

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**DIAGNOSTIKA ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ PŘEDŠKOLÁKA NA VYBRANÉ MŠ
V PLZEŇSKÉM KRAJI
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Naděžda Fialová

Předškolní a mimoškolní pedagogika - Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová

Plzeň 2015

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

V Plzni 31. března 2015

.....
vlastnoruční podpis

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Pavle Soukupové za odborné vedení bakalářské práce, cenné a odborné připomínky při jejím vypracování a její ochotu a vstřícnost. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, kterou mi poskytla po celou dobu mého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	2
1 DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	3
1.1 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	3
1.2 PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ.....	3
1.3 EDUMETRICKÝ A KAZUISTICKÝ PŘÍSTUP K DIAGNOSTIKOVÁNÍ.....	4
1.4 OBLASTI SLEDOVANÉ PŘI DIAGNOSTICE.....	5
2 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ „STROM MYŠLENÍ A UČENÍ“.....	16
2.1 MYŠLENÍ A UČENÍ.....	16
2.2 DÍLČÍ FUNKCE MYŠLENÍ A UČENÍ A DEFICITY V DÍLČÍCH FUNKCÍCH.....	17
3 UŽITÍ DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ.....	21
4 APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ.....	26
4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
4.2 VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU.....	26
4.3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
4.3.1 Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové.....	26
4.3.2 Kazuistiky.....	26
4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – ZPRACOVÁNÍ SPOLEČNÝCH DAT.....	27
4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – ZPRACOVÁNÍ KAZUISTIK VYBRANÝCH ŽÁKŮ.....	28
5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	38
ZÁVĚR.....	41
RESUMÉ.....	43
SEZNAM LITERATURY.....	44
PŘÍLOHY.....	46

ÚVOD

„Není vhodné poslat dítě do školy, pokud není dostatečně vyzrálé. Začátek školy je pro dítě „bouřlivým“ zážitkem. Snadno se pak cítí podvedené, nemá-li z tohoto zážitku potěšení. Dopřejte svému dítěti tu nejlepší možnou šanci, aby si zamilovalo školu tím, že na ní bude dobře připraveno. Existují určité základní dovednosti, které si dítě musí osvojit, než bude mít možnost těžit ze svých školních znalostí. Stojí za to se přesvědčit, že vaše dítě je celkem dobře na začátek školy připraveno.“ (Stoppardová, 1992, str. 177)

Tématem této bakalářské práce je Diagnostika rozumových schopností předškoláka na vybrané MŠ v Plzeňském kraji. Sama jsem učitelkou v mateřské škole. Tu ve školním roce 2014/2015 navštěvuje rovněž moje dcera (oddělení předškoláků). Její docházka do této mateřské školy byla pro mne jedním z důvodů, proč jsem se metodu „Strom myšlení a učení“ B. Sindelarové rozhodla v tomto školním zařízení na vybrané skupině dětí aplikovat. Zajímalo mne, jak bude tato metoda dětmi přijímána, nakolik bude pro ně obtížná, jak bude objektivní a jakých dosáhneme výsledků.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí – teoretické a praktické. Teoretická část práce se zabývá definicí základních pojmů a vymezením teoretických východisek, jež jsou nezbytné pro analytickou (praktickou) část práce. Analytická část práce se ve svém úvodu zabývá podrobným popisem metody B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“, která se věnuje diagnostice školní zralosti u dětí předškolního věku. Součástí popisu této metody je podrobná charakteristika jednotlivých úkolů, jež jsou testovaným dětem v průběhu samotného testování zadávány.

Důležitou součástí analytické části předkládané bakalářské práce jsou tabulky zaznamenávající výsledky hodnocení jednotlivých kol výzkumného šetření a kazuistiky jednotlivých dětí, které se ho účastnily. Vlastnímu závěru práce, v němž jsou zhodnoceny výsledky bakalářské práce, předchází shrnutí výsledků výzkumného šetření a jeho doporučení pro pedagogickou praxi.

1 DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka.“ (Zelinková, 2001, str. 12)

Mimo úroveň dovedností a vědomostí je u žáků zjišťována také úroveň emočně-sociální. Pokud pedagog posuzuje případné neúspěchy, je nutné provést diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. (Zelinková, 2001) Toto zkoumání se doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, údaji o rodině a dalších institucích, do kterých je dítě zapojeno a kde probíhá proces socializace. Na základě získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které vedou k plánování dalších kroků. (Zelinková, 2001) Diagnostikování je možné považovat za systém, který má minimálně tyto prvky: účel a předmět diagnostikování, osobnostní diagnostika, diagnostické postupy a metody. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Cílem pedagogického diagnostikování je za daných podmínek výchovy zjistit aktuální stav rozvoje žáka a vyvodit závěry, které by pojednávaly o možnostech vedoucích k jeho změně (k zlepšení stavu, k odstranění zaostávání apod.). (Kolláriková, Pupala, 2010) Pedagogická diagnostika se nezabývá jen identifikací chyb, nedostatků, zaostávání, ale i kladnými momenty ve vývoji dítěte, zjištění rezerv, pozitivních vlastností, zjištění potencialit a možností dalšího působení a rozvoje. (Kolláriková, Pupala, 2010)

1.2 PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ

„Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke

změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. Probíhající změny jsou nadále v průběhu diagnostického procesu posuzovány a jsou buď potvrzením správně nastoupené cesty, nebo signálem k provedení změn.“ (Zelinková, 2001, str. 19)

Diagnostika je určena všem, kteří se zabývají vývojem předškolního dítěte a s dětmi pracují na úrovni určené svými vědomostmi a specializací. Konkrétně se jedná o pedagogy mateřských škol, rodiče, speciální pedagogy, logopedy, psychology a učitele základních škol. Ti všichni by se měli diagnostikou předškolního dítěte intenzivně zabývat, navzájem spolupracovat, neboť jen tak mohou přispět k úspěšnému rozvoji předškolních dětí.

1.3 EDUMETRICKÝ A KAZUISTICKÝ PŘÍSTUP K DIAGNOSTIKOVÁNÍ

V literatuře se uvádějí dva přístupy k diagnostikování dětí – edumetrický a kazuistický. Edumetrický přístup využívá kvantitativní metody. Zjišťované údaje mají numerický charakter. Kazuistický přístup se zakládá na tom, že pozornost je věnována každému dítěti, které je samostatně diagnostikováno. Cílem kazuistického přístupu tedy není pohled kvantitativní, ale kvalitativní. *„Kazuistika je podrobné hodnocení jednoho případu. Umožňuje hlubší posouzení dítěte v průběhu vývoje se zachycením co nejvíce proměnných, které vývoj ovlivňují. Kazuistické metody jsou preferované v zahraniční literatuře, objasňují řadu jevů na konkrétním případě.*“ (Zelinková, 2001, str. 25)

Rodiče si často kladou otázku, co by jejich dítě v předškolním věku mělo umět. Pedagogy mateřských škol zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Za všemi těmito dotazy je zájem dospělých o vývoj dítěte a snaha o vytvoření co možná nejlepších podmínek jeho rozvoje. Pokud si dospělí (rodiče nebo pedagogové mateřských škol) po dlouhodobějším podněcování dítěte k určitým aktivitám nejsou jistí v pokračování činnosti, nebo se jim zdá práce málo efektivní, je potřeba obrátit se na poradenské zařízení.

Ideální pro každé dítě by bylo, vytvořit mu ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá a rozvíjí se podle svých možností, zajistit mu individuální přístup. *„Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet*

z toho jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 1)

1.4 OBLASTI SLEDOVANÉ PŘI DIAGNOSTICE

Posloupnost a časovost ve vývoji dítěte

Vývoj dítěte má určitou posloupnost a také časovost. Ve vývoji dítěte se objevuje v určitém věkovém rozmezí (čase) určitá schopnost a dovednost. K této schopnosti a dovednosti musí dítě dozrát. Vývoj každého jedince je individuální záležitost. Jelikož je každé dítě jiné, můžeme sledovat značné rozdíly ve vyzrávání jednotlivých oblastí. Pozorovat odlišnosti je možné také ve způsobu získávání zkušeností, vědomostí a dovedností a reakcích na podněty.

Pro orientaci, jak by měl vývoj dítěte probíhat a čeho by mělo dítě v určitém věku dosáhnout, jsou uváděny věkové hranice. Přísné dodržování těchto časových limitů není považováno za správné. Dítě není schopno zvládnout něco, k čemu není ještě zcela vyzrálé. Nesmíme ovšem věkové limity příliš zlehčovat, protože jedině tak můžeme předejít promeškání vhodné doby na stimulaci, rehabilitaci či případnou reedukaci.

Posloupnost znamená, že se daná schopnost či dovednost rozvíjí postupně v návaznosti od snadnějšího k obtížnějšímu, od jednoduššího po složitější. Stejným způsobem postupujeme při rehabilitaci či reedukaci. Je důležité stanovit dítěti úkol obtížnosti přímo úměrný jeho možnostem, neboť jedině tak mu dopřejeme pocit úspěchu. Je důležité pracovat na úrovni, kde se dítě právě nachází. (Bednářová, Šmardová, 2011)

V předškolním věku dítěte je diagnostika zaměřena na sledování a rozvoj těchto oblastí, které budou popsány v následující části této práce:

- Motoriky, grafomotoriky
- Zrakového vnímání a paměti
- Sluchového vnímání a paměti
- Vnímání prostoru
- Vnímání času

- Základních matematických představ
- Řeči (myšlení)
- Sociálních dovedností
- Sebeobsluhy (samostatnosti)
- Hry

Motorika, grafomotorika

Celým vývojem dítěte se prolínají jeho motorické schopnosti. Prostřednictvím pohybu a manipulací s předměty poznává svět, hraje si, stává se samostatným. V období mezi prvním a třetím rokem věku dítěte je jednou z jeho základních potřeb pohyb. Koordinace pohybů v oblasti hrubé i jemné motoriky se zvyšuje. V oblasti hrubé motoriky dochází u dítěte k zdokonalení chůze, začíná skákat, běhat apod. Prostřednictvím jemné motoriky obratněji uchopuje jednotlivé předměty a manipuluje s nimi. Kolem druhého roku dítě začíná kreslit, toto období je nazýváno jako období čaranic. Držení psacího náčiní je obvykle příčně dlaňové. Jednoduchou kresbu postavy, tzv. hlavonožce, zvládnou některé děti již na konci třetího roku svého věku. Ve stejném období dochází k určitému posunu v držení tužky. Již se nejedná o držení psacího náčiní příčně dlaňového, ale o držení špetkové, v prstech.

V předškolním věku obratnost a tělesné činnosti výrazně pomáhají dítěti zapojovat se do společných aktivit s ostatními dětmi. Snížená pohyblivost a zručnost ovlivňují preferenci činností. Pokud se dítě cítí v některé činnosti nejistě, bojácně, nebo je neobratné, příště tuto činnost již nevyhledává. Může se jednat o činnosti z oblasti jemné či hrubé motoriky, grafomotoriky. Zpravidla se tato oslabení bez cíleného vedení nekompensují, a tím může docházet k ovlivnění mnoha schopností a dovedností dítěte. Pro rozvoj jemné motoriky je vhodné, aby dítě mělo k dispozici dostatek vhodných stavebnic, skládanek, korálek, šňůrek na provlékání, ale i dostatečné množství potřebného materiálu na rukodělné činnosti jako je plastelína, nůžky, barevné papíry na vystřihování a nalepování. K rozvoji grafomotoriky je rovněž dobré využívat pracovní sešity a listy.

Zásadní podmínkou pro psaní je správně rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika. V předškolním věku je důležité věnovat zvýšenou pozornost

správnému navození a upevnění špetkového úchopu a správnému postavení ruky. Stejně důležitá je i lateralita, vyhraněnost jedné ruky, kterou bude dítě používat. V některých případech může dojít k oslabení motoriky a to z následujících příčin:

- Důsledek pohybové neobratnosti – úzký výběr pohybových aktivit
- Zapojení do kolektivu - někdy vede až k nežádoucímu chování
- Neobratnost v jemných pohybech - mívá za následek nespokojenost, přerušování hry, nebo střídání aktivit
- Nižší obratnost mluvidel - ovlivňuje komunikační schopnosti
- Vliv na rozvoj vnímání
- Potíže při psaní

Zrakové vnímání a paměť

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 14) Zrakové vnímání lze rozdělit do několika oblastí a v nich ho sledovat. Následující výčet slouží pro lepší přehlednost a ke stanovení oblastí rozvinutých na dobré úrovni, a naproti tomu těch, které jsou oslabeny. Autorky uvádějí, že pro získávání a zpracovávání informací může být dobré rozvinutí oblastí pro dítě zásadní. Naopak zjištění oslabených funkcí pokládá za východisko k jejich záměrnému rozvíjení. Vždy je třeba brát v úvahu, že jednotlivé funkce nejsou izolované. Na každou činnost má vliv více funkcí. Ty se vzájemně ovlivňují a podporují. Oslabení jedné oblasti se může projevit v dalších oblastech.

Ve škole vlivem zrakového vnímání dítě rozpoznává písmena, číslice, pro psaní, čtení a počítání. Pro čtení a psaní je velice důležitý pohyb očí po řádku a postupování zleva doprava. Tyto činnosti procvičuje dítě při běžných činnostech.

V rámci zrakového vnímání rozlišujeme tyto oblasti zrakového vnímání:

- Vnímání barev
- Vnímání figury a pozadí
- Zrakové rozlišování – optická diferenciacce
- Vnímání části a celku – optická analýza a syntéza
- Oční pohyby

- Zraková paměť

„V předškolním věku je nejdůležitější rozvíjet zrakové vnímání pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 15)

Podobně jako v předchozí oblasti motoriky může dojít v oblasti zrakového vnímání k jeho oslabení. Vlivem oslabení zrakového vnímání se mohou ve školním věku objevit tyto potíže:

- Záměny písmen, které se liší v detailech, např. záměny písmen m, n; záměny číslic 3, 9
- Záměny písmen, které se liší polohou, např. záměny písmen d, b, číslic 6, 9, zrcadlení převážně velkých tiskacích písmen apod.
- Pomalejší osvojování si písmen a jejich zapamatování
- Pomalejší čtení se zvýšenou chybovostí oproti vrstevníkům
- Potíže v matematice

Tyto potíže jsou obvykle spojeny s nevyzrálým zrakovým vnímáním dítěte.

Sluchové vnímání a paměť

K dalším důležitým nástrojům komunikace se řadí sluch. V předškolním věku významně ovlivňuje rozvoj řeči, a tím i myšlení. Vlastnímu sledování sluchového vnímání předchází ověřování slyšení samotného s cílem včasného vyloučení případných sluchových vad. Podkladem pro monitorování sluchového vnímání tvoří čtení a psaní. Při sledování sluchového vnímání věnujeme pozornost fonematického uvědomování, na schopnosti typu:

- Naslouchání
- Rozlišení figury a pozadí
- Sluchová diferenciac
- Sluchová analýza a syntéza
- Sluchová paměť
- Vnímání rytmu

I na poli sluchového vnímání může dojít k jeho oslabení. U dítěte v předškolním věku může oslabení fonematické diferenciaci výrazně poznamenat jeho vývoj řeči. Při patlavosti značí oslabení fonematické diferenciaci další potíže. Ty se mohou projevit v potížích s výslovností delších slov. Když se ještě k méně obratné motorice mluvidel připojí ztížené uvědomění si postavení a rozlišení jednotlivých hlásek nebo jejich pořadí. Vlivem oslabení sluchového vnímání se mohou objevit ve školním věku tyto potíže:

- Potíže se čtením – obtížné spojování písmen do slabik, slabik do slov
- Obtíže při psaní – potíže v rozlišení hranic slov v písmu, komolení slov, záměny písmen, vynechání písmen a slabik apod.
- Odraz sluchového oslabení paměti v diktovaném textu

Vnímání prostoru a prostorové představy

Vnímání prostoru, zpracování a zapamatování si prostorových vztahů má velký přínos pro mnoho činností. Pro orientaci v prostředí je toto vnímání nezbytné, stejně tak i pro osvojování si pohybových dovedností. Současně je považováno za důležité pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky i školních dovedností. Dítě nejdříve chápe a poté i aktivně používá pojmy nahoře-dole, pak vpředu-vzadu a nakonec vpravo-vlevo. Vnímání prostoru zahrnuje i pochopení a užívání předložkových vazeb (na, do, v, před, za, nad, pod, mezi, vedle hned, před...) a rovněž pojmy jako jsou například daleko, blízko, první, poslední, vysoko, nízko. Autorky zde pokládají za vhodné učit dítě, ukazovat správně polohu (směr). Pojmenovat na vlastním těle, v prostoru nebo na formátu. Za základ navozování této dovednosti autorky považují ukazování a pojmenování při každodenních činnostech. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Rovněž v této oblasti může dojít k oslabení prostorového vnímání, k němuž obvykle vedou tyto faktory:

- Obtížná orientace v textu při čtení
- Obtížná orientace v textu při psaní
- Potíže při psaní
- Inverze pořadí písmen a číslic v textu
- Potíže v matematice

- Ztížená orientace v mapách, v notových zápisech
- Potíže při sportu
- Obtíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, potíže v sebeobsluze a při rukodělných činnostech

Vnímání času

U předškolního dítěte se vnímání času rozvíjí velmi pozvolna. Jestliže je zabrané do nějaké činnosti nebo události a naplno ji prožívá, zapomíná na následující povinnosti a dění. Ukončit činnost nechce jen proto, že bude následovat jiná činnost. Vnímání plynutí času je pro dítě předškolního věku dáno událostmi, které ho obklopují a pravidelně se opakují. Jedná se o typické činnosti pro den, noc, ráno, poledne, večer.

„Uvědomování si jednotlivých časových úseků je velice subjektivní, zkreslené, závislé na prožívání aktuální situace. Příjemné situace plynou rychle, nepříjemné jsou zdlouhavé. Čím je časový úsek delší, např. střídání ročních období, tím je pro dítě obtížnější vytvořit si představu trvání daného úseku. Pozvolnost vytváření představy delších časových úseků dokládají dotazy dítěte: „Kolikrát se vyspím do Vánoc, do narozenin?“ S těmito dotazy se setkáváme ještě u dětí na začátku školního věku.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 25)

Jak již bylo zmíněno výše, dítě žije přítomností a pojmy minulost a obzvláště budoucnost si těžko představuje. *„Čím je cíl vzdálenější, tím je jeho realizace a hodnota méně představitelná.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 25) *„S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu, uvědomování si příčiny a následku, začátku a konce.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 25) Čím je dítě starší, tím lépe je schopno dokázat ze sledu událostí určit událost následující, očekávat situaci a také se na ni umět připravit. Každodenní činnosti usnadňuje algoritmus, který zároveň dítěti poskytuje jistotu a bezpečí. Rovněž s přibývajícím věkem je dítě schopno zpracovat více informací jdoucích za sebou.

Vlivem oslabení vnímání času a časového sledu může docházet ve školním věku například k těmto potížím:

- Potíže při čtení a psaní – záměny pořadí písmen, číslic, jejich případné vynechání

- Obtížné osvojování vědomostí, které jsou uspořádány v daném sledu – např. abeceda, násobilka, dny v týdnu, měsíce v roce
- Chybovost v pořadí úkonů
- Potíže při hospodaření s časem při učení

Výše uvedené činnosti mohou způsobit velké potíže v dospělosti, a to při různých druhích činností (učení, organizace práce, časový plán apod.). Oslabení vnímání časového sledu může být jedním z důvodů opakující se nedochvilnosti, nevýhodného řazení činností až chaotičnosti.

Základní matematické představy

Předpokladem ke zvládnutí učiva matematiky a i následné vytvoření kladného vztahu k tomuto předmětu, je třeba rozvíjet u předškolního dítěte mnoho schopností, dovedností s cílem získat potřebné vědomosti. Výkony, kterých dítě předškolního věku dosahuje v oblasti matematiky, do určité míry závisí na jeho rozumových předpokladech. Ty však nemusejí v matematice automaticky znamenat úspěšnost. I přesto matematika zásadně podporuje rozvoj myšlení. (Bednářová, Šmardová, 2011)
K oslabení specifických matematických schopností a dovedností vedou tyto faktory:

- Potíže v oblasti motoriky - mohou mít za důsledek nedostatek zkušeností s manipulací s předměty, ovlivňujícími vytváření matematických pojmů
- Potíže v oblasti grafomotoriky - mohou mít dopad na rýsování, nebo zápisy početních operací
- Potíže v oblasti sluchového vnímání a řeči - mohou mít vliv na porozumění instrukcí, pochopení matematických pojmů, apod.
- Potíže v oblasti zrakového vnímání - mohou zapříčinit záměny matematických symbolů, uvědomění si části a celku
- Nedostatečná krátkodobá paměť - může ovlivnit počítání z paměti při základních operacích, sériové operce
- Potíže v oblasti vnímání času a časové posloupnosti - ovlivní řazení podle sledu událostí a následnost jednotlivých kroků; vnímání, co se stalo dříve, co později

Řeč

„Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 28) Řeč má ve vývoji dítěte a jeho fungování ve škole zásadní význam. Úzce souvisí s myšlením (dítě sděluje to, co si myslí), učením, poznáváním. Významný je rovněž i sociální aspekt řeči, neboť řeč je důležitá k dorozumění, ovlivňuje vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině, je důležitá k vytváření sociálních vztahů nezbytných pro soužití s ostatními v kolektivu. Předškolní období do šesti až sedmi let je pro vývoj řeči rozhodující. Z toho důvodu je v této době potřeba věnovat pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby.

Úroveň řeči dítěte předškolního věku je završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a ovlivněno především těmito faktory:

- Motorikou
- Vnímáním
- Sociálním prostředím

Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin, kterými jsou roviny:

- Foneticko – fonologická, jedná se o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost
- Morfologicko – syntaktická, jde o užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví
- Lexikálně sémantická, tato rovina zahrnuje porozumění řeči a vyjadřování
- Pragmatická, touto rovinou se chápe užití řeči v praxi

Oslabení v oblasti řeči

Autorky publikace Školní zralost uvádějí, že řečový handicap s sebou přináší řadu obtíží v sociální interakci, dále může ovlivňovat vývoj osobnosti nebo učení a později i profesní orientaci a uplatnění.

Sociální dovednosti

„Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity); zároveň jsou zdrojem sociálního učení (osvojování sociálních dovedností).“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str.

54) Největší význam v sociálním učení má nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Základním a zásadním vzorem jsou pro dítě rodiče.

Na sociálním a emočním vývoji dítěte má podíl více činitelů. To má za následek poměrně velké rozdíly v této oblasti. Děti vyrůstají v různých ekonomických a sociokulturních podmínkách. Jednotlivé rodiny se liší výchovnými a životními styly. Mezi další faktory patří úroveň mentálního vývoje a s ním i komunikačních schopností, zdravotní anamnéza dítěte a osobnostní charakteristiky. Na základě všech těchto souvislostí je nutné k dítěti přistupovat individuálně a při jednotlivých nárocích jemu adresovaných postupovat citlivě. Schopnosti přizpůsobit se danému prostředí a sociální dovednosti mají zásadní a rozhodující vliv na to, jak je dítě přijímáno ostatními dětmi (vrstevníky) a dospělými. Dítě s dobrými sociálními dovednostmi je v kolektivu oblíbenější a vyhledávanější, snadno navazuje kontakty. To vše podporuje u dítěte sebevědomí, samostatnost a kompetence.

U dítěte v předškolním věku mohou nastat tyto projevy nevyzrálosti sociálních dovedností:

- Dítě nezvládá odloučení od rodičů úměrně věku
- Objevují se výraznější potíže v komunikaci, užívání neverbálních prvků komunikace
- Potíže v navazování kontaktů
- Větší obtíže v adaptaci na nové prostředí, nové situace
- Projevy sociálně maladaptivního chování (stranění se dětí, agresivita, nezapojování se do společných aktivit,...)
- Snížená schopnost sebeovládání
- Nedokáže se vyrovnat s nezdarem

Sebeobsluha, samostatnost

Je všeobecně známo, že vstup do školy je pro dítě snadnější, pokud dokáže zvládnout běžné dovednosti v oblasti hygieny, stolování, oblékání, je-li vedeno k samostatnosti a zvyklé na plnění drobných úkolů a povinností. Více kontroly, dopomoci a dohledu je v mateřské škole směřováno především k menším nastupujícím dětem, než k dětem pozdějšího věku.

Zpočátku by se však na navozování těchto dovedností měla podílet především rodina. Dítě poměrně brzy projevuje svou touhu po nezávislosti, rádo věci napodobuje, zkouší („já sám“, „já taky“). Proto zde autorky považují za vhodné tuto tendenci podpořit a využít k učení se žádoucích dovedností a potřebných návyků v oblasti sebeobsluhy – samostatnosti. Zároveň je zde potřeba brát ohled na vývojovou úroveň konkrétního dítěte a jeho osobnostní charakteristiku. Konkrétní požadavky by měly být přímo úměrné věku dítěte.

Hra

„Od raného věku je hra pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností; jejím prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí, ale zároveň také poznává samo sebe. Do hry dítě promítá a současně v ní rozvíjí celou svoji osobnost (intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, sociální dovednosti, potřeby, emoce, zkušenosti, zážitky, fantazii, tvořivost...).“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 59) *„Hra mu přináší pocit seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 59)

Vývoj hry obdobně jako i ostatní oblasti má svou obvyklou posloupnost a časovost. Hra dítěte se mění s jeho věkem. Hra je postupně náročnější na myšlení, motorickou obratnost, vnímání a na jejich vzájemnou koordinaci. Hra je pro dítě mnohem složitější, náročnější, nápaditější. S postupem času daleko více do sebe zahrnuje sociální vztahy a vzájemnou spolupráci.

Kniha Diagnostika dítěte předškolního věku uvádí, že *„hra je motivovaná potřebami vývoje.“* Tím rozumíme, že se dítě prostřednictvím spontánní hry seznamuje s tím, co je v daném vývojovém období pro něj důležité a následně to procvičuje. Stejně jako u sociálních dovedností ovlivňují hru nejen povahové charakteristiky dítěte, ale i další faktory.

Publikace Diagnostika dítěte předškolního věku zmiňuje rovněž to, že pozorování hry je výbornou příležitostí, jak se o dítěti dovědět mnoho informací. Při sledování hry je dobré se zaměřit na její obsah nebo charakter. U námětových her je zajímavé pozorovat, na co si dítě hraje, neboť dítě přináší do hry své vnímání světa a zároveň i to, jak se svět (jeho nejbližší) chovají k němu (napodobuje jejich vyjadřování, chování,...). Prostřednictvím hry je možné u dítěte pozorovat obratnost v jemné i hrubé motorice;

vnímání - smyslové vnímání; chápání – porozumění řeči, myšlení; komunikaci – výslovnost, slovní zásobu, vyjádření jeho představ, atd.; sociální dovednosti – dodržování pravidel, kooperace, empatie, chování k ostatním, atd.; zaujetí hrou – vytrvání u hry, soustředění se na ni, pohroužení do hry. V závěru této kapitoly Šmardová a Bednářová uvádějí, že věková vymezení a vývojové škály je opět nutno chápat jen jako orientační body a je třeba si uvědomovat individuální odlišnosti dětí.

Školní zralost a připravenost

Školní zralost můžeme definovat jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží. (Bednářová, Šmardová, 2012) Kromě pojmu školní zralost se u pedagogické veřejnosti vžil pojem školní připravenost. Ta do sebe zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě získává a rozvíjí učním a sociální zkušeností. (Šmardová, Bednářová, 2012)

2 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ „STROM MYŠLENÍ A UČENÍ“

2.1 MYŠLENÍ A UČENÍ

Když zaslechneme slovo „učit se“, nejčastěji se nám vybaví vzpomínky na školu. Člověk se učí již od narození. A je toho skutečně mnoho. Vnímat, naslouchat, dívat se, pohybovat – a to ještě není zdaleka všechno. Dítě brzy pochopí, že věci, které vidí, a zvuky, které slyší, mají mezi sebou souvislost. Učí se také vzájemně propojovat pocity a pohyby s tím, co vidí a slyší (např. medvídek a pocit měkkosti patří dohromady). (Sindelarová, 2013)

Všechny tyto zkušenosti a zážitky vytváří zkušenostní zásobu dítěte. Učí se stále novým věcem, neboť okolí mu poskytuje stále nové podněty. Brzy si také začne uvědomovat vztah mezi „když“ a „potom“ (když budu hlasitě křičet, někdo přijde). (Sindelarová, 2013)

„Toto spojení „když“ a „pak“ má v sobě pro dítě něco fascinujícího, co musí neustále zkoumat, aby postupně poznalo a samo vyzkoušelo skutečně složitý řetězec: Když se míč zakutálí pod skříň, je pryč, ale když položím míč pod deku a pak deku odtažnu, je míč zase tady.“ (Sindelarová, 2013, str. 3)

„Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní a počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „dětská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité.“ (Sindelarová, 2013, str. 3)

Vývoj myšlení a učení je analogický vývoji stromu

„Vývoj myšlení a učení můžeme přirovnat ke stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti.“ (Sindelarová, 2013, str. 4) Důležitým předpokladem všeho učení a myšlení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Autorka pro představu, co je tímto myšleno, uvádí příklad ze světa zvířat: Představte si hlídacího psa, který hlídá dům. Nastrahuje uši a hlavu. Je připravený a bdělý. Vnímá každý zvuk, vše pozorně sleduje. Tuto „bdělost“ autorka umístila ke kořenům „stromu myšlení

a učení“ (Sindelarová, 2013) „*Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůst velké i malé větve.*“ (Sindelarová, 2013, str. 5)

Tyto větve představují všechno, co tvoří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo. Ve velmi krátké době se z těchto začátků vyvíjí základní schopnosti, mezi které řadíme zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí a jak se motoricky rozvíjí. Dítě je rovněž schopno poznat smysl slov nahoře, dole, vzadu vpředu, vlevo, vpravo, za sebou, dokáže dodržovat sled činností a následně je pak schopno rozumět slovům a symbolům.

„*Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečně komplexní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Ještě později, když se stane z malého stromku vzrostlý strom, a větve se rozkošatí, koruna bude stále bohatší. Pak přistoupí vyšší schopnosti – například poznání cizího jazyka, znalosti o konstrukci automobilu, o vyšší matematice, o filosofii.*“ (Sindelarová, 2013, str. 5) „*Jak strom vypadá – zda se rozrostl harmonicky a stojí vzpříma, nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda jeho koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho první kořeny a jak se vyvíjel jeho kmen.*“ (Sindelarová, 2013, str. 5) Na základě toho, jaké měl člověk předpoklady k rozvoji v prvních letech života, může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení.

2.2 DÍLČÍ FUNKCE MYŠLENÍ A UČENÍ A DEFICITY V DÍLČÍCH FUNKCÍCH

Dílčí funkce

„*Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.*“ (Sindelarová, 2013, str. 8)

Deficity v dílčích funkcích

„*Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování.*“ (Sindelarová, 2013, str. 8) Vybavíme-li si obraz stromku, deficity dílčích funkcí se projeví v této představě jako nedostatečný nebo chybný vývoj jedné nebo více hlavních větví, a ty pak pochopitelně ovlivní celou stavbu a rozložení koruny.

Harmonicky a dysharmonicky vyvinutý stromek

V životě se nesetkáváme jen s harmonicky vyváženými rozvinutými stromky, ale setkáváme se i s takovými, které nerostou vzpřímeně a nemají rovnoměrně rozloženou korunu. Pozorujeme-li takovou korunu, uvědomíme si, že za její celkový vzhled, odpovídají hlavní větve, které jsou nepravidelně vzrostlé. A při ještě pozornějším sledování je patrné, že již tam, kde větve vyrůstají z kmene, není růst stromku úplně vyvážen. (Sindelarová, 2013)

Sindelarová uvádí, že stejně tak je to i s dítětem. *„Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci.“* (Sindelarová, 2013, str. 6) U dítěte je nejrozumnější pozorovat vyrovnaný a optimální vývoj jeho základních schopností.

Za základní předpoklad autorka považuje schopnost, která nám umožňuje zaměřit se právě na to důležité z celku, odpoutat se od všeho a koncentrovat se např. na řádky, které čteme. Příkladem může být situace ve škole. Během vyučování si musí dítě odmyslet všechny ostatní zvuky, jako jsou hlasy spolužáků, nebo vrzání dveří, aby mohlo sledovat hlas učitele. Pokud tohle dokáže, může dítě správně vnímat informace, které jsou mu předkládány a ty pak zpracovat a podržet v paměti.

Za další hlavní větev „stromu myšlení a učení“ považuje autorka schopnosti rozlišovat věci, které jsou si podobné, ale nejsou však totožné. Dále je to schopnost analyzovat komplexní obraz nebo komplexní sestavu hlásek na jednotlivosti. Aby mohlo dojít ke zpracování a použití vjemů, je nezbytné dostatečné rozvinutí této schopnosti.

Dostali jsme se k větvi představující schopnost spojovat obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. Jako příklad lze uvést jmenování věcí. Když musíme obraz, který vidíme, spojit slovem, které slyšíme, a toto spojení si následně zapamatovat. Tato schopnost je pro dítě důležitá k naučení písmen, to znamená spojit tvar písmen, která dítě vidí, se zvukem hlásky, která k tomuto písmenu patří.

Sindelarová uvádí, že pokud fungují všechny dosud popsané předpoklady myšlení a učení, nesmíme zapomenout na jednu základní dílčí schopnost a to schopnost uchovat v paměti všechno co vnímáme a jsme schopni spojovat. (Sindelarová, 2013)

Můžeme rozlišovat různé způsoby paměti: dlouhodobou a krátkodobou paměť, ale i paměť pro viděné nebo slyšené.

Autorka zde zmiňuje další neméně důležitý základní předpoklad učení. Tím je skutečnost, že život každého jedince se odehrává v čase. Sled jednotlivých zážitků probíhá ve vzájemné návaznosti. Pokud jsme schopni tuto následnost správně vnímat a chápat, pak je možné naše chování plánovat a koordinovat. Dítě školního věku, které se učí psát, musí zachovávat správné pořadí písmen, aby bylo slovo správně napsáno, nebo pořadí číslic, aby mohlo správně počítat.

Autorka uvádí, že bychom neměli opomenout jednu větev našeho „stromu myšlení a učení“. Tou je motorika a pohyb. V nejranějším období našeho života je pohyb naším prvním učitelem při uchopování a vnímání hmatem. Rovněž se učíme i schopnosti orientovat se na vlastním těle. Později pak se učíme orientaci v prostoru a ještě později vnímat. (Sindelarová, 2013)

Hlavním úkolem předškolní výchovy a časně intervence je soustředit se na předpoklady, ze kterých následně vychází školní učení. Ty je potřeba posilovat a podporovat. Podaří-li se u dítěte deficity dílčích funkcí rozpoznat ještě dříve než se u něho obtíže v učení a chování objeví, dostaneme velkou šanci umožnit mu harmonický a bezproblémový další vývoj. Pak jsou všichni zúčastnění, hlavně však dítě, ušetřeni jejich utrpení. (Sindelarová, 2013)

Kazuistika

Jiří

„Jirkovi je sedm let. Tři měsíce navštěvuje znovu první třídu základní školy, protože v minulém školním roce se vrátil před Vánocemi zpět do mateřské školy. Jirka je podle výsledku inteligenčního testu nadprůměrně nadaný. Přesto není schopen naučit se číst a psát, jak by se dalo očekávat. Již měsíc dochází Jirka na nápravu dyslexie. Jirka je při cvičeních snaživý a ctižádostivý. Po měsíční nápravě se přihodí následující událost: před Jirkou leží kartičky s písmeny R a E. Kartičky s jednotlivými písmeny viděl už opakovaně a stále je dobře nerozeznává. Jirka má číst, co vidí. S rozzářeným obličejem prohlásí: „To je M O!“ Údiv v obličeji učitelky ho zarazí. Proto se opraví

s vítězoslavným výrazem: „*Ne, to vůbec není M O, protože M O se píše takhle!*“ – *Přitom sáhne po písmenech P a A.*“ (Sindelarová, 2013, str. 8-9)

Podstatou Jirkových obtíží je, že není ještě schopen vytvářet spojení mezi hláskou a písmenem. Jirka zatím nechápe, že tvar písmene, který vidí a zvuk hlásky, kterou slyší, patří neoddělitelně k sobě. Jindy si zase těžko pamatuje spojení mezi slyšeným a viděným. Čtení je totiž realizováno na základě převádění řady písmen do slov, která následně vyslovujeme.

Sindelarová ve své knize uvádí, že při těchto potížích je zapotřebí vytvoření jakéhosi mostu mezi slyšeným a viděným. Bez tohoto mostu je čtení prakticky nemožné. Jirkovi se ještě nepodařilo tento pomyslný most vytvořit, a tudíž po něm nemůže ještě jít. U Jirky je patrná snížená dílčí schopnost v oblasti spojování sluchového a zrakového vjemu. Z toho vyplývá, že k tomu, aby byl Jirka schopný naučit se číst, musíme mu nejprve pomoci s vytvořením tzv. přemostění. Zde nepomůže jen trénovat čtení ve vlastním slova smyslu. Jirka potřebuje projít speciálním programem cvičení zaměřeným na tuto schopnost. Jedině tak bude mít možnost bez obtíží podávat školní výkony, jež budou odpovídat jeho inteligenci. (Sindelarová, 2013).

3 UŽITÍ DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ

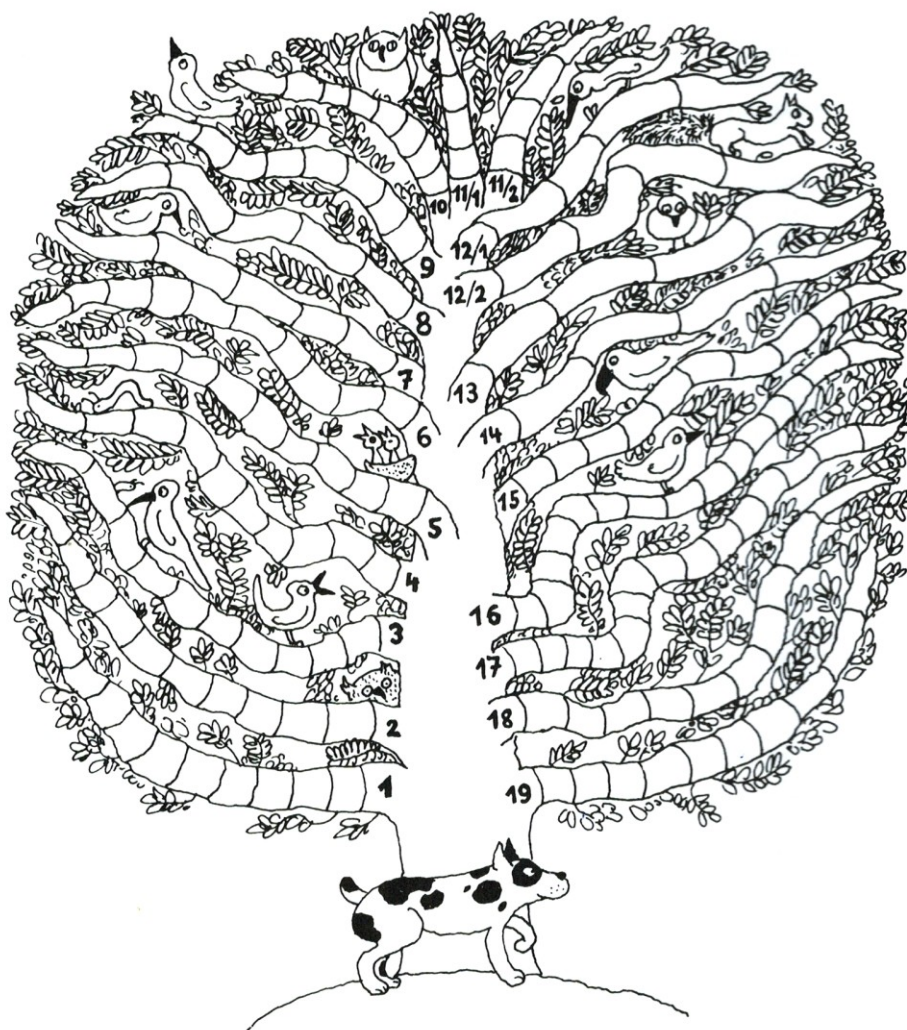
Postup užití diagnostické metody Brigitte Sindelarové

Brigitte Sindelarová ve své publikaci doporučuje následující postup užití metody k diagnostice rozumových funkcí. Naší prioritou musí být zajistit pro dítě dostatek klidu a času při řešení úkolů, které mu budou předkládány. Pokud je dítě unavené, nebo něčím zaujaté, v takovém případě cvičení neprovádíme. Pracovat bychom měli klidně my i dítě a pouze tehdy, pokud jsme vzájemně v dobré pohodě. (Sindelarova, 2013, str. 16)

Abychom dosáhli správných výsledků, je potřeba, aby nás a dítě nic nerušilo. Ideální proto je, můžeme-li být s dítětem v místnosti sami. Dítě musí rozumět přesně tomu, co má dělat. Pochopitelně lze předkládané instrukce přizpůsobit dialektu a slovní zásobě dítěte. Nebude-li dítěti hned naše instrukce jasná, nikdy se nesmíme na dítě zlobit. Vše vysvětlujeme klidně, trpělivě a dostatečně dlouho, dokud dítě úlohu nepochopí. Netrpělivost nebo hubování u dítěte vyvolává strach a vždy snižuje jeho výkon!

Abychom předešli přepínání dítěte, je vhodné rozdělit si úkoly do více dnů, neřešit je všechny najednou. Jen úkoly jednoho cvičení provádíme v jednom sledu, bez přerušení. Diagnostiku provádíme s každým dítětem zvlášť. Vzhledem k počtu 19 úkolů (cvičení) je vhodné si jednotlivé skupiny úkolů rozdělit na více setkání.

Před zahájením diagnostiky si připravíme pro každé dítě jeden nákres „stromu“, viz. (Sindelarová, 2013, str. 30). Zaznamenáváme počet chyb v jednotlivých cvičeních = větvích stromu. O příslušný počet chyb se zkrátí větve stromu. (Obdobně můžeme zaznamenávat i počet správných odpovědí jako indikátor rostoucí větve stromu. Za každou správnou odpověď vybarvíme dítěti jeden dílek větvičky na „jeho stromě“. Vidíme tak, jak rozvinuté jsou jednotlivé schopnosti dítěte, jak „košatá, rozvitá je koruna jeho stromu“).



Seznam programů nácviku se soubory úkolů

Program 1: soubory úkolů 3 a 17
Program 2: soubory úkolů 6 a 18
Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3
Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6
Program 5: soubory úkolů 9 a 10
Program 6: soubory úkolů 11 a 12

Program 7: soubory úkolů 7 a 8
Program 8: soubory úkolů 11/b,
13, 14 a 12/b
Program 9: soubory úkolů 15
Program 10: soubor úkolů 16
Program 11: soubor úkolů 19

Obrázek č. 1 - Strom k zaznamenávání výsledků dosažených prostřednictvím metody B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“. (Sindelarová, 2013, str. 30)

Popis jednotlivých cvičení

1. Rozdíly v párových obrázcích

Cvičení je založeno na hledání rozdílů v párových obrázcích. Dítě vidí vedle sebe vždy dva obrázky, celkem deset párů obrázků. Dítěti ukážeme vždy jeden pár obrázků, ostatní obrázky necháme zakryté stranou. Na pěti dvojicích jsou obrázky totožné, pět je rozdílných. Dítě si pozorně obrázky prohlédne a řekne, zda jsou stejné, nebo ne.

2. Rozdíly v párových tvarech

Dítě si prohlédne dvojici abstraktních obrázků a řekne, zda jsou stejné, nebo ne. Dítě necháme, aby si každou dvojici obrázků prohlíželo tak dlouho, jak potřebuje.

3. Ukryté tvary

V horní části obrázku je vždy malý geometrický tvar a pod ním větší obraz složený z čar. Malý geometrický tvar je obsažený i ve větším, ale je schovaný ve spleti čar. Dítě má za úkol rozpoznat malý geometrický tvar, který je vidět nahoře ve spodním obrázku.

4. Rozdíly mezi dvěma slovy

V tomto úkolu zjišťujeme schopnost dítěte umět rozlišovat slova, která podobně znějí a zda je schopno zachytit sluchem malé rozdíly.

5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl

V této úloze zjišťujeme, zda dítě umí sluchem rozlišovat rozdíly mezi slovy, která nic neznamenají. Soustředěním se na smysl slov si proto dítě nemůže pomáhat.

6. Ukrytá slova

Zde zkusíme schopnost dítěte rozložit slovo na jeho jednotlivé části. Jedná se o sluchové rozpoznání určitého detailu. V pěti slovech z deseti je skryta slabika „pří“. Dítě nám po každém slově, které mu řekneme, sdělí, zda tuto slabiku ve slově slyšelo.

7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem

Zde máme za úkol zjistit, zda dítě dokáže překlenout most mezi viděným a slyšeným vjemem.

8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

V tomto úkolu se jedná opět o schopnost překlenout most mezi slyšeným a viděným vjemem.

9. Paměť na obrázky

V tomto úkolu zkusíme, jak je dítě schopno zapamatovat si obrázky, které mu předložíme v určité posloupnosti.

10. Paměť na tvary

Předmětem tohoto úkolu je přezkoušet si, jak dobře si dítě zapamatuje řadu geometrických tvarů.

11. Paměť na řadu slov

V tomto úkolu ověřujeme, jak dobře si dítě pamatuje slyšenou řeč.

12. Paměť na řadu slabik

V tomto úkolu budeme zjišťovat, jakou paměť má dítě na slyšenou řeč, v tomto případě na nesmyslné slabiky.

13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy

Cílem tohoto cvičení je zjistit schopnost dítěte zapamatovat si to, co vidí a vytvořit spojení se slyšeným názvem.

14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky

V tomto úkolu zkusíme schopnost dítěte zapamatovat si slova, která slyší a vytvořit spojení s jejich obrazem. Toto cvičení není vhodné dávat dítěti hned po předchozím třináctém cvičení. Oba úkoly si jsou podobné, a tím by mohlo dojít u dítěte k větší chybovosti.

15. Pohotovost mluvidel

Pomocí této úlohy zkusíme, jak dobře dítě ovládá jazyk a vše potřebné ke zřetelnému vyjadřování. Jde o schopnost dítěte vyslovit obtížně vyslovitelná slova.

16. Koordinace ruky a oka při psaní

Tato cvičení pomáhají k přezkoušení spolupráce ruky a oka. Na obrázku dítě vidí vždy dvě paralelní linie tvořící silnici. Dítě má za úkol vést čáru měkkou tužkou mezi těmito liniemi, přičemž by se jich nemělo dotknout ani přes ně přejet.

17. Vyhledávání obrázků

Cílem tohoto úkolu je vyzkoušet schopnost dítěte, zda dokáže sledovat předložený tvar.

18. Vyhledávání slov

Pomocí tohoto cvičení zjistíme schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu.

19. Vnímání vlastního těla a prostoru

Prostřednictvím tohoto cvičení sledujeme vnímání vlastního těla a prostoru.

Provedení vyhodnocení jednotlivých cvičení

S dítětem provedeme všechna cvičení a u každého splněného úkolu zapíšeme počet chyb. O příslušný počet chyb se zkrátí větev stromu. Obdobně můžeme zaznamenávat i počet správných odpovědí jako indikátor rostoucí větve stromu. Na základě toho je možné sledovat, zda v některé sledované oblasti není dítě ve srovnání se svými ostatními schopnostmi o něco zaostalejší (opožděnější, pozadu). K tomu nám poslouží obrázek stromu, na jehož kmeni jsme vyznačili čísla. Číslem je opatřena každá větev. Tato čísla představují čísla jednotlivých souborů úkolů, jež jsou popsány výše. Úkol, který dítě splní, odpovídá vyznačenému úseku na větvi, to značí, že s každým vyřešeným úkolem roste i větev. Pokud přeneseme všechna správná řešení úkolů na všechny větve stromu, přehledně uvidíme nejkratší větev. Ta představuje nejslabší zkoumanou oblast, kterou jsme u dítěte pozorovali. Následným vyhledáním odpovídajícího souboru úkolů v programu nácviku, můžeme dítěti pomoci tento nedostatek vyrovnat.

4 APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ

4.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je využití a ověření diagnostické metody Brigitte Sindelarové ve vybrané MŠ v Plzeňském kraji.

4.2 VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO VZORKU

Vlastní výzkumné šetření bylo provedeno v mateřské škole, kde pracuji jako učitelka. Výzkumné šetření bylo provedeno u 10 žáků ve věkovém rozpětí 5 – 6 let (jednalo se o všechny děti předškolního oddělení vybrané MŠ). U těchto dětí bylo provedeno jedno výzkumné šetření (1x absolvovaly diagnostiku prostřednictvím metody Brigitte Sindelarové). Výsledky tohoto šetření jsou uvedeny v kapitole 4.4 této práce.

4.3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

4.3.1 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ

Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové „Strom myšlení a učení“ slouží k diagnostikování deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Kromě toho nabízí kompletní soubor cvičení určený dětem předškolního věku, jehož hlavním úkolem je tyto jednotlivé dílčí funkce nejen rozvíjet, ale i doplňovat.

S příčinami potíží při výuce čtení, psaní a počítání se setkáváme již v základech těchto schopností. Předejít těmto problémům můžeme jen tehdy, pokud jsme schopni včas rozpoznat úroveň jednotlivých dílčích funkcí, jež umožňují přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti, myšlení a řeči. Nedostatečný a nerovnoměrný rozvoj těchto funkcí bývá častou příčinou poruch učení a chování. (Sindelarová, 2013)

4.3.2 KAZUISTIKY

„Kazuistika je metoda podrobného popisu a výkladu konkrétního individuálního případu.“ (Skutil, 2011, str. 113) Je v ní popisován aktuální stav jedince a hledání příčin tohoto stavu v obsáhlém kontextu souvislostí. Následně po analýze a srovnávání jednotlivých kazuistik se vyvodí společné projevy, důsledky studovaných jevů a léčebné, pedagogické nebo terapeutické přístupy, jež je možné aplikovat u podobných případů. V pedagogické kazuistice jsou předmětem studie žáci s výchovnými či vzdělávacími obtížemi. Pro pedagogickou kazuistiku získáváme data především

pozorováním, strukturovaným rozhovorem (se žákem, s jeho rodiči, atd.) a rozбором produktů jeho činnosti. (Skutil, 2011)

4.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – ZPRACOVÁNÍ SPOLEČNÝCH DAT

Prvního výzkumného šetření, které bylo realizováno v říjnu roku 2014, se zúčastnilo všech 10 dětí předškolního oddělení vybrané MŠ.

	Natálie	Veronika	Zuzka	Filip	Simon	Tomáš	Marie	Vladimír	Nina	Eva	Celkem	Průměr
Úkol.č. 1	1	0	2	2	2	3	5	1	0	0	16	1,6
Úkol.č.2	2	0	5	1	1	3	5	2	0	1	20	2,0
Úkol.č.3	7	4	6	7	7	4	4	5	5	4	53	5,3
Úkol.č.4	2	0	2	1	0	0	4	0	0	0	9	0,9
Úkol. č 5	1	0	2	1	2	2	5	1	1	0	15	1,5
Úkol. č 6	5	4	5	5	5	10	4	6	5	6	55	5,5
Úkol. č 7	0	0	1	0	0	3	1	0	0	2	7	0,7
Úkol. č 8	2	1	2	2	0	4	2	1	1	2	17	1,7
Úkol.č 9	5	4	5	4	4	3	4	5	4	3	41	4,1
Úkol.č 10	3	4	6	5	5	5	5	6	6	3	48	4,8
Úkol.č 11	4	2	1	3	3	2	1	2	0	0	18	1,8
Úkol.č 12	1	3	4	3	3	4	3	4	2	2	29	2,9
Úkol.č 13	0	1	3	3	2	3	3	2	2	1	20	2,0
Úkol.č 14	0	1	3	3	2	4	3	4	3	4	27	2,7
Úkol.č 15	4	1	3	2	2	1	1	1	3	0	18	1,8
Úkol.č 16	1	2	2	2	2	4	2	2	0	0	17	1,7
Úkol.č 17	1	0	2	1	1	2	0	1	0	0	8	0,8

4APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ

Úkol.č 18	7	5	5	5	5	7	6	4	5	6	55	5,5
Úkol.č 19	3	2	8	4	3	8	2	3	3	2	38	3,8

Tabulka č. 1- Výsledky výzkumného šetření 1. kola (říjen 2014)

K dalšímu šetření bylo z těchto 10 dětí vybráno 6, které při výzkumu vykazovaly výraznější odklon od průměrných výsledků v pozitivním i negativním směru. S vybranými dětmi byla provedena další dvě výzkumná šetření v lednu a v březnu roku 2015 a byl sledován jejich vývoj. Výsledky diagnostiky byly doplněny o kazuistiky vybraných dětí.

4.5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ – ZPRACOVÁNÍ KAZUISTIK VYBRANÝCH ŽÁKŮ

Natálie

Natálka v době prvního testování měla 5 roků a 2 měsíce. Do mateřské školy dochází třetím rokem. V kolektivu je oblíbená, i přes to že je často nesamostatná, vzdorovitá a často ve školce odmlouvá. Hru ráda organizuje, dětem přiděluje role. Při řízených činnostech se málo soustředí, vykřikuje, skáče do řeči. Tempo je rychlejší. Natálka je pravák, při držení psacího náčiní je potřeba korekce ze strany učitelky. Grafický projev je přiměřený věku. Práci často nedokončuje, což je do značné míry zapříčiněno její netrpělivostí. Na sobě pozná pravou a levou stranu. Všechny barvy rozpozná s jistotou. V řečové oblasti Natálka problémy nemá. Napočítá po jedné do 18. Hrubá i jemná motorika je snižena. U holčičky je navržen odklad školní docházky ze zdravotních důvodů, má rozvrácenou imunitu. Je narozena v srpnu.

Natálka se v říjnu 2014 v mateřské škole podrobila první části testování diagnostickou metodou Brigitte Sindelarové. Zadané úkoly plnila zpočátku s radostí, se zájmem. Po chvíli se již nesoustředila a hrála si s vlásky. Bylo nutné test rozdělit do více dní.

<i>Jméno dítěte:</i> Natálka	<u>říjen</u> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<u>leden</u> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<u>březen</u> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>
<i>1. Rozdíly v párových obrázcích</i>	1	0	0
<i>2. Rozdíly v párových tvarech</i>	2	2	0
<i>3. Ukryté tvary</i>	7	5	1
<i>4. Rozdíly mezi dvěma slovy</i>	2	0	0
<i>5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl</i>	1	1	0
<i>6. Ukrytá slova</i>	5	5	3
<i>7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem</i>	0	0	0
<i>8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem</i>	2	0	0
<i>9. Paměť na obrázky</i>	5	3	2
<i>10. Paměť na tvary</i>	3	4	2
<i>11. Paměť na řadu slov</i>	4	2	0
<i>12. Paměť na řadu slabik</i>	1	0	0
<i>13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy</i>	1	0	0
<i>14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky</i>	0	0	0
<i>15. Pohotovost mluvidel</i>	4	4	2
<i>16. Koordinace ruky a oka při psaní</i>	1	0	0
<i>17. Vyhledávání obrázků</i>	1	0	0
<i>18. Vyhledávání slov</i>	7	6	3
<i>19. Vnímání vlastního těla a prostoru</i>	3	2	0

Tabulka č. 2- Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Natálie.

Veronika

Veronika měla v době testování 5 let a 2 měsíce. Je narozena na konci srpna. Do mateřské školy dochází druhým rokem. Adaptace proběhla bez problémů. V kolektivu je oblíbená. Její pracovní tempo je přiměřené. Při řízených činnostech se Veronika soustředí a aktivně se zapojuje. Veronika je pravák, úchop psacího náčiní je správný. Poznává barvy i jejich odstíny. Práci vždy vzorně dokončí a má z toho radost. V řečové oblasti holčička problémy nemá, má bohatou slovní zásobu a ráda vypráví. Počítá po jedné do 20, pak 24, 25, 26, 27, 28. Grafický projev je přiměřený věku. Bezpečně na sobě poznává pravou a levou stranu. Veronika se v říjnu 2014 zúčastnila první části testování diagnostickou metodou Brigitte Sindelarové. Zadávané úkoly Veroniku evidentně bavily.

<i>Jméno dítěte:</i> Veronika	<i>říjen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<i>leden</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<i>březen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>
<i>1. Rozdíly v párových obrázcích</i>	0	0	0
<i>2. Rozdíly v párových tvarech</i>	0	0	0
<i>3. Ukryté tvary</i>	4	2	1
<i>4. Rozdíly mezi dvěma slovy</i>	0	0	0
<i>5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl</i>	0	0	0
<i>6. Ukrytá slova</i>	4	1	0
<i>7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem</i>	0	0	0
<i>8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem</i>	1	0	0
<i>9. Paměť na obrázky</i>	4	3	1
<i>10. Paměť na tvary</i>	4	2	1
<i>11. Paměť na řadu slov</i>	2	2	0
<i>12. Paměť na řadu slabik</i>	3	2	0

4APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ

13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	1	0	0
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	1	0	0
15. Pohotovost mluvidel	1	0	0
16. Koordinace ruky a oka při psaní	2	0	0
17. Vyhledávání obrázků	0	0	0
18. Vyhledávání slov	5	3	2
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	2	1	0

Tabulka č. 3- Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Veronika.

Zuzana

V době prvního testování měla Zuzana 5 let a 3 měsíce. Zuzka dochází do mateřské školy prvním rokem. V kolektivu není vyhledávaná, patří mezi méně oblíbené děti. Při řízené činnosti neudrží pozornost, vyrušuje, neprojevuje větší zájem. Má výrazné problémy v řečové oblasti, špatně vyslovuje (zaměňuje hlásky t, k). Ze základních barev pozná pouze červenou a černou. Napočítá po jedné do 7, pak přeskakuje. Pravou a levou ruku na sobě nepozná. Hrubá i jemná motorika je snížena. Ve svém věku se dokáže na práci soustředit, ale nikdy ji nedokončí. Její práce není precizní.

Zuzanka je pravák, úchop psacího náčiní není správný. Grafický projev je nepřesný, nepečlivý. Holčička má nadváhu spojenou s dětskou obezitou. Zuzčino pracovní tempo je značně pomalé. Na základě výsledků testů školní zralosti byla Zuzka vybrána ke kontrolnímu vyšetření a jejím rodičům doporučena konzultace s psychologem. Byl jí navržen odklad povinné školní docházky. Zuzka byla v říjnu podrobena prvnímu testování metodou Brigitte Sindelarové. Zadávané úkoly plnila, avšak potřebovala ze strany učitelky povzbuzovat a chválit.

Jméno dítěte: Zuzana	<u>říjen</u> počet zaznamenaných chyb	<u>leden</u> počet zaznamenaných chyb	<u>březen</u> počet zaznamenaných chyb
1. Rozdíly v párových obrázcích	2	1	1
2. Rozdíly v párových tvarech	5	4	4
3. Ukryté tvary	6	6	5
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	2	2	0
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl	2	2	1
6. Ukrytá slova	5	5	4
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	1	1	0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	2	1	0
9. Paměť na obrázky	5	4	4
10. Paměť na tvary	6	6	5
11. Paměť na řadu slov	1	1	0
12. Paměť na řadu slabik	4	3	2
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	3	3	3
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	3	2	2
15. Pohotovost mluvidel	3	3	3
16. Koordinace ruky a oka při psaní	2	0	0
17. Vyhledávání obrázků	2	0	0
18. Vyhledávání slov	5	5	4
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	8	7	6

Tabulka č. 4 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Zuzana.

Tomáš

Tomáš měl v době testování 5 let a 5 měsíců. Chlapec dochází do mateřské školy třetím rokem. Adaptace proběhla bez větších problémů. Ráno přichází obvykle do třídy špatně naladěný, odmítá pozdravit. Mezi dětmi je oblíbený i přes to, že je sobec. Často si neví rady při řešení problémů, rozpláče se. Je nesamostatný. Tempo je pomalé. Při řízené činnosti se nesoustředí, je nepozorný a vykřikuje. Barvy pozná. V řečové oblasti problémy nemá. Grafický projev je přiměřený. Tomáš je pravák, psací náčiní drží správně. Práci nemá snahu dokončit, musí být pobízen učitelkou. Na sobě má problémy s rozeznáním pravé a levé ruky. Napočítá po jedné do 16, pak přeskakuje. Hrubá i jemná motorika je snižená. Jeho velkou zálibou jsou hasiči. V této oblasti má výrazné znalosti. Rád staví z Lega. Chlapec má velké problémy se stravováním. Po konzultaci s lékařkou, matka tvrdí, že je vše v pořádku.

U Tomáška je navržený odklad školní docházky pro nesoustředěnost. V lednu proběhl v mateřské škole test školní zralosti. Jednalo se o Jiráskův orientační test školní zralosti. Na základě výsledků testu školní zralosti byl Tomáš vybrán ke kontrolnímu vyšetření a rodiče ke konzultaci s psychologem. Tomáš byl v říjnu podroben první části testování metodou Brigitte Sindelarové. Při plnění zadávaných úkolů se moc nesoustředil, díval se pod stůl, hrál si s tkaničkou od tepláků, ošival se.

<i>Jméno dítěte:</i> Tomáš	<i>říjen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<i>leden</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>	<i>březen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných chyb</i>
<i>1. Rozdíly v párových obrázcích</i>	3	1	0
<i>2. Rozdíly v párových tvarech</i>	3	2	0
<i>3. Ukryté tvary</i>	4	4	1
<i>4. Rozdíly mezi dvěma slovy</i>	0	0	0
<i>5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl</i>	2	1	0
<i>6. Ukrytá slova</i>	10	8	3
<i>7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem</i>	3	2	0

4APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ

8. <i>Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem</i>	4	2	0
9. <i>Paměť na obrázky</i>	3	3	2
10. <i>Paměť na tvary</i>	5	4	3
11. <i>Paměť na řadu slov</i>	2	0	0
12. <i>Paměť na řadu slabik</i>	4	3	2
13. <i>Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy</i>	3	2	1
14. <i>Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky</i>	4	3	2
15. <i>Pohotovost mluvidel</i>	1	1	0
16. <i>Koordinace ruky a oka při psaní</i>	4	3	1
17. <i>Vyhledávání obrázků</i>	2	1	0
18. <i>Vyhledávání slov</i>	7	6	2
19. <i>Vnímání vlastního těla a prostoru</i>	8	7	2

Tabulka č. 5 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Tomáš.

Filip

V době prvního testování měl Filip 6 let. Chlapec dochází do mateřské školy třetím rokem. V kolektivu není moc oblíbený, protože dětem ubližuje. Nedodrží základní pravidla. Filip je hyperaktivní, impulsivní (tempo rychlé, impulsivní až překotné). Je pravák. Úchop psacího náčiní je správný. Grafický projev je nepřesný. U chlapce je patrná snížená koordinace a hrubá motorika. Poznat na sobě pravou a levou ruku mu nedělá problémy. Při řízené činnosti se nedostatečně soustředí, je nepozorný, hlučný. Práci někdy dokončí, v některých případech nechává úkoly nedořešené. V řečové oblasti má Filip problémy (dyslalie), špatně vyslovuje hlásky „s, r, l“, tudíž na doporučení učitelky dochází do logopedické poradny. Počítá po jedné do 16, pak přeskakuje. Na základě výsledků testů školní zralosti byl Filip vybrán ke kontrolnímu vyšetření a jeho rodičům navržena konzultace s psychologem. Filip byl

v říjnu podroben první části testování metodou Brigitte Sindelarové. Při plnění úkolů působil sebejistě, nedokázal však pracovat v klidu, houpal se na židličce.

<i>Jméno dítěte:</i> Filip	<u>říjen</u> počet chyb	zaznamenaných	<u>leden</u> počet chyb	zaznamenaných	<u>březen</u> počet chyb	zaznamenaných
1. Rozdíly v párových obrázcích	2		1		0	
2. Rozdíly v párových tvarech	1		0		0	
3. Ukryté tvary	7		3		2	
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	1		1		0	
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl	1		1		0	
6. Ukrytá slova	5		4		1	
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	0		0		0	
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	2		0		0	
9. Paměť na obrázky	4		2		2	
10. Paměť na tvary	5		3		3	
11. Paměť na řadu slov	3		0		0	
12. Paměť na řadu slabik	3		3		2	
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy	3		2		2	
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	3		2		1	
15. Pohotovost mluvidel	2		1		1	
16. Koordinace ruky a oka při psaní	2		0		0	
17. Vyhledávání obrázků	1		1		0	
18. Vyhledávání slov	5		4		4	
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	4		2		2	

Tabulka č. 6 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Filip.

Simon

V době prvního testování měl Simon 6 let a 4 měsíce. Simon dochází do mateřské školy třetím rokem. V kolektivu je Simon velmi oblíbený. Jedná se o žáka s odkladem povinné školní docházky. Odklad školní docházky byl pro Simona vhodným řešením. V kolektivu je Simon oblíbený. Při řízené činnosti se soustředí, je klidný. Tempo je pomalejší. Práci dokončí, pracuje pečlivě podle zadaných pokynů. Simon je pravák, úchop psacího nástroje je správný. Grafický projev odpovídá věku. Barvy i jejich odstíny zná. Napočítá po jedné do 20. Hrubá i jemná motorika je přiměřená věku. Poznává na sobě pravou i levou ruku. Z řečového hlediska stále přetrvává logopedická vada, špatná výslovnost hlásek „l, r“. Hrubá i jemná motorika je přiměřená věku dítěte. Simon je žák se zrakovou vadou, nosí brýle. Podobně jako další vybrané děti se v říjnu zúčastnil prvního testování metodou Brigitte Sindelarové. Na zadávané úkoly se soustředil, snažil se je plnit co nejlépe a pečlivě.

<i>Jméno dítěte:</i> Simon	<i>říjen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných</i> <i>chyb</i>	<i>leden</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných</i> <i>chyb</i>	<i>březen</i> <i>počet</i> <i>zaznamenaných</i> <i>chyb</i>
<i>1. Rozdíly v párových obrázcích</i>	2	1	0
<i>2. Rozdíly v párových tvarech</i>	1	0	0
<i>3. Ukryté tvary</i>	7	3	1
<i>4. Rozdíly mezi dvěma slovy</i>	0	0	0
<i>5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl</i>	2	1	0
<i>6. Ukrytá slova</i>	5	4	0
<i>7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem</i>	0	0	0
<i>8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem</i>	0	0	0
<i>9. Paměť na obrázky</i>	4	2	2
<i>10. Paměť na tvary</i>	5	3	2
<i>11. Paměť na řadu</i>	3	0	0

4APLIKACE DIAGNOSTICKÉ METODY BRIGITTE SINDELAROVÉ NA VYBRANÉ MŠ

<i>slov</i>			
<i>12. Paměť na řadu slabik</i>	3	1	1
<i>13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy</i>	2	1	1
<i>14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky</i>	2	2	0
<i>15. Pohotovost mluvidel</i>	2	1	0
<i>16. Koordinace ruky a oka při psaní</i>	2	0	0
<i>17. Vyhledávání obrázků</i>	1	0	0
<i>18. Vyhledávání slov</i>	5	4	2
<i>19. Vnímání vlastního těla a prostoru</i>	3	2	0

Tabulka č. 7 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Simon

5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Výzkumného šetření, které bylo realizováno na vybrané mateřské škole Plzeňského kraje, se zúčastnilo šest dětí předškolního věku. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo ověřování metody B. Sindelarové na vybrané skupině dětí v běžné pedagogické praxi. Při vlastní aplikaci metody B. Sindelarové jsme zjistili, že zvolená metoda je svým pojetím dostatečně přehledná a návodná. Díky podrobnému rozpracování pokrývá tato metoda kompletně jednotlivé oblasti rozumových schopností dítěte předškolního věku. To je také jeden z hlavních důvodů, proč ji dokážou s úspěchem v běžné praxi používat a interpretovat řadoví učitelé.

V případech, že učitel v průběhu nebo po ukončení testování dítěte metodou B. Sindelarové zjistí, že v některé z testovaných oblastí dítě vykazuje určité deficity, může včas dítě doporučit k odborné diagnostice v pedagogicko-psychologické poradně či jiném poradenském zařízení. Díky tomu je možné u dítěte v dostatečném časovém předstihu předejít problémům, ke kterým by mohlo dojít v jeho pozdějším, zejména mladším školním věku.

V době realizace výzkumného šetření na vybrané mateřské škole Plzeňského kraje byly všechny sledované děti ve věku, který odpovídá věku předškolního dítěte. Na vybrané skupině dětí předškolního věku byla aplikována diagnostická metoda B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“ a to ve třech kolech diagnostikování v časovém horizontu říjen 2014 – březen 2015. V každém kole bylo dítěti položeno vždy 19 stejných úkolů.

U dílčí skupiny třech dívek (Natálie, Veronika, Zuzana) bylo zjištěno, že v prvním kole výzkumného šetření (říjen 2014) činily dívkám nejvíce problémů úkoly č. 3, 6, 9, 10 a 18. Cílem úkolu č. 3 bylo rozpoznání ukrytých tvarů, úkolu č. 6 vyhledávání ukrytých slov, úkol č. 9 byl zaměřen na paměť na obrázky, úkol č. 10 byl zaměřen na paměť na tvary a úkol č. 18 týkal vyhledávání slov. Ne všechny dívky zvládaly během jednoho dne vyřešit stejný počet úkolů, proto bylo nutné práci se zadávanými úkoly rozdělit do více dnů. Důležitou roli při řešení úkolů hrál aktuální psychický stav dítěte, momentální naladění a soustředěnost. Při řešení jednotlivých úkolů měla největší problémy s koncentrací Zuzka. Veronika se dokázala soustředit na práci až do konce. To se výrazně projevilo při řešení zadaných úkolů a následně se to

odrazilo ve výsledcích. Problémem Zuzky bylo rovněž nesprávné pochopení zadaného úkolu, a to i přestože jí učitelka zadání úkolu opakovaně vysvětlovala.

Na základě zjištěných výsledků bylo rodičům dětí, které se účastnily výzkumného šetření doporučeno, aby konkrétní typy úkolů s nimi procvičovali. Ke každému úkolu byly rodičům poskytnuty podrobné instrukce. Rodiče Zuzky zpočátku projevovali zájem o spolupráci, ale později se zájem z jejich strany zcela vytratil.

Na základě výsledků druhého kola testování (leden 2015) bylo zjištěno, že u vybraných dívek došlo k jistému zlepšení u těch úkolů, které jim v prvním kole činily největší potíže. Toto zlepšení bychom mohli charakterizovat jako mírné. Zlepšení se nejvíce projevilo u Veroniky a Natálie, u Zuzany byl zaznamenán setrvalý stav. Po třetím kole testování (březen 2015) jsme zjistili největší posun v dosažených výsledcích u Veroniky a Natálie. U Zuzany nebyl zaznamenán předpokládaný posun ke zlepšení. Aby děvče v jednotlivých úkolech dosáhlo lepších výsledků, bude nutné s ním nadále intenzivně pracovat jak ve školce, tak v rodinném prostředí. Spolupráce rodičů bude nezbytná.

U dílčí skupiny třech chlapců (Simon, Tomáš a Filip) bylo zjištěno, že v prvním kole výzkumného šetření činily chlapcům nejvíce problémů úkoly č. 3, 6, 9, 10, 18. Cílem úkolu č. 3 bylo rozpoznání ukrytých tvarů, úkolu č. 6 vyhledávání ukrytých slov, úkol č. 9 byl zaměřen na paměť na obrázky, úkol č. 10 byl zaměřen na paměť na tvary a úkol č. 18 se týkal vyhledávání slov. Ve skupině těchto třech chlapců měl nejvíce potíží s řešením úkolů č. 6 a 12 Tomáš. Ten totiž ani po opakovaném zadání úkolů na něj vůbec nereagoval, neodpovídal, mlčel. Velké potíže činil Tomášovi rovněž úkol č. 19, ve kterém se jednalo o schopnost vnímání těla a prostoru. Tomáš měl celkově největší problémy s udržení pozornosti při řešení jednotlivých úkolů. Nejlépe se na řešení úkolů soustředil Simon. Stejně jako u skupiny dívek bylo i u chlapců nutné plnění jednotlivých úkolů rozdělit do více dnů.

Na základě výsledků druhého kola testování (leden 2015) bylo zjištěno, že u vybraných chlapců došlo k jistému zlepšení, a to u těch úkolů, které jim v prvním kole činily největší potíže. Toto zlepšení bychom mohli charakterizovat jako mírné. Zlepšení se projevilo u Filipa i Simona. Po třetím kole testování (březen 2015) jsme zjistili posun v dosažených výsledcích u všech třech chlapců, a to i u Tomáše, který ve všech třech

kolech dosáhl nejhorších výsledků. Z toho důvodu bude nutné s chlapcem nadále intenzivně pracovat. O práci touto metodou projevili zájem sami Tomášovi rodiče, kteří s chlapcem v době prováděného výzkumného šetření pracovali a nadále pracují. Na Tomášovi to bylo znát, protože již ve druhém kole výzkumného šetření u něj bylo zaznamenáno mírné zlepšení.

Provedené výzkumné šetření metodou B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“ ukázalo, že metoda je velice časově náročná. V jejím průběhu bylo nutné pracovat vždy s jedním dítětem a v klidu. Práce ve skupině se jevila jako velice obtížná a komplikovaná, neboť každé dítě vyžadovalo individuální přístup nejen při zadávání vlastních úkolů, ale i při jejich řešení. Metoda „Strom myšlení a učení“ je zajímavá, srozumitelná a dobře se s ní pracuje. Je vhodná nejen pro práci pedagogických pracovníků v mateřských školách, ale i pro práci rodičů s dětmi v rodinném prostředí.

ZÁVĚR

Úkolem předkládané bakalářské práce bylo využití a ověření diagnostické metody „Strom myšlení a učení“ Brigitte Sindelarové na šestičlenné skupině dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole v Plzeňském kraji. Konkrétně se jednalo tři chlapce a tři dívky předškolního věku navštěvujících mateřskou školu. U této skupiny dětí byla prakticky využita diagnostika rozumových schopností.

Teoretická část bakalářské práce zahrnuje teoretická východiska, jež se stala výchozími body pro praktickou (analytickou) část práce. Konkrétně se jednalo o vymezení definice pedagogické diagnostiky, proces diagnostikování a edumetrický a kazuistický přístup k diagnostikování. Zároveň jsou zde stručně popsány všechny oblasti, jež jsou v analytické části práce prostřednictvím zvolené metody B. Sindelarové diagnostikovány. V teoretické části předkládané práce je podrobně popsána zvolená metoda B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“.

Analytická část předkládané práce se věnuje postupu užití diagnostické metody B. Sindelarové. Součástí podrobného popisu aplikace zvolené diagnostické metody jsou popisy jednotlivých dílčích cvičení, popis způsobu provedení vyhodnocení jednotlivých cvičení. Stěžejní částí praktické části této práce jsou jednotlivé kazuistiky vybraných dětí předškolního věku a tabulky, do nichž byly průběžně zapisovány výsledky testování vybraných úkolů. Ty byly u každého dítěte aplikovány celkem třikrát.

Provedením vyhodnocení jednotlivých cvičení u vybraných dětí jsme došli k těmto závěrům. Metoda „Strom myšlení a učení“ B. Sindelarové zahrnuje 19 úkolů. Provedené výzkumné šetření na vybrané mateřské škole v Plzeňském kraji ukázalo, že nejvíce problémů činily dětem (chlapcům i děvčatům) úkoly č. 3 (hledání ukrytých tvarů), 6 (hledání ukrytých slov), 9 (paměť na obrázky) 10 (paměť na tvary) a 18 (vyhledávání slov). U chlapců i děvčat se jako velice obtížný jevil úkol č. 19 (vnímání vlastního těla a prostoru).

Nejlepších výsledků dosáhly děti u úkolů č. 1 (rozdíly v párových obrázcích), č. 4 (rozdíly mezi dvěma slovy), č. 7 (spojení mezi viděným a slyšeným vjemem), č. 8 (spojení mezi slyšeným a viděným) a č. 16 (koordinace ruky a oka při psaní). U všech těchto úkolů byl zaznamenán nejmenší počet chyb.

Na základě provedeného výzkumného šetření metodou „Strom myšlení a učení“ B. Sindelarové na vybrané mateřské škole v Plzeňském kraji jsme zjistili, že zvolená metoda je velice zajímavá a srozumitelná. Z hlediska časového je tato metoda velice

náročná a jen těžko aplikovatelná při běžném denním provozu klasické mateřské školy. Metoda B. Sindelarové vyžaduje individuální přístup pedagoga ke každému dítěti, na němž je metoda aplikována. Tento požadavek byl po celou dobu provádění výzkumného šetření respektován. Děti plnily jednotlivé zadané úkoly v klidném prostředí v místnosti mimo běžnou třídu. Ostatní děti je tak při práci nerušily.

Metoda B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“ určená k diagnostikování školní zralosti předškolního dítěte je pro svou přehlednost a srozumitelnost vhodná pro práci pedagogických pracovníků na běžném typu mateřských škol. Díky svému charakteru bychom ji mohli doporučit i rodičům pro práci s dětmi v rodinném prostředí.

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá diagnostikou rozumových schopností předškoláka na vybrané mateřské škole v Plzeňském kraji. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a analytickou. Teoretická část se věnuje definici základních pojmů. Analytická část práce se zabývá charakteristikou metody „Strom myšlení a učení“ B. Sindelarové a popisem její aplikace v praxi. Výsledky aplikace zvolené metody jsou shrnuty v závěru práce.

This bachelor thesis deals with diagnosis of cognitive abilities of a preschooler on a selected nursery school in Pilsen region. The work is divided into two parts - theoretical and analytical. The theoretical part deals with the definitions of basic concepts. The analytical part deals with characteristics of the method of “The tree of thinking and learning” by B. Sindelarova and it describes its application in practice. The results of the application of the selected method are summarized in the conclusion.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. : Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. : Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s., 2011. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* 2. vydání. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika.* 2. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 456 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 2. vydání. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení. : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.* 5. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.

SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

STOPPARDOVÁ, M. *Otestujte své dítě.* Martin: Neografia, 1992. 189 s. ISBN 80-85186-49-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání.* 2. vydání. Praha: Karolinum, 2012. 231 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

Seznam obrázků, tabulek, grafů a diagramů

Seznam obrázků:

Obrázek č. 1 - Strom k zaznamenávání výsledků dosažených prostřednictvím metody B. Sindelarové „Strom myšlení a učení“. (Sindelarová, 2013, str. 30)

Seznam tabulek:

Tabulka č. 1- Výsledky výzkumného šetření 1. kola (říjen 2014)

Tabulka č. 2- Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Natálie.

Tabulka č. 3- Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Veronika.

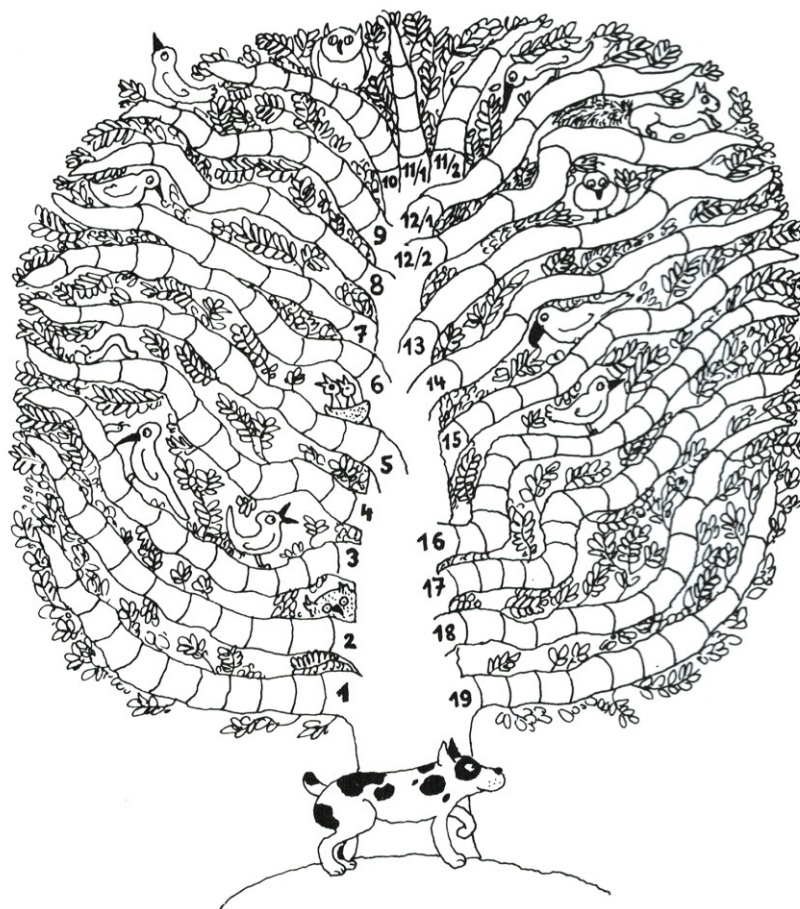
Tabulka č. 4 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Zuzana.

Tabulka č. 5 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Tomáš.

Tabulka č. 6 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Filip.

Tabulka č. 7 - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného dítěte – Simon.

PŘÍLOHY

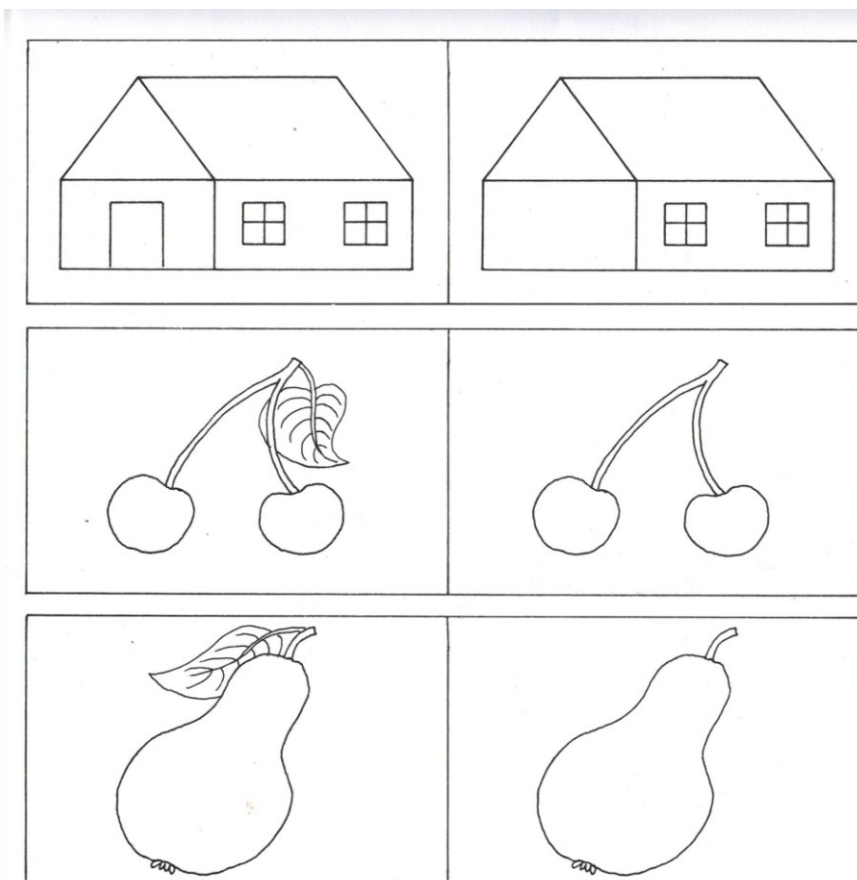


Seznam programů nácviku se soubory úkolů

Program 1: soubory úkolů 3 a 17
 Program 2: soubory úkolů 6 a 18
 Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3
 Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6
 Program 5: soubory úkolů 9 a 10
 Program 6: soubory úkolů 11 a 12

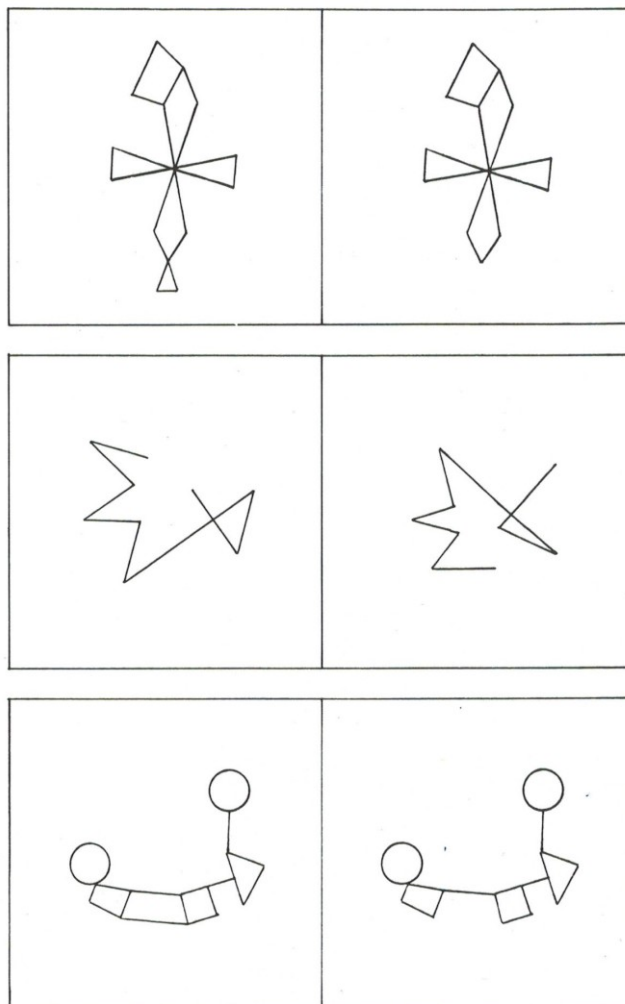
Program 7: soubory úkolů 7 a 8
 Program 8: soubory úkolů 11/b,
 13, 14 a 12/b
 Program 9: soubory úkolů 15
 Program 10: soubor úkolů 16
 Program 11: soubor úkolů 19

Obrázek č. 1 – strom k zaznamenávání výsledků jednotlivých úkolů metody „Strom myšlení a učení“.



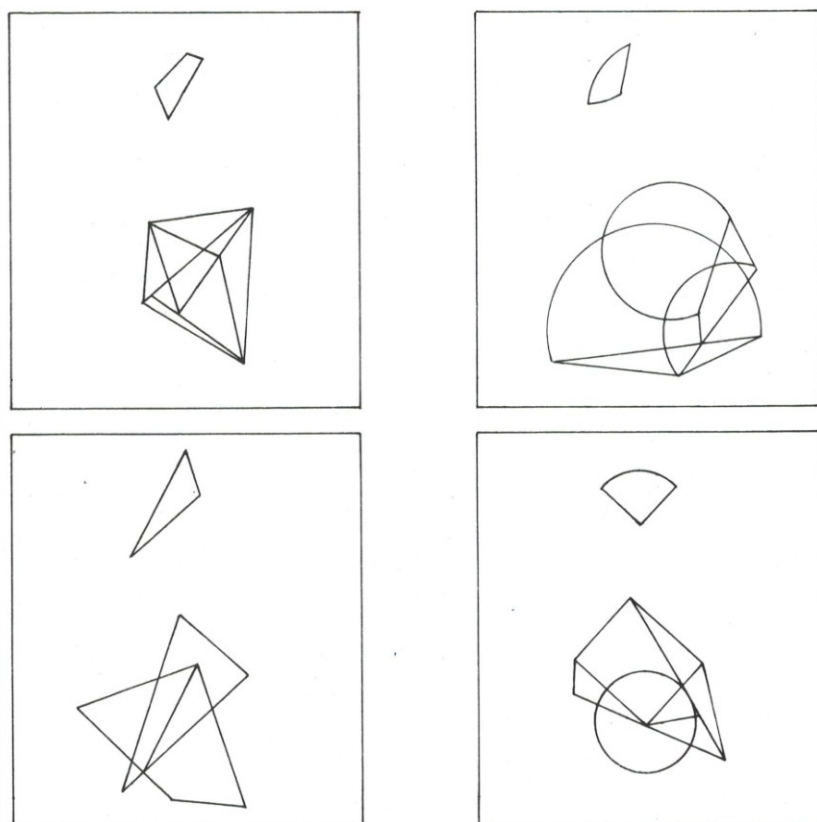
Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích

Obrázek č. 2 – úkol č. 1 metody „Strom myšlení a učení“.



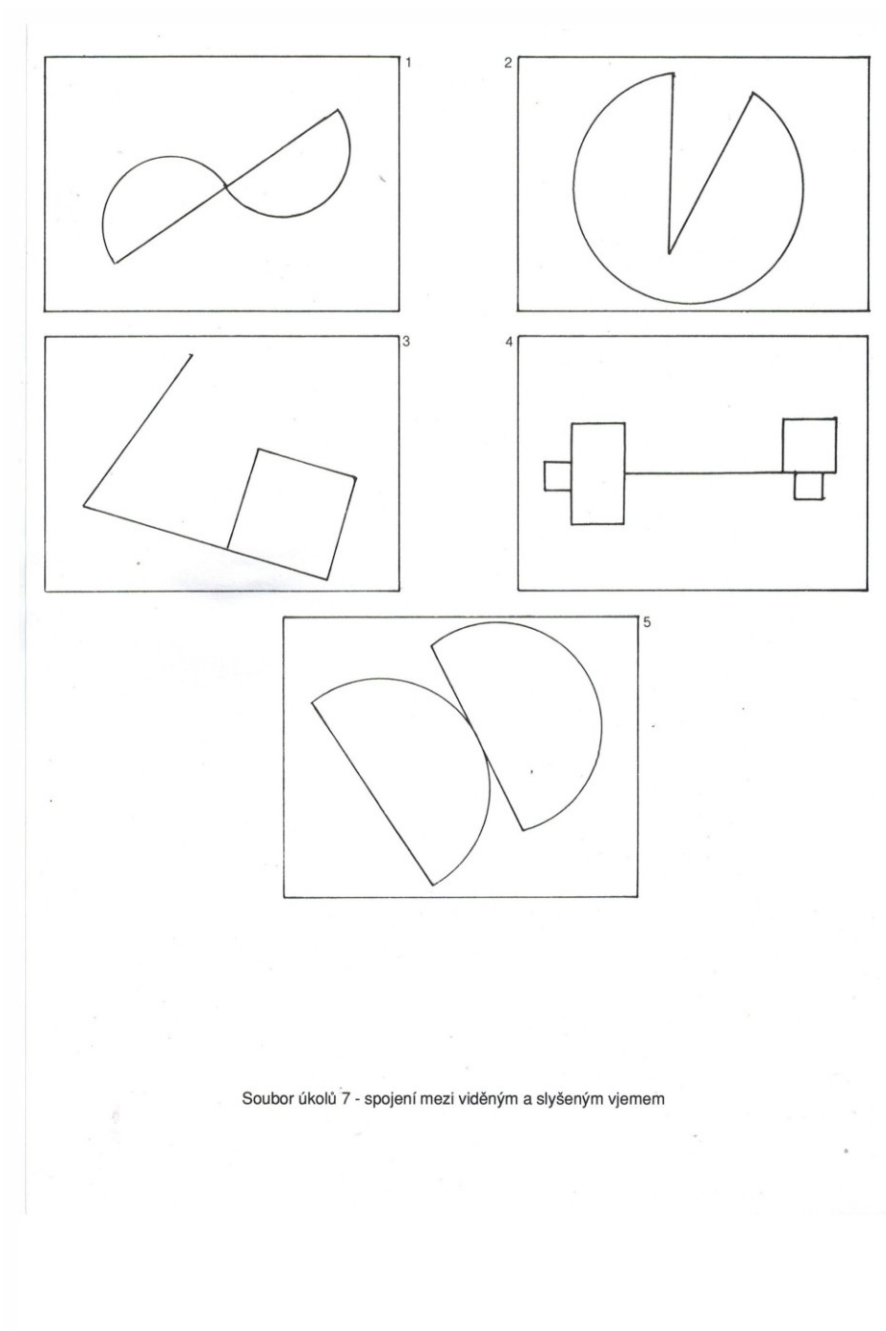
Soubor úkolů 2 - rozdíly v párových tvarech

Obrázek č. 3 – úkol č. 2 metody „Strom myšlení a učení“.

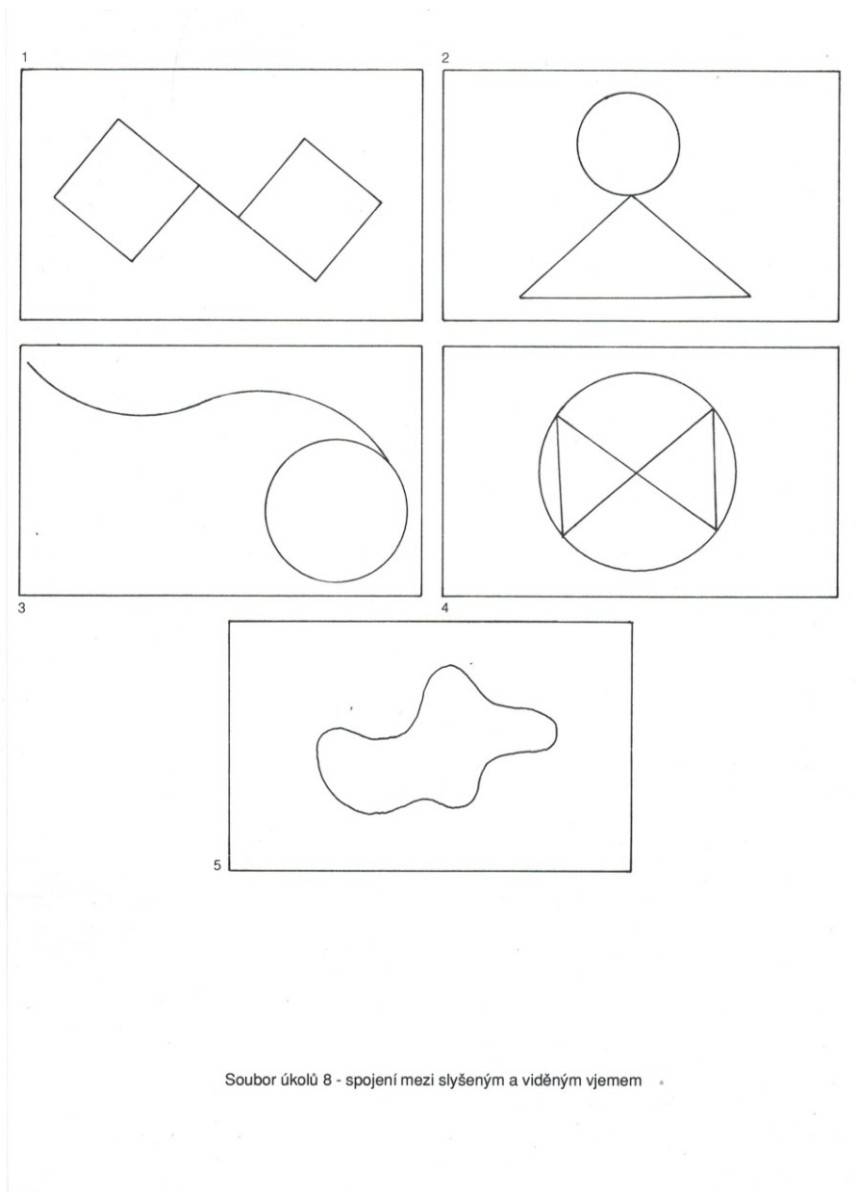


Soubor úkolů 3 - ukryté tvary

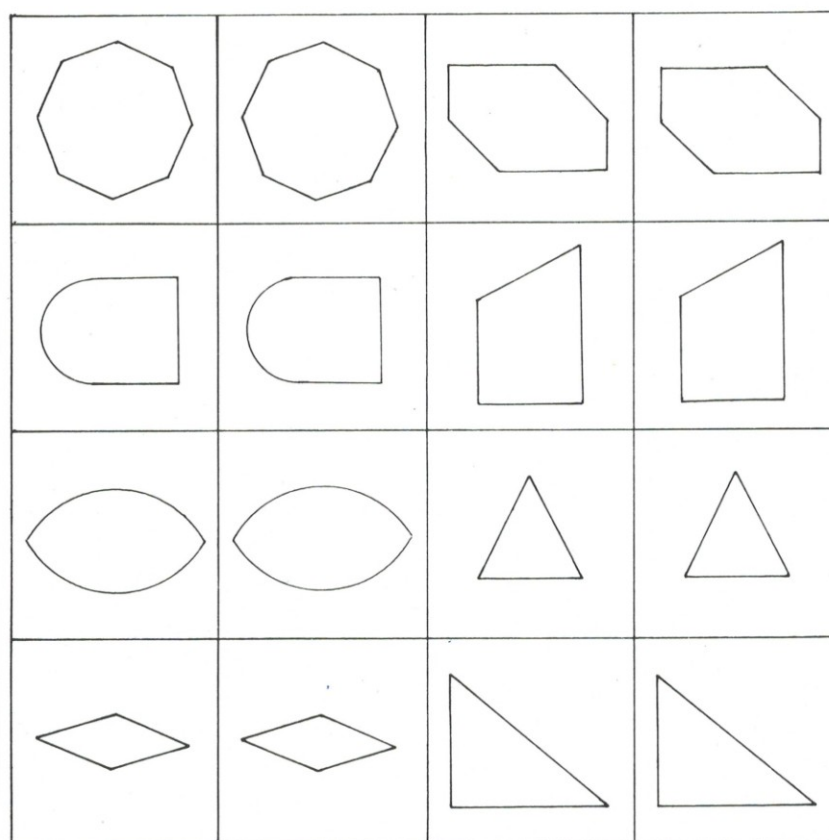
Obrázek č. 4 – úkol č. 3 metody „Strom myšlení a učení“.



Obrázek č. 5 – úkol č. 7 metody „Strom myšlení a učení“.

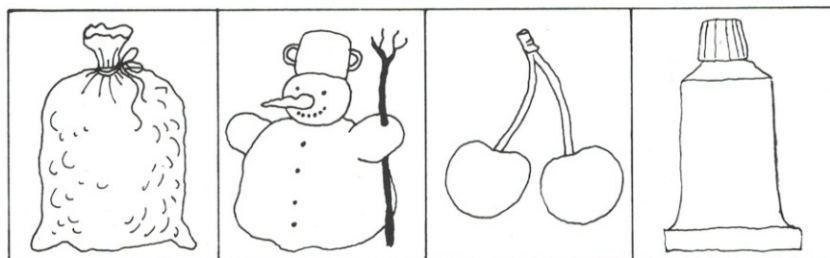


Obrázek č. 6 – úkol č. 8 metody „Strom myšlení a učení“.

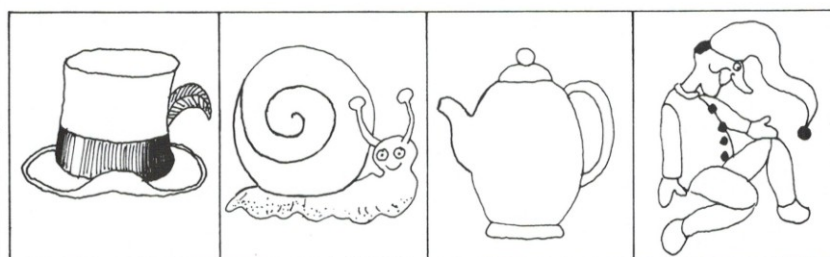


Soubor úkolů 10 - paměť na tvary

Obrázek č. 7 – úkol č. 10 metody „Strom myšlení a učení“.



Soubor úkolů 13 - zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy



Soubor úkolů 14 - zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky

Obrázek č. 8 – úkoly č. 13 a 14 metody „Strom myšlení a učení“.