

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA PEDAGOGIKY**

**ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA VSTUP DO  
ZÁKLADNÍ ŠKOLY  
PŘÍPADOVÁ STUDIE DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍCH PŘEDŠKOLNÍ  
KURZ  
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Jana Páralová**

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová

**Plzeň, 2016**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 27. března 2016

.....  
vlastnoruční podpis

## Poděkování

Děkuji Mgr. Šárce Káňové za odborné vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat neziskové organizaci Motýl a příspěvkové organizaci DDM Domino za umožnění realizace výzkumného šetření.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

## OBSAH

|   |    |
|---|----|
| SEZNAM ZKRATEK .....  | 3  |
| ÚVOD .....  | 4  |
| 1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST .....   | 6  |
| 2 ŠKOLNÍ ZRALOST .....  | 7  |
| 2.1 FYZICKÁ ZRALOST .....   | 7  |
| 2.2 PSYCHICKÁ ZRALOST .....   | 9  |
| 2.3 SOCIÁLNÍ ZRALOST .....  | 11 |
| 3 KOGNITIVNÍ FUNKCE .....   | 13 |
| 3.1 MYŠLENÍ .....   | 13 |
| 3.2 ŘEČ .....   | 14 |
| 3.3 PAMĚŤ A POZORNOST .....   | 15 |
| 3.4 FANTAZIE A PŘEDSTAVIVOST .....                                      | 15 |
| 3.5 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ .....   | 16 |
| 3.6 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ .....  | 17 |
| 3.7 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY .....                                | 17 |
| 3.8 VNÍMÁNÍ PROSTORU .....  | 18 |
| 3.9 VNÍMÁNÍ ČASU .....  | 18 |
| 3.10 GRAFOMOTORIKA .....  | 19 |
| 4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....  | 20 |
| 5 TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....   | 23 |
| 5.1 KERN-JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI .....                            | 23 |
| 5.2 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST .....                                       | 23 |
| 5.3 WEPMAN-MATĚJČKŮV TEST SLUCHOVÉ DIFERENCIACE .....                   | 23 |
| 6 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ ..... | 25 |
| 7 ZÁPIS DO ŠKOLY .....  | 27 |
| 8 MOŽNOSTI ODLOŽENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY .....                       | 29 |
| 9 ZAŘÍZENÍ NABÍZEJÍCÍ PŘEDŠKOLNÍ KURZ .....                             | 31 |
| 9.1 MOTÝL O.S. ....   | 31 |
| 9.2 DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE DOMINO .....                                     | 34 |
| 10 METODOLOGIE .....  | 35 |
| 10.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ STRATEGIE .....                                  | 35 |
| 10.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO DESIGNU .....                                  | 35 |
| 10.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ PRÁCE .....                    | 36 |
| 10.4 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....                          | 37 |
| 10.5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....                                  | 38 |
| 10.6 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT .....  | 39 |
| 10.7 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY .....                                      | 40 |
| 10.7.1 Rozhovor .....   | 40 |
| 10.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT .....                                     | 40 |
| 10.9 ROLE VÝZKUMNÍKA .....  | 41 |
| 10.10 ZMĚNY NASTALÉ OPROTI PŮVODNÍMU PLÁNU .....                        | 42 |
| 11 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....  | 43 |
| 11.1 KAZUISTIKA DĚTÍ .....  | 43 |
| 11.1.1 Marek .....  | 43 |
| 11.1.2 František .....  | 43 |
| 11.1.3 Tobiáš .....   | 44 |

---

|   |    |
|---|----|
| 11.1.4 Miloš .....                              | 44 |
| 11.2 SOUBOR DIAGNOSTIK .....                    | 45 |
| 11.2.1 Diagnostika č. 1: Marek .....            | 45 |
| 11.2.2 Diagnostika č. 1: František .....        | 48 |
| 11.2.3 Diagnostika č. 1: Tobiáš .....           | 51 |
| 11.2.4 Diagnostika č. 1: Miloš .....            | 53 |
| 11.2.5 Diagnostika č. 2: Marek .....            | 56 |
| 11.2.6 Diagnostika č. 2: František .....        | 58 |
| 11.2.7 Diagnostika č. 2: Tobiáš .....           | 60 |
| 11.2.8 Diagnostika č. 2: Miloš .....            | 62 |
| 11.3 ANALÝZA DIAGNOSTIK .....                   | 64 |
| 11.3.1 Marek .....                              | 64 |
| 11.3.2 František .....                          | 66 |
| 11.3.3 Tobiáš .....                             | 68 |
| 11.3.4 Miloš .....                              | 70 |
| 12 SHRNUÍ VÝLEDKŮ .....                         | 72 |
| ZÁVĚR .....                                     | 73 |
| RESUMÉ .....                                    | 74 |
| SEZNAM LITERATURY .....                         | 75 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ ..... | 77 |
| PŘÍLOHY .....                                   | I  |

**SEZNAM ZKRATEK**

ZŠ – základní škola

MŠ – mateřská škola

LMD – lehká mozková dysfunkce

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

DDM – dům dětí a mládeže

DMO – dětská mozková obrna

ZP – zdravotní postižení

RC – rodinné centrum

## Úvod

Téma školní zralost a připravenost je velmi aktuální a důležité pro vstup dítěte do základní školy (dále jen ZŠ). Tato problematika široce souvisí s naším oborem a hlavně se jí budeme zabývat ve svém budoucím povolání, zejména v 1. třídě ZŠ. A proto si myslíme, že by bylo dobré získat o této problematice co nejvíce informací.

Cílem práce je teoreticky pojednat o problematice školní zralosti, připravenosti a v průběhu výzkumného šetření zjistit, zda jsou předškolní děti připravené na vstup do první třídy.

V teoretické části se blíže seznámíme s problematikou školní zralosti a připravenosti. Se školní zralostí a připraveností dětí souvisí i odklad povinné školní docházky. Pokud je dítě připravené na vstup do školy, mělo by být zralé po stránce fyzické, psychické a sociální. Dále by mělo mít rozvinuté kognitivní funkce jako je myšlení, řeč, pozornost, paměť a percepčně motorické funkce (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014). Ke zjištění školní zralosti nám slouží různé testy, se kterými se v práci také seznámíme. V poslední řadě budou v práci zmíněny jen okrajově možnosti odkladu povinné školní docházky či předčasný vstup dítěte do základní školy.

Jsou totiž rodiče, kteří si myslí, že je jejich dítě připravené na vstup do školy, protože je šikovné a chytré, ale přitom je sociálně a pracovně nezralé. Předškolní dítě by mělo být v tomto období hlavně samostatné, ale nesmíme zapomenout, že je to pořád dítě (MATĚJČEK, 2004).

V empirické části se budeme zabývat metodologií, která zahrnuje především výzkumnou strategii, výzkumný design a výzkumný soubor. Hlavním výzkumným cílem je zjistit připravenost předškolních dětí, navštěvujících předškolní kurz, na vstup do první třídy. V práci se budeme tedy zabývat diagnostikou dětí, které navštěvují předškolní kurz v neziskové organizaci Motýl a v příspěvkové organizaci DDM Domino. Získané výsledky z jednotlivých diagnostik daného dítěte budou mezi sebou porovnány a v závěru bude doporučení pro nápravu dílčích funkcí.

Doufáme, že tato práce bude přínosem jak pro nás, tak pro pedagogy v mateřských školách (dále jen MŠ), kteří by mohli díky včasné diagnostice odhalit, zda je dítě připravené a zralé na vstup do ZŠ. Pokud by se ukázalo, že dítě není připravené na vstup



do 1. třídy, mohli by pedagogové MŠ díky včasné diagnostice zahájit nápravu dílčích funkcí a tím tak ovlivnit, případně zabránit poruchám učení ve škole.

## 1 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

V této kapitole si představíme pojem školní připravenost.

Na základě pojmu školní zralost se začal používat i pojem školní připravenost. Tento pojem začala používat zvláště pedagogická veřejnost.

Školní připravenost je pojímána jako určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy. Jedná se o připravenost na školní práci (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Bednářová a Šmardová uvádí, že školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, pracovní, somatické a emocionálně-sociální. Tyto kompetence dítě získává a rozvíjí učením, sociální zkušeností. Podrobněji jsou rozpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

V knize Emoční inteligence od Golemana (1997) autor uvádí, že školní připravenost závisí na jedné z nejzákladnějších znalostí, a to na znalosti – jak se učit. Tato schopnost, podle Golemana, v sobě ukrývá sedm nejdůležitějších aspektů. Mezi tyto aspekty patří sebevědomí, schopnost spolupracovat, sebeovládání, zvědavost, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat s ostatními a schopnost jednat s určitým cílem (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

## 2 ŠKOLNÍ ZRALOST

V této kapitole si představíme pojem školní zralost. Dále bude uvedeno dělení školní zralosti.

Školní zralost je způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. U dítěte se předpokládá určitá úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Školní zralost je označována také jako stav zdravotní, psychické a sociální způsobilosti začít povinnou školní docházkou. Fyzický stav dítěte není brán jako dominantní faktor, ale považujeme ho za důležitý. Pokud je dítě zralé po stránce fyzické a zdravotní, je více odolné vůči únavě a zátěži a jeho obranyschopnost organismu bývá vyšší. Psychická způsobilost je podmíněna zráním zejména centrální nervové soustavy. Do sociální způsobilosti lze zahrnout emoční stabilitu. Emoční stabilitu můžeme chápat jako schopnost přijmout a plnit roli žáka, odpoutat se od rodiny, přizpůsobit se autoritě, plnit požadavky školní práce (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Školní zralost lze rozdělit do tří složek: fyzická, psychická a sociální zralost. Pokud dítě splňuje všechny tyto složky, je připravené na vstup do školy. Při vstupu do školy se pro dítě mění to, že místo hry nastupuje řízená činnost. Musí se smířit se změnou prostředí a seznámit se s novými lidmi (učiteli a spolužáky). Dítěti už nastávají školní povinnosti, jako např. plnit domácí úkoly a připravovat si věci do školy.

### 2.1 FYZICKÁ ZRALOST

Fyzickou zralost a zdravotní stav posuzuje většinou dětský lékař. Dítě mohou posuzovat i další odborníci, pokud ho mají v péči z nějakého důvodu.

Dítě by mělo odpovídat nárokům na věk šesti let, tzn. růstem i fyzickými dispozicemi. Uvádějí se také orientační požadavky na míru a váhu dítěte (přibližně 20 kg/120 cm). Tyto požadavky bychom měli považovat za velmi orientační. Dítě bychom měli posuzovat individuálně, jelikož zde mají vliv rodové dispozice, které ovlivňují vzrůst a váhu dítěte. Na váhu dítěte působí i stravovací návyky rodiny. Jako další orientační znak fyzické zralosti je stále uváděna tzv. filipínská míra, kdy si má dítě dosáhnout rukou

ohnutou přes hlavu na protilehlé ucho. Tento znak je ale v současné době označován za zastaralý. Dalším orientačním znakem fyzické zralosti je výměna dentice, která probíhá pozvolna. Pokud neproběhla výměna dentice u předškolního dítěte, tak nelze říci, že dítě není zralé pro vstup do školy.

Celkově lze říci, že pokud jsou děti malé, drobné a slabé, mohou být ohroženy vyšší unavitelností (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

U dětí fyzicky nevyzrálých a somaticky drobných je třeba zvážit, zda nebudou vlivem své fyzické nezralosti v dětském kolektivu znevýhodněné, zda se dokáží prosadit a bránit proti fyzicky silnějším dětem.

Fyzickou zralost dítěte mohou také ohrožovat chronická, často se opakující onemocnění, nebo celkově oslabená obranyschopnost dítěte. V tomto případě může být využit rok odložené povinné školní docházky k tomu, aby se posílila obranyschopnost dítěte. Díky posílené obranyschopnosti nebude dítě tolik zameškávat vyučování ve škole. Pokud by dítěti častá onemocnění bránila při návštěvě školy, tak by ho následné tzv. dohánění školy opět fyzicky i psychicky vyčerpávalo, a to pro dítě znamená zvýšenou zátěž. Pokud jsou děti dlouhodoběji nemocné, musí si pak po návratu do školy opět budovat svoje postavení v dětském kolektivu, jelikož ostatní děti dlouhodobě nemocné dítě již ze svého kolektivu vyřadily. To pro dané dítě nemusí být snadná situace a může ho to handicapovat.

Někteří autoři zahrnují do oblasti fyzické zralosti i vývoj jemné a hrubé motoriky a motorické a vizuomotorické koordinace. Důležitým předpokladem pro budoucí psaní je stav jemné a hrubé motoriky, motorické schopnosti a úroveň grafomotorických schopností. Důležitým faktorem při psaní je také vizuomotorická koordinace, spojení oko-ruka. Dítě by již mělo zvládat stavět stavebnici podle předlohy, obkreslovat jednoduché tvary nebo obrázky a přesněji vybarvovat omalovánky. Pohyby dítěte v tomto věku by měly být klidnější, účelnější a zaměřenější. Dítě by mělo být schopné ovládat svoje tělo. Do motorické koordinace patří různé typy motorických her, které dítě hraje např. hra s míčem, se švihadlem, jízda na kole a začínající plavání a lyžování. Do oblasti jemné motoriky lze zahrnout stavění skládaček nebo stavebnic, které by mělo dítě v tomto věku již zvládat. Dále dítě dokáže vystřihovat či vytrhávat jednoduché tvary z papíru. Jeho

kresba je již propracovanější a diferencovanější. Důležité je i správné držení tužky, na které bychom měli klást důraz. Protože pokud nedrží dítě správně psací náčiní, může to zapříčinit problémy ve škole. Nesprávný úchop se špatně přecvičuje a může to vést ke vzniku dysgrafických poruch. Dále by měl být ukončen vývoj lateralizace, tzn., že by mělo být jasné, kterou ruku dítě preferuje pro kreslení a budoucí psaní. Pokud není lateralita u dítěte v předškolním věku jasná, je třeba se obrátit na odborníky.

Fyzická zralost patří tedy mezi důležité faktory školní zralosti, ale není jediným důležitým faktorem. Mezi další dva důležité faktory školní zralosti patří sociální zralost a psychická zralost. Může se stát, že dítě bude po stránce fyzické připravené pro vstup do školy, ale nemusí být zralé po stránce psychické či sociální, a to by mu mohlo způsobit značné obtíže při vstupu do školy (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

## 2.2 PSYCHICKÁ ZRALOST

Psychická zralost v sobě zahrnuje rovinu rozumovou a mentální.

V tomto věkovém období přechází dítě od konkrétního, názorného, intuitivního myšlení k obecnějšímu, začíná tvořit nadřazené pojmy, všímá si podobností a rozdílů, je schopno vnímat jednotlivosti, chápat vztahy mezi nimi – dokáže určit, co mají různé věci společné a čím se naopak liší. U dítěte se začínají objevovat i náznaky prvotní logické úvahy – začíná pomalu logicky vyvozovat jednoduchým postupem příčinu a následek. V rámci předpočetních představ chápe dítě již i pojmy menší – větší, začátek – konec, první – poslední – prostřední. Dokáže vyjmenovat číselnou řadu nejméně do pěti, obvykle však do deseti a zhruba se v ní orientuje. Dále se orientuje v pojmech bylo – bude (v oblasti nejbližších dnů), umí určit některé dny v týdnu a také roční období.

Další oblastí, která tvoří rovinu psychické zralosti, je oblast percepčních funkcí. Z oblasti zrakového vnímání by mělo být dítě schopné postavit jednoduché puzzle, skládačku, rozstříhaný obrázek. Dítě by mělo být tedy schopno rozčlenit celek na části a tyto části opět složit v celek.

**Z oblasti zrakové diferenciaci by mělo být dítě schopné:**

- vyhledat rozdíl mezi dvěma stejnými obrázky
- vyčlenit obrázek z řady, který z nějakého důvodu do dané řady nepatří

- najít dvojici obrázků mezi ostatními, jež se liší
- ovládat základy pravolevé orientace (určit, která ruka je pravá a která je levá)
- orientovat se v prostoru (umět používat pojmy nahoře – dole, nad – pod, před – za, vedle, uprostřed)
- určit všechny barvy
- umět pojmenovat základní geometrické tvary

**Z oblasti sluchové diference by mělo být dítě schopné:**

- rozpoznat hlásky, kterými slovo začíná a končí
- složit a rozložit jednoduchá slova (jednoslabičná – např. pes, ves) na jednotlivé hlásky
- poznat, zda jsou dvě slova stejná, podobná nebo odlišná
- rozlišovat pojmy nahlas a potichu
- uvědomit si délku tónu (určit, který tón byl kratší a který byl delší)
- určit směr, odkud zvuk přichází

Faktory ze sluchové diference tvoří předpoklad pro úspěšnou výuku matematiky, psaní a čtení. Úrovni percepčních a percepčně motorických funkcí bychom měli věnovat zvýšenou pozornost, protože jejich opožděný či nerovnoměrný vývoj může zapříčinit vznik specifických poruch učení. Tyto poruchy pak mohou dítěti ztížit vstup do školy a negativně ovlivnit jeho budoucí školní úspěšnost.

Mezi další kognitivní schopnosti patří paměť a pozornost. Dítě by mělo v klidu vydržet u jedné činnosti alespoň deset minut. V předškolním věku by mělo umět vyslechnout pohádku (čtenou nebo vyprávěnou) a její děj pak následně převyprávět svými slovy. Dále by mělo být schopné vrátit se pomocí volných vlastností k činnosti, kterou přerušilo, a danou činnost dokončit. Dítě by mělo vydržet i u činnosti, která pro něj není ničím zajímavá nebo ho nebaví. Z hlediska paměti by si mělo dítě dokázat zapamatovat krátkou větu, převyprávět příběh vlastními slovy, znát krátké básničky a písničky.

Co se týče dlouhodobé paměti, dítě by mělo mít vědomosti odpovídající předškolnímu věku a mělo by si umět zapamatovat informace.

Další rovinou kognitivních schopností je řeč. Řeč by měla být v předškolním věku již gramaticky správná. Dítě by mělo mít rozvinutou slovní zásobu, která odpovídá jeho věku. Dále by mělo umět vyjádřit svá přání, sdělit co prožívá a jak se cítí, umět převyprávět krátký příběh a smysluplně odpovídat na otázky.

Do psychické zralosti patří také rovina emocionality. Dítě by mělo být emočně stabilnější. Neměly by se u něj příliš objevovat projevy vzteku, křiku a pláče. Pokud se tyto projevy u dítěte objevují, mělo by být schopné je vůlí alespoň z části ovlivnit. Dále by mělo umět překonávat pocity strachu nebo ostychu. Dítě tak dospívá k určité sebekontrolě (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

### 2.3 SOCIÁLNÍ ZRALOST

Sociální zralost je velmi důležitou složkou školní zralosti. Při vstupu do základní školy by mělo dítě z oblasti sociálních schopností a dovedností zvládat trávení delšího času mimo rodinný okruh a krátkodobý pobyt mimo rodinné prostředí (školy v přírodě, ozdravné pobyty, výlety). Dále by mělo zvládat vyšší nároky na řízenou činnost, vnímat a pochopit pracovní instrukce, orientovat se v chodu třídy i školy, sedět delší dobu na místě a zvládnout přípravu a úklid pomůcek na vyučování.

#### **Dále by mělo být dítě schopné:**

- zvládat jednoduché organizování své práce
- unést neúspěch a překonávat překážky
- podřídit se autoritě
- reagovat na cizí lidi (vykání, vstřícnost, opatrnost při styku s cizími lidmi)
- fungovat v kolektivu dětí (navazovat přátelské vztahy, hrát si s dětmi, spolupracovat a umět řešit drobné konflikty)

V rámci společenského chování by mělo dítě umět pozdravit, poprosit a poděkovat. Při vstupu do základní školy by mělo dítě zvládat základy sebeobsluhy (oblékání, obouvání, jezení příborem, udržování pořádku ve svých věcech) a dodržování základní

hygieny (např. mytí rukou po použití WC a před jídlem). Dále by mělo dítě znát své jméno a příjmení, adresu bydliště a vědět, kolik je mu let (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

**Kritéria školní zralosti, které jsme si popsali výše, nám pomohou k tomu, abychom zjistili, u kterých dětí je vhodné zvažovat, zda zahájit školní docházku:**

- u dětí nezralých v emocionálně-sociální oblasti
- u dětí nezralých v oblasti práceschopnosti
- u dětí, které jsou výrazně nezralé v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- u dětí, které mají významné opoždění kognitivního vývoje
- u dětí, které mají pomalejší nebo nerovnoměrný kognitivní vývoj
- u dětí zdravotně oslabených

Někdy nám při rozhodování nepomohou pouze kritéria, ale musíme se rozhodovat citem, na základě zkušenosti. V potaz bychom měli brát i jiné faktory, jako třeba aktuální životní situace dítěte (rozvod rodičů, úmrtí jednoho z rodičů nebo blízké osoby, přestěhování, to s čím se dítě není schopné vyrovnat v příliš krátkém čase) (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

Důležitým faktorem je věk dítěte. Tento faktor sice nespadá do faktorů školní zralosti, ale i tak bychom na něj měli brát zřetel. V první třídě se nám mohou tedy sejít děti šestileté, které dovršily věku šesti let v letních měsících. Dále se nám ve třídě sejdou děti téměř sedmileté a děti po již uskutečněném odkladu školní docházky, kterým je více jak sedm let. Rodiče by si měli, pokud je to možné, zjistit věkové složení dětí v první třídě, aby jejich dítě nebylo ve třídě čerstvě šestileté samo. Čerstvě šestiletému dítěti pomůže i to, že s ním budou navštěvovat třídu děti, které již zná z mateřské školy, nebo jeho kamarádi. Pro dítě je složení první třídy velmi důležité i z hlediska vztahového.

Pokud je dítě úzkostné, přecitlivělé nebo má aktuální emoční problémy, je neklidné, impulzivní může být více ohrožené z hlediska jeho budoucí školní úspěšnosti (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).



### 3 KOGNITIVNÍ FUNKCE

V této kapitole se seznámíme s pojmem kognitivní funkce. Dále budou uvedeny všechny mentální procesy, které spadají pod pojem kognitivní funkce tzn. myšlení, řeč, paměť a pozornost, zrakové vnímání, sluchové vnímání a další.

Kognitivní funkce jsou všechny mentální poznávací procesy, jako je např. vnímání, pozornost, myšlení, řeč, paměť, fantazie a představivost (SLOVNÍK CIZÍCH SLOV, 2016). Pro schopnost učit se je důležité, aby byly vhodně rozvíjeny kognitivní funkce, které jsou pak velmi důležité hlavně pro zvládnání trivia (psaní, čtení, počítání). V šesti letech dítěte by měly být kognitivní schopnosti na takové úrovni, aby bylo dítě schopné se učit a zvládalo trivium. Díky kognitivním procesům může člověk poznávat svět i sebe samého (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Z hlediska školní zralosti a školní připravenosti bychom měli zjistit, zda je dítě ve vývoji na stejné úrovni jako jeho vrstevníci, nebo zaostává či je výrazně opožděné. Pokud děti ve vývoji zaostávají, nebo jejich kognitivní funkce dozrávají pomaleji, tak by byl vhodný odklad povinné školní docházky. V tomto případě by bylo vhodné se dítěti dostatečně věnovat. Některé děti mají dostatečně rozvinuté poznávací schopnosti, ale jsou nezralé pouze v jedné oblasti. Tento handicap napravíme tím, že budeme dítě vhodně motivovat k činnostem, jež rozvíjejí danou oblast. Naopak nadané děti jsou mimořádně nadané ve svých dovednostech (např. čtení, počítání). Nadané děti mají více prohloubené vědomosti i zájmy. Tyto děti mohou zahájit povinnou školní docházku ještě před dovršením šesti let. Dítě může být nadané, ale v některé z kognitivních složek může být nevyzrálé. Tím pádem by nemusel být předčasný vstup dítěte do základní školy vhodný.

Mezi kognitivní schopnosti můžeme zařadit řeč, myšlení, paměť, fantazii, představivost, vnímání (zrakové, sluchové), vnímání času a prostoru, základní matematické představy a grafomotoriku (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

#### 3.1 MYŠLENÍ

Přechod od egocentrického myšlení k názornému a konkrétnímu myšlení je typický pro předškolní věk (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014). Egocentrické myšlení se vyznačuje tím,

že dítě vidí svět ze sebestředného hlediska (WIKISOFIA, 2013). Jinak řečeno “co nevidím já, to neexistuje” (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014). Dítě nedokáže být v tomto období kritické ve svém myšlení, nebo realistické. Neuvědomuje si, že druzí mohou mít odlišný pohled (WIKISOFIA, 2013).

Názorné nebo-li předlogické myšlení je spojeno s konkrétními věcmi a představami. Dítě může vnímat objekt jako celek, což znamená, že vnímání dítěte je zaměřeno globálně. Při vnímání celku si nevšímá detailů. Nebo naopak může dítě vnímat detaily, přičemž celek mu uniká (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

### 3.2 ŘEČ

Vývoj řeči a myšlení spolu úzce souvisejí. Tyto dvě kognitivní schopnosti se navzájem podmiňují (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Řeč by měla být přiměřeně rozvinutá a měla by odpovídat věku dítěte. Jak již bylo zmíněno na začátku, řeč souvisí s myšlením a díky tomu dítě sděluje to, co myslí.

Pokud mají děti opožděný nebo nedokonalý vývoj řeči mohou se u nich objevit poruchy ve čtení a psaní. Ve větším rozsahu se u nich mohou objevit specifické vývojové poruchy učení a to zejména dysgrafie, dysortografie, dyslexie a dyskalkulie. A proto je předškolní období velmi důležité pro vývoj řeči. V tomto období bychom se měli věnovat dítě z hlediska slovní zásoby. Dítěti bychom měli číst pohádky, zpívat s ním písničky, učit ho různé básničky, říkadla a povídat si s ním.

Pokud zjistíme, že dítě v řeči zaostává, je vhodné navštívit logopeda, který dítě vyšetří a zahájí následnou nápravu. Někdy je zapotřebí provést u některých dětí i foniatrické, psychologické, neurologické, audiologické popřípadě psychiatrické vyšetření. Při posouzení řeči je dobré zjistit, jestli se jedná pouze o jeden dílčí problém, či o nějaký závažnější problém, jako je například celková mentální retardace, porucha autistického spektra, vývojová dysfázie, porucha zraku či sluchu.

Mezi instituce, které nabízejí logopedickou pomoc, patří logopedická ambulance a dále třídy s logopedickou péčí zřizované při mateřských školách (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.3 PAMĚŤ A POZORNOST

V předškolním věku převládá paměť bezděčná a mechanická. Mechanická paměť znamená, že je dítě schopno osvojit si učivo pakováním, aniž by ho pochopilo nebo logicky zpracovalo. Dítě je tedy schopné zapamatovat si velké množství básniček, říkadel a písniček. Kolem pátého roku se začíná vytvářet paměť záměrná.

V předškolním období je paměť spíše konkrétní a převažuje paměť krátkodobá. Mezi pátým a šestým rokem se začíná objevovat paměť dlouhodobá (ŠULOVÁ et. al., 2012).

Paměť dítěte a její kapacitu ovlivňují hry zaměřené na trénink paměti. V praxi můžeme pozorovat velké rozdíly mezi dětmi, jejichž rodiče s nimi hrají hry zaměřené na paměť a mezi dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, které nejsou po této stránce stimulované. Dále by si mělo dítě z hlediska paměti zapamatovat větu o pěti až šesti slovech a čtyři čísla, která byla zvolena náhodně. Opět můžeme pozorovat rozdíly mezi dětmi z podnětného prostředí a mezi dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Děti, jež jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí, si zapamatují pouze větu o čtyřech až pěti slovech a čísla si zapamatují pouze dvě až tři, nebo je nedokážou vůbec zopakovat.

S pamětí souvisí schopnost koncentrace pozornosti. Paměť je podmíněna koncentrací pozornosti. Čím víc je dítě soustředěné, pozorné, tím je schopnější si více zapamatovat. Při vstupu do základní školy by mělo dítě koncentrovat svoji pozornost deset až patnáct minut. Pokud není dítě schopné tuto dobu věnovat pozornost nějaké činnosti, či dochází k výpadkům paměti, tak ztrácí schopnost získávat nové informace a tím pádem schopnost učit se. Můžeme tedy říct, že schopnost koncentrace pozornosti souvisí se školní zralostí (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

### 3.4 FANTAZIE A PŘEDSTAVIVOST

Předškolní děti mají bohatě rozvinutou fantazii. Jejich představy jsou velice bohaté a pestré. Vedle fantazie se u dětí setkáváme i s magičností, která souvisí s fantazií a objevuje se v dětských pohádkách. Další vlastnost, se kterou se můžeme u fantazie setkat, je antropomorfismus, kdy jsou lidské vlastnosti přisuzovány neživým věcem (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

Pro předškoláka jsou představy velmi důležité a nutné. Díky představám a fantazii si vytváří realitu takovou, jaká by se mu líbila a jakou by ji chtěl mít. Představy pomáhají dítěti přizpůsobit si situaci nebo realitu, která je pro něj nepochopitelná (ŠULOVÁ et. al., 2012).

V tomto vývojovém období se můžeme setkat s rodiči, kteří se obávají, jestli se u jejich dítěte neobjevila nějaká porucha, např. bájná lhavost, jelikož si dítě stále vymýšlí. Rodiče můžeme uklidnit tím, že vymýšlení je projev fantazie a je význačné pro předškolní věk (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

### 3.5 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrak je nezastupitelným smyslem při poznávání světa, kterým přijímáme nejvíce informací. V předškolním věku by dítě mělo znát základní barvy. Je vhodné učit děti i odstíny barev. Dále by mělo dítě zvládat rozlišování figury a pozadí. Tuto schopnost rozvíjíme tím, že dítě vyhledává daný předmět na obrázku. Pro rozvoj zrakové diferenciaci nám slouží různé pracovní listy, ve kterých dítě vyhledává obrázek lišící se tvarem, barvou, velikostí, detailem, polohou; kde se posuzuje, zda jsou dva obrázky shodné či odlišné; přiřazuje objekt ke stínu; vyhledává stejné tvary; hledá obrázky, které jsou stejné, ale liší se detailem. Zrakovou diferenciaci lze procvičovat i různými hrami jako je např. pexeso, domino, mozaika, stavění ze stavebnic podle plánu.

Po pátém roce by mělo dítě zvládnout zrakovou analýzu a syntézu, kterou podporuje skládání puzzle, skládání různých stavebnic podle předlohy, dokreslování chybějících částí v obrázku. Zrakovou činnost lze procvičovat různými činnostmi. Mezi tyto činnosti patří hry na zapamatování např. dítěti ukážeme několik předmětů, které po shlédnutí schováme a dítě má vyjmenovat, co vidělo. Nebo můžeme ukázat dítěti opět několik předmětů a poté odebrat jen jeden předmět a dítě musí uhodnout, který předmět chybí. Tyto činnosti lze provádět i s obrázky. Dále je vhodné si s dítětem povídat o tom, jaké hračky mají ve školce, co vidělo při cestě ze školky domů, co vidělo v divadle atd. Mezi nejlepší hry, které rozvíjí zrakovou paměť, patří pexeso.

Při prohlížení obrázků v knížce či řazení obrázků podle posloupnosti (časového sledu), kreslení nebo vyplňování pracovních listů dbáme na to, aby dítě postupovalo zleva

doprava. Tato zásada je velmi důležitá při budoucím psaní a čtení (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.6 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

V předškolním věku má sluchová diferenciací význam pro rozvoj řeči. Pro rozvoj sluchového vnímání je vhodné hrát s dětmi různé hry podporující sluch např. lokalizace zvuku, čím je zvuk vydáván, naslouchání a rozeznání zvuků v okolí. Dále rozvíjíme u dětí vnímání rytmu, zpíváme s nimi písničky, učíme je naslouchat vyprávěným příběhům a čteným pohádkám. Po zvládnutí těchto činností můžeme zahájit obtížnější aktivity jako je rozpoznání hlásky na začátku slova a na konci slova, vytleskání slova na slabiky, hledání rýmů. Děti hrají rády slovní fotbal a na tichou poštu. Učení básniček, písniček, říkadel a rozpočítadel s pohybovým doprovodem přirozeně rozvíjí sluchovou diferenciací (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.7 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Na vytváření matematických představ se podílí mnoho dovedností a schopností. Mezi tyto schopnosti a dovednosti můžeme zařadit sluchové, zrakové, hmatové, prostorové a časové vnímání, motoriku a řeč. Vyjmenované schopnosti a dovednosti jsou v předškolním věku základem tzv. předčíselných představ. Tyto představy pak pozvolna přecházejí v číselné představy např. chápání čísel, číselné řady, určování počtu prvku a číselné operace. V předškolním věku začínají předčíselné představy procesem, který se nazývá porovnávání (malý – velký, hodně – málo – stejně, více – méně), pokračuje tříděním podle druhu (oblečení, jídlo, zelenina), barvy, velikosti a tvaru. Po určité době dokáže dítě třídít podle dvou i více kritérií (např. velký červený čtverec, velké žluté kruhy), pozná, co do dané skupiny nepatří. Další fází je řazení podle velikosti a podle počtu. Ke konci tohoto procesu, kdy se u dítěte pomalu utváří číselné řady, by již mělo dítě chápat, že číslo je charakteristika sama o sobě a není závislé na třídění podle daných kritérií (podle barvy, velikosti, tvaru atd.).

Při rozvoji matematických představ bychom měli nejprve používat předměty a až poté obrázky. Dítě předškolního věku by mělo chápat množství do šesti. Domino,

Člověče nezlob se a další podobné hry napomáhají rozvoji matematických představ (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.8 VNÍMÁNÍ PROSTORU

Pro orientaci v prostoru, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, školních dovedností, grafomotoriky a pro rozvoj herních aktivit je důležité vnímání prostoru. Z počátku dítě nejprve chápe pojmy nahoře – dole a po určité době tyto pojmy aktivně používá. Po pojmech nahoře – dole začíná dítě užívat pojmy vpředu – vzadu a nakonec pojmy vpravo a vlevo. Vnímání prostoru nezahrnuje pouze výše uvedené pojmy, ale patří sem i porozumění a používání předložkových vazeb a pojmů vysoko, nízko, poslední, prostřední, první atd.

Dítě bychom měli učit správně ukázat polohu a pojmenovat v prostoru a formátu či na vlastním těle. Tuto dovednost využíváme při každodenních činnostech např. venku, v místnosti, v knížce, na obrázku nebo při pohybových aktivitách. Dále můžeme využít různé pracovní listy, kde je v řadě jeden obrázek otočený opačným směrem než ostatní obrázky (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.9 VNÍMÁNÍ ČASU

Podmínkou pro orientaci v čase je uvědomění si časové posloupnosti a posloupnosti kroků konaných při běžných činnostech, jako je např. sebeobsluha nebo činnosti úkolového typu. Ve škole je pak důležité, aby byl vhodně rozvržený čas pro splnění úkolů.

Vnímání času rozvíjíme u předškolního dítěte tím, že pojmenováváme činnosti a děje, se kterými se běžně setkává. Dítě učíme orientaci v základních činnostech, které jsou obvyklé pro danou dobu (ráno, odpoledne a večer), pro určité dny (dny v týdnu, kdy chodí do kroužků). Dítě se snažíme vést k tomu, aby si všímalo změn v přírodě a vědělo, které činnosti jsou typické pro dané roční období. S dítětem si povídáme o tom, co bude dnes, zítra, co bylo včera; co bude nejdříve, později, naposled atd. Dítě se učí nejen tyto pojmy chápat, ale i vnímat časovou posloupnost. Režim činností konaných přes den, v týdnu a v roce má také význam pro vnímání času a časové posloupnosti (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

### 3.10 GRAFOMOTORIKA

Dítě provází motorické schopnosti celým jeho vývojem. Pro rozvoj hrubé motoriky je důležité umožnit dítěti dostatek pohybu a podporovat ho ve sportovních aktivitách, které jsou přiměřené jeho věku. Pro rozvoj jemné motoriky jsou vhodné různé stavebnice, skládanky, mozaiky, korálky spolu se šňůrkami na provlékání a mikádo. Dále by neměly chybět materiály na ruční práce, jako jsou např. nůžky, barevné papíry na nalepování a vystřihování a plastelína. Tyto věci by neměly chybět mezi dětskými hračkami. Dítě bychom měli také vhodně motivovat ke kreslení, obkreslování a vymalovávání. Dbáme na to, aby dítě drželo správně psací potřeby. Dále používáme různé pracovní listy a sešity pro rozvoj grafomotoriky, jelikož správně rozvinutá grafomotorika a vizuomotorika jsou předpokladem pro budoucí psaní (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

Ve 2-3 letech jsou motorické pohyby dítěte při kreslení koordinovanější a jemnější. Formy jsou zprvu hranaté a pak kulaté. Dítě začíná používat první prvky písma. V tomto období začíná intenzivní čmárání.

Ve 3-4,5 letech začíná dítě používat pravidelné souvislé pohyby při kreslení. Tužku drží příčným úchopem s nataženým ukazováčkem nebo ji drží v prstech. Dítě provádí při kreslení pohyby orientované určitým směrem. Díky těmto pohybům vznikají různě orientované tvary. Dítě může v tomto období kreslit čáry izolované a klikaté, kruhy otevřené a později uzavřené. Tvarové obměny se zlepšují a linie jsou diferencovanější.

Ve 4,5-5 letech kreslí dítě hlavonožce, který představuje postavu. Postupně se zvětšuje rozmanitost forem. Dítě dokáže spojit čarou 2 body a nakreslit kříž. Pohyby jsou více či méně pravidelné a jsou nepřetržité. Od 5 let dokáže dítě vědomě změnit směr pohybu tužkou.

V 5-7 letech drží dítě správně tužku. Umí obtáhnout a také namalovat postavy, obsahující alespoň deset detailů (LOOSEOVÁ et. al., 2011).

## 4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

V této kapitole si vymezíme pojem specifické poruchy učení.

S tímto termínem se setkáváme v poslední době nejčastěji u žáků základních škol (SLOWÍK, 2007). Poruchy učení je pojem, který označuje skupinu různorodých obtíží, které se projevují při osvojování a nabývání řeči, psaní, čtení, matematiky a naslouchání. Uvedené obtíže vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Výše vyjmenované obtíže mají individuální charakter (ZELINKOVÁ, 2003).

Příčinou poruch učení není lajdáctví či nedostatek snahy dítěte. Tyto poruchy lze diagnostikovat u dětí s průměrnou, ale i nadprůměrnou hodnotou IQ. Za příčinou poruch učení může stát problematika vývoje řeči, která je spojena s myšlením a veškerými verbálními operacemi jako je čtení a psaní. Příčinou poruch učení může být i neverbální oblast, která zahrnuje nedostatečnou prostorovou nebo pravolevou orientaci, omezení motorických schopností či deficit paměti atd. Příčinou poruch učení může být lehká mozková dysfunkce (dále jen LMD), která vzniká v prenatálním období. Další příčinou poruch učení mohou být dědičné vlivy. Až u 60% poruch učení se uvádí dědičné vlivy. LMD a dědičné vlivy se mohou objevovat ve vzájemné kombinaci. U 15% případů jsou příčiny nejasné.

Poruchy učení lze diagnostikovat na začátku školní docházky nebo už v předškolním období, kdy se dítě připravuje na vstup do školy a rozvíjí se u něj školní dovednosti. S podezřením na poruchu mohou přijít rodiče anebo může být vyzorována pedagogem, který zaznamená odchylky ve výkonu dítěte. Všichni pedagogové by měli být schopni identifikovat specifické poruchy učení a zvládnout jejich základní diagnostiku. Školská poradenská zařízení, jako je pedagogicko-psychologická poradna či speciální pedagogické centrum, provádějí odbornou diagnostiku poruch učení. Vyšetření poruch učení, které provádějí školská poradenská zařízení, vycházejí z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, úrovně školních dovedností a podmiňujících funkcí (úroveň řeči, pravolevé a prostorové orientace, pozornosti atd.). Součástí vyšetření je lateralita, která se může stát díky svým rizikovým typům faktorem podporujícím projevy poruch učení.

Poruchy učení můžeme rozdělit podle několika kritérií. Nejznámějším a nejčastějším používaným dělením je dělení podle postižených školních dovedností. Jednotlivé poruchy



jsou odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-. Jelikož nejsou poruchy v jednotlivých oblastech školních dovedností stejné, můžeme rozlišit např. dyslexii fonemickou, optickou, agramatickou nebo sémantickou. Podobně jako u dyslexie můžeme rozlišit několik typů dyskalkulie a to dyskalkulii verbální, praktognostickou, lexickou, grafickou, ideognostickou a operacionální. Klasifikačním kritériem poruch učení mohou být dílčí deficity (zraková či sluchová diferenciacce, paměť nebo pravolevá a prostorová orientace), jelikož poruchy učení vycházejí z narušení těchto dílčích funkcí.

**Mezi poruchy učení podle postižených školních dovedností patří:**

- dyslexie – specifická vývojová porucha čtení
- dysgrafie – specifická porucha psaní postihující písemný projev
- dysortografie – specifická porucha pravopisu
- dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti
- dysmúzie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby
- dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností
- dyspinxie – specifická vývojová porucha kreslení

Jako obecné označení pro všechny poruchy učení bývá užíván pojem dyslexie a to proto, že se dyslektické obtíže, oproti jiným typům poruch, objevují ve vysokém procentu.

Náprava poruch učení je zaměřena na zmírňování obtíží s osvojováním si dané dovednosti. Náprava probíhá za pomoci speciálních technik jako je např. obtahování, postřehování, společné čtení, slabikování atd. nebo se využívají běžné i speciální předměty. Při výuce se využívá tzv. multisenzoriální přístup, při kterém se zapojuje do výuky co nejvíce smyslů, což je pro nápravu velmi přínosné. Při výuce by neměly chybět ani specifické pomůcky, jako jsou bzučáky pro zdůrazňování délky slabik, čtecí okénka apod. Díky plasticitě mozku je náprava efektivní v mladším školním věku, jelikož můžeme dosáhnout v některých případech i výrazného zlepšení. V tomto věku je náprava efektivní také z toho důvodu, že děti nemívají zafixovanou zkušenost neúspěchu v určitém

školním předmětu a školní dovednosti. Symptomy poruch učení nelze zcela vyloučit, proto je vhodné je určitým způsobem kompenzovat. Poruchy učení způsobují žákům problémy ve vzdělávání, např. narušené čtenářské schopnosti ztěžují žákovi přístup k informacím. Proto by měli pedagogové toto omezení respektovat, snížit nároky znevýhodněným žákům a využívat alternativní studijní prostředky a metody. Důležité je také respektování větší časové dotace při plnění úkolů. U konkrétního dítěte ovlivňují vývoj poruch učení také používané metody. Prvky různých metod lze různě kombinovat podle individuálních potřeb dítěte a usnadnit tak nácvik čtenářských dovedností (SLOWÍK, 2007).

## 5 TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

V této kapitole budou uvedeny nejznámější testy školní zralosti. Dále bude u každého testu zmíněno, k čemu slouží. Tyto testy jsou většinou využívány pedagogicko-psychologickou poradnou (dále jen PPP) k diagnostice školní zralosti.

Mezi nejznámější testy školní zralosti patří Kern-Jiráskův test školní zralosti, Edfeldtův reverzní test a Wepman-Matějčkův test sluchové diference.

### 5.1 KERN-JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Kern-Jiráskův test školní zralosti zjišťuje úroveň jemné motoriky a schopnost visuomotorické koordinace. Test je tvořen celkem třemi úlohami. Mezi tyto úlohy patří kresba mužské postavy, obkreslení deseti teček a napodobení psacího písma. Každý úkol se hodnotí známkou od jedné do pěti podle úrovně provedení. Celkový výsledek testu tvoří součet známek z jednotlivých úkolů. Dítě tak může získat hodnoty od tří do patnácti. Hodnoty od tří do šesti představují nadprůměr, od sedmi do jedenácti průměr a od dvanácti do patnácti je výsledek podprůměrný. Pokud je výsledek podprůměrný, měl by se test zopakovat po třech měsících znovu. Pokud vyjdou znovu podprůměrné hodnoty, bylo by vhodné vyhledat odbornou pomoc (HOSTIVAŘ, n.d.).

### 5.2 EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST

Edfeldtův reverzní test zjišťuje úroveň zralosti zrakového vnímání a schopnost diferencovat otočené a obrácené tvary (SVOBODA et. al., 2009). Dítěti jsou předloženy dvojice jednoduchých symbolických obrázků, u kterých má dítě určit, zda jsou stejné. Pokud obrázky nejsou stejné, dítě dvojici přeškrtně. Prvních šest dvojic obrázků je zácvičných. Dalších 84 dvojic jednoduchých symbolických obrázků vypracovává dítě samostatně, tzn., že nestejně obrázky přeškrtně (TICHÁ, 2016). Dítě získá za každou správnou odpověď jeden bod. Podle celkového počtu bodů lze určit, na jaké úrovni se nachází schopnost zrakového vnímání (SVOBODA et. al., 2009).

### 5.3 WEPMAN-MATĚJČKŮV TEST SLUCHOVÉ DIFERENCIACE

Tento test sluchové diference nám má ukázat, do jaké míry je dítě schopno sluchem rozlišovat zvuky mluvené řeči. Dítěti čteme dvojice slov, přičemž vyslovujeme

zřetelně a slova nijak zvlášť nezdůrazňujeme. Úkolem dítěte je určit, zda jsou slova stejná, či odlišná. Při tomto úkolu bychom měli sedět zády k dítěti, aby nám nemohlo odezírat z úst. Dítěti jsou předčítána slova typu pstref-stref, šný-šní, žláf-šláf atd (MATĚJČEK, 1988).

## 6 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ

V této kapitole se seznámíme s průběhem diagnostiky školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně. Dále zjistíme, které testy jsou využívány při diagnostice školní zralosti a které oblasti se diagnostikují.

Pedagogicko-psychologická poradna je organizace, která poskytuje speciální pedagogické služby a odborné psychologické služby. Mezi tyto služby patří diagnostika, reedukace, poradenství, psychoterapie a prevence u dětí a mládeže ve věku od 3-19 let (PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA, 2008).

PPP se zabývá, jak již bylo výše zmíněno, diagnostikou školní zralosti. Pokud si nejsou rodiče jisti, zda je jejich dítě opravdu školsky zralé, mohou navštívit s dítětem PPP. Rodiče mohou navštívit s dítětem PPP i na doporučení pedagogů v MŠ. Pokud se rozhodnou rodiče navštívit s dítětem PPP z vlastního zájmu či na doporučení pedagogů MŠ, proběhne nejprve rozhovor s rodiči. Rozhovor se týká anamnézy, což znamená, zda bylo dítě chtěné či nechtěné, jaké bylo těhotenství od prenatálního období do postnatálního období, zda je dítě narozené předčasně atd. Poté proběhne rozhovor se samotným dítětem. Tohoto rozhovoru se rodič neúčastní. Účastní se ho pouze v tom případě, že dítě vyžaduje přítomnost rodiče (nezvládne odloučení) či je plačtivé. Při rozhovoru s dítětem se snaží pracovník PPP zjistit míru komunikačních schopností dítěte; to, jestli dítě zvládne na krátkou dobu během rozhovoru odloučení od rodiče, ale také jaká je jeho motivovanost do školy, což je pro pracovníka PPP velmi důležitý faktor.

Po krátkém rozhovoru se přejde k samotné diagnostice. Jako první je názorně logická zkouška (Raven). Dítě musí doplnit prázdné místo v obrázku vhodným dílem. Dítě vybírá z šesti nebo osmi předtištěných variant. Vyhodnocení úkolu probíhá pomocí tabulek, podle kterých se určí intelekt dítěte. Dále se využívá Kern-Jiráskův test školní zralosti. V tomto testu má dítě za úkol nakreslit mužskou postavu, obkreslit deset teček a napodobit psací písmo. Sleduje se úchop tužky a tlak na tužku. V další řadě se sleduje při diagnostice řeč dítěte. Zda se vyskytuje u dítěte bilingvistická výchova, patlavost, artikulační neobratnost či jiné logopedické obtíže. Také se přihlíží k artikulaci dítěte, zda se u něj objevuje těžká dyslalie, artikulační neobratnost, sigmatismus, breptavost, rotacismus, specifická sykavková asimilace, huhňavost, koptavost, a řečové negativismy.

Dále se vyšetřuje lateralita. Do zkoušky laterality patří úkoly, jako je navlékání jehly, nasazování dřevěných kolíčků na destičku, zapínání knoflíků, kukátko a další. Zkouškou laterality se zjišťuje míra pravorukosti dítěte. Dále se zjišťuje, zda umí dítě barvy a do kolika umí počítat. Dítě by mělo zvládnout přechod přes pět prstů, tudíž by mělo umět počítat alespoň do šesti. Většinou ale zvládnou děti počítat do deseti. Děti by měly zvládnout také postřehovat počet prvků. Co se týká barev, hodnotí se, zda umí dítě pouze základní barvy nebo všechny barvy. Další úkol je na určení velikosti (malý – velký) a pořadí. Dítě by mělo zvládnout určit, která pastelka je první, poslední, která pastelka je před zelenou pastelkou atd. U dítěte se také zjišťuje prostorová pravolevá orientace, zda se dítě orientuje v prostoru.

Při diagnostice se také sleduje oblast syntaxe a morfologie řeči tzn., zda se umí dítě vyjadřovat celou větou a jestli správně skloňuje a časuje. Dále se sleduje spojení rytmické řeči a pohybu. Dítě by mělo zvládnout vytleskat slabiky, určit první hlásku v daném slově a také poslední. Určení poslední hlásky už dělá dětem obtíže. Pro diagnostiku školní zralosti je využíván Edfeldtův reverzní test, který zkoumá úroveň zrakové percepce. Dítěti jsou předkládány dvojice jednoduchých symbolických obrázků a úkolem dítěte je určit, zda jsou obrázky stejné. Pokud nejsou obrázky stejné, dítě danou dvojici obrázků přeškrtně. V tomto testu se hodnotí, zda dítě určovalo shodnost obrázků zleva doprava či ve sloupcích. Posledním úkolem celé diagnostiky je Wepman-Matějčkův test, který zkoumá sluchovou percepci dítěte. Dítěti jsou předčítány dvojice slov, u kterých má dítě určit, zda jsou stejná či odlišná. Po vypracování všech těchto úkolů proběhne vyhodnocení a pracovník PPP musí napsat zprávu o dítěti a průběhu celé diagnostiky. Pracovník PPP dále komunikuje s pedagogy z MŠ a jejich názory či vyjádření jsou pro pracovníka PPP směrodatné. Aby mohl pracovník PPP doporučit odklad, musí být zapotřebí dva faktory. Pracovník PPP odklad pouze doporučuje, ale nenařizuje (TICHÁ, 2016).

## 7 ZÁPIS DO ŠKOLY

V této kapitole si uvedeme, v jakém časovém rozmezí probíhá zápis do prvních tříd a co všechno musí přinést rodiče k zápisu. Dále se seznámíme s průběhem zápisu do prvních tříd.

Na předškolní vzdělávání navazuje základní vzdělávání. Vzdělávání na prvním stupni usnadňuje svou koncepcí přechod z předškolního vzdělávání a rodinné péče do pravidelného, systematického zejména povinného vzdělávání. Vzdělávání na prvním stupni je založeno na poznávání, rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka a také na respektování. Vzdělávání motivuje žáky díky vhodně zvoleným činnostem k dalšímu učení, k učební aktivitě a k poznání objevovat, hledat a nalézat nová řešení problémů (METODICKÝ PORTÁL RVP, n.d.).

Podle Vorlíčka je pedagogika prvního ročníku ZŠ specifickou částí prvního stupně ZŠ (VORLÍČEK, 2000).

Zápis je pro dítě důležitým krokem před vstupem do školy. Dítě se při zápisu poprvé seznámí s prostředím školy a s jejími pedagogy při zápisu. Tento krok ovlivňuje představy dítěte buď v pozitivním, nebo v negativním smyslu.

Zápis posoudí, zda je dítě na školu zralé a připravené. Dále by měl odhalit, které děti jsou pro školní docházku způsobilé a těm, které jsou nezralé a nepřipravené, by měl doporučit odklad povinné školní docházky. V tomto případě by měli pedagogové rodičům vysvětlit, v čem je jejich dítě nevyzrálé a navrhnout jim možná řešení jako je například vyšetření v PPP, speciálně-pedagogickém centru, návštěva přípravných tříd, logopedická péče a další (BEDNÁŘOVÁ et. al., 2015).

Od 15. ledna do 15. února kalendářního roku probíhají zápisy do základních škol. Každá škola si sama volí termín zápisu v rozmezí od 15. ledna do 15. února podle svých provozních možností. Školy si volí většinou dva termíny zápisu, kdyby se náhodou rodič s dítětem nemohl dostavit na první termín kvůli nemoci.

Zápis do základní školy se týká dětí, které dovršily věku šesti let do konce srpna daného kalendářního roku. K zápisu se mohou dostavit i děti, které dovrší věku šesti let v době od září do konce června příslušného školního roku. Pro tyto děti jsou ale podmínky

přijetí úzce specifikovány. Specifikací je myšleno vyjádření školského poradenského zařízení. U dětí, které dosáhnou věku šesti let v období od ledna do konce června je požadováno vyjádření i odborného lékaře.

Dítě přihlašuje k zápisu jeho zákonný zástupce, který si sebou musí vzít občanský průkaz a rodný list dítěte.

Některé školy volí zápis tradiční formou. Dítě nakreslí obrázek, zazpívá písničku nebo zarecituje básničku či krátce konverzuje s učitelem. Jiné školy volí zápis hravou formou. Dítě předvede své schopnosti a dovednosti prostřednictvím her.

O výsledcích zápisu jsou rodiče informováni písemnou formou ředitelem školy (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).



## 8 MOŽNOSTI ODLOŽENÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

V této kapitole si uvedeme, jaké jsou možnosti odložení povinné školní docházky. Ale také jak postupovat, pokud si jsou rodiče jisti odkladem povinné školní docházky.

Pokud není dítě fyzicky a psychicky zralé, požádá jeho zákonný zástupce písemnou formou ředitele školy o odklad povinné školní docházky. Žádost musí být doložena písemným vyjádřením školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra), vyjádřením odborného lékaře nebo klinického psychologa.

Odložení povinné školní docházky se týká dětí školsky nezralých ve více než v jedné rovině.

Pokud se zákonní zástupci rozhodnou u svého dítěte pro odložení školní docházky, musí si u zápisu vyzvednout formulář pro odklad školní docházky. Tento formulář si mohou rodiče vyzvednout v ZŠ již předem. Zákonní zástupci formulář vyplní a nechají ho potvrdit na základě psychologického posouzení školským poradenským zařízením a odborným lékařem nebo klinickým psychologem. Zákonní zástupci odevzdají žádost podle zákona řediteli základní školy do 31. května kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Ředitel žádost o odklad posoudí a rodiče vyrozumí o výsledku písemnou formou. Pokud rodiče sami nedospěli k rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky, pak jsou o tomto kroku informováni u zápisu do ZŠ.

Pokud je dítěti doporučen odklad povinné školní docházky, pak je rodičům po tuto dobu doporučeno vzdělávání, které je zaměřené na předškolní přípravu a výchovu v přípravném ročníku ZŠ.

Pokud se u dítěte po nástupu do ZŠ objeví nedostatečná fyzická nebo psychická zralost, může ředitel se souhlasem zákonného zástupce odložit plnění školních povinností v průběhu prvního pololetí na následující školní rok. Tento krok je spíše výjimečný. Děti, které byly zbaveny v prvním pololetí školních povinností, se vracejí zpátky do mateřských škol nebo mohou, pokud je to možné, navštěvovat přípravný ročník.

Jestliže rodiče uvažují o odkladu povinné školní docházky u svého dítěte, neměli by brát toto rozhodnutí na lehkou váhu. Jedná se totiž o velmi těžké rozhodnutí v životě

dítěte. Nevhodným rozhodnutím by mohli způsobit dítěti vážné problémy. Ve chvíli, kdy je dítě zralé a připravené na vstup do školy a nezahájí povinnou školní docházku, ztrácí o školu a učení zájem a dochází u něho k regresivnímu chování a prožívání. Někteří rodiče si myslí, že odložením povinné školní docházky prodlouží dítěti dětství. Na druhou stranu děti nezralé a nepřípravené na školní docházku jsou ohroženy neúspěšností a selháním. Pokud si rodiče neví rady s tím, zda je jejich dítě zralé či nezralé na vstup do školy, mohou se poradit s odborníkem, navštívit PPP a požádat ji o vyšetření.

Zákonní zástupci jsou rozhodnuti pro odklad povinné školní docházky svého dítěte. Musí se dítě osobně zúčastnit zápisu do ZŠ? Tato informace není v zákoně nijak specifikována. V zákoně je pouze uvedeno, že rodič je povinen přihlásit své dítě k zápisu ve stanoveném termínu. Pokud si je rodič u svého dítěte jistý odkladem povinné školní docházky a má i vyšetření ze školského poradenského zařízení, tak by bylo vhodné z hlediska psychiky dítěte, aby se rodič dostavil k zápisu sám bez dítěte. Kdyby se dítě zápisu zúčastnilo a následně by nebylo přijato do školy, mohlo by být zklamáno. Tato situace může ohrozit i psychiku dítěte. Dítě může pociťovat úzkost, strach, pocity méněcennosti a může mít i snížené sebepojetí. Některé školy trvají na tom, aby se dítě zúčastnilo zápisu i přesto, že je již rozhodnuto o jeho odkladu povinné školní docházky. V tomto případě by bylo vhodné dítě motivovat tím, že se do školy půjde jen podívat, aby vědělo, jak to tam vypadá, až půjde k zápisu.

Děti, u nichž bylo rozhodnuto o odkladu povinné školní docházky, se musí po roce opět zúčastnit zápisu do školy. To, že mělo dítě odloženou školní docházku, neznamená, že bude následující rok přijato do školy automaticky (JUCOVIČOVÁ et. al., 2014).

## 9 ZAŘÍZENÍ NABÍZEJÍCÍ PŘEDŠKOLNÍ KURZ

V této kapitole si představíme obě zařízení, ve kterých byly provedeny diagnostiky dětí a to neziskovou organizaci Motýl v Plzni a příspěvkovou organizaci Dům dětí a mládeže Domino Domažlice.

Nezisková organizace Motýl v Plzni nabízela ve výchovně vzdělávací nabídce předškolní kurz, a proto jsme ji zvolili jako stěžejní pro naši diplomovou práci. Kvůli malému počtu dětí jsme museli zvolit ještě jednu organizaci, která nabízela ten samý kurz. Jako druhou organizaci jsme tedy zvolili Dům dětí a mládeže (dále jen DDM) Domino Domažlice. Pro výzkum byla zvolena dvě zařízení v Plzeňském kraji, která nabízejí předškolní kurz.

### 9.1 MOTÝL O.S.

Nezisková organizace Motýl vznikla v roce 2004 a podporuje klienty se zdravotním postižením, rodiny s dětmi se zdravotním postižením a jejich integraci do běžné společnosti. Zároveň nabízí prostor, kde mohou rodiče se svými dětmi trávit volný čas.

Mezi služby, které Motýl o.s. nabízí, patří raná péče, sociálně terapeutické dílny a rodinné centrum Vlnka.

Raná péče je sociální služba pro rodiny s dětmi se zdravotním postižením. Jedná se o tělesná, mentální nebo kombinovaná postižení; poruchy autistického spektra; opožděný psychomotorický vývoj; podezření na odchylky od běžného vývoje nebo ohrožený vývoj; dětskou mozkovou obrnu (dále jen DMO); Downův syndrom a glykogenózu. Raná péče je poskytována dětem ve věku od narození do 7 let. Raná péče je poskytována prostřednictvím poradců, kteří mají zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky, sociální problematiky a fyzioterapie. Poradci navštěvují rodinu jednou za měsíc. Raná péče je poskytována rodinám po celém Plzeňském kraji. Raná péče nabízí každé rodině poradce, který navštěvuje rodinu v jejím prostředí jednou za měsíc. Dále nabízí kontakty na další odborníky a organizace, podporu v náročných životních situacích, půjčování rehabilitačních pomůcek a odborné literatury, pomoc při prosazování práv a zájmů rodiny (žádost o dávky, doprovod k soudu atd.), podporu při vyhledávání předškolních a školních zařízení a setkávání klientských rodin. Raná péče dále nabízí

ve spolupráci s rodinným centrem Vlnka integraci dětí s postižením v rámci volnočasových aktivit, jednou měsíčně zábavná odpoledne a týdenní letní pobyty mimo Plzeň. Cílem rané péče je podpořit rodiny při integraci do běžné společnosti, zmírnit důsledky zdravotního postižení a zkvalitnit tak život rodiny a v poslední řadě zajistit současnou vývojovou úroveň dítěte a podílet se na jeho psychomotorickém vývoji.

Sociálně terapeutické dílny nabízejí pracovní a vzdělávací program klientům s mentálním, tělesným a kombinovaným postižením. Terapeutické dílny jsou určeny těm, kteří kvůli svému handicapu nemohou pracovat v běžném pracovním procesu nebo v chráněných dílnách. Terapeutické dílny nabízejí rukodělnou výrobu propagačních výrobků Motýl o.s. (výtvarná činnost, keramika, navlékání korálků atd.), zahradnické práce (úprava přilehlé zahrady Motýl o.s.), práce v kuchyni (pomoc při přípravě jednoduchých pokrmů) a sociální hry (vzdělávací program zahrnující oblasti běžného života). Klientům jsou k dispozici asistentky a terapeutické pracovnice. Terapeutické dílny dále nabízejí v odpoledních hodinách zájmové kroužky, kterých se mohou zúčastnit starší děti a dospělí se zdravotním postižením (dále jen ZP). Zájmové kroužky nabízejí keramiku, vaření, veselou dílnu, klub, sportovní hry a bocciu.

Další službou, kterou nabízí Motýl o.s., je rodinné centrum (dále jen RC) Vlnka, které vzniklo koncem října v roce 2004 při Motýl o.s. RC Vlnka nabízí rodinám s dětmi možnosti, jak využít volný čas. Na výběr je zde hned několik oblastí a to výchovně-vzdělávací oblast, příměstské tábory, letní pobyty, Motýlí miniškolka, jednorázové akce, vzdělávací semináře a rodičovské skupiny. Výchovně-vzdělávací a zájmové aktivity jsou volnočasové aktivity, které pomáhají rozvíjet dětem vlastní schopnosti a dovednosti. Dopoledne se koná Veselá školička pro děti od 1,5 roku a cvičení pro děti od 3 měsíců do 3 let spolu s rodiči. Odpoledne jsou aktivity pro děti starší 3 let. RC Vlnka nabízí od roku 2012 Motýlí miniškolku, která pomáhá rodičům, kterým se nepodařilo své dítě umístit do školky, nebo potřebují zajistit hlídání na několik hodin. Motýlí miniškolka je určená dětem od 2 do 5 let. Docházka dítěte je individuální. Rodiče si mohou zvolit mezi odpoledním a celodenním pobytem, nebo zvolit jednotlivé dny v týdnu. RC Vlnka nabízí různé jednorázové akce. V předchozích letech proběhly akce jako je např. Karneval s klauny, Mikulášská nadílka, Pohádková zahrada, Velikonoční dílny nebo Tátohrátky aneb „S tátou za mořem“, které se konaly na oslavu ke dni otců a spoustu dalších akcí. Dále RC Vlnka nabízí kurzy

a semináře pro rodiče a odbornou veřejnost. V předchozích letech proběhly kurzy Logopedie, Zdraví dítěte, Agrese je OK, První pomoc, Očkování dětí, Psychomotorický vývoj dětí do 18 měsíců a spousty dalších. Poslední oblastí, kterou nabízí RC Vlínka, jsou rodičovské skupiny. Tyto skupiny vznikly za účelem vzájemné pomoci a sdílení témat, která se týkají každé rodiny, ale také sdílení osobních zkušeností, novinek a informací z různých oblastí. Cílem rodičovských skupin je podpora rodin v náročných životních situacích. Jednou z rodičovských skupin je klub Ulita. Jedná se o specifickou skupinu, která vznikla na jaře roku 2007 při Motýl o.s. Ulitu navštěvují rodiče dětí se zdravotním postižením (s poruchami autistického spektra, s mentálním, tělesným nebo s kombinovaným postižením a s opožděným psychomotorickým vývojem). Ulita podporuje rodiny v náročných životních situacích, poskytuje jim základní, odborné a sociální poradenství, poskytuje kontakty na specialisty a pomáhá rodinám při uplatňování práv a oprávněných zájmů. Rodiče, kteří jsou členem Ulity, navštěvují tento klub jednou měsíčně a vyměňují si zde s ostatními rodiči zkušenosti, nápady a nové informace. Klub Ulita pomáhá rodinám i dětem k úspěšné sociální integraci.

Mezi další aktivity, které Motýl o.s. nabízí, patří volnočasové aktivity pro mládež a dospělé se zdravotním postižením a individuální cvičení.

Volnočasové aktivity pro mládež a dospělé se zdravotním postižením jsou určeny starším dětem a dospělým osobám se ZP. Volnočasové aktivity rozvíjejí jejich dovednosti a znalosti. Volnočasové aktivity nabízejí keramiku, vaření, veselou dílnu, sportovní hry a bocciu a klub. Veselá dílna rozvíjí jemnou motoriku lidí se ZP, jejich zručnost, obratnost, učí se rozeznávat barvy, míchat odstíny a učí se různé výtvarné techniky. Výsledkem lidí se ZP je originální výrobek, který si odnesou domů. V kroužku vaření se učí klienti připravovat studené pokrmy, jednoduché teplé pokrmy, zákusky a saláty. V keramice vyrábějí klienti z hlíny různé sošky, dlaždice a další předměty, které si pak odnesou domů. Práce s hlínou zlepšuje motoriku rukou, uvolňuje zápěstí a ruku. Práce v keramickém kroužku dále rozvíjí představivost a vnímání tvarů. V klubu si mohou klienti vyzkoušet, jak probíhají různé vědomostní soutěže, jako je např. Riskuj, Videostop a další. V kroužku sportovních her mohou klienti trénovat fotbal, florbal, košíkovou a bocciu. Dále mohou ke cvičení využít tělocvičné nářadí.

Mezi další aktivitu, kterou nabízí Motýl o.s., patří individuální cvičení, které je určené osobám se zdravotním postižením (DMO, roztroušená skléroza atd.) a lidem každého věku od dětí až po seniory. Lidé cvičí pod dohledem zkušeného fyzioterapeuta, který kombinuje více fyzioterapeutických metod tak, aby vyhovovaly individuálním potřebám klienta (MOTÝL, 2013).

## 9.2 DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE DOMINO

Dům dětí a mládeže Domino je organizace, která zajišťuje volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé. Veškeré volnočasové aktivity zajišťují profesionální pedagogičtí pracovníci a externí odborníci.

DDM Domino zajišťuje pravidelně zájmové kroužky, jednodenní akce, výlet o víkendech a v průběhu prázdnin příměstské a pobytové tábory. Ve školním roce 2013/2014 nabízel DDM Domino 49 zájmových aktivit pro předškoláky, žáky, studenty a dospělé osoby. Každý má zde možnost vybrat si to, co ho baví a zajímá. Dále se DDM Domino podílí na organizaci předmětových a uměleckých soutěží, které jsou vyhlášené Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. DDM Domino organizuje také výukové programy pro školy a divadelní představení pro MŠ a ZŠ. V otevřeném klubu mohou děti využít efektivně svůj volný čas v klidném a bezpečném prostředí. V klubu nejsou děti organizovány a využívají zázemí pro spontánní činnosti (DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE DOMINO DOMAŽLICE, n.d.).

## 10 METODOLOGIE

Předmět metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu (HENDL, 2005).

Metodologie a znalost výzkumných metod je základem pro kritické posuzování publikovaných vědeckých poznatků, ale je také předpokladem pro provedení vlastního výzkumu (HENDL, 2005).

V kapitole s názvem Metodologie se budeme zabývat cílem práce a vymezením výzkumné strategie. Dále si vymežíme výzkumný soubor a metody výzkumu.

### 10.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉ STRATEGIE

Definice kvalitativního výzkumu podle typů dat je taková, že výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Výzkumníci pracují tedy se slovy a textem. Tento znak bývá některými autory považován za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V Dismanově definici se můžeme dočíst, že kvalitativní přístup představuje „nenumerné šetření“, tj. takové, ve kterém výzkumník pracuje se slovy a nikoli s čísly (ŠVARŤČEK et. al., 2007).

Kvalitativní výzkum jsme si zvolili proto, že jsme se nechtěli zabývat čísly a fakty, ale chtěli jsme se zabývat něčím, co pro nás bude přínosné a co později využijeme ve své budoucí praxi. Školní připravenost je velmi důležitým krokem dítěte při vstupu do první třídy a proto bychom neměli opomenout její včasnou diagnostiku. Díky diagnostice můžeme zjistit určité nedostatky dítěte, začít s nápravou a tím také zamezit případným poruchám učení ve škole.

### 10.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO DESIGNU

V pedagogických vědách patří případová studie k základním výzkumným designům. Původně byly případové studie využívány jako nástroj při práci s nejrůznějšími klienty. Výsledky bádání sloužily při léčbě či rozvoji klienta. Na počátku 20. let začala být případová studie užívána jako výzkumná strategie, která přináší užitek jak výzkumným „objektům“, tak i teorii jednotlivých disciplín. Jádrem případové studie je vždy samotný případ. V případové studii usiluje badatel o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí a využívá veškeré dostupné metody sběru dat. Pro takto pojaté

případové studie jsou klíčové kvalitativní techniky, tj. všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů apod. V poslední řadě je nezdůrazňovaným rysem případových studií čas. Pokud má případová studie splnit svůj účel, vyžaduje velké množství času stráveného studiem případu (ŠVAŘÍČEK et. al., 2007).

V práci se budeme zabývat případovou studií předškolních dětí, které navštěvují předškolní kurz. Každé dítě předškolního věku bude vyhodnoceno podle knížky „Předcházíme poruchám učení“ od Brigitte Sindelarové. Vyhodnocení by nám měla ukázat, na jaké úrovni se nachází jednotlivé dílčí funkce dětí. Zda je dítě do jisté míry připraveno na vstup do školy, či nikoli. Pokud nebudou jednotlivé dílčí funkce dětí v normě, budeme se zabývat jejich nápravou pomocí různých cvičení. A na konci ledna následujícího roku se budeme těšit na nové výsledky a doufat, že dosáhneme zlepšení. Dále se budeme v práci zabývat kazuistikou dětí pomocí rozhovorů, které nám zprostředkují rodiče dětí.

### 10.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ PRÁCE

Při formulování výzkumného problému musíme jasně pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat. Formulace problému vychází z toho, jak jsme definovali své výzkumné cíle. Švaříček a Šedřová uvádějí, že výzkumný problém je něco, co se odehrává v sociální realitě, a je to svým způsobem problematické. Je to něco, čemu plně nerozumíme, nebo s tím neumíme zacházet, a proto potřebujeme o daném jevu získat více informací. Výzkumný problém má podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu. Výzkumný problém je často zaměřen na určitou konkrétní skupinu, typ či místo (ŠVAŘÍČEK et. al., 2007).

Výzkumný problém jsme v práci definovali následujícím způsobem. Připravenost dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

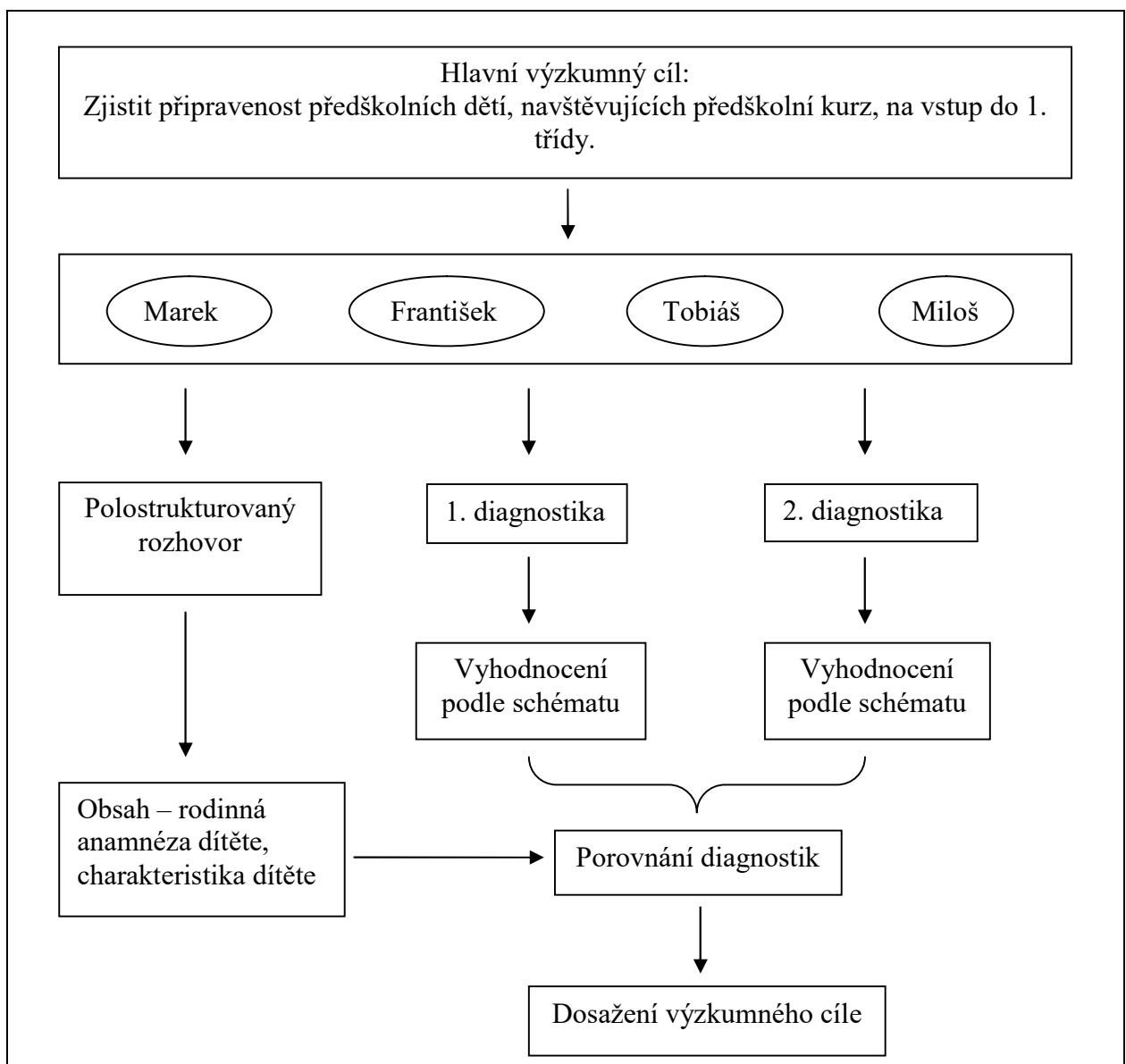
Cílem práce je zjistit připravenost předškolních dětí na vstup do základní školy. U dětí bude provedena diagnostika a zjistíme tak, zda jsou zralé a připravené na vstup do první třídy, popř. zjistíme, jaké dílčí funkce je potřeba ještě rozvíjet, aby nedocházelo k poruchám učení ve škole.



## 10.4 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Je třeba si uvědomit, jaké jsou cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné. Dále bychom si měli uvědomit, že významnost cíle se vždy vztahuje k nějaké specifické skupině osob. Termíny, které se v kvalitativním výzkumu užívají při definování jeho cílů, jsou pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, popsat, porozumět, odkrýt (ŠVAŘÍČEK et. al., 2007). Konceptualizaci výzkumného problému předkládáme v následujícím obrázku 1.

**Obrázek 1** - Konceptualizace výzkumného problému



Zdroj: Vlastní analýza, 2015

Hlavním cílem je zjistit úroveň připravenosti předškolních dětí na vstup do první třídy. A to tak, že provedeme diagnostiku dětí. Děti, které tvořily výběrový soubor, byly

diagnostikovány podle knížky „Předcházíme poruchám učení“ od Brigitte Sindelarové, ve které se nachází 19 diagnostických úkolů. Výsledky budou vyhodnoceny pomocí schématu stromu, který nám ukáže do jaké míry, je dítě připravené na vstup do první třídy. Podle vyhodnocení, které bude probíhat pomocí schématu stromu, zjistíme nedostatky v jednotlivých dílčích funkcích. Nedostatky můžeme pozorovat na obrázku podle krátkých (nevybarvených) větví stromu. Díky zvýrazněným nedostatkům může proběhnout jejich následná náprava. Naším úkolem není jen zjištění připravenosti dítěte na první třídu a odhalení nedostatků, ale také interpretovat tyto informace rodičům dítěte. Tato diagnostika podle schématu by byla vhodná i do mateřských škol, kde se předškolní děti připravují nejen k zápisu ale i na vstup do první třídy. Díky včasnému odhalení nedostatků a následné nápravě můžeme předejít problémům dítěte ve škole, které mohou spočívat v poruchách učení. Dítěti tak usnadníme práci v první třídě, zpříjemníme mu pobyt ve škole a na konci školního roku se můžeme těšit z úspěšného zakončení první třídy našeho malého školáčka.

## 10.5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Při vymezování výzkumného souboru se zabýváme základním souborem a výběrovým souborem. Podle Pelikána (2007) jsou základním souborem všechny osoby nebo jevy, kterých se výzkumný problém týká. Ze základního souboru je pořízen výběr nebo-li vzorek. Výběrový soubor je zmenšená, vybraná množina, která reprezentuje základní soubor (PELIKÁN, 2007). V našem případě byly základním souborem předškolní děti. Výběr byl záměrný, jelikož naší cílovou skupinou byly děti buď bez odkladu povinné školní docházky, nebo s odkladem povinné školní docházky (podle převahy). Osmi rodičům byly předloženy dopisy (viz příloha č. 1), které obsahovaly informace o diagnostice. Rodiče měli zaškrtnout, zda s diagnostikou souhlasí či nesouhlasí. Pět rodičů s diagnostikou souhlasilo a tři rodiče nesouhlasili. Ukázalo se, že všechny děti jsou bez odkladu povinné školní docházky. Výzkumný soubor byl tedy zastoupen pěti dětmi, které byly bez odkladu povinné školní docházky. Po určité době muselo jedno z pěti dětí výzkumný soubor ze zdravotních důvodů opustit. V konečné fázi tvořily výzkumný soubor čtyři děti. Informace o výzkumném souboru jsou shrnuty v následující tabulce.

**Tabulka 1** - Výzkumný soubor

| Výzkumný soubor | Věk (k říjnu 2015) | Zařízení   |
|-----------------|--------------------|------------|
| Marek           | 6 let              | Motýl o.s. |
| František       | 6 let              | DDM Domino |
| Tobiáš          | 5 let              | DDM Domino |
| Miloš           | 5 let              | DDM Domino |

Zdroj: Vlastní analýza, 2015

## 10.6 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

V neziskové organizaci Motýl probíhal sběr dat v učebně určené pro předškolní kurz. V učebně probíhalo pozorování a proběhly zde i rozhovory.

V příspěvkové organizaci DDM Domino probíhal sběr dat v učebně, kterou nám poskytla paní ředitelka. V této učebně proběhly rozhovory. Pozorování probíhalo v učebně určené pro předškolní kurz.

Do neziskové organizace Motýl začala docházet autorka<sup>1</sup> během září roku 2014. Autorka navštěvovala pravidelně předškolní kurz, ve kterém probíhalo pozorování. Po skončení jarních prázdnin roku 2015 převzala autorka kurz a pozorování probíhalo z pohledu lektorky.

V DDM Domino působila autorka jako externista. Pozorování probíhalo tedy z pohledu externisty. Autorka oslovila příspěvkovou organizaci DDM Domino z nedostatku počtu dětí v neziskové organizaci Motýl. Pozorování probíhalo pouze dvě vyučovací hodiny. Při první hodině byla autorka dětem představena a dále už probíhala výuka ze strany paní učitelky a pozorování ze strany autorky. Na konci hodiny následovalo předání dopisů rodičům ohledně diagnostiky. Při druhé hodině probíhala opět výuka ze strany paní učitelky a pozorování ze strany autorky jako externisty. Na konci vyučovací hodiny byly od rodičů vybrány dopisy, které obsahovaly jejich rozhodnutí. Následně jsme se domluvili na termínech diagnostiky. Další pozorování probíhalo už pouze v rámci diagnostik jednotlivých dětí.

<sup>1</sup> V souladu s prací Čmejrková, Daneš (Jak napsat odborný text, 1999) usilujeme v textu práce o naplnění tzv. teutonského vědeckého vyjadřování a svůj text formulujeme v 1. osobě plurálu (ČMEJRKOVÁ et. al., 1999). V kapitolách, ve kterých poskytujeme výklad k naší analytické práci, se nám formulace v 1. osobě plurálu jeví jako nevhodné a proto zde přistupujeme k formulování textu ve 3. osobě singuláru.

V našem případě nebylo použito pozorování jako metoda sběru dat, ale bylo použito pouze za účelem seznámení se s prostředím, dětmi a jejich činnostmi v předškolním kurzu.

## 10.7 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY

V kvalitativním výzkumu se výběr metod sběru dat nachází až po stanovení cílů výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, výběru designu a uvažování nad kontrolou kvality zkoumání. Díky metodám sběru dat dokáže kvalitativní výzkum přinášet specifická a bohatá data (ŠVAŘÍČEK et. al., 2007).

### 10.7.1 ROZHOVOR

V kvalitativním výzkumu je nejčastěji používanou metodou sběru dat rozhovor. Prostřednictvím rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny. Za hlavní dva typy rozhovorů můžeme označit polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Druhým typem je nestrukturovaný rozhovor, který může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem (ŠVAŘÍČEK et. al., 2007).

Pelikán uvádí ve své knize tři typy rozhovoru a to rozhovor volný (nestrukturovaný), strukturovaný a polostrukturovaný. Strukturovaný rozhovor odlišuje tak, že jeho smyslem je získání odpovědí na předem připravené otázky (PELIKÁN, 2007).

V našem kvalitativním výzkumu byl použit rozhovor za účelem získání informací o jednotlivých dětech a zpracování kazuistik dětí. Využili jsme tzv. polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek či témat (viz příloha č. 2). Otázky byly směřované k charakteristice dítěte a jeho rodinné anamnéze. Otázky byly předem připravené, ale nebyly striktně dané. Nechali jsme rodičům možnost se volně vyjádřit k daným otázkám.

## 10.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Vývoj myšlení a učení je podobný vývoji stromu, přičemž kořeny a kmen představují základní schopnosti. Celým kmenem procházejí všechny dovednosti a schopnosti. Z těchto

schopností a dovedností pak vyrůstají malé i velké větve, které představují zásobu zkušeností, jež dítě až dosud získalo (SINDELAROVÁ, 2013).

Data budeme v práci vyhodnocovat podle schématu stromu, do kterého budou zakresleny splněné jednotlivé úkoly. Každý úkol je zaměřený na určitou oblast (např. schéma těla a prostorová orientace, schopnost zrakové diferenciacce, verbálně akustická paměť, motorika mluvidel). Vyhodnocení proběhne pomocí obrázku stromu, kde každá větev představuje jedno cvičení. Jednotlivé větve jsou rozděleny na čtyři až patnáct dílků. Každému dílku je přisuzován jeden bod. Pokud dítě splní daný úkol na plný počet bodů, vybarví se celá větev, která náleží danému úkolu. Když máme vybarvené všechny větve, můžeme vidět, kde se nachází případné nedostatky dítěte, které můžeme následně procvičovat různými cvičeními, která jsou uvedena ve třetí kapitole knihy „Předcházíme poruchám učení“ od Brigitte Sindelarové.

Data z rozhovorů byly zpracovány v podobě kazuistik.

## 10.9 ROLE VÝZKUMNÍKA

V neziskové organizaci Motýl zastávala autorka roli lektorky předškolního kurzu a v něm zastávala roli zúčastněného pozorovatele, kde pozorovala vzájemnou interakci dětí, aktivity zadávala a sledovala. V případě chyb dětí opravovala a snažila se o jejich následnou nápravu (např. při špatném držení tužky). Jako pozorovatel může sledovat schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí a zjistit tak, zda odpovídají danému věku dítěte. Jako pozitivum můžeme vnímat to, že výzkumník v roli lektorky děti zná a pracuje s nimi jednou týdně.

Autorka dále zastávala roli externisty a to v příspěvkové organizaci DDM Domino, jelikož zde předškolní kurz nevedla, ale pouze ho několikrát navštívila.

Role externisty má svá pozitiva i negativa. Jako negativa zde můžeme vidět představu neznámého prostředí, do kterého máme vstoupit. Paní ředitelka a učitelka kroužku jsou pro nás cizími osobami, které musíme oslovit a nastínit jim náš problém. Tato část je podle nás tou nejtěžší. Informace musí být poskytnuty jasně a srozumitelně, aby osoby, s nimiž komunikujeme, věděly, co chceme a co se čeká od nich. Dalším negativem jsou zde pro nás rodiče, které neznáme a musíme je oslovit jak osobně, tak

v rámci dopisu. Musíme počítat s tím, že každý rodič je jiný. Někteří rodiče jsou rádi, když se jim naskytne taková příležitost a jiní rodiče jsou zásadně proti. V našem případě jsme se setkali jen se samými souhlasnými odpověďmi a jen jedna jediná byla nesouhlasná. Dále jsou zde děti, které neznáme. Pouze si o nich můžeme vytvořit vlastní úsudek na základě několika hodin, které navštívíme. Kontakt s dětmi postupně přechází do pozitiva, jelikož děti poznáváme více při diagnostice. S dětmi komunikujeme, pozorujeme je a také díky jejich projevům můžeme říci, jaké děti jsou. Jako pozitivum vidíme druhou diagnostiku, při níž diagnostikujeme ty samé děti jako při první diagnostice. Velké plus je i to, že děti znají nás a jsou seznámeny s obsahem diagnostiky tzn., vědí, co je čeká. Dalším pozitivem pro nás je prostředí, které už dobře známe a také osoby, se kterými jsme už jednali.

#### 10.10 ZMĚNY NASTALÉ OPROTI PŮVODNÍMU PLÁNU

Kvůli nízkému počtu dětí v neziskové organizaci Motýl jsme museli kontaktovat další organizaci, která nabízela předškolní kurz. Jako vhodná se jevila příspěvková organizace DDM Domino. Dům dětí a mládeže Domino jsme navštívili a seznámili je s průběhem šetření. Paní ředitelka se vším souhlasila a informace předala vyučujícímu předškolního kurzu. Dále proběhly vyučovací hodiny, ve kterých působila autorka jako externista. Při návštěvě první vyučovací hodiny byly rodičům rozdány dopisy a při návštěvě druhé vyučovací hodiny byly dopisy od rodičů vybrány a následovala domluva na termínech diagnostik.

## 11 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výzkumné šetření proběhlo formou diagnostik. První diagnostika se uskutečnila během října roku 2015 a druhá diagnostika proběhla na konci ledna roku 2016. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou organizacích a to v neziskové organizaci Motýl a v příspěvkové organizaci Dům dětí a mládeže Domino. V této kapitole budou uvedeny kazuistiky dětí. Dále zde bude provedeno vyhodnocení diagnostik z prvního i z druhého setkání. Na konci této kapitoly bude provedeno porovnání diagnostik ze dvou setkání.

### 11.1 KAZUISTIKA DĚTÍ

V této podkapitole si uvedeme kazuistiky jednotlivých dětí, které byly diagnostikovány v rámci výzkumného šetření.

#### 11.1.1 MAREK

Marek je ze čtyřčlenné rodiny, která žije v bytě. Matce je 40 let a otci je 37 let. Marek má staršího bratra. Marek je dobrosrdečný a rád pomáhá druhým. Na druhou stranu je to neposlušný a trochu živější chlapec. U Marka se objevují poruchy řeči. Rodiče navštěvují s chlapcem pravidelně logopeda. U chlapce se jinak neobjevují žádné jiné poruchy. Marek navštěvuje pouze předškolní kurz v neziskové organizaci Motýl. Marek má rád přírodu a velmi se zajímá o dinosaury. Dále ho baví ruční práce jako je stříhání. Z výtvarných činností ho baví malování. Marek také rád staví z lega. Po uskutečnění zápisu byl chlapec přijat do první třídy.

#### 11.1.2 FRANTIŠEK

František je ze čtyřčlenné rodiny, která žije v rodinném domku. Matce je 38 let a pracuje jako vedoucí baru. Vzdělání má střední s maturitou. Otcí je 42 let a pracuje jako řidič. Otec má vzdělání střední s maturitou. František má starší sestru, které je 10 let. Sestra navštěvuje třetí třídu základní školy praktické. František je tvrdohlavý a občas umí být až cholerický. Jinak je chlapec velmi vnímavý, vstřícný a umí naslouchat. František má vadu řeči a od pěti let navštěvuje logopeda. Kromě logopedických obtíží se u Františka neobjevují žádné jiné poruchy. František navštěvuje předškolní kurz v DDM Domino. V nejbližší době začne chlapec docházet na kroužek angličtiny. František si jako všechny děti rád hraje s hračkami a má rád pracovní činnosti (rád vyrábí). Ze sportovních činností

má rád jízdu na kole. František byl po uskutečnění zápisu přijat do první třídy, ale byl mu doporučen odklad. Františka ještě čeká vyšetření školní zralosti.

### **11.1.3 TOBIÁŠ**

Tobiáš pochází z neúplné rodiny. Matce je 30 let a pracuje jako servírka. Otcí je 35 let a je nezaměstnaný. Otec byl zbaven rodičovské péče. Matka je od šesti měsíců věku dítěte samoživitelka. V pátém roce dítěte přichází do rodiny matčin nový partner, které mu je 31 let a pracuje jako technik a koordinátor výroby. Partner žije s matkou dítěte ve společné domácnosti. Tobiáš je jedináček. Chlapec je zvědavý, kamarádský, upovídaný, poslušný, bezkonfliktní a samostatný. U Tobiáše se projevují obtíže ve výslovnosti písmene r a ř. Chlapec navštěvuje pravidelně logopeda. U chlapce se neobjevují žádné jiné poruchy. Tobiáš navštěvuje předškolní kurz v DDM Domino a taneční kurz Street dance. Chlapec jezdí rád na kole, na bruslích a mezi jeho zájmy patří také tancování. Chlapec byl po uskutečnění zápisu přijat do první třídy.

### **11.1.4 MILOŠ**

Miloš bydlí se svými rodiči a jedním sourozencem v rodinném domku. Matce je 33 let a pracuje ve zdravotnictví jako laborantka. Vzdělání má střední s maturitou. Otcí je 34 let a pracuje jako technický specialista. Vzdělání má střední s maturitou. Miloš má mladšího bratra, kterému jsou 3 roky. S bráškou se mají rádi, i když se u nich občas objeví sourozenecké roztržky ohledně hraček. Miloš je přátelský, důvěřivý, citlivý, veselý a jako u většiny dětí se i u něj objevuje syndrom bílého pláště. U Miloše se objevuje uzavřená huhňavost. Chlapec má od mala zkrácenou podjazykovou uzdičku. Mluvit začal až po třetím roce. Po odstranění nosních mandlí, začal Miloš pravidelně navštěvovat logopeda, kterého navštěvuje až do současnosti. U Miloše se neobjevují žádné jiné poruchy. Miloš navštěvuje předškolní kurz v DDM Domino a dále dochází na kurz plavání. Matka s otcem zastávají názor, že dva kroužky jsou pro Milošův věk dostačující. Hlavní je, aby Miloše dané kroužky bavily a navštěvoval je ze své vlastní vůle. Miloš si hraje s autíčky a rád skládá puzzle a lego. Dále ho baví výtvarné činnosti jako je malování. Ze sportovních činností má rád jízdu na kole a plavání. Miloš si také hraje rád se svými kamarády na hřišti. Občas hraje hry na počítači či tabletu. Chlapec byl po uskutečnění zápisu přijat do první třídy.



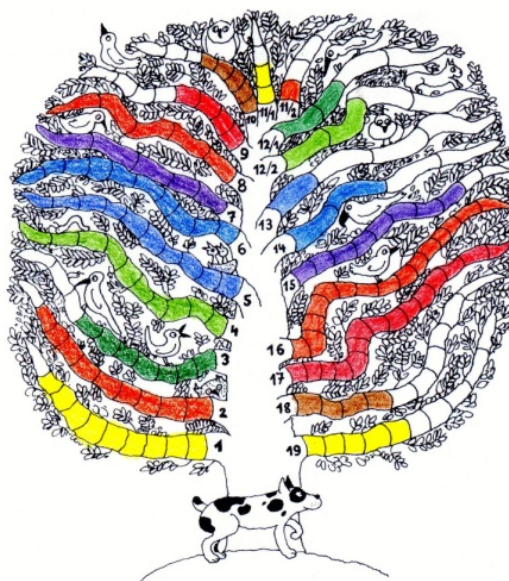
## 11.2 SOUBOR DIAGNOSTIK

V této podkapitole budou vyhodnoceny jednotlivé diagnostiky z prvního i z druhého setkání. Dále bude na začátku každé diagnostiky uvedeno, jak a kde diagnostika proběhla a jak se při ní chlapci chovali. Všichni chlapci zvládli obě diagnostiky v kuse bez přerušení. Každá diagnostika trvala přibližně hodinu.

### 11.2.1 DIAGNOSTIKA Č. 1: MAREK

První diagnostika proběhla u Marka v Plzni v neziskové organizaci Motýl ve třídě, kde se koná kurz pro předškolní děti. Marek docházel na předškolní kurz v prvním pololetí jako jediný, jelikož se na tento kurz nepřihlásily žádné děti. Marek vyžadoval celé první pololetí v učebně přítomnost svého otce. Marek působil jako bojácné, tiché, ale šikovné dítě. Ve druhém pololetí se přihlásil na předškolní kurz Markův kamarád Kristián, který chodí s Markem do stejné školky. V tuto chvíli se otec rozhodl, že pokud bude mít Marek na hodině kamaráda, kterého zná ze školky, tak už s ním na hodině zůstat nebude. V tomto pololetí se začal Marek jevit v přítomnosti svého kamaráda jako upovídaný a zpupný. Už to nebyl ten tichý a zakřiknutý chlapec, který nastoupil na kurz v prvním pololetí.

Při diagnostice byla vyžadována ze strany chlapce přítomnost otce. Celkově proběhla diagnostika v pořádku. Chlapec spolupracoval a byl soustředěný. Vyhodnocení diagnostiky je zaznamenáno v následujícím obrázku 2.

**Obrázek 2** - Vyhodnocení 1. diagnostiky

*Zdroj: Vlastní analýza, 2015*

První dva úkoly byly zaměřené na zrakovou diferenciaci, kde měl chlapec říct, zda jsou dva obrázky stejné či odlišné. V prvním úkolu jsme pracovali s konkrétními obrázky a ve druhém úkolu jsme pracovali s tvary. Tyto úkoly chlapec zvládl s jednou chybou. Druhý úkol byl zaměřený na optické členění tvarů. V tomto úkolu měl chlapec najít ve spleti čar daný útvar. Tento úkol byl už poněkud těžší. Chlapec ho zvládl se třemi chybami. Následující tři úkoly byly na sluchovou diferenciaci. Chlapci byla přečtena dvě slova. Jeho úkolem bylo říct, zda jsou slova stejná či odlišná. Dále mu byly přečteny dvě slabiky a jeho úkolem bylo opět říct, zda jsou slabiky stejné či odlišné. Třetí úkol se týkal sluchové diferenciaci figury a pozadí. Chlapci byla předčítána slova. Chlapec měl dát vědět, pokud slyšel ve slově slabiku „pří“. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů.

Následující úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Chlapci bylo ukázáno pět obrázků, které nakreslila zvířátka. Chlapec si měl zapamatovat, kdo co nakreslil. Pak bylo ukázáno na druhý obrázek a chlapci byla položena otázka „Kdo to nakreslil?“. Tímto způsobem probíhaly otázky na zbylé čtyři obrázky. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů. Jako další úkol bylo spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Tento úkol je podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že dítěti klademe otázky „Který obrázek nakreslila ovečka?“ a dítě musí ukázat na správný obrázek. I tento úkol

zvládl chlapec bez problémů. Další úkol byl na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků. Chlapci bylo předloženo v řadě osm obrázků. Jeho úkolem bylo zapamatovat si řadu obrázků. Chlapec musel mít po celou dobu jazyk mezi zuby, aby si nemohl pojmenovávat obrázky. Poté co si chlapec obrázky zapamatoval, byly kartičky otočeny obrázkem dolů. Chlapec dostal ty samé kartičky, které měl položit na stejné místo pod obrácené karty. Tento úkol již činil chlapci obtíže. Nedokázal si zapamatovat větší množství obrázků najednou. Následující úkol byl stejný s tím rozdílem, že na kartičkách byly tvary. Postup byl stejný jako u předcházejícího úkolu. I tento úkol činil chlapci obtíže.

Další úkol byl na verbálně akustickou paměť. Chlapci byly předřikávány čtyři slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Chlapec si měl slova zapamatovat a hned je zopakovat. U tohoto úkolu se hodnotilo, kolik slov si chlapec zapamatoval a zda je zopakoval ve správném pořadí. Tento úkol dělal chlapci značné obtíže, jelikož si zapamatoval pouze dvě slova, z nichž řekl ve správném pořadí pouze jedno slovo. Následující úkol byl stejný s tím rozdílem, že byly chlapci předřikávány nesmyslné slabiky. Hodnocení probíhalo stejně jako u předcházejícího úkolu. I tento úkol dělal chlapci značné obtíže. Třináctý úkol byl na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Chlapci byly předloženy čtyři kartičky, na kterých byly obrázky. Úkolem chlapce bylo zapamatovat si tyto čtyři obrázky. Po určité době byly kartičky chlapci odebrány a chlapec měl říct, co na kartičkách viděl. Tento úkol dopadl velmi špatně, jelikož si chlapec zapamatoval pouze jeden obrázek. Následující úkol byl opět na intermodální výkon paměti na sérii slov. Chlapci byla předřikávána čtyři slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Pak dostal chlapec kartičky, které měl seřadit ve stejném pořadí, ve kterém slyšel slova. V tomto úkolu se hodnotilo, kolik karet položil v nesprávném pořadí. Ze čtyř slov položil chlapec v nesprávné pořadí dvě karty. Tento úkol zvládl na půl.

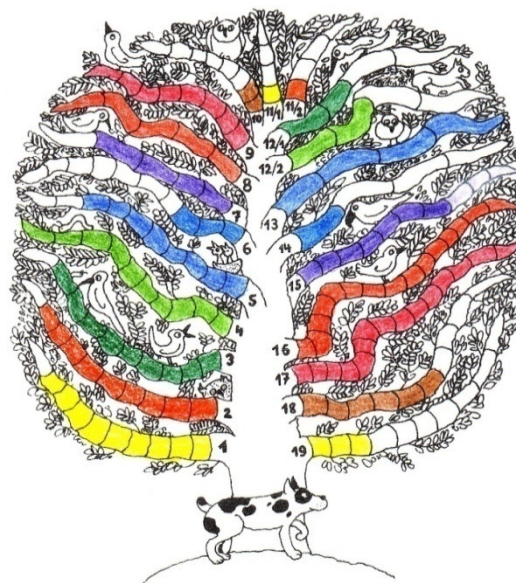
Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. Chlapci byla předřikávána slova, která měl opakovat a pokusit se je vyslovit správně. Přes drobné logopedické obtíže zopakoval chlapec slova správně až na dvě slova, která mu dělala obtíže při výslovnosti. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Chlapec dostal pracovní list, ve kterém měl vést tužkou čáru po silnici. Tento úkol chlapec zvládl bez problémů. Sedmnáctý úkol se zaměřoval na optickou pozornost. Chlapec dostal pracovní list, na kterém byly nakreslené různé

tvary. Úkolem chlapce bylo zakroužkovat všechny hvězdy. I tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Osmnáctý úkol se zaměřoval na akustickou pozornost. Chlapci bylo předčítáno vyprávění o srně. Vždy když slyšel chlapec slovo srna v jakémkoli jiném tvaru, tak měl tlesknout. Tento úkol dělal chlapci obtíže, jelikož se nedokázal soustředit nebo se do vyprávění zaposlouchal a pak zapomněl tleskat. V tomto úkolu tleskl chlapec pouze čtyřikrát. Poslední úkol byl na schéma těla a prostorovou orientaci. S chlapcem jsme si uvázali na pravou ruku stužku a sedli jsme si vedle sebe. Chlapci byly předváděny pohyby, které měl co nejpřesněji napodobit. Celkem bylo chlapci předvedeno deset postojů, z nichž zopakoval správně pouze pět.

### 11.2.2 DIAGNOSTIKA Č. 1: FRANTIŠEK

První diagnostika proběhla u Františka v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích. Paní ředitelka nám poskytla volnou učebnu pro diagnostiku. František byl tichý a zpočátku moc nechtěl komunikovat. Odpovídal jasně a stručně. Po delší době se trochu rozpovídal. František při diagnostice spolupracoval a byl soustředěný. První diagnostika proběhla v pořádku. Vyhodnocení diagnostiky je uvedeno v následujícím obrázku 3.

**Obrázek 3** - Vyhodnocení 1. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2015*

První a druhý úkol se týkal zrakové diferenciacie, kde měl chlapec říct, zda jsou dva obrázky stejné či odlišné. V prvním úkolu jsme pracovali s konkrétními obrázky a v druhém úkolu jsme pracovali s tvary. Oba úkoly zvládl František s jednou chybou. Třetí úkol byl zaměřen na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. Tento úkol zvládl František bez problémů pouze s jednou chybou. Čtvrtý úkol byl zaměřen na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích slov. Chlapci byly předčítány dvě slova a jeho úkolem bylo říct, zda jsou slova stejná či odlišná. Tento úkol chlapec zvládl bez chyby.

Pátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předčítány dvě slabiky, které neměly smysl. Chlapec měl opět říct, zda jsou slabiky stejné či odlišné. Tento úkol zvládl chlapec se dvěma chybami. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Chlapci byla předřikávána slova a jeho úkolem bylo poslouchat a říct, zda se v daných slovech objevuje slabika „pří“. Tento úkol již činil chlapci značné obtíže, jelikož z deseti slov určil správně pouze čtyři slova. Sedmý úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Chlapci bylo ukázáno pět obrázků, které nakreslila zvířátka. Úkolem chlapce bylo zapamatovat si, kdo co nakreslil. Poté bylo ukázáno na třetí obrázek a chlapci byla položena otázka „Kdo to nakreslil?“. Tímto způsobem proběhly otázky na zbývající čtyři obrázky. Tento úkol zvládl chlapec s jednou chybou. Osmý úkol se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Chlapci byly opět předloženy obrázky, které nakreslila zvířátka. Tentokrát byla položena chlapci otázka „Který obrázek nakreslila kachna?“. Chlapec měl ukázat na správný obrázek. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby.

Devátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků. Před chlapce bylo položeno v řadě osm kartiček s obrázky. Jeho úkolem bylo zapamatovat si obrázky. Po celou dobu musel mít chlapec jazyk mezi zuby, aby si nemohl obrázky pojmenovávat. Poté co si obrázky zapamatoval, byly kartičky otočeny obrázkem dolů. Chlapec dostal ty samé kartičky s obrázky a měl je položit na stejné místo pod obrácené karty. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Desátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že před chlapce byly položeny kartičky s geometrickými tvary. Úkol probíhal stejně jako předcházející. Tento úkol dělal chlapci již velké obtíže, jelikož položil správně pouze dvě kartičky. Jedenáctý úkol byl zaměřený

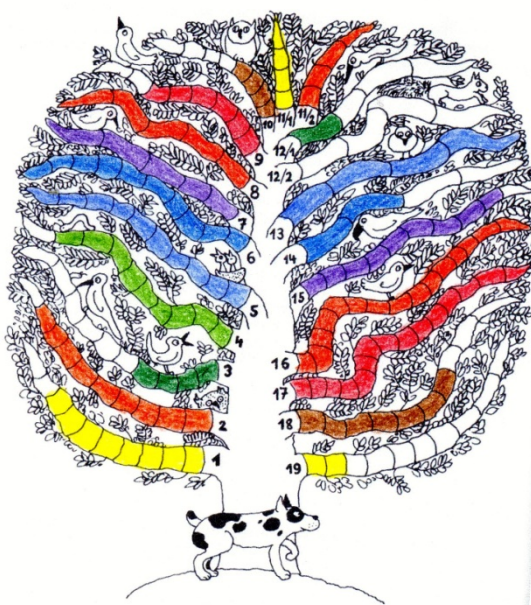
na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Chlapci byla předřikávána čtyři slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Úkolem chlapce bylo daná slova zopakovat. Hodnotilo se, kolik slov si dítě zapamatovalo a kolik jich řeklo v nesprávném pořadí. Tento úkol dělal chlapci taky velké obtíže, jelikož si zapamatoval pouze jedno slovo, které řekl ve správném pořadí. Dvanáctý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předřikávány nesmyslné slabiky. Podmínky byly stejné jako u předcházejícího úkolu. Tento úkol dělal chlapci také značné obtíže, jelikož si zapamatoval pouze dvě slabiky, které taky řekl ve správném pořadí. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Před chlapce byly položeny čtyři kartičky. Jeho úkolem bylo zapamatovat si obrázky na kartičkách. Po určité době byly chlapci kartičky odebrány a jeho úkolem bylo říct, co na kartičkách viděl. Čtrnáctý úkol byl také zaměřený na intermodální výkon paměti, ale na sérii slov. Chlapci byla předřikávána slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Poté dostal chlapec kartičky, které měl seřadit ve stejném pořadí, ve kterém slyšel slova. Tento úkol chlapec nezvládl. Ve správném pořadí položil pouze jednu kartičku.

Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. Chlapci byla předčítána slova, která měl zopakovat a pokusit se je vyslovit správně. Chlapec vyslovil špatně tři slova z deseti. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Chlapec dostal pracovní list, na kterém byla klikatá silnice. Jeho úkolem bylo vést tužkou čáru po silnici, jako když jede auto. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Chlapec dostal opět pracovní list, na kterém byly nakreslené různé tvary. Jeho úkolem bylo přeškrtnout všechny hvězdy na papíře. Tento úkol zvládl chlapec také bez jediné chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. Chlapci bylo předčítáno vyprávění o srně. Jeho úkolem bylo tlesknout ve chvíli, kdy uslyší slovo srna v jakémkoli jiném tvaru. Tento úkol byl pro chlapce obtížnější, ale úkol zvládl z poloviny dobře. Devatenáctý úkol byl na schéma těla a prostorovou orientaci. S chlapcem jsme si na pravou ruku uvázali stužku a sedli jsme si vedle sebe. Chlapci byly předváděny pohyby, které měl co nejpřesněji zopakovat. Předváděných postojů bylo celkem deset, z nichž chlapec zopakoval pouze tři postoje.

### 11.2.3 DIAGNOSTIKA Č. 1: TOBIÁŠ

První diagnostika proběhla u Tobiáše v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích, kde nám paní ředitelka poskytla učebnu pro diagnostiku. Tobiáš byl hned od začátku velmi komunikativní. Neustále něco povídal. Při diagnostice chlapec spolupracoval, byl soustředěný a říkal, že ho úkoly velmi baví. Také řekl, že až úkoly doděláme, tak nám zatančí to, co se už naučil v tanečním kroužku. První diagnostika proběhla v pořádku a byla zakončena tancem. Vyhodnocení diagnostiky je zaznamenáno v následujícím obrázku 4.

**Obrázek 4** - Vyhodnocení 1. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2015*

První dva úkoly byly na zrakovou diferenciaci, kde měl chlapec říct, zda jsou dva obrázky stejné či odlišné. První úkol se týkal konkrétních obrázků a druhý úkol se týkal tvarů. Chlapec zvládl první úkol s jednou chybou a druhý úkol se dvěma chybami. Třetí úkol se zaměřoval na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. Chlapec měl ve spleti čar najít daný útvar. Tento úkol činil chlapci obtíže. Z deseti útvarů našel pouze čtyři. Čtvrtý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov. Chlapci byla předčítána dvě slova a jeho úkolem bylo říct, zda jsou slova stejná nebo odlišná. Tento úkol zvládl chlapec dobře,

pouze s jednou chybou. Pátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předčítány dvojice nesmyslných slabik a jeho úkolem bylo opět říct, zda jsou slabiky stejné nebo odlišné. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Chlapci byla předčítána slova a jeho úkolem bylo říct, zda v daných slovech slyší slabiku „pří“. Tento úkol zvládl chlapec jako jediný bez chyby.

Sedmý úkol byl zaměřený na spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Chlapci bylo ukázáno pět obrázků, které nakreslila zvířátka. Jeho úkolem bylo zapamatovat si, kdo co nakreslil. Poté bylo ukázáno na pátý obrázek a chlapci byla položena otázka „Kdo to nakreslil?“. Takto proběhly otázky na zbývající čtyři obrázky. Tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Osmý úkol byl zaměřený na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Chlapci byly opět ukázány obrázky, které nakreslila zvířátka. Jeho úkolem bylo opět si zapamatovat, kdo co nakreslil. Pak následovala otázka „Který obrázek nakreslilo prasátko?“. Tímto způsobem proběhly otázky na zbývající čtyři obrázky. I tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Devátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků. Před chlapce bylo položeno v řadě osm kartiček s obrázky, které si měl chlapec zapamatovat. Po celou dobu musel mít ale jazyk mezi zuby, aby si nemohl obrázky pojmenovávat. Poté byly kartičky otočeny obrázkem dolů a chlapec dostal ty samé kartičky a jeho úkolem bylo položit karty na stejné místo pod obrácené karty. Tento úkol chlapec zvládl se dvěma chybami. Desátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že na kartičkách nebyly obrázky, ale geometrické tvary. Tento úkol činil chlapci již obtíže. Zapamatování geometrických tvarů je pro něj zřejmě těžší než zapamatování konkrétních obrázků. V tomto úkolu přiřadil chlapec správně pouze čtyři kartičky z osmi.

Jedenáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Chlapci byly předříkávány čtyři slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Chlapec měl daná slova zopakovat. Hodnotilo se, kolik slov si chlapec zapamatoval a kolik slov neřekl ve správném pořadí. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů. Dvanáctý úkol byl stejný jako předcházející úkol s tím rozdílem, že chlapci byly předříkávány nesmyslné slabiky. V tomto úkolu se opět hodnotilo, kolik slabik si chlapec zapamatoval a kolik jich řekl v nesprávném pořadí. Tento úkol činil chlapci již velké obtíže, jelikož si zapamatoval jen



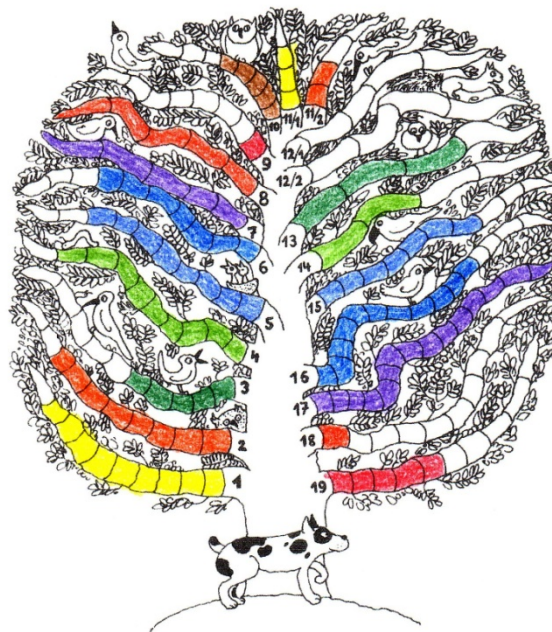
jedno slovo, které neřekl ve správném pořadí. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Před chlapce byly položeny čtyři kartičky s obrázky a jeho úkolem bylo zapamatovat si, co je na kartičkách. Po určité době byly chlapci kartičky odebrány a chlapec musel říct, co viděl na kartičkách. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. Chlapci byla předřikávána čtyři slova rychlostí jedno slovo za sekundu. Následně dostal chlapec kartičky, které měl seřadit ve stejném pořadí, ve kterém slyšel daná slova. Tento úkol se podařil chlapci pouze z poloviny.

Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. Chlapci byla předčítána slova, která měl zopakovat a pokusit se je vyslovit správně. Tento úkol chlapec zvládl s jedinou chybou. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Chlapec dostal pracovní list, na kterém byla klikatá silnice, a jeho úkolem bylo vést tužkou čáru po této silnici, aniž by ze silnice vybočil a zase se na ní vrátil. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Chlapec dostal opět pracovní list, na kterém byly různé tvary. Jeho úkolem bylo přeškrtnout všechny hvězdy na papíře. I tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. Chlapci bylo předčítáno vyprávění o srně. Jeho úkolem bylo tlesknout ve chvíli, kdy uslyší slovo srna v jakémkoli jiném tvaru. Tento úkol chlapec zvládl s menšími nedostatky. Devatenáctý úkol se týkal schématu těla a prostorové orientace. S chlapcem jsme si ovázali pravou ruku stužkou a sedli jsme si vedle sebe. Chlapci byly předváděny různé pohyby, které se měl pokusit co nejpřesněji napodobit. Postojů bylo celkem deset. Chlapec předvedl správně jen dva postoje. Tento úkol dělal chlapci značné obtíže.

#### **11.2.4 DIAGNOSTIKA Č. 1: MILOŠ**

První diagnostika proběhla u Miloše v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích, kde nám paní ředitelka poskytla učebnu pro diagnostiku. Miloš byl komunikativní, ale při diagnostice byl nesoustředěný. Neustále se rozhlížel po učebně, otáčel se na židli, zíval a říkal, že je unavený. Prý se v noci vůbec nevyspal, jelikož ho neustále něco budilo. Některé úkoly mu musely být několikrát zopakovány, protože se nedokázal soustředit. První diagnostika proběhla i přes velkou nesoustředěnost chlapce v pořádku. Vyhodnocení diagnostiky je zaznamenáno v následujícím obrázku 5.

Obrázek 5 - Vyhodnocení 1. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2015*

První dva úkoly byly zaměřené na zrakovou diferenciaci, kde měl chlapec říct, zda jsou dva obrázky stejné či odlišné. První úkol byl zaměřený na konkrétní obrázky a druhý úkol se týkal tvarů. První úkol zvládl chlapec s jednou chybou a druhý úkol se dvěma chybami. Třetí úkol byl zaměřený na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. Úkolem chlapce bylo najít ve spleti čar daný geometrický útvar. Tento úkol zvládl chlapec z jedné poloviny správně. Čtvrtý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťovaná na dvojicích srozumitelných slov. Děti byly předčítány dvojice slov a jeho úkolem bylo říct, zda jsou slova stejná nebo odlišná. Tento úkol zvládl chlapec s jednou chybou.

Pátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předčítány dvojice nesmyslných slabik a jeho úkolem bylo říct, zda jsou slabiky stejné nebo odlišné. I tento úkol chlapec zvládl, ale již se dvěma chybami. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Chlapci byla předčítána slova a jeho úkolem bylo říct, zda v daných slovech slyší slabiku „pří“. Tento úkol chlapec zvládl se třemi chybami. V tomto úkolu není jisté, zda chlapec slyšel ve slovech slabiku „pří“. Spíše to vypadá, že chlapec celé toto cvičení hádal. Ale přesto udělal tři chyby z deseti.

Sedmý úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Chlapci bylo ukázáno pět obrázků, které nakreslila zvířátka. Jeho úkolem bylo zapamatovat si, kdo co nakreslil. Poté bylo ukázáno na čtvrtý obrázek a chlapci byla položena otázka „Kdo to nakreslil?“. Takto byly položeny otázky na zbývající čtyři obrázky. Tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Osmý úkol se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Tento úkol je podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že byla chlapci položena otázka „Který obrázek nakreslil osel?“ a chlapec musel ukázat na správný obrázek. Tímto způsobem se postupovalo i u zbývajících čtyř obrázků. Tento úkol zvládl chlapec také bez chyby. Devátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků. Před chlapce bylo položeno v řadě osm karet s obrázky. Chlapec si měl dané obrázky zapamatovat. Po celou dobu musel mít jazyk mezi zuby, aby si nemohl obrázky pojmenovávat. Poté byly kartičky obráceny obrázkem dolů a chlapec dostal ty samé kartičky s obrázky a jeho úkolem bylo položit ty svoje na stejné místo pod obrácené karty. Tento úkol chlapec vůbec nezvládl, jelikož položil správně pouze jednu kartičku. Při tomto úkolu se chlapec nesoustředil. Neustále se rozhlížel po učebně a otáčel se na židli místo toho, aby se snažil zapamatovat si obrázky jdoucí za sebou.

Desátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že na kartičkách byly geometrické tvary. Tento úkol již chlapec zvládl poněkud lépe než předcházející úkol. V tomto úkolu měl pouze tři chyby z deseti. Jedenáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Chlapci byla předříkávána čtyři slova asi rychlostí jedno slovo za sekundu. Úkolem chlapce bylo daná slova zopakovat. V tomto úkolu se hodnotilo, kolik slov si chlapec zapamatoval a kolik slov neřekl ve správném pořadí. Chlapec si zapamatoval tři slova, ale pouze dvě řekl ve správném pořadí. Dvanáctý úkol je podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předříkávány nesmyslné slabiky. Tento úkol již chlapec vůbec nezvládl. Nebyl schopný si zapamatovat ani jedinou slabiku. Příčinou je nejspíš nesoustředěnost, která provázela chlapce po celou dobu diagnostiky. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Chlapci byly předloženy čtyři kartičky s obrázky. Jeho úkolem bylo zapamatovat si to, co je na kartičkách. Po určité době byly kartičky chlapci odebrány a chlapec měl říct, co na kartičkách viděl. Tento úkol zvládl chlapec s jednou chybou. Čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. Chlapci byla předčítána slova asi

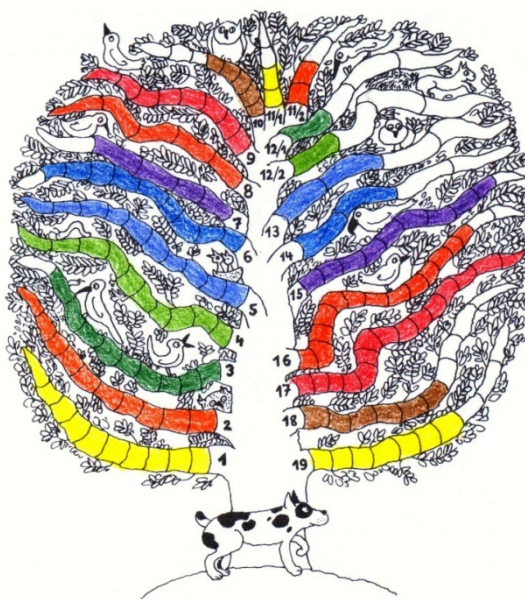
rychlostí jedno slovo za sekundu. Poté dostal chlapec kartičky, které měl seřadit ve stejném pořadí, ve kterém slyšel slova. Tento úkol zvládl chlapec z poloviny správně.

Patnáctý úkol byl zaměřený na motoriku mluvidel. Chlapci byla předčítána slova, která měl opakovat a pokusit se je vyslovit správně. Vzhledem k logopedickým nedostatkům nezvládl chlapec zopakovat tři slova z deseti. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Chlapec dostal pracovní list, na kterém byla klikatá silnice. Jeho úkolem bylo vést tužkou čáru po této silnici, aniž by ze silnice vybočil a zase se na ní vrátil. Tento úkol chlapec jako jediný nezvládl. Ze silnice vybočil dvakrát a dvakrát se na ni vracel, což jsou celkem čtyři chyby. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Chlapec dostal pracovní list, na kterém byly různé tvary. Jeho úkolem bylo zakroužkovat všechny hvězdy na papíře. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. Chlapci bylo předčítáno vyprávění o srně. Jeho úkolem bylo tlesknout ve chvíli, kdy uslyší slovo srna v jakémkoli jiném tvaru. Tento úkol chlapec vůbec nezvládl. Při čtení příběhu tleskl pouze jednou. Chlapec se nedokázal na příběh vůbec soustředit. Neustále ho něco rozptylovalo. Chlapec byl napomenut a příběh mu byl přečten ještě jednou s tím, že má dávat pozor a pěkně poslouchat. Ale i přes napomenutí se chlapec nesoustředil. Devatenáctý úkol byl zaměřený na schéma těla a prostorovou orientaci. S chlapcem jsme si ovázali stužkou pravou ruku a sedli jsme si vedle sebe. Chlapci byly předváděny různé postoje. Jeho úkolem bylo co nejpřesněji napodobit daný postoj. Postojů bylo celkem deset, z nichž chlapec zvládl napodobit správně pouze pět postojů.

#### **11.2.5 DIAGNOSTIKA Č. 2: MAREK**

Druhá diagnostika proběhla opět v Plzni v neziskové organizaci Motýl. Při druhé diagnostice již chlapec nevyžadoval přítomnost otce v učebně. Tentokrát již nebyl chlapec tolik soustředěný. Zpočátku se soustředil a pak se soustředěnost s přibýváním úkolů snižovala. Chlapec zíval a ptal se, kdy už bude konec. Celkově proběhla diagnostika v pořádku i přes to, že se u chlapce v polovině diagnostiky objevila únava a značná nesoustředěnost. Myslíme si, že diagnostika mohla dopadnout lépe, jelikož je chlapec velmi šikovný a chyby v úkolech byly zapříčiněny únavou, tudíž byly zcela zbytečné. Vyhodnocení diagnostiky je uvedeno v následujícím obrázku 6.

Obrázek 6 - Vyhodnocení 2. diagnostiky



Zdroj: *Vlastní analýza, 2016*

První dva úkoly, které byly zaměřené na zrakovou diferenciaci, zvládl chlapec bez jediné chyby. Třetí úkol byl zaměřený na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. Čtvrtý a pátý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov a na dvojicích slov nemajících smysl. Tyto dva úkoly zvládl chlapec bez jediné chyby. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. V tomto úkolu měl chlapec pouze jednu chybu. Sedmý úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Tento úkol zvládl chlapec s jednou chybou. Osmý úkol byl podobný, ale byl zaměřený na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. V tomto úkolu neudělal chlapec ani jednu chybu.

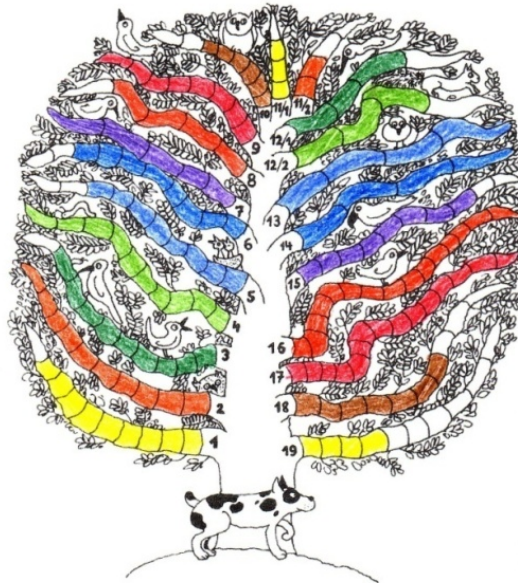
Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. Úkol s konkrétními obrázky zvládl chlapec bez problémů. Ale úkol, kde byly geometrické tvary, již dělal chlapci obtíže. V tomto úkolu udělal chlapec tři chyby z osmi. Nejspíš pro něj bude zapamatování si geometrických tvarů těžší, než zapamatování si konkrétních obrázků. Jedenáctý a dvanáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a nesmyslné slabiky. V těchto úkolech se hodnotilo, kolik slov si chlapec zapamatoval a kolik jich řekl v nesprávném

pořadí. Oba úkoly zvládl chlapec z poloviny správně. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. Oba úkoly zvládl chlapec z poloviny správně. Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. I přes logopedické obtíže zvládl chlapec daná slova, až na jedno, které nevyslovil správně, zopakovat.

Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. V tomto úkolu udělal chlapec dvě chyby, které byly podle nás zbytečné. Chlapec je velmi šikovný, ale od poloviny diagnostiky začal být nesoustředěný a už se tolik nesnažil, což zapříčinilo chyby v úkolu. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. V tomto úkolu udělal chlapec čtyři chyby z deseti. Zpočátku chlapec vyprávění vnímal, ale ke konci už se nesoustředil a přestal tleskat na daná slova. Devatenáctý úkol byl zaměřený na schéma těla a prostorovou orientaci. Tento úkol chlapec zvládl se třemi chybami. Postojů bylo chlapci předvedeno celkem deset.

#### **11.2.6 DIAGNOSTIKA Č. 2: FRANTIŠEK**

Druhá diagnostika proběhla opět v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích, kde nám paní ředitelka opět poskytla volnou učebnu pro diagnostiku. František už komunikoval o trochu lépe než při první diagnostice. Chlapec byl soustředěný a spolupracoval. I tato diagnostika proběhla bez problémů. V následujícím obrázku 7 je znázorněno vyhodnocení.

**Obrázek 7** - Vyhodnocení 2. diagnostiky

*Zdroj: Vlastní analýza, 2016*

První dva úkoly byly zaměřené na zrakovou diferenciaci. Tyto úkoly zvládl chlapec bez problémů, pouze v prvním úkolu udělal jednu chybu. Třetí úkol byl zaměřený na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. I přes to, že je tento úkol celkem obtížný, tak ho chlapec zvládl s jedinou chybou. Čtvrtý a pátý úkol se týkal verbálně akustické diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov a slov nemajících smysl. Tyto úkoly chlapec zvládl. Pouze v pátém úkolu udělal dvě chyby. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. V tomto úkolu udělal chlapec z deseti příkladů dvě chyby. Sedmý úkol byl zaměřený na spojení mezi viděným a slyšeným vjemem. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů. Osmý úkol se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Úkol chlapec zvládl s jedinou chybou.

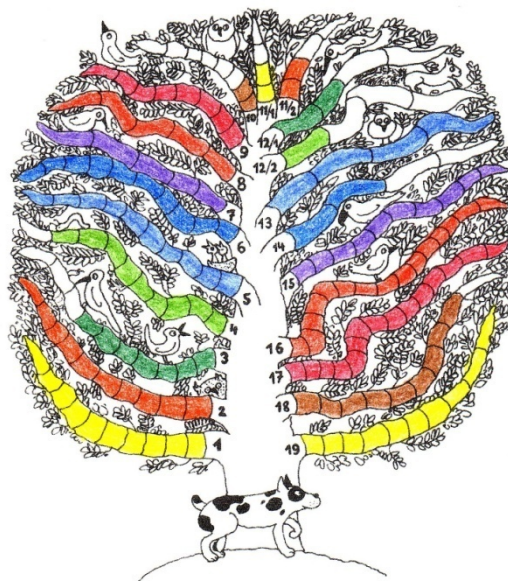
Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. Úkol s konkrétními obrázky zvládl chlapec bez jediné chyby. V úkolu s geometrickými tvary byly drobné nedostatky. Jedenáctý a dvanáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky. V těchto úkolech se hodnotilo, kolik slov si chlapec zapamatoval a kolik jich řekl v nesprávném pořadí. V úkolu, který byl zaměřený na srozumitelná slova, si chlapec zapamatoval tři slova ze čtyř a v nesprávném pořadí řekl dvě slova. V úkolu,

který byl zaměřený na nesmyslné slabiky, si chlapec zapamatoval tři slabiky, které také řekl ve správném pořadí. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků a čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. Oba tyto úkoly zvládl chlapec bez jediné chyby. Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. V tomto úkolu zopakoval chlapec špatně dvě slova. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Tento úkol chlapec zvládl bez problémů. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. I tento úkol zvládl chlapec bez chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. Tento úkol zvládl chlapec celkem dobře. Udělal tři chyby z deseti. Devatenáctý úkol byl zaměřený na schéma těla a prostorovou orientaci. Úkol na prostorovou orientaci dělal chlapci značné obtíže. Z deseti postav napodobil chlapec pouze čtyři postoje.

### 11.2.7 DIAGNOSTIKA Č. 2: TOBIÁŠ

Druhá diagnostika proběhla opět v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích, kde nám paní ředitelka opět poskytla volnou učebnu pro diagnostiku. Chlapec byl opět velmi komunikativní. Při diagnostice spolupracoval, soustředil se a povídal, že si úkoly pamatuje z předcházejícího setkání. Druhá diagnostika proběhla opět v pořádku. Vyhodnocení diagnostiky je uvedeno v následujícím obrázku 8.

**Obrázek 8** - Vyhodnocení 2. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2016*



První dva úkoly byly zaměřené na zrakovou diferenciaci. Oba úkoly zvládl chlapec bez jediné chyby. Třetí úkol byl zaměřený na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. V tomto úkolu udělal chlapec v deseti příkladech tři chyby. Čtvrtý a pátý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov a na dvojicích slov nemajících smysl. Oba úkoly zvládl chlapec bez problémů, pouze ve čtvrtém úkolu, který se týkal dvojic srozumitelných slov, udělal chlapec jednu chybu. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů. Sedmý úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem a osmý úkol se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Oba tyto úkoly zvládl chlapec bez jediné chyby.

Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. Úkol s konkrétními obrázky zvládl chlapec bez jediné chyby, ale úkol s geometrickými tvary již činil chlapci velké obtíže. Chlapec přiřadil správně pouze dva tvary z osmi. Pro chlapce je jednodušší zapamatovat si konkrétní obrázky než různé geometrické tvary. Jedenáctý úkol, který se týkal srozumitelných slov, si chlapec zapamatoval pouze dvě slova ze čtyř, která také řekl ve správném pořadí. Dvanáctý úkol, který se týkal nesmyslných slabik, si chlapec zapamatoval také dvě slabiky ze čtyř, ale ve správném pořadí zopakoval správně pouze jednu slabiku. Třináctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků. Tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. Tento úkol zvládl chlapec již z poloviny správně. Patnáctý úkol, který se týkal motoriky mluvidel, zvládl chlapec bez problémů i přes logopedické obtíže.

Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Tento úkol zvládl chlapec také bez problémů. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Tento úkol nedělal chlapci taky žádné obtíže a chlapec zvládl úkol bez chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. I přes to, že býval tento úkol pro všechny chlapce obtížný, jelikož se do vyprávění zaposlouchali či se na něj nesoustředili, Tobiáš zvládl tento úkol bez problémů, pouze s jedinou chybou. Devatenáctý úkol byl zaměřený na schéma těla a prostorovou orientaci. Tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby.

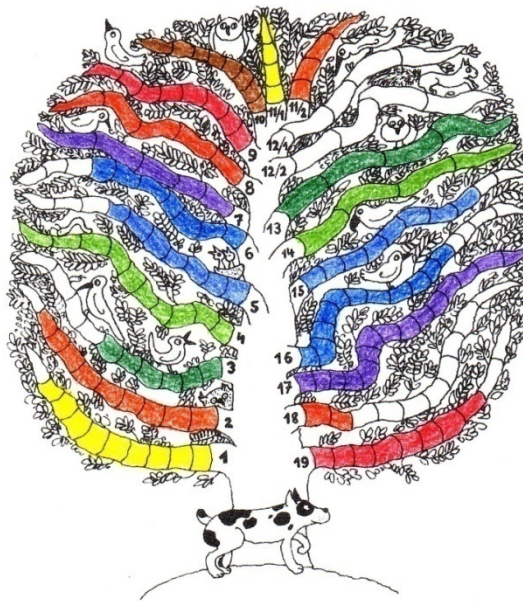
### 11.2.8 DIAGNOSTIKA Č. 2: MILOŠ

Druhá diagnostika proběhla opět v příspěvkové organizaci DDM Domino v Domažlicích, kde nám paní ředitelka opět poskytla volnou učebnu pro diagnostiku. Diagnostika měla proběhnout na konci ledna, ale Miloš náhle onemocněl, a tak musela být diagnostika odložena o týden později. Diagnostika proběhla přibližně na konci prvního týdne v únoru. I tentokrát byl chlapec nesoustředěný, ale spolupracoval. Nesoustředěnost se projevovala u chlapce zvláštním způsobem. Při úkolech, kdy si měl chlapec zapamatovat řadu obrázků, se otáčel na židli, rozhlížel se po učebně a vypadalo to, že se vůbec nesnaží si obrázky zapamatovat. Chlapec byl napomenut, ale i přes napomenutí se dokázal soustředit jen pár vteřin a pak se opět rozhlížel po učebně a točil se na židli. Když jsme úkol vyhodnocovali, tak ho měl celý v pořádku.

Při úkolu, který zjišťoval úroveň sluchového vnímání, se chlapec opět nesoustředil. Milošovi bylo předčítáno vyprávění o srnce. Vždy když uslyšel slovo srna v jakémkoli jiném tvaru např. srnče, srneček, se srnkou, měl tlesknout. Při tomto úkolu chlapec ani jednou netleskl, jelikož se na daný úkol vůbec nedokázal soustředit a příběh nevnímal. Chlapec byl napomenut a obeznámen s tím, že má poslouchat a dávat pozor na dané slovo. Při druhém čtení vyprávění tleskl chlapec pouze dvakrát i přes to, že slovo srna se v příběhu objevilo několikrát. Chlapcova nesoustředěnost působí zvláštním dojmem. V obou případech se chlapec nedokázal soustředit, přičemž úkol na paměť měl celý správně a úkol na sluchové vnímání měl celý špatně. V dalším úkolu měl chlapec říct, zda se v daných slovech objevuje slabika „pří“. Chlapci byl úkol vysvětlen a byla mu položena otázka, zda úkolu rozumí. Při provádění úkolu bylo zjevné, že chlapec hádá. Při otázce, zda hádá, se chlapec nebránil a přiznal se. Dále řekl, že o tomhle nic neví. Při posledním úkolu, který byl na koordinaci oko-ruka, se chlapec opět nesoustředil. Chlapec měl vést klikatou čáru po silnici. Vůbec se nesoustředil, nesnažil a několikrát ze silnice vyjel a zase se na ní vrátil. Tento pracovní list mu byl poskytnut ještě jednou s napomenutím, že se musí pěkně soustředit a jet po silnici tužkou jako autíčko a nikam nenabourat. Druhý pracovní list byl o něco lepší.

Druhá diagnostika proběhla i přes opakovanou nesoustředěnost a časté opakování úkolů v pořádku. V tomto případě by byl odklad povinné školní docházky na místě. Vyhodnocení diagnostiky je uvedeno v následujícím obrázku 9.

**Obrázek 9** - Vyhodnocení 2. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2016*

První a druhý úkol byl zaměřený na zrakovou diferenciaci. Oba úkoly zvládl chlapec s jednou chybou. Třetí úkol byl na optické členění, které bylo zjišťované na abstraktních obrázcích. V tomto úkolu udělal chlapec z deseti příkladů čtyři chyby. Čtvrtý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov. Tento úkol zvládl chlapec bez problémů. Pátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že chlapci byly předčítány dvojice slov nemající smysl. Tento úkol dělal chlapci již obtíže. Z deseti přečtených dvojic určil správně sedm dvojic. Šestý úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Chlapec určil správně sedm slov z deseti, i když jsme se ujistili, že chlapec celý tento úkol hádal. Sedmý úkol se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem a osmý úkol se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. Oba tyto úkoly zvládl chlapec bez chyby.

Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. Oba tyto úkoly zvládl chlapec bez

problémů. Jedenáctý a dvanáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky. V těchto úkolech se hodnotilo, kolik slov a slabik si chlapec zapamatuje a kolik jich řekne v nesprávném pořadí. Jedenáctý úkol, ve kterém měl chlapec zopakovat slova, zvládl bez chyby a slova řekl i ve správném pořadí. Dvanáctý úkol, ve kterém měl chlapec zopakovat nesmyslné slabiky, nezvládl vůbec. Nebyl schopný si zapamatovat a zopakovat ani jednu slabiku. Chlapec řekl, že tento úkol je pro něj těžký a že si dané slabiky vůbec nezapamatoval. Buď byl úkol pro chlapce opravdu těžký, nebo stojí za příčinou opět nesoustředěnost a nepozornost. Třináctý a čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků a na sérii slov. Oba tyto úkoly zvládl chlapec bez jediné chyby. Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. Tento úkol zvládl chlapec i přes logopedické obtíže se dvěma chybami.

Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky. Tento úkol musel být chlapci předložen dvakrát. Chlapec se vůbec nesoustředil či nesnažil a ze silnice několikrát vyjel a zase se na ní vrátil. Druhý pracovní list byl už o něco lepší, ale i tak udělal chlapec čtyři chyby, což znamená, že ze silnice vyjel dvakrát a dvakrát se na ni musel vracet. Sedmnáctý úkol byl zaměřený na optickou pozornost. Tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Osmnáctý úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. Tento úkol chlapec vůbec nezvládl. Dokázal tlesknout pouze dvakrát z deseti možných tlesknutí. Za tento výkon může opět chlapcova nesoustředěnost. Při čtení vyprávění o srně se chlapec rozhlížel po učebně, otáčel se na židli a nedával pozor. Devatenáctý úkol byl zaměřený na schéma těla a prostorovou orientaci. Tento úkol chlapec zvládl pouze se dvěma chybami.

### 11.3 ANALÝZA DIAGNOSTIK

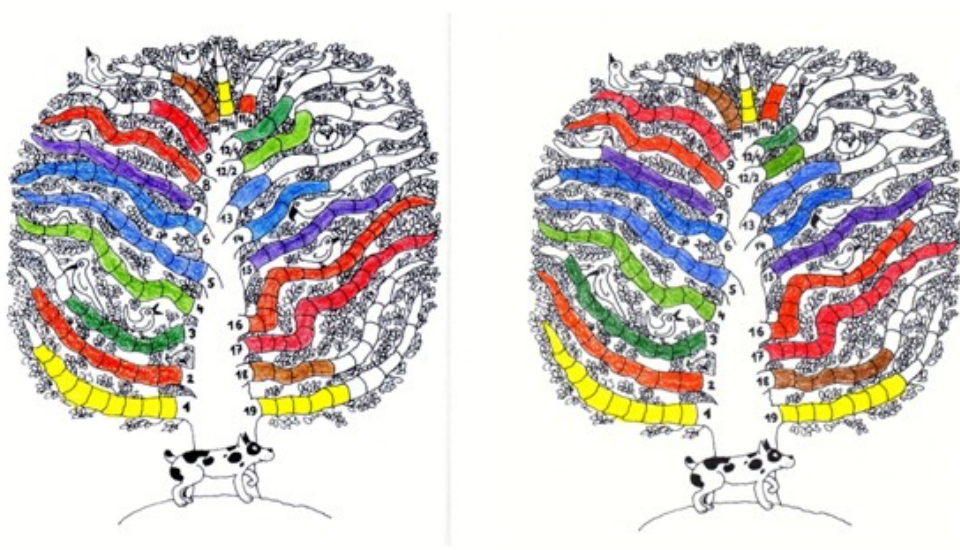
V této podkapitole si u jednotlivých chlapců porovnáme jejich diagnostiky získané v určitém časovém rozmezí. Při porovnávání diagnostik zjistíme, zda proběhlo u chlapců zlepšení či zhoršení.

#### 11.3.1 MAREK

Pokud se podíváme na vyhodnocení (Obrázek 10) podle schématu stromu, tak můžeme vidět zlepšení v prvních dvou úkolech, které byly na schopnost zrakové diferenciaci. Ve třetím úkolu, který byl zaměřený na optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích, proběhlo také malé zlepšení. Úkoly na verbálně akustickou

diferenciaci, zjišťovanou na dvojicích srozumitelných slov a slov nemajících smysl, zůstaly na stejné úrovni. Tyto úkoly zvládl chlapec v obou diagnostikách bez chyby. V šestém úkolu, který byl na sluchovou diferenciaci figury a pozadí, udělal chlapec při druhé diagnostice jednu chybu. Úkol je v obou diagnostikách na stejné úrovni s rozdílem pouze jedné chyby v druhé diagnostice. V sedmém úkolu, který se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, se vyskytla jedna chyba při druhé diagnostice, přičemž při první diagnostice zvládl chlapec daný úkol bez chyby. Tento drobný nedostatek můžeme přisoudit nesoustředěnosti. Osmý úkol byl při obou diagnostikách splněn bez chyby. Devátý úkol byl zaměřený na optickou paměť zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků. V tomto úkolu můžeme vidět u chlapce výrazné zlepšení. Desátý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že byly chlapci předkládány geometrické tvary. Tento úkol již dělal chlapci obtíže v obou diagnostikách a úkol zůstal v obou diagnostikách na stejné úrovni.

Jedenáctý a dvanáctý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky. V obou úkolech proběhlo nepatrné zlepšení, tzn., že si chlapec zvládl zapamatovat při druhé diagnostice o jedno slovo navíc oproti první diagnostice. V úkolech na intermodální výkon paměti na sérii slov a na sérii obrázků neproběhlo žádné výrazné zlepšení. Úkoly zůstaly na stejné úrovni, pouze v úkolu na intermodální výkon paměti na sérii obrázků proběhlo nepatrné zlepšení o jedno slovo. V úkolu zaměřeném na motoriku mluvidel proběhlo zlepšení o jedno slovo. V šestnáctém úkolu, který byl zaměřený na visuomotoriku, proběhlo zhoršení oproti první diagnostice. Toto zhoršení bychom mohli přisoudit nesoustředěnosti a únavě, která u chlapce nastala v průběhu druhé diagnostiky. Sedmnáctý úkol zaměřený na optickou pozornost, zvládl chlapec v obou diagnostikách bez chyby. V osmnáctém úkolu proběhlo mírné zlepšení. Úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. V posledním devatenáctém úkolu na prostorovou orientaci a schéma těla proběhlo také mírné zlepšení.

**Obrázek 10** - Porovnání 1. a 2. diagnostiky

*Zdroj: Vlastní analýza, 2015 a 2016*

Celkově lze říct, že úkoly, které měl chlapec v první diagnostice bez chyby a při druhé diagnostice dělal v těchto úkolech chyby, byly zapříčiněné nesoustředěností a únavou. Věříme, že pokud by byl chlapec při druhé diagnostice plně koncentrovaný, tak by tyto zbytečné chyby nevznikaly. V úkolech proběhlo mírné zlepšení, ale také výrazné zlepšení. Mírné zlepšení proběhlo v úkolech na schopnost zrakové diferenciacce, verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky, na intermodální výkon paměti na sérii obrázků a motoriku mluvidel. Výrazné zlepšení proběhlo v úkolech na optické členění, optickou paměť, akustickou pozornost a prostorovou orientaci. Při druhé diagnostice jsme objevili zhoršení, které ale přisuzujeme nesoustředěnosti a únavě. U chlapce by bylo vhodné zaměřit se na nenásilné procvičování prostorové orientace, akustické pozornosti a verbálně akustické paměti.

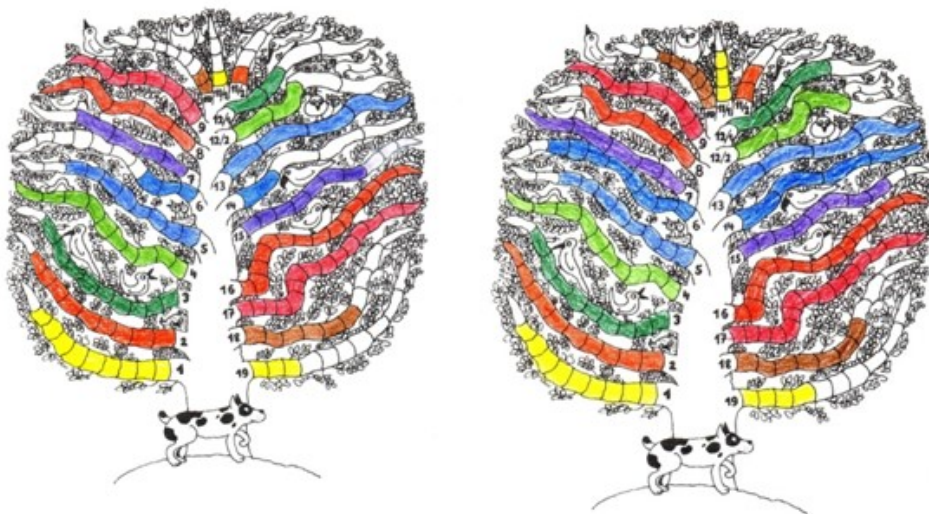
### **11.3.2 FRANTIŠEK**

Když se podíváme na vyhodnocení (Obrázek 11) podle schématu stromu, tak můžeme vidět, že v úkolech na schopnost zrakové diferenciacce proběhlo nepatrné zlepšení. V třetím úkolu, který byl zaměřený na optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích, neproběhlo žádné zlepšení. Úkoly zůstaly v obou diagnostikách na stejné úrovni. Ve čtvrtém a pátém úkolu, které byly zaměřené na verbálně akustickou

diferenciaci, neproběhlo žádné zlepšení. Úkoly zůstaly v obou diagnostikách na stejné úrovni. Výrazné zlepšení ale proběhlo v šestém úkolu, který byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. V sedmém úkolu, který se týkal spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, proběhlo nepatrné zlepšení. A v osmém úkolu, který se týkal spojení mezi slyšeným a viděným vjemem, proběhlo nepatrné zhoršení.

Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť, zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. Úkol, který se týkal konkrétních obrázků, nedělal chlapci žádné obtíže a úkol zvládl v obou diagnostikách bez chyby. Úkol, kde si měl chlapec zapamatovat geometrické tvary, v první diagnostice nezvládl, ale ve druhé diagnostice proběhlo již v tomto úkolu výrazné zlepšení. Nepatrné zlepšení proběhlo také v úkolech na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky. Třináctý úkol zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků zůstal bez chyby a na stejné úrovni v obou diagnostikách. Ve čtrnáctém úkolu, který byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov, proběhlo výrazné zlepšení. V následujícím úkolu, který se týkal motoriky mluvidel, proběhlo nepatrné zlepšení. Úkol zaměřený na visuomotoriku a optickou pozornost zvládl chlapec v obou diagnostikách bez jediné chyby. V posledních úkolech, které byly zaměřené na akustickou paměť a prostorovou orientaci, proběhlo nepatrné zlepšení.

**Obrázek 11** - Porovnání 1. a 2. diagnostiky



*Zdroj: Vlastní analýza, 2015 a 2016*

Celkově lze říct, že u chlapce proběhlo výrazné zlepšení v úkolu zaměřeném na sluchovou diferenciaci figury a pozadí, optickou paměť a intermodální výkon paměti na sérii slov. Nepatrné zlepšení proběhlo v úkolu zaměřeném na schopnost zrakové diferenciaci, spojení mezi viděným a slyšeným vjemem, verbálně akustickou paměť, motoriku mluvidel, akustickou paměť a prostorovou orientaci. Nepatrné zhoršení proběhlo pouze v úkolu zaměřeném na spojení mezi slyšeným a viděným vjemem. U chlapce by bylo vhodné se zaměřit na procvičování prostorové orientace a akustické pozornosti.

### 11.3.3 TOBIÁŠ

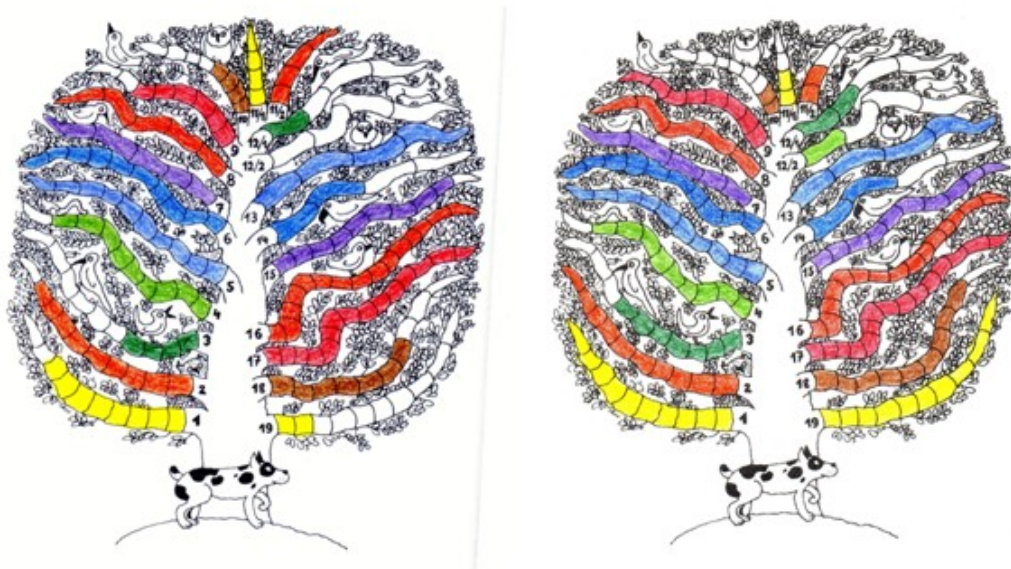
Když se podíváme na vyhodnocení (Obrázek 12) podle schématu stromu, tak uvidíme zlepšení v prvních dvou úkolech, které byly zaměřené na schopnost zrakové diferenciaci. Ve třetím úkolu, který byl zaměřený na optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích, proběhlo také zlepšení. Čtvrtý a pátý úkol byl zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci, která byla zjišťována na dvojicích srozumitelných slov a slov nemajících smysl. V těchto úkolech neproběhlo žádné zlepšení ani zhoršení. Zůstaly na stejné úrovni. Šestý úkol, který byl zaměřený na optické členění, zvládl chlapec v obou diagnostikách bez chyby. Sedmý a osmý úkol zvládl chlapec také v obou diagnostikách bez chyby. Tyto úkoly byly zaměřené na spojení mezi viděným a slyšeným vjemem a obráceně. V následujícím devátém úkolu proběhlo zlepšení. A v desátém úkolu se objevilo zhoršení. Oba tyto úkoly se týkaly optické paměti, přičemž devátý úkol byl zaměřený na konkrétní obrázky a desátý úkol byl zaměřený na geometrické tvary. Zde je vidět, že chlapci nedělalo žádné problémy zapamatovat si konkrétní obrázky, ale zapamatovat si geometrické tvary mu již dělalo velké obtíže.

V jedenáctém úkolu proběhlo výrazné zhoršení. Tento úkol byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Následující úkol byl podobný předcházejícímu úkolu v tom rozdílu, že byly chlapci předčítány nesmyslné slabiky. V tomto úkolu proběhlo mírné zlepšení. Je zajímavé, že úkol na zapamatování nesmyslných slabik si chlapec mírně vylepšil a úkol na zapamatování konkrétních slov si chlapec oproti první diagnostice o polovinu pohoršil. Třináctý úkol zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků, zvládl chlapec v obou diagnostikách bez



chyby. Čtrnáctý úkol zůstal na stejné úrovni jako při první diagnostice. Tento úkol, který byl na intermodální výkon paměti na sérii slov, zvládl chlapec z poloviny správně. V následujícím úkolu, který se týkal motoriky mluvidel, proběhlo nepatrné zlepšení a zároveň zvládl chlapec úkol bez jediné chyby. Následující úkoly týkající se visuomotoriky a optické pozornosti zvládl chlapec v obou diagnostikách bez jediné chyby. V osmnáctém úkolu, který byl zaměřený na akustickou pozornost, proběhlo mírné zlepšení. V devatenáctém úkolu proběhlo výrazné zlepšení a tento úkol zvládl chlapec bez jediné chyby. Úkol byl zaměřený na prostorovou orientaci a schéma těla.

**Obrázek 12** - Porovnání 1. a 2. diagnostiky



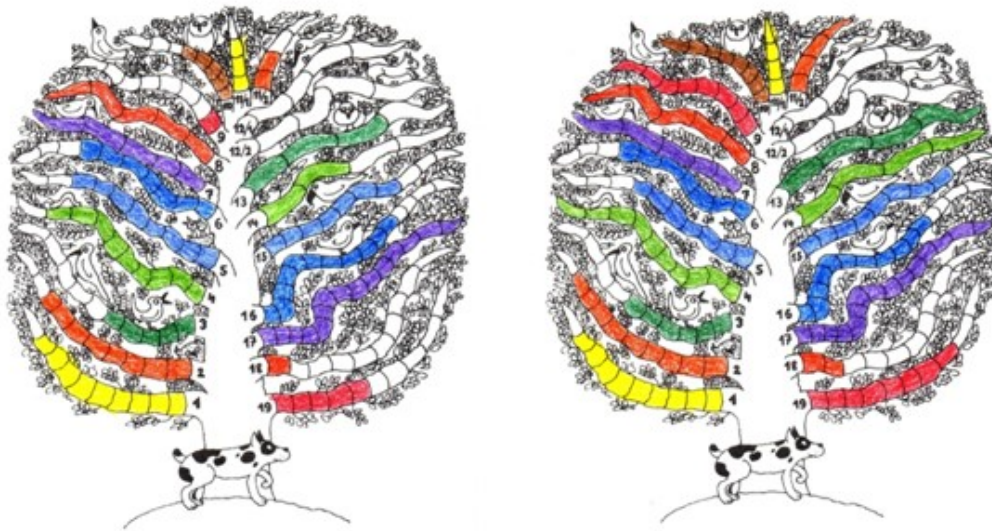
*Zdroj: Vlastní analýza, 2015 a 2016*

Při porovnávání těchto dvou diagnostik lze říct, že proběhlo výrazné zlepšení v prostorové orientaci a v optickém členění. Dále proběhla mírná zlepšení v úkolech zaměřených na schopnost zrakové diferenciacce, optickou paměť, verbálně akustickou paměť na nesmyslné slabiky, motoriku mluvidel a akustickou pozornost. Mírné zhoršení proběhlo v úkolu, který byl zaměřený na optickou pozornost, zjišťovanou na řadě předkládaných geometrických tvarů a dále v úkolu zaměřeném na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Ostatní úkoly zůstaly v obou diagnostikách na stejné úrovni. U chlapce by bylo vhodné zaměřit se na procvičování optické paměti, při které ale nebudou používány konkrétní obrázky.

#### 11.3.4 MILOŠ

Když se podíváme na vyhodnocení (Obrázek 13), které je zakreslené ve schématu stromu, můžeme vidět, že ve druhém úkolu proběhlo nepatrné zlepšení a první úkol zůstal na stejné úrovni. Oba tyto úkoly byly zaměřené na schopnost zrakové diferenciaci. Ve třetím úkolu, který byl zaměřený na optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích, se objevilo nepatrné zlepšení. Ve čtvrtém úkolu proběhlo také nepatrné zlepšení. Tento úkol byl spolu s pátým úkolem zaměřený na verbálně akustickou diferenciaci. V pátém úkolu už se ale objevilo nepatrné zhoršení. Ve čtvrtém úkolu byla zjišťována verbálně akustická diferenciaci na dvojici srozumitelných slov a v pátém úkolu na dvojici slov nemající smysl. Šestý úkol zůstal na stejné úrovni. Tento úkol byl zaměřený na sluchovou diferenciaci figury a pozadí. Sedmý a osmý úkol zůstal na stejné úrovni a chlapec tyto úkoly zvládl v obou diagnostikách bez chyby. Úkoly byly zaměřené na spojení mezi viděným a slyšeným vjemem a obráceně.

Devátý a desátý úkol byl zaměřený na optickou paměť zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků a geometrických tvarů. V obou úkolech proběhlo výrazné zlepšení a zároveň byly úkoly splněny bez jediné chyby. Mírné zlepšení proběhlo i v jedenáctém úkolu, který byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova. Nejen že se objevilo v tomto úkolu mírné zlepšení, ale zároveň byl úkol splněn bez jediné chyby. Dvanáctý úkol byl podobný předcházejícímu úkolu s tím rozdílem, že v tomto úkolu byly chlapec čteny nesmyslné slabiky. Tento úkol chlapec nesplnil ani v jedné diagnostice. Chlapec nebyl schopný zapamatovat si ani jednu jedinou slabiku. Ve třináctém úkolu, který byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii obrázků, se objevilo nepatrné zlepšení. Čtrnáctý úkol byl zaměřený na intermodální výkon paměti na sérii slov. V tomto úkolu proběhlo výrazné zlepšení a úkol byl splněn bez jediné chyby. Patnáctý úkol se týkal motoriky mluvidel. I zde proběhlo nepatrné zlepšení. Šestnáctý úkol se týkal visuomotoriky a neproběhlo zde žádné zlepšení či zhoršení. Chlapec zvládl úkol v obou diagnostikách se čtyřmi chybami. V osmnáctém úkolu neproběhlo žádné výrazné zlepšení. Dalo by se říct, že tento úkol chlapec nezvládl ani v jedné diagnostice. Úkol byl zaměřený na akustickou pozornost. V posledním devatenáctém úkolu proběhlo výrazné zlepšení. Tento úkol se týkal prostorové orientace a schématu těla.

**Obrázek 13** - Porovnání 1. a 2. diagnostiky

*Zdroj: Vlastní analýza, 2015 a 2016*

Celkově lze říct, že výrazné zlepšení proběhlo v úkolu zaměřeném na optickou paměť, zjišťovanou na řadě předkládaných obrázků. Dále proběhlo výrazné zlepšení v úkolu zaměřeném na intermodální výkon paměti na sérii slov a na prostorovou orientaci. Mírné zlepšení proběhlo v úkolech zaměřených na schopnost zrakové diferenciaci, optické členění, verbálně akustickou diferenciaci, verbálně akustickou paměť na srozumitelná slova, intermodální výkon paměti na sérii obrázků, motoriku mluvidel a akustickou pozornost. Mírné zhoršení se objevilo v úkolu zaměřeném na verbálně akustickou diferenciaci, zjišťovanou na dvojicích slov nemajících smysl. Úkol, který byl zaměřený na verbálně akustickou paměť na nesmyslné slabiky, chlapec vůbec nezvládl ani v jedné z diagnostik. Proto by bylo vhodné zaměřit se u chlapce na procvičování tohoto úkolu, dále na procvičování akustické pozornosti, visuomotoriky, sluchové diferenciaci figury a pozadí, verbálně akustické paměti a na optické členění. U tohoto chlapce by byl odklad povinné školní docházky na místě, jelikož je chlapec značně nesoustředěný.

## 12 SHRnutí VÝSLEDKŮ

V této kapitole si shrneme nedostatky, které se objevují u všech chlapců v určitých úkolech. Dále nastavíme doporučení pro rozvoj těchto schopností.

Po vyhodnocení všech diagnostik, jsme zjistili, že chlapcům dělají obtíže následující úkoly. Při diagnostice se u všech chlapců objevily nedostatky v úkolu, který byl zaměřený na optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích. V tomto úkolu měli chlapci najít ve spleti čar daný geometrický útvar. Chlapci měli problém daný útvar vyhledat nebo ho ukázat špatně. Dále dělal chlapcům problém úkol na optickou paměť, která byla zjišťována na řadě předkládaných geometrických tvarů. Chlapci si nedokázali zapamatovat geometrické tvary jdoucí za sebou. Zjistili jsme, že chlapcům dělá problém zapamatovat si geometrické tvary, ale nedělá jim problém zapamatovat si konkrétní obrázky.

Dále dělala chlapcům obtíže verbálně akustická paměť na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky. V úkolech na verbálně akustickou paměť si měli chlapci zapamatovat čtyři slova a čtyři slabiky, které měli následně zopakovat. Domníváme se, že chlapcům dělaly oba úkoly problémy, ale těžší úkol by pro ně ten, kde si měli zapamatovat nesmyslné slabiky. Menší problémy dělala chlapcům úkol na intermodální výkon paměti na sérii slov. V tomto úkolu měli chlapci seřadit kartičky s obrázky v pořadí, ve kterém daná slova slyšeli. Většinou si chlapci zvládli zapamatovat první a poslední slovo nebo pouze jedno z nich. Další úkol, který dělala chlapcům obtíže, byl úkol na zaměřenost akustické pozornosti. V tomto úkolu bylo chlapcům předčítáno krátké vyprávění o srně. Když chlapci slyšeli slovo srna v jakémkoli jiném tvaru, tak měli tlesknout. Zde byl problém ten, že chlapci byli buď nesoustředění, nebo se do příběhu zaposlouchali a pak zapomněli tleskat. Poslední úkol, který dělala chlapcům obtíže, byl úkol na prostorovou orientaci a na schéma těla. Chlapci nedokázali napodobit správně daný postoj. Vždy napodobili postoj zrcadlově.

Pro rozvoj výše uvedených schopností je vhodné se zaměřit na cvičení rozvíjející zrakové a sluchové vnímání, cvičení rozvíjející zapamatování viděného, cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti a cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce nese název Školní zralost a připravenost dětí na vstup do základní školy, jejím cílem bylo zjistit připravenost předškolních dětí na vstup do první třídy základní školy.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části jsme čtenáře seznámili s nejdůležitějšími pojmy, kterými byly školní zralost a školní připravenost. Uvedli jsme i několik testů, které jsou používány při diagnostice školní zralosti. Navštívili jsme pedagogicko-psychologickou poradnu, ve které jsme zjišťovali, jak probíhá diagnostika školní zralosti. V poslední řadě byly v práci uvedeny organizace, v nichž probíhaly diagnostiky. V empirické části jsme se zabývali metodologií výzkumného šetření. Dále proběhlo výzkumné šetření, které bylo rozděleno do dvou částí. První část výzkumného šetření proběhla během října roku 2015 v neziskové organizaci Motýl a v příspěvkové organizaci DDM Domino. V těchto organizacích proběhly první diagnostiky jednotlivých dětí. Druhá část výzkumného šetření proběhla na konci ledna roku 2016 opět ve výše uvedených organizacích, ve kterých proběhly druhé diagnostiky jednotlivých dětí. Poté jsme získané diagnostiky mezi sebou porovnávali. Vždy jsme mezi sebou porovnávali dvě diagnostiky získané od jednoho dítěte.

Při analýze prvních diagnostik jsme zjistili, jak jsou předškolní děti připravené na vstup do školy. Při analýze druhých diagnostik a zároveň při jejich porovnávání s prvními diagnostikami jsme zjistili, zda se děti v jednotlivých úkolech, které byly zaměřené na jednotlivé dílčí funkce, zlepšily či zhoršily. Pozorovali jsme také, v jakém rozsahu se zlepšení uskutečnilo. Na konci každé diagnostiky jsme uváděli, jaké dílčí funkce je potřeba s dítětem procvičovat.

Cílem diplomové práce, jak jsme již výše uvedli, bylo zjistit připravenost předškolních dětí na vstup do první třídy. Po realizaci výzkumného šetření jsme zjistili, že Marek, František a Tobiáš jsou s drobnými nedostatky připraveni na vstup do první třídy. U Miloše se objevuje značná nesoustředěnost a některé úkoly Miloš vůbec nezvládl. Proto si myslíme, že pro Miloše by byl vhodný odklad povinné školní docházky.

Závěrem bychom chtěli jen dodat, že všichni chlapci byli přijati do prvních tříd.

**RESUMÉ**

Diplomová práce se zabývala připraveností předškolních dětí na vstup do první třídy základní školy. V teoretické části jsme představili důležité pojmy jako je školní zralost a školní připravenost, ale také ostatní složky, které souvisí s těmito pojmy. V empirické části jsme se zabývali výzkumným šetřením, které se týkalo čtyř chlapců, jež navštěvují předškolní kurz v neziskové organizaci Motýl a v příspěvkové organizaci DDM Domino. Cílem diplomové práce bylo zjistit připravenost předškolních dětí, navštěvujících předškolní kurz, na vstup do první třídy základní školy. Za účelem získání cíle byly u všech chlapců provedeny dvě diagnostiky v určitém časovém rozmezí, které byly mezi sebou následně porovnány. Diagnostiky byly provedeny podle knížky od Brigitte Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“.

**SUMMARY**

The thesis deals with preparedness of pre-school children to start primary school. In a theoretical part we introduced important terms such as school maturity, school preparedness and related concepts. In an empirical part we focused on a research concerning four boys who have attended a pre-school course at a non-profit-organization Motyl, and organization DDM Domino. The goal of the thesis is to determine school preparedness of pre-school children attending the above mentioned course. In order to achieve this aim these four boys participated in two diagnostics (performed in a certain time interval) which were consequently compared. These diagnostics were performed based on the book written by Brigitte Sindelar We avoid learning disabilities.

## SEZNAM LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.
- ČMEJRKOVÁ, S., F. DANEŠ a J. SVĚTLÁ, 1999. *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda. ISBN 80-85927-69-1.
- DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE DOMINO DOMAŽLICE [online]. [cit. 2016-Únor-17]. Dostupné z: <http://ddmdomazlice.cz/>
- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HOSTIVAŘ, Z. Orientační grafický test školní zralosti. *Základní škola Hostivař* [online]. [cit. 2016-březen-11]. Dostupné z: <http://www.zshostivar.cz/itridy/kernjiraskuvtest.pdf>
- JUCOVIČOVÁ, D. a H. ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.
- LOOSEOVÁ, A., N. PIEKERTOVIČOVÁ a G. DIENEROVÁ, 2011. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-883-8.
- MATĚJČEK, Z., 1988. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 14-319-88.
- MATĚJČEK, Z., 2004. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0870-6.
- METODICKÝ PORTÁL RVP. *Pojetí a cíle základního vzdělávání* [online]. [cit. 2016-Březen-09]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10841>
- MOTÝL, 2013 [online] [cit. 2016-Únor-17]. Dostupné z: <http://www.motyl-plzen.cz/>
- PEDAGOGICKO PSYCHOLOGICKÁ PORADNA, 2008 [online] [cit. 2016-Únor-16]. Dostupné z: <http://pppdomazlice.webnode.cz/>
- PELIKÁN, J., 2007. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
- SINDELAROVÁ, B., 2013. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
- SLOVNÍK CIZÍCH SLOV, 2016 [online]. 2005-2016 [cit. 2016-Leden-27]. Dostupné z: <http://www.slovník-cizich-slov.abz.cz/>
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ, 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠULOVÁ, L. a R. LEŽALOVÁ, 2012. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-52-7.
- ŠVAŘÍČEK, R. et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TICHÁ, M. M., 2016. Interview. Domažlice: Jana Páralová, 1. Březen. 2016.
- VORLÍČEK, C., 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H and H. 80-86022-79-X.

WIKISOFIA, 2013. Wikisofia. In: *WIKISOFIA* [online].2013 [cit. 2016-leden-27]. Dostupné z: <https://wikisofia.cz/>

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.



**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

|   |    |
|---|----|
| <b>Obrázek 1</b> - Konceptualizace výzkumného problému..... | 37 |
| <b>Obrázek 2</b> - Vyhodnocení 1. diagnostiky .....         | 46 |
| <b>Obrázek 3</b> - Vyhodnocení 1. diagnostiky .....         | 48 |
| <b>Obrázek 4</b> - Vyhodnocení 1. diagnostiky .....         | 51 |
| <b>Obrázek 5</b> - Vyhodnocení 1. diagnostiky .....         | 54 |
| <b>Obrázek 6</b> - Vyhodnocení 2. diagnostiky .....         | 57 |
| <b>Obrázek 7</b> - Vyhodnocení 2. diagnostiky .....         | 59 |
| <b>Obrázek 8</b> - Vyhodnocení 2. diagnostiky .....         | 60 |
| <b>Obrázek 9</b> - Vyhodnocení 2. diagnostiky .....         | 63 |
| <b>Obrázek 10</b> - Porovnání 1. a 2. diagnostiky .....     | 66 |
| <b>Obrázek 11</b> - Porovnání 1. a 2. diagnostiky .....     | 67 |
| <b>Obrázek 12</b> - Porovnání 1. a 2. diagnostiky .....     | 69 |
| <b>Obrázek 13</b> - Porovnání 1. a 2. diagnostiky .....     | 71 |
| <br>  |    |
| <b>Tabulka 1</b> - Výzkumný soubor .....                    | 39 |

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 – Dopis pro rodiče

Vážený rodiče,

jsem studentkou Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Navštěvuji poslední 5. ročník, se kterým souvisí i povinnost napsat diplomovou práci. V té se budu zabývat podporou předškolních dětí v období před jejich vstupem do základní školy. Práce ponese název „Školní zralost a připravenost dětí na vstup do základní školy“. Na předškolním kurzu bych ráda provedla posouzení připravenosti dle metodiky paní Brigitte Sindelarové. Vyhodnocení obsahuje cvičení zaměřená na prostorovou orientaci, rozdíly v obrázcích a tvarech, koordinaci ruky a oka při psaní, cvičení na paměť a spoustu dalších. Díky vyhodnocení zjistím míru připravenosti dětí na vstup do základní školy. Na konci ledna roku 2016 bude provedeno opětovné zhodnocení, které nám ukáže, k jakým pokrokům v jednotlivých dílčích funkcích u dětí došlo. To může být přínosem pro Vás – rodiče, neboť díky němu se dozvíte, v čem vaše dítě vyniká a na co byste se mohli případně zaměřit. V případě zájmu Vám bude vyhodnocení předáno.

Veškeré informace či materiály budou anonymní a budou použity pouze pro účely sepsání diplomové práce.

Tímto dopisem bych Vás chtěla požádat o souhlas se zařazením vašeho dítěte do výzkumného šetření.

Děkuji Vám a srdečně zdravím

Jana Páralová

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Jméno a příjmení dítěte:

Se zařazením svého dítěte do evaluačního šetření: souhlasím – nesouhlasím

O výsledky posouzení: mám – nemám zájem

V Plzni dne:

podpis

**Příloha č. 2 – Okruh otázek na polostrukturovaný rozhovor**

Popište, prosím, Vaši rodinnou anamnézu.

Jaké jsou vlastnosti a chování dítěte?

Objevují se u dítěte poruchy řeči?

Navštívili jste s dítětem logopeda?

Objevují se u dítěte jiné poruchy?

Jaké jsou zájmy a aktivity dítěte?

Navštěvuje dítě nějaké zájmové kroužky?

Bylo dítě přijato do ZŠ?