

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2022

Kateřina Hejzlarová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Možnosti náprav oslabených smyslových percepčí
v podmínkách práce prvostupňového učitele**

Diplomová práce

Autor:	Kateřina Hejzlarová
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Kateřina Hejzlarová, DiS.

Studium: P17K0007

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Možnosti nápravy oslabených smyslových percepčí v podmínkách práce prvostupňového učitele**

Název diplomové práce AJ: Possibilities of correction of weakened sensory perceptions in the conditions of work of a first grade teacher

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zachytit proces pedagogické intervence učitele prvního stupně ZŠ u žáků s oslabením percepčí.

Teoretická část bude věnována problematice vývoje mladšího školního věku, rozvoji zrakového a sluchového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně ZŠ s důrazem na předcházení poruchám učení a školní neúspěšnosti. Dále se práce věnuje možnostem a omezením role prvostupňového učitele jako diagnostika a trenéra.

Praktická část předkládá případové studie žáků základní školy s deficitem dílčích funkcí (vstupní a výstupní diagnostika, záznamy práce se žákem, reflexe)

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 978-80-262-0873-0

JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8

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

POKORNÁ, V. (2000). *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-400-1

SKUTIL, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7368-778-7

ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.3.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci *Možnosti nápravy smyslových percepčí v kompetenci prvostupňového učitele* vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce Mgr. Jitky Vítové, Ph.D. a že jsem v seznamu literatury uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Kateřina Hejzlarová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za ochotu, čas, cenné rady a připomínky při psaní mé diplomové práce.

Dále mé poděkování patří vedení ZŠ Olešská a jejímu kolektivu za veškerou spolupráci. V neposlední řadě děkuji své rodině, nejbližším přátelům a spolužákům za plnou podporu při celém studiu.

Anotace

HEJZLAROVÁ, Kateřina. *Možnosti nápravy oslabených smyslových percepčí v podmínkách práce prvostupňového učitele*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. Diplomová práce.

Cílem práce je zachytit proces pedagogické intervence učitele prvního stupně ZŠ u žáků s oslabením percepčí.

Teoretická část bude věnována problematice vývoje mladšího školního věku, rozvoji zrakového a sluchového vnímání a možnostem jejich individuálního rozvoje u žáků 1. stupně ZŠ s důrazem na předcházení poruchám učení a školní neúspěšnosti. Dále se práce věnuje možnostem a omezením role prvostupňového učitele jako diagnostika a trenéra.

Praktická část předkládá případové studie žáků základní školy s deficitem dílčích funkcí (vstupní a výstupní diagnostika, záznamy práce se žákem, reflexe).

Klíčová slova: školní připravenost, školní zralost, první třída, mladší školní věk, specifické poruchy učení

Annotation

HEJZLAROVÁ, Kateřina. *Possibilities of correction of weakened sensory perceptions in the conditions of work of a first-level teacher*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2022. Thesis.

The aim of the work is to capture the process of pedagogical intervention of a primary school teacher for pupils with impaired perceptions.

The theoretical part will be devoted to the development of younger school age, the development of visual and auditory perception and the possibilities of their individual development in primary school pupils with an emphasis on the prevention of learning disabilities and school failure. Furthermore, the work deals with the possibilities and limitations of the role of a first-level teacher as a diagnostician and trainer.

The practical part presents case studies of primary school pupils with deficits of partial functions (input and output diagnostics, records of work with a pupil, reflections).

Keywords: school readiness, school maturity, first grade of primary school, younger school age, Specific Learning Disabilities

Obsah

Úvod.....	3
1 Vývoj dítěte.....	5
1.1 Obecný vývoj dítěte	5
1.1.1 Předškolní věk.....	5
1.1.2 Mladší školní věk	7
1.2 Vývoj dítěte s důrazem na rozvoj smyslové percepce a školní zralost	8
2. Možnosti rozvoje smyslových percepcí ze strany rodiny a školy a rizika zanedbání	13
2.1 Projevy nedostatečně zralé smyslové percepce.....	14
2.1.1 Sluchové vnímání a sluchová paměť.....	14
2.1.2 Zrakové vnímání, zraková paměť a vizuomotorika	16
2.2 Možnosti rozvoje smyslové percepce	18
2.3 Poruchy učení.....	20
3. Možnosti diagnostiky úrovně smyslových percepcí ve škole	24
3.1 Obecné možnosti diagnostiky smyslových percepcí.....	24
3.2 Možnosti diagnostiky školní zralosti	27
4 Náprava smyslových percepcí.....	29
4.1 Cíle pedagogického průzkumu.....	29
4.2 Popis průzkumného šetření	29
4.3 Průběh průzkumného šetření.....	29
4.4 Průzkumné metody	30
4.4.1 Rey-Osterreithova komplexní figura – TKF	31
4.4.2 BTFS – baterie testů fonologických schopností.....	32
4.4.3 Test zrakového vnímání (TVPS – test of visual perceptual skills)	33
5 Případové studie	34
5.1 Filip	34
5.1.1 Rodinná anamnéza	34
5.1.2 Osobní anamnéza	35

5.1.3 Pedagogická diagnostika.....	35
5.1.4. Vstupní diagnostika.....	37
5.1.5. Pedagogická intervence.....	40
5.1.6 Výstupní diagnostika.....	45
5.1.7 Hodnocení	47
5.2 Oskar	50
5.2.1 Rodinná anamnéza	50
5.2.2 Osobní anamnéza	50
5.2.3 Pedagogická anamnéza	51
5.2.4 Vstupní diagnostika.....	52
5.2.5 Pedagogická intervence.....	54
5.2.6 Výstupní diagnostika.....	56
5.2.7 Hodnocení	58
5.3.2 Osobní anamnéza	61
5.3.3 Pedagogická anamnéza	62
5.3.4 Vstupní diagnostika.....	62
5.3.5 Pedagogická intervence.....	64
5.3.6 Výstupní diagnostika.....	68
5.3.7 Hodnocení	69
5.4 Shrnutí.....	73
6 Závěr	75
Seznam použité literatury.....	77
Seznam příloh	81

Úvod

Ve své diplomové práci se hodlám zabývat možnostmi nápravy smyslových percepcí u žáků 1. ročníku, a to pouze v kompetenci prvostupňového učitele (nikoli speciálního pedagoga). Vyrovnávání se s malou školní úspěšností je v poslední době velkým tématem spojeným s fenoménem inkluzivního vzdělávání. Nízká úspěšnost hned v počátcích školní docházky může totiž ohrozit celkový vztah ke vzdělávacímu procesu.

Školní úspěšnost lze základně přiblížit jako soulad mezi požadavky vzdělávacího systému a schopností žáka jim vyhovět (Helus, 1979). Záleží samozřejmě i na tom, jaké požadavky vzdělávací systém má, ale důležité je také to, jakým způsobem se pracuje s žáky, kteří by měli sklony k menší školní úspěšnosti. Jedním z předpokladů školní úspěšnosti je školní zdatnost konkrétních žáků, což jsou objektivní předpoklady žáka vyhovět požadavkům vzdělávacího systému.

Pro nápravy smyslových percepcí se typicky využívají speciálněpedagogické více či méně ucelené programy, jako jsou Maxík, Elkonin a řada dalších. Na některé mohou děti se svými rodiči docházet do veřejných SPC, některé tyto programy jsou poskytovány na komerční bázi. Přestože jsou programy placené z veřejných zdrojů v rámci fungování SPC důležité, protože řada rodičů nemá finance na to, aby je se svými dětmi absolvovala, mohou být i tak vysokoprahové – docházka musí probíhat na pravidelné bázi a pro rodiče představuje čas navíc, který nemusejí mít (např. při směnném provozu nebo v případě, kdy je SPC vzdáleno od jejich bydliště). Jako vhodná alternativa se tak nabízí zapojení školy, kterou dítě navštěvuje.

Péče nevyškoleného pedagoga určitě nemůže být plnohodnotnou alternativou. Výhodou tohoto experimentu je naopak to, že dítě může být s prvostupňovým učitelem, kterého zná ze školního prostředí (lze tedy navázat na již existující vztah důvěry), a to, že pro rodiče jeho „terapie“ neznamena náklady navíc. Zkoumání této možnosti, tj. nápravy smyslových percepcí u žáků 1. ročníku v kompetenci prvostupňového učitele, by tedy mohlo pomoci zejména žákům, kteří pocházejí ze sociálně slabšího prostředí. Tato možnost může být také užitečná v tom, že se „neztrácí čas“ čekáním na vyšetření v SPC.

Diplomová práce stojí kromě odborné literatury na mých vlastních zkušenostech a výzkumu. S pomocí třídní učitelky jsem vytipovala tři žáky, u kterých se vyskytuje určité oslabení. Toto oslabení nemusí být přímo viditelné, ale dotyční žáci jeví známky

nižší úspěšnosti, než kterých dosahují jejich spolužáci. V zásadě tedy jde o co nejvčasnější určení případných SPU a během pravidelných schůzek po určité období se budu snažit žáka stimulovat a pomoci mu se přiblížit normě.

Součástí práce budou kazuistiky jednotlivých žáků a dokumentace průběhu práce s nimi. Ke srovnání výsledků použiji tři diagnostické testy, které nám lépe ukáží, zda žáci učinili pokroky. Během schůzek s jednotlivými žáky budu používat různé hry a cvičení na rozvoj méně rozvinuté oblasti jejich smyslových percepčí.

Diplomovou práci jsem rozdělila na teoretickou část, ve které se zabývám vývojem dítěte s důrazem na smyslovou percepci, možnostmi náprav v prostředí základní školy a typy diagnostických testů, dále praktickou část, ve které jsem popsala průběh práce s žáky. V závěru pak shrnu své poznatky.

1 Vývoj dítěte

Tato kapitola představí jednak obecný vývoj dítěte (kapitola 1.1) a jednak vývoj dítěte s důrazem na rozvoj smyslové percepce a školní zralost (kapitola 1.2).

1.1 Obecný vývoj dítěte

Chceme-li se věnovat mladšímu školnímu věku, který je v literatuře ohraničen právě vstupem do školy, musíme se ale nejprve podívat i na věk předškolní, který nastoupením školní docházky předchází.

1.1.1 Předškolní věk

Jedná se období mezi 3. až 6. rokem života a jde o nejpozoruhodnější etapu vývoje lidského jedince. „*Spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti.*“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 147). Již Maria Montessori (1870 – 1952) tvrdila, že právě věk do šesti let je tou nejdůležitější částí života.

U dítěte je jasně patrný růst do výšky a prodlužování horních i dolních končetin. Stejně tak je v rámci tělesného vývoje znát nárůst hmotnosti. Celkem jasně už se přibližuje fyzická podoba dospělému člověku. V celkovém vzhledu jsme schopni rozpoznat dívku či chlapce. Tělesnou zralost posuzuje lékař díky pravidelným prohlídkám. Dítě musí růstem i fyzickými dispozicemi odpovídat přiměřeným nárokům na daný věk. (Lisá, Kňourková, 1986) Jak ale uvádí Říčan (2006), mají zde význam tělesné individuální rozdíly, protože v dětském kolektivu lépe obstojí děti větší a silnější, které tak mají lepší pozici a dostávají se do vedoucích rolí.

Jak uvádějí Lisá a Kňourková (1986) je pro duševní rozvoj dítěte v tomto věku typické sdělování zážitků, a tudíž rozvoj řeči. Thorová (2015) upřesňuje, že dítě již hovoří v rozvitých větách, kdy dokáže vyprávět jednoduché příběhy a události. Dále rozumí dialogům v pohádkách a dětských filmech. Také má rádo básničky a písničky. Lisá a Kňourková (1986) při rozvoji řeči navazují, že s ní souvisí i zlepšování paměti. Míra soustředění se projevuje v pozornosti a schopnosti se učit. Zvědavost vede

k diferencovanějšímu vnímání. Jaký má dítě způsob myšlení se ukazuje na bystrosti chápání. Rozumová zralost se prokazuje v přiměřené znalosti základních pojmů, informovanosti a praktické orientaci svého okolí. Dále se projevuje v logických úvahách a jsou zde patrné přechody od konkrétního myšlení k pojmovému. V tom se shodují s Thorovou (2015), která přesněji uvádí, že je dítě schopno kategorizovat a vystihnout podstatné vlastnosti určitého předmětu (např. barva, tvar, počet apod.) Také tvoří a užívá pojmy (např. co patří do kategorie „zvíře“, „květina“)

Pohyblivost se zlepšuje jen zvolna. Pozorujeme spíše větší pohotovost, rychlost a obratnost pohybů než nové výkony. (Říčan, 2006) Dítě už je schopno vykonávat všechny základní motorické pohyby dostatečně přesně a pohyb by měl být harmonický. Také orientace v prostoru, motorická zručnost a jiné druhy manipulace by měly být dostačující. S tím je úzce spojena i dětská kresba. *„Ta je nejen ukazatelem grafomotorických schopností a vizuomotorické koordinace, ale také citového vnímání a okolního prostředí“*. (Lisá, Kňourková, s. 180). Motorická zručnost a kresba totiž do budoucna souvisí se schopností nápodoby písma nebo nakreslit požadovanou věc s dostatkem správných detailů. Na kresbu v tomto věku je ale možné se dívat i tak, že ukazuje zralost smyslové percepce: *„Domy jsou napřed průhledné, „aby bylo vidět, jak všichni obědváme“, říká takový čtyřletý kloučinka. Děti kreslí to, co vědí, a ne to, co vidí. (...) Vidění se musí teprve naučit.“* (Matějček, Pokorná, 1998, s. 12)

„V předškolním období se dítě učí sociálním normám.“ (Thorová, 2015, s. 392) Ve školce se totiž setkávají s cizí autoritou a fungováním v novém kolektivu. Učí se tedy zvládat svůj egocentrismus, uvědomovat si potřeby své a ostatních a vhodným způsobem prosazují svá přání. (Thorová, 2015) Díky kontrole citových projevů a celkové sebekontroli v určitém prostředí můžeme zhodnotit zralost citovou a sociální. Díky ní má dítě schopnost soustředit se na práci, podřídit se pravidlům, osvojovat si nové návyky, ale i umět se vyrovnávat s neúspěchem. (Lisá, Kňourková, 1986) Díky zvnitřnění nových pravidel se totiž děti mohou setkávat s problémy jako jsou posmívání, vychloubání, zostuzení nebo žalování. (Thorová, 2015)

Toto všechno by měli vidět nejen rodiče, ale také učitelky v mateřské škole, které by v případě nutnosti měly rodiče na jisté problémy upozornit.

1.1.2 Mladší školní věk

Vstup do školy je významným momentem. Po vstupu do mateřské školy znamená další důležitý mezník: „*Na začátku předškolního věku je dítě „zralé“ pro vstup do mateřské školy – na jeho konci je „zralé“ pro vstup do školy, kde se bude soustavně vzdělávat.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 10). Jak je výše zmíněno, samotná hranice dosažení věku šesti let nebývá dostačující. Dítě by mělo být připraveno po stránce somatické, ale také po stránce psychické i sociální. Dítě je postaveno do nové role – školáka a spolužáka.

„*Školní věk je období od šesti do ukončení základní školní docházky – to jest do 14. až 15. roku dítěte.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 77) Já se však zaměřím pouze na období vstupu do školy a jeho zvláštnostmi s ním spojené.

Díky školním nárokům se žák stále zdokonaluje ve svých motorických schopnostech. Pohyby vykonává velkými svaly, takže krásně skáče přes švihadlo, prudčeji hází míčem nebo jezdí na kole. Pohyby drobných svalů jsou ještě nepřesné, protože koordinace mezi jemnými pohyby prstů a zrakem se teprve dotváří. (Říčan, 2006) Bednářová a Šmardová (2015) k tomu dodávají, že práce velkých svalových skupin by neměla být opomíjena, a i nadále by měla být rozvíjena. Kromě hrubé motoriky se totiž ve větší míře rozvíjí motorika jemná, na kterou je při nástupu do školy zaměřena větší pozornost.

Zlepšuje se i soustředění a celkové vnímání. Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že u myšlení stále převládá konkrétnost a názornost. Thorová (2015) ještě dodává, že dítě již chápe stálost určitých vlastností a neopírá se jen o názorné vnímání. Více se uplatňuje logické myšlení a děti jsou schopné zobecňovat. V neposlední řadě se dítě zlepšuje ve svém vyjadřování. V různých literaturách je uvedeno množství slov, které dítě v tomto věku používá. Rozmezí je mezi 2 500 – 10 000 slovy. Rozdíl je ovšem v tom, kolik slov zná a kolik je jich dítě reálně schopno v komunikaci použít. Většinu slov totiž dítě zná pouze pasivně – tj. v běžné řeči je nevyužívá. (Bednářová, Šmardová, 2015) Dítě si osvojuje méně časté výrazy, cizí slova i odborné výrazy. Také se učí používat spisovný jazyk a rozvíjí si společenské komunikační dovednosti, protože se učí komunikovat rozdílně s různými lidmi podle jejich postavení. (Thorová, 2015)

Zaměříme se ale na **motorický vývoj**. Lisá, Kňourková (1986) i Bednářová, Šmardová (2015) se shodují, že hrubá motorika už by měla být na vysoké úrovni. Období mezi 5 až 7 rokem bývá označováno za zlatý věk motoriky, neboť by dítě mělo být schopno chodit

po nerovném terénu, udržet rovnováhu, běhat a poradit si s překážkami, udržet rovnováhu, skákat, házet, chytat nebo i kopat do míče a různé další aktivity. Dítě se v tomto věku pohybuje velmi rádo a spontánně pohyb vyhledává. Zdokonaluje si tak veškeré sportovní dovednosti. Říčan (2006) k tomu dodává, že výkonnost dětského organismu je obdivuhodná zejména proto, že dítě ještě špatně hospodaří se silami a snadno se vyčerpá – ve srovnání s dospělým – ale dokáže neobyčejně rychle nabrat nové síly. Je-li hrubá motorika narušena, může snadno dojít k horšímu začlenění dítěte do kolektivu. (Bednářová, Šmardová, 2015) *„Malí, slabí, neobratní se dostávají do nevýhodné situace outsiderů.“* (Říčan, 2006, s. 147)

Pro správný nácvik psaní je ovšem důležitější motorika jemná, která je důležitým ukazatelem školní zralosti. Lateralita už by měla být vyhraněna. S jemnou motorikou souvisí grafomotorika, která je závislá na rozvoji zrakového a prostorového vnímání. Právě neobratnost v grafomotorice negativně ovlivňuje kvalitu psacího písma. Při kreslení a psaní je potřeba, aby dítě vykonávalo pohyby, které jsou založeny na koordinaci oka a ruky – tedy vizuomotorika. (Bednářová, Šmardová, 2015)

1.2 Vývoj dítěte s důrazem na rozvoj smyslové percepce a školní zralost

Smyslovou percepcí rozumíme organizaci a percepci sensorických informací. Je to aktivní proces, při kterém se ke slovu dostávají naše minulé zkušenosti i aktuální psychofyzický stav. Jak už název napovídá, týká se všech smyslů, ale v souvislosti se vzděláváním hovoříme nejčastěji o tzv. zrakové neboli vizuální a tzv. sluchové neboli auditivní percepci. Zralá smyslová percepcie nesouvisí s bezvadně fungujícím smyslovým orgánem, ale znamená schopnost zpracovat informaci „fyzicky“ zachycenou smyslovým orgánem v mozku. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Přestože smyslů máme pět: zrak, sluch, hmat, čich a chuť, pouze první tři z nich jsou podstatné pro celkový a pokud možno harmonický rozvoj jeho osobnosti a pro dosažení školní zralosti.

Rozvoj zrakového vnímání je důležitý z toho důvodu, že zrakem získáváme nejvíce informací a *„úroveň zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku výraznou měrou poznamenává čtenářské a další dovednosti“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 37).

Podle Otevřelové (2016) dítě nejprve rozlišuje tváře a velké předměty, postupně umí vnímat čím dál menší podněty a na nich větší detaily. Pro rozvoj zrakového vnímání je klíčová souhra s hrubou a později jemnou motorikou. Umí-li si dítě něco podržet, přitáhnout nebo podat, může si to lépe prohlédnout. Thorová (2015, s. 412) doplňuje, že se „zlepšuje efektivita zrakové kontroly.“ Díky stabilnímu sedu nebo později chůzi se může lépe naučit vnímat prostor. Tyto dvě složky (ale i další složky percepce a kognice obecně) se navzájem korigují. Dítě v pěti letech by mělo umět odlišit barvy a pojmenovat je; po pátém roce věku dítěte bychom se měli zaměřovat i na odstíny a např. řazení řad podle sytosti barvy. Dítě by v předškolním věku mělo rozlišit jeden předmět na pozadí nebo dva překrývající se obrázky. Stejně tak by mělo umět porovnávat, nacházet rozdíly a pojmenovávat je a třídit do skupin. Také je v pěti letech ideální čas na posilování zrakové paměti. (Otevřelová, 2016)

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 31) **Rozvoj sluchového vnímání** začíná již v prenatálním stádiu, kdy dítě slyší zejména tlukot srdce matky, ale i některé zvuky z vnějšího prostředí. Po narození začíná rozlišovat libé a nelibé zvuky a celkově diferencuje, poté, co díky rozvíjejícímu se sluchovému vnímání rozvíjí i řeč, se s její produkcí ještě více upřesňuje i sluchové vnímání. Podle Otevřelové (2016) by dítě ve třech letech mělo umět rozpoznat, odkud jde zvuk, a během následujícího roku i to, co zvuk vytváří. Ve čtyřech letech má dítě zvládnout poznat písničku podle melodie a vyslechnout pohádku nebo vyprávění. Otevřelová píše, že „(v) čtyřech letech dítě zvládne rozpočítadlo, umí vytleskat slabiky ve slově, odhalí rýmující se dvojici. V pěti letech by se mu mělo dařit určit první hlásku ve slově.“ (Otevřelová, 2016, s. 76) V pěti letech by také dítě mělo zvládnout zreprodukovat smysluplnou větu o pěti slovech ve správném pořadí těchto slov. (Otevřelová, 2016) Soustředění na zvukové podněty je pro dítě těžší, neboť trvají kratší dobu než podněty zrakové. (Thorová, 2015)

Rozvoj toho, jak vnímáme svět povrchem těla, také začíná v prenatálním stádiu. Mluvíme o **rozvoji motoriky**, kterou můžeme dále rozlišit na **hrubou motoriku**, **jemnou motoriku**, a to s rozlišením na jemnou motoriku ruky (motorika užívaná při navlékání korálků), grafomotoriku (motoriku při kresbě, psaní), jemnou motoriku mluvidel (oromotoriku, která umožňuje dobrou artikulaci) a jemnou motoriku okohybných svalů (schopnost zaměřit oko na předmět, pohyb zleva doprava). V oblasti hrubé motoriky je potřeba věnovat pozornost lezení, sedu, chůzi a dobrému nastavení pohybových

stereotypů. Užitečná jsou odrážedla a tříkolky (méně koloběžky) a obecně vše, co podněcuje synchronizovaný pohyb, při kterém se střídá pravá a levá část těla. Tato synchronizace je totiž podstatná pro vytváření nervových propojení mezi mozkovými hemisférami. Podle Otevřelové (2016, s. 115) „*dochází v předškolním věku ke zdokonalování koordinace pohybu, který je přesnější, plynulejší a cílenější.*“ Kromě výše uvedených aktivit je jednou z těch, které mohou odhalit deficity v oblasti koordinace mezi okem a rukou, je házení míčem a jeho chytání, případně kopání do míče. Je důležité zmínit, že grafomotorika se netýká jen jemné práce s prsty a uvolněním paže, ale vychází z celkově zvládnutého držení těla, při kterém je sed stabilní a trup není v tenzi.

To, zda je smyslová percepce a s ní související další funkce na odpovídající úrovni, ukazuje obsah termínu **školní zralost**.

Podle psychologického slovníku je školní zralost „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování; předpokládá určitý rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i určitou úroveň sociálních dovedností; předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci a regresi.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 708)

Určení stupně školní zralosti nezávisí pouze na dosažení určitého věku, ale na splnění celé řady dalších podmínek. Nejdůležitější otázkou bývá, zda je dítě dostatečně připraveno na novou etapu svého života. Je tedy třeba dítě sledovat a vnímat. Rovněž je potřeba k němu přistupovat individuálně. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou jasně stanoveny základní principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku. (Bednářová, Šmardová, 2015)

„*Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.*“ (RVP PV 2021, s. 7)

Ve školském zákonu č. 561/2004 Sb. je začátek školní docházky stanoven časově: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku*“, ale také s ohledem na tělesnou a duševní vyspělost dítěte „*začátek školní docházky je volen tak, aby dítě dosáhlo tzv. školní zralosti*“ (zákon č. 561/2004 Sb. § 36 ods. 3).

„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená školní zralost stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243). „Školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2). Díky těmto a jiným definicím máme čtyři oblasti pro posouzení zralosti:

- tělesný vývoj a duševní stav,
- úroveň vyspělosti kognitivních (poznávacích) funkcí,
- úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky),
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

Poslední dvě zmíněné úrovně nejsou předmětem hodnocení mé práce, a proto se jimi nebudu zabývat – u ostatních krátce vysvětlím, proč jsou důležité.

Jak již bylo zmíněno, tělesný stav je v kompetenci posouzení praktického lékaře. Ale tělesná vyspělost (výška, váha) nemůže být jediným ukazatelem zralosti. Proto se k ní přidává i stav duševní, protože dítě, které se jakýmkoli způsobem viditelně odlišuje, může být terčem posměchu. To potvrzuje i Říčan (2006, s. 147) ve své knize *Cesta životem*, kde píše, že „*tělesná síla a obratnost rozhodují – zvláště u chlapců – o jejich postavení v kolektivu.*“ Drobné děti mohou mít pocit méněcennosti a slabosti. Větší děti naopak mohou být neobratné. (Bednářová, Šmardová, 2015)

V knize *Školní zralost* rozdělila Bednářová, Šmardová (2015) kognitivní funkce na následující schopnosti:

- vizuomotorika, grafomotorika,
- řeč,
- sluchové vnímání,
- zrakové vnímání,
- vnímání prostoru,
- vnímání času,
- základní matematické představy.

Thorová (2015) zmiňuje také důležitost a provázanost jak vnitřního, tak vnějšího prostředí. To tedy platí pro zrání i učení a uvádí tak následující oblasti školní zralosti a připravenosti, které můžeme posuzovat:

- fyzická zralost,
- motorika a grafomotorika,
- sociální kompetence,
- emoční zralost,
- řeč a komunikační schopnosti,
- pracovní vyspělost,
- motivace k učení,
- zralost sluchového a zrakového vnímání,
- rozumové schopnosti,
- paměť,
- sebeobsluha.

Dle Thorové (2015, s. 39) se „školní zralostí myslí předpoklady, které souvisí spíše s biologickým zráním celého organismu a zejména centrálního nervového systému (motorika, pozornostní funkce, emoční kontrola)“. Bednářová, Šmardová (2015) se soustředí pouze na funkce poznávací.

Rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech a dostatečná úroveň rozumových schopností jsou nejlepšími předpoklady pro klidný vstup do školy. Děti, u kterých je některá oblast oslabená nebo výrazně zaostává či se jen pomaleji vyvíjí, je vhodné zvážit odklad školní docházky. (Bednářová, Šmardová, 2015)

2. Možnosti rozvoje smyslových percepčí ze strany rodiny a školy a rizika zanedbání

Aby bylo jasnější, jak nedostatečně rozvinutá smyslová percepce vypadá, popíšu nejprve její projevy na různých úrovních (2.1). Dále zmíním možnosti nápravy (2.2) a poté se věnuji tomu, jaká jsou rizika podcenění nedostatečně vyvinuté smyslové percepce v podobě rizika rozvoje poruch učení (2.3).

Ještě, než se těmto oblastem budu věnovat, je potřeba zdůraznit, že zraková a sluchová percepce jsou pro rozvoj dítěte a jeho schopnost vzdělávat se naprosto klíčové, protože se od nich a od jejich souhry odvozují další schopnosti definující školní zralost.

Řeč, ačkoli se to tak nemusí jevit, souvisí nejen s rozvojem sluchu, ale i se zrakovou percepčí. Díky tomu, že je dítě schopno rozlišovat detaily, je schopné je pojmenovávat, jen díky tomu, že je schopno vidět jednotlivosti a celek, je schopné tvořit si vzorce, které později může využít pro rozvoj abstraktních dovedností a matematických dovedností. Oslabení v oblasti sluchového a zrakového vnímání má typicky za následek narušený rozvoj řeči a pokud není kompenzován, může mít za následek problém se čtením a psaním. *„Úroveň řeči – komunikačních schopností předškolního dítěte je završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a ovlivněno zejména: motorikou, vnímáním, sociálním prostředím.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 25) Matějček a Pokorná (1998) ve své publikaci Radosti a strasti zmiňují, že cílevědomá náprava řeči a cvičení rozkládání a skládání slov na hlásky a slabiky pomáhá dětem k lepšímu zvládnutí školních povinností. Problémy s řečí se dají řešit včas díky bohaté síti logopedických pracovišť. V souvislosti s řečí si ještě dovoluji zmínku o schopnosti dítěte se kolem věku šesti let naučit dalšímu jazyku. Ve dvojjazyčných rodinách nebo i vícejazyčných rodinách se tak děje zcela spontánně. (Allen, Marotz, 2002)

Vnímání prostoru souvisí se zrakovým vnímáním, ale Bednářová (2015) mu dává samostatnou oblast, protože vnímání samotných věcí a prostoru, ve kterém se nacházíme (mítnost, venkovní prostor), má svá specifika. Otevřelová (2016) tento prostor nazývá „makroprostorem“. Musíme se umět orientovat nejen v prostředí kolem nás, ale prostorové vnímání nám slouží i k osvojení pohybových dovedností a sebeobslužným dovednostem. Ovlivňuje kvalitu rukodělných činností a promítá se i do tělesné výchovy. Dle Otevřelové (2016) pak máme i „mikroprostor“, který může zhoršovat orientaci

na stránce v sešitu, dále může ovlivnit orientaci v mapách, notových zápisech, geometrii a v neposlední řadě i orientaci v textu, což souvisí se čtením. Možná překvapivě souvisí i s vnímáním času: „*odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků i jejich uspořádání má zřejmou souvislost také s časovým vnímáním. Pojmy první, poslední lze těžko oddělit od vnímání času, časové posloupnosti.*“ (Bednářová, Šmardová 2015, s. 43).

Vnímání času je také odvozeno od zrakového a sluchového vnímání, díky kterým je dítě schopno vnímání sekvencí (např. zvukových) promítnout i do abstraktního chápání času. Rozvinuté vnímání času dítěti ve škole rozhodně pomůže a má vliv na jeho budoucí výkony. Znat a být si vědom určitých rituálů, denního režimu a uvědomovat si časovou posloupnost souvisí se správným vývojem poznávacích schopností. Bednářová a Šmardová (2015, s. 45) upozorňují, že vnímání časových souvislostí vede k „*chápaní příčin a následků*“. Jejich oslabení může mít za následek chybovost v pořadí vykonávaných věcí či potíže s hospodařením času. Otevřelová (2016, s. 94) pak doplňuje, že „*čas dětem přibližuje na přirovnáních, se kterými mají zkušenost.*“

Matematické představy patří mezi poslední schopnosti, které se před nástupem do školy posuzují. Navzdory laickým představám nespočívají matematické představy ve schopnosti vyjmenovat číselnou řadu nebo znát jednotlivé číslice. Důležitější pro rozvinutí matematických dovedností jsou tzv. předčíselné představy. Tak je nazývá Otevřelová (2016). Ty souvisejí se schopností rozpoznat větší-menší, nahoře-dole, porozumění příčině a následku (Bednářová, Šmardová, 2015). Na jejich rozvoji a zrání se podílejí všechny dosud jmenované složky.

2.1 Projevy nedostatečně zralé smyslové percepce

2.1.1 Sluchové vnímání a sluchová paměť

Sluchové vnímání je velmi komplexní schopnost, která zahrnuje řadu funkcí: sluchová koncentrace, sluchové vnímání figury a pozadí, sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza a vnímání a reprodukce rytmu.

Sluchová koncentrace znamená schopnost zaměřit pozornost na ty sluchové podněty, které právě dítě potřebuje – ať už proto, že je jako důležité vyhodnocuje ono samo, anebo

proto, že je za důležité považuje paní učitelka. Úzce souvisí s vnímáním figury a pozadí, ale je pro ni podstatná i doba, po jakou je dítě schopné se sluchově soustředit, tj. vyvíjet záměrnou sluchovou pozornost (tzv. stálost), jakou intenzitu (sluchové) pozornosti umí vyvinout, jak umí (sluchovou) pozornost rozdělovat (Otevřelová, 2016). Bednářová (2015) dodává, že děti s oslabenou schopností vnímat požadované sluchové vjemy pak bývají označovány za nepozorné a nesoustředěné.

Pro úspěch ve škole je důležité sluchové vnímání figury a pozadí, které obnáší rozlišení toho, co je aktuálně důležité (figura), od toho, co může dítě v pozornosti upozadit (pozadí). Nejde přitom jen o orientaci v ruchu školní třídy a o to, aby se dítě nenechalo rozptýlit sluchovými vjemy vně školy (např. jedoucí sanitka), ale aby bylo schopné určit, zda je např. slabika „pří“ přítomná ve slově „přinést“, „vepří“, „pepřinec“ apod. (Otevřelová, 2016).

Sluchové rozlišování staví na zvládnutí obou předchozích dovedností a znamená schopnost rozlišit specifické typy zvuků. Jde o sluchovou diferenciaci hlásky, sluchovou diferenciaci znělých a neznělých hlásek a sykavek, sluchovou diferenciaci délky a sluchovou diferenciaci měkčení (Otevřelová, 2016). Bednářová a Šmardová (2015) mají ve své publikaci Školní zralost přehledně vypsáno, jak se oslabení sluchové diferenciacie může projevovat. Jedná se např. o chyby v písemném projevu při měkčení hlásek, jejich délkách, záměnou sykavek apod.

Pro osvojování školních dovedností je nezbytnou dovedností sluchová analýza a syntéza. (Thorová, 2015) Sluchová syntéza znamená schopnost spojit fonémy dohromady do slabik a slov, sluchová analýza pak opak, tedy schopnost je rozložit. Předpokladem je i jen schopnost izolace první a poslední hlásky (Otevřelová, 2016). Thorová (2015) doplňuje, že globální vnímání se více diferencuje, když se dítě začíná fonematically orientovat a rozpozná rozdíly v podobně znějících slovech či slabikách.

Sluchová paměť je klíčová pro uchování informací, které dítě zachytí sluchem. Předtím, než se naučí číst a může se k čtenému v případě, že si např. potřebuje ujasnit instrukci, vrátit, je na sluchové paměti do značné míry závislý jeho výkon. Sluchová paměť je ale také jedním z klíčových předpokladů čtení, kdy je potřeba kromě jiných funkcí také „udržet“ informace v hlavě tak, aby se mohly složit ve smysluplný celek (Otevřelová, 2016).

Pokud dítě nemá rozvinutou nebo dostatečně zralou sluchovou percepci, může se to projevovat mnoha způsoby. Takové dítě se může v běžném provozu jevit tak, že „neposlouchá“ (protože má oslabenou sluchovou pozornost), nevyslechne informace do konce, že si „dělá co chce“ (protože např. neudrží více po sobě jdoucích pokynů v paměti), nechá se snadno vyrušit různými zvuky (protože neumí zacílit pozornost, případně rozlišit figuru a pozadí) a nesprávně používá slova, která jsou si podobná, např. drak-mrak (protože neumí rozlišit odlišný foném na začátku slova). Při cílenější diagnostice bude mít dítě s oslabenou sluchovou percepcí obtíže při výše vyjmenovaných činnostech (sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, oslabená sluchová paměť, vytleskání slabik, zapamatování si instrukcí i delší básničky, reprodukce krátkého rytmického útvaru) s tím, že pravděpodobně bude i snáze unavitelné (Otevřelová, 2016). Bednářová a Šmardová (2015) mezi klinické projevy nezralosti sluchové percepcce řadí např. nezáměr o čtené pohádky nebo vyprávění a obecně soustředění na mluvené slovo, obtíže ve výslovnosti (záměny sykavek, obtíže v měkčení), potíže při určení rýmujících se dvojic slov.

2.1.2 Zrakové vnímání, zraková paměť a vizuomotorika

V této kapitole se stejně jako v té předchozí budu věnovat vnímání a paměti v případě zraku. Na rozdíl od sluchového vnímání se nicméně ještě zaměřím na oblast vizuomotoriky – zatímco ucho je orgán, který může být buď intaktní nebo mít nějakou vadu, u očí je (kromě případných vad) podstatné také to, jakým způsobem jsou oči schopné se zaměřovat a jak se koordinují s ostatními částmi těla. V této kapitole tedy budu mluvit o vnímání figury a pozadí, zrakovém rozlišování detailu, zrakovém rozlišování otočených tvarů, zrakové analýze a syntéze, o zrakové paměti a o vizuomotorice.

Vnímání figury a pozadí je schopností „*soustředit se a potřebný zrakový podnět*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 37), což znamená orientovat se v obrazovém (a později textovém) materiálu tak, aby dítě dokázalo rozhodnout, jaká část viděného je pro něj významná.

Otevřelová (2016) i Bednářová a Šmardová (2015) se shodují, že zrakové rozlišování detailu znamená, že dítě je schopné „vidět“ rozdíly na obrázcích – nejprve na relativně

konkrétních a později na čím dál abstraktnějších, které se typově podobají číslicím a písmenům.

Zrakové rozlišování otočených tvarů znamená schopnost vnímat horizontální a vertikální symetrii, která je náročnější než rozlišování tvarů. Bednářová, Šmardová (2015) to označují jako „horno-dolní postavení nebo pravo-levé postavení. Tato schopnost je pak klíčová při rozlišování „b“ – „p“ – „d“ – „q“ (Otevřelová, 2016).

Zraková analýza a syntéza spočívá ve schopnosti vnímat celek a jeho části – jednotlivosti a umět objekt jak „rozložit“, tak „složit“. Kromě rozlišování detailu, které je v této oblasti podstatné, je dobrá analýza a syntéza předpokladem pro vytváření abstraktnějších představ např. o tom, co je to věta. Je také významné pro tzv. technické myšlení a matematiku. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Zraková paměť pomáhá dítěti uchovat informace o viděném (obrázcích, znacích apod.), což mu následně pomáhá při čtení a tvoří rovněž oporu sluchové paměti (Otevřelová, 2016). Oslabení zrakové paměti může mít za následek špatné vybavování symbolů (písmen, číslic) a celkové obtíže při osvojování učiva. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Vizuomotorika může být považována za specifickou součást zrakové percepce, ale stejně tak jí můžeme rozumět jako nějakému „prodloužení“, této schopnosti. Jde o spolupráci zrakového vnímání s pohybem. V souvislosti se školní zralostí nás zajímá zejména jemná motorika a grafomotorika, díky které zvládá psát čitelně a tak, aby se ruka neadekvátně neunavila. (Otevřelová, 2016)

Pokud dítě nemá rozvinutou nebo dostatečně zralou zrakovou percepci, může se to projevat mnoha způsoby. Dítě např. nemusí dobře rozlišovat mezi obrázky, ale i tvářemi lidí (oslabené vnímání detailu), nemusejí se mu dařit „vkládačky“, kdy se tvary vkládají do otvorů stejných tvarů (oslabené vnímání horizontální a vertikální symetrie), nezvládá jednoduché puzzle (oslabená schopnost analýzy a syntézy), nerado hraje pexeso nebo „kimovku“ (oslabená zraková paměť). (Otevřelová, 2016) Bednářová, Šmardová (2015) doplňují, že pokud má dítě špatnou vizuomotoriku, tak se to typicky projevuje tím, že nevyhledává kreslení a obecně činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů (stavebnice, mozaiky, rukodělné činnosti), obecně může být neobratné v sebeobsluze. Nedostatečný rozvoj vizuomotoriky pak může mít za následek špatný úchop psacího náčiní a neplynulost tahů či zvýšený tlak na podložku. S tím také souvisí snížená rychlost psaní, obtížné osvojování psaní písmen, nečitelnost a zvýšená chybovost.

2.2 Možnosti rozvoje smyslové percepce

Možností rozvoje je celá řada. V první řadě bych zmínila dobře dostupné materiály, které lze volně zakoupit v knihkupectví. Patří mezi ně zejména pracovní sešity autorky Jiřiny Bednářové. Ta vytvořila ucelené řady sešitů s názvem „**Mezi námi předškoláky**“ (např. Bednářová, 2015), která je zaměřena na všestrannou přípravu dítěte do školy. Dále je tu několik dílů „Rozvoje zrakového vnímání“, kterými provádí krtek Barbora. Počítání se procvičuje se sobem Bobem. Sešity pro rozvoj grafomotoriky a kreslení mají různé, pro děti přitažlivé, názvy jako například „Co si tužky povídaly“ nebo „Na návštěvě u malíře“. Medvídek pak provádí sešity, které se soustředí na pomoc s orientací v čase a prostoru.

Dále je možné zmínit velmi oblíbené „**Šimonovy pracovní listy**“ (Mlčochová, 2011), které slouží dětem od 3 let k osvojování základních vědomostí a dovedností. Každý pracovní sešit je doplněn o stručné pokyny pro učitele nebo rodiče. Také jsou zde uvedeny i cíle, metodické poznámky a seznam pomůcek. Další variantou pracovního sešitu pro pedagogy i rodiče je „**KuliFerda**“ od nakladatelství Raabe, který má rovněž několik pokračování. Ten se zaměřuje na rozvoj školní zralosti u dětí v mateřských školách. Také je zaměřen na práci s dětmi s potencionálním rozvojem specifických poruch učení právě v předškolním věku (např. Gošová, 2013). Pomůcek je celá řada, ale toto jsou ty nejdostupnější a obnášejí jen investici v podobě zakoupení sešitu a pak případně jejich kopírování.

Existují také nejrůznější komplexní programy, které dokáží smyslovou percepci u dětí posílit. Liší se v zaměření, časové náročnosti, individuální nebo skupinové práci, nutnosti spolupráce s rodičem a samozřejmě také finanční náročnosti. Zmíním programy, které jsou dostupné v Česku.

Program Maxík je velmi oblíbeným a všestranným stimulačním cvičením pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou. Její autorkou je Mgr. Pavla Bubeníčková. Je rozdělený do 15 lekcí, které se soustředí na nácvik vhodných pohybových stereotypů, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj zrakových a sluchových funkcí, prostorové orientace, seriality, intermodality, grafomotorických dovedností a koncentrace pozornosti. Na začátku programu je typicky provedena diagnostika, aby bylo jasné, jaké oblasti jsou oslabeny a jaké jsou naopak zralé, aby se ukázalo, jakým lekcím je potřeba věnovat více času. Na každou lekci je zhruba týden až dva a s lektorkou se rodič a dítě setkávají přibližně jednou za měsíc, kde lektorka

zhodnotí posun a „vycvičí“ rodiče, jak má s dítětem pracovat v dalších lekcích. Program trvá necelý školní rok, obnáší nicméně každodenní učení. V tom je pro rodiče náročný. Při ukončení programu je obvykle opět provedena diagnostika, aby se ukázal posun, který dítě udělalo. Existují samozřejmě i mutace Maxíka pro kolektivy mateřských škol, kde odpadá práce rodiče, ale zároveň nemůže být efekt tak výrazný. (Otevřelová, 2016; PROGRAM MAXÍK, 2022)

Program HYPO – Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku je Maxíkovi v mnohé podobný. Její autorkou je PhDr. et Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D. Snaží se o stimulaci percepčně kognitivních funkcí a posílení pozornosti u dětí ve věku 5,5 – 8 let. Jde ale do menší šíře a je vhodný pro děti s poruchou pozornosti, tj. ADHD nebo ADD. I zde je nutná spolupráce rodiče. Program se doporučuje jako navazující na Maxíka nebo tzv. Elkonina. (Otevřelová, 2016)

KUPREV je rovněž typově podobný Maxíkovi a HYPO. Autorkou je opět žena, PhDr. Pavla Kuncová. Pracuje s dětmi již od čtyř let a těžiště je v domácí práci. Dítě by díky programu mělo mít lepší orientaci osobou, místem a časem a mělo by posílit i sociální a informační orientaci. Název je složeninou počáteční slabiky příjmení autorky programu Kuncové (KU-) a počáteční slabiky označující, k čemu program směřuje (PREVence). Dalšími příbuznými programy jsou KUPOZ (zaměřený na rozvoj pozornosti), KUMOT (zaměřený na rozvoj motoriky), KUHAD (pro děti s hyperaktivitou) a KUPUB (pro mládež). (Otevřelová, 2016; KUPROG CZ s. r. o., 2021)

Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina, zvaný zkráceně „**Elkonin**“ je program, který rozvíjí sluchové vnímání a dává slyšené a mluvené do souvislosti se psaným. Nejprve se učí vnímat hláskovou strukturu slov (délka, slabika, samohláska, souhláska) a až poté jejich psanou podobu. Harmonogram programu je typicky jeden školní rok s frekvencí výuky jednou týdně. Vyučuje se v menších skupinách (max. šest dětí), ale může se i individuálně. Výhodou pro rodiče je, že trénink probíhá pouze na hodině a děti si nenesí učení domů. Metoda by měla být vhodná jak pro pozdější výuku čtení analyticko-syntetickou i genetickou metodou. (Otevřelová, 2016; ELKONIN, 2014)

Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina (FIE) se u předškolních a raně školních dětí soustředí zejména na rozvoj zrakové percepce a na navazující kognitivní funkce. Děti pracují buď individuálně nebo v malých skupinkách s pracovními listy a pomůckami, učí se poznávat geometrické tvary a znát

jejich charakteristiky a na základě toho je pak nacházet a v různých obměnách vyznačovat na pracovním listu. Děti jsou zároveň vedeny k tomu, aby svou zkušenost – jak k řešení dospěly, co jim pomohlo, co je zmátlo, nuceny formulovat, což napomáhá jednak zpevnění znalostí a jednak tomu, že jsou schopné si do budoucna tvořit opory a zvykat si na jejich využívání. To se může dětem, u kterých vidíme deficitní oblasti, velmi hodit, protože znají a mají osvědčené způsoby, jak svou bezradnost nebo ne-talent překlenout. Stejně jako u Elkonina je i u FIE relativní výhodou pro rodiče to, že trénink probíhá pouze na hodině a není potřeba s dítětem trénovat doma. (Otevřelová, 2016; ATC Reuven Feuerstein, 2022)

2.3 Poruchy učení

Pokud jsou sluchová a zraková percepce oslabeny a na jejich posílení se nepracuje, mohou se rozvinout v tzv. poruchy učení. Definic specifických poruch učení (dále jen SPU) je celá řada a až na pár drobností se od sebe nijak neliší. „*Obecně bývají specifické vývojové poruchy učení označovány jako skupina poruch, které se projevují obtížemi při získávání osvojování takových dovedností, jako je čtení, psaní, ale i mluvení a vůbec porozumění mluvené řeči.*“ (Vašutová, 2008, s. 26) V publikaci Dyslexie a jiné poruchy učení definuje Selikowitz (2000, s. 11) SPU jako „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“

SPU se podle Zelinkové (2011) mohou projevit až ve škole, a to právě při osvojování čtení a psaní. Určité deficity ale lze zjistit již v předškolním věku, kdy můžeme zachytit rizikové jedince a oslabené funkce s nimi rozvíjet. V kapitole 2.2 uvádím možnosti rozvoje smyslových percepcí. Možnosti diagnostiky zmíním v kapitole 3.

Termín specifické poruchy učení obsahuje specifické školní obtíže v různých stupních, formách i etiologii. Právě označení specifické umožňuje diferenciaci nespecifických poruch, jako jsou smyslová postižení či opožděný vývoj. Proto je nutné zohlednit inteligenci, která není na vzniku SPU závislá. (Vašutová, 2008) Děti identifikované jako děti s SPU bývají schopní studenti, kteří jen nevyužívají svůj potenciál v určité oblasti a sice kvůli základnímu problému se zpracováním. Jsou to děti, které vykazují v určitých

oblastech silné stránky a v jiných pak znatelné slabiny. (Palmer, 2011) Tomuto problému se ve své publikaci Rozumově nadané dítě s dyslexií věnuje Šárka Portešová (2011).

Nyní uvedu nejběžnější SPU, se kterými se u dětí můžeme setkat.

Dyslexie je specifická porucha učení, jejíž příčina spočívá v deficitu sluchové a zrakové percepce. V oblasti sluchové percepce jde o problémy s diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy a automatizace sluchových dovedností. V oblasti zrakové percepce jde o nedostatečné rozlišování detailů, osově obrácených tvarů nebo figury a pozadí. Často bývá přítomna rovněž porucha pravolevé a prostorové orientace a nedostatečná zraková paměť (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jedná se o nejběžnější formu specifické vývojové poruchy učení. Může být vrozená, ale i získaná poškozením mozku. Projevuje se tedy nesnázemi číst a psát. (Hartl, Hartlová, 2015) Čtení je buď *„pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení), nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí tzv. levohemisférové čtení.“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 13) Průvodním jevem dyslexie je také monotónní práce s hlasem při čtení nebo nesprávné hospodaření s dechem, typickými chybami jsou záměny hlásek, ztráta orientace v textu (přeskočení řádku), domýšlení koncovek slov (Jucovičová, Žáčková, 2014). Obtíže se objevují všude, kde je aktivita založená na čtenářském výkonu. Je tedy žádoucí na příčinách dyslexie pracovat, a tím její projevy zmírňovat. S pokročilejším věkem a zkušeností se nabízejí také další způsoby, jak projevy dyslexie kompenzovat (srov. Krejčová, Hladíková, 2019), ale v předškolním a raně školním období se nabízí spíše zaměřit se na příčiny.

Včasná diagnostika této poruchy je důležitá, protože u dítěte potřebujeme rozvíjet to, co obtíže vyvolává, a netrápili se neúčelnými cviky, které dítěti nepomohou. (Pokorná, 1998) Diagnostikování dyslexie většinou zbaví rodiče i dítě úzkosti a obav, že problémy se čtením jsou způsobeny snížením či zaostalostí intelektu. (Vašutová, 2008) I Selikowitz (2000, s. 19) dodává, že *„rodiče uspokojí vědomí, že problém jejich dítěte je něčím známým, že to není jejich chyba ani chyba jejich dítěte.“*

Dysgrafie se projevuje výraznými potížemi při osvojování psaní. (Vašutová, 2008). Jedná se specifickou poruchu učení, jejímž základem je porucha zejména jemné motoriky (může se jednat ale i o poruchu motoriky hrubé). Roli zde však hrají i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, ve smyslu pro rytmus a deficity v převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby. Paže a prsty nejsou dostatečně

uvolněné pro cílenou činnost (nesprávný úchop pera, křečovité držení), časté je napětí v paži i v celém těle, ze kterého plyne rychlá unavitelnost. Obtíže spatřujeme v oslabené automatizaci pohybů a ve špatné motorické a senzorio-motorické koordinaci, oslabená bývá i kinestetická paměť (zapamatování tvarů, pohybů) a další (Jucovičová, Žáčková, 2014).

U dysgrafie se předpokládá „*dědičný, či vrozený základ opožděného zrání grafických, symbolických funkcí mozku*“ (Vašutová, 2008, s. 43) Projevuje pomalejším pracovním tempem a zhoršeným písmem i celkovou úpravou – nebývá zachován správný tvar písmene, je problém s navazováním písmen, s udržení písmena na řádku, velikostí písmen, správným sklonem, pravidelnými mezerami mezi slovy. Problém dysgrafie není jen „kosmetický“. Ve školních úlohách je často třeba přesně zapsat slovo (např. při výuce cizích jazyků), což může být problém, zhoršená čitelnost písma může být příčinou toho, že po sobě dítě zpětně špatně přečte zápisky, případně po sobě špatně přečte číslici v matematickém výpočtu, což vede k chybě (Jucovičová, Žáčková, 2014). Vašutová (2008) ještě dodává, že inteligence bývá taktéž v normě jako u dyslexie. Rovněž nebývá způsobena nízkým mentálním věkem nebo nevhodným způsobem vyučování.

Dysortografie se velmi často objevuje v kombinaci s dvěma předešlými poruchami. Děti s touto poruchou bývají často označovány za děti s dyslexií. Teprve postupným vývojem a praxí došlo k vyčlenění jednotlivých pojmů. Velmi zjednodušeně se jedná o specifickou vývojovou poruchu učení postihující pravopis. (Vašutová, 2008) „*To může být vysvětlením, proč jsou studenti s dyslexií či dysgrafií často popisováni jako bystrí a výřeční, ale jejich písemné práce o tom jen málo svědčí.*“ (Alloway, 2015) Jucovičová a Žáčková (2014) doplňují, že porucha vzniká v momentě, kdy je narušená sluchová percepce (zejména sluchové rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť). Dysortografie se projevuje v situaci, kdy má dítě zachytit slyšené do psané podoby. Dítě může vynechávat písmena nebo je ve slově přesmykávat, přidávat je, nesprávně psát háčky a čárky, zaměňovat zvukově podobné hlásky nebo slabiky, komolit slova apod. Nejnáročnější jsou v tomto ohledu diktáty. Bez obtíží není ovšem ani autodiktát, při kterém si dítě polohlasem předříkává slova.

Mezi další SPU se řadí **dyskalkulie**, jejímž specifickým rysem je postižení v dovednosti počítat. Dále to může být **dysmúzie**, která postihuje schopnost rozlišovat tóny nebo vnímat a reprodukovat hudbu, melodii či rytmus. Děti s **dyspinxií** mají primitivní kresebný projev. Jedná se tedy o specifickou poruchu kreslení. Jako poslední Vašutová

(2008) uvádí **dyspraxii**, která zahrnuje poruchy v oblasti motoriky a pohybové koordinace.

Každá ze zmiňovaných poruch by si zasloužila mnohem větší prostor pro její zpracování. Já je tu však uvádím pouze s ohledem na jejich propojení s možnou školní neúspěšností. Pokud totiž učitel zná její projevy, může je snáze odhalit a dříve dítěti pomoci.

3. Možnosti diagnostiky úrovně smyslových percepčí ve škole

Diagnostika je pro edukační proces a následné reedukace velmi důležitá. Určuje úroveň dovedností, vědomostí, kognitivních funkcí včetně úrovně zrakového a sluchového vnímání, sociální a osobnostní vývoj. Může vést ke zjištění, proč je dítě ve škole neúspěšné. „*Na diagnostickém procesu se současně podílejí všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku.*“ (Zelinková, 2011, s. 75) Důležití jsou tedy nejen zákonní zástupci dítěte, ale zejména učitel, který je s dítětem téměř v každodenním styku a může sledovat jeho vývoj a vidět případné obtíže. Učitel ve škole však není tím, kdo by určoval diagnózu. On by měl sledovat, podporovat a nacházet takové metody a formy práce, které by dítěti mělo fungování ve škole usnadnit.

Tuto kapitolu dělím na dvě podkapitoly. První se zaměří na obecné možnosti diagnostiky (3.1) a druhá na specifické typy diagnostických testů (3.2).

3.1 Obecné možnosti diagnostiky smyslových percepčí

Jak jsem již naznačila výše, možnosti diagnostiky nejrůznějších problémů včetně nedostatečné úrovně smyslových percepčí jsou zejména v rukou odborníků. Jedná se o psychology a speciální pedagogy v pedagogicko-psychologických poradnách, ale i mimo ně.

Diagnostika ze strany školy je tedy na jednu stranu omezená, protože prvostupňoví učitelé nemají speciální vzdělání k tomu, aby dokázali provést diagnostiku ve stejné kvalitě jako psychologové nebo speciální pedagogové. Nevýhoda je také v tom, že školní prostředí, kde se „známkuje“ a dítě se hodnotí a srovnává se svými vrstevníky, nemusí být rodiči vnímáno jako dostatečně „bezpečné“ na to, aby k učiteli přistupovali otevřeně a upřímně ho informovali o tom, co dítě umí a neumí.

Na druhé straně mají ale učitelé s postupující praxí čím dál větší povědomí o tom, jaké jsou klinické příznaky některých diagnóz, ať už se jedná o ucelené problémové stavy, jako jsou poruchy učení, nebo jen dílčí deficity ve smyslové percepci. Oproti odborníkům mimo školu mají také výhodu v tom, že vidí dítě ve větším celku a kontextu. Mají možnost pozorovat, jak dítě pracuje v průběhu dne, jak rychle se unaví, co mu pomáhá,

jaké činnosti vyhledává a jakým se vyhýbá. Nemusejí se tak v takové míře spoléhat na informace od rodičů a umějí také lépe rozlišit, zda je výkon dítěte špatný, protože má tzv. špatný den, anebo zda je špatný kontinuálně. Otevřelová upozorňuje na to, že velmi dobrý vhled do profilu dítěte mají učitelky v mateřské škole, které „*mohou předškoláky dlouhodobě sledovat*“ a mají „*na své straně dlouhý čas strávený s dítětem*“ (Otevřelová, 2016, s. 41). Možná je škoda, že se více nevyužívá spolupráce mezi mateřskou a základní školou (srov. Bejdáková a kol. 2018).

První příležitostí, při které je možné přibližnou diagnostiku provést, je zápis do první třídy. Formálně vzato je sice zápis pouhým správním úkonem podle zákona č. 49/2009 Sb., u kterého nemusí být dané dítě ani přítomno, ale naštěstí je v Česku zvykem, že se k němu dítě i se svým zákonným zástupcem dostaví. Zápis může být v tomto smyslu využitý dvojnásobem: Učitel si může z výkonu dítěte během zápisu udělat obrázek (letmou diagnózu) a informace následně předat budoucímu třídnímu učiteli. Také může učitel informovat o svém pozorování rodiče a sdělit jim jak silné stránky dítěte, tak ty, které se při zápisu projeví jako deficitní. Jelikož je mezi zápisem a nástupem do školy dostatečně dlouhá doba, mohou tak zákonní zástupci ještě mnohé dohnat.

Jak ale ukazuje už Zdeněk Matějček, je dobré mít na mysli, že zápis může být pro dítě i rodiče náročná situace: „*Děti s napětím očekávají, co se bude dít, a rodiče se stejným napětím čekají, jak to dopadne. Bude nebo nebude jejich dítě uznáno za školsky „zralé“?, bude nebo nebude vyhověno jejich žádosti o odklad školní docházky? – a jak vůbec se jejich dítě před paní učitelkou nebo paní ředitelkou „uvede“?*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 71) Komunikace o tom, že dítě je v něčem slabé je citlivá a je potřeba předávat ji pozitivně jako příležitost a nezpochybňovat kompetence rodiče.

Zápis do prvních tříd základních škol nemá jednotnou formu. Typicky se ale školy snaží o zábavnost programu a jeho přívětivost vůči dítěti, aby byly položeny základy pozitivního vztahu ke škole. Časté jsou např. kulisy pohádkového lesa nebo nějaké dobrodružné cesty. Stejně tak se školy snaží o to, aby byl program co nejpestřejší a dokázal podchytit ideálně celé spektrum aspektů školní zralosti.

Materiál MŠMT ČR (2022) nazvaný „Desatero pro rodiče dětí předškolního věku“ nebo jen „Desatero pro rodiče“ shrnuje žádoucí dovednosti dětí v deseti tezích o schopnosti dítěte:

1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze.
2. Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování.
3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti.
4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci.
5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy.
6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech.
7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit.
8. Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině.
9. Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevoval tvořivost.
10. Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě.

Z předchozího textu by mělo být zřejmé, že se sluchovou a zrakovou percepcí nesouvisí jen bod 5, ale odvozeně i další body. Pokud totiž např. dítě selhává v bodě 6, je prvním krokem právě rozvoj těchto percepcí, aby na jejich základě mohlo stavět další dovednosti.

U bodu 5 je pak podrobněji rozepsáno, že se odpovídající zralostí rozumí dítě, které:

- rozlišuje a porovnává podstatné znaky a vlastnosti předmětů (barvy, velikost, tvary, materiál, figuru a pozadí), nachází jejich společné a rozdílné znaky,
- složí slovo z několika slyšených slabik a obrázek z několika tvarů,
- rozlišuje zvuky (běžných předmětů a akustických situací i zvuky jednoduchých hudebních nástrojů),
- rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké a tvrdé, krátké a dlouhé),
- sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleskává slabiky ve slově),
- najde rozdíly na dvou obrazcích, doplní detaily,
- rozlišuje jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky s abstraktní podobou (písmena, číslice, základní dopravní značky, piktogramy),
- postřehne změny ve svém okolí, na obrázku (co je nového, co chybí),

- reaguje správně na světelné a akustické signály“.

Všechny tyto dílčí dovednosti se skrývají pod rozvinutou zrakovou a sluchovou percepcí a v podstatě všechny je možné laicky „otestovat“ už v průběhu zápisu. Tvoří ale také základ testů, které představím později.

Stejně dovednosti může učitel prověřovat i v prvních týdnech školní docházky, kdy se kolektiv třídy sžívá a děti si zvykají na nový režim. Testování může probíhat hromadně i po jednotlivých žácích, ověřování se zároveň stává i procvičováním a posilováním oslabených percepcí. Některé posuny může zejména u lehce oslabené percepcie vidět učitel už po pár týdnech, u některých vážnějších je na místě dlouhodobější práce a také přesnější diagnostika. Díky standardizovaným testům je totiž možné lépe zachytit posuny v čase.

3.2 Možnosti diagnostiky školní zralosti

Existuje řada různých diagnostických testů. Známy je např. tzv. **Jiráskův test školní zralosti**, který obnáší nakreslení lidské postavy, napodobení psané věty, a nakonec obkreslení skupiny deseti teček (Otevřelová, 2016). Test lze aplikovat jednotlivě i skupinově, tudíž lze získat za kratší časový úsek větší počet informací od více dětí naráz a můžeme i pozorovat, zda je dítě schopno se adaptovat na podmínky práce v kolektivu. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Další výhodou je na jedné straně komplexita, na druhé straně opomíjí právě sluchové vnímání.

Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová vytvořili roku 1976 test s názvem **„Zkouška vědomostí předškolních dětí“**, který slouží jako doplněk Orientačního testu školní zralosti neboli Jiráskovu testu školní zralosti. Tento test zkoumá úroveň rozumových schopností. Tedy nabitě vědomosti, zájem o dění kolem svého okolí i schopnost porozumět obecným zákonitostem. Nejedná se však o test inteligence. Během testu se u jedince zjišťují nejen vědomosti, ale i jeho chování při zkoušce, míra soustředění, spolupráce apod. (Přinosilová, 2007)

Pro připravenost ke čtení můžeme využít **„Edfeldův reverzní test“**. Ten byl vytvořen ve druhé polovině 20. století. *„Je zaměřen na zachycování sklonu dítěte rozlišovat či nerozlišovat zrcadlové tvary, tzv. reverzní tendenci. Mapuje percepční zralost či nezralost.“* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 629)

Profesor Kondáš je autorem dvou dalších využívaných testů. Tzv. **Pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti** se zabývá právě připraveností vstupu dítěte do základní školy a upozorňuje na nedostatky. „*Dítě má za úkol povědět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na jednoduchou komunikační situaci.*“ (Přinosilová, 2007, s. 127) Tato metoda může sloužit pedagogovi k základní orientaci, protože sleduje tyto oblasti: řeč, motoriku a grafomotoriku, sebeobsluhu, činnosti a hru i celkové chování (emocionalita, přizpůsobení se, sociabilita apod.) (Přinosilová, 2007) „**Obrázkově-slovníková zkouška**“ je další variantou testu, která zjišťuje celkovou slovní zásobu dítěte před vstupem do školy a také pohotovost při činnostech. Testovací metoda obsahuje 30 barevných obrázků, kdy má jedinec za úkol poznat, co na obrázku je a co se na něm děje. K vyhodnocení je potřeba příručka správných odpovědí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009)

Mimo testů školní zralosti, pozorovacích schémat a zkoušek vědomostí mohou pedagogové využít různé didaktické materiály. Příkladem takové metodické příručky může být např. **Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let** (Bednářová, Šmardová, 2015). Ta může sloužit nejen pedagogům, ale i rodičům. Je zde návod, na jaké oblasti se u dítěte zaměřit a co by mělo v určitém věku zvládat. Publikace obsahuje pracovní listy, které zkoumají oblasti: motoriky a grafomotoriky, zrakové i sluchové vnímání, dále i vnímání času a prostoru, myšlení a řeč, základní matematické představy, sociální dovednosti a je zde i téma sebeobsluhy a hry. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Dovolím si uvést ještě druhou publikaci od výše zmíněných autorek a sice „**Školní zralost – Co by mělo umět dítě před vstupem do školy**“. (Bednářová, Šmardová, 2010) Jak název napovídá, je publikace podobného zaměření jako ta předchozí, ale tentokrát se zaměřuje na úzké období věku 5 a 6 let. Poskytuje tedy zejména informace rodičům o kritériích připravenosti a školní zralosti a doporučuje, jak s dítětem před vstupem do školy pracovat. I tato publikace obsahuje řadu jednoduchých diagnostických úkolů a jejich hodnocení. (Bednářová, Šmardová, 2010)

4 Náprava smyslových percepcí

Praktická část diplomové práce se zaměří na možnosti nápravy smyslových percepcí u žáků, u nichž je riziko vzniku školní neúspěšnosti. Nedostatky v oblasti sluchového či zrakového vnímání mohou dítě negativně ovlivnit zejména v počátcích školní docházky. Proto považuji včasnou pomoc za velmi důležitou.

4.1 Cíle pedagogického průzkumu

Již v úvodu jsem nastínila, že praktická část diplomové práce bude věnována zjišťování úrovně smyslových percepcí u vytypovaných žáků, kteří by mohli být postiženi školní neúspěšností. Za hlavní cíl si tedy kladu s nimi systematicky pracovat a tím vyrovnávat nedostatky v oblasti jejich sluchového či zrakového vnímání. Dalším cílem pak bude ověření, zda včasná intervence pomáhá daným žákům při plnění školních povinností.

4.2 Popis průzkumného šetření

Šetření jsem prováděla na plně organizované škole, kde funguje i nultý neboli přípravný ročník. Právě v něm jsem prováděla první pozorování, na jehož základě jsem v začátcích prvního ročníku mohla vybrat žáky, kteří by mohli být ohroženi školní neúspěšností. Na základě konzultace s třídními učitelkami byli vytypováni dva chlapci a jedna dívka ve věku 6 až 7 let, kteří se projevují jako „rizikovní“ – tedy již v počátcích školní docházky vykazují známky oslabení určité oblasti vnímání.

4.3 Průběh průzkumného šetření

Žáky jsem měla možnost pozorovat již v přípravném ročníku. Na základě spolupráce s jejich učitelkou jsem měla vytypovaných sedm žáků, kteří se od zahájení školní docházky potýkali s častými absencemi, sociálním znevýhodněním nebo viditelně oslabenými smyslovými percepcemi. Do první třídy naší školy však pokračovalo pouze pět žáků z původních sedmi. Se zákonnými zástupci daných žáků jsem se osobně sešla a vysvětlila jim svůj záměr. Na základě schůzky byl k podpisu předán informovaný

souhlas (Příloha A). S pravidelnými intervencemi souhlasili pouze tři zákonní zástupci. Další dva odmítli s vysvětlením, že jejich dítě nic takového nepotřebuje. S vybranými žáky, jejichž zástupci souhlas podepsali byla provedena vstupní diagnostika. Na jejím základě jsem pak zvolila vhodný postup práce a pravidelné schůzky. Účinnost byla ověřena výstupní diagnostikou po ukončení prvního pololetí první třídy.

Pedagogická intervence probíhala převážně individuálně a v pátek skupinově, a to v prázdné třídě družinového oddělení. Schůzky s daným dítětem byly na celé pololetí předem naplánovány na stanovený čas a den tak, aby jim nenarušovaly návštěvy kroužků a řízenou činnost školní družiny. Intervence probíhala vždy po obědě a kratší polední pauze. Zpravidla jsme začínali kolem jedné. Jednotlivá sezení jsem plánovala na cca 30 minut práce. Někdy práce trvala kratší dobu, jindy naopak zabrala času více. Na společné páteční schůzky jsem vždy měla připravené hry, na které bylo zapotřebí více účastníků.

4.3.1 Organizace průzkumného šetření

- květen, červen 2021 – pozorování žáků v přípravné třídě
- září 2021 – pozorování, konzultace s třídními učitelkami, schůzka se zákonnými zástupci, souhlas zákonných zástupců vybraných žáků, vstupní diagnostika
- říjen 2021 - analýza výsledků, postup práce, práce s žáky
- říjen – prosinec 2021, leden 2022 – systematická práce s vybranými žáky, pedagogická intervence
- únor 2022 – výstupní diagnostika, analýza výsledků

4.4 Průzkumné metody

K průzkumnému šetření mé diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup. V případě, že data nekvalifikujeme, ale provádíme jejich podrobnou analýzu, označujeme takové metody a techniky zkoumání za kvalitativní výzkum. (Maňák, Švec, 2004) V publikaci Kvalitativní výzkum Hendl (2005) uvádí výhody a nevýhody tohoto výzkumu. Osobně vidím přednost v tom, že získávám přímý vhled a podrobný popis daného jedince. Rovněž se ztotožňuji s tím, že je tu velká časová náročnost při sběru dat a jejich náročná analýza. Nevýhodou rovněž je, že získaná data nelze zobecnit na širší populaci.

Ve své práci hodlám využít tři hodnoticích testů na zjištění úrovně smyslových percepcí. Stejně testy provedu na začátku a na konci svého výzkumu / případové studie. Bude se jednat zejména o hodnocení grafomotorických funkcí a zrakové a sluchové percepcie. Na grafomotorické funkce se zaměří test TKF – neboli **Rey-Osterreithova komplexní figura**. **BTFS – baterie testů fonologických schopností** se dle názvu zaměří na hodnocení fonologického povědomí a jejích procesů. Poslední test je zaměřen na zrakové vnímání. Jedná se o **TVPS – test of visual perceptual skills**.

Všechny tři testy byly zvoleny z důvodu jejich dobré dostupnosti a komplexnosti. Každý je zaměřen na jinou vývojovou složku, takže se nám dostane určité představy o výchozím stavu, na který hodlám navázat. Předmětem diplomové práce není diagnostika, ale testy budou sloužit ke srovnání počátečního a koncového stavu případové studie. Tedy jak se mi podařilo zlepšit výchozí stav.

4.4.1 Rey-Osterreithova komplexní figura – TKF

Autorem tohoto diagnostického testu je švýcarský psycholog André Ray, který ho publikoval již v roce 1941 jako prostředek k diagnostice mezi vrozeným deficitem mentálních schopností (mentálně retardovaných jedinců) a deficitem v důsledku posttraumatických změn CNS. O hodnotící kritéria a konečný výsledek testu se pak roku 1945 zasloužil belgický psycholog Paul A. Osterreith (Ray, Osterreith 1959)

Tento test se využívá zejména v neuropsychologii, ale má své místo v klinické i poradenské psychologické praxi, ale ve skutečnosti neposkytuje široké možnosti jeho využití. Jedná se zejména o zjištění vnímání prostoru a manipulace s ním (senzomotorické, vizuoprostorové a konstrukční schopnosti a dovednosti), dále také zapamatování si prostorových vztahů (vizuoprostorové paměti a vizuální percepcie) a matematických schopností a pozornosti. Proto je vhodné ho využívat s dalšími diagnostickými metodami. (Ray, Osterreith 1959)

Úkolem je překreslit co nejvěrněji danou předlohu – figuru, která nevyjadřuje žádný určitý předmět. Jedná se o velmi jednoduché grafické prvky, které se samostatně velmi snadno reprodukují. Složitost spočívá v jejím uspořádání, která vyžaduje pozornou analytickou a percepční aktivitu. (Ray, Osterreith 1959)

Na překreslení není dán žádný časový limit, čas ale zaznamenávat můžeme. Poté má dítě nakreslit figuru z paměti. U vyhodnocení se zaměřujeme na správnost umístění, správný počet částí nebo zda má element nápadný grafomotorický nedostatek či naprosto chybí. Všechny tyto aspekty se bodují, takže hodnotíme získaný počet bodů – kvantita. Ale dá se hodnotit i jeho provedení – kvalita. Pokud měříme čas, hodnotíme ji z hlediska délky trvání. (Ray, Osterrieth 1959)

4.4.2 BTFS – baterie testů fonologických schopností

BTFS slouží ke komplexní diagnostice úrovně rozvoje fonologického uvědomování v předškolním věku, tedy ke zjišťování předpokladů a připravenosti dítěte na proces učení se číst a psát. (Seidlová Málková, Caravolas, 2013)

Tato baterie byla vytvořena ve spolupráci Gabriely Seidlové Málkové a Markéty Caravolas. „Zahrnuje úlohy, v nichž dítě provádí různé kognitivně a jazykově náročné operace se slovy nebo pseudoslovy (např. vyčleňování, skládání, prohazování).“ (Seidlová Málková, Caravolas, 2013, s. 3) Jde o originální český nástroj, který v předškolním věku slouží ke zjišťování předpokladů a připravenosti dítěte na proces učení se psát a číst.

Soubor testů fonologického povědomí tvoří šest úloh:

- slabikování (bá-va),
- rozpoznávání (penál – P / vota – pípa),
- izolace (zik – Z nebo mik - K),
- skládání (o-n – ON),
- elize hlásek (lot – ot),
- prohazování slabik (pole – lepo).

Ke všem těmto úlohám jsou vytvořeny záznamové archy s přesným zněním slov. K některým jsou dále potřeba červené žetonky a obrázky. U **testů rychlého jmenování** je úkolem dětí co nejrychleji a správně pojmenovat barvy či obrázky, které mu jsou předloženy ve stanovených tabulkách. Dbáme na správné pojmenování a čas. Jako poslední jsou v baterii využity **testy fonologické paměti** a přesné výslovnosti, které hodnotí přesnou výslovnost dítěte a v neposlední řadě i krátkodobou paměť. Před každým

testem s dítětem procházíme úkoly s tzv. zácvičnými slovy, abychom si byli jistí, že zadání pochopilo. Celý test může zabrat i 120 minut, proto je vhodné si práci rozdělit. (Seidlová Málková, Caravolas, 2013)

4.4.3 Test zrakového vnímání (TVPS – test of visual perceptual skills)

Úkoly v tomto testu jsou standardizované a lze je využít v jakékoli zemi. Testy tvoří černobílé obrazce. Opět se zde pracuje se zácvičnými úlohami, aby bylo jasné, co má dítě udělat. Odpovědí totiž může být ukázání na správný výsledek či jeho pojmenování. Úlohy jsou sestaveny od jednoduchých ke složitějším. Každý ze sedmi testů – oblastí obsahuje 18 obrázků. (Martin, 2006)

Martin (2006) má testy rozdělené takto:

- **diskriminace (DIS)** spočívá ve správném určení nabízeného tvaru. Tedy dítě musí z nabídky vybrat shodný útvar.
- **paměť (MEM)** je zaměřena na zrakovou paměť. Na 5 sekund se dítěti ukáže tvar, který má na následující straně správně označit /ukázat z nabízených možností.
- třetím subtestem jsou **prostorové vztahy (SPA)**, kde se řeší prostorové uspořádání zadaných tvarů. Dítě musí určit odlišnost.
- v dalším subtestu neřešíme odlišnost, ale **stálost tvaru (CON)**. Dítě musí z nabídky vybrat tentýž tvar, který ale může být menší či nějak v prostoru otočený.
- u **sekvenční paměti (SEQ)** opět pracujeme s časem. Po dobu 5 sekund se dítě dívá na předlohu dvou či více po sobě jdoucích znaků, které pak musí z nabídky na další straně správně označit.
- **figura – pozadí (FGR)** je předposledním subtestem, kde mají děti za úkol najít předložený tvar ukrytý ve složitějších obrazcích.
- jako poslední je **zařazena uzavřenost tvaru (CLO)**. Zde je opět předloha a pod ní několik dalších, které jsou ovšem nakresleny přerušovanou čarou. Úkolem tedy je najít tvar shodný s předlohou, pokud bychom přerušované čáry spojily.

5 Případové studie

„V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popisu vztahů v jejich celistvosti. Předkládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jejich podobným případům.“ (Hendl, 2005, s. 104). Případovou studii tak můžeme chápat jako popis jednotlivých případů, která se může týkat jednotlivce, skupiny lidí i instituce. (Maňák, Švec, 2005)

Tato kapitola obsahuje tři případové studie, kde zmíním jejich rodinnou a osobní anamnézu, vstupní i výstupní diagnostiku a realizovanou pedagogickou intervenci. Z důvodu ochrany osobních údajů jsem použila fiktivní jména a rovněž neuvádím jejich rozřazení v první třídě. Fotografování dětí během práce mi škola doporučila neprovádět. Budu tedy uvádět pomůcky, pracovní listy a hry, se kterými jsme pracovali.

5.1 Filip

5.1.1 Rodinná anamnéza

Filip je narozen v únoru 2014. Porod prý proběhl v řádném termínu a bez komplikací. Průběh těhotenství ale nebyl ideální. Matka dítěte kouřila a údajně měla i požívat alkohol. Rovněž bylo známo, že má psychické potíže, které se plně projeví ve třetím roce Filipova života. Matka je od té doby hospitalizována na psychiatrickém oddělení. Na návštěvy do nemocnice za ní syn nechodí. U otce dítěte je rovněž známo, že požívá alkohol ve větším množství. Ale má stálou práci a Filipa má v péči.

Otec dítěte se školou příliš nespolupracuje. Kontaktní osobou je babička (matka Filipovi maminky), kterou otec uvedl jako druhého zákonného zástupce místo matky. Ta s nimi žije v jedné domácnosti, o kterou se stará. Práci má na částečný úvazek. Sama hovoří o tom, že by chce mít Filipa ve výhradní péči. Právní kroky k tomu ale zatím neuskutečnila.

V panelákovém bytě, kde tedy žije babička, otec a Filip, je ještě Martin – o dva roky starší bratr Filipa, který rovněž navštěvoval tamější školu. Během první třídy u něj byla shledána snížená úroveň rozumových schopností a chlapec přešel na jinou školu. Martin

má jiného otce, který se s rodinou nestýká. Martinovým zákonným zástupcem je určena babička.

5.1.2 Osobní anamnéza

Filip je velmi hravé a veselé dítě. Projevuje se velmi spontánně. V mateřské škole byl „miláčkem“ učitelek v dobrém slova smyslu. Stále vyhledává lidský kontakt (objímání, hlazení, držení za ruku) a celkovou pozornost. S dětmi svého věku ale nenachází příliš společnou řeč. Vyžaduje, aby vše bylo podle něj a nechce se přizpůsobit. I když není nějak přecitlivělý, emočně se mi zdá stále nevyzrálý, což může být způsobeno i jeho celkovým laděním. Bratra i tatínka má velmi rád. Babička mu zastupuje roli matky. Slovo „máma“ ale vůbec nepoužívá.

Filip je celkově menšího vzrůstu i konstituce (i rodiče jsou menší). Vzhledem ke zjištěné krátkozrakosti nosí od čtyř let brýle, které mu nějak nepřekážejí.

Babička je velmi laskavá a starostlivá. I přes veškerou snahu není schopná s Filipem doma pracovat tak, aby se zlepšoval. S ohledem na to, že se stará o Filipova staršího bratra, který má snížený intelekt, se není čemu divit. Ochotně tak přijímá veškerou pomoc, kterou škola nabízí. Včetně té, že se mu v době družiny budu věnovat já.

5.1.3 Pedagogická diagnostika

Díky datu narození měl mít Filip odklad školní docházky. Vzhledem k rodinné zátěži si babička prosadila zařazení vnuka do přípravného ročníku, aby pro něj příchod do první třídy nebyl tak náročný. Na tom se shodli i s učitelkami z MŠ, do které docházel od 4 let věku. Učitelky by si ale Filipa klidně nechaly i ve školce, protože jeho projevy ještě nebyly na dostatečně vyzrálé úrovni.

Filip má rovněž logopedické vady. Nejvýraznější je patlavost, kterou dle slov učitelek v MŠ má v menší míře i jeho otec. Na logopedii přes upozornění učitelek v mateřské škole ani v přípravném ročníku stále nedocházejí. Teprve během prvního pololetí první třídy se zdá, že babička začne tento problém řešit.

U Filipa je znát opožděný psychomotorický vývoj, který se projevoval nemotornými pohyby. Ty jsou ještě dnes patrné. Rovněž velmi často chodí po špičkách. Celkem typický je u něj i psychomotorický neklid. Problémy s hrubou motorikou tak pochopitelně

přecházejí do motoriky jemné. Filipovi tak činí psaní obtíže. Přes veškerou snahu v přípravné třídě stále přetrvává špatný úchop a je vyvíjen nepřiměřený tlak na tužku. Velké potíže se projevují i v pravolevé orientaci. I když by lateralita měla být vyhraněna – tužku drží v pravé ruce, stává se, že ji občas chytne do levé a píše. Pokud není upozorněn, že drží tužku v nesprávné ruce, sám ji po chvíli vymění.

V přípravné třídě měl problémy s uvědoměním si dodržování pravidel. I na jejím konci bylo znatelné, že vydržet sedět v lavici a věnovat se práci je pro něj obtížné. Často od práce vstal a šel na koberec, protože si chtěl hrát. Učitelka byla s babičkou v častém kontaktu, protože v roce 2020/2021, kdy Filip navštěvoval nultý ročník byla také běžnou součástí výuky výuka přes počítač. Na toto médium babička ani otec nebyli připraveni, a i přes pomoc školy (zapůjčení tabletu), nebyli schopni se k výuce připojit. Třídní učitelka tak využila možnost osobních konzultací, kdy Filip s babičkou docházeli do školy a pracovali přímo tam. Babička přiznává, že s ním doma není schopná nic pořádně udělat. V červnu byl tak stále za třídou pozadu.

Před nástupem do první třídy byl na základě doporučení třídní učitelky vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Byla diagnostikována porucha pozornosti a aktivity, která se propisuje do chování a přístupu k práci chlapce ve všech jeho projevech – nepozornost, hyperaktivita a impulsivita. Filip má vlivem poruchy sníženou sebekontrolu – okamžitě reaguje na sebemenší vnější podněty. V řeči je mnohomluvný, ale zabíhavý. Sluchová diferenciací v normě. Na základě tohoto doporučení byl Filipovi přidělen asistent. Jeho asistentka je mladá a vstřícná, stejně jako učitelka, do jejíž třídy byl zařazen.

Hned v začátcích pravidelné školní docházky je znát, že Filip špatně udrží pozornost. Dále se projevuje špatná vizuální paměť a tužkou jsou tahy nejisté, někdy až roztřesené. Přetrvává problém s pravolevou orientací. Na dokončení úkolu potřebuje více času, jindy úkol vypracuje rychle, aby ho „měl za sebou“, ale to zpravidla vůbec nedopadne dobře a učitelka vyžaduje, aby úkol vypracoval znovu. To chlapce netěší a projevem bývá křik, který po chvíli utichne a následuje trucování. Filipa je pak třeba motivovat odměnou, aby práci udělal lépe. Odměnou bývá hra, někdy i sladkost v podobě malého bonbónu.

Filipovi se nicméně daří v matematice. Bez problémů vyjmenuje řadu čísel do sta. Sčítání a odčítání do deseti mu nedělá potíže. Problém spíše vidím u uvědomování si souvislostí

a s geometrickými představami. U slovních úloh má problém s pochopením, co má vlastně počítat.

5.1.4. Vstupní diagnostika

Použité testy pro vstupní diagnostiku jsem již uvedla v kapitole 4.3. Cílem tedy bylo zjistit aktuální úroveň sluchových i zrakových percepce. Výsledky jednotlivých testů jsou shrnuty v tabulkách, na které se budu odkazovat. Všechny tabulky jsou uvedeny v přílohách diplomové práce.

Vstupní diagnostika byla provedena v druhé polovině září roku 2021. I když jsem měla v plánu ji stihnout během dvou dnů, nebyl Filip v takovém stavu, aby to zvládnul. Následovala tedy i třetí schůzka.

Výhodou jistě bylo, že mě Filip znal už ze školní družiny i z návštěv v přípravné třídě. Nebylo tedy nutné si s Filipem budovat důvěřivý vztah. Stejně se domnívám, že s jeho vstřícnou povahou by s ním neměl problém navázat vztah i kdokoli jiný. Na schůzky i úkoly se moc těšil.

První schůzku vstupní diagnostiky jsme zahájili **testem Rey-Osterreithovy komplexní figury** neboli **TKF**. Filip dostal k dispozici velké množství ořezaných pastelky a byl mu vysvětlen postup. Když jsem před něj figuru položila, znejistěl. Během jeho práce jsem mu chtěla pastelky měnit, abych se ve figuře lépe vyznala. To odmítl s tím, že si nepřeje pastelky měnit.

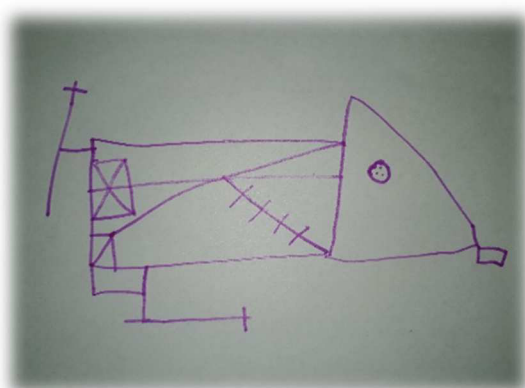
První figuru překreslil celkem rychle. Časem tři minuty se řadí k průměru. Jelikož použil jen jednu barvu, snažila jsem se sledovat, v jakém pořadí jednotlivé segmenty zaznamenával. Začal od velkých tvarů – čtverec (u něj obdélník) a trojúhelník. Poté se zaměřil na jednotlivé prvky ve čtverci a okolo něj. Kruh umístil jako poslední a dlouho váhal, kam ho umístit, protože nezakreslil prvky tak, aby viděl, kam ho má dát. Figuru dodělavat nechtěl. Prý neví, co by tam dodělal (obr. 1).

Když jsem mu po ukončení první fáze testu dala znovu prázdný papír a požádala ho, aby mi obrázek zkusil namalovat znovu bez předlohy, vzal okamžitě jinou pastelku a začal tvořit. (obr. 2) Opět začal čtvercem a pak dvěma trojúhelníky, dodělal diamant a kruh. Poté byla jeho práce neuspořádaná. Přeskakoval od jednoho prvku k druhému.

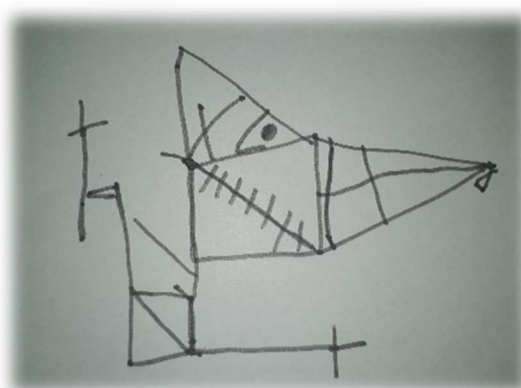
Na přiloženém obr. 2 je ale patrná řada detailů, které si Filip vybavil. Figuru mi téměř po minutě odevzdal s tím, že už neví.

Z obou figur je patrná značná nevyzrálость nejen grafomotorických schopností, ale i zrakového vnímání. Segmenty jsou chybně umístěny nebo mají nesprávný počet částí. Zejména u reprodukce TKF z paměti je vidět naprostý odklon od původního tvaru. Ale je třeba ocenit značné množství detailů, které si Filip vybavil.

Jednotlivé segmenty jsem hodnotila podle tabulek dle Raye a Osterrietha. Přehledně i s výslednou známkou je naleznete v tab. 1 v Příloze B.



obr. 1 Figura s předlohou – září



obr. 2 Figura bez předlohy – září

Jako druhý jsem zařadila **test fonologických schopností** na zjišťování sluchové percepce, který naleznete v Příloze C (tab. 4). Pro subtesty slabikování v pseudoslovech a rozpoznávání hlásek není pro žáky základních škol stanovena norma. Jejich zvládnutí by v daném věku mělo být samozřejmostí. Filipův výkon ovšem hodnotím spíše jako průměrný. Jako nejlepší výsledek hodnotím zejména testy rychlého jmenování. Naopak nejhůře dopadly testy s izolacemi, elizí a skládáním hlásek. Opakování pseudoslov a vět bylo v normě. Výsledky testů mě překvapily, neboť poradna uvedla, že je sluchové vnímání v normě. Proto bych očekávala lepší hodnocení. Musím ale brát ohledy na Filipovu kolísavou pozornost. Filip byl při obou schůzkách během testů celkem neklidný a vyptával se, kdy už si budeme hrát.

Test na stanovení úrovně zrakové diferenciace byla realizována za pomoci **testu zrakového vnímání TVPS – 3**. Vzhledem k Filipově velké nepozornosti jsem se i tento

test rozhodla rozdělit do dvou schůzek. Podrobné výsledky jednotlivých testů jsou k nahlédnutí v Příloze D.

- **zraková diskriminace (DIS)**: první neboli zácvičné úlohy zvládl Filip bez větších problémů a v první části chyboval velmi málo. Ovšem přemýšlení nad správným označením trvalo celkem dlouho. S postupnou obtížností stoupala i chybovost.

- **paměť (MEM)**: i zde Filipovi pochopení zadání nečinilo potíže. První úlohy zvládl, ale chybovost se projevila velmi rychle. Přemýšlení nad správným výsledkem bylo rychlé, až nahodilé.

- **prostorové vztahy (SPA)**: Filipova pozornost již značně poklesla. První úlohy a pochopení zadání sice zvládl, ale následovalo rychlé odpovídání a tipování odpovědí. Motivace se mi nedařila.

Po tomto testu jsem se rozhodla ho ukončit a pokračovat s ním další den.

- **stálost tvaru (CON)**: zácvičné úlohy Filip bez potíží pochopil a zvládl. Ovšem hned v prvních dvou úlohách bylo vidět, že tipuje a že ho test příliš nezajímá. Třetí úlohu si tipnul správně, zbytek už ne. Zeptala jsem se ho, jestli máme pokračovat jindy. Na to odpověděl, že ne, že to chce udělat. Prý si vybíral obrázky, které se mu líbily. Ale že už se tedy bude soustředit.

- **sekvenční paměť (SEQ)**: Filipův slib byl znát. Jevil se o dost soustředěněji. Test sekvenční paměti je opět závislý na čase – sledování předlohy a poté její správné určení. I přes znatelnou snahu se mu dařily jen počáteční úlohy. Když jsem test po třech neúspěších ukončila, řekl mi, že je to škoda.

- **figura / pozadí (FGR)**: u toho testu jsem na Filipovi stále pozorovala soustředění. Dané obrazce ho velmi zaujaly a pozorně vše zkoumal, než se pro odpověď rozhodl. Ani tak jeho odpovědi nebyly správné a chlapec dosáhl jen podprůměrného hodnocení.

- **uzavřenost tvaru (CLO)**: při posledním testu už byla na Filipovi znát únava. Příslib, že je to poslední test zabral a chlapec se opravdu snažil netipovat a vybírat správně. Bylo pro něj ale velmi těžké si tvar představit. Stejně jako v předchozím případě dosáhl podprůměrného výsledku.

5.1.5. Pedagogická intervence

Již před vstupní diagnostikou jsem si uvědomovala, že intervenci budu muset zaměřit zejména na upevnění pravolevé orientace, správného úchopu, upevňování tvaru písmen, práci s pozorností a upevnění postupu práce a na práci s geometrickými tvary. Vstupní testy pak ještě ukázaly větší problémy se sluchovou i zrakovou percepcí.

S babičkou bylo domluveno, že se budeme scházet jednou týdně po vyučování. To se v říjnu ukázalo jako velmi náročné. Filip býval po svém klasickém dopoledním vyučování unavený, a i když před pedagogickou intervencí probíhal oběd, kde si měl trochu vydechnout, nebyla pauza dostatečná. Na schůzky jsem si ho tedy brala až po rekreačních činnostech ve školní družině. Občas sice protestoval, že ho ruším od hry, ale vždy se mnou šel rád.

Pravolevou orientaci jsme upevňovali při každé schůzce krátkým cvičením typu „zrcadlo“, kdy po mě opakoval (i slovně) všechny pohyby, které jsem dělala já. Dále jsem mu ve třídě schovávala hračky a navigovala ho pomocí slovních pokynů. Např.: udělej dva kroky doprava, otoč se vlevo, udělej pět kroků vpřed apod. Při společných pátečních schůzkách jsme pak soutěžili, kdo z dětí zareaguje rychleji na povel typu: pravá ruka nahoru, postav se na levou nohu, dej pravou ruku na levé ucho. Tyto hry Filipa vždy velmi bavily a během listopadu už se zdálo, že má strany upevněny.

Také už se minimálně stávalo, že by si Filip vzal tužku do levé ruky. Právě během listopadu po mém pokynu „vezmi si tužku do pravé ruky“ už chybu neudělal. **Práce se špatným úchopem a nepřiměřeným tlakem na tužku** byla závislá na jeho náladě. Pokud byl veselý, uvolněný a práce ho bavila, zdálo se jeho držení psacího náčiní lehké a přirozené. Naopak při únavě a známkách nepozornosti tužku svíral. Nemohu říct, že bych toto při intervenci ovlivnila k lepšímu. Pouze jsem přišla na to, že je-li Filip ve stresu ze psaní (kreslení, vybarvování), pomáhá na chvíli odvést jeho pozornost. Když jsem tedy zpozorovala nepřiměřený přitlak na tužku, při práci jsem ho zastavila, zacvičili jsme si s prsty, prošli jsem se, měl mi říct svou oblíbenou barvu apod., poté se k práci vrátil a přitlak většinou zmizel. Toto s ním provádí i asistentka ve třídě.

K odklonu od pro Filipa těžší práce sloužily **tvůrčivé činnosti**. K nim jsem využívala papír, chlupaté drátky, modelínu, dřívka apod. Pro zlepšení jemné motoriky jsme si například dělali „popcorn“ (obr. 3). Jemnější papír měl za úkol natrhat na malé kousky

a v prstech z nich udělat kuličku. Když jich byl dostatek, dala jsem mu za úkol skládat z nich písmenka. Postupem času „popcornu“ přibývalo a Filip mohl skládat písmena, slabiky i slova. Ke tvarování písmen sloužily i chlupaté drátky nebo dřívka (obr. 5). Ta jsem ale spíš používala k upevnění geometrických tvarů, skládání tvarů a všeobecných představ.

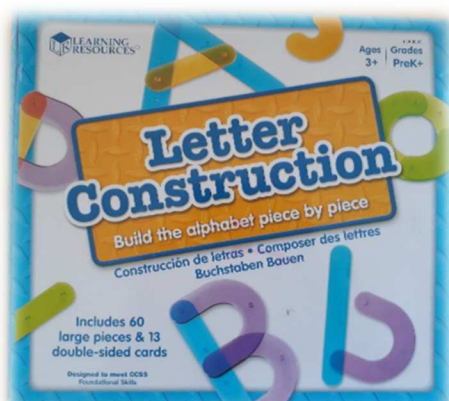


Obr. 3 „popcorn“ (vlastní zdroj)



Obr. 4 dřívka (vlastní zdroj)

K **upevnění tvaru písmen** jsem používala již zmíněné chlupaté drátky či modelínu. Dále jsem občas využila i hru, kterou si kolegyně z přípravné třídy přivezla z Anglie (obr. 5). Hra obsahuje velké množství barevných plastových částí, ze kterých se dají složit malá i velká písmena tiskací abecedy. K jejich správnému vytvoření slouží hrací karty, na kterých je znázorněno, jak má písmeno vypadat. Nevýhodou je, že lze vytvořit pouze tiskací písmena. Dále hra obsahuje velké množství částí, které se snadno poztrácí nebo se minimálně špatně hledají. K rychlému poznávání písmen jsem raději používala klasické papírové karty s předtištěnými tvary písmen.



Obr. 5 „Skládání písmen“ (vlastní zdroj)

Pro již zmíněné geometrické představy jsem kromě běžné dostupných dřívěk (obr. 4) nebo nabarvených špejlí využívala i hry od společnosti Djeco (obr. 6) nebo Haba (obr. 7). U nich je zřejmé, že úkolem dítěte je za pomoci kartičky s návodem vytvořit požadovaný obrázek. Obrázky jsou odstupňované podle náročnosti pomocí barev či počtu hvězd. Tyto hry se ale u Filipa neseťkaly s velkou oblibou. V jakýchkoli konstrukčních činnostech je totiž velmi slabý. S těmito typy úloh si neumí poradit a nechce je dělat. Se mnou si něco rád postavil, ale raději se chtěl věnovat něčemu jinému nebo si chtěl vytvořit vlastní obrázek.



Obr. 6 Magnetky geoforme (vlastní zdroj) Obr. 7 3D Mozaika (vlastní zdroj)

Práce s pozorností a vytváření postupů byla věc, kterou jsme trénovali neustále. Týkalo se to zejména práce s pracovními listy. Filip mi musel opakovat postup práce. Musel mi při práci povídat, co dělá a proč. Než něco začal, říkal mi, jak bude postupovat. Pokud si nevěděl rady, vytvořili jsme postup společně. Filípek je ale velmi hovorný a v řeči zabíhavý, takže se často stávalo, že se od postupu odklonil a já ho musela k práci navracet. Také jsem se snažila, aby po vysvětlení postupu pracoval co nejvíce samostatně – to se samozřejmě týkalo pracovních listů se zaměřením na **rozvoj zrakového vnímání**. Materiály jsem sháněla především v publikacích od Jiřiny Bednářové či na internetu. Pro lepší představu Filipovy samostatné práce předkládám jeden z listů (obr. 8), který vypracoval v listopadu.



Obr. 8 Bednářová – Zrakové vnímání, optická diference 1 (vlastní zdroj)

Pro **rozvoj sluchového vnímání** jsem využívala Logico Piccolo (obr. 9), Pavučinku (obr. 10), knihu od Zdeňky Michalové „Sluchové vnímání“ a materiály vytvořené Jiřinou Bednářovou pro Edupraxe s. r. o. (obr. 12). Poslední zmiňované materiály škola nakoupila pro potřeby hodin „Náprav“, které vede speciální pedagožka. Do jejich hodin jsou žáci přiřazováni na základě doporučení z PPP.



Obr. 9 Logico piccolo (vlastní zdroj)



Obr. 10 Pavučinka (vlastní zdroj)

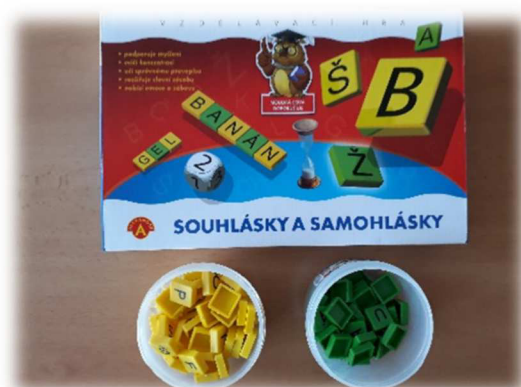


Obr. 11 Edupraxe s. r. o. – Jiřina Bednářová (vlastní zdroj)

Při pedagogické intervenci jsem se vždy snažila, aby práce nebyla jen o pracovních listech, ale aby byla i o osobním přístupu a pochopení problému daného dítěte. Využívala jsem tedy i komerčních her, které jsou na trhu k dispozici, abych podpořila zájem a prohloubila různé znalosti dítěte. Jednotlivé hry budu uvádět u všech dětí, se kterými jsem pracovala. S Filipem se nejvíce osvědčily hry od společnosti Alexander, která má velkou spoustu vzdělávacích her. U nich je nevýhodou, že dítě nemůže být samo. Na druhou stranu je mohou bez problémů používat rodiče v domácím prostředí a dítě ani nemusí mít pocit, že se učí. V obr. 12 a 13 uvádím hry „Přečtu ti, mami“, kde děti skládají slova za pomoci obrázku. Díky jednotlivým písmenům mohou slova rozdělovat na slabiky, odebírat písmena, která se mají doplnit apod. Dále opět hra s písmeny – Souhlásky a samohlásky, která lze využít několika způsoby. Hra obsahuje herní plán a za pomoci házení kostkou se děti snaží vytvářet slova.



Obr. 12 Přečtu ti, mami (vlastní zdroj)



Obr. 13 Souhl. a samohlásky (vlastní zdroj)

5.1.6 Výstupní diagnostika

Výstupní diagnostika byla provedena po ukončení prvního pololetí. Na vysvědčení dostal Filip motivační jedničky. Se zákonnými zástupci ale bylo projednáno, že zejména v českém jazyce neodpovídají danému hodnocení. Filip nemá stále upevněna některá písmena a techniku čtení stále neovládá. Matematické představy má dobré a příklady do deseti zvládá bez obtíží.

Jako první výstupní test jsem zvolila **test zrakového vnímání TVPS – 3**. Při prvním setkání na tento test Filip potřeboval nejvíce času. Proto jsem chtěla, aby na něj měl nejvíce síly.

- **zraková diskriminace (DIS)**: zácvičné úlohy zvládl opět bez problémů a v první části chyboval velmi málo. Přemýšlení nad správným označením bylo rychlé a celkem správné. Ovšem s postupnou obtížností stoupala i chybovost.

- **paměť (MEM)**: na rozdíl od vstupního testu se Filip nyní více soustředil a řešit úlohy se mu dařilo. Bylo vidět, že nad nimi pozorně přemýšlí. Odpovídá tomu i konečný výsledek dosažených bodů.

- **prostorové vztahy (SPA)**: i tento test byl v září nad Filipovy možnosti. Nyní ale vypadal celkem soustředěně a zaujatě. I zde Filip dopadl o poznání lépe.

- **stálost tvaru (CON)**: při zácvičných úlohách najednou vyhrknul: „To budou ty hezké obrázky!“. To mě vskutku překvapilo, neboť uplynulo téměř pět měsíců od doby, kdy test viděl naposledy. Při tomto testu se Filip jevil neaktivněji. Vše si pečlivě prohlížel a rozvážně odpovídal. Jeho výsledek je tak opět mnohem lepší než při vstupním testu.

- **sekvenční paměť (SEQ)**: při tomto testu už byla znát únava po předchozích výkonech. Filip byl ovšem statečný a vytrval. Jeho výsledky jsou však stále podprůměrné. Ke konci tohoto testu na něm byla vidět lítost, že nemohl pokračovat dál.

- **figura / pozadí (FGR)**: během zácvičných úloh opět nadšení stoupl. I když tentokrát nic nekomentoval, zdálo se, že k testu přistupuje se stejným nadšením, jako v případě stálosti tvaru.

- **uzavřenost tvaru (CLO)**: poslední úlohy už Filip spíše „odtrpěl“. Bylo znát, že si není vůbec jistý tím, co má hledat. Výsledek testu je stále podprůměrný.

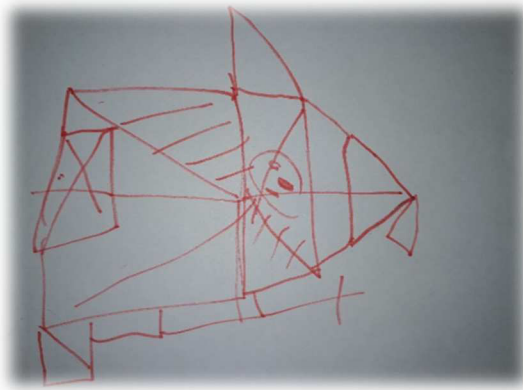
Všechny výsledky jsou zaznamenány v tabulkách v Příloze D, kde je dobře patrné, že zlepšení u každého subtestu je. Nicméně shrneme-li výsledky testu zrakového vnímání, celkově jsou stále podprůměrné. Nejhuře opět dopadl test uzavřenosti tvaru. Je tedy patrné, že tato představa stále chybí. Vzhledem k Filipově věku bych očekávala, že vlivem dozrávání nervové soustavy budou výsledky lepší. Opět je ale třeba přihlídnout ke kolísání pozornosti.

Po testech na zjištění úrovně zrakového vnímání jsem zařadila **test fonologických schopností**, který jsem se vzhledem k jeho délce rozhodla rozdělit na dvě části. Jejich plnění probíhalo při obou schůzkách dobře. Filip se zdál být celkem klidný a soustředěný. Z tabulky 13 v Příloze C je zřejmé, že i při těchto testech došlo ve všech případech ke zlepšení. Velmi kladně hodnotím subtesty pro izolaci a skládání hlásek, kde došlo k největšímu posunu.

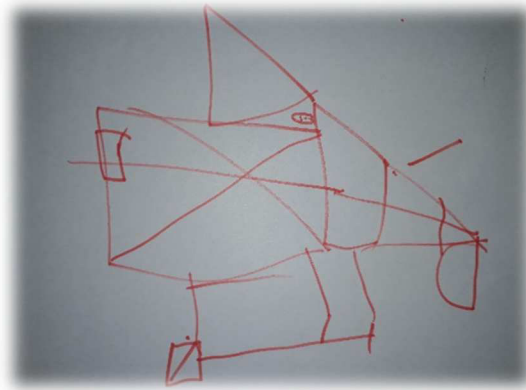
Výstupní diagnostiku jsme ukončili **testem Rey-Osterreithovy komplexní figury** neboli TKF. Stejně jako u testu zrakového vnímání bylo znát, že si Filip úlohu ze září pamatuje. I když se ni při vstupní diagnostice těšil, při jejím plnění už tak nadšený nebyl. Výraz v jeho tváři se tak při vysvětlení zadání z úsměvu změnil na mračení a ptal se, jestli to musí dělat. Snažila jsem se ho motivovat tím, že mi tím moc pomůže, protože chodím také do školy a že to potřebuji. Souhlasil tedy, že pro mě to udělá. Práci se snažil mít co nejdříve za sebou. Opět odmítl výměnu pastelek. I přes jeho nechuť k práci ale musím uznat, že se jí věnoval, a i když ji vypracoval v krátkém časovém horizontu (obě figury mu v průměru trvaly dvě minuty), snaha vidět byla.

Podíváme-li se na vypracování úkolu s předlohou (obr. 14), je znát zbrklost a nesoustředěnost. Na postupu práce jsem vůbec nepostřehla, že by začal známými tvary. Tahy tužkou byly nahodilé. Vždy se podíval na předlohu, začal překreslovat, zastavil se a opět se podíval na předlohu. Detaily dokresloval jako poslední.

Jakmile práci dokončil, podal mi nejen obrázek, ale i figuru a prohlásil: „Tak už mi dejte nový papír, ať to můžu nakreslit znovu.“ Tím mě Filip opět překvapil. Podala jsem tedy prázdný papír A5 a on bez výměny tužky začal kreslit znovu. Tahy tužkou byly velmi uvolněné. Filip byl sice otrávený, ale chtěl mi udělat radost a test dokončit (obr. 15).



Obr. 14 Figura s předlohou – únor



Obr. 15 Figura bez předlohy – únor

Podíváme-li se do Přílohy B na hodnocení (tab. 10), je zde patrné zlepšení. Při výstupním testu jsem u reprodukce figury s předlohou (obr. 14) ocenila množství detailů i lepší přiblížení se předložené figuře. Jelikož byl před testem opravdu otrávený z toho, že ho musí dělat, odmyslela jsem si uvolněné tahy. Reprodukce bez předlohy (obr. 15) dopadla o poznání lépe než v září.

5.1.7 Hodnocení

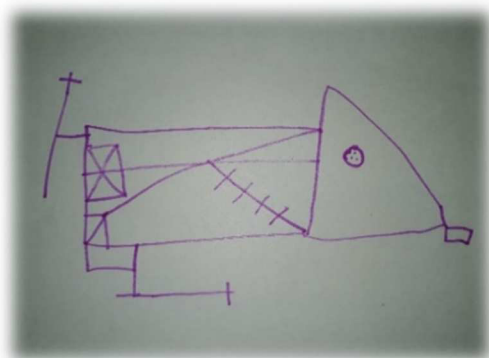
Z testu **Rey-Osterreithovy komplexní figury** je znát, že v září byl Filip na práci více soustředěný a snaživější. V únoru má kresba podle předlohy lepší rozložení segmentů a více detailů. Posun v oblasti zrakového vnímání tu tedy jistě je. Dále došlo ke zlepšení zejména vizuální paměti a lepší orientaci v prostoru, což vidíme na výstupních testech v únoru. Je sice znát uvolněnost tahů a menší práce s detailem, ale na rozdíl od září se již výsledná figura předloze podobá. Jak jsem již ale mnohokrát zmínila, u Filipa je to i otázka aktuální míry pozornosti.

Nyní uvádím zjednodušenou tabulku porovnání Filipovy práce. Detailnější tabulku naleznete v Příloze B.

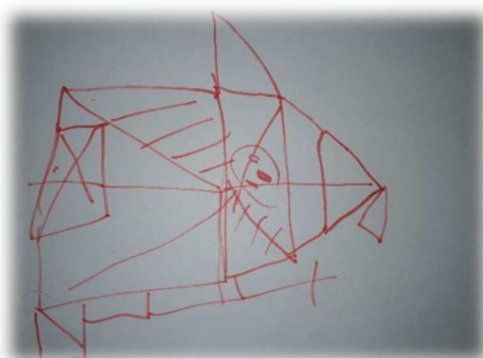
	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	s předlohou	bez předlohy	s předlohou	bez předlohy
Čas	3:15	1:34	2:58	1:03
Skóre	15	7	24	16,5
Známka	5	5	4	3

Tab. 1 Porovnání výsledků Rey-Osterreithovy komplexní figury – Filip

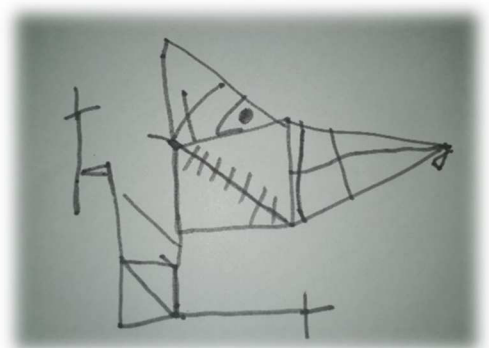
Pro lepší srovnání také opět přikládám již uvedené obr. 1 a 2 a práce vytvořené v únoru.



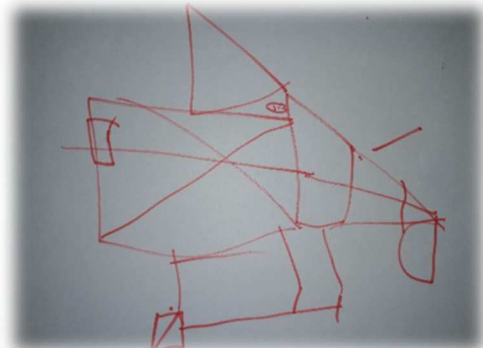
Obr. 1 Vstupní TKF s předlohou – září



Obr. 14 Vstupní TKF s předlohou – únor



Obr. 2 Výstupní TKF bez předlohy – září



Obr. 15 Výstupní TKF bez předlohy – únor

Při výstupních **testech fonologických schopností** se Filipovi také dařilo lépe než v září. Komplexnější tabulku naleznete v Příloze C. Z přehledu je zřejmé, že pokrok chlapec učinil, ale nadále má ve sluchovém vnímání rezervy.

		Plný počet bodů	Vstupní / výstupní diagnostika
1	Test slabikování v pseudoslovech	32	25 / 28
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	18 / 20
3	Izolace hlásek (sada 1)	32	15 / 23
4	Skládání hlásek	24	13 / 21
5	Elize hlásek	16	10 / 12
6	Prohazování slabik	20	10 / 15
7	RAN – Rychlé jmenování barev	80	72 / 75
8	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80	75 / 76
9	Opakování pseudoslov	21	15 / 17
10	Opakování vět	16	10 / 11

Tab. 2 Porovnání výsledků testu fonologických schopností – Filip

U Filipa nastal určitý posun i v oblasti **zrakového vnímání**. V tab. 3 uvidíte stručný přehled jeho výsledků. Vzhledem k tomu, že se ve všech testech zlepšil, hodnotím jeho výsledek jako velmi dobrý. V Příloze D však můžete vidět, že v rámci celého testu jsou jeho výsledky spíše podprůměrné.

	Zraková diskriminace (DIS)	Zraková paměť (MEM)	Prostorové vztahy (SPA)	Stálost tvaru (CON)	Sekvenční paměť (SEQ)	Figura (FGR)	Uzavřenost tvaru (CLO)
Vstupní diagnostika	4	6	3	1	4	4	2
Výstupní diagnostika	7	9	6	5	7	9	3

Tab. 3 Porovnání testů zrakového vnímání – Filip

Práce s Filipem byla nevyzpytatelná. Jeho hyperaktivita, nepozornost i mnohá oslabení, se kterými se potýká, ho velmi omezují v práci. Výsledky jeho práce byly kolísavé. Při našich společných hodinách spolupracoval, ale ne vždy se práce dařila dle mých představ. Své plány na hodiny jsem musela velmi rychle upravovat podle Filipova momentálního rozpoložení. Vidina snadného splnění úkolu v něm vyvolávala nadšení. Úkoly s nutným dlouhodobějším soustředěním naopak plnit nechtěl a byla potřebná motivace hrou. Při pátečních setkáních, kdy jsem se vídala se všemi dětmi a hráli jsme hry společně, nebyla hra taková, ve které by vynikal. V Přílohách B, C a D jsou shrnuty výsledky provedených testů v září a v únoru. Zlepšení je patrné u každého z nich. Nicméně se nedá prokázat, že by má intervence prokazatelně Filipovi pomohla.

Ze strany rodiny se žádná péče navíc neuskutečňovala. Babička už vyslovila souhlas s vyhledáním klinického logopeda k nápravě Filipových logopedických vad. Nemám zprávy, že by se v tomto směru učinil další pokrok. Třídní učitelka hodnotí jeho výkony spíše průměrně, a to zejména v oblasti matematiky a prvouky. Ohledně výchov se chlapec potýká s problémy hrubé i jemné motoriky, ve zpěvu neintonuje. V českém jazyce zaostává nejvíce. Stále se mu pletou některá písmena abecedy, čímž je postiženo čtení a tím i porozumění textu. Ani slečna asistentka u Filipa velký posun nezaznamenává. Chlapec byl ke konci pololetí opět poslán do PPP, aby se prověřila jeho inteligence. Třídní učitelka se totiž obává, že by naše škola nemusela být do budoucna vhodnou a bude se snažit zákonné zástupce navést k myšlence jeho případného přeložení.

5.2 Oskar

5.2.1 Rodinná anamnéza

Oskar je neplánované dítě mladé maminky. Je narozen v prosinci 2013. S otcem dítěte žila do jeho pěti let, poté se kvůli častým hádkám rozešli. Otec rodinu navštěvuje nárazově. Nyní už čeká rodinu novou. Oskarova matka je na něj sama. Sám Oskar prý nenesl rozchod rodičů nějak dobře. Začal se pomočovat a trpí nočními děsy.

Matka mi o průběhu těhotenství ani porodu nic sdělit nechtěla. Vím ale, že kouří. Vzhledem k jejímu vzhledu i chování nevyklučuji, že to tak bylo i v těhotenství. Je to ovšem jen má domněnka.

Spolupráce se školou není příliš dobrá. Matka nebere na Oskarovy neúspěchy ohledy – prý z „toho vyrostete“. Dle slov třídní učitelky je znát špatná příprava do školy a neplnění domácích úkolů. Oskarovi často chybí pomůcky nebo je nemá v pořádku. Úkoly, pokud je nemocný, třídní učitelka posílá e-mailem. Po nemoci se Oskar vrací a vypracované je nemá. Někdy si ani matka potřebné pracovní sešity ve škole nevyzvedla.

Ani sociální poměry rodiny nejsou dobré. Matka pracuje na plný úvazek, otec údajně na Oskara téměř neplatí výživné. Občas mu to vynahradí tím, že ho vezme na fotbalový zápas, kde mu koupí dárek.

Vzhledem k přístupu matky jsem neočekávala, že by s pedagogickou intervencí souhlasila. Prohlásila ovšem, že je to zadarmo a ve družině stejně být musí, takže ať si ho klidně беру.

5.2.2 Osobní anamnéza

Oskar je velmi lítostivý a celkově dost emočně vypjatý. Často se ve škole rozbere, zejména když si neví rady s úkolem nebo neví, jak reagovat. Občas se pomočil i ve třídě, což také vedlo k breku.

I přes úzkost je velmi hravý a moc ho baví fotbal. V zásadě je to téměř jediná věc, o které je schopný se bavit. Fandí fotbalovému klubu Slávia. Sleduje v televizi její zápasy a ve škole vždy nezapomene zmínit, kdy hrála a s jakým výsledkem. Největším

„svátkem“ pro něj je, když ho otec vezme s sebou na skutečný zápas, kde mu koupí suvenýr s logem klubu. To se za dobu, co ho znám, stalo celkem třikrát.

Jeho vzhled vůbec nevypovídá jeho psychickému rozpoložení. Chlapec je na svůj věk poměrně velký (největší ze třídy) a spíše silnější konstituce. Trpí častými respiračními obtížemi. Dle slov matky má astma. Žádné léky ale neužívá.

5.2.3 Pedagogická anamnéza

Oskar nastoupil do přípravné třídy z důvodu doporučení z PPP. Učitelky v mateřské škole matce toto zařízení doporučili navštívit z důvodu Oskarovy nevyzrálosti a emoční nestability. Chtěli tak docílit odkladu školní docházky. Matka se ovšem od kamarádky dozvěděla o přípravné třídě naší školy a požádala o přijetí do ní.

Oskar trpí logopedickými vadami – nezvládá hlásku „r“ ani „ř“, dělá mu problém i hláska „l“ a má problém s vyslovením dlouhých slov – zasekává se. I přes doporučení učitelek z MŠ matka návštěvu klinického logopeda odmítá. Dle slov matky „se to časem sám naučí“.

Lateralita je plně vyhraněna – pravá. Úchop tužky je většinou správný, často přetrvává přítlak. Nápodobu číslic i písmen v přípravné třídě zvládal, ale potřeboval vždy více času na jejich upevnění. Zapamatování básniček a písniček pro něj býval problém. Častým opakováním si ale text upevnil.

Neuspokojivá byla orientace v čase a prostoru. Měl problém s určením řádku či sloupce. Pojem vpravo / vlevo / nahore / dole zvládá. Při práci působil vždy velmi nejistě a potřeboval podporu a ujištění, že pracuje správně. Matematické představy se zdají být dobré.

Větší potíže měl při určování prvních a posledních hlásek ve slovech. Velmi často se mu slovo muselo několikrát výrazně zopakovat, aby písmeno určil správně. Také analýza a syntéza slabiky nebyla bezchybná. Často si domýšlel druhé písmeno. Sluchová analýza se tedy zdá být oslabena. Rovněž má problém s osvojováním nových poznatků. Také mívá problém s koncentrací. Rychle o činnost ztrácí zájem.

Jinak byl celkem schopný pracovat samostatně. Pokud si ale nebyl jistý, že pracuje správně, vedlo to často k pláči. I přes jeho emoční nestabilitu se v kolektivu třídy zdál být

oblíbený a neměl problém s navazováním konverzace. Tu často vedl na téma fotbal. I venku se nechtěl věnovat jiným hrám než právě fotbalu. Hrubá motorika a obratnost jsou tak dostačující. Vzhledem k jeho konstituci a respiračním obtížím si však často dával přestávky na pití. Při hře byl ale velmi spokojený.

5.2.4 Vstupní diagnostika

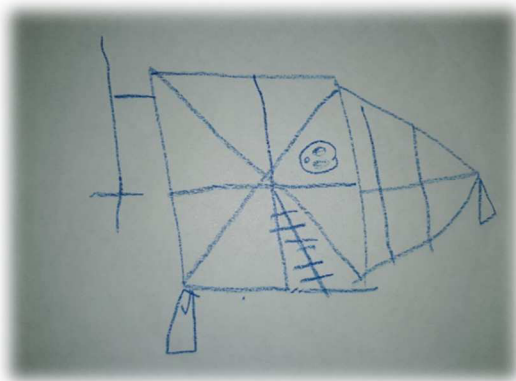
I když mě Oskar znal z přípravné třídy a ze školní družiny, byl velmi nedůvěřivý. Nechápal, proč si nemůže hrát venku s ostatními dětmi. Připomněla jsem mu, že jsem se s jeho maminkou domluvili, že se se mnou bude pravidelně scházet a budeme si hrát jen spolu. A jakmile práci dokončíme, zase si bude hrát s dětmi. Toto ho uklidnilo a chtěl se rychle pustit do práce.

I u Oskara jsem využila všech již zmíněných testů (kapitola 4.3). Pro jejich vypracování stačily dvě schůzky.

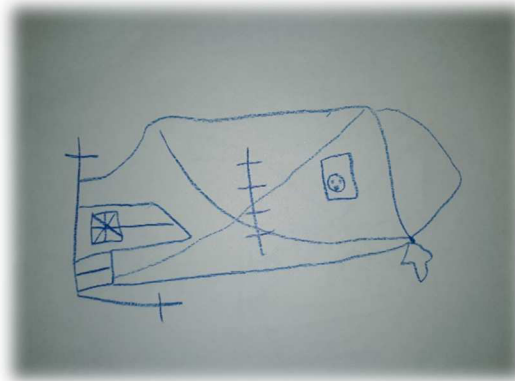
První test jsme provedli v polovině září a opět jsme začali **testem Rey-Osterreithovy komplexní figury** neboli **TKF**. I pro Oskara jsem měla připravené dostatečné množství ořezaných pastelek. Bohužel jsem se ale tak zaměřila na postup jeho práce, že jsem mu pastelky během práce neměnila. Obě figury jsou tak nakresleny jen černou pastelkou.

Z tab. 2 v Příloze B je zřejmé, že čas strávený nad jeho vypracováním odpovídá průměru. Oskar velmi pečlivě přemýšlel, kam jednotlivé segmenty umístit. Jeho tahy byly přímé a krátké. Postupoval tak, že nakreslil známé tvary – čtverec a v něm „hvězdu“ a poté dokreslil kruh a „žebřík“. Dále trojúhelník a v něm přímé a svislé čáry. Jako poslední dokreslil segmenty okolo figury (obr. 16). Množství segmentů je však značné a většina z nich je i správně umístěna.

Po ukončení první části práce jsem mu předlohu odebrala, pochválila ho za práci a podala mu nový papír s tím, aby se teď figuru pokusil nakreslit znovu. Po tomto sdělení se na mě vystrašeně podíval a řekl, že si nic nepamatuje. Uklidňovala jsem ho, že si jistě na něco vzpomene a ať zkusí alespoň něco. Výsledná práce (obr. 17) spíše odpovídá obrázku jakési ponorky. Určité segmenty se chlapci podařilo v paměti udržet, ale figura bez předlohy ani nemá základní tvar.



Obr. 16 Figura s předlohou – září



Obr. 17 Figura bez předlohy – září

Druhým testem byl **test fonologických schopností** (tab. 5, Příloha C). Vzhledem k anamnéze jsem předpokládala značné obtíže. Ty jsem očekávala hned při prvních dvou testech – izolace hlásek a rozpoznávání hlásek v pseudoslovech. Oskar mě ovšem příjemně překvapil a při zmíněných subtestech dosáhl dobrého výsledku. Jak jsem se zmiňovala už u Filipa, pro tyto testy nejsou stanoveny normy pro první třídu. Předpokládá se, že je dítě v první třídě zvládne. To Oskar předvedl. S elizí a izolací hlásek už měl trochu potíže. Jak ukazuje tab. 5 zde jsou výsledky podprůměrné. Další schůzku jsme zahájili subtestem rychlého jmenování obrázků a barev a opakování vět a pseudoslov. Ty už se opět pohybují v pásmu průměru. Oskar potřeboval hodně povzbuzovat. Slova jsem vyslovovala s velkou pečlivostí. Pravdou také je, že díky jeho logopedickým vadám jsem někdy měla problém mu správně rozumět.

Posledním testem byl **test zrakového vnímání TVPS – 3**. Ten jsme ukončili po prvních dvou subtestech, protože na chlapci už byla znát velká únava. Test byl tedy dokončen následující den. Podrobné výsledky jsou k nahlédnutí v příloze E, tab. 14 – 20.

- **zraková diskriminace (DIS)**: s pochopení zácvičných úloh neměl Oskar problém. Práce se mu dařila velmi dobře. Na určení správného obrázku ale potřeboval velké množství času. Když obrázek určil špatně, byl z toho smutný. Úspěch ho ale velmi těšil.

- **paměť (MEM)**: při tomto typu testu je vyžadován časový limit. Už to Oskara velmi stresovalo a byla na něm znát úzkost. Uklidňovala jsem ho, že opravdu nevádí, když bude odpověď špatná. I tento test dopadl v pásmu průměru.

Na Oskarovi byla znát únava. Rozloučila jsem se s ním s tím, že se ještě zítra sejdem a test dokončíme. Byl moc rád, že už si může jít hrát fotbal.

- **prostorové vztahy (SPA):** na tento test byl již Oskar čerstvý a plný elánu. S pochopením zácvičných úloh měl trochu potíže, ale po delším vysvětlování zadání zvládl.

- **stálost tvaru (CON):** u tohoto testu je opět vyžadován časový limit na první viděný obrazec. I tady si byl u zácvičných úloh velmi nejistý. Oskar se sice stáhl trochu do sebe, ale nebyl v takovém napětí jako předešlý den. Při tomto testu se mu dařilo nejméně a výsledky jsou podprůměrné. I tak jsem ho stále chválila a motivovala k další práci.

- **sekvenční paměť (SEQ):** v případě testů, kdy se může na předlohu dívat se mu daří dobře. Dlouhé přemýšlení ho ale vyčerpává a jeho pozornost se často na chvíli odklonila, aby mohl úkol dokončit. Občas se mi zdálo, že spíše tipuje.

- **figura / pozadí (FGR):** i v předposledním testu je omezen čas. Zřejmě to se odráží na horších výsledcích, které jsou podprůměrné.

- **uzavřenost tvaru (CLO):** ani u posledního testu se Oskarovi příliš nedařilo. Při zácvičných úlohách se zdál nejistý a začal být úzkostný. Z mé strany tak opět muselo přijít ujištění a podpora, aby test dokončil.

Z tabulek v příloze E si tak můžete prohlédnout, že Oskarovy výsledky v testech se pohybují spíše v pásmu průměru až podprůměru.

5.2.5 Pedagogická intervence

Během téměř půlroční práce jsem si s Oskarem vytvořila pěkný vztah. I když jsem ho často připravovala o hraní fotbalu ve družině, na samostatné hodiny se mnou chodil rád. Individuální schůzky probíhaly jednou týdně. Oskar ale poměrně často chyběl, takže měl schůzek nejméně. O to více jsem se s ním snažila při schůzkách pracovat a věnovala se mu někdy i více než 45 minut.

Schůzky byly opět všestranně zaměřeny. Nejvíce jsme pracovali na **rozvoji sluchového vnímání**, ke kterému jsme využívali „Sluchové vnímání“ od Michalové. Publikace obsahuje velké množství úkolů, ke kterým je potřeba i bzučák, který se Oskarovi velmi zamlouval a pracoval s ním rád. Z počátku nebyl chlapec vůbec schopný „pípat“ správně. Postupným nácvikem se zlepšoval a v prosinci již docházelo k minimálním chybám. Dále jsme pracovali s pracovními kartami od Bednářové (obr. 11) a Pavučinkou (obr. 10).

Oskar rád pracoval i s Logico Piccolo (obr. 9) a společně jsme si hráli i s hrami od společnosti Alexander (obr. 12 a 13). Od ní jsem mohla s Oskarem využít i hru na rozvoj paměti a pozornosti (obr. 19). Jako další aktivitu jsem využívala materiály od Obrázkové školy (obr. 18). Kartičky mají všestranné využití ať už k rozeznávání písmen počátečních slov, tak i ke čtení.



Obr. 18 Skrytá slova (vlastní zdroj)



Obr. 19 3D Paměť (vlastní zdroj)

Kromě sluchového vnímání jsem s Oskarem pracovala i na **rozvoji vnímání zrakového**. K němu jsem využívala pracovní listy od Bednářové nebo hru Dobble (obr. 20), kdy je cílem najít společný symbol na kartách a zbavit se všech svých karet. Důležitý je zde postřeh a rychlost. Na podobném principu staví i hra Grabolo (obr. 21), která může mít více využití. Obě hry jsou zaměřené na zrakové rozlišování a postřeh. V neposlední řadě tyto hry rozvíjí i soustředění a byly příjemným zpestřením pedagogické intervence. Často jsem je využívala i při společných pátečních hodinách, kdy byly přítomny všechny děti z případové studie. Radost se hry pak byla mnohem větší.



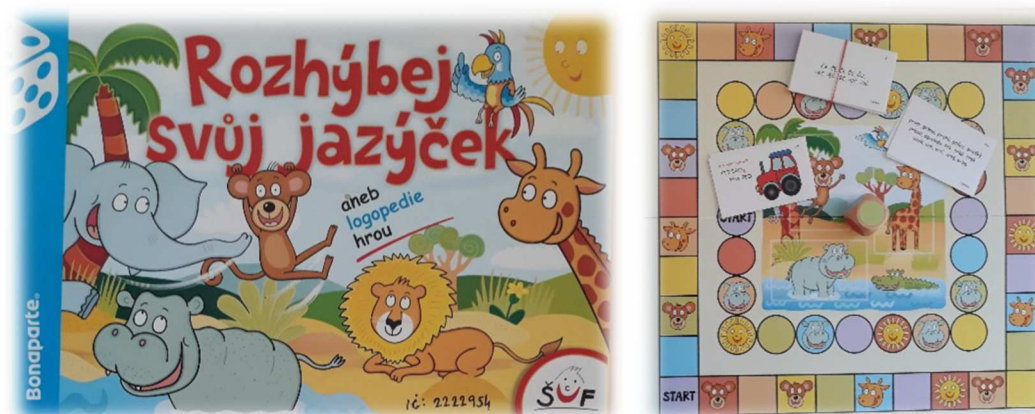
Obr. 20 Dobble (vlastní zdroj)



Obr. 21 Grabolo (vlastní zdroj)

U Oskara bylo nutné posilovat i **obecný rozhled** a **upevňovat orientaci v čase**. K tomu nám opět velmi dobře sloužily publikace od Bednářové a Šmardové nebo „Šimonovy pracovní listy“. K celkem oblíbeným činnostem patřilo řazení obrázků za sebe dle časové posloupnosti.

V neposlední řadě jsem se snažila i o **nápravu logopedických vad**. K tomu jsem využívala hru „Rozhýbej svůj jazýček“ od společnosti Bonaparte. Tato desková hra obsahuje velké množství karet, kde trénujeme určité hlásky ať už samostatně nebo ve větách.

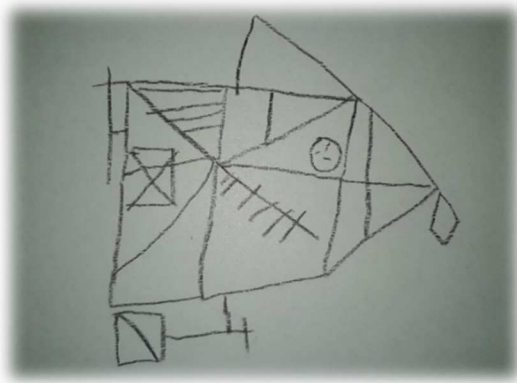


Obr. 22 Rozhýbej svůj jazýček (vlastní zdroj)

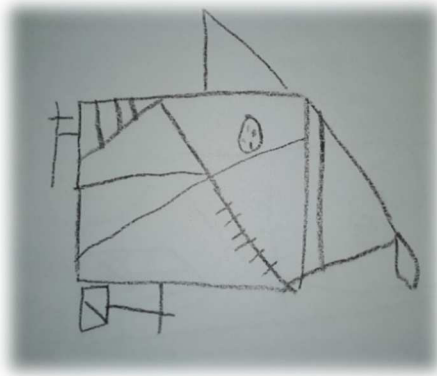
5.2.6 Výstupní diagnostika

I u Oskara jsem využila všech již zmíněných testů (kapitola 4.3). Jejich splnění nám zabralo opět dvě schůzky s tím, že jsem si rozdělili test fonologických schopností i baterii testů zrakového vnímání na dvě části.

Začali jsme **testem Rey-Osterreithovy komplexní figury**. V Příloze B tab. 11 naleznete porovnání se zářím. Oskar ke své práci zvolil pouze tmavou pastelku. Nevykazoval žádné známky toho, že by si úkol ze září pamatoval. U práce podle předlohy jsou patrné jistější a přesnější tahy. Tentokrát postupoval po částech. Umístění segmentů je přesnější, ale jejich počet neodpovídá figuře (obr. 23). Během práce bez předlohy byl velmi nejistý, avšak jeho tahy byly pevné. Jen před jejich vytvořením dlouho váhal.



Obr. 23 Figura s předlohou – únor



Obr. 24 Figura bez předlohy – únor

Obr. 24 ukazuje výslednou figuru bez předlohy. Tu na rozdíl od prvního úkolu začal čtvercem a jednotlivými detaily v něm. Pak dokreslil trojúhelníky a prvky okolo figury. Je pozoruhodné, že v obou případech oddělil segment dole (obdélník s úhlopříčkou). V paměti tedy musel vycházet ze své práce, nikoli z předlohy. Obě kresby jsou si však nesmírně podobné. V kapitole 5.2.7 pak můžete porovnat jeho posun, protože v hodnocení uvádím obrázky vytvořené v září a v únoru.

Test fonologických schopností (tab. 14, Příloha C) byl druhým testem v pořadí. Vzhledem k tomu, že jsem na našich schůzkách zaznamenala posun, věřila jsem, že výsledky budou znát. Kromě subtestu elize hlásek došlo ve všech případech ke zlepšení. Oskar při testech působil klidným dojmem. Také jsem slovům, hláskám i větám lépe rozuměla. Nemyslím ovšem, že se mu logopedické vady výrazně zlepšily, spíše jsem si na jeho řeč více zvykla a byla jsem schopná určit, co chtěl říct.

Baterie testů zrakového vnímání TVPS – 3 byla posledním testem, který jsme spolu absolvovali. Stejně jako v září potřeboval Oskar cítit podporu a motivaci k práci. Při všech subtestech jsem se tak snažila ho chválit a uklidňovat.

- **zraková diskriminace (DIS):** stejně jako v září se tento subtest Oskarovi dařil. Odpovídal mnohem pohotověji a působil jistě.

- **paměť (MEM):** omezení časem chlapce opět trochu rozrušilo, ale ne nějak výrazně. Paměť se zdá být posílena, neboť opět dosáhl lepšího výsledku.

- **prostorové vztahy (SPA):** při tomto subtestu se Oskar jevil trochu bezradně a odpovídá tomu i hodnocení, které je stále podprůměrné.

- **stálost tvaru (CON):** i když je u toho subtestu vyžadován časový limit, dosáhl Oskar největšího zlepšení. Nyní už se nachází v pásmu průměru.

- **sekvenční paměť (SEQ):** již v září se sekvenční paměť jevila jako průměrná, a tak tomu zůstalo i při plnění zadání v únoru.

- **figura / pozadí (FGR):** časové omezení Oskara opět příliš nepotěšilo a odpovědi se mi zdály spíše tipem. Hodně jsem ho povzbuzovala a chválila, že mu to jde. Zadání se mu podařilo splnit s lepším výsledkem než v září. Stále jsme ale v pásu průměru.

- **uzavřenost tvaru (CLO):** zde už byla znát značná únava. První úlohy zvládal bez větších obtíží, ale se stupňující se obtížností Oskar ztrácel jistotu.

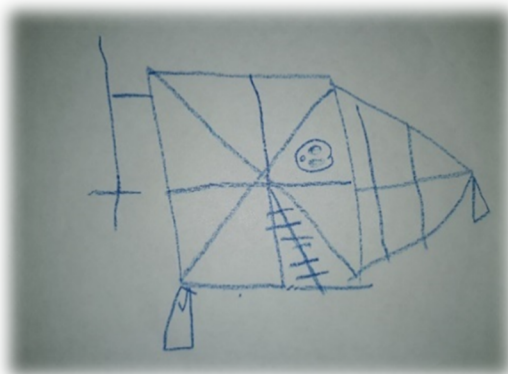
Z tabulek 23 - 29 v Příloze E je znát, že ke zlepšení v každé oblasti došlo. Oskar se ale stále pohybuje spíše v pásmu průměru.

5.2.7 Hodnocení

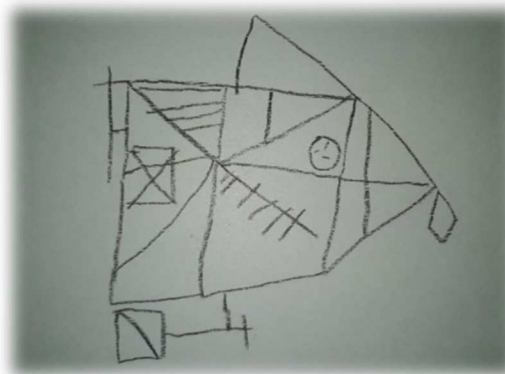
Podíváme-li se na výsledky práce v **testu Rey-Osterreithovy figury** v září a v únoru, je lépe patrné, že se Oskarovo zrakové vnímání zlepšilo, stejně jako jeho zraková paměť. V tabulce 4 přikládám zjednodušenou verzi jeho výsledků. Detailnější tabulku naleznete v Příloze B. Na další straně pak můžete porovnat figury vypracované v září a v lednu.

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	s předlohou	bez předlohy	s předlohou	bez předlohy
Čas	4:54	3:03	3:57	3:22
Skóre	15,5	7	22	12
Známka	5	5	4	4

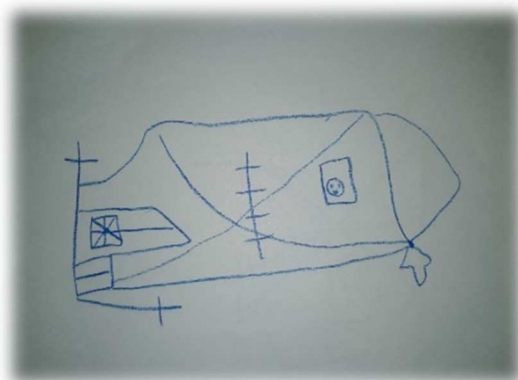
Tab. 4 Porovnání výsledků Rey-Osterreithovy komplexní figury – Filip



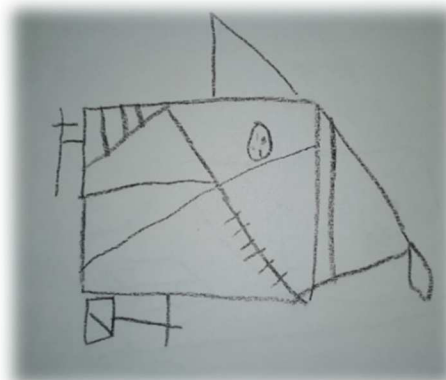
Obr. 16 Figura s předlohou – září



Obr. 23 Figura s předlohou – únor



Obr. 17 Figura bez předlohy – září



Obr. 24 Figura bez předlohy – únor

Při výstupním **testu fonologických schopností** učinil Oskar největší posun při izolaci hlásek a prohazování slabik. Během intervence jsme se jí pečlivě věnovali a jeho výsledky mě velmi potěšily. V elizi hlásek se bohužel posun nekonal a při rychlém jmenování barev chyboval více než v září. V tab. 5 můžete vidět zjednodušeně napsané výsledky. Podrobněji je naleznete v Příloze D.

		Plný počet bodů	Vstupní / výstupní diagnostika
1	Test slabikování v pseudoslovech	32	31 / 32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	21 / 24
3	Izolace hlásek (sada 1)	32	21 / 28
4	Skládání hlásek	24	20 / 20
5	Elize hlásek	16	7 / 8
6	Prohazování slabik	20	11 / 18
7	RAN – Rychlé jmenování barev	80	78 / 76
8	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80	79 / 80
9	Opakování pseudoslov	21	17 / 20
10	Opakování vět	16	14 / 14

Tab. 5 Porovnání výsledků testu fonologických schopností – Oskar

V tab. 6 vidíte porovnání výsledků **baterie testů zrakového vnímání**, které mě opět velmi mile potěšily, neboť i zde učinil Oskar posun zejména v subtestech stálosti tvaru. I v ostatních testech však došlo k posunu a chlapec tak z průměrných výsledků dosáhl na úroveň lepšího průměru. Detailnější přehled o výsledcích Oskarových testů jsou k nahlédnutí v Příloze E.

	Zraková diskriminace (DIS)	Zraková paměť (MEM)	Prostorové vztahy (SPA)	Stálost tvaru (CON)	Sekvenční paměť (SEQ)	Figura (FGR)	Uzavřenost tvaru (CLO)
Vstupní diagnostika	10	8	8	5	12	6	4
Výstupní diagnostika	12	11	9	11	13	9	7

Tab. 6 Porovnání testů zrakového vnímání – Filip

Během pololetí byl Oskar velmi často nepřítomný. O to více jsem se mu snažila věnovat během jeho pobytu ve škole. I když se mnou na schůzky chodil celkem rád, bylo vidět, že by si mnohem raději hrál venku fotbal. V kapitole 5.2.5 uvádím, jakými prostředky jsem se snažila Oskarova oslabení kompenzovat. Při neúspěchu byl velmi zklamaný a lítostivý. Začínali jsme tedy vždy nejlehčími úkoly, abych ho motivovala k další práci. Vše mu trvalo delší dobu, ale díky podpoře a povzbuzování na něm ke konci pololetí bylo znát vyšší sebevědomí a úzkost už nebyla tak častá. Pochvala a pohlazení pro něj bylo největší odměnou.

Třídní učitelka potvrzuje, že Oskar patří ve třídě ke slabším žákům, nikoli nejslabším. V naukových předmětech jako jsou český jazyk, matematika a prvouka je průměrný. Kde se mu ale daří je prý výtvarná výchova a pracovní činnosti, které má moc rád. Pomočení se mu v první třídě stalo jednou a prý v momentě, kdy byl zabraný do práce a podle jeho slov „zapomněl jít na záchod.“ Ohledně přetrvávání nočních děsů informace nemám.

Opět ale musím uvést, že chlapec často chyběl a domluva s matkou byla špatná. Pokud nebyl ve škole, poslala učitelka vykonanou práci v hodinách domů e-mailem, aby ji Oskar dodělal. Po návratu do třídy ji ale hotovou neměl a sám Oskar potvrzoval, že se doma s matkou neučil. Pobyt ve škole a schůzky se mnou tak byly jediným učením, kterému se chlapci dostává. Věřím, ale jde jen o mou hypotézu, že pokud by se matka Oskarovi věnovala i doma, byl by na tom chlapec mnohem lépe.

5.3 Lenka

5.3.1 Rodinná anamnéza

Jediná dívka z původních sedmi kandidátů na případovou studii se narodila v červnu 2015. Žije v harmonické rodině s o čtyři roky starším bratrem. Otec i matka jsou sportovně založení. O víkendech s dětmi často vyrážejí na výlety na kole (v zimě na lyže), projíždějí na bruslích, pěší túry po památkách apod. Rodiče by uvítali, kdyby děti navštěvovaly více zájmových kroužků, ale v době různých omezení to nebylo příliš možné. Proto se dětem všestranně věnují.

Početí bylo plánované a těhotenství probíhalo bez větších komplikací. Sama matka mi řekla, že před početím Lenky prodělala dva potraty hned v prvním trimestru. Porod bylo nutné vyvolat, nakonec byly k narození zapotřebí i kleště. Lenka se narodila třináct dní po termínu s průměrnou porodní váhou i výškou.

Komunikace se školou je na dobré úrovni. Zařazení Lenky do přípravného ročníku bylo pouze z přání rodičů, aby si už zvykala na „školní“ režim. Školu již také navštěvuje jejich starší syn. Pro rodiče je tak snadnější vyzvedávání obou dětí. Žádné doporučení z pedagogicko psychologické poradny nemáme.

5.3.2 Osobní anamnéza

Lenka je velmi drobná světloušská dívka. V přípravném ročníku byla nejmenší. Jako jedna z mála neměla v nultém ročníku logopedické potíže. Je velmi snaživá, působí introvertně. Při komunikaci s ostatními dětmi nebyl problém.

I když tráví doma s bratrem a o víkendech hodně času, jejich vztah se mi nezdá příliš harmonický. Nikdy jsem ji neslyšela mluvit o společných zážitcích – vždy jen byla jsem s „mamkou a taťkou“... „jo, brácha tam byl taky“. Ve školní družině si jeden druhého nevšímá. Podle jejich slov si i doma hraje každý sám. Tento stav může být pochopitelně dán nejen odlišným pohlavím a kamarády ve škole z řad vrstevníků (takže i věkovým rozdílem), ale odlišnými povahovými vlastnostmi. Lukáš (bratr) je o poznání živější.

Sama Lenka společnost spolužáků příliš nevyhledávala. O přestávkách si hrála sama. Často zůstávala sedět v lavici a kreslila si obrázky. Pokud byla požádána o společnou hru,

zapojila se. V přípravné třídě byly celkem pouze čtyři dívky. Většinu času tak trávila s nimi.

5.3.3 Pedagogická anamnéza

Lenka byla v nultém ročníku vytypována zejména z důvodu nejnižšího věku, ale také z důvodu problematického zvládnání základních úkolů. Ve třídě patřila k posledním, kdo úkol vypracoval a téměř vždy v něm byly chyby. Problémy se projevovaly zejména ve špatné sluchové diferenciaci. I když si dobře pamatovala tvary písmen a jejich výslovnost, při jejich rychlém hláskování je nebyla schopna spojit ve slovo. Dále se oslabení projevvalo i ve zrakovém rozlišování, kdy jí dělalo potíže najít rozdíl. S rodiči bylo vše konzultováno a byla vidět jejich snaha, aby se Lenka zlepšila. Ani přes péči rodičů nebylo v červnu znát velké zlepšení.

Lenka vždy veškeré úkoly plnila s nesmírným zanícením a až s přehnanou pečlivostí. Práci vždy potřebovala dokončit tak, aby s ní byla ona spokojená. Jinak byla velmi úzkostná. Při upozornění na možnou chybu v úloze nechápala, kde by chyba mohla být. I přes navádění ji neviděla a trvalo delší dobu, než ji našla a uvědomila si ji.

Lateralita je plně vyhrazena – pravá. Úchop tužky je správný, tahy jsou uvolněné. V matematice má základní pojem o čísle a zvládá porovnávání velikosti čísla. Ovšem číselné operace už nezvládá a spíše je memoruje. Je schopna příklad $1 + 2$ vypočítat, ale u $2 + 1$ už přemýšlí. Velmi dobře se orientuje v čase i prostoru.

V přípravné třídě se cítila dobře a měla dobré vztahy se všemi spolužáky. Ani na začátku první třídy se nezdálo, že by měla problém s navazováním konverzace a se začleněním do kolektivu.

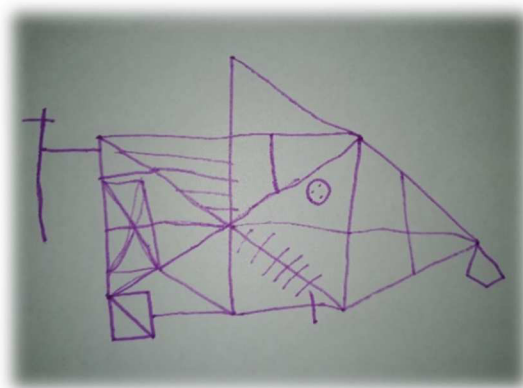
5.3.4 Vstupní diagnostika

Jelikož je Lenka milá a vstřícná dívka, nebyl problém s navázáním vztahu, a i když jsme se na pedagogické intervence scházeli později než s chlapci, byla stále celkem čilá.

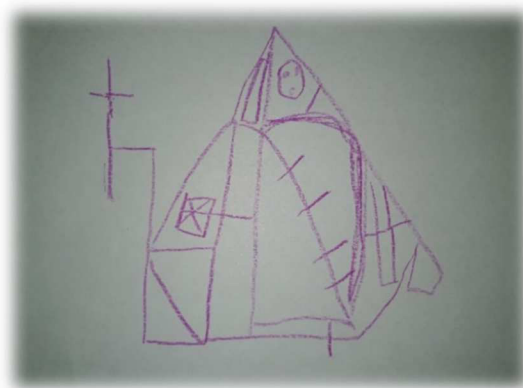
U Lenky jsem zvolila jiný postup než u chlapců. Jelikož jsem z přípravné třídy věděla, že její sluchové vnímání není dobré, rozhodla jsem se jako první udělat **test**

fonologických schopností (Příloha C, tab. 15). Ten byl z důvodu časové náročnosti rozdělen do dvou schůzek. Dle předpokladu Lenka dosáhla výrazného podprůměru právě u subtestů skládání a elize hlásek. Hůře také dopadl i subtest prohazování slabik. Subtesty slabikování a prohazování hlásek v pseudoslovech Lenka zvládla dobře, což jak jsem již zmínila v předchozích studiích Filipa a Oskara, by mělo dítě v prvním ročníku zvládnout. Další den při subtestech rychlého jmenování barev a obrázků a při opakování vět a pseudoslov se Lence dařilo velmi dobře.

Po první části testů pro sluchové vnímání jsem zařadila **test Rey-Osterreithovy komplexní figury** neboli TKF. Lenka pracovala nesmírně pečlivě. Než se pustila do práce, předlohu velmi pečlivě studovala. Na její výsledné práci (obr. 25) je vidět její propracovanost. Dívka na ni pracovala bezmála šest minut. Než vytvořila jakoukoli část figury, promýšlela, kam ji umístit. Hned na začátku Lenka špatně umístila spodní segmenty. Nezdálo se ovšem, že by si toho v průběhu následující práce všimla. Tahy byly přímé a jasně vedené. I před odevzdáním delší dobu váhala, zda už je hotová. Poté byla požádána, aby figuru nakreslila znovu, ovšem tentokrát bez předlohy. Lenka vypadala zaskočeně, ale vzala si jiný odstín fialové a práci začala v levém dolním rohu. Vždy nakreslila menší díl, do nějž se snažila umístit jednotlivé segmenty, které si vybavovala. Jak si ale můžete na obr. 26 všimnout, figura postrádá základní tvar. Ovšem množství segmentů, které si Lanka vybavila, je značné. Práci mi odevzdala po čtyřech minutách a vypadala velmi spokojeně. V Tab. 3 se můžete podívat na bodové hodnocení.



Obr. 25 Figura s předlohou – září



Obr. 26 Figura bez předlohy – září

Testu zrakového vnímání TVPS – 3 je testem pro stanovení úrovně zrakové diference. Vzhledem k tomu, že Lenka již absolvovala část testů, rozhodla jsem i tento

rozdělit a druhou část dokončit při další schůzce. Podrobný přehled jednotlivých testů naleznete v Příloze F.

- **zraková diskriminace (DIS)**: zácvičné úlohy Lenka bez problémů zvládla a dařilo se jí i při dalších úlohách. Jako tomu bylo i u Filipa, chybovost stoupala s obtížností. Přemýšlení nad jednotlivými úlohami netrvalo nikterak dlouho.

- **paměť (MEM)**: v oblasti zapamatování si tvaru se zdálo, že Lenka ani nepotřebuje celý časový limit. Viděla předlohu a už se snažila otáčet stranu. Postupně se ale úlohy stěžovali a Lenka spíše začala tipovat. Výsledky jsou tak podprůměrné.

- **prostorové vztahy (SPA)**: již při zácvičných úlohách se zdálo, že Lence tento typ úloh tzv. sedne. Její odpovědi byly rychlé a přesné. I zde se projevila chybovost, ale v tomto typu úloh dosáhla téměř nadprůměrného hodnocení.

- **stálost tvaru (CON)**: Při prvních typech úloh se zdála být jistá, s přibýváním jejich složitosti však chybovost stoupala a Lenka dosáhla podprůměrného výsledku.

- **sekvenční paměť (SEQ)**: Lenka si z minulé schůzky pamatovala, že při úlohách s časovým limitem je třeba se více soustředit. Po celou dobu testu působila nejistě. Chybovost se projevila již v začátcích. Dosáhla jen podprůměrného výsledku.

- **figura / pozadí (FGR)**: podprůměrného výsledku dosáhla i v tomto subtestu, kde se nejistota a chybovost projevovali hned od začátku, kdy potřebovala i více času na zpracování zácvičných úloh.

- **uzavřenost tvaru (CLO)**: tento subtest pak hodnotíme průměrně, když se Lence podařilo splnit celou první polovinu subtestu bez jediné chyby.

5.3.5 Pedagogická intervence

Díky provedenému pozorování v přípravné třídě a provedeným testům v polovině září u Lenky shledávám potíže s **krátkodobou vizuální pamětí** a oslabeno se zdá být i **sluchové vnímání**. Pravolevá orientace, celková orientace v prostoru a čase, úchop tužky a hrubá i jemná motorika se zdají být v pořádku. Od třídní učitelky jsem byla požádána o pomoc s **matematickými představami** a **základními početními operacemi**. Na ty se mé testy nezaměřovaly, takže nebudu moci doložit výsledky

společné práce a pozorování, ale zmíním se, jakými prostředky jsem se snažila toto oslabení vyrovnat.

Stejně jako u obou chlapců jsem ke zlepšení **sluchového vnímání** využívala knihu „Sluchové vnímání“ od Michalové. Stejně jako Oskarovi se Lence práce s bzučákem líbila. Knihu jsme používaly při každé schůzce. Pro zpestření to pak byla Pavučinka (obr. 10) od nakladatelství Tobiáš nebo Logico Piccolo (obr. 9) Dále jsme trénovaly rozklad slov na hlásky. Využívala jsem stejného postupu jako paní učitelka třídni, která to nazývá „**marťanštinou**“ (mimozemskou řečí). Ze začátku jsem hláskovala pouze slova, která obsahovala tři hlásky. Lenka měla říct slovo celé. Role jsme si i prohazovaly. S jednoslabičnými slovy nebyval problém. K víceslabičným slovům jsme se dostaly až kolem listopadu, kdy už Lenka získávala jistotu. Po Vánocích jsme zkusily i rozklad pseudoslov, který se Lence s procvičováním dařil. Ve velké oblibě také měla zvukové pexeso (obr. 27.) Toto pexeso slouží k rozvoji sluchového postřehu. Vždy dvě kostky mají stejný zvuk a jsou opatřeny i stejnou barvou. Počet dřevěných kostek je 20. Pexeso na obr. 27, které má škola k dispozici je od společnosti IS BrailleNet a je primárně určeno pro nevidomé a slabozraké. Barevné označení tak sloužilo pouze pro kontrolu a při hře bylo skryto.



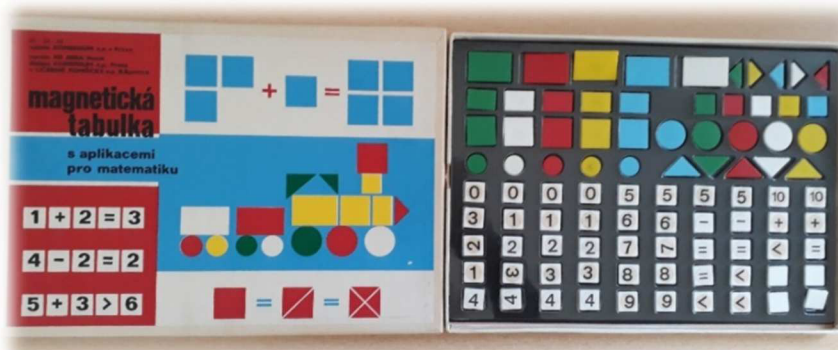
Obr. 27 Zvukové pexeso (vlastní zdroj)



Obr. 28 Navlékej, nečekej! (vlastní zdroj)

K procvičování **zrakové diference** jsem využívala zejména Šimonovy pracovní listy a knihy od Bednářové. Hledání rozdílů činilo Lence velké potíže. To jsem zaznamenala i při hrách s písmenky, kdy mi byla schopná dát písmeno do slova vzhůru nohama, ale slovo přečetla správně. Na obráceném písmenu neshledávala nic špatného. Kromě pracovních listů jsem se tak opět snažila využívat her od společnosti Alexander (obr. 19). Kromě výše zmíněné hry pro rozvoj představivosti Lenku velmi bavila „Navlékej,

nečekej!“ (obr. 28). Při této hře se procvičuje nejen postřeh a přesnost, ale také jemná motorika. Při individuálních schůzkách jsem karty s pořadím barev využívala k zapamatování si pořadí, které pak měla Lenka správně navléknout. Při společných pátečních schůzkách jsem pak hru využívala dle pravidel. Děti mezi sebou soutěžily, kdo rychleji a správně dané korálky navlékne. Kartička s návodem je však celou dobu před nimi. Dále mi k práci s rozdíly sloužila i již zmíněná hra od společnosti Djeco (obr. 6), kde jsem vždy něco postavila s určitou nepřesností a Lenka ji měla najít. K těmto aktivitám velmi dobře posloužila i magnetická tabulka (obr. 29), kterých má škola v inventáři velkou spoustu.



Obr. 29 Magnetická tabulka (vlastní zdroj)

Magnetická tabulka (obr. 29) mi také velmi dobře posloužila k rozvoji **matematických představ**. Skládaly jsme na ni příklady, počítaly tvary a porovnávaly. Již tradiční pomůckou také bývají víčka od PET lahví. Pro ně jsem měla i další využití v podobě jejich skládání do obrázků. Kromě správného počtu také musela odpovídat barva víčka (obr. 30). Pomůcka je ručně vyrobená a na její výrobě se mohou podílet i samy děti. Pro delší trvanlivost je zalaminovaná.



Obr. 30 Pomůcka pro zrakovou diferenciaci a početní operace (vlastní zdroj)

Kromě vyrobených pomůcek, kterými mohou být víčka či dřívka, jsou na trhu i Logico Piccolo pro rozvoj matematických představ (obr. 31) nebo početní špalíčky (obr. 32). Ty se dají najít od různých společností v různých provedeních. Škola, kde jsem šetření prováděla je má od společnosti Arda. Špalíčky jsme využívaly především ke znázornění slovních úloh a k porovnávání.



Obr. 31 Logico Piccolo (vlastní zdroj)



Obr. 32 Početní špalíčky (vlastní zdroj)

Lenka úlohy s matematikou neměla příliš ráda. Proto jsem se jí je snažila nějakým způsobem oživit. Například jí bavila hra „autobus“ – ve třídě jsem si určily zastávky, ona byla řidička a jejím úkolem bylo počítat cestující, kteří budou nastupovat a vystupovat. Příklady i trasu jsem určovala já, Lenka jen „jezdila“ a nahlas počítala. K těmto typům příkladů jsem si půjčovala vyrobený autobus od jiné paní učitelky, která ho využívá se svou třídou velmi podobně (obr. 33).



Obr. 33 „autobus“ (vlastní zdroj)



Obr. 34 „lektvary“ (vlastní zdroj)

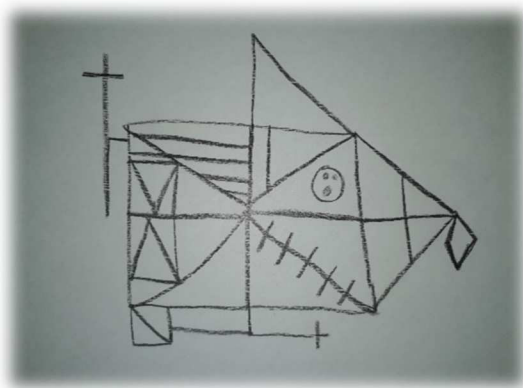
Od stejné paní učitelky jsem převzala i jiný nápad s vařením lektvarů. Maňásek babičky vaří různé lektvary a potřebuje pomoci. Modré kamínky teplotu ubírají, červené kamínky naopak teplotu přidávají. Úkolem úlohy tak bylo přijít na to, kolik kamínků přidat či ubrat, aby se dosáhlo správného čísla = teploty. Tyto typy úkolů Lenku moc bavily a postupem

času vymýšlela i svoje. I přes veškerou snahu paní učitelky třídní, rodiny i mojí však Lenka v pololetí stále v početních operacích chybuje. Někdy zareagovala bleskově a správně, jindy špatně, občas přemýšlela, jindy řekla, že neví. Základní příklady má tedy pamětně naučené. I tak je schopná v nich dělat chyby.

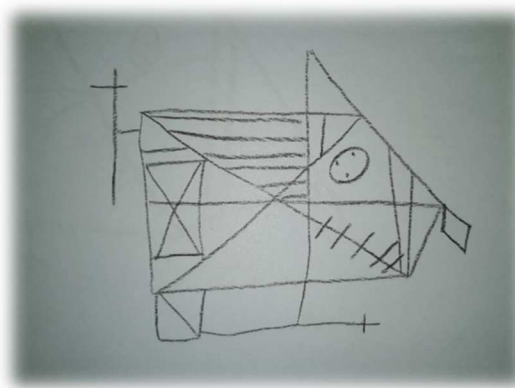
5.3.6 Výstupní diagnostika

Při výstupní diagnostice, která byla provedena koncem února jsem postupovala stejně jako v září. Začaly jsme **testem fonologických schopností**. Srovnání naleznete v Příloze C, tab. 15. Věřím, že díky tréninku došlo u Lenky k velkému zlepšení právě u subtestů skládání, elize i prohazování slabik. Ve všech ostatních případech došlo pouze k mírnému zlepšení. Lenka se tak všemi subtesty sluchového vnímání řadí k nadprůměru.

Test Rey-Osterreithovy komplexní figury neboli TKF byl druhým v pořadí. Když jsem ji test popisovala, zdálo se, že si vzpomíná. Po předložení figury a prázdného papíru se hned pustila do práce. Dívka opět pracovala nesmírně pečlivě. Postupovala po jednotlivých částech figury, kde se přesně snažila zakreslit jednotlivé prvky. Teprve potom pokračovala dál. Než úkol odevzdala, pečlivě si znovu vše prošla. Výsledná figura (obr. 35) se téměř podobá předloze. Času na její vypracování potřebovala více než v září. U figury bez předlohy (obr. 36) Lenka postupovala od velkých tvarů – čtverec, přímky, trojúhelníky – až k detailům v jednotlivých segmentech. Na vytvoření figury bez předlohy ji stačily bezmála dvě minuty. Podoba s předlohou je však neskutečná.



Obr. 35 Figura s předlohou – únor



Obr. 36 Figura bez předlohy – únor

Posledním testem byl **test zrakového vnímání TVPS – 3**, který slouží pro stanovení úrovně zrakové diference. I tato sada testů byla rozdělena na dvě části a byla dokončena následující den. V Příloze F naleznete jednotlivé bodové hodnocení.

- **zraková diskriminace (DIS)**: v tab. 30 můžeme sledovat, že k velkému posunu zde nedošlo. I přes Lenčinu pečlivost na odpovědi k jednotlivým úlohám nepotřebovala moc času. Výsledek je stále průměrný.

- **paměť (MEM)**: při testu byla dívka soustředěnější než v září a skutečně se jí podařilo zlepšit. Výsledek už lze však hodnotit jako průměrný.

- **prostorové vztahy (SPA)**: první polovina úloh Lence nečinila vůbec potíže. S obtížností už se musela dívka více rozmyslet. Tento test byl jediným, kde došlo ke zhoršení o jeden bod. Stále se ale pohybujeme v pásmu průměru.

- **stálost tvaru (CON)**: zde se Lence podařilo z podprůměrného výsledku dojít alespoň do pásma průměru.

- **sekvenční paměť (SEQ)**: úlohy s časovým limitem dívku znervóznila. První polovinu však zvládla bez většího zaváhání. I přes mírné zlepšení se však stále pohybujeme v průměru.

- **figura / pozadí (FGR)**: z podprůměrného výsledku do průměru se Lence podařilo dostat i v tomto subtestu, kde opět zvládla první úlohy bez většího zaváhání. Se stoupající obtížností už si však dále nevěděla rady.

- **uzavřenost tvaru (CLO)**: i při tomto testu se projevily počáteční úlohy coby menší problém. Lenka reagovala poměrně rychle a přesně. Ke konci už to byly jen tipy, které ovšem nebyly správné.

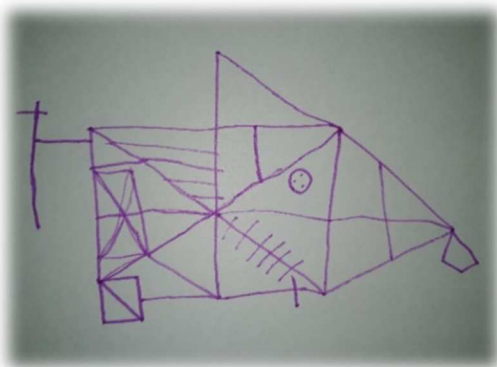
5.3.7 Hodnocení

I u Lenky mohu s klidným svědomím prohlásit, že pedagogická intervence přinesla své ovoce. Podíváme-li se na tab. 7, kde uvádím zkrácený přehled **testu TKF**, můžeme si všimnout, že kresba s předlohou už v září byla velmi dobrá. Hůře na tom byla zraková paměť. V únoru ale prokázala, že na její rozvoj stačí poměrně krátký čas. Zde se můžete podívat na zjednodušenou tabulku. Dále pak uvádím pro srovnání obě figury.

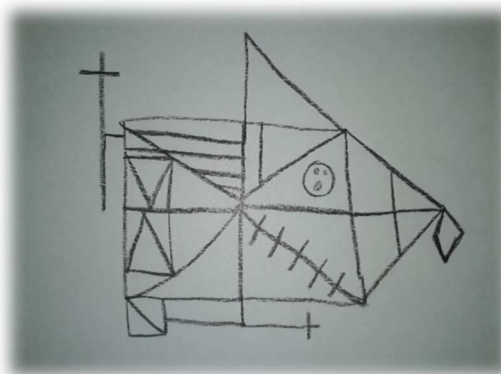
	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
	s předlohou	bez předlohy	s předlohou	bez předlohy
Čas	5:45	4:18	6:13	1:58
Skóre	25	7	31	24,5
Známka	2	4	1	1

Tab. 7 Porovnání výsledků Rey-Osterreithovy komplexní figury – Lenka

Dívka již v září prokázala, že kresba s předlohou ji nečiní velké obtíže, bez předlohy figura postrádala základní tvar. Pro lepší srovnání tak znovu předkládám práce ze září a poté v únoru. Největší posun je patrný při práci bez předlohy.



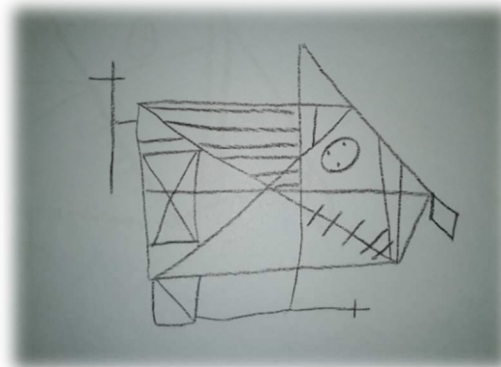
Obr. 25 Figura s předlohou – září



Obr. 35 Figura s předlohou – únor



Obr. 26 Figura bez předlohy – září



Obr. 36 Figura bez předlohy – únor

V **testu fonologických schopností** měla dívka velký problém se subtesty, které se týkaly hlásek. Stejně jako s Oskarem jsme na sluchovém vnímání při intervencích pečlivě pracovala a jak můžete vidět ve zjednodušené tabulce 8, posun je značný. Procvičování

hláskování se tak jednoznačně vyplatilo. Zásahu na tom mají i rodiče, kteří byli v kontaktu s paní učitelkou a velmi se zajímali o to, jak mají s Lenkou pracovat.

		Plný počet bodů	Vstupní / výstupní diagnostika
1	Test slabikování v pseudoslovech	32	28 / 31
2	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech	24	20 / 23
3	Izolace hlásek (sada 1)	32	16 / 30
4	Skládání hlásek	24	15 / 23
5	Elize hlásek	16	7 / 15
6	Prohazování slabik	20	9 / 18
7	RAN – Rychlé jmenování barev	80	80 / 80
8	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80	80 / 80
9	Opakování pseudoslov	21	19 / 20
10	Opakování vět	16	14 / 16

Tab. 8 Porovnání výsledků testu fonologických schopností – Lenka

Lenčino **zrakové vnímání** bylo již v září na dobré úrovni. Při vstupní diagnostice se většinou pohybovala v pásmu průměru. Kromě prostorových vztahů učinila při výstupní diagnostice v únoru mírný posun k lepšímu průměru. Vzhledem k nižšímu věku než u chlapců předpokládám, že se i nadále bude rozvíjet. V tab. 9 vidíte porovnání výsledných bodů, kterých Lenka dosáhla. Podrobnější přehled naleznete v Příloze F.

	Zraková diskriminace (DIS)	Zraková paměť (MEM)	Prostorové vztahy (SPA)	Stálost tvaru (CON)	Sekvenční paměť (SEQ)	Figura (FGR)	Uzavřenost tvaru (CLO)
Vstupní diagnostika	10	7	12	7	8	6	9
Výstupní diagnostika	11	10	11	11	10	9	11

Tab. 9 Porovnání testů zrakového vnímání – Lenka

Práce s Lenkou byla velmi příjemná. Na úkoly se těšila, nepropadala panice, když jí něco nešlo, a mé rady přijímala s úsměvem. Znatelný posun jsme učinily zejména v oblasti sluchového vnímání. Dívka dle slov učitelky slušně čte a porozumění textu je na dobré úrovni. Dále byla Lenčina intervence zaměřena na zrakovou diferenciaci, se kterou je i nadále potřeba pracovat. Ne vždy dívka chybu vidí. Také se stále stává, že písmeno či číslo napíše zrcadlově. Posun také nenastal v oblasti matematických představ, kde i nadále přetrvávají potíže s početními operacemi.

Paní učitelka třídní potvrzuje, že největší obtíže jsou znatelné v hodinách matematiky, kde často chybuje. V českém jazyce patří prý k lepší polovině třídy. Výborně si pak vede v prvouce, kde vyniká všeobecným přehledem. Šikovná je i ve výchovách.

Dovoluji si také znovu zmínit, že Lenčino rodinné zázemí je dobré a ze strany rodičů má všestrannou podporu. Proto věřím, že i bez mé dopomoci se dívka bude nadále rozvíjet a případně nedostatky budou včas řešeny.

5.4 Shrnutí

V září roku 2021 byla s vybranými žáky 1. ročníku realizována vstupní diagnostika na zjištění úrovně zrakových a smyslových percepcí. U všech žáků byly využity testy: TKF, TVPS – 3 a BTFS, které jsou blíže uvedeny v kapitole 4.3. Na základě jejich výsledků jsem po dobu následujících čtyř měsíců prováděla pedagogickou intervenci, kde jsme se zaměřovali na oslabené smyslové percepcce.

V kapitole 5 jsem předložila tři případové studie 5.1, 5.2 a 5.3, kde jsem nastínila kazuistiku jednotlivých dětí, seznámila s prací během vstupních a výstupních testů a zejména jsem se soustředila na vyložení své práce během pedagogické intervence, která měla být oním impulsem pro zlepšení smyslových percepcí.

Pedagogickou intervenci jsem prováděla pouze na základě zjištěných informací o dětech a konzultacemi s třídními učitelkami. Veškeré hry a materiály, které jsem využívala, byly součástí vybavení školy, kde jsem průzkum prováděla. Mou povinností tak bylo se na jednotlivé intervence nachystat. Pro každé dítě jsem měla na schůzku připravený plán, který bylo potřeba splnit. Zbylý čas jsme věnovali didaktickým hrám. Upřímně mě velmi zajímalo zejména využití her – zda budou žáky bavit. Využívání pracovních listů braly totiž děti jako pouhé plnění úkolů. I když při jejich správném vypracování měly radost, hry u nich vyvolávaly daleko viditelnější kladné emoce. Nejvýrazněji se radost ze hry projevovala při pátečních společných intervencích, kdy jsem si brala všechny sledované děti. Ve společných aktivitách neviděly žádné procvičování, jen si užívaly vzájemné soupeření ve hrách, které jim byly známé.

Hodiny, kde se dětem dařilo, jsem brala jako splněný cíl práce. Takové ale nebyly všechny. Bylo potřeba brát ohledy na jejich momentální rozpoložení. Někdy jsem zvolila úkoly, které byly příliš náročné na splnění a dítě jsem tak spíše demotivovala. Proto bylo potřeba mít připravené úlohy, ve kterých si bylo dítě jisté, že bude úspěšné. Naučila jsem se, že pocit úspěchu je pro dítě, které zatím zažívá spíše neúspěch, nesmírně podstatné.

Po ukončení prvního pololetí jsme v polovině února 2022 provedli výstupní diagnostiku za pomoci stejných testů jako v září. Veškeré výsledky a porovnání jsou přehledně zaznamenány v tabulkách, které naleznete v přílohách diplomové práce.

Až po zhodnocení vstupních a výstupních testů jsem si uvědomila, že i když se mnohé intervence nevydařily podle mých představ, měly svůj význam. Z průzkumného šetření

vyplývá, že realizace intervence byla pro dané žáky přínosem. U Filipa by byl pokrok znatelnější, kdyby ho neomezovala diagnóza ADHD, která mu znesnadňuje práci. I u Oskara pozorujeme pokroky, které by byly znatelnější, kdyby mu více péče věnovali doma. To bohužel platí u obou chlapců. Pro jejich další rozvoj bude důležitý přístup rodiny i třídní učitelky. Oběma chlapcům by jistě pokračování intervence pomohlo k lepšímu zvládnutí narůstajících školních povinností, protože problémy v některých oblastech přetrvávají. U Lenky došlo k největšímu posunu jak v oblasti zrakového, tak sluchového vnímání. Svůj podíl na tom má právě komunikace s rodiči a jejich snaha dceři pomoci se zvládnutím potíží. U dívky nadále přetrvávají obtíže s matematikou, na které by mohla být zaměřena následná dopomoc.

6 Závěr

Diplomová práce je zaměřena na možnosti nápravy oslabených smyslových percepcí u žáků 1. ročníku, kteří by mohli být ohroženi školní neúspěšností. Náprava ovšem přichází z řad prvostupňového učitele, nikoli speciálního pedagoga či jiného nápravného zařízení.

Teoretická část práce se zabývá vývojem mladšího školního věku a také pojmům školní zralost a připravenost. Dále předkládá možnosti rozvoje smyslových percepcí ještě před samotným vstupem do školy a různé možnosti včasné diagnostiky pro stanovení jejich aktuální úrovně. Okrajově se také zmiňují o specifických poruchách učení, které se mohou rozvinout, nejsou-li sluchové a zrakové percepcie posilovány.

Hlavním cílem práce bylo zjistit aktuální úroveň smyslových percepcí u vybraných žáků prvního ročníku. Na základě výsledků s nimi pak systematicky pracovat a oslabené percepcie rozvíjet při individuálních intervencích. Veškeré informace o vytypovaných žácích včetně rodinných anamnéz, průběhu diagnostik, a hlavně probíhající pedagogické intervenci, jsou shrnuty v případových studiích. Výsledky diagnostických testů jsou přehledně zaznamenány v přílohách diplomové práce.

Osobně se domnívám, že jedna schůzka týdně na cca 30 minut nemůže vyvážit každodenní péči ze strany rodiny. Ovšem i prvostupňový učitel, který není speciálním pedagogem by měl být schopný dítěti nabídnout příslušné formy nápravy a předávat je také rodičům. Je nutné si uvědomit, že nástup do školy je pro dítě v každém ohledu důležitým bodem života. Svou roli zde sehrává právě prvostupňový učitel, který by měl v životě dítěte zanechávat onu chuť do práce a sílu k překonávání překážek. Stejně tak by měla působit i rodina, aby byl vliv na vnímání plnění školních povinností jednotný. Proto by se, dle mého názoru, mělo povědomí o včasné pomoci mělo řešit více v mateřských školách.

Diplomová práce byla přínosem nejen pro děti, ale i pro mě osobně. Mohla jsem využívat a vyzkoušet si velké množství pomůcek a her přímo při práci s dětmi. Cennou zkušeností tak je, že i když používané publikace a pracovní listy od Bednářové, Gašové, Mlčochové či Michalové jsou výborným tréninkem pro rozvoj smyslových percepcí (ať už zrakových či sluchových), není vhodné využívat jenom je. Hry, které mají didaktický charakter a lze si je vyrobit doma (přímo s dětmi) nebo je zakoupit v obchodě, v dětech vyvolávají

radost. To jsem si ověřila zejména při společných pátečních schůzkách, kdy jsme hráli hry společně a dětem ani nepřišlo, že by něco procvičovaly.

Proto doufám, že by má práce mohla být užitečným souborem nápadů, které mohou využívat nejen učitelé na prvním stupni, ale i vychovatelé a hlavně rodiče.

Seznam použité literatury

- ALLEN EILEEN, K. a MAROTZ LYN, R. (2002) *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0
- BEDNÁŘOVÁ, J. (2015). *Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let – Všestranná příprava dítěte do školy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0626-0
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2015). *Školní zralost*. Brno: Edika – ISBN 978-80-266-0793-9
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. (2010). *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4
- BEJDÁKOVÁ a kol. (2018). *Školní zralost a komunikace*. Raabe. ISBN 878-80-7496-390-2
- GOŠOVÁ, V. (2013) *KuliFerda: pro žáky s SPU na 1. stupni ZŠ. Pracovní sešit 7, Orientace*. Praha: Raabe. ISBN 9788087553909
- HELUS, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. SPN.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-20
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3
- KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z. (2019). *Zvládáme specifické poruchy učení. Dyslexie. Dysortografie. Dysgrafie*. Edika. ISBN 978-80-266-1400-5
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. 1986. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: AVICENUM. ISBN 08-084-86
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6

- MARTIN, N., A. (2006). *Test of visual perceptual skills: Test plates*. California: Academic Therapy Publications. ISBN 978-1-57128-410-5
- MATĚJČEK, Z. (1995). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z. a POKORNÁ, M. (1998). *Radosti a strasti. Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8
- MLČOCHOVÁ, M. (2011). *Šimonovy pracovní listy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0014-7
- OTEVŘELOVÁ, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4
- PORTEŠOVÁ, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-990-3
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8
- PŘINOSILOVÁ, D. (2007.) *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RAY, A., OSTERRIETH, P. A. (1959). *Ray-Osterriethova komplexní figura, TKF, příručka*. Psychodiagnostika s. r. o., Brno
- ŘÍČAN, P (2006). *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-012-1
- SELIKOWITZ, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0
- THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6

VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8

VAŠUTOVÁ, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-525-6

ZELINKOVÁ, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4

ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4

Internetové zdroje:

ALLOWAY, T. (2015). [online] *Dyslexia Doesn't Have to Hold You Back*. In: Psychology Today. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/keep-it-in-mind/201506/dyslexia-doesnt-have-hold-you-back>

ATC Reuven Feuerstein (2022). [online]. *ATC Reuven Feuerstein*. [cit. 2022-01-15] Dostupné z: <https://www.atc-feuerstein.cz/>

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online] In Sběrka zákonů České republiky, [cit. 2022-01-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ELKONIN (2014) [online]. *Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina. Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina*. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/>

KUPROG CZ s.r.o. (2021) [online]. *Rozvíjející a nápravné programy pro děti, dospívající a skupiny. KuPROG.cz - Rozvíjející a nápravné programy pro děti, dospívající a skupiny* [online]. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.kuprog.cz/>

MŠMT ČR (2022) [online]. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

PALMER, D. (2011). [online] *Gifted Kids with Learning Problems*. In: Psychology Today. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/gifted-kids/201112/gifted-kids-learning-problems>

PROGRAM MAXÍK (2022) [online]. *Maxík – stimulační program pro děti* [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: www.mujmaxik.snadno.eu

RVP PV (2021) [online]. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2021*. [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Seznam příloh

Příloha A – Informovaný souhlas

Příloha B – Test Rey-Osterriethovy komplexní figury

Tab. 10 Test Rey-Osterriethovy komplexní figury – Filip

Tab. 11 Test Rey-Osterriethovy komplexní figury – Oskar

Tab. 12 Test Rey-Osterriethovy komplexní figury – Lenka

Příloha C – Sluchové vnímání

Tab. 13 Test fonologických schopností – Filip

Tab. 14 Test fonologických schopností – Oskar

Tab. 15 Test fonologických schopností – Lenka

Příloha D – Zrakové vnímání – Filip

Tab. 16 Zraková diskriminace (DIS)

Tab. 17 Zraková paměť (MEM)

Tab. 18 Prostorové vztahy (SPA)

Tab. 19 Stálost tvaru (CON)

Tab. 20 Sekvenční paměť (SEQ)

Tab. 21 Figura / pozadí (FGR)

Tab. 22 Uzavřenost tvaru (CLO)

Příloha E – Zrakové vnímání – Oskar

Tab. 23 Zraková diskriminace (DIS)

Tab. 24 Zraková paměť (MEM)

Tab. 25 Prostorové vztahy (SPA)

Tab. 26 Stálost tvaru (CON)

Tab. 27 Sekvenční paměť (SEQ)

Tab. 28 Figura / pozadí (FGR)

Tab. 29 Uzavřenost tvaru (CLO)

Příloha F – Zrakové vnímání – Lenka

Tab. 30 Zraková diskriminace (DIS)

Tab. 31 Zraková paměť (MEM)

Tab. 32 Prostorové vztahy (SPA)

Tab. 33 Stálost tvaru (CON)

Tab. 34 Sekvenční paměť (SEQ)

Tab. 35 Figura / pozadí (FGR)

Tab. 36 Uzavřenost tvaru (CLO)

Příloha A

Informovaný souhlas s poskytnutím údajů pro vypracování diplomové práce

Vážení rodiče,

u prvních ročníků bude v rámci diplomové práce probíhat náprava oslabených smyslových percepčí. Bude se konat s vybranými žáky jednou týdně v rámci školní družiny. Cílem je u dětí rozvíjet zrakové a sluchové funkce, které výrazně ovlivňují schopnost a dovednost číst a psát.

Veškeré údaje použité v diplomové práci budou anonymní. Prevenci bude provádět studentka Pedagogické fakulty, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Kateřina Hejzlarová, DiS.

Souhlasím, aby se můj syn/dcera zúčastnil/a případové studie.

jméno žáka:

datum narození:

v Praze dne:

podpis zákonného zástupce:

Příloha B – Test Rey-Osterriethovy komplexní figury

Tab. 10 - Filip

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	9 / 2021		2 / 2022	
Věk	7 let 7 měsíců		8 let	
Předloha	s	bez	s	bez
Čas	3:15	1:34	2:58	1:03
Skóre	15	7	24	16,5
Známka	5	5	4	3

Tab. 11 - Oskar

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	9 / 2021		2 / 2022	
Věk	7 let 9 měsíců		8 let 2 měsíce	
Předloha	s	bez	s	bez
Čas	4:54	3:03	3:57	3:22
Skóre	15,5	7	22	12
Známka	5	5	4	4

Tab. 12 - Lenka

	Vstupní diagnostika		Výstupní diagnostika	
Datum	9 / 2021		2 / 2022	
Věk	6 let 3 měsíce		6 let 8 měsíců	
Předloha	s	bez	s	bez
Čas	5:45	4:18	6:13	1:58
Skóre	25	7	31	24,5
Známka	2	4	1	1

Příloha C - Sluchové vnímání

Tab. 13 – Test fonologických schopností – Filip

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Datum		9 / 2021	2 / 2022
Věk		7 let 7 měsíců	8 let
1	Test slabikování v pseudosloveh	25 / 32	28 / 32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudosloveh	18 / 24	20 / 24
3	Izolace hlásek (sada 1)	15 / 32	23 / 32
4	Skládání hlásek	13 / 24	21 / 24
5	Elize hlásek	10 / 16	12 / 16
6	Prohazování slabik	10 / 20	15 / 20
7	RAN – Rychlé jmenování barev	72 / 80	75 / 80
8	RAN – Rychlé jmenování obrázků	75 / 80	76 / 80
9	Opakování pseudoslov	15 / 21	17 / 21
10	Opakování vět	10 / 16	11 / 16

Tab. 14 – Test fonologických schopností – Oskar

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Datum		9 / 2021	2 / 2022
Věk		7 let 9 měsíců	8 let 2 měsíce
1	Test slabikování v pseudosloveh	31 / 32	32 / 32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudosloveh	21 / 24	24 / 24
3	Izolace hlásek (sada 1)	21 / 32	28 / 32
4	Skládání hlásek	20 / 24	20 / 24
5	Elize hlásek	7 / 16	8 / 16
6	Prohazování slabik	11 / 20	18 / 20
7	RAN – Rychlé jmenování obrázků	78 / 80	76 / 80
8	RAN – Rychlé jmenování barev	79 / 80	80 / 80
9	Opakování pseudoslov	17 / 21	20 / 21
10	Opakování vět	14 / 16	14 / 16

Tab. 15 – Test fonologických schopností – Lenka

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
Datum		9 / 2021	2 / 2022
Věk		6 let 3 měsíce	6 let 8 měsíců
1	Test slabikování v pseudosloveh	28 / 32	31 / 32
2	Rozpoznávání hlásek v pseudosloveh	20 / 24	23 / 24
3	Izolace hlásek (sada 1)	16 / 32	30 / 32
4	Skládání hlásek	15 / 24	23 / 24
5	Elize hlásek	7 / 16	15 / 16
6	Prohazování slabik	9 / 20	18 / 20
7	RAN – Rychlé jmenování barev	80 / 80	80 / 80
8	RAN – Rychlé jmenování obrázků	80 / 80	80 / 80
9	Opakování pseudoslov	19 / 21	20 / 21
10	Opakování vět	14 / 16	16 / 16

Příloha D - Zrakové vnímání - Filip

Tab. 16 DIS

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
1	Ukaž stejný obrázek	1	1	
2		0	1	
3		0	0	
4		1	1	
5		1	1	
6		1	0	
7		0	1	
8		0	0	
9		0	1	
10		0	1	
11		0	0	
12		0	0	
13		0	0	
14		0	0	
15		0	0	
16		0	0	
	Skóre	4	7	

Tab. 17 MEM

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1	
18		1	1	
19		0	1	
20		1	1	
21		0	1	
22		0	0	
23		1	1	
24		1	1	
25		0	0	
26		0	0	
27		1	1	
28		0	1	
29		0	0	
30		0	0	
31		0	0	
32		0	0	
	Skóre	6	9	

Tab. 18 SPA

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
33	Ukaž stejný obrázek	1	1	
34		1	1	
35		0	1	
36		0	0	
37		1	1	
38		0	1	
39		0	0	
40		0	1	
41		0	0	
42		0	0	
43		0	0	
44		0	0	
45		0	0	
46		0	0	
47		0	0	
48		0	0	
	Skóre	3	6	

Tab. 19 CON

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	0	1	
50		0	1	
51		1	1	
52		0	1	
53		0	0	
54		0	0	
55		0	1	
56		0	0	
57		0	0	
58		0	0	
59		0	0	
60		0	0	
61		0	0	
62		0	0	
63		0	0	
64		0	0	
	Skóre	1	5	

Tab. 20 SEQ

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
65	Ukaž stejný obrázek	1	1	
66		0	1	
67		0	1	
68		1	1	
69		1	0	
70		0	0	
71		0	1	
72		1	1	
73		0	0	
74		0	0	
75		0	1	
76		0	0	
77		0	0	
78		0	0	
79		0	0	
80	0	0		
	Skóre	4	7	

Tab. 21 FGR

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1	
82		0	1	
83		1	1	
84		1	1	
85		0	1	
86		0	0	
87		1	1	
88		0	1	
89		0	0	
90		0	0	
91		0	1	
92		0	1	
93		0	0	
94		0	0	
95		0	0	
96		0	0	
	Skóre	4	9	

Tab. 22 CLO

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 7 měs.	8 let
97	Ukaž stejný obrázek	1	1	
99		0	1	
100		1	1	
101		0	0	
102		0	0	
103		0	0	
104		0	0	
105		0	0	
106		0	0	
107		0	0	
108		0	0	
109		0	0	
110	0	0		
111	0	0		
112	0	0		
	Skóre	2	3	

Příloha E - Zrakové vnímání - Oskar

Tab. 23 DIS

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	8 let 2 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
1	Ukaž stejný obrázek	1	1
2		1	1
3		1	1
4		1	1
5		1	1
6		1	1
7		1	1
8		0	1
9		1	1
10		0	1
11		1	1
12		0	0
13		0	1
14		1	0
15		0	0
16		0	0
	Skóre	10	12

Tab. 24 MEM

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	8 let 2 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
18		1	1
19		1	1
20		1	1
21		0	1
22		0	1
23		1	1
24		0	0
25		1	0
26		1	1
27		0	1
28		0	1
29		1	1
30		0	0
31		0	0
32		0	0
	Skóre	8	11

Tab. 25 SPA

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	8 let 2 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
33	Ukaž stejný obrázek	1	1
34		1	1
35		1	1
36		1	1
37		1	1
38		0	1
39		1	0
40		0	1
41		0	1
42		1	0
43		0	1
44		0	0
45		1	1
46		0	0
47		0	0
48		0	0
	Skóre	8	9

Tab. 26 CON

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	8 let 2 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	1	1
50		1	1
51		1	1
52		0	1
53		0	1
54		1	1
55		1	1
56		0	0
57		0	1
58		0	1
59		0	1
60		0	0
61		0	0
62		0	1
63		0	0
64		0	0
	Skóre	5	11

Tab. 27 SEQ

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
65	Ukaž stejný obrázek	1	1	
66		1	1	
67		1	1	
68		1	1	
69		1	1	
70		1	1	
71		1	1	
72		0	1	
73		1	1	
74		1	1	
75		0	0	
76		1	1	
77		0	1	
78		1	1	
79		0	0	
80		1	0	
	Skóre	12	13	

Tab. 28 FGR

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděl	0	1	
82		1	1	
83		1	1	
84		1	1	
85		1	1	
86		1	1	
87		0	0	
88		0	1	
89		1	1	
90		0	0	
91		0	1	
92		0	0	
93		0	0	
94		0	0	
95		0	0	
96		0	0	
	Skóre	6	9	

Tab. 29 CLO

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	7 let 9 měs.	8 let 2 měs.
97	Ukaž stejný obrázek	1	1	
99		1	1	
100		0	1	
101		1	1	
102		0	1	
103		1	1	
104		0	1	
105		0	0	
106		0	0	
107		0	0	
108		0	0	
109		0	0	
110		0	0	
111	0	0		
112	0	0		
113	0	0		
	Skóre	4	7	

Příloha F - Zrakové vnímání - Lenka

Tab. 30 DIS

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	6 let 8 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
1	Ukaž stejný obrázek	1	1
2		1	1
3		1	1
4		1	1
5		1	1
6		1	1
7		1	1
8		1	0
9		0	1
10		1	1
11		1	1
12		0	1
13		0	0
14		0	0
15		0	0
16		0	0
	Skóre	10	11

Tab. 31 MEM

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	6 let 8 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
17	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděla	1	1
18		1	1
19		1	1
20		1	1
21		1	1
22		1	1
23		0	1
24		0	0
25		1	1
26		0	1
27		0	0
28		0	1
29		0	0
30		0	0
31		0	0
32		0	0
	Skóre	7	10

Tab. 32 SPA

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	6 let 8 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
33	Ukaž stejný obrázek	1	1
34		1	1
35		1	1
36		1	1
37		1	1
38		1	1
39		1	1
40		1	1
41		1	1
42		1	1
43		0	0
44		1	1
45		0	0
46		0	0
47		1	0
48		0	0
	Skóre	12	11

Tab. 33 CON

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika
		Datum	2 / 2022
		Věk	6 let 8 měs.
		9 / 2021	2 / 2022
		6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
49	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděla	1	1
50		1	1
51		1	1
52		1	1
53		1	1
54		0	0
55		0	1
56		1	1
57		0	0
58		1	1
59		0	1
60		0	0
61		0	0
62		0	1
63		0	1
64		0	0
	Skóre	7	11

Tab. 34 SEQ

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
65	Ukaž stejný obrázek	1	1	
66		0	1	
67		1	1	
68		1	1	
69		1	1	
70		1	1	
71		0	1	
72		1	1	
73		1	1	
74		0	0	
75		1	1	
76		0	0	
77		0	0	
78		0	0	
79		0	0	
80		0	0	
	Skóre	8	10	

Tab. 35 FGR

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
81	Ukaž stejný obrázek, který jsi viděla	1	1	
82		1	1	
83		0	1	
84		1	1	
85		1	1	
86		0	1	
87		0	1	
88		1	1	
89		1	1	
90		0	0	
91		0	0	
92		0	0	
93		0	0	
94		0	0	
95		0	0	
96		0	0	
	Skóre	6	9	

Tab. 36 CLO

		Vstupní diagnostika	Výstupní diagnostika	
		Datum	9 / 2021	2 / 2022
		Věk	6 let 3 měs.	6 let 8 měs.
97	Ukaž stejný obrázek	1	1	
99		1	1	
100		1	1	
101		1	1	
102		1	1	
103		1	1	
104		1	1	
105		1	1	
106		0	1	
107		1	1	
108		0	0	
109		0	0	
110		0	1	
111	0	0		
112	0	0		
113	0	0		
	Skóre	9	11	