



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Miroslava Brabcová

Deficity dílčích funkcí u dívek a chlapců v předškolním věku

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. Mgr. Dity Finkové, Ph.D. Použila jsem pouze prameny uvedené v závěru práce. Souhlasím, aby práce byla použita pro další studijní účely.

V Olomouci dne

Miroslava Brabcová

OBSAH

Úvod	4
1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	6
1.1. Genetické dispozice.....	6
1.2. Vývoj jednotlivých oblastí dítěte v předškolním věku.....	7
1.2.1. Vývoj poznávacích procesů	8
1.2.2. Vývoj verbálních schopností.....	9
1.2.3. Emoční vývoj.....	9
1.2.4. Socializace	9
1.2.5. Motorický vývoj.....	10
1.3. Školní zralost	11
2. CENTRÁLNÍ NERVOVÁ SOUSTAVA	14
2.1. Rozdíly ve struktuře a funkci CNS závislé na pohlaví.....	14
2.2. Rozdíly v chování a prožívání u dívek a chlapců předškolního věku.....	15
3. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	17
3.1 Význam pojmu.....	17
3.2 Klasifikace dílčích funkcí	18
3.3 Etiologie dílčích funkcí	19
3.4 Specifické poruchy učení.....	19
3.5 Diagnostika dílčích funkcí	21
3.5.1. Metoda Brigitte Sindelar	23
4. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ U DÍVEK A CHLAPCŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	25
4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	25
4.2 Výzkumné metody	25
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	27
4.4 Vlastní šetření	36
4.5 Závěry šetření a návrhy pro další praxi.....	39
4.6 Návrhy pro další praxi	56
ZÁVĚR.....	62
Seznam použité literatury	64
Seznam zkratk	66
Seznam příloh.....	67
ANOTACE	84

Úvod

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, to si zapamatuji. Co si vyzkouším, tomu taky porozumím“ (Confucius)

Pojem deficity dílčích funkcí v mnohých vyvolává různé představy a smíšené pocity. Zmíněný pojem není běžně v mé praxi používán a setkávám se s ním velmi málo. Poprvé jsem ho zaslechla v souvislosti s vyšetřením předškolního dítěte s odkladem školní docházky, a to jako „*oslabení dílčího výkonu*“. Pracuji již 15 let, jako učitelka v mateřské škole, kde mám možnost denně pozorovat individuální rozdíly mezi dětmi a jejich vývojem. Jako učitelka sleduji děti v běžných denních činnostech i situacích a vím, že každé dítě je jiné. Předškolní děti se připravují na vstup do základní školy a je od nich očekávána určitá zralost, která se dá zkoumat různými metodami. Setkávám se tak s dětmi, u kterých probíhá nerovnoměrný vývoj v určité, tzn. dílčí oblasti.

V současné době, kdy se setkáváme čím dál častěji s pojmem „specifické poruchy učení“, nastává otázka, zda deficity dílčích funkcí nejsou jejich prediktivní ukazatelé a zдалipak se dají odhalit již v předškolním věku. Často se setkávám s obecným názorem, že v nerovnoměrném vývoji mají svou převahu chlapci nad dívkami. Ze své praxe mám vyzpozorováno, že chlapci opravdu někdy zaostávají za dívkami, a to nejen v tempu, ale i v celkovém vývoji. Samozřejmě to není vždy pravidlem, domnívám se, že velkou roli v tomto ohledu sehrává rodina a okolní prostředí včetně vnějších vlivů. Proto se ve své bakalářské práci zaměřuji na pozorování těchto rozdílů mezi dívkami a chlapci v běžné mateřské škole.

Cílem mé bakalářské práce na základě podrobné analýzy odborné literatury a kvalitativního výzkumu zjistit, jak markantní rozdíl je v deficitech dílčích funkcí mezi dívkami a chlapci předškolního věku.

Objasnit pojem „deficity dílčích funkcí“. Zdalipak má na rozvoj dílčích funkcí vliv rodina, protože nezřídka se setkáváme s názory a zjištěním, že do jisté míry je nerovnoměrný vývoj dítěte ovlivněn prostředím, ve kterém žije.

To znamená, zjistit, zda opravdu záleží na tom, když dítě např. vyrůstá v úplné či neúplné rodině, kolik má sourozenců, zda jejich počet ovlivňuje práci s předškolákem v rodině, jak často tráví čas se svými rodiči, kteří se mu věnují apod. Také jsem se zaměřila na konkrétní oblasti dílčích funkcí, které jsou u dívek a chlapců dominantní a které jsou naopak nejslabší. Pomocí výsledků mého výzkumného šetření odpovídám na výzkumné otázky a formuluji doporučení pro další práci s dětmi, která budou přínosem do další praxe.

Teoretickou část jsem rozdělila na několik částí, v nichž popisuji celkový vývoj dítěte v předškolním věku, rozdíly ve zrání centrální nervové soustavy u dívek a chlapců. Okrajově se zmiňuji o specifických poruchách učení. Zaměřuji se také na definování pojmu „deficity dílčích funkcí“ dle různých autorů a nezapomínám se zmínit o důležitosti včasné diagnostiky v předškolním věku. Výzkumné šetření pak provádím pomocí metody Brigitte Sindelar „*Předcházíme poruchám učení*“ a to její modifikovanou formou, dle vlastní úpravy.

1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Jak uvádí Vágnerová (2005) vývoj různých vlastností dítěte se odvíjí od působení mnoha faktorů. Dílčí psychické vlastnosti a rozvoj celé osobnosti je předurčen danou dispoziční složkou, ale také různými vnějšími vlivy a situacemi. Ty potom přispívají k vyústění určité zkušenosti. Téměř vždy se projeví genetické předpoklady, které samozřejmě souvisí s individualitou dítěte, jeho predispozicemi a v neposlední řadě nejrůznějšími vlivy okolního prostředí.

Předškolní věk je „obdobím mateřské školy“ - pojato v užším slova smyslu. Nelze však toto tvrzení chápat doslovně, protože spousta dětí mateřskou školu nenavštěvuje a rodina tak zůstává na primárním místě výchovy. Mateřská škola tak pouze navazuje a doplňuje rodinnou výchovu a podporuje tak dítě ve správném vývoji. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Třesohlavá, Černá, Kňourková tvrdí, že „*Základní předpoklady pro zdravý vývoj dítěte jsou různorodé. Jsou to dispozice dítěte samotného po stránce tělesné i duševní, zevní vlivy, které na něj působí kladně nebo záporně a sociální prostředí, ve kterém dítě žije*“. (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990, s.14).

1.1. Genetické dispozice

Jeden z nejdůležitějších činitelů, který ovlivňuje vývoj dítěte je **dědičnost**. Určité genetické predispozice působí na vznik různých psychických vlastností a tento souhrn označujeme jako *genotyp*, ve kterém se naprogramuje individualita jedince. Objevují se zde proto rozdíly v celkovém zrání osobnosti a vznikají různé úrovně dosažených funkcí, a to jak psychických, tak i somatických. Z toho je zřejmé, že každá osobnost se vyvíjí svým tempem, které je také dáno geneticky. Rozvoj všech vlastností a dovedností se projevuje v určitém období, u každého však rozdílně. Otázkou je, nakolik genotyp osobnosti ovlivňuje dědičnost nebo nakolik je naopak ovlivněn okolním prostředím. Posoudit míru dědičnosti je někdy obtížné, jelikož zde působí mnoho jiných faktorů. Např. podprůměrně a nadprůměrně nadané dítě, kdy podprůměrně nadané dítě nedokáže využít zcela a maximálně okolní podněty, zatímco nadprůměrně nadané dítě to zvládne (Vágnerová, 2005).

Proto další velmi důležitý činitel, ovlivňující vývoj dítěte je **prostředí**. Je to především prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá. Zde působí vzájemný vztah mezi prostředím a genetickými predispozicemi dítěte. Prostředí dítěti nabízí nespočet podnětů, které mají nejrůznější charakter. Podněcují tak dítě k aktivitě tyto podněty využívat a reagovat na ně. Dítě

tak získává různé zkušenosti, se kterými se učí pracovat a zacházet. Zkušenosti pak působí na rozvoj jednotlivých vlastností osobnosti, a to jak pozitivně, tak i negativně. (Vágnerová, 2005)

1.2. Vývoj jednotlivých oblastí dítěte v předškolním věku

Předškolní období je uváděno od 3 do 6-7 let. Toto období končí především sociální zralostí a nástupem do školy. U každého dítěte je konečná fáze tohoto období jiná, někdy se může lišit až o dva roky. (Vágnerová, 2005).

Jak uvádí (Šimíčková-Čížková et al ,2010, s. 75) „*Předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy. Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „perioda růstu“, mluvíme o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má vývoj pro rozvoj jemné motoriky. V rámci tělesného vývoje hovoříme o „První strukturální přeměně“, která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy.*“

Dle Kirbyové (2000) se každé dítě rozvíjí odlišně. Některé dítě nastoupí do školky a bude ihned umět jezdit na tříkolce, či znát dobře svoje jméno i adresu, některé dítě se sotva zbavilo plen. Děti se vyvíjí skokově, některé činnosti zvládnou rychleji, na jiné zase potřebují více času, proto dosáhnou vývojových stádií různým tempem.

Říká se, že dítě není jen zmenšenina dospělého, ale že má své specifické potřeby a jak tvrdí Helus (1984) nové dovednosti, které přicházejí s přibývajícím věkem dítěte klade určité nároky na rodiče. Aby zůstávali dobrými rodiči, je třeba si s dětmi porozumět a nedostávat se tak zbytečně do vzájemných konfliktů. Jak uvádí Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990), ve výchově předškolního dítěte bychom měli využívat přirozených dispozic dítěte, vychovávat ho nepřímo při každé volné příležitosti. Např. při hře, při vycházce, při jízdě autem. Výchova musí probíhat denně a neodkládá se na pozdější čas.

Předškolní dítě je jako houba, nasaje vše, co kolem vidí, slyší a vnímá. Všechny podněty se ukládají do jeho podvědomí, a se kterými informacemi nepracuje, během puberty mu vymizí. Od narození přibližně do 6-7 roku se dětem otevírají tzv. „okna příležitostí“, díky nimž se dítě učí velmi rychle a intenzivně. Pokud chceme cokoliv dítě naučit, je tohle nejideálnější doba.

Neznamená to však, že se později různým věcem nenaučí, ale potrvá mu to daleko déle a vynaloží tak větší námahu. (Mühlfeit, Novotná, 2018)

1.2.1. Vývoj poznávacích procesů

Podle Šimíčkové-Čížkové et al. (2010) se poznávací procesy v předškolním věku rozvíjejí velmi extenzivně. Vnímání je především kompaktní, což znamená, že vnímá nejvíce předměty, které zaujaly jeho pozornost a které se vztahují k činnosti, kterou právě provádí. Sluch v tomto věku dokáže použít k rozpoznání různých zvuků a odhalit jeho původ. Zrakem začíná rozlišovat nejen základní barvy, ale také ty doplňkové, jako je např. fialová, růžová a oranžová. Zdokonaluje se čich, hmat i chuť.

„Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.“ (Vágnerová, 2005, s.191) Autorka taktéž uvádí, že si dítě v předškolním věku pamatuje události více, pokud si je dokáže samo uvést do souvislostí a logické posloupnosti. Záměrně nevyužívá žádných specifických taktik, paměť je tak bezděčná.

Pozornost, jak uvádí Šimíčková-Čížková et al (2010), je z počátku ještě neúmyslná, ale s přibývajícím věkem se stává úmyslnou. U dítěte se začíná prodlužovat doba soustředěnosti. **Představivost** začíná být velmi intenzivní. Své představy děti dovedou promítnout do her, především námětových – hra „na něco nebo na někoho“, kde se také projevuje velká fantazie. Velký pokrok nastává u **myšlení**, které se mění z předpojmového na názorné. Orientuje se nejvíce na to, co prožilo, vidělo a slyšelo. Přetrvává egocentrismus, což znamená, že nastává problém přijmout názor někoho druhého. Větší a intenzivnější rozvoj pojmového myšlení nastává až mezi 4.-6. rokem.

Jak (Langmeier, Krejčířová ,2006, s.90) uvádí, dítě *„sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických operací – je prelogické, předoperační“*. Také autor, viz výše uvádí, že tedy dítě předškolního věku neumí ještě logicky přemýšlet, ale jedná dle názorného příkladu. Např. když se dítěti předloží dvě naprosto stejné hromádky hlíny, z jedné dítě vytvoří hada a ze druhé plochou placku, dítě pak bude usuzovat, že hromádka hlíny, z níž je vytvořen had je těžší, protože je delší. Názorně totiž vidí, že had je delší a myslí si, že se muselo množství hlíny automaticky zvýšit. Ale přitom obě hromádky hlíny jsou zcela totožné.

1.2.2. Vývoj verbálních schopností

Verbální schopnosti jsou odrazem vývoje poznávacích procesů. Tzn., že každé dítě používá svůj jazyk tak, jak rozvinuté je jeho myšlení. V řeči se objevují otázky, „proč“ a „jak“, které nejsou zbytečné, ba naopak dovedou dítěti odpovědět na spoustu jeho otázek. Rozšiřuje si tak svoji slovní zásobu, která se zvětšuje především vzájemnou komunikací mezi vrstevníky nebo staršími dětmi, a také s dospělými lidmi. Dítě v předškolním věku používá tzv. „egocentrickou řeč“, která je určena pouze pro něho samotného. Má pro dítě zvláštní význam, kdy nemusí tolerovat pravidla komunikace s partnerem. Později tato řeč přechází v řeč „vnitřní“, která již ale není řečí artikulovanou. (Vágnerová, 2005)

Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2006), řeč přechází v předškolním věku z dětské patlavosti na srozumitelnou a téměř tak vymizí všechny nedokonalosti. Pokud se tak nestane před vstupem do základní školy, během první třídy, ve většině případů, se řeč upraví sama, či s dopomocí logopeda.

1.2.3. Emoční vývoj

Emoce u dětí v předškolním věku zastávají charakter větší stability či vyrovnanosti, než tomu bylo např. v batolecím období. Děti v tomto věku jsou lépe naladěné, jsou klidnější a svoji nelibost umí projevit jiným způsobem než pláčem. Např. lépe se umí domluvit a popsat své potřeby. Vše závisí na rozvoji centrální nervové soustavy. Zčásti umí děti projevit empatii vůči druhému, což nazýváme „emoční inteligencí“. Dále se pak u dětí vyvíjejí tzv. vztahové emoce, jako jsou láska, různé city libosti a nelibosti, dovedou je více chápat a porozumět jim. Dosud to jsou však pro děti abstraktní pojmy, které jim pomáhají rozvíjet např. rodiče tím, že si o nich navzájem povídají, uvádějí si příklad v pohádkách a různých příbězích. Pokud se dítě naučí včas pochopit a rozpoznat tyto pocity, je v kolektivu mnohem více oblíbenější. Důležité je v tomto období pochopit tzv. „pocit viny“, kdy dochází k určitému posunu v morálce dítěte, uvědomuje si tak, že něco provedlo špatně a musí nést následky (Vágnerová, 2005).

Přikláním se k tvrzení, „*že zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti.*“ (Šimíčková – Čížková et al, 2010, s.78)

1.2.4. Socializace

Pojem socializace je velmi široký. Je uváděn v mnoha definicích, já uvádím jasnou a jednoduchou definici dle autorek (Kucharská, Švancarová, 2017, s.5) že, „*socializace je celoživotní proces, ve kterém se člověk začleňuje do společnosti, bez které nemůže existovat*“.

Činnost, ve které se nejvíce dítě učí socializovat je hra. Díky hře zkoumá přirozeně své okolí, učí se experimentovat a rozvíjí tak dětskou osobnost. (Šimíčková-Čížková et al, 2010).

Jak uvádí Šmelová (2004) v období předškolního věku je důležité zajistit kvalitní socializaci dítěte, kdy prvotní a jednou z nejdůležitějších rolí hraje rodina. Posléze se socializace rozšiřuje do okolí, tzn. např. do kontaktů se širší rodinou či do mateřské školy a je tak celoživotním procesem.

Zahraniční literatura uvádí, že dítě během předškolního věku napodobuje dospělého, jak ve hrách, tak i ve skutečném životě. Tzn., že jsou rodiče příkladem pro dítě a měli by se vzájemně domluvit na *jednotném přístupu k dítěti*. Nemohou se proto rodiče zlobit, když dítě později v životě nečte, či nesnídá, pokud dříve své rodiče nikdy nevidělo číst, či snídat. (Melgosa, Posse, 2003)

1.2.5. Motorický vývoj

Do skupiny motorického vývoje zařazujeme jemnou a hrubou motoriku, motoriku mluvidel, grafomotoriku a motoriku očních pohybů. K pozdějšímu čtení a psaní je zásadní vyhraněnost laterality u dítěte. Tudíž vědět, které ruce dává přednost. Jedná se pak také o vyhraněnost oka, nohy a ucha. Celkový vývoj motorických funkcí se odráží na vývoji dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2015).

Každé dítě má jiný vztah ke kresbě, některé dítě ji vyhledává, jiné ji nesnáší. Někteří rodiče tvrdí, že jejich dítě doma vůbec nemaluje, jiní rodiče tvrdí, že jejich dítě je vyslovený malíř. K dětské kresbě se vyjadřuje Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990) a tvrdí, „*že dětská kresba je ukazatelem grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe. Kresby dětí předškolního věku velice nápadně odrážejí výchovné vlivy rodinného prostředí, citové zázemí či frustraci psychických potřeb u dětí, vyrůstajících v narušené rodině nebo bez rodiny*“. (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990, s.46)

Šimíčková-Čížková et al (2010) uvádí, že hrubá motorika je již na vyšší úrovni, kdy se sehrávají pohyby celého těla, zejména dolních a horních končetin. Také se zdokonalují další pohyby, které dítě využívá pro svoji lokomoci, např. skákání, běh, chůze po rozmanitém terénu, chůze do schodů a ze schodů atd. Ke konci předškolního období umí již dítě jezdit na kole či koloběžce. V oblasti jemné motoriky se dítě zdokonaluje při práci s tužkou a nůžkami, začíná převažovat jednostranná orientace ruky, což je zapříčiněno převahou jedné ze dvou mozkových hemisfér.

Zastávám názor, „že v žádném případě bychom neměli nutit dítě, aby používalo jinou ruku než tu, kterou si samo zvolí“. (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 34)

1.3. Školní zralost

Významným životním mezníkem každého člověka je nástup do školy. Začínají se zvyšovat požadavky na jeho osobnost a na jeho vzdělání, objevují se určití činitelé, kteří vyžadují zvládnání nároků, které škola vyžaduje. Ve vývojové psychologii se často setkáváme s termínem „školní zralost“ nebo „školní připravenost“. Nástupem do školy se změní dosavadní chod života dítěte a jeho blízkého okolí. Doposud stále hrající si dítě najednou musí začít akceptovat řízenou a kontrolovanou činnost, která je vyhodnocována. Celkově chápeme školní zralost jako vývoj fyzických i psychických vlastností, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí nároků školy. Jedná se o zralost tělesnou, sociální, emoční a kognitivní. (Šimíčková-Čížková et al.,2010)

Dle autorek (Bednářové, Šmardové,2015, s.2) „*můžeme obecně školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“. Dále pak tytéž autorky uvádějí, že to, jak dokáže dítě obstát ve společnosti, tj. mimo svou rodinu, bez matky a otce, je ovlivněno vlastní osobností, především soběstačností, sebedůvěrou a samostatností. Počátky tohoto procesu jsou zřejmé již od narození, kdy je třeba dítě milovat, přijmout ho takové, jaké je, pochopit jeho touhy a potřeby, ale také vytyčit jistá pravidla.

Jak uvádí také Vágnerová (2005) dítě se dostává do nové role, a to je role „školáka“. S ní přichází mnoho nových věcí, ale také nebezpečí selhání, což může vést ke špatnému sebepojetí dítěte. Hranice školní zralosti 6-7 let není stanovena nahodile, v těle dochází k určitým vývojovým změnám, které jsou předurčeny k tomu, být na školu připravený. Jak je uvedeno výše, každé dítě zraje a vyvíjí se individuálně, proto je důležité ponechat určitou dobu k dozrání dítěte v mateřské škole do role „školáka“, aby nenastal okamžik selhání.

Šimíčková-Čížková (2010) uvádí myšlenku Říčana, Krejčířové (1997), že pokud bereme v potaz rozdílnost zralosti mezi dívkami a chlapci, obvykle dívky předbíhají ve svém vývoji chlapce, a to až o čtvrt roku. Chlapci jsou biologicky citlivější a také zranitelnější různými okolními vlivy. Dovršení věku 6 let, neznamená automaticky dovršení zralosti dítěte. Některé dítě nastoupí do školy v 6. letech, jiné po odkladu školní docházky až v 7 letech,

dokonce lze přijmout i děti 5. leté (do 31. prosince tyto děti musí dovršit věku 6 let) na žádost rodičů. Samozřejmě po příslušném vyšetření pediatra a psychologa. Učitel se tak mnohdy ve třídě setká s různě věkově starými dětmi.

RVP PV (2018, s. 10) uvádí že *„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.“*

V 1. třídě základní školy se můžeme setkat s dětmi různého rozmezí věku, a to až o dva roky. U sociálně a emociálně nevyzrálého dítěte pak mohou nastat určité obavy se zapojením v kolektivu ba dokonce se může stát terčem šikany. Proto nezastupitelnou roli v diagnostice školní zralosti zastávají především pedagogičtí pracovníci v mateřské škole, kteří s dětmi tráví převážnou část dne a jsou tak prvními, kteří by měli rozpoznat a doporučit odklad školní docházky. Samozřejmě za spolupráce rodičů a příslušných školských poradenských pracovišť. Jak také uvádí Matějček (2005) *„musíme u nejmladších dětí počítat se znatelně nižší mentální výkonností a nižší školní zralostí než u těch nejstarších. A navíc, zkušenost říká, že chlapci na přelomu předškolního a školního věku vyspívají méně rychle než děvčata a že jsou tedy i více ohroženi školním neúspěchem.“* (Matějček, 2005, s. 178)

Před vstupem do školy by dítě mělo být celkově schopno ovládat pozornost (přeměna z krátkodobé na dlouhodobou), rozlišit realitu od fantazie, mělo by být tvořivé, ve vnímání by mělo rozlišit detaily, paměť by měla být trvalejšího charakteru. Také je důležité před vstupem do školy mít vyhraněnou laterální a správný úchop tužky. Dítě by mělo být schopno umět odložit svá přání a tužby na pozdější dobu a umět odlišit hru od práce. Ve velké míře zde sehrává velkou roli rodinné zázemí, ale také mateřská škola, která všechny tyto návyky pravidelně upevňuje. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Podle Bednářové, Šmardové (2015) je důležité si uvědomit, že stejně přirozeně jako v životě, nám ani v rozhodování při zahájení školní docházky nepomohou mnohdy žádná měřítko ani definice. Ale je třeba se rozhodnout dle intuice, s citem, či určitých zkušeností. Je třeba mít na mysli i další činitele ovlivňující stav dítěte. Mnohdy se nezjistí ani jeden nedostatek ve vývoji či školní zralosti, vše může být způsobeno rodinným prostředím a jeho vlivem na dítě. Např. zvýšená psychická zátěž při rozvodu rodičů, či úmrtí v rodině, nebo stěhování, či

změna jazykového prostředí. Obecně lze konstatovat, že pro vyzrálé dítě je vhodné, aby do školy nastoupilo, pro nezralé dítě je vhodný **odklad školní docházky**.

Jak uvádí Matějček (2005), odklad školní docházky není rozhodně žádnou potupou rodičů ani dítěte. Po roce odkladu lze sledovat určité pokroky a ukáže se nakonec, že vše sehrálo pozitivní roli ve prospěch dítěte i rodičů, kteří pak s dítětem nebudou mít tolik práce, jako doposud. Pozor pak na to, aby se odklad nenavrhoval, nejsou-li pro něho pádné argumenty. Dítě musí být vedeno tak, aby úroveň vzdělávacího procesu korespondovala úrovni jeho intelektu. Nesmí tak být ani přehlcováno podněty, ani příliš zanedbáno.

Předčasný nástup do školy u nezralého dítěte může vést k přetížení, stresovým situacím a počátečním školním neúspěchům. Celkově to vede k únavě organismu, vyčerpání, ale také k větší nemocnosti dítěte. U nejasností skrze školní zralosti je možnost obrátit se na poradenská zařízení. Velmi často je doporučována práce s dítětem a tzv. intenzivní trénink, při kterém je důležité, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu. Pedagogové jsou tak nápomocni v rozvoji všech nedostatků dítěte, proto je také podstatné konzultovat výsledek z vyšetření mezi rodiči a učitelem. (Kucharská, Švancarová, 2017)

Pokud je navržen odklad školní docházky, a to buďto pedagogicko-psychologickou poradnou či jiným odborným pracovištěm, konečné slovo o nástupu dítěte do školy mají především rodiče. (Pugnerová, Dušková, 2019)

2. CENTRÁLNÍ NERVOVÁ SOUSTAVA

Jak uvádí Třesohlavá, Černá, Kňourková (1990, s. 13) „*Středem veškerého dění je fungující CNS*“. Dále pak autorky uvádějí, že mozek od narození postupně zvyšuje svoji hmotnost, kdy při narození váží zhruba 350-370 g a v dospělosti poté až 1400 g. Centrální nervová soustava (dále jen CNS) se vyvíjí, zraje během růstu člověka. V mozku zraje mozková tkáň, jejíž vyspělost se odráží např. v pohybu a celkové koordinaci všech funkcí. Aby se dítě správně vyvíjelo a fungovalo tak všechny vnitřní orgány a svalová soustava, je za potřebí správné funkce všech center uložených v CNS. „*Dítě po třech letech života dospělo do stadia, kdy základ jeho tělesného a duševního zdraví je položen*“ (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990, s. 14)

Vágnerová (2005) tvrdí, že existuje možnost, kdy CNS a její zrání mohou ovlivnit i některé okolní vlivy. A to např. některá zkušenost, kladná či záporná, která přispěje k růstu dané části mozku. Všechny tyto okolní vlivy potom přispějí k proměně psychických projevů. Obě mozkové hemisféry (levá i pravá) a jejich vzájemná spolupráce napomáhá rozvoji poznávacích procesů. Každá mozková hemisféra má svoji roli. Např. pravá hemisféra dokáže rozlišit znaky a písmena, levá mozková hemisféra dokáže pochopit jejich význam. V začátku školní docházky u dětí je *důležitá souhra a koordinace obou hemisfér*.

2.1. Rozdíly ve struktuře a funkci CNS závislé na pohlaví

Hormony a jejich produkce zajišťuje nestejný biologický vývoj mezi dívkami a chlapci. Vše se odvíjí od fungování mozku a jeho jednotlivých struktur, tudíž se liší tempo vývoje. Určité odlišnosti u dívek a chlapců jsou dány biologicky, ale je zjevné, že zde působí i vnější prostředí. U dívek probíhá rychlejší zrání mozkových struktur, lépe se učí různým dovednostem. Mozek u nich pracuje mnohem globálněji. U chlapců probíhá zrání mozku celkově pomalejším tempem, ale naopak lépe a dříve dochází k funkční diferenciaci. Jejich mozek je zorganizován mnohem více asymetricky než u dívek. Proto i celková součinnost obou hemisfér bývá obtížná. Patrné problémy se pak mohou objevit v začátcích školní docházky. (Vágnerová, 2005).

Také Matějček (1995) se přiklání k tvrzení, že mozek dívek je obecně všestrannější, ale chlapecký mozek se lépe specializuje. Pokládáme si otázku, kde se takové rozdíly vytváří?

Lékařská věda odpovídá, že patrně již v prenatálním období. „*I když celkové zrání mozkové tkáně probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve skončeno, specializace*

jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců.“ (Matějček, 1995, s. 58)

Mnohá tvrzení jsou podobná, setkáváme se s nejrůznějšími názory na rozdílnost funkce CNS u dívek a chlapců. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že předpoklad vývoje dívek i chlapců je podobný, ale objevují se studie, které dokazují právě odlišnost mezi nimi. Určité rozdíly byly potvrzeny, jiné vyvráceny a ostatní jsou stále neurčené. Dívky bývají více citlivější na bolestivé podněty, mají menší svalovou sílu a jsou méně náchylné k nemocem, naopak chlapci jsou zdatnější v aktivním pohybu, více se udržují v bdělém stavu, ale dokáží být více podráždění.

Zahraniční literatura uvádí (Melgosa, Posse, 2003), že za poslední desetiletí ukázaly výzkumy zaměřené na zkoumání mozku, určité rozdíly mezi oběma pohlavími. A to již v době samotného početí, kdy se následně po narození objevují ženské či mužské preference. *“Člověk musí uznat skutečné rozdíly, jež existují mezi mužem a ženou. Nehledě na to, jak jsme progresivní, musíme přijmout existenci některých rozdílů, které mají zřetelně genetický původ“* (Melgosa, Posse, 2003, s. 124)

2.2. Rozdíly v chování a prožívání u dívek a chlapců předškolního věku

Již v předškolním období začínáme pozorovat rozdílnost v chování u dívek a chlapců. Dříve ještě toto chování nebylo tolik patrné. Nyní si dívky a chlapci začínají hrát a vybírat takové hračky, které náleží jejich pohlaví. V tomto období již děti dokáží rozlišit, zda je dívka či chlapec. Chlapci si spíše vybírají ke hře např. auta, dívky spíše panenky. (Kucharská, Švancarová, 2017)

Jak tvrdí Melgosa, Posse (2003) na jistou hranici role dívky a chlapce má bezesporu vliv kultura a společnost, ve které žije. Společenský jev je možné vzít do úvahy, i když nemá takovou roli jako ten biologický. Na jisté rozdíly mezi mužem a ženou narážíme např. v profesích či šatníku.

Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že v oblasti řečové se rychleji rozvíjí dívky, v umění naučit se počítat o trochu převyšují spíše chlapci, v oblasti kognitivních schopností bývají téměř na stejné úrovni. Děti v předškolním věku vyhledávají takové skupinky, které jsou od sebe genderově oddělené a to tak, že ve hře dívky vyhledávají spíše dívky a chlapci zase chlapce. Ve hrách u chlapců převládají spíše konstruktivní hry s různými stavebnicemi, celkově rušnější hra. Zatímco u dívek převládá klidnější hra v podobě kreslení, tanečků nebo různých

námětových her. V sociálním kontaktu dochází také k agresivitě, avšak mnohem více u chlapců než u dívek. Co se prozatím studii nepotvrdilo jako rozdílné mezi dívkami a chlapci je úzkostné chování, separace na matku či strach z cizích osob. Dalším rozdílem mezi dívkami a chlapci je školní prospěch. Kdy dívky mívají prospěch lepší a daleko méně se u dívek požaduje odklad školní docházky než u chlapců. Globálně se ale dá říct, že rozdíly mezi dívkami a chlapci nejsou tak velké, jak se obecně tvrdí. Pokud nějaký rozdíl existuje, tak záleží vždy na konkrétní situaci. Záleží také na vzdělanosti, kultuře a společnosti, ve které dítě žije. Dokládá to i toto tvrzení, „*Přes určitou nespornou biologickou podmíněnost je však třeba zdůraznit, že rozvoj všech psychických funkcí je vždy formován také výchovou, vzděláváním a celým prostředím. Většina nalézáných rozdílů je v útlém věku naznačena jen slabě (nebo nejsou pozorovány vůbec), zřetelnější rozdíly v chování jsou zachycovány až ve věku předškolním a postupně sílí. Ke zvýraznění některých rozdílů mezi chlapci a dívkami nesporně značně přispívá socializační tlak*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 219)

3. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

Od narození se dítě neustále učí novým dovednostem. Každý den přichází něco nového. Učí se poznávat svět okolo sebe, vnímá své pohyby a dovednosti, učí se pochopit pocity druhých. Dává si do souvislostí různá fakta, např. když něco zazvoní, je to zvoneček, nebo když někdo zavolá, je to hlas matky, když bude skákat po posteli, může spadnout a zranit se, ale zranění přece může bolet? Neustále se něco děje a brzy pochopí, že získá dané zkušenosti na základě různých podnětů. Období od narození po nástup do školy je proto velmi důležité, protože se již v životě nenaučíme tolik věcí, v tak krátké době. Významné je také pro další učení dítěte ve škole, konkrétně pro čtení, psaní a počítání. Pokud má dítě problém s triviem, je třeba najít původ problému tam, kde jsou prvotní základy těchto dovedností, jež nazýváme deficity dílčích funkcí. A to je většinou již v předškolním věku dítěte. Nápravu můžeme nabídnout opravdu jen tehdy, známe-li příčiny problému. (Sindelar, 1996)

V Německu se na přelomu 60. a 70. let objevuje pozorování a výzkum neurologických symptomů u dětí, též lehkých mozkových dysfunkcí, které se jeví jako „deficity dílčích funkcí“. (Pokorná, 2001)

Jak uvádí Krejčová, Bodnárová et al. (2018) nejvýrazněji se problémy s učením projeví až během školní docházky. Nemusejí být patrné hned, protože některé děti dokážou své dílčí deficity určitým způsobem kompenzovat. Ale je třeba všimnout si výstražných signálů již v předškolním věku, pokud se nám nezdá něco v pořádku, protože tyto náznaky mohou vyústit ve specifické poruchy učení.

3.1 Význam pojmu

Pojem „deficit“ můžeme chápat jako něco, co nám chybí, je nedostatečné, nerovnoměrné, ale v mnohých případech se dá deficit zmírnit, odstranit či vykompenzovat.

Sindelar (1996) definuje „*Dílčí funkce*“ jako *základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání, a i přiměřeného chování.* (Sindelar, 1996, s.8)

Pokorná (2001) uvádí tvrzení J.Graichena (1973, str.113), že jednotlivé poruchy dostávají různá pojmenování, ale nevystihují tak konkrétní obraz. Zavedl tak do povědomí termín „*Teilleistungsschwachen*“ (deficity dílčích funkcí). Pojem „deficity dílčích funkcí“ je *snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je*

nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“ (J.Graichen, 1973, str.122 in Pokorná)

Pojem „deficity dílčích funkcí“ uvádí také německý psychiatr R.Lempp (in Pokorná, 2001, str. 96) jako *„zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace“*.

Pojem přívlastku „dílčí“ (Teil) definuje Pokorná (2001) tak, že určitá narušená funkce mozku ovlivní systém komplexně. Proto je zapotřebí určit, která dílčí část byla porušena primárně. Poté by se nám nikdy nepodařilo celý systém mozku uvést do pořádku. K tomu je nutná přesná diagnóza, abychom poté funkci napravili.

Také autorka Ficová (2020) se vyjadřuje k pojmu „dílčí funkce“. Přirovnává je k základům velkého rodinného domu, bez kterých by nemohl stát. Pokud dítě nemá pevné základy, je tím myšleno, že nemá určité zkušenosti a dovednosti, nelze získávat další schopnosti.

3.2 Klasifikace dílčích funkcí

Scharingerová (1999) uvádí oblasti, ve kterých se mohou objevit deficity dílčích funkcí:

- A) *Optické oslabení* – diferenciace základních optických figur, optická diferenciace, optická paměť (nejčastěji se vyskytující oslabení, dítě sice pozoruje danou věc, ale není schopno rozlišit detaily, Pokorná (2001) uvádí, že si děti nejvíce pletou rozdíly mezi číslicemi a písmeny podobnými (číslice 6,9 a písmena b, d atd.)
- B) *Akustické oslabení* – diferenciace základních akustických figur, akustická diferenciace, akustická paměť. Pokorná (2001) uvádí, nejčastější problémem v této oblasti je, že děti přeslechnou daný pokyn či nevnímají okolní situaci, nereagují nebo reagují opožděně.
- C) *Prostorová orientace* – hmatový smysl, tělesné schéma, prostorová orientace. Oslabení nastupuje hlavně v oblasti jemné motoriky, dovednost vnímat prostor a formulovat své myšlenky. Potíže se projevují také v pravolevé orientaci a v orientaci předmatematických dovedností. Pokorná (2001) dodává, že dítě není schopno se správně obléct, často má oblečení naruby, má potíže zavázat si tkaničky na botě a ve věcech si nedovede udělat systém.
- D) *Intermodalita* – jde o jakési střídání mezi danými způsoby percepce. Přepínají se mezi sebou optické, sluchové a mluvní stimuly. Tím se zdokonaluje uvažování,

pochopení obsahu řeči a textu, také dovednost abstrakce. Pokorná (2001) uvádí deficity v této oblasti především při čtení a počítání, kdy si dítě např. špatně pamatuje či zaměňuje písmena a číslice.

- E) *Serialita* – oblast časových a obsahových posloupností, která je upevňována pomocí pohybových sekvencí s mluvním projevem. Je spojena s pochopením času a souvislostí matematických, gramatických, ale i sociálních především také se způsobilostí se soustředit. Jak uvádí Pokorná (2001), děti se s deficitem v této oblasti nechají častěji vyrušit, odbíhají snáze od jedné práce k druhé a nedokončí žádnou ze započatých činností.

3.3 Etiologie dílčích funkcí

Scharingerová (1999) uvádí, že etiologie deficitů dílčích funkcí je nejednoznačná. Lze najít určité změny v centrální nervové soustavě, odborníci se shodují, že zde hraje roli dědičnost a vnější vlivy. Původ potíží můžeme taktéž hledat v poruše mozku, což se projevuje např. LMD (lehká mozková dysfunkce) či ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), vše je spojeno s komplikacemi např. v těhotenství, či během porodu a po porodu. Stejně tak mohou být příčinou vysoké horečky, či úrazy hlavy dítěte apod. Velký důraz je zde kladen na rodinné prostředí, které může nevhodným způsobem působit na dítě – např. nedostatečnou komunikací, velkým vlivem televize na dítě, nedostatečným pohybem venku, někdy se přehlíží i vývojové kroky dítěte, např. v důsledku chodítka přeskochí fázi lození apod. Jistě zde hraje roli také školní prostředí, které častokrát nerespektuje individuální tempo dítěte, tudíž na něho klade větší tlak, než by samo zvládlo. Přitom, kdyby dítě s jakýmkoliv deficitem dostalo více času na splnění úkolu, určitě by vše zvládlo jako ostatní. Autorka se opírá o nepřímý důkaz tohoto tvrzení, kdy děti s deficitem dílčích funkcí mají úspěch např. ve waldorfských typech škol, právě zde je poskytnut individuální časový prostor.

3.4 Specifické poruchy učení

Pouze okrajově bych se chtěla zmínit o specifických poruchách učení (dále jen SPU), protože samotná problematika by byla na další samostatnou práci. Ale jelikož souhlasím s mnohými autory, že deficity dílčích funkcí u dětí v předškolním věku jsou možným prediktivním ukazatelem pro pozdější projev SPU, musím alespoň naznačit, o čem tato problematika pojednává.

Jak uvádí Krejčová, Bodnárová et al. (2018) důležitost uvědomění si výstražných signálů, že se některý z deficitů u dítěte objevil, je velmi důležité. Neznamená to vždy odklad

školní docházky, ale je to jedna z možností. Je vhodné s dítětem ihned začít pracovat a zmírnit tak jeho trápení. „*Mnohé paní učitelky v mateřských školách rozpoznají jedince ohrožené dyslexií už mezi dětmi kolem čtvrtého či pátého roku. V tomto věku se totiž objevují první signály, že je něco v nepořádku. Děti mohou být nesoustředěné, méně zručné, mohou mít problémy s hrubou i jemnou motorikou či s řečí. Příznaky mohou být patrné i na kresbě.*“ (Krejčová, Bodnárová, 2018, str. 20)

Není zcela jednoduché a jednoznačné definovat SPU, protože definic a pojednání je mnoho, já uvedu ty, o kterých si myslím, že tuto problematiku vystihují.

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

Krejčová, Bodnárová (2018) uvádí, že podle statistik je ve školách celkem téměř 10 % žáků se SPU. Bezmála polovina těchto dětí nemá podpůrná opatření a nepotřebují individuální vzdělávací plán, jejich obtíže nejsou tak markantní a dokážou ve spolupráci s učitelem i rodinou nedostatky kompenzovat. Často se v literatuře, zejména v zahraniční, uvádí pojem dyslexie, což bývá považováno za synonymum SPU. Pokud tedy přímo v textu není uvedeno jinak. Příčiny SPU jsou pravděpodobně vyvolány nedokonalostmi nervové soustavy, na které potažmo závisí řečové a jazykové schopnosti. Ale je nutno položit si otázku, nakolik může ovlivnit dítě prostředí, ve kterém žije a zda s ním může souviset jeho školní výkon. (Pokorná, 2001)

Podle Zelinkové (2003) se specifické poruchy učení neprojevují jen při učení trivia. Prolínají celou osobností dítěte, a to v projevech chování, prožívání citů a emocí. Mnozí učitelé si myslí, že se dítě předvádí, šaškuje či dokonce úmyslně narušuje hodinu. Uvádí také projevy SPU, a to jsou různé „*Dys*“. „*Předpona „dys“ znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou. V uvedených pojmech znamená předpona „dys“ nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“ (Zelinková, 2003, str. 9)

- *Dyslexie* – porucha čtení, většinou postihuje tempo a správnost, dítě zkoumá písmenka, mnohdy přehazuje pořadí, dokonale nefunguje analýza-syntéza, dekóduje pomalu a někdy si nepamatuje, co četl nebo nedokáže porozumět čtenému textu

- *Dysgrafie* – porucha psaní, kdy dítě používá příliš mnoho škrtnců, písmo je neupravené a chaotické, někdy bývá písmo příliš malé či naopak velké, celková úprava je nevhledná a písmo bývá většinou špatně čitelné
- *Dysortografie* – porucha pravopisu, kdy se u dítěte objevuje problém s pravopisem a gramatikou, často vynechává písmenka, zapomíná na čárky a háčky, vkládá je na místa, kde nemají být a naopak, nerozlišuje tvrdé a měkké slabiky, což souvisí především se špatně vyvinutým fonematickým sluchem a určování hlásek
- *Dyskalkulie* – porucha v oblasti matematických dovedností, dítě si plete znaménka plus, mínus, krát a děleno, většinou si pamatuje čísla jen mechanicky a pokud dojde na složitější příklady a paměť zklame, nedokáže si dítě poradit, počet množství, či číselné řady jsou velký problém (Krejčová, Bodnárová, 2018)
- *Dyspinxie* – porucha kreslení, dítě kreslí nehezky, kresba je chudá až primitivní, zacházení s pastelkou či tužkou je neobratné, své představy nedokáže přenést na papír (Matějček, 1995)
- *Dyspraxie* – uváděna spíše v zahraničí, jde o poruchu celkové pohybové obratnosti (Krejčová, Bodnárová, 2018)
- *Dysmúzie* – „porucha v osvojování hudebních dovedností“ (Zelinová, 2003, str.10)

3.5 Diagnostika dílčích funkcí

„*Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu, či neúspěchu dítěte*“ (Zelinková, 2003, str. 50). Dále pak tatáž autorka uvádí, že samozřejmě diagnostika realizovaná v prostorách třídy a specializovaných pracovišť není stejná. Každá má svůj specifický postup a liší se především v prostředí. Kdy v prostoru školy mívá diagnostika dlouhodobější charakter, ve specializovaném zařízení je to pak především prostředí, které vytvoří s dítětem individuálnější kontakt a vytvoří mu tak podmínky pro nejlepší výkon. Obojí diagnostika je velmi cenná a přináší tak důležité informace ve prospěch dítěte. Avšak „*diagnózu opravňující k integraci může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálněpedagogické centrum.*“ (Zelinková, 2003, str.50)

Dále pak Zelinková (2012) v jiné publikaci uvádí, že na diagnostice dítěte v předškolním věku se podílejí všichni ti, kteří s dítětem přijdou do styku a mohou tak přispět k jejímu doplnění. Ovšem provádět by ji měli především odborní pracovníci, kteří používají

právě odborné testy a materiály. Pokorná (2001) je ale toho názoru, že učitelé jsou právě nejpopovolanější skupina hodnotitelů, kteří by se k diagnostice dětí měli právo nejvíce vyjádřit. Testy sice mají diagnostický cíl, ale nevypoví o dítěti tolik, jako jeho dlouhodobé pozorování, které je komplexní, proto by mělo být doplněno nejen číselnými body, nýbrž i slovním okomentováním.

Zelinková (2011) nás seznamuje, že diagnostika se tedy netýká pouze psychologie, lékařství, či školství, ale určitou „neodbornou“ diagnostiku provádí také sám rodič. Dále pak autorka člení diagnostiku:

- *„Ve vztahu ke školskému systému je prováděna v institucích – rodina, škola, třída, pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, zdravotnické instituce, zájmové organizace*
- *Profesní zastoupení – rodiče s různou úrovní vědomostí, možností, zájmu, pedagog, speciální pedagog, psycholog, sociální pracovníce, lékaři, vedoucí zájmových oddílů, zájmových kroužků*
- *Diagnostický proces z hlediska času – krátkodobý, dlouhodobý.“ (Zelinková, 2011, str.23)*

Jak uvádí (Bednářová, Šmardová, 2015) diagnostika nám nemá sloužit k tomu, abychom děti zařazovali do pomyslných kategorií šikovný – nešikovný. Ale měli bychom se dostat hlouběji do povědomí dítěte, kde je jeho silná a slabá stránka. Protože právě silnou stránku dítěte lze využít jako záchytný bod pro rozvoj slabé stránky. Při všimnutí si oslabené některé z dílčích funkcí je třeba ji nestavět příliš na odiv, ale skrze rozvinutou schopnost lze podpořit tu slabší. V celkové diagnostice všech dílčích funkcí i tak poté můžeme zjistit pozitivní výsledky. Nesmí nás zaskočit oslabení pouze v jedné dílčí funkci, i když většinou bohužel tato oslabení zasahují do více oblastí najednou. Diagnostikujeme – grafomotoriku, zrakovou a sluchovou paměť, vnímání prostoty a času, základní a matematické a sociální dovednosti, sebeobsluhu (samostatnost) a hru. Diagnostiku provádíme v klidném prostředí, kdy je potřeba zvážit momentální rozpoložení dítěte, tzn. jeho fyzický i psychický stav.

Zelinková (2011) uvádí základní metody pedagogické diagnostiky:

- *Pozorování* – řadíme ji mezi důležitou metodu používanou nejen mezi pedagogy. Učitel může dítě pozorovat celý den po celý školní rok, není omezeno časově ani prostorově, tudíž výhodou je jeho dlouhodobost. Kdy učitel vyzoruje přímé reakce dítěte na určité

podněty. Závěry z pozorování vyvozujeme až po několika opakujících se projevech dítěte, pro to slouží záznamový arch, do kterého se vše uvádí.

- *Rozhovor (interview)* – jsou zde kladeny otázky, které jsou otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Rozhovor dále dělíme na strukturovaný (přesně stanoveny otázky a cíle rozhovoru) a nestrukturovaný (bez přesně stanovené osnovy, volné vyprávění).
- *Anamnéza* – je metodou, při níž získáváme informace o daném jedinci z jeho minulosti, tyto údaje nám mohou dopomoci k vysvětlení daného problému. Anamnéza může být dle potřeby zaměřená – v pedagogice většinou osobní, rodinná a školní.
- *Dotazník* – poskytuje možnost získání informací od velké slupiny respondentů, a to písemnou formou. Taktéž se využívají otázky otevřené, uzavřené či polouzavřené. Dotazník je využívám spíše pro starší děti a dospělé, tudíž nevhodná forma pro děti předškolního věku.
- *Analýza výsledků činnosti* – jedná se o důkladný rozbor již hotového díla, které dítě vytvořilo. V předškolním věku se může jednat např. o kresbu, výrobek či pracovní list.
- *Pedagogická dokumentace* – jde o dokumentaci, která je odrazem dítěte či práce školy, řadíme sem především učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky atd. Z práce dítěte je to tzv. „portfolio“ – zde jsou uloženy např. výkresy dítěte, pracovní listy, záznamy a komentáře učitelů a rodičů. Portfolio nám dovoluje pozorovat vývoj žáka a hodnotit tak jeho individuální pokroky.

3.5.1. Metoda Brigitte Sindelar

Sindelar (1996) přirovnává úroveň myšlení a učení u dítěte ke kořenům stromu, který se rozrůstá v kmen a větve, které jsou různě dlouhé. Ty pak právě představují všechny určité schopnosti a dovednosti dítěte, které doposud získalo. Dítě se neustále učí a poznává nové věci. „*Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité*“. (Sindelar, 1996, str.3). Koruna pak zahrnuje globální schopnosti, jako je psaní, počítání a řeč. Jak dítě roste a získává stále více schopností větve koruny se prodlužují. Žádný strom se nevyvíjí zcela harmonicky, některý je malý, jiný velký, jeden roste nakřivo, druhý rovně. Vše se odvíjí od jeho kořene, který byl důležitým prvkem u zahájení růstu. Tzn. Jaké předpoklady k rozvoji mělo dítě na začátku svého života. Zde nastává zásadní rozdíl v tom, zda o strom pečuje zahradník, v jakém klimatickém prostředí strom vyrůstá. Nikdy nenajdeme stejně rostentý strom. Stejně tak jako dítě, které má pečující rodiče a pevné zázemí nebo dítě z méně podnětného prostředí. Vše se odrazí na kvalitě stromu. U dítěte

pozorujeme jeho vývoj a pakliže vidíme problémy, je třeba zjistit příčinu obtíží. V předškolním vzdělávání je prioritním úkolem zaměřit se na předpoklady, ze kterých se vyvíjí školní učení. Tyto předpoklady tak rozvíjíme a podporujeme. Jestliže se nám zdaří deficity v určitých oblastech rozklíčovat dříve, než se u dítěte objeví poruchy v učení či chování, je zde předpoklad pro bezproblémový rozvoj celé osobnosti dítěte.

Metoda Brigitte Sindelar obsahuje celkem 19 částí – úkolů:

- Rozdíly v párových obrázcích
- Rozdíly v párových tvarech
- Ukryté tvary
- Rozdíly mezi dvěma slovy
- Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl
- Ukrytá slova
- Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem
- Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem
- Paměť na obrázky
- Paměť na tvary
- Paměť na řadu slov
- Paměť na řadu slabik
- Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy
- Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky
- Pohotovost mluvidel
- Koordinace ruky a oka při psaní
- Vyhledávání obrázků
- Vyhledávání slov
- Vnímání vlastního těla a prostoru

Rodič nebo učitel pracuje s dítětem v klidném prostředí, musí tak zaručit, aby nebyli ničím rušeni a aby se dítě mohlo dostatečně soustředit. Cvičení by se nemělo provádět tehdy pokud je dítě unavené nebo nemocné. Všechny úkoly nemusí dítě vyřešit najednou, je třeba dát dítěti tolik času, kolik pro splnění úkolu potřebuje. Přílišná úspěchanost nebo netrpělivost vůči dítěti není dobrá. V neposlední řadě je důležité, aby dítě pochopilo správně zadání úkolu. Součástí baterie podle Sindelarové je řešení úkolů a následný seznam doporučených souborů úkolů k nácviku jednotlivých oblastí. (Sindelar, 1996)

4. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ U DÍVEK A CHLAPCŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaký je rozdíl v deficitech dílčích funkcí mezi dívkami a chlapci předškolního věku.

Pro splnění hlavního cíle byly vytyčeny dvě výzkumné otázky:

- Jaký rozdíl v deficitech dílčích funkcí se u dívek a chlapců v předškolním věku vyskytuje?
- Jak může rodina podpořit rozvoj deficitů dílčích funkcí u dětí v předškolním věku?

4.2 Výzkumné metody

Vlastní šetření bylo pojato jako kvalitativní a byly použity následující metody:

- diagnostická metoda ke zjištění deficitů dílčích funkcí podle Sindelarové
- nestrukturovaný rozhovor
- analýza činností vybraného vzorku dětí
- pozorování
- případová studie (kazuistika)

Ve své práci jsem využila několik metod ke sběru dat. Jedna z nich byla „*příležitostné pozorování*“. Jak uvádí Zelinková (2011), pozorování je jednou z nejčastějších metod pedagogické diagnostiky. Dělí se na dlouhodobé, krátkodobé, náhodné (příležitostné) a systematické. Zaměřuje se na pozorování projevů dítěte, které slyšíme, vidíme a lze je měřit. Poté vycházíme z tohoto chování dítěte a nadále pak vyvozujeme závěry. Pozorovala jsem děti dlouhodobě. Celé šetření probíhalo v období září-říjen 2020. Dva měsíce jsem nepravidelně docházela do mateřské školy (na pár hodin v týdnu) a během dne pozorovala děti při jejich práci a hře. Měla jsem možnost shlédnout děti při chování s vrstevníky, při práci a plnění úkolů, také jsem si prohlédla jejich práce a výtvary, sledovala úroveň grafomotorických a rozumových dovedností. Nedílnou součástí byl i rozhovor s nimi, s jejich rodiči a učitelkou třídy. „*Rozhovor*“ byl další výzkumnou metodou. Zelinková (2011) uvádí že, může probíhat jako strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. Využila jsem metodu nestrukturovaného rozhovoru. Znamená to „*volné vyprávění spíše rodičů nebo dítěte, ve kterém*

podněcujeme mluvčího. Při rozhovoru s rodiči musíme zajistit klidné prostředí a vyloučit rušivé elementy. Po rozhovoru, popř. v jeho průběhu je třeba poznamenat důležité momenty“. (Zelinková, 2011, str. 31). Rozhovory jsem vedla spontánně, bez připravených otázek, reagovala jsem na danou situaci tak, aby se děti i rodiče cítili příjemně a neměli pocit, že jsou vyslýchány. Často jsem rozhovor s dětmi vedla při společné hře s nimi. Až po jisté době, co se mnou děti navázaly kontakt, jsem mohla provést samotné výzkumné šetření, při kterém jsem využila diagnostickou metodu Brigitte Sindelar. Jak uvádím výše, je to metoda, při které se využívá 19 úkolů, zaměřeny na určité stránky osobnosti, které s pomocí rodiče, pedagoga, či jiné osoby dítě vykonává. Při této metodě má dítě tolik času, kolik potřebuje. Vše se poté může zaznačit do šablony stromu, který má stejný počet větví, jako úkolů. Poté můžeme vidět, v které oblasti je dítě více či méně zdatné. Pro svoji práci jsem použila pouze 12 úkolů a stanovila si, pro vlastní potřebu, časový orientační limit. I když čas v šetření nehraje roli, je ukazatelem, kdo a jak si s úkoly poradil. Šablonu stromu rovněž nevyužívám, protože nepoužívám všech 19 úkolů. Pro přehlednost, ve které oblasti je dítě silnější a slabší, uvádím sloupcové grafy. K zaznamenávání samotného šetření jsem si vytvořila svoji testovou baterii, do které jsem zahrнула všech dvanáct úkolů, přehledné tabulky, do kterých jsem zaznamenávala body a čas, za který děti úkol vyřešily.

Pomocí „**případové studie**“ (kazuistiky) popisují každé dítě zvlášť. Jak uvádí Zelinková (2011, str.25) „*Kazuistický přístup lze odvodit od slova kauza – případ. Pozornost je věnována každému diagnostikovanému jedinci individuálně, cílem je kvalitativní pohled. Kazuistika je podrobné hodnocení jednoho případu. Umožňuje hlubší posouzení dítěte v průběhu vývoje se zachycením co nejvíce proměnných, které vývoj ovlivňují*“. Případovou studii jsem použila pro šest dětí, kde podrobně uvádím jejich anamnézu, jak rodinnou a osobní, tak také školní. V neposlední řadě jsem využila metodu „**analýzu výsledků z činností**“, což pro mne bylo důležitým ukazatelem např. pro zhodnocení kresby a úrovně grafomotoriky a představivosti u dětí. Jak uvádí Zelinková (2011) analýza výsledků činností je velmi důležitým pomocníkem při diagnostice. Pomáhá nám k rozklíčování osobnosti dítěte. Zde se může ukázat, která stránka je silná. I když např. po stránce předmatematických představ je oslabeno, můžeme zjistit, že má např. talent na kombinování barev, cit pro estetiku a jiné. Vše pak můžeme využít k další motivaci dítěte ve slabších oblastech.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo provedeno u dětí v jedné z mateřských škol Zlínského kraje. Tato mateřská škola je čtyřtřídní, z toho jedna třída je logopedická. Třídy jsou rozděleny podle věku tzn. homogenní. V této mateřské škole nepracuji, tudíž jsem děti předem neznala a nemohla tak subjektivně zkreslit jakýkoliv průběh či výsledky mého šetření. Měla jsem k dispozici seznam všech dětí z celé mateřské školy včetně jejich data narození. Všechny děti jsem se snažila vybrat tak, aby byly narozeny zhruba ve stejný měsíc a rok, v rozmezí tří měsíců a to, květen, červen, červenec. Nabízelo se mi několik možností. Děti s podobným datem narození bylo vícero, vybrala jsem náhodně. Jelikož mým cílem bylo porovnat deficity dílčích funkcí u dívek a chlapců předškolního věku, vybrala jsem rovným dílem pro můj účel tři dívky a tři chlapce ze třídy předškolních dětí. Nikdo z dětí nemá odklad povinné školní docházky. Tudíž nastoupí v září 2021 do prvního ročníku základní školy. S výzkumným šetřením jsem obeznámila všechny rodiče zkoumaných dětí a nechala si podepsat informovaný souhlas, který je založen v dokumentech uvádějící mateřské školy. Součástí etického kodexu je, že v práci neuvádím pravá jména dětí, pouze jejich skutečný datum narození, jejich jména jsou smyšlená. Pomocí případové studie (kazuistiky) popisují každé dítě zvlášť. Dvě děti, a to, chlapci jsou stejného data narození. Nejstarší z dětí je dívka jménem Klára a nejmladším účastníkem šetření je chlapec jménem Matěj. Jsou to tyto děti:

Jan – narozen 3.6.2015 (v den šetření měl 5 roků, 4 měsíce, 3 dny) – graf č. 1

Aleš – narozen 3.6.2015 (v den šetření měl 5 roků, 4 měsíce, 3 dny) – graf č. 2

Matěj – narozen 31.7.2015 (v den šetření měl 5 roků, 2 měsíce, 6 dní) – graf č. 3

Jana – narozena 21.5.2015 (v den šetření měla 5 roků, 4 měsíce, 16 dní) – graf č. 4

Klára – narozena 4.5.2015 (v den šetření měla 5 roků, 5 měsíců, 4 dny) – graf č. 5

Ema – narozena 10.6.2015 (v den šetření měla 5 roků, 3 měsíce, 28 dní) – graf č. 6

Jméno dítěte: JAN, věk: 5 roků, 4 měsíce, 3 dny (graf č. 1)

Chlapec se mnou navázal kontakt bez problémů s velmi příjemnou a veselou náladou. Po celou dobu našeho setkání byl sebejistý a převažovala pozitivní atmosféra. Při vysvětlování a zadávání úkolů neustále pokyvoval hlavou, že všemu, co mu říkám, rozumí. Ničeho se

nezalekl a k práci přistoupil odhodlaně. Během plnění úkolů bylo patrné, že pojal celkovou práci, jako soutěž. Příliš mu nezáleželo na správném vyřešení, ale pouze na celkovém tempu, aby byl nejrychlejší. Při opakované výzvě, že nemusíme spěchat, nedbal na toto doporučení.

Školní anamnéza:

Jan je chlapec většího a pevnějšího vzrůstu, v mateřské škole (dále jen MŠ) se projevuje jako kamarádský chlapec, který má spoustu kamarádů. V kolektivu je nekonfliktní a bezproblémový. Na pokyny někdy reaguje pomaleji jindy ihned, učitelku bere jako autoritu. Umí projevit slušné chování tím, že hezky poděkuje, poprosí a pozdraví. Podle školní diagnostiky má problémy s kresbou postavy, která je spíše na podprůměrné úrovni, nepoužívá dvojdimenzionální zobrazení končetin, prsty kreslí po celé délce paže, hlava nemá vlasy ani uši, na tělo je napojená bez krku a oblečení je bez detailů. Nohy jsou znázorněny jako tyčky, které nejsou zakončeny chodidly. V oblasti grafomotoriky jsou jeho úkoly nepřesné, ruka není zcela uvolněna, jeho lateralizace je pravostranná. V pracovních úkolech je spíše váhavý, s úkoly si neví často rady a vše mu poměrně dlouho trvá. Poznává základní i doplňkové barvy, předmatematické a předčtenářské dovednosti jsou spíše podprůměrné. Pravolevá orientace není ještě zcela zafixovaná. Řečový projev je srozumitelný a přirozený, přetrvává malá vada výslovnosti, neumí vyslovit hlásku Ř. Dle učitelky bývá ve třídě spíše pasivní. Sebeobsahu a stolování provádí v pomalejším tempu. Celkově se učitelce prozatím jeví jako nezralý na vstup do základní školy. Dle diagnostiky v mateřské škole taktéž.

Rodinná a osobní anamnéza:

Jan se narodil v plánovaném termínu těhotenství, bez komplikací. Jako batole byl motoricky méně obratný, často padal a chodit začal ve 13 měsících věku. Vyrůstal v úplné rodině s mladší sestrou. V nedávné době se rodiče rozvedli, po krátké době se odstěhovaly děti s matkou do jiného města než jejich otec. Matka se opět vdala a v nového manželství se narodila Janova druhá (nevlastní) sestra. Chlapec začal ve třech letech navštěvovat MŠ (nejprve ve městě, kde žil, než se s matkou odstěhovali), kam současně chodila i jeho starší sestra. Jak se rodina přestěhovala, přestoupil současně i Jan do jiné MŠ. Adaptace probíhala vždy bez komplikací. Jan chodívá do MŠ pravidelně, občas si ho matka brává po obědě. Po narození nejmladší sestry MŠ přestal navštěvovat, zřejmě z důvodu pandemie Covid-19. Do MŠ Jana vodívá převážně matka, k otci jezdívá i se sestrou na víkendy jedenkrát za 14 dní. Matka působí velmi mile, v MŠ neměla nikdy žádné námitky, všechna doporučení od učitelky bere v úvahu. Nechá si poradit. I když matčin názor na syna je velmi optimistický, myslí si, že je dobře

připravený na vstup do základní školy. O Janovi hovoří jako o šikovném chlapci, který sice umí být trochu líný, vzpurný a méně zodpovědný, ale dokáže být dobrosrdečný a vnímavý. Matka také přiznává, že Jan využívá ve svém volném čase tablet. Zároveň se matka snaží trávit s Janem nejvíce času, co jen to jde. Pohádky na dobrou noc čtou občas a celkovou péči o děti zastává převážně matka. Nejmladší sestra je nedávno narozené miminko, a podle matky se Janovi věnuje stejně intenzivně jako doposud. Také má Jan doma vlastní pokoj a často si v něm hraje, nejraději s kostkami a legem. Hodně času se snaží trávit všichni společně venku. Výchova rodičů se zaměřuje spíše na demokratický styl.

Jméno dítěte: ALEŠ, věk: 5 roků, 4 měsíce, 3 dny (graf č. 2)

Aleš se mnou navazoval spíše odměřený kontakt. I když se nebál a působil milým dojmem, chvíli mu trvalo, než jsem získala jeho důvěru. Nechala jsem mu čas, aby si na situaci přivykl a než jsme začali plnit společně úkoly, povídali jsme si na jeho oblíbené téma a to sice – rybaření. Během pár minut z Aleše opadl ostych a tréma a zvesela se pustil do práce. Šlo vidět, že se nad úkoly přemýšlel, ale některé z nich mu dělaly značné obtíže.

Školní anamnéza:

Chlapec je přátelský a rád si povídá na své oblíbené téma – chytání ryb, sledování televize a hraní na počítači. Aleš pochází z dvojčat. Třidu MŠ navštěvuje se svým bratrem. Je na něho poměrně hodně fixovaný a převážně si hraje jen s ním. Aleš se svým bratrem nastoupil do třídy předškolních dětí v září 2020 a jejich adaptace probíhala spíše hůře. Bratry si matka často brávala po obědě domů. Po čase začali odpočívat na lehátku a vždy usnuli. Učitelka tvrdí, že to potřebují. Aleš je spíše menšího vzrůstu, jeho pohyby jsou méně koordinované, častěji upadne na zem. Také u něho přetrvává vada výslovnosti několika hlásek – S, Š, C, Č, R a Ř. Z toho plyne, že řeč je patlavá, někdy méně srozumitelná. Aleš je samostatný, někdy potřebuje pomoc s oblékáním, a to sice se zapínáním knoflíků, zipu a zavazování tkaniček. Jeho kresba je spíše na podprůměrné úrovni. Vynechává detaily obličeje, kreslí jednodimenzionálně a v oblasti grafomotoriky lze spatřit neuvolněný pohyb ruky. Stále přetrvává špatný úchop tužky, který se učitelka snaží neustále upravovat. Lateralizace je – pravá ruka, levé oko, levá noha – tudíž lateralita skřížená. Kresba je nepřesná a nepečlivá, při vykreslování často přetahuje a úkoly školního typu ho nebaví, nevydrží u jejich dokončení. Předmatické a předčtenářské úkoly jsou na velmi slabé úrovni. Aleš pozná základní i doplňkové barvy. Jeho aktivita ve třídě je pasivní, pokud jde o samostatnou práci, pokud si hraje s bratrem bývá aktivnější. Dle

diagnostiky MŠ a názoru učitelky je prozatím Aleš nezralý pro vstup do základní školy a je potřeba všestranný rozvoj jeho osobnosti.

Rodinná a osobní anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině s bratrem (dvojče), matkou a otcem. Narodil se císařským řezem, v termínu, bez komplikací. Alešův vývoj probíhal bez problémů, ale začal chodit později než jeho bratr. Asi ve 14 měsících věku. Jako batole býval častěji nemocný, respiračního charakteru. V současné době bývá nemocný zhruba 1x za čtvrt roku. Jelikož pochází z dvojčat, bylo samozřejmé, že trávil převahu svého času s bratrem. Ve třech letech začal Aleš společně s bratrem navštěvovat MŠ, a to oddělení mladších dětí ve věku 3-4 roků. Velkou část dne tráví Aleš s matkou a bratrem, ale otec se taktéž zapojuje do výchovy, jak to jen jde, je vytížen svou prací. Matka tvrdí, že synové tráví občasné víkendy u prarodičů a druzí prarodiče chlapce hlídají jednou měsíčně. Aleš si doma hraje převážně s bratrem a u žádné hry dlouho nevydrží. Pouze pokud má tablet nebo mobil, který jim matka povoluje celkem často. Pokoj má Aleš společný se svým bratrem, ale často tráví noci u rodičů ve společné ložnici. V celé rodině panuje velmi vřelý citový vztah, matka tvrdí, že Aleše a jeho bratra ráda přitulí a každý večer si společně vypráví pohádky. Hodně času tráví společně venku, v zimě často na horách. O Alešovi matka tvrdí, že je hodný, starostlivý, citlivý, vnímavý, přátelský, odvážný a pracovitý, ale dokáže být vzpurný, netrpělivý a někdy nerespektuje komunikační pravidla, často skáče do řeči druhým. Doma panuje výchova spíše „zlatá střední cesta“ (jak cituje matka). Celkově si matka myslí, že je Aleš nezralý pro vstup do základní školy a že by se v ní trápil, na rozdíl od svého bratra, který je v mnoha věcech šikovnější. Také tvrdí, že v současné době chodí Aleš nerad do MŠ, údajně pro změnu třídy a třídních učitelek. Dříve navštěvoval MŠ raději a adaptace probíhala lépe. Matka si myslí, že nároky na Aleše ve třídě pro předškolní děti, jsou příliš velké. Pro jeho citlivost se občas objeví pláč, který je projevem jeho nízké sebedůvěry.

Jméno dítěte: MATĚJ, věk: 5 roků, 2 měsíce, 6 dní (graf č. 3)

Chlapec navázal komunikaci a kontakt přirozeně, bez zjevných známek nervozity či stresu. Panovala klidná a pohodová atmosféra. Po celou dobu setkání se Matěj usmíval a působil sebejistým dojmem. Snažil se pečlivě plnit úkoly a záleželo mu na jejich správném vyřešení. Nebál se zeptat, pokud něčemu nerozuměl.

Školní anamnéza:

Matěj je kamarádký, přátelský, nekonfliktní chlapec, který má ve třídě hodně kamarádů. Dokáže se přátelit se všemi, rád pomáhá slabším vrstevníkům. Adaptace v MŠ probíhala bez problémů. Na pokyny učitelky reaguje, někdy však nedodržuje dohodnutá třídní pravidla a snaží se na sebe upozornovat nevhodným chováním a častým žalováním. Je samostatný a při úkolech školního typu velmi pečlivý. Rád maluje a tvoří, obsah a forma kresby odpovídá věku, již využívá dvojdimenzionální kresbu, používá hodně barev a úkol vždy dokončí. Přetrvává však špatný úchop tužky, na jeho zlepšení se podílí jak učitelka, tak rodiče. Lateralizace je pravostranná a v oblasti grafomotoriky panuje ještě nedokonalá uvolněnost zápěstí. Jeho předmatematické a předčtenářské dovednosti jsou přiměřené věku. Poznává základní i doplňkové barvy, má všeobecný přehled a rád si povídá. Ve třídě bývá hlučný a aktivní, patří k pohybově nadanějším žákům. Řečový projev je bezchybný a vyjadřování plynulé. MŠ navštěvuje pravidelně, po obědě odpočívá na lehátku, často usne. Celkově se dle diagnostiky MŠ a názoru učitelky jeví jako zralý na vstup do základní školy.

Rodinná a osobní anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině s mladším bratrem (4roky) matkou a otcem. Na výchově se podílí oba rodiče stejnou měrou, a tráví s dětmi hodně času. Matěj se narodil v termínu porodu, vše proběhlo bez komplikací. Jako batole začal Matěj samostatně chodit v 11 měsících a byl velmi obratný a rychlý. Jako každé malé dítě měl pár odřenin a také zašité čelo, ale žádné vážnější úrazy neprodělal. Nemocný bývá asi tak 2x ročně. Občas tráví chlapec čas u prarodičů, aby si zvykal na změnu prostředí. Často si společně Matěj s rodiči a bratrem hrají společenské hry, staví stavby, hrají si s různými stavebnicemi a matka dodává, že cokoliv společně dělají, vše se snaží komentovat. Často také doma tvoří a maluje, stříhá a lepí, baví ho to. Matěj je trpělivý, pečlivý, rád se doma zapojuje do domácích prací, je snaživý a samostatný. Občas bývá urážlivý, nerad se dělí s mladším bratrem o hračky a žaluje. Často tráví společný čas venku běháním a skotačením na dětském hřišti. Matka se zajímá o dění v MŠ a ráda komunikuje s učitelkami, tvrdí, že jakékoliv připomínky k Matějovi, respektuje a snaží se spolupracovat. Prozatím Matěj a jeho mladší bratr obývá společnou ložnici s rodiči, dětský pokojík je zatím v postupném budování. Každý večer čte matka Matějovi a jeho mladšímu bratrovi pohádky, tablet a počítač mají povolen pouze za účelem logických a smysluplných her odpovídajícím věku, a taktéž získání určité technické gramotnosti. Celková výchova probíhá jako demokratická.

Jméno dítěte: JANA, věk: 5 roků, 4 měsíce, 16 dní (graf č. 4)

Dívka se mnou navázala bezprostřední a přátelský kontakt. Byla usměvavá, a byla zvědavá, co se bude dít. Těšila se na plnění úkolů, když jsem jí oznámila, co bude následovat. Šlo vidět, že Jana se pečlivě soustředila na všechna zadání, velmi jí záleželo na tom, aby vše dobře vyřešila. Byla klidná a sebejistá.

Školní anamnéza:

Jana je kamarádká a ve třídě MŠ má kamarády jak mezi dívkami, tak mezi chlapci. Je spíše stydlivé povahy. Ve třídě působí spíše klidně, hraje si společně s vrstevníky, kteří ji organizují hru. Často se podřizuje. Ráda pomáhá jak učitelce, tak ostatním vrstevníkům. Převažuje samostatnost ve veškerých úkonech, pokud něčemu nerozumí, nebojí se zeptat, je zvědavá. Mluvní projev se ustálil a napravil díky logopedické péči v MŠ. Forma i obsah kresby odpovídá věku, je třeba vylepšit propracování dolních končetin. Postava je dvojdimenzionální. Oblast grafomotoriky, předmatematických a předčtenářských dovedností je na úrovni odpovídající věku. Barvy pozná všechny jak základní, tak doplňkové. Zajímá se o prohlížení knih a encyklopedií, její zálibou je příroda. Ve svých činnostech je tichá až nenápadná. Všechny úkoly školního typu plní pečlivě a svědomitě. V oblasti hrubé motoriky patří mezi obratnější a rychlejší žáky, ráda tančí a hraje pohybové hry. Lateralizace je pravostranná. Dle diagnostiky MŠ a názoru učitelky je Jana málo průbojná, ale i tak je zralá pro vstup do základní školy.

Rodinná a osobní anamnéza:

Jana se narodila v termínu porodu, vše probíhalo v pořádku a přirozenou cestou. Jako miminko byla velmi klidná a hodná, její vývoj probíhal standardně. Samostatně začala chodit kolem 12 měsíce věku. Žádné vážné úrazy neprodělala a její zdravotní stav je velmi dobrý, doposud neužívala žádná antibiotika. Žije v úplné rodině se dvěma sestrami, matkou a otcem. Všichni mají mezi sebou hezký vztah. Starší sestra má již 18 let, mladší sestra má 2 roky, se kterou je matka na mateřské dovolené. Každý den vyzvedává matka Janu z MŠ po obědě. Snaží se s ní trávit co nejvíce času, převážně je s dětmi ona, otec má pravidelné pracovní směny. Ale pokud je doma, věnuje se dětem, jak jen to jde. Jana a její sestry nechodí nikam na hlídání, nehlídají ani prarodiče. Zatím Jana spává spolu s rodiči v posteli, i když má vlastní pokoj. Společně si doma rádi hrají, tancují, vyrábí spoustu různých výrobků. Jana má spoustu oblíbených hraček (domečky, panenky, kočárky), se kterými si umí samostatně hrát. Často se zapojuje do hry s mladší sestrou, i když vzniknou občasné sesterské spory. Při uklízení hraček je

někdy nepečlivá. Její povaha je proměnlivá, někdy chce pomáhat, jindy zase neposlouchá. Ráda dělá radost druhým a má laskavé srdce. Rodiče si myslí, že je dostatečně zralá pro vstup do základní školy, Jana často o škole doma mluví. Rádi všichni chodí na společné procházky, mají také velkou zahradu, na které tráví hodně času. U televize tráví Jana minimum času, mobil dostane občas na chvíli, když si chce zahrát svoji oblíbenou hru. Výchova doma probíhá podle stanovených pravidel, matka tvrdí, že když je potřeba, dokáže být i přísnější.

Jméno: KLÁRA, věk: 5 roků, 5 měsíců, 4 dny (graf č. 5)

Dívka se mnou navázala bezprostřední, veselý kontakt, řekla bych až rozverného typu. Klára byl zvědavá a těšila na zadané úkoly. Neustále se vyptávala na různé informace a pohotově reagovala na mé odpovědi. Komentovala každý pohyb a úkon, který jsem provedla. Chvillemi bych řekla, že byla až neslušná, skákala mi do řeči a občas byla nezdvořilá. Úkoly začala plnit s vervou, šlo vidět, že se snaží soustředit, ale pro její rychlost a zbrkllost dělala občasné chyby. Neustále vše komentovala a smála se. Musela jsem práci přerušit a počkat. Nakonec se mi podařilo navodit klidnější atmosféru a pomalejší tempo, ve kterém se nám dobře spolupracovalo.

Školní anamnéza:

Klára je kamarádká, v MŠ má spoustu kamarádů a kamarádek. Z počátku probíhala adaptace spíše pomaleji, ale brzy se vše zlepšilo. Baví ji organizovat hry, ve kterých se ráda projevuje ve vůdčí roli. Ve třídě patří mezi hlučnější a aktivnější žáky. I přes její aktivnost, ráda plní úkoly školního typu, dokáže se soustředit, ale jsou méně pečlivě vypracované. Při vykreslování občas přetahuje, je zbrklá. Grafomotorické cviky jsou ne zcela uvolněné, kresba postavy odpovídá věku, její propracovanost ovšem ještě není dokonalá, je třeba zlepšit kresbu končetin a prstů. Předmatematické představy jsou na průměrné úrovni, počítá do 20. Mezi oblíbené činnosti patří námětové hry „Na princezny“ a také ráda skládá puzzle, ráda maluje. Poznává všechny základní i doplňkové barvy. Mluvní projev je bezchybný, v řeči se objevují pohotové slovní obraty. Lateralizace je pravostranná, jemná motorika je na dobré úrovni, občas si plete pravo x levou orientaci. Po motorické a pohybové stránce patří Klára k obratnějším a rychlejším dětem. Pokud dojde k neúspěchu ve hře či jakékoliv činnosti, často pláče, nedokáže přijmout porážku. Jestliže nějakému úkolu nerozumí, nebojí se však zeptat, ve veškerých činnostech je maximálně samostatná. V MŠ Klára tráví svůj čas velmi ráda, často s učitelkou polemizuje o tom, jak se jí v MŠ líbí. Dle diagnostiky MŠ a názoru učitelky je zralá pro vstup do základní školy.

Rodinná a osobní anamnéza:

Dívka se narodila v plánovaném termínu porodu, který proběhl přirozenou cestou a bez komplikací. Pochází z úplné rodiny, kde žije s mladší sestrou (2 roky), matkou a otcem. Její vývoj probíhal zcela v normě, chodit začala okolo 12. měsíce věku. Žádné vážnější úrazy neměla, pouze prodělala pár nemocí, které jsou pro děti v ranném věku běžné – angína, chřipka. Do MŠ nastoupila ve 3 letech, a to do třídy mladších dětí ve věku 3-4 roky. Adaptace neprobíhala zcela bez problémů, nějaký čas Klára plakala, ale za čas se vše upravilo. Doma tráví převážnou část s matkou (matka je na mateřské dovolené) a mladší sestrou, pokud není otec zrovna v práci, věnuje rodině veškerý svůj volný čas. Na hlídání k prarodičům chodí Klára minimálně, spíše jen v nejnútnejších případech. Matka i otec se společně věnují vedení hasičského kroužku, jehož účastníkem je i Klára, matka pak ještě vede další zájmový kroužek a to, taneční, kam Klára také chodí. Společně pak doma provádějí různé činnosti, Klára ráda pomáhá s vařením a uklízením, ráda si hraje na princezny, na schovávanou, tančí a hraje deskové hry. Matka uvádí, že společně odebírají časopis „Šikulka“, který pravidelně vyplňují a vymýšlejí neustále nové věci. Samostatně si Klára vydrží hrát pouze malou chvíli, většinou k tomu vyžaduje přítomnost matky. Má samostatný pokoj, ale často spává s rodiči ve společné posteli. Mobil používá občas, většinou pro sledování písniček na webových portálech, na televizi se může Klára dívat neomezeně, dle jejího přání. Dle názoru matky je její povaha přátelská, zvědavá a vstřícná, avšak mezi záporné vlastnosti uvádí matka Klárinu drzost, kterou občas umí dát dostatečně najevo. Také si matka myslí, že je dcera dostatečně zralá pro vstup do základní školy, pouze by potřebovala s dcerou natrénovat a zdokonalit její podpis a stříhání s nůžkami. Doma panuje spíše přísnější důsledná výchova, dle stanovených pravidel.

Jméno: EMA, věk: 5 roků, 3 měsíce, 28 dní (graf č. 6)

Dívka navazovala kontakt velmi ochotně a slušně. Po celou dobu přikyvovala a pokud něčemu nerozuměla, dotázala se. Po celou dobu panovala klidná a pohodová atmosféra, dívka působila velmi přirozeně a mile. Nepanovala žádná napjatá atmosféra a nervozita. Velmi se těšila na vypracování úkolů a šlo vidět, že si dává opravdu záležet na jejich vyřešení.

Školní anamnéza:

Ema je ve třídě mezi oblíbenými dětmi, ráda je středem pozornosti, dokáže zorganizovat hru a dlouho se zabavit s ostatními vrstevníky. Pravidla a pokyny Ema dokáže respektovat, málokdy se stane, že se chová nezdvořile či neslušně. Její adaptace v kolektivu probíhala bez

problémů, Ema je společenský typ. Patří spíše k aktivnějším a pohotovějším dětem, které se o vše zajímají a mají potřebu objevovat stále nové věci. Úkoly školního typu ji baví a plní je s chutí a pečlivostí. Kresba postavy je přiměřená věku, používá dvojdimenzionální prvky, detaily má více propracované. V oblasti grafomotoriky má dostatečně uvolněnou ruku, její lateralizace je pravostranná. Předmatematické a předčtenářské dovednosti jsou na úrovni průměru. Velmi dobře si pamatuje říkanky a písničky, bezchybně je reprodukuje, nestydí se ujmout se vedoucí role v besídkách a představeních. Řeč je plynulá bez logopedických vad. Hrubá motorika taktéž odpovídá věku, ráda hraje pohybové hry s pravidly, umí je respektovat. Ráda vyhrává, respektuje prohru. S rodiči je skvělá komunikace, o vše se zajímají a velmi ochotně spolupracují. Ema ráda pomáhá ostatním vrstevníkům, a celkově je samostatná ve všech činnostech. Učitelka je pro ni autoritou a zároveň přítelem. Dle diagnostiky MŠ a názoru učitelky je Ema zralá pro vstup do základní školy.

Rodinná a osobní anamnéza:

Ema se narodila v plánovaném termínu porodu, vše probíhalo přirozeně a bez komplikací. Žije v úplné rodině a je jedináčkem, žije pouze s matkou a otcem. Tvrdí, že sourozence zatím nechce, stačí ji rodiče. Ema nastoupila do MŠ ve 3 letech a její adaptace probíhala bez problémů. Matka je nezaměstnaná a tvrdí, že se Emě věnuje nad míru dostatečně. Na přání dcery ji nechává v MŠ až do uzavření, tvrdí, že si chce Ema pohrát s kamarádkami. Ema tento výrok potvrzuje, žádá každý den matku, aby chodila, co nejpozději. Doma si společně hrají „na obchod, na rodinu“, otec tvrdí, že Ema vyžaduje pozornost a účast rodičů na jejich hrách, ale rodiče chtějí občas odpočívat, proto ji občas poskytnou hraní na mobilu či tabletu. Ema chodí často na hlídání k prarodičům, ti ji občas vyzvedávají i v MŠ. Tráví u nich i celé víkendy. Doma společně každý večer čtou pohádky před spaním, a povídají si příběhy, které zažili přes den. Jako batole prodělala Ema pár klasických nemocí, jako je angína, chřipka, jedním z vážnějších onemocnění byl zápal plic. Ale vše se nakonec obešlo bez nutnosti pobytu v nemocnici. Celkově je Ema zdravé dítě a docházka do MŠ je pravidelná. Jednou týdně si dceru brává matka domů z MŠ po obědě, tráví spolu odpoledne např. vařením, nebo výletem do blízkého okolí. Doma Ema tvrdí, že sourozence nechce, že má dostatek kamarádů v MŠ, matka uvádí, že Ema ještě není na sourozence připravená. Celkově si rodiče myslí, že je Ema dostatečně zralá pro vstup do základní školy.

4.4 Vlastní šetření

Pro vlastní výzkumné šetření jsem využila diagnostickou metodu deficitů dílčích funkcí od Brigitte Sindelar „*Předcházíme poruchám učení*“, která je členěna celkem do 19 úkolů. Já jsem využila pouze některé z úkolů a přizpůsobila je vlastním účelům šetření a dětem předškolního věku. Zvolila jsem celkem 12 úkolů, které popisují viz. níže. S dětmi jsem pracovala v klidném prostředí, které jim nabízelo pocit jistoty, bezpečí a klidu (jejich kmenová třída v MŠ). Zajistila jsem, aby po dobu šetření nikdo do místnosti nevstupoval a zajistila tak maximálně klidné a ničím nerušené prostředí. Všechny úkoly jsem měla předem pečlivě připravené. Dětem jsem záměrně neřekla, z pochopitelných důvodů, že jsou úkoly měřeny časově a to proto, aby neměly pocit, že musí úkoly vyřešit v co nejrychlejším tempu. Šlo pouze o moji kontrolu toho, abych později v šetření dokázala zhodnotit, komu se úkoly podařily vyřešit rychleji nebo pomaleji v souvislosti s chybami v řešení. Může tak dojít k tomu, že některé z dětí vyřeší úkol rychle, ale s chybou a jiné dítě vyřeší úkol sice v pomalejším tempu, zato bezchybně. Čas tedy nehraje hlavní roli, je to pouze orientační bod. Důležité je seznámit dítě s tím, že má na úkoly tolik času, kolik jen bude potřebovat. Každý úkol jsem pečlivě dětem vysvětlila a ujistila se, zda úkolu dítě rozumí. Pro objektivní výsledky jsem dětem nabídla možnost odpočinku, či dokonce řešení úkolů druhý den. Ale všechny děti vyřešily úkoly najednou. Za všechny vypracované úkoly mohly děti získat celkem 99 bodů (100 %) a předpokládaný čas splnění jsem stanovila na 45 min. Čas jsem začala počítat až po započetí každého úkolu. Průběh a výsledky jsem si zaznamenávala do vlastnoručně vytvořených tabulek, které později vyhodnocuji pomocí sloupcového grafu. Pro lepší orientaci a přehlednější výsledky šetření jsem převedla body na procenta. Tudíž je zhodnocena procentuální úspěšnost v daných úkolech. Nejprve hodnotím každé dítě zvlášť, poté jednotlivce hromadně, a nakonec hodnotím rozdíl mezi dívkami a chlapci. Procenta výsledků jsou uváděna v zaokrouhlení na celá čísla.

Úkoly použité při vlastním šetření
1. Zraková diferenciacie – konkrétní obrázky
2. Zraková diferenciacie – abstraktní obrázky
3. Optické členění – abstraktní obrazce
4. Verbálně akustická diferenciacie
5. Verbálně akustická diferenciacie – slova nemající smysl
6. Verbálně akustická členění
7. Intermodální opticko – akustické spojení
8. Optická paměť – obrázky
9. Optická paměť – geometrické tvary
10. Verbálně akustická paměť – slova
11. Verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky
12. Schéma těla a prostorová orientace

1. Zraková diferenciacie – konkrétní obrázky

- V tomto úkolu měly děti za úkol najít rozdíly v párových obrázcích, které mají smysl. Postupně jsem dětem předkládala 10 dvojic obrázků (deštník, jitrnice, sekyra, dům, třešně, hruška, loď, hodinky, muchomůrka a list), řekla jsem dětem, ať si postupně prohlédnou obrázky a zhodnotí, zda jsou stejné nebo rozdílné. Za každou správnou odpověď mohly děti získat 1 bod. Při špatné odpovědi jsem zaznačila 0 bodů.

2. Zraková diferenciacie – abstraktní obrázky

- V tomto úkolu měly děti najít rozdíl mezi obrázky nemající smysl. Postupně jsem opět dětem předkládala 10 dvojic obrázků a řekla, aby zhodnotily, zda jsou shodné či rozdílné. V případě správné odpovědi jsem zapsala 1 bod, při špatné odpovědi jsem zaznačila 0 bodů.

3. Optické členění – abstraktní obrazce

- V této úloze měly děti za úkol nalézt tvar, který se skryl v obrázku pod ním. Dětem bylo předloženo 10 obrázků, ve kterých se tvary nacházely. Při správné odpovědi byl přičten 1 bod, při špatné odpovědi jsem zaznačila 0 bodů.

4. Verbálně akustická diferenciacie

- V tomto úkolu měly děti rozlišit rozdíl mezi dvěma slovy. Postupně jsem dětem říkala dvojice slov, která byla buď shodná nebo rozdílná (dříve-dříve, bez-bez, pak-pak, boudy-body, teď-teď, níž-než, až-už, pro-pro, ještě-jistě, sít-sít). Za každou správně určenou dvojici slov jsem zaznamenala 1 bod, za špatnou odpověď jsem zaznačila 0 bodů.

5. Verbálně akustická diferenciacie – slova nemající smysl

- V této úloze měly děti za úkol rozlišit rozdíl mezi slyšenými slovy nemající smysl. Postupně jsem dětem říkala 10 dvojic slov (sul-sol, jek-jek, pit-pit, zaf-zaf, sip-sit, ketkot, toř-toř, mes-mek, lan-lon, tus-tus), při kterých mi měli říct, zda jsou shodné nebo rozdílné. Za správnou odpověď jsem zaznamenala 1 bod, za špatnou odpověď jsem zaznačila 0 bodů.

6. Verbálně akustické členění

- V tomto úkolu se měly děti snažit rozpoznat ukrytou slabiku „pří“ v určitých slovech. Říkala jsem dětem 10 slov (přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, neklidný, nepříjemný, znejistět, například, přímka). Děti měly říct, ve kterých slovech slyší slabiku „pří“. Za správnou odpověď jsem zaznačila 1 bod, za špatnou odpověď jsem zaznačila 0 bodů.

7. Intermodální opticko – akustické spojení

- Děti měly za úkol spojit vjemy mezi viděným a slyšeným. Dětem jsem ukazovala postupně po sobě 5 obrázků, které jsem komentovala – to nakreslila slepice, to nakreslil kůň, to nakreslil medvěd, to nakreslila husa, to nakreslila opice. Zadání jsem zopakovala, poté ještě jednou s dítětem společně. Pak následovalo přezkoušení. Řekla jsem dítěti, ať ukáže obrázek, který nakreslila husa, kůň, medvěd, slepice a opice. Za každou správně určenou odpověď jsem zapsala 1 bod, za špatnou odpověď zapsala 0 bodů.

8. Optická paměť – obrázky

- V této úloze si měly děti zapamatovat 8 obrázků, po sobě jdoucích. Důležitou informací pro ně bylo, že si obrázky nesměly říkat nahlas, nýbrž pouze opticky zapamatovat. Následně jsem obrázky otočila tak, aby je dítě nevidělo a stejné obrázky, které mělo dítě v ruce mělo přiřadit k těm mým. Postupným odkrýváním obrázků jsme zjišťovali, kolik obrázků dítě přiřadilo správně. Za každou shodné umístění jsem zapsala 1 bod, za špatné umístění zapsala 0 bodů.

9. Optická paměť – geometrické tvary

- V této úloze, jako v té předešlé, si měly děti opět zapamatovat po sobě jdoucích 8 obrázků. Nyní však v podobě geometrických tvarů. Opět jsem dětem ukázala obrázky, které jsem posléze otočila a dítě opět mělo v ruce tytéž obrázky a mělo je přiřadit k těm mým. Pro každou správně přiřazenou dvojici jsem zaznačila 1 bod, za špatně určenou dvojici jsem zaznačila 0 bodů.

10. Verbálně akustická paměť – slova

- V tomto úkolu šlo o to, aby si dítě zapamatovalo řadu čtyř slov po sobě jdoucích. Tato slova spolu nesouvisela (kamna, ulice, stůl, kůl). Slova jsem říkala pomalu, zřetelně, ale pouze jednou. Na což byly děti předem upozorněny. Za každé správně zopakované slovo ve správném pořadí jsem zaznačila 1 bod, za špatně určené pořadí jsem zaznačila 0.

11. Verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky

- Stejně jako v předchozí úloze si měly děti zapamatovat 4 slova po sobě jdoucí. Tato slova však nedávala smysl (vis, duk, vap, mer). Opět jsem děti upozornila, že slova po sobě řeknu pouze jednou a pomalu. Za každé určené slovo ve správném pořadí jsem zaznačila 1 bod, za špatnou odpověď jsem zaznačila 0 bodů.

12. Schéma těla a prostorová orientace

- Tato úloha měla zhodnotit, zda dokáže dítě správně vnímat vlastní tělo a prostor. Vysvětlila jsem dětem, že spolu s nimi budu ukazovat dané instrukce tak, že budu sedět vedle nich. Děti měly za úkol klást své ruce na své jiné části těla. Instrukcí bylo celkem 10 a zněly: pravá ruka na pravé ucho, levá ruka na levé koleno, pravá ruka na ústa a levá ruka na levé koleno, pravá ruka na ústa a levá ruka na hlavu, pravá ruka na pravé koleno a levá ruka na hlavu, pravá ruka na pravé rameno a levá ruka na hlavu, pravá ruka na pravé rameno a levá ruka na ústa, pravá ruka na pravé rameno a levá ruka na levé oko, pravá ruka na hlavu a levá ruka na levé oko, pravá ruka na hlavu a levá ruka na ústa, pravá ruka na pravé koleno a levá ruka na ústa. Za každou správně provedenou instrukci jsem zaznačila 1 bod, za špatně provedenou instrukci jsem zaznačila 0 bodů.

4.5 Závěry šetření a návrhy pro další praxi

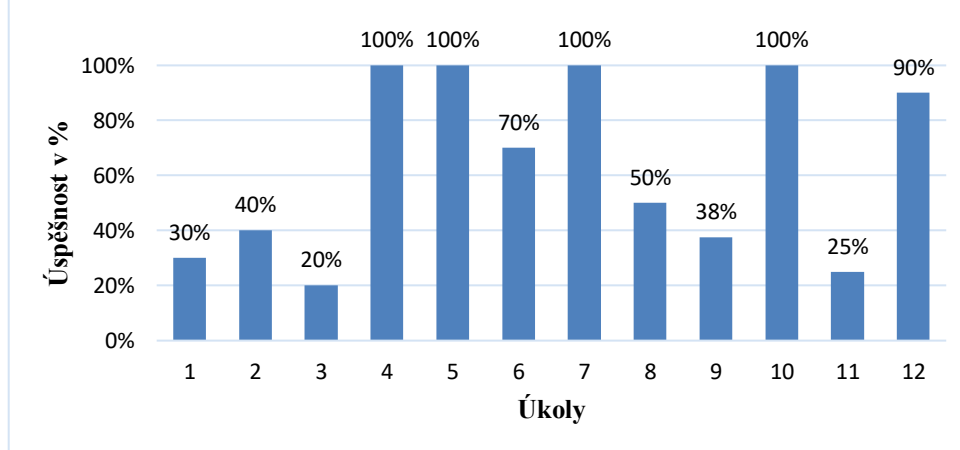
Výsledky z výzkumného šetření jsem převedla do sloupcových grafů. Pro lepší orientaci a přehlednější výsledky šetření jsem převedla body na procenta. Tudiž je zhodnocena procentuální úspěšnost v daných úkolech. Nejprve hodnotím každé dítě zvlášť, dále pak hodnotím celkově, ve které oblasti byly děti úspěšné a která oblast je nejslabší. Poté hodnotím rozdíl mezi dívkami a chlapci. V samostatných grafech jsou chlapci označeny modrým sloupcem, dívky sloupcem barvy oranžové. Společné grafy dívek a chlapců jsou pak znázorněny šedými sloupci. Děti měly možnost získat celkově 99 bodů – tzn. 100% úspěšnost. Úkolů bylo celkem 12. Čas uvádím pouze orientačně a zaokrouhluji na celé minuty. Doba, za kterou by děti měly úkoly zvládnout jsem stanovila na 45 minut.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech

(v %)

Graf č.1 - JAN = 63% úspěšnosti

(časový limit - 11 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Jan dosáhl ve výzkumném šetření celkem 63% úspěšnost za 11 minut.

100% úspěšnosti dosáhl Jan celkem ve čtyřech úkolech z dvanácti – a to v oblasti *verbálně akustické diference mající i nemající smysl*, kde měl rozlišit sluchem rozdíl mezi dvěma slovy, která jsem mu pomalu říkala. Šlo o slova, která nejprve vyjadřovala určitý smysl (např. dřívě-dřívě, boudy-body atd.), poté následovaly dvojice slov nemající smysl (např. sul-sol, pit-pit atd.) V těchto úkolech si vedl Jan výborně, ihned reagoval a dokázal bezchybně určit rozdíl. V *intermodálním opticko-akustickém* spojení reagoval opět bezchybně, byly mu předloženy obrázky, které jsem mu pojmenovala a vzápětí měl Jan pojmenovat ve správném pořadí tyto obrázky. Bez jakékoliv pauzy či přerušení bezchybně pojmenoval dané obrázky. Poslední bezchybný úkol splnil ve *verbálně akustické paměti*, kdy jsem mu přeřikala 4 slova, která měla smysl, nijak spolu ale nesouvisela (kamna, ulice, stůl, kůl). Bez zaváhání vše zopakoval. 90 % úspěšnost dosáhl Jan v úkolu *schéma těla a prostorové orientace*, kde se pouze jedenkrát spletl. Poměrně dobře si vedl v oblasti *verbálně akustického členění*, kde získal 70 % úspěšnost. Dokázal rozlišit slova, ve kterých se objevovala slabika „pří“. Jako slabší oblast se u Jana projevila *optická paměť na obrázky*, zde uspěl pouze z 50 %. Předkládala jsem mu

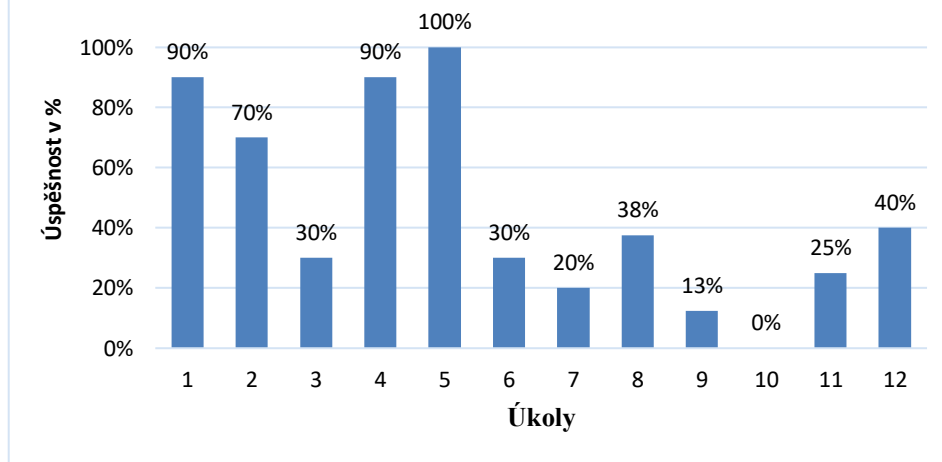
obrázky, které si měl pamatovat a následně po zakrytí přiřadit ty stejné, co měl v ruce. Často chyboval. Jako slabší oblasti tzn. menší úspěšnost, než poloviční měl Jan v *oblasti zrakové diferenciaci abstraktních obrázků*, kde dosáhl úspěšnosti 40 %. Poté 38 % úspěšnost v *oblasti optické paměti na geometrické tvary*, následně 30 % úspěšnost ve *zrakové diferenciaci v konkrétních obrázcích*, což u mě vyvolalo překvapení v tom, že ostatní děti tento úkol zvládly poměrně snadno s úspěšností kolem 90 %. Poměrně slabý výkon podal Jan v oblasti *verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky*, kde získal 25 % úspěšnosti. Největší deficit dílčích funkcí se objevil v oblasti *optického členění abstraktních obrázců*, kde Jan získal pouze 20 % úspěšnosti. Bylo zřejmé, že si Jan s tímto úkolem evidentně nevěděl rady, a i při mém vysvětlení nedokázal úkol vyřešit. Chyboval téměř ve všech úkolech a z mého pohledu se mu úspěšně podařilo náhodně typovat. U Jana pozorujeme skokově nevyvážené oblasti, v některých dosáhl 100 % úspěšnost, v jiných pouze 20 %. Vždy, když jde o zrakový deficit, je třeba zjistit, zda má Jan v pořádku zrak.

Doporučení pro Jana a jeho rodiče:

Doporučila bych zkontrolovat a vyšetřit Janův zrak. Je možné, že se zde mohou objevit určité odchylky od běžné normy. Doporučuji posílit oblast optického členění a optické paměti, také zrakové diferenciaci, a to především slov a tvarů, které nedávají smysl. Tzn. opakovat si slabiky nemající smysl, opticky vyčleňovat tvar z pozadí. Posilovat pozadí a figuru. To vše na kontrastních a sytých obrázcích. Porovnávat různé obrázky, hledat rozdíly mezi dvěma obrázky, zahrát si na zapamatování obrázků, které maminka bude zakrývat apod. Také vhodnou motivací podporovat jeho sebevědomí a formovat jeho soustředěnost. Pracovat v klidném a ničím nerušeném prostředí. Celkově bych podpořila u Jana jemnou i hrubou motoriku za pomoci pohybových her a činností. Je potřeba nabízet také samostatnou reprodukci příběhů a říkanek, pro lepší vyjadřovací schopnosti a větší sebedůvěru. Také komentovat posloupnost obrázků a pohádkových příběhů.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech (v %)

Graf č.2 - ALEŠ = 52% úspěšnost
(časový limit - 18 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrázky | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Aleš dosáhl ve výzkumném šetření 52% úspěšnost za 18 minut.

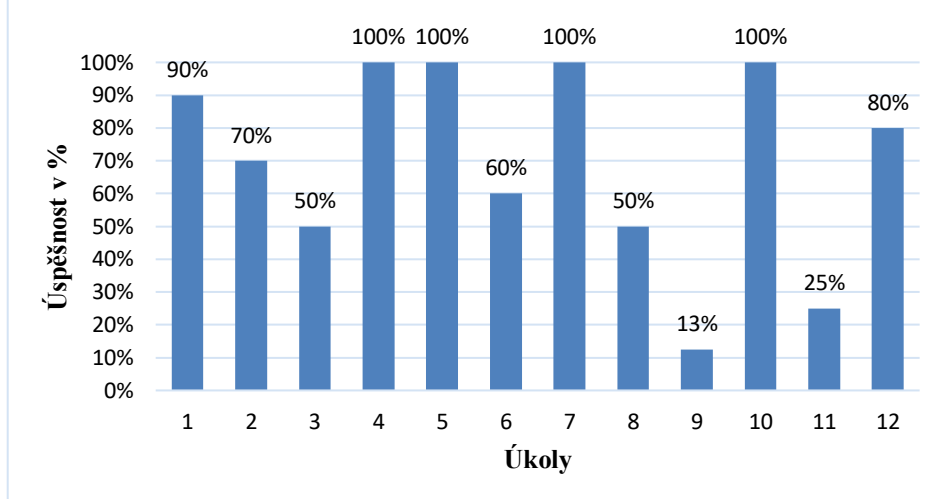
100 % úspěšnosti dosáhl Aleš pouze v jednom úkolu z dvanácti. A to v oblasti *verbálně akustické diference slov nemající smysl*. Předříkávala jsem krátké dvojice slov, které Aleš bezchybně rozpoznal. Ihned vzápětí dosáhl 90 % úspěšnosti ve dvou úkolech, a to v oblasti *zrakové diference konkrétních obrázků* a v úkolu *verbálně akustické diference*. Zde si počínal sebejistě a téměř bezchybně. Dále pak 70 % úspěšnosti dosáhl v oblasti *zrakové diference u abstraktních obrázků*, kde také moc nechyboval. Ostatní oblasti se již velmi vzdalují od těch úspěšných. Po zbytek šetření se již Aleš pohyboval na hranici 40 % a níže. 40 % úspěšnosti se mu podařilo získat v oblasti *tělesného schéma a prostorové orientace*, kde se hodně pletl a byl si nejistý. 38 % úspěšnost získal v oblasti *optické paměti*, kdy si téměř nezapamatoval žádný z předložených obrázků. Přiložil kartičku stejného obrázku vždy o jedno dál nebo blíž, nedokázal přesně specifikovat, kam patří. 30 % úspěšnosti dosáhl ve dvou úkolech, a to v úkolu č.3 (*optické členění abstraktních obrázků*) a v úkolu č.6 (*verbálně akustické členění*). Při ukazování abstraktních obrázků se Aleš pokaždé dotazoval, a ujišťoval,

zda vybral ten správný. Byl nejistý, často používal slovo „nevím“ a „asi“. Šlo vidět, že se snaží vybrat správné řešení spíše tipováním. Na úrovni 25 % splnil Aleš úkol č.11, a to *verbálně akustickou paměť na nesmyslné slabiky*. Když jsem začala předříkávat slabiky, začal se Aleš smát a komentoval se slovy, co je to za nesmysl. Nedokázal se dostatečně soustředit a koncentrovat. 20 % úspěšnost dosáhl v úkolu č.7 (*intermodální-opticko akustické spojení*), kdy si nedokázal spojit slyšené a viděné. Spletl se téměř v každém úkolu. Na velmi nízké úrovni se projevilo oslabení v úkolu č.9 (*optická paměť na geometrické tvary*), kde Aleš získal pouze 13 % úspěšnosti. Bohužel 0 % úspěšnosti dosáhl v oblasti *verbální akustické paměti*, kdy nedokázal ve správném pořadí zopakovat čtyři po sobě jdoucí slova. Řekl dvě slova, která jsem sice řekla, ale ve špatném pořadí a na další dvě slova si nevzpomněl.

Doporučení pro Aleše a rodiče:

Důležité je rodičům Aleše doporučit všestranné činnosti pro jeho další rozvoj. V oblastech zrakového vnímání je celkově slabý, proto bych zařadila různé hry např. vyhledávání rozdílů mezi dvěma obrázky, pexeso, třídění barevných tvarů, skládání barevné mozaiky, podpořila bych celkový vývoj jemné i hrubé motoriky, v oblasti vnímání prostoru zařadila různé pohybové hry, které mu dodají rychlejší reakce a postřeh. Také je potřeba u Aleše podporovat samostatnost v celkovém verbálním projevu, tzn. např. reprodukce říkanek, pohádek, vlastních příběhů. Oblast intermodality a seriality bych podpořila různými zábavnými hudebně pohybovými hrami. Vymyšlením piktogramů atd. Jelikož má Aleš velmi oblíbené téma rybaření – motivovala bych vše právě na tuto oblast. Bude to pro něj pak mnohem snazší a zábavnější. Je potřeba rozvíjet i celkovou pozornost a soustředění.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech (v %)
Graf č.3 - MATĚJ = 71% úspěšnost
(časový limit - 12 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diferenciacie-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diferenciacie-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diferenciacie | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diferenciacie slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Matěj dosáhl ve výzkumném šetření 71% úspěšnost za 12 minut.

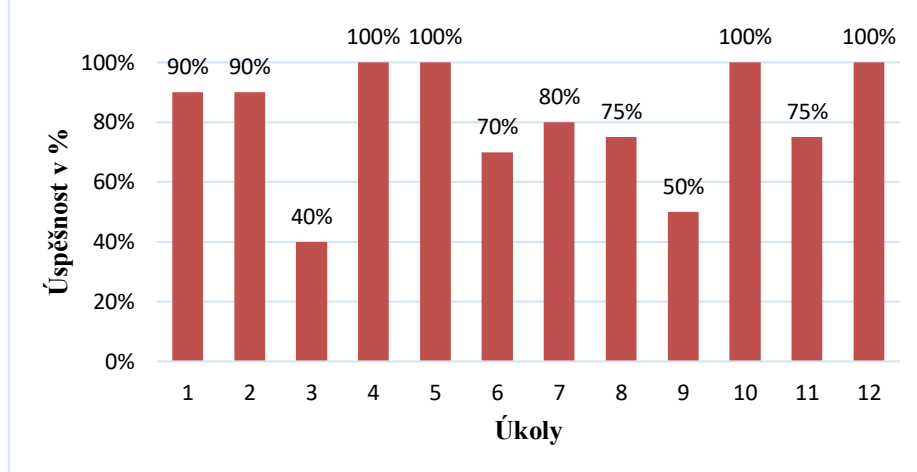
100% úspěšnost získal Matěj ve čtyřech úkolech, a to v úkolech č.4, č.5, č.7 a č.10 – pro *verbální akustickou diferenciaci mající i nemající smysl*, kde měl rozlišit sluchem rozdíl mezi dvěma slovy, která jsem mu pomalu říkala. Šlo o slova, která nejprve vyjadřovala určitý smysl, poté následovaly dvojice slov nemající smysl. V těchto úkolech si vedl Matěj výborně, ihned reagoval a dokázal bezchybně určit rozdíl. V *intermodálním opticko-akustickém spojení* reagoval opět bezchybně, byly mu předloženy obrázky, které jsem mu pojmenovala a vzápětí měl Matěj pojmenovat ve správném pořadí tyto obrázky. Bez jakékoliv pauzy či přerušení bezchybně pojmenoval dané obrázky. Poslední bezchybný úkol splnil ve *verbálně akustické paměti*, kdy jsem mu přeříkala 4 slova mající smysl, avšak spolu nesouvisející. I v tomto úkolu si Matěj vedl sebevědomě a bezchybně. V úkolu č.1 získal 90 % úspěšnost, a to v oblasti *zrakové diferenciacie konkrétních obrázků*, kdy téměř všechny rozdíly mezi obrázky dokázal rozlišit. Úkol č.12 splnil na 80 %, a to oblast *tělesného schéma a prostorové orientace*, kdy se spletl jen minimálně. Úkol č.2 oblast *zrakové diferenciacie abstraktních obrázků*, které nedávaly

smysl, získal 70 % úspěšnost, zde se Matěj snažil soustředit, ale malé detaily nerozlišil. 60% úspěšnost získal Matěj v oblasti *verbálně akustického členění*, kdy měl rozlišit ukrytou slabiku „pří“ v zadaných slovech. 50% úspěšnost získal Matěj v úkolu č.3 a v úkolu č.8 - *optického členění abstraktních obrazců*, kde měl vyčlenit geometrický tvar, který se ukrýval v obrazci. Tento úkol se pro Matěje zdál nesnadný, snažil se soustředit a také v oblasti *optické paměti* docela chyboval. Pouze 25% úspěšnosti získal v úkolu č.11 v *oblasti verbálně akustické paměti* při vyjmenování slabik, nemající smysl. I když jsem mu slabiky opakovala pomalu a zřetelně, nebyl schopen si téměř žádnou zapamatovat. Největší deficit dílčích funkcí se stala oblast *optická paměť geometrických tvarů* v úkolu č.9, kdy jsem před Matěje rozložila několik kartiček s různými geometrickými tvary, a poté jsem chtěla, aby po otočení těchto obrázků přiřadil stejné kartičky, které měl v ruce. Tento úkol splnil pouze na 13 % úspěšnosti. Celkově se Matějovi dařilo velmi dobře, nejslabší stránkou dle výsledků hodnocení se staly ty oblasti, ve kterých byly nabízeny neznámé tvary a slova, které neměl Matěj možnost nikdy před tím slyšet. Známa slova a obrázky, které Matěj zná již z předchozích zkušeností se staly pro něj jednodušší. Celkově se pro Matěje stala slabou oblast optická.

Doporučení pro Matěje a rodiče:

Zařazovat do Matějových činností více her, které rozvíjí zrakové vnímání a zrakovou paměť a to např. „Pexeso“ různých druhů – papírové i dřevěné, „Přikládání dvojic obrázků“ – může probíhat i formou kreslení, různé hry, které trénují optickou paměť – dřevěná stavebnice, která je rozdělena clonou, na jedné straně se poskládá určitý systém dřevěných kostek a po chvílce sledování se tato sestava zakryje a dítě má za úkol tento sled tvarů poskládat podle vzoru. Další hrou na optickou paměť je didaktická hra „Logik“, kdy dítě přiřazuje opět po krátkém shlédnutí barevných kuliček ve svém hracím poli svoji řadu tak, aby byla shodná s tou, kterou viděl. Také je potřeba zařadit cvičení, která se soustřeďují na vyčlenění hlásky na začátku a na konci slova. Hravou formou vybíráme slova, která jsou pro Matěje poutavá.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech (v %)
Graf č.4 - JANA = 81% úspěšnost
(časový limit - 23 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Jana dosáhla ve výzkumném šetření 81 % úspěšnost za 23 minut.

Jana si v šetření vedla také velmi dobře. 100 % úspěšnost získala ve čtyřech úkolech. V úkolu č.4, č.5, č.10 a č.12. V oblasti *verbálně akustické diference* dokázala rozlišit bezchybně všechny dvojice slov, které jsem jí předřikávala. V oblasti *verbálně akustické diference slov nemající smysl* si vedla stejně. Bez většího zaváhání rozlišila všechny dvojice slov. V oblasti *verbálně akustické paměti* jsem také nezaznamenala žádnou chybu. A poslední bezchybný úkol splnila Jana v oblasti *schématu těla a prostorové orientace*. Další úkoly byly již pod hranicí 100 % úspěšnosti. Shodně získala 90 % úspěšnosti ve dvou úkolech, a to v úkolu č.1 a č.2. Jednalo se o *zrakovou diferenciaci obrázků mající a nemající smysl*. Zde správně odlišila rozdíly téměř bezchybně. 80 % úspěšnost získala v úkolu č.7 v oblasti *intermodálního – opticko akustického spojení*. Dokázala téměř bezchybně spojit viděné a slyšené. Neustále pracovala klidně, pouze v některých situacích se dotázala, pokud něčemu neporozuměla. 75 % úspěšnost získala shodně opět ve dvou úkolech, a to v úkolu č.8 a č.11. V oblasti *optické paměti na obrázky*, což je velmi dobrý výsledek. Měla za úkol přiřadit své obrázky k mým, které jsem

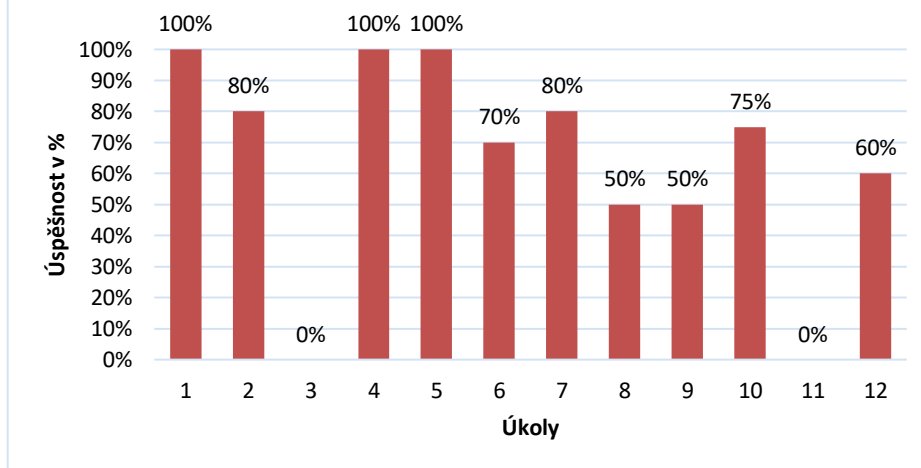
ji ukázala a poté jsem je zakryla. Tento úkol nebyl snadný pro nikoho, Jana pracovala klidně a soustředěně. V oblasti *verbálně akustické paměti nesmyslných slabik* se podívovala nad zajímavostí těchto slov. 70 % úspěšnost získala v úkolu č.6 v *oblasti verbálně akustického členění*, kde měla odlišit slova obsahující slabiku „pří“. Zde se jí také celkem dařilo. Odpovědi však pokládala s otazníkem. Polovinu úspěšnosti, tzn. 50 % získala v úkolu č.9 v *oblasti optické paměti na geometrické tvary*. Zde měla problém s určením správného místa tvarů, snažila se vyřešit úkol klidně, ale šlo vidět, že neúspěch jí vadil. Největší deficit dílčích funkcí se u Jany projevil v úkolu č.3, který zvládla na 40 % úspěšnosti, a to v *oblasti optického členění geometrických tvarů*. Měla za úkol najít schovaný geometrický tvar v obrázku. To jí činilo velké potíže. Komentovala to tak, že příště se musí lépe připravit. Šlo vidět, že jí na splnění všech úkolů velmi záleželo a byla k sobě velmi kritická.

Doporučení pro Janu a rodiče:

I když se Janě vedlo velmi dobře, určité deficity dílčích funkcí se v některých oblastech objevily. Z mého pohledu je potřeba pracovat na tom, aby Jana nebyla ke svému výkonu přehnaně kritická a lépe zvládala neúspěch. Z rodinné anamnézy vyplynulo, že matka bývá občas přísná a klade tak na Janu vysoké nároky. Také se může v této situaci odrazit to, že má Jana starší sestru (18 let) a má pocit, že se jí musí vyrovnat. Zařadila bych činnosti, ve kterých by mohla Jana pocítit úspěch, např. výhra v pexesu, ve hře „Člověče nezlob se“, ale také zařadit různé reprodukování písniček a říkadél, ve kterých Jana vyniká. Pro rozvoj optického členění bych potom doporučila různé pracovní listy se zajímavými obrázky na téma figura a pozadí. Také např. hru „Logik“, ve které se musí využívat optická paměť. Dále pak paměť na zakryté obrázky oblíbené tematiky a jiné.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech (v %)

Graf č.5 - KLÁRA = 67% úspěšnost (časový limit - 13 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Klára dosáhla ve výzkumném šetření 67 % úspěšnost za 13 minut.

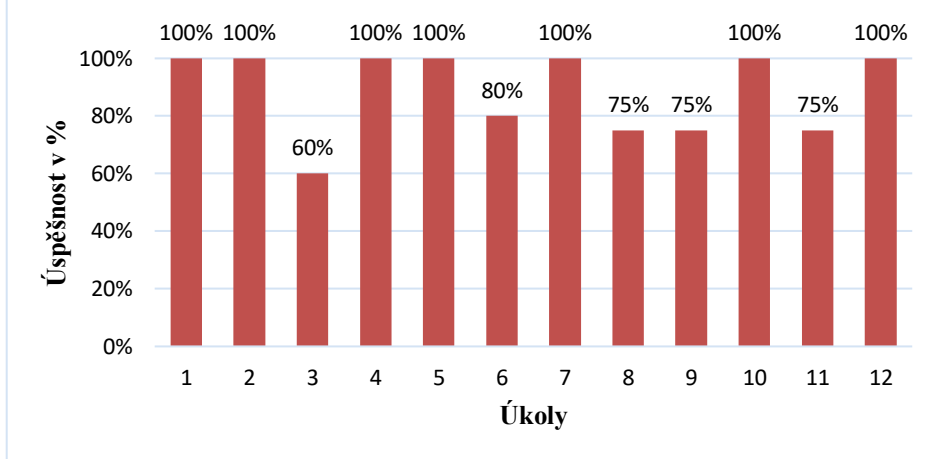
Klára se celkově v průměru zařadila na poslední místo mezi dívkami. Jako jediná ze všech zkoumaných dětí získala ve dvou úkolech 0 % úspěšnosti, a to v úkolech č.3 a č.11. Oba úkoly se týkaly oblastí, ve kterých se objevilo zadání abstraktnější povahy. Jednalo se o oblast *optického členění abstraktních obrazců a verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky*. Když se jednalo o úkol, nad kterým si nevěděla Klára rady, komentovala ho slovy, že je to nesmysl. Nedokázala plně přijmout fakt, že ho neuměla vyřešit. Ovšem 100 % úspěšnost získala hned shodně ve třech úkolech, a to v úkolu č.1, č.4 a č.5. V oblasti *zrakové diference konkrétních obrázků* si vedla sebejistě. Ve *verbálně akustické diferenciaci slov mající i nemající smysl* taktéž, komentovala to slovy, to je lehké. 80 % úspěšnosti získala shodně ve dvou úkolech, a to v úkolu č.2 a č.7. V oblasti *zrakové diference abstraktních obrázků* rozlišila téměř všechny, opět komentováno se slovy, to je lehké. V oblasti *intermodálního-opticko-akustického spojení* chybovala taktéž minimálně. 75 % úspěšnosti získala v oblasti *verbálně akustické paměti* v úkolu č.10. Podařilo se jí téměř bezchybně zopakovat všechny slova, která

jsem ji interpretovala. 70 % úspěšnost získala v oblasti *verbálně akustického členění*, kdy celkem dobře rozlišila slova obsahující slabiku „pří“. Dokonce pak jmenovala sama od sebe slova, ve kterých se tato slabika ještě může objevovat. 60 % úspěšnost získala v úkolu č.12, a to v oblasti *schématu těla a prostorové orientace*. Zde se již začaly objevovat komplikace, kdy začala být Klára nejistá a nervózní z toho, že se jí nedařilo. Shodně získala poloviční úspěšnost ve dvou dalších úkolech (50 %), a to v oblasti *optické paměti na obrázky a geometrické tvary*. Byl to úkol č.8 a č.9. Řešení tipovala vždy velmi těsně, bohužel špatně.

Doporučení pro Kláru a rodiče:

Jelikož jsem sledovala u Kláry jistou nevyrovnanost v přijímání neúspěchu, doporučila bych opět jako u Jany, zařadit činnosti, ve kterých se dá navodit atmosféra výhry. Pokud se v činnostech bude opakovat neúspěch, jistě poté Klára přivykne ke snadnějšímu vyrovnání. Je potřeba vést s pozitivními a podporujícími komentáři. Zařadila bych činnosti, které se pojí s větší fantazií, aby Klára viděla, že existují určité tvary a obrazce, které se skládají z mnoha různých částí. Např. pracovní listy na rozlišení figury a pozadí geometrických tvarů. Doporučila bych společné vymýšlení slabik a slov nemajících smysl, následné vymýšlení rýmů atd. Celkově je potřeba u Kláry navodit větší soustředěnost při práci na úkolech. Klidným a ničím nerušeným prostředím, vše vézt klidným a vyrovnaným hlasem. Domnívám se, že Klářina nepozornost ji ubrala procentuální úspěšnost v daných úkolech. Z rodinné anamnézy vyplynulo, že i na matku bývá Klára často drzá. Je nutnost nastavit určité hranice důslednosti, které jsou třeba dodržovat. Dále pak doporučuji zařazovat různé kimovy hry a pexeso. Jsou to oblasti, které se u Kláry musí podporovat.

Deficity dílčích funkcí v jednotlivých oblastech (v %)
Graf č.6 - EMA = 88 % úspěšnosti
(časový limit 21 minut)



- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

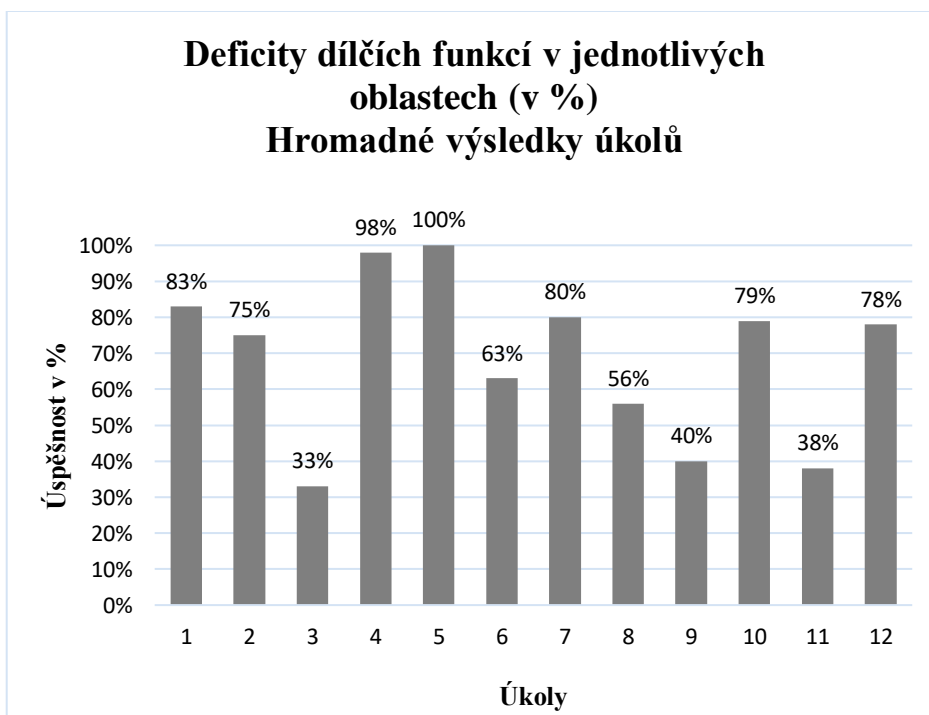
Ema dosáhla ve výzkumném šetření 88 % úspěšnosti za 21 minut.

Ema získala celkově v průměru největší procentuální úspěšnost ze všech zkoumaných dětí. Jako jediné se jí podařilo získat 100 % úspěšnost hned v sedmi úkolech. A to v úkolu č.1, č.2, č.4, č.5, č.7, č.10 a č.12. V oblasti *zrakové diference konkrétních a abstraktních obrázků* si vedla dobře, nezaznamenala jsem žádnou její nervozitu, přesně a jasně odpovídala na mé zadání. Oblast *verbálně akustické diference konkrétních slov a slov nemající smysl* taktéž reagovala bez problémů. Dalším bezchybným úkolem byla oblast *intermodálního – opticko akustického spojení*, ve kterém taktéž Ema neudělala žádnou chybu. *Verbálně akustická paměť na slova* je další úkol, který splnila bez problémů. Posledním bezchybným úkolem byla oblast *tělesného schéma a prostorové orientace*. 80 % úspěšnosti dosáhla v úkolu č. 6, a to v oblasti *verbálně akustického členění*, spletla se minimálně, nad chybou se zastavila, ale přijala ji. Shodně pak Ema získala 75 % úspěšnosti hned ve třech úkolech, a to v úkolech č.8, č.9 a č.11. Oblast *optické paměti na obrázky a geometrické tvary* byla shodná. Vždy pozorně sledovala každý obrázek a poté rychle přiřazovala, zde byla vidět pohotová a celkem přesná reakce. V oblasti *verbálně akustické paměti nesmyslných slabik* se spletla také minimálně, a také se

pozastavovala nad jejich významem. Největší deficit dílčích funkcí má Ema v oblasti *optického členění abstraktních obrazců*, kde získala pouze 60 % úspěšnosti. U Emy jsem nezaznamenala žádnou oblast, která by byla v úspěšnosti horší, než 60 %, na rozdíl od všech ostatních dětí ze zkoumaného vzorku.

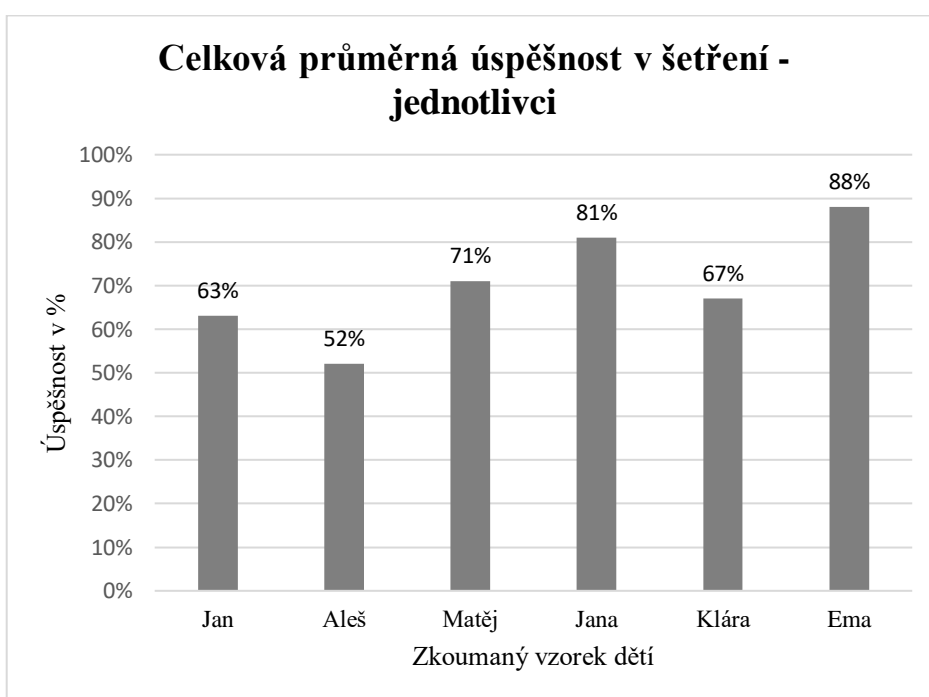
Doporučení pro Ema a rodiče:

Ema je velmi klidná a vyrovnaná dívka, která úkoly chápala a snažila se pracovat velmi přesně a soustředěně. Její největší deficit v dílčích funkcí je v oblasti optického členění, a jako u ostatních dětí ze zkoumaného vzorku, bych u Emy doporučila cvičit figuru a pozadí. Vyčleňovat tvar na pozadí v různých typech omalovánek a obrázků, dále vyhledávat dílčí obrázky na obrázku. Celkově trénovat zrakové vnímání ve hře pexeso, skládání puzzlů, dále pak je výborná hra „Barevný kód“, kde děti skládají dle předlohy z barevných geometrických tvarů zadaný útvar. Myslím si, že určité deficity Ema zvládne dohnat, než nastoupí do základní školy.

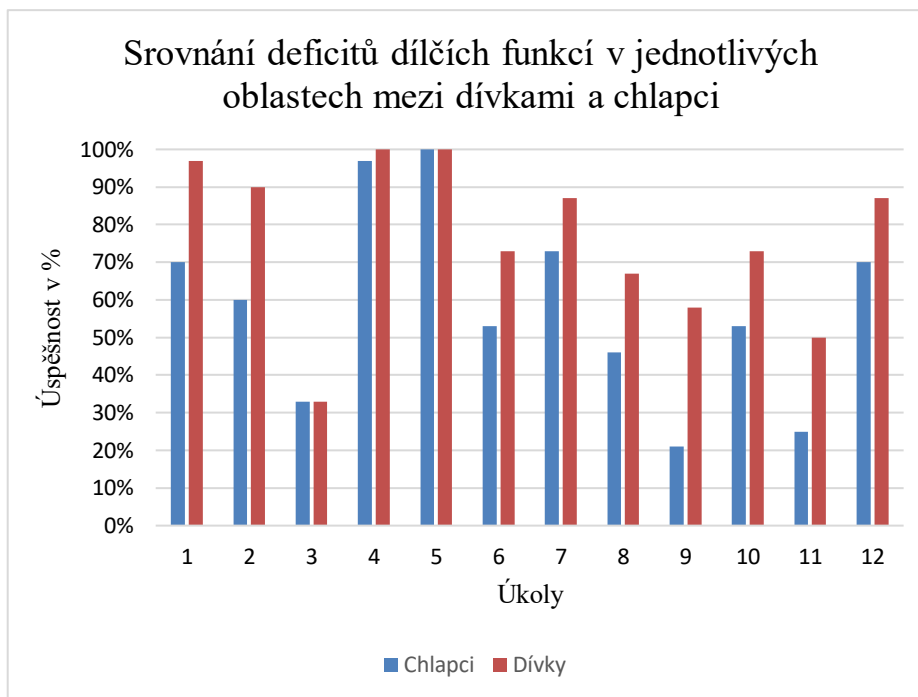


- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Graf, ve kterém jsou zaznamenány hromadné průměrné hodnoty deficitů dílčích funkcí v jednotlivých oblastech nám zřetelně ukazuje, ve které oblasti jsou deficity dílčích funkcí u předškolních dětí nejvíce oslabeny a které oblasti naopak dosahují vysoké úspěšnosti. 100 % úspěšnost získal úkol č.5. Je tak celkově **nejsilnější stránkou u všech zkoumaných dětí**. Jedná se o **verbálně akustickou diferenciaci**. A **nejslabší stránkou** se stal úkol č.3, pouze s 33 % úspěšností celkově u všech dětí **optické členění abstraktních obrazců**. Děti měly vizuálně vybrat, kde se ukrývá zadaný geometrický tvar. Často ukázaly na tvar pouze náhodně, ale ve většině případů neuměly ukázat a odpovídaly slovem „nevím“.



Graf celkové úspěšnosti jednotlivců v šetření nám ukazuje, kdo byl neúspěšnější a kdo méně. Nikdo nedosáhl v šetření 100 % úspěšnosti. Z výsledků můžeme usoudit, že nejlépe si vedla dívka jménem Ema, která získala 88 % úspěšnosti. Jelikož maximální možný počet procent je 100, dle mého názoru Ema zvládla výzkumné šetření na velmi dobré úrovni. Dále pak druhá v pořadí je opět dívka, a to se jménem Jana, která také získala obdivuhodný výsledek a to celkem 81 %. Jako třetí byl v pořadí chlapec, který se jmenuje Matěj. Jeho celkový výsledek 71 % je nejlepší z chlapeckých výkonů. Jako nejslabší z dívek se stala Klára, která získala 67 % úspěšnosti. A mezi poslední se zařadil chlapec jménem Jan s 63 % úspěšnosti a chlapec jménem Aleš, který šetření zvládl pouze takřka na poloviční úrovni, pouze 52 % úspěšnosti.

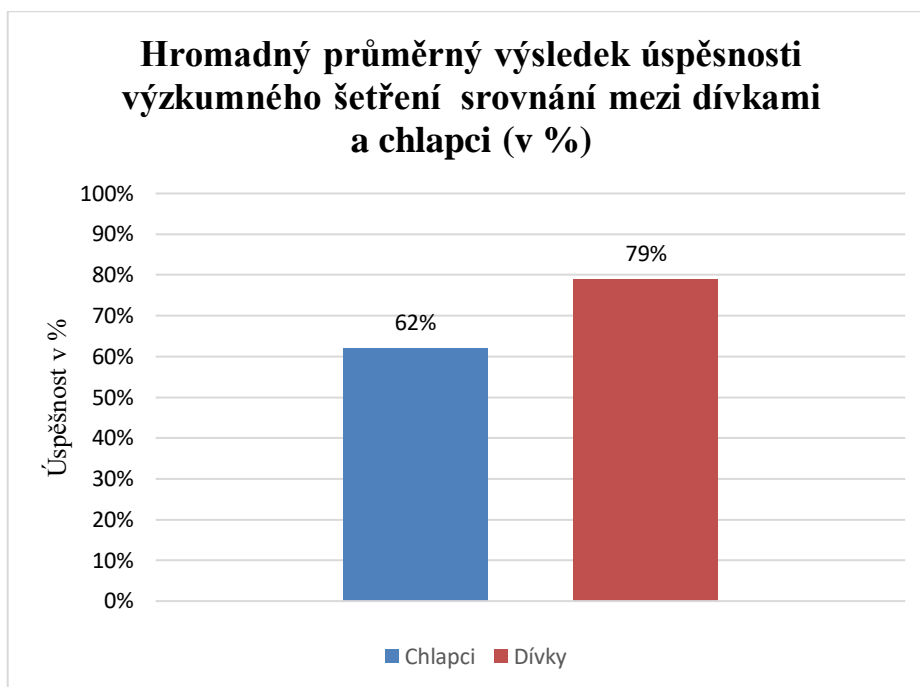


- | | |
|--|--|
| 1. Zraková diference-konkrétní obrázky | 7. Intermodální opticko-akustické spojení |
| 2. Zraková diference-abstraktní obrázky | 8. Optická paměť-obrázky |
| 3. Optické členění-abstraktní obrazce | 9. Optická paměť-geometrické tvary |
| 4. Verbálně akustická-diference | 10. Verbálně akustická paměť slova |
| 5. Verbálně akustická diference slova nemající smysl | 11. Verbálně akustická paměť-nesmyslné slabiky |
| 6. Verbálně akustické členění | 12. Schéma těla a prostorové orientace |

Graf ve srovnání deficitů dílčích funkcí v jednotlivých oblastech mezi dívkami a chlapci, nám zřetelně ukazuje, že si dívky vedly v úkolech mnohem lépe. Pouze v úkolu č.5 a č.3 byly dívky i chlapci na stejné úrovni. Ani v jednom z dvanácti úkolů, si nevedli chlapci lépe než dívky. Zajímavým ukazatelem je, že v úkolu č.5 (**verbálně akustická diference – slova nemající smysl**) dosáhly dívky i chlapci současně 100% úspěšnosti. Tato oblast je pro obě pohlaví tou nejsilnější. A v úkolu č.4 (**verbálně akustická diference**) dívky dosáhly 100 % a chlapci 97 % úspěšnosti. Z toho se dá usuzovat, že tato oblast u dětí předškolního věku je na velmi dobré úrovni. A není zde markantní rozdíl. Slabší oblastí je pro obojí pohlaví optické členění abstraktních obrazců. Zde dosáhly jak dívky, tak chlapci nízké procentuální úspěšnosti a to pouze 33 %. U chlapců se prokázal největší deficit dílčích funkcí v oblasti **optické paměti geometrických tvarů**. A to pouze celková 21 % úspěšnost. U dívek nejslabší oblastí **členění abstraktních obrazců**, a to 33 % úspěšnosti. Z šetření vyplývá celkové oslabení deficitů dílčích funkcí v optické paměti a členění u dětí předškolního věku. Na druhé

stránce verbálně akustická diferenciacie a zraková diferenciacie je u dětí na dobré úrovni.

Je zřejmé, že dětem dělalo nejvíce problém řešit úkoly se slovy a obrázky nedávající smysl.



Shrnuli celkový průměrný výsledek a porovnám tak výkony mezi dívkami a chlapci vyšel jednoznačně **lépe ve prospěch dívek**, které získaly celkově 79 % úspěšnosti. To je o 17 % více než chlapci. Ti získali celkově 62 % úspěšnosti. Z dostupných informací o dětech z výzkumného vzorku šetření usuzuji, že všechny děti mají dobré rodinné zázemí a rodinou podporu. Všechny děti ze zkoumaného vzorku pocházejí z úplných rodin, tzn. žádný z nich nemá rozvedené rodiče. Pouze chlapec jménem Jan, který žije nyní v úplné rodině, matka je podruhé vdaná a za vlastním otcem dojíždí na víkendy. Zde bych se mohla zabývat tím, že jeho 63 % úspěšnost ve výzkumném šetření může souviset s tímto faktem, kdy na něho působí několik různých výchovných stylů dohromady. Na druhou stranu z výpovědi matky a dítěte je zřejmé, že je chlapec v rodině spokojený a nijak není stresovaný. Všechny děti z výzkumného šetření, kromě dívky jménem Ema, mají ve společné domácnosti sourozence. Ema je jedináčkem. Dosáhla v šetření největší úspěšnosti a to až 88 % za poměrně dlouhý čas oproti ostatním a to za 21 minut. Při šetření byla Ema velmi klidná a dávala si velmi záležet. Mohu se tedy domnívat, že může v připravenosti předškolních dětí hrát roli to, zda má dítě doma mladšího sourozence, který ho v určitých činnostech rozptyluje, či ne. Zda rodiče věnují dostatek času právě i předškolní přípravě. I když všechny matky shodně uváděly, že se dětem věnují v maximální míře, žádné z dětí z výzkumného vzorku nedosáhlo tak vysoké procentuální úspěšnosti, jako právě Ema. Jistě hraje velkou roli to, jak se matka a otec dítěti doma věnují,

jak s ním často tráví čas, jak moc si společně povídají a jak moc je může mladší sourozenec rozptylovat. V případě našeho zkoumaného vzorku, má každý doma mladšího sourozence. Tento zajímavý fakt vyplynul během výzkumného šetření až z rodinných anamnéz dětí.

Také se domnívám, že důležitým mezníkem ve správném vývoji předškolních dětí je právě jejich dobrá socializace s širším okolím. U chlapce jménem Aleš (pouze 52 % úspěšnosti) se může odrazit přílišná hyperprotektivní (ochranitelská) role matky. Sama v rozhovoru uvedla, že je Aleš z dvojčat „ten slabší“. Proto mu ve všem pomáhá, vše dělá za něj, nenechá Aleše samostatně se projevit. Nedává chlapce nikam na hlídání apod. Dle mého názoru určitá dávka samostatnosti a odpoutání se od matky je u dětí v předškolním věku samozřejmostí. Vše nám pak **koresponduje s jejich výkonnostní složkou**, kdy dokážou být patřičně sebejistí a samostatní. Dokáží se spolehnout na své vlastní síly a schopnosti. Dostatečně si věří, že úkol dokáží zvládnout bez opory rodičů.

V teoretické části se zabývám popisem určitých rozdílností mezi dívkami a chlapci. Odborná literatura uvádí a poukazuje na jisté rozdíly ve funkci nervové soustavy u dívek a chlapců. Její dozrávání je celkově pomalejší právě u chlapců. I když někteří odborníci se shodují, že markantní rozdíly mezi dívkami a chlapci nejsou až zas tak výrazné. Každé pohlaví má své určité oblasti, ve kterých vyniká a naopak. Celkově z výsledů šetření mohu konstatovat, že i když dívky dosáhly celkově lepších výsledků, je fakt, že i chlapec, v pozici jednotlivce, může dosahovat stejně dobrých výsledků, jako dívka. Záleží na jedinci, na jeho genetických dispozicích, které jsou podpořených dobrým rodinným zázemím. Každé z dětí je individualita. **Průměrově jsou však chlapci celkově v deficitech dílčích funkcí na slabší úrovni.** Dále jsem pak uváděla, že čas, který v šetření stanovuji, je pouze orientační. Zadala jsem odhadem pro zvládnutí úkolů časový limit (45 minut), který nebyl zavazující. Ale již nyní mi poukazuje na to, že čím déle děti pracovaly na úkolech, tím vyšší úspěšnosti dosáhly. Chlapec jménem Jan zvládl celkově úkoly již za 11 minut, ovšem pouze s 63 % úspěšností. Na rozdíl pak dívka jménem Ema, která zvládla úkoly za 21 minut, ale za to s 88 %. To je o celých 10 minut déle. Dětem jsem po celou dobu šetření neustále opakovala, že úkoly nejsou na čas a mají tolik času, kolik k vyřešení potřebují. Zde se opět ukazuje, jak jsou schopny děti pracovat a soustředit se, byť jsem pro ně byla někdo cizí. Každý se vypořádal s úkoly po svém. Důležité pro mne byla pozitivní atmosféra a radost, kterou děti měly, když vše zvládly.

4.6 Návrhy pro další praxi

Z šetření vyplynulo jasné **oslabení deficitů dílčích funkcí v oblasti optického členění a optické paměti**. Proto bych doporučila několik návrhů činností pro děti na rozvoj zrakového vnímání. Tyto úkoly se dají procvičovat zábavnou formou hry tak, aby to děti bavilo. Dále pak uvedu další návrhy činností i ve zbývajících oblastech, které byly předmětem šetření. Náměty jsou uváděny na základě odborné literatury, některé náměty uvádím z vlastní praxe. Hry se dají hrát ve skupině, či samostatně. Z šetření dále pak také vyplývá, že je potřeba s dětmi trénovat soustředěnost, postřeh a pozornost. Často se děti nechají rozptýlit okolními vjemy, které však můžeme eliminovat. Pro rodiče dětí je důležité spolupracovat s učitelkami mateřské školy, komunikovat s nimi a zajímat se o to, jak se dítě vyvíjí. Zde je možnost využít spolupráci tak, že učitelka může poskytnout rodičům různé pracovní listy, po dohodě také např. odbornou literaturu aj. Učitelky jsou mnohdy prvními diagnostiky, kteří mohou odhalit určité deficity dílčích funkcí. Z vlastní praxe vím, že spousta rodičů má zájem o různé návrhy činností, co s dítětem dělat, kterou stránku jeho osobnosti rozvíjet. Ale jsou i rodiče tací, kteří se moc nezajímají, a dokonce i ti, kteří se o svých dětech mylně domnívají, že je po všech stránkách jejich dítě nejlepší. Byť má v určitých oblastech deficit. Citlivě pak přistupujeme k těmto rodičům a společně konzultujeme tyto problémy. Rodiče si mnohdy nedokáží představit, co vše obnáší připravenost dítěte do základní školy, jak trénovat paměť, pozornost, myšlení atd. Často jsou překvapeni, jaké hry a činnosti stačí k tomu, aby své dítě správně rozvíjeli např. obyčejné opakování vět a slov, slovní fotbal, nebo vyhledávání objektů na ulici, poznávání barev v lese apod. Spousta činností se dá využít při společném pobytu dětí a rodičů venku nebo doma. Je však důležité tyto činnosti provádět často, do úplného osvojení dítětem. Mnohdy jsou rodiče udiveni, že spousta „jednoduchých“ věcí nedokáže jejich dítě zvládnout. A potom nastane ta chvíle, kdy se na situaci začnou dívat objektivně a dokážou si přiznat, že je třeba na připravenosti jejich dítěte do školy začít opravdu pracovat.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

- zahrnuje:
 - zrakovou analýzu a syntézu
 - figuru a pozadí, konstantu vnímání
 - zrakové rozlišování
 - rozlišování reverzních tvarů
 - zrakovou paměť

- *hry a náměty činností:*

- pracovní listy – vyčleňování tvarů a obrázků na pozadí
- skládání puzzlů
- dokreslování částí obrázku, které chybí
- hledání rozdílů na dvou obrázcích
- spojování stejných obrázků, číslic a písmen
- hledání rozdílného obrázku v řadě (Zelinková, 2012)
- pracovní listy s vyhledáváním – dvojice obrázků objektu a jeho stínu, jednoho tvaru lišícího se vertikální i horizontální polohou
- práce se stavebnicemi – skládání z několika částí dle předlohy
- hra „Co jsi viděl na výletě, na zahradě, u babičky“ – děti si vybavují věci, které viděly a povídají o nich
- „Kimova hra“ – nejčastěji se tato hra hraje v malé skupince dětí, kdy předložíme několik předmětů a po chvíli je zakryjeme, děti si tak mají za úkol záměrně zapamatovat a vyjmenovat věci, které to byly. Modifikujeme hru dle schopností dětí. Např. ubereme nebo přidáme předměty atd.
- Pexeso – klasické vyhledávání dvojic obrázků
- Pexetrio – vyhledávání trojice obrázků
- Navlékání barevných korálek dle předlohy – opakující se vzor (Bednářová, Šmardová, 2015)
- Hra „Kreslíme obrazce“ – při každé volné chvíli kreslíme s dětmi různé obrazce, tvary – do písku, do sněhu, křídou na chodník, tužkou na papír, děti obrazce napodobují, měníme jejich směr a polohu, děti poté polohu určují (Pokorná, 2011)
- Třídění knoflíků a šroubků – najdeme doma společně s dětmi různé předměty, které před něj předložíme, vybereme jeden knoflík, a dítě hledá stejný. To stejné se dá hrát se šroubky, hřebíky a jinými věcmi, které najdeme doma.
- Hra „Co vidíme z okna“ – postavíme se s dítětem k oknu a říkáme jednoduché věty, co vidíme. Dítě to má za úkol ukázat. (Sindelar, 1996)
- Didaktická hra „Bystrý jako rys“ – děti si rozloží hrací desku, na které je mnoho malých obrázků, dostanou do ruky určitý počet stejných obrázků a mají za úkol co nejrychleji jednotlivé obrázky najít, vyhrává ten, kdo se první zbaví všech obrázků

- Didaktická hra „Double“ – hra na rozvoj zrakového vnímání a postřehu, děti hledají shodné obrázky, a musí správně určit jejich název
- Didaktická hra „Grabolo“ – kulaté kartičky barevně odlišené, na kterých jsou malovaná zvířátka. Dítě hodí dvěma kostkami, na jedné je barva a na druhé zvíře. Dítě tak musí vybrat hned dvě kritéria, např. žlutého lva, černého pavouka atd. Vítězí ten, kdo nasbírá nejvíce karet.
- Didaktická hra „Duha“ – hra se hraje s kartičkami, na kterých jsou nakresleny věci odpovídající barvy a dítě přiřazuje na velkou hrací plochu.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

- *zahrnuje:*
 - poznávání počtu slov ve větě
 - dělení slov na slabiky
 - poznávání první hlásky ve slově
 - poznávání poslední hlásky ve slově
 - rýmování
 - sluchovou paměť
- *hry a náměty činností:*
 - hra „Opakuj po mě“ – dítěti říkáme 4-5 slov za sebou, které spolu navzájem nesouvisí, dítě má za úkol slova opakovat ve správném pořadí – pro zábavnost hry můžeme vymýšlet slova legrační, či dítěti známá a oblíbená.
 - Pracovní listy – spojování obrázků, které se navzájem rýmují, vyjmenuj obrázky, které začínají stejnou hláskou
 - Hra „Doma vidím...“ – určíme hlásku, kterou bude začínat dané slovo, např. M a dítě pak má za úkol jmenovat všechny věci, začínající na M, které kolem sebe vidí. Hra se dá modifikovat na různých místech – na chodníku vidím, v zoo vidím, u babičky vidím.... obměňujeme i začínající písmena.
 - Hra „Rýmovačka“ – hraje se ve dvojici, kdy jeden řekne slovo a druhý se snažit vymyslet tým (např. koleno – poleno, nos – kos, moc – noc), pokud dítě zvládne vymyslet slovo, role se mohou střídat.
 - Návěstí říkadla a básniček (Zelinková, 2012)
 - Hra „Kterou hlásku nejčastěji slyšíš?“ – říkám slova (např. zelí – zima – leze – veze – meze – mrazík) a ptám se, kterou hlásku dítě slyšelo nejčastěji? V našem případě hlásku „Z“.

- Hra „Odkud přišel zvuk“ – dítě má za úkol lokalizovat místo, odkud přichází zvuk – zavážeme dítěti oči a zazvoníme např. zvonečkem, dítě ukazuje směr.
- Hra „Je hláska „M“ ve slově?“ – hra se může hrát s jakoukoliv hláskou, říkáme slova – mouka – máma – sloup – cena – zima, dítě má za úkol poznat slova, ve kterých se hláska M objevuje. (Kucharská, Švancarová, 2017)
- Hra „Na tichou poštu“ – oblíbená hra dětí, kdy jeden pošeptá druhému slovo, které zase pošle dál. Poslední dítě řekne slovo nahlas. Pozor na děti s dyslálií, které např. neumí vyslovit hlásku „R“ – volíme spíše jednodušší slova.
- Poznávání zvuků – dítěti pouštím z nahrávky různé zvuky a dítě se je snaží poznat (Bednářová, Šmardová, 2015)
- Hra „Co říkal kamarád“ – děti sedí v kruhu, každý řekne svoji oblíbenou věc, poté se vyzve dobrovolník, který po všech zopakuje daná slova. Poté se ptáme, která oblíbená věc je Aničky? Marečka? Petříčka? Atd.

VNÍMÁNÍ PROSTORU A VLASTNÍHO TĚLA

- *zahrnuje:*
 - práci se stavebnicemi
 - pojmenovávání viděných věcí
 - určování směru a jeho pojmenování
 - posloupnost a řazení
 - pravolevá orientace – v prostoru a na vlastním těle
- *hry a náměty činností:*
 - na vycházce si s dítětem povídáme, co je vlevo, vpravo
 - hra „Polož hračku“ – před dítě postavím židli, dítě má v ruce hračku. Říkám dítěti jednoduché pokyny a dítě reaguje. Polož hračku na židli, polož hračku pod židli.... procvičujeme předložkové vazby na, pod, za, vedle, mezi...
 - „Zvířátka v domě“ – nakreslíme domeček, ve kterém je několik oken a v nich jsou zvířátka, ptáme se dítěte – ve kterém okénku bydlí kočička? Dítě má odpovídat např. vpravo nahoře atd.
 - Hra „Na lékaře“ – lékař nám vyšetří naše části těla – ukaž mu, kde máš – pravé koleno, levý loket, pravé ucho.....
 - Práce se stavebnicemi – podle předlohy nebo dle vlastní fantazie

- Kresebný diktát – děti dostanou papír, který si oddělí na čtyři části středovými čarami, vzniknou tak 4 okýnka a kreslí do nich dle instrukcí. Vpravo nahoru namaluj sluníčko, vlevo dolů namaluj domeček.....
- Hra „Slepá bába“ – dítěti zavážu oči a poté s říkankou začnu dítě otáčet – poté má slepá bába za úkol chytit některé z dětí (Bednářová, Šmardová, 2015)
- Hra „Schovaný předmět“ – dětmi oblíbená hra, kdy položíme domluvíme předmět na nějaké místo, které děti předtím neviděly a poté jdou hledat. Můžeme napovídat slovy teplo x zima...pro lepší zorientování v prostoru
- Hra „Kam jsem schovala?“ – může hrát i matka s dítětem. Doma schová nějakou věc a dítě chodí a hledá, matka navádí slovy, jsi blízko, trochu doprava, dolů...atd.
- Pohybové hry nejrůznějšího typu – honěná, „Na ovečky a vlka“, „Opičí dráha“ (Kucharská, Švancarová, 2017)

INTERMODALITA A SERIALITA

- zahrnuje:

- opakování a navazování jednotlivých prvků za sebou
- propojení více schopností při jedné činnosti (Zelinková,2012)

- hry a náměty činností:

- Hra „Dny v týdnu“ – říkáme si s dětmi dny v týdnu od pondělí do pátku, v přesném pořadí, jak jdou za sebou. Těžší modifikace hry je, když se zeptáme, který den následuje po pondělí, který den je před pátkem....
- Navlékání korálek na šňůrku dle předlohy – střídají se např. tři barvy – červená, modrá, zelená. Dítě má za úkol navlékat korálky tak, aby se barvy střídaly přesně dle plánu.
- Sekvenční hra – před dítě položíme asi 5 věcí, dítě si předměty zapamatuje a po zakrytí se snaží vyjmenovat věci ve správném pořadí, stejnou hru můžeme s dítětem hrát pomocí obrázků, které přiřazuje v pořadí bez mluvení
- Dítěti říkáme řadu slov – dítě opakuje, počet slov můžeme navyšovat (Pokorná, 2001)
- Hra „Tajná řeč“ – obdoba pantomimy, kdy si s dítětem určíme např. čtyři slova a k nim přiřadíme pohyb, např. auto – točíme volantem, slunce – rozpažíme, jídlo – rukama naznačujeme pohyby k ústům – tyto slova pak s dítětem kombinujeme při běžné řeči. Místo slova uděláme pohyb a naopak.

- Hra „Tajné obrázkové písmo“ – vymyslíme si společně s dítětem několik slov, které nahradíme jednoduchým obrazcem. Např. slunce – kruh, kostka – čtverec, kniha – obdélník, postupně pak dítěti říkáme slova a dítě má ukázat na vytvořený piktogram, který slovo znázorňuje, naopak hrajeme hru tak, že ukážeme dítěti piktogram a dítě řekne věc, kterou představuje.
- Zaplétání copu – je třeba dodržet přesný postup při jeho zaplétání tak, aby nám držel tvar (zleva doprava, zprava doleva), společně s dítětem zaplétáme tkaničky, vánočku, cop atd.
- „Taneční hra“ – naučíme dítě krátký tanec, který bude obsahovat prvky jdoucí za sebou – krok zpět, krok doleva, výskok atd. dítě pak všechny pohyby po sobě opakuje. (Sindelar, 1996)

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou deficitů dílčích funkcí u dívek a chlapců předškolního věku. Toto období je velmi důležité pro celkový a všestranný rozvoj osobnosti. Na jedné straně stojí genetická dispozice dítěte, na druhé straně pak rodinné prostředí a okolní vlivy.

Již v předškolním věku se dá odhalit prvotní náznak tzv. specifických poruch učení, které se v pozdějším věku mohou projevit na celkové neúspěšnosti dítěte. Pokud pak dítě zažívá neúspěch ve škole nebo v rodině, působí to negativně na jeho sebevědomí a celkovou osobnost. Proto je zde důležitá role učitelky mateřské školy, která na základě první laické diagnostiky hodnotí dítě a dokáže rodičům doporučit případné řešení. Pokud se nepodaří vyrovnat výkon nabízenými činnostmi, je na místě, konzultovat případné deficity s odborníky v poradenském zařízení. Stále častější otázkou široké veřejnosti je, zdali jsou chlapci v deficitech dílčích funkcí oslabeni více než dívky. Zda má pohlaví dítěte vliv na jeho pozdější vývoj. Odborná literatura nám poskytuje mnoho názorů, které uvádím ve své teoretické části.

Ovšem výzkumné kvalitativní šetření podle metody Brigitte Sindelar mi poskytlo mnoho informací, které dává na mnoho otázek mnoho odpovědí. Cílem mé práce bylo zjistit, jaký je rozdíl v deficitech dílčích funkcí u dívek a chlapců. A také jak velký rozdíl v deficitech panuje. Šetření odhalilo, že celkově v průměru se u chlapců nachází více deficitů v dílčích funkcích než u dívek. Nicméně se ukazuje fakt, že v porovnání mezi jednotlivci, může chlapec dosáhnout stejně dobré úspěšnosti jako dívka. Odpovědí na mou další výzkumnou otázku, jak může rodina podpořit rozvoj dílčích funkcí u dítěte byla, že jestliže rodiče věnují dítěti dostatek času a vnímají jeho potřeby, má to na jeho rozvoj pozitivní vliv. Z šetření vyplynulo, že děti, které mají doma mladší sourozence, jsou v úkolech mírně roztržiti a nepřesní. Je tedy důležité, aby rodiče při jakékoliv práci s předškolním dítětem pracovali v klidu a s dostatkem času, nikdy za cenu toho, že není na dítě čas kvůli mladšímu sourozenci. Celkově bych konstatovala svůj názor, který se po dobu šetření utvářel. Každé z dětí je individualita. Nezáleží na tom, kolik má a nemá sourozenců. Stejně dobře se dá věnovat jedináčkovi tak jako dítěti, které má tři bratry. Důležitá je podpora rodičů, kteří dítě vychovávají. Nejdůležitější je čas, který dítěti aktivně věnují. Podařilo se mi tak nalézt odpovědi na mé výzkumné otázky. Během šetření vyplynuly další důležité informace a skutečnosti, kterými by se dalo do budoucna dále zabývat, a které by byly minimálně na další výzkumné šetření. To by navazovalo na současnou práci. A to například, formou kvantitativního šetření, jak rodiče vnímají své dítě, po stránce školní zralosti

a připravenosti, zda si myslí, že dostatečně své dítě rozvíjí a zda volí správné metody výchovy atd.

Má bakalářská práce splnila zadaný cíl, který jsem si stanovila. Velmi mě obohatila o nové a cenné zkušenosti a doufám, že může poskytnout nejen rodičům, ale i učitelkám MŠ důležité informace o předškolních dětech, jak vnímat rozdíly deficitů dílčích funkcí mezi dívkami a chlapci.

Seznam použité literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1
- BEDNÁŘOVÁ Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Dotisk 2.vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9
- FICOVÁ, Lenka Theodora. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1045-2
- HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Publikace č. 4-31-23/2
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál) ISBN 978-807-3674-748
- KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě – dyspraxie a další poruchy motoriky, diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000 (Speciální pedagogika). ISBN 80-7178-424-9
- KREJČOVÁ Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ a kol. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3
- KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky? Kroky a Krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9
- KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník*. Vyd.1.Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0
- LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: 2.aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006, dotisk 2013. ISBN 978-80-247-9085-5 (ve formátu PDF)
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*.3.upr. a rozšř. Vyd. Jinočany: vydavatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: 2005, dotisk 11.2020. ISBN 978-80-247-0870-6
- MELGOSA, Julian a Raul POSSE. *Umění výchovy dítěte*. Praha: Advent-Orion, 2003. ISBN-80-7172-613-3
- MÜHLFEIT Jan a Kateřina, NOVOTNÁ. *Odemykání dětského potenciálu*. Brno: Management Press, Albatros Media, 2018. ISBN 978-80-7261-562-9
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.rozš.vyd. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-570-9

PUGNEROVÁ Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, MŠMT, 2018 – dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>

SARINGEROVÁ, Jitka. *Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky – článek v časopise „Dílčí oslabení výkonu“*, Roč.9, č.1, 1999, ISSN 1211-2720

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3.upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého-Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-244-0945-8

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, ČERNÁ, Marie a Marie KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy*. Praha: zdravotnické nakladatelství Avicenum. ISBN 80-201-0015-6

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

Seznam zkratek

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)

CNS – Centrální nervová soustava

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MŠ – Mateřská škola

SPU – Specifické poruchy učení

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Testový materiál (záznamový arch)

Příloha č. 2 – Strom – ukázka záznamového archu dle Brigitte Sindelarové

Příloha č. 3 – Obrázkový materiál k úkolu č. 1

Příloha č. 4 – Obrázkový materiál k úkolu č. 2

Příloha č. 5 – Obrázkový materiál k úkolu č. 3

Příloha č. 6 – Obrázkový materiál k úkolu č. 7

Příloha č. 7 – Obrázkový materiál k úkolu č. 8

Příloha č. 8 – Obrázkový materiál k úkolu č. 9

Příloha č. 1 – Testový materiál (záznamový arch)

Jméno dítěte:

Věk dítěte (rok a měsíc):

Ročník:

Typ školy:

Sběr ze dne:

1. ROZDÍLY V PÁROVÝCH OBRÁZCÍCH (zraková diferenciacie-konkrétní obrázky)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Vidíš dva obrázky. Pozorně si je prohlédni a řekni mi, zda jsou obrázky stejné, nebo ne. Dítěti ukazují vždy jen jeden pár obrázků. Zbylé jsou zakryté.

Hodnocení: V případě správné odpovědi, zapíšu 1 bod, v případě špatné odpovědi zapíšu 0 bodů.

Řešení: Shodné obrázky (jitnice, hodinky, sekyrka, deštník, muchomůrka)

Rozdílné obrázky (dům, loď, hruška, třešně, list)

Možný počet získaných bodů: 10

Deštník	Jitnice	Sekyrka	Dům	třešně	hruška	loď	hodinky	muchomůrka	list
shodné	shodné	shodné	rozdílné	rozdílné	rozdílné	rozdíl	shodné	shodné	rozdílné

Počet získaných bodů:

2. ROZDÍLY V PÁROVÝCH TVARECH (zraková diferenciacie – abstraktní obrázky)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Pozorně si prohlédni obrázky a řekni mi, zda jsou stejné, nebo ne. Opět budu dítěti ukazovat pouze jeden pár obrázků, zbylé jsou zakryté.

Hodnocení: V případě, že dítě odpoví správně, zapíšu 1 bod, v případě, že odpoví špatně, zapíšu 0 bodů.

Řešení: Shodné obrázky (1,2,3,7,10)

Rozdílné obrázky (4,5,6,8,9)

Možný počet získaných bodů: 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
shodné	shodné	shodné	rozdílné	rozdílné	rozdílné	shodné	rozdílné	rozdílné	shodné

Počet získaných bodů:

3. UKRYTÉ TVARY (optické členění – abstraktní obrazce)

Očekávaný čas: 5 minut. Skutečný čas:

Zadání: Tady nahoře vidíš nakreslený tvar, který se vyskytuje ve spodním velkém obrázku ještě jednou. Umíš ukázat, kam se ten tvar schoval v tom velkém obrázku?

Hodnocení: V případě, že tvar v obrázku najde, zapíšu 1 bod, v případě, že nenajde, zapíšu 0 bodů.

Možný počet získaných bodů: 10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Počet získaných bodů:

4. ROZDÍLY MEZI DVĚMA SLOVY (verbálně akustická diferenciacie)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Řeknu ti teď vždy dvě slova, dobře poslouchej a řekneš mi, zda jsou obě slova stejná, nebo rozdílná. Slova budu říkat zřetelně, ale tak, aby nemohlo dítě odezírat – před ústy si budu držet list papíru.

Hodnocení: V případě, že odpoví správně, zapíšu 1 bod, v případě, že špatně, zapíšu 0 bodů.

Řešení: Shodné dvojice (1,2,3,5,8)

Rozdílné dvojice (4,6,7,9,10)

Možný počet získaných bodů: 10

1 shodné	2 shodné	3 shodné	4 rozdíl	5 shodné	6 rozdíl	7 rozdíl	8 shodné	9 rozdíl	10 rozdíl
Dříve	Bez	Pak	Boudy	Ted'	Níž	Až	Pro	Ještě	Sít
Dříve	Bez	Pak	Body	Ted'	Než	Už	Pro	Jistě	Snít

Počet získaných bodů:

5. ROZDÍLY MEZI SLOVY NEMAJÍCÍ SMYSL (verbálně akustická diferenciacie)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Budu opět předříkávat dvě slova, tato slova ale nic neznamenaají, jsou to slova beze smyslu. Dobře mě poslouchej a řekni mi, zda jsou slova stejná, nebo jiná. Opět vyslovuji tak, aby dítě nemohlo odezírat.

Hodnocení: V případě, že odpoví správně, zapíšu 1 bod, v případě, že špatně, zapíšu 0 bodů.

Řešení: Stejně dvojice (2,3,4,7,10)

Rozdílné dvojice (1,5,6,8,9)

Možný počet získaných bodů: 10

1 rozdíl	2 shodné	3 shodné	4 shodné	5 rozdíl	6 rozdíl	7 shodné	8 rozdíl	9 rozdíl	10shodné
Sul	Jek	Pit	Zaf	Sip	Ket	Toř	Mes	Lan	Tus
Sol	Jek	Pit	Zaf	Sit	Kot	Toř	Mek	Lon	Tus

Počet získaných bodů:

6. UKRYTÁ SLOVA (verbálně akustické členění)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Řeknu vždy jedno slovo, poslouchej dobře a řekneš mi, když ve slově uslyšíš slabiku „pří“. Uvedu pro příklad slovo „příště“, kde zdůrazním slabiku „pří“. Pokud dítě pochopí zadání pokračuji v následujících slovech, ale slabiku „pří“ již nezdůrazňuji.

Hodnocení: V případě, že dítě rozpozná správné slovo, zapíšu 1 bod, v případě, že nerozpozná, zapíšu 0 bodů.

Řešení: Správně (1,3,7,9,10)

Špatně (2,4,5,6,8)

Možný počet získaných bodů: 10

1správně	2 špatně	3správně	4 špatně	5 špatně	6 špatně	7správně	8špatně	9 správně	10správně
Přízeň	Vyhledat	Napříč	Nevinný	Křehký	Neklidný	Nepříjemný	Znejistět	Například	Přímka

Počet získaných bodů:

7. SPOJENÍ MEZI VIDĚNÝM A SLYŠENÝM VJEMEM (intermodální opticko-akustické spojení)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Před dítě položím Zvířátka neumí kreslit, ale přece to zkusila. Tady vidíš, jak to dopadlo. Postupně ukazují na dané obrázky a říkám. „To nakreslila slepice“, „To nakreslil kůň“, „To nakreslil medvěd“, „To nakreslila husa“, „To nakreslila opice“. Ještě jednou zopakuj, kdo co nakreslil. Zkus si to zapamatovat. Spolu s dítětem říkáme společně. Pokud pochopilo zadání, následuje přezkoušení.

Hodnocení: V případě, že dítě odpoví správně, zapíšu 1 bod, v případě, že odpoví špatně, zapíšu 0 bodů

Možný počet získaných bodů: 5

Pořadí: Slepice – Kůň – medvěd – husa – opice

OTÁZKA	ŘEŠENÍ ÚKOLU	HODNOCENÍ
Kdo to nakreslil? (4.obr.)	Husa	
Kdo to nakreslil? (3.obr.)	Medvěd	
Kdo to nakreslil? (1.obr.)	Slepice	
Kdo to nakreslil? (5.obr.)	Opice	
Kdo to nakreslil? (2.obr.)	Kůň	

Počet získaných bodů:

8. PAMĚŤ NA OBRÁZKY (optická paměť – obrázky)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Ukážu ti obrázky, zkus si je zapamatovat (dej si jazyk mezi zuby, obrázky je třeba si zapamatovat vizuálně, nikoliv sluchově). Obrázky pokládám zleva doprava. Nekomentuji ani já, ani dítě, pouze ukazují. Po chvíli obrázky otočím tak, aby je dítě nevidělo – opět zleva doprava. Dítě má v ruce ty samé obrázky. Řeknu – polož své obrázky na obrázky mé. Poté otočím mé obrázky a uvidíme, kolik dalo dítě obrázků správně.

Hodnocení: Za každý správně položený obrázek zapíšu 1 bod, za špatně položený obrázek zapíšu 0 bodů.

Možný počet získaných bodů: 8

--	--	--	--	--	--	--	--

Počet získaných bodů:

9. PAMĚŤ NA TVARY (optická paměť – geometrické tvary)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Opět pološím před dítě 8 kartiček zleva doprava, tentokrát s geometrickými tvary. Dítě opět drží v ruce stejné obrázky a snaží se umístit obrázky správně.

Hodnocení: Za každý správně umístěný obrázek zapíšu 1 bod, za špatně položený obrázek zapíšu 0 bodů.

Možný počet získaných bodů: 8

--	--	--	--	--	--	--	--

Počet získaných bodů:

10. PAMĚŤ NA ŘADU SLOV (verbálně akustická paměť – slova)

Očekávaný čas: 2 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Řeknu ti teď několik slov. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl/a zopakovat. Předříkám dítěti pomalu slova (1 slovo za 1 sekundu): KAMNA, ULICE, STŮL, KŮL.

Hodnocení: Pokud dítě zopakuje všechny 4 slova správně, zapíšu 4 body, pokud dítě zamění slova (za každé zaměněné slovo, popřípadě, pokud slovo vynechá odečtu 1 bod)

Možný počet získaných bodů: 4

Slova dle vzoru	KAMNA	ULICE	STŮL	KŮL
Slova dítěte				

Počet získaných bodů:

11. PAMĚŤ NA ŘADU SLABIK (verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky)

Očekávaný čas: 2 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Opět dítěti předříkám slova, tentokrát nesmyslné slabiky. Mezi slovy opět budu používat 1 sekundu pauzu. Zkus si dobře zapamatovat, abys je pak mohl/a zopakovat.

Předříkám dítěti pomalu slabiky: VIS, DUK, VAP, MER

Hodnocení: Pokud dítě zopakuje všechny 4 slabiky správně, zapíšu 4 body, pokud dítě zamění slova (za každé zaměněné slovo, popřípadě, pokud slovo vynechá odečtu 1 bod)

Možný počet získaných bodů: 4

Slova dle vzoru	VIS	DUK	VAP	MER
Slova dítěte				

Počet získaných bodů:

12. VNÍMÁNÍ VLASTNÍHO TĚLA A PROSTORU (schéma těla a prostorové orientace)

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:

Zadání: Posadím se vedle dítěte tak, abychom se viděli a měli obličej natočený stejným směrem. Pravé zápěstí ruky si ovážeme červenou stuhou. Něco ti teď předvedu a ty mě co nejpřesněji napodobuj. Sleduji, zda dítě kopíruje zcela stejné pohyby.

Hodnocení: Za každý správný pohyb píšu 1 bod, za špatně provedený pohyb píšu 0 bodů.

Možný počet získaných bodů: 10

POSTAVENÍ TĚLA	Hodnocení
Pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na levé oko	
Pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé oko	
Pravou ruku na hlavu a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na ústa	

Počet získaných bodů:

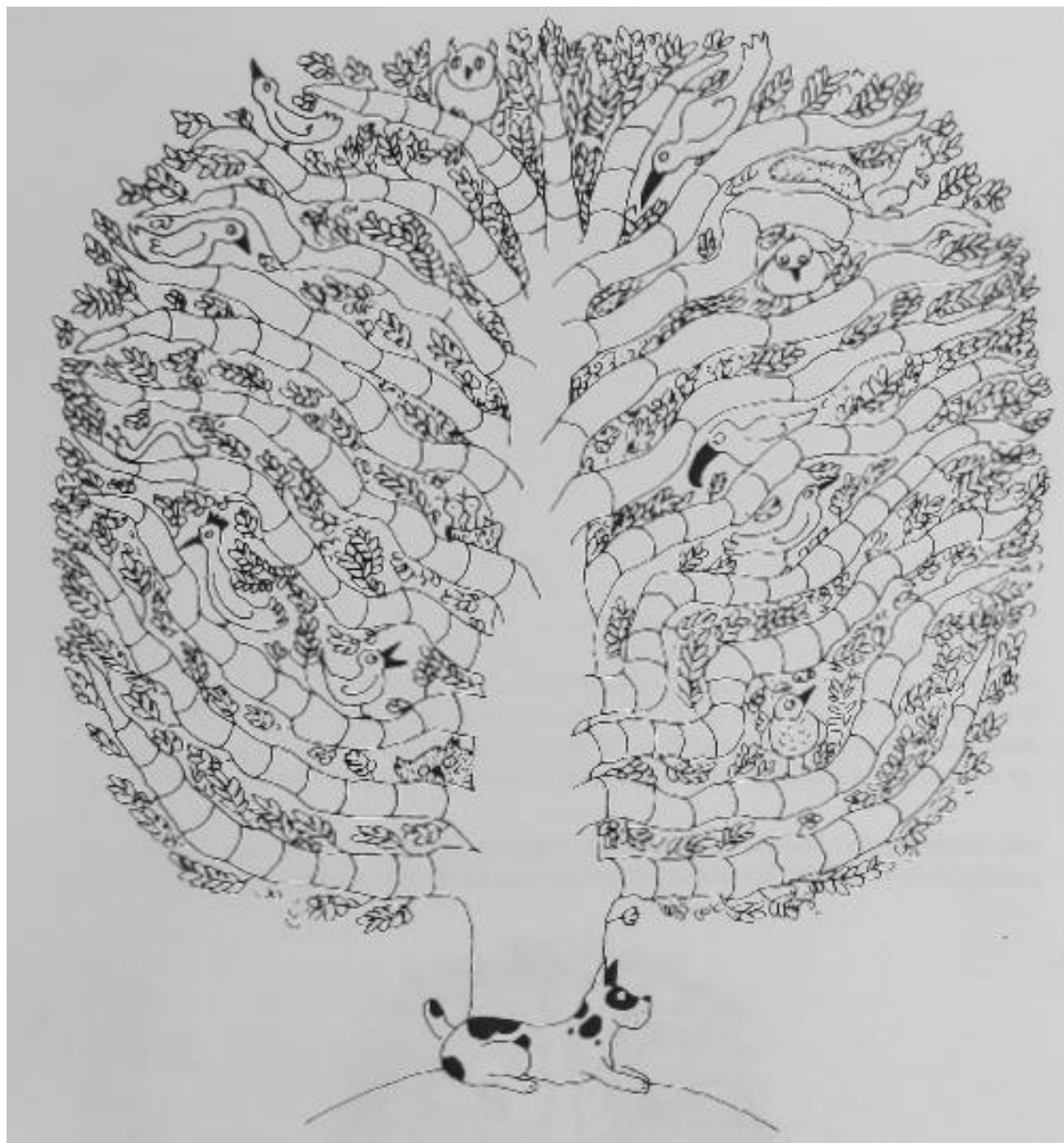
Počet možných získaných bodů (maximálně) – 99

Očekávaný časový limit testu: 45 min.

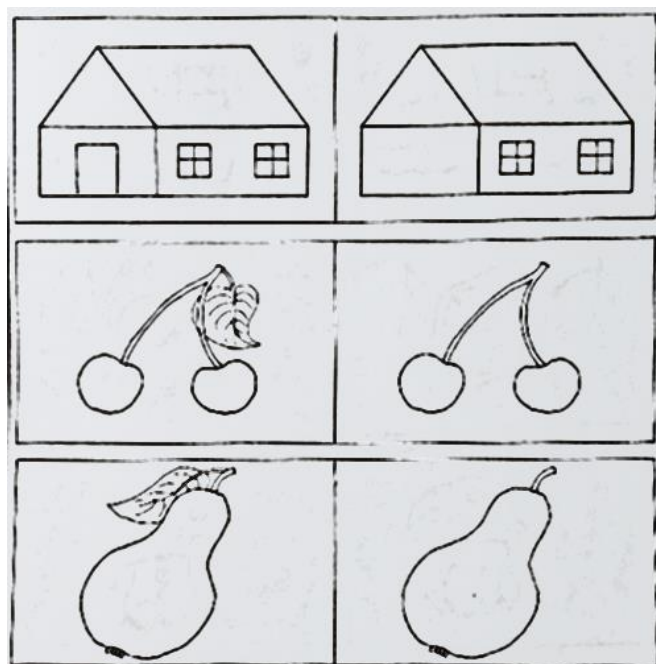
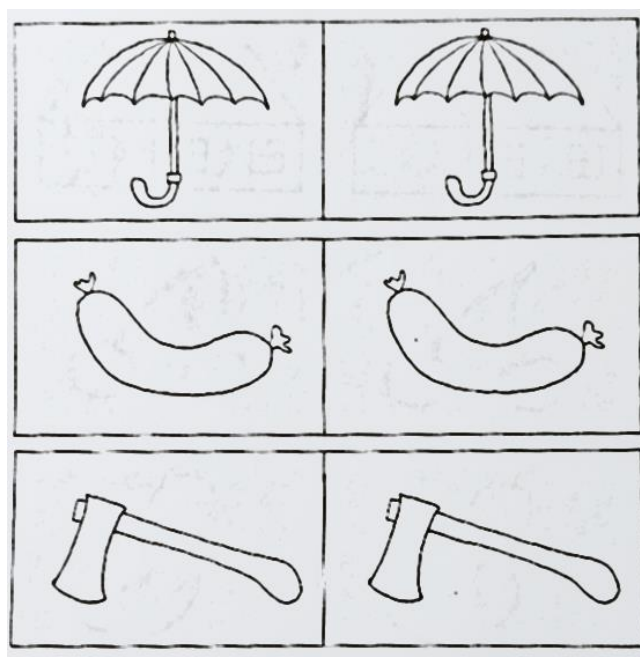
Počet získaných bodů celkem:

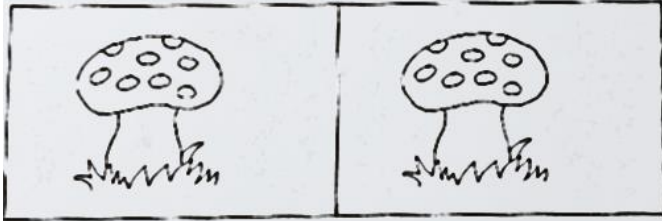
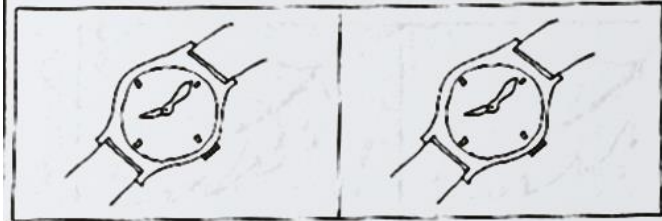
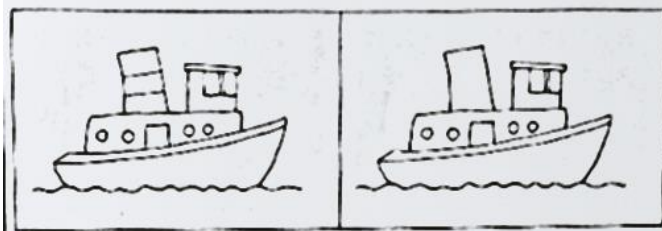
Skutečný čas testu:

Příloha č.2 - Strom – ukázka záznamového archu dle Brigitte Sindelarové

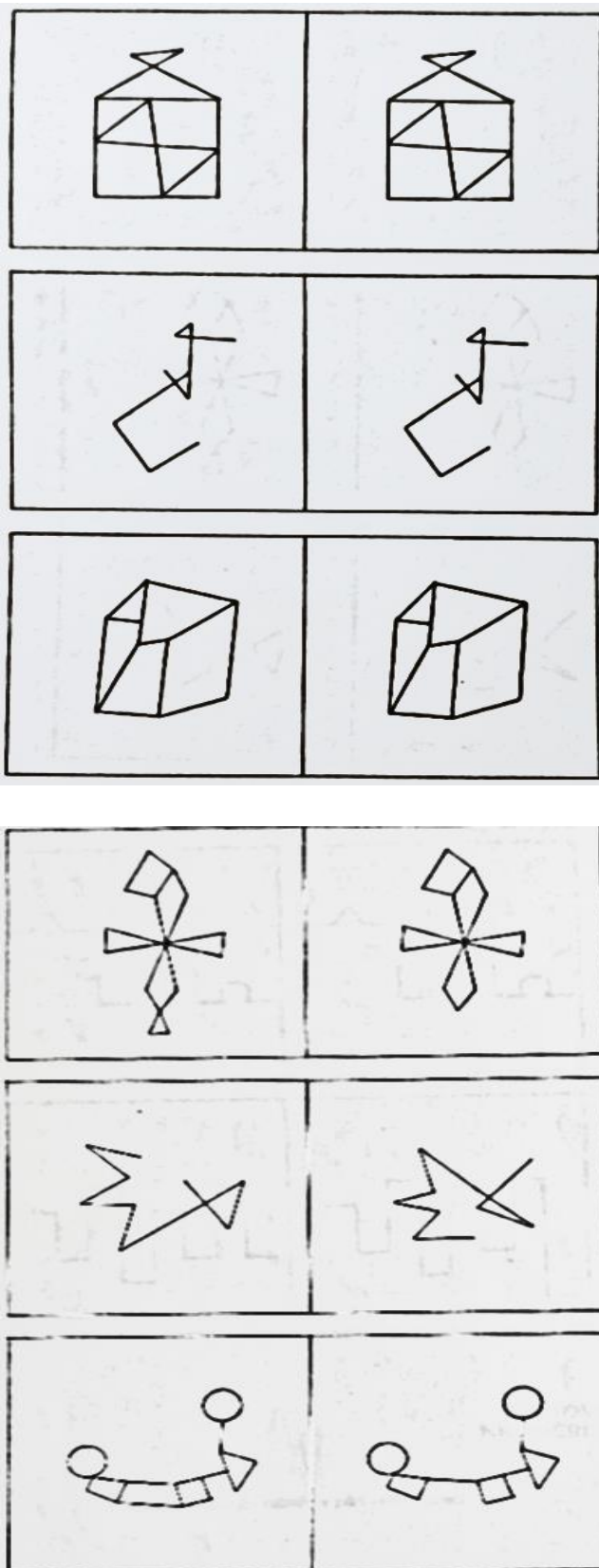


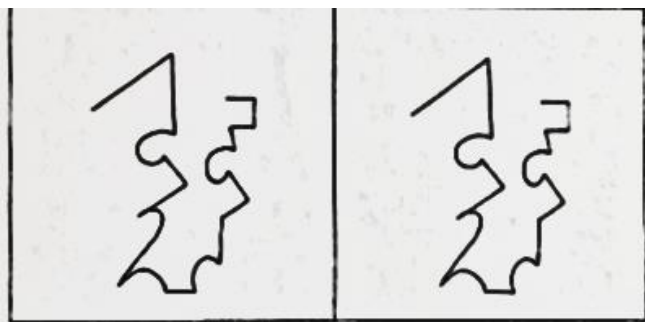
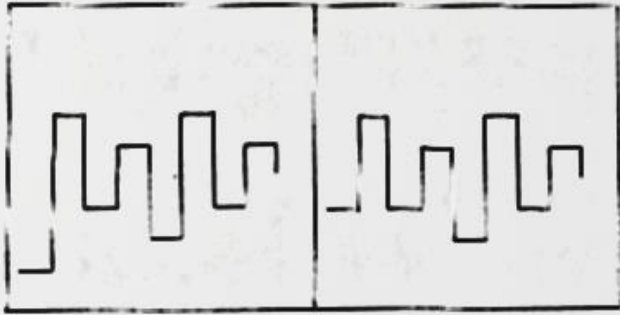
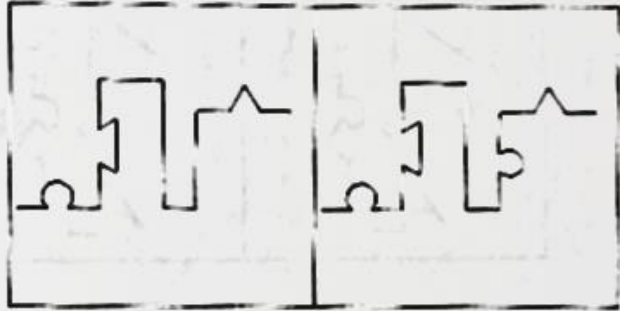
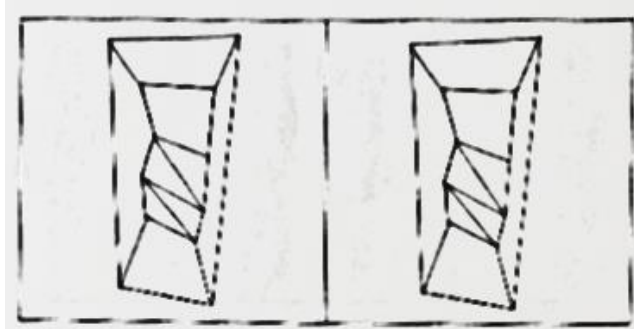
Příloha č. 3 - Obrázkový materiál k úkolu č. 1



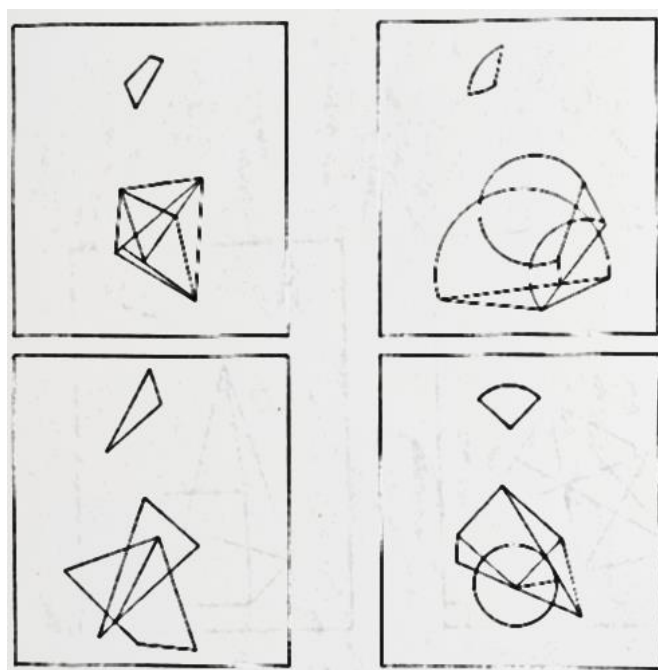
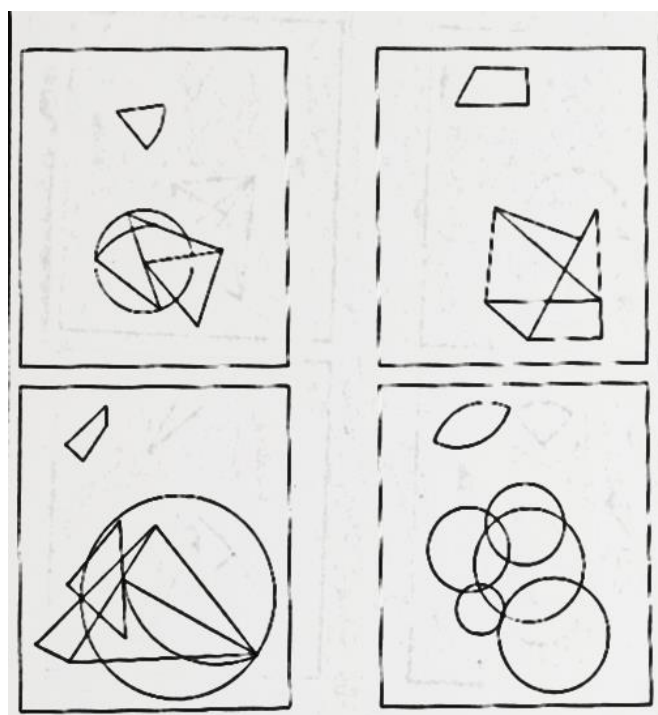


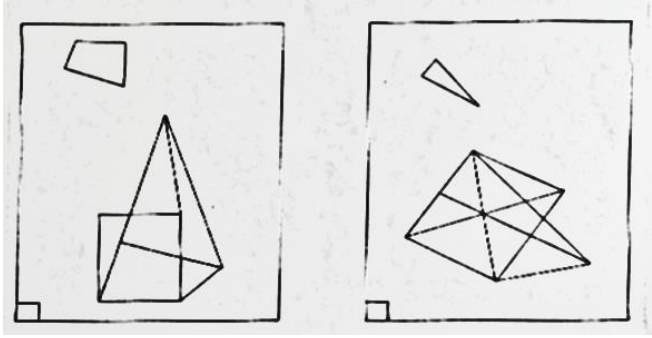
Příloha č. 4 – Obrázkový materiál k úkolu č. 2



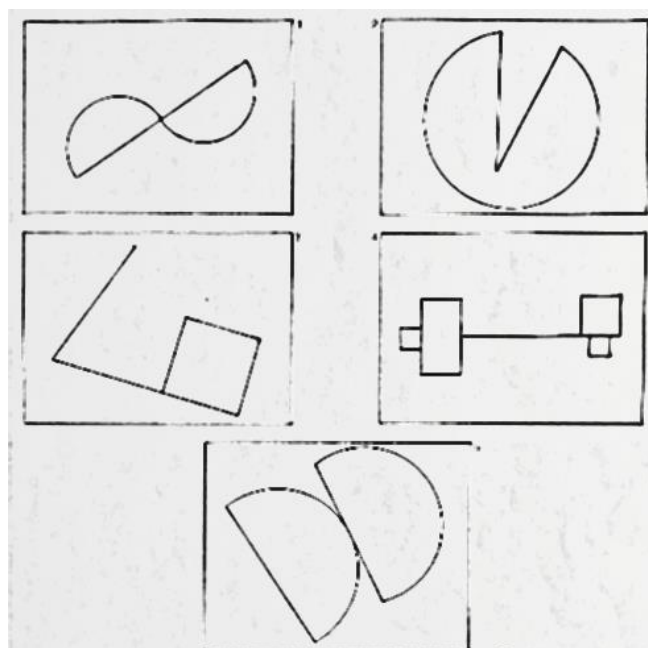


Příloha č.5 – Obrázkový materiál k úkolu č. 3

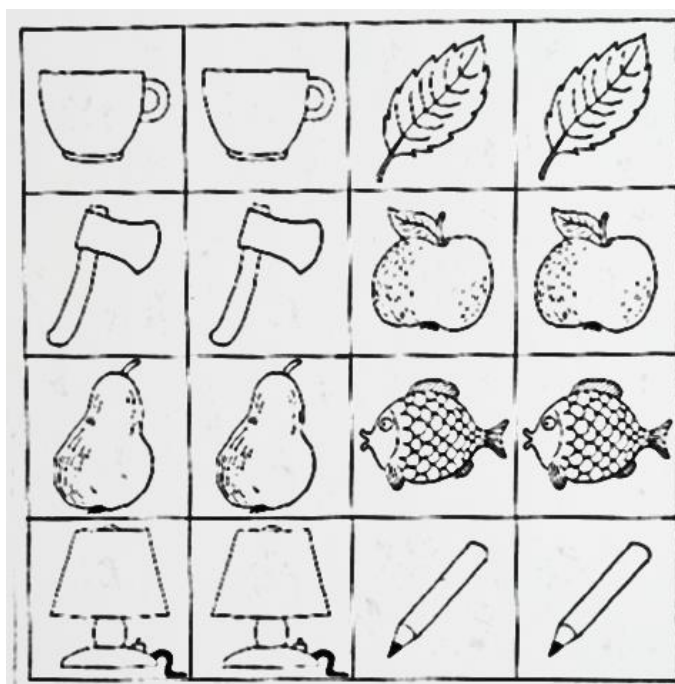




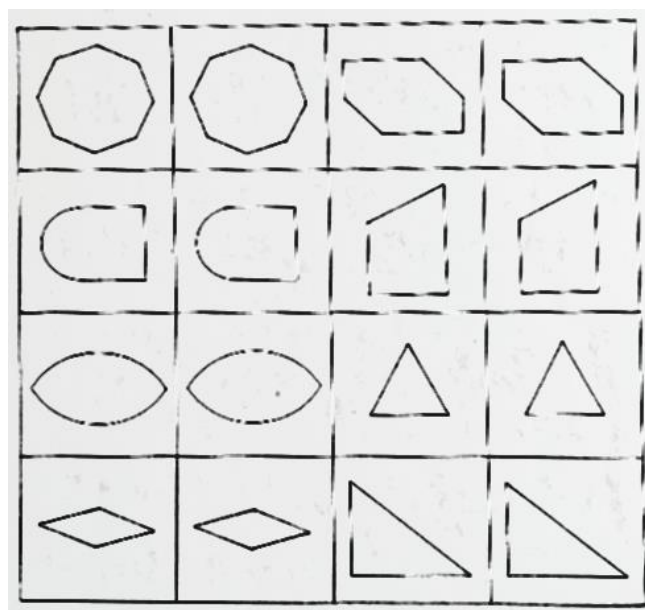
Příloha č. 6 – Obrázkový materiál k úkolu č. 7



Příloha č. 7 – Obrázkový materiál k úkolu č. 8



Příloha č. 8 – Obrázkový materiál k úkolu č. 9



ANOTACE

Příjmení a jméno:	Brabcová Miroslava
Název fakulty:	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Název katedry:	Ústav speciálněpedagogických studií
Název práce:	Deficity dílčích funkcí u dívek a chlapců v předškolním věku
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková Ph.D.
Počet stran:	67
Název v angličtině:	Deficits of sub-functions of girls and boys during preschool age

Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává o deficitech dílčích funkcí u dívek a chlapců v předškolním věku. Teoretická část obsahuje popis předškolního věku, rozdíl mezi dívkami a chlapci, popis pojmu deficity dílčích funkcí, jejich klasifikace a etiologie. Praktická část je pojata jako kvalitativní výzkumné šetření. Formou metody Brigitte Sindelar jsou získávány konkrétní výsledky, které jsou dále analyzovány směrem k deficitům dílčích funkcí u dívek a chlapců.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the deficits of sub-functions of girls and boys in preschool age. The theoretical part contains a description of preschool age, the difference between girls and boys, a description of the concept of sub-function deficits, their classification and etiology. The practical part is drawn up as a qualitative research survey. According to the Brigitte Sindelar method specific results which are further analyzed towards the deficits of sub-functions in girls and boys are obtained.
Počet titulů použité Literatury:	26
Klíčová slova:	Deficity dílčích funkcí, předškolní věk, rozdíly mezi dívkami a chlapci, metoda Brigitte Sindelar
Klíčová slova v angličtině:	Deficits of sub-functions, preschool age, differences between girls and boys, Brigitte Sindelar method
Jazyk práce:	Český