

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Andrea Kučerová

**Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku**

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

V Olomouci dne 11. 4. 2018

-----

Podpis autorky práce

Poděkování:

Děkuji Mgr. Ivaně Pospíšilové, Ph.D. za vstřícný přístup a poskytování odborné pomoci při vypracování diplomové práce, dále děkuji mateřské škole Hrubá Vrbka za její spolupráci. Velký dík patří rovněž mé rodině a přátelům, kteří mě v mé práci podporovali.

# OBSAH

ÚVOD.....	5
1 CHARAKTERISTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ .....	6
1.1 Dělení deficitů dílčích funkcí .....	7
1.2 Etiologie deficitů dílčích funkcí.....	9
1.3 Deficity dílčích funkcí a jejich návaznost na specifické poruchy učení .....	10
1.4 Diagnostika deficitů dílčích funkcí.....	11
1.5 Možnosti reedukace deficitů dílčích funkcí.....	14
2 CHARAKTERISTIKA KOGNITIVNÍCH PROCESŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	17
2.1 Emocionální vývoj.....	29
2.2 Sociální vývoj.....	30
3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST.....	32
3.1 Odklad školní docházky .....	35
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4.1 Metodologie výzkumu.....	39
4.1.1 Etické aspekty výzkumu .....	39
4.2 Formulace výzkumného problému .....	40
4.3 Výzkumný soubor .....	42
4.3.1 Charakteristika zkoumaného souboru .....	42
4.4 Metoda sběru dat.....	43
4.5 Organizace a průběh výzkumu .....	45
4.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace .....	46
4.7 Ověřování hypotéz .....	55
4.8 Diskuze .....	59
ZÁVĚR .....	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	64
PŘÍLOHY.....	69
ANOTACE .....	76

# ÚVOD

Již několikátý rok pracuji jako učitelka mateřské školy, kde se denně setkávám s žáky, kteří mají navržený odklad školní docházky, proto mi přišlo velmi zajímavé téma deficitů dílčích funkcí, které jsem si zvolila k vypracování mé diplomové práce, jakožto zjištění větší míry informací k danému tématu. Deficity dílčích funkcí totiž úzce souvisí se specifickými poruchami učení dětí, jimiž jsem se zabývala v mé bakalářské práci. Tentokrát se zaměřím na děti předškolního věku. Zjistím a komparuji výsledky testů dílčích funkcí u dětí s odloženou školní docházkou a bez odložené školní docházky.

Často můžeme slyšet právě o poruchách učení, které v dnešní době postihují velké množství dětí. O deficitech dílčích funkcí se však stále hovoří jen málo a mnoho lidí neví, že hrají při vzniku specifických poruch učení významnou roli. Je tedy nutné, aby byly dílčí funkce rozvíjeny už u dětí předškolního věku, a tak se mohlo předejít potížím při osvojování si školních dovedností.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První z nich je zaměřena na obecnou charakteristiku deficitů dílčích funkcí, na její včasnou diagnostiku a také reedukaci. Budeme se snažit zachytit projevy deficitů dílčích funkcí. V neposlední řadě jsou v první kapitole také vzpomenuty právě specifické poruchy učení, které tak neodmyslitelně patří k deficitům dílčích funkcí.

Druhá kapitola je zaměřena na vývoj poznávacích funkcí u dětí předškolního věku. Na to, co by dítě v roli předškoláka mělo zvládnout. Nejvíce se autorka zaměřila na kognitivní funkce u dítěte jako (grafomotorika, myšlení a paměť, učení, vnímání, řeč), ale rovněž i na dětské hry, které neodmyslitelně patří k věku předškolního dítěte. Na konci kapitoly je nastíněn emoční a sociální vývoj dítěte.

Třetí část teoretické části je zaměřena na školní zralost a připravenost. Popřípadě nepřipravenost dítěte pro vstup do školy, odklad školní docházky dítěte, a také na individuální vzdělávací plán. Odklad školní docházky bude hrát významnou roli při tvorbě praktické části.

Praktická část je zaměřena na orientační testování dětí v mateřských školách. Cílem bude zjistit a komparovat výsledky testů dílčích funkcí u dětí předškolního věku s odloženou školní docházkou a bez odkladu školní docházky.

# 1 CHARAKTERISTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Pojem deficitů dílčích funkcí se v literatuře objevuje ve spojení se specifickými poruchami učení. Už na počátku sedmdesátých a na konci devatenáctých let 20. století se v německy mluvícím prostředí dostávají do popředí otázky a problémy spojené s cerebrálním poškozením mozku. Cerebrální poškození vede od masivních vývojových poškození k minimálním mozkovým dysfunkcím, které se pak projevují jako deficitů dílčích funkcí. (Pokorná, 2001)

Odborníci došli k závěru, že *„poruchy učení mimo jiné vznikají jako důsledek deficitů dílčích funkcí potřebných pro osvojení počátečních výukových dovedností ve čtení, psaní, pravopisu a počítání. Jedná se o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte“*. (Michalová, Z., 2004, s. 44)

Roku 1973 zavedl J. Graichen pojem „Teilleistungsschwächen“ (Deficity dílčích funkcí) a definuje ho jako *„snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“* (Pokorná, V., 2010, s. 95)

- **Deficit** – *„Nedostatek, relativně trvalá odchylka chování od psychické normy.“* (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s. 100)
- **Dílčí** – část z celkové psychické funkce, která při oslabení narušuje celý systém. (Hartl, P., 2000)
- **Funkce** – přívlastek funkční – „leistungs“ říká, že nejde o výkon v kvantitativním smyslu, ale jde o: *„úspěšnou, nenarušenou funkci centrálního nervového systému, která je vždy výkonem adaptace, přizpůsobením se požadavkům, které vyvstanou. Může to být schopnost naučit se rozlišovat hlas matky od hlasu ostatních lidí, může to být schopnost myšlenkově zvládnout komplikovaný logicko-abstraktní proces. Všechno je adaptace výkon.“* (Lempp in Michalová, Z., 2004, s. 45)

Klinická psycholožka Sindelarová, B. definuje dílčí funkce jako *„základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“* (Sindelarová, B., 2007, s. 8)

Manželé Scharingerovi mluví o „dílčím oslabení výkonu“ (což je také překlad termínu Teilleistungsschwächen). Nejde však o dílčí oslabení, ale dílčí funkci a její deficit. Tento jiný

překlad tak umožňuje rozlišit, kdy se jedná o metodiku a kdy o teoreticky propracovaný a výzkumem doložený směr bádání (Pokorná, 2001).

Dobře ve své knize *Předcházíme poruchám učení*, popisuje vývoj myšlení a učení Sindelarová, B., (2007) kde tento vývoj přirovnává ke stavbě stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti člověka. Základem pro myšlení a učení je schopnost přijímat informace. V knize poukazuje na psa, který hlídá dům. Pes je připravený vnímat každý zvuk pomocí sluchu a zraku. Kmen představuje schopnosti a dovednosti, ze kterých poté vyrůstají různé větve, jednak malé a jednak velké. Větve představují všechny zkušenosti, které dítě nabylo během svého života. (Seskupení a zapamatování si všeho, co dítě vidělo, slyšelo, cítilo, ...) Ke kmenu patří koruna. Koruna zde představuje celkové schopnosti (řeč, čtení, psaní i počítání). Vše to, co se dítě naučí v pozdějším věku. Růst stromu ovlivňuje už vývoj jeho prvních kořenů a kmene. To jestli se větve rozkošatí nebo bude koruna bohatší, zda strom stojí zpříma, anebo je nakloněn, to jak koruna i kmen odolávají počasí. Člověk rozvíjí své schopnosti, myšlení a učení na základě předpokladů, které vycházejí z prvních let jedincova života.

Brigitte Sindelarová (1996) říká že, deficity dílčích funkcí musíme vždy posuzovat jako celek. Jednotlivé deficity mohou ovlivňovat vícero výkonů. Deficity vyjadřují oslabení základních schopností, jež vedou ke specifickým poruchám učení a chování.

## 1.1 Dělení deficitů dílčích funkcí

Uvedeme jednotlivé dílčí funkce, u nichž můžeme poté sledovat jejich deficity.

**Podle Sindelarové (2007) jsou deficity dílčích funkcí děleny do šesti oblastí:**

- **Diferenciace pozadí a figury nebo zaměření pozornosti**

Je to schopnost dítěte zaměřit se na důležité z celku. Dítě se musí naučit rozlišovat podstatné věci od nepodstatných. Deficitem může být to, že se dítě není schopno soustředit na danou věc, je rušeno (hlukem, zvukem).

- **Optická a akustická diference a členění**

Schopnost rozlišovat podobné věci (tvary), které ovšem nejsou totožné. Dítě vnímá tvary písmen a tím je rozlišuje. Sluchové vnímání umožňující dítěti spojit hlásku s písmenem – přiřadilo slyšený zvuk k písemnému symbolu.

- **Intermodální kódování**

Umožňuje nám přepojovat obsahy z jedné smyslové oblasti do druhé. Dítě musí spojit obraz, který vidí, se slovem, které slyší. Deficity se pak mohou vyskytnout ve čtení a psaní.

- **Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť**

Jde o schopnost, že všechno co vnímáme a jsme schopni spojit, si musíme uchovat v paměti. Pokud je u jedince snižená zraková paměť, potom má problémy se zapamatováním si jednotlivých písmen, a tak při psaní může dojít k vynechávání písmen. Akustická paměť je pak obsah a forma toho, co slyšíme. Sluchová paměť je velmi důležitá k zapamatování si nejrůznějších pokynů – psaní diktátu, učení se básní apod.

- **Funkce seriality**

Schopnost vnímat jevy, jak jdou po sobě. Základem učení je skutečnost, že náš život se odehrává v určitém čase. Všechny situace, které nás obklopují, na sebe navazují, mají souvislosti. Deficit se poté projevuje poruchami chování.

- **Vnímání schématu těla a orientace prostoru**

Orientace na vlastním těle a v prostoru. Již v nejranějším období našeho života se učíme orientovat vlastním tělem, vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy. Deficity se mohou projevit při orientaci v učebnicích, v orientaci na mapě apod.

Na základě poznatků Sindelarové vychází Věra Pokorná<sup>1</sup> (in Kucharská, 1997), která popisuje jednotlivé dílčí funkce a jejich deficity následovně:

- **Dílčí funkce v oblasti sluchu – týkají se sluchové analýzy a syntézy**

- Rozlišování figury a pozadí – při psaní diktátu, dítě se musí odpoutat od rušivých elementů, a vnímat pouze učitelům hlas.
- Diferenciace hlásek – rozlišování znělých a neznělých souhlásek, rozlišení délky slabik apod.
- Sluchová paměť – zapamatování si co slyšíme.

---

<sup>1</sup> Věra Pokorná je jedna z autorek, která se zabývala problematikou deficitů dílčích funkcí. Z autorů, kteří se zabývali nebo zabývají deficity dílčích funkcí, můžeme dále vzpomenout: manžele Scharingerovi, Bartoňová, Švancarová, Kucharská, Sindelarová.



- **Dílčí funkce v oblasti zraku**
  - Rozlišování figury a pozadí – zraková pozornost.
  - Diferenciace tvarů – rozlišování podobností jednotlivých písmen.
  - Zraková paměť – zapamatování si tvarů písmen.
- **Dílčí funkce orientace v prostoru** – nerozvinutá schopnost orientace v prostoru. Dítě má problémy s odhadováním výšky a vzdálenosti. Problémy nastávají v matematice (početní řady), ale i v českém jazyce (neschopnost udržet velikost písma na řádku).
- **Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla** – dítě má problémy například v sebeobsluze, při rozvoji jemné a hrubé motoriky, s koordinací pohybů, v pravolevé orientaci.
- **Dílčí funkce intermodality** – dítě má obtíže ve čtení a psaní. Intermodalita je důležitá pro myšlení a učení.
- **Dílčí funkce seriality** – deficit se projevuje s činnostmi a s organizací vlastního času. Dítě si neudrží pořádek ve věcech, nepamatuje si povinnosti, není schopno dodržovat postupy atd.

## 1.2 Etiologie deficitů dílčích funkcí

Z jednotlivých publikací usuzujeme, že etiologie deficitů dílčích funkcí není jednoznačná. (Kucharská, Scharingerová, Zelinková) Mezi příčinami vzniku deficitů bývá uváděna například dědičnost, hyperaktivita nebo také ADHD. Přikláníme se k názoru, že deficity dílčích funkcí nevychází pouze z intelektu a dědičnosti, ale mohou být zapříčiněny i vlivy vnějšími.

Scharingerová (1999) ve své knize uvádí několik příčin vzniku deficitů. Jednou z příčin mohou být fyziologické příčiny (změny v mozkové tkáni). Dědičnost je další z příčin vzniku deficitů dílčích funkcí. Lehké mozkové dysfunkce<sup>2</sup> neboli ADHD – důsledek problémového těhotenství nebo také souvisí s prenatálními, perinatálními nebo postnatálními potížemi. Dále vnější vlivy, které mohou člověka ovlivnit (málo pohybu venku, špatná komunikace mezi členy rodiny, ...) a nesmíme opomenout ani vliv školy.

Zelinková (2003) říká, že specifické poruchy učení jsou přímým důsledkem deficitů dílčích funkcí, jejich etiologie se však překrývá. Uvádí příčiny vzniku deficitů podle našeho

---

<sup>2</sup> Lehké mozkové dysfunkce jako termín se v dnešní době již nepoužívají, jsou nahrazeny pojmem ADHD.

předního odborníka Otakara Kučery, ten se v 60. letech spolu se svým kolektivem se zabýval výzkumem dyslexie. Vzorek dětí pocházel z Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích:

- Asi u 50 % případů dětí, které měly příznaky poruch učení, se prokázaly **drobné mozkové dysfunkce** – drobné poškození mozku.
- **Dědičnou etiologii** vykazovalo zhruba 20 % dětí.
- Třetí skupinu tzv. **hereditární – encefalopatickou** tvořilo 15 % klientely, dyslexie vznikla kombinací obou případů.
- A nakonec poslední skupina označována jako **nejasná nebo neurotická**, skupinu tvořilo zbylých 15 % dětí. (Zelinková, 2003)

Jak již bylo zmíněno, specifické poruchy učení jsou přímým důsledkem deficitů dílčích funkcí, je potřeba si nastínit i jednotlivé poruchy učení. V literatuře je nejednoznačná terminologie. Vyskytují se pojmy jako specifické poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení nebo také vývojové poruchy učení. (Michalová, 2011)

### **1.3 Deficity dílčích funkcí a jejich návaznost na specifické poruchy učení**

*„Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou doprovázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají sféry sociální a pedagogické.“ (Bartoňová in Pipeková, 2006, s. 144)*

Specifické poruchy učení je nutno oddělovat od nespecifických poruch, které jsou především způsobeny malou motivací dítěte k učení nebo snížením rozumového nadání. (Bartoňová in Pipeková, 2010)

**Předpona dys** – znamená rozpor. Jedná se o funkci, která je určitým způsobem deformovaná. Na rozdíl od předpony -a, což značí ztrátu již vyvinuté funkce. Druhá část slova označuje dovednost, která je postižena. (Michalová, 2011)

**Dyslexie** – jedna z neznámějších poruch učení. Jedná se o poruchu čtenářských dovedností, neboli je to specifická porucha čtení. Dítěti nastanou problémy ve spojování hlásek do slabik, slov, v souvislém čtení, ale také v rychlosti a správnosti čtení i v porozumění textu. (Pipeková, 2008)

**Dysgrafie** – specifická porucha grafického projevu. Dítě má problémy zejména v nápodobě tvaru a v řazení písmen, ve spojení písmen do slov a i v celkovém grafickém projevu. Písmo může být nečitelné, neupravené. (Šauerová a kol., 2012)

**Dysortografie** – specifická porucha pravopisu. Dítěti tato porucha znemožňuje správné napsání hlásky (jejich délku, měkkost). Často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Velká chybovost při diktátech (potřebuje více času, neumí si správně zdůvodnit slova). (Pipeková, 2008)

**Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností. Problémy se vyskytují v oblasti početních úkonů, chápání číselných pojmů. (Šauerová a kol., 2008)

**Dyspinxie** – „specifická porucha kreslení, která je charakteristická neschopností dítěte kreslit přiměřeně svému věku.“ (Šauerová a kol., 2012, s. 32)

**Dysmúzie** – „specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, která se projevuje obtížemi v rozlišování tonů. Dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus.“ (Pipeková, 2008, s. 103)

**Dyspraxie** – „tzv. motorická neobratnost. Dítě je nešikovné, neobratné při běžných činnostech.“ (Kropáčková, 2008, s. 89)

## 1.4 Diagnostika deficitů dílčích funkcí

Včasnou diagnostikou<sup>3</sup> deficitů dílčích funkcí můžeme rozpoznat problémy, kterými dítě trpí, ještě před nástupem do školního prostředí, to znamená v předškolní výchově

---

<sup>3</sup> Diagnostika – „činnost směřující k zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsoby léčby a prognózu vyléčení.“ (psychologický slovník, 2000, s. 111)

Diagnóza- „určení choroby nebo jejích následků, vrozených a získaných poruch a vad nebo rozlišení jedné choroby od jiné“ (psychologický slovník, 2000, s. 111)

v mateřské škole, anebo na počátku školní docházky. Diagnostika dílčích funkcí probíhá v rámci posouzení školní zralosti, školní připravenosti dítěte. (Kocurová, M., 2000)

*„Diagnostika specifických poruch učení je systémově založený poznávací proces, který je bezprostředně odvislý od současné úrovně poznání problematiky. Může probíhat na různých úrovních, disponuje různými metodami, ale cíleně je směřován k odhalení problému dítěte, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálního nápravného postupu.“* (Kocurová, M., 2000, s. 47)

Diagnostika probíhá ve specializovaných centrech, například v pedagogicko-psychologické poradně. Na stanovení diagnózy spolupracuje vícero lékařů: psycholog, speciální pedagog, ale také neurolog, foniatr nebo pediatr. (Bartoňová, 2010)

Velmi důležitá může být také orientační diagnostika učitelek v mateřských školách. Může sloužit jako podklad pro další vyšetření ve specializovaných centrech. Učitelky dítě sledují v jeho přirozeném prostředí, podmínkách (sleduje ho při hrách, v sebeobsluze), mohou porovnávat s dalšími vrstevníky stejného stáří a také ho pozorují delší dobu. I několik let jsou s dítětem téměř v každodenním styku, a pokud vidí závažnější problém, měly by upozornit rodiče o dalším postupu. Chtěly bychom uvést alespoň některé z metod, které slouží ke stanovení diagnostik.

### **Metoda Brigitte Sindelarové**

Tato metoda slouží ke zjištění deficitů dílčích funkcí pro děti v předškolním věku. Autorka nabízí jednak diagnostickou část (kde je obsaženo 19 jednotlivých úkolů zaměřených na deficity), ale také soubor cvičení pro děti v předškolním věku a v první třídě základní školy. 11 typů cvičení:

- cvičení rozvíjející zrakové vnímání
- cvičení rozvíjející sluchové vnímání
- cvičení rozvíjející přesné vidění
- cvičení rozvíjející přesné slyšení
- cvičení rozvíjející zapamatování viděného
- cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného
- cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů
- cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti
- cvičení rozvíjející koordinaci pohybu úst při mluvení
- cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka

- cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru (Sindelarová, 2007)

Důležité v této metodě je hlavně to, že pedagog nebo dospělý vykonává práci pouze s jedním dítětem, individuálně. U každého úkolu se měří čas a zapisuje se také správnost výsledků a počet chyb. Cvičení jsou rozdělena do tří částí. První stupeň obsahuje cvičení nejlehčí, druhý je obtížnější a třetí stupeň je nejtěžší. Podle toho jak dítě plní jednotlivé úkoly, postupujeme na další úrovně. (Sindelarová, 2007)

### **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**

Test vytvořily české autorky, které se zabývají danou problematikou, a to Anna Kucharská a Dana Švancarová. Tento test slouží k včasné diagnóze dětí, které by v budoucnu mohly mít problém při čtení a psaní. Test obsahuje 56 položek, které jsou rozděleny do 13 jednotlivých subtestů. Pracuje se s jednotlivcem a trvá asi 30 minut. (Zelinková, 2012)

#### **Posuzované oblasti:**

- sluchové vnímání
- Dělení slov, výskyt hlásky na začátku i uprostřed slova, rozlišování délky samohlásek nebo rozlišování slabik s tvrdou a měkkou samohláskou i/y.
- zrakové vnímání
- Zrakové vnímání se zaměřuje na rytmus (pomocí bzučáku), na pravolevou orientaci, krátkodobou zrakovou paměť, zrakovou diferenciaci na ploše (překreslování čar podle osnovy).
- artikulační obratnost
- schopnost opakovat slova správně
- jemná motorika
- Napodobování tvarů, které má dítě nakreslené ve větším měřítku. Dítě se snaží zachytit tvar, co nejvíce podobný předloze.
- intermodalita
- Dítě zapojuje více smyslů, přiřazuje zvuky ke tvarům.
- tvoření rýmů
- Tvoří slova, která se rýmují se slovem zadaným. (Zelinková, 2012)

### **Sheffieldský screeningový test dyslexie**

Další z testů, který slouží k diagnostice dílčích funkcí, které předchází poruchám učení, jako je i dyslexie, je právě Sheffieldský test. Tento test zpracovali odborníci z Británie:

R. Nicolsen, Fawcett. Daný test slouží pro děti předškolního věku až po dospělost a netrvá více než 30 minut. Do českého jazyka ho přeložila Olga Zelinková.

Obsahuje tyto zkoušky:

- rychlé pojmenování obrázků (dvacet)
- po dobu 30 sekund – navlékání korálků
- zkoušku tělesné stability (Sledujeme, co dítě udělá, pokud ho postrčíme zezadu.)
- posuzování první hlásky ve slově, rýmování první hlásky
- opakování čísel (4, 8, 3, 9, 5, 7, 6), (51-39-136-495-7642-5847-74658-8613)
- jmenování písmen (t, s, d, e, w, o, b, q, n, y)
- kopírování tvarů (čtverec, kruh, trojúhelník, kosočtverec a kombinace dvou čar, kříž)
- Určuje pořadí zvuků – který zvuk byl první, druhý, ...

Test je bodován, a na základě bodů a věku dítěte se poté určí kvocient. (Zelinková, 2012)

Pro **diagnostiku sluchového vnímání** je nejvíce zaužívaná metoda vytvořená Matějčkem v roce 1993. Jedná se o Matějčkovu zkoušku sluchové analýzy a syntézy, zkouška je založena na rozkladu jednotlivých slov a následném spojení hlásek a slabik do slov. (Bartoňová, 2010)

Rozšířeným testem pro **zrakové vnímání** je tzv. Edfeldtův test zrakového vnímání (Edfeldtův Reverzní test). Test se skládá z 84 párů jednoduchých figur, které připomínají velká tiskací písmena. Test se zaměřuje na schopnost rozlišení zrcadlových tvarů těchto figur. (Kucharská, sborník, 1999)

Další autorkou je Marianna Frostigová. Vývojový test zrakového vnímání se skládá z pěti subtestů a každá část je zaměřena na určité dílčí schopnosti. Zkouška slouží k zjištění vizuomotorické koordinace. (Kucharská, sborník, 1999)

K posouzení **motorických dovedností** existuje Oseretzkého test motorických dovedností. Pro vyšetření laterality je to pak například Zkouška laterality Matějčka a Žlaba.

## 1.5 Možnosti reedukace deficitů dílčích funkcí

V současné době existuje několik metod a možností reedukace deficitů dílčích funkcí. Reedukaci je nejlépe začít u dětí již v předškolním věku. Důležité je, abychom dítěti, se kterým pracujeme, práci zpříjemnili, úkoly musí být splnitelné, dítě si tak více nabyde sebedůvěry.

Nemělo by mít pocit, že je podceňováno. Dané úkoly by měly být především ve formě hry, která je pro dítě předškolního věku nejpřirozenější.

Chtěly bychom se zmínit alespoň o některých z nich:

- **Metoda Dobrého startu**

Metoda Dobrého startu vznikla ve Francii, odkud byla dále převedena autorkou M. Bogdanowicz do Polska. V českém prostředí byla upravena Janou Swierkoszovou od počátku 80. let. Tato metoda je vhodná pro děti předškolního věku i pro děti na začátku školní docházky. Většinou je využívá pro skupinu dětí. Českou verzi tvoří 25 lekcí, z nichž každá je založena na některé z našich lidových písní. Lekce je rozdělena do sedmi částí:

- zahájení a přivítání se s dětmi
- poslech písní, rozhovor s dětmi
- cvičení zaměřené na sluchové a zrakové vnímání
- cvičení zaměřená na rozvoj hrubé motoriky
- píseň doprovázená tancem, tleskáním
- pohybově-akusticko-optické cvičení pro děti
- závěr (Zelinková, 2012)

*„Metoda podporuje všestranný rozvoj dítěte v nejširším slova smyslu. Rozvíjí percepce, řeč, motoriku a smysl pro serialitu, respektuje osobnostní charakteristiky dítěte, podněcuje k utváření sociálních vztahů.“* (Zelinková, O., 2012, s. 103)

- **Edukativně stimulační skupiny**

Edukativně stimulační skupiny jsou rozloženy do 10 lekcí, jednou za 14 dní. Pracuje se se skupinou 6–8 dětí, kdy vždy je přítomen jeden z rodičů dítěte. Lekce je rozdělena do několika sekcí, na začátku se volí činnosti pro rozvoj motoriky, dále jsou to cvičení pro zrak a sluch, prostorové vnímání nebo také početní představy. Skupiny se zejména zaměřují na děti, které mají odklad školní docházky, ADHD, anebo jiné komunikační problémy, nebo je určena dětem, které nenavštěvovaly mateřskou školu. (Bartoňová, 2010)

- **Program KUMOT, KUPREV**

Autorkou programů KUMOT, KUPREV je Pavla Kuncová. Jsou určeny dětem, které mají lehkou mozkovou dysfunkci. Program KUMOT je rozvržen do 10 lekcí po 60 minutách. Opět jsou přítomni rodiče dítěte. V deseti lekcích se procvičuje nejen jemná a hrubá motorika, ale také

motorika a procvičování mluvidel, relaxace. Celý program je doprovázen písničkami od Pavla Nováka, které jsou dětem blízké a dobře je znají. (Kucharská, sborník 1999)

Program KUPOZ slouží k rozvoji lehké mozkové dysfunkce. Je založen na cvičení v domácí péči. Je rozvržen do 15 týdnů, kdy je vyžadována každodenní práce rodiče a dítěte. Každý den dítě plní čtyři úkoly, u nichž některé mají i časovou dotaci. Postupně se také zvyšuje obtížnost jednotlivých úkolů. Ty jsou zaměřeny opět na zrakovou a sluchovou percepci, pojmové myšlení a pozornost. (Bartoňová, 2010)

Existuje spousta další metod pro reedukaci. Jednou z nich je i metoda B. Sindelarové, kterou jsme již zmiňovali výše. Dalšími z účinných metod mohou být například: Kineziologie, EEG – Biofeedback, Nápravné techniky Grace M. Fernaldové, Sensorická integrace – Jean Ayresová.



## 2 CHARAKTERISTIKA KOGNITIVNÍCH PROCESŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Psychické procesy dělíme na kognitivní neboli poznávací, dále na emocionální, sociální a motivační. K poznávacím procesům řadíme senzorké procesy, jako jsou vnímání, učení, paměť, imaginace a myšlení. Dané procesy slouží nejen k získávání poznatků z vnějšího světa, ale také k usuzování a přijímání podnětů z prostředí vnitřního. (Plháková, 2005)

Pro zvládnutí čtení, psaní a počítání je nutná dostatečná úroveň rozumových schopností dítěte. Je nutno posoudit, zda má dítě opožděný vývoj<sup>4</sup> za svými vrstevníky nebo nikoliv. Dítě, které se jeví jako opožděné, může mít právě problémy nejenom z některých dílčích deficitů. Pro tyto děti je obvykle navržen odklad školní docházky a je nutné s dětmi pracovat individuálně. Děti by měly být v nejvyšší míře motivovány pro práci. Do skupiny kognitivních funkcí přiřazují ve své metodice Bednářová, Šmardová (2007) tyto schopnosti:

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

---

<sup>4</sup> „Vývoj je chápán jako výsledek interakce biologických, tj. genetických, a psychosociálních vlivů, které se uplatňují v různé míře, v závislosti na sledované funkci i vývojovém období.“ (Vágnerová 2005, s. 9)

Podle Sováka (1974) může být vývoj opožděný, předčasný, omezený, narušený a scestný.

## Vizuomotorika, grafomotorika

*„Grafomotorikou označujeme soubor psychomotorických pohybů, které vykonáváme při kreslení a psaní. Pro vývoj grafomotoriky je nezbytný přiměřený vývoj hrubé a jemné motoriky, ale i řady dalších psychických funkcí.“* (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 39)

Motorika a motorické schopnosti se s člověkem pojí celý život. K rozvoji jemné motoriky slouží různé pomůcky jako stavebnice, puzzle, kreslení, plastelína, skládanky, mozaiky, navlékání korálků, stříhání apod. Velmi cennými materiály pro učitele i dítě jsou grafomotorické pracovní listy, pracovní sešity. Rozvinutá motorika ruky je důležitá pro psaní. Zároveň musíme brát ohledy na správný špetkovitý úchop tužky a postavení ruky. Když se podíváme na vývoj jedince, od jeho narození až po předškolní věk, dítě udělá několik zásadních pokroků. Do prvního roku vývoje jedince začíná chodit, dělá záměrné pohyby rukou i nohou. Kojenec začíná zvedat hlavičku, otáčet se, následuje pohyb ruka – ústa, pohybuje se za zvukem, rádo se hraje s hračkami (nedrží je ovšem palcem). Zhruba v sedmém měsíci života se dítě snaží plazit, loží po kolenou a přechází k tzv. klešťovému úchopu (palec a ukazováček). V období batolete se jeho vývoj ještě zlepší. Začíná se projevovat jemná motorika, hraje si s pískem, stavebnicemi, samo se napije a kolem druhého roku začíná kreslit. Toto období je také rozděleno do několika fází jako období čáranice. Kolem třetího roku dítě dokáže jednoduchou kresbu – hlavonožec. Při kreslení sledujeme u dítěte několik návyků (úchop tužky, postavení ruky, uvolnění ruky, tlak na podložku a v neposlední řadě je to plynulost tahů). V **období předškoláka** se dítě zapojuje do činností s ostatními. V oblasti jemné motoriky se více zaměřuje na puzzle, mozaiky a nesmíme zapomenout také na hmatové vnímání. To je důležité k vytváření emocí a komunikace. Ještě před záměrným cvičením s pracovními listy na zdokonalení grafomotoriky dítěte je důležité znát jeho lateralitu. Především lateralitu ruky a oka. Za dominantní ruku je poté považována ruka, která vykonává veškeré pohyby, jako jsou úchop pastelky, lžice apod. Dítě, které má problémy v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky je méně obratné při rukodělných činnostech, nezvládá stříhání, je pomalejší v sebeobsluze jako při oblékání, skoro nevyhledává kresby nebo je kresba obsahově chudá, nezvládá grafomotorické prvky. (Bednářová, Šmardová, 2007)

**Na základě nevyzrálosti a oslabení v jemné motorice a grafomotorice může mít dítě problémy v:**

- Pohybové neobratnosti – může se stát, že se dítě náročnějším aktivitám vyhýbá.
- Zapojení do kolektivu – dítě se méně zapojuje do kolektivu, jinak si nárokuje pozornost.
- Neobratnosti v jemných pohybech – vyrušování při aktivitách, stranění se kolektivu při hrách, nespokojenost.
- menší obratnost mluvidel a zrakového vnímání
- potíže ve psaní – nečitelnost, úprava, pomalé psaní
- obtížné osvojování tvarů písmen
- neplynulost písmen, zvýšený tlak na podložku
- chybovost
- Problémy při učení z vlastních zápisků (Bednářová, Šmardová, 2007)

Z metodiky B. Sindelarové vyplývá, že pokud má dítě problém s grafomotorikou nebo vizuomotorikou, může mít problémy i v následujících oblastech jako je zrková analýza – zapamatování viděného, jemná a hrubá motorika, přesná koordinace a rovněž vnímání prostoru.

### **Vývoj dětské kresby**

Je důležité se zmínit i o vývoji dětské kresby. Každé dítě v předškolním věku by mělo mít správné držení těla a úchop psacích potřeb, mělo by být schopno zvládnout jednoduché kresby, zejména pak kresbu postavy, se vším co k ní patří. Pokud to dítě nezvládá, pak se domnívám, že by opět mohlo mít problémy například při grafomotorice.

*„Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“* (Vágnerová, 2005, s. 183)

**Vývoj kresby a především lidské postavy je rozdělen podle Vágnerové (2005) do třech částí:**

- **Stadium hlavonožce** – kolem třetího roku dítěte, nejvíce propracovaný je lidský obličej, dále jsou to končetiny. Dítě kreslí nejdříve části, které jsou pro něj důležité, jsou potřebné k určité aktivitě.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – typické pro 4–5 leté děti. Dítě se zaměřuje na kresbu detailů. Postava získává oblečení, kreslí například knoflíky, vlasy, břicho.

- **Stadium realistického zobrazení** – na konci *předškolního věku* se už postava podobá realitě. Dítě už se nezaměřuje na svoji fantazii, ale kreslí to, co vidí.

Jak jsme se zmínili výše, vývoj kresby prochází od čaranic až k záměrně vedeným kresbám, tzv. hlavonožcům. Děti do čtyř let věku není vhodné vést k těmto kresbám, spíše by mělo dostat prostor pro kreslení na volný arch papíru. Grafomotorické listy je dobré začít používat, až podle toho, zda dítě o ně projeví zájem. Nejdříve by dítě mělo mít rozvinutou hrubou motoriku, protože psaní a kreslení z toho vychází. Až posléze je vhodné rozvíjet jemnou motoriku ruky. Kresba nám toho může hodně o dítěti napovědět, jednak o celkové vývojové úrovni, tak také o postojích dítěte, může sloužit jako komunikační prostředek. Pokud se u dítěte neprojevuje vyzrállost v oblasti jemné motoriky, dítě nevyhledává hračky spojené s jemnou motorikou, stavebnice, mozaiky, je méně zručné při samoobsluze, nekreslí nebo pokud už začne kreslit je to obsahově chudší než u ostatních vrstevníků. Pak má dítě dále problémy v osvojování tvarů písmen, vyvíjí příliš velký tlak na papír, kolísá mu písmo a také sklon není správný. V pátém roce by dítě mělo umět nakreslit postavu, která obsahuje hlavu, trup a končetiny. Opět je vývoj individuální, některé děti už dokáží doplnit končetiny o prsty, k hlavě připojí krk apod. *Na co si dávat pozor při kreslení?* Jedná se o držení těla, psacích potřeb, postavení a uvolnění ruky, tlak a plynulost pohybu po papíře. (Bednářová, Šmardová, 2007)

*„Pokud předškolní dítě nekreslí rádo, může to znamenat, že se vyhýbá tomu, co mu nejde, že tedy některé z funkcí, které jsou nezbytné pro kreslení, mají menší či větší vývojový deficit. V některých případech to může být známka disharmonického vývoje např. u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí.“* (Kucharská, Švancarová, 2007, s. 45)

## Myšlení a řeč

*„Řeč, nejvyšší psychická funkce vznikající a rozvíjející se v průběhu vývoje člověka jako druhu, má pro nás zásadní význam.“* (Kucharská, Švancarová, 2007, s. 69)

J. Koziellecki (1966, s. 15) ji definuje takto: *„Myšlení je internalizovaná činnost vytváření a výběru informace (obsahu), vystupující zásadně v problémových situacích.“*

Období batolete a vývoj řeči je ovlivněn vztahem k dospělému a okolnímu světu. Dle Piageta dochází k tzv. předpojmovému symbolickému myšlení až po druhém roce života. Předtím šlo o pouhé předřečové myšlení. Symbolické myšlení je typické tím, že dítě začíná popisovat a přiřazovat věci kolem sebe k jednotlivým slovům. Batole zná už 20–30 výrazů. Na konci druhého roku slovník naroste o dalších asi 300 slov, které jsou gramaticky složitější. Ke konci třetího roku zná přibližně 1000 výrazů. Začíná se u něj objevovat tzv. první ptačí a druhé ptačí období. Dítě vyslovuje otázky typu („*Kde to je?*“ „*Co to je?*“ „*A proč?*“ „*Jak?*“). Je samozřejmostí, že řečový vývoj u dítěte neprobíhá stejně. V **předškolním věku** se odklání od předpojmového myšlení a začíná preferovat myšlení názorné, intuitivní. V tomto věku si osvojí dalších 2500 slov. Ke konci šestého roku života už jeho slovník obsahuje 6000 slov a výrazů. V myšlení dochází rovněž k velké změně. Dítě opustilo předpojmové myšlení, které navazuje na myšlení názorné. Zaměřuje se na to, co vidělo a prožilo, ale zároveň odmítá názory druhých. Piaget nazývá stádium od dvou do sedmi let jako předoperační stádium vývoje. Dále se rozvíjí pojmové myšlení. Dítě začíná používat operace jako je analýza, syntéza, srovnávání. (Šimíčková, Čížková a kol., 2010)

Největší rozvoj mluvené řeči je mezi třetím až čtvrtým rokem života dítěte. Řeč je složitá struktura a je rozdělena do několika jazykových rovin:

- **Foneticko-fonologická** – jedná se o výslovnost a rozlišování hlásek.
- **Morfologicko-syntaktická** – rovina obsahuje užívání slovních druhů, tvarosloví a tvoření vět.
- **Lexikálně-sémantická** – tato jazyková rovina se zabývá porozuměním řeči a vyjadřováním mluvené řeči.
- **Pragmatická** – vyjadřuje vtahy, pocity, prožitky, nebo také oznámení informací. Jde o konverzační schopnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007)

*„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 30)

### **U předškoláka si nejvíce musíme všimnout těchto hledisek:**

- Dobře vyslovované hlásky.
- Správná artikulace. Dítě nekomolí slova, nepřeskakuje slabiky.
- Řeč musí být i po gramatické stránce správná, tvary slov jsou správné.
- Řečový projev musí být přiměřený jeho věku. Samostatně umí říct, co dělal, používá i méně známá slova.
- Používá řeč při běžné komunikaci, dovede si samo říct o to, co potřebuje (Kucharská, Švancarová, 2017)

Pokud se u dítěte projevuje nevyzrálost nebo opožděnost řeči může mít za následek (Bednářová, Šmardová, 2015)

- Vyhýbání se komunikaci, obtíže v porozumění.
- Malá slovní zásoba – obtížně se mu vypráví na dané téma, je nutné ho neustále doplňovat.
- Jde mu špatně rozumět, obtíže v zapamatování si krátkých básniček, říkanek.
- Neumí se souvisle vyjádřit.
- Řečová neobratnost se dále projeví ve čtení a psaní. Může mít snížený jazykový cit – přehazuje slovosled, používá gramaticky nesprávný tvar...
- Není schopno najít správný význam, nechápe zadání, instrukce.
- Rovněž problémy v sociální oblasti – navazování vztahů a komunikace s vrstevníky.
- Problémy v profesní orientaci nebo uplatnění.

Opět vycházíme z metodiky od B. Sindelarové, ze které lze zjistit, že dítě pokud má deficity dílčích funkcí v oblasti myšlení a řeči má následné problémy například s úkoly na ukryté tvary, v rozdílných tvarech a obrazcích nebo například s pohotovostí mluvidel.

### **Vnímání prostoru a času, základní matematické schopnosti**

Vnímání prostoru je důležité při osvojování si pohybových dovedností, při rozvoji her, grafomotoriky a také při orientaci v prostředí. Dítě by mělo umět používat spojení a znát jeho význam nahoře – dole, vpravo – vlevo. Dále by mělo znát předložkové vazby – v, před, za, pod, nad a i pojmy jako – nízko, daleko, brzo, první, poslední apod. Mělo by být schopno popsat každodenní činnosti, popsat a ukázat části těla, orientovat se v prostoru, vyhledat v knížkách i časopisech stejné obrázky a otočené obrázky. Pokud je prostorové vnímání narušeno, dítě může mít problémy v určitých oblastech: obtížná orientace v textu, potíže při psaní, potíže v matematice, přehazování číslic a písmen, špatná orientace v prostoru a na mapách, potíže při

sportovních aktivitách, při manipulaci s předměty. V souvislosti s deficitem dílčích funkcí má problémy s prostorovou orientací, s koordinací ruka – ústa.

Vnímání času je důležité při vnímání časové posloupnosti, ale také při osvojování sebeobsluhy, při plnění úkolů, úklidu. Dítě by se mělo umět orientovat v jednotlivých částech dne (ráno...v týdnu, rozlišit víkend), chápat pojmy jako co jsi dělal včera, dnes. Mělo by si umět všimnout změn v přírodě a rozeznat typické znaky pro jednotlivá roční období. Při oslabeném vnímání času dítě pocítuje rovněž problémy při čtení a psaní, záměny písmen, číslic, dělá chyby v pořadí úkonů, neumí hospodařit s časem.

Při utváření základních matematických představ jsou v předškolním věku charakteristické tzv. předčíselné představy. Ty jsou důležité pro další vývoj matematických schopností. Na jejich vytváření spolupůsobí další faktory (zrakové, sluchové, časové, prostorové vnímání, řeč i motorika). Je to dlouhodobý proces, dítě začíná porovnávat pojmy malý – velký, málo – hodně, poznává barvy a tvary, v pozdějším věku už rozezná rozdíl mezi slovy velký – střední – malý, hodně – více – nejvíce. Důležité je nedříve pracovat s pojmy, posléze až s obrázky. Nejvíce při rozvoji napomáhají hry. Při oslabené matematické schopnosti se problémy u dítěte projevují především v oblasti motoriky, manipulace s předměty, potíže se zrakovým vnímáním – záměna symbolů. Potíže se sluchovým vnímáním způsobují poté neporozumění instrukcí matematických pojmů, rovněž potíže se zápisem číslic, řešení slovních úloh apod. Dle metodiky B. Sindelarové jsou to následně potíže při vnímání a pochopení principu posloupnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Existuje spousta pomůcek, které napomáhají ke zlepšení funkce matematického vnímání a představ. Jednou z nich jsou matematické hranolky. Hranolky neslouží jen k rozvíjení matematických schopností, ale také rozvíjí jemnou motoriku. (Šauerová a kol. 2012)

### **Zrakové a sluchové vnímání**

Pojem vnímání můžeme vymezit jako *„činností smyslů zprostředkovaný proces vytváření obrazu objektů či situace, v níž se subjekt nachází.“* (Nakonečný, M., 1998, s. 229)

Funkce vnímání podle Nakonečného (1998) spočívá v přizpůsobení se situaci na základě již vytvořeného obrazu, který si člověk sám vytváří. Vnímání je založeno na sensorických procesech, zároveň však přesahuje do oblasti psychické.

*„Vnímání představuje smyslový odraz celých předmětů nebo jejich vlastností, které bezprostředně působí na smyslové orgány. Výsledkem tohoto odrazu je vjem. Vjem není pouhým součtem počítků, ale je to již nová kvalita ve vědomí, neredukovatelná pouze na kvality*

*vstupních elementů. Na vjemu se podílí analýza, syntéza a minulá zkušenost.*“ (Kuric a kolektiv, 1986, s. 96)

Vnímání je pro děti předškolního věku jeden z nejdůležitějších elementů. Umožňuje dítěti přímý styk se skutečností. Spolu s vnímáním je nutná účast řeči jako druhé signální soustavy. (Klindová, Rybáková, 1972)

**Bednářová, Šmardová (2007) ve své publikaci popisují vývojové škály zrakového vnímání do několika oblastí:**

- **vnímání barev**
- **vnímání figury a pozadí**
- **zrakové rozlišování**
- **vnímání části a celku**
- **oční pohyby**
- **zraková paměť**

Zrakové vnímání slouží k orientaci. Vágnerová, M. v knize *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání* uvádí. Dítě se rychle seznamuje se svým okolím, dokáže se rychleji učit novým věcem, je koordinováno. Zrakové vnímání se u dítěte rozvíjí v prvním roce života, z toho první měsíce jsou považovány za největší rozvoj zrakové percepce. Pokud dítě má nedostatek podnětů, jeho zrak může být omezený. Zraková ostrost se vyvíjí nejdříve po prvním půlroce života dítěte. Tříměsíční dítě vnímá podněty, které jsou od něj vzdáleny zhruba 12–50 centimetrů. V půlroce už je to vzdálenost asi jednoho metru. V období kojence se dítě zaměřuje na lidský obličej, rozlišuje známé a neznámé tváře. Zelenou a červenou barvu rozpoznává již od narození. Ve druhém měsíci života je už schopno diferenciovat základní barvy. Kojenec ještě nedokáže vnímat aktivně celý objekt, to se zdokonaluje až při zvedání hlavičky, poté začíná dítě vnímat pohyby horizontální a nakonec vertikální. (Vágnerová, 2005)

Ze všeho nejdříve je pohled dítěte zaměřený na matku. Později dítě sleduje pohyby a předměty, které se kolem něj pohybují. Kolem třetího měsíce se dítě zaměřuje na své ruce, postupně se rozvíjí jeho prostorová orientace a také vizuomotorická koordinace – koordinace ruky a oka. Schopnost poznávat a odlišit předměty od jiných je označována jako vnímání figury a prostředí. Až v předškolním věku si dítě začíná uvědomovat polohu předmětu v prostoru (co je nahoře, dole, vpravo nebo vlevo). **Charakteristický pro dítě v předškolním věku je konkrétní obsah.** Oslabené zrakové vnímání může vést k problémům ve školním věku, jako je



záměna písmen a číslic, pomalé zapamatování písmen, chybovost ve čtení, obtíže v matematice. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Proč vlastně musíme u dítěte rozvíjet zrak? Zrak nám umožňuje zprostředkovat až 90 % vnímání. Pomocí zraku poznáváme nejenom věci a předměty, ale rovněž vztahy mezi věcmi. Zrakovou analýzu potřebuje dítě především k tomu, aby dokázalo následně číst, psát. Díky zrakovému vnímání dokážeme vnímat krásu přírody. (Nádvorníková, 2011)

Co se týče rozvoje sluchového vnímání, to začíná fungovat už v prenatálním období. Jeho další vývoj závisí na zrání vnitřního ucha. Dítě v prvním měsíci života již reaguje na velké množství zvukových podnětů. Nejrychlejší rozvoj sluchu je v době, kdy dítě je schopno zvedat hlavičku a začne ji ovládat. Vyhledává tím zdroje zvuku. Je zajímavé, že dítě v období novorozence je schopno lépe slyšet zvuk než kojeneček ve druhém až třetím měsíci. Teprve ve čtvrtém měsíci života je opět schopno slyšet to, co na počátku. Je dokázáno, že děti už od narození preferují vyšší ženský hlas. Lidská řeč je totiž prvním zvukovým podnětem, který dítě slyší ještě před narozením a je spojován s mnoha dalšími aktivitami pro uspokojení kojence. (Vágnerová, 2005)

Nejdříve se u dítěte musí vyloučit sluchové vady, často se projevují neporozuměním, otáčením se nebo natáčením ucha ke zdroji zvuku apod. Jak už jsme zmínili výše, sluch u dítěte se projevuje už v prenatálním období. Postupem času se sluchové vnímání zlepšuje, v předškolním věku se zdokonaluje vnímání figury a pozadí (vyčlenění zvuku z pozadí), záměrné naslouchání (říkadla, písňe), také dochází k rozvoji analýzy a syntézy. Oslabení má velký vliv na rozvoj mluvené řeči především u předškolních dětí. Ve školní docházce může být oslabení ve čtení, psaní nebo se promítá do diktovaného procesu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Rozvíjet sluch a sluchové vnímání je v životě člověka také jedna z priorit. Jednak se sluchem orientujeme v prostoru, je důležitý při osvojování mateřského jazyka a úzce souvisí s rozvojem logického vnímání. Sluchem totiž vnímáme a dozvídáme se nové poznatky, je základem pro další školní docházku, jelikož maximum informací je předáváno právě slovně. (Nádvorníková, 2011)

Při deficitech dílčích funkcí má dítě problémy v oblastech zrakového a sluchového vnímání, zapamatování si viděného a slyšeného, dítěti činí obtíže spojování zrakových a sluchových vjemů, rozdíly ve slovech, následně pak slyšení jednotlivých slabik ve slovech – tzv. ukryté tvary, rozdíly v párových obrázcích a tvarech. (Sindelarová, 2013)

## Učení a paměť

Paměť je definována jako „*uchovávání a intervence určitých zkušeností vůbec, jejich neúmyslný, nevědomý vliv v lidské psychice. Paměť je současně dispozice související nějak s nervovými procesy a biochemickými ději v organismu individua a proces, který souvisí se vštěpováním a vybavováním určitých zkušeností.*“ (Nakonečný, 1998, s. 363)

Nakonečný (1998) rozlišuje tři fáze paměti: vštípení, uchovávání a vybavování si informací. A z hlediska délka uchování informace ji dělí na ultrakrátkou, krátkodobou a dlouhodobou.

Paměť začíná fungovat již v prenatální fázi vývoje, neustále se vyvíjí a rozvíjí. V tomto období funguje hlavně paměť krátkodobá. Dlouhodobá paměť se dostavuje až v pozdějším věku, okolo období kojence. Ke zlepšování paměti dochází v období batolete, kdy už se prodlužuje délka uchování si věcí. Tříleté děti dokáží převyprávět jednoduchý příběh, například pohádku, kterou již několikrát slyšely. Pamatují si rovněž obvyklé aktivity jako koupání, krmení. V tomto věku se ještě nevytváří trvalé vzpomínky. (Vágnerová, 2005)

### **Paměť je vyznačována několika znaky typickými pro batolecí období:**

- **Mimovolnost či neúmyslnost** – paměť není vázána s vůlí, uskutečňuje se bez předchozí vědomé aktivity.
- **Citovost** – nejlépe si dítě zapamatuje věci, které pro něho mají určitý význam (To, co se mu líbí, si zapamatuje rychleji, než to co se mu nelíbí.).
- **Konkrétnost** – lépe si zapamatuje a vybaví věci, které zažilo. (Plevová, 2006)

**V předškolním období**, nazývaném též jako věk hry, závisí rozvoj paměťových schopností na zrání příslušných mozkových struktur. Můžeme říci, že se několikanásobně zvýšila kapacita paměti a také rychlost jakou děti zpracovávají informace. Důležitost se klade na zaměření pozornosti. To se zlepšuje mezi třetím až šestým rokem života. Pětileté děti jsou schopny používat základní strategie jako je pojmenování a ukazování. Pamatují si známé informace, jejich vzpomínky jsou ale snadno ovlivnitelné. Vytváří si vlastní pojetí událostí, dítě si nejlépe pamatuje to, co ho zaujme. Vyprávění o prožitých událostech se zlepšuje, stává se celistvějším, lépe propracované. (Vágnerová, 2005)

Zaměříme – li se na sluchovou a zrakovou paměť, která se rozvíjí už od kojeneckého období. Zraková paměť je schopnost rozvíjet a poznávat znakové podněty. To, že si dítě zapamatuje řadu obrázků, pozná chybějící předměty, umístí obrázky na místo, má velký vliv na jeho další myšlení. Oslabení zrakové paměti pak může mít za následek problémy při učení,

nezapamatování si tvarů písmen, jejich rozpoznání nebo vybavení. Sluchovou paměť využíváme v celém životě. Potřebujeme zachytit a rozeznat informace, které jsou přenášeny zvukovou cestou. Dítě by v předškolním věku mělo být schopno zopakovat básně, jednoduché rýmy, zopakovat větu složenou z více slov, nesmyslná slova a slabiky. Pokud má oslabenou sluchovou paměť, bude mít problémy s učením se básniček, nezapamatuje si pohádku nebo příběh, špatně pochytí instrukce a rovněž bude mít problémy v diktovaném projevu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Dítě v předškolním období, u kterého jsou známé deficity dílčích funkcí, má největší obtíže v oblastech zapamatování si řady obrázků nebo obrazců v paměti na řadu slov či slabik, ve spojení mezi viděným a slyšeným a naopak. (Sindelarová, 2013)

Učení lze definovat „jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.“ (Plháčková, A., 2005, s. 159)

„Předškolní věk není dobou záměrného učení, byť se jistě dítě mnohému naučí. Veškeré učení by mělo být prezentováno jako hra, nikoli jako úkol nebo povinnost.“ (Kucharská, Švancarová, 2007, s. 66)

Při učení v předškolním věku bychom se měli nejvíce snažit o to, aby daná činnost vyvolala jeho zájem. Měli bychom si stanovit čas nebo kratší dobu, kdy se záměrně dítěti věnujeme a opakovat to denně. Nesmíme zapomenout, že v tomto věku dítě u jedné činnosti dlouho nevydrží, a proto je musíme střídat. Nikdy bychom neměli kritizovat jeho výkony. (Kucharská, Švancarová, 2007)

Na začátku veškerého učení dítěte v předškolním vzdělání je zvědavost. Vnímá, pozoruje a zajímá se o vše, co ho zaujme. Existuje několik druhů učení v předškolním období. Jedním z nich je učení **senzomotorické**, které slouží k rozvoji jemné a hrubé motoriky a ke koordinaci pohybů. Proto by děti měly mít dostatečné množství pohybu nejen v mateřské škole, ale i spoustu materiálů na procvičování rukou. Další učení je **kognitivní neboli intelektuální**, které je zaměřeno především na rozvoj myšlení a závisí nejvíce na věku dítěte. U předškolního dítěte význačnou roli hraje učení pamětní. Dítě tohoto věku má totiž výbornou paměť na detaily, především při hraní stolních her. Učení, které je založeno na logickém uvažování, je tzv. pojmové. To se právě u dětí v předškolní docházce rozvíjí nejvíce a je pro ně složité. Mezi kognitivní učení patří i učení problémové, dítě si na základě pokusů a omylů zkouší, jak prakticky všechno v jeho životě funguje, samo hledá souvislosti, a proto je nutné, abychom jeho problémové učení podporovali, což vyžaduje velkou trpělivost. Posledním typem učení je učení

**sociální a citové**, které zahrnuje sociální kontakty, emoce, postoje a názory dítěte. (Opravilová, 2016)

### **Představy, fantazie a imaginace**

Představy<sup>5</sup>, fantazie a imaginativní vnímání patří jako další do kognitivních procesů. Co se týče představ, ty vznikají na základě zkušenosti a není zapotřebí objektivní realita. Důležité ale je, aby byl člověk schopen vybavit si dřívější zkušenosti nebo zážitky. Jsou jakýmsi výsledkem vnitřní aktivity každého jedince. Představy jsou jasné, zřetelné a jejich vývoj závisí na řeči, rozvoji paměťových procesů. Představy můžeme rozdělit na dvojí typy. První z nich jsou představy názorné, druhé tzv. zobrazující neboli schematické. Představy, které se člověku jeví jako jasné a zřetelné, podpořeny sluchovými a zrakovými vjemy nazýváme eidetické. Tyto představy se vyskytují výjimečně, u dětí do šesti let ale tvoří zhruba 40–50 %. (Kuric a kol., 1986)

*„Teprve v předškolním věku dochází k výraznému rozvoji představivosti. To souvisí nejen se stále větším množstvím podnětů, které na dítě působí, ale i s kvalitou paměti (Dítě dokáže podněty udržet v mysli a později si je vybavit.), představivost se však neomezuje jen na vybavování pamětních představ, ale intenzivně se rozvíjí také fantazijní představy.“* (Nádvorníková, H., 2011, s. 61)

*„Fantazie je lidská schopnost, která pracuje s představami jako odrazy dříve vnímaného a projevuje se jejich syntézou do nových celků.“* (Kuric a kol., 1986, s. 98)

### **Podle Nakonečného (1998) existují pouze dvě funkce fantazie:**

- **Tvořivá** – můžeme ji uplatnit ve všech lidských oborech, umění, lidové tvořivosti, výtvarné činnosti apod.
- **Úniková** – jedná se o únik od reálného světa vytvořením světa imaginárního.

Nejvíce se fantazie opět vyvíjí v předškolním věku dítěte. Dítě může vytvářet fantazijní představy, pokud si nedokáže vysvětlit objektivní realitu. Fantazie u dětí je živá a hravá, u dospělých je jí podstatně méně. Zvláštním typem fantazie je sen. (Nakonečný, 1998)

Co neodmyslitelně patří k fantazii, je dětská hra. Dítě v předškolním věku si hraje pořád a rádo. Nejvíce zajímavé a nejdůležitější hry jsou námětové. Už se nespokojí s jednoduchými

---

<sup>5</sup> Představivost – „je psychický proces, který vede ke vzniku pamětních představ, jež jsou mentálními reprezentacemi dřívějších sensoricko-vjemových, případně citových zážitků.“ (Plháčková, 2005, s. 233)

Fantazie – „je děj, jehož výsledkem jsou představy, jež nejsou pouhou reprodukcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco pozměněného nebo nového.“ (Plháčková, 2005, s. 233)

náměty, ale používá k ní spoustu rozmanitých předmětů. Pokud u předškoláka pracuje fantazie naplno, hra se přesouvá do pohádky, kde se může všechno a nic tak není nemožné. (Říčan, 2014)

Při hrách dítě rozvíjí nejen fantazii, ale také oblast vnímání, motoriky, zejména pak při hrách manipulačních nebo konstrukčních. Pomocí slovních her se rozvíjí paměť, jedná se o vytvoření krátkého děje, říkadla, básně. Pomocí intelektových her dítě rozvíjí své myšlení, mohou to být různé stolní hry (Člověče, nezlob se, domino apod.). Slovní hry, společenské hry u dítěte rozvíjí především oblast řečových schopností, a jak už jsme zmínili, nejvíce jsou to hry námětové. Zde se především rozvíjí tvořivost, pozornost, ale i sociální a emoční dovednosti. (Pokorná, 2007)

*„Hra je činnost dobrovolná a dítě by při ní mělo vycházet z vlastních představ a samo si určovat pravidla. Dítě se ve hře učí, získává zručnost, zkouší, hledá, přemýšlí, improvizuje. To vše činí spontánně, dobrovolně a z poznávajícího hlediska někdy pomalu a s oklikami.“* (Opravilová, s. 89, 2006)

Kratochvílová (2011) uvádí že, hra patří k rozvoji dětské osobnosti. Několik odborníků se snažilo, aby hry utřídilo a popsalo, ale jsou natolik rozmanité, že se musí brát ohled na to, z jakého hlediska hra vyplývá. Ve své publikaci popsala hry z hlediska pedagogického a psychologického, které naplňují výchovně – vzdělávací cíle.

- Podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové)
- podle typů činnosti (nápodoba, dramatizace, konstruktivní)
- Podle místa, kde probíhají.
- Podle věku dítěte
- Podle pohlaví
- Podle ročních období, lokálních a tradičních zvyků

Na závěr této kapitoly, bychom tedy neměli zapomenout na další důležité funkce, které děti v jejich rozvoji ovlivňují. Jedná se o emocionální a sociální vývoj dítěte, jeho vztah s rodiči a sourozenci.

## **2.1 Emocionální vývoj**

Emocionální vývoj probíhá již od narození dítěte. Dítě svými pocity vyjadřuje libost nebo nelibost, většinou se tyto potřeby vážou k uspokojování biologických potřeb. V prvním roce ho můžeme rozdělit do třech oblastí. City organické nám zabezpečují pocit hladu, žízně,

termoregulace nebo doteky, vážou se na tělesný stav dítěte. Obsahové pocity jsou především údiv a strach. A třetí oblastí jsou city osobního poměru k prostředí, kdy se vyvíjí lidské sociální chování. U batolete významnou roli hraje dospělý a kontakt s ním. Dítě vedle kladných emocí vyjadřuje také tzv. negativní afektivní projevy, což je lítostivý nebo vzdorovitý pláč. Dále se u něj více objevuje zlost, vztek, ale také začíná projevovat soucit, radost. Potřeba kontaktu s dospělou osobou je pro dítě důležitá a nezpůsobuje mu tak žádnou psychickou deprivaci. **V předškolním období** se rozvíjí smysl pro humor, rovněž ale převládá strach například z cizího prostředí, cizích lidí. Z vyšších citů se rozvíjejí především city sociální (sympatie, nesympatie k lidem, vyhledávání partnera ke hře), city intelektuální (poznávání nových činností), city estetické (vnímání hudby, pohádek, příběhů) a také city etické neboli morálka. Dítě si tím uvědomí, co smí a co nesmí, co je dobré a co naopak není. (Plevová, 2010)

**Vágnerová (2005) ve své knize uvádí několik způsobů prožívání předškolního dítěte:**

- **Vztek a zlost** – zlost se většinou projevuje při střetu s druhou osobou například při hraní vrstevníků, ale už se nevyskytuje příliš často. Dítě ví, kdy se objevují nepříjemné situace.
- **Projevy strachu jako rozvoj dětské představivosti** – děti věří na strašidla, bubáky, čerty, navzájem se straší, a tak u některých může být vyvolán strach jako negativní zkušenost ze života.
- **Veselost** – jedná se o pozitivní stav, u dítěte je rozvíjen smysl pro humor. Děti si dávají hádanky, vypráví vtipy, používají nesmyslná slova atd. Způsob, jakým děti chápou vtipné situace, odpovídá jejich uvažování v daném věku.
- **Těšení se** – ve svém věku předškoláka dítě chápe blízkou budoucnost a dokáže se těšit z věcí, které nastanou.

Předškolní děti už chápou emoční význam, rozvíjí se emoční inteligence a vztahové emoce – sympatie/antipatie, láska. Dítě začíná komplexněji rozumět nejen sobě, ale i jiným lidem. (Vágnerová, 2005)

## **2.2 Sociální vývoj**

Socializace a sociální prostředí pro dítě zajišťuje základní potřeby života. Jedná se o jakousi potřebu stimulace a smysluplného učení. Socializace probíhá stejně jako rozvoj jiných kompetencí v několika fázích. V prvním trimestru dochází k rozvoji základní socializace. Dítě se nejvíce soustřeďuje samo na sebe, až postupem času se zvyšuje zájem o vnější svět a dítě navazuje první oční kontakt s okolím. V druhém trimestru nastává fáze sociálně diferencující.

Začíná být v kontaktu s vícem věcmi (ty, které ho zajímají), začíná projevovat zájem o jednoduché hry, projevuje radost ze známých tváří. Dítě během šestého až sedmého měsíce se dostává do fáze specifického objektu. Převládá strach z cizích lidí, naopak kontakt s matkou mu přináší bezpečí. V batolecím období poté převládá fáze rodiny. Dítě rozvíjí kontakty s dalšími členy rodiny, širší rodinou. Dítě tak získává tzv. rodinnou identitu. Získává různé role. Nejvíce tento vývoj ovlivňují rodiče, ale i vztah k vrstevníkům. Hra bývá zpočátku ještě paralelní, nedokáže spolupracovat s ostatními. **V předškolním věku** dochází k další diferenciaci. Nastává fáze přesahu rodiny, obohacuje se o další příbuzné a známé, to mu dává možnosti dalších rolí. Dítě se učí nejvíce novým sociálním dovednostem, rozvíjí se komunikace, adaptuje se na nové prostředí. Vedle rodiny, podle které dítě přejímalo hodnoty, se objevují také jeho vrstevníci, anebo mateřská škola (první instituce, se kterou se setkává). Socializace jedince je individuální. (Vágnerová, 2005)

Hlavní činností v průběhu socializace se u předškolních dětí rozvíjí hra. Dítě se tak seznamuje s okolím a zažívá jiné a nové věci. Hra je tedy základní psychická potřeba dítěte v předškolním věku. Nejvíce oblíbené jsou hry tematické, děti se hrají na něco (na maminku, na prodavače, na rodinu). Dále jsou to hry konstrukční, které rozvíjejí jejich tvořivost. Děti se hrají s plastelínou, stříhají, lepí, staví různé kostky a stavebnice. Tyto hry rovněž slouží na rozvoj jejich motoriky. A poslední jsou hry pohybové. Dítě se díky nim učí orientovat v prostoru, rozvíjí se v konkrétní činnosti. (Plevová, 2010)

### 3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Každé dítě při přechodu z mateřské školy na základní školu musí být zralé, musí být na školu připravené. Dítě, u kterého jsou diagnostikovány deficity dílčích funkcí, by mohlo mít následné problémy ve škole, pokud nebudou včas řešeny. Proto se domníváme, že je nutné pracovat s dítětem již v předškolním věku. Problémy by se mohly vyskytovat ve všech předmětech na základní škole, podle toho, která dílčí funkce by byla poškozena.

Podle Vágnerové, M. (1999) hlavní vývojový předpoklad pro úspěšné zahájení školní docházky, většinou v dosaženém šestém roku dítěte, bývá označován jako: školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost, školní úspěšnost nebo pedagogická zralost. Pokud má dítě deficity dílčích funkcí, může se to odrazit právě ve školní zralosti.

**Školní zralost** můžeme vymezit jako: „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“ (Bednářová, Šmardová, 2017)

Předškolní vzdělávání dítěte je základním článkem pro jeho další přípravu do života. Jedním z kroků mateřské školy je připravit dítě na roli školáka. Obě školy, mateřská i základní, by tedy měly spolupracovat. Mateřská škola připravuje dítě na požadavky základní školy, a naopak základní škola by měla navazovat a navyšovat požadavky, které dítě získalo ve škole mateřské. Pokud školy mezi sebou nespolupracují, může se stát, že dítě při přechodu na základní školu nebude zvládat požadavky a nedokáže se přizpůsobit nárokům, které na něho budou kladeny. (Mertin, Gillernová, 2010)

„*Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.*“ (Mertin, Gillerová, s. 236, 2010)

Posuzování školní zralosti dítěte vycházelo z vývojové psychologie, kdy dítě kolem šestého roku vývoje procházelo určitými fyziologickými změnami, ty které zralé nebyly, změnou neprocházely. I čeští odborníci byli nejvíce ovlivňováni německými psychology, nejvíce však Kernem. V roce 1963 upravil Jirásek Kernův test a doposud se používá pod názvem **Orientační test školní zralosti**. Dle našich psychologů školní zralost pochází nejen ze zrání dítěte, ale také z prostředí, výchovného působení nejen rodiny, ale i mateřské školy, které,



jak už jsme zmínili výše, má v životě dítěte velký vliv. Později v sedmdesátých letech už řada pedagogů nepreferuje školní zralost, ale zabývá se spíše školní připraveností dítěte. Podle různých odborníků totiž **školní zralost není podmínkou při vstupu do základní školy**. Školní připravenost je obsahově širší než školní zralost. Zahrnuje komplexní charakteristiku biologického, sociálního, psychického vývoje dítěte a zároveň klade důraz na výchovné prostředky a vlivy školského zařízení. (Kollarikova, Pupala, 2001)

**Školní připravenost** vymezuje Bednářová a kol. takto: „*Aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem pro bezproblémové zvládnutí školní práce, a to jak po stránce fyzické a duševní, tak zejména i po stránce sociální.*“ (Bednářová, a kol., 2017, s. 12)

- **Fyzická připravenost** – jedná se o zdravotní a fyzický stav dítěte, tedy jeho růst, výšku a váhu. Ke konci předškolního věku dochází k velké tělesné změně, dochází ke změnám v proporcích těla, k výměně zubů. V tomto věku už by dítě nemělo být snadno unavitelné, nepotřebuje poobědní spánek. Důležitý je i zdravotní stav, kdy pediatr zváží odklad školní docházky v případě, že má dítě vážné logopedické problémy, nemoci, které by mu způsobovaly větší absenci ve škole nebo i nemoci chronické.
- **Psychická připravenost** – zralost centrální nervové soustavy, jde o funkce, které ovlivňují mentální schopnosti, kam řadíme vnímání, myšlení, pozornost, řečovou komunikaci. Musíme dítěti poskytovat příležitosti, aby své funkce naplno rozvíjel a upevňoval.
- **Sociální a citová připravenost** – základem připravenosti je, aby bylo dítě schopno se po dobu ve škole odloučit od rodičů, aby respektovalo jinou autoritu – učitele, bylo schopno dokončit práci nebo se vyhýbalo vulgárním projevům a nevhodnému chování. (Bednářová, kol., 2017)

**Kollarikova, Pupala (2001) uvádějí ve své knize složky školní připravenosti:**

- **Kognitivní** – kognitivní složky jsme shrnuli v předešlé kapitole, jedná se o myšlení, řeč, pozornost, vnímání, představivost, myšlení.
- **Emocionálně-sociální** – dítě se dostává při přechodu z mateřské školy do nových rolí, role školáka, rovněž přejímá hodnoty, jako jsou komunikace s učiteli a spolužáky, normy chování.
- **Somatické** – změny, které u dítěte probíhají v rámci jeho života, zrání organismu a centrální nervové soustavy, odolnost organismu vůči zátěži, emoce.

Mertin, Gillerová (2010) ve své knize uvádějí, že připravenost dítěte na školní docházku vyplývá nejen z výše uvedených předpokladů pro vstup na základní školu, ale jde i o předpoklady na straně dítěte.

### **Vstup dítěte do školy bývá ovlivněn i několika dalšími faktory:**

- **Věk dítěte** – většinou u chlapců, kteří se narodili v měsíci červen, červenec a srpen dostávají odklad školní docházky téměř automaticky. Dochází k věkové různorodosti a může se stát, že mladší děti, které mají přiměřené dovednosti a znalosti jsou považovány za nezralé.
- **Pohlaví** – je obecně známo, že chlapcům bývá doporučen více odklad školní docházky než děvčatům.
- **Rozvoj řečových schopností** – u dětí v první třídě základní školy se vyskytuje logopedická vada. Většinou jde o výslovnost některých hlásek, které ovšem ve vzdělání nemají vzdělávací problémy.
- **Schopnost učit se** – i dítě, které má větší problém se soustředěním a zvládnutím nových věcí se při dobrém vedení učitele může stát výrazně lepším.
- **Chápavost, intelekt** – opět je doporučován odklad školní docházky dítěti s podprůměrným intelektem.
- **Tradiční pracovní zralost** – dítě musí být schopno vykonávat v určitém čase činnost, i když pro něj není nijak zajímavá a musí podat nejlepší výkon.
- **Psychomotorické tempo** – děti, které mají problémy s motorikou, jsou výrazně pomalejší, nejde však o výchovný nedostatek. Učitel pak musí brát na vědomí, že pokud dítě činnost zvládne rychleji, pravděpodobně se u toho více unaví.
- **Soustředění** – děti na začátku školního roku mohou být nesoustředěné, nesplní úkol správně, nevnímají dobře pokyny.
- **Dovednost prosadit se** – řečová schopnost by měla být aktivní, dítě se ptá ve škole, nebojí se klást otázky, zeptat se.
- **Grafický projev** – jsou kladeny velké předpoklady na zvládnutí grafomotoriky, která se projevuje v psaní.
- **Zdravotní stav** – u dětí častěji nemocných je nově doporučován odklad školní docházky, při větších absencích by dítě nemuselo zvládnout učivo.

### **Rozdíly ve školní zralosti mezi chlapci a dívkami**

Dlouhodobé sledování vývoje počtu odkladů školní docházky nás informuje o tom, že jako školsky nezralé se u nás jeví cca 20 % dětí. Existuje však úzká vazba na věk a pohlaví dětí. *„U chlapců je dosažená vývojová úroveň na konci předškolního věku o něco nižší než u dívek, proto jim bývá odklad školní docházky doporučován častěji. Také děti, které se narodily*

*v pozdějších měsících (květen červen, červenec, srpen), vykazují většinou nižší úroveň školní zralosti.*“ (Kucharská, Švancarová 2004, s. 87)

### **Základní varianty nedostatečně připraveného dítěte:**

- **Děti výrazně retardované** – dítě výrazně zaostává za úrovní normy. Jde o úplnou nepřipravenost při vstupu do školy. Většinou dochází k nenávratnému poškození centrální nervové soustavy před, během nebo po narození dítěte.
- **Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi** – malé tempo dozrávání, zejména pak v kognitivní rovině.
- **Děti „klasičky“ nezralé** – jedná se většinou o chlapce, kteří jsou narozeni v červnu až v srpnu. Nedostatečně je rozvinutá percepční zralost, což je jedna z podmínek, nutná ke čtení.
- **Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí** – nerovnoměrný vývoj může vycházet z několika rovin – kognitivní, emocionální, pracovní i tělesný. (Kollariková, Pupala, 2001)

Raabe – Dobrá škola (2011) dělí **aspekty školní nezralosti takto:**

- **Fyzická nezralost** – například se jedná o malý vzrůst dítěte, špatný zdravotní stav anebo nemocnost.
- **Psychická nezralost** – nezralost jednotlivých funkcí, především pomalé zrání nervového systému. Dochází k nedostatečné úrovni vyjadřovacích schopností, logopedické vady, malá koncentrace pozornosti.
- **Sociální nezralost** – může se jednat především o velkou fixaci na rodinu.

Nepřipravenost neboli nezralost školní docházky může být zpomalena, pokud není dostatečně rozvíjena některá z výše uvedených oblastí. Nepřipravenost se nejčastěji vyskytuje v důsledku **rozdílného kulturního stavu rodiny**, například jedná-li se o dítě cizinců nebo ze sociálně slabých rodin. **Nezralost v pravém slova smyslu** se projevuje tím, že je proces zrání u dítěte pouze zpomalen nebo zastaven a později se zase objeví. Dále se může jednat o **nezpůsobilost, která není dočasná**, tím pádem jde o snížení inteligence či jiného postižení psychického rázu. (Bednářová, a kol., 2017)

## **3.1 Odklad školní docházky**

Pokud dítě nevykazuje všechny aspekty potřebné ke vstupu do školy, je vhodné přemýšlet o tom, že rodič zažádá o odklad školní docházky. Pokud přece jen dítě, které vykazuje známky nezralosti, do školy nastoupí, může dojít ke stresové situaci. Dítě bude

znevýhodňováno pro svou malou schopnost soustředění se, může dojít k přetěžování, k únavě až vyčerpání organismu. Dítě se zmocní pocit, že je neúspěšný a neoblíbený ve skupině. (Kucharská, Švancarová, 2017)

*„Úspěšnost ve školní práci závisí na dosažení určité úrovně mnoha různých kompetencí. Rozvoj těchto kompetencí ovlivňuje zrání i zkušenost. To znamená, že takové úrovně nedosáhnou děti nezralé ani děti nedostatečně či nepřiměřeně stimulované. Nastoupí-li do školy dítě nezralé, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Svou intelektovou kapacitu nemůže naplno využít mimo jiné zejména pro hravost a malou schopnost soustředění.“* (Kucharská, Švancarová 2004, s. 87)

Odklad školní docházky realizuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Rodič musí přinést do školy potvrzení nejčastěji z pedagogicko-psychologické poradny, kde je uveden důvod odkladu. Ředitel školy poté, buď odklad schválí, nebo ne. Dále je mu doporučeno navštěvovat přípravné třídy na základní škole. Pokud dítě ovšem do školy nastoupí a v prvním pololetí první třídy nezvládá úkony, které jsou na něj kladeny, je možné i v průběhu roku odložit první třídu na další školní rok, tzv. dodatečný odklad.<sup>6</sup> Odklad školní docházky je potřeba velmi zvážit, aby dítěti nebylo spíše přitíženo nebo mu to nečinilo obtíže. (Žáčková, Jucovičová, 2005)

*„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (Školský zákon 561/2004 Sb.)

---

*„Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“* (Školský zákon 561/2004 Sb.)

**Autorky Kucharská, Švancarová (2017) uvádějí test školní zralosti pro rodiče dětí předškolního věku:**

- Dítě je vyšší než 115 cm a váží více než 20 kg.
- Dokáže obkreslit geometrické tvary, umí zacházet s tužkou, nakreslí jednoduchou kresbu.
- Nemá problémy v řečové komunikaci, správně artikuluje.
- Vyjádří, co chce říct, řeč je bez gramatické chyby.
- Rozezná první a poslední hlásku ve slově.
- Nemá problém se skládáním puzzle, mozaiky, rozlišuje rozdílné obrázky.
- Zapamatuje si početní řadu do deseti.
- Orientace v prostoru (nahore, dole, vpřed, vzadu) mu nečiní potíže.
- Soustředí se na činnost jako pohádka, hra.
- Nepotřebuje poobědní spánek, vstává bez problémů.
- Nemá strach z cizích lidí, dokáže se zapojit do skupiny vrstevníků, zapojuje se do her.
- Není plačtivé.

**Předčasný nástup do školy**

*„Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně, duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“ (školský zákon)*

V tomto případě je potřebné opět vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a také vyšetření od pediatra. Pokud se dítě narodilo od ledna do konce června. Dítě se totiž může zdát vyspělé v určité oblasti, například, že rozpozná písmena, ale nemusí být vyzrálé psychicky. Tím pádem by mu předčasná školní docházka spíš ublížila. (Raabe – Dobrá škola, 2012)

**Individuální vzdělávací plán**

Pokud je dítěti navrhnout odklad školní docházky, je zapotřebí vytvořit individuální vzdělávací plán, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Jeho finální podoba ovšem není nikde dána, ani v zákoně či vyhlášce. Individuální vzdělávací plán vychází z pedagogické diagnostiky, především uskutečňované v pedagogicko-psychologické poradně, kdy je do školky dodána závěrečná zpráva a určité doporučení pro dítě. Po vypracování plánu se sním, musí seznámit rodič dítěte. Je velmi důležité, aby si učitelka vedla záznamy výchozího

stavu dítěte a jeho následné pokroky. Individuální plán je vytvořen z toho důvodu, aby práce s dítětem byla smysluplná a podmínky mu, co nejvíce mu vyhovovaly. Individuální plán musí obsahovat charakteristiku dítěte jako je jméno, anamnéza, projevy chování. Diagnostiku schopností dítěte, jednak závěry z poradenského zařízení, pedagogickou diagnostiku učitele, spolupráci s rodiči a další pedagogické postupy, rovněž i záznamy o individuálních pokrocích dítěte a jejich vyhodnocování. (Raabe, 2012)

## 4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část byla provedena na základě testového šetření. Jelikož pracuji v mateřské škole, mám možnost pozorovat děti v jejich přirozeném prostředí. Dívám se, porovnávám, co děti zvládají nebo naopak nezvládají, při srovnání se svými vrstevníky. I proto mi přišlo zajímavé uskutečnit tento výzkum na předškolácích z mateřské školy a zjistit, zda opravdu dítě může mít deficit v určité oblasti učení. Cílem výzkumné práce bylo zjistit a porovnávat výsledky testů dílčích funkcí u respondentů s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky.

### 4.1 Metodologie výzkumu

Pro vlastní výzkum byla zvolena metoda testová, kdy jsme použili nestandardizovaný test, který je určen pro děti předškolního věku na jednotlivé deficity dílčích funkcí. Test je od autorky B. Sindelarové. Pomocí testu můžeme orientačně zjistit, ve kterých oblastech deficitů dílčích funkcí má dítě určité omezení, a na které části se více zaměřit a procvičovat je u dítěte ještě před zahájením školní docházky nebo u dětí, které již měly stanovený odklad školní docházky.

#### 4.1.1 Etické aspekty výzkumu

Před zahájením testování respondentů, byli jejich rodiče seznámeni a poučeni o celkovém průběhu testování (písemnou formou), samotné znění Informovaného souhlasu se nachází v příloze diplomové práce. Každý ze zákonných zástupců respondenta *podepsal Informovaný souhlas s realizací výzkumu*, který byl vyhotoven vždy ve dvou kopiích – jedna kopie náleží respondentovi a druhá autorce práce, která je má u sebe, aby zachovala anonymitu dat. Informovaný souhlas byl vložen do příloh (1) diplomové práce.

Každý rodič mohl vyjádřit souhlas nebo naopak nesouhlas s testováním jeho dítěte. Vždy se tedy jednalo o dobrovolné vstoupení. Testy byly zadávané tak, aby byla zachována anonymita dat, nebyla použita pravá jména žáků. Respondentům, taktéž i rodičům, bylo zdůrazněno, že kdykoliv mohou odstoupit od testování, pokud si to rozmyslí.

Hlavním kritériem bylo to, že jednotlivé testy budou sloužit pouze jako podklady k práci a nebudou zveřejňovány ani jiným způsobem šířeny třetí osobě.

## 4.2 Formulace výzkumného problému

Již v teoretické části jsme popisovali deficity dílčích funkcí, které mohou vést ke specifickým poruchám učení. Mnoho rodičů zjistí až při vstupu na základní školu, že jejich dítě má problémy v některých oblastech učení. Abychom tomu předešli, chtěli jsme si zjistit, kolik dětí má problémy již v předškolním věku nejen u dětí s běžnou školní docházkou, ale i u dětí s odkladem školní docházky.

### Hlavní cíl výzkumu

Na základě definování výzkumného problému byl stanoven následující hlavní cíl, k jehož naplnění mělo dojít prostřednictvím dílčích cílů výzkumu.

**Zjistit a komparovat výsledky testů dílčích funkcí u dětí předškolního věku s odloženou školní docházkou a bez odkladu školní docházky.**

### Dílčí cíle výzkumu

**C1:** Zjistit a popsat, zda respondenti s odloženou školní docházkou dokáží zvládnout úkol na ukryté tvary stejně jako respondenti bez odkladu školní docházky.

**C2:** Zjistit a popsat, zda respondenti bez odkladu školní docházky zvládnou stejně splnit test jako respondenti s odloženou školní docházkou.

**C3:** Zjistit a popsat, zda respondenti s odkladem školní docházky zvládnou vyřešit úkol na vizuální diferenciaci tvarů stejně jako respondenti bez odkladu školní docházky.

**C4:** Zjistit a popsat, zda respondenti bez odkladu školní docházky zvládnou úkol na spojení mezi slyšeným a viděným stejně jako žáci s odkladem školní docházky.

### Definování hypotéz

**H1: Je statisticky významná shoda mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na ukryté tvary.**

**H1<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na ukryté tvary.

**H1<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na ukryté tvary.



**H2: Je statisticky významný rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí celého testu.**

**H2<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí celého testu.

**H2<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí celého testu.

**H3: Je statisticky významný rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na vizuální diferenciaci tvarů.**

**H3<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na vizuální diferenciaci tvarů.

**H3<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na vizuální diferenciaci tvarů.

**H4: Je statisticky významný rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na spojení mezi viděným a slyšeným.**

**H4<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na spojení mezi viděným a slyšeným.

**H4<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl mezi respondenty s odkladem školní docházky a respondenty bez odkladu školní docházky pro stejné zvládnutí úkolu na spojení mezi viděným a slyšeným.

## 4.3 Výzkumný soubor

Respondenti byli záměrně vybráni z mateřské školy v Hrubé Vrbce. Jedná se o menší školku, kde celkově jsou dvě třídy. Jedna ze tříd je určena pro děti v předškolním věku nebo s odkladem školní docházky.

Pro zařazení do výzkumného vzorku bylo rozhodující:

- pohlaví
- věk respondentů (5–7 let)
- odklad školní docházky

### 4.3.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Jednotlivé charakteristiky respondentů uvádíme absolutní (n) a relativní početností (%).

Výzkumu se účastnilo 18 (100 %) respondentů, kdy 6 (33,3 %) respondentů mělo potvrzený odklad školní docházky a 12 (66,6 %) respondentů odklad školní docházky nemělo.

Pohlaví	Odklad školní docházky		Bez odkladu školní docházky		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
Dívky	1	16,66	7	58,33	8	44,44
Chlapci	5	83,34	5	41,67	10	55,56
<b>Celkem</b>	6	100,0	12	100,0	18	100,0

Tabulka č. 1 – Charakteristika zkoumaného vzorku

Z dané tabulky můžeme vyčíst, že děvčata mají méně odkladů školní docházky než chlapci v dané třídě. Již v teoretické části, jsme zmínili, že u chlapců je vývojová úroveň o něco nižší než u děvčat, a ani tady tomu není jinak.

Po oslovení rodičů a vyžádání si jejich písemného souhlasu o testování respondentů autorka započala se samotným testováním.

## 4.4 Metoda sběru dat

Respondenty autorka testovala ve své kmenové třídě v mateřské škole Hrubá Vrbka, z počtu žáků 39, což je počet všech dětí v mateřské škole. Ve své třídě autorka otestovala 18 dětí, neboť pouze ona má třídu dětí předškolního věku (s odkladem školní docházky i bez odkladu školní docházky). Byla vybrána testová metoda. Test je od autorky B. Sindelarové, je složen ze 13 úkolů zaměřených na jednotlivé funkce.

### Nestandardizovaný test pro deficity dílčích funkcí

Celý test se skládá ze 13 okruhů, kdy jednotlivé části jsou zaměřeny na deficity dílčích funkcí. Každá část obsahuje očekávaný a skutečný čas. Celý test přikládá autorka v příloze.

#### 1. Ukrytá slova

Úkol je zaměřený na sluchovou diferenciaci. Dítě poslouchá slova, která jsou mu říkána. Pokud uslyší, že se v daném slově nachází slabika pří, řekne Ano. Úkol obsahuje deset slov.

#### 2. Vizuální členění

Jedná se o úkol, kdy dítě vidí nahoře obrázek, který je následně ukrytý v obrázku pod ním. Dítě tak musí správný tvar najít a ukázat, kde se nachází. Jednotlivých obrázků je deset.

#### 3. Auditivní diferenciacie řeči

Tento úkol je rovněž zaměřený na sluchovou diferenciaci. Jedná se o několik slov, která jsou si podobná. Dítě musí pozorně poslouchat jednotlivé dvojice slov a odpovědět, zda jsou stejná nebo nikoliv. Jedná se o deset dvojic.

#### 4. Auditivní diferenciacie řeči

Opět je to úkol, který obsahuje dvojici nesmyslných slov. Dítě musí pozorně poslouchat a odpovědět, která dvojice není stejná. Opět úkol obsahuje deset dvojic.

#### 5. Vizuální diferenciacie řeči

Jedná se o úkol zaměřený na zrakovou diferenciaci. Dítěti jsou předkládány stejné anebo podobné obrázky. Dítě pak musí určit, zda jsou obrázky stejné nebo rozdílné. Jednotlivých obrázků je deset.

## **6. Vizuální diferenciacce tvarů**

Úkol, který je podobný předešlému úkolu. Je těžší v tom, že nejsou předkládány jednotlivé obrázky ale deset tvarů.

## **7. Prostorová orientace**

Úkol zaměřený na prostorovou orientaci. Dítě vykonává úkony, které mu budou předvedeny. Na pravou ruku si uvážeme stuhy, aby dítě poznalo pravou a levou ruku. Následně vykonávám pohyby a dítě je musí zopakovat přesně podle mě.

## **8. Auditivní paměť – slova**

Úkol se skládá z řady čtyř slov, které vyjmenuji za sebou se sekundovou pauzou mezi nimi. Je na dítěti kolik slov si zapamatuje.

Následující slova jsou: kamna, ulice, stůl, kůl.

## **9. Auditivní paměť – slabiky**

Jedná se o řadu slabik, které nemají žádný smysl. Úkolem je zapamatovat si jich co nejvíce. Slabiky jsou: vis, duk, vap, mer.

## **10. Vizuální paměť – obrázky**

Subtest je složen z osmi obrázků, které jsou dítěti předkládány zprava doleva, následně je zase schováme. Dítě dostane kartičky se stejnými obrázky a snaží se řadu seskládat úplně stejně. Za každý správně uložený obrázek získává bod. Tento úkol má očekávaný čas 5 minut.

## **11. Vizuální paměť- obrazce**

Opět se předkládá dítěti řada, tentokrát obrazců řazených pod sebou. Dítě má za úkol sestavit stejnou řadu jdoucích obrazců.

## **12. Spojení mezi slyšeným a viděným**

Dítěti je předloženo šest obrázků, která nakreslila zvířata. Nejprve vysloví učitel, poté je dítě opakuje spolu s ním. Následně jsou pokládány otázky: Který obrázek nakreslila ovečka?

Pořadí jednotlivých obrázků: koza – osel – ovečka – kachna – prasátko

### **13. Spojení mezi viděným a slyšeným**

Opět je předloženo pět obrázků, která nakreslila zvířátka a dítě si je musí zapamatovat. Pořadí je následující: slepice – kuň – medvěd – husa – opice

Celý test se nachází v příloze č. 2.

### **4.5 Organizace a průběh výzkumu**

Byly zabezpečeny podmínky pro samotné testování, aby dítě nebylo vyrušováno nejenom zvuky z okolí, ale i přístupem jiných lidí. Testování probíhalo ve třídě, kde byla zavřena okna, která jsou natočena směrem k silnici, aby nebyl slyšet hluk. Testování probíhalo v čase, kdy v mateřské škole nebyly ostatní děti ani paní učitelky. Každý respondent byl tedy testován samostatně. Respondenty jsem na začátku upozornila na to, že pokud by se jim testování nelíbilo nebo už by ho dělat nechtěli, můžeme s testováním přestat anebo si dát přestávku. Otázky byly kladeny postupně, bez přeskokování jednotlivých úkolů. Podmínkou bylo neopakovat respondentům jednotlivé úkoly, vyjma posledních dvou, kde je opakování společně s respondentem.

Testování probíhalo v květnu 2017, kdy se respondenti zúčastnili zápisu na základní školu, abychom mohli zařadit i respondenty právě s odkladem školní docházky. Jeden test s respondentem trval přibližně 30 minut. Termíny výzkumu jednotlivých respondentů byly od 2. května do 22. května 2017 v čase od 10.00 do 11.30 hodin.

## 4.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny v tabulkách pro jednotlivé testové otázky.

1. úkol – Ukrytá slova						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	79	43,88	41	22,78	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	30	16,67	30	16,67	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>109</b>	<b>60,55</b>	<b>71</b>	<b>39,45</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 2 – Ukrytá slova

Z tabulky je patrné že, s tímto úkolem měli větší problém respondenti, kterým byl navržený odklad školní docházky. Zejména pak nejvíce problémová byla slova napříč, například a přímka. Očekávaný čas u tohoto úkolu byl 4 minuty, většinou ho respondenti do 45 sekund zvládli. Celkový dosažený čas všech respondentů s odkladem školní docházky byl 5 minut a 54 sekund. Celkový dosažený čas respondentů bez odkladu školní docházky byl 9 minut 41 sekund. Bez rozdílu ale respondenti udělali nejvíce chyb v prvních dvou slovech, než si uvědomili, kde se slabika při vyskytuje. Ve slovech, kde slabika nebyla, byla chybovost vysoká. Jedním z příkladů je slovo vyhledat. Někteří respondenti nepochopili smysl úkolu a nezaměřovali se na danou slabiku, proto jejich odpověď byla u všeho ano. Jak již jsme zmínili výše, podmínkou bylo neopakovat jednotlivá zadání. Předpokládali jsme, že u prvního úkolu budou respondenti se svými odpověďmi nastejno, že se nebudou projevovat rozdíly mezi žáky s odkladem a bez odkladu.

2. úkol – Vizuální členění						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	70	38,88	50	27,78	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	23	12,78	37	20,56	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>93</b>	<b>51,66</b>	<b>87</b>	<b>48,34</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 3 – Vizuální členění

Tento úkol je zaměřený na hledání ukrytého tvaru a na zrakovou percepci respondentů. Když porovnáme celkové výsledky respondentů, zjistíme, že větší chybovost byla u respondentů s odkladem. Podle jednotlivců ovšem pouze jedna dívka z řady odkladových dětí úkol nesplnila vůbec, překročila očekávaný čas o 1 minutu a nenašla ani jeden ukrytý tvar a chlapec, který odklad školní docházky nemá, našel pouze jeden tvar. Očekávaný čas u tohoto úkolu byl 4 minuty, většina respondentů ho splnila kolem 1 minuty a 30 sekund. Nejvyšší čas byl 5 minut 37 sekund a nejkratší naopak 1 minuta a 23 sekund. Celkový dosažený čas u respondentů s odkladem školní docházky byl 17 minut a 49 sekund a u respondentů bez odkladu 28 minut a 23 sekund. Úkol byl pro žáky dost namáhavý na jejich soustředěnost.

3. úkol – Auditivní diference řeči						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	110	61,10	10	5,55	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	30	16,67	30	16,67	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>140</b>	<b>77,77</b>	<b>40</b>	<b>22,22</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 4 – Auditivní diference řeči

Třetí úkol byl zaměřený na stejná nebo podobná slova. Většina respondentů si s tím poradila na plný počet bodů, což můžeme vyčíst i z tabulky, kde chybné odpovědi u žáků bez odkladu školní docházky jsou zcela minimální. Chlapec z řady odkladových dětí, měl pouze

dvě slova dobře a většinou problémy byly ve slovech, která jsou si podobná jako dvojice (níž x než), (ještě x jistě) nebo také (snít x sít). Dle autorčina názoru si respondenti neuvědomili, že slova nejsou stejná, ale jen podobně znějící. Celkový čas ke splnění úkolu byly 4 minuty a čas po splnění se pohyboval okolo 45 sekund. Minutu limitu přesáhli pouze 2 respondenti. Dosažený čas žáků s odkladem docházky byl 6 minut a 18 sekund, čas žáků bez odkladu byl 9 minut a 11 sekund, můžeme tedy vidět, že ve splnění úkolu byly žáci bez odkladu rychlejší, i když je jich celkově o 6 více.

<b>4. úkol – Auditivní diferenciaci řeči</b>						
<b>Kritéria</b>	<b>Správná odpověď</b>		<b>Špatná odpověď</b>		<b>Celkem</b>	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	106	58,88	14	7,78	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	33	18,34	27	15,00	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>139</b>	<b>77,22</b>	<b>41</b>	<b>22,77</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 5 – Auditivní diferenciaci řeči

Tento úkol je podobný předchozímu pouze s rozdílem toho, že slova jsou nesmyslná, nic neznamenají. Jak můžeme vidět, u respondentů s odkladem docházky došlo k mírnému zlepšení v odpovědích, přikláníme se k názoru, že respondenti již z předchozího úkolu věděli, co je po nich v testu vyžadováno. Co se týká chyb, většinou byly ve slovech, která jsou stejná, což pro nás bylo překvapením. Většinou dvojice slov (toř x toř), (zaf x zaf), ale i ve slovech podobných jako (sip x sit), (mes x mek). Čas na splnění úkolu byl 4 minuty, dosažený čas respondentů s odkladem byl 5 minut a 28 sekund, i tady je vidět malé zlepšení v čase. Čas u respondentů bez odkladu školní docházky byl 7 minut a 7 sekund, u těchto žáků je zlepšení v čase, ale i zvýšená chybovost v odpovědích.



5. úkol – Vizuální diferenciacie obrázků						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	105	58,33	15	8,33	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	45	25,00	15	8,34	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>150</b>	<b>83,33</b>	<b>30</b>	<b>16,67</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 6 – Vizuální diferenciacie obrázků

Úkol na hledání stejného nebo rozdílného obrázku. Respondenty bez rozdílu úkol bavit, autorka se domnívá, že to bylo způsobeno tím, že měli jako předlohu známé obrázky. Ovšem i zde došlo k chybovosti, což bylo způsobeno především rychlostí v jejich odpovědích. Nejvíce chyb udělali v obrázku lodě (chyběly pouze čáry na komínu) a na obrázku domu (chyběly dveře). Rozdíl tedy nebyl na první pohled tak zjevný jako u jiných. Časové rozmezí ve splnění úkolu bylo kolem 1 až 2 minut. Celkový dosažený čas respondentů s odkladem byl 14 minut a 2 sekundy, čas respondentů bez odkladu byl 14 minut a 17 sekund. I když je respondentů bez odkladu školní docházky o polovinu více, čas ve splnění měli stejný, rychlost byla výrazně větší.

6. úkol – Vizuální diferenciacie tvarů						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	90	49,99	30	16,67	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	30	16,67	30	16,67	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>120</b>	<b>66,66</b>	<b>60</b>	<b>33,33</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 7 – Vizuální diferenciacie tvarů

Úkol založený na podobnosti a stejnosti tvarů vykazoval u respondentů velkou námahu ve splnění. Většinu z nich bylo těžší namotivovat k dokončení, byli hodně zbrklí v odpovědích a i soustředěnost se snižovala. Hodně se tyto faktory projevíly ve výsledku. Žádný

z respondentů tento úkol nesplnil bezchybně. Časově se pohybovali okolo 2 minut. Nejdelší čas po splnění byl 2 minuty a 76 sekund a nejlepší potom 1 minuta a 15 sekund s devíti správnými odpověďmi. Dosažený čas všech žáků s odkladem školní docházky byl 16 minut a 24 sekund, bez odkladu školní docházky byl 16 minut a 27 minut. Opět je viditelné, že i přes vyšší počet respondentů bez odkladu mají lepší čas ve splnění úkolu.

7. úkol – Prostorová orientace						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	75	41,67	45	24,99	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	29	16,11	31	17,23	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>104</b>	<b>57,78</b>	<b>76</b>	<b>42,22</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 8 – Prostorová orientace

U daného úkolu respondenti vykazovali známky nejistoty. Pravolevá orientace je pro některé neustále obtížná. Většina respondentů splnila pouze polovinu úkonů. Žáci se hodně opravovali, kontrolovali, přehazovali ruce, různě je překřížovali a někdy až v polovině testu zjistili, která je pravá a levá. Z tabulky je očividné, že chybovost byla velká, především u žáků s odkladem školní docházky, kde špatné odpovědi byly vyšší než ty správné. Většinou byly tři správně provedené úkony, nejvyšší hodnocení bylo pouze u jedné dívky a to 8 správných. Celkový dosažený čas všech byl 16 minut a 32 sekund, na každého respondenta je časový průměr 2 minuty a 66 sekund. U žáků bez odkladu školní docházky byl dosažený čas 19 minut a 54 sekund. I u těchto žáků nebyl žádný výsledek 100%. Nejlepší výsledek byl splněn v čase 1 minuta a 9 sekund s 8 správnými odpověďmi.

<b>8. úkol – Auditivní paměť - slova</b>						
<b>Kritéria</b>	<b>Správná odpověď</b>		<b>Špatná odpověď</b>		<b>Celkem</b>	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	36	49,99	12	16,67	48	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	11	15,28	13	18,06	24	33,34
<b>Celkem</b>	<b>47</b>	<b>65,28</b>	<b>25</b>	<b>34,72</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 9 – Auditivní paměť – slova

Úkol na zapamatování si řady slov. Opět lze vyčíst z tabulky, že děti s odkladem docházky měly vyšší chybovost. Dva žáci splnili úkol bezchybně, ale tři nedosáhli ani jednoho bodu. Většinou docházelo ke zpřeházení slov v řadě. Na odpověď byl stanovený čas 2 minuty. Nejrychlejší čas se všemi správnými odpověďmi byl 16 sekund a 70 setin sekundy. Respondenti ho splnili v limitu půl minuty. Celkový dosažený čas všech byl 3 minuty a 26 sekund. Na rozdíl od žáků bez odkladu školní docházky měli chybovost výrazně menší, i když jeden nedosáhl ani jednoho bodu. Opět docházelo k přehození slov. Skutečný čas všech byl 3 minuty a 46 sekund a nejrychlejší byl 12 sekund a 1 setinu sekundy se všemi správnými odpověďmi.

<b>9. úkol – Auditivní paměť - slabiky</b>						
<b>Kritéria</b>	<b>Správná odpověď</b>		<b>Špatná odpověď</b>		<b>Celkem</b>	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	22	30,55	26	36,11	48	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	6	8,34	18	25,00	24	33,34
<b>Celkem</b>	<b>28</b>	<b>38,89</b>	<b>44</b>	<b>61,11</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 10 – Auditivní paměť – slabiky

Devátý úkol na zapamatování si řady slabik byl velmi obtížný. Při pohledu na vyhodnocení tabulky vidíme, že špatné odpovědi převažovaly u obou kategorií. U kategorie žáků s odkladem měl jeden žák plný počet bodů (4) a jeden získal dva body, jinak nikdo nebyl schopen si dané slabiky zapamatovat. Co je zajímavé právě dívka, která dokázala řadu slabik

zopakovat, si v předchozím úkolu nezapamatovala ani jedno slovo. Dosáhla i nejnižšího času a to 10 sekund a 15 setin sekundy. Nejvyšší čas byl 1 minuta a 15 sekund, a ani jedna správná odpověď. Celkový součet časů žáků bez odkladu byl 3 minuty a 39 sekund. I druhá skupina žáků měla viditelné problémy. I přes pauzy, které jsem mezi slovy dávala, nesplnil v celkovém počtu čtyř správných odpovědí ani jeden žák, zato dva neřekli ani jednu slabiku. Docházelo k přehození slov, záměně hlásek, např. místo vap, mer odpověděli vak, kap, mek. Dosažený čas všech z této skupiny byl 4 minuty a 15 sekund. Nejvyšší čas v odpovědích byl 39 sekund a 45 setin sekundy a nejnižší 18 sekund a 25 setin sekundy a tři správné odpovědi.

10. úkol – Vizuální paměť - obrázky						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	69	38,33	51	28,33	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	28	15,56	32	17,78	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>97</b>	<b>53,89</b>	<b>83</b>	<b>46,11</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 11 – Vizuální paměť – obrázky

Úkol obsahuje sadu dvaceti kartiček s obrázky, deset z nich jsem předložila respondentům na lavici. Jejich úkol spočíval v tom, aby si řadu zapamatovali a následně pod ni umístili svých deset obrázků. Časově byl daný úkol nejdelsí, očekávaný čas splnění byl 5 minut. Respondenti s odkladem opět měli vyšší chybovost při splnění úkolu, nejlepší výsledek byl osm správných umístění a nejhorší byl umístění dvou správných obrázků. Většinou žáci přehodili obrázky, které byly umístěny vedle sebe. Také přeskakovali v řadě, začínali od konce, uprostřed, anebo je jen náhodně umisťovali. Výsledný součet časů byl 18 minut a 24 sekund. U skupiny žáků bez odkladu školní docházky pouze jeden umístil všechny obrázky správně a nejmenší počet správně položených obrázků byl tři. Většinová část respondentů měla 5–7 odpovědí. Dosažený čas všech respondentů bez odkladu docházky byl 24 minut a 40 sekund. U tohoto úkolu už byla velká viditelnost unavitelnosti žáků, poměrně často se otáčeli, nesoustředili se, často jsem je musela upozorňovat.

11. úkol – Vizuální paměť - obrazce						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	54	30,00	66	36,66	120	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	17	9,44	43	23,90	60	33,34
<b>Celkem</b>	<b>71</b>	<b>39,44</b>	<b>109</b>	<b>60,56</b>	<b>180</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 12 – Vizuální paměť – obrazce

Úkol podobný předchozímu, s rozdílem předkládaných obrazců místo obrázků. Tento úkol se autorce jevil jako nejtěžší z celého testu. Jak můžeme zjistit z tabulky, respondenti měli opět vyšší počet chyb než správných odpovědí. Nejvyšší počet správných odpovědí u žáků s odkladem bylo pět odpovědí. Žádná správná odpověď se nevyskytla ani jednou, zato po jednom bodu získali žáci dva. Většinou si zapamatovali první obrázek, ten určili všichni správně. Opět při plnění úkolu převládala nepozornost, unavitelnost. Co se týče dosaženého času všech respondentů s odkladem (17 minut a 46 sekund) s tím, že očekávaný čas na splnění byl 4 minuty. U druhé skupiny žáků byl skutečný dosažený čas 22 minut a 48 sekund. Ani jeden žák nedosáhl rovněž plného počtu bodů, jeden měl pouze jeden bod a dva žáci dosáhli osmi bodů z celkové řady.

12. úkol – Spojení mezi slyšeným a viděným						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	54	59,99	6	6,67	60	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	26	28,90	4	4,44	30	33,34
<b>Celkem</b>	<b>80</b>	<b>88,89</b>	<b>10</b>	<b>11,11</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 13 – Spojení mezi slyšeným a viděným

Předposledním úkolem bylo pět obrázků, která nakreslila jednotlivá zvířata. Žáci si museli zapamatovat, který obrázek, jaké zvíře nakreslilo, a následně ukazovali na základě otázek:

„*Který obrázek namalovala ovečka?*“ na daný obrázek. Z tabulky je zjevné, že úkol pro žáky nebyl těžký. Skupina žáků s odkladem měla pouze čtyři chyby, které se vyskytly u chlapce, zbytek měl všechno správně. Časový limit zde stanoven nebyl, celkový dosažený čas této skupiny byl 5 minut a 50 sekund. Dosažený čas u žáků bez odkladu, kteří rovněž neměli výrazné problémy se splněním úkolu, byl 9 minut a 28 sekund. V této skupině se našel i nejpomalejší čas splnění a to 1 minuta a 21 sekund. Chyby se vyskytly především v přiřazování jmen zvířat k daným obrázkům.

13. úkol – Spojení mezi viděným a slyšeným						
Kritéria	Správná odpověď		Špatná odpověď		Celkem	
	n	%	n	%	n	%
<b>Bez odkladu školní docházky</b>	51	56,66	9	10,00	60	66,66
<b>Odklad školní docházky</b>	19	21,12	11	12,22	30	33,34
<b>Celkem</b>	<b>70</b>	<b>77,78</b>	<b>20</b>	<b>22,22</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Tabulka č. 14 – Spojení mezi viděným a slyšeným

Na rozdíl od předchozího úkolu žákům nebyla pokládána otázka: „*Který obrázek namalovala ovečka?*“, ale ukázala jsem jen na jednotlivý obrázek a žáci museli odpovědět, kdo ho namaloval. Musíme podotknout, že to pro ně bylo těžší, ale i tak chybovost velká nebyla. Většina respondentů získala plný počet bodů, pouze ze skupiny žáků s odkladem získal žák jen jeden bod. Čas splnění se pohyboval v této skupině okolo 45 sekund, celkově to byly 4 minuty a 42 sekund, zatímco u dětí bez odkladu školní docházky byl dosažený čas 9 minut a 25 sekund. Nejpomalejším časem byla 1 minuta a 43 sekund.

## 4.7 Ověřování hypotéz

Před samotným ověřováním jsme si stanovili hypotézy na základě vymezení cíle. Hypotézy jsme si přeformulovali na statistické hypotézy (nulové  $H_0$  a alternativní  $H_A$ ). V dané kapitole se tyto hypotézy budeme snažit potvrdit nebo vyvrátit. Pracovali jsme na hladině významnosti 0,05. Statické zpracování přikládáme v příloze.

**H1: Je statisticky významná shoda, že respondenti s odkladem školní docházky zvládnou úkol na ukryté tvary stejně dobře jako respondenti bez odkladu školní docházky.**

**H1<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl ve stejně dobrém výsledku v úloze na ukryté tvary mezi respondenty s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky.

**H1<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl ve stejně dobrém výsledku v úloze na ukryté tvary mezi respondenty s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky.

	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet
Respondenti s odkladem	30	30	60
Respondenti bez odkladu	79	41	120
Součet	109	71	180

Tabulka č. 15 – Vyhodnocení hypotézy H1

Pro potvrzení nebo vyvrácení první hypotézy jsme použili test nezávislosti Chí kvadrát. Z výsledků jasně vyplývá, že  **$H_0$  přijímáme na hladině statistické významnosti 0,05**. Což znamená, že respondenti s odkladem školní docházky zvládli úkol na ukryté tvary ve stejném výsledku jako respondenti bez odkladu školní docházky.

**H2: Je statisticky významný rozdíl, že respondenti bez odkladu školní docházky zvládnou splnit celý test stejně jako respondenti s odkladem školní docházky.**

**H2<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl ve stejném zvládnutí celého testu u respondentů bez odkladu školní docházky jako u respondentů s odkladem školní docházky.

**H2<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl ve stejném zvládnutí celého testu u respondentů bez odkladu školní docházky jako u respondentů s odkladem školní docházky.

	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet
Respondenti s odkladem	327	321	648
Respondenti bez odkladu	921	375	1296
Součet	1248	696	1944

Tabulka č. 16 – Vyhodnocení hypotézy H2

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy H2<sub>0</sub> jsme si za nástroj statistického zpracování zvolili test nezávislosti Chí kvadrát. Na základě toho, tuto hypotézu **H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,05 a H<sub>A</sub> přijímáme**. To znamená, že žáci s odkladem školní docházky, mají větší chybovost v testu než žáci bez odkladu školní docházky.

**H3: Je statisticky významný rozdíl, že respondenti s odkladem školní docházky zvládnou splnit úkol na vizuální diferenciaci tvarů stejně dobře, jako respondenti bez odkladu školní docházky.**

**H3<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl ve stejném splnění úkolu na vizuální diferenciaci tvarů u respondentů s odkladem školní docházky jako u respondentů bez odkladu školní docházky.

**H3<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl ve stejném splnění úkolu na vizuální diferenciaci tvarů u respondentů s odkladem školní docházky jako u respondentů bez odkladu školní docházky.



	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet
<b>Respondenti s odkladem</b>	30	30	60
<b>Respondenti bez odkladu</b>	90	30	120
<b>Součet</b>	120	60	180

Tabulka č. 17 – Vyhodnocení hypotézy H3

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy pro úkol vizuální diferenciaci tvarů jsme za nástroj statistického zpracování použili test nezávislosti Chí kvadrát. Z výsledků testu Chí kvadrátu proto hypotézu  $H_0$  **zamítáme na hladině statistické významnosti 0,05**. Tudíž existuje významný statistický rozdíl ve splnění úkolu na vizuální diferenciaci tvarů u respondentů s odkladem a bez odkladu školní docházky, což znamená, že mezi žáky jsou rozdíly ve splnění úkolu na vizuální diferenciaci tvarů. Žáci bez odkladu školní docházky dosáhli lepších výsledků.

**H4: Je statistický významný rozdíl, že respondenti bez odkladu školní docházky zvládnou úkol na spojení mezi slyšeným a viděným stejně jako respondenti s odkladem školní docházky.**

**H4<sub>0</sub>:** Neexistuje významný statistický rozdíl ve stejném splnění úkolu na spojení mezi slyšeným a viděným u respondentů bez odkladu školní docházky jako u respondentů bez odkladu školní docházky.

**H4<sub>A</sub>:** Existuje významný statistický rozdíl ve stejném splnění úkolu na spojení mezi slyšeným a viděným u respondentů bez odkladu školní docházky jako u respondentů bez odkladu školní docházky.

	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet
<b>Respondenti s odkladem</b>	26	4	30
<b>Respondenti bez odkladu</b>	54	6	60
<b>Součet</b>	80	10	90

Tabulka č. 18 – Vyhodnocení hypotézy H4

Pro potvrzení nebo vyvrácení hypotézy pro daný úkol jsme jako nástroj statistického zpracování zvolili metodu testu nezávislosti, Chí kvadrát. Na základě výsledků testu proto tuto hypotézu **HO přijímáme na hladině statistické významnosti 0,05** a zároveň **vyvracíme  $H_A$** . Přijali jsme potvrzení o neexistenci významného statistického rozdílu ve splnění úkolu na spojení mezi viděným a slyšeným u respondentů s odkladem a bez odkladu školní docházky. Žáci s odkladem školní docházky nemají větší chybovost v daném úkolu než žáci bez odkladu školní docházky.

## 4.8 Diskuze

V diplomové práci jsme se zabývali deficitem dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Teoretická část vytváří přehled o problematice vztahující se k tématu práce. Všechny informace, které byly ve výzkumu zjištěny, se snažíme potvrdit nebo vyvrátit.

Hlavním kritériem výběru respondentů do diplomové práce byl věk, pohlaví a odklad školní docházky. Respondenti byli rozděleni do dvou skupin: na žáky s odloženou školní docházkou a bez odložené školní docházky.

Hlavním cílem práce bylo **zjistit a komparovat výsledky testů dílčích funkcí u dětí předškolního věku s odloženou školní docházkou a bez odkladu školní docházky.**

Šetření proběhlo u žáků z mateřské školy v Hrubé Vrbce, a to ve třídě předškoláků. Naším úkolem bylo zjistit, jak jsou na tom ve výsledku testů žáci, kteří mají odklad školní docházky, a kteří ho nemají. Kladli jsme si otázky: *Opravdu jsou rozdíly mezi jednotlivými žáky tak velké? Nebo odklad školní docházky nehraje významnou roli ve výsledku?*

Prvním předpokladem, který jsme si stanovili, bylo zjistit a porovnat výsledky u žáků na ukrytá slova. Musíme říct, že úkol na sluchovou diferenciaci byl pro žáky náročnější, ale ani tak, jsme nezaznamenali větší rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků. V porovnání s ostatními výsledky na sluchovou diferenciaci se autorky jiných prací rovněž přiklánějí k názoru, že úkoly jsou pro skupinu předškoláků náročnější, ale po opakovaném testu už se výsledky správných odpovědí zvyšují, proto se musí s dětmi záměrně tato sluchová diferenciaci procvičovat. Nejvíce v daném úkolu žáci dělali chyby ihned na začátku, všichni odpovídali ano bez rozmyšlení. Po upozornění, že ne v každém slově se daná slabika vyskytuje, přehodnotili své odpovědi. Autorka nevyzozorovala žádné rozdíly mezi žáky bez odkladu a s odkladem školní docházky.

Výsledky pro úkol na vizuální diferenciaci tvarů, tedy na zrakovou diferenciaci, vyšel lépe pro děti bez odkladu školní docházky. Při porovnání výsledků autorky jiné diplomové práce na deficit dílčích funkcí zjistíme, že dětem bez rozdílu odkladu školní docházky může činit geometrická posloupnost tvarů problém.

Při porovnání posledního předpokladu, a to úkolu na spojení mezi slyšeným a viděným – intermodální kódování, jsme nezaznamenali větší rozdíly. Žáci v předškolním věku bez rozdílu odkladu školní docházky úkol zvládli bez větších obtíží. Chybovost v dané úloze byla minimální. Pokud u respondentů byla chyba v odpovědi, většinou šlo jen o prohození dvou

obrázků. Některé autorky uvádějí, že žáci staršího předškolního věku mají lepší úspěšnost při plnění úkolu na intermodální kódování než žáci s nižším věkem. V práci jsme nepostřehli problémy v plnění úkolu, které by souvisely s věkem jednotlivých respondentů.

Každé dítě je individuální a problémy ve splnění testu mohou být také rozdílné. Nemůžeme s jistotou říci, ani zda byli lepší chlapci nebo děvčata. Při plnění úkolu na prostorovou orientaci, byli jednoznačně lepší chlapci, na rozdíl od intermodálního kódování, kde zase převládaly výsledky správných odpovědí u dívek. Celkově se nám potvrdilo, že žáci bez odkladu školní docházky, mají lepší úspěšnost při splnění celého testu než žáci s odkladem školní docházky. Tím jsme došli i k závěru předpokladu na stejné zvládnutí testu u obou skupin. Autorka se přiklání k názoru, že tento výsledek může být důsledkem malého množství otestovaných dětí předškolního věku.

### **Limity výzkumné práce**

Za jeden z limitů výzkumu autorka považuje to, že test byl předložen pouze dětem z jedné mateřské školy. Z tohoto důvodu, nemůžeme dělat celkové závěry, jestli jsou vždy lépe připraveni žáci s odkladem nebo naopak bez odkladu školní docházky. Dalším limitujícím faktorem může být fakt, že autorka nedohledala podobné výzkumy na dané téma a tudíž je nemohla celé porovnávat s výsledky jiných žáků v mateřských školách v předškolním věku.

### **Doporučení pro praxi**

Pokud chceme dětem, nejen v předškolním věku, vytvořit co nejlepší podmínky pro jejich rozvoj, musíme u každého jednotlivce znát jeho vlastní potřeby a možnosti. V dnešní době existuje již spousta diagnostických metod, které se zaměřují na odhalení jednotlivých deficitů dílčích funkcí. Na základě odhalení problému u jednotlivců s nimi můžeme dál pracovat a hledat jejich kladné a záporné stránky.

Pro učitele, nejen v mateřských školách, ale také na školách základních, doporučujeme nečekat s reedukací oslabených částí. Nejlépe je začít s reedukací již při prvních náznacích dílčího oslabení. Dále nevyužívat jen testovou metodu, ale i spousta jiných didaktických materiálů, aby bylo cvičení pro děti zajímavější, nejlépe pak, aby bylo cvičení formou hry, která je pro děti v předškolním věku prioritou. Důležitou součástí je zejména spolupráce s rodiči a učiteli, vysvětlit jim další možnosti práce s dítětem.

Pokud jsou dítěti diagnostikovány deficity dílčích funkcí, jako metodu k nápravě doporučujeme právě metodiku od B. Sindelarové – *Předcházíme poruchám učení*, se kterou

mohou pracovat nejen učitelé, ale také speciální pedagogové, psychologové, pracovníci pedagogických center a v neposlední řadě i rodiče.

## ZÁVĚR

Každé dítě je jedinečná bytost a přechod na základní školu je velkým mezníkem v jeho životě. Je velmi důležité, aby dítě vstupovalo do školy připravené po všech stránkách osobnosti, nejen na úrovni kognitivních vědomostí, ale i ve všech oblastech, které jsou žádoucí pro úspěšnost ve školní práci. Proto se autorka domnívá, že deficity dílčích funkcí mohou dítěti způsobit problémy, nejen při přechodu z mateřské na základní školu, ale následná forma specifických poruch učení může dále negativně ovlivňovat celou osobnost dítěte při vzdělávacím procesu. Proto považuje autorka za důležité včasné odhalení deficitů a zahájení patřičných opatření, reedukaci.

Diplomová práce s názvem *Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku* je rozdělena do dvou částí. V praktické části práce jsme si stanovili za cíl zjistit a komparovat výsledky testů dílčích funkcí u dětí předškolního věku s odloženou školní docházkou a bez odkladu školní docházky.

Teoretická část obsahuje veškeré poznatky ohledně deficitů dílčích funkcí, které byly nutné k vytvoření části praktické. V praktické části pro výzkum byly nejdříve stanoveny hypotézy a následné dílčí cíle. Praktická část obsahuje celkovou metodologii výzkumu. Za vyhodnocovací metodou byl zvolen test nezávislosti Chí kvadrát.

Domnívali jsme se, že rozdíly mezi jednotlivými žáky nebudou velké. V práci jsme dospěli k závěru, že některé úlohy byly pro žáky jednodušší, některé naopak velmi složité. Na základě neformálního pozorování jednotlivých respondentů autorka zjistila, že dívky zvládly celkově test lépe, než kluci (u nich se dříve projevila únava). Z výsledků šetření je patrné, že v podstatě u každého dítěte se projevil deficit v některé ze zkoumaných oblastí.

Nejvíce z autorčina pohledu bylo testování ovlivněno zvýšenou unavitelností jednotlivých respondentů, kdy test byl pro ně zdoluhavý, zejména pak úkoly na řady obrázků a obrazců jdoucích za sebou. Naopak problémy se soustředěností respondenti neměli v úkolech na prostorovou orientaci nebo v řadě slov a slabik jdoucích za sebou. Také autorka často pozorovala, že se respondent již nedokáže soustředit na některé úkoly, a to když si žáci stoupali ze židle, svěšovali ramena, dávali si pod sebe nohy apod. I přesto autorka s žádným žákem nemusela test přerušit nebo ho zastavit před dokončením.

Na závěr můžeme říci, že stanovené cíle diplomové práce se nám podařili naplnit. Věříme, že tato práce bude přínosem, nejen pro nás a naši budoucí práci, ale také pro všechny, kteří se problematikou školní připravenosti budou zabývat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7315-140-9.

BARTOŇOVÁ, M., *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 152 s. ISBN 80-210-3613-3.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ., *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ., *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015, 100 s. ISBN 978-80-266-0793-9.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

FISCHER, S. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014, 205 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), 150s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KLINDOVÁ, L., RYBÁKOVÁ, E. *Vývojová psychologie: učebnice pro 3. ročník pedagogických škol*. Přeložil Vilém PECH. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1974, 129 s. 45-00-03/5. ISBN

KOCUROVÁ, M., *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, 95 s. ISBN 80-7082-705-x.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8



- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál), 203 s. ISBN 80-7178-294-7.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001, 264 s. ISBN 80-214-1844-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2010, 200 s. ISBN 978-80-247-3246-6.
- MICHALOVÁ, Z., *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-7290-205-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet – nacházet, 168 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia, 401 s. ISBN 80-244-1412-0.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. aktualiz. a rozš. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada), 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

*Školské zákony: (speciální edice pro mateřské školy) : školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, zásady bezpečnosti při provozu MŠ, výklad, prováděcí předpisy, vybrané vzory pracovněprávních úkonů: stav k ..* Praha: Eurounion, 2011-. ISBN 978-80-905075-3-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 200 s. ISBN 978-80-262-0194-6.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* 4. vyd., (aktualiz.). Praha: D + H, 2005, 64 s. ISBN 80-903579-0-3.

## SEZNAM ZKRATEK

atd.	a tak dále
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělání

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Charakteristika zkoumaného vzorku .....	42
Tabulka č. 2 – Ukrytá slova .....	46
Tabulka č. 3 – Vizuální členění.....	47
Tabulka č. 4 – Auditivní diferenciacce řeči .....	47
Tabulka č. 5 – Auditivní diferenciacce řeči .....	48
Tabulka č. 6 – Vizuální diferenciacce obrázků.....	49
Tabulka č. 7 – Vizuální diferenciacce tvarů.....	49
Tabulka č. 8 – Prostorová orientace .....	50
Tabulka č. 9 – Auditivní paměť – slova.....	51
Tabulka č. 10 – Auditivní paměť – slabiky.....	51
Tabulka č. 11 – Vizuální paměť – obrázky .....	52
Tabulka č. 12 – Vizuální paměť – obrazce .....	53
Tabulka č. 13 – Spojení mezi slyšeným a viděným .....	53
Tabulka č. 14 – Spojení mezi viděným a slyšeným .....	54
Tabulka č. 15 – Vyhodnocení hypotézy H1 .....	55
Tabulka č. 16 – Vyhodnocení hypotézy H2 .....	56
Tabulka č. 17 – Vyhodnocení hypotézy H3 .....	57
Tabulka č. 18 – Vyhodnocení hypotézy H4 .....	57

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Příloha č. 2 Nestandardizovaný test

Příloha č. 3 Chí kvadrát

# PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas o poskytnutí výzkumného materiálu pro účely diplomové práce na téma Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku.

Prohlašuji, že souhlasím s realizací a použitím informací uvedených ve zpracované diplomové práci autorky Bc. Andrei Kučerové.

Byl/a jsem autorkou práce Andreou Kučerovou předem informován/a o průběhu výzkumu a následném užití mnou poskytnutých informací. Byl/a jsem seznámen/a také s výhodami a riziky, které mohou z projektu vyplývat. Souhlasím s tím, že mnou poskytnuté informace budou využity pouze k realizaci výzkumu pro účely diplomové práce a testy nebudou uveřejněny ani žádným jiným způsobem šířeny a poskytnuty třetí osobě. Mnou poskytnuté informace budou pouze přiloženy v anonymní podobě v diplomové práci.

V ..... dne ..... podpis respondentá.....

podpis autorky práce .....

Bc. Andrea Kučerová

## Testovací materiál pro žáky MŠ

Jméno dítěte..... Věk (v rocích a měsících)..... Typ školy..... Ročník .....

Dítě (zatrhní): intaktní, s podezřením na DDF, nedoslýchavý – integrovaný x spec.škola, neslyšící – integrovaný x spec.škola, slabozraký – integrovaný x spec.škola, nevidomý – integrovaný x spec.škola **Sběr ze dne:**

**A1 Ukrytá slova** Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Řeknu ti vždy jedno slovo a poslouchej pozorně, zda uslyšíš slabiku **PŘÍ**.

Tak třeba slovo **PŘÍSTĚ** (zdůrazni slabiku, poté, kdy dítě pochopí, čti další slova a slabiku už nezdůrazňuj.)

**Hodnocení** – v případě odpovědi ANO zakroužkuj A, v případě odpovědi NE, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen u kterých je 1 = počet bodů.

PŘÍZEŇ	VYHLEDAT	NAPŘÍČ	NEVINNÝ	KŘEHKÝ	NEKLIDNÝ	NEPŘÍJEMNÝ	ZNEJISTĚT	NAPŘÍKLAD	PŘÍMKA
A1 - N	A - N1	A1 - N	A - N1	A - N1	A - N1	A1 - N	A - N1	A1 - N	A1 - N

**B1 Vizualní členění** Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Tady nahoře vidíš nakreslený tvar, který je ve spodním obrázku ještě jednou. Umíš ukázat, kam se ten tvar schoval ve velkém obrázku.

**Hodnocení** – Pokud dítě obrázek najde, zakroužkuj A1, pokud ho nenajde, zakroužkuj N. Každé A1 = 1 bod.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N	A1 - N

**C1a Auditivní diferenciacce řeči** Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Řeknu ti vždy dvě slova. Dobře poslouchej a pak mi řekni, jestli jsou slova stejná nebo ne.

(Číst postupně slova)

**Hodnocení** – Pokud dítě řekne ANO, zakroužkuj A, pokud řekne NE, zakroužkuj N. Počet jedniček = počet bodů

DŘÍVE	BEZ	PAK	BOUDY	TEĎ	NÍŽ	AŽ	PRO	JESTĚ	SÍT
DŘÍVE	BEZ	PAK	BODY	TEĎ	NEŽ	UŽ	PRO	JISTĚ	SNÍT
A1 - N	A1 - N	A1 - N	A - N1	A1 - N	A - N1	A - N1	A1 - N	A - N1	A - N1

**C1b Auditivní diferenciacce řeči** Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Řeknu ti vždy dvě slova. Ta slova nic neznamenají, jsou nesmyslná. Poslouchej mě prosím dobře a řekneš mi, zda jsou obě slova stejná nebo ne?

**Hodnocení** – v případě odpovědi ANO zakroužkuj A, v případě odpovědi NE, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen u kterých je 1 = počet bodů.

SUL SOL	JEK JEK	PIT PIT	ZAF ZAF	SIP SIT	KET KOT	TOŘ TOŘ	MES MEK	LAN LON	TUS TUS
A – NI	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A – NI	A – NI	A1 – N	A – NI	A – NI	A1 – N

**D1a Vizuální diferenciacce obrázků** Oček.čas: 4 min. Skut. čas:



**Zadání:** Ukážu ti teď dva obrázky. Pověz mi prosím, zda tyto obrázky jsou stejné nebo různé. (ujistit se zda dítě chápe zadání. Neupozorňuj dítě na chyby. Novým obrázkem překryj starý, aby nerozptyloval.)

**Pomůcky:** 10 karet s dvojicemi obrázků

**Hodnocení** – v případě odpovědi STEJNÉ zakroužkuj A, v případě odpovědi RŮZNÉ, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen, u kterých je 1 = počet bodů.

Jitřnice	hodinky	dům	sekyrka	deštník	lod'	hruška	třešně	muchomůrka	list
A1 – N	A1 – N	A – NI	A1 – N	A1 – N	A – NI	A – NI	A – NI	A1 – N	A – NI

**D1b Vizuální diferenciacce tvarů** Očekávaný čas: 5 minut. Skutečný čas:



**Zadání:** Ukážu ti opět dvojice obrázků. Pověz mi prosím, zda tyto obrázky jsou stejné nebo různé.

**Pomůcky:** 10 karet s dvojicemi obrázků

**Hodnocení** – v případě, že dítě správně rozpozná, že obrázky jsou buď stejné nebo nejsou stejné, zapiš 1. Pokud dítě udělá chybu, zapiš 0. Pro celkový počet bodů sečti jedničky.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

**E1 Prostorová orientace** Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Něco ti teď ukážu. Dělej to přesně po mě.

(Postavte se vedle dítěte, díváte se stejným směrem. Na pravou ruku dítěte i svoji přivaž barevnou stužkou. Zaujmi dané postavení těla.)

**Pomůcky:** stužka

**Hodnocení** – V průběhu předvádění počítej chyby. Výsledek získáš odečtením chyb od maximálního počtu bodů (10)

POSTAVENÍ TĚLA	HODNOCENÍ
1. PR na pravé ucho, LR na levé koleno	
2. PR na ústa, LR na levé koleno	
3. PR na ústa, LR na hlavu	
4. PR na pravé koleno, LR na bradu	
5. PR na pravé rameno, LR na bradu	
6. PR na pravé rameno, LR na ústa	
7. PR na pravé rameno, LR na levé oko	
8. PR na hlavu, LR na ústa	
9. PR na pravé koleno, LR na ústa	
10. PR na pravé koleno, LR na ústa	

**F1a Auditivní paměť - slova** Očekávaný čas: 2 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** Řeknu ti několik slov. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat.  
(Mezi jednotlivými slovy dělej pauzu zhruba 1 sekundu).

**Hodnocení** – Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí slova) strhni 1 bod.

Slovo vzorové	kamna	ulice	stůl	kůl
Slovo řečené dítětem				

**F1b Auditivní paměť - slabiky** Očekávaný čas: 2 minuty, skutečný čas:



**Zadání:** Řeknu ti několik slabik, které nemají žádný smysl. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat. (Mezi jednotlivými slabikami děláme pauzu zhruba 1 sekundu.)

**Hodnocení** – Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí x zkreslení slabiky) strhni 1 bod.

Slabika vzorová	VIS	DUK	VAP	MER
Slabika řečená dítětem				

**G1a Vizuální paměť – obrázky** Očekávaný čas: 5 minut. Skutečný čas:



**Zadání:** Dej si jazyk mezi zuby, sleduj mě dobře a pokus se dobře zapamatovat tyto obrázky. (karty pokládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrázky nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných promíchaných karet, aby z nich vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu)

**Pomůcky:** 2 sady kartiček s obrázky

**Hodnocení** – Poté otoč původní karty a zaznamenej počet shod s dítětem vytvořenou řadou. Každá shoda = 1 bod.



### G1b Vizualní paměť – obrazce

Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



**Zadání:** *Dej si jazyk mezi zuby, sleduj mě dobře a pokus se dobře zapamatovat tyto obrazce* (karty pokládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrazce nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných promíchaných karet, aby z nich vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu).

**Pomůcky:** 2 sady kartiček s obrazci

10

**Hodnocení** – Otoč původní karty a zaznamenej počet shod s dítětem vytvořenou řadou. Každá shoda = 1 bod.

### H2 Spojení mezi slyšeným a viděným

Skutečný čas:



**Zadání:** *Zvířátka neumí moc kreslit, ale pokusila se o to. Tady vidíš, jak to dopadlo.* (postupně pokládej na stůl obrázky). *To nakreslila koza. To nakreslil osel. To nakreslila ovečka. To nakreslila kachna. A to nakreslilo prasátko.* (Poté znovu - s pomocí dítěte - opakuj, kdo co kreslil)

**Pomůcky:** 5 obrázkových karet

**Hodnocení** – Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď nebo nulu za špatnou odpověď, poté sečti.

Pořadí: **KOZA – OSEL – OVEČKA – KACHNA – PRASÁTKO**

OTÁZKA	ŘEŠENÍ	HODNOCENÍ
1) Který obrázek nakreslila ovečka?	3. obrázek	
2) Který obrázek nakreslila koza?	1. obrázek	
3) Který obrázek nakreslila kachna?	4. obrázek	
4) Který obrázek nakreslil osel?	2. obrázek	
5) Který obrázek nakreslilo prasátko?	5. obrázek	

### CH1 Spojení mezi viděným a slyšeným

Skutečný čas:



**Zadání:** *Ukažu ti další kresby zvířátek. Zkus si zapamatovat, kdo co nakreslil.* (opět jako v minulém cvičení dvakrát opakujeme společně s dítětem a poté zadáme otázky).

**Pomůcky:** 5 karet s obrázky

7

Pořadí: **SLEPICE – KŮŇ – MEDVĚD – HUSA – OPICE**

**Hodnocení** – Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď nebo nulu za špatnou odpověď, poté sečti.

**Univerzální otázka:** *Kdo nakreslil tohle?*

ČÍSLO OBRÁZKU, NA KTERÝ UKAZUJETE	ŘEŠENÍ	HODNOCENÍ
4. obrázek	husa	
3. obrázek	medvěd	
1. obrázek	slepice	
5. obrázek	opice	
2. obrázek	kůň	

**Celkový počet bodů:**



## Příloha č.3 Chi kvadrát

### Hypotéza č. 1

pozorované početnosti				teoretické početnosti				Yatesová k korekce			
	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet		kategorie1	kategorie2	součet		kategorie 1	kategorie 2	součet
S odkladem	30	30	60	vzorek 1	36,33	23,67	60,00	vzorek 1	30,50	29,50	60,00
Bez odkladu	79	41	120	vzorek 2	72,67	47,33	120,00	vzorek 2	78,50	41,50	120,00
Součet	109	71	180	součet	109,00	71,00	180,00	součet	109,00	71,00	180,00
příspěvky k Chi kvadrátu				alfa				FI =			
	kategorie 1	kategorie 2	součet		Chi2						
vzorek 1	0,94	1,44	2,37	0,05	Chi2-krit	3,841		FI =			0,141
vzorek 2	0,47	0,72	1,19	0,01	Chi2-krit	6,635					
součet	1,40	2,16	3,562	0,001	Chi2-krit	10,828					
<p>Hypotézu H<sub>0</sub> přijímáme na hladině statistické významnosti 0,05</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> přijímáme na hladině statistické významnosti 0,01</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> přijímáme na hladině statistické významnosti 0,001</p>											

### Hypotéza č. 2

pozorované početnosti				teoretické početnosti				Yatesová k korekce			
	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet		kategorie1	kategorie2	součet		kategorie 1	kategorie 2	součet
S odkladem	327	321	648	vzorek 1	416,00	232,00	648,00	vzorek 1	327,50	320,50	648,00
Bez odkladu	921	375	1296	vzorek 2	832,00	464,00	1296,00	vzorek 2	920,50	375,50	1296,00
Součet	1248	696	1944	součet	1248,00	696,00	1944,00	součet	1248,00	696,00	1944,00
příspěvky k Chi kvadrátu				alfa				FI =			
	kategorie 1	kategorie 2	součet		Chi2						
vzorek 1	18,83	33,76	52,59	0,05	Chi2-krit	3,841		FI =			0,201
vzorek 2	9,41	16,88	26,29	0,01	Chi2-krit	6,635					
součet	28,24	50,64	78,881	0,001	Chi2-krit	10,828					
<p>Hypotézu H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,05</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,01</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,001</p>											

### Hypotéza č. 3

pozorované početnosti				teoretické početnosti				Yatesová k korekce			
	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet		kategorie1	kategorie2	součet		kategorie 1	kategorie 2	součet
S odkladem	30	30	60	vzorek 1	40,00	20,00	60,00	vzorek 1	30,50	29,50	60,00
Bez odkladu	90	30	120	vzorek 2	80,00	40,00	120,00	vzorek 2	89,50	30,50	120,00
Součet	120	60	180	součet	120,00	60,00	180,00	součet	120,00	60,00	180,00
příspěvky k Chi kvadrátu				alfa				FI =			
	kategorie 1	kategorie 2	součet		Chi2						
vzorek 1	2,26	4,51	6,77	0,05	Chi2-krit	3,841		FI =			0,238
vzorek 2	1,13	2,26	3,38	0,01	Chi2-krit	6,635					
součet	3,38	6,77	10,153	0,001	Chi2-krit	10,828					
<p>Hypotézu H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,05</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> zamítáme na hladině statistické významnosti 0,01</p> <p>Hypotézu H<sub>0</sub> přijímáme na hladině statistické významnosti 0,001</p>											

## Hypotéza č. 4

pozorované početnosti				teoretické početnosti			Yatesová k korekce				
	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Součet		kategorie1	kategorie2	součet		kategorie 1	kategorie 2	součet
S odkladem	26	4	30	vzorek 1	26,67	3,33	30,00	vzorek 1	26,50	3,50	30,00
Bez odkladu	54	6	60	vzorek 2	53,33	6,67	60,00	vzorek 2	53,50	6,50	60,00
Součet	80	10	90	součet	80,00	10,00	90,00	součet	80,00	10,00	90,00
přispěvky k Chi kvadrátu					alfa	Chi2	0,014				
	kategorie 1	kategorie 2	součet		0,05	Chi2-krit	3,841	F1 =			
vzorek 1	0,00	0,01	0,01		0,01	Chi2-krit	6,635	0,013			
vzorek 2	0,00	0,00	0,00		0,001	Chi2-krit	10,828				
součet	0,00	0,01	0,014								
Hypotézu H0 přijímáme na hladině statistické významnosti 0,05											
Hypotézu H0 přijímáme na hladině statistické významnosti 0,01											
Hypotézu H0 přijímáme na hladině statistické významnosti 0,001											

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Andrea Kučerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku.
Název práce v angličtině:	The deficits of partial functions for pre – school age children.
Anotace práce:	<p>Tématem diplomové práce jsou deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Tato práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je dále rozdělena na jednotlivé kapitoly, které se zaměřují na charakteristiku deficitů dílčích funkcí, na jejich rozdělení, etiologii, diagnostiku, specifické poruchy učení. Dále pak na charakteristiku kognitivních procesů u dětí předškolního věku a v neposlední řadě popisuje školní zralost a připravenost dětí při vstupu do základní školy a také odklad školní docházky. Hlavním cílem praktické části je zjistit a komparovat výsledky testů dílčích funkcí u dětí s odkladem školní docházky a u dětí bez odkladu školní docházky.</p>
Klíčová slova:	Deficity dílčích funkcí, školní zralost a připravenost, odklad školní docházky, kognitivní procesy.
Anotace v angličtině:	The topic of the diploma thesis are the deficits of partial functions for pre-school

	<p>age children. In theoretical part of the thesis i describe the characteristics of the partial functions, their types, etiology, diagnostics and specific learning disorders. Further i focus on characteristics of cognitive processes for pre-school age children together with children readiness for basic school attendance as well as the postponement of school attendance.</p> <p>The main goal of practical part is to find and compare the test results of partial functions for children with or without the postponement of school attendance.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Deficits of partial functions, children readiness for basic school attendance, postponement of school attendance, cognitive processes.
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informovaný souhlas</li> <li>2. Nestandardizovaný test</li> <li>3. Chí kvadrát</li> </ol>
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Český jazyk