

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Rozvoj zrakového vnímání u předškoláků

Bakalářská práce

Autor: Jitka Křižová
Studijní program: B5705 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Jitka Křižová**
Osobní číslo: **P13671**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Rozvoj zrakového vnímání u předškoláků**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

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

Cílem bakalářské práce je zjistit úroveň zrakového vnímání u dětí v předškolním věku. Teoretická část je věnována problematice vývoje dítěte v předškolním věku, specifické a významu rozvoje zrakového vnímání a možnostem jeho individuálního rozvoje v mateřské škole. V praktické části práce studentka provede depistáž v MŠ zaměřenou na oblast zrakového vnímání předškolních dětí. Jako výzkumné metody bude použito zahraničního standardizovaného testu TVPS - 3. Na základě depistáže bude studentka dlouhodobě systematicky pracovat s dětmi s oslabeným zrakovým vnímáním a následně jejich pokrok ověřit výstupní diagnostikou.

Výsledky zjištění budou shrnuty do případových studií.

SVOBODA, Mojmir; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie: Psychodiagnostika dětí a Dospívajících standardizovaný test TVPS - 3

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jitka Vítková, Ph.D.**
Ústav primární a preprimární edukace
Oponent bakalářské práce: **PhDr. Blanka Křováčková**
Datum zadání bakalářské práce: **27.11.2014**
Termín odevzdání bakalářské práce:

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

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V České Vsi, dne 20. března 2017

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Jitce Vítové, Ph. D. za cenné rady, podporu a trpělivost při vedení bakalářské práce. Velký dík patří rovněž celé mé rodině, přátelům, kolegům a dětem z mateřské školky v České Vsi u Jeseníku.

Anotace

KRIŽOVÁ, Jitka. *Rozvoj zrakového vnímání u předškoláků*. Hradec Králové, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární a preprimární pedagogiky.

Bakalářská práce se zabývá zjištěním úrovně zrakového vnímání u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretické část práce se zabývá charakteristikou vývoje dítěte předškolního věku, rozvojem zrakového vnímání a diagnostikou. Praktická část je zaměřena na zjištění úrovně zrakového vnímání pomocí standardizovaného testu TVPS-3 v konkrétní mateřské škole. Zároveň předkládá případové studie dětí s oslabeným zrakovým vnímáním.

Klíčová slova: zrakové vnímání, zrak, předškolní věk, diagnostika, případová studie

Annotation

KRIŽOVÁ, Jitka. *Development of visual perception among preschoolers*. Hradec Králové, 2017. Bachelor thesis. University Hradec Králové, Faculty of Education, Department of primary and pre-primary education.

This bachelor thesis is focused on the development of visual perception by preschoolers. The thesis is divided in two main parts. The theoretical part characterizes the development of preschool age, visual perception and diagnostics. The practical part is focused on the screening of visual perception level among children in a particular kindergarten. The screening is based on the TVPS-3 test of visual perception. There are also presented case studies of children with impaired visual function.

Key words: visual perception, vision, preschool age children, diagnostics, case study

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Charakteristika dítěte předškolního věku.....	12
2.1	Tělesný vývoj	13
2.2	Motorický vývoj.....	13
2.3	Emocionálně - sociální zralost	14
2.4	Poznávací procesy	15
2.4.1	Myšlení	15
2.4.2	Fantazie	16
2.4.3	Řeč	16
2.4.4	Paměť	17
3	Poznávací proces – vnímání	18
3.1	Vizuomotorika a grafomotorika	18
3.2	Vnímání času.....	19
3.3	Vnímání prostoru	19
3.4	Základní matematické představy.....	20
3.5	Sluchové vnímání.....	20
4	Zrakové vnímání.....	21
4.1	Oko jako orgán zraku	22
4.2	Rozvoj zrakového vnímání	23
4.3	Vnímání barev	24
4.4	Zrakové rozlišování.....	25
4.4.1	Figura a pozadí.....	25
4.4.2	Zraková paměť	25
4.4.3	Zraková analýza a syntéza	26
4.4.4	Orientace v prostoru.....	26
4.4.5	Rozvoj očních pohybů	27

4.4.6	Vizuomotorická koordinace	27
5	Pedagogická diagnostika	29
5.1	Typy pedagogické diagnostiky	29
5.2	Metody pedagogické diagnostiky	29
5.3	Diagnostika deficitu dílčích funkcí	31
5.3.1	Předcházíme poruchám učení	31
5.3.2	Diagnostika Bednářové a Šmardové	32
5.3.3	Diagnostika Klenkové a Kolbábkové	32
5.3.4	Program Instrumentálního obohacení	32
5.3.5	Metoda dobrého startu	32
5.3.6	Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky	33
5.4	Školní zralost a připravenost	33
5.5	Odklad školní docházky	34
6	Rozvoj zrakového vnímání.....	35
6.1	Cíl práce	35
6.2	Použité průzkumné metody	35
6.2.1	Test zrakového vnímání TPVS-3	35
6.3	Charakteristika průzkumného souboru	36
6.4	Úroveň zrakového vnímání u předškoláků	37
6.4.1	Porovnání výsledků dle percentilů.....	43
6.5	Případová studie Michalka	44
6.5.1	Vstupní diagnostika	44
6.5.2	Reedukace	45
6.5.3	Výstupní diagnostika a shrnutí	47
6.6	Případová studie Davídek	48
6.6.1	Vstupní diagnostika	48
6.6.2	Reedukace	50

6.6.3	Výstupní diagnostika a shrnutí	52
6.7	Případová studie Míša	52
6.7.1	Vstupní diagnostika	53
6.7.2	Reedukace	54
6.7.3	Výstupní diagnostika a shrnutí	56
7	Diskuse	57
8	ZÁVĚR	59
	Seznam literatury.....	61

1 Úvod

Člověk se rodí do světa plného vjemů, které útočí na lidské smysly každou vteřinou. Zdravé dítě vnímá okolní prostředí již v těle matky a po narození se mu otvírá svět plný barev, tvarů, vůní, dotyků, zvuků a pocitů. To, že si je uvědomuje, mu pomáhá poznat sebe samého i okolí. Na základě jednotlivých vlastností získává obraz světa, který se mění s tím, jak přicházejí nové zkušenosti. Člověk se neustále učí a rozvíjí. Podobně jako při prvním otevření očí – nejprve rozlišuje světlo a tmou, později se obraz zostřuje a nabírá reálné obrysy (Šikl, 2012).

Člověk vnímá pět smysly, ale zrak je považován za nejdůležitější. Zrakové vnímání má vliv na vývoj dítěte, jeho budoucí školní dovednosti i běžný život. Vnímání jednoznačně nesouvisí s kvalitou zraku a jeho smyslovou funkcí, ale pokud je plně rozvinuto, umožňuje přijímat co největší množství informací a podnětů. Mluvíme tedy konkrétně o schopnosti mozku zachytit, zpracovat a uchovat vjemy okolo nás. Není pravda, že dítě se zdravým zrakem nemůže mít obtíže s některou z dílčích schopností zrakového vnímání. Pokud se nebudeme zabývat rozvojem zrakového vnímání cíleně, může být ovlivněn další rozvoj dítěte v průběhu školní docházky, především osvojení trivie (čtení, psaní počítání). Vnímání obecně, ale především vnímání zrakové, je nejen zdrojem získávání informací, ale také významným komunikačním prostředkem (Vágnerová, 2005).

Předkládaná bakalářská práce s názvem Rozvoj zrakového vnímání u předškoláků si klade za cíl zjistit úroveň zrakového vnímání u předškolních dětí v rámci jedné třídy mateřské školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji nejprve charakteristice předškolního dítěte, dále poznávacím procesům obecně. Samostatnou kapitolu si bezesporu zaslouží zrakové vnímání a jeho rozvoj v předškolním věku. Poslední kapitola praktické části je věnována školní zralosti a diagnostice.

Část praktická zahrnuje informace o použité výzkumné metodě, kterou je standardizovaný test TPVS-3. Podrobně se zde zabývám depistáží zrakového vnímání dětí konkrétní mateřské školy. Součástí jsou kritéria pro výběr zúčastněných dětí, stručné charakteristiky jednotlivých dětí a grafická znázornění výsledků. Následují 3 případové studie, které představují vybrané děti, jejich reakci na práci s testem

a záznam činností během šesti měsíců individuální práce. Nechybí ani závěrečné vyhodnocení a porovnání výsledků při opakování testu.

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Obecně lze za předškolní období označit dobu od narození do nástupu školní docházky. V užším slova smyslu hovoříme o období od 3 do 6/7 let věku dítěte. Jednotliví autoři pojmají toto rozdělení různě. Zatímco Čačka (2002) přiřazuje předškolnímu období věkové rozpětí od čtyř do šesti let a chápe ho jako poslední stádium raného dětství, autoři Allen a Marotz (2005) za předškoláka označují dítě ve věku od tří do pěti let. Velká část autorů (Thorová, 2015), (Říčan, 2014), (Vágnerová, 2012) uvádí hranici předškolního věku od 3 do 6/7 let. Podle nich je horní hranice těžko omezitelná, je tu mnoho hledisek např. fyzická a sociální zralost. Ty je nutno posuzovat u každého dítěte individuálně. Je to věk mateřské školy, kdy je dítě připraveno se, s ohledem na individuální potřeby a zvláštnosti, odpoutat od rodičů.

Charakteristickým znakem předškolního období je postupné uvolňování dítěte z rodinného kruhu (Matějček, 2005). Matka a blízcí příbuzní už nejsou jediní v centru dětského dění. Dítě vyhledává vrstevníky, kteří se pro něho stávají hlavním středem zájmu. Dochází k prudkému rozvoji všech duševních procesů. Rozvíjí se osobnost dítěte, jeho sebeuvědomování, upevňování vlastní pozice ve společnosti. Zdokonalováním hrubé i jemné motoriky, které probíhá v jisté posloupnosti, je dítě schopno zvládat sebeobsahu, stává se stále více nezávislejším na svém okolí. Ruku v ruce s rozvojem jemné motoriky jde vývoj kresby, která se stává významným komunikačním nástrojem dítěte. Hra stále zůstává stěžejní činností dítěte, má vliv na tělesný vývoj, poskytuje mu citové uspokojení, podněcuje vývoj řeči, schopnost vyjadřovat svá přání, city a myšlenky.

Nelze, než souhlasit s výrokem Mertina a Gillernové (2003, s. 7), že „vedle rodiny je to právě mateřská škola, která se u podstatné části předškolních dětí může přímo nebo nepřímo (např. prostřednictvím rodiny) podílet na jejich rozvoji.“ Titěž autoři parafrázuji výrok astronoma Jiřího Grygara tvrzením, že okna poznávání a rozvíjení jsou v předškolním věku otevřena dokořán. Dítě má vytvořeny nejlepší podmínky k všestrannému rozvíjení, bylo by proto chybou takto intenzivní období rozvoje a zrání nevyužít.

2.1 Tělesný vývoj

Posouzení tělesného vývoje je v kompetenci zejména pediatra. Je jedním z kritérií při posuzování školní zralosti. Tělesná zralost má vliv na míru unavitelnosti a rovněž odolnost vůči psychické zátěži. Také může u dítěte vést k pocitu méněcennosti, zvláště v případech, kdy je dítě v kolektivu s výrazně staršími či vyspělejšími spolužáky. Dítě se může stát terčem posměchu, trpět pocitem slabosti a ohrožení (Bednářová, Šmardová, 2011).

2.2 Motorický vývoj

„Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hybnost a eleganci pohybů.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85). Motorický vývoj jde ruku v ruce s vývojem tělesným a psychickým, proto velmi často používáme termín psychomotorika. Geist (2000, s. 239) jej popisuje jako *„řízení a koordinaci pohybů psychickými funkcemi.“*

Hrubá motorika zahrnuje dvě hlavní funkce pohybové soustavy – posturální a lokomoční. Jak uvádí Véle (2006), typická dětská zvědavost je podmínkou pro vytváření charakteristických vzorců pohybu. Potlačením této zvědavosti dojde ke zhoršení podmínek dalšího vývoje pohybové koordinace. Hrubá motorika se s věkem stává koordinovanější, dítě je rychlejší, pohyby přesnější. Bez činnosti nelze motoriku a koordinaci rozvíjet, proto velmi záleží na podmínkách k pohybu nejen v mateřské škole, ale také na roli pohybu v životním stylu rodiny (Mertin, Gillernová, 2003). Hrubá motorika se rozvíjí při sportovních aktivitách, které přizpůsobujeme věku a individuálním schopnostem dětí.

Běžnými činnostmi denní potřeby jako je sebeobsluha, svlékání a oblékání, hygiena či stolování dítě koordinuje pohyby těla s jemnými pohyby rukou. Dochází k rozvoji jemné motoriky, která je od motoriky hrubé prakticky neoddělitelná, neboť jejich systémy se prolínají (Véle, 2006). Jemná motorika rovněž úzce souvisí s motorikou mluvidel, prstů a očních pohybů. Manipulací s předměty, zejména však hrou, dítě poznává svět, osamostatňuje se, učí se řešit problémy. Zároveň koordinuje souhru očí a rukou. Do denních činností zařazujeme nejen nácvik sebeobsluhy, ale i manipulaci

s drobnými předměty jako jsou stavebnice, skládky, navlékání korálků, mikádo či rukodělné činnosti.

Období kolem 3. roku věku je počátkem spontánní kresby, která později přechází do podoby mnohoznačných koleček a čar. Postupně se kresba mění od hlavonožců až po počáteční ztvárnění postav či názorných tvarů. Dítě je třeba podporovat, motivovat a vytvářet podmínky pro jeho spontánní rozvoj, nabízet dostatek vhodných podnětů, materiálů a prostoru (Mertin, Gillernová, 2003).

Pro další rozvoj související zejména s přípravou do školy jsou důležité, kromě spontánních výtvarných činností, také aktivity vedoucí k rozvoji grafomotoriky. Tu Průcha a kol. (2003) definuje jako soubor psychomotorických činností vykonávaných při psaní. Upozorňuje, že psaní není pouze záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou. U dětí předškolního věku se více než psaní rozumí kreslení. Od počátku je třeba dbát na správný úchop, uvolněnost a plynulost pohybů (Bednářová, Šmardová, 2011).

2.3 Emocionálně - sociální zralost

Děti stále potřebují bezpečí a citovou jistotu, kterou jim poskytuje rodinné prostředí. Podle Langmeiera a Krejčířové (1998, s. 89), „*rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředníkem, který zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společnosti lidí.*“ Formování citových projevů, jejich vnitřní prožívání a zároveň učení se sebeovládání je pro dítě velmi důležitá. Učí se nejen citu k sobě samému, ale postupně mít také pochopení pro druhé, spolupracovat, podřídit se zájmu ostatních, řešit spory apod. (Mertin, Gillernová, 2003). Langmeier a Krejčířová (1998) potvrzují, že v předškolním věku dochází k velkému rozšíření emočních vztahů k širokému okolí. Zkušeností dochází k vytváření hodnot a norem, k usměrňování chování. Dítě si osvojuje sociální role. Mateřská škola plní jednu z nejdůležitějších sociálních příležitostí. Čáp a Mareš, podobně jako Nakonečný (2011), socializaci zjednodušeně vysvětlují jako „*začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 54). Je to čas navazování prvních přátelství, učení se kompromisu, vyrovnání se s problémy, setkání s mnoha osobnostmi, jak z řad dětí, tak dospělých. Proto je stejně jako sociální zralost důležitá zralost emocionální. Zpočátku

klade pobyt v mateřské škole na dítě zátěž v podobě odloučení se od rodiny, navazování kontaktů a učení se respektu k jiné než rodičovské autoritě. Každé dítě tyto situace snáší jinak. Na základech emocionálního vývoje pak bude budovat vztahy, tvořit si postoje a své místo ve společnosti (Bednářová, Šmardová, 2010). Podle Mertina a Gillernové (2003) k socializaci u předškoláků dochází ve třech rovinách:

- vývoj **sociální reaktivity** – probíhá plynule od narození, v MŠ s vrstevníky, rodinou a cizími dospělými lidmi, dítě má možnost vytvářet vyšší hodnoty, diferencovat a procvičit si sociální úlohy;
- vývoj **sociální kontroly** – osvojení a přijetí společenských a sociálních norem (vždy záleží na vlivu rodiny a sociálního prostředí);
- **osvojování sociálních rolí** – uvnitř rodiny, důležitý je výchovný vzor, učí se určitým rolím (matka, otec, dcera, syn), tyto role přijímá a přetváří je ve společnosti svých vrstevníků.

Mateřská škola by proto měla věnovat pozornost významným sociálním vztahům v souvislosti s procesem socializace. Dítě se učí komunikovat, řešit problémy, podřídit se nebo naopak pomoci mladším a slabším. Dostává se do mnoha rolí a modifikuje již nabyté zkušenosti z rodiny. Mnohem více se otevírá a osamostatňuje a „měří své síly“. Prožívá na vlastní kůži úspěch i nezdár, je více či méně přijímáno skupinou. Vytváří si vlastní hodnoty a formuje, si své já. *„Nejvýznamnějším vztahovým rámcem dítěte předškolního věku zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, zázemí bezvýhradného přijetí.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 18).

2.4 Poznávací procesy

Mezi poznávací procesy řadíme podle Langmeiera a Krejčířové (1998) myšlení, fantazii, řeč, paměť a vnímání.

2.4.1 Myšlení

Neustálým rozvojem všech poznávacích procesů se zlepšuje paměť, dítě začíná pokládat otázky, objevuje vztahy a souvislosti mezi věcmi. Piaget (in Zelinková, 2007)

popisuje toto období jako předoperační, které dále dělíme na období předpojmové a symbolické inteligence (2-4 roky).

Myšlení dítěte je velmi intuitivní, egocentrické, prelogické a velmi málo flexibilní. Zároveň je názorné, vázané na subjektivní dojem, vnější znaky a na aktuální situaci. Předškolní dítě je přesvědčeno, že svět je takový, jaký ho vidí, a předpokládá to stejné i u ostatních osob. Polidšťuje a oživuje předměty, pro neobvyklé jevy má magické vysvětlení. Realitu přizpůsobuje vlastním potřebám, proplétá ji světem fantazie, ostatním názorům nepřikládá význam (Zelinková 2011).

V další fázi nastupuje období názorného a intuitivního myšlení (4-7 let), kdy již dítě začíná chápat souvislosti mezi vztahy a pojmy. Myšlení je závislé na paměti a představivosti dítěte. Dítě své myšlení obohacuje o spoustu nových poznatků, což má významný vliv na rozvoj řeči.

Myšlení předškolních dětí zůstává konkrétní a názorné, proto je důležité propojení pojmu s konkrétní zkušeností. Velmi příhodný se jeví známý citát Johna Lockeho: „*Nic není v rozumu, co dříve neprošlo smysly.*“

2.4.2 Fantazie

V předškolním období se fantazie rozvíjí velmi intenzivně. Dítě si její pomocí vytváří představu o jevech, které nevidělo či nezažilo. Fantazii posiluje časté čtení pohádek, jejichž děj je neskutečný a postavy neexistující (Vágnerová, 2012). Vágnerová dále uvádí, že děti nahrazují fantazií ty poznatky, které pro ně nejsou uchopitelné běžným porozuměním. Dítě nerespektuje logické zákony, myšlení je tudíž omezené a nepřesné. Uplatňuje svou fantazii tam, kde dospělému stačí logický úsudek, rozum a myšlení. Podle Koťátkové (2008) je fantazie a rozvinutá představivost součástí námětových her a branou ke schopnosti komunikovat s druhými.

2.4.3 Řeč

V předškolním období se řeč stává hlavním dorozumívacím prostředkem. Žáčková a Jucovičová (2000) upozorňují, že rytmickým cvičením a neustálým zvyšováním

slovní zásoby můžeme rozvíjet správnou výslovnost slov a vět. Děti by měly mít dostatek prostoru a času k vyprávění vlastních zážitků. Vhodné je povídání nad obrázkovou knihou. Sindelarová (2013) se domnívá, že podstata vývoje řeči spočívá v ovládnutí rtů, čelistí a jazyka. Jejich správná koordinace přispívá ke správné výslovnosti. Je zároveň autorkou cvičení podporujících koordinaci mluvidel.

Předškolní období je velmi důležité pro pozdější vývoj čtení a psaní. Velký prostor bychom měli věnovat předčítání, povídání, vyprávění pohádek, říkadel a zpěvu. Ve vztahu k dětem by měl být pedagog i rodič trpělivý, odpovídat na položené otázky. V takové situaci má zároveň dostatek prostoru k diagnostice nedostatků ve slovní zásobě a výslovnosti. V případě potřeby může vyhledat odbornou pomoc logopeda (Bednářová, Šmardová, 2010).

Nelze opomenout názor Langmeiera a Krejčířové (1998), kteří tvrdí, že důležitým pokrokem dítěte v předškolním období je kromě rozšiřování slovní zásoby a znalosti gramatických pravidel také účinné užívání řeči k regulaci vlastního chování.

2.4.4 Paměť

Pro předškolní dítě je typická potřeba intenzivní zkušenosti (kladná i záporná). Dítě ji fixuje do paměti díky citovému prožitku. Jako příklad můžeme uvést negativní zkušenost z návštěvy lékaře. Pro dítě předškolního věku je typická citovost, obrazotvornost a živelnost.

Zpočátku je paměť mimovolná – neúmyslná. Dítě se učí básničky, texty písní, opakuje, co slyší od dospělých. Úmyslné zapamatování je další fází, jedná se o novou, kvalitativně odlišnou, vlastnost. Ta vstupuje do psychiky dítěte úměrně se vzrůstajícím vlivem druhé signální soustavy. Dítě je schopno zapamatovat si podněty, které se ho citově nijak nedotýkají (Vágnerová, 2012). V předškolním období vznikají první trvalé vzpomínky.

3 Poznávací proces – vnímání

Předškolní věk je obdobím velkého rozvoje poznávacích procesů. Čechová a Rozsypalová (2005) považují vnímání za jeden ze základních psychologických procesů, spolu s pamětí a motivací. Ostatní poznávací procesy jsem popsala v předchozí kapitole. Vnímání je s ostatními procesy provázáno. Je závislé na schopnostech soustředit se, pamatovat si, přijímat a zpracovávat informace. Pomáhá nám orientovat se v okolním světě, ve svém vlastním těle, ovlivňuje naše chování. Pomocí vnímání získáváme informace, jejichž kvalita závisí na jednotlivých smyslových orgánech a jejich specializaci k percepci určitých podnětů (Vágnerová, 2005). Zpracování a pochopení získané informace může být u různých jedinců rozdílné. Do procesu zpracování totiž vstupují i jiné psychické procesy a také zkušenosti, které člověk získává během svého života. Výsledkem vnímání je počitek a vjem. Počitek vzniká drážděním smyslových orgánů a je výchozím materiálem pro složitější procesy, jak je myšlení a paměť. Vjem spočívá v integraci a vyhodnocení několika druhů počitků a jejich následném zpracování v mozku (Helus, 2011).

3.1 Vizuomotorika a grafomotorika

V předškolním věku začíná dítě s kresbou. Velmi důležitá je motivace, dostatek prostoru a nabídka vhodných materiálů a pomůcek. Dítě bychom neměli k výtvarnému projevu nutit. Mělo by mít k dispozici velkoformátové plochy, zpočátku vertikální, později horizontální (Svobodová, 2000). Postupně dochází k uvolňování ruky, dbáme na správný úchop, uvolněnost a plynulost pohybů. Vhodnými metodami jsou kresba do písku, křídly, mokrá houba, plastické hmoty. Později dítě tahy zpřesňuje - vybarvuje, obtahuje. „*Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouze hrou a sněním, zahrnuje v sobě jak hru, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.*“ (Davido, 2008, s. 15).

Pro dětskou kresbu, grafomotoriku a později psaní je důležitá koordinace ruky a oka. Má vliv na běžné činnosti sebeobsluhy, kreslení a psaní. Pro nácvik koordinace můžeme využít tzv. jednotazky, kdy je žádoucí co nejdelší pohyb bez zastavení stopy. Plynulost a uvolněný pohyb stavíme nad přesnost vedení čáry (Bednářová, Šmardová, 2010).

3.2 Vnímání času

Časové vnímání si každé dítě osvojí zkušeností. Člověk nemá žádný specifický orgán pro vnímání času, jako je tomu v případě sluchu a zraku. Pro děti je čas abstraktním pojmem. Čím je časový úsek delší (roční období, prázdniny), tím je pro dítě obtížnější utvořit si reálnou představu. Zpočátku si o čase povídáme v souvislostech, tzn., co děláme ráno, odpoledne, večer. Následně jsou to dny, kdy chodí do školky, a víkendy, kdy je doma. Pomáhají nám změny v přírodě, znaky ročního období. Povídáme si o tom, co bylo včera a bude zítra. Takto vzniklá zkušenost, získaná opakováním denních rituálů a jejich časovým zpřesňováním, je pro dítě mnohem více uchopitelná (Bednářová, Šmardová, 2010).

3.3 Vnímání prostoru

Dítě vnímá zpočátku prostor bezděčně, nejprve ve vztahu k vlastnímu tělu, později při sebeobsluze a orientaci v neznámém prostředí. Následují herní aktivity a řízená činnost. K nácviku můžeme využít jak pracovních listů s obrázky, které jsou různě natočeny, ale také vlastní tělo. Dítě by se mělo umět orientovat na vlastním těle, umět správně ukázat směr a polohu, ve které se nachází. Nejprve si osvojuje pojmy nahoře-dole, dále vpředu-vzadu, nakonec vpravo-vlevo. Do prostorového vnímání je zahrnuto také používání předložkových vazeb na, do, v, před, nad, mezi, apod. Dále pojmy jako nízký, vysoký, první, poslední, blízko, daleko, široký, úzký (Bednářová, Šmardová, 2011).

Sindelarová (2013) využívá ve svém programu na podporu prostorového vnímání pohybové aktivity, kresbu, hmatové rozlišení, rozvíjí vnímání vlastního těla dotyky. *„Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru. To znamená, že dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé. Neumí dobře odhadovat prostorové vztahy. Hodnotí je podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví.“* (Vágnerová, 2012, s. 111). Prostorové vnímání úzce souvisí s matematickými představami.

3.4 Základní matematické představy

Základem vývoje matematických představ je rozvoj motoriky, grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, vnímání času a prostoru a také rozvoj řeči. Dítě nejprve řadí, porovnává, třídí a tvoří skupiny podle určitých pravidel, čímž buduje základ předmatematických představ. Na podkladě předčíselných představ se pak budují představy číselné. Následuje určování počtu, dítě začíná chápat číselnou řadu, následně i číselné operace (Bednářová, Šmardová 2010).

3.5 Sluchové vnímání

„Sluchové vnímání má v raném, respektive předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školy nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování si.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 4). Podle Zelinkové (2007, s. 76) je sluchová percepce *„schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)“*. V rozvoji fonemického sluchu je zvukové rozlišení významnou složkou sluchového vnímání.

Vývoj sluchu začíná již v prenatálním období. Jak připomíná Potměšil (2003), existují důkazy, které potvrzují, že pokud matka na dítě mluví, zpívá mu, přečítá či pouští určitou hudbu, po narození je dítě na tyto zvuky citlivější a může se po opakování těchto vjemů uklidnit.

U dětí předškolního věku jsou zřejmé rozdíly a individuální zvláštnosti v citlivosti sluchu. Děti jsou již schopny rozpoznat melodie, rytmus a jemné zvuky. Můžeme se zaměřovat na lokalizaci zvuků z různých míst, rytimizaci, tleskání slabik, rytmizovaná říkadla, písničky či hledání rýmu. Před nástupem školní docházky dítě rozpoznává první a poslední hlásku ve slově. Důležité je včas diagnostikovat oslabení a hravou formou sluchové vnímání posilovat.

4 Zrakové vnímání

Ačkoli lidské tělo disponuje pěti smysly, zrak je bezesporu tím nejdůležitějším. Většina informací k nám prokazatelně přichází touto cestou. Jak uvádí Šikl (2012), plných 70% z celkového počtu smyslových receptorů člověka se soustřeďuje v očích. Mozková kůra dokonce věnuje zpracování zrakového podnětu až 60% energie. Schreiber (1998) poukazuje na fakt, že počet nervových vláken vedoucích informace z oka do mozku tvoří dvě třetiny celkového množství nervových vláken jdoucích z jiných smyslových orgánů. Mozková centra určená ke zpracování zrakového podnětu zabírají zhruba 30% povrchu mozkové kůry. V současnosti, díky moderním zobrazovacím metodám (funkční magnetická rezonance), máme možnost sledovat komplexní aktivitu mozku. Zároveň jsme schopni díky zrakové kontrole snadno provádět výzkum a získat tak snadněji interpretovatelné výstupy, na rozdíl od jiných kognitivních procesů (Šikl, 2012).

Zrakové vnímání je schopnost rozeznat vizuální podněty, tyto podněty rozlišovat a používat je prakticky na základě zkušeností a asociací. Zrakem vnímáme svět, přijímáme nejvíce informací, můžeme pozorovat, informace zpracovávat, pochopit a použít v dalším vývoji. Je to dynamický proces, ovlivňující získávání informací, které jsou nezbytné ke vzdělávání. Šikl (2012) ho definuje jako komplexní proces zpracování a interpretace podnětové informace.

Dítě se rodí s nevyvinutým zrakem, avšak schopnost zrakového vnímání se od narození rozvíjí. Již po porodu se u dítěte objevuje světlocit = schopnost vnímat světlo a tmu. Později dítě rozlišuje obrysy obličejů. Tyto vjemy dokáže upoutat jeho pozornost a brzy za zdrojem světla dokáže otáčet hlavu. Zorné pole je omezeno, vidění má mnohem menší ostrost. V zájmu pozornosti dítěte jsou předměty do vzdálenosti zhruba 15 cm. S věkem se vzdálenost postupně prodlužuje, nicméně pozornost dítěte se brzy vyčerpá. Je proto žádoucí předkládat dostatečné množství nových podnětů, ale pozornost dítěte nepřetěžovat. Zajímavé podněty dokáže dítě zaujmout, případně i uklidnit, jak připomínají Langmeier a Krejčířová (2006). Se vzrůstajícím věkem se zrakové vnímání dítěte zpřesňuje k větší diferenciaci tvarů, což je později důležité při nácviku čtení a psaní. U většiny dětí předškolního věku dosahuje zrakové vnímání před nástupem do školy dostatečné úrovně pro nácvik školních dovedností a vědomostí.

Kochová a Schaferová (2015, s. 27-28) shrnují vývoj zraku takto: „*Do jednoho roku věku se dítě obvykle naučí zrakově orientovat u sebe doma, bezpečně zrakem poznávat*

známé osoby a dívat se z okna. Kolem tří let se konečně upevní schopnost vidět oběma očima a ostrost vidění je již téměř na konci svého vývoje. Úplně ukončena je v pěti až šesti letech, kdy je vývoj zraku prakticky u konce.“

Zrak je zároveň prostředkem komunikace. Ovlivňuje rozvoj řeči, prostorové orientace či vizuomotorické koordinace. Zrakové vnímání zahrnuje tyto schopnosti (Bednářová, Šmardová, 2011):

- orientace v prostoru;
- pravolevá orientace;
- orientace v tělesném schématu;
- pohyb očí na řádku (levo-pravý pohyb očí);
- zrakové rozlišení barev, velikosti, tvaru, figury a pozadí, podobných a stranově obrácených tvarů;
- analýza a syntéza;
- zraková paměť.

Z tohoto výčtu vyplývá, že zrakové vnímání není možné zařadit do jedné skupiny kognitivních procesů, je tu celá řada propojených a na sobě závislých oblastí. Toto rozdělení je nám také nápomocné ve zjištění, která z oblastí je více či méně oslabená. Na základě diagnostiky můžeme danou oblast rozvíjet. Fakt, že je jedna z oblastí oslabena, může do budoucna ovlivnit i dosud dobře rozvinuté schopnosti zrakového vnímání. Nejde pouze o problémy ve vnímání abstraktních symbolů při učení čtení, psaní a počítání, ale tento deficit ovlivní také způsob myšlení a poznávání světa. Dochází k nedostatečnému zachycení, zpracovávání a uchování získaných informací (Tomášková, 2015).

4.1 Oko jako orgán zraku

Z hlediska anatomie popisujeme oko jako oční kouli, která je uložena v dutině oční. Jedná se o párový orgán, jehož pomocí je zajištěno binokulární vidění. To se vyvíjí postupně během vývoje dítěte a mělo by být stabilizováno kolem 6. roku věku. Pohyby oka zajišťuje šest okohybných svalů.

Světlo vstupuje do oka přes rohovku, komorovou vodu, čočku a sklivec. Díky akomodaci čočky dopadá světlo na sítnici obsahující, kromě jiného, dva druhy

fotoreceptorů. Jsou to tyčinky a čípky, lišící se tvarem, množstvím i rozmístěním na sítnici. Čípky zajišťují vidění při vyšší světelné intenzitě a mají schopnost rozlišit jemné detaily v zorném poli. V sítnici člověka se vyskytují tři druhy čípků, jejichž prostřednictvím vnímáme barvy. Naproti tomu jednodruhové tyčinky zajišťují vidění za nižších světelných hodnot. Pokud jsou tedy jedinými zprostředkovateli zrakového vjemu tyčinky, nejsme schopni vnímat barvy.

Nepravidelné rozmístění fotoreceptorů a jejich rozdílné funkce předurčují jednotlivé části sítnice k řešení různých percepčních úkolů. Nejvyšší koncentrace čípků je v oblasti žluté skvrny, nejsou zde žádné tyčinky (Šíkl, 2012). Informace z fotoreceptorů dále pokračují do ganglií v hlubších vrstvách sítnice a zrakovým nervem pokračují do zrakových center v mozku.

4.2 Rozvoj zrakového vnímání

O. Zelinková (2008) uvádí, že pro dítě předškolního věku je charakteristické vnímání globální. Analytické vnímání, které se více zaměřuje na detail, je uplatňováno v menší míře. Děti v předškolním věku (myšleno před nástupem školní docházky) mají připravené zrakové vnímání v dostatečné míře pro nácvik čtení a psaní. Nedostatky v dílčích oblastech zrakové percepce mohou zapříčinit obtíže při nácviku školních dovedností, především čtení a psaní. V mateřské škole je proto velmi důležité zapojovat co nejvíce smyslů a funkcí, které podporují opožděné zrakové vnímání.

Předškolní dítě se již bez větších problémů orientuje v prostoru. Umí rozlišovat obrázky, třídí a porovnává. Zná a kreslí detaily lidské postavy. Třídí, porovnává, zná číselné symboly, základní geometrické tvary, pojmenovává barvy a jejich odstíny. Na konci tohoto období se orientuje v číselné řadě 1-6. Stále je nutná podpora a všestranný rozvoj ve všech oblastech (Tomášková, 2015).

Nezralá či oslabená dílčí funkce může znamenat problémy v rozlišení tvarů, vyhledávání předmětů v členitém pozadí, dochází k záměně obrácených písmen, nerozliší podobné tvary. S tím úzce souvisí i pravolevá orientace, zraková paměť a oční pohyby. Autorky Jucovičová a Žáčková (2014) uvádí zmíněné oslabení jako podklad pro dyslexii. Zelinková jako příčinu dyslexie uvádí vizuální deficit. *„Zrakové podněty přetrvávají krátký čas po externím podnětu, ačkoli ten již mizí. Tento obraz, který*

zůstává po původním podnětu, se nazývá ikonické přetrvání (perzistence) a zprostředkovává ho ikonická paměť, která je u jednotlivců různá. Někteří dyslektici mají dlouhou ikonickou perzistenci, což má velký vliv na proces čtení.“ (Zelinková, 2008, s. 27). Při výuce čtení je tedy vnímán nejdříve tvar písmene a teprve potom slovo. Dítěti s dlouhou ikonickou perzistencí pak předchází obraz písmene překryje obraz druhého. Potřebuje více času pro získání obrazu, vyžaduje větší zapojení krátkodobé paměti. Výsledkem je zapomínání již přečtené části slova nebo písmene.

Máme nepřeberné možnosti, jak zrakové vnímání podporovat, důležitá je známá zásada: postupovat od jednoduššího úkolu ke složitějšímu, od výraznějšího rozdílu k méně výraznému, od konkrétních předmětů k abstraktním.

Rozdíl mezi obrazci lišícími se tvarem pozná dítě až asi ve věku čtyř let, později dítě rozlišuje obrázky stejné tvarem, ale obrácené vertikálně (podle osy nahoře – dole). Nejobtížnější je rozlišování stejných tvarů obrácených k sobě horizontálně (zrcadlově podle osy vpravo – vlevo). Předpokládá se, že záměna písmen u dyslektiků je způsobena tím, že tyto děti ve zrakové percepci setrvávají v období, kdy rozlišují pouze tvar, ne polohu (úroveň zrakového vnímání zůstává přibližně na úrovni čtyřletého dítěte). Ukázalo se, že u dětí, které měly později obtíže ve čtení, se projeví již v předškolním věku nedostatky v rozlišování tvarů, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální (Bartoňová in Pipeková, 2006).

4.3 Vnímání barev

Už při nástupu do mateřské školy, kolem třetího roku, by dítě mělo znát základní barvy a dokázat je ke stejné barvě přiřadit. Při nácviku barvy využíváme podobnosti s věcmi z běžného života, pomoci mohou i obrázkové symboly: žluté jako sluníčko, zelené jako travička. Na rozlišení barev, a později i jejich odstínů, se zaměřujeme především při hrách a při běžných denních činnostech. Později zkoušíme pasivní znalost barev, kdy dítě ukazuje barvy podle určených pravidel, ale nejmenuje. Pojmenování barev zvládne dítě zhruba kolem 4. roku života (Bednářová, Šmardová, 2011).

4.4 Zrakové rozlišování

Dítě po 3. roce dokáže rozlišovat předměty. Zpočátku rozlišuje podle jednoho kritéria, nejčastěji je to barva, což uvádí i Bednářová a Šmardová (2011). V popředí zájmu dítěte stojí ta vlastnost předmětu, která dítě zaujme nejvíce. Kromě výrazné barvy to může být i vlastnost spojená s určitým citovým prožitkem.

Pozvolné rozvíjení zrakového rozlišení můžeme podpořit mnoha aktivitami. Vyhledáváním různých prvků v obrázku, hledáním stejných dílků stavebnice - velikostně i barevně, vyhledáváním dvojic (obrázkové loto), vkládáním tvarů, tříděním prvků se stejnými znaky, navlékáním korálků, prací s písmeny a v neposlední řadě pracovními listy.

4.4.1 Figura a pozadí

Od útlého věku začíná dítě pozorovat věci okolo sebe, dokáže se zaměřit na určitý předmět a oddělit ho od okolních vjemů. Bednářová, Šmardová (2011) hovoří o konstantním vnímání a dávají ho do úzké souvislosti s chápáním trvání objektů. Dítě si rádo prohlíží obrázkové knihy, s množstvím a složitostí znaků stoupá náročnost v orientaci. Střídmost v podnětech a také v množství hraček může zabránit zmatku a pomoci v pozvolném rozvíjení odlišení figury a pozadí. A naopak, přemíra podnětů může působit rušivě, dítě může být zmatené a nesoustředěné.

Zelinková (2007) uvádí, že dítě v předškolním věku rozlišuje objekty podle barvy a tvaru, vybírá si objekty známé. Postupně se jeho vnímání stává diferencovanějším, takže dokáže snáze analyzovat celek na části. Velkou roli zde hraje rozvoj myšlení.

Rozlišení figury a pozadí můžeme podpořit prohlížením knih a vyhledáváním např. ukrytých obrázků, pojmenováním viděného, vyhledáváním podle určené předlohy, obtahováním obrázků v síti apod.

4.4.2 Zraková paměť

Tato schopnost se rozvíjí od kojeneckého věku a je rozvíjena každodenní činností. Dítě je schopno zapamatovat si předměty a prožité události. Posilování a cvičení zrakové paměti má velký vliv na rozvoj myšlení. Snažíme se připomínat vizuální prožitky.

Dobrá zraková paměť ovlivní ve školním věku schopnost zapamatovat si symboly, číslice a písmena (Bednářová, Šmardová, 2011).

Jak již bylo zmíněno, každodenními aktivitami, povídáním a řízenou činností zrakovou paměť podporujeme. Vhodné je vyprávění, vybavování předmětů, Kimovy hry, pexeso, opakování podle určitého vzoru (navlékání korálků), sledování dvou a více předmětů (po zakrytí vyžadujeme vyjmenování předmětů, ale také jejich polohu - vpředu, vzadu, první, poslední).

4.4.3 Zraková analýza a syntéza

Pro předškolní dítě je charakteristické zaměření na celek. Pro výuku čtení a psaní je však potřeba vnímat jednotlivé součásti celku. Není výjimkou, že malé dítě nemá zájem o puzzle a složitější typy skládanek. Je to pouze důkazem nezralosti této složky zrakového vnímání. Pozorováním je možné zjistit, zda dítě jeví zájem o skládané a stavebnice. Pokud ne, začneme s činnostmi, které přísluší mladším dětem. Postupně zvyšujeme náročnost, množství dílků a složitost úkolů (Bednářová, Šmardová, 2011).

Pracovat můžeme se stavebnicemi (ty úzce souvisí s technickým myšlením a prostorovou orientací), skládáním obrázků z kostek, puzzle, různými mozaikami, vyrobenými skládanými z obrázků s předlohou i bez předlohy. Vhodné je překreslování obrázku v síti a v neposlední řadě používání pracovních listů.

4.4.4 Orientace v prostoru

„Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním. Vytváření představy prostoru a pojmenovávání prostorových vztahů je proces dlouhodobý.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 21). Prostorová orientace úzce souvisí s hrubou motorikou. Pohybem dítě odhaduje vzdálenost i velikost předmětů a teprve postupem času se učí vnímat perspektivu. Prostorové vnímání je nedílnou součástí běžného života, pomáhá v orientaci v našem okolí i ve vzdálenějším prostoru.

Prostorové orientaci pomáháme zejména při pohybové činnosti, vycházkách, hrách spontánních či řízených. Pojmenováváme okolí, místa a objekty, které nás obklopují.

V předškolním věku můžeme využít různé skládky, kostky, stavebnice, děti se snaží místa a předměty svého okolí napodobit. Přichází na řadu pojmy nahoře, dole, blízko, dále – v, na, do. Začínají se fixovat další pojmy určující pořadí a místo (vpředu, vzadu, první, poslední), dítě je konfrontováno s pravolevou orientací (Bednářová, Šmardová 2011).

Předškolní děti můžeme podněcovat ke složitějším úkolům, jako je popis cesty, vyjmenování objektů, strana, na které se nachází. Velmi vhodné jsou mozaiky, orientace na vlastním těle, hledání předmětů v prostoru podle instrukcí či cesty v bludišti.

4.4.5 Rozvoj očních pohybů

Při rozvoji zrakového vnímání je potřeba vytvářet již od počátku správné návyky. To vše můžeme dělat při běžných denních činnostech. U mladších dětí začínáme listováním knihy zepředu dozadu. Starším dětem můžeme připravit složitější úkoly, jako např. vyprávění příběhů podle karet, řazení obrázků či předmětů zleva doprava (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zelinková (2003) uvádí, že cílem levoprávého očního cvičení je zafixovat a ustálit pohyb tak, aby oči chaoticky netékaly po řádcích nebo na stránce. Zpočátku můžeme postupovat tak, že propojujeme dva předměty či obrázky, které leží na protilehlých koncích cesty. Náročnější bývá doplňování obrázků podle děje.

4.4.6 Vizuomotorická koordinace

Vizuomotorická koordinace je schopnost propojení jemných pohybů rukou s motorickými pohyby a zrakovými vjemy. Vítková (1999, s. 65) ji definuje jako „*propojení vnímání s ostatními vjemovými kanály, obzvláště s motorickým kanálem*“, zatímco Moravcová (2007) objasňuje vizuomotoriku jako stav související s kognitivními funkcemi a celkovými motorickými funkcemi těla. Nejlépe asi vystihla vizuomotoriku Vítková (1999, s. 64), která tvrdí, že: „*Vizuomotorické schopnosti jsou významné zvláště z hlediska rozvoje inteligence. Rozvoj koordinace oko-ruka umožňuje cílenou interakci s okolím. Skutečné vizuální vnímání jako samostatný proces je možné pomoci odpovídající úrovně vizuomotoriky.*“

Z uvedeného vyplývá, že veškeré aktivity související se zrakovým vnímáním jsou úzce provázány s ostatními kognitivními funkcemi. Každý, kdo se věnuje práci s předškolními dětmi, by proto měl postupovat komplexně a neopomínat žádnou z uvedených oblastí.

5 Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na výchovně vzdělávací proces a jevy, které při tomto procesu probíhají, studuje plnění cílů. Vzhledem k těmto cílům posuzuje a hodnotí úroveň rozvoje žáka. Pedagogická diagnostika se soustřeďuje na hledání silných a slabých stránek jedince a postihuje i celý proces výchovy a vzdělávání (Zelinková, 2007). Bednářová a Šmardová (2011, s. 1) upozorňují, že „*chceme-li se podílet na uspokojení vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné se v těchto potřebách a možnostech nejprve orientovat.*“

5.1 Typy pedagogické diagnostiky

Zelinková (2007) rozlišuje několik typů pedagogické diagnostiky:

- **Diagnostika normativní**, jejíž výsledky slouží spíše pro potřeby společnosti, hodnotí jedince a srovnává je s reprezentativními vzorky populace. Porovnává, zda jedinec dosahuje úrovně vrstevníků či zaostává.
- **Diagnostika kriteriální**, která je založena na srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly. Zvládá - nezvládá dítě osobní hygienu? Zvládá - nezvládá násobilku? Zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, na níž se dítě nachází.
- **Diagnostika individualizovaná**, která hodnotí dítě samotné, nesrovnává s vrstevníky. Hodnotí dosaženou úroveň za nějaký časový úsek. Je nutná při práci s hendikepovanými nebo dětmi se ztrátou motivace. Důležitá je zkušenost průvodce, jak zvládnout rozdělit úkoly a posunout dítě vpřed.
- **Diagnostika diferenciální** sloužící k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Např. nekázeň může být zároveň projevem ADHD, stejně tak nesprávného výchovného působení.

5.2 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je komplexní proces. Jeho cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou

a procesuální (Zelinková, 20017). Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádějí, že jejím prostřednictvím dochází k formulaci teorií pedagogického diagnostikování a ke způsobům interpretace pedagogických diagnóz. Pedagogickou diagnostiku provádí pedagog ve třídě a v případě potřeby speciální pedagogové a psychologové v pedagogicko-psychologické poradně.

Pedagogická diagnostika využívá různých metod a nástrojů (Zelinková, 2007).

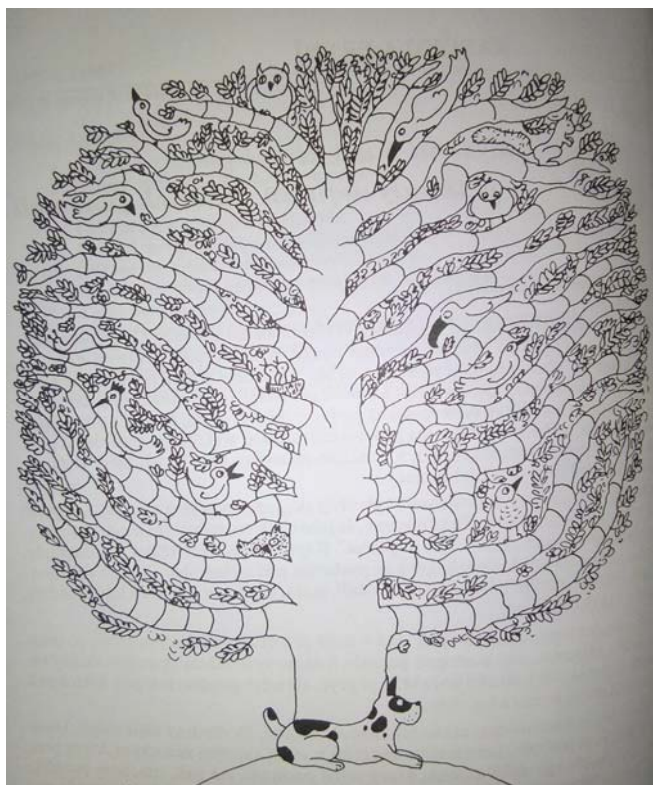
- **Pozorování** je jednou z nejdůležitějších metod v pedagogice. Můžeme pozorovat dítě zcela náhodně, ale také záměrně, krátkodobě či dlouhodobě.
- **Rozhovor** obsahuje otázky a odpovědi. Může být spontánní, ale také s připravenými otázkami a různými alternativami odpovědí. Zde je třeba působit bezprostředně, což často vede k získání důvěrných informací.
- **Anamnéza** je souhrn informací z uplynulého života dítěte. Díky nim se pokouším objasnit současný stav.
- **Dotazník** je písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Slouží často k získávání informací od většího počtu zkoumaných subjektů.
- **Testy** můžeme rozdělit na psychologické standardizované (měří schopnosti, zájmy, nadání, kognitivní funkce, výkon a postoje) a pedagogické (slouží k dílčímu poznání).
- **Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů** je zcela nezastupitelnou součástí pedagogické diagnostiky. Jedná se o práci s hotovým materiálem, kdy často využíváme kresbu postavy, začarované rodiny, stromu atd.
- **Pedagogická dokumentace** zahrnuje osnovy, učební plány, přípravy na výuku, metodické pomůcky, záznamy o dětech, pozorování, postřehy kolegů i rodičů. Součástí pedagogické dokumentace je také portfolio - uspořádaný soubor prací dítěte za určité období, mapující jeho rozvoj.

5.3 Diagnostika deficitu dílčích funkcí

Včasné rozpoznání deficitů dílčích funkcí znamená, že mohou být diagnostikovány a napraveny ještě před vstupem dítěte do školy nebo na počátku školní docházky.

5.3.1 Předcházíme poruchám učení

Metodika Předcházíme poruchám učení, obsahuje 19 úkolů, jejichž cílem je postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte a stanovit individualizovaný, specifický plán nápravy. Sindelarová (2013) přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu (obr. 1), kdy kořeny a kmen představují základní schopnosti. Z kmene vyrůstají větve různých velikostí, znázorňující získané zkušenosti, důležité pro vývoj základních schopností. Koruna stromu již obsahuje skutečné komplexní schopnosti, jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Pes u kořenů představuje schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace.



Obr. 1 Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2013)

Po provedení všech úkolů výsledky vyhodnotíme, zaneseme a znázorníme do výše uvedeného obrázku. Nejkratší větev bude i nejslabším místem dítěte. Tento deficit lze

vyrovnat přiloženým programem nácviků jednotlivých schopností, počínaje tou nejslabší.

5.3.2 Diagnostika Bednářové a Šmardové

Diagnostika se podrobně věnuje sluchové a zrakové diferenciaci, motorice grafomotorice, paměti, vnímání prostoru, času, řeči, sebeobsluhy a dalším oblastem. Obsahuje nejen záznamové archy, ale také spoustu materiálů sloužících k dalšímu rozvoji dítěte podle dosaženého věku (Bednářová, Šmardová, 2007).

5.3.3 Diagnostika Klenkové a Kolbábkové

Diagnostika předškoláka Klenkové a Kolbábkové (2013) prošetřuje psychomotorický vývoj dítěte ve všech oblastech a pomáhá diagnostikovat eventuální oslabení a případné vady. Objasňuje teoretické znaky vývoje a nejčastější poruchy v předškolním věku. Obsahuje úkoly dle věku dítěte spolu s jejich vyhodnocením.

5.3.4 Program Instrumentálního obohacení

Srdcem programu rumunského autora Feuersteina je náprava a rozvoj kognitivních funkcí s heslem „Učíme se učit se“. Jedná se o zprostředkované učení, ve kterém je rozvoj řeči stěžejním předpokladem všech intelektových činností. Metoda původně vznikla pro potřeby školních dětí a dospělých, později byla doplněna i verze pro předškolní děti. Jejím cílem je vychovat autentickou osobnost, která má znalosti, metodické dovednosti a zároveň rozumí svým emocím a je vůči druhým lidem empatická (Pokorná, 2008).

5.3.5 Metoda dobrého startu

Tato metoda sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech, přispívá k rozvoji řeči. Nositelem děje je píseň a od ní odvíjený příběh a pohyb. V době, kdy se děti začínají připravovat na vstup do školních lavic, je třeba věnovat zvláštní péči motorickému

a smyslovému vnímání – všechny tyto schopnosti se budují postupně. Proto je součástí cvičení složka motorická, kdy se pomocí prováděných gest znázorňují grafické znaky, které mají být v souladu s rytmem písně. Nezbytnou součástí je složka akustická, která podporuje vnímání rytmu písně a složka optická, k rozlišování grafických tvarů a vzorů. (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998).

5.3.6 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Švancarová a Kucharská (2001) vytvořily test, sloužící k včasné diagnostice dětí s potencionálními problémy v počátečním čtení a psaní. Součástí je následná reedukace oslabených oblastí. Tento test zadává odborně proškolená osoba na konci docházky v mateřské škole nebo v prvním pololetí 1. třídy základní školy. Zaměřuje se na zrakové, sluchové a motorické vnímání. Na začátku každého z 13 subtestů je tzv. zácvik, aby bylo jasné, že dítě instrukce pochopilo. Informace a výsledky, které vzejdou z výsledku testu, by měly pomoci rodičům k rozhodnutí o nástupu, případně odkladu školní docházky.

5.4 Školní zralost a připravenost

Podle zákona č.561/2004 Sb. (MŠMT, 2013-2017) musí každé dítě, které dovršilo 6 let věku, nastoupit do 1. třídy základní školy. Ne každé dítě je v době povinného nástupu do školních lavic připraveno na skupinovou výuku. Být schopen znamená pochopit, vnímat souvislosti, vyhodnocovat, umět reagovat, zafixovat nabitě vědomosti a krok po kroku stoupat vzhůru po cestě poznání. Ale to, že je dítě schopno se učit, ještě nemusí znamenat, že se dokáže začlenit do velké třídy, nového kolektivu, vyrovnat se s křivdami a nespravedlností. Schopnost učit se neznamena umět se podřídít společnému tempu, mluvit na vyzvání, jíst v určenou dobu, sedět na jednom místě v nepříliš pohodlné lavici. To vše, a ještě mnohem více, může nezralému dítěti proměnit radost z nástupu do školy ve starost a trápení (Mertin, Gillernová, 2003).

Kropáčková (2008) popisuje školní zralost jako připravenost dítěte v tělesné, duševní i sociální oblasti s ohledem na vývojové předpoklady, sociální a výchovné podmínky. Na případné problémy mohou upozornit rodiče, učitelky mateřských škol nebo pediatři. Rodič, který je s dítětem v kontaktu od jeho narození, by měl být prvním, kdo vede dítě

k zvnitřnění návyků, rituálů a pravidel. Stanovuje hranice, je důsledný, ale k dítěti přistupuje laskavě. Rodič si jistě všimne, zda a jak dítě zvládá domácí rituály, jako je úklid hraček, samostatné oblékání a obouvání, skládání oblečení na určené místo, osobní hygienu, stolování apod. Na tyto dovednosti později navazuje mateřská škola.

Učitelky mateřské školy, které tráví s dítětem velkou část dne, mají dobrý přehled o tom, jak se dítě projevuje v zásadních předškolních dovednostech a schopnostech. Jestli se soustředí v kolektivu, jak reaguje na podněty, vychází s vrstevníky i dětmi odlišného věku. Objektivně posoudí, zda vydrží hodinu malovat, stříhat či samostatně tvořit, jak zvládá hrubou i jemnou motoriku nebo jestli dokáže být několik hodin bez přítomnosti rodičů. Další možností v případě pochybností je návštěva pedagogicko-psychologické poradny, která pomocí několika jednoduchých testů určí, zda je dítě na školní povinnosti dostatečně připraveno.

5.5 Odklad školní docházky

Pokud se v některé oblasti projeví nedostatečná připravenost, je třeba jednat ještě před nástupem do školy. Odklad školní docházky je v tom případě nevyhnutelný. Většinou nejde o dítě opožděné, jen více hravé, citlivé či dítě vyhýbající se většímu kolektivu. Pečlivým posouzením školní zralosti můžeme předejít selhání, které má výrazný negativní vliv na sebehodnocení dítěte. V okrajových případech se stává, že je neúspěšné dítě nuceno vrátit se zpět do MŠ. Tato situace vede ke ztrátě duševní rovnováhy, k narušení zdravého vývoje v oblasti tělesné i psychické (Bednářová, Šmardová, 2011).

Posouzení, zdali je dítě zralé pro vstup do školy, nesmí být unáhlené. Posuzujeme mnoho faktorů, které připravenost ovlivňují. Odklad docházky, byť o jediný rok, dává dítěti šanci, aby se za podpory rodiny a odborníků rozvíjelo v problémových oblastech. K tomu čas, láska, porozumění, přirozené a pozvolné zavádění pravidel je to nejlepší, co můžeme pro dítě udělat.

„Čím neklidnější je dítě, tím déle musí čekat na klidový režim. Čím horší je písmo, kresba i stavba, tím déle se musí procvičovat hrou. Čím méně si pamatuje, tím víc musí trénovat ve dvou, doma, bez porovnávání s ostatními.“ (Pekařová, 2006, s. 66).

6 Rozvoj zrakového vnímání

6.1 Cíl práce

Cílem předkládané bakalářské práce je zjištění úrovně zrakového vnímání dětí konkrétní mateřské školy pomocí standardizovaného test TPVS-3. U dětí, jejichž zrakové vnímání je oslabeno, následuje reedukace a opětovné provedení testu. Postup a výsledky jsou shrnuty do případových studií.

6.2 Použité průzkumné metody

Pro svou bakalářskou práci jsem jako průzkumnou metodu zvolila standardizovaný test zrakového vnímání **Test of Visual-Perceptual Skills – Third edition** (Martin, 2006), který bylo třeba pro potřeby bakalářské práce přeložit. Jedná se o test, jehož cílem je poskytnout spolehlivý nástroj na měření zrakového vnímání všem, kteří pracují s dětmi. Test TVPS-3 lze s úspěchem využít ke sledování pokroku v průběhu času, stejně tak pro výzkum.

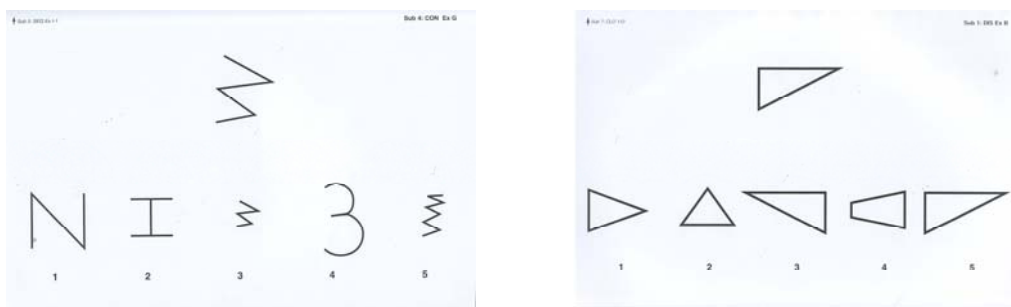
Další metodou použitou v této práci je **případová studie**. Jedná se o „výzkumnou metodu v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 188). Využívá se v kvalitativním výzkumu, její výhodou je hluboké poznání podstaty jednotlivých případů.

6.2.1 Test zrakového vnímání TPVS-3

Účelem TVPS-3 (Martin, 2006) je posouzení silných a slabých stránek zrakového vnímání u jedinců ve věku od 4 let 0 měsíců do 18 let 11 měsíců. Doba, potřebná pro splnění testu, je zhruba 30 minut. Závisí na věku dítěte, obtížnosti testu i zkušenosti examinátora. V testu se využívá 112 černých a bílých vzorů (obr. 2) rozdělených do sedmi subtestů:

- zrakové rozlišení – schopnost poznat dva stejné obrázky;
- zraková paměť – schopnost zapamatovat si určitý obrázek;
- prostorové vztahy – určit obrázek, který se liší;
- stálost tvaru – vyhledat obrázek stejného tvaru, avšak jiných barev a velikosti;

- sekvenční paměť – schopnost zapamatovat si obrázky v určitém pořadí;
- figura a pozadí – schopnost nalézt tvar ukrytý v obrázku;
- uzavřenost tvaru – schopnost představit si dokončený tvar a vybrat ten správný.



Obr. 2 - Ukázka testovacích úloh stálost tvaru (Martin, 2006)

Jednotlivé subtesty začínají dvěma zkušebními položkami, na něž navazuje 16 testovacích úkolů se vzrůstající obtížností. Subtesty vizuální paměť a sekvenční paměť jsou omezeny časem – jednotlivé úkoly jsou odkrývány pouze na určitou dobu, doba odpovědi je limitována 15 sekundami. V průběhu testu TVPS-3 dítě označí volbu ústně, případně ji ukáže prstem. Pokud dítě odpoví na 3 po sobě jdoucí úkoly nesprávně, test končí. Dosažený bodový výsledek je porovnán se zahraniční normou. Hodnoty jsou převedeny do percentilu a následně posouzeny ve vztahu k věku. Výsledné hodnoty dokazují, zda dítě vykazuje problémy zrakového vnímání.

Pro kvalitní provedení testu je nezbytné zabezpečení klidného prostředí, dostatek času, vyvarování se emočnímu tlaku. Snahou examinátora je podpora koncentrace na splnění úkolů (Martin, 2006). Test může být s úspěchem využit u dětí se specifickými poruchami učení. Zjištěné nedostatky a následná reedukace vedou k výraznému zlepšení, jak dokazují např. Fusco, Germano a Capellini (2014).

6.3 Charakteristika průzkumného souboru

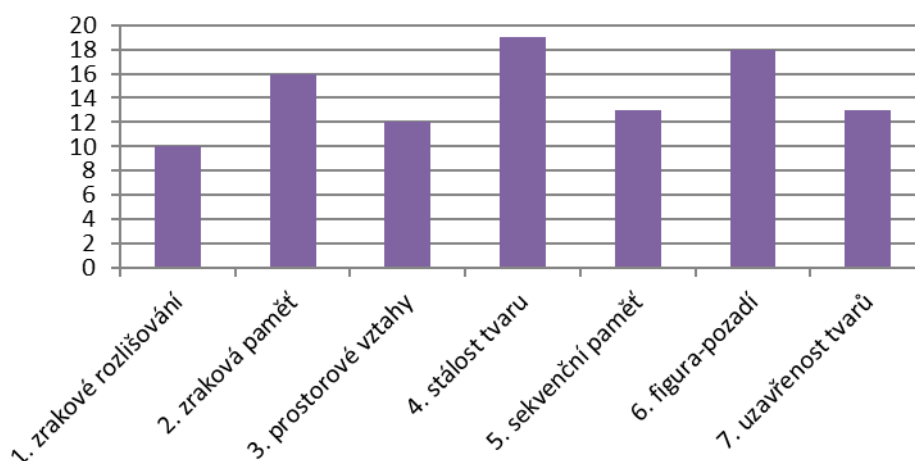
Průzkumné šetření jsem prováděla v jednotřídní mateřské škole, kde pracuji jako učitelka. V heterogenním kolektivu je 24 dětí ve věku 2 až 7 let, z toho 15 chlapců a 9 dívek. 13 dětí je předškolních, 2 z nich mají odklad školní docházky, 1 dívka má diagnostikován Aspergerův syndrom. U všech dětí bylo nutné získat informovaný souhlas rodičů. Podepsané formuláře jsou uloženy u autorky a nejsou součástí této bakalářské práce z důvodu zachování anonymity.

Na základě depistáže zrakového vnímání, kterou jsem provedla pouze u předškolních dětí v průběhu října 2015, jsem vybrala tři děti, u kterých se prokázaly nedostatky v oblasti zrakového vnímání. S těmi jsem během následujících 6 měsíců pracovala individuálně i skupinově v rámci programu mateřské školy. Poté jsem provedla výstupní diagnostiku pro zjištění změn ve zrakovém rozlišování.

6.4 Úroveň zrakového vnímání u předškoláků

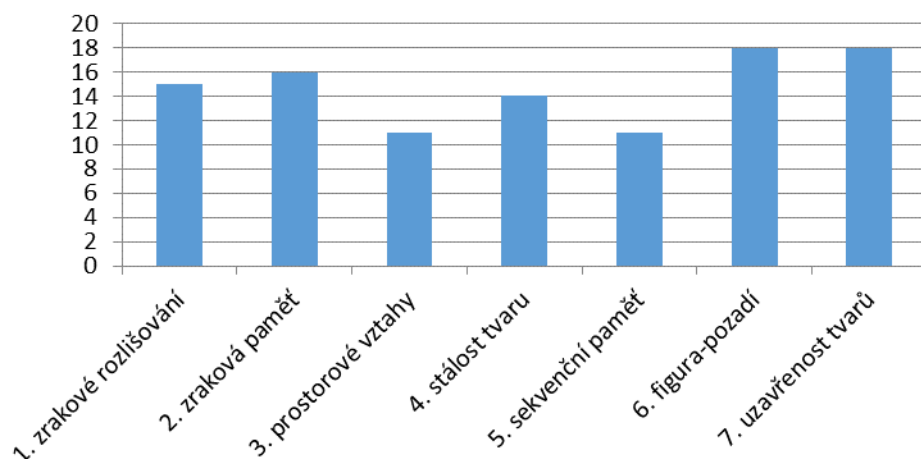
Účastníky průzkumného šetření byli pouze předškoláci. Depistáž probíhala individuálně, v rámci běžného režimu mateřské školy. Ostatní děti byly během této doby v péči druhé učitelky.

Adélka je dívka ve věku 5,7 let. Pracovala soustředěně, test se jí zdál srozumitelný. Ve výsledku nejsou žádné zřetelné výkyvy. Její standardní skóre je 122 a percentil odpovídá 93.



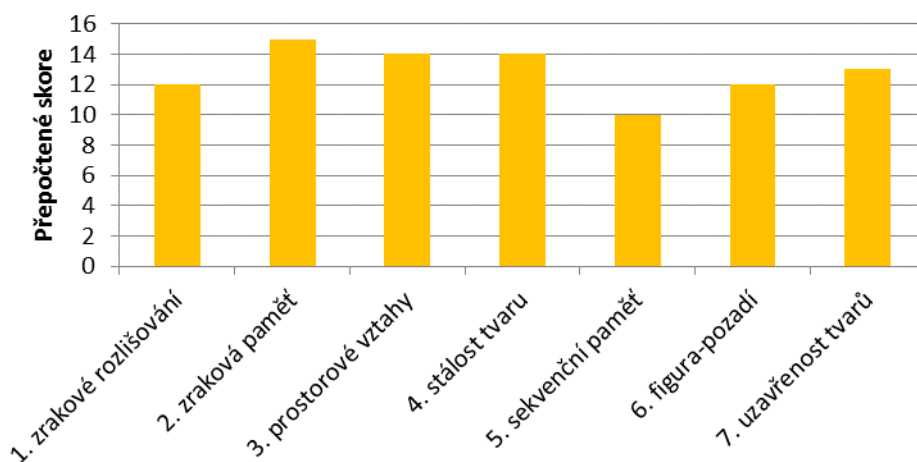
Graf 1 - Úroveň zrakového vnímání – Adélka

Helenka je dívka ve věku 5,9 let. Je velmi roztěkaná. Hodně jí záleží na úspěchu. Občas se zaměřovala na výsledek a úspěch tolik, že nevnímala zadání, takže netušila, co má dělat. Při práci ji bylo nutné motivovat a odvádět pozornost od zaznamenávaného hodnocení. Výsledek nevykazoval žádné zřetelné výkyvy, nadprůměrné výsledky jsem zaznamenala v oblasti figury a pozadí a uzavřenosti tvarů. Její standardní skóre je 123 a to odpovídá percentilu 94.



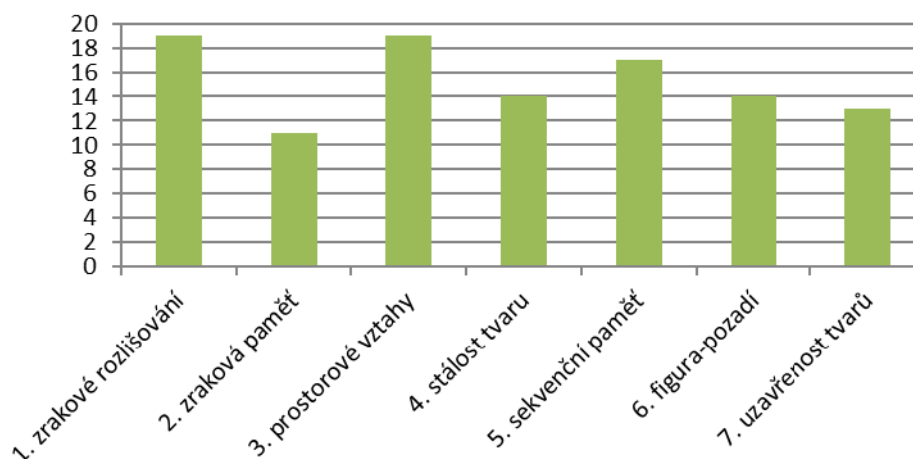
Graf 2 - Úroveň zrakového vnímání – Helena

Matias je chlapec ve věku 6,0 let. Od narození má diagnostikovanou oční vadu – šilhavost a poruchu binokulárního vidění. Celkově si v testu počínal výborně, byl soustředěný, pracoval se zaujetím. Ve výsledku nejsou žádné zřetelné výkyvy. Jeho standardní skóre je 114 a to odpovídá percentilu 83.



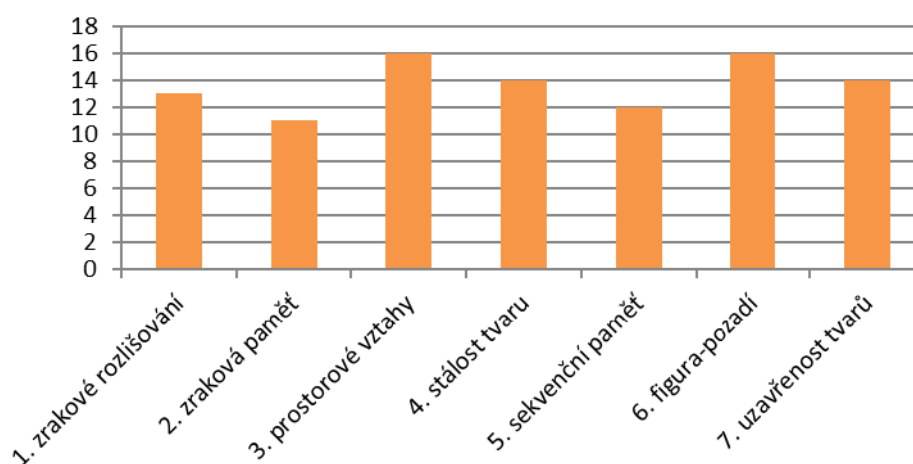
Graf 3 - Úroveň zrakového vnímání – Matias

Artur je chlapec ve věku 5,9. Je hodně cílevědomý. Pracoval soustředěně, test se mu zdál srozumitelný, měl radost z úspěchu. Ve výsledku nejsou žádné výrazné výkyvy. Zřetelně slabší výsledek byl pouze v oblasti zrakové paměti. Jeho standardní skóre je 126 a percentil odpovídá 96.



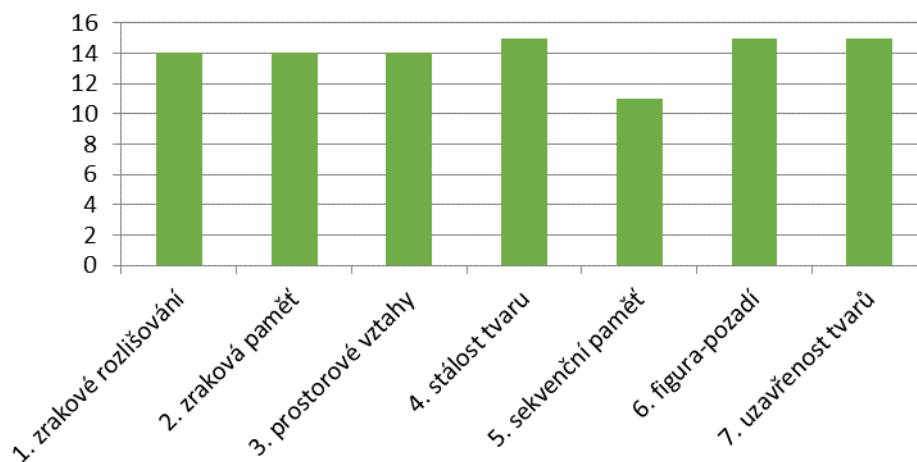
Graf 4 - Úroveň zrakového vnímání – Artur

Adam je chlapec ve věku 5,4 let. Na test se velmi těšil a po celou dobu pracoval s nadšením. Výsledky potvrdily, že Adam má ve všech oblastech na vyrovnané výsledky. Jeho standardní skóre je 119 a percentil odpovídá 90.



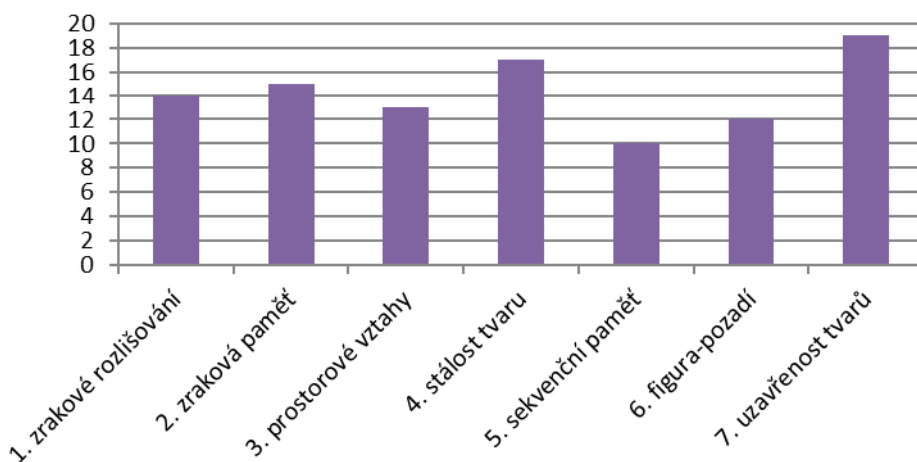
Graf 5 - Úroveň zrakového vnímání – Adam

Jarek je chlapec ve věku 6,7 let s odkladem školní docházky. K vykonání testu bylo potřeba silné motivace. Po prvním subtestu chtěl činnost ukončit. Postupně ho začaly úkoly zajímat a test dokončil s velmi dobrým výsledkem. Jeho standardní skóre je 120 a percentil 91.



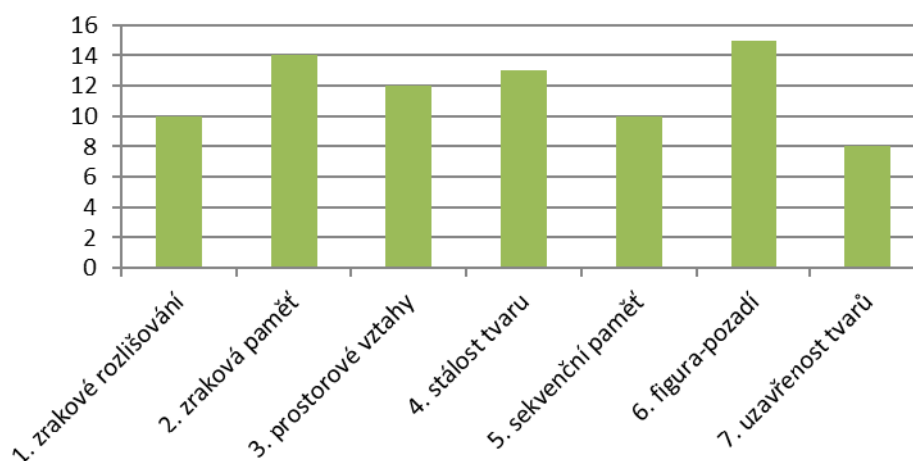
Graf 6 - Úroveň zrakového vnímání – Jarek

Vašík je chlapec ve věku 6,5 let s odkladem školní docházky. Pracoval velmi rychle, úkoly snadno pochopil, celkově byl jeho výsledek na výborné úrovni. Výraznější problém jsem zaznamenala v subtestu sekvenční paměti. Jeho standardní skóre je 121, což odpovídá percentilu 92.



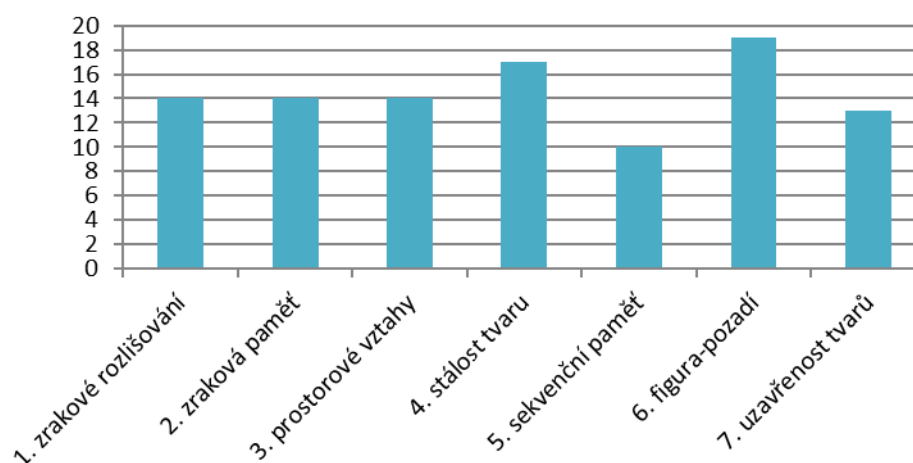
Graf 7 - Úroveň zrakového vnímání – Vašík

Zuzanka je dívka ve věku 6,0 let. V tomto roce jí byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Vzhledem k diagnóze jsem musela volit vhodný den k testu dle rozpoložení Zuzanky. O test jsem se pokoušela několikrát. Při práci jsme udělaly jednu přestávku. S rostoucí náročností klesala i její pozornost a chuť pracovat. Nejslabší výsledek jsem zaznamenala v subtestu uzavřenosti tvarů. Její standardní skóre je 109, což odpovídá percentilu 73.



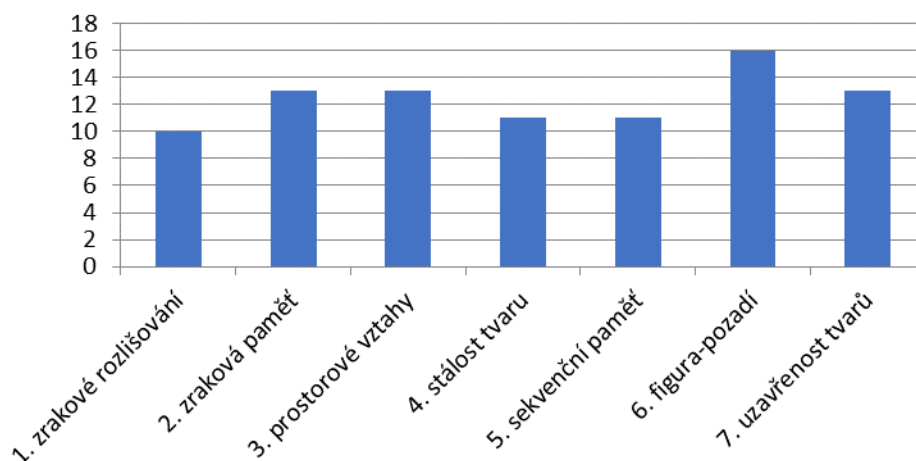
Graf 8 - Úroveň zrakového vnímání – Zuzanka

Viktorka je dívka ve věku 5,8 let. Pracovala soustředěně, test se ji zdál srozumitelný. Ve výsledku nejsou žádné zřetelné výkyvy. Jediné zřetelné výkyvy byly v subtestu sekvenční paměti. Její standardní skóre je 122, což odpovídá percentilu 93



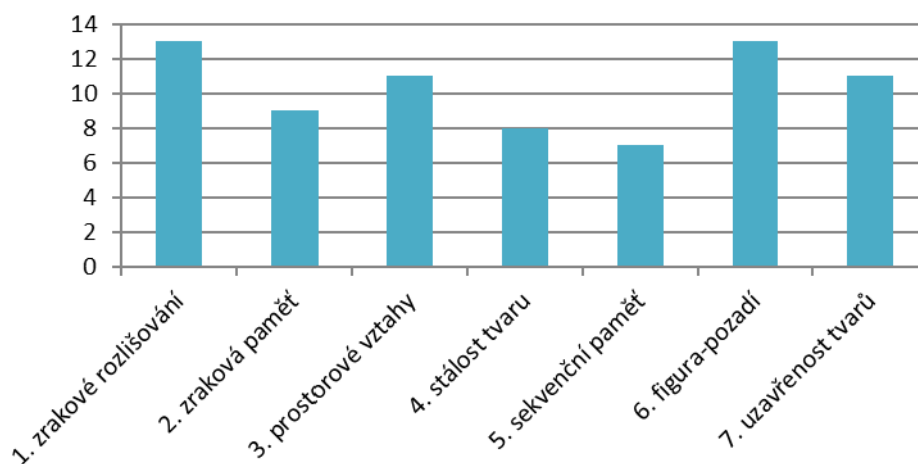
Graf 9 - Úroveň zrakového vnímání – Viktorka

Zuzana je dívka ve věku 5,11 let. Je to dívka z nepodnětného prostředí, při testu pracovala překvapivě vytrvale, v pomalejším tempu, ale test dokončila pro mne s překvapivě dobrým výsledkem. Její zrakové vnímání je na dobré úrovni. Ve výsledku nejsou žádné zřetelné výkyvy. Její standardní skóre je 112, což odpovídá percentilu 79.



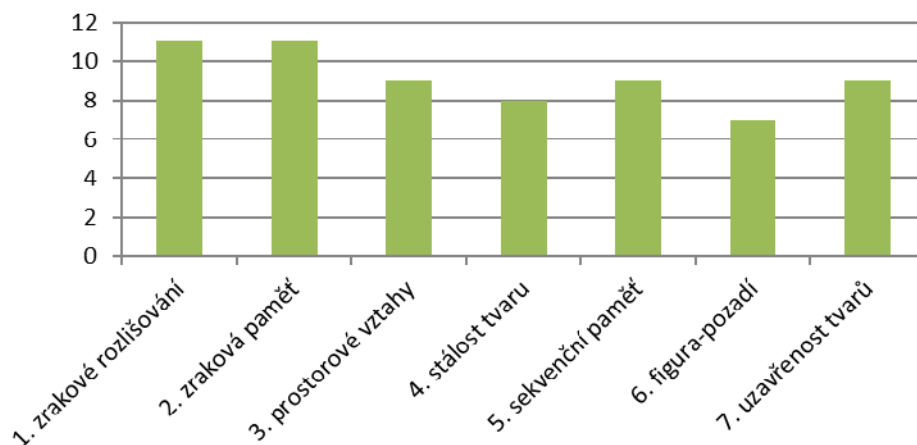
Graf 10 - Úroveň zrkového vnímání – Zuzana T.

Michalka je dívka ve věku 6,2 let. Je to velmi tichá a uzavřená dívka. Nerada komunikuje s dospělými, má jedinou kamarádku. Je velmi těžké ji získat a motivovat k individuální práci. Je ustrašená a obává se toho, co ji čeká. Úkoly vypracovávala nejistě, pomalu. Přestože dosáhla průměrného výsledku, vybrala jsem ji do skupiny dětí, se kterou jsem individuálně pracovala. Její standardní skóre je 101 a to odpovídá percentilu 53.



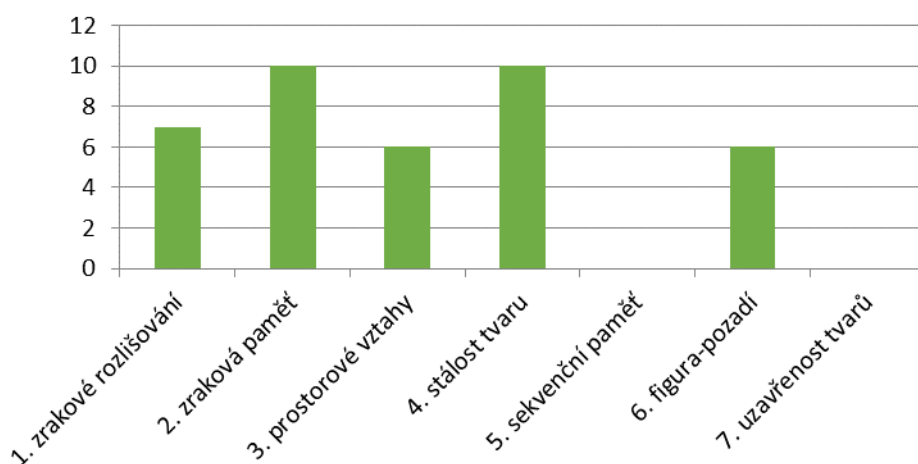
Graf 11 - Úroveň zrkového vnímání – Michalka

Davídek je chlapec ve věku 5,6 let, je nepodnětného prostředí. Žije pouze s babičkou. Nad úkoly viditelně nepřemýšlel. S přibývajícím obtížností se snižovala koncentrace pozornosti. Davídka jsem si vybrala do skupiny dětí, se kterými jsem individuálně pracovala. Jeho standardní skóre je 96 a to odpovídá percentilu 39.



Graf 12 - Úroveň zrakového vnímání – Davídek

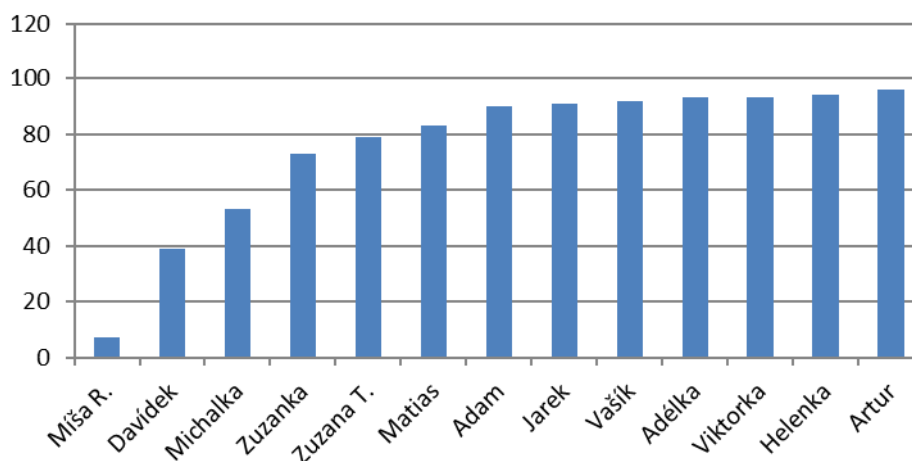
Míša je chlapec ve věku 5,6 let. Je za sociálně slabého a nepodnětného prostředí. Jeho oslabení se projevuje ve všech vzdělávacích oblastech, nejen testovaných. V testu měl problémy i při zácvikových úkolech, i po opakovaném vysvětlení jsme se v subtestu sekvenční paměti a uzavřenosti tvarů nedostali přes zácvikové úkoly. Jeho standardní skóre je 78 a to odpovídá percentilu 7.



Graf 13 - Úroveň zrakového vnímání – Míša

6.4.1 Porovnání výsledků dle percentilů

Testovala jsem skupinu 13 dětí. Z toho dvě děti byly v rozmezí od 1 do 50. percentilu, kde jedno dosáhlo pouze na 7. percentil. Zbylých 11 dětí se pohybovalo v pásmu 90. - 96. percentilu. Zjištěné hodnoty uvedené v grafu 14 dokazují nadprůměrné výsledky u většiny dětí.



Graf 14 - Výsledky jednotlivých testů přepočtené na percentily

Na základě výsledků testů uvedených v grafu 14 jsem vybrala tři děti s nejnižším dosaženým skóre. S těmito dětmi jsem v následujících šesti měsících intenzivně pracovala na rozvoji zrakového vnímání. Cvičení probíhala 3x týdně 30 minut individuální i skupinovou formou v době hlavní řízené činnosti. Výhodou bylo, že tato cvičení mohla probíhat v samostatné místnosti. Ostatním dětem ve třídě se věnovala druhá učitelka.

6.5 Případová studie Michalka

Michalka je dívka ve věku 6,2 let. Pochází z úplné, silně nábožensky založené rodiny. Má starší sestru a starší rodiče. Je hodně uzavřená, introvertní, plachá. Má jedinou kamarádku. Baví ji námětové hry (hra na princezny, na prodavačku, na kadeřnici). S dospělými mluví minimálně, navazování kontaktu trvá dlouhou dobu. Vzhledem k sociální nezralosti je navrhován odklad školní docházky. S ním však rodiče nesouhlasí, obávají se odsouzení okolím.

6.5.1 Vstupní diagnostika

Vzhledem k tomu, že se s Michalkou známe již delší dobu, nebyl problém s prováděním testu. Jak již bylo uvedeno výše, úkoly vypracovávala nejistě, pomalu, měla obavy z toho, jak bude test postupovat a zda ho zvládne. Její výsledek byl průměrný, přesto jsem ji zařadila do skupiny dětí, se kterou jsem dále individuálně pracovala na rozvoji zrakového vnímání.

V subtestu **zrakového rozlišení** si vedla Michalka dobře. Úkolem byla schopnost poznat dva stejné obrázky. Převládala počáteční nejistota, při provádění testu vůbec nemluvila, jen ukazovala. Protože test postupuje od nejlehčího po nejsložitější, stoupalo i její soustředění.

V subtestu **zrakové paměti** již měla Michalka zřetelnější problémy. Úkolem tohoto subtestu byla schopnost zapamatovat si určitý obrázek. Odpovědi měly tázací charakter. Opravovala se, i když jsem na odpovědi nereagovala negativně.

S **prostorovými vztahy** si poradila dobře. Měla určit z pěti obrázků ten, který se liší. Byla si jistá a s jistotou stoupalo sebevědomí a chuť pokračovat.

V subtestu **stálost tvaru** měla Michalka vyhledat obrázek stejného tvaru, avšak jiných velikostí, v jiné poloze a někdy taky ve spojení s jinými obrazci. Zde jsem musela několikrát zopakovat zácvik. Vrátila se Michalkina počáteční nejistota.

Schopnost zapamatovat si obrázky v určitém pořadí se v subtestu **sekvenční paměti** ukázala jako nejslabší. Zde jsme musely udělat přestávku. Povídal jsem si o tématu, kterým se zrovna zabýváme. Michalka se cítila unavená a chtěla test ukončit. Po kratší motivaci jsme pokračovaly dál.

V subtestu **figura a pozadí** se zjišťovala schopnost nalézt tvar ukrytý v obrázku. Bylo pro mne překvapením, že v tomto případě si Michalka vedla s jistotou. Domnívala jsem se, že jí bude činit stejné potíže jako v případě sekvenční paměti. Při závěrečné reflexi mi sdělila, že jsou obrázky stejně velké jako ty ukázkové, že se jí ukazují.

Závěrečný subtest **uzavřenost tvaru** zkoumal schopnost představit si dokončený tvar a vybrat ten správný. Domnívám se, že výsledek byl částečně ovlivněn únavou, i když se Michalka snažila být velmi soustředěná, chtěla uspět a test dokončit. Z počátku se jí dařilo dobře, s přibývajícím obtížností už chybovala.

6.5.2 Reedukace

V průběhu individuálního rozvoje Michalka dobře spolupracovala. Trpělivě pracovala na určených úkolech, čekala, co pro ni připravím. Všechny předložené aktivity a úkoly plnila, ale sama se nedožadovala aktivit navíc. Pokud si nevěděla s něčím rady, neptala se, ale po nějaké době se rozplakala – zejména při skupinové práci.

Nejlepší výsledky jsme měly při individuální činnosti. Michalka úkoly většinou velmi dobře a rychle pochopila. Největší motivací pro ni bylo používání pomůcek vlastní výroby. Rovněž bylo zřejmé, jak příjemný je pro ni individuální přístup a možnost být středem pozornosti.

Zaměřila jsem se na všechny oblasti zrakové percepce, zejména na zrakovou paměť, sekvenční paměť a stálost tvarů. Pracovaly jsme s pohádkou a s knihou, popisovaly, co jsme viděly a zapamatovaly si. Vyprávěly jsme si o tom, co jsme kde zažily. Byla jsem překvapená, kolik vjemů si Michalka pamatuje. Menší problémy byly s tím, že je Michalka velmi uzavřená a samostatně jí dělá problémy. Vyprávění bylo tedy většinou předmětem individuální práce.

Hodně se osvědčilo pexeso, různé formy Kimovy hry, Logico (obr. 3), mozaiky. Používaly jsme navlékání korálků dle barevných vzorů na kartě (tedy velikostně rozdílné), rovněž podle jiné šňůry korálků (velikostně shodné).



Obr. 3 – Logico (foto autorka)

Skládání barevné řady, druhů zvířat či věcí podle paměti, kdy jsem ukázala řadu zpočátku 3 druhů a postupně počet zvyšovala. Tato činnost dělala Michalce největší problémy. Postupovaly jsme pomalu, měly vždy dostatek času. Také jsem byla velmi opatrná s náročností a délkou zadaného úkolu.

Dále jsem se zaměřila na rozvoj pravolevé orientace a koordinace ruky a oka. Při soustavné práci jsem zjistila, že Michalka má s prostorovou orientací velké problémy.

Zvládala pojmy nahoře - dole, ale ostatní jí činily problémy. Postupně jsem tyto činnosti zařazovala do jejího programu. Nejprve to byly individuální činnosti, pracovní listy, práce s hračkou, hra na tělo, následovaly hry ve skupině tří dětí vybraných k individuální práci, ale také hry ve velkém kolektivu (obr. 4). Díky těmto aktivitám se Michalka mnohem více socializovala a získala větší jistotu. Oblíbila si hru na obchod, kde jsme velmi často a s úspěchem pracovaly na všech výše zmíněných oslabeních.

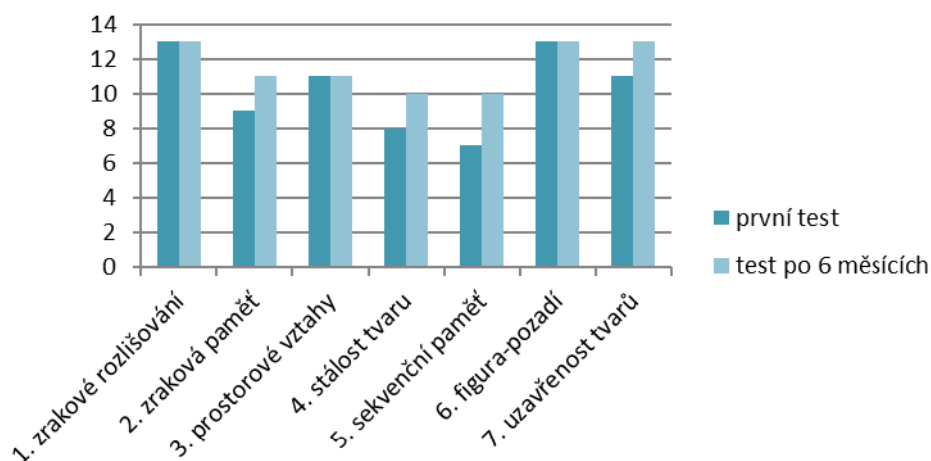


Obr. 4 – Skládání podle vzoru (foto autorka)

6.5.3 Výstupní diagnostika a shrnutí

Při vstupním testu TVPS-3 bylo zjištěno standardní skóre 101, což odpovídá 53. percentilu. Výstupní test, provedený po šesti měsících, vykazoval zlepšení ve čtyřech subtestech, jak dokládá graf číslo 15. Standardní skóre bylo 108, což odpovídá 70. percentilu. Ke zlepšení došlo zejména v subtestech, ve kterých bylo při prvním testování zjištěno největší oslabení.

Celkově hodnotím práci s Michalkou jako velmi pozitivní. Ke zlepšení došlo nejen v prostorové orientaci a zrakové paměti, ale také v socializaci. Jsem moc ráda, že jsem se pro práci s Michalkou rozhodla a že pro ni byly činnosti přínosem jak v oblasti zrakové percepce, tak citové a seberealizační.



Graf 15 - Vstupní a výstupní hodnoty TVPS-3 – Michalka

6.6 Případová studie Davídek

Davídek je chlapec ve věku 5,6 let, vyrůstá v nepodnětném prostředí. Žije pouze s babičkou. Do školky chodí rád, ale pokud je z důvodu nemoci nebo prázdnin delší dobu doma, bývá po návratu do školky velmi rozrušený a dokáže proplakat mnoho dní.

Je tichý, klidný, samostatný, samotářský, i když se dětem nevyhýbá. Hraje si většinou s mladšími dětmi. Je ochranný a velmi mu záleží na ostatních, dokončuje za ně úkoly, uklízí, obléká je. Sám při sebeobsluze nemá žádné problémy.

Rád se zapojuje do výtvarných činností, pracuje samostatně. Chce ale pouze vybarvovat, samostatné kreslení na dané téma či dle vlastní fantazie odmítá. Vývoj řeči je opožděn, jsou zde značné dyslálie. Je již v péči logopeda.

Neudrží pozornost při čtení pohádky nebo vyprávění příběhu, stále se dožaduje pracovních listů nebo výtvarné činnosti. Při hře či řízené činnosti se mu musí pravidla vysvětlit opakovaně, ale i tak je třeba mu pomáhat. Při stravování nedokáže udržet pořádek, vylévá polévku, jídlo mu vypadává z talíře. Jí pouze lžící.

6.6.1 Vstupní diagnostika

Při realizaci testu Davídek nad úkoly viditelně nepřemýšlel. Byl nesoustředěný, musela jsem ho hodně motivovat, aby práci dokončil. Test jsme vypracovali s přestávkou, která trvala až do druhého dne. V každém dni se s přibývajícím obtížností snižovala

koncentrace pozornosti. Nejmenší problémy měl v subtestu zrakového rozlišení a zrakové paměti. V ostatních oblastech bylo zřetelnější oslabení. Proto jsem si Davídka vybrala pro individuální práci.

Se subtestem **zrakového vnímání** si Davídek poradil dobře, byl hodně zvědavý a motivovaný k práci. Cílem bylo poznat dva stejné obrázky. Protože test postupuje od nejjednoduššího po nejsložitější, s obtížností klesal Davídkův zájem. V polovině subtestu už se Davídek ptal, jestli může odejít. Odpovídal ale rychle, chvílemi jsem měla pocit, že se na obrázek ani nepodíval.

V subtestu **zraková paměť** neměl Davídek zřetelnější problémy. Cílem bylo zapamatovat si určitý obrázek. Jakmile začal odpovídat rychle, bez přemýšlení, zvýšila se chybovost.

S **prostorovými vztahy** si Davídek lámal trochu hlavu a více přemýšlel nad odpovědí. Měl určit z pěti obrázků ten, který se liší. Mluvil o pracovních listech, které mají podobné úkoly. Snažil se odvést pozornost od realizovaného testu. Dostali jsme se pouze do šestého úkolu z uvedeného subtestu. Další úkoly již Davídek nedokončil. Po tomto subtestu jsme museli pokračovat následující den.

V subtestu **stálost tvaru** měl Davídek vyhledat obrázek stejného tvaru, avšak jiných velikostí, v jiné poloze a někdy také ve spojení s jinými obrazy. Bylo znát, že den odpočinku napomohl soustředění, i přesto v této oblasti vykazoval Davídek velké oslabení. Zácvikové úkoly zvládl, ale potom měl velké problémy, dlouho přemýšlel a zlobil se, když jsem chtěla stranu otočit.

Schopnost zapamatovat si obrázky v určitém pořadí se v subtestu **sekvenční paměť** ukázala, stejně jako u mnoha dětí, nejslabší.

V subtestu **figura a pozadí** se zjišťovala schopnost nalézt tvar ukrytý v obrázku. Davídkovi se dařilo podobně jako v subtestu předchozím. Měl však snahu pracovat, soustředil se.

Schopnost představit si dokončený tvar a vybrat ten správný, to byl závěrečný subtest **uzavřenost tvaru**. Podle mého názoru ovlivnila výsledek únava. V oblasti uzavřenosti tvarů se mu vedlo lépe, ale i zde vykazoval výrazné oslabení spojené s minimálním soustředěním.

6.6.2 Reedukace

Při práci s Davídkem jsem se zaměřila na všechny oblasti zrakové percepce. Nebylo snadné si jej získat pro vybrané činnosti. Bohužel je chlapec doma velmi opomíjený a nejsou na něho kladeny vůbec žádné povinnosti. Davídek prahne především po uznání ze strany rodiny.

Významným prvkem na úspěšné cestě k rozvoji byla pochvala. Snažila jsem se, aby byla přiměřená výkonu a s nikým Davídka srovnávala. Zavedla jsem deníček, kam si Davídek, sám za sebe, dával razítka a hodnotil svou práci. Tento způsob práce vedl k jeho lepší odolnosti a schopnosti překonávat překážky.

V případě Davídka jsem hodně pracovala s pozitivní motivací. Pro zadanou práci jsem si vždy vytvořila baterii úkolů, Davídek si mohl z uvedených činností vybrat. Jako většina chlapců měl rád stavebnice, proto jsem pro rozvoj vnímání tvarů vybrala třídění konstruktivních stavebnic, hry s kostkami, stavění podle předlohy. Ve skupině tři děti vybraných pro individuální práci, jsem používala také didaktické hry, např. najdi stejný předmět. Postupem času si Davídek vybíral i složitější úkoly, např. mozaiky a skládání geometrických tvarů dle předlohy (obr. 5).



Obr. 5 – Skládání dle předlohy (foto autorka)

K vyhledávání a určování rozdílu sloužily pracovní listy s lišícími se obrázky v jedné řadě, dokreslování předmětů či předměty, které se od sebe liší (obr. 6).



Obr. 6 – vyhledávání stejného obrázku (foto autorka)

U Davídka bylo nezbytné zaměřit se na zrakovou a sekvenční paměť. Jako v případě Michalky se nám osvědčilo pexeso, začínali jsme s omezeným počtem karet a postupně počet navyšovali. Různé formy Kimovy hry, např. kouzelník, který odčaroval předmět ukrytý pod šátkem, byly Davídkovou velmi oblíbenou činností. Byl v reakcích mnohem pomalejší než ostatní děti, proto jsem tuto techniku používala zejména při individuální práci. Dále jsme využili Logico a jednodušší mozaiky. Používali jsme také navlékání korálků dle barevných vzorů na kartě (tedy velikostně rozdílné) nebo podle jiné šňůry korálků (velikostně shodné).

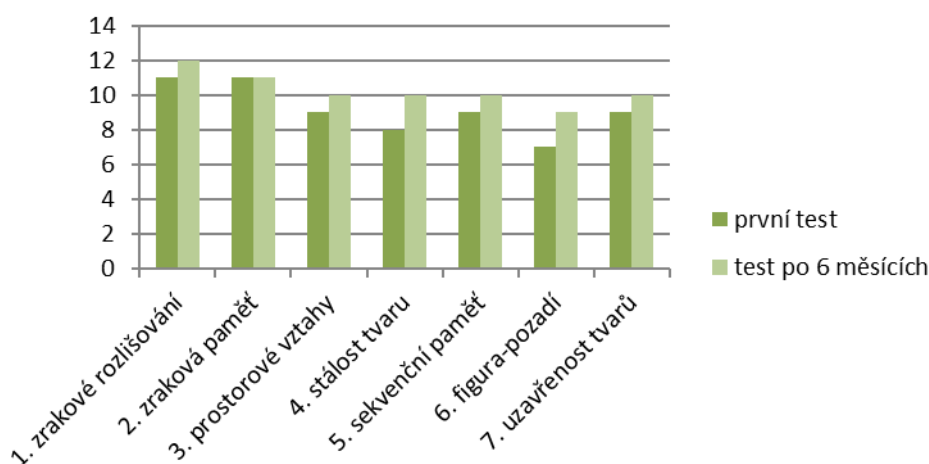
Davídek měl velmi rád povídání s obrázky a knihou. I tuto skutečnost jsem využila jako motivaci, kdy si za neoblíbenou nebo pro něj složitou činnost dal razítko s knihou a mohl si po řízené hlavní činnosti tuto aktivitu zvolit.

K rozvoji zrakové analýzy a syntézy jsme používali puzzle a obrázkové kostky. Bylo zřejmé, jak nevyzrálá je tato oblast zrakového vnímání. Jako motivaci jsme používali vlastnoručně nakreslené a rozstříhané obrázky.

Rozvoj prostorové orientace spočíval v zadávání jednoduchých pokynů. Nicméně v této oblasti se nepodařilo dosáhnout znatelných pokroků. Bude třeba dlouhodobější práce.

6.6.3 Výstupní diagnostika a shrnutí

Při vstupním testu TVPS-3 bylo u Davídka zjištěno standardní skóre 96, což odpovídá 39. percentilu. Výstupní test, provedený po šesti měsících, vykazoval zlepšení v téměř všech subtestech, jak dokládá graf číslo 16. Standardní skóre bylo 101, což odpovídá 53. percentilu. Davídek byl při práci spokojený, užíval si pozornost, kterou jsem mu při individuální práci věnovala. Více úspěchu jsme měli při samostatné činnosti, v kolektivu ztrácel Davídek rychle pozornost.



Graf 16 - Vstupní a výstupní hodnoty TVPS-3 - Davídek

6.7 Případová studie Míša

Míša je chlapec ve věku 5,6 let. Pochází ze sociálně slabé rodiny, z nepodnětného prostředí. Rodina je úplná, chlapec má 6 sourozenců. Do školky chodí velmi často s pláčem, rozpláče se i během dne, stýská se mu po mamince. Situace se trochu zlepšila v okamžiku, kdy školku začala navštěvovat i jeho mladší sestra. O sestru se po celý den se zájmem stará, ale když pláče sestra, pláče i Míša.

V prostředí školky i zahrady navazuje bezprostřední kontakt s ostatními dětmi, není organizátorem her, spíše se k dětem přidává. Je klidný, nekonfliktní, s dospělými hovoří pouze na vyzvání, jinak je nevyhledává. Aktivní slovní zásoba je na nižší úrovni, pro komunikaci hledá vhodná slova, je zbrklý a často odbíhá od tématu. Ve výslovnosti jsou zřejmé četné dyslálie. K odpovědi je ho třeba hodně motivovat, otázky obměňovat a jinak formulovat. Nedokáže vyprávět pohádku, ani podle obrázku, pouze odpovídá na

otázky. Z důvodu nerovnoměrného vývoje a oslabení dílčích schopností byl Míšovi doporučen odklad školní docházky.

6.7.1 Vstupní diagnostika

Zvládnutí testu TPVS-3 bylo pro Míšu velmi obtížné. U dvou subtestů nezvládl ani zácvikové otázky. Po celou dobu se usmíval a měl radost z toho, že ukazuje odpovědi, přestože nebyly správné. Působil dojmem, že má radost z toho, že něco ukazuje.

Úkolem subtestu **zrakové rozlišení** byla schopnost poznat dva stejné obrázky. Míša vykazoval velké problémy s postupující složitostí. Jeho odpovědi byly pomalé, vždy kontroloval mou reakci.

V subtestu **zraková paměť** byla zjišťována schopnost zapamatovat si určitý obrázek. V tomto subtestu měl Míša nejmenší problémy. Byla to jediná oblast, kdy jsem měla dojem, že Míša opravdu spolupracuje. Obrázek si vždy prohlédl a nad odpovědí se zamyslel.

S **prostorovými vztahy** jsme se také zastavili. Míša měl problém při druhém zácviku - řekl, že nerozumí zadanému úkolu. Měl určit z pěti obrázků ten, který se liší. Další odpovědi více či méně odhadoval.

V subtestu **stálost tvaru** měl Míša vyhledat obrázek stejného tvaru, avšak jiných velikostí, v jiné poloze a někdy taky ve spojení s jinými obrazy. Bylo pro mne překvapením, že tento subtest Míša zvládl lépe než jiné. Rychle se zorientoval při zácviku a pracoval s větší jistotou než u předešlých subtestů.

Schopnost zapamatovat si obrázky v určitém pořadí v subtestu **sekvenční paměť** byla pro Míšu nejsložitější. Nedokázali jsme přejít ani přes zácvikové úlohy. I přesto, že jsem úkol několikrát vysvětlila, tento subtest jsme ukončili.

V subtestu **figura a pozadí** se zjišťovala schopnost nalézt tvar ukrytý v obrázku. V tomto subtestu se Míšovi nedařilo příliš udržet pozornost. Museli jsme udělat krátkou přestávku, po které jsme se k testu vrátili. V této oblasti Míša také vykazoval značné oslabení.

Schopnost představit si dokončený tvar a vybrat ten správný, to byl závěrečný subtest **uzavřenost tvaru**. Tento test jsme také ukončili, neboť se Míšovi nepodařilo dostat se

přes zácvkové úlohy. Nemyslím si, že by výsledek byl značně ovlivněn únavou. Spíše poukazuje na celkové oslabení chlapce v dílčích schopnost nejen zrakového vnímání.

6.7.2 Reedukace

S Míšou jsem pracovala opravdu ve všech rovinách a zaměřila se na celkový rozvoj zrakového vnímání, prostorové orientace, pozornosti, sebedůvěry, potlačení strachu a často i schopnost minimální práce schopnosti.

Činnosti, které jsem vybírala, probíhaly hravou formou. Největším přínosem byla práce s knihou a příběhem, v kombinaci s individuálním přístupem. Povídání o pohádkách, o tom, co jsme zažili během dne, obrázkové vyprávění, také jednoduché pexeso a Kimovy hry postupně pomohly rozvíjet zrakovou paměť.

Také jsme začali s jednoduchými vkládacími tvary. Tato činnost Míšu hodně zaujala, a tak jsem mu vytvořila složitější variantu ze všech vkládacích tvarů ve třídě (obr. 7).



Obr. 7 - Vkládací tvary (foto autorka)

Při rozvoji zrakové analýzy a syntézy jsme třídili předměty podle barvy, druhu, velikosti, tvaru. Učili jsme se, co do skupiny předmětů nepatří, a to pomocí pracovních listů, skládání puzzle, obrázkových kostek. Sestavovali jsme rozstříhaný, vlastnoručně nakreslený obrázek, navlékali korálky a řešili jednoduché hlavolamy (obr. 8).



Obr. 8 – Hra Ubongo (foto autorka)

K rozvoji prostorové orientace jsme seřazovali prvky podle velikosti (co je nejmenší a největší), podle pokynů je přiřazovali do prostoru.

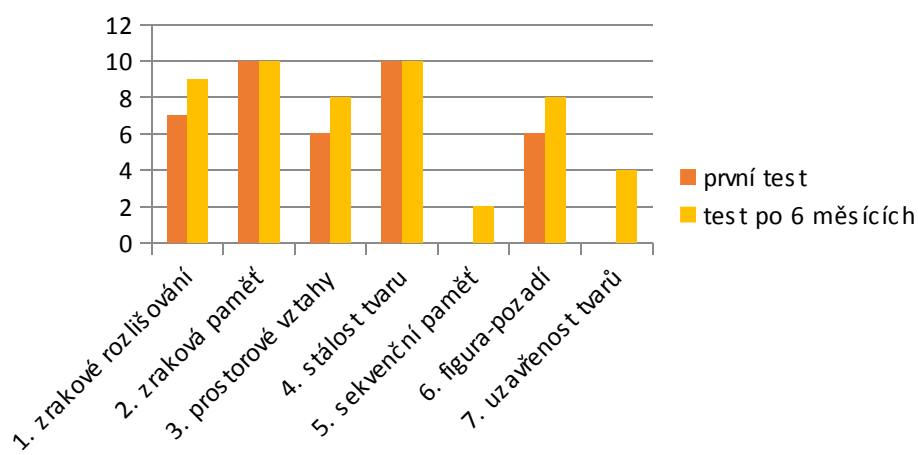
Pro nácvik zrakového rozlišování jsme používali pracovní listy a didaktické hry, dva téměř shodné obrázky s drobnými rozdíly. Určovali jsme, čím se od sebe liší určité předměty (obr. 9).



Obr. 9 – Vyhledání stejných dvojic (foto autorka)

6.7.3 Výstupní diagnostika a shrnutí

Při vstupním testu TVPS-3 bylo zjištěno standardní skóre 78, což odpovídá 7. percentilu. Výstupní test, provedený po šesti měsících, vykazoval zlepšení v téměř všech subtestech, jak dokládá graf číslo 17. Standardní skóre bylo 86, což odpovídá 18. percentilu. Bylo patrné, že po několikaměsíčním nácviku Míša lépe chápal, co se po něm chce, lépe se orientoval. Individuální práce měla velký význam a Míša dosáhl pokroku ve všech oblastech zrakového vnímání, prostorové orientace i v sociální oblasti.



Graf 17 - Vstupní a výstupní hodnoty TVPS-3 - Míša

7 Diskuse

S Michalkou, Davídkem a Míšou jsem pracovala velmi intenzivně v individuálních činnostech, v malé skupince, i při společných celotřídních aktivitách. Vzhledem k jejich sociálnímu zázemí a temperamentovým vlastnostem byla zejména individuální činnost hlavním činitelem jejich rozvoje. Všechny tři děti pracovaly se zaujetím, které bylo přiměřené jejich intelektovým, fyzickým a věkovým možnostem. Jsem si vědoma a vážím si zkušenosti, kterou jsem tímto působením získala. Také se mi potvrdila teorie, o které mluví i Matějček (2011), že menší množství dětí při vzdělávání je přínos nejen pro ně samotné, ale také pro pedagoga. Spletitost sociálních vztahů a rolí ve velké skupině je pro mladší děti náročná. Děti hledají místo, kde mohou pracovat v klidu, automaticky se sdružují do menších skupin, které jsou pro ně příjemnější.

Celá práce s testem mi připadala velmi snadná a přehledná. Ve chvíli, kdy jsem pracovala s testem, jsem si uvědomila, jak jsou děti příznivě otevřeny novým vjemům. Rozhodla jsem pro intenzivní práci se třemi dětmi, které vykazovaly oslabení nejen v oblasti zrakového vnímání. Po dohodě s rodiči, které jsem přizvala ke spolupráci, jsem pracovala na celkovém rozvoji dětí, zejména rozvoji zrakového vnímání. Otevřela se mi zcela nová zkušenost, kdy jsem kromě tradičních pomůcek zapojila i svou fantazii a společně s dětmi jsem vyráběla pomůcky z recyklovatelných materiálů, k podnícení jejich zájmu.

Realizace testu byla provedena individuálně, každý den jedno dítě. Test trval v závislosti na individuálních schopnostech zhruba 30-60 minut. Děti se na práci těšily, nikdy předtím žádnou podobnou činnost nedělaly. Vysvětlení testu ani pochopení úkolů jim většinou nečinilo problém. S narůstající obtížností se u některých dětí zhoršovala i pozornost. U dvou dětí jsem musela v polovině testu udělat krátkou přestávku. Všechny děti test dokončily.

Na základě vyhodnocených výsledků ve všech subtestech jsem zjistila, že všechny testované děti vykazovaly velmi nízké hodnoty v subtestu sekvenční paměť. Toto zjištění je přínosem a zároveň zpětnou vazbou pro mou práci s dětmi. Dokládá totiž, že rozvíjení sekvenční paměti jsme nevěnovali v rámci programu dostatečnou pozornost.

Pochopila jsem, jak velkou roli sehrává při každé činnosti individuální přístup a citlivá práce pedagoga. Ač se skupina 3 dětí může jevit jako malá, často bylo velmi složité zohlednit rozpoložení dětí, vybrat vhodnou metodu a děti motivovat. Zde jsem si uvědomila, že je dobré znát prostředí, ze kterého děti pocházejí, jejich návyky a zkušenosti. Nešetrný přístup či nevhodně zvolené slovo by mohlo zpomalit nebo zcela zastavit proces rozvíjení a důvěry dítěte v tak útlém věku (Vágnerová, 2012).

Rodina svými postoji a myšlením ovlivňuje celý proces rozvoje dětí. Ve věku, kdy je dítě nezralé vývojově, ale také emočně, je třeba si uvědomit, jaké vjemy na dítě působí. Je velmi důležité, aby byl pedagog dobře obeznámen s rodinnou situací a pomohl dítěti překonat nástrahy, se kterými je konfrontováno.

8 ZÁVĚR

V dnešní době je běžné klást na děti vyšší nároky, aniž bychom respektovali jejich přirozený vývoj. Neustále se zvyšuje tlak na výkon, děti jsou porovnávány s vrstevníky, úspěšnost je v dnešní společnosti velmi přeceňována. Ale i malý krůček na cestě za poznáním je pro člověka úspěchem. Ne všechny děti pocházejí z podnětného prostředí, z rodin, které jim věnují péči a lásku, k životu tolik potřebné. A právě takové drobnosti, jako jsou společně strávené chvíle nad knížkou nebo hrou, dokáží v rozvoji malého dítěte zázraky. Velmi často jsou to drobné změny, které na první pohled nepostřehneme.

I u mě při každodenní práci s dětmi převládal pocit, že úroveň zrakového vnímání je u většiny dětí na nižší úrovni. Zajímalo mě proto, jaké výsledky přinese objektivní měření standardizovanou metodou. **Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit úroveň zrakového vnímání u dětí předškolního věku.** Jako diagnostickou metodu jsem použila standardizovaný test TVSP-3. Provedla jsem depistáž u 13 dětí ve věku 5–7 let, jednalo se o děti v posledním ročníku mateřské školy. 11 dětí se pohybovalo v pásmu 90. - 96. percentilu, což odpovídá nadprůměrným hodnotám u většiny dětí. Pouze 3 děti vykazovaly podprůměrné výsledky. **Na základě objektivně naměřených hodnot můžeme tvrdit, že naměřené hodnoty odpovídají uvedenému rozmezí pro daný věk. Úroveň zrakového vnímání předškolních dětí konkrétní mateřské školy je dobrá.**

Vzhledem k tomu, že počet sledovaných dětí byl nízký, nelze jej označit za statisticky významný. Nicméně, pro potřeby diagnostiky zrakového vnímání v naší mateřské škole má vypovídající hodnotu a na základě získaných výsledků se můžeme zaměřit podporu zjištěného oslabení.

Dílčím cílem bylo zjistit, jak se promítne intenzivní práce na rozvoji zrakového vnímání při následném provedení testu po půl roce. Skupinu, se kterou jsem prováděla výstupní test, tvořily tři děti, jejichž vstupní test vykazoval hodnoty v pásmu pod 40. percentilem. Po půl roce jsem s dětmi zopakovala standardizovaný test TVSP-3. U všech dětí došlo k významnému zlepšení (graf 14, 15, 16).

Nedílnou součástí rozvoje vnímání dětí je zralost průvodce. Kvalitou by z mého hlediska měla být trpělivost, hravost, také umění navázat pocit důvěry. Nezbytné je věnovat plnou pozornost prováděným aktivitám. Práce s chybou, citlivý přístup,

nezaujatý pohled, to vše jsou dovednosti, které mají v práci pedagoga důležité místo. Měl by umět různými vhodnými formami přimět děti otevřít se nové zkušenosti.

Stimulujícím prvkem byla dětská zvědavost. Pocit napínavosti byl v našem případě přirozeným stimulačním prvkem. Děti tajemství i překvapení milují a vyvolání těchto esencí v jejich pocitech zcela přirozeně udrželo jejich pozornost v pohotovosti a motivovalo je k dokončení zadaného úkolu.

Další zkušenost přinesla důležitost motivace. Žádná technika ani pomůcka u nezralých dětí nepřináší efektivní výsledek, pokud dítě není správně motivováno a povzbuzováno. Nejméně snadnou úlohou bylo bez manipulace a nenásilnou formou dovolit dětem objevit to, co bylo cílem určité vzdělávací techniky.

Sebevědomé nemohou být děti, které sráží jakákoliv autorita, ovládá sebemenší druh zastrasování nebo přílišný nátlak učitele či rodiče. Děti, které se mají přirozeně vyvíjet v sebevědomé a všestranně rozvinuté bytosti, potřebují hledat svobodný způsob cesty k řešení zadaných úkolů. Pedagog by měl být pouze průvodcem, důležitá je vnitřní motivace. Dětem je vytvořen vhodný prostor a možnosti nalézt správná řešení.

Děti ze sociálně oslabených rodin, se kterými jsem pracovala, vyrůstají často demotivovány k poznávání nových věcí. Plná pozornost jim přináší do života zcela nové, nepoznané prožitky a zkušenosti, na což si zpočátku musí zvyknout. Teprve pak jsou schopny pozornosti jim věnované uvěřit a jejich spolupráce přináší úspěchy.

Na počátku každé činnosti bychom se měli pokusit navodit pocit úspěchu. I když má dítě motivaci a pocit důvěry k průvodci, potřebujeme ještě hlavní esenci, a tou je sebedůvěra. Sebedůvěra je velkým předpokladem k úspěšnému posunu v rozvoji předškolního dítěte a v budoucnosti je vstupní branou do školní lavice.

Seznam literatury

- ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lyn R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0
- BOGDANOWITZ, Marta; SWIERKOSZOVÁ, Jana (1998). *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo. ISBN 80-902497-0-1
- ČAČKA, Otto (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X
- ČECHOVÁ, Věra a ROZSYPALOVÁ, Marie (2005). *Obecná psychologie*. Brno: Mikadapress. ISBN 80-7013-343-0
- DAVIDO, Roseline (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.
- FUSCO, Natália, GERMANO, Giseli D. and CAPELLINI, Simone A. (2015). *Efficacy of a perceptual and visual-motor skill intervention program for students with dyslexia*. In CoDAS vol. 27 no. 2 Sao Paulo 2015 [online] [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822015000200128
- GEIST, Bohumil (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7
- HELUS, Zdeněk (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3037-0
- KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena (2013). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 859-40-4225-026-1

- KOCHOVÁ, Klára a SCHAFEROVÁ, Markéta (2015). *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80262-0782-5
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4715-681
- KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-598
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-1284-0
- LECHTA, Viktor (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5
- MARTIN, Nancy, A (2006). *Test of Visual-Perceptual Skills. Third edition*. Academic Therapy Publications. ISBN 13:9781571284112
- MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1
- MATĚJČEK, Zdeněk (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ Ilona (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X
- MORAVCOVÁ, Dagmar (2007). *Zraková terapie slabozrakých - jak efektivně využít slabý zrak*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-476-4
- NAKONEČNÝ, Milan (2011). *Přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8
- PEKAŘOVÁ, Lidmila (2006). *Jak žít a nezbláznit se*. Olomouc: Poznání. ISBN 80-866-0649-X

PIPEKOVÁ, Jarmila. a kol. (2006) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0

POKORNÁ, Věra (2008). *Cogito – Metoda instrumentálního obohacení* [online] [cit. 2017-02-11]. Dostupný z: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>

POTMĚŠIL, Miloš (2003). *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0766-3

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jan (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8

ŘÍČAN, Pavel (2014). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6

SINDELAROVÁ, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0405-3

Slovník cizích slov ABZ online [online] [cit. 2016-12-06]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/percentil>

SOVÁK, Miloš (1989). *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN.

SVOBODOVÁ, Jaroslava (1998). *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Praha: IPPP.

SWIERKOSZOVÁ, Jana (1998). *Metoda dobrého startu – česká verze* [online] [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://www.zsjevicko.cz/images/stories/esf/metoda_dobreho_startu.pdf

ŠIKL, Radovan (2012). *Zrakové vnímání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3029-5

Školský zákon č. 561/2004 Sb. (2004) In *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online] 13. 12. 2016 [cit. 2017-02-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

ŠVANCAROVÁ, Daniela a KUCHARSKÁ, Anna (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-221-9

- THOROVÁ, Kateřina (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6
- TOMÁŠKOVÁ, Iva (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0
- VÁGNEROVÁ, Marie (1995). *Oftalmopsychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3
- VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1
- VÉLE, František (2006). *Kineziologie*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-837-9
- VÍTKOVÁ Marie (1999). *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido. ISBN 80-8593-175-3
- ZELINKOVÁ, Olga (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, Olga (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-326-0
- ZELINKOVÁ, Olga (2008). *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5
- ŽÁČKOVÁ, Hana a JUCOVIČOVÁ, Drahomíra (2014). *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-15-1