

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2018

Bc. Marta Károlyiová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Příprava předškolních dětí pro nástup do ZŠ

Diplomová práce

Autor: Bc. Marta Károlyiová
Studijní program: N7531
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Blanka Křováčková

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	Bc. Marta Károlyiová
Osobní číslo:	P15K0335
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Příprava předškolních dětí na nástup do ZŠ
Název diplomové práce AJ:	Preparing a preschooler for entering a primary school
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zmapovat pedagogickou intervenci zaměřenou na rozvoj školní připravenosti ve třídě s logopedickou prevencí. Teoretická část je věnována problematice vývoje dítěte v předškolním věku, specificky významu rozvoje zrakového a sluchového vnímání a jazykových kompetencí dětí. Dále možnostem jeho individuálního rozvoje v mateřské škole. V praktické části práce studentka provede depistáž dětí v předškolním věku ve třídě s logopedickou prevencí. Jako výzkumné metody bude použito Test jazykového vývoje (Málková, Smolík), zahraniční Test zrakového vnímání, Reyovy komplexní figury. Na základě depistáže bude studentka dlouhodobě systematicky pracovat s vybranými dětmi, činnosti zaznamená a pokrok dětí ověří výstupní diagnostikou. Výsledky zjištění budou prezentovány formou případových studií.

Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání diplomové práce:	18. 12. 2015
Termín odevzdání diplomové práce:	

L. S.

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.

Děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

Bc. Marta Károlyiová

Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za vedení, ochotu, užitečné rady, trpělivost a konzultace při vypracování diplomové práce.

V Hradci Králové

Bc. Marta Károlyiová

Anotace

KÁROLYIOVÁ, Marta. *Příprava předškolních dětí na nástup do základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 144 s./
Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá přípravou dětí předškolního věku na nástup do základní školy, a to především z oblasti řeči a vnímání. Teoretická část se věnuje problematice řeči, narušené komunikační schopnosti u předškolních dětí v běžné mateřské škole. Praktická část práce obsahuje test sluchového i zrakového vnímání, testy slovní zásoby, případovou studii, která je zaměřena na individuální práci s předškolními dětmi ze třídy s logopedickou prevencí, u kterých se na základě pedagogické diagnostiky vyskytují obtíže v oblasti řeči.

Klíčová slova:

předškolní vzdělávání, příprava předškolního dítěte do školy, předškolní dítě, řeč, zrakové vnímání, narušená komunikační schopnost

Annotation

KÁROLYIOVÁ, Marta. *Preparing a preschooler for entering a primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 144 pp. Diploma Dissertation.

The diploma thesis deals with preparation of preschooler for entering into primary school, especially in the field of speech and perception. The theoretical part deals with problems of speech, impaired communication skills in preschool children in regular kindergarten. Practical part of the thesis includes both auditory and visual perception test, vocabulary tests, case study that focuses on individual work with preschool children from speech prevention class, where speech problems are present on the basis of pedagogical diagnostics.

Keywords:

preschool education, preparing preschool children for school, preschool children, speech, visual perception, impaired communication ability

Prohlášení

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

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

1	Úvod	12
2	Soustava vzdělávání v ČR	14
2.1	Předškolní vzdělávání v ČR.....	15
2.2	Problematika cílů a obsahu v předškolním vzdělávání.....	16
2.2.1	Cíle předškolního vzdělávání dle RVP PV	16
2.2.2	Obsah předškolního vzdělávání dle RVP PV	17
2.3	Dítě a předškolní vzdělávání.....	19
2.3.1	Povinné předškolní vzdělávání	20
3	Diagnostika dítěte v MŠ	21
3.1	Předmět, cíl a okruhy pedagogické diagnostiky	22
3.2	Metody, postupy a techniky diagnostiky využívané v MŠ	25
3.3	Pravidla a zásady diagnostikování	27
4	Předškolní dítě a přechod do základní školy	29
4.1	Problematika školní zralosti a připravenosti.....	29
4.1.1	Školní zralost	30
4.1.2	Školní připravenost	31
4.1.3	Odklad školní docházky.....	32
4.2	Sledované oblasti u předškolních dětí pro vstup do ZŠ.....	33
4.2.1	Motorika.....	34
4.2.2	Vnímání (percepce).....	35
4.2.3	Paměť	36
4.2.4	Pozornost, soustředěnost.....	36
4.2.5	Řeč a řečový projev dítěte	37
4.2.6	Matematické dovednosti	38
4.2.7	Psychosociální oblast	39
4.2.8	Spontánní hra dítěte	40
5	Dítě a řeč.....	42

5.1 Ontogenetický vývoj řeči.....	43
5.2 Narušená komunikační schopnost (NKS).....	46
5.2.1 Příčiny vzniku NKS.....	46
5.3 Klasifikace diagnóz NKS.....	47
6 Příprava předškolních dětí na nástup do ZŠ.....	50
6.1 Cíl průzkumného šetření.....	50
6.2 Metody průzkumného šetření.....	50
6.2.1 Diagnostika jazykového vývoje.....	51
6.2.2 Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF).....	52
6.2.3 Test zrakového vnímání (TVPS).....	52
6.3 Realizace a průběh šetření.....	53
6.4 Charakteristika mateřské školy.....	54
6.5 Výběr průzkumného vzorku.....	55
6.6 Vlastní průzkumné šetření.....	55
6.7 Reeducace.....	56
6.7.1 Reeducace zrakového vnímání.....	56
6.7.2 Reeducace oblasti řeči a řečového vývoje.....	57
6.8 Případová studie dívky 1.....	58
6.8.1 Vstupní diagnostika.....	60
6.8.2 Výstupní diagnostika.....	65
6.8.3 Shrnutí.....	69
6.9 Případová studie dívky 2.....	72
6.9.1 Vstupní diagnostika.....	74
6.9.2 Výstupní diagnostika.....	79
6.10 Případová studie dívky 3.....	86
6.10.1 Vstupní diagnostika.....	89
6.10.2 Výstupní diagnostika.....	94

6.10.3 Shrnutí.....	99
6.11 Případová studie chlapce 1	102
6.11.1 Vstupní diagnostika	105
6.11.2 Výstupní diagnostika	110
6.11.3 Shrnutí.....	115
6.12 Případová studie chlapce 2	118
6.12.1 Vstupní diagnostika	121
6.12.2 Výstupní diagnostika	126
6.12.3 Shrnutí.....	131
6.13 Shrnutí průzkumného šetření	134
7 Závěr	135
Literatura	137
Internetové zdroje	141
Seznam obrázků.....	142
Seznam tabulek.....	143
Seznam příloh	145

1 Úvod

Diplomová práce se zabývá nejen přípravou předškolních dětí pro vstup do školy, ale především problematikou řeči, vnímání a logopedickou prevencí u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň řeči a vnímání u dětí předškolního věku v MŠ při aktivitách, které jsou zahrnuty do výchovně vzdělávacího procesu. Průzkumná otázka byla na začátku výzkumného šetření stanovena. Výsledkem by po realizaci šetření měly být lepší výsledky v oblasti řeči a vnímání, a to u všech vybraných předškolních dětí, než na začátku samotného šetření.

Oblast řeči se v současné době u dětí posuzuje, a to před samotným nástupem dítěte do základní školy. V předškolním vzdělávání je v současnosti kladen stále větší důraz na zajišťování logopedické prevence již v mateřské škole, protože se každoročně zvyšuje nárůst dětí, které potřebují logopedickou péči. Čím dál častěji se tedy setkáváme s dětmi s vadami a poruchami řeči.

Logopedická prevence u dětí předškolního věku má dle mého názoru, v dnešní uspěchané době, nezastupitelnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu, protože rozvoj řeči, komunikačních schopností či jazykových dovedností a náprava řeči pozitivně ovlivňuje celkový vývoj každého jedince. V některých případech bývá současně s narušenou oblastí řeči oslabena i oblast vnímání. Za pozitivní tedy považuji, že v současné době existují kurzy pro učitelky MŠ, které se logopedickou prevencí u dětí zabývají a rozšiřují tak kompetence učitele v oblasti řečové. Na základě zkušeností se domnívám, že logopedická prevence u dětí v MŠ nejen podporuje přirozený vývoj řeči, ale předchází i vzniku poruch řeči.

Za velice stěžejní v logopedické prevenci realizované v praxi považuji individuální práci s dětmi, která je založena na individuálním přístupu k jednotlivým dětem. Při zajišťování logopedické prevence je potřeba si uvědomit, že každé dítě se vyvíjí jinak a stejně tak je to i s vývojem řeči každého jedince. Tuto skutečnost bychom měli zohlednit i při rozvoji ostatních oblastí, kdy je tedy nutné brát v úvahu základní potřeby a možnosti dětí. Podle výše zmíněných názorů jsem se snažila postupovat ve své práci, a to nejen při vykonávání pedagogické intervence, ale i během celé realizace průzkumné části diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a na část praktickou. Práce je postavena především na individuální práci s dětmi, pedagogické diagnostice, pedagogické intervenci a vyhodnocení získaných dat. Cílovou skupinou průzkumného šetření jsou v tomto případě předškolní děti, u kterých bude pravidelně, a po určitou dobu prováděna pedagogická intervence v oblasti řeči a vnímání, a proto se v teoretické části budu zabývat diagnostikou dítěte v MŠ, problematikou a vývojem dětské řeči, nejčastějšími poruchami řeči u dětí. V teoretické části bude zařazena i kapitola, která se zabývá přípravou dítěte do základní školy, ve které bude na základě pedagogických zkušeností vymezeno v jakých oblastech, je příprava dětí na školu stěžejní.

V praktické části diplomové práce, se budu zabývat především diagnostikou v řečové oblasti. Diagnostika předškolních dětí bude provedena na začátku (vstupní) i na konci (výstupní) šetření. Praktická část bude tedy obsahovat případovou studii každého dítěte, která bude založena na pedagogické diagnostice jednotlivých dětí a následné pedagogické intervenci především v oblasti řeči a vnímání.

Pro realizaci průzkumného šetření budou využity různé průzkumné metody, jako je pozorování, vstupní a výstupní diagnostika, standardizované testy jazykových dovedností, zrakového vnímání, či využití Rey-Osterriethovy komplexní figury u dětí předškolního věku.

2 Soustava vzdělávání v ČR

Nejvyšším státním řídicím orgánem vzdělávání soustavy v České republice je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), které nejen řídí vzdělávací politiku, ale také provádí celkový dohled nad naším vzdělávacím systémem. Současnými legislativními dokumenty, které ukotvují systém vzdělávání, v České republice, je vícero, avšak stěžejním legislativním dokumentem pro všechny školy a školská zařízení je tzv. **školský zákon**, o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. **Podle §7 školského zákona** tvoří naši vzdělávací soustavu určité typy škol a školských zařízení, které uskutečňují vzdělávání dětí, a to dle příslušných vzdělávacích programů (zákon č.561/2004 Sb., v aktuálním znění).

Školskými systémy a soustavou vzdělání se na mezinárodní úrovni také zabývá **Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání UNESCO**, známá taktéž pod zkratkou **ISCED**, která strukturu vzdělání člení do těchto sedm úrovní, označovaných ISCED 0 – ISCED 6.

ISCED 0 označuje **preprimární vzdělání**, tedy předškolní výchovu, která se uskutečňuje v mateřské škole, je tedy určena pro děti ve věku 3 – 6 let, v některých jiných zemích instituce navštěvují i nižší věkové kategorie. **ISCED 1** představuje označení pro **primární vzdělání** na základní škole, kdy se jedná o první etapu povinné školní docházky, tedy 1. stupeň základní školy. **ISCED 2** značí **nižší sekundární vzdělání**, které představuje druhou etapu povinné školní docházky, tedy 2. stupeň základní školy. **Vyšší sekundární vzdělání** je označováno **ISCED 3**, patří sem vzdělávání začínající obvykle po ukončení běžné povinné školní docházky. **ISCED 4** značí **postsekundární vzdělání**, představuje úroveň, která není zahrnuta do vysokoškolského vzdělání, jde o programy, které jsou hraniční mezi vyšším sekundárním a postsekundárním vzděláním (nástavbové programy). **ISCED 5** se označuje **první stupeň terciárního vzdělání**, poskytují ho vysoké školy dvojího typu univerzitní a neuniverzitní, jde o pregraduální studium, patří sem absolvování bakalářských a magisterských titulů. **ISCED 6**, tedy **druhý stupeň terciárního vzdělání**, představuje absolvování doktorského studia, jde o postgraduální studium (Český statistický ústav, 2017).

2.1 Předškolní vzdělávání v ČR

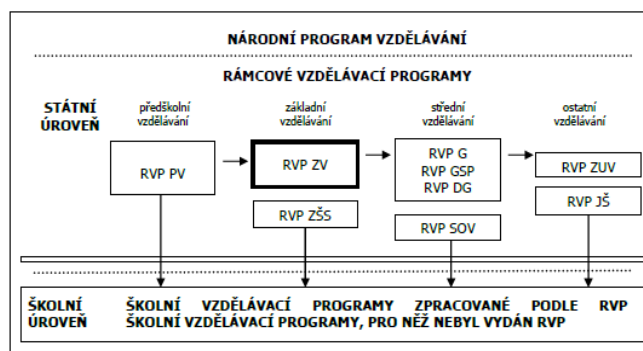
Předškolní vzdělávání v České republice je upravováno na 2 úrovních, a to na úrovni státní a školní. Závazným kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). RVP PV tedy formuluje určitý stupeň vzdělávání, tzn., že na základě tohoto dokumentu je v současné době předškolní vzdělávání v mateřských školách realizováno.

RVP PV je vytvořen na úrovni státní (Obr. 1) a vymezuje jednotlivé cíle, obsah vzdělávání, jeho podmínky, formy vzdělávání, požadavky či pravidla, podle kterých musí předškolní vzdělávání v České republice probíhat. Od 1. 9. 2007, jsou dle RVP PV, všechny MŠ povinny vytvářet své školní vzdělávací programy. Školní vzdělávací program (ŠVP) představuje úroveň školní (Obr. 1). ŠVP si každá mateřská škola vytváří sama, ale musí být v souladu s RVP PV (RVP PV, 2016).

Skutil, Zikl a kol. (2011, s. 67) definují RVP PV spíše obecněji, a to jako „kurikulární dokument státní úrovně, který normativně stanovuje obecný rámec počáteční etapy vzdělávání a je závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů“.

Dle mého názoru, odlišný a zajímavý pohled na RVP PV uvádí Opravilová (2016, s. 71), která mluví o tomto dokumentu jako o jakémisi „osobnostně orientovaném plánu, který zahrnuje podmínky pro individualizované výchovné a vzdělávací působení na dítě.“

Oba tyto dokumenty, jak RVP PV, tak ŠVP, jsou dokumenty veřejnými, jsou tedy přístupné i nepedagogické veřejnosti, například rodičům. Zda je RVP PV a příslušný ŠVP dané školy společně v souladu posuzuje při svých kontrolách Česká školní inspekce.



Obr. 1 Kurikulární dokumenty (RVP PV, 2016, s. 4)

2.2 Problematika cílů a obsahu v předškolním vzdělávání

Čemu, jak, a co učit děti v předškolním věku? To jsou základní otázky, které bývají při vzdělávání, a to nejen předškolních dětí stěžejní a trápí leckterou začínající paní učitelku v mateřské škole. Pravdou však je, že těmito otázkami se zabýval za svého života již Jan Amos Komenský. Je třeba si uvědomit, že se v dnešní době plné různorodých informací, oblastí, technologií není jednoduché zorientovat a všemu se naučit, proto je dobré, když je udáván alespoň orientační směr, kterým se na této cestě vydat.

Problematikou obsahu a cílů se zabývali i odborníci z UNESCO, kteří vymezili čtyři jednoduché vzdělávací cíle, které budou v dalších obdobích svým způsobem nadčasové. Tyto žádoucí vzdělávací cíle uvádí i Opravilová (2016):

- **Učit se znát**, kdy opakovaně objevujeme okolní svět, získáváme nové poznatky, hledáme nové souvislosti, rozebíráme, vysvětlujeme a řešíme problémy či vzniklé situace.
- **Učit se jednat a konat**, s tím je spojené osvojování si určitých dovedností, získávat nové způsoby jednání, hodnot a postojů.
- **Učit se žít a pracovat společně**, znamená rozumět si ostatními, umět se domluvit s ostatními, spolupracovat, kooperovat, znát a respektovat práva svoje, ale i ostatních.
- **Učit se být**, znamená být svéprávnou osobností, která odpovídá za své činy, být člověkem, který je samostatný a je si vědom svých individuálních kvalit.

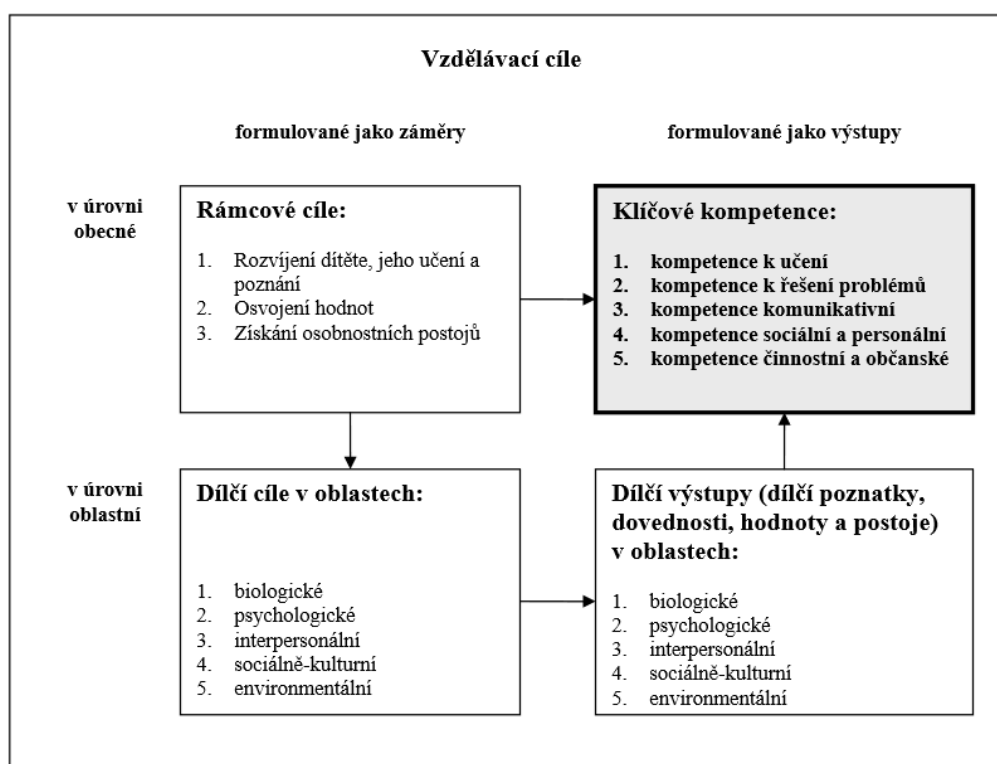
Vzdělávacími cíli a obsahem předškolního vzdělávání se, jak už víme z předešlé kapitoly, zabývá i RVP PV, avšak obecně. Nikde v RVP PV však není přesně uvedeno, co máme vlastně děti učit. Informace z tohoto kurikulárního dokumentu jsou pro nás pouze orientační, nesvazují „nás“ učitelky ve vzdělávacích tématech, ale určují nám pouze cestu, jakou se máme ve výchovně-vzdělávacím procesu vydat, abychom u dětí dosáhly co nejvyššího stupně všestranného rozvoje osobnosti.

2.2.1 Cíle předškolního vzdělávání dle RVP PV

RVP PV pracuje celkem se čtyřmi cílovými kategoriemi, které představují rámcové cíle, klíčové kompetence, cíle jako záměry a cíle jako dílčí výstupy. Tyto cílové kategorie na sebe navazují a jsou vzájemně provázány (Obr. 2), pokud tomu tak není, systém cílů není funkční (RVP PV, 2016).

Cílovými kategoriemi, se kterými RVP PV (2016) pracuje, jsou:

- **Rámcové cíle**, jsou obecné cíle předškolního vzdělávání, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání.
- **Klíčové kompetence** jsou jakési výstupy dosažené v předškolním vzdělávání, které se však rozvíjí celoživotně.
- **Dílčí cíle**, jde o konkrétní záměry (cíle) z konkrétní vzdělávací oblasti.
- **Dílčí výstupy** představují další poznatky, dovednosti, postoje, schopnosti, hodnoty, které odpovídají dílčím cílům.



Obr. 2 Schéma vzdělávacích cílů dle RVP PV (2016, s. 9).

2.2.2 Obsah předškolního vzdělávání dle RVP PV

Obsah preprimárního vzdělávání je prostředkem vzdělávání v mateřské škole a je rozdělen celkem do **5 vzdělávacích oblastí**. Vzdělávací oblasti jsou vytvořeny tak, aby na jejich základě byla učitelem vytvořena pro dítě vhodná vzdělávací nabídka činností. Každá vzdělávací oblast obsahuje dílčí cíle, které představují to, co by měl učitel u dětí podporovat, kam směřovat, dále pak vzdělávací nabídku, která představuje příklady nabízených činností dětem z dané vzdělávací oblasti, očekávané výstupy, kterými jsou myšleny předpokládané výsledky u dětí a v neposlední řadě i rizika, která ohrožují dosahování vzdělávacích cílů (RVP PV, 2016).

Obsah předškolního vzdělávání je zpracován a vytvořen tak, aby jako komplexní celek odpovídal všem specifickým předškolní výchovy a je vytvořen tak, aby naplňoval vzdělávací záměry, při kterých bude dosaženo vzdělávacích cílů, a to prostřednictvím takových rozmanitých činností, které vycházejí z přirozeného působení každého dítěte v jeho životě (Opravilová, 2016).

Tento srozumitelný přehled jednotlivých vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání obecně vymezuje současný RVP PV (2016):

- **Dítě a jeho tělo** je oblastí **biologickou**. Tato oblast má podporovat a stimulovat neurosvalový vývoj dítěte, přispívat ke zlepšení fyzické zdatnosti, poznávání a uvědomování vlastního těla a rozvoji pohybových dovedností a schopností.
- **Dítě a jeho psychika**, je oblastí **psychologickou**. Psychologická oblast představuje pro především podporu duševní. Zabývá se podporou psychické zdatnosti a odolnosti dítěte vůči nejrůznějším vlivům, které ho v jeho životě obklopují. Zahrnuje tři podoblasti, kterými jsou *Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle*.
- **Dítě a ten druhý**, taktéž nazývaná **interpersonální** oblast. Už podle názvu této oblasti je jasné, že se zaměřuje na podporu a utváření vztahů, tedy rozvoj mezilidských vztahů a komunikaci, ať už se jedná o vztahy mezi dětmi či dítětem a dospělým člověkem.
- **Dítě a společnost** je oblastí **sociálně-kulturní**. Tato oblast se především specifikuje na uvedení dítěte do společnosti, pomáhá dítěti při osvojování pravidel soužití, na kterých je naše společnost postavena, ale také seznamuje dítě s postoji a hodnotovým systémem.
- **Dítě a svět** je oblast **environmentální**, související s životním prostředím. Jejím hlavním záměrem je vytvořit u dítěte základní poznatky o světě, ve kterém žije, o vlivu člověka na životní prostředí a přispět k vytvoření pozitivního a odpovědného postoje k životnímu prostředí.

Velmi srozumitelný a dle mého názoru humanisticky založený názor na obsah předškolního vzdělávání uvádí Opravilová (2016, s. 14): *„obsah předškolního kurikula má probouzet a podporovat individuální rozvojové možnosti každého dítěte, kdy smyslem není formovat dítě, podle určité představy, ale vytvořit pro každého jedince dobré předpoklady pro budoucí vzdělávání.“*

2.3 Dítě a předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání považuji za jakousi prvopočáteční fázi ve vzdělávání každého jedince naší společnosti. V mateřské škole postupně získáváme nové zkušenosti a vytváříme si tak předpoklady k budoucímu procesu učení, které nás bude provázet na cestě životem. Jde o etapu našeho života, v níž se pozitivně a všestranně formuje naše osobnost po všech stránkách.

V současné době se předškolní vzdělávání organizuje zpravidla u dětí od 3 do 6 let. Uskutečňuje se v heterogenních (děti různého věku) či homogenních (děti stejného věku) třídách současných mateřských škol. Od roku 2020 se bude předškolní vzdělávání organizovat již pro děti od 2 do 6 let. V současné době je předškolní vzdělávání zajišťováno institucionálně, a to v mateřských školách nebo lesních mateřských školách (RVP PV, 2016).

Souhlasím taktéž s výrokem z RVP PV (2016, s. 6), který říká, že *„dítě v předškolním vzdělávání od útlého věku osvojuje základy klíčových kompetencí a získává tak předpoklady k celoživotnímu vzdělávání.“*

Mateřská škola je tedy pro děti místem, kde se každý jedinec rozvíjí všestranně přirozeným způsobem a tempem, kde již zmiňované klíčové kompetence osvojuje. Dle mého názoru, by mateřská škola pro dítě měla vytvořit takové prostředí, které bude vhodně a podle účelu upravováno učitelkami tak, aby se děti mohly pozitivně a efektivně rozvíjet, vzdělávat, vychovávat, socializovat a aby mohly uspokojovat své vlastní potřeby.

Často si říkám a mrzí mě, že se v dnešní době setkáváme s takovými rodiči, pro které je předškolní vzdělávání pouze službou, za kterou si platí, ale už jim unikají další souvislosti a smysl, které je potřeba vědět a snažit se podle toho spolupracovat s MŠ tak, aby docházelo k aktivnímu rozvoji jejich dítěte. Jako učitelka v mateřské škole jsem se setkala i s tím názorem, že někteří rodiče, vidí nás učitelky, jen jako pouhé *„tety na hlídání“*, které z jejich pohledu po dítěti většinou chtějí záznaky, ačkoliv tomu tak ve skutečnosti není, protože právě těmto rodičům uniká smysl a cíle, které předškolní vzdělávání v dnešní době má.

Mateřská škola přeci představuje pro dítě místo, které poskytuje pocit bezpečí, důvěry a kde je každé dítě respektováno, individuálně chápáno a kde se přirozeně rozvíjí v jedinečnou osobnost, a proto soudím, že je zapotřebí si uvědomit, že úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je sice pouze doplňování rodinné výchovy,

které je však založeno na vzájemné pomoci rodičů a učitelek dítěti zvládnout například své sociální role, poznat sám sebe, spolupracovat, domluvit se v kolektivu, osvojit si normy chování, na kterých je založena naše společnost, atd., tj. osvojit si základy klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání.

2.3.1 Povinné předškolní vzdělávání

Do roku 2016 nebylo povinné předškolní vzdělávání schváleno, bylo pouze dlouhodobě projednáváno vládou České republiky. Na základě projednání došlo ke změně ve Školském zákoně, kdy byla schválena povinná docházka v předškolním vzdělávání, tedy v posledním roce, kdy dítě do mateřské školy dochází.

Novela školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., s. 30, v aktuálním znění) uvádí dle §34a, že *„zákonní zástupci dítěte jsou povinni své dítě k předškolnímu vzdělávání přihlásit v kalendářním roce, ve kterém začíná povinnost předškolního vzdělávání. Dítě, pro které je předškolní vzdělávání povinné, se vzdělává v mateřské škole, a to v místě svého trvalého bydliště. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením.“*

Povinné předškolní vzdělávání dětí předškolního věku je tedy legislativě ukotveno ve školském zákoně. Plnění této povinnosti může probíhat různými formami, které si zákonní zástupci, tedy jeho rodiče následně zvolí. Plnění povinnosti předškolního vzdělávání dětí v MŠ má formu pravidelné docházky v pracovních dnech a nabývá účinnosti od 1. ledna 2017. Nejběžnějším způsobem plnění povinné školní docházky je vzdělávání ve třídě běžné mateřské školy, a to v místě trvalého bydliště. Další možností plnění předškolní docházky je individuální vzdělávání, které probíhá v domácím prostředí, kdy je dítě pravidelně přezkušováno v dané mateřské škole, kam ho zákonní zástupci k povinnému předškolní vzdělávání přihlásili (zákon 561/2004 Sb., v aktuálním znění).

3 Diagnostika dítěte v MŠ

Každá učitel či učitelka v mateřské škole, se denně dostává do procesu, který může často vyplynout z běžných situací, konfliktů, nejasností, nepochopení, ve kterém se často snažíme individuálně pochopit každé dítě takové, jaké doopravdy je. K hlubšímu poznávání dětí dochází během různých činností, prostřednictvím různých metod, které si ke své práci zvolíme. A proto je tedy samozřejmé, že pedagogická diagnostika dětí je každodenní součástí naší práce s dětmi.

Do pedagogické diagnostiky zařazujeme nejrůznější úkoly, které jsou pro dítě atraktivní a směřují k určitému cíli, kterého chceme dosáhnout. Je dobré mít v těchto situacích na paměti, že diagnostika by měla nejprve začínat na úrovni věku konkrétního jedince. Při diagnostikování bychom si však měli uvědomit, že cestou není vyvozování závěrů a diagnóz z jednorázových zkušeností s dítětem, nýbrž jeho hlubší a individuální poznání (Bednářová, 2011).

Autoři Mertin a Gillernová (2003, s. 244) uvádějí, že *„pedagogickou diagnostiku učitelka v mateřské škole provádí záměrně i nezáměrně, avšak její diagnostické možnosti jsou limitovány jejími kompetencemi.“*

S výrokem výše zmiňovaných autorů plně souhlasím, je zapotřebí si uvědomit, že učitelky v mateřské škole, jsou sice kompetentní k realizaci pedagogické diagnostiky a zjišťování a vyhodnocování výsledků, ale nejsou dle mého názoru kompetentní k tomu, aby určovaly jakékoliv diagnózy, i když u dítěte mohou různé aspekty naznačovat, že jeho vývoj, chování či úroveň některých schopností nejsou vzhledem k jeho vývoji rovnoměrné.

Domnívám se, že naše včasná pedagogická intervence, která bude podložena individuálním přístupem k dítěti, vhodně zvolenými postupy a metodami práce, je mnohdy lepší variantou, než stanovování nejhrůznějších diagnóz, které mnohdy mohou rodiče dítěte při naší interpretaci vyděsit, i když se třeba později na základě lékařských vyšetření o žádnou vážnou diagnózu nejedná. Je tedy samozřejmostí, že v některých složitějších případech je velice důležité, abychom citlivě a taktně navázaly spolupráci s rodiči, která bude založena na vzájemné pomoci jejich dítěti spočívající v optimalizaci jeho celkového rozvoje.

V dnešní době existuje velmi mnoho rozmanitých definic, které se zabývají a vymezují tak pojem pedagogické diagnostiky. Můžeme se setkat s definicemi odbornějšími, kdy se na pedagogickou diagnostiku nahlíží jako na jednu

z pedagogických disciplín, která se zabývá především výkonem jedince v situacích, které učitel následně vyhodnocuje v souvislosti s individuálním vývojem dítěte, kdy jeho výkon bývá ovlivňován nejrůznějšími vlivy, které při diagnostikování na jedince působí (Průcha, 2009).

O něco modernější a méně odbornější pohled na pedagogickou diagnostiku má dle mého názoru Bednářová (2011, s. 1), která mluví o diagnostice jako o „*nástroji, který vede k hlubšímu poznání silných a slabých stránek dítěte, ve kterých je nezbytné se umět orientovat, abychom dítě rozvíjely. Pokud poznáme u jedince jeho silné stránky, můžeme na nich začít stavět při rozvíjení oblastí, které jsou u dítěte slabší.*“

Pedagogická diagnostika často bývá ještě dále rozdělována na další jednotlivé druhy. Nejběžněji využívané rozdělení diagnostiky uvádí O. Zelinková (2011, s. 45), která rozděluje diagnostiku na **čtyři základní typy**:

- „**Diagnostika normativní**, která zjišťuje, zda výkony dítěte jsou srovnatelné s výkony populace ve stejném věku.
- **Diagnostika kritériální**, je takový typ, který srovnává výsledky této diagnostiky s obecně srovnatelnými měřítky, tzn., že výkony dítěte jsou srovnávány se stanoveným kritériem.
- **Diagnostika individualizovaná**, druh této diagnostiky sleduje vývoj dítěte za určitý časový úsek. Výsledky jsou srovnávány ve vztahu k dítěti, posiluje vnitřní motivaci dítěte.
- **Diagnostika diferenciatní**, jde o typ diagnostiky, který slouží k rozlišování obtíží, které mohou mít stejné nežádoucí projevy, ale na základě odlišných příčin vzniku.“

3.1 Předmět, cíl a okruhy pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je proces dlouhodobý, směřovaný na dítě či jiného diagnostikovaného jedince. Tímto procesem se zabývá každý kvalitní učitel v současné škole, ať už mateřské či základní. Z praxe vím, že někteří učitelé se diagnostickou činností zabývají jen okrajově, někteří učitelé nepátrají po různých souvislostech a potom dochází, že je daný jednotlivec, který je odlišný než ostatní, spíše utlumován, než aby byl jeho vývoj stimulován.

Dle mého názoru by současní učitelé měli do své práce zahrnovat více diagnostických technik, metod a postupů tak, aby dítě znali tak dobře, jako jeho rodiče, protože s ním tráví většinu jeho času. Kvalitní pedagog by měl dobře znát oblasti,

kterými se pedagogická diagnostika zabývá, měl by dobře vědět, které oblasti je třeba u dítěte sledovat, jak je posuzovat a hodnotit tak, aby docházelo ke stimulaci a rozvoji určitého jednotlivce.

Předmětem pedagogické diagnostiky bývá nejčastěji jedinec, ať už jako samotný subjekt či více jedinců ve skupině, z čehož vyplývá, že diagnostikovaní tedy mohou být buď konkrétní jednotlivci, tedy žáci, nebo výchovná skupina. Předmětem pedagogické diagnostiky však může být i výchovná instituce, jednotlivý učitelé či jejich samotná pedagogická činnost (Dittrich, 1992).

Na základě svých pedagogických zkušeností se domnívám, že záměrem pedagogické diagnostiky je detailní pochopení určitého jedince do jeho hloubky tak, že jsou vymezeny, posouzeny a především pochopeny, a to tím, kdo jedince diagnostikuje, jeho slabé a silné stránky osobnosti, kdy východiskem je dojít k případným opatřením, za pomoci kterých by byl jedinec celkově rozvíjen po všech stránkách.

Obecné okruhy pedagogické diagnostiky uvádí například Zelinková (2011). **Tyto okruhy představují jakési pilíře, na kterých by měl být postaven proces diagnostikování:**

- **Psychosomatické charakteristiky dítěte**, kdy do této oblasti spadá posuzování pohybového vývoje, laterality, vývoj percepce, komunikace, orientace v časoprostoru, školní zralost a v neposlední řadě i rozumových schopností.
- **Diagnostika úrovně zvládnutí školních dovedností** u dětí mladšího školního věku, posuzuje se například úroveň čtení, psaní, matematických představ či úspěšnost v naukových předmětech.
- **Chování dítěte.**
- **Diagnostika vnějších vlivů**, do kterých patří rodina a vnější prostředí.

Zcela souhlasím s Bednářovou (2011, s. 3), která uvádí, že „*diagnostika je určena všem, kteří se zabývají vývojem předškolního dítěte a s dětmi pracují*“. S tímto uvedeným výrokem Bednářové (2011) koresponduje i názor Syslové (2013), která stejně jako Švec (In Syslová, 2013) nahlíží na pedagogickou diagnostiku, jako na jednu z profesních kompetencí učitele mateřských škol.

Syslová (2013) definuje schopnost diagnostikovat jako kompetenci diagnostickou, se kterou je úzce spjata s činností intervenční. Na rozdíl od Švece (In

Syslová, 20013), ten tuto schopnost řadí do kompetencí k vyučování a výchově, stejně jako kompetenci komunikativní.

Můžeme tedy říci, že diagnostika zahrnuje takové schopnosti učitele, které vedou k záměrnému a úspěšnému poznání diagnostikovaného. Jedná se především o takové schopnosti, kdy pedagog dokáže použít metody, postupy a techniky, spadající do oblasti pedagogické diagnostiky, tak aby diagnostikoval dítě, a to v souladu s jeho individuálními potřebami a předpoklady (Syslová, 2013).

Diagnostika každého dítěte bývá učitelem plánována předem a mohou ji dle Bednářové (2011, s. 3) provádět tyto skupiny lidí:

- „*pedagogové mateřských škol,*
- *rodiče,*
- *speciální pedagogové, logopedové, psychologové,*
- *pedagogové základních škol.*“

V poslední době jsem se v praxi setkala s různými názory na diagnostiku dětí v mateřské škole, avšak s některými názory nesouhlasím. Některé, většinou starší kolegyně zastávají opačný názor, tvrdí, že učitel by vůbec děti ve své třídě diagnostikovat neměl, protože k nim mají určitý vztah, který proces diagnostikování ovlivňuje. To je ovšem, dle mého názoru, tvrzení nesmyslné. Vždyť, kdo jiný, než učitel, který je s dítětem ve třídě, je schopen dítě nejlépe poznat? V mateřské škole jsme s dětmi od jejich nástupu, až do jejich přechodu na školu základní. Víme, jak se děti na nové prostředí, na začátku docházky do MŠ, adaptovaly, jak probíhal vývoj jejich spontánní přirozené hry, řeči, jak probíhal jejich celkový postupný vývoj či rozvoj jejich vlastností, schopností a dovedností, víme, jaké doopravdy jsou. A právě z tohoto důvodu se domnívám, že my, učitelé, jsme jednou ze skupin lidí, kteří by měli stát na prvních pozicích při diagnostikování dítěte.

Aby diagnostika dítěte přinesla nějaké výsledky, vhodně stimulovala dítě a dostála svého významu, je zapotřebí především spolupráce s rodinou, ale i ostatními institucemi či zařízeními, ve kterých se dítě vyskytuje, kde dítě působí. Spolupráce totiž v tomto případě nabývá neobvyklého významu. Spolupráce s ostatními je jakýmsi pilířem, který učitelům pomáhá zvolit vhodné diagnostické metody, postupy, činnosti, které jsou potřebné k rozvoji každého dítěte (Bednářová, 2011).

3.2 Metody, postupy a techniky diagnostiky využívané v MŠ

Z výše uvedených informací v kapitole o diagnostice dětí si hodlám tvrdit, že důležitým předpokladem k úspěšné diagnostice, jsou právě již několikrát zmiňované zvolené metody, techniky a postupy, které si v oblasti pedagogické diagnostiky volí učitel, a to na základě vlastního uvážení. Tyto postupy a nejrůznější rozmanité diagnostické metody a techniky slouží učiteli k zjišťování individuálních potřeb dítěte a zároveň k jeho hlubšímu poznání.

V poslední době, bývá v různých publikacích uvedeno velké množství využívaných metod, které jsou společné jak pro obor pedagogiky, tak pro obor psychologie. Je dobré si vždy předem promyslet, která metoda a technika by mohla být vhodná pro naše zjišťování informací, které potřebujeme o dítěti zjistit. Učitel je tedy dle mého názoru povinen tyto metody pedagogické diagnostiky znát a umět se v nich orientovat, znát jejich pravidla a především i jejich vyhodnocování.

Učitelky v mateřské škole, dle mého názoru, nejběžněji využívají především základní metody pedagogické diagnostiky, ve kterých se snadno orientují. Nejsrozumitelnější popis těchto diagnostických metod uvádí Průcha (2009), se kterým se shoduje i Valachová (2009).

V mateřských školách, jsou tedy dle autorů (Průcha, 2009; Valachová, 2009), při procesu pedagogické diagnostiky **nejběžněji využívané tyto diagnostické metody:**

- **Pozorování** patří mezi nejdůležitější a nejpoužívanější metody pedagogické diagnostiky, kdy jde metodu, která může být krátkodobá, ale i dlouhodobá, při které dochází k systematickému nebo náhodnému pozorování jedince, jeho chování v nejčastěji přirozeném prostředí, ve kterém se vyskytuje. Pozorování může být však prováděno i v prostředí experimentálním. V mateřské škole se nejčastěji využívá **extrospekce**, tj. pozorování zaměřené na druhého člověka.
- **Anamnéza**, jde o jakýsi sběr dat týkajících se dítěte, které je diagnostikováno. Údaje zjišťované od rodiny tvoří tzv. rodinnou anamnézu. Údaje o individuálním vývoji diagnostikovaného jedince nám přináší anamnéza osobní. Funkcí anamnézy, jako diagnostického nástroje, je tedy získání informací z života jednotlivého dítěte, které mohou pomoci k objasnění jeho aktuálního stavu.
- **Rozhovor (interview)**, komunikace je přirozený proces mezi lidmi v určitém prostředí, kde se využívá řečových schopností a jazykových dovedností, a proto

tedy tato metoda patří do nejpřirozenějších nástrojů diagnostiky. Každý rozhovor by měl mít určitou formu, pro jeho efektivitu je důležité, aby obsahoval tyto tři části, a to **úvodní fázi**, tj. navázání kontaktu s druhou osobou; **jádro rozhovoru**, tj. obsah rozhovoru; **závěr rozhovoru**, kde se snažíme v případě náročných otázek na diagnostikovaného uvolnit atmosféru mezi námi a dotazovaným. Otázky mohou být buď otevřené, kdy jedinec odpovídá bez výběru možností a může se vyvídat nebo otázky uzavřené, kdy je odpověď diagnostikovaného jedince limitována, je tedy nucen vybrat si z několika uvedených možností.

- **Dotazník**, který se u dětí v mateřské škole využívá například při vstupu dítěte do mateřské školy, který ovšem vyplňují rodiče. Na základě tohoto dotazníku pak učitelky alespoň z nějaké části vědí, jak se dítě chová, co má rádo nebo co už umí. Domnívám se, že jde o dobrý nástroj pro počáteční fázi pedagogické diagnostiky u každého nového jedince v kolektivu dětí, který nám o něco málo pomůže dítě lépe poznat.
- **Testy**, představují různé zkoušky dětí z různých oblastí, používají se i v oboru psychologie. Testy mohou být různorodé, zaměřené na téměř jakoukoliv oblast, ať už vzdělávací, emocionální nebo výchovnou. Nejpraktičtější dělení testů uvádí Pelikán (In Valachová, 2009, s. 23), který definuje „*psychologické testy, do kterých spadají především testy osobnosti a testy inteligenční; psychomotorické testy, které zkoumají především pohybové činnosti a předpoklady jedince; didaktické testy, které jsou zaměřeny na měření výkonů dítěte, kdy zjišťování těchto výkonů bývá buď vstupní, průběžné či výstupní.*“
- **Sociogram** je zaměřený na celý kolektiv jedinců z jedné třídy, zkoumá vztahy jednotlivců mezi sebou, tj. klima třídy, kdy jsou respondentům, tedy dětem, pokládány otázky vztahující na jejich třídu a prostředí, ve kterém společně tráví čas. V mateřské škole je využíván dle mého názoru nejméně.
- **Analýza prací žáků (portfolio)** v současné době velice inovativní a zajímavou metodou, nazírá na jednotlivce z různých úhlů pohledu, a to vzhledem k jeho pracím (kresby, malby, výrobky, pracovní listy, grafomotorické listy, aj.). Jde o metodu, která je v současné době v mateřských školách učitelkami hojně využívána, dle mého názoru i velice oblíbená, protože se v těchto portfoliích

ukazuje postupný vývoj dítěte, a to z různých oblastí. Domnívám se, že lze do něho zařadit cokoliv, co nějakým způsobem souvisí s vývojem jedince.

- **Analýza pedagogické dokumentace**, jsou to především materiály, které se týkají dané instituce (školy) a slouží především k lepšímu uvědomění širšího rámce vzdělávání dětí v instituci. Do této skupiny mohou spadat i písemné záznamy o dítěti, založené na subjektivním hodnocení učitele. Nejedná se o sestavování diagnóz, ale o záznamy, které byly vytvořeny čistě na sledování dítěte v určitých situacích. Takové materiály se stávají pro diagnostiku dítěte stěžejní a nabírají určitou diagnostickou hodnotu.
- **Hra** je přirozená dětská činnost, spontánní a individuální proces, ve které se dítě spontánně realizuje a projevuje, a proto bývá často využívána, jako spolehlivý nástroj k diagnostikování dětí. Hru posuzujeme z různých hledisek, například, zda je jednotvárná, tj. hra dítěte s jednou hračkou; hra klidná či roztěkaná; zda dítěti hru dokáže přerušit a vrátit se k ní, zda dítě hru umí dokončit; zda si dítě hraje samo či kolektivně, aj. Tyto všechny zjišťované údaje slouží k lepšímu poznání jedince. Soudím, že je třeba se, z pohledu učitele, zamyslet nad samotným obsahem a průběhem hry u každého jednotlivce v kolektivě, protože právě dětská hra převažuje v jejich životě většinu činností a děti se v ní chovají přirozeně. Při hodnocení a sledování hry bychom si měli uvědomit, že *„při hře můžeme posuzovat celkovou schopnost dítěte si hrát z hlediska nároku na myšlení, tvořivost a podmínky, které se ve hře uplatňují. Při hodnocení hry jako celku se hodnotí způsob její realizace z formálního i obsahového hlediska“* (Spáčilová, 2009, s. 41).

3.3 Pravidla a zásady diagnostikování

Pravidla a zásady jsou jedním z pilířů, na kterých je založena naše společnost a stejně tomu tak je i v případě diagnostiky. Jako každý proces, tak i diagnostika má svoje pravidla, zásady, za kterých by měla probíhat, které vymezují, co je zapotřebí při diagnostikování jedinců dodržet, aby byl tento proces efektivní.

Nejnámější soubor pravidel vytvořil Dittrich (In Valachová, 2009), který uvádí celkem **6 základních metodologických pravidel**, které je třeba dodržovat při diagnostikování jedince:

- **Etiologické hledisko**, kdy nejde jen sledování aktuálního stavu, ale je zapotřebí, aby se hledaly příčiny problémů či úspěchů u diagnostikovaných dětí.

- **Komplexní hledisko**, jde o to přistupovat k danému problému u dítěte jako k celku, který je složený z částí, které na sebe navzájem působí a ovlivňují se, kdy tyto vztahy je zapotřebí také při diagnostikování zohlednit.
- **Spolupráce s ostatními, kdo jedince diagnostikují**, představuje zejména předávání informací mezi těmito subjekty, kteří jedince sledují a hodnotí. Aby byla diagnostika efektivní je zapotřebí tuto zásadu brát v úvahu a sdělovat si výsledky s ostatními, kteří diagnostiku u jedince taktéž provádějí.
- **Hledisko longitudinálního (dlouhodobého) sledování**, tím je myšleno dlouhodobé sledování, pozorování a hodnocení určitých jevů do hloubky během vývoje jedince. Jde o sledování dítěte v přirozených podmínkách po delší dobu.
- **Hledisko individuálního přístupu**, kdy individuální přístup se stává pilířem na kterém je postaven proces diagnostikování. Individuální přístup je předpokladem k tomu, abychom s dítětem navázali trochu jiný vztah, založený na důvěře, podpoře a pomoci. Tento přístup je k dítěti citlivý, nenaléhá na něho a přizpůsobuje se individuálním potřebám jedince.
- **Spojení diagnózy s prognózou**, jde o důležitou část diagnostického procesu, který je založen nejen na hledání příčin ale také na stanovení různých opatření a reedukace jedince.

4 Předškolní dítě a přechod do základní školy

Dítětem v předškolním věku je myšleno každé dítě mezi 3 – 6 rokem jeho života, které se vyznačuje určitou iniciativou, kdy dítě má určitou potřebu, chce něco zvládnout, dokázat. Konec tohoto období je určen především sociálně, a to nástupem do školy (Vágnerová, 2000).

V předškolním věku bývají děti velmi hravé, jsou přirozené, spontánní a rády objevují svět, který je obklopuje, kterého jsou nedílnou součástí. Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují předškolní období oproti Vágnerové (2000) již od narození dítěte až po jeho vstup do základní školy.

Jde tedy o takové období, kdy se dítě přirozeně projevuje, rozvíjí a socializuje v určitém prostředí svých vrstevníků. V předškolním věku dochází nejen ke změnám psychickým, ale také ke změnám fyzickým, kdy se dítě postupně přetváří, dochází u něho k určitým změnám, které mají své charakteristické rysy. Změny můžeme u dětí sledovat například v tělesných či pohybových funkcích, v poznávacích procesech či emocionálním vývoji, přičemž nejvýraznější jsou změny ve vývoji osobnosti. Rozvoj a utváření osobnosti dítěte lze považovat za zásadní jev, v této etapě v životě dítěte, kdy dochází k rozvoji vlastní individuality každého jedince.

Přechod z mateřské školy do školy základní je podle Řičana (In: Franclová, 2013, s. 1) „*radikální změnou v životě dítěte.*“ Tato zásadní životní změna přináší pro každé dítě ve společnosti získání nové sociální role, kdy jde o roli školáka.

S přechodem do základní školy úzce souvisí podle Koťátkové (2014) i vstup dítěte do nového kolektivu vrstevníků. Dítě se snaží do nového kolektivu spontánně začlenit, můžeme hovořit o procesu adaptace, kdy v novém prostředí se často spoléhá samo na sebe a individuálně překonává určité překážky.

4.1 Problematika školní zralosti a připravenosti

Pokud rodiče chtějí dát své dítě do školy, je potřeba připravovat předškoláky na jejich vstup do základní školy a rozvíjet u nich oblasti, ve kterých ještě stále nevykukají, aby byly později při vyučovacím procesu ve škole úspěšní. Dítě by však, dle mého názoru, nemělo být na školu připravováno násilně, ale spontánně.

Za zajímavou a hlavně pravdivou považuji myšlenku paní Droppové (2016, s. 18), která se ve svém článku o školní připravenosti zmínila, že „*děti, které nastupují do první třídy, by měly dokázat samostatně pracovat, být trpělivé, sedět ve třídě*

na určeném místě a určitý čas, plnit školní povinnosti. Měly by se umět i podříditi pravidlům a navazovat nové kontakty se svými spolužáky.“

Pojmy školní připravenost a školní zralost spolu jistě úzce souvisí a jsou vzájemně propojeny, často však bývají veřejností zaměňovány. Pokud chceme dítě pochopit a nahlédnout na něho jako na komplexní celek je potřeba před nástupem do školy zhodnotit jeho biologické zrání, které je fyziologické a u každého jedince individuální a dále pak určit úroveň jeho schopností, základy kompetencí, které si v předškolním období dítě osvojovalo.

Na problematiku školní zralosti a připravenosti velice jednoduše a hlavně srozumitelnou formou nahlízejí autorky Jucovičová, Žáčková (2014, s. 25), které si uvědomují vzájemnou provázanost obou pojmů. Podle nich je *„zralost podmíněna biologickým zráním organismu a připravenost dítěte je ovlivněna výchovou a učením jedince v sociálním prostředí.“*

4.1.1 Školní zralost

Ruku v ruce s pokrokovou společností se v posledních 20–25 letech nahlíží z různých úhlů pohledu i na školní zralost. Hledají se inovativní přístupy a názory, které jsou založeny na psychologickém či pedagogickém podtextu, které nejsou ryze lékařského typu, čímž dochází ke změně celkového pohledu na problematiku školní zralosti (Mertin, Gillernová, 2003).

Autorky (Bednářová, Šmardová, 2010; Kořátková, 2014) se shodují, že **školní zralost je založena na míře zralosti konkrétního dítěte**, tedy na biologickém zrání centrální nerovnováhy soustavy (dále CNS). Ve vývoji dítěte tedy došlo k dosažení určitého stupně vývoje, který dítěti umožňuje účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu, kdy na dítě jsou kladeny určité požadavky spojené s plněním školní docházky.

Kolektiv autorů Průcha, Walterová a Mareš (In: Ležalová, 2010) plně souhlasí autorkami (Bednářová, Šmardová, 2010; Kořátková, 2014). Školní zralostí tedy můžeme chápat určitý stav jedince, projevující se na takové úrovni, která mu umožní schopnost adaptovat se na prostředí základní školy.

Vágnerová (2000) se však domnívá, že dítě v předškolním věku prochází určitými změnami ve svém vývoji, dozrává CNS a dochází ke zlepšení určitých kompetencí jedince, které zvyšují emoční stabilitu a odolnost vůči zátěžovým situacím, kterým jsou děti v tomto věku vystavovány. Zrání a vývoj určitých regulačních

schopností probíhá v určitých oblastech mozku, dochází k propojování center mozku, které zkvalitňují kognitivní schopnosti dítěte.

Většina současných autorů a předních odborníků, zabývajících se problematikou školní zralosti, (Bednářová, Šmardová, 2010; Jucovičová, Žáčková, 2014; Ležalová, 2010) se shoduje na tom, že před vstupem do základní školy by dítě mělo být **zralé především v těchto oblastech:**

- **Tělesná (fyzická) zralost**, která je posuzována pediatrem (v praxi se často pro posouzení využívá tzv. filipínská míra). U dítěte dochází k fyzickým změnám (změna proporcí těla), motorické dovednosti jsou kvalitnější.
- **Psychická tzv. duševní zralost**, která bývá určena vyspělostí CNS, kdy je u dítěte sledována schopnost myšlení, řeč, vnímání, pozornost, úroveň paměťových schopností a úroveň motoriky.
- **Sociální zralost**, u dítěte se nejčastěji posuzuje, zda je schopno odloučit se od rodiny, být v určitém prostředí, umět se adaptovat, komunikovat s vrstevníky, spolupracovat s nimi, mít vlastní názor a dokázat se v kolektivu prosadit, unést vlastní neúspěch či rozumět pravidlům soužití a respektovat je.

Bednářová a Šmardová (2010, s. 7) uvádějí, kdy je vhodné u dítěte zvážit jeho zahájení školní docházky, tedy **kritéria pro nezralost dítěte na školu:**

- *určité zdravotní oslabení dítěte,*
- *opoždění kognitivního vývoje,*
- *pomalejší či nerovnoměrný kognitivní vývoj,*
- *výraznější nezralost v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje,*
- *nezralost v oblasti práce schopnosti,*
- *nezralost v emocionálně-sociální oblasti.*

4.1.2 Školní připravenost

Školní připravenost obsahuje podle Valentové (In: Kolláriková, Pupala, 2001) určité složky, které by měly být před nástupem dítěte do školy na určité úrovni. V podstatě jde o kompetence v určitých oblastech, které jedinec nabyt v předškolním období v mateřské škole.

Školní připravenost definuje Koťátková (2014, s. 139) jako „*určitou způsobilost jedince nebo stav rozvíjených praktických vědomostí, dovedností a návyků, které jedinci umožní efektivní plnění školních povinností během výchovně-vzdělávacího procesu.*“

Při posuzování školní připravenosti tedy dochází u jedince ke sledování určitých úrovní základních kompetencí, které dítě získalo učením a sociální zkušeností v určitém prostředí. **Posouzení školní připravenosti** probíhá podle Bednářové a Šmardové (2010, s. 2) v **těchto oblastech vývoje:**

- „*kognitivní úroveň (poznávací schopnosti),*
- *emocionálně – sociální úroveň,*
- *pracovní (práceschopnost, pracovní návyky),*
- *somatický (tělesný) vývoj a zdravotní stav jedince.*“

V současné moderní době existuje mnoho nejrůznějších faktorů, které ovlivňují připravenost dítěte na školu, některé dítě ovlivňují fyziologicky, jiné faktory jsou získané, a to konkrétně dobou a prostředím, ve kterém se dítě vzdělává a vychovává. I autoři (Mertin, Gillernová, 2003; Kropáčková, 2018) se shodují na výše zmíněné skutečnosti, že **připravenost na školní docházku bývá ovlivňována různorodými faktory:**

- věk dítěte,
- pohlaví dítěte,
- dědičnost,
- zdravotní stav,
- úroveň motoriky (hrubé i jemné, grafomotoriky, laterality),
- celková zralost dítěte (zralost fyzická, řeči, psychických procesů, citová, sociální, pracovní),
- výchovný styl rodičů,
- podnětnost rodinného prostředí,
- podnětnost předškolního vzdělávání,
- požadavky základní školy na dítě.

4.1.3 Odklad školní docházky

U dětí, které nejsou na školu připravené, se využívá v současné době velice často preventivního opatření, nazývaného odklad školní docházky. Význam tohoto opatření je v odložení školní docházky o jeden rok u dětí, které by mohly mít při plnění školní docházky problémy, které jsou spojeny především s nezralostí biologických funkcí nebo nepřípravostí na školu (Ležalová, 2010).

Odklad školní docházky je v ČR vymezen legislativně, rozhodují o něm zákonní zástupci dítěte, ale schvaluje ho ředitel dané základní školy na základě odborného posouzení příslušného školského poradenského zařízení (PPP) a doporučení od praktického lékaře, který posuzuje zdravotní stav dítěte. Školní docházku lze v České republice odložit pouze jedenkrát, a to nejdéle do školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok života.

U dítěte, které začne plnit školní docházku, však může dojít k tomu, že se u něho bude projevovat nedostatečná vyspělost a ředitel školy může na základě souhlasu zákonných zástupců udělit dítěti odklad dodatečný, kdy je dítě vráceno zpět do prostředí mateřské školy (zákon č. 561/2004 Sb., §37 v aktuálním znění).

Problematikou OŠD se již ve své době zabýval i **J. A. Komenský**, který se zmiňoval o individuálních rozdílech u jednotlivých dětí v tehdejší společnosti. U dětí s výraznými rozdíly ve vývoji, navrhoval Komenský vytvoření takových opatření, které by jim umožnily posunout začátek školní docházky, dle jejich vlastních potřeb a dispozic (In: Ležalová, 2010).

4.2 Sledované oblasti u předškolních dětí pro vstup do ZŠ

Příprava předškolního dítěte do základní školy probíhá v současných mateřských školách učitelkami, kde jsou děti vedeny a rozvíjeny v různých oblastech. Předškolní děti si během působení v mateřské škole osvojují určité kompetence, které představují jakési obecné základy toho, co by dítě mělo po odchodu z MŠ znát a umět, aby ve škole bylo úspěšné.

V dnešní moderní době existuje mnoho různých metodik, příruček či kurzů, které nám pomohou při přípravě dětí do základní školy a je jen na nás, které si k přípravě dětí zvolíme a ze kterých budeme vycházet.

Velice srozumitelné sledování a diagnostikování určitých oblastí je zpracováno Bednářovou a Šmardovou (2011), které se diagnostice a přípravě předškolních dětí z různých oblastí věnují již dlouhá léta a jejich práci se inspirované mnoho učitelek v mateřských školách.

Pro vlastní pedagogicko-diagnostickou činnost u dětí v mateřské škole jsem si vytvořila určitý přehled oblastí a podoblastí, který je pro mě velikým pomocníkem při sledování a posuzování jednotlivých úrovní daných oblastí u konkrétních dětí. Do přehledu si průběžně zaznamenávám odchylky z oblastí, ale i jednotlivé posuny dětí.

Pro vytvoření tohoto přehledu jsem se nechala z veliké části inspirovat autorkami Bednářovou a Šmardovou (2011), Klenkovou a Kolbábkovou (2010), a dále pak různými diagnostickými listy a individuálními vzdělávacími plány pro děti s OŠD, se kterými jsem se během pedagogického působení setkala.

Ve třídě, kde pedagogicky působím, využívám ke sledování připravenosti předškolních dětí na školu určitý přehled oblastí, který byl i podkladem pro pedagogickou diagnostiku každé případové studie praktické části. Před nástupem dětí do školy, je tedy dle mého názoru, **důležité u dětí posoudit především oblast motoriky, vnímání (percepce), paměti, pozornosti (soustředěnosti), řeči a řečového projevu, matematických dovedností, psychosociální oblasti a také spontánní hry.**

4.2.1 Motorika

Do oblasti motoriky jsem zařadila nejčastěji sledované podoblasti, které jsou pro vstup do základní školy stěžejní. Do této oblasti spadá sledování úrovně hrubé motoriky, jemné motoriky, kresby dětí, úroveň grafomotorických dovedností či motoriky mluvidel, taktéž známá pod názvem oro-motorika.

Hrubá motorika, kdy z této oblasti jsou sledovány všechny činnosti a aktivity spojené s pohybem dítěte, ať už spontánním či řízeným. Pohybové činnosti spadající do oblasti hrubé motoriky jsou vykonávány velkými svalovými skupinami, kdy pohyby dítěte mezi 5. – 6. rokem by měly být dokonalejší a jsou vykonávány vědomě, pohyby by měly být přesnější a koordinovanější (Klenková, Kolbábková, 2010).

Jemná motorika, která se zabývá sledováním dětí při činnostech, kde se využívá manipulace s drobnými předměty jako je navlékání korálků, třídění, přemísťování, hra se stavebnicí, hry s modelínou, kreslení do mouky, aj. Jsou to takové činnosti, u kterých dítě využívá především obratnosti a přesnosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

Spontánní kresba, při sledování a hodnocení kresby dítěte je stěžejní brát v úvahu nejen jeho věk, ale také jeho schopnosti. Kresba předškolních dětí by měla být již propracovanější a obsáhlejší, ale je důležité zjistit, ve kterém stádiu vývoje kresby se dané dítě nachází (Davido, 2001). Předškoláci ve svých kresbách znázorňují různé detaily, které považují za důležité a které jsou podloženy realitou a světem, který je obklopuje. Je zapotřebí uvědomit si, a to nejen při posuzování kresby jednotlivých, že každé z nich vidí skutečnost jiným způsobem (Uždil, 2002). Při posuzování úrovně

kresby je podle Bednářové a Šmardové (2011, s. 7) taktéž „*důležité sledovat i osvojené pracovní návyky při kreslení*“.

Grafomotorika, zaměřujeme se u dětí především na správný úchop psacího náčiní a uvolnění nejprve ramenního a poté loketního kloubu. Pomocí příslušných grafomotorických cviků rozvíjíme postupně úroveň grafomotoriky a provádíme tak přípravu dětí na budoucí psaní ve škole (Doležalová, 1998).

Lateralita, ta nám pomůže identifikovat skutečnost, zda je dítě pravák či levák. Pomocí různorodých úkolů, které volíme, zjišťujeme, která ruka je při činnostech volena nejčastěji, tedy která ruka je dominantní (Bednářová, Šmardová, 2011).

Motorika mluvidel (oro-motorika), nebo taktéž motorika mluvních orgánů je pro celkový vývoj dítěte důležité a neměla by se při posuzování dítěte před vstupem do školy zanedbat. Děti, které mají nedostatky v motorických schopnostech, jsou tzv. neobratné, nemotorné, mají často podle autorek Klenkové a Kolbábkové (2010) potíže i v oblasti řeči, protože oblast řeči a pohybu jsou vzájemně ovlivněné a propojené. Je tedy také důležité sledovat danou úroveň mluvidel a pravidelně procvičovat pohyblivost rtů, jazyka a čelisti, dále pak pohyby mimického svalstva.

4.2.2 Vnímání (percepce)

Vnímání neboli **percepce** souvisí s tím, co jsou schopny naše smysly v určitém okamžiku zachytit. Vnímání můžeme pochopit jako individuální odrazení reality, které se u každého člověka liší, protože každý z nás vnímá odlišným způsobem, je tedy subjektivní. Jedná se tedy o proces, který zachycuje jednotlivé informace, a to pomocí našich konkrétních smyslů (Skutil, Zíkl, 2011). V oblasti vnímání je důležité, u dětí předškolního věku, sledovat a posuzovat úroveň sluchového a zrakového vnímání, které mají veliký význam i pro rozvoj řeči a jazykových schopností (Klenková, Kolbábková, 2010).

Zrakové vnímání nám slouží i při rozvoji řeči, kdy využíváme náš zrak ke kontrole mluvidel druhých nebo při kontrole vlastní. U předškolních dětí je úroveň jejich zrakového vnímání velice důležitá, a to především pro počátky učení v základní škole, které může být pozitivně či negativně ovlivněno (Valachová, 2010). Děti by měly být schopné, na konci předškolního období, rozlišovat základní a vedlejší barvy, dále pak jednotlivé tvary (stejnost, odlišnost či podobnost), vnímat část a celek, vnímat figuru a pozadí, zvládnout labyrint či složit jednoduché puzzle (Bednářová, Šmardová, 2011). Velice důležitá, pro rozvoj zrakového vnímání, je i zraková paměť, jejíž úroveň

můžeme u dětí sledovat například při hraní Kimových her, při hraní pexesa nebo při zapamatování si děje pomocí obrázků.

Sluchové vnímání a fonematický sluch představuje **sluchové rozlišování** neboli **diferenciaci**, která je předpokladem pro správný řečový vývoj, ale i abstraktní myšlení. Je tedy velice důležité sluchové vnímání u dětí pravidelně procvičovat, je třeba do činností zařadit takové úkoly a cvičení, kdy děti rozlišují obecné zvuky, dále pak rozlišují hlasitost (intenzitu) zvuku. Nezbytně nutné je také sledovat, zda dítě rozliší výšku a délku zvuku (Klenková, Kolbábková, 2010). Předškolní děti, by na základě sluchového vnímání, měly rozpoznat nejen délku samohlásek, ale také určit počet slabik ve slovech či určit hlásku na začátku a konci slova. Nejen pro učení v základní škole, ale i pro náš budoucí život ve společnosti je velice důležité, abychom byli schopni zachytit informace a uměli je zpracovat (Bednářová, Šmardová, 2011).

4.2.3 Paměť

Paměť je součástí naší psychiky, jde tedy o psychický proces, ve kterém dochází k zapamatování si prožitků, zážitků, zkušeností či textů a jejich následné vybavení později. K nejpřirozenějšímu účelnému zapamatování slouží v MŠ písničky, básničky a říkadla nebo také hra Pexeso.

Rozvoj paměti a paměťových schopností je ovlivněn biologickým zráním centrální nervové soustavy (dále CNS), je propojený i s úrovní kognitivních schopností jednotlivce. Schopnost zapamatovat si souvisí s tím, na jaké úrovni se nachází pozornost dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014). Vágnerová (In: Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17) se domnívá, že *„úroveň paměti souvisí s úrovní ostatních kognitivních schopností a se zkušenostmi dítěte.“*

Procvičování paměťových schopností je velice důležité pro následný vstup dítěte do ZŠ, a proto bychom rozvoj paměti neměli podceňovat. V období mezi 3. – 6. rokem se u dětí vyvíjí krátkodobá i dlouhodobá paměť. Koncem předškolního období lze děti upozorovat počátky úmyslné paměti (Valachová, 2010).

4.2.4 Pozornost, soustředěnost

Vágnerová (2007, s. 44, 45) definuje pozornost jako *„určitou funkci vědomí, která je založena na zaměření jedince na určité podněty či určitou činnost, je udržována, kontrolována a řízena vůlí. Pozornost jedince upoutají podněty něčím nové, uspokojující potřeby a podněty, které jsou alespoň pro jedince částečně srozumitelné.“*

Můžeme také říci, že se jedná o jakýsi psychický stav vědomí, které je zaměřeno na určité jevy či předměty, kdy tento proces je založený na naší vůli, kdy rozlišujeme dva základní typy pozornosti, a to mimovolní a úmyslnou (Valachová, 2009). Stejně jako paměť, tak i pozornost závisí na zrání CNS každého jedince, souvisí i se školní zralostí, která je na zrání založena. U dětí platí, že čím je jejich pozornost vyšší, delší, tedy kvalitnější, tím dochází k většímu zapamatování podnětů a jiných informací. Pokud dítě není schopno soustředit se po delší dobu, je ohrožena jeho úspěšnost při dalším učení ve škole (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Na konci předškolního období, by dle Valachové (2009), mělo být dítě schopno udržet pozornost asi na 15 minut, ale ve skutečnosti je jeho pozornost spíše nestálá, protože dítě ještě neumí zcela využívat vlastní vůli. Pozornost dětí nebývá závislá jen na jednom podnětu, protože dítě dané podněty střídá a tím dochází k přerušení procesu soustředění.

Oblast pozornosti byla v pedagogické diagnostice každého předškolního dítěte, v praktické části, zaměřena především na časový interval, tedy určitou dobu, po kterou je dané dítě schopno koncentrace, ale také na kvalitu pozornosti na předkládané podněty a informace.

4.2.5 Řeč a řečový projev dítěte

V oblasti řeči bychom, před sledováním úrovně u každého dítěte, měli mít povědomí o jejím ontogenetickém vývoji. U každého dítěte je zapotřebí znát jeho řečový vývoj, protože během vývoje může dojít k narušení receptivní (problémy s porozuměním běžné řeči) stránky jazyka nebo expresivní, kdy jde o samotnou mluvu dítěte, tedy jeho vyjadřování (ASHA, 2018).

Sledování řečové oblasti je velice důležité, protože řeč se později v našem životě stává prostředkem vzájemné komunikace a mezilidských vztahů. Řeč má totiž veliký význam, protože ovlivňuje naše myšlení, poznávání ale i následný proces učení (Bednářová, Šmardová, 2011).

V oblasti řeči a řečového projevu je tedy důležité posoudit celkovou úroveň řeči jedince, kdy samotné posuzování této oblasti je nejčastěji zaměřeno na jednotlivé **jazykové roviny řeči** (celkem 4 roviny jazyka), které se **vzájemně prolínají**:

- **Foneticko – fonologickou rovinou jazyka** je myšlena především zvuková stránka řeči a výslovnost jednotlivých hlásek, kdy je o jejich sluchové rozlišování, kdy dítě postupně ve svém vývoji dokáže jednotlivou hlásku

vyčlenit - dáno fyziologicky. Pokud dítě mezi 5. – 7. rokem stále nesprávně vyslovuje některé hlásky, není třeba zoufat, ale je potřeba vyhledat odborníka – klinického logopeda, který dítěti s výslovností pomůže. U dětí posuzujeme jejich výslovnost vzhledem k jejich věku a jejich artikulační obratnost (Bednářová, Šmardová, 2011).

- **Morfologicko – syntaktická rovina jazyka**, je taktéž nazývána jako gramatická rovina. Jedná se především o užívání slovních druhů a gramatickou správnost mluveného projevu dítěte (Tučková, 2017). Pokud dítě pravidelně používá ve svém řečovém projevu dysgramatismy, a to po čtvrtém roce života, je nutné zpozornět, protože již nejde o fyziologii, ale mohlo by se jednat o opoždění v řečovém nebo intelektuálním vývoji (Bednářová, Šmardová, 2011).
- **Lexikálně – sémantická rovina jazyka**, taktéž nazývaná jako obsahová stránka řeči je tvořena slovní zásobou a porozuměním slovům (Tučková, 2017). Dítě předškolního věku by mělo aktivně využívat více jak 3000 slov. Než dítě začne určité slovo používat, je nutné nejdříve pochopit jeho obsah a teprve potom ho v řeči využívat (Klenková, Kolbábková, 2010). Předškolní dítě by mělo být schopno pojmenovat běžné věci kolem sebe, reprodukovat jednoduchou říkanku, spontánně vyprávět, přiřadit co k sobě patří, tvořit protiklady, nadřazené pojmy, vytvářet slova podobného významu či interpretovat pohádky. Jde tedy o užívání jak aktivní, tak pasivní slovní zásoby (Bednářová, Šmardová, 2011).
- **Pragmatická jazyková rovina**, kterou je myšlena schopnost užívání řeči v určitém prostředí, tj. užití řeči při komunikaci s ostatními lidmi (Tučková, 2017). Můžeme tedy říci, že jde o uplatnění řečových dovedností jedince v praxi (Klenková, Kolbábková, 2010). U dětí je třeba si v této rovině všimnout, zda přirozeně diskutují a navazují kontakty s ostatními vrstevníky, zda smysluplně vyjádří své myšlenky či zvládnou odpovědět na jednoduchou otázku (Bednářová, Šmardová, 2011).

4.2.6 Matematické dovednosti

Oblast matematických dovedností závisí především na rozumových schopnostech jednotlivého dítěte, které tvoří předpoklad pro úspěšný rozvoj jedince v této oblasti. Předškolní děti by ve svém věku měly tyto schopnosti nejprve spontánně rozvinout a poté získat potřebné vědomosti, které budou uplatňovat později v základní škole. Základní matematické představy jsou prostředkem logického myšlení a uvažování

(Bednářová, Šmardová, 2011). U dětí se při rozvoji těchto dovedností zapojuje nejen myšlení, ale i poznávací schopnosti a jazykové dovednosti, využívají i smyslového vnímání, fantazie a představivosti (Klenková, Kolbábková, 2010).

Před-číselné představy představují předpoklad početních, matematických operací. Děti by měli nejprve umět řadit a třídít předměty dle určitých kritérií (barva, velikost, vlastnost,...). Předškolní děti by měly před nástupem do školy určit, zda je prvků ve skupině méně či více, seřadit prvky podle velikosti, měly by taktéž zvládnout rozeznat a pojmenovat základní geometrické tvary, spočítat množství prvků ve skupině v oboru od 0 – 6 a to sestupně i vzestupně. Všíáme si a hodnotíme, zda dítě zná, chápe a aktivně užívá pojmy stejný, o jeden více či méně, žádný, dohromady. Tyto pojmy s dětmi procvičujeme, a to nejčastěji při manipulaci s konkrétními předměty (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vnímání prostoru, tj. prostorovou orientaci, by děti v předškolním věku měly mít, dle autorek Klenkové a Kolbábkové (2010), již částečně osvojenou. V tomto věku je dítě schopno určovat prostorové vztahy. S tímto názorem souhlasí i Bednářová a Šmardová (2011, s. 47), které se domnívají, že „*správné vnímání prostoru vytváří předpoklad pro pozdější geometrii a aritmetiku*“. Diagnostika oblasti prostorové orientace byla v praktické části zaměřena především na to, zda jsou jednotliví předškoláci schopni určit polohu více předmětů (nejlépe reálných), zda rozlišují a správně vnímají prostor a konkrétní směry (vpravo x vlevo), zda dokážou správně využívat základní pojmy spojené s prostorem (nahore, dole, nad, pod, vpředu, vzadu, za, mezi, v,...).

Vnímání času je u předškolních dětí úzce spjato s prostorovou orientací, u předškolních dětí je posuzováno, zda se orientují a rozeznají části dne (ráno, poledne, večer), zda vědí, jaké roční období se během roku střídá a zda mají osvojeny i názvy jednotlivých měsíců a dnů v týdnu (Klenková, Kolbábková, 2010).

4.2.7 Psychosociální oblast

Do posuzování psychosociální oblasti můžeme zařadit sledování úrovně sociálních schopností konkrétního dítěte, úroveň jeho sebepojetí, navazování vztahů dítěte s ostatními vrstevníky v kolektivu, ale i s dospělými, které dítě obklopují. Dále se můžeme zaměřit na jeho prosazení či opakované ustupování ostatním v kolektivu, řešení určitých konfliktů a situací nebo úroveň emoční inteligence.

Svou vlastní roli si v určitém společenství dítě osvojuje pomocí procesu socializace, kde dochází i k potvrzování vlastní identity (Jucovičová, Žáčková, 2014).

U dětí předškolního věku se většinou zaměřujeme na posuzování komunikace s ostatními, reagování v určitých situacích, úroveň sebeovládání, porozumění vlastním emocím a chování druhých lidí. Tato oblast se ale zabývá i adaptací dítěte na určité prostředí, dodržováním pravidel soužití, odloučením od rodiny, projevy empatie, znaky prosociálního chování, respektem a tolerancí lidí, kteří dítě obklopují či spoluprací a kooperací v činnostech s ostatními dětmi v kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.2.8 Spontánní hra dítěte

Podle mého názoru je hra je bezúčelná, přirozená činnost, kterou se charakterizuje každé dítě na světě, ať už je kvalita hry jednotlivých dětí různorodá. Když si dítě hraje, dokáže při této činnosti využívat všechny smysly, paměť, pozornost, sociální postavení v kolektivu, využívá své pocity a city, ale i vlastní řeč. Jedná se tedy o činnost, při které se spontánně rozvíjí osobnost každého jedince po všech stránkách vývoje.

Výše zmíněný názor koresponduje i s autorkou E. Opravilovou (2004, s. 7), která se domnívá, že podstatou hry, je to že *„je založena přímo na možnostech každého dítěte, čímž se stává pro dítě přirozeně zvládnutelnou, a proto je díky ní podporována psychická rovnováha, která dítěti přináší vyrovnaný a klidný stav jeho psychiky.“*

Při hře se především u dětí zaměřujeme z hlediska diagnostického na danou formu hry, která by se měla lišit u dětí z různých věkových kategorií. Předškolní dítě si většinou již v tomto věku hraje ve větší skupině, vyhledává pro rozvoj své spontánní hry více vrstevníků. Nezbytné je posuzovat hru i z hlediska její délky, kdy u konkrétního dítěte sledujeme, jak dlouho je schopné u činnosti vydržet. Důležitým aspektem posuzování této oblasti je obsahovost, kdy hra předškolních dětí by měla být obsahově bohatší než u dětí mladších. (Valachová, 2009).

Pokud si předškolní dítě v mateřské škole nehraje, měli bychom hledat příčinu, proč tomu tak je, protože čas, který dítě na hru má vyhraněný je pro něho v tomto období nezbytný. Hra dítěte dokáže naplnit určitou potřebu, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a má nenahraditelnou funkci pro rozvoj jeho sociálního učení (Koťátková, 2005).

Každý učitel by si měl uvědomit, že pomocí dětské hry můžeme konkrétní dítěte velice dobře poznat a pochopit, protože jeho spontánní hra, ve které se projevuje přirozeně, nám pomáhá zjistit jeho aktuální stav a rozvoj, individuální schopnosti

a nadání, specifické potřeby konkrétního jedince, ale i určité odchylky, které nekorespondují s uváděnými normami a mezníky této oblasti (Opravilová, 2004).

5 Dítě a řeč

V úvodu této kapitoly považuji, k zamyšlení nad tématem, zmínit nadčasový citát rakouského pediatra **Karla Königa**, který si byl již ve své době vědom úzkým propojením a spojitostmi lidské řeči a psychiky, protože na lidskou řeč nahlížel, jako na schopnost, která významně ovlivňuje naše myšlení, vnímání, poznávání, učení, pocity i prožitky a fungování ve společnosti.

Lidská řeč dle K. Königa (In: Bezděková, 2008, s. 4) „*není jen prostředkem komunikace, který je možno nahradit něčím jiným, ale stejně tak jako pohyb, je hlavně způsobem, jakým se člověk projevuje a kterým proniká ze svého vnitřního světa do vnějšího.*“

První tři roky v životě dítěte jsou spojeny se změnami a vývojem celého organismu, a to především CNS, kdy během tohoto období dochází k rychlé tvorbě a rozvoji řeči. Pro každého člověka na světě je lidská řeč nesmírně důležitým a nejdokonalejším dorozumívacím prostředkem, který slouží ke komunikaci mezi lidmi, ale ovlivňuje také i jeho psychiku. Schopnost aktivně se účastnit komunikace, tedy používat řeč v běžném životě, není schopnost vrozená, nýbrž naučená, kdy zásadní podmínkou pro její osvojení je schopnost slyšet (Dolejší, 2005).

Vývoj řečové oblasti u dětí, zejména tedy řeči, posuzujeme i v mateřské škole. Při sledování vývoje řeči je však nutné si uvědomit, jako v posuzování jiných oblastí, že každé dítě je individualitou, zkrátka to, co jedno dítě umí a zná, nemusí umět dítě druhé a tento aspekt poté zohlednit při posuzování vývoje dítěte. Pokud však máme podezření, že u dítěte jsou v oblasti řeči a řečového projevu určité nápadné odchylky, vzhledem k jeho věku, je zapotřebí konzultace s rodiči a následná návštěva odborníka – klinického logopeda, který dítě poskytne logopedickou péči.

V praxi se v mateřské škole čím dál tím častěji setkávám s dětmi, které po příchodu do MŠ buď nemluví, mají špatnou výslovnost některých hlásek, mají malou slovní zásobu, anebo s takovými dětmi, které jsou komunikačně nadané vzhledem k jejich věku. To vše je však, dle mého názoru, ovlivněno genetickými předpoklady, rodinou a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, dále pak výchovou, ale také i mediálním a moderním světem, ve kterém lidé v dnešní době žijí.

5.1 Ontogenetický vývoj řeči

Každý jedinec si svůj mateřský jazyk osvojuje již od prenatálního období (období před narozením dítěte), kdy je třeba si uvědomit, že u každého tento proces osvojování jazyka probíhá různorodě, individuálně, je tedy zapotřebí počítat s tím, že u jedince může dojít ke zrychlení či zpomalení ve vývoji řeči. Pokud se v praxi zabýváme rozvojem komunikační schopnosti jedince, je pro nás nezbytné znát jeho vývoj řeči, a to u všech dětí, u kterých budeme logopedickou prevencí provádět (Klenková, 2006).

Současní autoři zabývající se oborem logopedie a logopedickou prevencí u dětí s narušenou komunikační schopností (Lechta, In: Tučková, 2017; Dolejší, 2005; Klenková, Kolbábková, 2010; Škodová, Jedlička, 2003; Bytešníková, 2012) vytvořily různé přehledy ontogenetického vývoje řeči, které se mnohdy podobají. Autoři se shodují na určitých, důležitých **stádiích v ontogenezi dětské řeči i na jejich charakteristických znacích:**

- **Období od narození do 1 roku** dítěte je nazýváno také jako **přípravné stádium řeči**. Prvním hlasovým projevem dítěte je reflexní křik, který se stává citově zabarveným již kolem 6. týdne dítěte. Zhruba ve 3 měsících si dítě začíná broukat, žvatlat, žvatlání je pudové. Dítě se často směje, jeho smích bývá prostředkem řeči v tomto období, smích používá jako reakci na řeč. Hojně ve svém žvatlání používá m, n, t, b, p, a to ve slabikách. Dítě v tomto stádiu si často melodicky brouká, hraje si s hlasem, napodobuje a vokalizuje. Kolem 6. - 8. měsíce dítě začíná rozumět některým slovům, avšak ještě nechápe správný význam konkrétních slov. V 8. – 9. měsíci se objevují první slova ve spojení s obsahovým významem, dítě začíná také hledat zdroj zvuku, který slyší. Postupně dítě začíná zdvojovat slabiky (baba, mama, tata) a reaguje již na své vlastní jméno. U dítěte se objevují hlasité projevy při odebrání předmětů (hračky), dítě častěji gestikuluje, rozumí slovu „*Ne*“.
- **Období mezi 1. – 2. rokem** dítěte je charakteristické **vlastním vývojem řeči**, a to od 1. roku dítěte. Dítě aktivně poznává svoje okolí, při žvatlání užívá velké množství samohlásek a napodobuje intonaci, poté začíná tvořit věty ze dvou slov. Jeho slovní zásoba se pohybuje kolem 3 – 20 slov, často u dítěte dochází k opakování oblíbených slov. Ke konci tohoto období odpovídá na otázku „*Co to je?*“.

- **Období kolem 2. roku** dítě rozumí asi 300 slovům, používá zhruba 50 slov. V tomto období dokáže dítě pojmenovat známé předměty, zvířata a umí napodobit jejich hlasy. Dítě také začíná kombinovat dvě slova do vět, je schopno mluvit v krátkých větách. Často se setkáváme s tím, že dítě nepřetržitě opakuje vlastní jméno, tím odkazuje na vlastní osobu.
- **V období mezi 2. – 3. rokem** u dítěte dochází k aktivnímu rozvoji, a to nejen z hlediska slovní zásoby. Řeč dítěte by měla být ze 70% srozumitelná, dítě by již tedy mělo rozumět cca 500 slovům. V běžné mluvě by mělo používat zhruba 200 srozumitelných slov, dítě začíná tvořit víceslovné věty, často o sobě mluví ve třetí osobě.
- **Kolem 3 let** dítě rozumí zhruba 900 slovům, používá asi 500 srozumitelných slov, začíná častěji klást otázky typu: „*Co to je? A proč?*“. Začíná také používat některá zájmena (já, můj, ty), přídavná jména (míč je žlutý) nebo příslovce (tady, tam). V tomto věku již zvládne zopakovat větu tvořenou ze třech slov.
- **V období mezi 3. – 4. rokem** již dítě zvládlo b, p, m, v, h a dochází u něho k aktivnímu používání k, g, t, d, n, s, r, kdy však dítě tyto hlásky ještě neovládá. Slovní zásoba se rozšiřuje a dítě by v tomto období mělo aktivně používat zhruba kolem 800 slov, rozumí však kolem 1200 slovům. Řeč dítěte se stává srozumitelnou. V tomto období dítě začíná tvořit všeobecnější pojmy, tvoří souvětí, zvládne zopakovat čtyř slovnou větu nebo doplnit slovo do věty.
- **Ke konci 4. roku** by dítě mělo rozumět zhruba 1 500 – 2 000 slovům, používat by mělo asi 800 – 1 500 slov v běžném řečovém projevu. Dítě v tomto věku již dokáže z paměti reprodukovat jednoduchou básničku, používá ve své mluvě především přítomný čas a začíná se objevovat čas minulý („*Byl jsem..., Byli jsme...*“), umí vytvořit i některé protiklady (malý x velký). Pro řeč dítěte je v tomto období typické hojné využívání zkomolenin. V tomto věku můžeme u dětí častěji slyšet i frázi „*Já sám...*“, která značí fázi sebeuvědomování.
- **Kolem 5 roku** se řeč dítěte stále více zdokonaluje, protože dochází k aktivnímu rozvoji jeho osobnosti, a to především v prostředí mateřské školy. Slovní zásoba dítěte se v běžné mluvě zhruba kolem 2 000 slov. Dítě již zvládne zopakovat pěti slovnou větu.
- **V období mezi 5. – 6. rokem** dítě dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu, dokáže vyprávět krátký příběh nebo pohádku. Dítě také umí vytvořit určitou

skupinu předmětů a spontánně spočítat a pojmenovat jednotlivé předměty ve skupině. Dítě chápe složitější slovní pokyny a jeho slovní zásoba se pohybuje kolem 3500 – 4000 slov. Z hlediska artikulace dítě zvládá správnou výslovnost většiny hlásek. U některých dětí se však může objevit nesprávná výslovnost sykavek (C, S, Z, Č, Š, Ž) nebo vibrantů (R a Ř).

- **Konec předškolního období** se v řečové oblasti projevuje souvislým, srozumitelným a správným vyjadřováním dítěte. Dítě by se mělo, a to bez jakýchkoliv obtíží, dorozumět se svými vrstevníky i dospělými. V 7 letech by měl být vývoj řeči dokončen po formální stránce.

Pro správný vývoj řeči u každého jedince je zapotřebí určitých podmínek, které uvádí autoři Škodová a Jedlička (2003):

- nepoškozená CNS,
- normální intelekt,
- nepoškozený sluch,
- vrozená míra nadání pro jazyk,
- přiměřené sociální prostředí.

V rámci logopedické prevence, která je v mateřské škole nejčastěji realizovaná logopedickými asistenty, můžeme pozitivně ovlivňovat oblast řeči u každého jednotlivce v kolektivu. K rozvoji řečové oblasti přispíváme nejčastěji nejrůznějšími činnostmi, které rozvíjí nejen vyjadřovací schopnosti, ale také rozvíjí slovní zásobu a přispívají ke správné výslovnosti jednotlivých hlásek.

Podle autorky Tomáškové (2015) jde o činnosti, které jsou v MŠ využívány učitelkami každodenně. **Nejčastějšími činnostmi, které přispívají k rozvoji komunikačních schopností a řečových dovedností jsou:**

- hodnocení a komentování veškerých činností,
- poskytnutí prostoru pro volnou spontánní hru a činnosti, ve kterých se dítě spontánně projevuje, domlouvá a komunikuje,
- čtení pohádek a vyprávění příběhů, ve kterých je velice důležitý následný rozhovor,
- prohlížení obrázků a jejich následný popis,
- seznamování s říkadly, básničkami a písničkami, které rozvíjejí rytmus,
- nejrůznější aktivity a činnosti rozvíjející hrubou i jemnou motoriku,
- činnosti rozvíjející sluchové vnímání (sluchové hry, syntéza a analýzy).

5.2 Narušená komunikační schopnost (NKS)

V současné době se častěji setkáváme s jedinci různých věkových kategorií, kteří mají při komunikačním procesu nějaký problém. Tito lidé se označují jak jedinci s narušenou komunikační schopností, kterou vymezil Lechta (In: Valenta, 2014).

Než se však budeme zabývat samotným termínem NKS, je třeba si nejdříve uvědomit, co vlastně znamená pojem **komunikační schopnost** jedince. Můžeme říci, že se jedná o schopnost, kdy je ke komunikaci vědomě využíván osvojený jazyk, a to ve všech jeho formách (Kerekrétiová a kol., 2009).

S výše uvedenou definicí komunikační schopnosti souhlasí i další skupina autorů (Lechta, In Valenta 2014; Klenková, 2006; Škodová, Jedlička, 2003), kteří však toto tvrzení následně doplňují tím, že jde o **používání všech jazykových rovin** (foneticko-fonologická; lexikálně – sémantická; morfologicko – syntaktická; pragmatická) v komunikaci. Z toho vyplývá, že pokud hovoříme o jedinci s NKS, myslíme tím jedince, u něhož je **narušena některá z jazykových rovin řečového projevu nebo několik rovin současně** (Škodová, Jedlička, 2003).

Co se týče péče, o jedince s určitou diagnostikovanou NKS, neměla by být u něho péče jednostranná, neměla by se tedy zabývat pouze vývojem a následným rozvojem jazyka, ale měla by řešit další problémy, které daná NKS u dítěte způsobila. Jedinec by měl pravidelně docházet k odborníkům provádějící odbornou péči a poradenství. Do péče by měla být zahrnuta další důležitá opatření zaměřená na zvýšení sebevědomí dítěte nebo na rozvoj sociálních interakcí mezi jedinci v kolektivu. U NKS závažného charakteru je nutné vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (Logsdon, 2018).

Vzdělávání i výchova jedinců s NKS je ukotvena legislativně, a to konkrétně **Vyhláškou č. 27/ 2016 Sb.** (2018) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

5.2.1 Příčiny vzniku NKS

Na příčinách vzniku NKS se shodli autoři (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Lechta, 1990), kteří uvádějí, že etiologie NKS může být různorodá. Nejčastěji však **vznik NKS přisuzují autoři těmto 2 hlediskům:**

- **Časové hledisko**, jde o vznik NKS buď v **prenatálním** (období vývoje plodu, před jeho narozením), **perinatálním** (v průběhu porodu) a **postnatálním** období (po porodu, po narození),

- **Lokalizační, horizontální hledisko**, do kterého se nejčastěji řadí genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, negativní vlivy prostředí, orgánové poškození receptorů, efektorů a CNS.

5.3 Klasifikace diagnóz NKS

Mezi nejběžnější a nejčastější diagnózy NKS patří dle Lechty (1990) těchto **10 základních kategorií**, které jsou charakterizovány, a to na základě určitých symptomů, kterými se daná řečová vada či porucha projevuje:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
- získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
- narušení zvuku řeči (rinolalie = huhňavost, palatolalie),
- narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis = breptavost, balbuties = koktavost),
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu (dysfonie, hyperkinetická dysfonie),
- kombinované vady a poruchy řeči.

V mateřské škole se můžeme čím dál častěji u dětí setkat vadami a poruchami, které postihují oblast řeči. Malotová (2013) uvádí obecný a srozumitelný přehled nejběžněji se vyskytovaných poruch a vad NKS. **U dětí předškolního věku se nejčastěji tedy setkáváme s těmito vadami řeči:**

- **Dyslalie** je řečová porucha, při které jsou hlásky tvořeny na jiném místě nebo jiným způsobem, jde tedy o poruchu, která je spojena s nesprávnou výslovností daného jednotlivce. Může tedy postihnout jednotlivé hlásky a hláskové skupiny ve slabikách, ale i slovech. Výslovnost hlásek může být nesprávná, tj. když dítě hlásku například ve slově vynechává („triko → tiko“) nebo ji zaměňuje za jinou („kukačka → tutača“) nebo výslovnost vadná. Vadná výslovnost je spojena s vytvořením dané hlásky na jiném artikulačním místě. Dyslalie se vyskytuje především u chlapecké populace.
- **Mutismus** je v posledních letech považován za jednu z nejběžnějších řečových poruch u dětí v mateřské škole. Jedinec disponuje ztrátou schopnosti mluvit, často mívá neurotický nebo psychotický podklad. Dítě s mutismem tedy

za určitých podmínek nemluví, i když má řeč rozvinutou. Mutismus se může vztahovat k určité osobě, místu či situaci. Mutismus rozlišujeme na **elektivní** (výběrový) mutismus nebo **surdomutismus** (ztráta mluvené řeči spojená s útlumem slyšení mluvené řeči). Běžněji se tato řečová porucha vyskytuje spíše u dívek.

- **Vývojová dysfázie** je závažnou řečovou poruchou, jedná se o specificky narušený vývoj řeči, která se projevuje ztíženou neschopností komunikovat. V praxi často bývá zaměňována za sníženou úroveň rozumových schopností. Jsou obecně rozlišovány dva typy dysfázie, a to **dysfázie motorická** (vývoj řeči je opožděn vždy, nesoulad mezi verbální a neverbální komunikací) a **dysfázie senzorická** (nemusí být u něho výrazně opožděný vývoj řeči, dítě má problémy s porozuměním slovům).
- **Rinolalie**, taktéž nazývána často jako **huhňavost**, je porucha, při které je narušena zvuková stránka řeči, která se projevuje změnou rezonance zvuku hlásek při jejich artikulaci. V posledních letech je její výskyt častý, až 18% předškolních dětí. Rozlišují se tři druhy huhňavosti, uzavřená, otevřená a smíšená.
- **Palatolalie** je vývojová vada řeči, která je spojena s rozštěpy patra, čelisti či rtů. Rozštěpy jsou vrozené defekty, patří k vrozeným vývojovým vadám, které jsou viditelné v obličejí. V řeči jedinců s palatolalií jsou určité příznaky, a to poruchy rezonance a artikulace, jejich řeč je hůře srozumitelná.
- **Breptavost** spočívá v narušení plynulosti řeči, charakteristické pro ni je překotné tempo řeči. Breptavost se projevuje neplynulostí při mluvení, kdy je u dítěte podstatně zrychlené tempo řeči. Svou poruchu si jedinec neuvědomuje, důsledkem je vynechávání slabik, přecházení, opakování slabik při mluvení. Příznakem může být i monotónní mluva, tedy nepravidelné tempo řeči.
- **Koktavost** je řečová porucha, která je v praxi také často nazývána jako **zadržávání**, je doprovázena svalovými křečemi. Projevuje se přerušováním plynulosti mluvené řeči, jde o tzv. tony (jde o protahování zejména prvních slabik či slov) nebo klony (jde o opakování slabik či slov).
- **Dysartrie** je motorická porucha řeči, která představuje vývojové i získané obtíže při hláskování či vyslovování (artikulaci). Porucha je způsobena poškozením CNS v raném věku a dětství. Dysartrie je jedním z příznaků dětské mozkové

obrnny (DMO), kdy došlo k poškození mozku nebo mozkových drah. U jedinců s dysartrií dochází také k poruchám v oblasti dýchání, fonace či artikulace. Často se můžeme setkat s případy, kdy je tato porucha doprovázena i **dysfagií**, tj. porucha polykání.

6 Příprava předškolních dětí na nástup do ZŠ

Tato kapitola je založena na vlastních výsledcích průzkumného šetření praktické části, které bylo zaměřeno na sledování úrovně oblasti vnímání a řeči u jednotlivých dětí předškolního věku. Praktická část byla tedy zaměřena především na přípravu předškolních dětí na vstup do základní školy, konkrétně v oblasti vnímání a řeči.

6.1 Cíl průzkumného šetření

Hlavním cílem průzkumného šetření byla pedagogická intervence především v oblasti řeči a v oblasti vnímání (percepční oblast), a to u předem vybraných dětí předškolního věku. Rozvoj vybraných předškolních dětí je zpracován do jednotlivých případových studií.

Dílčí cíle průzkumného šetření:

- Zjistit úroveň řečového projevu, při vstupní a výstupní diagnostice, u konkrétního dítěte předškolního věku.
- Za pomoci vhodně zvolených, pravidelně se opakujících cvičení a herních aktivit, zdokonalit u vybraných předškolních dětí oblast řeči a vnímání.

Průzkumná otázka 1

Na konci šetření budou výsledky, u všech vybraných předškolních dětí, v oblasti řeči a vnímání na lepší úrovni, než na jeho začátku.

6.2 Metody průzkumného šetření

Praktická část diplomové práce je založena na **5 případových studiích dětí předškolního věku, 2 chlapců a 3 dívek**, se kterými jsem během průzkumného šetření individuálně pracovala v mateřské škole, kde v současné době pracuji. Informace obsažené v případových studiích jednotlivých předškolních dětí, byly zjištěny na základně vstupní a výstupní diagnostiky. Vstupní a výstupní diagnostika byla zaměřena na oblast vnímání a řeči. Během realizace šetření byla dětem poskytnuta individuální péče a pedagogická intervence, na které byla založena každá z případových studií.

Případová studie je jakési **podrobné studium daného jedince**, její význam uvádí Švaříček a Šedřová, a kol. (2007, s. 96) „*jejím smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednoho nebo několika případů. Základem případové studie je sběr skutečných dat vztahujících se k danému případu, kdy ke sběru těchto dat jsou*

využívány veškeré dostupné zdroje i metody, tj. veškeré formy pozorování nebo rozhovorů, analýza dokumentů.“

K realizaci průzkumného šetření byly v rámci tvorby případových studií **využity tyto následující metody a formy práce:**

- **pozorování** – na této metodě byla založena celá diagnostická činnost probíhající během průzkumného šetření. Především se jednalo o pozorování přímé. Výsledkem pozorování bylo zjištění individuálních dat o konkrétním jedinci, jeho úroveň jednotlivých oblastí, slabé a silné stránky dítěte.
- **pedagogická diagnostika** obsahuje všechny získané informace o dítěti během průzkumného šetření, které jsou podloženy metodologicky. Pedagogická diagnostika zahrnuje obecnou charakteristiku dítěte ze všech oblastí, které jsou u dítěte sledovány a vytváří jakýsi profil každého jedince založených na informacích získaných během šetření.
- **individuální přístup** k jednotlivým dětem je základním pilířem práce a následné intervence s každým dítětem. Začleňování individuálního přístupu k dítěti spěje k tomu, aby činnosti probíhaly vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivců. Práce s dětmi a následná intervence byla založena především na individuální práci s dětmi, protože se domnívám, že jde o stěžejní prostředek, který pomáhá učitelům respektovat individualitu dítěte, věkové zvláštnosti jedince či jeho vývojové odchylky.
- **vstupní diagnostika**, která obsahuje získaná data o dítěti a jejich vyhodnocení, a to na začátku průzkumného šetření.
- **výstupní diagnostika**, která obsahuje zjištěné informace o jedinci a jejich následné vyhodnocení, a to na konci průzkumného šetření.

Pro vstupní a výstupní diagnostiku u vybraných dětí předškolního věku, jsem v praktické části využila jednotlivých standardizovaných testů, které byly zaměřeny na oblast vnímání (TVPS - Test zrakového vnímání, Rey-Osterriethova figura) a oblast řeči (Diagnostika jazykového vývoje).

6.2.1 Diagnostika jazykového vývoje

Standardizovaný test Diagnostika jazykového vývoje obsahuje celkem 10 různě zaměřených subtestů, které zjišťují úroveň jazykových dovedností. Jde o test psychodiagnostický, který je určený pro všechny odborníky (logopedi, učitelé, psychologové), kteří pracují s dětmi. Standardizovaný test je určen pro děti od 3,5 let

do 5,5 let. Diagnostika jazykového vývoje obsahuje úlohy o zvukové stavbě slov (foneticko-fonologická rovina jazyka), úlohy morfologicko-syntaktické roviny řeči, které sledují gramatičnost a také úlohy na sledování úrovně slovní zásoby dítěte (Slovník 1,2). Výsledky jednotlivých testovaných dětí jsou zpracovány do tabulek, výsledek je vyjádřený v celkovém počtu bodů a v percentilech, které vyjadřují, kolik testovaných respondentů odpovědělo stejně, jako dané dítě, a to ve stejném testovacím věku, z čehož zjistíme, zda je výsledek vzhledem k věku nadprůměrný, průměrný nebo podprůměrný (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

6.2.2 Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF) je standardizovaný test, který byl navržen švýcarským psychologem A. Reyem, v roce 1941. Tento test byl v roce 1944 rozšířen a standardizován Paulem Alexandrem Osterriethem. Rey-Osterriethova komplexní figura zjišťuje u konkrétního jedince úroveň jeho vizuálních schopností, zrakového vnímání, paměti, pozornosti (koncentrace) a také schopnosti plánovat. Testovým materiálem je předloha ve formátu A5. Jedinec má nejprve za úkol překreslit předlohu podle vzoru, poté však kreslí obsah předlohy dle vlastní paměti. Testová předloha obsahuje celkem 18 prvků. Jsou zde graficky znázorněny základní geometrické tvary - obdélníky, čtverce, trojúhelníky, kruh a další prvky jako jsou čáry (svislé, vodorovné, šikmé) a kříže. Test je určen pro děti od 4 do 15 let a je využíván především psychology, a to v klinické, ale i poradenské praxi. Bývá využíván u dětí s organickým poškozením CNS nebo dětí neúspěšných ve škole (Košč, Novák, 1997; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

6.2.3 Test zrakového vnímání (TVPS)

Test zrakového vnímání - TVPS (Test of Visual Perceptual Skills) je testem zahraničním, jehož cílem je zjistit u konkrétního dítěte úroveň zrakového vnímání, používá se především k hodnocení vizuálních vjemových schopností jedince. Tento standardizovaný test je určen pro jedince ve věku od 4 let do 18 let a 11 měsíců (Martin, 2006). Do testu zrakového vnímání je zahrnuto několik oblastí zrakového vnímání - zrakové rozlišování, zraková analýza a syntéza, zraková diskriminace a paměť, prostorové vnímání, které za pomoci úkolů v jednotlivých subtestech sledovány. Test zrakového vnímání je založen celkem na 7 subtestech, které jsou zaměřeny na podoblasti zrakového vnímání (rozlišování = diskriminace, paměť, prostorové

vztahy, stálost tvaru, sekvenční paměť, figura – pozadí, uzavřenost tvaru). K testování využíváme obrazového materiálu, jedná se o soubor obrázků, kterých je celkem 112. Celý obrazový materiál využívaný k testování je černobílý. Všechny jednotlivé subtesty obsahují dva zácvikové úkoly, které nám slouží k tomu, abychom respondentovi vysvětlili zadání úkolu. Testování je u testované osoby ukončeno, pokud dítě nesprávně odpoví na tři úkoly jdoucí za sebou, tedy pokud má ve třech úkolech jdoucích za sebou 0 bodů. Norma amerického testu uvádí jako průměr hodnotu 10, tedy dosažení 10 bodů v jednotlivých subtěstech, podle dosažených bodů tedy určíme, na jaké úrovni je oblast zrakového vnímání konkrétního testovaného dítěte.

6.3 Realizace a průběh šetření

Průzkumné šetření bylo realizováno v Mateřské škole v Pardubicích, kde již třetím rokem působím jako učitelka ve třídě s logopedickou prevencí. Výzkum probíhal na základě dohody s rodiči vybraných předškolních dětí, které k nám pravidelně dochází do třídy.

Harmonogram výzkumu:

– leden 2017

Příprava a zajištění prostředků a materiálů k průzkumnému šetření.

– duben až květen 2017

Realizace vstupní diagnostiky Testu zrakového vnímání a Diagnostiky jazykového vývoje u vybraných dětí předškolního věku.

– září až říjen 2017

Realizace výstupní diagnostiky Testu zrakového vnímání a Diagnostiky jazykového vývoje u dětí předškolního věku. Realizace vstupní diagnostiky Rey-Osterriethovy komplexní figury u vybraných dětí předškolního věku.

– listopad až prosinec 2017

Příprava literatury a podkladů pro zpracování teoretické části.

– únor 2018

Realizace výstupní diagnostiky Rey-Osterriethovy komplexní figury u vybraných předškolních dětí.

– březen 2018

Analýza průzkumného šetření empirické části a následné zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Při prováděných činnostech v průběhu průzkumného šetření jsem postupovala od jednodušších aktivit ke složitějším (zásada posloupnosti). Na začátku šetření jsem zařadila testy, které byly pro děti jednodušší, dále jsem se snažila děti nepřetěžovat (princip přiměřenosti), což se mi myslím vyplatilo, protože děti činnosti bavily a chtěly v nich být úspěšné. Po každém splněném úkolu ode mne dostaly hodnocení (slovní), které jsem se snažila formulovat konkrétně směrem k dítěti. Můžu tedy upřímně říci, že výzkumné šetření probíhalo především pozitivně, a to zábavnou formou a v příjemném prostředí mateřské školy.

6.4 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola, ve které bylo průzkumné šetření empirické části realizováno, se nachází v Pardubicích, uprostřed jednoho ze sídlišť tohoto města. Jde o mateřskou školu, která již od roku 2001 disponuje názvem tzv. **zdravá mateřská škola**.

Projekt s názvem **Zdravá mateřská škola** je projektem Světové zdravotnické organizace (SZO). Mateřské školy nesoucí dodatek „zdravá“, jsou výchovně-vzdělávací instituce, které směřuje k podpoře zdraví, tzn., že se snaží v dětech, a to pomocí různorodých činností, podnítit aktivní zájem o podporu jejich zdraví. Jde o takový typ mateřské školy, která si zakládá na zdravém rozvoji osobnosti každého dítěte, uspokojování a respektování lidských potřeb, upřednostňuje spontánní dětské aktivity jako je hra a spontánní pohyb a vede jeho účastníky ke zdravému životnímu stylu. Specifikem tohoto projektu je zaměřenost na vztahy mezi mateřskou školou a žákem, kdy jde o vztah partnerský (Havlíková, 1995).

Budova mateřské školy stojí v Pardubicích již od roku 1956, jde tedy o mateřskou školu s dlouholetou tradicí. Mateřská škola je velice dobře vybavena, prostředí školy je zachovalé, přirozené a přizpůsobené potřebám dětí.

Mateřská škola má celkem čtyři veliké třídy: Berušky, Motýlci, Zvoneček a Sluníčka. Ve všech třídách se pracuje s věkově heterogenními skupinami po 26 dětech, ve kterých se vzdělávají děti zpravidla od 3 do 6 případně 7 let (děti s OŠD). Zajímavostí naší mateřské školy je, že jedna ze tříd pracuje podle ŠVP s Waldorfskými prvky. Vlastní průzkumné šetření jsme prováděla ve své třídě, kde již třetím rokem pedagogicky působím, a to ve třídě Sluníček.

Cílem a jakousi filosofií naší mateřské školy je vytvoření osobnosti, která umí přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, je schopna kriticky myslet, poznat a umět řešit problémy.

Velice důležitým pilířem, na kterém je mateřská škola postavena, je spolupráce, a to nejen s rodiči dětí, ale i s dalšími vzdělávacími institucemi (základní školy, jiné mateřské školy). Mateřská škola taktéž pravidelně spolupracuje s PPP v Pardubicích, s klinickými logopedy, s městskou policií či DDM Alfa Pardubice.

6.5 Výběr průzkumného vzorku

Průzkumné šetření empirické části bylo prováděno v heterogenní třídě mateřské školy v Pardubicích. Průzkumný vzorek tvořily děti předškolního věku 5 – 6(7) leté.

Pro průzkumné šetření, které bylo založené na přípravě předškolních dětí na vstup do školy, jsem si prostřednictvím depistáže a na základě získaných dat vlastní pedagogické diagnostiky jednotlivého dítěte vybrala celkem **5 dětí předškolního věku**, které se při depistáži jevily, alespoň v jedné ze sledovaných oblastí (řeč, vnímání), jako oslabené.

U vybraných předškolních dětí byly celkem testovány 3 standardizované testy, uvedené v metodologii průzkumného šetření, na základě kterých byla zjištěna a vyhodnocena úroveň vnímání a řeči u jednotlivých předškolních dětí. Průzkumný vzorek empirické části tvořili 2 chlapci a 3 dívky z jedné věkově smíšené třídy. Z průzkumného vzorku měly celkem 2 děti udělený OŠD (1 dívka a 1 chlapec).

6.6 Vlastní průzkumné šetření

Průzkumné šetření bylo zaměřeno na zjišťování dané úrovně určitých oblastí vývoje, a to za pomoci výše zmiňovaných standardizovaných testů. U dětí jsem se zaměřila především na oblast řeči (řečového vývoje) a oblast vnímání (percepce). Dalšími sledovanými a vyhodnocenými oblastmi, které jsou obsáhlé v pedagogické diagnostice konkrétního dítěte, a které spadají do školní přípravy, byly laterálita a grafomotorika, oblast kognitivních procesů (paměť, myšlení), pozornosti, před-matematických dovedností, psychosociální oblasti či hrubé a jemné motoriky.

Děti byly během šetření průběžně sledovány a individuálně hodnoceny. Během pozorování a plnění konkrétních úkolů docházelo k vyhodnocování jednotlivých úrovní dané oblasti. U všech dětí, zahrnutých do průzkumného šetření, byly během realizace šetření vytvořeny tabulky, do kterých jsem zaznamenala výsledky z jednotlivých standardizovaných testů (Test zrakového vnímání, Rey-Osterriethova komplexní figura; Diagnostika jazykového vývoje).

Výsledky z jednotlivých standardizovaných testů jsem zjišťovala jak na začátku (vstupní diagnostika), tak na konci šetření (výstupní diagnostika), tedy po pedagogické intervenci. Výsledky ze vstupní a výstupní diagnostiky jsem následně přehledně zpracovala a porovnála.

6.7 Reedukace

Reedukace je „*dlouhodobý diagnosicko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte*“ (Bartoňová, 2006 s. 63).

Reedukace oblasti vnímání a řeči byla realizována u předškolních dětí z mateřské školy v Pardubicích. Z organizačního hlediska jsem při práci s dětmi upřednostnila individuální přístup ke každému dítěti, výjimečně jsem pracovala s dětmi i ve skupinách. Po každé prováděné činnosti vždy probíhalo hodnocení dětí – zpětná vazba. Děti činnosti a svou práci hodnotily také z vlastního pohledu (sebehodnocení), ke kterému byly využity smajlíci nebo škály (např.:teploměr).

Práce s každým dítětem probíhala především jednotlivě, a to při ranních nebo odpoledních činnostech. Použité pracovní listy byly inspirací z různých zdrojů, které jsou citovány v seznamu literatury.

6.7.1 Reedukace zrakového vnímání

Oblast zrakového vnímání byla v rámci pedagogické intervence rozvíjena pomocí zrakových her, her na poznávání barev a tvarů. Pro rozvoj zrakového vnímání byly dále využity i různorodé **pracovní listy** autorek Bednářové, Šmardové (2010; 2011), které jsou v praxi u dětí velice oblíbené. Pracovní listy byly zaměřeny na **zrakovou diferenciaci** (rozlišování) - hledání rozdílů, vyhledávání shodných obrázků. Do pedagogické intervence zrakového vnímání bylo u dětí začleněno i **rozlišování reverzních figur** hledání odlišného obrázku v řadě, vyhledávání správných stínů k danému obrázku. Problémy dětem dělalo **rozlišení figury a pozadí**, kdy měly například určit 3 překrývající se obrázky nebo vyhledat předměty na pozadí.

Pro **rozvoj zrakové analýzy a syntézy** byly využity skládky (puzzle), skládání z kostek nebo dokreslování obrázků. Do aktivit byly zařazeny rozvíjející **zrakovou paměť**. Velice oblíbené u dětí byly Kimovy hry a pexesa.

6.7.2 Reedukace oblasti řeči a řečového vývoje

Reedukace řečových schopností a jazykových dovedností byla prohlubována a **propojována se sluchovým vnímáním**, se kterým řeč bezpodmínečně souvisí. Pedagogická intervence u dětí probíhala především prostřednictvím **pravidelných začleňovaných jazykových chvil** do vzdělávací nabídky, které měly převážně herní charakter. Řečové schopnosti dětí byly rozvíjeny nejen pomocí **činností rozvíjející naslouchání** a sluchovou pozornost jako je například četba pohádek a příběhů, reakce na určité slovo v běžném hovoru s dítětem, reakce na zvukový signál, určení směru a zdroje zvuku.

Sluchová paměť byla rozvíjena pomocí vyřizování vzkazů, osvojováním jednoduchých básniček a říkanek, reprodukcí čteného příběhu, přiřazováním obrázků podle čtených krátkých příběhů – posloupnost nebo zopakování slov či celých jednoduchých vět a souvětí.

K **nácviku sluchové diferenciaci** byly využity činnosti, jako je rozpoznávání zvuků zvířat nebo rozlišování jednotlivých hlásek ve slovech. Velice oblíbené bylo sluchové pexeso a sluchové hry, které byly zaměřené na poznání dětí nebo předmětů podle hlasu či zvuku (sluchové hry - „*Ptáčku, jak zpíváš?*“; „*Kdo a kdo a kdo to je?*“;).

Pro **nácvik sluchové analýzy a syntézy** bylo v rámci pedagogické intervence u dětí začleněny logopedické chvílky, které byly zaměřeny na rozklady slov na slabiky a hlásky, určování slabik a jednotlivých hlásek, vymyšlení rýmů k daným slovům, skládání slov ze slabik a jednotlivých písmen. Velice oblíbenou hrou pro nácvik sluchové analýzy a syntézy byl **slovní kopaná**, kdy děti vymýšlely různá slova začínající na určitou hlásku nebo slabiku.

Do vzdělávací nabídky byly začleněny i **aktivity rozvíjející rytmizační schopnosti** dítěte, jako je například pohybování se do rytmu písničky, vytleskávání určitého rytmu, doprovod dětí na hudební nástroje či ozvučné předměty nebo reprodukce konkrétního rytmického vzoru.

K reedukaci řečové oblasti jsem využívala především **pracovní listy** od autorů (Francíková, Štanclová, 2013; Borová, Svobodová, 2013; Charvátová-Kopicová, 2013). Některé pracovní listy byly zaměřeny na určitou hlásku, jiné na popis obrázku nebo rozvoj slovní zásoby dítěte.

K reedukaci sluchového vnímání jsem využívala především her a herních aktivit, využila jsem i **pracovní listy**, které byly zaměřeny **zejména na analýzu a syntézu (rozklad a sklad) slov na slabiky a na hlásky** (Bednářová, 2008).

Jazykové a logopedické chvílky obsahovaly také **nácvik správného dechového stereotypu** (nádech nosem, výdech pusou). Správné dýchání bylo uskutečňováno a osvojováno pomocí dechových her (s peříčky, brčka, rozfoukávání předmětů,...). Nedílnou součástí jazykových chviliek byly také činnosti zaměřené na artikulaci (rozvoj oro-motoriky), tedy na motoriku mluvidel, které měly děti moc rády.

6.8 Případová studie dívky 1

Pedagogická diagnostika

Vstupní testování standardizovaného testu TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje probíhalo u dívky ve věku 5 let a 7 měsíců. Vstupní diagnostika TKF byla prováděna ve věku 6 let. Na konci šetření bylo dívce při testování TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje 6 let. U výstupního testování TKF bylo dívce 6 let a 5 měsíců.

Získaná data obsažená v pedagogické diagnostice vycházejí z přímého pozorování dítěte během činností uskutečňovaných v mateřské škole. U dívky byly pozorovány a následně v rámci pedagogické diagnostiky vyhodnoceny níže uvedené oblasti vývoje, které vytváří charakteristiku dané dívky.

Spontánní hra: Dívka si ráda hraje ve skupině s ostatními vrstevníky. Ráda organizuje a vymýšlí nové hry, často do svých volných her začleňuje hry námětové, stolní hry či pohybové hry.

Motorika: Hrubá motorika je u dívky na velmi dobré úrovni. Dívka se s chutí účastní všech pohybových aktivit začleněných do vzdělávací nabídky. Dívka zvládá nejrůznější překážky (kladina, přeskoky, skoky,...), dovede hodit a chytit míč, lézt, umí střídat běh a chůzi. Z hlediska jemné motoriky je dívka motoricky zdatná. Velice ráda stříhá a lepí. Manipuluje s drobnými předměty, zvládá i prstová cvičení (střídání prstů, spojování prstů, otevírání dlaně po jednom prstu).

Lateralita, grafomotorika: Dívka je vyhraněný pravák. Psací náčiní drží správným úchopem – špetkový. Na psací náčiní během grafomotorických činností není vyvíjen nadbytečný tlak, dívka má při kreslení ruku uvolněnou. Tahy psacího náčiní bývají spíše plynulejší.

Vnímání (percepce): Oblast **zrakového vnímání** je na průměrné úrovni vzhledem k věku dítěte. Dívka pojmenuje odstíny základních i vedlejších barev, barvy vyhledá v okolním prostoru a dokáže je pojmenovat. Dokáže vyčlenit odlišný obrázek, najít obrázky shodné, odlišit obrázky různých velikostí, dokáže odlišit více

překrývajících obrázků. Dívka má problémy především v osové souměrnosti, a to např. při dokreslování obrázků nebo také při skládání obrázků z částí do celku – puzzle (zraková analýza a syntéza). Při hře pexeso si dívka dokáže zapamatovat to, co vidí (zraková paměť). **Prostorové vnímání** je na dobré úrovni, dívka chápe základní prostorové pojmy (na, v, nahoře, dole, pod, nad, před, za,...), orientuje se v řadě – určí, co je první, poslední, uprostřed, orientuje se i v P-L orientaci (určí pravou a levou stranu). Na dobré úrovni je oblast **sluchového vnímání**, dívka dokáže lokalizovat zvuk, pozná předměty či lidi podle zvuku či hlasu, pozná písničky podle melodie, dokáže naslouchat čtenému či vyprávěnému textu. Dívka s přehledem určí počet slabik ve slově, je schopna vymezit hlásku na začátku i na konci slova, rozlišit dvě podobná slova (pes - les). Sluchová paměť je na dobré úrovni, dívka umí zopakovat více slov, větu, souvětí, některá blízká slova analyzuje (rozdělí) na jednotlivé hlásky.

Řeč a řečový projev dítěte: Řečový projev dítěte je na velmi dobré úrovni. **Lexikálně – sémantická rovina** jazyka není u dívky narušena. Dívka pojmenuje věci a činnosti na obrázku, reprodukuje jednoduchou říkanku, klade otázky, definuje význam pojmů, chápe jednoduché vtipy, sestaví dějovou posloupnost, poslouchá pohádky, orientuje se v protikladech. **Morfologicko – syntaktická rovina** jazyka je u dívky nenarušena. Dívka mluví gramaticky správně – rozlišuje jednotné a možné číslo; skloňuje; tvoří souvětí; užívá čas minulý, přítomný, budoucí; užívá všechny druhy slov; pozná nesprávně utvořenou větu; doplňuje slova ve správném tvaru. **Foneticko – fonologická rovina** jazyka není u dívky narušena. Dívka je artikulačně obratná, nevyskytuje se u ní nesprávná výslovnost jakékoliv hlásky. **Pragmatická rovina** jazyka není narušena, dívka rozvíjí své komunikační schopnosti, je schopna verbálního projevu v kolektivu jak s dětmi, tak s dospělými, komunikuje nenuceně, s chutí, pro svou komunikaci vyhledává další účastníky. Smysluplně vyjádří myšlenku, dokáže zformulovat otázku, aktivně a spontánně navazuje komunikaci.

Kognitivní procesy (myšlení, paměť): Na průměrně dobré úrovni je u dívky paměť i myšlení. Dívka si pamatuje texty básniček a písniček, pozná melodii k písničce, je schopna interpretace. Oblast myšlení je na průměrné úrovni. Dívka je schopna přemýšlet, dokáže odpovídat věcně na pokládané otázky. Je schopna vyřešit vzniklý problém či situaci, na kterou stačí, pokud si neví rady, vždy vyhledá pomoc dospělého.

Pozornost, soustředěnost: Dívka se dokáže na spontánní činnost dlouhodobě soustředit, více jak 20 minut. Koncentrace během řízených činností však není vzhledem k věku optimální, dívka se při řízených aktivitách plně nesoustředí, zajímají ji okolní

podněty, často kvůli nepozornosti dělá chyby. Oblast pozornosti (koncentrace) je na průměrné úrovni.

Před-matematické dovednosti: Vyhledá, pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník), zná i ovál. Orientuje se v číselné řadě 0 – 20. Poznává číslice v číselné řadě od 0 – 10. Třídí předměty či obrázky podle vlastností do jednotlivých skupin (dle druhu, barvy, velikosti či tvaru). Určí počet prvků ve skupině v číselné řadě od 0 – 20.

Psychosociální oblast: Dívka se v kolektivu dětí projevuje pozitivně. Ráda si s ostatními dětmi hraje ve skupině, s dětmi dokáže při činnostech kooperovat, spolupracovat, dokáže se s nimi domluvit. Ráda pomáhá mladším dětem ze třídy. Dívka umí být empatická, orientuje se ve vlastních pocitech, dokáže je pojmenovat. Dokáže projevit soucit s ostatními, dokáže přijmout vlastní pochybení. Dodržuje nastavená pravidla ve skupině. Poprosí o pomoc, když potřebuje.

Závěr: Dívka byla zařazena do průzkumného šetření na základě depistáže, která byla prováděna na samotném začátku šetření. Dívka se při depistáži jevila částečně oslabená, konkrétně v oblasti zrakového vnímání, její úroveň pozornosti také není vzhledem k věku optimální.

6.8.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika této dívky byla prováděna na začátku průzkumného šetření, a to na základě systematické a především individuální práce s dítětem založené na individuálním přístupu. U dívky byly pro průzkumné šetření využity jednotlivé standardizované testy, výsledky testů byly následně zpracovány do vytvořených tabulek (Příloha A).

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Zácvkové úkoly zodpověděla správně. Dívka se soustředí dobře, ale chce mít vše rychle hotové, spěchá, aby byla první. Často nedává pozor na detaily, přehlíží je. Její úspěšnost v tomto subtestu byla vzhledem k výsledkům minimální, byla spíše podprůměrná vzhledem k věku, získala celkem v tomto subtestu celkem **3 body** (3/16 bodů). Subtest 1 byl končen po 8. úkolu, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně, měla 3x za sebou 0 bodů, nedokončila ho celý.

Paměť: Subtest 2 obsahoval dva zácvkové úkoly, dívka na ně odpověděla správně. Tento subtest nemusel být ukončen dříve, dívka odpověděla na všechny otázky

v tomto subtestu. Dívka si byla sebou i svými odpověďmi při vstupní diagnostice téměř jistá. V některých otázkách si byla jistější a odpovídala proto rychleji, v některých to bylo opačně. Celý subtest dokončila a získala celkem **7 bodů** (7/16 bodů).

Prostorové vztahy: Oba zácvikové úkoly zvládla dívka bez jakýchkoliv problémů. Subtest 3 nemusel být ukončen dříve, dívka odpověděla na všechny úkoly. Některé obrázky jí dělaly problémy, jiné nikoliv. Tento subtest ji bavil a v úkolech se snažila udržet pozornost co nejdéle. V tomto subtestu získala dívka celkem **7 bodů** (7/16 bodů). Dle mého názoru je zrakové vnímání u této dívky na průměrné úrovni.

Stálost tvaru: Oba zácvikové úkoly dívka zvládla a správně je vyřešila. V počátcích tohoto subtestu se nejprve jevílo, že dívka bude spíše úspěšná, ale jak postupně přicházely složitější tvary, tak dívka znejistila a začala dělat více chyb. Subtest orientovaný na stálost tvaru musel být ukončen po 61. úkolu, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně. V tomto subtestu získala tedy celkem **6 bodů** (6/16 bodů).

Sekvenční paměť: Zácvikové úkoly dívka zvládla, po zadání úkolu věděla, hned, co má dělat. Vyhrazený časový interval 5 sekund na zapamatování v některých případech u této dívky stačil, v jiných zase ne. Dívka má dle mého názoru paměť na průměrné úrovni. Dokáže si zapamatovat většinu jednoduchých tvarů a některé složitější tvary. Ve svých odpovědích bývá dívka často zbrklá, občas chce být nejrychlejší a mít co nejdříve úkol hotový. Subtest musel být ukončen dříve, a to po 77. úkolu, kdy dívka 3x za sebou odpověděla nesprávně. Celkem v této oblasti získala **7 bodů** (7/16 bodů).

Figura – pozadí: Zácvikové úkoly této oblasti dívka zvládla zodpovědět správně, nebyly pro ni zas tak náročné. Dívka pochopila, co je jejím úkolem hned po vysvětlení, ale téměř u každého úkolu jsem ji musela připomínat, že má vyhledávat úplně stejné tvary. Její úspěšnost v tomto subtestu při vstupním šetření byla velice nízká. Subtest musel být ukončen dříve, byl ukončen po 90. úkolu, protože měl 3x za sebou 0 bodů. Celkem dívka získala v tomto subtestu **5 bodů** (5/16 bodů).

Uzavřenost tvaru: Oba dva zácvikové úkoly byly dívkou určeny správně. Subtest nemusel být ukončen dříve, dívka tedy zodpověděla všechny úkoly v tomto subtestu, dokončila ho do konce. Dívka si věřila, některé jednodušší tvary ji šly lépe, u složitějších tvarů však váhala. Tento subtest ji bavil, pochvala a uznání ji motivovala k dalším úkolům. Ve vstupní diagnostice tohoto subtestu získala dívka **celkem 9 bodů** (9/16 bodů).

Závěr testování zrakového vnímání: Podle americké normy TVPS je za průměrný výsledek hodnota 10, tedy dosažení alespoň 10 bodů. Z dosažených výsledků (Příloha A) vyplývá, že dívka v žádném subtestu zrakového vnímání nedosáhla průměrné hodnoty. Její úroveň na začátku šetření je tedy podprůměrná.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Cílem subtestu bylo rozpoznat počáteční slabiky určených slov v subtestu. Dívka byla v tomto subtestu úspěšná, dosáhla celkem **20/21 bodů**. Potíže s určením počátečních slabiky měla ve slově „*housle*“. Velice důležitá byla pochvala, která motivovala dívku k dalším úkolům. Vzhledem k věku testované dívky, bychom však předpokládali, vyšší celkové bodové skóre 21/21. Je zapotřebí brát v úvahu, že standardizovaný test je učen pro děti do 5,5 let, tudíž by dívka v dřívějším testování dopadla o něco hůře, počet bodů by ještě o něco klesl.

Skládání slabik: Cílem úkolů bylo seskládání zvukových jednotek. Tato činnost dívku bavila, byla motivována na hru „*Na robota*“. Dívka dosáhla na celkový **počet 20 bodů (20/24 bodů)**. Vzhledem k věku, ve kterém byla dívka testována, bychom očekávali vyšší bodové skóre.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: Tento subtest hodnotil fonematické povědomí dívky. V tomto subtestu byla u dívky využita **varianta 2**, která je složitější, určena pro starší děti. Dívka úkoly pochopila, snažila se určit hlásku ve slovech, které neznala a často jí slova připadala vtipná. Vzhledem k věku dítěte, ve kterém bylo testováno, bychom opět očekávali lepší výsledek, dle norem standardizovaného testu. Dívka získala celkem **32 bodů (32/35 bodů)**.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Subtest obsahoval dvě sady po **40 obrázcích**, přičemž výsledky byly vyhodnocovány průměrným časem a průměrným počtem chyb. V obou sadách subtestu neudělala žádnou chybu. U jmenování obrázků ze **sady 1** byl její čas **1 minuta 12 sekund**. Při jmenování obrázků ze **sady 2** byl čas o něco horší **1 minuta a 22 sekund**, dívka sama od sebe zpomalila. Dívka měla v rychlém jmenování obrázků dobré časové výsledky, avšak dle norem standardizovaného testu je její úroveň spíše průměrná. Vzhledem k věku bychom očekávali i v této oblasti lepší výsledky.

Opakování pseudoslov: Cílem těchto úkolů bylo zhodnotit krátkodobou slovní paměť konkrétního dítěte. Dívka neměla problém s artikulací jednotlivých hlásek, hlásky jsou u dívky osvojeny. Dívka měla občas problémy vymyšlené nic

neznamenající slovo spíše zopakovat. Problémy jí dělala například dlouhá slova: „*řakilpaš, sákuhněl, kočtolou, klešipamke, chůmuramka*“. Dívka v tomto subtestu získala vzhledem ke svému věku málo bodů **15/22 bodů**.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: V tomto subtestu dívka získala **celkem 13 bodů (13/16 bodů)**. Dívka nepotřebovala věty, které byly gramaticky nesprávné opakovat, reagovala hned na první výzvu. **U všech gramaticky nesprávných vět dívka určila, že jsou špatně vytvořené.** Problém však měla dívka v následné interpretaci vět, kdy u 1 věty vynechala její část (na udici) a její interpretace poté byla následovná: „*Eskymák chytá ryby*“. Větu „*Pejskovi tečou slzičky*.“ překombinovala na větu „*Pejsek pláče*.“ (což je však významově stejné), ale v tomto případě se nedá tato odpověď vyhodnotit jako správná. Špatně vytvořila i tvar slovesa sázet („*zasazuje*“) ve větě „*Slon sází kytku*.“

Gramatické uvědomování – opravování vět: Dívka získala v tomto subtestu **celkem plný počet bodů (8/8 bodů)**. Při opravě věty „*Soudek prasátko nese*“ vytvořila větu „*Nese prasátko soudek*“ a hned se samostatně opravila na správné znění věty „*Prasátko nese soudek*“. Protože se dívka okamžitě a samostatně opravila, byla tato odpověď vyhodnocena jako správná.

Morfologie: Cílem je, aby dítě dokázalo užít správná příslušný tvar daného slova. Dívka získala v oblasti morfologie **26 bodů (26/30)**. Vzhledem věku testované dívky bychom předpokládali lepší bodový výsledek. Největší problémy měla dívka v bloku III – „*Co je dnes a co bylo včera*“ a v bloku V „*Kde ty věci jsou?*“.

Porozumění gramatické: Dívku tento subtest bavil nejvíce, protože k tomu byly využity kreslené obrázky. Dívka získala v tomto subtestu **plný počet bodů 22/22**. V žádném z bloků nebyla zaznamenána odpověď pomocí náhody. Dívka přesně věděla, co na jednotlivých obrázcích je i na co je dotazována, což není vzhledem k jejímu věku překvapující. Některé věty byly v blocích zopakovány 2x.

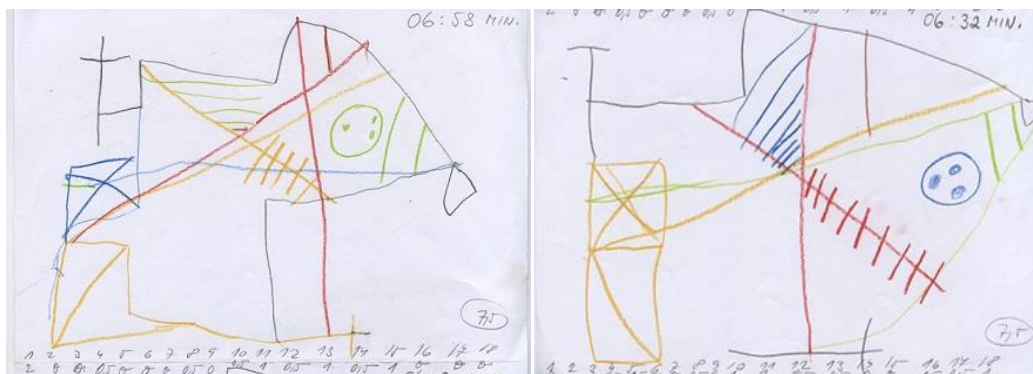
Slovník: Subtest s názvem Slovník 1, 2 jsou zaměřeny na zjištění slovní zásoby dítěte. V prvním subtestu **Slovník 1** dívka byla úspěšná, získala plný počet bodů **40/40**. V subtestu **Slovník 2** již nebyla tak úspěšná, získala celkem **35/40 bodů**. Dívka nevěděla, kdo je artista, co je svítilna, čemu se říká regál nebo co je krajíc. Dle mého názoru je slovní zásoba dívky průměrná. Její slovní zásoba obsahuje více jak 4000 slov.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Vzhledem k jejímu věku v době testování a uvedených norem standardizovaného testu Diagnostiky jazykového vývoje byly u této dívky předpokládány ještě lepší výsledky. Na základě získaných výsledků

se však domnívám, že řečová oblast u dívky není nijak oslabena. Dívka je, dle mého názoru, v řečové oblasti na velice dobré úrovni.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Dívka po vyhodnocení vstupní kresby Rey-Osterriethovy komplexní figury získala v reprodukci **podle předlohy** (Obr. 3a) celkem **7,5 bodů**, kresba trvala **6 minut a 58 sekund**. Její výsledek odpovídá známce 5, což je nejhorší možná známka a podle normy testu je výsledek dívky výrazný podprůměrný. V reprodukci TKF **podle paměti** (Obr. 3b) dívka získala také **celkem 7,5 bodů**, kdy časové trvání reprodukce bylo **6 minut a 32 sekund**. Vzhledem k uvedené normě standardizovaného testu, jde však také o podprůměrný výsledek, protože dívka podle vývojové normy reprodukce z paměti dosáhla **známky 4** a značí podprůměrný výkon dítěte.



Obr. 3 Vstupní reprodukce TKF u dívky 1 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Dívka dosáhla při vstupním testování Rey-Osterriethovy figury, v reprodukci podle předlohy a z paměti, **celkem 7, 5 bodů**, které značí u dívky podprůměrný výsledek standardizovaného testu TKF. Dívku tento test bavil, atraktivní pro ni bylo střídání barev při reprodukci TKF podle předlohy i z paměti.

Závěr vstupní diagnostiky

Dívka vykazuje prostřednictvím standardizovaných testů výrazné oslabení v oblasti zrakového vnímání, což nám dokazují dosažené výsledky z TVPS (Příloha A). Oblast sluchového vnímání a oblast řeči je na základě výsledků Diagnostiky jazykového vývoje na velmi dobré úrovni.

6.8.2 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika u dívky obsahuje data o případném zlepšení či zhoršení v oblasti zrakového vnímání či jazykových dovedností na základě stejných prováděných standardizovaných testů jako při diagnostice vstupní. Data výstupní diagnostiky byly zjišťovány na konci období průzkumného šetření, a to na základě již několikrát zmiňované individuální práce s dítětem.

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Dívka oba zácvikové úkoly vyřešila správně. Subtest 1 byl dokončen tentokrát celý, nebylo potřeba ukončit subtest dříve. Dívka v něm zodpověděla všech 16 úkolů. Dívka získala celkem **10 bodů** (10/16 bodů). Dívka tento subtest při výstupní diagnostice dokončila oproti diagnostice vstupní a získala o něco málo více bodů než při diagnostice vstupní, u této dívky tedy došlo k mírnému zlepšení. Ta skutečnost, že byla úspěšná, ji motivovala k absolvování dalších subtestů.

Paměť: Zácvikové úkoly zodpověděla správně. Ve výstupní diagnostice byla o něco úspěšnější než při diagnostice vstupní, úroveň zrakového vnímání se o něco málo zlepšila. Subtest 2 nemusel být přerušen, dívka zodpověděla na všechny úkoly v tomto subtestu. Dívka tento subtest dokončila a získala celkem **11 bodů** (11/16 bodů). V této oblasti standardizovaného testu byla tedy úspěšnější než na začátku šetření, došlo tedy k mírnému zlepšení.

Prostorové vztahy: Oba dva zácvikové úkoly byly u tohoto subtestu dívkou správně určeny. Dívka v obou testováních (vstupní i ve výstupní) zrakového vnímání tento subtest dokončila. Při výstupní diagnostice byla dívka v tomto subtestu o něco málo úspěšnější než při diagnostice vstupní, získala celkem **10 bodů** (10/16 bodů). Subtest 3 tedy nemusel být ukončen dříve. Došlo tedy opět k mírnému zlepšení v této oblasti.

Stálost tvaru: Zácvikové úkoly dívka zodpověděla správně. Dívka se v tomto subtestu zlepšila, ale nedokončila ho, a to při vstupní i výstupní diagnostice. Tento subtest musel být ukončen dříve, byl ukončen po 62. úkolu, protože dívka 3x po sobě odpověděla špatně, měla 3x za sebou 0 bodů. V minulém testování byl tento subtest také nedokončen, ale již po 61. úkolu. V této oblasti získala dívka celkem **8 bodů** (8/16 bodů). U dívky došlo k nepatrnému zlepšení, měla o 2 body více než na začátku šetření.

Sekvenční paměť: Zácvikové úkoly oblasti sekvenční paměti dívka určila správně. Oproti minulému testování se dívka více snažila, byla úspěšnější. Dívka byla

mnohem soustředěnější než na začátku šetření, v některých odpovědích odpovídala rychleji, jindy přemýšlela o něco déle, ale snažila se promyslet si svou odpověď a ne použít hned to, co jí první napadlo. Subtest 5 nemusel být ukončen dříve, protože dívka v tomto subtestu zodpověděla všechny úkoly, dokončila ho a získala celkem **10 bodů** (10/16 bodů). Došlo u ní k nepatrnému zlepšení, při výstupní diagnostice dokončila subtest celý a měla v něm o něco lepší bodové hodnocení.

Figura – pozadí: Oba dva zácvikové úkoly dívka zvládla správně určit. Oproti minulému testování se více snažila a na úkoly se více soustředila. Dívka nikam nespěchala, muselo se jí však připomínat, že má vyhledávat opravdu jen úplně stejné tvary. Oproti vstupnímu testování dívka tentokrát subtest dokončila celý a byla v něm podstatně úspěšnější než při diagnostice vstupní. Subtest tedy nemusel být ukončen dříve a dívka odpověděla na všechny úkoly. V této oblasti došlo u dívky k výraznému zlepšení. Dívka získala mnohem více bodů než při vstupní diagnostice, celkem dosáhla na **12 bodů** (12/16 bodů).

Uzavřenost tvaru: Zácvikové úkoly byly oba dva správně určeny. Dívka v této sekci úkolů u některých složitějších tvarů přemýšlela déle, některé však zvládla rychleji správně a s přesností určit. Výsledky v tomto subtestu jsou podstatně lepší, než ve vstupní diagnostice. Subtest 7 nemusel být ukončen dříve, dívka zodpověděla všechny úkoly (celkem 16) tohoto subtestu. Při výstupní šetření získala celkem **14 bodů** (14/16 bodů), což značí výrazné zlepšení v této oblasti oproti diagnostice vstupní, kdy dívka celkem získala pouhých 9 bodů.

Závěr testování zrakového vnímání: Z dosažených výsledků vyplývá, že dívka v subtestech zrakového vnímání dosáhla v některých subtestech průměrných nadprůměrných výsledků. Jen v jedné oblasti zrakového vnímání má však dívka stále velké problémy, jedná o oblast stálost tvaru, kde se dívka jeví podprůměrně. Úroveň dívky ve výstupním testování TVPS, je oproti vstupnímu testování na mnohem lepší úrovni. U dívky došlo po pedagogické intervenci k celkovému zlepšení v oblasti zrakového vnímání.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Dívka úkol pochopila, snažila se v obou subtestových blocích. V tomto subtestu orientovaném na rozpoznání počáteční slabiky dívka získala plný počet bodů, celkem **tedy 22 bodů** (22/22 bodů). Vzhledem k věku testované dívky je

tento výsledek adekvátní. Oproti vstupnímu testování byla dívka při výstupním šetření úspěšnější.

Skládání slabik: I když šlo o náročnější subtest, než rozpoznávání slabik, dívka si vedla dobře, byla si v obou blocích (I+II) subtestu jistá. Udělala však v Bloku II jednu chybu, získala tedy **celkem 23 bodů** (23/24 bodů). Vzhledem k jejímu věku bychom očekávali plný počet bodů. Dívka získala více bodů, než při diagnostice vstupní, což naznačuje, že došlo k jejímu zlepšení.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: Pseudoslova často dělají problém, protože je děti neznají, neorientují se v jednotlivých hláskách, které jsou v nich obsaženy. Dívce většina použitých testových slov připadala zábavná, vtipná, smála se jim. Dívka skončila na koci tohoto subtestu s celkovým **počtem 34 bodů** (34/35 bodů). Ve vstupním šetření získala dívka méně bodů, než při testování výstupním, což dokazuje zlepšení v této oblasti jazykových dovedností.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Dívka měla při výstupním testování v tomto subtestu lepší čas, než při testování vstupním. Byla rychlá, sama sebou si byla jistá. V **sadě 1** se 40 obrázky **neudělala žádnou chybu** a její čas byl **1 minuta a 2 sekundy**. V **sadě 2** taktéž se 40 obrázky byl čas **1 minuta 4 sekundy** a **počet chyb** nebyl žádný (0 chyb). Pozornost dívky je na dobré úrovni. Tento subtest ji moc bavil.

Opakování pseudoslov: Dívka celkem získala v tomto subtestu **19 bodů** (19/22 bodů). Problémy měla především se stejnými pseudoslovy, jako při testování vstupním. Konkrétně se jednalo o tato slova: „*sákuhněl, řákílpas a kočtolou*“. Oproti minulému vstupnímu testování došlo u dívky ke zlepšení, získala o něco více bodů. Vzhledem k jejímu věku bychom však předpokládaly lepší výsledek. Dívka je věkově starší, než děti, pro které je původně testová baterie určena, proto je jasné, že její celkový počet bodů by byl o něco nižší, kdyby testování jazykových dovedností dívky proběhlo v nižším věku dítěte.

Gramatické uvědomování – posuzování dramatičnosti: Dívka získala **celkem 15 bodů** (15/16 bodů). Dívka správně určila všechny věty, které byly gramaticky nesprávné. Až na 1 větu, z celkem 16 vět, dokázala dívka správně vytvořit věty, které jsou gramaticky správné. Ve větě „*S deštníkem kočce chodí*“ určila správně gramatickou nesprávnost. Dívka ji pak opravila takto: „*Kočka má deštník*“. Věta byla překombinovaná, vynechala sloveso chodit a nahradila ho jiným slovesem („*mít*“). Ve výstupním šetření získala dívka o něco více bodů, než při diagnostice vstupní., což značí mírné zlepšení dívky i v této oblasti.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Dívku tento subtest bavil. Motivovala jsem ji hrou „*Na paní učitelku*“, na kterou si ráda dívka hraje. Dívka dokázala opravit všechny nesprávně utvořené věty. Celkový počet bodů v tomto subtestu byl **plný počet 8 bodů** (8/8 bodů). Na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření, které jsou bodově stejné, dívka nemá obtíže v morfologicko-syntaktické rovině.

Morfologie: U dívky došlo ke zlepšení i v tomto subtestu. Dívka byla úspěšnější než při vstupním testování morfologicko-syntaktické roviny jazyka. Celkem dívka získala v tomto subtestu zaměřeném na gramatiku **plný počet bodů 30/30**.

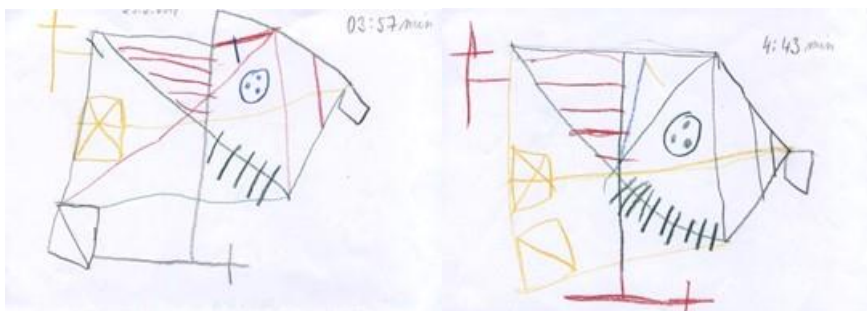
Porozumění gramatické: Úkoly ji velice bavily, činnost byla zajímavá, protože se pracovalo s obrázky. Na základě zjištěných výsledků tohoto subtestu je stav u dívky na stejné úrovni, jako při diagnostice vstupní. **Celkový počet bodů je 22 bodů** (22/22 bodů). Dívka **získala plný počet bodů**.

Slovník: Dívka má celkově velice dobrou slovní zásobu a je komunikačně zdatná. Slova, která při vstupní diagnostice neznala, si dívka zapamatovala, ale v běžném řečovém projevu je nepoužívá (pasivní slovní zásoba). V subtestu **Slovník 1**, získala dívka **plný počet bodů (40/40 bodů)**, jako při diagnostice vstupní. V subtestu **Slovník 2**, dívka získala také **plný počet bodů (40/40 bodů)**. Oproti vstupnímu testování u subtestu Slovník 2 byla dívka úspěšnější.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: U dívky došlo ve všech testovaných subtestech ke zlepšení, její řečové schopnosti a jazykový vývoj jsou na velmi dobré úrovni. Dívka se na základě výsledků z testování jazykového vývoje zlepšila, po pedagogické intervenci dosáhla na konci šetření lepších výsledků v jednotlivých subtestech než při diagnostice vstupní.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Po realizaci výstupní kresby Rey-Osterriethovy komplexní figury bylo u dívky zjištěno drobné, avšak nepatrné zlepšení při výstupním testování. Časový interval reprodukce dle předlohy byl **3 minuty a 57 sekund**. Dívka dosáhla v reprodukci podle předlohy **celkem 20 bodů**, čemuž dle kritérií TKF a dle vývojové normy odpovídá **známka 3**. V reprodukci z paměti získala dívka, při výstupním testování, celkem **18,5 bodů**. Hodnocení reprodukce z paměti tedy odpovídá, dle dané normy TKF, **známce 2**. Časový interval dívky v reprodukci TKF z paměti byl **4 minuty a 43 sekund**. Hodnocení reprodukce TKF bylo **založeno na subjektivitě**.



Obr. 4 Výstupní reprodukce TKF u dívky 1 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Dívku toto testování bavilo nejvíce, po každé reprodukci kresby TKF se dívce dostalo pochvaly, což pro ni bylo motivační. Hodnocení tohoto testu bylo subjektivní, je možné, kdyby hodnotil reprodukce někdo jiný, její výsledek by byl horší. S dívkou se mi pracovalo dobře, její výsledek při výstupním testování TKF byl lepší, než na začátku šetření TKF. Časové intervaly jsou u dívky ve výstupním testování nižší, což nám také dokazuje její zlepšení v tomto standardizovaném testu. Její výsledek již není podprůměrný.

6.8.3 Shrnutí

Výzkumné šetření probíhalo u této dívky bez jakýchkoliv problémů. S dívkou se mi během celé realizace výzkumného šetření pracovalo velmi dobře. Nikdy úkoly neodmítla, vždy se snažila ze všech sil. Na začátku šetření, byla dívka celkem na dobré, ač průměrné úrovni v oblasti řeči. V oblasti zrakového vnímání se dívka na začátku šetření jevila jako podprůměrná. Po pedagogické intervenci u ní však došlo ke zlepšení v obou oblastech, což dokazují výsledky ze vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých standardizovaných testů.

Dívka si v tomto standardizovaném testu nevedla špatně, což nám dokazují dosažené výsledky ze vstupní a výstupní diagnostiky (Tab. 1). Jednotlivé subtesty zaměřené na zrakové vnímání dívku bavily. Při realizaci standardizovaného testu ve vstupní i výstupní diagnostice byla dívka komunikativní, realizace probíhala přirozeně a spontánně. Je zapotřebí si však uvědomit, že při realizaci testové baterie **Diagnostiky jazykového vývoje** byla dívka při obou testování **starší než 5,5 let**, tedy ve vyšším věku, než pro který je tento standardizovaný test určený. Je tedy proto nutné zmínit, že její výsledky ve vstupním i výstupním šetření by byly o něco nižší, kdyby testování jednotlivých subtestů probíhalo u dívky dříve, tedy v nižším věku.

Tab. 1 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 1

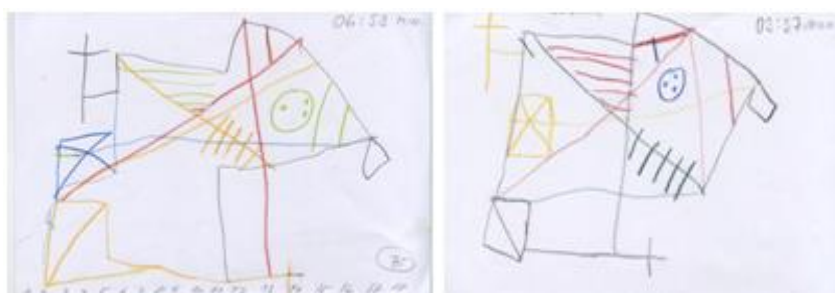
Subtest	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	Dos./Max	Percentil	Dos./Max	Percentil
Rozpoznávání slabik	20/21	100	21/21	100
Skládání slabik	20/24	80	23/24	95
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch	32/35	98	34/35	100
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	80	88	65	65
Opakování pseudoslov	15/22	15	19/22	67
Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti	13/16	72	15/16	87
Gramatické uvědomování – opravování vět	8/8	100	8/8	100
Morfologie	26/30	63	30/30	100
Porozumění gramatické	22/22	100	22/22	100
Slovník 1	40/40	100	40/40	100
Slovník 2	35/40	62	40/40	100

V zahraničním standardizovaném **Testu zrakového vnímání (TVPS)** měla dívka největší obtíže v subtestech zrakového rozlišování a rozlišování figura- pozadí. Ve vstupní diagnostice zrakového vnímání byla dívka podprůměrná, protože norma TVPS uvádí jako průměrnou hodnotu 10 bodů, kterých dívka ani v jednom ze 7 testovaných subtestů nedosáhla.

Tab. 2 Test zrakového vnímání u dívky 1

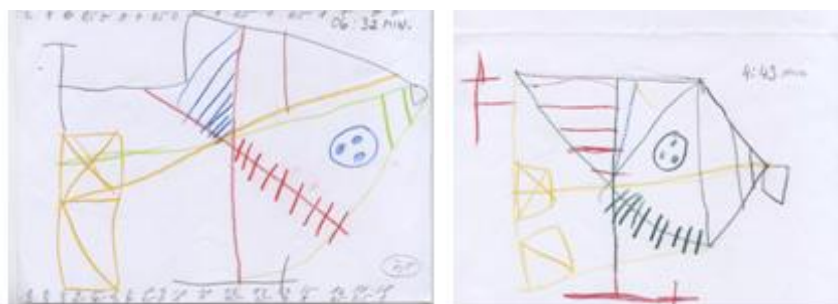
Subtest	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Body	Body
Zrakové rozlišování (diskriminace)	3	10
Paměť	7	11
Prostorové vztahy	7	10
Stálost tvaru	6	8
Sekvenční paměť	7	10
Figura-pozadí	5	12
Uzavřenost tvaru	9	14

Po realizaci pedagogické intervence dosáhla dívka ve výstupním šetření lepších výsledků, její výsledky však byly v jednotlivých subtestech TVPS různorodé. V některých subtestech, byla dívka průměrná, v jiných byl její výsledek nadprůměrný. V jednom ze subtestů byl výsledek u dívky podprůměrný, konkrétně se jednalo o subtest zaměřený na stálost tvaru. Avšak podle všech dosažených výsledků (Tab. 2), ve všech subtestech TVPS, došlo u dívky ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání. Dívku jednotlivé subtesty bavily, vždy se mnou plně spolupracovala. Úkoly, které jsem dívce zadávala, dívka vždy pochopila a při realizaci jednoduchých úkolů si byla sama sebou jistá



Obr. 5 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 1 a) vstupní b) výstupní

Ve standardizovaném testu **Rey-Osterriethovy komplexní figury** dívka postupovala, dle mého názoru, systematicky až při výstupní reprodukci TKF. Při vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury podle předlohy neznázornila některé segmenty (Obr. 5a) a získala jen **7,5 bodů**. Při výstupním testování podle předlohy již vidíme (Obr. 5b), že u dívky došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů, dívka dosáhla **celkem 20 bodů**. Z časového hlediska byla dívka rychlejší při výstupním testování.



Obr. 6 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 1 a) vstupní b) výstupní

Při **vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury** dívka nebyla v kresebné reprodukci z paměti úspěšná (Obr. 6a), protože získala **celkem 7,5 bodů**

a získala **známku 4**. Oproti tomu ve výstupní diagnostice se zlepšila, dosáhla dle normy TKF na **známku 2**, získala **celkem 18,5 bodů**. Z časového hlediska se dívka při reprodukci kresby z paměti zlepšila ve výstupním testování TKF.

6.9 Případová studie dívky 2

Pedagogická diagnostika

Vstupní testování standardizovaného testu TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje probíhalo u dívky ve věku 5 let a 8 měsíců. Vstupní diagnostika Rey-Osterriethovy komplexní figury byla prováděna ve věku 6 let a 1 měsíc. Na konci šetření bylo dívce při testování TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje 6 let a 1 měsíc. U výstupního testování TKF bylo dívce 6 let a 6 měsíců.

Pedagogická diagnostika dívky byla prováděna především prostřednictvím přímého individuálního pozorování dítěte během realizovaných činností a aktivit v mateřské škole, a to po celou dobu průzkumného šetření a následné individuální práce s dítětem. U dívky byly v rámci pedagogické diagnostiky posuzované jednotlivé oblasti, které vytváří charakteristiku dítěte.

Spontánní hra: Dívka si dokáže hrát jak v kolektivu ostatních dětí, tak samostatně, spíše preferuje hru ve skupině. Často si hraje spíše s ostatními dívkami, velmi ráda vyhledává pohybové hry a spontánní pohybové aktivity, námětové hry, hry rozvíjející jemnou motoriku. Často ve spontánní hře vyhledává aktivity spojené s experimentováním a prohlížením knih. Nic neříkající jsou pro ni konstruktivní hry.

Motorika: V oblasti hrubé motoriky jsou pohyby celého těla u dívky často nekoordinované. Dívka však vědomě napodobí jednoduchý pohyb dle vzoru, se složitějšími pohyby má však často problém. Často a s chutí vyhledává spontánní pohybové aktivity. Jemná motorika je u dívky na dobré úrovni, dívka dokáže manipulovat s drobnými předměty, velmi dobře stříhá a lepí, dokáže postupně spojovat jednotlivé prsty, otevře dlaň postupně po jednom prstu.

Vnímání (percepce): Oblast **zrakového vnímání** je na podprůměrné úrovni. Dívka zná a pojmenuje jednotlivé základní a vedlejší barvy a jejich odstíny, dokáže je vyhledat v prostoru třídy. Dokáže vybrat, avšak s obtížemi, který obrázek se něčím od ostatních liší, které obrázky jsou shodné, odlišit překrývající se obrázky, vyhledat dva shodné obrázky. Samostatně dokáže vyhledat správný stín k určitému obrázku. Z hlediska **sluchového vnímání** se dívka jeví jako podprůměrná. Dívka lokalizuje zvuk

či hlas, poznává předměty dle zvuku, písňe dle melodie, dokáže naslouchat čtenému příběhu, analyzuje dva shodné zvuky. Dívka dokáže zopakovat slovo, větu, souvětí, umí slovo rozčlenit na slabiky, obtíže se vyskytují při určování jednotlivých hlásek na začátku a na konci slov. Velice dobře se však jeví při vymýšlení slov na určitou hlásku. Veliké obtíže se u dívky jeví při napodobování rytmu. Dívka se dokáže **velmi dobře orientovat v času i prostoru** a má osvojené základní prostorové pojmy (na, v, nahoře, dole, nad, pod, za, před, daleko, blízko,...). Umí určit pravou a levou stranu, dívka zná a orientuje se i v jednotlivých částech dne, orientuje v ročních obdobích, měsících i dnech v týdnu.

Lateralita, grafomotorika: Dívka drží psací náčiní správným úchopem (špetkový), je vyhraněný pravák, v poslední době, však začala kreslit z nepochopitelných důvodů levou rukou. Držení zápěstí má dívka v jedné rovině s loktem. Ruka je při kreslení uvolněná, tahy však nejsou vždy plynulé.

Řeč a řečový projev: Lexikálně - sémantická rovina řeči je částečně narušena, dívka má veliké obtíže ve slovní zásobě, která je vzhledem k jejímu věku nízká. Dívka často odpovídá na otázky s nejistotou, potřebuje více času na zformulování konkrétní otázky. Dívka se neorientuje v protikladech, je však schopna vyslechnout pohádku a mluvit o ní. **Morfologicko – syntaktická rovina** jazyka je u této dívky nenarušena. Dívky se vyjadřuje gramaticky správně, v řeči nebyly zjištěny dysgramatismy. Dívka užívá slovních druhů, skloňuje, užívá čas přítomný, minulý i budoucí, mluví ve větách a souvětích. Rozlišuje jednotné a množné číslo, pozná nesprávně utvořenou větu. **Foneticko – fonologická rovina** je u dívky narušena. Dívka stále nevyslovuje správně některé hlásky správně – L, R, Ř. Dochází ke klinickému logopedovi. **Pragmatická rovina** jazyka není narušena. Dívka bez jakýchkoliv problémů komunikuje s ostatními vrstevníky i dospělými. S ostatními mluví dívka nenuceně, umí se slovně vyjádřit, vstupuje do běžné komunikace. Dokáže vyjádřit myšlenku či zformulovat otázku.

Kognitivní procesy (myšlení, paměť): Myšlení je na velmi špatné úrovni, dívka obtížně vyjadřuje svoje myšlenky, logické uvažování je podprůměrné, má snížené vyjadřovací schopnosti. Dívka má paměť na špatné úrovni, špatně si pamatuje delší texty, podle melodie však dokáže rozpoznat písničku. Na dobré úrovni je zrková paměť, rychle podle zraku vyhledává určité předměty či barvy v okolí.

Pozornost, soustředěnost: Dívka se dokáže na určitou činnost, ať už spontánní či řízenou soustředit cca 10 max. 15 minut. Oblast pozornosti (koncentrace) je oslabena,

vzhledem k jejímu věku je paměť na podprůměrné úrovni. Dívka u určité činnosti vydrží po určitou dobu, od zvolených činností neodbíhá, vždy je dokončí.

Před-matematické dovednosti: Dívka vyhledá, pozná a pojmenuje základní geometrické tvary - kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník. Dívka se s přehledem orientuje v číselné řadě 0 – 30. Poznává číslice v číselné řadě od 0 – 20. Jednotlivé předměty či obrázky dokáže dívka utřídít podle určitých kritérií, vlastností do jednotlivých skupin (dle druhu, barvy, velikosti či tvaru). Určí počet prvků v číselné řadě od 0 – 25.

Psychosociální oblast: Ve skupině dětí se dívka neprojevuje nijak výrazně, vždy druhým spíše ustoupí, není konfliktní typ, projevuje se pozitivně, nemá potřebu vedení v kolektivu. Při kooperativních činnostech dívka dokáže s ostatními spolupracovat, dokáže se s nimi vždy domluvit. Velmi ráda se stará o mladší děti, kterým často pomáhá. Dívka se dokáže orientovat ve vlastních citech a pocitech, dokáže je pojmenovat. V některých situacích dokáže projevit soucit s ostatními, umí být empatická. Dívka vyslechne druhého, respektuje ostatní děti ve třídě, dodržuje nastavená pravidla ve skupině. V případě, že dívka potřebuje s čímkoliv pomoci, přijde a poprosí o pomoc.

Závěr: Dívka byla zařazena do průzkumného šetření na základě depistáže, která byla prováděna na samotném začátku průzkumného šetření. Při depistáži se tato dívka projevovala oslabeně ve více oblastech vývoje. Dívka má výrazné obtíže v oblasti myšlení, paměťových schopností, ve zrakovém vnímání i v oblasti řečové, a proto byla do průzkumného vzorku vybrána. Zařazena byla i z toho důvodu, že byl dívce udělen OŠD, a to z oblasti řečové a vnímání, kterými se praktická část práce zabývá.

6.9.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika dívky byla prováděna na základě dlouhodobé, systematické a především individuální práce s konkrétním dítětem, práce byla podmíněna individuálním přístupem k dítěti. U dítěte byly využity k šetření jednotlivé standardizované testy, jejichž výsledky byly následně zpracovány do vytvořených tabulek (Příloha B).

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Závěkové úkoly dívka správně určila. Dívka se pomalu a hůře rozhodovala, v prvních třech úkolech ji rozhodnutí nedělalo problém, s příchodem těžších, složitějších tvarů problémy nastaly. Tento subtest nakonec musel

být ukončen po 8. úkolu, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně, 3x za sebou měla 0 bodů. V této sekci úkolů na zrakové rozlišování získala celkem **4 body** (4/16 bodů).

Paměť: Dívka zadání úkolů pochopila, zácvikové úkoly určila správně. Dle mého názoru by potřebovala o něco delší čas na zapamatování si některých tvarů, které byly v předloze. Její paměť je na špatné úrovni. Problémy jeví s určováním a vyhledáváním tvarů na ploše – na papíře, většinou je v těchto úkolech neúspěšná. Subtest 2 dívka nedokončila, musel být ukončen po 26. úkolu, protože dívka 3x za sebou odpověděla. V této sekci byl dívka spíše neúspěšná, získala **celkem 7 bodů** (7/16 bodů).

Prostorové vztahy: Při vstupní diagnostice dívka tento subtest označila jako zábavný, i když ho celý nedokončila. Potřebovala by mít na úkoly svůj potřebný čas, který by byl o něco delší. Dívka má svoje tempo, není pomalá, ale v některých případech se špatně rozhoduje, a proto potřebuje více času na svou práci. V tomto subtestu bylo vhodné, že neměla vymezený časový interval a mohla pracovat dle svého vlastního tempa. Subtest 3 nebyl dívkou dokončen, museli jsme ho ukončit po 46. úkolu, protože dívka 3x za sebou ve svých odpovědích odpověděla špatně. Celkem v této oblasti získala **8 bodů** (8/16 bodů), byla tedy v úkolech spíše průměrná.

Stálost tvaru: Dívka potřebovala několikrát zopakovat, že hledáme úplně stejný tvar, který je nahoře v předloze. Dívka se snažila, odpovědi si promyslela, na úkoly se soustředila. Obě dvě zácvikové odpovědi dokázala správně určit. Subtest 4 však dívka nedokončila, byl ukončen po 61. úkolu, protože dívka měla 3x za sebou 0 bodů. Dívka v této sekci úkolů získala **celkem 7 bodů** (7/16 bodů).

Sekvenční paměť: Dívka začala velmi dobře, jednoduché geometrické tvary, které znala, jí nedělaly problém a časový interval 5 sekund byl pro ni akorát. U těch složitějších tvarů časový interval dívce nestačil, její úroveň zrakového vnímání a paměti není na tak dobré úrovni, aby si za 5 sekund zapamatovala složitější tvary. Oba dva zácvikové úkoly určila dívka správně. Subtest 5 však dívka nedokončila, musel být ukončen po úkolu č. 74, kdy dívka 3x za sebou odpověděla nesprávně. Celkem však v tomto subtestu získala **7 bodů** (7/16 bodů).

Figura – pozadí: Dívka potřebovala na vyhledávání tvarů v předloze určitý čas, bylo to časově náročnější, ale byla na ní vidět velká snaha. Zadání úkolů pochopila a oba zácvikové úkoly určila správně. Subtest 6 nebyl dokončen, ukončily jsme subtest dříve, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně, měla 3x za sebou ve svých

odpovědích 0 bodů. Subtest 6 jsme ukončili po 89. úkolu a získala **celkem 5 bodů** (5/16 bodů), což je dle mého názoru podprůměrný výsledek vzhledem k jejímu věku.

Uzavřenost tvaru: V tomto subtestu bylo vhodné, že dívka nebyla časově omezená při plnění jednotlivých úkolů, což je pro ni vyhovující. Měla na svou odpověď tedy dost času, pozorně obrázky sledovala, přejížděla po papíře prstem a snažila se najít správné obrysy. Při vstupní diagnostice byl tento subtest jediný, který dívka celý dokončila. Samotné dokončení subtestu pro ni bylo velikou motivací. Dívka v tomto subtestu získala **celkem 10 bodů** (10/16 bodů), což byl, vzhledem k úrovni jejích schopností, dobrý výsledek

Závěr testování zrakového vnímání: Podle americké normy TVPS je za průměrný výsledek považována hodnota 10, tedy dosažení alespoň 10 bodů v jednotlivých subtestech. Z dosažených výsledků (Příloha B) vyplývá, že dívka má výrazné obtíže v oblasti zrakového vnímání, protože téměř ve všech subtestech se nepřiblížila průměru. Na základě dosažených výsledků TVPS, je úroveň zrakového vnímání po vstupním šetření u dívky podprůměrná.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Cílem subtestu bylo, aby dívka dokázala rozpoznat počáteční slabiky v jednotlivých testovaných slovech. Celkem dívka v tomto subtestu při vstupním šetření získala **17 bodů** (17/21 bodů). Potíže s určením počátečních slabiky měla například v těchto slovech: „*housle, členka, země*“. U dvou případů z bloku II neodpověděla. U této dívky bychom očekávali lepší bodové výsledky, vzhledem k jejímu věku (nejstarší z testovaných dívek). Je třeba brát v úvahu, že standardizovaný test je učen pro děti do 5,5 let, tudíž kdyby dívka byla testována dříve, její počet bodů by ještě klesl a výsledek by tedy byl ještě horší.

Skládání slabik: Tento subtestu byl pro dívku atraktivní, činnost dívku bavila, byla motivována hrou „*Na robotí řeč*“. Dívka celkem získala **17 bodů** (17/24 bodů). Vzhledem k věku, ve kterém byla dívka testována, bychom očekávali větší úspěšnost. U 3 slov bylo využito druhé výzvy, tedy k opakování slova po jednotlivých zvukových jednotkách (slabikách).

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: U dívky byla využita **varianta 2**, která je o něco obsáhlejší a složitější, je určena starším dětem. Dívka úkoly pochopila, snažila se určit hlásku ve slovech, které neznala. Dívce dělala samotná pseudoslova veliký problém, mnohdy je nedokázala zopakovat. Dívka měla problém například ve slovech

„*pelot x melot*“, *sukeč x mukeč*, *bepo x gepo*“. Celkové bodové skóre vstupního testování v tomto subtestu je **27 bodů** (27/35 bodů). Vzhledem k věku dívky jde spíše o špatný výsledek, protože bychom dle norem standardizovaného testu očekávali úspěšnost vyšší.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Subtest obsahoval dvě sady po 40 obrázcích, přičemž výsledky byly vyhodnocovány průměrným časem a průměrným počtem chyb. V sadě 1 a 2 dívka **neudělala žádnou chybu**. U jmenování obrázků ze **sady 1** byl její čas **1 minuta 57 sekund**. Při jmenování obrázků ze sady 2 byl čas o něco lepší - **1 minuta a 48 sekund**, dívka samovolně zrychlila. Vzhledem k jejímu věku v době testování bychom očekávali lepší výsledky v tomto subtestu.

Opakování pseudoslov: Dívka velice špatně reagovala na testovaná pseudoslova. Mnoho z nich nedokázala zopakovat a většinu z nich jsem musela ještě jednou zopakovat. Veliký problém jí dělala například tato slova: „*řakep, notýpar, midaráka, chůmuramka, hamikaron, fiživa*“. Celkový počet bodů je **9 bodů** (9/22 bodů), což je vzhledem k jejímu věku neadekvátní skóre.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: U všech testových vět tohoto subtestu dívka dokázala určit, zda jsou gramaticky správně či nikoliv. Získaný počet bodů ve vstupním testování tohoto subtestu je celkem **16 bodů** (16/16 bodů), tedy plný počet bodů.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Všechny věty dokázala dívka opravit bezchybně až na jednu větu – „*Myška okusuje sýrem*“ nahradila „*Myška kousá sýr*“, což gramaticky správně není. Ve vstupním testování získala v tomto subtestu **celkem 7 bodů** (7/8 bodů). Vzhledem k jejímu věku bylo předpokládáno bodové skóre 8/8 bodů. Dívka odpovídala ihned, v některých případech i nahradila slovo stejného významu jiným výrazem (zloděj = lupič).

Morfologie: Z hlediska morfologicky – syntaktické roviny je dívka na dobré úrovni. Dívka si nevěděla rady s vytvořením množného čísla ke slovu pták (ptáci), vytvořila ho chybně („*tady jsou tři ptáky*“). Celkový počet bodů z tohoto subtestu byl **29 bodů** (29/30 bodů).

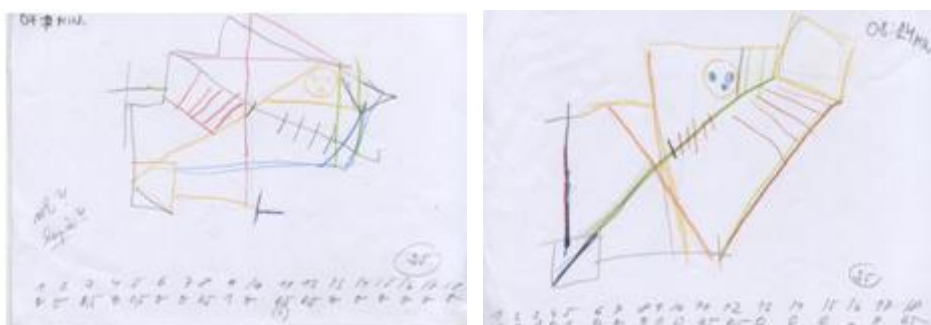
Porozumění gramatické: Dívku tento subtest bavil nejvíce, protože obsahoval obrázky, podle kterých měla ukazovat, to co slyší. Dívka reagovala na slovní pokyny okamžitě. Problém měla dívka u věty „*Táta dává klukovi dárek a Instalatér opravuje trubky*“. Celkem dívka získala **18 bodů** (18/22 bodů). Opět bychom předpokládali, vzhledem k jejímu věku, lepší výsledek.

Slovník: Slovní zásoba dívky je na špatné úrovni. Slovní zásoba dívky tvoří kolem 3500 – 4000 slov, avšak slova nejsou využívána v běžném řečovém projevu. V subtestu **Slovník 1** získala dívka **celkem 38 bodů** (38/40 bodů). Nedokázala podle obrázků určit například slova: „*posiluje a vidle*“. V subtestu **Slovník 2** měla dívka obtíže s některými slovy: „*paroží, krajíc, dobytek, kopretina, regál, artista, svítilna*“. Získala v této části **celkem 29 bodů** (29/40 bodů), což je opravdu málo vzhledem k věku (nejstarší z testovaných dívek).

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Vzhledem k věku této dívky v době testování a uvedených norem standardizovaného testu Diagnostika jazykového vývoje, byly dívky na začátku šetření předpokládány mnohem lepší výsledky. Na základě získaných výsledků z diagnostiky jazykového vývoje se však domnívám, že řečová oblast je u dívky v některých jednotlivých podoblastech řeči narušena.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Hodnocení reprodukcí TKF je založeno na subjektivním názoru hodnotitele. Dívka dosáhla při vstupním testování v reprodukci podle předlohy **celkem 3,5 bodů**, které značí u dívky defekt, neboli **výrazně podprůměrný výsledek**, který podle normy testu odpovídá **známce 5**, což je nejhorší možná známka v hodnocení TKF. Časový interval při reprodukci **podle předlohy** byl **7 minut a 12 sekund**. Reprodukce TKF **z paměti** trvala **8 minut a 24 minut**, kdy dívka celkem dosáhla **také 3,5 bodů**. Její výsledek je podprůměrný, odpovídá dle normy testu Rey-Osterriethovy komplexní figury **známce 4**.



Obr. 7 Vstupní reprodukce TKF u dívky 2 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Dívka dosáhla při vstupním testování TKF v reprodukci podle předlohy **celkem 3,5 bodů**, které značí u dívky **výrazně podprůměrný výsledek**. Při hodnocení reprodukce TKF z paměti dosáhla

taktéž **3,5 bodů**, které odpovídají **vzhledem k věku a bodovému skóre známce 4**, která značí podprůměrnost. Oba výše uvedené časy reprodukcí jsou v normě. Vzhledem k věku dívky bychom však předpokládali lepší bodový výsledek, tedy lepší úroveň paměti. U dívky se projevují značné obtíže v oblasti paměti, což nám dokazuje její výsledek nejen z tohoto standardizovaného testu.

Závěr vstupní diagnostiky

U dívky se prostřednictvím standardizovaných testů jeví oslabení v oblasti zrakového vnímání, což nám dokazují její dosažené výsledky z TVPS (Příloha B). Oblast sluchového vnímání a řeči je na základě výsledků Diagnostiky jazykového vývoje také částečně oslabena, její úroveň není optimální vzhledem k věku této dívky.

6.9.2 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika u této dívky obsahuje informace o případném zlepšení či zhoršení v oblasti zrakového vnímání či jazykových dovedností na základě prováděných standardizovaných testů. Informace výstupní diagnostiky byly zjišťovány na konci období průzkumného šetření, a to na základě individuální práce s konkrétním dítětem.

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Dívka potřebovala o něco delší čas na rozhodování, ale dokázala bez obtíží soustředit na delší dobu. Při vstupní diagnostice, v tomto subtestu skončila při otázce č. 8, což dokazuje, že dívka byla úspěšnější než ve vstupním šetření, protože při výstupním testování tuto sekci úkolů dokončila do samotného konce. Subtest 1 tedy nemusel být ukončen dříve a odpověděla na všechny úkoly subtestu. Zlepšení značí i počet získaných bodů, který byl při výstupné diagnostice zrakového rozlišování o něco vyšší než při šetření vstupním. Dívka získala **celkem 10 bodů** (10/16 bodů).

Paměť: Oba zácvikové úkoly zvládla dívka správně vyřešit. Zhoršení nastalo opět při příchodu složitějších obrázků. Dívka si dokáže zapamatovat slovní instrukce, pokyny, ale hůře si pamatuje složité tvary, které nezná, složitá souvětí a instrukce ji taktéž dělají veliké problémy. Zlepšení ani zhoršení u dívky vzhledem k oběma diagnostikám nenastalo, stav u dívky je stejný jako při vstupním šetření, což nám dokazuje počet získaných bodů, kdy dívka získala **7 bodů**, stejně jako při diagnostice vstupní. Subtest 2 musel být ukončen, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně,

tedy 3x za sebou svých odpovědích měla 0 bodů. U dívky byl subtest 2 ukončen po úkolu č. 27.

Prostorové vztahy: Dívka nebyla omezená časem, což jí vyhovovalo, měla tak možnost se rozhodnout, aniž by někam spěchala. Zácvikové úkoly dívka správně vyřešila, celý subtest byl dokončen. Při vstupní diagnostice dívka tento subtest nedokončila, skončila po otázce č. 46, což nám dokazuje, že dívka byla při výstupním šetření úspěšnější. Důkazem zlepšení u dívky je i její celkový dosažený počet bodů - **11 bodů** (11/16 bodů). Ze získaných dat je zřejmé, že dívka byla úspěšnější ve výstupním testování, avšak zlepšení nelze považovat za markantní.

Stálost tvaru: Opět bylo vhodné, že dívka nebyla omezena časovým intervalem při svých odpovědích. Zácvikové úkoly dívka vyřešila správně, subtest 4 nebyl ukončen dříve, dívka tento subtest dokončila celý. Ve vstupním šetření dívka tento subtest nedokončila, skončila u otázky č. 61. Při výstupním šetření získala dívka **celkem 10 bodů** (10/16 bodů). Na základě všech získaných údajů můžeme říci, že dívka byla úspěšnější při výstupní diagnostice než při vstupním, došlo tedy ke zlepšení, i když nevýraznému.

Sekvenční paměť: Pro dívku byl nevyhovující časový interval 5 sekund, ve kterých si měla zapamatovat prvky. Oba zácvikové úkoly dívka správně vyřešila a celý subtest 5 dokončila. Dívka tento subtest při vstupním šetření nedokončila, skončila po otázce č. 74. Při výstupním šetření si již byla sama sebou jistější, byla odhodlanější, více si věřila, snažila si najít v zapamatování prvků svůj vlastní systém. Ze sebraných dat vstupní i výstupní diagnostiky je zřejmé, že dívka byla úspěšnější při výstupní diagnostice, i když bodový rozdíl ze vstupního a výstupního šetření není nijak výrazný. Při výstupním šetření získala **celkem 9 bodů** (9/16 bodů).

Figura – pozadí: Dívka má svoje vlastní tempo, které je potřeba respektovat, jinak nebude úspěšná. Zácvikové úkoly dívka vyřešila správně. Subtest 6 nebyl ukončen dříve, dívka splnila všechny úkoly tohoto subtestu. Ve vstupním šetření byla dívka méně úspěšná, než při diagnostice výstupní, což je zřejmé ze získaných dat. Při vstupním šetření dívka subtest nedokončila a měla nízký počet bodů (5 bodů). Při výstupním šetření získala dívka v tomto subtestu **celkem 11 bodů** (11/16 bodů) a subtest celý dokončila. Zaznamenaný rozdíl dokazuje, že dívka se v této oblasti výrazně zlepšila.

Uzavřenost tvaru: Pro dívku bylo opět v tomto subtestu dobré, že nebyla omezena časovým intervalem. Oba zácvikové úkoly subtestu 7 dívka správně vyřešila.

Subtest nebyl ukončen dříve, dívka tento subtest celý dokončila. Ve vstupní diagnostice tento subtest také dokončila, a to s celkovým počtem 10 bodů. Ve výstupním šetření v tomto subtestu **získala celkem 12 bodů** (12/16 bodů). Na základě výsledků vstupního a výstupního testování je tedy zřejmé, že k výraznému pokroku u dívky nedošlo, protože rozdíl mezi subtesty ze vstupní a výstupní diagnostiky je minimální.

Závěr testování zrakového vnímání: Dívka získala při výstupní diagnostice TVPS, ve většině subtestů více, jak 10 bodů, její úroveň zrakového vnímání již není, na základě výsledků, podprůměrné. U dívky tedy po realizaci pedagogické intervence došlo k výraznému zlepšení úrovně zrakového vnímání. Výsledky jsou již vzhledem k jejímu věku optimální. Dívka jevila obtíže jen v jednom subtestu TVPS, kde získala méně jak 10 bodů, její výsledek byl tedy v tomto subtestu podprůměrný. Obtíže se u dívky projeví v subtestu zaměřeném na paměť, kde dívka neudělala téměř žádný pokrok.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Dívka v tomto subtestu získala **celkem 19 bodů** (19/21 bodů). V Bloku I měla dívka problémy s rozpoznáním slabik u slov „*housle a země*“. V druhém bloku měla problém u skupiny pseudoslov „*vota, votín a věpel*“, kde nedokázala dívka správně rozpoznat danou slabiku ve slově. Ve výstupním šetření získala dívka o něco více bodů. Bodový rozdíl byl však minimální, ale úspěšnost byla tedy vyšší v testování výstupním. Došlo tedy ke zlepšení v této oblasti.

Skládání slabik: Oproti vstupnímu testování skládání slabik došlo u dívky ke zlepšení, což dokazuje celkový počet bodů. Dívka získala **celkem 23 bodů** (23/24 bodů), což je dobrý a především výraznější výsledek, než ve vstupním šetření. Vzhledem k věku bychom u této dívky očekávali získání plného počtu bodů. Dívka tedy byla úspěšnější při diagnostice výstupní. Dívka nedokázala seskládat pomocí jednotlivých zvukových jednotek pseudoslovo „*nápolníček*“.

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech: U dívky byla, stejně jako při vstupním šetření, využita opět varianta 2, která je určena starším dětem. Ve výstupním šetření se dívka nedostala přes hranici 30 bodů. Oproti tomu ve výstupním šetření dosáhla v tomto subtestu **celkem 33 bodů** (33/35 bodů), na základě těchto výsledků byla tedy dívka úspěšnější při výstupním testování a v této oblasti se zlepšila. Vzhledem k jejímu věku bychom však čekali, že dívka získá plný počet bodů.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): V sadě 1 měla dívka rychle pojmenovat za sebou jdoucích **40 obrázků**, kdy v sadě 1 neudělala žádnou chybu a její čas byl **1 minuta a 2 sekundy**. Sada 2 taktéž obsahovala **40 obrázků**, dívka v sadě 2 také neudělala žádnou chybu a její čas byl o něco delší, než v sadě 1. Dívka ukončila sadu 2 s časem **1 minuta 8 sekund** a **celkovým počtem 0 chyb**. Oproti vstupnímu testování měla dívka oba časy v sadě 1 a 2 výrazně lepší ve výstupním testování RAN.

Opakování pseudoslov: Dívka skončila s celkovým počtem **18 bodů** (18/22 bodů). Dívce měla problém zopakovat tato pseudoslova: „*řákilpaš, sákuhněl, chůmuramka, kočtolou*“. Při porovnání výsledků vstupního a výstupního šetření došlo u dívky k výraznému zlepšení, které je zřejmé podle bodového skóre z výstupního testování. U dívky tedy došlo ke zlepšení a nárůstu bodů v tomto subtestu.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: V tomto subtestu dívka nejevila žádné problémy s posuzováním gramatiky českého jazyka. Správně určila věty, které byly gramaticky správné a vyhledala i věty, které byly gramaticky nesprávné. Získala v tomto subtestu **plný počet bodů** (16/16 bodů). Jelikož získala více bodů, než při vstupním testování, můžeme hovořit o její úspěšnosti v diagnostice výstupní.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Dívka správně určila všechny gramaticky nesprávné věty. Všechny nesprávné věty (celkem 8) dokázala bez problému přetvořit do gramaticky správného znění. U dívky došlo na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření ke zlepšení, což nám dokazuje i skutečnost, že dívka získala **plný počet bodů** (8/8 bodů). Byla tedy úspěšnější při výstupním šetření.

Morfologie: Morfologicko – syntaktická rovina jazyka je u dívky nenarušena. Dívka správně vytvoří tvar slova v množném čísle, správně užívá minulý, přítomný a budoucí čas, správně používá předložky i tvary sloves. Dívka získala v této sekci úkolů zaměřených na gramatiku českého jazyka **celkem 30 bodů** (30/30). Rozdíl mezi výsledky vstupního a výstupního testování morfologicko-syntaktické roviny jazyka je minimální. Dívka byla však ve výstupním šetření úspěšnější, než na začátku šetření.

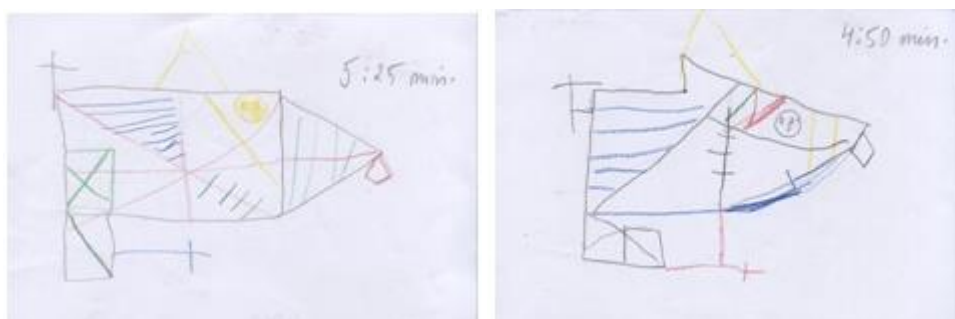
Porozumění gramatické: Dívka reagovala na pokyny okamžitě, úkol pochopila. Přesně věděla, co je obsahem věty, její odpovědi nebyly založeny na náhodě. V tomto subtestu získala dívka plný počet bodů – **celkem 22 bodů** (22/22 bodů). Na začátku šetření získala v tomto subtestu méně bodů, což znamená, že byla úspěšnější při testování výstupním.

Slovník: Slovní zásoba dívky se rozšířila, dívka využívá ve svém řečovém projevu již více slov (aktivní slovní zásoba). V subtestu **Slovník 1** získala plný počet bodů, tedy **celkem 40 bodů** (40/40 bodů), což značí zlepšení oproti vstupnímu testování. Ke zlepšení a nárůstu počtu bodů došlo i v subtestu **Slovník 2**, kde dívka získala **celkem 35 bodů** (35/40 bodů). Úspěšnější byla při diagnostice výstupní.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Vzhledem k dané normě standardizovaného testu bychom čekali u dívky lepší výsledek, ale vzhledem k tomu, že řečová oblast dívky je stále částečně narušena, je její výsledek optimální. Ve všech subtestech tohoto standardizovaného testu došlo u této dívky ke zlepšení. Dívka byla úspěšnější při výstupní diagnostice, je tedy na lepší úrovni v řečové oblasti, než na začátku šetření.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Po realizaci výstupní testování TKF, bylo u dívky zjištěno minimální zlepšení, avšak dívka se dle vyhodnocení Rey-Osterriethovy komplexní figury jeví po výstupním šetření jako **podprůměrná**. Časový interval **reprodukce TKF dle předlohy** činil **5 minut a 25 sekund**, což je dle mého názoru celkem rychlý čas, vzhledem k časové normě TKF. Dívka dosáhla v této reprodukci **16,5 bodů**, výsledek je založen na základě subjektivního názoru hodnotitele. Dle kritérií hodnocení a dle vývojové normy daného testu odpovídá jejímu výsledku v **reprodukci TKF podle předlohy známka 4**. V **reprodukci kresby TKF z paměti** kresba trvala **4 minuty a 50 sekund**, avšak její výsledek je **podprůměrný**. Dívka získala **známku 4**, celkem dosáhla v **reprodukci TKF z paměti 5 bodů**, což je vzhledem k jejímu věku podprůměrný a neadekvátní výsledek.



Obr. 8 Výstupní reprodukce TKF u dívky 2 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: U dívky nebylo zjištěno téměř žádné zlepšení po výstupním testování u reprodukce TKF. Její paměť je na velmi špatné úrovni, hodlám si tvrdit, že oblast paměť je částečně narušena, dívka se jeví podprůměrně. Dívka není schopna vybavovat si konkrétní informace z vlastní paměti. Časový interval byl při obou reprodukcích TKF nižší, než při diagnostice vstupní.

6.9.3 Shrnutí

Práce s dívkou byla klidná, pracovalo se mi s ní velmi dobře. Dívka nikdy úkoly neodmítla. Dívka se mnou velmi dobře spolupracovala, avšak často byla velice nejistá, bála se svého pochybení. Veškeré činnosti prováděla ráda, bez nucení, ke své aktivizaci vyžadovala zpětnou vazbu, kterou jsem jí vždy po úkolech poskytla. Pedagogická intervence probíhala také bez jakýchkoliv problémů, dívka činnosti směřující ke zlepšení oblasti vnímání a řeči po určité době samostatně vyhledávala i ve spontánních činnostech. Na začátku šetření měla dívka veliké potíže v oblasti vnímání, které byly po výstupní diagnostice mírnější. Po pedagogické intervenci tedy došlo v oblasti vnímání a řečového projevu u dívky ke zlepšení. Následné zlepšení schopností v těchto oblastech nám dokazují konkrétní výsledky ze vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých standardizovaných testů u této dívky.

Tab. 3 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 2

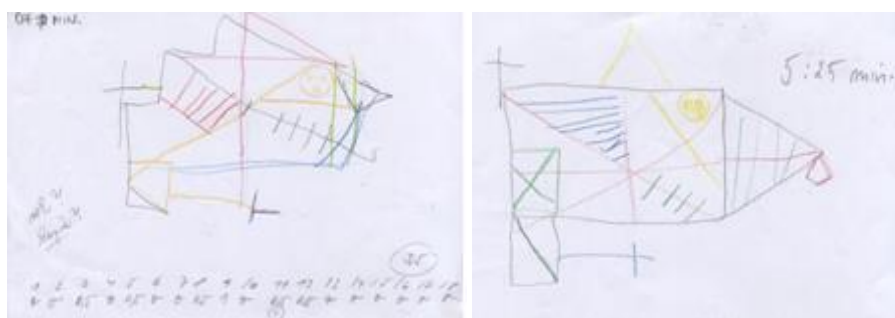
Subtest	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	Dos./Max.	Percentil	Dos./Max.	Percentil
Rozpoznávání slabik	17/21	94	19/21	100
Skládání slabik	17/24	48	23/24	95
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	27/35	80	33/35	98
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	115	98	65	65
Opakování pseudoslov	9/22	1	18/22	45
Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti	16/16	100	16/16	100
Gramatické uvědomování – opravování vět	7/8	92	8/8	100
Morfologie	29/30	91	30/30	100
Porozumění gramatické	18/22	58	22/22	100
Slovník 1	38/40	94	40/40	100
Slovník 2	29/40	7	35/40	62

Stejně jako dívka 1, byla dívka 2 v době testování jazykových dovedností věkově starší, než děti, pro které tento standardizovaný test určen (5,5 let max.). Je tedy nutné brát v úvahu, že všechny výsledky v **Diagnostice jazykového vývoje** by se u dívky zhoršily, kdyby dívka byla testovaná v době, kdy jí bylo maximálně 5,5 let.

Tab. 4 Test zrakového vnímání u dívky 2

Subtest	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Body	Body
Zrakové rozlišování (diskriminace)	4	10
Paměť	7	7
Prostorové vztahy	8	11
Stálost tvaru	7	10
Sekvenční paměť	7	9
Figura-pozadí	5	11
Uzavřenost tvaru	10	12

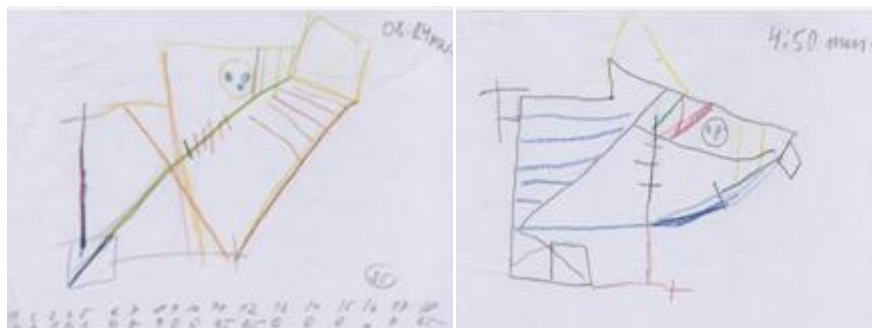
Po realizaci výstupního šetření standardizovaného zahraničního **Testu zrakového vnímání** (TVPS) bylo u dívky zjištěno určité zlepšení, a to na základě výsledků z diagnostiky vstupní i výstupní (Tab. 4). K výraznému zlepšení došlo u dívky v oblasti figury-pozadí, zrakového rozlišování.



Obr. 9 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 2 a) vstupní b) výstupní

Ve **standardizovaném testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** dívka dle mého názoru nepostupovala plánovitě ani při vstupním, ani při výstupním testování **reprodukce TKF podle předlohy**. Při vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury podle předlohy nesprávně znázornila některé segmenty kresby (Obr. 9a) a získala **jen 3,5 bodů**. Při výstupním testování podle předlohy již vidíme (Obr. 9b), že u dívky došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů, dívka dosáhla

celkem 16,5 bodů. Rozdíl je u dívky v obou šetřeních patrný, ale závisí také především na míře subjektivity při hodnocení TKF. Z časového hlediska byla dívka rychlejší při výstupním testování.



Obr. 10 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 2 a) vstupní b) výstupní

Při **vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury** dívka nebyla v reprodukci TKF z paměti úspěšná (Obr. 10a), protože získala **celkem 3,5 bodů** a získala **známku 4**, což značí **podprůměrný výsledek**. Ve výstupní diagnostice se dívka, dle mého názoru o něco zlepšila, došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů TKF (Obr. 10b). Dívka dosáhla, podle normy TKF na **známku 4**, získala celkem **5 bodů**, což není vzhledem k jejímu věku optimální výsledek. Z časového hlediska byla dívka v reprodukci TKF z paměti rychlejší ve výstupním testování.

6.10 Případová studie dívky 3

Pedagogická diagnostika

U vstupního šetření Diagnostiky jazykového vývoje a TVPS byl věk dívky 4 roky a 9 měsíců. Na začátku šetření u testování Rey-Osterriethovy komplexní figury bylo dívce 5 let a 1 měsíc. Při výstupním testování Diagnostiky jazykového vývoje a TVPS bylo dívce 5 let a 1 měsíc. Na konci šetření bylo dívce při testování Rey-Osterriethovy komplexní figury 5 let a 6 měsíců.

Pro zjištění dat o dívce bylo využito především přímého pozorování dítěte, a to při běžných činnostech a při individuální práci s dítětem během výzkumného šetření. Pro pedagogickou diagnostiku byly posuzovány jednotlivé oblasti vývoje, které vytváří profil dítěte.

Spontánní hra: Dívka často vyhledává pohybové aktivity, pohybové hry, dále různé didaktické hry, prohlížení knih, hry rozvíjející jemnou motoriku (hry s pískem,

navlékání korálků) a hry spojené se seznamováním s písmeny. Dívka velice často ve spontánních aktivitách kreslí a maluje, vyrábí a tvoří dle vlastní fantazie. Mezi oblíbené hry patří i hry námětové – např. „Na školu, Na rodinu“. Dívka si hraje především ve skupině dětí. Velice často jeví zájem o puzzle, pexeso či stolní hry – Černý Petr nebo Člověče, nezlob se.

Motorika: Oblast motoriky je celkově u dívky na velice dobré úrovni, a to už od útlého věku. Dívka je pohybově obratná, pohyby jsou koordinované. Dívka dokáže napodobit jednoduché i složitější pohyby dle vzoru. Pohybové schopnosti a dovednosti jsou na velice dobré úrovni. Dívka zvládá nejrůznější překážky (lezení, přeskoky, skoky po jedné noze, skoky snožmo,...), na velice dobré úrovni jsou balanční schopnosti. Dívka se dokáže pohybovat po delší dobu (cca 30 - 40 minut), samovolně volí dobu odpočinku. Velice dobře se přizpůsobuje různorodým terénům (tělocvična, les, park). Na velice dobré úrovni je i oblast jemné motoriky – dívka velmi dobře stříhá, lepí, manipuluje s drobnými materiály.

Vnímání (percepce): Z hlediska **zrakového vnímání** se dívka velice dobře orientuje v barvách, dokáže je poznat, vyhledat a pojmenovat, a to jak základní, tak barvy vedlejší, pozná i jejich vedlejší odstíny. Dívka vyhledá známý předmět na obrázku, určí překrývající se obrázky, sleduje linii. Určí, který obrázek je v řadě jiný, čím se od ostatních liší, vyhledá dvojici či skupinu shodných obrázků avšak při složitějších tvarech má dívka obtíže. Dívka je schopna poskládat celek z několika částí (puzzle), doplní chybějící části celku. Zraková paměť je na dobré úrovni, dívka si zapamatuje až 12 předmětů či obrázků (Kimovy hry, pexesa). Dokáže také bez problémů vyjmenovat objekty zleva doprava. Oblast **sluchového vnímání** je na dobré úrovni. Dokáže naslouchat druhému člověku, lokalizuje směr přicházející zvuku či hlasu, pozná předměty či lidi podle vydávaného zvuku/hlasu, pozná písně podle melodie. Dívka dokáže určit slabiky ve slově, určí jednotlivé hlásky v jednoslabičném slově, s přehledem určuje jednotlivé hlásky jak na začátku, tak na konci slov, rozliší slova podobně znějící (pes-les; noc-nos). Obtíže má dívka při vymýšlení slov na určitou hlásku. Sluchová paměť je na dobré úrovni, dívka bez obtíží zopakuje slovo, větu i souvětí či některá pseudoslova. Dívka se dobře orientuje **v prostoru i času**. Správně určuje co je nahoře, dole, na, v, před, za, nad, pod, aj. Určí, kde je pravá a levá strana v prostoru i na ploše. Dokáže se orientovat v jednotlivých částích dne, ročních obdobích. U dívky však převládá stále špatná orientace v měsících a dnech.

Lateralita, grafomotorika: Dívka je vyhraněný pravák. Dívka drží psací náčiní správně - špetkovým úchopem. Při grafomotorických činnostech a kreslení má dívka ruku uvolněnou, netlačí na psací náčiní. Postavení ruky při kreslení a psaní je správný, horní konec tužky směřuje nahoru, ruka se nadměrně neohýbá v zápěstí, tahy jsou plynulé.

Řeč a řečový projev: Lexikálně – sémantická rovina řeči není u dívky narušena. Rozumí obsahové stránce řeči, dokáže s přehledem zreprodukovat říkanku či básničku, pojmenuje běžné předměty, zvládne popsat několika věty obrázek, orientuje se v jednoduchých protikladech, tvoří nadřazené pojmy, poslouchá pohádku, definuje význam určitého pojmu, chápe jednoduché vtipy i hádanky, sestaví dějovou posloupnost. **Morfologicko – syntaktická rovina** jazyka není u dívky narušena. Dívka v běžném řečovém projevu nepoužívá dysgramatismy, mluví gramaticky správně. Správně užívá čas přítomný, minulý i budoucí, rozlišuje jednotné i množné číslo, skloňuje, užívá všechny druhy slov, tvoří souvětí. Do příběhů či básniček doplní slovo ve správném tvaru. **Foneticko – fonologická rovina** jazyka je u dívky narušena. Dívka má problémy s vícečetnou výslovností sykavek C, S, Z, Č, Š, Ž. Problémy se vyskytují i v rozlišování sykavek v běžné řeči. **Pragmatická rovina** řeči není u dívky narušena. Dívka s bez jakýchkoliv obtíží komunikuje s ostatními, je komunikativní, ráda se účastní komunikačních kruhů, založených na rozhovorech, dodržuje pravidla komunikace, umí předat krátký vzkaz.

Kognitivní procesy (myšlení, paměť): U této dívky je paměť i myšlení na velmi dobré úrovni, a to vzhledem k jejímu věku. Velmi dobře si pamatuje všechny texty básniček a písniček, pozná určitou písničku podle hrané melodie, je schopna přesné interpretace (i z hlediska rytmyzace). Oblast myšlení je taktéž na velmi dobré úrovni. Dívka je schopna přemýšlet, dokáže odpovídat věcně a rychle na pokládané otázky. Je schopna vyřešit jakoukoliv situaci, na kterou stačí, přichází s novým řešením, když si neví rady, vyhledá pomoc dospělého.

Pozornost, soustředěnost: Dívka se dokáže velmi dobře a na dlouhou dobu soustředit. Její schopnost koncentrace na určitou činnost, ať už spontánní nebo řízenou je velice dobrá. Vydrží se soustředit i na méně atraktivní činnosti. Dívka se soustředí přibližně na činnost cca 20 - 30 minut, někdy ještě déle. Oblast pozornosti (koncentrace) je tedy vzhledem k jejímu věku na úrovni školáka. Dívka u každé činnosti vydrží vždy určitou dobu, do zvolených činností se vždy zapojí maximálně.

Před - matematické dovednosti: Velmi dobře se orientuje v číselné řadě od 0 - 20, dokáže vyjádřit počet, napočítá do 50. Určí počet prvků ve skupině v číselné řadě od 0 – 20. Má zájem o čísla, ráda je graficky znázorňuje. Bez obtíží pozná číslice z číselné řady od 0 – 10. Dívka pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník) a vyhledá je na ploše i v prostoru. Zná i některé další geometrické tvary – ovál, kosočtverec. Bez problémů umí utřídít jednotlivé předměty nebo obrázky podle kritérií či vlastností do jednotlivých skupin (dle druhu, barvy, velikosti či tvaru).

Psychosociální oblast: Dívka je velice citlivá, ráda vyhledává společnost druhých. Často si hraje s mladšími dětmi, které dokáže do hry vtáhnout. Je tvořivá a velice komunikativní, dokáže odmítnout nevhodný pokyn. V kolektivu dětí se projevuje vždy pozitivně. Dívka se umí vyjádřit, odpovědět na kladenou otázku, je velice zvědavá, hledá nová řešení a postupy. Velice ráda se účastní komunitních kruhů, umí se velmi dobře orientovat ve vlastních emocích, dokáže se vcítit do ostatních. Uspokojuje jak vlastní potřeby, tak potřeby ostatních. Na situace reaguje přiměřeně bez výrazných emocí, není konfliktní. Pokud potřebuje pomoc, vždy o ni slušně požádá, dodržuje pravidla naší skupiny a i po ostatních chce, aby je dodržovaly. S dětmi při kooperativních činnostech spolupracuje, domlouvá se s nimi, vyjednává, pobízí, motivuje. Umí se ovládat a ráda pomáhá dospělým (zalévání květin, výzdoba třídy), ale i mladším dětem ve skupině.

Závěr: Dívka byla do průzkumného vzorku šetření zařazena na základě depistáže. Při depistáži jevila jen mírné obtíže v oblasti zrakového vnímání. Její výsledky v jednotlivých oblastech vývoje jsou vzhledem k jejímu věku na velice dobré úrovni.

6.10.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika u dívky byla prováděna na základě individuální práce s dítětem, kde byl uplatněn individuální přístup k dítěti. K průzkumnému šetření byly využity jednotlivé standardizované testy, jejichž výsledky byly následně zpracovány do vytvořených tabulek (Příloha C).

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Dívka v úkolech často spěchala, v některých případech déle přemýšlela, když byl tvar složitější. Ze začátku jí to šlo velmi dobře, ale

se složitějšími tvary začala dělat chyby. Často si nevšimá detailů, které jsou na obrázcích vyobrazeny, přehlíží je. Oba zácvikové úkoly zvládla dívka určit správně, protože to byly pro ni jednoduché tvary na zapamatování. Subtest 1 byl ukončen, a to po úkolu č. 8, kdy dívka odpověděla 3x za sebou špatně. V této sekci úkolů získala dívka **celkem 5 bodů** (5/16 bodů), což je podstatně malý počet, podle této skutečnosti můžeme říci, že tato oblast zrakového vnímání je u dívky částečně oslabena.

Paměť: Větší váhání se vyskytlo u dívky v případech, kdy byly tvary, které si měla dívka zapamatovat tvar složitější. Časový interval 5 sekund na zapamatování dívce stačil, v některých náročnějších případech by dle mého názoru potřebovala více času, který by využila na přesné zaměření se na detaily, které dívka mnohdy ve spěchu přehlíží. Oba zácvikové úkoly dívka správně určila. Subtest 2 nebyl ukončen, dívka ho dokončila celý. Dívka celkem získala **10 bodů** (10/16 bodů). Dle mého názoru má dívka paměťové schopnosti na dobré úrovni vzhledem k jejímu věku.

Prostorové vztahy: Dívka zadání úkolů pochopila a věděla, co má dělat. Nepotřebovala na odpovědi moc dlouhý časový interval. Odpovídala téměř hned, po zadání úkolu. Při svých odpovědích si byla sama sebou jistá, dívka si věří, má zdravé sebevědomí. Často si však nevšimá drobných detailů. Zácvikové úkoly před samotným subtestem zvládla, určila je správně. Subtest 3 byl ukončen dříve, protože dívka 3x za sebou odpověděla špatně, měla 3x za sebou 0 bodů. Subtest zaměřený na prostorové vztahy byl ukončen po 46. úkolu. Dívka získala celkem **8 bodů** (8/16 bodů), podle zmiňovaných skutečností můžeme soudit, že její úroveň jejího prostorového vnímání je na průměrné úrovni.

Stálost tvaru: V některých případech bylo zapotřebí delšího časového intervalu na odpověď. Dívka věděla, co má dělat, zadání úkolu pochopila. U tohoto subtestu dokázala setrvat, i když ji to moc nebavilo, snažila se celý subtest dokončit. Zácvikové úkoly byly zvládnuty a správně zodpovězeny. Subtest 4 nebyl přerušen, dívka ho dokončila a získala celkem **10 bodů** (10/16 bodů), což je vzhledem k jejímu věku průměrný výsledek.

Sekvenční paměť: Dívka se na činnost maximálně soustředila, tento subtest zhodnotila jako atraktivní a zábavný. Oba zácvikové úkoly zvládla dívka správně a v krátkém časovém intervalu. Subtest 5 se nemusel u této dívky ukončovat dříve, než po jeho samotném skončení. Vzhledem k výsledkům v této sekci, ve které dívka získala **celkem 11 bodů** (11/16 bodů) můžeme říci, že její paměťové schopnosti jsou na dobré úrovni.

Figura – pozadí: V některých úkolech dívka váhala delší dobu, ale dle mého názoru ji to šlo výborně, nebála se odpovídat, byla ráda za zpětné hodnocení k činnosti a za pochvalu. Vzhledem ke svému věku je to chytré, vnímavé dítě, které se dokáže dlouhodobě soustředit na činnost, vydrží u ní po určitý čas. Nebojí se odpovídat na otázky, vyjádří svůj názor a obhajuje si ho. Zácvikové úkoly zvládla a určila správnou odpověď. Subtest 6 nebyl ukončen dříve, došly jsme společně až na konec tohoto subtestu, kde dívka získala dohromady **11 bodů** (11/16 bodů), což je dle mého názoru dobrý výsledek vzhledem k jejímu věku.

Uzavřenost tvaru: Na otázky odpovídala celkem rychle vzhledem k tomu, že je z vyšetřovaných dívek nejmladší. Úkoly z této sekce ji bavily. Oba zácvikové úkoly dívka zvládla a správně určila, byla si sama sebou jistá, věřila si. Subtest 7 byl ukončen až po zodpovězení všech úkolů v této sekci, došla tedy až do konce tohoto subtestu. Celkem v této oblasti získala dívka **12 bodů** (12/16 bodů), což je dle mého názoru dobrý výsledek.

Závěr testování zrakového vnímání: Podle americké normy standardizovaného testu TVPS je za průměrný výsledek považována hodnota 10, tedy dosažení alespoň 10 bodů. Z dosažených výsledků u dívky (Příloha C) vyplývá, že dosáhla v některých oblastech nadprůměrných hodnot či hodnot průměrných. Její úroveň na začátku šetření je tedy, dle mého názoru, vzhledem k testové normě na dobré úrovni. Největší obtíže projevovala dívka v oblasti zrakového rozlišování a prostorových vztahů, kde byly její výsledky podprůměrné.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Dívka je ze všech testovaných dětí nejmladší. Problémy v rozeznání odlišné počáteční slabiky ve slově měla dívka například u těchto slov: „šála, šátek, šiška; houba, husa, housle; vosa, vozík, větev; zelí, země, zima“. V některých slovech se ztrácela, i když se snažila na činnost soustředit. Celkem dívka získala **12 bodů** (12/ 21 bodů). Dívka je v optimálním věku, pro který je diagnostika jazykových schopností určena, její výsledek se jsou tedy objektivní a dívka se v tomto subtestu jeví spíše jako průměrná.

Skládání slabik: Subtest byl motivován hrou „Na robota“. Dívka celkem získala **19 bodů** (19/24 bodů), což je vzhledem k uvedeným normám standardizovaného testu spíše průměrný výsledek. Dívka neměla problémy se slabikami, ale s opakováním celých slov, například místo slova „muchomůrka“ složila slovo „muchomůrka“, místo

slova „*vlasy*“ ve výsledku řekla slovo „*vlacy*“. V Bloku II obsahující pseudoslova zkomolila slovo „*sitel*“, místo toho složila slovo „*citel*“.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: U testované dívky byla vzhledem k jejímu věku a schopnostem využita **varianta 2**. Dívka celkem získala v tomto subtestu **26 bodů** (26/35 bodů). Dívka měla obtíže například ve slovech: „*plutý x slutý*“; „*lit x sit*“; „*bepo x gepo; cvůny x lůny; točik x kočik*“.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Tetovány byly u dívky **dvě sady** (sada 1 a sada2), každá z nich obsahovala **40 za sebou jdoucích obrázků**. Dívka měla rychle za sebou jmenovat dané obrázky, všechny obrázky zvládla před subtestem pojmenovat. Dívka se snažila být rychlá, chtěla mít co nejlepší čas, proto se v jednom obrázku v sadě 1 přehlédla, ale hned se opravila. Jelikož se dívka opravila, nebylo jí to počítáno jako chyba. U jmenování obrázků ze sady 1 byl její čas **1 minuta 14 sekund**. V **sadě 2** byl její čas o něco delší – **1 minuta 26 sekund**. Dívka se již nesnažila o nejlepší čas, poučila se předchozí zkušenosti v sadě 1, kde udělala chybu. V **sadě 2** neměla dívka ve jmenování obrázků **žádnou chybu**. Její výsledek byl v tomto subtestu velice dobrý.

Opakování pseudoslov: V této oblasti měla dívka největší obtíže. Pseudoslova ji nic neříkala, ve svých odpovědích si často nebyla jistá. Dívka měla problém s artikulací některých hlásek, které ještě nebyly správně vytvořeny (C, S, Z x Č, Š, Ž). Špatná výslovnost hlásek ji tedy ovlivnila v celkovém bodovém hodnocení, protože u pseudoslov byla výslovnost jednotlivých hlásek stěžejní. Obtíže měla dívka například ve slovech: „*sovík, tákípaš, sákuhněl, midaráka, bónkaf*“. Celkem v tomto subtestu získala **14 bodů** (14/22 bodů).

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: U všech testovaných vět tohoto subtestu dívka správně určila, zda jsou věty utvořeny gramaticky správně či nesprávně. Dívka celkem získala **14 bodů** (14/16 bodů). Vzhledem k věku dívky, jde o velice dobrý výsledek, v subtestu zaměřeném na gramatiku českého jazyka.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Všechny věty určila dívka jako gramaticky nesprávné. Při opravení vět dívka nahradila ve větě „*Prasátko nese soudek*“ sloveso „*nese*“, a to slovesem „*má*“. Věta po opravení tedy zněla: „*Prasátko má soudek*“, za kterou dostala 0 bodů, protože věta byla nesprávně opravena. Dívka přetvořila i větu „*Pán zavírá kufr*“ na větu „*Pán sedí na kufru*“. V odpovědích dívky se objevila i **nepisovná čeština**, dívka se však opravila. Celkem získala **6 bodů** (6/8 bodů).

Morfologie: Subtesty byly zaměřeny na zjištění morfologicko-syntaktické roviny jazyka, tedy na gramatiku. **Největší problémy** činily dívce v **Bloku III** „*Co je dnes a co bylo zítra*“ a v **Bloku IV** „*Kde ty věci jsou?*“. Celkem však získala **25 bodů** (25/30 bodů), což je vzhledem k věku testované dívky velmi dobrý výsledek v této jazykové rovině.

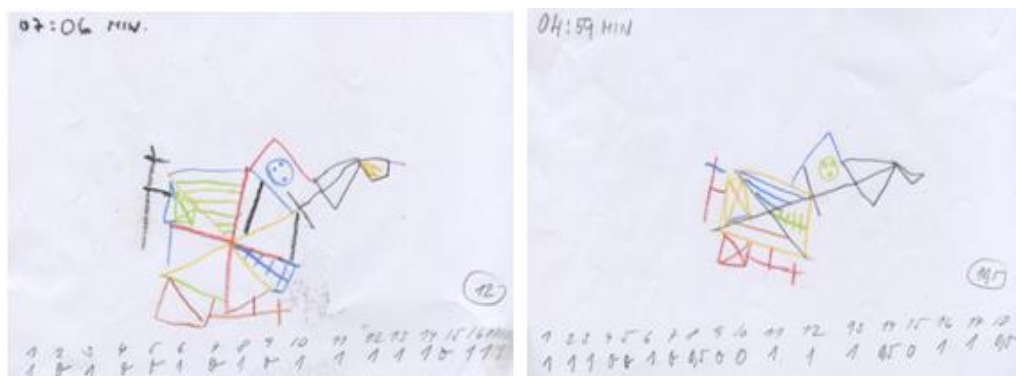
Porozumění gramatické: V žádném z bloků nebyla zaznamenána odpověď pomocí náhody. Dívka přesně věděla, co na jednotlivých obrázcích je. Některé věty byly zopakovány 2x. Dívka se obtížně orientovala ve větách: „*Táta dává klukovi dárek*“ a ve větě „*Myš nese krta*“. Dívka tedy v tomto subtestu získala **celkem 20 bodů** (20/22 bodů). Její výsledek je vzhledem k jejímu věku velmi dobrý.

Slovník: Subtesty byly zaměřeny na zjištění slovní zásoby testovaného dítěte. V prvním subtestu **Slovník 1** dívka získala **39 bodů** (39/40 bodů), což je vzhledem k jejímu věku, velmi dobrý výkon. V subtestu **Slovník 2** byla však méně úspěšná, získala **celkem 32 bodů** (32/40 bodů). Dívka například nevěděla, co je paroží, krajíc, co znamená slovo sypký, kdo je artista nebo co je svítilna a glóbus.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Dívka byla v době testování ve věku, pro který je tento standardizovaný test určen. Na základě získaných výsledků se domnívám, že řečová oblast u této dívky není nijak oslabena. Dívka je, dle mého názoru, v řečové oblasti na velice dobré úrovni vzhledem k jejímu věku.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Dívka po vyhodnocení vstupní kresby Rey-Osterriethovy komplexní figury, které je především založena na subjektivitě v udělování jednotlivého počtu bodů, získala v **reprodukcí TKF podle předlohy** (Obr.11a) **celkem 12 bodů**, časové trvání reprodukce bylo **7 minut a 6 sekund**. V **reprodukcí TKF z paměti** (Obr.11b) dívka získala **celkem 10,5 bodů**, kdy časové trvání reprodukce bylo **4 minuty a 59 sekund**. Vzhledem k tomu, že opět není uvedena norma pro věk dívky, ve kterém byla testována, její výsledek by odpovídal **známce 3**, jednalo by se o průměrný výsledek.



Obr. 11 Vstupní reprodukce TKF u dívky 3 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Dívce bylo v době testování 5 let a 1 měsíc, ve standardizovaném testu však není uvedena norma pro tento věk. Nejbližší věková hranice je 5 let a 6 měsíců, podle kterých byly výsledky nakonec vyhodnoceny. V reprodukci TKF z paměti dosáhla dívka na základě výše zmíněných okolností známky 3, výsledek je tedy průměrný. Já se však domnívám se, že by dívka měla být ve výsledku o stupeň níže, protože uvedená reprodukce TKF z paměti (Obr.11b), dle mého názoru, nekorresponduje s konečnou známkou, kterou dívka podle normy získala.

Závěr vstupní diagnostiky

U dívky se na základě výsledků, ze standardizovaného zahraničního testu zrakového vnímání, neprojevují závažné obtíže v oblasti vnímání. U dívky se projevil jako podprůměrné oblast zrakového rozlišování a prostorových vztahů, což nám dokazují výsledky TVPS (Příloha C). Oblast sluchového vnímání a oblast řeči je na základě výsledků Diagnostiky jazykového vývoje na velmi dobré úrovni vzhledem k věku dítěte.

6.10.2 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika dívky je založena na zjištěných datech o zlepšení nebo zhoršení v oblasti zrakového vnímání a jazykových dovedností. Informace byly zjišťovány na konci období průzkumného šetření na základě dlouhodobé, systematické a především individuální práce s daným dítětem.

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Dívka se maximálně soustředila na to, co dělá, úkoly pochopila. Závčkové úkoly byly správně určeny. Při vstupní diagnostice nebyl tento subtest dokončen, avšak při výstupním testování zrakového rozlišování dívka

tento subtest dokončila celý. Je tedy zřejmé, že byla úspěšnější, než při diagnostice vstupní, kdy subtest nedokončila. Dobré bylo, že nebyla časově omezená jako při subtestech zaměřených třeba na paměť. Bodové hodnocení bylo také o něco větší než při diagnostice vstupní (celkem 5 bodů). Ve výstupním šetření zrakového rozlišování získala dívka **celkem 9 bodů** (9/16 bodů). Je tedy zřejmém, že u dívky došlo k nepatrnému zlepšení v této oblasti zrakového vnímání.

Paměť: Oba zácvikové úkoly byly určeny správně. Myslím si, že časový interval 5 sekund byl pro ni vhodný na zapamatování si konkrétního tvaru. V některých případech označila velice podobný obrázek, nevšimla si nějakého detailu, které často přehlíží. Na zadání úkolu reagovala velice rychle. Oproti minulému testování ve vstupní diagnostice dívka tento subtest dokončila. Je tedy zřejmé, že byla úspěšnější než ve vstupním šetření. Celkový počet bodů z tohoto subtestu byl **celkem 11 bodů** (11/16 bodů).

Prostorové vztahy: Zácvikové úkoly byly splněny a dívkou správně určeny. Dívka se po celou dobu absolvování této sekce snažila, soustředila se maximálně na danou činnost. Subtest 3 nebyl ukončen dříve, dívka ho celý dokončila. Dívka byla úspěšnější než při vstupním testování, kdy tento subtest nedokončila. Dívka byla také při výstupním šetření rozhodnější a o něco málo všímavější, než při vstupní diagnostice. V tomto subtestu získala **celkem 9 bodů** (9/16 bodů), z hlediska bodového hodnocení tedy nejde o výrazné zlepšení u této dívky v daném subtestu. Bodový rozdíl byl minimální.

Stálost tvaru: Zácvikové úkoly byly dívkou zodpovězeny a určeny správně. Subtest 4 nebyl předčasně ukončen, dívka tento subtest dokončila. Dívka ho zvládla dokončit jak při vstupním, tak při výstupním testování, avšak při vstupní diagnostice získala celkem 10 bodů, při výstupním testování byl celkový počet **bodů 11** (11/16 bodů). Rozdíl v bodech byl tedy minimální, na základě výsledků můžeme tvrdit, že dívka je přibližně na stejné úrovni v této oblasti, jako při testování vstupním.

Sekvenční paměť: Zácvikové úkoly dívka pochopila hned po jejich zadání a u obou úkolů určila správně výsledek. Subtest 5 nebyl přerušen. Při vstupní diagnostice dívka v tomto subtestu nebyla úspěšná – nedokončila ho do konce. Oproti tomu při výstupním šetření dívka subtest zaměřený na sekvenční paměť dokončila do konce a nedopadla špatně. Celkový počet dosažených bodů v tomto subtestu, byl **11 bodů** (11/16 bodů). Z výsledků této dívky soudím, že její paměťové schopnosti jsou na dobré úrovni.

Figura – pozadí: Zácvikové úkoly byly oba dva správně vyřešeny. Subtest 6 nebyl předčasně ukončen, dívka zodpověděla všechny úkoly v tomto subtestu. Při výstupním šetření dívka tento subtest dokončila s podobným bodovým skóre, jako při vstupním testování. Při výstupním šetření měla o jeden bod více, než při vstupním diagnostice. Během realizace výzkumného šetření se vyskytly některé prvky a ornamenty, které byly pro dívku složité – č. 87, 88, 90 a 94. V obou šetřeních (vstupním x výstupním) u těchto úkolů nedokázala přijít na správné řešení. Při výstupním testování získala dívka celkem v tomto subtestu **12 bodů** (12/16 bodů).

Uzavřenost tvaru: Dívka si byla jistější, více si věřila při výstupní diagnostice zrakového vnímání, než při vstupním testování. Oba zácvikové úkoly správně vyřešila. Subtest 7 nebyl ukončen předčasně, byl tedy dokončen celý. Při výstupní diagnostice získala dívka **celkem 12 bodů** (12/16 bodů), což je o jeden bod více, než při šetření vstupním. Na základě těchto získaných nedošlo k výrazným rozdílům či zlepšení

Závěr testování zrakového vnímání: Z dosažených výsledků vyplývá, že dívka v subtestech TVPS dosáhla v některých subtestech průměrných i nadprůměrných výsledků, stejně jako při diagnostice vstupní. Ve dvou subtestech se u dívky projevují stále určité obtíže, jedná se o oblast zrakového rozlišování a prostorových vztahů, kde se sice dívka oproti vstupnímu testování o něco zlepšila, avšak se stále jeví v těchto oblastech jako podprůměrná. Po výstupním testování TVPS, je dívka na téměř stejné úrovni jako při testování vstupním.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Dívka celkem získala **18 bodů** (18/21 bodů). Na základě norem standardizovaného testu jde spíše o průměrný výsledek, vzhledem k výsledkům respondentů této věkové skupiny. Dívka však získala více bodů, než při diagnostice vstupní, byla tedy v tomto subtestu úspěšnější na konci šetření.

Skládání slabik: Veliký pokrok a zlepšení je patrné u výsledků v tomto subtestu. Dívka získala při výstupním testování celkem **23 bodů** (23/ 24 bodů). Dívka dosáhla mnohem lepších výsledků ve výstupním testování. Vzhledem k jejímu věku je výsledek v tomto subtestu velmi dobrý. Chybu měla dívka ve slově „*mochomůrka*“, vytvořila ze slabik „*muchomůrka*“, špatně slyšela počáteční slabiku v tomto slově.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: Velmi dobrý výsledek měla dívka i v tomto subtestu, i když šlo o rozpoznávání hlásek v pseudoslovech. Oproti vstupní diagnostice dívka získala větší počet bodů (**33/35 bodů**), což nám dokazuje její zlepšení

v této oblasti. Dívka tedy byla úspěšnější ve výstupním šetření, její výsledek je vzhledem k jejímu věku optimální.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Opět byly testovány obě sady (sada 1 a 2), každá obsahovala 40 obrázků, které byly za sebou jmenovány. Dívka měla o něco lepší celkový čas jak v sadě 1, tak v sadě 2. V **sadě 1** byl její čas **1 minuta 10 sekund** s počtem 0 chyb. V **sadě 2** dívka skončila v čase **1 minuta a 1 sekunda**, což jsou nejrychlejší časy v celém testování subtestu RAN. Ani v sadě 2 dívka **neudělala žádnou chybu**. Její výsledek je na lepší úrovni, než na začátku testování. Dívka byla úspěšnější v tomto subtestu při diagnostice výstupní. Výsledky jsou dle mého názoru velice dobré vzhledem k věku dítěte.

Opakování pseudoslov: V tomto subtestu měla dívka největší problémy z celé diagnostiky jazykových schopností. Opakování slov, která nic neznamenají, jí činilo veliký problém. Na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření však u dívky došlo i v tomto subtestu k mírnému zlepšení. Dívka získala **celkem 17 bodů** (17/ 22 bodů).

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: Dívka získala **plný počet bodů (16/16 bodů)**, její gramatické uvědomování je na velice dobré úrovni. Výsledky z tohoto subtestu jsou u dívky lepší, než na začátku testování, došlo tedy u dívky ke zlepšení, avšak ne výraznému. Tento výsledek dokazují získané údaje ze vstupní a výstupní diagnostiky tohoto subtestu.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Dívka u všech testovaných vět určila jejich nesprávnost po jejich interpretaci. Celkem dívka získala **7 bodů** (7/8 bodů). Chybu udělal ve větě „*Prasátko nese soudek*“, kdy sloveso „*nese*“ nahradila slovesem „*drží*“. Výsledná opravená věta podle dívky zněla tedy takto: „*Prasátko drží soudek*“. Oproti vstupní diagnostice byla dívka úspěšnější v testování výstupním, avšak rozdíl je minimální.

Morfologie: Celkem dívka získala **29 bodů** (29/30 bodů). U dívky došlo ke zlepšení, výsledky jsou o něco lepší, než při diagnostice vstupní. Rozdíl mezi výsledky z obou šetření je minimální, není výrazný. Na začátku šetření získala v tomto subtestu méně bodů, což znamená, že byla úspěšnější při testování výstupním. Na základě získaných dat je zřejmé, že morfologicko - syntaktická rovina jazyka je u dívky nenarušena, vzhledem k věku je na velice dobré úrovni.

Porozumění gramatické: Odpovědi nebyly založeny na náhodě, dívka přesně rozuměla obsahu všech testovaných vět. Přesně pochopila, co má dělat. V tomto

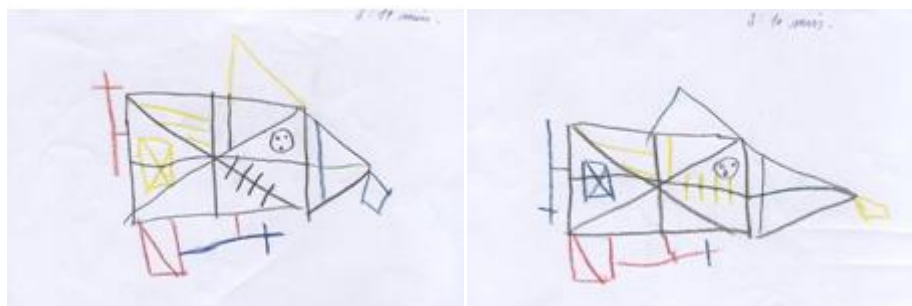
subtestu získala celkem **plný počet bodů (22/22 bodů)**. Výsledky z výstupního šetření jsou lepší, než výsledky ze vstupního šetření v tomto subtestu, úspěšnější byla tedy ve výstupní diagnostice.

Slovník: Slovník 1 a 2 zjišťoval úroveň slovní zásoby ke konci šetření. Ve **Slovníku 1** získala dívka **plný počet bodů (40/40 bodů)**. Ve **Slovníku 2** dívka skončila s **celkovým počtem 38 bodů (38/40 bodů)**. Na základě získaných údajů můžeme říci, že úroveň slovní zásoby je vzhledem k věku dívky na velmi dobré úrovni. V obou subtestech zaměřených na slovní zásobu byla dívka úspěšnější při výstupní diagnostice.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Dívka byla v době výstupního testování ve věku, pro který je tento standardizovaný test určen. Na základě získaných výsledků se domnívám, že řečová oblast u této dívky není nijak oslabena. Dívka je, dle mého názoru, v řečové oblasti na velice dobré úrovni vzhledem k jejímu věku. U všech subtestů Diagnostiky jazykového vývoje došlo při výstupním šetření ke zlepšení, což nám dokazují zjištěné výsledky tohoto standardizovaného testu. Po pedagogické intervenci došlo a tedy i na konci průzkumného šetření došlo u dívky ke zlepšení v oblasti řečové i sluchového vnímání, které s řečí úzce souvisí.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Dívka po vyhodnocení výstupního standardizovaného testu Rey-Osterriethovy komplexní figury získala v **reprodukcí TKF podle předlohy** (Obr. 12a) **celkem 25 bodů**, kresba dívce trvala **3 minuty a 19 sekund**. Její výsledek odpovídá **známce 2**, což je vzhledem k jejímu věku velice dobrý výsledek, značící nadprůměr. Hodnocení jednotlivých segmentů je založeno na subjektivním názoru hodnotitele. V reprodukci TKF z paměti (Obr. 12b) dívka získala také **celkem 17 bodů**, kdy časové trvání reprodukce bylo **3 minuty a 10 sekund**. Vzhledem k uvedené normě standardizovaného testu, odpovídá tento výsledek, **známce 2** a značí nadprůměr.



Obr. 12 Výstupní reprodukce TKF u dívky 3 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Testovaná dívka byla při realizaci výstupního šetření již ve věku, pro který jsou uvedeny normy tohoto standardizovaného testu. U dívky došlo k uvědomění a lepšímu zpracování některých segmentů kresby. Dívka ve výstupním testování postupovala plánovitě, systematicky, což je patrné v jednotlivých reprodukcích (Obr 13a, 13b). Její výsledek je vzhledem k jejímu věku nadprůměrný. Nutno také zmínit, že dívka byla při reprodukcích velice rychlá, což také značí o nadprůměrném výsledku.

6.10.3 Shrnutí

S dívkou se mi pracovalo velice dobře, byla vždy dobře naladěná, svoje výkony brala pozitivně, případný neúspěch nebrala moc vážně. Ze všech testovaných dětí byla tato dívka nejmladší. Po celou dobu šetření a pedagogické intervence se mnou spolupracovala, úkoly nikdy neodmítla.

Při realizaci jednotlivých standardizovaných testů, se dívka snažila a věřila si. Celkově byla dívka úspěšnější, ve všech standardizovaných testech, při diagnostice výstupní, můžeme tedy říci, že u ní po uskutečnění pedagogické intervence došlo ke zlepšení v oblasti vnímání i řeči.

Tab. 5 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 3

Subtest	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	Dos./Max.	Percentil	Dos./Max.	Percentil
Rozpoznávání slabik	12/21	33	18/21	98
Skládání slabik	19/24	74	23/24	95
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	26/35	84	33/35	98
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	80	86	65	65
Opakování pseudoslov	14/22	11	17/22	32
Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti	14/16	97	16/16	100
Gramatické uvědomování – opravování vět	6/8	95	7/8	92
Morfologie	25/30	68	29/30	91
Porozumění gramatické	20/22	88	22/22	100
Slovník 1	39/40	100	40/40	100
Slovník 2	32/40	59	38/40	94

Vzhledem ke všem celkovým výsledkům, založených na vstupních a výstupních šetřeních, je zřejmé, že u dívky došlo v některých oblastech řečového projevu

ke zlepšení, což dokazují výsledky ze **standardizovaného testu Diagnostika jazykového vývoje**. Ke zlepšení došlo jak v subtestech lexikálních a gramatických, tak v subtestech zaměřených na foneticko-fonologickou rovinu jazyka. Dívka byla při testování jazykových schopností v optimálním věku, pro který je diagnostika jazykových schopností určena. Její konečné výsledky jsou objektivní, jelikož je dívka ve věku, pro který je standardizovaný test určený.

Tab. 6 Test zrakového vnímání u dívky 3

Subtest	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Body	Body
Zrakové rozlišování (diskriminace)	5	9
Paměť	10	11
Prostorové vztahy	8	9
Stálost tvaru	10	11
Sekvenční paměť	11	11
Figura-pozadí	11	12
Uzavřenost tvaru	12	12

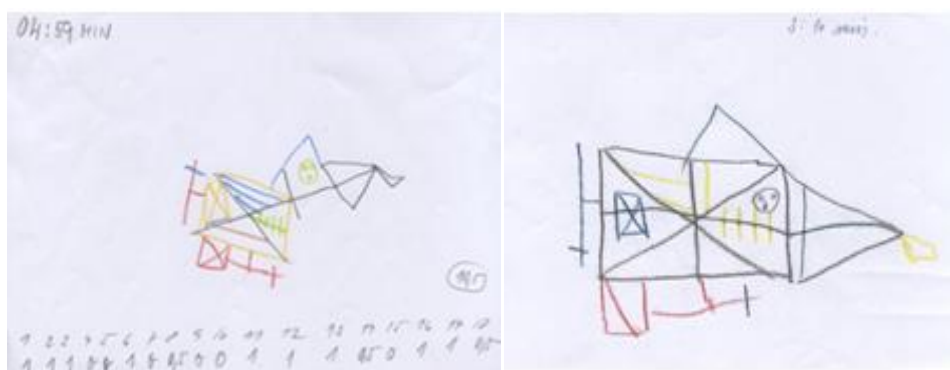
Standardizovaný test zjišťující úroveň zrakového vnímání dívku velice bavil, úkoly neodmítala, bavilo jí to. Na základě výsledků zahraničního **Testu zrakového vnímání** (Tab. 6), došlo u dívky ke zlepšení v jednotlivých subtestech TVPS. Zrakové vnímání je tedy u dívky po výstupním šetření na lepší úrovni, avšak zlepšení není nijak výrazné. Dívka dosáhla lepších výsledků téměř ve všech realizovaných subtestech standardizovaného testu zrakového vnímání. Oblast zrakového vnímání je tedy na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření na dobré úrovni. Po výstupním testování zrakového vnímání jsou však stále oslabeny dvě podoblasti zrakového vnímání (zrakové rozlišování a prostorové vztahy), dívka se v těchto podoblastech jeví podprůměrně, i když došlo ke zlepšení.

Ve **standardizovaném testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** se při jeho realizaci jevila mnohem zdatněji a úspěšněji než děti, které jsou od dívky starší. Dívka má, dle mého názoru, velice dobrou paměť, proto byly její výstupní výsledky v tomto testu vzhledem k věku velice dobré.



Obr. 13 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 3 a) vstupní b) výstupní

Ve **standardizovaném testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** dívka postupovala, dle mého názoru, systematicky a plánovitě až při výstupní reprodukci TKF podle předlohy. Při vstupním testování, podle předlohy, dívka neznázornila některé segmenty nebo je ani neumístila do kresby (Obr. 13a). Ve vstupním testování TKF získala celkem **12 bodů**. Při výstupním testování, podle předlohy, již vidíme (Obr. 12b), že u dívky došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů a jejich správné umístění do kresby. Dívka dosáhla **celkem 25 bodů**. Z časového hlediska byla dívka rychlejší při výstupním testování, kdy její čas odpovídá výsledku – nadprůměr.



Obr. 14 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 3 a) vstupní b) výstupní

Při vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury dívka nebyla ve věku, pro který je uvedena norma k hodnocení standardizovaného testu, oproti tomu ve výstupní diagnostice již byla dívka ve věku, pro který test danou normu uvádí. Ve vstupní kresebné reprodukci TKF z paměti nebyla dívka úspěšná (Obr. 14a), získala **celkem 10,5 bodů**, tomuto výsledku odpovídá **známka 3**. Naproti tomu ve výstupní diagnostice se dívka výrazně zlepšila. U dívky došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů kresby, je vidět, že pracovala plánovitě (Obr. 14b). Dívka

dosáhla, dle normy, **známky 2**, získala **celkem 17 bodů**, jde tedy o nadprůměrný výsledek ve vstupním testování. Co se týče časového hlediska, dívka dosáhla rychlejšího času ve výstupním testování.

6.11 Případová studie chlapce 1

Pedagogická diagnostika

Vstupní diagnostika standardizovaných testů TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje probíhala u chlapce v 5 letech a 9 měsících. Vstupní diagnostika Rey-Osterriethovy komplexní figury probíhala v době, kdy chlapci bylo 6 let a 2 měsíce. Výstupní testování TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje probíhala ve věku 6 let a 2 měsíce. Výstupní testování Rey-Osterriethovy komplexní figury proběhlo ve věku 6 let a 7 měsíců.

Informace o konkrétním chlapci, spadající do oblasti pedagogické diagnostiky, byly zjišťovány během průzkumného šetření, a to při všech činnostech, které se v mateřské škole během realizace šetření uskutečňovaly, ať už při činnostech řízených či spontánních. Chlapec má **odklad školní docházky z těchto oblastí – řečová, percepční, psychosociální**. Pro pedagogickou diagnostiku byly u chlapce posuzovány určité oblasti vývoje, kterými je podložena následná charakteristika konkrétního dítěte.

Spontánní hra: Chlapec často vyhledává příležitost ke spontánní kresbě, oblíbené jsou konstruktivní hry, různé didaktické hry či společenské hry (Člověče, nezlob se; Pexeso). Často si hraje s kinetickým pískem a ve spontánních aktivitách vyhledává pohybové hry a činnosti. Jeho hra je různorodá, každodenně však kreslí a staví z kostek. Na vlastní hru se dokáže soustředit zpravidla dlouhodobě, od hry neodbíhá, dokončí ji. Při hrách uplatňuje svou vlastní představivost, fantazii, tvořivost a iniciativu. Hraje si spíše ve skupině chlapců.

Motorika: Co se týče oblasti **hrubé motoriky**, chlapec dokáže napodobit jednoduchý pohyb dle vzoru, někdy jsou však jeho pohyby neobratné. Chlapec zvládá nízké překážky v prostoru, střídá běh a chůzi, je schopen používat různé sportovní náčiní. Zvládne lézt, přeskakovat, poskakovat, hodí míč, ale nezvládne ho chytit. Je schopen účastnit se pohybových aktivit v různých terénech (tělocvična, park, les, hřiště). Z hlediska **jemné motoriky** chlapec samostatně lepí, stříhání však samostatně nezvládá, samostatně zvládá stříhat jen po čáře. Chlapec dokáže manipulovat

s drobnými předměty. V oblasti jemné motoriky má chlapec problémy s prstovými cvičeními – otevírání dlaně po jednotlivých prstech.

Vnímání (percepce): U chlapce byla tato oblast podmíněna odkladem školní docházky. Oblast vnímání u tohoto chlapce je tedy celkově oslabena. V oblasti **zrakového vnímání** má často problém vybavit si zrakový vjem, představit si celek a sestavit jej z jednotlivých částí. Chlapec zvládá poznat, vyhledat a pojmenovat základní i vedlejší barvy i jejich odstíny, zvládá vyhledat dva shodné obrázky, přiřadit správný stín, rozeznat odlišný obrázek v řadě, má však často problém vybavit si zrakový vjem, představit si celek a sestavit jej z jednotlivých částí. Problémy má taktéž ve zrakové paměti a v doplňování obrázku (dokreslování, osová souměrnost). V oblasti **sluchového vnímání** je schopen určit směr vydávaného zvuku/hlasu, poznat předměty podle zvuku. Chlapec není schopen poznat písničku podle melodie a naslouchání krátkému příběhu, vážně soustředěnost. Chlapec pomocí vytleskávání rozdělí slovo na slabiky, veliké problémy mu však dělá určení slabiky, hlásky na začátku a na konci slova. Velice špatná je i sluchová paměť. Chlapec se orientuje v prostoru, chápe základní prostorové pojmy, dokáže určit pravou a levou stranu. Je schopen orientace v ročních obdobích, avšak v časových pojmech pozítří, především, v měsících ani dnech se chlapec neorientuje.

Lateralita, grafomotorika: Chlapec je vyhraněný levák. Úchop psacího náčiní je špetkový, ruka není uvolněná, chlapec drží psací náčiní křečovitě. Tahy jsou proto neplynulé, často kostrbaté, vytlačené či přerušované. Postavení ruky při kreslení je správné, ruka směřuje nahoru mezi rameno a loket, pohyb vychází z ramene a lokte, ruku nadměrně neohýbá. Chlapec má problém grafomotorickým znázorněním klíčků a vlnovek. Často a hlavně rád si chlapec kreslí a maluje, a to každodenně několik kreseb, kresby jsou detailně zpracované.

Řeč a řečový projev: Na základě velikých obtíží v oblasti řečové byla u chlapce odložena školní docházka. **Lexikálně – sémantická rovina** jazyka je u chlapce nenarušena. Chlapec je schopen pojmenovat běžné věci a předměty, zreprodukuje krátkou básničku, utvoří nadřazený pojem, orientuje v jednoduchých protikladech, chápe jednoduché vtipy a velmi stručně popíše obrázek. **Morfologicko – syntaktická rovina** řeči je u chlapce nenarušena. Chlapec mluví ve větách, tvoří jednoduchá souvětí, užívá všech druhů slov, užívá v běžné řeči i času přítomného, minulého i budoucího. V řeči nejsou patrné dysgramatismy, chlapec mluví gramaticky správně. Je schopen rozlišit jednotné a množné číslo, pozná nesprávně utvořenou větu, je schopen doplnit

slovo do věty ve správném tvaru. **Foneticko – fonologická rovina** jazyka narušena. U chlapce se vyskytuje vícečetná patlavost určitých hlásek, a to především zubodásňových předních - C, S, Z i zadních - Č, Š, Ž. Dále pak hlásky K, G, CH, L, R a Ř. Chlapec má také velké problémy v napodobení určitého artikulačního pohybu – správné postavení mluvidel. Konkrétně s postavením rtů, polohou jazyka a celkovou mimikou obličeje. **Pragmatická rovina** řeči je u chlapce nenarušena. Chlapec je komunikativní, vyhledává příležitost pro rozvoj komunikace, sděluje své prožitky a zážitky, upřednostňuje verbální formu komunikace. Při komunikaci s někým, koho tak dobře nezná je spíše stydlivý, předá krátký vzkaz. Dokáže vyjádřit myšlenku, ale v krátkých větách, často dlouho čekáme na jeho odpověď, umí vyjádřit své pocity, dokáže o nich mluvit. Řečový kontakt navazuje spontánně.

Kognitivní procesy (myšlení, paměť): Celkově je oblast kognitivních procesů u chlapce na podprůměrné úrovni. Chlapec nedokáže zformulovat jednoduchou otázku, často není schopen odpovědět na kladené jednoduché otázky. Chlapec si dokáže po častém opakování vybavit krátký text básničky či část písničky. Má velké obtíže s vybavováním již získaných informací.

Pozornost, soustředěnost: Chlapec se na jakoukoliv obtížně soustředí, nedokáže se soustředit na činnosti ani krátkodobě ani dlouhodobě. Schopnost soustředit se na určitou činnost (spontánní nebo řízenou) je vždy spíše krátkodobá, chlapec se soustředí maximálně 10 minut, což je vzhledem k jeho věku neadekvátní. Jeho koncentrace je tedy na velmi špatné úrovni výrazně podprůměrná.

Před - matematické dovednosti: Chlapec dokáže poznat, vyhledat podle pokynu a samostatně pojmenovat základní geometrické tvary - kruh, čtverec, trojúhelník obdélník a dobře se orientuje v číselné řadě 0 – 20. Chlapec je schopen poznat číslice v číselné řadě od 0 – 10. Chlapec dokáže utřídit předměty či obrázky podle určitých kritérií či vlastností do jednotlivých skupin (dle druhu, barvy, velikosti a tvaru). Určí počet prvků ve skupině, a to v číselné řadě od 0 – 20.

Psychosociální oblast: Ve skupině dětí se chlapec spíše nijak výrazně neprojevuje. Chlapec není konfliktní typ, projevuje se v kolektivu dětí spíše pozitivně. Rád si hraje s ostatními dětmi, nemá potřebu vedení v kolektivu, spíše se ostatním přizpůsobuje. Často si hraje i sám. Při kooperativních činnostech vyžadujících spolupráci chlapec spíše nedokáže s ostatními dětmi spolupracovat, nezapojuje se s nimi do komunikace – není schopen se s ostatními domluvit, radši se nevyjadřuje a ustoupí. Není schopen vyjádřit ve skupině ostatních dětí svůj vlastní názor. Na základě obtíží

v oblasti psychosociální byla u chlapce odložena školní docházka. Chlapec se velmi rád stará o mladší děti, hlavně o svého mladšího bratra, těmto dětem často pomáhá. Chlapec se v rámci svých možností dokáže orientovat ve vlastních pocitech a pocitech, některé pocity dokáže i pojmenovat. Chlapec se snaží dodržovat nastavená pravidla ve skupině. V případě, že potřebuje chlapec s čímkoliv pomoci, přijde a slušně o pomoc poprosí.

Závěr: Chlapce jsem zařadila do průzkumného vzorku na základě depistáže, při které se u chlapce projeví výrazné obtíže v oblasti řečové, paměti, pozornosti a vnímání. Chlapec je vzhledem ke svému věku ve všech oblastech podprůměrný, jeho vývoj není dle mého názoru optimální. Výběr a zařazení chlapce do průzkumného vzorku šetření bylo podmíněno také jeho OŠD, který byl chlapci udělen, a to z oblasti vnímání, řeči a psychosociální oblasti.

6.11.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika u chlapce byla prováděna na základě individuální práce s dítětem, práce byla podmíněna individuálním přístupem k dítěti. U chlapce byly jako u ostatních využity k průzkumnému šetření jednotlivé standardizované testy, jejichž výsledky byly následně zpracovány do vytvořených tabulek (Příloha D).

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Zácvikové úkoly zvládl chlapec správně a věřil si, s příchodem těžších tvarů si přestal věřit. Úkol se chlapci musel často znovu a znovu opakovat. Chlapec má nízké sebevědomí, nevěří ve své schopnosti a velmi špatně se rozhoduje. Subtest 1 byl ukončen již po 8. úkolu, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně, subtest tedy nebyl dokončen. Chlapec získal v tomto subtestu málo bodů, vzhledem k jeho věku bychom u něho čekali lepší bodové skóre. Chlapec získal celkem **4 body** (4/16 bodů), což je opravdu málo.

Paměť: Oba dva zácvikové úkoly chlapec dokázal správně vyřešit. Při vstupní diagnostice byl chlapec velmi nerozhodný, nad každým úkolem se dlouho zamýšlel, potřeboval by na tato cvičení více času než jen 5 sekund na zapamatování daného prvku. Subtest 2 byl ukončen již po 26. úkolu, kdy měl chlapec 3x za sebou ve svých odpovědích 0 bodů, 3x po sobě špatně odpověděl. V této sekci získal chlapec **celkem 6 bodů** (6/16 bodů), což je opravdu málo, avšak vzhledem k jeho oslabené oblasti vnímání tento výsledek překvapující není.

Prostorové vztahy: V některých složitějších tvarech potřeboval v tomto subtestu více času na své určení a selektování jiného tvaru z řady. Chlapec se podceňuje a tato vlastnost ho demotivuje, dopředu ví, že to nezvládne, proto u něho bylo důležité ho k jednotlivým úkolům motivovat slovně a dávat mu okamžité zpětné hodnocení, které je pro něho velice důležité. Závčkové úkoly zvládl a určil je správně. Subtest 3 byl ukončen již po úkolu č. 42, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně. V tomto subtestu dosáhl **celkem 6 bodů** (6/16 bodů). Tento výsledek potvrzuje, že jeho oblast vnímání je oslabena, vzhledem k věku je spíše podprůměrná.

Stálost tvaru: Na vyhledávání úplně stejných tvarů potřeboval chlapec o něco delší čas, nebylo to zas až tak časově náročné. Zadání úkolu jsem mu několikrát připomínala a opakovala, aby opravdu vyhledával jen ty tvary, které jsou v předloze nahoře. Závčkové úkoly pochopil a tvary hned našel a úkoly tak správně vyřešil. Subtest 4 byl u chlapce ukončen po úkolu č. 58, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně. Celkem v tomto subtestu chlapec získal **6 bodů** (6/16 bodů), což je vzhledem k jeho věku málo, ale vzhledem k jeho oslabení v oblasti vnímání je to úspěch.

Sekvenční paměť: Chlapec si hodně tvarů, byť i jednoduchých, nedokáže zapamatovat. Problém mu dělá hodně tvarů jdoucích za sebou, které nezná a které jsou složitější. Na některé řady k zapamatování by chlapec potřeboval více času, než 5 sekund. Závčkové úkoly chlapec zvládl hned a s přehledem, nemusel moc přemýšlet, co před chvílí viděl, protože se jednalo o jednoduché tvary, kterých nebylo mnoho za sebou. S přibývajícimi tvary se jeho úspěšnost zhoršovala. Subtest 5 byl ukončen po úkolu č. 74, protože chlapec měl ve svých odpovědích za sebou 3x 0 bodů, chlapec tedy ani tento subtest nedokončil do konce. Celkové bodové skóre v tomto subtestu bylo **7 bodů** (7/16 bodů).

Figura – pozadí: V některých případech bylo zapotřebí chlapci několikrát zopakovat, že hledáme úplně stejný tvar, který je nahoře, akorát je třeba otočený, menší nebo obtažený tlustou čarou. Chlapec má problém pracovat samostatně, potřebuje vedení. Chlapec si moc nevěří, je nerozhodný, není si jistý svými odpověďmi. Chlapec má velké problémy s určováním osové souměrnosti. Oba dva závčkové úkoly chlapec určil správně. Subtest 6 byl ukončen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně a měl 3x za sebou 0 bodů, nedokončil tedy tento subtest do konce. Chlapec získal **celkem 5 bodů** (5/16 bodů), což je vzhledem k oslabení vnímání uspokojující.

Uzavřenost tvaru: Na chlapci bylo zřejmé, že se snaží soustředit se, chtěl být úspěšný. Chlapec se celkově bojí jakéhokoliv selhání. Když si neví s něčím rady, bývá

neklidný. Oceněním pro něho byla pochvala a uznání, rád slyší, že se mu něco konkrétně povedlo, pochvala ho motivuje k dalším činnostem. Zácvikové úkoly zvládl určit správně. Subtest 7 byl však ukončen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně, měl 3x za sebou 0 bodů. Tento subtest tedy nedokončil celý. Celkový počet bodů z tohoto subtestu byl **7 bodů** (7/16 bodů).

Závěr testování zrakového vnímání: Podle americké normy zahraničního testu zrakového vnímání je za průměrný výsledek hodnota 10, tedy dosažení alespoň 10 bodů. Z dosažených výsledků (Příloha D) vyplývá, že chlapec v žádném ze subtestů TVPS nedosáhl průměrné hodnoty. Jeho úroveň na začátku šetření je, na základě jeho výsledků, v tomto testu výrazně podprůměrná.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Blok I byl pro chlapce úspěšnější než Blok II. Blok II, který obsahoval pseudoslova, mu činil obrovské problémy. Chlapec má značné problémy v určování slabik, sluchová diferenciací je na špatné úrovni. Jednotlivá slova rozdělí na slabiky, avšak jednotlivé slabiky neurčí. Pozornost je u něho krátkodobá. V **bloku I** mu velké obtíže dělal například slova, „šála, šátek, šiška; houba, husa, housle; čepice, časopis, čelenka; kabát, kačer, komín; vosa, vozík, větev; zelí, země, zima“. V **Bloku II** celkem 3x vůbec nereagoval na daná pseudoslova, vůbec neodpověděl. Celkem v tomto subtestu získal **10 bodů** (10/21 bodů). Ze všech testovaných dětí je chlapec nejstarší, a proto bychom vzhledem k jeho věku očekávali mnohem lepší výsledky, avšak je nutné brát v úvahu to, že u chlapce je řečová oblast na velmi špatné úrovni, a to už od útlého věku.

Skládání slabik: Celkem chlapec v tomto subtestu získal **16 bodů** (16/24 bodů). Chlapec měl obtíže v Bloku I například při skládání slabik u těchto slov: „krokodýl, harmonika, muchomůrka, pampeliška,“. V bloku II mu pseudoslova opět činila veliké obtíže, největší problémy měl se slovy: „bavránek, čalenda, nápolníček“. Jelikož je standardizovaný test určen pro děti max. 5let a 5 měsíců, je zřejmé, že bychom u tohoto chlapce, kterému v době testování bylo 5let a 8 měsíců čekali výsledky mnohem lepší.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: V předchozích blocích subtestů, rozpoznávání slabik a skládání slabik, měl chlapec s pseudoslovy obrovský problém. V tomto subtestu získal **celkem 16 bodů** (16/35 bodů). Vzhledem k jeho věku (nejstarší ze všech testovaných), byla zvolena složitější **varianta 2** tohoto subtestu, očekávaný

výsledek byl, vzhledem k normě standardizovaného testu, u tohoto chlapce mnohem lepší.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): V tomto subtestu byly testovány obě sady (sad 1 a 2). V obou testovaných sadách RAN chlapec **neudělal žádnou chybu**, avšak jeho čas byl vzhledem k jeho věku spíše podprůměrný. Chlapec nikam nespěchal, často dělal větší mezery mezi jednotlivým pojmenováním obrázků. V Sadě 1 byl jeho čas **2 minuty a 8 sekund**, v Sadě 2 byl čas o něco lepší – **1 minuta a 51 sekund**. Chlapec u Sady 2 zrychlil, byl si jistější a všechny obrázky dokázal správně pojmenovat. Chlapec byl vzhledem k dosaženému času druhý nejpomalejší v tomto subtestu.

Opakování pseudoslov: Chlapec měl ve většině testovaných pseudoslov problém artikulací s jednotlivých hlásek, protože má **diagnostikovanou vícečetnou patlavost hlásek** (H, CH, C, S, Z, Č, Š, Ž, R, Ř). V tomto subtestu měl veliké problémy u některých pseudoslov, slovo zopakovat. Problémy mu dělala například tato pseudoslova: „*zovík, varát, síma, takípaš, sákuhněl, midaráka, kočtolou, klešipamke, chůmuramka, aj.*“. Chlapec v tomto subtestu získal vzhledem ke svému věku velmi málo bodů – **10 bodů** (10/22 bodů). Jeho výsledek je vzhledem k jeho věku silně podprůměrný. Výsledek byl ovlivněn především jeho diagnostikovanou řečovou poruchou.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: V tomto subtestu chlapec získal **celkem 14 bodů** (14/16 bodů). Některé věty potřeboval zopakovat, u některých reagoval hned na první výzvu. Ve všech gramaticky nesprávných větách dokázal určit jejich nesprávnost. Ve větě „*Rybu udici na Eskymák chytají*“ určil její nesprávnost, ale utvořil větu s nesprávným slovosledem: „*Ryby chytá na udici Eskymák*“. Druhá chybně vytvořená věta zněla: „*Mravenec unes vajíčka*“.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Chlapec získal v tomto subtestu **celkem 6 bodů** (6/8 bodů). Jeho výsledek tedy není adekvátní, vzhledem k věku, protože bychom u něho očekávali výsledek lepší. Při opravě věty „*Holka opékáte buřtovi*“ vytvořil větu „*Holka peče buřta*“, což není gramaticky správně. Jako chybná byla vyhodnocena i odpověď, kde se objevila **nespisovná čeština**, a to při opravení věty „*Máma a holčička na autobusem čekají*“, kdy jeho opravení znělo „*Oni čekaj na autobus*“.

Morfologie: Chlapec získal v subtestu orientovaném na morfologii celkem **27 bodů** (27/30), což dokazuje, že jeho morfologicko-syntaktická rovina jazyka není narušena. Vzhledem k věku testovaného chlapce bychom však předpokládali lepší

bodový výsledek, tedy větší úspěšnost. Problémy měl chlapec v Bloku I – „*Jedna věc a víc věcí*“, kde špatně utvořil množné číslo ke slovu pták, dále v Bloku III – „*Co je dnes a co bylo včera*“ a také v Bloku V „*Kde ty věci jsou?*“. V každém z těchto bloků udělal chlapec 1 chybu.

Porozumění gramatické: Chlapec celkem získal **16 bodů** (16/22 bodů), což je vzhledem k jeho věku, dle mého názoru, neadekvátní výsledek, avšak vzhledem k jeho narušení v řečové oblasti jde o výsledek dobrý. Velmi vhodné bylo využití obrazového materiálu v tomto subtestu. V žádném z bloků nebyla zaznamenána náhodná odpověď. Chlapec věděl, co na konkrétních obrázcích je i na co je dotazován. Některé věty byly v blocích zopakovány chlapci 2x, avšak všechny tyto věty byly na druhý pokus zodpovězeny.

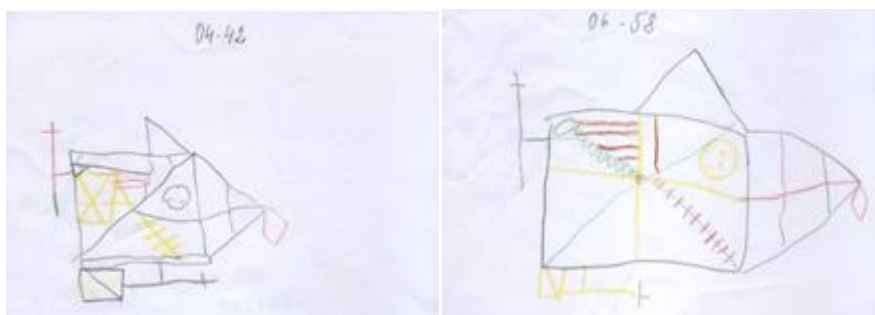
Slovník: Subtesty Slovník 1, 2 byly orientovány na zjištění slovní zásoby. V subtestu **Slovník 1** chlapec získal **celkem 37 bodů (37/40)**. V subtestu **Slovník 2** získal **celkem 29 bodů (29/40 bodů)**. Oba subtesty byly podloženy obrázkovým materiálem, proto toto cvičení bylo pro chlapce atraktivní. Po přečtení daného slova měl chlapec slovo na obrázcích vyhledat. Ve **Slovníku 1** nevěděl, čemu se říká rtěnka, vidle a který z obrázků představuje cestu. V subtestu **Slovník 2** nevěděl, co je paroží, co znamená slovo sypký, kdo je artista, co je svítilna, čemu se říká regál, co je kopretina, glóbus nebo dobytek. Dle mého názoru je slovní zásoba u chlapce průměrná. Slovní zásoba chlapce tvoří kolem 4000 slov, ale chlapec má problém v pragmatické rovině jazyka, tedy s užitím slovní zásoby v běžné komunikaci s ostatními.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Vzhledem k věku chlapce v době testování a uvedených norem standardizovaného testu Diagnostiky jazykového vývoje byly u chlapce na začátku testování předpokládány mnohem lepší výsledky. Na základě získaných výsledků se však domnívám, že řečová oblast je u chlapce oslabena, chlapec se jeví v řečové oblasti jako podprůměrný.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Chlapec po vyhodnocení vstupní kresby Rey-Osterriethovy komplexní figury získal v **reprodukcí TKF podle předlohy** (Obr. 15a) **celkem 14 bodů**, časové trvání kresby bylo **4 minuty a 42 sekund**. Ve vstupní **reprodukcí TKF z paměti** (Obr. 15b), která trvala **6 minut a 58 sekund**, získal chlapec **celkem 17,5 bodů**. Hodnocení je založeno na subjektivitě hodnotitele jednotlivých reprodukcí TKF. Na obrázcích (Obr. 15a, 15b)

můžeme vidět, že chlapec byl úspěšnější při reprodukci TKF z paměti, kde jsou některé segmenty kresby lépe umístěny a rozvrženy systematicky.



Obr. 15 Vstupní reprodukce TKF u chlapce 1 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Chlapec dosáhl při vstupním testování Rey-Osterriethovy figury v reprodukci TKF podle předlohy celkem 14 bodů, které značí u chlapce podprůměrný výsledek standardizovaného testu TKF. Chlapec tento test bavil, rád totiž kreslí. Mnohem lépe dopadl chlapec v reprodukci TKF z paměti, kdy získal 17,5 bodů, které odpovídají podle normy a věku chlapce známce 2.

Závěry vstupní diagnostiky

U chlapce se na základě výsledků ze standardizovaného testu zrakového vnímání jeví značné oslabení v této oblasti, což nám dokazují jeho dosažené výsledky z TVPS (Příloha D). Oblast sluchového vnímání a řeči je na základě výsledků Diagnostiky jazykového vývoje také výrazně oslabena.

6.11.2 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika chlapce obsahuje data o případném zlepšení či zhoršení v oblasti zrakového vnímání či jazykových dovedností. Informace výstupní diagnostiky byly zjišťovány na konci období průzkumného šetření, a to na základě individuální a dlouhodobé práce s chlapcem.

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Při výstupním testování si chlapec již více věřil. Těsně před koncem byl subtest přerušen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně. Při vstupním šetření chlapec taktéž tento subtest nedokončil, ale při vstupním šetření skončil již po úkolu č. 8. Při vstupní diagnostice získal chlapec v tomto subtestu celkem 4 body, oproti tomu při výstupním testování získal **bodů 7** (7/16 bodů). Ze zjištěných

výsledků tedy vyplývá, že byl chlapec úspěšnější při výstupní diagnostice, došlo tedy k mírnému pokroku v této oblasti, i když rozdíl není nijak výrazný.

Paměť: Chlapcovi nevyhovuje omezení časovým intervalem, nedokáže pracovat pod tlakem, je potřeba na chlapce nespěchat. Oba zácvikové úkoly byly vyřešeny správně. Subtest 2 nebyl ukončen dříve, chlapec tento subtest dokončil celý. Oproti vstupní diagnostice byl tedy chlapec o něco úspěšnější v testování výstupním. Ve výstupním šetření tento subtest dokončil a získal v něm **celkem 11 bodů** (11/16 bodů). Rozdíl vyplývající ze získaných dat mezi vstupní a výstupní diagnostikou není markantní, ale je výrazný.

Prostorové vztahy: U chlapce bylo dle mého názoru vidět zlepšení – chlapec nebyl tak roztěkaný a neklidný, spolupracoval, jevil se klidně a soustředěně. Oba zácvikové úkoly chlapec správně vyřešil. Při vstupní diagnostice tento subtest nedokončil a získal 6 bodů. Při výstupní diagnostice tento subtest nejen dokončil, ale získal v něm **celkem 10 bodů** (10/16 bodů). Ze získaných údajů tedy vyplývá, že byl chlapec úspěšnější při výstupním, i když bodový rozdíl nebyl nijak veliký.

Stálost tvaru: Zácvikové úkoly chlapec vyřešil správně. Ve vstupním šetření tento subtest nedokončil a měl málo bodů, celkem 6. Oproti tomu ve výstupním šetření byl chlapec úspěšnější. Nejen, že tento subtest dokončil celý, ale dokonce v něm získal **celkem 11 bodů** (11/16 bodů). Ze získaných dat je tedy zřejmé, že u tohoto chlapce došlo ke zlepšení v oblasti vnímání a stálosti tvarů.

Sekvenční paměť: Časový interval 5 sekund na zapamatování prvků mu nevyhovoval. Chlapec se snažil, ale některé prvky mu splývají. Snažil se zapamatovat si aspoň nějakou část z řady, snažil se najít si v tom vlastní systém. Oba zácvikové úkoly chlapec vyřešil správně. Při vstupní diagnostice chlapec tento subtest nedokončil (ukončeno po 74. úkolu) a získal celkem 7 bodů. Při výstupním šetření chlapec taktéž tento subtest nedokončil a získal **celkem 8 bodů** (8/16 bodů). Ze získaných dat vyplývá, že rozdíl mezi vstupním a výstupním šetření zrakového vnímání byl minimální.

Figura – pozadí: Chlapec byl klidnější, než při vstupním šetření, více se také na danou činnost soustředil. Chlapec oba dva zácvikové úkoly vyřešil správně. Ve vstupním šetření chlapec tento subtest nedokončil (skončil po úkolu č. 89) a získal celkem 5 bodů. Oproti tomu při výstupním testování chlapec získal **celkem 10 bodů** (10/16 bodů) a subtest celý dokončil. Je tedy zřejmé, že u chlapce došlo ke zlepšení, které však není výrazné.

Uzavřenost tvaru: Závčkové úkoly chlapec vyřešil správně a bez problému. Chlapec subtest při vstupní diagnostice zrakového vnímání nedokončil a získal v něm celkem 7 bodů. Oproti tomu při výstupním šetření chlapec nejen, že subtest dokončil celý, ale získal v něm podstatně více bodů než při vstupní diagnostice, a to konkrétně **12 bodů** (12/16 bodů). Zlepšení v této sekci u tohoto chlapce je podloženo získanými daty z realizované vstupní a výstupní diagnostiky. Jeho zlepšení je tedy výraznější.

Závěr testování zrakového vnímání: Chlapec získal ve výstupní diagnostice TVPS, ve většině subtestů 10 bodů nebo více, jak 10 bodů. Jeho výsledky jsou v těchto subtestech tedy průměrné vzhledem k uvedené normě amerického testu zrakového vnímání. Obtíže se u chlapce projeví v subtestech zaměřených na zrakové rozlišování a sekvenční paměť, kde chlapec neudělal téměř žádný pokrok nebo nedosáhl výrazného zlepšení na konci šetření. Na základě výsledků však došlo po realizaci pedagogické intervence k mírnému zlepšení úrovně zrakového vnímání.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Chlapec v tomto subtestu získal celkem **15 bodů** (15/21 bodů). V **Bloku I** měl chlapec problémy s rozpoznáním slabik u skupiny slov „*šála, šátek, šiška; houba, husa, housle; pekař, pěna, pero; zelí, země; zima*“. V **Bloku II** měl problém u skupiny pseudoslov „*vota, votín, věpel; čevíme, čatovis, čemenro*“. Ve výstupním šetření získal chlapec o něco více bodů, než v diagnostice vstupní. Bodový rozdíl byl však u chlapce minimální, ale jeho úspěšnost byla vyšší.

Skládání slabik: Oproti vstupnímu testování subtestu, který byl zaměřený na skládání slabik ze zvukových jednotek, došlo u chlapce k mírnému zlepšení, které dokazuje jeho konečný a celkový počet bodů. Chlapec získal **celkem 18 bodů** (18/24 bodů), což je o něco lepší výsledek, než při vstupním testování. Vzhledem k jeho věku bychom však očekávali získání plného počtu bodů, ale to je vzhledem k jeho oslabení v řečovém projevu prakticky nemožné. Chlapec byl úspěšnější tedy při diagnostice výstupní. Chlapec nedokázal seskládat například tato slova a pseudoslova: „*harmonika, mochomůrka, bavránek vysahává, nápolníček*“.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: Stejně jako při vstupním šetření, byla u chlapce využita varianta 2, která je určena starším dětem. Ve výstupním šetření dosáhl chlapec **celkem 20 bodů** (20/35 bodů), což je vzhledem k jeho věku málo. Na základě srovnání výsledků ze vstupní a výstupní diagnostiky byl chlapec úspěšnější při výstupním testování.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Cílem bylo co nejrychlejší jmenování za sebou jdoucích obrázků, které u chlapce bylo na lepší úrovni. K testování byly využity opět obě sady (sada 1 a 2), ve kterých chlapec **neudělal žádnou chybu**. Čas první sady byl o něco delší než u sady 2 – **1 minuta 40 sekund**. Čas sady 2 byl o něco málo lepší – **1 minuta 36 sekund**. Chlapec se lépe a po delší dobu dokázal soustředit na dané cvičení. Jeho celkový výsledek z výstupního testování této oblasti, je na základě vstupního a výstupního šetření, o něco lepší, než při vstupní diagnostice. U chlapce tedy došlo k mírnému pokroku v oblasti pozornosti, ale jeho výsledek je spíše průměrný. Je totiž nutné brát v úvahu, že jeho výsledek by měl být, vzhledem k jeho věku, na mnohem lepší úrovni, protože dle norem testu, by se měl chlapec pohybovat v nadprůměru.

Opakování pseudoslov: Chlapec měl s tímto subtestem největší problémy, a to jak při diagnostice vstupní, tak výstupní. Chlapec na konci šetření získal v tomto subtestu **celkem 11 bodů** (11/22 bodů). U chlapce se objevily značné problémy v opakování některých pseudoslov. Opakování bylo nadále ovlivněno jeho řečovou poruchou (vícečetná porucha artikulace). Chlapec měl při výstupní šetření problémy s těmito pseudoslovy: „*varát, tákípaš, sákuhněl, chůmuramka, kočtolou, klešipamke, chůmuramka, hamikaron,...*“. Při porovnání výsledků vstupního a výstupního šetření sice u chlapce došlo k minimálnímu zlepšení, chlapcovo zlepšení tedy není výrazné.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: Chlapec dokázal určit, zda je daná testovaná věta ve správném gramatickém znění či nikoliv. Chlapec získal v tomto subtestu **celkem 15 bodů** (15/16 bodů), rozdíl mezi výsledkem ze vstupní a výstupní diagnostiky posuzování gramatičnosti je však u chlapce minimální, nedošlo k jeho výraznému pokroku v této oblasti. Chlapec měl o 1 bod více při výstupním šetření, a tak můžeme hovořit o jeho vyšší úspěšnosti.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Chlapec správně určil, že všechny testované věty v tomto subtestu, jsou gramaticky nesprávné. Tyto věty (celkem 8) dokázal přetvořit do gramaticky správného znění. Na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření došlo u tohoto chlapce ke zlepšení, chlapec získal **plný počet bodů (8/8 bodů)**, byl tedy úspěšnější při výstupním testování gramatického uvědomování.

Morfologie: Morfologicko – syntaktická rovina jazyka je u chlapce nenarušena. Chlapec dokáže správně vytvořit tvar slova v množném čísle, správně užívá minulý, přítomný a budoucí čas, správně používá předložky i tvary sloves. Chlapec získal

v tomto subtestu zaměřeném na gramatiku **celkem 30 bodů** (30/30). Rozdíl mezi výsledky vstupního a výstupního testování morfologie je u chlapce znatelná, avšak minimální. Chlapec byl tedy ve výstupním šetření úspěšnější, než na začátku šetření.

Porozumění gramatické: Chlapec spolupracoval lépe a reagoval na jednotlivé slovní pokyny okamžitě, úkol pochopil. Věděl, co je obsahem dané testované věty, kterou slyšel, jeho odpovědi tedy nebyly založeny na náhodě. U některých konkrétních vět bylo zapotřebí větu ještě jednou zopakovat. V tomto subtestu získal na konci testování **plný počet bodů – celkem 22 bodů** (22/22 bodů). Na začátku šetření získal v tomto subtestu méně bodů, což znamená, že byl úspěšnější při testování výstupním.

Slovník: Chlapec při výstupním testování tohoto subtestu získal celkem ve **Slovníku 1 plný počet bodů (40/40 bodů)** na rozdíl od vstupního šetření, kde získal celkem 37 bodů. V subtestu **Slovník 2** získal chlapec **celkem 32 bodů** (32/40 bodů), při vstupní diagnostice získal v tomto subtestu bodů méně. U chlapce tedy došlo ke zlepšení a jeho slovní zásoba byla rozvinuta.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Úspěšnější byl chlapec na konci šetření Diagnostiky jazykového vývoje, což dokazují výsledky z tohoto standardizovaného testu. Výsledky chlapce jsou vzhledem k jeho oslabení v řečové oblasti a v oblasti vnímání na optimální úrovni. Po pedagogické intervenci se chlapec jeví ve výsledcích Diagnostiky jazykového vývoje na lepší úrovni, než na začátku šetření.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Po vyhodnocení výstupního testování Rey-Osterriethovy komplexní figury získal chlapec v **reprodukcí TKF podle předlohy** (Obr. 16a) **celkem 18 bodů**. Doba reprodukce TKF podle předlohy trvala **3 minuty a 4 sekundy**. Výsledek odpovídá podle normy testu **známce 4**, výsledek je v reprodukci TKF podle předlohy tedy podprůměrný. V reprodukci TKF podle paměti (Obr. 16b) chlapec získal **celkem 21 bodů**, kdy časové trvání reprodukce bylo **2 minuty a 51 sekund**. Chlapcův výsledek v reprodukci TKF z paměti podle uvedené normy a věku testu odpovídá **známce 1**, jde o výrazný nadprůměr, s čímž souhlasí i velmi krátký čas, ve kterém chlapec kresbu reprodukoval. Z jednotlivých uvedených reprodukcí (Obr. 16a, 16b) vyplývá, že chlapec postupoval systematicky, plánovitě.



Obr. 16 Výstupní reprodukce TKF u chlapce 1 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Chlapec se na konci šetření na tento test těšil nejvíce, bylo na něm vidět, že ho test baví. Velice dobrý a nadprůměrný výsledek chlapec dosáhl v reprodukci TKF z paměti, kde byly jednotlivé segmenty kresby propracovanější než u reprodukce TKF podle předlohy, což nám dokazují výše přiložené reprodukce TKF (Obr. 16a, 16b). Výstupní čas reprodukce z paměti byl velmi krátký, rekordní, reprodukce trvala 2 minuty a 51 sekund, což dokazuje nadprůměrný výsledek.

6.11.3 Shrnutí

S chlapcem se mi pracovalo při některých standardizovaných testech (Diagnostika jazykového vývoje) o něco hůře, než s dívkami, protože chlapec není tak komunikativní jako testované dívky 1 a 3, které jednotlivé testy pojaly jako jednu velkou hru. V některých činnostech nebyla spolupráce s chlapcem stoprocentní, chlapec se často bál selhání, bál se, že úkoly nezvládne, musela jsem ho častěji a individuálně motivovat a chválit, což nebylo vždy úplně lehké. Chlapec se dokázal soustředit, potřeboval však být k aktivitám vhodně a pozitivně podněcován a motivován.

Na začátku šetření jsem věděla, že je chlapec oproti ostatním jeho vrstevníkům v obou sledovaných a rozvíjených oblastech (vnímání a řeči) oslabený, že jeho výsledky budou ve srovnání s ostatními na mnohem horší úrovni.

V některých subtestech **Diagnostiky jazykového vývoje** (Tab. 7) mne upřímně překvapil, v jiných nepovedených úkolech jednotlivých subtestů byl skleslý a smutný ze svého neúspěchu, ale vždy jsem se snažila v hodnocení daných úkolů najít něco pozitivního, a proto si myslím, že chlapec z tohoto důvodů nakonec při testování jednotlivých standardizovaných testů vydržel a nakonec i spolupracoval. Je třeba brát v úvahu, že standardizovaný test je **učen pro děti do 5,5 let**, tudíž kdyby byl chlapec

testován dříve, jeho výsledky v jednotlivých subtestech by byly nižší, tedy mnohem horší. I když bychom u tohoto chlapce čekali právě lepší výsledky, je nutné brát v úvahu jeho oslabení. Ve **standardizovaném testu Diagnostika jazykového vývoje** byl úspěšnější na konci šetření, což znamená, že u něho po realizaci pedagogické intervence došlo k pokroku v jednotlivých oblastech (vnímání a řeči).

Tab. 7 Diagnostika jazykového vývoje u chlapce 1

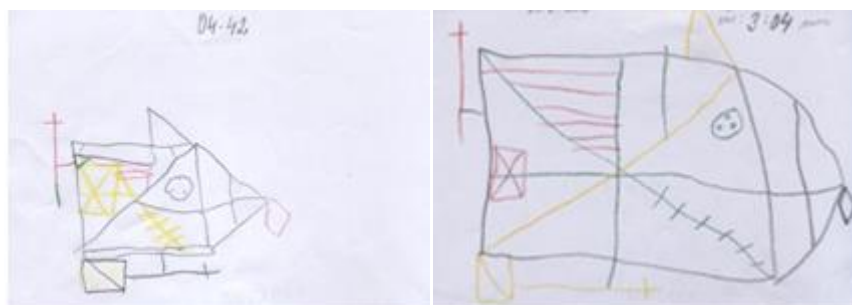
Subtest	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	Dos./Max.	Percentil	Dos./Max.	Percentil
Rozpoznávání slabik	10/21	11	15/21	81
Skládání slabik	16/24	87	18/24	59
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch	16/35	10	20/35	41
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	130	100	120	98
Opakování pseudoslov	10/22	3	11/22	3
Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti	14/16	78	15/16	87
Gramatické uvědomování – opravování vět	6/8	79	8/8	100
Morfologie	27/30	77	30/30	100
Porozumění gramatické	16/22	36	22/22	100
Slovník 1	37/40	88	40/40	100
Slovník 2	29/40	7	32/40	32

Tab. 8 Test zrakového vnímání u chlapce 1

Subtest	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Body	Body
Zrakové rozlišování (diskriminace)	4	7
Paměť	6	11
Prostorové vztahy	6	10
Stálost tvaru	6	11
Sekvenční paměť	7	8
Figura-pozadí	5	10
Uzavřenost tvaru	7	12

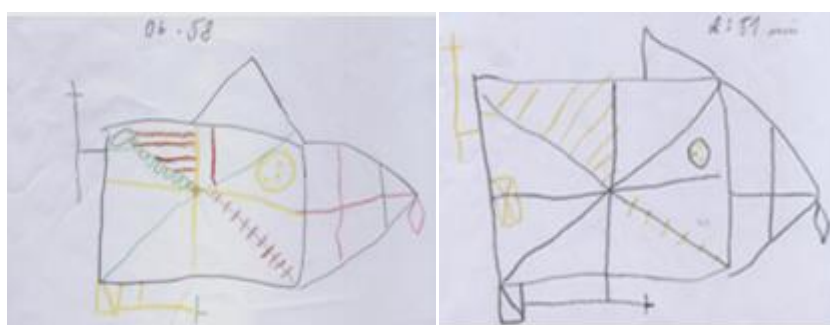
Při testování **standardizovaného Testu zrakového vnímání (TVPS)** spolupracoval chlapec mnohem lépe, než při diagnostice jazykového vývoje. Na základě jeho výsledků ze vstupního a výstupního šetření (Příloha D) zrakového vnímání je jasné, že u chlapce došlo ke zlepšení a po realizaci pedagogické intervence

došlo k pokroku v této oblasti. Oblast zrakového vnímání je oproti vstupnímu šetření posílena.



Obr. 17 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u chlapce 1 a) vstupní b) výstupní

Ve **standardizovaném testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** chlapec postupoval, dle mého názoru, plánovitě a systematicky, až při výstupní reprodukci TKF podle předlohy. Při **vstupním testování** Rey-Osterriethovy komplexní figury znázornil některé segmenty kresby nesprávně, některé jsou špatně umístěny nebo jim chybí určité části (Obr. 17a) a získal **celkem 14 bodů**. Ve **výstupní reprodukci TKF podle předlohy** již vidíme (Obr. 17b), že u chlapce došlo k uvědomění si a některých konkrétních segmentů a jejich přesnější znázornění, které však není stále ideální. Chlapec dosáhl při výstupní reprodukci TKF podle předlohy **celkem 18 bodů**. Výsledky nám dokazují, že byl chlapec úspěšnější na konci průzkumného šetření v reprodukci TKF podle předlohy, tedy po realizaci pedagogické intervence.



Obr. 18 Srovnání reprodukce TKF z paměti u chlapce 1 a) vstupní b) výstupní

Při vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury nebyl chlapec v **reprodukci TKF z paměti** tak úspěšný, což je patrné z uvedených reprodukcí výše (Obr. 18a). Chlapec získal v této reprodukci **celkem 17,5 bodů**, kdy takovému výsledku podle normy a věku standardizovaného testu odpovídá **známka 2**. Ve **výstupní**

reprodukcí TKF z paměti se chlapec ještě zlepšil, jeho kresba z paměti je systematická, jednotlivé segmenty kresby jsou přesněji provedené než při vstupním testování. Chlapec si byl při výstupní reprodukci TKF z paměti sám sebou velice jistý a dosáhl, dle normy standardizovaného testu na **známku 1**, získal **celkem 21 bodů**. Z časového hlediska byl chlapec při reprodukci TKF z paměti ve výstupním testování o dost rychlejší. Jeho výkon ve výstupním testování odpovídá dle normy standardizovaného testu oblasti nadprůměru. Hodnocení všech reprodukcí je založeno na subjektivním pohledu hodnotitele.

6.12 Případová studie chlapce 2

Pedagogická diagnostika

Vstupní diagnostika chlapce probíhala ve 4 letech a 9 měsících, kdy v tomto věku byly testovány standardizované testy Diagnostika jazykového vývoje a zahraniční Test zrakového vnímání (TVPS). Vstupní testování Rey-Osterriethovy komplexní figury (TKF) probíhalo v 5 letech a 2 měsících. Ve věku 5 let a 2 měsíců probíhalo výstupní šetření TVPS a Diagnostiky jazykového vývoje. Výstupní testování TKF proběhlo u chlapce ve věku 5 let a 7 měsíců.

Pedagogická diagnostika u chlapce byla prováděna především prostřednictvím přímého pozorování dítěte, a to během činností uskutečňovaných v mateřské škole, po celou dobu výzkumného šetření. Data o dítěti byla zjištěna také na základě dlouhodobé, systematické a především individuální práce s konkrétním dítětem. U chlapce byly posuzované oblasti vývoje, na základě kterých byl utvořen profil dítěte.

Spontánní hra: Chlapec si hraje často sám, jen někdy vyhledává společnost ostatních dětí. Nikdy si však nehraje ve velké skupině dětí. Jeho hra je část jednotvárná – hry s vláčky, s kostkami, s kinetickým pískem či s legem. U činností dlouho nevydrží, často vystřídá více her a činností. S dětmi hraje stolní hry (Člověče, nezlob se), nedovede se však smířit s prohrou, často se urazí a je podrážděný. Pravidla při různých hrách spíše nedodrжуje. Chlapec si pravidelně a rád kreslí a maluje.

Motorika: Chlapec je spíše neobratný, pohyby jsou nekoordinované. Oblast motoriky je celkově na velice špatné úrovni. Často nedokáže napodobit jednoduchý pohyb dle vzoru. Nezvládá hodit ani chytit míč, problémy mu dělá i lezení. Při překonávání překážek je nejistý. Zvládne nízké překážky, střídá běh a chůzi. Obtíže má chlapec i v balančních cvičeních. Chlapec celkově neprojevuje zájem o spontánní

ani řízené pohybové aktivity. Jemná motorika je také na špatné úrovni. Chlapec neumí samostatně stříhat, a to ani po čáře, avšak samostatně lepí. Nevládá manipulaci s drobnými předměty, namotávání bavlnky, navlékání korálků. Oblast motoriky je tedy dosti podprůměrná.

Vnímání (percepce): Zrakové vnímání je spíše na průměrné úrovni. Chlapec pozná, vyhledá a pojmenuje základní a vedlejší barvy i jejich odstíny. Není však schopen odlišit více překrývajících se obrázků (více jak 2). Dokáže vyčlenit jednoduchý obrázek, který je od ostatních odlišný, najde správný stín k obrázku, vyhledá dvojici shodných obrázků. Poskládá celek ze 4 částí. Složitější tvar rozložený na více částí není schopen složit do celku. Je schopen si zapamatovat ze skupiny předmětů maximálně 3 z 5. **Sluchové vnímání** je na velice špatné úrovni vzhledem k jeho věku – je podprůměrné. Chlapec má problémy s lokalizací zvuku či hlasu, ale dokáže poznat jednotlivé předměty podle zvuku či lidi podle hlasu. Píseň podle melodie nepozná, není schopen vyslechnout krátkou pohádku. Některá jednoduchá slova vytleská na slabiky, neurčí však, na jakou hlásku dané slovo začíná či končí. Často mívá problém i s vytvoření jednoduchého rýmu (drak – mrak), sám však určí, která slova se rýmují. Často samostatně nevymyslí nějaké slovo na konkrétní hlásku. Nedokáže analyzovat jednotlivé hlásky v jednoslabičném slově, není schopen napodobit jednoduchý rytmus. Z oblasti prostorového vnímání chlapec dokáže určit pravou a levou stranu v prostoru, na ploše je to pro něho složitější a často se splete. Má osvojené základní prostorové pojmy (na, v, nahoře, dole, nad, pod, před, za), určí, co se nachází daleko a co blízko. Orientuje se v částech dne (ráno, poledne, noc), je schopen přiřadit jednotlivé činnosti. Neorientuje se v pojmech především pozítří, má problémy seřadit správně dějovou posloupnost (pohádka), neorientuje se také v měsících a dnech v týdnu.

Lateralita, grafomotorika: Chlapec je vyhraněný levák. Psací náčiní drží křečovitě, avšak správně – špetkový úchop. Tahy nejsou plynulé, v jeho grafickém znázorňování se spíše vyskytují čáry přerušované, kostřbaté. Má problémy s grafickým znázorněním některých prvků (vlnovka, klíčky, ostré zuby). Postavení ruky při psaní je nesprávné, ruka je nadměrně ohýbána a často si stěžuje, že ho ruka po krátké chvíli bolí.

Řeč a řečový projev: Lexikálně – sémantická rovina jazyka není u chlapce narušena. Chlapec běžné věci a předměty na obrázku, chápe jednoduchý vtip a hádanky, vytvoří nadřazený pojem k některým pojmům. Chlapec však není schopen zreprodukovat jednoduchou básničku či říkanku, popsat obrázek, nechápe jednoduché protiklady, sestavit dějovou posloupnost, vyprávět podle obrázku či vyslechnout

pohádku či čtený příběh. **Morfologicko – syntaktická rovina** řeči je u chlapce narušena. Chlapec mluví ve větách, netvoří souvětí, ale mluví ve větách jednoduchých. Hojně využívá dysgramatismy, což by vzhledem ke svému věku již neměl, mluví gramaticky nesprávně. Neužívá všechny druhy slov, ale rozlišuje jednotné a množné číslo. **Foneticko – fonologická rovina** jazyka je u chlapce bezpodmínečně narušena. Chlapec není artikulačně obratný, má problém s vícečetnou patlavostí hlásek. Chlapec špatně vyslovuje hlásky K, G, H, CH, C, S, Z, Č, Š, Ž, L, R a Ř. Chlapec dochází ke klinickému logopedovi. **Pragmatická rovina** řeči není u chlapce narušena, chlapec svou řeč v běžném životě užívá. Rád vyhledává partnery pro komunikaci, rád sděluje prožitky a zážitky, rád si s ostatními ve třídě povídá, vyhledává příležitost pro komunikaci. Jediným problémem je, že mu často děti ani dospělí nerozumí vzhledem k jeho vícečetné patlavosti hlásek. Vzhledem k tomuto narušení komunikačních schopností chlapce není možné, aby předal vzkaz. Umí zformulovat jednoduchou otázku, mluví v jednoduchých větách, ale i tak mu není rozumět. Při komunikaci se zásadně nedívá na toho, s kým mluví.

Kognitivní procesy (myšlení, paměť): Oblast myšlení je u tohoto chlapce na velmi špatné úrovni. Chlapec nedokáže zformulovat otázku, není schopen často ani odpovědět na kladené otázky. Úroveň paměti je také na velice špatné úrovni, chlapec si špatně vybavuje jednotlivé informace, funguje u něho spíše krátkodobá paměť. Není schopen si zapamatovat ani krátké texty, nepozná, co nebo kdo v prostoru chybí. Jeho úroveň paměti a myšlení není vzhledem k jeho věku adekvátní.

Pozornost, soustředěnost: Chlapec se na činnosti soustředí jen velmi krátkou chvíli, vzhledem k jeho věku je jeho koncentrace na výrazně podprůměrné úrovni. Na řízenou činnost se soustředí jen chvíli, maximální doba udržení pozornosti 5 minut. Často nevydrží u činnosti do konce, od činností často odbíhá, nevydrží u jedné činnosti delší dobu. Úroveň pozornosti není vzhledem k jeho věku optimální.

Před - matematické dovednosti: Chlapec pozná, vyhledá podle pokynu a pojmenuje základní geometrické tvary kruh a čtverec, trojúhelník a obdélník nedokáže samostatně pojmenovat. Orientuje se v číselné řadě 0 – 10. Poznává číslice v číselné řadě od 0 – 5. Chlapec dokáže třídit předměty či obrázky podle určitých kritérií či vlastností do jednotlivých skupin (dle druhu, barvy a velikosti). Určí počet prvků ve skupině v číselné řadě od 0 – 10.

Psychosociální oblast: Chlapec si často hraje sám nebo s mladšími dětmi, hlavně s chlapci. I přes svou artikulační neobratnost je komunikativní. V kolektivu dětí

se projevuje spíše pozitivně. Nerespektuje stanovená pravidla ve skupině ani při hře či komunikačním procesu, často prosazuje sám sebe a nemyslí na ostatní. Nedokáže být empatický, vcítit se do pocitů druhých. Těžko se orientuje ve vlastních pocitech. Zásadně nezdraví a nerozloučí se, když odchází. S dětmi se při hře domlouvá, nerad spolupracuje s ostatními. Na situace reaguje občas nepřiměřeně, bývá konfliktní. Pokud něco potřebuje, slušně nepožádá, vše bere jako samozřejmost.

Závěr: Tohoto chlapce, jsem do výzkumného vzorku zařadila na základě depistáže a údajů z pedagogické diagnostiky, protože se chlapec projevoval téměř ve všech oblastech vývoje jako podprůměrný. U chlapce je oslabena řečová oblast, oblast vnímání, rozumová oblast, oblast kognitivních procesů, ale i oblast pozornosti.

6.12.1 Vstupní diagnostika

Vstupní diagnostika u tohoto chlapce byla prováděna na základě dlouhodobé individuální práce s dítětem. U chlapce byly taktéž využity k průzkumnému šetření jednotlivé standardizované testy, jejichž výsledky byly následně zpracovány do vytvořených tabulek (Příloha E).

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Úroveň soustředěnosti neodpovídá vzhledem k jeho věku. Chlapec zácvikové úkoly zvládl oba a správně v nich odpověděl. Subtest 1 však byl ukončen již po úkolu č. 4, protože chlapec 3x po sobě špatně odpověděl – měl tedy 0 bodů. V tomto subtestu tedy získal **1 bod** (1/16 bodů), což značí silný podprůměr vzhledem k jeho věku. Domnívám se, že oblast vnímání je silně oslabena.

Paměť: Jednoduché či známé tvary si chlapec dokázal zapamatovat, s těmi složitějšími měl problém. Jeho paměť je spíše podprůměrná. Chlapec potřeboval více času na to, aby se díval na jeden obrázek či tvar, osvědčilo se nám cca 15 sekund. Zácvikové úkoly chlapec zvládl oba dva a dokázal je určit správně. Subtest 2 však nedokončil, subtest byl ukončen již po 21. úkolu, chlapec měl 3x za sebou 0 bodů. Celkové bodové hodnocení je tedy **2 body** (2/16 bodů), což je velice špatný výsledek vzhledem k věku dítěte.

Prostorové vztahy: Chlapec pracoval pomalu, potřeboval slovní vedení. Na výsledky byla zapotřebí delší časová náročnost na jeho práci. Jeho soustředěnost je velice špatná. Oba zácvikové úkoly zvládl a správně je vyřešil. Subtest 3 byl ukončen již po úkolu 41, kdy měl chlapec ve svých odpovědích 3x za sebou 0 bodů. Chlapec

tedy ani tento subtest nedokončil. Celkem v tomto subtestu získal **4 body** (4/16 bodů). Tento bodový stav je vzhledem k věku neadekvátní.

Stálost tvaru: Zácvikové úkoly chlapec zvládl, potřeboval však delší čas na určení tvaru, určil oba zácvikové úkoly správně. Subtest 4 nedokončil, musel být ukončen u chlapce po odpovědi u úkolu č. 58, kdy měl chlapec 3x po sobě v odpovědích 0 bodů. Chlapec potřeboval delší časový interval na určení jednoho obrázku a celkově na svou práci. Snažil se, ale pozornost byla na velmi nízké úrovni (cca 5 minut). Celkový počet bodů byl v tomto subtestu **4 body** (4/16 bodů).

Sekvenční paměť: Chlapec potřebuje na zapamatování delší čas než 5 s. Velice špatná je oblast paměti, zapamatuje si jednoduché obrázky, které jdou za sebou nebo jsou na jedné ploše, složité tvary si chlapec nedokáže zapamatovat. Zácvikové úkoly byly chlapcem správně vyřešeny. Subtest 5 byl u chlapce ukončen již po odpovědi v úkolu č. 71, protože měl chlapec 3x po sobě v odpovědích 0 bodů. Celkem v této testované sekci zaměřené na sekvenční paměť získal **4 body** (4/16 bodů).

Figura – pozadí: První zácvikový úkol určil špatně, druhý určil správně. Subtest 6 nedokončil, byl u chlapce ukončen po odpovědi v úkolu č. 85, kdy měl chlapec 3x po sobě v odpovědích 0 bodů. Celkem v tomto subtestu získal 1 bod, což je opravdu silný podprůměr.

Uzavřenost tvaru: Bylo zapotřebí mu několikrát opakovat zadání, nespěchat na něho. U činnosti vydržel krátce, pozornost byla min. 5 minut. Oba zácvikové úkoly zvládl a určil správně. Subtest 7 také nedokončil, musel být ukončen u chlapce již po úkolu č. 102, kdy měl chlapec 3x po sobě ve svých odpovědích 0 bodů. Bodové hodnocení je **celkem 2 body** (2/16 bodů). Na chlapce byly tyto úkoly vzhledem k jeho oslabení velice těžké.

Závěr testování zrakového vnímání: Dle výsledků získaných ze vstupní diagnostiky **Testu zrakového vnímání** je úroveň zrakového vnímání u tohoto chlapce **výrazně podprůměrná**. Norma standardizovaného testu zrakového vnímání uvádí jako průměrnou hodnotu, hodnotu 10, tedy dosažení 10 bodů v jednotlivých subtestech TVPS. Výsledky chlapce nejsou vzhledem k jeho věku adekvátní. Chlapec se na základě výsledků z TVPS projevuje oslabeně v oblasti zrakového vnímání.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Cílem bylo rozpoznání počáteční slabiky v jednotlivých slovech. Při vstupním šetření získal chlapec **celkem 2 body** (2/21 bodů), což je podprůměrný

výsledek vzhledem k jeho věku. Měl obrovské potíže s určením počátečních slabiky téměř ve všech slovech. Na většinu nedokázal odpovédět.

Skládání slabik: Tato činnost byla pro chlapce celkem zábavná, jako u všech byl tento subtest motivován hrou „*Na robotí řeč*“. Chlapec celkem získal **13 bodů** (13/24 bodů). U většiny testovaných slov bylo využito druhé výzvy, tedy k opakování slova po jednotlivých zvukových jednotkách (slabikách). Chlapec v některých případech vůbec neodpověděl, nereagoval.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovech: Tento subtest hodnotil úroveň fonemického sluchu. K testování byla využita **varianta 2**, která je složitější, protože je určena starším dětem. Chlapec celkem získal **10 bodů** (10/35 bodů). Vzhledem k jeho věku, ve kterém byl testován, bychom očekávali lepší výsledek, dle norem, které standardizovaný test uvádí.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Subtest obsahoval dvě sady po 40 obrázcích, přičemž výsledky byly vyhodnocovány průměrným časem a průměrným počtem chyb. V obou sadách subtestu neudělal chlapec žádnou chybu. U jmenování obrázků ze **sady 1** byl jeho čas **2 minuty a 55 sekund**. Při jmenování obrázků ze **sady 2** byl čas o něco lepší **2 minuty a 27 sekund**, chlapec samovolně zrychlil. U chlapce je na velmi špatné úrovni oblast pozornosti, proto neměl v rychlém jmenování obrázků dobré časové výsledky, a proto dle norem standardizovaného testu je jeho úroveň podprůměrná. Vzhledem k věku bychom očekávali i v této oblasti lepší výsledky.

Opakování pseudoslov: Při vstupním testování chlapec velice špatně a chybně reagoval na testovaná pseudoslova. Všechny pseudoslova, až na jedno, nedokázal zopakovat a u všech bylo využito opakování. Chlapec měl v tomto subtestu velice špatný výsledek, byl silně podprůměrný. Jeho neúspěch byl ovlivněn jeho řečovým oslabením v podobě nesprávné a mnohočetné artikulace jednotlivých hlásek, až na samohlásky. Celkový počet bodů je celkem **1 bod** (1/22 bodů), což je vzhledem k jeho věku nepřiměřený a silně podprůměrný výsledek.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: U všech testových vět tohoto subtestu dokázal určit, zda jsou gramaticky správně či nesprávně utvořeny. Jeho neúspěch byl založen především na nesprávném vytvoření věty, neobsahovala všechny slova nebo byla některá slova nahrazena úplně jinými. U některých vět nedokázal chlapec větu vůbec opravit, ale slyšel, že je špatně vytvořená. Ve všech testovaných větách bylo u chlapce zapotřebí zopakování, na první výzvu nereagoval. Získaný počet

bodů ve vstupním testování je **celkem 9 bodů** (9/16 bodů). Jeho výsledek je podprůměrný.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Ve vstupním testování získal chlapec v tomto subtestu **celkem 7 bodů** (7/8 bodů), oproti ostatním subtestům se mu v tomto subtestu zaměřeném na gramatiku českého jazyka dařilo. Chlapec spolupracoval, neodpovídal sice ihned. Chybu udělal v opravení věty, která podle chlapce zněla takto: „*Soudek nese prasátko*“. Chlapec špatně utvořil slovosled.

Morfologie: V morfologicko – syntaktické rovině jazyka je chlapec dle výsledků na průměrné úrovni vzhledem k věku, ve kterém byl testován. Chlapec získal **celkem 22 bodů** (22/30 bodů). Největší obtíže mu dělal **Blok III** „*Co je dnes a co bylo včera?*“. V každém z testovaných bloků subtestu kromě **Bloku II** „*Co lidé dělají*“ udělal chybu.

Porozumění gramatické: Na základě obrázků měl chlapec ukazovat, to co v danou chvíli slyší. Chlapec reagoval vždy až na druhou výzvu, muselo tedy dojít k zopakování jednotlivých vět, protože se chlapec plně nesoustředil. Největší problém měl chlapec v **Bloku III** „*Pády a slovosled*“. Celkem získal **9 bodů** (9/22 bodů). Opět bychom u něho předpokládali, vzhledem k jeho věku mnohem lepší výsledek.

Slovník: Slovní zásoba chlapce je na špatné úrovni. V subtestu **Slovník 1** získal chlapec **celkem 33 bodů** (33/40 bodů). Podle předložených obrázků nedokázal určit například slova: „*květ, sloup, hrozí, posiluje, vidle, nůž, cesta*“. Některá slova v subtestu Slovník 1 musela být chlapci zopakována, než odpověděl. V subtestu **Slovník 2** získal chlapec **celkem 27 bodů** (27/40 bodů). I v tomto subtestu musela být některá slova chlapci zopakována. Chlapec měl obtíže například s těmito slovy: „*nese, cesta, paroží, krajíc, sypký, dobytek, hodinář, kopretina, aj.*“. Vzhledem k jeho věku bychom předpokládaly větší počet bodů a méně opakování.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Sluchové vnímání a oblast řeči je u chlapce narušena. Chlapec vykazuje výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání a řeči. Na základě získaných výsledků ze standardizovaného testu **Diagnostiky jazykového vývoje** se domnívám, že oblast řeči i sluchového vnímání je u chlapce **výrazně podprůměrná**.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Chlapec po vyhodnocení vstupní kresby Rey-Osterriethovy komplexní figury získal v reprodukci TKF podle předlohy (Obr. a) **celkem 7,5 bodů**, časové trvání kresby bylo

6 minut a 4 sekundy. Ve vstupní reprodukci TKF z paměti (Obr. b), která trvala **5 minut a 39 sekund**, získal chlapec **celkem 5,5 bodů**. Hodnocení je založeno na subjektivitě hodnotitele jednotlivých reprodukcí TKF. Na reprodukci TKF z paměti (Obr. b) můžeme vidět, že chlapec nepracuje plánovitě, některé segmenty kresby nejsou vůbec znázorněny, jiné jsou znázorněny nesprávně, jinde chybí jejich další části anebo jsou špatně umístěny. U reprodukce z paměti celou kresbu zrcadlově otočil, což dokazuje oslabení i v prostorových vztazích.

Chlapec má problémy vybavit si viděné tvary, často si jednotlivé tvary plete, překrývají se mu. Chlapec byl při vstupní diagnostice Rey-Osterriethovy komplexní figury ve věku, pro který není uvedena norma standardizovaného testu, bylo mu 5 let a 2 měsíce. Norma je uvedena až pro děti od 5 let a 6 měsíců, a proto jeho výsledky byly hodnoceny k normě této věkové hranice.



Obr. 19 Vstupní reprodukce TKF u chlapce 2 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Chlapec dosáhl při vstupním testování Rey-Osterriethovy figury v reprodukci TKF podle předlohy celkem 7,5 bodů, které značí u chlapce **výrazně podprůměrný** výsledek standardizovaného testu TKF, protože tento výsledek odpovídá, dle normy testu, **známce 5**, která značí výrazný podprůměr. Ještě hůře dopadl chlapec v reprodukci TKF z paměti, kde celkem získal 5,5 bodů, které odpovídají podle normy a věku chlapce **známce 4**. Jelikož otočil celou kresbu zrcadlově, domnívám se, že by byl chlapec zhodnocen nakonec jiným hodnotitelem i **známkou 5**. Jeho úroveň paměti, zrakového vnímání je dle testu výrazně podprůměrná.

Závěr vstupní diagnostiky

Na základě výsledků ze zahraničního **Testu zrakového vnímání (TVPS)** byly u chlapce zjištěny výrazné obtíže v oblasti zrakového vnímání, tyto obtíže se projevíly

a potvrdily také při testování standardizovaného testu **Rey-Osterriethovy komplexní figury**, kde chlapec skončil **výrazně podprůměrně**. Ve vstupní diagnostice řečové oblasti, která probíhala prostřednictvím **standardizovaného testu Diagnostika jazykového vývoje**, skončil chlapec také výrazně podprůměrně. Výsledky ze všech využitých standardizovaných testů, nám značí **výrazné obtíže** u tohoto chlapce, které jsou vzhledem k jeho věku **neadekvátní**, dle mého názoru je zapotřebí vyšetření PPP.

6.12.2 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika chlapce obsahuje určitá data o jeho případném zlepšení či zhoršení, a to v oblastech zrakového vnímání a jazykových dovedností. Obsažená data výstupní diagnostiky byla zjišťována na konci období průzkumného šetření, a to na základě individuální, dlouhodobé a systematické práce s dítětem.

Test zrakového vnímání (TVPS)

Zrakové rozlišování (diskriminace): Chlapec se snažil, aby byl úspěšný, snažil udržet pozornost na delší dobu. Zácvikové úkoly vyřešil chlapec správně. Subtest 1 musel být ukončen dříve, protože chlapec 3x za sebou odpověděl nesprávně. Subtest byl ukončen po 8. úkolu a chlapec získal celkem **4 body** (4/16 bodů), což je o něco více, než při vstupním testování. Oproti minulému testování zrakového vnímání se tedy o něco málo posunul, ale rozdíl u něho není výrazný.

Paměť: Chlapec pochopil zadání, jednoduché a známé tvary si dokáže zapamatovat, ve složitějších se ztrácí. Oba zácvikové úkoly vyřešil správně. Subtest 2 musel být přerušeno, nebyl tedy dokončen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl nesprávně. Oproti vstupnímu šetření tentokrát dosáhl **celkem 4 bodů** (4/16 bodů), z čehož vyplývá, že jeho zlepšení je pouze minimální.

Prostorové vztahy: Chlapec se soustředil dle mého názoru lépe, nebyl tak roztěkaný jako při vstupním testování. Snažil se u činnosti vydržet delší dobu, odpovídal po delším časovém intervalu, pracoval dle svého tempa. Oba dva zácvikové úkoly vyřešil správně. Subtest 3 byl ukončen po úkolu č. 46, protože chlapec měl 3x za sebou 0 bodů. Chlapec celkem získal v tomto subtestu **7 bodů** (7/16 bodů), z čehož vyplývá, že oproti vstupnímu šetření nastalo nepatrné zlepšení v této oblasti.

Stálost tvaru: Chlapec se snažil odpovídat, pochopil zadání, které jsem mu však během testování několikrát připomínala. Zácvikové úkoly byly správně vyřešeny. Subtest 4 nebyl dokončen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl nesprávně, subtest

skončil po úkolu č. 58 stejně jako při vstupním šetření. Při vstupní i výstupní diagnostice se nedokázal posunout ve stejných úkolech, které mu dělaly značné problémy. Při výstupním šetření zrakového vnímání měl **celkem 5 bodů** (5/16 bodů). Jeho zlepšení v tomto subtestu je tedy minimální.

Sekvenční paměť: Chlapec potřeboval delší časový interval na zapamatování si jednotlivých tvarů, které mu byly v řadách k zapamatování předloženy. Zácvikové úkoly zvládl a správně je vyřešil. Byly to jednoduché tvary, které zná. Subtest 5 byl ukončen dříve, protože chlapec měl ve svých odpovědích 3x za sebou 0 bodů. Oproti vstupnímu šetření, kde získal v tomto subtestu celkem 4 body a skončil po úkolu č. 71, se o něco málo zlepšil. Celkový počet bodů ve výstupním šetření je **6 bodů** (6/16 bodů), rozdíl tedy není u chlapce nijak výrazný.

Figura – pozadí: Oba zácvikové úkoly zvládl chlapec vyřešit správně. Subtest 6 byl ukončen dříve, nebyl dokončen celý, protože chlapec 3x za sebou odpověděl nesprávně. Subtest 6 byl ukončen po úkolu č. 88. Oproti minulému šetření se chlapec o něco málo zlepšil, získal v tomto subtestu při výstupním testování **celkem 3 bodů** (3/16 bodů). Rozdíly mezi vstupním a výstupním šetření nejsou výrazné, ale k nepatrnému zlepšení u chlapce došlo.

Uzavřenost tvaru: Zácvikové úkoly chlapec zvládl a vyřešil je správně. Subtest 7 byl ukončen, protože chlapec 3x za sebou odpověděl špatně. Chlapec se oproti minulému vstupnímu šetření snažil více, neudržel však pozornost na dlouhou dobu. Stejně jako ve vstupním šetření tento subtest chlapec nedokončil, ale zlepšení u něho nastalo, i když jen malé. Zlepšení dokazuje počet získaných bodů, při vstupní diagnostice získal chlapec v tomto subtestu 2 body a při výstupní získal **celkem 7 bodů** (7/16 bodů).

Závěr testování zrakového vnímání: Na základě výsledků získaných z výstupního testování TVPS, je u tohoto chlapce úroveň zrakového vnímání stále výrazně oslabena. Norma testu uvádí jako průměrnou hodnotu, hodnotu 10, tedy dosažení 10 bodů v jednotlivých subtestech TVPS. Výsledky chlapce nejsou, vzhledem k jeho věku, adekvátní. Ačkoliv měl téměř ve všech subtestech vyšší počet bodů, než při diagnostice vstupní, nedosáhl ani v jednom ze subtestů TVPS průměrných hodnot. Chlapec je tedy **v oblasti zrakového vnímání výrazně podprůměrný**.

Diagnostika jazykového vývoje

Rozpoznávání slabik: Stejně jako při vstupní diagnostice, měl chlapec s tímto subtestem problém i při diagnostice výstupní. Chlapec se snažil, pozornost byla krátkodobá, ale delší, než při vstupním šetření. V tomto subtestu získal chlapec **celkem 9 bodů** (9/21 bodů). Vzhledem k věku chlapce je jeho výsledek v tomto subtestu podprůměrný. Oproti vstupnímu šetření byl chlapec při výstupním šetření úspěšnější.

Skládání slabik: Chlapec měl veliké obtíže v **Bolku II**, tedy v bloku obsahující skládání pseudoslov, jeho neúspěch byl ovlivněn jeho špatnou a vícečetnou nesprávnou výslovností, a to téměř všech hlásek (až na samohlásky). V **Bloku I 2x** vůbec neodpověděl, a to konkrétně u slov „*mochomůrka a pampeliška*“. Další chybně utvořené slovo udělal chlapec v tetovaném slově krokodýl. Chlapec získal **celkem 16 bodů** (16/24 bodů). Vzhledem k jeho věku bychom očekávali při výstupním testování mnohem lepší výsledek, ale vzhledem k jeho možnostem je jeho výsledek dobrý. Chlapec získal více bodů při diagnostice výstupní, došlo tedy v tomto subtestu k jeho zlepšení.

Rozpoznávání slabik v pseudoslovesch: Chlapec měl v tomto subtestu velmi veliký problém s udržení pozornosti, protože zde byla obsažená slova, která nic neznamenaají a která chlapec neznal. Chlapec získal na konci tohoto subtestu **celkem 20 bodů** (20/35 bodů). Ve vstupním šetření získal chlapec o dost méně bodů, než při testování výstupním, což dokazuje zlepšení v této oblasti jazykových dovedností. Jeho výsledek, byl však vzhledem k jeho věku, opět podprůměrný.

Rychlé jmenování obrázků (RAN): Testovány byly opět obě dvě sady (sada 1 a 2), každá po 40 obrázcích. Chlapec dokázal pojmenovat všechny obrázky v sadě 1 a 2. Ve výstupním šetření RAN měl chlapec v sadě 1 konečný čas **2 minuty a 18 sekund**. V sadě 2 byl jeho čas **2 minuty 13 sekund**. Na základě časů z výstupního šetření chlapec samovolně v odpovědích zrychlil, byl si jistější. Po realizaci výstupní diagnostiky, došlo ke srovnání konečných časů RAN, ze kterých bylo u chlapce zjištěno mírné zlepšení a zrychlení. Chlapec v sadě 1 a 2 neudělal žádnou chybu v rychlém jmenování obrázků. Jeho časové skóre je vzhledem k věku neadekvátní.

Opakování pseudoslov: Chlapec měl v tomto subtestu s pseudoslovy veliké obtíže. Nedokázal vůbec zopakovat tato pseudoslova: „*sákuhněl, klešipamke*“. Chlapec celkem získal v tomto subtestu **2 body** (2/22 bodů). Problémy u něho byly obdobné, jako při diagnostice vstupní. U chlapce nedošlo na základě výsledků ke zlepšení, získal

jen o 1 bod více, což je vzhledem k jeho věku velice nízký počet bodů, jeho výsledek je tedy silně podprůměrný.

Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti: Chlapec ve všech testovaných větách odpověděl až napodruhé a získal **celkem 12 bodů** (12/16 bodů). Chlapec správně určil všechny věty, které byly gramaticky správné i nesprávné. Ve větě „*Paní stavíme ptačímu budce*“ určil správně gramatickou nesprávnost, ale opravil ji nesprávně, protože vynechal přídavné jméno: „*Paní staví budku*“. U nesprávně vytvořené věty „*S deštníkem kočce chodí*“ při jejím přetvoření nahradil sloveso chodit slovesem mít, věta po opravení zněla takto: „*Kočka má deštník*“. Ve výstupním šetření získal chlapec o něco více bodů, než při diagnostice vstupní, což značí mírné zlepšení dívky i v této oblasti.

Gramatické uvědomování – opravování vět: Chlapec dokázal všechny nesprávně utvořené věty opravit do správného znění. Celkový počet bodů v tomto subtestu byl **plný počet 8 bodů (8/8 bodů)**. Na základě výsledků ze vstupního a výstupního šetření chlapec neprojevuje obtíže v morfologicko-syntaktické rovině jazyka.

Morfologie: U chlapce, na základě výsledků vstupního a výstupního šetření, není narušena morfologicko – syntaktická rovina řeči. Došlo u něho k nepatrnému zlepšení, jeho výsledek je vzhledem k jeho oslabené řečové oblasti optimální. Celkem získal v tomto subtestu zaměřeném na gramatiku českého jazyka **23 bodů** (23/30 bodů). Chlapec byl tedy o něco úspěšnější, než při vstupním testování morfologicko-syntaktické roviny jazyka.

Porozumění gramatické: Velice dobré bylo, že chlapec k tomuto subtestu využíval názorných obrázků. Chlapec porozuměl všem obsahům jednotlivých testových vět, nebyla zaznamenána žádná odpověď pomocí náhody. Úkoly ho bavily asi nejvíce, činnost byla zajímavá, protože se pracovalo s obrázky. Na základě zjištěných výsledků tohoto subtestu je stav u tohoto chlapce na vyšší úrovni, než při diagnostice vstupní. Došlo tedy v tomto subtestu k jeho výraznému zlepšení. Celkový počet bodů je **17 bodů** (17/22 bodů).

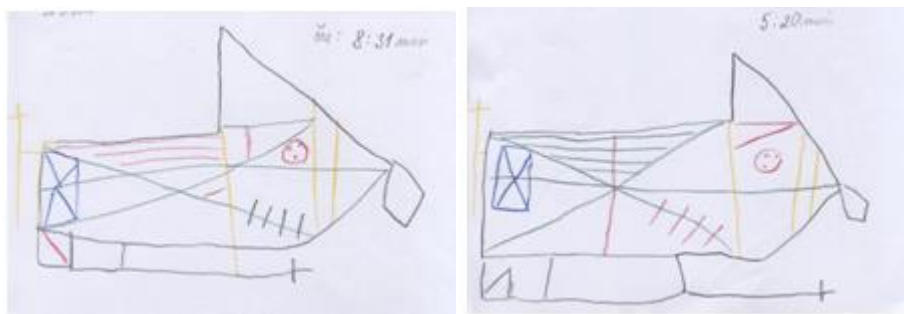
Slovník: Slovník 1 a 2 zjišťoval úroveň slovní zásoby ke konci šetření. Ve **Slovníku 1** získal chlapec **celkem 35 bodů** (40/40 bodů), neporozuměl slovům květ, hrozit, kalkulačka, továrna a cesta. Ve **Slovníku 2** dosáhl **celkem 31 bodů** (27/40 bodů), ve kterém nevěděl, co je paroží, krajíc, co znamená slovo sypký, co je poušť a kopretina, svítlna nebo kdo je artista. Na základě získaných výsledků můžeme říci,

že úroveň slovní zásoby na lepší úrovni než při diagnostice vstupní. V obou subtestech zaměřených na slovní zásobu byl chlapec úspěšnější při výstupní diagnostice.

Závěr diagnostiky jazykového vývoje: Vzhledem tomu, že řečová oblast je u tohoto chlapce narušena, je jeho výsledek v tomto standardizovaném testu vzhledem ke schopnostem a možnostem chlapce optimální. Ve všech subtestech Diagnostiky jazykového vývoje, došlo při výstupním testování u chlapce ke zlepšení, avšak oblast řeči a sluchového vnímání je u něho stále narušena.

Rey-Osterriethova komplexní figura (TKF)

Po vyhodnocení výstupního testování testu Rey-Osterriethovy komplexní figury získal chlapec v **reprodukcí TKF podle předlohy** (Obr. 20a) **celkem 14,5 bodů**. Reprodukce kresby podle předlohy mu trvala **8 minut a 31 sekund**. Jeho výsledek odpovídá **známce 4**, což znamená, že podle normy testu je výsledek u chlapce podprůměrný. V **reprodukcí TKF z paměti** (Obr. 20b) chlapec získal **celkem 12 bodů**, kdy časové trvání reprodukce bylo **5 minut a 20 sekund**. Tento výsledek odpovídá **známce 3**. Vzhledem k uvedené normě standardizovaného testu a věku, ve kterém byl chlapec při výstupní diagnostice testovaný, jde o průměrný výsledek.



Obr. 20 Výstupní reprodukce TKF u chlapce 2 a) podle předlohy b) z paměti

Závěr Rey-Osterriethovy komplexní figury: Chlapec dosáhl při výstupním testování Rey-Osterriethovy figury v reprodukci TKF podle předlohy celkem 14,5 bodů, které značí podprůměrný výsledek. Při reprodukci TKF z paměti získal celkem 12 bodů, které vzhledem k normě testu odpovídá výsledku průměrný. Po realizaci pedagogické intervence u tohoto chlapce, došlo na základě výsledků ze vstupního a výstupního testování, k mírnému avšak nevýraznému zlepšení v oblasti zrakového vnímání a paměti.

6.12.3 Shrnutí

Na začátku šetření jsem věděla, že chlapec bude mít při konání a plnění úkolů jednotlivých subtestů výrazné problémy, protože se ze všech dětí jevil nejvíce oslabený v řečové oblasti a v oblasti zrakového vnímání. Některé úkoly odmítal, měl nutkání od činností a jednotlivých úkolů odbíhat, musela jsem ho častěji a individuálně motivovat. Práce s tímto chlapcem po celou dobu šetření byla celkově velice náročná.

Při vstupní diagnostice se u chlapce projeví výrazné obtíže v oblasti zrakového vnímání, ve které se chlapec jevil výrazně podprůměrně. V oblasti řeči se chlapec po vstupní diagnostice projevoval také jako výrazně podprůměrný vzhledem k jeho věku. Po realizaci standardizovaných testů ve výstupním testování, došlo u chlapce k mírnému zlepšení ve všech sledovaných oblastech. Jeho obtíže se tedy po realizaci pedagogické intervence zmírnily, a to jak v oblasti zrakového vnímání, tak v oblasti řeči. Po výstupní diagnostice se u chlapce stále objevují výrazné obtíže, které je zapotřebí zmírnit, v lepším případě zcela odstranit.

Tab. 9 Diagnostika jazykového vývoje u chlapce 2

Subtest	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	Dos./Max.	Percentil	Dos./Max.	Percentil
Rozpoznávání slabik	2/21	1	9/21	5
Skládání slabik	13/24	22	16/24	36
Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch	10/35	1	20/35	41
Rychlé jmenování obrázků (RAN)	130	100	130	100
Opakování pseudoslov	1/22	0	2/22	1
Gramatické uvědomování – posuzování gramatičnosti	9/16	47	12/16	56
Gramatické uvědomování – opravování vět	7/8	98	8/8	100
Morfologie	22/30	43	23/30	34
Porozumění gramaticce	9/22	0	17/22	47
Slovník 1	33/40	68	35/40	62
Slovník 2	27/40	20	31/40	30

Co se týče standardizovaného testu **Diagnostiky jazykového vývoje**, tak stejně jako dívka 1,2 a chlapec 3 byl i tento chlapec v době testování jazykových dovedností věkově starší, avšak až při výstupním šetření, než děti, pro které tento test určen (5,5 let max.). Je tedy nutné brát v úvahu, že všechny výsledky **standardizovaného testu** by se u chlapce při výstupní diagnostice ještě snížily, tedy zhoršily, kdyby byl chlapec

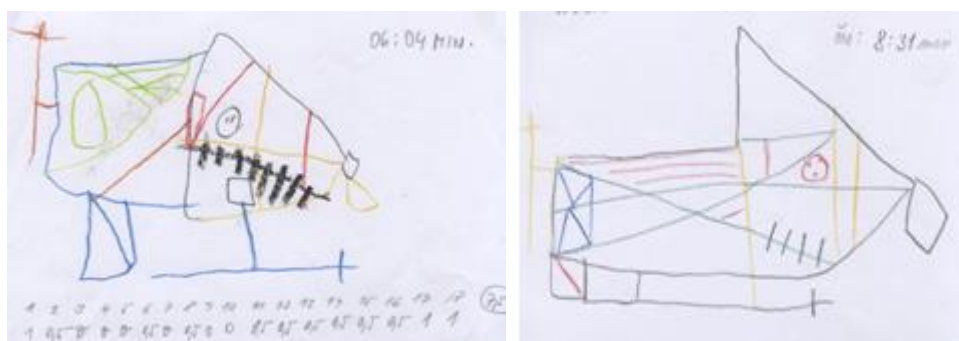
testovaný v době, kdy mu bylo maximálně 5,5 let. Na základě zjištěných výsledků došlo i u tohoto chlapce k mírnému zlepšení v řečové oblasti, zlepšení oslabené řečové oblasti není výrazné. Jeho řečová oblast a oblast sluchového vnímání je stále výrazně oslabena.

Tab. 10 Test zrakového vnímání u chlapce 2

Subtest	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
	Body	Body
Zrakové rozlišování (diskriminace)	1	4
Paměť	2	4
Prostorové vztahy	4	7
Stálost tvaru	4	5
Sekvenční paměť	4	6
Figura-pozadí	1	3
Uzavřenost tvaru	2	7

Při výstupním testování **standardizovaného Testu zrakového vnímání (TVPS)** spolupracoval chlapec mnohem lépe, než při diagnostice vstupní. Na základě porovnání jeho výsledků ze vstupního a výstupního šetření (Tab. 10) testu zrakového vnímání je zřejmé, že u tohoto chlapce po realizaci pedagogické intervence, tedy na konci průzkumného šetření došlo k nevýraznému pokroku v oblasti zrakového vnímání.

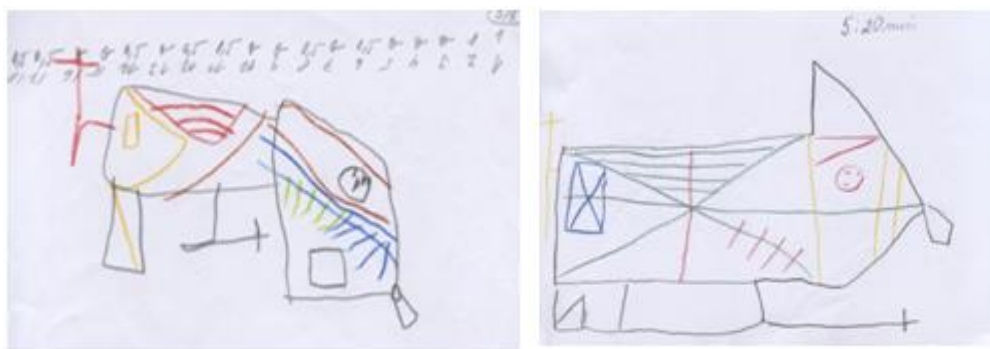
Standardizovaný test Rey-Osterriethova figura (TKF) chlapce při vstupní diagnostice vůbec nezaujala. Chlapec měl problémy se soustředěností na činnost.



Obr. 21 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u chlapce 2 a) vstupní b) výstupní

Ve standardizovaném **testu Rey-Osterriethovy komplexní figury** chlapec postupoval při výstupní **reprodukci TKF podle předlohy** plánovitě oproti diagnostice vstupní. Při vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury podle předlohy

neznázornil správně některé segmenty, nebo je umístil do kresby chybně (Obr. 21a), kdy získal ve vstupní reprodukci TKF podle předlohy **celkem 7,5 bodů**. Při výstupním testování podle předlohy již vidíme (Obr. 21b), že u chlapce došlo k uvědomění si některých jednotlivých segmentů, kresba je na lepší úrovni, než na začátku šetření.



Obr. 22 Srovnání reprodukce TKF z paměti u chlapce 2 a) vstupní b) výstupní

Ve výstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury získal chlapec **celkem 14,5 bodů**. Z časového hlediska byl chlapec rychlejší při vstupním testování, při výstupním testování nikam nespěchal, snažil se u činnosti vydržet, což byla oproti vstupnímu šetření veliká změna. Při **vstupním testování Rey-Osterriethovy komplexní figury** chlapec nebyl v **reprodukci TKF z paměti** úspěšný, což je patrné na výše uvedeném obrázku (Obr. 22a). Vzhledem k uvedené normě, získal chlapec **celkem 5,5 bodů**, čemuž odpovídá **známka 4**. Jeho výsledek byl tedy ve vstupním testování standardizovaného testu **podprůměrný**. Ve **výstupní diagnostice** se však chlapec, dle mého názoru, zlepšil. Dosáhl na **známku 3**, kdy získal **celkem 12 bodů**. Jeho **výsledek ve výstupním šetření** byl tedy vzhledem k uvedené normě a věku **průměrný**.

Zlepšení u tohoto chlapce můžeme považovat i v té skutečnosti, že chlapec při výstupním testování reprodukci zrcadlově neobrátil tak, jako při vstupním testování, z čehož nám vyplývá, že došlo k uvědomění si určitých prostorových vztahů. U chlapce došlo také ke zlepšení při rozvržení kresby a postupování při kresbě jednotlivých segmentů, které si ve výstupním testování uvědomil lépe (Obr. 22b). Z časového hlediska byl chlapec úspěšnější při výstupní reprodukci TKF z paměti. Ve výstupním šetření, které probíhalo po realizaci pedagogické intervence, došlo u tohoto chlapce ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání a paměti.

6.13 Shrnutí průzkumného šetření

Průzkumné šetření probíhalo dlouhodobě a systematicky bylo rozděleno tak, aby jednotlivé děti nebyly přetěžovány. Děti během realizace testových úloh jednotlivých standardizovaných testů spolupracovaly, vedly s úlohami dobře.

Všechny děti, u kterých proběhlo šetření vstupní i výstupní, dopadly při výstupní diagnostice lépe, než na začátku šetření. U každého dítěte tedy došlo k odlišným, ale důležitým pokrokům ve sledovaných oblastech. Ne vždy se dětem do úkolů chtělo, bylo tedy zapotřebí využít vhodnou motivaci. Děti vždy po testování chtěly o úkolech diskutovat.

Po každé činnosti jsme s dětmi provedly vzájemnou a krátkou reflexi, aby došlo ke zpětné vazbě. Děti byly většinou spokojené, práci hodnotily spíše pozitivně, ale u některých činností si uvědomily, že práce pro ně nebyla snadná. Jen chlapec s výraznými obtížemi hodnotil úkoly jako těžké a nezajímavé. Nejprve hodnotily činnosti děti a poté jsem hodnotila konkrétní práci dětí já. Všichni děti mi řekly, co je bavilo, nebavilo a proč co pokládaly za jednoduché nebo složité. Při hodnocení jednotlivých dětí jsem se snažila na jejich práci najít vždy něco pozitivního, abych je jejich výsledky motivovala k dalším činnostem, a to se myslím povedlo.

7 Závěr

Diplomová práce se celkově zabývala přípravou dětí pro vstup do základní školy a rozvojem řeči a zrakového vnímání. Cílem diplomové práce byla především pedagogická intervence u dětí předškolního věku, a to v řečové oblasti a v oblasti percepční (oblast vnímání). Práce je postavena na jednotlivých případových studiích, které obsahují zjištěné údaje z pedagogické diagnostiky každého dítěte. Hlavní cíl i dílčí cíle diplomové práce tedy byly naplněny. Průzkumné tvrzení, že budou mít jednotlivé děti, na konci šetření, tedy po realizaci pedagogické intervence lepší výsledky v oblasti řeči a vnímání se potvrdila.

Teoretická část práce přibližuje problematiku předškolní vzdělávání (cíle, obsah, povinná školní docházka do MŠ), zabývá se dále vzdělávací soustavou v ČR, ontogenetickým vývojem řeči nebo narušenou komunikační schopností, a to konkrétně nejběžnějšími poruchami řeči u dětí. Za stěžejní však považuji zmínění o kapitole o pedagogické diagnostice, protože právě na ní je založena praktická část diplomové práce. V této kapitole jsem se zabývala především jednotlivými typy diagnostiky, jejím cílem a předmětem, druhy diagnostických metod či zásadami a pravidly diagnostikování. Druhou zajímavou a neméně stěžejní kapitolou je, dle mého názoru, příprava dětí na přechod do ZŠ, která obsahuje problematiku školní zralosti a připravenosti nebo sledované oblasti vývoje, které bychom měli brát v úvahu před nástupem dítěte do ZŠ.

Praktická část diplomové práce se zabývá přípravou dětí na vstup do ZŠ, především jde o rozvoj řeči a oblasti vnímání (percepční) u předškolních dětí. Pilířem praktické části diplomové práce je především práce s dětmi předškolního věku a pedagogická diagnostika konkrétních sledovaných oblastí u jednotlivých dětí.

Pro výzkumné šetření byly vybrány konkrétní děti, jejichž výběr závisel na datech zjištěných pomocí pedagogické diagnostiky. Tyto vybrané děti se při depistáži nějakým způsobem projevovaly v jedné ze sledovaných oblastí (řeč, vnímání) alespoň částečně oslabené v oblasti vnímání či řeči. Na základě depistáže jsem poté vytvořila skupinu 5 dětí (3 dívky, 2 chlapci).

V průběhu šetření jsem měla možnost zjistit, že ne vždy se věci povedou tak, jak chceme a jak je máme naplánované. Děti se mnou vždy plně spolupracovaly, velice se mi osvědčilo nepřetěžování dětí všemi úkoly, vždy byla vytvořena určitá časová pauza. Práce mi dala nový pohled na schopnosti dětí a také velkou dávku trpělivosti,

v čem ovlivnila nejen mou osobnost, ale i mou dosavadní práci. Naučila jsem se dětem věřit v jejich schopnosti a zbytečně na ně nespěchat, zkrátka nechat jim jejich potřebný čas, ať už je jakkoliv dlouhý, a tím jsem u nich byla dle mého názoru úspěšná a oni byly spokojené. Úspěšnost práce považuji i v organizaci a vedení dětí, které bylo založeno především na individuálním přístupu k jednotlivým dětem. Diplomová práce mi také potvrdila, že děti potřebují být motivovány ke každé činnosti a ještě více potřebují znát náš názor na jejich provedení jednotlivých činností, chtějí slyšet naše uznání a zpětnou vazbu. Práce byla dlouhodobá, někdy psychicky náročná, ale smysluplná a rozhodně ji hodnotím pozitivně, protože mě motivovala k úspěšnému absolvování kurzu logopedického asistenta.

Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, Brno, 2008. 40 s. ISBN neuvedeno.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2011, 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: Řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008, 200 s. ISBN 978-80-87156-02-5.
- BOROVÁ, Blanka a SVOBODOVÁ, Jana. *Šimonovy pracovní listy 4: Rozvoj myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0223-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2012, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-449-4.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko - psychologická diagnostika*. Praha: H&H, 1992, 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
- DOLEJŠÍ, Pavel. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti*. 4. vydání. Humpolec: Pavel Dolejší - nakladatelství a vydavatelství, 2005, 101 s. ISBN 80-86480-66-6.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5.
- DROPPOVÁ, Gabriela. *Poradce ředitelky mateřské školy. Kritéria a oblasti školní připravenosti*. Fórum. 2016, roč. V, číslo 6, s. 64. ISSN 1804-9745.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.

FRANČÍKOVÁ, Renata a ŠTANCLOVÁ, Eva. *Šimonovy pracovní listy 15: Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0465-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Zdravá mateřská škola: Výchova dětí od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra a BOHÁČOVÁ, Šárka. *Šimonovy pracovní listy: Logopedická cvičení I - předlohy pro kopírování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0572-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada Publishing, 2014, 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2010, 125 s. ISBN 859-40-4225-026-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 480 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOŠČ, Marián a NOVÁK, Josef. *Rey - Osterriethova komplexní figura*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1997. ISBN nevedeno.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium: Teoretické východiská súčasnej logopedie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vydání. Bratislava: SPN, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

- MALOTOVÁ, Martina. *Poradce ředitelky mateřské školy. Primární logopedická prevence*. Fórum. 2013, roč. II, číslo 7, s. 63. ISSN 1804-9745.
- MARTIN, Nancy A. *Test of visual perceptual skills*. 3. vydání. United States of America: Academic therapy publication, 2006. ISBN 1-57128-411-7.
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016, 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II.: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-7083-786-1.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a SMOLÍK, Filip. *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.
- SKUTIL, Martin a ZIKL, Pavel. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, 104 s. ISBN 978-80-247-3855-0.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Není hláska jak hláska: Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1200-3.
- SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.
- SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřských škol*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Poradce ředitelky mateřské školy. Rozvíjení řeči u dětí předškolního věku*. Fórum. 2015, roč. IV, číslo 5, s. 63. ISSN 1804-9745.

TUČKOVÁ, Jitka. *Říkej si a hraj: Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. Praha: Portál, 2017, 64 s. ISBN 978-80-262-1176-1.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VALACHOVÁ, Daniela. *Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009, 71 s. ISBN 978-80-8052-342-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007, 356 s. ISBN 978-80-2460-841-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. *Preschool Language Disorders*. [online]. 2018 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://www.asha.org/public/speech/disorders/Preschool-Language-Disorders/#about>

Český statistický úřad. [online]. [cit. 2017-11-14]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/metodika_mezinarodni_klasifikace_vzdelani_isced_97

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Kdy je dítě zralé a kdy je připravené na vstup do školy?* [online]. Praha, 2018. [cit. 2018-01-14]. Dostupné z: <http://pracovnisesity.raabe.cz/kdy-je-dite-zrale-a-kdy-je-pripravene-na-vstup-do-skoly>

LEŽALOVÁ Renata, *Odklady školní docházky, Pedagogický proces a dítě*, [online]. Praha, 2010. [cit. 2018-01-13]. Dostupné z: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/k/p/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html/>

LOGSDON, Ann. *Therapy for Preschool Speech and Language Delays* [online]. 2017 [cit. 2018-03-26]. Dostupné z: <https://www.verywellfamily.com/signs-of-speech-and-language-delays-2162014>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2017-11-30]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 47 s. [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

VALENTA, Josef, *Přehled speciální pedagogiky: Narušená komunikační schopnost*. [online]. Praha, 2014. [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/18899/PREHLED-SPECIALNI-PEDAGOGIKY-NARUSENA-KOMUNIKACNI-SCHOPNOST>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. „o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“. [online] Praha: MŠMT, 2018. 107 s. [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Seznam obrázků

Obr. 1 Kurikulární dokumenty (RVP PV, 2016, s. 4)	15
Obr. 2 Schéma vzdělávacích cílů dle RVP PV (2016, s. 9).....	17
Obr. 3 Vstupní reprodukce TKF u dívky 1 a) podle předlohy b) z paměti.....	64
Obr. 4 Výstupní reprodukce TKF u dívky 1 a) podle předlohy b) z paměti.....	69
Obr. 5 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 1 a) vstupní b) výstupní	71
Obr. 6 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 1 a) vstupní b) výstupní	71
Obr. 7 Vstupní reprodukce TKF u dívky 2 a) podle předlohy b) z paměti.....	78
Obr. 8 Výstupní reprodukce TKF u dívky 2 a) podle předlohy b) z paměti.....	83
Obr. 9 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 2 a) vstupní b) výstupní	85
Obr. 10 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 2 a) vstupní b) výstupní	86
Obr. 11 Vstupní reprodukce TKF u dívky 3 a) podle předlohy b) z paměti.....	94
Obr. 12 Výstupní reprodukce TKF u dívky 3 a) podle předlohy b) z paměti.....	98
Obr. 13 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u dívky 3 a) vstupní b) výstupní ..	101
Obr. 14 Srovnání reprodukce TKF z paměti u dívky 3 a) vstupní b) výstupní	101
Obr. 15 Vstupní reprodukce TKF u chlapce 1 a) podle předlohy b) z paměti.....	110
Obr. 16 Výstupní reprodukce TKF u chlapce 1 a) podle předlohy b) z paměti.....	115
Obr. 17 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u chlapce 1 a) vstupní b) výstupní	117
Obr. 18 Srovnání reprodukce TKF z paměti u chlapce 1 a) vstupní b) výstupní	117
Obr. 19 Vstupní reprodukce TKF u chlapce 2 a) podle předlohy b) z paměti.....	125
Obr. 20 Výstupní reprodukce TKF u chlapce 2 a) podle předlohy b) z paměti.....	130
Obr. 21 Srovnání reprodukce TKF podle předlohy u chlapce 2 a) vstupní b) výstupní	132
Obr. 22 Srovnání reprodukce TKF z paměti u chlapce 2 a) vstupní b) výstupní	133

Seznam tabulek

Tab. 1 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 1	70
Tab. 2 Test zrakového vnímání u dívky 1	70
Tab. 3 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 2	84
Tab. 4 Test zrakového vnímání u dívky 2	85
Tab. 5 Diagnostika jazykového vývoje u dívky 3	99
Tab. 6 Test zrakového vnímání u dívky 3	100
Tab. 7 Diagnostika jazykového vývoje u chlapce 1	116
Tab. 8 Test zrakového vnímání u chlapce 1	116
Tab. 9 Diagnostika jazykového vývoje u chlapce 2	131
Tab. 10 Test zrakového vnímání u chlapce 2	132
Tab. 11 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 1	I
Tab. 12 Paměť u dívky 1	I
Tab. 13 Prostorové vztahy u dívky 1	II
Tab. 14 Stálost tvaru u dívky 1	II
Tab. 15 Sekvenční paměť u dívky 1	III
Tab. 16 Figura-pozadí u dívky 1	III
Tab. 17 Uzavřenost tvaru u dívky 1	IV
Tab. 18 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 2	V
Tab. 19 Paměť u dívky 2	V
Tab. 20 Prostorové vztahy u dívky 2	VI
Tab. 21 Stálost tvaru u dívky 2	VI
Tab. 22 Sekvenční paměť u dívky 2	VII
Tab. 23 Figura-pozadí u dívky 2	VII
Tab. 24 Uzavřenost tvaru u dívky 2	VIII
Tab. 25 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 3	IX
Tab. 26 Paměť u dívky 3	IX
Tab. 27 Prostorové vztahy u dívky 3	X
Tab. 28 Stálost tvaru u dívky 3	X
Tab. 29 Sekvenční paměť u dívky 3	XI
Tab. 30 Figura-pozadí u dívky 3	XI
Tab. 31 Uzavřenost tvaru u dívky 3	XII
Tab. 32 Zrakové rozlišování (diskriminace) u chlapce 1	XIII

Tab. 33 Paměť u chlapce 1	XIII
Tab. 34 Prostorové vztahy u chlapce 1	XIV
Tab. 35 Stálost tvaru u chlapce 1	XIV
Tab. 36 Sekvenční paměť u chlapce 1	XV
Tab. 37 Figura-pozadí u chlapce 1	XV
Tab. 38 Uzavřenost tvaru u chlapce 1	XVI
Tab. 39 Zrakové rozlišování (diskriminace) u chlapce 2.....	XVII
Tab. 40 Paměť u chlapce 2	XVII
Tab. 41 Prostorové vztahy u chlapce 2	XVIII
Tab. 42 Stálost tvaru u chlapce 2	XVIII
Tab. 43 Sekvenční paměť u chlapce 2	XIX
Tab. 44 Figura-pozadí u chlapce 2.....	XIX
Tab. 45 Uzavřenost tvaru u chlapce 2.....	XX

Seznam příloh

Příloha A – Záznamový arch dívky 1	I
Příloha B – Záznamový arch dívky 2	V
Příloha C – Záznamový arch dívky 3	IX
Příloha D – Záznamový arch chlapce 1	XIII
Příloha E – Záznamový arch chlapce 2	XVII

Příloha A – Záznamový arch dívky 1

Tab. 11 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 1

Zrakové rozlišování (diskriminace)	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
DIS 1	3	1	3	1
DIS 2	4	0	2	1
DIS 3	3	1	3	1
DIS 4	4	0	2	1
DIS 5	1	1	1	1
DIS 6	5	0	1	1
DIS 7	1	0	2	0
DIS 8	3	0	4	0
DIS 9	x	0	4	1
DIS 10	x	0	4	1
DIS 11	x	0	5	1
DIS 12	x	0	1	0
DIS 13	x	0	5	0
DIS 14	x	0	4	1
DIS 15	x	0	5	0
DIS 16	x	0	3	0
Celkem bodů	3		10	

Tab. 12 Paměť u dívky 1

Paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
MEM 17	1	0	3	1
MEM 18	1	1	1	1
MEM 19	2	1	2	1
MEM 20	4	0	3	0
MEM 21	3	1	3	1
MEM 22	3	0	1	0
MEM 23	4	1	4	1
MEM 24	2	0	1	1
MEM 25	1	0	2	1
MEM 26	1	1	1	1
MEM 27	4	0	4	0
MEM 28	4	1	4	1
MEM 29	4	0	2	1
MEM 30	4	1	4	1
MEM 31	1	0	4	0
MEM 32	4	0	2	0
Celkem bodů	7		11	

Tab. 13 Prostorové vztahy u dívky 1

Prostorové vztahy	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SPA 33	1	1	1	1
SPA 34	2	1	2	1
SPA 35	4	0	5	1
SPA 36	3	1	3	1
SPA 37	5	0	2	0
SPA 38	2	0	5	1
SPA 39	1	1	1	1
SPA 40	5	0	1	0
SPA 41	3	0	2	1
SPA 42	1	1	1	1
SPA 43	2	0	4	1
SPA 44	5	0	1	0
SPA 45	4	1	4	1
SPA 46	5	1	4	0
SPA 47	4	0	5	0
SPA 48	2	0	2	0
Celkem bodů	7		10	

Tab. 14 Stálost tvaru u dívky 1

Stálost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CON 49	2	1	2	1
CON 50	1	1	1	1
CON 51	5	0	4	1
CON 52	4	1	4	1
CON 53	4	0	2	0
CON 54	3	1	3	1
CON 55	5	1	5	1
CON 56	3	0	4	1
CON 57	4	0	3	0
CON 58	5	1	4	0
CON 59	1	0	3	1
CON 60	1	0	4	0
CON 61	4	0	2	0
CON 62	x	0	2	0
CON 63	x	0	x	0
CON 64	x	0	x	0
Celkem bodů	6		8	

Tab. 15 Sekvenční paměť u dívky 1

Sekvenční paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SEQ 65	1	1	1	1
SEQ 66	4	1	4	1
SEQ 67	1	1	1	1
SEQ 68	4	1	4	1
SEQ 69	3	1	3	1
SEQ 70	2	0	1	1
SEQ 71	3	0	2	0
SEQ 72	2	1	2	1
SEQ 73	1	0	1	0
SEQ 74	3	1	4	0
SEQ 75	2	0	1	1
SEQ 76	1	0	3	1
SEQ 77	3	0	2	0
SEQ 78	x	0	3	1
SEQ 79	x	0	1	0
SEQ 80	x	0	3	0
Celkem bodů	7		10	

Tab. 16 Figura-pozadí u dívky 1

Figura - pozadí	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
FGR 81	3	1	3	1
FGR 82	2	1	2	1
FGR 83	4	1	4	1
FGR 84	1	1	1	1
FGR 85	2	0	4	1
FGR 86	3	0	1	1
FGR 87	4	1	4	1
FGR 88	2	0	4	0
FGR 89	1	0	2	1
FGR 90	4	0	4	0
FGR 91	x	0	1	1
FGR 92	x	0	2	1
FGR 93	x	0	1	0
FGR 94	x	0	3	1
FGR 95	x	0	4	0
FGR 96	x	0	2	1
Celkem bodů	5		12	

Tab. 17 Uzavřenost tvaru u dívky 1

Uzavřenost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CLO 97	2	1	2	1
CLO 98	3	1	3	1
CLO 99	1	1	1	1
CLO 100	4	1	4	1
CLO 101	3	0	2	1
CLO 102	2	1	2	1
CLO 103	3	0	1	1
CLO 104	3	0	4	1
CLO 105	1	1	1	1
CLO 106	2	0	4	1
CLO 107	1	0	3	1
CLO 108	1	1	1	1
CLO 109	4	1	4	1
CLO 110	4	0	3	1
CLO 111	1	1	4	0
CLO 112	1	0	3	0
Celkem bodů	9		14	

Příloha B – Záznamový arch dívky 2

Tab. 18 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 2

Zrakové rozlišování (diskriminace)	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
DIS 1	3	1	3	1
DIS 2	2	1	2	1
DIS 3	3	1	3	1
DIS 4	5	0	2	1
DIS 5	1	1	1	1
DIS 6	2	0	1	1
DIS 7	4	0	3	0
DIS 8	5	0	5	0
DIS 9	x	0	4	1
DIS 10	x	0	5	0
DIS 11	x	0	5	1
DIS 12	x	0	4	1
DIS 13	x	0	3	0
DIS 14	x	0	5	1
DIS 15	x	0	5	0
DIS 16	x	0	4	0
Celkem bodů	4		10	

Tab. 19 Paměť u dívky 2

Paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
MEM 17	3	1	3	1
MEM 18	1	1	1	1
MEM 19	2	1	2	1
MEM 20	2	1	2	1
MEM 21	3	1	3	1
MEM 22	2	1	2	1
MEM 23	4	1	1	0
MEM 24	3	0	1	1
MEM 25	3	0	1	0
MEM 26	2	0	2	0
MEM 27	x	0	2	0
MEM 28	x	0	x	0
MEM 29	x	0	x	0
MEM 30	x	0	x	0
MEM 31	x	0	x	0
MEM 32	x	0	x	0
Celkem bodů	7		7	

Tab. 20 Prostorové vztahy u dívky 2

Prostorové vztahy	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SPA 33	1	1	1	1
SPA 34	2	1	2	1
SPA 35	5	1	5	1
SPA 36	3	1	3	1
SPA 37	1	0	4	0
SPA 38	5	1	5	1
SPA 39	3	0	1	1
SPA 40	2	1	2	1
SPA 41	3	0	5	0
SPA 42	1	1	1	1
SPA 43	4	1	4	1
SPA 44	2	0	3	1
SPA 45	1	0	3	0
SPA 46	3	0	5	1
SPA 47	x	0	4	0
SPA 48	x	0	2	0
Celkem bodů	8		11	

Tab. 21 Stálost tvaru u dívky 2

Stálost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CON 49	2	1	2	1
CON 50	1	1	1	1
CON 51	4	1	4	1
CON 52	4	1	4	1
CON 53	5	1	5	1
CON 54	5	0	5	0
CON 55	5	1	5	1
CON 56	3	0	4	1
CON 57	2	0	2	0
CON 58	5	1	5	1
CON 59	1	0	1	0
CON 60	3	0	3	0
CON 61	2	0	3	1
CON 62	x	0	3	0
CON 63	x	0	1	0
CON 64	x	0	2	1
Celkem bodů	7		10	

Tab. 22 Sekvenční paměť u dívky 2

Sekvenční paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SEQ 65	1	1	1	1
SEQ 66	4	1	4	1
SEQ 67	1	1	1	1
SEQ 68	4	1	4	1
SEQ 69	3	1	2	0
SEQ 70	2	0	1	1
SEQ 71	3	0	4	1
SEQ 72	2	1	3	0
SEQ 73	1	0	2	1
SEQ 74	3	1	1	0
SEQ 75	x	0	1	1
SEQ 76	x	0	1	0
SEQ 77	x	0	4	0
SEQ 78	x	0	3	1
SEQ 79	x	0	3	0
SEQ 80	x	0	2	0
Celkem bodů	7		9	

Tab. 23 Figura-pozadí u dívky 2

Figura - pozadí	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
FGR 81	3	1	3	1
FGR 82	2	1	2	1
FGR 83	4	1	4	1
FGR 84	1	1	1	1
FGR 85	2	0	4	1
FGR 86	1	1	1	1
FGR 87	2	0	1	0
FGR 88	4	0	4	0
FGR 89	1	0	2	1
FGR 90	x	0	2	0
FGR 91	x	0	1	1
FGR 92	x	0	2	1
FGR 93	x	0	1	0
FGR 94	x	0	2	0
FGR 95	x	0	1	1
FGR 96	x	0	2	1
Celkem bodů	5		11	

Tab. 24 Uzavřenost tvaru u dívky 2

Uzavřenost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CLO 97	2	1	2	1
CLO 98	3	1	3	1
CLO 99	1	1	1	1
CLO 100	4	1	4	1
CLO 101	2	1	2	1
CLO 102	3	0	2	1
CLO 103	1	0	3	1
CLO 104	4	1	4	1
CLO 105	1	1	1	1
CLO 106	2	0	1	0
CLO 107	3	1	3	1
CLO 108	4	0	2	0
CLO 109	4	1	4	1
CLO 110	1	0	1	0
CLO 111	1	1	3	0
CLO 112	1	0	4	1
Celkem bodů	10		12	

Příloha C – Záznamový arch dívky 3

Tab. 25 Zrakové rozlišování (diskriminace) u dívky 3

Zrakové rozlišování (diskriminace)	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
DIS 1	3	1	3	1
DIS 2	2	1	2	1
DIS 3	3	1	3	1
DIS 4	2	1	2	1
DIS 5	1	1	1	1
DIS 6	2	0	2	0
DIS 7	2	0	5	1
DIS 8	1	0	2	0
DIS 9	x	0	4	1
DIS 10	x	0	3	0
DIS 11	x	0	1	0
DIS 12	x	0	4	1
DIS 13	x	0	5	0
DIS 14	x	0	5	1
DIS 15	x	0	2	0
DIS 16	x	0	4	0
Celkem bodů	5		9	

Tab. 26 Paměť u dívky 3

Paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
MEM 17	3	1	3	1
MEM 18	1	1	1	1
MEM 19	2	1	2	1
MEM 20	2	1	2	1
MEM 21	3	1	3	1
MEM 22	2	1	2	1
MEM 23	4	1	4	1
MEM 24	1	1	1	1
MEM 25	4	0	4	0
MEM 26	2	0	4	0
MEM 27	3	1	3	1
MEM 28	1	0	4	1
MEM 29	4	0	1	0
MEM 30	4	1	4	1
MEM 31	2	0	2	0
MEM 32	3	0	2	0
Celkem bodů	10		11	

Tab. 27 Prostorové vztahy u dívky 3

Prostorové vztahy	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SPA 33	1	1	1	1
SPA 34	2	1	2	1
SPA 35	5	1	5	1
SPA 36	3	1	3	1
SPA 37	4	0	5	0
SPA 38	5	1	5	1
SPA 39	1	1	1	1
SPA 40	2	1	2	1
SPA 41	1	0	3	0
SPA 42	4	0	5	0
SPA 43	4	1	4	1
SPA 44	5	0	2	0
SPA 45	4	0	1	0
SPA 46	4	0	5	1
SPA 47	x	0	5	0
SPA 48	x	0	2	0
Celkem bodů	8		9	

Tab. 28 Stálost tvaru u dívky 3

Stálost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CON 49	2	1	2	1
CON 50	1	1	1	1
CON 51	4	1	4	1
CON 52	4	1	4	1
CON 53	5	1	5	1
CON 54	3	1	3	1
CON 55	5	1	5	1
CON 56	3	0	4	1
CON 57	4	0	4	0
CON 58	5	1	5	1
CON 59	4	0	4	0
CON 60	1	0	4	0
CON 61	3	1	3	1
CON 62	1	0	1	0
CON 63	3	0	1	0
CON 64	2	1	2	1
Celkem bodů	10		11	

Tab. 29 Sekvenční paměť u dívky 3

Sekvenční paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SEQ 65	1	1	1	1
SEQ 66	4	1	4	1
SEQ 67	1	1	1	1
SEQ 68	4	1	4	1
SEQ 69	3	1	3	1
SEQ 70	1	1	1	1
SEQ 71	4	1	4	1
SEQ 72	3	0	3	0
SEQ 73	3	0	2	1
SEQ 74	3	1	3	1
SEQ 75	1	1	2	0
SEQ 76	3	1	3	1
SEQ 77	1	0	1	0
SEQ 78	3	1	3	1
SEQ 79	3	0	3	0
SEQ 80	3	0	2	0
Celkem bodů	11		11	

Tab. 30 Figura-pozadí u dívky 3

Figura – pozadí	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
FGR 81	3	1	3	1
FGR 82	2	1	2	1
FGR 83	4	1	4	1
FGR 84	1	1	1	1
FGR 85	4	1	4	1
FGR 86	1	1	1	1
FGR 87	1	0	1	0
FGR 88	4	0	1	0
FGR 89	2	1	2	1
FGR 90	2	0	2	0
FGR 91	1	1	1	1
FGR 92	2	1	2	1
FGR 93	2	0	4	1
FGR 94	4	0	2	0
FGR 95	1	1	1	1
FGR 96	2	1	2	1
Celkem bodů	11		12	

Tab. 31 Uzavřenost tvaru u dívky 3

Uzavřenost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CLO 97	2	1	2	1
CLO 98	3	1	3	1
CLO 99	1	1	1	1
CLO 100	4	1	4	1
CLO 101	2	1	3	0
CLO 102	2	1	2	1
CLO 103	3	1	3	1
CLO 104	4	1	4	1
CLO 105	1	1	1	1
CLO 106	4	1	4	1
CLO 107	1	0	3	1
CLO 108	4	0	3	0
CLO 109	4	1	4	1
CLO 110	2	0	1	0
CLO 111	1	1	1	1
CLO 112	4	0	2	0
Celkem bodů	12		12	

Příloha D – Záznamový arch chlapce 1

Tab. 32 Zrakové rozlišování (diskriminace) u chlapce 1

Zrakové rozlišování (diskriminace)	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
DIS 1	3	1	3	1
DIS 2	2	1	2	1
DIS 3	3	1	3	1
DIS 4	4	0	4	0
DIS 5	1	1	1	1
DIS 6	5	0	3	0
DIS 7	1	0	5	1
DIS 8	3	0	5	0
DIS 9	x	0	5	0
DIS 10	x	0	4	1
DIS 11	x	0	1	0
DIS 12	x	0	4	1
DIS 13	x	0	3	0
DIS 14	x	0	1	0
DIS 15	x	0	2	0
DIS 16	x	0	x	0
Celkem bodů	4		7	

Tab. 33 Paměť u chlapce 1

Paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
MEM 17	3	1	3	1
MEM 18	1	1	1	1
MEM 19	2	1	2	1
MEM 20	2	1	2	1
MEM 21	3	1	2	0
MEM 22	4	0	2	1
MEM 23	4	1	3	0
MEM 24	3	0	1	1
MEM 25	1	0	2	1
MEM 26	2	0	2	0
MEM 27	x	0	3	1
MEM 28	x	0	4	1
MEM 29	x	0	4	0
MEM 30	x	0	4	1
MEM 31	x	0	1	0
MEM 32	x	0	1	1
Celkem bodů	6		11	

Tab. 34 Prostorové vztahy u chlapce 1

Prostorové vztahy	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SPA 33	1	1	1	1
SPA 34	2	1	2	1
SPA 35	5	1	5	1
SPA 36	3	1	3	1
SPA 37	2	0	5	0
SPA 38	5	1	5	1
SPA 39	1	1	1	1
SPA 40	3	0	2	1
SPA 41	4	0	3	0
SPA 42	5	0	1	1
SPA 43	x	0	4	1
SPA 44	x	0	1	0
SPA 45	x	0	5	0
SPA 46	x	0	5	1
SPA 47	x	0	4	0
SPA 48	x	0	2	0
Celkem bodů	6		10	

Tab. 35 Stálost tvaru u chlapce 1

Stálost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CON 49	2	1	2	1
CON 50	1	1	1	1
CON 51	4	1	4	1
CON 52	4	1	4	1
CON 53	4	0	5	1
CON 54	3	1	5	0
CON 55	5	1	5	1
CON 56	2	0	4	1
CON 57	4	0	2	0
CON 58	3	0	5	1
CON 59	x	0	3	1
CON 60	x	0	4	0
CON 61	x	0	3	1
CON 62	x	0	4	0
CON 63	x	0	3	0
CON 64	x	0	2	1
Celkem bodů	6		11	

Tab. 36 Sekvenční paměť u chlapce 1

Sekvenční paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SEQ 65	1	1	1	1
SEQ 66	4	1	4	1
SEQ 67	1	1	1	1
SEQ 68	4	1	4	1
SEQ 69	3	1	3	1
SEQ 70	1	1	1	1
SEQ 71	4	1	2	0
SEQ 72	3	0	1	0
SEQ 73	1	0	2	1
SEQ 74	1	0	3	1
SEQ 75	x	0	2	0
SEQ 76	x	0	1	0
SEQ 77	x	0	1	0
SEQ 78	x	0	x	0
SEQ 79	x	0	x	0
SEQ 80	x	0	x	0
Celkem bodů	7		8	

Tab. 37 Figura-pozadí u chlapce 1

Figura – pozadí	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
FGR 81	3	1	3	1
FGR 82	2	1	2	1
FGR 83	4	1	4	1
FGR 84	1	1	1	1
FGR 85	2	0	4	1
FGR 86	1	1	1	1
FGR 87	2	0	1	0
FGR 88	4	0	3	0
FGR 89	3	0	2	1
FGR 90	x	0	4	0
FGR 91	x	0	1	1
FGR 92	x	0	2	1
FGR 93	x	0	1	0
FGR 94	x	0	4	0
FGR 95	x	0	1	1
FGR 96	x	0	3	0
Celkem bodů	5		10	

Tab. 38 Uzavřenost tvaru u chlapce 1

Uzavřenost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CLO 97	2	1	2	1
CLO 98	3	1	3	1
CLO 99	1	1	1	1
CLO 100	4	1	4	1
CLO 101	3	0	3	0
CLO 102	2	1	2	1
CLO 103	3	1	3	1
CLO 104	1	0	4	1
CLO 105	2	0	1	1
CLO 106	4	1	1	0
CLO 107	1	0	3	1
CLO 108	4	0	1	1
CLO 109	2	0	4	1
CLO 110	x	0	3	1
CLO 111	x	0	3	0
CLO 112	x	0	1	0
Celkem bodů	7		12	

Příloha E – Záznamový arch chlapce 2

Tab. 39 Zrakové rozlišování (diskriminace) u chlapce 2

Zrakové rozlišování (diskriminace)	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
DIS 1	3	1	3	1
DIS 2	4	0	2	1
DIS 3	1	0	3	1
DIS 4	4	0	5	0
DIS 5	x	0	1	1
DIS 6	x	0	5	0
DIS 7	x	0	3	0
DIS 8	x	0	1	0
DIS 9	x	0	x	0
DIS 10	x	0	x	0
DIS 11	x	0	x	0
DIS 12	x	0	x	0
DIS 13	x	0	x	0
DIS 14	x	0	x	0
DIS 15	x	0	x	0
DIS 16	x	0	x	0
Celkem bodů	1		4	

Tab. 40 Paměť u chlapce 2

Paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
MEM 17	3	1	3	1
MEM 18	1	1	1	1
MEM 19	1	0	2	1
MEM 20	4	0	2	1
MEM 21	1	0	1	0
MEM 22	x	0	4	0
MEM 23	x	0	2	0
MEM 24	x	0	x	0
MEM 25	x	0	x	0
MEM 26	x	0	x	0
MEM 27	x	0	x	0
MEM 28	x	0	x	0
MEM 29	x	0	x	0
MEM 30	x	0	x	0
MEM 31	x	0	x	0
MEM 32	x	0	x	0
Celkem bodů	2		4	

Tab. 41 Prostorové vztahy u chlapce 2

Prostorové vztahy	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SPA 33	1	1	1	1
SPA 34	2	1	2	1
SPA 35	2	0	5	1
SPA 36	3	1	3	1
SPA 37	4	0	5	0
SPA 38	5	1	5	1
SPA 39	3	0	4	0
SPA 40	4	0	2	1
SPA 41	5	0	1	0
SPA 42	x	0	4	0
SPA 43	x	0	4	1
SPA 44	x	0	5	0
SPA 45	x	0	2	0
SPA 46	x	0	1	0
SPA 47	x	0	x	0
SPA 48	x	0	x	0
Celkem bodů	4		7	

Tab. 42 Stálost tvaru u chlapce 2

Stálost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CON 49	2	1	2	1
CON 50	1	1	1	1
CON 51	3	0	4	1
CON 52	4	1	4	1
CON 53	4	0	2	0
CON 54	5	0	5	0
CON 55	5	1	5	1
CON 56	2	0	1	0
CON 57	3	0	2	0
CON 58	4	0	4	0
CON 59	x	0	x	0
CON 60	x	0	x	0
CON 61	x	0	x	0
CON 62	x	0	x	0
CON 63	x	0	x	0
CON 64	x	0	x	0
Celkem bodů	4		5	

Tab. 43 Sekvenční paměť u chlapce 2

Sekvenční paměť	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
SEQ 65	1	1	1	1
SEQ 66	4	1	4	1
SEQ 67	1	1	1	1
SEQ 68	4	1	4	1
SEQ 69	1	0	3	1
SEQ 70	2	0	1	1
SEQ 71	2	0	2	0
SEQ 72	x	0	4	0
SEQ 73	x	0	1	0
SEQ 74	x	0	x	0
SEQ 75	x	0	x	0
SEQ 76	x	0	x	0
SEQ 77	x	0	x	0
SEQ 78	x	0	x	0
SEQ 79	x	0	x	0
SEQ 80	x	0	x	0
Celkem bodů	4		6	

Tab. 44 Figura-pozadí u chlapce 2

Figura - pozadí	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
FGR 81	4	0	3	1
FGR 82	2	1	2	1
FGR 83	1	0	1	0
FGR 84	4	0	4	0
FGR 85	2	0	4	1
FGR 86	x	0	3	0
FGR 87	x	0	1	0
FGR 88	x	0	4	0
FGR 89	x	0	x	0
FGR 90	x	0	x	0
FGR 91	x	0	x	0
FGR 92	x	0	x	0
FGR 93	x	0	x	0
FGR 94	x	0	x	0
FGR 95	x	0	x	0
FGR 96	x	0	x	0
Celkem bodů	1		3	

Tab. 45 Uzavřenost tvaru u chlapce 2

Uzavřenost tvaru	Na začátku šetření (vstupní diagnostika)		Na konci šetření (výstupní diagnostika)	
	Odpověď dítěte	Body	Odpověď dítěte	Body
CLO 97	2	1	2	1
CLO 98	2	0	3	1
CLO 99	1	1	1	1
CLO 100	1	0	4	1
CLO 101	4	0	2	0
CLO 102	3	0	2	1
CLO 103	x	0	1	0
CLO 104	x	0	4	1
CLO 105	x	0	1	1
CLO 106	x	0	1	0
CLO 107	x	0	2	0
CLO 108	x	0	3	0
CLO 109	x	0	x	0
CLO 110	x	0	x	0
CLO 111	x	0	x	0
CLO 112	x	0	x	0
Celkem bodů	2		7	