



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití diagnostického materiálu v oblasti čtenářské pregramotnosti
u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Vypracovala: Jana Šimečková

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2019

Čestné Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 15. 03. 2019

.....

Jana Šimečková

Poděkování

Velice děkuji mé vedoucí Mgr. Martině Lietavcové za její laskavé a vstřícné vedení, cenné připomínky a povzbuzující podporu ve všech fázích realizace této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala kolektivu učitelek mateřské školy v Českých Budějovicích za jejich ochotu a prostor, který mi v ranních hodinách poskytli pro uskutečnění mého výzkumného šetření.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na možnosti využití pracovních listů jako diagnostického materiálu v rámci čtenářské pregramotnosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je zjistit úspěšnost a vhodnost těchto pracovních listů u skupiny dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfází a skupiny dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfází a přidruženým ADHD. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá teoretickými východisky týkající se pojmem čtenářská pregramotnost a jejího ukotvení v rámci vzdělávacím programu. Dále se zabývá úlohami a možnostmi rozvíjení kognitivních procesů a percepčně motorických a v rámci čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Pozornost teoretické části je také zaměřena na osobnost dítěte předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, je zde uvedena problematika dětí s poruchami pozornosti ADHD a dětí s narušenou komunikační schopností. V závěru teoretické části jsou uvedeny základní pojmy pedagogické diagnostiky, její pojetí v rámci vzdělávacím programu pro předškolní věk a některé možné metody tohoto diagnostikování v mateřských školách. V praktické části je stanovena výzkumná otázka vztahující se k tématu a je provedeno kvalitativní šetření deseti dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci tohoto šetření je vypracován diagnostický materiál (pracovní listy). U těchto diagnostických pracovních listů je následně vyhodnocena úspěšnost a jsou sledována případná úskalí při práci s nimi. V závěru jsou zodpovězeny výzkumné otázky a je provedeno celkové shrnutí tohoto výzkumného šetření.

Klíčová slova: čtenářská pregramotnost, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, pracovní list, pedagogická diagnostika

Abstract

The bachelor thesis focuses on the use of worksheets as a diagnostic material in the framework of reading literacy in children with special educational needs. The aim of the work is to determine the success and suitability of these worksheets in the group of children with diagnosed developmental dysphasia and groups of children with diagnosed developmental dysphasia and associated ADHD. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with the theoretical background regarding the concept of reader literacy and its anchoring in the frame curriculum. It also deals with the roles and possibilities of developing perceptually motor and cognitive processes within the reader's pre-school education in pre-school education. The attention of the theoretical part is also focused on the personality of a pre-school child with special educational needs, the issue of children with disturbances of attention of ADHD and children with impaired communication ability. At the end of the theoretical part are presented the basic concepts of pedagogical diagnostics, its conception in the frame curriculum for pre-school age and the possibilities of this diagnostics in kindergartens. In the practical part, the research questions related to the topic are set and a qualitative survey of ten pre-school children with special educational needs is carried out. Diagnostic material (worksheets) has been developed within this survey. These diagnostic sheets are then evaluated for success and are monitored for any pitfalls when working with them. In conclusion, the research questions are answered, and an overall summary of this research is carried out.

Key words: reading literacy, child with special educational needs, worksheet, pedagogical diagnostics

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1 Čtenářská pregramotnost	11
1.1 Pojetí čtenářské pregramotnosti	11
1.2 Čtenářská pregramotnost v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	11
2 Úloha a možnosti rozvíjení kognitivních a percepčně motorických procesů v rámci čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání	14
2.1 Kognitivní procesy	14
2.1.1 Percepční procesy	14
2.1.1.1 Zrakové vnímání.....	15
2.1.1.2 Sluchové vnímání	16
2.1.1.3 Hmatové vnímání	18
2.1.2 Myšlení a řeč.....	19
2.1.3 Představivost.....	20
2.1.4 Pozornost	20
2.1.5 Paměť.....	21
2.2 Jemná motorika a grafomotorika	22
3 Osobnost dítěte předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami	24
3.1 Charakteristika poruchy pozornosti ADHD u dětí předškolního věku	24
3.2 Charakteristika narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku	26
3.2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti.....	26
3.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	26
3.2.2.1 Vývojová dysfázie	27
4 Základní pojmy pedagogické diagnostiky	29
4.1 Současné pojetí pedagogického diagnostikování v RVP PV	30
4.2 Možnosti diagnostikování dětí v mateřských školách	31
Empirická část.....	33
5 Metodologie výzkumného šetření.....	33
5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření	33
5.2 Metody sběru dat.....	33
6 Výzkumný soubor	35

6.1	Charakteristika vybrané speciální mateřské školy	35
6.2	Charakteristika skupin pozorovaných dětí	35
7	Charakteristika programu OP VVV SC1 Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání	37
8	Popis pracovních listů jako diagnostického materiálu.....	38
8.1	Pracovní list č. 1 – Les Houbohledy	38
8.2	Pracovní list č. 2 – Na dvoře	40
8.3	Pracovní list č. 3 – Slepička	41
8.4	Pracovní list č. 4 – U řeky	42
8.5	Pracovní list č. 5 – Doprava	43
9	Shrnutí výsledků výzkumného šetření a jejich interpretace	45
9.1	Shrnutí výsledků pracovních listů dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií ..	45
9.1.1	Výsledky pracovního listu č. 1 a jejich interpretace	45
9.1.2	Výsledky pracovního listu č. 2 a jejich interpretace	47
9.1.3	Výsledky pracovního listu č. 3 a jejich interpretace	50
9.1.4	Výsledky pracovního listu č. 4 a jejich interpretace	52
9.1.5	Výsledky pracovního listu č. 5 a jejich interpretace	54
9.2	Shrnutí výsledků pracovních listů dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD.....	57
9.2.1	Výsledky pracovního listu č. 1 a jejich interpretace	57
9.2.2	Výsledky pracovního listu č. 2 a jejich interpretace	59
9.2.3	Výsledky pracovního listu č. 3 a jejich interpretace	61
9.2.4	Výsledky pracovního listu č. 4 a jejich interpretace	64
9.2.5	Výsledky pracovního listu č. 5 a jejich interpretace	66
10	Úspěšnost vytvořeného diagnostického materiálu a shrnutí jeho kladných a záporných stránek.....	69
11	Diskuze	73
	Závěr	75
	Seznam použitých zdrojů.....	77
	Přílohy.....	81
	Příloha č. 1 Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí	81
	Příloha č. 2 Seznam obrázků.....	83
	Příloha č. 3 Seznam tabulek.....	84
	Příloha č. 4 Seznam pracovních listů.....	85

Příloha č. 5 Metodická nabídka pro vytváření záznamových archů	91
--	----

ÚVOD

Čtenářská gramotnost je nezbytnou součástí životů každého z nás. Koreluje s úspěšným fungováním v běžném životě i na trhu práce. Právě proto je stále častěji a důrazněji požadován promyšlený rozvoj čtenářské gramotnosti žáků v českých školách. Tento rozvoj začíná již rozvojem čtenářské pregramotnosti ve školách mateřských. To bylo impulzem, proč jsem se začala blíže věnovat tématu, jak s dětmi předškolního věku právě čtenářskou pregramotnost efektivně rozvíjet.

Zapojila jsem se do projektu OP VVV – SC1 na podporu rozvoje pregramotností. V rámci tohoto projektu vznikly velmi přínosné podněty pro činnosti s ohledem na rozvíjení všech pregramotností v předškolním věku. Právě předškolní období je pro dítě obdobím, kdy si osvojuje rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských a písarských dovedností. Zda mají děti tyto předpoklady v určitém věku zvládnuté je učitelům v mateřské škole nápomocná pedagogická diagnostika.

Na základě mé dílčí aktivity v projektu OP VVV – SC1, v rámci tematického okruhu pedagogické diagnostiky a raného odhalení rizik, jsem pro děti navrhla pracovní listy. Tyto pracovní listy by měly učitelům pomoci zmapovat s jakými sledovanými oblastmi v čtenářské pregramotnosti mají děti, v jejich třídě, největší problémy. Na základě této propracované diagnostiky je pak možné děti stimulovat tak, aby se v budoucnu ve čtení a psaní mohly optimálně rozvíjet.

V současné době existuje široká nabídka různých pracovních listů pro děti předškolního věku. Často jsou však pracovní listy nadužívány. Nejen po internetu kolují mnohdy i takové pracovní listy, které jsou pro děti předškolního věku nevhodně zpracované a nesplňují žádný účel. Cílem projektu OP VVV SC1 je vytvořit takové pracovní listy, které mají komplexnější využití. Tyto pracovní listy by měly inspirovat k dalším činnostem (pohybovým, tvořivým atp.) a vést učitele k vytváření podobných pracovních listů, které budou přesně mapovat oblasti, které si předem zvolí.

V rámci výzkumného šetření této bakalářské práce bylo kromě návrhů podobných pracovních listů provedeno ověření jejich využití v praxi. Využití těchto pracovních listů bylo pozorováno u dětí s vývojovou dysfázií a dětí, které mají k vývojové dysfázii přidruženou poruchu ADHD.

Cílem bakalářské práce je vypracování pracovních listů jako diagnostického materiálu, následné využití tohoto materiálu v praxi a zmapování jeho úspěšnosti –

vhodnosti a náročnosti. Na základě pozorování práce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v práci vyzdviženy kladné a záporné stránky tohoto materiálu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

1.1 Pojetí čtenářské pregramotnosti

O pojmu čtenářské pregramotnosti lze hovořit především u dětí ve věku od narození do sedmi let. V momentě, kdy dítě nastoupí na první stupeň základní školy, se u něj začíná cíleně rozvíjet čtení a psaní. Tato etapa se nazývá čtenářská gramotnost. V senzitivním období jako je předškolní věk je velmi důležité čtenářskou pregramotnost záměrně rozvíjet a vzbuzovat v dětech zájem o vše s ní spojené. Při rozvíjení čtenářské pregramotnosti je cílem především vytvářet u dětí pozitivní vztah k psané řeči a ke čtení a vzbuzovat zájem i potřebu číst. Dalším cílem je stimulovat dovednosti a schopnosti, které dítěti následně umožní se v budoucím čtení a psaní optimálně vyvíjet (Kropáčková a kol., 2014).

Čtenářská pregramotnost zahrnuje vnitřní motivaci ke čtení, aktivní naslouchání, budování si vztahu ke knihám, porozumění čtenému textu, ale také zahrnuje podporu rozvoje slovní zásoby, různá grafomotorická cvičení, vizuální a sluchovou paměť a pravolevou orientaci.

Jak uvádí Kucharská, čtenářskou pregramotností se rozumí: „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Při rozvoji čtenářské pregramotnosti je velmi důležitá úzká, a především smysluplná spolupráce s rodiči dítěte. Jsou to právě oni, kteří kladou počátky čtenářské pregramotnosti (Kropáčková a kol., 2014).

1.2 Čtenářská pregramotnost v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je závazným dokumentem, vymezující hlavní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je to dokument, který je klíčovým dokumentem pro

mateřské školy zařazené do seznamu škol a školských zařízení. RVP PV dále představuje komplexní rámec a také zásadní východisko pro vytváření školních vzdělávacích programů. Tím se RVP PV stává společným rámcem, který je obecně potřeba zachovávat (RVP PV, 2018).

RVP PV se zaměřuje na čtyři cílové kategorie. Ty stanovují cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, nejprve však v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Jsou jimi:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají (RVP PV, 2018, s. 9)

RVP PV na obecné úrovni vymezuje tzv. klíčové kompetence, které by měly v mateřské škole být rozvíjeny. Jsou jimi: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

V úrovni oblastní jsou uvedeny dílčí cíle v následujících pěti oblastech: oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální. Těchto pět oblastí se dále nazývá: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Tento strategický dokument pro vzdělávání dětí předškolního věku RVP PV s pojmem čtenářská pregramotnost nikterak nepracuje a pojmově ho nevymezuje. To představuje i absenci kritérií, podle kterých je učitel schopný dostatečně svou vzdělávací nabídku evaluovat. Podrobnou analýzou komunikativních kompetencí a jednotlivých vzdělávacích oblastí lze zjistit, že je rozvoj čtenářské pregramotnosti však závazný. V komunikativních kompetencích, které by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo zvládnout, je zmíněno, aby dítě ovládalo dovednosti předcházející čtení a psaní. To je z hlediska plánování vhodné vzdělávací nabídky velmi široký pojem. Dále je uvedena důležitost dovednosti využívat informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně dítě setkává, těmi jsou právě knihy nebo encyklopedie, ale i počítače, audiovizuální technika a telefon. Pro dítě by tedy mělo být přirozené knihy vyhledávat, zajímat se o ně, umět s nimi zacházet a rozumět jejich významu.

Další oblastí, která uvádí vzdělávací cíle podporující čtenářskou pregramotnost, je Dítě a jeho psychika, podoblast Jazyk a řeč. Tato podoblast zmiňuje důležitost rozvoje:

- řečových schopností, jazykových dovedností, receptivních dovedností, (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních dovedností (výslovnost, vytváření pojmů, vyjadřování)
- komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní (RVP PV, 2018).

RVP PV dále uvádí, že učitelé by zpravidla měli dětem zprostředkovávat poslech čtených/vyprávěných pohádek a také navštěvování různých divadelních a filmových představení. Dále by měli u dětí podporovat prohlížení a „čtení“ knížek, nabízet činnosti a příležitosti seznamující s různými sdělovacími prostředky jako jsou noviny, časopisy atp., a umožnit jim přednes nebo recitaci, popř. dramatizaci určitého textu i prostor pro vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo zhlédlo (RVP PV, 2018).

2 ÚLOHA A MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ KOGNITIVNÍCH A PERCEPČNĚ MOTORICKÝCH PROCESŮ V RÁMCI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOSTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Kognitivní procesy zahrnující percepci, myšlení, řeč, představivost, pozornost a paměť se u dítěte v předškolním období velmi intenzivně vyvíjejí. Percepční procesy úzce souvisejí s motorickými procesy. Úroveň percepčně motorických procesů tak lze sledovat např. v grafických projevech dítěte. Pokud tedy kresba neodpovídá věku dítěte, většinou to vypovídá o nějaké odchylce v jeho vývoji. Velmi důležitou složkou pro správný vývoj dítěte je vzájemná souhra všech kognitivních a percepčně motorických funkcí.

2.1 Kognitivní procesy

„Kognice (poznávání, poznávací schopnosti) je souhrnem všech operací a pochodů, jejichž prostřednictvím si člověk uvědomuje a osvojuje svět i sebe sama, a které jsou strukturovány v tzv. kognitivních stylech osobnosti. Pro zdůraznění složitosti a dynamiky psychologických aspektů se dnes nejčastěji užívá výraz kognitivní procesy“ (Šlapal, 2007, s. 21).

Kognitivní neboli poznávací procesy a jejich rozvoj jsou tedy klíčovými procesy k úspěšnému rozvoji nejen čtenářské pregramotnosti. Jelikož je práce zaměřena na čtenářskou pregramotnost, zaměřuje se na takové poznávací procesy, které přímo souvisí s budoucí schopností čtení.

2.1.1 Percepční procesy

Tomášková v souvislosti s rozvojem percepčních procesů uvádí: *„Smysly jsou pro život člověka velmi důležité, protože jejich pomocí poznává své nejbližší, okolí, svět, pomáhají mu orientovat se v cizím prostředí, podporují kvalitu života, rozvíjí myšlení, fantazii a představivost“ (Tomášková, 2015, s. 43).* Na základě těchto poznatků je velmi důležité smyslové vnímání pravidelně rozvíjet především v předškolním věku. Pro čtenářskou gramotnost jsou klíčové především tři z pěti lidských smyslů – zrak, sluch a hmat.

2.1.1.1 Zrakové vnímání

Zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů. Na základě zrakového vnímání se lze snadno orientovat v prostoru i čase. Pro člověka je důležité, že díky zrakovému vnímání může pozorovat souvislosti jednotlivých dějů.

Zralost zrakového vnímání je jedním z předpokladů pro výuku čtení a psaní. K tomu, aby dítě nemělo problémy se čtením, potřebuje mít v šesti letech vyvířlou schopnost: „zrakové analýzy a syntézy; rozlišení figury a pozadí; rozlišování detailů a polohy předmětů (optickou diferenciaci); zrakové paměti; záměrného vedení očních pohybů; vizuomotorické koordinace“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 32).

Rozvíření zrakového vnímání se v mateřské škole objevuje prakticky v každé denní činnosti. Děti mohou vypracovávat pracovní listy, kdy musí například dokreslit polovinu obrázku, vystřihnout obrázek a následně ho zpátky složit, hledat v obrázku určitý předmět nebo mezi dvěma obrázky nacházet rozdíly. Nejen podobnými pracovními listy, ale i přirozenými situacemi jako je vyprávění o tom, co dítě vidělo na procházce nebo správné umístění hračky na své místo při úklidu, se podporuje zrakové vnímání (Tomášková, 2015).

2.1.1.1.1 Zraková figura a pozadí

V případě rozvíření schopnosti rozlišit figuru a pozadí se používají obrázky, kdy se dítě musí odpoutat od pozadí a najít obrázek, který se skrývá za ním. Pro úspěšné budoucí čtení a schopnost vnímat detaily mezi písmeny je procvičování této činnosti velmi důležité.

2.1.1.1.2 Zraková diferenciaci

Diferenciační schopnosti mají velký význam pro čtení, na jejich základě člověk rozlišuje shody a rozdíly mezi různými tvary, zvuky nebo předměty (Doležalová, 2010). Známa hra pro rozvoj zrakové diferenciaci je hra „Čáp ztratil čepičku“, nebo hra „Semafor“, kdy děti běhají jako auta a podle barevné změny se na červenou musí zastavit a na zelenou běhat. Celou hru tak sledují zrakem a učitelka bez řeči udává barvy. Při těchto aktivitách se rozvíří nejen hrubá motorika, ale i zrakové rozlišování barev (Tomášková, 2015). Dále jsou pro rozvoj zrakové diferenciaci vhodné pracovní listy, kdy dítě má za úkol najít obrázek, který do řady nepatří (velikostí, polohou, detailem). Jak uvádí Bednářová a Šmardová, dítě by mělo také dokázat odlišit shodné a odlišné dvojice a vyhledat dva shodné obrázky v řadě (Bednářová, Šmardová, 2014).

2.1.1.1.3 Zraková analýza a syntéza

Při rozvíření analyticko-syntetických schopností, tedy schopností rozlišit část a celek, se využívají činnosti, jako jsou poskládání obrázku z více částí nebo pomocí obrázkového vzoru doplnění chybějící části v obrázku. Mezi činnosti rozvířející zrakovou

analýzu a syntézu patří například skládání obrázků (puzzle) a vymalovávání omalovánek. Jako další činnost lze uvést odlišování dvou navzájem se překrývajících obrázků anebo vyhledávání požadovaného tvaru mezi ostatními tvary (Bednářová, Šmardová, 2014).

2.1.1.1.4 Zraková paměť

Obecně známými činnostmi pro rozvoj zrakové paměti v mateřské škole jsou Kimovy hry a hra pexeso. Zrakovou paměť lze dále rozvíjet požadavky na dítě vybavovat si různé předměty a situace které vidělo. Děti procvičují zrakovou paměť i pouhým uklízením předmětů zpátky na své místo.

2.1.1.1.5 Oční pohyby

Rozvíjením a stimulací očních pohybů lze u dítěte fixovat jejich správný směr, který později bude potřebovat při čtení a psaní. Je tak velmi důležité, dítě vést k vytvoření správných návyků při běžných činnostech. Těmi jsou např. listování knihou odpředu dozadu a pojmenovávání sledu obrázků zleva doprava (Bednářová, Šmardová, 2014).

Velmi přínosnou aktivitou pro trpělivost souhry oka s pohybem je také chůze po laně, elipse, či čáře nakreslené na zemi. Po této čáře pak mohou děti i vést autíčko, panenku. Těmito aktivitami se upevňuje přesnost, soustředěnost a výdrž dítěte a pomáhají se tak vyvarovat budoucímu přeskokování řádků či slov při čtení. Pomocí cesty, kdy by se dítě nemělo dotknout okraje či ho přetáhnout, pak rozvíjíme vizuomotoriku. Vizuomotorika představuje schopnost spojení zrakových vjemů s jemnou motorikou (Tomášková, 2015).

Při oslabení zrakového vnímání může dítě mít sklony k zrcadlovému psaní. Dále může mít problémy s udržením pozornosti při čtení, dochází také k pomalejšímu zapamatování písmen i jejich vybavování a děti tak mohou často mít obtíže s porozuměním čteného textu. U dětí s nezralostí zrakového vnímání bývají časté záměny detailně či zrcadlově odlišujících se písmen, jako jsou např. m-n, p-q, b-d (Tomášková, 2015).

2.1.1.2 Sluchové vnímání

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 40).

Podobně jako zrakové vnímání i kvalitní vnímání sluchové je velmi důležité pro správný rozvoj čtenářské pregramotnosti. V předškolním období je klíčové u dítěte rozvíjet především naslouchání čteného textu, rozlišení figury a pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou paměť a sluchovou analýzu a syntézu. Svoji úlohu hraje také podpora vnímání reprodukce rytmu u dítěte. To je velmi důležité pro uvědomění si krátkých a dlouhých hlásek, pro správný rytmus řeči a také pro správné frázování. Vnímání reprodukce rytmu se

týká také hrubé motoriky – tedy jak dítě vnímá pohyb a orientuje se v prostoru (např. rozvoj pravolevé orientace) (Tomášková, 2015).

2.1.1.2.1 Naslouchání

Rozvíjení naslouchání čteného textu se u dětí podporuje čtením pohádek. Pohádka by měla být čtena s přerušováním a různými dotazy na děti (otázky související s dějem, dovysvětlení pojmů, kterým případně děti nerozuměly). Děti mohou také příběh samy dokončit nebo nakreslit jeho dokončení do obrázku. Tím se podporuje u dětí fantazie a ověřuje, zda opravdu rozuměly čtenému textu. Nejen naslouchání čteného textu, ale také naslouchání různým zvukům a melodiím písní, které pak na základě zkušenosti děti poznávají, je přínosné. Velmi vhodné jsou i aktivity, u kterých se děti učí poznávat odkud zvuk pochází (Tomášková, 2015).

2.1.1.2.2 Sluchová figura a pozadí

Stejně tak jako u zrakového vnímání, i u sluchového vnímání rozvíjíme figuru a pozadí. „*Určením figury a pozadí se u sluchového vnímání rozumí schopnost určit a vyčlenit jednotlivé zvuky ve směsi ostatních zvuků...*“ (Tomášková, 2015, s. 63). Rozlišování figury a pozadí, se rozvíjí například při pohybových hrách, kdy hraje hudba a děti se musí zároveň soustředit na pokyny učitelky. Jako další lze zmínit aktivitu, kdy učitelka čte text, kde se často objevuje určené slovo. Na toto určené slovo mají děti za úkol vždy např. zatleskat (Tomášková, 2015).

2.1.1.2.3 Sluchová diferenciac

V mateřské škole by se dále měla rozvíjet sluchová diferenciac. Rozlišování pomocí sluchu bývá pro děti obtížnou úlohou, je to ovšem základ pro správné čtení i psaní. Je tedy nutné, v rámci čtenářské pregramotnosti, této oblasti věnovat náležitou pozornost (Tomášková, 2015). Při rozvíjení sluchové diferenciac je klíčové dokázat rozlišit jednotlivé fonémy. Fonémová diferenciac se zabývá rozlišením významu základních slov při obměně hlásky, mohou to být například dvojice slov kosa x koza, les x pes, kůl x sůl atp. Na počátku je vhodné dítěti názorně ukazovat jaký je mezi danými slovy rozdíl, nejlépe pomocí vizuálního podnětu. Později by mělo slova rozpoznat i bez této vizuální pomoci. S dětmi lze procvičovat určování hlásky, na kterou slovo začíná a končí. Určit končící hlásku ve slově je pro dítě do šesti let zatím zpravidla obtížné, proto jak uvádí Bednářová a Šmardová je vhodné dětem zadávat kratší slova, typu les, dům, myš, mrak. Je třeba se vyhnout slovům, která se píšou jinak, než vyslovují (např. lev, holub) a slovům, která končí samohláskou (Bednářová, Šmardová, 2014).

2.1.1.2.4 Sluchová analýza a syntéza

Se zaměřením na sluchovou analýzu a syntézu se využívají takové aktivity, kdy dítě má za úkol rozdělit slovo na hlásky nebo slabiky, a naopak z hlásek slovo složit do celku. S pomocí rytmického vytleskání je úkol pro dítě zpravidla lépe uchopitelný.

2.1.1.2.5 Sluchová paměť

Sluchová paměť je klíčová z hlediska zachycení, zpracování a následné uchování dané informace, které přicházejí sluchovou cestou (Bednářová, Šmardová, 2015). Činnostmi k rozvíjení sluchové paměti v mateřské škole mohou být různé básničky, písničky, opakování slov po kamarádech atp.

2.1.1.2.6 Vnímání rytmu

V rámci čtenářské pregramotnosti, je také podstatné podněcovat děti k vnímání a reprodukci rytmu. Vnímání rytmu úzce souvisí se schopností vnímat rýmy. Reprodukce rytmu se může rozvíjet během tzv. hry s ozvěnou, kdy učitelka vytleská určitý rytmus a dítě ho následně zopakuje. Dále např. vytleskáváním básniček, říkadél či písniček, které lze případně spojit i s dalším pohybem (Tomášková, 2015).

„Oslabení fonemické diferenciacie v předškolním věku může významnou měrou poznamenat vývoj řeči“ (Bednářová, Šmardová, 2014, s. 40). Sluchové vnímání velmi úzce souvisí se schopností číst a psát. Vlivem oslabení vnímání pomocí sluchu děti obtížněji spojují písmena do slabik a následně i do slov. V pozdějším věku pak jejich čtení není přesné a slova si často domýšlejí. V důsledku častého vyčerpání pak dítě zapomíná vnímat obsah čteného. Takto znevýhodněné děti často vynechávají písmena, případně písmena zaměňují, chybují v měkčení i délkách hlásek a vyskytuje se u nich větší počet gramatických chyb (Bednářová, Šmardová, 2014).

2.1.1.3 Hmatové vnímání

„Hmat zkvalitňuje prožívání a rozvíjí emoce, je to také velmi důležitý zdroj informací a představ o světě“ (Tomášková, 2015, s. 65). Rozvíjením hmatového vnímání se podporuje vývoj jemné motoriky a motoriky ruky. Rozvoj vnímání pomocí hmatu má tak vliv na správný rozvoj grafomotoriky, ale i vizuomotoriky, které jsou velmi důležité především při nácvičku psaní. Pokud je tedy hmatové vnímání oslabené, může toto oslabení ovlivňovat písemný projev dítěte a koordinaci oka-ruky. Pokud správně nefunguje jemná motorika, dítě pak může mít problémy s uchopením věci do ruky (Tomášková, 2015).

Na zaměření rozvoje hmatového vnímání v mateřské škole existuje mnoho činností. Mezi tyto činnosti patří například hmatové pexeso, hmatové hádanky (poznat poslepu předměty, kamarády), různé pracovní činnosti (trhání, střihání, skládání, lepení, práce

s plastelínou, mačkání různých materiálů atp.), ale i každodenní činnosti jako jsou umývání rukou, oblékání se (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků) nebo například držení příborů.

2.1.2 Myšlení a řeč

Jitka Šimíčková-Čížková uvádí, že myšlení je nejsložitějším poznávacím procesem: „*Jde o schopnost člověka objevovat vztahy mezi předměty a jevy a rozlišovat jejich významy a vlastnosti pomocí pojmů a jim odpovídajících symbolů a znaků*“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 37).

V procesech myšlení dochází u dětí předškolního věku k výrazným vývojovým změnám. Dítě opouští tzv. předpojmové myšlení a přechází na takovou úroveň, kterou Piaget nazývá názorným a intuitivním myšlením. Děti nahlízejí na svět egocentricky – myslí si, že všichni ostatní vidí přesně to, co vidí oni samotné.

Dítě v předškolním období je již schopné vyvodit konkrétní závěry, ale tyto závěry jsou závislé především na názornosti a konkrétní činnosti. Jde o tzv. konkretismus v dětském myšlení, ten je typickým znakem dětské psychiky. Ve věku šesti let se následně u dětí rozvíjí pojmové myšlení (Šmelová a kol., 2012). To se vyznačuje především tím, že dítě začíná být schopné takových myšlenkových operací, jako je:

- analýza, která zahrnuje myšlenkové rozdělení celku na části
- syntéza, která řeší myšlenkové spojení částí na celek
- srovnávání a třídění, které přímo souvisí s analýzou i syntézou a zabývá se podobnostmi nebo odlišnostmi mezi určitými předměty (Plháková, 2003).

Základní složkou lidského myšlení je řeč. Pomocí řeči může člověk zachycovat, vyjadřovat a sdělovat výsledky svého myšlení a jeho operací (Šmelová a kol., 2012).

Schopnost vést komunikaci není pro člověka jen potřebou dorozumívat se s ostatními, ale je to také základ emočního chování a patří mezi hlavní podmínky duševního rozvoje (Vítková, 2006).

„*Vývoj řeči a komunikačních dovedností je u každého dítěte ukazatelem jeho celkové mentální vyspělosti*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 38.). Osvojování mateřského jazyka znamená postupné utváření jazykové a komunikační kompetence. Jazykovou kompetencí lze rozumět soubor znalostí o mateřském jazyce. Je pro ni důležité porozumění jednotlivým slovům i jejich významům a učení gramatiky neboli kombinování již naučených slov do smysluplných vět a spojení. Komunikační kompetence je souborem dovedností, jak zmíněnou jazykovou kompetencí používat k dorozumění se s ostatními. Řečový projev by

měl být u dítěte ve věku šesti až sedmi let natolik vospělý a srozumitelný, aby se dítě mohlo začlenit do školního vzdělávání (Průcha, Kořátková, 2013).

V kontextu čtenářské pregramotnosti a následné čtenářské gramotnosti je důležité, aby dítě především čtenému rozumělo, dávalo si čtené do souvislostí a dokázalo jej zpracovat tak, aby o něm následně zvládlo hovořit. Pokud se u dítěte vyskytnou vady ve výslovnosti, znamená to negativní vliv na počáteční výuku čtení i psaní (Tomášková, 2015).

Řeč a slovní zásobu lze v mateřské škole rozvíjet trpělivou a artikulačně srozumitelnou komunikací a komentováním pocitů, které děti prožívají. Důležité je, aby se dětem v mateřské škole dostávalo správného mluvního vzoru. Nedílnou součástí rozvíjení slovní zásoby je pravidelné čtení pohádek, příběhů a různých slovních hříček.

2.1.3 Představivost

Děti předškolního věku si zpravidla interpretují realitu tak, aby pro ně byla lépe srozumitelná a uchopitelná a přizpůsobují ji tak svým potřebám. Na základě tohoto faktu se u nich objevuje tzv. konfabulace (nepravé lži). Děti těmto myšlenkám věří a jsou přesvědčeni o jejich pravdivosti. Fantazie má u dětí v tomto období harmonizující význam především pro jejich psychiku a každý by s touto skutečností měl být, při práci s dětmi předškolního věku, seznámen (Vágnerová, 2012). Fantazie u dětí je také typická tzv. personifikací, tedy prisuzováním lidských vlastností věcem neživým.

Vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti zastupuje představivost důležitou úlohu. Díky schopnosti umět si věci představit a domyslet, je pro dítě možné, aby dokázalo samo o čteném přemýšlet. Dítě zvládá čtené pomocí fantazie samo dokončit, využít, vybavit si ho a aplikovat v budoucích situacích (Tomášková, 2015).

Dětskou představivost lze v mateřské škole rozvíjet hrami s náměty, kterými může být např. hra na rodinu, obchod, kadeřníka atp. Dále je vhodná aktivita pantomimy, domýšlení možného konce pohádky, nebo například dokreslení do obrázku dle představivosti různé předměty/zvířata atp.

2.1.4 Pozornost

„Pozornost je psychickou funkcí, která zaměřuje naše vědomí na určité objekty, situace, pocity apod.“ (Šmelová a kol., 2012, s. 58). Za základní vlastnost pozornosti se tedy považuje tzv. selektivita neboli výběrovost. Pozornost tak nejen dětem, ale i všem dospělým umožňuje vnímat vnější a vnitřní prostředí a vybírat z něj pouze ty podněty, které si v určité chvíli potřebují uvědomit a zároveň ty ostatní – rušivé, ignorovat (Plhánková, 2004).

Jelikož pozornost dítěte upoutají především činnosti, které ho zaujmou, je vhodné činnost vždy vhodně namotivovat. K posilování stability pozornosti a jejího zaměření na požadované je vhodné, u čtenářské pregramotnosti, volit činnosti jako je čtení pohádek a jejich následná interpretace.

2.1.5 Paměť

„Paměť je proces zapamatování, uchovávání a znovuvybavování psychických zážitků a motorických úkonů“ (Tomášková, 2015, s. 87). Vývoj paměťových schopností se přímo odvíjí od zrání příslušných mozkových struktur a od možností tyto předpoklady rozvíjet. Paměť, která je součástí všech kognitivních schopností, napomáhá i jejich rozvoji. Na základě změny zpracovávání různých informací a jejich vzájemném propojování do souvislostí v předškolním období, lze u dětí tohoto věku pozorovat zlepšení krátkodobé a dlouhodobé paměti (Vágnerová, 2012).

Zapamatovávání u dětí předškolního věku probíhá bezděčně. Děti do sedmi let si zpravidla ještě neuvědomují, že by existovaly nějaké způsoby, které by jejich zapamatování usnadňovaly. Paměť předškolních dětí tedy nejnázve funguje na nějaké zkušenosti a poutavé aktivitě. Jak uvádí Vágnerová: *„Newman (1990) zjistil, že čtyřleté i pětileté děti si zapamatovaly více hraček, když byly instruovány že si s nimi mají hrát, než když dostaly pokyn, že si je mají zapamatovat“* (Vágnerová, 2012, s. 204). Na základě těchto informací, je vhodné, aby rozvíjení paměti v mateřských školách probíhalo především prostřednictvím pro děti blízké, zajímavé a přístupné hry (Vágnerová, 2012).

Z pohledu čtenářské pregramotnosti je zapamatovávání a následné vybavování velmi důležitou součástí pro nácvik čtení. Na základě nenarušeného vybavování je dítě schopno hledat různé vztahy a souvislosti v textu, který je mu čten. Dále paměť v souvislosti s čtenářskou pregramotností, umožňuje dítěti zapamatovat si tvar písmene a napomáhá jej dále rozlišovat od dalších podobných tvarů písmen, jako jsou např. b-d, m-n, h-b atp. (Tomášková, 2015).

Mezi aktivity, které podporují rozvoj paměti lze zařadit Kimovy hry; vybavování čteného textu, divadelního představení atp.; hodnocení činnosti příp. celého dopoledne; tzv. nabalování – děti opakují získané informace a přidávají informaci další; učení říkadel, básniček, rozpočítadel; hra na tichou poštu; popis zakrytého obrázku; reprodukce příběhu, děje a další (Tomášková, 2015).

2.2 Jemná motorika a grafomotorika

„Grafomotorika je vysvětlována jako soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní“ (Doležalová, 2010, s. 21). K úspěšnému zvládnutí schopnosti psát je u dětí v předškolním věku důležité dosáhnout určité úrovně rozvoje jak hrubé, tak jemné motoriky. Pro budoucí čtení a psaní je také klíčové zvládnutí koordinace hrubé a jemné motoriky se smyslovým vnímáním, zejména koordinace ruky a oka (Doležalová, 2010).

Jak již bylo zmíněno, je potřeba, aby grafomotorika byla u dětí rozvíjena postupně. Zpravidla se začíná rozvojem hrubé motoriky, a přes seznamování s grafickými prostředky a materiály, se dále podporuje rozvoj jemné motoriky a psychických funkcí.

Při rozvíjení jemné motoriky je potřeba pozorovat správné držení psacího náčiní. Za správné držení je v České republice považováno tzv. špetkové držení (úchop). Psací náčiní drží tři prsty pravé (příp. levé) ruky a to palec, prostředníček a ukazováček. Palec se nachází v lehce skrčené poloze a přidržuje psací potřebu zleva. Prostředník naopak přidržuje psací náčiní zprava, a to boční stranou posledního článku prstu. Ukazováček je pak lehce nahnutý, umístěný asi 2-3 cm od hrotu tužky a podpírá ji. Prsteníček s malíkem jsou ohnuté, ale ne přitisknuté k dlani a malíček se hranou může dotýkat plochy papíru (Doležalová, 2010). Při správném úchopu by měl hrot tužky směřovat k rameni. Správný špetkový úchop by měl být navozen okolo třetího roku dítěte

V rámci pozorování držení správného špetkového úchopu lze u dětí dále sledovat následující:

- postavení ruky – to by nemělo být vyvracováno v zápěstí, ale pohyb paže by měl vycházet z velkých kloubů
- uvolnění ruky, tlak na podložku – dítě by mělo kreslit s přiměřeným tlakem
- plynulost tahů – důležité sledovat, zda je čára vedena plynule nebo přerušovaně, zda je linie rovná nebo kostrbatá (Bednářová, Šmardová, 2015).

V rámci pozorování zvládnutí grafických prvků u dětí předškolního věku Bednářová a Šmardová uvádějí, že grafické prvky písma se obvykle rozlišují do čtyř skupin:

- první skupina (děti ve věku od tří do čtyř a půl let) tvoří základní prvky, kterými jsou svislé a vodorovné čáry, kruh, horní a dolní oblouk, tečky nebo šikmé čáry
- do druhé skupiny (děti ve věku od čtyř do pěti a půl let) patří spirály, vlnovky, ovály, elipsy, zuby

- do třetí skupiny prvků (děti ve věku od pěti do šesti a půl let) lze řadit horní a spodní smyčky, horní (arkády) a spodní (girlandy) oblouky
- čtvrtou skupinu pak tvoří elementy písma – ostrý obrat, horní a dolní zátrh, horní i dolní klička a srdcovka, které lze najít v mnoha písmenech abecedy (Bednářová, Šmardová, 2011).

Mezi děti, které nerady a hůře kreslí a mohou mít zhoršenou vizuomotorickou koordinaci a často i nesprávné držení tužky s neuvolněnou rukou, patří děti s hyperkinetickou poruchou. Pro takové děti bývá často problém nakreslit něco dle předlohy. Jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2011, s. 37): *„K dalším projevům patří mimo jiné nevyzrálá či zhoršená motorická koordinace, která se může více či méně promítat do hrubé, jemné motoriky, motoriky mluvidel, nevyzrálosti či oslabení ve vnímání (např. zrakovém, sluchovém, prostorovém, časovém)“*.

3 OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí každé dítě, které ke svému vzdělávání potřebuje podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která jsou ukotvena ve vyhlášce 27/2016 Sb.

Je známo, že počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v praxi narůstá. Při práci s těmito dětmi je klíčové znát primární příčiny vzniku těchto obtíží a předcházet vzniku sekundárních obtíží. Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami potřebuje především vhodné výchovné působení, optimální způsoby komunikace a správnou volbu nápravných metod (Šauerová a kol., 2012).

3.1 Charakteristika poruchy pozornosti ADHD u dětí předškolního věku

Porucha pozornosti provázená hyperaktivitou – ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je dnes jedním z nejpoužívanějších pojmů v oblasti poruch pozornosti. ADHD patří mezi spektrální poruchy. Ty se vyznačují tím, že se u dětí i dospělých projevují v různých situacích, v různých stupních závažnosti i za různých podmínek a mění se podle toho co se právě děje a jak se jedinec cítí (Munden, Arcelus, 2008). Za typický projev chování dětí se syndromem ADHD se považuje vysoká míra aktivity. DSM - 5 uvádí, že hyperaktivita a nepozornost je u dětí s ADHD mnohonásobně vyšší než u stejně starých dětí, potíže přetrvávají déle než 6 měsíců a projevují se v rodině, ve škole, mezi přáteli (DSM-V, 2017). Děti mají potřebu neustálých nadbytečných a neúčelných pohybů (např. třepání rukama, nohama, případně strkání předmětů do úst) (Šlapal, 2007).

Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize) udává, že ADHD patří mezi hyperkinetické poruchy. Tyto poruchy definuje jako: „*Skupinu poruch charakterizovanou časným nástupem (obvykle v prvních pěti letech života), nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, vyžadující poznávací schopnosti, a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, spolu s dezorganizovanou, špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou*“ (MKN-10, 2018). ADHD se vyskytuje několikrát častěji u chlapců.

Děti s ADHD v předškolním období dávají přednost především pohybovým hrám. Pověštinou jsou impulzivní a reagují rychlými a neadekvátními odpověďmi na danou

situaci. Někteří neustále mluví, skáčou druhým do řeči a s tím se objevují první sociální konflikty. Mezi tyto konflikty může, mimo jiné, patřit strkání do ostatních, boření staveb, nedovolené brání hraček ostatním nebo dítě může mít nízkou výdrž např. při poslechu pohádky a rušit tak tím druhé. S ohledem na tyto vlastnosti, začíná být v mateřské škole neoblíbený a dobře si to uvědomuje, své chování ovšem nedokáže ovládat. Tyto děti mívají potíže s přechodem k jiné činnosti a bývají i značně frustrovaní. Jejich sebeúcta bývá, stejně jako u dětí bez přidružené hyperaktivity, velmi malá (Zelinková, 2008). Příznaky ADHD se však v průběhu utváření jedince vyvíjí, rozvíjí a mohou se měnit (Žáčková, Jucovičová, 2017).

Podobně jako poruchy učení, ani ADHD nelze považovat za vyléčitelnou nemoc, ze které by dítě vyrostlo. Ovlivnit vývoj jedince s touto poruchou ovšem může vhodný přístup rodiče či učitele. Člověk, který se jakkoliv setká s výchovou dítěte s ADD/ADHD, by měl zajistit následující podmínky pro tohoto jedince:

- učitel i rodič by měl být zainteresovaný, ochotný a flexibilní, měl by dětem naslouchat, povzbuzovat je a měl by se individuálně přizpůsobovat jejich potřebám
- důležitým činitelem je úzká spolupráce mezi rodiči a školou
- další nezbytností je, aby učitel nebo rodič byl řádně seznámen s tímto syndromem, aby si byl vědom, že se jedná o záležitost fyziologické a biologické povahy (Riefová, 2010).
- strukturace prostředí je další z činitelů, které mohou pomoci dítěti s ADHD. Řád, srozumitelná komunikace a přesné určení toho, co se od dětí požaduje je to, co děti s poruchami pozornosti potřebují. „*Jejich režim dne by měl být strukturován tak, aby se pružně střídala doba aktivity a doba klidu*“ (Riefová, 2010, s. 22). Fischer a kol. uvádějí, že v opačném případě si pak jedinec nachází jinou cestu k odreagování, kterou může být například rušení či neúčelné pohyby tělem nebo končetinami (Fischer a kol., 2014).
- děti s poruchou pozornosti je velmi důležité vhodně a poutavě motivovat a pomáhat jim s udržením pořádku, jelikož mají značné potíže ho zachovat
- v neposlední řadě je důležité, aby na dítě v jeho zájmu bylo nahlíženo pomocí týmové spolupráce (Riefová, 2010).

3.2 Charakteristika narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku

Dle Lechty je komunikační schopnost jednotlivce narušena tehdy, „*když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně (rušivě) vzhledem k jeho komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2016, s. 94).

Je důležité zmínit, že za narušenou komunikační schopnost se nepovažuje: fyziologická nemluvnost trvající do jednoho roku dítěte, prodloužená fyziologická nemluvnost (období maximálně do tří let věku dítěte), fyziologická dyslálie (období zpravidla do pěti let věku dítěte), prodloužená fyziologická dyslálie (období do sedmi let dítěte), ale i vývojová neplynulost, objevující se především kolem třetího roku dítěte, kdy přichází prudký rozvoj řeči. V neposlední řadě se o narušenou komunikační schopnost nejedná v případě fyziologického dysgramatismu, který trvá nejdéle do čtyř let věku dítěte, a prostého opožděného vývoje řeči, který může znamenat jen časové zpoždění vývoje jedné či více jazykových rovin.

Narušení komunikační schopnosti je trvalé nebo přechodné. Z tohoto důvodu se používá termín narušení a ne postižení. Termín narušení značí, že je zde možnost nápravy (Lechta a kol., 2003).

3.2.1 Etiologie narušené komunikační schopnosti

Při zjišťování etiologie komunikační schopnosti lze využít časové nebo lokalizační hledisko. Z časového hlediska lze příčiny rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální. Lokalizační hledisko úzce souvisí s hlediskem časovým a představuje různé vývojové odchylky, genové mutace, chybění určitých chromozomů, různá orgánová poškození receptorů (potíže v rozumnění řeči), poškození centrální části či poškození efektorů (potíže v řečovém vyjadřování). Jedním z faktorů, které se podílejí na narušené komunikační schopnosti, mohou také být psychické faktory (Slowik, 2007). Mezi ně patří nevhodné sociální, a především rodinné prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. Toto prostředí bývá zpravidla nepodnětné a nestimulující a může být příčinou opoždění ve vývoji řeči dítěte, nebo může docházet k poruchám psychotické povahy (Klenková, 2006).

3.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Od 90. let minulého století se v odborné literatuře i logopedické praxi využívá tzv. symptomatická klasifikace narušené komunikační schopnosti dle Lechty. Lechta dělí narušenou komunikační na deset základních kategorií:

- vrozená nemluvnost – tzv. vývojová dysfázie
- získaná orgánová nemluvnost – tzv. afázie
- získaná psychogenní nemluvnost – tzv. mutismus
- narušení zvuku řeči, sem patří např. rinolalie
- narušení fluence řeči, jmenovitě sem lze zařadit koktavost (balbuties) a breptavost (tumulus sermonis)
- narušení článkování řeči, zde se jedná především o dyslalii a dysartrii
- narušení grafické stránky řeči
- symptomatické poruchy řeči – tyto poruchy řeči definuje Lechta jako „*Narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění*“ (Lechta, 2002, s. 52).
- poruchy hlasu
- kombinované vady a poruchy řeči (Klenková, 2018, s. 55)

3.2.2.1 Vývojová dysfázie

Definici vývojové dysfázie uvádějí ve své publikaci Mikulajová a Rafajdusová: „*Za dysfázií považujeme specificky narušený vývoj řeči, který vzniká v důsledku raného poškození mozku různého původu, které postihuje tzv. řečové zóny vyvíjející se centrální nervové soustavy*“ (Mikulajová, Rafajdusová, 1993, s. 31). Tento specificky narušený vývoj řeči se může projevat neschopností či sníženou schopností verbálně komunikovat, i přestože se u dítěte nevyskytují žádné poruchy sluchu nebo případné závažné neurologické a psychiatrické nálezy. I inteligence dítěte je přiměřená a jeho sociální prostředí je podnětné a stimulační (Klenková, 2006). Nesprávný vývoj řeči u dysfatických dětí negativně ovlivňuje jejich intelektový vývoj a utváření individuálního vědomí, které úzce souvisí s vývojem vnitřní řeči (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Vývojová dysfázie se projevuje mnoha příznaky, může docházet až k přesahu rámce fatické poruchy. Nerovnoměrný vývoj dítěte zasahuje tedy do celé osobnosti, ne jen do oblasti řečové. Je možno se setkat s deficitem v oblasti kognitivní, jemné motoriky a lateralizace, grafomotoriky, paměti i pozornosti (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Odborná diagnostika vývojové dysfázie probíhá jako týmový výsledek foniatrického, psychologického a logopedického vyšetření. Pokud je to potřeba, vyšetření může probíhat i u dětského neurologa či pedopsychiatra (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Tato týmová spolupráce zajistí pro každé dysfatické dítě individuální terapeutický plán.

Porucha řeči u jedinců s vývojovou dysfázií má systémový charakter. Zasahuje do oblasti expresivní i receptivní složky řeči v rovině fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně sémantické a pragmatické. Lze vyzorovat deficity i v sémantickém zpracování informací (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). U dětí mohou převládat expresivní a receptivní vlastnosti vývojové dysfázie, nejzávažnější možností je vývojová dysfázie smíšená, kdy u dítěte dochází k poruše vnímání i reprodukci řeči.

U dětí s vývojovou dysfázií bývá velmi častá snížená celková psychická výkonnost a zvýšená unavitelnost. S tímto problémem se tak vážou problémy s udržení pozornosti, často se tak lze setkat s propojením vývojové dysfázie a ADHD (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

4 ZÁKLADNÍ POJMY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

Pedagogickou diagnostikou je definována jako: „*Speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhnována pedagogická opatření*“ (Zelinková, 2011, s. 11).

Pedagogická diagnostika se zpravidla zaměřuje na složku obsahovou a složku procesuální. Složka obsahová je postavena na principu zjišťování aktuální úrovně dosažených vědomostí, které by měly být doplněny anamnestickými údaji o dítěti. Složka procesuální se pak týká procesu diagnostikování během výchovy a vzdělávání. „*Učitel při ní posuzuje negativní i pozitivní momenty vývoje dítěte*“ (Sedláčková a kol., 2012, s. 24). Na diagnostickém procesu se podílejí nejen odborní pracovníci, ale současně i všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku. Diagnostický proces lze označit za proces cyklický, jelikož konstantně ověřuje efektivitu podmínek a procesů, které jsou učitelem při vzdělávání uplatňovány (Zelinková, 2011).

Základními pojmy v pedagogické diagnostice jsou anamnéza, diagnóza a prognóza. Anamnéza vyjadřuje zjišťování po tom, co v životě dítěte před započítím diagnostiky předcházelo. U dětí předškolního věku se snímá anamnéza osobní, týkající se např. perinatálního období, zdravotního stavu a vlastností dítěte, jeho stravovacích návyků, potřeb odpočinku, zvládnání sebeobsluhy, hygienických návyků atp. Dále lze zjišťovat anamnézu rodinnou (sociální) v jejímž rámci se učitelé zajímají především o vzdělání rodičů, úplnost/neúplnost rodiny, sociokulturní úroveň rodiny, počet dětí v rodině, jaké metody trestu-motivace rodiče uplatňují, kolik času je dítěti věnováno a v neposlední řadě se zjišťují zájmy dítěte, vztahy s rodinou a vrstevníky atp. Diagnózou lze vyjádřit současný stav dítěte, a prognózou možná pozitivní perspektiva dítěte v dalším vzdělávání (Syslová a kol., 2018).

Tato vědní disciplína zahrnuje dvě pojetí – přímou diagnostickou činnost a teoretické přístupy. Zelinková (2011, s. 12) považuje přímou diagnostickou činnost jako „*komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů*“. Informace, které učitelka získá diagnostickou činností, jí slouží k volbě vhodných postupů a vytvoření optimálních podmínek vzdělávání. Na základě těchto úprav by u dítěte mělo docházet k prosperujícím změnám a podchycení problému. Pro správnou a odbornou přímou diagnostickou činnost, je potřeba, aby učitelka byla vybavena teoretickými znalostmi, ale i dovednostmi pedagogické diagnostiky. Jak uvádí Syslová

a kol. (2018, s. 15): „*Pro teoretické přístupy je charakteristická orientace na teorii a metologii diagnostikování v edukačním prostředí.*“

Dále je v procesu diagnostikování v mateřské škole možno rozlišit dva druhy této činnosti. Formální a neformální druh diagnostikování. Formální diagnostikování probíhá v určitém, předem připraveném schématu. Má svá daná pravidla, metody a postupy práce a evidenci získaných dat. Neformální diagnostikování naopak žádnou pevně danou strukturu nemá. Učitelka diagnostiku vykonává spontánně a téměř nepřetržitě. Takto získávané informace o dítěti mohou být východiskem pro důslednou diagnostickou práci s ním, nejsou však dostačující pro jeho cílený a individualizovaný rozvoj (Syslová a kol., 2018).

V mateřských školách se dále klade důraz především na individualizované diagnostikování tzn., že učitelka klade důraz na porovnávání pokroku u jednoho dítěte s jeho dřívějším výsledkem ve stejné činnosti. Tato činnost by měla být průběžně cíleně stimulována, a tak by mělo dojít k jejímu zlepšení. V neposlední řadě je důležité klást při diagnostikování důraz na dva hlavní pilíře. Těmi jsou diagnostika formativní (průběžná a sumativní (závěrečná)). Formativní diagnostika poskytuje především průběžnou zpětnou vazbu činností, učitelka dítěti může pomoci a záměrně tak dítě vede ke zlepšení budoucích výkonů. Sumativní diagnostika již závěrečně shrnuje úroveň zrání a zvládnutých, případně nezvládnutých, kompetencí dítěte (Syslová a kol., 2018).

4.1 Současné pojetí pedagogického diagnostikování v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání uvádí, že: „*Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči plní předškolní vzdělávání i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem nadaným*“ (RVP PV, 2018, s. 7). Mateřská škola je povinna poskytovat optimální podmínky pro rozvoj dětí a vytvářet dobré předpoklady pro budoucí vzdělávání tím, že za všech okolností podpoří individuální rozvojové možnosti všech dětí. RVP PV považuje za nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky. Učitel by měl být schopný pozorovat a uvědomovat si individuální potřeby, zájmy dítěte a jeho aktuální vývojovou úroveň (zrání organismu) ale také životní a sociální situace a pravidelně by měl sledovat jeho vývoj a vzdělávací pokroky (RVP PV, 2018).

4.2 Možnosti diagnostikování dětí v mateřských školách

Jednou z nejčastěji využívaných metod směřující k poznávání a diagnostikování dítěte v mateřských školách je pozorování. Tato metoda umožňuje pozorovat dítě v běžných podmínkách třídy, při pobytu dětí venku i při společných akcích mimo mateřskou školu. Nejlépe lze dítě pozorovat při hře, do níž, jak uvádí Syslová a kol. (2018, s. 67) se promítá: „jeho rozumová vyspělost, sociální zralost, povahové rysy, reaktivita, motorické dovednosti, fantazie, kreativita, schopnost soustředění, citové vztahy i konfliktní zážitky atd.“. Sledováním projevů dítěte v průběhu hry lze vyvodit, jak dítě vnímá svět – může například napodobovat chování rodičů. Pro diagnostickou činnost je vhodné pozorování strukturované, které má jasně danou formu. Do strukturovaného pozorování jsou třeba zahrnout tyto údaje:

- místo a čas pozorování
- předmět a cíl pozorování
- údaje o osobě provádějící pozorování
- údaje o situaci, v nichž pozorování probíhalo.

Důležitým bodem v pozorování je, aby bylo bez jakéhokoliv subjektivního hodnocení. Pozorování je nutné provádět systematicky, dlouhodobě a je vhodné ho doplňovat i dalšími metodami, kterými jsou nejčastěji rozhovor (např. s rodiči), analýza činností daného dítěte nebo dotazníkem (Syslová a kol., 2018).

Další z možností, jak lze získávat informace o dítěti je rozhovor. Je využíván zejména ve chvíli, kdy nejsou stránky osobnosti dítěte dostupné pouhým pozorováním. Často tedy metodu pozorování doplňuje. Rozhovor umožňuje hlouběji vstoupit do vnitřního světa dítěte, jeho představ, a pokud je realizován i s rodiči dítěte, tak i představ jejich. Při rozhovoru je nutné předem znát cíl a mít připravené otázky, tyto otázky by měly být otevřené. Dále je podstatné vymezit si vhodný čas a místo (Syslová a kol., 2018).

V mateřských školách se uplatňují i diagnostické metody jako je dotazník nebo rozbor dětské kresby. Rozbor dětské kresby vypovídá o kreativité a naznačuje stupeň vývoje dítěte. Kresba by měla být doplněna i o další diagnostické metody. Učitelka v mateřské škole může zkoumat i preference dětí, sociální vztahy ve třídě a to pomocí tzv. sociometrie (Syslová a kol., 2018).

EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření v rámci této bakalářské práce je vytvořit diagnostický materiál pro zjištění dosažené úrovně čtenářské pregramotnosti a ověřit jeho využití v praxi u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí bakalářské práce je vyhodnocení úspěšnosti těchto pracovních listů. Na základě těchto faktů si práce klade za cíl zmapovat případná úskalí při práci s tímto materiálem a vyzdvihnout jeho kladné a záporné stránky.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou kladné a záporné stránky vypracovaného diagnostického materiálu pro děti s vývojovou dysfázií a děti s vývojovou dysfázií a přidruženou poruchou pozornosti?
2. Jaká jsou možná řešení pozorovaných úskalí pracovních listů?

5.2 Metody sběru dat

Výzkumné šetření se primárně zakládalo na zhotovení pěti pracovních listů a následném představení těchto pracovních listů dítěti, které je vypracovávalo za stálé přítomnosti pozorovatele. Pozorovatel se soustředil na předem vymezené sledované oblasti v rámci čtenářské pregramotnosti. Výsledky z pozorování úspěšnosti těchto sledovaných oblastí pak pozorovatel zaznamenal pomocí čtyř kategoriálních posuzovacích škál: zvládá (dítě samostatně a přesně zvládá daný úkol), zvládá s dopomocí (dítě potřebuje nápovědu od pozorovatele), zvládá s chybami (dítě chybuje, zvládá úkol nepřesně), nezvládá (dítě úkol nezvládá, příp. nereaguje). Pomocí kvalitativně-interpretativní analýzy pozorovatel následně vyvodil úspěšnost jednotlivých pracovních listů, objevil případná úskalí a ověřil tak využitelnost tohoto diagnostického materiálu v praxi s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro účely této bakalářské práce tedy byly použity dvě metody: Pozorování a kvalitativně-interpretativní analýza výsledků.

„Pozorování umožňuje zkoumat jedince v přirozených podmínkách, pomáhá zjišťovat na zjevné úrovni jeho schopnosti, dovednosti, vlastnosti, sociální vztahy a probíhající psychické vztahy, jež se manifestují navenek a které charakterizují vyšetřovanou osobu“ (Šauerová a kol., 2012, s. 51). Pozorování v případě tohoto výzkumného šetření proběhlo s každým dítětem individuálně. Bylo záměrné, systematické a přímé. Záměrné pozorování se vyznačuje především cílevědomým a plánovitým sledováním, kdy je pozorovatel systematicky zaměřený na předem určené cíle. Přímé pozorování značí o přítomnosti pozorovatele (Šauerová a kol., 2012).

Kvalitativně-interpretativní analýza výsledků se zaměřuje na popis výsledků vypracovaných pracovních listů a zahrnuje postřehy z pozorování dítěte při reakcích na požadované.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

6.1 Charakteristika vybrané speciální mateřské školy

Výzkumné šetření bylo provedeno ve speciální městské mateřské škole ve dvou speciálních třídách. Tato mateřská škola je dále připojena k základní a střední škole. Jedná se o specializovanou mateřskou školu pro sluchově postižené, a tak se zde lze setkat s dětmi neslyšícími, s dětmi s logopedickými vadami a jim přidruženým diagnózám. Tato mateřská škola se skládá ze tří tříd, jedna ze tříd patří dětem neslyšícím, druhá dětem s vývojovou dysfázií a třetí třída dětem s vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD. Třídy nejsou příliš prostorné, ale jelikož jsou naplněny maximálně deseti dětmi, jsou vyhovující. Je zde prostor pro volnou hru a pro práci při ranních činnostech, a u stolečků, v druhé polovině třídy, probíhá svačina. Chodba mateřské školy je vymalovaná do zářivých barev, především žluté, a na prostorné nástěnce si lze prohlédnout výtvary dětí a dozvědět se bližší informace o průběhu školního roku. Během pobytu v mateřské škole děti navštěvují logopedické a rehabilitační cvičení s klasifikovanými pracovníky.

6.2 Charakteristika skupin pozorovaných dětí

Pro účely výzkumného šetření této bakalářské práce byly vybrány dvě skupiny dětí. Obě skupiny se skládaly z pěti dětí ve věku pěti až sedmi let. Ve skupině č. 1 byly pozorovány děti s diagnostikovanou expresivní vývojovou dysfázií. Ve skupině č. 2 práce probíhala s dětmi taktéž s vývojovou dysfázií, ale navíc přidruženým ADHD. Výzkumného šetření se zúčastnila pouze jedna dívka a celkem devět chlapců.

Skupiny byly pozorovány v oblastech, které zjišťují jejich dosaženou úroveň čtenářské pregramotnosti. Dále došlo k ověření, zda takto zpracovaný diagnostický materiál je pro tyto děti, se specifickými vzdělávacími potřebami, vhodně vytvořen.

Skupina č. 1 (Tabulka č. 1) se skládala z chlapců s diagnostikovanou vývojovou dysfázií bez dalšího přidruženého postižení.

Základní informace, o dětech ze skupiny č. 1, důležité pro výzkumné šetření jsou zobrazeny v tabulce:

Subjekt	Věk	Dominantní ruka	Diagnostikovaná vada
Chlapec 1	7,6	pravá	expresivní vývojová dysfázie
Chlapec 2	7	pravá	expresivní vývojová dysfázie
Chlapec 3	7	pravá	expresivní vývojová dysfázie
Chlapec 4	6,10	pravá	expresivní vývojová dysfázie
Chlapec 5	6,11	levá	expresivní vývojová dysfázie

Tabulka č. 1: První pozorovaná skupina

Skupina č. 2 (Tabulka č. 2) se skládala z dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD. Skupina byla tvořena jednou dívkou a čtyřmi chlapci.

Základní informace, o dětech ze skupiny č. 2, důležité pro výzkumné šetření jsou zobrazeny v tabulce:

Subjekt	Věk	Dominantní ruka	Diagnostikovaná vada
Dívka 1	7,6	pravá	expresivní vývojová dysfázie a ADHD
Chlapec 2	7	pravá	expresivní vývojová dysfázie a ADHD
Chlapec 3	6,11	pravá	expresivní vývojová dysfázie a ADHD
Chlapec 4	5	dosud nevyhraněná lateralita	expresivní vývojová dysfázie a ADHD
Chlapec 5	6,10	pravá	expresivní vývojová dysfázie a ADHD

Tabulka č. 2: Druhá pozorovaná skupina

7 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU OP VVV SC1 PODPORA PŘEGRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Program na podporu pregramotnosti v předškolním vzdělávání vznikl s cílem zvýšit kvalitu předškolního vzdělávání a usnadnit tak dětem přechod z předškolního do základního vzdělávání. Je tedy zaměřen především na děti ve věku pěti až sedmi let. Program se uskutečňuje prostřednictvím společenství zkušených mentorů, kteří rozvíjejí, na základě nabytých zkušeností z praxe, profesní kompetence ostatních učitelů a učitelů budoucích. Rozvíjí se celkem tři oblasti, a to oblast čtenářské a matematické pregramotnosti a didaktiky předškolního vzdělávání. Na programu se podílí tým pedagogických pracovníků partnerských univerzit: Univerzita Karlova, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Masarykova univerzita, Technická univerzita v Liberci či Univerzita Palackého v Olomouci. Nedílnou součástí je i společnost META o. p. s. zabývající se psychologii, obecnou didaktikou, psychodidaktikou a speciální pedagogikou. Společně s univerzitami pak navrhla společnost různé náměty možností vzdělávání dětí předškolního věku v praxi za účelem zvýšení kvality nejen čtenářské pregramotnosti.

V příloze této bakalářské práce je přiložena tabulka metodické nabídky navrhnutá v rámci projektu pro vytváření pracovních listů.

8 POPIS PRACOVNÍCH LISTŮ JAKO DIAGNOSTICKÉHO MATERIÁLU

Výzkumný materiál pro účely této bakalářské práce obsahuje pět různých pracovních listů zaměřených na zvládnuté kompetence v rámci čtenářské pregramotnosti. Tyto pracovní listy jsou tedy použity jako diagnostický materiál ke zjišťování získané úrovně percepčních a kognitivních funkcí vzhledem k budoucímu čtení a psaní.

Výzkumné šetření se realizovalo v měsíci březnu-květnu 2018, tudíž se pracovní listy zabývají jarní tematikou. Pracovní listy byly vytvořeny tak, aby se přímo odvíjely od vzorového pracovního listu s názvem „Les Houbohledy“, který byl navrhnut v souladu s programem OP VVV SC1. Výsledky z pozorování práce dětí, jsou průběžně zaznamenávány do záznamového archu v rozmezí: zvládá, zvládá s dopomocí, zvládá s chybami, nezvládá (nereaguje, odmítá spolupracovat). Časová náročnost jednoho pracovního listu je zhruba 20 minut. Nejvíce času bylo potřeba vymezit na oblast fantazie, předvídání, komunikace. Pomůckami pro vypracování pracovních listů mohou být dle potřeby tužky, pastelky, příp. lepidlo a nůžky.

Pracovní listy byly dětmi vypravovávány individuálně, za stejných podmínek vždy v ranních hodinách od 7:30 do 8:30.

8.1 Pracovní list č. 1 – Les Houbohledy

Pracovní list č. 1 nese název Les Houbohledy a byl navrhnut pedagogy v rámci programu OP VVV SC1. Může být zařazen nejvhodněji do podzimu. Věnuje se tématu přírody v lese (houby, stromy, lesní zvířata). Od tohoto vzorového pracovního listu se dále odvíjí i další diagnostický materiál vytvořený pro tuto bakalářskou práci.

Sledované oblasti:

- **jemná motorika a grafomotorika:**
 - **uvolnění ruky:** uvolnění ramene a zápěstí, vyvíjený tlak na stůl, plynulost tahů, čára vede středem cesty ke studánce a nedotýká se kraje
 - **úchop psacího náčiní**
 - **zvládání grafických prvků:** vlna (vlnky ve studánce), kruh (jablka na stromě), ovál (šišky na stromě)
- **zrakové vnímání:**
 - **zraková diferenciacce:** hledání stejných obrázků (kámen, strom)

- **zraková paměť:** vybavení si předmětů objevující se na obrázku bez zrakové kontroly
- **sluchové vnímání:**
 - **sluchová syntéza** u slov „cesta, houba, strom“
 - **analýza počáteční a konečné hlásky** u slov „kámen, les, smrk“, doplňující otázka: „Znáš nějaké slovo začínající na písmeno „k“?“
 - **vnímání počtu slabik** u slov „houba, studánka, strom“
 - **grafické znázornění počtu slabik** „houba, studánka, strom“
 - **sluchová paměť:** zopakování pěti slov „muchomůrka, strom, jehličí, studánka, kameny“
 - **rýmy:** vyhledávání a vymyšlení rýmu na slova „houba, cesta“
- **prostorová orientace a pravolevá orientace:**
 - označení dle instrukce: zakroužkovat houbu, která se nachází pod stromem, zakroužkovat strom, který se nachází nahoře vpravo
- **řeč a gramatická správnost:**
 - **gramatická správnost:** tvoření vět ze zadaných slov: HOUBA – RŮST – LES, HOUBA – BÝT – DOBRÝ, LES – VONĚT
 - **rychlé automatické pojmenování obrázků:** procházení cestou a rychlé pojmenování – hřib, muchomůrka, smrk, hřib, smrk, muchomůrka, jabloň, jabloň atd.
 - **slovní zásoba:** podstatná a přídavná jména; pojmenování zvířat žijících v lese, základních druhů hub, rozlišení ovocného stromu od jehličnatého, pojmenování, jaký může být strom, houba
 - **souvislé vyprávění, předvídání:** smysluplná odpověď na otázku „Co se v tom lese mohlo stát?“
- **fantazie a představivost:**
 - **fantazie, myšlení, představivost:** dokreslení listu podle fantazie (květiny, houby, lidi, zvířata atp.), kresba zvířecí/lidské postavy

8.2 Pracovní list č. 2 – Na dvoře

Druhý pracovní list má název „Na dvoře“. Zaměřuje se na téma domácích zvířat žijících na dvoře.

Sledované oblasti:

- **jemná motorika a grafomotorika:**
 - **uvolnění ruky:** uvolnění ramene, zápěstí, vyvíjený tlak na stůl, plynulost tahů
 - **úchop psacího náčiní**
 - **zvládnutí grafických prvků:** čára vodorovná a čára svislá (dokreslení plotu), spodní oblouk (střecha), vlnovka (vlny v rybníčku)
- **zrakové vnímání:**
 - **zraková paměť:** vybavení si předmětů objevujících se na obrázku bez zrakové kontroly
- **sluchové vnímání:**
 - **sluchová syntéza** u slov „kočka, plot, prase“
 - **analýza počáteční a konečné hlásky** u slov „kůl, dům, prase, doplňující otázka: „Znáš nějaké slovo začínající na písmeno „k“?“
 - **vnímání počtu slabik:** „kočka, slepice, prase, rybník“
 - **grafické znázornění počtu slabik** „kočka, slepice, prase, rybník“
 - **sluchová paměť:** zopakování pěti slov „plot, mládě, prase, dům, kachna“
 - **rýmy:** vyhledávání a vymyšlení rýmu na slova „střecha, slepice“
- **prostorová a pravolevá orientace:**
 - označení dle instrukce: zakroužkovat poslední kůl v plotě, který se nachází u domu, doplňující otázka: „Kde se nachází kachna?“
- **řeč a gramatická správnost:**
 - **gramatická správnost:** tvoření věty ze zadaných slov: KACHNA – PLOUT – RYBNÍK, KOČKA – SEDĚT – DVŮR
 - **rychlé automatické pojmenování obrázků:** ukazování prstem na obrázky v pracovním listě, dítě by mělo co nejrychleji zareagovat pojmenováním
 - **slovní zásoba:** podstatná a přídavná jména; pojmenování zvířat žijících na dvoře
 - **souvislé vyprávění, předvídání:** smysluplná odpověď na otázku „Co je na obrázku popletené?“

- **fantazie a představivost:**
 - **fantazie, myšlení, představivost:** dokreslení listu podle fantazie (květiny, lidi, zvířata atp.), doplňující otázka: „Co chybí slepičce?“ (vajíčka, zrní), kresba zvířecí/lidské figury

8.3 Pracovní list č. 3 – Slepička

Třetí pracovní list tematicky lze zařadit k velikonočnímu období.

Sledované oblasti:

- **jemná motorika a grafomotorika:**
 - **uvolnění ruky:** uvolnění ramene, zápěstí, vyvíjený tlak na stůl, plynulost tahů, čára jde středem cesty a nedotýká se kraje
 - **úchop psacího náčiní**
 - **zvládání grafických prvků:** ovál (vajíčko)
- **zrakové vnímání:**
 - **zrková diference:** hledání stejných písmen
 - **zrková paměť:** vybavení si předmětů objevující se na obrázku bez zrkové kontroly
- **Sluchové vnímání:**
 - **sluchová syntéza** u slov „slepice, kuře, vajíčko“
 - **analýza počáteční a konečné hlásky** u slov „slepice, cesta, strom“, doplňující otázka: „Znáš nějaké slovo začínající na písmeno „s“?“
 - **vnímání počtu slabik** u slov „kuřátko, slepice, sedmikráska, pampeliška
 - **grafické znázornění počtu slabik** u slov „kuřátko, slepice, sedmikráska, pampeliška
 - **sluchová paměť:** zopakování pěti slov „kuře, cesta, slepice, květina, vajíčko“
 - **rýmy:** vyhledávání a vymyšlení rýmu na slova „slepice, cesta“
- **prostorová orientace a pravolevá orientace:**
 - vybarvování dle instrukce: květina nahoře vlevo
- **řeč a gramatická správnost:**
 - **gramatická správnost:** tvoření vět ze zadaných slov: SLEPICE – JÍT – CESTA, KYTKA – RŮST – CESTA, KUŘE – HLEDAT – SLEPICE

- **rychlé automatické pojmenování obrázků:** ukazování prstem na předměty v obrázku, dítě by mělo co nejrychleji zareagovat pojmenováním
- **slovní zásoba:** podstatná a přídavná jména, pojmenování základních druhů květin – sedmikráska, pampeliška
- **souvislé vyprávění, předvídání:** smysluplná odpověď na otázku „Co se na obrázku mohlo stát?“
- **fantazie a představivost:**
 - **fantazie, myšlení, představivost:** Dokreslení listu podle fantazie – kresba zvířecí/lidské figury

8.4 Pracovní list č. 4 – U řeky

Čtvrtý pracovní list se zabývá tematikou jarní přírody.

Sledované oblasti:

- **jemná motorika a grafomotorika:**
 - **uvolnění ruky:** uvolnění ramene, zápěstí, vyvíjený tlak na stůl, plynulost tahů, prst jde středem cesty a nedotýká se kraje
 - **úchop psacího náčiní**
 - **zvládání grafických prvků:** vlna (vlnky v řece)
- **zrakové vnímání:**
 - **zraková diferenciacce:** hledání stejných kamenů
 - **zraková paměť:** vybavení si předmětů objevující se na obrázku bez zrakové kontroly
- **sluchové vnímání:**
 - **sluchová syntéza** u slov „vrba, kámen, řeka“
 - **analýza počáteční a konečné hlásky** u slov „kámen, vrba, mrak“, doplňující otázka: „Znáš nějaké slovo začínající na písmeno „k“?“
 - **vnímání počtu slabik** u slov „vrba, kameny, kytky“
 - **grafické znázornění počtu slabik** „vrba, kameny, kytky“
 - **sluchová paměť:** zopakování pěti slov „ryba, vrba, jaro, řeka, vlna“
 - **rýmy:** vyhledávání a vymyšlení rýmu na slova „ryba, louka“
- **prostorová orientace a pravolevá orientace:**
 - **prostorová orientace:** vyhledávání dle instrukce – květina pod vrbou

- **řeč a gramatická správnost:**
 - **gramatická správnost:** tvoření vět ze zadaných slov RYBA – ŽÍT – ŘEKA, KVĚTINA – RŮST – ŘEKA, VRBA – STÁT – ŘEKA
 - **rychlé automatické pojmenování obrázků:** ukazování prstem na předměty v obrázku, dítě by mělo co nejrychleji zareagovat pojmenováním
 - **slovní zásoba:** podstatná a přídavná jména; pojmenování základních druhů jarních květin – sedmikráska, pampeliška, sněženka, bledule; doplňující otázka: „Jaké zvířata by mohla žít u řeky?“
 - **souvislé vyprávění, předvídání:** smysluplná odpověď na otázku „Co se u řeky může stát?“
- **fantazie a představivost:**
 - **fantazie, myšlení, představivost:** dokreslení listu podle fantazie – kresba zvířecí/lidské figury

8.5 Pracovní list č. 5 – Doprava

Pracovní list č. 5 lze zařadit do tématu dopravní prostředky. Součástí tohoto pracovní listu jsou obrázky dopravních prostředků, které dítě v rámci pozorování, lepí na zadaná místa.

Sledované oblasti:

- **jemná motorika a grafomotorika:**
 - **uvolnění ruky:** Uvolnění ramene, zápěstí, vyvíjený tlak na stůl, plynulost tahů
 - **úchop psacího náčiní**
 - **zvládání grafických prvků:** horní oblouk (pole), spirála (kouř z traktoru).
- **zrakové vnímání**
 - **zraková diference:** hledání odlišných tvarů dopravních značek
 - **zraková paměť:** vybavení si předmětů objevujících se na obrázku bez zrakové kontroly
- **sluchové vnímání:**
 - **sluchová syntéza** u slov „pole, silnice, auto“
 - **analýza počáteční a konečné hlásky** u slov „auto, silnice, traktor“, doplňující otázka: „Znáš nějaké slovo začínající na písmeno „a“?“
 - **vnímání počtu slabik** u slov „cesta, pole, dopravní značka“

- **grafické znázornění počtu slabik** „cesta, pole, dopravní značka“
- **sluchová paměť:** zopakování pěti slov „auto, pole, traktor, značka, silnice“
- **rýmy:** vyhledávání a vymýšlení rýmu na slova „pole, cesta“
- **prostorová orientace a pravolevá orientace:**
 - vybarvování dle instrukce – nalepit na silnici doprava autobus a doleva auto, mezi autobus a auto nalepit kolo. Podtrhnout značku, která je vpravo dole.
- **řeč a gramatická správnost:**
 - **gramatická správnost:** dokáže ze zadaných slov utvořit větu TRAKTOR – JET – POLE, AUTO – STÁT – ZNAČKA, LOŽ – PLOUT – VODA
 - **rychlé automatické pojmenování obrázků:** ukazování prstem na předměty v obrázku, dítě by mělo co nejrychleji zareagovat pojmenováním
 - **slovní zásoba:** podstatná a přídavná jména; pojmenování základních dopravních prostředků (auto, kolo, traktor, autobus, loď), k podstatnému jménu dokáže přiřadit odpovídající přídavné jméno „Jaké může být auto?“
 - **souvislé vyprávění, předvídání:** smysluplná odpověď na otázku „Co se může na silnici stát?“
- **fantazie a představivost:**
 - **fantazie, myšlení, představivost:** dokreslení listu podle fantazie, kresba lidské/ zvířecí figury

9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

9.1 Shrnutí výsledků pracovních listů dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií

Děti jsou barevně označeny následovně:

Chlapec 1 **Chlapec 2** **Chlapec 3** **Chlapec 4** **Chlapec 5**

9.1.1 Výsledky pracovního listu č. 1 a jejich interpretace

(Pozn.: Chlapec 1 není přítomen)

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá	
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X		X	X	
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X X X				
	Zvládání grafických prvků	vlna		X			X X X
		kruh		X X X		X	
ovál					X X X	X	
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		X X		X X		
	Zraková paměť		X X X X				
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	cesta, houba strom				X X X X	
	Analýza počáteční hlásky	kámen, les	X X	X	X		
		smrk	X	X	X	X	
	Analýza konečné hlásky	kámen, les, smrk				X X X X	
	Vnímání počtu slabik	houba, studánka, strom	X X X X				
	Grafické znázornění počtu slabik	houba		X X X		X	
		studánka		X X		X X	
		strom		X X		X X	
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	X X X	X				
Tvoření rýmů	cesta					X X X X	
	houba				X	X X X	
Prostorová a pravolevá orientace		houba pod stromem, strom nahoře vpravo	X		X X	X	
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost		X X		X X		
	Rychlé automatické pojmenování obrázků				X X X X		
	Slovní zásoba	druhy hub a stromů, lesní zvířata	X X	X X			
	Souvislé vyprávění, předvídání	„Co se v tom lese mohlo stát?“				X X X X	
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie		X X X		X	

Tabulka č. 3: Výsledky I VD

Oblast jemné motoriky a grafomotoriky

Správně uvolnit ruku u pracovního listu č. 1 při kreslení nezvládl pouze jeden chlapec, nepoložil loket na stůl, ale držel ho ve vzduchu a jeho tlak na tužku byl příliš slabý. Všichni chlapci zvládli projít cestou, aniž by se dotkli kraje. Největší problém v oblasti grafomotorických prvků dělal chlapcům prvek vlny, tu zvládl pouze jeden chlapec. Naopak tvar kruhu zvládly děti nejlépe.

Zrakové vnímání

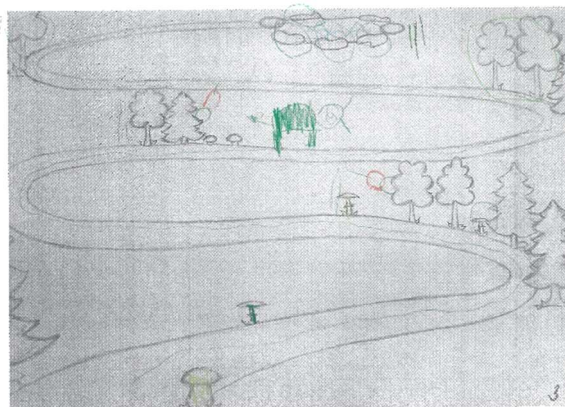
V oblasti zrakového vnímání si chlapci vedli velmi dobře. Všichni chlapci zvládli zakroužkovat odlišné kameny u studánky, ale dva chlapci chybovali ve vyhledání dvou stejných stromů. V podoblasti zrakové paměti byli úspěšní všichni chlapci.

Sluchové vnímání

Sledovaná oblast sluchového vnímání má v zadaných úkolech různé výsledky. Pro chlapce byla ve valné většině příliš obtížná podoblast sluchové syntézy, analýzy konečné hlásky a vymyšlení rýmů. Zjištění počáteční hlásky zvládli bez chyb dva chlapci, jeden chlapec pak s dopomocí a druhý s chybami, lze tedy zvládnutí této podoblasti považovat za úspěšné. V rámci sluchového vnímání chlapci zvládli nejlépe sluchovou paměť a určení počtu slabik v zadaných slovech a jeho následném grafickém zaznamenání.

Prostorová a pravolevá orientace

V tomto pracovním listě orientaci v prostoru zvládl bez chyb pouze jeden chlapec, dva chlapci zvládli s chybou a jeden chlapec nezvládl. Při pozorování bylo zjištěno, že největší obtížností bylo pro chlapce nalézt houbu pod stromem, zde chybovali nejčastěji.



Jeden z chlapců zaměnil pravou stranu s levou stranou.

Obr. č. 1: Ukázka pracovní list Ch 3

Řeč a gramatická rovina jazyka

Oblast řeči a gramatické roviny jazyka, byla pro pozorované děti s vývojovou dysfázií, spolu se sluchovým vnímáním, jedna z nejsložitějších úloh pracovního listu. Slovní zásoba byla při pozorování u chlapců omezená, chlapci neodpovídali celou větou, nerozvíjeli slovně své myšlenky. Největší mezery měli chlapci ve znalostech druhů hub – to se promítlo do úkolu rychlého automatického pojmenování obrázků podél cesty. Houby tak chlapci

označovali pouze slovem „houba“ nikoliv „muchomůrka, hřib“. Rychlé automatické pojmenovávání nebylo dostatečně rychlé, chlapci se u obrázků déle zastavovali a přemýšleli. Další úskalí lze pozorovat v podoblasti souvislého vyprávění – zde žádný z chlapců nezvládl vymyslet odpověď na otázku „Co se v tom lese mohlo stát“. Důvodem mohla být především rychlejší unavitelnost chlapců v této pokročilé fázi pracovního listu. Dva chlapci ze čtyř pak zvládli vytvořit gramaticky správnou větu, dva chlapci v této podoblasti chybovali – např. nezvládli vyčasovat správně sloveso.

Fantazie a představivost

Oblast fantazie a představivosti chlapci zvládali především s dopomocí – vybídnutím („Nakresli třeba zvířátka, která mohou žít v lese“). Chlapec 2 namaloval srnu a divoké prase. Chlapec 3 namaloval také divoké prase. Chlapec 4 byl již značně vyčerpaný a nezvládl pracovní list domalovat. Chlapec 5 namaloval lišku, ježka a ptáka.

9.1.2 Výsledky pracovního listu č. 2 a jejich interpretace

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X X			X X
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X X X X			
	Zvládání grafických prvků	svislá a vodorovná čára	X X X X	X		
		spodní oblouk	X		X	X X X
vlna		X			X X X X	
Zrakové vnímání	Zraková paměť		X X X X		X	
Sluchové vnímání	Sluch. syntéza hlásek ve slovo	kočka, plot, prase				X X X X
	Analýza počáteční hlásky	kůl	X X X			X X
		dům	X X X			X X
		prase	X		X X	X X
	Analýza konečné hlásky	kůl, dům, prase				X X X X X
	Vnímání počtu slabik	kočka, slepice, prase, rybník	X X X X X			
	Graf. znázornění počtu slabik	kočka, slepice, prase, rybník	X		X X X X	
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	X X X X X				
Tvoření rýmů	střecha				X	X X X X
	slepice				X X	X X X
Prostorová a pravolevá orientace		poslední kůl v plotě u domu, „Kde se nachází kachna?“	X X X		X X	
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost		X X		X X X	
	Rychlé automatické obrázky		X		X X X X	
	Slovní zásoba	zvířata žijící na dvoře	X X X		X X	
	Souvislé vyprávění, předvídaní	„Co je na obrázku popletené?“	X	X		X X X
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X	X X X		X

Tabulka č. 4: Výsledky 2 VD

Jemná motorika a grafomotorika

Správně uvolnit ruku u pracovního listu č. 2 zvládla bez větších chyb většina chlapců. Dva chlapci však vyvíjeli příliš slabý tlak na psací náčiní, měli ruku v křeči a jeden z nich nezvládl plynulost tahů, zvedal tužku od papíru. Špetkový úchop v této skupině zvládaly všechny děti. V rámci sledovaných grafických prvků děti nejlépe zvládaly svislou a vodorovnou čáru, jeden z chlapců však vyžaduje pomoc slovy: „Kus plotu ty, ukázat“. Spodní oblouk zvládl pouze jeden chlapec. Ostatní chlapci zaměnili za horní oblouk, spirálu či zuby. Chlapec, který chyboval, oblouk zvládl, ale pouze dvoj oblouk – nezvládl plynule navázat.

Zrakové vnímání

U tohoto pracovního listu byla v rámci zrakového vnímání sledována pouze oblast zrakové paměti, kterou chlapci zvládli opět velmi dobře. Pouze jeden chlapec jmenoval jen čtyři předměty (požadavek byl na pět předmětů). Zpravidla si chlapci vybavovali zvířata a rybník.

Sluchové vnímání

Sledovaná oblast sluchového vnímání má v zadaných úkolech opět různé výsledky. Jsou podoblasti, které chlapci nezvládli vůbec a podoblasti, které chlapcům dělaly problémy méně. Pro chlapce byla stále nejobtížnější podoblast sluchové syntézy, analýzy konečné hlásky a vymyšlení rýmů. Nejobtížnějším slovem pro analýzu počáteční hlásky bylo pro děti slovo „prase“. V rámci sluchového vnímání chlapci zvládli nejlépe, jako v předchozím pracovním listě, sluchovou paměť a určení počtu slabik (pomocí vytleskání) v zadaných slovech. V grafickém zaznamenávání počtu slabik čtyři chlapci slova zaměňovali na zdobněliny – „kočička, slepička, ...“, zvládli tedy graficky zaznamenat, ale ne doslovně slova, která předtím vytleskali. Bylo zřejmé, že jsou zvyklí používat názvy těchto zvířat pouze ve zdobnělinách.

Prostorová a pravolevá orientace

Úspěšnost zvládnutí oblasti prostorové a pravolevé orientace je vyšší než u předchozího pracovního listu. Důvodem může být absence zaměření se na pravolevou orientaci – chlapec, který zaměňoval pravou a levou stranu tak úkol zvládl bez chyb. Dva chlapci chybovali ve vyjádření se na otázku „Kde se nachází kachna.“ Všichni chlapci zvládli zakroužkovat poslední dva kůly v plotě u domu.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Oblast řeči a gramatické roviny jazyka, byla pro pozorované děti s vývojovou dysfázií, znovu spolu se sluchovým vnímáním, jedna z nejsložitějších úloh tohoto pracovního listu. Chlapcům však téma domácích zvířat bylo bližší než téma minulého pracovního listu, a tak většinu zadaných úkolů, s přihlédnutím k vývojové dysfázii, převážně zvládali lépe. Rychlé automatické pojmenování dělalo problém většině chlapců, jejich pojmenování bylo s velkým časovým rozestupem. Úskalí i u tohoto pracovního listu lze pozorovat u podoblasti souvislého vyprávění. Chlapci odpovídali na otázku převážně jednoduchými větami nebo jen ukázali na obrázek a potřebovali dopomoc (prase v domečku, díry v plotě atp.). Dva chlapci z pěti zvládli utvořit gramaticky správnou větu, tři chlapci v této podoblasti chybovali – nezvládli vyčasovat správně sloveso, nepoužili předložku. Oblast sluchového vnímání byla pro chlapce obtížná a bylo pozorovatelné, že byli již prací unaveni.

Fantazie a představivost

Vyjádřit svou představu pomocí dokreslení zvířat/ postavy atp. do pracovního listu zvládali chlapci s dopomocí, obdobně jako v předchozím listu. Bylo potřeba je vybídnout k nakreslení, pomocí otázek, jaká domácí zvířátka znají, zda někdy nějaký dvorek viděli a co vše tam bylo. Jeden z chlapců nechtěl u této aktivity spolupracovat, vyjádřil se slovy „hotovo“ a těšil se na hraní s kamarády. Na obrázky chlapci malovali např. kotě ke kočce, slunce, svého psa (chlapec, který ho maloval ho i pojmenoval) a krávu. Jeden z chlapců pak bez potřeby pomoci nakreslil svou babičku. Lze hodnotit, že tento pracovní list, byl dětem tematicky bližší než tematika lesní krajiny.



Obr. č. 2: Ukázka pracovní list Ch 4

9.1.3 Výsledky pracovního listu č. 3 a jejich interpretace

(Pozn.: Chlapec 4 není přítomen)

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X		X X	
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X X X			
	Zvládání grafických prvků	ovál	X X X		X	
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		X X X			X
	Zraková paměť		X X X X			
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	slepice, kuře, vajíčko				X X X X
	Analýza počáteční hlásky	slepice	X		X X	X
		cesta			X X X	X
		strom	X X X		X	
	Analýza konečné hlásky	slepice, cesta				X X X X
		strom	X X			X X
	Vnímání počtu slabik	kuřátko	X X X		X	
		slepice, sedmikráska	X X X X			
		pampeliška	X X X		X	
Grafické znázornění počtu slabik	kuřátko, slepice, sedmikráska, pampeliška	X X X X				
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	X X X		X		
Tvoření rýmů	slepice, cesta				X X X X	
Prostorová a pravolevá orientace		květina nahoře vlevo	X X X		X	
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost				X X X	X
	Rychlé automatické pojmenování obrázků				X X X X	
	Slovní zásoba	názvy květin	X X			X X
	Souvislé vyprávění, předvídaní	„Co se na obrázku mohlo stát?“		X X X		X
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X		X	X X

Tabulka č. 5: Výsledky 3 VD

Jemná motorika a grafomotorika

Pracovní list č. 3 se v rámci uvolnění ruky zaměřuje, stejně jako pracovní list č. 1, na zvládnutí nedotknout se cesty při jejím procházení. Projít cestou bez dotknutí kraje nedělalo chlapcům problém, ale dva chlapci ze čtyř nezvládli plynulý tah. Špetkový úchop byl v pořádku u všech chlapců. Grafický prvek oválu nezvládl pouze jeden chlapec – ovál zaměnil spíše za kruh.

Zrakové vnímání

Oblast zrakového vnímání se u chlapců opět potvrdila jako jedna nejúspěšnějších. Pouze jeden z chlapců nezvládl diferenciovat správná písmenka.

Sluchové vnímání

Oblast sluchového vnímání ve výsledcích převažuje především ve škále buď zvládá nebo nezvládá danou oblast vůbec. Reakce chlapců na podoblast sluchové syntézy, vytvoření rýmů a určení konečné hlásky byla u všech chlapců opět slovy „nevím“. Žádný z chlapců nezvládl určit počáteční hlásku u všech slov, zpravidla každý alespoň jednou zacyboval (zaměňovali především hlásku „s“ s hláskou „c“). Vnímání počtu slabik byl pro chlapce opět jeden z jednodušších úkolů, pouze dva chlapci jednou zacybovali. U tohoto pracovního listu chlapci zvládali nejlépe graficky znázornit daná slova a zapamatovat si pomocí sluchu pět slov, pouze jeden chlapec u sluchové paměti chyboval.

Prostorová a pravolevá orientace

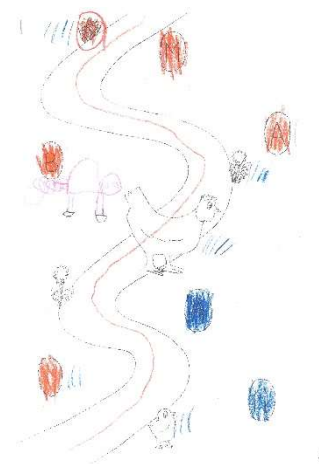
Úkol zadaný na zjištění úrovně prostorové a pravolevé orientace u tohoto pracovního listu lze hodnotit jako úspěšný. Pouze jeden z chlapců zacyboval při pravolevé orientaci – zaměnil levou a pravou stranu.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Z výsledků hodnocení oblasti řeči a gramatické roviny jazyka lze vyvodit, že správné vyjadřování dělalo chlapcům značné potíže. Pozorovaná oblast rychlého automatického pojmenování byla omezena především v neplynulé pohotovosti pojmenování daných předmětů na obrázků. Vytvořit větu ze zadaných slov bylo, při této náročnosti zadaných vět, pro chlapce příliš obtížné – ani jeden chlapec nezvládl bez chyb. Chlapci zaměňovali časy sloves, často převáděli do minulého času (např. „Slepice šla po cestě“) a pletli předložky. Polovina chlapců zvládla pojmenovat základní druhy květin, ale souvisle vyprávět o tom, co se na obrázku mohlo stát nezvládl samostatně žádný z chlapců. Bylo pozorovatelné, že chlapci už nechtěli přemýšlet, ale s dopomocí odpovídali alespoň jednoduchými větami.

Fantazie a představivost

V oblasti fantazie a představivosti na tom chlapci byli v tomto pracovním listě o něco hůře než v listech předešlých. Důvodem mohla být především menší atraktivnost a blízkost tématu pracovního listu. Dva chlapci nevymysleli ani s dopomocí nic, co by na pracovní list dokreslili. Chlapec 3 dokreslil růžové prase a chlapec 4 strom.



Obr. č. 3: Ukázka pracovní list Ch 3

9.1.4 Výsledky pracovního listu č. 4 a jejich interpretace

(Pozn.: Chlapec 3 není přítomen)

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X		X X	
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X X X			
	Grafické prvky	vlna				X X X X
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		X X X			X
	Zraková paměť		X X X X			
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	vrba, kámen, řeka				X X X X
	Analýza počáteční hlásky	vrba				X X X X
		kámen	X X X			X
		mrak	X X X	X		
	Analýza konečné hlásky	vrba, kámen, mrak			X	X X X
	Vnímání počtu slabik	vrba, kameny, kytka	X X X		X	
	Grafické znázornění počtu slabik	vrba, kameny, kytka	X X X X			
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	X X X X				
Tvoření rýmů	louka, ryba				X X X X	
Prostorová a pravolevá orientace		květina pod vrbou	X X X			X
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost				X X X	X
	Rychlé autom. pojmenování obrázků		X		X X X	
	Slovní zásoba	zvířata žijící u řeky, jamí květiny	X X		X X	
	Souvislé vyprávění, předvídání	„Co se u řeky může stát?“		X		X X X
Fantazie, představivost		Dokreslení dle fantazie	X	X X X		

Tabulka č. 6: Výsledky 4 VD

Jemná motorika a grafomotorika

V oblasti jemné motoriky a grafomotoriky chlapci chybovali převážně v příliš slabém tlaku na psací náčiní. Úskalí byla také shledána u grafického prvku vlny. Tu chlapci víceméně nezvládali, zaměňovali je v grafomotorické prvky tzv. zuby či spirálu. Jeden z chlapců vlnu místo do řeky nakreslil nad vrbu do volného prostoru. Jeden z chlapců vlnu zvládl, vyvinul ale při jejím kreslení příliš slabý tlak a vlna je nepravidelná. Chlapci u tohoto pracovního listu vyžadovali, aby se sami podepsali. Svůj podpis zvládali správně.

Zrakové vnímání

Jediný chlapec nezvládl zakroužkovat stejné kameny, podoblast zrakové paměti zvládli bez chyb všichni chlapci. Oblast zrakového vnímání je tak jednou z nejuspěšnějších z tohoto pracovního listu.

Sluchové vnímání

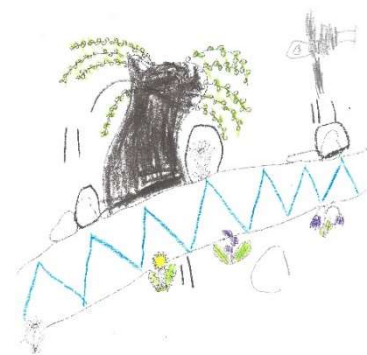
Sledovaná oblast sluchového vnímání byla pro chlapce nejobtížnější v podoblastech sluchové syntézy hlásky na slovo, analýzy konečné hlásky a vymyšlení rýmů. U určování počáteční hlásky chlapci nejvíce chybovali u slova „kytka“, kdy ve většina označovali za počáteční celou slabiku. V rámci sluchového vnímání chlapci zvládli nejlépe určení počtu slabik v zadaných slovech, grafické zaznamenání počtu slabik a sluchovou paměť. Pouze jeden z chlapců chyboval ve vnímání počtu slabik, všichni chlapci zvládli grafické zaznamenání slabik a zopakování pěti slov.

Prostorová orientace a pravolevá orientace

Označit květinu, která se nachází pod vrbou nezvládl pouze jeden chlapec ze čtyř. Tento chlapec označil květinu, která se nachází naproti vrbě.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Oblast řeči a gramatické roviny jazyka, byla pro pozorované děti s vývojovou dysfázií, spolu se sluchovým vnímáním, opět jedna z nejsložitějších úloh pracovního listu. V rámci ověřování gramatické správnosti bylo zjištěno, že pro chlapce byl tento úkol příliš obtížný. Žádný z chlapců bez chyb nezvládl vytvořit gramaticky správné věty. Opět převažovalo chybování v časování sloves a užívání předložek. V podoblasti rychlého automatického pojmenování se zvládl správně orientovat pouze jeden chlapec. Bez delšího přemýšlení pojmenoval obrázky. Ostatní tři, mladší, chlapci zvládali tento úkol výrazně pomaleji. Slovní zásoba a vyjadřování chlapců bylo zřetelně omezeno. Dva chlapci ze čtyř neznali pojmenování základních květin a nezvládli odpovědět ani na otázku „Jaká zvířata by mohla žít u řeky?“. Naopak jeden z nejmladších chlapců dokázal pojmenovat i druhy ryb – kapr, štika. Pro chlapce bylo obtížné předvídat „Co se u řeky může stát?“, pouze jeden chlapec s dopomocí zvládl tento úkol.



Obr. č. 4: Ukázka pracovní list
Ch 2

Fantazie a představivost

V oblasti fantazie a představivost chlapci převážně opět potřebovali vybidnutí pozorovatele. Jeden z chlapců na základě vybidnutí namaloval lišku – ptal se předem na barvu lišky a pak ji odpovídající barvou zakreslil. Ostatní chlapci namalovali psa (pouze jeho hlavu) a rybu. Jeden z chlapců velmi pěkně dokončil svůj pracovní list bez dopomoci. Namaloval ptáka, létajícího u vrby, vymaloval odpovídajícími barvami květiny a vrbu.

9.1.5 Výsledky pracovního listu č. 5 a jejich interpretace

(Pozn.: Chlapec 3 není přítomen)

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X		XX	X
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	XXX			
	Grafické prvky	horní oblouk				XXX
spirála					XX	XX
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		XXX			X
	Zraková paměť		XXX			
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	pole, silnice, auto				XXXX
	Analýza počáteční hlásky	auto	XX		X	X
		silnice	XX			XX
		traktor				XXXX
	Analýza konečné hlásky	auto, silnice, traktor			XX	XXX
	Vnímání počtu slabik	cesta, pole, dopravní značka	XXX		X	
	Grafické znázornění počtu slabik	cesta, pole, dopravní značka	XXX		X	
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	XXXX				
	Tvoření rýmů	pole, cesta			X	XXX
Prostorová a pravolevá orientace		vpravo autobus, vlevo auto, mezi ně kolo, traktor na pole, značka vpravo dole	XX		XX	
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost				XXX	X
	Rychlé automatické pojmenování obrázků		XXX		X	
	Slovní zásoba	dopravní prostředky, „Jaké může být auto?“	XXX	X		
	Souvislé vyprávění, předvídaní	„Co se může na silnici stát?“	X		X	XX
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X	XX		X

Tabulka č. 7: Výsledky 5 VD

Jemná motorika a grafomotorika

Všichni chlapci zvládli správný špetkový úchop, ale v uvolnění ruky stále někteří z nich chybovali. Jeden z chlapců seděl u práce na kraji židle a jeho loket byl ve vzduchu.

V tomto pracovním listě došlo k ověření zvládnutí dvou grafických prvků – spirály a horního oblouku. Prvek spirály nezvládli dva chlapci a dva chlapci chybovali. Úskalí chlapci měli především z nedostatku místa, někteří si traktor nalepily na samý okraj papíru a nezbývalo jim tak místo kam kouř zakreslit. Horní oblouk chlapci zvládli o něco lépe než prvek spirály, ale také zde chybovali – zaměnili horní oblouk spíše za prvek zubů, či neudrželi tvar déle jak tři oblouky za sebou.

Zrakové vnímání

Oblast zrakové diferenciacie je i u posledního pracovního listu nejúspěšnější. Pouze jeden z chlapců nezvládl označit dvě odlišné značky, ale označil dvě shodné. Ve zrakové paměti neměli chlapci problémy.

Sluchové vnímání

Oproti zrakovému vnímání, sluchové vnímání chlapcům dělalo v určitých podoblastech problémy. Chlapci nezvládli syntézu hlásek na slovo u žádného ze slov, stejně tak nezvládli bez chyb určit konečnou hlásku, ale přesto lze pozorovat určitý pokrok v této podoblasti. Dále žádný z chlapců nezvládl vymyslet rým na daná slova. Ve sledované podoblasti určení počáteční hlásky chlapci převážně chybovali a žádný z nich nezvládl určit počáteční hlásku u slova „traktor“. Dva chlapci pak nezvládli určit bez chyb hlásku u žádného slova. Za úspěšné podoblasti lze jako u předchozích pracovních listů lze považovat vnímání počtu slabik a jeho grafické zaznamenání a také sluchovou paměť.

Prostorová a pravolevá orientace

Tento pracovní list věnoval velkou pozornost právě sledované oblasti prostorové a pravolevé orientace. Dva chlapci tuto oblast zvládli a dva chlapci s chybami. Jeden z chlapců (nejmladší), který chyboval, zaměnil pravou a levou stranu, druhý chlapec pak nalepil kolo spíše „u auta“ namísto „mezi auto a autobus“.

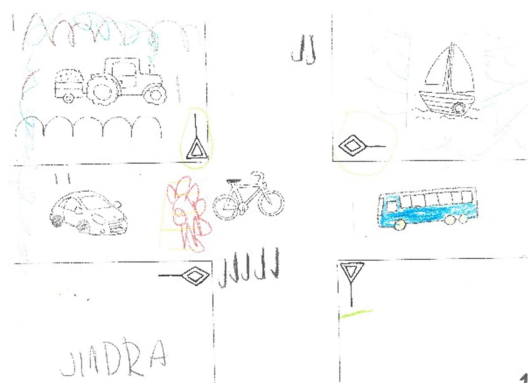
Řeč a gramatická rovina jazyka

U sledované oblasti řeči a gramatické roviny jazyka nebyl u chlapců s vývojovou dysfázií pozorován žádný pokrok. Chlapcům trvalo déle, než se vyjádří, tvořit gramaticky správné věty jim dělalo velký problém – např. slovo „jet“ dva chlapci zaměnili za slovo orat a nečasují ho, nebo časují s chybami. U tohoto pracovního listu většina chlapců rychlé automatické pojmenování zvládla bez větších časových prodlev. Slovní zásoba u chlapců také převládala na úrovni zvládá, všichni smysluplně zvládli odpovědět na otázku „Jaké může být auto“. Souvisle vyprávět jako běžné dítě nezvládl žádný chlapec, ale u dvou chlapců zde byla snaha – např. „Auto přejede ježka“. Při celkovém zhodnocení této oblasti

lze vyvodit, že chlapci mluvili v jednoduchých větách, zaměňovali slovosled a jejich věty byly obsahově chudé.

Fantazie a představivost

V oblasti fantazie se většina chlapců příliš nerealizovala. Dva chlapci dokreslili do obrázku přechod, vymalovali nalepené dopravní prostředky a jeden z chlapců využil zbylého obrázku lodi a nalepil ho na předem nakreslenou vodu, tento chlapec namaloval i přechod a na něj zvíře (nevěděl jaké). Opět byla pozorovatelná unavenost dětí při jednorázové práci s tímto materiálem.



Obr. č. 5: Ukázka pracovní list Ch 1

9.2 Shrnutí výsledků pracovních listů dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD

Děti jsou barevně označeny následovně:

Dívka 1 **Chlapec 2** **Chlapec 3** **Chlapec 4** **Chlapec 5**

9.2.1 Výsledky pracovního listu č. 1 a jejich interpretace

(Pozn. Chlapec 3 není přítomen)

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá	
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X		XX	X	
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	XXX			X	
	Zvládání grafických prvků	vlna				XX	XX
		kruh			X	XX	X
ovál					X	XXX	
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		XX		X	X	
	Zraková paměť		XXX				
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	cesta, houba, strom				XXXX	
	Analýza počáteční hlásky	kámen, les, cesta		X	X	XX	
	Analýza konečné hlásky	kámen, les, cesta				XXXX	
	Vnímání počtu slabik	houba, studánka, strom	XX		XX		
	Grafické znázornění počtu slabik	houba, strom	XXX			X	
		studánka	XXX		X	X	
	Sluchová paměť	zopakování pěti slov			XX	XX	
Tvoření rýmů	cesta, houba				XXXX		
Prostorová a pravolevá orientace		houba pod stromem, strom nahoře vpravo	XXX				
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost			XX		XX	
	Rychlé automatické pojmenování obrázků		X		XXX		
	Slovní zásoba	druhy hub a stromů, lesní zvířata	X	XXX			
	Souvislé vyprávění, předvídání	„Co se v tom lese mohlo stát?“	X	XXX			
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X	X		XX	

Tabulka č. 8: Výsledky 1 VD + ADHD

Jemná motorika a grafomotorika

Ve druhé skupině pouze nejmladší pozorovaný chlapec (5 let) nezvládl uvolnění ruky, neměl ještě vyhraněnou lateralitu, a tak bral psací náčiní do obou rukou (vždy do pěstě). Oblast jemné motoriky a grafomotoriky tedy nezvládl ani s dopomocí. Ostatní děti špetkový úchop držely správně. Nedotknout se kraje cesty se podařilo jen chlapci 2, ostatní děti se kraje cesty dotkly. Grafický prvek vlny byl pro děti nejobtížnější, ale dvě děti dokázaly tento prvek alespoň napodobit. Nakreslit na strom jablko (kruh) děti zvládly, tvar

šišky (oválu) jim dělal větší problém – děti nenakreslily ovál, ale oválnou čmáranici ve tvaru šišky.

Zrakové vnímání

Oblast zrakového vnímání zvládly děti, v tomto pracovním listě, převážně úspěšně. V rámci zrakové diferenciacce dívka aktivně zakroužkovala všechny kameny u studánky – ale postupovala správně, vždy zakroužkovala stejnou dvojici a zůstal tedy jeden odlišný kámen. Jeden z chlapců v oblasti zrakové diferenciacce chyboval. Nejmladší z chlapců tuto podoblast nezvládl, jen na kameny ukazuje tužkou, ale nesprávně. Podoblast zrakové paměti děti zvládly úspěšně – každé dítě si vyjmenovalo bez zrakové kontroly alespoň pět předmětů, včetně nejmladšího chlapce.

Sluchové vnímání

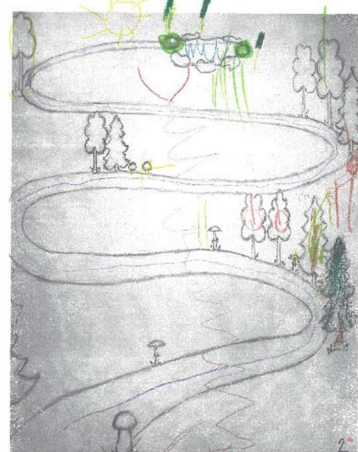
Oblast sluchového vnímání byla pro děti jednou z obtížnějších oblastí tohoto pracovního listu. Děti, až na výjimku nejmladšího (5 let) chlapce, zvládly pouze podoblast vnímání počtu slabik a jeho grafického zaznamenání do pracovního listu. Jeden z chlapců zde chyboval, ale vědomě – naschvál zaznamenal u slova studánka o tři čáry více a smál se tomu. V ostatních podoblastech děti buď chybovaly nebo nezvládly vůbec, největší úskalí byla pro děti syntéza hlásek ve slovo, analýza konečné hlásky a vymýšlení rýmů na určená slova. Oblast sluchové paměti nebyla příliš úspěšná - děti se nedokázaly tolik soustředit na zadání, zaměňovaly pořadí slov či si vymýšlely vlastní.

Prostorová a pravolevá orientace

Oblast prostorové orientace zvládly všechny děti. Nejmladší z dětí zvládl jen ukázat na hledané předměty – nevyznačil je do pracovního listu.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Tato oblast byla pro děti jedna z nejnáročnějších. Děti často potřebovaly pobízet k činnosti, dala se pozorovat jejich pokročilá únava (zívaly), různě se kroutily na židli. Nejmladší z chlapců, který v ostatních oblastech většinu úkolů nezvládl, však zvládl udržet pozornost u tohoto pracovního listu nejdéle z dětí. Ne s příliš správnou výslovností, ale zvládl velmi dobře vymyslet co by se v lese mohlo stát. Rychlé automatické pojmenování zvládl pouze jeden chlapec, ostatní děti příliš dlouho přemýšlely a neoznačovaly druhy hub ani stromů.



Obr. č. 6: Ukázka pracovní list
Ch 2

Fantazie a představivost

Dokreslit pracovní list nezvládli dva chlapci vůbec, byli již příliš unavení, a nenapadlo je ani s dopomocí, co dokreslit. Jeden z chlapců zvládl velmi pěkně dokreslit sluníčko, rostliny kolem studánky, jelena a hada a vymaloval i některý ze stromů. Dívka dlouho vymalovala jehličnaté stromy a s dopomocnou otázkou domalovala do obrázku hada.

9.2.2 Výsledky pracovního listu č. 2 a jejich interpretace

Sledované oblasti	Sledovaná oblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		XX		X	XX
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	XX		X	XX
	Zvládání grafických prvků	svislá a vodorovná čára	XX		X	XX
		spodní oblouk	XX			XXX
	vlna			XX	XXX	
Zrakové vnímání	Zraková paměť		XXXXX			
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	kočka, plot, prase				XXXXX
	Analýza počáteční hlásky	kůl	XX	X		XX
		dům	X	X		XXX
		prase	X			XXXX
	Analýza konečné hlásky	kůl, dům	XX			XX
		prase			X	XXXX
	Vnímání počtu slabik	kočka, slepice, prase, rybník	XXXX		X	
	Grafické znázornění počtu slabik	kočka, slepice, prase, rybník	XXXX			X
Sluchová paměť	zopakování pěti slov	XX		XX	X	
Tvoření rýmů	střecha, slepice				XXXX	
Prostorová a pravolevá orientace		poslední kůl v plotě u domu, „Kde se nachází kachna?“	X	XXX		X
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost			XX	XX	X
	Rychlé autom. pojmenování obrázků		XXX		X	X
	Slovní zásoba	zvířata žijící na dvoře	XXXX			X
	Souvislé vyprávění, předvídání	„Co je na obrázku popletené?“		XXXXX		
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X	XXX		X

Tabulka č. 9: Výsledky 2 VD + ADHD

Jemná motorika a grafomotorika

Úchop psacího náčiní nezvládaly dvě děti, nejmladší chlapec a chlapec, který docházel na kurz grafomotoriky a používal tedy speciální trojhrannou barevnou kuličku, která podpoří špetkový úchop do doby než ho chlapec zvládne s obyčejnou pastelkou. Dívka při úchopu chybovala – držela tužku křečovitě, nezvládla tedy ani uvolnění ruky. Ve

sledované podoblasti zvládnutí grafických prvků byl nejobtížnějším z těchto prvků pro děti prvek vlny, který bez chyb a plynule nezvládlo žádné dítě. Prvky, které děti zvládaly o něco lépe byly spodní oblouk a svislá čára s vodorovnou čarou. Dívka plot namalovala pouze v horní části a nejmladší z chlapců svislou a vodorovnou čáru nezvládl vůbec (čmáranice), jeden z chlapců zaměnil požadovaný tvar spíše za ovál. Při malování plotu bylo potřeba děti motivovat (např. větou „*Oprav díry v plotu všude, aby nějaké zvířátko neuteklo!*“) jelikož v průběhu kreslení děti ztrácely vůli zaplnit všechny mezery.

Zrakové vnímání

Oblast zrakového vnímání u tohoto pracovního listu zvládly všechny děti, lze ji tedy hodnotit za velmi úspěšnou. Pracovní list děti tematicky zaujal, zpravidla dokázaly vyjmenovat všechna zvířata.

Sluchové vnímání

Při pozorování sluchového vnímání se projevilo, že velmi záleží na momentálním rozpoložení dítěte. Dívka byla velmi dobře naladěna, na práci s pracovním listem se těšila a vedla si tak při práci velmi dobře. V oblasti sluchového vnímání pak děti nezvládaly převážně podoblast sluchové syntézy hlásek na slovo, analýzu konečné hlásky a vymyšlení rýmů. Problémy dětem tentokrát dělala i podoblast sluchového vnímání. Děti si zpravidla nevydržely vyslechnout všechna slova.

Prostorová a pravolevá orientace

Označit poslední kůl plotu u domu zvládly všechny děti až na nejmladšího chlapce. Na otázku „Kde se nachází kachna?“ většina dětí ukazovaly prstem na rybník, kde se kachna opravdu nachází. Po výzvě děti odpověděly a použily předložku „na rybníku“, některé „v rybníku“.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Při zaměření se na zvládnutí gramatické správnosti lze vypořádat, že děti převážně nezvládly používat předložky a velkým problémem pro ně bylo i časování sloves. Automatické pojmenovávání bylo vyhodnoceno jako pomalejší. Tématika tohoto pracovního listu děti zaujala a to se projevilo i na podoblasti slovní zásoby a souvislého vyprávění. Za zvířata žijící na dvoře děti jmenovaly především zvířata nakreslená na pracovním listě a přidávaly např. psa a krávu. S dopomocí pak všechny děti zvládly



Obr. č. 7: Ukázka pracovní list
Ch 3

jmenovat alespoň jednu popletenou věc, která je na pracovním listě zakreslena. Děti se vyjadřovaly jednoduchými větami.

Fantazie a představivost

Děti převážně nevěděly jak by mohly pracovní list dokreslit. S dopomocnou větou „*Můžeš dokreslit třeba to, co chybí slepičce, nebo list vymaluj,...*“ (až na výjimku nejmladšího chlapce) namalovaly slepičce vajíčka a zrní a domalovaly např. psa, krávu, kočku a rostliny. Jeden z chlapců namaloval na dvoře dědečka a tank. Nejmladší z dětí pouze vymaloval čmáranicí prase.

9.2.3 Výsledky pracovního listu č. 3 a jejich interpretace

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá	
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		XX		X	XX	
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	XX		X	XX	
	Zvládání grafických prvků	ovál			XXX	XX	
Zrakové vnímání	Zraková diferenciace		X				
	Zraková paměť		XXY		XX		
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	slepice, kuře, vajíčko				XXXXX	
	Analýza počáteční hlásky	slepice, cesta, strom			XX	XXX	
	Analýza konečné hlásky	slepice, cesta, strom				XXXXX	
	Vnímání počtu slabik	kuřátko		XXXX		X	
		slepice, sedmikráska		XXXX			X
		pampeliška		XXY		X	X
	Grafické znázornění počtu slabik	kuřátko		XXXX			X
		slepice		XX		XX	X
		sedmikráska		XX		X	XX
pampeliška			XX		XY	X	
Sluchová paměť	zopakování pěti slov		XXY		XX		
Tvoření rýmů	slepice, cesta					XXXXX	
Prostorová a pravolevá orientace		květina nahoře vlevo	XX	XXX			
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost			X	XX	XX	
	Rychlé automatické pojmenování obrázků				XXX	XX	
	Slovní zásoba	názvy květin	XXXX		X		
	Souvislé vyprávění, předvídaní	„Co se na obrázku mohlo stát?“		X		XXXX	
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	XXX	X		X	

Tabulka č.10: Výsledky 3 VD + ADHD

Jemná motorika a grafomotorika

Tři děti z pěti u tohoto pracovního listu nezvládly správný uvolněný špetkový úchop. U jednoho z chlapců přetrvával nácvik správného držení psacího náčiní a stále proto používal voskovou barevnou kuličku, tu zvládá držet správně. Dívka špetkový úchop drží, ale je příliš křečovitý. Nejmladší z chlapců i po několikerém upozornění a přenastavení psacího náčiní do správné polohy po chvíli vzal psací náčiní opět do pěstě a střídal ruce. Prvek oválu bez chyby nezvládlo žádné z dětí, většinou děti ovál nezvládly ukončit a tvarem napodobovaly spíše kruh. Oblast jemné motoriky a grafomotoriky tedy u tohoto pracovního listu nebyla příliš úspěšná.

Zrakové vnímání

Tvary stejných písmen zvládla samostatně a rychle rozpoznat většina dětí. Jeden z chlapců potřeboval pomoc a připomenutí zadání úkolu, v plnění úkolu byl celkově pomalejší. Nejmladší z chlapců nezvládl písmena rozlišit ani s dopomocí. Tři z pěti dětí si na základě zrakové paměti vybavili slepici, kuřátko, vajíčko, cestu a kytku. Jedno z dětí potřebovalo pomoc („Pamatuješ si co se kdo to chodil po cestě?“). Nejmladší z dětí zvládl jmenovat pouze slepici, dále nechtěl spolupracovat, chlapec vypadal našťvaně, jeho nálada k práci klesla.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání spolu s řečí a gramatickou správností zastupuje nejslabší oblast u skupiny č. 2. Nejnáročnější podoblastí v rámci sluchového vnímání byla podoblast sluchové syntézy spolu s analýzou konečné hlásky a vymýšlením rýmů na daná slova. Čtyři děti velmi dobře dokázaly rytmicky správně vytleskat a určit počet slabik zadaných slov. U správného zaznamenání počtu slabik do pracovního listu byly pozorovány obtíže v udržení pozornosti a zapamatování si kolik slabik slovo mělo, zde děti chybovaly. Nejmladšímu z dětí dělala problém celá oblast sluchového vnímání a pouze oblast sluchové paměti, kdy chyboval – nezvládl přesně podle pořadí zopakovat daná slova.

Prostorová a pravolevá orientace

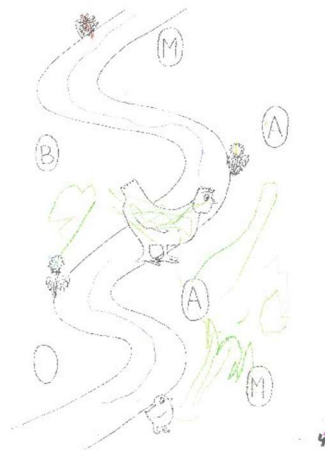
Květinu nacházející se nahoře vlevo děti dokázaly vyhledat a označit všechny děti. Některé děti však potřebovaly dopomoc – zopakovat zadání. Často se také děti dotazovaly na správnost svého rozhodnutí.

Řeč a gramatická rovina jazyka

V podoblasti gramatické správnosti děti převážně chybovaly v užívání předložek. Podoblast rychlého automatického pojmenování u dětí nebyla příliš úspěšná. Důvodem byla nedostatečně rychlá pohotovost reakcí. Chlapec, který při předešlých pracovních listech úkol zvládal, odbyl tuto činnost slovy „Nevím, nevím, to taky nevím.“, celkově se zdálo, že pro něj vypracovávání pracovního listu bylo už příliš dlouhé. Téměř všechny děti pojmenovaly dvě květiny – sedmikrásku a pampelišku, nejmladší z dětí zaměnil sedmikrásku za sněženku, tento chlapec byl ale velmi aktivní při souvislém vyprávění – kuřátko spojuje se slepicí a říká, že se kuřátko ztratilo. Ostatní děti byly při souvislém vyprávění líné a neodpovídaly ani jednoduchou větou.

Fantazie a představivost

I přes značnou unavenost všech dětí, tři děti zvládly vymalovat obrázek dle své fantazie. Děti namalovaly například prase, motýla a květinu. Chlapec 3 se držel jeho oblíbené tematiky a namaloval dva tanky. Děti, které nevěděly co namalovat alespoň vymalovaly květiny.



Obr. č. 8: Ukázka pracovní list Ch 4

9.2.4 Výsledky pracovního listu č. 4 a jejich interpretace

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X X		X	X
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X		X	X X
	Grafické prvky	vlna			X	X X X X
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		X X X	X		X
	Zraková paměť		X X X	X	X	
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	vrba, kámen, řeka				X X X X X
	Analýza počáteční hlásky	vrba		X		X X X X
		kámen, mrak	X	X X		X X
	Analýza konečné hlásky	vrba, kámen, mrak			X	X X X X
	Vnímání počtu slabik	vrba, kameny, kytka	X X X X		X	
	Grafické znázornění počtu slabik	vrba, kameny, kytka	X X		X	X X
	Sluchová paměť	zopakování pěti slov			X	X X X X
Tvoření rýmů	louka, ryba				X X X X X	
Prostorová a pravolevá orientace		květina pod vrbou	X X X X			X
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost			X	X	X X X
	Rychlé automatické pojmenování obrázků		X		X X X X	
	Slovní zásoba	zvířata žijící u řeky, jarní květiny	X X		X	X X
	Souvislé vyprávění, předvídání	„Co se u řeky může stát?“	X			X X X X
Fantazie, představivost		Dokreslení dle fantazie	X	X X		X X

Tabulka č. 11: Výsledky 4 VD + ADHD

Jemná motorika a grafomotorika

U třech dětí z pěti lze pozorovat nesprávný špetkový úchop, se kterým se pojí i chyby v uvolnění ruky. Jeden z chlapců zvládal úchop s chybami (zaměňování na hrníčkový), u chlapce 3 přetrvávalo používání barevné kuličky pro navození správného špetkového úchopu a nejmladší z chlapců nezvládl správný úchop vůbec. Grafický prvek vlny zvládl jeden chlapec téměř bez chyby, pro ostatní děti byl tento prvek příliš náročný.

Zrakové vnímání

Rozpoznat dva stejné tvary kamenů a pomocí zraku si zapamatovat a následně bez zrakové kontroly vybavit nejméně čtyři předměty zvládly čtyři z pěti dětí. Chlapec, který je ze skupiny nejmladší byl ztuhlý unavený a nezvládl soustředit se na zadané úkoly. Po otočení pracovního listu začal na prázdnou stranu malovat traktor a nezvládl spolupracovat.

Sluchové vnímání

Nejobtížnější oblastí pro děti s vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD byla právě oblast sluchového vnímání. Převážně děti nezvládaly, jako u většiny pracovních listů, spojit sluchově vnímané hlásky ve slovo, určit počáteční a konečnou hlásku zadaných slov a vytvořit rým na zadaná slova. U tohoto pracovního listu pro děti však byla obtížná i oblast sluchové paměti a jen jeden chlapec ji zvládl s chybami. Zvolená slova lze hodnotit za příliš náročná i z důvodů samotného vyslovení hlásek, které obsahovala. V rámci pozorování sluchového vnímání děti nejlépe zvládaly vnímání počtu slabik a jeho grafického zaznamenání.

Prostorová a pravolevá orientace

Květinu pod vrbou zvládly vyhledat a označit čtyři děti z pěti. Chlapec, který nezvládl, nechtěl spolupracovat.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Oblast řeči a gramatické správnosti, byla pro většinu pozorovaných dětí příliš náročná. Možná úskalí lze pozorovat v obtížnosti úlohy (např. u tvoření gramaticky správných vět). U rychlého automatického pojmenovávání některé děti odpovídaly „nevím“, jiné pojmenovávaly ne příliš pohotově či chybně – druhy květin nezohledňovaly. Chlapec 2 zvládl



Obr. č. 9: Ukázka pracovní list
D 1

obrázky pojmenovat až hyperaktivním způsobem. Slovní zásoba byla u dětí omezená, děti slovně nevyjadřovaly své myšlenky – většina potřebovala pomoc, aby se dokázala vyjádřit. Souvisle vyprávět tak nezvládly čtyři z pěti dětí, pro tyto děti otázka „Co se může u řeky stát?“ byla příliš náročná a nezvládly již udržet pozornost. Chlapec 2 pozornost udržel, a vymyslel, že raci mají u řeky silnici – zakreslil do pracovního listu.

Fantazie a představivost

Jak již bylo zmíněno, děti v této pokročilé fázi práce s pracovním listem, nezvládly příliš udržet pozornost (poohlížely se po okolí, nebyly soustředěné, chtěly s prací skončit). S dopomocí a motivací však tři z pěti dětí zvládly do pracovního listu dokreslit psa (dívka psa nakonec přeškrtnala – nelíbil se jí), trávu, raky, srny, vodníka a prase. Obrázky vymalovala pouze dívka.

9.2.5 Výsledky pracovního listu č. 5 a jejich interpretace

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Specifikace	Zvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá s chybami	Nezvládá
Jemná motorika a grafomotorika	Uvolnění ruky		X X X X			X
	Úchop psacího náčiní	špetkový úchop	X X X X			X
	Grafické prvky	horní oblouk	X		X X	X X
		spirála				X X X X X
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie		X X			X X X
	Zraková paměť		X X X X X			
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	pole, silnice, auto				X X X X X
	Analýza počáteční hlásky	auto, silnice, traktor			X	X X X X
	Analýza konečné hlásky	auto, silnice, traktor				X X X X X
	Vnímání počtu slabik	cesta, pole, dopravní značka	X X X X		X	
	Grafické znázornění počtu slabik	cesta, pole, dopravní značka	X X X		X	X
	Sluchová paměť	zopakování pěti slov		X X	X	X X
	Tvoření rýmů	pole, cesta				X X X X X
Prostorová orientace a pravolevá orientace		vpravo autobus, vlevo auto, mezi ně kolo, traktor na pole, značka vpravo dole	X X		X X	X
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost				X X	X X X
	Rychlé automatické pojmenování obrázků		X X X X X			
	Slovní zásoba	dopravní prostředky, „Jaké může být auto?“	X X X X X			
	Souvislé vyprávění, předvídaní	„Co se může na silnici stát?“			X X X X	X
Fantazie, představivost		dokreslení dle fantazie	X X X	X X		

Tabulka č.12: Výsledky 5 VD +ADHD

Jemná motorika a grafomotorika

Během práce s tímto pracovním listem pouze nejmladší z dětí nezvládl držet špetkový úchop a neuvolnil ruku, často si bral zároveň i dvě pastelky a převažoval pěst'ový úchop. Velmi obtížný pro děti byl grafický prvek spirály (kouř z traktoru), ten nezvládlo žádné dítě – některé předem vzdalo a odmítalo kouř nakreslit, jedno z dětí namalovalo pouze čáry jako náznak kouře. Ani prvek horního oblouku (pole) děti nezvládaly bez chyb. Jedno z dětí horní oblouk zvládlo po velkém vynaloženém úsilí, které chlapce značně znavilo.

Zrakové vnímání

Podoblast zrakového vnímání – zraková diferenciacie, byla v tomto pracovním listě pro děti obtížnější než u ostatních pracovních listů. Vyhledat rozdílné tvary dopravních značek nezvládly tři děti z pěti. Naopak podoblast zrakové paměti zvládly bez většího

zaváhání všechny děti, zvládly vyjmenovat nejméně pět obrázků objevujících se na pracovním listě.

Sluchové vnímání

Při přechodu k oblasti sluchového vnímání byl pozorovatelný pokles pozornosti, děti se špatně soustředily na zadané úkoly, odbíhaly od tématu pracovního listu - jedno z dětí si například strkalo pastelku za ucho a říkalo: „Tak to má můj taťka“ atp. Podoblasti, které děti nezvládaly byly: podoblast sluchové analýzy hlásek ve slovo, analýzy počáteční a konečné hlásky a dále samostatné vymýšlení rýmu na zadaná slova. Přesně zopakovat pojmy nedovedlo téměř žádné dítě samostatně. Děti vyžadovaly zopakování daných pojmů, dívka pojmy zopakovala samostatně, ale ne v přesném pořadí. Nejmladší chlapec, který nezvládl zopakovat zadané pojmy si vymýšlel jiná slova, druhý chlapec úkol vzdal a ihned odpovídal slovy „to neumím“. Nejúspěšnějšími oblastmi se staly opět oblasti vnímání počtu slabik ve slově a jeho grafické zaznamenání. Jedno z dětí bylo velmi neklidné a z úkolu si dělalo spíše legraci – např. graficky zaznamenal dvě slabiky do tvaru křížku.

Prostorová a pravolevá orientace

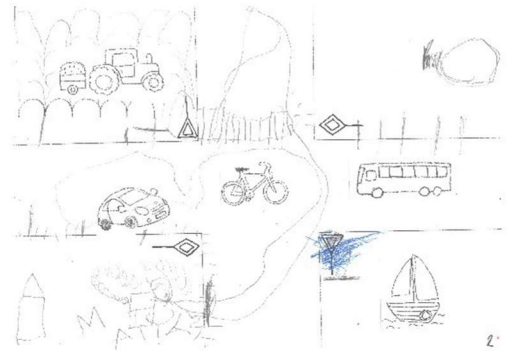
Pouze dvě děti z pěti zvládly správně, podle zadání, nalepit na silnici dopravní prostředky. Další dvě děti zaměnily pravou a levou stranu, nejmladší chlapec nezvládl. Dvě děti potřebovaly vysvětlit pojem „podtrhnout“. Zraková paměť se stala úspěšnou oblastí, děti si zpravidla vybavily všechny dopravní prostředky.

Řeč a gramatická rovina jazyka

Vytvoření gramaticky správné věty byl pro děti jeden z nejobtížnějších úkolů, děti chybovaly při tvoření správného gramatického tvaru podstatných jmen, časování sloves i užívání předložek. Jako příklad chyb lze uvést např.: „Auto stát na značku“, dále dvě děti z pěti nahradily sloveso „jet“ za sloveso „orat“. Děti dobře zvládly rychle a automaticky pojmenovat dopravní prostředky, dalo se vyvodit, že dětem byly názvy dopravních prostředků známé a nemusely nad nimi déle přemýšlet. I slovní zásoba v tomto tématu tedy byla uspokojující. Souvislé vyprávění bylo zmatené, děti přecházely z jedné myšlenky na druhou, aniž by první byla dokončena. Zajímavá myšlenka chlapce, který byl při této činnosti velmi aktivní, byla : „Kolem silnice je plot, ale prase uteklo, zastavilo dopravu a vrátilo se do chlívek“. Jedno z dětí bylo v této fázi příliš unavené a nevědělo co odpovědět.

Fantazie a představivost

Až na jedno dítě, všechny využily zbylého obrázku lodi a nalepily ho do pracovního listu. Fantazie dětí byla omezená, potřebovaly vybídnutí k namalování alespoň jedné věci. Jedno z dětí nemalovalo vůbec barevně, namalovalo sluníčko bez paprsků, chodník, podél silnice plot, prase, dům a chodník. Nejmladší z chlapců namaloval díru v silnici a z té díry následně traktor, mimo silnici pak namaloval auto. Děti si v této oblasti vedly dobře i přes časovou náročnost pracovního listu.



*Obr. č. 10: Ukázka pracovní list
Ch 2*

10 ÚSPĚŠNOST VYTVOŘENÉHO DIAGNOSTICKÉHO MATERIÁLU A SHRUTÍ JEHO Kladných A ZÁPORNÝCH STRÁNEK

Na základě získaných výsledků se ukázalo, že vytvořený materiál by mohl být nápomocný při pedagogické diagnostice ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti u obou pozorovaných skupin. Pracovní list jako diagnostický materiál lze ocenit především pro možný výběr z velkého množství metodické nabídky (viz. příloha č. 3). Pomocí pracovních listů lze tak kompletně zmapovat případné odchylky ve vývoji dítěte vzhledem k budoucí čtenářské gramotnosti. Dále bylo zjištěno, že obě pozorované skupiny bez problémů rozuměly formulacím instrukcí. Je možné tak vyvodit, že veškeré instrukce byly pozorovatelem správně formulovány. Mezi další kladnou stránku tohoto diagnostického materiálu lze zařadit možnost jeho využití i s odstupem času, popř. možnost vytvoření dalších navazujících pracovních listů dle tematických celků třídního vzdělávacího programu. Je vhodné, s dítětem trénovat zjištěné problémy, a po určité době se k této činnosti vrátit a zhodnotit tak možný posun dítěte v dané oblasti.

Pro lepší využitelnost v praxi je však nutné vyzdvihnout i pozorované negativní stránky vytvořených pracovních listů. V první řadě je potřeba uvést jejich časová náročnost. Pro individuální práci s jedním dítětem bylo potřeba zhruba 20 minut. To by mohlo být ve státní mateřské škole s plnou kapacitou dětí náročné. Řešením by však mohlo být vypracovávání pracovních listů na pokračování.

Mezi úskalí, která byla pozorována při práci s diagnostickým materiálem v jednotlivých oblastech, patří příliš náročné pojetí některých úloh pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento problém byl shledán především u úloh v oblasti sluchového vnímání a oblasti řeči a gramatické roviny jazyka. Nejobtížněji zadanou úlohou pro obě skupiny dětí byla úloha sluchová syntéza hlásek ve slovo a samostatné vymýšlení rýmů. U těchto úloh by bylo vhodnější obměnit zadání a zjednodušit tak úlohu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. U úlohy syntézy hlásek na slovo by obměna mohla vypadat následovně: pozorovatel si předem připraví a ukáže dva obrázky – pes a kočka. Tyto dvě slova následně vyhláskuje a zeptá se dítěte, které z nich slyšelo. U úlohy vymýšlení rýmů by pozorovatel nedbal tolik na složku samostatnosti, ale spíše by zadal dítěti dvě slova pes-ves a otázel by se, zda se tyto dvě slova společně rýmují. Děti také často chybovaly ve tvoření správných gramatických vět. Zde opět by bylo vhodné nedbat tolik na samostatně utvořenou gramaticky správnou větu, ale spíše zohlednit hledisko, zda dítě ve větě slyší

gramatickou nesprávnost – říct větu KOČKA SEDÍ DVŮR a zeptat se, zda je takto věta správně. Zadání těchto tří sledovaných podoblastí by tedy bylo třeba, při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, zjednodušit. Většina dětí dále špatně zvládala grafické prvky (skupina č. 2 zpravidla hůře než skupina č. 1). Pro snadnější zvládání by bylo vhodné dětem do pracovních listů dané prvky předkreslit. Děti by tak získaly lepší představu požadovaného tvaru. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že děti v závislosti na zadaných slovech, (ne)zvládaly podoblast sluchové paměti – např. u pracovního listu č. 4 se objevily příliš složité pojmy obsahující hlásku ř, a tak většina dětí tyto pojmy nezvládla zopakovat. Vhodné by bylo začít s méně požadovanými slovy a volit slova, se kterými se dítě běžně setkává. Nejsou vhodná slova náročná na výslovnost.

Z pozorování obou skupin dětí při vypracovávání jednotlivých oblastí, bylo dále zjištěno, že výsledky se odvíjely z velké většiny od jejich momentální nálady. V některý den měly děti větší chuť pracovat a od toho se odvinula i jejich vyšší úspěšnost v určitých oblastech (např. v oblasti řeči a gramatické roviny jazyka a v oblasti fantazie a předvídání) a naopak. Lze tedy vyvodit jedno z dalších možných úskalí a to možné riziko unáhleného vyvození závěrů. Je důležité upozornit na to, aby pedagog nehodnotil úspěšnost pouze na základě jednoho vypracovaného pracovního listu, ale nejméně na základě tří vypracovaných listů a celkového počínání si dítěte v dalších činnostech v průběhu dne.

Rozdíly v celkové úspěšnosti sledovaných oblastí se mezi skupinami dále odvíjely především od schopnosti soustředit se na zadaný úkol a udržet nad ním pozornost. U skupiny č. 1 byla pozorovatelná delší výdrž u činnosti, ale i přesto děti působily často znuřeně (např. zívaly, pokládaly si v průběhu hlavu na stůl), jejich chuť pro práci byla celkově menší. U dětí ze skupiny č. 1 tedy byla schopnost udržet pozornost v průběhu stabilnější, po delší době však i jejich pozornost klesala. U dětí ze skupiny č. 2 bylo pozorovatelné, že jim rychle nabíhalo více myšlenek najednou, často tak (především v oblasti řeči, fantazie a představivosti) nedokončovaly rozpracované činnosti a vrhaly se na další. Při pohledu na vypracované pracovní listy si lze všimnout, že práce skupiny č. 2, tedy dětí s přidruženým ADHD, je chaotičtější oproti skupině č. 1. Děti s poruchou ADHD totiž často škrtyly, malovaly jedno přes druhé a nebyly si jisti svým výkonem. Těmto obtížím možno pravděpodobně předejít pomocí předchozího seznámení dětí s daným tématem. V rámci týdenního plánu tak děti postupně pomocí provázaných aktivit na sledované oblasti připravit. Jako příklad lze uvést aktivity spojené s určováním zvířat, která žijí na dvoře. Děti si je mohou také vyzkoušet nakreslit atp. Dalším pozorovaným úkazem bylo, že děti ze skupiny č. 2 se pro práci povětšinou nadchly, ale brzy jejich nadšení opadlo (odbíhaly od tématu,

ohlížely se po třídě, dělaly různé pohyby na židli). Na základě těchto poznatků, je důležité poznamenat jednu z hlavních negativních stránek tohoto diagnostického materiálu při jeho využití s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovní listy jsou v rámci udržení pozornosti pro tyto děti příliš časově náročné. Vhodnější alternativou by bylo propojit práci v pracovním listě s pohybovou aktivitou, případně si práci v pracovním listě rozložit na více dní.

Pracovní listy by měly ověřovat úroveň kognitivních a motorických funkcí u dětí ve věku ve věku pěti až sedmi let. Ze získaných výsledků však lze pozorovat, že pro pětiletého dysfatika byl výběr a pojetí sledovaných oblastí příliš náročný. Pětiletý chlapec ze skupiny č. 2, byl v úspěšnosti daných oblastí výrazně pozadu od dětí šesti-sedmiletých. Jejich výsledky se tedy značně rozcházely. Proto by doporučená věková skupina, u dětí s vývojovou dysfázií (resp. vývojovou dysfázií a přidruženým syndromem ADHD), měla být v rozmezí šesti až osmi let. I tento fakt může být důkazem, že diagnostický materiál kvalitně ověřuje úroveň kognitivních a motorických procesů v rámci čtenářské pregramotnosti.

Kladné stránky	Záporné stránky
Velký výběr z metodické nabídky – kompletně mapuje oblasti vzhledem ke čtenářské pregramotnosti	Časově náročné pro učitele při individuální práci s jedním dítětem
Srozumitelné formulace požadavků	Časově náročné pro udržení pozornosti při jednorázovém vypracování – potřeba střídat s pohybovými aktivitami, rozložit aktivity na více dní
Možnost vytvoření dalších navazujících pracovních listů dle tematických celků třídního vzdělávacího programu.	Příliš náročné pojetí některých úloh pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – potřeba zjednodušení (viz. tabulka č. 14)
Možnost vícerázového využití	Možnost unáhlených závěrů ze strany učitele – potřeba hodnotit dítě komplexně

Tabulka č. 13: Shrnutí kladných a záporných stránek pracovních listů

Následující tabulka (Tabulka č. 14) přehledně zpracovává oblasti, ve kterých byla pozorována úskalí v jejich zpracování a upravuje je tak, aby byly vhodnější pro děti s vývojovou dysfázií a děti s vývojovou dysfázií a přidruženým ADHD.

Sledované oblasti	Sledovaná podoblast	Pozorovaná úskalia	Vhodná obměna zadání / Nabídka nižší úrovně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami
Jemná motorika a grafomotorika	Grafické prvky	Děti lépe zvládaly prvky, které viděly předkreslené. Pouhé zadání „Dokresli do rybníčku vlny“ je pro tyto děti nedostačující. U prac. listu č. 5 byl pozorován nedostatek místa pro prvek spirály (kouř).	Požadované grafické prvky by měla vždy učitelka nejdříve dítěti předkreslit. Velikost těchto prvků by měla být přiměřená věku dítěte. Pracovní list by měl poskytnout dostatek místa pro realizaci tohoto prvku.
Zrakové vnímání	Zraková diferenciacie	Pokud byl rozdíl v zakreslených předmětech málo patrný, děti chybovaly nebo potřebovaly dopomoc.	Předměty v pracovním listě by měly být zakresleny přehledně s dostatečnou velikostí a měly by se zřetelně rozlišovat /shodovat.
Sluchové vnímání	Sluchová syntéza hlásek ve slovo	Pro děti tato úloha byla příliš náročná – nezvládaly ani s dopomocí (zopakování hlásek).	Nejdříve tuto úlohu dítěti zadáváme pomocí vizuálního podnětu. Pozorovatel si tak připraví dva obrázky (pes x kočka), následně vyhláskuje p-e-s a zeptá se dítěte, které ze zvířat vyhláskoval.
	Analýza počáteční hlásky	Děti převážně chybovaly, dokázaly určit počáteční hlásku jen u některých slov nebo nezvládaly tuto úlohu vůbec.	Tuto úlohu lze nahradit některou z úloh nižší úrovně – určení počáteční slabiky ve slově s pomocí vizuálního podnětu. Pozorovatel zadá „Ukaž, na který z obrázků myslím. Myslím na „ko ...“ (kočku). – dítě vybere z obrázku obrázek kočky.
	Analýza konečné hlásky	Děti úlohu nezvládaly.	Požadovaná slova by měla být kratší, končící na souhlásku, např. les, myš, dům. Lze tuto úlohu nahradit některou z úloh nižší úrovně a to např. určení poslední slabiky ve slově s pomocí vizuálního podnětu. Pozorovatel zadá „Ukaž, na který z obrázků myslím. Myslím na „...čku“ (kočku). – dítě vybere z obrázku obrázek kočky.
	Vnímání počtu slabik	Děti převážně zvládaly roztleskat slovo na slabiky. Na určení počtu však děti potřebovaly více času (někdy mělo dítě potřebu si slovo vytleskat i 3x, aby vyvodilo počet slabik).	Důležitost poskytnout dítěti dostatek času.
	Sluchová paměť	Děti nezvládaly zopakovat příliš složité pojmy za sebou. Zopakovat pět slov bylo mnohdy pro děti příliš náročné.	Vhodné začít s méně slovy, ze začátku např. dvě, tři. Volit slova, se kterými se dítě běžně setkává. Nejsou vhodná slova náročná na výslovnost. Vhodné je, aby slova dítě znalo z dosavadní práce s pracovním listem a tyto slova na sebe logicky navazovaly.
	Tvoření rýmů	Děti úlohu nezvládaly.	Obměna zadání na: „Řeknu teď nějaká slova a ty mi povíš, jestli se k sobě hodí, jestli se rýmují. – sluníčko – klubičko, kůň-vosa“.
Řeč a gramatická rovina jazyka	Gramatická správnost	Děti zvládaly tvořit pouze takové požadované věty, které byly jednoduché. Převážně zvládaly s chybami – užívání nevhodných předložek, nesprávně časovaná slovesa a skloňovaná podstatná jména.	Vhodné by bylo nejdříve dítěti zadat jednoduché věty, ono pak posoudí, zda je věta utvořena správně. Důležitý je příklad – uvedeme větu např. „Kočka mít čtyři tlapy“ a vysvětlíme co bylo nesprávně, stejně to pak opakuje i dítě.
	Souvislé vyprávění, předvídaní	Děti ne příliš iniciativně popisují obrázek, potřebují pomocné otázky, projevuje se pasivnější komunikace	Poskytnout další obrázky k pracovnímu listu, které dítěti pomohou se vyjádřit, dají mu nápad, který může rozvinout. Provázet s tematickými aktivitami během týdne
Fantazie a představivost		Pokles pozornosti, nesoustředěnost, potřeba vybízení	Rozvrhnout tuto aktivitu na další den

Tabulka č. 14: Pozorovaná úskalia a jejich možné řešení

11 DISKUZE

Pedagogická diagnostika je vědní disciplínou, známou již za J. A. Komenského, kdy byla zaměřena především na proces prověřování, zjišťování a hodnocení dítěte. Jak uvádí Zelinková (2007), dnes pedagogická diagnostika zastupuje komplexní proces s cílem poznávání, posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a účastníků tohoto procesu. Jak může však pedagog efektivně provádět tento proces? Jednou z nejvýznamnějších metod pedagogické diagnostiky je metoda pozorování, ke kterému pedagog v mateřské škole může mít velmi příznivé podmínky. Nástrojem efektivního pozorování dětí předškolního věku mohou být právě vytvořené pracovní listy, které jsou přílohou této bakalářské práce.

Na základě mnou realizovaného výzkumného šetření, docházím podle výsledků analýzy pozorování dětí k tomu, že vytvořený materiál je možným efektivním nástrojem pro diagnostiku zvládnutých kompetencí důležitých pro budoucí čtenářskou gramotnost. Jako hlavní důvod mohu uvést, že pracovní listy mapují odpovídající popis dětí s vývojovou dysfázií a dětí s vývojovou dysfázií a syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že děti s vývojovou dysfázií, jak popisuje Klenková (2006), mají problémy v rozlišování hlásek ve slově, menší aktivní zásobu, chybují v gramatické složce řeči, mají obtíže v jemné motorice (především pak sledovaný špetkový úchop) a jejich kresba není vyvinuta na úrovni běžného dítěte. Dále se potvrdilo, že u dětí vážně syntaktické spojování slov do větných celků. Naopak, Klenková (2006) uvádí, že děti s vývojovou dysfázií se projevují také poruchami ve zrakové percepci, pozorované děti však oblast zrakové paměti i zrakové diferenciacce převážně úspěšně zvládaly. Zde by bylo možné navázat na práci s pracovním listem dalšími činnostmi a ověřit si tak platnost tohoto tvrzení. Výrazným faktorem, který ovlivnil výsledky, je fakt, že děti s vývojovou dysfázií bývají často neobratné a jejich soustředění není vždy úplné. Zde se setkávám s poznatkem, který potvrzuje i Mikulajová a Rafajdusová (1993), že vývojová dysfázie může být úzce propojena s poruchami pozornosti. Pozornost u obou zkoumaných skupin totiž byla velmi omezená. U dětí s poruchou ADHD byly však pozorovatelné více se proměňující nálady a rychlejší a výraznější pokles pozornosti s neúčelnými pohyby (např. houpání se na židli, lehání na stůl).

Velmi oceňuji vznik takových programů, jako je právě program na podporu pregramotností v předškolním vzdělávání. Jsem ráda, že mé výzkumné šetření mohlo být součástí tohoto projektu a dokázalo zmapovat využitelnost pracovních listů.

ZÁVĚR

Tato práce si kladla za cíl vytvořit vlastní funkční pracovní listy jako vhodný diagnostický materiál v rámci programu OP VVV SC1 na podporu čtenářské pregramotnosti. Následným úkolem výzkumného šetření bylo zmapovat využitelnost těchto pracovních listů v praxi u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a přispět tak k ověření jejich validity. Na základě získaných výsledků pak práce ohodnotila kladné a záporné stránky těchto pracovních listů a podrobněji se zabývala shledanými úskalími.

Pedagogická diagnostika by měla být klíčovou schopností každého pedagoga. Nejen pro evaluaci své práce, ale především proto, aby mohl vypracovávat takový systém poznávání dítěte, který bude efektivní a bude cílevědomě sledovat jeho vývoj. Vytvořením pracovních listů a jejich otestováním v praxi tak může tato práce přispět možností, jak by mohli pedagogové svou diagnostickou činnost obohatit a zjistit tak úroveň kognitivních a motorických funkcí dětí vzhledem k budoucímu čtení a psaní.

Diagnostika pomocí vytvořených pracovních listů je vhodná především pro děti ve věku pěti až sedmi let, tedy pro děti v období před nástupem na základní školu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se však tento věk mění v závislosti na jejich potřebách. U pozorovaných dětí s vývojovou dysfázií a dětí s vývojovou dysfázií a přidruženým syndromem ADHD je doporučena doba diagnostikování pomocí těchto pracovních listů ve věku šesti až osmi let.

Tato bakalářská práce a její výzkumné šetření pro mne samotnou byly velkým přínosem v oblasti poznatků o rozvíjení čtenářské pregramotnosti a o možnostech pedagogické diagnostiky. Pomocí vytváření pracovních listů a vymýšlení požadovaných úloh ve sledovaných oblastech jsem se dozvěděla užitečné informace pro mou budoucí profesi. Následné pozorování dětí pomocí těchto pracovních listů obohatilo mou osobní praxi s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě, jsem si v praxi ověřila teoretická východiska vývojové dysfázie a poruchy pozornosti ADHD. Získala jsem tak přehled nejen o projevech chování dětí s vývojovou dysfázií, a dětí s kombinací tohoto postižení s ADHD, ale obohatila jsem svou pedagogickou praxi o velmi zajímavou diagnostickou metodu. Tato metoda by mohla být inspirací i pro ostatní pedagogy, kteří by si tak mohli pomocí vytváření vlastních pracovních listů rozšířit své portfolio.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

I. Knižní zdroje

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Vyd. 4. Praha: Triton, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7387-792-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: specificky narusený vývin reci*. Bratislava: S.N., 1993. ISBN 80-900-4450-6.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RIEF, Sandra F. a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-728-2.

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

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-160-7.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

TOMÁŠKOVÁ, Iva, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5134-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

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

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: zápor i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

II. Internetové zdroje

Diagnostický a statistický manuál psychických poruch DSM-V [cit. 15. 01. 2019]. Dostupné z: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2014, č. 4, s. 488–509. [cit. 2018-11-19]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In MSMT.cz [online]. 2018, [cit. 2018-12-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

OP VVV – SCI – Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání [online]. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/sc1/>

RYBÁROVÁ, Mgr. Eva. *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [online]., 1 [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných dětí

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci mé bakalářské práce.

Název projektu: Využití diagnostického materiálu v oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Řešitel projektu: Jana Šimečková, e-mail: Jana-Simeckova@email.cz, tel. č.: xxx xxx xxx

Název pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

Cíl výzkumu: Hlavním cílem výzkumného šetření v rámci této bakalářské práce je vytvořit diagnostický materiál pro zjištění dosažené úrovně čtenářské pregramotnosti a ověřit jeho využití v praxi (zjistit tak případná úskalí) u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami.

Popis výzkumu: Práce je součástí širšího projektu OP VVV SC1 Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání - čtenářská pregramotnost. V předškolním věku je možné zjistit rizika pro další vývoj čtenářských dovedností, je potřeba se zaměřit na jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí, díky nimž je počáteční čtenářství úspěšné či nikoli. Děti budou individuálně pozorovány, v ranních hodinách po příchodu do MŠ, při práci s vytvořenými pracovními listy v časovém rozmezí dvaceti minut. Výsledky z pozorování dětí a obsahové analýzy pracovních listů budou anonymně (např. dívka 1, chlapec 2 atp.) zaznamenány do záznamových archů.

Zapojení Vašeho dítěte do výzkumného šetření je zcela dobrovolné zapojení a je zde možnost, kdykoliv bez udání důvodu výzkum opustit.

.....

datum a podpis řešitele projektu

¹ Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicině publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:

Datum narození:

Podpis účastníka:

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Datum narození:

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 2 Seznam obrázků

Obr. č. 1: Ukázka pracovní list Ch 3

Obr. č. 2: Ukázka pracovní list Ch 4

Obr. č. 3: Ukázka pracovní list Ch 3

Obr. č. 4: Ukázka pracovní list Ch 2

Obr. č. 5: Ukázka pracovní list Ch 1

Obr. č. 6: Ukázka pracovní list Ch 2

Obr. č. 7: Ukázka pracovní list Ch 3

Obr. č. 8: Ukázka pracovní list Ch 4

Obr. č. 9: Ukázka pracovní list Ch 1

Obr. č. 10: Ukázka pracovní list Ch 2

Příloha č. 3 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: První pozorovaná skupina

Tabulka č. 2: Druhá pozorovaná skupina

Tabulka č.3: Výsledky 1 VD

Tabulka č.4: Výsledky 2 VD

Tabulka č.5: Výsledky 3 VD

Tabulka č.6: Výsledky 4 VD

Tabulka č.7: Výsledky 5 VD

Tabulka č.8: Výsledky 1 VD + ADHD

Tabulka č.9: Výsledky 2 VD + ADHD

Tabulka č.10: Výsledky 3 VD + ADHD

Tabulka č.11: Výsledky 4 VD + ADHD

Tabulka č.12: Výsledky 5 VD + ADHD

Tabulka č. 13: Shrnutí kladných a záporných stránek pracovních listů

Tabulka č. 14: Pozorovaná úskalí a jejich možné řešení

Příloha č. 4 Seznam pracovních listů

Pracovní list č. 1 – Les Houbohledy

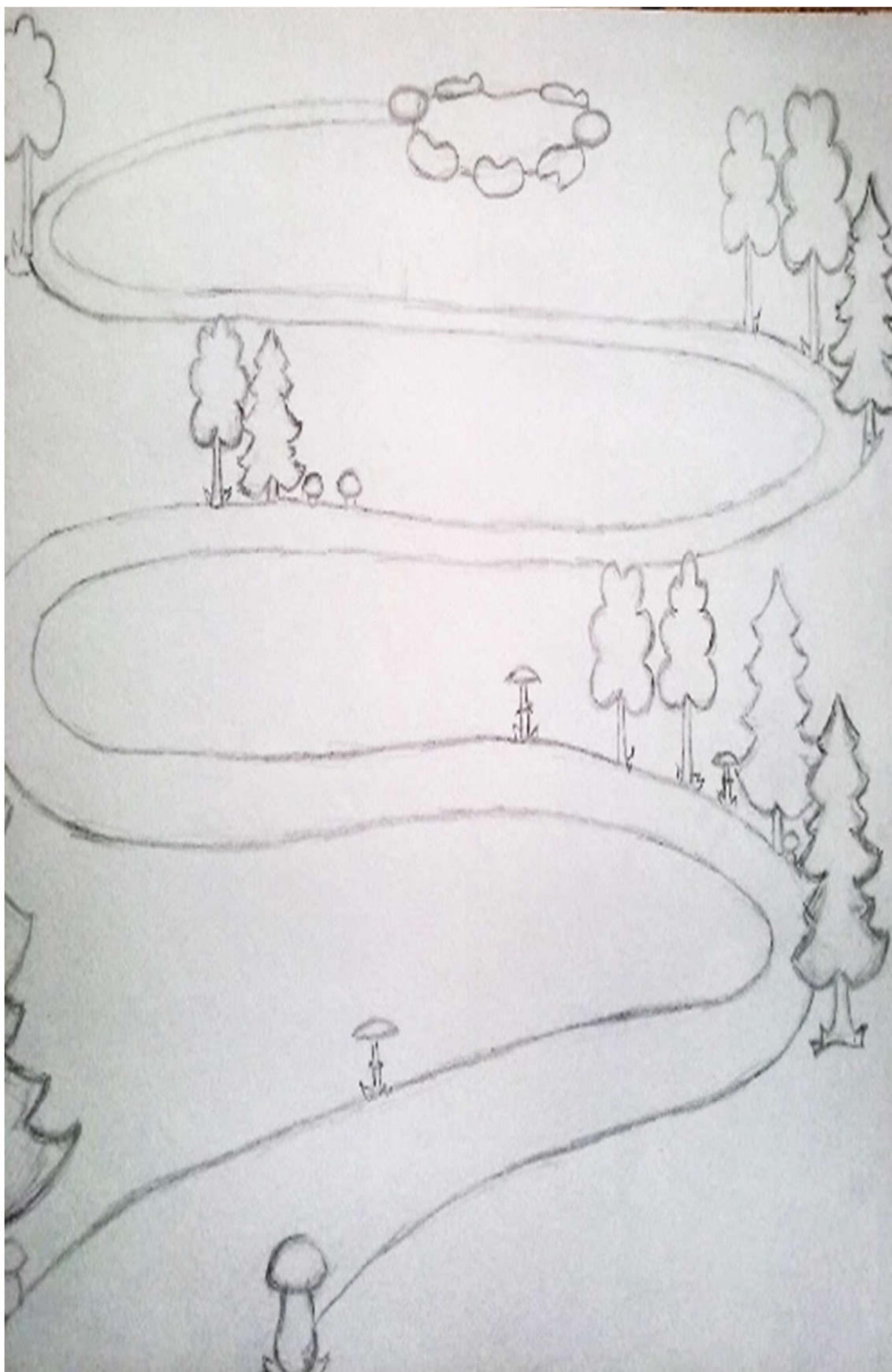
Pracovní list č. 2 – Na dvoře

Pracovní list č. 3 – Slepička

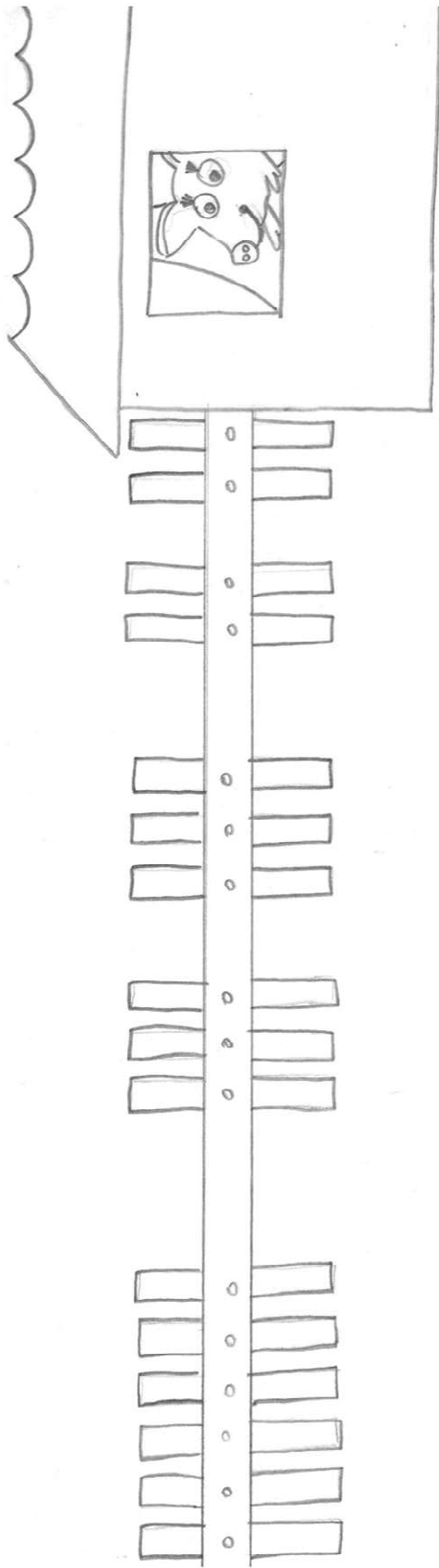
Pracovní list č. 4 – U řeky

Pracovní list č. 5 – Doprava

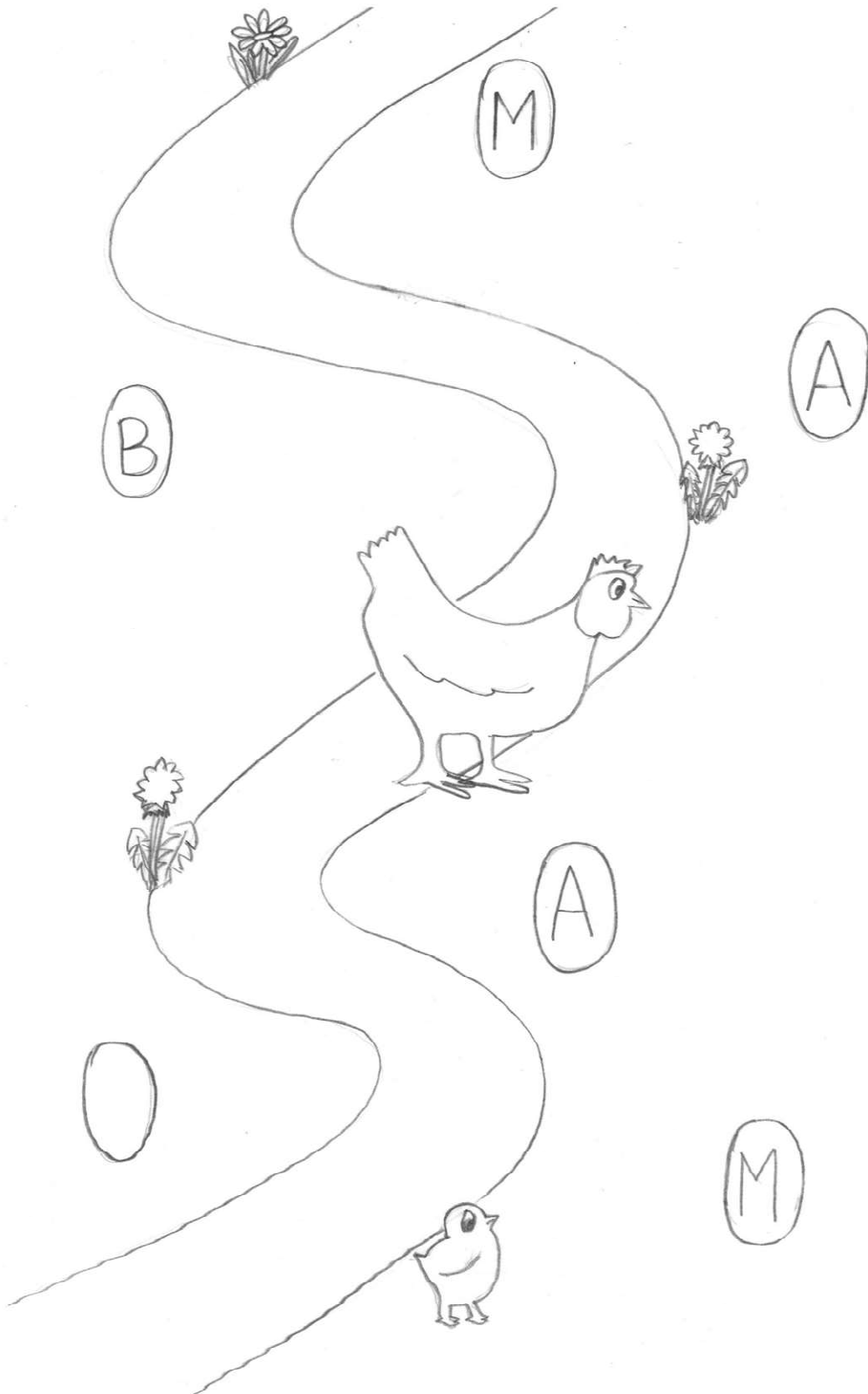
Pracovní list č. 1 – Les Houbohledy



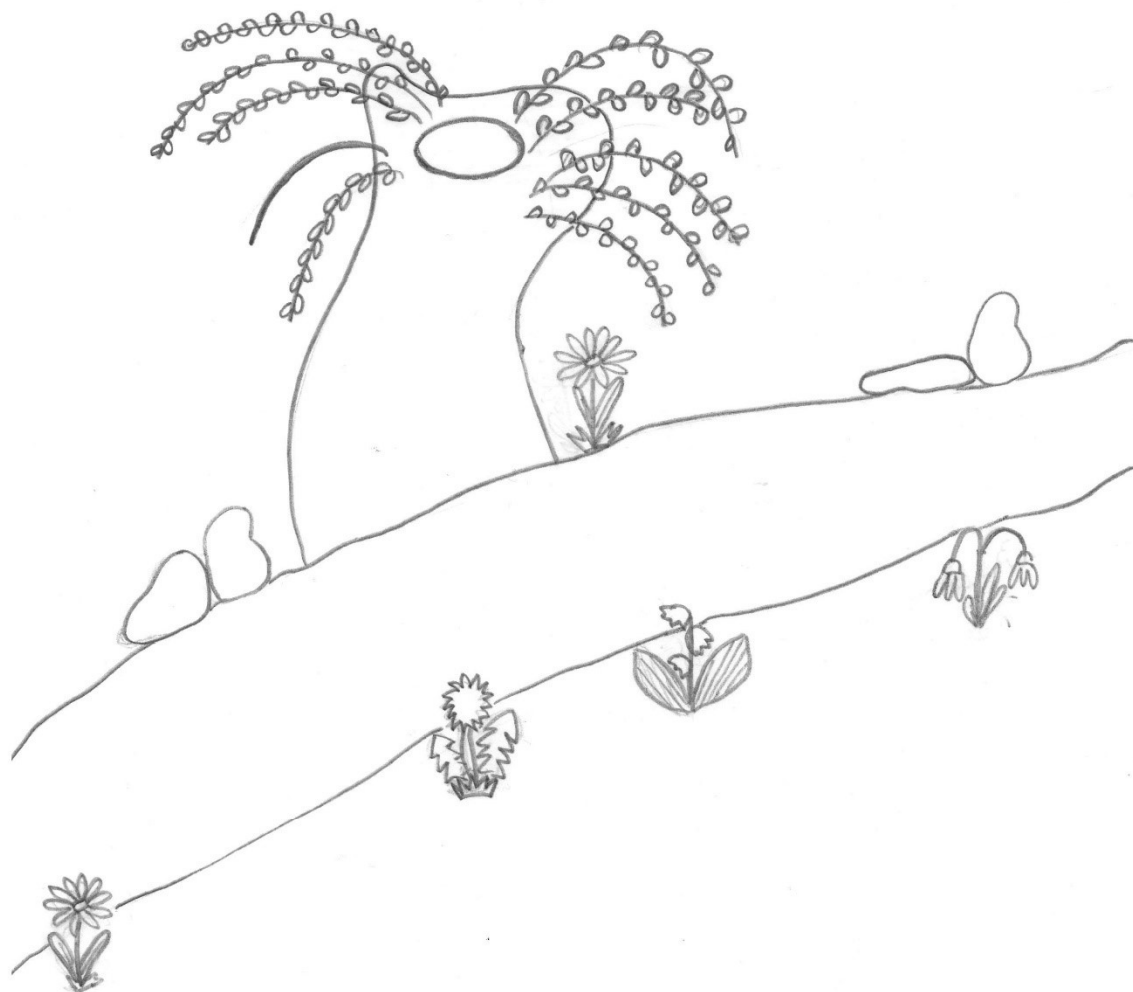
Pracovní list č. 2 – Na dvoře



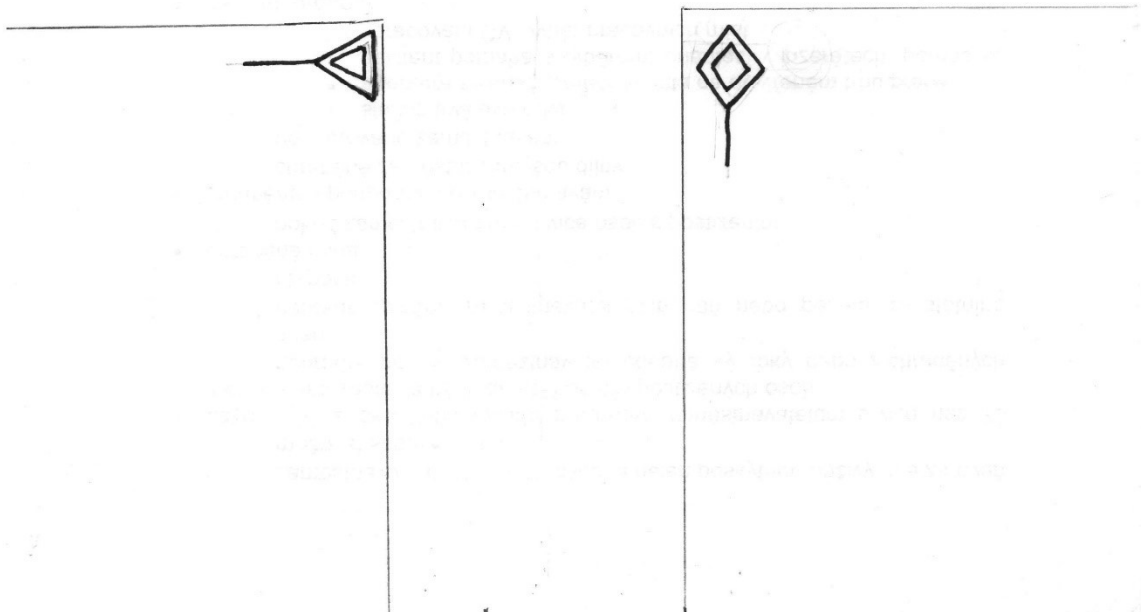
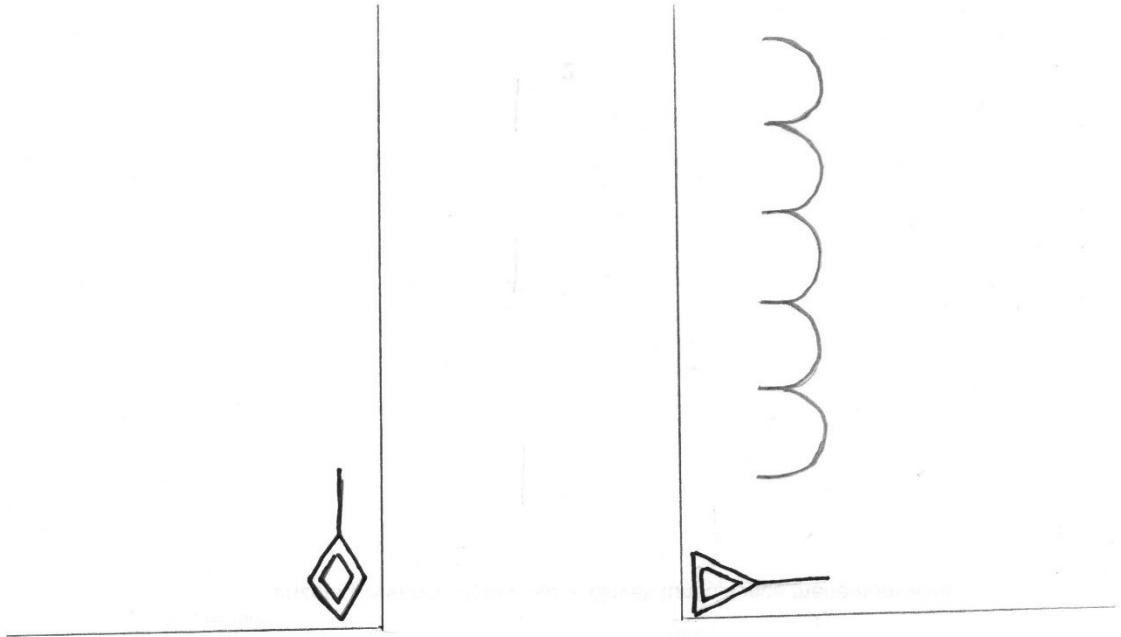
Pracovní list č. 2 – Slepíčka



Pracovní list č. 4 – U řeky



Pracovní list č. 5 – Doprava



Příloha č. 5 Metodická nabídka pro vytváření záznamových archů

Zaměřujeme se	
Uvolnění ruky – rameno, loket, zápěstí, prsty (tlak na podložku)	
Plynulost tahů	
Grafické prvky (čára svislá, vodorovná, kruh, ovál, spirála, vlnovka, šikmá čára, zuby, smyčka horní, spodní, horní a spodní oblouk s vratným tahem)	
Kresba lidské a zvířecí figury s detaily, obsahová a formální stránka	
Držení a postavení tužky, sezení	
Vizuomoorika – překreslení obrázku podle předlohy	
Koordinace pohybů – jedna ruka kreslí, druhá je v klidu (bez souhybů)	
Dominantní ruka, oko	
Zrakové vnímání – barvy, odstíny	
Vyhledávání tvaru na pozadí (figura a pozadí)	
Zrakové rozlišení (shodné a neshodné tvary lišící se detailem, vertikální, horizontální polohou) v řadě, ve dvojici	
Zraková analýza a syntéza (s předlohou, bez předlohy, chybějící část obrázku)	
Zraková paměť (obrázky, tvary, vybavování, umístování na místo)	
Sluchové rozlišování bez vizuálního podnětu (samohlásky, znělé a neznělé hlásky, sykavky, změna délky, měkčení), smysluplná a nesmyslná slova	
Sluchová analýza a syntéza slabik	
Sluchové vnímání počtu slabik	
Grafické znázornění počtu slabik	

Sluchová analýza a syntéza hlásek (počáteční, konečná, uprostřed)	
Sluchová analýza a syntéza hlásek (sklad a rozklad jednoslabičná, dvouslabičná slova)	
Rozlišení rytmické struktury (shodnost, neshodnost)	
Záznam rytmické struktury	
Rýmy (vyhledávání, vymýšlení)	
Sluchová paměť (5 a více slov, věta, nesouvisející slova)	
Prostorová orientace (nahore, dole, vpředu, vzadu, hned – před, hned - za, nad, pod, vedle, mezi, na, do, v, daleko, blízko, níže, výše, první, poslední, prostřední)	
Pravolevá orientace (na vlastním těle, na druhé osobě)	
Vnímání času (roční období, dny v týdnu, včera, dnes, zítra, předevčírem, pozítří, ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer)	
Vnímání posloupnosti (nejdříve, předtím, nyní, potom, obrázky)	
Spojení modalit (sluchová-zraková-pohybová)	
Slovní zásoba (podstatná jména, přídavná jména, slovesa)	
Souvislé vyprávění (souvětí podřadná, souřadná)	
Jazykový cit, gramatická správnost	
Předvídaní	
Výslovnost, artikulační obratnost, sykavkové asimilace	
Porozumění pokynům, instrukcím, úkolům	
Mluvní fluence (pohotovost)	
Rychlé automatické pojmenování obrázků	

Fantazie	
Pozornost	
Tempo	
Volní úsilí, dokončení úkolů	

Barevně odlišené oblasti:

Jemná motorika a grafomotorika

Zrakové vnímání

Sluchové vnímání

Vnímání prostoru a času, intermodální kódování

Řeč

Další