

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Martina Dokládlová

Možnosti intervenčních metod předškolního vzdělávání
s akcentem na připravenost dětí s poruchami binokulárního
vidění před zahájením školní povinné docházky

Olomouc, 2020

vedoucí práce: Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis:

Děkuji Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování cenných rad, a především za její vstřícný a profesionální přístup. Taktéž bych ráda poděkovala paní ředitelce Mgr. Jitce Doleželové za umožnění zrealizování výzkumného šetření. V neposlední řadě patří velké poděkování i všem zúčastněným dětem a jejím zákonným zástupcům za jejich ochotu spolupracovat.

Obsah

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Dítě s poruchami binokulárního vidění.....	7
1.1 Vymezení a klasifikace poruch binokulárního vidění.....	7
1.2 Etiologie poruch binokulárního vidění.....	11
1.3 Důsledky poruch binokulárního vidění.....	13
2 Možnosti intervenčních metod u dětí s poruchami binokulárního vidění.....	15
2.1 Meziresortní poradenství.....	15
2.2 Terapeutické metody.....	16
2.2.1 Brýlová korekce a okluzivní terapie.....	17
2.2.2 Pleoptická terapie.....	18
2.2.3 Ortoptická terapie.....	19
2.2.4 Komparace nejnovějších zahraničních výzkumů.....	21
2.2.5 Dodržování zásad zrakové hygieny.....	22
3 Předškolní vzdělávání s akcentem na školní připravenost dětí.....	24
3.1 Dítě předškolního věku.....	25
3.2 Školní zralost.....	27
3.2.1 Odklad povinné školní docházky.....	28
3.2.2 Fyzický vývoj.....	32
3.2.3 Vývoj kognitivních procesů a řeči.....	36
3.2.4 Emocionálně-sociální vývoj.....	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 Vymezení a charakteristika zkoumané problematiky.....	42
4.1 Cíl praktické části a stanovení výzkumných otázek.....	43
4.2 Organizace výzkumného šetření.....	44
4.3 Charakteristika sledovaného vzorku.....	45

4.4	Použité metody	46
4.4.1	Speciálněpedagogická diagnostika	46
4.4.2	Metodický soubor pracovních listů	51
4.4.3	Dotazníkové šetření	53
5	Výsledky výzkumného šetření	55
5.1	Výsledky speciálněpedagogické diagnostiky	55
5.1.1	Analýza výsledků speciálněpedagogické diagnostiky před zařazením metodických souborů pracovních listů.....	56
5.1.2	Analýza výsledků speciálněpedagogické diagnostiky po ukončení aplikace metodických souborů pracovních listů.....	80
5.1.3	Komparace získaných výsledků speciálněpedagogické diagnostiky.....	101
5.2	Analýza výsledků dotazníkového šetření.....	107
6	Diskuse a shrnutí výzkumného šetření	118
6.1	Limity výzkumného šetření.....	123
6.2	Doporučení pro praxi	123
	Závěr	126
	Seznam literatury	127
	Seznam grafů, tabulek a obrázků.....	133
	Seznam příloh.....	141

Úvod

U dětí s poruchami binokulárního vidění sehrává nezbytnou roli včasná intervence, a to zejména během předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky. Působení intervenčních metod v tomto případě přichází nejen ze strany předškolního zařízení, zdravotnického personálu, ale dokonce i zákonných zástupců. Jako nezbytnou součást přínosné intervence shledáváme vzájemnou participaci jednotlivých osob zainteresovaných do předškolního vzdělávání dítěte.

Multidisciplinarita poskytuje komplexní intervenci poruch binokulárního vidění v rámci každodenních činností. Především se jedná o činnost, která je pro dítě v tomto období přirozená a tou je hra. Intervenční metody mají tedy převážně charakter her, či běžných činností, které jsou posílené o dostatečnou motivaci. Nesmíme však zapomínat ani na rozmanitost her a volit je v rámci celostního osobnostního rozvoje dítěte předškolního věku.

Kromě osobnostního rozvoje dítěte dochází především k reedukaci či kompenzaci zrakového postižení v rámci individuálních možností a potřeb konkrétního dítěte. Tahle náprava je tedy primárně v rukou ortoptistů, kteří mohou být součástí předškolního zařízení. Nezbytná je pak participace speciálního pedagoga daného oddělení zaměřená nejenom na rozvoj osobnosti dítěte, ale i na případnou kompenzaci či reedukaci dané oční vady.

Významnou roli sehrávají i zákonní zástupci dítěte, kteří jsou také potřebnou součástí včasné reedukace. Nicméně každý rodič se uplatňuje v různých pracovních pozicích a málokdy je to právě speciální pedagog, či personál z řad daných odborníků. Právě z tohoto důvodu shledáváme důležitost spolupráce lékařů, ortoptické sestry, speciálního pedagoga a zákonných zástupců. Jednotlivé činnosti by pak měli odpovídat a vyhovovat všem požadavkům, které zrcadlí potřeby dítěte a jeho oční vady.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě s poruchami binokulárního vidění

V souladu s naším cílem diplomové práce shledáváme jako nezbytné definovat, kdo je vlastně dítě s poruchami binokulárního vidění a jaké konkrétní poruchy do této problematiky spadají. Důležitost spatřujeme i u deskripce důsledků, neboť právě ty mohou těmto osobám znesnadňovat každodenní život.

Skupina dětí s poruchami binokulárního vidění je charakteristická svým nejpočetnějším zastoupením, a to z hlediska věku. Nejčastěji se totiž s poruchami binokulárního vidění setkáváme právě u dětí předškolního věku. Nicméně výjimku netvoří ani výskyt této zrakové vady u dětí školního věku, adolescentů, či dospělých osob (Finková, 2011).

Historické vymezení a definování osob se zrakovým postižením si prošlo značným vývojem. Nicméně i v současné době se setkáváme s neustálou proměnou terminologického pojetí. V katalogu podpůrných opatření se kooperuje s pojmem oslabení zrakového vnímání. Tento pojem vyžaduje potřebu práce s podpůrnými opatřeními, a to i přesto, že se jedná o oslabení nižší než samotná slabozrakost. Do této kategorie spadají tedy například právě děti s poruchami binokulárního vidění. Tato potřeba podpory vyplývá především z důvodu včasné prevence vzniku trvalého zrakového postižení. Pokud tedy budeme působit prevenčně u již vzniklých poruch binokulárního vidění, můžeme hovořit o tzv. sekundární prevenci. V tomto případě včasné prevenci či intervence předchází diagnostika, která by měla proběhnout, co nejdříve, a to do třetího roku života. S ranou diagnostikou pak úzce souvisí včasné zahájení potřebné intervence, které vede k reedukaci či kompenzaci dané zrakové vady (Michalík, Baslerová, 2015).

V následujících podkapitolách si tedy vymežíme základní klasifikaci a etiologii poruch binokulárního vidění. Nebude chybět ani nástin již zmíněných důsledků, které často doprovázejí tuto zrakovou vadu.

1.1 Vymezení a klasifikace poruch binokulárního vidění

Nejprve se tedy zaměříme na vymezení a potřebnou klasifikaci poruch binokulárního vidění. Právě děti s touto zrakovou vadou tvoří specifickou kategorii, která v současné době

spadá do skupiny osob se zrakovým postižením. Z tohoto důvodu se nejprve zaměříme na vytyčení zrakového postižení, binokulárního vidění a následně přejdeme na konkrétní poruchy binokulárního vidění.

Na klasifikaci zrakového postižení můžeme však nahlížet z více pohledů. Jedná se o definici a klasifikaci z hlediska medicínského nebo speciálněpedagogického. Tenhle dvojitý náhled reaguje na aktuální využitelnost v praxi. Z důvodu dodržování správné zrakové hygieny a také v souladu s harmonickým rozvojem osobnosti jedince totiž speciální pedagog při realizaci výchovně vzdělávacího procesu vychází ze stanovené lékařské diagnózy (Finková, 2012). Pro speciálněpedagogickou intervenci je pak důležité především etiologické hledisko, doba vzniku, délka trvání zrakového postižení, stupeň zrakové vady, osobnost jedince, ale i podnětnost rodinného zázemí (Finková, 2011).

Souhrnně tak můžeme jedince s poruchou binokulárního vidění označit jako osobu se zrakovým postižením. Z hlediska tyflopédického pojetí je za jedince se zrakovým postižením chápána „osoba, která po optimální korekci (například medikamentózní, chirurgické, optické) své zrakové vady či poruchy má dále problémy při zrakovém vnímání a zpracování zrakem vnímaného v běžném životě“ (Renotiérová, Ludíková, 2006, s. 192).

Výše vytyčené zrakové postižení se dále klasifikuje dle několika parametrů. Jedním z často využívaných speciálněpedagogických členění je rozdělení dle stupně zrakového postižení, neboť zde dále spadají i osoby nevidomé, slabozraké či osoby se zbytky zraku (Finková, 2012).

Zástupcem medicínského členění je například kategorizace osob se zrakovým postižením dle aktuálního stavu zorného pole (Kuchynka, 2016). Pro komparaci můžeme uvést další medicínskou možnost klasifikace osob se zrakovým postižením, která se člení do pěti skupin zrakových poruch. Patří sem ztráta zrakové ostrosti, postižení širě zorného pole, okulomotorické problémy, obtíže se zpracováním zrakových informací a také poruchy barvocitu. Právě okulomotorické obtíže zahrnují poruchy binokulárního vidění a jsou definovány jako problémy vzniklé při koordinaci pohybu očí. Následně se mohou projevit při sledování či uchopování předmětů a cílených pohybech (Finková, 2011). Mezi okulomotorické poruchy dále řadíme i například nystagmus, který je charakteristický bezděčným mimovolným kmitavým pohybem očí. Frekvence těchto pohybů se může zhoršovat při psychické zátěži

a zapříčiňuje zhoršování ostrého vidění nejenom na blízko, ale i na dálku (Moravcová in Baslerová, 2012).

Předtím, než se zaměříme na konkrétní poruchy, si definujeme, co vlastně binokulární vidění představuje. Můžeme jej definovat jako určitý jev, kdy každé oko zvlášť vnímá daný obraz, který se následně spojí v jeden. Tato skutečnost nám umožňuje vnímat hloubku a výsledkem jsou pak změny ve zrakovém vnímání (Finková, 2012).

Binokulární vidění je charakteristické třemi vývojovými stupni. Jelikož se jedná o získanou schopnost oka, jednotlivé stupně se postupně vyvíjejí až po narození v návaznosti na dozrávání makuly¹ (Finková, Ludíková, 2007). U novorozence převládá nevyzrálость makuly, kdy je schopen rozeznat převážně tmou a světlo. Pohyby očí nejsou prozatím koordinovány. Okolo čtvrtého měsíce začíná dítě akomodovat a po šestém měsíci bývá vývoj makuly ukončen. V tomto období jsou tedy vytvořeny základní předpoklady pro binokulární vidění, dítě centrálně fixuje a přítomny jsou i počátky koordinovanosti očí. Nicméně zraková ostrost dosahuje optimálních hodnot u fyziologického oka až mezi čtvrtým a pátým rokem, který je kritický pro vývoj zrakových funkcí (Kraus, 1997).

K vytvoření jednoduchého prostorového vnímání je potřeba určité motorické a senzorycké koordinace. Úspěšnost získání obrazu fixovaného předmětu označujeme jako jednoduché binokulární vidění. Na prvotní vývojový stupeň označovaný jako simultánní vidění později navazuje fúze. Nejvyšším stupněm binokulárního vidění je pak stereopse. Jedná se o osvojenou schopnost vnímat prostor (Finková, 2011). Dosažením stupně stereopse získáváme schopnost trojrozměrného vnímání, které zachycuje hloubkový vjem (Kraus, 1997).

Mezi konkrétní poruchy binokulárního vidění pak řadíme strabismus a amblyopii. Jedná se o často využívané pojmy daných očních odborníků, které se promítají do lékařských zpráv. Lékaři s nimi mnohdy disponují i při konzultaci se zákonnými zástupci. Synonymními pojmy jsou pak šilhavost a tupozrakost, se kterými se častěji setkáváme, a to nejenom v laické veřejnosti (Balunová, 2001).

¹ Makula bývá označována jako žlutá skvrna a jedná se o místo nejostřejšího vidění z důvodu vysoké koncentrace čípků (Rosypal, 2003).

Květoňová-Švecová (2000, s. 49, 50) pak definuje tyto poruchy následovně: „*Strabismus je stav, kdy při fixaci určitého předmětu na blízko nebo do dálky se osy vidění neprotínají v téže bodě. Amblyopie je funkční porucha, která představuje snížení zrakové ostrosti různého stupně při normálním anatomickém nálezu oka.*“

Keblová (2011, s. 33) pro porovnání tyto poruchy binokulárního vidění vymezuje následujícím způsobem: „*Šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, obrázky v pravém a levém oku nevznikají na stejném místě na sítnici a nedochází ke spojení obrázků, naopak vzniká dvojitý obraz. Tupozrakost je podstatné snížení zrakové ostrosti jednoho oka.*“

Jednotlivé poruchy však můžeme i nadále klasifikovat. Například šilhání, které je zřejmé pouze během vyšetření při střídavém zakrývání očí nazýváme jako strabismus latentní. Charakterizován je únavou, mlhavým viděním, bolestí za okem, celkovým pocitem nepohodlného vidění, či diplopií². Tento typ šilhání bývá označován i jako tzv. heteroforie (Rozsival, 2006). Oproti latentnímu strabismu rozlišujeme manifestní strabismus, který se projevuje viditelnou úchylnou (Oláh, 1998). Pro klasifikaci strabismu dle směru využíváme jednotlivých předpon, které se často využívají v kombinaci se základy tropia či foria. Jedná se například o esotropii, exotropii, hypertropii a hypotropii (Hycl, Trybučková, 2003).

Esotropii můžeme označit také jako konvergentní strabismus, při kterém můžeme pozorovat rozbíhavý pohyb očí. Naopak sbíhavá forma strabismu je typická pro divergenci neboli exotropii (Vokurka, 2005). Hypertropie a hypotropie bývá označována i jako strabismus sursumvergens nebo deosumvergens. Jedná se o uchýlení šilhajícího oka směrem vzhůru nebo dolů (Rozsival, 2006).

V rámci manifestního šilhání rozlišujeme z etiologického hlediska konkomitantní a inkomitantní esotropii (Oláh, 1998). Konkomitantní neboli dynamický strabismus bývá způsoben poruchou binokulárního vidění již v dětském věku. Dále se pak klasifikuje na infantilní, akomodativní a částečně akomodativní esotropii. Pro infantilní esotropii je typický výskyt okolo šestého měsíce věku, kdy příčina nemusí být známá a není vázaná na refrakční vadu. Naopak akomodativní esotropie bývá dědičná, objevuje se až po druhém roce a úzce

² Diplopie je dvojité vidění, které je zapříčiněné nesouhrou pohybu očí (Vokurka, 2005).

souvisí s hypermetropií³, tudíž je výraznější při pohledu do blízka. Částečně akomodativní esotropie je kombinací obou předchozích (Hycl, Trybučková, 2003).

Paralytická neboli inkomitantní esotropie je způsobena nedostatečností některého z okoohybných svalů (Oláh, 1998). Insuficience mívá formu parézy, která bývá vyvolána obrnou hlavového nervu. Například u jedinců s epikantální řasou vnitřního koutku můžeme zaznamenat pseudoestropii, kdy se jedná o zdánlivý konvergentní strabismus (Hycl, Trybučková, 2003).

Divergentní strabismus, jehož výskyt stoupá s věkem, je méně častý než esotropie. Bývá dědičný a dělí se na intermitentní a konstantní exotropii. Intermitentní exotropii můžeme pozorovat mezi prvním až pátým rokem, kdy je charakteristická zvětšující se divergencí do dálky. Vrozenou formou pak bývá konstantní exotropie, která může být také zapříčiněná zhoršením již zmíněné intermitentní exotropie (Rozsival, 2006).

Klasifikace poruch binokulárního vidění je velmi rozmanitá a můžeme na ní pohlížet z několika úhlů pohledů. Přiřazení dané klasifikace ke konkrétnímu jedinci je však stále v rukou odborníků. Tato skutečnost je následně součástí dokumentace dítěte a další odborníci pak na základě těchto informací provádějí vhodnou intervenci. Těmto konkrétním poruchám však předcházejí různé příčiny, které si následně taktéž vymezíme.

1.2 Etiologie poruch binokulárního vidění

Abychom mohli zahájit vhodnou a včasnou intervenci, je nezbytné vycházet z diagnózy jedince. Ta hovoří o konkrétnosti a specifičnosti dané zrakové vady, která vznikla na základě nějaké příčiny. Znalost etiologie je významná především z hlediska predikce následného vývoje jedince, ale i z důvodu působení vady na celkovou osobnost dítěte.

Etiologii můžeme rozdělit na vrozenou a získanou (Finková, 2012). Mezi vrozené příčiny můžeme kromě genetického hlediska zařadit i teratogenní vlivy během prenatálního vývoje plodu. Nejčastěji se jedná fyzikální vlivy, které mívají formu úrazů matky či rentgenového záření. Neopomeňme ani chemické působení formou léčiv, alkoholu nebo nejrůznějších drog (Květoňová-Švecová, 2000).

³ Hypermetropie je dalekozrakost, která se manifestuje zhoršeným viděním do blízka (Vokurka, 2005).

Do jisté míry může mít svůj podíl i kouření, stres, či psychická zátěž matky (Finková, 2012). Můžeme sem zařadit i obecné biologické příčiny, mezi které patří virové a mikrobiologické vlivy, čímž je myšleno především rubeola⁴, syfilis, AIDS, tuberkulóza či toxoplazmóza během gravidity matky. (Květoňová-Švecová, 2000).

Mezi získané příčiny zrakového postižení řadíme perinatální a postnatální faktory. Kromě nejrůznějších příčin vzniklých během porodu a bezprostředně po něm se můžeme setkat i s úrazy hlavy a především očí, nádorovým onemocněním, či chemickým a fyzikálním působením. Nezřídka zrakové postižení vzniká i jako důsledek jiného onemocnění (Finková, 2012).

Pro poruchy binokulárního vidění je typickou příčinou porucha funkce binokulárního vidění, která se vůbec nevyvine, nebo se zastaví na nějakém z již výše zmíněném stupni binokulárního vidění. Tyto příčiny ovlivňuje několik faktorů. Kromě genetiky sehrává velkou roli i optické, sensorické, motorické a psychické faktory. Mezi optické faktory patří zejména refrakční vady, především však hypermetropie a také astigmatismus⁵. Zrakový aparát tak dostatečně nevyužívá svou fyziologickou akomodaci a konvergenci definovanou jako sbíhavost. Poruchy okohybných svalů pak zapříčiňují motorické faktory, které vznikají v průběhu již zmíněného perinatálního období. Pro sensorické faktory jsou charakteristické patologické změny v celé sensorické centrální sféře. Zejména se jedná o anomálii sítnice, excentrickou fixaci, či poruchu fúze. Nelze opomenout ani poruchy centrální nervové soustavy, která má především pro jednoduché binokulární vidění nejvyšší koordinační funkci. Poruchám binokulárního vidění mohou napomáhat i psychické faktory, jako je například únava či stres (Oláh, 1998).

Pozitivním zjištěním je, že názory na příčiny vzniku se vyvíjejí současně s moderními trendy medicíny. Nezbytnost a potřebnost definování etiologie spatřujeme v tom, že právě

⁴ Rubeola je latinské označení pro zarděnky. Jedná se o virové onemocnění s příznaky podobné jako u chřipky, které jsou doprovázeny zduřením mízních uzlin a vyrážkou (Vokurka, 2005).

⁵ Astigmatismus je jednou z refrakčních vad, při které jedinec nevnímá pozorované předměty ostře. Děje se tak z důvodu odlišného zakřivení struktur oka (Vokurka, 2005).

příčina a doba vzniku bývají důležitým faktorem při reedukaci poruch binokulárního vidění (Finková, 2012).

Jelikož se jedná o funkční poruchy, lze zrakovou vadu včasnou intervencí zmírnit, nebo i zcela odstranit. Reedukace však musí probíhat již v raném či předškolním období dítěte, nejpozději do sedmého až osmého roku věku. S přibývajícím věkem klesá pravděpodobnost zmírnění, či odstranění poruch binokulárního vidění (Finková, 2011). Při vzniku rozsáhlé úchylnosti po narození jedince je třeba přistoupit k včasné chirurgické léčbě strabismu. Tato léčba bývá prováděna i u dětí, které šilhání nutí ke sklánění hlavy nebo v případě, kdy nedochází ke korekci vady brýlemi. Náprava amblyopie a dalších forem strabismu spočívá v pleoptickém a ortoptickém cvičení, které si blíže přiblížíme v kapitole 2.2 pojednávající o intervenčních terapeutických metodách (Kraus, 1997).

Již zmíněná náprava jde ruku v ruce s etiologií a má zabránit právě výskytu či zhoršování nebo prohlubování důsledků, které si nastíníme v následující kapitole.

1.3 Důsledky poruch binokulárního vidění

Každé zrakové postižení si nese určitě důsledky, které mohou ovlivňovat náš běžný život. Jinak na tom nejsou ani poruchy binokulárního vidění. Vytyčením možných důsledků můžeme docílit toho, že můžeme některým předcházet, postupně je redukovat či je pouze brát v potaz a zohledňovat tak specifčnost každého jedince. Pro tyto účely si tedy uvedme nejčastější důsledky vyskytující se především u poruch binokulárního vidění.

Důsledky zrakového postižení jsou obtížně zobecnitelné, jelikož nezávisí pouze na konkrétním stupni zrakového postižení, ale především na osobnosti jedince, včasnosti zahájení intervence, kompenzačních činitelích a pomůckách, či přístupu společnosti (Finková, 2012).

Jako důsledek poruch binokulárního vidění můžeme považovat například snížení zrakové ostrosti, poruchy vnímání prostoru, či omezení zorného pole (Kimplová, 2010). Tyto důsledky se mohou negativně projevit například v každodenních činnostech, především v rámci jemné a hrubé motoriky a mohou způsobit potíže během povinné školní docházky (Finková, 2011).

Velice závažný důsledek spatřujeme v sociální sféře, kdy estetický dopad poruch binokulárního vidění může mít vliv na sociální interakci dítěte. Zrakové postižení tedy může

způsobovat obtíže při začleňování jedince do kolektivu a v navazování nejrůznějších vztahů s intaktní společností (Finková, 2012)

Strabismus mohou doprovázet refrakční vady, poruchy funkce či inervace okoohybných svalů. Mezi refrakční vady řadíme myopii, hypermetropii a astigmatismus. Poruchami funkce zmíněných svalů myslíme poškození či onemocnění vedoucí například k obrně svalů. Inervace bývá charakterizována onemocněním, které zapříčiňuje nedostatečné vedení nervového impulsu přímo k příslušnému svalů (Moravcová in Baslerová, 2012).

Obzvláště specifický důsledek pro osoby s poruchami binokulárního vidění, který bychom jako speciální pedagogové měli mít na paměti, je zvýšená unavitelnost při činnostech vyžadují zrakovou perцепci. Unavitelnost souvisí i s potřebou respektování pomalejšího tempa dítěte. Nezbytné je dodržovat zásady zrakové hygieny a poskytnou dostatečnou zrakovou relaxaci dle individuálních možností a potřeb dítěte. Stručný nástin jednotlivých zásad zrakové hygieny dodržovaných při práci s jedincem s poruchami binokulární si uvedeme v následující kapitole 2.2.5 (Finková, 2012).

Poruchy binokulárního vidění jsou tedy charakteristické svou nutností včasnosti reedukace, která často bývá úspěšná především v předškolním věku. Primárním cílem je tedy odstranění důsledků poruch binokulárního vidění již před zahájením povinné školní docházky, aby se předcházelo vzniku obtíží během výchovně vzdělávacího procesu. Ať už pohlížíme na jedince s tímto konkrétním druhem zrakového postižení z jakéhokoliv již zmíněného hlediska, měli bychom respektovat jeho individualitu a jedinečnost.

I přes různé snahy upevňování korektního označení této problematiky a různorodých definic, či klasifikací je nezbytné brát v úvahu fakt, že na prvním místě se jedná o osobu, jedince a lidskou bytost, která má svá přání, potřeby, zájmy, či tužby. Právě tímto uvědoměním a respektujícím přístupem dosáhneme nejen požadovaného etického hlediska, ale i inkluzivního soužití a tolerance každého jedince. Vždyť přece každý z nás je jedinečnou bytostí, který se pyšní svou neopakovatelností a odlišností od ostatních.

2 Možnosti intervenčních metod u dětí s poruchami binokulárního vidění

Nastolení intervenčních metod je potřeba v co nejranějším období vývoje dítěte, a právě předškolní věk se stává nejčastějším obdobím pro výskyt poruch binokulárního vidění.

Nicméně při včasém zjištění vady a okamžitým zahájení dané terapie bývá prognóza velmi příznivá. Aby se tak stalo, musí se daný jedinec setkat s několika odborníky, kteří participují na vhodné reedukaci (Květoňová-Švecová in Vítková, 1999).

Kromě této reedukace, a tedy konkrétních intervenčních metod si v úvodu této kapitoly prvotně nastíníme druhy poradenství formou konkrétních institucí a osob, které právě tuto potřebnou intervenci poruch binokulárního vidění vykonávají.

2.1 Meziresortní poradenství

Poradenství probíhá na úrovni interdisciplinární spolupráce, a to z důvodu komplexního rozvoje jedince. Obecně dítě se zrakovým postižením se může v průběhu jeho života setkat s celou pestrou škálou institucí, které mu poskytují poradenství a v případě potřeby pomocnou rukou. Jedná se o zařízení týkající se všech resortů, ale i například neziskových organizací. Mezi nejčastěji využívané pak spadá například pediatrické ordinace, oční kliniky, nemocnice, Centrum provázení, Společnost pro ranou péči, školská poradenská zařízení, školní poradenské pracoviště či například Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých apod.

Takové dítě a jeho rodiče se pak setkají i s řadou odborníků. Nejčastěji se pak může jednat například o pediatra, neurologa, chirurga, oftalmologa, pleopticko-ortoptickou sestru, zrakového terapeuta, sociálního pracovníka či speciálního pedagoga a mnohé další. Z hlediska depistáže se často jedná právě o pediatra, který má za úkol obstarat co nejvčasnější diagnostiku. Následné stanovení konkrétní diagnózy a léčby pak provádí daný oftalmolog. Podle jeho stanoviska poté následuje chirurgické řešení, pleopticko-ortoptická cvičení, brýlová korekce či okluzivní terapie. Tuto odbornou intervenci má pak na starosti pleopticko-ortoptická sestra nebo zrakový terapeut. Pleoptická cvičení využívá i speciální pedagog, ale i někteří rodiče v domácím prostředí. Vždy však záleží na individuálních potřebách daného jedince. Často je právě na speciálním pedagogovi přiblížit zákonným zástupcům danou problematiku či závěry z odborných lékařských zpráv. Nicméně v dnešní době je výběr způsobu poradenství velmi

pestrý a vždy primárně záleží na vlastní volbě zákonných zástupců, kterou službu si pro své dítě zvolí (Balunová, Ludíková, 2001).

Prvotní postavení pak zastávají lékaři, neboť následná reedukace či kompenzace musí probíhat v souladu se zdravotním stavem, ale i potřebami jedince. Zdravotní stav je vytyčen v rámci diagnózy a u dětí s poruchami binokulárního vidění hraje významnou roli právě oftalmolog. Dle jeho doporučení se pak daný speciální pedagog odvíjí při práci s konkrétním jedincem (Finková, 2012).

Pod vedením očního lékaře pracuje i pleopticko-ortoptická sestra, která se zaměřuje na konkrétní pleoptickou i ortoptickou intervenci poruch binokulárního vidění. Velkou výhodou je, když se nachází přímo v budově mateřské školy a reedukace tak může probíhat každý den v přirozeném prostředí dítěte (Keblová, Novák, 2000).

Poměrně novou profesí je v České republice zrakový terapeut. Prvotně pracuje pod vedením jiného odborného lékaře a po získání určitých kompetencí je oprávněný vykonávat praxi i samostatně. Spadá sem kromě prevence i diagnostická, rehabilitační, léčebná či dispenzární činnost. Primární cílem je pak rozvíjet dané zrakové funkce a udržovat využívání zraku pro každodenní potřeby (Moravcová, 2004).

Právě včasnosti zahájení aplikace intervenčních metod předchází první povšimnutí a zaznamenání zrakové vady. Tyto projevy často jako první zaregistruje okolí obklopující dítě. Jedná se zejména o rodinu jedince, pedagogy výchovně vzdělávacího procesu, případně lékaře. Následuje diagnostika, která pomocí diagnostických přístrojů konkrétněji klasifikuje danou zrakovou vadu. Stanovení diagnózy je pak nutné k individuální aplikaci následujících terapeutických metod (Bendová, Jeřábková, 2006).

V současné době se tedy na možné intervenci podílí velká spousta již zmíněných odborníků, přičemž primární postavení, od kterého se odvíjí následná intervence, má lékař. Pro úplnost si uvedme konkrétní terapeutické metody a jejich zásady.

2.2 Terapeutické metody

V následujícím textu se zaměříme na konkrétní terapeutické metody, které zajišťují intervenci poruch binokulárního vidění v České republice. Bude se jednat zejména o využití brýlové korekce, okluzivní, pleoptické a ortoptické terapie.

Než však přistoupíme k jednotlivým intervenčním metodám, je nutno zmínit i možnost chirurgické léčby. Tato možnost je však z hlediska poruch binokulárního vidění vhodná především u dětí se strabismem. Odborný lékař pak určuje vhodnost léčby u daného jedince. Na výsledku daného chirurgického zákroku se může pozitivně podílet i nízký věk dítěte (Hromádková, 1995).

Nicméně samotný zákrok nevede k úplnému odstranění strabismu, a proto musíme vždy počítat s následným využitím těchto následujících terapií.

2.2.1 Brýlová korekce a okluzivní terapie

Prvotní intervenční metodou bývá právě zahájení brýlové korekce, která může být doplněná i o okluzivní terapii. Zahájení této korekce a terapie bývá v rukou oftalmologů, kteří stanovují přesnou dobu nošení brýlí o okluzi dle individuálních potřeb každého dítěte. Další odborníci se pak při své práci odvíjejí od daných stanovených zásad.

Brýlová korekce je využívána nejen u refrakčních vad, ale i u amblyopie spadající do poruch binokulárního vidění. V případě, že amblyopie dosahuje nízkého stupně, oftalmologové se tuto poruchu často snaží korigovat právě brýlovou korekcí (Keblová, Novák, 2000). Kromě vhodně zvolených dioptrií je potřeba pozornost zaměřit i na vhodnou volbu obruby, přesné dodržování doporučené doby nošení či čistoty skel (Hromádková, 1995). Pokud však při vyšších hodnotách nošení brýlí neumožňuje dosažení binokulárního vidění, přechází se k využití okluzivní terapie (Keblová, Novák, 2000).

Při okluzivní terapii se využívá takzvaný okluzor, který zakryje oko dosahující lepších hodnot. Tento zrakový analyzátor se tak vyřadí z funkce a donutí tak tupozraké oko k činnosti. Okluzor může mít například lepící, látkovou či plastovou formu. Lepící okluzor se aplikuje přímo na kůži dítěte, látkový či plastový se umísťuje na brýle. Méně využívaná u dětí bývá gelová okluzivní kontaktní čočka (Hromádková, 1995).

Během prvních dní až týdnů se můžeme setkat s negativním postojem ze strany dítěte. Vyřazení lépe vidoucího oka z funkce může způsobit řadu obtíží. Jedná se například o zhoršení zrakové ostrosti, odhadu vzdálenosti či schopnosti prostorové orientace. Dítě tak začne odlišně vnímat okolí, což se může následně projevit i v jeho chování. Zaznamenat můžeme uzavřenost,

odmítavost až agresivitu. Tyto prvotní nesnáze při nošení okluze však následně často vystřídá akceptace. Dítě si tak postupem času na daný okluzor zvykne (Keblová, Novák, 2000).

Danou okluzivní terapii určuje oftalmolog a v praxi tak rozeznáváme několik druhů okluze. Pokud se jedná o trvalou okluzi zdravého oka, hovoříme o přímé okluzi. Tento typ okluze vede ke zlepšení zrakové ostrosti u amblyopického oka. Můžeme zakrýt i amblyopické oko, což zapříčiní uvolnění aktivního útlumu tupozrakého oka. V tomto případě pak hovoříme naopak o nepřímé okluzi. V případě, že je okluze pouze částečná, ji nazýváme jako sektorovou. Během optické penalizace se zaměříme na zvýhodnění oka dosahujících lepších hodnot prostřednictvím brýlového skla a léků (Hromádková, 1995).

I přes výše zmíněné prvotní obtíže, které způsobuje zahájení aplikace především okluzivní terapie, je zahájení intervenčních metod žádoucí. Nejenže tyto potíže po určité chvíli pominou, ale v dnešní době má každý jedinec na výběr z několika druhů okluze, přičemž tato skutečnost jim může danou adaptaci usnadnit.

2.2.2 Pleoptická terapie

Velice známou terapií je právě pleoptika. Svou oblíbenost si získala především proto, že ji mohou vykonávat nejenom odborníci, ale pedagogové či samotní rodiče. Důležité však je, aby všichni byli obeznámeni s danou problematikou a znali určité zásady. Pro tyto účely si tedy nastiňme podrobnější informace týkající se samotné pleoptiky.

Pleoptická terapie je charakteristická zakrytím zdravého oka, přičemž se rozvíjí pouze oko zatížené poruchami binokulárního vidění. Kromě zapojení tupozrakého či šilhavého oka dochází i k rozvoji ostatních smyslů (Bendová, Jeřábková, 2006).

Tuto terapii můžeme podrobněji rozdělit na aktivní a pasivní pleoptická cvičení. Aktivní pleoptická cvičení můžeme dále rozdělit na klasickou a přístrojovou. Klasická cvičení může kromě speciálních pedagogů využít i rodič v domácím prostředí. Tato cvičení by měla mít podobu hry, neboť je pro dítě předškolního věku přirozená. Jako příklad klasických aktivních pleoptických cvičení můžeme uvést obkreslování, vybarvování či vypichování obrázků, stříhání a lepení dle předkreslené linie, skládání puzzlí a mozaiky, navlékání korálků, modelování, vyšívání, IT technika a využití pohybových, společenských, výtvarných a různých konstrukčních her. Díky těmto cvičením dochází k nácviku monokulárního vidění. Pleoptická

cvičení se pak celkově podílí na vývoji hrubé i jemné motoriky, vizuomotoriky, sluchové percepce či hmatu (Hromádková, 1995).

Naopak přístrojová aktivní pleoptika se cvičí převážně pod odborných pleopticko-ortoptickým vedením. Mezi tyto přístroje řadíme převážně lokalizátor, korektor a mnemoskop. Nicméně například obměna lokalizátoru lze využít i pod vedení speciálního pedagoga. Jedná se o využití stejného principu, kdy se nejčastěji jedná o rozsvěcování žárovek zabudovaných do pracovní podložky. Speciální pedagog pak průběžně tyto žárovky rozsvěcuje a dítě má za úkol, co nejrychleji prstem ukázat na danou svítící žárovku (Röderová, Květoňová-Švecová, 2007).

Dalším příkladem reedukačního pleoptického přístroje je již zmíněný korektor. Dítě zde obkresluje stanovené obrysy různých obrázků. Při nedodržení přesné linie se ozve zvukový a světelný signál jako zpětná vazba sloužící k usměrnění vizuomotorického pohybu (Bendová, Jeřábková, 2006). U mnemoskopu se na šikmou pracovní plochu předkládají obrázky různé velikosti, které jedinec obkresluje. Postupuje se od největších obrázků se silnou konturou a s jednoduchou variantou motivů až po ty složitější (Hromádková, 1995).

Mezi pasivní pleoptická zařízení můžeme zařadit CAM stimulátor, pleoptofor, centrofor a mnohé další přístroje. Například CAM stimulátor je vybaven otáčejícími terči, které jsou rozděleny na černobílé části různé velikosti. Jeden terč se pak otáčí po dobu jedné minuty. Abychom zajistili udržení koncentrace na otáčející se terč, využíváme zakreslování obrázků fixem do bílých ploch (Bendová, Jeřábková, 2006).

Kromě velkého množství přístrojových zařízení se dají pleoptická cvičení zařadit do každodenních činností, v čemž spatřujeme obrovskou výhodu a přednost této terapie. Mějme na paměti, že při dodržování zásad zrakové hygieny se meze naší fantazii nekladou.

2.2.3 Ortoptická terapie

Následná ortoptická terapie je realizovaná na zcela odlišném principu, než je tomu u pleoptické reedukace. Tento druh terapie poskytují především zainteresování odborníci prostřednictvím speciálních pomůcek mající charakter přístroje.

Naopak u ortoptické terapie nevyužíváme okluzoru, neboť rozcvičuje obě oči zároveň. Za pomoci této kooperace pak dochází k nácviku binokulárního vidění (Bendová, Jeřábková,

2006). Ortoptická cvičení se předepisují převážně dětem se strabismem, přičemž se v pleopticko-ortoptických zařízeních musí striktně dodržovat jejich postup i dobu trvání (Hromádková, 1995).

Jedním z významných diagnostických přístrojů, který zároveň slouží i jako reedukační pomůcka je troposkop. Mezi jednotlivé tubusy se vkládají obrázky, které vyvolávají potřebu kooperace obou očí a vytváří se tak jeden vjem. Tato vzniklá fúze je následně rozvíjena a postupně se utváří prostorové vidění (Bendová, Jeřábková, 2006).

Ortoptická terapie dále využívá například stereoskopu a cheiroskopu, přičemž stereoskop funguje na obdobném principu jako již zmíněný troposkop. Do přístroje se vkládají dvě poloviny obrázků, jejichž spojení má u dítěte vyvolat jeden zrakový vjem. Cheiroskop využívá zrcadla, ve kterém se zobrazuje daný obrázek a jedinec jej tak pozoruje na pracovní podložce. Dítě tak jedním okem vnímá předlohu obrázku zobrazovanou zrcadlem a druhým podložku. Přesné obkreslení předlohy pak poukáže na využívání a spolupráci obou očí. Předností cheiroskopu je jeho motivační charakter. Dochází ke vzniku obrázku, který si může dítě následně odnést. (Bendová, Jeřábková, 2006).

Kromě výše uvedených přístrojů můžeme do této kategorie zařadit i cvičení konvergence. Jedná se o pozorování určitého poutače, který může mít charakter přibližujícího se prstu či tužky. Psací náčiní pak bývá doplněné o motivační prvky různorodé hračky. Toto cvičení se aktivně podílí na žádoucí spolupráci obou očí (Keblová, Novák, 2000).

Ortoptická terapie se taktéž vyznačuje svou různorodostí přístrojů. Nicméně díky její odbornosti je převážně v rukou odborníků. Z toho důvodů je kromě pleoptické reedukace potřeba zařazovat i ortoptickou terapii, která rozvíjí právě binokulární vidění dítěte.

2.2.4 Komparace nejnovějších zahraničních výzkumů

Mnohočetné výzkumy často dodávají pozitivní přístup osobám, kterých se poruchy binokulárního vidění týkají. Uvádějí výhodu dnešní pokrokové doby, díky které je jejich diagnostika a následná intervence snazší a poměrně úspěšná.

Pro rozšíření poznatků si uvedme intervenční metody využívané v zahraničí. Doporučený postup pro léčbu amblyopie je prvotní zařazení brýlové okluze a následné pozorování vývoje binokulárního vidění klienta. Tohle pozorování by mělo probíhat každých 6–8 týdnů formou mapování zrakové ostrosti jedince. Pokud se však po dvou po sobě následujících kontrolách ukáže brýlová korekce jako nedostatečná, ihned se zahájí další léčba (Bodack, Jenewein, 2020).

Závěry zahraničních výzkumů poukazují i na nezbytnost zařazení již zmíněného rozvoje konvergence. Výsledky pak ukazují dosažení reedukace strabismus při zapojení tohoto cvičení po dobu 3 měsíců (Bond, 2019).

Nejčastěji využívanou a zároveň nejúspěšnější formou intervenčních metod v zahraničí je ambulantní terapie, která bývá doplňována i o domácí terapii. Tyto závěry podporují i výsledky výzkumu poukazující na 62% úspěšnost vyléčených pacientů prostřednictvím ambulantní a zároveň i domácí terapie. U klientů, kteří byli léčeni pouze prostřednictvím domácí terapie, se naprosté reedukace dočkalo 30 % osob. Pro časovou představu tento výzkum probíhal po dobu dvanácti týdnů a každodenní intervence probíhala šedesát minut. V rámci systému domácí terapie se aktuálně nejvíce využívá počítačový terapeutický systém, činnosti mající charakter hry, videohry, virtuální realita či dichoptické filmy. Jako příklad oblíbené hry můžeme uvést „Hess Falling Blocks“, která má v českém pojetí charakter „Tetris“. Mezi nejnovější intervencí poruch binokulárního vidění patří využití červených a zelených skel, které jsou součástí brýlí. Dítěti se následně předkládají obrázky s nízkým kontrastem, který se v průběhu hry zvyšuje. Výsledkem je zapojení obou očí a správného binokulárního vnímání obrázku. I přes pozitivní přínos technologie a různých videoher se dle výzkumu jako úspěšnější jeví zapojení okluzoru během dané činnosti. Každá společnost má své vlastní binokulární terapie, které prozatím neprošly větší randomizovanou klinickou studií. Nicméně i přes tento fakt nabádají k vlastní tvorbě nejrůznějších pracovních listů (Bodack, Jenewein, 2020).

2.2.5 Dodržování zásad zrakové hygieny

V průběhu edukačního procesu je potřeba dítěti poskytnout podpůrná opatření, která mají především charakter úprav prostředí. Jedná se konkrétně o zajištění a dodržování zrakové hygieny v průběhu jakýchkoliv činností během dne dítěte. Zásady zrakové hygieny by se však měly dodržovat i v průběhu celého dne, tedy nejenom během pobytu ve výchovně vzdělávacím zařízení. Důraz bychom měli klást obzvláště, pokud do domácího prostředí zavádíme intervenční metody. Pak se uplatňování zrakové hygieny zdá přímo nezbytné a velmi důležité.

Do zrakové hygieny spadá například problematika osvětlení. V tomto případě záleží vždy na individuálních potřebách každého jedince. Může se jednat o zvýšení intenzity osvětlení nebo v případě přidružené světloplachosti naopak o určité snížení. Pracovní místo je vhodné doplnit o sklopnou desku, která dítěti poskytne potřebný úhel sklonu. Jako nezbytné se jeví i dodržování doby zrakové práce, přičemž po určité době se zraková práce na blízko musí vystřídat s prací na dálku. Například intervence probíhající na CAM stimulátoru se musí po určitém časovém úseku vystřídat s relaxací. Speciální pedagog by měl myslet i na uspořádání nábytku či volbě barev v rámci tabule či pracovních listů. V rámci prostoru by měl zajistit především bezpečnost prostředí a zároveň umožnění, co největšího samostatného pohybu. Obtíže dětem často činí různé překážky či schody, které je vhodné barevně odlišit a zdůraznit tak výškový rozdíl, jehož vnímání často děti s poruchami binokulárního vidění prozatím nemají osvojeny (Finková, 2012).

Při dodržování zrakové hygieny speciální pedagog vždy prvotně vychází z doporučení oftalmologa. Z dané diagnózy pak uplatňuje konkrétní podpůrná opatření a například i uzpůsobuje zasedací pořádek během řízených činností, který se vždy odvíjí od předepsaného doporučení s ohledem na každého žáka zvláště (Finková, Ludíková, 2007).

Využitím nejrůznějších intervenčních metod v brzkém věku, který přesně stanoví oftalmolog, můžeme dosáhnout reedukace poruch binokulárního vidění. Díky tomu zajistíme dítěti především prostorové vidění, které mu umožní aktivní zapojení do každodenního života. Přetrvávající porucha pak může způsobovat obtíže při běžných životních událostí, jako je například dosažení vysněné pracovní pozice či získání řidičského průkazu. Při navazování přátelských i budoucích intimních vztahů pak může na sociální interakci negativně působit právě estetické hledisko poruch binokulárního vidění (Keblová, Novák, 2000).

Předešlé podkapitoly hovoří primárně o možnostech intervenčních metod. Využívání speciálních přístrojů je možné pouze pod vedením daných odborníků, nicméně některá cvičení je žádoucí zařazovat během celého dne. Ať už se jedná o intervenci pod vedením odborníků nebo třeba i rodičů, vždy by se měla dodržovat daná pravidla předepsaná oftalmologem, jako je například doporučená doba nošení brýlové korekce, okluzivní terapie, a především zásady zrakové hygieny. Zahraniční intervenční metody mají obdobný charakter jako v České republice. V současné době se však převážně opírají o využití moderní techniky se současným zapojením běžných terapeutických metod jako je například okluzivní terapie. Ať už dítěti poskytneme jakoukoliv z intervenčních metod, nezapomínejme přitom na dodržování výše uvedených zásad zrakové hygieny.

3 Předškolní vzdělávání s akcentem na školní připravenost dětí

Předškolní vzdělávání má primární roli v rozvoji oblastí dítěte předškolního věku. Tyto jednotlivé oblasti se v průběhu tohoto období vyvíjejí v souladu s připraveností jedince na školní povinnou docházku. V následujících řádcích si vymezíme předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, ale i potřebné oblasti školní zralosti.

Předškolní vzdělávání je tedy zaměřeno na cílevědomé a soustavné rozvíjení individuálních znalostí, schopností a dovedností dítěte vedoucí k získání jednotlivých kompetencí nezbytných pro zahájení povinné školní docházky. Rozvoj je zaměřen nejen na zprostředkování poznatků o okolním světě formou rozvíjení poznávacích prostředků, ale i na rozvoj jemné a hrubé motoriky či grafomotoriky. V rámci preventivního působení bývají zařazovány i například dechová a artikulační cvičení v souladu se zdravým rozvojem řeči dítěte (Geschwinder, 1987).

V českém prostředí aktuálně předškolní vzdělávání označujeme jako výchovně vzdělávací proces. Toto označení nahradilo dřívější samostatné pojmy zahrnující pouze výchovu či edukaci (Majerčíková, Kasáčová, 2015).

Z důvodu aktuálních legislativních změn školského zákona dle paragrafu třicet čtyři odstavce jedna zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon nebo zákon č. 561/2004 Sb.), může mateřskou školu navštěvovat nejen dítě předškolního věku, ale již i dítě raného věku. Předškolní vzdělávání tedy navštěvují zpravidla děti od tří do šesti let, nicméně však nejnižší věková hranice je uvedena na druhý věk života dítěte. Školský zákon pak uděluje povinnost předškolního vzdělávání posledního roku tohoto období. Jedná se o vyrovnání příležitostí dětí již před zahájením povinné školní docházky, neboť každý jedinec pochází z jiného rodinného zázemí (zákon č. 561/2004 Sb.). V souvislosti s důležitostí posledního roku předškolního období budeme v souladu s cílem diplomové práce hovořit o předškolním věku v užším smyslu.

Předškolní vzdělávání je tedy jakýsi výchovně vzdělávací proces, který participuje na rozvoji jedince v rámci všech oblastí potřebných k dovršení školní zralosti. Díky předškolnímu vzdělávání se dítě seznamuje se svým okolím a osvojuje si tak nové informace a dovednosti.

3.1 Dítě předškolního věku

Jednotlivé disciplíny nahlíží na dítě v různých stádiích věku jiným úhlem pohledu. Každá věda pojímá předškolní věk vzhledem ke svému cíli. I když se můžou některé pohledy vědních disciplín odlišovat, ve věkové hranici se často názory prolínají.

Například v rámci převážně zahraničního psychologického pojetí můžeme obecně dětství označit za raný věk. Pro tento často používaný pojem neexistuje jednotná definice. Autoři nahlíží na toto období z různých pohledů. Jedním z nich je vymezení raného dětství za období od narození do jednoho roku věku dítěte. Zatímco odlišným pojetím je posunutí věkové hranice až na tři roky (Průcha, 2016).

Na toto období navazuje předškolní věk, který můžeme podrobněji rozdělit na dvě další období. Od jednoho roku do tří let hovoříme o tzv. mladším předškolním věku, na které navazuje starší předškolní věk datován od tří do šesti let věku dítěte (Hartl, Hartlová, 2010).

Ve starším předškolním věku si dítě rozvíjí fyzické i mentální dovednosti a jeho hlavní charakteristikou je tzv. enkulturace. Jedná se o proces socializace, kdy si jedinec osvojuje normy, hodnoty, ale i předsudky společnosti. Tyto sociální a s nimi spojené komunikační kompetence si dítě intenzivně rozvíjí a obohacuje právě vstupem do předškolního vzdělávání. Oproti tomu sociologické pojetí označuje za počátky verbálního dorozumívání, osvojování návyků, adaptace a navazování sociálních vztahů s vrstevníky, či odhalování autorit období od dvou do pěti let. Jedná se o periodizaci životních etap z hlediska získaných sociálních rolí (Průcha, 2016).

Za účelem souladu stanových cílů diplomové práce je pro nás stěžejní pojetí pedagogické disciplíny. Předmětem zájmu pedagogiky je tedy dítě, na které nahlížíme především ze subjektivního hlediska. Předškolní období bývá charakterizováno jako stádium iniciativy, sebeprosazování a aktivity. Tyto aspekty bývají podporovány a rozvíjeny, nicméně do určité míry i regulovány (Kozáková, 2014). Tento jedinec se vyvíjí v rámci edukačního prostředí, za které můžeme považovat především životní podmínky, které ho obklopují. Primární a nezastupitelnou roli v životě dítěte má právě rodina. Sahrává nezastupitelnou roli na harmonickém rozvoji dítěte a podílí se na počáteční socializaci jedince do společnosti (Průcha, 2016).

Pokud se u dítěte objeví určité zvláštnosti či odlišnosti, pak je to právě jeho okolí, které tyto projevy může včas zpozorovat. Dříve bylo dítě pojímáno jako dospělá osoba v malém těle (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010). Dnes už se však o tohle pojetí neopíráme a přistupujeme k dítěti v rámci jeho specifické dětské psychiky. Jedná se o určitý zobecněný souhrn jednotlivých znaků, který je charakteristický pro dané období, nicméně i přesto musíme k dítěti přistupovat individuálně a brát v úvahu jejich jedinečnost (Příhoda in Šmelová, 2014).

Jednání dítěte v tomto období je velmi autentické a jeho chování probíhá v souladu s jeho prožíváním. Znamená to tedy, že dítě se projevuje tak, jak se zrovna cítí. Tento jev označujeme jako expresivní chování, které bývá do jisté míry nestálé. Tato kolísavost je zapříčiněná určitou labilitou, na které se podílí i dětský egocentrismus. Ve středu jeho zájmu stojí on sám a většinu věcí hodnotí ze svého hlediska. Během předškolního období tedy jedinec opouští vnímání sebe samého jako splývavou součást společnosti a označuje sám sebe právě za střed dění (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

S nízkým věkem se pojí i sugestibilita. Právě ovlivnitelnost dítěte souvisí i s nestabilními názory, které jsou během vývoje přetvářeny do určitých postojů a norem. Patrná je i bohatá fantazie, díky které si dítě vysvětluje složitější jevy, které ho obklopují. Tento jev nazýváme jako tzv. magičnost, která často zapříčiňuje eidetismus. Jedná se o působení silné představivosti, která způsobuje splývání fantazijních představ se skutečností (Vágnerová, 2012).

Dalším typickým projevem předškolního období je personifikace, kdy jednotlivé věci dostávají lidské vlastnosti. Myšlení probíhá převážně v souvislosti s konkrétními a názornými předměty, které jsou chápány v daném okamžiku, nikoliv v souvislosti s minulostí či budoucností. Tyto tendenci souvisí i s chápáním prostoru, který je omezený pouze na území, které dítě obklopuje. Souhrnně tyto jevy můžeme označit za konkretismus, prezentismus a topismus dětské psychiky (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Období předškolní věku končí zahájením povinné školní docházky. Právě vstup do základní školy bývá pro dítě významným mezníkem v jeho dosavadním životě. Dochází totiž k získání nové sociální role. Jedná se nejen o roli spolužáka, ale i žáka, která je spojena s určitými povinnostmi. Pro naplnění nové sociální role je nezbytné dosažení určitých věkových a vývojových parametrů (Kozáková, 2014). Období předškolního věku končí kolem

již zmíněného šestého roku věku dítěte. Tato věková hranice nebyla stanovena náhodně, nýbrž v souladu s dosahováním určitých vývojových změn, které bývají podmíněné zráním a učením (Thorová, 2015).

Předškolní období je tedy charakteristické především svou specifičností a neopakovatelností. Dítě je v tomto období svébytná bytost, která vnímá své okolí vlastním způsobem. Tohle období končí dosažením školní zralosti, která je ukazatelem připravenosti dítěte na školní povinnou docházku.

3.2 Školní zralost

Jedním z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte je zahájení povinné školní docházky. Pro dítě je tento okamžik velmi důležitou zkouškou života a je velmi nezbytné, aby při této příležitosti jedinec zažil úspěch. Aby se takto stalo, musí se kvalitně posoudit zralost dítěte z hlediska několika oblastí, které přiblížíme v následujících podkapitolách.

Pro přechod od předškolního vzdělávání do základní školy je potřeba dosáhnout určité školní zralosti (Průcha, 2016). Jedná se o dosažení určitého biologického vývoje, který určuje převážně vývoj centrální nervové soustavy. Nezbytná je i školní připravenost, která se projevuje osvojením určitých sociálních kompetencí. Tyto vytyčené parametry pak mají velký vliv na budoucí školní úspěšnost dítěte (Vágnerová, 2012).

Obdobné pojmy školní zralost a připravenost se tedy do jisté míry překrývají, ale zároveň každý z těchto pojmů charakterizuje určitou oblast. Zatímco školní připravenost úzce souvisí s výchovou, školní zralost se odvíjí od dozrávání centrální nervové soustavy. Během mapování školní připravenosti se hodnotí osvojené normy, chování, úroveň řeči, samostatnost i sebeobsluha. Školní zralost se projevuje zvýšenou odolností vůči zátěži, osvojenou mírou soustředěnosti a sníženou labilitou. Zralost se taktéž projevuje i v motorické a senzomotorické koordinaci, lateralitě, zrakové či sluchové percepci. Nechybí ani určitá citová zralost a osvojení rozumových dovedností (Otevřelová, 2016).

Tyto dovednosti rozvíjí primárně pedagog předškolního vzdělávání formou spontánních i řízených činností. Především pak řízené činnosti jsou voleny v souladu s daným školním vzdělávacím programem dané mateřské školy, který odpovídá Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (Bednářová, Šmardová, 2010).

Na školní zralosti se kromě výchovně-vzdělávacího působení podílí i rodina dítěte. Jedná se převážně o dominantní spoluúčast pro připravenost dítěte zahájit školní povinnou docházku. Mezi základní podmínky předškolního vzdělávání patří právě spolupráce s rodinou dítěte, kdy mateřská škola chápe zákonné zástupce jako nezbytné spolupodílející partnery (Štech, Viktorová in Kolláriková, Pupala, 2010).

Na jedince bychom vždy měli nahlížet v rámci komplexního přístupu. Důležitým článkem je pak poznání rodinného prostředí a situace jedince (Otevřelová, 2016). Mezi pedagogy mateřské školy a rodiči by tedy měla panovat otevřenost, důvěra, respekt, vstřícnost, a především chuť a ochota spolupracovat. Pedagogové průběžně informují zákonné zástupce o individuálních pokrocích dítěte a vzájemně se domlouvají na dalším výchovně-vzdělávacím postupu. Rodiče by se zároveň měli účastnit různých aktivit mateřské školy a spolupracovat s pedagogy při řešení vzniklých obtížných situací. V kompetenci mateřské školy je i poskytnutí prevenci v rámci nabídnutí poradenského servisu, případně osvětových aktivit. Důležitým úkolem mateřské školy je tedy podpora rodiny v souladu s harmonickým rozvojem daného dítěte (RVP PV, 2018).

Aby pedagog, případně speciální pedagog mohl kooperovat s rodiči, musí nejprve sám poznat jedinečnost daného dítěte. K tomuto komplexnímu poznání a následnému rozvoji předchází navázání důvěrného vztahu mezi učitelem a dítětem. Dítě pak má pocit jistoty a bezpečí a v případě potřeby se nebojí na pedagoga obrátit. Nezbytná je i autentičnost, empatie, erudovanost a pozitivní přístup podílející se na motivaci dítěte. Kromě reedukace zaměřené na narušené funkce je potřeba rozvíjet a vyzdvihovat kladné stránky, dílčí úspěchy, ale i snaživost dítěte (Otevřelová, 2016).

K dovršení školní zralosti je tedy potřeba i určitého rozvoje, který by měl optimálně probíhat ve spolupráci pedagogů a zákonných zástupců. Každý jedinec však této připravenosti dosahuje individuálně a je potřeba zohledňovat veškeré působící faktory.

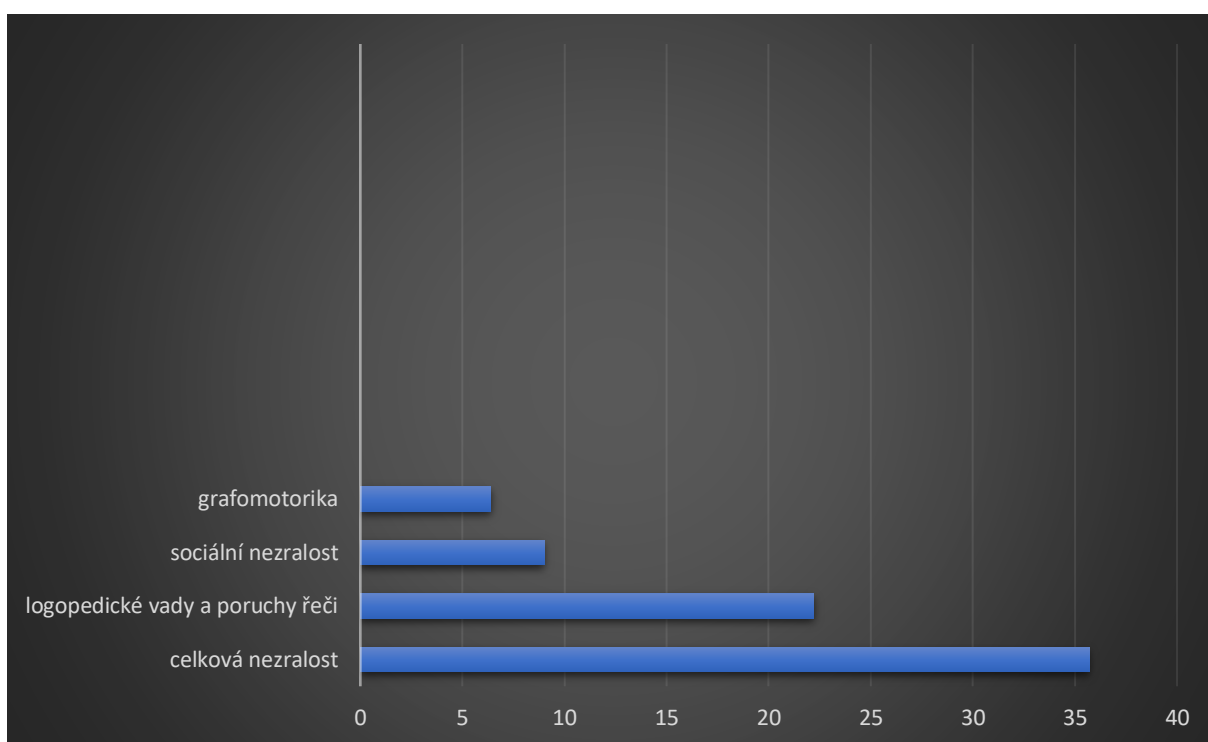
3.2.1 Odklad povinné školní docházky

Pro udělení odkladu zahájení základního vzdělávání je potřeba zvážit připravenost daného dítěte na školní povinnou docházku. Posuzování školní zralosti totiž rozhoduje o dalším osudu dítěte. Dověšením šestého roku však neznamená automatické zahájení základního

vzdělávání. Ke každému dítěti je potřeba přistupovat individuálně a brát v úvahu jeho jedinečnost z hlediska všech kritérií.

Mezi hlavní příčiny odkladu povinné školní docházky patří například krátkodobá pozornost, neosvojení si řeči na určité úrovni, či nedostatečnosti v kognitivních oblastí. Nevyzrálost můžeme spatřovat i ve zrakové či sluchové percepci a vizuomotorické koordinaci, která se může projevit nesprávným úchopem a celkovými nekoordinovanými pohyby. Významnou roli sehrává zralost centrální nervové soustavy a celková fyzická úroveň podílející se na případné unavitelnosti a časté nemocnosti jedince. Pro prvotní osvojování nového učiva je nezbytná i potřebná motivace dítěte (Říčan, Krejčířová, 2006).

Graf č. 1: Přehled hlavních příčin odkladu povinné školní docházky v procentech



Převzato z: Výroční zpráva ČŠI, 2018/2019

Česká školní inspekce na základě dlouhodobého pozorování příčin odkladu zahájení základního vzdělávání stanovila čtyři hlavní důvody za uplynulý školní rok 2018/2019. Tato výroční zpráva byla vydána v prosinci roku 2019 a zaměřuje se především na celkovou nezralost dítěte. Jedná se o hlavní příčinu odkladu povinné školní docházky, která nastává až v 35,7 %. Jako další časté příčiny stanovuje logopedické vady a poruchy řeči (22,2 %), sociální

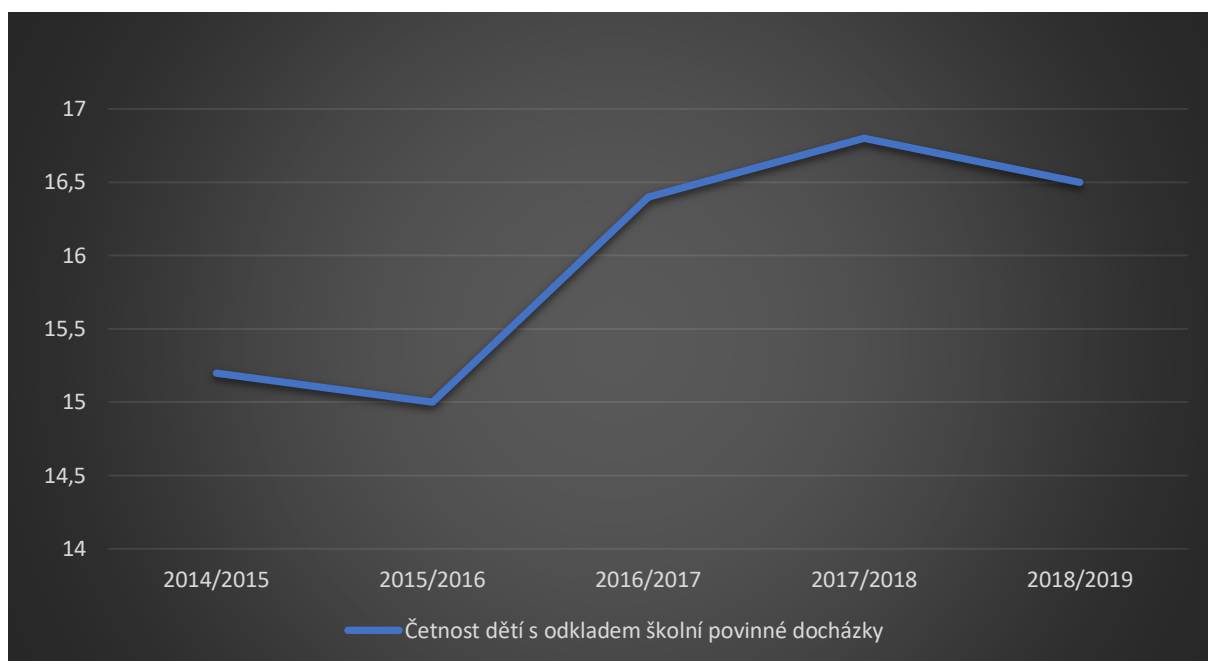
nezralost (9 %) a opožděnou grafomotoriku dítěte (6,4 %). Šetření České školní inspekce poukazuje i na zjištění, že problematice odkladu povinné školní docházky věnuje pozornost pouze 74,6 % mateřských škol (Výroční zpráva ČŠI, 2018/2019).

Mezi průkopnické zjišťování školní připravenosti dítěte na vstup do základní školy v naší zemi patří Jiráskova úprava Kernova testu. V současné době se však stále používá, a to především ve školských poradenských zařízeních pod názvem Orientační test školní zralosti (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010).

Jako reakce na individuální realizaci tohoto testu v nepřirozeném prostředí dítěte vznikl nový Test mapující připravenost pro školu. Tento test vznikl za cílem zajištění větší objektivnosti formou realizace individuální a skupinové části testu přímo v konkrétní mateřské škole. Byl zkonstruován na základě narůstajících žádostí o posouzení školní zralosti a vychází z mnoholeté praxe pedagogicko-psychologických poraden Středočeského kraje (Vlčková, Poláková, 2013).

Při zjištění nezralosti dítěte může zákonný zástupce dle paragrafu třicet sedm odstavce jedna školského zákona požádat ředitele základní školy o odklad povinné školní docházky. V případě fyzické či duševní nevypěstlosti se odkládá nástup do první třídy základní školy o jeden rok. Nejdéle se tento začátek může odložit do zahájení školního roku, v němž jedinec dosáhne osmého roku věku (zákon č. 561/2004 Sb.).

Graf č. 2: Četnost dětí s odkladem povinné školní docházky



Odklad zahájení základního vzdělávání v posledních letech vzrostl. Největší rozdíl je patrný od školního roku 2015/2016 do roku 2017/2018, kdy došlo k nárustu odkladu povinné školní docházky o 1,8 % z celkového počtu dětí předškolního věku. Po zmapování školního roku 2017/2018 byl Českou školní inspekcí doporučen větší důraz na včasnou intervenci v rámci respektování individuálních zvláštností. V následujícím školním roce 2018/2019 tedy došlo k nepatrnému snížení odkladů. Nicméně za poslední tři roky můžeme považovat odklad povinné školní docházky za téměř stabilní (Výroční zprávy ČSI, 2014/2015-2018/2019).

Zjištění školní připravenosti však bývá často obtížně posouditelné a je tedy nezbytné nahlížet na tuto problematiku komplexně v rámci přirozeného prostředí jedince (Berčíková, Šmelová, 2014). Může nastat situace, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku, nicméně během prvního ročníku se projeví značná nevyzrállost. V tomto případě může ředitel školy během prvního pololetí a se souhlasem rodičů odložit začátek povinné školní docházky na následující školní rok (zákon č. 561/2004 Sb.).

Dítě se pak vrací zpět do mateřské školy s pocitem nezvládnutí nové významné role školáka (Berčíková, Šmelová, 2014). Tento fakt může vyvolat zklamání nejenom na straně dítěte, ale i zákonných zástupců. Této situaci je tedy nezbytné předcházet celistvým zjištěním

a pečlivým zvážením připravenosti dítěte na školní povinnou docházku. Ke komplexnímu zjištění je nezbytné zaměřit se na všechny oblasti vývoje, které si přiblížíme v následujících podkapitolách.

3.2.2 Fyzický vývoj

Z hlediska školní zralosti je potřeba pozornost zaměřit i na fyzický vývoj dítěte. Nahlíží se nejenom na dosažení určité fyzické vyspělosti, ale i na hrubou a jemnou motoriku. Obzvláště důležitá je pak grafomotorika a vizuomotorika podílející se na budoucím osvojování prvotních psacích a čtenářských dovedností. Během fyzického vývoje se postupně ustaluje i lateralita jedince, která je patrná v rámci různorodých činností.

Nezbytnou součástí školní zralosti je tedy dosažení určité fyzické vyspělosti. Mezi základní parametry patří váha, výška, výměna chrupu, započítí růstu dlouhých kostí a celková kvalita zdraví (Košátková, 2014). Jako průměrná hodnota hmotnosti se uvádí dosažení patnácti kilogramů. Zároveň takové dítě měří okolo sto centimetrů. Krk začíná být protáhlejší a celkově dochází k vyrovnávání proporcí. Postoj začíná být vzpřímenější a poměr hlavy vůči tělu je úměrnější. Posouzení těchto změn lidského těla je v kompetenci pediatra (Kozáková, 2014).

Důležitost fyzického vývoje se promítá především v socializaci jedince. Díky němu se může aktivně zapojovat do nejrůznějších činností a získávat tak dané sociální role související s úspěšným plnění povinné školní docházky. Dítě tak obstává v kolektivu svých vrstevníků, což je nezbytný předpoklad pro vrůstání jedince do společnosti (Thorová, 2015).

Tato oblast je během předškolního vzdělávání rozvíjena v rámci školního vzdělávacího programu daného oddělení, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Fyzickému vývoji pak primárně odpovídá oblast Dítě a jeho tělo. K rozvoji pak dochází díky naplňování dílčích vzdělávacích cílů, které jsou zaměřeny především na zdokonalování pohybových dovedností, poznání lidského těla či získání poznatků a postojů ke zdravému životnímu stylu (RVP PV, 2018).

Hrubá motorika

Nejprudší rozvoj hrubé motoriky zaznamenáváme během kojeneckého věku. Do tří let věku intaktního dítěte bývají základní pohybové dovednosti již osvojené. Právě předškolní období je pak stádiem zpřesňování, koordinace či zdokonalování plynulosti pohybu. Jedná se

především o lokomoční pohyby, jako je například chůze, běh a skákání. Dále do této kategorie můžeme zařadit i nelokomoční dovednosti, pro které je charakteristické sezení či tahání. Hrubá motorika úzce souvisí i s vývojem řeči a v případě prevence či reedukace ji využíváme jako primární intervenční nástroj pro rozvoj výslovnosti mluveného jazyka (Bytešníková, 2012).

Právě hrubá motorika je základním kamenem pro rozvoj dalších oblastí, jako je například jemná motorika, grafomotorika, oromotorika či vizuomotorika. Měli bychom mít na paměti, že hrubá motorika se během předškolního období neustále vyvíjí. Za fyziologické pak považujeme občasné zakopnutí nebo třeba nedostatečné udržení rovnováhy. I přesto bychom tuto oblast neměli opomíjet a nadále ji rozvíjet, neboť její zdokonalování se může výrazně promítnout i v dalších oblastech potřebných pro zdárné zahájení základního vzdělávání (Thorová, 2015).

Jemná motorika

Vývoj jemné motoriky je podmíněn multifaktoriálně. Jedná se především o působení genetiky, výživy, vyzrálosti mozku, přítomnosti množství svalových vláken a četnosti procvičování (Opatřilová in Bytešníková, 2012). Jemnou motoriku je tedy potřeba pravidelně rozvíjet, a to hned z několika důležitých důvodů (Thorová, 2015).

V souvislost s plněním povinné školní docházky má nezastupitelnou roli především při zdokonalování jemných pohybů během prvotního osvojování psacích dovedností. Pro tuto kompetenci je nezbytná i správná koordinace ruky a zraku. Jemná motorika se netýká pouze obratnosti rukou, ale i mluvidel. Úzce tedy souvisí s grafomotorikou, oromotorikou, vizuomotorikou a samotnou řeči (Kutálková, 2005).

Předností rozvoje této oblastí je její snadné a přirozené zařazení do každodenních činností života dítěte. Pro předškolní období je nejpřirozenější hra, nicméně jemnou motoriku můžeme zařadit i během sebeobslužných, stravovacích a obecně manipulačních činností (Thorová, 2015).

Grafomotorika

V návaznosti na jemnou motoriku se zaměříme na psychomotorické činnosti, které realizujeme při psaní. Jedním slovem tento proces označujeme jako grafomotoriku (Průcha, Walterová, 2001). Před zahájením osvojování psacích dovedností je nezbytné zaměřit se

nejprve na spontánní kreslení, kdy dítěti poskytujeme podnětné prostředí. Následně okolo pátého roku věku zařazujeme řízené činnosti zaměřené na grafomotorická cvičení (Thorová, 2015).

Tato příprava je určitou nezbytností, která předchází psaní na úrovni základního vzdělávání. Současně s jemnou motorikou má na počáteční osvojování psaní vliv i vizuomotorika. Můžeme ji označit za určitou souhru jemných pohybů očí a rukou (Bednářová, Šmardová, 2010). Pokud však i po nástupu do základní školy přetrvávají obtíže spojené s grafomotorikou, je potřeba do vzdělávacího procesu zařadit různé uvolňovací cviky, které se podílejí na vytváření správných psacích návyků. Erudovaný pedagog však má na paměti, že vývoj dítěte probíhá proximodistálně. Směřuje tedy od středu těla k jednotlivým periferiím lidského těla. Díky této zákonitosti je proto při rozvoji grafomotoriky vhodné začít od pohybů velkých ramenních kloubů a poté postupně postupovat až k okrajovým částem (Bednářová, Šmardová, 2006).

Během vývoje dítěte dochází k postupnému rozvoji fyziologických úchopů. Mezi prvotní patří například dlaňový úchop, který je postupně nahrazován takzvaným hrstičkovým držením psacího náčiní. Pozornost bychom měli věnovat nesprávnému úchopu, který se může objevit již v předškolním věku. Jedná se například o klarinetový a cigaretový úchop, dále o úchop s vysoko nataženým ukazovákem či palcem položeným přes psací náčiní. Rizikový je i přílišný přitlak a nenavazující grafická linie. Za nefyziologické považujeme i přetrvávání úchopů, které odpovídají nižší vývojové úrovni (Mlčáková, 2009).

Součástí školní připravenosti je tedy i předpoklad správného držení tužky. Psací náčiní jemně svírají pouze tři prsty, přičemž z levé strany pero podpírá palec. Z pravého a současně levého směru zaujímá místo první článek prostředního prstu a shora plní svou funkci ukazováček. Zápěstí je uvolněné, což se projevuje přiměřeným tlakem na podložku. Tužka směřuje k příslušnému rameni jedince. Na grafomotorice se podílí i momentální poloha těla a správný sed dítěte (Kutálková, 2009).

Lateralita

Za lateralitu považujeme vztah pravé a levé strany lidského organismu. Jedná se o jistou funkční asymetrii, která se týká nejenom horních a dolních končetin, ale i smyslových orgánů,

mezi které řádíme oči a uši. Upřednostňovaný orgán pak označujeme za tzv. vedoucí orgán. O nepreferované partii hovoříme jako o pomocném orgánu (Bednářová, Šmardová, 2006). Pro různé činnosti tak dochází k funkční převaze jedné z mozkových hemisfér. Lateralita souvisí i s citlivostí naší kůže či schopností orientovat se v prostoru a čase (Otevřelová, 2016).

Pro počátek předškolního věku je typická tzv. ambidextrie. Tato nevyhraněná lateralita se během činností dítěte projevuje nepreferováním a střídáním jednotlivých párových orgánů. Převahu jedné z partie můžeme začít obvykle výrazně pozorovat kolem čtvrtého roku věku dítěte, který bývá označován za velký mezník z hlediska vývoje laterality. Před nástupem do základní školy by tedy měla být lateralita do jisté míry ustálená (Plevová in Šmelová, Petrová, 2012). Postupem času během povinné školní docházky se pak postupně ještě přesněji vyhraňuje a úplné vyhraněnosti nabývá až mezi desátým a jedenáctým rokem věku jedince (Bednářová, Šmardová, 2006).

Historický náhled poukazuje na časté přeučování levorukosti. V dnešní době tento přístup nezažíváme, a naopak jakoukoliv dominující stranu lidského těla plně podporujeme a dále rozvíjíme. V případě vyhraněné levorukosti je nezbytné během činností dbát na dodržování zásad, které jsou stanovené pro práci s levorukými dětmi (Plevová in Šmelová, Petrová, 2012).

Součástí speciálněpedagogické diagnostiky může být Zkouška laterality dle Z. Matějčka a Z. Žlaba. Pozornost je zaměřena na deset činností zachycujících lateralitu horních končetin, které jsou doplněné o dvě náhradní zkoušky. Zkouška obsahuje i dvě zkoušky na zjištění preferenci zrakového aparátu. Pro komplexnost pak můžeme zmapovat i upřednostňování dolních končetin, či uší. Dominantní postavení má právě souhra oka a ruky, které představují důležitou roli při budoucím psaní a čtení. Lateralitu můžeme pozorovat během každodenních spontánních, ale i řízených činností. Významným ukazatelem vyhraněnosti je i kresba, která může být pro porovnání zrealizována oběma rukama. Pro komplexnost je nezbytné sledování preference daných orgánů v průběhu delšího časového horizontu (Bednářová, Šmardová, 2006).

Fyzický vývoj tedy tvoří určitý celek, který je důležitým parametrem pro zhodnocení celkové školní zralosti dítěte. Tato skutečnost vyplývá z lékařské dokumentace, ale lze ji posoudit i na základě vlastního pozorování jedince.

3.2.3 Vývoj kognitivních procesů a řeči

Další nezbytnou oblastí pro posouzení připravenosti na školní povinnou docházku je úroveň kognitivních procesů. Jedná se například o pozornost, představivost, paměť, percepce či myšlení. Součástí těchto procesů je i řeč, která se vyvíjí především v souladu s rozvojem myšlení.

Důležitou součástí naší psychiky jsou tedy poznávací procesy. Jelikož se v předškolním období vyvíjejí velmi intenzivním tempem, tvoří nezbytný předpoklad pro posouzení školní připravenosti dítěte. Tyto procesy dítěti zprostředkovávají poznání světa, svého okolí, ale i sebe samotného (Plevová, Petrová, 2012).

Významné postavení mezi kognitivními procesy zaujímá pozornost, která se podílí na průběhu ostatních poznávacích procesů. Počátek předškolního období je charakteristický nestálou a přelétavou pozorností (Šimíčková-Čížková, 2010). Zpočátku totiž převažuje bezděčná pozornost, která se projevuje snadným nezáměrným odpoutáním dítěte od činnosti. S postupným vývojem a zráním jedince se mění v počátky záměrné pozornosti. Tato oblast úzce souvisí s temperovými vlastnostmi a emocemi dítěte (Plevová, Petrová, 2012).

Na rozvoji již zmíněné percepce se podílí představivost. Právě předškolní období je bohaté na rozvíjení fantazijních představ. Pro tohle období je charakteristická tzv. dětská konfabulace. Dítě má často obtíže rozlišit realitu od představy a často je přesvědčeno o pravdivosti svých fantazijních představ (Šulová in Diagnostika školní zralosti, 2012).

Paměť dítěte předškolního věku je charakteristická svou mimovolností, konkrétností a mechanicitou. Znamená to tedy, že přirozenější cestou získávání a zapamatování nových informací probíhá na základě konkrétních situací a zážitků (Šimíčková-Čížková, 2010). Na počátku tohoto období převažuje paměť krátkodobá, nicméně se zralostí jedince se paměť mění na dlouhodobou. Na konci předškolního období se objevují náznaky úmyslné paměti. Začíná se rozvíjet i slovně logická paměť, kdy je dítě schopno reprodukovat opakující se události, které jsou podmíněné logickou souvislostí. Ovšem silné a intenzivní citové události si dítě dokáže zapamatovat po celý jeho život (Šulová in Diagnostika školní zralosti, 2012).

I přesto, že u dítěte předškolního věku přetrvává egocentrismus, jeho myšlení prochází důležitou změnou. Začíná se projevat jako intuitivní a názorné, přičemž dítě uvažuje

v celostních pojmech, které jsou utvářeny na základě podobností. Často dítě v počátcích tohoto období pojmenovává nejrůznější druhy předmětů, ale obtížněji chápe vztahové souvislosti, které umožňují zobecnění. Pozorovatelný je však i rozvoj pojmového myšlení, kdy jedinec začíná využívat schopnosti analýzy a syntézy, která je nezbytná pro srovnávání. Obzvláště prudký rozvoj můžeme zaznamenat mezi čtvrtým a šestým rokem věku, kdy dítě začíná zevšeobecňovat (Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010).

V průběhu předškolního období se vyvíjí i analytické myšlení, které odpovídá etapě operačního konkrétního myšlení definované J. Piagetem. Pro školní zralost je i charakteristická schopnost třídit prvky dle několika znaků. Postupem času dítě chápe i trvalost předmětů. Velký rozvoj zažívá logické myšlení, kdy se dítě většinou na základě dospělé osoby učí uvažovat určitým způsobem. Vzniklý problém pak dítě řeší pokusem a omylem, nápodobou či logickým usuzováním, které vzniklo na základě předchozích zkušeností. Při zahájení povinné školní docházky by tedy dítě mělo postupně odpouštět od egocentrického myšlení a začít zaujímat objektivní a reálný pohled na sebe a své okolí (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010).

S rozvojem myšlení se začínají zdokonalovat i řečové dovednosti dítěte. V rámci expresivní realizace řeči je patrný nejen rozvoj slovní zásoby, ale i mluvnické struktury. Vyjadřování předškolního dítěte je tedy charakteristické kladením většího počtu otázek, přičemž tak dochází k poznávání okolního světa (Plevová in Šmelová, Petrová, 2012). Jedná se o období prudkého rozvoje řeči a jeho celkový slovník na konci předškolního období obsahuje 3000 až 4000 slov. Společně s myšlením se řeč odráží i v emočním projevu či sociálním chování dítěte (Šimíčková-Čížková, 2010).

Řeč tvoří čtyři významné jazykové roviny. Z hlediska foneticko-fonologické roviny si dítě nejprve začíná osvojovat jednodušší artikulační hlásky a ke konci předškolního období zvládá i výslovnost hlásek artikulačně náročnějších. Za fyziologicky nesprávnou výslovnost považujeme hranici pěti let. V případě prodloužené fyziologické nesprávné výslovnosti se věk dítěte pohybuje mezi pátým a sedmým rokem života. V rámci této roviny dochází i k diferenciaci distinktivních rysů hlásek, která je nezbytná pro budoucí čtení a psaní. Při podnětném prostředí se intenzivně rozvíjí i aktivní a pasivní slovní zásoba, kterou považujeme za lexikálně-sémantickou rovinu. Vývoj nastává i v morfologicko-syntaktické rovině, kdy si dítě přirozenou cestou osvojuje skloňování, časování a větnou skladbu vět. V mluvě dítěte tedy

začínají převládat delší souvětí, které jsou bohaté i v rámci slovní zásoby. Jedinec v tomto období začíná využívat své řečové dovednosti v různých sociálních interakcích, což můžeme označit za rovinu pragmatickou. Prostřednictvím těchto jazykových dovedností dítě získává informace ze svého prostředí, vyjadřuje svá přání a také pocity, komunikuje s okolím a učí se střídání určitých rolí během komunikace (Bednářová, Šmardová, 2010).

Během předškolního věku předbíhá expresivní složka řeči myšlení, což může působit interferenčně na komunikační záměr. U dítěte se během sdělování informací může objevit opakování slabik či zrychlené tempo. Tyto příznaky mohou připomínat počátky koktavosti. Jedná se však o fyziologické projevy spojené s vývojem jedince. A je velmi nezbytné poskytnout trpělivé prostředí a dostatek času na vyjádření myšlenek dítěte, aby tyto vývojové neplynulosti nepřerostly v koktavost. Z již zmíněných hledisek prudkého rozvoje řečových schopností je nezbytné zařazení logopedické prevence formou artikulačních a dechových cvičení již v předškolním věku (Prokešová in Řeč a sluch, 2012).

K vývoji dochází i v oblasti percepce. Prvotní neanalytické, celostní a synkretické vnímání se postupně mění v diferenciované. Ukázkovým příkladem může být například zrakové vnímání, jehož zralost můžeme pozorovat v schopnosti snadnějšího vidění na blízko. Pokud je veškerá koncentrace vynaložena na zaostření oční čočky, musíme na základě diferenciatní diagnostiky odlišit nezralost dítěte od případné zrakové vady (Plevová in Šmelová, Petrová, 2012).

V souvislosti s vývojem řeči dítěte v tomto období dochází i k postupnému dozrání sluchového vnímání. Sluch můžeme během předškolního vzdělávání rozvíjet nabízením různorodých sluchových podnětů, čtením pohádek, vyprávěním, zpíváním, učením se básniček, rozpočítadel či říkanek, lokalizací směru zvuku či vnímáním rytmu. Dítě připravené na vstup do základního vzdělávání často zvládá vytleskat slova na slabiky a následně určit jejich počet. Některé děti disponují i schopnostmi diferenciací počátečních a koncových hlásky ve slovech (Bednářová, Šmardová, 2010).

Jelikož zrakem přijímáme nejvíce informací z okolního světa, pak má i zrakové vnímání svou nezastupitelnou roli mezi kognitivními procesy. Prostřednictvím zraku dítě poznává své okolí a získává z něj důležité informace. Podílí se především na již zmíněném myšlení, vizuomotorice, ale i prostorové orientaci či základních předmatematických představách. Ve

školním vzdělávání pak zaujímá svou nezastupitelnou roli (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010).

Důležitým požadavkem je i schopnost dítěte vnímat prostor. Nezbytná je především pro orientaci v prostředí, rozvoj pohybových a sebeobslužných dovedností, grafomotoriku, a také pro budoucí školní činnosti. Vnímání prostoru se totiž následně promítá do většiny předmětů vyučovaných na základní škole. Během předškolního vzdělávání je nezbytné dítě vést k osvojování pojmů nahoře-dole, vpředu-vzadu, a nakonec i vpravo-vlevo. Do této oblasti spadá i aktivní chápání a používání předložek s vazbou na prostorovou orientaci. Tohle vnímání není spojeno jen s prostorem, ale i časem a orientací na vlastním těle. Vytváření režimu dne dítěte, komentování činností a podpora vnímání změn v prostředí pozitivně přispívá k budování a osvojování těchto dovedností (Bednářová, Šmardová, 2010).

Tyto procesy tedy zahrnují spoustu oblastí, které je potřeba individuálně posoudit. I přesto, že některé procesy spolu úzce souvisí, jedinec v nich může dosahovat odlišných výsledků. Zatímco je jedna oblast připravena na zahájení povinné školní docházky, druhá se může prozatím nacházet na úrovni odpovídající předškolnímu věku. Pro správné posouzení je potřeba zvážit celistvost jedince, k čemuž nám může dopomoci i emocionální a sociální vývoj dítěte.

3.2.4 Emocionálně-sociální vývoj

Emocionální a sociální vývoj jedince se během předškolního období formuje v určité návaznosti, neboť spolu tyto dvě oblasti velmi úzce souvisí. Schopnost rozeznávat emoce se totiž následně promítá do sociální interakce.

Dítě se během přirozených každodenních činností učí tyto citové projevy rozeznávat, a to v průběhu celého dětství. I když citové prožívání dítěte nemá dlouhého trvání, je velice intenzivní. Postupná regulace této impulsivnosti se následně promítá do celkového chování, norem a hodnot jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Při vstupu do první třídy základní školy se tedy pozornost obrací i na posouzení emocionální vyzrálosti. Od dítěte na konci předškolního věku se očekává určitá stabilita emocí. Tato ustálenost spočívá ve schopnosti sebeovládání, přiměřené míře zvládnutí svých emocí

a dosažení určité úrovně frustrační tolerance spojené s překonáváním nezdarů a překážek (Bednářová, Šmardová, 2010).

Kromě výše zmíněného typického dětského egocentrismu, který se projevuje jako sebecit, si jedinec postupně osvojuje i vyšší city. Tyto sociální city se zprvu projevují vůči dospělým osobám, později i vzhledem k vrstevníkům. Předškolní období je významné pro vznik intelektuálních citů, které se projevují v souvislosti s radostmi z poznání nového. Nově se objevují i estetické city, kdy je dítě schopno vnímat krásno. Na vznik etických citů mají významnou roli dospělé osoby obklopující jedince. Jedná se tedy o utváření morálky, kdy se projevují pocity z viny nebo naopak třeba radost z úspěchu (Plevová in Šmelová, Petrová, 2012).

Se zahájením povinné školní docházky přicházejí nové sociální role. Právě role školáka u dítěte vyvolává určitá očekávání a zodpovědnost, která se vytvářejí převážně na základě názorů jejich rodičů. K úspěšnému naplnění této nové role je důležitá jistá sociální zkušenost dítěte s osvojováním různých sociálních rolí. Získání nové role školáka souvisí i s vytvořeným rodinným zázemím, tedy zažitým pocitu bezpečí a jistoty. Významnou roli zde sehrávají i zkušenosti s podřizováním autorit či dovednost odložit svá přání a potřeby na pozdější dobu. Dítě by tedy při vstupu do základní školy mělo být schopné určitým způsobem komunikovat a kooperovat (Valentová in Kolláriková, Pupala, 2010).

Pro úspěšné zahájení povinné školní docházky je nezbytná určitá samostatnost dítěte, a to především při přechodu mezi jednotlivými činnostmi. Konkrétněji pak hovoříme o dosažení určité míry práceschopnosti, která souvisí s vyzrálou centrální nervovou soustavou, osobností jedince a dosavadním výchovným působením. Právě výchova umožňuje každému z nás zvnitřnění si určitých pravidel, povinností a hranic. Práceschopnost úzce souvisí s vytrvalostí dítěte u činnosti, schopností spolupracovat a vytvářet kompromisy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Během předškolní edukace je podporován rozvoj iniciativy dítěte, nicméně jeho impulzivnost je do jisté míry korigována. Děje se tak prostřednictvím nejpřirozenější činnosti dítěte, kterou je hra. Jedná se o bezpečné znovuprožití svých zážitků. Dítě může v případě potřeby hru různě měnit a v případě nepříjemných pocitů i z ní úplně vystoupit. Tato činnost je důležitým prostředníkem vstupu jedince do sociálního prostředí. Během hry dítě poznává své

okolí a různě experimentuje. Tím, že začíná jedinec prostřednictvím her komunikovat se svým okolím, se paralelní hra mění na párovou a po čtvrté roce života na hru skupinovou. Děti si tedy začínají hrát společně a nevědomky tak naplňují jednu ze svých psychických potřeb (Šulová, 2010).

Pro úspěšnou socializaci v rámci základního vzdělávání je nezbytným požadavkem určitá samostatnost během sebeobslužných činností. Jedná se o postupné snižování míry dopomoci během oblékání, stolování či základních hygienických návyků. Role školáka pak u jedince očekává osvojenou dovednost zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, rozpoznání svého oblečení či rozlišení rubu a líce. Spadá sem i vyjádření potřeby využít toaletu, schopnost umýt si ruce, vyčistit si zuby, samostatně použít kapesník, přijímat potravu příborem, uklidit svá pracovní místa či věci apod (Bednářová, Šmardová, 2010).

K rozvíjení již zmíněných oblastí nezbytných pro zahájení povinné školní docházky se v mateřských školách využívá metoda dobrého startu. V rámci předškolního vzdělávání slouží k rozvoji řečových dovedností, pozornosti, prostorové a pravolevé orientaci a také k uvolnění jemných pohybů ruky či zdokonalení psacího úchopu. Tyto oblasti jsou rozvíjeny přirozeným způsobem skupinovou formou. Do činností bývá zařazeno například vyprávění s hudbou, které působí na vývoj jedince jako na celek (Otevřelová, 2016).

Každá z uvedených oblastí se v průběhu předškolního období rozvíjí a tvoří jakýsi předpoklad pro připravenost jedince na školní povinnou docházku. Musíme však brát najevo, že každé dítě se vyvíjí svým individuálním tempem a jednotlivé dovednosti si osvojuje postupně. Tyto vývojové zvláštnosti je poté nutno respektovat s určitou mírou tolerance a trpělivostí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na deskripci důvodů, které vedly ke vzniku stanovení hlavního cíle. Popisuje také organizaci výzkumného šetření, výzkumný vzorek či použité metody. Primárně se pak tato část diplomové práce zaměřuje právě na ověření vytyčených výzkumných otázek prostřednictvím uvedených metod.

4 Vymezení a charakteristika zkoumané problematiky

V této kapitole se pokusíme na úvod nastínit právě již zmíněný důvod výběru dané problematiky. V dalších podkapitolách pak nebude chybět ani vytyčení si potřebného cíle, zaměření se na organizaci výzkumného šetření či charakteristika sledovaného vzorku. Pro komplexnost si vymežíme využití metody, které slouží k získání potřebných dat.

Na základě již vymezeného teoretického rámce se prokázala potřeba rozvoje binokulárních poruch již v útlém věku dítěte. Prvních šest let života je nezbytných pro zdokonalování jednoduchého binokulárního vidění (Ludíková, Finková, 2013). V rámci některých současných mateřských škol je tato intervence samozřejmostí, a to právě z důvodu předškolního věku. Tato intervence probíhá formou pleoptických cvičení pod vedením speciálního pedagoga, která jsou zařazována do různorodých činností. Kromě každodenních činností speciálních pedagogů zaměřených právě na tuto reedukaci, které jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání, zaujímá důležité postavení i ortoptická sestra, kterou disponují především některé mateřské školy zřízené pro děti s poruchami binokulárního vidění. Činnost ortoptické sestry je součástí režimu dne dítěte a je charakteristická pleoptickým i ortoptickým cvičením.

Zkušenosti kvalifikovaných speciálních pedagogů však poukazují i na potřebnou součinnost zákonných zástupců. Právě rodina dítěte je jedním z nejdůležitějších faktorů podílejících se na harmonickém rozvoji osobnosti jedince a má nezpochybnitelnou úlohu na participaci v rámci intervence oslabeného zrakového vnímání. V praxi se často setkáváme s nejrůznějšími postoji rodičů, kteří se však často chtějí podílet na rozvoji binokulární poruchy svého předškolního dítěte (Balunová, Ludíková, 2001). Nicméně v současné době se setkáváme s absencí informovanosti o možnostech intervenčních metod v domácím prostředí.

Výzkumný problém vyvstal na základě potřeby rodičů dětí s poruchami binokulárního vidění. V praxi dochází k absenci ucelené metodiky zaměřené na rozvoj binokulárního vidění v domácím prostředí. Zákonní zástupci se tak často obracejí na oftalmology, pleopticko-ortoptické sestry nebo speciální pedagogy daného oddělení mateřské školy a žádají je o tipy, rady a nápady, jak se podílet na reedukaci zrakové vady i mimo mateřskou školu.

4.1 Cíl praktické části a stanovení výzkumných otázek

Na základě vyvstálé potřeby z praxe byl vytyčen jednoznačný směr diplomové práce. Cílem praktické části diplomové práce je tedy zpřístupnění praktických cvičení zákonným zástupcům, které jsou realizovatelné v přirozeném prostředí dítěte nad rámec předškolního vzdělávání. Jelikož naší cílovou skupinou jsou děti s poruchami binokulárního vidění, pak musí být náš cíl v souladu s rozvojem této problematiky. Tyto děti se však zároveň ocitají v době předškolního období. Proto bychom neměli opomíjet ani tuto oblast a sestavit takové metodické pracovní listy, které budou zároveň podporovat harmonický vývoj jedinců vedoucí ke školní zralosti.

Hlavním cílem je tedy zjištění efektivity a přínosu zařazených souborů pracovních listů do domácího prostředí dítěte. Pro tento účel bylo potřeba stanovit dílčí výzkumné otázky, jejichž odpovědi nám pomohou zjistit naplnění hlavního cíle.

Na základě vytyčené zkoumané problematiky a naplnění hlavního cíle bylo využito následujících výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1: „K jakému pokroku došlo ve školní připravenosti dětí v souladu s jejich vývojem během zkoumaného období?“

Výzkumná otázka č. 2: „Jaký postoj zaujímají zákonní zástupci k zařazení souboru pracovních listů do domácího prostředí?“

Tyto dílčí výzkumné otázky nám mohou nabídnout určité odpovědi, které povedou k naplnění hlavního cíle. Po skončení výzkumného šetření se pak budeme moci zamyslet nad přínosy či naopak limity metodického souboru pracovních listů, které jsou zařazeny do domácího prostředí.

4.2 Organizace výzkumného šetření

Na úvod této kapitoly nezapomeňme uvést období před samotným výzkumným šetřením, které tvoří jeho nezbytnou součást. Kromě zjištění již zmíněného důvodu šetření tomu předcházela i samotná tvorba souboru pracovních listů na dané měsíce.

Následná aplikace metodického souboru probíhala formou práce s dětmi. Jednalo se o využití prvku motivace, kdy prostřednictvím vlastnoručně ušitého papouška Piráta byly děti obeznámeny o možnosti získání pokladu. Zapojení dětí do společného plnění úkolů s papouškem Pirátem povede k nalezení ukrytého pokladu. Tato motivace byla zvolená jako pozitivní prvek přispívající ke kladnému postoji dětí během realizace pracovních listů v domácím prostředí.



Obr. č. 1: Plyšový papoušek Pirát a získaný poklad

Samotné výzkumné šetření autorky pak probíhalo převážně v prostorech mateřské školy nacházející se ve městě Přerov. Zde docházelo ke komunikaci a stěžejní spolupráci se zákonnými zástupci, speciálním pedagogem, pleopticko-ortoptickou sestrou a dětmi. Konala se zde například i vlastní pedagogická diagnostika, neboť právě mateřská škola je jedna z nejpřirozenějších prostředí dětí.

Jedná se o oddělení Sluníček, které je zřízené pro děti se zrakovým postižením, konkrétně tedy pro děti s poruchami binokulárního vidění. Do daného oddělení jsou děti přijímány na základě doporučení odborného očního lékaře. Kromě školního vzdělávacího

programu se speciální pedagog řídí i speciálním terapeutickým programem, který je individuálně sestaven každému dítěti formou individuálního speciálněpedagogického plánu.

Každé dítě se tak harmonicky rozvíjí dle vlastních potřeb a možností a důraz je kladen i na každodenní rozvoj poruch binokulárního vidění formou pleoptických cvičení zařazených do nejrůznějších činností v průběhu režimu dne. S dětmi denně pracuje i vyškolená ortoptická sestra přímo v budově mateřské školy, kde probíhá rozvoj poruch binokulárního vidění prostřednictvím pleoptických a ortoptických cvičení. Dle potřeb s dětmi pracuje i logoped, který je taktéž v prostorech mateřské školy. Tato reedukace a uvedený individuální přístup k dětem probíhaly běžně i po celou dobu výzkumného šetření.

Autorka zde využila vlastní speciálněpedagogické diagnostiky, která se konala před zahájením aplikace souboru pracovních listů a následně po jejich ukončení, a to po uplynutí dvou měsíců. Před zahájením zjišťování aktuální dosažené úrovně dětí si autorka vyžádala informovaný souhlas od všech rodičů, jehož předloha je součástí přílohy č. 1. V souladu s etickými pravidly a ochranou osobních údajů respektuje právo na anonymitu dětí a konkrétní vyplněné informované souhlasy neuvádí v přílohách své diplomové práce.

Stručně je zmíněna i lékařská dokumentace mající podobu očních vizit, které se konaly před zahájením a po ukončení aplikace pracovních listů do domácího prostředí. Z důvodu nekompetentnosti v této oblasti se problematikou nebudeme dopodrobna zabývat.

Po uplynutí každého měsíce byli zákonní zástupci požádáni o poskytnutí zpětné vazby, která má dle vlastních názorů respondentů poukázat na přínos konkrétních pracovních listů. Rodiče tak vyjádřili svůj postoj formou anonymního dotazníkového šetření. Třetí a zároveň závěrečný dotazník mapuje celkový přínos zařazení pleoptických cvičení do domácího prostředí dítěte. Bližší charakteristiku těchto využitých metod si přiblížíme v kapitole číslo 4.4.

4.3 Charakteristika sledovaného vzorku

Oddělení v současné době navštěvuje celkem patnáct dětí. Tato skupina je heterogenní a nachází se zde dívky i chlapci v různorodém věkovém spektru. Pro účely výzkumného šetření bylo vybráno 6 dívek a 4 chlapců, a to z důvodu splnění kritéria věku. Daný počet a poměr pohlaví byl zcela nahodilý. Určujícím kritériem byl tedy předškolní věk v užším smyslu a přítomnost poruch binokulárního vidění. Zahrnuje nejen děti s předpokládaným zahájením

první třídy v základní škole během následujícího školního roku, ale i děti s odkladem povinné školní docházky. Jedná se o děti, které před zahájením povinné školní docházky dovrší šestý rok věku, ale i děti starší. Sledovaný vzorek tedy v průběhu celkového výzkumného šetření zahrnoval konkrétně děti předškolního věku od pěti let a třech měsíců až do sedmi let a jednoho měsíce.

4.4 Použité metody

Za účelem dosažení požadovaného cíle praktické části diplomové práce bylo využito vlastní speciálněpedagogické diagnostiky, která byla realizována převážně prostřednictvím využití metody pozorování, analýzy výsledků činností a dokumentace dětí předškolního věku. Využito bylo i sestavení metodického materiálu v podobě souborů pracovních listů ucelených do dvou měsíců. K získání zpětné vazby v podobě postojů zákonných zástupců bylo pro sběr dat využito dotazníku. V následujících podkapitolách si jednotlivé vybrané metody nastíníme.

4.4.1 Speciálněpedagogická diagnostika

Pro potřebu komplexnosti praktické části diplomové práce byla zvolena právě speciálněpedagogická diagnostika. Tato celistvá diagnostika využívá několika dalších metod, které participují na získání potřebných informací. Díky této různorodosti pak může diagnostika zajistit individuální pojetí daného jedince.

Jedná se tedy o dlouhodobý proces, který se v současné době odklání od medicínského pojetí a je zaměřen na individuální hodnocení dítěte. Jedním z hlavních cílů je celostní poznání osobnosti jedince i s jeho specifiky v jednotlivých oblastech vývoje. Z jednotlivých dílčích projevů dítěte získáváme komplexní náhled na osobnost jedince (Monatová, 2000). Tento cíl je tedy zaměřen na tzv. obsahovou složku, kdy mapujeme dosaženou úroveň již osvojených vědomostí a dovedností (Zelinková, 2007). Nezbytným kritériem speciálněpedagogické diagnostiky je její včasnost. Výsledkem je pak tzv. speciálněpedagogická diagnóza, která nás informuje o aktuální dosažené úrovni dítěte (Monatová, 2000).

Hlavním cílem speciálněpedagogické diagnostiky je následná kompenzace, reedukace a socializace v souladu s respektováním individuality a jedinečnosti dítěte. V širším slova smyslu pak hovoříme o dosažení enkulturace neboli dosažení co nejvyšší možné míry začlenění jedince do společnosti (Ludíková, Valenta, 2006).

Tato diagnostika je v kompetenci speciálního pedagoga, který má možnost sledovat dítě v jeho přirozeném prostředí mateřské školy. Informace zjištěné na základě dlouhodobého, systematického a opakovaného pozorování jsou velmi cenné. Nicméně speciálněpedagogická diagnostika je procesuální, což nás informuje o podílu vlastního výchovného působení zákonných zástupců (Monatová, 2000). Součástí speciálněpedagogické diagnostiky je tedy i procesuální složka, která kromě vlivu výchovy zjišťuje i vliv vzdělávání či emocionální a sociální úroveň jedince (Zelinková, 2007).

Speciálněpedagogická diagnostika má i své zvláštnosti, které je třeba respektovat. Jedná se zejména o komplexní přístup, kdy se snažíme o dosažení celostního poznání jedince (Ludíková, Valenta, 2006). Důležitým hlediskem je i tolerance individuálních a věkových zvláštností dítěte. Pro stanovení určité diagnózy je nezbytná znalost vývojových mezníků intaktní společnosti. V souladu s aplikací intervenčních metod vycházíme z nejbližšího dosažitelného stupně (Monatová, 2000). K následnému hodnocení pokroků dítěte s určitým časovým odstupem slouží sumativní hodnocení, které nám ukazuje individuální posun jedince, nikoliv srovnání s normou společnosti (Novotná, Krabsová, 2013).

Z hlediska posuzování úrovně dítěte ve vztahu k jeho osobě hovoříme o tzv. individualizované diagnostice, která sleduje posun jedince za určitý časový úsek. Tento typ diagnostiky je vhodný pro osoby se specifickými potřebami, neboť diagnostika normativní a kritériální zaměřená na porovnávání jedince s výsledky reprezentativního vzorku společnosti nezohledňuje individuální hledisko. Při individualizované diagnostice pak můžeme pracovat i s mírným pokrokem jako s pozitivní motivací, která je nezbytná při úspěšnosti následné intervence (Zelinková, 2007).

Do speciálněpedagogické diagnostiky můžeme zahrnout řadu metod, jako je například anamnéza, pozorování, rozhovor, dotazník, testová zkouška, analýza průběhu a výsledků činností či analýza dokumentačního materiálu. Výsledná diagnóza pak může zahrnovat medicínské, pedagogické, speciálněpedagogické, psychologické či sociologické poznatky o aktuální úrovni dítěte (Monatová, 2000).

Jednotlivé metody se od sebe liší svou náročností, provedením a vyhodnocováním. Použití kterékoliv z metod vyžaduje určitou empirii (Syslová, Kratochvílová, 2018). Výběr jednotlivých metod se tedy odráží ve zkušenostech výzkumníka, který je aplikuje v souladu se

zjištěním celkového tělesného i duševního stavu dítěte. Shromáždění zjištěných informací a materiálu pak následně vede k zobecnění poznatků o konkrétním jedinci. Tyto výsledky se mohou srovnat s předchozím šetřením či ostatními známými informacemi z daných oblastí. Nezbytnou součástí je zaměření se především na pozitivní stránky osobnosti, které jsou nezbytné prostřednictvím intervenčních metod i nadále rozvíjet (Monatová, 2000).

Jednotlivé metody je potřeba různě kombinovat v souladu s jedinečností jedince a výzkumník by se neměl spoléhat pouze na jeden způsob získávání informací. Cílem je totiž kromě stanovení výsledné diagnózy i zahájení intervence vedoucí k individuálnímu rozvoji dítěte (Syslová, Kratochvílová, 2018). Součástí speciálněpedagogické diagnostiky je kvalitativní analýza, která nám poskytuje vysvětlení dosažených závěrů. Interpretace pak vede ke stanovení konkrétní speciálněpedagogické intervence, která může dosáhnout své efektivity formou multisenzoriálního působení (Monatová, 2000).

Neopomíjeme ani komparaci speciálněpedagogické diagnostiky v zahraničních zemích. Například v USA a Německu si diagnostika prošla značným vývojem, kdy se odklonila z příbuzností s psychologií a v současné době zahrnuje všechny diagnostické činnosti zaměřené individuálně na jedince. Chápaná je zde především ve smyslu integrace, případně inkluze jedinců se specifickými potřebami do společnosti. Na základě konstatování aktuálního stavu tedy stanovuje například podpůrná opatření ve vzdělávání a ukazuje cestu pro speciálněpedagogickou intervenci (Syslová, Kratochvílová, 2018).

Pozorování

Vlastní speciálněpedagogická diagnostika se nesla převážně v duchu pozorování spontánních i řízených činností v rámci přirozeného prostředí dítěte v mateřské škole. V tomto případě tedy hovoříme o tzv. extrospekci. Jedná se o jednu z nejrozšířenějších metod, která zachycuje informace o pedagogické realitě prostřednictvím pozorování druhých osob (Chráška, 2016).

Autorka využila nestandardizovaného, přímého a polostrukturovaného pozorování, které má podobu speciálněpedagogických charakteristik. Polostrukturované pozorování bylo zaznamenáváno prostřednictvím využití prvků reduktivní deskripce, přičemž byla využita kategoriální schémata uvedená v příloze č. 2. V předem připravené tabulce jsou ve zkratkách

uvedené pozorované parametry. Stanovena byla kategorizace předmětu pozorování, která nám slouží k vytyčení záměru našeho pedagogického pozorování (Svoboda, 2012).

Při realizaci pozorování v terénu je třeba počítat s určitými proměnnými. Jako důležité sledujeme zohlednění nejenom sociální situace, ale i času, ve kterém pozorování probíhá, dále sociálních vazeb, daného jazyku, postojů či názorů. Dále je nezbytné podporovat požadovanou přirozenost či umělost situace v souladu se stanoveným cílem (Miovský, 2006).

Nezbytné bylo i zaměření se na neopomíjení vlastností dobrého pedagogického pozorování. Mezi základní požadavky kladené na výzkumníka patří především dostatečná validita a reliabilita. O validitě můžeme hovořit, pokud pozorujeme to, co skutečně pozorovat máme. V rámci pedagogiky jsme často nuceni k určité simplifikaci, takže často může docházet k pozorování jiných faktorů, než bylo naším cílem. Reliabilita bývá často definována jako určitá spolehlivost. Jedná se tedy o co nejnižší míru chybovosti a zaměření se na co nejpřesnější zachycení pozorovaného kritéria. Tato reliabilita je do velké míry závislá na daných okolnostech pozorování, zvolené pozorovací technice, a především na samotném pozorovateli (Chráska, 2016).

V souvislosti s touto tematikou zmiňme i subjektivní faktory, které mohou působit při pozorování daného jevu. Jejich eliminace sehrává nesmírnou roli při dodržení objektivnosti pozorování. Jedná se především o tendenci utváření prvního dojmu, u kterého můžeme setrvávat po dobu pozorování. Dalším aspektem je stereotypizace či vytváření předsudků. Ohroženými skupinami jsou především jedinci z určitých společenských vrstev, které mají své specifické vlastnosti (Svoboda, 2012).

Docházet může i k podhodnocování či ignorování těch stránek pozorovaného probanda, o kterých si myslíme, že v nich vynikáme my sami. Jedinec může být hodnocen i na základě působení daného prostředí či aktuálního zdravotního stavu výzkumníka. Vyhnout bychom se měli i lenivějším chybě, která je charakteristická shovívavějším posuzováním osob. Často dopouštěnou chybou je i tendence inklinovat ke středu. Sledujeme jako velmi důležité být obeznámeni s těmito riziky již před zahájením vlastního pedagogického pozorování a předcházet či eliminovat působení těchto negativních jevů (Chráska, 2016).

Pozorování v mateřské škole probíhá na úrovni hry dítěte. Jedná se o přirozenou a každodenní činnost dítěte a můžeme zde spatřovat rozumovou úroveň, motorické dovednosti, schopnosti soustředění, citovou vyspělost a další dílčí oblasti (Syslová, Kratochvílová, 2018).

Analýza výsledků činností

Pro ucelenost speciálněpedagogické diagnostiky bylo využito rozboru hotových úkolů či výrobků, které dítě zrealizovalo. Tato metoda bývá často nedoceněna a neměla by být opomíjena. Tyto výsledky pak totiž můžeme následně využít k pozitivní motivaci, posílení sebedůvěry či zlepšení postavení v kolektivu třídy (Zelinková, 2007).

Nejvíce využívanou se pak stala právě kresba, neboť kromě potřeby zanechání své stopy se zde zrcadlí i určité vývojové znaky. V počátcích předškolního období vznikají obrisy na základě spojení motorického tahu s významem reality. Kresba však v tomto období nebývá příliš srozumitelná. Kolem čtvrtého roku věku dítěte kresba získává naznačení hlavních znaků, díky kterým bývá kresba rozpoznatelná. Kresba bývá ovlivněna egocentrismem, což se projevuje jako potřeba kreslit to, co dítě cítí nebo zažilo. Středem zájmu při kresbě se pak často stává právě lidská postava. Mezi pátým a šestým rokem je pro kresbu lidské postavy typické dvojdimenzionální vyobrazení a také přítomnost pestrých detailů u znázorněných objektů (Šimíčková-Čížková, 2010).

Dokumentace

Za účelem cíle diplomové práce bylo využito analýzy dokumentačního materiálu. V rámci vizity očního lékaře byly provedeny fyziologické zkoušky, které byly zrealizovány před aplikací souboru pracovních listů a po ukončení výzkumného šetření. Fyziologické zkoušky jsou součástí metod měření a zaměřují se na měření výkonnosti zrakového analyzátoru (Monatová, 2000). Díky nekompetentnosti v této oblasti se této problematice příliš dopodrobna věnovat nebudeme a ponecháme ji jako předmět dalšího zkoumání daným odborníkům. Pleopticko-ortoptická setra společně s oční lékařkou shledávají za poměrně krátkou uplynulou dobu pouze mírné pokroky, a to jen u některých dětí. Pozitivní je však, že nenastala regrese či zhoršení u žádného z dětí zapojených do výzkumného šetření.

Nicméně pro komplexnost zjištění celistvosti jedince bylo v souladu s ochrannou osobních údajů nahlédnuto i do pedagogické dokumentace dle zákona č. 110/2019 Sb.,

o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. Součástí takové dokumentace jsou učební plány a osnovy, metodické pomůcky či postřehy jednotlivých pedagogů nezbytných pro dlouhodobé a komplexní sledování vývoje dítěte (Zelinková, 2007).

Speciálněpedagogická diagnostika je tedy velmi obsáhlá a svou náročností klade i velké nároky na výzkumníka. Nicméně ke kvalitnímu a komplexnímu získání potřebných informací je potřeba s těmito riziky počítat a svou informovaností se je pokusit eliminovat. Díky této celistvé metodě může při správné aplikaci dojít k významnému získání dat.

4.4.2 Metodický soubor pracovních listů

Pro zahájení intervence byly zvoleny metodické soubory pracovních listů. Tato metoda totiž odpovídá našim požadavkům na zařazení intervence do domácího prostředí v souladu s cílem diplomové práce.

V rámci výchovně vzdělávacího předškolního procesu se jedná o soubor pracovních listů vytvořených za účelem všestranného formování osobnosti dítěte. Tento rozvoj jedince probíhá tak, aby na konci této vývojové etapy byl schopen zahájit školní povinnou docházku (Geschwinder, 1987). V rámci zajištění plynulého a úspěšného přechodu do první třídy základní školy nám pomáhá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vytyčuje hlavní vzdělávací cíle. Nejen, že se podílí na celkovém rozvoji dítěte, ale zároveň doplňuje rodinnou výchovu (RVP PV, 2018). Tyto úkoly jsou tedy nejenom v souladu s výchovně vzdělávacím procesem, ale zároveň se i zaměřují na rozvoj narušeného binokulárního vidění dítěte prostřednictvím pleoptických cvičení. Jejich tvorba se odvíjela od konzultací se speciální pedagožkou a pleopticko-ortoptickou sestrou daného oddělení mateřské školy.

Zajištění celkového rozvoje osobnosti dítěte probíhalo v rámci oblastí, které jsou uvedené, v již zmíněném Rámcovém vzdělávacím programu. Jednotlivé úkoly se tedy různě zaměřovaly na oblast „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“ (RVP PV, 2018).

Témata a náměty byly sestavovány na základě konkrétního školního vzdělávacího programu dané mateřské školy, ve kterém výzkumné šetření probíhalo. V měsíci listopadu se témata nesla v následujících námětech: „Skřítek podzimu“, „Vítr a mraky přinesly nám

papírové draky“, „Padá lísteček po lístečku“ a „Roste, roste hřib“. Každé jedno téma připadalo na jeden týden, který zahrnoval celkem tři pracovní listy. Veškeré pracovní listy včetně pokynů pro rodiče na měsíc listopad jsou uvedeny v příloze č. 3. Uvedená je zde verze pro chlapce, nicméně obsahově je totožná s verzí děvčat. Liší se pouze barvami nadpisů. Tento metodický soubor na měsíc listopad je obohacen i o další činnosti, a to pro zájemce. Jednalo se například o píseň „Prší, prší, jen se leje“, pojmenovávání listů daných stromů, pravolevou orientaci, matematickou číselnou řadu či příklady jedlých, nejedlých a jedovatých hub. Tyto dobrovolné aktivity však byly taktéž vybrány na základě konzultace se speciální pedagožkou daného oddělení. Konalo se tak za účelem propojenosti vědomostí získaných v mateřské škole s možností opakování v domácím prostředí.

Metodický soubor na měsíc prosinec zahrnoval následující témata: „Sněží, sněží, zima už k nám běží“, „Ať si mrzne, ať je zima“, „Kouzelný zvoneček“ a „Adventní čas“. Tyto témata byla taktéž sestavena v souladu s konkrétním školním vzdělávacím programem daného oddělení, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Veškeré pracovní listy včetně pokynů pro zákonné zástupce na měsíc prosinec se nacházejí v příloze č. 4. Pracovní listy jsou taktéž obohaceny o další aktivity pro zájemce. Jedná se například o vyjmenování ročních období, matematické dovednosti, pojmenovávání barev, vytleskávání slabik a určování jejich počtu. Nechybí ani pojmy spojené s prostorovou orientací či ztížení zadání, které je doplněné o logické myšlení.

Jednotlivé pracovní listy jsou zaměřeny především na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, koordinace oka a ruky, logického myšlení, paměti, sluchové i zrakové percepce, řečových dovedností a na spoustu dalších kognitivních procesů. Tento rozvoj byl cílený, neboť se jedná o intervenční metody podílející se nejenom na reedukaci poruch binokulárního vidění, ale i na rozvoj daných oblastí nutných pro školní připravenost jedinců. Nezbytné je i dodržování zrakové hygieny dětí v domácím prostředí.

Inspirací pro autorku byly například různé „Šimonovy pracovní listy“, dále také publikace „Školní zralost“ od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Kromě zmíněných publikací autorka čerpala i ze svých vlastních speciálněpedagogických poznatků. Tvorba metodického materiálu trvala od července roku 2019 do října téhož roku.

Soubor pracovních listů byl sestaven vždy na jeden měsíc. Skládá se z dvanácti úkolů, které jsou rozděleny vždy do daných týdnů jako součást jednoho měsíce. V rámci daného týdne pak rodič v součinnosti s dítětem volí dle vlastního zájmu jeden až tři úkoly. V úvodu jsou nastíněné a shrnuté stručné pokyny pro rodiče. Tento kompletní soubor byl sestaven na měsíc listopad a poté i na měsíc prosinec. Každé dítě tak obdrželo celkem 24 úkolů. Soubory se pak liší pouze barevností dle pohlaví. Z důvodu rozsáhlosti je metodický soubor přidán jako příloha diplomové práce.

4.4.3 Dotazníkové šetření

Kromě oblíbeného pozorování je v pedagogickém výzkumu velmi využívanou metodou i dotazník. Právě na základě daných položek můžeme získat zpětnou vazbu či objasnění různých souvislostí, které jsou potřebné pro odpověď na danou výzkumnou otázku.

Jedná se především o získání velkého množství informací za poměrně krátký časový úsek (Syslová, Kratochvílová, 2018). Pozornost je třeba zaměřit již na samotnou konstrukci dotazníku. Dotazníkovému šetření by totiž měla předcházet důkladná příprava otázek (Chráska, 2016).

Vycházet můžeme ze stanovených doporučení, které poukazují na potřebu motivace, vysvětlení účelu dotazníkového šetření, vymezení jasných pokynů a taktéž poděkování. Tyto parametry mohou probíhat ústní formou z důvodu navázání kontaktu se zákonnými zástupci. Důraz bývá kladen na srozumitelnost, zřetelnost a jasnost předkládaných otázek. Nezbytná je zásada posloupnosti, kdy postupujeme od obecnějších otázek k položkám názorovým. Otázky i odpovědi by neměly u respondentů navozovat sugestibilitu (Svoboda, 2012).

Nechybí ani práce s motivací respondentů, jelikož jejich ochota spolupracovat bývá často touto motivací velice ovlivněna. Dotazník zkonstruovaný za účelem cíle výzkumného šetření by neměl být příliš rozsáhlý, aby se svou přílišnou četností kladených otázek nestal demotivující (Chráska, 2016).

Využita tedy byla forma úspornosti, při které se ptáme pouze na nezbytné údaje. V rámci speciálněpedagogické nebo pedagogické praxe hovoříme o tzv. nestandardizovaných dotaznících, které si vytváří daný pedagog dle svých potřeb (Syslová, Kratochvílová, 2018).

Z důvodu vytyčeného cíle diplomové práce byly zařazeny převážně obsahové položky, které se zaměřují na zjištění faktů a následných názorů a mínění. Jelikož se dotazujeme jedinců na konkrétní věc, hovoříme o tzv. přímých položkách. Dle formy požadované odpovědi můžeme položky dotazníku klasifikovat do několika kategorií. V souladu s našimi potřebami šetření se budeme zabývat kombinací polouzavřených a polytomických položek. Polouzavřené položky byly vybrány z důvodu poskytnutí zpětné vazby a také umožnění objasnění příčin, což může sloužit pro další práci či využitelnost v praxi. Respondent tedy vybírá ze stanovených položek a zároveň má možnost jeho výběr doplnit a objasnit. V rámci polytomických položek byly zařazeny výběrové otázky, které jsou typické pouze pro možnost jednoho výběru z nabízených možností (Svoboda, 2012)

V této kapitole jsme si tedy vymezili zkoumanou problematiku. Jednalo se převážně o vytyčení cíle praktické části diplomové práce, a to především formou dvou výzkumných otázek. Dále jsme se pozastavili u organizace výzkumného šetření či charakteristiky výzkumného vzorku. Nechybělo ani uvedení a deskripce metod, které nám posloužily při získávání potřebných dat. V následujících výsledcích výzkumného šetření se pokusíme o hledání odpovědí na již zmíněné výzkumné otázky, které jsou v souladu s hlavním cílem diplomové práce.

5 Výsledky výzkumného šetření

Následující výsledky nám tedy pomohou odpovědět na dvě předchozí vytyčené výzkumné otázky. Z tohoto důvodu se tedy zaměříme na dva různé výsledky výzkumného šetření, které nám vytvoří určité povědomí v rámci celkového hlavního cíle. Bude se jednat o dvě podkapitoly, z nichž první nám poukáže na výsledky získané prostřednictvím vlastní speciálněpedagogické diagnostiky. Druhá podkapitola se dále bude věnovat zjištěným výsledkům na základě dotazníkového šetření.

5.1 Výsledky speciálněpedagogické diagnostiky

Pro účely praktické části diplomové práce byla využita vlastní speciálněpedagogická diagnostika. Zaměřena byla na posouzení aktuálního vývoje dětí předškolního věku v měsíci říjnu, tedy před zahájením aplikace souborů pracovních listů do domácího prostředí. Následně pak v měsíci lednu, a to bezprostředně po ukončení aplikace souborů pracovních listů. Jednotlivé oblasti školní zralosti vycházejí z předchozí podkapitoly 3.2, která podrobněji tyto oblasti popisuje. Zjištěné výsledky pak byly postupně zaznamenávány do připraveného archu, který je uveden jako podklad v příloze č. 2.

U každého dítěte nejprve uvedeme osm oblastí důležitých k připravenosti na školní povinnou docházku. Pro tyto oblasti byla sestavena přehledná tabulka, která prostřednictvím škálování hodnotí jednotlivé oblasti dětí předškolního věku. V rámci oblasti zaměřené na jemnou motoriku je uvedena další tabulka, která shrnuje laterální daného dítěte. Každá oblast je kvantitativně ohodnocena prostřednictvím pětibodové škály, která bude následně sloužit k všeobecnému zpracování údajů. Tohle ratingové hodnocení bylo zvoleno za účelem snadnější komparace získaných výsledků výzkumného šetření, které se budeme věnovat v podkapitole 5.1.3 a následně i v diskusi. Pětibodová škála slouží k objektivnímu zhodnocení dané oblasti dítěte, přičemž číslo 1 vyjadřuje úplnou samostatnost v dané oblasti či její rozvoj na úrovni školní zralosti. Se zvyšujícím číslem pak můžeme počítat s potřebou další případné intervence a příslušného rozvoje.

Následně se budeme věnovat podrobnější kvalitativní deskripci těchto oblastí, které zachycují individualitu a jedinečnou odlišnost dětí. Tento popis vznikl na základě vlastního speciálněpedagogického pozorování či analýzy výsledků činností jedinců, a to v průběhu spontánních i řízených činností dětí.

5.1.1 Analýza výsledků speciálněpedagogické diagnostiky před zařazením metodických soborů pracovních listů

Dívka A

Tabulka č. 1: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky A před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	3
Percepce	2
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka A před zahájením výzkumného šetření dosahuje 5 let a 10 měsíců. V této době měří 108 cm a váží 17 kg. Patrné jsou protáhlejší proporce a také započetí výměny horního chrupu.

V průběhu pohybových činností plynule střídá chůzi i běh, který je v případě nerovnosti terénu prozatím nekoordinovaný. Aktivně ovládá skákání snožmo i přes překážky, nicméně skákání na jedné noze je prozatím charakteristické určitou nerovnováhou.

Úchop psacího náčiní odpovídá úchopu potřebnému pro zahájení povinné školní docházky. Palec, ukazováček a prostředníček společně svírají tužku. Patrný je přílišný přítlak na psací náčiní. Grafická linie je však navazující. Pro vizuomotorické vnímání je patrné občasné nerespektování dané čáry, což přisuzujeme jako možný důsledek poruchy binokulárního vidění.

Tabulka č. 2: Pozorovaná laterality u dívky A před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka A	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Během činností vždy preferuje pravou horní i dolní končetinu. V průběhu úkolů zaměřených na využití jednoho z párového orgánu preferovala orgán umístěný na pravé straně. Pro účely speciálněpedagogické diagnostiky byly tyto údaje zaznamenány do tabulky č. 2, které mohou nadále posloužit pro komparaci získaných údajů.

Během řízených činností dívka dokáže cíleně zaměřit pozornost na danou aktivitu. Nicméně okolní rušivé vlivy ji občas vyruší ze záměrné pozornosti. Její představivost je charakteristická fantazijními představami, které jsou velmi bohaté obzvláště během vyprávění příběhů. V rámci krátkodobé paměti je schopna expresivně reprodukovat několik předmětů. Lepších výsledků dosahuje při zapamatování konkrétních objektů. Pro dlouhodobou paměť je prozatím charakteristické mnohočetné opakování. Nedostatečnosti v dlouhodobé paměti však dovede kompenzovat svým logickým myšlením, kdy jednotlivé jevy často odvodí. Dívka kategorizuje předměty do vyšších abstraktních pojmů. Opět se jedná pouze o názorné předměty, které ji obklopují.

Dívka zná základní informace o sobě. Uvádí své jméno, věk i název oddělení, do kterého každý pracovní den dochází. Disponuje informacemi i o své rodině. Dovede adekvátně každému členu rodiny přiřadit patřičné jméno. Své bydliště prozatím uchované v dlouhodobé paměti nemá. Předmatematické dovednosti se nacházejí na úrovni určování počtů do dvou.

Řeč dívky je plynulá, nicméně prozatím nejsou osvojené všechny hlásky. Fyziologické obtíže jsou zaznamenány ve foneticko-fonologické rovině. Problematická se jeví hláska „R“, kterou izolovaně dovede vyslovit. Nicméně v rámci slov a vět výslovnost této hlásky prozatím zautomatizovaná není. Naopak lexikálně-sémantická a morfologicko-syntaktická rovina se nacházejí na velmi bohaté úrovni. Bohatá slovní zásoba je užívána i v rámci delších souvětí. Občasná nesprávnost je patrná pouze v rámci ohýbání a skloňování slov. V rámci pragmatické roviny dívka dovede aplikovat své řečové dovednosti pro získání potřebných informací.

Z hlediska sluchové percepce dovede detekovat základní zvuky charakterizující předměty či zvířata, které ji obklopují. Určí směr přicházejícího zvuku a jednotlivé zvuky pojmenovává a úspěšně přiřazuje k danému objektu. Rytmizace slov se nachází na již osvojené úrovni. Určování počtu slabik je omezen předmatematickými schopnostmi. Aktivně dovede pracovat s rýmy a rozezná počáteční písmeno na začátku slova. Rozezná všechny základní barvy a tři barvy doplňkové. Dívka pojmenuje základní geometrické tvary s výjimkou kruhu.

V prostoru se dovede orientovat v rámci pojmů nahoře, dole, vedle a uprostřed. Tyto pokyny však musí být zadávány samostatně. V případě zadávání dvou a více prostorových pokynů naráz dívka prokazuje obtíže. Prozatím nediferencuje pravou a levou stranu.

Dívka je komunikativní, spontánně navazuje komunikační kontakt nejen s vrstevníky, ale i s dospělými. Rozeznává vykání od tykání, přičemž vykání aktivně využívá v adekvátních situacích. Citové reakce bývají adekvátní daným situacím.

Během činností převažuje samostatnost. Disponuje bohatými stravovacími návyky, kdy samostatně používá příboru. Tato soběstačnost je patrná i během celkové hygieny. Určitá dopomoc probíhá pouze při zavazování tkaniček, které prozatím neovládá. Oblékání, zapínání knoflíku či zipů probíhá v naprosté samostatnosti. Svě osobní věci rozezná od ostatních.

Chlapec B

Tabulka č. 3: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce B před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	3
Jemná motorika	3
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	1
Percepce	3
Prostorová orientace	4
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	3

Chlapec B před zařazením souborů pracovních listů do domácího prostředí váží 19 kg a dosahuje výšky 104 cm. Jeho pohybové dovednosti se v 6 letech a 9 měsících nacházejí na aktivní úrovni. Spontánní je plynulá chůze. Běh po nerovnoměrném povrchu je převážně nekoordinovaný. Osvojenou má i schopnost skákat snožmo. Během pokusu skákat pouze po jedné noze je patrná převládající nerovnováha.

Kresebné produkty obsahují mnoho detailů, které například napomáhají k odlišení pohlaví lidské postavy v kresbě. Graficky znázorněná postava disponuje dvoudimenzionálním trupem, nicméně končetiny jsou prozatím kresleny jednodimenzionálně. Horní končetiny těchto postav postrádají odpovídající počet prstů. Během držení psacího náčiní je možné pozorovat nesprávný úchop. Tužku chlapec drží sice třemi prsty, nicméně palec je položený přes psací náčiní. Jedinec prozatím nevede navazující grafickou linii a patrný je přílišný přítlak.

Tabulka č. 4: Pozorovaná lateralita u chlapce B před aplikací metodických souborů pracovních listů

Chlapec B	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	L	L	L	L

Na základě výchozí tabulky č. 4 je patrná preference levé horní končetiny během manipulačních a kresebných činností. Během pohybových činností je taktéž dominantní levá dolní končetina. Při různých činnostech chlapec preferuje vždy levý párový orgán.

Záměrná pozornost dítěte trvá jen po krátkou dobu, kterou je nutno vystřídat relaxačními činnostmi. Jeho koncentrace na prováděnou činnost je snadno vyrušitelná nejrůznějšími okolními vlivy. Jeho konfabulace představ je velmi barvitá. Příběhy často domýšlí na úrovni smyšlených představ. Po krátkou dobu si dokáže zapamatovat nejrůznější pojmy. Po delší časový úsek je schopen v paměti uchovat i větší počet pojmů, které mají převážně podobu konkrétních předmětů, jejichž význam má osvojen na základě vlastní zkušenosti. Během činností se projevují znaky logického myšlení, kdy dokáže sám dojít k bohatým úvahám, které jsou odvozené od logického základu.

Chlapec má osvojenou znalost základních informací týkajících se jeho osoby. Dovede uvést své jméno, věk i název oddělení mateřské školy, které navštěvuje. Prozatím však nezná

jména svých rodičů či jiných členů rodiny. Předmatické dovednosti se pyšní schopnostmi vyjmenovávat číselnou řadu do deseti, a to vzestupnou formou.

Řeč chlapce je z hlediska foneticko-fonologické roviny typická osvojením a zautomatizováním všech hlásek do každodenní artikulace. Jeho slovní zásoba, skloňování a stavba vět je velmi bohatá. Aktivně využívá delších souvětí a pomocí otázek zjišťuje potřebné informace ze svého okolí.

Na základě zrakového vnímání rozpozná názorné předměty, ale i barevné spektrum. Kromě základních barev má již osvojené i barvy doplňkové. Základní geometrické tvary prozatím nepojmenuje. V rámci sluchové percepce dokáže pojmenovat dané zvuky, přiřadit jejich význam k danému objektu, ale i diferenciovat směr zvuku. Během určování směru nevyužívá pravolevé orientace. Aktivně rozeznává rýmující se sloky, aktivně i dotváří nové a originální rýmy. Během rytmizace slov dovede určit správný počet slabik.

Zmíněné již bylo i neosvojené určování pravé a levé strany. Mezi kladné stránky chlapce však patří orientace na lidském těle. V rámci prostoru expresivně nevyužívá směrových pojmů. Tyto pojmy, jako je například nad, pod, před, vedle či mezi, nemá osvojené ani ve svém receptivním slovníku. Na pracovní ploše se orientuje nahodile, nepostupuje systematicky zleva doprava a shora dolů.

Pro sociální chování je typická spontánnost a autentičnost. Komunikaci navazuje bezprostředně bez ostychu. V případě potřeby dovede potlačit vlastní potřeby před povinnostmi. Během hry respektuje stanovená pravidla. Citové projevy chlapce jsou v souladu se situačním kontextem.

Hygienické a stravovací návyky probíhají samostatně. Aktivně využívá příborů, jejichž úchop prozatím neodpovídá správnému držení stravovacího náčiní. Samostatnost je relativně patrná i během oblékání. Chlapec identifikuje vlastní oblečení od oděvu ostatních. Během oblékání je potřeba poskytnout delšího časového rozmezí. Dopomoc dospělé osoby je potřebná při zapínání zipů. Zavazování tkaniček prozatím osvojené není.

Dívka C

Tabulka č. 5: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky C před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	1
Percepce	3
Prostorová orientace	1
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

Dívka C v době prvotní speciálněpedagogické diagnostiky dosahovala šesti let a čtyřech měsíců věku života. V souvislosti s pohybovými dovednostmi dívka aktivně ovládá chůzi, běh či nejrůznější aktivity za pomoci míče. Při běhu na nerovném povrchu jsou patrné občasné obtíže, které mají podobu neadekvátního odhadu vzdálenosti. Horní končetiny jsou při pohybu či aktivitě s náčiním v pohybové souhře. Vlastním tělem dovede vnímat rytmiku hudby. Dívka C v této době váží 16 kg a měří 104 cm.

Během kresby uchopuje tužku palcem, ukazováčkem a prostředníčkem. Držení odpovídá potřebnému úchopu nezbytného pro zahájení povinné školní docházky. Pohyby dlaní a prstů jsou plynulé, koordinované a přítlak odpovídá normě. Při napodobování linií a geometrických tvarů je grafická linie vedená plynule. Kresba obsahuje spoustu detailů zachycujících skutečnost okolních předmětů. Kresba lidské postavy je dvoudimenzionální, znázorněný počet prstů odpovídá realitě. Hlava nakresleného člověka je však vůči celkovému tělu ve větším poměru.

Koordinace oka a ruky v současné době není v dokonalé souhře. Vlivem poruch binokulárního vidění není kresebná linie v úplném souladu s předlohou. Stříhání je koordinované, nicméně v rámci vizuomotoriky opět stříhaná linie nekopíruje předloženou čáru.

Tabulka č. 6: Pozorovaná lateralita u dívky C před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka C	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Dle výchozí tabulky č. 6 je patrná preference pravé horní a dolní končetiny během každodenních činností. Vypozorovaná byla i dominance pravého oka a ucha.

Dívka zná základní informace o sobě a své rodině, dovede vyjmenovat jména svých rodičů a sourozenců. Zná své jméno, aktuální věk i bydliště. Orientuje se na číselné ose vždy do pěti. Nerozezná však základní geometrické tvary. Dovede však k sobě přiřadit dva totožné tvary různé velikosti na základě podobnosti. Pozornost je záměrná, přičemž je schopna ignorovat běžné okolní rušivé vlivy. Paměť je prozatím ovlivněna názorností. Dívka C disponuje krátkodobou i dlouhodobou pamětí, přičemž lepších výsledků dosahuje memorování konkrétních každodenních objektů, se kterými přijde do styku. Její logické myšlení se projevuje především v hledání řešení situace, dokončování příběhů či během bádání svého okolí.

Z hlediska foneticko-fonologické roviny jsou již zautomatizovány veškeré hlásky do běžné mluvy. Artikulačně náročnější hlásky dovede správně vyslovit i v rámci slov či vět. Co se týče vět, využívá jednoduchých slovních spojení, ale i delších souvětí. U dívky převládá bohatá slovní zásoba, kterou skloňuje přiměřeně věku. V rámci pragmatické roviny dovede v případě potřeby získat informace od svého okolí.

V souvislosti se zrakovou percepcí rozezná základní barvy. U doplňkového barevného spektra občas dochází k záměně. V terénu dovede identifikovat přicházející zvuky. Určí jejich směr a ve většině případů k nim přiřadí odpovídající objekt, který i pojmenuje. Úspěšně určuje počet slabik v souladu s osvojenými předmatematickými dovednostmi. Ve slovech identifikuje počáteční písmena. Aktivně tvoří různorodá slova na zvolenou začínající hlásku. V rámci distinktivních rysů rozeznává znělé a neznělé hlásky.

V prostoru se dovede samostatně orientovat. Na receptivní úrovni rozumí pojmem jako je před, za, nad, pod, vedle nebo mezi. Orientaci ovládá i na lidském těle. Diferenciuje levou

stranu od pravé. Na pracovní podložce ovládá prostorové pokyny, které obsahují i dva parametry zároveň.

Navazování komunikace se svými vrstevníky ji nečiní závažnější obtíže. Ty však občas nastávají při prvotním navázání kontaktu s dospělou osobou. V tomto případě je patrný počáteční ostych. Emocionální projevy odpovídají dané situaci. Dívka dovede vyjádřit své vlastní pocity, ale i pochopit city ostatních.

Samostatnost je patrná i při sebeobslužných činnostech. Stravovací návyky odpovídají předškolnímu věku, přičemž správně dovede držet i využívat příbory. Hygiena celkově probíhá samostatně. Dopomoc dospělé osoby je potřebná pouze při zavazování tkaniček. Dívka rozezná své oblečení a vlastní věci od předmětů ostatních vrstevníků. Aktivně zapíná knoflíky či zapíná zipy. Identifikuje rub a líc oblečení a jednotlivé vrstvy na sebe aplikuje ve správném sledu.

Chlapec D

Tabulka č. 7: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce D před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	2
Percepce	3
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Chlapec D během počátečního výzkumného šetření dosahuje 6 let věku a 8 měsíců. Měří 104 cm a váha ukazuje 19 kg. Pohybová souhra dolních končetin je patrná během aktivních činností, ale i v rámci každodenních aktivit. Občasné obtíže jsou zaznamenatelné pouze při překonávání překážek mající formu schodů. Nedostatečně je tak vnímaná hloubka prostoru, což

se projevuje i v jeho koordinačních a pohybových dovednostech. Mezi pozitivní stránky dítěte patří kladný přístup k pohybu, manuální zručnost a pohybová souhra horních končetin.

Úchop kresebných náčiní vyhovuje parametrům školní připravenosti. Nicméně pozorovatelný je přílišný přítlak tužky na papír, který se projevuje v grafickém provedení linie. Kresba a malba lidské postavy obsahuje potřebné oblasti ukazující na školní zralost dítěte. Jedná se především o dvoudimenzionální provedení trupu a končetin, odpovídající počet prstů rukou či dostatečné množství detailů, díky kterým se dá identifikovat pohlaví kresebné postavy. Patrné je přetrvávající rentgenové vidění, kdy v kresbě lze pod oblečením zaznamenat části těla.

Tabulka č. 8: Pozorovaná lateralita u chlapce D před aplikací metodických souborů pracovních listů

Chlapec D	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	L	L	A	A

Z tabulky č. 8 je patrné pravidelné zapojování levé horní a dolní končetiny do různorodých aktivit. V rámci párových orgánů chlapec D vždy střídavě volí mezi pravým a levým okem či uchem. Uvedený grafem A tedy v tabulce poukazuje na ambidextrii, což znamená, že chlapec během činností nemá vyhraněnou preferenci části těla. V průběhu aktivit tak nahodile střídá levé a pravé párové orgány.

Osvojené má i základní znalosti a informace o své osobě, ale i vlastní rodině. Dovede vyjmenovat jména členů rodiny, přiřadit k nim adekvátní zástupné označení, zná své bydliště i aktuální věkový údaj. V předmatematických dovednostech dosahuje nadprůměrných výkonů. Dovede vzestupně napočítat do sta. Rozezná základní geometrické tvary, které samostatně i pojmenovává.

Jeho schopnost soustředění je záměrná. Cíleně se tedy dovede zaměřit na danou činnost. U dané aktivity setrvává po určitou dobu a nebylo zaznamenáno vyrušení okolními vlivy jedince. Dlouhodobá i krátkodobá paměť disponuje převážně správným uchováním získaných informací. Nové znalosti poté dovede aplikovat do běžného života. Důsledky jednání dovede logickým myšlením odvodit. V případě řešení nějakého problému navrhuje více logických způsobů řešení.

Artikulačně jednodušší hlásky má chlapec již osvojené. Obtíže mu činí hláska „R“, která prozatím není osvojena ani izolovaně. Tvořivě vymýšlí adekvátní protiklady k zadaným slovům. Skloňování slovních druhů je v běžné mluvě přirozené a odpovídá věku dítěte. Pro pragmatickou rovinu je typické využívání řečových dovedností v sociálním kontextu.

Vnímání barev prostřednictvím zrakové percepce je velmi bohaté. Kromě základního barevného spektra rozezná i barvy doplňkové. Co se týče zrakové diferenciacie jsou patrné jisté obtíže. Převážně se jedná o chybnou prvotní analýzu, ale i následnou syntézu, což se projevuje převážně při hledání rozdílů mezi dvěma obrázky. V souvislosti se sluchovým vnímáním je schopen detekovat směr zvuku a následně jej přiřadit k danému obrázku. Vnímání zvuků obdobných nástrojů probíhá formou pokus-omyl. V rámci slov dovede identifikovat pouze počáteční slabiky, nikoliv jednotlivé hlásky samostatně. Spojuje k sobě rýmující dvojice slov, které dovede rozložit do slabik. Těmto slabikám přidává i odpovídající číselnou hodnotu.

Během orientace na pracovní ploše postupuje systematicky zleva doprava. Tato dovednost je jistým předpokladem pro zahájení osvojování čtecích dovedností. Pravolevou orientací prozatím nediferencuje. V prostorové orientaci se relativně orientuje. U směrových pokynů dochází ke správnému porozumění pouze u pojmu „dole“.

Navazování sociálních kontaktů probíhá spontánně a přirozenou cestou. Během hry střídá sociální role a v průběhu skupinových aktivit je schopen dojít ke kompromisu vůči ostatním jedincům. Své emoce dává najevo. Dovede identifikovat i pocity svého okolí a adekvátně na ně zareagovat. V emocionálních projevech je prozatím po delší dobu patrná jistá setrvačnost, která se nese snadno formou motivace odvrací.

Během hygienických a stravovacích návyků je plně samostatný. Dopomoc nastává pouze při oblékání. Tato potřeba dopomoci spočívá v zavazování tkaniček, přičemž je prozatím dovede zavázat pouze ruku v ruce. Oblékání, rozpoznávání rubu a líce, zapínání zipů a knoflíku však jedinec provádí sám bez pomoci druhé osoby.

Dívka E

Tabulka č. 9: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky E před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	1
Percepce	1
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka E na začátku výzkumného šetření měří 106 cm a váží 24 kg. V této době zároveň dosahuje pěti let a deseti měsíců. Dívka E v průběhu pohybových činností provádí koordinované pohyby svého těla. Chůzi a běh zvládá i při nerovnosti terénu. Mírné obtíže jsou zaznamenatelné v určité fyzické kondici. Při vynaložení většího pohybového úsilí, které je přiměřené věku, od nedokončené aktivity odchází. K pohybovým aktivitám převládá pasivní postoj, přičemž sama pohyb nevyhledává.

V průběhu kresebných projevů jeho dlaň a konečky prstů jemně svírají tužku. Tento úchop je z levé strany tvořen palcem, z pravé prostředníčkem a poslední článek ukazováčku je umístěn na horní straně tužky. Kresebná linie je vedena plynule. Není pozorován přílišný přítlak tužky na papír. Koordinace oka a ruky je ve vzájemné spolupráci. Při obkreslování stanovené předlohy či navlékání korálek na šňůrku převažuje přesnost realizace.

Tabulka č. 10: Pozorovaná laterálita u dívky E před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka E	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Během různorodých činností dívka E vždy preferuje pravou ruku a nohu. Tato vyhraněná lateralita je patrná například u pohybových her, aktivit s míčem či manipulace s drobnými předměty. Při sledování předmětů pomocí dalekohledu a mikroskopu vždy spontánně volí pravé oko. V průběhu poslouchání zvuků je patrná dominance pravého ucha.

Dívka zná základní informace spojené s její osobou. Reprodukuje své jméno, aktuální věk či název svého oddělení. Dovede uvést jména svých rodičů, nýbrž adresu svého bydliště prozatím osvojenou nemá. Záměrná pozornost odpovídá úrovni školní připravenosti. Prozatím nemá osvojené pojmy spojené se základními geometrickými tvary. Názvy k jednotlivým tvarům nepřiradí. Paměť využívá při krátkodobém, ale i dlouhodobém zapamatování pojmů. Pro tyto pojmy je charakteristická nejenom konkrétnost, ale i abstraktnost reprodukováných objektů. Při řešení různých situací jsou patrné prvky logického myšlení. Předmatematické dovednosti jsou na úrovni počítání do deseti.

Z hlediska foneticko-fonologické roviny jsou již osvojené všechny hlásky, které jsou zautomatizovány i v rámci slovních spojení. Dívka je vybavena bohatou slovní zásobou, přičemž tvarování a skloňování jednotlivých slov odpovídá konci předškolního období. Jednotlivá slova spojuje do vět a během komunikace převažují souvětí. Tyto řečové dovednosti dovede vhodně použít v situačním kontextu.

Sluchem zachycuje všelijaké zvuky z jejího okolí a většinu těchto zvuků úspěšně přiřazuje k danému předmětu. V případě neznalosti zvuku se sama o význam zvuku zajímá a aktivně se vyptává. Z hlediska sluchové diferenciacce dovede určit první hlásku slova, ale i rozeznat rýmující se slovní spojení. Aktivně se dokonce podílí i na jejich tvorbě. Díky její bohaté slovní zásobě jsou rýmy voleny ve spojitosti s daným tématem. Prostřednictvím zrakové percepce rozpoznává základní barvy.

Orientace na pracovní ploše je charakteristická systematickým postupem zleva doprava. Taktéž je patrná posloupnost probíhající shora dolů. Dívka je orientovaná i na lidském těle. Rozumí a využívá pojmů nad, pod, nahoře, dole či uprostřed. Ve známém prostoru se snadno orientuje. Při pravolevé orientaci dochází k nahodilému určování stran. Diferenciacce pravé a levé strany tedy prozatím probíhá metodou pokus-omyl.

Dívka dává najevo své pocity, zároveň dovede rozpoznat emoce druhých osob či nálad znázorněných na obrázcích. Odlišuje vykání od tykání, které i používá v rámci situačního kontextu. Mezi svými vrstevníky bezprostředně navazuje sociální kontakt, zároveň však respektuje stanovená pravidla a autoritu dospělých osob.

Hygienické návyky má již osvojené. Manipulace s kapesníkem, hřebínkem či kartáčkem probíhá zcela samostatně. Potřeby spojené s toaletou taktéž vykonává bez dopomoci dospělé osoby. Během oblékání je samostatná, obratně zapíná zipy i knoflíky. Prozatím nemá osvojené zavazování tkaniček. Stravovací návyky probíhají zcela samostatně, dívka při sebeobsluze využívá správného úchopu především při užívání příboru.

Dívka F

Tabulka č. 11: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky F před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	3
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	2
Percepce	2
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka F na počátku výzkumného šetření dosahuje 6 let 8 měsíců. Její váha se pohybuje okolo 16 kilogramů a výška je charakteristická 105 cm. Chůze dívky je plynulá, nicméně během běhu na nerovném terénu ji činí obtíže v podobě častého zakopávání o překážky. Potíže můžeme zaznamenat i při vnímání hloubky a odhadu vzdálenosti. Skákání po jedné noze je již osvojené. Během poskakování na místě na jedné noze je zaznamenatelná narušená rovnováha pohybového aparátu.

Úchop je tvořen příslušnými prsty, které se podílejí na správném fyziologickém úchopu. Grafická linie je však vedena pod velmi jemným přtlakem. Tato linie je však navazující a plynulá. Při drobných manipulačních činnostech je pozorovatelná koordinovaná souhra dlaní a jednotlivých článků prstů.

Tabulka č. 12: Pozorovaná lateralita u dívky F před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka F	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	A	A

Dominantní je během činností pravá ruka a noha. Během preference párových orgánů, jako je oko a ucho, je patrná prozatímní ambidextrie, přičemž dívka nepreferuje žádný z uvedených orgánů.

Osvojené má již základní informace o sobě a své rodině. Správně vyjmenuje jména všech členů rodiny, určí adresu svého bydliště a aktuálně zná svůj věk. Rozpozná veškeré základní geometrické tvary a její předmatematické dovednosti se pohybují na číselné ose do deseti. Pozornost je záměrná a cílená. V průběhu aktivit její soustředěnost nevyruší okolní nežádoucí vlivy. Při řešení situace prokazuje existenci logického myšlení, kdy na základě skutečností dovede samostatně logicky usuzovat. Krátkodobá i dlouhodobá paměť disponuje různorodými pojmy, které si dovede uchovat v paměti a následně v případě potřeby aplikovat do praxe.

Z hlediska foneticko-fonologické roviny došlo k osvojení téměř veškerých hlásek. Obtíže jsou však při realizaci hlásky „Ř“ v rámci slov. Izolovaně ji však dovede správně artikulovat. Tato hláska prozatím není tvořena správným počtem kmitočtů artikulačních orgánů. Disponuje schopností identifikovat počáteční hlásku slova. Morfologicko-syntaktická rovina však disponuje bohatou slovní zásobou. Tato slova pak adekvátně věku skloňuje. Tyto řečové dovednosti je následně schopna využít při komunikačním záměru.

Zrakovou percepcí vnímá bohaté barevné spektrum. Pojmenovává tak nejen základní, ale i veškeré doplňkové barvy. Obtíže jsou identifikovatelné během zrakové analýzy a následně

syntézy, přičemž nerozezná většinu rozdílů mezi obrázky. Sluchovou diferenciací však identifikuje přicházejí zvuk, jeho směr a přidává mu i správnou slovní hodnotu.

Orientace v rámci pracovní desky je již osvojená. Systematicky postupuje zleva doprava a dovede určit základní směrové pokyny. V prostoru se taktéž orientuje. Na receptivní úrovni je patrné porozumění pojmům nad, pod, mezi či vedle. Mezi její schopnosti patří i dovednost orientace na vlastním či cizím lidském těle. Pravolevá orientace prozatím není zautomatizovaná a její diferenciaci je převážně nahodilá.

V rámci skupiny je patrná určitá empatie. Samostatně pomáhá mladším dětem a zároveň se zapojuje i do spontánních her se svými vrstevníky. Své potřeby dovede odložit před potřebami druhých. Rozezná nálady a emoce druhých ostatních a aktivně je pojmenovává. Své city dává najevo, a to přiměřeně odpovídajícím situačnímu kontextu.

Samostatnost se projevuje i v průběhu hygienických, stravovacích a celkově sebeobslužných činností. Během stravování správně aplikuje příbor. Disponuje již zmíněnou iniciativou dopomáhat mladším dětem. Dopomoc dospělé osoby se projevuje pouze při zavazování tkaniček, konkrétně během utahování uzlů a vedení smyček.

Dívka G

Tabulka č. 13: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky G před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	3
Řečové dovednosti	1
Percepce	2
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka G na počátku výzkumného šetření dosahuje 6 let věku. Z fyziologického hlediska váží 17 kg a měří 105 cm. Pohybová koordinace je v pozorovatelné souhře. Obratnost je patrná i během pohybových aktivit s daným náčiním. Aktivně střídá běh s chůzí, přičemž mírné obtíže ji činí odhadování vzdálenosti překážek.

Během manipulace s drobnými předměty je patrná souhra horních končetin. Realizace grafické linie probíhá bez přílišného přitlaku. Úchop tužky je fyziologický, přičemž je tvořen z levé strany palcem pravé ruky, z levé strany prostředníčkem a shora posledním článkem ukazováčku. Grafomotorická cvičení jsou charakteristická neplynulou linií. Koordinace oka a ruky prozatím není v dokonalé souhře. Patrné je odchýlení realizované grafické čáry od předložené linie.

Tabulka č. 14: Pozorovaná laterálníta u dívky G před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka G	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Z hlediska laterality je pozorována preference pravých končetin v průběhu pestrých činností. Během poslechu zvuku hodin či spontánní manipulace s dalekohledem je patrná dominance pravých párových orgánů, zejména tedy oka a ucha.

Dívka zná své jméno i aktuální věk, pojmenovává jménem i své sourozence. Znalosti týkající se rodičů či bydliště prozatím osvojené nemá. Základní geometrické tvary nepojmenovává, pouze přiřazuje stejné tvary k sobě, a to na základě zrakové percepce. Předmatematické dovednosti probíhají na úrovni vzestupné číselné řady do číslovky tři.

Pozornost je cílená pouze po kratší časový úsek. Tato soustředěnost je prozatím snadno vyrušitelná běžnými okolními vlivy. Během fantazijních představ je patrná bohatá představivost. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je vybavena schopností udržet četné pojmy. Následně nechybí ani vybavení v rámci situačního kontextu. Při zkoumání způsobu řešení problému jsou pozorovatelné prvky logického myšlení, při kterém dívka nachází různá řešení na reálném podkladě.

Základní vývoj řeči je v této době ukončen. Z hlediska foneticko-fonologické roviny jsou již osvojeny a zároveň zautomatizovány veškeré hlásky českého jazyka. Lexikálně-sémantická rovina se nachází v období prudkého rozvoje. Poznáváním okolního světa si dívka postupně osvojuje novou slovní zásobu. V současné době zahrnuje především pojmy týkající se konkrétních, ale i abstraktních objektů, se kterými se během každodenního života setkává. Uvedené řečové schopnosti dovede využít v sociálních situacích.

Sluchem zachytí mnoho zvukových podnětů. Identifikuje jejich směr a přidává jim pojmovou hodnotu. V rámci slov určí první hlásku a správně rozloží daná slova do slabik. Určování počtu slabik je v souladu s předmatematickými dovednostmi a je definováno do počtu tří. Zrakovou percepcí rozezná základní barvy.

Dívka je orientovaná v rámci lidského těla i celkového prostoru. Nicméně prozatím nevyužívá základních směrových pojmů a nediferencuje pravolevou stranu. Na pracovní ploše postupuje systematicky zleva doprava.

Emocionální projevy probíhají adekvátně věku a situaci. Dívka rozezná mnohočetné pocity vyjadřované druhými osobami. Sociální kontakt navazuje spontánně. Při komunikaci s dospělou osobou používá vykání. Patrné je i respektování stanovených pravidel. Zároveň není přítomný přílišný ostych při prvotním navazování komunikace.

Během stravování aktivně používá příbor. Zároveň je patrná empatie a dopomoc mladším dětem. Samostatnost probíhá i během ostatních sebeobslužných činností, jako je například oblékání či hygienické návyky. Dívka rozezná své oblečení, rub od líce a samostatně se také obleče. Zvládá i samostatné zapínání knoflíků a zipů. Dopomoc dospělé osoby můžeme pozorovat pouze u zavazování tkaniček.

Chlapec H

Tabulka č. 15: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce H před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	4
Jemná motorika	4
Kognitivní schopnosti	4
Řečové dovednosti	3
Percepce	3
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	3
Sebeobsluha	3

Chlapec H před zařazením souborů pracovních listů do domácího prostředí dosahuje 6 let a 10 měsíců. Jeho hmotnost se pohybuje na 19 kg a výška činí 110 cm. Chlapec disponuje pozitivním vztahem k pohybu. Sám aktivně pohybové aktivity vyhledává. Chůze je koordinovaná, nicméně během běhu je prozatím patrná nesouhra dolních končetin. V průběhu činností, které nejsou zaměřené na rozvoj hrubé motoriky přetrvává i nadále psychomotorický neklid, během kterého je patrná nekoordinovanost nejen horních končetin, ale i celého těla.

Během úchopu tužky bylo opakovaně zaznamenané vadné držení. Ze spodní strany psacího náčiní je úchop tvořen prostředním prstem, z horní a zároveň pravé strany zaujímá své místo ukazováček, kterého překrývá palec. Grafická linie není tvořena s přílišným přitlakem, nicméně tato čára plynule nenavazuje. Kresebné výtvary chlapce netvoří mnoho detailů. Kresba lidské postavy obsahuje dvoudimenzionální trup se dvěma horními končetinami, který poměrem své velikosti neodpovídá skutečnosti. Hlava kresby člověka je tvořena ústy a očima. Počet očí neodpovídá realitě. Postava nedisponuje žádnými jinými prvky či detaily. Celkově je nakreslena za použití jedné barevné pastelky.

Tabulka č. 16: Pozorovaná lateralita u chlapce H před aplikací metodických souborů pracovních listů

Chlapec H	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	A	A	A

Dle tabulky č. 16 je patrná preference pravé ruky při spontánních i řízených činnostech. Zbylá písmenka v řádku poukazují na zkratku pro označení ambidextrie, což znamená, že chlapec prozatím nepreferuje zbylé části své poloviny těla. Během aktivit tedy nahodile střídá pravou a levou nohu, oko či ucho.

Pozornost je vůlí ovladatelná pouze na velmi krátký časový úsek. Činnosti jsou tedy vhodné po chvíli prostřídání a prokládání je relaxačním či pohybovým cvičením, které není příliš řízené. Fantazie je charakteristická jistou konfabulací představ. Z hlediska paměti převládá paměť krátkodobá, přičemž si chlapec dovede vybavit informace a pojmy spojené s konkrétními objekty. Pro zapamatování nových poznatků je potřeba mnohočetného opakování.

Jeho receptivní i expresivní slovní zásoba neobsahuje základní geometrické tvary. Prostřednictvím předmatematických dovedností se pokouší počítat až do deseti, nicméně bez chybovosti je pouze číselná řada do tří. Chlapec zná své jméno i aktuální věk. Bydliště či jména členů své rodiny prozatím osvojené nemá.

Z hlediska artikulace je osvojená výslovnost jednotlivých hlásek. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje stručnou slovní zásobu, která je spojena s názornými předměty. Skladba vět obsahuje převážně jednoduché věty. Nedostatečnosti jsou patrné i při ohýbání daných slov. Své řečové schopnosti však dovede využít k získání nových poznatků, navázání kontaktu či vyjádření svých potřeb a přání.

Prostřednictvím sluchové percepce zaznamená přicházející zvukové podněty. Dovede určit jejich směr, nicméně některým ze zvuků nedovede přiřadit odpovídající význam. Slovo dovede s občasou chybovostí rozložit do slabik. První hlásku slova však prozatím neidentifikuje. Prostřednictvím zraku správně pojmenovává základní barvy. Figuru od pozadí

nediferencuje, což představuje nerozeznání podstatných objektů a zaměřování se spíše na detaily.

V rámci prostoru je samostatně orientován. Pojmy nad, pod či vedle prozatím osvojené nemá. Z hlediska lidského těla je orientován, expresivně však dané pojmy nezařazuje. Prozatím nediferencuje pravou a levou stranu.

Své pocity dovede dát najevo. Emoce druhých osob rozpoznává, nicméně převažuje na ně neadekvátní reakce. Sociální interakci se pokouší navazovat bez ostychu, někdy se setkává s neúspěchem. Chlapec spíše vyhledává společnost mladších dětí v oddělení. Osvojené má znalosti o společenském chování. Tyto pravidla však v praxi často nedodržuje.

Chlapec je během sebeobslužných činností do jisté míry samostatný, nicméně díky nepřesnosti cílených pohybů a psychomotorického neklidu je potřeba dohledu dospělé osoby. Chlapec rozezná své vlastní oblečení, nicméně neklade důraz na diferenciaci rubu a líce. Samostatně si zapne zipy či knoflíky, ale zavazování tkaniček neprobíhá ani s dopomocí. Během stravovacích návyků chlapec používá příbor.

Dívka I

Tabulka č. 17: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky I před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	1
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	2
Percepce	3
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

Dívka I v době počínajícího výzkumného šetření dosahuje pěti let a třech měsíců. Její hmotnost se pohybuje na 14 kg a výška činí 98 cm. U dívky převažuje pozitivní postoj k pohybu. Aktivně jej vyhledává a během těchto aktivit dává najevo kladné emoce. Chůze i běh probíhají v souladu s koordinací končetin. Osvojené má skákání snožmo, ale i po jednotlivé končetině zvlášť. Občas se potíže projevují v přesnosti pohybu, což spadá především do oblasti vizuomotoriky. Této problematice se budeme věnovat blíže v následujících řádcích.

V rámci grafomotorických cvičení je patrná navazující grafická linie. Kresebné projevy jsou tvořeny bez přílišného přítlaku. Kresba celkově obsahuje dostatek detailů zachycujících podstatu vyobrazeného. Kresba lidské postavy po obsahové i formální stránce odpovídá školní zralosti. Koordinace oka s danou končetinou je charakteristická prozatímni nepřesností při realizaci pohybu.

Tabulka č. 18: Pozorovaná laterálita u dívky I před aplikací metodických souborů pracovních listů

Dívka I	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Během všech činností v přirozeném prostředí preferuje pravou polovinu těla. Jedná se zejména o vyhraněnost pravé ruky, nohy, oka a ucha. Tato dominance je patrná při manipulativních činnostech, pohybových aktivitách, kresebných projevech, ale i během nejrůznějších spontánních činností dívky.

Pozornost dívky je záměrná i po delší časový úsek. Svou soustředěnost dovede vůli cíleně ovládat a vědomě tak eliminovat přicházející okolní podněty. Vybavena je znalostmi, které zahrnují základní informace o sobě a své rodině. Výbavnost je patrná z hlediska exprese jmen členů rodiny, a to například i včetně četných domácích mazlíčků. Zná svůj aktuální věk i oddělení mateřské školy, do kterého dochází. Adresu svého bydliště prozatím osvojenou nemá. Její předmatematické dovednosti se pohybují do číslovky 5. Základní geometrické tvary prozatím nediferencuje. Dovede uchovat určitý počet pojmů po krátkou dobu. Nové informace si prostřednictvím dlouhodobé paměti uloží a následně využije v daném kontextu. Při řešení běžných situací dívka využívá logického usuzování.

Z hlediska řečových schopností dívka disponuje bohatou slovní zásobou. Její aktivní slovník zahrnuje i abstraktní pojmy, které se však vztahují k tomu, co již zažila. Z hlediska artikulace prozatím není osvojená hláska „R“, a to ani izolovaně. Ostatní hlásky jsou již zautomatizované i v rámci slov. Během skloňování slovních druhů v přirozené řeči dochází k občasným dysgramatismům. Svě řečové dovednosti využívá k získávání potřebných informací pouze v úzkém okruhu svých nejbližších.

Prostřednictvím sluchové percepce identifikuje spoustu okolních zvuků. Tyto zvukové podněty následně pojmenovává a určuje jejich směr. Slovo rozkládá do slabik. První hlásku ve slově prozatím neurčuje. Zrakem rozezná základní barvy. Pro identifikaci rozdílů je potřeba poskytnutí delšího časového úseku.

Dívka se orientuje na pracovní ploše. Postupuje systematicky zleva doprava a shora dolů. Pojmy nahoře, dole či vedle prozatím aktivně nevyužívá. Pravolevou orientaci prozatím osvojenou nemá.

Dává najevo své potřeby, přání a pocity. Rozumí emocím druhých osob a adekvátně na ně reaguje. Svě potřeby dovede potlačit před povinnostmi a v rámci sociálních kontaktů tak vytváří kompromisy. Prvotní sociální komunikaci navazuje s velmi patrnou ostýchavostí. Během interakce nebývá dominantní. Rozlišuje vykání od tykání a vhodně jej využívá v daných situacích.

Během oblékání potřebuje občasnou pomoc při zapínání zipů. Zavazování tkaniček prozatím osvojené nemá. Stravovací návyky probíhají samostatně. Dívka má již osvojené používání příborů. Hygiena dívky nevyžaduje pomoc dospělé osoby.

Chlapec J

Tabulka č. 19: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce J před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	4
Řečové dovednosti	1
Percepce	3
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

V počátcích zahájení výzkumného šetření chlapec J dosahuje šesti let a jednoho měsíce. Jeho hmotnost a výška se pohybují na 14 kg a 96 cm. Během pohybových aktivit převažuje kladný postoj. Chlapec zařazuje pohyb i do spontánních činností. Chůzi plynule střídá s během. Mírné obtíže nastávají pouze při běhu v novém a zároveň nerovném terénu.

Úchop je tvořen třemi prsty. Z levé strany pozici zaujímá palec, z pravé prostředníček a poslední článek ukazováčku je jemně umístěn na horní straně tužky. Jemná motorika chlapce je charakteristická přiměřeným přitlakem. Vedená grafická linie je však prozatím neplynulá. Při koordinaci oka a ruky dochází díky přetrvávající oční vadě k mírným nepřesnostem.

Tabulka č. 20: Pozorovaná laterálníta u chlapce J před aplikací metodických souborů pracovních listů

Chlapec J	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Během každodenních činností je patrná preference pravých párových končetin a orgánů chlapcova organismu. Spontánně tedy do různých aktivit zapojuje pravou ruku, nohu, oko či ucho, z čehož můžeme usuzovat na určitou vyhraněnost laterality.

Chlapec má osvojené základní vědomosti spojené pouze s přetrvávajícím egocentrismem typickým pro tohle věkové období. Dovede tedy určit své jméno či věk, ale jména ostatních členů rodiny prozatím nezná. Název svého oddělení taktéž prozatím osvojené nemá. Geometrické tvary prozatím nepojmenovává ani neidentifikuje na základě předložených slovních pojmů.

Pozornost je prozatím záměrná pouze po krátký časový úsek, přičemž je snadno ovlivnitelná jakýmkoliv příchozími vlivy. Pro myšlení chlapce je patrná konfabulace představ, kdy řešení problémů často vychází z fantazijních představ. Pozitivní stránkou je jeho krátkodobá paměť, kdy dovede reprodukovat různé pojmy.

Veškeré jazykové roviny jsou osvojené na úrovni konce předškolního období. Artikulace všech hlásek českého jazyka je již osvojená. Jednotlivé hlásky používá během přirozené mluvy. Jeho věty jsou pak bohaté nejenom na slovní zásobě, ale v jejich rozsahu. Řeč tedy obsahuje převážně delší souvětí. Své řečové schopnosti pak dovede uplatnit při sociálních interakcích a získávání nových poznatků.

Sluchovou percepcí zachycuje velkou spoustu zvukových podnětů, které vzápětí pojmenovává, přiřazuje a třídí. Dovede i rozpoznat důležité a zároveň varovné zvukové signály. V rámci slova dovede diferenciovat jednotlivé slabiky, nicméně určení rýmu či první hlásky prozatím osvojené nemá. Zrakem se pokouší rozeznávat barvy, ale dochází k občasné chybovosti dítěte.

V souvislosti s prostorem chlapec disponuje receptivním i expresivním vnímáním prostorových pojmů. Na pracovní ploše se však orientuje nahodile a pokaždé nepostupuje shora dolů či zleva doprava. Orientace je patrná i na těle, nicméně prozatím nedochází k rozpoznání pravé strany od levé.

Chlapec spontánně navazuje sociální interakce. Během nich dává najevo své emocionální projevy, které prozatím staví na první místo, a to i před city ostatních. Na základě

této skutečnosti občas není schopen samostatně dojít k patřičnému kompromisu. V rámci socializace však rozlišuje vykání od tykání a užívá jej adekvátně v daném sociálním kontextu.

Sebeobslužné činnosti jsou charakteristické samostatností jedince. Dopomoc dospělé osoby je patrná pouze při zavazování tkaniček, které prozatím probíhá při manuální realizaci ruku v ruce, a to pod vedením druhého člověka.

5.1.2 Analýza výsledků speciálněpedagogické diagnostiky po ukončení aplikace metodických souborů pracovních listů

Následující speciálněpedagogické pozorování proběhlo během dalšího měsíce, který bezprostředně následoval po ukončení aplikace souborů pracovních listů. Jednalo se tedy konkrétně o měsíc leden.

Využití škálového hodnocení prostřednictvím názorné tabulky a následný kvalitativní popis jednotlivých oblastí bude pro účel výzkumného šetření popsán obdobným způsobem jako v předchozí kapitole.

Dívka A

Tabulka č. 21: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky A po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	1
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	2
Percepce	1
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka A ve věku 6 let a 1 měsíce dosahuje hodnot 17 kg a 108 cm. Tělesné proporce jsou protáhlé. Hrubá motorika disponuje aktivním pohybem. Dívka spontánně střídá chůzi

s během, který je koordinován i na nerovnoměrném povrchu. Dovede skákat nejenom po obou nohách, ale při skákání i střídá dané končetiny. Skákání po jedné noze je převážně koordinované.

Úchop psacího náčiní je tvořen jemným stiskem tří prstů, což odpovídá úchopu potřebnému pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Vedená grafická linie je spastická a není patrný přílišný přitlak. Vizuomotorika se nachází na koordinované úrovni. Vedená linie většinou kopíruje předlohu.

Tabulka č. 22: Pozorovaná laterálita u dívky A po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka A	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Z tabulky č. 22 vyplývá, že během pohybových, kresebných i manipulačních činností dívka upřednostňuje pravou horní i dolní končetinu. V průběhu řízených i spontánních činností převládá preference pravého párového orgánu.

Během řízených činností dívka dovede pozornost soustředit na aktuálně realizované činnosti. Okolní podněty nemají vliv na její záměrnou soustředěnost. Její fantazie je charakteristická bohatou představivostí. Paměť dívky se odvíjí od konkrétnosti předmětů. Známé objekty dokáže v paměti uchovat i po delší dobu. Na základě logického myšlení dovede například jednotlivé situace zobecnit či najít více způsobů řešení. Jednotlivé předměty dovede aktivně kategorizovat do nadřazených skupin. Začíná se pokoušet o kategorizování abstraktních pojmů, u kterého se prozatím dopouští občasné chybovosti.

Dívka již má osvojené základní znalosti o své osobě i její rodině. Aktivně vyjmenovává jména a věk všech členů rodiny, dokonce i domácích mazlíčků. Prozatím však nedisponuje znalostí svého bydliště. Její předmatematické dovednosti jsou charakteristické znalostmi číselné řady do čísla tří.

Foneticko-fonologická rovina je charakteristická správnou výslovností jednotlivých hlásek s výjimkou fonému „R“. Tato hláska je při izolované výslovnosti osvojená, nicméně

v rámci slov přetrvává nahrazování hlásky hláskou artikulačně jednodušší. Jedná se o substituci hláskou „L“. Sémanticko-syntaktická rovina se projevuje bohatou slovní zásobou, která obsahuje expresivní vyjadřování i prostřednictvím abstraktních pojmů. Aktivní i pasivní slovník dívky je v souladu a aplikované pojmy odpovídají danému významu slova. Morfologicko-syntaktická rovina se vyznačuje přiměřeným časováním a skloňováním slovních druhů, a to i v rámci vět. Dívka se vyjadřuje prostřednictvím dlouhých souvětí. Pragmatická rovina je typická adekvátním využíváním řeči. Svě řečové dovednosti dovede použít v případě získávání informací z okolního světa, který ji obklopuje.

V rámci sluchové percepce dovede identifikovat zvuk, diferenciovat požadovaný zvukový vjem od ostatních, následně jej pojmenovat, ale i určit jeho směr. U slovních spojení i delších vět dívka rozeznává rýmující se slova. Patrná je dovednost určování rytmu slov s různorodým počtem hlásek. Dívka disponuje schopností určování počátečních písmen slov, koncové hlásky však prozatím nediferencuje. Prostřednictvím zrakové percepce rozezná základní, ale i převážně veškeré doplňkové barvy. Rozezná a správně pojmenovává základní geometrické tvary.

Dívka A se aktivně orientuje v prostoru, na psací podložce či vlastním těle. Rozezná i aktivně ukáže jednotlivé části těla. V prostoru se orientuje v rámci pojmů nahoře, dole, mezi, uprostřed, vedle apod. Obtíže přerývají v diferenciaci jednotlivých stran. Prozatím tedy nedovede pravou stranu odlišit od levé. Při současném zadávání dvou prostorových pojmů je dívka orientovaná.

Dívka aktivně vyhledává komunikačního partnera přiměřeně k věku. Během rozhovoru zaujímá převážně dominantní roli, nicméně v průběhu hry je schopna i kompromisu. Svě potřeby dovede do určité míry odložit a zvolit adekvátní reakci na situaci. Její citové projevy jsou bohaté, nicméně odpovídají danému situačnímu kontextu.

Během sebeobslužných činností je samostatná. Hygiena i stravovací návyky probíhají primárně samostatně. Dále projevuje empatii a potřebnou pomoc k mladším dětem navštěvující totožné oddělení. Dopomoc je potřeba pouze při zavazování tkaniček, které prozatím osvojené není.

Chlapec B

Tabulka č. 23: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce B po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	1
Percepce	2
Prostorová orientace	3
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Úroveň hrubé motoriky chlapce po aplikaci souborů pracovních listů je hodnocena v dosaženém věku sedmi let. Během běhu i chůze na nerovném terénu je pozorovatelné překonávání překážek bez patrných obtíží. Jedinec má již osvojené skákání snožmo. Během skákání po jedné dolní končetině přetrvává občasná nerovnováha a nekoordinace prováděného pohybu.

Úchop psacího náčiní je tvořen palcem, ukazováčkem a prostředníčkem. Nicméně palec přesahuje přes drženou tužku a ukazováček. Patrné jsou počátky navazující grafické linie. Přílišný přitlak však přetrvává. Během tvořivých a kresebných činností jsou patrné mnohočetné detaily, dle kterých lze identifikovat daný objekt. Koordinace oka a ruky není v dokonalé souhře, vedený obrys občas přesahuje přes stanovenou předlohu. Patrný je však mírný posun, přičemž vedená linie se více přibližuje k dané předloze.

Tabulka č. 24: Pozorovaná lateralita u chlapce B po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Chlapec B	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	L	L	L	L

Pozorovaná lateralita horních i dolních končetin se projevuje preferencí levé ruky i nohy. Co se týče párových orgánů, i zde přetrvává preference vždy levého oka a ucha.

Chlapec se během činností dovede po určitou dobu záměrně soustředit na zadanou činnost, nicméně patrná je potřeba činnosti zkracovat a střídat v souladu s potřebami jedince. Po kratší časový úsek je však schopen určité koncentrace, kterou nevyruší běžné okolní nežádoucí vlivy. Zaznamenáno bylo pouze vyrušení od činnosti prostřednictvím impulzivních netradičních okolních vlivů. Chlapcova pozornost je do jisté míry ovlivněna aktuálním stavem. Představivost se nachází na bohaté fantazijní úrovni. Dítě disponuje krátkodobou i dlouhodobou pamětí. V rámci dlouhodobého udržení pojmů v paměti dovede uchovat i abstraktní pojmy, které vyjadřují například emoce či pocity. Důsledky či způsoby řešení situace dovede odvodit na základě logického myšlení, které řadíme mezi jeho přednosti.

Chlapec se orientuje v základních informacích týkající se jeho osoby. Dovede vyjmenovat své jméno, ale i jméno svých rodičů. V zástupných pojmech členů své rodiny dochází k občasné záměně, a to konkrétně u pojmů jako jsou bratr či bratranec. Jedinec taktéž zná adresu svého bydliště.

Řečové dovednosti jsou již ustálené a osvojené z hlediska všech jednotlivých jazykových rovin.

Jeho sluchová percepce je charakteristická diferenciací a pojmenováním zvuků. Chlapec dovede svým tělem ukázat na směr, ze kterého daný zvuk přichází. Samostatně tvoří rýmy a určuje slabiky ve slovech. Díky rozsáhlejším předmatematickým dovednostem dovede správně spočítat počet slabik i v delším slově. Vybaven je i schopností diferenciací počáteční hlásky artikulovaného slova. Díky vnímání okolí zrakově rozezná základní i doplňkové barvy. Aktivně rozezná i pojmenovává základní geometrické tvary.

Orientace na těle je adekvátní věku. Jedinec se orientuje i v prostoru, nicméně aktivní expresí směrové pojmy nevyužívá. Receptivní porozumění probíhá na úrovni základních prostorových pojmů, jako je například před, za a mezi. Těmto pojmům rozumí i v souvislosti s orientací na pracovní ploše. Zde se orientuje shora dolů. Preferuje však začínání činnosti na pracovním listě z pravé strany.

Citové projevy odpovídají dané situaci a jsou přiměřené předškolnímu věku dítěte. Chlapec dovede adekvátně vyjadřovat i chápat emoce. Při navazování komunikace je velice spontánní a neprojevuje ostych. Během hry je schopen přijmout kompromis.

Hygiena i stravování chlapce probíhá samostatně. Během manipulace s příborem je patrný přetrvávající nesprávný úchop. Samostatnost je patrná i při oblékání či převlékání. Chlapec dovede samostatně manipulovat s knoflíky i zipy. Přetrvává potřeba dopomoci při zavazování tkaniček. Jeho obuv je vybavena převážně suchým zipem, nicméně na tkaničkách svého oblečení přetrvává osvojování si správného zavazování tkaniček prostřednictvím metody ruku v ruce, kdy je prozatím veden facilitátorem.

Dívka C

Tabulka č. 25: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky C po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	1
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	1
Percepce	2
Prostorová orientace	1
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

Následná speciálněpedagogická diagnostika probíhala v 6 letech a 7 měsících věku dívky C. Váha dívky dosahuje 16 kg a v této době měří 105 cm. Hrubá motorika je celkově koordinovaná. Horní končetiny se během aktivit projevují v pohybové souhře. Dolní končetiny jsou koordinované během chůze, přeskoků, ale i běhu po nerovnoměrném terénu.

Jemná motoriky dlaně je uvolněná, neprokazuje přílišný přítlak. Psací náčiní či tužka je držena fyziologicky správným úchopem. Během jemných manipulačních činnostech, jako je například navlékání korálek, je patrná pohybová souhra horních končetin dívky. Kresebné

projevy disponují množstvím detailů, přičemž konkrétně kresba lidské postavy má dvoudimenzionální proporce. Poměr hlavy nakreslené postavy je i nadále ve větším poměru než zbylý trup. Během vizuomotorické koordinace je patrná přiměřená souhra oka a ruky.

Tabulka č. 26: Pozorovaná lateralita u dívky C po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka C	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Na základě sestavené tabulky č. 26 je během řízených i spontánních činností patrná preference vždy pravé strany z hlediska párových orgánů. Pohybové a manipulační činnosti tedy vždy realizuje výhradně pravou končetinou.

Dívka C má již osvojené veškeré základní informace o sobě a o své rodině. Koncentrace na stanovenou činnost je záměrná. Vůlí dovede do určité míry potlačit své potřeby na úkor povinností. Fantazijní představy jsou zaznamenány na bohaté úrovni. Dívka disponuje rozvinutou krátkodobou pamětí, přičemž v rámci dlouhodobého zapamatování pojmů a informací je schopna zapamatovat si i abstraktní pojmy, které nejsou názorné. Tyto pojmy jsou však vázány k vlastním zkušenostem dítěte. Při různorodých činnostech se dá její logické myšlení zařadit do pozitivních stránek její osobnosti. V současné době došlo k osvojení třech základních geometrických tvarů, které prozatím samostatně expresivně nevyužívá. Nicméně receptivně vnímaný pojem dovede adekvátně přiřadit k odpovídajícímu geometrickému tvaru.

Veškeré jazykové roviny dosahují úrovně splňující parametry školní zralosti jedince. Své řečové dovednosti dovede využít v komunikačním kontextu, spontánně navazuje nové vrstevnické vztahy a v rámci artikulace má již osvojené veškeré hlásky.

V rámci zrakové percepce využívá analýzy i syntézy daného objektu. Identifikuje rozdíly na odlišných obrázcích. Znalost barev byla obohacena i o identifikaci doplňkových barev. V souvislosti se sluchovým vnímáním dívka identifikuje počáteční i některé koncové hlásky. Rozpozná rýmy a sama se podílí na jejich aktivní tvorbě. Diferenciuje slabiky ve slově, kterým dovede dát i číselnou hodnotu.

Dívka C disponuje znalostí pravolevé orientace. Bravurně se orientuje i na lidském těle jedinců, ale i na svém vlastním. Dále má již osvojenou i orientaci v čase. Aktivně vyjmenovává roční období a dny v týdnu. V souvislosti s časovými údaji je patrná i určitá logická představivost časové posloupnosti.

Pro sociální chování je charakteristické správné rozlišování vykání od tykání. Spontánně navazuje komunikaci se svými vrstevníky. Při prvotním rozhovoru s dospělými je patrný přetrvávající ostych. Svě city dovede dát najevo. Emoce dívky jsou barvitě, nicméně adekvátní předškolnímu věku.

Celkové sebeobslužné návyky i v této době probíhají na samostatné úrovni. Kromě zapínání zipů a knoflíků si dívka osvojuje zavazování tkaniček, které prozatím probíhá ruku v ruce. Aktivně využívá i příbor. Během stravovacích návyků a hygieny je v porovnání s věkem komplexně samostatná.

Chlapec D

Tabulka č. 27: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce D po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	2
Percepce	2
Prostorová orientace	1
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	1

Chlapec D po aplikaci souborů pracovních listů do domácího prostředí dosahuje šesti let a jedenácti měsíců věku života. Jeho hmotnost nabývá 19 kilogramů a výška 106 centimetrů. Pohybové dovednosti v souvislosti s hrubou motorikou můžeme definovat jako již osvojené. Patrná je souhra jednotlivých končetin, přičemž i s časovým odstupem výzkumného šetření

přetrvává narušené vnímání hloubky prostoru. Obtíže jsou zaznamenatelné pouze při překonávání nerovností v terénu. Obratnost převažuje u koordinace horních končetin.

Jemná motorika je charakteristická zralým úchopem, který by mohl predikovat budoucí počáteční úspěšnost při osvojení psacích dovedností. Přítlak v této době není patrný, dlaň a příslušné konečky prstů svírají tužku adekvátně. Kresba lidské postavy zahrnuje parametry odpovídající školní připravenosti. Z hlediska vizuomotoriky byla zaznamenána jistá koordinace oka a ruky.

Tabulka č. 28: Pozorovaná lateralita u chlapce D po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Chlapec D	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	L	L	A	A

Během spontánních i řízených činností jednoznačně dominuje levá ruka a noha. Pozorovatelná je přetrvávající nevyhraněnost párových orgánů, jejichž preferenci nahodile střídá.

Základní informace týkající se daného dítěte a jeho nejbližšího okolí má již osvojené a zautomatizované. Předmatematické dovednosti i nadále odpovídají nadprůměrným znalostem. Koncentraci na aktivitu během řízené činnosti je schopen vlastní vůli ovlivnit. I po delší časový úsek disponuje dovedností setrvat u činnosti. Vlastní potřeby potlačuje před povinnostmi, které jsou stanové autoritou. Myšlení zahrnuje logické odvozování důsledků či situačního chování.

V řeči přetrvává nezautomatizovaná hláska „R“, která se nahodile podaří artikulovat pouze izolovaně. Ve slově, slovních spojeních či větách prozatím osvojená není. Slovní zásoba je bohatá především na objekty, které jej obklopují. Ohýbání a tvarování slovních druhů probíhá spontánně a adekvátně věku. Svě řečové dovednosti využívá k navázání komunikace či k střídání sociálních rolí.

Přicházející zvuky z různých směrů dovede lokalizovat. V identifikaci počátečních hlásek setrvává upřednostňování slabik. Těmto slabikám však dovede přidat číselnou hodnotu.

Podílí se na aktivní tvorbě různorodých rýmů. Zraková percepce barev zahrnuje základní i doplňkové barvy. V souvislosti se zrakovou analýzou a syntézou dovede při poskytnutí delšího času najít některé rozdíly mezi předloženými obrázky.

Jako nová dovednost byla zaznamenána schopnost pravolevé orientace. Jedinec ve většině situací správně pozná danou stranu. V případě chybovosti je při poskytnutí trpělivosti a dostatečného času patrná náprava a uvědomění si příslušné strany. Osvojený má nejenom pojem dole, ale i nahoře či uprostřed. Při práci na pracovní podložce postupuje zleva doprava a shora dolů. Orientován je i v oblasti vlastního tělesného aparátu.

Citové projevy vycházejí ze situačního kontextu. Najevo dává své pocity k druhým lidem a zároveň detekuje i emoce ostatních. Během skupinových činností projevuje prosociální chování. Správně rozeznává tykání od vykání a úspěšně jej aplikuje v každodenním životě.

Samostatnost je patrná během všech sebeobslužných činností. Jedná se zejména o hygienu a péči o vlastní tělo, sebeobsluhu spojenou se stravovacími návyky či oblékání. Občasná dopomoc je patrná pouze při utahování smyčky u tkaniček obuvi či oděvu.

Dívka E

Tabulka č. 29: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky E po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	1
Percepce	1
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	1

Dívka E má po aplikaci souborů pracovních listů 6 let a 1 měsíc. Dosahuje výšky 106 cm a 25 kg. Koordinace horních končetin během pohybových aktivit je v souladu. Při odhadování vzdálenosti či hloubky prostoru dosahuje průměrných výsledků. Koordinované pohyby vykazují i dolní končetiny, přičemž jsou patrné přetrvávající obtíže v kondiční vytrvalosti.

Jemná motorika je charakteristická úchopem potřebným pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Grafická linie je tvořena bez přílišného přitlaku. Manipulace s drobnými předměty či úchop psacího náčiní probíhá pod jemným vedením dlaně a jednotlivých prstů. Zaznamenána byla i koordinace při stříhání či vedení grafické linie dle předlohy.

Tabulka č. 30: Pozorovaná lateralita u dívky E po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka E	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Při řízených i spontánních činnostech můžeme pozorovat preferenci všech párových orgánů či končetin. Jedná se o vyhraněnou dominanci pravé ruky, nohy, oka i ucha.

Dívka E má již osvojené základní informace o sobě a své nejbližší rodině. Disponuje i informacemi o svých vrstevnících, kteří navštěvují totéž oddělení. Patrná je tedy rozvinutá dlouhodobá paměť, přičemž dovede nové informace nejenom uchovat, ale i v případě potřeby danou znalost použít. V současné době dovede pojmenovat základní geometrické tvary a napočítat do deseti. Během řízených činností dovede zaměřit pozornost na danou aktivitu. U této činnosti pak záměrně setrvá po celou dobu.

Řečové dovednosti jsou z hlediska všech jazykových rovin připravené na vstup do základní školy. Nejen, že má již osvojené a zautomatizované veškeré hlásky, ale i disponuje bohatou slovní zásobou. Získávání nových informací prostřednictvím řeči ji nečiní žádné potíže.

Zrakem je schopna vnímat barevné spektrum, ale i analyzovat rozdíly a následně realizovat zrakovou syntézu. Sluchovou percepcí detekuje přicházející zvuky z okolí. Určuje jejich význam, ale i směr. Slova rozkládá do slabik a určuje prvotní hlásku ve slovech.

Dívka se orientuje v rámci lidského těla, prostoru i na pracovní podložce. Postupuje zleva doprava a shora dolů, což činí pozitivní předpoklad pro budoucí počáteční čtení a psaní. Pravolevá orientace i nadále probíhá nahodilou volbou.

Citovým projevům druhých osob dívka rozumí. Sama dává najevo svá přání a potřeby. V rámci skupiny se dovede podříditi a při skupinové hře je schopna tolerovat kompromis. Spontánně navazuje komunikaci se svými vrstevníky.

Veškeré sebeobslužné činnosti již probíhají samostatně bez dopomoci druhé osoby. Jedná se tedy o hygienu, stravovací návyky či například oblékání. Osvojené má již i zavazování tkaniček, přičemž drobná dopomoc nastává při utahování smyčky.

Dívka F

Tabulka č. 31: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky F po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	3
Jemná motorika	2
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	1
Percepce	1
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	1

Dívka v závěru výzkumného šetření dosahuje 6 let a 11 měsíců věku života. Váha ukazuje hodnotu 17 kg a výška 106 cm. Plynulost chůze je podporována koordinovanými pohyby dolních i horních končetin. Manipulace s náčiním ji činí pouze drobné obtíže v podobě nepřesné identifikace předmětu. Přetrvávající obtíže se objevují i ve vnímání odhadu vzdálenosti, což se projevuje především v narušené rovnováze v průběhu běhu.

Jemná motorika je charakteristická adekvátním úchopem. Jemnost přitlaku přetrvává. Během manipulace s drobnými předměty dívka provádí cílený pohyb, který se mírně odchyluje od předlohy, která má formu zaznačené linie či středu.

Tabulka č. 32: Pozorovaná laterálníta u dívky F po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka F	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	A

U pohybových a různorodých manipulačních či kresebných činností převažuje preference pravých končetin. V této chvíli došlo k ustálení laterality v oblasti zrakových analyzátorů. Preferováno je již pravé oko. Naopak u sluchového analyzátoru přetrvává nevyhraněnost a střídání dominance pravého a levého ucha.

Dívka F má již osvojené základní znalosti odpovídající vstupu do základní školy. Rozezná již zmíněné základní geometrické tvary a má osvojené předmatematické schopnosti. Během řízených činností prokazuje cílenou soustředěnost, kterou nenarušují nepatřičné okolní vlivy. Disponuje schopnostmi uchovávat informace i po delší dobu. Nechybí ani správnost exprese těchto získaných znalostí, a to i bez potřeby mnohočetného opakování. Při řešení vzniklých problémů dívka samostatně nachází logická řešení dané situace.

Hláška „Ř“ je převážně správně artikulována i v rámci slov či slovních spojení. Občas se samozřejmě potýkáme i s mírnou chybovostí při výslovnosti této hlásky. Slovní zásoba se nachází na rozvinuté úrovni. Tuto zásobu si často obohacuje sama svou zvědavostí a pokládáním barvitých otázek svému okolí, které ji obklopuje.

Sluchovou cestou dovede identifikovat a pojmenovat různorodé zvuky. U zrakové percepce můžeme pozorovat mírný pokrok v oblasti zrakové analýzy a následné syntézy. Dívka tedy dovede diferenciovat výraznější rozdíly mezi jednotlivými objekty. Zrakem dovede odlišit, přiřadit i pojmenovat základní i doplňkové barvy.

V rámci prostorové orientace aplikuje pojmy spojené s chápáním prostoru. Jedná se zejména o pojmy nad, pod, mezi či vedle. Pravolevá orientace pořad není ustálená. Určování strany je i nadále nahodilé.

Své emoce dovede vyjádřit, ale zároveň je do jisté míry svou vůlí koriguje. Disponuje schopností rozpoznat různorodé emoční projevy druhých lidí. V rámci spontánních skupinových her se zapojuje mezi své vrstevníky, nicméně poskytuje i určitou podporu dětem mladším. V případě potřeby se neostýchá požádat o pomoc dospělé osoby.

Samostatnost dívky můžeme zpozorovat během sebeobslužných činností. Jmenovat můžeme zejména celkovou hygienu a péči o své tělo, stravovací návyky a oblékání. V této chvíli není patrná občasná dopomoc druhé osoby při zavazování tkaniček. Tato dovednost je osvojená stejně jako zapínání nejrůznějších knoflíků či zipů.

Dívka G

Tabulka č. 33: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky G po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	2
Řečové dovednosti	1
Percepce	2
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	1
Sebeobsluha	2

Dívka v této době váží 18 kg a měří 105 cm. Zároveň dosahuje 6 let a 3 měsíců věku. Koordinace horních a dolních končetin během pohybových aktivit jsou v souhře. Patrný je pozitivní přístup k pohybu. Obtíže přetrvávají u odhadu vzdálenosti, který je spojený s překonáváním překážek.

Během pozorování vizuomotorických dovedností je patrná koordinace oka a ruky, která byla zaznamenána především během střihání a obkreslování obrázků dle předložené grafické linie. Úchop i nadále odpovídá parametrům pro zahájení povinné školní docházky. Grafická linie je v současné době vedena plynule a bez přílišného přitlaku. Manipulace s drobnými předměty probíhá koordinovaně.

Tabulka č. 34: Pozorovaná laterality u dívky G po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka G	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Během pozorování laterality v průběhu činností dívky přetrvává preference pravé strany těla. Do aktivit zapojuje primárně pravou ruku, nohu, oko a ucho.

Dívka je vybavena informacemi týkající se její osoby. Nicméně i nadále nedisponuje znalostmi týkajícími se jmen rodičů či bydliště. Předmatematické dovednosti se momentálně nacházejí na úrovni počítání do pěti. Zná tři základní geometrické tvary, kterými je čtverec, trojúhelník a kruh. Trojúhelník prozatím v expresivním slovníku zařazený nemá, nicméně je součástí její receptivní složky řeči.

V případě neznalosti dovede tyto nedostatky korigovat logickým usuzováním. Pozornost je po určitou dobu cílená, nicméně občas vyrušitelná jinými podněty. V souvislosti s pamětí dovede uchovat i po delší dobu nové informace či několik pojmů současně. Jejich vybavení pak probíhá v souladu s novými poznatky.

Řečové dovednosti jsou tedy na základní úrovni již osvojené. Tyto schopnosti aktivně využívá v různých sociálních interakcích. Prudký nárůst slovní zásoby probíhá v souladu s její zvědavostí.

Sluchem rozliší počáteční hlásky slov. Správné určování slabik je posunuto až na diferenciaci pěti slabik. Dívka identifikuje zvukové podněty nejenom v přirozeném prostředí, ale i v neznámém terénu. Zrakovou percepcí rozezná základní barvy.

V souvislosti s orientací na pracovní ploše se dívka orientuje v rámci pojmů nahoře, dole, uprostřed a v rohu. Do této orientace prozatím není zapojená diferenciace pravé a levé strany. Tyto pojmy jsou zahrnuty i do orientace v prostoru.

Během sociálního chování je patrné rozlišování vykání a tykání. Navázání prvotního komunikačního kontaktu probíhá spontánně bez patrného ostychu. Dívka rozumí základním lidským emocím a zároveň tyto pocity umí dát najevo.

Samostatnost přetrvává během veškerých již zmíněných sebeobslužných činností. Zároveň stále můžeme pozorovat výraznou potřebu dopomoci při zavazování tkaniček.

Chlapec H

Tabulka č. 35: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce H po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	4
Jemná motorika	4
Kognitivní schopnosti	3
Řečové dovednosti	3
Percepce	3
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	3
Sebeobsluha	3

Chlapec v této době dosahuje již sedmi let a jednoho měsíce. Jeho váha se pohybuje na 19 kg a výška dosahuje 111 cm. Chůze chlapce je plynulá, obtíže přetrvávají během překonávání překážek běžného terénu či v průběhu běhu. Manipulace s náčiním, které slouží k pohybovým aktivitám, je taktéž nekoordinovaná a manifestuje se svou nepřesností cílených pohybů.

Grafomotorická cvičení jsou bez přítlaku, nicméně vedená grafická linie je nenavazující. U úchopu přetrvává vadné držení tužky, kdy palec přesahuje přes ukazováček.

Kresebné projevy neobsahují příliš detailů a jsou realizovány za pomoci jedné či dvou barev. Kresba lidské postavy nenese rysy odpovídající danému věku chlapce. V rámci koordinace oka a ruky je patrná přetrvávající nesouhra pohybů.

Tabulka č. 36: Pozorovaná laterálníta u chlapce H po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Chlapec H	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	A	A	A

Laterálníta je v rámci horních končetin vyhraněná. Evidentní je dominance pravé ruky během různorodých činností. Zbylá párová končetina a ostatní párové orgány nejsou během pozorování vyhraněny. Chlapec tak nahodile střídá a nepreferuje danou stranu svého těla.

Chlapec H disponuje znalostmi týkající se jeho osoby. Správně určí své jméno, věk či své zájmy. Jména svých rodičů či adresu bydliště osvojené nemá. K rozvoji došlo v souvislosti s geometrickými tvary. Dochází tedy k porozumění základním geometrickým tvarům. Jednotlivé pojmy pak úspěšně přiřazuje ke grafickému provedení tvarů. Předmatematické dovednosti se vyznačují vzestupnou číselnou řadou do tří. Vyšší čísla jsou vyjmenovaná nahodile bez správného pořadí.

Pozornost je záměrná pouze po určitou dobu. Tato soustředěnost je často snadno vyrušitelná jakýmikoliv podněty. Pro nové poznatky je typické mnohočetné opakování. Snadnější zapamatování převažuje u názorných předmětů, se kterými se chlapec setkává během každého dne. Řešení situací bývá prozatím na úrovni fantazijních představ, které někdy neodpovídají logickému řešení vyplynulých problémů.

Již osvojené hlásky má zautomatizované a artikuluje je i během slovních spojení či vět. Tyto věty jsou převážně jednoduché, prozatím nepřevažují delší souvětí. Ohýbání slovních druhů je nahodilé. Řeč využívá k bádání a získávání nových informací ze svého okolí.

Zrakovou percepcí chlapec rozpozná základní barvy. Nediferencuje však figuru od pozadí. Sluchem zachycuje různé zvuky a úspěšně určuje jejich směr. Během pojmenování

těchto zvuků dochází k časté chybovosti nebo záměně. Slova rozkládá do slabik s občasnou chybovostí. Určování daného počtu slabik je nahodilé.

Chlapec se orientuje v prostoru i na lidském těle. Nově zařazuje pojmy nahoře a dole, kterým rozumí. Na pracovní ploše se pohybuje nesystematicky a prozatím nepreferuje žádoucí postup zleva doprava.

Své emoce umí dát najevo, pojmenovává i citové projevy druhých osob. Na tyto projevy však přetrvávají neadekvátní reakce. Spontánně navazuje komunikační kontakt s ostatními. V rámci sociálního chování nerozpoznává vykání a tykání. Jeho hra probíhá primárně ve skupince mladších dětí.

Sebeobslužné návyky probíhají do jisté míry samostatně, nicméně prozatím vyžadují dohled dospělé osoby. Během oblékání je patrná nepřesnost pohybů, nicméně chlapec rozpoznává své věci, ale i oblečení ostatních vrstevníků. Dopomoc je patrná i během zavazování tkaniček. Stravovací návyky probíhají samostatně, chlapec využívá i příbor. Během konzumace jídla není přítomno dodržování průběžného pořádku. Po ukončení stravování si své místo chlapec však samostatně uklízí, a to při mírném dohledu dospělé osoby.

Dívka I

Tabulka č. 37: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky I po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	1
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	1
Řečové dovednosti	2
Percepce	2
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

Dívka I v průběhu druhé speciálněpedagogické diagnostiky dosahuje 5 let a 6 měsíců. V této době její hmotnost činí 15 kg a výška 98 cm. Během pohybových aktivit je patrná souhra končetin i celého těla. Osvojeno je tedy již skákání snožmo, po jedné noze, ale také i běhání, a to i v rámci neznámého prostředí. Přetrvává patrná nepřesnost při cílenosti pohybů, která bývá často zapříčiněna právě zrakovou vadou.

Jemná motorika je charakteristická úchopem, který odpovídá školní zralosti. Úchop tužky je tvořen danými prsty a bez přílišného přitlaku. Vizuomotorika dosáhla určitého pokroku. Patrná je určitá snaha koordinace oka a ruky při cílenosti grafické linie.

Tabulka č. 38: Pozorovaná laterálníta u dívky I po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Dívka I	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

Laterálníta přetrvává ve stejné podobě jako před zahájením výzkumného šetření. Během různých činností dívky přetrvává preference pravé poloviny těla, ve smyslu oka, ucha a horní i dolní končetiny.

Přetrvává tedy osvojení si základních poznatků o sobě a své rodině. Vědomosti jsou obohaceny o znalost základních geometrických tvarů, tedy kruhu, čtverce a trojúhelníku. Dívka je na základě pojmů přiřazuje a zároveň je i verbálně pojmenovává. U soustředěnosti přetrvává cílenost. Svou pozornost tak dovede na danou činnost zaměřit po určitou dobu. V paměti uchovává informace i po delší dobu.

V rámci foneticko-fonologické roviny prozatím nedošlo k zautomatizování hlásky „R“. Ostatní hlásky jsou vyslovovány se správným postavením artikulačních orgánů. Lexikálně-sémantická rovina se pyšní bohatou slovní zásobou, která je tvořena pojmy obklopující dívku během běžného dne.

Zrakovou i sluchovou percepcí získává spoustu nových podnětů ze svého prostředí. Rozpozná velkou škálu zvuků, ale i barev či předmětů. Sluchem rozezná rýmy, dané slabiky, ale prozatím neurčuje prvotní hlásku slova.

Dívka se orientuje v prostoru, ale i systematicky v rámci svého vymezeného pracovního místa na stole. Rozumí základním prostorovým pojmům, jako je například nahoře, dole a vedle. Pravolevá orientace prozatím osvojená není.

Při prvotním navazování komunikace je patrná přetrvávající ostýchavost. Během již známých sociálních interakcí je však patrná bohatá slovní zásoba, kterou dívka využívá v přirozeném toku řeči. Během skupinových her je patrná empatie k druhým a také schopnost činit kompromisy.

Hygiena a stravovací návyky jsou již osvojené a probíhají v samostatnosti dívky. Dopomoc dospělé osoby je patrná především během oblékání, kdy je potřeba dívce primárně zavázat tkaničky. Dívka je vedena k tomuto osvojení formou ruky v ruce, nicméně samostatně tato dovednost prozatím osvojená není.

Chlapec J

Tabulka č. 39: Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce J po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Pozorovaná oblast	Ratingové hodnocení
Hrubá motorika	2
Jemná motorika	1
Kognitivní schopnosti	3
Řečové dovednosti	1
Percepce	2
Prostorová orientace	2
Sociální a emocionální projevy	2
Sebeobsluha	2

Při druhotní speciálněpedagogické diagnostice bylo chlapci pět let a šest měsíců. Jeho váha dosahovala 15 kg a výška 96,5 cm. Spontánní a plynulá lokomoce je charakteristická koordinovanými pohyby. Zaznamenána však byla přetrvávající nekoordinovanost při nerovnosti terénu. Převážně převládá pozitivní vztah k pohybu.

Úchop je již připraven pro zahájení budoucího osvojování psacích dovedností. Zápěstí provádí uvolněné pohyby a grafická linie je plynulá bez přílišného přitlaku. U spolupráce oko a ruky je patrná určitá koordinovaná souhra.

Tabulka č. 40: Pozorovaná lateralita u chlapce J po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Chlapec J	Ruka	Noha	Oko	Ucho
Preference	P	P	P	P

I nadále přetrvává dominance pravé části těla. Tato evidentní vyhraněná lateralita byla pozorována jako preference pravé ruky, nohy, oka a ucha během spontánních, ale i řízených činností dítěte.

Základní informace týkající se jeho osoby má již osvojené. Prvotně se objevuje i znalost základních geometrických tvarů, kterou sice expresivně nevyjadřuje, nicméně patrné je receptivní porozumění.

Pozornost je záměrná pouze po určitou dobu, okolní rušivé vlivy se snaží cíleně potlačovat. Patrná je i přetrvávající bohatá představivost jedince. Paměť disponuje schopnostmi uchování pojmů a informací převážně po kratší dobu. Některé informace spojené s jeho osobou, které jsou pro něj významné, se však uchovávají i do dlouhodobé paměti. Následně je pak využívá při dané kontextové situaci.

Jeho řečové dovednosti jsou velmi pestré. Mezi jeho pozitivní stránky patří bohatá slovní zásoba, využívání dlouhých souvětí a správná artikulace hlásek.

Zrakem rozeznává základní barvy, a to i bez přítomnosti chybovosti. Dovede rozeznat figuru od pozadí a vyčlenit tak například z obrázku podstatné informace. Během porovnávání rozdílů si všímá i drobnějších detailů. Sluchem zachycuje nejrůznější zvukové podněty, nicméně prozatím nediferencuje první hlásku ve slově. Různá slova však dovede rozložit do jednotlivých slabik. Rýmy v rámci slovních spojení nerozezná.

Na pracovní ploše je patrný systematický postup. Chlapec již nepostupuje nahodile a činnost začíná převážně z horní a levé strany, což je důležitým předpokladem pro budoucí

čtenářské dovednosti. V prostoru se orientuje i za pomoci prostorových pojmů. Pravolevou orientaci prozatím nerozlišuje.

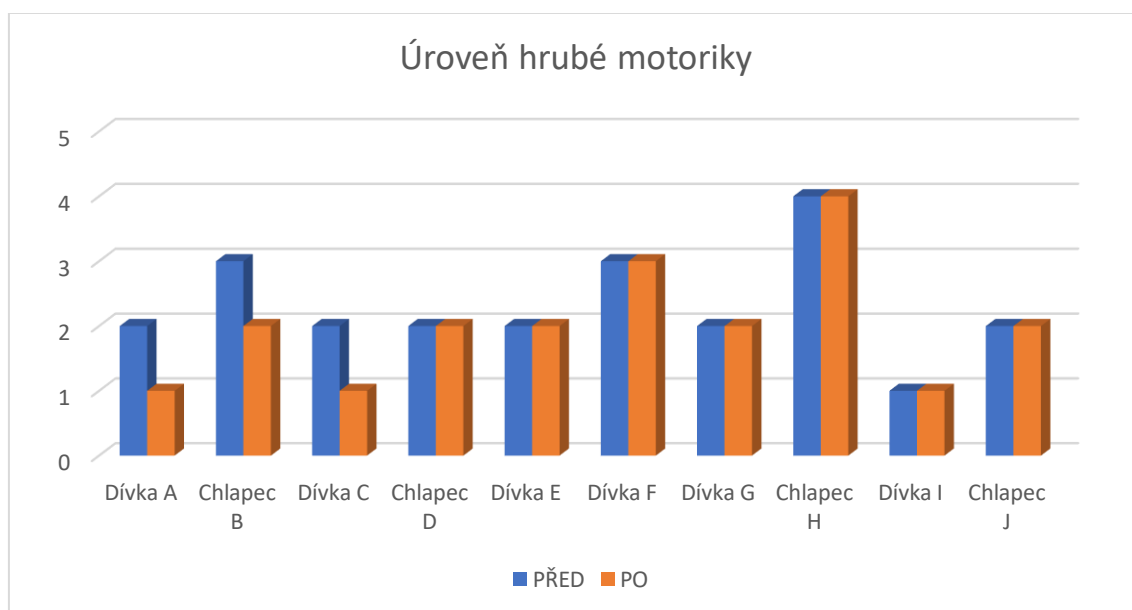
Pro chlapcovo sociální chování je typické využívání vykáni během situací, které si to vyžadují. Spontánně navazuje sociální interakci. Potřeby jsou primárně spjaté s jeho emocemi. Prozatím nedovede činit kompromis a vědomě tak potlačit svá přání. Určitá společenská pravidla však akceptuje.

Sebeobslužné činnosti i v této době probíhají za značné samostatnosti. Chlapec rozpozná své oblečení, určí rub a líc, a také se samostatně převléká. Mírná potřeba dopomoci však přetrvává během obouvání, konkrétně tedy při manipulaci s tkaničkami. Hygienu má již osvojenou, a to nejenom v rámci toalety, ale i během celkové péče o své tělo. Osvojené má i dodržování určitých zásad ochrany svého zdraví. Pro stravovací návyky je typické využívání příboru, nikoliv pouze lžičky.

5.1.3 Komparace získaných výsledků speciálněpedagogické diagnostiky

Jednotlivé děti dosáhly různorodých posunů ve vývoji daných oblastí nezbytných pro školní připravenost. Tato dosažená úroveň byla následně očíslována prostřednictvím škály, kdy číslo 1 znamená úplnou samostatnost při úkonech a poukazuje tak na vývoj dané oblasti na úrovni vstupu do základní školy. Pro lepší přehlednost si dané oblasti graficky znázorníme.

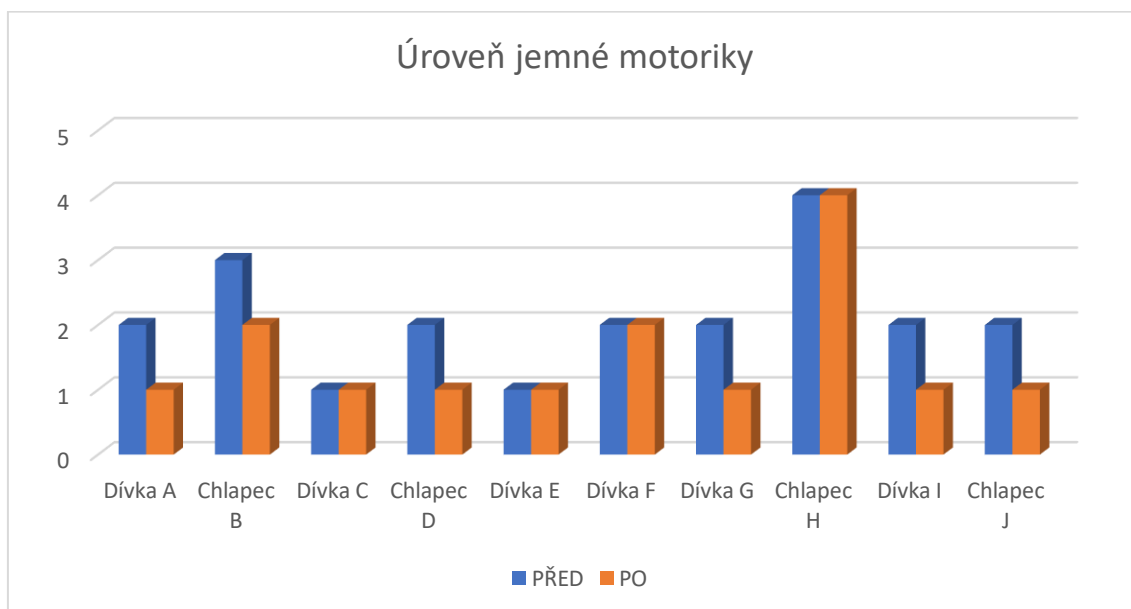
Graf č. 3: Přehled dosažené úrovně hrubé motoriky



Výška grafického sloupce pak znázorňuje závislost jedinců na dospělé osobě či vývoj dané oblasti na prozatímní úrovni typické pro počátek předškolního období v užším smyslu. S klesající úrovní sloupce se daná oblast vývoje přibližuje připravenosti jedince na školní povinnou docházku. Pro přehlednost modrá barva sloupce znázorňuje počáteční úroveň před zahájením výzkumného šetření a oranžová barva pak dosaženou úroveň po ukončení zařazení souborů pracovních listů do domácího prostředí.

První pozorovanou oblastí byla hrubá motorika. Kromě aktuálního věku byla pro ucelenost fyzického vývoje uvedena i hmotnost a výška dětí. Pro zjištění školní připravenosti byla pozornost přesunuta na celkové lokomoční dovednosti a koordinaci těla. Z grafu č. 3 je patrný posun ve vývoji hrubé motoriky u třech dětí. Z hlediska procentuálního zastoupení bychom pak hovořili o 30% zlepšení hrubé motoriky z celkového výzkumného vzorku. V potaz musíme vzít především dívku I, jejíž hrubá motorika dosahovala patřičné úrovně již před zahájením výzkumného šetření. Z toho důvodu nepřipadalo v úvahu budoucí zlepšení hrubé motoriky z hlediska školní zralosti, neboť již disponuje koordinovanými pohyby na lokomoční úrovni odpovídající školní zralosti.

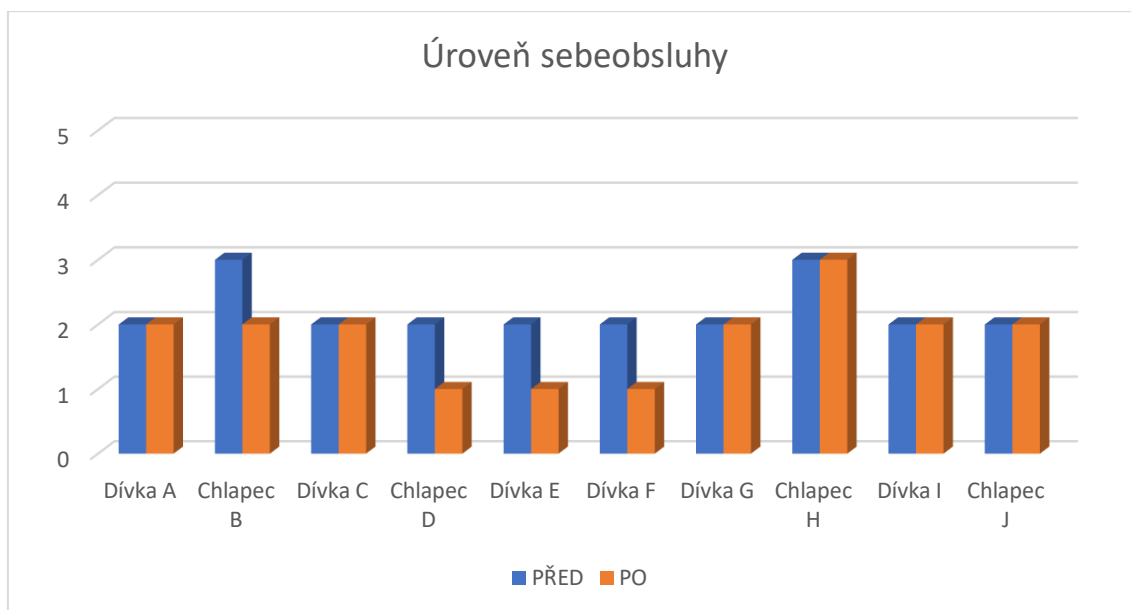
Graf č. 4: Přehled dosažené úrovně jemné motoriky



Jemná motorika byla posuzována z hlediska manipulačních činností, dosaženého úchopu, patrného přitlaku, vedení grafické linie, úrovně kresby, vizuomotoriky, laterality apod.

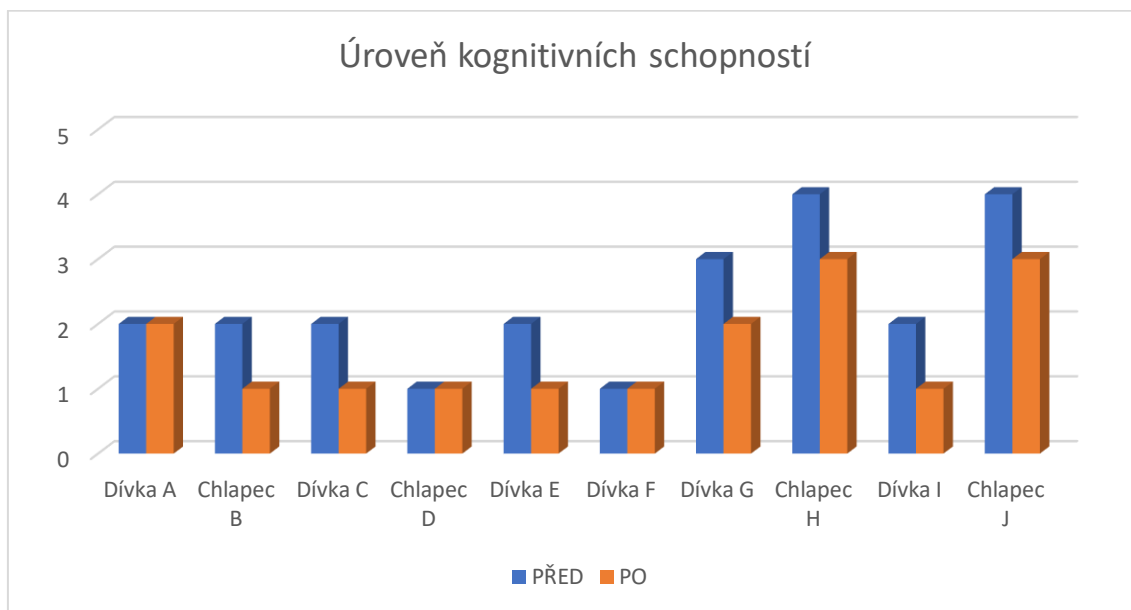
Především pak úroveň úchopu byla pro nás stěžejní, jelikož se podílí na budoucí úspěšnosti během osvojování si psacích dovedností u budoucích školních dětí. Dle grafu č. 4 bylo u 60 % výzkumného vzorku zaznamenáno mírného posunu ve vývoji jemné motoriky. Jednalo se konkrétně o 3 dívky a 3 chlapce, jejichž jemná motorika dosáhla určitého rozvoje. U dvou dívek jemná motorika dosahovala školní zralosti již před zahájením výzkumného šetření.

Graf č. 5: Přehled dosažené úrovně v rámci sebeobsluhy



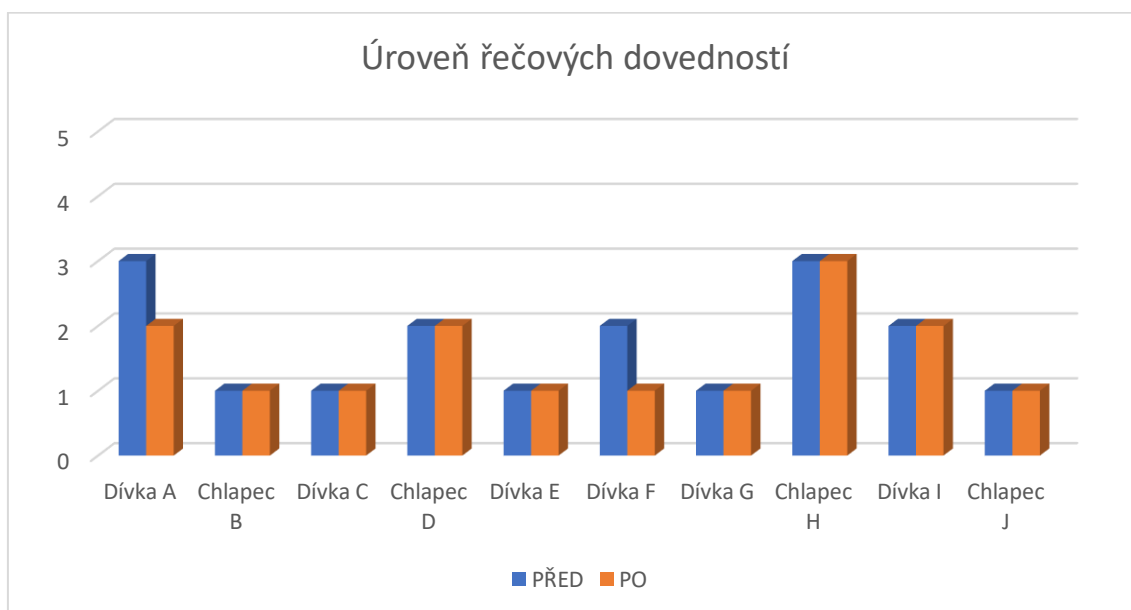
Jelikož úroveň hrubé a jemné motoriky do jisté míry souvisí i s osvojenou sebeobsluhou, uvedený graf č. 5 tedy znázorňuje dosaženou úroveň v rámci sebeobsluhy dětí. Jednalo se především o samostatnost během oblékání, stravování a celkové hygieny jedinců. Pozitivním zjištěním bylo osvojení používání příborů u celého výzkumného vzorku. Opačným problémem bylo zjištění absence schopnosti samostatného zavazování tkaniček, které vyžaduje vyšší koordinované pohyby oka a ruky. Této celkové samostatnosti dosáhly tři děti, a to až po ukončení výzkumného šetření. Celkově se úroveň sebeobsluhy pozitivně rozvinula u čtyřech dětí.

Graf č. 6: Přehled úrovně kognitivních schopností



Graf č. 6 poukázal na posun ve vývoji poznávacích schopností. Pozorována byla především pozornost, myšlení, paměť a představivost dětí, a to v souladu s vymezeným teoretickým rámcem. 70 % dětí z výzkumného vzorku dosáhlo určitého posunu v této oblasti. Dívka F se však již před aplikací souborů pracovních listů v rámci této oblasti nacházela na úrovni připravenosti na školní docházku.

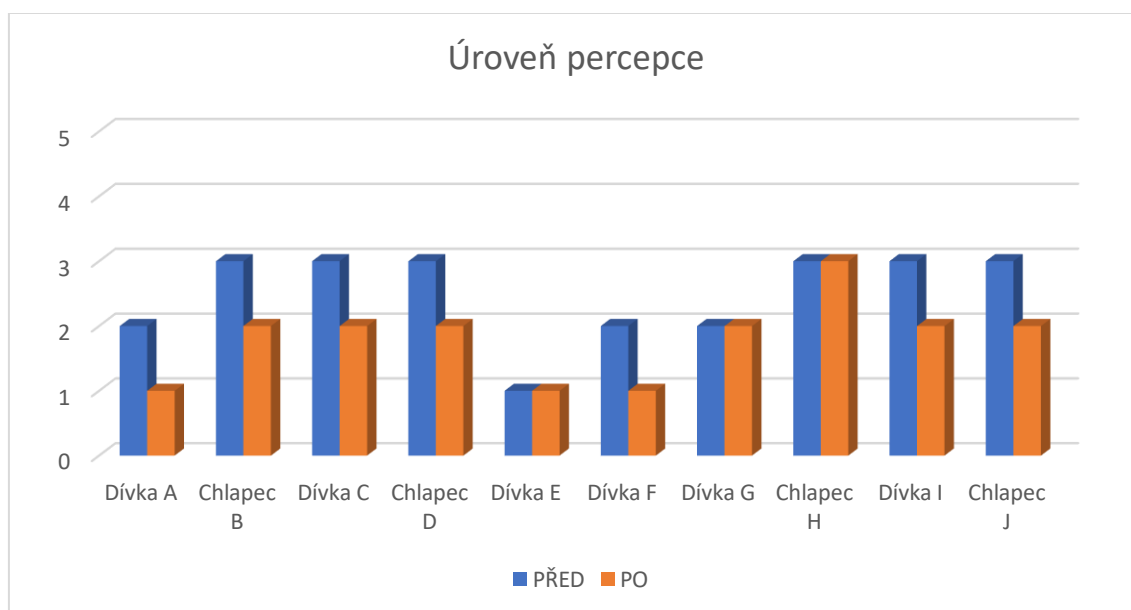
Graf č. 7: Přehled úrovně řečových dovedností



Samostatná oblast byla vymezena i pro zjištění úrovně řečových schopností. Řeč byla pozorována během přirozených projevů dítěte z hlediska všech jazykových rovin. Graf č. 7 tedy poukazuje na dosaženou úroveň řeči nejen z hlediska artikulace, ale i slovní zásoby, schopnosti skloňování slov, skladby vět či pragmatického využití daných řečových dovedností. Škálování proběhlo opět z hlediska předškolního věku, přičemž důležitým kritériem bylo ukončení a osvojení základního vývoje řeči. Počítá se tedy s dalším budoucím rozvojem řeči v rámci jednotlivých životních období.

Pozitivním zjištěním vyplývajícím z grafu č. 7 je, že již před aplikací souborů pracovních listů se u 50 % výzkumného vzorku řečové schopnosti nacházely na úrovni ukončeného základního vývoje řeči. U 20 % dětí jsme následně zaznamenali následný pokrok v řečových dovednostech. Tento vývoj probíhal především z hlediska foneticko-fonologické roviny, kdy se jednalo o osvojení výslovnosti daných hlásek.

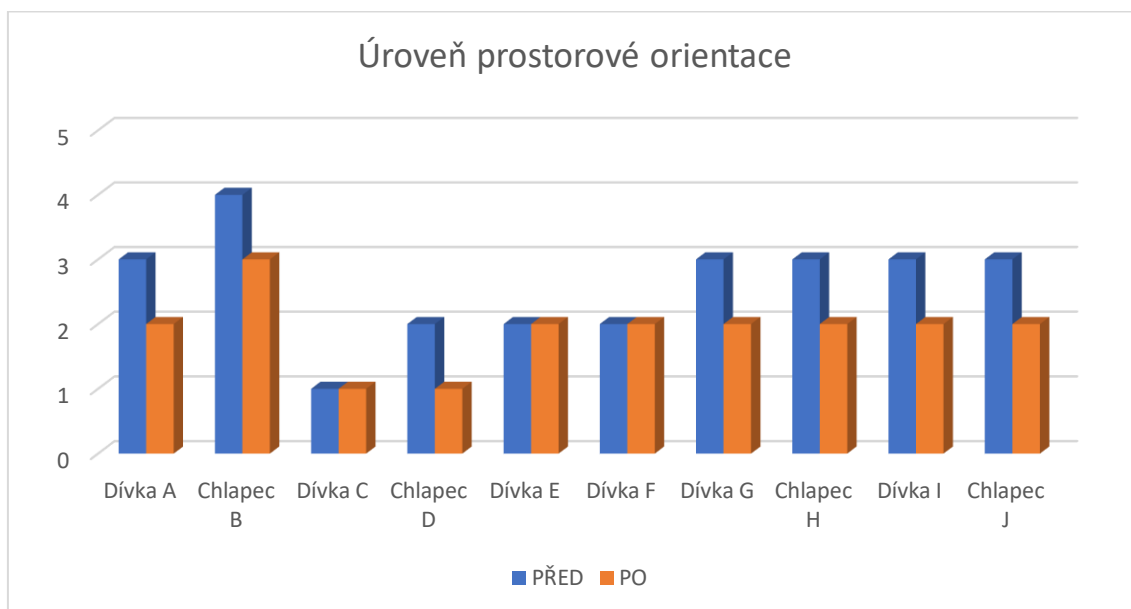
Graf č. 8: Přehled úrovně percepce



Percepce byla hodnocena především z hlediska zrakového a sluchového vnímání. Dle grafu č. 8 tedy můžeme porovnat dosaženou úroveň například z hlediska vnímání barev, diferenciací rozdílů, fonematického sluchu, vnímání rytmizace, slabik ve slovech či různorodých okolních zvuků. Až 70 % výzkumného vzorku dosáhlo posunu ve vývoji percepce po ukončení výzkumného šetření. U 30 % dětí nebylo zaznamenáno daného pokroku, nicméně

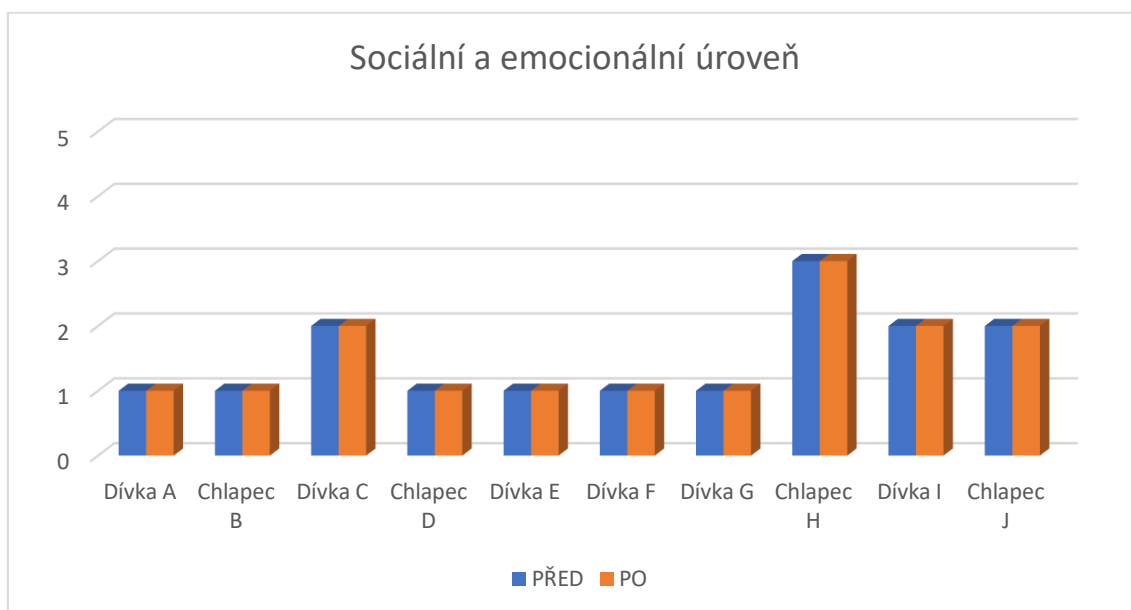
v potaz musíme vzít dívku E, jejíž percepční schopnosti se nacházely na úrovni školní připravenosti již před zahájením výzkumného šetření.

Graf č. 9: Přehled dosažené úrovně v rámci prostorové orientace



U 70 % dětí, které byly zahrnuty do výzkumného šetření, bylo zaznamenáno dosažení rozvoje z hlediska prostorové orientace. Neopomeňme ani dívku C, u které se dovednosti z hlediska prostorové orientace nacházely na úrovni školní připravenosti již před zahájením výzkumného šetření. Dosažená úroveň dle tabulky č. 9 poukazuje na schopnost orientace nejenom v prostoru, ale i na pracovní desce či lidském těle. Důležitost byla připisována prostorovým pojmům či systematickému postupu shora dolů či zleva doprava.

Graf č. 10: Přehled sociální a emocionální úrovně



Odlišné výsledky oproti ostatním oblastem můžeme zaznamenat v rámci sociálních a emocionálních projevů. Žádné z dětí nedosáhlo posunu v souvislosti s touto oblastí. Jednalo se především o schopnost spontánního navazování komunikace, dodržování stanovených pravidel, vyjádření a porozumění základním emocím či schopnost činit kompromisy. Řečové dovednosti určitě mohou souviset se sociálním chováním, nicméně v rámci našeho výzkumného šetření se během aplikace souborů pracovních listů neprokázal jakýkoliv posun v této oblasti. Pozitivní zjištění bylo dle grafu č. 10 sledováno u šesti dětí, přičemž byla sociální a emocionální zralost zaznamenána již před zahájením výzkumného šetření.

5.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Ke zmapování výzkumné otázky č. 2 bylo využito dotazníkového šetření. Dotazníky byly aplikovány neprodleně po uplynutí daného měsíce, ve kterém byly zařazeny soubory pracovních listů. Jednalo se o měsíc listopad a prosinec. Třetí a zároveň závěrečný dotazník byl zrealizován s měsíčním odstupem k zjištění celkového postoje na zařazení souborů pracovních listů do domácího prostředí. Poslední dotazník tak byl aplikován na konci ledna.

VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZA MĚSÍC LISTOPAD

Tabulka č. 41: Přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne uvedeného v souvislosti se souborem pracovních listů zaměřeného na měsíc listopad.

Využívání pracovních listů	Četnost	Relativní četnost	Procentuální zastoupení
Nevyužívali	0	0	0 %
Jednou týdně	3	0,3	30 %
Dvakrát až třikrát týdně	5	0,5	50 %
Každý den	2	0,2	20 %

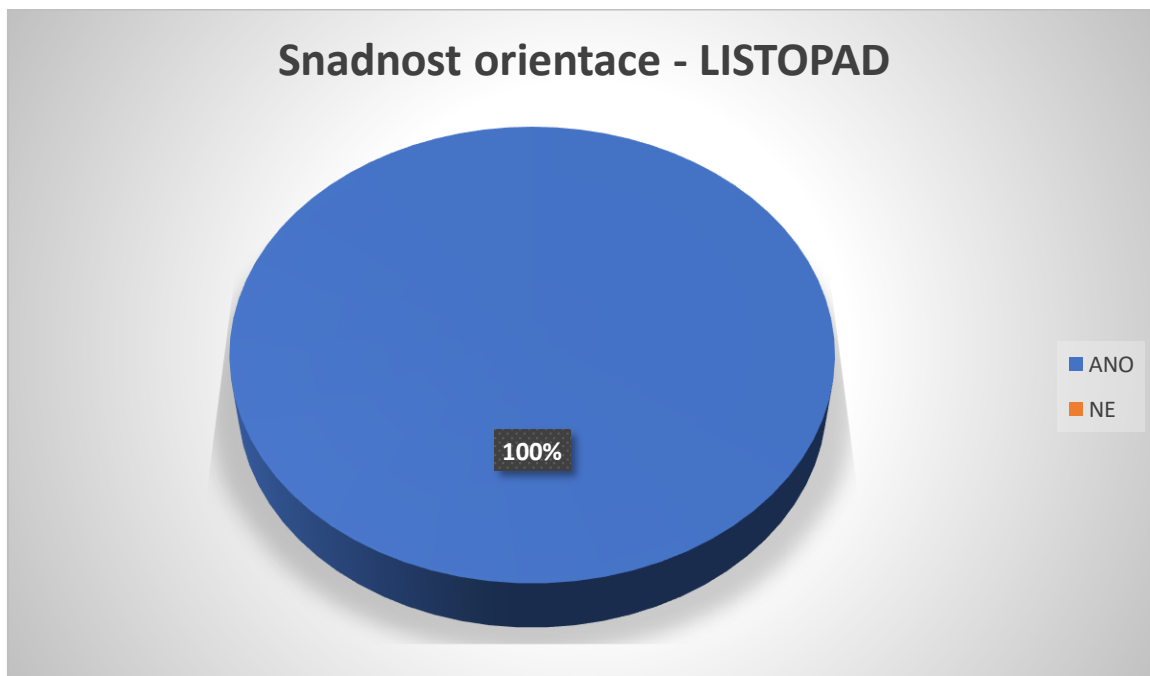
Graf č. 11: Procentuální přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdnů měsíce listopadu



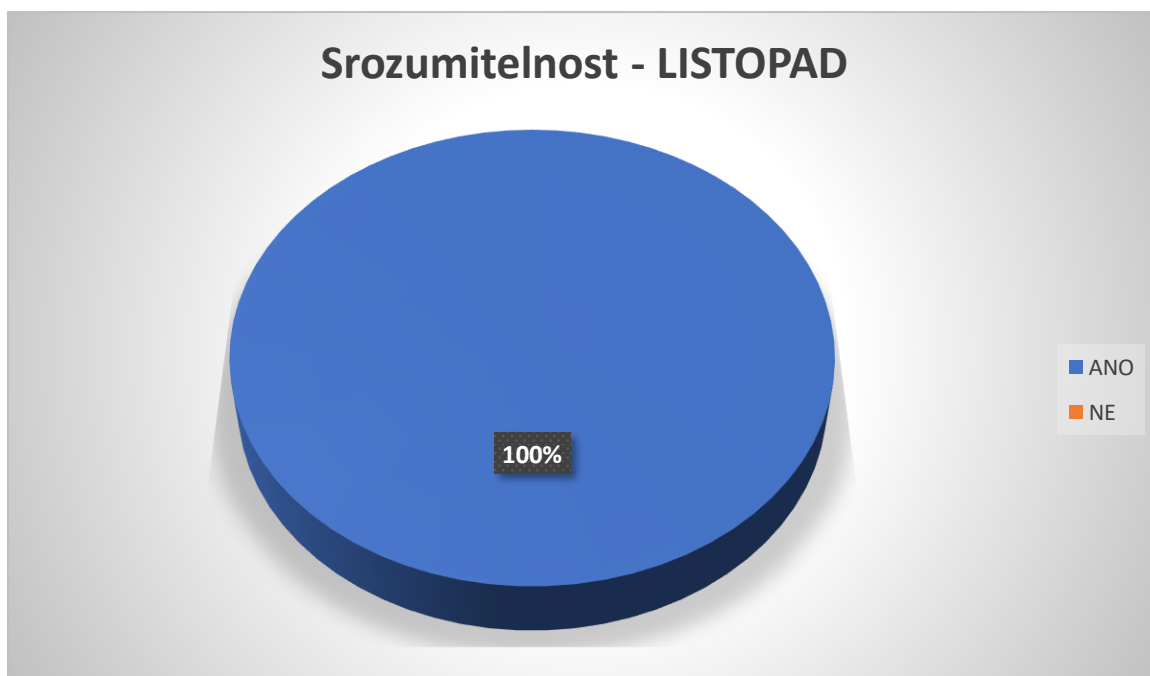
Následující tabulka č. 41 a graf č. 11 poukazují na 50% využívání pracovních listů dle doporučených pokynů umístěných v úvodu manuálu pro rodiče. 30 % zákonných zástupců zvolilo zařazení pracovních listů do domácího prostředí pouze jednou týdně. 20 % rodin

zařadilo pracovní listy do každodenních aktivit. Nikdo z účastněných nevedl, že by pracovní listy v rámci týdne nevyužíval.

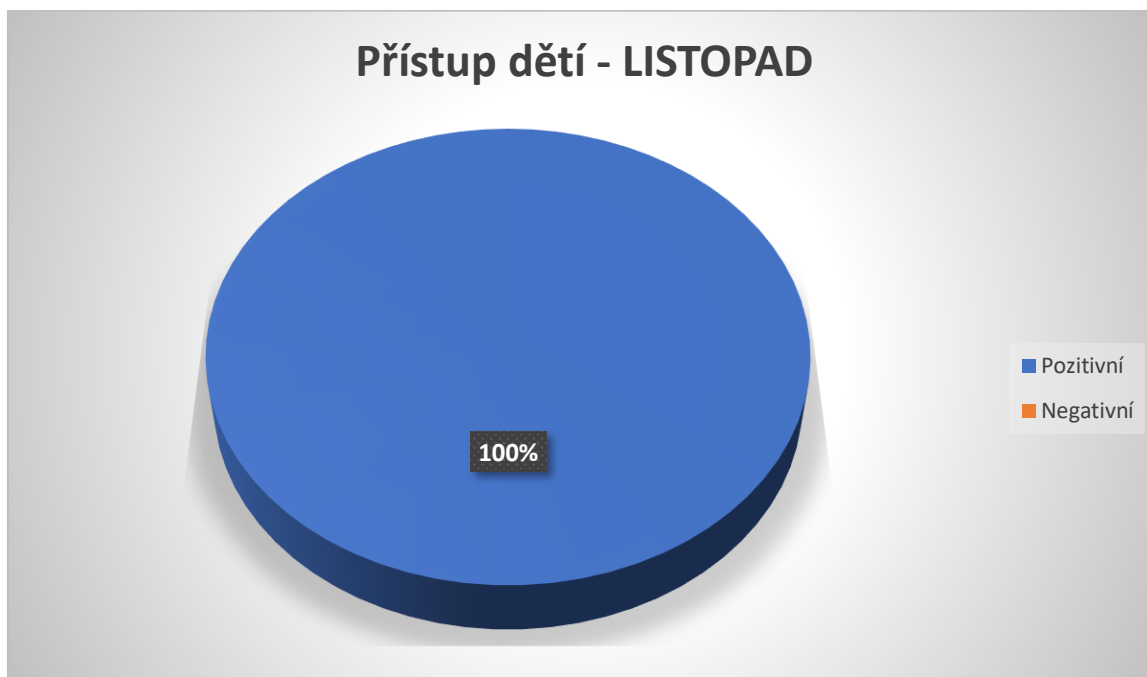
Graf č. 12: Snadnost orientace v souboru pracovních listů za měsíc listopad z pohledu rodičů



Graf č. 13: Srozumitelnost pokynů uvedených v souboru pracovních listů na měsíc listopad



Graf č. 14: Přístup dětí k pracovním listům na měsíc listopad z pohledu rodičů



Zbylé výsledky položek dotazníkového šetření za měsíc listopad, které vyplývají z grafu č. 12, 13 a 14, poukázaly na 100% shodu všech rodičů nezávisle na sebe. Všichni zúčastnění zákonní zástupci poskytli kladnou zpětnou vazbu týkající se snadné orientace, srozumitelnosti v pokynech a pozitivního přístupu dětí k souboru pracovních listů. Co se týče pozitivního přístupu dětí, musíme brát v úvahu, že za něj odpovídal daný zákonný zástupce. Postupoval tak na základě pozorování svého dítěte, kterého dobře zná a na základě jeho emocionálních reakcí.

VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZA MĚSÍC PROSINEC

Tabulka č. 42: Přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne uvedeného v souvislosti se souborem pracovních listů zaměřených na měsíc prosinec.

Využívání pracovních listů	Četnost	Relativní četnost	Procentuální zastoupení
Nevyužívali	0	0	0 %
Jednou týdně	1	0,1	10 %
Dvakrát až třikrát týdně	6	0,6	60 %
Každý den	3	0,3	30 %

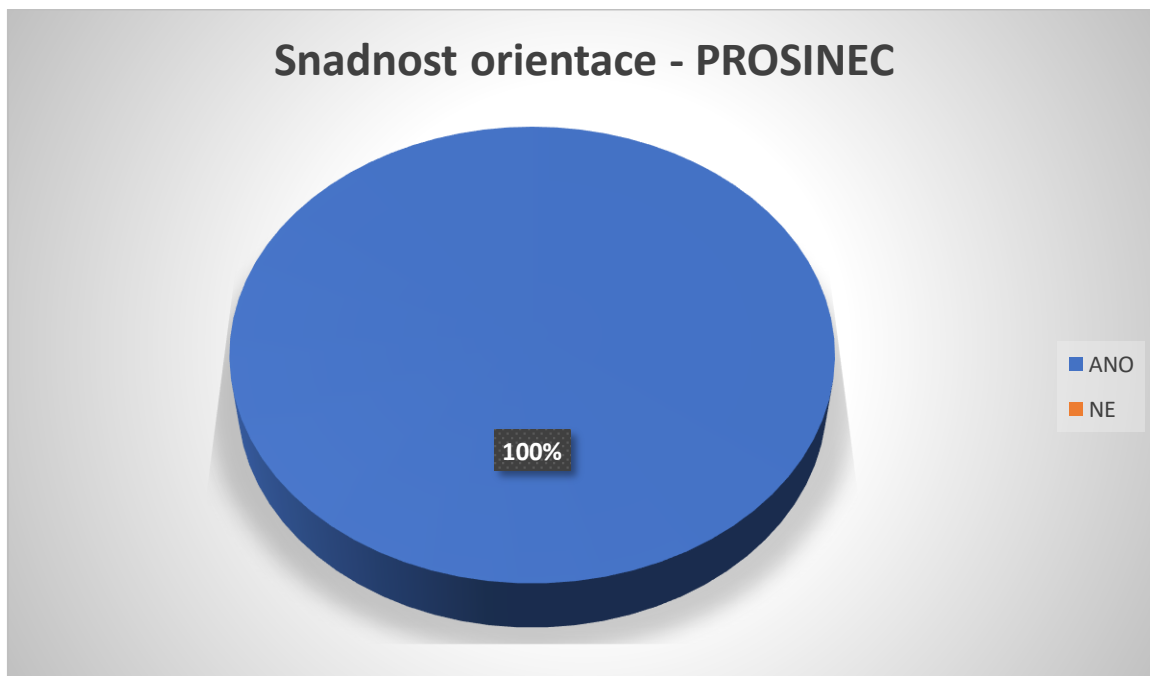
Graf č. 15: Procentuální přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne měsíce prosince



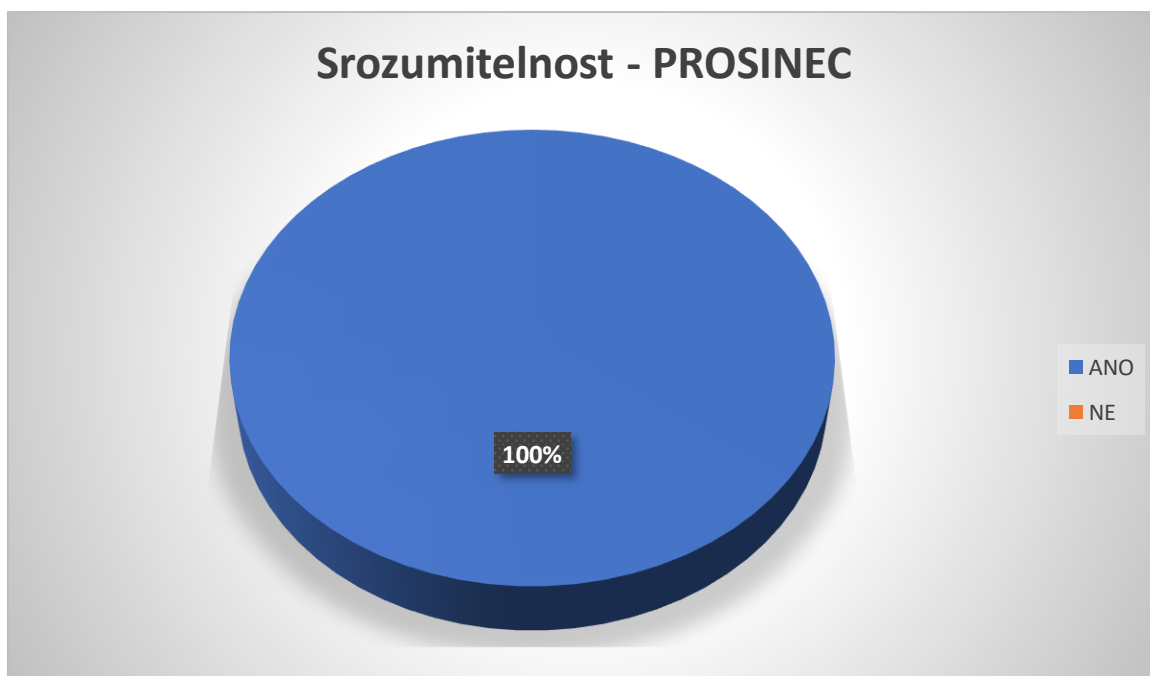
Tabulka č. 42 a graf č. 15 poukazují na 60% doporučené využívání pracovních listů v rámci týdne za měsíc listopad. 60 % rodin tedy využilo těchto pracovních listů dvakrát až třikrát týdně. Jednou týdně pak pracovní listy do domácího prostředí zapojilo 10 % zákonných

zástupců. Zbýlých 30 % využívalo jednotlivé pracovní listy nad rámec doporučené týdenní četnosti dle manuálu pro rodiče.

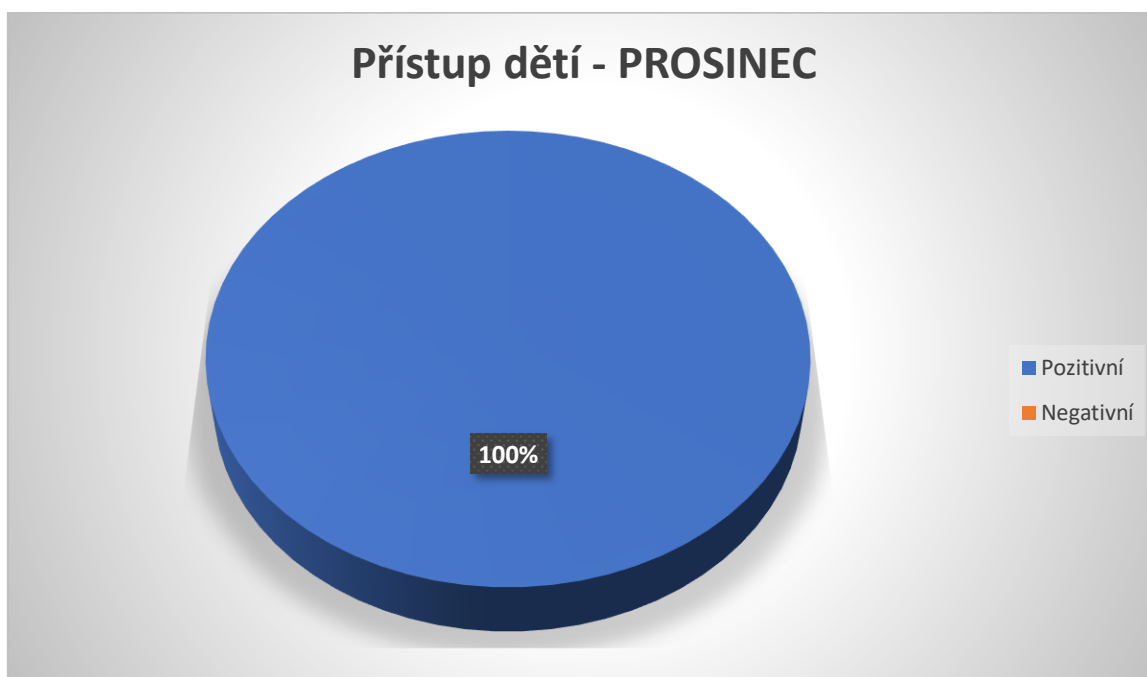
Graf č. 16: Snadnost orientace v souboru pracovních listů za měsíc prosinec z pohledu rodičů



Graf č. 17: Srozumitelnost pokynů uvedených v souboru pracovních listů na měsíc prosinec



Graf č. 18: Přístup dětí k pracovním listů na měsíc prosinec z pohledu rodičů

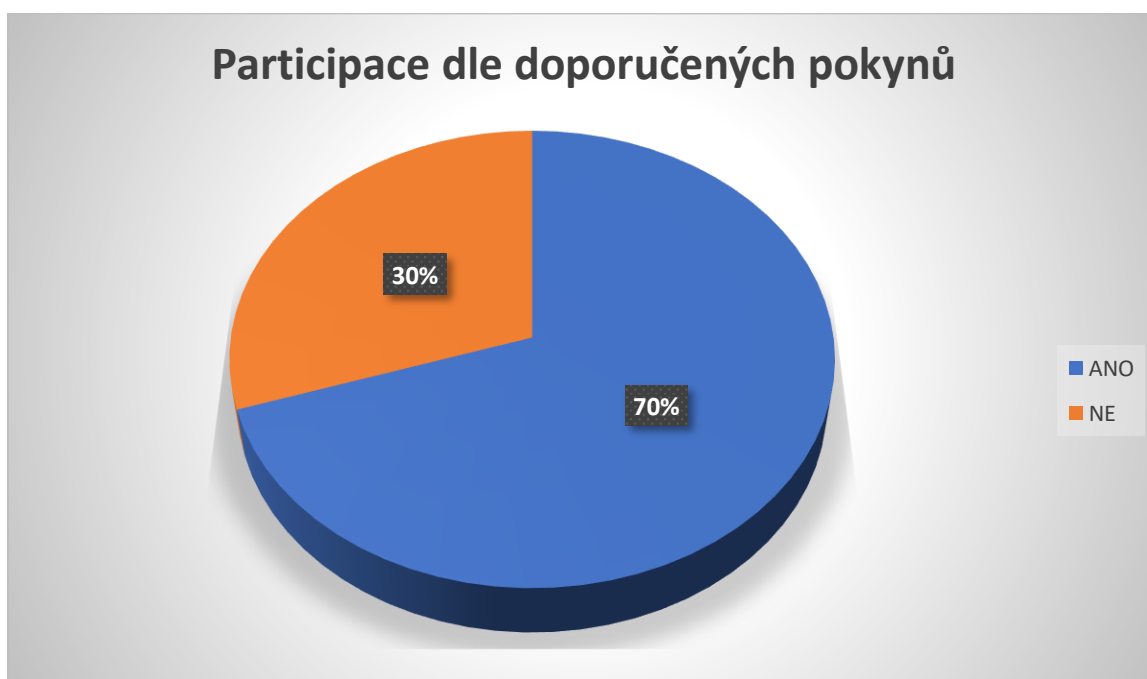


Grafy č. 16, 17 a 18 poukazují na 100% shodu všech zákonných zástupců. Jednalo se tedy o jednoznačnou snadnou orientaci a srozumitelnost v pracovních listech. Přístup dětí byl dle zhodnocení všech rodičů převážně pozitivní. Další komparaci výsledků získaných na základě dotazníkového šetření si pro účely cíle diplomové práce uvedeme v kapitole 6, která pojednává o diskusi.

CELKOVÉ VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZA MĚSÍC LISTOPAD A PROSINEC

Poslední dotazníkové šetření proběhlo na konci měsíce ledna, přičemž se počítalo s měsíčním odstupem od zapojení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí. Tento dotazník byl zařazen s cílem zjištění celkového stabilnějšího názoru a určitého nadhledu, který mapuje celkovou přínosnost pracovních listů. Jednotlivé otázky se tak pokoušejí shrnout celkový postoj zákonných zástupců na soubory pracovních listů a jejich využívání v domácím prostředí.

Graf č. 19: Grafický procentuální přehled dodržování doporučených pokynů zákonnými zástupci



K zjištění dodržování doporučeného postupu zákonnými zástupci, dle pokynů uvedených v manuálu, sloužila první položka dotazníku znázorněna v grafu č. 19. Rodiče tedy uvedli 70% dodržování doporučených pokynů. Zbýlých 30 % zákonných zástupců poukázalo na opak. Jako důvod byla uvedena potřeba volnosti ve volbě konkrétních pracovních listů. S touto problematikou se dopředu počítalo a v době přípravy dotazníku byly zvoleny převážně polouzavřené položky. Rodič tak objasňuje důvod nedodržování pokynů, který nám dává zpětnou vazbu pro doporučení pro praxi. Nezávisle na sobě se jednotlivými názory rodiče

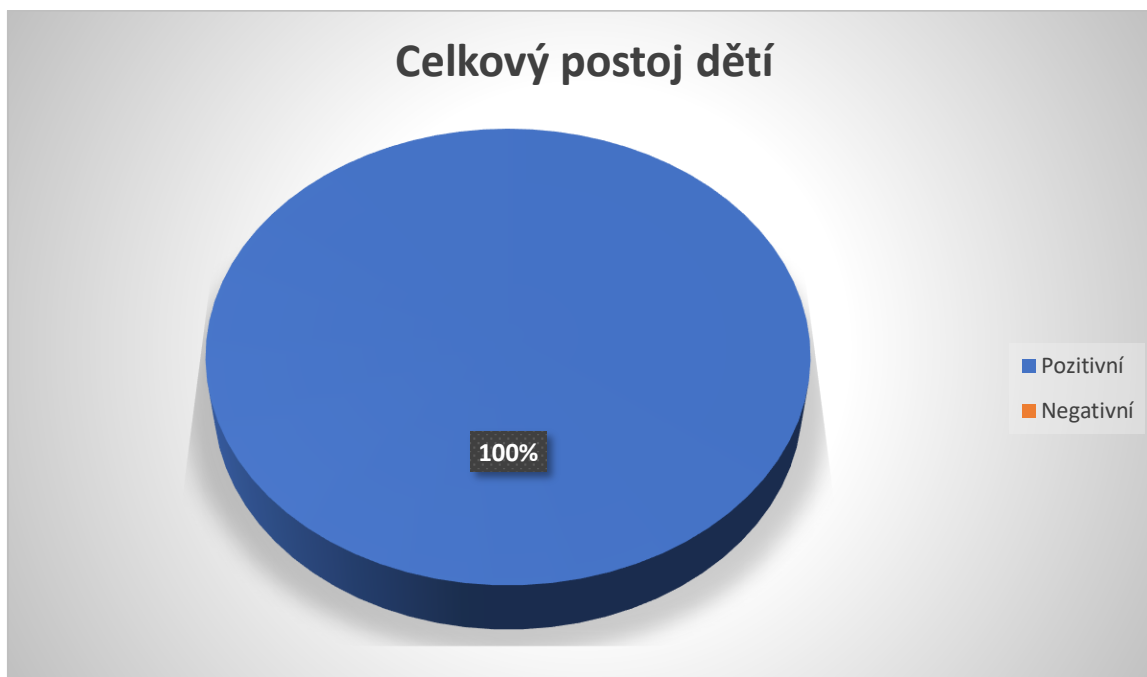
shodují. Pro účel výzkumného šetření toto zmíněné odůvodnění můžeme nazvat jako časové zatížení zákonných zástupců. Zároveň jsme tak získali zpětnou vazbu o jisté reliabilitě předchozího dotazníkového šetření.

Graf č. 20: Přehled preference možnosti vlastní volby



V souvislosti na předchozí otázku jsme chtěli zmapovat spokojenost se zavedením možnosti vlastní volby pracovních listů. Na tuto položku se dle grafu č. 20 respondenti jednoznačně shodli a všichni uvítali tuto možnost. Každému zákonnému zástupci tedy vyhovuje vlastní volba počtu pracovních listů, která se může přizpůsobit možnostem a potřebám každého rodiče.

Graf č. 21: Vypozorovaný celkový postoj dětí dle úsudku rodiče



Následný graf č. 21 poukazuje na položku mapující celkový postoj dětí k pracovním listům z pohledu zákonných zástupců. Jako nezbytné se jeví fakt, že tato položka poukazuje pouze na mínění rodičů o postojích svých dětí k souboru pracovních listů. Tato položka nezjišťuje skutečný postoj dětí, nýbrž úsudek rodičů dle vlastního pozorování a pocitů (Chráška, 2016).

I přes to můžeme hovořit o určité reliabilitě, neboť právě rodič by měl své dítě znát nejlépe a rozpoznat tak jeho potřeby. Kromě toho je právě zákonný zástupce ten, který činí důležitá rozhodnutí za jedince během období dětství, a to v souladu s jeho blahem.

Graf č. 22: Potřeba zařazení pracovních listů v rámci celého školního roku



Závěrečnou položkou bylo cílem zmapovat názor všech rodičů, kteří se účastnili výzkumného šetření. Jednalo se o vyjádření souhlasu či nesouhlasu se zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí v průběhu celého školního roku. Respondenti odpověděli vždy kladnou odpovědí, tudíž 100 % zákonných zástupců podílejících se na tomto výzkumném šetření by tento fakt přivítali.

Nutno je zmínit, že položky znázorněné v grafech č. 20, 21 a 22 byly taktéž vybaveny polouzavřenými otázkami. Využití možnosti otevřené odpovědi bylo pouze v případě negativního postoje. Tuto možnost, dle vyplývající 100% shodě, nikdo z rodičů nevyužil.

Kapitola pojednávající o výsledcích nám poukazuje na různorodost a individuálnost potřeb jedinců. Zatímco se ve zpětné vazbě formou dotazníkového šetření zákonní zástupci převážně shodli, v rámci speciálněpedagogické diagnostiky pak můžeme zaznamenat individuální rozdíly. Oblasti dětí sice dosahovaly různých hodnot, ale na základě shrnutí těchto poznatků se v další kapitole pokusíme nastínit oblasti, které se dočkaly největšího rozvoje.

6 Diskuse a shrnutí výzkumného šetření

V této kapitole se pokusíme shrnoutou vyvstalé poznatky získané prostřednictvím speciálněpedagogické diagnostiky a dotazníkového šetření. V příslušné podkapitole se pak zaměříme na doporučení, které může sloužit jako zpětná vazba speciálním pedagogům při zavádění úkolů do domácího prostředí.

V první řadě se pozastavme u výsledků získaných speciálněpedagogickou diagnostikou, které reagují na výzkumnou otázku č. 1. Touto otázkou tedy zjišťujeme již zmíněnou efektivitu zařazení souborů pracovních listů do domácího prostředí. Mapování proběhne prostřednictvím zjištění participace pracovních listů na dosahování školní připravenosti dětí.

Pozornost tedy zaměříme na jednotlivé oblasti určující školní připravenost dětí, u kterých docházelo k určitému rozvoji po ukončení aplikace metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí.

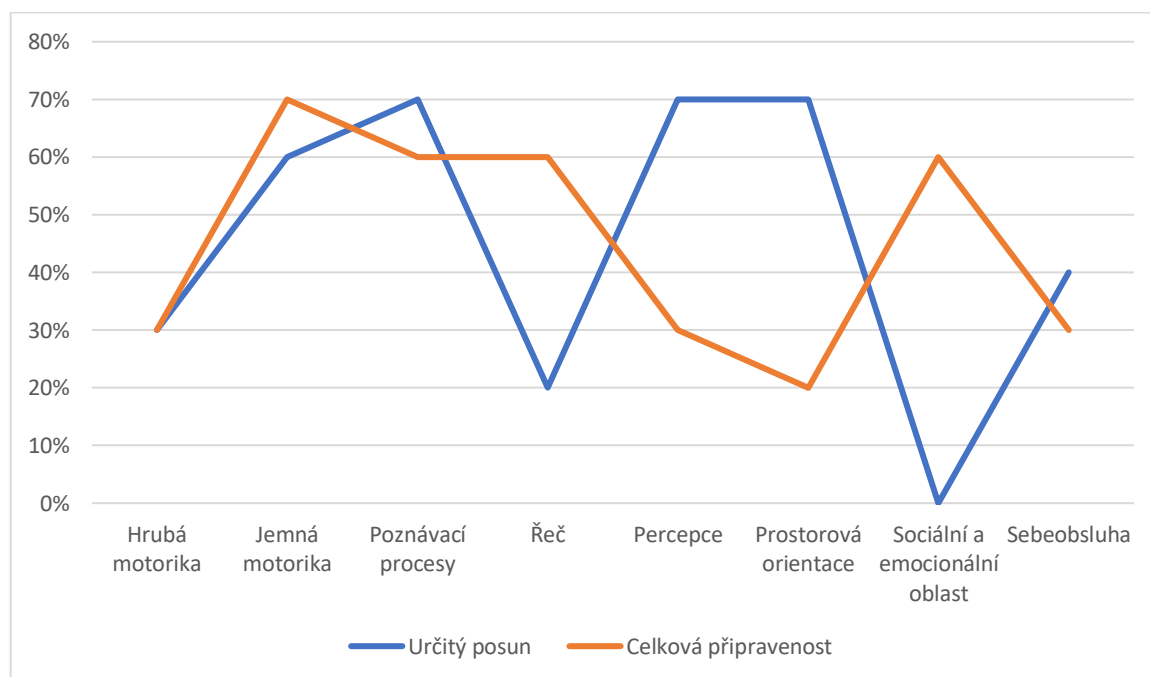
Největšího dosaženého rozvoje, po ukončení výzkumného šetření u nejvíce účastníků, dosáhla oblast kognitivních schopností, percepce a prostorové orientace. V těchto oblastech dosáhlo pokroku 70 % výzkumného vzorku, přičemž musíme počítat s faktem, že sem nespádají jedinci, kteří měli tyto oblasti osvojené již před začátkem výzkumného šetření na úrovni školní připravenosti. Další oblastí, která dosáhla velkého rozvoje, a to až u 60 % účastníků, je oblast jemné motoriky, k čemuž určitě přispěla daná forma metodických souborů.

Významného posunu dosáhla ve 40 % i sebeobsluha, ve 30 % hrubá motorika a ve 20 % to pak byla řeč. Pokrok nebyl zaznamenán v oblasti sociální a emocionální oblasti, což můžeme přisoudit například velkému zastoupení dětí, u kterých byla zjištěna sociální zralost již před aplikací souborů pracovních listů. Můžeme uvažovat i o nedostatečném cílení pracovních listů právě na tu oblast. Z našeho pohledu bychom však nebyli tak skeptičtí, protože při náhledu na tuto oblast, z hlediska dosažení celkové zralosti, jsou výsledky velmi žádoucí. V tomto případě se jedná pouze o naše domněnky a tato problematika může být předmětem dalšího výzkumného šetření.

Pokud tedy budeme na jednotlivé oblasti nahlížet z hlediska dosažení co nejvyššího možného rozvoje či samostatnosti, dostaneme pak odlišných výsledků. Přední místo by naopak

zaujímal oblast jemné motoriky, u které dosáhlo absolutního rozvoje na úrovni školní připravenosti až 70 % jedinců z výzkumného vzorku. I když se řečové dovednosti dočkaly pouze 20% posunu ve vývoji, tak celkově na konci výzkumného šetření však dosáhlo ukončení základního vývoje řeči až 60 % dětí. Stejných hodnot, jako u oblasti řečových dovedností, dosáhla i oblast kognitivních schopností a také právě již zmíněné sociální a emocionální projevy. Roli může hrát již zmíněný důvod určitého rozvoje, a to i před zahájením aplikace souborů pracovních listů. Úrovně hrubé motoriky, percepce a sebeobsluhy, která je typická pro zahájení školní docházky, dosáhlo až 30 % dětí z celkového vzorku. Nejnižší školní zralosti dosáhla prostorová orientace. Dosáhlo ji tedy pouze 20 % dětí. V tomto případě bychom k tomuto údaji nemuseli přistupovat negativně, neboť každý posun a vzniklé procento je žádoucí a má pozitivní vliv na vývoj jedinců.

Graf č. 23: Celkový přehled komparace rozvoje daných oblastí v %



Pokud bychom tedy shrnuli informace, které nám vyvstaly z předchozích poznatků, pak bychom mohli konstatovat, že největšího celkového rozvoje dosáhla oblast jemné motoriky. Dle grafu č. 23 jsme zaznamenali určitý posun v této oblasti, a to u 60 % participantů. Zároveň však až 70 % dětí dosáhlo úrovně jemné motoriky, která je vhodná pro zahájení první třídy základního vzdělání. Tento fakt můžeme do jisté míry přisoudit i charakteru a formě souboru pracovních listů, které byly u některých rodin realizovány až třikrát denně. Obdobných

konstantních výsledků u vysokého procentuálního zastoupení dosáhly i kognitivní procesy. Z hlediska této oblasti dosáhlo daných pokroků celkem 70 % dětí a zároveň 60 % participantů se nachází na úrovni školní připravenosti již zmíněné oblasti.

I přes tento celkový přehled však mějme i nadále na paměti, že vývoj jednotlivých oblastí probíhal velmi individuálně a u každého jedince se výsledky lišily. Celková komparace proběhla kvůli orientačnímu zjištění efektivity pracovních listů, které jsou součástí vyrobených metodických souborů, a také jako podklad pro další výzkumné šetření. Tyto informace nám tak poskytly zpětnou vazbu, u kterých oblastí děti dosáhly nejnižších pokroků. V budoucnu tak tomu budeme moci přizpůsobit naše metodické materiály tak, aby žádná z oblastí nebyla opomíjena.

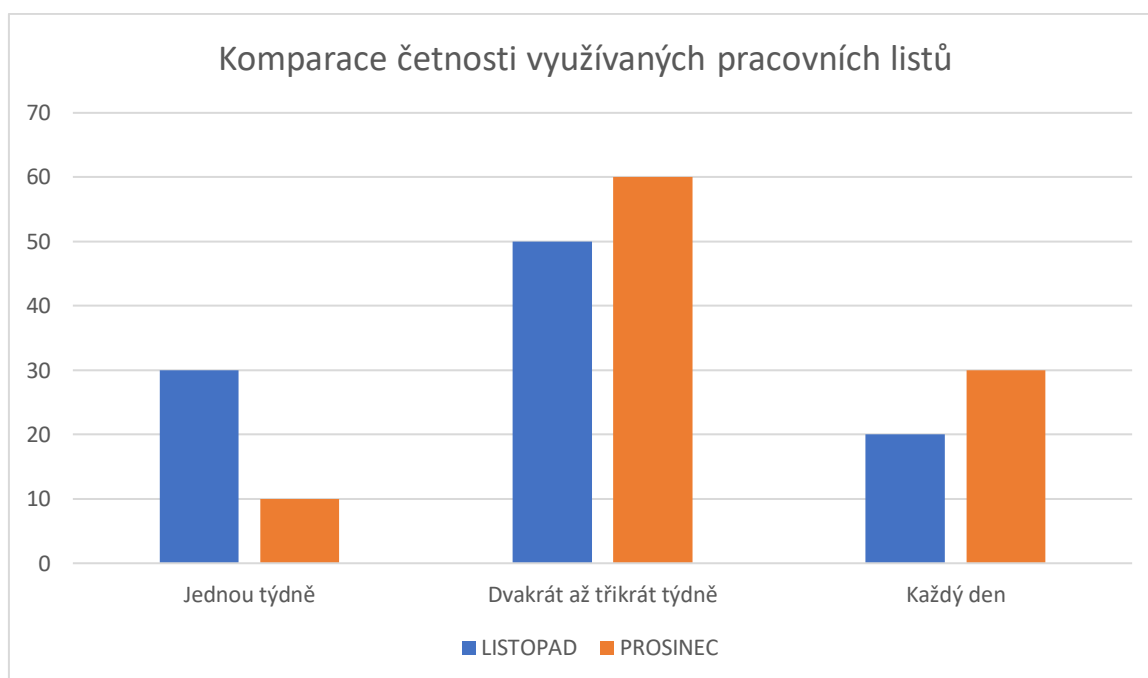
Můžeme si však i povšimnout, že absolutní zralosti nedosáhlo žádné dítě a ani žádná oblast. Tato problematika sice nebyla cílem našeho výzkumné šetření, nicméně bychom mohli konstatovat, že je to běžný jev, neboť děti mají prozatím do zahájení povinné školní docházky ještě dostatek času. Případně se pak u některých dětí může uskutečnit odklad zahájení vzdělávání nebo využít jiných alternativ, která nám umožňuje legislativa České republiky. V tomto ohledu se vždy však musí konat v nejlepší zájmu dítěte a musíme mít na paměti individualitu každého jedince. Jak nám totiž vyplývá z teoretického rámce, tento rozvoj probíhá v souladu s dozríváním centrální nervové soustavy a vlivem výchovně-vzdělávacího působení. Jednotlivé drobnosti ve vývoji mohou tudíž dozrát s postupem času.

Cílem praktické části diplomové práce však nebylo dosažení absolutní školní zralosti, nýbrž pouhé podílení se na rozvoji těchto oblastí nezbytných pro školní připravenost, a to prostřednictvím našich sestavených metodických souborů pro domácí prostředí. Z analýzy výsledků speciálněpedagogické diagnostiky je patrný určitý posun ve vývoji jedinců. Můžeme tak usuzovat na určitou participaci zavedených souborů pracovních listů na rozvoji dětí předškolního věku. Každá z jednotlivých oblastí důležitých pro školní připravenost se však rozvíjela různou intenzitou, a to především díky jedinečnosti každého dítěte. Další příčinou může být i forma pracovních listů, která byla zvolena pro rozvoj poruch binokulárního vidění. O jak velký podíl participace aplikovaných souborů se jedná, bychom mohli určit v rámci budoucího výzkumného šetření. Nicméně výzkumnou otázku č. 1 tak můžeme považovat nejenom za zodpovězenou, ale i naplněnou.

Následně přejdeme k shrnutí dotazníkového šetření, které nám může poskytnout odpovědi na výzkumnou otázku č. 2. Zjišťujeme tak přínosnost metodických souborů pracovních listů prostřednictvím zmapování postojů zákonných zástupců.

Dle dotazníkového šetření se do výzkumu zapojili všichni oslovení zákonní zástupci. Jednotlivé pracovní listy si však volili dle svého zvážení. Následující graf tedy zaznamenává vývoj zařazování pracovních listů do domácího prostředí během měsíce listopadu a také prosince.

Graf č. 24: Komparace četnosti využívaných pracovních listů v rámci dvou měsíců



Z pohledu komparace četností za jednotlivé měsíce, uvedených v grafu č. 24, můžeme zaznamenat zvyšující se tendenci týdenního využívání souborů pracovních listů. V měsíci listopadu pracovní listy jednou týdně využívalo 30 % účastníků výzkumného šetření. Nicméně v rámci dalšího měsíce prosince pracovní listy jednou týdně využívalo pouze 10 % rodin. V rámci porovnání těchto dvou měsíců můžeme zaznamenat rapidní snížení využívání pracovních listů pouze jednou týdně, a to až o dvacet procent. Zvýšil se tak procentuální nárůst v doporučené týdenní aplikaci pracovních listů až o deset procent. Z 50 % se údaj zvýšil na 60 %, což hodnotíme pozitivně. Velice kladně hodnotíme i mírné zvýšení zařazení pracovních listů do každého dne života jedince. Zatímco v měsíci listopadu pracovní listy každodenně

využívalo 20 % rodičů a dětí, v měsíci prosinci již 30 %. Procentuální růst se tedy navýšil o deset procent. Toto rozhodnutí vyplývalo z dobrovolného rozhodnutí jednotlivých rodičů, neboť se jednalo o nad rámec doporučeného využívání pracovních listů.

Zjištěné patrné zvýšení mohlo způsobit spoustu faktorů jako je například jiné tematické ladění, týdenní prázdniny v měsíci prosinci či zautomatizování zavedení pracovních listů. Nutné je zvážit i možnosti ovlivňující motivaci rodičů k zapojení souboru pracovních listů do domácího prostředí. V této chvíli se však jedná pouze o souhrn domněnek autorky, které se mohou a nemusí podílet na zvýšení frekvence využívání cvičení v domácím prostředí.

Dalším pozitivním zjištěním je, že i přes neúplné dodržení doporučených pokynů v manuále, všichni zákonní zástupci vyjádřili potřebu zavedení obdobných pracovních listů po celý školní rok, což nám zároveň znázorňuje graf č. 22 a 24. Tomuto faktu by mohl přispět i přístup dětí k pracovním listům, který je právě dle rodičů u všech pozitivní, a to i na základě nadhledu s jistým časovým odstupem.

Další zjišťovanou oblastí byla srozumitelnost doporučených pokynů a snadnost orientace v daném souboru. Z hlediska této oblasti nám každý ze zúčastněných rodičů poskytl kladnou zpětnou vazbu, a proto tedy můžeme považovat stručnost a přehlednost vyrobených materiálů za úspěšnou a naplněnou.

Vyplývalou problematikou se jeví časové zatížení rodičů. Pracovní listy a různé náměty by měly mít dostatečnou časovou možnost volby, neboť zaměstnání, trávení volného času či přístup zákonných zástupců k vymezení času na domácí rozvoj poruch binokulárního vidění jsou různorodé. Předpokladem pro úspěšné zařazení pracovních listů se tedy prozatím jeví fakt flexibilního časového uzpůsobení v rámci uvedených pokynů.

6.1 Limity výzkumného šetření

Diplomová práce se primárně zaměřuje na aplikaci metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí a následně zjišťuje jejich přínosnost a efektivitu u předškolních dětí s poruchami binokulárního vidění. Za účelem tohoto cíle nebyla nouze o publikace, které by napomohly komparaci názorů různých autorů či výzkumníků. Nicméně i přesto je potřeba se nad danými limity zamyslet. Z opačného hlediska totiž byla zaznamenána absence komplexního metodického materiálu, který by byl sestav pro zákonné zástupce.

S určitým limitem se můžeme setkat již při prvotním sestavování pracovních listů. Důležité je dbát na současný rozvoj poruch binokulárního vidění s celkovým harmonickým vývojem jedinců. Překážkou pak může být zaměření se pouze na jednu oblast vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Autorka se při realizaci daných pracovních listů potýkala i s určitou časovou a finanční náročností, přičemž je potřeba s těmito faktory počítat již před zahájením výroby metodického materiálu.

Překážkou se může stát i neochota spolupráce ze strany zákonných zástupců či dětí. Neopomínejme ani limity vztahující se k výzkumníkovi. Obzvláště pak během speciálněpedagogické diagnostiky mohl být sběr dat ovlivněn aktuálním psychickým rozpoložením výzkumníka či případnou možnou únavou. Jistým limitem může být již výše zmíněná lenivostní chyba, kdy se objevuje tendence inklinace ke středu.

6.2 Doporučení pro praxi

V této kapitole se pokusíme uvést doporučení pro budoucí sestavování metodického souboru pracovních listů pro ostatní speciální pedagogy působících v praxi.

Jako stěžejní se může zdát realizace úkolů v souladu s RVP PV. Pracovní listy se pak mohou podílet na celkovém rozvoji dítěte, který je potřebný pro budoucí školní zralost. Neopomíjeme ani ŠVP daného oddělení, neboť i tematika ladění metodických činností určených k domácí přípravě by měla vést k upevňování a procvičování daných témat, se kterými se předškolní dítě seznamuje primárně v mateřské škole.

Z diskuse dále vyplývá potřeba volnosti volby rodičů z důvodu časového hlediska. Jako nezbytné se nám jeví obeznámení zákonných zástupců s danou problematikou a uvedení obecného doporučení práce s pracovními listy. Nejen z důvodu pozitivního vlivu pravidelného

posilování binokulárního vidění, ale i opačném smyslu, tedy dodržování stanovených zásad zrakové hygieny. Takle informovanost by měla být zařazena již před zahájením realizace domácího rozvoje binokulárního vidění. Při sestavování pracovních listů či jiných aktivit sloužících k domácímu procvičování bychom měli v pozici speciálního pedagoga myslet na různorodost možností rodin a poskytnout jim tedy danou možnost výběru.

Tento metodický soubor pracovních listů může každý speciální pedagog přizpůsobit individuálně podmínkám svého oddělení příslušné mateřské školy. Může mít měsíční, týdenní nebo i denní podobu, ve které speciální pedagog zpřístupňuje dané úkoly či činnosti. Mělo by se tedy postupovat dle potřeb konkrétního vzorku dětí a potřeb jejich rodičů.

Takovéto sestavování pracovních listů a různých činností pro domácí prostředí vždy záleží na dané mateřské škole. Nicméně jejich efektivita a přínos, která byla zjištěna na základě našeho výzkumného šetření, má nezpochybnitelný vliv na harmonický vývoj jedinců a reaguje na vyvstálé potřeby jejich zákonných zástupců.

Z hlediska komplexního rozvoje se nabízí i potřeba neopomíjet dané oblasti v rámci dětského vývoje. Jelikož jsou pracovní listy z důvodu poruch binokulárního vidění zaměřeny především na koordinaci oka a ruky či jemnou motoriku, je potřeba zařadit i určité aktivity, které mají odlišnou podobu. Jedná se především o řečový či dokonce manipulační a pohybový charakter činností. Nejen, že se pak tyto činnosti mohou pozitivně podílet na školní připravenosti, ale mají i motivační charakter, při kterém nedochází k přetěžování jedné oblasti na základě stereotypního principu daného pracovního listu.

Při sestavování daných pokynů bychom měli vzít v potaz i střídání činností s potřebnou relaxací a dodržovat tak předepsanou dobu zrakové práce na blízkou vzdálenost. Nejen z tohoto hlediska pak doporučujeme zainteresovanost několika odborníků. Jako žádoucí pak sledujeme zapojení několika činností, které můžeme v domácím prostředí zapojit vícekrát po kratší dobu dle individuálních potřeb dětí a jejich zákonných zástupců.

Díky zpětné vazbě rodičů, kteří se jednoznačně shodli na pozitivním postoji svých dětí na realizaci souborů pracovních listů, bychom doporučili i nadále využívat motivace dětí a jejich prozatímní bohaté fantazie. Speciální pedagog tak může záměrně svým působením docílit větší motivovanosti dětí.

Velkou motivací v dnešní době hraje i již zmíněná moderní technika. Velmi využívanou intervenční metodou se tak může stát počítač, tablet či mobilní telefon. Doporučit můžeme například nainstalování programu AnnaSoft, jehož nevýhodou je jeho vysoká každoroční finanční náročnost. Obzvlášť v této souvislosti je nezbytné dodržování zrakové hygieny, neboť právě během využívání moderní techniky nám čas plyne velmi rychle. Naopak pozitivní stránkou tohoto programu je právě jeho automatická regulace, kdy po uplynutí určitého časového úseku program zvukovým výstupem sám upozorní na potřebu ukončení dané činnosti. Pokud je součástí daného cvičení CAM stimulátor, i ten se po dané době automaticky vypne.

Neměli bychom ani opomíjet současnou inkluzi, kdy takové dítě může být zařazené do spádové mateřské školy běžného typu. V tomto případě by měl i běžný pedagog vycházet z doporučení daného oftalmologa a individuálního vzdělávacího plánu či případného plánu pedagogické podpory. Prevence by měla proběhnout i z hlediska třídního kolektivu, kdy estetické hledisko dané poruchy či okluzivní terapie může u neinformovaných dětí vyvolat neznalost či případnou obavu z neznámého. Daným dětem je pak potřeba vysvětlit danou problematiku přiměřenou formou a případně názorně nasimulovat dané obtížné vidění či vnímání prostoru žáka.

Doporučení může zahrnovat mnoho oblastí, nicméně jako stěžejní se jeví sestavení metodického materiálu vždy přímo „na míru“ nejenom danému oddělení mateřské školy, ale především jednotlivým jedincům. Ze znalosti jedinečnosti dítěte se pak můžeme odrážet při výrobě metodiky. Pokud tedy projeví daný rodič zájem o domácí rozvoj poruch binokulárního vidění, měli bychom z pozice speciálního pedagoga podat pomocnou ruku a alespoň jej minimálně odkázat na potřebný a žádoucí materiály.

Závěr

Závěrem se pokusme shrnout celou diplomovou práci pod názvem Možnosti intervenčních metod předškolního vzdělávání s akcentem na připravenost dětí s poruchami binokulárního vidění před zahájením povinné školní docházky.

V odděleních mateřských škol, zřízených pro děti s poruchami binokulárního vidění, probíhá reedukace prostřednictvím speciálního pedagoga a často i pleopticko-ortoptické sestry. Naše práce však reaguje na vyvstalou potřebu zákonných zástupců hovořící o zařazení činností i do domácího prostředí. Právě rodiče se totiž často taktéž chtějí podílet na harmonickém vývoji svých potomků.

Teoretická část vymezuje dítě s poruchami binokulárního vidění, možnosti intervenčních metod či celkové předškolní vzdělávání s akcentem na potřebnou školní připravenost dětí. Právě zde jsou zařazeny oblasti školní zralosti, které jsou nezbytné rozvíjet, a to i v rámci intervenčních metod zaměřených na poruchy binokulárního vidění.

Praktická část se nesla v duchu naplňování a zjišťování daného cíle. Hlavním cílem bylo tedy zjištění efektivity a přínosu sestavených metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí, které reagují přímo na potřeby dětí předškolního věku a také na možnosti konkrétního oddělení mateřské školy. Tyto úkoly byly sestaveny v souladu s celkovým rozvojem jedinců vzhledem k připravenosti na školní povinnou docházku, ale i vzhledem k rozvoji poruch binokulárního vidění. Nezbytné se jevílo především zjištění zpětné vazby od rodičů, díky jejichž potřebám bylo výzkumné šetření vůbec zahájeno.

Zhodnocení zapojení úkolů do domácího prostředí se jeví jako pozitivní a může přispívat k celkovému rozvoji dětí předškolního věku. Neměli bychom však opomíjet individuálnost každého jedince a vždy postupovat s nejlepším zájmem dětí a jejich zákonných zástupců. Vždyť přeci včasná a správná volba intervenčních metod může změnit životní osud jedince.

Seznam literatury

- BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ. 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0381-1.
- BASLEROVÁ, Pavlína. 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3307-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2006. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: ComputerPress. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENDO VÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1436-8.
- BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. 2014. *Učitel –aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4033-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- Diagnostika školní zralosti*. 2012. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5.
- FINKOVÁ, Dita. 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.
- FINKOVÁ, Dita. 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.

- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HROMÁDKOVÁ, Lada. 1995. *Šilhání*. Vyd. 2., dopl. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví. ISBN 80-701-3207-8.
- HYCL, Josef a Lucie TRYBUČKOVÁ. 2003. *Atlas oftalmologie*. V Praze: Triton. ISBN 80-725-4382-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ. 2000. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6121-0.
- KEBLOVÁ, Alena. 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima. ISBN 80-721-6191-1
- KIMPLOVÁ, Tereza. 2010. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-917-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOZÁKOVÁ, Radka. 2014. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4259-4.
- KRAUS, Hanuš. 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. ISBN 80-716-9079-1.
- KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. 2004. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia. Psyché (Grada). ISBN 80-718-3291-X.

- KUCHYNKA, Pavel. 2016. *Oční lékařství*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5079-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. přepracované vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. 2000. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-859-3184-2.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a Dita FINKOVÁ. 2013. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3697-5.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a Milan VALENTA. 2006. *Speciální pedagogika 3*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1211-X.
- MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. 2015. *Předškolní edukace a dítě: Výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín. ISBN 978-80-7454-554-2.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MLČÁKOVÁ, Renata. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

- MORAVCOVÁ, Dagmar. 2004. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton. ISBN 80-725-4476-4.
- OLÁH, Zoltán. 1998. *Očné lékařstvo: Učebnice pro lékařské fakulty*. Vydavatelství Osveta. ISBN 80-88824-74-5.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PLEVOVÁ, Irena a Alena PETROVÁ. 2012. *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Školní zralost. ISBN 978-80-244-3246-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál. Logopaediadivna. ISBN 80-717-8579-2.
- PRŮCHA, Jan. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání, Olomouc: UP. ISBN 80-244-1475-9.
- RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.
- ROSYPAL, Stanislav. 2003. *Nový přehled biologie*. Praha: Scientia. ISBN 978-80-86960-23-4.
- ROZSÍVAL, Pavel. 2006. *Oční lékařství*. Praha: Galén. ISBN 80-726-2404-0.
- Řeč a sluch. 2012. Praha: Raabe. *Školní zralost*. ISBN 978-80-87553-54-1.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
- SVOBODA, Pavel. 2012. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3068-3
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

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

ŠMELOVÁ, Eva. 2014. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4217-4.

ŠULOVÁ, Lenka. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.

THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., doplněné a přepracované Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). 1999. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-75-3.

VLČKOVÁ, Helena a Simona POLÁKOVÁ. 2013. *MaTeRS – Test mapující připravenost pro školu*. Národní ústav pro vzdělávání.

VOKURKA, Martin a Jan HUGO. 2005. *Velký lékařský slovník*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Maxdorf. Jessenius. ISBN 80-734-5058-5.

ZELINKOVÁ, Olga. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

Elektronické zdroje

BODACK, Marie a Erin JENEWEIN. 2020(7). *New Thinking on Binocular Vision Problems: The latest research clarifies how optometrists can treat these patients most effectively*. Review of Optometry. 1., 38-45.

BOND, Fabrizio. 2019(5). *Seeing double: assessing patients presenting with diplopia*. Optometry Today. 67-70.

NOVOTNÁ, Kateřina a Veronika KRABSOVÁ. 2013. *Formativní hodnocení: případová studie*. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 355-371.

Legislativní dokumenty a výroční zprávy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 50 s. [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015. 2015. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 80-88087-06-9.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. 2016. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-09-0.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017. 2017. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-15-1.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2017/2018. 2018. Praha: Česká školní inspekce, 2018. ISBN 978-80-88087-20-5.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019. 2019. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-23-6.

Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. 2019. [online] [cit. 2020-02-09] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 2004 [online] [cit. 2020-03-24] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

Seznam grafů, tabulek a obrázků

Seznam grafů

Graf č. 1

Přehled hlavních příčin odkladu povinné školní docházky v procentech

Graf č. 2

Četnost dětí s odkladem povinné školní docházky

Graf č. 3

Přehled dosažené úrovně hrubé motoriky

Graf č. 4

Přehled dosažené úrovně jemné motoriky

Graf č. 5

Přehled dosažené úrovně v rámci sebeobsluhy

Graf č. 6

Přehled úrovně kognitivních schopností

Graf č. 7

Přehled úrovně řečových dovedností

Graf č. 8

Přehled úrovně percepce

Graf č. 9

Přehled dosažené úrovně v rámci prostorové orientace

Graf č. 10

Přehled sociální a emocionální úrovně

Graf č. 11

Procentuální přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdnů měsíce listopadu

Graf č. 12

Snadnost orientace v souboru pracovních listů za měsíc listopad z pohledu rodičů

Graf č. 13

Srozumitelnost pokynů uvedených v souboru pracovních listů na měsíc listopad

Graf č. 14

Přístup dětí k pracovním listům na měsíc listopad z pohledu rodičů

Graf č. 15

Procentuální přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne měsíce prosince.

Graf č. 16

Snadnost orientace v souboru pracovních listů za měsíc prosinec z pohledu rodičů

Graf č. 17

Srozumitelnost pokynů uvedených v souboru pracovních listů na měsíc prosinec

Graf č. 18

Přístup dětí k pracovním listům na měsíc prosinec z pohledu rodičů

Graf č. 19

Grafický procentuální přehled dodržování doporučených pokynů zákonnými zástupci

Graf č. 20

Přehled preference možnosti vlastní volby

Graf č. 21

Vypozorovaný celkový postoj dětí dle úsudku rodiče

Graf č. 22

Potřeba zařazení pracovních listů v rámci celého školního roku

Graf č. 23

Celkový přehled komparace rozvoje daných oblastí v %

Graf č. 24

Komparace četnosti využívaných pracovních listů v rámci dvou měsíců

Seznam tabulek

Tabulka č. 1

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky A před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 2

Pozorovaná laterálita u dívky A před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 3

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce B před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 4

Pozorovaná laterálita u chlapce B před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 5

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky C před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 6

Pozorovaná laterálita u dívky C před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 7

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce D před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 8

Pozorovaná lateralita u chlapce D před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 9

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky E před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 10

Pozorovaná lateralita u dívky E před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 11

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky F před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 12

Pozorovaná lateralita u dívky F před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 13

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky G před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 14

Pozorovaná lateralita u dívky G před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 15

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce H před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 16

Pozorovaná lateralita u chlapce H před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 17

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky I před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 18

Pozorovaná lateralita u dívky I před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 19

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce J před zařazením metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 20

Pozorovaná lateralita u chlapce J před aplikací metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 21

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky A po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 22

Pozorovaná lateralita u dívky A po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 23

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce B po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 24

Pozorovaná lateralita u chlapce B po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 25

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky C po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 26

Pozorovaná lateralita u dívky C po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 27

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce D po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 28

Pozorovaná lateralita u chlapce D po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 29

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky E po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 30

Pozorovaná lateralita u dívky E po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 31

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky F po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 32

Pozorovaná lateralita u dívky F po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 33

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky G po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 34

Pozorovaná lateralita u dívky G po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 35

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce H po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 36

Pozorovaná lateralita u chlapce H po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 37

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u dívky I po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 38

Pozorovaná lateralita u dívky I po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 39

Ratingové hodnocení jednotlivých oblastí u chlapce J po zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí

Tabulka č. 40

Pozorovaná lateralita u chlapce J po aplikaci metodických souborů pracovních listů

Tabulka č. 41

Přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne uvedeného v souvislosti se souborem pracovních listů zaměřeného na měsíc listopad.

Tabulka č. 42

Přehled průměrné četnosti využívání pracovních listů v rámci týdne uvedeného v souvislosti se souborem pracovních listů zaměřených na měsíc prosinec.

Seznam obrázků

Obr. č. 1

Plyšový papoušek Pirát a získaný poklad

Seznam příloh

Příloha č. 1

Informovaný souhlas zákonných zástupců

Příloha č. 2

Podklad k speciálněpedagogické diagnostice dítěte se zrakovým postižením

Příloha č. 3

Soubor pracovních listů: „Dobrodružství papouška piráta – měsíc listopad“ (verze pro chlapce)

Příloha č. 4

Soubor pracovních listů: „Dobrodružství papouška piráta – měsíc prosinec“ (verze pro dívky)

Příloha č. 5

Dotazník k pracovním listům za měsíc listopad

Příloha č. 6

Dotazník k pracovním listům za měsíc prosinec

Příloha č. 7

Dotazník k pracovním listům za oba měsíce (listopad i prosinec)

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím se zveřejněním získaných informací, dat, či pořízených fotografií mé dcery/syna

_____ ,
které byly zjištěny na základě mapování možností intervenčních metod předškolního vzdělávání s akcentem na připravenost dětí s poruchami binokulárního vidění před zahájením povinné školní docházky za účelem realizace a následného zveřejnění praktické části diplomové práce studentky Bc. Martiny Dokládalové.

Dále souhlasím – nesouhlasím s participací a poskytnutí zpětné vazby studentce formou krátkého dotazníku, či případného rozhovoru.

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 2

Podklad k speciálně pedagogické diagnostice dítěte se zrakovým postižením

- Speciálně pedagogické posouzení na základě pozorování během řízených i spontánních činností prostřednictvím škály (1-5), přičemž 5 = zvládá samostatně x 1 = nezvládá samostatně

Jméno	
Věk	
Forma vzdělávání	

Zraková percepce:	
ZO – vizus	
Zraková pozornost	
Zraková paměť	
Schopnost zrakové analýzy	
Schopnost zrakové syntézy	
Vnímání barev	
Jmenuje objekty zleva doprava	

Hrubá motorika:	
Orientace v prostoru	
Koordinace pohybů	
Chůze s jistotou	
Chůze po schodech	
Běh s jistotou	
Běh v nerovném terénu	
Rovnováha na jedné noze	
Hází míč	
Chytá míč	
Celková obratnost	
Vyhledává pohyb	

Jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika:	
Koordinace oko-ruka	
Správný úchop tužky	
Manipulace s drobnými předměty (korálky, kolíčky apod.)	
Rozlišení různých povrchů, materiálu	
Pozná hmatem geometrické tvary	
Ovládá techniku stříhání	
Skládá podle předlohy	

Čára, kruh, spirála, vlnovka	
Postavení ruky, uvolnění ruky	
Plynulost tahů, linie	
Překreslí obrázek podle předlohy	
Lateralita	

Sebeobsluha, návyky:	
Umí se svléknout	
Umí se obléknout	
Při úklidu je samostatný	
Jí samostatně lžící	
Jí samostatně příborem	
Při stolování udržuje čistotu	
Udržuje čistotu při spánku	
Umí si vyčistit nos	

Sociální chování a emocionální projevy:	
Je smutný – veselý	
Je bázlivý – nebojácný	
Je sociálně nepřizpůsobivý – přizpůsobivý	
Nepozná, kdy se špatně chová – pozná	
Při volné hře se nebaví – dobře se baví	
Potřebuje stálou pomoc pedagoga – nepotřebuje	
Nerozlišuje tykání a vykání – rozlišuje	
Neschopný empatie - schopný	

Práceschopnost:	
Je schopen převzít pracovní úkol	
Schopen soustředit se	
Má pracovní výdrž	
Má přiměřené pracovní tempo	
Úspěšnost při plnění vzdělávacího programu	

Rozumové schopnosti:	
Orientace v prostoru podle pokynů	
Orientace v rovině	
Pravolevá orientace	
Určuje vlastnosti předmětů	
Třídí podle předem dané vlastnosti	
Uspořádává podle zadaných kritérií	
Přiřazuje podle zadaných kritérií	
Porovnává	
Zná základní informace o sobě	
Zná části lidského těla	
Zná základní geometrické tvary	
Zná základní barvy	
Zná doplňkové barvy	
Orientuje se v číselné řadě (do kolika)	

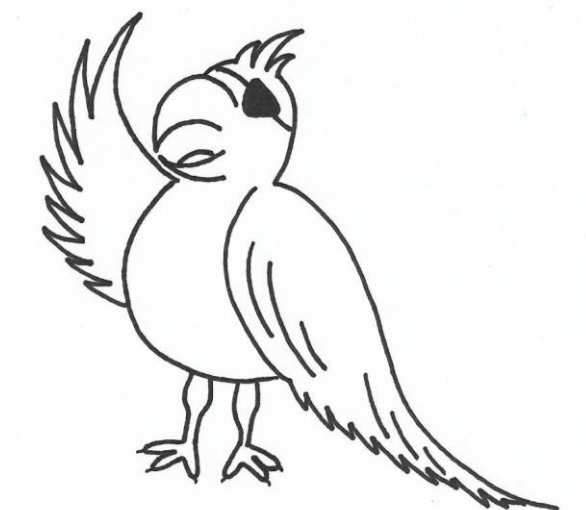
Řečové schopnosti	
Přirozeně komunikuje	
Tvoří správně věty	
Má bohatou slovní zásobu	
Reprodukuje známé pohádky	
Přednáší báseň, říkadla	
Výslovnost hlásek	

Sluchová percepce	
Rozlišuje zvuky (určí směr, původ...)	
Zopakuje větu o počtu slov ...	
Zopakuje nesouvislá slova	
Zná rozpočítadla	
Ze tří slov pozná dvě rýmující se	
Určí, zda slovo obsahuje danou hlásku	
Určí hlásku na začátku/konci slova	

Příloha č. 3

DOBRODRUŽSTVÍ PAPOUŠKA PIRÁTA

měsíc LISTOPAD



JMÉNO: _____

Vážení rodiče a milé děti,

vítejte na malém dobrodružství, které se ponese v duchu zábavy. Než se však do něj pustíme, pojďme si k tomu říct pár slov. Na vaší cestě Vás čeká několik činností, které se podílejí na celkovém rozvoji dítěte. Tyto činnosti byly sestavené ve spolupráci se speciální pedagožkou Vašeho oddělení MŠ v rámci školního vzdělávacího programu, ale také i s ortoptickou sestrou.

V rukou tedy držíte sadu dvanácti pracovních listů na měsíc listopad. Každý týden se nese v duchu tématu třídního vzdělávacího plánu a obsahuje 3 pracovní listy. Dítě má tak možnost volby. Každý týden volíme minimálně jeden pracovní list. Rodič se tedy stává průvodcem na cestě zdolávání pracovních listů a čte zadání a instrukce k jednotlivým činnostem. Každý pracovní list je dole označen číslem a vždy obsahuje stručné pokyny (přímo na pracovním listě nebo v pokynech pro rodiče). Během činnosti Vašeho dítěte mějme na paměti, že nejde o správnost vyplnění, nýbrž o prožití zkušenosti a radosti z činnosti. Současně tak může zařazení těchto pracovních listů pozitivně přispět na rozvoji binokulárního vidění dítěte a připravenosti na školní povinnou docházku.

Prosíme o ukládání splněných či vyplněných pracovních listů do složky dítěte a na konci měsíce následné odevzdání zpět do MŠ. Po splnění zadaných pracovních listů bude v oddělení čekat na děti truhla s pokladem plná odměn.

S pozdravem,

Bc. Martina Dokládlová.

(Studentka Univerzity Palackého v Olomouci

Obor: Speciální pedagogika-Poradenství

Kontakt: dokladalovamartina@seznam.cz)

POKYNY PRO RODIČE

Před sebou máte 12 pracovních listů (vždy 3 na jeden týden). Z těchto 3 pracovních listů během jednoho týdne dítě volí minimálně jeden pracovní list dle vlastního zájmu. Tyto pracovní listy jsou označeny číslem na spodní straně. Jednotlivá čísla odpovídají následujícím pokynům. Pracovní listy jsou také záměrně převážně černobílé. Dítě si tak může vybarvovat, či dokreslovat obrázky dle vlastní fantazie.

TÝDEN: 4. – 10. listopadu 2019

TÉMA: Skřítek podzimu

Pracovní list č. 1

- Úkolem dítěte je spojit tečky zleva doprava a sestavit tak pevný žebřík. Pracovní list si poté může také vybarvit.

Pracovní list č. 2

- Dítě samo najde a zakroužkuje část, která chybí na obrázku. Můžete vést diskusi, proč zrovna tahle část, proč by tam nemohla být jiná apod. Následně si obrázek může dítě vybarvit (správná odpověď je třetí trojúhelník napravo).

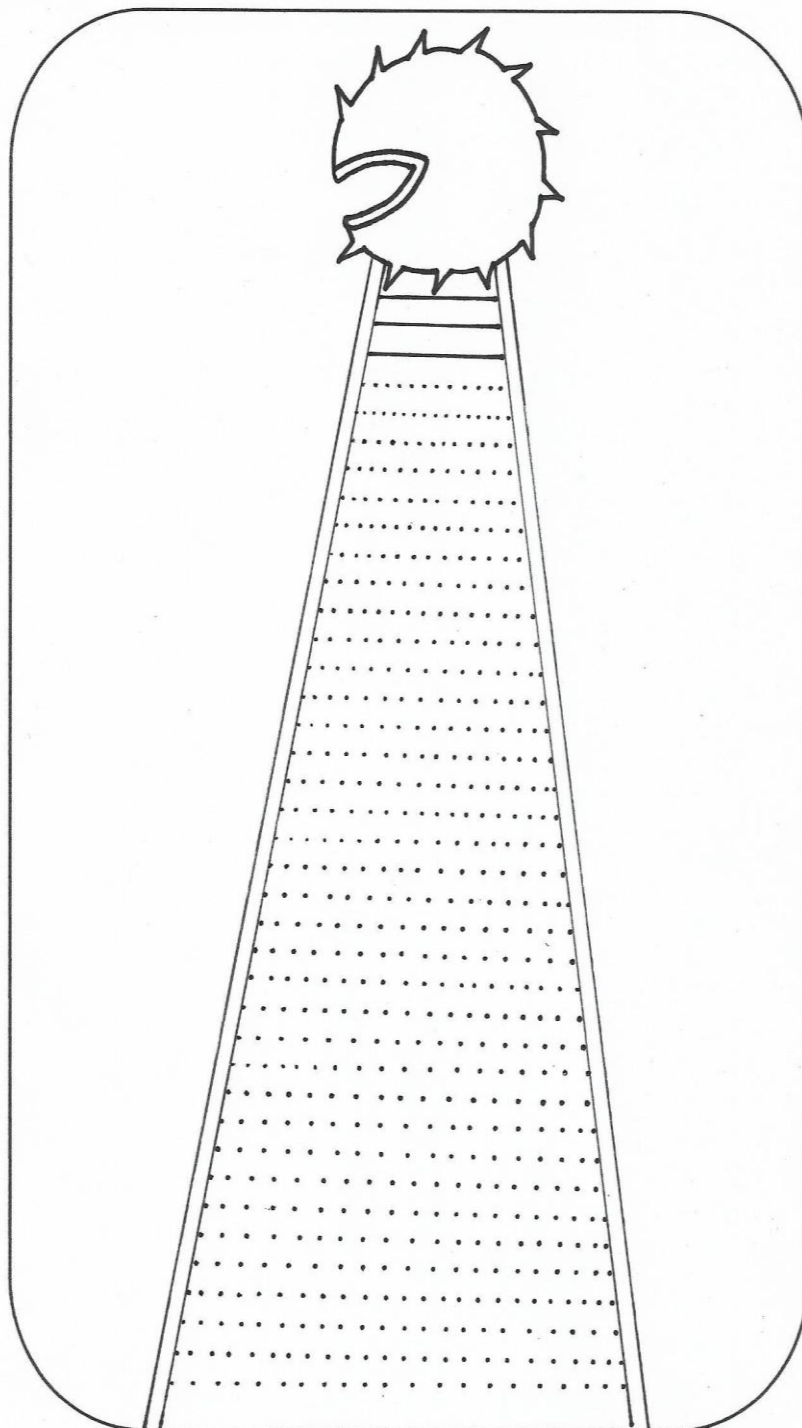
Pracovní list č. 3

- **ZADÁNÍ: Seřad' vedle sebe do řady deštníky podle velikosti od největšího po nejmenší.**
- Dítě seřazuje deštníky od NEJVĚTŠÍHO po NEJMENŠÍ do řady vedle sebe. Postupujeme zleva doprava. Dobrovolníci se mohou pokusit deštníky spočítat.

Pracovní list č. 1

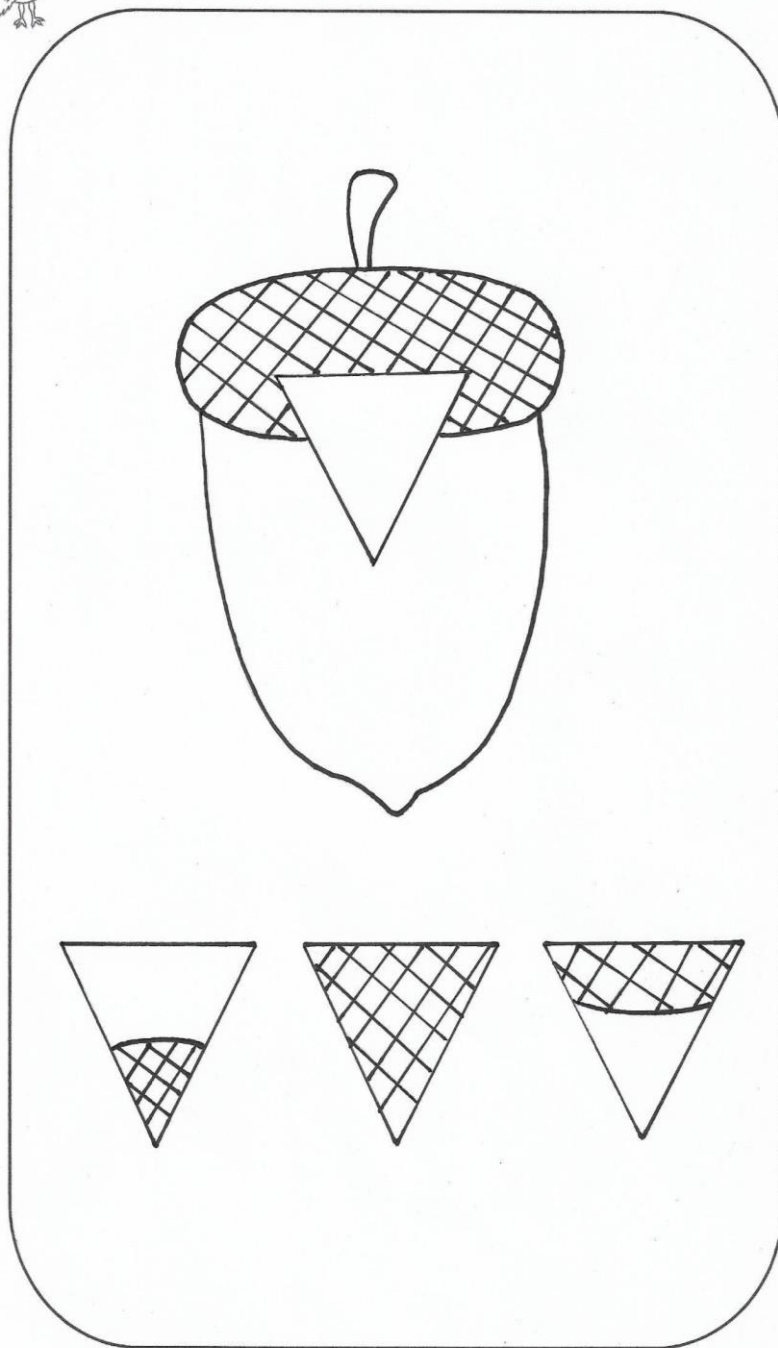


Pomůžeš se papouškovi dostat nahoru, aby mohl sesbírat kaštiny? K tomu potřebuješ sestavit pevný žebřík.



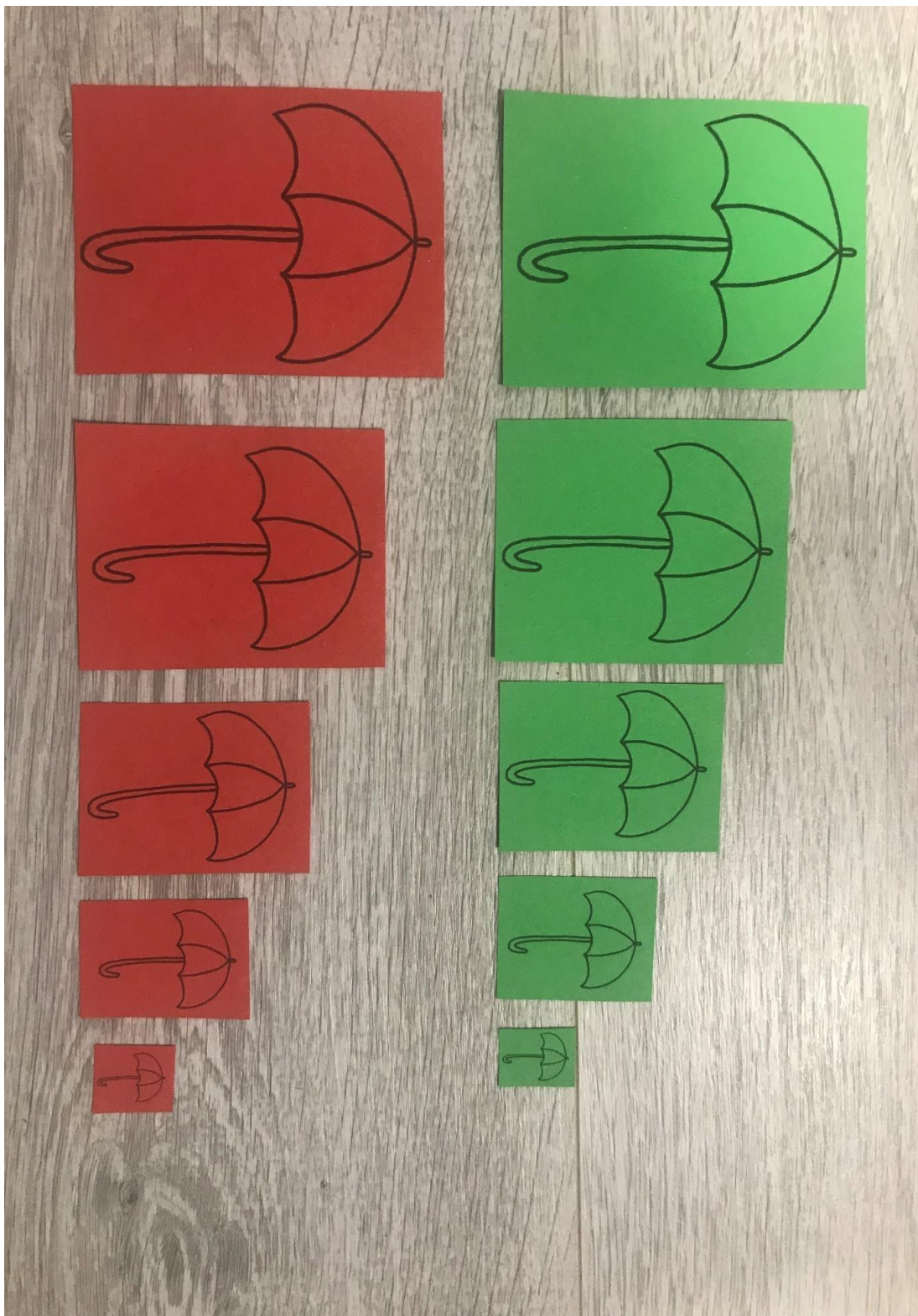


Najdi a zakroužkuj část, která na obrázku chybí.



Činnost č. 3

Zadání: „Seřaď vedle sebe do řady deštníky podle velikostí – od největšího po nejmenší.“



TÝDEN: 11. – 17. listopadu 2019

TÉMA: Vítr a mraky přinesly nám papírové draky

Pracovní list č. 4

- Cílem je obtáhnout kapky jednou svislou čárou seshora dolů (viz. První čára slouží jako vzor). Zaspívat si může dítě známou píseň „Prší, prší, jen se leje“, či jinou píseň nebo báseň, kterou zná. Nakonec si může pracovní list vybarvit.

Pro zájemce – text písně:

1. sloka

*Prší, prší, jen se leje,
kam koníčky pojedeme,
pojedeme na luka,
až kukačka zakuká.
Pojedeme na luka,
až kukačka zakuká.*

2. sloka

*Kukačka už zakukala,
má panenka zaplakala,
kukačko, už nekukej,
má panenko, neplakej.
Kukačko, už nekukej,
má panenko, neplakej.*

3. sloka

*Prší, prší, jen se leje,
kam ty koně postavíme,
postavte je, kam chcete,
já se držím děvčete.
Postavte je, kam chcete,
já se držím děvčete.*

4. sloka

*Postavte je do zahrádky,
já se držím Mariánky,
postavte je pod oknem,
jen když my dva nezmoknem.
Postavte je pod oknem,
jen když my dva nezmoknem.*

(ZDROJ: <http://pisnicky-pro-deti.eu/prsi-prsi-jen-se-leje-text/>)

Pracovní list č. 5

- Dítě obtahuje ocásky draka dle předlohy, vždy seshora dolů. Následně si může jednotlivé draky libovolně vykreslit, či obohatit obličej o oči, nos, či ústa.

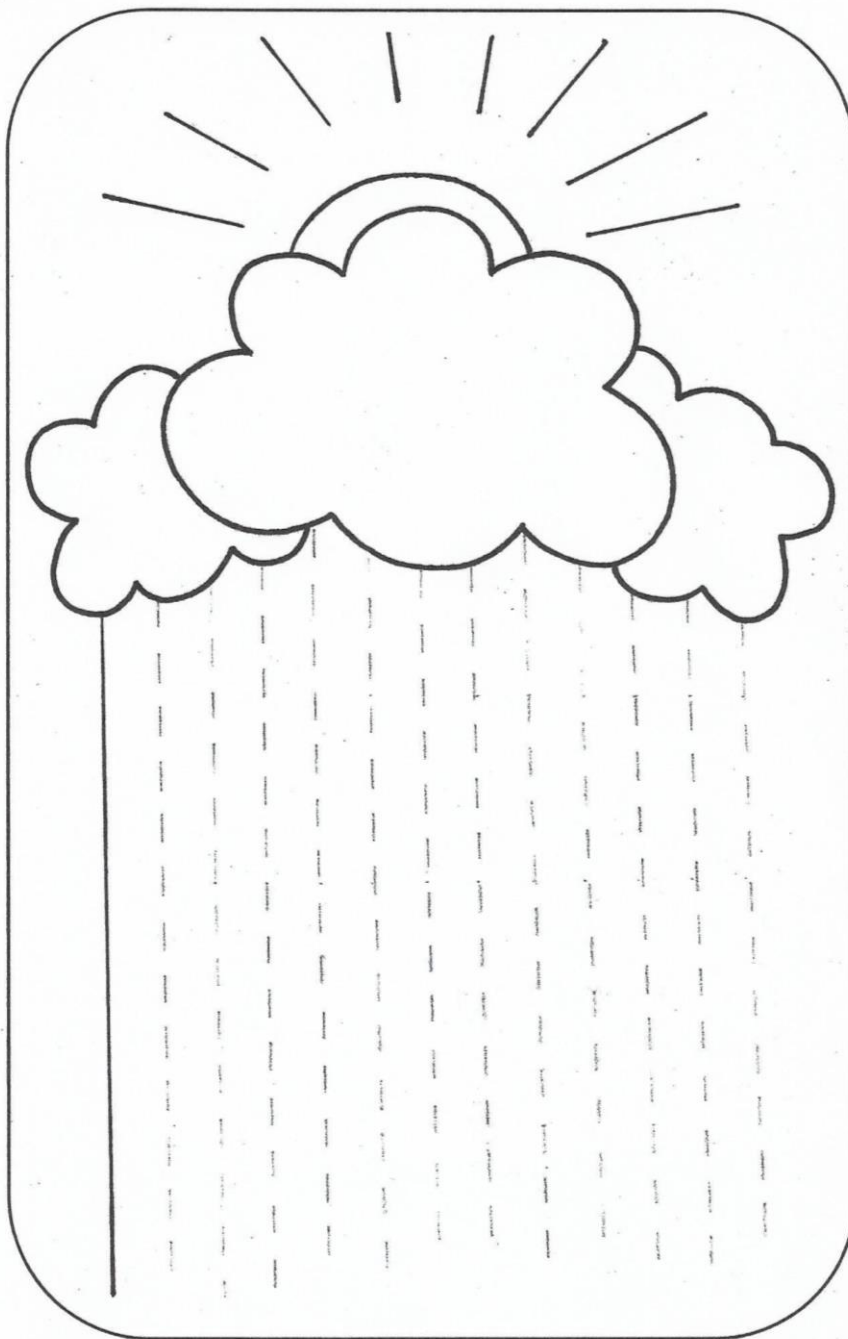
Pracovní list č. 6

- Dítě přiřazuje stejné tvary k sobě pomocí suchého zipu. Jako zpětná vazba slouží dítěti nejen tvar, ale i velikost jednotlivých tvarů.

Pracovní list č. 4

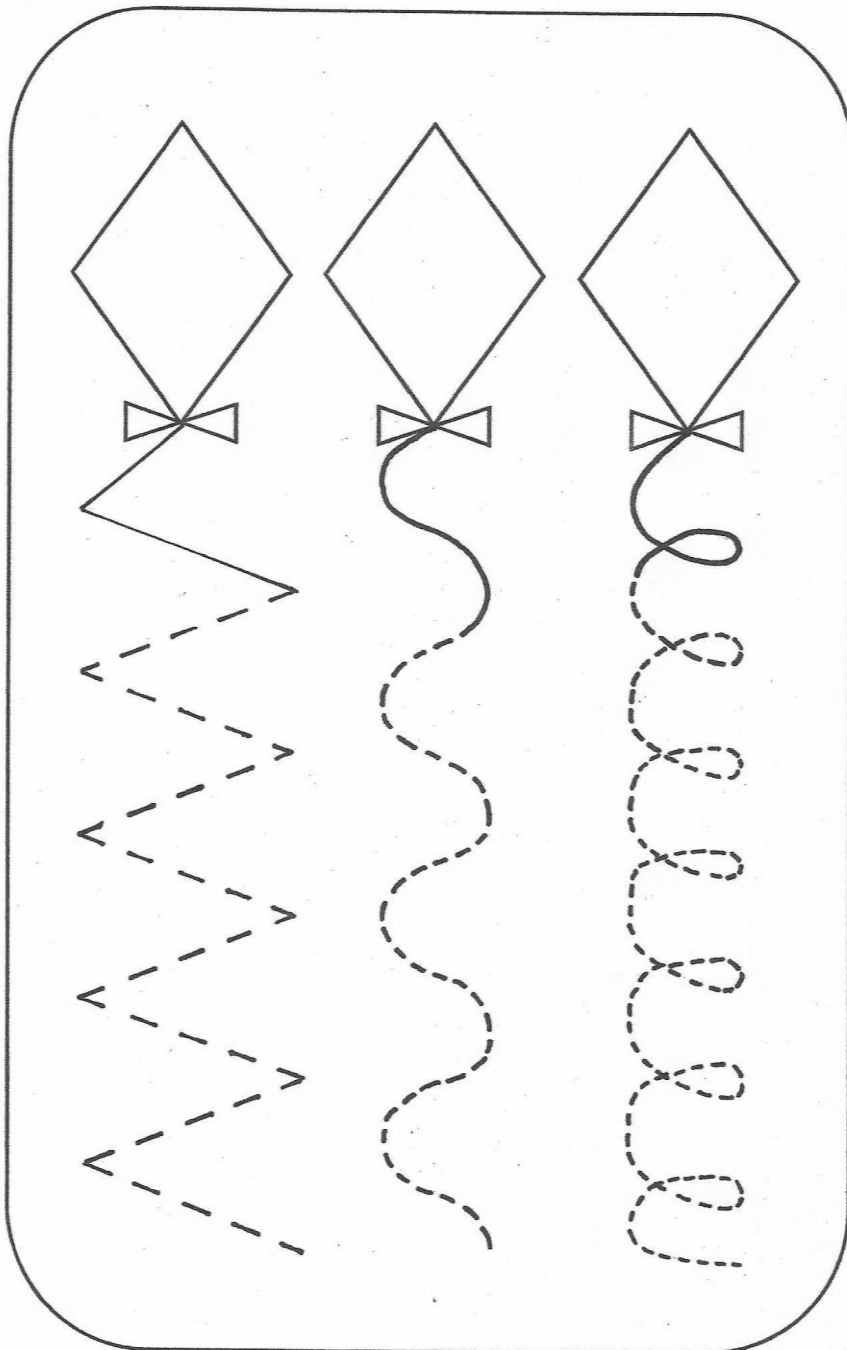


Deštivé počasí bezpochyby k podzimnímu počasí patří. Obtáhni kapky od mráček až po zem.
Přitom si můžeš zopakovat známou píseň „Prší, prší, jen se leje“.



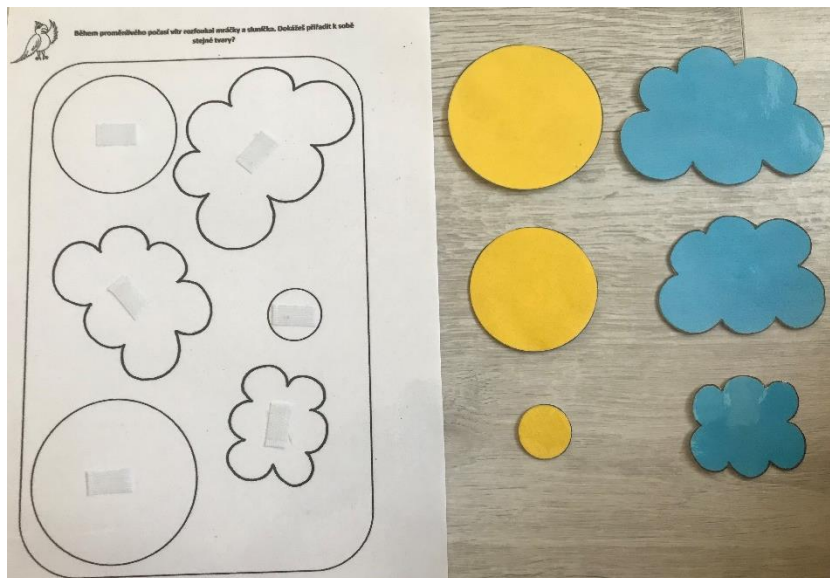


Na podzim často chodíme pouštět draky. Pomůžeš papouškovi dokreslit drakům ocásky?
Draky si poté můžeš vybarvit dle vlastní fantazie.

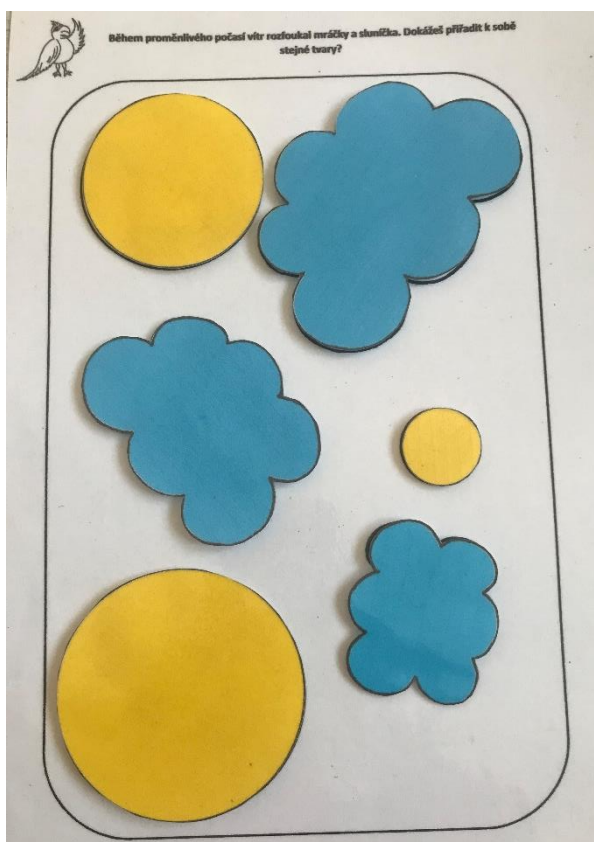


Činnost č. 6

Zadání: „Během proměnlivého počasí vítr rozfoukal mráčky a sluníčka. Dokážeš k sobě přiřadit stejné tvary?“



Řešení:



TÝDEN: 18. – 24. listopadu

TÉMA: Padá lísteček po lístečku

Pracovní list č. 7

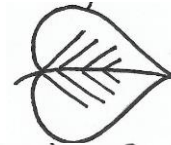
- Úkolem dítěte je najít cestu od mráčku ke správnému lístečku. Tuto cestičku si obtáhne svou oblíbenou pastelkou. Mráček a správný lísteček může následně vybarvit. Společně si můžete i lístečky pojmenovat a přiřadit je tak ke správnému stromu.

Pro zájemce:

VRBA = opadavý strom rostoucí blízko vody =



LÍPA = listnatý opadavý strom =



DUB = plodem dubu jsou žaludy =



Pracovní list č. 8

- Dítě kroužkuje vždy jeden ze dvojice košů na jednom řádku. Kritériem je počet plodů, přičemž kroužkuje vyšší počet. Dítě mezi sebou porovnává stejné plody a určuje čeho je více (jablka, hrušky a šípky). Následně může jednotlivé plody v košíku spočítat a také si je vybarvit.

Pracovní list č. 9

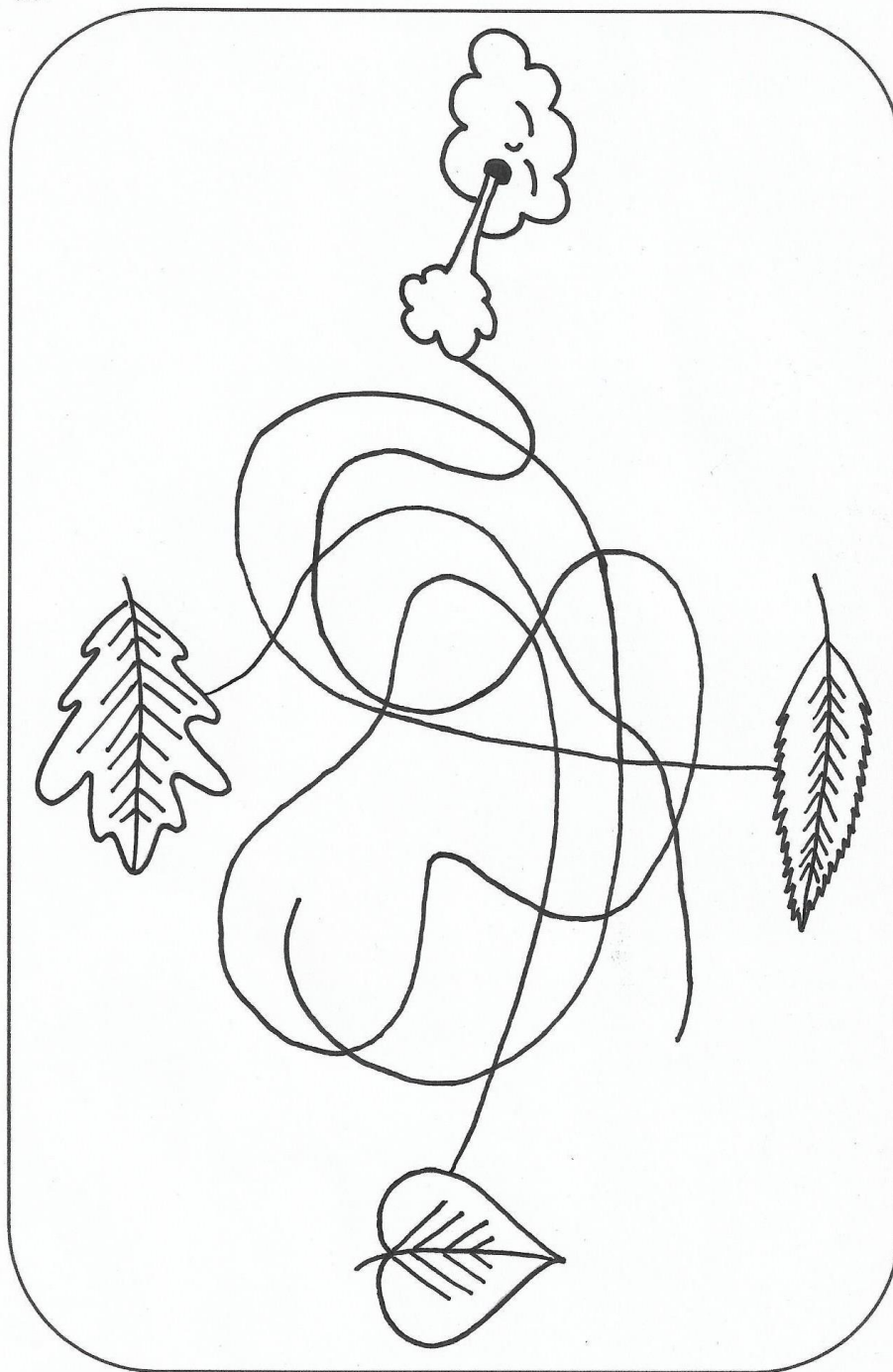
- **ZADÁNÍ: Přiřaď k plodům správným počet i barvu kolíčků. (Řešení: jablko = 1 zelený kolíček, hrušky = 2 žluté kolíčky, švestky = 2 modré kolíčky, šípky = 3 červené kolíčky).**

Pro zájemce: spočítej, kolik kolíčků ti zbylo.

Pracovní list č. 7

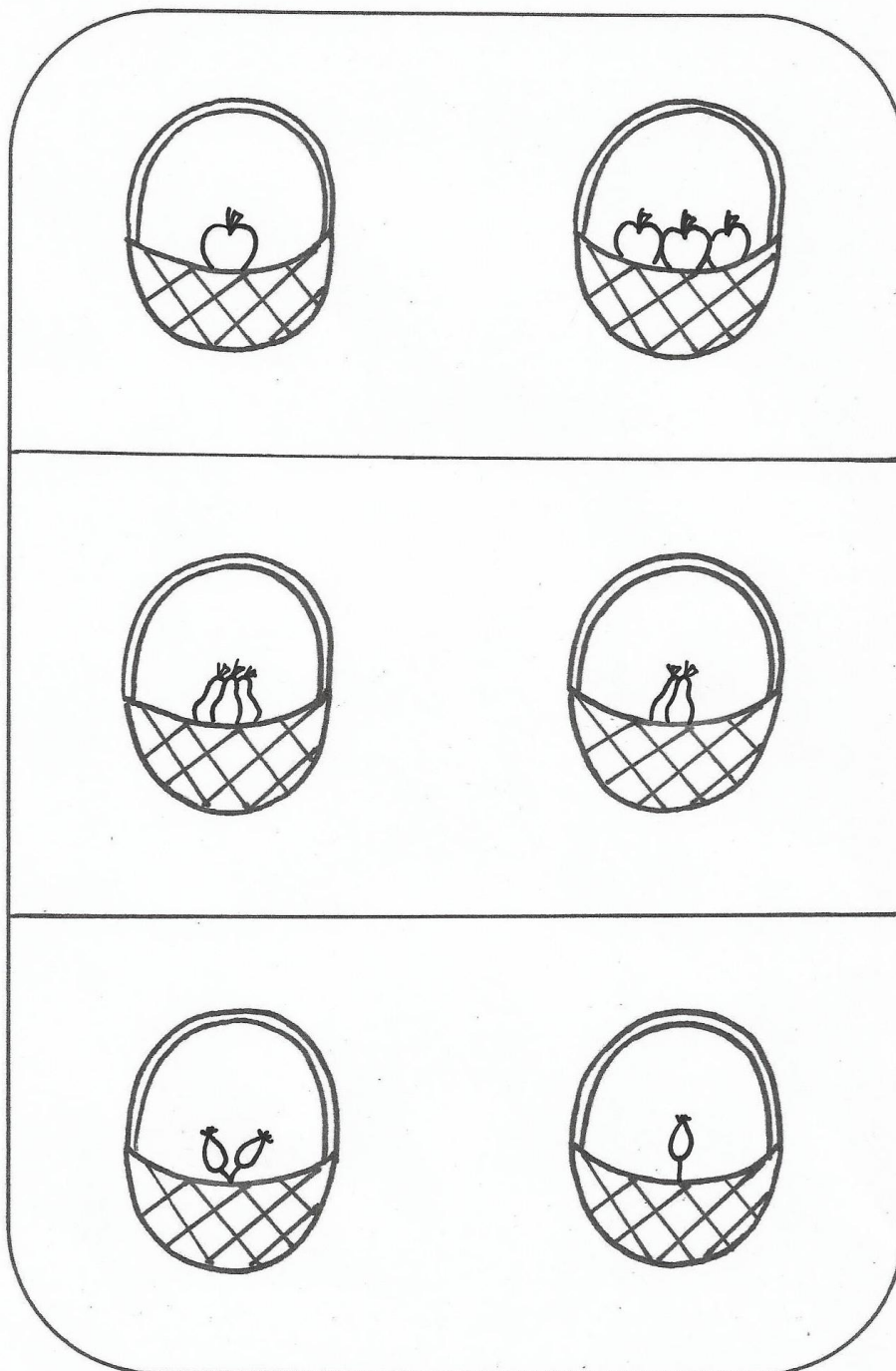


Pomůžeš papouškovi určit, který list odfoukl mráček? Najdi správnou cestičku, kterou obtáhne tvou oblíbenou barvou. Poté tento list společně s mráčkem vybarvi.



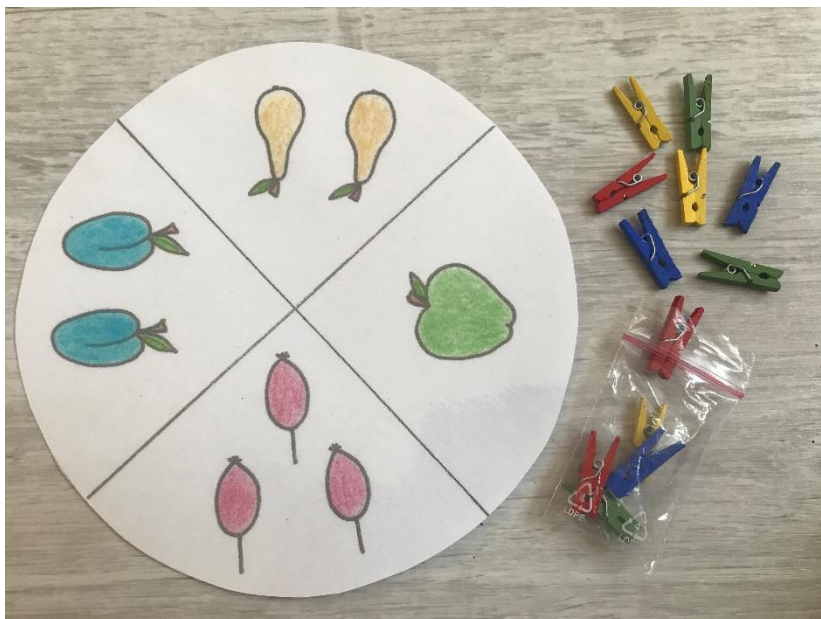


Pomůžeš papouškovi rozřídít koše s podzimními plody? Na jednom řádku červeně zakroužkuj vždy ten koš, ve kterém je více plodů. Plody i košíky si můžeš vybarvit dle vlastní fantazie.

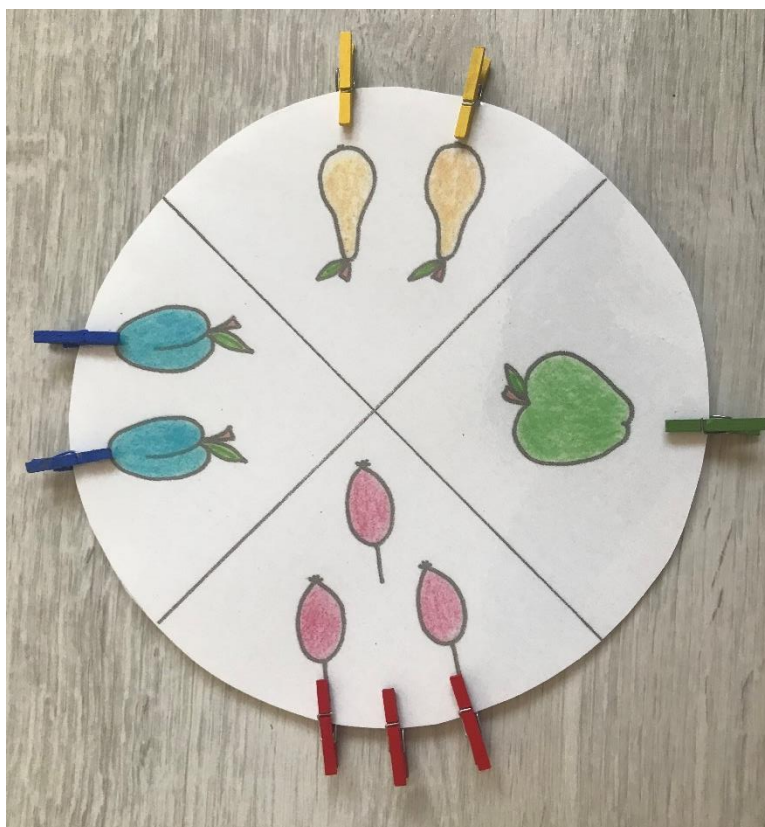


Činnost č. 9

Zadání: „Přiřaď k plodům správný počet i barvu kolíčků.“



Řešení:



TÝDEN: 25. listopadu – 1. prosince 2019

TÉMA: Roste, roste hřib

Pracovní list č. 10

- Úkolem dítěte je pomocí tužky či pastelky najít správnou cestu papouškovi bludištěm do lesa. Pracovní list si může také vybarvit (např. papouška, stromy, či správnou cestičku).

Pracovní list č. 11

- Dítě rozpoznává stejné a odlišné houby vždy na jednom řádku. Odlišnou houbu vždy zakroužkuje. Houby si následně může vybarvit dle vlastní fantazie. Společně můžete i vést diskusi na téma sbírání hub a popisování rozdílů mezi houbami jedlými, nejedlými a jedovatými.

Pro zájemce:

Jedlé houby sbíráme a můžeme z nich uvařit různé pokrmy. Mezi jedlé houby patří například hřib pravý, bedle, lišky, hřib hnědý, či babka (hřib žlutomasý). Nejedlé a jedovaté houby netrháme a necháme je v lese pro zvířátka. Mezi nejedlé houby patří například hlíva, nebo některé druhy muchomůrek. Mezi jedovaté houby řadíme právě spoustu druhů muchomůrek, nebo třeba hřib satan. Při sbírání hub musíme dávat velký pozor a vždy se poradit s dospělým člověkem.

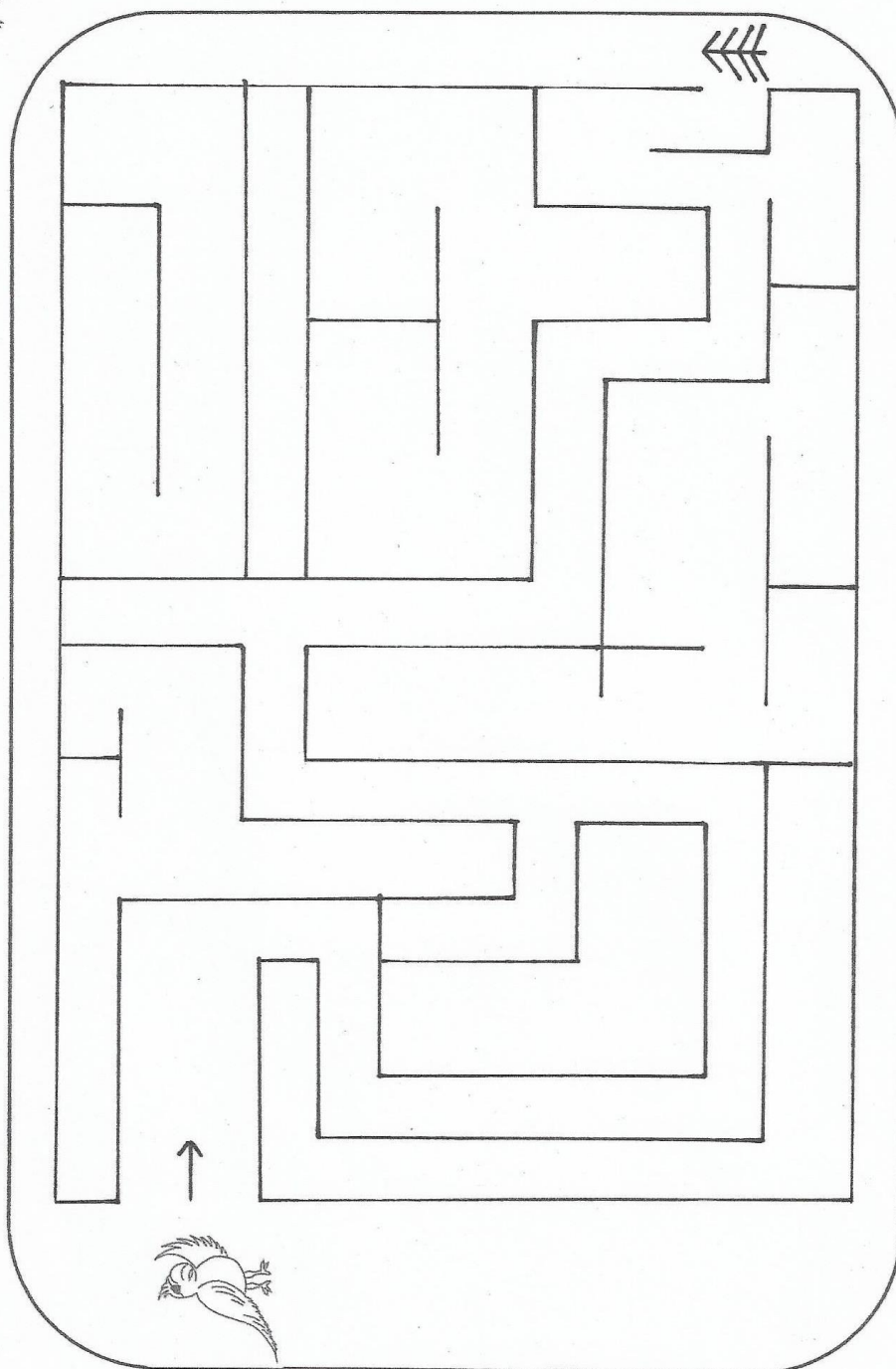
Pracovní list č. 12

- **ZADÁNÍ: Dej šišku nahoru nad strom. Umísti větvičku s jehličím dolů pod strom. Houby přidělej vedle stromu z obou stran.**

Pro zájemce: můžete si společně zopakovat, která strana/ruka je pravá, a která levá.

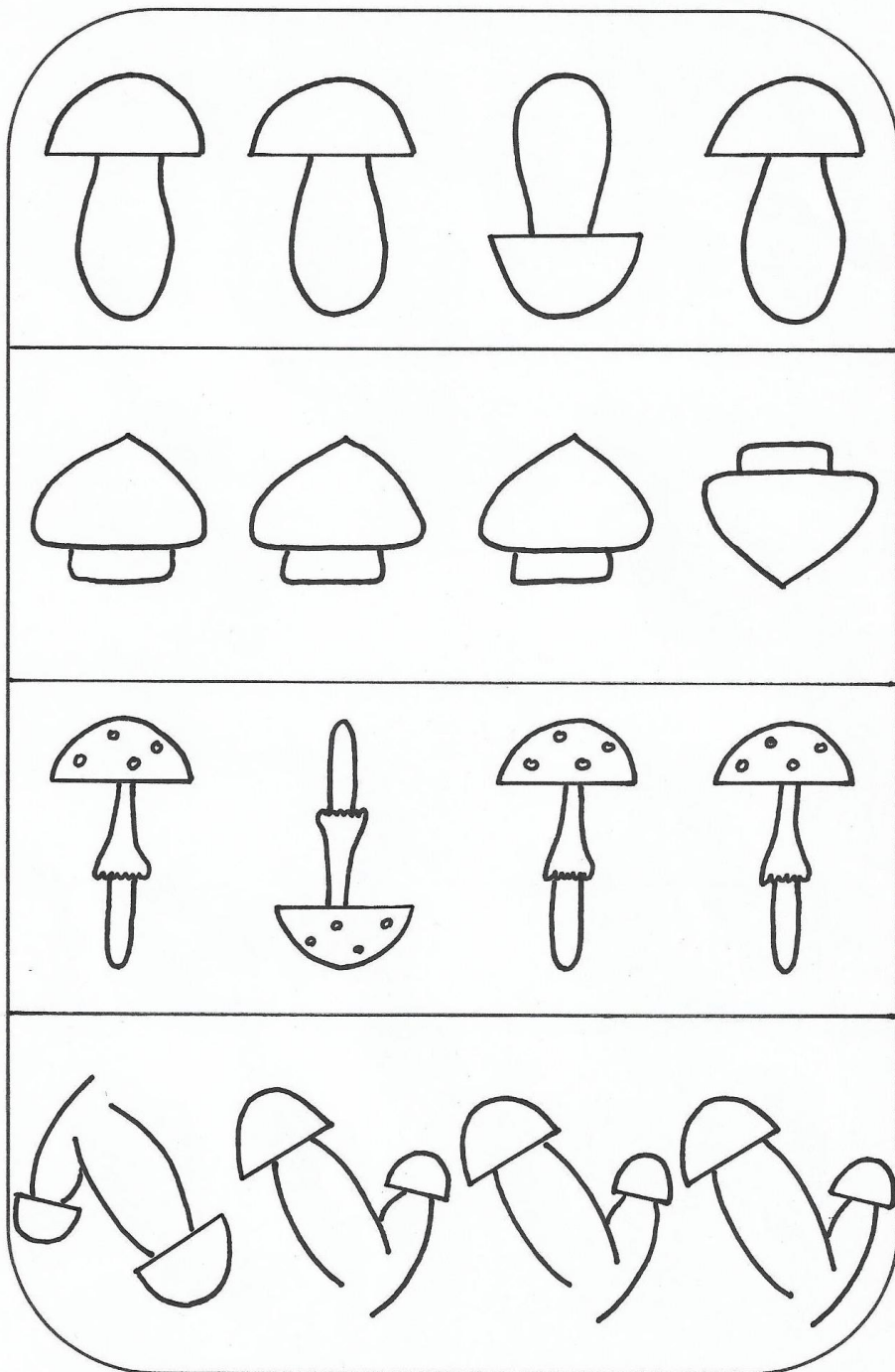


Papoušek jde na houby do podzimního lesa. Najdeš papouškovi správnou cestu?



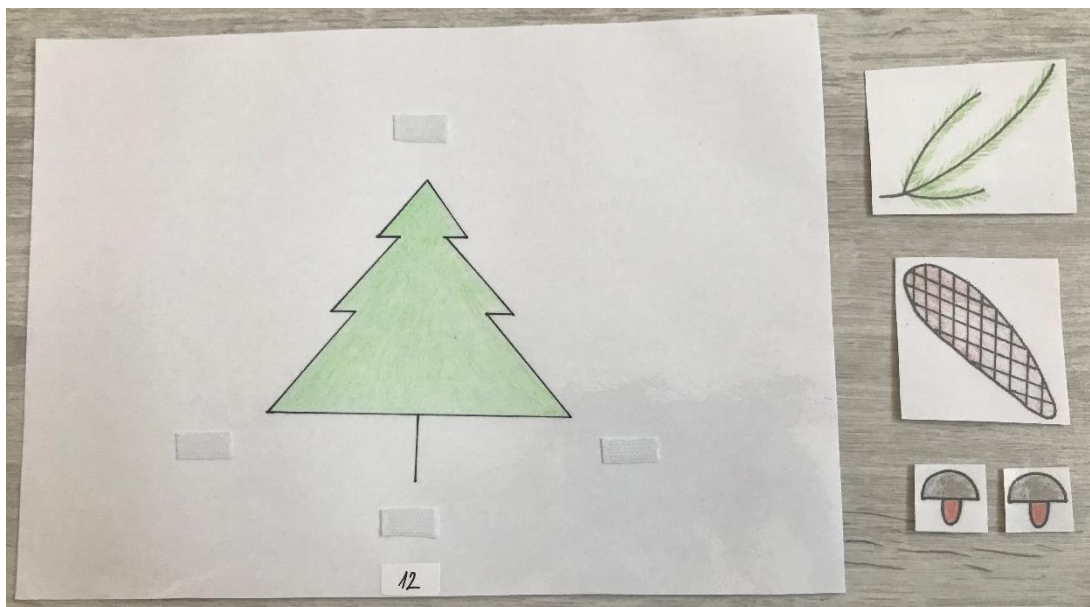


V lese můžeme najít houby jedlé, nejedlé a jedovaté. Vždy je potřeba být opatrný při sbírání.
Pomůžeš papouškovi najít v řadě odlišnou houbu? Pokud ano, zakroužkuj ji.

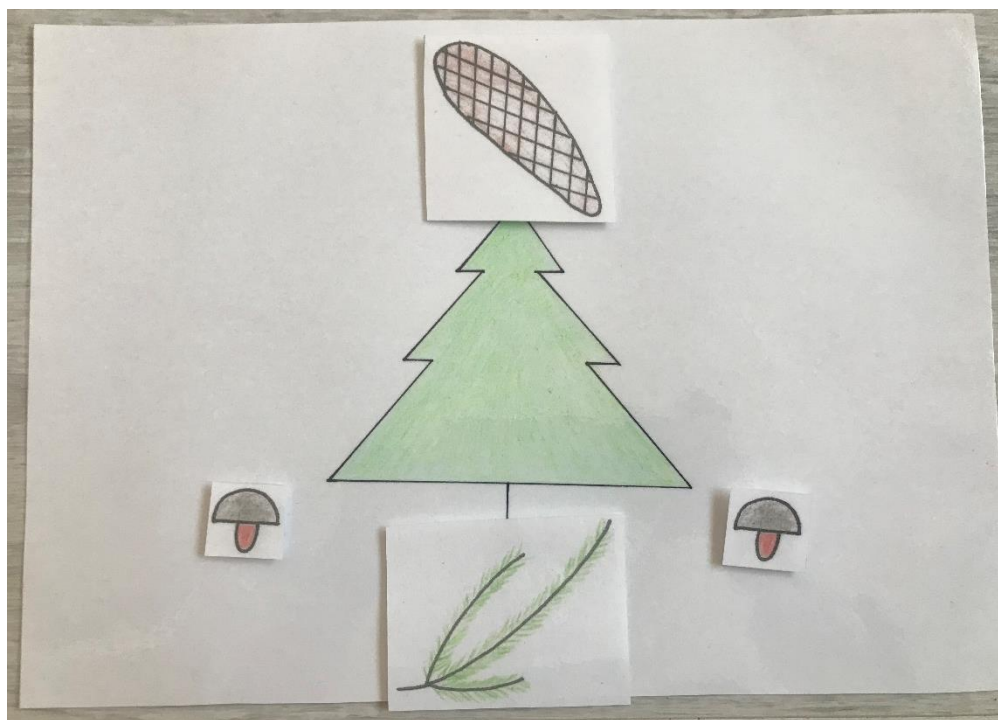


Činnost č. 12

Zadání: „Dej šišku nahoru nad strom. Umísti větvičku s jehličím dolů pod strom. Houby přidělej vedle stromu z obou stran.“



Řešení:



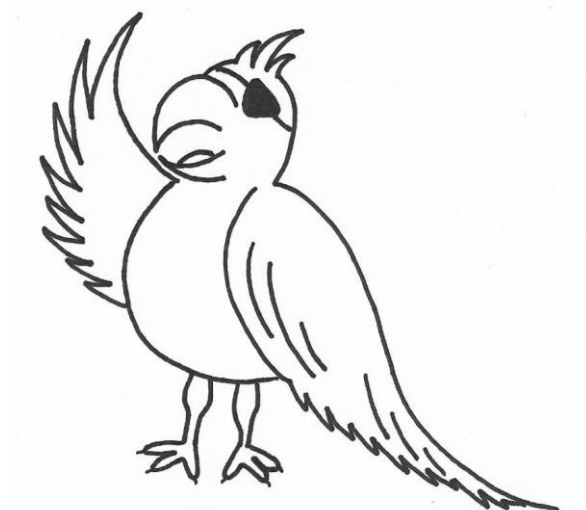
Příloha č. 4

DOBRODRUŽSTVÍ

PAPOUŠKA

PIRÁTA

měsíc PROSINEC



JMÉNO: _____

Vážení rodiče a milé děti,

vítejte na malém dobrodružství, které se ponese v duchu zábavy. Než se však do něj pustíme, pojďme si k tomu říct pár slov. Na vaší cestě Vás čeká několik činností, které se podílejí na celkovém rozvoji dítěte. Tyto činnosti byly sestavené ve spolupráci se speciální pedagožkou Vašeho oddělení MŠ v rámci školního vzdělávacího programu, ale také i s ortoptickou sestrou.

V rukou tedy držíte sadu dvanácti pracovních listů na měsíc prosinec. Každý týden se nese v duchu tématu třídního vzdělávacího plánu a obsahuje 3 pracovní listy. Dítě má tak možnost volby. Každý týden volíme minimálně jeden pracovní list. Rodič se tedy stává průvodcem na cestě zdolávání pracovních listů a čte zadání a instrukce k jednotlivým činnostem. Každý pracovní list je dole označen číslem a vždy obsahuje stručné pokyny (přímo na pracovním listě nebo v pokynech pro rodiče). Během činnosti Vašeho dítěte mějme na paměti, že nejde o správnost vyplnění, nýbrž o prožití zkušenosti a radosti z činnosti. Současně tak může zařazení těchto pracovních listů pozitivně přispět na rozvoji binokulárního vidění dítěte a připravenosti na školní povinnou docházku.

Prosíme o ukládání splněných či vyplněných pracovních listů do složky dítěte a na konci měsíce následné odevzdání zpět do MŠ. Po splnění zadaných pracovních listů bude v oddělení čekat na děti truhla s pokladem plná odměn.

S pozdravem,

Bc. Martina Dokládlová.

(Studentka Univerzity Palackého v Olomouci

Obor: Speciální pedagogika-Poradenství

Kontakt: dokladalovamartina@seznam.cz)

POKYNY PRO RODIČE

Před sebou máte 12 pracovních listů (vždy 3 na jeden týden). Z těchto 3 pracovních listů během jednoho týdne dítě volí minimálně jeden pracovní list dle vlastního zájmu. Tyto pracovní listy jsou označeny číslem na spodní straně. Jednotlivá čísla odpovídají následujícím pokynům. Pracovní listy jsou také záměrně převážně černobílé. Dítě si tak může vybarvovat, či dokreslovat obrázky dle vlastní fantazie.

TÝDEN: 2. – 8. prosince 2019

TÉMA: Sněží, sněží, zima už k nám běží

Pracovní list č. 1

- Dítě nejprve obtáhne jednotlivé vločky modrou pastelkou.
- Následně dítě spojuje jednotlivé vločky se správným domečkem, do kterého dopadne.
- Dítě přiřazuje na základě podobnosti tvaru.

Pro zájemce: Dítě má za úkol vyjmenovat i další roční období a stručně charakterizovat typické počasí pro tato období. Dítě může také například spočítat, kolik vloček je schovaných v domečku. Pokud již dítě počítá do deseti, může se pokusit spočítat i padající vločky.

Pracovní list č. 2

- Dítě spojuje svíčky se stejným počtem teček. Danou dvojici následně vybarví stejnou barvou. Během volby dané pastelky dítě každou barvu pojmenovává.

Pro zájemce: Spočítat, kolik svíček má celkem adventní věnec a kolik svíček jsme zapálili na první adventní neděli.

Pracovní list č. 3

ZADÁNÍ: Poskládej z jednotlivých dílků sáňky, které vezou dárečky.

Dítě může první vyzkoušet samo dle své fantazie bez předlohy. Pokud si není jisté může využít i zrakové opory – vytisklou zmenšenou předlohu obrázku.

Pracovní list č. 1


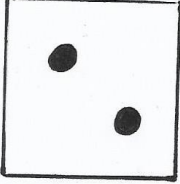
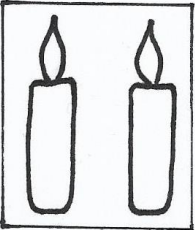
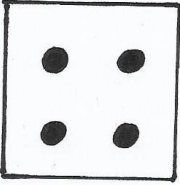
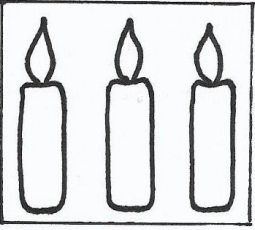
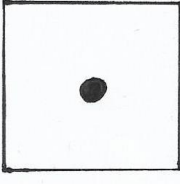
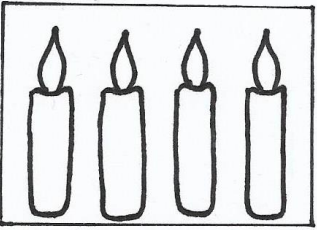
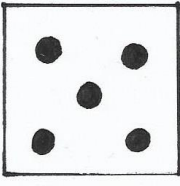
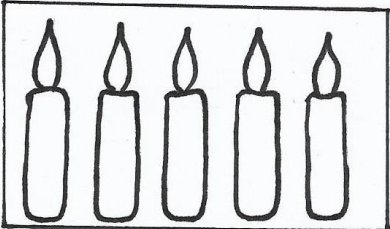
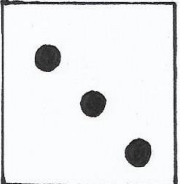


V zimě nám z nebe padají sněhové vločky. Nejprve zkus všechny tyto vločky obtáhnout modrou pastelkou. Poté můžeš pomoci papouškovi přiřadit vločky do správného domečku.

A large rounded rectangle containing a matching exercise. At the top, there are ten snowflake patterns arranged in three rows. The first row has four snowflakes, the second row has three, and the third row has three. Below these are three birdhouses, each with a snowflake inside. The first birdhouse contains a snowflake with six arms ending in solid black dots. The second birdhouse contains a snowflake with six arms ending in asterisks. The third birdhouse contains a snowflake with six arms ending in T-shaped branches. The task is to match the ten snowflakes from the top with the three birdhouses at the bottom.

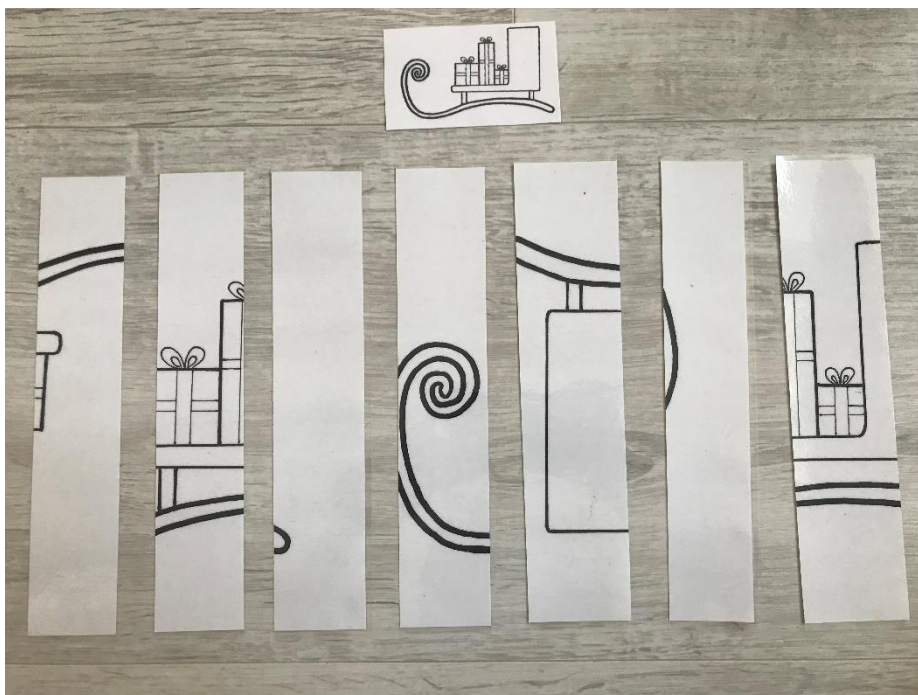


Přiřaď a spoj svíčky se stejným počtem puntíků. Tuto dvojici pak vždy vybarvi stejnou barvou. Barvy nahlas pojmenuj.

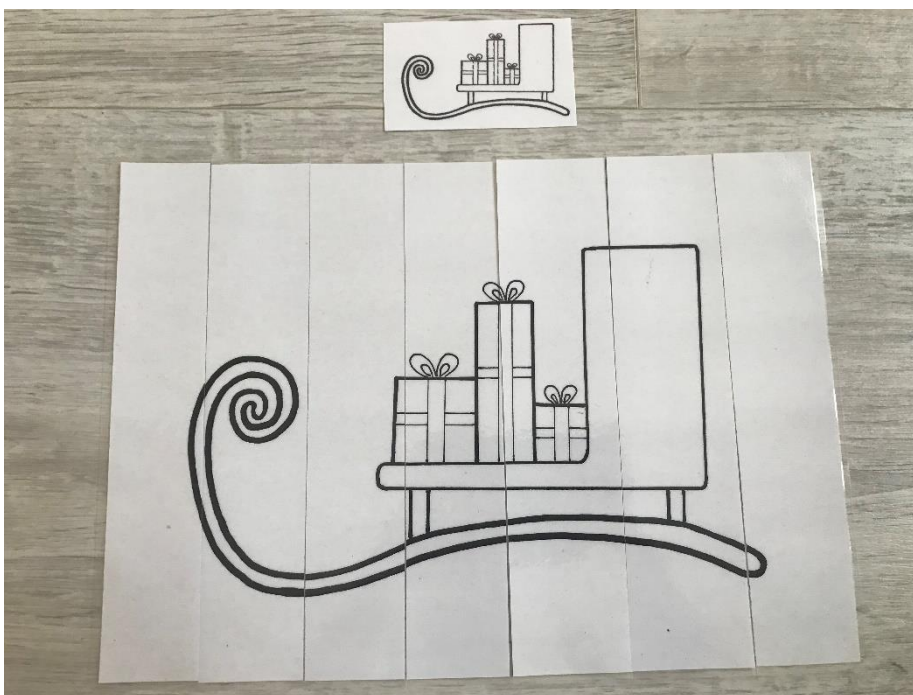
	
	
	
	
	

Činnost č. 3

Zadání: „Poskládej z jednotlivých dílků sáňky, které vezou dárčky.“



Řešení:



TÝDEN: 9. – 15. prosince 2019

TÉMA: Ať si mrzne, ať je zima

Pracovní list č. 4

- Cílem je dokreslit čtyřem sněhulákům chybějící části (knoflíky, hrnec, ruka a koště, obličej). Dítě se řídí dle prvního vzoru nahoře.

Pracovní list č. 5

- Úkolem je nejprve tužkou obkreslit přerušované čáry (obrys perníčku). Následně libovolnou pastelkou dítě obtáhne tečky, čímž perníček nazdobí. Celý perníček si pak může dle své fantazie barevně vybarvit.

Pro zájemce: Dítě pojmenovává jednotlivé barvy pastelek, které zvolí.

Pracovní list č. 6

Práce s geometrickými tvary je různorodá a záleží na naší volbě, či fantazii. Dané činnosti můžeme různě obměňovat. Pro představu přikládáme příklady úkolů. Vyzkoušejte si alespoň následující 3 typy zadání.

ZADÁNÍ:



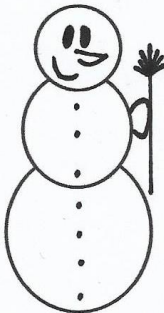

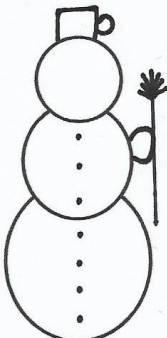
- a) **Na řádek přidělej všechny geometrické tvary dle prvního vzoru. Přitom pojmenovávej barvu i tvar (například: červený trojúhelník).**

Pro zájemce: zadání můžeme ztížit pokynem: „Na řádek umísti všechny geometrické tvary dle prvního vzoru tak, aby žádný modrý geometrický tvar (například trojúhelník) na řádku nebyl vedle červeného, ani žlutého tvaru.“ Pro každý řádek (tedy geometrický tvar) můžeme vymyslet jiné pravidlo.

- b) Dítě umísťuje barevné tvary dle pokynů rodiče (např. **červený trojúhelník dej za zelený trojúhelník, za zelený trojúhelník umísti modrý trojúhelník apod.**). Během této aktivity využíváme především pojmy **PŘED, ZA, NAD, POD, případně VPRAVO/VLEVO/VEDLE** dle individuálních potřeb a dovedností dítěte.
- c) Necháme umístěné tvary na pracovním listě z předchozího úkolu. Postupně dáváme instrukce (např.: **Oddělej všechny žluté tvary. Sundej všechny trojúhelníky. Oddělej modrý čtverec apod.**) S instrukcemi pokračujeme do té doby, než nám zbyde jeden geometrický tvar na pracovním listě. Tento tvar dítě nahlas pojmenuje a určí jeho barvu (například: „Zbyl mi zelený čtverec“.).

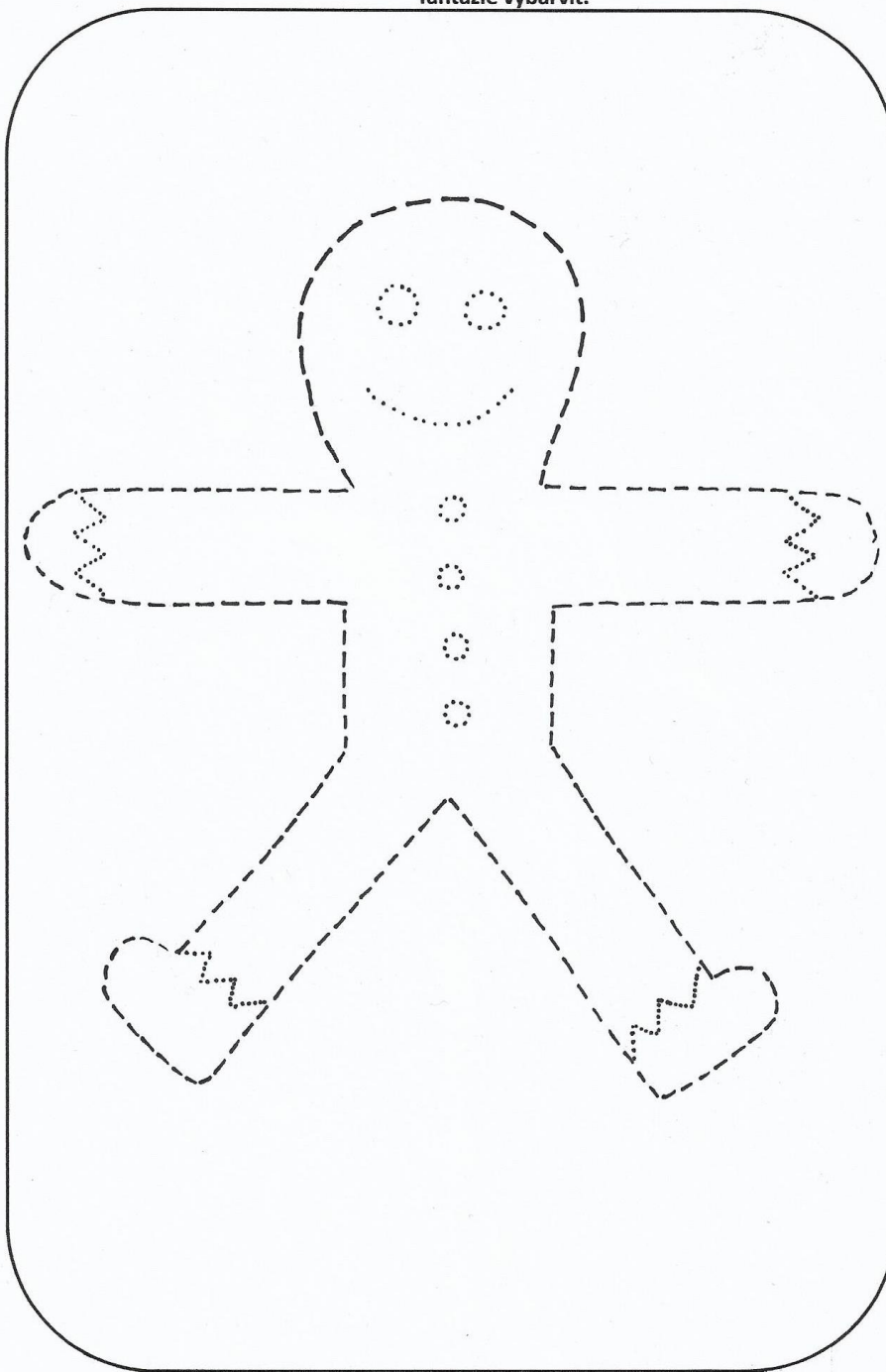


Zkusíš dokreslit ostatní sněhuláky podle vzoru nahoře, kterého postavil papoušek?

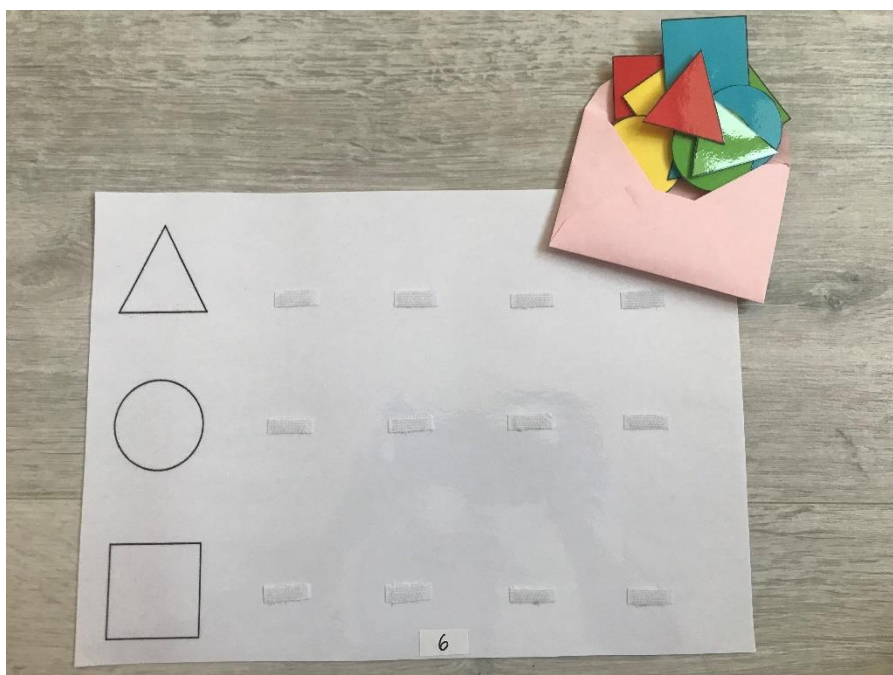


Nejprve společně s papouškem upečeme perníček. Tvým úkolem je tedy obtáhnout perníček tužkou (přerušované čáry). Poté si ho společně nazdobíme tak, že obtáhneš barevnou pastelkou tečky. Perníček si nakonec můžeš dle své fantazie vybarvit.

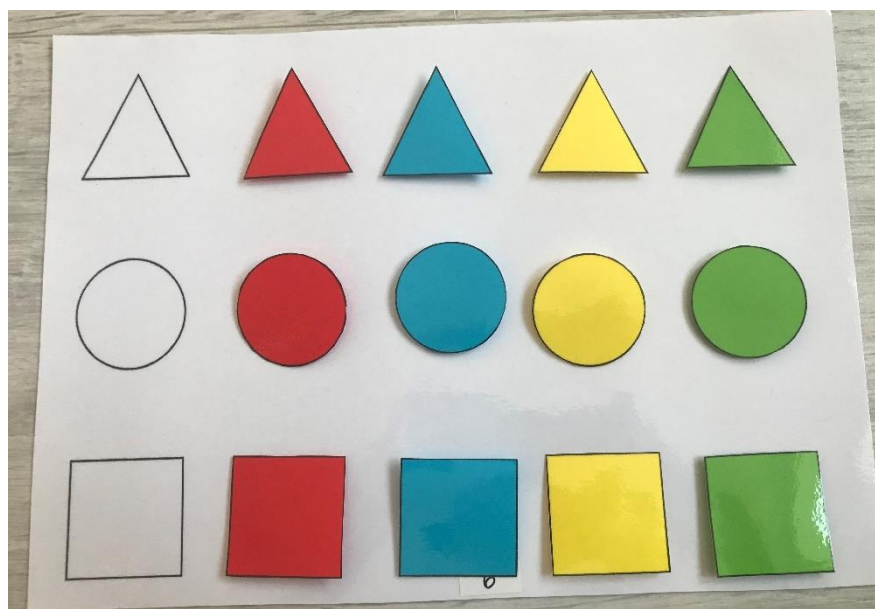


Činnost č. 6

Zadání: „Skládej geometrické tvary dle instrukcí rodiče (viz pokyny).“



Příklad řešení:



TÝDEN: 16. – 22. prosinec 2019

TÉMA: Kouzelný zvoneček

Pracovní list č. 7

- Nejprve dítě obtahuje zvoneček i s jeho ornamenty dle pokynů rodiče (žlutou, červenou a modrou pastelkou).
- Následně papír přeloží tak, aby na zvoneček neviděl (podle přerušované čáry).
- Nakonec se pokusí celý zvoneček nakreslit sám z paměti.

Pracovní list č. 8

- Cílem je porovnat v řádku dva různé počty zvonečků (například dva zvonečky se čtyřmi zvonečky) a následně určit, kterých je více. Tyto zvonečky následně dítě vybarví libovolnou pastelkou, u které určí barvu.

Pro zájemce: Dítě nahlas na řádku spočítá vždy ty zvonečky, kterých je více.

Pracovní list č. 9

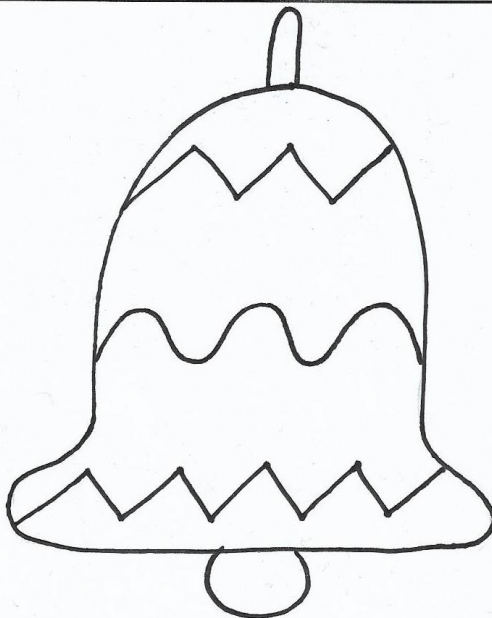
ZADÁNÍ: Jednotlivé obrázky si společně pojmenujte. Následně k sobě přiřad' na jeden řádek slova, která se rýmují.

Rýmující se obrázek přiřazuje dítě na řádek prostřednictvím suchého zipu (zvoneček – stromeček, baňky – sánky, hvězdička – mašlička, vánice – čepice).

Pro zájemce: Jednotlivá slova vytleskej a urči počet slabik (například: zvoneček = 3 slabiky, baňky = 2 slabiky apod.).



1. Nejprve obtáhni celý zvoneček i s jeho ornamenty žlutou pastelkou, poté červenou a na závěr modrou pastelkou.

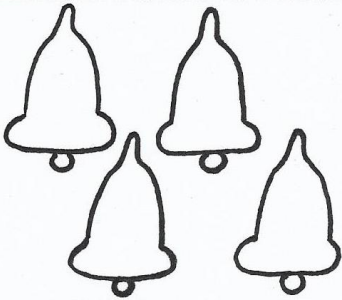
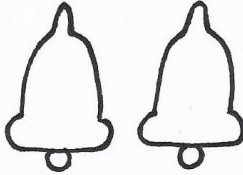
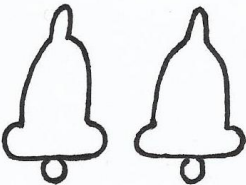
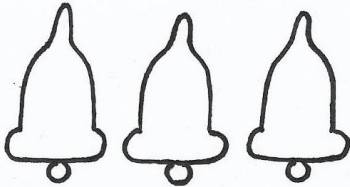

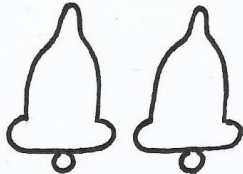
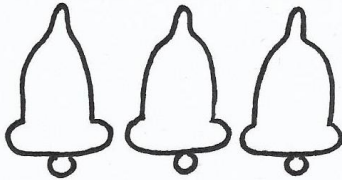



2. Přelož papír tak, abys na zvoneček neviděl/a.

3. Pokus se nakreslit celý zvoneček z paměti.

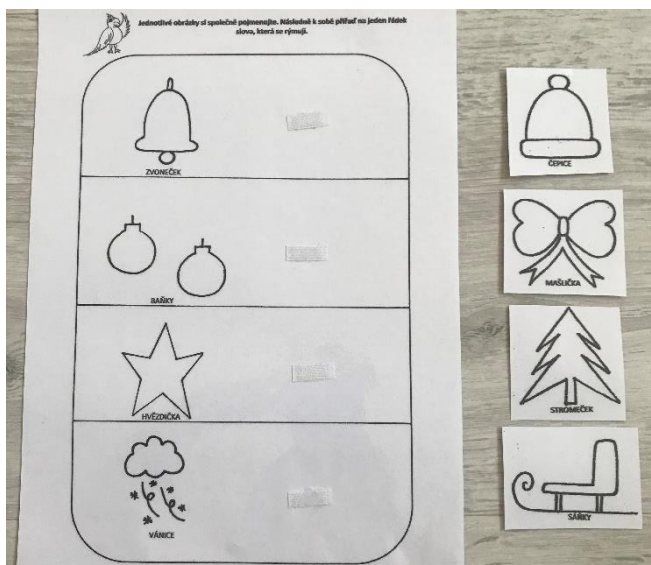


V řádku porovnej jednotlivé počty zvonečků a vybarvi ty, kterých je více.

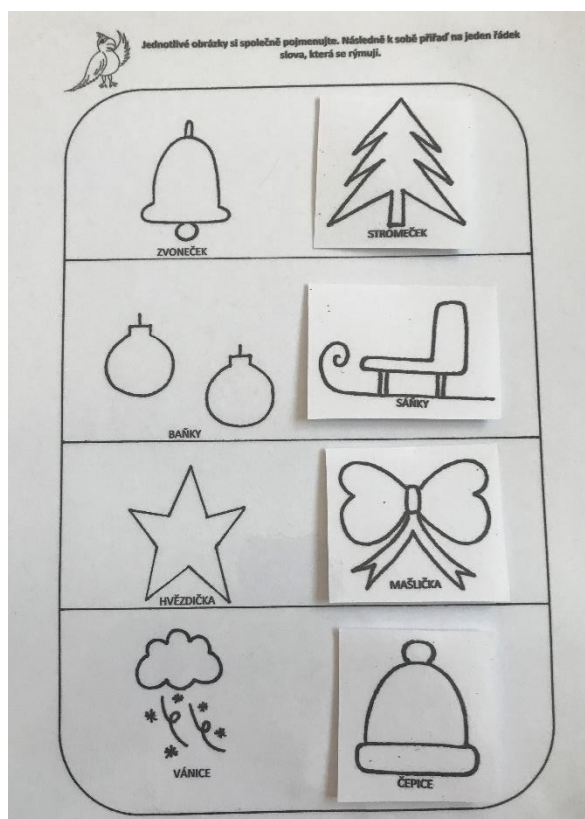
	
	
	
	

Činnost č. 9

Zadání: „Jednotlivé obrázky si společně pojmenujte. Následně k sobě přiřaďte na jeden řádek slova, která se rýmují.“



Řešení:



TÝDEN: 23. – 29. prosince 2019

TÉMA: Adventní čas

Pracovní list č. 10

- Úkolem dítěte je dokreslit ornamenty na baňkách po celých řádcích dle počátečního vzoru. Plné i přerušované čáry dítě obtahuje a po zbytku řádku se pokouší tvar ornamentu napodobit sám.
- Na závěr si může jednotlivé baňky dozdobit, či dokreslit sám dle vlastní fantazie.

Pracovní list č. 11

- Cílem je dokreslit sudoku tak, aby se na řádcích a v sloupcích neopakoval a ani nechyběl žádný obrázek (např.: v prvním řádku doplní rybičku, ve druhém hvězdičku a ve třetím dáreček).
- Po skončení úkolu dítě vedeme, aby si svou práci zkontrolovalo (např. zda se v řádcích i sloupcích neopakují, či nechybí nějaké obrázky).

Pro zájemce:

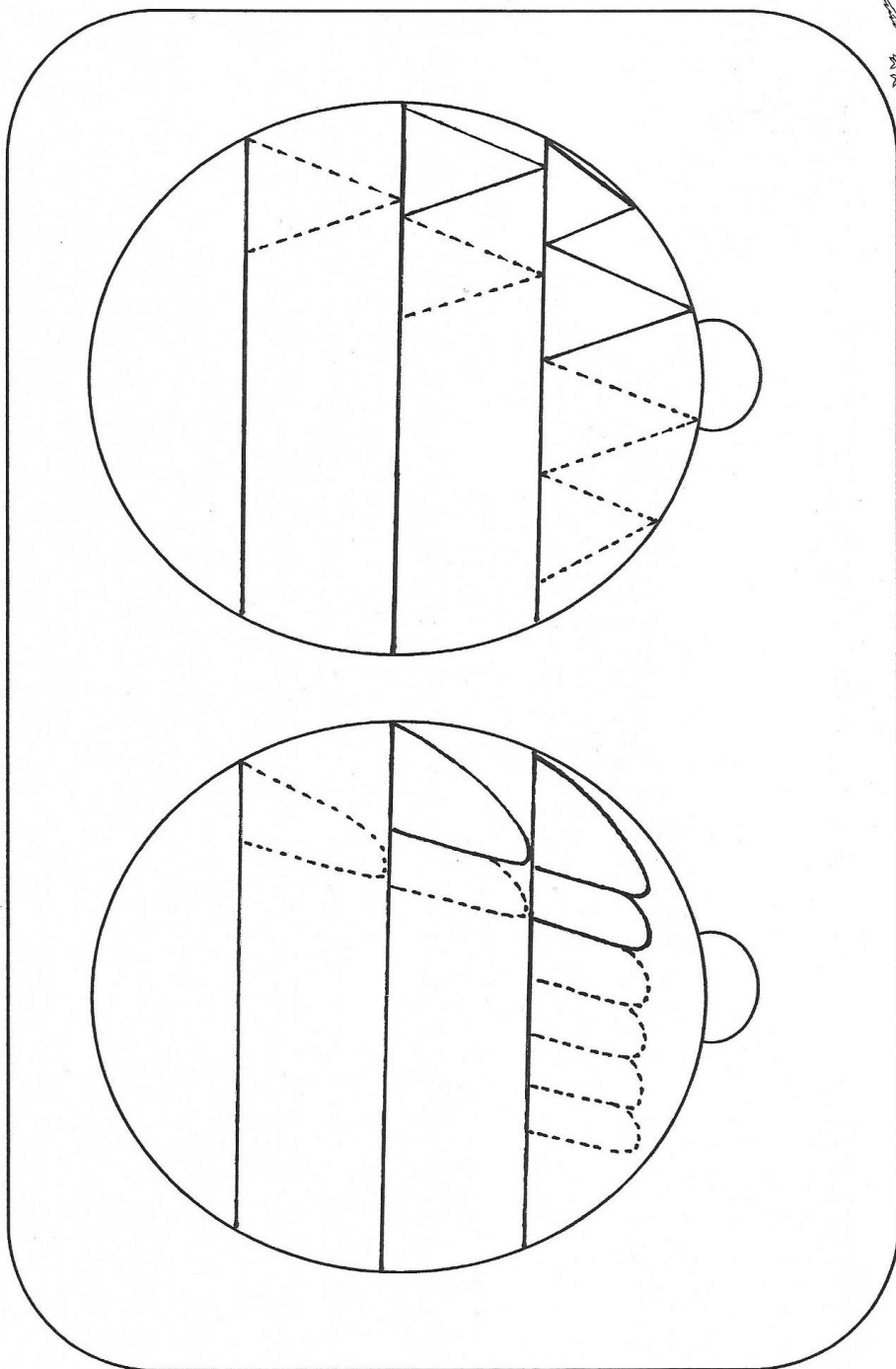
V doplněném sudoku můžeme zároveň procvičit i prostorovou orientaci. Dáváme dítěti různé pokyny. Například: Ukaž, která ryba je v prvním sudoku nahoře/napravo/nalevo. Ukaž všechny dárečky v druhém sudoku, které jsou pod rybičkami. Ukaž všechny hvězdičky, které se nacházejí vedle dárečků apod. Převážně volíme pojmy NAHOŘE, DOLE, VPRAVO, VLEVO, NAD, POD, či VEDLE.

Pracovní list č. 12

ZADÁNÍ: Dej hvězdičku nahoru na špičku stromu. Nalevo přidělej mašličku, napravo zase baňku. Pod stromeček umístí dáreček.

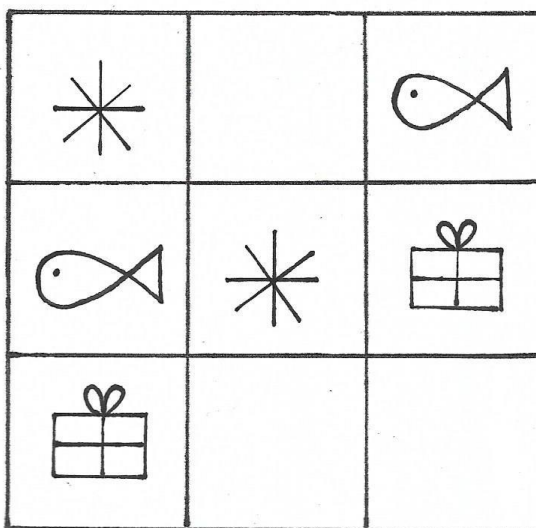
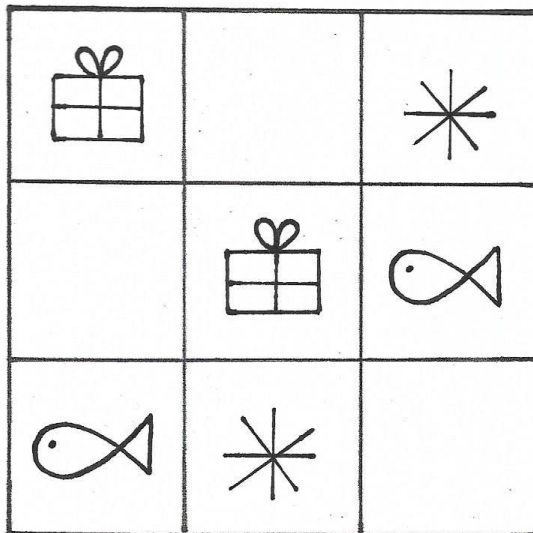


Papoušek se připravuje na vánoční vyzdobu stroměčku. Dokresli barčky dle vzoru na prvním řádku a poté si je barevně vyzdob.





Zahraj si společně s papouškem vánoční sudoku. Dokresli jednotlivé obrázky tak, aby žádný nechyběl a ani se neopakoval v jednotlivém řádku a sloupci.

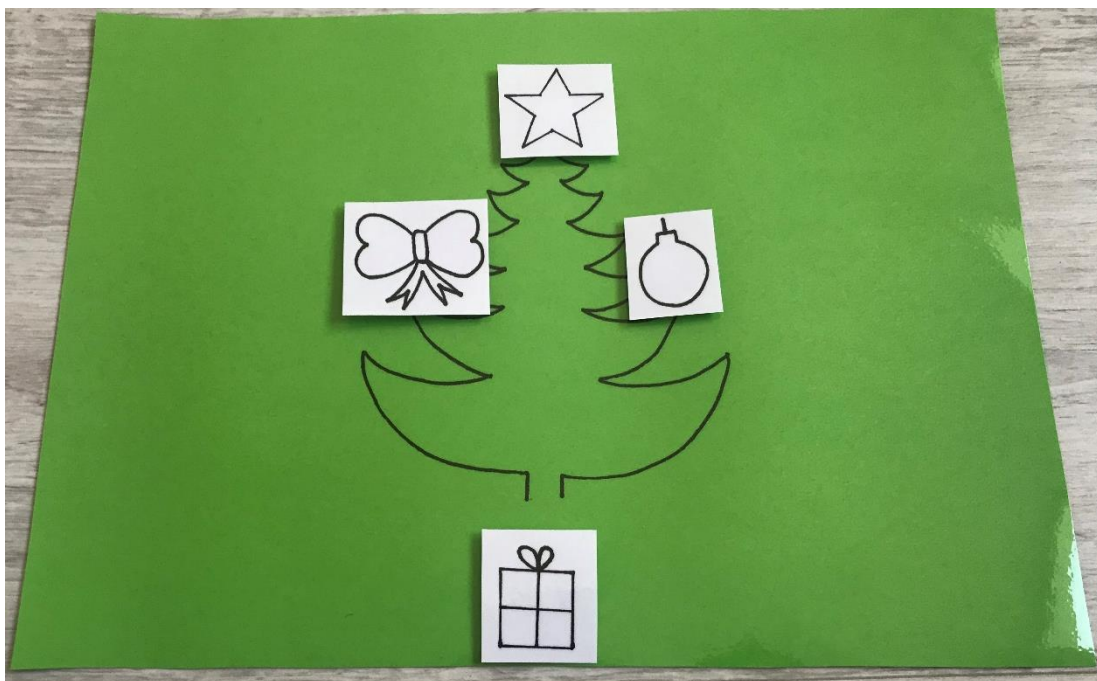


Činnost č. 12

Zadání: „Dej hvězdičku nahoru na špičku stromu. Nalevo přidělej mašličku, napravo zase baňku. Pod stromeček umísti dáreček.“



Řešení:



Příloha č. 5

1. Jak často jste využívali pracovní listy?

- a) Vůbec nevyužívali
- b) Zhruba jednou týdně
- c) Dvakrát až třikrát týdně
- d) Některé pracovní listy jsme využili i víckrát jak třikrát týdně
- e) Jiná odpověď: _____

2. Byla pro Vás snadná orientace v jednotlivých pracovních listech v rámci celého měsíce?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne. Prosím uveďte a popište příklad v čem:

3. Byly pro Vás pokyny v pracovních listech srozumitelné?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím konkrétní čísla a nesrozumitelnost pracovních listů:

4. Jak k jednotlivým činnostem přistupovaly děti?

- a) Převládal negativní postoj dítěte
- b) Dítě se na činnosti převážně těšilo
- c) Jiná odpověď: _____

Příloha č. 6

1. Jak často jste využívali pracovní listy?

- f) Vůbec nevyužívali
- g) Zhruba jednou týdně
- h) Dvakrát až třikrát týdně
- i) Některé pracovní listy jsme využili i víckrát jak třikrát týdně
- j) Jiná odpověď: _____

2. Byla pro Vás snadná orientace v jednotlivých pracovních listech v rámci celého měsíce?

- c) Ano
- d) Ne

Pokud ne. Prosím uveďte a popište příklad v čem:

3. Byly pro Vás pokyny v pracovních listech srozumitelné?

- c) Ano
- d) Ne

Pokud ne, uveďte prosím konkrétní čísla a nesrozumitelnost pracovních listů:

4. Jak k jednotlivým činnostem přistupovaly děti?

- 1. Převládal negativní postoj dítěte
- 2. Dítě se na činnosti převážně těšilo
- 3. Jiná odpověď: _____

Příloha č. 7

1. Využívali jste pracovní listy po celé dva měsíce dle doporučených pokynů?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím důvod:

2. Vyhovovala Vám možnost vlastní volby konkrétního pracovního listu?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím důvod:

3. Pozorovali jste u svého dítěte převládající pozitivní postoj při plnění pracovních listů?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím důvod:

4. Přivítali byste z pohledu rodiče pracovní listy po celý školní rok?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím důvod:

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Dokládalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby	2020

Název práce:	Možnosti intervenčních metod předškolního vzdělávání s akcentem na připravenost dětí s poruchami binokulárního vidění před zahájením školní povinné docházky
Název v angličtině:	Possibilities of Intervention Methods of Pre-school Education with an Emphasis on Preparedness of Children with Binocular Vision Disorders
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá možnostmi intervenčních metod předškolního vzdělávání s akcentem na připravenost dětí s poruchami binokulárního vidění před zahájením školní povinné docházky. Hlavním cílem je zařazení metodických souborů pracovních listů do domácího prostředí s následným zmapováním efektivity a přínosu. Tyto výsledky byly získány především prostřednictvím speciálněpedagogické diagnostiky a dotazníkového šetření. Posuzování proběhlo celkem u deseti dětí předškolního věku a jejich zákonných zástupců. Výsledky jsou posuzovány individuálně a nechybí ani jejich vzájemná komparace.
Klíčová slova:	Dítě s poruchami binokulárního vidění, intervenční metody, předškolní vzdělávání, školní připravenost
Anotace v angličtině:	The Master thesis deals with the Possibilities of Intervention Methods of Pre-school Education with an Emphasis on Preparedness of Children with Binocular Vision Disorders. The main objective is to include methodological sets of

	worksheets into the home environment with the subsequent mapping of efficiency and benefits. These results were obtained mainly through special pedagogical diagnostics and questionnaire survey. A total of ten pre-school children and their legal representatives were assessed. The results are evaluated individually and their mutual comparison is not missing either.
Klíčová slova v angličtině:	Child with binocular vision disorders, intervention methods, preschool education, school readiness
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Informovaný souhlas zákonných zástupců</p> <p>Příloha č. 2: Podklad k speciálněpedagogické diagnostice dítěte se zrakovým postižením</p> <p>Příloha č. 3: Soubor pracovních listů: „Dobrodružství papouška piráta – měsíc listopad“ (verze pro chlapce)</p> <p>Příloha č. 4: Soubor pracovních listů: „Dobrodružství papouška piráta – měsíc prosinec“ (verze pro dívky)</p> <p>Příloha č. 5: Dotazník k pracovním listům za měsíc listopad</p> <p>Příloha č. 6: Dotazník k pracovním listům za měsíc prosinec</p> <p>Příloha č. 7: Dotazník k pracovním listům za oba měsíce (listopad i prosinec)</p>
Rozsah práce:	141 stran
Jazyk práce:	Český jazyk