14, 16 a 17.

Vyhodnocení

Ve 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci byla jedna chyba. U párových obrázků si nevšiml detailu v rozdílu. Ve 3. diagnostickém úkole (optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích) se od 2. diagnostiky zlepšil, chyboval jen dvakrát. Ve 4. a 5. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou diferenciaci v obou případech chyboval dvakrát. Ve 4. diagnostickém úkole chyboval u dvojic „níž – než“ a „sít – snít“ a v 5. diagnostickém úkole chyboval na stejných místech jako u druhé diagnostiky ve dvojicích „sul – sol a „sip – sit“. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na sluchovou diferenciaci figury a pozadí chyboval jednou. Nepoznal, že ve slově „křehký“ se slabika „pří“ nevyskytuje. 7. diagnostický úkol zaměřený na intermodální akusticko-optické členění chyboval dvakrát. Na otázku „Kdo to nakreslil?“ prohodil dvě zvířata: „opice“ a „kůň“. V 11. diagnostickém úkole zaměřeném na akustickou paměť chyboval v obou vyhodnoceních jednou, protože si nezapamatoval druhé jmenované slovo v řadě „ulice“. Ve 12. diagnostickém úkole zaměřeném stejně jako 11. diagnostický úkol na akustickou paměť s rozdílem, že nyní bylo úkolem zapamatovat si nesmyslná slova, chyboval ve všech případech. Nezapamatoval si poslední slovo „mer“. Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na serialitu obrázků, si nezapamatoval poslední slovo. V 15. diagnostickém úkole (motorika mluvidel) Alešovi stále nešla správně vyslovit hláska „r“. Chyboval ve slovech „teploměr“, „reflektor“; u slova „smysluplný“ zpřeházel slabiky. V 18. diagnostickém úkole (akustická pozornost) chyboval třikrát, zapomněl dát vědět, když se v předčítaném textu objevilo slovo „srna“.

V 19. diagnostickém úkole zaměřeném na schéma těla a prostorovou orientaci v některých položkách váhal. Chyboval čtyřikrát, pohyb předvedl zrcadlově, viz příloha obrázek č. 17.

Dílčí závěr

Některé větve „stromu myšlení a učení“ nejsou zcela protažené, ale vzhledem k věku nejsou tyto potíže patologické. Do sedmi let věku dítěte bývá vývoj nerovnoměrný. Alešovým rodičům jsou předány listy z „Programu nácviku“, které doporučuji k podpoření úrovně intermodálního kódování, verbálně akustické paměti a prostorové orientace.

V rámci provedeného pozorování je možné potvrdit, že Aleš dosahuje vysoké úrovně v oblasti kognitivních a percepčních funkcí před vstupem do základní školy. Lze předpokládat, že při vstupu do první třídy nebude mít obtíže s učením.

6.3 TOMÁŠ (6 let)

Osobní anamnéza

Prenatální i perinatální období proběhlo bez komplikací. Tomáš byl od narození velmi zvídavé dítě. Neustále zvedal hlavičku a z kočáru potřeboval dobře vidět.

Chodit začal okolo jednoho roku. Ve třech a půl letech začal jezdit na kole. Tomáš je celkově hodně obratný. Od rodičů je podporován ve sportu – zejména ve fotbale, ale mezi jeho další oblíbené aktivity patří bruslení nebo plavání. Od dvou a půl let navštěvuje sokol.

S mluvením začal později, přibližně ve třech letech. K překlenutí komunikačních bariér mu pomohl vstup do mateřské školy. Logopedickou péči nevyužívá, mluví s občasnými chybami dobře.

Jeho zdravotní stav je dobrý. Nebývá často nemocen ani netrpí žádnými alergiemi. V jídle je trochu vybíravý. Nemá potřebu jíst, proto je snaha mu dávat malé porce a často. Nemá problém jíst ovoce, zeleninu a maso. Spí dobře a pravidelně. Přes den netrpí únavou.

Tomáš je hodně temperamentní. Ve skupině se projevuje jako vůdce. Nerad se smiřuje s prohrou. V konfliktu bývá výbušný, ale mimo něj je vyrovnaný. Je velmi komunikativní a nápomocný. Každý den potřebuje slyšet plán dne. Občas je nedočkavý a neodbytný, když se na něco hodně těší. Důvod odložení školní docházky byla Tomášova obtíž se soustředit – nevydrží dlouho u jedné činnosti.

Rodinná anamnéza

Tomáš pochází z úplné rodiny. Svým rodičům se narodil velmi brzo jako prvorozený syn. Má další dva mladší sourozence o 4 roky mladšího bratra Petra, který je oproti Tomovi klidnější, a bratra Dominika o pět a půl mladšího, který je živější. Sourozenci spolu vycházejí dobře. Dokáží si společně hezky hrát a není mezi nimi žádná rivalita.

Tomáš je vedený k pořádku, rád plní zadané úkoly a doma pomáhá s domácími pracemi. Hodně tíhne k babičce z matčiny strany, u které často bývá. V rodině i ve výchově panuje shoda.

VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA (září, 2017)

Vstupní diagnostika proběhla v mateřské škole, kterou participant navštěvoval. V mateřské škole byla zajištěná klidná místnost pro diagnostiku.

Na první pohled Tomáš působil živě, o vše se zajímal a byl výřečný.

Vyhodnocení

Při pohledu na Tomův „strom myšlení a učení" je hned patrné, které diagnostické úkoly byly pro něj snadné, a které naopak ne. Plně protažené větve stromu (diagnostické úkoly jsou zvládnuty bez chyby) jsou označené pod čísly: 1, 16 a 17.

2. diagnostický úkol zaměřený na zrakovou diferenciaci skoro celý zvládl, ale měl v něm dvě chyby: u 5. a 10. dvojice párových obrázků si nevšiml rozdílu. Diagnostický úkol č. 3 byl pro Toma náročný a potřeboval na něj více času. Úkol byl zaměřen na optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích. Chyboval v něm devětkrát z deseti. Ve 4. a 5. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou diferenciaci chyboval ve 4. diagnostickém úkole ve dvou položkách „boudy – body" a „až – už". U dvojic nepoznal, že se liší. V 5. diagnostickém úkole chyboval sedmkrát, nebyl si vněm vůbec jistý. Nedokázal rozlišit, zda dvojice jsou stejné, či ne, konkrétně u těchto dvojic: „sul – sol", „zaf – zaf", „sip – sit", „ket – kot", „toř – toř", „mes – mek", „lan – lon". V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na sluchovou diferenciaci figury a pozadí chyboval čtyřikrát, ve slovech „vyhledat", „napříč", „nevinný" a „křehký" nedokázal rozlišit, zda se ve slovech vyskytuje slabika „pří", či nevyskytuje. 7. a 8. diagnostický úkol byl zaměřený na paměť. V 7. diagnostickém úkole, který byl zaměřený na opticko-akustické spojení chyboval dvakrát. Nevzpomněl si na název dvou zvířat „slepice" a „opice". U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeného na akusticko-optické spojení, chyboval třikrát, kdy na otázku „Který obrázek nakreslilo dané zvíře?" si nemohl vzpomenout. Diagnostické úkoly č. 9 a č. 10 byly zaměřené na optickou paměť a serialitu. V 9. diagnostickém úkole chyboval šestkrát a v 10. diagnostickém úkole chyboval čtyřikrát. Jedenáctý a dvanáctý diagnostický úkol ověřoval verbálně akustickou paměť. V 11. diagnostickém úkole chyboval v obou hodnoceních třikrát. Zapamatoval si jen poslední slovo „kůl". Ve 12. diagnostickém úkole chyboval v obou hodnoceních třikrát. Zapamatoval si jen poslední slovo „mer". Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na serialitu obrázků, kde cílem bylo zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy, chyboval jen jednou. Nezapamatoval si poslední slovo „třešně". Ve 14. diagnostickém úkole (serialita obrázků) chyboval dvakrát, poslední dvě karty prohodil. V 15. diagnostickém úkole

(motorika mluvidel) chyboval ve slovech „reflektor“ a „chalcedon“. Slova se mu nepodařila správně vyslovit. V diagnostickém úkole č. 18 zaměřeném na akustickou pozornost chyboval čtyřikrát. Tomáš si byl v úkole nejistý, zapomínal klepat tužkou o stůl ve chvíli, kdy se v příběhu objevilo slovo „srna“. Diagnostický úkol č. 19 Toma bavil, ale bohužel všechny polohy předváděl zrcadlově, takže v tomto úkole, kde se sledovalo schéma tělo a prostorová orientace, neuspěl, viz příloha obrázek č. 18.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 2 (leden, 2018)

Druhá diagnostika následovala po pěti měsících v lednu. Probíhala v mateřské škole, kterou participant navštěvoval, za klidných podmínek. Participant byl diagnostikovaný ze stejných diagnostických úkolů. Ve druhé diagnostice si vedl dobře. Na „stromě myšlení a učení“ jsou některé větve delší než před půl rokem. Protažené větve do konce jsou u diagnostických úkolů: 1, 5, 12/1, 12/2, 14, 16, 17 a 19.

Vyhodnocení

Ve 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci zjišťovanou na abstraktních obrázcích chyboval dvakrát ve stejném místě jako u vstupní diagnostiky. Ve 3. diagnostickém úkole zaměřeném na optické členění potřeboval více času ke splnění, ale i tak se mu úkol nedařil, chyboval osmkrát z deseti. Ve 4. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou paměť chyboval jen jednou. U poslední dvojice slov nerozeznal, že slova nejsou stejná „sít – snít“. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustické členění chyboval šestkrát z deseti. Nerozeznal, že ve slovech „napříč“ a „přímka“ se slabika „pří“ vyskytuje a ve slovech „nevinný“, „křehký“, „neklidný“ a „znejistět“ se slabika „pří“ nevyskytuje. V tomto diagnostickém úkole si byl Tomáš stále nejistý. Diagnostický úkol č. 7 a č. 8 byl zaměřený na paměť. V 7. diagnostickém úkole, který byl zaměřený na opticko-akustické spojení chyboval třikrát. Nevzpomněl si na název tří zvířat: „husa“, „medvěd“ a „slepice“. U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeném na akusticko-optické spojení chyboval také třikrát, kdy na otázku „Který obrázek nakreslilo dané zvíře?“ si nemohl vzpomenout. Diagnostické úkoly č. 9 a č. 10 byly zaměřené na optickou paměť a serialitu. V 9. diagnostickém úkole chyboval čtyřikrát a v 10. diagnostickém úkole chyboval také čtyřikrát. V 11. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou paměť chyboval dvakrát v obou hodnoceních. Nezapamatoval si poslední dvě slova „stůl“ a „kůl“. Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na serialitu obrázků, kde cílem bylo zapamatovat si

obrázky a vyjádřit je slovy, chyboval dvakrát. Nevzpomněl si na dvě slova „sněhulák“ a „tuba“. V 15. diagnostickém úkole (motorika mluvidel) chyboval čtyřikrát ve slovech „teploměr“, „reflektor“, „organizátor“ a „chalcedon“. Slova se mu nepodařila správně vyslovit. V diagnostickém úkole č. 18 zaměřeném na akustickou pozornost chyboval pětkrát. Tomáš si byl v úkole nejistý, zapomínal klepat tužkou o stůl ve chvíli, kdy se v příběhu objevilo slovo „srna“, viz příloha obrázek č. 19.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 3 (květen, 2018)

Třetí diagnostika následovala po pěti měsících na konci května. Probíhala v mateřské škole, kterou participant navštěvoval, za klidných podmínek. Participant byl diagnostikovaný ze stejných diagnostických úkolů jako u předchozích dvou diagnostik. Ve třetí diagnostice si vedl zatím nejlépe. Na „stromě myšlení a učení“ jsou některé větve delší než před půl rokem. Protažené větve do konce jsou u diagnostických úkolů: 1, 4, 11/1, 12/1, 12/2, 14, 16, 17 a 19.

Vyhodnocení

Ve 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci zjišťovanou na abstraktních obrázcích chyboval jednou. Ve 3. diagnostickém úkole zaměřeném na optické členění potřeboval více času ke splnění. Tentokrát se mu více dařilo než u předchozích diagnostik, chyboval čtyřikrát z deseti. V 5. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou paměť chyboval jen jednou. U poslední dvojice slov nerozeznal, že slova jsou totožná „tus – tus“. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustické členění chyboval jen jednou. Jedná se o velké zlepšení na rozdíl od předchozích diagnostik. Chyboval jen jednou ve slově „nepříjemný“. Nevšiml si, že slabika „pří“ se ve slově vyskytuje. Diagnostický úkol č. 7 a č. 8 byl zaměřený na paměť. V 7. diagnostickém úkole, který byl zaměřený na opticko-akustické spojení chyboval třikrát. Nevzpomněl si na název tří zvířat „husa“, „medvěd“ a „slepice“. U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeného na akusticko-optické spojení, chyboval také dvakrát, kdy na otázku „Který obrázek nakreslilo dané zvíře?“ si nemohl vzpomenout. Diagnostické úkoly č. 9 a č. 10 byly zaměřené na optickou paměť a serialitu. V 9. diagnostickém úkole chyboval čtyřikrát a v 10. diagnostickém úkole chyboval také třikrát. V 11. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustickou paměť chyboval v hodnocení, kde se sledovalo správné pořadí slov, dvakrát. Dvě slova prohodil: „kůl“, „stůl“. Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na serialitu obrázků, kde cílem bylo zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy, chyboval dvakrát. Nevzpomněl si na dvě slova: „tuba“ a „třešně“.

V 15. diagnostickém úkole (motorika mluvidel) chyboval dvakrát ve slovech „reflektor“ a „kumulativní“. Slova se mu nepodařila správně vyslovit. V 18. diagnostickém úkole zaměřeném na akustickou pozornost se od předchozích diagnostik zlepšil. V plnění úkolu si byl jistější, chyboval dvakrát. Ve vyprávěném příběhu zapomněl klepnout o stůl, když se objevilo slovo „srna“, viz příloha obrázek č. 20.

Dílčí závěr

Při plnění diagnostických úkolů byl většinou Tomáš neposedný a nesoustředěný. Úkoly ho bavily, ale plnil je zbrkle.

Některé větve „stromu myšlení a učení“ nejsou zcela protažené, ale vzhledem k věku nejsou tyto potíže patologické. Do sedmi let věku dítěte bývá vývoj nerovnoměrný. Tomášovým rodičům jsou předány listy z „Programu nácviku“, které doporučuji k podpoření úrovně intermodálního kódování (rozvoj spojení zrakových a sluchových vjemů) a verbálně akustické paměti.

V rámci provedeného pozorování je možné tvrdit, že Tomáš dosahuje střední úrovně v oblasti kognitivních a percepčních funkcí před vstupem do základní školy. Lze předpokládat, že při vstupu do první třídy se mohou objevit obtíže s učením.

6.4 LENKA (6 let a 3 měsíce)

Osobní anamnéza

Na začátku prenatálního období Lenčina matka krvácela. Následné těhotenství probíhalo v pořádku. Perinatální období neprobíhalo dobře. Vyvolaný porod nastal 10 dní po termínu, trval dva dny a plodová voda už byla zelená. Lenka měla při narození dětskou žloutenku. Narodila se s propadlým hrudníkem a nedovyvinutými játry.

Nedržela hlavičku v 6 měsících a celkově působila „hadrově“. Na základě těchto identifikátorů byla vyšetřována u mnoha specialistů a zjistilo se, že Lenka trpí celkovou svalovou hypotonií. Pravidelně dochází na neurologii. Otec touto poruchou v dětství také trpěl, nyní je z 90 % vyléčen. Nezasvěcený člověk by to na něm nepoznal.

Lenka se musí pravidelně rehabilitovat a provádět další cvičení. V kojeneckém věku se s ní prováděly cviky z Vojtovy metody a Bobath metody. Nyní Lenka stále cvičí dvakrát denně posilovací cviky, dochází na rehabilitace a pravidelné plavání.

Přes to všechno Lenka nebývá nemocná, nebere pravidelně žádné léky a netrpí alergiemi. Před rokem a půl jí byla odoperována dvojitá kýla (pupečníková a nadpupečníková). Dříve trpěla nočními děsy, nyní je spánek klidný. Přes den bývá unavená.

Lenka začala pozdě mluvit – vystačila si s ukazováním. Řečovou bariéru překonala nástupem do mateřské školy, ale i tak hodně špatně mluvila. Spojovala slova špatně, takže musí docházet na logopedii.

Lenka je velmi přátelská a emotivní. Ve skupině se projevuje jako extrovert. Bohužel je však zároveň z nových či drobných věcí vystresovaná. Nejvíce má strach o své blízké. Nemá ráda, když se někdo v jejím okolí hádá, snaží se spor řešit či ukončit.

Mezi její oblíbené zájmy patří malování, prohlížení knih, víly, panenky, plyšové hračky, koně (dříve docházela na hipoterapii). Ráda sportuje – jezdí na kole a plave.

Rodinná anamnéza

Lenka pochází z úplné rodiny. Svým rodičům se narodila jako první dítě. Má jednoho sourozence, o dva a půl mladšího bratra Jakuba. S bratrem vychází dobře. Jakub je pohybově nadaný.

Oba rodiče jsou stejně přísní. Protože Lenka musí mít přesný režim, je doma vedená „sparťanská výchova“. V převládajícím stylu výchovy se matka ztotožňuje s demokratickou výchovou.

VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA (září, 2017)

Vstupní diagnostika proběhla v mateřské škole, kterou participant navštěvoval. V mateřské škole byla zajištěná klidná místnost pro diagnostiku.

Na první pohled Lenka působila velmi společensky a zároveň jako „snílek“.

Vyhodnocení

Při pohledu na Lenčin „strom myšlení a učení“ je hned patrné, které diagnostické úkoly byly pro ni snadné a které naopak ne. Plně protažené větve stromu (diagnostické úkoly jsou zvládnuty bez chyby) jsou označené pod čísly: 4, 5, 7, 9, 16 a 17.

V 1. a 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci chybovala v 1. diagnostickém úkole jednou u páté dvojice. Nevšimla si, že dvojice obrázků „jitrnic“ jsou totožné. V 2. diagnostickém úkole chybovala dvakrát, u 5. a 6. dvojice si nevšimla, že jsou abstraktní obrázky totožné. Diagnostický úkol č. 3 zaměřený na optické členění byl pro ni hodně náročný. Potřebovala k němu více času, ale i tak se jí nepodařil, chybovala devětkrát z deseti. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustické členění chybovala sedmkrát konkrétně ve slovech „přízeň“, „vyhledat“, „nevinný“, „křehký“, „nepříjemný“, „například“ a „přímka“. Ve slovech nedokázala rozlišit, jestli se v nich slabika „pří“ vyskytuje, či nevyskytuje. U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeného na akusticko-optické spojení, chybovala také třikrát, kdy na otázku „Který obrázek nakreslilo dané zvíře?“ si nemohla vzpomenout na názvy zvířat. V diagnostickém úkole č. 10 zaměřeném na optickou paměť chybovala u 4 geometrických tvarů. V 11. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou paměť si nezapamatovala poslední slovo, takže v obou hodnoceních je zaznamenaná jedna chyba. V diagnostickém úkole č. 12 zaměřeném na verbálně-akustickou paměť chybovala třikrát. Zapamatovala si jen první nesmyslné slovo „vis“. Diagnostický úkol č. 14 zaměřený na intermodální paměť a serialitu se Lence nepodařil, chybovala ve všech položkách. V 15. diagnostickém úkole zaměřeném na motoriku mluvidel chybovala čtyřikrát ve slovech „reflektor“, „kumulativní“, „organizátor“ a „chalcedon“. Slova se jí nepodařila správně vyslovit. V 18. diagnostickém úkole zaměřeném na akustickou pozornost chybovala jen jednou. Zapomněla dát znamení, že se v textu objevuje slovo „srna“. Příběh Lenku velmi zaujal a přála si ho vyslechnout celý. V tomto pokračování se už výkon participanta nehodnotil. V 19. diagnostickém úkole zaměřeném na schéma těla a prostorovou orientaci se úkol nepodařil splnit. Lenku úkol bavil, ale potřebovala k němu více času. Chyby spočívaly v tom, že jednotlivé pozice byly předváděné zrcadlově, viz příloha obrázek č. 21.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 2 (únor, 2018)

Druhá diagnostika následovala po šesti měsících začátkem února. Probíhala v mateřské škole, kterou participant navštěvoval, za klidných podmínek. Participant byl diagnostikovaný ze stejných diagnostických úkolů jako ve vstupní diagnostice. Ve druhé diagnostice si vedl podobně jako u vstupní diagnostiky a některé diagnostické úkoly dopadly trochu hůře. Větve na „stromu myšlení a učení" jsou protažené do konce u těchto diagnostických úkolů: 5, 9, 10, 16, 17 a 18.

Vyhodnocení

Diagnostické úkoly č. 1 a č. 2 zaměřené na zrakovou diferenciaci Lenku bavily. V 1. diagnostickém úkole chybovala jednou, u párových obrázků s listem si nevšimla, že u jednoho z nich chybí žebrování. Ve 2. diagnostickém úkole chybovala dvakrát. Ve 3. diagnostickém úkole zaměřeném na optické členění se zlepšila, chybovala šestkrát. Ve 4. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustickou paměť chybovala jednou. Nepoznala, že dvojice slov „sít – sníť" jsou rozdílné. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně akustické členění chybovala pouze ve dvou slovech, konkrétně v „nepříjemný a „přímka". Na úkol se velmi soustředila, ale u těchto slov nepoznala, že se v nich slabika „pří" vyskytuje. Diagnostický úkol č. 7 a č. 8 byl zaměřený na paměť. V 7. diagnostickém úkole, který byl zaměřený na opticko-akustické spojení, chybovala dvakrát. Nevzpomněla si na první a poslední název zvířat „husa" a „kůň". U diagnostického úkolu č. 8 zaměřeného na akusticko-optické spojení, chybovala také dvakrát, kdy na otázku „Který obrázek nakreslilo dané zvíře?" si nemohla vzpomenout. Diagnostické úkoly č. 11 a č. 12 byly zaměřené na verbálně-akustickou paměť. V 11. diagnostické úkole si nezapamatovala druhé slovo „ulice" a ve 12. diagnostické úkole si zapamatovala pouze poslední slovo „mer". Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na intermodální výkon paměti na sérii obrázků chybovala dvakrát. Nevzpomněla si na dvě slova „tuba" a „třešně". Ve 14. diagnostickém úkole zaměřeném na intermodální výkon paměti na sérii slov chybovala také dvakrát. Prohodila poslední dva obrázky konvice" a „kašpárek". V 15. diagnostické úkole (motorika mluvidel) chybovala ve výslovnosti v těchto slovech: „reflektor", „organizátor" a „chalcedon". 19. diagnostický úkol prověřující schéma těla a prostorovou orientaci se Lence velmi povedl na rozdíl od vstupní diagnostiky. Chybovala jen v jedné pozici, kterou předvedla zrcadlově, viz příloha obrázek č. 22.

DIAGNOSTIKA ČÍSLO 3 (červen, 2018)

Třetí diagnostika následovala po pěti měsících v červnu. Probíhala v mateřské škole, kterou participant navštěvoval, za klidných podmínek. Participant byl diagnostikovaný ze stejných diagnostických úkolů jako u předchozích dvou diagnostik a vedl si podobně. Na „stromě myšlení a učení" jsou některé větve delší a některé kratší. Protažené větve do konce jsou u diagnostických úkolů: 1, 4, 5, 7, 8, 14, 15, 16, 17 a 18.

Vyhodnocení

Ve 2. diagnostickém úkole zaměřeném na zrakovou diferenciaci chybovala jednou. Ve 3. diagnostickém úkole zaměřeném na optické členění chybovala šestkrát. V 6. diagnostickém úkole zaměřeném na verbálně-akustické členění chybovala šestkrát, ve slovech „přízeň", „křehký", „neklidný", „nepříjemný", „znejistět" a „přímka" nepoznala, že se ve slovech vyskytuje, či nevyskytuje slabika „pří". Tentokrát se zdálo, že si je v plnění úkolu nejistá. Diagnostický úkol č. 9 a č 10 byl zaměřený na optickou paměť. Lenčiným úkolem bylo si zapamatovat obrázky a geometrické tvary ve správném pořadí. V 9. diagnostickém úkole chybovala dvakrát, prohodila obrázky, a v 10. diagnostické úkole chybovala pětkrát. Diagnostické úkoly č. 11 a č. 12 byly zaměřené na verbálně-akustickou paměť. V 11. diagnostickém úkole, kde se hodnotilo zapamatování slov, si pamatovala dvě slova „ulice", „stůl" a v druhém hodnocení nebylo správné pořadí, takže tam neuspěla vůbec. Ve 12. diagnostickém úkole si zapamatovala první slovo „vis", zbylá neřečená slova jsou považována za chyby. Ve 13. diagnostickém úkole zaměřeném na intermodální výkon paměti na sérii obrázků chybovala dvakrát. Nevzpomněla si na dvě slova „tuba" a „třešně". V 15. diagnostické úkole (motorika mluvidel) chybovala ve výslovnosti jen v jednom slově: „teploměr". V 19. diagnostickém úkole se Lence nedařilo, 7 pozic předvedla zrcadlově, viz příloha obrázek č. 23.

Dílčí závěr

Lenka při diagnostikách měla problém s pozorností. Neustále si všímala věcí kolem sebe a potřebovala si povídat o běžných tématech, které se jí týkaly (rodina, kamarádi, zážitky). Na většinu úkolů potřebovala více času a při diagnostikách se muselo dávat dobrý pozor, jestli úkolům skutečně rozumí.

Některé větve „stromu myšlení a učení" nejsou zcela protažené. U Lenky se musí zahrnout patologický vliv z osobní anamnézy, kde je uvedeno, že Lenka se narodila se svalovou

hypotonií. Lenčiným rodičům byly předány listy z „Programu nácviku“, které doporučuji k podpoření úrovně optického vnímání a verbálně-akustické paměti.

Z provedeného pozorování vyplývá, že Lenka dosahuje nižší úrovně v oblasti kognitivních a percepčních funkcí před vstupem do základní školy. Lze předpokládat, že při vstupu do první třídy se mohou objevit obtíže s učením.

6.5 Úroveň dílčích funkcí po nástupu do první třídy

Poslední diagnostika proběhla u všech respondentů na začátku druhého pololetí 1. třídy. Schůzky proběhly individuálně s participanty i s jejich rodiči. Byly zajištěné dobré podmínky, aby participanti při diagnostice nebyli ničím rušeni. Nadále se pracovalo pomocí výzkumného instrumentu od Brigitte Sindelarové. V závěru schůzky byli rodiče tázáni na 4 otázky:

- Jak probíhal nástup do 1. třídy?
- Jak probíhalo první pololetí v 1. třídě?
- Jak se dítěti líbí ve škole?
- Používali listy z „Programu nácviku“?

MARTIN (7 let a 10 měsíců), únor 2019

Martin na schůzce vypadal spokojeně a uvolněně. Nástup do 1. třídy proběhl hladce. V průběhu pololetí se neobjevily žádné problémy s učením ani žádné komplikace. Martinovi se ve škole líbí a rád do ní chodí. Má zde mnoho kamarádů a nejlepšího kamaráda z mateřské školy, se kterým sedí v lavici. Listy s „Programu nácviku“ nebyly využity.

Dle „stromu učení a myšlení“ je úroveň dílčích funkcí vysoká. Martin téměř ve všech oblastech dílčích funkcí dosáhl maxima. U diagnostických úkolů s označením č. 8, 9, 10, 13, 14 vidíme neprotažené větve. Tyto subtesty jsou zaměřené převážně na zrakovou nebo sluchovou paměť. Vzhledem k tomu, že Martin nemá s učením ve škole žádné problémy, lze předpokládat, že chyby při plnění diagnostických úkolů vznikly na základě momentální nepozornosti, viz příloha obrázek č. 24.

ALEŠ (7 let a 9 měsíců), únor 2019

Aleš na schůzce vypadal spokojeně a uvolněně. Nástup do 1. třídy proběhl hladce. V průběhu pololetí se neobjevily žádné problémy s učením. Alešovi se ve škole líbí a rád do ní chodí. Ve třídě má mnoho kamarádů a působí v ní jako bavič. Listy z „Programu nácviku“ byly využity.

Dle „stromu učení a myšlení“ je úroveň dílčích funkcí vysoká. Aleš téměř ve všech oblastech dílčích funkcí dosáhl maxima. U diagnostických úkolů s označením č. 2, 3, 7, 12/1,2, 14, 15 a 18 vidíme neprotažené větve. Tyto subtesty jsou zaměřené převážně na sluchovou paměť. Aleš nemá problémy s učením ve škole, ale přetrvávají problémy s výslovností, která se trochu zhoršila důsledkem nepříjemného způsobu nápravy ze strany logopeda, viz příloha obrázek č. 25.

TOMÁŠ (7 let a 7 měsíců)

Tomáš na schůzce vypadal spokojeně a uvolněně. Nástup do 1. třídy proběhl hladce. V průběhu pololetí se trochu objevily problémy se čtením. Nedařilo se mu číst slova „spojeně“, ve třídě se učili číst analyticko-syntetickou metodou. Nyní po doučování ve škole čtení zvládá bez problémů. Dále se ve škole učí matematika podle metody Hejného. V matematice mu dělá problém přechod přes „desítku“. Celkově se Tomovi ve škole líbí a rád do ní chodí. Má zde mnoho kamarádů a nejlepšího kamaráda z mateřské školy, se kterým sedí v lavici. Listy s „Programu nácviku“ nebyly využity.

Dle „stromu učení a myšlení“ je úroveň dílčích funkcí vysoká. Ovšem na větvích, které zjišťují úroveň dílčích funkcí v oblasti paměti (subtesty č. 7, 8, 9, 10, 14), lze vidět, že Tomáš nedosáhl vysokých výsledků. Zde může být příčinou, že se Tomovi hůře dařilo ve čtení a počítání přes „desítku“, viz příloha obrázek č. 26.

LENKA (7 let a 6 měsíců)

Lenka na schůzce vypadala spokojeně a uvolněně. Nástup do 1. třídy proběhl hladce. V průběhu pololetí se neobjevily žádné problémy s učením ani žádné komplikace. Lence se ve škole líbí a ráda do ní chodí. Ve třídě je dobře přijímána a ráda dětem radí a pomáhá. Listy s „Programu nácviku“ byly využity občas.

Dle „stromu učení a myšlení“ je úroveň dílčích funkcí vysoká. Lenka téměř ve všech oblastech dílčích funkcí dosáhla maxima. U diagnostických úkolů s označením č. 3, 10 a14 vidíme neprotažené větve. Tyto subtesty jsou zaměřené převážně na zrakovou diferenciaci nebo paměť. V osobní anamnéze je uvedeno, že se Lenka narodila se svalovou hypotonií. Přesto školu zvládá bez problémů s domácí přípravou, která je v první třídě samozřejmostí, viz příloha obrázek č. 27.

7 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A DISKUZE

V diplomové práci jsme se zabývali charakteristikou dítěte předškolního věku a rozvojem dílčích funkcí a deficity dílčích funkcí u dětí před vstupem do základní školy. V teoretické části jsou rozepsané okruhy týkající se této problematiky.

Hlavním kritériem výběru participantů do diplomové práce byl věk a odklad školní docházky. Pro tento účel byly vybrány čtyři děti ze dvou mateřských škol, u kterých byla opakovaně provedena diagnostika instrumentem vytvořeným Sindelarovou (2016). Výzkum probíhal dva roky od května 2017 až do února 2019. V květnu 2017 byla provedena vstupní diagnostika, kde se zjišťovala úroveň dílčích funkcí u jednotlivých participantů. Druhá a následně třetí diagnostika proběhla v odstupech přibližně po šesti měsících, kde se sledovalo zrání percepčních a kognitivních funkcí u participantů. Čtvrtá diagnostika proběhla na začátku druhého pololetí 1. třídy, aby se zjistilo, zda participanti dosáhli optimální úrovně před vstupem do 1. třídy, či nikoliv.

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat a zhodnotit úroveň rozvoje dílčích funkcí žáků před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy.

Hlavní cíl byl dále rozdělen do 4 dílčích cílů:

1. Jaká je úroveň dětí (jejich dílčích funkcí) na konci předškolního vzdělávání.
2. Jak dítě zvládá nástup do 1. třídy a jaký je průběh v prvním pololetí.
3. Provést vzájemnou komparaci zjištěných dat.
4. Navrhnout případná opatření k rozvoji jednotlivých schopností.

K dosažení hlavního i dílčích cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

1. Dosahují děti před vstupem do ZŠ optimální úrovně rozvoje dílčích funkcí?
2. V případě, že nedosahují optimální úrovně dílčích funkcí, je tento deficit/deficity řešen? Jakým způsobem je řešen?
3. Pokud nedosahuje dítě v předškolním období dané úrovně a při nástupu do ZŠ také ne, je deficit napraven v průběhu 1. ročníku ZŠ?
4. Dosahují děti při nástupu nebo po nástupu do 1. třídy optimální úrovně?

Navíc se do výzkumu zahrnul aspekt zrání dítěte, kde se sledoval vývoj zralosti centrální nervové soustavy pomocí zmíněných diagnostik instrumentu od Sindelarové (2016).

Nyní se zaměříme na první tři problémové otázky. V průběhu výzkumu (roku a půl) byl u každého participanta zaznamenán progres v jednotlivých dílčích funkcí, kdy při vstupní diagnostice žádný participant nedosahoval optimální úrovně dílčích funkcí. Ve většině oblastí participanti chybovali v jednotlivých subtestech. Výjimkou byly dva subtesty s označením č. 17 a č. 18, kde všichni respondenti tyto úlohy zvládli bez chyby ve všech diagnostikách. Před vstupem do ZŠ proběhla v pořadí 3. diagnostika, ve které se ověřovala dosažená úroveň dílčích funkcí.

Martin v ní dosáhl optimální úrovně dílčích funkcí (ve většině subtestech nechyboval vůbec). V subtestu č. 8 měl 3 tři chyby. Z toho důvodu mu byl doporučen „Program nácviku“ z oblasti akusticko-optického vnímání.

Aleš ve 3. diagnostice dosáhl optimální úrovně dílčích funkcí. Lehký deficit se objevil v dílčí funkci na akustickou paměť a v motorice řeči. Pro nápravu mu byl doporučen „Program nácviku“ ze zmíněných oblastí.

Tomáš dosáhl také dobrých výsledků, ale už jsou na hranici optimální úrovně. Téměř polovinu subtestů zvládl s mnoha chybami, kde měl v jednotlivých subtestech skoro polovinu špatně. Nejvíce se to projevovalo v pamětních úlohách. Z toho důvodu mu byl doporučen „Program nácviku“ zaměřený na optickou a akustickou paměť.

Lenka si vedla ve 3. diagnostice podobně jako Tomáš. V mnoha subtestech chybovala ve vyšší četnosti. Dosažená úroveň dílčích funkcí je na hranici s optimální úrovní. Pro dosažení vyšší úrovně jí byl doporučen „Program nácviku“ z oblastí optického vnímání a verbálně-akustické paměti.

Tímto jsme si odpověděli na první tři z problémových otázek. Poslední problémová otázka byla zaměřena na to, zda děti, které před vstupem do ZŠ nedosáhli optimální úrovně, jí v průběhu první třídy dosahují. Z výzkumu jsme zjistili, že dvě děti ze čtyř nedosahují optimální úrovně před vstupem do 1. třídy – Tomáš a Lenka. Navíc se ověřovalo, zda deficit dílčí funkce v oblasti akustické paměti se u Aleše zmírnil.

V únoru 2019 proběhla poslední, 4. diagnostika, která měla prokázat, zda se úroveň dílčích funkcí u Tomáše, Lenky a Aleše zlepšila za předpokladu dalšího osmiměsíčního odstupu a „Programu nácviků“.

U Tomášovy 4. diagnostiky vyšlo najevo, že deficity z oblasti intermodálního kódování (optické a akustické paměti) stále přetrvávají. Tento fakt se odráží i ve školním prostředí, kdy se v průběhu pololetí vyskytly problémy s učením ve čtení a v matematice při přechodu přes „desítku“. Tomášovi dělá problém si zapamatovat jednotlivé mezikroky při plnění úkolů ve škole, např. má za úkol na číselné ose znázornit postup vypočítání příkladu: uprostřed

počítání se zastaví a neví, jak dál pokračovat, protože už zapomněl, s jakými vstupními informacemi začínal. Při čtení se mu stávalo, že si přečetl slovo či krátkou větu po slabikách a nevěděl, co přečetl.

„Program nácviku“ nebyl využit, ale školní doučování Tomášovi pomáhá překonat nedostatky ve škole.

Čtvrtá diagnostika u Lenky dopadla nad očekávání velmi dobře. V subtestech, ve kterých chybovala ve 3. diagnostice, se velmi zlepšila. Jediný subtest pod označením č. 3 zaměřený na zrakovou diferenciaci dopadl hůře. Nicméně Lence se ve škole daří a nemá problémy s učením i přes vrozenou svalovou hypotonii. Je znát časový odstup od 3. diagnostiky, pečlivá domácí příprava a využití „Programu nácviku“.

Alešova 4. diagnostika dopadla dobře, ale deficit z oblasti akustické paměti a motoriky mluvidel se zlepšil jen nepatrně. Ve škole se při učení deficit výrazně neprojevuje.

Pomocí odpovědí na problémové otázky jsme dosáhli dílčích cílů. Zjistili jsme, že dva participanti, Martin a Aleš, dosahují optimální úrovně na konci předškolního vzdělávání. Nástup a následné první pololetí v 1. třídě proběhlo dobře. Tomáš a Lenka nedosáhli optimální úrovně na konci předškolního vzdělávání, proto jim byla navrhnutá opatření prostřednictvím Programu nácviku. V průběhu února 2019 proběhla poslední diagnostika, která u Lenky prokázala dosáhnutí optimální úrovně dílčích funkcí. U Tomáše 4. diagnostika prokázala přetrvávající deficit v oblasti intermodálního kódování.

Tímto se nám podařilo dosáhnout hlavního cíle popsat a zhodnotit úroveň rozvoje dílčích funkcí žáků před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy.

8 ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali dětmi předškolního věku, zejména před vstupem do základní školy, proto je zde kapitola věnovaná předškolnímu vzdělávání a následné povinné školní docházce. Dále navazujeme kapitolou školní zralosti a připravenosti dětí před vstupem do základní školy, charakteristikou předškolního dítěte a vývoje psychických zvláštností, které jsou důležitým předpokladem pro zvládnutí první třídy. Pro uvedení do problematiky diplomové práce je třetí kapitola věnována specifickým poruchám učení a následně se ve čtvrté kapitole specifikuje směr diplomové práce, kterým jsou dílčí funkce a deficity dílčích funkcí. Dílčí funkce a jejich deficity jsou podrobně rozepsány pro pochopení problematiky v následné empirické části a je na nich založený pozorovací instrument.

Nejvýznamnější částí diplomové práce byl výzkum, ve kterém se ověřovala úroveň dílčích funkcí žáků před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy. Participanti byli vybráni na základě věku a odložené školní docházky ze dvou mateřských škol v Pardubickém kraji. Výzkum trval dva roky, a to od května 2017 do února 2019. Pro výzkum byla zvolena metoda pozorování pomocí instrumentu vytvořeným Sindelarovou (2016). Tento instrument posloužil k diagnostikám, ve kterých se ověřovala úroveň dílčích funkcí jednotlivých participantů. Zjištěná data se znázorňovala do vytvořených záznamových archů, tzv „stromů učení a myšlení“ od Sindelarové (2016).

Kromě ověřování úrovně dílčích funkcí před vstupem do základní školy se navíc sledoval jejich vývoj z hlediska času – tedy postupného zrání centrální nervové soustavy u jednotlivých participantů. Z tohoto pozorování vyšlo najevo, že s každým časovým odstupem (šesti měsíců) se podle diagnostiky zvyšuje úroveň dílčích funkcí.

Hlavní cíl diplomové práce byl splněn. Podařilo se provést a zhodnotit úroveň rozvoje dílčích funkcí žáků před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání a poté po nástupu do základní školy. Na základě hlavního cíle vyplynulo, že dva respondenti ze čtyř dosáhli optimální úrovně dílčích funkcí před nástupem k povinnému základnímu vzdělávání. Další dva respondenti nedosáhli optimální úrovně, proto jim byl navržen „Program nácviku“ vytvořený Sindelarovou (2016). Čtvrtá diagnostika proběhla po prvním pololetí první třídy v únoru 2019. Zaměřená byla hlavně na participanty, kteří nedosáhli optimální úrovně před vstupem do základní školy. Jeden ze dvou participantů dosáhl optimální úrovně, druhý participant jí nedosáhl a přetrvává u něj deficit dílčí funkce, který se projevuje v problémech s učením.

Přínosem diplomové práce jsou autentické kazuistiky, na kterých byla vypozorována individualita osobnosti dítěte, jeho psychický vývoj, vývoj percepčních a kognitivních funkcí dítěte a rozdíl v přístupu rodičů se snahou napravit deficity dílčích funkcí.

Seznam literatury

AFFOLTER, Félicie. *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. 10. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 2006. ISBN 978-3788302559.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* ŠMARDOVÁ. Vlasta. Vyd. 2., Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9

BUCHER, Huguette. *Les problemes psychomoteur chez les enfants*. 2. Masson, 1978. ISBN 978-2225433405.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ. *Psychologie*. Praha: H+H, 2002. ISBN 80-7319-015-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.

FRAŇKOVÁ, Slávka, Eva MALICHOVÁ a Jana PAŘÍZKOVÁ. *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024622477.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-748.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997. ISSN 1211-670X.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7178-389-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. KREJČÍŘOVÁ, Dana. 4. vydání, přepracované a doplněné. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

LEMPP, R. a G. NISSEN. Organische Psychosyndrome. HARBAUER, H., G. NISSEN a P. STRUNK. *Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie*. 2. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 1974, 273 - 332. ISBN 978-3-642-96205-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jaroslav KOCH. *Psychologie a pedagogika dítěte*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1960.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-27-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, Pavel a Marie VÁGNEROVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0131-4.

SCHARINGEROVÁ, J. Dílčí oslabení výkonu. *Speciální pedagogika,* 1999, č.1, s. 20-28. ISSN 1211-2720.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 6. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Elektronické zdroje

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Případová studie - kazuistika*. Liberec, 2005. Dostupné také z: https://turbo.cdv.tul.cz/pluginfile.php/6369/mod_book/chapter/4481/Diagnostika/Kazuistika.pdf

MORVAY, Rudolf. *Psychodiagnostika s.r.o* [online]. Brno [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=597&ZozArg=1&Kateg=1

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Přípravné třídy [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/pripravne-tridy-zakladnich-skol-od-skolniho-roku-2017-2018

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Mezinárodní dokumenty [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty

Ministerstvi školství, mládeže a tělovýchovy: Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020

Národní ústav pro vzdělávání: RVP pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-04-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: RVP PV [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304/

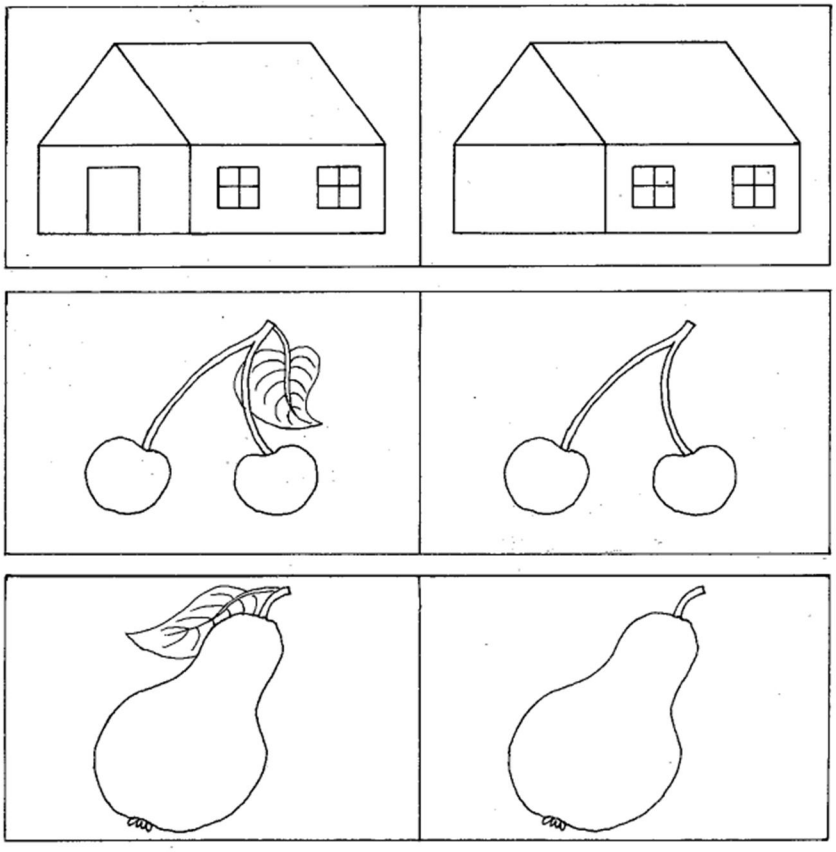
Refernet: Mezinarodni klasifikace pro vzdelavaci programy ISCED [online]. Praha: Creative commons, 2019 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: http://www.refernet.cz/aktuality/ostatni/mezinarodni-klasifikace-pro-vzdelavaci-programy-isced-ohlednuti-za-jeji-historii

ŞTEFAN, Catrinel A. *Preschool screening for social and emotional competenties: development and psychometric properties. Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal* [online]. 2009, **13**(2), 121-146 [cit. 2019-04-09]. ISSN 1224-8398. Dostupné z: http://ceica.cognitrom.ro/files/file/screening-ul%20competentelor%20emotionale%20si%20sociale%20la%20prescolari.pdf

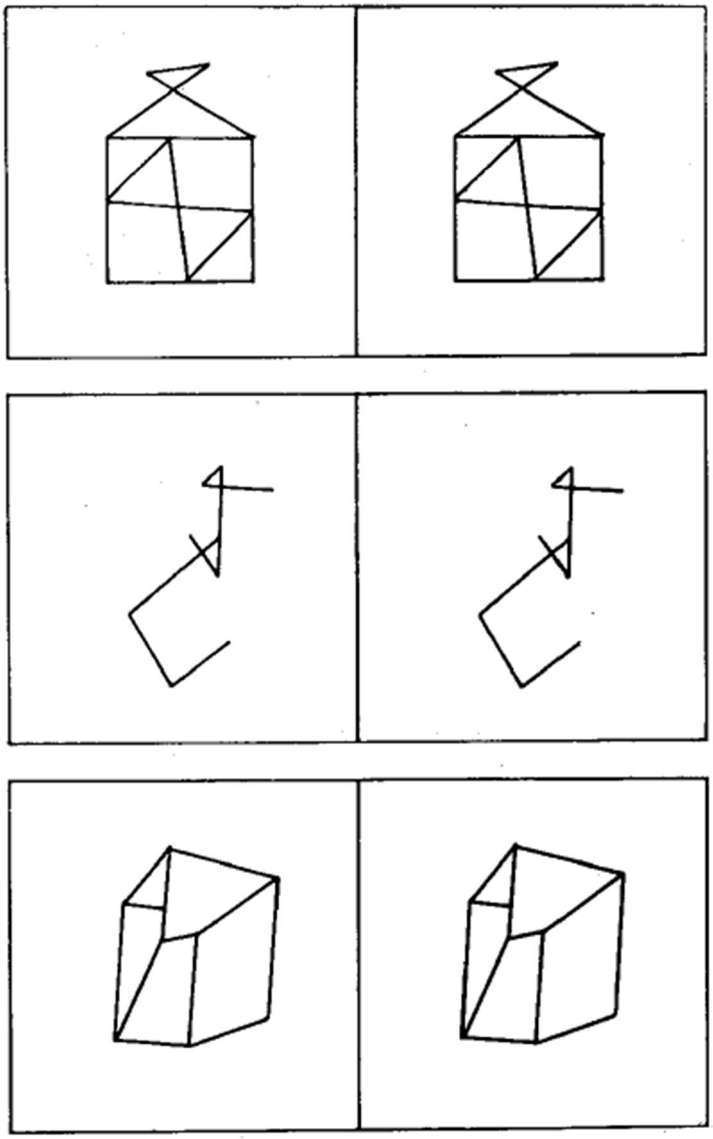
Školský zákon 561/2004 Sb. [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019

Přílohy

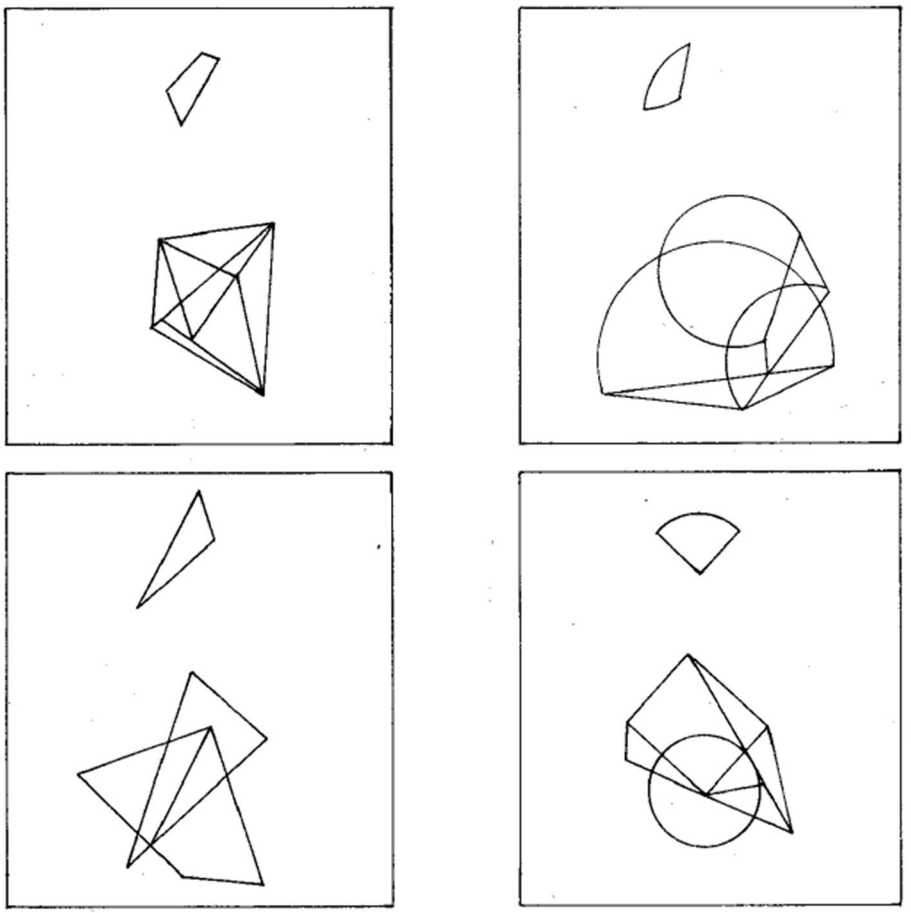
Obrázky k ukázkám jednotlivých subtestů instrumentu ke zjištění úrovně dílčích funkcí od Sindelarové (2016).



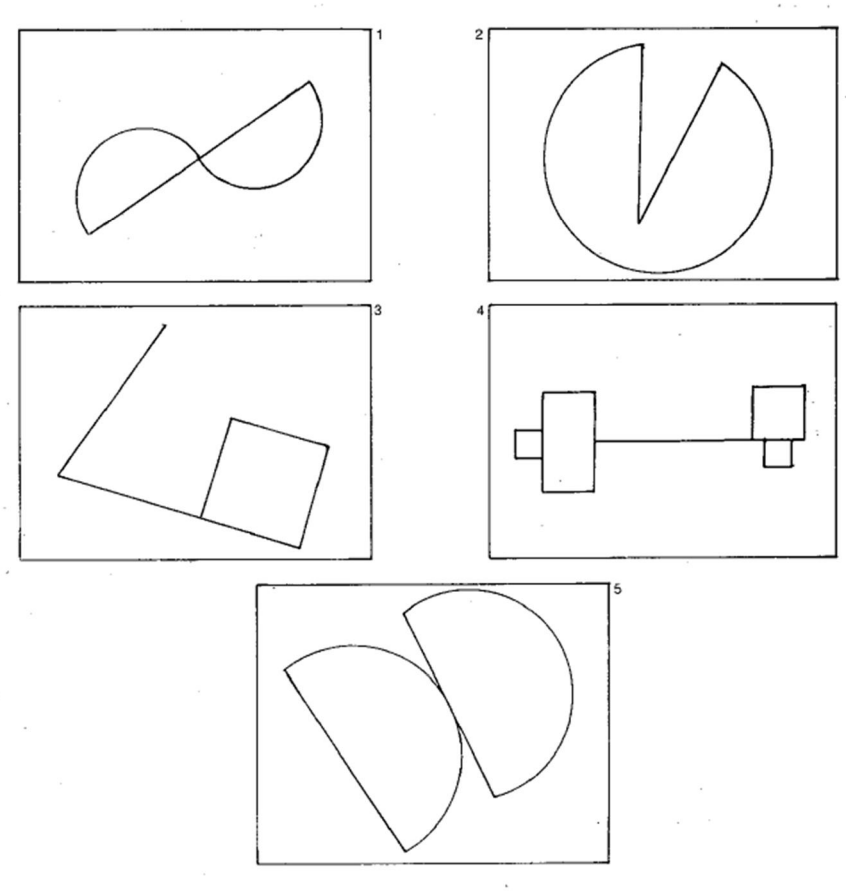
Obrázek 1 Rozdíly v párových obrázcích



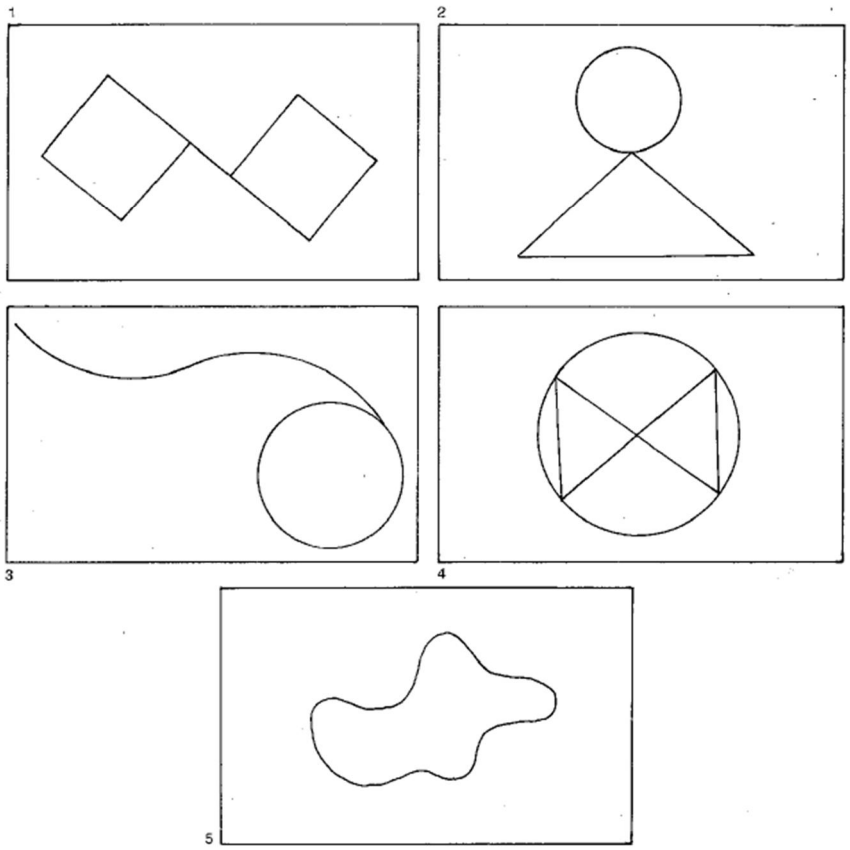
Obrázek 2 Rozdíly v párových tvarech



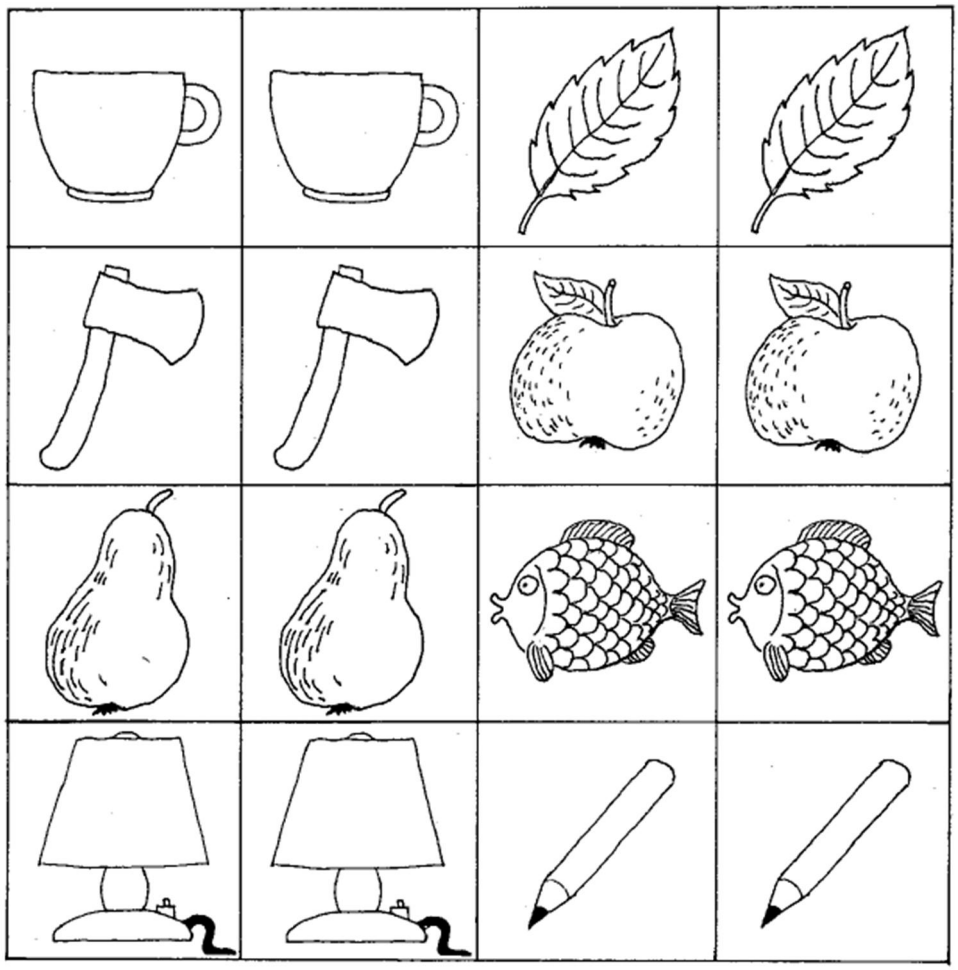
Obrázek 3 Ukryté tvary



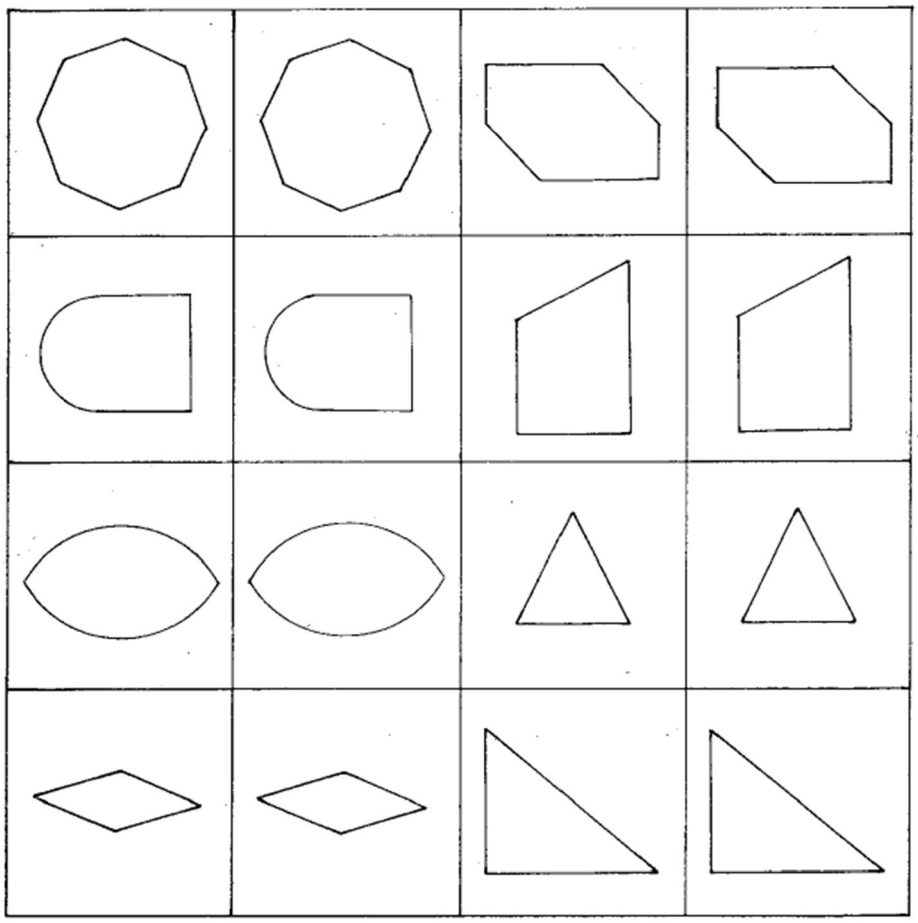
Obrázek 4 Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem



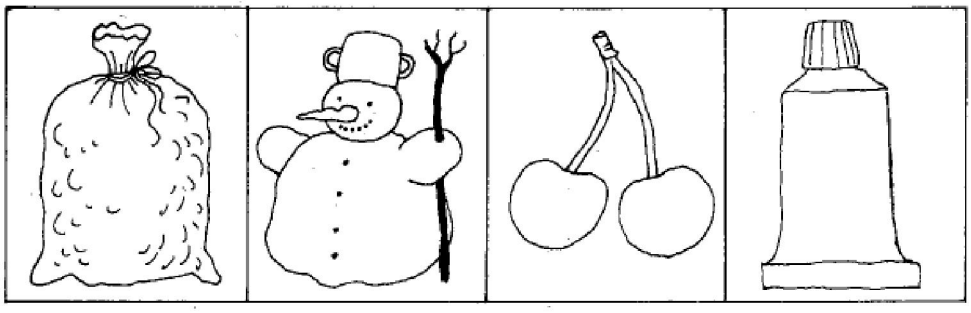
Obrázek 5 Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem



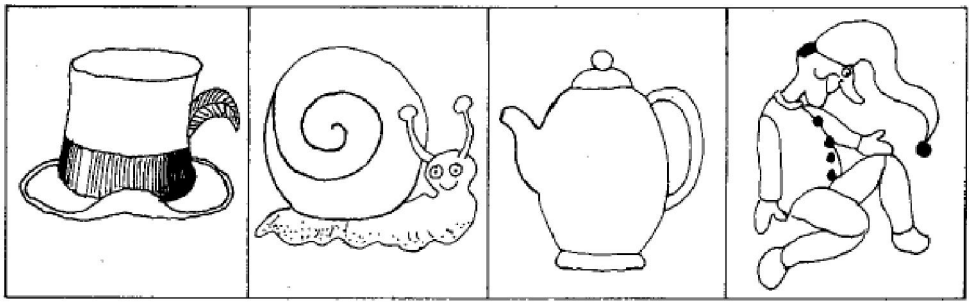
Obrázek 6 Paměť na obrázky



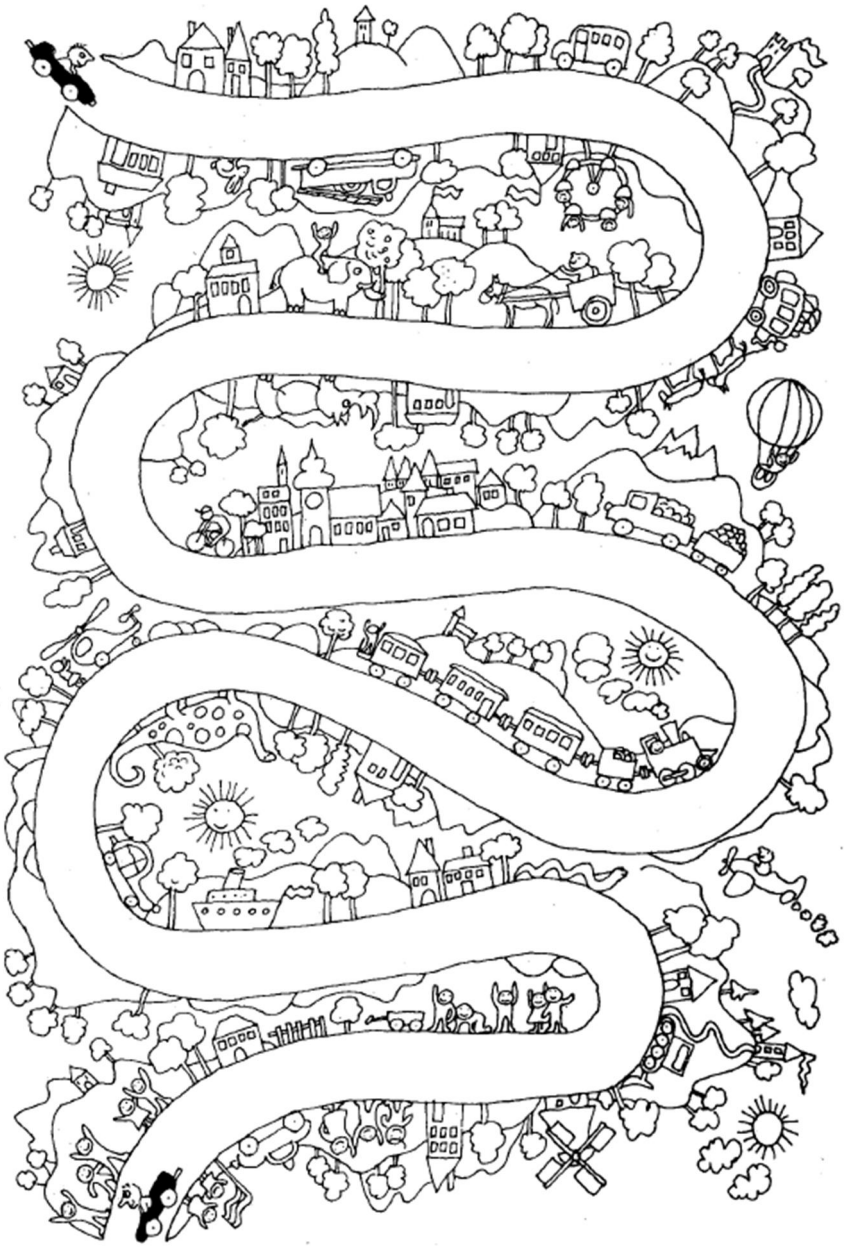
Obrázek 7 Paměť na tvary



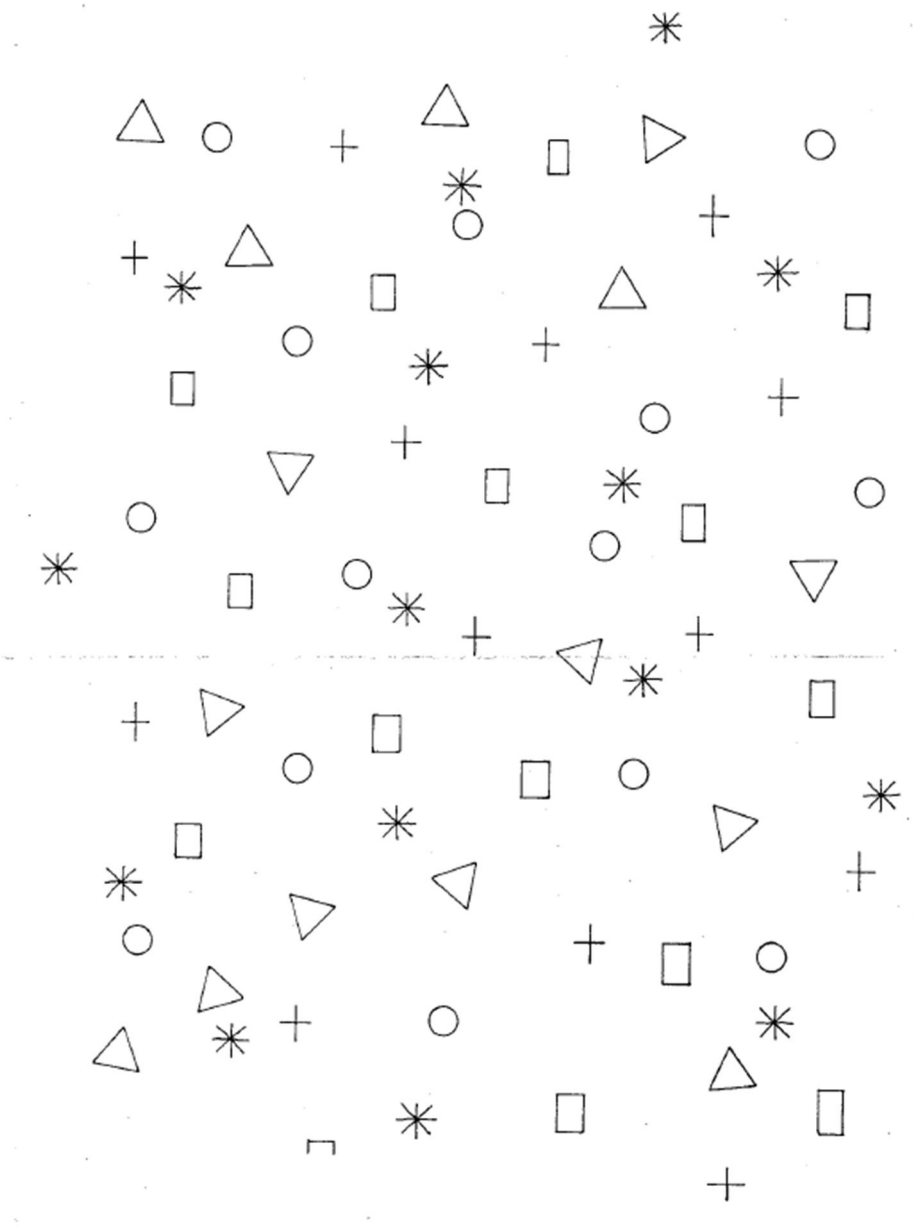
Obrázek 8 Zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy



Obrázek 9 Zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky

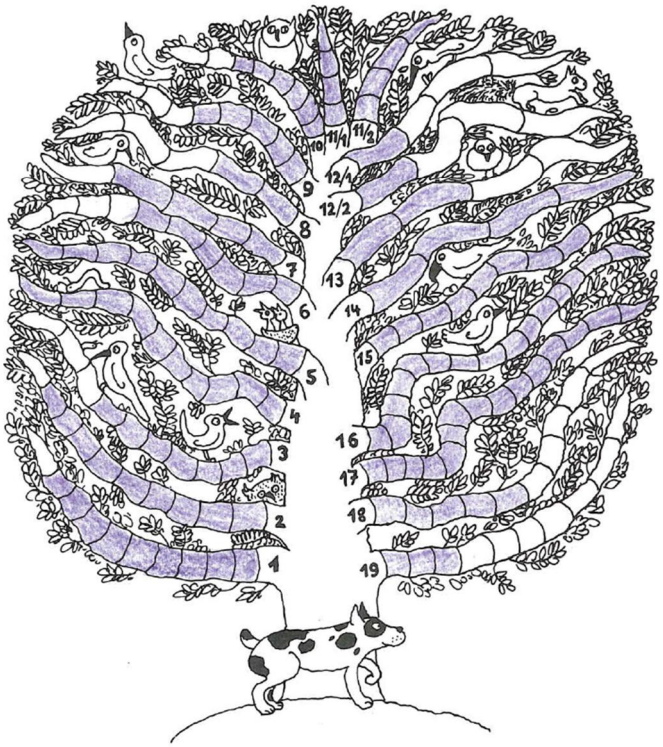


Obrázek 10 Koordinace ruky a oka při psaní

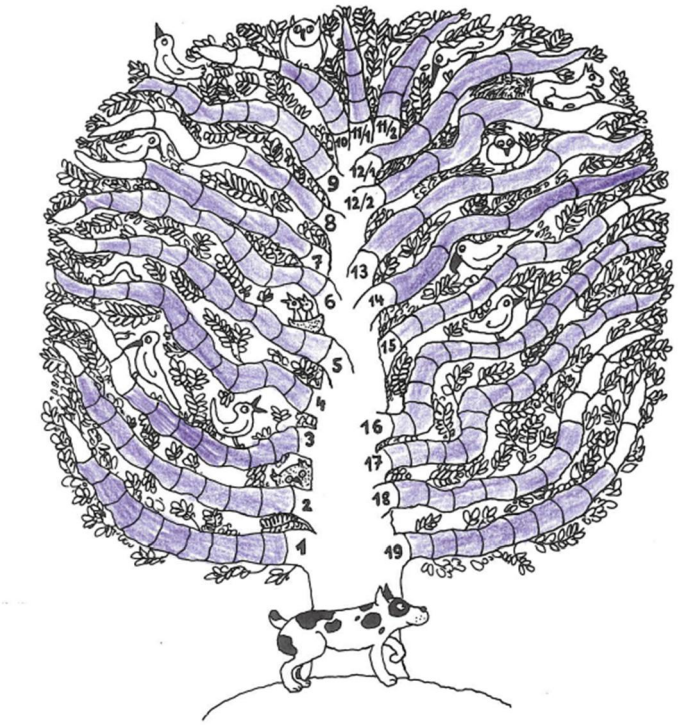


Obrázek 11 Vyhledávání obrázků

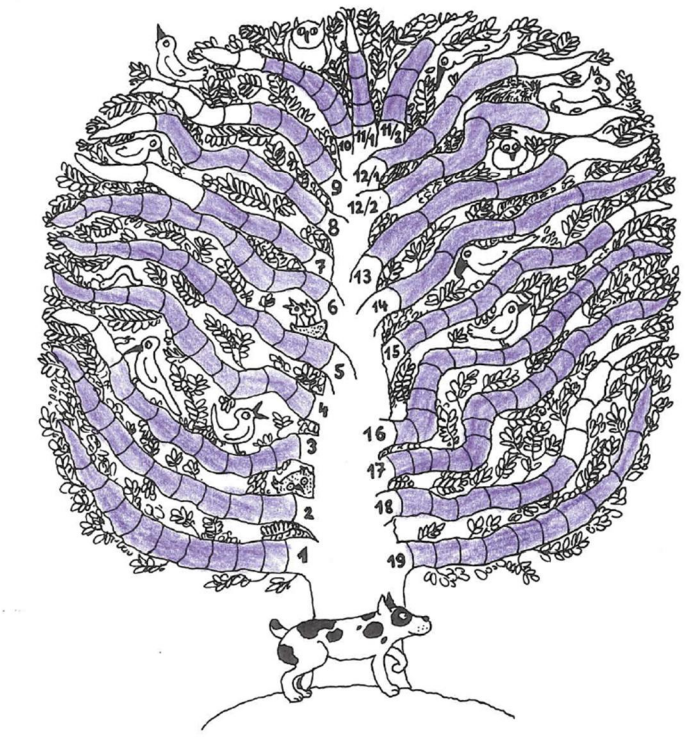
DIAGNOSTIKY PARTICIPANTŮ – PŘED VSUPEM DO ZŠ



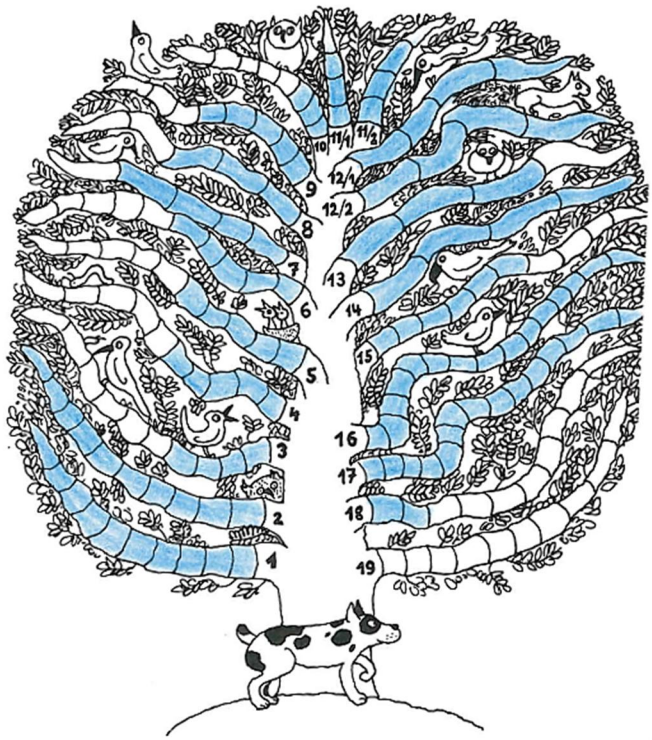
Obrázek 12 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Martin – Vstupní diagnostika, září (2017)



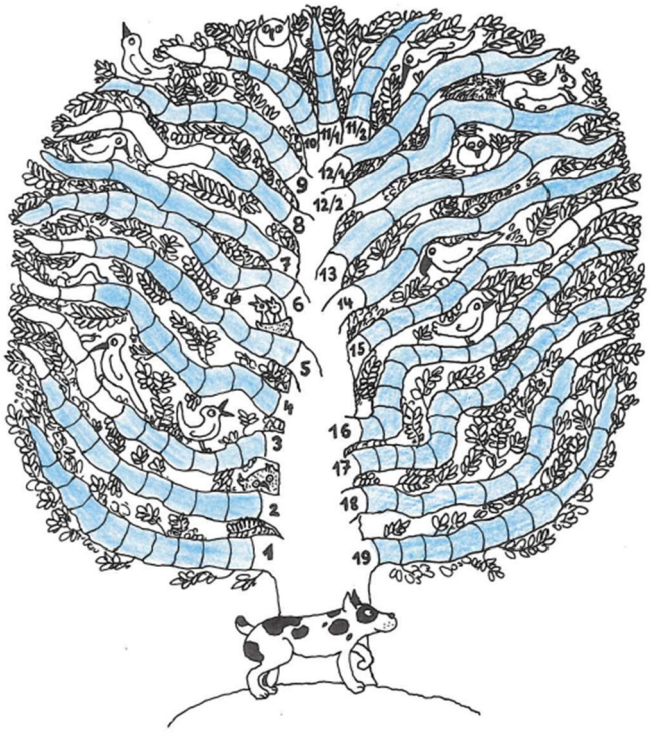
Obrázek 13 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Martin – Diagnostika číslo 2, leden (2018)



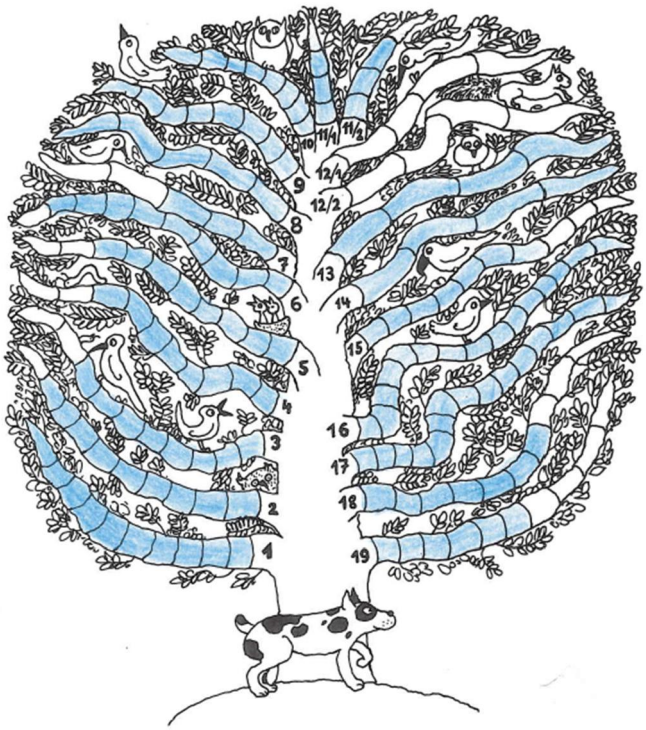
Obrázek 14 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Martin – Diagnostika číslo 3, květen (2018)



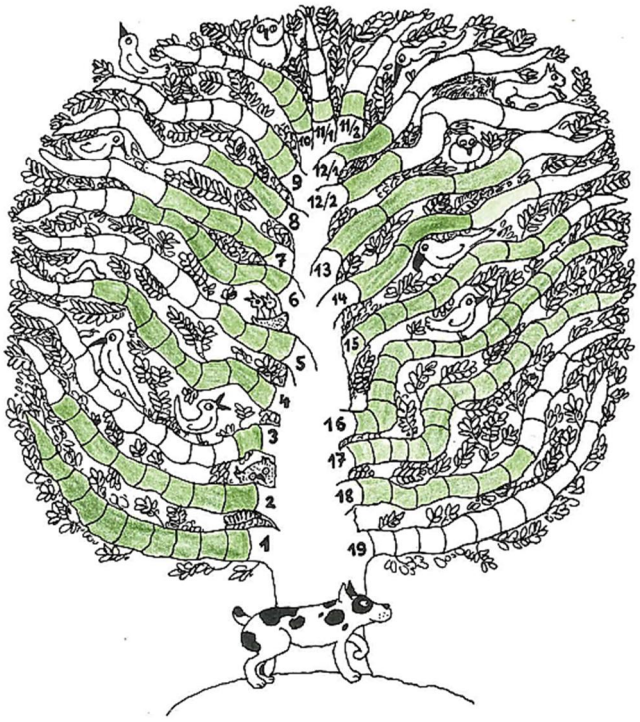
Obrázek 15 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Aleš – Vstupní diagnostika, září (2017)



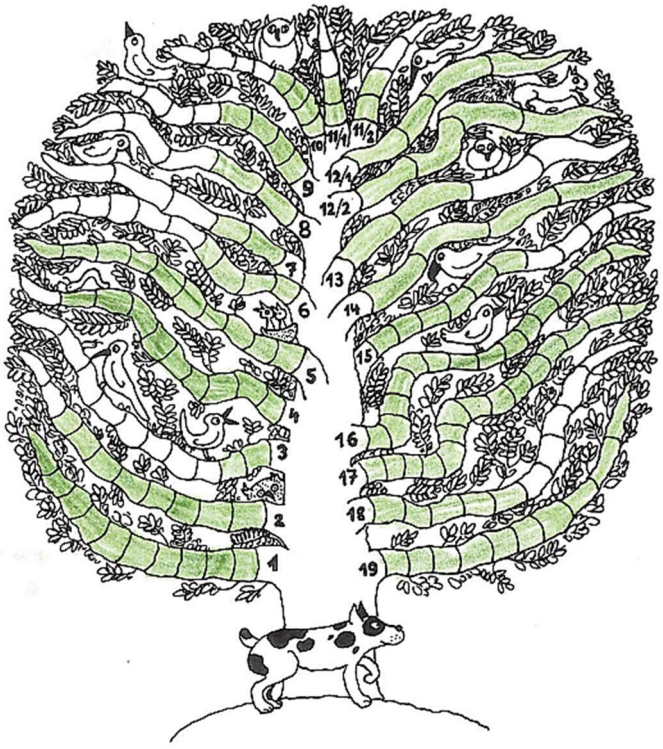
Obrázek 16 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování ***Aleš – Diagnostika číslo 2, leden (2018)***



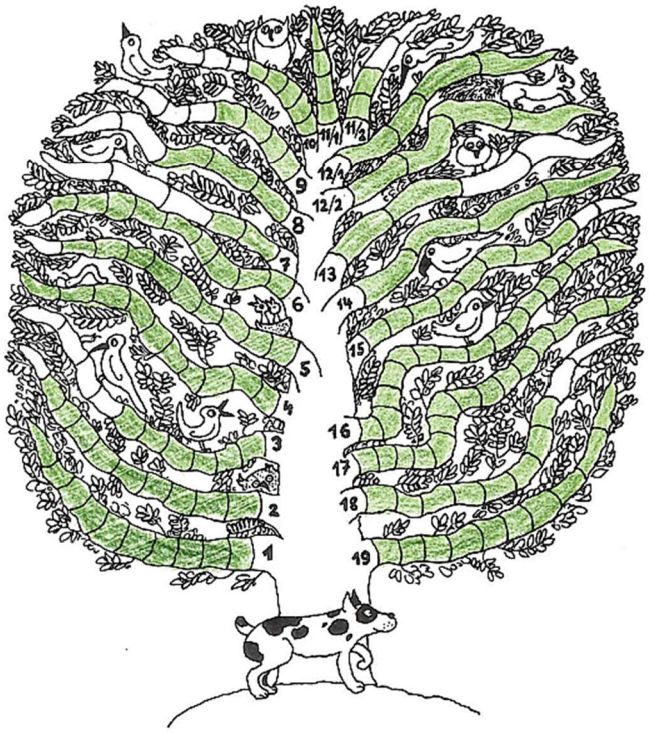
Obrázek 17 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování ***Aleš – Diagnostika číslo 3, červen (2018)***



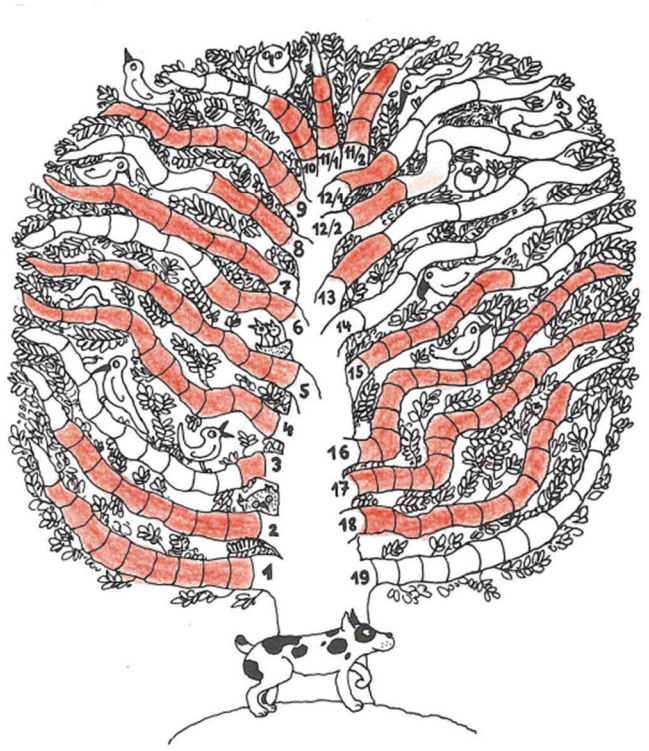
Obrázek 18 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Tomáš – Vstupní diagnostika, září (2017)



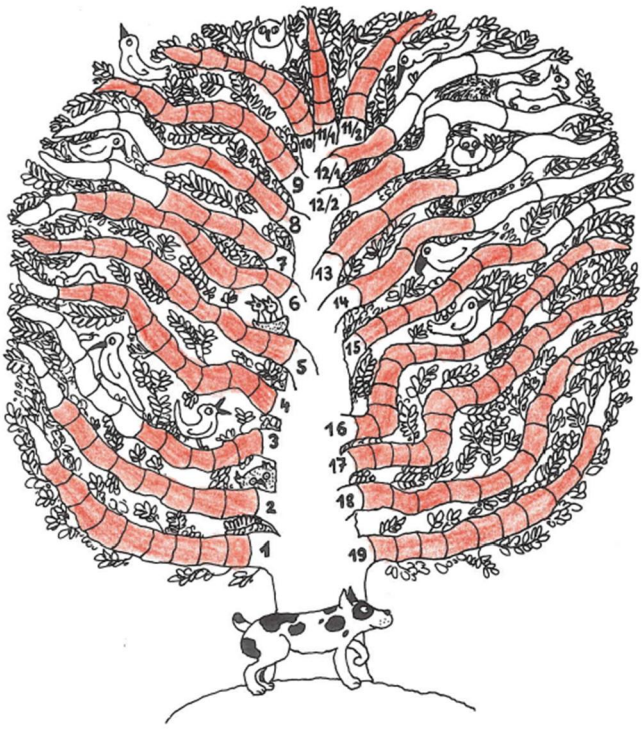
Obrázek 19 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Tomáš – Diagnostika číslo 2, leden (2018)



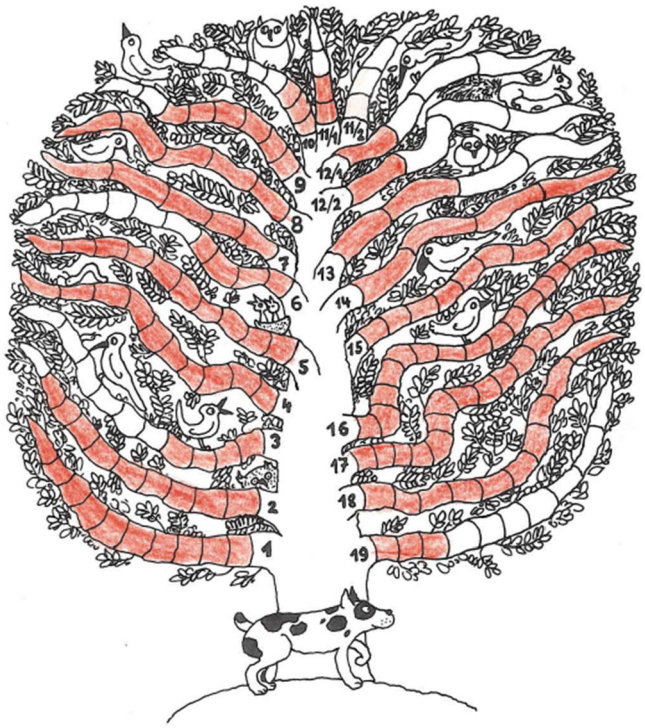
Obrázek 20 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Tomáš – Diagnostika číslo 3, květen (2018)



Obrázek 21 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Lenka – Vstupní diagnostika, září (2017)

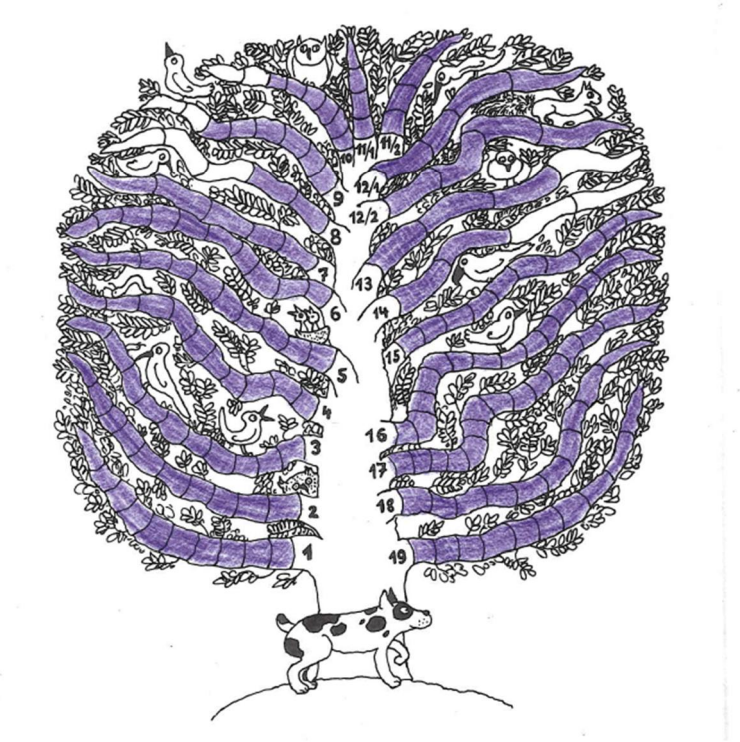


Obrázek 22 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Lenka – Diagnostika číslo 2, únor (2018)

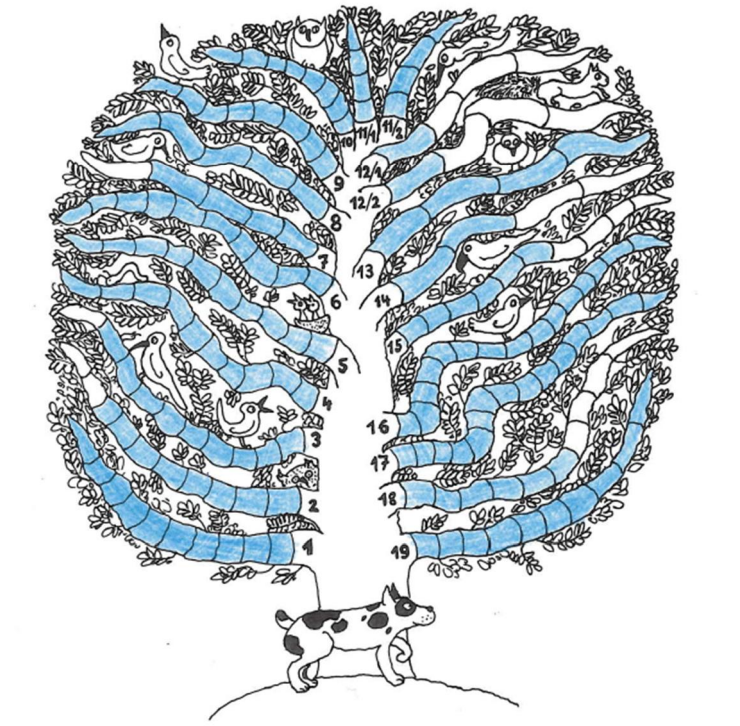


Obrázek 23 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Lenka – Diagnostika číslo 3, červen (2018)

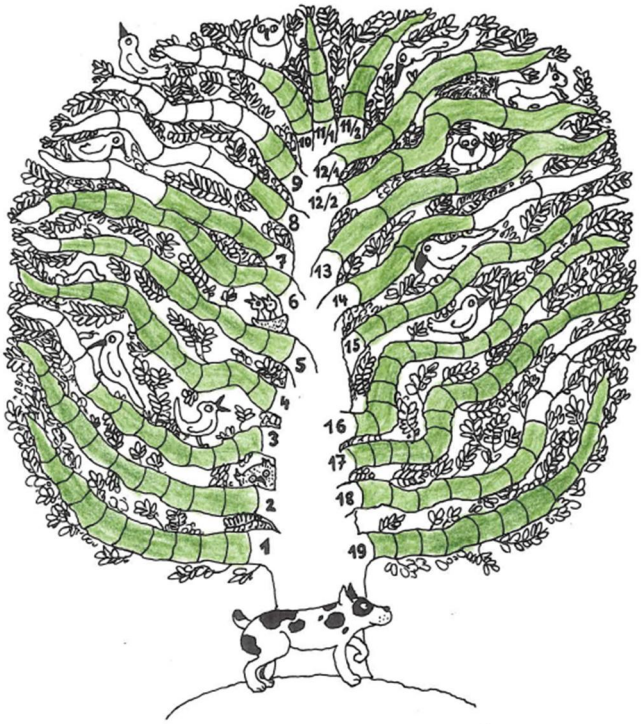
DIAGNOSTIKY PARTICIPANTŮ –PO NÁSTUPU DO 1. TŘÍDY



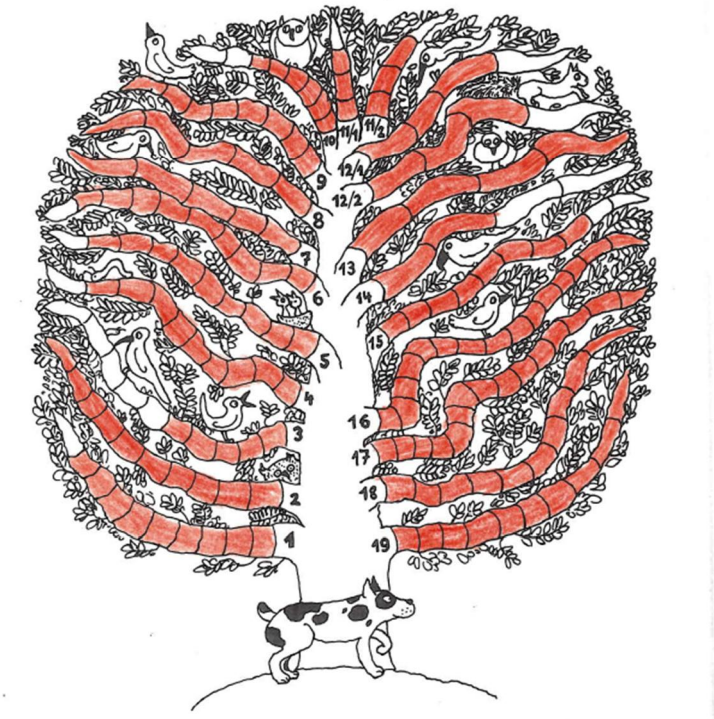
Obrázek 24 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Martin – Diagnostika číslo 4, únor (2019)



Obrázek 25 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Aleš – Diagnostika číslo 4, únor (2019)



Obrázek 26 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Tomáš – Diagnostika číslo 4, únor (2019)



Obrázek 27 Záznamový formulář: ,,strom myšlení a učení“ diagnostického nástroje pozorování
Lenka – Diagnostika číslo 4, únor (2019)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Horáčková
Katedra nebo ústav:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název závěrečné práce:	Ověřování úrovně školní připravenosti dětí před vstupem do základní školy
Název závěrečné práce v angličtině:	Verification of children's school readiness before primary school
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá předškolním obdobím zejména těsně před vstupem do základní školy, proto je v diplomové práci věnována kapitola o předškolním vzdělávání a povinné školní docházce, kdy na začátku je nastíněn historický kontext vzdělávání v ČR. Dále je navázáno na školní zralost a připravenost dítěte před vstupem do ZŠ a psychickým zvláštnostem. Ve třetí kapitole se zabývá problematikou specifických poruch učení a zaměřuje se na dílčí funkce a deficity dílčích funkcí. Vymezuje pojem deficity dílčích funkcí, rozděluje jednotlivé dílčí funkce a popisuje projevy deficitů v jednotlivých oblastech. Ve vlastním šetření využívá pozorovací metody Brigitte Sindelarové k získání potřebných informací pro zjištění úrovně dílčích funkcí u participantů a následně vyhodnocuje vývoj či stagnaci v jednotlivých oblastech dílčích funkcí.
Klíčová slova:	předškolní věk; předškolní vzdělávání, povinná školní docházka, školní zralost a připravenost, deficity dílčích funkcí; diagnostika; metoda Brigitte Sindelarové
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the preschool period of children, especially closely before entering a primary school. Therefore, one chapter is devoted to preschool education and compulsory education as well as a brief historical context of education in the Czech Republic. Subsequently, the paper deals with readiness of preschool children for primary education and their psychological differences. The third chapter of this thesis describes specific learning difficulties, their partial functions and deficiencies of the functions. Moreover, deficiency and division of partial functions and description of deficiencies in individual areas are also provided. The analytical part is devoted to observation of methods described by Brigitte Sindelar and their use to obtain necessary data to identify the level of respondents. Subsequently, the thesis evaluates and assesses improvement

	or stagnation in individual areas of partial functions of respondents.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, preschool education, compulsory education, readiness for school, deficiency of partial functions, diagnostics, the method of Brigitte Sindelar
Přílohy vázané v práci:	*Obrázek 1 Rozdíly v párových obrázcích* *Obrázek 2 Rozdíly v párových tvarech* *Obrázek 3 Ukryté tvary* *Obrázek 4 Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem* *Obrázek 5 Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem* *Obrázek 6 Paměť na obrázky* *Obrázek 7 Paměť na tvary* *Obrázek 8 Zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy* *Obrázek 9 Zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky* *Obrázek 10 Koordinace ruky a oka při psaní* *Obrázek 11 Vyhledávání obrázků* *Obrázek 12 23 Diagnostiky participantů – před vstupem do základní školy* *Obrázek 24 -27 Diagnostiky participantů – po nástupu do 1. třídy*
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	Český