

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2013

Michaela HADRAVOVÁ

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Hadravová

Diagnostika a rozvoj dílčích funkcí u dětí předškolního
věku

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lenka Felcmanová

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part-Time) Studies

2011 – 2013

DIPLOMA THESIS

Michaela Hadravová

Diagnostic and Development of Partial Functions by
Preschool Children

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Lenka Felcmanová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Těmicích dne

Michaela Hadravová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Lence Felcmanové za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti a prevencí vzniku specifických poruch učení. Teoretická část podává ucelený pohled na dítě v předškolním věku a na soubor vědomostí a schopností, které má dítě v předškolním věku ovládat, aby bylo schopno zvládnout následnou školní docházku. Praktická část je zaměřena na zjištění a nápravu případných prvotních problémů, které mohou vést k rozvoji specifických poruch učení v předškolním věku a rozvoj dílčích funkcí.

Klíčové pojmy

Deficit dílčích funkcí, diagnostika, mateřská škola, motorika, ontogeneze, předškolní věk, rozvoj dílčích funkcí, sluchové vnímání, specifické poruchy učení, školní připravenost, školní zralost, zrakové vnímání

Annotations

This diploma thesis deals with the topic of the school readiness and prevention of specific learning disorders. The theoretical part gives the overall view on the characteristic of child at preschool age and the complex of knowledge, competences and abilities, that should be gained by preschool child, to continue successfully in education during compulsory school attendance. The practical part is focused on detection of primary problems from the area of specific learning disorders, its correction and on development of partial functions.

Key words

Auditory Perception, Deficit of Partial Function, Development of Partial Function, Diagnostic, Motor Activity, Nursery School, Ontogeny, Preschool Age, School Readiness, School Maturity, Specific Learning Disorders, Visual Perception

OBSAH

ÚVOD	7
------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní zralost a připravenost.....	9
1.1 Vymezení základní terminologie.....	9
1.2 Vývoj dílčích funkcí u dítěte předškolního věku	10
1.2.1 Vývoj motoriky	10
1.2.2 Ontogeneze zrakového vnímání.....	11
1.2.3 Vývoj řeči	12
1.2.4 Vývoj myšlení	12
1.2.5 Ontogeneze sluchového vnímání.....	13
1.2.6 Ontogeneze vnímání časového sledu	13
1.2.7 Ontogeneze paměti	14
1.2.8 Socializační vývoj a vývoj hry	14
1.3 Rozvoj dílčích funkcí u dítěte předškolního věku.....	15
1.3.1 Rozvoj motoriky.....	15
1.3.2 Rozvoj zrakového vnímání.....	16
1.3.3 Rozvoj řeči a myšlení	17
1.3.4 Rozvoj sluchového vnímání	17
1.3.5 Rozvoj prostorové a časové orientace	18
1.3.6 Rozvoj paměti.....	19
1.4 Projevy deficitů dílčích funkcí ve školním věku.....	19
1.5 Oblasti posuzování školní zralosti.....	23
1.6 Položky sledované v jednotlivých oblastech při posuzování školní zralosti	24
2. Diagnostika školní zralosti.....	27
2.1 Vývoj pedagogické diagnostiky a diagnostiky školní zralosti	27
2.2 Funkce a etapy diagnostiky školní zralosti.....	27
2.3 Zkoušky a testy diagnostiky školní zralosti	28
2.3.1 Screeningové zkoušky	28
2.3.2 Inteligenční testy	30
2.3.3 Percepčně kognitivní testy.....	30
2.4 Diagnostika školní zralosti ze strany základní školy.....	31

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Diagnostika a rozvoj dílčích funkcí u dětí předškolního věku	32
3.1 Cíl průzkumu	32
3.2 Pracovní hypotézy	32
3.3 Použité metody, techniky, postupy.....	33
3.4 Harmonogram postupu	33
3.5 Charakteristika souboru.....	42
3.6 Analýza dat a interpretace výsledků.....	47
3.7 Dílčí závěry	56

ZÁVĚR.....	58
-------------------	-----------

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	59
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Vývojové období dítěte před vstupem do základní školy se nazývá předškolním věkem. Již v tomto věku se stále častěji setkáváme s prvotními projevy specifických poruch učení, které při nástupu do školy vedou k vážným problémům. Konečnou fází tohoto období nazýváme obdobím školní zralosti, ve kterém by již dítě mělo mít osvojený soubor vědomostí, dovedností a návyků, jež se stávají základem pro úspěšné zvládnání školních povinností. Problematikou školní zralosti se každoročně zabývají rodiče zejména v době zápisů do škol, týká se ale i pedagogů mateřských a základních škol a zaměřují se na ní i odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách. Se školní zralostí, a zejména pak nezralostí, úzce souvisí i problematika odkladu školní docházky.

Problematika školní zralosti a připravenosti je v současné době velice diskutované téma, což bylo hlavním důvodem volby tématu pro tuto diplomovou práci. Posoudit, zda je dítě na školu připravené či nikoliv je obtížný úkol a nelze jej brát na lehkou váhu.

Cílem teoretické části diplomové práce je poskytnout ucelený pohled na problematiku školní zralosti a diagnostiky s ní spojené. Práce přechází od vysvětlení základních pojmů k výčtu oblastí, které jsou při diagnostikování školní zralosti posuzovány. Dále jsou v práci rozepsány hlavní oblasti vývoje dítěte i se seznamem hlavních požadavků, které by dítě na konci tohoto vývojového období před vstupem do školy mělo zvládat. V kapitolách o diagnostice se práce zabývá charakteristikou metod a testů, které se v současné době používají ke zhodnocení školní zralosti.

Praktická část je zaměřena na určování školní zralosti v mateřských školách s důrazem na prevenci vzniku a výskytu specifických poruch učení. Jako hlavní pilíř nápomocný k určení školní zralosti byla užita testová metoda Brigitte Sindelarové z publikace Předcházíme poruchám učení.

Vzhledem k podrobnému podání problematiky školní zralosti, zejména charakteristice jednotlivých dílčích funkcí z hlediska vývoje a rozvoje, může tato diplomová práce sloužit jako vhodný prostředek k diagnostikování

například pro rodiče, či učitelky mateřských škol. V kapitole věnované rozvoji dílčích funkcí je popsáno mnoho činností a her pro rozvoj dětí, které mohou být realizovány při práci s dětmi buď doma, nebo v mateřské škole. Praktická část potom upozorňuje na možné deficity v dílčích funkcích, které se u dětí nejčastěji vyskytují a později mohou vést k problémům v základní škole spojených s vývojovými poruchami školních dovedností.

1. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

1.1 Vymezení základní terminologie

S termínem školní zralost pracoval již Jan Amos Komenský v díle *Didactica magna* (Velká didaktika). Užívání termínu se datuje od dvacátých let dvacátého století a pochází z vídeňské psychologické školy Ch. Bühlerové. Od šedesátých let se u nás dostává do popředí jako závažný sociální problém. Termín školní připravenost se u nás užívá od sedmdesátých let dvacátého století (Matějček, Dytrych, 1994, s. 95).

Názory na definici „školní zralosti“ se po celou dobu práce s tímto termínem měnily a vyvíjely. Komenský definoval dítě připravené na školní docházku třemi body: 1. Jestliže umí, co v mateřské škole umět mělo, 2. Jestliže důmyslně zaměřuje pozornost na kladené otázky a odpovídá na ně, 3. Jestliže projevuje chtivost vyššího umění (z latinského překladu *Informatoria* školy mateřské). Současní autoři, kteří se pokoušeli o definici školní zralosti, vycházejí z definice Komenského a většinou preferují jednu z jeho tří rovin. Erika Hoffmannová (in. Swierkoszová, 2010) považuje za zralé dítě, které vyčerpalo možnosti předchozího stupně. Dětský psychiatr M. Tramer (in. Swierkoszová, 2010, s. 65) definuje školní zralost jako „*tělesně-duševně-duchovně-sociální zralost, při níž školní začátečník sám ve škole netrpí, ani druhým nečiní utrpení*“. K současné definici se dostává M. J. Hillebrand (in. Swierkoszová, 2010, s. 66), který chápe školní zralost jako „*onen stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků*“.

Nejstručněji a nejnvýstižněji definuje školní zralost Bednářová (2011, s. 10): „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

Vedle pojmu školní zralost se v současnosti čím dál častěji setkáváme s pojmem školní připravenost. *„Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností (zejména v MŠ)“* (Bednářová, 2011, s. 2). *„Dítě připravené na školní práci má mít kladný postoj ke škole, k učební látce, ale i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 108).

Pokud dítě není na školní docházku dostatečně připraveno, začnou se u něj projevovat určité problémy, které jsou nazývány školní neúspěšností. Nejčastějším důvodem školní neúspěšnosti bývají specifické poruchy učení a chování. Nejvíce školní neúspěšnost působí na osobnost dítěte. *„Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů“* (Pokorná, 2001, s. 24). Názory na sebe přejímá dítě od svého okolí a je zcela závislé na tom, aby se jednalo o pozitivní přijetí. *„Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a chronicky se mu nedostává bezpodmínečně pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje“* (Pokorná, 2001, s. 24).

1.2 Vývoj dílčích funkcí u dítěte předškolního věku

K provedení správné diagnostiky a určení školní zralosti je důležité znát vývoj jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí u dětí.

1.2.1 Vývoj motoriky

Motorika se u dětí předškolního věku stále vyvíjí a lze jí označit za *„stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 83).

Motorika se dělí na hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku a kresbu. Podle rozvoje motoriky *„posuzujeme duševní a tělesný vývoj dítěte do jednoho roku“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 5).

Vývoj hrubé motoriky nastává v okamžiku narození dítěte. Největší a nejvíce viditelné pokroky dělá dítě do třech let věku. Učí se vstávat, sedět,

chodit, manipulovat s předměty atd. V předškolním věku dochází zejména k zpřesňování již naučených pohybů, které dítěti napomáhají při běhání, skákání, prolézání a hrách s míčem. „*Menší pohyblivost a zručnost má vliv na preferenci činností*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 6).

Oblast jemné motoriky se u předškolních dětí rozvíjí zejména formou stavebnic, skládání různých mozaik a formou rukodělných činností, které vyžadují určitou dávku přesnosti a obratnosti. Při rozvoji jemné motoriky má nepostradatelný vliv hmatové vnímání (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývoj grafomotoriky a kresby nastává v okamžiku, kdy je dítě schopno uchopit tužku a uvědomit si, že tužka za sebou zanechává stopu. Kolem druhého roku věku dochází k tzv. období „čáranic“. Dítě je schopno po dokreslení pojmenovat, co ztvárnilo. V tomto období se dítě učí „*sledovat a sledovat jemné pohyby ruky přerůstající v první pokusy o záměrně vedenou čáru*“ (Bednářová, 2009, s. 60). Kolem třetího roku věku dítě záměrně vede čáry, stále častěji vytváří i kola. Ztvárňuje první postavy, kterým se v tomto období říká tzv. „hlavonožci“, protože právě svým tvarem a znázorněním proporcí hlavonožce připomínají. Chybí jim podstatné části těla, zejména krk, ruce a nohy nejsou v řádném poměru a často navazují na hlavu. Až kolem čtvrtého roku dítě dokresluje detaily obličeje jako je nos a oči. Ve čtyřech letech je již také dítě schopno nakreslit oblouky a sluníčka, kreslí i lomené čáry. Ve čtyřech letech dítě při znázornění střechy domu užívá oblouky. Ostré rohy bývají náhodné a objevují se při znázornění čtverce při zahájení a ukončení. Linie čar bývá kostrbatá a roztřesená (Bednářová, 2009).

1.2.2 Ontogeneze zrakového vnímání

Vývoj zrakového vnímání začíná u dětí již v raném věku. Dvouleté dítě je „*schopno identifikovat předmět nebo osobu nezávisle na barvě, postavení, vzdálenosti nebo dopadu světla*“ (Pokorná, 2001, s. 170). V předškolním věku je důležité rozvíjet vizuální představy, které mají konkrétní obsah. Děti procházejí třemi stupni vnímání symbolických tvarů. Prvním stupněm prochází dítě kolem třetího až čtvrtého roku. Dítě je schopno na obrázku poznat určité tvary (koule, čtverec, trojúhelník, hvězda, schody atd.), ale nedokáže je

zpracovat v kresbě. Pokorná (2001) označuje tento stupeň za nestrukturovaný celostný. Druhým stupněm prochází dítě kolem čtvrtého a pátého roku. Dítě přesněji popíše znázorňované symboly a lépe je znázorní v kresbě. Tyto symboly však vnímá izolovaně, bez celkové souvislosti. Toto období je přechodným obdobím mezi nestrukturovaným celostným a strukturovaným celostným vnímáním. Třetího stupně dítě dosahuje zhruba v sedmi letech. Dítě pojmenuje symboly a znázorní je kresbou (Pokorná, 2001).

1.2.3 Vývoj řeči

Děti se učí mluvit tím, že opakují řeč dospělých. Nejrychleji se řeč rozvíjí u dítěte ve věku dvou až pěti let. Dochází k rychlému rozvoji slovní zásoby a k osvojování základní gramatiky mateřského jazyka. Děti nejprve užívají jednotlivá slova, postupně přecházejí od tvorby jednoduchých vět k tvorbě souvětí a nakonec hovoří plynulou řečí. „*Vedle souřadných souvětí se většinou před koncem třetího roku začínají objevovat souvětí podřadná (hypotaktická)*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 86). Kolem šestého roku dítě aktivně užívá kolem šesti tisíc slov (Pokorná, 2001).

V předškolním období se řeč zdokonaluje. Tříleté dítě často nahrazuje určité hlásky jinými, nebo je vyslovuje nepřesně. Ke zdokonalení dochází během čtvrtého až pátého roku. V šesti letech přetrvávají problémy pouze s určitými hláskami, jako jsou r, ř, c, č, což jde snadno s logopedickou pomocí odstranit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.2.4 Vývoj myšlení

Piaget rozdělil rozvoj myšlení na několik období. První období se projevuje u dětí do čtyř let. Dítě umí rozlišovat mezi označením a označovanou realitou. Langmeier (1998) označuje toto období za symbolické. Druhé období nastává mezi čtvrtým až sedmým rokem, kdy je dítě schopno názorného (intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje v celých pojmech. K nástupu třetího období dochází mezi osmým a jedenáctým rokem, kdy je v myšlení dítě schopno konkrétních operací. Čtvrté období přichází po jedenáctém roce, kdy je dítě schopno formálního myšlení (Pokorná, 2001).

Myšlení dítěte v předškolním věku by se ještě dalo charakterizovat jako egocentrické – dítě vše, co se mu děje, vztahuje na sebe, antropomorfní – okolní věci a situace dítě polidšťuje, magické – dítě mění fakta podle vlastního přání a artificialistické – všechno se „dělá“ (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1.2.5 Ontogeneze sluchového vnímání

„*Sluchové vnímání bezprostředně souvisí s rozvojem řeči*“ (Pokorná, 2001, s. 180). Sluchové vnímání se rozvíjí postupně. Již kolem třetího měsíce, rozlišuje dítě určité elementy řeči, reaguje na pokyny a zákazy. Koncem prvního roku je dítě schopno vnímat obsah jednoduchých vět. Mezi čtvrtým a pátým rokem začínají děti rozlišovat jednotlivá slova ve větě, k čemuž jim pomáhají říkadla. Kolem pátého roku začínají děti vnímat i hlásky ve slovech, nejprve hlásku první, nakonec hlásku poslední. Kolem šestého a sedmého roku jsou děti schopné vnímat i délku samohlásek a rozlišovat mezi měkkými a tvrdými souhláskami (Pokorná, 2001)

1.2.6 Ontogeneze vnímání časového sledu

Rozvoj vnímání časového sledu u dítěte začíná již v prvních měsících života, „*kdy se naučí využívat důsledků svého chování*“ (Pokorná, 2001, s. 183). Ve věku pěti až šesti let by dítě mělo zvládnout splnit ve stanoveném pořadí až čtyři úkoly za sebou. Pojmům týkajících se minulosti, přítomnosti a budoucnosti však začínají děti rozumět mnohem později. Předškolní děti žijí v přítomnosti, dnes, nyní, teď. Děti kolem pátého roku věku stále nejsou schopny rozlišit čas a prostor. K tomuto zjištění došel Piaget (in. Langmeier, Krejčířová, 1998) ve svých pokusech se dvěma jedoucimi auty, které zastavil ve stejný okamžik – jedno jelo rychleji, tím pádem ujelo delší trať, ale děti tvrdily, že jelo déle.

Děti se začínají orientovat v čase pomocí pojmů - ráno, poledne, večer, den a noc – již ve třetím roce života. U šestiletých dětí dochází k pochopení posloupnosti (ne vyjmenování – k tomu dochází i dříve) dnů v týdnu a začátku užívání pojmů předevčírem a pozítří. Sedmileté děti již chápou a učí se časovou posloupnost hodin a rozumí sledu měsíců (Pokorná, 2001).

1.2.7 Ontogeneze paměti

Vývoj paměti souvisí s vývojem vnímání a s rozvojem řeči. Od devíti měsíců je dítě schopno napodobovat pohyby dospělých s časovým odstupem 24 hodin. Ve věku šesti až deseti let se paměť rozvíjí velice rychle a je více strukturovaná. Nejde jen o kvantitativní nárůst vědomostí, ale i jejich postupné propojování (Pokorná, 2001).

1.2.8 Socializační vývoj a vývoj hry

Dítě se v předškolním období nachází ve fázi primární socializace, tedy je uváděno do lidského společenství. Jeho nejvýznamnějším prostředím je rodina. Kolem třetího roku dochází k určitému socializačnímu tlaku kladenému na dítě, je tomu zejména při vstupu do mateřské školy. Tento tlak je na něj kladen také po celou dobu předškolního období. Významnou roli při socializaci dítěte začínají hrát i druhé děti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Základy sebepojetí se utváří již v předchozím období, děti znají své pohlaví a vědí, že jsou děti a ne dospělí. V předškolním období dokážou popsat své charakteristické znaky a své preference, tedy co mají a nemají rády. Sebehodnocení předškolních dětí je vysoké, ale nestabilní (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pokud si děti hrají v jedné místnosti, lze jejich hru podle Langmeiera (1998) rozdělit na tři stupně vývoje:

- Souběžná (paralelní hra) – děti po sobě pokukují a hrají si podobným způsobem, ale každé si hraje samo.
- Společná (asociativní) hra – počátky se objevují již kolem druhého roku, ale k pokroku dochází až v předškolním věku. Děti si hrají spolu a poskytují si k tomu materiál.
- Kooperativní hra – společné hry dětí mají určitou organizaci, role ve hře jsou rozděleny a každé dítě ke hře přispívá svým osobitým dílem.

1.3 Rozvoj dílčích funkcí u dítěte předškolního věku

K rozvoji dílčích funkcí dochází v určitých případech samovolně, v dalších případech k jejich rozvoji přispívá mateřská škola či rodiče. Školní vzdělávací programy pro mateřské školy obsahují jednotlivá témata k rozvoji daných dílčích funkcí. Slouží k tomu různé pracovní listy, nebo soubory pracovních úkolů, ale i náplň výchovně-vzdělávací činnosti při plnění školního vzdělávacího programu. Další a velmi důležitou činností, která u dětí rozvíjí dílčí funkce je samozřejmě hra. Vzhledem k tomu, že dítě si hraje po většinu dne, je hra nejvhodnější a nejnenučenější formou rozvoje. Všechny druhy stavebnic, her a skládaček zhotovených pro děti jim nabízejí zábavnou formu osvojování nových vědomostí a dovedností.

1.3.1 Rozvoj motoriky

K rozvoji hrubé motoriky přispívají zejména rytmická cvičení a rehabilitační cviky. Motoriku je vhodné rozvíjet v posloupnosti, to je začít hrubou motorikou a přes jemnou motoriku rozvíjet grafomotoriku. *„Základní pohyby při psaní a kreslení vycházejí z hrubé motoriky, z pohybu velkých kloubů. Proto pokud se dítěti kreslení nedaří, je hrubá motorika první oblastí, na které je dobré se zaměřit“* (Bednářová, 2009, s. 61).

Jemnou motoriku rozvíjejí činnosti, při kterých si dítě hraje. Zejména skládání kostek, hry se stavebnicemi, skládání mozaik, navlékání korálků, provlékání šňůrek, uzlování na šňůrkách, šroubování. Jemná motorika se rozvíjí i při rukodělných činnostech formou stříhání, modelování, lepení, vytrhávání, mačkání, skládání papíru, malování vodovými barvami. Nezáměrně dítě rozvíjí jemnou motoriku i při sebeobslužných činnostech jako je zapínání a rozepínání knoflíků nebo zipu, navlékání ponožek, ale při každodenních činnostech v domácnosti. Záměrný rozvoj nastává v okamžiku, kdy dítě provádí různé cvičení s prsty, například tleskání, napodobování hry na klavír, mačkání (Bednářová, 2009).

Na závěr dochází k rozvoji grafomotoriky a kresby. Dítě mladší čtyř let není nutné ani vhodné do grafomotorických cvičení nutit. Vhodnější je vytvářet

mu prostor a možnosti ke kreslení. Pokud po čtvrtém roce dítě samo nevyhledává psací náčiní, je nutné nabízet mu takové činnosti, které rozvíjejí hrubou a jemnou motoriku. Zařazovat pravidelná grafomotorická cvičení je vhodné až okolo pátého roku věku dítěte a to zejména od nejjednodušších cviků po složitější. K začátečním cvikům patří zejména cvičení plynulého pohybu a vedení linie bez přerušení, nácvik čar v různých směrech (od shora dolů, zleva doprava, šikmo atd.), krouživé pohyby (motanice, klubíčka), nácvik kruhu a později nácvik dolních a horních oblouků. Následně je vhodné přejít k těžším prvkům jako je ovál, vlnovka, kličky atd. Nelze počítat s tím, že procvičování jednotlivých výše uvedených prvků se dítě naučí okamžitě, a je nutné se k nim později vracet a opakovat je a přidávat k nim další, složitější prvky.

Při rozvoji grafomotoriky je nutné dbát na správné návyky při kreslení. Jde zejména o polohu těla, ze začátku lze tolerovat kreslení vstoje i vkleče, ale je třeba postupně dojít do polohy vsedě. Tato poloha musí splňovat vhodné podmínky podle postavy dítěte – nohy dosahují a jsou opřené o zem, kolena svírají pravý úhel, lokty se stolem svírají pravý úhel. Od samého začátku je důležité dbát i na úchop psacího náčiní, tzv. špetkový úchop (Bednářová, 2009).

1.3.2 Rozvoj zrakového vnímání

K rozvoji zrakového (optického) vnímání lze využít širokou škálu úkolů a her. Nejjednodušší formou je postavit dítě například před okno a říkat mu předměty, které má vyhledat (např. „Vidím červené auto, vidíš ho také?“). Další možností je třídění, ať už kostek, knoflíků, hřebíků aj. podle určitých kritérií jako je tvar, velikost, barva. Vhodnou a zábavnou hrou pro děti jsou zakryté předměty, kdy před dítě položíme několik plochých předmětů, které se částečně překrývají a úkolem dítěte je poznat všechny předměty. Obtížnější formou rozvoje zrakového vnímání je vyhledávání drobnějších věcí či obrázků například v knihách, časopisech či na fotografiích. Je možné například dítěti nakreslit obrázek a překreslit ho tužkou a dítě má za úkol najít původní obrázek (Sindelarová, 2007).

Dalšími činnostmi může být vyhledávání tvarů na pozadí, např. obrázky překreslené vlnkami, nebo rozlišování stejných dvojic a dvojic lišících se v detailech (např. obrázky dvou budíků, kdy jeden ukazuje 9 hodin a druhý 10), dvojic lišících se v horizontální poloze (např. šipka nahoru, šipka dolů), nebo dvojic lišících se ve vertikální poloze (např. „dorůstající“ měsíc, „couvající“ měsíc). K rozvoji zrakového vnímání patří i skládání obrázků (puzzle), umísťování obrázků na své místo (hra Loto).

1.3.3 Rozvoj řeči a myšlení

Rozvoj řeči nelze zaměňovat s logopedií, ve které jde prioritně o nápravu řeči. V rozvoji řeči u dětí je třeba dbát na správné vyjadřování, na užívání celých vět a v pozdějším věku uvědomování si skladby slov i vět.

S rozvojem řeči je důležité rozvíjet i motoriku řeči, tj. koordinaci pohybů úst při mluvení. Správné ovládnutí jazyka, čelisti a rtů slouží k zřetelnému vyslovování jednotlivých slov. Aktivita rozvíjející motoriku řeči jsou například foukání do vaty, foukání do vatových míčků, vhodné je i napodobování pohybů úst (Sindelarová, 2007).

K činnostem rozvíjejícím řeč patří zejména komunikace s dítětem. Slouží k tomu například pojmenovávání věcí, obrázků, popisování, dokončování příběhů a pohádek, rýmování, vyvozování první a poslední hlásky aj. Dále lze řeč rozvíjet uvědomováním si hledáním protikladů (den – noc, staré – nové, atd.), přiřazováním nadřazených pojmů (konvalinka, zvoneček, sedmikráska – květiny), tvořením zdvojnásobení a uvědomováním si významu slov (liška jako houba, liška jako zvíře, koruna pro krále, koruna jako peníz, atd.).

Současně s rozvojem řeči dochází i k rozvoji myšlení.

1.3.4 Rozvoj sluchového vnímání

K cvičení sluchového vnímání existuje mnoho možností a druhů her, jednou z nich může být třeba hra „Udělej krok, když uslyšíš svoje jméno“, nebo hra „Udělej krok, když uslyšíš domluvené slovo“. Vhodné jsou i úkoly spojené s předčítáním textu, kdy úkolem dítěte je text pozorně poslouchat a při

vyslovení předem smluveného slova musí udělat předem domluvenou věc (např. při vyslovení slova kočka v příběhu si musí stoupnout).

Vhodnou hrou pro rozvoj přesného slyšení (verbálně akustického vnímání) může být hra „Oli, Ali, Eli, Uli“ – Oli, Ali, Eli, Uli jsou postavičky, které neumějí mluvit a umějí vyslovovat pouze slova se samohláskou obsaženou v jejich jménech, předřikáváním řady slov má dítě určit, která z těchto postaviček by mohla dané slovo vyslovit (Sindelarová, 2007).

Dalším příkladem činností může být vytleskávání slov na slabiky s grafickým znázorněním počtu slabik, hledání rýmů, přiřazování obrázků k příslušnému počtu teček znázorňujících počet slabik ve slově a hledání první hlásky (Bednářová, 2011).

1.3.5 Rozvoj prostorové a časové orientace

K cvičením rozvíjejícím prostorovou a časovou orientaci patří úkoly, kterými si děti osvojují základní prostorové a časové pojmy. Lze k nim zařadit i popis obrázků, kdy úkolem dítěte je vyhledat věci vpředu, vzadu, nahoře, dole, pod, nad, za, vysoko, blízko, nízko, daleko, první, poslední, prostřední. K rozvoji prostorového vnímání jsou nevhodnějšími úkoly labyrinty a bludiště.

K cvičením rozvíjejícím pochopení a osvojení principu posloupnosti, tzv. seriality patří navlékání korálků, pletení copánků, ale i vázání kličky na tkaničce. Druhým stupněm rozvoje seriality je pak opakování soustavy pohybů, například při tanci, či rytmické básni (Sindelarová, 2007).

Pro orientaci v čase jsou vhodná cvičení na upevnění pojmů, jako jsou názvy ročních období a jevů pro ně charakteristických. Dalšími úkoly může být řazení obrázků v časové posloupnosti, vhodné je předkládat dítěti například známou pohádku, nebo řazení denních činností (čistění zubů, snídaně, oběd, hraní, mytí se atd.).

K nepísemným formám rozvoje prostorové orientace patří například hra na vnímání dotyků, kdy úkolem dítěte se zavázanýma očima je dotknout se přesně místa, kterého se ho předtím dotkl někdo jiný. Dále je možno zařazovat hmatové hry, jako je poznávání věcí podle hmatu (Sindelarová, 2007).

1.3.6 Rozvoj paměti

Paměť lze rozvíjet ve dvou rovinách, jednak rovině optické paměti a jednak rovině verbálně akustické paměti.

Hrou zaměřenou na rozvoj optické paměti neboli zapamatování viděného může být vyhledávání stejných předmětů, například kostek ve stavebnici, nebo konstruování staveb bez předlohy, kdy dítě pouze vidí postup. Cílem tohoto rozvoje je, aby dítě zdokonalovalo svou paměť a dokázalo napodobit věci, které vidí kolem sebe.

Cílem verbálně akustické paměti je zapamatování si slyšeného. Jde o to, aby si dítě všímalo určených slov v textu. Vhodnou hrou je např. hra „Balím si batoh“, kdy si dítě musí zapamatovat řadu slov, která je stále delší (Sindelarová, 2007).

1.4 Projevy deficitů dílčích funkcí ve školním věku

Při setkání se s deficitem dílčích funkcí v některých ze sledovaných oblastí, je cesta dalšího postupu komplikovaná. Nelze vše připisovat školní nezralosti. V některých případech nepomůže ani odklad školní docházky o jeden rok a cílené rozvíjení konkrétních deficitů. V určitých oblastech může mít dítě problémy i po nástupu do školy, kdy se projeví deficit dílčích funkcí, které mohou mít za následek vznik specifických vývojových poruch školních dovedností.

Případné oslabení **hrubé motoriky** může mít u dítěte ve školním věku za následek problémy v obratnosti, které se mohou projevit při fyzických aktivitách nejen při tělesné výchově. Takové dítě může mít problémy i ve zvládnutí základních sebeobslužných činností, u kterých je předpokládáno rychlejší tempo a naprostá samostatnost. Dítě je pak často označováno za pomalé.

Problémy v **oblasti grafomotoriky a jemné motoriky** se u dítěte při nástupu do základní školy projeví nejvíce při psaní a kreslení. Dítě si obtížně osvojuje tvary písmen, převládá u něj zvýšená chybovost. Problémy mu činí samotný akt psaní, klade zvýšený tlak na podložku při psaní, jeho tahy jsou

neplynulé, kolísá mu písmo i sklon písma. Nedbá na úpravu, protože veškerou snahu věnuje aktu psaní, a tak je často jeho písemný projev nečitelný a pomalý. Při přetrvání těchto obtíží má v pozdějším věku problémy při samostatném učení z vlastních zápisků (Bednářová, Šmardová, 2011).

Deficity v oblasti **řeči** mají u dětí ve školním věku za následek přetrvávání nesprávné výslovnosti, která se nepříznivě promítá do oblasti čtení a psaného projevu. Děti mají problémy se zapamatováním si informací (vět, sledu čísel, činností, výkladu, instrukcí), špatně mohou rozumět řeči a chápat texty. Deficity v této oblasti jsou dále spojeny s malou slovní zásobou, dítě často potřebuje více času na zformulování vhodné odpovědi, trvá mu dlouho, než najde správný a výstižný výraz, nedokáže definovat pojmy, popisovat obrázky, vyprávět. Také má problémy v navazování vztahů a kontaktů, s vyjadřováním se před lidmi. Velké problémy se pak vyskytují i při osvojování gramatiky mateřského i cizího jazyka. Dítě má snížený jazykový cit, nedokáže určovat rody, tvořit slova v jiném rodu, převádět věty z jednoho času do druhého, určovat kořen slova, určit správný slovosled a aplikovat gramatická pravidla do písemné formy (Bednářová, Šmardová, 2011).

Deficity v oblasti **sluchového vnímání a paměti** Bednářová, Šmardová (2011) zaměřuje na úroveň fonemického uvědomování, na schopnosti, jako je: naslouchání, rozlišení figury v pozadí, sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť a vnímání rytmu. Oslabená schopnost naslouchat se může po nástupu do základní školy projevit potížemi v komunikaci, zejména neschopností naslouchat druhému. Dítě s problémy v oblasti naslouchání nemá zájem o čtený text (pohádky, příběhy), o vyprávění, nedokáže naslouchat výkladu a vyslechnout a zapamatovat si instrukce a pokyny k činnostem. Pokud má dítě problémy s vnímáním figury, může se potýkat s obtížemi při soustředění na mluvené slovo, v zachycení instrukcí a pokynů ze strany dospělých, je snadno vyrušitelné jinými zvukovými podněty. Obtíže ve sluchové diferenciaci se mohou projevit zejména v písemném projevu v gramatických chybách – měkčení, délky, znělé a neznělé souhlásky, změny sykavek, skloňování podstatných a přídavných jmen. Pokud má dítě problémy se sluchovou analýzou a syntézou, problémy se projeví jak potížemi

se čtením, tak obtížemi s psaním. Při čtení špatně spojuje písmena do slabik, slabiky do slov, to mu odčerpává hodně pozornosti a pak špatně chápe text. V písemném projevu komolí slova, vynechává slabiky a písmena, zaměňuje písmena. Oslabená sluchová paměť se u dítěte ve školním věku může projevit obtížemi při učení se básniček a textů z paměti, ale i v písemném projevu, například při diktátech, kdy dítě často hodně chybuje. Deficity ve vnímání rytmu se projeví opět obtížným učením se básniček, říkanek, rozpočítadel a s vyčleňováním slabik ve slově (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zrakové vnímání a paměť zahrnuje podle Bednářové, Šmardové (2011) oblasti: rozlišení figury a pozadí, zraková diferenciaci, zraková analýza a syntéza, zraková paměť a oční pohyby. Oslabení zrakové diferenciaci může mít za následek záměny písmen lišících se detailem (m, n), záměny písmen a čísel lišících se polohou (t, j, 6, 9, d, b). Má-li dítě deficity v oblasti zrakové analýzy a syntézy, je ve školním období považováno za následek, že si pomaleji osvojuje písmena, má obtíže v matematice, zejména v aritmetice a geometrii. Oslabení zrakové paměti má za následek obtížné zapamatování a znovu vybavování tvarů písmen a jejich rozlišování. Má-li dítě problémy s očními pohyby, projeví se u něj obtíže v udržení pozornosti na čtený text. Takové dítě často přeskakuje nebo opakuje řádky v textu nebo slova při čtení (Bednářová, Šmardová, 2011).

Deficity v oblasti **vnímání prostoru** se projeví v první řadě obtížnou orientací v prostoru, dále obtížnou orientací v textu při čtení, kdy dítě nedokáže správně sledovat text a vyhledávat v něm potřebné části. Má problémy i s orientací v textu při psaní, zejména při přepisu textu. Obtíže se projeví i v matematice, zejména při sestupném a vzestupném uspořádávání, ale i v geometrii. Dále pak v hudební výchově, v orientaci v notových zápisech, ve sportu v kolektivních hrách, v tanci, při orientaci v mapách (Bednářová, Šmardová, 2011).

Problémy v oblasti **vnímání času** se projeví při čtení a psaní, kdy dítě často zaměňuje pořadí písmen, číslic, nebo je vynechává úplně. Špatně hospodáří s časem při učení, nedokáže si správně rozvrhnout učivo na krátkodobé cíle. Obtížně si osvojuje vědomosti, které jsou uspořádané

v určitém sledu (abeceda, násobilka, dny v týdnu atd.). Špatně se orientuje v hodinách a minutách (Bednářová, Šmardová, 2011).

Má-li dítě nedostatky v **specifických matematických schopnostech a dovednostech**, nastanou u něj potíže s chápáním pojmu přirozeného čísla, s orientací v číselné řadě (zejména přechod řádů), se zápisem a čtením čísel. „*Obtížné získávání základních matematických dovedností má za následek problematický přechod k abstraktnímu myšlení*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 48). Dítě s deficitem v základních matematických představách má obtíže při řešení slovních úloh a v základních matematických operacích (Bednářová, Šmardová, 2011).

Projevy oslabení **sociálních dovedností** se vyskytnou zejména při navazování a udržování vztahů mezi kamarády, ale i ve vztahu k autoritám. Dítě se špatně uplatňuje, prosazuje, projevuje a hájí svoje potřeby, může se stát terčem šikany. Tyto problémy vedou k frustraci dítěte, může se u něj projevit nechuť a strach z docházky do školy, mohou se vyskytnout psychosomatické obtíže (Bednářová, Šmardová, 2011).

Následky oslabení v oblasti **práceschopnosti a pozornosti** se týkají jak problémů výukových, tak výchovných. Dítě nedokáže „*tlumit spontánní impulzy k mluvení, hraní, k pohybu a věnovat pozornost výkladu, soustředit se na vlastní činnost*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 53). Dítě není schopno udržet pozornost a tak často neví, co se po něm žádá a jak má v určitých úkolech postupovat. Může se cítit bezradně, méněcenně a ztraceně. Proces vyučování je pro něj fyzicky i psychicky náročný. Deficity v oblasti práceschopnosti mohou být i pro dítě s dobrými intelektovými předpoklady značně limitující a takové dítě může podávat podprůměrné výsledky (Bednářová, Šmardová, 2011).

Nevyžralost v oblasti **sebeobsluhy a samostatnosti** je pro dítě po zahájení povinné školní docházky značným problémem. Tím, že je nesamostatné, často očekává pomoc od ostatních. Tato pomoc se mu nemusí dostat, čímž se dítě stává částečně frustrované a může se stát i terčem posměchu u ostatních dětí. Má problémy při stolování, převlékání, bojí se upozornit, že potřebuje na záchod (Bednářová, Šmardová, 2011).

1. 5 Oblasti posuzování školní zralosti

Školní zralost souvisí s nároky, které škola bude na dítě klást. Otázka určení školní zralosti spočívá ve sjednocení nároků, úkolů, metod a situací, pro které má být dítě zralé, způsobilé a připravené (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pro posuzování školní zralosti vymezuje Bednářová (2011) tyto oblasti:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav dítěte
- úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí
- úroveň průčeschnosti (pracovní předpoklady, návyky)
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální rovina).

Somatický vývoj dítěte posuzuje většinou praktický či odborný lékař. Neposuzuje se pouze tělesná vyspělost (váha a výška), ta nemůže být směrodatným ukazatelem školní zralosti. Orientačně je průměrná váha předškolního dítěte mezi 20 – 25 kilogramy a přiměřená výška kolem 120 – 125 centimetrů. Ovšem lze předpokládat, že dítě menšího vzrůstu, může mít v průběhu docházky do základní školy pocit méněcennosti, může mít větší sklony k unavitelnosti a nižší odolnost vůči psychicko-fyzické zátěži. (Bednářová, 2011)

Pro zvládání trivia (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň **kognitivních schopností**. Do těchto schopností patří zejména vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. (Bednářová, 2011)

V oblasti **průčeschnosti** se sleduje zejména zájem dítěte o učení a chuť poznávat nové. Stejně důležitá je také schopnost volní koncentrace pozornosti na danou činnost, smysl pro povinnost, zodpovědnost a uvědomování si dokončování úkolu. Předpokládá se i určitá míra samostatnosti. Průčeschnost je podmíněná zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy. (Bednářová, 2011)

Emocionálně-sociální zralost je souborný název pro následující schopnosti dítěte: přiměřené zvládání emocí, sebeovládání, odolnost vůči frustraci, sociální vyspělost, adaptibilita, schopnost odloučit se od rodiny na

určitou dobu, respektovat autoritu, začlenit se do skupiny, umět komunikovat s vrstevníky a spolupracovat s nimi. (Bednářová, 2011)

U dětí, u nichž se projevují nedostatky ve výše popsaných oblastech, je vhodné zvažovat odklad školní docházky. Je třeba ale brát v úvahu i další faktory, které ovlivňují aktuální životní situaci dítěte (např. odchod jednoho z rodičů, rozvod, úmrtí v rodině, změna jazykového prostředí, přestěhování, trauma atd.). Někdy nastávají i případy, kdy rodiče žádají o odklad školní docházky, přestože dítě splňuje všechny předpoklady pro vstup do základní školy. Tento jev popisuje Bednářová (2007) jako „školní nezralost rodičů“. Rodiče nejsou připraveni na vstup jejich dítěte do školy. Opakem těchto rodičů jsou rodiče, kteří přisuzují svým dětem daleko větší schopnosti a nedbají doporučení učitelek mateřských škol i pracovníků pedagogicko-psychologických poraden a trvají na vstupu dítěte do školy i přes jeho školní nepřipravenost. Jednoduše lze říci, *„že pro zralé dítě je vhodnější zahájení školní docházky; pro nezralé dítě je vhodnější její odložení“* (Bednářová, 2007, s. 7).

1.6 Položky sledované v jednotlivých oblastech při posuzování školní zralosti

V předchozí kapitole byly popsány jednotlivé oblasti, které se sledují v diagnostice školní zralosti a připravenosti. V následující kapitole jsou blíže zpracovány jednotlivé požadavky na dítě v předškolním věku ve sledovaných oblastech podle Bednářové (2011).

V oblasti **grafomotoriky a kresby** se sleduje *spontánní kresba*, zejména zda dítě samo vyhledává kreslení, jaké je jeho zpracování postavy a domu, sleduje se také, jak je kresba obsahově členěná. Důležité je také, jak dítě zpracovává určité *grafomotorické prvky*, jako například zuby a horní smyčku. Všímáme si také *návyků při kresbě*, zejména držení tužky, postavení a uvolnění ruky a plynulosti tahů. Do oblasti grafomotoriky patří také *lateralita*. K zjištění lateralit se nejčastěji užívá Zkouška lateralit od Matějčka a Žlaba z roku

1972. Tento test je nutné provést v případě, že dítě dosáhne věku 5-6 let a stále střídá ruce při různých činnostech. K ustálení laterality dochází u dětí kolem čtvrtého roku.

Požadavky v oblasti řeči se sledují podle jednotlivých jazykových rovin. V rovině *foneticko-fonologické* se od dítěte očekává správná výslovnost a artikulační obratnost. Artikulační obratností se rozumí, zda dítě správně dokáže zopakovat slova se složitější jazykovou skladbou, například slova s obsahem tupé a ostré sykavky, slova s měkkou a tvrdou slabikou atd. V *lexikálně-sémantické* rovině si všímáme slovní zásoby dítěte, zda interpretuje pohádku či krátký text, popíše slovo, tvoří opaky, nadřazené pojmy, synonyma s podporou obrázku i bez podpory. To, zda dítě hovoří ve větách, mluví gramaticky správně a užívá všechny druhy slov, spadá do roviny *morfologicko-syntaktické*. Z *pragmatické roviny* je od dítěte očekáváno, že navazuje oční kontakt při řeči, dokáže se prezentovat jménem, ale i příjmením, zná svou adresu, dokáže vést dialog, odpovídat na otázky a otázky klást.

Oblast sluchového vnímání a paměti. Sleduje se, zda dítě naslouchá krátkému textu, zda rozlišuje slova, slabiky (zadáme slova, slabiky stejné, či podobné, dítě musí rozeznat, zda se jedná o shodu nebo ne). Sleduje se také, jestli dítě dokáže zopakovat větu, nebo slova. Do této oblasti patří *sluchová analýza a syntéza* – rýmování, určení počtu slabik, vyvození první hlásky, poslední hlásky, a *vnímání rytmu* – napodobení rytmu (vytleskávání, vyťukávání, pískání, pípání aj.), záznam rytmu (délka tónu zaznamenána pomocí teček, čárek).

V **oblasti zrakového vnímání a paměti** se od dítěte očekává, že pojmenuje barvy i odstíny a přiřadí je věcem každodenní potřeby, odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem, horizontální polohou a vertikální polohou, poskládá obrázek, doplní chybějící části v obrázku, pozná viděné obrázky a umístí obrázky na správné místo.

V **oblasti prostorového vnímání** si všímáme, zda se dítě orientuje v prostorových pojmech a to nejen, zda je umí pojmenovat, nebo ukázat v prostoru, ale také zda je umí ukázat na sobě. Jde o pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, vpředu, vzadu, uprostřed, první, poslední, hned před, hned za.

Předškolní dítě v **oblasti vnímání času** dokáže seřadit obrázky podle časové posloupnosti, orientuje se ve dnech v týdnu, ročních obdobích (dokáže přiřadit typickou činnost).

Položky sledované v **oblasti matematických schopností a dovedností** úzce souvisí s položkami v oblasti grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, řeči, i ve vnímání času a prostoru. V této oblasti se sledují dovednosti a schopnosti v kategorii *porovnávání* – zda dítě rozumí pojmům stejně, méně a více a o jeden méně a více, v kategorii *řazení* – podle velikosti a jiných parametrů, v *třídění*, v *množství* (číselná řada do určitého čísla) a v kategorii *tvary* – zda umí pojmenovat základní geometrické tvary.

Oblast **sociálních dovedností** zahrnuje činnosti jako je schopnost odloučení od rodičů, adaptabilita na nové situace a prostředí, komunikace s ostatními, spolupráce v kolektivu, respektování autority a pravidel, schopnost umět vyslovit své potřeby a schopnost unést úspěch či neúspěch.

Položky v oblasti **koncentrace pozornosti při záměrných činnostech** jsou zejména samostatnost, soustředění, vytrvalost, schopnost pracovat v klidu a projevovat zájem o činnost.

Oblast **sebeobsluhy** se skládá ze tří podoblastí – hygiena, oblékání a stolování. Z hlediska *hygieny* je od dítěte očekávána naprostá samostatnost v chození na záchod, mytí rukou, užívání kapesníku, zakrývání úst při nachlazení či zívání. Při *oblékání* se sleduje, zda si dítě pozná svoje oblečení, zapíná a rozepíná knoflíky/zip, vázání tkaniček, skládání a obracení oděvu. U *stolování* si všímáme správného držení příboru, prostírání, správného sezení u jídla, odklizení ze stolu, nalévání nápoje.

2. DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI

2.1 Vývoj pedagogické diagnostiky a diagnostiky školní zralosti

Pedagogická diagnostika v našich zemích sahá již do období Jana Amose Komenského, který se v Informatoriu školy mateřské v kapitole Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší, zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy (Zelinková, 2001).

Termín pedagogická diagnostika poprvé použil H. Spicer v roce 1910. Rozvoj pedagogické diagnostiky v Československu začíná až po druhé světové válce. Vyházejí články, které se zabývají hodnocením dítěte. V polovině šedesátých let byl v Bratislavě založen „podnik specializovaný na vydávání testů – Psychodiagnostické a didaktické testy“ (Swierkoszová, 2010, s. 54).

S teorií a praxí problematiky školní zralosti a připravenosti se setkáváme od šedesátých let minulého století. Ve školském systému České republiky má mnoholetou tradici. Danou problematikou se u nás zejména zabývali J. Jirásek, J. Langmeier, Z. Matějček, M. Kořínek. Později se problematikou diagnostiky v mateřské škole zabývali M. Vítková a A. Strnadová (Hadj Moussová, Duplinský, 2002).

2.2 Funkce a etapy diagnostiky školní zralosti

„Pedagogické diagnostikování je diagnostická činnost, která má svůj cíl. Chceme zjistit stav rozvoje dítěte, zaznamenat změny ovlivněné výchovným působením. Ptáme se na příčiny a podmínky rozvoje“ (Swierkoszová, 2010, s. 21).

Diagnostika předpokladů dítěte pro vstup do školy by podle Hadj Moussové (2002) měla plnit následující funkce:

- identifikovat děti školsky relativně neúspěšné (vzhledem k individuálním předpokladům) včetně dětí skutečně nezralých
- objevit chybějící či méně rozvinuté dispozice pro školní práci a zároveň silné stránky osobnosti dítěte, které mohou kompenzovat zjištěné handicapy

- určit míru měnitelnosti a stability současného vývojového stavu, doporučit adekvátní výchovné či pedagogicko-psychologické postupy.

Z hlediska etap lze diagnostiku školní zralosti rozdělit do dvou částí. První etapa se provádí převážně screeningovými metodami, které umožňují vyhledat ve vývoji dětí určité nedostatky. Otázky screeningových zkoušek se „týkají výkonů a chování dítěte“ Hadj Moussová, Duplinský (2010, s. 108). Druhá fáze probíhá zejména v pedagogicko-psychologických poradnách na základě celkových vyšetření dětí, které bývají podle platné legislativy realizovány na doporučení ze strany mateřské nebo základní školy, pediatrů nebo rodičů dítěte. „Podrobné psychologické vyšetření doporučených dětí se realizuje psychologickými metodami, v úvahu se berou i výsledky screeningových metod, názory vychovatelů i pedagogických pracovníků“ (Hadj Moussová, Duplinský, 2010, s. 109). Ke komplexnímu vyšetření dítěte patří analýza anamnestických údajů. Údaje se získávají dotazníkem a rozhovorem s vychovateli a rodiči. Sledují se údaje o rodině, jako je věk rodičů, jejich vzdělání, ale i charakter rodinného soužití, dále pak údaje o docházce dítěte do mateřské školy a údaje o osobách majících vliv na výchovu dítěte. Osobní anamnéza se zaměřuje na prenatální, perinatální i postnatální vývoj dítěte.

2.3 Zkoušky a testy diagnostiky školní zralosti

K posuzování školní zralosti a připravenosti se užívají standardizované zkoušky a testy.

2.3.1 Screeningové zkoušky

Původním testem školní zralosti je *Test základních výkonů Arthura Kerna*. Jeho českou verzi sestavil **J. Jirásek** pod názvem *Orientační test školní zralosti*. Test obsahuje čtyři úkoly – kresbu mužské postavy, trojici geometrických obrázků, zobrazení psacího písma (Eva je tu. Sev pa li) a obkreslení skupiny deseti bodů. Všechny úkoly orientačního grafického testu zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

Každý úkol je ohodnocen pěti body, kdy číslo jedna označuje nejlepší výkon a pět nejhorší. Zkouška by měla být zadávána v malé skupině. Vztah mezi školní úspěšností v první a druhé třídě a výsledkem v testu je statisticky potvrzený (Hadj Moussová, Duplinský, 2002).

Další zkouškou je *Orientační skúška pripravenosti na školu* z roku 1984 autora **K. Kollárika**. Skládá se čtyř subtestů zaměřených na rozlišování podobností a rozdílů, matematických představ, schopnosti kategorizace a jemnou motoriku.

Zkouška zaměřená na kresebnou techniku je *Test hvězd a vln*, který vznikl v 70. letech a autorkou je klinická psycholožka **AvéLallemant**. Verzi pro českou populaci přepracovali v roce 1993 Kucharská a Šturma. Kromě výrazového a projektivního hodnocení lze kresbu hvězd a vln hodnotit z hlediska výkonu. Z vývojového hlediska se hodnotí možnosti plnění testu: odmítnutí kreslení, jiný obrázek nebo čmáranice, znázornění pouze vln nebo hvězd, plná odpověď, další dodatky v kresbě.

V praxi mateřských škol se používá *modifikovaná forma řízeného pozorování O. Konáše* z roku 1984. Pozorování zachycuje 16 oblastí. Z řečových projevů jde zejména o výslovnost, reprodukci textu, vyjadřovací schopnosti, navazování komunikace, v oblasti činnosti a hry se sleduje osvojování nových činností, motivace k herním činnostem, přijímání sociálních rolí, ze sociability pak aktivnost při navazování sociálních kontaktů a kultura sociální komunikace, z motoriky ovládnutí pohybové aktivity aj. (Hadj Moussová, Duplinský, 2002).

V roce 1990 upravil **K. Adamovič** klasickou diferencovanou orientační metodu, tzv. *Goppingenskou zkoušku připravenosti pro školu*. Tato zkouška obsahuje 10 subtestů po osmi úkolech, které jsou zaměřeny na následující oblasti: jemná motorika, schopnost pozorování, orientace v prostoru, schopnost rozlišovat shody a rozdíly, úroveň paměti, koncentrace pozornosti, porozumění obsahu řeči a porozumění pojmům, představám a sociálním situacím. Zkouška je časově náročná. Výsledky zkoušky podávají odhad na připravenost v oblasti čtení, psaní a počítání.

2.3.2 Inteligenční testy

Intelligenčními testy rozumíme výkonové testy v kognitivní oblasti.

Mezi nejznámější patří *Pražský dětský Wechsler* z roku 1973. Je určen pro děti od pěti do šestnácti let. Pro nejmladší věkovou kategorii 5-6 leté děti je použití omezené především na děti s méně rozvinutým intelektem. Test se skládá z pěti verbálních a pěti neverbálních subtestů. Výsledkem testu je celkové IQ.

Na zjišťování všeobecné úrovně mentálních schopností se užívá *Zkouška Termann-Merill*. Tato zkouška je vhodná pro děti v předškolním věku.

K zjišťování úrovně rozvoje myšlenkových operací a zjištění úrovně koncentrace pozornosti slouží *Ravenovy progresivní matice pro děti*. Je vhodný pro děti, které mají značné nedostatky ve verbální komunikaci i pro děti s rysy autismu.

Pro diagnostiku mentálních a osobních charakteristik dítěte slouží *Kresba lidské postavy*. Podle kresby lidské postavy lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorickou koncentraci i úroveň mentálního vývoje (Hadj Moussová, Duplinský, 2010).

Doplňující metodou na zjištění kognitivního rozvoje je *Zkouška znalostí předškolních dětí* od **Matějčka** a **Vágnerové** z roku 1976. Test obsahuje 40 otázek z deseti různých oblastí, jako jsou rostliny, zvířata, hry aj.

2.3.3 Percepčně kognitivní testy

Percepčně kognitivní testy jsou užívány k diferenciací diagnóze školní zralosti a připravenosti.

Do této kategorie testů řadíme *Weepmannův Test sluchového rozlišování*, v roce 1974 upravený **Matějčkem**. Je zaměřen na schopnost dítěte rozlišovat mezi podobnými hláskami. Obsahuje 25 dvojic podobných slov, které se od sebe liší v jedné hlásce, nebo jsou stejné. Výsledkem testu je předpoklad pro osvojení si základů čtení a psaní.

Test obkreslování od **Matějčka** a **Vágnerové** z roku 1963 poukazuje na úroveň motoriky a její koordinace se zrakovým vnímáním. Výsledky testu jsou nepřímě závislé na úrovni rozvoje intelektových schopností.

Velmi rozšířený a často užívaný je *Edfeldův test*, který se užívá při vyšetřování dětí před vstupem do základní školy. Test hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepce symbolů. Úkolem dětí je rozhodnout o shodnosti či odlišnosti dvou obrázků, které se liší tvarem a polohou. Test se skládá z 84 dvojic (Pokorná, 2001).

Vývojový test zrakového vnímání od **Marianne Frostigové** z roku 1963. Zkouška obsahuje 5 subtestů zaměřených na vizuomotorickou koordinaci, na rozlišení figury v pozadí, na vnímání konstantnosti tvarů, na vnímání polohy v prostoru a prostorové vztahy (Hadj Moussová, Duplinský, 2010).

2.4 Diagnostika školní zralosti ze strany základní školy

Diagnostiku školní zralosti provádějí všichni, kteří se zabývají vývojem předškolního dítěte a pracují s ním. Provádí jí jak pedagogové mateřských škol, rodiče, speciální pedagogové, logopedi, psychologové, tak pedagogové základních škol (Bednářová, Šmardová, 2007).

První příležitostí školy učinit diagnostiku školní zralosti u dítěte je zápis do školy. Zápis je legislativním aktem a řídí se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Podle tohoto zákona mají rodiče povinnost přihlásit dítě k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Zápis plní funkci depistážní, ale také funkci preventivní. Škola může podat návrh na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru, k logopedické péči či k zařazení do přípravné třídy.

Zápis na jednotlivých školách je odlišný. Škola sama volí formu, obsah i rozpětí podle svých vlastních potřeb a zkušeností. „*Na většině škol je ověřována vývojová úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivie, pozornost je zaměřena také na sociální a emocionální zralost. Někde je důraz však kladen na vědomosti dítěte*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 11).

3. DIAGNOSTIKA A ROZVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3. 1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu praktické části této diplomové práce je zjištění úrovně školní zralosti u vybraného vzorku dětí předškolního věku testem Brigitte Sindelarové se zaměřením na prevenci vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností. Test sestavený z cíleně zaměřených úkolů zachycuje oblasti vývoje předškolního dítěte, zejména zrakové a sluchové rozlišování, motoriku mluvidel, koordinaci ruky a oka, sluch, paměť, pozornost a prostorovou orientaci. Test zadávaný předškolním dětem dvakrát v průběhu školního roku, s časovým odstupem pěti měsíců, má ukázat na kolik je možné u dítěte snížit deficity v dílčích funkcích, je-li v nich cíleně rozvíjeno. V další řadě má ukázat, zda se u dítěte projevují prvotní známky vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností, a zda i po zopakování testu nedojde k převratné změně výsledku.

3. 2 Pracovní hypotézy

Pro dosažení cíle průzkumu byly staveny následující hypotézy:

1. Nejproblematičtější oblastí, ve které budou zaznamenány největší deficity dílčích funkcí, je oblast intermodálního výkonu paměti.
2. Při opětovném zadání testu po časovém odstupu pěti měsíců dojde u dětí ke zlepšení výsledků ve všech sledovaných oblastech.
3. Kontrolní skupina, u které nebudou cíleně rozvíjeny dílčí funkce, dosáhne v porovnání s výzkumnou skupinou horších výsledků ve všech sledovaných oblastech.

3. 3 Použité metody, techniky, postupy

Ke sběru empirických dat k dosažení cíle průzkumu byly zvoleny následující metody:

1. V případě zadávání testů dětem v jednotlivých mateřských školách byla užitá metoda pozorování. Jde o metodu sledování vzniku, průběhu a změn určitých proměnných v kontextu určitého typu chování, závislého na některých vnějších podnětových podmínkách. Při zadávání testu bylo užitó pozorování přímé, zejména to, jak se děti chovají při zpracování úkolu, zda jsou jisté, zda rozumí zadání, zda jsou stresované apod. Nepřímé pozorování bylo realizováno na základě zpracovávání výsledků jednotlivých testů.
2. Pro zjištění informací o základním souboru bylo užitó metody rozhovoru. Rozhovor byl veden cíleně s učitelkami mateřských škol, jednalo se o řízenou formu této metody, ve které převládaly zejména uzavřené identifikační otázky. Rozhovor byl také užit při realizaci testu s dětmi
3. Ke zpracovávání jednotlivých testů bylo užitó metody analýzy dokumentů. V případě tohoto průzkumu byla tato metoda nejčastěji užívanou formou pro získávání údajů.

3. 4 Harmonogram postupu

a) Přípravná fáze

Počátkem přípravné fáze bylo definování problémů a cílů průzkumu a sestavení jeho plánu. Následně bylo vybráno a osloveno pět mateřských škol z okresu Pelhřimov v kraji Vysočina. Z vybraných pěti mateřských škol byly dále vybrány čtyři mateřské školy, které splňovaly podmínky pro daný průzkum. Pro účely průzkumu bylo zapotřebí mateřských škol s podobným přístupem k vzdělávání a podobnou koncepcí vzdělávací činnosti. Byly vybrány mateřské školy v obci Častrov, Nová Včelnice, Kamenice nad Lipou a

Mnich. Společným charakterem těchto škol je, že se nacházejí v obcích, jsou to školy malé, kde se na výchovně-vzdělávací činnosti podílejí vždy jen dvě učitelky, třídy jsou heterogenní, a dochází v nich ke vzdělávání dětí ve věku zhruba od tří let až do šesti let. Z těchto mateřských škol byly vybrány všechny děti, které ve školním roce 2012/2013 zahájí docházku do základní školy. Z Mateřské školy Častrov bylo vybráno 6 předškoláků, z MŠ Mnich 7 předškoláků, z MŠ Nová Včelnice 10 předškoláků a z MŠ Kamenice nad Lipou 7 předškoláků. Kontrolní skupina byla vybrána z Mateřské školy Černovice o počtu 10 předškoláků.

V jednotlivých mateřských školách byly požádány o pomoc učitelky a následně osloveni rodiče jednotlivých dětí, zda souhlasí s tím, že jejich dítě bude podrobeno testu, jehož výsledky budou užity pro účely diplomové práce.

Dalším krokem přípravné fáze bylo sestavení testu a příprava materiálů potřebných k jeho realizaci, jako jsou nakopírované obrázky, sestavy slov a další pomůcky.

b) Realizační fáze

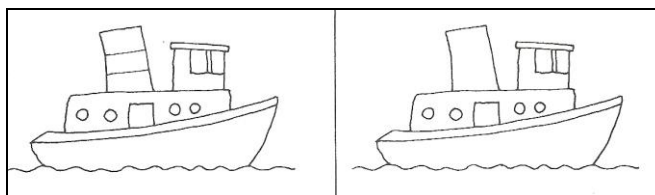
Prvním krokem realizační fáze bylo získání dat potřebných pro charakteristiku souboru. Jednalo se o rozhovory s učitelkami jednotlivých mateřských škol o identifikačních údajích dětí. Aby nedocházelo k neoprávněnému šíření důvěrných informací, nejsou v celé práci uváděna celá jména dětí a osobní údaje, děti jsou uváděny pouze pod křestním jménem.

Dalším krokem bylo stanovení času v jednotlivých mateřských školách, kdy dojde k uskutečnění testu se všemi vybranými dětmi. Test byl zadáván vždy v době dopoledne v prvních týdnech měsíce září roku 2012. Test složený z 19 úkolů, z něhož dva úkoly mají dvě části, tzn. 21 úkolů, byl rozdělen na dvě části, aby nedocházelo k přetěžování dětí a aby se mohly dostatečně na úkoly soustředit. S každým dítětem se pracovalo individuálně v uzavřené a klidné místnosti mimo třídu. Časová náročnost testu prováděná s jedním dítětem byla zhruba 30 – 40 minut. Děti obdržely vlastní vyhodnocovací arch, do kterého si zaznamenávaly podle pokynů svoji úspěšnost.

Zde je jednotlivý popis zadávaných úkolů testu:

1. **Optická diference – obrázky.** Dítěti bylo předloženo 10 dvojic obrázků, u kterých mělo určit, zda jsou stejné či nikoli. Na obrázcích byly zobrazeny běžné věci, které zná, jako například třešně, hruška, dům, loď. Obrázky se lišily drobnými rozdíly, například u třešně na druhém obrázku chyběl list, u domu dveře atd.

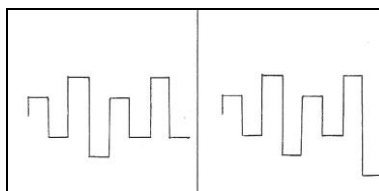
Obrázek 1: Ukázka obrázků pro úkol č. 1



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

2. **Optická diference – tvary.** Dítě opět dostalo 10 dvojic obrázků a mělo určovat, zda jsou stejné či nikoliv, ale na obrázcích tentokrát nebyly zobrazeny věci, ale různé abstraktní tvary.

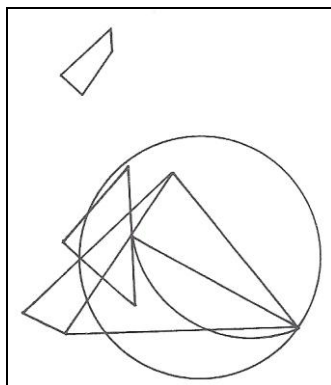
Obrázek 2: Ukázka obrázků pro úkol č. 2



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

3. **Optická diference – geometrické tvary.** Před dítě bylo postupně předkládáno deset kartiček, na kterých byly geometrické tvary seskupené v sobě, v horní části byl zobrazen pouze jediný geometrický tvar. Úkolem dítěte bylo najít zobrazený geometrický tvar v obrazci.

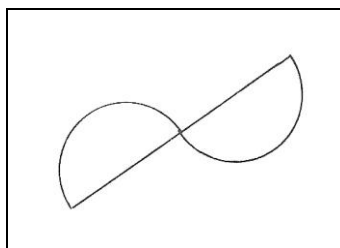
Obrázek 3: Ukázka obrázku pro úkol č. 3



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

4. **Verbálně-akustická diference – páry slov.** Dítěti bylo předřikáváno 10 párů slov a dítě mělo určit, zda jsou slova stejná, nebo ne. Jednalo se o tyto páry slov: dříve – dříve, bez – bez, pak – pak, boudy – body, teď – teď, níž – než, až – už, pro – pro, ještě – jistě, sít – snít.
5. **Verbálně-akustická diference – nesmyslné slabiky.** Zadání bylo stejné jako u čtvrtého úkolu, ale místo slov byly používány následující nesmyslné slabiky. Sun – son, jel – jel, pit – pit, zaf – zaf, sip – sit, ket – kat toř – toř, mes – mek, lin – len, tuž – tuž.
6. **Verbálně-akustické členění – diference figury v pozadí.** Dítěti bylo postupně říkáno 10 slov a dítě mělo reagovat vždy, když slyšelo ve slově slabiku „pří“. Zadána byla tato slova: přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, neklidný, nepříjemný, znejistět, například, přímka.
7. **Intermodální (opticko-akustické) spojení.** Zadání pro dítě znělo: „Zvířata neumí kreslit, ale zkusila to. Tady vidíš, jak to dopadlo.“. Následně mu bylo ukázáno pět obrázků, co nakreslila slepice, vůl, medvěd, husa, opice, a ještě jednou zopakováno. Pak mu byly ukazovány obrázky v přeházeném pořadí a dítě mělo určit, které zvíře obrázek malovalo.

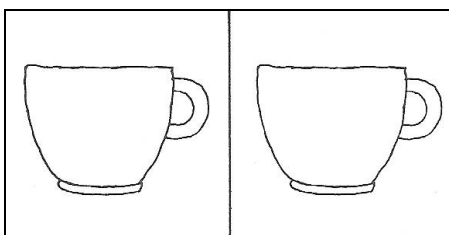
Obrázek 4: Ukázka obrázku pro úkol č. 7



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

8. **Intermodální (opticko-akustické) spojení.** Zadání bylo stejné jako v úkolu číslo 7. Změněna byla pouze zvířata a to na kozu, osla, ovci, kachnu a prase. Obrázky mu byly ukázány opět dvakrát a dítě poté mělo předkládat ten obrázek, co nakreslila koza, osel atd. Tento úkol nebyl dítěti předkládán bezprostředně po sedmém úkolu.
9. **Paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků.** Dítě si mělo dát jazyk mezi zuby a postupně před něj bylo předkládáno 8 obrázků jako např. hruška, ryba, tužka. Obrázky byly pokládány zleva doprava, pak na ně učitelka beze slov ukázala opět zleva doprava a otočila je obrázkem dolů. Dítě dostalo úplně stejné obrázky a jeho úkolem bylo položit je pod obrácené obrázky na správné místo.

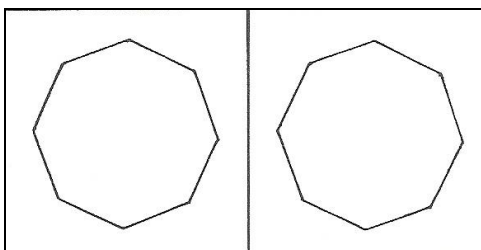
Obrázek 5: Ukázka obrázku pro úkol č. 9



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

10. **Paměť pro opticky předkládanou řadu tvarů.** Úkol byl prováděn stejným způsobem jako v devátém úkolu, na kartičkách tentokrát nebyly obrázky, ale tvary jako např. trojúhelník, kosočtverec, ovál atd.

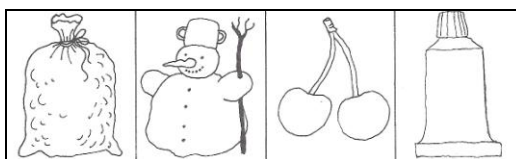
Obrázek 6: Ukázka obrázku pro úkol č. 10



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

11. **Verbálně akustická paměť – slova.** Dítěti byly předříkány 4 slova: kamna, ulice, stůl, kůl, tempem jedno slova za jednu sekundu a dítě je pak mělo zopakovat. Při vyhodnocování bylo zaznamenáváno, zda dítě udělalo chyby ve slovech a chyby v pořadí.
12. **Verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky.** Zadání stejné jako v jedenáctém úkolu, slova byla nahrazena slabikami: vis, duk, vap, mer. Při vyhodnocování se opět zaznamenávalo, zda dítě udělalo chyby v slabikách a chyby v pořadí.
13. **Intermodální výkon v paměti – série obrázků.** Dítěti byly ukázány 4 obrázky, dítě si mělo dát jazyk mezi zuby a obrázky si zapamatovat. Obrázky před něj byly položeny zleva doprava a pak odstraněny a dítě posléze mělo říct, co vidělo.

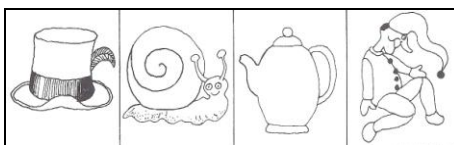
Obrázek 7: Obrázky pro úkol č. 13



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

14. **Intermodální výkon v paměti – série slov.** Dítěti jsou předříkána 4 slova: klobouk, hlemýžď, konvička, kašpárek, pak jsou před něj položeny obrázky, na kterých jsou zobrazena řečená slova. Úkolem dítěte je dát obrázky do řady, tak jak slyšelo slova.

Obrázek 8: Obrázky pro úkol č. 14



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

15. **Motorika mluvidel.** Úkolem dítěte bylo opakovat slova po učitelce. Jednalo se o slova: kumulativní, organizátor, hlemýžď, deduktivní, šofér, chalcedon.

16. **Visuomotorika.** Dítě mělo za úkol u pěti obrázků udělat tužkou čáru do „silnice“, a nesmělo přetáhnout ani se dotknout okraje.

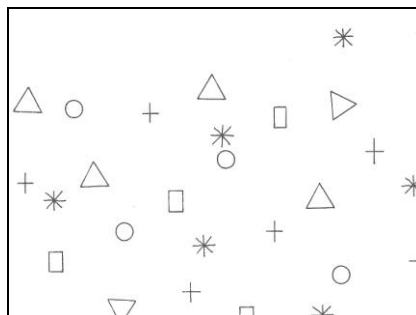
Obrázek 9: Ukázka obrázku pro úkol č. 16



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

17. **Zaměřenost optické pozornosti.** Dítěti byl předložen papír formátu A4, na kterém bylo mnoho různých tvarů (kolečko, trojúhelník, křížek, hvězdička), jeho úkolem je vyškrtnout všechny hvězdičky.

Obrázek 10: Ukázka zadání pro úkol č. 17



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. Příloha

18. **Zaměřenost akustické paměti.** Dítěti byla čtena povídka o srně a dítě mělo klepnout na stůl pokaždé, když uslyšelo slova srna v jakémkoliv tvaru.

19. **Schéma těla a prostorová orientace.** Dítě sedělo vedle učitelky, aby na ní dobře vidělo, dítě i učitelka měly na pravém zápěstí uvázanou stužku. Dítěti byly předváděny pohyby a dítě je opakovalo. Byly předváděny tyto pohyby: pravou ruku na ucho, levou ruku na levé koleno. Pravou ruku na ústa, levou ruku na levé koleno. Pravou ruku na ústa, levou ruku na hlavu. Pravou ruku na pravé koleno, levou ruku na hlavu. Pravou ruku na pravé rameno, levou ruku na hlavu. Pravou ruku na pravé rameno, levou ruku na ústa. Pravou ruku na pravé rameno, levou ruku na levé oko. Pravou ruku na hlavu, levou ruku na ústa. Pravou ruku na pravé koleno, levou ruku na ústa.

V další části byly učitelky jednotlivých mateřských škol požádány, aby dětem předkládaly po zadání testu soubor úkolů na rozvoj jednotlivých dílčích funkcí. Učitelky obdržely soubor 30 cíleně sestavených pracovních listů, které zadávaly dětem v průběhu 15 týdnů v době od září 2012 do ledna 2013 a to na každý týden dva pracovní listy. Pracovní listy byly zaměřeny zejména na rozvíjení oblasti optické paměti, verbálně akustické paměti a intermodálního výkonu paměti. Byly převážně sestaveny ze souborů pracovních listů od Bednářové, Šmardové a Michalové. Časový harmonogram zadávání jednotlivých úkolů lze vidět v tabulce č. 1.

Tabulka 1: Časový harmonogram zadávání pracovních listů

TÝDEN	PRACOVNÍ LIST - PUBLIKACE
17. 9. – 21. 9.	Bednářová, J. <i>Mezi námi pastelkami</i> , s. 101 Bednářová, J. <i>Mezi námi pastelkami</i> , s. 103
24. 9. – 27. 9.	Bednářová, J. <i>Mezi námi předškoláky</i> , s. 27 Bednářová, J. <i>Mezi námi předškoláky</i> , s. 47
1. 10. – 5. 10.	Bednářová, J. <i>Mezi námi předškoláky</i> , s. 53 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 2
8. 10. – 12. 10.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 4 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 6
15. 10. – 19. 10.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 7 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 8
22. 10. – 26. 10.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 11 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 12
29. 10. – 2. 11.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 13 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 14
5. 11. – 9. 11.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 15 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 16
12. 11. – 16. 11.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 22 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 23
19. 11. – 23. 11.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 25 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 27
26. 11. – 30. 11.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 31 Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 32
3. 12. – 7. 12.	Michalová, Z. <i>Shody a rozdíly – pracovní listy</i> , s. 34 Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 79
10. 12. – 14. 12.	Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 83 Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 85
17. 12. – 21. 12.	Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 87 Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 91
7. 1. – 11. 1.	Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 95 Bednářová, J., Šmardová, V. <i>Školní zralost</i> , s. 71

Po uplynutí 15 týdnů byl test s dětmi realizován opětovně a to ve stejnou dobu a stejným způsobem jako v září.

V lednu roku 2013 byl také realizován test s 10 dětmi v mateřské škole v Černovicích, které byly zvoleny jako kontrolní skupina. Test jim byl zadáván poprvé v tomto školním roce, za stejných podmínek jako v ostatních čtyřech mateřských školách.

c) Vyhodnocovací fáze

Informace potřebné pro charakteristiku základního i kontrolního souboru, kterých bylo dosaženo cílenými rozhovory s učitelkami mateřských škol, byly zaznamenány formou výsečových grafů, které uvádějí procentuální zastoupení jednotlivých dotazovaných jevů.

Výsledky testu provedeného na začátku září v roce 2012 byly zaznamenány do tabulky. Ze získaných údajů byla vypočítána procentuální úspěšnost jednoho dítěte v testu a celková úspěšnost všech dětí vyjádřená v procentech. Testové úkoly byly dále rozděleny tematicky na okruhy dílčích funkcí a každý okruh byl vyhodnocen podle celkové procentuální úspěšnosti. Celková úspěšnost v jednotlivých oblastech dílčích funkcí byla hlavním kritériem pro sestavení harmonogramu pro zadávání pracovních listů. K dosažení přehlednosti získaných dat bylo užito grafu, zejména sloupcového diagramu.

Výsledky testu provedeného v lednu v roce 2013 byly zpracovány stejně jako v případě testu zadávaného v září. Následně byly porovnávány celkové úspěšnosti vyjádřené v procentech mezi základním a kontrolním souborem. Dále byla porovnána celková úspěšnost v testu u základního souboru získaná z výsledků testu zadávaného v září a v lednu. K porovnání bylo užito opětovně sloupcových diagramů a tabulek.

3. 5 Charakteristika souboru

Do průzkumu byly zařazeny čtyři mateřské školy z okresu Pelhřimov v kraji Vysočina. Jednalo se o mateřské školy v obci Častrov, Mnich, Nová Včelnice a Kamenice nad Lipou. Tyto mateřské školy byly vybrány a osloveny

záměrně, aby měly společné charakteristiky a vlastnosti. Z vybraných mateřských škol se průzkumu účastnilo 30 dětí, z toho 15 chlapců a 15 děvčat.

Vybrané mateřské školy se vyznačují společnými podmínkami výchovně vzdělávací činnosti. Všechny mateřské školy se nacházejí v menších obcích, jedná se o malé, většinou jednotřídní mateřské školy, organizačně začleněné pod základní školy. V jedné třídě se vzdělávají společně děti ve věku zhruba 3-6 let. Na vzdělávání se po celou docházku do mateřské školy podílejí pouze dvě učitelky a po celou dobu docházky mají děti k dispozici převážně stejné pomůcky a hračky.

Do mateřské školy Častrov ve školním roce 2012/2013 dochází 23 dětí, z toho 18 děvčat a 6 chlapců. Školu tvoří jedna heterogenní třída, do které dochází 10 dětí, které v tomto školním roce dovrší věku 4 let, 7 dětí, které dovrší věku 5 let. Šest dětí je v předškolním věku a následující školní rok zahájí docházku do základní školy. Všechny tyto děti byly zařazeny do průzkumu pro tuto diplomovou práci.

Mateřská škola Mnich má na letošní školní rok zapsáno 25 dětí, čímž je naplněna celková kapacita školy, z toho 15 chlapců a 10 dívek. Do školy dochází 8 dětí, které dovrší věku čtyř let, 10 dětí, které dovrší věku pěti let a 7 dětí, které v příštím roce zahájí docházku do základní školy. Z těchto předškolních dětí jsou 4 chlapci a 3 dívky. Školu tvoří jedna třída a na vzdělávání se podílejí dvě učitelky.

Mateřskou školu v Nové Včelnici tvoří dvě heterogenní třídy, z nichž v první třídě dochází ke vzdělávání dětí, které v tomto školním roce dovrší věku čtyř let, tedy dětí tříletých a čtyřletých. Ve druhé třídě dochází ke společnému vzdělávání dětí předškolních s dětmi, které dovrší věku pěti let. Do této mateřské školy dochází celkem 42 dětí, z toho 18 děvčat a 24 chlapců. První třídu tvoří 20 dětí, z toho 8 tříletých a 12 čtyřletých. Do druhé třídy dochází 21 dětí, z toho 11 pětiletých a 10 předškoláků. Na vzdělávání se podílejí tři učitelky, učitelka v první třídě pracuje pouze na ranní směnu, odpoledne děti přecházejí do třídy druhé.

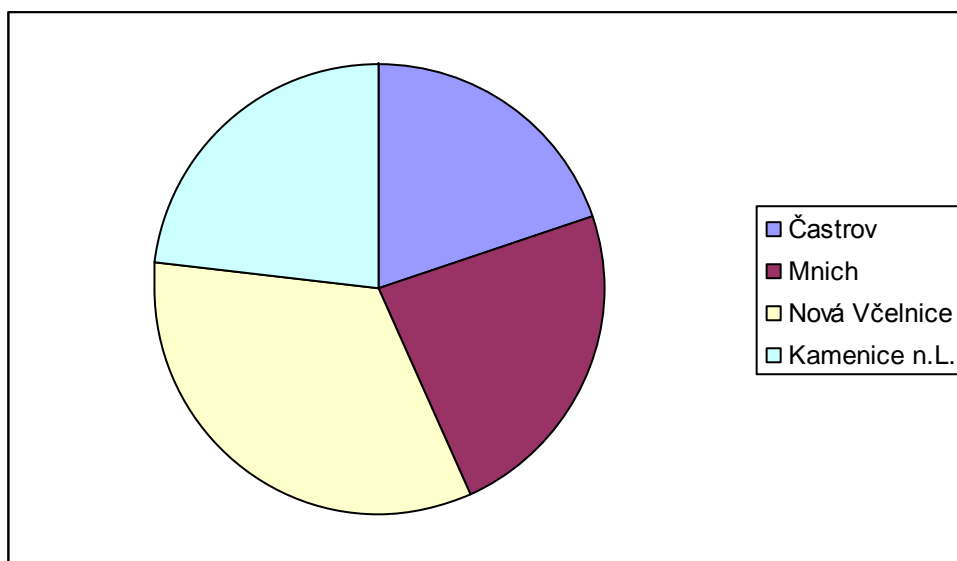
Mateřská škola v Kamenici nad Lipou se nachází ve větší obci, je tvořena více heterogenními třídami a děti od vstupu do mateřské školy

postupně přecházejí v novém školním roce z jedné třídy do druhé. Do průzkumu bylo vybráno 7 dětí, z toho 3 chlapci a 4 dívky ze třídy s názvem Broučci. V tomto školním roce dochází do této mateřské školy dalších 19 předškoláků, kteří navštěvují další čtyři třídy.

Kontrolní skupinu tvoří deset náhodně vybraných předškoláků z mateřské školy v Černovicích. Tato mateřská škola má tři homogenní třídy, ve kterých se vzdělávají děti přibližně ve stejném věku. Výběr takto se lišící mateřské školy byl záměrný, aby mohlo dojít k ověření hypotézy č. 2. Aby vzorek kontrolní skupiny byl částečně shodný se základním vzorkem, bylo do něho zařazeno 5 chlapců a 5 dívek.

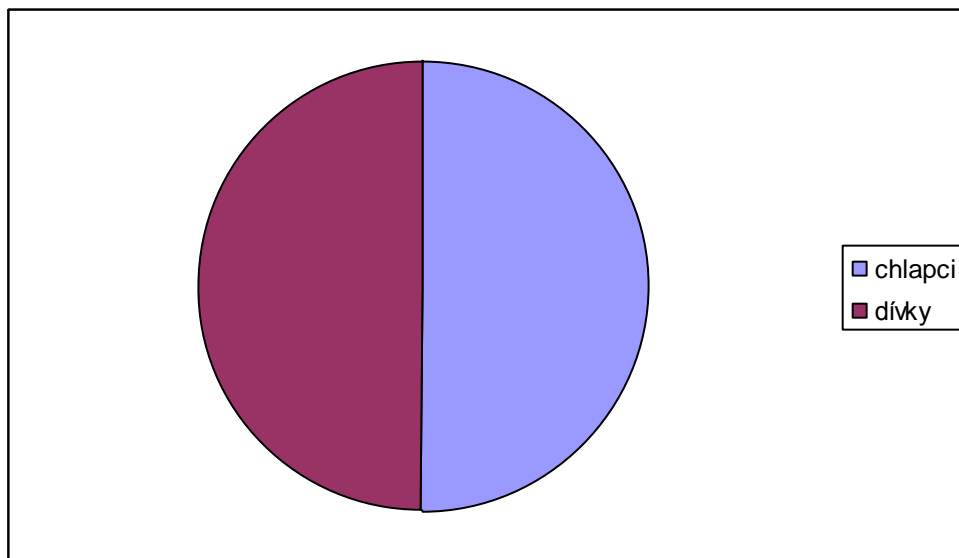
Graf číslo 1 znázorňuje procentuální zastoupení dětí z jednotlivých mateřských škol. Největší procento dětí navštěvuje mateřskou školu v Nové Včelnici a to 34 procent. 23 procent dětí pochází z mateřských škol v Mnichu a v Kamenici nad Lipou. 20 procent dětí je z mateřské školy v Častrově.

Graf 1: Procentuální zastoupení souboru z jednotlivých mateřských škol



Graf číslo 2 znázorňuje procentuální zastoupení chlapců a dívek v základním souboru. Ze třiceti vybraných dětí bylo do souboru zařazeno 15 dívek a chlapců. Soubor je tedy z hlediska pohlaví vyrovnaný. Kontrolní vzorek byl sestaven tak, aby odpovídal procentuálnímu zastoupení pohlaví u základního souboru.

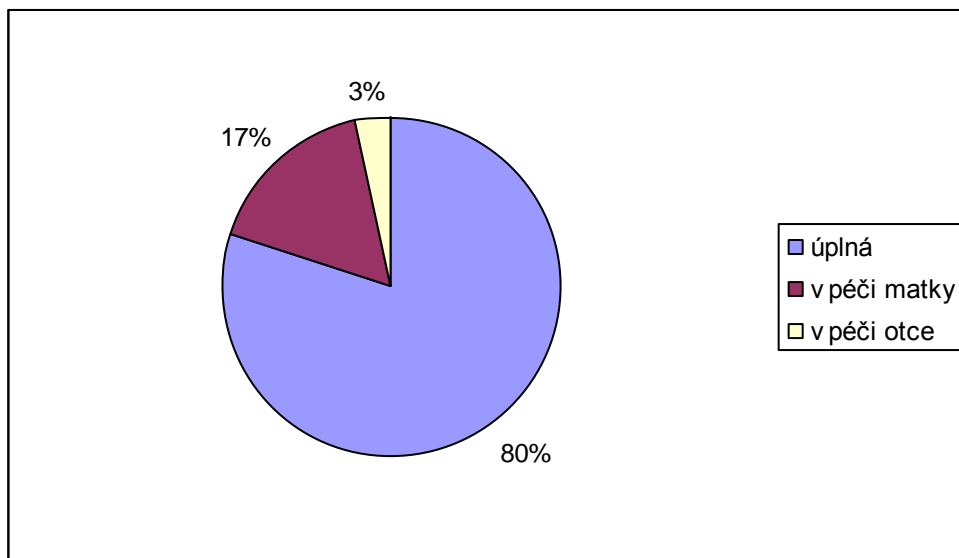
Graf 2: Procentuální zobrazení pohlaví u vybraného souboru



Výše bylo charakterizováno prostředí, ze kterého základní a kontrolní soubor pochází. K vlastní charakteristice souboru lze dodat, že všech vybraných 30 dětí dovršilo, či dovrší v tomto školním roce věku 6 let a v následujícím školním roce zahájí docházku do základní školy, při mateřské škole, do které dochází, nebo do základní školy jiné. Všechny vybrané děti jsou české národnosti a i jejich rodiče mají oba českou národnost. Z hlediska tělesného vývoje splňuje vzorek základní průměr charakteristiky předškolního dítěte před vstupem do základní školy jak mírou, tak váhou. Průměrná váha všech dětí se pohybuje kolem 19 kilogramů a průměrná výška kolem 115 centimetrů.

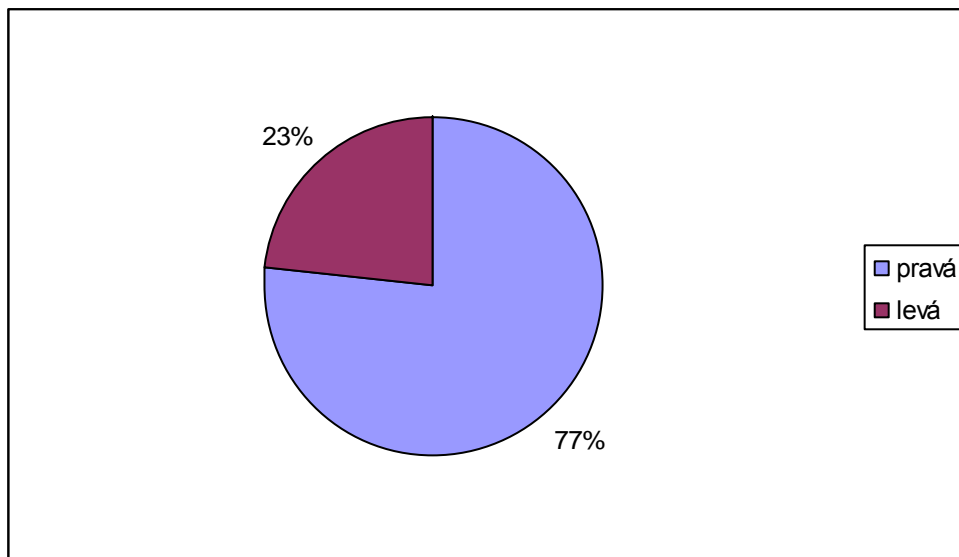
Na grafu číslo 3 lze pozorovat procentuální zobrazení úplnosti rodin, ze kterých děti pocházejí. Za úplnou rodinu je považována taková rodina, ve které se na výchově podílejí oba rodiče. Největší procento dětí z vybraného souboru pochází z úplných rodin, jedná se o celých 80%. 17% dětí je z neúplné rodiny v péči matky a 3% jsou v péči otce. Kontrolní vzorek procentuálně do značné míry koresponduje se základním vzorkem, 70% je z úplných rodin, 20% v péči otce a 10% v péči matky.

Graf 3: Procentuální zobrazení rodinného prostředí základního souboru



Graf číslo 4 zobrazuje laterality dětí u vybraného souboru. Převažují děti s dominancí pravostrannou a to celých 77 procent. Zbytek dětí, tj. 23% jsou leváci nebo s nevyhraněnou lateralitou. V kontrolním vzorku je 80% dětí s lateralitou pravostrannou a 20% s levostrannou nebo nevyhraněnou.

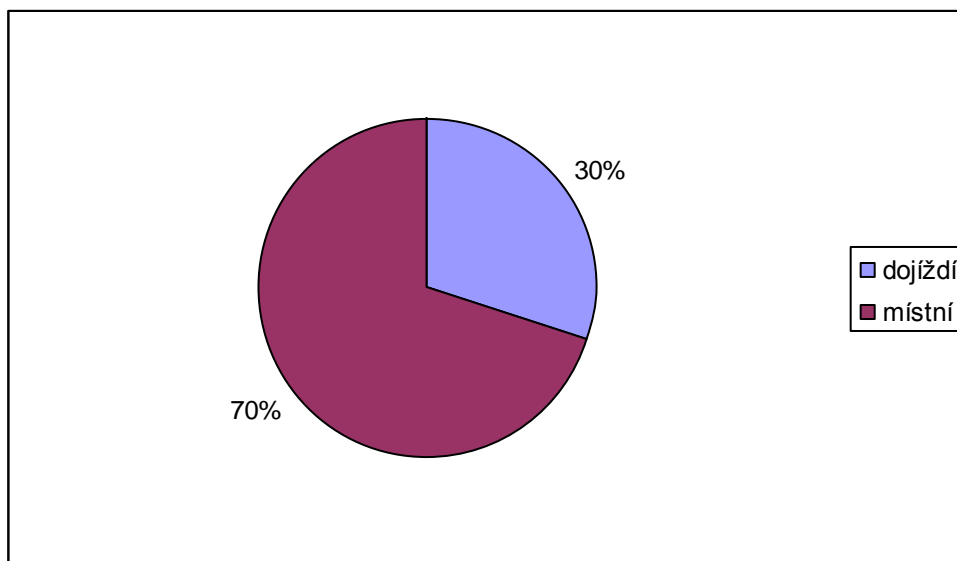
Graf 4: Procentuální zobrazení laterality základního souboru



Na pátém grafu je znázorněno, kolik procent dětí do mateřské školy dojíždí a kolik procent dětí dochází do mateřské školy v místě svého bydliště.

Převažují děti s docházkou do mateřské školy v místě svého bydliště, jedná se o 70%, 30% dětí do mateřské školy dojíždí buďto autobusovou linkou, nebo osobním automobilem se svými rodiči. Nepodařilo se sestavit kontrolní vzorek procentuálně shodný se základním souborem, všechny děti z kontrolního vzorku docházejí do mateřské školy v místě svého bydliště.

Graf 5: Procentuální zobrazení dojíždějících a místních dětí základního souboru

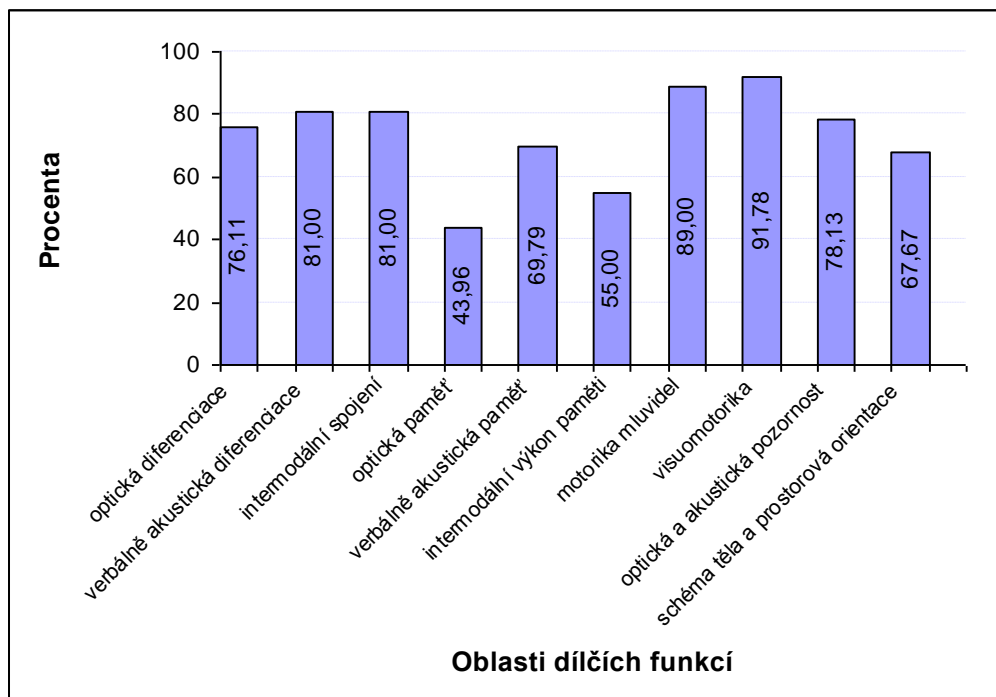


3. 6 Analýza dat a interpretace výsledků

V prvních týdnech měsíce září byl zadán test základnímu souboru. Výsledky testu byly zaznamenány do tabulky a ze získaných údajů byla vypočítána úspěšnost dětí v testu, vyjádřená v procentech a z úspěšností všech dětí v testu byla vypočítána celková úspěšnost v testu.

Prvotně hledaným jevem v získaných údajích bylo určení oblasti dílčích funkcí, ve kterých se vyskytují největší deficity.

Graf 6: Procentuální vyjádření úspěšnosti v jednotlivých oblastech dílčích funkcí u testu zadaného v září 2012 základnímu souboru



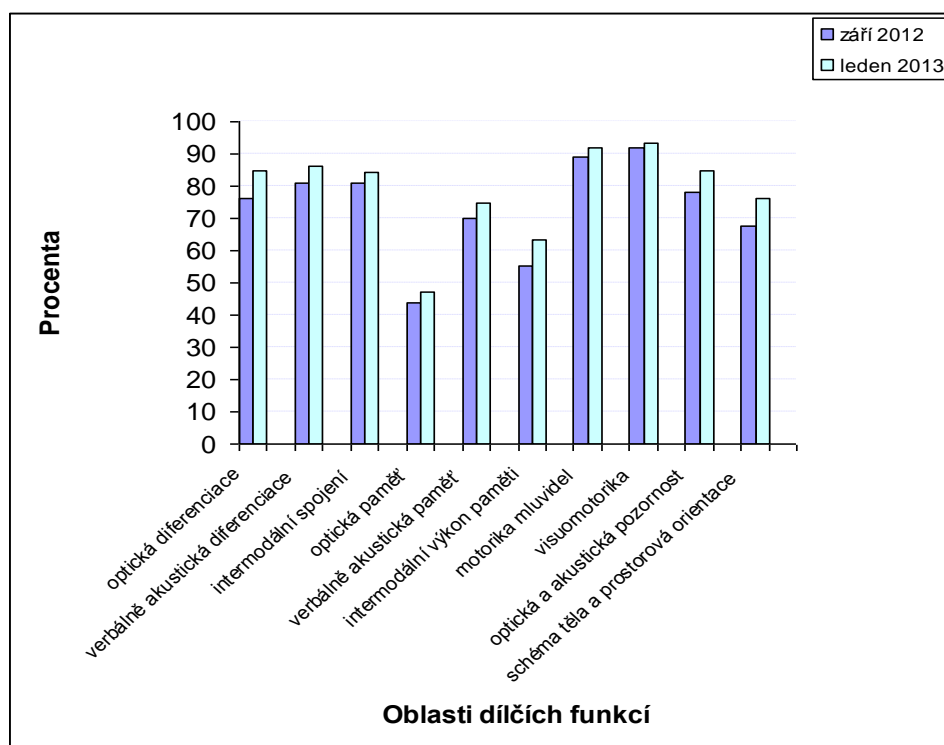
Na grafu č. 6 lze pozorovat, v jakých oblastech dílčích funkcí dosáhly děti nejhorších výsledků a v jakých naopak nejlepších. Oblast optické diferenciace zahrnuje testové úkoly č. 1, 2, 3. Oblast verbálně akustické diferenciace testové úkoly č. 4, 5, 6. Intermodální spojení obsahuje úkoly 7 a 8, optická paměť úkoly 9 a 10. Soubor úkolů 11/1, 11/2, 12/1 a 12/2 zahrnuje oblast verbálně akustické paměti, úkoly 13 a 14 pak intermodální výkon paměti. Motorika mluvidel označuje testový úkol č. 15, visuomotorika úkol č. 16. Úkoly 17 a 18 patří do oblasti optické a akustické paměti a poslední úkol č. 19 označuje schéma těla a prostorové orientace. Z grafu vyplývá, že největší deficity dílčích funkcí se u dětí projevují v oblastech paměti, zejména v optické, verbálně akustické a intermodálním výkonu paměti. V optické paměti dosáhly všechny děti požadovaného výkonu pouze na 44%, deficit v této oblasti tedy dosahuje zhruba 56%. Další problematickou oblastí je intermodální výkon paměti, tedy spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů a serialita, tzn. pochopení a osvojení si principu posloupnosti. Deficit v této oblasti dosahuje 45%. Třetí nejvíce problematickou

oblastí je verbálně akustická paměť, tedy zapamatování slyšeného. Deficit není zanedbatelný a dosahuje 30%. Na tyto tři nejvíce problematické oblasti byla zaměřena pozornost a byly cíleně sestaveny pracovní listy, které měly za úkol rozvíjet dané deficity. Za nejméně problematickou oblast lze označit oblast visuomotoriky, tedy koordinace ruky a oka, kde deficit nepřesáhl 10%. Také v oblasti motoriky mluvidel, verbálně akustické diferenciaci (sluchové vnímání, přesné slyšení) a intermodálním spojení dosáhly děti v testu nejlepších výkonů.

Z analýzy testu provedeného v září bylo vytvořeno 30 pracovních listů, rozvíjející nejvíce problematické oblasti a z publikace Brigitte Sindelarové Předcházíme poruchám učení, byly učitelkám mateřských škol doporučeny cvičení rozvíjející oblasti s největšími deficity.

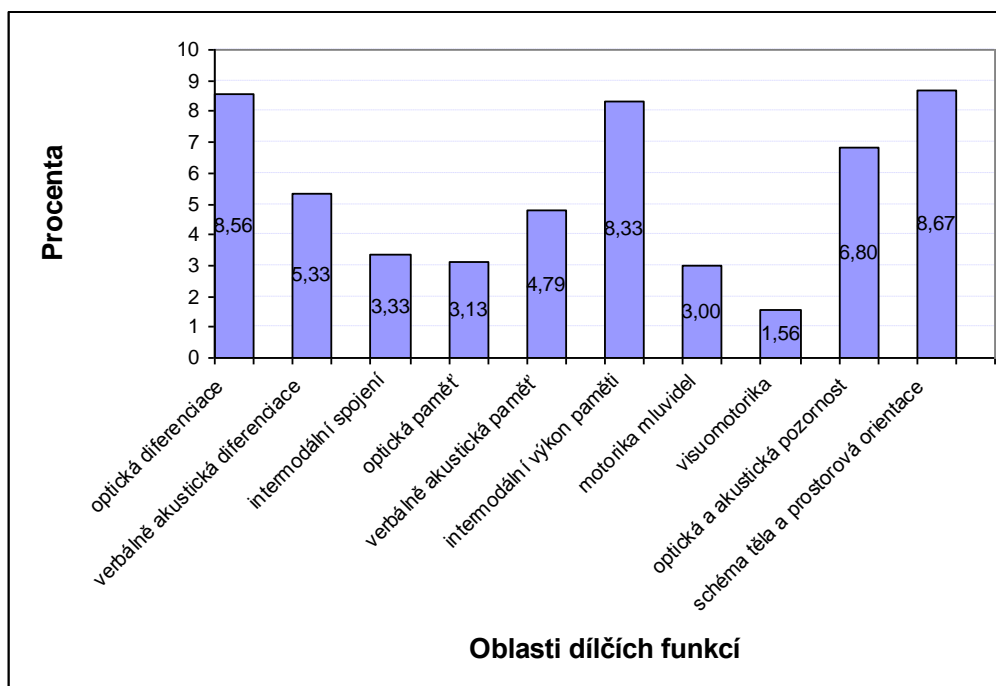
Po uplynutí dané doby (leden 2013) byl opětovně proveden test, za stejných podmínek, jako předchozí test. Sledovaným jevem bylo, zda došlo k eliminaci deficitů dílčích funkcí. Výsledky jsou zaznamenány v grafu č. 7.

Graf 7: Procentuální vyjádření úspěšnosti v jednotlivých dílčích oblastech v testech zadaných v září 2012 a lednu 2013



Z grafu jednoznačně vyplývá, že ve všech sledovaných oblastech došlo k určitému progresu. Pro přehlednost získaných dat byl vytvořen graf 8, který zobrazuje viditelněji dané zlepšení.

Graf 8: Progres v oblastech dílčích funkcí v testech zadaných v září 2012 a lednu 2013



V grafu lze pozorovat, že progres v jednotlivých oblastech dílčích funkcí se pohybuje v intervalu 2-9%, není tedy zanedbatelný. Cíleně byly rozvíjeny oblasti optické paměti, verbálně akustické paměti a intermodálního výkonu paměti. U optické paměti nedošlo k výraznému progresu, jedná se pouze o 3%, zlepšení o 5% lze pozorovat u verbálně akustické paměti, největší progres v cíleně rozvíjených oblastech nastal u oblasti intermodálního výkonu paměti, kde došlo ke zlepšení o 8%. K nejmenšímu zlepšení došlo v případě oblasti visuomotoriky, což lze vysvětlit tím, že tato oblast nedosahovala výrazných deficitů a nebylo tedy zapotřebí jí dále rozvíjet. Největší zlepšení byl zaznamenán v oblasti chápání schématu těla a prostorové orientaci, a ačkoliv nebyla tato oblast cíleně rozvíjena, lze tento fakt vysvětlit tím, že děti po uplynutí pěti měsíců dosáhly dalšího vývoje ve vztahu k sobě samým.

Výsledky testu zadaného základní skupině v září byly zaznamenány do tabulky č. 2. Ze získaných hodnot byla každému dítěti vypočítána úspěšnost v testu, která se pohybovala od 40% do 90%. U 90% dětí byla úspěšnost v testu vyšší než 50%, u zbylých 10% nebyla nižší než 40%. U těchto 10% lze předpokládat problémy při zahájení školní docházky, jelikož mají značné deficity v dílčích funkcích, které mohou vést ke vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností. Z procentuálního vyjádření úspěšnosti všech dětí, byla vypočítána celková úspěšnost v testu, která dosahuje 75%. Lze tedy konstatovat, že děti v průměru splnily v září test na 75%.

Základní skupina absolvovala test ještě jednou a to v lednu 2013. Výsledky v testu byly zaznamenány do stejné tabulky a byly vypočítány stejné hodnoty. Zpracované výsledky lze vidět v tabulce 3. Celková průměrná úspěšnost se zvýšila na 80%, pokrok tedy není zanedbatelný.

V tabulce 4 jsou zaznamenány výsledky v testu kontrolní skupiny, která se podrobila testu také v lednu 2013. Kontrolní skupinu tvoří pouze 10 dětí z mateřské školy v Černovicích a byla sestavena tak, aby co nejvíce splňovala podobnost charakteristik základního souboru. Všechny děti dosáhly v testu úspěšnosti vyšší než 50%. Celková úspěšnost v testu byla 78%.

Tabulka 2: Výsledky testu u základního souboru – září 2012

Jméno	Úkol																				Celkem	%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11/1	11/2	12/1	12/2	13	14	15	16	17	18			19
	OD			VAD			IS		OP		VAP				IVP		MM	V	OAP				PO
Péťa	9	10	10	10	10	10	5	5	8	6	4	4	4	4	4	1	10	15	15	8	10	162	95,29
Filip	10	10	8	10	10	10	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	10	15	15	10	10	161	94,71
Káťa	10	9	6	10	10	10	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	10	15	15	10	8	150	88,24
Matýsek	10	10	5	10	10	5	5	5	5	3	4	4	4	4	4	2	10	15	15	8	10	148	87,06
Vendulka	10	10	5	10	10	9	4	10	5	3	3	3	4	4	3	2	10	15	15	6	6	147	86,47
Simonka	10	10	5	10	10	8	4	2	5	5	4	4	4	4	4	1	10	15	15	5	9	144	84,71
Vítek	10	8	7	10	9	10	5	5	5	3	4	4	4	2	3	1	10	15	15	6	8	144	84,71
Vojtík	10	8	8	10	10	6	4	5	4	6	4	4	2	2	4	4	10	15	15	3	10	144	84,71
Jonáš	8	9	7	9	8	10	4	5	6	5	4	0	3	0	4	2	8	13	15	8	10	138	81,18
Dominik	8	9	8	9	8	4	5	5	5	3	4	4	4	4	1	2	10	15	15	4	10	137	80,59
Kája	10	7	3	10	10	9	5	5	2	1	4	4	4	4	3	4	10	15	15	6	4	135	79,41
Dorotka	10	9	9	10	10	9	3	2	0	4	4	2	3	3	2	2	10	15	13	5	9	134	78,82
Sandra	9	8	8	10	10	7	4	5	8	3	4	2	0	0	2	1	10	15	14	4	10	134	78,82
Nikča	10	8	6	7	8	9	5	5	3	4	4	3	3	3	4	4	9	11	15	7	6	134	78,82
Matěj	10	7	8	10	10	9	5	4	0	6	2	1	2	2	1	1	10	15	15	9	7	134	78,82
Eliška	10	8	7	9	6	6	5	4	8	2	4	4	4	4	3	2	10	15	15	3	4	133	78,24
Nikolka	10	10	3	10	10	4	5	1	4	2	2	2	4	4	4	0	10	15	15	7	10	132	77,65
Tereзка	10	9	6	10	10	10	5	5	1	2	3	3	4	4	2	4	10	10	15	1	5	129	75,88
Lucinka	9	8	5	8	9	6	3	5	2	8	4	3	1	1	2	2	10	13	15	7	7	128	75,29
Kuba	9	9	7	9	9	9	2	3	4	3	2	2	2	2	3	1	10	15	15	4	8	128	75,29
Katka	8	8	9	10	9	0	5	5	4	4	3	3	2	2	4	1	10	15	15	3	5	125	73,53
Tadeáš	10	8	4	9	8	8	5	5	5	3	3	3	3	3	1	1	8	13	15	0	5	120	70,59
Honzík	9	9	7	10	8	8	2	2	2	0	3	3	4	4	2	2	8	11	15	6	5	120	70,59
Petřík	9	9	1	7	8	8	4	5	4	6	4	4	0	0	3	4	10	15	14	0	0	115	67,65
Pepa	7	8	2	9	8	7	2	3	0	2	3	1	3	0	2	2	10	15	14	4	6	108	63,53
Bára	8	8	3	5	5	3	4	3	1	1	4	4	4	4	1	0	8	15	15	4	6	106	62,35
Filípek	8	6	3	10	5	0	3	2	3	3	1	0	1	0	1	0	9	14	15	2	4	90	52,94
Pavlík	6	6	1	6	6	5	1	1	2	0	3	0	3	0	2	2	6	6	14	5	5	80	47,06
Klárka	9	7	0	5	4	6	3	3	3	2	1	1	1	1	0	0	1	14	14	0	2	77	45,29
Monča	6	5	2	5	5	4	5	3	4	3	0	0	0	0	0	0	0	8	11	4	4	69	40,59
max. bodů v úkolech	10	10	10	10	10	10	5	5	8	8	4	4	4	4	4	4	10	15	15	10	10	170	100,00
dosažené body v úkolech	272	250	163	267	253	209	121	122	112	99	97	80	85	73	76	56	267	413	439	149	203	3806	74,63

Poznámka:

OD = optická diferenciacie, VAD = verbálně akustická diferenciacie, IS = intermodální spojení, OP = optická paměť, VAP = verbálně akustická paměť, IVP = intermodální výkon paměti, MM = motorika mluvidel, V = visuomotorika, OAP = optická a akustická pozornost, PO = schéma těla a prostorová orientace, % = procentuální vyjádření úspěšnosti v testu

Tabulka 3: Výsledky testu u základního souboru – leden 2013

Jméno	Úkol																				Celkem	%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11/1	11/2	12/1	12/2	13	14	15	16	17	18			19
	OD			VAD			IS		OP		VAP				IVP		MM	V	OAP				PO
Filip	10	10	9	10	10	10	5	5	5	5	4	4	4	4	3	4	10	15	15	10	10	162	95,29
Pěťa	9	10	10	10	10	10	5	5	8	6	4	4	4	4	4	1	10	15	15	8	10	162	95,29
Matýsek	10	10	8	10	10	7	5	5	5	3	4	4	4	4	4	3	10	15	15	9	10	155	91,18
Káťa	10	9	9	10	10	10	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	10	15	15	10	8	154	90,59
Simonka	10	10	6	10	10	9	4	2	5	5	4	4	4	4	4	2	10	15	15	7	9	149	87,65
Vojtík	10	9	8	10	10	7	4	5	4	6	4	4	2	2	4	4	10	15	15	6	10	149	87,65
Vendulka	10	10	7	10	10	9	4	5	5	3	3	4	4	4	3	3	10	15	15	7	7	148	87,06
Vítek	10	8	9	10	9	10	5	5	5	3	4	4	4	2	3	2	10	15	15	7	8	148	87,06
Sandra	9	9	9	10	10	9	4	5	8	4	4	3	1	1	2	2	10	15	15	6	10	146	85,88
Nikča	10	9	8	8	8	9	5	5	3	4	4	3	4	3	4	4	10	14	15	9	7	146	85,88
Dorotka	10	9	9	10	10	9	5	4	1	4	4	3	3	3	3	2	10	15	15	7	9	145	85,29
Kája	10	8	5	10	10	9	5	5	2	3	4	4	4	4	3	4	10	15	15	7	7	144	84,71
Dominik	8	10	9	9	9	6	5	5	5	3	4	4	4	4	1	2	10	15	15	5	10	143	84,12
Jonáš	10	10	9	9	8	10	4	5	6	5	4	0	3	0	4	2	8	13	15	8	10	143	84,12
Nikolka	10	10	5	10	10	6	5	3	4	3	3	2	4	4	4	1	10	15	15	8	10	142	83,53
Eliška	10	9	9	9	6	7	5	4	8	2	4	4	4	4	3	2	10	15	15	5	6	141	82,94
Lucinka	9	8	7	8	9	6	4	5	3	8	4	3	2	2	3	3	10	14	15	8	9	140	82,35
Terežka	10	9	8	10	10	10	5	5	2	3	3	3	4	4	2	4	10	10	15	5	6	138	81,18
Bára	10	9	6	9	9	9	5	3	2	2	4	4	4	4	2	3	10	15	15	6	7	138	81,18
Matěj	10	8	8	10	10	9	5	4	1	6	2	1	2	2	1	1	10	15	15	9	8	137	80,59
Katka	9	9	10	10	9	2	5	5	4	4	3	3	3	2	4	2	10	15	15	5	7	136	80,00
Kuba	10	10	9	9	9	9	2	3	4	3	2	2	2	2	3	1	10	15	15	5	8	133	78,24
Tadeáš	10	9	6	9	8	8	5	5	5	3	3	3	3	3	1	1	8	13	15	4	6	128	75,29
Petřík	9	9	3	8	8	9	4	5	4	6	4	4	1	1	3	4	10	15	14	3	3	127	74,71
Honzík	8	10	8	10	8	8	3	3	2	0	3	3	4	4	2	2	8	11	15	7	7	126	74,12
Pepa	8	8	4	9	8	7	3	3	1	2	3	2	3	1	2	2	10	15	15	5	6	117	68,82
Filípek	9	8	3	10	7	5	4	2	3	3	1	1	1	1	1	0	9	14	15	3	4	104	61,18
Klárka	9	6	3	6	6	6	3	2	4	2	3	1	1	0	2	2	5	15	14	2	6	98	57,65
Pavlík	7	7	5	7	8	5	3	3	2	1	3	1	3	1	2	2	6	6	14	5	5	96	56,47
Monča	7	7	5	6	5	7	5	3	4	3	1	1	1	1	1	1	2	10	13	6	6	95	55,88
max. bodů v úkolech	10	10	10	10	10	10	5	5	8	8	4	4	4	4	4	4	10	15	15	10	10	170	100,00
dosažené body v úkolech	281	267	214	276	264	237	130	123	119	107	101	87	91	79	82	70	276	420	445	192	229	4090	80,35

Poznámka:

OD = optická diferenciace, VAD = verbálně akustická diferenciace, IS = intermodální spojení, OP = optická paměť, VAP = verbálně akustická paměť, IVP = intermodální výkon paměti, MM = motorika mluvidel, V = visuomotorika, OAP = optická a akustická pozornost, PO = schéma těla a prostorová orientace, % = procentuální vyjádření úspěšnosti v testu

Tabulka 4: Výsledky testu u kontrolního souboru – leden 2013

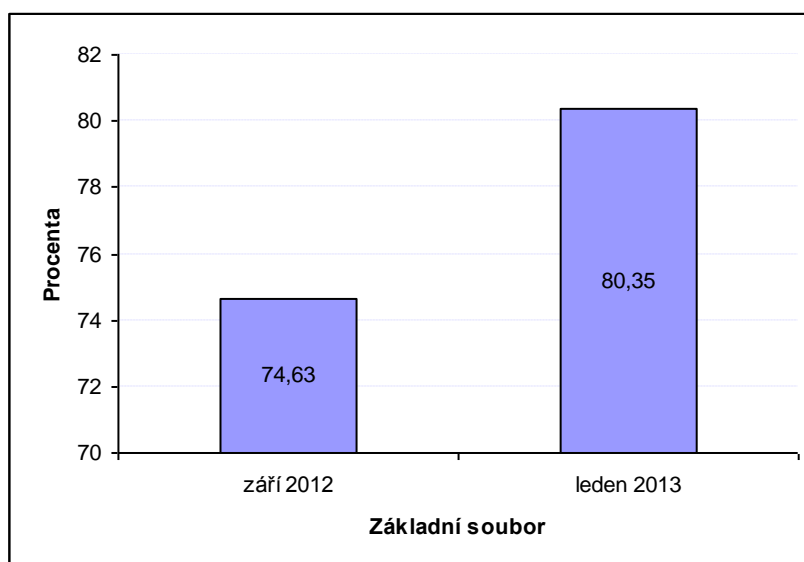
Jméno	Úkol																				Celkem	%	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11/1	11/2	12/1	12/2	13	14	15	16	17	18			19
	OD			VAD			IS		OP		VAP				IVP		MM	V	OAP				PO
Barča	10	10	10	10	9	9	5	5	6	3	4	4	4	4	4	2	10	15	15	9	10	158	92,94
Janička	10	10	9	10	10	10	3	3	8	2	4	4	4	4	3	4	10	15	15	9	8	155	91,18
Verča	9	10	6	10	9	9	4	2	6	4	4	4	2	2	3	2	10	14	15	9	10	144	84,71
Libor	10	10	4	10	10	9	5	3	8	8	3	3	2	2	4	4	10	8	15	3	8	139	81,76
Lukášek	9	10	9	10	10	5	4	4	4	4	4	4	1	0	4	2	8	13	15	7	7	134	78,82
Románek	10	9	5	10	9	7	5	5	6	1	2	2	1	1	4	0	8	15	15	8	6	129	75,88
Adámek	10	9	2	9	8	3	5	3	8	5	3	3	2	1	3	2	8	13	14	9	6	126	74,12
Natálka	10	8	5	8	8	4	4	5	3	4	4	4	0	0	3	4	10	13	15	7	5	124	72,94
Pěťa	7	5	1	9	9	9	5	1	4	2	4	2	0	0	2	2	8	13	15	6	8	112	65,88
Šárka	9	8	5	6	6	5	1	5	1	5	1	1	1	1	3	1	8	11	15	2	5	100	58,82
max. bodů v úkolech	10	10	10	10	10	10	5	5	8	8	4	4	4	4	4	4	10	15	15	10	10	170	100,00
dosažené body v úkolech	94	89	56	92	88	70	41	36	54	38	33	31	17	15	33	23	90	130	149	69	73	1321	77,71

Poznámka:

OD = optická diferenciacie, VAD = verbálně akustická diferenciacie, IS = intermodální spojení, OP = optická paměť, VAP = verbálně akustická paměť, IVP = intermodální výkon paměti, MM = motorika mluvidel, V = visuomotorika, OAP = optická a akustická pozornost, PO = schéma těla a prostorová orientace, % = procentuální vyjádření úspěšnosti v testu

S vypočtenými úspěšnostmi v jednotlivých testech základního i kontrolního souboru bylo pracováno dále. Nejprve byla porovnávána celková úspěšnost základního souboru v testu provedeném v září a v lednu.

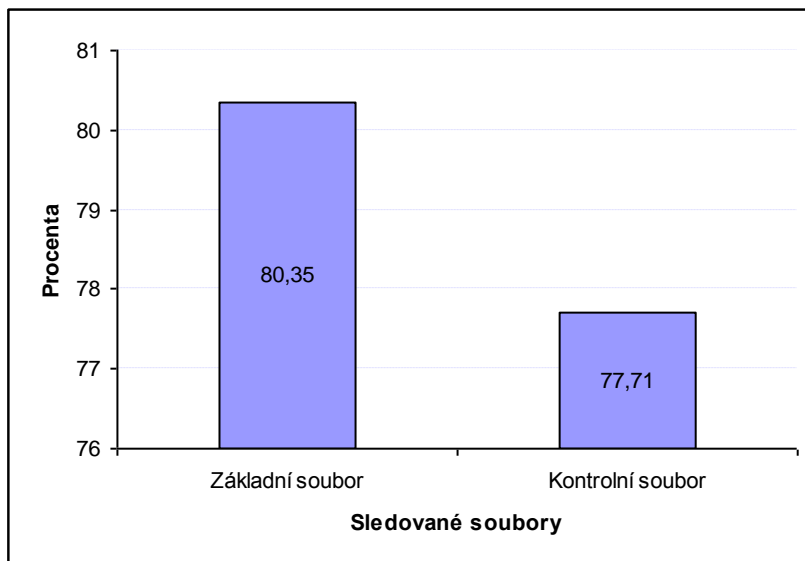
Graf 9: Celková procentuální úspěšnost základního souboru v testu v září 2012 a lednu 2013



Z grafu jednoznačně vyplývá, že došlo k výraznému pokroku, který činí téměř 6%, přesně 5,72%. Tento progres byl předpokládán a bylo ho docíleno soustavným rozvíjením jednotlivých oblastí dílčích funkcí u předškolních dětí ze základního souboru. Lze tedy konstatovat, že cíleně zaměřenou činností na rozvoj dítěte je možno dosáhnout lepšího výkonu v daných oblastech.

Dále byla porovnávána celková úspěšnost v testu provedeném v lednu 2013 u základního a kontrolního souboru. Porovnání těchto souborů mělo ukázat na to, že základní skupina, která byla cíleně rozvíjena, dosáhne lepších výsledků, než kontrolní skupina.

Graf 10: Celková procentuální úspěšnost základního a kontrolního souboru v lednu 2013



Jak z grafu vyplývá, předpoklad výsledku byl správný. Kontrolní skupina dosáhla nižšího výsledku, než skupina základní a to o celých 2,64%. Rozdíl sice není vysoký, a může ho způsobovat umělé vytvoření kontrolní skupiny, aby se soubor přiblížil podobnému složení jako soubor základní. Tento rozdíl může být také způsoben tím, že kontrolní skupina pochází z mateřské školy, ve které jsou děti vzdělávány homogenně, ve třídách podle věku.

3. 7 Dílčí závěry

Na začátku průzkumu byly stanoveny tři hypotézy, které byly dále ověřovány.

Hypotéza číslo 1 předpokládala, že nejproblematictější oblastí s největšími deficity dílčích funkcí bude oblast intermodálního výkonu paměti. Tato hypotéza nebyla potvrzena. Oblast s největšími deficity v dílčích funkcích je v testu provedeném v září oblast optické paměti s 56% deficitem. Oblast intermodálního výkonu paměti je s deficitem 45% hned na druhém místě.

Hypotéza číslo 2 předpokládala, že po opětovném zadání testu u základního souboru dojde ke zlepšení výsledků. Tato hypotéza byla potvrzena.

Cíleně zaměřeným rozvojem dílčích funkcí se celková průměrná úspěšnost v testu vyjádřená v procentech zvýšila o 5,72%.

Hypotéza číslo 3, která předpokládala dosažení horších výsledků kontrolní skupiny oproti základnímu souboru, byla potvrzena. Kontrolní skupina dosáhla o 3% horšího výsledku v celkové úspěšnosti, než skupina základní. Hlavním důvodem takového výsledku byla dle názoru autorky absence cíleně zaměřeného rozvoje dílčích funkcí.

Průzkum této diplomové práce upozornil na oblasti dílčích funkcí, se kterými mají děti v předškolním věku největší problémy. Učitelkám mateřských škol byly doporučeny činnosti zaměřené na cílený rozvoj těchto funkcí. Jak průzkum prokázal, cílenými aktivitami zaměřenými na eliminaci deficitů v dílčích funkcích, lze dosáhnout určitého zlepšení.

ZÁVĚR

Diplomová práce zaměřená na problematiku školní zralosti a prevenci specifických vývojových poruch školních dovedností podává ucelený pohled na charakteristiku dítěte v předškolním věku a na metody zjišťování jeho připravenosti na vstup do základní školy.

Školní zralost a připravenost je v současné době velice diskutovaným tématem. Je často zpracováváno v odborné literatuře, která se zabývá zejména přechodem dítěte z mateřské do základní školy. Pojednává zejména o tom, co se od dítěte před vstupem do základní školy očekává a co je po něm požadováno. Méně už pojednává o tom, jaké oblasti jsou pro něj problematické a jaké činnosti mají být voleny pro jejich odstranění. Pro posouzení školní zralosti existuje v současné době hned několik testů a možností, ne však všechny testy mohou být prováděny laickou veřejností.

Smyslem této práce bylo podat co nejvíce informací o problematice školní zralosti a připravenosti a upozornit na dostupný a spolehlivý test Brigitte Sindelarové, jehož největším významem je možnost detekce nedostatků ve vývoji dílčích funkcí. Teoretická část práce, která detailně zpracovává charakteristiku vývoje předškolního dítěte a možnosti při zjišťování školní zralosti, může být přínosem pro učitelky mateřských škol, ale i pro rodiče dětí. Praktická část, která upozorňuje na hodnocení dílčích funkcí vybraného souboru respondentů vhodným diagnostickým nástrojem a zjišťování oblastí dílčích funkcí, ve kterých se nacházejí největší deficity, pak poslouží opět učitelkám v mateřských školách, které v ní naleznou i vhodné prostředky pro diagnostiku a rozvoj daných funkcí.

Data nasbíraná v praktické části by mohla být předmětem pro další zkoumání. Při možnosti zopakování testu v prvním roku školní docházky u dětí, které dosahovaly v testu průměrných a nižších výsledků, by bylo zajímavé posoudit, zda se u nich s odstupem času a při jiném výchovném působení a jiném prostředí projeví specifické vývojové poruchy školních dovedností podmíněné deficity v oblastech dílčích funkcí, na které test upozornil.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ANDERSONOVÁ, J. – FISCHGRUNDOVÁ, S. – LOBASCHEROVÁ, M. *Dobry start do školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6
- BRIDLEY, J. *7 prvních let života*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi pastelkami. Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 80-251-0809-0
- BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky. Všeestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 80-251-0809-0
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3473-3
- BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4
- HADJ MOUSSOVÁ, Z. – DUPLINSKÝ, J. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-101-X
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22-149-1
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing a.s, 1998. ISBN 80-247-1284-9
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7169-195-X

- MATĚJČEK, Z – DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galém, 1994. ISBN 80-85824-06-X
- MARTÍNKOVÁ, A. *Základní problémy specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2004. ISBN 80-86723-04-6
- MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4
- MICHLOVÁ, Z. *Shody a rozdíly – pracovní listy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-85808-60-9
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. 2. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-86-9
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika – smysl a proměny dětství*. 2. vyd. Liberec: Technická universita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- PORTMANOVÁ, R. – SCHNEIDEROVÁ, E. *Hry zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění*. 3. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-043-X
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-431-1
- SVODOBA, M. – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 80-7368-084-X
- VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. ISBN 80-7083-174-X
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-369-6

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-326-0

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Seznam tabulek

- TABULKA 1: ČASOVÝ HARMONOGRAM ZADÁVÁNÍ PRACOVNÍCH LISTŮ
TABULKA 2: VÝSLEDKY TESTU U ZÁKLADNÍHO SOUBORU – ZÁŘÍ 2012
TABULKA 3: VÝSLEDKY TESTU U ZÁKLADNÍHO SOUBORU – LEDEN 2013
TABULKA 4: VÝSLEDKY TESTU U KONTROLNÍHO SOUBORU – LEDEN 2013
TABULKA 5: ZASTOUPENÍ SOUBORU Z JEDNOTLIVÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL
TABULKA 6: POHLAVÍ DĚTÍ ZÁKLADNÍHO SOUBORU
TABULKA 7: RODINNÉ PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍHO SOUBORU
TABULKA 8: LATERALITA ZÁKLADNÍHO SOUBORU
TABULKA 9: DOJÍŽDKA DO MATEŘSKÉ ŠKOLY ZÁKLADNÍHO SOUBORU
TABULKA 10: ÚSPĚŠNOST V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH DÍLČÍCH FUNKCÍ –
ZÁKLADNÍ SOUBOR, ZÁŘÍ 2012
TABULKA 11: ÚSPĚŠNOSTI V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH DÍLČÍCH FUNKCÍ –
ZÁKLADNÍ SOUBOR, ZÁŘÍ 2012, LEDEN 2013
TABULKA 12: PROGRES V OBLASTECH DÍLČÍCH FUNKCÍ

Seznam grafů

- GRAF 1: PROCENTUÁLNÍ ZASTOUPENÍ SOUBORU Z JEDNOTLIVÝCH
MATEŘSKÝCH ŠKOL
GRAF 2: PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ POHLAVÍ U VYBRANÉHO SOUBORU
GRAF 3: PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ RODINNÉHO PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍHO
SOUBORU
GRAF 4: PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ LATERALITY ZÁKLADNÍHO SOUBORU
GRAF 5: PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ DOJÍŽDĚJÍCÍCH A MÍSTNÍCH DĚTÍ
ZÁKLADNÍHO SOUBORU
GRAF 6: PROCENTUÁLNÍ VYJÁDRĚNÍ ÚSPĚŠNOSTI V JEDNOTLIVÝCH
OBLASTECH DÍLČÍCH FUNKCÍ U TESTU ZADANÉHO V ZÁŘÍ 2012
ZÁKLADNÍMU SOUBORU
GRAF 7: PROCENTUÁLNÍ VYJÁDRĚNÍ ÚSPĚŠNOSTI V JEDNOTLIVÝCH DÍLČÍCH
OBLASTECH V TESTECH ZADANÝCH V ZÁŘÍ 2012 A LEDNU 2013
GRAF 8: PROGRES V OBLASTECH DÍLČÍCH FUNKCÍ V TESTECH ZADANÝCH
V ZÁŘÍ 2012 A LEDNU 2013
GRAF 9: CELKOVÁ PROCENTUÁLNÍ ÚSPĚŠNOST ZÁKLADNÍHO SOUBORU
V TESTU V ZÁŘÍ 2012 A LEDNU 2013
GRAF 10: CELKOVÁ PROCENTUÁLNÍ ÚSPĚŠNOST ZÁKLADNÍHO A
KONTROLNÍHO SOUBORU V LEDNU 2013

Seznam obrázků

- OBRÁZEK 1: UKÁZKA OBRÁZKŮ PRO ÚKOL Č. 1
OBRÁZEK 2: UKÁZKA OBRÁZKŮ PRO ÚKOL Č. 2
OBRÁZEK 3: UKÁZKA OBRÁZKU PRO ÚKOL Č. 3
OBRÁZEK 4: UKÁZKA OBRÁZKU PRO ÚKOL Č. 7
OBRÁZEK 5: UKÁZKA OBRÁZKU PRO ÚKOL Č. 9
OBRÁZEK 6: UKÁZKA OBRÁZKU PRO ÚKOL Č. 10
OBRÁZEK 7: OBRÁZKY PRO ÚKOL Č. 13
OBRÁZEK 8: OBRÁZKY PRO ÚKOL Č. 14
OBRÁZEK 9: UKÁZKA OBRÁZKU PRO ÚKOL Č. 16
OBRÁZEK 10: UKÁZKA ZADÁNÍ PRO ÚKOL Č. 17

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: TABULKY	I
PŘÍLOHA B: SOUHLAS RODIČŮ	III
PŘÍLOHA C: UKÁZKY VYHODNOCENÝCH TESTŮ	IV
PŘÍLOHA D: PRACOVNÍ LISTY	VII

PŘÍLOHY

Příloha A: Tabulky

Tabulka 5: Zastoupení souboru z jednotlivých mateřských škol

MŠ	Počet	%
Častrov	6	20
Mnich	7	23
Nová Včelnice	10	34
Kamenice n.L.	7	23

Tabulka 6: Pohlaví dětí základního souboru

Mateřská škola	Celkový počet	z toho			
		dívky		chlapci	
		počet	%	počet	%
Častrov	6	3	10	3	10
Mnich	7	3	10	4	13
Nová Včelnice	10	5	17	5	17
Kamenice n.L.	7	4	13	3	10
Celkem	30	15	50	15	50

Tabulka 7: Rodinné prostředí základního souboru

Rodina	Počet dětí	% z celkového počtu
úplná	24	80
v péči matky	5	17
v péči otce	1	3

Tabulka 8: Lateralita základního souboru

	Počet dětí	%
Pravá	23	77
Levá	7	23

Tabulka 9: Dojížděka do mateřské školy základního souboru

	Počet dětí	%
Dojíždí	9	30
Místní	21	70

Tabulka 10: Úspěšnost v jednotlivých oblastech dílčích funkcí – základní soubor, září 2012

Oblasti dílčích funkcí	maximum bodů	získaných bodů	%
optická diferenciac	900	685	76,11
verbálně akustická diferenciac	900	729	81,00
intermodální spojení	300	243	81,00
optická paměť	480	211	43,96
verbálně akustická paměť	480	335	69,79
intermodální výkon paměti	240	132	55,00
motorika mluvidel	300	267	89,00
visuomotorika	450	413	91,78
optická a akustická pozornost	750	586	78,13
schéma těla a prostorová orientace	300	203	67,67

Tabulka 11: Úspěšnosti v jednotlivých oblastech dílčích funkcí – základní soubor, září 2012, leden 2013

Oblasti dílčích funkcí	maximum bodů	září 2012		leden 2013	
		získaných bodů	%	získaných bodů	%
optická diference	900	685	76,1	762	84,6
verbálně akustická diference	900	729	81,0	777	86,3
intermodální spojení	300	243	81,0	253	84,3
optická paměť	480	211	43,9	226	47,0
verbálně akustická paměť	480	335	69,7	358	74,5
intermodální výkon paměti	240	132	55,0	152	63,3
motorika mluvidel	300	267	89,0	276	92,0
visuomotorika	450	413	91,7	420	93,3
optická a akustická pozornost	750	586	78,1	637	84,9
schéma těla a prostorová orientace	300	203	67,6	229	76,3

Tabulka 12: Progres v oblastech dílčích funkcí

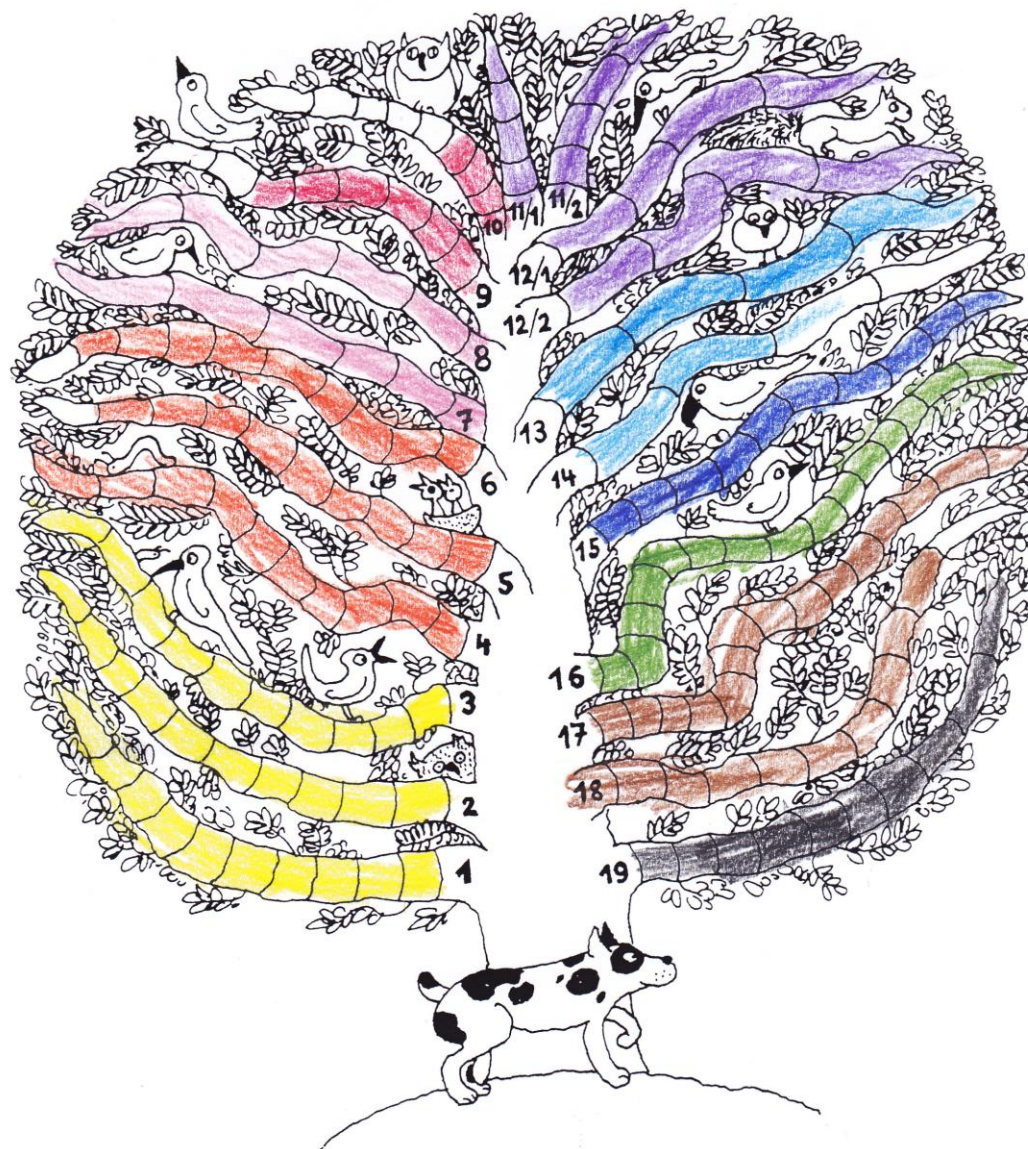
Oblasti dílčích funkcí	% úspěšnosti v testu		
	září 2012	leden 2013	rozdíl
optická diference	76,11	84,67	8,56
verbálně akustická diference	81,00	86,33	5,33
intermodální spojení	81,00	84,33	3,33
optická paměť	43,96	47,08	3,13
verbálně akustická paměť	69,79	74,58	4,79
intermodální výkon paměti	55,00	63,33	8,33
motorika mluvidel	89,00	92,00	3,00
visuomotorika	91,78	93,33	1,56
optická a akustická pozornost	78,13	84,93	6,80
schéma těla a prostorová orientace	67,67	76,33	8,67

Příloha B: Souhlas rodičů

Souhlasím s tím, že se moje dcera/syn podrobí testu Brigitte Sindelarové z publikace Předcházíme poruchám učení. Dále souhlasím s tím, že získané údaje budou užity výhradně pro účely diplomové práce Univerzity Jana Amose Komenského a že bude zajištěna anonymita mého dítěte.

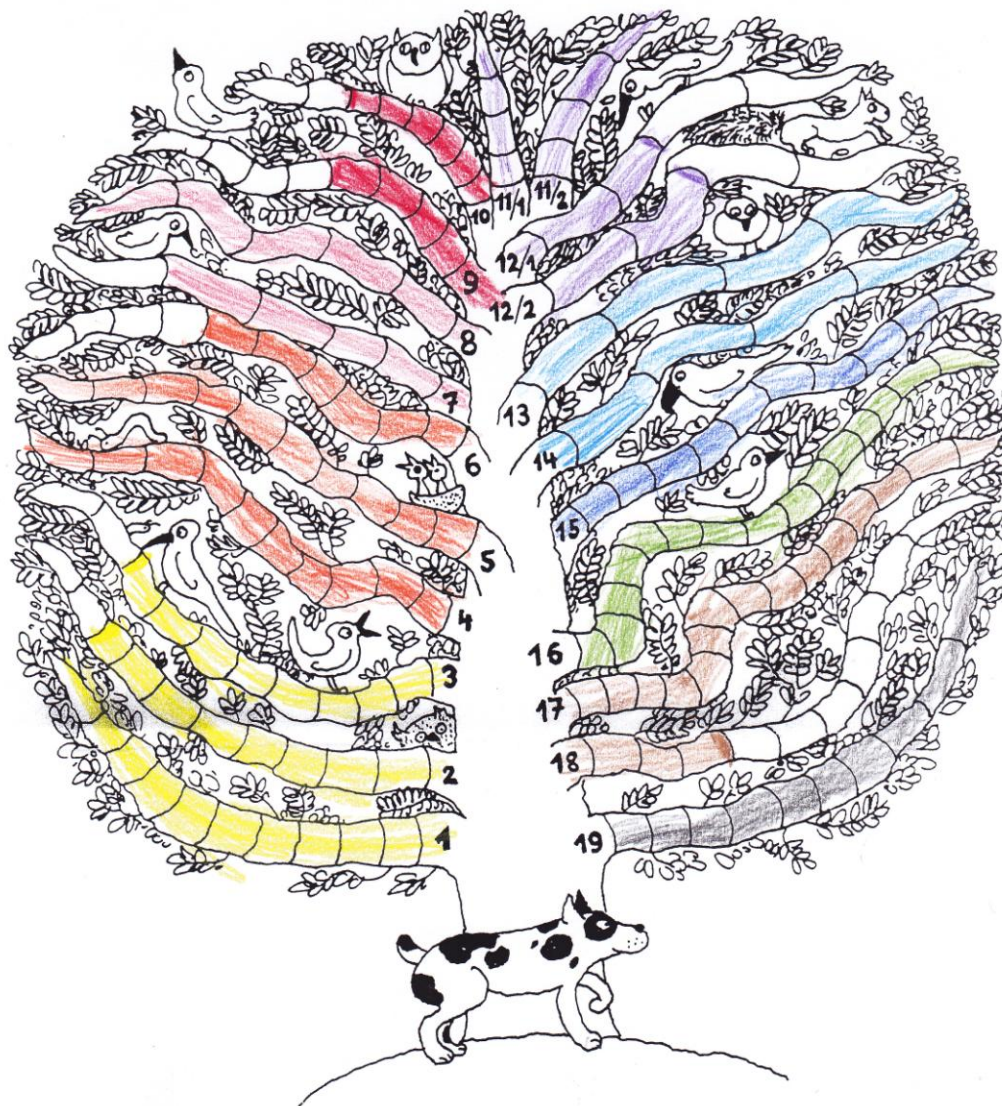
1	Šroch
2	Adámek
3	Štábl
4	Štábl
5	Šarhan
6	Šarhan
7	Šarhan
8	Šarhan
9	Šarhan
10	Kubík
11	Tomášek
12	Hartinková
13	Štěpán
14	Štěpán
15	Štěpán
16	Štěpán
17	Štěpán
18	Štěpán
19	Kučera
20	Mašková
21	Tomášek
22	Štěpán
23	Štěpán
24	Štěpán
25	Štěpán
26	Štěpán
27	Štěpán
28	Štěpán
29	Štěpán
30	Štěpán
31	Holý
32	Váňha
33	Štěpán
34	Štěpán
35	Štěpán
36	Štěpán
37	Štěpán
38	Štěpán
39	Štěpán
40	Malý

Příloha C: Ukázky vyhodnocených testů



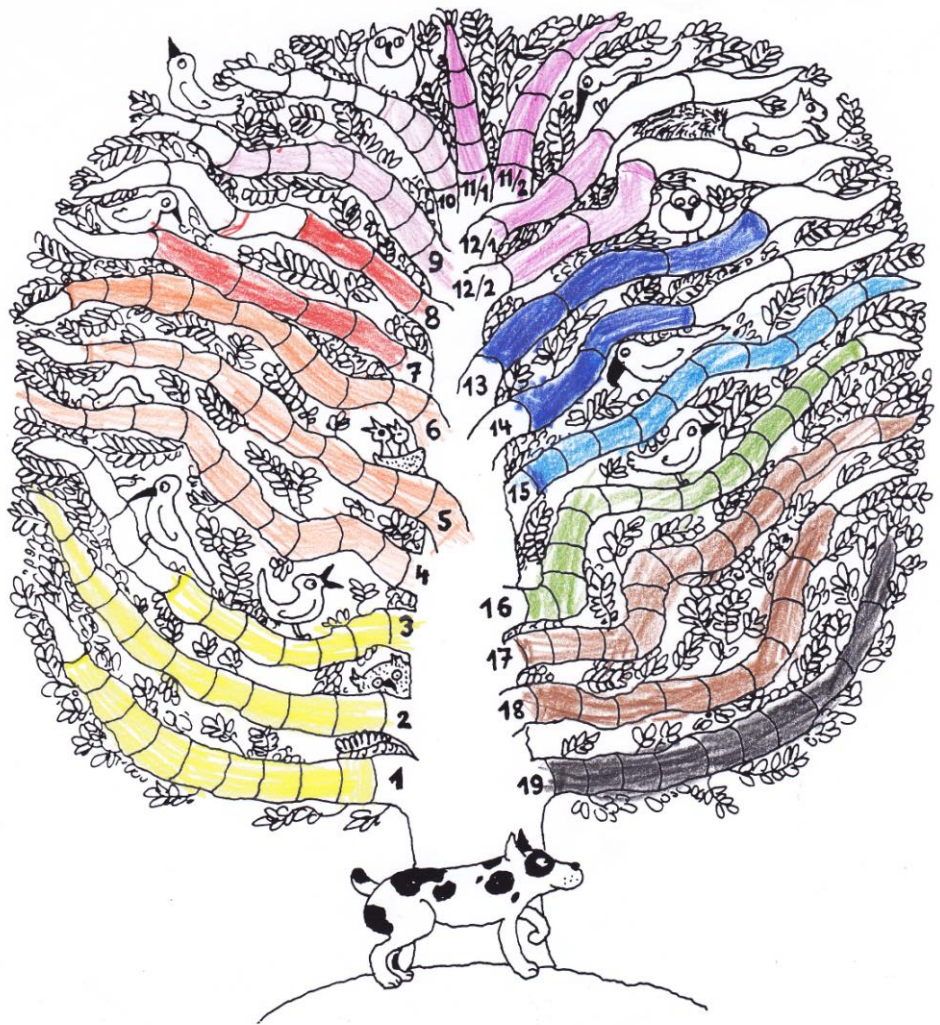
1.2.3 .zrakové rozlišování	13.14. paměť
4.5.6. sluchové rozlišování	15. motorika mluvidel
7.8. zrakové a sluchové spojení	16. koordinace ruky a oka
9.10. zrak a paměť	17.18. pozornost
11.12. sluch a paměť	19. tělo a prostorová orientace

BÁRAL.



1.2.3 .zrakové rozlišování	13.14. paměť
4.5.6. sluchové rozlišování	15. motorika mluvidel
7.8. zrakové a sluchové spojení	16. koordinace ruky a oka
9.10. zrak a paměť	17.18. pozornost
11.12. sluch a paměť	19. tělo a prostorová orientace

VOJTIK



- 1.,2.,3. zrakové rozlišování
- 4.,5.,6. sluchové rozlišování
- 7.,8. zrakové a sluchové spojení
- 9.,10. zrak a paměť
- 11.,12. sluch a paměť



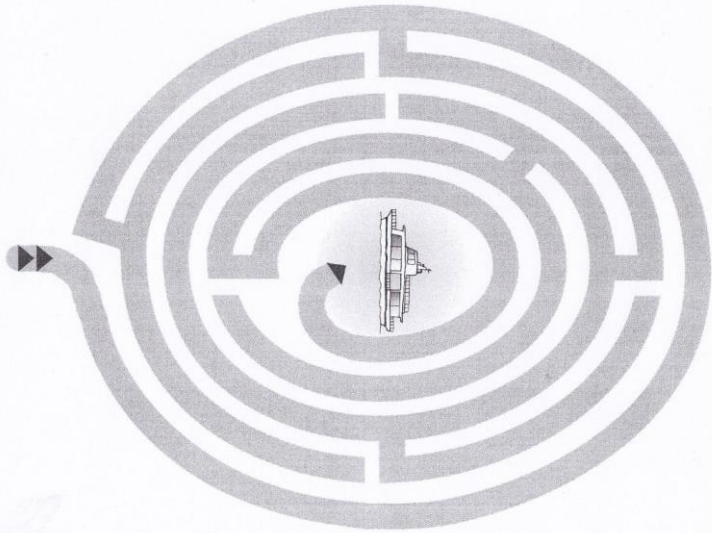
- 13.,14. paměť
- 15. motorika mluvidel
- 16. koordinace ruky a oka
- 17.,18. pozornost
- 19. tělo a prostorová orientace

V
VERČA

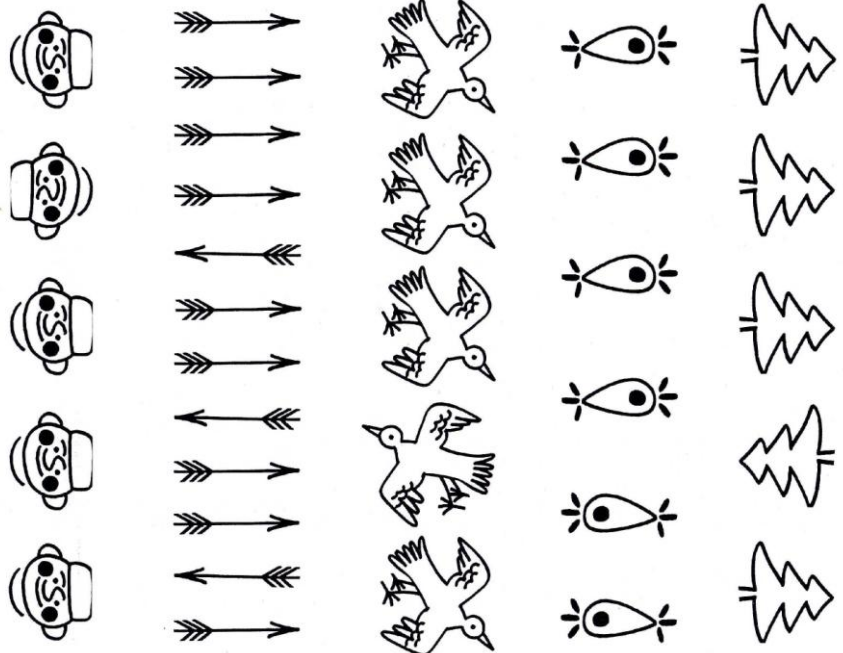
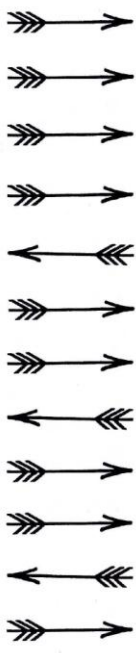

Příloha D: Ukázky pracovních listů

„Podívejte, začíná svítit sluníčko,“ všimla si Máťa. „To je nejvyšší čas vstát se na cestu.“ Ale ještě trochu přišel namířil sobě Bob. „To nevádí, třeba uvidíme dubu, pojme honem.“ Vyzvala kamarády Alice. Všichni se dřeli po obloze, zda někde dubu nevidí. Fialka navíc zaujaly i káňaz a místo po kamnatech se dřel po mch. Až se stalo, že kamarády neviděl. „Ach jo, zase jsem se ztratil. To jsem zvědavý, jsi-li cestu do přístaviště k loďi najdu.“

Pracovní list a aktové výtahy Děti Medví v bludišti cestu k loďi.



Poznáš, který z obrázků v řadě je vzhůru nohama?

„Konečně!“ ozvalo se, když kamarádi v dílce uvíděli příjizdci anurobus.
 „Měh, jsem strach, že nepřijede a my na žádný výlet nepojedeme.“ přiznala
 se Boženka. „Troč by nepřijel? Když má přijet, přijede.“ mnamal si Babičona
 a více než na Boženčiny strachy myslel na žízny, zda na výlete nepjake najde.

Zlatové vlničky – rozlévání, octní panhly. Vedeme dítě k systematickému hledání a barevnému vyznače-
 ní (vybarvení, podtržení, zakroužkování) velmi složitých jaco vzor. Rozdávány jsou hledané a označujeme
 postupně; jednu řadu za druhou, vždy zleva doprava tak, jako špejtlíky po řádkách čtení text. Po označení
 jednou barvou postupujeme dále s dalšími barvami.

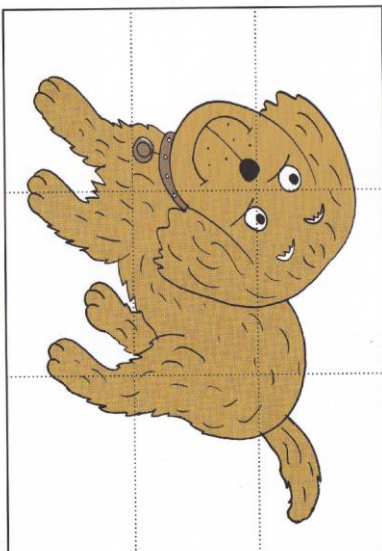
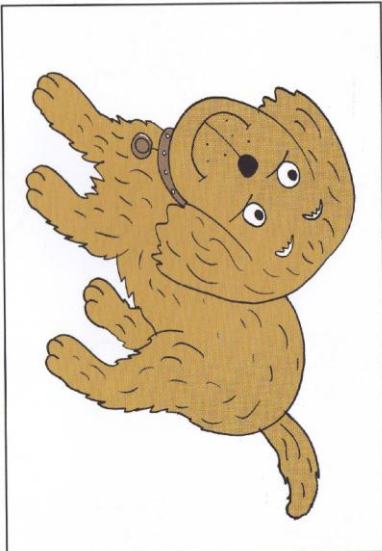
keprvénč zelenč modřč žlutč



MĚSTSKÁ KSIHOVNA TABOŘ
 crásklení pro dospěké školené

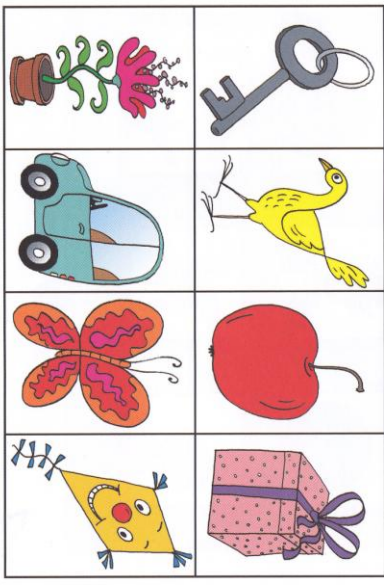


Z7: Postkládá obrázek z několika částí

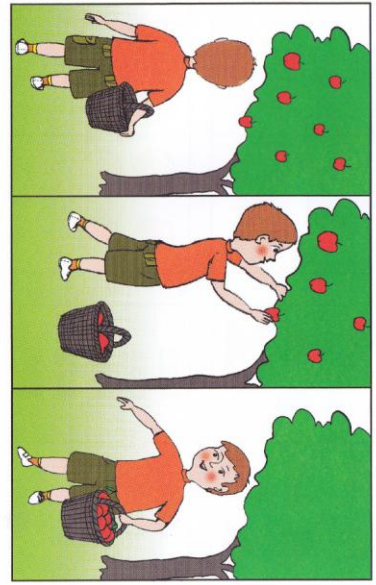
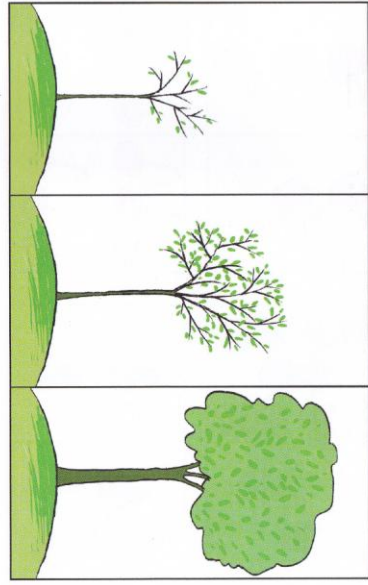




Z9, 10: Pozná viděné obrázky. Umístí obrázky na místo



C1: Seřadí obrázky podle postupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Hadravová

Obor: Speciální pedagogika-učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Diagnostika a rozvoj dílčích funkcí u dětí předškolního věku

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 63

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů literatury a pramenů: 30

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Felcmanová