

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Monika Zádřapová, DiS.

Percepce u dětí předškolního věku

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Percepce u dětí předškolního věku vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedených pramenů.

V Olomouci dne 1.6. 2021

Monika Zádrapová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za její spolupráci, cenné rady a odborné vedení práce. Zároveň bych chtěla poděkovat paní ředitelce mateřské školy za umožnění realizace výzkumného šetření, jako i vedoucí učitelce, učitelkám dané třídy, rodičům dětí i samotným dětem, bez nichž by empirická část diplomové práce nevznikla. Velký dík patří i blízkým, kteří ve mně věřili a podporovali mě.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 ZRAKOVÉ A PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ	8
1.1 Charakterizace pojmu percepce	8
1.2 Vývoj zrakového a prostorového vnímání u dětí do věku 6 let	9
1.3 Vymezení zrakového vnímání a jeho oblastí	12
1.3.1 Vnímání barev	13
1.3.2 Figura a pozadí	13
1.3.3 Zrakové rozlišování	14
1.3.4 Zraková analýza a syntéza	15
1.3.5 Pohyby očí	15
1.3.6 Zraková paměť	16
1.4 Vnímání prostoru, prostorové představy a orientace v prostoru	17
1.5 Zrakové a prostorové vnímání jako jeden z předpokladů úspěšnosti školní docházky	19
2 DIAGNOSTIKA ZRAKOVÉHO A PROSTOROVÉHO VNÍMÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	22
2.1 Nástin pedagogické diagnostiky	22
2.1.1 Požadavky na diagnostikování	23
2.2 Etapy a typy diagnostikování	25
2.3 Metody pro diagnostikování zrakového a prostorového vnímání u dětí předškolního věku	27
2.3.1 Pozorování	28
2.3.2 Rozhovor	29
2.3.3 Analýza produktů	30
2.3.4 Anamnéza	30
2.3.5 Testy	31

2.3.6	Dotazník	31
2.3.7	Škály.....	32
2.4	Učitelka mateřské školy a její diagnostická úloha	32
2.4.1	Kompetence diagnostická a intervenční	33
2.5	Diagnostika dětí, zrakové a prostorové vnímání v kontextu předškolního vzdělávání v mateřských školách.....	36
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	40
3	VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	40
3.1	Cíle a výzkumné otázky.....	40
3.2	Metodologie výzkumu	41
3.2.1	Popis a užití diagnostického materiálu včetně záznamového archu	45
3.3	Výzkumný vzorek.....	52
3.3.1	Anamnéza participantky Agáty.....	53
3.3.2	Anamnéza participanta Denise.....	55
3.3.3	Anamnéza participantky Karin	57
3.3.4	Anamnéza participanta Kryštofa.....	60
3.4	Popis místa výzkumného šetření.....	64
3.5	Podpůrný materiál s názvem Máme rádi zvířátka.....	68
3.6	Analýza a interpretace dat z vlastního šetření.....	77
3.6.1	Vstupní a výstupní diagnostika dívky Agáty	77
3.6.2	Vstupní a výstupní diagnostika chlapce Denise.....	94
3.6.3	Vstupní a výstupní diagnostika dívky Karin.....	109
3.6.4	Vstupní a výstupní diagnostika chlapce Kryštofa.....	128
3.7	Hodnocení diagnostického a podpůrného materiálu i jejich využití.....	142
3.8	Závěry výzkumného šetření a návrhy pro praxi	156
3.9	Diskuze	166
ZÁVĚR	169

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	180
SEZNAM PŘÍLOH	183

ÚVOD

Zrakové a prostorové vnímání, na něž jsme se v rámci tematické percepce zaměřili v diplomové práci, zaujímá důležitou roli v našem každodenním životě. Umožňuje nám se orientovat v okolním světě a každodenních situacích, přijímat informace z prostředí a plnohodnotně tak fungovat. Zrakem získáváme velké množství informací a pokud se v této oblasti objevuje nějaká patologie nebo není vhodně podporována, odrazí se to na kvalitě našeho života. Vzhledem k důležitosti těchto druhů vnímání se v dnešní společnosti klade důraz na jejich nejčasnější rozvoj, aby zároveň v případě odhalení obtíží právě pomocí pedagogické diagnostiky mohlo dojít co k nejčasnější stimulaci a nebyl tak zároveň promarněn drahocenný čas. Jelikož při rozvoji zrakového a prostorového vnímání hraje důležitou roli také podnětnost, je důležité, aby mateřské školy byly stimulujícím prostředím a zároveň, ostatně jak jim to ukládá i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), prováděly systematickou a průběžnou diagnostiku dětí, která, jak bylo nastíněno, má svou důležitou roli. Podpora zmíněných oblastí má totiž například i značný vliv na úspěšnost v základní škole, kdy tyto oblasti významně ovlivňují čtení, psaní a počítání, což jsou dovednosti v dnešním světě nezbytné.

Sama jsem se během praxí v mateřských školách přesvědčila, že dětem například pravolevá orientace a užití předložek činí velké obtíže, tak jako i zrakové rozlišování. Setkala jsem se i s případy, kdy těmto oblastem nebyla přikládána taková důležitost, jakou si zaslouží. Po prostudování odborné i metodické literatury jsem také zjistila, že na trhu je méně ucelených, komplexně pojatých a dostupných diagnostických i podpůrných materiálů, zaměřujících se na tyto oblasti, které by zároveň braly v potaz možnosti praxe a učitelek a byly by tedy například snáze kopírovatelné. Množství testů může být totiž užito pouze psychologem a jsou například i zaměřeny jen na dílčí část zrakového vnímání. Na podkladě zjištěného jsme se rozhodli, že se v rámci diplomové práce zaměříme na podporu zrakového a prostorového vnímání u dětí před nástupem do základní školy prostřednictvím sestaveného podpůrného materiálu a vytvoříme tak pro potřeby, a dle podmínek praxe i diagnostický materiál, který odhalí orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání.

Cílem diplomové práce je analyzovat poznatky vztahující se k tematice zrakového a prostorového vnímání i pedagogické diagnostiky, přičemž na podkladě této analýzy sestavit diagnostický materiál prostřednictvím něhož chceme zjistit orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6, případně 7letých dětí v rámci vstupní i výstupní diagnostiky, tedy před a po aplikaci sestaveného podpůrného materiálu.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do dvou velkých kapitol, které se prolínají. V první kapitole se zabýváme zrakovým a prostorovým vnímání, a to z obecného hlediska, ale i ve vztahu k dětem předškolního věku a popisujeme, v čem spočívá důležitost zmíněných oblastí. Zabýváme se zde i obtížemi, které mohou nastat, pokud nejsou tyto oblasti u dětí dobře podporovány a věnujeme se i vývoji zrakového a prostorového vnímání od narození do věku šesti let, což je věk, kterého dosahují děti v mateřské škole.

V druhé kapitole nejprve obecně hovoříme o pedagogické diagnostice, jejích fázích, typech, pravidlech, a to vše se snažíme následně vztahovat k zrakovému a prostorovému vnímání. Nezapomínáme popsat ani možné užité metody v prostředí mateřské školy, jakou roli zaujímá učitelka vzhledem k této tematice v mateřské škole, a jak s těmito pojmy nakládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je směrodatný pro předškolní vzdělávání realizované v mateřských školách.

V empirické části práce předkládáme kvalitativně orientovaný výzkum, který je realizován se čtyřmi dětmi ve věku 5-6, případně 7 let. V rámci jednotlivých kapitol popisujeme cíle výzkumného šetření, nástroje sběru dat, mezi které patří sestavený diagnostický materiál, analýza produktů a dokumentů, polostrukturovaný rozhovor, participační pozorování a anamnéza. Popisujeme zde také výzkumný soubor, harmonogram a místo výzkumného šetření. Sesbíraná data prostřednictvím zmíněných nástrojů analyzujeme, interpretujeme a vyvozujeme závěry, kterými odpovídáme na položené výzkumné otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ A PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

V této kapitole nastiňujeme zastřešující pojem percepce, který je uveden v názvu diplomové práce. Zabýváme se pak zejména vymezením zrakového a prostorového vnímání i jejich vývojem a významností, a to ve vztahu k dětem předškolního věku. Popisujeme jednotlivé oblasti zrakového vnímání a v rámci prostorového vnímání se dotýkáme prostorových představ a orientace v prostoru i v rovině. Na zrakové a prostorové vnímání se zaměřujeme i v rámci výzkumného šetření v empirické části práce ve vztahu k dětem předškolního věku. Z tohoto důvodu pokládáme za žádoucí nejprve čtenáře teoreticky obeznámit s těmito pro náš život velmi důležitými pojmy.

1.1 Charakterizace pojmu percepce

Nakonečný (2015, s. 218) definuje vnímání jako „*proces organizace smyslových dat do určitých struktur, které odrážejí objekty a události ve vnějším světě, jejich vlastnosti a vztahy.*“ Tento proces zprostředkovávají smysly, prostřednictvím nichž poznáváme okolí. Funkcí vnímání je tedy umožnit nám orientovat se ve světě a zaujímá tak důležitou úlohu v našem životě (Nakonečný, 2015). Podle Fasnerové, Petrové a Novákové (2017) je funkcí vnímání i zprostředkování informací, a to jak o vnějším, tak i vnitřním prostředí. Šikl (2012) pojímá smysly jako bránu k našemu poznání, přičemž napomáhají k jednání. Kupříkladu Pacher (2017) a Zelinková (2011) užívají místo pojmu vnímání synonymně pojem percepce. Na základě těchto autorů jsme pojem percepce jako zastřešující pojem pro vnímání užili i v rámci názvu diplomové práce, protože je i pojmem používaným ve vědeckých kruzích. Dále ale například Tomášková (2015) místo pojmu percepce, a to i v souvislosti s jednotlivými smysly, užívá v praxi označení zrakové vnímání místo zraková percepce. Toto označení ve svých publikacích upřednostňují i autorky Bednářová a Šmardová (2015), které se této problematice věnují řadu let a na základě jejich dlouholeté činnosti se i my v rámci diplomové práce přikloníme k užívání pojmu zrakové a prostorové vnímání, přičemž s těmito pojmy pracují v praxi i učitelky v mateřských školách. Například Önder et al. (2019) užívá pojem vizuální vnímání, což je synonymum pro zrakové vnímání, přičemž zároveň popisuje, že pro celostní vnímání prostředí je zapotřebí interogování všech smyslů, a to i přesto, že 80 procent informací vnímáme zrakem (Önder et al., 2019).

Pacher (2017, s. 120) percepcie definuje jako „*organizaci a interpretaci senzorických informací*.“ Oproti předchozí definici zde tak bere v potaz i interpretaci informací. Co se týče procesu vnímání, jeho výsledkem jsou vjemy (Pacher, 2017). Proces vnímání je založen na přijímání informací pocházejících z okolí či vnitřního prostředí prostřednictvím smyslových orgánů, které jsou podrážděny, a toto podráždění je vedeno po nervových drahách do mozku. Počítky jsou spojeny do celků neboli vjemů, na jejichž vzniku se tedy podílí i CNS (Říčan, 2008). Percepcie je součástí poznávacích procesů, přičemž kvalita smyslového vnímání ovlivňuje i motoriku, řeč, myšlení atd. jako i tyto procesy se podílejí na vnímání (Zelinková, 2011). Vnímání je subjektivní (Vacínová a Langová, 2011). Kvalita vnímání je totiž například ovlivněna city, motivací či celkovým stavem organismu. Vnímání nám umožňuje kupříkladu vidět tvary, bohatost barev, rozlišovat vzdálenost, směr, strukturu předmětů, plochu i prostor. Ale také pochopit účel předmětů, vnímat a rozlišit řeč i jiné zvuky, cítit změny teploty, bolest, vůně i rozlišovat chuti atd. (Fasnerová, Petrová a Nováková, 2017). Intaktní člověk má pět pro život důležitých smyslů, a to zrak, sluch, hmat, chuť a čich. Představy člověka jsou tím více kvalitnější, ucelenější, trvalejší a bohatší, čím více smyslů je využito (Tomášková, 2015). Zelinková (2011, s. 68) uvádí dělení percepcí podle zapojení smyslových orgánů, a to na vestibulární, taktilní, kinestetickou, zrakovou, čichovou, chuťovou a sluchovou percepci.

1.2 Vývoj zrakového a prostorového vnímání u dětí do věku 6 let

Suntsova a Kurdiukova (2020) považují vnímání a zpracování prostorových vztahů za složitý mechanismus, jehož vývoj začíná v raném dětství a postupně se formuje. Období do šesti let je významné z hlediska smyslového rozvoje dítěte, přičemž dominantní při poznávání světa bývají zprvu ústa, dále zrak atd. Smysly dětí bychom proto měli hodnotně stimulovat (Košťátková, 2014). Smysly se postupně zdokonalují, přičemž rozvoj smyslového vnímání, jak bylo naznačeno výše, ovlivňuje i volba vhodných kvalitních hraček vzhledem k věku, které mají být dostatečně variabilní, vhodně barevné a dostatečně dítě rozvíjet (Tomášková, 2015).

Novorozence zaujímají pohyblivé předměty (Tomášková, 2015). Jeho zrakový orgán je vyvinutý a dokáže jím vnímat předměty ve vzdálenosti přibližně třicet centimetrů (Zelinková, 2011). Dítě vnímá světlo a tmu, později odliší známé obličej (Fasnerová, 2018). Etapa senzomotorické inteligence, ve které zaujímá hlavní roli vnímání a pohyb, trvá od narození do cca dvou let dítěte, přičemž poznávání se realizuje prostřednictvím kontaktu s konkrétními dostupnými předměty a zkušeností (Syslová et al., 2019). Kojenec pozoruje předměty kolem sebe a již od tohoto věku se rozvíjí schopnost zrakem opětovně poznat předměty (Bednářová a Šmardová, 2015). Od přibližně osmého týdne, dítě věnuje se zaujetím pozornost

pohybujícímu se předmětu. Od přibližně třetího měsíce sleduje své ruce a jejich pohyb. Po šestém měsíci je schopné prostorového vnímání, přičemž rukama dovede dosáhnout na hračku (Zelinková, 2011). Zajímají jej větší a výrazné předměty a od devátého měsíce se jeho pozornost zaměřuje i na menší předměty. Dítě se v tomto období začíná zajímat o knihy, ve kterých pozoruje obrázky a očima sleduje pohybující se postavy (Tomášková, 2015).

V souvislosti s rozvojem motoriky se mimo pozorování předmětů snaží o jejich bližší poznávání, o přiblížení se k nim, zkrátka se snaží předměty získat. Pohyb tak má významnou roli v rozvoji vnímání prostoru. Se zkušenostmi začíná odhadovat vzdálenost předmětu od něj, postupně se zaměřuje na uspořádání předmětů kolem něj. Bližší předměty dítě vnímá jako větší, zatímco vzdálenější vnímá jako menší, protože postupně se učí vnímat perspektivu. Rozvíjí se tak prostorová orientace a zpřesňuje se koordinace oka a ruky. Po druhém roce je dítě schopné rozpoznat předmět bez závislosti na jeho barvě, velikosti či umístění. Dítě v období batolete vnímá, že prostor má své určité uspořádání, kdy například doma ví, kde má hračky a kde spí či jí, přičemž v předškolním období se tento prostor rozšiřuje (Bednářová a Šmardová, 2015). Kolem dvou let tak dítě dovede poznat člověka i z profilu, jako i kupříkladu obrácený předmět. Ve třetím roce je už tedy i schopné si otočit obrázek, který je vzhůru nohama (Fasnerová, Petrová a Nováková, 2017). Po druhém roce dítě odliší širší rodinu (Fasnerová in Šmelová, Fasnerová a Petrová et al., 2013). Batole odlišuje předměty dle tvaru a barvy a je schopné poznat věci i v podobě symbolů na obrázku (Zelinková, 2011). Je také schopné rozpoznat předměty a postavy na větší vzdálenost, vytváří si představy předmětů, přiřadí dva předměty k sobě a třídí podle výrazných vlastností (Tomášková, 2015). Přibližně ve věku tří let dítě pozná kruh a později začíná rozlišovat i další tvary, jako je čtverec a trojúhelník, přičemž na konci předškolního období rozliší šest a více tvarů, ale nezná názvy všech (Nádvořníková, 2011).

Podle Öndera et al. (2019) dochází k akceleraci zrakového vnímání od tří do sedmi let. Zmínění autoři v rámci svého výzkumu realizovaném s předškolními dětmi prokázali, že úroveň zrakového vnímání se u dětí předškolního věku mezi pohlavími neliší (Öndera et al., 2019). Kolem třetího roku dítě najde známý předmět na obrázku, přiřadí barvu, kolem čtvrtého roku ji pojmenuje i poskládá obrázek z více částí a kolem šestého roku pojmenuje odstíny barev. Po třetím roce najde předmět na obrázku podle předlohy a mezi čtvrtým až pátým rokem rozliší dva překrývající se obrázky. Přibližně po třetím roce dítě najde v řadě výrazně odlišný obrázek, mezi čtvrtým až pátým rokem označí v řadě obrázků odlišný svou horizontální polohou, kolem pátého roku najde v řadě obrázků, který se liší detailem i shodné/neshodné dvojice odlišné detailem. Mezi pátým až šestým rokem najde obrázek odlišující se vertikálně a v řadě najde dva shodné obrázky. Dítě předškolního věku dovede taktéž lépe vnímat polohu předmětu v prostoru

(Bednářová a Šmardová, 2015). U dítěte se projevuje sklon k přeceňování velikosti prostoru a nedokáže ještě vnímat hloubku. Postupně u něj dochází k odlišování pojmů blízko a daleko, vně – uvnitř (Wedlichová, Wedlich in Šikulová et al., 2011, s. 67). Nejdříve je dítě schopné si uvědomit horno-dolní postavení, a to kolem třetího roku, později kolem čtvrtého roku polohu vpředu – vzadu a přibližně kolem pátého roku umístění vpravo-vlevo na vlastním těle a o něco později i vzhledem k umístění předmětu. Okolo čtvrtého až pátého roku si dítě uvědomuje pojmy daleko, blízko, vedle, mezi, před, za nad, pod a pořadí první a poslední. Po pátém roce dítě dle předlohy poskládá tvar složený z několika částí a později doplní do obrázku chybějící části. Pro vnímání polohy je pro dítě důležitá zkušenost. Představy dítěte v tomto věku mají konkrétní obsah. Kolem pátého roku je dítě schopné jmenovat předměty zleva doprava. Některé děti projevují zájem o psaní písmen, zkouší se podepsat. Mnohdy jsou jejich napsaná písmena převrácena, což může svědčit o nevyzrálém zrakovém vnímání (Bednářová a Šmardová, 2015).

Pozornost dítěte si získávají nápadné vlastnosti předmětů jako je barva či věci uspokojující u dítěte aktuální potřeby. S vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciaci i analýza a syntéza (Zelinková, 2011). Oproti Bednářové a Šmardové (2015), Vágnerová (2016) naopak popisuje, že pohyby očí u dětí tohoto věku jsou nepravidelné a ještě nesystematické, z čehož vyplývá, že neřízeně přeskakují od jednoho k druhému. U dítěte předškolního věku ale dochází celkově z hlediska vnímání k jeho zdokonalování a zpřesňování. Na počátku tohoto období dítě nedokáže vnímat celek jako souhrn částí, zaměřuje se tedy na celek jako takový, přičemž na konci tohoto období by mělo dítě zvládnout všimnout si detailů (Šmelová et al., 2016).

Co se týče vnímání prostoru, tedy především odhadu vzdálenosti a velikosti, u dětí předškolního věku je ještě nepřesné (Zelinková, 2011). Dítě podceňuje objekty nacházející se ve větší vzdálenosti, zatímco přeceňuje bližší objekty (Lietavcová a Lišková, 2018). Korkmaz (2017) ve své práci popisuje, že by se děti předškolního věku měly umět orientovat ve svém prostředí a také umět popsat, kde se daný objekt v prostoru nachází a dát jej podle pokynu na správné místo. Tuto oblast bychom ale u dětí měli náležitě rozvíjet (Korkmaz, 2017). Užití prostorových pojmů se zpočátku vztahuje ke konkrétním objektům, přičemž se zkušenostmi je využívají abstraktněji (Casasola, 2008). Farran a Atkinson (2016) upozorňují na to, že používání předložek a obzvláště složitějších prostorových pojmů, příkladem může být pojem daleko, se zvyšuje s věkem, kdy zároveň s přibývajícím věkem dochází k zlepšování popisování prostorových vztahů. Podle Tomáškové (2015) je dítě z hlediska vývoje zrakového vnímání v šesti letech připraveno na osvojování čtení a psaní. Podle Öndery et al. (2019) by zrakové vnímání mělo být podporováno vhodnou vzdělávací nabídkou, spíše než jen spoléhat na samostatný rozvoj v průběhu předškolního období.

1.3 Vymezení zrakového vnímání a jeho oblastí

Zrakové vnímání se realizuje prostřednictvím smyslového orgánu, a to očí, které nám umožňují vidět a získávat tak informace o vnějším prostředí. Oko je tedy sídlem zraku. Na tomto procesu se samozřejmě podílí i CNS. V sítnici se nacházejí nervové buňky tyčinky a čípky, přičemž tyčinky umožňují vidět v šeru či v noci a pomocí čípků vidíme barevně (Vacínová a Langová, 2011). Proto v noci předměty postrádají svoje barvy (Šikl, 2012). Receptorem je oko, přičemž podnětem jsou elektromagnetické vlny dopadajícího světla (Valachová, 2009). V publikaci Jucovičové a Žáčkové (2014) se můžeme setkat s označením vizuální percepce, které je synonymním označením pro zrakové vnímání. Například Önder et al. (2019) zase užívá pojem vizuální vnímání. Jak už jsme výše zdůvodnili, v diplomové práci budeme používat označení zrakové vnímání dle autorek Bednářové a Šmardové (2015) a také po vzoru učitelek mateřských škol, u nichž jsme se s tímto pojmem v praxi setkali více.

Oblastmi zrakového vnímání jsou podle Bednářové a Šmardové (2015) vnímání barev, figury a pozadí, zrakové rozlišování, zraková analýza a syntéza, oční pohyby a zraková paměť. Stále však musíme mít na paměti, že nejsou izolované, nýbrž se vzájemně ovlivňují a podporují (Bednářová a Šmardová, 2015). Výše zmiňované pojmy jsou nepostradatelnou součástí zrakového vnímání a souvisí i s jeho správným vývojem (Šmelová et al., 2016).

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 11) uvádějí funkce, které souvisejí s vizuální percepcí, mezi které řadí kromě výše zmíněných od autorek Bednářové a Šmardové (2015) také:

- schopnost orientace v prostoru, tedy jak v úrovni makroprostoru, tak i v úrovni mikroprostoru,
- schopnost pravolevé orientace,
- schopnost levo-pravého pohybu očí.

Podle Tomáškové (2015, s. 46) bychom měli zrakové vnímání u dětí rozvíjet v pozorování situací, jevů, předmětů, ve cvičení očních pohybů, ve figuře a pozadí a dále v oblastech zrakové diferenciaci (rozlišování barev, tvarů apod.), zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti.

Proč je důležité výše zmíněné oblasti zrakového vnímání podporovat již u dětí raného věku vhodně zvolenými aktivitami a pracovními listy, a to nejen před nástupem dětí na základní školu, je dále popsáno v podkapitole 1.5, kde i uvádíme, co se může stát a na co vše to může mít vliv, pokud tyto oblasti nejsou patřičně rozvíjeny.

1.3.1 Vnímání barev

Šikl (2012, s. 80) chápe vnímání barev jako „*schopnost diskriminovat rozdíly ve vlnových délkách dopadajícího světla.*“ Vnímání barev je Vacínovou a Langovou (2011) označeno za subjektivní, a to kupříkladu při určování a pojmenování odstínů barev. Významnost barevného vidění spočívá v tom, že ulehčuje vyčlenění pozorovaného objektu z pozadí a napomáhá při jemnějším rozlišování mezi objekty (Sekuler a Blake, 1994 cit. podle Eysenck a Keane, 2008, s. 58). Barvy u nás evokují i pocity (Vágnerová, 2016). Mohou nás rozveselit, rozesmutnit, aktivizovat, uklidnit, což znamená, že mohou vzbuzovat různé asociace a mohou tedy mít různý účinek na naši psychiku. Ovlivňují tedy emoční a estetický prožitek a usnadňují vnímání a identifikaci předmětu. Všechno kolem nás totiž vnímáme v nějaké barvě a získáváme prostřednictvím nich informace o světě. Kupříkladu podle barvy poznáme, zda můžeme přejít přechod nebo zda je jablko zralé (Šikl, 2012).

Důležitou roli tedy hraje i to, zda barvy známe. Jak již bylo výše naznačeno, vnímání barev je fyzikálním, fyziologickým a psychologickým procesem. V teorii barev se užívá členění na barvy teplé (červená až žlutá) a studené (modrofialová až zelená). Teplé barvy jsou charakterizovány jako aktivní, veselé, vzrušivé, přičemž ty studené jako smutné, klidné či pasivní. Barva je určena barevným tónem neboli odstínem, který umožňuje základní určení barvy a dále jasem a sytostí, které určení zpřesňují. Dokážeme rozlišit velké množství barev, přičemž hodnotu z hlediska některých faktorů není možné s přesností určit (Šikl, 2012). Prostřednictvím zkušeností s barvami je poznáváme a pomáhají nám se v prostředí vyznat i se zorientovat v různých situacích. Barvy děti lákají a podněcují tak k objevování a tvoření, čímž se děti s barvami seznamují (Koťátková, 2014). Podle trichromatické teorie existují tři druhy čípků, které umožňují vnímání modré, červené a zelené barvy, což souvisí s vlnovými délkami. Při vnímání dalších barev jsou aktivovány kupříkladu současně všechny tři fotoreceptory či alespoň dva (Eysenck a Keane, 2008). Vzhledem k vnímání barev u dětí se jedná o jejich rozeznávání, přiřazování, pojmenování, a to jak základních barev, tak i jejich odstínů (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.3.2 Figura a pozadí

Figura je objekt, který je v popředí našeho zájmu a pozadí je jeho okolí. Bednářová a Šmardová (2015, s. 37) to definují jako „*schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět*“ (Bednářová a Šmardová, 2015). Figura je tedy centrem a součástí daného komplexního obrazu (Vágnerová, 2016). Správně vnímat figuru a pozadí spočívá v tom, že jsme schopni upozadit ostatní podněty krom vybraného předmětu (Otevřelová, 2016). Figura a pozadí se užívá

například při práci s překrývajícími se obrázky nebo při hledání jednotlivých tvarů v množství jiných tvarů, na které se mají děti soustředit. Dítě tedy kupříkladu najde předmět na obrázku či objekt nebo tvar na pozadí (Bednářová a Šmardová, 2015). Tato schopnost je důležitým předpokladem pro úspěšný vstup do základní školy, protože umožňuje kupříkladu bezchybný přepis textu, orientaci v textu při čtení a celkově má vliv na přesnost zrakového vnímání (Fasnerová, Petrová a Nováková, 2017).

1.3.3 Zrakové rozlišování

Zrakové rozlišování neboli zraková či vizuální diferenciacie slouží k rozlišování detailů a polohy předmětů, souvisí tak i s konstantností vnímání (Bednářová a Šmardová, 2015). Konstantnost neboli stálost vnímání spočívá dle Pachera (2017, s. 125) v tom, že *„umožňuje vnímat vlastnosti předmětů, k nimž patří tvar, barva, jas a velikost jako stálé, a to nezávisle na jejich vzdálenosti, změně osvětlení či úhlu pohledu.“* V publikaci Kutálkové (2014) se můžeme setkat s pojmem optická diferenciacie, což je synonymní označení pro zrakové rozlišování neboli diferenciaci, jak tyto pojmy užívají ve svých publikacích například Bednářová a Šmardová (2015). Po vzoru učitelek z praxe mateřských škol upřednostňujeme v diplomové práci označení zrakové rozlišování, a to i z důvodu snazšího porozumění názvu tohoto pojmu v českých podmínkách.

Zaujala nás definice Šmelové et al. (2016, s. 71) v jejichž pojetí je zraková diferenciacie *„schopnost rozlišovat rozdílné tvary, určovat stejné tvary, rozlišovat tvary nahoře – dole a tvary nakreslené zrcadlově.“* Patří zde třídění podle různých kritérií, hledání shod, rozdílů a stínů, rozlišování tvarů, barev, velikostí apod. (Fasnerová, 2018). Dítě tak kupříkladu najde v řadě jiný obrázek, který se může lišit velikostí, polohou, detailem, najde shodné a odlišné dvojice obrázků či najde dva shodné obrázky (Bednářová a Šmardová, 2015). Při rozlišování velikostí předmětů dítě užívá pojmy malý – velký, menší – větší, předměty řadí od nejmenších po největší a naopak (Bytešníková, 2012). Nejprve dítě rozpozná výrazně odlišný prvek, a jak se s věkem tato schopnost zdokonaluje, je schopné najít i méně výrazné rozdíly (Bednářová a Šmardová, 2015). Prostřednictvím ní tak vidíme rozdíly mezi obrázky, písmenky, slovy i čísly. Co se týče rozdílů v poloze, pro děti je snazší najít rozdíl v poloze nahoře – dole, zatímco je pro ně obtížnější najít rozdíl v poloze vpravo – vlevo. Zaměřujeme se tedy u dětí i na rozlišování otočených tvarů (Otevřelová, 2016). Podle Fasnerové, Petrové a Novákové (2017) je pro děti vnímání zrcadlově obrácených tvarů nejobtížnější. Rozvoj vizuální diferenciacie, zejména tedy rozlišování tvarů a rozlišování v rovině vertikální a horizontální, je důležité pro osvojování čtení a psaní (Valenta a Svoboda, 2013).

1.3.4 Zraková analýza a syntéza

Schopnost zrakové analýzy a syntézy podle Žáčkové a Jucovičové (2007, s. 10) znamená „rozkládat celek na prvky a z nich opět celek skládat.“ Dítě předškolního věku se zaměřuje spíše na celek než na části. Tato schopnost je důležitá pro psaní, čtení a počítání (Bednářová a Šmardová, 2015). Na konci předškolního období se však u dětí rozvíjí analyticko-syntetická činnost, protože vnímání se mění z celostního na diferencované. Děti u vnímání detailů však nevydrží dlouho (Plevová in Šmelová, Petrová a Soralová et al., 2012). Pomocí zrakové analýzy tedy děti dokáží najít část z celku, uvědomují si, že celek je tvořen z částí, který mohou na tyto části rozebrat a že jsou pro složení celku tyto části potřebné, což souvisí i s rozvojem myšlení. Zraková analýza slouží kupříkladu při hledání kamaráda ve skupince dětí, při doplňování chybějících dílků do obrázku, při hledání slabik či hlásek ve slovech nebo pro nalezení číslice v čísle. Zraková syntéza umožňuje části spojit do jednoho celku, přičemž děti mohou nejprve skládat jednotlivé části na předlohu a poté skládat obrázek mimo ni s oporou o ni, až se nakonec dítě dopracuje ke skládání bez opory. Dítě by mělo být schopné před vstupem do základní školy složit obrázek z devíti částí. Zrakovou syntézu potřebujeme například při skládání slov či vět (Otevřelová, 2016). Zrakovou analýzu a syntézu dále uplatňujeme například při skládání rozstříhaných obrázků či puzzle, dokreslování či dolepování obrázků, při skládání tangramů, stavebnic, tak jako i při jejich demontáži (Fasnerová, 2018).

1.3.5 Pohyby očí

Při interakci s prostředím se v rámci získávání informací zapojují do vnímání oční pohyby. Koordinace očních pohybů má důležitou roli pro zrakové vnímání, poněvadž má vliv na jeho efektivitu. Oči se pro představu pohnou asi třikrát až čtyřikrát za vteřinu (Vágnerová, 2016). Dále stručně uvádíme vybrané druhy očních pohybů podle Šikla (2012).

Sakadické oční pohyby využíváme, pokud si chceme utvořit komplexní představu o prostoru, kdy postupně prozkoumáváme prostor a přenášíme tak pozornost na různá místa, mezi objekty. Sakádami jsou označovány rychlé a krátké oční pohyby pro přesouvání obrazu objektu z periferie zorného pole do jeho centrální části. Oči se tedy chvíli zaměří na dané místo – na okamžik jsou fixované, a poté udělají rychlý pohyb k dalšímu místu či objektu. Úlohu soustředěného a delší čas trvajícího pozorování objektu splňují **hladké sledovací oční pohyby**. **Sbíhavé oční pohyby** nám umožňují vnímat přibližující se nebo vzdalující se objekty od nás, jako i střídavé dívání na blízké a vzdálené objekty. Pojí se tedy k vzdálenosti. Mezi další oční pohyby patří ty, jimiž kompenzujeme pohyby hlavy a těla neboli **kompenzační pohyby**. Při změně polohy hlavy či těla, tak v reakci na tuto situaci jsou oči upřené na objekt zájmu.

Příkladem může být například četba při jízdě v autobuse. Co se týče pohybu očí, stále dochází k drobným mimovolným pohybům (Šikl, 2012).

Dítě by mělo zvládnout sledovat, říct a řadit objekty zleva doprava. Je důležité mít zafixované záměrné vedení pohybu očí zleva doprava, a to i na řádku, dále shora dolů, záměrné sledování řádku po řádku a uvědomovat si tuto posloupnost. Takové vedení očních pohybů je důležité kupříkladu pro matematiku, čtení a psaní (Bednářová a Šmardová, 2015). Intaktní zralý jedinec dokáže ovládat pohyb očí, aby to, na co se dívá, vnímal co nejpřesněji (Vágnerová, 2016). Pohyb očí tedy slouží jak pro orientaci v řádcích, tak i sloupcích a můžeme jej podpořit kupříkladu sledováním a obkreslováním cesty od předmětu zleva k předmětu napravo či shora dolů (bludiště), vyjmenování řady obrázků, doplňování řady obrázků či popis dějových obrázků podle posloupnosti děje (Jucovičová a Žáčková, 2014).

1.3.6 Zraková paměť

V publikaci Kutálkové (2014) se můžeme setkat s pojmem optická paměť, což je synonymní označení pro zrakovou paměť. V diplomové práci upřednostňujeme označení zraková paměť užívané autorkami Bednářovou a Šmardovou (2015). Bytešníková (2012, s. 123) definuje zrakovou paměť jako „*uchování optických podnětů v paměti.*“ Přičemž k jejímu rozvoji můžeme využívat například pexeso (Bytešníková, 2012). Zaujala nás definice Fasnerové, Petrové a Novákové (2017, s. 40) podle nichž se jedná o „*schopnost jedince uchovávat a pohotově si vybavovat zrakové podněty.*“ Z výše uvedeného tedy vyplývá, že je důležité být schopný si tvar a velikost daného předmětu nejen zapamatovat, ale také si jej znovu vybavit. Důležitou součástí je i správné vnímání polohy v prostoru (Fasnerová, 2018). Zraková paměť má vliv na učení a také na správné zapamatování a vybavení písmen a číslic (Bednářová a Šmardová, 2015). Umožňuje nám zapamatovat si určité předměty, poté například poznat, které chybí, poznat viděné obrázky a umístit je na místo (Bednářová a Šmardová, 2015). Prostřednictvím zrakové paměti si dokážeme také vybavit a reprodukovat to, co jsme četli, co je napsáno v knize či který obrázek text doplňoval (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Pokud je u dítěte nedostatečně rozvinutá zraková paměť, má to negativní vliv na ukládání tvarů, kupříkladu písmen či číslic do paměti (Kutálková, 2014). Z hlediska vývoje je podle Otevřelové (2016) nejvhodnější čas pro rozvoj této oblasti v pěti letech dítěte. Předtím, než dítě dojde k symbolům například v podobě písmen a číslic, je zapotřebí, aby zvládlo uchovat a rozpoznat dané předměty, a to i obrázky. K tomuto se využívá kupříkladu mimo výše zmíněného pexesa také Kimovy hry či dokreslování chybějícího na obrázek nebo odhalování, co se na něm změnilo (Michalová a Hainová, 2012).

1.4 Vnímání prostoru, prostorové představy a orientace v prostoru

Studd a Cox (2019) přibližují prostor jako určitý vztah osoby a prostředí, kterého jsme součástí a v němž se pohybujeme. Každý z nás má zároveň jisté preference, co se prostoru týče (Studd a Cox, 2019). V rámci prostoru, v němž se tedy pohybujeme po celý svůj život, přicházíme do vztahu s objekty. Schopnost vnímat uspořádání prostoru, odhadovat rozmístění předmětů v prostoru a na základě utvořeného přiměřeného vjemu prostoru se orientovat a jednat, je pro zvládnání každodenních životních situací velmi důležité. Bez adekvátního obrazu prostoru je v něm takřka nemožné úspěšně zvládnout jakoukoliv činnost (Šikl, 2012).

Prostorové vnímání je vymezeno horno-dolní, předozadní a pravolevou osou, přičemž orientování se v rámci těchto tří os je Pekárkovou označeno za základní dovednost. Prostřednictvím mluvy, kterou popisujeme umístění či polohu objektů, spolu se zkušenostmi tak dítě přejde od vidění prostoru k jeho vnímání. Velmi podstatné je pochopení členění prostoru dítětem. Prostorové vnímání slouží k odhadu vzdálenosti, vnímání perspektivy, polohy, pozic a velikosti předmětů. Kresba obrázku na plochu papíru je pro dítě výzvou, ale také rozvíjí jeho prostorovou představivost (Pekárková).

Šikl (2012, s. 150) definuje prostor jako sumář „*vzdáleností, velikostí, orientací a pozic jednotlivých objektů v zorném poli*“ a vjem prostoru je podle něj náročným výkonem zrakového systému. Při procesu vnímání prostoru rekonstruujeme podobu vnímaného, vyhodnocujeme tedy data jak ze sítnice, tak i ta z fyziologických zdrojů, prostřednictvím nichž získáme obraz o uspořádání objektů, tedy o prostoru jako takovém (Šikl, 2012). Podle De Landtsheer et al. (2016) je prostorové vnímání procesem, který je podkladem prostorových představ a má vliv na prostorovou orientaci, která se vyvíjí v souladu se smyslovým a motorickým vývojem. Prostorové představy souvisí s vnímaným, spadá sem tedy i zrakové vnímání, kdy zahrnují vizuální reprezentace prostoru, objekty a interakce mezi nimi (Korkmaz, 2017). Při zpracování prostorových vztahů a orientaci v prostoru se užívá tedy i zrak a představivost. Prostorové představy jsou podstatné například při psaní či kreslení. Mimo orientaci ve skutečném prostoru je zapotřebí i u dětí podporovat orientaci na listu papíru (Suntsova a Kurdiukova, 2020).

Jackendoff (2015) se věnuje rozlišení pojmu vnímání od představ. Porozumění věcem v prostoru, zahrnuje víc než jen to, co zachytíme prostřednictvím očí, protože to, co zaregistrují, nestačí k vysvětlení toho, co vidíme. Zdrojem informace týkající se prostoru může být mimo zrak také například sluch či hmat, který nám může říci o struktuře, velikosti, hmotnosti, teplotě i tvaru objektu. Jsme schopni vnímat pozici a polohu našeho těla vzhledem k danému prostoru, přičemž pomocí očí dostaneme vizuální obraz plochy. Při vnímání prožíváme skutečné,

přičemž spolu souvisí aktuální vstup informací pomocí očí a v reakci na to mozkiem zpracovaný vizuální obraz. Podle Jackendoffa (2015) k takovému spojení u představ nedochází. Orientace v prostoru má pro život člověka celkově velký praktický význam. Pro správné formování vnímání prostoru je důležitá i manipulace s reálnými předměty, tedy motorické dovednosti, kdy děti činnostmi či hrou získávají informace o vlastnostech objektů (Chekster, 2017). Chekster (2017) upozorňuje i na to, že užívání informačních technologií dětmi, jako například herní konzole, mění podmínky pro rozvoj prostorového vnímání.

Dítě se zpočátku orientuje v nejbližším okolí a postupně i v širším okolí (Lietavcová a Lišková, 2018). Orientace v prostoru tedy souvisí s rozvojem zrakového, sluchového vnímání a motorikou. Pro adekvátní orientaci v prostoru je důležité jeho správné vnímání, pojmenování a zobrazení prostoru. Fasnerová, Petrová a Nováková (2017) popisují, že pravolevá orientace je zvláštním případem prostorové orientace. Pravolevou orientaci uplatňujeme s dětmi na předmětech, obrázcích, na vlastním těle a poté na těle druhého (Žáčková a Jucovičová, 2007). Orientace v prostoru ovlivňuje orientaci v textu, na obrázku či v grafu, má tedy vliv nejen na úspěšnost ve škole, ale také v životě. K orientaci v prostoru nám dále slouží kupříkladu pojmy nad, pod, vedle, uprostřed, mezi, první, poslední, předposlední apod. Mezi další pojmy, které se váží k vzdálenosti a směru patří kupříkladu pojem blíž, dál, rovně, šikmo, blízko, daleko apod. (Jucovičová a Žáčková, 2014). Nejprve dítě rozumí horno-dolnímu postavení, později chápe polohu vpředu – vzadu a přibližně kolem pátého roku umístění vpravo – vlevo na vlastním těle a o něco později i vzhledem k umístění předmětu (Bednářová a Šmardová, 2015). V rámci této problematiky se můžeme setkat s pojmy dvojrozměrný prostor (2D) neboli rovina, který je definován dvěma rozměry, ale také s pojmem trojrozměrný prostor (3D), který je definován třemi rozměry, tedy šířkou, výškou a hloubkou (Nedvěd, 2019). Bednářová a Šmardová v souvislosti s touto tematikou užívají také pojem plošná prostorová orientace Jucovičová a Žáčková (2014) dělí orientaci v prostoru na orientaci v makroprostoru a mikroprostoru, které dále objasníme.

Orientace v makroprostoru

Orientace v makroprostoru je podle autorek Jucovičové a Žáčkové (2014) pro děti snazší, proto je doporučeno začít s ní. Pod makroprostorem si můžeme představit místnost – například třídu, budovu – budovu mateřské školy, okolí – tzn. kupříkladu zahradu u mateřské školy. Při orientaci v místnosti můžeme využít výše zmíněných pojmů (nad, pod, vedle, mezi...), což můžeme doplnit i o manipulaci s lehčím nábytkem například v podobě židlí, které děti přesunují na základě pokynů. Takový způsob aktivity můžeme využít i ve venkovním

prostoru či volné přírodě. S dětmi si také můžeme zahrát hru s názvem Přihořívá, hoří!, při níž děti v prostoru vyhledávají daný předmět a můžeme je k němu navádět pomocí slovních instrukcí, například s využitím pojmů vpravo, vlevo apod. Pojmy první, poslední můžeme využít při činnosti, kdy se děti posazují do zástupu dle daného pokynu a poté jim můžeme k danému pořadí klást otázky (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Orientace v mikroprostoru

Jucovičová a Žáčková (2014) popisují, že se vztahuje k orientaci na malé ploše, obrázku. Děti se mohou nejprve zkusit orientovat například na stole či magnetické tabuli při manipulaci s předměty, poté mohou manipulovat s obrázky předmětů a následně se orientovat na jednom obrázku. Doporučuje se postupovat od jednodušších obrázků po ty složitější. Dítě může předměty na obrázku pojmenovávat, ukazovat a postupovat tak podle pokynů. Pro podporu orientace v mikroprostoru slouží i papírová bludiště (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Jak už víme, prostorové vztahy vyjadřují polohu předmětů v prostoru, přičemž jak popisuje Fajardo et al. (2019), užití prostorových pojmů bývá pro děti velmi komplikované. Proto je nutné, aby nácvik probíhal nejen na listu papíru, ale také v reálném prostředí v rámci hry (Fajardo et al., 2019). Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) nejobtížnější bývá uvědomění pravolevé orientace, což je zapotřebí brát na zřetel a věnovat tomu pozornost.

1.5 Zrakové a prostorové vnímání jako jeden z předpokladů úspěšnosti školní docházky

Na úrovni připravenosti na školu se podílí například vliv rodiny, její zázemí, sociokulturní rodinné prostředí a mateřská škola. Při vstupu do školy je důležité, aby dítě naplňovalo předpoklady pro úspěšné zvládnutí školních povinností, mezi které se řadí rozvinuté smyslové vnímání, řeč a komunikace, myšlení, představivost, fantazie a orientace v prostoru i čase. Jako velmi důležitou vnímáme myšlenku Tomáškové (2015), která považuje věk do šesti let za významný pro další rozvoj dítěte. Toto období ovlivňuje úspěšnost ve školním prostředí, přičemž má například vliv na zvládnutí čtení, psaní, počítání, na vztah k celoživotnímu vzdělávání a celkově na další život jedince (Tomášková, 2015). Canel a Yukay Yüksel (2015) popisují, že zdravé děti ve věku šesti let dosahují takové vývojové úrovně, která jim umožňuje naučit se číst a psát. Autoři upozorňují také na to, že zhodnocení úrovně vizuálního vnímání u dětí pěti až šestiletých, dokáže naznačit, do jaké míry je dítě připravené na vstup do základní školy, protože podle nich je zrakové vnímání důležitým faktorem školní zralosti a ovlivňuje

tedy i připravenost dětí. Proto by ve škole měli být pracovníci vybaveni takovými dovednostmi, které jim umožní zhodnotit úroveň dětí a odhalit případné nedostatky, v nichž budou děti dále podporovat dle jejich potřeb a připraví je na základní školu (Canel a Yukay Yüksel, 2015).

Mezi děti, které jsou ohroženy neúspěchem a u nichž tedy musíme být obzvláště opatrní, patří ty, u nichž dochází k opoždění vývoje, nerovnoměrnému vývoji, a to kupříkladu v oblastech perцепčně motorických, což může být podkladem pro vznik specifických poruch učení. Na schopnost číst, psát, počítat má vliv smyslové vnímání, kognitivní a motorické funkce a jejich koordinace. Přesněji je pro čtení, psaní, počítání nezbytná schopnost orientace v makro i mikroprostoru, schopnost pravolevé orientace a levoprávní pohyb očí, dále zraková analýza a syntéza, vnímání figury a pozadí, zraková diferenciacce a zraková paměť. Při vstupu dítěte do školy je z hlediska úspěšnosti podstatné, aby tedy ve všech oblastech bylo dítě víceméně rovnoměrně rozvinuté. Důležité je tedy přistupovat ke každému dítěti individuálně a všechny postupy zodpovědně zvažovat (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Školnímu neúspěchu lze podle Petrové in Šmelová, Petrová, Souralová et al. (2012) předcházet včasné prováděnou diagnostikou a porovnáváním zjištěného s obecnými charakteristikami dítěte vzhledem k danému období, přičemž by posléze mělo docházet k rozvoji vyvozených oblastí, aby bylo dosaženo přiměřené úrovně a kvality vzhledem k danému období, ale také i individualitě dítěte. Jak tedy vyplývá z předchozího textu, vstup dítěte do školy je pro dítě celkově zátěžovou situací a velkou změnou, a pro jeho rozvoj je tedy důležité podnětné prostředí, vhodné podmínky (např. čas), přiměřený, návazný a cílený rozvoj ze strany rodiny i mateřské školy a systematická diagnostika dítěte (Petrová in Šmelová, Petrová a Souralová et al., 2012).

Při stimulaci zrakové perцепce se snažíme zařazovat formu hry a adekvátně dítě motivovat (Bytešníková, 2012). Jak už víme z předchozích stran, zrakové vnímání je významné pro rozlišování detailů, barev, tvarů, a to jak u písmen, tak i číslic, přičemž kvalitně rozvinutá funkce zrakového vnímání má samozřejmě vliv i na úroveň čtení. Důležitá je i určitá úroveň zrakové paměti, která ovlivňuje kvalitu zapamatování a vybavení daných předmětů, znaků, obrázků apod. (Tomášková, 2015). Önder et al. (2019) v souvislosti se zrakovým vnímáním zmiňuje, že je důležité i v rámci rozvoje gramotností u dětí v předškolním období. Aby byly děti v rámci učení ve škole úspěšné, musí se orientovat v prostoru, vnímat a představit si prostorové vztahy a zvládat základní prostorové pojmy (Suntsova a Kurdiukova, 2020).

Vnímání prostoru i orientace v něm je tedy velmi důležitý aspekt nejen pro život jako takový, ale i pro řadu předmětů vyučovaných ve škole. Co se týče školních předmětů, v matematice je zapotřebí tohoto druhu vnímání kupříkladu při orientaci na číselné ose, při

postupu shora dolů i zleva doprava v rámci počítání příkladů, dále v zeměpise například při orientaci v mapě a v tělesné výchově při odhadu vzdálenosti, při orientaci na dráze či v rámci různých her a cvičení (Otevřelová, 2016). Adekvátně rozvinutá orientace v prostoru pomáhá dítěti nezabloudit při cestě do školy i ze školy a orientovat se v prostředí školy i v neznámém prostředí. Je potřebná kupříkladu také v geometrii a výtvarné výchově při rozvrhování papíru pro rýsování či kresbu. Pokud není dostatečně orientace v prostoru rozvinuta, při čtení a psaní může nastat problém při orientaci na stránce, na řádku, tedy celkově v textu. Jedinec se v něm může tedy ztrácet, což způsobí, že neví, kde je a důsledkem může být i to, že přeskakuje věty či vynechává slova i řádky (Tomášková, 2015).

Podle Polákové (2019) mohou například čtení a psaní ovlivnit také oční pohyby, na což nesmíme zapomínat. Oční pohyby mohou být chaotické, což se projevuje chybováním a promítá se to například do orientace na řádku, ve sloupci nebo na stránce. Může se objevit i narušení levo-právěho pohybu očí, které se projevuje tendencí psát či číst v opačném směru. Celkově při nerozvinutém zrakovém vnímání dítěti dělá problém odhadnout vzdálenost a směr, hůře rozliší rozdíly a vyhledá předměty na pozadí či zaměňuje tvarově podobná písmena a číslice. Schopnost zrakové analýzy a syntézy je potřebná například při skládání a rozkládání slov a při opisování textu (Jucovičová a Žáčková, 2014).

V rámci publikace Bednářové a Šmardové (2015) nás zaujal podrobnější a ucelenější popis obtíží u jednotlivých oblastí, které se mohou objevit u dětí s oslabeným zrakovým a prostorovým vnímáním. U těchto obtíží se na chvíli pozastavíme. V rámci figury a pozadí se děti mohou potýkat s problémy v prostorové orientaci a při zaměření pozornosti na daný prvek. V oblasti zrakové diferenciacce může považovat předměty, které jsou podobné, za stejné, dále může docházet k zrcadlení písmen i číslic nebo může dítě zaměňovat písmena i číslice lišící se detailem, polohou, což ovlivňuje i proces osvojování a čtení. Oslabení zrakové analýzy a syntézy má vliv na osvojování písmen, což činí problém pracovat dle návodu, způsobuje potíže s dokreslováním či překreslováním předmětů a obtížné doplnění části puzzle či nějaké skládky. Při oslabení očních pohybů může jedinec například zaměňovat pořadí písmen, přeskakovat slova i řádky nebo je naopak opakovat, z čehož vyvodíme, že čtení je celkově obtížnější. V rámci zrakové paměti hovoříme o obtížích v oblasti zapamatování, vybavení a rozpoznání tvarů písmen či číslic. Oslabené prostorové vnímání ztěžuje obecně orientaci v prostoru, promítá se dále do orientace v textu, ovlivňuje používání a porozumění pojmům označujících prostorové uspořádání, působí kupříkladu obtíže při hrách i ve sportu, dále ovlivňuje kreslení, sebeobsluhu, manipulaci s předměty a rukodělné činnosti (Bednářová a Šmardová, 2015).

2 DIAGNOSTIKA ZRAKOVÉHO A PROSTOROVÉHO VNÍMÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Edukační aktivity zahrnují nejen vzdělávací a výchovný aspekt, ale také diagnostický aspekt. Na cestě k cíli souběžně zjišťujeme, jak se nám daří cíle dosáhnout. Pro volbu nejvhodnější cesty v rámci edukace má důležitou roli pedagogická diagnostika, kterou má v režii učitelka (Mertin a Krejčová et al., 2016). V práci dále užíváme pojem učitelka. Diagnostikování zmíněných oblastí je důležité pro vstup do školy, protože má vliv na učení (Valachová, 2009). Jak jsme popsali výše, například problémy ve zrakovém vnímání mohou způsobit obtíže v orientaci a motorické koordinaci. Při brzkém odhalení obtíží může včasnou intervencí dojít k jejich nápravě nebo alespoň redukci (Natalia a Azwar, 2020). Můžeme tedy říci, že přirozenou a neoddělitelnou součástí procesů mateřské školy je diagnostika. Jejím vymezení, i s ní souvisejícími pojmy, užití v profesi učitelky mateřské školy a v kontextu předškolního vzdělávání v mateřských školách, se budeme věnovat dále v rámci této kapitoly.

2.1 Nástin pedagogické diagnostiky

Spáčilová (2009) pohlíží na pedagogickou diagnostiku jako na samostatnou vědní disciplínu, ale i jako na praktickou diagnostickou činnost, prostřednictvím níž poznáváme a hodnotíme. Gavora (in Kolláriková a Pupala et al., 2010) upozorňuje, že je žádoucí rozlišovat pojmy diagnostika a diagnostikování. Diagnostikování vnímá jako činnost, v souvislosti s níž se užívá pojmu hodnocení. Pedagogickou diagnostiku považuje za vědeckou disciplínu zabývající se diagnostikováním ve výchovně-vzdělávacím prostředí, cíli, předmětem, strategiemi, postupy, metodami a vztahem k jiným pedagogickým disciplínám. Předmětem diagnostikování tak mohou být v prostředí mateřské školy například vlastnosti kognitivní, afektivní, psychomotorické a také vztahy mezi dětmi (Gavora in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Tomanová (2006) v souvislosti s pojetím pedagogické diagnostiky jako teoreticko-praktické disciplíny uvádí, že se zabývá jak teorií, tak metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Přičemž podle ní je znalost teorie důležitá pro správné provedení diagnostiky (Tomanová, 2006). Co se týče tohoto pojmu, můžeme se setkat s terminologickou nejasností (Spáčilová, 2009). Někteří autoři, jako například Hrabal, ve svých publikacích dávají přednost užívání označení pedagogicko-psychologická diagnostika, jak na to upozorňuje i Zelinková (2011), která užívá v rámci své práce pojem pedagogická diagnostika (Mertin a Krejčová et al., 2016). Spáčilová (2009) objasňuje, že psychologové spíše tíhnou při aplikaci svých poznatků v pedagogických situacích k pojmu pedagogicko-psychologická diagnostika.

Pedagogická diagnostika se tedy pojí k výchovně-vzdělávací praxi, zaměřuje se na jednotlivé stránky osobnosti, dále na podmínky a vlivy, které na ni působí (Spáčilová, 2009).

Kucharská (in Mertin a Gillernová et al., 2010, s. 79) si pod pojmem diagnostika představuje „*zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.*“ Spáčilová (2009, s. 8) objasňuje pojem diagnostikování a diagnóza, přičemž první pojem chápe jako proces a druhý jako výsledek diagnostikování neboli „*hodnotící závěr o zjištěné úrovni rozvoje...*“. Diagnostikování neboli diagnostickou činnost pak Spáčilová (2009, s. 8) blíže vysvětluje jako „*souhrn činností, postupů a technik, které směřují ke stanovení diagnózy stavu jedince a k určení podmínek a příčin tohoto stavu.*“ Jedním z jejich záměrů je taktéž volba opatření a dalších postupů (Spáčilová, 2009). Tomanová (2006) si pod termínem diagnóza představuje vyjádření aktuálního stavu. Sepisuje se po analýze a interpretaci dat pocházejících z komplexně provedeného diagnostikování, přičemž se během procesu diagnostikování opírá o vymezené standardy a kritéria (Tomanová, 2006). V rámci procesu pedagogické diagnostiky tedy podle Zelinkové (2011) hledáme možné obtíže i jejich příčiny a možnosti jejich odstranění. Nesledujeme tedy jen výsledek, ale i proces (Valachová, 2009). Spáčilová (2009, s. 8) vymezuje, že úkolem pedagogické diagnostiky je posuzování stavu, odhalování příčin a navrhování opatření vzhledem k prognóze.

V rámci diagnostikování se dle Gavory (in Kolláriková a Pupala et al., 2010) nezaměřujeme jen na nedostatky, rezervy, ale i na nalezení potencialit jedince. Poznáváme tak charakteristiky jedince (Janderková, 2019). Výsledek hodnocení může mít kupříkladu slovní podobu, kdy se jedná o verbální popis výsledku či stavu rozvoje daného jedince (Gavora in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Jak už bylo nastíněno, diagnostika dítěte představuje východisko pro edukaci. Prostřednictvím diagnostiky shromažďujeme kupříkladu informace týkající se vědomostí, znalostí a dovedností daného jedince (Mertin a Krejčová et al., 2016). Opravilová (2016) upozorňuje na důležitost pravidelného sledování dítěte, protože kdybychom jej podcenili, mohli bychom něco podstatného přehlédnout.

2.1.1 Požadavky na diagnostikování

Tomanová (2006, s. 13-15) uvádí, že aby informace, které získáváme prostřednictvím diagnostikování, byly objektivní a užitečné, měli bychom při tomto procesu myslet na požadavky, které byly stanoveny pedagogickou diagnostikou. Patří mezi ně:

- **Individuálnost**

Učitelka má brát při práci s dětmi v potaz jejich osobní charakteristiky, možnosti, vzdělávací potřeby, tzn. jejich individualitu – sleduje u dětí jejich individuální vývoj a pokroky.

- **Komplexnost**

Učitelka se má snažit získávat objektivní informace z různých situací a prostřednictvím různých zdrojů, například konzultací s rodiči či dalšími odborníky, aby si mohla vytvořit komplexní obraz skutečnosti. Nedělá závěry z informací získaných jedním pozorováním.

- **Integrativnost**

Učitelka se má zaměřovat na všechny vzájemně se podmiňující a ovlivňující složky v kontextu osobnosti dítěte jako celku.

- **Objektivnost**

Učitelka by měla být při diagnostikování nestranná, bez předsudků a nezávislá na svých pocitech, aby tak nedocházelo ke zkreslení.

- **Kontinuálnost**

Mateřská škola získává údaje o dětech od rodičů na začátku docházky do mateřské školy a dále nepřetržitě sleduje rozvoj dítěte. K provázanosti může přispět tím, že informace dále předá základní škole při zahájení povinné školní docházky.

- **Konkrétnost**

Podle Tomanové (2006) konkrétnost přispívá k srozumitelnosti, přičemž pro pedagogickou diagnostiku z toho plyne, že její jednotlivé kroky, získané informace i jejich analýza a formulace opatření a prognóz musí být zúčastněným osobám srozumitelná.

- **Konsenzualita**

Ke shodě by mělo dojít mezi zúčastněnými při nahlížení na daný jev i kupříkladu při aplikaci přijatých opatření k podpoře diagnostikovaného jedince.

- **Prognostický charakter**

Na základě tohoto požadavku učitelky na podkladě zjištěných informací nastiňují budoucí vývoj dítěte, plánují k němu postup, což se promítá do přípravy edukačního procesu.

- **Pedagogický optimismus**

Tento požadavek říká, že se máme zaměřit na klady jedince, tedy mít pozitivní představu, což se učitelky snaží podporovat i u dětí.

- **Etická a pedagogická odpovědnost a odbornost**

V rámci tohoto požadavku hovoříme o diskrétnosti při práci s informacemi, respektu, ale i zodpovědném postoji vůči účastníkům, tak jako i o taktu a učitelčině odbornosti, která se

projevuje kupříkladu při správném zacházení s diagnostickými metodami. Důležité je přinášet objektivní a komplexní závěry z diagnostické činnosti a vyhýbat se možným chybám v rámci procesu diagnostikování (Tomanová, 2006, s. 13-15).

Šikulová et al. (2011) ještě doplňuje tento výčet o dlouhodobost sledování a upozorňuje na to, že krátkodobým pozorováním učitelka nemůže získat natolik přesné, hluboké a komplexní informace, z nichž by mohla dojít k dostatečně přesnému závěru.

2.2 Etapy a typy diagnostikování

Diagnostický proces má své etapy, jenž na sebe navazují. Podle Syslové et al. (2019) k nim patří: plánování, sběr dat, analýza dat, interpretace výsledků, stanovení diagnózy, zavedení opatření, prognóza a komunikace výsledků. V rámci první etapy, tedy plánování dochází k definování cíle činnosti, koho a kdy budeme diagnostikovat, dále jakým způsobem, tzn. jaké metody, nástroje využijeme a nesmíme zapomenout ani na to, v jakých situacích a v jakém prostředí budeme diagnostikování realizovat. Druhá etapa, o které můžeme hovořit jako o konkrétní diagnostické činnosti učitelky, tvoří sběr dat, přičemž si k takovému sběru dat volíme metody a nástroje (Syslová et al., 2019). Třetí etapu diagnostikování Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) popisují jako analýzu získaných dat, kdy může docházet k porovnávání informací například získaných od různých osob, porovnávání dat z hlediska času či získaných více metodami apod. Na základě vyhodnocení a interpretace dat je stanovena diagnóza (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Pro volbu opatření k podpoře rozvoje dítěte je klíčové stanovení diagnózy na základě zanalyzování získaných informací, jakožto důležité součásti diagnostiky (Syslová et al., 2019). Návrhy opatření pro podporu rozvoje dítěte se formulují v rámci finální etapy diagnostiky, přičemž poté následuje jejich ověřování. Učitelky musí promyslet, zda je potřebné rodičům doporučit pro řešení dané problematiky zjištěné během diagnostického procesu návštěvu nějakého poradenského zařízení nebo je dostačující podpora poskytovaná mateřskou školou. V případě závažných obtíží je pro rozvoj dítěte důležité, aby spolu rodiče, škola a poradenské zařízení komunikovalo a spolupracovalo (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018).

Mertin a Krejčová et al. (2016) popisují, že existuje množství dělení pedagogické diagnostiky. V této podkapitole se budeme snažit uvést typy pedagogické diagnostiky dle dělení různých autorů a stručně je charakterizovat. Z hlediska času uskutečnění dělí Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) diagnostiku na vstupní, průběžnou a výstupní. Pomocí vstupní diagnostiky můžeme při nástupu dětí do mateřské školy zjistit jejich individuální charakteristiky, potřeby a na základě těchto prvotních informací přizpůsobovat

vzdělávací program dětem dle jejich individuálních potřeb. Průběžnou diagnostikou zjišťujeme pokroky dětí v průběhu jejich docházky, účinnost vzdělávacích strategií a naplnění vzdělávacího programu. Pod výstupní neboli závěrečnou diagnostikou si v prostředí mateřské školy můžeme představit, jak to popisuje Kucharská (in Mertin a Gillernová et al., 2010), zhodnocení průběhu edukace, přičemž příkladem může být například diagnostika školní zralosti dítěte (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010). Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) objasňují, že v rámci vstupní diagnostiky, při níž se snažíme shromáždit co nejvíce informací o dítěti, se získává rodinná, osobní či sociální anamnéza, a to kupříkladu prostřednictvím rozhovoru, dotazníku apod. Při průběžné diagnostice lze kupříkladu využít analýzu artefaktů dětí, jejich pozorování či rozhovor s nimi. Zdrojem informací pro výstupní diagnostiku může být portfolio dítěte (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Jak popisuje Syslová et al. (2019), velmi často se v mateřských školách realizuje nezáměrné neboli neplánované diagnostikování, kdy se většinou jedná o průběžné pozorování dětí z hlediska znalostí, dovedností, projevů. Na druhé straně se v mateřských školách využívá také záměrného diagnostikování, při němž se užívají specifické metody a nástroje (Syslová et al., 2019).

Zelinková (2011) mezi typy pedagogické diagnostiky řadí: normativní, kriteriální, individualizovanou a diferenciální diagnostiku. Tomanová (2006) oproti Zelinkové (2011) uvádí navíc diagnostiku neformální a formální.

Normativní diagnostika

Tento typ umožňuje srovnávat výsledek jedince s výkony dalších jedinců tvořících reprezentativní vzorek, kde patří například vrstevníci. Podává nám informaci o tom, zda dané dítě je na úrovni, jako děti stejného věku nebo je za nimi, tzn., kde se nachází v populaci podle úspěšnosti (Zelinková, 2011).

Kriteriální diagnostika

V tomto případě je dítě porovnáváno s nějakým měřítkem, tzn. podle nějakého kritéria (Tomanová, 2006). Jeho výkon je tak porovnáván prostřednictvím úkolu, kde ho můžeme hodnotit, zda zvládá či nezvládá daný úkol splnit (Zelinková, 2011).

Individualizovaná diagnostika

Prostřednictvím individualizované diagnostiky porovnáváme dané dítě s jeho vlastními výsledky, srovnáváme jeho výsledky za určitý časový úsek a sledujeme tak jeho posun. Pokrok v porovnání s předešlými výsledky může u dětí působit jako pozitivní motivace pro jejich další snahu (Zelinková, 2011).

Diferenciální diagnostika

Pro tento typ je podstatné mít znalosti o projevech určitých obtíží a jejich příčinách, což je důležité v praxi pro optimální reakci učitelky na danou situaci a volbu adekvátního postupu (Tomanová, 2006).

Neformální diagnostika

Pro neformální diagnostiku je charakteristické, že ji učitelka provádí spontánně a průběžně, nemusí být tedy viditelná a zjevně formulovaná (Tomanová, 2006).

Formální diagnostika

Učitelkou předem naplánována a realizována ve zvolené situaci, době vzdělávacího procesu. Má určitou podobu, tzn., má předem zvolenou formu, skládá se z určitých metod a je založena na přesné evidenci dat. Má také určitý postup pro zpracování dat (Tomanová, 2006).

2.3 Metody pro diagnostikování zrakového a prostorového vnímání u dětí předškolního věku

Metody, které jsou v rámci diagnostikování důležité, můžeme chápat jako postupy nebo způsoby, které nám zprostředkovávají informace o předmětu našeho zkoumání (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010). Sesbíraná data dále analyzujeme, shromážděné údaje interpretujeme a bereme je v potaz při edukaci dětí. Učitelka získává údaje kupříkladu pozorováním, rozhovorem s dítětem i jeho rodiči, analýzou činností či produktů dítěte nebo může získat informace od jiných zdrojů, kterými mohou být psychologové či speciální pedagogové. Je zapotřebí nejen informace shromáždit, ale především je zanalyzovat a využít v praxi. Diagnostické metody využívané při diagnostice jsou závislé na ochotě spolupracovat a na porozumění zadání. Při diagnostice se uplatňuje více metod jako například pozorování, rozhovory, a to z toho důvodu, abychom dosáhli komplexního pohledu (Mertin a Krejčová et al., 2016). Mateřské školy mají možnost tvorby vlastního diagnostického nástroje nebo mohou k hodnocení využít již ověřené a publikované nástroje (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Jak uvádí Gavora (in Kolláriková a Pupala et al., 2010), při diagnostikování se užívá velké množství diagnostických metod. Vybraným z nich, které lze využít při diagnostikování dětí předškolního věku a nevyžadují od učitelky speciální zručnosti, se budeme věnovat dále v textu, kde je stručně popíšeme. Gavora (in Kolláriková a Pupala et al., 2010) objasňuje, že při diagnostikování povětšinou dochází ke kombinování metod, což pomáhá utvářet o daném jedinci komplexnější obraz. Autorky Syslová a Kratochvílová in Bednářová et al. (2017) upozorňují, že není vhodné se spoléhat pouze na užití jedné metody.

2.3.1 Pozorování

Zmíněná metoda spočívá ve sledování jedince, kdy následně dochází k vyhodnocení pozorovaných jevů (Gavora in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Zaujala nás všeřikající definice Zelinkové (2011, s. 28) podle níž se jedná o „*proces systematického sledování a zaznamenávání projevů...*“, přičemž realizovat jej můžeme všude tam, kde dochází k interakci. Jeho předmětem jsou nejen osoby (kupříkladu děti, rodiče) a předměty, se kterými jedinci pracují, ale také prostředí, protože dané jevy lze sledovat v různém prostředí a v rámci různých situací (Spáčilová, 2009).

Prostřednictvím pozorování tak získáme informace o tom, co se opravdu děje (Hendl in Hendl a Remr, 2017). Prostřednictvím pozorování tak můžeme poznat daného jedince či skupinu (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Učitelka v mateřské škole pozorováním sleduje jevy v jejich celistvosti a daný druh pozorování si vybírá dle problému a příležitostí, které má, či dle cíle. Většinou však dochází ke kombinaci druhů pozorování (Tomanová, 2006). Valachová (2009) označuje pozorování za nejčastěji užívanou metodu v prostředí mateřské školy.

Syslová (in Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012) upozorňuje, že bychom při pozorování měli dodržovat určité zásady, a to zaznamenávat skutečné jevy bez hodnotících výroků a oprostít se od domněnek. Kucharská (in Mertin a Gillernová et al., 2010) upozorňuje, že by se pozorování nemělo realizovat jednorázově a je lepší, pokud pozorování provádíme v momentě, kdy my sami neorganizujeme pedagogickou situaci, protože by získané informace mohly být neúplné z důvodu, že v daný moment nejsme schopni postřehnout vše důležité. Pokud je to možné, je vhodné využít technických prostředků, které nám umožňují opakovanou analýzu dané situace (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010). Možnost sledovat jevy v přirozeném prostředí je předností této metody a na druhou stranu její nevýhodou je kupříkladu časová náročnost a možné zkreslení výsledků osobou pozorovatele (Šafránková, 2019).

Pozastavme se na chvíli i nad osobou pozorovatele, který je důležitým článkem procesu pozorování. Předpokladem pro kvalitní pozorování je schopnost koncentrace pozornosti, umět se oprostít od předsudků, od vlastní osoby a své záznamy vést co nejpřesněji, což je důležité pro další práci s daty. Na pozorování se tedy podepisuje i jistá subjektivnost. (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Podle Spáčilové (2009) je pro kvalitní pozorování také důležitá znalost psychologie dětské osobnosti, orientovat se v technikách záznamu a také umět objektivně sledovat a citlivě rozlišovat pozorované.

2.3.2 Rozhovor

Jedlička (in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 384) popisuje, že rozhovor „*slouží k výměně informací a sdílení emočních obsahů mezi dvěma či více jedinci.*“ Umožňuje nám získat fakta, ale i proniknout hlouběji, a to prostřednictvím bezprostředního interpersonálního verbálního kontaktu například s rodičem či dítětem (Syslová a Kratochvílová in Bednářová et al., 2017). Kucharská (in Mertin a Gillernová et al., 2010) pokládá rozhovor za náročnou metodu, protože tazatel musí vědět, na co se má ptát, jakým způsobem se má ptát, kdy se má ptát a jak má informace dále interpretovat. Rozhovor má několik funkcí, mezi něž patří kupříkladu diagnostická, která spočívá v zjištění stavu a dále úrovně kognitivních složek osobnosti (Jedlička in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Šafránková (2019) používá místo označení rozhovor pojem interview.

Na rozhovor je také důležité se dobře připravit. Podstatný je výběr vhodného času a jeho dostatečná délka na rozhovor, a to jak ze strany tázaného, tak i tazatele. Dále je důležité navození respektující pozitivní atmosféry a pocitu bezpečí, vybrat takové místo pro uskutečnění, kde nám bude příjemně a nebudeme rušeni okolními vlivy. Musíme si také promyslet, jak rozhovor zahájíme, jak jej budeme zaznamenávat, protože jeho zaznamenání nebývá jednoduché (Syslová a Kratochvílová in Bednářová et al., 2017). Skutil (2011) upozorňuje, že přítomnost dalších lidí při rozhovoru může být nežádoucí.

Šafránková (2019) popisuje, že bychom během rozhovoru měli být zdvořilí, udržovat neutrální postoj k odpovědím tázaného, naslouchat mu, snažit se o porozumění a projevovat vstřícnou neverbální komunikaci. Pro porozumění sdělenému, je důležité zaznamenávat nejen věcný obsah sdělení, ale také nás zajímá nonverbální a paraverbální stránka komunikace. Při formulování otázek bereme v potaz přiměřenost věku a chápání tázaného s tím, že se vyhýbáme odborným pedagogickým termínům a cizím výrazům (Jedlička in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Pokud se odborným výrazům nelze vyhnout, objasníme je tázaným (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012). Pokládané otázky by tedy měly být pro tázané srozumitelné, věcné a správně i jasně formulované (Valachová, 2009).

Při rozhovoru je žádoucí se vyhnout sugestivním otázkám, navodit klidný tón hlasu a správně vyslovovat (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Měli bychom se také vyhnout spojování více otázek do jedné věty a dlouhým otázkám se složitým větným celkem (Spáčilová, 2009).

2.3.3 Analýza produktů

Název metody jsme užili dle Gavory (in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Výsledky činnosti dané osoby jsou zdrojem informací pro diagnostiku (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Podrobit analýze můžeme různé produkty jedinců, jako kupříkladu kresby. Krykorková a Chvál (in Vališová, Kasíková a Bureš, 2011) tuto metodu označují jako analýzu výkonů, výsledků a výtvorů prací. Syslová (in Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012) zde v souvislosti s prostředím mateřské školy zařazuje rozbor pracovních listů, výsledky herních a pracovních činností a také rozbor kresby.

2.3.4 Anamnéza

Pomocí této metody sbíráme informace z dosavadního života jedince, které jsou významné pro poznání jeho osobnosti a pochopení jeho současného stavu (Křováčková a Skutil in Skutil et al., 2011). U dětí bývají informace získané od rodičů doplněny o ty od dítěte a dalších osob, například od příbuzných či jiných pedagogů. Můžeme zde využít i informace z pedagogické dokumentace (Jedlička in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Tomanová (2006) popisuje, že u dětí mohou být informace o jejich vývoji například získána i z portfolií. Spáčilová (2009) a Tomanová (2006) člení anamnézu na osobní, rodinnou a školní anamnézu.

Osobní anamnéza poskytuje informace od prenatálního období přes perinatální období až po současný život, přičemž se kupříkladu zabývá motorikou, řečí, zdravotním stavem, temperamentem, osobnostním vývojem, návyky, zájmy a případnými obtížemi dítěte. Rodinná anamnéza zprostředkovává informace o rodinném prostředí, kdy se zaměřujeme na popis vztahů v rodině, výchovou, sourozenci a případnými výchovnými obtížemi. Školní anamnéza podává informace ze života dítěte v rámci institucionální výchovy, tzn. kupříkladu od kdy dítě navštěvovalo kolektivní výchovu, jak se adaptovalo i jak se projevovalo ve vztahu k ostatním dětem a učitelkám apod. (Spáčilová, 2009; Tomanová, 2006).

Při sběru informací je důležité navození důvěrné atmosféry, empatie, přiměřený interpersonální kontakt a nepřítomnost jiných osob. Problémem mohou být nepřesné vzpomínky, jejich nevybavení či ochota je sdělit. Při sběru dat registrujeme mimo slovní také neverbální sdělení (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Učitelka pomocí anamnézy získá komplexnější pohled na dítě a užívá získaných informací například při volbě podmínek i výchovného a vzdělávacího působení pro rozvoj daného dítěte (Tomanová, 2006).

2.3.5 Testy

Testy se skládají z různých úkolů, prostřednictvím nichž zkoumáme osobnostní charakteristiky (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012). Dle Valachové (2009) test zjišťuje úroveň osoby v dané oblasti. Můžeme je používat u jednotlivců nebo skupin. V rámci předškolního vzdělávání se nesetkáváme s testy tolik jako na dalších stupních vzdělávání. Nejčastěji se v rámci předškolního vzdělávání můžeme setkat s testy zaměřenými na oblast školní zralosti, které jsou především v kompetenci školských poradenských center (Syslová in Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012). Při výběru či konstrukci vlastního testovacího nástroje je zapotřebí myslet na to, aby byl v souladu s danou kulturou dítěte a aby také odpovídal dané věkové kategorii. Je zapotřebí myslet i na to, že dlouhé trvání testu ovlivňuje výkonnost dětí, tudíž i koncentraci, kdy dochází k jejímu snížení (Natalia a Azwar, 2020). Opravilová (2016) upozorňuje, že užití vývojových testů by mělo být vždy v rukou specializovaných odborníků. Kucharská (in Mertin a Gillernová et al., 2010) popisuje, že v předškolním vzdělávání se více zdůrazňuje, aby bylo dítě hodnoceno z hlediska pokroku vůči sobě samému než vůči ostatním dětem v dané věkové skupině.

2.3.6 Dotazník

Dotazník je metoda, jenž se realizuje písemným dotazováním a odpovědi jsou tedy získávány písemnou formou (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010). Dotazník je založený na subjektivní výpovědi dané osoby o daném jevu, tzn., že hodnotí, jak to vidí, ale může to být ve skutečnosti jinak. Nevýhodou dotazníku tak může být zkreslování informací jedincem (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Tato metoda se v mateřské škole užívá především při získávání informací od rodičů (Syslová in Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012). Může být například použit před nástupem dítěte do mateřské školy, kdy prostřednictvím něj zjišťujeme od rodičů základní informace o dítěti, ale i o rodině (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010).

Mezi výhody dotazníku patří jeho poměrně rychlý a snadný způsob zadání (možnost hromadného zadání) a vyhodnocení, kdy v poměrně krátkém čase získáme množství informací (Svoboda in Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2015). Podle Bartošové a Skutila (in Skutil et al., 2011) je jednou z nevýhod dotazníku omezení možností odpovědí, kdy si v rámci některých typů otázek musíme volit z daných variant, které našemu tvrzení nemusí úplně odpovídat. V případě, že osobně dotazník nezadáváme, je značnou nevýhodou, že nemůžeme dovysvětlit otázku, když jí dotazovaný nerozumí, což může způsobit, že se odpovědi na ni vyhne (Bartošová a Skutil in Skutil et al., 2011). Podle Tomanové (2006) je jeho nevýhodou také

náročnost na tvorbu a může se stát, že se nám nevrátí vyplněný. Při tvorbě dotazníku musíme myslet na to, aby jednotlivé otázky byly promyšleně seřazeny, vztahovaly se k tématu a dále, aby otázky i odpovědi byly formulovány správně, jasně, jednoznačně, stručně a srozumitelně (Jedlička in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018). Bartošová a Skutil (in Skutil et al., 2011) upozorňují, že otázky v dotazníku nemají být příliš široké, nemají se týkat dvou věcí zároveň, nemají být příliš dlouhé a je dobré se vyhnout záporným výrazům.

2.3.7 Škály

Tomanová (2006) používá označení Škály. Škálování se realizuje prostřednictvím různých posuzovacích škál skládajících se z několika stupňů zjišťujících míru vlastnosti, její intenzitu, přičemž počet stupňů ovlivňuje jemnost posouzení (Gavora in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Pomocí škály neboli stupnice vyjádříme míru či intenzitu daného jevu zvolenou polohou na stupnici, přičemž se upřednostňuje zařazování lichých počtů stupňů (Tomanová, 2006). Škály používáme v rámci diagnostikování chování a při posuzování sebe sama nebo někoho jiného (Švamberk Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012). Výhodou této metody je rychlost a úspornost záznamu (Jedlička in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

2.4 Učitelka mateřské školy a její diagnostická úloha

Jelikož je v rámci profese učitele mateřské školy převaha žen, rozhodli jsme se, že budeme v rámci diplomové práce užívat označení učitelka mateřské školy. Podle Opravilové (2016), která nastiňuje osobu učitelky mateřské školy, se jedná o vůdčí osobu, jenž je autoritou jak pro rodiče, tak i pro děti, vhodně o děti pečuje, je spravedlivá, vstřícná a empatická. Učitelka by měla mít zkrátka určité osobnostní kvality, přičemž by měla být schopná také plánovat a realizovat zamýšlené, vysvětlovat, uspokojovat potřeby dětí a v neposlední řadě být dětem vzorem i co se týče pravidel a řádu. Autorka také blíže uvádí, že by měla v rámci dovedností kupříkladu disponovat komunikativními a specifickými dovednostmi, pod nimiž si můžeme představit například hru na klavír (Opravilová, 2016). Učitelka mateřské školy by tedy měla být nositelem široké škály dovedností, měla by znát potřeby pojící se k tomuto období, měla by děti povzbuzovat i oceňovat za jejich snahu, rozvíjet, pomáhat jim, naslouchat, být trpělivá a vytvářet bezpečné prostředí (Váchová a Vítečková in Svobodová a Vítečková et al., 2017). Pokud výše zmíněné shrneme, měla by disponovat variabilními dovednostmi, vědomostmi, ale také osobnostními kvalitami.

Učitelka mateřské školy zaujímá důležitou roli v kvalitě vzdělávání a Syslová (2017, s. 74) jej pojímá jako pedagogického pracovníka, který „koná přímou pedagogickou činnost...“

Šmelová (in Šmelová a Nelešovská, 2009, s. 12) definuje blíže učitelku mateřské školy, a to jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“ Na profesi učitelky mateřské školy je, jak bylo výše naznačeno, jak po psychické, fyzické stránce zkrátka kladeno množství požadavků. Od učitelky mateřské školy se očekává, že bude na děti v pozitivním slova smyslu působit a rozvíjet je v rámci edukace (Opravilová, 2016).

Vašutová (2004) popisuje, že učitelky mají odpovědnost jak za výsledky, tak i za průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelka tedy musí disponovat určitými profesními kompetencemi, které jsou důležité pro jeho práci (Stolinská in Berčíková, Šmelová a Provázková Stolinská et al., 2014). Než se budeme zabývat vzhledem k povaze naší práce danou profesní kompetencí, považujeme za důležité, abychom nejprve objasnili tento samotný pojem. Vašutová (2004, s. 92) vnímá profesní kompetence, které pokládá za podstatu charakteristiky profese učitelky, jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.*“ Lze je tedy chápat jako „*způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti*“ (Vašutová, 2004, s. 100). Každá profesní kompetence je tedy rozvojeschopná, a tudíž její rozvoj není ukončen a stále pokračuje. Můžeme se setkat s různým pojetím struktury profesních kompetencí učitele, přičemž v rámci této práce budeme vycházet z klasifikace profesních kompetencí učitele, jejíž autorkou je Vašutová (2004). Vzhledem k tematice této diplomové práce, se zaměříme pouze na popis kompetence diagnostické a intervenční, kterou učitelka uplatňuje při diagnostikování zrakového a prostorového vnímání.

2.4.1 Kompetence diagnostická a intervenční

Zmíněná kompetence pomáhá identifikovat situace, kdy je potřeba zasáhnout, tedy změnit postup u dítěte či podmínky. Učitelka prostřednictvím dané kompetence dovede rozpoznat potřeby, zvláštnosti jednotlivých dětí i jejich aktuální stav a pomáhá jí nalézt kupříkladu děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Důležitá je zde tedy i znalost vývojových specifik pojících se k danému období. Zjištění příčin pomáhá při navržení řešení, při eliminaci faktorů, a tedy ke zlepšení situace. Důležitá a prospěšná je při tomto postupu také podpora ze strany rodičů. Pedagogická diagnostika by měla být realizována v pravidelných intervalech, a to kvůli zhodnocení vývojové úrovně dítěte, reakci na potřeby dětí, ale také kvůli

časnému rozpoznání a následnému řešení možných zvláštností (Vašutová, 2004; Svobodová a Vítečková et al., 2017).

Pedagogická diagnostika, prostřednictvím níž učitelky mateřských škol mají možnost děti poznat, je pro učitelku podkladem pro individuální práci s dětmi, přizpůsobení vzdělávacích postupů, k plánování i hodnocení vzdělávání. Jak popisují Syslová et al. (2019), kurikulum požaduje po učitelkách mateřských škol v rámci osobnostně orientovaného předškolního vzdělávání diagnostiku dítěte. V rámci takovéto orientace předškolního vzdělávání, máme pohlížet na dítě jako na individualitu se snahou o jeho celkový rozvoj v souladu s jeho individuálními možnostmi a s ohledem k vývojovým specifickým dětem předškolního věku. Pokud totiž chceme dítě rozvíjet, musíme jej dobře poznat (Syslová et al., 2019). Menší počet dětí ve třídě se jeví jako výhodný nejen pro učitelky, ale také pro děti samotné, což se může projevat kupříkladu lepším rozvojem dětí v oblasti kognitivní, jazykové, ale i v interakcích (Syslová, 2017). Mertin a Krejčířová et al. (2016) považují diagnostiku za základní profesní dovednost učitelky a měla by tak být přirozenou, nezbytnou, a tedy samozřejmou součástí její činnosti. Důležité je, podle zmíněných autorů, být také obeznámený s rodinným prostředím dítěte. Bez takových znalostí o dětech učitelka riskuje mrhání potenciálu dětí, jejich snížení zájmu o poznávání. Spolupráce s rodiči a například i psychology a speciálními pedagogy napomáhá k lepšímu poznání dětí (Mertin a Krejčířová et al., 2016).

V rámci vzájemné interakce je dítě doprovázeno učitelkou na cestě při dosahování cílů a kompetencí co nejvyšší možné úrovně, odpovídající individuálním možnostem jednotlivého dítěte. Při tom učitelka staví na výsledcích pedagogické diagnostiky, která představuje zpětnou vazbu a reguluje podmínky prostředí mateřské školy tak, aby byly optimální (Tomášková, 2015). Učitelka mateřské školy by tak měla být vybavena z hlediska profesní připravenosti dovednostmi diagnostikování, teoretickými znalostmi z oblasti diagnostiky, tzn. znalostmi metod a postupů diagnostiky (Kucharská in Mertin a Gillernová et al., 2010).

Stolinská in Berčíková, Šmelová a Provázková Stolinská (2014) popisuje, že učitelka by měla být dobrým pozorovatelem, disponovat znalostmi nejen pedagogické diagnostiky, ale i pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky, které by měla být schopna aplikovat v rámci pedagogické diagnostiky dítěte. Podle Syslové, Kratochvílové a Fikarové (2018) není bez zmíněné kompetence možné realizovat kvalitní vzdělávací proces vzhledem k individuálním potřebám dětí a jejich rozvoji. Zmíněná profesní kompetence je tedy nedílnou součástí profesní výbavy učitelky mateřské školy (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). Součástí této

kompetence je i dovednost pracovat s nadanými dětmi a odhalení sociálně patologických jevů (Syslová, 2013).

Při práci s informacemi, týkajícími se dítěte a jeho rodiny, musí být zachováno diskrétnosti. Výměna informací týkajících se osobnosti dítěte se může mezi rodinou a mateřskou školou realizovat kupříkladu pomocí konzultačních hodin či dotazníku. Důležitá je součinnost rodiny a mateřské školy (Horká a Syslová, 2011). Otevřelová (2016) doporučuje, aby do osobní složky dítěte, kde jsou založeny i obecné informace o dítěti, byly zakládány i poznámky o jeho současném stavu, průběžně dokládány informace o jeho pokrocích ve vývoji v rámci sledovaných oblastí, tzn. pozitivní i negativní momenty vývoje dítěte. Mají být popisovány postřehy učitelky, co se procvičovalo, jak to probíhalo – tedy výsledek i proces. To vše totiž umožní sledovat, co se u dítěte zlepšuje, a co naopak ne (Otevřelová, 2016).

Na úspěch edukace mají velký vliv schopnosti učitelky, vhodné prostředí, rodina, dítě a vnitřní podmínky (Valachová, 2009). Tomášková (2015) zdůrazňuje důležitost spolupráce mateřské školy s rodiči, v čemž s autorkou plně souhlasíme. Sám RVP PV (2018) hovoří o vzájemném, otevřeném a respektujícím vztahu rodičů a učitelek. Podle autorky jsou v tomto druhu spolupráce zatím rezervy. Rodiče, jež nesou odpovědnost za dítě a mají nezastupitelnou úlohu pro dítě, pro něž jsou vzorem, by měli projevit zájem o činnost mateřské školy, o probíhající aktivity, udělat si čas a podívat se na práce dětí a zajímat se o jejich pokroky. Učitelky by měli pravdivě a v pravidelných intervalech informovat rodiče o úspěších dítěte, o jeho rozvoji, pokrocích a na co je nutné a žádoucí se s dítětem zaměřit doma. Rodiče by měli dávat zpětnou vazbu a být také mateřskou školou zapojeni do svých činností. Můžeme tedy z toho vyvodit, že ve prospěch dítěte je potřebná vzájemná výměna informací (Tomášková, 2015). Vytvoření takového partnerství mezi učitelkami a rodiči je důležitým prvkem stimulačního prostředí, které ovlivňuje všechny zúčastněné, takže i rozvoj dítěte. Rozšiřuje také znalosti rodičů, co se týče oblastí vývoje jejich dětí (Mavračić Miković a Tot, 2020).

V případech vyskytujících se obtíží u dítěte, učitelky rodičům doporučují, na koho se mohou obrátit. V případě, že je dítě v péči odborníka, je zapotřebí, aby rodiče poskytli učitelkám zprávu o diagnostice a sdělili jim doporučená opatření na základě nichž mohou s dítětem dále vhodným způsobem pracovat a stimulovat jej v daných oblastech. Pokud je tedy rodina nakloněna spolupráci a namotivována pro práci s dítětem doma, učitelka může rodině připravovat materiály pro rozvoj dítěte v domácím prostředí. Tak jako by učitelky měli být oporou pro rodiče, tak rodiče by si měli práce učitelek vážit a snažit se podílet (Kořátková, 2014). Děti a rodiče by dnes měly být vnímáni jako rovnocenní partneři, rodiče by tedy neměli být jen konzumentem služeb mateřské školy, ale i s ní komunikovat (Svobodová, 2010).

2.5 Diagnostika dětí, zrakové a prostorové vnímání v kontextu předškolního vzdělávání v mateřských školách

Mateřská škola, která je součástí soustavy škol, je instituce, která zabezpečuje výchovu a vzdělávání dětí před nástupem do základní školy. Poslední rok v mateřské škole před nástupem dětí do základní školy je pro děti povinný. Třídy v mateřských školách mohou být věkově homogenní nebo heterogenní. Předškolní edukace staví na holistickém přístupu k osobnosti dítěte a je vnímána jako důležitá z hlediska návaznosti na další stupně vzdělávání, a tedy i z hlediska celoživotního vzdělávání (Majerčíková a Rebendová, 2016).

Předškolní vzdělávání se řídí kurikulárním dokumentem – Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, pro jehož označení budeme dále v textu používat zkratku RVP PV. RVP PV (2018) je pro učitelky mateřských škol při jejich pedagogické práci směrodatný, závazný (RVP PV, 2018). Zodpovědný za výchovu a vzdělávání dětí je však stále především rodič, který rozhoduje o tom, zda dítě bude mateřskou školu navštěvovat (Wiegerová et al., 2015). Předškolní vzdělávání, jak to popisuje RVP PV (2018), je počátečním stupněm veřejného, institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku. Dokument stanovuje, že předškolní vzdělávání je určeno dětem od dvou let do zpravidla šesti let a je povinné pro děti od pěti let (RVP PV, 2018). Vágnerová (2012) vymezuje předškolní období věkem od tří do šesti, případně sedmi let, přičemž toto období je ukončeno nejen fyzickým věkem dětí, ale také jejich nástupem do školy. Wiegerová et al. (2015) se zamýšlí nad společenským významem mateřských škol a popisuje, že mnoho výzkumů poukazuje na prospěšnost preprimárního vzdělávání dětí. Aby učitelka podpořila růst dítěte, musí být vnímavým pozorovatelem vůči jeho potřebám, specifickým (Wiegerová et al., 2015).

V rámci předškolního vzdělávání se uplatňuje osobnostně orientovaný model vzdělávání respektující dítě, jeho individualitu, jedinečnost. Podle něj má být dítě podporováno ve vývoji tak, aby zažilo úspěch. Model akcentuje také vlastní prožitky i zkušenosti dítěte a jeho tvořivost (Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015). Zmiňovaný dokument je na tomto modelu postaven, což se v rámci předškolního vzdělávání v mateřské škole projevuje kupříkladu v rozvoji a vzdělávání dětí jako celku vzhledem k jejich individuálním možnostem a potřebám, kdy učitelky mají děti podporovat při dosahování své osobní maximální úrovně, která je pro ně individuálně dosažitelná. Výše zmíněné se promítá do pedagogické diagnostiky, protože aby mohly být individuální potřeby a charakteristiky dítěte promítnuty do pedagogického působení, musí děti učitelka dobře znát, k čemuž jí slouží právě pedagogická diagnostika. Učitelka tedy

bere v potaz individualitu dětí i obecně známá vývojová specifika daného období, která akceptuje při práci (RVP PV, 2018).

Naším úkolem není v rámci této kapitoly komplexně rozebrat a popsat jednotlivé náležitosti RVP PV (2018), ale spíše se zaměřit na ukotvení pedagogické diagnostiky a zrakového i prostorového vnímání v rámci tohoto dokumentu. Pro rozvoj zrakového a prostorového vnímání je kupříkladu důležité tvrzení v oblasti úkolů, které nám říká, že má být vytvořeno vhodné, podnětné prostředí s dostatkem mnohostranných, přiměřených podnětů, jenž umožňují rozvoj a učení dítěte a aby vzdělávací kroky byly stavěny na promyšleném i odborně podepřeném základu, který bude rovněž dobrým základem do života i dalšího vzdělávání. Mezi úkoly předškolního vzdělávání je nastíněn i úkol diagnostický. V dokumentu je kladen důraz na přizpůsobování předškolního vzdělávání vývojovým potřebám dětí dané věkové skupiny a jejich respektování. Zdůrazněno je, že vzdělávací působení učitelky má vycházet z pedagogické diagnostiky, kdy učitelka má podporovat dítě v takové míře, kterou potřebuje, aby docházelo k jeho optimálnímu rozvoji, má vycházet z jeho aktuálního vývoje a pravidelně jej sledovat. RVP PV (2018) popisuje, že vzdělávací obsah má mít integrované pojetí, kdy dochází k vzájemnému propojování, ovlivňování a podmiňování daných vzdělávacích oblastí, a ne jejich separování (RVP PV, 2018).

Pokud se tedy podíváme na dané vzdělávací oblasti, a především na dílčí vzdělávací cíle každé z pěti vzdělávacích oblastí, zjistíme, že cílený rozvoj zrakového vnímání nebo celkově smyslů je uveden zejména ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, tzn. ve formulaci „*rozvoj a užívání všech smyslů*“ (RVP PV, 2018, s. 15), dále se smysly cíleně zabývá vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, jak je zde kupříkladu uvedeno ve formulaci „*osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní*“ (RVP PV, 2018, s. 17) nebo ve formulaci „*rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, rozvoj paměti, osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech*“ (RVP PV, 2018, s. 19), přičemž je nutno podotknout, že se tyto formulace vztahují i k prostorovému vnímání. Prostorovým vnímáním a jeho uplatněním v rámci orientace v prostoru a na ploše se dále cíleně v rámci dílčích vzdělávacích cílů zabývá vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo, a je tak například obsaženo ve formulaci „*uvědomění si vlastního těla, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí, osvojení si věku přiměřených praktických dovedností*“ (RVP PV, 2018, s. 15). Dále můžeme cílený rozvoj prostorového vnímání a jeho uplatnění objevit v rámci dílčích vzdělávacích cílů v oblasti Dítě a jeho psychika, a to například v „*osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní*“ (RVP PV, 2018, s. 17), dále kupříkladu v rámci vzdělávací oblasti Dítě a společnost ve formulaci „*seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení*

si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije“ (RVP PV, 2018, s. 25) a v neposlední řadě především ve vzdělávací oblasti Dítě a svět, a to zejména v rámci „seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí“ (RVP PV, 2018, s. 27).

Samozřejmě pokud se budeme dívat požadovaným integrativním pojetím, dané oblasti vnímání a jejich uplatnění v různé míře můžeme najít zakomponované téměř všude, ve všech činnostech. Při pedagogické diagnostice nám tak mohou být v rámci RVP PV (2018) nápomocné stanovené očekávané výstupy pro dané vzdělávací oblasti, které nám říkají, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, které zároveň ústí v klíčové kompetence, jichž by mělo dosahovat dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání. Pro učitelky jsou tak tyto kategorie v jejich pedagogické práci určitými vodítky na co se zaměřit, tak jako vzdělávací nabídka u jednotlivých vzdělávacích oblastí, která říká, co mohou pro podporu daného cíle učitelky dětem nabízet. Vzdělávací obsah stanovený RVP PV (2018) je učitelce východiskem pro tvorbu vlastní vzdělávací nabídky.

RVP PV (2018) nezapomíná ani na rodiče, kteří jsou důležitými činiteli při pedagogické diagnostice a spoluúčasti rodičů se tak věnuje jedna podkapitola. Důležité nám přijde z této podkapitoly kupříkladu zmínit, že „Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání“ (RVP PV, 2018, s. 34). Z toho vyplývá, že je pro rozvoj dítěte potřebná oboustranná spolupráce, důvěra i porozumění a pravidelné sledování vývoje a pokroků dítěte. Mateřská škola tak pomáhá v péči o dítě a poskytuje rodičům poradenství.

Pedagogickou diagnostikou se okrajově zabývá kapitola RVP PV (2018) s názvem Autoevaluace mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání. Dozvíme se, že učitelka má vzdělávací výsledky u dětí posuzovat průběžně, dlouhodobě a systematicky, čímž získá informace o pokrocích dítěte. Důležitým ukazatelem jí mají být, jak už jsme výše zmiňovali, klíčové kompetence, které jsou rozpracované do podoby očekávaných výstupů. Dokument opakovaně apeluje na to, že učitelky mají zejména sledovat rozvoj dítěte a jeho pokroky, než se jen orientovat na danou normu a srovnávání jednotlivých dětí mezi sebou a mají tak včas zachytit případné problémy a připravit řešení pro jejich eliminaci. Při dosahování stejného vzdělávacího cíle, tedy není možné přistupovat stejně k nestejným dětem (Sedláčková, Syslová a Štěpánková, 2012). Mateřské školy či samy učitelky si mohou nastavit vlastní systém hodnocení a způsob jeho záznamu, který však musí být smysluplný a důvěrný, protože na něm učitelky dále staví, a to i kupříkladu při komunikaci s rodiči. Jak již bylo řečeno, hodnocení výsledků vzdělávání požaduje spolupráci učitelek. Sledování a vyhodnocování rozvoje dítěte

tak musí být zkrátka ze strany učitelek promyšlené. Vzdělávací obsah dané mateřské školy uvedený ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP) a dále rozpracovaný v Třídním vzdělávacím programu (dále TVP) by měl být v souladu s RVP PV (2018). Učitelky v dané třídě mají TVP připravovat průběžně, jeho obsah má odpovídat věku dětí, vycházet z individuálních potřeb konkrétní třídy a měl by být upravován vzhledem ke vzdělávacím výsledkům dětí (RVP PV, 2018). Je tedy důležité zjistit například úroveň zrakového vnímání u dětí v rámci vzdělávací instituce. Pokud nejsou děti diagnostikovány a v případě obtíží jim není poskytnuta včasná podpora vzhledem k jejich vývoji a potřebám například prostřednictvím procvičování zrakového vnímání v rámci pracovních listů, v budoucnu se u nich mohou projevit obtíže například při učení (Önder et al., 2019). O důležitosti diagnostikování v práci učitelky mateřské školy tedy není možné pochybovat. Zároveň musíme mít na paměti, že v případě, že máme o dětech všechny potřebné informace (například známe aktuální stav vývoje dítěte), můžeme jim připravit vhodné prostředí a činnosti, které podpoří jejich vývoj.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Téma percepcí, se zaměřením na prostorové a zrakové vnímání, jsme si pro zpracování diplomové práce vybrali z hlediska jejich důležitosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti, vzhledem k jejich potřebnosti pro úspěšný start do základní školy a celkově z hlediska důležitosti pro život každého z nás. Čtenář již ví, že synonymní pojem percepcí, tedy vnímání, je námi na podkladě zkušeností z praxe mateřských škol v diplomové práci upřednostňovaný. Jsme si vědomi důležitosti zrakového a prostorového vnímání, které mají svou nezastupitelnou úlohu kupříkladu při osvojení čtení, psaní, při orientaci v místnosti či na listu papíru. Z výše nastíněných důvodů je důležité pomocí včasné a průběžné diagnostiky zachytit případná rizika či rezervy a včas se zaměřit na jejich systematický rozvoj u dětí prostřednictvím vhodně zvolených materiálů. Mnohdy zejména prostorovému vnímání a s ním spojeným pojmům (užití dvou kritérií, předložky) není věnováno tolik potřebné pozornosti. Na trhu najdeme například spoustu materiálů, které se zaměřují na téma grafomotoriky a její podporu, ale najdeme jich mnohem méně, jak jsme se o tom sami přesvědčili, které se zaměřují a prezentují hravé aktivity například na podporu prostorového vnímání u dětí předškolního věku. Na tuto zkušenost jsme se snažili reagovat a vytvořit tak srozumitelné a smysluplné materiály, které jsou s přihlédnutím k podmínkám učitelek mateřských škol i snadno kopírovatelné a zkrátka připravené k použití.

Poznatky z odborné literatury, kterých jsme nabyli při zpracování teoretické části práce, využíváme i při zpracování empirické části. Bez nich bychom nebyli vůbec schopni tuto část práce zkonstruovat. Výstupem této empirické části práce je prezentace zjištění vyplývajících z diagnostické a podpůrné činnosti vybraného vzorku dětí, aplikovaný podpůrný materiál, který má za cíl podporovat jednotlivé oblasti zrakového a prostorového vnímání a také diagnostický materiál, který poslouží učitelkám mateřských škol k zjištění orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání u dětí od pěti let do jejich nástupu na základní školu.

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je analyzovat poznatky vztahující se k tematice zrakového a prostorového vnímání i pedagogické diagnostiky, přičemž na podkladě této analýzy sestavit diagnostický materiál prostřednictvím něhož chceme zjistit orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6, případně 7letých dětí v rámci vstupní i výstupní diagnostiky, tedy před a po aplikaci sestaveného podpůrného materiálu.

Hlavní cíl empirické části diplomové práce:

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zjistit orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání prostřednictvím sestaveného diagnostického materiálu u jednotlivých 5-6, případně 7letých dětí před a po aplikaci sestaveného podpůrného materiálu.

Dílčí cíle:

1. Odhalit diagnostickým materiálem v rámci vstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání, kde mají i nemají jednotlivé 5-6 případně 7leté děti rezervy.
2. Po stimulování podpůrným materiálem zjistit, k jaké změně došlo v rámci zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6 případně 7letých dětí.
3. Zhodnotit oba sestavené aplikované materiály.

Výzkumné otázky:

1. Kde v rámci zrakového a prostorového vnímání odhalil či naopak neshledal diagnostický materiál při vstupní diagnostice rezervy u jednotlivých 5-6 případně 7letých dětí?
2. K jaké změně došlo po stimulování podpůrným materiálem v rámci zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6 případně 7letých dětí?
3. Jaké je zhodnocení obou sestavených aplikovaných materiálů?

3.2 Metodologie výzkumu

Předkládané výzkumné šetření je orientované kvalitativně. Švec in Maňák a Švec (2004) uvádí, že při porovnání kvalitativního výzkumu s tím kvantitativním není možné říci, že by kvalitativní výzkum byl jednodušší. Naopak autor zmiňuje, že si tento typ výzkumu žádá flexibilitu výzkumníka, orientaci v dané problematice, více času pro sběr dat a jejich zpracování. Kvalitativní výzkum spočívá v podrobné analýze empirických dat, což umožňuje výzkumníkovi jít do hloubky zkoumaných jevů a hlouběji jim tak porozumět. Data tedy nejsou kvantifikována. Zkoumaný jev je zapotřebí blíže objasňovat, k čemuž se užívá interpretace. Výzkumník pracuje s menším počtem případů a se subjekty udržuje bližší, intenzivní kontakt, než je tomu u výzkumu kvantitativního. Pokud je to možné, výzkumník zkoumá v přirozeném prostředí (Maňák a Švec, 2004). Oproti kvantitativnímu výzkumu je koncipován rámcový, zatím tedy ne podrobný výzkumný projekt, který umožňuje pružně reagovat a provádět tak podle potřeby úpravy, doplnění a postupně jej rozvíjet v průběhu výzkumného šetření. Dochází při něm k získávání velkého množství dat o sledovaných jevech, přičemž výsledky jsou platné pro daný vzorek (Žumárová in Skutil et al., 2011). Podle Hendla (2016) je nevýhodou

kvalitativního výzkumu mimo jiné to, že se objevuje jistá subjektivita, kdy snáze dochází k ovlivnění výsledků osobností výzkumníka. Na druhou stranu je velkou výhodou to, že nezůstáváme na povrchu, ale jdeme do hloubky zkoumaných jevů (Hendl, 2016).

Jedním z využitých nástrojů v rámci našeho výzkumného šetření je sestavený diagnostický materiál, jehož součástí je i navržený záznamový arch. Diagnostický materiál je zaměřený na zjišťování orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání u dětí před nástupem do základní školy, tedy u dětí 5-6, případně 7letých. Předkládaný diagnostický materiál obsahuje 39 diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů, které mohou učitelce mateřské školy během školního roku posloužit zejména v rámci vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých dětí, přičemž si tak může porovnat orientační úroveň jednotlivých oblastí za daná období u individuálních dětí a mít tak přehled o tom, kde mají jednotlivé děti rezervy, v čem je tedy potřeba je dále podporovat a jakých naopak dosáhly pokroků. Učitelka tak dostane zpětnou vazbu o individuálních dětech a na základě ní pak plánuje další vzdělávání dětí s tím, aby poskytla každému dítěti potřebnou podporu podle jeho individuálních možností a potřeb. Nepoužívá se v něm bodového hodnocení, takže diagnostický materiál nelze označovat za test ani jej není možné kvantifikovat. Při hodnocení jednotlivých dětí v rámci splnění dané diagnosticky zaměřené aktivity či pracovního listu zaměřeného na danou dovednost, se užívá slovní hodnocení. Učitelka si může vybrat jednu z pěti úrovní neboli formulací uvedených v záznamovém archu, která nejlépe odpovídá snažení daného dítěte. Učitelka má možnost do záznamového archu například křížkem či fajfkou u odpovídající slovní formulace zaznamenat, jak dítě danou aktivitu či pracovní list zvládlo, ale má také možnost v kolonce slovní komentář na základě svého pozorování volně vyjádřit průběh plnění dané aktivity dítětem. Slouží to učitelce k vytvoření lepšího obrázku o tom, co přesně je pro dítě například obtížné. Nezajímá nás totiž v rámci hodnocení jen výsledek, ale i proces snažení dítěte vyjádřený právě prostřednictvím slovního komentáře na základě pozorovaného učitelkou. Diagnostický materiál byl vytvořen spíše pro individuální práci s dětmi a podle vývojových škál zrakového a prostorového vnímání, které ve své publikaci prezentují odbornice pro danou problematiku, a to Bednářová a Šmardová (2015). Důležité je zmínit, že jsme při sestavování diagnostického materiálu brali v potaz jak potřeby dětí daného věku tak i podmínky učitelek v mateřských školách. O diagnostickém materiálu blíže pojednává podkapitola 3.2.1.

V rámci prvotních pozorování dětí během jejich spontánních činností, při didakticky cílené činnosti i při následné práci s dětmi, a to jak při jejich diagnostikování prostřednictvím sestaveného diagnostického materiálu, tak i při aplikaci podpůrného materiálu zaměřeného na rozvoj rezerv u jednotlivých dětí, bylo využito zúčastněného pozorování. Pozorovali jsme

například, jak a jak dlouho děti plnily pracovní listy i aktivity, jak se jim při tom dařilo, všímali jsme si, jak se projevovaly při práci, jak byly pečlivé, soustředěné či zda uchopovaly správně psací náčiní apod. Gavora (2010) pro zúčastněné pozorování používá také označení participační pozorování, při němž se pozorovatel zúčastňuje aktivit pozorovaných, interaguje s nimi a sžívá se tak s prostředím. Dlouhodobější kontakt tváří v tvář pomůže k tomu, že se pozorované osoby otevrou, ztratí zábrany, a to výzkumníkovi umožňuje získat důvěryhodnější informace, důkladně poznat prostředí a proniknout tak do hloubky, o což mu jde (Gavora, 2010). Pozorovatel tedy sleduje situaci zevnitř. Zúčastněné pozorování je náročné, protože není jednoduché zůstat nezaopatřeným pozorovatelem vzhledem k tomu, že sám výzkumník je součástí situace (Ferjenčík, 2010). Zúčastněné pozorování je jedním z několika existujících typů pozorování, přičemž Švaříček a Šedřová (2014) jej z hlediska trvání pokládají za dlouhodobé pozorování. Pozorovatel, který se od pozorovaných odlišuje mírou svého konání na aktivitách, tedy realizuje výzkum a zároveň se účastní děje v daném prostředí či je jeho iniciátorem, což mu umožňuje pochopit celý kontext. Umožňuje tedy zachytit informace, které by pozorovatel nezachytil například pomocí rozhovoru. Gavora (2010) tento typ zároveň z výše zmíněných důvodů označuje za náročnější z hlediska úsilí pozorovatele.

Velmi nápomocnou metodou pro získávání dat byl i polostrukturovaný rozhovor, který Chráska (2016) synonymně označuje také jako polostrukturované interview. V diplomové práci pracujeme s českou variantou, tedy polostrukturovaný rozhovor. Podle Chrásky (2016) je tento typ rozhovoru kompromisem mezi tím strukturovaným a nestrukturovaným. Ferjenčík (2010) na něj pohlíží jako na rozhovor probíhající s předem připravenými otázkami, přičemž na ně participant může volně odpovídat. Podle Jedličky (in Jedlička, Kořa a Slavík, 2018) umožňuje dodržení určitého řádu v podobě položení všech daných důležitých otázek, ale zároveň dává tazateli částečnou volnost ve formulování, navozuje individuálnější přístup a umožňuje tak větší spontánnost dotazovaných. V rámci polostrukturovaného interview je ale možnost průběžně reagovat na odpovědi tázaného a následně je dovysvětlit (Šafránková, 2019). Rozhovor jsme užívali jak při přímé práci s dětmi, tak i při hodnocení diagnostického a podpůrného nástroje, které nám poskytly dvě paní učitelky, které ve třídě dětí předškolního věku, kde bylo výzkumné šetření realizováno, působí. V rámci kovidové situace jsme se snažili hovořit i s rodiči dětí, ale bylo to vzhledem k situaci obtížné a rozhovory tak nebylo možné realizovat tak, jak jsme původně zamýšleli. Hovořili jsme například o tom, co nám děti řekly o sobě a své rodině, a co by rodiče chtěli doplnit či uvést na pravou míru. Při navázání kontaktu jsme s dětmi nejprve vedli krátký vstupní rozhovor, kde jsme se dětí ptali na informace týkající se jejich osoby a rodiny, které by měly vědět. Ptali jsme se například na to, kolik je danému

dítěti let či kde bydlí. Tato zjištěná data byla důležitá proto, abychom si udělali obrázek o tom, jak se individuální dítě projevuje, jak je připraveno a také byly podkladem pro další metodu, tedy anamnézu dítěte, která nám umožňovala dítě hlouběji poznat a reagovat tak na jeho individuální potřeby a přání při tvorbě podpůrného materiálu. V rámci aplikace diagnostického a podpůrného materiálu jsme také dětem kladli otázky na vyplývající z jednotlivých pracovních listů a aktivit či z jejich aktivity nebo jsme se pravidelně děti ptali, jaký pro ně byl pracovní list či aktivita z hlediska obtížnosti, zaujetí apod. Vedli jsme tak děti i ke zpětné vazbě.

Další užitou metodou je analýza produktů, jak tuto metodu nazývá Gavora (in Kolláriková a Pupala et al., 2010). Blíže jsme se jí zabývali v podkapitole 2.3.3 v teoretické části práce, kde se o ní může čtenář dovědět více. Prostřednictvím této metody byly analyzovány dětmi plněné, diagnosticky zaměřené pracovní listy i jimi realizované aktivity.

Jak jsme již naznačovali výše, než jsme s dětmi začali pracovat, bylo potřebné a pro nás důležité, abychom poznali samotné děti i jejich rodinné zázemí, tedy o co mají zájem, jak se jim daří v MŠ. Tedy jaká je jejich osobní, rodinná i školní anamnéza, jak ji člení například Spáčilová (2009). Další metodou, kterou jsme užili, tak byla anamnéza, prostřednictvím níž jsme se individuálně obeznámili s dětmi. Vzhledem ke kovidové situaci jsme anamnézu jednotlivých dětí tvořili průběžně, jak to jen situace dovoľovala. Rozhodli jsme se, že pro ucelenost a návaznost příběhu každého dítěte ji nebudeme v diplomové práci dělit na osobní, rodinnou a školní. Vzhledem ke kovidové situaci se nám také nepodařilo získat tolik informací, jak bylo našim plánem. Při její tvorbě jsme kromě rozhovorů a analýzy produktů využili také metodu analýzy dokumentů, o které hovoří Miovský (2006), podle nějž se jedná o analýzu buď již vzniklých materiálů nebo materiálů, které vzejdou v rámci vztahu mezi výzkumníkem a jeho účastníky. Při analýze dokumentů je „*klíčová kvalitativní interpretace dokumentů*“ (Švec in Maňák a Švec, 2004, s. 24). V rámci ní se zabýváme tím, co text popisuje o daném. Analyzovat tedy můžeme různé druhy dokumentů, příkladem může být osobní dokumentace, dokumentace školy apod. (Křováčková a Skutil in Skutil et al., 2011). Analyzovali jsme také portfolio dětí a osobní dokumentaci zahrnující osobní informace a záznamy z pedagogické diagnostiky. Chtěli jsme mít o dětech co nejucelenější poznatky. Analyzovali jsme taktéž potřebné materiály a odbornou literaturu vztahující se k zrakovému a prostorovému vnímání, abychom mohli co nejlépe zkonstruovat diagnostický materiál a posléze připravit podpůrný materiál pro rozvoj oblastí, v nichž měly jednotlivé děti rezervy a s nimiž jsme na jejich rozvoji dále pracovali.

3.2.1 Popis a užití diagnostického materiálu včetně záznamového archu

Jak už bylo v kapitole 3.2 nastíněno, součástí diagnostického materiálu je 39 pracovních listů a aktivit, které se zaměřují na jednotlivé dovednosti a jsou rozděleny podle zrakového a prostorového vnímání a jejich oblastí. Diagnostický materiál byl vytvořen podle vývojových škál zrakového a prostorového vnímání, které ve své publikaci prezentují odbornice pro danou problematiku, a to Bednářová a Šmardová (2015). V rámci zrakového vnímání se jedná o oblasti barvy a jejich odstíny, zrakové rozlišování, figura a pozadí, zraková paměť, pohyby očí na řádku a zraková analýza a syntéza viz tabulka 1 a 2 níže.

AKTIVITY A PRACOVNÍ LISTY PRO ZJIŠTĚNÍ ORIENTAČNÍ ÚROVNĚ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ PŘI VSTUPNÍ A VÝSTUPNÍ DIAGNOSTICE		
BARVY A JEJICH ODSTÍNY (viz Příloha 2)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
1. Přiřazení odstínů barev k obrázku		- Kohout
2 A. Pojmenování barev na obrázku		- Kohout
<u>2 B. Pojmenování odstínů barev na obrázku</u>		- Kohout
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ (viz Příloha 3)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem		- Žába
4. Vyhledání obrázku lišícího se velikostí		- Tygr
5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou		- Včela
6. Vyhledání obrázku lišícího se barvou		- Hroch
<u>7. Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou</u>		- Sova
<u>8. Vyhledání dvou stejných obrázků</u>		- Holub
9. Přiřazení stínů		- Labuť
10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem		- Opice
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou		- Koala
<u>38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzorového obrázku</u>		- Tchoř
<u>12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou</u>		- Lev
FIGURA A POZADÍ (viz Příloha 4)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
13. Vyhledání objektu na pozadí	- Hlemýžď	
39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty		- Husa
15. Rozeznání překrývajících se objektů	- Kuň	
<u>17. Sledování vybrané cesty</u>		- Veverka
<u>19. Vyhledání tvarů na pozadí</u>		- Chobotnice

ZRAKOVÁ PAMĚŤ (viz Příloha 5)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
14. Zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti	- <i>Želva</i>	
16. Rozeznání viděných obrázků	- <i>Krtek</i>	
<u>20. Umístění viděných obrázků na místo</u>	- <i>Slon</i>	
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU (viz Příloha 6)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat	- <i>Zebra</i>	
<u>22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava</u>	- <i>Ještěrka</i>	
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA (viz Příloha 7)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy	- <i>Myška</i>	
27 A. Skládání tvarů ze čtyř částí na předlohu	- <i>Prasátko</i>	
<u>27 B. Skládání tvarů ze čtyř částí dle předlohy</u>	- <i>Prasátko</i>	
<u>28. Doplnění chybějící části obrázku</u>		- <i>Medvěd</i>

Tab. 1 Diagnostický materiál pro zjištění orientační úrovně zrakového vnímání

AKTIVITY A PRACOVNÍ LISTY PRO ZJIŠTĚNÍ ORIENTAČNÍ ÚROVNĚ PROSTOROVÉHO VNÍMÁNÍ PŘI VSTUPNÍ A VÝSTUPNÍ DIAGNOSTICE		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU (viz Příloha č. 8)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
18. Vyhledání správné cesty v bludišti		- <i>Delfín</i>
29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy	- <i>Beruška</i>	
30. Vyhledání předmětů v prostoru	- <i>Žirafa</i>	
31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy	- <i>Netopýr</i>	
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ (viz Příloha č. 8)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
24. Užití pojmů – první, poslední	- <i>Kočka</i>	
25. Užití pojmů – prostřední, předposlední	- <i>Ježek</i>	
26. Užití pojmů – nahoře, dole	- <i>Mravenec</i>	
32. Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	- <i>Pes</i>	
33. Užití pojmů – vpředu, vzadu	- <i>Ovečka</i>	
34. Užití pojmů – daleko, blízko	- <i>Motýl</i>	

<u>35. Užití dvou kritérií</u>	- <i>Kravička</i>	
PRAVOLEVÁ ORIENTACE (viz Příloha č. 8)		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
36. Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	- <i>Lachtan</i>	
37. Pojmenování stranového umístění předmětu	- <i>Klokan</i>	

Tab. 2 Diagnostický materiál pro zjištění orientační úrovně prostorového vnímání

Diagnostický materiál je zaměřený na zjišťování orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání u dětí před nástupem do základní školy, tedy u dětí 5-6, případně 7letých. Aby se učitelce dobře orientovalo, jaká aktivita či pracovní list je určen jaké věkové kategorii, formulace dovedností v rámci jednotlivých pracovních listů a aktivit, které nejsou nijak podtržené, jsou doporučeny pro diagnostikování 5letých dětí. Ty, které jsou podtrženy vlnovkou jsou doporučeny pro děti 5,5 let +. Ty, jenž jsou podtrženy plnou čarou, jsou doporučeny dětem 6letým a starším viz tabulky výše. Diagnostický materiál tak mohou učitelky mateřské školy u dané věkové kategorie využít v rámci vstupní a výstupní diagnostiky a snažení jednotlivých dětí za dané období tak mezi sebou porovnat. Učitelka si pomocí porovnání vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých dětí může udělat obrázek o tom, na co je potřeba se u jednotlivých dětí v rámci výchovně-vzdělávacího procesu zaměřit, v čem mají rezervy či k jakému posunu u nich naopak došlo. Jak už bylo totiž nastíněno v teoretické části práce, RVP PV (2018) ukládá učitelce mateřské školy povinnost, aby při plánování vzdělávací nabídky brala v potaz potřeby, přání a možnosti jednotlivých dětí.

Diagnostický materiál byl směřován zejména k individuálnímu diagnostikování, ale lze jej z větší části využít i se skupinou dětí, ale tím pádem se samotný diagnostický proces pro učitelku stává trochu obtížnější, protože nemusí postřehnout všechno potřebné u individuálních dětí. Sami jsme si takový způsob práce vyzkoušeli. Zhodnotili jsme, že ve větší skupině dětí není z naší strany možné realizovat Pojmenování odstínů barev na obrázku, protože není možné obejít všechny děti v rozumném čase a aby nám každé dítě stihlo pojmenovat všechny barvy na obrázku. Kdybychom totiž chtěli po dětech pojmenovat jen některé odstíny barev nebo jen názvy barev u mladších dětí, výsledek by nebyl vypovídající. Aktivita Vyhledání objektu na pozadí a Rozeznání překrývajících se objektů by šla přizpůsobit tak, aby děti z nabídky množství obrázků vybraly jen ty, které vidí na pozadí. Aktivity týkající se zrakové paměti by s větší skupinou dětí šly realizovat tehdy, kdy bychom měli možnost obrázky, na které se děti mají dívat, vytisknout ve větší velikosti, ukázat je dětem třeba na magnetické tabuli, na kterou by ale musely vidět dobře všechny děti a zároveň by nemohly sedět vedle sebe, aby řešení

aktivity od sebe neodkukávaly a konání jednotlivých dětí tak bylo vypovídající. Zhodnotili jsme, že s větší skupinou dětí by nebylo možné realizovat aktivity zaměřené na pohyby očí na řádku, protože by pro učitelku bylo velmi obtížné postřehnout pohyby očí jednotlivých dětí. V rámci prostorového vnímání by s větší skupinou dětí podle nás nešlo využít aktivitu Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy, protože by její realizace byla pro učitelku velmi náročná zejména z hlediska pomůcek. Učitelka si také musí uvědomit při práci s větší skupinou dětí, že aby bylo konání dětí vypovídající, neměly by děti sedět vedle sebe, ale měly by být ve třídě vhodně rozmístěny tak, aby na ně učitelka zároveň dobře viděla, ale aby od sebe nemohly jednotlivé děti řešení aktivit a pracovních listů odkoukávat. Učitelka také musí při realizaci diagnostiky pomoci tohoto předkládaného diagnostického materiálu brát v potaz to, že pracovní listy a aktivity vyžadují pro jejich realizaci určité množství pomůcek a měla by tak zvážit, jestli je bude schopná obstarat pro zamýšlený počet dětí. Jedná se například o mazatelné fixy, euro folie, puzzle, rozstřížené geometrické tvary nebo kartičky s beruškami apod.

Při sestavování diagnostického materiálu jsme brali v potaz jak potřeby dětí daného věku, tak i podmínky učitelek v mateřských školách. Věděli jsme, že budeme mít v mateřské škole k práci s dětmi přístupnou pracovnu s menším prostorem, z toho důvodu jsme také zařadili do prostorového vnímání takové aktivity, o kterých jsme věděli, že je zde bude možné s dětmi realizovat. Snažili jsme se, aby aktivity a pracovní listy zjišťovaly to, co zjišťovat mají a k čemu byly vytvořeny, ale aby byly zároveň pro děti lákavé, zábavné a nebyly tak jen „sedavé,“ jednotvárné. V rámci pracovních listů si tak například při zaznačování, co do řady nepatří, procvičovaly děti i různé grafomotorické prvky, ale také manipulovaly s různými předměty, počítaly apod. Zároveň jsme cílili na to, aby aktivity a pracovní listy pro učitelky mateřských škol nebyly náročné z hlediska jejich přípravy, realizace, pomůcek a kopírování. U jednotlivých aktivit a pracovních listů bývá většinou zvlášť na další straně uvedena kolonka pokyny pro učitele, která učitelku obeznamuje, jak má například pracovní list připravit, co si může představit pod dopomocí dítěti.

Inspirovali jsme se odbornou literaturou, vlastními zkušenostmi, časopisy nebo jsme pracovní listy převzali od jiných autorů a dle svého uvážení jsme si je upravili pro naše potřeby. Snažili jsme se o to, aby předkládaný materiál byl pro učitelky také přehledný, srozumitelný, pro jejich práci nápomocný. Reagovali jsme tak na to, že na trhu není tolik materiálů, které by byly z hlediska daných oblastí komplexně pojaty, které by zároveň byly jednoduše a černobíle kopírovatelné a jejich aplikace by byla určena i pro účely učitelek mateřských škol. Některé dostupné materiály jsou totiž určeny například psychologům nebo speciálním pedagogům či jsou barevné, přičemž velká část mateřských škol neumožňuje barevný tisk, jak jsme se s tím

v praxi setkali. Proto jsme také velkou část materiálu vytvořily v černobílé podobě. Samozřejmě ale po zkušenostech s dětmi víme, že mají rády barvy, takže jsme do materiálu zařadily i barevně pojaté pracovní listy či aktivity. Při tvorbě některých z nich jsme i my sami využili pastelek, jako tomu je například hned u prvního pracovního listu s názvem Kohout, což po našem vzoru mohou aplikovat i učitelky.

Čtenář si mohl všimnout, že aktivity a pracovní listy mají i své názvy, a to podle zvířat. Diagnostický materiál jsme celkově nazvali jako Putování se zvířátky. Chtěli jsme, aby jednotlivé aktivity a pracovní listy od sebe nebyli odtržené, ale aby je pojila nějaká myšlenka, aby celý diagnostický materiál měl určité ústřední téma, které bude pro děti lákavé, blízké jejich věku a bude je k práci vhodně motivovat. Vytvořili jsme tak ústřední motivaci na téma Putování se zvířátky, která dítě provází při každé aktivitě a pracovním listu. Dítě si za každý pracovní list nebo aktivitu otevře okénko v hadovi, jak jsme s dětmi pruh posázený kolíčky s ukrytými obrázky zvířat nazvali. Představu, jak popisovaná motivace vypadá, si čtenář může udělat v příloze 1. Jednotlivé oblasti zrakového a prostorového vnímání byly taktéž od sebe odlišeny barevnými kolíky na prádlo, přičemž jeden kolík zakrýval jedno okénko. Aby děti věděly, jaké okénko si mají kdy otevřít, každé zadání aktivity či pracovního listu mělo nahoře na listu papíru uvedeno číslo, podle něhož děti hledaly v hadovi okénko s daným číslem, které si mohly otevřít poté, co ještě pojmenovaly barvu kolíku. Jeden z chlapců, přesněji Denis, během realizace přišel na to, že pod okénkem se vždy skrývá nějaké zvíře, které se objevovalo v aktivitě či pracovním listu. Podělil se o tuto informaci s ostatními dětmi a děti pak před otevřením zkoušely z pracovního listu nebo aktivity usuzovat, jaké zvíře se bude pod okénkem asi ukrývat a soutěžily tak i mezi sebou, kolik a co se komu podařilo uhádnout.

Překvapilo nás, jak velký úspěch tato motivace u většiny dětí měla a stávalo se, že děti chtěly plnit další a další aktivity a pracovní listy, aby měly otevřeno co nejvíce zvířat. Samozřejmě jsme ale pracovali tak, abychom děti nepřetěžovali a brali jsme v potaz specifika vážící se k jejich věku. Tento způsob motivace byl pro ně také dobrou zpětnou vazbou v tom, že názorně viděly, kolik aktivit a pracovních listů splnily a kolik jich na ně ještě čeká. Některé pracovní listy mohou děti plnit také pomocí barevných mazatelných fix na průhledných fóliích, což bývá zejména u barevných pracovních listů, aby je učitelka nemusela tolikrát tisknout barevně a mohla je opětovně využívat. Barevný pracovní list tak dítěti vloží do euro folie a ono pak plní úkol na ní a s pomocí mazatelné fixy. Učitelky si práci dítěte pak mohou uschovat, přičemž si poznačí, o jaký pracovní list se jednalo, aby si jej pak byly schopné znovu přiřadit nebo si splněný pracovní list vyfotí a uchovají si jej v digitální podobě. Ušetří tak prostředky mateřské školy a děti budou moci plnit pracovní list hravě a s méně známou pomůckou.

V diagnostickém materiálu jsme se snažili, aby aktivity a pracovní listy byly v rámci oblastí zrakového a prostorového vnímání seřazeny zejména podle doporučeného věku, kdy jimi mohou být děti diagnostikovány, ale v případě oblasti zrakového rozlišování jsou řazeny v rámci podobnosti zpracování pracovních listů od jednodušších po ty složitější.

Výše jsme také hovořili, že součástí diagnostického materiálu je záznamový arch. Záznamový arch koresponduje řazením aktivit a pracovních listů podle oblastí i čísel s diagnostickým materiálem. Součástí záznamového archu jsou i metodické pokyny, aby učitelka věděla, jak s ním má pracovat. Aby si čtenář udělal obrázek o tom, jak takový záznamový arch vypadá, může nahlédnout do přílohy číslo devět, kde je z něj vyňata jedna strana, která pochází z jednoho ze záznamových archů dětí výzkumného souboru, takže je i vyplněná. V metodických pokynech najde učitelka i v tabulce (viz tabulka níže) podrobně objasněno, co si má představit pod pěti slovně pojatými hodnotícími formulacemi, přičemž zaškrtnutím jedné z nich v záznamovém archu ohodnotí konání dítěte v rámci dané aktivity nebo pracovního listu.

SLOVNÍ HODNOCENÍ	BLIŽŠÍ VYSVĚTLENÍ
Zvládá samo správně	Dítě aktivitu či pracovní list splní dle zadání bez pomoci, tedy samostatně a správně. Je si samo sebou jisté.
Zvládá po upozornění na chybu	Dítě dokáže opravit chybu samo po stručném slovním upozornění učitele při kontrole aktivity či pracovního listu.
Zvládá s dopomocí	Dítě potřebuje při plnění aktivity či pracovního listu radu, podporu učitele a jeho pozornost. Potřebuje poskytnutí další indicie k vyřešení a větší přiblížení zadaného. Potřebuje podněcovat k práci a opakovaně vysvětlovat zadání aktivity či pracovního listu. Potřebuje nápovědu a upozorňování na chyby. Je zapotřebí podpory různými způsoby – doplňující otázky, demonstrace, slovní komentování, přiblížení hledaného.
Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Dítě často a opakovaně chybí, zadanou aktivitu či pracovní list zvládá částečně – některé chyby nedokáže opravit, některé opraví až na několikátý pokus – po upozornění se opraví s obtížemi. Potřebuje stálou podporu a častější opakování pokynů. Potřebuje

	nápovědy. Pro dítě je aktivita či pracovní list z nějakého důvodu problematický.
Nezvládá	Dítě nepochopí zadání aktivity či pracovního listu ani po několika vysvětleních. Není schopné vůbec pracovat, zadanou práci vůbec nezvládá, vůbec ji nevyřeší – neví, jak na aktivitu či pracovní list. Selhává v řešení činnosti i po poskytnuté pomoci. Není jej schopné splnit, a to ani samostatně a ani s dopomocí.

Tab. 3 Slovní hodnocení jako součást záznamového archu diagnostického materiálu

Je důležité brát na zřetel, že zde nelze kvantifikovat, protože diagnostický materiál nepracuje s bodovým hodnocením nýbrž se slovním hodnocením, tzn., že výsledek slouží opravdu jen k orientaci ve vývoji dítěte v rámci daných oblastí. Záznamový arch tak pracuje se slovním hodnocením, přičemž jak si čtenář mohl všimnout v příloze číslo devět, v záznamovém archu u jednotlivých dovedností je těchto pět výše zmíněných hodnotících úrovní předtištěných a učitelce to tak ušetří práci a může tak udělat například křížek v daném hodnotícím sloupci, který nejlépe odpovídá konání dítěte. Učitelka má také možnost se u jednotlivých aktivit a pracovních listů, tedy u dovedností vyjádřit i v kolonce slovní komentář, kde může volně popsat průběh plnění dané aktivity či pracovního listu dítětem. Pomůže mu to si udělat ucelený obrázek o tom, na co se má u individuálního dítěte přesně zaměřit, kde má rezervy a co se mu naopak daří. Po čase mu to také pomůže si rozpomenout, proč dítě ohodnotil tak, jak ho ohodnotil a může to být pro něj také jakousi zpětnou vazbou v jeho snažení. Nezajímá nás totiž v rámci hodnocení jen výsledek, ale i proces snažení dítěte vyjádřený právě prostřednictvím slovního komentáře na základě pozorovaného učitelkou. Snažili jsme se, aby v záznamovém archu bylo hodnocení dané dovednosti, které odpovídá daný pracovní list a aktivita, v rámci vstupní i výstupní diagnostiky pospolu, nejlépe na jedné straně, jak je to uvedeno i v ukázkovém záznamovém archu v příloze devět. Z vlastní zkušenosti totiž víme, že to pak lépe pomáhá se zorientovat v tom, jakého posunu dosáhlo dané dítě u vybrané dovednosti.

Časová dotace a kolik diagnosticky zaměřených pracovních listů a aktivit za ni dané dítě zvládne se nedá přesně stanovit, protože každé dítě je individuální, jejich pozornost se odlišuje nejen vzhledem k jejich věku, ale také vzhledem k jejich osobnostním charakteristikám, aktuálnímu ladění, a to vše musí učitelka brát v daný moment, kdy s dítětem chce pracovat, v potaz. Je důležité, aby nebyl na děti vyvíjen tlak, aby nebyly popoháněny a přetěžovány, protože to má, jak neblahý vliv na jejich osobnost, tak i na jejich snažení, a to

by se pak mohlo promítnout na plnění aktivit a pracovních listů a výsledek by tak nebyl vypovídající. Učitelka děti ve třídě zná a nejlépe ví, jak má s nimi pracovat.

Aby neměla učitelka jen přehled o tom, jak si děti vedou v rámci jednotlivých dovedností za dané oblasti, součástí záznamového archu je i tabulka, do které se uvádí souhrnné orientační hodnocení za danou oblast, například za zrakové rozlišování, a to na základě ohodnocených jednotlivých dovedností v rámci dané oblasti. Aby si o tom čtenář udělal představu, může se podívat do tabulky v podkapitole 3.6.1 k dívce Agátě, jejíž tabulka je vyňata ze záznamového archu. Aby ale učitelce také bylo jasno, v jakém případě je potřeba děti v daných oblastech stimulovat, může se řídit níže uvedenou tabulkou, kterou jsme pro tento účel vytvořili a podle níž jsme postupovali při stimulaci jednotlivých dětí. Pro účely stimulace jednotlivých dětí jsme zkonstruovali podpůrný materiál s názvem Máme rádi zvířátka, který je uveden v kapitole 3.5.

Hodnocení podle potřeby další stimulace dětí	
Zvládá samo správně, zvládá po upozornění na chybu	není nutná stimulace
Zvládá s dopomocí	vhodná stimulace
Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistý	nutná stimulace

Tab. 4 Hodnocení podle potřeby další stimulace dětí

3.3 Výzkumný vzorek

Dle Žumárové in Skutil a kol. (2011) musí být výzkumný vzorek vybrán dobře, aby poskytoval potřebné informace, ale není určeno, jak velký tento vzorek má být. Gavora (2010) popisuje, že počet není rozhodující, nýbrž je důležité, jaké informace se nám od participantů podaří získat, jak jsou zkoumané osoby v kvalitativním výzkumu označeny. Výzkumný vzorek předkládaného výzkumného šetření tvoří čtyři děti předškolního věku navštěvující stejnou třídu vybrané mateřské školy nacházející se v okrajové části města Olomouce. Jedná se o dvě dívky, které mají obě odklad školní docházky a o dva chlapce, přičemž jeden z nich měl při realizaci vstupní diagnostiky teprve 5 let a 2 měsíce, takže úkoly, které byly určeny až od věku 5,5 let jsme s ním nerealizovali. Děti byly vybrány na základě doporučení učitelek s ohledem na potřebnost dalšího rozvoje v daných oblastech, dle osobního uvážení a po souhlasu rodičů se zařazením dětí do výzkumného šetření. Lze tedy říci, že se jedná o záměrný výběr participantů. Dále budeme v textu charakterizovat jednotlivé participanty výzkumu.

3.3.1 Anamnéza participantky Agáty

Do mateřské školy nastoupila dívka Agáta v roce 2016, nyní je jí 7 let a přibližně 3 měsíce. S jejími rodiči byla komunikace i spolupráce bezproblémová, rodiče byli vstřícní a maminku, se kterou jsme se v rámci možností potkávali nejčastěji, zajímalo, jak se Agátě daří. Žádné zdravotní problémy ani alergie dívky nám nejsou známy. Dívka vyrůstá v úplné rodině, se kterou žije v blízkosti mateřské školy. Má ještě dva sourozence. Je prostřední dítě, starší sourozenec – bratr chodí na první stupeň do základní školy a s její mladší sestrou je maminka doma na rodičovské dovolené. O starším bratrovi mnohdy říká, jak ji „otravuje, nechce se učit a doma neposlouchá.“ Bratr je prý také velmi rušný a vzteká se. Na druhou stranu si s ním ale ráda hraje, a to třeba i na playstationu nebo s ním chodí ven, kde hrají různé hry, a to i s kamarády. On ji venku i hlídá. S bratrem tráví spoustu času. Dívka se dokáže sama představit, tedy jak se jmenuje, co dělá ve volném čase, ale trochu si plete, kolik je jí let. Zvládne představit i ostatní členy rodiny, a dokonce si pamatuje, kolik roků je její sestře a bratrovi. Ví, že tatínek pracuje u armády a maminka je na mateřské dovolené a dokáže i říci, kde maminka pracovala předtím. Nedokáže ale říct, kde přesně bydlí, tedy na jaké adrese. Ráda také tráví čas u babičky, kde jezdívá o víkendech a tráví zde čas venku, přičemž se následně ráda dělí o své zážitky.

Mimo mateřskou školu si také hraje s kamarádem ze třídy, jejichž maminky jsou kamarádky. Zajímavé je, že s chlapcem příliš času v mateřské škole naopak netráví. V MŠ bývá časně ráno, takže si během spontánní hry stihne pohrát s hračkami dle své volby. V mateřské škole se dříve projevovala spíše samotářsky, ale nyní již delší čas vyhledává pro hru chlapce Ondru, se kterým si podle jejích slov ráda hraje a se kterým již chodila do třídy minulý rok. Ve třídě příliš nevyhledává dívky pro hru, nevyhledává například ani panenky. Navštěvuje kroužek keramiky. Ráda modeluje z plastelíny, kreslí na tabulku, skládá puzzle, a také si ráda hraje s legem a magnetickou stavebnicí. Do mateřské školy chodí podle jejích slov ráda.

Dívka se od rodičů dovede na potřebnou dobu bez problému odloučit, je samostatná. Dívka dokáže reagovat na otázky, dovede odpovídat ve větách, přičemž velmi často „skáče“ v rámci rozhovoru z jednoho tématu na jiné. Dívka je celkově „hlučnější.“ Občas působí nepozorně, tedy někdy odpovídá na něco jiného, než se jí paní učitelka ptá, nebo dělá něco jiného, než měla udělat. Často skáče do řeči, a když něco chce či potřebuje, tak vykřikuje, a to například při didakticky cílené činnosti, aniž by se přihlásila, jak to paní učitelka po dětech vyžaduje. V tomto případě její chování musí paní učitelka usměrňovat, protože tak mnohdy narušuje činnosti ostatním dětem. Často například mluví u jídla. Dívka je velmi komunikativní,

zvládá dodržovat základní společenská pravidla, tzn. pozdraví, poděkuje, poprosí, ale jsou situace, kdy na ně zapomíná. Například při stavbě domečku z lega dokáže se svým kamarádem spolupracovat, občas se ale během aktivity projevuje vůdcovsky, překřikuje děti. Dovede vyjádřit myšlenku, běžně komunikovat s dětmi i dospělými, říct, co potřebuje, ve větě odpovědět na otázku, ale jak už jsem popisovala výše, někdy to dělá méně vhodným způsobem. Občas nedodrží ve větě správný slovosled a ještě udělá nějakou gramatickou chybu, a to například ve tvaru slov. Mluví ale srozumitelně. Zvládá slabikovat, počet slabik spočítat, rozlišit podle sluchu hlásky ve slově, ale potřebuje na to čas. Dívka je občas „hrk brk,“ jak se říká. Občas tak jedná bez rozmyslu. Potřebuje, aby jí byly pokyny při práci sdělovány postupně po menších částech. Když je v klidném prostředí, bez více podnětů, dovede se lépe soustředit. Když si neví rady, dlouze se nezamýšlí, ale spíše hádá. Po motorické stránce je rozvinutá dobře, své pohyby celkem dobře koordinuje, pohyb jí nedělá problém, jde vidět, že dělá nějaké pohybové aktivity i ve volném čase a pohybuje se ráda. Dívce činí problém vykreslovat a stříhat přesně, tedy bez přetažení. Dívka je velmi aktivní. Píše levou rukou, přičemž zpočátku nesprávně uchopovala pastelku, ale podařilo se nám, že nyní již má zautomatizovaný správný úchop psacího náčiní. Agáta se umí podepsat a pozná své jméno v psané podobě. Například při vykreslování či obtahování tvarů dívka přetahuje, je méně pečlivá. Správně také užívá příbor. Sama si zvládne připravit oblečení, obléct se, ale občas se zapomene, zapovídá se s dětmi a je zapotřebí jí připomenout, co má dělat. To samé platí i u osobní hygieny, při úklidu hraček a pomůcek či při jídle, kde je schopná se sama obsloužit, ale občas bývá i u těchto činností nesoustředěná, takže jí paní učitelka musí připomenout, co má dělat, například, že si má po sobě uklidit hračku, když už si s ní nehraje. Ve třídě ví, kde má co své místo, takže dovede po sobě uklidit, poradit dětem, kam mají hračku uklidit, ale je zapotřebí dávat pozor, aby činnost dotáhla do konce a neodběhla mezitím k něčemu jinému. Občas zamění pojem čtverec za obdélník a naopak. Předměty dovede roztřídit podle pokynu, vyjmenuje čísla od jedné do deseti a bez problému spočítá šest prvků, přičemž pozná číslíce od jedné do šesti. Dovede vyřešit věku přiměřené problémy. Při individuální práci, v prostředí s méně podněty, bez hluku z okolí a povídání dětí se dovede po delší dobu soustředit na činnost. Mnohdy, když kolem sebe nemá takové podmínky, od činnosti odbíhá, činí jí obtíže se koncentrovat. Když si činnost ale získá její pozornost a není rušena okolními vlivy, dokáže vyvinout úsilí a se zaujetím pracovat i po delší čas. Sami jsme se o tom přesvědčili při našem procvičování, kdy si mnohdy pochvalovala, že se jí líbí, že „je tu klid a můžeme pracovat sami spolu“. Byly aktivity, u kterých vydržela být soustředěná velmi dlouho, a naopak jsme měli problém jí od procvičování odtrhnout a nechtěla jít nazpět do třídy. Dívka tak dovede přijmout povinnost, postupovat podle pokynů, ale musí se

dbát na to, aby byla soustředěná. Při hromadné práci ve třídě jsme vyzorovali, že mnohdy právě svým vykřikováním ruší ostatní děti při práci. Dívka se ještě úplně neorientuje v čase, ale dokáže se dobře zorientovat v režimu třídy, tzn. ví, že teď si mohou hrát nebo se budou dovídat něco nového.

Dívka měla odklad školní docházky a v příštím školním roce nastupuje do běžné základní školy. Dívku jsme si vybrali do výzkumného šetření na základě jejího odkladu školní docházky a na doporučení učitelek. Zajímavé bylo, že ať jsme s dívkou dělali cokoli, vždy nám poté řekla, že se jí všechny „úkoly“ líbily. V rámci didakticky cílené činnosti se snaží být aktivní, mnohdy se hlásí či vykřikuje, a to i když neví správnou odpověď. Když jsme ale pracovali individuálně či v rámci menší skupinky dětí, nepůsobila natolik rušivě, snažila se dodržovat naše nastavená pravidla a projevovala velký zájem a nadšení pro práci s diagnostickým i podpůrným materiálem. Mnohdy si nás při příchodu do třídy mateřské školy odchytila již u dveří a ptala se, jestli spolu půjdeme na úkoly, jak naši práci pojmenovala. Takového označení pak používaly pro naši práci i ostatní děti. Vidíme, že individuální přístup jí prospěl i uspokojil její potřebu po neustálé pozornosti. Měla velký zájem chodit na „úkoly.“

3.3.2 Anamnéza participanta Denise

Chlapec Denis byl do mateřské školy přijat v roce 2017 a nyní je mu 6 let a přibližně 1 měsíc. S jeho rodiči byla komunikace i spolupráce bezproblémová, rodiče byli vstřícní. Žádné jeho zdravotní problémy ani alergie nám nejsou známy. Po dobu, co jsme s ním pracovali byl jen jednou nemocný, jinak jak to jen kovidová situace umožňovala, chodil do mateřské školy. Chlapec bydlí v domě v Olomouci s rodiči a dvěma bratry. Je prostředním dítětem. Mladší bratr navštěvuje stejnou mateřskou školu, ale od letošního roku již nejsou spolu ve třídě a nejstarší bratr chodí na první stupeň do základní školy. Chlapec tedy vyrůstá v úplné rodině. Oba jeho rodiče působí jako lékaři ve Fakultní nemocnici v Olomouci. Denis dokáže sám sebe představit, tedy jak se jmenuje, kolik je mu roků, na jaké adrese bydlí, co dělá ve volném čase apod. Zvládne představit i ostatní členy rodiny a pamatuje si, kolik let je i jeho sourozencům. Občas užívá v komunikaci některá slova ve slovenštině, protože jeho rodina pochází ze Slovenska.

Jak jsme se od něj dověděli, rád jezdívá na Slovensko k babičce na návštěvu, kterou ale vzhledem ke kovidové situaci v poslední době naživo moc neviděl. Rád hovoří o svých zážitcích, které zažil například o víkendech s rodinou, které bývají pestré a aktivní. Pěkně mluví o svých bratrech, se kterými tráví čas nejen doma, ale i venku. Sám řekl, že rád chodí ven a všimli jsme si, že oproti ostatním dětem skoro nemluví o tom, že by ve volném čase hrál doma hry na tabletu či počítači. I z hovorů s ním lze postřehnout, že se dětem rodiče snaží udělat

nějaký aktivní program a tráví čas spolu jako rodina, kdy nám například chlapec mnohokrát vyprávěl, že si doma večer o víkendu udělali filmový večer, kdy se například dívali na dobrodružný film a k tomu jim maminka přichystala popcorn. Chlapec také dovedl i po víkendu obsah filmu ve zkratce převyprávět. Denis nám řekl, že někdy se dívá i na televizi na pohádky. Když jsme se chlapce zeptali, co rád dělá, když není ve školce, sám odpověděl, že rád chodí ven, hraje si rád se všemi hračkami, chodí rád na výlet a co bylo překvapivé, že i rád spí. Chlapec je „stále v pohybu,“ vyhledává sporty, leze po horolezeckých stěnách, za což si získal i několik ocenění a začal v době prvotního rozhovoru, tedy v září navštěvovat fotbal, na který se těšil. Chodí také do kroužku flétny a do keramiky.

V MŠ bývá časně ráno, takže si během spontánní hry stihne popovídat s kamarády a pohrát s hračkami dle své volby. V mateřské škole si dokáže pohrát s kýmkoliv, pro hru ale spíše vyhledává prakticky stejné kamarády, zejména tedy chlapce Alexe, se kterým si podle jeho slov rád hraje a se kterým přešel v letošním školním roce ze druhé třídy. Staví rád všelijaké stavby, jako například stíhačky, a to zejména z lega nebo z magnetické stavebnice. Stavby bývají promyšlené, kupříkladu v jedné ze staveb, která představovala raketu měla zvířátka své boxy i s potravou. Když jsme mu ke stavbě pokládali otázky, vše nám objasnil a ukázal. Měl ve všem jasno. Také rád například skládá puzzle.

Co se týče motoriky, chlapec je obratný, pohybově rozvinutý, zručný a zvládá dostatečně koordinovat své pohyby. Často ale nevydrží na židli sedět pěkně. Vyhledává pohyb, rád hraje pohybové hry. Má dominantní pravou ruku, ale ještě nemá úplně zautomatizovaný správný úchop psacího náčiní, ale dokáže reagovat na pokyn: „Denisku, úchop pastelky.“ Zvládne se podepsat, pozná písmena v jeho jméně a pozná napsané své jméno. Slabikování slov mu nečiní problém a rozliší i podle sluchu hlásku ve slově. Je samostatný při oblékání, při osobní hygieně, zvládá jíst příborem, obslouží se při jídle, jí velmi dobře a není vybíravý. Je velmi bystrý, zvědavý, komunikativní a zvědavý, na spoustu věcí si přijde sám a dokáže si v různých situacích poradit vymyšlením řešení. Velmi dobře si také například pamatuje, co jsme spolu při procvičování dělali minule. V prostředí mateřské školy se orientuje, vyřídí vzkaz. Rád na sebe ale upozorňuje svým chováním ostatní děti, vyrušuje a vykřikuje. Občas zlobí, ale dá si říci. Nechová se škaredě k ostatním dětem, neublíží jim. Když ví například odpověď na nějakou otázku paní učitelky, nechá se tak unést, že odpověď vykřikne, jen aby odpověděl. V mateřské škole se tak slovně projevuje například zejména během didakticky cílené činnosti. Někdy tak skáče i do řeči. Když se mu něco nelíbí, dokáže se bránit a problém řešit. Odloučení od rodičů mu nečiní problém, dovede se vyjádřit, pokud je mu něco, co nemůže být realizováno dostatečně dobře objasněno, dokáže to akceptovat. Dokáže se řídit pokyny,

do drží základní společenská pravidla, tedy poděkuje, poprosí, omluví se apod. Dovede se s dětmi podělit o hračky, domluvit se, zvládne se zapojit do skupinové práce, ale mnohdy se až příliš prosazuje a slovně se projevuje. Denis je komunikativní, mluví ve srozumitelných větách, vhodně vyslovuje a rozumí řečenému. Při komunikaci s novým dospělým je opatrný a projevuje se méně. Jinak si je v komunikaci s dětmi i dospělými jistý. Přiměřeně k jeho věku se orientuje v čase a zvládne pojmenovat základní geometrické tvary. Orientuje se v režimu dne, ví, co bude kdy následovat, kdy si může hrát a kdy se bude s dětmi něco nového učit. Občas má problém se soustředit na činnost. Zvládne se soustředit, ale činnost pro něj musí být atraktivní, jinak je to pro něj trochu složitější se na ni soustředit, správně a pečlivě ji splnit. Když jej něco zaujme, vydrží být pozorný i delší čas a nevyrušuje. Zvládá předměty porovnávat, třídit, vyjmenuje číselnou řadu od jedné do deseti, správně spočítá předměty od jedné do deseti a pozná čísla od jedné do šesti. Poznává také některá písmena. Zvládne zazpívat píseň, a to i sám. Je šikovný v kreslení.

Chlapec nemá doporučený odklad školní docházky a v příštím školním roce by tak měl nastoupit na běžnou základní školu. Chlapec nám byl doporučen jeho předchozí paní učitelkou z minulého roku, která usoudila, že individuální práce je pro něj vhodný stimul a může chlapci dopřát potřebný rozvoj jeho potenciálu. Denis byl z počátku naší práce spíše tichý, moc se neprojevoval, plnil aktivity a pracovní listy s radostí a až po několika našich setkáních se začal více slovně projevovat. Tak jako i například dívky Agáta a Karin, tak i Denis se projevoval jinak při práci v naší pracovně než ve třídě plné dětí. U chlapce byla vidět jakási vděčnost za to, že se mu individuálně věnujeme. Mnohdy nám řekl, že s námi chodí pracovat rád a že se mu všechny aktivity líbí.

3.3.3 Anamnéza participantky Karin

Karin nastoupila do mateřské školy během zimy v roce 2016. Nyní je jí 6 let a přibližně 9 měsíců. S jejími rodiči byla komunikace i spolupráce bezproblémová, rodiče byli vstřícní a i vzhledem ke kovidové situaci jsme si s maminkou alespoň sdělili informace o tom, jak se Karin daří. Nutno zmínit, že Karin do mateřské školy nedocházela pravidelně, častěji chyběla, takže jsme neměli tolik možností jí rozvíjet i vzhledem k zavření mateřských škol v rámci koronavirových opatření. Žádné zdravotní problémy ani alergie dívky nám nejsou známy. Dívka vyrůstá v úplné rodině, se kterou žije v Olomouci. Má ještě mladší sestru. Její sestra navštěvuje stejnou mateřskou školu, ale chodí do jiné třídy. Karin se dokáže sama představit, tedy jak se jmenuje, co dělá ve volném čase, kde bydlí a kolik je jí let. Zvládne představit i ostatní členy rodiny, ale neví přesně, jak se nazývá profese, kterou rodiče vykonávají, ale umí

popsat, kde a co v profesi rodiče vykonávají. Doma si ráda hraje ve velké kuchyňce spolu i se sestrou. Se sestrou si hraje ráda doma nebo i venku. O své sestře mluví celkově hezky, ačkoliv někdy si třeba postěžovala, že si s ní nechtěla hrát nebo jí něco rozbila. Ráda si chodí hrát po MŠ s kamarádkami, mluví o dvou kamarádkách, občas chodí i ven. Ráda také jezdí na návštěvu k dědovi a babičce. Často tráví čas s rodiči na pozemku, kde budou bydlet, jak o tom mluví. Má tam i kamarádku, za kterou si chodí hrát ven. Také zde mají kočku, kterou má velmi ráda a se kterou se mazlí a krmí ji. Doma se stará o rybičky a má také ráda kočky. Dívka má vybudovaný pěkný vztah ke zvířatům.

Mívá spoustu zážitků, o které se ráda dělí. Z rozhovorů jde poznat, že se jí rodiče věnují a snaží se ji rozvíjet v různých oblastech, které jsou také potřebné pro vstup do základní školy. Tráví spolu volný čas i jako rodina. Dívka měla odklad školní docházky a v příštím školním roce nastupuje do běžné základní školy. Všimli jsme si, že oproti ostatním dětem nehovoří o tom, že by ve volném čase hrála doma hry na mobilu či počítači. Dívka navštěvovala kroužek keramiky, který ji ale už nebavil, tak začala chodit do tancování, které ale zrušili kvůli koronaviru. Do MŠ dochází až kolem čtvrt na devět, takže si ráno během spontánní hry již nestíhá tolik pohrát. Působí občas trochu samotářsky a introvertně. Ve třídě mateřské školy spontánně nevyhledává děti ke hře, dokáže si vyhrát i sama. Ve třídě má především jednu kamarádku Sárku, se kterou si velmi ráda a většinou hraje, když je v mateřské škole. Jejich maminky se znají a kamarádí se. Ostatních dětí se spíše straní. S dětmi si moc nepovídá. Mnohdy, když její kamarádka třeba není přítomná ve třídě, občas chodí jen tak po třídě, dívá se na ostatní děti nebo si velmi často přišla povídat i za námi nebo občas i za paní učitelkou. Všimli jsme si, že to, že Karin často chybí v mateřské škole může mít vliv na navazování vztahů s kamarády z MŠ. Paní učitelka jí tak občas připravila nějakou aktivitu nebo pracovní list. Doma si velmi ráda hraje s Pet shop toys, jezdí také ráda na kole, na kterém občas jezdí s tatínkem i do mateřské školy. V mateřské škole si ráda kreslí, skládá puzzle, hraje si s Pet shop a jejich domečky a také s námi ráda chodí plnit „úkoly,“ na které se vždy těší do mateřské školy. Mnohdy, když jsme se neviděli, tak nás poté informovala o tom, co se stalo a ráda si s námi povídala.

Po motorické stránce je rozvinutá, své pohyby dobře koordinuje. Dívce nečiní problém přesněji vykreslovat a stříhat, tedy bez přetažení. Na činnost se dokáže soustředit a snaží se ji udělat co nejpřesněji. Má dominantní pravou ruku, ale ještě nemá úplně zautomatizovaný správný úchop psacího náčiní, ale dokáže reagovat na pokyn: „Karin, úchop pastelky.“ Zvládne se podepsat, pozná písmena obsažená ve svém jméně a pozná napsané své jméno. Při tahu pastelkou podle zakresleného se snaží být přesná, nespěchá, dává si záležet. Když kreslí, snaží

se, aby kresba byla pěkná. Karin je kreativní a má představivost na dobré úrovni. Je samostatná při oblékání, při osobní hygieně, zvládá jíst příborem a obslouží se při jídle. Je pořádná, vše pečlivě po sobě uklidí, a to i na správné místo. Dovede se postarat i o své věci, kdy si například nikdy nezapomíná uklidit všechno oblečení do skříňky. Je velmi bystrá a dokáže si poradit. V prostředí mateřské školy se orientuje. Když něco potřebuje, dokáže si o to říct, přičemž většinou jde za paní učitelkou a sděluje jí to soukromě. V prostředí, kde se cítí dobře a jistě, je komunikativní a dovede vyjádřit i své myšlenky. Odloučení od rodičů jí nečiní problém. Dívka se projevuje jako opatrná. Pokud je jí něco, co nemůže být realizováno, objasněno, dokáže to akceptovat. Dokáže se řídit pokyny, neruší při práci ostatní, dodržuje základní společenská pravidla, tedy poděkuje, poprosí, omluví se apod. Dovede se s dětmi podělit o hračky, domluvit se, zvládne se zapojit do skupinové práce, ale mnohdy se během ní spíše slovně neprojevuje, ale udělá, co má. Komunikuje zejména se svými kamarádkami či kamarádkou. Slabikování slov jí nečiní obtíže, dovede je spočítat a rozliší i podle sluchu hlásku ve slově. K dětem se chová hezky a procítěně. Mluví ve srozumitelných větách, vhodně vyslovuje a rozumí řečenému. Často užívá zdvojnásobení pro slova, ale má bohatou slovní zásobu. Poznává a správně pojmenuje základní geometrické tvary. Při komunikaci s novým dospělým je opatrná a projevuje se méně. Méně komunikuje i s ostatními dětmi. Na otázky pěkně odpovídá. Velmi brzy se s námi sžila, mnohdy byla až upovídaná, jak nám chtěla všechno povprávět, ráda si s námi povídala a na úkoly se vždy velmi těšila, jak nám to několikrát sama řekla a potvrdila to i její maminka. Přiměřeně k jejímu věku se orientuje v čase. Orientuje se v režimu dne, ví, co bude kdy následovat, kdy si může hrát a kdy se bude s dětmi něco nového učit. Zvládá předměty porovnávat, třídít, vyjmenuje číselnou řadu od jedné do deseti, správně spočítá předměty od jedné do šesti a poznává čísla od jedné do šesti. Je přemýšlivá. Pokud ji aktivita zaujme, dovede se na ni velmi dobře soustředit a i déle u ní setrvat. Mnohokrát se nám stalo, že se dívka nadchla pro námi předložené aktivity a pracovní listy a se zaujetím chtěla plnit stále nové a nové a nechtěla jít zpět do třídy. Snažili jsme se, aby dívka navazovala během procvičování kontakty i s dalšími dětmi výzkumného souboru. Nakonec se nám i povedlo, že dívka se před chlapcem Denisem, který s námi častěji chodil na procvičování, osmělila, přičemž si spolu povídali, pracovali a navazovali tak kontakt. Při plnění tzv. „úkolů,“ jak je děti nazvaly, nám také často říkala, že doma bude také plnit úkoly, aby se zlepšila. Od dívky jsme tak z jejího chování a reakcí měli skutečnou pozitivní vazbu na naši práci, kdy nás v momentě, kdy nás v mateřské škole viděla, už odchytila a ptala se, jestli už půjde na „úkoly.“

Dívku jsme si vybrali do výzkumného šetření na základě jejího odkladu školní docházky a na doporučení učitelek. Během prvotních pozorování jsme zjistili, že se Karin během

didakticky cílené činnosti nemá potřebu příliš spontánně projevovat, když se jí paní učitelka přímo nezeptá. Občas má problém posedět na místě a v rámci hromadných činností se i soustředit. Mnohdy se jí stalo, že pokud se jí paní učitelka na něco zeptala, byla nepozorná a v ten moment nevěděla, co má odpovědět. Zajímavé bylo, že ať jsme s dívkou v rámci naší práce dělali cokoli, vždy nám poté řekla, že se jí všechny „úkoly“ líbily. Byla velmi vděčná a na práci s námi se těšila.

3.3.4 Anamnéza účastníka Kryštofa

Kryštof nastoupil do mateřské školy v roce 2018. Je mu 5 let a přibližně 7 měsíců. Maminka byla spolupráci s námi nakloněná a komunikace s ní byla bezproblémová. I vzhledem ke koronaviru se nám s ní podařilo setkat a řekli jsme si také, jak se Kryštofovi daří. Kryštof nevyrostá v úplné rodině, žije v Olomouci s maminkou a starším bratrem. Stará se spolu s bratrem o šneka afrického. Tatínek s nimi nežije. Starší bratr je žákem prvního stupně základní školy. Kryštof často mluví o mamince, ke které je vázaný, ale také se zmiňuje i o bráškově, se kterým má pěkný vztah. Chlapec je celkově „přítulný,“ zejména zpočátku za námi přiběhl a objímal nás nebo si k nám při zúčastněném pozorování v rámci didakticky cílené činnosti sedl a začal nás třeba hladit po ruce. Už od raného věku byl na maminku velmi vázaný a zpočátku plakával, když maminka odešla, ale také si posteskl i během dne. Často tráví čas také s babičkou, která jej v mateřské škole občas i vyzvedává a hlídá jej. Není nám známo, že by měl nějaké zdravotní potíže nebo alergie. Dříve byl velmi drobný, ale zvláště teď za poslední čtvrt rok se vytáhl. Kryštof chodí na logopedii, protože špatně vyslovuje a je mu tedy hůře rozumět. Nosí dioptrické brýle na dálku.

Kryštof v mateřské škole také často chyběl, a proto jsme neměli tedy i vzhledem ke koronavirové situaci tolik potřebného času, abychom jej mohli náležitě rozvíjet v oblasti zrakového a prostorového vnímání. Kryštof je schopný sám sebe představit, řekne, jak se jmenuje, kolik je mu roků, na jaké adrese bydlí, co dělá ve volném čase apod. Zvládne představit i ostatní členy rodiny, pamatuje si, kolik let má i jeho starší bratr, ale neví, kde maminka pracuje a co přesně dělá. Její náplň práce tedy nedovede ani popsat. Ví ale, že tatínek je voják, přičemž za tu dobu, co jsme v mateřské škole působili, jsme jej nepotkali. Když Kryštof není v mateřské škole a má volný čas, rád hraje hry na tabletu či mobilu, v mateřské škole o tom i povídá a v této oblasti má docela přehled. Rád se ale dívá i na televizi a občas si hraje doma s auty. Občas si také hraje s bráchou, se kterým si hraje rád. Žádný kroužek nenavštěvuje.

Do mateřské školy dochází v ranních hodinách nahodile, záleží, zda jej přivádí maminka nebo babička, občas ho tedy bylo problematické zastihnout. Většinou si ale stihne během

spontánní činnosti pohrát nebo si povykládat. Celkově chlapec vyhledává spíše pozornost dívek, v poslední době tedy zejména pozornost dívky Mii a Lindy. S dívkami si například v kuchyňce hraje námětovou hru „na rodinu,“ kdy zaujímá roli tatínka. Sám říká, že si s holkami hraje rád a že je má rád. Také si například rád kreslí, přičemž například konstruktivní hry, jako je kupříkladu lego, moc nevyhledává. Pokud se s dívkami nedomluví na žádné společné aktivitě, mnohdy chodí „od ničeho k ničemu,“ těžko se mu hledá něco, co by jej zaujalo či co by se mu chtělo dělat, a tak tímto svým chozením po třídě mnohdy i narušuje hru ostatním dětem. Chlapec je komunikativní, ale i tvrdohlavý. Vypozorovali jsme, že během didakticky cílené činnosti mnohdy dělá něco jiného, než má, je méně soustředěný při hromadných činnostech. Mnohdy tak jen pozoruje projevy svých kamarádek, na které se soustředí či si s nimi povídá. Když se jej pak paní učitelka na něco zeptá, mnohdy neví odpověď. Celkově se tedy během didakticky cílené činnosti moc slovně neprojevuje a nehlásí se o slovo. Spíše se tedy ošívá, neposedí nebo si povídá s děvčaty. Nejráději má volnou hru, jak má plnit něco řízeného, kde má vyvinout aktivitu, tak to neguje, pokud ho to tedy nezaujme a není k tomu dobře a déle motivován, je pak mnohdy odmítavý a spoustu věcí tak odbude. Vypozorovali jsme to v rámci didakticky cílené činnosti, kdy mají děti například plnit pracovní list, kolikrát jej odbude, jen aby to měl hotové. Moc dlouho nevydrží u plnění úkolů, takže jsme s ním pracovali opravdu vždy jen chvíli, aby se u něj nevybudovala ještě averze a chtěl s námi pokračovat v práci.

Kryštofova motorika je na dobré úrovni, dovede své pohyby docela koordinovat, když se na to opravdu soustředí a dá si záležet. Činnosti spojené s pohybem, jako například pohybové hry příliš nevyhledává. Má dominantní pravou ruku, ale ještě nemá zautomatizovaný správný úchop psacího náčiní. Na pastelky například při vykreslování docela tlačí. Kreslí ale rád a bývá při tom i pečlivý. Zvládne se podepsat, pozná písmena obsažená ve svém jméně a pozná napsané své jméno. Je samostatný při oblékání, při osobní hygieně, zvládá jíst příborem a obslouží se při jídle. Jí málo a je docela vybíravý. O své osobní věci se velmi stará, zvládne si po sobě uklidit, ale občas tápe, kde co patří ve třídě, tedy odkud si přesně danou hračku nebo pomůcku vzal. Při řešení situací umí vyvinout úsilí, ale někdy se až moc rychle vzdává a raději řekne, že neví. Když něco potřebuje, dokáže si o to říct, přičemž většinou jde za paní učitelkou a sděluje jí to soukromě. Je nekonfliktní, při společných aktivitách se tolik neprojevuje, raději mlčí nebo se zaměřuje na povídání si s dívkami, čímž třeba při hromadných činnostech vyrušuje, nesoustředí se tak a paní učitelka jej za to musí napomínat. Když se mu člověk ale záměrně věnuje a chce odpověď na k němu položenou otázku, dovede vyjádřit svou myšlenku a komunikovat.

Odloučení od maminky mu již nečiní problém, přičemž často chodí domů po obědě. Když se mu něco nedaří, například při práci s pracovním listem, má tendence si stěžovat, nechce se mu pokračovat dále, chce radit a začne třeba říkat, že to nezvládne, práci neguje a je méně soustředěný, hraje si místo toho třeba s pastelkou. Je potřeba jej v takový moment velmi motivovat, aby se nevzdával, snažil se a chtělo se mu činnost dokončit a aby se u něj opět aktivovala ta radost z plnění. Chlapec je ale velmi zvědavý. Když je mu vhodně objasněno, co se bude například dělat a proč je dobré to udělat, chlapec se takové situaci dovede přizpůsobit, ale je potřeba pro to u chlapce vynaložit i větší úsilí pro jeho motivaci k činnosti. Chlapec je komunikativní, ale záleží také na tom, kdo je v ten moment jeho komunikačním partnerem. Ne s každým toho tolik namluví. Zvládá dodržovat základní společenská pravidla, tzn. pozdraví, poděkuje, poprosí, ale jsou situace, kdy na ně zapomíná. Dokáže vyjednávat, dohodnout se, přičemž opravdu často se s námi snažil vyjednávat při procvičování. Dokáže plnit pokyny, pokud jsou mu vhodně objasněny a trváme na nich. Pokud je mu něco, co nemůže být realizováno, objasněno, dokáže to akceptovat. Dovede se s dětmi podělit o hračky, zvládne se zapojit do skupinové práce, ale mnohdy se během ní spíše neprojevuje, pokud tam tedy zrovna nemá alespoň jednu ze svých kamarádek, se kterou si pak mnohdy povídá. K dětem se chová hezky a procítěně. Vymýšlí různé nápady, je veselý, často se usmívá.

Při komunikaci rozumí běžným slovům, snaží se mluvit ve větách. Bývá mu špatně rozumět, nevyslovuje správně všechny hlásky, občas jeho věty nejsou ještě úplně gramaticky správně, ale je v péči logopeda. Někdy přehazuje slovosled ve větě. Slabikování slov zvládá. Dovede sám vymyslet jednoduchý příběh či slova na dané hlásky. Dovede odpovědět na položenou otázku. Plete si pojmenování a rozpoznání geometrického tvaru čtverce a obdélníku, ale oproti začátkům naší práce se i v této oblasti posunul. Dříve mu dělalo problém pojmenovat i trojúhelník. Jeho pozornost vždy zaujmou zejména barevné předměty či pracovní listy. Chlapec je učenlivý, když je vhodně motivovaný, chce se mu pracovat a dokáže dobře pracovat, což jde lépe, když kolem sebe nemá podněty, které narušují jeho pozornost nebo kolem sebe nemá hluk. Pochvala je pro něj velkým stimulem k práci. Vzhledem k výše zmíněným charakteristikám jsme usoudili, že pro něj byla individuální práce velmi přínosná.

V režimu dne v mateřské škole se orientuje, ví, kdy je čas pro hru, práci či spánek. Orientaci v čase však ještě nemá úplně zautomatizovanou. Při komunikaci s novým dospělým je opatrný. Velmi brzy se však s námi sžil, mnohdy byl až upovídaný. Zvládá předměty porovnávat, třídit, vyjmenuje číselnou řadu od jedné do deseti, správně spočítá předměty od jedné do šesti a pozná čísla od jedné do šesti. Většinou si vše vícekrát přepočítává, ale rád počítá a sám od sebe počítá vše, co jde. Pokud jej aktivita či pracovní list opravdu zaujme, dovede se

na něj soustředit, neodbít jej a déle u něj setrvat. V naší práci se to většinou vztahovalo k aktivitám, kde mohl manipulovat s reálnými předměty či plnit barevné pracovní listy. Pokud jej aktivita či pracovní list nezaujme, musí vynaložit opravdu maximální úsilí k tomu, aby se na něj soustředil a ucházejícím způsobem jej splnil, většinou při ní spěchá, aby už byl hotov a trochu si i stěžuje. Hodně také záleží na podmínkách aktuálního prostředí. Dané ale nakonec splní. Je ale také potřeba, aby na něj bylo v takovém případě dohlíženo a byl motivován k činnosti, aby ji dokončil a nepovídal si. Činnost tak dokáže přijmout, ale občas k ní má průpovídky. Dovede postupovat podle zadání.

S chlapcem Kryštofem jsme navázali spolupráci dle doporučení jeho předchozí paní učitelky, které vyplývalo i z výše zmíněných charakteristik, kdy sama paní učitelka zhodnotila, že mu individuální práce pomůže. Mnohdy se nám stávalo, že jakmile jsme mu řekli, aby šel s námi do pracovny, tak se mu nechtělo a řekl, že nepůjde. Když jsme mu to ale řekli dopředu, děti mu třeba i řekly, co jsme v pracovně dělali nebo jsme jej více motivovali, nakonec s námi šel. Mnohdy jsme také udělali úmluvu, že když jej aktivity či pracovní listy nezaujmu, zkusí si je a pak se popřípadě vrátíme do třídy. Nikdy jsme k tomuto kroku ale nemuseli přikročit, protože jakmile viděl, jaké aktivity či pracovní listy jsou pro něj na stole připravené, vždy si nějakou vybral, se zájmem ji dokončil a několikrát se i stalo, že vydržel a chtěl pracovat mnohem déle, než to bylo v našem plánu. Mnohdy nám při dokončení práce i řekl, že se bude na nás zase těšit a bude šťastný, když si ho zase vezmeme na „úkoly.“ Jak jsme se o tom přesvědčili, velkou motivací pro něj bylo, když s námi šlo i další z dětí. Mnohdy pak viděl, jak je třeba dívka Karin ponořená do práce, jak se jí pracovní list podařilo rychle splnit, jak za to byla pochválena, a to bylo pro něj také velkým stimulem k práci. V rámci naší práce jsme se tak i snažili, aby se nejednalo jen o individuální práci, ale snažili jsme se, aby s námi chodilo do pracovny i více dětí zároveň a mohly si tak radit, navazovat vztahy, vzájemně se motivovat a být si partnery. Musíme ale říci, že se chlapec za poslední čtvrt rok opravdu posunul a změnil svůj přístup. Za poslední dobu jsme si mnohdy říkali, že je jak vyměněný. Lépe vydržel u práce, neměl už takovou potřebu protestovat, soustředil se, dával si více záležet a měl větší trpělivost. Lépe přistupoval i k aktivitám a pracovním listům, které jej tolik nezaujaly. Byl také celkově mnohem více produktivní. Když jsme mu mnohdy řekli, že půjde s námi na procvičování do pracovny, už se i těšil a hned šel.

3.4 Popis místa výzkumného šetření

Jedná se o běžnou mateřskou školu nacházející se v Olomouckém kraji, tedy přesně řečeno v okrajové části města Olomouce. Mateřská škola se nachází v klidnější části města. Je odloučeným pracovištěm a má pět oddělení neboli tříd, přičemž z toho dvě třídy jsou určeny pro děti 5-6leté, případně 7leté. Učitelky si ve třídách tvoří třídní vzdělávací program, který je v souladu se školním vzdělávacím programem, přičemž nevychází z žádné existující koncepce jako je například Začít spolu. Mateřská škola disponuje velkou zahradou s množstvím herních prvků, která je osazena množstvím přírodnin, které dětem umožňují soukromí pro jejich hru. Dvě budovy jsou dvoupodlažní, a tudíž nejsou bezbariérové. Potrava je dětem dovážena z vývařovny jedné ze základních škol. V každé budově působí jedna provozní pracovnice. V rámci školního roku se snaží mateřská škola realizovat množství doplňkových aktivit pro děti v rámci společné vzdělávací nabídky, které však byly v letošním roce v rámci koronavirové situace přerušeny.

Třída, ve které jsem pracovala s dětmi, kapacitně pojme 28 dětí. V dané třídě pracují dvě vysokoškolsky vzdělané učitelky i asistent pedagoga. Je zde jedno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v péči speciálního pedagoga. Třída se nachází ve druhém podlaží, náleží k ní chodba, která slouží jako výstavka prací a výrobků dětí, dále pak následuje šatna dětí, v níž se také nachází výrobky a práce dětí, přičemž zde má každé dítě svou skříňku na oblečení. Ke třídě náleží také menší kuchyňka s výtahem pro přípravu pokrmů pro děti. V druhém podlaží se nachází také šatna učitelek se sociálním zařízením a vedle ní i zázemí učitelek, jak jsme jej s dětmi nazvali pracovnou, kde mají učitelku tiskárnu a počítač a mohou se zde připravovat. V pracovně se nachází stůl se židlemi a je zde i prostor pro pohyb. Zejména v této pracovně probíhala diagnostika dětí a jejich následný rozvoj, přičemž jsme využívali například pro orientaci v prostoru také další prostory, jako například šatnu dětí. Byli jsme rádi, že nám tato možnost byla umožněna, protože jsme se zároveň vzájemně nerušili při práci s dětmi ze třídy, kde s nimi pracovaly paní učitelky. Do třídy ústí také koupelna se sociálním zařízením. Třída je rozdělena na prostor s židličkami a stoly, kde děti jak pracují, tvoří, hrají si, ale i se stravují. V tomto prostoru se taktéž nachází část s výtvarnými pomůckami, s portfolii dětí, pak jsou zde skříň se společenskými hrami, puzzlem či různými druhy stavebnic. Druhá část třídy tvoří hernu s kobercem, která je pomyslně rozdělena na část s hudebními nástroji, tělovýchovnými prvky, knihovnou, část s dřevěnými kostkami, farmou, automobily, dále se nachází paravan a nakonec je kuchyňský a obývací kout s kočárky, panenkami a výbavou pro ně. Herna se po obědě stává místem odpočinku s lehátkou pro děti.

3.5 Harmonogram přípravy i realizace výzkumu

Abychom měli na čem stavět při tvorbě jak teoretické, tak i empirické části diplomové práce, bylo zapotřebí, abychom se v problematice, která tvoří jádro předkládané práce, orientovali. S příchodem koronaviru se ale všechno ztížilo. V přípravné fázi, tedy přibližně od měsíce března roku 2020 jsme se zabývali studiem odborné literatury týkající se problematiky zrakového a prostorového vnímání, diagnostikování, dále jsme se probírali časopisy určenými čtenářům předškolního věku, publikacemi s pracovními listy a sborníky s hrami. Inspirovali jsme se i již dostupnými materiály pro rozvoj vnímání a vytvořenými diagnostickými materiály. Studium literatury nám posloužilo nejen ke zpracování teoretické části práce, ale bylo pro nás i východiskem pro empirickou část, pro konstrukci didaktického a podpůrného materiálu, u kterých bylo naším záměrem, aby odpovídaly po všech stránkách věkové kategorii pěti až sedmiletým dětem a také jejich potřebám, zájmům i s věkem spojeným charakteristikám.

V měsíci dubnu, květnu a červnu jsme konstruovali diagnostický materiál, přemýšleli jsme nad podpůrným materiálem a dělali jsme si případné návrhy. Některé obrázky uvedené v materiálech jsme převzali z internetových stránek, velkou část z nich jsme si editovali, některé obrázky jsme si také nakreslili a v některých případech jsme převzali i některé pracovní listy či aktivity, které jsme si podle potřeb upravili. Převzaté materiály a obrázky jsme samozřejmě nezapomněli ocitovat.

Na začátku měsíce června jsme požádali paní ředitelku dané mateřské školy na osobní schůzce o spolupráci a ta nám vyhověla. V přípravné fázi výzkumného šetření byl ještě v měsíci červnu realizován předvýzkum ve spolupráci se třemi dětmi ve věku pět až sedm let, prostřednictvím něhož jsme si ověřili srozumitelnost a funkčnost sestaveného diagnostického materiálu. Od měsíce června do měsíce srpna jsme pracovali na editování diagnostického materiálu a záznamového archu podle zjištěného z předvýzkumu. Přidali jsme například další dva pracovní listy vážící se ke dvěma dovednostem v rámci zrakového rozlišování a figury a pozadí. Upravili jsme také hodnotící kritéria, aby byla co „nejjemnější“ vzhledem k posuzování konání dětí a přinesla tedy i co nejvíce vypovídající obrázek.

Na počátku měsíce září jsme si po osobní schůzce s paními učitelkami vybrali na základě jejich doporučení děti pro výzkumné šetření a oslovili jsme ke spolupráci jejich rodiče, které jsme samozřejmě obeznámili s našimi záměry. Se spoluprací souhlasili a informovaný souhlas nám podepsali rodiče od čtyř dětí. S vybranými dětmi jsme se osobně individuálně seznámili a seznámily se tak i s prostorem, kde jsme s dětmi aplikovali diagnostický a posléze i podpůrný materiál. Toto místo jsme nazvali jako pracovnu. Abychom děti lépe poznali, tedy

jak se například projevují, pozorovali jsme je za užití participačního pozorování v rámci cca dvou týdnů při spontánních hrách a při didakticky cílené činnosti, přičemž děti si tak i zvykly na naši přítomnost. Poté jsme se s dětmi pustili do vstupního rozhovoru, kde děti měly představit sebe a svou rodinu, co rády dělají, když nejsou v mateřské škole apod. Jelikož jsme nevěděli, jak se bude koronavirová situace dále vyvíjet, na přelomu třetího a čtvrtého zářijového týdne jsme se pustili do diagnostikování dětí prostřednictvím diagnostického materiálu a dojížděli jsme do mateřské školy cca třikrát týdně. Jelikož chlapec Kryštof mnohdy přišel do mateřské školy až po spontánní činnosti, paní učitelky svolily, abychom s dětmi pracovali i během didakticky cílené činnosti, pokud to bude potřeba. Naši práci pokládaly za zajímavou, nápomocnou a smysluplnou. Obě učitelky byly velmi vstřícné.

Vstupní diagnostiku jsme završili cca na konci druhého týdne v měsíci říjnu, protože některé děti v mateřské škole průběžně chyběly. Nasbíraná data od jednotlivých dětí v rámci vstupní diagnostiky jsme průběžně vyhodnocovali a zjistili jsme tak u vybraných dětí orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání, tedy na co se máme u individuálních dětí při jejich podpoře zaměřit. Na základě vstupní diagnostiky jednotlivých dětí jsme ve třetím říjnovém týdnu zařazovali aktivity a pracovní listy, které měly oblasti, v nichž měly individuální děti rezervy, rozvíjet. Přibližně v závěru měsíce října jsme tedy u dětí začali aplikovat podpůrný materiál, který jsme průběžně dotvářeli podle potřeb dětí. Do mateřské školy jsme se snažili dojíždět alespoň dvakrát týdně, přičemž jsme dělali vše proto, abychom dodržovali veškerá nastavená hygienická opatření kvůli kovidu. S dětmi jsme pracovali nejprve individuálně, ale poté jsme se snažili zařazovat i aktivity pro více dětí, jako například hru Čáp ztratil čepičku s barvami. Když s námi šly do pracovny například všechny čtyři děti, zařazovali jsme i práci ve dvojicích, přičemž si posléze měly třeba dvojice pracovní listy vyměnit a vzájemně si je opravit. Snažili jsme se také o to, aby si byly děti schopné i mezi sebou poradit, ale nepodváděly tím, že se při plnění pracovního listu budou dívat ke kamarádovi. Do mateřské školy jsme měli v plánu dojíždět pravidelně dvakrát týdně, ale kovidová situace naše plány komplikovala, protože se nám s dětmi ne vždy podařilo vidět v pravidelných intervalech, kdy ony třeba byly s rodiči v karanténě nebo si je rodiče nechali pro jistotu doma. Posléze jsme do mateřské školy museli třeba dojíždět častěji, přičemž jsme se tak museli přizpůsobovat nastalé situaci. V rámci společného procvičování si děti například u užití předložek vymýšlely vzájemně zadání nebo jsme se všichni účastnili pohádky Jak stařeček měnil až vyměnil, kterou jsme si trochu upravili a v rámci ní děti popisovaly společně naše pořadí. Snažili jsme se s dětmi pracovat tedy různými způsoby, aby nepracovaly stále jen individuálně. Například u chlapce Kryštofa tento způsob práce v malé skupině přinášel své ovoce, protože chlapce motivoval po vzoru ostatních dětí

k zápalu a snaze aktivity či pracovní listy zvládat co nejlépe. U dětí jsme také vyzozorovali při jejich práci to, že třeba dívka Karin se trochu více osmělila a s dětmi začala více komunikovat. Děti se tak od sebe i vzájemně učily, a to například tím, jak si spoustu věcí popisovaly mezi sebou svou „dětskou řečí.“ Taková forma práce je ale vedla i k tomu, že se naučili se vzájemně akceptovat, nepřekřikovat se, pomáhat si a komunikovat spolu. Musíme ale říci, že kovidová situace naši práci s dětmi značně ztěžovala a v některých případech se nám pak z časového hlediska nepodařilo dosáhnout u dětí takového rozvoje, jaký jsme pro danou oblast plánovali, mluvíme tak například o oblasti pohybů očí na řádku. Děti jsme tak rozvíjeli od měsíce října do měsíce února. Průběžně jsme s rodiči vedli rozhovory.

V půli měsíce února jsme začali sbírat při diagnostikování dětí data pro výstupní diagnostiku. V rámci výstupní diagnostiky jsme aplikovali stejný diagnostický materiál, abychom mohli sledovat, jak se dítě po aplikování podpůrného materiálu za dané časové období posunulo. Vzhledem ke kovidové situaci se výstupní diagnostika protáhla více, než jsme předpokládali, protože třeba dívka Karin v mateřské škole často chyběla. Některé děti musely být také v karanténě a posléze byly uzavřeny mateřské školy. Vstupní diagnostiku se nám nakonec podařilo završit v měsíci dubnu poté, co se otevřely mateřské školy. Samozřejmě jsme opět dodržovali při vstupu do mateřské školy všechna stanovená hygienická opatření. V době, kdy nám v měsíci březnu byl odepřen vstup do mateřské školy jsme alespoň dosud sesbíraná data přepisovali ze záznamových archů do elektronické podoby v rámci programu Excel a také to, co jsme měli, jsme se snažili analyzovat, interpretovat a vyvozovat z toho doporučení a závěry i do naší praxe. Přípravovali jsme se také na rozhovor s učitelkami, zamýšleli jsme se tedy nad otázkami a některými kritérii hodnocení.

V měsíci dubnu jsme dovyhodnotili všechna data, přičemž jsme je i s výsledky dodali do pro nás přehledných tabulek do diplomové práce a na základě zjištěného jsme je dále interpretovali, data jednotlivých dětí ze vstupní a výstupní diagnostiky jsme porovnávali, shrnovali zjištěné a dělali závěry. V průběhu měsíce dubna jsme s učitelkami také vedly rozhovor o konstruovaných materiálech a práci s nimi. Data jsme si přepsali z papírové podoby do elektronické podoby v programu MS Word, přičemž poté jsme je analyzovali, na základě toho je členili do přehledných tabulek k daným kritériím, která nám ještě během analýzy rozhovorů vzešla.

V měsíci květnu jsme dělali potřebné úpravy a pro uvedení čtenáře do průběhu procesu diagnostikování a podpory dětí jsme dodávaly do příloh diplomové práce dětmi realizované pracovní listy a aktivity spolu s ukázkou motivace a vyplněného listu záznamového archu.

3.5 Podpůrný materiál s názvem Máme rádi zvířátka

Podpůrný materiál byl vytvořen zejména podle potřeb, zájmů vybraných dětí s ohledem k věkovým specifikům pojmů se k dané věkové kategorii. Obsahuje množství pracovních listů a aktivit, které jsou rozděleny podle daných oblastí zrakového a prostorového vnímání, jako tomu bylo i u diagnostického materiálu. Rozdělení oblastí jsme opět převzali od autorek Bednářové a Šmardové (2015) a v rámci zrakového vnímání se jedná o oblast Barvy a jejich odstíny, Zrakové rozlišování, Figura a pozadí, Zraková paměť, Pohyby očí na řádku a Zraková analýza a syntéza. Čtenář si může udělat představu o podpůrném materiálu v tabulce 5 a 6 níže.

NABÍDKA AKTIVIT A PRACOVNÍCH LISTŮ ZAMĚŘUJÍCÍCH SE NA PODPORU ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ		
BARVY A JEJICH Odstíny		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Přiřazení odstínů barev a jejich pojmenování	- Čáp ztratil čepičku – hra se zpěvem – hledání barev v prostoru, tři varianty	- Barevný motýl – zaznamenání barev mazatelnými fixami
	- Najdi motýly podle barvy – hledání barevných motýlů v prostoru	- Pelíšek pro kočičku – vykreslování tvarů dle předlohy + pojmenování
	- Barvy zvířat – hledání pastelek v prostoru	
	- Včela a květina – umístování včely na kolíku dle pokynu na barevné papírové květiny v prostoru	
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Vyhledání obrázku lišícího se detailem		- Krteček – označení stejného pomocí papírových mušek, červíků, žížal...
		- Ježek – barevné zaznačení odlišného
Vyhledání obrázku lišícího se velikostí		- Gepard – barevné zaznačené odlišného

		- <i>Krocan</i> – barevné zaznačení odlišného
Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou		- <i>Vážka</i> – barevné zaznačení odlišného
Vyhledání obrázku lišícího se barvou		- <i>Liška</i> – červené kruhy pro označení odlišného
		- <i>Chameleon</i> – označení shodného se vzorem vymodelovanou kuličkou
<u>Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou</u>		- <i>Surikata</i> – barevné zaznačení odlišného
<u>Vyhledání dvou stejných obrázků</u>	- <i>Pexeso jinak</i> – řazení kartiček (Krtček)	- <i>Hrdličky</i> – barevné zaznačení
		- <i>Ryby</i> – barevné zaznačení
		- <i>Noční a denní tvorové</i> – barevné zaznačení
Přiřazení stínů	- <i>Zvířata ze ZOO</i> – vystřihování stínů a jejich přiřazení	- <i>Kapr</i> – barevné zaznačení dvojic
Odlišení stejných a rozdílných dvojic obrázků (pexesa) lišících se detailem		- <i>Les</i> – zaznačení rozdílů mazatelnými fixami + užití přírodnin nalezených v prostoru
		- <i>Rybník</i> – zaznačení rozdílů mazatelnými fixami
		- <i>Velbloud</i> – barevné zaznačení rozdílů
		- <i>Bažant</i> – zaznačení rozdílů pomocí dýňových semínek
		- <i>Pavouk</i> – slovní vyjádření
		- <i>Rak</i> – otáčení obrázkem dolů v případě rozdílu

<p>Odlišení stejných a rozdílných dvojic obrázků (pexesa) lišících se horizontální polohou</p>		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lenochod</i> – označení rozdílů pomocí PET víček - <i>Pavouk</i> – slovní vyjádření - <i>Les</i> – označení rozdílů mazatelnými fixami + užití přírodnin nalezených v prostoru - <i>Rybník</i> – označení rozdílů mazatelnými fixami
<p><u>Vyhledání obrázků se stejným pořadím</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ulov pstruha</i> – hledání obrázků s udicí v prostoru 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Zajíc</i> – tabulka Logico primo - <i>Stromy</i> – spojování - <i>Ruměnice</i> – barevné označení dle vzoru
<p><u>Odlišení stejných a rozdílných dvojic obrázků (pexesa) lišících se vertikální polohou</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kachna</i> – vyhledání kartičky v prostoru a otočení rozdílné obrázkem dolů 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mrož</i> – barevné označení rozdílů - <i>Mýval</i> – označení rozdílného PET víčkem - <i>Les</i> – označení rozdílů mazatelnými fixami + užití přírodnin nalezených v prostoru - <i>Rybník</i> – označení rozdílů mazatelnými fixami
FIGURA A POZADÍ		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
<p>Vyhledání objektu na pozadí</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vrána</i> – pojmenování ukrytého, vyhledání v prostoru - <i>Popisuji – hádej – ukaž</i> (houba, slon) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Obtáhni, co vidíš</i> (ježek, žížala) – barevně

	- <i>Paní straka a její poklad</i> – přiřazování geom. tvarů	
Vyhledání objektů na obrázku s více objekty		- <i>Kozy</i> – barevné značení + zelená dřívka od zmrzliny pro znázornění počtu
		- <i>Podzimní příroda</i> – barevné značení mazatelnými fixami
Rozeznání překrývajících se objektů	- <i>Plodiny jako potrava pro zvířátka</i> – přiřazování plodin z prostoru	
	- <i>Pojmenuj ukryté v ZOO</i>	
<u>Sledování vybrané cesty</u>		- <i>Putující zvířata</i> – barevné značení
		- <i>Sledování zvířecích stop</i> – barevné značení
		- <i>Anička a pejsek Petřík</i> – barevné značení mazatelnou fixou
<u>Vyhledání tvarů na pozadí</u>		- <i>Motanice 1</i>
		- <i>Motanice 2</i>
ZRAKOVÁ PAMĚŤ		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Zapamatování a vybavení viděného	- <i>Domeček pro zvířátka a jejich kamarády</i> – kresba podle paměti	
	- <i>Nesmyslná zvířata</i> – vykreslování podle paměti	
Rozeznání viděného	- <i>Život zvířat</i> – obrázková verze i verze s figurkami	
<u>Umístění viděného na místo</u>	- <i>Miš maš</i> – manipulace s různými předměty	

	- Domeček pro zvířátka a jejich kamarády – kresba	
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Sledování a vyhledání písmen, tvarů a obrázků na řádku zleva doprava	- Pojmenuj zvířata	- Ztracená písmenka a tvary – označení podle předlohy
	- Přiřad'	- Pelíšek pro kočičku – vykreslování tvarů dle předlohy + pojmenování
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Skládání puzzle bez předlohy	- Voda pro zvířátka	
	- Statek	
	- ZOO	
	- Motýlek	
Skládání tvarů dle předlohy	- Výběh pro zvířata	
	- Potrava pro zvířata	
	- Zvířátka ze sirek	
Doplnění chybějící části obrázku	- Poztracená zvířátka	- Dokreslovačka 1, 2 – dokreslování částí
		- Hospodářská zvířata – spojovačka

Tab. 5 Podpůrný materiál pro rozvoj zrakového vnímání

NABÍDKA AKTIVIT A PRACOVNÍCH LISTŮ ZAMĚŘUJÍCÍCH SE NA PODPORU PROSTOROVÉHO VNÍMÁNÍ		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Vyhledání správné cesty v bludišti	- Králík – 3D bludiště	- Kravička a telátko – na listu papíru
Umístění předmětů na vymezenou plochu podle předlohy	- Králíci v domečku – vkládání dle předlohy	- Pelíšek pro kočičku – vykreslování tvarů dle
	- Slepíčí vajíčka – tvorba vajíčka	

	z plastelíny a vkládání do proložky	předlohy + pojmenování
Vyhledání předmětů v prostoru	- <i>Ostrovky a jejich obrysy</i> – přiřazování obrázků	
	- <i>Najdi motýly podle barvy</i>	
	- <i>Čáp ztratil čepičku</i>	
Stavění 3D objektů v prostoru dle předlohy	- <i>Obydlí pro medvěda</i> – stavba z dřevěných kostek	
	- <i>Zvířátka ze sirek</i>	
	- <i>Mraveniště pro mravence</i> – z lega	
	- <i>Krtinec</i> – stavba z barevných kelímků	
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Užití pojmů – první, poslední, prostřední, předposlední	- BARTOŠ, František. Jak stařeček měnil, až vyměnil. In <i>Špalíček českých pohádek</i> . 1. vydání. Brno: Levné knihy KMa, 2006. – převyprávění, demonstrace	- <i>Prasátko</i> – vykreslování písmen podle zadání
	- <i>Zvířátka na výletě</i> – řazení vagónků se zvířaty	- <i>Hrdličky</i> – barevné zakreslení
	- <i>Zvířátka v pohádce</i> – dramatizace	
Užití pojmů – nahoře, dole	- <i>Zvířata ve volné přírodě</i> – popis jejich polohy	- <i>Hrdličky</i> – barevné zakreslení
	- <i>Zvířátka doma</i> – popis jejich polohy v 3D domečku	
Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	- <i>Příběh Mii</i> – manipulace s předměty + popis	- <i>Kočka a klubičko</i>

	- <i>Kočka</i> – domino	- <i>Pejsek si hraje s míči</i> – vykreslování
	- <i>Květiny</i> – manipulace s předměty + popis	- <i>Červík a jablíčko</i> – kresba
Užití pojmů – vpředu, vzadu	- <i>Šipkovaná</i> – chůze podle hodu kostkou	
	- <i>Výlet do ZOO</i>	
	- <i>Cesta za zvířátky</i>	
Užití pojmů – daleko, blízko	- <i>Petanque s barevnými molitanovými koulemi</i>	
	- <i>Které zvíře je blízko a které daleko?</i> – manipulace s figurkami	
<u>Užití dvou kritérií</u>	- <i>Domečku, kdo v tobě bydlí?</i> – papírová i 3D verze	- <i>Ryby v akváriu</i> – popis
		- <i>Draci</i> – popis
	- <i>Parkujeme u ZOO</i> – manipulace s auty	- <i>Hrdličky</i> – barevné označení
	- <i>Police s hračkami</i> – dokreslování i 3D verze	
PRAVOLEVÁ ORIENTACE		
ZAMĚŘENÍ AKTIVITY, PRACOVNÍHO LISTU	AKTIVITA	PRACOVNÍ LIST
Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	- <i>Kuba řekl</i> – reakce na pokyn	
	- <i>Předved'</i> – hod kostkou a předvádění podle pokynu na kartičce	
	- <i>Vem si...</i> - manipulace s předměty	
	- <i>Kde je prasátko?</i>	
Pojmenování stranového umístění předmětu	- <i>Zvířátka v ZOO</i>	- <i>Ryby</i> – barevné označení
	- <i>Kam se zvířátka dívají?</i> – manipulace s figurkami zvířat	- <i>Hrdličky</i> – barevné označení

Tab. 6 Podpůrný materiál pro rozvoj prostorového vnímání

Pokud není u pracovního listu nebo aktivity uveden přímo věk 5,5 + nebo 6 let, aktivity a pracovní listy jsou doporučeny pro děti pětileté. Tam, kde je uveden věk 5,5 + (pro jistotu raději i podtržené vlnovkou) a 6 let (pro jistotu podtržené tučnou čarou), jsou tyto aktivity a pracovní listy doporučeny dětem od daného věku, viz tabulky výše. Jak si čtenář již mohl vyvodit, podpůrný materiál je určen k podpoře dětí od pěti let, tedy před nástupem do základní školy.

Jelikož se nám osvědčila jednotná motivace u diagnostického materiálu a vhodně děti motivovala k práci, rozhodli jsme se, že by bylo vhodné, kdyby i podpůrný materiál měl centrální motivaci, kterou bychom mohli i navázat na diagnostický materiál, aby spolu byly nějakým způsobem provázané. Jelikož tematika zvířat byla pro děti lákavá, blízká jejich věku a ověřili jsme si, že množství zvířat děti neznají nebo si je pletou, rozhodli jsme se, že motivace bude opět postavená na tematické zvířat. Tentokrát ale každé dítě obdrželo z jedné strany prázdnou dopisní obálku a z druhé strany byl natištěný černobílý dům. Pokud si chce čtenář opět udělat představu o tom, jak taková motivace vypadala, může nahlédnout do přílohy číslo deset v této práci. Úkolem dětí bylo po obdržení obálky nejprve na její prázdnou stránku za první várku splněných pracovních listů a aktivit zakreslit svůj zážitek s nějakým zvířetem na který si vzpomněly, třeba i s někým, s kým tento zážitek prožily. Pokud nějaký takový neměly, tak měly zkusit nakreslit, co by chtěly a s kým, s jakým zvířetem zažít. Při další várce aktivit a pracovních listů si děti další den mohly vykreslit domeček. Při dalších procvičování pak za realizované pracovní listy a aktivity získávaly dílky rozstřížených obrázků, které si měly vkládat do své obálky, aniž by se na ně podívaly. Většinou na konci týdne si dílky děti vytáhly ze svých obálek a mohly si z nich poskládat obrázek. Touto aktivitou jsme u dětí zároveň procvičovaly Zrakovou analýzu a syntézu, přičemž obrázky se skládaly z různého počtu dílků.

Aby ale nebyla motivace pro děti po celou dobu našeho procvičování stále stejná, posléze – po nějakém čase děti sbíraly za realizaci aktivit a pracovních listů razítka, která si razily do domečku, před domeček nebo za domeček. Pak vždy ještě popsaly, kde například dané zvíře otiskly, například: Kočka sedí v o okně (trénovali jsme tak i užití předložek a užití dvou kritérií). Tematika zvířat děti provázela i v rámci aktivit a pracovních listů, jak si čtenář mohl všimnout v předchozí tabulce. Každý pracovní list a aktivita má zároveň motivační název. Jako tomu bylo u diagnostického materiálu, opět jsme reagovali i na to, že každé dítě potřebuje trochu jinak motivovat, proto jednotlivé pracovní listy a aktivity dávají prostor pro motivaci realizovanou učitelkou, která ví, jakou motivaci má zvolit pro dané dítě. Motivace u jednotlivých aktivit a pracovních listů, tak nebyla přesně určená, jako tomu bylo i u diagnostického materiálu.

Čtenář si v tabulce výše mohl všimnout, že podpůrný materiál nabízí vždy alespoň tři aktivity či pracovní listy pro podporu dané dovednosti v rámci určité oblasti, které jsou i v přehledné tabulce stručně nastíněny. V podpůrném materiálu jsme opět zařadili dovednosti z jednotlivých oblastí, které jsme uvedli v diagnostickém materiálu. K jednotlivým dovednostem jsme pak vytvořili aktivity a pracovní listy. Učitelky tak mají možnost volby a mohou si tak vybrat z připraveného podle toho, co potřebují u dětí podporovat, podle charakteru činnosti, co tuší, že by dané dítě mohlo zaujmout a také mohou vybírat i podle toho, jaké pomůcky jsou schopné si obstarat. Při koncipování materiálu jsme opět nezapomínali na podmínky mateřských škol, ve kterých učitelky pracují, a proto jsme opět zařazovali některé pracovní listy i v černobílé podobě, aby byly snadno kopírovatelné. Snažili jsme se využívat i pomůcky, o kterých víme, že jimi MŠ většinou disponují, jako jsou například plastové figurky různých zvířat apod nebo i pomůcky, které jsou učitelky schopné si obstarat a které jsou pro ně dostupné například i finančně.

Zařazovali jsme ale také i více barevné obrázky, pracovní listy, užívání mazatelných fix, méně tradičních pomůcek – jako například PET víčka, modelovací hmotu, přírodniny v podobě semínek, malých šišek, dále sirky, gumičky, pastelky apod. Nemohli jsem si však dovolit, aby velká část aktivit či pracovních listů byla náročná na přípravu nebo na pomůcky, protože by to pro práci učitelek pak nebylo přínosné, když by si neměly z čeho vybrat. Snažili jsme se, aby aktivity a pracovní listy byly pro děti atraktivní, zajímavé, prakticky koncipované i méně tradiční, ale aby učitelku příliš nezatížily svou přípravou a nebyly všechny náročné z hlediska pomůcek. Snažili jsme se také, aby některé aktivity využívaly i různých prvků výchov, jako například tu výtvarnou, hudební, matematiku apod. Děti si například při práci s pracovními listy opět procvičovaly různé grafomotorické prvky. S dětmi jsme si například zhudebnili úryvek textu ze hry Čáp ztratil čepičku, kterou jsme zpívali při hledání barev v prostoru. Zároveň jsme chtěli, aby byly aktivity vyvážené i z hlediska pohybu a děti jen neseďly. Cíleně jsme zařazovali aktivity a pracovní listy spíše pro individuální použití s jednotlivými dětmi, ale jak jsme si to i sami vyzkoušeli, některé z nich je možné realizovat i s menší skupinkou dětí.

Když jsme s dětmi pracovali, dávali jsme jim možnost si vybrat z nabídky aktivit a pracovních listů ty, které chtějí plnit. Námi utvořená nabídka vždy reflektovala to, co bylo u daného dítěte zapotřebí stimulovat, takže ať si dítě vybralo cokoliv, stimulovalo to u něj potřebné.

3.6 Analýza a interpretace dat z vlastního šetření

V této kapitole předkládáme data sesbíraná ze vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých dětí, která zde analyzujeme, interpretujeme a vyvozujeme z nich závěry, tedy jestli u dětí došlo k nějaké změně a pokud ano, tak k jaké. Každá následující podkapitola se tak zaměřuje na jedno dítě z našeho výzkumného vzorku a jeho hodnocení v daných oblastech za vstupní i výstupní diagnostiku předkládá v přehledných tabulkách.

3.6.1 Vstupní a výstupní diagnostika dívky Agáty

Jelikož bylo Agátě v měsíci září roku 2020, kdy jsme ji započali diagnostikovat prostřednictvím diagnostického materiálu 6 let a přibližně 10 měsíců, prošli jsme s ní všech 39 diagnostických aktivit a pracovních listů. Při započetí výstupní diagnostiky během měsíce února roku 2021 měla již dívka 7 let a 3 měsíce.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
BARVY A JEJICH ODSŤINY		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
1. Přiřazení odstínů barev k obrázku	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
<u>2 B. Pojmenování odstínů barev na obrázku</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 7 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Barvy a jejich odstíny

Oblast Barvy a odstíny jsme u dívky Agáty při vstupní diagnostice celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí, což dokládá tabulka číslo 7 výše. Stejně jako ona byly celkově ohodnoceny i ostatní děti. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla dívka ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dle hodnocení podle potřebnosti stimulace tak bylo zapotřebí, abychom dívku v této oblasti rozvíjeli, protože zde měla rezervy. V rámci pracovního listu s názvem Kohout (viz příloha 2) při přiřazení odstínů barev ze čtverců k obrázku kohouta zaměnila odstíny žluté, ale když jsme se jí zeptali, jestli je to opravdu ta stejná barva, pomocí očí a ukazování prstem si barvy ještě jednou porovnála a byla schopná se opravit. Viděli jsme, že během přiřazování váhala i u odstínů šedé, nad kterými přemýšlela delší čas, ale nakonec je

označila správně. Dívka byla do plnění pracovního listu zapálená. Mazatelné fixy ji velmi zaujaly, především to, že když se popletla, tak to mohla smazat a nebylo nic vidět. Během pracovního listu byla celkem upovídaná, ostatně jak jsme zjistili, bylo to pro ni charakteristické. Byly i momenty, kdy měla problémy s pozorností. Na obrázku kohouta hrotem fixy ukazovala a tečkou značila daný odstín barvy a mnohdy nám i řekla, kde se na kohoutovi daná barva nachází. Občas sama barvu i pojmenovala. Co se týče pojmenování odstínů barev na obrázku, zaměnila odstíny šedé, poté se opravila, přičemž barvu pojmenovala jako stříbrnou a sama si na název šedá ani nevzpomněla. Při pojmenování zaměnila světle červenou s tmavě oranžovou a tmavě žlutou pojmenovala jako světlo hnědou. Občas také zaměnila slovosled a neutilizovala správné tvary slov, kdy například řekla „*Světlo hnědá*“ nebo „*Světlá červená*“. Dívce pojmenování barev, při němž byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí činilo obtíže, a proto bylo potřeba se u dívky zaměřit na správné pojmenování odstínů barev. V rámci přiřazení odstínů barev byla hodnocena stejně jako chlapec Kryštof.

Celkové orientační hodnocení výstupní diagnostiky ukázalo, že se dívka zlepšila v oblasti barev o jednu úroveň, kdy byla ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu jako tomu bylo i u ostatních dětí. Při přiřazení odstínů barev se občas ještě splete, proto jsme ponechali hodnocení zvládá po upozornění na chybu. Občas nám přišlo, že se plete i z nepozornosti. K procvičení pojmenování odstínů barev jsme například využili aktivitu Barvy zvířat, při které dívka pracovala s pastelkami. Jejím úkolem bylo nejprve ke každé pastelce najít v prostoru pracovní úplně tu stejnou. Poté si pastelky dané barvy seřadila na stole podle odstínů, přičemž následně si je tak při pojmenování jejich odstínů mohla mezi sebou porovnávat. Dívka měla zautomatizované označovat šedou barvu zásadně jako stříbrnou a občas také žlutou označovala za zlatou. Všimli jsme si toho například i u chlapce Kryštofa. Dívka po posbírání pastelek z prostoru pracovní posléze vymýšlela, jaké zvíře má danou barvu. Jelikož jsme často při plnění pracovních listů pracovali i s pastelkami, děti mezi nimi zkoušely například najít dva odstíny té samé barvy a oba nám je tak zkusily pojmenovat. Občas ještě dívka použije místo šedé barvy název stříbrná, ale když se jí zeptáme, jestli ji opravdu správně označujeme v mateřské škole jako stříbrnou, tak se většinou dokáže opravit. Dívka některé chyby dělá i z nepozornosti, protože mnohdy působí rozjívěně a nechá tak svoji pozornost strhnout různými jinými podněty. Agáta již také dokáže lépe užívat správný tvar pro označení odstínů barev, tedy například říká „*Tmavě fialová je na peří.*“ Vzhledem k fixování názvů barev je žádoucí se dívky na pojmenování odstínů barev ptát třeba při kreslení, aby se to oživovalo a neupadlo v zapomnění.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
4. Vyhledání obrázku lišícího se velikostí	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
6. Vyhledání obrázku lišícího se barvou	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>7. Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
<u>8. Vyhledání dvou stejných obrázků</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
9. Přiřazení stínů zvířatům	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
<u>12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 8 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zrakové rozlišování

Celkové orientační hodnocení oblasti Zrakové rozlišování (viz příloha 3) u dívky Agáty za vstupní diagnostiku je zvládá s dopomocí, což dokládá tabulka číslo 8 výše. Takového ohodnocení dosáhly i ostatní děti, u kterých se ale vyskytovaly jiné rezervy v rámci dovedností, jak se ostatně čtenář dozví dále v textu. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla dívka ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Jak můžeme vidět v tabulce výše, velké rezervy měla dívka ve vyhledání obrázku lišícího se detailem a vertikální polohou na řádku a dále v odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem i vertikální polohou. V těchto čtyřech zmíněných dovednostech byla hodnocena jako spíše nezvládá... Obtížné ale pro ni bylo také vyhledání obrázku lišícího se velikostí, vyhledání dvou stejných obrázků a těch, které mají stejné pořadí jako vzor v řádku. Když něco nevěděla, tak podobně jako chlapec Kryštof hádala. Agáta měla potíže se zaměřením pozornosti na obrázky, na kterých měla například hledat rozdíl v detailu. Na „úkoly“ ale chodila velmi ráda. Jako kupříkladu chlapec Denis, tak i Agáta měla problém určit stejné a rozdílné dvojice, protože tam, kde zrovna rozdíl neviděla a žádný tam ani nebyl, měla tendence nějaký najít, ačkoliv jsme jí opakovali, že dvojice může být i stejná. Při hledání rozdílů v podobě detailů jsme museli dívce dopomocí tím, že jsme její pozornost směřovali k určité části například těla zvířete, kde se rozdíl nacházel. Ale i tak dívka mnohdy hádala, velmi často chybovala, což probíhalo úplně stejně u principiálně podobného pracovního listu, kde se však jednalo o rozdíly ve vertikálním natočení obrázků. Připadalo nám, že občas viděla, že je obrázek jinak, tedy vertikálně otočený, ale pak zas, jako by to neviděla. Velmi ji například potrápil obrázek sovy u vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou. Při vyhledání dvou stejných obrázků, kde byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí, jeden obrázek z dvojice označila správně, ale ten druhý zaměnila se zrcadlově natočeným obrázkem, což se stalo u obrázku vlaštovky. Dívce jsme dopomohli tak, že jsme vždy nechali odkryté dva obrázky, ostatní jsme zakryli bílým kusem papíru, aby jí to nerozptylovalo a mohla si tak mezi sebou porovnat tyto dva obrázky. U vyhledání obrázků se stejným pořadím byla taktéž ohodnocena jako zvládá s dopomocí, přičemž chybovala například u čísel 6 a 9, kdy nám čísla přečetla nejprve odzadu, tedy zprava doleva ale pak, jako by pořadí při hledání v řádku ve své hlavě zaměnila. Takovým způsobem ale nepostupovala ve všech řádcích. V takovém případě potřebovala naši pomoc, kdy jsme si s dívkou nahlas a s ukazováním zopakovali, jaká číslice je první. Podle toho pak hledala obrázek, v němž byla jako první číslice 6. Co se týče geometrických tvarů, nepojmenovala vůbec trojúhelník a pletla si čtverec s obdélníkem. Číslice poznala. Jako zvládá s dopomocí byla ohodnocena i v rámci vyhledání obrázku na řádku lišícího se velikostí, kde měla trošku problém najít větší čtverec mezi ostatními čtverci.

Vypadalo to, jako kdyby si myslela, že všechny obrázky musejí být jen menší než ty ostatní. Dopomohli jsme ji tím způsobem, že si mohla velikost čtverců mezi sebou porovnat pomocí průhledného pravítka. Tato dopomoc jí pomohla a pracovní list dořešila. Při popisování rozdílů jí trochu činilo obtíže užívání správných tvarů slov, kdy například řekla: „*Tenhle čtverec je velký než ty ostatní.*“ Agáta zvládla přiřadit stíny a odlišit obrázky lišící se horizontální polohou. Dokázala zdůvodnit čím se liší, kdy například řekla: „*Tendle chameleon je vzhůru nohama.*“

Když porovnáme celkové orientační hodnocení za vstupní a výstupní diagnostiku, zjistíme, že podpora Agáty prostřednictvím připravených pracovních listů a aktivit byla úspěšná, protože se posunula o úroveň vpřed. Byla tedy ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. Dívku se nám podařilo posunout v rámci všech dovedností, nejvíce asi ve vyhledání obrázku lišícího se velikostí, kde byla ohodnocena jako zvládá samo správně místo předchozího hodnocení zvládá s dopomocí. Bylo velmi pozitivní, že dívka měla o procvičování zájem a byla za ten věnovaný čas vděčná. Jednou nám i sama řekla: „*Mám ráda klid a když se mi věnujete.*“ Zaznamenali jsme u dívky i posun v tom, že lépe reagovala na pokyny, byla soustředěnější. Dívce jsme k procvičování vyhledání obrázku lišícího se detailem připravili pracovní list s názvem Krteček, v rámci něhož označovala stejné obrázky se vzorem pomocí papírových podobizen mušek, červíků, žížal apod., na což měla i dívka přijít, proč je označujeme takovými předměty. V rámci odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem jsme dívce vytvořili pracovní list Bažant (viz příloha 11), v němž označovala pouze rozdílné obrázky pomocí dýňových semínek. Zařadili jsme také pracovní list na stejném principu, ale zaměřený na rozdíly v horizontální poloze, kterému jsme dali název Rak (viz příloha 11). Dívka měla rozdílné obrázky otáčet obrázkem dolů. Stejný princip měl i pracovní list Mrož (viz příloha 11), v rámci něhož akorát dívka barevnými pastelkami kreslila hvězdy na vertikálně odlišné obrázky. Pro podporu rozlišování obrázku, který se mezi ostatní nehodí svou velikostí, jsme vytvořili pracovní list s názvem Gepard. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru si dívka procvičila například pomocí tabulky Logico primo, přičemž dívka na připraveném pracovním listu s názvem Zajíc vyhledávala obrázky se stejným pořadím zajíce, kočky a psa. Tento materiál jsme si vypůjčili od společnosti Mutabene a trošku jsme jej upravili pro svoje potřeby. Agátě činilo větší obtíže se s tabulkou Logico primo sžít oproti například dívce Karin. Agáta z ní neměla ani takovou radost a z toho důvodu jsme jí tuto tabulku už dále nezařazovali. Na druhou stranu velmi ráda manipulovala s předměty, jako například s hračkami či semínky. V rámci procvičování vyhledání dvou stejných obrázků jsme zařadili například pexeso Krteček, kdy měla dívka mezi kartičkami pexesového formátu najít dva stejné obrázky s krtečkem. Když je našla, dvojici položila na hromádku vpravo a z hromádky si „lízla“ další kartičku, kterou si

umístila vlevo na začátek řádku a opět hledala dva stejné obrázky. Kartičky na hromádce byly připravené tak, aby dívka na řádku našla vždy dva stejné obrázky. Dívka do mateřské školy docházela pravidelně, takže jsme spolu mohli pravidelně pracovat a je to znát. Agáta nyní zvládne pojmenovat trojúhelník a jen velmi málo si již poplete čtverec s obdélníkem. Pro práci byla dívka vždy nadšená.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
FIGURA A POZADÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
13. Vyhledání objektu na pozadí	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
15. Rozeznání překrývajících se objektů	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>17. Sledování vybrané cesty</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
<u>19. Vyhledání vybraných tvarů v motanici</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 9 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Figura a pozadí

V rámci vstupní diagnostiky za oblast Figura a pozadí (příloha 4) byla dívka Agáta celkově orientačně ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. Dokládá to tabulka číslo 9 výše. Pokud bychom pro zajímavost srovnali výsledky dívky s chlapci Denisem a Kryštofem, dívka na tom byla v rámci této oblasti lépe o jednu úroveň, ale celkově byla ohodnocena stejně jako dívka Karin. V rámci pracovního listu, kde měla sledovat vybranou cestu se stalo, podobně jako tomu bylo například i u chlapce Denise, že se dívka snažila cestu následovat velmi rychle, dala si méně záležet, z cesty sjela na jinou, ztratila se ve změti dalších čar a v ten moment se nedokázala vrátit a jinak zakreslenou cestu si opravit. Museli jsme ji Agátě názorně prstem ukázat, přičemž dívka následně cestu již zakreslila správně. V rámci vyhledání objektů na obrázku s více objekty, kdy se na obrázku nacházelo několik hus měla Agáta mezi nimi najít jen ty zakreslené pod obrázkem, a to v daném počtu. Nejprve chybovala v tom, že nám řekla,

že na obrázku není husa bez oka, která tam podle zadání měla být. Když jsme jí ale řekli, ať se podívá pořádně, po delším časovém intervalu ji sama našla. Bylo to pro ni možná obtížné i z toho důvodu, že se jednalo o menší detail a dívka měla celkově v hledání rozdílů v detailech rezervy. V rámci vyhledání vybraných tvarů dle předlohy mezi těmi ostatními v motanici, dívka takéž potřebovala naši pomoc. Při hledání měsíce se popletla a obtáhla i část kruhu. Sama se nedovedla opravit, protože si myslela, že měsíc a kruh obtáhla správně. Museli jsme jí názorně pastelkou ukázat, v čem chybovala. Se zbytkem tvarů si dokázala poradit. Dívka tvary nejprve obtahovala pomocí prstu a abychom věděli, jestli opravdu vnímá rozličné tvary, poprosili jsme jí, aby je i obtáhla pastelkou. Dívka nepojmenovala správně čtverec a trojúhelník.

Výstupní diagnostika a její celkové orientační hodnocení ukazuje, že se dívka v rámci této oblasti posunula o jednu úroveň kupředu. V rámci pracovního listu, kde měla sledovat vybranou cestu malinko zaváhala, když cestu zakreslila trošku jinak, než měla být, ale když jsme ji upozornili na to, že někde vidíme chybu, sama si cestu projela znovu pomocí prstu a chybu si opravila. Byla to podle našeho názoru spíše chyba z nepozornosti, protože dívka při jeho plnění byla netrpělivá a chtěla jej mít rychle hotový, takže i velmi rychle a dalo by se říci, že i nedbale cestu zakreslovala pastelkou. Jelikož jsme se s dívkou vídali docela pravidelně, když pomineme jistá kovidová opatření, rozhodli jsme se, že ji budeme rozvíjet v dovednostech, kde byla ohodnocena jako zvládá s pomocí. Pro procvičení sledování vybrané cesty jsme zařadili například pracovní list Putující zvířata (příloha 11), kde měla jednotlivá zvířata vést po cestě pomocí mazatelných fix z jednoho stromu na druhý. Taktéž zde zaváhala, kdy nejprve špatně zaznačila cestu. V rámci vyhledání vybraných tvarů podle předlohy mezi těmi ostatními v motanici si dívka vedla lépe, ale rukou zajela z trojúhelníku na část čtverce. Po upozornění se vrátila zpět k místu, kde vybočila a opravila se. K procvičování jsme využili například pracovní list Motanice 2, který byl postaven na stejném principu, jako diagnostický pracovní list. Častým dívčím problémem byl její spěch a nepozornost, kvůli kterým mnohdy chybovala.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ PAMĚŤ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
14. Zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
16. Rozeznání viděných obrázků	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
<u>20. Umístění viděných obrázků na místo</u>	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně

Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ
---	------------------------------------	------------------------------------

Tab. 10 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zraková paměť

Za vstupní diagnostiku byla dívka Agáta v rámci oblasti Zraková paměť (příloha 5) celkově orientačně ohodnocena jako zvládá samo správně. Výsledky v této oblasti dokládá tabulka číslo 10 výše. Tato oblast dětem nečinila obtíže. Podle hodnocení dle potřeby stimulace jsme usoudili, že v rámci výzkumného šetření není nutné, abychom dívku v této oblasti dále stimulovali, přičemž tento čas využijeme například na podporu vyhledání obrázku lišícího se detailem. Zajímavé bylo, že při všech aktivitách si dívka chtěla obrázky, stejně jako dívka Karin, pojmenovávat nahlas, ale vzhledem k povaze aktivity jsme jí objasnili, že bychom chtěli, aby se na obrázky jen pozorně dívala a pak nás bude moct překvapit tím, že nám je všechny pojmenuje. Dívka na nás při těchto aktivitách v rámci vstupní diagnostiky působila nepozorně, a tak jsme si mysleli, že si s takovou obrázkou nezapamatuje, protože ji zajímalo vše kolem. Dívka ještě měla čas si obrázky prohlédnout, ale už nám před uplynutím času začala říkat: „Už, už to máám.“ Mysleli jsme si, že se nesoustředěnost velmi podepíše na jejích výsledcích, ale nebylo tomu tak. Všechny tyto aktivity zvládla splnit velmi dobře.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá po upozornění na chybu
<u>22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>SPIŠE NEZVLÁDÁ – POTÝKÁ SE S PŘETRVÁ- VAJÍCÍMI OBTÍŽEMI, NENÍ SI JISTÉ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 11 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pohyby očí na řádku

V rámci vstupní diagnostiky za oblast Pohyby očí na řádku (příloha 6) byla dívka Agáta celkově orientačně ohodnocena jako spíše nezvládá... Dokládá to tabulka číslo 11 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla dívka ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dívka byla ohodnocena za tuto oblast stejně jako ostatní děti. Vstupní diagnostika odhalila, že je tuto oblast u dívky zapotřebí podporovat, protože v ní má velké rezervy. Dívka často zapomínala v rámci aktivit postupovat zleva doprava, což jsme jí museli několikrát slovně připomínat, názorně ukazovat, a to jak při skládání obrázků do řádku, tak i při jejich pojmenování nebo při vyhledávání a barevném označení daného pořadí ještěřky v ZOO. Podobné to bylo i u ostatních dětí výzkumného vzorku, jako by tento postup vůbec neznali a nikdo je na něj neupozorňoval. Po zkušenosti s ostatními dětmi jsme si také objasnili, co je to řádek a jak má dívka postupovat. Nereagovala ani na otázku: „Z jaké strany začínáme číst, když čteme třeba pohádku v knize?“

Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku ukazuje, že jsme dívku vhodně podporovali a udělala tak velký pokrok, kdy byla ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu a posunula se tak o dvě úrovně. Oproti ostatním dětem dosáhla v této oblasti největšího pokroku. S dívkou jsme procvičovali postup očí zleva doprava na řádku v rámci většiny pracovních listů, ale z aktivit jsme zvolili například tu s názvem Přirad'. Dívka měla s postupem na řádku zleva doprava přiřazovat pod obrázky s potravou stejné obrázky, které ale hledala v prostoru podle daného pořadí. Procvičovala si tak i paměť a prostorové vnímání. Když jsme spolu s Agátou pracovali, občas na postup zleva doprava zapomněla, ale když jsme se jí zeptali: „Agátko, vzpomeneš si, z jaké strany jsme si říkali že máme postupovat při čtení na řádku?“ Dívka v ten moment hned reagovala: „No přece zleva doprava a shora dolů.“ Potěšilo nás, že jsme u ní viděli pokroky. Samozřejmě je ale potřeba, aby se tento postup u dívky dále během práce podporoval, aby docházelo stále k jeho upevňování až k zautomatizování.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
27 B. Skládání tvarů dle předlohy	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí

<u>28. Doplnění chybějící části obrázku</u>	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 12 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zraková analýza a syntéza

Celkové orientační hodnocení dívky Agáty v rámci vstupní diagnostiky za oblast Zraková analýza a syntéza (viz příloha 7) je zvládá s dopomocí. Dokládá to tabulka číslo 12 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice jsme odhalili, že v rámci této oblasti má největší rezervy ve skládání základních geometrických tvarů ze čtyř částí, kde byla ohodnocena jako spíše nezvládá. Dále měla rezervy i ve skládání puzzle z devíti dílků. Při skládání geometrických tvarů dívka velmi tápala. To, jak části tvarů mnohdy spojovala do sebe, neodpovídalo dané předloze. Hádala, postupovala nahodile a potřebovala naši podporu. Nepochopila, že čáry po obvodu jednotlivých tvarů ji mohou při skládání pomoci a měly by být umístěny směrem ven. Sama se nás několikrát během aktivity zeptala, jak byla bezradná: „Kam mám dát tenhle?“ Dívka se ale snažila. Dívce jsme se snažili opakovaně radit, skládali jsme s ní a také jsme jí objasnili, k čemu slouží to černé orámování tvarů. Nad touto aktivitou jsme strávili spoustu času. Dle hodnocení bylo Agátu zapotřebí rozvíjet. Agátě také činilo obtíže pojmenovat trojúhelník a pletla si čtverec s obdélníkem. Místo pojmu kruh také používala označení kolo. Při skládání puzzle z devíti dílků, na němž byla zachycena pohádka O veliké řepě, byla dívka až nezvykle tichá, přestože jindy byla velmi upovídaná. Pohádku nepoznala. Při skládání obrázku jednotlivé dílky dost přeskládávala z jednoho místa na jiné, postupovala spíše nahodile a skládání puzzle jí tedy trvalo delší dobu. Jako první položila dílek s červenou střechou a pak rovnou skočila na červenou řepu. Připadalo nám, že tak postupuje podle barev, který ji zaujaly. Nesprávně poskládala dům, přičemž jí pak nevycházely dílky a sama na to nepřišla. V ten moment jsme jí ukázaly, které dílky nejsou umístěny správně a ona je pak zkusila umístit. Po naší dopomoci ji najednou dílky seděly a puzzle doskládala. Sama dívka nám ke skládání řekla: „To je těžký.“

Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku ukazuje, že byla dívka v této oblasti dobře stimulována a zlepšila se tak o jednu úroveň. V rámci procvičování jsme dívce předložili například devíti dílkové puzzle s názvem ZOO. Dívka při skládání postupovala většinou nahodile, ale když uviděla, že k sobě dva dílky patří, ale prozatím se nehodí do

obrázku, umístila si je na stranu. Postupem času se dívka zlepšovala, a dokonce si začala skládat puzzle i v rámci ranních spontánních her. Skládání geometrických tvarů jsme s dívkou procvičovali například prostřednictvím aktivity Výběh pro zvířata (viz příloha 11), kdy měla dívka skládat tvary, které měly navozovat louku či například vodu svým zbarvením a tvarem. Pochopila již také, k čemu slouží černé lemování po obvodu tvarů. Na skládání dívka však potřebovala více času. Začala skládáním geometrických tvarů ze čtyř částí a poté jsme jí předložili i tvary z pěti či šesti částí. S dívkou jsme procvičovali také pojmenování geometrických tvarů. Dívka mívala výkyvy. Na dívce bylo kupříkladu oproti chlapci Kryštofovi znát, že je ráda za každý pracovní list a aktivitu, kterou jsme si pro ni připravili a během jejího hodnocení většinou tak, jako i Denis a Karin říkala: „*Mně se líbí všechno, co jsme dělali.*“ Dívka při výstupní diagnostice po drobném zaváhání u trojúhelníku pojmenovala správně všechny geometrické tvary. Při jejich skládání jsme ji museli upozornit na chybu, kterou udělala u kruhu, kdy zaměnila umístění dvou částí. Po upozornění, ať se podívá, zda ji opravdu všude správně navazují na sebe ty černé lemující čáry si tohoto přehmatu všimla a opravila se, ačkoliv nám nejprve automaticky odpověděla: „*Jsem hotová.*“ Jak si to opravila, sama nám řekla: „*Já jsem popleta, už to mám správně.*“ (plácla se při tom do čela a zasmála se). Při skládání byla dívka velmi soustředěná, nemluvila, což pro ni nebylo úplně typické. Na skládání potřebovala více času, ale zvládla to. Pohádkové puzzle začala Agáta tentokrát skládat od dílku s částí červené řepy a od něj skládala dále. Vypadalo to, že ji zaujala ta zářící červená barva. Dívka si nevzpomněla na název, ale dokázala v pár větách vystihnout, o čem pohádka je. Když našla nějaké dílky, které k sobě pasovaly, spojila je a dala si je na stranu.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
18. Vyhledání správné cesty v bludišti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
30. Vyhledání předmětů v prostoru	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu

Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU
---	--	--

Tab. 13 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

V rámci vstupní diagnostiky za tuto oblast (viz příloha 8) byla Agáta celkově orientačně ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu, ostatně jako i ostatní děti. Ve vyhledání předmětů v prostoru byla ohodnocena stejně jako chlapec Denis, ale byl nejlépe lépe ze všech dětí ohodnocen ve stavění domečku v prostoru dle předlohy. Hodnocení Agáty dokládá tabulka číslo 13 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Podle našeho hodnocení dle potřeby stimulace jsme usoudili, že celou oblast není nutné dále u dívky stimulovat. Ale bylo by vhodné u dívky podporovat stavění v prostoru dle předlohy. Orientace v prostoru je totiž velmi důležitá pro náš každodenní život. Dívka při vyhledávání předmětů v prostoru nejprve přinesla jiný kelímek, než měla. Chvíli jsme vyčkali a když na to sama nepřišla, upozornili jsme ji, aby se podívala, jestli má opravdu všechny komponenty, které jsou v předloze. Dívka po kontrole, která trvala nějakou tu chvíli, přišla na to, který kelímek zaměnila a přinesla si z prostoru správný kelímek. Při samotném stavění domečku neumístila jedno PET víčko, které si shodila a sama na tuto chybu nepřišla. Také se jí podařilo zaměnit kvádr s obrázkem a bez obrázku, a to nejspíš proto, že se špatně zorientovala mezi tvary ve stavbě a také při manipulaci se samotným kvádrem. V těchto ohledech potřebovala naši slovní i názornou pomoc. Poradili jsme jí, aby si zkusila komponentu ve tvaru obdélníku různě natočit, protože jí to nenapadlo a aby se znovu podívala na předlohu, kde všude jsou víčka umístěná. V rámci umístění berušek na plochu podle předlohy uplatnila Agáta stejný postup jako chlapec Kryštof, ačkoliv jej při práci neviděla. Spočítala si, kolik okének je před beruškou prázdných a poté berušku umístila. Zajímavé bylo, že si z předešlých pracovních listů zapamatovala, co je to řádek a dokázala to při této aktivitě zúročit. Dívka se v prvním řádku minula o jedno políčko, ačkoliv si berušky přepočítávala. Stačilo ji ale upozornit, že někde vidíme berušku, která má být jinde a dívka se po opětovném přepočítání políček opravila. Dívka se pravděpodobně nechala rozptýlit i zvuky linoucími se z okolí.

Z celkového orientačního hodnocení v rámci výstupní diagnostiky vidíme, že se Agáta v této oblasti celkově výrazně neposunula. Pokud se ale podíváme detailněji na jednotlivé dovednosti, zjistíme, že se posunula v umístění berušek na ploše podle předlohy a ve stavění domečku v prostoru dle předlohy. Potřebné předměty hledala Agáta v prostoru systematicky

podle předlohy stavby, přičemž postupovala zdola nahoru. Mile nás překvapilo, že si v tom našla oproti vstupní diagnostice takový systém. Při hledání daných komponent v šatně byla soustředěnější, rychlejší a opravdu se lépe orientovala. Dokonce po přenesení vyhledané komponenty z prostoru na stůl ji začala hned pokládat na dané místo podle předlohy, stavba tak vznikala současně během hledání potřebných komponent. Tento její přístup nás překvapil, protože nikdy předtím při procvičování jsme takový postup neuplatňovali. Při stavění domečku dívka zaměnila pořadí dvou kelímků ve spodním patře stavby. Jednalo se o kelímek s žirafou a kočkou, ale zvládla se po našem slovním upozornění opravit. Dívka nám sama řekla: „*Paní učitelko, už se nedívejte, jak stavím, já Vás chci překvapit.*“ Když měla stavbu postavenou, uchopila nás za ruku a nadšeně zvolala: „*Už jsem hotová, pojďte se podívat.*“ Domeček stavěla mnohem rychleji, radostněji a jistěji než při vstupní diagnostice. Domeček již měla poskládaný správně a za její pokrok si zasloužila velkou pochvalu. Na pochvalu reagovala pozitivně, což bylo vidět i při realizaci dalších aktivit. Pro procvičení umístění předmětů na vymezenou plochu podle předlohy, jsme zvolili kreativní aktivitu s názvem Slepíčí vajíčka. Připravili jsme si dva kartony na vajíčka, přičemž každý z nich měl 25 políček. Do kartonu, který sloužil jako předloha, jsme umístili sedm bílých polystyrenových vajíček. Agáta měla do dalšího kartonu umístit vajíčka úplně stejně podle předlohy, ale zároveň ji dvě polystyrenová vajíčka záměrně chyběla, takže dvě si měla zkusit vymodelovat z bílé plastelíny. Dívku na aktivitě zaujalo především modelování vajíček, při kterém si procvičila i jemnou motoriku. V rámci vyhledání předmětů v prostoru jsme dívce zařadili například aktivitu s názvem Ostrovy a jejich obrysy, kdy měla v prostoru pracovní najít správný obrys ostrova mezi těmi ostatními. Aktivita pro ni byla náročnější, protože obrysy byly zakresleny z pohledu se shora, zatímco ostrov byl zakreslen z profilu. Abychom podporovali i vztahy mezi dětmi, toleranci vůči sobě, společně se všemi dětmi jsme si zahráli hru Čáp ztratil čepičku, jejíž úryvek jsme si i zhudebnili. Pomocí této hry si Agáta procvičovala i pojmenování a přiřazování odstínů barev a jejich hledání v prostoru. Pro trénování stavění v prostoru jsme Agátě zařadili například aktivitu s názvem Mraveniště pro mravence, kdy měla podle předlohy postavit stejné mraveniště z lega.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
24. Užití pojmů – první, poslední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu

25. Užití pojmů – prostřední, předposlední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
26. Užití pojmů – nahore, dole	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
32. Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
33. Užití pojmů – vpředu, vzadu	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
34. Užití pojmů – daleko, blízko	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>35. Užití dvou kritérií</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 14 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

Za vstupní diagnostiku byla dívka Agáta v rámci této oblasti celkově orientačně ohodnocena jako zvládá s dopomocí, a to stejně jako ostatní děti. Výsledky za tuto oblast dokládá tabulka číslo 14 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla Agáta ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Vstupní diagnostika odhalila, že tak jako ostatním dětem, tak i Agátě činilo velké obtíže užití předložek, kde byla ohodnocena jako spíše nezvládá... Dívka na naši položenou otázku vztahující se k poloze pejska na daném obrázku zpočátku několikrát odpověděla a prstem ukázala na obrázek: „Tady.“ Znovu jsme jí tedy objasnili, co je jejím úkolem. Když měla při popisu polohy pejska vůči jinému předmětu užít předložku, nebyla si často jistá, chybovala, mnohdy nevěděla, co má říci. Trošku lepší bylo, když jsme popisovali vztah na obrázku a ona nám měla ukázat odpovídající obrázek. V rámci dopomoci jsme jí také mnohdy u daného obrázku vyjmenovali několik předložek, z nichž si mohla vybrat tu, která vztahu na obrázku odpovídala. Zkoušeli jsme ale i variantu, kdy jsme si vztahy na obrázcích názorně ukazovali pomocí hračky pejska a domečku. Připadalo nám, že dívce byly takto zobrazené vztahy trošku jasnější, ale bylo zapotřebí, aby předložky dokázala užít i ona sama při práci s pracovním listem, ale i v běžném životě. Předložku mezi a vedle jako by neznala. Místo

popisu, že je balonek s pejskem nad stolem nám například řekla: „*Balonek s pejskem je nahoře*.“ Předložku v, do a na docela zvládla použít. U ostatních obrázků jsme ji podávali pomocnou ruku. Bylo vidět, že i tak dívka velmi hádá, že předložky nemá dobře zažitě a je si jejich užitím nejistá, což se projevovalo spíše tipováním odpovědí a chybováním. Co se týče pojmů první, poslední, prostřední a předposlední, Agáta byla ohodnocena stejně jako dívka Karin a chlapec Denis, tedy zvládá s dopomocí. Ačkoliv jsme dívce před započítím aktivity řekli, s jakými pojmy budeme pracovat, tak jako i ostatním dětem, Agáta měla tendence užívat místo pojmu poslední číselné označení pátý. Museli jsme jí tedy dopomoct a pojmy zopakovat, přičemž jsme jí poradili i formou nabídky několika těchto pojmů, z nichž si mohla vybrat ten odpovídající pro vyjádření pořadí dané postavy na obrázku s pohádkou O veliké řepě. K číselnému vyjádření ale tíhly i ostatní děti. Dívka neměla pojmy zautomatizované, nevybavovaly se jí tak, jako to číselné označení pořadí, ale dostávala se do toho. Pojem předposlední byl ale pro dívku asi nejobtížnější, skoro to vypadalo, jako by se s ním předtím ani nesetkala. Dívka se ale snažila. Užití pojmů vpředu, vzadu jí činilo větší obtíže než ostatním dětem. Ohodnotili jsme ji jako zvládá s dopomocí. Dívka jako by občas zapoměla na název pojmu vpředu a místo něho řekla například první košík. V takovém případě jsme ji podněcovali k tomu, aby zkusila užít jiný pojem, ale na to moc nereagovala, tak jsme jí opět dopomohli nabídkou daných pojmů, ze kterých si mohla vybrat. Co se týče užití dvou kritérií v rámci vstupní diagnostiky, dívka v tomto ohledu byla zdatnější než druhá dívka Karin. Dívce dělalo obtíže pojmy užít ve správném pořadí. Když jsme se jí ale například zeptali, aby vyjmenovala, jaká zvířata jsou umístěna v polici vlevo uprostřed, dokázala lépe reagovat než při samotném užívání pojmů. Na pojmenování polohy potřebovala více času. U označení uprostřed nahoře například zapomínala na slovo nahoře, kdy za naší pomoci přišla na to, že tam ještě patří dodat nahoře. Jinak třeba říkala: „*Nahoře nalevo*.“ Což jsme nepovažovali jako velkou chybu, když neužívala pojmy ve správném pořadí nebo úplně ve správném tvaru. Bylo ale zapotřebí u Agáty užití zmíněných pojmů zautomatizovat ve správném tvaru. Co se týče pojmů daleko a blízko při popisu, jestli je vůči nám vosa a motýl blízko nebo daleko, se spíše popletla z nepozornosti, protože byla velmi zaujatá vytvořeným modelem vosy a motýla, se kterými si chtěla hrát. Svoji chybu si dokázala po upozornění ale opravit.

Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku je zvládá po upozornění na chybu. Během práce s dívkou jsme u ní pozorovali posuny, což dokládá i hodnocení v rámci něhož se posunula o úroveň kupředu. Se všemi dětmi jsme nejprve procvičovali užití předložek s reálnými předměty. Nejprve jsme my popisovali vztahy, aby dívka slyšela předložky a následně jsme chtěli, aby je v řeči užívala sama při popisu námi vytvořeného vztahu

a vrcholem bylo, aby si sama vztah mezi předměty vytvořila a popsal. Při takovém způsobu práce jsme se snažili mluvit ve větách a vymýšlet různé příběhy, aby děti takové procvičování bavilo. Když dívka chybovala, znázornili jsme si i ten chybný vztah a porovnali jsme jej s tím, který byl naším záměrem. Předložky jsme se také snažili co nejvíce užívat i během našeho setkání, například: „*Polož tento pracovní list prosím za pastelky.*“ Po procvičování předložek s reálnými předměty jsme dívce začali zařazovat jejich užití v papírové podobě. Využili jsme tak například papírové domino (příloha 11), které jsme pojmenovali jako Kočička. Agáta vždy popsal vztah kočičky vůči autu za použití daných předložek a našla k této dané části kartičky tu se stejnou polovinou vyobrazující stejný vztah. Dívka se v rámci užívání předložek sice posunula, ale stále potřebuje pomoc, protože někdy jí dělá problém si vzpomenout na správnou předložku nebo například popletla předložku za a nad. Užití pojmů první, poslední, prostřední, předposlední jsme s dívkou trénovali například prostřednictvím upraveného vyprávění Jak stařeček měnil, až vyměnil, při kterém dívka zapojovala i svou paměť. Vyprávění jsme upravili tak, aby stařeček potkal pět postav a dívka poté měla zkusit z paměti říkat, koho potkal jako prvního, posledního apod. Jelikož se dívka hůře rozvzpomínala pouze podle slyšeného, umístili jsme před ni kartičky s podobami postav. Lépe se potom orientovala, ale někdy zapoměla na dané označení pořadí a zase třeba užila číselného označení. Bylo tomu tak poté i v rámci diagnostické aktivity, ale tam už dovedla reagovat na to, když jsme jí řekli, že chceme slyšet jiné slovo pro vyjádření, že byla vnučka třetí. Dívka chvíli přemýšlela, ale zvládla se opravit. Je ještě občas potřeba ji upozorňovat na užívání těchto tvarů slov pro vyjádření pořadí, které ale již dívka po upozornění umí správně pojmenovat. Užití pojmů vpředu, vzadu jsme s dívkou také nejprve procvičovali v reálném prostoru a poté s využitím aktivity v papírové podobě. S dívkou jsme si nejprve zahráli hru Šípkovanou, kdy dívka házela kostkou, na níž byly barevně vyobrazené šipky. Zelená šipka znamenala jeden krok vpřed a červená šipka znamenala jeden krok vzad. Na druhé kostce s počtem puntíků se házelo, kolik kroků bude Agáta dělat. Následně jsme se přesunuli na aktivitu s názvem Výlet do ZOO na papír, kde jsme měli nakreslený automobil a vystřižených několik rodinných příslušníků. S dívkou jsme společně vymýšleli krátký příběh a podle něj jsme přesazovali jednotlivé členy v automobilu, kdy dívka například vyprávěla: „*Maminka si sedla dopředu, protože řídila a vzadu seděly děti.*“ Podle toho postavy v autě i umístila. Občas se ještě popletla, což dokládá výsledek výstupní diagnostiky u dané dovednosti. Užití dvou kritérií jsme taktéž nejprve s dětmi procvičovali s využitím reálných předmětů, a to například v rámci aktivity Police s hračkami. Jednalo se o polici z kartonu, u které si děti měly představit, že visí na zdi a má několik menších poliček, do kterých můžeme umístit různé předměty. Aby si Agáta jednotlivé pojmy a jejich správný

tvár i slovosled osvojila, nejprve jsme jí zadávali pokyny, jako například: „*V polici uprostřed se nachází má nejoblíbenější hračka.*“ Dívka ji měla v polici ukázat. Následně jsme také dívce popisovaly, co má kam v polici umístit. Poté jsme chtěli, aby nám dívka sama popsala, co se kde nachází a v poslední fázi měla nějaký předmět sama umístit a pomocí daných dvou kritérií popsat, kde jej umístila. Následně jsme se s ní, jako i s ostatními dětmi, teprve přesunuli na užívání dvou kritérií v rámci aktivit v papírové podobě, kdy jsme například využili aktivitu s názvem Draci. V rámci výstupní diagnostiky byla při užívání dvou kritérií ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu, protože jde u ní vidět opravdu posun. Dívka se tedy ještě občas poplete, plete pořadí slov či jejich tvary, například řekne dole vlevo, ale to už si myslíme, že není takový velký problém. Samozřejmě je stále potřeba s dívkou tyto pojmy, jako i jiné užívat, aby se automatizovaly a oživovaly.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
PRAVOLEVÁ ORIENTACE		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
36. Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
37. Pojmenování stranového umístění předmětu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 15 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pravolevá orientace

Celkové orientační ohodnocení zvládá po upozornění na chybu získala Agáta v rámci vstupní diagnostiky za oblast pravolevá orientace. Stejného ohodnocení dosáhl i chlapec Kryštof. Tabulka přehledně ukazuje hodnocení daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dívka pravolevou orientaci, a to jak na těle, tak i při pojmenování umístění předmětu měla dobře zvládnutou. Popletla se, když jsme jí řekli: „*Kuba řekl, zamávej pravou rukou.*“ Dívka v ten moment zamávala levou rukou. Zopakovali jsme tedy ještě tento pokyn a dívka se bez toho, aniž bychom jí řekli, že zamávala špatnou rukou, opravila sama. Hodnocení podle potřebnosti stimulace ukázalo, že není nutné ji dále rozvíjet v této oblasti. Pravolevou orientaci jsme ale s dětmi procvičovali přirozeně během každodenních situací. Při výstupní diagnostice již měla pravolevou orientaci tak zautomatizovanou, že nezachybovala a byla tak ohodnocena o úroveň lépe.

3.6.2 Vstupní a výstupní diagnostika chlapce Denise

V měsíci září roku 2020, kdy jsme započali chlapce prostřednictvím diagnostického materiálu diagnostikovat, mu bylo 5 let a 8 měsíců. Chlapci tedy byly předkládány jen ty diagnosticky zaměřené pracovní listy a aktivity, které byly doporučeny pro jeho věk. Při realizaci výstupní diagnostiky se začátkem v měsíci únoru roku 2021, bylo již chlapci 6 let a téměř jeden měsíc.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
BARVY A JEJICH ODSTÍNY		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
1. Přiřazení odstínů barev k obrázku	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
2 A. Pojmenování barev na obrázku (5/5,5 let +)	Zvládá s dopomocí	
<u>2 B. Pojmenování odstínů barev na obrázku</u>		Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 16 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Barvy a jejich odstíny

Oblast Barvy a odstíny jsme při vstupní diagnostice celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí, což dokládá tabulka číslo 16 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Denis ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Stejně jako Denis byly ohodnoceny i ostatní děti. Co se týče přiřazování barev k obrázku byl chlapec ohodnocen stejně jako dívka Karin. Chlapec mazatelné fixy dosud neznal, tak byl prací s nimi velmi zaujatý. Svěřil nám, že „úkol“, na němž byl vyobrazen barevný kohout, (viz příloha č. 2) dělá rád, že s námi chodí rád pracovat. Chlapec se při diagnostikování vrtěl na židli a neuchopoval správně fixu. Dal si ale záležet na křížcích, které zaznamenával do čtverců s barvami pod kohoutem. Překvapilo nás, že chlapec nevěděl, co je to řádek. U chlapce jsme zaznamenali rezervy jak při hledání barev v obrázku kohouta podle vzoru barev uvedených ve čtvercích, tak i při pojmenování barev, jak to ostatně dokládá tabulka číslo 16 výše. Denis při zaznamenávání zaměnil světle červenou barvu s tmavě oranžovou, takže bylo zapotřebí mu poskytnout dopomoc a také zaměnil odstíny šedé barvy. U hnědé barvy také váhal. Při pojmenování barev si spletl název hnědé barvy s šedou a také hnědou s oranžovou. Usoudili jsme, že je potřeba u chlapce tuto oblast podpořit.

V rámci výstupní diagnostiky jsme se tedy již zaměřili i na pojmenování odstínů barev, což jsme již u chlapce průběžně rozvíjeli, a to kupříkladu prostřednictvím pracovního listu Pelíšek pro kočičku (viz příloha 12). V rámci tohoto pracovního listu chlapec vykresloval dané tvary podle předlohy v tabulce, přičemž měl postupovat na řádku zleva doprava jeden tvar po druhém a při tom správně pojmenovávat názvy tvarů i jejich barevné odstíny. Při přiřazování odstínů barev se chlapec nepopletl a všechny barvy tak přiřadil správně, ačkoliv si u červené a oranžové barvy pozvedl pracovní list ze stolu, pooddálil si jej od sebe a barvy porovnával trochu déle. Zajímavé bylo, že již při hledání barev v obrázku kohouta podle předlohy ve čtvercích, si přirozeně některé odstíny barev sám od sebe pojmenovával nahlas. Při pojmenování odstínů barev pojmenoval světle oranžovou jako „světle bledou“, ale když jsme jej upozornili, aby se nad tím, co nám řekl zamyslel a vzpomněl si, jak jsme si říkali, že se barva nazývá, po chvíli ji označil jako světle oranžovou. U některých barev tak potřeboval více času k přemýšlení, ale jinak byl šikovný. Občas ještě neužije slovo ve správném tvaru, kdy řekne například „světlá hnědá“. Nepovažujeme to však již za velkou chybu. Oblast Barvy a odstíny jsme tak v souladu s chlapcovými pokroky oproti vstupní diagnostice celkově orientačně ohodnotili jako zvládá po upozornění na chybu.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem	Zvládá s dopomocí	Zvládá s dopomocí
4. Vyhledání obrázku lišícího se velikostí	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
6. Vyhledání obrázku lišícího se barvou	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
<u>7. Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
<u>8. Vyhledání dvou stejných obrázků</u>	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
9. Přiřazení stínů zvířatům	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími	Zvládá s dopomocí

	obtížemi, není si jisté	
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
<u>38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
<u>12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 17 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zrakové rozlišování

Oblast Zrakové rozlišování (viz příloha 3) jsme tak v rámci vstupní diagnostiky chlapce Denise celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí, jak to dokládá tabulka číslo 17 výše. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Celkově byl chlapec ohodnocen stejně, jako ostatní děti. Chlapce velmi potrápilo určování stejných a rozdílných dvojic obrázků lišících se detailem. Měl tendence hledat rozdíly u všech dvojic, i když jsme mu několikrát zopakovali, že ne všude musí rozdíly být. V některých případech si tedy rozdíly vymýšlel. Na druhou stranu pracovní list na stejném principu, akorát zaměřený na odlišení stejných a rozdílných dvojic lišících se horizontální polohou, mu nečinil obtíže. Rozdíly v něm viděl takřka hned a neměl tendence hledat rozdíly u všech dvojic. V rámci odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou potřeboval ale také naši pomoc v podobě názorné ukázky, protože mu například činilo potíže rozeznat natočení dvou černobíle zbarvených obdélníků. Oproti předchozímu pracovnímu listu mu činilo trošku menší obtíže v rámci vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou najít mezi několika obrázky na řádku ten, který je jinak natočený. Chlapec nám i sám sdělil, že se mu hledal lépe na řádku jeden odlišný obrázek mezi těmi ostatními, než jen porovnávat dva obrázky. Když popisoval, v čem se obrázky liší, tak například říkal: „*Ta sova je zády k těmto ostatním, je obrácená.*“ Chlapec ale i u tohoto pracovního listu chyboval, kdy nejprve označil špatnou pandu a poté potřeboval naši dopomoc, aby dokázal najít tu, která byla opravdu jinak natočená. Co se týče pracovního listu, na němž měl hledat na řádku mezi množstvím obrázků ten, který se liší detailem, byl ohodnocen jako zvládá s dopomocí, protože například u lachtana se mu nedařilo samotnému najít rozdíl. Dopomoc spočívala v tom, že jsme jeho pozornost nasměřovali na hlavu lachtana. U vyhledání obrázku lišícího se velikostí chlapec zpočátku tápal, jako by nevěděl, jaký rozdíl má hledat. Dopomohli jsme mu tedy slovním navedením,

kdy jsme mu poradili, aby si zkusil mezi sebou porovnat námi vybrané čtyři obrázky. Při objasňování rozdílů chlapec tvary slov občas špatně skloňoval. Například řekl: „*Tento pštroš je malý než ti ostatní.*“ Nutno dodat, že chlapec během práce byl více nepozorný, nechal se rozptylovat různými podněty a moc neposeděl na místě. V rámci vyhledání obrázku lišícího se barvou potřeboval dopomoc při určování, který šedý hroch je jiný. Chlapce jsme se tak snažili opět navést, kdy si mezi sebou porovnával méně obrázků na řádku, mezi nimiž byl i tmavěji zbarvený hroch. Při hledání dvou shodných obrázků zatrhl Denis jednu vlaštovku správně, ale druhou k té první zrcadlově natočenou. Po slovním upozornění, aby si ještě jednou řádek prošel, zda jsou vlaštovky opravdu stejné, se chlapec nakonec dovedl opravit. Co se týče vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku, chlapec se popletl u obrázku s husou a kachnou a také u čísla šest a devět. Vypadalo, že v tom sehrálo roli to, že jednou se na obrázek podíval zleva doprava a následně při hledání daného obrázku se podíval zprava doleva. Chlapci jsme museli dopomoc a přímo mu ukázat na chybný obrázek, aby si jej znovu porovnal s předchozím obrázkem, protože jinak na svou chybu nepřišel. Z hodnocení vstupní diagnostiky jsme vyvodili, že je chlapec v této oblasti zapotřebí rozvíjet.

Souhrnné orientační ohodnocení oblasti Zrakové rozlišování v rámci výstupní diagnostiky ukázalo, že se Denis zlepšil o jednu úroveň, kdy byl ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu. Pokud se podíváme na jednotlivé dovednosti, opravdu velkého posunu dosáhl ve vyhledání obrázku lišícího se velikostí, barvou, vertikální polohou a u odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou, kde se posunul o dva stupně. Nedošlo u něj k většímu posunu v rámci vyhledání obrázku lišícího se detailem, ačkoliv jsme tuto dovednost s chlapcem pravidelně procvičovali například prostřednictvím pracovního listu s názvem Ježek (viz příloha 12). Oblast zrakové rozlišování jsme u chlapce podporovali především prostřednictvím vytvořených pracovních listů, přičemž při práci s nimi jsme využívali různých materiálů, jako například při práci s pracovním listem s názvem Les chlapec používal pro označování rozdílů mezi dvěma obrázky mazatelné fixy a počet rozdílů zaznamenával pomocí přírodnin, se kterými se můžeme setkat v lese. Přírodniny si vyhledával v prostoru pracovny, takže u tohoto pracovního listu chlapec jen nesešel. Jelikož byl chlapec velmi aktivní a neposedný, snažili jsme se zařazovat jak méně sedavé aktivity, tak jsme se i práci s pracovními listy snažili ozvláštňovat. Zmíněný pracovní list s názvem Les tak u chlapce rozvíjel odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální, horizontální polohou a detailem. Co se týče detailů, rozdíly většího rázu chlapec dokáže najít sám. Pracovní list tak byl všestrannější. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru jsme procvičovali například v rámci pracovního listu s názvem Stromy, při němž si začal Denis

vypomáhat tím, že si říkal a ukazoval prstem, co je na obrázku jako první, přičemž to pak hledal u ostatních obrázků s postupem ze stejného směru. Občas se ještě poplete, ale po upozornění na chybu se dokáže sám opravit. V rámci obrázků, u kterých měl určovat, zda se liší vertikální polohou si pomáhal tím, že si říkal, na kterou stranu například směřuje hlava lišky na jednom obrázku a na kterou směřuje na druhém obrázku. K procvičování vyhledání obrázku lišícího se velikostí jsme chlapci zařadili například pracovní list s názvem Krocan (viz příloha 12). Výstupní diagnostika posléze odhalila, že mu velikostně odlišné obrázky již nečiní problém. Nečiní mu ani obtíže vyhledání obrázku lišícího se barvou a vyhledat dva stejné obrázky, což jsme procvičovali například pomocí pracovního listu s názvem Hrdličky (viz příloha 12), kde měl chlapec v řádku najít dvě stejné hrdličky a ty barevně zaznačit podle zadání.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
FIGURA A POZADÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
13. Vyhledání objektu na pozadí	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
15. Rozeznání překrývajících se objektů	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
<u>17. Sledování vybrané cesty</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
<u>19. Vyhledání vybraných tvarů v motanici</u>		Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 18 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Figura a pozadí

Oblast Figura a pozadí (viz příloha 4) jsme v rámci vstupní diagnostiky chlapce Denise celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí, jak to dokládá i tabulka číslo 18 výše. Stejně jako chlapec Denis byl ohodnocen i Kryštof. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Během vstupní diagnostiky v rámci aktivity vyhledání obrázku na pozadí chlapci činilo potíže najít domeček na žlutém pozadí. Chtěli jsme, aby zkusil mazatelnou fixou na folii obtáhnout linii obrázku, ale to se nám neosvědčilo, nebyl přesný. Posléze jsme obrázek domečku obtáhli my žlutou fixou, a to už chlapci dopomohlo. Sám říkal: „*To je těžký.*“

Nejprve jsme si mysleli, že třeba jen obrázek nedokáže pojmenovat, ale nebylo tomu tak. U pracovního listu zaměřeného na vyhledání objektů na obrázku s více objekty, kde měl Denis na velkém obrázku s množstvím hus najít pouze obrázky podle zadání, se chlapec popletl u husy, která neměla mít nohy a místo ní označil husu, která byla zrcadlově otočená a nohy měla. Po našem upozornění na chybu se zvládl sám opravit, přičemž si najednou všiml nohou. Zadání pracovního listu pochopil hned, ale nepostupoval při jeho plnění systematicky. Ani správně neuchopoval fixu a zapomínal postupovat zleva doprava. U rozeznání překrývajících se obrázků se chlapci nedařilo z obrázku rozeznat zejména zajíce a prase. Váhal ale také u jelena a kozičky. Opět to tedy nebylo tím, že by si nevzpomněl na názvy zvířat, protože se mu nedařilo obtáhnout linie obrázků. Zkoušel si ze stolu pozvednout i list papíru a oddálit si jej od svých očí. Líbilo se nám, že se nevzdával a ani si nestěžoval, ale snažil se na to přijít. Linie jednotlivých zvířat jsme mu tak zkusili obtáhnout rozdílnými barvami a slovně jsme naše počínání i komentovali. S naší dopomocí daná zvířata po barevném obtažení pojmenoval. Při sledování vybrané cesty mezi několika jinými občas zajel jinam a v jednom případě si cestu i zkrátil. Někdy se zvládl vrátit sám, když vybočil, ale také jsme jej museli slovně upozornit a jednou také rukou názorně navést na místo, odkud pokračoval špatně. Chlapec při obtahování linií spěchal, tlačil na pastelku, jeho pohyby tak byly i méně koordinované, na což jsme jej upozornili, že není potřeba spěchat. Při obtahování linií si natáčel papír různými směry na stole. Když jsme se jej zeptali, proč tak spěchá, řekl nám: „*Těším se už na další úkol.*“ Zpočátku se chlapec na tento pracovní list těšil, ale během něj nám řekl: „*V tom, aby se čert vyznal, jak je to těžký.*“ Jeho výrok nás překvapil. Na základě hodnocení za vstupní diagnostiku jsme zhodnotili, že je chlapce potřebné v této oblasti rozvíjet.

Jak to dokládá tabulka číslo 18 výše, celkové orientační hodnocení této oblasti v rámci výstupní diagnostiky, při níž byl ohodnocen jako zvládá samo správně, ukazuje, že chlapec udělal velký posun, a to hned o dva stupně. Největšího posunu dosáhl v rámci dovednosti vyhledání obrázku na pozadí a u rozeznání překrývajících se obrázků, kde se posunul o dvě úrovně vpřed. Vyhledání obrázku na pozadí jsme procvičovali například prostřednictvím aktivity s názvem Vrána, kdy se měl Denis podívat na obrázek, najít v něm, co je ukryté na pozadí, a to stejné vyobrazení pak vyhledat na kartičce v prostoru pracovny. Chlapce Denise tato aktivita velmi zaujala. Rád se pohyboval. V rámci rozeznání překrývajících se obrázků jsme zařadili aktivitu s názvem Pojmenuj ukryté v ZOO, přičemž na daných obrázcích se překrývaly dva až tři různé předměty a Denis je měl pojmenovat. Jednalo se například o ježka, list a míč. Chlapce tato aktivita opět trochu potrápila. Při procvičování sledování vybrané cesty jsme zařadili pracovní list s názvem Anička a pejsek Petřík (viz příloha 12), kdy měl chlapec

následovat mezi ostatními geometrickými tvary jen žluté trojúhelníky, které tvořily cestu k pejskovi. Pracovní list chlapce velmi nadchl, a to i možná proto, že zde opět mohl využívat mazatelné fixy, se kterými pracoval velmi rád a při jeho plnění si dal i záležet. Chlapec si zároveň procvičil i geometrické tvary. V rámci procvičování jsme chlapce také připravovali na vyhledání vybraných tvarů v motanici, čemuž byl podroben při výstupní diagnostice. V pracovním listu s názvem Motanice měl vyhledávat a ukazovat jen ty geometrické tvary, popřípadě barevně označovat jen ty, které byly zakresleny pod „motanici tvarů“ v předloze. Zároveň jsme tímto pracovním listem (viz příloha 12) procvičovali poznávání a pojmenování geometrických tvarů. Na procvičování vyhledání objektů na obrázku s více objekty jsme Denisovi zařadili například pracovní list s názvem Koza, v němž měl hledat ukryté kozy podle znázorněné kozy pod obrázkem. Aby se mu počet nalezených koz pak dobře počítal, za každou barevnou pastelkou označenou kozu měl nad obrázek umístit jedno stéblo trávy znázorněné pomocí zeleně nabarveného dřívka od zmrzliny. Chlapec si tak při výstupní diagnostice vedl velmi dobře, což ostatně dokládá i hodnocení dovedností ve výstupní diagnostice.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ PAMĚŤ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
14. Zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
16. Rozeznání viděných obrázků	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
<u>20. Umístění viděných obrázků na místo</u>		Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 19 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zraková paměť

V oblasti Zraková paměť (viz příloha 5) Denis exceloval, což ostatně dokládá i hodnocení v tabulce číslo 19 výše, kde je v rámci vstupní i výstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocen jako zvládá samo správně. Stejně byly ohodnoceny i ostatní děti. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Denis ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Chlapec při prohlížení obrázků působil nepozorně – díval se kolem, šoupal nohama. Obávali jsme se, že se jeho chování odrazí na plnění aktivity, nakonec tomu ale tak nebylo. Mezi obrázky kroužil nahodile očima a museli jsme jej upozornit, ať se nedívá z takové blízký. Dle námi stanoveného

hodnocení podle potřeby další stimulace dětí jsme usoudili, že dvě zmíněné dovednosti tedy nebude nutné u Denise dále stimlovat.

Jelikož jsme ale věděli, že chlapec před výstupní diagnostikou dosáhne 6 let, v rámci procvičování jsme tedy zařazovali aktivity, které měly podpořit dovednost umístění viděných obrázků na místo, čemuž měl být podroben při výstupní diagnostice. K rozvoji této dovednosti jsme užili například aktivitu s názvem Domeček pro zvířátka a jejich kamarády, kdy jsme před chlapce umístili dům se šesti okny, který byl nakreslený na listu papíru. Po prostoru pracovní jsme rozmístili různorodé obrázky (seno, pštrosa, kuře, misku, člověka, podkovu), přičemž pod obrázkem byl umístěný proužek bílého papíru, na kterém byl vyobrazen u každého obrázku jiný počet černých kruhů, a to tak, aby jejich počet i rozmístění odpovídalo počtu na kostce. Chlapec poté házel kostkou a v prostoru hledal obrázek se stejným počtem a tvarem, jako je to na herní kostce. Když měl chlapec všech šest obrázků nasbíraných, posléze jsme je umístili do domečku. Denis se pak měl po dobu patnácti sekund dívat na jejich umístění a následně, když mu vypršel čas, jsme domeček zakryli bílým tvrdým papírem A3 a do nového domečku měl poskládat kartičky se stejnými předměty tak, jak to viděl na původním domečku. Následně jsme překrytý domeček odkryli a chlapec si oba domečky sám porovnal. Aktivitu zvládl sám správně, tak jako i tu při výstupní diagnostice.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
<u>22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>SPIŠE NEZVLÁDÁ – POTÝKÁ SE S PŘETRVÁVAJÍCÍMI OBTÍŽEMI, NENÍ SI JISTÉ</u>	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>

Tab. 20 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pohyby očí na řádku

Oblast Pohyby očí na řádku (viz příloha 6) jsme v rámci vstupní diagnostiky chlapce Denise, jak to dokládá i tabulka číslo 20 výše, celkově orientačně ohodnotili jako spíše nezvládá... Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Vstupní diagnostika odhalila, že tato oblast činila chlapci velké obtíže, tak jako i ostatním dětem. Usoudili jsme, že jelikož Denis postup zleva doprava nemá zautomatizovaný, pravděpodobně jej u něj nikdo nepodporuje. Chlapci muselo být v rámci první diagnostické aktivity při skládání zvířat na každý řádek připomínáno, aby začal zvířata skládat zleva doprava, tedy tak, jak postupujeme například při čtení. Před započítím aktivity bylo zapotřebí si s chlapcem také připomenout, která strana je levá a která pravá, protože to mu činilo také značné obtíže. Chlapec byl schopný začít skládat zprostřed či jinak nahodile, stejně to bylo i při pojmenování daných zvířat. Když jsme se jej zeptali: „*Ze které strany čtete a píšeme na řádku?*“ Chlapec na náповědu nereagoval, takže jsme mu museli několikrát slovně a názorně připomenout, že kartičky máme skládat zleva doprava. Při vyhledání ještěrky v ZOO, tedy označení ještěrky daného pořadí mazatelnou fixou na jednotlivých kartičkách, které byly poskládány na řádcích, taktéž opakovaně zapomínal na postup zleva doprava. Tuto oblast bylo tedy u chlapce zapotřebí podporovat, protože před nástupem do základní školy by dítě tento postup mělo mít zafixováno, nemluvě o tom, že je tento postup v naší kultuře důležitý pro čtení, psaní apod.

Celkové orientační hodnocení této oblasti v rámci výstupní diagnostiky ukazuje, že u chlapce došlo ke zlepšení o jednu úroveň. Při práci s většinou pracovních listů si chlapec tento postup procvičoval. Postup zleva doprava jsme ale například cíleně trénovali v rámci zmíněného pracovního listu Pelíšek pro kočičku (viz příloha 12), kde musel chlapec podle předlohy vykreslovat tvar za tvarem jinou barvou. Z počátku jsme jej na postup zleva doprava museli neustále upozorňovat i mu jej znázorňovat, přičemž postupem času se chlapec stačilo párkrát zeptat: „*Jak postupujeme, když čtete na řádku?*“ V ten moment už si to chlapec uvědomil. Bylo tomu tak i při výstupní diagnostice v rámci plnění pracovního listu. Chlapec na to dokázal v momentě zareagovat a postupovat zleva doprava, ale potřeboval takový impuls. Tento postup se nám přes všechny naše snahy nepodařilo u chlapce Denise jako i u Karin a Kryštofa zautomatizovat, jak bychom si přáli. Bylo totiž zapotřebí se chlapce na tento postup ještě při plnění pracovního listu zeptat, aby si jej připomněl, protože občas na něho zapomněl. Je nadále zapotřebí děti na tento postup upozorňovat, aby se upevňoval.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
27. B. Skládání tvarů dle předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
28. Doplnění chybějící části obrázku	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 21 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zraková analýza a syntéza

Celkové orientační hodnocení vstupní diagnostiky za oblast Zraková analýza a syntéza (viz příloha 7) vypovídá o tom, jak to ostatně dokládá i tabulka číslo 21 výše, že chlapec ji má rozvinutou na dobré úrovni, protože byl ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu. Stejně byla ohodnocena i dívka Karin. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Denis ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Chlapec námi vytvořené devíti dílkové puzzle zvládl poskládat bez problému a bez předlohy, ačkoliv se nejednalo o klasické dílky puzzle. Puzzle měl poskládané celkem rychle, poznal, že se jedná o pohádku o řepě, ale nevěděl její přesný název. Puzzle jej nadchlo a sám řekl: „*Takové puzzle jsem ještě neviděl.*“ Chlapec při skládání šoupal nohama a pořád se jako by pohyboval na židli. Dílky, které k sobě pasovaly, ale ještě nešly vložit do obrázku, si umísťoval na okraj stolu. Skládání geometrických tvarů, tedy kruhu, čtverce, trojúhelníku a obdélníku bylo již pro něj složitější, protože se zde nemohl opírat při skládání o spojování například těl postav či zvířat. Co se týče pojmenování tvarů, pletl si čtverec a obdélník, což bylo u dětí časté. Chlapec byl celkově v tento den méně soustředěný, což mohlo být i tím, že byl nachlazený. Zvládl všechny čtyři geometrické tvary poskládat bez předlohy, ale s naší dopomocí, a to zejména tou názornou, kdy jsme mu například pomohli správně natočit malé trojúhelníky uvnitř čtverce, aby orámováním směřovaly ven. Z toho důvodu jsme jej ohodnotili jako zvládá s dopomocí. Sám ale přišel na to, k čemu slouží orámování tvarů. Doplnění výřezů do bílých míst na obrázku pomocí spojování mazatelnou fixou v rámci pracovního listu na doplnění chybějící části obrázku nečinilo chlapci žádný problém. Dle námi stanoveného hodnocení podle potřeby další stimulace dětí jsme usoudili, že dvě zmíněné dovednosti tedy nebude nutné u Denise dále stimulovat.

Z celkového orientačního hodnocení v rámci výstupní diagnostiky vidíme, že se Denis posunul o úroveň kupředu, kdy byl ohodnocen jako zvládá samo správně. Velký pokrok lze zaznamenat ve skládání tvarů, kde se posunul o dvě úrovně. Skládání tvarů dle předlohy jsme u chlapce rozvíjeli například pomocí aktivity Zvířátka ze sirek (viz příloha 12), jejíž podstatou bylo, že skládal podle předlohy zvířata pomocí sirek, jak například rybu. Chlapce aktivita zaujala a snažil se vymýšlet i zvířata podle sebe, přičemž chtěl, aby jej podle jeho předlohy zkusily skládat i ostatní. Při skládání geometrických tvarů v rámci výstupní diagnostiky se chlapci dařilo, akorát na skládání čtverce potřeboval trochu více času, ale sám si poradil. Při skládání postupoval od větších částí k těm menším. Geometrické tvary i správně pojmenoval.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
18. Vyhledání správné cesty v bludišti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
30. Vyhledání předmětů v prostoru	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 22 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

V této oblasti (viz příloha 8) jsme chlapce Denise v rámci vstupní diagnostiky, jak to dokládá i tabulka číslo 22 výše, celkově orientačně ohodnotili jako zvládá po upozornění na chybu. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Celkově si chlapec v této oblasti vedl dobře. Dalo by se říci, že nejlépe ze všech dětí, ačkoliv byly celkově hodnoceny stejně. Při vyhledání správné cesty si sám od sebe nejprve bludiště projel jen prstem a poté se teprve pustil do zakreslování cesty pastelkou. Všimli jsme si, že je k takovému postupu vede jedna z učitelek. Chlapec ale pastelku opět neuchopil správně a docela na ni i tlačil. Při plnění tohoto pracovního listu byl poměrně rychlý, správnou cestu si pamatoval a nevybočil ani z bludiště. Podle našeho hodnocení vztahujícího se k potřebnosti stimulace nebylo nutné tuto

oblast dále u Denise stimulovat. V rámci participačního pozorování jsme zaznamenali, že Denis rád staví z lega kupříkladu loď podle své představy, které jsou zároveň promyšlené a propracované. Chlapec při vyhledání předmětů v prostoru postupoval při hledání komponent podle předlohy spíše nahodile, přičemž zaměnil jedno PET víčko za jiné. Jak jsme jej ale upozornili, aby si ještě překontroloval, jestli v prostoru opravdu našel správně všechny stavební materiál, protože my vidíme, že ne, po chvíli si na chybu přišel sám a vyrazil do prostoru na opětovný průzkum. Při stavění domečku zaměnil ve spodním patře umístění krychle a kvádrů, ale po našem slovním upozornění, aby se podíval, jestli je domeček opravdu stejný jako ten vzorový, zhodnotil, že ne a opravil se. Chlapec je bystrý, snažil se na řešení přijít a u všeho přemýšlel. Domeček stavěl s radostí a úsměvem. Sám řekl, že rád něco staví.

V rámci celkového orientačního hodnocení ve výstupní diagnostice můžeme vidět, že se chlapec oproti vstupní diagnostice posunul o jednu úroveň kupředu. S ohledem ke koronavirové situaci můžeme říci, že se nám dařilo se s chlapcem vidět pravidelně, a tak jsme mu čas od času zařadili i aktivitu na vyhledání předmětů v prostoru. Společně se všemi dětmi si například zahrál hru Čáp ztratil čepičku, zaměřenou i na hledání a pojmenování odstínů barev, při které si barvy procvičoval a učil se je tak i pojmenovávat od starších dětí, jako byla například dívka Karin. Tento způsob „vzájemného učení dětí“ měl na děti velmi pozitivní vliv. Jelikož si v mateřské škole často stavěl z lega, chtěli jsme, aby si opět zkusil stavět i z jiných materiálů, a proto jsme v rámci stavění v prostoru dle předlohy zařadili aktivitu s názvem Krtinec, při které měl z různých barevných a velkých kelímků poskládat podle předlohy obydlí pro krtka, tedy krtinec. Tréninkem se chlapec zlepšoval až to zúročil při výstupní diagnostice, kde byl hodnocen jako zvládá samo správně.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
24. Užití pojmů – první, poslední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
25. Užití pojmů – prostřední, předposlední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
26. Užití pojmů – nahoře, dole	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
32. Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími	Zvládá s dopomocí

	obtížemi, není si jisté	
33. Užití pojmů – vpředu, vzadu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
34. Užití pojmů – daleko, blízko	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>35. Užití dvou kritérií</u>		Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 23 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

V této oblasti (viz příloha 8) jsme chlapce Denise v rámci vstupní diagnostiky, jak to dokládá i tabulka číslo 23 výše, celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Denis ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Největší obtíže, tak jako i ostatním dětem, činilo Denisi užití předložek, a to zejména při samostatném pojmenování polohy pejska vůči domečku či stolu. Činilo mu obtíže zejména použití předložky mezi, vedle, před, pod, za a nad. Když jsme vztahy pojmenovávali a chtěli jsme, aby nám našel odpovídající obrázek, bylo to o trošku lepší, ale také často chyboval, hádal. Snažili jsme se mu vztahy zobrazovat také pomocí hračky domečku a malého pejska. Zkoušeli jsme i dopomoc formou nabídky předložek, z níž si měl vybrat tu odpovídající danému obrázku. Také méně mluvil ve větách. Jak jsme si to vyzkoušeli, bylo pro něj snazší pracovat s reálnými předměty, na čemž jsme poté také stavěli při procvičování. Bylo zapotřebí se také dále zaměřit na pojmenování pořadí, protože například místo pojmu poslední říkal pátý, ačkoliv jsme chlapce před započítáním aktivity upozornili na to, že chceme jiné než číselné vyjádření a uvedli jsme mu i názorný příklad. To, že pejsek byl předposlední, nedokázal chlapec také sám pojmenovat. Opakoval, že je čtvrtý a nic jiného jej nenapadlo. Místo pojmu prostřední taktéž jednou užil pojem uprostřed, což by se dalo považovat jako menší chyba, protože se jedná o špatný tvar, se kterými ještě děti mívají problém. Z jeho reakcí tedy vypadalo, že zmíněné pojmy nemá dostatečně zažité, a tedy i zautomatizované. Pojmy jako vpředu, vzadu, daleko, blízko zvládal užívat pěkně a když zacyhoval, dovedl se opravit. Chyby v tomto případě dělal ale spíše z nesoustředěnosti, kdy jej trochu rozptylovaly okolní zvuky. Denise velmi zaujal motivační příběh u obou druhů pojmů. Velmi pěkně zvládal užívat pojmy nahoře, dole a dobře se i orientoval na obrázku.

Co se týče celkového orientačního hodnocení za zmíněnou oblast, Denis byl v rámci výstupní diagnostiky ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu. Posunul se tedy kupředu o jednu úroveň. Užívání předložek jsme s chlapcem nejprve trénovali prostřednictvím práce s reálnými předměty, kdy jsme vztahy nejprve popisovaly a chlapec měl ukázat, které seskupení předmětů danému vztahu odpovídá. Posléze jsme chtěli, aby podle našeho pokynu zkusil předměty vůči sobě umístit, aby dále daný vztah předmětů vůči sobě popsal sám, a nakonec aby jej sám i vymyslel, popsal a pomocí předmětů vytvořil. Předložky jsme se také snažili přirozeně užívat v řeči během našeho běžného kontaktu. Následně jsme předložky procvičovali i v rámci pracovních listů se stejným, výše popsaným postupem, akorát na listu papíru. Denis občas ještě v řeči užíje špatných tvarů slov. Na ploše papíru tak chlapec například v rámci pracovního listu Pejsek si hraje s míči (příloha 12) polohu jednotlivých míčů sám popisoval vůči jiným předmětům a poté si je mohl vykreslit. Vykreslování jej celkově bavilo, takže jej zaujal i tento pracovní list. Obtíže mu ještě činí například předložka mezi a za. Co se týče pojmenování pořadí užitím pojmů první, poslední, prostřední, předposlední, tak v tom se Denis také zlepšil. Je potřeba jej, jako i ostatní děti, v rámci zadání aktivity upozornit, jaké označení chceme slyšet. Zjistili jsme totiž, že většinou to děti „táhne“ spíše k užívání číselného vyjádření pořadí. K podpoře užívání těchto pojmů jsme s chlapcem použili již výše zmíněný pracovní list s názvem Hrdlička, v rámci něhož Denis popisoval, kolikátá je která hrdlička. V rámci tohoto pracovního listu jsme s chlapcem procvičovali také užití dvou kritérií, kdy měl chlapec popsat, kam směřuje při letu daná hrdlička. Užití dvou kritérií jsme chlapce z hlediska věku podrobili až při výstupní diagnostice. Pro chlapce, tak jako i pro obě dívky, to bylo náročnější, což dokládá i hodnocení v tabulce výše. Chlapec měl občas problém si uvědomit, že lze použít jen pojem uprostřed, když je něco opravdu uprostřed nebo že u vyjádření, že je v polici něco nahoře je zase naopak k tomuto pojmu zapotřebí dodat, že je to zároveň například i uprostřed, tedy nahoře uprostřed. Slovosled slov také ne vždy volil správně. Užití předložek, tak jako i užití dvou kritérií je tedy u Denise zapotřebí dále podporovat, aby došlo k zautomatizování. Informovali jsme o tom i učitelky.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
PRAVOLEVÁ ORIENTACE		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
36. Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími	Zvládá samo správně

	obtížemi, není si jisté	
37. Pojmenování stranového umístění předmětu	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>SPIŠE</u> <u>NEZVLÁDÁ –</u> <u>POTÝKÁ SE</u> <u>S PŘETRVÁ-</u> <u>VAJÍCÍMI</u> <u>OBTÍŽEMI,</u> <u>NENÍ SI JISTÉ</u>	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 24 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pravolevá orientace

V této oblasti (viz příloha 8) jsme chlapce Denise v rámci vstupní diagnostiky, jak to dokládá i tabulka číslo 24 výše, celkově orientačně ohodnotili jako spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté. Tabulka také přehledně ukazuje, jak byl Denis ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Pravolevá orientace chlapci během vstupní diagnostiky činila velké obtíže, tak jako i dívce Karin. Chlapec si u ní nebyl vůbec jistý, jednou stranu pojmenoval správně, ale pak zase několikrát chyboval, ačkoliv jsme si průběžně pojmenování stran i osvěžovali. Bylo vidět, že chlapec si potřebuje stranové pojmenování ještě více „zažít“ během procvičování, protože ačkoliv jsme mu na pravou stranu před něj umístili jím vybranou pastelku a řekli jsme si, že je to pravá strana a že pravá ruka je ta, kterou kreslí ani to mu příliš nepomohlo, stále se pletl.

V rámci procvičování jsme s chlapcem spolu i s dívkou Karin pokračovali v hraní hry Kuba řekl, ze které byly děti nadšené. Jak se chlapec lépe a lépe orientoval, začali jsme přidávat i složitější pokyny, které v sobě skrývaly užití i dvou různých stran, přičemž se následně hry účastnily i ostatní děti a pak se i střídaly ve vymýšlení pokynů. U chlapce se pravolevá orientace podařila rozvinout podle našeho záměru. Co se týče stranového umístění předmětu, to jsme s chlapcem procvičovali také například prostřednictvím již zmíněného pracovního listu s názvem Hrdličky (viz příloha 12), kde Denis i barevně zaznamenával hrdličky letící napravo a jinou barvou zase hrdličky letící na levou stranu. Samozřejmě jsme při plnění pracovního listu vyžadovali i chlapcův slovní komentář. V rámci této oblasti chlapec udělal veliký pokrok, jak to dokládá výsledek hodnocení z výstupní diagnostiky, kde byl ohodnocen jako zvládá samo správně, což dokládá i tabulka výše. Pravolevou orientaci je ale zapotřebí stále procvičovat.

3.6.3 Vstupní a výstupní diagnostika dívky Karin

V měsíci září roku 2020, kdy jsme započali dívku Karin prostřednictvím diagnostického materiálu diagnostikovat, jí bylo 6 let a 4 měsíce. Při realizaci výstupní diagnostiky se začátkem v měsíci únoru roku 2021 bylo dívce 6 let a 9 měsíců. Dívka tedy jak při vstupní, tak i při výstupní diagnostice plnila všech 39 aktivit a pracovních listů.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
BARVY A JEJICH ODSTÍNY		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
1. Přiřazení odstínů barev k obrázku	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
<u>2 B. Pojmenování odstínů barev na obrázku</u>	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 25 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Barvy a jejich odstíny

V oblasti Barvy a jejich odstíny (příloha 2) jsme dívku Karin v rámci vstupní diagnostiky, jak to dokládá i tabulka číslo 25 výše, celkově orientačně ohodnotili jako zvládá s dopomocí. Stejně byly celkově ohodnoceny i ostatní děti. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byla dívka ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dívka při přiřazení odstínů barev ze čtverců ke kohoutkovi i slovně popisovala, kde se na něm barva nachází: „*Tmavě zelená je na bříšku, tup.*“ Museli jsme dívku upozorňovat na to, aby si přidržovala list papíru a správně uchopila mazatelnou fixu. Občas se také snažila rovnou odstín barvy pojmenovat. Tečkou pomocí fixy také značila, kde se přesně barva na kohoutkovi nachází. Nejprve chybovala, když zahrnula oba odstíny červené barvy pod tmavě červenou, takže čtverec se světle červenou barvou nechala nezakřížkovaný. Jelikož se u červené barvy po upozornění sama neopravila, našli jsme si oba odstíny červené pastelky a u místa, kde se oba odstíny nacházely na kohoutovi, jsme na bílém místě udělali křížky. Tyto křížky jsme pak udělali i nad políčky s dvěma odstíny červené. Na stole jsme jí nechali i vybrané pastelky k porovnání, aby si mohla barvy ještě vyzkoušet sama. Pak přišla na to, že oba odstíny nejsou stejné, jak to v tabulce s barevnými čtverci zatrhla. Při pojmenování odstínů barev popletla pojmenování šedé a hnědé barvy, které zaměnila. Místo označení šedá barva použila označení stříbrná, jako i dívka Agáta. Dále si také popletla tmavě

žlutou a oranžovou barvu, které taktéž zaměnila. Dívka si takové pochybení sama neopravila, tak jsme ji museli dopomoc správným slovním komentářem. Bylo ale vidět, že dívka dokáže používat označení světle/tmavě. Občas se jí ale i stalo, že přehodila slovosled při pojmenování barev a občas také špatně skloňovala, například řekla: „*To je hnědá tmavá.*“

Hodnocení podle potřeby stimulace nám ukázalo, že je dívku zapotřebí v této oblasti rozvíjet. Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku dokládá, že se dívka oproti vstupní diagnostice posunula o jednu úroveň. V této oblasti tedy celkově pokročila, ačkoliv jsme pracovali ve značně omezeném časovém období, protože dívka v mateřské škole často chyběla. S dívkou jsme přiřazení odstínů barev a jejich pojmenování procvičovali například prostřednictvím pracovního listu Barevný motýl, který byl na stejném principu jako ten diagnostický. Dívka tak pracovala s mazatelnými fixami a procvičovala tak i jejich správný úchop. Zařadili jsme dále například aktivitu Včela a květina, kdy po pracovních byly rozmístěny papírové květiny různých barevných odstínů a dívka měla v ruce včelu na prádelním kolíku, kterou umísťovala ke květině daného odstínu podle našeho pokynu. V rámci této aktivity jsme trénovali například i užití předložek, což dívce taktéž činilo obtíže. Do aktivit a pracovních listů byla opravdu velmi zapálená. Kdykoliv, když nás v mateřské škole zrovna viděla, hned nás šla prosit, abychom si ji vzali na plnění „úkolů.“ S dívkou se také velmi dobře pracovalo, spoustu věcí si opravdu rychle osvojila a byla s ní „dobrá domluva“. Při výstupní diagnostice zvládla všechny barvy a jejich odstíny přiřadit k obrázku kohouta. Při pojmenování odstínů barev ještě občas zaměnila pořadí slov a jejich skloňování, kdy například řekla: „*To je světlá červená.*“ U červené barvy nejprve trochu znejistěla. Světle červenou označila jako oranžovou, ale když jsme jí řekli, aby se zkusila ještě jednou na barvu podívat, zda je to opravdu ta tmavě oranžová, dívka se následně opravila. Více váhala také při pojmenování šedé barvy, kdy delší dobu mlčela a pak nám až řekla: „*Tohle je světle šedá.*“ Sama nám také řekla, že si nejprve nemohla vzpomenout na správné pojmenování barvy, že pořád chtěla říct stříbrnou.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
4. Vyhledání obrázku lišícího se velikostí	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně

5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
6. Vyhledání obrázku lišícího se barvou	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
7. Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
8. Vyhledání dvou stejných obrázků	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
9. Přiřazení stínů zvířatům	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá po upozornění na chybu
12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 26 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zrakové rozlišování

Za oblast Zrakové rozlišování (příloha 3) byla dívka Karin v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocena jako zvládá s dopomocí. Stejně jako ona byli v této oblasti ohodnoceny všechny ostatní děti. Jedna z učitelek sama potvrdila, že dětem tato oblast opravdu činí obtíže. Tabulka 26 také přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice jsme odhalili, že dívce činilo největší obtíže vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku, kde byla ohodnocena jako spíše nezvládá... Byla tak ohodnocena oproti ostatním dětem jako jediná. Při jejím dobrovolném hlasitém pojmenování obrázků jsme si všimli, že občas začala obrázky ve vzoru pojmenovávat například zprava doleva, ale pak, jako by si to neuvědomovala a začala je hledat mezi obrázky na řádku v jiném pořadí. Většinou postupovala tak, že neporovnávala každý obrázek na řádku zvlášť s tím vzorovým, ale jako by postupovala podle paměti. Dívku jsme na její zaváhání upozornili, ale když nepřišla na své

zachybování, poradili jsme jí, aby si porovnála jeden obrázek s tím vzorovým. Vyhledávání rozdílů dívce docela šlo, tak jsme předpokládali, že když bude porovnávat vzorový obrázek s jedním obrázkem z výběru, zvládne se opravit, ale úplně to tak nefungovalo. Tím, že obrázky byly stejné, ale bylo přehozené jen jejich pořadí, které bylo vidět, že se dívce plete, bylo znát, že je to pro dívku obtížné, což bylo poznat i z jejího chybování. V rámci tohoto pracovního listu jsme tak usoudili, že dívka nemá zafixovaný postup zleva doprava. Aby dívka postupovala stejně, což se jí vždy pomotalo, zkusili jsme si i vzít proužek papíru a postupně jsme jí zleva doprava odkrývali jeden obrázek za druhým a ona nahlas říkala, který je s postupem zleva doprava první. Tento vzorový obrázek jsme pak porovnali pouze s jedním z nabídky, přičemž jsme jí ostatní obrázky zakryli. S naší dopomocí tímto postupem to dívce šlo o trochu lépe, ale i tak se pletla, byla nejistá a zaměňovala postup. Z výše popsaných důvodů jsme jí ohodnotili tak, jak jsme ji ohodnotili. Dívka ale byla velmi snaživá, rozeznala, číslice, tvary a písmena. U tohoto pracovního listu, na němž se nacházely i geometrické tvary se jí pletl podobně jako ostatním dětem výzkumného šetření název čtverce s obdélníkem. V rámci vyhledání obrázku lišícího se barvou byla ohodnocena stejně jako chlapec Denis, tedy zvládá s dopomocí. Potřebovala naši dopomoc při rozlišování čtverců červených odstínů, kdy jsme jí poradili, aby si porovnávala postupně vždy dva čtverce. Zkoušeli jsme jí i papír zvednout ze stolu a oddálit, což aplikoval třeba chlapec Denis a pomáhalo mu to. Nakonec po zaváhání a s naší dopomocí pracovní list zvládla. U vyhledání obrázků lišících se vertikální polohou mezi těmi ostatními na řádce, byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí. Dívka si celkově u tohoto pracovního listu nevedla špatně, přičemž si nevěděla rady zejména na řádce s pandou. Poradili jsme jí, aby si zkusila mezi sebou porovnat vždy dvě pandy a dívala se tak i kam například směřují její končetiny a jestli tedy směřují stejně. Pracovní list se nám tak podařilo společně vyřešit, ale při popisu dívkou, že „*Jiná pandička má nožičku nalevo více vepředu než ty ostatní.*“ jsme zjistili, že dívce činí obtíže i pravolevá orientace. Všimli jsme si také, že dívka velmi často užívá zdvojnásobení. U pracovního listu, v rámci něhož měla odlišit stejné a rozdílné dvojice pexesa lišící se vertikální polohou, ji nejvíce potrápily černobílé obdélníky, které označila nejprve jako stejné. Poradili jsme jí, aby se na obdélníky podívala znovu a opět si zkusila říct, na které straně je obdélník černý na jednom obrázku a na které je černý na druhém obrázku. Při objasňování, v čem se obrázky liší popisovala, že jsou obrácené. Po nápovědě si dívka poradila. Usuzování odlišnosti pro ni bylo u tohoto pracovního listu jasnější než u pracovního listu založeného na stejném principu, kde se akorát jednalo o rozdíl v detailu mezi dvěma obrázky. Ačkoliv měla dívka oproti ostatním dětem výzkumného šetření menší rezervy v rámci pracovního listu, kde měla hledat obrázek lišící se detailem mezi těmi ostatními na řádce, u tohoto pracovního listu

byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí. V takovém způsobu práce tedy měla také jisté rezervy. Sebejistě a rychleji označila dvojice obrázků s tvary a písmeny. Dívka se pozastavila zejména u krokodýlů, mezi nimiž se snažila najít nějaký rozdíl. Obrázky si tak procházela vícekrát dokola, přepočítávala dokonce krokodýlům například kruhy a vroubky na těle. Vypadalo to, že mezi nimi dívka nevidí žádný rozdíl, ale snaží se jej najít, jako tomu bylo například i u chlapce Denise. Nakonec dívka řekla: „*Tak já ted' půjdu na opičku a pak se vrátím zpátky na krokodýlka.*“ U dvojice lenochodů také strávila více času, přičemž mezi nimi také nebyl žádný rozdíl. Když se následně vrátila zpět ke krokodýlovi a stále hledala, zopakovali jsme jí ještě jedenkrát, že mezi všemi dvojicemi obrázků rozdíl být nemusí a pokud tam žádný nenašla, tak jsou obrázky stejné. Dívka poté řekla: „*Krokodýlci a lenochodi jsou asi stejní, protože jsem tam rozdílky nenašla.*“ Dívka tak pracovní list s naší dopomocí dokončila. V rámci vyhledání obrázku lišícího se velikostí se popletla na řádku se čtverci, ale po upozornění se dovedla opravit. Karin ještě nepoužívala při popisu, který obrázek je menší nebo větší správně tvary slov. Při vyhledání dvou shodných obrázků se popletla na řádku se strakami, kdy zakroužkovala zrcadlově natočenou straku vedle té správné. Nejprve si byla jistá, že obě jsou opravdu stejné, ale když jsme jí poradili, aby se například zase podívala, na kterou stranu jí směřuje zobák u té první a na kterou směřuje u té druhé, chvíli si ty straky porovnávala a pak nakonec našla tu správnou. Oproti ostatním dětem si dívka Karin vedla dobře při vyhledání obrázku lišícího se detailem mezi těmi ostatními na řádku, kde byla ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. Bylo zajímavé a musíme říci, že nás to i velmi potěšilo a překvapilo, když nám dívka u pracovního listu, kde měla vyhledat obrázky se stejným pořadím dle vzoru v řádku řekla: „*No, budu muset mámě říct, že tohle budu muset trénovat, protože mi to nejde.*“

Hodnocení dle potřebnosti stimulace ukázalo, že je zapotřebí podle výsledků ze vstupní diagnostiky dívku rozvíjet. Celkové orientační hodnocení dívky Karin za výstupní diagnostiku je zvládá po upozornění na chybu. Během práce s dívkou jsme u ní průběžně v této oblasti zaznamenávali posun. Vždy jevila zájem o procvičování. Když nás v mateřské škole viděla, už za námi přišla a ptala se nás, kdy s námi půjde do pracovny. Dívka byla snaživá a když se jí něco nedařilo, nevzdávala se a sama prohlásila, jak o tom ostatně vypovídá i věta výše, že bude procvičovat i doma. V rámci podpory vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku jsme dívce zařadili například pracovní list s názvem Ruměnice (viz příloha 13), který byl vytvořen na stejném principu jako ten diagnostický pracovní list. Jak si může čtenář všimnout v tabulce 26 výše, dívka se po procvičování velmi zlepšila a v rámci výstupní diagnostiky byla za tuto dovednost ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. Občas se ještě poplete, ale po upozornění se dokáže opravit. Zjistila, že je lepší si porovnávat obrázek po obrázku zároveň

se vzorovým obrázkem. Pro procvičení odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální, horizontální polohou, detailem, barvou i velikostí jsme dívce zařadili pracovní list s názvem Rybník (viz příloha 13), který jsme převzali z časopisu Předškolák a podle svých potřeb jsme si jej upravili. Dívka rozdílů zaznamenávala pomocí mazatelných fix, přičemž mohla využívat různých grafomotorických prvků a počet nalezených rozdílů si mohla znázorňovat pomocí vymodelovaných koulí z plastelíny. Snažili jsme se tak tam, kde bylo zapotřebí užít pracovní listy, práci s nimi alespoň nějakým způsobem ozvláštnit, což u dívky fungovalo. Zároveň si tak rozvíjela i jemnou motoriku. Dívka také zvládala lépe najít rozdílů menšího rázu. Měli jsme na paměti i to, že dívka uchopovala špatně psací náčiní, tak i na to jsme dávali pozor. Při vyhledání obrázku lišícího se barvou mezi těmi ostatními na řádku jsme kupříkladu zařadili pracovní list s názvem Liška, kde pokládala na odlišný obrázek malý červený kruh, který představoval maso, které je součástí její potravy. S Karin jsme během tohoto pracovního listu tak procvičovali i pojmenování odstínů barev a jemnou motoriku. Dívka nám vždy během naší práce říkala, jak je ráda, že s ní pracujeme a že se jí všechno líbí. Na podporu vyhledání dvou shodných obrázků jsme například zařadili pracovní list Ryby (viz příloha 13), v rámci něhož dívka zároveň procvičovala i pravolevou orientaci, ve které měla taktéž velké rezervy. I v této dovednosti se dívka velmi posunula, o čemž zároveň svědčí její výstupní hodnocení. V rámci procvičování odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem, velikostí, horizontální a vertikální polohou jsme zařadili pracovní list Pavouk, který tak byl svým rozsáhlejším zaměřením z hlediska obtížnosti již obtížnější. Zajímavý byl postup dívky, který podobně uplatňoval i chlapec Denis, kdy si oba při hledání rozdílů v detailech mezi dvěma obrázky nejprve přepočítali například počet nohou u žáby, což pak porovnali a poté se rozhodli, jestli se obrázky od sebe liší. Při zaznamenávání rozdílů si u pracovního listu Pavouk dívka zároveň procvičovala různé grafomotorické prvky, jako například šikmou čáru či vlnovku nebo stříšku. Jelikož na tomto principu byly koncipované i vybrané diagnostické pracovní listy, dívka si touto prací zvykla i na tu možnost, že ne u každé dvojice musí být rozdíl, což jí u vstupní diagnostiky činilo obtíže. Dívka Karin dokázala i pěkně popsat, v čem se obrázky liší. Řekla třeba: „*Obrázek je zrcadlově otočený a tento je vzhůru nohama.*“ Při vertikálním natočení se spíše občas poplete u abstraktnějších obrázků, například u číslic, ale po upozornění se zvládne opravit. Při rozlišování, zda jsou obrázky stejné si pomáhala tím, že si říkala, na kterou stranu se například dané zvíře dívá na prvním obrázku a pak jej porovnávala s tím druhým. V rámci procvičování s dívkou jsme se dověděli, že má nejraději hledání rozdílů. Možná i proto, že jí to tolik bavilo a často to procvičovala, se tolik posunula kupředu. Je však důležité tuto oblast s dívkou stále procvičovat, aby nedošlo k zapomnění.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
FIGURA A POZADÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
13. Vyhledání objektu na pozadí	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
15. Rozeznání překrývajících se objektů	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
<u>17. Sledování vybrané cesty</u>	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
<u>19. Vyhledání vybraných tvarů v motanici</u>	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 27 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Figura a pozadí

Za oblast Figura a pozadí (viz příloha 5) byla Karin v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. V této oblasti byla ohodnocena stejně jako dívka Agáta, a tedy lépe než chlapci. Tabulka číslo 27 čtenáři přehledně ukazuje, jak byla ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dle hodnocení podle potřeby stimulace jsme usoudili, že tuto oblast není u dívky nutné rozvíjet, což jak jsme poté zjistili nebylo možné ani z časových důvodů, protože dívka mateřskou školu nenavštěvovala úplně pravidelně. Také jsme na rozvoj dětí měli celkově méně času, a to vzhledem ke kovidové situaci. Dívka byla velmi snaživá. Co se týkalo vyhledání vybraných tvarů na pozadí v motanici, popletla si název čtverce a obdélníku. Geometrické tvary pěkně viděla a po zaváhání u kruhu, kdy obtáhla malý kousek měsíce se sama po našem upozornění dovedla opravit. Oproti ostatním dětem jí tak nečinilo takové obtíže se orientovat ve změní linií v rámci sledování vybrané cesty, protože věděla, že když se bude pečlivě držet vybrané cesty, dorazí například ke správné potravě zvířátka. Při zakreslování vybrané cesty bylo vidět, že je dívka pečlivá a raději pastelku vedla pomalu a přemýšlela, když cestu křížovala jiná cesta, kam bude pastelkou pokračovat. Snažila se také oproti ostatním dětem přesněji obtahovat cestu, což je pro děti v tomto věku obtížné. V jednom případě si dívka zkrátila cestu o jednu zatáčku, ale po upozornění se vrátila a opravila. Zajímavé bylo, že jak si dívka při zakreslování cesty různě natáčela pracovní list, vystrkovala při tom

jazyk a nevědomky jej natáčela stejným směrem. Dívce jsme však museli připomínat správný úchop psacího náčiní a přidržování papíru rukou. V rámci výstupní diagnostiky se ukázalo, že se dívka oproti vstupní diagnostice ještě zlepšila.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ PAMĚŤ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
14. Zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
16. Rozeznání viděných obrázků	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>20. Umístění viděných obrázků na místo</u>	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 28 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zraková paměť

V oblasti Zraková paměť jsme dívku Karin v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnotili jako zvládá samo správně. Tabulka 28 přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Karin trošku zaváhala u rozeznání viděných obrázků. Zaměnila kachnu za slepici, kterou místo ní označila, ale dovedla se následně po našem upozornění sama opravit. Potřebovala na to ale čas, aby si mohla znovu říct, která zvířata předtím viděla. Myslíme si, že chybovala hlavně z nepozornosti, protože byla v ten moment rozptýlená jedním z obrázků, na kterém byla kočka. Dívka se na obrázek nemohla „vynadívat“ a komentovala jej slovy: „*Ta kočička je rozkošná. My máme na pozemku také kočičku.*“ Dívka má totiž velmi ráda kočičky. Po zadání aktivity zaměřující se na zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti, se dívka začala na jednotlivé obrázky dívat očima a slovně si je pojmenovávat. Vzhledem k povaze aktivity jsme jí, jako i třeba dívce Agátě, která uplatňovala stejný postup připomněli, že obrázky by neměla říkat nahlas. Bylo to z toho důvodu, že by se pak jednalo i o sluchovou paměť, která nebyla našim cílem. Dívka tak následně mezi obrázky přecházela nahodile očima. Zase jsme se přesvědčili o tom, že nemá zautomatizovaný postup na řádku zleva doprava.

V rámci výstupní diagnostiky již dívka v rámci rozeznání viděných obrázků nechybovala. Ačkoliv to nebylo potřebné dle hodnocení podle potřeby stimulace, v rámci procvičování jsme se s dívkou zaměřili na rozeznání viděného, a to prostřednictvím aktivity

Život zvířat. Nejprve jsme využili reálných předmětů a poté také obrázkových kartiček. Zajímalo nás, jak se dívka při této aktivitě bude dařit, jestli bude chybovat. Na reálné předměty jsme pokládali krabici, aby je před dívkou ukryla a Karin je pak vyjmenovávala. Pokud se jednalo o obrázky, ty jsme překryli několika barevnými papíry, jejichž barvy pak alespoň dívka mohla jmenovat. Dívka byla z aktivity s reálnými předměty nadšená, velmi se jí líbily figurky zvířat a dokázala se nad nimi delší dobu „rozplývat“.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
<u>22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>SPIŠE</u> <u>NEZVLÁDÁ –</u> <u>POTÝKÁ SE</u> <u>S PŘETRVÁ-</u> <u>VAJÍCIMI</u> <u>OBTÍŽEMI,</u> <u>NENÍ SI JISTÉ</u>	<u>ZVLÁDÁ</u> <u>S DOPOMOCÍ</u>

Tab. 29 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pohyby očí na řádku

Za oblast Pohyby očí na řádku (příloha 6) byla dívka Karin v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocena jako spíše nezvládá... V této oblasti byla ohodnocena stejně jako ostatní děti výzkumného šetření, které v ní měly opravdu velké rezervy. Tabulka číslo 29 výše čtenáři přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice jsme dívce před započítáním aktivit zaměřujících se na pohyby očí na řádku objasnili, co je to řádek, protože jsme zjistili, že děti celkově na tento pojem nejsou zvyklé. Dívka si při skládání jednotlivých ZOO se zvířaty na první řádek dala záležet, ale pak jako by na postup zleva doprava, o kterém jsme hovořili, zapoměla a začala postupovat nahodile. Podobný postup jsme zaznamenali u všech dětí. Když jsme se dívky zeptali, z jaké strany na jakou máme obrázky na řádku skládat, dívka se zamyslela, ale bylo vidět, že si není jistá. Dívce jsme tedy připomněli

a následně i ukázali, že obrázky skládáme na řádku zleva doprava, protože tak i čteme. Během realizace aktivity jsme jí museli ještě několikrát připomenout, že na řádku postupujeme zleva doprava. Při pojmenování zvířat dívka na postup zase zapoměla a v rámci jedné ze ZOO začala zvířata pojmenovávat zprostřed. Postupovala tedy opět spíše nahodile. Rozhodli jsme se tedy, že by dívce mohlo pomoci, když by pod obrázky měla šipku zleva doprava, která by jí mohla naznačit, jakým způsobem má postupovat, aby na to nezapomínala. Zakreslila si tedy sama šipku zleva doprava na list papíru, přičemž si z listu papíru následně podle naší čáry vystříhla proužek papíru se šipkou a položila si jej pod obrázky ZOO. Dívka si při skládání dala velmi záležet, aby na sebe kartičky pěkně navazovaly a byly i pěkně rovně uspořádány na řádku. Dívka Karin, ostatně jako i ostatní děti, neměla tento postup zkrátka zafixovaný. Při další aktivitě, kde měla Karin v rámci jednotlivých ZOO vyhledávat a barevnými mazatelnými fixami označovat dané pořadí ještěrek na řádku s postupem zleva doprava, postupovala podobně nesystematicky, jako u předchozí aktivity. Viděli jsme, že začala očima kroužit uprostřed řádku a pak zrak přesunula na řádek pod něj. Opět jsme dívce slovně připomněli postup zleva doprava. Hodnocení podle potřebnosti stimulace nám ukázalo, že na tomto postupu budeme muset s dívkou velmi zapracovat, protože je důležitý i v běžném životě.

Výstupní diagnostika dokládá, že se dívku přes naše snažení podařilo posunout méně, než bylo našim cílem. Nedošlo tak u dívky k zautomatizování tohoto postupu a je zapotřebí u dívky nadále podporovat. Postup na řádku zleva doprava jsme s dívkou trénovali během každé práce s pracovním listem, ale také v rámci některých aktivit. Snažili jsme se jej u dívky podporovat, jak to jen šlo, jako i u ostatních dětí. Například jsme dívce zařadili pracovní list s názvem Ztracená písmenka a tvary (viz příloha 13), v rámci něhož dívka zároveň procvičovala i pojmenování barev a zrakové rozlišování. Tento postup jsme u ní také podporovali v rámci výše zmíněného pracovního listu s názvem Ryby, v rámci něhož si procvičovala i pravolevou orientaci či vyhledání dvou stejných obrázků, v čemž měla taktéž rezervy. Na to, že se dívka neposunula více kupředu, mohlo mít i vliv to, že jsme se přes měsíc neviděli.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
27. B. Skládání tvarů dle předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu

28. <u>Doplnění chybějící části obrázku</u>	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 30 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zraková analýza a syntéza

V oblasti Zraková analýza a syntéza (viz příloha 7) jsme dívku Karin v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnotili jako zvládá po upozornění na chybu. Dokládá to tabulka číslo 30 výše, která přehledně ukazuje, jak byla dívka ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Bylo znát, že skládání geometrických tvarů, které je abstraktnější než puzzle, je pro ni obtížnější. Dívka se tak při něm například nemohla opírat o spojování těl zvířat. Stejně jako dívka Karin byl v rámci této dovednosti i oblasti ohodnocen i chlapec Denis. Jako v jiných aktivitách či pracovních listech se prokázalo, že dívka si plete obdélník a čtverec. Karin přišla na to, že jako i při skládání puzzle jí může i v tomto případě pomoci lemování tvarů po jejich obvodu, čehož také využila. Ze všech tvarů jí největší obtíže činil čtverec, u kterého nemohla přijít na to, jak do sebe zapadnou dva trojúhelníky, aniž by jejich ohraničení bylo uprostřed. V tento moment jsme jí dopomohli, kdy jsme jí jeden z trojúhelníků natočili tak, aby byl správně. Dívce se pak podařilo natočit správně i ten další. Co bylo pro nás ale důležité, bylo to, že se u skládání usmívala, nezdary ji neodradily a po poskládání tvarů se nás zeptala: „*Můžu si je všechny zkusit ještě jednou poskládat?*“ O skládání měla velký zájem, a to i v rámci procvičování.

Dle hodnocení podle potřeby stimulace jsme zhodnotili, že není nutné dívku v celé oblasti rozvíjet, ale bylo by vhodné ji rozvíjet ve skládání tvarů dle předlohy, kde byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí. Tato dovednost je totiž důležitá například ve škole při geometrii. Výstupní diagnostika ukazuje, že se dívka posunula o úroveň kupředu. Skládání geometrických tvarů dle předlohy jsme s ní procvičovali například prostřednictvím aktivity Výběh pro zvířata, kde geometrické tvary připomínaly například pastvu či ohradu. Dívka skládala nejprve geometrické tvary složené ze čtyř částí, posléze z pěti či šesti částí. Zvyšovali jsme jí tak postupně obtížnost. Dívku nadšení pro skládání tvarů nepřešlo za celou dobu. Při výstupní diagnostice dokonce náhodou zahlédla na stole rozstřižené tvary a sama se zeptala: „*Můžu si teď vybrat ty tvary a poskládat si je?*“ Sama již automaticky pojmenovala i geometrické tvary a jejich odstíny, protože jsme to tak dělávali. Když zrovna nevěděla, jak části geometrických tvarů do sebe patří, nevzdávala se a tvary zkoušela natáčet tak dlouho, až se jí podařily poskládat. Karin si dovedla poradit a byla trpělivá.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
18. Vyhledání správné cesty v bludišti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
30. Vyhledání předmětů v prostoru	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 31 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

Celkové orientační hodnocení dívky Karin v rámci vstupní diagnostiky za tuto oblast (viz příloha 8) je zvládá po upozornění na chybu. Což dokládá i tabulka číslo 31 výše, která přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Karin tak byla celkově ohodnocena stejně, jako děti výzkumného souboru. Karin se při hledání, ale i stavění domečku ke komponentám chovala velice pěkně. Po prostoru chodila nahodile. Komponenty přinášela na stůl tak, jak jí v prostoru přišly pod ruku. Nosila i dvě komponenty zaráz, které si na stole ještě kontrolovala s předlohou. Při pojmenování označila šedé víčko jako hnědé a posléze, když se chtěla opravit, označila šedou barvu jako stříbrnou. V tento moment jsme si názorně ukázali pomocí pastelek, jak vypadá hnědá a šedá barva a také jsme si je správně pojmenovali. Karin si postupně pro sebe nahlas říkala, jaké komponenty ještě musí v prostoru najít. Když si myslela, že má všechny, pustila se do stavění domečku. Že jí chybí kvádr si všimla až při samotném stavění domečku. Určitě na to mělo vliv i to, že postupovala nahodile při hledání komponent v prostoru. Dívka v prostoru chybějící kvádr nenašla, ačkoliv daná komponenta byla na viditelném místě. Dívce jsme tedy dopomohli takovým způsobem, že jsme jí zmenšili prostor, ve kterém měla hledat. Dívka se při hledání nevzdala. Komponenty na sebe pokládala s lehkostí, snažila se, aby nepopadaly. Začala spodním patrem kelímků, ale špatně je umístila, takže když začala pokládat druhé patro kelímků, domeček se jí rozpadl. Když jsme viděli, že se dívce nedaří, poradili jsme jí, aby se pořádně podívala na předlohu domečku, jak jsou kelímky umístěné vedle sebe, což jsme jí i názorně ukázali. Dívce nápověda pomohla, akorát zapomněla

na umístění jednoho víčka, které si během skládání rukou nechtěně shodila ze stolu. Dívku jsme na to museli upozornit, protože sama na to nepřišla. Co se týkalo umístění berušek na ploše podle předlohy, Karin postupovala na ploše opět spíše nesystematicky, ne řádek po řádku, a proto si myslíme, že také pravděpodobně chybovala. Zaměnila pozici berušky v prvním řádku, ale dokázala reagovat na naše upozornění. Podle předlohy si nakonec prstem berušku po berušce v tabulce znovu překontrolovala a poté dokázala berušku umístit na správné místo. Potřebovala na to ale více času. Dívka si opět dávala pozor, aby byly berušky pěkně umístěny na ploše, přesněji úhledně. Byla pečlivá.

I přesto, že Karin dosáhla celkově uspokojivého vstupního hodnocení podle kterého nebylo nutné ji dále v této oblasti rozvíjet, rozhodli jsme se, že by nebylo na škodu ji podpořit ve vyhledání předmětů v prostoru a ve stavění v prostoru dle předlohy, v čemž byla ohodnocena jako zvládá s dopomocí stejně jako chlapec Kryštof. Jelikož Karin kromě své kamarádky, která ale v danou dobu zrovna do mateřské školy nedocházela, nevyhledávala moc ostatní dětí ze třídy, napadlo nás, že by dívce mohlo být ku prospěchu, když bychom zařadili společnou hru, při které by se mohla třeba více spřátelit s ostatními dětmi výzkumného šetření. Jednalo se o hru Čáp ztratil čepičku, kterou jsme s dětmi hráli v různých obměnách, přičemž jsme si text i zhudebnili a společně jsme si jej při hře zpívali. Při jedné z variant této hry děti hledaly po prostoru třídy společně chycení za ruce danou barevnou papírovou čepici, přičemž musely i pojmenovat správný barevný odstín čepice. V této hře se ukázaly i další charakteristiky dětí. V pojmenování odstínů barev měla dívka také jisté rezervy. Stavění v prostoru dle předlohy jsme s dívkou procvičovali například pomocí aktivity s názvem Krtinec, která byla motivovaná stavbou domečku krtka, tedy krtince, a to z kelímků podle předlohy. Dívce činilo obtíže postavit z kelímků úplně stejnou stavbu podle předlohy, kdy zaměnila pořadí některých kelímků a stavba tak nebyla stejná. Celkově se dívka v oblasti razantně neposunula, pouze v rámci vyhledání předmětů v prostoru, které dovedla najít i ve větším prostoru bez dopomoci. Při procvičování jsme začali v menším prostoru pracovny a poté jsme přešli do většího prostoru, tedy do šatny dětí. V rámci stavění domečku v prostoru dle předlohy se dívka, jak ukázalo jednotlivé hodnocení, neposunula. Mohlo to být způsobeno tím, že v mateřské škole nebyla přes měsíc přítomná, nebo že na podporu této dovednosti potřebuje ještě více času. Dívka při stavění domečku zapomněla umístit PET víčko na správné místo a sama na to nepřišla, takže jsme jí museli poskytnout názornou dopomoc. Při umísťování berušek na plochu dle předlohy již dívka nechybovala. Po vzoru například chlapce Kryštofa začala uplatňovat postup, kdy si při umísťování berušek počítala políčka. Postup se jí asi osvědčil, jak to dokládá hodnocení

dané dovednosti. Tuto dovednost jsme s dívkou Karin také procvičovali, a to například pomocí aktivity Králíci v domečku, kdy podle předlohy umísťovala králíky do jejich kotců.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
24. Užití pojmů – první, poslední	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
25. Užití pojmů – prostřední, předposlední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
26. Užití pojmů – nahoře, dole	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
32. Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
33. Užití pojmů – vpředu, vzadu	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
34. Užití pojmů – daleko, blízko	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
<u>35. Užití dvou kritérií</u>	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 32 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

Celkové orientační hodnocení dívky Karin v rámci vstupní diagnostiky za tuto oblast (viz příloha 8) je zvládá s dopomocí. Její počínání předkládá tabulka číslo 32 výše, která také přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Největší rezervy jsme u dívky zaznamenali v rámci užití předložek a dvou kritérií, kde byla ohodnocena jako spíše nezvládá... V rámci předložek tak byla ohodnocena stejně jako ostatní děti výzkumného šetření. Když se podíváme na užití předložek velmi často používala předložku u, a to místo předložky za, vedle a před. Místo předložky nad tak například použila pojem nahoře. O moc lepší nebylo ani to,

když jsme jí poskytli dopomoc a vztah pejska vůči boudě či stolu jsme demonstrovali pomocí hračky v podobě figurky pejska a domečku a chtěli jsme, aby k popisu užila správnou předložku. Snažili jsme se tak dívce ukázat, jak vypadá, když je pes za domečkem, ale dívka tento vztah nedokázala popsat pomocí předložky a u této předložky ani správně vybrat z nabízených variant předložek, kdy vybrala, že pejsek je vedle židle. O něco lépe reagovala u některých předložek, když jsme vztah popsali my a chtěli jsme, aby nám ukázala, který obrázek odpovídá danému popisu. Ověřili jsme si, že aktivní užití předložek jí činí velké obtíže a nemá je tedy zafixované a zautomatizované. Karin váhala, předložky pletla, byla nejistá a chybovala. Byla ale učenlivá. Na druhou stranu ale zase předložku v, na a do zvládla použít. Co se týkalo užití dvou kritérií, to, že dívka i zde měla velké rezervy, bylo způsobeno určitě i tím, že měla i velké rezervy v pravolevé orientaci. Popletla se ještě i u pojmů nahoře a dole, což je také důležité pro užívání dvou kritérií. Často také měnila pořadí slov, neužívala úplně jejich správné tvary a činilo jí obtíže skládat některé pojmy. Ostatně pořadí slov a jejich tvary pletla i dívka Agáta, která ale na tom byla lépe. Karin lépe reagovala, když jsme kritéria vyslovovali my a ona měla ukazovat danou polici, než když měla sama popisovat ve které polici se nachází například delfín. Dívka se ale velmi snažila, a to i třeba pojmy opakovat po nás. Sama řekla: „*Tohle je těžké, to budeme muset ještě trénovat.*“ Špatně se jí také chápalo, kdy má použít jen pojem uprostřed a kdy k němu připojit ještě další pojem. Obtížněji pochopitelný byl pro ni také pojem uprostřed nahoře, místo něhož užila například vpravo nahoře. Dívka s pojmy bojovala, a tak jsme usoudili, že není zvyklá a vedená je používat. Pokud se podíváme na pojmy nahoře a dole, dívka na otázku: „*V jaké části obrázku se nachází sova?*“ odpověděla, že na stromě. Znovu jsme jí tak zopakovali zadání aktivity a položili jsme jí otázku znovu. Jelikož dívka nereagovala správně ani po přeformulování otázky, dali jsme jí na výběr z nabídky pojmů. V rámci naší dopomoci dokázala odpovědět správně. V rámci aktivity se ještě jednou popletla, ale to bylo spíše z nepozornosti. Co se týče určování pořadí, Karin to spíše táhlo k užívání čísel, jako tomu bylo i u ostatních dětí výzkumu. Jelikož se jí pletlo stranové umístění, a tudíž i postup, jednou řekla, že kočička je první, ale přitom byla v zástupu poslední. Označení první zvládala. Také poté místo pojmu předposlední užila pojem poslední, kdy jsme jí na to museli upozornit, protože se sama neopravila. Jako dopomoc jsme jí dali i na výběr z pojmů, přičemž jejím úkolem bylo vybrat ten, který odpovídal danému pořadí, na nějž jsme se ptali. To dívce pomohlo. Karin se rychleji učila, takže se během této diagnostické aktivity s pojmy lépe sžila, ale věděli jsme, že je zapotřebí se na jejich procvičování ještě zaměřit.

Dle hodnocení podle potřebnosti stimulace jsme věděli, že je dívku v této oblasti zapotřebí rozvíjet. Při výstupní diagnostice jsme celkově zaznamenali zlepšení, ale v rámci

předložek a užití dvou kritérií jsme dosáhli menšího zlepšení, než jsme předpokládali. S dívkou jsme v rámci procvičování pořadí zařadili například aktivitu Zvířátka na výletě. Dívka se zapojovala i do vymýšlení krátkého doprovodného příběhu, který jsme vyprávěli při tom, když za sebe řadila vagónky se zvířaty, která jela na výlet. Dívka pořadí vagónků se zvířaty pojmenovávala pomocí daných pojmů. Rozvíjela se tak i její řečová stránka a podporovali jsme i užívání pojmů v běžné řeči. Jak o tom vypovídá i tabulka 32 výše, dívka v rámci užívání těchto pojmů udělala pokrok. Při výstupní diagnostice užila místo pojmu předposlední pojem čtvrtý, ale po upozornění své popletení dokázala opravit. Z praxe jsme si odnesli to, že je zapotřebí dětem sdělit, s jakým označením budeme pracovat, protože jsou zejména zvyklé pracovat s číselným označením. Pro podporu užívání pojmů nahore/dole, jež je potřeba mít dobře zažité i pro užívání dvou kritérií, jsme zařadili například aktivitu Zvířátka doma. Z papírové krabice jsme vytvořili domeček, do něhož Karin nahoru nebo dolů umísťovat figurky zvířat, která mohou s lidmi žít doma. Nejprve jsme Karin nechali naposlouchat pojmy, jako jsme to dělali vždy a popisovali jsme jí, jaké zvíře se nachází v domečku nahore a jaké dole. Karin podle toho zvířata umístila. Následně jsme my umístili zvíře a ona měla sama popsat, kam jsme jej umístili. V poslední fázi Karin zvířata umísťovala i popisovala jejich polohu. Trénovali jsme tedy jak popis polohy daných zvířat samotnou Karin, tak i reakci na námi pojmenovanou polohu. Když Karin měla pojmy nahore/dole zvládnuté lépe, jako i rozlišování pravé a levé strany, zaměřili jsme se na popis polohy pomocí užití dvou kritérií. Při užití dvou kritérií jsme nejprve pracovali s reálnými předměty, a to například v rámci aktivity Police s hračkami. Karin měla nejprve dle našeho slovního popisu umísťovat předměty, jako například slona do papírové police, aby si naposlouchala pořadí slov, jejich tvary a samotná sousloví. Když dívka reagovala lépe, předměty jsme umísťovali my a dívka měla popsat jejich umístění. Tato verze obměny pro ni byla obtížnější. Následně si měla vymyslet sama, kam předměty v polici umístí a pojmenovat i jejich umístění. Když se dívce dařilo s reálnými předměty, přešli jsme na těžší variantu, kdy jsme před dívkou umístili nakreslenou polici na listu papíru (viz příloha 13). Dívce jsme nejprve popisovali v rámci krátkého vyprávění, aby jí to i motivovalo k plnění aktivity, kde má do police umístit jaké zvíře (kartička na níž bylo vyobrazené zvíře). Opět si tak naposlouchala užití pojmů a jejich tvary. Posléze jsme chtěli, aby ona sama popsala, kde v polici se nachází daná zvířata. Poté jsme zařadili nejobtížnější variantu této aktivity, kdy si dívka měla rozmyslet, jaký předmět nakreslí do prázdné police, tedy kde jej umístí, a to také správně popsat slovy. Tato varianta pro ni byla opravdu obtížnější. Musela zde zapojit i svou představivost a procvičovala si i motoriku. Dívku jsme opět museli upozornit na to, aby si přidržovala papír a správně uchopila pastelky. Při kreslení se opravdu snažila. Na aktivitu potřebovala více času,

ale hračky si dovedla vymyslet sama a zlepšovala se také v užívání kritérií. I přes naši snahu se nám dívku nepodařilo posunout kupředu tak, jak bylo v našem záměru. Určitě na to mělo vliv to, že se nám s dívkou nedařilo vidět pravidelně vzhledem k její absenci a kovidové situaci. Užití předložek jsme se všemi dětmi začali nejprve procvičovat s reálnými předměty, kdy jsme dívce například zařadili aktivitu Příběh Mii, kterou tak pojmenoval chlapec Kryštof. Dívce jsme připravili různé hračky, jako například figurky zvířat, domeček, křeslo, postavy lidí, ohradu. Některé hračky jsme si vypůjčili i ze třídy dětí. Nejprve jsme vyprávěli příběh a dívka podle něj umísťovala různé hračky podle toho, co slyšela. Celým příběhem ji prováděla dívka Mia. Posléze měla dívka s využitím předložek zkusit sama popsat, kde se daný předmět nachází. Když se jí dařilo, příběh si zkusila vymyslet sama, při čemž umísťovala i předměty a popisovala jejich polohu. Po procvičování dívce činilo užití předložek menší obtíže, ale když jsme se třeba dva týdny neviděli nebo jsme během týdne procvičovali něco jiného, dívka poté zase více chybovala. Zmíněnou aktivitu si děti zkoušely realizovat i společně, kdy se zapojovaly do vymýšlení, říkaly si, co kdo a kde umístí a případně si radily. Tímto způsobem se od sebe velmi rychle a přirozeně učily. Předložky jsme se také snažili užívat přirozeně během práce s dětmi. Po procvičování předložek s využitím reálných předmětů jsme zařadili užití předložek v rámci pracovního listu, což se při práci s dětmi ukázalo pro ně jako obtížné. Dívka například občas v rámci pracovních listů označovala to, co bylo pod jako že je to před. V takovém případě jsme používali dopomoc v podobě zobrazení vztahu pomocí reálných předmětů, což bylo mnohdy dívce již jasnější. Sama Karin několikrát řekla, že se jí to z obrázku někdy špatně poznává. V rámci výstupní diagnostiky jsme zjistili, že dívka užívá již lépe předložky za a mezi, ale místo předložky vedle použila předložku u, kterou užívala především tehdy, kdy si nevzpomněla. Jelikož při pojmenování sama nepoužila předložku vedle, dali jsme jí výběr předložek, přičemž s touto dopomocí vybrala tu správnou. Celkově ale potřebovala menší dopomoc. V rámci užití dvou kritérií ještě Karin potřebovala dopomoc při užití kritéria nahore uprostřed a dole uprostřed, kdy například použila označení vpravo dole. Bylo vidět, že je potřeba tyto pojmy v komunikaci pravidelně procvičovat, aby si utužila, jak pojmy spojovat a užívat.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
PRAVOLEVÁ ORIENTACE		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
36. Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími	Zvládá po upozornění na chybu

	obtížemi, není si jisté	
37. Pojmenování stranového umístění předmětu	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	SPIŠE NEZVLÁDÁ – POTÝKÁ SE S PŘETRVÁVAJÍCÍMI OBTÍŽEMI, NENÍ SI JISTÉ	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 33 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pravolevá orientace

Celkové orientační hodnocení dívky Karin za pravolevou orientaci (viz příloha 8) v rámci vstupní diagnostiky je spíše nezvládá... Její počínání dokládá tabulka číslo 33 výše, která přehledně ukazuje, jak byla Karin ohodnocena v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. V pravolevé orientaci měla Karin velké rezervy, tak jako i chlapec Denis, který byl ohodnocen stejně jako dívka. Při hře Kuba řekl, která byla zaměřena na vnímání pravé a levé strany na vlastním těle, Karin opakovaně chybovala, pletla si strany. Když jsme si stranu pojmenovali, po chvíli se zase popletla či váhala. Jako dopomoc jsme zkusili využít i růžovou mašli, kterou si dívka vybrala a jenž jsme jí uvázali na pravou ruku. Mašle jí měla pomoci v tom, aby si uvědomila, že ruka, na které má mašli je pravá a druhá ruka bez mašle je levá. Také jsme si řekli, že ruka, kterou kreslí je pravá. Karin ale i tak tápala a byla velmi nejistá, a to zejména tehdy, když se pokyn nevztahoval k rukám, ale třeba k uchu či noze. Při pojmenování stranového umístění předmětu na tom byla stejně. Zde jsme jí zase jako dopomoc umístili pastelku na pravou stranu listu papíru, ale dívka se i tak pletla a nebyla zkrátka jistá. Uvědomili jsme si, že by tato skutečnost, kdy si plete strany, mohla ovlivňovat i to, proč dívka mnohdy postupuje zprava doleva, když jsme jí v rámci práce s pracovním listem a podporování orientace očí na řádku opakovali, že čteme zleva doprava.

Pokaždé, co jsme se s Karin viděli, tak jako tomu bylo i u chlapce Denise, jsme se snažili přirozeně v rámci našeho kontaktu zařazovat i pojmy pravolevé orientace. Když Karin měla splněný nějaký pracovní list, říkali jsme jí, na jakou část pracovního stolu jej má kupříkladu položit: „Polož mi prosím ten pracovní list na pravou část stolu.“ Mnohdy jsme se na pravolevou orientaci zaměřili i cíleně, a to jak v rámci pracovních listů, jako tomu bylo

například u pracovního listu Ryby, tak i v rámci aktivit. V pracovním listu s názvem Ryby (viz příloha 13) měla Karin světle šedou pastelkou označit ryby dívající se na levou stranu a ryby dívající se na pravou stranu měla označit tmavě oranžovou pastelkou. Dívce jsme v osvojování pojmů pomohli i tím, že jsme jí poradili, že vždy, když nebude vědět, má si vzpomenout, jakou píše rukou. Dívce to časem pomáhalo, a to i při tomto pracovním listu, u kterého už se pletla méně. Uvědomění si pravé a levé strany se u ní rozvíjelo rychleji, o čemž svědčí i celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku, kde byla dívka ohodnocena jako zvládá po upozornění na chybu. Dívka se velmi posunula v této oblasti. Pravdou je, že nám během našeho procvičování dívka i prozradila: „*Řekla jsem tátovi, že mi nejde ta pravá a levá, a tak jsme trénovali, když jsme jeli autem do města. Dneska jsme trénovali i ráno, když jsme jeli do školky.*“ U dívky jsme v tomto ohledu měli velmi dobrou zpětnou vazbu o tom, že si sama uvědomovala, co je potřeba procvičovat. Její rodiče také dobře spolupracovali a reagovali na její potřeby. Dětem jsme však během diagnostikování nebo procvičování neříkali, že jim něco nejde apod. Chtěli jsme, aby si třeba i ony samy řekly, co potřebují. S dětmi jsme si akorát říkali, co by bylo potřebné rozvíjet. Tak jako ostatních dětí, tak i Karin jsme se vždy na konci našeho setkání ptali, co si myslí, že bychom měli ještě příště procvičovat. Karin na to jako jedna z mála dovedla reagovat. Co se týkalo již výše zmíněné aktivity s názvem Předved', tu jsme nejprve hráli s jednotlivými dětmi, u kterých bylo zapotřebí tuto oblast podporovat. Posléze jsme ji hráli i s více dětmi zároveň, například se k nám připojil chlapec Denis, kterému pravolevá orientace taktéž činila obtíže. Děti se tak od sebe i vzájemně učily. Hra spočívala v tom, že Karin si poskládala s postupem zleva doprava na stůl kartičky po šesti do jednoho řádku a poté házela kostkou. Podle toho, jaké číslo jí padlo na kostce, si našla danou kartičku, otočila ji a předvedla to, co jí kartička říkala, že má předvést. Když hrálo více dětí, vždy jedno vylosovalo kartičku, podle níž děti předváděly daný pokyn. Kdo byl z dětí nejrychlejším a zároveň správným „předvaděčem“, házel kostkou a vybíral tak další kartičku s pokynem. Děti hra bavila a schválně jsme nezařazovali žádné vyřazování nebo „úkol“ navíc pro toho, kdo daný pokyn nepředvede správně, abychom děti nedemotivovali, protože nám šlo především o ten proces, aby to děti motivovalo i nadále se zlepšovat. Nelze si nevšimnout, že dívka se celkově v této oblasti v rámci výstupní diagnostiky posunula o dvě úrovně vpřed. Potřebuje trochu delší čas na to, aby si v hlavě pokyn přebrala, ale je schopná na něj již lépe reagovat. Dokáže strany jak pojmenovat, tak i na pokyn reagovat pohybem. Pokyny, které v sobě kombinují užití dvou stran, například „*Polož si levou ruku na pravé rameno.*“ jsou pro ni obtížnější. S dívkou je samozřejmě zapotřebí stále strany přirozeně procvičovat při kontaktu, aby si je osvěžovala a došlo u ní k jejich zautomatizování.

3.6.4 Vstupní a výstupní diagnostika chlapce Kryštofa

V měsíci září roku 2020, kdy jsme započali chlapce v rámci vstupní diagnostiky diagnostikovat prostřednictvím diagnostického materiálu, bylo Kryštofovi 5 let a 2 měsíce. S chlapcem jsme tedy realizovali jen ty pracovní listy a aktivity, které byly doporučeny pro jeho věk. Při realizaci výstupní diagnostiky se začátkem v měsíci únoru roku 2021 bylo Kryštofovi již 5 let a 7 měsíců.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
BARVY A JEJICH ODSTÍNY		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
1. Přiřazení odstínů barev k obrázku	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
2 A. Pojmenování barev na obrázku (5/5,5 let +)	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 34 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Barvy a jejich odstíny

V rámci vstupní diagnostiky jsme Kryštofa celkově orientačně ohodnotili za tuto oblast Barvy a jejich odstíny (viz příloha 2) jako zvládá s dopomocí. Stejně byly v rámci celkového orientačního hodnocení ohodnoceny i ostatní děti. Tabulka číslo 34 výše přehledně ukazuje, jak byl Kryštof ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Chlapec byl z pracovního listu s názvem Kohout, který byl zaměřený na přiřazení i pojmenování barev, doslova nadšený což okomentoval slovy: „*Ten kohout se mi líbí, je krásně barevný.*“ Velmi jej zaujaly také barevné mazatelné fixy, se kterými taktéž, jako ostatní děti, nebyl zvyklý pracovat. Z počátku jsme mu museli nechat čas, aby si fixy vyzkoušel, protože jsme věděli, že když to neuděláme, mohlo by se to podepsat na jeho realizaci pracovního listu. Chlapci dělalo radost, že když se mu něco nepovede, může to jednoduše smazat hadrem a nic není vidět. Zajímavé bylo, že si na barvu ve čtverci vždy nejprve ukázal levým prstem a poté hledal na kohoutovi danou barvu, kterou si ještě očima překontroloval se čtvercem. V kohoutovi si také jako ostatní děti pomocí tečky zaznamenával již označenou barvu. Kryštof si zapomínal rukou přidržovat papír a popletl si odstíny žluté barvy. Po upozornění se ale po delším přemýšlení dovedl opravit. Špatně uchopoval fixu. Při

pojmenování barev nám sám řekl: „*Některé si ale nepamatuju.*“ Chlapci samotné pojmenování barev bez jejich odstínů činilo obtíže. Šedou barvu označil jako hnědou, zaměnil také název oranžové za červenou a žlutou barvu označil jako hnědou. Chlapci jsme dopomáhali tak, že jsme mu řekli, že se daná barva nazývá jinak a případně jsme mu dávali nabídku barev, z níž si měl vybrat. Slovně jsme mu tedy napověděli a ukázali názornou ukázkou v podobě pastelek. Po popřemýšlení se mnohdy dovedl opravit. Žlutou barvu také nejprve nazval zlatou, čehož jsme si všimli i u některých dalších dětí v rámci participačního pozorování. Řekli jsme mu, jaké označení se obecně pro barvu používá. Jak jsme již na počátku objasňovali, ohodnocení zvládá s dopomocí je pro nás signálem, že je zapotřebí u chlapce tuto oblast rozvíjet. Barvy jsou jedním ze základních prvků, které děti musejí umět pojmenovat a poznat při zápisu do základní školy.

Chlapce jsme v této oblasti rozvíjeli kupříkladu prostřednictvím aktivity Najdi motýly podle barvy (viz příloha 14). Chlapec měl motýlům sedícím na louce (zelený papír jako podklad) najít v prostoru pracovny do dvojice stejně barevného kamaráda, přičemž měl poté barvu motýla i správně pojmenovat. Tuto aktivitu jsme zařadili i z toho důvodu, že jsme věděli, že má Kryštof rád pestré věci. Chlapec měl občas výkyvy a ne vždy se mu tak chtělo jít na „úkoly,“ jak je nazvaly děti. Tomuto jsme se tedy také snažili přizpůsobovat volbu aktivit a pracovních listů. Touto aktivitou jsme u něj zároveň rozvíjeli orientaci v prostoru, což bylo také zapotřebí. Jak to dokládá i výstupní diagnostika, chlapec se občas ještě poplete, a to jak při přiřazování, tak i pojmenování barev, a proto byl u jednotlivých dovedností ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu. Čtenář si mohl všimnout, že stejně byl ohodnocen i u přiřazení odstínů barev k obrázku při vstupní diagnostice, tzn. že se v rámci této dovednosti výrazně neposunul. Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku nám ale ukazuje, že se chlapec zlepšil o jednu úroveň.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistý	Zvládá s dopomocí
4. Vyhledání obrázku lišícího se velikostí	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu

5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
6. Vyhledání obrázku lišícího se barvou	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
<u>7. Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou</u>		Zvládá po upozornění na chybu
<u>8. Vyhledání dvou stejných obrázků</u>		Zvládá po upozornění na chybu
9. Přiřazení stínů zvířatům	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistý	Zvládá s dopomocí
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
<u>38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku</u>		Zvládá po upozornění na chybu
<u>12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou</u>		Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 35 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zrakové rozlišování

V rámci vstupní diagnostiky jsme Kryštofa celkově orientačně ohodnotili za oblast Zrakové rozlišování (viz příloha 3) jako zvládá s dopomocí. Dokládá to i tabulka číslo 35 výše, která přehledně ukazuje, jak byl Kryštof ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Jak už jsme zmiňovali dříve, mohli jsme chlapce podrobit jen těm aktivitám a pracovním listům, které byly doporučeny jeho věku. Z toho důvodu nejsou některá políčka v rámci vstupní diagnostiky v tabulce vyplněná. Tato oblast činila obtíže všem dětem, kdy byly celkově ohodnoceny jako zvládá s dopomocí. Při vstupní diagnostice jsme zjistili, že největší rezervy má Kryštof ve vyhledání obrázku lišícího se detailem mezi ostatními obrázky na řádku a také v odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem, kde byl ohodnocen stejně jako dívka

Agáta, tedy jako spíše nezvládá... Měl tendence, jako například chlapec Denis, hledat rozdíly u všech dvojic pexesa, ačkoliv ne všude musely dle zadání být a kolikrát si je vymýšlel nebo hádal. Mnohdy nám také přišlo, že jakoby nechtěl rozdílné obrázky vyhledávat a jelikož chtěl být rychle hotový, zkoušel „tipovat“. Myslíme si, že i to mělo určitě podíl na jeho chybování. Zejména mu činilo obtíže hledání menších rozdílů, jako tomu bylo například u lachtana, ale také jej dokázaly potrápit i rozdíly většího rázu. Poskytovali jsme mu takovou pomoc, kdy jsme jeho pozornost směřovali na určitou část, kde se rozdíl nacházel. Obtíže mu činilo také vyhledání obrázku mezi ostatními na řádku, který se lišil velikostí. Činilo mu to obtíže zejména u lemura a písmena s pandou, kde jeden z předmětů byl menší než ty ostatní. Chlapec také při popisu odlišností nestupňoval správně slova. Špatně také pojmenoval geometrický tvar čtverec, který zaměnil s obdélníkem. Na druhou stranu se mu ale celkem dařilo hledání obrázků lišících se horizontální polohou, přičemž při hledání mezi obrázky na řádku zaváhal u žížaly.

Pokud porovnáme dovednosti ze vstupní diagnostiky pouze s těmi stejnými z výstupní diagnostiky, zjistíme, že se chlapec kromě vyhledání obrázku lišícího se barvou zlepšil alespoň o jednu úroveň. Občas tedy ještě nějakou tu chybu udělá, ale to k životu patří. Jeho celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku je zvládá po upozornění na chybu. U chlapce jsme navíc v rámci výstupní diagnostiky vzhledem k jeho vyššímu věku diagnostikovali i další dovednosti a musíme říci, že byl šikovný například ve vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou, což jsme procvičovali například v rámci pracovního listu s názvem Surikata (viz příloha 14). Dále byl šikovný ve vyhledání dvou stejných obrázků, v odlišení dvojice pexesa lišících se vertikální polohou a ve vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru v řádku. Nutno podotknout, že jsme u něj zmíněné dovednosti řádně podporovali, jak to jen bylo možné, protože jsme se s Kryštofem nějaký čas neměli možnost vidět, poněvadž nechodil do MŠ. Přiřazování stínů jsme procvičovali v rámci aktivity Zvířata ze ZOO, kde měl chlapec vystříhnout a přiřadit jen ty stíny, které odpovídaly třem vybraným zvířatům (gorila, panda, nosorožec). Chlapec si tak procvičil i stříhání, které neměl moc rád. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem jsme u chlapce podporovali například prostřednictvím pracovního listu s názvem Velbloud (viz příloha 14). Vyhledání obrázku lišícího se velikostí od těch ostatních na řádku jsme procvičovali například v rámci pracovního listu s názvem Gepard, přičemž v rámci zmíněných pracovních listů chlapec procvičoval i různé grafomotorické prvky. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzoru jsme podporovali prostřednictvím aktivity s názvem Ulov pstruha, kdy chlapec v prostoru pracovních hledal kartičku se stejným pořadím pstruha podle předlohy a tu měl jakoby z řeky ulovit pomocí udičky, na jejímž konci byl magnet, na který zachytil daný obrázek s magnetem. Chlapec se tak

musel orientovat i v prostoru a manipulovat s udicí. U Kryštofa je ale dále zapotřebí rozvíjet vyhledání obrázků lišících se detailem a odlišení rozdílných obrázků pexesa lišících se detailem, což činí chlapci stále obtížné a je to důležitá dovednost například pro čtení. Nedosáhli jsme tak v těchto dovednostech takového pokroku, jakého jsme chtěli dosáhnout. Od počátku, kdy jsme s chlapcem začali pracovat, ale shledáváme zejména za poslední čtvrt rok velké pokroky, a to i v jeho snaze plnit „úkoly,“ nevzdávat se a dát si záležet. Chlapec se také lépe soustředí a již u pracovního listu vydrží, ostatně jsme se na tom shodli i s učitelkami.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
FIGURA A POZADÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
13. Vyhledání objektu na pozadí	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
15. Rozeznání překrývajících se objektů	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
17. Sledování vybrané cesty		Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	<u>ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU</u>

Tab. 36 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Figura a pozadí

Za oblast Figura a pozadí (příloha 4) jsme Kryštofa v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnotili stejně jako chlapce Denise, tedy jako zvládá s dopomocí. Dokládá to i tabulka číslo 36 výše, která ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice jsme odhalili, že je pro chlapce obtížnější najít objekt na pozadí, jak tomu bylo u ulity hlemýždě a také, že má občas problém odlišit překrývajících se dva a více předmětů, jako tomu bylo kupříkladu u kozičky a jelena v rámci aktivity zaměřující se na rozeznání překrývajících se obrázků. Chlapce jsme požádali, aby zkusil obtáhnout linii ulity, ale jelikož jeho tah nebyl úplně přesný, ulitu také nepoznal. Museli jsme mu ji růžovou pastelkou tedy obtáhnout a dopomohli jsme mu tak k jejímu odhalení. Stejný postup, ale jinými pastelkami jsme zkusili uplatnit i u překrývajících se zvířat. Uvažovali jsme nad tím, jestli chlapec třeba nechybuje kvůli tomu, že neumí předměty správně pojmenovat, ale přesvědčili jsme se o tom, že tím to není.

Rozeznání překrývajících se předmětů jsme s chlapcem procvičovali například prostřednictvím aktivity s názvem Plodiny jako potrava pro zvířátka (viz příloha 14). Úkolem chlapce bylo, aby pod obrázek, v němž se ukrývaly různé plodiny, umístoval jen ty, které v něm našel. Plodiny jsme rozmístili po pracovně, takže chlapec si je musel dohledávat a zároveň si musel pamatovat jakou zrovna hledá. V některých případech se jednalo o hračky, ale také o reálné potraviny. V rámci vyhledání obrázku na pozadí jsme chlapci zařadili aktivitu Paní straka a její poklad. Na pozadí barevného obrázku měl Kryštof najít geometrické tvary připomínající určité předměty, které tam ukryla straka. Tyto předměty měl pak Kryštof také hledat po prostoru a umístit je zleva doprava pod obrázek. Od staršího chlapce Denise odkoukal, že mu může pomoci, když si papír zvedne ze stolu a obrázek si rukou oddálí. Popletl si název čtverce a obdélníku. S chlapcem jsme procvičovali také sledování vybrané cesty, a to kupříkladu pomocí pracovního listu s názvem Sledování zvířecích stop, kdy měl zjistit, k jakému zvířeti jej stopa dovede. Všimli jsme si také, že chlapec tlačí na pastelku a neuchopuje ji správně. Je potřeba jej na to vždy upozornit a oproti chlapci Denisovi mu i správný úchop popřípadě ukázat. U sledování vybrané cesty se mu ještě občas stane, že cestu neprojde úplně správně, sám se nevrátí a pokračuje dál. Často také spěchá. V takový moment je zapotřebí jej na to upozornit a ukázat mu to názorně. Proto jsme jej ohodnotili jako zvládá s dopomocí.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ PAMĚŤ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
14. Zapamatování a vybavení alespoň tří obrázků ze šesti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
16. Rozeznání viděných obrázků	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 37 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zraková paměť

Celkové orientační hodnocení oblasti Zraková paměť (viz příloha 5) ukazuje, že Kryštof si vedl dobře jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky, kdy byl ohodnocen jako zvládá samo správně, což dokládá tabulka číslo 37 výše. Na základě hodnocení ze vstupní diagnostiky jsme usoudili, že není potřeba chlapce Kryštofa v této oblasti během našeho procvičování dále stimulovat. Mohli jsme se tak více zaměřit na to, v čem měl chlapec velké rezervy jako například zrakové rozlišování, protože jsme jej skoro jeden celý měsíc neviděli.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté	Zvládá s dopomocí
22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava		Zvládá s dopomocí
Celkové hodnocení oblasti	<u>SPIŠE NEZVLÁDÁ – POTÝKÁ SE S PŘETRVÁVAJÍCÍMI OBTÍŽEMI, NENÍ SI JISTÉ</u>	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>

Tab. 38 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pohyby očí na řádku

Chlapec Kryštof byl v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocen za oblast Pohyby očí na řádku (viz příloha 6) jako spíše nezvládá... Všem dětem tato oblast činila potíže. Při vstupní diagnostice jsme zjistili, že Kryštof při plnění této aktivity postupuje podobně nahodile jako Denis a také tedy nemá zautomatizovaný pohyb očí na řádku zleva doprava. Chvilí si na postup pamatoval, ale po chvíli zase zapomněl, takže jsme mu postup zleva doprava museli mnohokrát připomínat. Přistoupili jsme tedy ke kombinaci slovního komentáře spolu s názornou ukázkou, kdy jsme jej nechali, aby si mazatelnou fixou nakreslil šipku zleva doprava na euro fólii, která mu mohla usnadnit orientaci. S chlapcem byla práce náročnější, protože neměl náladu pracovat. Kryštof značné rezervy bylo potřeba rozvíjet.

Postup zleva doprava jsme u chlapce podporovali v rámci množství pracovních listů, a to například tím s názvem Prasátko (viz příloha 14), kde chlapec vykresloval písmena na řádku danou barvou podle zadání. Při každém procvičování, kde to jen bylo možné, jsme se chlapci snažili otázkou připomenout, jestli by nám dokázal říct a ukázat, z jaké strany na jakou čtete. Chlapec si v rámci procvičování začal pomalu tento postup osvojovat. V rámci výstupní diagnostiky byl celkově orientačně ohodnocen jako zvládá s dopomocí. Chlapci se podařilo posunout o jednu úroveň, tedy méně, než bylo našim cílem. Je zapotřebí tento postup u chlapce dále podporovat, aby došlo k jeho zautomatizování. Byly dny, kdy jsme chlapci tento postup připomněli například jen položením výše zmíněné otázky a on už věděl, ale pak byly dny, jako například při diagnostikování, kdy potřeboval na tento postup poukázat přímo a třeba i vícekrát.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ		
ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
27 A. Skládání tvarů na předlohu	Zvládá s dopomocí	
27 B. Skládání tvarů dle předlohy		Zvládá s dopomocí
28. Doplnění chybějící části obrázku		Zvládá po upozornění na chybu
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 39 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zraková analýza a syntéza

Za oblast Zraková analýza a syntéza (viz příloha 7) byl chlapec Kryštof v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocen jako zvládá s dopomocí. Dokládá to tabulka číslo 39 výše, která přehledně ukazuje, jak byl Kryštof ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dle hodnocení z hlediska potřeby stimulace jsme zhodnotili, že je potřeba chlapce v této oblasti, která je mimo jiné důležitá například i pro čtení, dále podporovat. V rámci skládání puzzle z devíti dílků si Kryštof nevěšil na jednotlivých dílcích rámování, které mu mohlo pomoci při skládání obvodové části obrázku. Mnohdy k sobě skládal jednotlivé dílky podle shody barvy, ačkoliv k sobě dílky jinak nepasovaly. Stalo se tomu tak třeba u střechy, kdy nevypadalo, že by to Kryštofovi „přišlo divné“ či že by sám od sebe přišel na to, že dílky k sobě nepasují. Museli jsme jej na to přímo slovně upozornit, aby políčko zkusil umístit jinde. Chlapce jsme tak nabádali k tomu, aby se podíval, jestli obrázek dává smysl. Skládání pro chlapce bylo obtížné, potřeboval naši pomoc. Když uviděl geometrické tvary, tak nám hned řekl: „*No, tak to nezvládnou, to je těžký.*“ Nakonec ale skládání tvarů, ačkoliv jsou abstraktnější než obrázkové puzzle, zvládl, přičemž určitě pro něj bylo velkou pomocí to, že tvary skládal na předlohu. I tak mu ale například dělalo potíže poskládat obdélník, který navíc neuměl ani pojmenovat, jako to bylo například i u čtverce. U kruhu zase chlapec zaměnil pořadí dvou dílků, takže se mu nedařilo tvar doskládat samostatně správně, takže jsme mu museli dopomoct. Když se chlapci nedařilo, občas se stalo, že se jako by zablokoval a už se mu nechtělo skládat dál nebo řekl, že „to“ nevidí nebo neumí.

Výstupní diagnostika ukázala, že se Kryštof celkově v této oblasti posunul o jednu úroveň a ve skládání puzzle z devíti dílků bez předlohy se zlepšil také o jednu úroveň. Jak při vstupní diagnostice prohlásil: „*Ach jo, puzzle nemám rád.*“, tento jeho přístup ke skládání se taktéž postupně měnil, jak jsme registrovali podle jeho výrazů a komentářů. Při skládání námi vytvořeného puzzle s názvem Voda pro zvířátka (příloha 14) například řekl: „*Tohle mě fakt baví, to miluju.*“ Z čehož jsme měli samozřejmě radost a bylo to i vidět. Párkrát jsme dokonce Kryštofa zastihli, jak si v rámci spontánní hry skládá s kamarádkou puzzle. Skládal například i trochu jinak koncipované puzzle s názvem Motýlek (viz příloha 14). Příjemně nás překvapilo, když se jednou v rámci procvičování sám Kryštof zeptal, kdy budeme zase skládat ty barevné tvary. S chlapcem jsme tak zařadili aktivitu s názvem Potrava pro zvířata, přičemž samotné tvary měly připomínat potravu zvířat, například seno. Při výstupní diagnostice jsme se zaměřili také již na doplnění chybějící části obrázku, což jsme s chlapcem předtím procvičovali například pomocí pracovního list s názvem Dokreslovačka 1 (viz příloha 14). V něm měl chlapec do ostatních obrázků v řádku barevně dokreslit chybějící části dle vzorového obrázku. Snažili jsme se o postup od lehčího k těžšímu, a proto jsme jej také nechali skládat geometrické tvary nejprve na předlohu a poté podle ní, kdy byl ohodnocen jako zvládá s dopomocí. Celkově se chlapec při skládání více vzdával, když se mu nedařilo. Jak na skládání puzzle, tak i na skládání geometrických tvarů potřeboval oproti ostatním dětem celkově více času a mnohem větší slovní podporu, povzbuzování k plnění úkolu a jeho zvládnutí a také i pochvaly.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
ORIENTACE VE 2D A 3D PROSTORU		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
18. Vyhledání správné cesty v bludišti	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
30. Vyhledání předmětů v prostoru	Zvládá s dopomocí	Zvládá samo správně
31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy	Zvládá s dopomocí	Zvládá s dopomocí
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 40 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

Jak dokládá tabulka číslo 40 výše, za tuto oblast byl chlapec Kryštof v rámci vstupní diagnostiky celkově orientačně ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu, jako i ostatní děti. Tabulka čtenáři přehledně ukazuje, jak byl ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Dle hodnocení podle potřeby stimulace jsme usoudili, že není nutné tuto oblast dále stimulovat. Vzhledem k tomu, že se ale v rámci stavění domečku v prostoru dle předlohy uplatňuje také zraková analýza a syntéza, která nebyla u chlapce na optimální úrovni, rozhodli jsme se, že spolu s vyhledáním předmětů v prostoru tyto dovednosti budeme u chlapce podporovat, když na to budeme mít prostor. Chlapec byl mnohdy k řízeným činnostem odmítavý, jak jsme to vyzorovali i v rámci participačního pozorování a bylo zapotřebí jej více motivovat, chválit, aby se nevzdával, nehádal a opravdu se snažil. Motivovala jej i přítomnost dalšího z dětí. Při hledání předmětů v prostoru potřeboval více času a nevyšel si PET víčka umístěného na viditelném místě, takže jsme mu museli zmenšit prostor pro hledání, aby jej našel. Při stavění domečku dělalo chlapci především potíže umístit druhé patro kelímků na to první, protože je neměl poskládané úplně podle předlohy. Chlapec svůj neúspěch komentoval slovy: „*To už není možný, vždyť to tak má být ne?*“ V tomto ohledu jsme mu tedy názorně, ale jen částečně u jednoho kelímku ukázali, jak by kelímky měly být poskládané, aby chlapec ve stavbě mohl pokračovat. Chlapec ve stavbě ještě následně zaměnil komponentu ve tvaru čtverce a obdélníku, na které nejprve zapomněl, protože si je zapomněl přenést ze stolu na koberec. Po upozornění, ať se podívá na stavbu, zda mu něco neschází, je dodal po obou stranách stavby, ale zaměnil jejich pozice. Museli jsme jej tedy znovu upozornit a dopomoct mu tak v dostavění. Na stavění potřeboval také více času. Při umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy měl taktiku. Tím, jak velmi rád vše přepočítával, při této aktivitě to uplatnil. Podle toho, na kolikátém políčku spočítal, že se beruška nachází, podle toho ji umístil do tabulky. Při počítání postupoval mnohdy nahodile a jednou se mu stalo, že berušku umístil o políčko blíže, než měl. Myslel si, že je hotový a že má berušky správně umístěné, ale když jsme mu řekli, aby se podíval znovu na předlohu s beruškami, že jednu berušku má umístěnou jinak, po překontrolování na to přišel a opravil se.

Jak výstupní diagnostika ukazuje, chlapce se nepodařilo výrazněji posunout ve stavění domečku v prostoru dle předlohy. Odráží se to i na celkovém orientačním hodnocení. S chlapcem jsme možná tuto dovednost mohli procvičovat častěji, ale na druhou stranu také častěji chyběl. Alespoň ve vyhledání předmětů v prostoru se posunul o dvě úrovně, což jsme například procvičovali v rámci dříve zmíněné aktivity s názvem Najdi motýly podle barvy (viz příloha 14), které hledal v prostoru šatny. Stavění objektů v prostoru dle předlohy jsme

například stimulovali v rámci aktivity Obydlí pro medvěda (viz příloha 14), při níž měl Kryštof vytvořit podle předlohy úplně stejné obydlí z dřevěných kostek. Zajímavé bylo, že v rámci výstupní diagnostiky při stavění domečku podle předlohy si komentoval nahlas svůj postup stavění. V prostoru šatny správně našel všechny komponenty, které pro stavbu potřeboval, ale zapomněl umístit šedé PET víčko a sám na to nepřišel. Nakonec byl ale aktivitou tak zaujatý, že se nechtěl vrátit zpět do třídy. Velký pokrok jsme u chlapce oproti vstupní diagnostice zaznamenali v tom, že se nevzdával, nebyl tak vůči práci odmítavý a lépe se soustředil.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
POJMY A PŘEDLOŽKY POJÍCÍ SE K PROSTOROVÉMU VNÍMÁNÍ		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
24. Užití pojmů – první, poslední	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu
25. Užití pojmů – prostřední, předposlední	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistý	Zvládá po upozornění na chybu
26. Užití pojmů – nahoře, dole	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
32. Užití předložek – v, do, na, za, nad, pod, vedle, před, mezi	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistý	Zvládá s dopomocí
33. Užití pojmů – vpředu, vzadu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
34. Užití pojmů – daleko, blízko	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	<u>ZVLÁDÁ S DOPOMOCÍ</u>	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU

Tab. 41 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

Jak dokládá tabulka číslo 41 výše, v rámci této oblasti byl chlapec Kryštof celkově orientačně ohodnocen jako zvládá s dopomocí, ostatně jako i ostatní děti. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Kryštof ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice jsme odhalili,

že největší rezervy má chlapec Kryštof v rámci předložek, kde byl ohodnocen stejně jako ostatní děti, tedy jako spíše nezvládá... Již před začátkem aktivity nám sdělil, že „úkol“ nedokáže. Snažili jsme se jej k práci motivovat. Nakonec aktivitu zkusil, protože jsme mu připomněli, že si pak bude moct najít v hadovi okénko s překvapením, které si bude moct otevřít. To chlapce dokázalo zaujmout a namotivovat k práci. Velké obtíže mu činilo užití předložek mezi, za, vedle, před a pod. Místo předložky vedle například řekl: „*Pejsek je vlevo u boudy.*“ Předložku mezi a vedle jako by neznal, ale na druhou stranu uměl polohu popsat s využitím pravolevé orientace. Jako dopomoc jsme nejprve užili slovního popisu polohy pejska vůči boudě či stolu, kdy jsme mu například řekli: „*Ukaž mi obrázek, na němž stojí pejsek mezi stolem a boudou.*“ Chlapec ale na tuto variantu v mnoha případech moc nereagoval. Pěkně ale reagoval na předložku v, do, na a před. Následně jsme tedy chlapci ukázali správný obrázek a ještě jednou jsme popsali vztah pejska vůči boudě. Ukázali jsme mu to zároveň i názorně prostřednictvím hračky domečku a malého pejska. Další variantou naší dopomoci bylo to, že jsme chlapci vyjmenovali tři možnosti předložek a on měl u těch problematictějších obrázků vybrat tu, která podle něj odpovídala. Bylo vidět, že si volbou mnohdy nebyl jistý, na názvy předložek si nemohl vzpomenout, a tak bylo jasné, že jejich užívání potřebuje procvičovat. Kryštofovi navíc činilo velké obtíže užívání pojmů prostřední a předposlední, kde byl oproti ostatním dětem ohodnocen jako spíše nezvládá... Obtíže mu činilo také užívání pojmů první a poslední, kde jsme jej jako i ostatní děti ohodnotili jako zvládá s dopomocí, protože v rámci aktivity potřeboval naši dopomoc. Co se týkalo určování pořadí, chlapec užil místo pojmu poslední označení, že „*Kočka je pátá.*“, ačkoliv jsme děti na takovéto užívání pojmů upozornili již při zadání aktivity. Zadání aktivity jsme mu tedy zopakovali a posléze, když to potřeboval, jsme mu dali na výběr z několika pojmů a on si měl vybrat jeden z nich, tedy jestli je kočka první, poslední, prostřední nebo předposlední. Nakonec zvolil pojem poslední. Když jsme se však zeptali, kolikátý je v zástupu pejsk, opět odpověděl, že čtvrtý, ale nedovedl tentokrát ani z naší nabídky vybrat správný pojem a spíše hádal. Případalo nám, jako by pojem předposlední ani neznal. Místo pojmu prostřední taktéž nejprve řekl třetí, přičemž mimo tento pojem nedokázal pořadí označit jinak, takže jsme mu opět dali na výběr z více pojmů. Chlapec zvolil správně, ale byl velmi nejistý. Když jsme se jej však zeptali po chvíli, chyboval. Pojmy označující pořadí zkrátka neměl dobře zažité. U pojmů nahoře, dole, vpředu, vzadu zachyboval, ale spíše jen z nepozornosti. Dokázal se po našem upozornění opravit. Motivační příběhy ke zmíněným pojmům jej zaujaly, ale příliš se do jejich vymyšlení nezapojoval a vyjadřoval se spíše stroze.

Jak to celkové orientační hodnocení v tabulce číslo 41 dokládá, Kryštof se v rámci výstupní diagnostiky zlepšil o jednu úroveň a byl tak ohodnocen jako zvládá po upozornění na

chybu. V rámci této oblasti dosáhl největšího pokroku, a to o dvě úrovně u užití pojmů prostřední, předposlední, což je s chlapcem ale dále zapotřebí v běžném životě procvičovat, aby neustrnul. Jelikož jsme věděli, že chlapec spoustu řízených aktivit neguje a zároveň, že má rád barvy a rád kreslí, zařadili jsme mu k procvičování pracovní list s názvem Prasátko (viz příloha 14). V rámci něj vykresloval písmena podle pořadí dle zadání. Jelikož chlapec a dívka Karin ve třídě s ostatními dětmi příliš nehovoří, vymysleli jsme aktivitu, při které bylo pro procvičování pořadí postav zapotřebí všech dětí našeho výzkumného vzorku a děti měly mezi sebou zároveň komunikovat. Jednalo se o aktivitu s názvem Zvířátka v pohádce, do které jsme přizvali i dalšího chlapce ze třídy mimo náš výzkumný soubor a ten dostal papírovou masku myšáka a v naší pohádce byl myšákem s bolavým zubem. Ostatní děti si mohly vybrat také jednu z papírových masek, jako byla například maska pejska, medvěda, zajíce a veverky. Děti měly k myšce přistupovat po jednom, určovat své pořadí v zástupu před jejím domečkem a měly si vymyslet, proč myšku asi bolí zub a co by jí poradily. Například pro chlapce Kryštofa bylo náročnější vymyslet vlastní monolog. Chlapec Denis byl v tomto ohledu zase naopak šikovný a velmi aktivní. Pokud se vrátíme k užívání pořadí chlapcem Kryštofem, občas se ještě stane, že místo pojmu prostřední použije „veprostřed“ či třetí, a místo pojmu předposlední řekne čtvrtý, ale když jej na to upozorníme, dokáže se opravit. Chlapci, tak ale jako i ostatním dětem je vždy potřeba říci, s jakou formou pojmenování v ten moment budeme pracovat. S chlapcem Kryštofem, tak jako i s ostatními dětmi jsme postupovali při procvičování předložek podobným způsobem. Nejprve jsme předložky trénovali s využitím reálných předmětů a poté jsme se přesunuli na pracovní listy, což byla obtížnější varianta. S chlapcem jsme tak nejprve zařadili aktivitu s názvem Květina (viz příloha 14), v rámci níž si Kryštof mohl vymodelovat z plastelíny nějaké zvíře, které může v přírodě vidět v blízkosti květiny nebo na ní, ale mělo být jiné než ty, které už měl umístěné na stole. Chlapce nic moc nenapadlo, proto pro inspiraci použil knihu. Následně zkusil vymodelovat mravence a jelikož moc chtěl, nechali jsme jej vymodelovat ještě housenku. Pokud to aktivity umožňovaly, nechali jsme děti nejprve ukazovat nebo tvořit vztahy podle našeho zadání, čímž si tak osvojovaly názvy předložek. Následně jsme přistoupili k tomu, že měly samy popisovat daný vztah a v poslední fázi tento vztah měly zkusit vytvořit a také samy popsat, jak tomu bylo i u Kryštofa v rámci této aktivity. Chlapec se při aktivitě i více rozmluvil, ale museli jsme mu připomínat, aby mluvil ve větách. Při výstupní diagnostice jsme chlapce za předložky ohodnotili jako zvládá s dopomocí, protože se trochu posunul, ale ještě mu činí obtíže samostatné pojmenování například předložky mezi, za a pod. V rámci pojmů vpředu, vzadu se nám chlapce sice nepodařilo významně posunout, ale

hodnocení zvládá po upozornění na chybu nepokládáme za špatné, protože chybovat je lidské a je důležité se dokázat po upozornění opravit, což chlapec zvládl.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ		
PRAVOLEVÁ ORIENTACE		
Zaměření aktivit a pracovních listů diagnostického materiálu	VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA	VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA
36. Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
37. Pojmenování stranového umístění předmětu	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Celkové orientační hodnocení oblasti	ZVLÁDÁ PO UPOZORNĚNÍ NA CHYBU	ZVLÁDÁ SAMO SPRÁVNĚ

Tab. 42 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pravolevá orientace

V tabulce číslo 42 vidíme, že si chlapec v rámci vstupní diagnostiky vedl dobře. Byl celkově orientačně ohodnocen jako zvládá po upozornění na chybu. Tabulka čtenáři také přehledně ukazuje, jak byl Kryštof ohodnocen v rámci realizace daných aktivit a pracovních listů, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky. Při vstupní diagnostice nás chlapec velmi mile překvapil oproti chlapci Denisovi a dívce Karin dobrou pravolevou orientací, což dokládá i tabulka výše. Trochu se popletl při stranové orientaci na těle, kdy jsme v rámci hry Kuba řekl chtěli, aby se levou rukou dotkl levého ucha. Popletl se, ale po upozornění a zopakování pokynu se dovedl sám opravit. Sám a správně dokázal popsat, na které straně v polici se nachází klokan či kravička a také nám pak sám dokázal vyjmenovat, co je v polici napravo a co nalevo. Chlapec potřeboval akorát více času, než našel dané zvíře v množství zvířat v polici, aby nám mohl říct, jestli je v polici napravo nebo nalevo.

Celkové orientační hodnocení za výstupní diagnostiku ukazuje, že se chlapec posunul o úroveň kupředu. Podle hodnocení potřebnosti stimulace jsme vyvodili, že není potřeba chlapce v pravolevé orientaci dále stimulovat a zaměříme se tak raději například na užití předložek, které chlapci činilo velké obtíže. Pravolevou orientaci jsme však přirozeně procvičovali během naší práce, jako například: „*Polož mi ten pracovní list na pravou část stolu, prosím.*“ Chlapce jsme ale také zapojovali do hry Kuba řekl s ostatními dětmi z výzkumného souboru. Osvědčilo se nám, jak se děti od sebe vzájemně učily, podporovali jsme jejich komunikaci, a navíc chlapce Kryštofa přítomnost jiných dětí motivovala k vlastní činnosti. Pravolevou orientaci je potřeba využívat v rámci běžných činností, aby se stále upevňovala.

3.7 Hodnocení diagnostického a podpůrného materiálu i jejich využití

Po aplikování diagnostického a podpůrného materiálu s vybraným vzorkem dětí v mateřské škole, bylo zapotřebí zhodnotit samotné materiály i jejich využití při práci s dětmi. Vystalo nám několik hodnotících kritérií, jako například motivace, přiměřenost věku, obsahové a vizuální zpracování apod., které nás směřovali při hodnocení. S těmito kritérii jsme dále pracovali a pomohla nám mimo jiné i celkově zpřehlednit hodnocení.

Hodnotili jsme nejprve my sami, protože jsme měli s materiály přímou zkušenost. O zhodnocení jsme požádali i dvě učitelky, které ve třídě, kde jsme diagnostický a podpůrný materiál aplikovali, působí. Učitelkám jsme v rámci polostrukturovaného rozhovoru pokládali zvláště pár připravených otázek k diagnostickému i podpůrnému materiálu. V průběhu rozhovoru jsme pak případně reagovali na myšlenky učitelek a podle potřeby jsme jim pokládali za pochodu další otázky. Jejich odpovědi jsme zaznamenali písemně bez užití diktafonu, přičemž jsme si je přepsali do textového dokumentu v programu Word, abychom je měli v elektronické podobě. Odpovědi jsme následně analyzovali, přičemž nám z nich vzešly další kategorie, a to například pozitiva, negativa, návrhy atd. Všechna odpovídající vyjádření jsme pak pro přehlednost zanesli k jednotlivým kritériím do tabulek, které jsou vloženy níže.

Se starší paní učitelkou, kterou jsme pracovníčně označili jako učitelku č. 1, proběhl rozhovor v tváři v tvář v mateřské škole se samozřejmým dodržováním všech nastavených kovidových opatření. Jedná se o 57letou paní učitelku, která má dlouholetou, přibližně 37letou praxi, přičemž v této konkrétní mateřské škole, tedy ve třídě dětí předškolního věku působí od září roku 2020. Druhé, 29leté paní učitelce jsme kladli otázky přes online rozhraní Google. Mladší paní učitelka, kterou jsme označili jako učitelku č. 2, působí v této konkrétní mateřské škole od roku 2017, přičemž předtím pracovala s mladšími dětmi. Délka její praxe činí přibližně 4 roky. Ve třídě s dětmi předškolního věku působí od září 2020. Obě paní učitelky jsou vysokoškolsky vzdělané a dosáhly titulu Bakalář.

Hodnocení diagnostického materiálu s názvem Putování se zvířátky	
Hodnotitel	Kritérium
	MOTIVACE
Výzkumník	Odepínání kolíků z jednotlivých okének (viz příloha 1) v hadovi, kde na děti po otevření čekalo zvíře, sklidilo u dětí výzkumného vzorku až nad míru pozitivní ohlas, z čehož vyplývá, že průvodní motivace diagnostického materiálu tedy dokázala děti vhodně namotivovat k plnění jednotlivých aktivit a pracovních listů. Téma bylo pro děti sice známé, ale spoustu zvířat nepoznaly. V rámci jednotlivých pracovních listů a aktivit je prostor pro vlastní motivaci učitelkou, která děti přece jen zná a ví, jak potřebuje motivovat dané dítě. Děti měly zájem si dané okénko vyhledat samy podle předlohy čísla uvedeného na listu s pokyny k aktivitě či pracovnímu listu. Následně ještě před otevřením okénka začal

	<p>například chlapec Denis i tipovat, jaké zvíře tam asi bude a proč. Mnohdy se také stávalo, tedy zejména u obou dívek, že chtěly plnit stále další a další pracovní listy a aktivity, aby otevřely co nejvíce okének v daný den. Někdy tedy bylo obtížnější je od plnění odtrhnout. Pro děti byl had s uzavřenými a otevřenými okénky také ukazatelem toho, kolik aktivit či pracovních listů se jim již podařilo splnit a kolik je čeká. Velmi dobře tento způsob práce motivoval k činnosti například chlapce Kryštofa, kterému vyhovovalo, když byl dopředu obeznámen s tím, co jej čeká. Obě dívky se po tomto druhu motivace ptaly i při aplikaci podpůrného materiálu a těšily se, jak s ní zase budeme pracovat. Při výstupní diagnostice nadšení dětí z motivace nevyprchalo, ačkoliv jsme se toho obávali, protože již obrázky viděly. Spoustu toho ale zapomněly a bavilo je znovu tipovat, jaké zvíře tam bude. Zvířata si tedy jak procvičovaly, tak i některá osvojovaly. Chlapec Denis dokonce říkal, že si některá zvířata posléze vyhledával doma i v encyklopediích, což byla přidaná hodnota toho všeho, ze které jsme měli radost. Téma tak odpovídalo i věku a zájmu dětí.</p>
Učitelka č. 1	<p><i>„Nápaditá motivace, co se týče odepínání kolíků a otevírání obrázků za každý „úkol“. Myslím, že děti byly vhodně motivované, nadšené, motivace jim byla blízká, používalas téma zvířat, které je blízké dětem a přiměřené jejich věku. Zvolilas vhodnou, pro děti zajímavou tematiku, kterou mívají děti upevněnou. Děti při diagnostikování provádí zvířata i v činnostech, což je i obohatilo, když se jednalo o méně známá zvířata a také si je i procvičily. Tím že to téma děti znají, pak není „blokáda“ v tom, že například v rámci té zrakové paměti neví, jak to zvíře pojmenovat, což by je nemuselo ani tak nadchnout a takhle pak mohou lépe pracovat na tom, na čem mají a nerozptyluje se jejich pozornost a lépe se tak pracuje. Děti si tak upevnily známá zvířátka a poznávaly i pro ně méně známá zvířátka, jako například jezevce. Dobré tedy je, že se v rámci těch materiálů ta zvířata i opakují, protože si to tím upevňují. Když bylo pro ně něco neznámého, tak aspoň dostaly nový poznatek. Je dobře, že to pro ně nebylo neznámé téma, protože kdyby to bylo neobvyklé téma, pracovalo by se jim třeba hůře a mohlo by to ovlivňovat to diagnostikování.“</i></p>
Učitelka č. 2	<p><i>„Děti byly vhodně motivovány, vždy se na plnění aktivit velice těšily. Děti z této třídy je potřeba více motivovat a více s motivací pracovat, proto také hodnotím velice kladně, jak si tuto práci zvládla. Aktivity a motivace byla vhodně a přiměřeně zvolena k věku dětí a k jejich zájmům, zejména použití obrázkových materiálů se zvířaty. Je velice vhodné motivovat děti pro splnění jednotlivých úkolů pomocí otevírání okének, ovšem je potřeba reagovat na každé dítě individuálně. Také byla velmi vhodně zvolena odměna tzv. zajímavostí o daném zvířeti.“</i></p>
	ATRAKTIVITA PRO DĚTI
Výzkumník	<p>Zjistili jsme, že černobílé pracovní listy dětem nevadí, i tak byly pro ně líbivé. Ale například Kryštofa přitahovalo zejména to, co bylo barevné, kromě tedy skládání puzzle, se kterým z počátku docela bojoval. Velmi jej tak zaujal například pracovní list s názvem Kohout a také aktivity, při kterých mohl s něčím manipulovat, jako tomu bylo i u Denise. Pro Denise bylo navíc velmi atraktivní, když se mohl „hýbat“, takže velmi jej například zaujala aktivita, při které měl nejprve v prostoru vyhledat dané tvary a kelímky a poté z nich postavit domeček. Pro Agátu bylo zejména atraktivní, když mohla pracovat s mazatelnými fixami a aktivně manipulovat s pomůckami, například při aktivitě s názvem Motýl. Z reakcí Karin jsme nevyzpozorovali žádné preference. Z reakcí dětí jsme celkově vyvodili, že aktivity a pracovní listy pro ně byly atraktivní, černobílé pracovní listy jim nějak nevadili, ale velmi atraktivní pro ně byly barevné nebo prakticky zaměřené aktivity, při nichž užívaly například mazatelné fixy. Na této zkušenosti jsme také poté stavěli při konstrukci podpůrného materiálu.</p>
Učitelka č. 1	<p><i>„Myslím si, že tak, jak je materiál vytvořený, je pro děti atraktivní. Černobílé zpracování některých pracovních listů nevadí, naopak to černobílé zpracování můžeme případně využít vzhledem k času třeba k vykreslení obrázků dětmi, dítě tak může i poznávat, kde je zapotřebí použít pastelek, že třeba u labuť ne, tzn. že si takhle můžeš i ověřit u dětí, jestli ví, jakou barvu to zvířátko může mít. V materiálu se střídá různé seskupení „úkolů“, přiřazování,</i></p>

	<i>porovnávání, barevné i černobílé pracovní listy, více možností plnění „úkolů“ jako například využívání různých grafomotorických prvků pro zaznamenání, používají se i různé pomůcky, pohyb, manipulace s různými předměty, což je pro děti lákavé a tyto změny upoutávají i jejich pozornost. „Úkoly“ je dovedou upoutat.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Diagnostický materiál je svým zpracováním atraktivní jak pro učitelky, tak i pro děti. Pro děti byly aktivity velice zajímavé, byly různorodé, nebyly pouze u stolečku, pohybovaly se u nich a tematika zvířat pro ně byla také velmi atraktivní. Děti z této třídy jsou velmi neklidné, proto je u nich pohyb velice důležitý. Dětem se také líbilo, že některé aktivity byly zpracovány barevně. Z naší mateřské školy na barevné materiály nejsou moc zvyklé, neboť máme pouze černobílou kopírku. Dětem také velmi vyhovovalo, že aktivity byly plněny individuálně, že jsi měla čas se věnovat pouze jim a věnovala jsi jim svou plnou pozornost. Konkrétně třem z těchto dětí je potřeba věnovat se individuálně, jsou velmi šikovné, ale při hromadnějších činnostech velice neklidné, často až neukázněné.“</i>
	VOLBA A ZPŮSOB REALIZACE AKTIVIT A PRACOVNÍCH LISTŮ
Výzkumník	<p>Při koncipování diagnostického materiálu jsme se inspirovali mnohými pracemi, zejména zajetých odborníků v oblasti diagnostiky dětí předškolního věku, jakými jsou podle nás například Bednářová a Šmardová. Množství pracovních listů a aktivit je tedy koncipováno tradičněji, na podobném principu. Některé aktivity jsou ale i nápaditější. Uvědomujeme si, že materiál mohl být tedy více nápaditý z hlediska koncipování pracovních listů a aktivit, mohl obsahovat více pohybově zaměřených aktivit v prostoru třídy. Na druhou stranu jsme chtěli, aby učitelkám v praxi jeho příprava nezabrala množství času a využívaly se v něm pomůcky, ke kterým mají učitelky přístup či které jsou případně schopné snadno obstarat. Aktivity a pracovní listy je možné plnit například pastelkami, mazatelnými fixami s euro fólií, v rámci některých aktivit se využívají například i PET víčka, kelímky či v mateřské škole dostupné hračky. Když děti pracovaly s pastelkami, snažili jsme se, aby si při označování například odlišností v pracovním listu procvičovaly i různé grafomotorické prvky. Ne všechny aktivity a pracovní listy jsou jen „sedavé“ a ačkoliv jsme se zaměřovali spíše na individuální práci s dětmi, množství aktivit a pracovních listů je možné využít i se skupinkou dětí. Věděli jsme, že pokud bychom zařadili množství pomůcek, které by si učitelka musela obstarat, a to i vzhledem k počtu dětí se kterým chce pracovat, mohlo by se stát, že by se jí nepodařilo potřebné pomůcky obstarat a kvůli tomu by tak nemohla děti prostřednictvím vybrané aktivity či pracovního listu diagnostikovat v dané dovednosti. Tím by ztrácel diagnostický materiál svůj smysl a užitečnost. V takovém případě by se totiž mohlo stát, že by učitelka nemohla s dětmi realizovat velkou část pracovních listů a aktivit, a to je dle našeho názoru něco, co by měl každý takový diagnostický nástroj brát v úvahu, jestli je pro učitelky v praxi mateřské školy realizovatelný, a to i vzhledem k jejich podmínkám. Z tohoto důvodu jsme se také snažili zařazovat velkou část černobílých pracovních listů, které si učitelky, pokud chtějí, mohou vykreslit, jako jsme to dělali například u prvního pracovního listu s názvem Kohout i my, protože velká část mateřských škol nemá přístup k barevnému tisku.</p>
Učitelka č. 1	<i>„Diagnostický materiál je nápaditý, protože mimo známější principy činností jsou v něm i ty méně známé, jako je tomu například hned u pracovního listu s názvem Kohout. Aktivity a pracovní listy jsou rozmanité. Třeba originální je využití těch kolíčků u té zrakové paměti a ten způsob přistupování k plnění těch aktivit, kdy jednou k tomu užívají mazatelné fixy, potom pastelky, ale stále jen nekřížkují, ale využívají i různých grafomotorických prvků, spojují, přiřazují i vkládají obrázky a pokaždé tak jen nezaškrtávají, což hodnotím kladně. Používalas tak různé způsoby, kterými se děti učily to plnit a viděly, že jsou různé způsoby řešení.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Diagnostický materiál hodnotím z hlediska nápaditosti kladně, je pro učitelky mateřské školy atraktivní, protože je to opět nová možnost, jak děti diagnostikovat zase jiným způsobem, než již dostupnými materiály na trhu. Zaujaly mě zejména aktivity, které byly</i>

	<p>zaměřeny na vyhledávání v prostoru a také s prostorovými materiály na stole. Diagnostický materiál tak tvoří různorodé aktivity, při jejichž plnění se využívá nejen pastelek, ale i jiných pomůcek. Diagnostický materiál obsahuje i nějaké barevné pracovní listy, na což z naší mateřské školy nejsou moc zvyklé, neboť máme pouze černobílou kopírku. Aktivity nebyly pouze u stolečku, děti se při nich i pohybovaly. Tematika zvířat byla pro děti vhodná a velmi atraktivní. Smazatelné fixy jako pomůcka jsou velice dobrým nápadem, ovšem záleží také na situaci, zda je potřeba dané aktivity archivovat v portfoliu dítěte. Viděla bych to spíše na aktivitu při procvičování s individuálním jedincem. “</p>
	VYUŽITELNOST V PRAXI
Výzkumník	<p>Aplikovali jsme diagnostický materiál individuálně, abychom se mohli vzorku dětí plně věnovat a zároveň je i hlouběji poznat, jako i jejich potřeby a zájmy. Zejména pracovní listy by bylo možné aplikovat se skupinkou dětí, ale v ten moment by musela být upravená zamýšlená motivace dětí, která je spíše pro individuální použití. Pro učitelku by samozřejmě byl diagnostický proces obtížnější, protože by musela najednou sledovat práci více dětí, nehledě na to, když by se objevilo více dětí, které by potřebovaly dopomoc či stálou podporu při činnosti. Realizace menšího množství aktivit, jako například těch zaměřených na zrakovou paměť či pohyby očí na řádku, by asi nebylo možné realizovat najednou s velkým počtem dětí. Ale například aktivity zaměřené na pravolevou orientaci by se skupinou dětí realizovat šly. Z výše popsaného vyplývá, že diagnostický materiál je vhodný a využitelný pro zjištění orientační úrovně dětí v oblasti zrakového a prostorového vnímání a může tak být využit v praxi mateřských škol, a to i se skupinou dětí. Učitelka by ale zároveň skupince dětí musela nastavit takové podmínky, aby měly pro svou práci prostor, klid a neměly možnost od sebe řešení aktivit a pracovních listů „odkukávat“, aby to nezkruslovalo jejich výsledky. Naším cílem bylo, aby byl materiál využitelný v praxi, aby se s ním učitelkám i dětem dobře pracovalo, aby reagoval na podmínky učitelek a byl tak jednodušší na přípravu a pomůcky. Myslíme si, že tohoto cíle se nám podařilo dosáhnout.</p>
Učitelka č. 1	<p>„Materiál je pro využití v praxi užitečný, dokážu si představit, že bych ho při práci s předškoláky použila, protože je vhodný. Myslím si, že splňuje svůj účel vzhledem ke zvoleným oblastem. Materiál není pro nás tak náročný na přípravu a pomůcky, velká část pracovních listů se dá černobíle okopírovat. Hodí se pro individuální práci i spíše pro práci se skupinkou dětí než s celou třídou dětí, ale některé pracovní listy to umožňují, ale tam pak zase učitelka úplně nevidí tu individuální stránku. Lépe se ale zaznamenává, jak děti pracují, když jsou rozdělené na menší skupinu. Pro práci se skupinou dětí je teda ale potřeba mít dostatek pomůcek, například mazatelných fixů a euro fólií. Ze zkušenosti vím, že dělá problém, když mají děti u stolečku stejné zadání, třeba: „Vemte si zelenou pastelku“, tak když si ji mají vzít zároveň, tak jich nemáme dostatek té dané barvy u jednoho stolečku, tak na to je potřeba myslet, aby těch pomůcek, třeba zrovna těch mazatelných fixů bylo dostatek. Myslím si, že pracovní listy jdou tedy využít se skupinou dětí ale i individuálně, a to jak u stolečku, tak i třeba na koberci. Při té práci u stolečku je taky potřeba myslet na to, aby si děti vzájemně s pomůckami nezavazely, protože ony ještě nemají takový návyk, že to nemohou mít rozházené všude a taky aby od sebe neokukávaly řešení, protože tím jsou potom taky rušeny a tím má vlastně pak učitelka taky zkruslenou představu, jestli to teda to dítě zvládá nebo nezvládá. Menší skupinku dětí je pak dobré třeba po dvou dětech usadit k jednomu stolečku. Puzzle je třeba náročné na to, aby to každé dítě mělo, takže to realizovat s menší skupinkou dětí, ale takových aktivit, kde by musela řešit tenhle problém tu moc nemáš, jak vidím.“</p>
Učitelka č. 2	<p>„Diagnostický materiál je velmi vhodně a hezky zpracovaný pro využití v mateřské škole, tabulky jsou vypracovány přehledně a jednoduše, což velmi kladně hodnotím. Bylo by možné některé aktivity provádět mimo individuální práci i ve skupině dětí. Dle mého názoru již není potřeba vypracovávat v roli učitelky další složitou dokumentaci. Tato tabulka obsahuje zhodnocení jednotlivých oblastí, je zde prostor pro slovní komentář, vše, co je potřeba.“</p>

	OBSAHOVÉ I VIZUÁLNÍ ZPRACOVÁNÍ
Výzkumník	<p>Diagnostický materiál obsahuje dohromady třicet devět pracovních listů a aktivit zaměřených na prostorové i zrakové vnímání, určených dětem dané věkové kategorie. Pokrývá tedy všechny oblasti a v rámci nich i uvedené dovednosti pro dané věkové kategorie, které jsou u dovedností i uváděny, což je v souladu s dělením, které ve své publikaci uvádí autorky Bednářová a Šmardová (2015). Diagnostický materiál je tedy z hlediska oblastí a v nich obsažených aktivit a pracovních listů komplexní, a tedy velmi obsáhlý. Nutno podotknout, že učitelka nemusí s dětmi aplikovat všechny aktivity či pracovní listy, dává jí možnost volby. Kupříkladu s šestiletými dětmi je možné realizovat jen aktivity a pracovní listy určené dětem 5,5 let +, protože ta jejich náročnost se zvyšuje, takže by ty určené pro pětileté děti měly zvládnout a už s nimi tedy nemusí být aplikované. Podle našeho názoru jsou v tabulce diagnostického materiálu všechny aktivity a pracovní listy dle oblastí přehledně řazeny. Předkládaný materiál je podle nás i srozumitelný a součástí jednotlivých pracovních listů bývají i pokyny k realizaci pro učitelky. Součástí diagnostického materiálu je i záznamový arch, který je řazen podle pracovních listů a aktivit tak, jak jdou za sebou podle oblastí, přičemž vstupní a výstupní diagnostika pro danou aktivitu či pracovní list se vždy nachází u sebe, a to pro lepší přehlednost posunu dítěte. Materiál je tak přehledný a pro učitelku uvádějící, podává jasné a stručné informace. Výhodou je, že se učitelka například mimo zakřížkování jedné z pěti hodnotících úrovní může u daného dítěte v rámci dané aktivity vyjádřit i slovně do volného pole s názvem slovní komentář, ke kterému se po čase může vrátit a osvěžit si, co dítěti přesně dělalo potíže. Diagnostický materiál zároveň i podrobně seznamuje s možným hodnocením dětí a uvádí i hodnocení dle potřeby stimulace podpurným materiálem. Mezi materiály je tak opravdu návaznost. Učitelka rychle a dobře zjistí při porovnání hodnocení ze vstupní a výstupní diagnostiky na listu papíru, jak na tom dítě je.</p>
Učitelka č. 1	<p><i>„Jsi šikovná, žes ten materiál tak zvládla vytvořit, jakože dát dohromady ty činnosti a vytvořit si ten záznamový arch s tím hodnocením. Materiál je podle mě plnohodnotný z hlediska naplnění těch oblastí zrakového a prostorového vnímání, je účelný, přehledný, systematický, srozumitelný, udělala si jej dobře. „Úkoly“ jsou jasné, stručně a srozumitelně vysvětleny, děti ví, co mají dělat a učitelka taky, což je velmi důležité. Obrázky byly pro děti jasné a srozumitelně vybrány, takže nebyly příliš složité pro rozpoznání. Materiál byl sice především zaměřen na zvířátka v motivaci i obsahově, ale mimo ta domácí zvířata tam byla například i exotická, prostě i další. Pro zjištění, jak na tom orientačně děti jsou, je tento materiál vhodný. Máš díky tomu materiálu přehled, co máš hodnotit, co máš u dětí diagnostikovat a jaké máš možnosti hodnocení. Víš, co jsi zjistila na začátku a můžeš to porovnat s tím výstupním výsledkem. Dává ti to opravdu přehled, jak se to dítě posouvá, ověříš si, jak tu danou dovednost a oblast dítě zvládá.“</i></p>
Učitelka č. 2	<p><i>„Materiál je velmi dobře zpracovaný, je srozumitelný, stručný, ale přitom obsahuje veškeré oblasti, které má. Pracovní listy a aktivity jsou velmi hezky vytvořeny a dostatečně pokrývají oblasti. Vyhovuje mi tabulka na „pouhé“ zaškrťování a poté možnost pro slovní hodnocení. Je velmi přehledná a v praxi využitelná. Jak jsem již řekla, není potřeba učitelkám v mateřských školách přidělovat spoustu administrativních činností.“</i></p>
	PŘIMĚŘENOST K VĚKU
Výzkumník	<p>Aktivity a pracovní listy byly zpracovány s ohledem k vývojovým škálám uvedeným v odborných publikacích, zejména autorkami Bednářovou a Šmardovou (2015). Samotný diagnostický materiál by tedy měl být plně přiměřený dané věkové kategorii dětí, a to jak z hlediska zkoumaných dovedností, zpracováním, tak i tematicky, volbou obrázků a pomůcek. Aktivity či pracovní listy si volí učitelka sama podle toho, jakému věku dětí</p>

	jsou doporučeny k diagnostikování a jejich počet určuje vzhledem k pozornosti a věku dětí tak, aby děti nepřepínala.
Učitelka č. 1	<i>„Diagnostický materiál je pro děti daného věku vhodný, úměrný jejich věku.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Aktivity byly pro děti úměrné k jejich věku, odpovídaly věkovým možnostem dětí a dle mého názoru byla postupně zvyšována obtížnost od jednoduchých ke složitým.“</i>
	NEGATIVA
Výzkumník	Jako možné negativum může být viděno, že ne všechny aktivity, jak bylo výše zmíněno, lze realizovat s větší skupinkou dětí nebo „hromadně“. V rámci předvýzkumu jsme si také neuvědomili, že číselné označení aktivit a pracovních listů může být matoucí, když v rámci některých oblastí nenásleduje úplně po sobě, jak jsme zvyklí. Jako negativum může být částečně viděno zařazení méně pohybových aktivit v prostoru.
Učitelka č. 1	<i>„Diagnostický materiál dostatečně obsahuje a měří všechny stanovené oblasti zrakového a prostorového vnímání, ale v rámci prostorového vnímání mohlo být trošku více využíváno prostoru.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Materiál je spíše určen pro individuální práci s dětmi, což je při nynějších plných stavech ve třídách stále těžší a těžší. Hlavně taky kvůli většinou časovému „presu“. Toto ovšem není chyba diagnostického materiálu. Tento materiál bych použila spíše při odpoledních činnostech, kdy je na individuální práci s dětmi více času, nebo při dnech, kdy nejde realizovat pobyt venku nebo při dnech, kdy je méně dětí. Nevím tedy, zda je možno používat ho v častých pravidelných intervalech.“</i>
	POZITIVA
Výzkumník	Jedná se o ucelený, komplexní diagnostický materiál pro diagnostikování orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání. Je oproti některým jiným materiálům dostupným na trhu přímo určen učitelkám mateřských škol k využití s dětmi dané věkové kategorie. Reagovali jsme také na podmínky učitelek v praxi mateřských škol, které většinou nemají možnost „množit“ pro děti pracovní listy barevně, a proto jsme se je snažili udělat v černobílém provedení, aby byly snadno kopírovatelné. Také většina aktivit je připravená tak, aby si je učitelka vytiskla, popřípadě vystříhla či podle svého vlastního uvážení zalaminovala a mohla je bez větší práce využít. Diagnostický materiál tak není náročný na přípravu či obstarání nějakých dalších pomůcek. Učitelka nemusí s dětmi realizovat všechny aktivity a pracovní listy. Myslíme si, že velkou výhodou je také pětiúrovňové hodnocení, které umožňuje přesněji určit, jak na tom dítě je. Pozitivní je určitě i zpracování záznamového archu, který umožňuje i slovní komentář a jelikož se data ze vstupní a výstupní diagnostiky nachází u sebe, umožňuje rychlé porovnání toho, jaké rezervy děti měly a jak se děti posunuly po jejich cílené stimulaci prostřednictvím podpůrného materiálu. Výhodou je také určitě to, že na diagnostický materiál přímo navazuje podpůrný materiál, který kopíruje svým členěním jeho strukturu.
Učitelka č. 1	<i>„Obdivuji to, že sis sama vytvořila to hodnocení pro jednotlivé dovednosti, to kritérium pro souhrnné hodnocení, a to vše si dala do přehledné formy záznamového archu, který je zvlášť pro každého a v němž je vždy u sebe vstupní a výstupní diagnostika za ten daný „úkol“, takže máš opravdu přehled o daném dítěti. Pozitivně vidím zařazenou kolonku slovní komentář v záznamovém archu, který je pro učitelku při diagnostikování určitě nápomocný. Doplnuje hodnotící kategorie a učitelka z něj zjistí, co je potřeba procvičovat. V rámci pracovních listů na podobném principu se mi líbí, že ten materiál se snaží střídát různé způsoby práce, aby děti například jen stále nepoužívaly pastelku stejným způsobem. To děti taky obohacuje, když vidí, že činnosti mohou mít různé možnosti plnění. Pozitivně vidím i to, že děti u jednotlivých činností jen neseseděly či třeba jen nekřížkovaly, ale využívá i jiných grafomotorických prvků, jsou v něm zařazené i geometrické tvary, čísla, písmena, dává dětem možnost výběru, jak chtějí například rozdíly zaznamenávat. V materiálu se objevuje</i>

	<p>například i manipulace s materiály, takže se nezaměřuje pouze na zrakové a prostorové vnímání. Umožňuje také dětem pracovat s různými pomůckami jako jsou třeba ty stíratelné fixy nebo ty modely zvířat. Velmi se mi líbil ten kohout, ve kterém toho bylo zahrnuto více – přiřazování, ale i pojmenování barev, jejich odstínů a zajímavý způsob plnění. To my takhle neděláme. V rámci jednoho pracovního listu tak bylo toho z těch barev zahrnuto hodně, a to jak pro mladší, tak i pro starší děti. Pracovalo se tam vlastně i s širokou škálou barev. Velmi se mi líbí také ten „úkol“ na zrakovou paměť, kde děti manipulovaly s těmi kuličky, což je zas jiný způsob práce. Pozitivně hodnotím to, že diagnostický materiál splňuje to, co je od něj očekáváno, celkově je přehledný, věku dětí je blízký, velmi dobře je motivuje k práci, pro učitelku je srozumitelný, dává jí přehled o jednotlivých dětech. Velká výhoda také je, že pracovní listy jsou v mateřské škole snadno kopírovatelné a jdou s dětmi používat na víckrát, vlastně až dokud se ten materiál nezničí, tedy pro několik použití právě díky těm stíratelným fixům, což my tak neděláme, a nemuseli bychom tolik kopírovat. Učitelka tak ušetří vlastně ten materiál. Výhoda je, že to pak můžeš smazat. Samy děti, když chybují, si tu chybu mohou také velmi snadno opravit bez toho, aniž by bylo poznat, že chybovaly, a to je u dětí, které chybování nesou hůře také velká výhoda. Líbí se mi ta trvanlivost, pak už to jen vytáhneš, když to potřebuješ. Mě práce zajímala, aspoň jsem se něčemu přiučila. Věnovala jsi tomu opravdu spoustu práce. Máš přehled o jednotlivých dětech.“</p>
Učitelka č. 2	<p>„Diagnostický materiál je velice hezky zpracován, velice pěkná individuální práce s dítětem. Pozitivně hodnotím hlavně přehlednost materiálu, jeho srozumitelnost pro práci s dětmi. Pro děti jsou činnosti velmi atraktivní, pro učitelky také. Je to zase další možnost, jak děti v této oblasti diagnostikovat a je to zase něco nového, naproti již dostupným materiálům. Velmi kladně také hodnotím motivaci postupným otevíráním okének, což děti přimělo k tomu, aby si musely počkat. Procvičily si tím také trpělivost a poznaly pocit toho, že ne všechno dostanou vždy hned, na což jsou velmi zvyklé z televize a z videoher, tam mají zážitek velmi rychle. Velice se mi také líbilo zvolené téma zvířat, které ve většině případů zajímá většinu dětí a je více mnohostranné pro více dětí. Děti z této třídy je potřeba více motivovat a více s motivací pracovat, proto také hodnotím velice kladně, jak si tuto práci zvládla. Také byla velmi vhodně zvolena odměna tzv. zajímavostí o daném zvířeti.“</p>
	NÁVRHY
Výzkumník	<p>Bylo by vhodné upravit číslování aktivit a pracovních listů, které může působit tak trochu chaoticky. Určitě by bylo také vhodné materiál obohatit o pohybově zaměřené aktivity realizované v prostoru a také možná zařadit další způsoby plnění pracovních listů, mimo užití pastelek. Pokud by učitelky nemusely dětem vyplněné pracovní listy archivovat, mohly by s dětmi pro označení například odlišných obrázků užít dýňových semínek, jako je tomu i u podpůrného materiálu. Určitě by bylo vhodné materiál zase poupravit podle ohlasů z praxe, a to i od učitelek, které jsou již v praxi a mají léta zkušeností.</p>
Učitelka č. 1	<p>„Napadá mě, že bych možná doporučila mimo ty pracovní listy více pracovat a využívat prostor třídy, pohybovat se v prostoru, zařadit příběhy po třídě, využívat více předměty, ale vím, že ten prostor, kde jste pracovali nemá úplně takové možnosti. Ale jinak, co se týče typů „úkolů“ na prostorové vnímání pomocí pracovních listů, tak byla využita velká škála možností. Možná příště zahrnout do materiálu více témat, například květiny, protože v praxi se pracuje s různými tématy a je také potřeba pracovat i s nimi, ale nemůžu říct, že je to pro ten materiál negativum, že tam pracovala jen s tou tematikou zvířat.“</p>

Tab. 43 Hodnocení diagnostického materiálu

Hodnocení podpůrného materiálu s názvem Máme rádi zvířátka	
Hodnotitel	Kritérium
	MOTIVACE
Výzkumník	<p>Po vytvoření motivace a výběru ústředního tématu pro podpůrný materiál jsme začali mít obavy, že opětovné zaměření na tematiku zvířat již děti nezaujme. Opak byl ale pravdou, soudě dle reakcí dětí. Tematika oslovila všechny děti, zajímala je, vždy se našlo něco, co děti neznaly, je přiměřená a vhodná pro jejich věk a také ji lze pokládat za „celoroční“. Motivace děti tak, jak byla nastavena, zaujala. Sami jsme si s dětmi například právě u jezevce na podzim řekli, že se jezevec bude ukládat ke spánku a v únoru jsme se pak při výstupním diagnostikování pozastavili u toho, že se bude za chvíli probouzet. Samozřejmě velkou roli zde hrálo i to, jak se s tematikou zvířat pracovalo, což bylo jiné než u diagnostického materiálu, ačkoliv se nás třeba dívka Agáta ptala, kdy bude moct zase otevírat ta okénka se zvířaty. Z dětí jsme měli pocit, že mají radost i z toho, když vidí nějaké zvíře, jako například jezevce, kterého při práci s diagnostickým materiálem nepoznaly a nyní už ví, jak se nazývá a mohly nám to říct. Děti si motivaci zároveň procvičovaly i barvy a jejich odstíny, zrakovou analýzu a syntézu, prostorové vnímání a podporovala i jejich představivost, fantazii a přesnost při vykreslování. Třeba Kryštofa a Agátu asi nejvíce zaujalo obtiskování razítek zvířat na obálku s popisem jejich polohy a následným vykreslováním. Chlapce Denise zase velmi motivovalo k aktivitám a pracovním listům, když na stole viděl množství dílků, které mohl sbírat a z nichž si pak mohl poskládat obrázek. Motivovalo jej to, že měl přehled o tom, kolik aktivit a pracovních listů se mu podařilo realizovat a kolik má případně před sebou, což mu dokládaly „mizející“ dílky či ty, které na stole zůstávaly. Z reakcí Karin bylo čitelné, že je celkově zapálená do plnění pracovních listů a aktivit, protože vždy, když jsme se v mateřské škole objevili, hned přiběhla a ptala se, co jsme jí připravili na procvičování a jestli už s námi půjde na „úkoly“. Součástí některých aktivit a pracovních listů je přímo motivačně pojaté pro děti, co mají dělat, ale záměrně jsme se od toho snažili upouštět, protože přece jen učitelka je ta, která skupinu dětí či individuální děti zná a ví, co by je v rámci aktivity či pracovního listu mohlo namotivovat.</p>
Učitelka č. 1	<p><i>„Materiál je motivující, provokoval děti k plnění těch „úkolů“, vzbuzoval v nich radost z té práce, chuť pracovat a splnit tak ten „úkol“. Děti byly při nich provázeny jednotnou motivací, která je zajímavá, nápaditá a téma zvířat je i dětem tohoto věku blízké. Motivace navíc také rozvíjela zrakové a prostorové vnímání dětí. Děti třeba i některá zvířata neznaly, ale tím procvičováním se je naučily a ty ostatní si upevnily. Využití obálky a sbírání obrázků je jiný způsob motivace, než který děti znají, takže je to vhodně povzbuzovalo k práci a poznaly něco nového.“</i></p>
Učitelka č. 2	<p><i>„Motivační stránka podpůrného materiálu je pro děti přiměřeně atraktivní a tematika zvířat je vhodně zvolena. Vhodně zvoleno je také sbírání částí, ze kterého poté děti poskládaly daný obrázek. Děti se tak mohly naučit, že mají postupovat postupně a potom teprve získají odměnu. Použití razítek také bylo vhodně zvoleno. Pro děti také bylo velkou motivací i pohybové plnění některých úkolů. Výhodou motivace pomocí zvířat je také zaujetí všech dětí, bez ohledu na jejich osobní zájmy.“</i></p>
	ATRAKTIVITA PRO DĚTI
Výzkumník	<p>Při konstrukci podpůrného materiálu, který nám to svou povahou a cílem oproti diagnostickému materiálu i více umožňoval, jsme se snažili, aby děti méně seděly, více spolu pracovaly a více manipulovaly s různorodými i méně tradičními předměty, než jen pastelkou plnily barevné nebo černobílé pracovní listy. Myslíme si, že se nám to podařilo a materiál u dětí našel zalíbení. Plnění pracovních listů na podobném principu bylo pro děti atraktivnější v momentě, když při nich používaly například PET víčka, modelovací hmotu či různá semínka, tzn. mohly při nich manipulovat i s různými materiály. Velmi atraktivní</p>

	se pro děti stala například aktivita Čáp ztratil čepičku, která je sice tradiční, ale už jenom zhudebněním a různými obměnami se pro děti stala atraktivnější. Pro děti byly totiž celkově atraktivní pohybově zaměřené aktivity, které uspokojily jejich potřebu pohybu a také aktivity, při nichž manipulovaly s různými předměty, například hračkami z mateřské školy.
Učitelka č. 1	<i>„Materiál obsahuje i barevné pracovní listy, pohybově zaměřené aktivity v prostoru, je tady i počítání, modelování, tvoření, různé manipulování, zpívání. Děti při práci s pracovními listy procvičují i různé grafomotorické prvky. Využíváš zkrátka podněty, které jsou pro děti atraktivní, pracuješ s tím, co děti zajímá, co se jim líbí. Některé aktivity neznaly, takže už to bylo pro ně atraktivní, že mohou vyzkoušet něco nového, což se zase třeba i váže k těm pomůckám, že byly méně tradiční a pro ně atraktivní, že například při plnění používaly například ty semínka nebo plastelínu.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„V materiálu je velmi vhodně zvolena tematika zvířat, barevné provedení spousty pomůcek a některých aktivit a také pohybově zaměřené „úkoly“. Pro děti je tento materiál velmi atraktivní. Pomůcky byly zvoleny netradičně, ale přesto tak, že jsou velmi jednoduše dostupné pro většinu mateřských škol. Jsou také dostupné i v domácnostech, děti mohou tyto aktivity poté zkusit i doma, pokud se jim budou natolik líbit, že v této činnosti budou chtít dále pokračovat.“</i>
	VOLBA A ZPŮSOB REALIZACE AKTIVIT A PRACOVNÍCH LISTŮ
Výzkumník	Podpůrný materiál se snažil reagovat na diagnostický materiál s poučením, takže při práci s pracovními listy a v rámci aktivit se využívá při plnění aktivit a pracovních listů více různorodých aktivit a pomůcek, jako například přírodniny, PET víčka, plastelína apod. s tím, že do přípravy některých pomůcek může učitelka zároveň děti vtáhnout. Aktivity a pracovní listy byly zvoleny tak, aby dostatečně dobře rozvíjely stanovený cíl a byly rozmanitější než u diagnostického materiálu. Zvolené aktivity nejsou jen „sedavé,“ ale i třeba pohybově zaměřené, některé jsou i propojené například s hudební, výtvarnou a literární výchovou (Jak stařeček měnil až vyměnil, Bartoš F. – upraveno). U dětí byla při práci s podpůrným materiálem podporována jazyková i komunikační stránka, porovnávání, základní početní představy, poznávání zvířat, jejich charakteristik apod. Materiál obsahuje i množství tradičnějších aktivit a principů pracovních listů, které jsou mnohdy alespoň oživeny využitím pomůcek při jejich plnění. Jsou zde zahrnuty aktivity pro individuální práci, ale i pro práci se skupinou dětí. V podpůrném materiálu jsou i nápadité, ne tolik známé pracovní listy a aktivity, které jsou zároveň dobře připravitelné učitelkou bez velké náročnosti na pomůcky. Výjimkou je tabulka Logico primo od společnosti Mutabene, kterou zase ale nutně nemusí použít a může si z většího výběru aktivit a pracovních listů pro danou dovednost vybrat jiné než tuto zmíněnou.
Učitelka č. 1	<i>„Když se tak dívám, tak tento materiál je ještě rozmanitější, více variabilnější, nápaditější, originálnější než ten diagnostický, ať už si vzpomenu na plastelínu nebo třeba víčka, což hodnotím pozitivně. Aktivity jsou variabilní, tak jako i pomůcky. Využívá tak více různých i méně tradičních pomůcek. Materiál děti provokoval také k přemýšlení. Využívá i tradičnější aktivity, ale i ještě více způsobů realizace a plnění těch aktivit či pracovních listů, třeba místo zaškrtávání těmi dýňovými semínky děti označovaly rozdílné obrázky, využívá tak i méně tradičních pomůcek. Postupovala si i systematicky při výběru těch aktivit, od lehčího k těžšímu. Líbí se mi, že ty úkoly nejsou „na jedno kopyto“, jak se říká (paní učitelka se pousmála).“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Materiál je nápaditý, některé „úkoly“ jsou spíše tradiční, což ovšem neubírá hodnotu tohoto materiálu. Netradiční aktivity jsou velmi atraktivní oproti již dostupným materiálům. ... barevné provedení spousty pomůcek a některých aktivit a také pohybově zaměřené „úkoly“. Využívají se různé pomůcky a „úkoly“ tak mají různé možnosti plnění, například semínky. Pomůcky byly zvoleny netradičně, ale přesto tak, že jsou velmi jednoduše dostupné pro většinu mateřských škol.“</i>

	VYUŽITELNOST V PRAXI
Výzkumník	Podpurný materiál je vhodný pro využití v praxi s danou věkovou kategorií dětí, jak jsme si to i my sami ověřili při aplikaci s dětmi v rámci podpory jejich zrakového a prostorového vnímání. Učitelka v něm zajisté najde aktivity a pracovní listy pro individuální práci i některé pro práci se skupinou dětí, může si z něj vybírat v rámci dovedností ty, které nejvíce vyhovují potřebám, zájmům dětí, ale také záměru i možnostem učitelky, a to ať už těm materiálním či jiným. Učitelky jistě ocení i černobílé zpracování některých pracovních listů v praxi, které jsou tak snadno kopírovatelné či ocení nápad mazatelných fix, které ušetří mateřské škole spotřebovaný materiál. Pro učitelku je akorát obtížnější rozdělit svou pozornost mezi děti, které cíleně rozvíjí a mezi děti, které si v ten moment například hrají v herně. Dostáváme se tak i k prostorovým možnostem realizace například některých aktivit na podporu prostorového vnímání. Učitelka musí vyčlenit dostatečný potřebný prostor, ve kterém si děti budou moct zároveň hrát a další děti se zároveň cíleně rozvíjet v dané oblasti, aniž by se vzájemně rušily a byla především zachována jejich bezpečnost a pozornost učitelky nad dětmi. Vytíženost tříd tak značně ztěžuje individuální práci učitelky s dětmi.
Učitelka č. 1	<i>„Já si myslím, že některé činnosti, jako třeba ty pracovní listy se zakreslováním, jde v praxi využít s více dětmi a některé bych využila spíše s dětmi individuálně. Dokážu si ale představit, že bych materiál využila, protože všechny činnosti jde v praxi využít, jsou vhodné pro děti i vzhledem k cíli. V úvahu je potřeba vzít při tom, jak ty činnosti budeš realizovat i to, které dítě potřebuje, aby se mu v dané oblasti více věnovalo individuálně, vezmeš v úvahu i to, aby se děti přitom nerušily, určitě i to prostředí dětí, jaké máš jako učitelka možnosti a znalost dětí. Jak už si sama říkala podle vlastní zkušenosti, jsou děti, které spíše vyhledávají, když se jim věnuješ individuálně, mají na to více času. Pak jsou ale i děti, které se nenechají při práci rozptýlit větší skupinkou okolních dětí. Bohužel na takové individuální věnování není vždycky čas v takovém počtu dětí. Pokud taky budou mít děti s některými typy činností individuální zkušenost, bude se to pak s nimi dá realizovat i ve větší skupině. Příkladem je například ta aktivita s tím domečkem na tu zrakovou paměť, kdy ji nejprve realizuješ s dětmi individuálně a pak s větší skupinou, když už ví ze zkušenosti, co mají dělat.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Materiál je dobře využitelný v praxi, je nenáročný na pomůcky, protože dané pomůcky jsou takřka ve všech mateřských školách či doma a nejsou finančně náročné, což mnohdy bývá u jiných materiálů problém. Je zde prostor i pro kreativitu učitelky, jak s daným materiálem s dítětem pracovat, například využití semínek. Bylo by možné některé aktivity provádět mimo individuální práci i ve skupině dětí. Některé aktivity děti vypracovávaly ve dvojicích, což jim pomohlo se zorientovat v tom, kde udělaly nebo neudělaly chybu, měly prostor pro zlepšení v komunikaci s kamarádem, mohly lépe kooperovat. Bohužel správné určování a pojmenování barev a jejich odstínů je složitější na využití v praxi vzhledem k tomu, že v mateřské škole máme pouze černobílou tiskárnu. Učitelka tedy musí tyto materiály předem nachystat a vybarvit. Ovšem je zde také využití hraček z herny dětí, což hodnotím velice kladně.“</i>
	OBSAHOVÉ I VIZUÁLNÍ ZPRACOVÁNÍ
Výzkumník	Aktivity a pracovní listy podpurného materiálu jsou řazeny podle oblastí zrakového a prostorového vnímání, v jednotlivých oblastech pak podle dovedností, které jsou řazeny opět podle věku dětí, kterému jsou doporučeny. Pro učitele je to tak systematické i přehledné a ví, co má dělat. Zahrnuté dovednosti i oblasti zrakového a prostorového vnímání jsou v souladu s publikací autorek Bednářové a Šmardové (2015). Tím, že materiál se zaměřuje na podporu všech oblastí je námi považován za komplexní. Dává učitelce možnost volby. Snažili jsme se, aby se v rámci aktivit postupovalo od jednoduššího ke složitějšímu. Podle nás podpurný materiál zahrnuje dostatečné množství podpurných aktivit, a to jak těch

	<p>„sedavých“ tak i těch pohybových. Tematika zvířat je i obsahovou náplní jednotlivých pracovních listů a aktivit, takže si děti zvířata průběžně procvičují, popřípadě osvojují neznámá. V přehledné tabulce si učitelka vyhledá název aktivity či pracovního listu a podle toho si je dohledá. Učitelka se tedy velmi dobře orientuje v podpůrném materiálu i v rámci jednotlivých aktivit a pracovních listů. Podle nás je materiál srozumitelný i z hlediska pokynů a obrázků. Po vizuální stránce je jednotný, přehledný. Jsou v něm zahrnuté jak barevné, tak i černobílé pracovní listy a zadání aktivit, protože například chlapec Kryštof vyhledával barevné pracovní listy. Materiál navíc svým členěním a zaměřením navazuje na diagnostický materiál, což podporuje návaznost práce učitelky.</p>
Učitelka č. 1	<p>„Pokyny jsou srozumitelné, jasné, děti se tak učí reagovat i na pokyny. Užití správných zadání, děti tak věděly, čeho si mají všimnout a co se po nich vlastně chce. Děti „úkoly“ vhodně rozvíjely. Materiál je pro učitelku také uvádějící. Materiál se zaměřoval na všechny oblasti zrakového a prostorového vnímání a myslím si, že je po obsahové stránce dostatečný. Je pro děti i učitelky srozumitelný, přehledný. Je v něm spousta aktivit a pracovních listů, ze kterých si může učitelka volit s ohledem k danému dítěti a podmínkám, které má v mateřské škole. Nevadí mi ani, že některé pracovní listy jsou černobílé, alespoň se budou dobře tisknout.“</p>
Učitelka č. 2	<p>„Podpůrný materiál je velmi hezky zpracovaný a velice oceňuji, že je pro děti i učitelky velmi atraktivní. Pracovní listy a aktivity jsou hezky vytvořeny a dostatečně pokrývají dané oblasti. Materiál obsahuje veškeré informace, je velmi srozumitelně napsaný, je přehledný a po vizuální stránce také vhodný. Velmi vhodně zvolena tematika zvířat. Materiál je nenáročný na pomůcky. ...barevné provedení spousty pomůcek a některých aktivit a také pohybově zaměřené úkoly.“</p>
	PŘÍMĚŘENOST K VĚKU
Výzkumník	<p>Podpůrný materiál byl vytvořen v souladu s vývojovými škálami autorek Bednářové a Šmardové (2015) a jsme toho názoru, že je přiměřený dané věkové kategorii dětí.</p>
Učitelka č. 1	<p>„Podpůrný materiál je vhodnej pro děti daného věku, je pro ně přiměřenej, tématicky je také blízky jejich věku. Z hlediska obtížnosti je úměrný.“</p>
Učitelka č. 2	<p>„Materiál je vzhledem k věku dětí dostačující, úměrný. Pro některé děti mohly být některé aktivity trochu obtížnější. Myslím tím například to hledání a barevné podtrhování písmenek na jednotlivých rádcích podle zadání. Materiál odpovídá potřebám a možnostem dětí v tomto věkovém rozpětí.“</p>
	NEGATIVA
Výzkumník	<p>Jako možné negativum můžeme shledávat to, že ne všechny aktivity a pracovní listy je možné využívat s větší skupinkou dětí, protože velká část z nich byla cíleně tvořena pro individuální děti a práci s nimi. Podpůrný materiál mohl obsahovat více aktivit, které by pracovaly s prostorem třídy a pohybem v něm, což jsme si neuvědomili, když jsme jej tvořili, protože jsme se snažili napasovat aktivity na prostory, které jsme s dětmi měli reálně dostupné. Například při skládání puzzle, které by paní učitelka chtěla realizovat zároveň s větší skupinou dětí, by musela dětem připravit několik takových puzzlů a zařídit, aby si děti prostorově nezavazely při jejich skládání. V tomto zmíněném případě by se tak mohlo jednat o náročnější přípravu pomůcek ze strany učitelky. Jako negativum mohou učitelky vidět například tvorbu 3D bludiště s názvem Králík, které jsme vyráběli z kartonu. Zároveň to byla ale dobrá pomůcka pro trénink jejich motoriky i prostorového vnímání.</p>
Učitelka č. 1	<p>„Zaujala mě ta hra Šípkovaná realizovaná v tom prostoru, akorát je škoda, že nebyla realizovaná ve větším prostoru ve třídě. Kdybys tu motivaci v podobě skládání obrázků z dílků chtěla realizovat se skupinou dětí, to bys těch nastříhaných materiálů musela mít strašně moc připravených, abys měla pro každého a taky bych se bála, aby si ty obrázky nepopletly dohromady, aby na to měly ty děti prostor na tom stole.“</p>

Učitelka č. 2	„Jediné, co bych mohla vytknout je časová náročnost pro individuální práci s dítětem, zejména motivace přes sbírání obrázků. Bohužel z časových možností a personálního využití mateřské školy, některé z těchto aktivit sice lze využít ve skupině dětí, ale hromadně to bohužel nelze. Tyto aktivity jsou tedy spíše vhodnější například pro odpolední činnosti nebo ve dny, kdy nelze jít ven. Nebo také pro dny, kdy do školky přijde méně dětí a je zde časová možnost se jim ještě více věnovat, popřípadě při ranních činnostech. Bohužel správné určování a pojmenování barev a jejich odstínů je složitější na využití v praxi vzhledem k tomu, že v mateřské škole máme pouze černobílou tiskárnu. Učitelka tedy musí tyto materiály předem nachystat a vybarvit.“
	POZITIVA
Výzkumník	Myslíme si, že oproti dostupným materiálům na trhu je pozitivní to, že je podpůrný materiál komplexní z hlediska jeho zaměření na danou problematiku, tematiku. Aktivity a pracovní listy jsou přehledně a systematicky řazeny podle dovedností, o kterých učitelka ví, v jakém věku je vhodné je u dětí podporovat. Podpůrný materiál dává učitelce možnost volby dle individuálních potřeb dětí i jejich vlastních možností s ohledem k pomůckám nebo organizaci dětí. Učitelky jistě ocení, i černobílé zpracování pracovních listů pro snadné kopírování nebo nápad s využitím mazatelných fixů či dalších snáze dostupných i méně tradičních pomůcek, které oživují i práci s pracovními listy na stejném principu. S využitím některých pomůcek, jako například dýňových semínek mohlo být pro děti snazší pracovat s chybou. Pozitivem je určitě i to, že je součástí materiálu vymyšlená motivace, která doprovází dítě při práci s podpůrným materiálem, ale je zde i prostor pro to, aby mohla učitelka v rámci aktivit a pracovních listů motivaci dotvářet podle toho, jak zná a ví, jak individuální děti potřebují motivovat. Myslíme si, že komplexnost materiálu ušetří učitelkám i čas strávený nad hledáním aktivit, protože si je v tomto materiálu jen vyhledají a převezmou.
Učitelka č. 1	„Jde za tou realizací vidět spoustu práce a času, co jsi tomu věnovala. Oceňuji, že jsi měla takové množství činností, kterými si vlastně měla možnost rozvíjet děti podle jejich individuálních potřeb. Líbí se mi ta komplexnost toho materiálu, návaznost jednoho na druhý, a to i tematicky. Vytvořila jsi vlastně nejprve materiál, kterým jsi velmi dobře odhalila, na jaké úrovni to dítě je, co mu chybí a podpůrný materiál pak v tom dítěti rozvíjel. Velká výhoda je, že ty černobílé pracovní listy jsou v mateřské škole snadno kopírovatelné. Díky těm stíratelným fixům jdou s dětmi používat na víckrát, vlastně až dokud se ten materiál nezničí, protože ty děti si to mohou smazat, což my tak neděláme a nemuseli bychom tolik kopírovat. Učitelka tak ušetří vlastně ten materiál. Líbí se mi ta trvanlivost, když to potřebuješ, tak to jen vytáhneš. Samy děti, když chybují, si tu chybu mohou také velmi snadno opravit bez toho, aniž by bylo poznat, že chybovaly, a to je u dětí, které chybování nesou hůře, také velká výhoda. Některé děti stresuje, když nemají tu možnost opravy a vidí, že to mají zaškrtané. Líbí se mi, že jsi pracovala také například i s řečí dětí, manipulací s předměty, zařadila si počítání, poznávání geometrických tvarů, „úkoly“ si propojovala i s hudbou, pohybem a tvorbou. Děti ten materiál vedl k aktivitě, k přemýšlení, využíval a rozvíjel i jiné oblasti. Materiál využíval i známé, tradičnější úkoly, ale byl i originální. Když se tak dívám, tak tento materiál je ještě rozmanitější, více variabilnější, nápaditější, originálnější než ten diagnostický, ať už si vzpomenu na plastelínu nebo třeba víčka, což hodnotím pozitivně. Splňuje svůj účel. Vše potřebné, co jsi měla dané, jsi splnila. Věnovala jsi tomu spoustu času, a to jak v praxi při práci s dětmi, tak i při té přípravě, dáváš tomu opravdu maximum, což hodnotím jako velké pozitivum.“
Učitelka č. 2	„Podpůrný materiál je velmi hezky zpracovaný a velice oceňuji, že je pro děti velmi atraktivní. Nejen pro děti, ale také pro učitelky. Velice kladně hodnotím při práci s podpůrným materiálem využití hraček z herny dětí i to, že je nenáročný na pomůcky. Využití některých netradičních, ale přesto dostupných materiálů beru jako velké pozitivum.“

	NÁVRHY
Výzkumník	Bylo by vhodné reagovat na zkušenosti z praxe po aplikaci podpůrného materiálu s dětmi a materiál obohatit o další pohybové aktivity s realizací v prostoru a s možnou realizací s větší skupinou dětí.
Učitelka č. 1	<i>„Do materiálu by mohlo být zařazeno více her v prostoru a celkově pohyb po prostoru. Zařadila bych zde i hry, při kterých děti musí reagovat v prostoru na určitý pokyn, třeba přeběhy. Zařadila bych i tzv. Kimovy hry s reálnými předměty.“</i>

Tab. 44 Hodnocení podpůrného materiálu

Hodnocení užití diagnostického a podpůrného materiálu	
Hodnotitel	Kritérium
	REAKCE DĚTÍ
Výzkumník	<p>Děti na práci s materiály reagovaly všeobecně pozitivně. Velmi natěšeně se projevovaly zejména dívky, které nás mnohdy „odchytávaly“ a vítaly již u dveří třídy a ptaly se, jestli s námi mohou jít na „úkoly“, jak si to pojmenovaly. V průběhu dne se pak ještě třeba několikrát ptaly, kdy si je už „vezmeme“, když jsme s nimi do té doby na procvičování nešli. Ale dle slovního vyjádření a reakcí, se aktivity a pracovní listy líbily i chlapci Denisovi, který své nadšení neprojevoval tak, jako dívky, ale když jsme se jej zeptali, vždy s námi šel a nikdy jsme od něj v rámci jeho hodnocení neslyšeli, že by se mu něco nelíbilo. V rámci procvičování jsme za dětmi chodili s nabídkou pracovních listů a aktivit, které byly připraveny pro jejich potřeby a děti si z nich volily, jaké aktivity chtějí plnit. Děti jsme se pravidelně ptali na jejich hodnocení aktivit a jak se jim dařilo po realizaci aktivit. Snažili jsme se děti vést ke vzájemné zpětné vazbě, aby si i třeba dokázaly ony samy říci, na co bychom se v rámci procvičování mohli či měli příště zaměřit, co máme připravit. K hodnocení jsme využívali například i tři barevných smajlíků, které mohly děti přiřazovat k jimi realizovaným aktivitám a pracovním listům podle toho, jak se jim líbily. Většinou se ale stalo, že třeba řekly, že by usmívajícího smajlíka daly na všechny aktivity. U chlapce Kryštofa bylo občas obtížné posoudit jeho reakce, protože byly proměnlivé a když jsme jej oslovili, tak mnohdy se mu s námi jít nechtělo, ale když po delší motivaci a ukázce námi připravených některých aktivit svolil, tak se pak velmi často usmíval, chtěl plnit další aktivity a také kolikrát řekl: „<i>Mě to tu fakt baví.</i>“ Kryštof ale za námi také někdy přiběhl, přitulil se a chtěl s námi hned jít bez jakékoliv jeho další motivace. Celkově je totiž chlapec odmítavější k řízeným činnostem, při kterých se od něj vyžaduje aktivita. Na druhou stranu nám ale oproti ostatním dětem vyjádřil, co se mu nelíbí nebo co ho nebaví. Zpočátku nám také například při práci s podpůrným materiálem dívka Agáta říkala, že nejraději s námi pracuje sama, že má ráda ticho při práci, ale bylo vidět, že děti pak později i pozitivně reagovaly na to, když jsme šli hrát společně nějakou pohybovou hru a zároveň tak mezi sebou mohly navazovat vztahy, které spolu předtím ve třídě nenavazovaly.</p>
Učitelka č. 1	<i>„Na dětech bylo vidět, že se velice těší, až s tebou půjdou, že je ty „úkoly“ baví, nadchly. Chodily dobrovolně a rády.“</i>
Učitelka č. 2	<i>„Děti se na plnění aktivit vždy velice těšily. I ve dnech, kdy si nepřišla do MŠ se děti ptaly, kdy zase budou moci jít „dělat úkoly“. Obzvláště tyto děti potřebují individuální přístup a ten jim byl poskytnut. Děti působily z aktivit a z individuálního přístupu nadšeně a byl na nich vidět pokrok po absolvování těchto „úkolů“.“</i>
	PRÁCE VÝZKUMNICE
Učitelka č. 1	<i>„Hrozně si nám pomohla s těma dětma. Dobře se s tebou spolupracovalo a domlouvalo. Dobře si s dětmi pracovala, poradila sis i s tím, jak je namotivovat, aby se nejprve snažily pracovat samy za sebe, aby se nebály chyb. Když se pracovalo s větší skupinkou dětí, měla si snahu pokyny pro práci uvádět tak, aby to děti nesvádělo od sebe opisovat, protože ten</i>

	<p><i>druhý to může mít špatně. Vedla si je tak motivačně i k tomu, aby se děti snažily při individuální práci pracovat samy za sebe, aby měly v sebe tu důvěru, zkusily to a že vlastně nejde o nic, čeho by se měly bát. Vedla si děti ale i ke vzájemné komunikaci, spolupráci, kdy si děti mohly vzájemně radit, když si s něčím nevěděly rady. Splnění „úkolů“ si vzájemně mohly překontrolovat a svou zkušeností se tak poučit z chyb. Dobře si děti vedla ke spolupráci a komunikaci ve skupince, což je potřeba. Dobře si děti poznala, reagovala si na ně, věděla jsi, na co je upozornit, aby neudělaly zbytečné chyby. Děti jsi vedla i metodicky hezky, věnovala ses jim tak individuálně, jak to jen situace dovolovala. Dokázala si jim poradit a navést je, jak by třeba mohly postupovat, aniž bys jim hned řekla, jak je to správně. Podněcovala si je tak i k řešení problémů, pružnosti. Dokázala si jim to vhodně vysvětlit, třeba i jinou cestou, aby ten „úkol“ lépe pochopily a pak i zvládly. Dala si jim prostor pro jejich vlastní přemýšlení. Velmi dobře si děti při práci přečetla, postřehlas, kde mají rezervy, neví si rady, v čem jsou dobří, co mají rádi a naopak. Postřehlas také, jaký přístup je potřeba zvolit k dětem.“</i></p>
Učitelka č. 2	<p><i>„Vždy si přišla na aktivity plně připravena, se zápletem pro práci s dětmi, pozitivně naladěná, s dobrou náladou a vždy s úsměvem. Po příchodu sis vše systematicky nachystala a poté sis přišla pro „své malé výzkumníky“. V práci s dětmi tě velice kladně hodnotím, vždy ses k dětem chovala spravedlivě, vstřícně, laskavě a nastavovala jsi jasné hranice chování k dospělým. Dětem ses vždy plně věnovala, věnovala si jim spoustu pozornosti a času. Věnovala ses všem dětem vzhledem k jejich docházce. Vždy si s dětmi postupovala vzhledem k jejich individualitě, a k jejich potřebám i přáním. Při práci s dětmi si postupovala také systematicky. Byla si také ochotná nejen v práci se svými „malými výzkumníky“, ale byla si vždy příjemná i na ostatní děti, které tě taky měly velice rády. U dětí jsi velmi oblíbená. I po skončení výzkumu se děti ptají, kdy nás opět navštívíš. Pokud děti chtěly pracovat delší dobu, vždy sis našla čas a po domluvě s námi děti mohly pracovat déle, pokud nebyly unavené nebo také pokud ještě byly schopny udržet pozornost. Pokud si ovšem viděla, že děti jsou již unavené, ztrácí pozornost či „nemají svůj den“ vždy si tuto situaci řešila s ohledem k dětem, pomocí motivace, odpočinku, vymyslela si jinou aktivitu, jak dítě zaujmout. Děti si vždy vhodně motivovala a reagovala na jejich potřeby, zejména na potřebu pohybu, neboť některé z dětí mají větší potřebu pohybu než jiné. Aktivity, které probíhaly v prostoru, si vždy prováděla tak, že si neomezila provoz mateřské školy ani řízenou činnost.“</i></p>
	ZMĚNY U DĚTÍ
Učitelka č. 1	<p><i>„Celkově jsme poznali, že se děti posunuly. Na dětech byl vidět postupem času ten posun, ta individuální práce. Bylo opravdu poznat, že se s nimi pracuje. I nám to pomohlo v té třídě. Zdá se nám, že po tom půlroce byly děti lepší i co se týče poslušnosti, pozornosti, soustředěnosti, ten posun tam je vidět, lepší se s něma pracuje. Děti si pak braly více i puzzle, i to menší a vydržely u toho a zvládly to. Ty děti potřebují ten individuální přístup a to, jak jsi s dětmi pracovala, to nám pomohlo.“</i></p>
Učitelka č. 2	<p><i>„U vybraných dětí jsem vypožadovala zlepšení v udržení jejich pozornosti, v jejich vnímání a popisování prostoru, v pravolevé orientaci a v jejich zrakovém vnímání. Děti byly schopny lépe najít cestu v bludišti a také byly schopné lépe cestu bludištěm popsat. Při aktivitách jsem vypožadovala zlepšení v užívání správných předložek, při práci s pracovními listy zase vyhledávání a určování rozdílných obrázků v řádku. U minimálně dvou dětí došlo ke zlepšení řečových dovedností, co se týče používání celých vět. Děti se také poměrně zlepšily v oblasti pojmenování správných barev, některé také správně dovedly určit odstín barvy. Bohužel některé pokroky byly zpomaleny díky uzavření mateřské školy kvůli pandemii COVID-19 a u těchto dětí bude potřeba opět tyto oblasti rozvíjet. Dětem zřejmě uzavření v našich domácnostech neprospívalo, spoustu času trávily u televize a u videoher.“</i></p>

Tab. 45 Hodnocení užití diagnostického a podpůrného materiálu

3.8 Závěry výzkumného šetření a návrhy pro praxi

V kapitole 3.6 *Analýza a interpretace dat...* uvádíme a interpretujeme data ze vstupní a výstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání jednotlivých dětí. V každé podkapitole se podrobněji věnujeme jednomu dítěti výzkumného vzorku. V tabulkách přehledně uvádíme orientační hodnocení dětí v rámci dovedností i jednotlivých oblastí zrakového a prostorového vnímání. Pro lepší orientaci za každou oblast uvádíme v tabulce celkové orientační hodnocení vycházející z dílčích hodnocení daných dovedností, abychom tedy orientačně věděli, jak si dané dítě vede v rámci celé oblasti, například v rámci zrakového rozlišování. Takové celkové orientační hodnocení nám bylo nápomocné při rozhodování, které oblasti je vhodné, potřebné či nutné u daného dítěte rozvíjet. V rámci oblastí s většími rezervami, tedy těch, které byly hodnoceny zvládá s dopomocí a níže, jsme se snažili děti rozvíjet především v těch dílčích dovednostech, ve kterých měly děti větší rezervy. Celkové orientační hodnocení za danou oblast tak bylo tvořeno po zralé úvaze dílčích výsledků.

V rámci výzkumného šetření jsme si kladli výzkumné otázky, na které se nyní budeme snažit odpovědět. Před samotným zodpovězením jednotlivých výzkumných otázek je nutno zmínit, že zjištěné se vztahuje pouze k výzkumnému vzorku, který tvořily čtyři děti ve věku 5-7 let. Na první výzkumnou otázku: *Kde v rámci zrakového a prostorového vnímání odhalil či naopak neshledal diagnostický materiál při vstupní diagnostice rezervy u jednotlivých 5-6 případně 7letých dětí?* odpovídáme i s oporou o tabulky dokládající výsledky jednotlivých dětí.

CELKOVÉ ORIENTAČNÍ HODNOCENÍ V RÁMCI VSTUPNÍ DIAGNOSTIKY				
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	AGÁTA	DENIS	KARIN	KRYŠTOF
Barvy a jejich odstíny	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Zrakové rozlišování	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Figura a pozadí	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Zraková paměť	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Pohyby očí na řádku	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>

Zraková analýza a syntéza	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>
PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ	AGÁTA	DENIS	KARIN	KRYŠTOF
Orientace ve 2D a 3D prostoru	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Pravolevá orientace	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jisté</u>	Zvládá po upozornění na chybu

Tab. 46 Celkové orientační hodnocení jednotlivých dětí v rámci vstupní diagnostiky

Vstupní diagnostika odhalila velké rezervy u všech dětí v rámci zrakového vnímání v oblasti pohyby očí na řádku, kde byly děti, jak to dokládá tabulka číslo 46 výše, ohodnoceny jako spíše nezvládá... Velké rezervy měli dívka Karin a chlapec Kryštof také v rámci prostorového vnímání, a to v oblasti pravolevé orientace, kde byli oba ohodnoceni jako spíše nezvládá... Větší rezervy měly všechny děti v rámci zrakového vnímání v oblasti barvy a jejich odstíny a zrakové rozlišování, kde byly ohodnoceny jako zvládá s dopomocí, což ostatně dokládá tabulka číslo 46 výše. Větší rezervy měli chlapci Denis a Kryštof v oblasti figura a pozadí v rámci zrakového vnímání, kde byly celkově orientačně ohodnoceni jako zvládá s dopomocí. Ve zmíněné oblasti byly naopak dívky Agáta a Karin ohodnoceny jako zvládá po upozornění na chybu, což svědčí o tom, že zde neměly výrazné rezervy. V rámci pojmů a předložek pojících se k prostorovému vnímání se u všech dětí objevily rezervy většího rázu, kde byly ohodnoceny jako zvládá s dopomocí. V oblasti zrakové analýzy a syntézy měly větší rezervy dívka Agáta a chlapec Kryštof, přičemž děti Karin a Denis byly ve jmenované oblasti ohodnoceni jako zvládá po upozornění na chybu, což dokládá, že zde neměly výrazné rezervy. Výrazné rezervy neměly děti ani v orientaci ve 2D a 3D prostoru, kde byly všechny ohodnoceny jako zvládá po upozornění na chybu a dobře si vedl i chlapec Kryštof a dívka Agáta v oblasti pravolevé orientace, kde získali ohodnocení zvládá po upozornění na chybu a vedli si tak mnohem lépe než dívka Karin a chlapec Denis. Všechny děti, tedy dívky Agáta a Karin a chlapci Kryštof a Denis jsou velmi dobře rozvinuty v oblasti zraková paměť, kde u nich

nebyly shledány žádné rezervy. Je důležité připomenout, že jsme se v rámci této kapitoly zaměřili na prezentování celkového orientačního hodnocení vstupní diagnostiky za oblasti zrakového a prostorového vnímání a kdyby čtenáře zajímalo, jak si vedly děti v rámci jednotlivých dovedností těchto oblastí, může nahlédnout do kapitoly 3.6 *Analýza a interpretace...*

V rámci druhé výzkumné otázky si budeme snažit odpovědět na to: ***K jaké změně došlo po stimulování podpůrným materiálem v rámci zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6 případně 7letých dětí?*** Nutno zmínit, že obě dívky měly v tomto školním roce odklad školní docházky, přičemž dívka Agáta je nejstarší z dětí a nejmladší je chlapec Kryštof, kterému bylo při započetí vstupní diagnostiky 5 let a 2 měsíce.

Chlapci				
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	DENIS		KRYŠTOF	
	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Barvy a jejich odstíny	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Zrakové rozlišování	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Figura a pozadí	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá samo správně	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Zraková paměť	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Pohyby očí na řádku	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistě</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistě</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Zraková analýza a syntéza	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Orientace ve 2D a 3D prostoru	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu

Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Pravolevá orientace	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvá- vajícím obtížemi, není si jisté</u>	Zvládá samo správně	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně

Tab. 47 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání chlapců

Dívky				
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	AGÁTA		KARIN	
	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Barvy a jejich odstíny	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Zrakové rozlišování	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu
Figura a pozadí	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
Zraková paměť	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně	Zvládá samo správně
Pohyby očí na řádku	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvá- vajícím obtížemi, není si jisté</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Spíše nezvládá – potýká se s přetrvá- vajícím obtížemi, není si jisté</u>	<u>Zvládá s dopomocí</u>
Zraková analýza a syntéza	Zvládá s dopomocí	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně
PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Orientace ve 2D a 3D prostoru	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá po upozornění na chybu
Pojmy a předložky pojící se	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu	<u>Zvládá s dopomocí</u>	Zvládá po upozornění na chybu

k prostorovému vnímání				
Pravolevá orientace	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá samo správně	<u>Spíše nezvládá</u> <u>– potýká se</u> <u>s přetrvávajícími</u> <u>obtížemi, není</u> <u>si jisté</u>	Zvládá po upozornění na chybu

Tab. 48 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání dívek

Nutno zmínit, že stimulace dětí prostřednictvím podpůrného materiálu byla narušena vzniklou covidovou situací, která se na možnostech práce s dětmi značně podepsala. Pokud se podíváme na celkové orientační hodnocení jednotlivých oblastí v rámci vstupní a výstupní diagnostiky u jednotlivých dětí, které předkládají tabulky 47 a 48 výše, zjistíme, že se nám výrazněji nepodařilo posunout chlapce Kryštofa a dívky Agátu a Karin v oblasti orientace ve 2D a 3D prostoru. Jinak se nám podařilo jednotlivé děti posunout alespoň o jednu úroveň, přičemž jak to dokládají tabulky výše, o neuvěřitelné tři úrovně se nám podařilo posunout chlapce Denise v pravolevé orientaci. I vzhledem ke covidové situaci, když mateřské školy zrovna mohly být otevřené, chlapec docházel pravidelně, což mělo na tento velký posun určitě vliv. Umožňovalo nám to totiž tuto oblast pravidelně a vhodně stimulovat. O dvě úrovně se nám tohoto chlapce podařilo posunout také v rámci oblasti figura a pozadí, v rámci které byl při vstupní diagnostice celkově orientačně ohodnocen jako zvládá s dopomocí. O dvě úrovně se nám podařilo posunout i dívku Agátu, a to v rámci oblasti pohyby očí na řádku, která ostatním dětem výzkumného vzorku činila větší obtíže. S dívkou se nám také dařilo pracovat v pravidelnějších intervalech. Dívku Karin se nám povedlo posunout taktéž o dvě úrovně v rámci pravolevé orientace, ve které byla v rámci vstupní diagnostiky ohodnocena jako spíše nezvládá... I v oblastech, kde se děti výrazněji neposunuly, jako tomu bylo například u orientace ve 2D a 3D prostoru, jsme však u nich v rámci jejich možností zaznamenali za ten půl rok posun.

Co se týče pohybů očí na řádku, mnohdy se stávalo, že během doby, po kterou jsme s dětmi v daný den pracovali, již si na tento postup pamatovaly lépe, ale pak, když jsme se po nějaký čas neviděli, tak jsme zjistili, že jsme tam, kde jsme byli, protože jak tento postup nebyl u dětí pravidelně podporován, nedošlo u dětí k jeho potřebné automatizaci. Z toho pro nás vyvstalo doporučení do praxe, kdy jsme si uvědomili, že postup zleva doprava není učitelkami u dětí v mateřské škole dostatečně podporován, ačkoliv je pro život důležitý. Po zkušenostech

víme, že je zapotřebí děti k tomuto postupu vést postupně, pravidelně na něj upozorňovat, aby došlo k jeho zautomatizování před nástupem dětí na základní školu, kde je tento postup potřebný téměř při všech činnostech. Je důležité, aby děti přirozeně během dne viděly, že tento postup uplatňujeme, a to například při četbě či psaní.

Dalším doporučením, které pro nás vyvstalo při analýze hodnocení jednotlivých dovedností, je to, že bychom se jako učitelky měly více zaměřit na užívání pojmů a předložek pojících se k prostorovému vnímání a pravolevé orientaci, a to jak v rámci vzdělávacího procesu, tak i přirozeně v rámci celého dne, aby děti pojmy nejen znaly, ale uměly je i prakticky použít při vyjádření, což jim mnohdy činilo velké obtíže. Velmi důležité také je, abychom s dětmi pojmy neprocvičovali jen izolovaně, ale vzájemně je mezi sebou kombinovali. Učitelky by se na pojmy v rámci diagnostikování dětí určitě měly zaměřit, a to nejen v rámci užití s reálnými předměty, ale také v rámci pracovních listů, což jak jsme zjistili, bylo pro děti našeho výzkumného souboru ještě obtížnější.

Poslední výzkumnou otázkou jsme se snažili zjistit: *Jaké je zhodnocení obou sestavených aplikovaných materiálů?* Z hlediska systematičnosti, přehlednosti a pro určité směřování hodnocení jsme zvolili jak pro zhodnocení diagnostického, tak i pro zhodnocení podpůrného materiálu několik kritérií, která nám nějakým způsobem ukazovala cestu, jakou se máme ubírat, čeho se máme při hodnocení dotýkat a odvíjely se od nich i naše otázky směrem ke dvěma učitelkám, které působily ve třídě, kde jsme realizovali výzkumné šetření. Seznam kritérií však byl pracovní, otevřený a při analýze dat nám vyvstala ještě další kritéria, jako například návrhy, pozitiva, negativa apod., která jsme doplnili a uvádíme je níže.



Nyní se budeme vyjadřovat k jednotlivým kritériím podle toho, co vyvstalo z hodnocení.

Oba materiály, tedy jak ten diagnostický, tak i ten podpůrný pracuje v rámci motivace s tematikou zvířat, přičemž toto téma je hodnoceno jako pro děti zajímavé, blízké, vhodné a přiměřené jejich věku. To, že se jedná o známé téma může být i výhodou při práci, dochází prostřednictvím něj jak k procvičování známých zvířat, tak i k osvojování těch méně známých. Co se týče diagnostického materiálu, námi připravená motivace realizovaná otevíráním okének v hadovi za každý realizovaný pracovní list či aktivitu, která dětem odhaluje daná zvířata, je pokládána za vhodnou a nápaditou. Děti tak zároveň motivuje k přemýšlení a procvičuje i manipulaci při odepínání kolíčků. U dětí měla pozitivní ohlas, dokázala je k plnění aktivit vhodně namotivovat, zaujala je tak, že se těšily na plnění „úkolů“. Motivace slouží dětem zároveň jako zpětná vazba o tom, co se jim podařilo a co je čeká. Motivace podpůrného materiálu děti taktéž oslovila, je pro ně zajímavá, přiměřeně atraktivní. S materiálem lze pracovat po celý rok, protože tematika zvířat se dá promítnout do všech ročních období. Motivace rozvíjí také zrakové a prostorové vnímání při skládání částí obrázků či tisknutí razítek na obálku s domečkem. Rozvíjí tak i představivost dětí, jejich manipulaci, provokuje je k plnění úkolů, vzbuzuje u nich radost z práce a chuť pracovat. Jedná se také o jiný způsob motivace, než na který jsou děti zvyklé a vede je k systematickému postupu.

V obou případech jsou materiály považovány za úměrné dané věkové kategorii dětí, a to jak z hlediska obtížnosti, tak i tematicky. Diagnostický materiál je přiměřený volbou obrázků, pomůcek, zpracováním a je v rámci něj postupně zvyšována obtížnost.

Oba materiály jsou zhodnoceny jako atraktivní. Pro děti je atraktivní více možností plnění „úkolů“, například mazatelnými fixami, využíváním různých grafomotorických prvků, či manipulací s předměty. Pro děti je líbivé i černobílé zpracování pracovních listů či aktivit. Zejména podpůrný materiál je pro děti atraktivní svými různorodými podněty, kdy obsahuje jak barevné, tak i černobílé pracovní listy, pohybově zaměřené aktivity, využívá méně tradičních a pro děti lákavých pomůcek, jako jsou například přírodniny. Pracuje tak s tím, co děti zaujímá, jsou v něm aktivity zaměřené i na manipulaci s různými předměty, přičemž na některé, jako například na mazatelné fixy nebyly děti do té doby zvyklé, a byly tak pro ně atraktivní. V rámci diagnostického materiálu bylo pro většinu dětí atraktivní i individuální plnění aktivit.

Co se týče volby a způsobu realizace aktivit a pracovních listů, v obou materiálech se pracuje i s variantami obtížnosti. Podpůrný materiál je považován za rozmanitější, variabilnější, nápaditější, protože využívá více různorodých i méně tradičních pomůcek, propojuje aktivity s různými dalšími oblastmi, kdy například v rámci aktivity Čáp ztratil čepičku zařazuje i zpěv. Rozvíjí i řeč dětí, početní představy, podporuje grafomotoriku, manipulaci apod. Zařazuje více

pohybově a manipulačně zaměřených aktivit. Tak jako diagnostický materiál obsahuje i tradičnější, na podobných principech postavené aktivity a pracovní listy, ale oživuje je i různými variantami jejich plnění, jako například užíváním PET víček, dřívěk od zmrzliny, plastelíny apod. V obou případech jsou zařazeny aktivity a pracovní listy pro individuální práci, ale některé lze realizovat i se skupinou dětí. Diagnostický materiál bere ohled na možnosti učitelek, aby mohl opravdu splnit svůj diagnostický účel a bylo jej možné využít. Předkládá množství pracovních listů a aktivit v černobílé podobě pro snadné kopírování. Zařazuje také například i pohybově zaměřené aktivity, využívá hraček, nepoužívá jen pastelky, obsahuje známé i méně známé aktivity, ale je méně rozmanitý než podpůrný materiál.

Co se týče obsahového i vizuálního zpracování, oba materiály svou komplexností dostatečně pokrývají oblasti zrakového a prostorového vnímání, jsou přehledné, jednotné, systematické, jasné, a to jak pro děti, tak i učitelky. Předávají pokyny stručně a srozumitelně, přičemž i obrázky jsou pro děti srozumitelné. Umožňují možnost volby aktivit a pracovních listů, přirozeně na sebe navazují a jejich snahou je postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. V obou případech je materiál pro učitelky uvádějící. Po obsahové stránce oba pracují s tematikou zvířat, jejich součástí jsou barevné i černobílé pracovní listy a aktivity. Podpůrný materiál obsahuje různorodější aktivity i pomůcky, ale i přesto je na pomůcky nenáročný. Diagnostický materiál splňuje svůj účel, je vhodný pro zjištění, jak na tom děti jsou, učitelka ví, co, jak a kde má hodnotit, přičemž učitelka má velmi dobrý přehled o posunech dítěte.

Oba materiály, tedy jak ten diagnostický, tak i ten podpůrný je vhodný pro využití v praxi mateřské školy s danou věkovou kategorií dětí. V obou případech jsou aktivity a pracovní listy, které je možné využít s dětmi individuálně, ale také i se skupinou dětí. Některé aktivity či pracovní listy jsou vhodné spíše k individuálnímu použití a pokud pracovní listy i aktivity chce učitelka využít se skupinkou dětí, je potřeba tomu vhodně přizpůsobit podmínky, tedy mít dostatek pomůcek, přizpůsobit motivaci, aby děti měly pro sebe dostatečný prostor. Diagnostický materiál se snaží přizpůsobit podmínkám učitelek v mateřských školách, aby jej mohly v co největší míře a bez omezení využívat. Tento materiál není tak náročný z hlediska přípravy ani z hlediska pomůcek. Velká část pracovních listů se dá kvůli černobílému zpracování jednoduše kopírovat. V obou případech mají učitelky možnost volby dle věku dětí, jejich potřeb a možností učitelek. Podpůrný materiál se snaží být také dostupný učitelkám, ale oproti diagnostickému materiálu zároveň rozmanitější. Pokud učitelka využije s dětmi například mazatelné fixy a euro fólie při práci s pracovními listy, šetří tak i využitý materiál a dětem se zároveň „dobře pracuje s chybou“, kterou mohou kdykoliv vymazat a nic není vidět. Na pomůcky je méně náročný, protože spousta z nich je dostupných v mateřské škole, doma

a případně nejsou finančně náročné. Učitelka číslo 2 zmínila, že barevný pracovní list pro přiřazení a určování barev je pro učitelku k využití obtížnější, protože v mateřské škole nemají barevnou tiskárnu a musela by tak pracovní list vykreslovat.

V rámci hodnocení nám vzešlo i kritérium negativa. Jedním z negativ obou materiálů může být to, že ne všechny aktivity a pracovní listy lze využít se skupinou dětí a ani „hromadně“. Podle učitelky číslo 2 je diagnostický materiál spíše vhodný pro individuální práci s dětmi. Tato učitelka také při zhodnocení podpůrného materiálu uvedla časovou náročnost pro individuální práci. Dalším negativem je to, že je zde méně aktivit, které by využívaly prostor třídy a pohyb v něm prostřednictvím pohybových aktivit. V rámci diagnostického materiálu jsme také shledali, že pro učitele může být matoucí číselné označení aktivit a pracovních listů, které v rámci jednotlivých oblastí nejde úplně po sobě. Skládání puzzle či motivace formou skládání může být se skupinou dětí náročnější, a to jak na přípravu učitelkou, tak i prostorově a časově.

Pozitivny obou materiálů je to, že jsou komplexní z hlediska zaměření na danou problematiku, dobře zpracované a tedy přehledné, systematické. Učitelkami je také pozitivně hodnocena jejich návaznost. Dávají možnost volby, a to jak učitelce, kterou aktivitu či pracovní list zařadí, tak i dětem, které si například u některých pracovních listů mohou vybrat, jak chtějí rozdíly označovat, zda třeba mazatelnými fixami či zakreslením různých grafomotorických prvků. Oba materiály se také snaží reagovat na podmínky učitelek, kdy například černobílé provedení umožňuje snadné kopírování. Pozitivem je také snadná příprava aktivit a pracovních listů k jejich užití s dětmi. Záznamový arch s pětiúrovňovým hodnocením umožňuje přesnější hodnocení, velkou výhodou je v něm i uvedená kolonka pro slovní hodnocení. Záznamový arch umožňuje opravdu rychlé porovnání dat, kdy učitel má opravdový přehled o daném dítěti v rámci přehledného záznamového archu. Velmi pozitivní je i to, že když děti používají pastelky při práci s pracovními listy, tak je nepoužívají stále stejně, ale procvičují si tak i různé grafomotorické prvky například při označování rozdílů. Učitelka číslo 1 velmi pozitivně ohodnotila i to, že je v rámci jednoho pracovního listu zařazeno více dovedností, které učitelka u dítěte hodnotí. Velmi kladně je také hodnocena zvolená motivace pro diagnostický materiál. Podle učitelky číslo 2 je předkládaný diagnostický materiál novou možností oproti těm již existujícím materiálům, jak děti diagnostikovat. Učitelky zkrátka dokládají, že materiál opravdu splňuje to, co je od něj očekáváno a slouží ke zjištění orientační úrovně daných dovedností a oblastí zrakového a prostorového vnímání. Dle hodnocení je pozitivem podpůrného materiálu to, že využívá netradičních pomůcek, čímž práci například s pracovními listy na podobném principu oživuje. S pomocí těchto netradičních pomůcek, jako jsou kupříkladu přírodniny

umožňuje dětem velmi dobře pracovat s chybou, kterou si mohou velmi dobře opravit. Materiál využívá i hračky z herny dětí. Sama učitelka číslo 2 tento podpurný materiál označila jako „velmi hezky zpracovaný“. Zařazené aktivity a pracovní listy jsou rozmanité a umožňují tak opravdu výběr podle individuálních potřeb dětí. Učitelka číslo 1 oceňuje množství činností, které jsou v tomto materiálu zařazeny a ze kterých si může vybírat jak podle potřeb dětí, tak i podle možností, které má. Velkou výhodou podle učitelek oproti jiným materiálům je to, že jsou svým černobílým zpracováním snadno kopírovatelné. Ve spojitosti s oběma materiály, ale zejména s tím podpurným je pozitivně hodnoceno, že při práci s mazatelnými fixami učitelky šetří materiál, mohou s dětmi materiály používat vícekrát až dokud se „nezničí“ a takový způsob plnění umožňuje dětem pracovat s chybou, kterou mohou kdykoliv hadříkem smazat a bez povšimnutí se opravit. Zejména učitelka číslo 1 viděla i velmi pozitivně to, že v materiálu jsou zakomponované i další oblasti, se kterými se v rámci něj pracuje, jako je například rozvoj řeči, manipulace s předměty, procvičování geometrických tvarů apod. Podle učitelky číslo 1 je podpurný materiál originální.

Z dat nám vyplynulo také kritérium návrhy, kdy by bylo v rámci obou materiálů vhodné zařadit více pohybově zaměřených aktivit a pracovat tak více s prostorem. Návrhy vlastně tak korespondují s negativy. Bylo by vhodné materiál opět editovat podle návrhů učitelek a našich zkušeností z aplikace s dětmi. Učitelka číslo 1 doporučila, že by mohlo být zakomponováno více témat a také pracovat více s reálnými předměty v rámci diagnostického materiálu. Z naší strany vidíme, že by bylo dobré upravit číslování pracovních listů a aktivit v rámci jednotlivých oblastí u diagnostického materiálu. Pokud učitelky nemusí archivovat pracovní listy jako produkty dětí, mohly by tak v rámci diagnostického materiálu využívat více způsobů plnění aktivit mimo pastelky a fixy, a to kupříkladu pomocí zmíněných přírodnin.

Reakce dětí při práci s materiály byly spíše pozitivní, jak jsme se i dověděli od učitelek. Děti se dle sdělení učitelek ptaly na „úkoly“ i ve dnech, kdy jsme do mateřské školy nedocházeli. Celkově se na připravené pracovní listy a aktivity těšily, materiály je nadchly. Děti materiály hodnotily při našich rozhovorech zejména pozitivně a chodily na ně s námi rády.

Naši spolupráci a práci s dětmi učitelky ohodnotily pozitivně, a to vzhledem k motivaci dětí, jejich podpory, vedení, přístupu i času s nimi stráveného apod. Podle učitelek jsme děti také dobře „přečetli“ a reagovali na jejich potřeby.

Učitelky u vybraného vzorku zaznamenaly ve zkoumaných oblastech posun. Mimoto u dětí vyzorovaly zlepšení i co se týče pozornosti, poslušnosti a řečové oblasti. Ostatně posuny, kterých jsme u dětí dosáhly, dokládají tabulky výše.

3.9 Diskuze

Učitelky v mateřských školách zaujímají kromě jiných rolí také roli diagnostickou a evaluační, jak uvádí Syslová (2017) v souladu s dělením Vašutové (2004). Sám stěžejní kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání v České republice neboli RVP PV (2018) hovoří o tom, že v rukou učitelky je pedagogická diagnostika, která by měla být prováděna průběžně a systematicky, přičemž prostřednictvím ní zjišťuje učitelka individuální úroveň jednotlivých dětí, jejich pokroky, možnosti či zájmy. Mělo by se tak jednat o komplexní posouzení dítěte. Na zjištěném by pak měla učitelka stavět v rámci vzdělávání dětí (RVP PV, 2018).

Měli jsme možnost nahlédnout do diagnostiky některých mateřských škol, přičemž jsme zaznamenali například využívání Klokanova kufru, ale ne všechny mateřské školy disponovaly potřebnými financemi, aby si mohly soubor těchto didaktických pomůcek opatřit, takže využívaly například sestaveného diagnostického záznamového archu, který využíval pro ohodnocení dítěte škály. Učitelky tak to, co bylo v záznamovém archu uvedeno jako že by mělo dítě umět, u jednotlivých dětí pozorovaly v průběhu bez realizování stabilně určených činností s dětmi. Setkali jsme se ale i s variantou, kdy učitelky při diagnostikování postupovaly podle publikace Bednářové a Šmardové s názvem Diagnostika dítěte předškolního věku (2015), kterou rozstříhaly a některé přílohy si také kopírovaly. Potýkaly se tak ale s problémem, kdy většina pracovních listů byla barevná a jelikož ve velké části mateřských škol není dostupný barevný tisk, učitelky musely mnohdy barevný tisk platit ze svého, protože když zkoušely kopírovat například pracovní listy určené pro zrakové vnímání, které nebyly uzpůsobené pro černobílý tisk, zjistily, že tak ztrácí svůj smysl. Postřehli jsme také, že mnohdy není například prostorovému vnímání a orientaci v prostoru věnováno tolik prostoru, jako například sluchovému vnímání. Učitelkám není dostupných ani tolik diagnostických nástrojů zaměřujících se například na prostorové vnímání a orientaci v něm, protože nesmíme zapomenout ani na to, že spoustu materiálů může s dětmi aplikovat pouze odborník, často psycholog. Na výše zmíněné jsme se tedy snažili reagovat konstrukcí diagnostického materiálu, který vychází z toho, co uvádí autorky Bednářová a Šmardová (2015), že by dítě daného věku mělo zvládnout. Důležité je však brát v potaz, že předkládaný diagnostický materiál slouží pouze ke zjištění orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání u dětí 5-6, případně 7letých. Námi vytvořený diagnostický materiál, který jsme nazvali Putování se zvířátky, je dle našich zjištění pro děti přiměřený, vhodně motivující, reakce dětí na práci s ním byly pozitivní,

lze jej využít v praxi, dokázal nám odhalit rezervy dětí a také jejich následné posuny. Mohl být však více nápaditý.

Felcmanová (2015) se ve svém kvantitativně orientovaném výzkumu v rámci práce s názvem *Diagnostika a rozvoj zrakového vnímání v předškolním věku*, který uvedla v roce 2015, taktéž zabývala konstrukcí, aplikací a oproti nám navíc i standardizací diagnostického nástroje, prostřednictvím něhož chtěla zhodnotit složky zrakového vnímání u 1234 dětí ve věkovém rozmezí pět až sedm let. Jejím dílčím cílem, tak jako i naším, pak bylo vytvořit pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání. Autorka tak oproti nám pracovala s větším vzorkem dětí, zaměřila se pouze na zrakové vnímání, mohla zobecňovat a vytvořila validní test, který dokáže přesně změřit zrakové vnímání, což náš diagnostický materiál neumožňuje, protože není standardizován a nepracuje s číselnými hodnotami. Náš diagnostický materiál slouží učitelce ke zhodnocení orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání. Navíc s testem zrakového vnímání od zmíněné autorky mohou pracovat jen odborníci, ale s naším materiálem mohou bez omezení pracovat všechny učitelky mateřských škol.

V teoretické části práce jsme hovořili o tom, že zrakové i prostorové vnímání jsou považovány také jako důležité oblasti předčtenářské gramotnosti. V rámci předčtenářských dovedností se na zrakové vnímání a orientaci v prostoru zaměřili autorky Wildová a Kropáčková (2015) v rámci kvantitativně orientovaného výzkumného šetření s názvem *Early Childhood Pre-reading Literacy Development*, který byl realizován Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v rámci celé České republiky, kdy bylo testováno 648 dětí ve věku 5-6,5 let. Cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech předčtenářských dovedností jsou na tom děti lépe a ve kterých hůře a zda je rozdíl mezi skupinami dětí. Vzhledem k našemu výzkumu jsme se zaměřili na zjištění vztahující se k zrakovému a prostorovému vnímání, což bylo pro nás stěžejní. Výzkum autorek prokázal, že dívky jsou na tom v pravolevé orientaci lépe než chlapci. Pokud bychom se podívaly na úroveň dětí našeho vzorku v oblasti pravolevé orientace, můžeme říci, že dívky a chlapci na tom byli podobně. Jak předkládaný výzkum dále uvádí, nebyly shledány významnější rozdíly mezi dívkami a chlapci v oblasti paměti, s čímž souhlasí i výsledky dětí našeho výzkumného vzorku. Výzkum dále ukázal, že chlapci byli oproti dívkám celkově lepší ve zrakovém vnímání, což my nemůžeme potvrdit, protože data ukazují, že dívky byly o něco lepší oproti chlapcům v rámci zrakového vnímání pouze v oblasti figura a pozadí. Stále je ale potřeba mít na paměti, že výsledky našeho výzkumu nelze zevšeobecňovat, protože my jsme na rozdíl od Wildové a Kropáčkové (2015) orientovali výzkum kvalitativně a nepoužili jsme žádný standardizovaný nástroj, který by ukázal přesné, číselně vyjádřené výsledky.

Porovnání výsledků s výsledky našeho výzkumného vzorku čtyř dětí, je tak pouze orientační a pro zajímavost.

Předchozí tuzemský výzkum se zaměřil na předčtenářskou gramotnost, v rámci jejíhož zkoumání se dotkl i orientace v prostoru a zrakového vnímání. V našich podmínkách je autory velmi často zkoumána právě orientace v prostoru a zrakové vnímání ve vztahu k předčtenářské gramotnosti. Dalo by se říci, že čistě na oblast prostorového vnímání se zaměřil zahraniční výzkum realizovaný univerzitou v Londýně pod taktovkou Emily K. Farran a Lauren Atkinson (2016), který má název *The development of spatial category representations from 4 to 7 years*. Jak z názvu vyplývá, výzkumný vzorek tvořily děti ve věku čtyři až sedm let. Výzkum byl orientován kvantitativně, přičemž v rámci něj byly užity standardizované testy, například BPVS-II, ale také vlastní nástroj pro měření prostorových vztahů Odd-one-out task, při kterém využívali s jednotlivými dětmi počítač. Stejně jako my, aplikovali materiál s dětmi individuálně. Prostřednictvím vlastního nástroje měřili u dětí úroveň vývoje ve třech navrhnutých úrovních obtížnosti v rámci devíti prostorových pojmů (v, na, pod, před, za, nad, dole, vlevo, vpravo). Jednalo se o úroveň porozumění prostorovým kategoriím, dále o abstraktní porozumění a v poslední fázi o použití. My jsme v rámci našeho diagnostického materiálu taktéž zkoumali užívání výše zmíněných pojmů, a navíc jsme se zaměřili i na užití pojmů mezi, vedle, do, vpředu, vzadu, nahoře, daleko, blízko. Nutno říci, že všem dětem našeho výzkumného souboru činilo velké obtíže užití předložek. Pravolevá orientace byla obtížná pro dvě děti – dívku a chlapce, pojmy nahoře/dole činily obtíže jedné dívce. Výzkum autorů prokazuje, že nejvyšší úroveň dosáhly děti šestileté u všech pojmů kromě vpravo/vlevo a nad, u kterých dosáhly jen druhé úrovně, tedy abstraktní porozumění, zatímco ostatním pojmům nejen rozumí, ale dokáží je i použít. Dětem našeho výzkumného souboru dělalo především zpočátku obtíže, slovní pojmenování vztahů, ale i jejich praktické užití.

ZÁVĚR

Jak už název práce naznačuje, zabývali jsme se percepcemi, tedy přesněji jsme se zaměřili na zrakové a prostorové vnímání, a to ve vztahu k dětem předškolního věku, přesněji u dětí od 5-6, případně 7 let. Cílem diplomové práce bylo analyzovat poznatky vztahující se k tematice zrakového a prostorového vnímání i pedagogické diagnostiky, přičemž na podkladě této analýzy sestavit diagnostický materiál prostřednictvím něhož jsme chtěli zjistit orientační úroveň zrakového a prostorového vnímání u jednotlivých 5-6, případně 7letých dětí v rámci vstupní i výstupní diagnostiky, tedy před a po aplikaci sestaveného podpůrného materiálu.

Jak napovídá cíl diplomové práce, výzkumné šetření bylo orientované kvalitativně, kdy jsme využili sestaveného diagnostického materiálu, dále metodu participačního pozorování, analýzy produktů a dokumentů, anamnézu a polostrukturovaný rozhovor. Jak si čtenář mohl všimnout, v názvu práce uvádíme pojem percepce, ale v samotné práci pak pracujeme s pojmem zrakové a prostorové vnímání. Takové užití má své opodstatnění v praxi mateřských škol, kdy učitelky dávají přednost pojům zrakové a prostorové vnímání, na což jsme museli reagovat i my.

Vzniklá práce je dokladem toho, že se nám podařilo dosáhnout stanovených cílů. Dokládá to sestavený diagnostický i podpůrný materiál, který jsme s danou věkovou kategorií dětí aplikovali. U každého dítěte jsme zjistili jeho orientační úroveň, a to jak v rámci vstupní, tak i výstupní diagnostiky a podle zjištěného jsme pak děti rozvíjeli podpůrným materiálem. Chlapce Denise se nám podařilo posunout ve všech oblastech oproti ostatním dětem, které se nám nepodařilo posunout v orientaci ve 2D a 3D prostoru, což mohlo být způsobeno i tím, že jsme se kvůli kovidové situaci neměli možnost vidět pravidelně. Na základě analýzy produktů a dokumentů, dat z polostrukturovaných rozhovorů a participačních pozorování jsme vytvořili anamnézu každého dítěte, která nám velmi pomohla se obeznámit s daným dítětem, poznat jeho zájmy a potřeby. Učitelky dané třídy mateřské školy, kde jsme po dobu půl roku realizovali výzkumné šetření, nám v rámci polostrukturovaného rozhovoru zhodnotily diagnostický a podpůrný materiál i práci s nimi. Celkově je oba materiály zaujaly a jsou podle nich využitelné v praxi. Samotné děti práce s materiály také nadchla.

Na výsledcích výzkumného šetření můžeme dále stavět v praxi, kdy víme, že by bylo vhodné do obou materiálů doplnit aktivity, které budou zaměřeny více pohybově a budou více pracovat s prostorem. Také jsme si ověřili, sice na malém vzorku dětí, že pro děti je problematická pravolevá orientace, pohyby očí na řádku, zrakové rozlišování a pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání. Po zkušenostech s dětmi na toto zjištění můžeme

navázat a více se tak v praxi na podporu těchto oblastí u dětí zaměřit. Po upravení materiálů na základě doporučení učitelek i vlastních zkušeností bychom chtěli materiály využívat během naší vlastní práce a podělit se o ně také s kolegyněmi, pokud o to projeví zájem. Materiály lze využít v jakékoliv mateřské škole s dětmi ve věku 5-6, případně 7 let. Na podkladě zjištěného by výzkumné šetření mohlo být realizováno s větším vzorkem dětí, kde bychom mohli zjistit, zda je pravolevá orientace, užití pojmů a předložek pojících se k prostorovému vnímání, zrakové rozlišování a pohyby očí na řádku opravdu pro děti tak problematické. Výzkumné šetření by naopak mohlo být realizováno místo v běžné škole například v mateřské škole s nějakým alternativním programem.

Nutno zmínit, že realizaci empirické části práce zásadně negativně ovlivnila kovidová situace, což je potřeba brát v úvahu. Nepodařilo se nám dosáhnout u některých dětí takového rozvoje, jaký jsme měli v plánu, protože ne se všemi dětmi jsme měli možnost se vidět pravidelně. Výzkumné šetření bylo také celkově velmi časově náročné, a to jak z hlediska tvorby materiálů, tak i z hlediska sběru dat a práce s dětmi. Celkově se nám ale se zvolenými metodami pracovalo dobře, a kromě kovidové situace jsme se nepotkali s žádnými dalšími úskalími. Mateřská škola k nám po celou dobu našeho výzkumu byla velmi vstřícná.

Velká část prací se dnes zabývá zrakovým vnímáním zejména ve vztahu k jedincům se zrakovým postižením. Na prostorové vnímání se na druhou stranu orientuje méně tuzemských výzkumů. Inspirací se pro nás staly tedy i vědecké články zahraničních autorů například z Anglie, USA, Španělska apod. Nepodařilo se nám také nalézt diagnostický materiál, který by se komplexně orientoval na zrakové a prostorové vnímání, byl snadno kopírovatelný, méně náročný na pomůcky a mohla jej zároveň pro zjištění orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání užít sama učitelka s dětmi v mateřské škole. Velká část diagnosticky zaměřených materiálů musí být totiž aplikována odborníky. Je celkově také vydáváno méně komplexních materiálů, které by se vztahovaly k podpoře prostorového vnímání. Myslíme si, že na toto zjištění by mělo být odborníky reagováno, například tvorbou více metodických publikací.

Teoretickou část práce jsme rozdělili do dvou velkých kapitol, které se dále větví do podkapitol. Naším záměrem bylo, aby tyto dvě velké kapitoly byly vzájemně provázané. V rámci nich jsme se dotkli objasnění pojmů zrakové a prostorové vnímání a popisujeme zde i oblasti zrakového vnímání, vývoj zmíněných pojmů u dětí do šesti let a proč je zrakové a prostorové vnímání důležité i například pro školní docházku či celkově náš život. V další kapitole jsme pak navázali vymezením pedagogické diagnostiky, požadavků na ni, jejich etap i typů, dále metod, a to vše ve vztahu k zrakovému a prostorovému vnímání. Jelikož je

důležitým článkem v tomto procesu diagnostikování učitelka mateřské školy, nezapomněli jsme ani na ni. Důležité je zmínit i to, že jsme analyzovali Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), abychom zjistili, co nám říká a stanovuje vzhledem k výše zmíněným pojmům.

Na teoretickou část práce navazuje empirická část, která je taktéž členěna do několika kapitol a podkapitol, v rámci nichž je výzkum charakterizován i s uvedením vyplývajících závěrů, tedy i zodpovězením výzkumných otázek. Nechybí zde nastínění diagnostického a podpůrného materiálu, jeho aplikace s dětmi a z toho vyvstávající závěry týkající se orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání jednotlivých dětí ve věku od 5-7 let, které tvořily výzkumný vzorek, ale také zhodnocení použitých materiálů z hlediska stanovených kritérií. Věříme, že pro učitelky v mateřských školách, které o naši práci s uvedeným diagnostickým a podpůrným materiálem projeví zájem, bude opravdovým přínosem, tak jako i pro děti. Pro nás má diplomová práce velký osobní přínos.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ, Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ a kolektiv. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

CANEL, Nilgün a Müge YUKAY YÜKSEL. EVALUATING THE DEVELOPMENT OF THE VISUAL PERCEPTION LEVELS OF 5-6 YEAR-OLD CHILDREN IN TERMS OF SCHOOL MATURITY AND "DRAW A PERSON" TECHNIQUE. *Educația Plus* [online]. 2015, **12**(1), 60-77 [cit. 2020-11-11]. ISSN 2068-1151. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=619819>

CASASOLA, Marianella. The Development of Infants' Spatial Categories. *Current Directions in Psychological Science* [online]. 2008, **17**(1), 21-25 [cit. 2021-01-11]. ISSN 0963-7214. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1111/j.1467-8721.2008.00541.x>

DE LANDTSHEER, Michelle, Els FRETT, Henric DEVENYNS a Johan SIMONS. Study of auditory and visual perception in relation to spatial orientation in young children. *European Psychomotricity Journal* [online]. 2016, **8**(1), 66-83 [cit. 2020-12-23]. ISSN 1791-3837. Dostupné z: https://www.psychomotor.gr/images/journal/Volume8/first_issue/5-DE_LANDTSHEER_66_83.pdf

EYSENCK, Michael W. a Mark T. KEANE. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.

- FAJARDO ALEJOS, Melissa, Pedro Félix NOVOA CASTILLO, Yrene Cecilia URIBE HERNÁNDEZ a Doris Elida FUSTER GUILLEN. Percepción visual y pensamiento lógico en niños de cinco años en una Institución educativa. *EDUSER* [online]. 2019, **6**(3), 134-149 [cit. 2020-11-11]. ISSN 2412-2769. Dostupné z: <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/article/view/2382/1966>
- FARRAN, Emily K. a Lauren ATKINSON. The development of spatial category representations from 4 to 7 years. *British Journal of Developmental Psychology* [online]. 2016, **34**(4), 555-568 [cit. 2020-11-11]. ISSN 0261510X. Dostupné z: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjdp.12149>
- FASNEROVÁ, Martina, Jitka PETROVÁ a Kristýna NOVÁKOVÁ. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. Monografie. ISBN 978-80-244-5236-4.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FELCMANOVÁ, Lenka. *Diagnostika a rozvoj zrakového vnímání v předškolním věku* [online]. Praha, 2015 [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/81273/140043827.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Univerzita Karlova v Praze.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- CHEKSTERE, Oksana. Peculiarities of perception's formation of space of children in the contemporary information world. *Fundamental and applied researches in practice of leading*

scientific schools [online]. 2017, **21**(3), 61-66 [cit. 2020-12-23]. ISSN 2313-75-25. Dostupné z: <https://lib.iitta.gov.ua/708412/>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JACKENDOFF, Ray. *A user's guide to thought and meaning*. New York: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-873645-5.

JANDERKOVÁ, Dita. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe, [2019]. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

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

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-262-0645-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KORKMAZ, Halil İbrahim. Investigating kindergartners' geometric and spatial thinking skills: in context of gender and age. *European Journal of Education Studies* [online]. 2017, **3**(9), 55-69 [cit. 2020-12-23]. ISSN 2501-1111. Dostupné z: <https://zenodo.org/record/845498#.YDjvg2hKhPY>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

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

LIETAVCOVÁ, Martina a Hana LIŠKOVÁ. *Rozvíjíme předmatematické myšlení dětí*. Praha: Raabe, [2018]. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-388-9.

MAJERČÍKOVÁ, Jana a Anna REBENDOVÁ. *Mateřská škola ve světě univerzity*. Ve Zlíně: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2016. ISBN 978-80-7454-630-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MAVRAČIĆ MIKOVIĆ, Ivana a Daria TOT. The Role of Professional Knowledge and Skills of Preschool Teachers in Building and Developing Partnerships with Parents / Uloga profesionalnih znanja i vještina odgojitelja u izgradnji i razvijanju partnerstva s roditeljima. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* [online]. 2020, **22**(3), 71-81 [cit. 2020-12-23]. ISSN 1848-5197. Dostupné z: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=365306

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kolektiv. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka a Helena HAINOVÁ. *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-885-4.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-929-7.

NATALIA, Maria Yulinda Ayu a Saifuddin AZWAR. Development of visual perception test for children aged 3-8 years. *Research, Society and Development* [online]. 2020, **9**(10), 1-22 [cit. 2020-12-23]. ISSN 2525-3409. Dostupné z: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8849/7701>

NEDVĚD, Přemysl. *Čítanka matematiky*. Praha, 2019. ISBN 978-80-7335-583-8.

ÖNDER, Alev, Asude BALABAN DAĞAL, Gülşen İLÇİ KÜSMÜŞ, H. Sümeyra BİLİCİ, Hamdi ÖZDEMİR a Zeynep KAYA DEĞER. An investigation of visual perception levels of

pre-school children in terms of different variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* [online]. 2019, 6(1), 190-203 [cit. 2020-12-23]. ISSN 2148-225X. Dostupné z: <http://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/384>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PACHER, Petr. *Obecná psychologie*. Praha: University of Applied Management, 2017. ISBN 978-80-88186-08-3.

PEKÁRKOVÁ, Simona. *Prostorové vnímání 2: Význam prostorového vnímání. Učení v pohodě* [online]. [cit. 2021-1-11]. Dostupné z: https://www.uceni-v-pohode.cz/prostorove-vnimani-2-vyznam-prostoroveho-vnimani-2/?fbclid=IwAR1T1tGSNKOmMmGSOlku-JjL2ansycC_HC2UPzAZ4yHex3qBVbwJpnBNW_8

POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT. 2018. [cit. 2020-12-23]. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

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

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2264-0.

SUNTSOVA, A.V. a S.V. KURDIUKOVA. Chapter 8: Methods of Developing Spatial Concepts in Children of Preschool and Early School Age. *Journal of Russian & East European Psychology* [online]. 2020, 57(1), 57-59 [cit. 2020-12-23]. ISSN 1061-0405. Dostupné z: [doi:10.1080/10610405.2020.1732770](https://doi.org/10.1080/10610405.2020.1732770)

- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- VALENTA, Milan a Pavel SVOBODA. *Speciálněpedagogická diagnostika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3694-4.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-276-6.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STUDD, Karen a Laura COX. *Everybody is a Body*. Second Edition. Indianapolis, USA: Dog Ear Publishing, 2019. ISBN 978-1-4575-6968-5.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5511-3.
- ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-3029-5.
- ŠIKULOVÁ, Renata a kolektiv. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3.
- ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ, Eva SOURALOVÁ a kolektiv. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Monografie. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ, Jitka PETROVÁ a kolektiv. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Monografie. ISBN 978-80-244-3877-1.
- ŠMELOVÁ, Eva a kolektiv. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. Monografie. ISBN 978-80-244-5115-2.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.
- VALACHOVÁ, Daniela. *Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

WIEGEROVÁ, Adriana a kolektiv. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-555-9.

WILDOVÁ, Radka a Jana KROPÁČKOVÁ. Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. 2015, **191**, 878-883 [cit. 2020-11-11]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.418

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

2D	dvojrozměrný
3D	trojrozměrný
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	Centrální nervová soustava
MŠ	Mateřská škola
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
tab.	Tabulka
TVP	Třídní vzdělávací program
tzn.	to znamená
USA	Spojené státy americké
viz	podívej se
ZŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1 Diagnostický materiál pro zjištění orientační úrovně zrakového vnímání
- Tabulka 2 Diagnostický materiál pro zjištění orientační úrovně prostorového vnímání
- Tabulka 3 Slovní hodnocení dětí jako součást záznamového archu diagnostického materiálu
- Tabulka 4 Hodnocení podle potřeby další stimulace dětí
- Tabulka 5 Podpůrný materiál pro rozvoj zrakového vnímání
- Tabulka 6 Podpůrný materiál pro rozvoj prostorového vnímání
- Tabulka 7 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Barvy a jejich odstíny
- Tabulka 8 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zrakové rozlišování
- Tabulka 9 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Figura a pozadí
- Tabulka 10 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zraková paměť
- Tabulka 11 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pohyby očí na řádku
- Tabulka 12 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Zraková analýza a syntéza
- Tabulka 13 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru
- Tabulka 14 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci
- Tabulka 15 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Agáty za oblast Pravolevá orientace
- Tabulka 16 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Barvy a jejich odstíny
- Tabulka 17 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zrakové rozlišování
- Tabulka 18 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Figura a pozadí
- Tabulka 19 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zraková paměť
- Tabulka 20 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pohyby očí na řádku
- Tabulka 21 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Zraková analýza a syntéza
- Tabulka 22 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru
- Tabulka 23 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci
- Tabulka 24 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Denise za oblast Pravolevá orientace
- Tabulka 25 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Barvy a jejich odstíny
- Tabulka 26 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zrakové rozlišování
- Tabulka 27 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Figura a pozadí

Tabulka 28 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zraková paměť

Tabulka 29 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pohyby očí na řádku

Tabulka 30 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Zraková analýza a syntéza

Tabulka 31 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

Tabulka 32 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

Tabulka 33 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Karin za oblast Pravolevá orientace

Tabulka 34 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Barvy a jejich odstíny

Tabulka 35 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zrakové rozlišování

Tabulka 36 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Figura a pozadí

Tabulka 37 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zraková paměť

Tabulka 38 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pohyby očí na řádku

Tabulka 39 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Zraková analýza a syntéza

Tabulka 40 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Plošná prostorová orientace a orientace v 3D prostoru

Tabulka 41 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pojmy a předložky pojící se k prostorovému vnímání a orientaci

Tabulka 42 Výsledky vstupní a výstupní diagnostiky Kryštofa za oblast Pravolevá orientace

Tabulka 43 Hodnocení diagnostického materiálu i jeho užití v praxi

Tabulka 44 Hodnocení podpůrného materiálu i jeho užití v praxi

Tabulka 45 Hodnocení užití diagnostického a podpůrného materiálu

Tabulka 46 Celkové orientační hodnocení jednotlivých dětí v rámci vstupní diagnostiky

Tabulka 47 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání chlapců

Tabulka 48 Porovnání vstupní a výstupní diagnostiky zrakového a prostorového vnímání dívek

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Motivace dětí jako součást diagnostického materiálu Putování se zvířátky

Příloha 2: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Barvy a jejich odstíny jako součásti zrakového vnímání

Příloha 3: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Zrakové rozlišování jako součásti zrakového vnímání

Příloha 4: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů pro oblast Figura a pozadí jako součásti zrakového vnímání

Příloha 5: Ukázka diagnosticky zaměřené aktivity pro oblast Zraková paměť jako součásti zrakového vnímání

Příloha 6: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Pohyby očí na řádku jako součásti zrakového vnímání

Příloha 7: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Zraková analýza a syntéza jako součásti zrakového vnímání

Příloha 8: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů určených pro prostorové vnímání a k němu náležejícím procesům

Příloha 9: Ukázka vyplněného záznamového archu chlapce Denise

Příloha 10: Ukázka realizované motivace s chlapcem Denisem při aplikaci podpůrného materiálu

Příloha 11: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Agátou

Příloha 12: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Denisem

Příloha 13: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Karin

Příloha 14: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Kryštofem

Příloha 15: Informovaný souhlas

Příloha 1: Motivace dětí jako součást diagnostického materiálu Putování se zvířátky

Po splnění diagnosticky zaměřené aktivity či pracovního listu si děti otevřely okénko s daným číslem odepnutím kolíku na prádlo, přičemž si okénko vyhledaly samy dle čísla uvedeného na předloze. Putovaly tak se zvířaty a zároveň se seznamovaly s těmi méně známými a známé si opakovaly.



Zdroje obrázků:

Bee Temporary Tattoo. In: *GOimprints* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.goimprints.com/product/bee-temporary-tattoo-550106966>

Beruška 2. In: *Dětské omalovánky* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.detskeomalovanky.cz/426/beruska-2/>

Cat coloring page. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/cat-coloring-page-3.jpg>

Cute Deer Mouse Coloring Page. In: *KiziColor* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.kizicolor.com/coloring-pages/cute-deer-mouse-coloring-page-141009/>

Dolphin Coloring Pages Free Printable. In: *COOL2BKIDS* [online]. © 2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.cool2bkids.com/wp-content/uploads/2019/05/Dolphin-Coloring-Pages-Free-Printable.jpg>

Easy Frog Coloring Page. In: *Coloringpagez.com* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpagez.com/easy-frog-coloring-page/>

Hippo. In: *Wildlife Animals* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.wildlife-animals.com/coloring-pages/hippo-5.gif>

How To Draw Snail Shell Easy. In: *YouTube* [online]. Articco Drawing, 2019, 05.09. [cit. 2020-07-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AmUOJvduuco>

Kohout. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/kohout-10.jpg>

Kůň. In: *Omalovanky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zviratka/kun.php>

Lachtan. In: *Omalovanky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zvirata/lachtan.php>

Moles Scene Colouring Card. In: *Activity Village* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.activityvillage.co.uk/moles-scene-colouring-card>

Mravenec. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/mravenec.html?qview=9470103>

Omalovánka veverka. In: *MS Hubertova výšina Čermná* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://hubertovavysina.estranky.cz/file/136/omalovanka-veverka.jpg>

Omalovánka: Zvířata: Lesní, ostatní. In: *CelySvet.cz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=553>

RAZÍTKA ALADINE STAMPO EASY - SMAJLÍCI. In: *ACTIVÁČEK.CZ* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://activacek.cz/produkt/razitka-aladine-stampo-easy-9113/>

Vektorové kresby náčrtů jiný predátor. In: *Depositphotos* [online]. 2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/323061224/stock-illustration-vector-drawings-sketches-different-predator.html>

Zebra. In: *PeppiText* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: http://www.peppitext.de/Ausmalbilder_Tiere_T-Z/21_Zebra.gif

Želva nádherná omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/sites/default/files/cif/pdf/2019/07/red-eared-slider-coloring-page.pdf>

Příloha 2: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Barvy a jejich odstíny jako součásti zrakového vnímání

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – BARVY A JEJICH ODSTÍNY

1. Přiřazení odstínů barev k obrázku – KOHOUT



Podívej se, jak je kohout krásně barevný.

Pod kohoutem najdeš čtverce s různými barvami a jejich odstíny. Hledej jednotlivé barvy ze čtverců na kohoutovi a pokud je na něm najdeš, do čtverce s danou barvou nakresli X. Pokud na kohoutovi barvu ze čtverce nenajdeš, čtverec s takovou barvou necháš prázdný. Budeš postupovat od čtverce ke čtverci, a to po řádcích zleva doprava, shora dolů. Správně uchop mazatelnou fixu.

Pozorně se dívej na odstíny barev, aby si zaškrtnul/a ten správný čtverec.

2 A. Pojmenování barev na obrázku (pro děti mladší 6 let) – KOHOUT



Budu ti teď ukazovat na jednotlivé čtverce s barvami a ty mi barvu čtverce zkusíš pojmenovat.

2 B. Pojmenování odstínů barev na obrázku (od 6 let) – KOHOUT



Budu ti teď ukazovat na jednotlivé čtverce s barvami a ty mi barvu čtverce zkusíš pojmenovat i s jejím odstínem, tedy například jestli je to tmavě zelená nebo světle zelená.



Zdroje obrázku:


Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Kohout. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/kohout-10.jpg>

Příloha 3: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Zrakové rozlišování jako součásti zrakového vnímání

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

3. Vyhledání obrázku lišícího se detailem – ŽÁBA

 Najdi a barevně zznač, který obrázek v řadě nepatří mezi ostatní. Řekni, proč mezi ně nepatří. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.




Zdroj obrázků:
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTtUo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Easy Frog Coloring Page. In: *Coloringpagez.com* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpagez.com/easy-frog-coloring-page/>
Lachtan. In: *Omalovánky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zvirata/lachtan.php>
Klokani mládě v kapse matky omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/klokani-mlade-v-kapse-matky-0?version=print>
Tiger. In: *Předškoláci* [online]. 2010 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.predskolaci.cz/zoo-abc/9020>

Pro učitele: Dopomocí může být to, že učitel navede dítě, kam směřovat pozornost, například: „Zkus se podívat na končetiny žáby.“

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

5. Vyhledání obrázku lišícího se horizontální polohou – VČELA

 Najdi a barevně zazač, který obrázek v řadě nepatří mezi ostatní.
Řekni, proč mezi ně nepatří. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Pro učitele: Dopomocí může být to, že učitel dítě navede, ať se například podívá, zda ocásky všech chameleonů směřují dolů.


Zdroje obrázků:

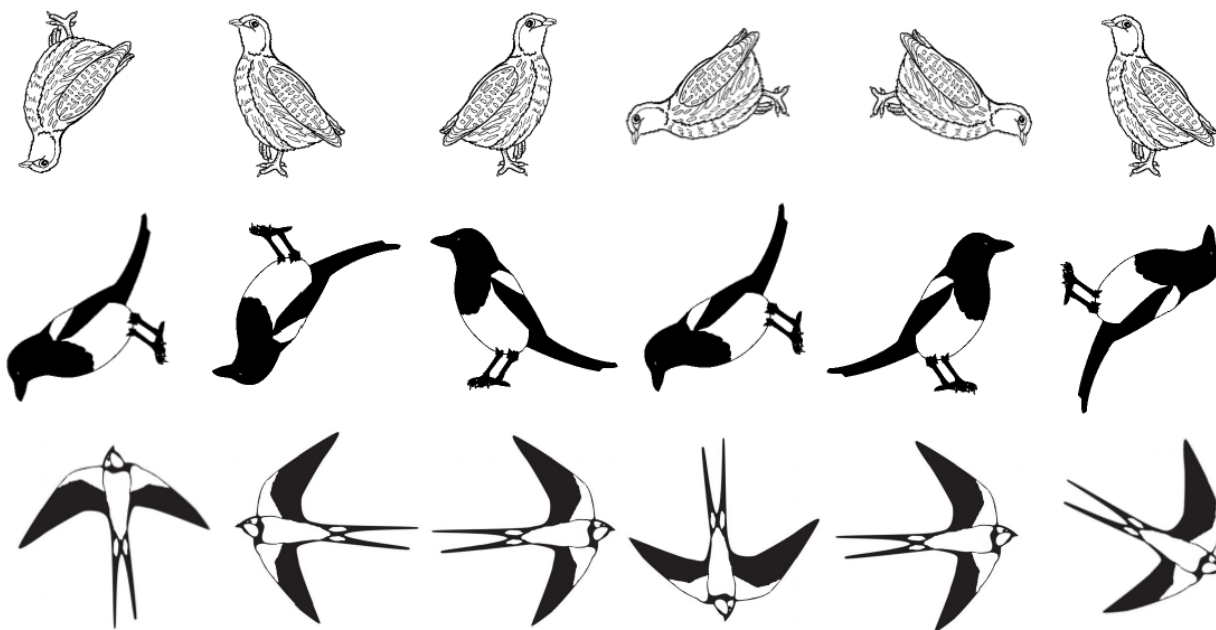
Bee Temporary Tattoo. In: *GOimprints* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.goimprints.com/product/bee-temporary-tattoo-550106966>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

8. Vyhledání dvou stejných obrázků – pokračování (5,5 let +) – HOLUB

 V každém řádku najdi dva stejné obrázky ptáků a barevně je označ. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/


Quail Bird. In: *COLORING HOME* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringhome.com/coloring-page/1734011>

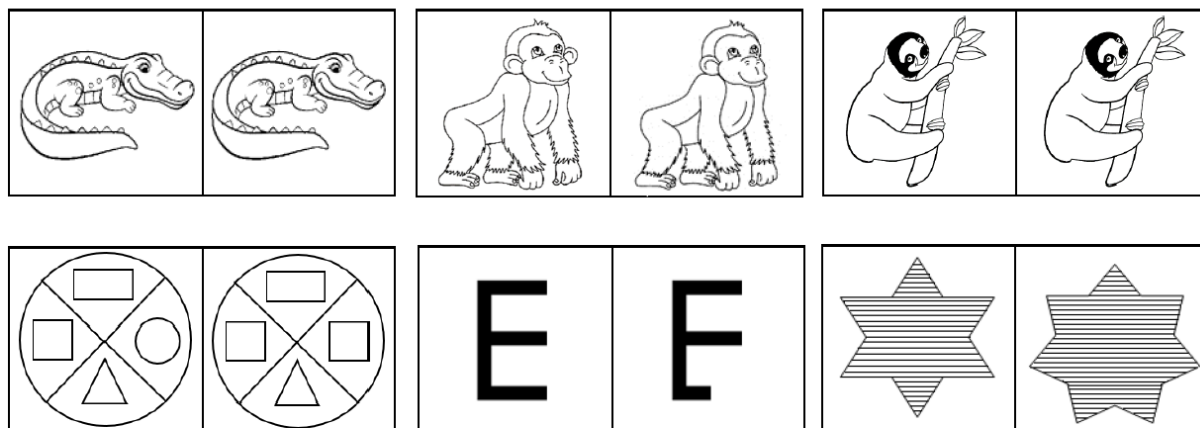
Magpie. In: *WDRfree* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://wdrfree.com/stock-vector/download/magpie-learn-birds-educational-game-vector-89113344>

Vlaštovka. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/vla%C5%A1tovka-silueta.html?view=39335285>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

10. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišicích se detailem – OPICE

 Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší. Rozdílné obrázky pexesa také označ barevně. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Alligator. In: *COLORING4FREE.COM* [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://coloring4free.com/alligator-coloring-pages-animal-printable-sheets-alligator-6-2021-0047-coloring4free/>

Coloring Pages. Little Cute Baby Sloth. In: *COLORING HOME* [online]. ©2011-2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringhome.com/coloring-page/1890445>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

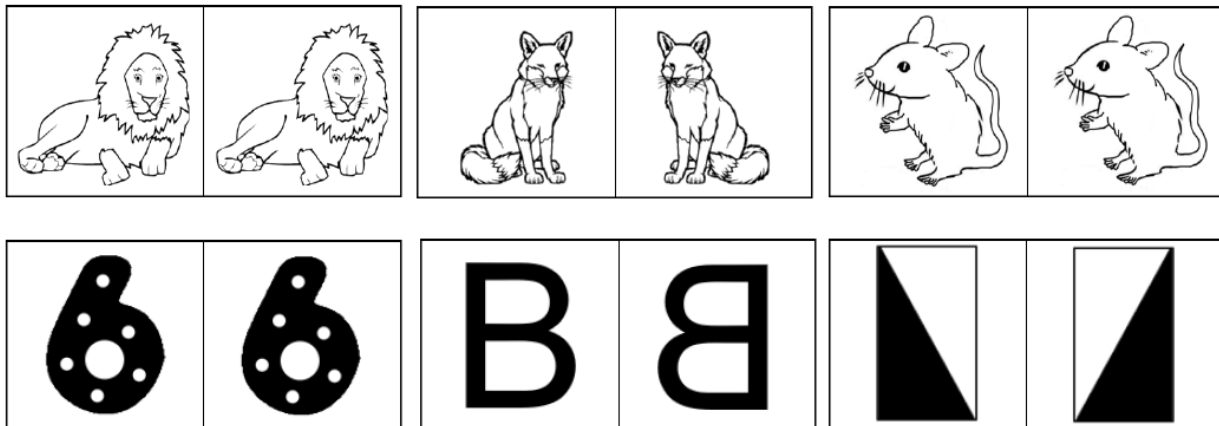
Lachender Affé. In: *Happycolorz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.happycolorz.de/tiere/zootiere/affe>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

12. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou (5,5 let +) – LEV



Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší.
Rozdílné obrázky pexesa také označ barevně. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Cute Deer Mouse Coloring Page. In: *KiziColor* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.kizicolor.com/coloring-pages/cute-deer-mouse-coloring-page-141009/>

Fox Outline SVG Vector. In: *SVG-ClipArt* [online]. 2017 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://svg-clipart.com/color/1JxcGpw-fox-outline-clipart>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z:

https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Lev. In: *Rexo* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.rexo.cz/omalovanky/online/Lev776/>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

38. Vyhledání obrázků se stejným pořadím dle vzorového obrázku (5,5 let)

– TCHOŘ



V každém řádku barevně zanač obrázek, který je úplně stejný jako ten první – vzorový obrázek na začátku řádku.

Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.

28	82	82	28	82	28
HM	HM	MH	MH	MH	HM
69	96	96	69	96	69

Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Husy. In: *I-creative* [online]. 2012 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/husy-2.jpg>

Jaguár. In: *ONLINEOMALOVANKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-jagu%C3%A1r_258.html


Kachna. In: *Omalovánky a zábava pro děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: http://www.omalovanky.cekuj.net/2012/06/kachna/kachna_23/

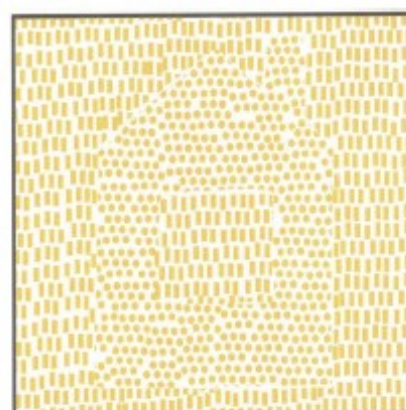
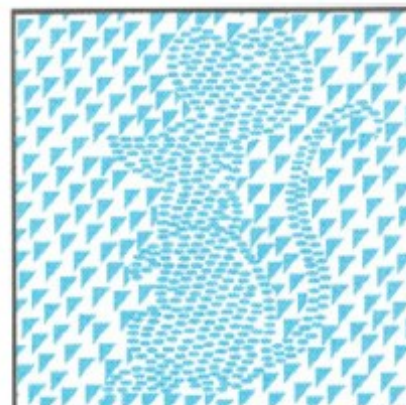
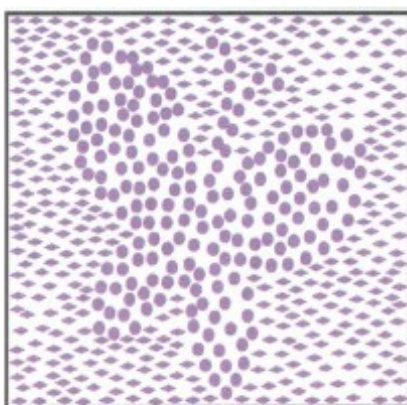
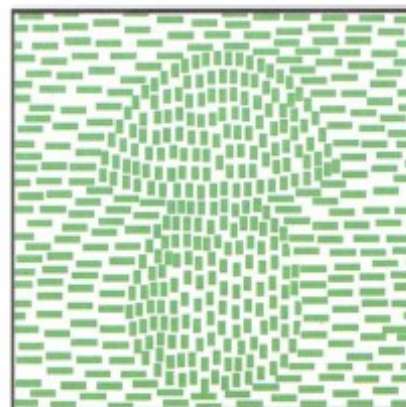
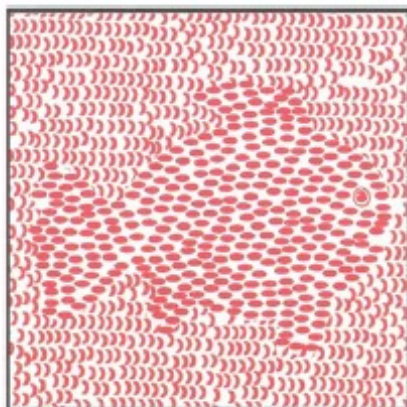
Omalovánka tchoř k vtištění pro děti. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/tchor.php>

Příloha 4: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů pro oblast Figura a pozadí jako součásti zrakového vnímání

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

13. Vyhledání objektu na pozadí – HLEMÝŽĎ

 Najdi a pojmenuj na obrázcích ukrytá zvířata a další předměty k nim náležející.



Zdroje obrázků:


BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Computer Press, 2009. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2446-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. Brno: Computer Press, 2010. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2891-6.

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

39. Vyhledání objektů na obrázku s více objekty – HUSA

 Najdi a barevně zznač na obrázku s husami to, co je zakresleno pod tímto obrázkem, a to i v takovém počtu, který je u daného obrázku zznačen pomocí ●. Správně uchop mazatelnou fixu a hledej jen vybrané.



Zdroj obrázku:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17].

Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Jak pečovat o housata. In: *SLEPIČÁŘ.CZ* [online]. 2016, 27.12. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.slepicar.cz/blog/37-jak-pecovat-o-housata.html>

Sluníčko. 51(6). Praha: Czech News Center, 2018. ISSN 0231-7222.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

17. Sledování vybrané cesty (5,5 let+) – VEVERKA



Zvířátka mají hlad. Barevně, a co nejpřesněji zakresli cestu každého zvířátka k jeho potravě. Na čem si ráda pochutná veverka?

Dávej si pozor, ať se držíš na cestě za potravou správné cesty.

Správně uchop fixu či pastelku a snaž se být co nejpřesnější.



Zdroje obrázků:

Čáp. In: *KREATIVNÍ STRÁNKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.kreativni-stranky.wz.cz/z-cap.jpg>

Dlouhé žluté mrkve omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/dluhe-zlute-mrkve>

Hazelnut icon. In: *Dreamstime* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/hazelnut-icon-element-nuts-mobile-concept-web-apps-outline-thin-line-website-design-development-app-white-background-image143849784>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiDo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Lachtan. In: *Omalovanky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zvirata/lachtan.php>

Moucha. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22765/=moucha_MK.jpg

Mravenec. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/mravenec.html?qview=9470103>

Omalovánka veverky. In: *MS Hubertova vjíma Čermná* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://hubertovavysina.estrancky.cz/file/136/omalovanka-veverky.jpg>

Omalovánky - mořské ryby. In: *Ilustrační fotky* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.ilustracnifotky.cz/omalovanky--omalovanky-ryby--2938>

Printable Rabbit Coloring Pages. In: *India Parenting Coloring pages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.indiaparenting.com/coloring-pages/wallpapers/5fdb930d2474D/Printable-Rabbit-Coloring-Pages>


Různé oříšky a semena omalovánky k vytisknutí. In: *ONLINEOMALOVANKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-a-%C5%AFzn%C3%A9-%C5%99%C3%AD%C5%A1ky-a-semena_18126.html

Tlapka. In: *Lepik* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.lepik.cz/tlapka2-samolepky-na-auto/?variantId=12587&gclid=CjwKCAjw9MucBhBUEiwAbDZ-7rONqWgeXIhhZFBGRlyuJMpA8tMjIlloVV655YKpiHvVOalO5rE1RoCpHkQAvD_BwE

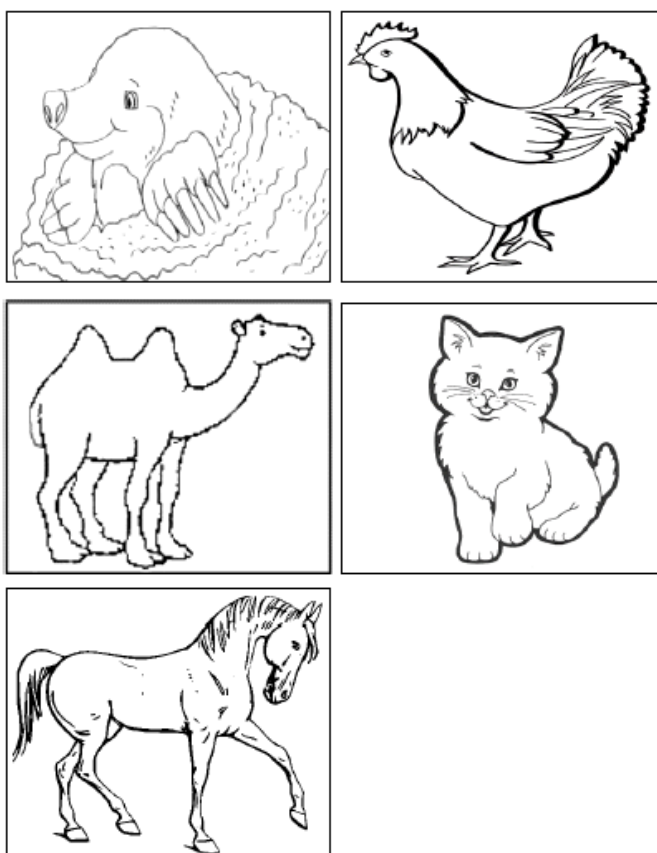
Příloha 5: Ukázka diagnosticky zaměřené aktivity pro oblast Zraková paměť jako součásti zrakového vnímání

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ PAMĚŤ

16. Rozeznání viděných obrázků – KRTEK

 Dívej se pozorně na obrázky před sebou a snaž se je zapamatovat bez toho, aniž by sis je nahlas pojmenovával/a. Když poté zamávám před obrázky rukou, znamená to, že obrázky zakryji a už na ně neuvidíš.
Nyní se podívej na obrázky před sebou a pomoci kolíků na prádlo označ ty, které jsi předtím viděl/a. Zvířata také pojmenuj.

Pro učitele: Učitel nechá dítě se na obrázky dívat cca 15 sekund, ale nenechá dítě si obrázky nahlas pojmenovávat. Poté je zakryje tvrdým bílým papírem formátu A3 a předloží před dítě nový list s obrázky, přičemž mezi nimi jsou i předtím viděná zvířata. Dítě pomoci připnutí prádelních kolíků na daný obrázek označí ta zvířata, která vidělo. Zvířata také pojmenuje.



Zdroje obrázků:

Cat coloring page. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/cat-coloring-page-3.jpg>

Donkey on white background isolated cartoon vector image. In: *VectorStock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/donkey-on-white-background-isolated-cartoon-vector-8368168>

Fox Coloring Pages for Kids. In: *India Parenting Coloring pages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.indiaparenting.com/coloring-pages/wallpapers/5c63f412ad67d/Fox/Fox-Coloring-Pages-for-Kids>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Kachna. In: *Omalovánky a zábava pro děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: http://www.omalovanky.cekuj.net/2012/06/kachna/kachna_23/

Kůň. In: *Omalovánky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://kvytisknuti.omalovanky.name/zviratka/kun.php>

Moles Scene Colouring Card. In: *Activity Village* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.activityvillage.co.uk/moles-scene-colouring-card>

Omalovánky (velbloud). In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/velbloud-omalov%C3%A1nka.html?qview=69832241>

Slepice. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/480266747747856659/>

Výsledek aktivity realizované dívkou Karin



Příloha 6: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Pohyby očí na řádku jako součásti zrakového vnímání

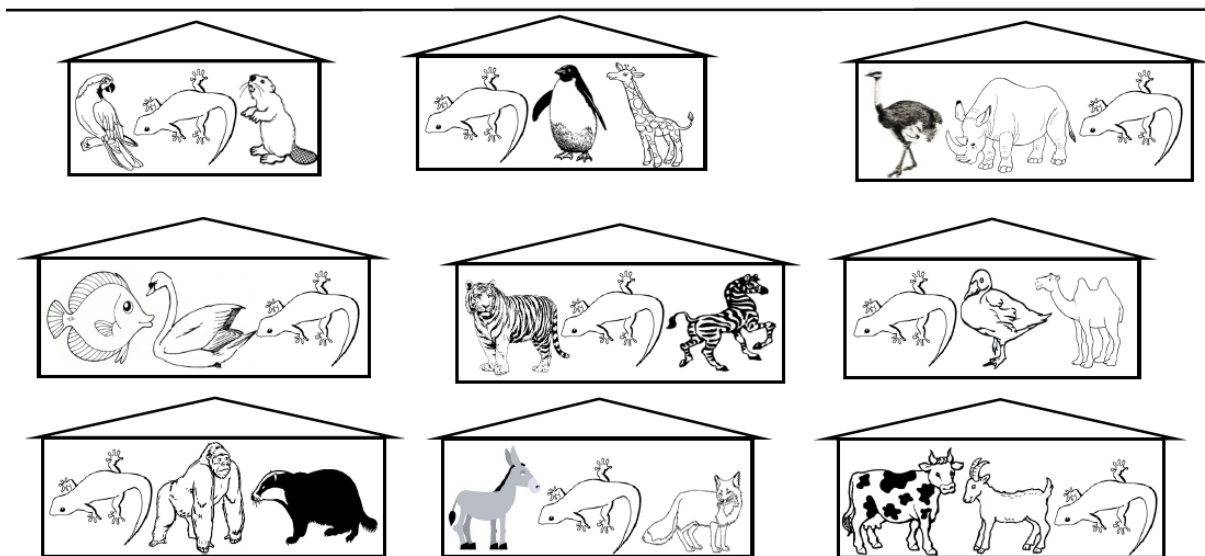
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU

21. Skládání ZOO na řádek zleva doprava + pojmenování jednotlivých zvířat – ZEBRA

👂) Jednotlivé ZOO nás lákají pomocí ukázky některých jejich zvířat na návštěvu. Jednotlivé ZOO jsou ale různě rozházené, proto nevidíme na všechna zvířata. Abychom jednotlivé ZOO pěkně viděli, poskládej prosím na jeden řádek tři ZOO vedle sebe. Až všechny ZOO pěkně poskládáš jednu vedle druhé do tří řádků, zvířata v nich pojmenuj. Při skládání ZOO a následném pojmenování zvířat, měj na paměti, odkud kam postupujeme, když čteme a toto pravidlo dodržuj jak při skládání ZOO na řádek, tak i při pojmenování jednotlivých zvířat.

22. Vyhledání ještěrky v ZOO na řádku s postupem zleva doprava (5.5 let +) – JEŠTĚRKA

👂) Světle červenou mazatelnou fixou udělej tečku na tu ještěrku, která je v ZOO jako první. Měj na paměti, že při hledání ještěrky na řádku postupujeme stejně, jako když čteme a postupujeme po řádcích shora dolů.



Zdroje obrázků:

Bobří dárek. In: *Svárov* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.svarov.eu/zivot-v-obci/zpravy-ou-svarov/darek-od-svarovskeho-bobra-724cs.html>

Donkey on white background isolated cartoon vector image. In: *VectorStock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/donkey-on-white-background-isolated-cartoon-vector-8368168>

Fox Coloring Pages for Kids. In: *India Parenting Coloring pages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.indiaparenting.com/coloring-pages/wallpapers/5c63f412ad67d/Fox/Fox-Coloring-Pages-for-Kids>

Gorilla Supercoloring 0029. In: *KiziColor* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.kizicolor.com/color-online/gorilla-supercoloring-0029-173161/>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Ještěrka. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22803/=jesterka_MK.jpg

Kachna. In: *Omalovánky a zábava pro děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: http://www.omalovanky.cekuj.net/2012/06/kachna/kachna_23/

Motif 103. In: *Atelierbebe* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.atelierbebe.fr/motifs/animaux/motif-103.html>

Nosorožec. In: *OMALOVANKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://detskeomalovanky.sk/detske-omalovanky/zvierata-a-priroda/875/nosorozec/>

Omalovánka Bodlok žlutý, ryby tropické moře. In: *ONLINEOMALOVANKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-tropick%C3%A9-ryby-bodlok-%C5%BElut%C3%BD_13070.html

Omalovánky (velbloud). In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/velbloud-omalov%C3%A1nka.html?view=69832241>

Omalovánky. Zvířata. Malá roztomilá žirafa stojí a usmívá se. In: *Shutterstock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/coloring-pages-animals-little-cute-giraffe-413641501>

Papoušek Ara předloha k pískování. In: *Fler* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.fler.cz/zbozi/papousek-ara-predloha-k-piskovani-20x20cm-11008878>

Samolepka - Jezevec. In: *E-samolepky.eu* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.e-samolepky.eu/samolepka-jezevec/>

Swan. In: *Wildlife Animals* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.wildlife-animals.com/coloring-pages/swan-1.jpg>

Tučňák. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/ptaci/tucnak.php>

Vintage Ostrich Bird Antique Birds Template Napkins. In: *Zazzle* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.zazzle.com/vintage_ostrich_bird_antique_birds_template_napkins-256108436656754747

Vektorové kresby načrty jiný predátor, gepardi lvi tygři a levharti jsou kresleny v inkoustu ručně, objekty bez zázení. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/195456928/stock-illustration-vector-drawings-sketches-different-predator.html>

Zebra. In: *PeppiText* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: http://www.peppitext.de/Ausmalbilder_Tiere_T-Z/21_Zebra.gif


Zvirata032. In: *Dětský web.cz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.detsky-web.cz/www/content/images/omalovanky/78/zvirata032.jpg>

Příloha 7: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Zraková analýza a syntéza jako součásti zrakového vnímání


Výsledek aktivity realizované dívkou Agátou

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

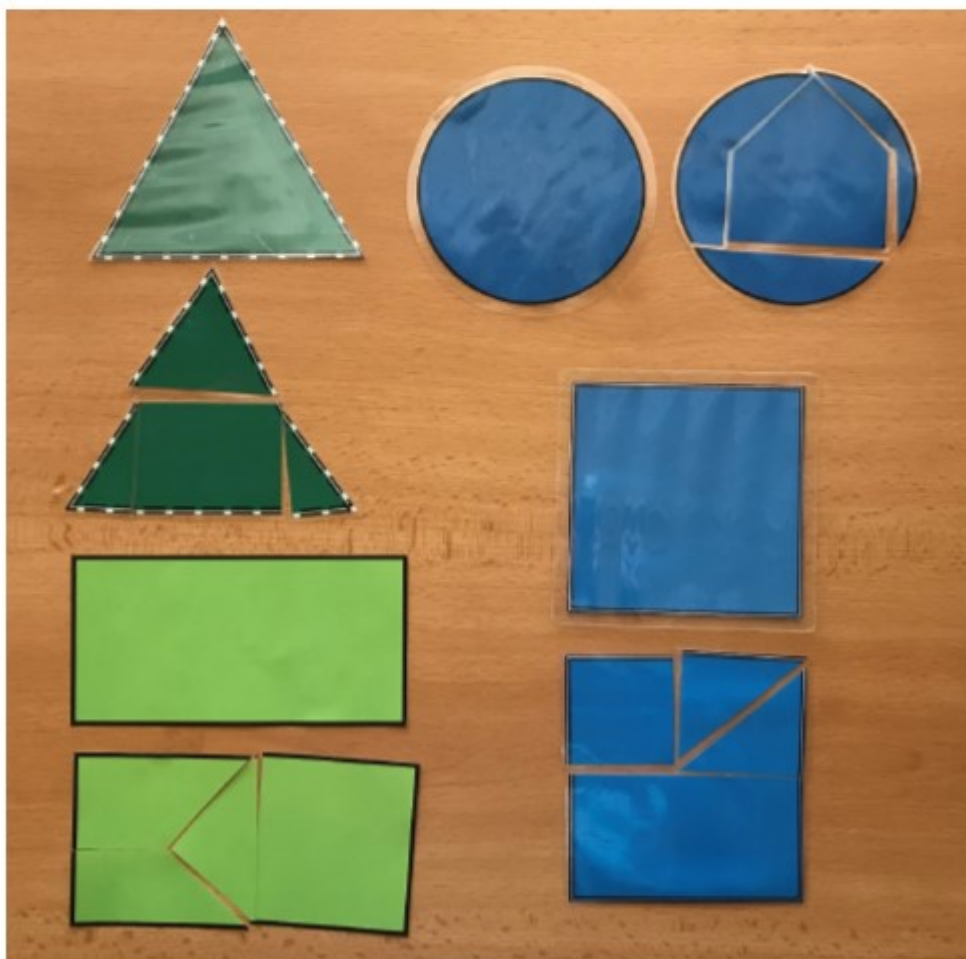
27 A. Skládání tvarů ze čtyř částí na předlohu (pro děti mladší 5,5 let) – PRASÁTKO

 Ohrada a napáječka pro zvířata se rozbořily. Zkus ohradu a napáječku opravit, a to tak, že je znovu složíš z jednotlivých dílků na předlohu. Skládej tak, aby Ti vznikly správné tvary. Jak se tvar nazývá?

27 B. Skládání tvarů ze čtyř částí dle předlohy (5,5 let +) – PRASÁTKO

 Ohrada a napáječka pro zvířata se rozbořily. Zkus ohradu a napáječku opravit, a to tak, že je znovu složíš z jednotlivých dílků podle předlohy, tedy třeba pod ní. Skládej tak, aby Ti vznikly správné tvary. Jak se tvar nazývá?

Pro učitele: V tomto případě může být pro dítě dopomocí, když bude jednotlivé dílky skládat na předlohu.



Zdroje obrázků:
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Výsledek aktivity realizované chlapcem Kryštofem

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

23. Skládání puzzle z 9 dílků bez předlohy – MYŠKA

☞ Podívej, obrázek se rozsypal na jednotlivé dílky. Zkus z dílků obrázek znovu poskládat. Co na obrázku vidíš? Věděl/a bys, jak se pohádka jmenuje a o čem vypráví?

Pro učitele: Dopomocí pro děti může být například černobílá předloha, podle které mohou skládat.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Příloha 8: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů určených pro prostorové vnímání a k němu náležejícím procesům

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Pro učitele: Učitel pro realizaci níže uvedených diagnosticky zaměřených aktivit využije dítětem poskládané puzzle z předešlé aktivity, která má číslo 23 – MYŠKA.

24. Užití pojmů (PRVNÍ, POSLEDNÍ) – KOČKA



Řekni mi: Kolikátý je na obrázku dědeček? Kolikátá je na obrázku kočka?

Pro učitele: Učitel se může děti zeptat přesněji, když si společně objasní pojem zástup: Kolikátá je v zástupu na obrázku kočka? U vyjádření pořadí kočky upozorní učitel děti, že její pořadí chce slyšet vyjádřené jiným slovem než tím číselným. Jako dopomoc může užít například nabídku pojmů, ze které děti zkusí vybrat ten správný. Popřípadě se může dítěte zeptat: Kdo je prostřední? – Dítě zkusí dané pojmenovat nebo ukázat.

25. Užití pojmů (PROSTŘEDNÍ, PŘEDPOSLEDNÍ) – JEŽEK



Odpověz: Kolikátá je na obrázku vnučka? Kolikátý je na obrázku pejsek?

Pro učitele: Učitel opět upozorní děti, že chce slyšet takové slovní vyjádření pořadí postav, které však není číselné, přičemž může uvést, že například místo třetí říkáme prostřední. Jako dopomoc opět může zařadit nabídku pojmů, ze které děti vyberou ten správný. Popřípadě se může dítěte zeptat: Kdo je prostřední? – Dítě zkusí dané pojmenovat nebo ukázat.

26. Užití pojmů (NAHOŘE, DOLE) – MRAVENEK



Odpověz: V jaké části obrázku se nachází veverka? V jaké části obrázku se nachází sova? Kde na obrázku se nachází mravenec? Kde se na obrázku nachází čáp? Kde na obrázku najdeme housenku? Kde je na obrázku žížala?...

Pro učitele: Pokud dítě dané zvíře na obrázku nenajde, učitel mu může dopomoci tím, že mu jej ukáže a ono popíše, zda se nachází na obrázku nahoře či dole. Pokud dítě pojmů neuzije, učitel mu může opět dát na výběr z několika pojmů a ono vybere ten správný. Popřípadě, pokud si dítě s pojmy nebude vědět rady, může jej nechat vyjmenovat zvířata, která se nachází na obrázku nahoře a která dole.

Zdroje obrázků:

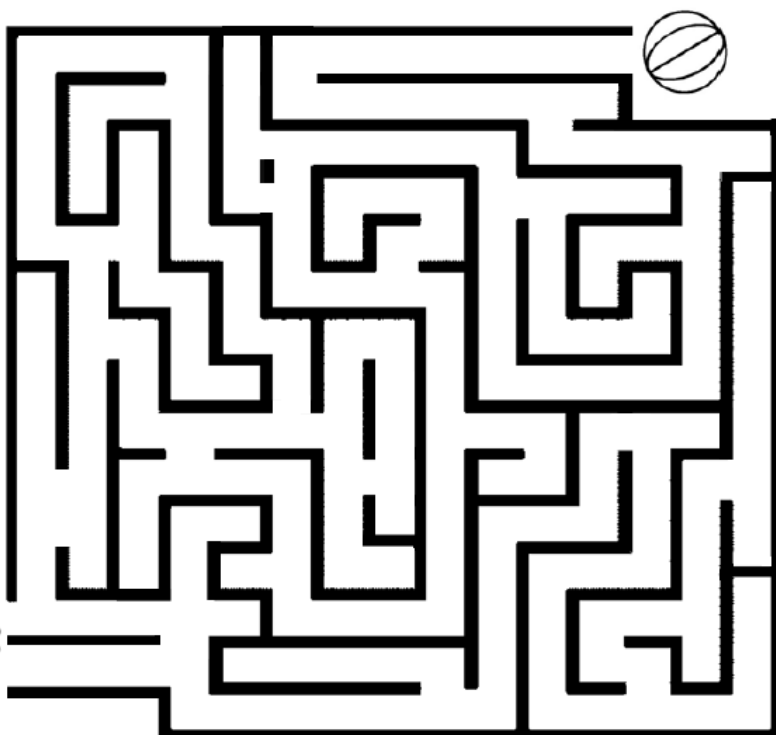
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

18. Vyhledání správné cesty v bludišti (orientace v bludišti) – DELFÍN

Pomoz najít delfínkovi jeho ztracený míč. Cestu za míčem zakresl barevně.

Správné uchop pastelku či fixu.



Zdroje obrázků:

Delfín. In: *Creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/delfin-2.jpg>
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Výsledek aktivity realizované dívkou Agátou

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

30. Vyhledání předmětů v prostoru – ŽIRAFA

☞ V prostoru třídy najdi stejný stavební materiál, ze kterého je na plánku postavený domeček. Dávej pozor, aby sis nosil/a na zvolené místo opravdu jen stejný stavební materiál.

31. Stavění 3D domečku v prostoru dle předlohy – NETOPÝR

☞ V prostoru třídy postav domeček, který bude úplně stejný, jako ten na plánku. Dávej si pozor, aby si kostky a kelímky skládal/a ve stejném pořadí, jak je tomu na plánku.



Zdroje obrázků:

Bat Coloring Page. In: *COOL2BKIDS* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.cool2bkids.com/wp-content/uploads/2018/12/Bat-Coloring-Page.jpg>

Bobří dárek. In: *Svárov* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.svarov.eu/zivot-v-obci/zpravy-ou-svarov/darek-od-svarovskeho-bobra-724cs.html>

Cat coloring page. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/cat-coloring-page-3.jpg>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTIJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Hippo. In: *Wildlife Animals* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.wildlife-animals.com/coloring-pages/hippo-5.gif>

Housenky. In: *Rodina.cz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/g/myclanky/housenky.jpg>

[Lemur Animal Cutable Design...]. In: *Etsy* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.etsy.com/mx/listing/621305541/lemur-animal-cutable-design-svg-pug-dxf>

Omalovánky. Zvířata. Malá roztomilá žirafa stojí a usmívá se. In: *Shutterstock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/coloring-pages-animals-little-cute-giraffe-413641501>

Sea Otter Coloring Pages. In: *GetColoringPages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.getcoloringpages.com/coloring/93817>


Tučňák. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/ptaci/tucnak.php>

Pro učitele: Dopomocí může být to, že učitel dítěti například ukáže, jak na sebe umísťovat kelímky.

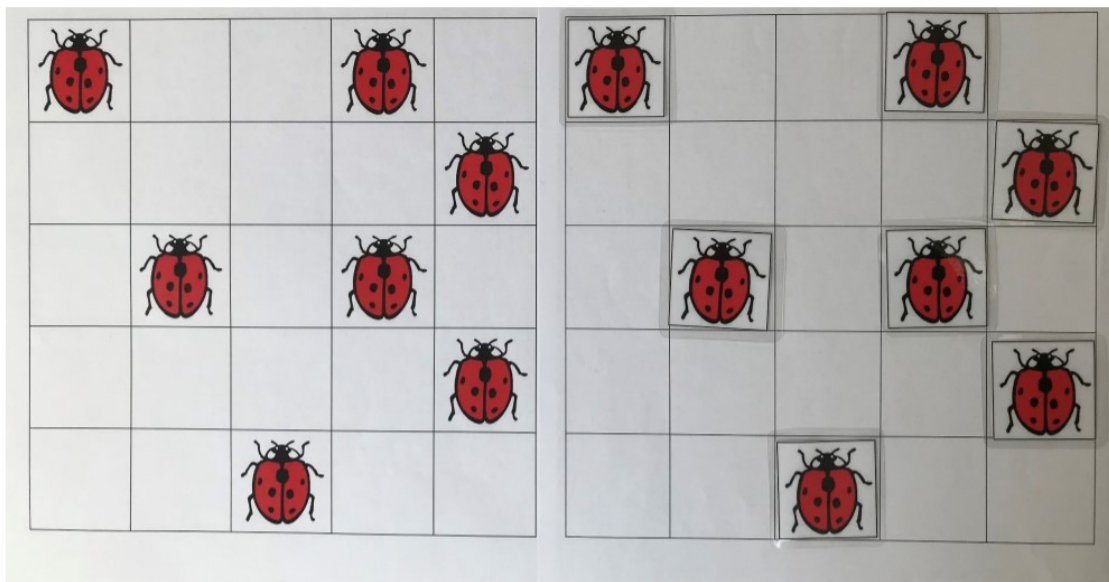
Výsledek aktivity realizované dívkou Karin

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

29. Umístění berušek na vymezenou plochu podle předlohy – BERUŠKA

 Umístí berušky podle předlohy.

Pro učitele: Pro dítě může být dopomocí, když mu učitel poradí, aby si pro svou lepší orientaci prstem ukazovalo a počítalo, v kolikátém čtverci v daném řádku je umístěna beruška.




Zdroje obrázků:

Beruška 2. In: *Dětské omalovánky* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.detskeomalovanky.cz/426/beruska-2/>

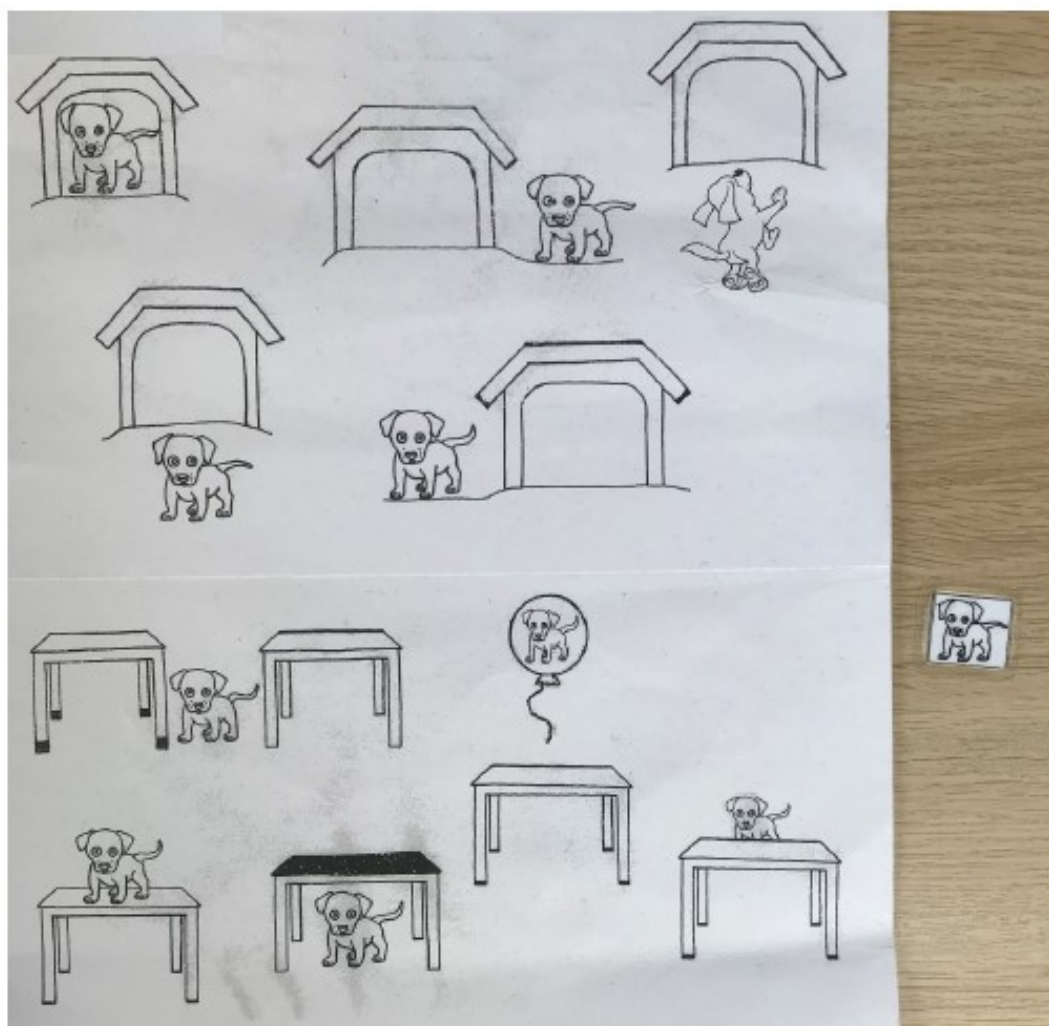
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

32. Užití předložek (V, DO, NA, ZA, NAD, POD, VEDLE, PŘED, MEZI) – PES

 Popiš polohu pejska na daném obrázku, tedy kde se pejsek nachází vůči boudě či stolu.

Odpověz na otázky: Kam běží pejsek? Kde stojí pejsek na tomto obrázku?



Pro učitele: Dopomocí může být pro dítě například popis daného obrázku s užitím předložek učitelem, přičemž úkolem dítěte je tento obrázek najít a ukázat mu jej. Možnou dopomocí může být i nabídka vybraných předložek, z nichž si dítě vybere tu odpovídající danému obrázku. Pokud je vnímání vztahů mezi předměty na obrázku pro dítě obtížnější – špatně pochopitelné, může být pro dopomoc využito reálných předmětů.

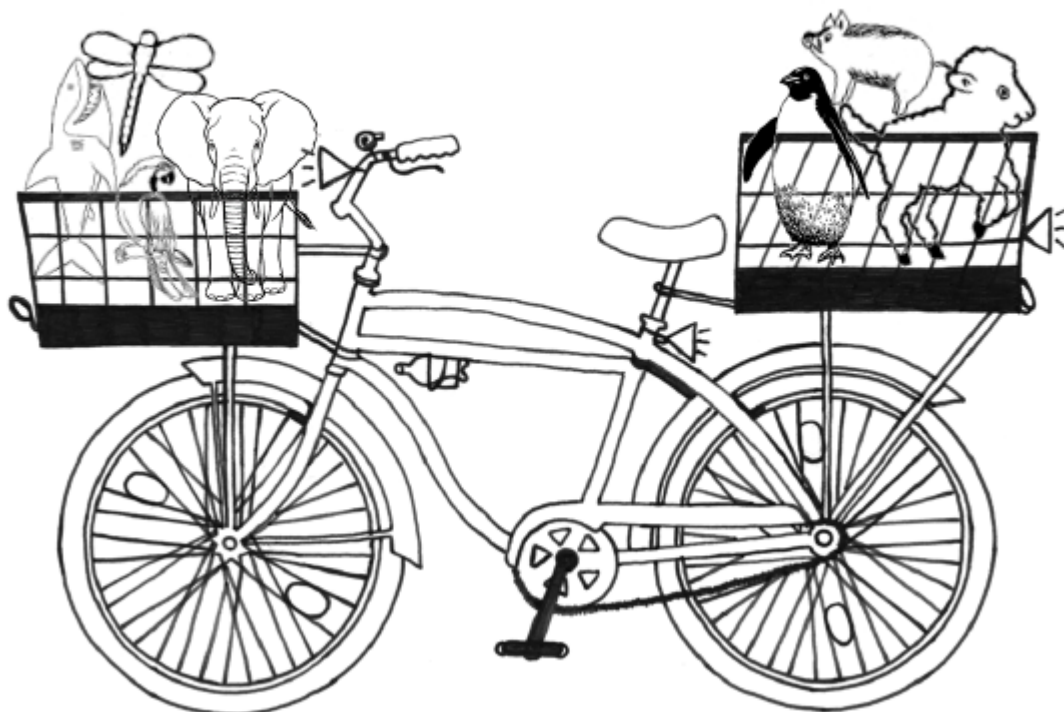
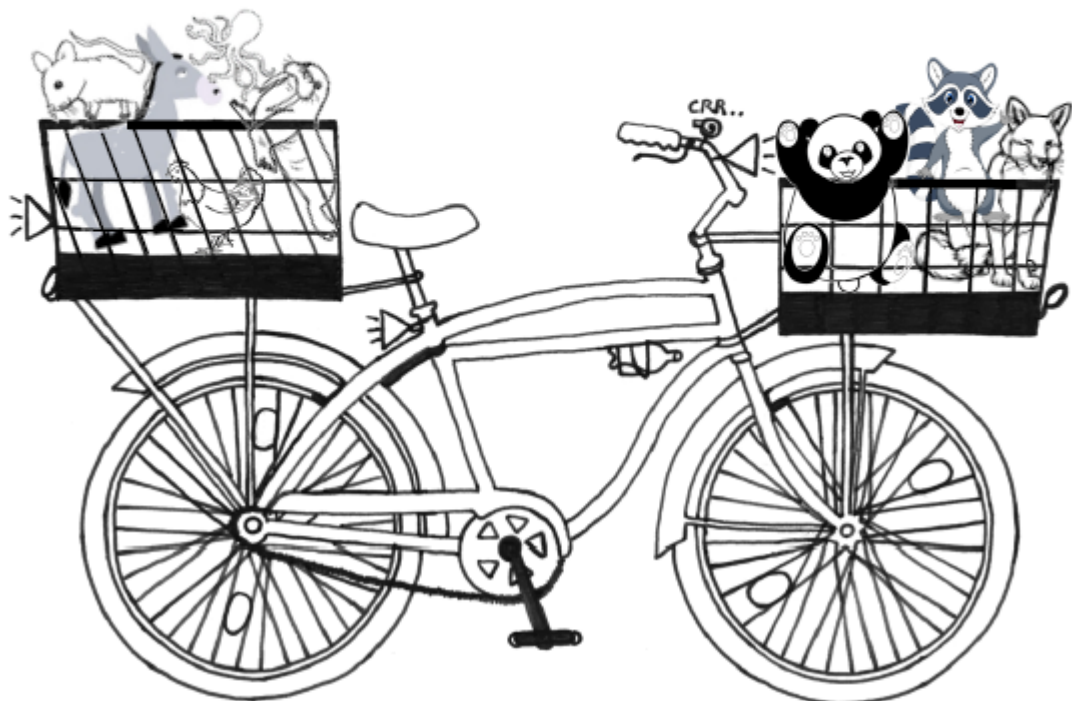
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTtJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Running Dog. In: *123RF* [online]. © 2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.123rf.com/photo_8669843_running-dog-black-and-white-cartoon-illustration-vector.html

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

33. Užití pojmů (VPŘEDU, VZADU) – OVEČKA

🧠 Neukazuj, ale odpověz: Ve kterém košíku na jízdním kole se nachází ovečka? Kde na kole se nachází košík se slonem? V jakém košíku se nachází chobotnice? ...panda?



Pro učitele: V rámci dopomoci se může učitel zeptat dítěte, jaká zvířata sedí na kole v košíku vpředu a následně se zeptat, jaká sedí vzadu. Učitel může k uvědomění těchto pojmů dítě směřovat také uvědoměním přední a zadní části kola.

Aktivita Ovečka – kolo

Zdroje obrázků:

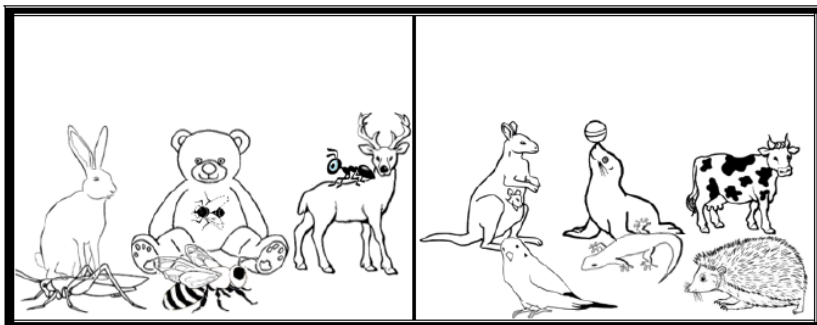
- Coloring Walrus - Walrus Drawing for Children - Drawing And Coloring Pages for Kids. In: *YouTube* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5_5d0t-TuQk
- Cute Deer Mouse Coloring Page. In: *KiziColor* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.kizicolor.com/coloring-pages/cute-deer-mouse-coloring-page-141009/>
- Cute raccoon Coloring. In: *COLORING GAMES* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringgames.com/197-cute-raccoon>
- Donkey on white background isolated cartoon vector image. In: *VectorStock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/donkey-on-white-background-isolated-cartoon-vector-8368168>
- Elephant. In: *O'REILLY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.oreilly.com/library/view/animals/9781560108641/xhtml/ch08.html>
- Fox Outline SVG Vector. In: *SVG-ClipArt* [online]. 2017 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://svg-clipart.com/color/1JxcGpw-fox-outline-clipart>
- Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
- Omalovánky. In: *JUKLÍK* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.juklik.cz/omalovanky>
- Panda omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/panda?version=print>
- Papoušek Ara předloha k pískování. In: *Fler* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.fler.cz/zbozi/papousek-ara-predloha-k-piskovani-20x20cm-11008878>
- Shark coloring page. In: *Coloring Pages Site* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpages.site/shark-coloring-page/>
- Slepice. In: *Pinterest* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/480266747747856659/>
- Tučňák. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/ptaci/tucnak.php>
- Velikonoční beránek a ovečky. In: *Předškoláci* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.predskolaci.cz/velikonocni-beranek-a-ovecky/5330>

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

37. Pojmenování stranového umístění předmětu (VPRAVO, VLEVO) – KLOKAN

👂 Neukazuj, ale odpověz: Na které straně v polici se nachází klokan? Na které straně v polici se nachází medvěd? Na které straně v polici se nachází moucha? Na které straně v polici se nachází ježek? Na které straně v polici se nachází jelen?

Pro učitele: Učitel může v orientaci ve stranách dítěti dopomoct například tak, že na vybranou stranu police umístí barevnou pastelku, podle čehož se pak dítě může lépe orientovat při pojmenování stran.



👂 Na kterou stranu letí ptáci?



Zdroje obrázků:

Bee Temporary Tattoo. In: *GOimprints* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.goimprints.com/product/bee-temporary-tattoo-550106966>

Deer with big Horns Coloring Page for Kids. In: *India Parenting Coloring pages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.indiaparenting.com/coloring-pages/wallpapers/5c63c8d44b0c9/W/Deer-with-big-Horns-Coloring-Page-for-Kids>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

KALÁŠ, Michal. Andulka. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22341/=andulka.jpg>

KALÁŠ, Michal. Ještěrka. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22803/=jesterka_MK.jpg

KALÁŠ, Michal. Moucha. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22765/=moucha_MK.jpg

Klokani mládě v kapse matky omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/klokani-mlade-v-kapse-matky-0?version=print>

Lachtan. In: *Omalovanky.name* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zvirata/lachtan.php>

Locust, decorative grasshopper, invertebrate insect. In: *Dreamstime* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/locust-decorative-grasshopper-invertebrate-insect-decorative-grasshopper-invertebrate-insect-voracious-locust-vector-illustration-image183572926>

Motif 103. In: *Atelierbebe* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.atelierbebe.fr/motifs/animaux/motif-103.html>

Mravenec. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/mravenec.html?qview=9470103>

Omalovánka: Zvířata: Lesní, ostatní. In: *CelySvet.cz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=553>

Přání k narozeninám. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/stock-photos/medv%C4%9Bd-omalov%C3%A1nka.html?qview=119537090>

Simple black dove pigeon silhouette icon grove up vector image. In: *VectorStock* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/simple-black-dove-pigeon-silhouette-icon-grove-up-vector-10434205>

Zajíc. In: *FOTOSEARCH* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.fotosearch.cz/CSP545/k5455593/>

Příloha 9: Ukázka vyplněného záznamového archu chlapce Denise

VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ	Zvládá samo správně	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá s dopomocí	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistě	Nezvládá
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	X				
Slovní komentář	<p>Pravdě, špatně uchopuje pastelku. Rozmluvil se – povídal více než průměrně. Občas soupe namává, obtíval se na židli. Poznal, že se jedná o pexeso – věděl, co měl dělat. Začal mi podkopit. Trošku ho rozptylují hluk z venčí, který se více. Uklapec už je "otrkaný". Občas si zapomene přidat papír. Myslel jsem ho upozornit, aby se nechtěl tak zblížus – kdy trošku zvedl hlavu. Postupoval spíše vhodile – vozil mi chvilu více? Takže hned, řekl mi, že jsem "smutný". Pajmenoval netopýr, ale nepajmenoval mývaly a ani kosta. Poznal číselní a Δ. Právě, list mu učinil obtíž, nemal tečence hledat rozdíl u všech dvojic jako u předchozího pracovního listu. Také na pastelku.</p>				

VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ	Zvládá samo správně	Zvládá po upozornění na chybu	Zvládá s dopomocí	Spíše nezvládá – potýká se s přetrvávajícími obtížemi, není si jistě	Nezvládá
11. Odlišení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou	✓				
Slovní komentář	<p>Stal, když mi připomeny: „Jak držíme pastelku?“ A už ví, jinak pastelku jsem od sebe špatně uchopuje. Pracovní list mu učinil problém – velmi rychle a spěšně jej zvedl. Upovídaný, myslel jsem ho upozornit i na upovídaný posed. Je jistější než u listu s detní, ačkoli jsem na stejnému principu. Kosta, netopýr, Δ a čísla pajmenoval správně. Na mývaly si nevzpomněl. Víu mluví ve větších než tony bylo na počátku. Poznal, že se jedná o přímerno, ale není jisté. Myslel si i na to, že první objekt je vzrovný. Postupoval spíše vhodile. Teď se na otevření dluška se zvládnem.</p>				


Příloha 10: Ukázka realizované motivace s chlapcem Denisem při aplikaci podpůrného materiálu

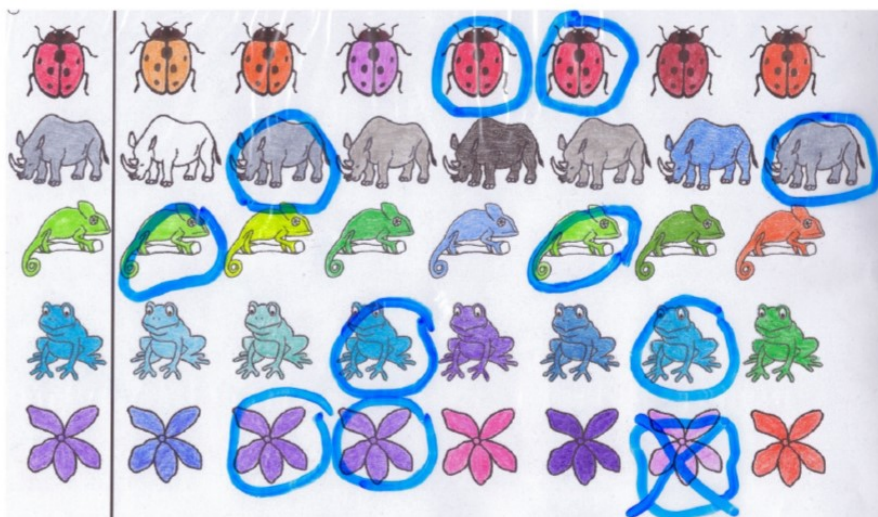


Příloha 11: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Agátou

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání stejně barevných obrázků – CHAMELEON

 Najdi v řádku obrázky, které jsou stejné jako vzorový obrázek. Shodné obrázky označ barevně fixou. Postupuj zleva doprava, shora dolů a správně uchop fixu.



Zdroje obrázků:

Beruška 2. In: *Dětské omalovánky* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.detskeomalovanky.cz/426/beruska-2/>

Easy Frog Coloring Page. In: *Coloringpagez.com* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpagez.com/easy-frog-coloring-page/>


Fialka. In: *NASEDETICKY.SK* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://nasedeticky.sk/wp-content/uploads/2016/02/fialka.pdf>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

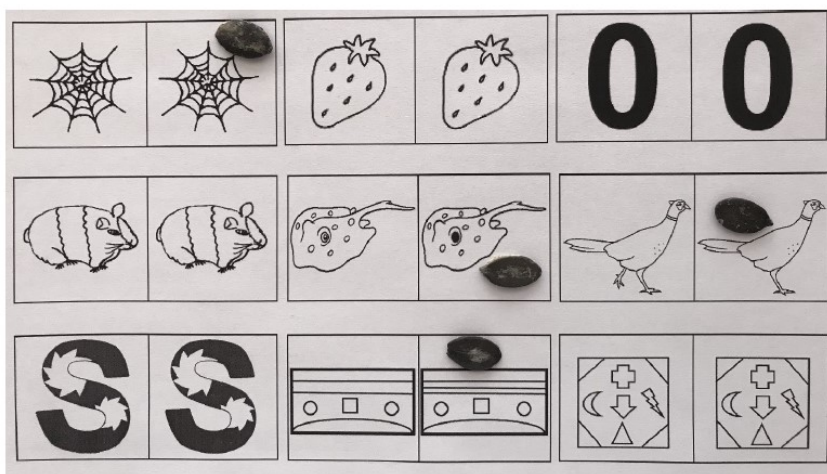
Nosorožec. In: *OMALOVANKY* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://detskeomalovanky.sk/detske-omalovanky/zvierata-a-priroda/875/nosorozec/>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Odlíšení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem – BAŽANT

 Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší.

Rozdílné obrázky pexesa také označ pomoci dřívových semínek. Postupuj řádek po řádku, zleva doprava, shora dolů.



Zdroje obrázků:

Dřevěné písmeno S. In: *MEDVÍDKOVÉ hračky* [online]. © 2012 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.medvidkovehracky.cz/drevena-nalepka-abcdeco-pismo-s-04588/>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ksenyasavva. Fototapeta: Omalovánky, Trnucha Modroskvrná. In: *Myloviev* [online]. © 2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://myloviev.cz/fototapeta-omalovanky-trnucha-modroskvrnna-c-54E313E>

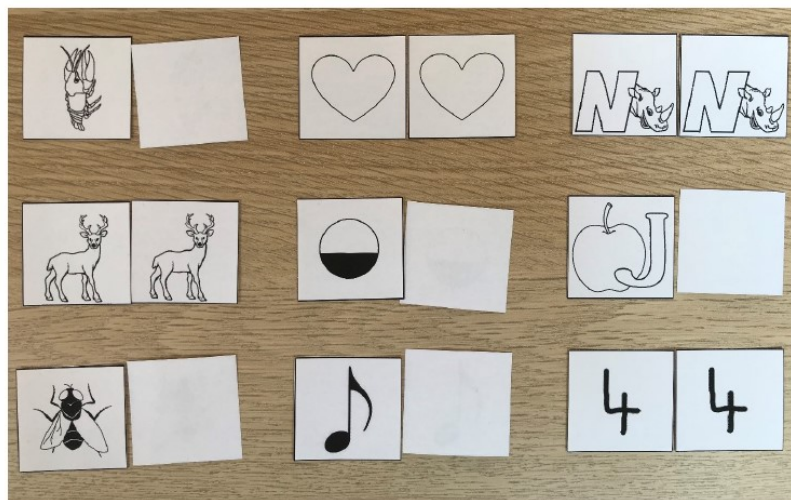
POKUSAY, Alexander. Obraz: Bažant. In: *Myloviev* [online]. © 2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://myloviev.cz/obraz-bazant-uci-ptaky-omalovanky-vektor-c-3AE63A2>

Samolepka na auto pavučina. In: *Autolepky.cz* [online]. © 2006-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.autolepky.cz/samolepka-na-auto-pavucina.html>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Odlíšení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se horizontální polohou – RAK

Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší a otoč je obrázkem dolů na stůl. Postupuj zleva doprava a shora dolů.



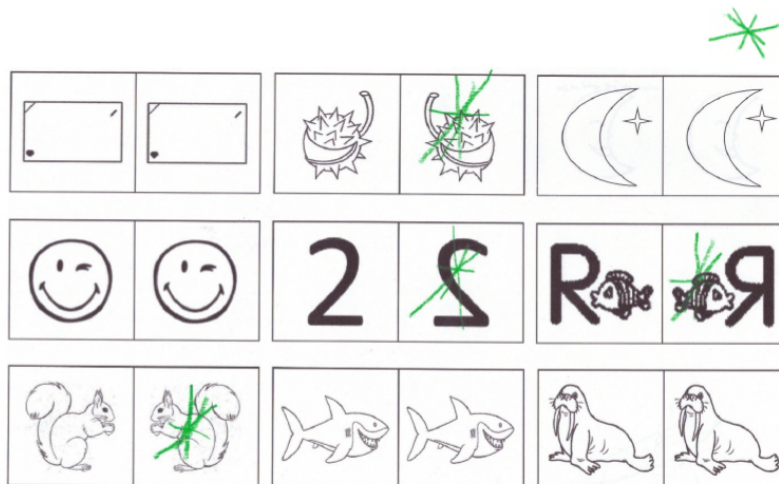
Zdroje obrázků:

Deer with big Horns Coloring Page for Kids. In: *India Parenting Coloring pages* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.indiaparenting.com/coloring-pages/wallpapers/5c63c8d44b0c9/W/Deer-with-big-Horns-Coloring-Page-for-Kids>
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
KALÁŠ, Michal. Moucha. In: *Metodický portál RVP CZ* [online]. © 2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22765/=moucha_MK.jpg
Osmínová nota. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Nota#/media/Soubor:Parts_of_a_musical_note.svg
Písmeno J. In: *Omalovánka Online* [online]. © 2012-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.omalovankaonline.com/pismo-j>
ZAKOWSKI, Igor. Black and White Cartoon Illustration of Funny Rhinoceros Wild Animal Character Coloring Page. In: *Shutterstock* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/black-white-cartoon-illustration-funny-rhinoceros-1062275309>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Odlíšení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou (5,5 let +) – MROŽ

Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší. Rozdílné obrázky pexesa také označ barevně. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.




Zdroje obrázků:

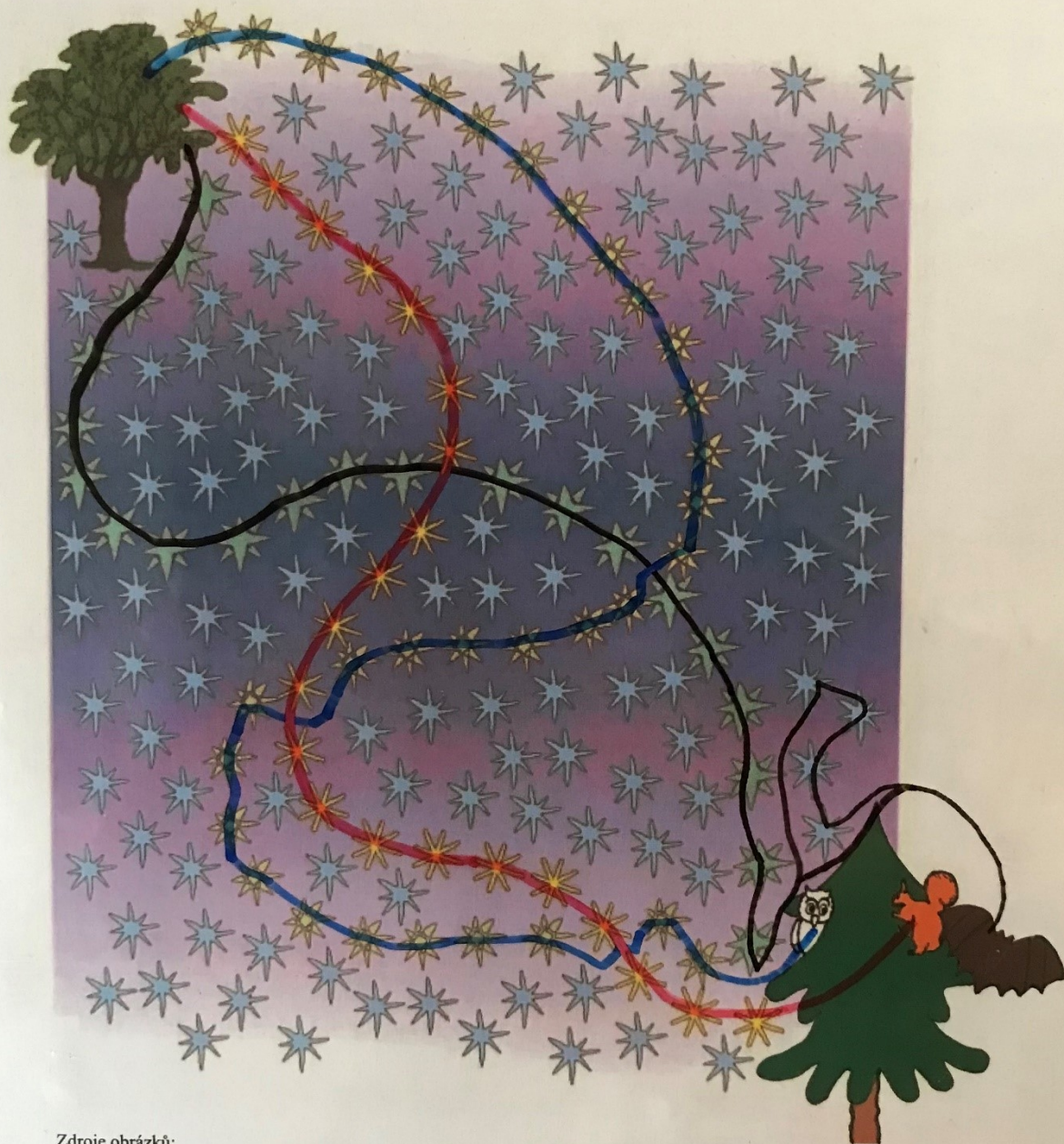
Coloring Walrus - Walrus Drawing for Children - Drawing And Coloring Pages for Kids. In: *YouTube* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5_5d0t-TuQk
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Kaštan malý. In: *Děti.VÍRA.CZ* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: http://2018.deti.vira.cz/omalovanky/Sablony-na-sklo/podzim/Omalovanka_veverky
Omalovánka veverka. In: *MS Hubertova výšina Čermná* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://hubertovavysina.estranky.cz/file/136/omalovanka-veverka.jpg>
RAZÍTKA ALADINE STAMPO EASY - SMAJLÍCI. In: *ACTIVÁČEK.CZ* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://activacek.cz/produkt/razitka-aladine-stampo-easy-9113/>
Shark coloring page. In: *Coloring Pages Site* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpages.site/shark-coloring-page/>
Velká tiskací písmena (s obrázky). In: *SEVT* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.sevt.cz/produkt/velka-tiskaci-pismena-s-obrazky-nastenna-tabule-70-x-100-cm-32213009405/?CategoryExternalID=2396>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

Sledování vybrané cesty (5,5 let+) – PUTUJÍCÍ ZVÍŘATA

 Najdi a fixou barevně obtáhni cestu každého zvířátka z jednoho stromu na druhý strom.

Správně uchop fixu a dávej si pozor, ať se držíš správné cesty.



Zdroje obrázků:

Bat Coloring Page. In: *COOL2BKIDS* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.cool2bkids.com/wp-content/uploads/2018/12/Bat-Coloring-Page.jpg>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky: všestranná příprava dítěte do školy pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press, 2011. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2924-1.

Hear Black And White' Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Omalovánka veverky. In: *MS Hubertova výšina Černá* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://hubertovavysina.estranky.cz/file/136/omalovanka-veverky.jpg>

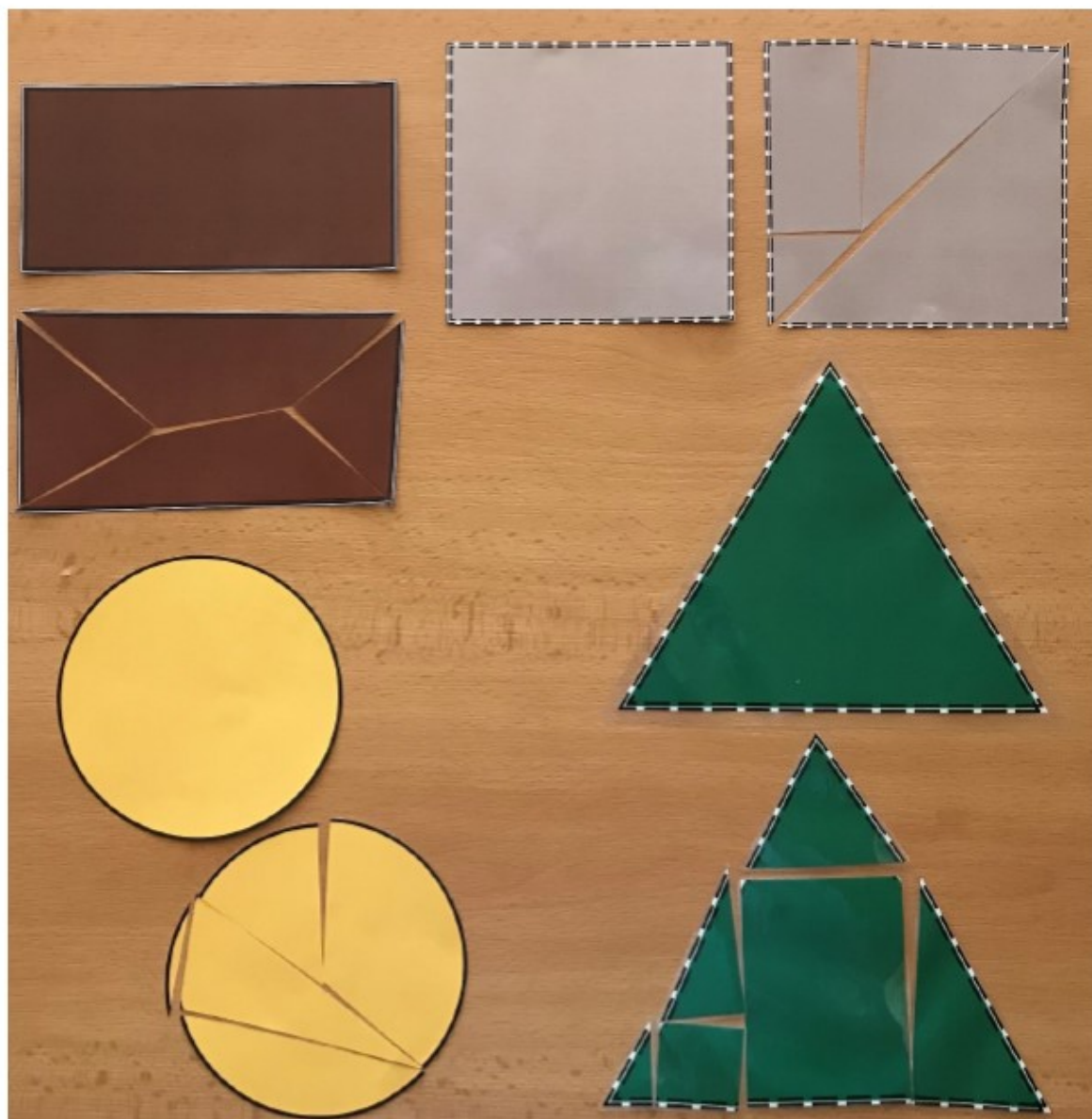
ŠTANDOVÁ, Eva a Renata FRANČÍKOVÁ. O Kobličkovi. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2012, 06. 03. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/15419/o-koblizkovi.html/>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Skládání tvarů dle předlohy (5,5 let +) – VÝBĚH PRO ZVÍŘATA



Výběh pro zvířata se rozbořil. Zkus jej spravit, a to tak, že jej znovu složíš z jednotlivých dílků podle předlohy. Skládej tak, aby Ti vznikl správný tvar a výběh jsi opravil/a, aby se zvířátka mohla pást. Odpověz: Jak se tvar nazývá?




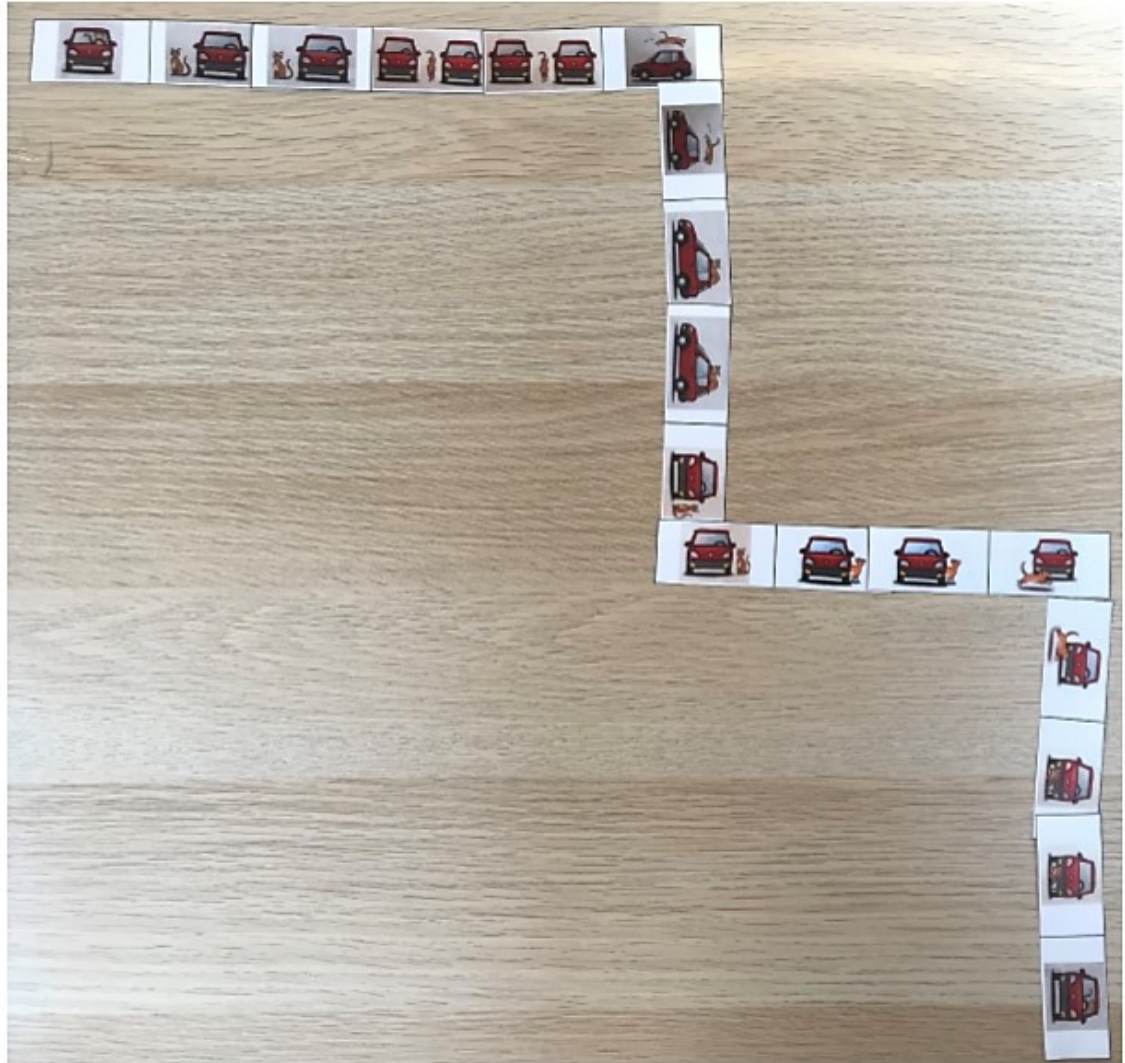
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití předložek (V, NA, ZA, NAD, POD, VEDLE, PŘED, MEZI) – KOČIČKA (domino)

 Popiš polohu kočky vzhledem k autu na kartičce domina, tedy kde se kočka na dané polovině kartičky nachází. K dané části domina poté najdi a přiřaď tu se stejným obrázkem. Postupuj dále stejně, až Ti nezůstane žádná kartička domina.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08].
Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Předškolák: Co mám umět, než půjdu do školy. 2018(8-9). Praha: Fragment, 2018. ISSN 2336-3444.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití pojmů [VPŘEDU, VZADU, PRVNÍ, PROSTŘEDNÍ, PŘEDPOSLEDNÍ, POSLEDNÍ] – VÝLET DO ZOO

- 👂 Nyní poslouchej a podle toho usazuj pasažéry: Babička sedí ve voze vzadu a dědeček vpředu.
Vyjádři slovy: Kde ve voze sedí dívka, chlapec, ...?
Pasažéry můžeš nyní usazovat podle sebe a slovně popisovat, kde kdo sedí.
- 👂 Poslouchej a podle toho usazuj pasažéry: Tatínek sedí jako první, uprostřed sedí kočička, jako předposlední sedí chlapec Honzík a jako poslední sedí maminka.
Vyjádři slovy: Kolikátý sedí dědeček? Kolikátá je maminka?
Jednotlivé pasažéry můžeš zase přesadit podle sebe a popsat, kolikátí sedí nyní.



Zdroje obrázků:

A Bus 2 BW Cars Trucks Buses. In: *Timtim* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: http://www.timtim.com/drawing/view/drawing_id/297

Boy and girl. In: *Dreamstime* [online]. © 2000-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-coloring-book-page-boy-girl-vector-illustration-image77704800>

Cat coloring page. In: *I-creative* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/02/cat-coloring-page-3.jpg>

DAVIDENKO, Katerina. Šťastný karikatura rodina se dvěma dětmi a domácími mazlíčky v blízkosti svého domu se zahradou. In: *Shutterstock* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/happy-cartoon-family-two-children-pets-261586001>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Omalovánka. In: *CelySvet.cz* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=315>

Omalovánka Štěně zdarma k vytisknutí. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. (c) 2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/stene.php>

Prarodiče mé rodiny omalovánky k vytisknutí. In: *ONLINEOMALOVANKY.cz* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-prarodi%C4%8De-m%C3%A9-rodiny_16955.html

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití dvou kritérií (6 let) – POLICE S HRAČKAMI (3D verze)

- 👂 Poslouchej a podle toho, co uslyšíš, vlož do police danou hračku. Např. Divoké prase vlož do police vpravo uprostřed. ...
- 👂 Odpověz: Kde v polici se nachází žluté auto?
- 👂 Dle své fantazie ulož hračky do jednotlivých políček a popiš, kam přesně si je uložil/a.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

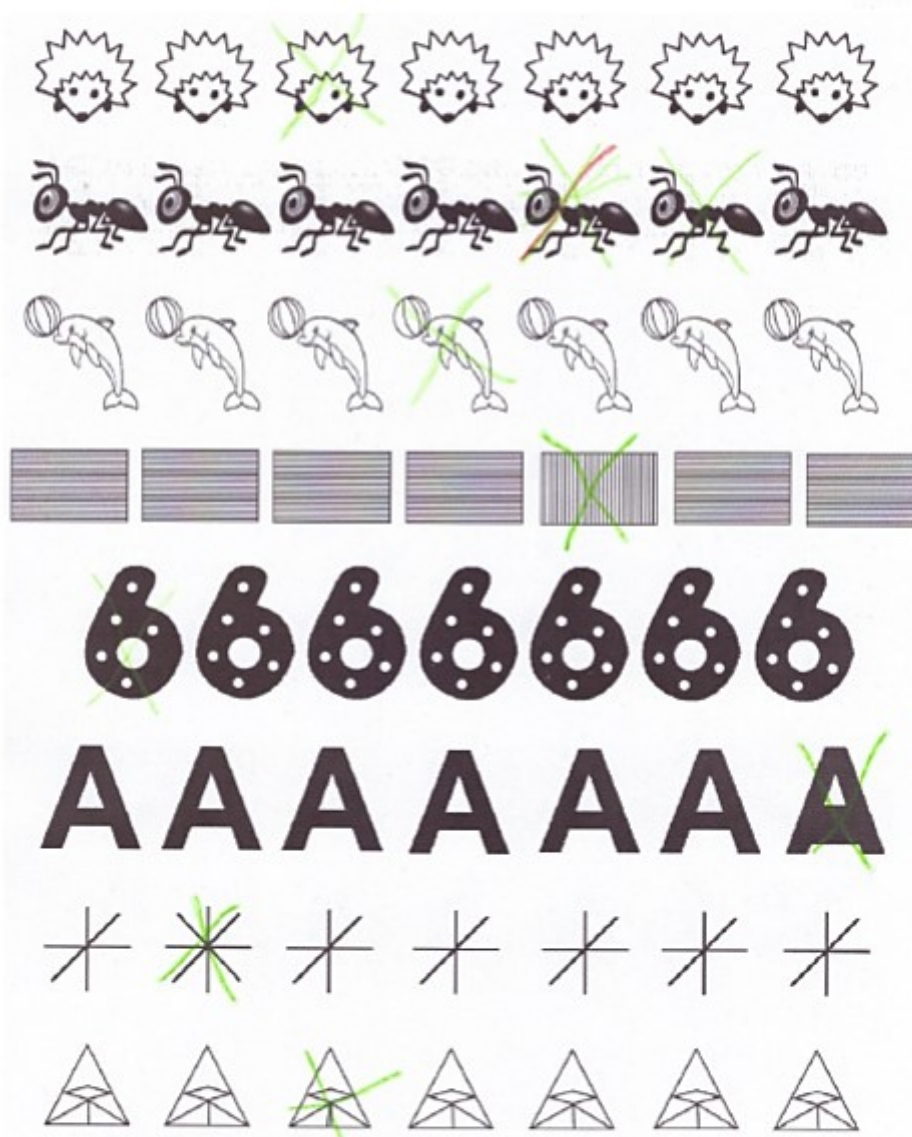
Příloha 12: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Denisem

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání obrázku lišícího se detailem – JEŽEK



Najdi a barevně zznač, který obrázek v řádce nepatří mezi ostatní.
Řekni, proč mezi ně nepatří. Postupuj zleva doprava, shora dolů a správně uchop pastelku.

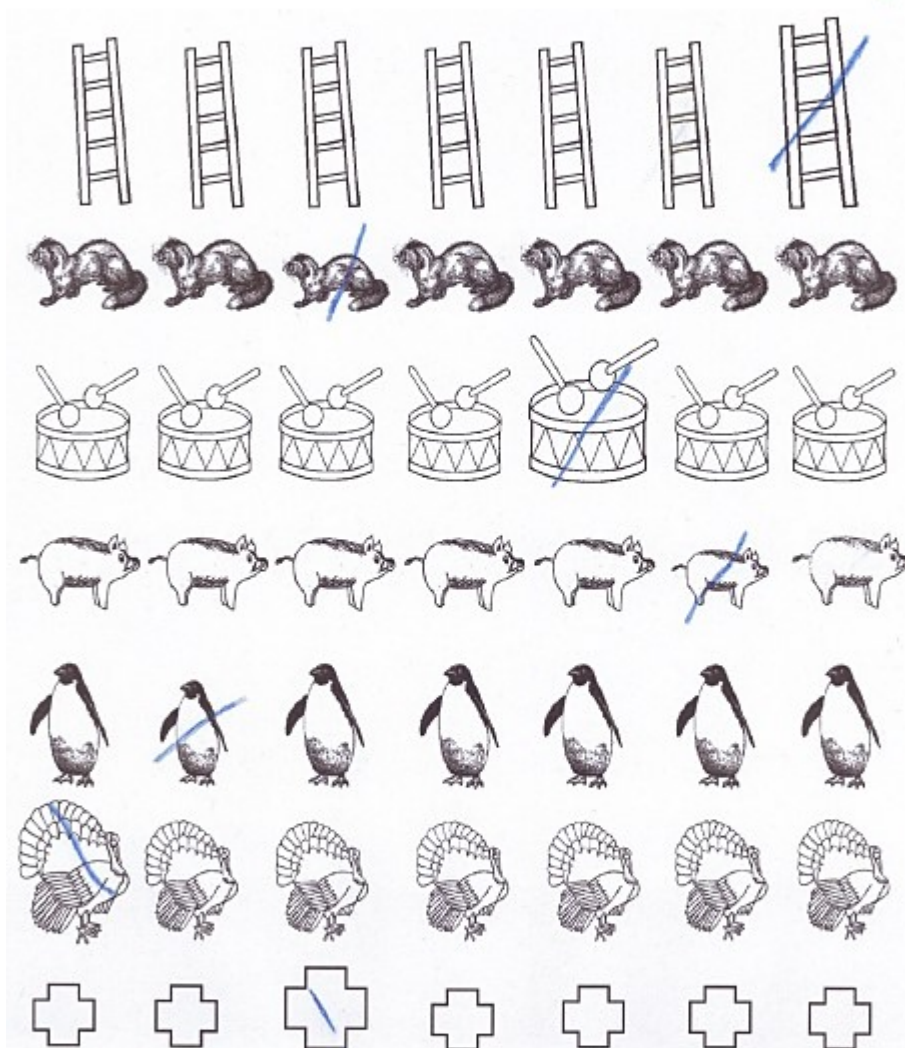


Zdroje obrázků:
Dolphin Coloring Pages Free Printable. In: *COOL2BKIDS* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.cool2bkids.com/wp-content/uploads/2019/05/Dolphin-Coloring-Pages-Free-Printable.jpg>
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Mravenec. In: *Depositphotos* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/mravenec.html?qview=9470103>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání obrázku lišícího se velikostí – KROCAN

-))) Urči a barevně zznač, který obrázek v řádku nepatří mezi ostatní.
Řekni, proč mezi ně nepatří. Správně uchopte pastelku a postupujte zleva doprava,
shora dolů.



Zdroje obrázků:

Bubínek. In: *RODINNÉ CENTRUM BERUŠKA STRAKONICE* [online]. ©2010 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.rcberuska.cz/archiv/kukatko/omalovanky/_bubinek.jpg.html

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Chimney sweep, coloring book. In: *Dreamstime* [online]. ©2000-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-chimney-sweep-coloring-book-figurine-ladder-balls-brush-children-image50980416>

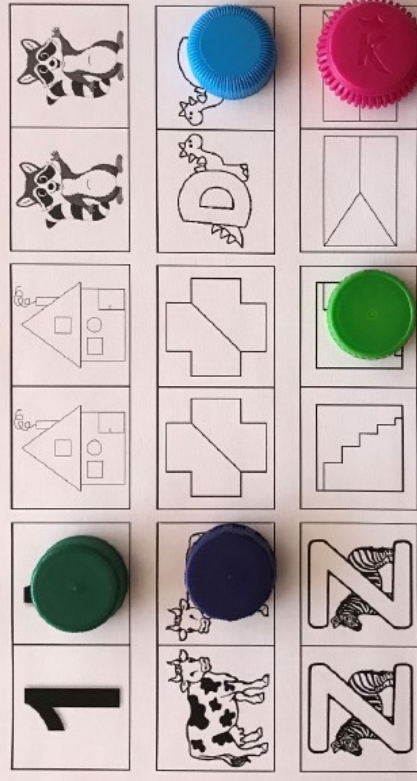
Omalovánka tchoř k vytištění pro děti. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/zvirata/tchor.php>

Tučňák. In: *Omalovánky pro Děti* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://omalovanky.luksoft.cz/ptaci/tucnak.php>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Odlíšení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se vertikální polohou (5,5 let+) – MÝVAL.

Učeti, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší. Rozdílné dvojice označ také pomocí PET víček. Postupuj zleva doprava a shora dolů.



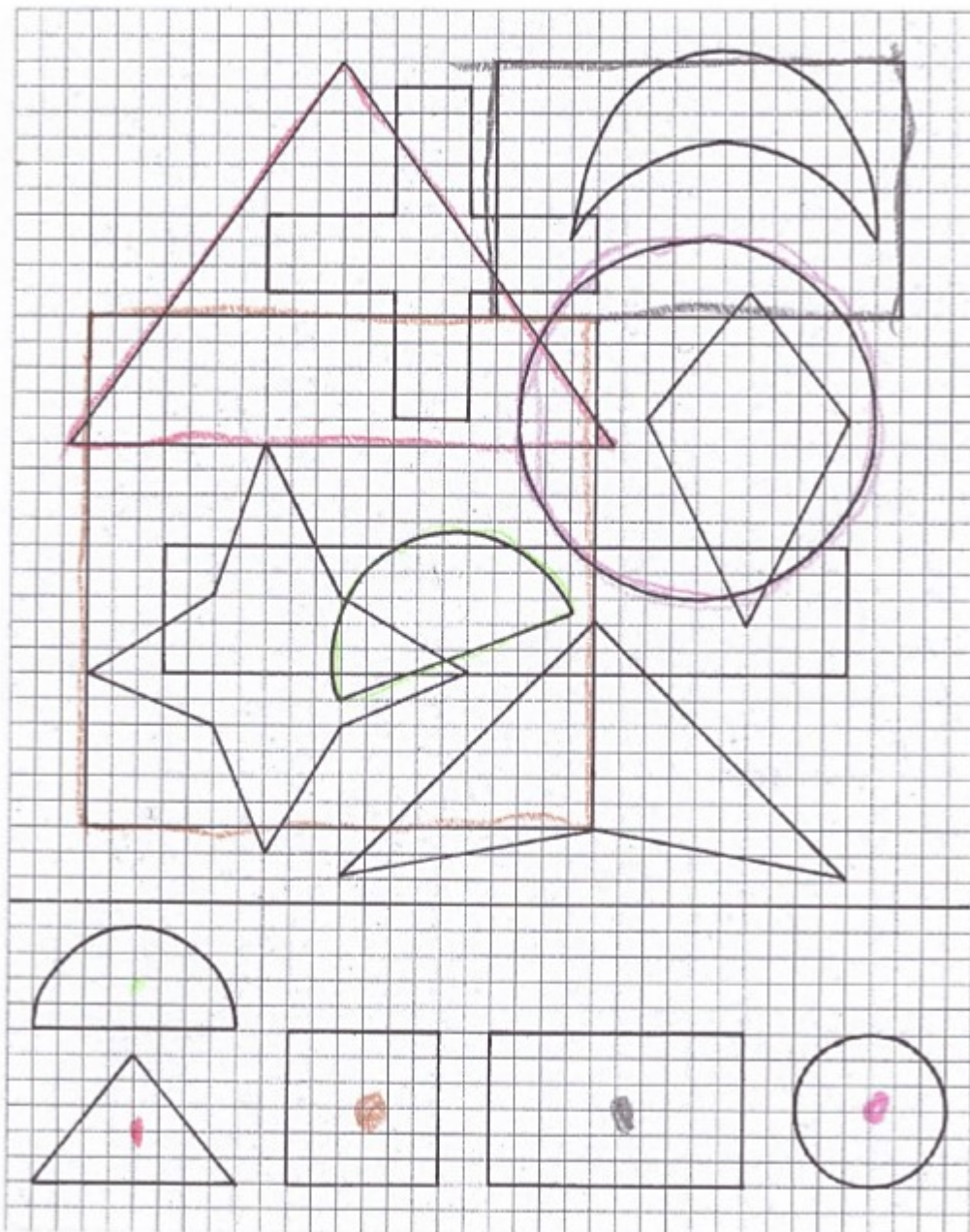
Zdroje obrázků:

- Cute raccoon Coloring. In: *COLORING GAMES* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringgames.com/197-cute-raccoon>
- Dinosaurio Para Colorear Con La Letra D. In: *Novocom.top* [online]. ©2018 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://novocom.top/view/113969-dinosaurio-para-colorear-con-la-letra-d/>
- Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
- Letter Z is voor Zebra. In: *SUPER COLORING* [online]. 2015 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/nl/kleurplaten/letter-z-is-voor-zebra-1>
- Motif 103. In: *Atelierbebe* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.atelierbebe.fr/motifs/animaux/motif-103.html>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

Vyhledání tvarů na pozadí (6 let) – MOTANICE 1

- 👂 Tvary se nám pěkně zamotaly do sebe.
Najdi a prstem obtáhni v motanici tvary zakreslené pod čarou.
Hledej je v takovém pořadí, v jakém jsou zakreslené pod čarou. Nalezené tvary si můžeš barevně označit. Pojmenuj ty tvary, které ti ukážu.



Zdroje obrázků:


Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08].
Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

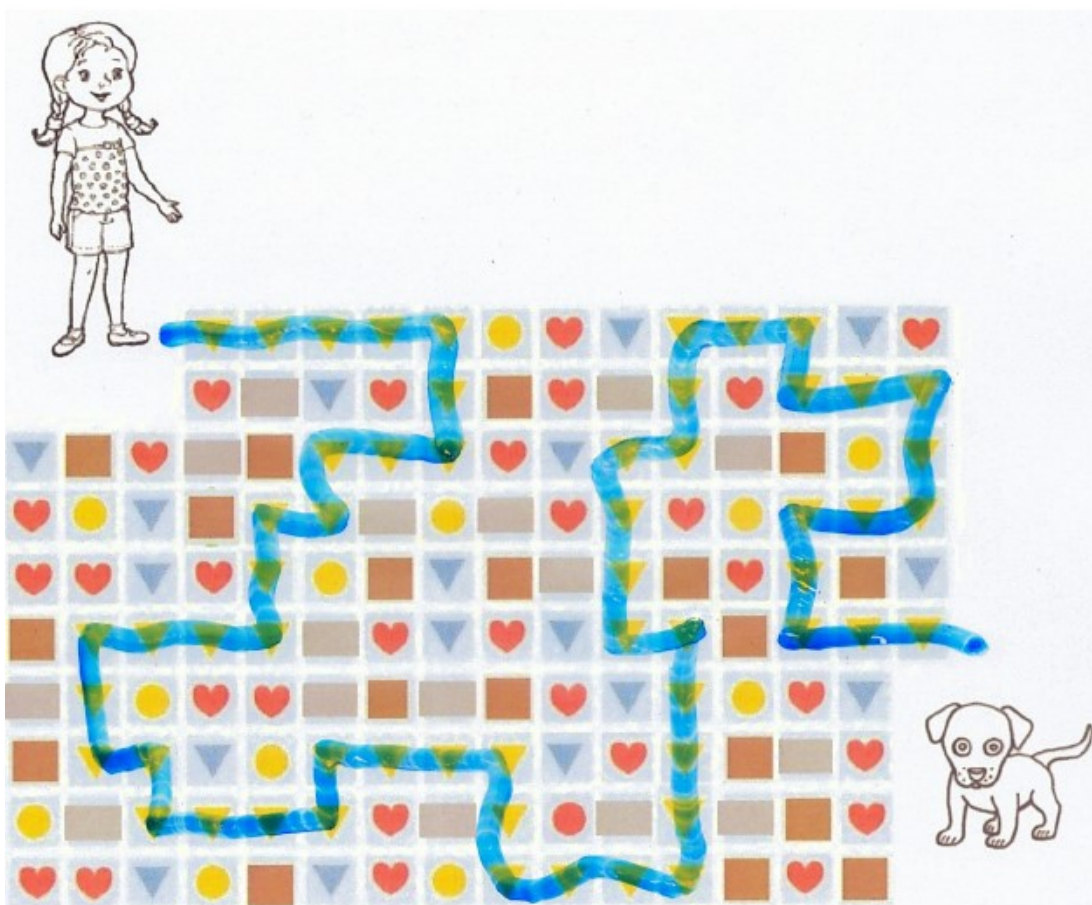
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ, PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Sledování vybrané cesty (5,5 let +) – ANIČKA A PEJSEK PETŘÍK



Aničce se zatoulal pejsek Petřík. Pomoz Aničce najít jejího pejska. Při putování

sleduj mezi geometrickými tvary pouze žluté trojúhelníky . Cestu barevně a co nejpřesněji zazač a dovedeš Aničku k pejskovi. Správně uchop mazatelnou fixu a drž se na cestě za pejskem správného geometrického tvaru dané barvy.



Zdroje obrázků:

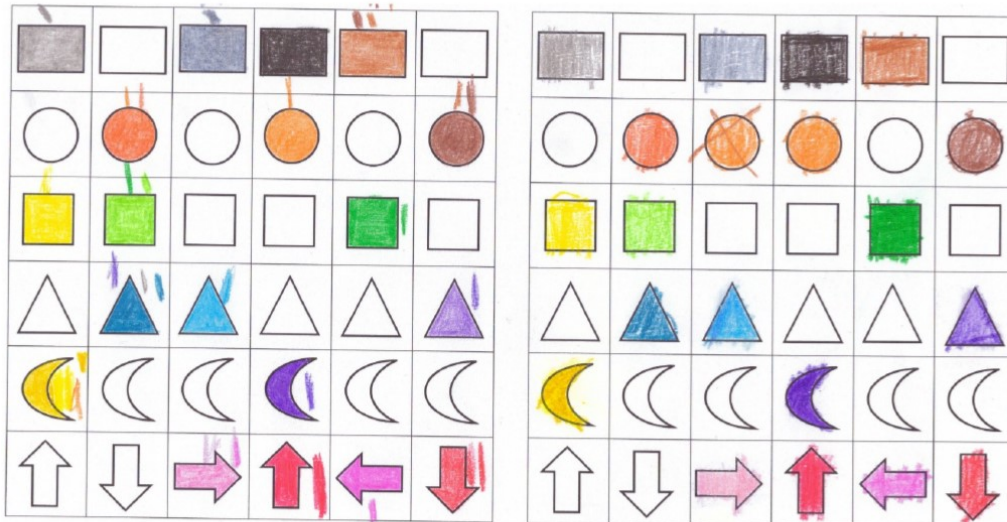
Boy and girl stock illustration. In: *iStock* [online]. 2016 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.istockphoto.com/vector/coloring-book-or-page-boy-and-girl-gm609683926-104450773>
Sluníčko. 53(2). Praha: Czech News Center, 2020. ISSN 0231-7222.

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – BARVY A JEJICH Odstíny, POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU, PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Vykreslení tvarů podle předlohy, rozlišování odstínů barev a jejich pojmenování – PELÍŠEK PRO KOČIČKU

👂 Vytvoř kočičce barevný pelíšek. Vykresli tvary podle předlohy. Správně uchop pastelku. Postupuj zleva doprava, shora dolů a barvy správně pojmenuj.



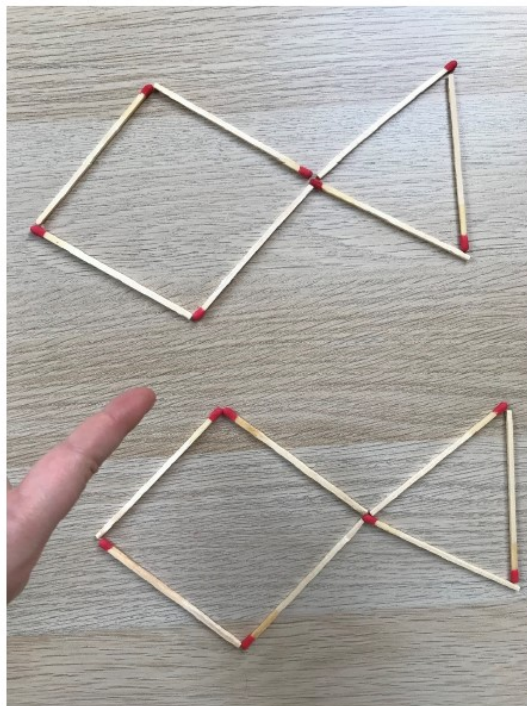
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA, PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Skládání/stavění tvarů/objektů dle předlohy – ZVÍŘÁTKA ZE SIREK

👂 Podívej se před sebe. Jaké zvířátko vidíš? Zkus pod něj vytvořit ze sirek úplně stejné zvířátko.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ, PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití pojmů (PRVNÍ, POSLEDNÍ, PROSTŘEDNÍ, PŘEDPOSLEDNÍ, NAHOŘE, DOLE, VPRAVO, VLEVO), Vyhledání dvou shodných obrázků v řádku (5,5 let +), Užití dvou kritérií (6 let) – HRDLÍČKY

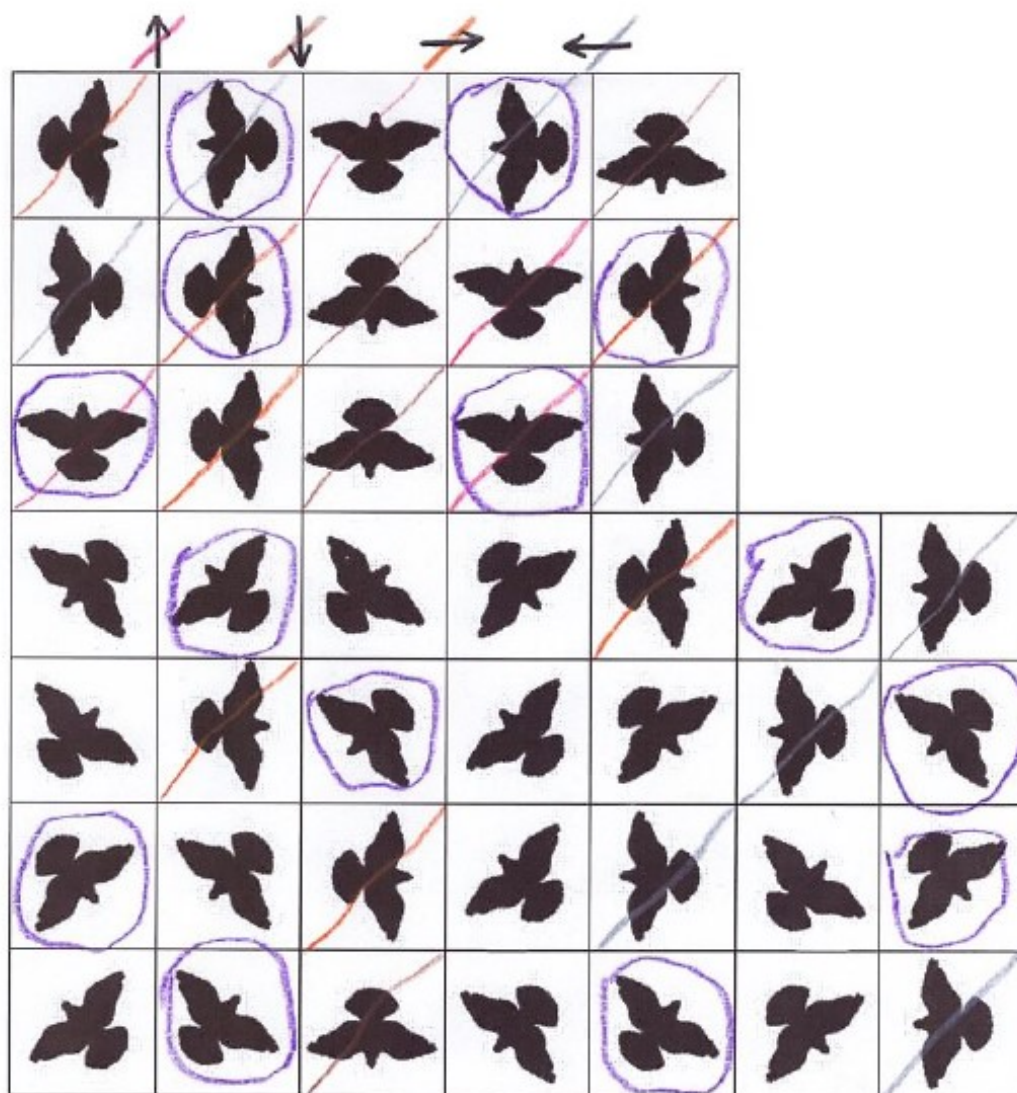


Urči pořadí hrdliček v řádku. Kolikátá je tato hrdlička? (platí pro první tři řádky)

Podle směru šipek barevně znač a slovně popiš, kam letí daná hrdlička (vpravo, vlevo, nahoru...).

Vyhledej a barevně označ dvě stejné hrdličky v řádku.

Slovně popiš: Jakým směrem letí tato hrdlička?



Zdroje obrázku:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08].

Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Simple black dove pigeon silhouette icon grove up vector image. In: *VectorStock* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-

17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/simple-black-dove-pigeon-silhouette-icon-grove-up-vector-10434205>

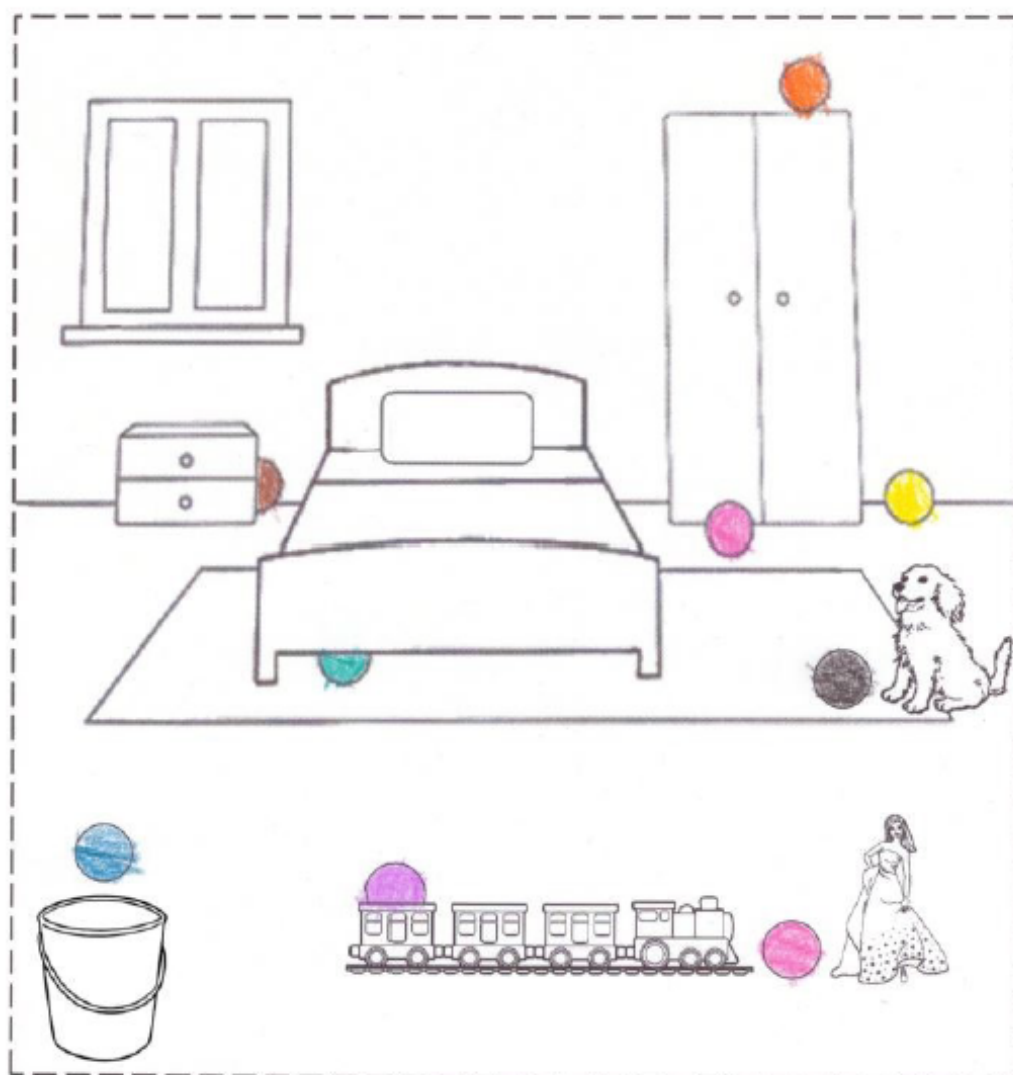
PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití předložek (V, DO, NA, ZA, NAD, POD, VEDLE, PŘED, MEZI) – PEJSEK SI HRAJE S MÍČI



Pejsek si rád hraje s míči. Popiš co nejpřesněji, kde všude jsou v pokoji míče.

Každý míč vykresli jinou pastelkou a správně pastelku uchop.



Zdroje obrázků:

Barbie. In: *Diavolino* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://aspetto.jex.cz/menu/omalovanky-k-tisku/barbie>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Malý pes s jazykem ven omalovánky k vytisknutí. In: *ONLINEOMALOVANKY.cz* [online]. ©2011-2017 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.onlineomalovanky.cz/omalov%C3%A1nka-mal%C3%BD-pes-s-jazykem-ven_1560.html


Vector set of cleaning mop. In: *Dreamstime* [online]. ©2000-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/vector-set-cleaning-mop-vector-set-cleaning-mop-hand-drawn-cartoon-doodle-illustration-image118232164>

Vláček. In: *Omalovanky.name* [online]. [cit. 2020-09-08]. ©2017 Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/doprava/vlacek.php>

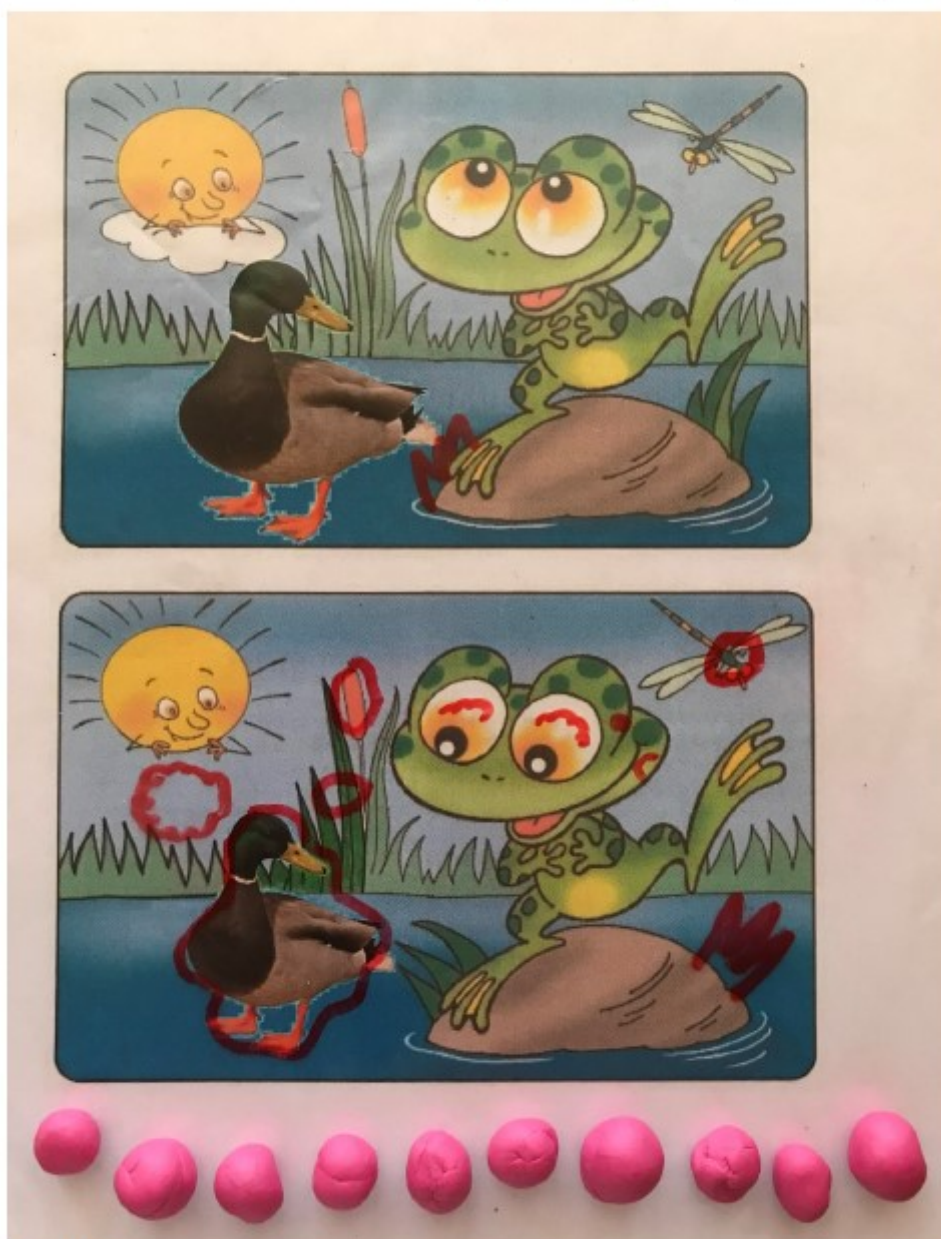
Příloha 13: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Karin

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání rozdílů mezi dvěma obrázky – RYBNÍK

 Malíř namaloval dva obrázky, ale nepodařilo se mu je namalovat stejné. Najdi, v čem se obrázky liší a tyto rozdíly do obrázků barevně zakresli pomocí mazatelných fixů. Správně uchop fixu.

Počet rozdílů si můžeš zaznamenat pod obrázek pomocí vymodelovaných kuliček.



Zdroj obrázku:


Fotografie kachna na bílém pozadí. In: *Fotky&Foto* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: [https://fotky-foto.cz/fotobanka/kachna-na-bilem-pozadi\(4-10634887\)/](https://fotky-foto.cz/fotobanka/kachna-na-bilem-pozadi(4-10634887)/)

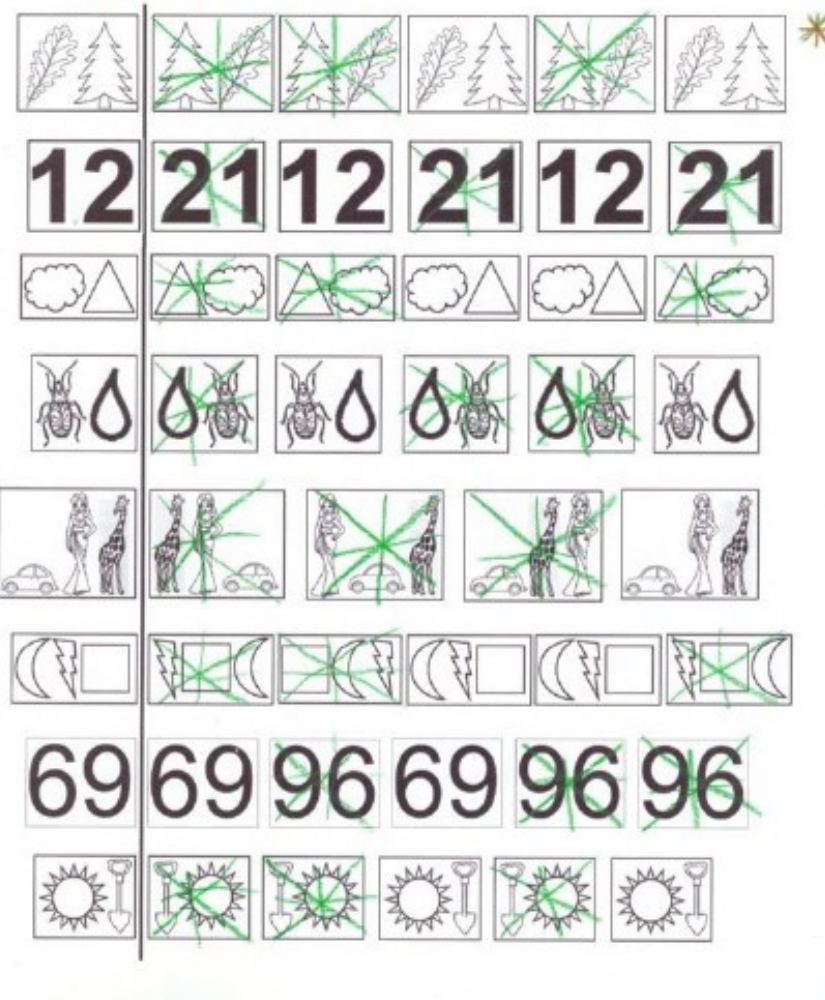
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Předškolák: Co mám umět, než půjdu do školy. 2020(6-7). Praha: Fragment, 2020. ISSN 2336-3444.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání obrázků se stejným pořadím (5.5 let +) – RUMĚNICE

 V každém řádku barevně zznač obrázky, které jsou jiné než ten první obrázek na začátku řádku. Řekni také, proč jsou jiné. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Fotka Kreslené omalovánky dívka večerní šaty. In: *Fotky&Foto* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: [https://fotky-foto.cz/fotobanka/kreslene-omalovanky-divka-vecerni-saty\(4-126080224\)](https://fotky-foto.cz/fotobanka/kreslene-omalovanky-divka-vecerni-saty(4-126080224))

GOŠOVÁ, Věra. Rýč. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/17933/=25c3%2583%25c2%2583%25c3%2582%25c2%258d%25c3%2583%25c2%258d.jpg>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTlJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

List, Vektor, Dub. In: *Can Stock Photo* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.canstockphoto.cz/list-vektor-dub-10208694.html>

Omalovánka osobního auta – brouk. In: *Kamarádké hry* [online]. ©2007–2014 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.kamaradske-hry.cz/stolni-hry/omalovanky-k-vytisknuti/omalovanky-tisk/omalovanky-k-vytisknuti-auto-004.html>

Pine Trees coloring pages. In: *Kids Under 7.com* [online]. ©2009-2016 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.kidsunder7.com/2011/12/pine-trees-coloring-pages.html#.YFz2JK9KhPY>

Ruměnice Pospolná. In: *ANT MUK* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.sni-mnk.cz/produkt/hmyzi-omalovanka/>

Sluníčka. In: *I-creative* [online]. 2010 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2010/03/sun.jpg>

Tall Giraffe color page. In: *Coloring Pages for Kids* [online]. ©2007–2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.coloring-pages-kids.com/coloring-pages/animal-coloring-pages/giraffes-coloring-pages/giraffes-coloring-pages-images/giraffe-coloring-page-06.php>

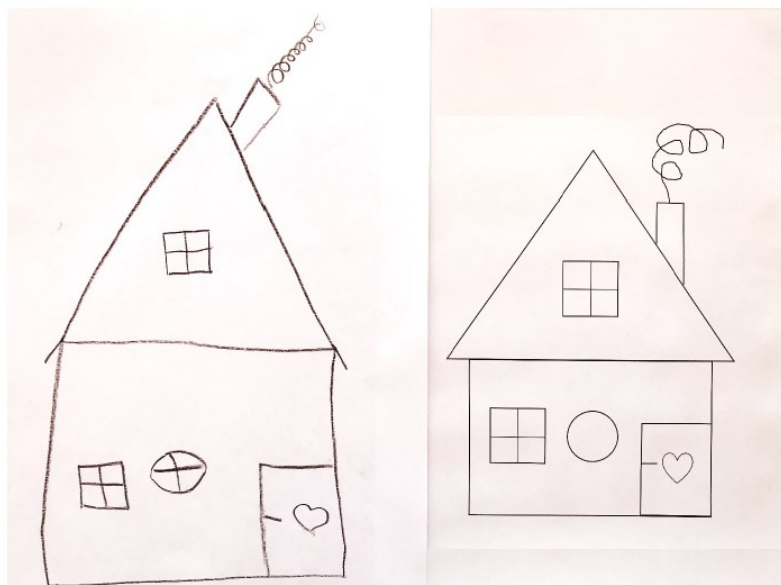
ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Zapamatování a vybavení viděného, Umístění viděného na místo (6 let) – DOMEČEK PRO ZVÍRÁTKA A JEJICH KAMARÁDY

Podívej se pozorně na obrázek před sebou. Obrázek ti zakryji (po 15 sekundách) a tvým úkolem bude co nejpřesněji vyjmenovat vše, co jsi viděl/a.

Nvní zkus i nakreslit na správná místa vše, co si pamatuješ z toho, co jsi viděl/a.

Uchop správně pastelku.



Zdroje obrázků:

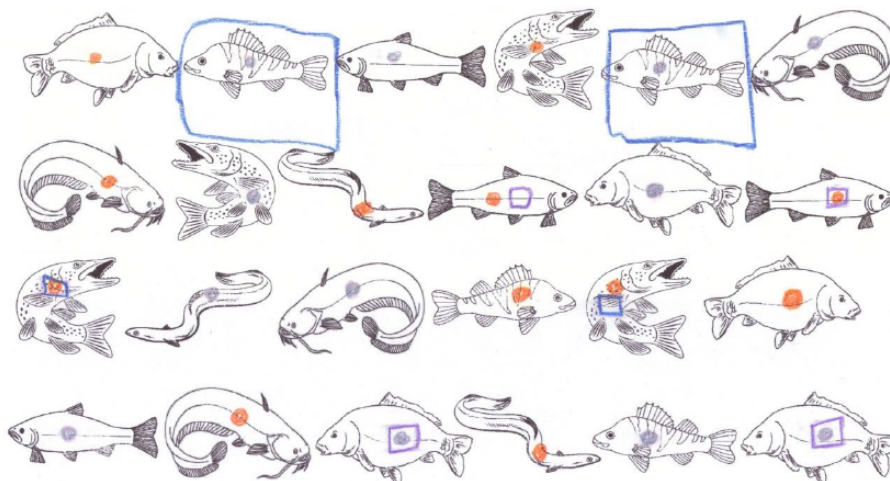
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ, ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Pojmenování stranového umístění předmětu, Vyhledání dvou stejných obrázků (5,5 let+) – RYBY

Šedou pastelkou označ ryby dívající se na levou stranu. Oranžovou pastelkou označ ryby dívající se napravo.

Barevně označ dvě stejné ryby v řádku (5,5 let+). Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Coloring catfish. In: *The Drawbot* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.thedrawbot.com/coloring/coloring-catfish.html>

Easy Golden Trout Coloring Page. In: *ColoringAll* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.coloringall.com/coloring-pages/trout/easy-golden-trout/>

Eel fish. In: *Adobe Stock* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://stock.adobe.com/cz/images/live-eel-fish-sketch-style-vector-illustration-isolated-on-white-background-drawing-of-eel-fish-as-luxury-seafood-delicacy-edible-underwater-creature-healthy-organic-seafood-or-shellfish-food/120677827>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Kapr. In: *MRK.CZ: Stále na rybách* [online]. 2011 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.mrk.cz/clanek.php3?id=1029>

Okoun říční. In: *MAS Hlinecko* [online]. 2016 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: http://mashlinecko.cz/media/hlinecky_strakacek4.pdf

Pike fish. In: *Dreamstime* [online]. ©2000-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-images-pike-fish-image26885044>

**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU, ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ,
BARVY A JEJICH ODSŤINY – ZTRACENÁ PÍSMENKA A TVARY**



Písmeno **K** vyhledej v řádku a podtrhni jej oranžovou pastelkou.

Písmeno **A** vyhledej v řádku a podtrhni jej hnědou pastelkou.

Písmeno **O** vyhledej v řádku a podtrhni jej červenou pastelkou.





A D K T O M A P K S L K O A K I

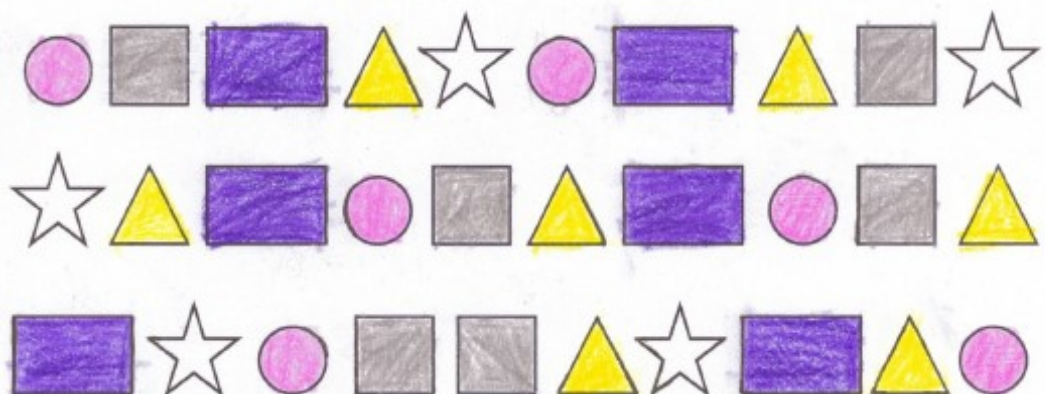
R O A B K D H N K V A U K E O I

U V M O S T K P A D N E O K R A

O E P B R K A V Q O A Z L H N K I



Všechny  vykresli fialovou pastelkou,  šedou pastelkou,
 žlutou pastelkou a  růžovou pastelkou.




Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08].
Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Vyhledání správné cesty v bludišti – KRÁLÍK

 Pomoz najít holčičce Nelince pomoci rolničky jejího zatoulaného králíčka.

Pro učitele: Děti 3D bludiště naklání pomocí rukou tak, aby rolnička mohla doputovat až ke králíčkovi. Následně mohou zkusit rolničku také štmgat zpět – králíček se s Nelinkou vrací domů.



Zdroje obrázků:

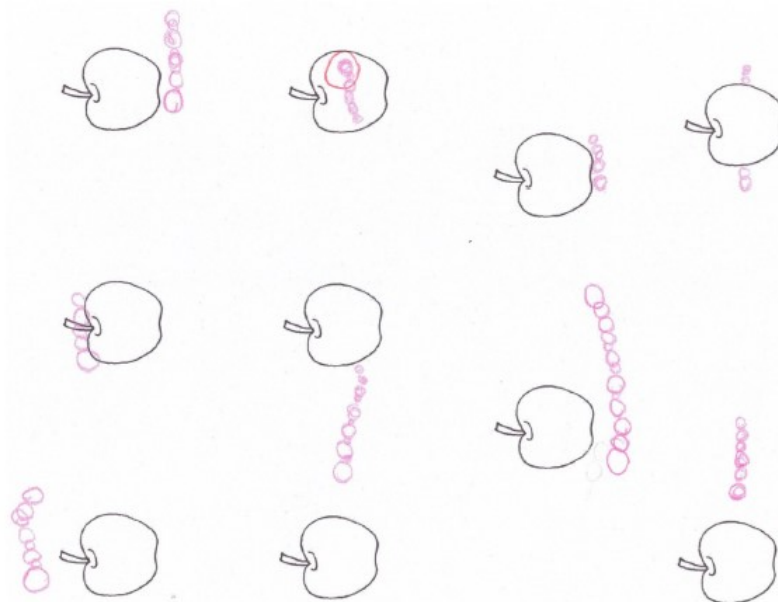
Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: PNGITEM [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Olmici Maty. Olma, ©2020.

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití předložek (V, DO, NA, ZA, NAD, POD, VEDLE, PŘED, MEZI) –
ČERVIK A JABLÍČKO

 Červík má rád jablíčka.

Poslouchej a podle toho, co uslyšíš, dokresli červíky k jablíčkům. Správné uchop pastelku.



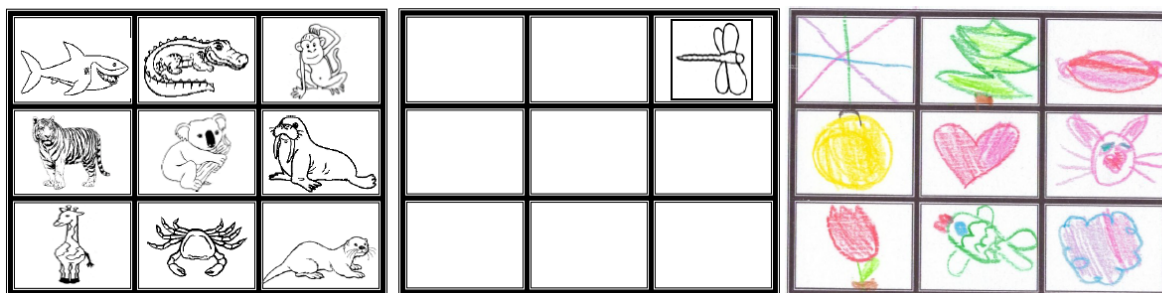
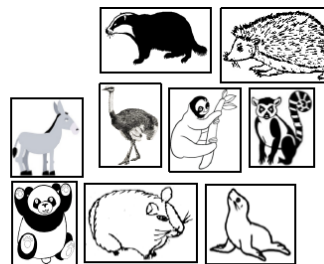
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: PNGITEM [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití dvou kritérií (6 let) – POLICE S HRAČKAMI

- 👂 Podle toho, co uslyšíš, vlož do police dané zvíře. Např. Vážku vlož do police vpravo nahoru.
- 👂 Odpověz, kde v polici se nachází krokodýl? žralok? mrož? tygr? vydra? ...
- 👂 Zakresli do police daný předmět dle své fantazie a popiš, co a kam jsi v polici umístil/a.



Zdroje obrázků:

Alligator. In: *COLORING4FREE.COM* [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://coloring4free.com/alligator-coloring-pages-animal-printable-sheets-alligator-6-2021-0047-coloring4free/>

Baby Koala on Mother's Back coloring page. In: *SUPER COLORING* [online]. 2013 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/coloring-pages/baby-koala-on-mothers-back>

Coloring Pages. Little Cute Baby Sloth. In: *COLORING HOME* [online]. ©2011-2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringhome.com/coloring-page/1890445>

Coloring Walrus - Walrus Drawing for Children - Drawing And Coloring Pages for Kids. In: *YouTube* [online]. 2018 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5_5d0t-TuQk

Donkey on white background isolated cartoon vector image. In: *VectorStock* [online]. © 2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.vectorstock.com/royalty-free-vector/donkey-on-white-background-isolated-cartoon-vector-8368168>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Krab. In: *Omalovánky k vytisknutí* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.detskeomalovanky.cz/176/krab/>

Lachtan. In: *Omalovánky.name* [online]. ©2017 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://k-vytisknuti.omalovanky.name/zvirata/lachtan.php>

[Lemur Animal Cuttable Design...]. In: *Etsy* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.etsy.com/mx/listing/621305541/lemur-animal-cuttable-design-svg-png-dxf>

Omalovánka: Zvířata: Lesní, ostatní. In: *CelySvet.cz* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.celysvet.cz/omalovanka?c=553>

Panda omalovánka. In: *SUPER COLORING* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.supercoloring.com/cs/omalovanky/panda?version=print>

Samolepka - Jezevec. In: *E-samolepky.eu* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.e-samolepky.eu/samolepka-jezevec/>

Sea Otter Coloring Pages. In: *GetColoringPages* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <http://www.getcoloringpages.com/coloring/93817>

Shark coloring page. In: *Coloring Pages Site* [online]. ©2018 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://coloringpages.site/shark-coloring-page/>

Vektorové kresby načrty jiný predátor, gepardi lvi tygři a levharti jsou kresleny v inkoustu ručně, objekty bez zázemí. In: *Depositphotos* [online]. 2018 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/195456928/stock-illustration-vector-drawings-sketches-different-predator.html>

Vintage Ostrich Bird Antique Birds Template Napkins. In: *Zazzle* [online]. 2014 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.zazzle.com/vintage_ostrich_bird_antique_birds_template_napkins-256108436656754747

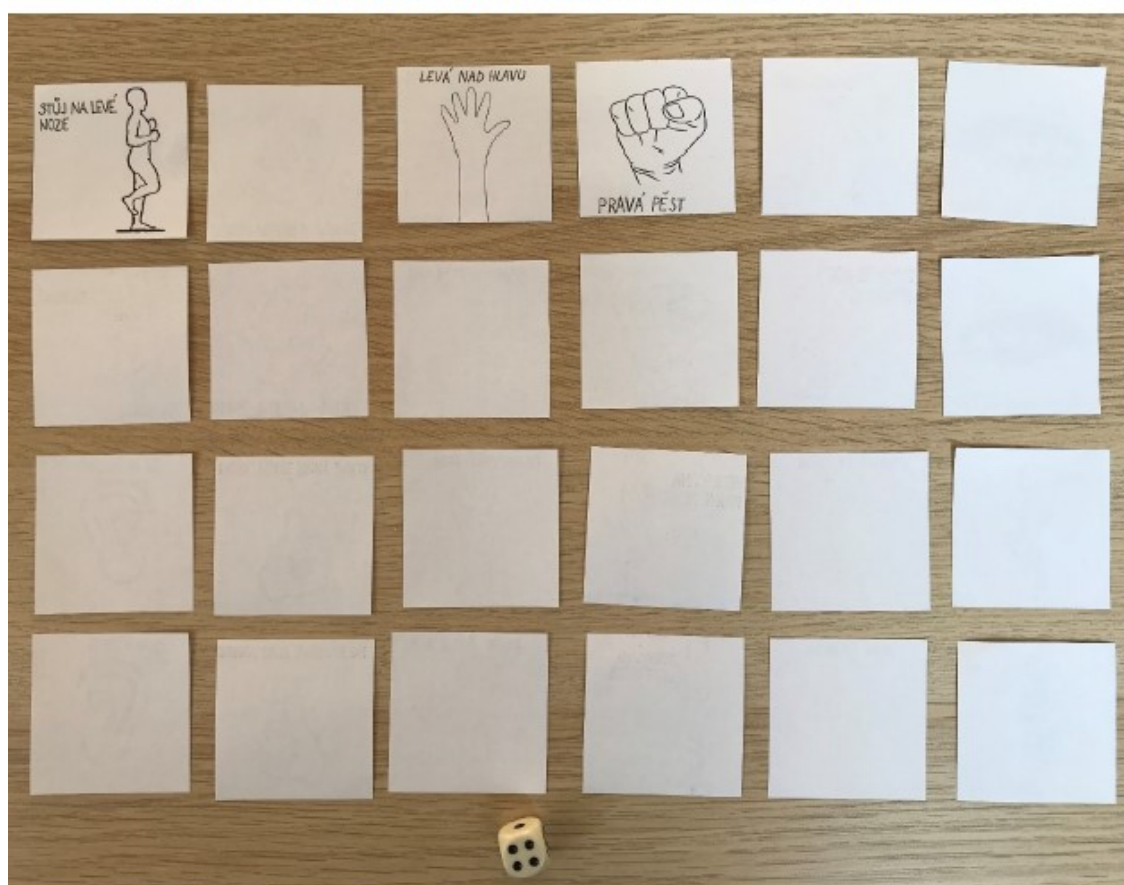
PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ, ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – POHYBY OČÍ NA ŘÁDKU

Vnímání pravé a levé strany na vlastním těle, Sledování obrázků na řádku zleva doprava – PŘEDVEDĚ



Před sebou vidíš rozmístěné kartičky, jednu vedle druhé, ale zatím nevidíš, co se na nich ukrývá. Zjistíš to tak, že hodíš kostkou a podle toho, jaké číslo ti padne, otočíš danou kartičku obrázkem nahoru. Doviš se tak, co máš předvést.

Při počítání kartiček postupuj řádek po řádku shora dolů a zleva doprava.



Zdroje obrázků:

Clenched fist. In: *Dreamstime* [online]. ©2000-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.dreamstime.com/stock-photography-clenched-fist-image1624222#res226797>

Draw walking and running. In: *How to Draw Step by Step Drawing Tutorials* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.drawinghowtodraw.com/stepbystepdrawinglessons/2016/05/draw-animate-person-walking-running-huge-guide-tutorial/>


Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Idee lavoretti – Le quattro stagioni. In: *LavorettiCreativi.com* [online]. ©2012-2018 [cit. 2020-08-09]. Dostupné z: <http://www.lavoretticreativi.com/idee-lavoretti-le-quattro-stagioni/>

Příloha 14: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Kryštofem

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ, ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – BARVY A JEJICH ODTÍNŮ

Vyhledání předmětů v prostoru, Přiřazení odstínů barev a jejich pojmenování – NAJDI MOTÝLY PODLE BARVY

 Motýlci se rozletěli na všechny strany. Zůstali nám tu sedět jen ti menší. Zkus podle nich najít stejně barevné motýly a přidej je k jejich kamarádům.

Barvy motýlů pojmenuj.




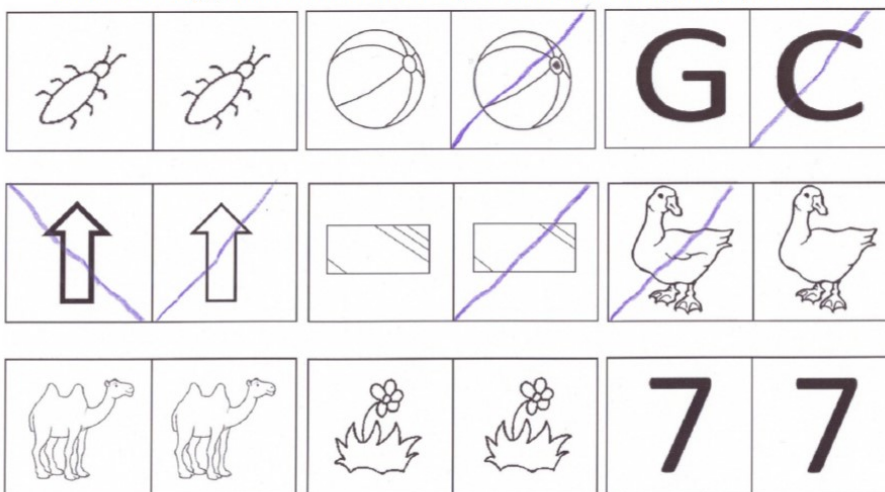
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Motýly omalovánky k vytisknutí. In: *Omaloovanky-prodeti.info* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: http://omaloovanky-prodeti.info/Motyli_om_2.html

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Odlíšení stejných a rozdílných dvojic pexesa lišících se detailem – VELBLOUD

 Urči, zda jsou dvojice pexesa opravdu stejné. Pokud jsou obrázky rozdílné, řekni, čím se liší. Rozdílné obrázky pexesa také označ barevně. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.




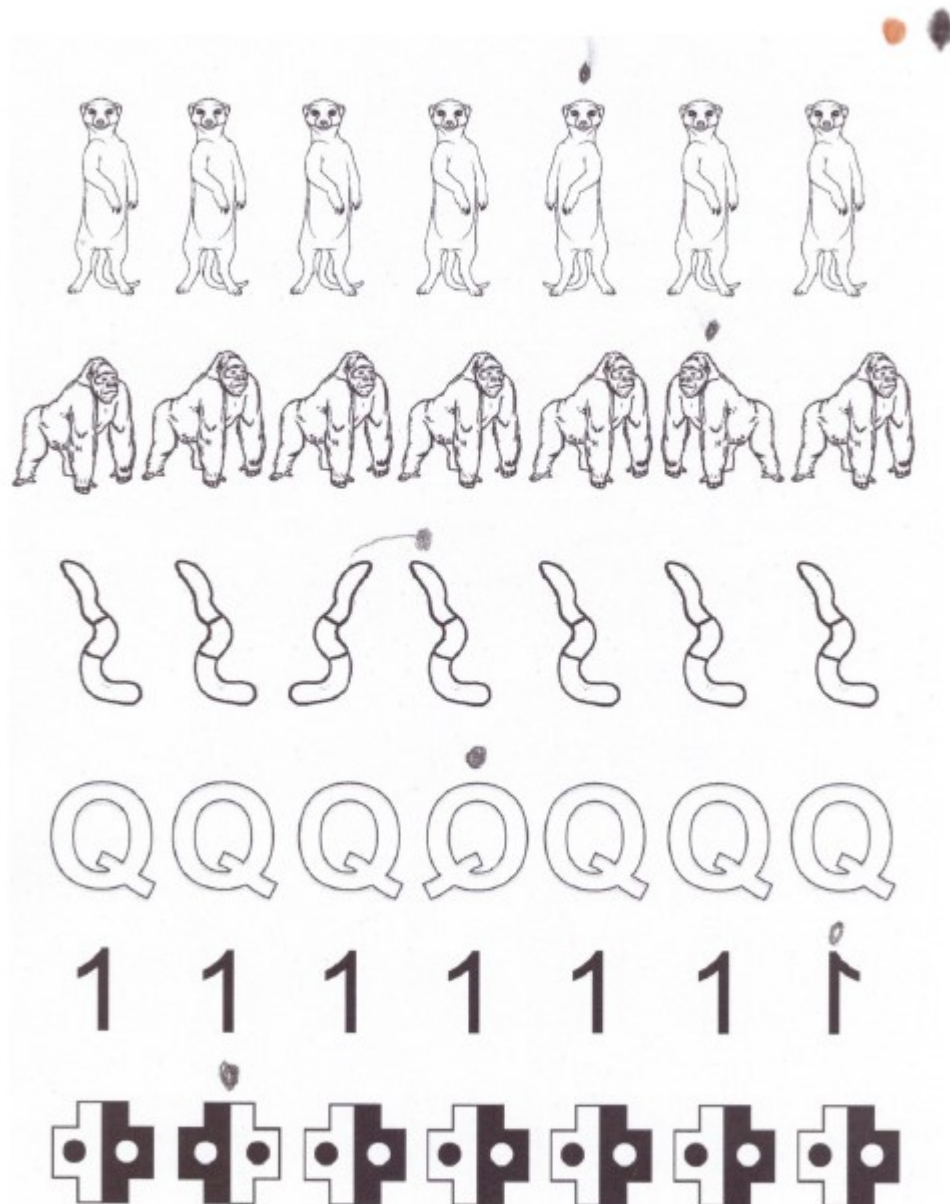
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/
Husy. In: *I-creative* [online]. 2012 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.i-creative.cz/wp-content/uploads/2012/03/husy-2.jpg>
Omaloovanky pro děti, plážový míč. In: *Depositphotos* [online]. 2018 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/223353558/stock-illustration-coloring-book-children-beach-ball.html>
Omaloovanky (velbloud). In: *Depositphotos* [online]. ©2009-2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/velbloud-omalov%C3%A1nka.html?view=69832241>
O NARIZ DO ELEFANTINHO. In: *LAGOFORMOSA* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://lagoaformosa.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/creche-18-08-a-04-09.pdf>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

Vyhledání obrázku lišícího se vertikální polohou (5,5 let +) – SURIKATA

 Najdi a barevně zazač, který obrázek v řádku nepatří mezi ostatní. Řekni, proč mezi ně nepatří. Správně uchop pastelku, postupuj zleva doprava a shora dolů.



Zdroje obrázků:

Gorilla Supercoloring 0029. In: *KiziColor* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.kizicolor.com/color-online/gorilla-supercoloring-0029-173161/>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Sada černobílých ilustrací znázorňujících surikaty. In: *Depositphotos* [online]. ©2009-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://cz.depositphotos.com/vector-images/suricata.html?qview=200942120>

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – FIGURA A POZADÍ

Rozeznání překrývajících se objektů – PLODINY JAKO POTRAVA PRO ZVÍŘÁTKA



Najdi na obrázku jednotlivé plodiny, pojmenuj je a přiřaď pod obrázek jejich reálnou podobu.



Zdroje obrázků:

Carrot Vegetable Coloring Pages. In: *Best Coloring Pages for Kids* [online]. [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: <https://www.bestcoloringpagesforkids.com/wp-content/uploads/2018/05/Carrot-Vegetable-Coloring-Pages.jpg>

Fototapeta: Jahoda ilustrace pro omalovánky. In: *Myloviev* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://myloviev.cz/fototapeta-jahoda-ilustrace-pro-omalovanky-c-D05EF2>

Hádanka-ovoce. In: *AKADEMIE KVALITY* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.akademiekvality.cz/download/pracovni-listy/PracovniListy_hadanka-ovoce.pdf

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/


15. Pracovní list pro vybarvování podle parametrů. In: *ENGLISHFORCHILDREN* [online]. [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <http://www.sylviad.cz/ProStazeni/Pohadka-nas-nauci.pdf>

Walnut Line Art hand-drawn Vector Illustration. In: *Shutterstock* [online]. ©2003–2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/walnut-line-art-handdrawn-vector-illustration-1292719978>

ZAKOWSKI, Igor. Obraz: Brambor zeleniny karikatura za omalovánky. In: *Myloviev* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://myloviev.cz/obraz-brambor-zeleniny-karikatura-za-omalovanky-c-1270C9D>


ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Skládání puzzle bez předlohy – MOTÝLEK

 Podívej, obrázek se rozšypal na jednotlivé proužky. Zkus obrázek znovu poskládat. Co na obrázku vidíš?



Skládání puzzle bez předlohy – VODA PRO ZVÍŘÁTKA

 Podívej, na stole jsou jednotlivé dílky obrázku, který se rozšypal. Zkus jej z dílků znovu poskládat. Co na obrázku vidíš?




Zdroje obrázků:

HEIGHES, Mark. Adonis Blue at rest. In: *Shutterstock* [online]. ©2003-2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/adonis-blue-rest-234559075>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ, ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Stavění 3D objektů v prostoru dle předlohy – OBYDLÍ PRO MEDVĚDA

 Postav medvědovi obydlí, které bude úplně stejné, jako to, které vidíš před sebou (předloha z kostek, plánek). Obydlí poslouží medvědovi k tomu, aby měl kde přechkat zimu.




PŘEDLOHA

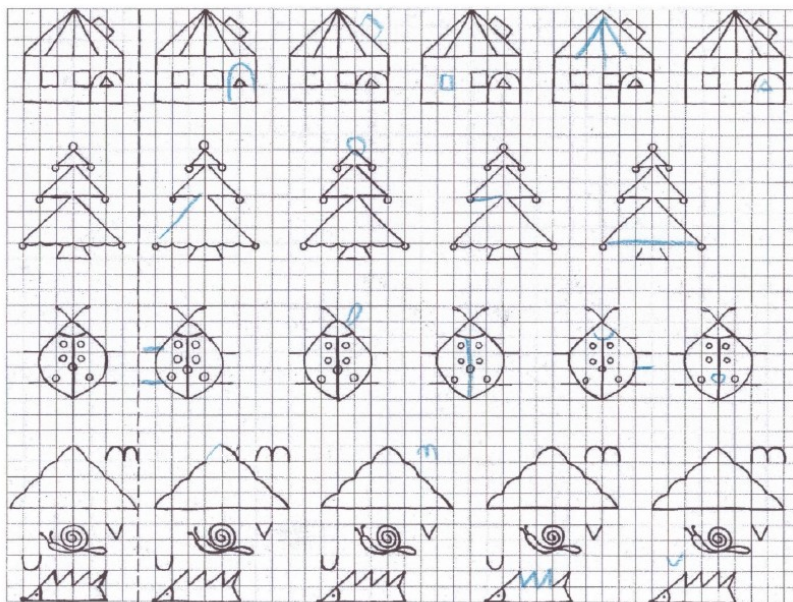
Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – ZRAKOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Doplnění chybějící části obrázku – DOKRESLOVAČKA 1

 Dokresli obrázky podle vzoru na začátku řádku. Postupuj zleva doprava, shora dolů a správně uchop pastelku. Pozorně se dívej a dej si záležet.



Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití pojmů (PRVNÍ, POSLEDNÍ, PROSTŘEDNÍ, PŘEDPOSLEDNÍ) – PRASÁTKO



Akvarelovými pastelkami a štětcem s vodou vybarvi písmena podle toho, co uslyšíš.

První písmeno vybarvi šedou pastelkou.

Poslední písmeno vybarvi fialovou pastelkou.

Prostřední písmeno vybarvi červenou pastelkou.

Předposlední písmeno vybarvi hnědou pastelkou.

PRASE



První písmeno vybarvi růžovou pastelkou.

Poslední písmeno vybarvi červenou pastelkou.

Prostřední písmeno vybarvi hnědou pastelkou.

Předposlední písmeno vybarvi oranžovou pastelkou.

STROM



Zdroje obrázků:

Fototapeta: Omalovánka stromu. In: *Myloviev* [online]. ©2020 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: <https://myloviev.cz/fototapeta-omalovanka-stromu-opadavy-strom-izolovany-strom-c-67E3DFF>

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08]. Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTIJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

KALÁŠ, Michal. Prasátko. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. ©2020 [cit. 2020-08-17]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/@api/deki/files/22779/=prasatko_MK.jpg

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Užití předložek (V, DO, NA, ZA, NAD, POD, VEDLE, PŘED, MEZI) – KVĚTINA



Vymodeluj si pomocí plastelíny další zvířátko, ale jiné než to, které se nachází na stole. Vymodeluj takové, které můžeme například vidět v přírodě na květině nebo pod ní. Jako nápovědu můžeš použít knihy.

Nyní poslouchej a tvoř. *Motýl létá nad květinou a včelka sedí na květině. Kočička za květinou pozoruje poletujícího motýla. Beruška přiletěla do trávy a sedla si před květinu.*

Sám/sama zkus popsat, kde se nachází předměty či zvířata vůči květině.

Představ si, tvoř a popisuj.



Kryštof vymodeloval mravence a housenku. Mravence umístil nejprve vedle květiny a housenku pod květinu.

Zdroje obrázků:

Hear Black And White Clipart Transparent Background. In: *PNGITEM* [online]. ©2019 [cit. 2020-09-08].
Dostupné z: https://www.pngitem.com/middle/whTiJo_line-art-line-coloring-book-symbol-ear-hear/

Příloha 14: Informovaný souhlas



Pedagogická
fakulta

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při výzkumném šetření v rámci mé diplomové práce.

Jmenuji se Monika Zádrapová a druhým rokem studuji obor Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. S některými z Vás jsem měla tu čest se potkat v minulém školním roce, když jsem v době koronaviru v této mateřské škole působila jako učitelka. V rámci diplomové práce s názvem „Percepce u dětí předškolního věku“ se budu ve školním roce 2020/2021 zabývat v této třídě mateřské školy zrakovým a prostorovým vnímáním u vybraných dětí ve věku 5-6 případně 7 let. Mým cílem je zanalyzovat zmíněné oblasti vnímání u dětí, v daných oblastech se děti snažit rozvíjet prostřednictvím aktivit a pracovních listů, aby byly zároveň co nejlépe připraveny ve zmíněných oblastech na vstup do Základní školy. Zároveň Vás žádám o souhlas s poskytnutím základních informací týkajících se Vašeho dítěte, jak ze strany Mateřské školy, tak i z té Vaší.

Chtěla bych Vás tímto požádat o souhlas s účastí na výzkumu, se zpracováním a publikováním zjištěných dat týkajících se Vaší rodiny v diplomové práci. S osobními údaji a informacemi týkajícími se Vašich dětí budu nakládat podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Jako výzkumník se zavazuji k mlčenlivosti vzhledem k osobním údajům o účastnících výzkumu a informace týkající se Vaší rodiny budu v diplomové práci uvádět anonymně.

Děkuji mnohokrát za Vaši spolupráci při výzkumném šetření.

Bc. Monika Zádrapová, DiS.

email:

Informovaný souhlas

Souhlasím, aby se moje dcera/můj syn, narozená/y (stačí měsíc a rok)..... účastnila/účastnil výzkumného šetření v rámci diplomové práce Moniky Zádrapové, studující na Univerzitě Palackého v Olomouci. Souhlasím, aby informace, které výzkumnice získá o mé rodině, byly použity za účelem sepsání diplomové práce, publikovány v ní v anonymní podobě, tedy s dodržением ochrany identity mé rodiny během výzkumného šetření i po jeho skončení. S podmínkami jsem byl/a seznámena, rozumím jim, souhlasím s nimi a svým podpisem stvrzuji svůj souhlas.

V..... dne.....

Jméno zákonného zástupce.....

Podpis zákonného zástupce.....

Zdroj: Zákon č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, 2019.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Zádrapová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Percepce u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Perception in preschool children
Anotace práce:	<p>V teoretické rovině se diplomová práce zabývá problematikou zrakového a prostorového vnímání, a to jak v obecné rovině, tak i ve vztahu k dětem předškolního věku. Pozornost zaměřuje i na pedagogickou diagnostiku a její užití v práci učitele mateřské školy. Empirická část práce přináší kvalitativně orientovaný výzkum zaměřující se na zjištění orientační úrovně zrakového a prostorového vnímání v rámci vstupní a posléze i výstupní diagnostiky po aplikaci podpůrného materiálu, přičemž k tomuto zjištění užívá sestaveného diagnostického materiálu u čtyř dětí ve věku pět až šest, případně sedm let.</p>
Klíčová slova:	zrakové vnímání, prostorové vnímání, pedagogická diagnostika, diagnostikování, dítě předškolního věku, orientace v prostoru
Anotace v angličtině:	<p>At the theoretical level, the diploma thesis deals with the issue of visual and spatial perception, both in general and relation to preschool children. Attention is also focused on pedagogical diagnostics and its use in the work of preschool teachers. The empirical part of the diploma thesis brings qualitatively oriented research focusing on finding indicative level of visual and spatial perception within input and then output diagnostics after the application of support material, whereas to this findings it uses the compiled diagnostic material in four children in the age of five to six or seven years old.</p>

Klíčová slova v angličtině:	visual perception, spatial perception, pedagogical diagnostics, diagnoses, preschool child, orientation in space
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Motivace dětí jako součást diagnostického materiálu Putování se zvířátky</p> <p>Příloha 2: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Barvy a jejich odstíny v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 3: Ukázka diagnosticky zaměřených pracovních listů pro oblast Zrakové rozlišování v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 4: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů pro oblast Figura a pozadí v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 5: Ukázka diagnosticky zaměřené aktivity pro oblast Zraková paměť v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 6: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Pohyby očí na řádku v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 7: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit pro oblast Zraková analýza a syntéza v rámci zrakového vnímání</p> <p>Příloha 8: Ukázka diagnosticky zaměřených aktivit a pracovních listů určených pro prostorové vnímání a k němu náležejícím procesům</p> <p>Příloha 9: Ukázka vyplněného záznamového archu chlapce Denise</p> <p>Příloha 10: Ukázka realizované motivace s chlapcem Denisem při aplikaci podpůrného materiálu</p> <p>Příloha 11: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Agátou</p> <p>Příloha 12: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Denisem</p> <p>Příloha 13: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s dívkou Karin</p> <p>Příloha 14: Ukázka aktivit a pracovních listů tvořících podpůrný materiál zaměřený na podporu zrakového a prostorového vnímání užitých s chlapcem Kryštofem</p> <p>Příloha 14: Informovaný souhlas</p>
Rozsah práce:	183 stran
Jazyk práce:	Český jazyk