

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

# **Specifické poruchy učení u dětí předškolního věku**

Diplomová práce

Autor: Aneta Baluchová  
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti  
a management speciálních zařízení  
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

**Autor:** Aneta Baluchová  
**Studium:** P14K0326  
**Studijní program:** N7506 Speciální pedagogika  
**Studijní obor:** Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

**Název diplomové práce:** **Specifické poruchy učení u dětí předškolního věku**

Název diplomové práce Specific learning disorders in preschool children  
AJ:

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem teoretické části diplomové práce je definovat pojem specifické poruchy učení, vymezit období předškolního věku a popsat možné projevy specifických poruch učení u předškolních dětí. Cílem praktické části diplomové práce je zmapovat riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku ve vybrané třídě mateřské školy. S dětmi, jež budou vyhodnoceny z hlediska výskytu prediktů SPU jako rizikové, pak dále pracovat, a to s využitím vybraného intervenčního programu, následně pak provést evaluaci jeho účinnosti a vytvořit tak metodický zásobník činností využitelných v rámci intervenčního programu sloužícího ke snížení rizika výskytu SPU u předškolních dětí. Z metodologického hlediska budou použity testové metody, zúčastněné pozorování.

Sindelarová, Brigitte: Předcházíme poruchám učení, Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3  
Kocurová, Marie: Specifické poruchy učení a chování, Plzeň : Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X  
Zelinková, Olga: Poruchy učení, Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7  
Zelinková, Olga: Dyslexie v předškolním věku?, Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5  
Špaňhelová, Ilona: Dítě v předškolním období, Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9  
Kolláriková, Zuzana: Předškolní a primární pedagogika, Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 27.1.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 8. 12. 2016

.....

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce. Dále děkuji učitelkám a dětem z mateřské školy Slavičkova, jež se podílely na výzkumu.

V Hradci Králové dne 8. 12. 2016

.....

## **Anotace**

BALUCHOVÁ, Aneta. *Specifické poruchy učení u dětí předškolního věku*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. Diplomová práce

Teoretická část diplomové práce definuje pojem specifické poruchy učení, vymezuje období předškolního věku dítěte a popisuje možné projevy specifických poruch učení u předškolních dětí.

V praktické části diplomové práce je s využitím testové metody zjišťováno riziko vzniku specifických poruch učení u předškolních dětí v běžné třídě mateřské školy. S dětmi, které byly vyhodnoceny jako rizikové pro vznik specifických poruch učení, je pracováno s využitím vybraného intervenčního programu.

*Klíčová slova: Předškolní věk, specifické poruchy učení, prevence.*

## **Summary**

BALUCHOVÁ, Aneta. *Specific learning disorders in preschool children*. Hradec Králové : Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. Diploma Thesis.

The theoretical part of diploma thesis deals with the idea of learning disability, defines the period of preschool child age and describes the possible manifestations of preschool children learning disability.

In the practical part the change of rise of learning disability by preschool children in ordinary nursery school classroom is investigated. With the children which were evaluated as high-risk ones for rise of learning disability is worked with the use of chosen intervantional programme.

*Keywords: Preschool age, specific learning disorders, prevention.*

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| ÚVOD.....  | 9  |
| I TEORETICKÁ ČÁST.....   | 10 |
| 1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....   | 10 |
| 1. 1 Tělesný vývoj.....  | 10 |
| 1. 2 Rozumový vývoj.....   | 10 |
| 1. 3 Socializace .....   | 12 |
| 1. 4 Hrubá motorika .....  | 13 |
| 1. 5 Jemná motorika.....   | 14 |
| 1. 5. 1 Grafomotorika.....   | 14 |
| 1. 6 Výtvarný projev dítěte v předškolním věku .....                             | 15 |
| 1. 6. 1 Vývojová stadia dětské kresby .....                                      | 16 |
| 1. 7 Školní zralost, školní připravenost.....                                    | 17 |
| 1. 8 Předškolní vzdělávání .....   | 18 |
| 2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....  | 20 |
| 2. 1 Dyslexie .....  | 22 |
| 2. 2 Dysgrafie.....  | 23 |
| 2. 3 Dysortografie .....   | 25 |
| 2. 4 Dyskalkulie .....   | 26 |
| 2. 5 Dyspraxie .....   | 29 |
| 2. 6 Dysmuzie .....  | 30 |
| 2. 7 Reeducace specifických poruch učení .....                                   | 30 |
| 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....                              | 34 |
| 3. 1 Diagnostika specifických poruch učení v předškolním věku .....              | 34 |
| 3. 2 Rizikové dítě v předškolním věku .....                                      | 36 |
| 3. 3 Co předškolnímu dítěti prospívá a co škodí ve vztahu k poruchám učení ..... | 39 |

|   |    |
|---|----|
| II PRAKTICKÁ ČÁST.....  | 42 |
| 4 VYMEZENÍ CÍLŮ, METODOLOGIE A PRŮBĚHU REALIZACE VÝZKUMU ...                              | 42 |
| 4.1 Vymezení cílů praktické části.....  | 42 |
| 4.2 Metodologie.....  | 43 |
| 5 CHARAKTERISTIKA MÍSTA, VZORKU A PRŮBĚHU VÝZKUMNÉHO<br>ŠETŘENÍ.....                      | 45 |
| 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....  | 45 |
| 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....  | 48 |
| 6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....   | 49 |
| 6.1 Diagnostická část – úkoly.....  | 50 |
| 6.1.1 Souhrnná prezentace výsledků identifikace dětí s rizikem vzniku SPU.....            | 71 |
| 6.1.2 Analýza zjištěných dat.....   | 82 |
| 7 VÝSLEDKY DĚTÍ VYHODNOCENÝCH JAKO RIZIKOVÝCH PRO VZNIK<br>SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ..... | 83 |
| 7.1 Analýza výsledků dívky vyhodnocené jako rizikové pro vznik SPU.....                   | 83 |
| 7.2 Analýza výsledků chlapce vyhodnoceného jako rizikového pro vznik SPU.....             | 85 |
| 8 NÁVRH ČINNOSTÍ NA ROZVOJ JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ.....                                      | 87 |
| 9 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ.....   | 93 |
| ZÁVĚR.....  | 94 |
| Seznam použité literatury.....  | 95 |
| Seznam příloh.....  | 97 |



## ÚVOD

Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby dokáže převést slyšené slovo. Potřeba komunikace je zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě a v sociálních vztazích. Také matematické dovednosti jsou předpokladem toho, abychom se uměli orientovat v běžném životě.

Specifické poruchy učení se neváží pouze na období školní docházky. Problémy s učením zasahují do volby povolání. Když dítě s diagnózou specifické poruchy učení opouští základní školu, jeho problémy tím nekončí. Mnoho dětí není motivováno k tomu, aby pokračovalo ve studiu na střední škole, proto se uchylují ke studiu různých učebních oborů, přestože jejich inteligence může být i nadprůměrná. Důsledkem toho je, že je jejich zaměstnání později neuspokojuje, nenaplňuje. Z toho důvodu je důležité možné problémy včas odhalit a co nejdříve s nimi pracovat. Učitelé, kteří pracují s dětmi se specifickými poruchami učení tak snižují počet frustrovaných dětí. Tyto děti se mohou v pozdějším věku rozvíjet a věnovat se činnostem a povoláním, které si zvolí, a které je bude těšit.

# I TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je definovat pojem specifické poruchy učení, vymežit období předškolního věku a popsat možné projevy specifických poruch učení u předškolních dětí.

## 1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Předškolní věk dítěte je od tří do šesti, popřípadě sedmi let, kdy dítě nastupuje do školy. V tomto období udělá dítě velký skok ve vývoji. Velký posun nastává v rozumových schopnostech, více než v oblasti pohybové. Předškolní období dítěte je obdobím viditelného začleňování do kolektivu, socializace.

Těsně před vstupem do školy dochází v organismu dítěte a jeho psychice k řadě vývojových změn. Většina z nich je podstatná pro zvládnání požadavků systematického vzdělávání. Jsou základem pro vstup dítěte do školy.

### 1. 1 Tělesný vývoj

Ve věku od tří do šesti let se výrazně změní tělesná konstituce dítěte. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy, mizí předchozí baculatost. Na konci předškolního období pokračuje osifikace kostí. Ve věku zhruba šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky. (Šmelová, 2012)

Pohyblivost dítěte se v tomto období zlepšuje pozvolna a ne příliš nápadně. Dítě se stává rychlejším, pohotovějším a obratnějším při úkonech, které ale i předtím dokázalo provádět. Můžeme zde však pozorovat velké individuální rozdíly.

Růst obratnosti umožňuje dítěti zlepšení v sebeobslužných činnostech (oblékání, stolování). (Říčan, 2006)

### 1. 2 Rozumový vývoj

Předškolák začíná chápat první matematické vztahy. Dítě se naučí počítat asi do deseti, nejen vyjmenovat číselnou řadu, ale i sečíst předměty, porovnat více a méně.

„U předškolních dětí můžeme už dost spolehlivě měřit inteligenci. Řádné vyšetření inteligence představuje kus práce a v podrobnostech je složité. Nemůže je provést laik. Základní princip je však jednoduchý: Dáváme dítěti různé úkoly, přičemž postupujeme od lehčích k těžším; musíme mít především jistotu, že dítě neopadlo zájmem a pozorností. Výsledek porovnááme s věkovou normou, to znamená s průměrným výkonem dětí stejného věku. Je-li výkon našeho dítěte stejný nebo lepší, jsme hotovi. V opačném případě musíme velmi pečlivě analyzovat zjištěné slabiny, abychom našli příčinu zaostávání a mohli rodičům poradit, co dělat. A jaké úkoly jsou v testu inteligence? Nic mimořádného: dítě plní jednoduché příkazy, kreslí, počítá, říká nám, k čemu která věc je, čím se věci podobají a čím se liší atd.“ (Říčan, 2006, s. 123)

Myšlení dítěte v předškolním věku je hodně egocentrické, nechápe, že druzí lidé mají svůj vlastní názor, odlišný od jeho. Když něco vypráví, předpokládá, že víte všechno, co ví dítě. Co se neshoduje s jeho názorem, často jakoby neslyší.

Dalším znakem dětského myšlení je antropomorfismus – neživým věcem nebo zvířatům přisuzuje lidské vlastnosti. (Říčan, 2006)

Myšlení dítěte v tomto období je vázáno na konkrétní činnost. Charakteristické je názorné a intuitivní myšlení. Myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci, vázané na přítomnost.

Další důležitou součástí dětského myšlení je fantazie, která dítěti pomáhá orientovat se ve světě, aby se pro ně stal srozumitelný a přijatelný. Fantazie se projevuje ve vyprávění dítěte, v jeho hře i kresbě.

Předškolák má také dobrou mechanickou paměť. Je schopný naučit se poměrně mnoho říkanek, písniček. Rozvíjí se také řeč, rychle se rozšiřuje slovní zásoba. Velkou roli v rozvoji řeči hraje nápodoba řeči. Na základě nápodoby si dítě osvojuje gramatická pravidla řeči. Mezi 4. a 5. rokem dítě začíná rozlišovat a analyzovat jednotlivá slova ve větě. K rozvoji této schopnosti mu pomáhají říkadla, která řeč nejen rytmizují, ale také rozdělují celek do menších částí. Kolem 5. roku děti začínají rozlišovat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejprve dokážou určit, kterou hláskou slovo začíná, poté, kterou končí, nakonec hlásky uprostřed slova.

Orientace v čase se vyvíjí poměrně pozdě. Teprve šestileté děti si dovedou uvědomit následnost dní v týdnu a začínají správně používat pojmy „předevčírem, zítra, pozítří...“ (Švingalová, 2003)

Piaget (2007) užívá pojem senzomotorická inteligence. Je to praktická inteligence, jejímž cílem je úspěch (např. dosáhnout vzdáleného předmětu). Stanovit

okamžik zrodu senzomotorické inteligence je velice nesnadné. Ale existuje jakýsi plynulý sled stadií, kdy každé přináší dílčí pokrok. Spontánní pohyby a reflexy přecházejí plynule v naučené zvyky a ty pak v inteligentní jednání.

Někteří psychologové se domnívají, že mechanismem tohoto vývoje je asociace, která dovoluje postupně připojovat podmíněné reflexy k nepodmíněným a k podmíněným reflexům další výsledky učení. Každý výsledek učení lze chápat jako odpověď na vnější podněty.

### **1. 3 Socializace**

Předškolní období dítěte je velmi významná doba jeho sociálního vývoje. Nejedná se pouze o dobu přípravy na školu, ale i o dobu přípravy na pozdější dospělý život. (Matějček in Hoskovcová, 2006)

V předškolním období je stále nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci, rodina. Dítě však v tomto věku projevuje zájem o společnost druhých dětí a je již schopné s nimi spolupracovat. Vrstevnická skupina je proto pro socializaci dítěte velmi důležitá. Kontakt s vrstevníky dítěti v tomto období zprostředkovává mimo jiné také mateřská škola, která na dítě působí též výchovně. (Hoskovcová, 2006)

V tomto věku se u dítěte vyvíjí reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace, dítě si osvojuje sociální role. Socializace není pouze socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, tedy základem pro jeho emoční vývoj a souvisí také s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. (Langmeier, Krejčířová in Hoskovcová, 2006)

Vztahy dítěte s vrstevníky jsou specifické svým charakterem, rovností postavení, sdílením stejné kolektivní zkušenosti a stejným stupněm vývoje. Zkušenosti ze vztahů s vrstevníky tvoří spolu se zkušenostmi ze vztahů k dospělým kompletní zkušenosti, které obohacují vývoj dítěte. (Beaumat in Hoskovcová, 2006)

V kontaktu s vrstevníky vznikají především prosociální postoje. Jsou položeny základy těch vlastností, které umožňují dítěti zařadit se do širší společnosti. Rozvíjí se také schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, což je základ pro vytvoření přátelství. (Matějček in Hoskovcová, 2006)

Kromě vrstevnické skupiny se dítě učí socializaci především v rodině. Vztah rodiče a dítěte je jiný než mezi dětmi navzájem. Rodič představuje autoritu, zatímco děti mezi sebou jsou si rovny. Rodiče poskytují dítěti v průběhu přirozených aktivit modely chování, především muže a ženy a jejich vzájemného vztahu v partnerství. (Šulová in Hoskovcová, 2006)

Autoritativní pozice rodičů provází dítě při přebírání kulturních měřítek, hodnot a pravidel, na kterých staví sociální pořádek. Z interakce s dospělými roste v dítěti pocit zodpovědnosti a respekt k sociálnímu řádu. Oproti tomu interakce s vrstevníky vytváří v dítěti cit pro spravedlnost.

Rodiče se liší ve vřelosti vůči dítěti, v jasnosti příkazů, ve svém očekávání a požadavcích vzhledem k vývojovému stupni dítěte a v intenzitě s jakou chování dítěte kontrolují. Rodiče, kteří výrazně kontrolují, jednoznačně komunikují, mají vysoké požadavky, a přesto mají k dítěti vřelý vztah, jsou označováni jako autoritativní. Permisivní rodiče jsou ti, kteří málo kontrolují, mají nízké požadavky a mají k dítěti vřelý vztah. (Damon in Hoskovcová, 2006)

Ideální přístup je takový, kdy rodiče mají na dítě požadavky přiměřené jeho věku i schopnostem a dovednostem. Kontrola by měla být přiměřená, s tím, že dítě dostane do určité míry důvěru.

#### **1. 4 Hrubá motorika**

Základní pohyby při kreslení a psaní vycházejí z hrubé motoriky, z pohybu velkých kloubů. Proto v případě, že se dítěti kreslení nedaří, je dobré se v první řadě zaměřit na rozvoj této oblasti. Z rozvoje hrubé motoriky vychází rozvoj motoriky jemné, a z té pak rozvoj grafomotoriky.

Při zjišťování úrovně hrubé motoriky můžeme sledovat dítě při hrách, všimnout si jeho chůze, běhu, skákání, lezení, házení, chytání, udržování rovnováhy, chůzi po schodech, stoj a skákání na jedné noze. Pokud má dítě v těchto činnostech potíže, je bojácné, jeho obratnost se výrazně liší od vrstevníků, je potřebné umožnit mu dostatek pohybu, her s ostatními dětmi, spontánní pohybové aktivity. Tyto aktivity lze doplnit o cvičení v tělocvičně, zařazením rytmických cvičení. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Před psaním je vhodné procvičení paží, uvolnění ramene. Když není uvolnění dostatečné, pohyb je křečovitý. Dítě tlačí na tužku, drží ji křečovitě, písmo není plynulé a dítě brzy bolí ruka. Procvičení paže, stejně tak svalů trupu a krku můžeme provádět i během psaní. (Zelinková, 2009)

## **1. 5 Jemná motorika**

Jemná motorika zahrnuje pohyby a koordinaci svalů potřebných pro uchopování a manipulaci s drobnými předměty, později pro kreslení a psaní. Tato oblast se rozvíjí pozvolna. Rozvoji jemné motoriky pomáhají každodenní činnosti jako sebeobsluha, manipulační hry nebo rukodělné činnosti.

Pro rozvoj jemné motoriky existuje velká řada různých činností, jsou to např. skládání kostek a mozaik, navlékání korálků, šroubování uzávěrů lahví, házení na cíl, provlékání šňůrek otvory, uzlování na šňůrkách. Tvoření z měkkého drátku, pomoc při každodenních činnostech, listování v knize, modelování, mačkání papíru, stříhání, vytrhávání a skládání z papíru, karetní a deskové hry atd. (Bednářová, Šmardová, 2006)

### **1. 5. 1 Grafomotorika**

Počátky dětského grafického projevu jsou spojeny s radostí z pohybu ruky po papíru a z nakreslených čar, které tužka zanechává. Dítě nejprve čmárá mimovolně, bez plánu, později vystřídá spontánní radost z výrazné stopy záměrné úsilí o kresbu. Zrání centrální nervové soustavy přispívá ke zvyšování úrovně koordinace a organizace pohybů celého těla i horních končetin. Pohyby ruky od loketního kloubu směrem ke konečkům prstů se postupně zjemňují a začínají být kontrolovatelné smysly, především zrakem a hmatem. Grafický projev ovlivňuje také psychiku dítěte. Vývoj psychických a motorických funkcí se odráží ve zvyšování úrovně grafomotorických schopností dítěte. Kvalita grafických tvarů se zlepšuje, pohyby ruky při kreslení se uvolňují. Dítě se učí tyto pohyby ovládat, kresbou nebo psaním se většinou snaží znázornit a zaznamenat osobně významné zážitky a dojmy.

Grafomotorika dítěte se vyvíjí etapovitě a individuálně, ale fyziologicky daným postupem. Proto můžeme u dětí určitého věku pozorovat přibližně stejné znaky kresby nebo písma. S přihlédnutím k individuálním zvláštnostem se mohou objevit specifické

odchyly ve smyslu pomalejšího nebo rychlejšího grafomotorického vývoje. (Lipnická, 2007)

Dítě do čtyř let není nutné a ani vhodné záměrně vést ke grafomotorickým cvičením. Lepší je mu vytvářet prostor a možnosti ke kreslení, zaměřit se na rozvoj hrubé motoriky a dát mu dostatek podnětů pro rozvoj jemné motoriky. Listy s grafomotorickými cvičeními poskytovat dítěti po třetím roku věku pouze v případě zájmu dítěte. Tyto listy musí mít pro dítě přitažlivou motivaci a svou náročností odpovídat jeho věku. V počátku by měly obsahovat rovné čáry, postupně mohou přibýt kruhy a další prvky. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Jestliže ani po čtvrtém roce dítě nevyhledává psací náčiní, je vhodné se ve zvýšené míře věnovat činnostem pro rozvoj hrubé a jemné motoriky. Motivovat ho ke kresbě, nabízet mu pracovní listy se základními grafickými prvky.

Okolo pátého roku je vhodné pravidelně zařazovat grafomotorická cvičení. Předškolák, u kterého vývoj probíhá bez obtíží, sám vyhledává kreslení a grafické činnosti. U dítěte, které se těmito úkolům vyhýbá, může být příčinou opožděný vývoj grafomotorických schopností. Bez pomoci se potíže prohlubují.

Pokud se dítě v oblasti grafomotoriky nerozvíjí podle očekávání, kreslení nevyhledává nebo odmítá, jeho kresba je obsahově chudá, odpovídá mladšímu věku, je dobré zaměřit se na rozvoj v oblasti hrubé motoriky, poté jemné motoriky, koordinaci oka a ruky a až na závěr přímo na grafomotoriku. (Bednářová, Šmardová, 2006)

## **1. 6 Výtvarný projev dítěte v předškolním věku**

Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte. Výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání i obavy. Dítě prostřednictvím kresby sděluje mnohdy víc než slovy. Dětskou kresbu proto můžeme využít k zjišťování inteligence dítěte. V tomto případě je kresba doplňkovým diagnostickým nástrojem. Dále ji můžeme využít jako komunikační prostředek, prostředek ke zkoumání afektivity dítěte, k poznání některých osobnostních charakteristik, k poznání prožívání pocitů dítěte apod. (Šmelová, 2012)

Pro předškoláka jsou zajímavé také barvy, jak pastelky, tak vodové, temperové nebo prstové barvy. Předškolní dítě si rádo hraje i s nůžkami, vystřihuje z papíru, slepuje, tvoří z plastelíny.

### 1. 6. 1 Vývojová stadia dětské kresby

Analýza dětských kresebných projevů ukázala existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou do značné míry závislé na chronologickém věku. Zdravé děti v témže věku kreslí přibližně stejným způsobem, proto můžeme přijmout předpoklad o stadiálnosti vývoji dětské kresby. To znamená, že každému věku odpovídá specifický typ kresby. Šmelová (2012) uvádí členění vývoje dětské kresby dle Příhody, který rozlišuje následující stadia vývoje: stádium črtací experimentace, stádium prvotního obrazu, stádium lineárního náčrtu, stádium realistické kresby, a stádium naturalistické kresby.

**Stádium črtací experimentace** je prvním vývojovým stupněm, který začíná u dítěte již před druhým rokem věku. Jde o motorickou, málo koordinovanou, bezobsažnou aktivitu, která je založená na čarání tužkou po papíru. Dítě má radost, že vidí výsledek své činnosti. Pohyby vycházejí nejprve z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Tak se objevují velké kyvadlové čáry, později vznikají kruhovitě, elipsovité a spirálovité tvary. (Plevová, Petrová in Šmelová, 2012)

**Stádium prvotního obrazu** nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Pohyb je již relativně koordinovaný, dítě dokáže tah zastavit, čáru přerušit, zakřivit, nebo spojit. První obrys či obraz vzniká tehdy, když dítě spojí svou kresbu s určitým významem. Jakmile dítě svou kresbu pojmenuje, stává se z čáranice obraz. To má také svou posloupnost. Nejprve dítě spojuje kresbu s určitým významem a pojmenovává ji až v průběhu črtání nebo dodatečně. Dítě cíleně dokáže napodobit obrysové, kulaté tvary, nejčastěji motivy slunce nebo květin. Také se začíná snažit napodobit a znázorňovat objekty, které jej zaujaly. (Šmelová, 2012)

**Stádium lineárního náčrtu** nastupuje kolem čtvrtého roku. Dítě si vytváří základní podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky, které dítě zobrazuje jen schematicky. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou a tematicky zaměřenou, nejčastěji na člověka. Toto stádium je výrazem dosud komplexního vnímání světa, ve kterém ale fantazie dítěte splývá s realitou. Co dítě ve své kresbě zdůrazní, záleží na zcela subjektivním vnímání reality a pocitu dítěte, ne na objektivní důležitosti.



Dítě kreslí z představy, co se mu líbí. K čemu má kladný vztah, je obvykle velké a barevné. Dítě ještě nezvládá proporce a prostor, kreslí i to, co nemůže být vidět. (Plevová, Petrová in Šmelová, 2012)

**Stádium realistické kresby** je charakteristické tím, že dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Toto období nastupuje mezi pátým a šestým rokem věku dítěte. Dítě stále kreslí podle své představy, začíná však na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky. Hlavním rysem tohoto stádia je obohacování původního náčrtu věrnějšími detaily. Zpřesňují se proporce jednotlivých částí kresby. (Langmeier, Krejčířová in Šmelová, 2012)

**Stádium naturalistické kresby** je stádium, kdy je vývoj dětské kresby ukončen. Toto stadium nastupuje po desátém roce. Dítě začíná kreslit ne podle toho, co o předmětu ví, ale jak se mu skutečně jeví. Pro toto období je charakteristické zachycení pohybu a dimenze objemu. Objevuje se další zlepšování proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná. Většina dětí se mezi desátým a jedenáctým rokem dostává do stádia tzv. „krize kresebního projevu“, kresebný projev se stává popisným. Se vzrůstající kritičností myšlení si začíná většina dětí uvědomovat svou kresbu jako nedokonalou a svůj kresebný projev potlačuje nebo dokonce ukončuje. U dětí s výtvarným talentem vývoj pokračuje, kresba se stává expresivním prostředkem. (Šmelová, 2012)

## **1. 7 Školní zralost, školní připravenost**

Termíny školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány. Oba vyjadřují stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků základní školy. Oba jsou také zvnějšku ovlivnitelné, a to kvalitou prostředí a péčí o dítě. Kvalita vnějšího prostředí umožňuje dítěti dosáhnout takové fyzické, psychické, dovednostní a sociální úrovně, aby mohlo školní požadavky plnit. Tyto faktory jsou zároveň závislé na vnitřních dispozicích dítěte. Školní zralost nebo připravenost dítěte je tedy závislá na součinnosti vnitřních dispozic a vlivu vnějšího prostředí.

Avšak pojmy školní zralost a školní připravenost se liší. Školní zralost zahrnuje míru rozvoje z pohledu fyzické zralosti (výška, váha, počátky výměny zubů, kvalita zdraví atd.), psychické zralosti (citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování, kognitivní úroveň atd.). Míru zralosti v těchto oblastech posuzují především pediatři

a psychologové. Školní zralost je tedy způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování. Tato způsobilost vychází ze stavu jeho fyzických, psychických a zdravotních předpokladů. Na kvalitu zralosti pro školní docházku můžeme působit přirozeným a zdravým životním stylem v rodině, kvalitními podněty z aktivního způsobu života.

Školní připravenost je brána spíše z pedagogického pohledu. Je to připravenost na školní vzdělávání. Je to způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožňují dítěti pokračovat ve vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. Tuto způsobilost posuzuje především pedagog v pedagogicko-psychologické poradně, v mateřské škole a v základní škole.

Praktické vědomosti a zkušenosti se týkají poznatků ze života rodiny, obce, přírody, postřehů z okolního světa a lidského soužití. Praktické vědomosti se týkají také úrovně samostatnosti, srozumitelného vyjadřování a porozumění druhému. Mezi dovednosti a návyky řadíme přirozené zvládnutí sebeobsluhy, zacházení s tužkou, zvládnutí grafomotorických činností, sociální dovednosti při jednání ve skupině a přijetí určitého společenského řádu a pravidel v něm. Školní připravenost lze do jisté míry ovlivňovat podnětným prostředím s dostatkem komunikačních příležitostí jak s dospělými, tak s vrstevníky. Čas strávený s dítětem by měl mít podobu záměrnějšího jednání s ním. Ne však na úkor klidu a pohody.

V předškolním věku dítě vnímá impulzy z okolního světa a podle typu získané informace, zkušenosti nebo dovednosti je zařazuje, dále si je vybavuje a uplatňuje ve svém jednání. (Kotátková, 2008)

V tomto období by dítě mělo mimo jiné dosáhnout také určité úrovně grafomotorických dovedností.

## **1. 8 Předškolní vzdělávání**

Vznik předškolních institucí přinesl proměnu hodnoty dětství a způsobu předškolní výchovy. Mimo spontánní hry se děti v předškolních institucích věnují také cíleným činnostem. S těmito činnostmi je spojená organizace a jisté řízení. Do předškolní výchovy je tak vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou záměrného strukturování učení.

Mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, respektovat pravidla, naslouchat druhým apod. Každodenní plynulá a průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu.

Příprava na školu neznámá usilovat o to, aby všechny děti dosáhly stejné úrovně. Každé dítě, které přichází do školy, má právo projevit se v souladu se svými možnostmi. K tomu, aby dítě ve škole uspělo, nepotřebuje jen určité poznatky a dovednosti, ale také důvěru v jeho schopnosti, proto mateřská škola mimo jiné rozvíjí i zdravé sebevědomí a sebedůvěru dětí.

V některých případech se v mateřských školách využívá také speciálních herních a stimulačních podpůrných programů u dětí, které jsou vývojově opožděny nebo přicházejí z nedostatečně podnětného prostředí. Stejně tak se využívají individuální kompenzační programy pro děti, u nichž lze očekávat vzdělávací obtíže v důsledku poruch. Mateřské školy pro toto individualizované působení spolupracují s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center a v neposlední řadě s rodiči dítěte. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Řešení specifických poruch učení primárně nespádá do problematiky předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání má však své místo v diagnostice a následné prevenci, protože v předškolním věku lze sledovat určité deficity v oblasti soustředění, pravolevé orientace, percepce, hrubé a jemné motoriky apod., které mohou specifické poruchy učení signalizovat. (Šmelová, 2012)

## 2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení pravděpodobně existují stejně dlouho jako lidská vzdělanost. V současnosti při zvyšujících se nárocích na vzdělání je jejich výskyt nápadnější a závažnější.

Pojem specifické poruchy učení je souhrnným označením pro skupinu poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností jako je čtení, psaní, počítání, ale i porozumění mluvené řeči. (Kocourková, 2000)

Specifické poruchy učení se označují předponou dys-, která se připojuje ke slovnímu základu, který označuje narušenou funkci. Rozlišujeme tyto druhy specifických poruch učení:

- Dyslexie – specifická porucha čtení
- Dysortografie – specifická porucha pravopisu, často se vyskytuje ve spojení s dyslexií
- Dysgrafie – specifická porucha psaní
- Dyskalkulie – specifická porucha matematických funkcí
- Dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností
- Dyspinxie – specifická porucha výtvarných schopností
- Dyspraxie – specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkony (Kocourková, 2000)

Dysmuzie, dyspinxie a dyspraxie jsou termíny užívané u nás, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáváme. Problém specifických poruch učení se týká vysokého procenta dětské populace. Postihují oblast i výkonnosti, které jsou branou celého vzdělávacího procesu.

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje *specifické vývojové poruchy školních dovedností* do skupiny poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje. Zahrnují tyto základní diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 0 Specifická porucha čtení
- F 81. 1 Specifická porucha psaní

- F 81. 2 Specifická porucha počítání
- F 81. 3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Bartoňová, 2004, s. 8)

Dále Bartoňová (2004) uvádí, že osoby se specifickými poruchami učení jsou považovány za žáky nebo studenty se specifickými vzdělávacími potřebami. U jednotlivých osob se specifické poruchy učení vyznačují řadou různých znaků, které však nelze nijak zobecnit.

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání. Jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. V běžném životě a v průběhu výuky si je však ne vždy učitelé nebo rodiče uvědomují a mohou považovat dítě za nepozorné nebo dokonce hloupé. Tyto poruchy však postihují také chování, citový a sociální vývoj dítěte. Často vedou k negativním kompenzacím, jedinec může trpět i pocity méněcennosti, nepochopením, může mít problémy s navazováním sociálních kontaktů.

„Dyslexie, dysgrafie i dysortografie sice jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale ještě závažnější je celý řetěz nepříznivých následků. Čtení a psaní nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání, pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat náhradní formy učení. Pokud mu nepomůže odborník, začíná zaostávat ve vědomostech, vytvářejí se nesprávné pracovní návyky, fixují se nesprávné návyky v chování. To vše se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, která bývá horší, než odpovídá schopnostem dítěte. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele, někdy i projevená nedůvěra rodičů oslabují motivaci ke školní práci, snižují sebehodnocení dítěte, vedou k hledání náhradních, často nežádoucích forem sebeuplatnění. Mohou vyústit v negativní vztah ke škole a vzdělání, vést ke školním fobiím, záškoláctví a psychosomatickým obtížím. Skutečnost, že dítě ve škole nečte, špatně píše, popř. nepočítá, je natolik dominující, že se stává základním rysem dítěte, obtíží, na kterou se učitel stále soustředí.“ (Zelinková, 2003, s. 46)

## 2. 1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Mezinárodní dyslektická společnost uvádí jako jednu z hlavních příčin fonologický deficit, to znamená obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušenou schopnost hláskové syntézy, jakož i automatizace fonetických dovedností apod.

Jako další příčina bývá uváděn vizuální deficit – obtíže se zrakovým rozlišováním např. stranově obrácených tvarů, rozlišování figury a pozadí, neschopnost pohotové zrakové identifikace písmen. Důležitou roli hraje schopnost zrakové analýzy a syntézy. Problémy v této oblasti způsobuje také porucha pravolevé a prostorové orientace nebo nedostatečná zraková paměť. Deficit se může objevit také v motorické a senzomotorické oblasti.

Na dyslexii mohou mít podíl také deficity v procesu automatizace dílčích funkcí a postupů při čtení, v oblasti jazyka a řeči nebo paměti, v časové souslednosti, rychlosti provádění jednotlivých úkonů. Dyslexie může souviset také s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér. Negativní dopad má i případná porucha pozornosti.

Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s občasným výskytem chyb, tzv. pravoemisférové čtení. Nebo naopak rychlé, překotné, s větším výskytem chyb, tzv. levoemisférové čtení.

U pravoemisférové čtení dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, levá hemisféra není dostatečně aktivována. Dítě zůstává na úrovni percepčních mechanismů. Při levoemisférovém čtení je více využívána levá mozková hemisféra, ale percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni, nejsou zautomatizovány.

Dalším problémem při čtení je tzv. dvojí čtení, kdy si dítě slovo přečte nejprve potichu pro sebe a teprve poté ho přečte nahlas. Výkon dítěte ve čtení ovlivňují také poruchy řeči.

Děti s dyslexií mají problémy i s intonací a melodií vět, neumí při čtení pracovat s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku nebo řádky přeskakují, hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují typické chyby jako záměna tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání písmen, slabik, slov nebo i vět, přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének, domýšlení

koncovek slov. Tak dochází k nesprávnému čtení, komolení slov. Pokud je dítě schopné sluchové kontroly, dokáže si alespoň část špatně přečtených slov opravit.

Děti s dyslexií mají problém i s reprodukcí čteného textu. Buď si vůbec nepamatují, co četly, a reprodukce je nesprávná, nebo je chudá, pouze útržkovitá. Pomocí při reprodukci textu může dětem podpora ve formě obrázků.

U dětí s dyslexií tak dochází k disproporcii mezi jejich obecnými schopnostmi a schopností čtení. Obecné schopnosti těchto dětí jsou na vyšší úrovni než schopnost čtení. Jedinci s dyslexií mají pak potíže všude tam, kde je jejich výkon vázaný na čtenářské schopnosti.

## **2. 2 Dysgrafie**

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, především psaní. Základem této poruchy je nejčastěji porucha motoriky, primárně jemné, ale může být i v kombinaci s poruchou hrubé motoriky. Podíl má i porucha automatizace pohybů, motorická a senzomotorická koordinace. Svou roli hrají také nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci a paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vázne také proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby.

Problémy mohou také souviset s lateralitou. Při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě. Zkřížená lateralita má dopad na oblast percepční, oblast zpracování informací v CNS i oblast výkonovou. Děti se zkříženou lateralitou mají při psaní nápadně pomalejší tempo, písmo i úprava jsou zhoršené.

Při dysgrafii bývá porušeno psaní jako vlastní akt. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu. Dysgrafie je funkční porucha motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu. Jedinci s dysgrafií mají problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen, převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmen. Problémy se objevují také v navazování jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, dodržování velikosti písmen, zachování směru psaní a sklonu písma. Objevuje se i chyby ve stanovení hranice slov, jedinec píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje.

Velmi častá je chybovost při psaní, děti zaměňují tvarově podobná písmena i tvarově podobné číslice. Také se stává, že představu o písmenu či číslici mají děti

správnou, snaží se jí napsat, ale ruka nereaguje, jak by měla. Dítě pak začíná psát tvar jinak, nedotahuje nebo přetahuje, nenavazuje apod.

Mezi specifické chyby vyskytující se při dysgrafii můžeme zařadit vynechávání písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, nesprávné umístění nebo vynechání diakritických znamének, ale i gramatické chyby. Gramatické chyby se objevují v souvislosti s tlakem na rychlost psaní. Dítě se soustředí na psaní samotné a v tom tempu si nedokáže odůvodnit gramatické jevy.

Tempo psaní bývá zpravidla pomalejší, jen výjimečně se objevuje tempo rychlé až překotné. Často je narušen i rytmus psaní, to je neplynulé, trhané. Kvůli pevnému úchopu nebo neuvolněnému zápěstí mívají děti problém s napojováním písmen a zpracováním jejich tvarů. Písmo bývá přerušované, kostrbaté, tvary písmen jsou nedokonalé, dochází k nedotahování a neuzavírání písmen.

Na začátku školní docházky, kdy ještě nejsou na tempo psaného projevu kladeny takové nároky, jim dítě může pohodlně stačit. Problémy se projeví až později.

Protože vlastní psaní stojí dítě zvýšené úsilí, je rychleji unavitelné, bývá patrné i psychické vypětí. Pokud hovoříme o dysgrafii, znamená to, že tyto obtíže jsou dlouhodobé, neobčasný výskyt obtíží při osvojování si něčeho nového.

U některých žáků dysgrafie postihuje pouze proces psaní. Často má ale vliv i na další formy grafického projevu, ovlivňuje především rýsování. Děti nedokážou rýsovat přesně, nedodržují správné tvary, nedotahují či přetahují linku nebo příliš tlačí na tužku a rýsovaná čára je tak příliš silná. V matematice může dysgrafie negativně ovlivnit výkon dítěte nesprávným zapsáním číslic. Další problémy se objevují při řešení slovních úloh.

Děti s dysgrafií mají problémy všude tam, kde jsou závislé na psaní, kde jsou kladeny požadavky na rychlost psaného projevu a jeho úpravu. Časem mohou tyto děti v důsledku neúspěchu ztratit zájem o psaní, chybí jim motivace, nevěří v možnosti zlepšení.

Nevhodný přístup k dítěti s dysgrafií na něj může mít negativní vliv a ohrozit jeho zdravý psychický vývoj. Vede ke špatnému sebepojetí, dítě pak často hledá náhradní mechanismy, jak uspět, které jsou však často nevhodné. Dítě se může předvádět, objevují se drobné kázeňské problémy, ale i záškoláctví, agresivita, asociální, až antisociální chování.

Cílem při reedukaci dysgrafie je tedy vytvářet situace, ve kterých dítě může objektivně projevit své skutečné znalosti a dovednosti. Dále zajistit vhodný přístup



ostatních zúčastněných. Zajistit kvalitní reedukaci a rehabilitaci, případně nabídnout možnosti kompenzace dopadu poruch.

### 2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Problematické bývá i vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce. V důsledku těchto obtíží mívají děti s dysortografií často zhoršený jazykový cit. Problémy se prohlubují, pokud je přítomna i porucha koncentrace pozornosti.

Děti s dysortografií mívají problémy především při psaní formou diktátu, kdy musí sluchem zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby. Právě proto, že sluchové vnímání je u těchto dětí porušené, probíhá tento proces nedokonale a projeví se specifickou chybovostí při psaní diktátu. V praxi to znamená, že dítě nedokáže diktovaná slova dokonale rozlišit a napíše je, jak je slyší, tedy nesprávně.

K typickým chybám specifickým pro dysortografii patří vynechávání písmen, slabik, slov nebo i celých vět. Přidávání písmen, slabik a slov. Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének. Dále se objevuje přesmykování slabik, záměny zvukově podobných hlásek, zvukově podobných slabik. Nesprávné rozlišování těchto slabik také ovlivňuje určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí. Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody podmětu s přísudkem. Dále děti s dysortografií nedodržují hranice slov, píšou slova dohromady, někdy i celé věty. U starších dětí bývá typické psaní dohromady slov s předložkami. Objevuje se také nelogické rozdělování slov. Další specifickou chybou vázanou na dysortografii jsou chyby gramatické. Dítě dokáže při ústním odůvodnění pravopisu správně používat gramatická pravidla, v písemném projevu se však dopouští gramatických chyb. Často je to proto, že nedokáže gramatická pravidla při psaní rychle aplikovat. Proto je vždy nutné zjistit případnou disproporci mezi ústním a písemným výkonem dítěte a odlišit tak chybovost způsobenou neznalostí.

Děti s dysortografií často mívají snížený jazykový cit. Při ústním ověřování znalostí dosahují mnohem lepších výsledků. Pravidla pravopisu se tyto děti dokážou

naučit, nedokážou je však adekvátně používat v praxi. To je typické pro děti ve vyšších ročnících. Dysortografické obtíže jsou zde výrazně komplikovány sekundární problematikou, která úzce souvisí s primární problematikou, zvláště pokud porucha nebyla včas diagnostikována nebo dítě neabsolvovalo kvalitní reedukační nácvik. Dítě pak nemá základy pro další výuku pravopisu, nemá na čem stavět.

Některé děti mívají v pravopisných pravidlech chaos, i když jednotlivá pravidla znají, nevědí, kdy které použít. U některých dětí tak vzniká snížená schopnost nebo dokonce neschopnost uplatnit naučená pravidla v praxi. Děti mívají problémy nejen v českém jazyce, ale i při osvojování cizího jazyka, v naukových předmětech nebo v matematice, pokud si musí zaznamenávat pouze ústně prezentované učivo.

U dětí s dysortografií nemusí být porušeny všechny percepčně-motorické nebo kognitivní funkce, ale pouze některé z nich. Proto jsou projevy specifických poruch rozmanité, členité a individuální. Z tohoto důvodu i přístup k reedukaci musí být individuální a musí vždy vycházet z narušených funkcí. Reedukaci musí předcházet kvalitní diagnostika jak psychologická, tak pedagogická a speciálněpedagogická.

## **2. 4 Dyskalkulie**

„Dyskalkulie patří mezi specifické poruchy učení. Je to porucha multifaktoriálně podmíněná, vzájemně se zde kombinuje působení příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. Neexistuje ani celistvá matematická schopnost. Při řešení matematických úloh se uplatňuje faktor verbální, související s řečí mluvenou i psanou, faktor prostorový (psané úkoly, geometrie), usuzování (matematická logika), faktor numerický a další. Proto se setkáváme s různými formami dyskalkulií, které vyžadují různé postupy při reedukaci.

Vývoj dítěte od narození do nástupu do školy je jedním z určujících faktorů pro úspěšnost či neúspěšnost ve výuce matematiky. Osvojování matematických dovedností je ovlivněno úrovní rozvoje poznávacích funkcí, mezi něž patří motorika, zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, vnímání tělesného schématu, řeč, paměť, rozumové schopnosti.“ (Zelinková, 2003, s. 111)

Úroveň výkonů v matematice je do jisté míry dána rozumovými schopnostmi dítěte. Inteligence ale není totožná s matematickými schopnostmi, oba druhy schopností nejsou jednou celistvou složkou. Z úrovně rozumových schopností nelze jednoznačně

vyvozovat úroveň ovládnutí matematiky. Existují jedinci, kteří mají při své vysoké inteligenci v matematice výrazné problémy.

Rozlišit můžeme čtyři období ve vývoji rozumových schopností:

1. Senzomotorické stádium
2. Předoperační stádium
3. Stádium konkrétních operací
4. Stádium formálních operací

K přechodu mezi druhým a třetím stádiem dochází okolo 5. – 8. Roku věku dítěte. Od konkrétních operací k formálnímu logickému myšlení dítě přechází mezi 11. – 15. rokem. Z toho, že na prvním stupni základní školy a u mnoha dětí a druhém stupni je třeba vycházet z konkrétních představ a využívat názorné pomůcky k manipulaci.

Problémy, které souvisejí s osobností dítěte lze sledovat např. z hlediska mentální úrovně dítěte, z hlediska jeho volných vlastností a psychických dispozic. V oblasti mentální úrovně je třeba primárně vzít v úvahu tzv. věkovou nezralost dítěte v určitém ročníku základní školy. U mnoha dětí hraje roli i půl roku, kdy jsou, nebo nejsou schopné určité učivo pochopit. Jde především o ta témata učiva, ve kterých je třeba pochopit přechod od práce s konkrétními objekty k abstrakci, nebo tam, kde je třeba zobecnění (např. používat písmena ve významu čísel).

U některých dětí se projevují problémy s lehkou mozkovou dysfunkcí a zároveň s poruchami učení. Jde o komplex problémů při zvládnutí čtení, psaní, matematického učiva apod. často kombinovaný s dalšími vadami zraku, sluchu, řeči, jemné motoriky atd. Jednotlivé poruchy se navzájem ovlivňují. Výsledkem je částečné oslabení funkcí, které jsou potřeba pro vytváření vzdělávacích dovedností a schopností. (Kucharská, 2000)

Vývojovými poruchami učení se zabývají psychologové i speciální pedagogové a v oblasti poruch matematických dovedností uvádějí tuto klasifikaci:

- Kalkulastenie – mírné narušení matematických schopností. Ještě se nepovažuje za vývojovou poruchu učení. Dítě má normální schopnosti pro matematiku, které však nejsou rozvinuty do potřebných matematických dovedností a schopností. Bývá podmíněna nesprávnou nebo nedostatečnou stimulací ze strany školy a rodiny.

- Hypokalkulie – mírné narušení schopností pro matematiku, které se jeví jako podprůměrné. Všeobecné rozumové schopnosti dítěte jsou však průměrné až nadprůměrné. Rodinná podpora a příprava na výuku jsou přiměřené.
- Dyskalkulie – specifická vývojová porucha učení, která zahrnuje postižení dovednosti počítat. Nelze ji vysvětlit ani mentální retardací, ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká především ovládnutí základních početních operací.
- Oligokalkulie – nízká úroveň rozumových schopností včetně předpokladů pro matematiku. (Kumorowitzová, Novák in Kucharská, 2000)

Ladislav Košč (1984) rozumí vývojovou dyskalkulií strukturální poruchu matematických schopností, která má původ v poškození částí mozku, jež mají vliv na matematické funkce. Je to vývojová porucha, která nesouvisí se sníženou inteligencí dítěte. Klasifikace dyskalkulie je následující:

- Praktognostická dyskalkulie – porucha manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě není schopno vytvořit skupinu předmětů o daném počtu prvků. Není schopno dospět k pojmu přirozeného čísla. Z toho vyplývají obtíže s porovnáváním čísel, uspořádáním množiny přirozených čísel. V geometrii neumí seřadit předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary, pochopit rozmístění předmětů v prostoru.
- Verbální dyskalkulie – porucha při označování počtu předmětů, používání znaků operací, problémy s vyjmenováním řady čísel. Dítě neumí označit danou skupinu prvků číslem
- Lexická dyskalkulie – porucha čtení číslic a čísel, operačních symbolů. Dítě není schopno přečíst správně číslice a čísla, zejména víceciferná a čísla, v jejichž zápisu se objevují nuly.
- Grafická dyskalkulie – porucha zápisu matematických znaků. Neschopnost zápisu čísel, číselného diktátu, zápisu čísel v číslici ve správném pořadí, neschopnost zapsat čísla správně pod sebe podle jednotlivých řádů. Porucha při rýsování geometrických obrazců, porucha pravolevé orientace.
- Operační dyskalkulie – nejrozšířenější porucha projevující se narušenou schopností provádět operace s čísly. Neschopnost rozlišit jednotlivé operace.

Dítě je zaměňuje, nerozlišuje pamětné a písemné algoritmy, není schopno řešit úlohy s více operacemi.

- Ideognostická dyskalkulie – porucha v oblasti chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Neschopnost postihnout určité zákonitosti. Problémy při řešení slovních úloh. (Košč in Kucharská, 2000)

## 2. 5 Dyspraxie

V některých případech se dyspraxie projeví již po narození, jindy probíhá pohybový vývoj v mezích normy až do jednoho roku věku dítěte, ale poté se jeho vývoj zpomaluje a nácvik pohybových dovedností mu trvá neúměrně dlouho.

Dyspraxie se může projevit již tím, že se po narození u dítěte objevují obtíže při přijímání potravy. Bývá oslaben sací reflex, kojení není úspěšné, protože dítě není schopno koordinovat pohyby při sání, polykání a dýchání. V pozdějším věku dítě jí velice pomalu a upřednostňuje tekutou nebo kašovitou stravu. Odmítá jíst samo, protože těžko koordinuje pohyb ruky směrem k ústům. Při používání příboru je neobratné.

Stává se, že dítě dříve chodilo, než lezlo nebo je období lezení vynecháno úplně. Lezení je však jednou z důležitých etap a její vynechání nepříznivě ovlivňuje další pohybový vývoj dítěte. Lezení má také vliv na vývoj chápání času a prostoru.

Dalším ukazatelem je vývoj řeči. Je to jedna z oblastí, která může upozornit okolí na to, že dítě se vyvíjí jinak, než ostatní děti v jeho věku. Dítě neexperimentuje s mluvidly a opožděně se objevuje i reflexní a napodobivé žvatlání. Pomalý vývoj řeči také souvisí s motorickými obtížemi, konkrétně nesprávným prováděním a koordinací pohybů artikulačních orgánů. Děti s vývojovou dyspraxií si osvojují řeč později, ale vývoj postupuje v souladu s obecnými zákonitostmi vývoje. Je však možné, že dítě s dyspraxií začalo mluvit spontánně a dobře, obtíže se objevily později při vyslovování artikulačně náročných slov. Porozumění řeči těchto dětí je lepší, než vlastní mluvení.

Dítě s dyspraxií se opožděje i v osvojování si sebeobslužných činností, jako je oblékání, čištění zubů nebo používání WC. Dítě také není schopné setrvat delší dobu v jedné poloze, to způsobuje nedostatečně rozvinuté svalstvo a nízké svalové napětí. Dítě se neustále vrtí, mění polohu, ztrácí rovnováhu. Potřebuje sedět s oporou zad.

Dítě s dyspraxií má obtíže v činnostech souvisejících s rozvojem hrubé i jemné motoriky. Dále v běžných věcech jako je házení a chytání míče, jízda na kole či koloběžce, stolní hry, používání různého nářadí a náčiní apod. V předškolním věku se obtíže spojené s jemnou motorikou projevují především v činnostech, jako je vkládání předmětů do otvorů, hry se stavebnicemi, navlékání korálků, modelování, stříhání atd. Problémy se samozřejmě objevují také v kreslení a provádění grafomotorických cvičení. (Zelinková, 2008)

## **2. 6 Dysmuzie**

Dysmuzie je porucha při osvojování hudebních schopností. Nejzávažnějším problémem v této oblasti je schopnost čtení z not. J Swierkoszová tento problém nazývá „notovou dyslexií“. Dítě není schopno číst noty a hrát podle nich. Notová dyslexie byla poprvé odhalena u dětí hudebně nadaných. Měly hudební sluch, jejich hra byla po všech stránkách perfektní, měly také výbornou paměť. Problémy se objevily ve chvíli, kdy měly hrát podle not. Mezi obtíže v této oblasti patří také vnímání malých intervalů mezi jednotlivými tóny.

## **2. 7 Reedukace specifických poruch učení**

Specifické poruchy dostaly své označení právě proto, že se vymykají běžným obtížím, které učitelé do jisté doby znali. Některé obtíže se dají odstranit tím, že si dítě více čte, procvičuje počítání, popřípadě cvičí psaní. Specifické obtíže však pouhým opakováním nevymizí. Přestože dítě doma procvičuje čtení, psaní nebo počítání, jejich plynulost nebo pohotovost dítěte v dané oblasti se nezlepšuje.

Při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. Pokud se tak neděje, jde buď o doučování, které nelze s reedukací zaměňovat, nebo jsou nahodile prováděna známá cvičení, která však nevedou k žádnému zlepšení. (Pokorná, 1997)

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) pojmem reedukace v souvislosti se specifickými poruchami učení označujeme soubory speciálněpedagogických postupů zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

Reedukační proces tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní počítání apod. Jeho výsledkem ale není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na kompenzaci potíží plynoucích z těchto poruch.

Reedukace je vždy individuální záležitostí, vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy. Neexistuje proto jednotný reedukační postup. U každého dítěte se daná porucha projevuje odlišně, individuálně. Proto je jako podklad a východisko pro reedukaci nutná kvalitní a komplexní zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření. Měl by být diagnostikován typ poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, které tvoří podklad poruchy, a jednotlivé projevy poruchy. Součástí zprávy z vyšetření by měly být i struktura a stav intelektových schopností, které také ovlivňují způsob reedukační činnosti a její úspěšnost. Kvalitní zpráva z vyšetření obsahuje také orientační doporučení pro reedukaci, vhodné metody práce a způsoby hodnocení dítěte, aby bylo možné posuzovat jeho skutečné vědomosti a dovednosti.

Reedukace neznamená doučování, podporuje svým způsobem výuku, ale nenahrazuje ji. V případě, že dítě chodí na doučování, má pouze doplňující, ne zástupnou funkci. Především u starších dětí se v rámci reedukace buduje a podporuje schopnost učit se, což už je záležitostí celkové kompenzace obtíží.

Reedukace vždy začíná na té úrovni, kterou dítě ještě s jistotou zvládá, následně se postupně zvyšuje obtížnost. Pomocí pozitivní motivace se dítě podněcuje k další práci. Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a hodnocení dítěte.

Reedukace vždy začíná nácvikem percepčně-motorických funkcí. Protože tvoří podklad poruchy, je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet. Cvičení na rozvoj percepčně-motorických funkcí jsou pro děti motivující, nijak je nezatěžují. Řadí se vždy na začátek reedukačního cvičení, pak jím průběžně dle potřeby prolínají.

Při reedukaci percepčních funkcí se postupuje od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci s jejich zobrazením.

Při reedukaci se využívá tzv. multisenzorický přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň v kombinaci se slovem, pohybem a rytmiizací. Při tomto přístupu má dítě možnost vnímat větším počtem analyzátorů, to mu umožňuje jednodušší vstřípení do paměti, důkladnější uchování v ní a snazší vybavení. Dítě má

také větší šanci uplatnit svůj vlastní styl učení, což vede k lepšímu zapamatování a ke zvýšení efektivity reedukace.

I když neexistuje jednotný postup reedukace, je možné si u každého dítěte připravit individuální plán postupu. V něm jsou zaznamenané cíle reedukace, obtíže, na které je třeba se zaměřit, metody práce a pomůcky, které budou použity. Individuální plán by měl obsahovat také přibližný časový harmonogram.

Během práce se vytvářejí také přípravy, kde se zaznamenává, na které obtíže se ve které lekci zaměřit, a které metody práce a pomůcky budou použity. Přípravy jsou také orientační, vzhledem k variabilitě poruch nelze nic určit s jistotou. Vždy je třeba mít připraveny metody práce a pomůcky, které bude možné použít v případě nečekaných zvrátů. Do příprav se zaznamenávají i cvičení, která jsou dětem předložena k domácímu procvičování. S podstatou cvičení a řešením jsou seznámeni také rodiče dítěte.

Nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, která je konkrétně zaměřená na problémy daného dítěte. Pokud je nutné používat skupinovou terapii, nemělo by být ve skupině více než 3 – 5 dětí. Záleží na stupni závažnosti poruchy a počtu hyperaktivních nebo hypoaktivních dětí ve skupině. Skupiny s vyšším počtem dětí v podstatě nemají žádný reedukační efekt. Vytrácí se zde individuální přístup k dítěti, který je při této práci nutný. Děti nemají možnost se ve velkých skupinách uplatnit.

U závažnějších poruch bývá reedukační činnost dlouhodobou záležitostí. Jde zvláště o kombinované poruchy, dyslexie, dysgrafie v kombinaci s dysortografií, dyskalkulií nebo kombinaci se syndromem poruchy pozornosti, nebo poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Při těchto kombinacích je nutná spolupráce více odborníků, kteří provádí reedukaci dále ve spolupráci s rodinou a školou.

Po určité době je třeba zhodnotit efekt reedukace, použité metody a postupy. Nejsou-li efektivní, je třeba najít nové, účinnější. Je dobré si zakládat výsledky práce dítěte v průběhu reedukace, aby bylo možné zmapovat jeho pokroky.

I po ukončení reedukačního procesu je nutné dítě sledovat i přesto, že se porucha zdá být vyrovnaná. Pokud se objeví dekompenzace, je vhodné opět zahájit reedukační činnost. V tomto případě je většinou krátkodobá a podpůrná. Některé děti i po ukončení reedukace potřebují v běžném školním prostředí další péči, určité zohlednění. Patří sem například respektování pomalejšího tempa čtení nebo nevyžadování pohotovité odpovědi.



Základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti učitele, ale i jeho osobní přístup. Jde také o pochopení situace a konkrétních problémů každého dítěte. Při reedukaci je nejdříve nutné specifikovat, v jaké oblasti má dítě nedostatky a její rozvoj je základem reedukačního procesu.

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické z hlediska etiologie a z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním. Určitou roli zde hraje také dědičnost, případně kombinace obojího. Etiologie však bývá někdy neznámá nebo nejasná. Příčina může mít souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s poruchami vývoje dítěte.

Intelektové schopnosti dětí se specifickými poruchami učení jsou průměrné nebo i nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. U těchto dětí bývají oslabeny funkce, které jsou potřebné k osvojování čtení, psaní nebo počítání. Jedná se o kognitivní funkce, kdy je porušena například schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace, matematické představy apod. Dalšími porušenými funkcemi jsou funkce percepční, kdy je narušeno především smyslové vnímání. Dále jsou to funkce motorické, zhoršená je hrubá i jemná motorika. Na vzniku poruch se podílí také porucha motorické koordinace, rytmicity, porucha senzomotorických funkcí. Z těchto důvodů také nazýváme tyto poruchy poruchami funkčními. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

#### 3. 1 Diagnostika specifických poruch učení v předškolním věku

Z definice specifických poruch učení vyplývá, že se vážou na osvojování si čtení, psaní, počítání. Mohou se tedy projevit až tehdy, když se dítě učí číst, psát, počítat. Pokud budeme např. dyslexii definovat jako kombinaci schopností a obtíží, které ovlivňují osvojování čtení, jsou jejími průvodními projevy deficity v jedné nebo více oblastech s tím spojených. Jestliže se zaměříme na tyto možné deficity, vytvoříme prostor pro včasné zachycování rizikových dětí. Předmětem diagnostiky v předškolním věku by pak mohlo být zjišťování úrovně psychických procesů, které jsou nezbytně nutné pro úspěšný nácvik školních dovedností.

„Diagnostika je procesem rozpoznávání, poznávání. Měli by ji sice provádět především odborní pracovníci, kteří jediní mohou správně použít a vyhodnotit odpovídající testy, ale na diagnostickém procesu se současně podílejí všichni lidé,

kterí s dítětem přicházejí do styku. Každý ho vidí ze svého pohledu a k celkovému hodnocení vývoje jedince může tedy přispět i svými poznatky o něm.

U dítěte v předškolním věku není možné říci, že trpí dyslexií, protože nebyly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik čtení. Dítě nedosáhlo věku, který je v našich podmínkách považován za optimální pro zahájení výuky, tedy šesti let, a nebylo vyučováno odpovídající metodou.

Cílem diagnostického procesu je proto poznat úroveň vývoje dítěte a poznatky dát do souvislosti s dalšími informacemi a skutečnostmi týkajícími se případného podezření, že je z hlediska možné dyslexie rizikové.“ (Zelinková, 2008, s. 75)

Na základě zjištění možných rizik je dobré vypracovat individuální plán, který vede ke splnění dvou úkolů. A to posilování silných stránek ve vývoji dítěte, které mohou fungovat jako motivační činitelé pro zájmové aktivity a další zdravý psychický vývoj dítěte a rozvíjení oblastí, v nichž se projevují deficity. Následný program musí zahrnovat obě oblasti, aby dítě nemělo pocit, že se mu rodiče věnují proto, že je opožděné. I v mateřské škole musí být individuální program aplikován natolik citlivě, aby dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu a nevytvářelo si pocit méněcennosti.

Z různých průzkumů je známo, že je mnohem snazší různým poruchám předcházet, než je řešit ve chvíli, kdy se plně rozvinou. V předškolním věku je totiž primární aktivitou hra, která je dominantní také při reedukaci. Ve škole však dítě dostává již úkoly. Pokud je dobře nesplní, je vystavováno srovnání se spolužáky, při kterém si může uvědomovat své potíže. Tím se však snižuje jeho sebehodnocení, které má vliv na další psychický vývoj dítěte.

Dalším argumentem pro včasnou diagnostiku je skutečnost, že v předškolním věku jsou rozvíjeny poznávací procesy, které podmiňují nácvik čtení a psaní. V pozdějším věku, kdy je selhávání ve čtení již evidentní, nastává složitější situace. Při nápravě obtíží je nutné zaměřit se na funkce, které podmiňují nácvik čtení a psaní a navíc se již věnovat vlastnímu nácviku těchto dovedností. Nároky na čas, který pak musí rodiče i učitelé oběma oblastem věnovat, jsou mnohem větší.

Diagnostiku specifických poruch učení provádějí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Učitel nebo rodič ji stanovit nemůže. Na pedagogicko-psychologickou poradnu se rodiče mohou obrátit tehdy, když mají pochybnosti o správném vývoji svého dítěte, nevědí si rady s výchovnými problémy, nebo jim

návštěvu doporučil učitel. Svou roli hrají poradny také při řešení odkladu povinné školní docházky.

V případě diagnostiky specifických poruch učení by rodiče mohli mít strach ze stigmatizace dítěte. Včasné vyšetření a odborná pomoc jsou však naopak prevencí proti prohlubování obtíží a školní neúspěšnosti. Samotné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně provádí psycholog, speciální pedagog, popř. je dítě posláno na další vyšetření k jiným odborníkům. Jedním z prvních diagnostických kroků je vyloučení jiných příčin, které mohou vést k neúspěchu ve škole. Dalším krokem je diagnostika vývoje psychických funkcí, které jsou důležité pro nácvik čtení, psaní atd.

Se stoprocentní jistotou nelze nikdy říci, kde končí podprůměrné čtení a začíná porucha. Dyslektické dítě se žádnými vnějšími znaky neliší od dětí ostatních. Chová se podobně jako všechny ostatní děti, může dosahovat velmi dobrých výsledků v dalších odvětvích. To může být příčinou, že tito lidé bývají celý život bez diagnózy, nebo hledají pomoc až v pozdějším věku (na střední či vysoké škole).

Přidělení diagnózy může mít pozitivní i negativní dopad. Pozitivní v tom smyslu, že učitelé i rodiče si uvědomí, že u dítěte jde o skutečnou poruchu učení, ne o jeho lenost či nezáměr. Změní přístup k němu a zahájí terapeutickou činnost. Negativní dopad diagnózy spočívá v tom, že zejména rodiče se se situací ne vždy smíří a dále hledají viníka neúspěchu svého dítěte. Špatné je i to, když rodiče rezignují, aniž by se pokusili dítěti na základě rad odborníků pomoci.

Učitelé ještě poukazují na jeden negativní dopad stanovení diagnózy a to ten, že rodiče začnou poruchu považovat za jedinou příčinu neúspěchu dítěte. Omlouvají ho, hledají úlevy, po učitelích požadují stále více tolerance. (Zelinková, 2008)

### **3. 2 Rizikové dítě v předškolním věku**

Jedním z ukazatelů pozdějších obtíží je řeč dítěte. Nesprávná artikulace vedoucí k nesrozumitelnosti řeči může být projevem nedostatečného sluchového rozlišování. Dítě někdy nerozlišuje jemné rozdíly ve výslovnosti druhých a některé hlásky nebo jejich shluky nevnímá vůbec. Určitá slova nebo koncovky vyslovuje stejně nebo podobně a není mu tak rozumět.

Nejen špatná artikulace, ale také celkově opožděný vývoj řeči může být ukazatelem specifické poruchy. Dítě běžně začíná říkat první slova po prvním roce svého věku a jednoduché věty tvoří asi v roce a půl. Opožděný vývoj řeči způsobuje, že dítě více ukazuje, než mluví. Ve věku před nástupem do školy se může objevovat pomalé vybavování slov. V běžné řeči potom často používá, častěji než správné označení, neurčité výrazy jako „to“ nebo „ta věc“ apod. Problém je v expresivní řeči, ne však v myšlení. Dítě přesně ví, co chce říci, ale nevybavuje si ta správná slova.

U dětí, které později mohou mít problémy se čtením, se objevuje také snížená citlivost na rýmy, nebo jejich nezáměr o říkadla, písničky a zpěv. Zelinková (2008) uvádí, že již předškolák je schopen určit, zda se dvě slova rýmují či nikoli. Tato dovednost se objevuje bez ohledu na inteligenci. Pokud dítě opakuje říkadla a zpívá, je to známkou dobré vnímavosti zvukové struktury jazyka a dobré paměti.

Co se týče rodin, ve kterých se již dyslexie objevila, mělo by být dítě, které má rodiče či sourozence s touto poruchou, mezi čtvrtým a pátým rokem vyšetřeno. Neznamená to však, že i u něho bude dyslexie prokázána. Velmi významný je vliv prostředí. Kladný vliv má, pokud rodiče dítěti čtou, vyprávějí pohádky, učí ho říkadla, zpívají s ním. Důležitá je také metoda výuky čtení užitá na prvním stupni základní školy.

Pro zjištění predispozic k případným poruchám učení existují různé soubory zkoušek pro děti. Tyto soubory se výrazně neliší, přestože jsou tvořené v různých zemích, různými odborníky. Úkoly, které autoři v těchto testech používají, postihují psychické oblasti, jejichž deficit se s poruchami učení spojuje nejčastěji. Úkoly samy o sobě mohou provádět všechny děti, aniž by v případě neúspěchu byly považovány za rizikové z hlediska výuky čtení a psaní.

Predikcí čtení se zabývá např. André Inizan. Provedl syntézu některých již prověřených zkoušek, kterou za využití výsledků vlastního dlouhodobého ověřování a šetření vhodně doplnil, upravil a sestavil tzv. prediktivní baterii čtení. Při konstruování tohoto testu vycházel z percepčně-motorické teorie čtení, v úvahu bral však také lingvistický charakter čteného a společenský charakter této aktivity. Test je určen dětem předškolního věku. Tento test obsahuje zkoušky z oblasti řečové, časově-prostorové.

Mezi řečové zkoušky patří zkouška artikulace, vyjadřování, porozumění řeči a fonologická diskriminace. Mezi zkoušky časově-prostorové je zařazena zkouška

paměti, zrakové diskriminace, geometrických tvarů, kopie rytmu, opakování rytmu, poslední zkouškou v této oblasti jsou Kohsovy kostky<sup>1</sup>.

I kvalitní předškolní diagnostika ztrácí svůj význam, pokud s ní není nakládáno jako s jedním ze zdrojů informací, které jsou podkladem pro další psychologickou a pedagogickou či speciálně pedagogickou péči o dítě. Testem získané poznatky mohou být využity především pro přesnější zdůvodňování odkladu školní docházky. (Kucharská, 2000)

Existuje několik rizikových oblastí, ve kterých je dobré sledovat předškolní dítě. Zelinková uvádí přehled těchto oblastí. Čím více oblastí je rizikových, tím větší je předpoklad pozdějších obtíží v osvojování si čtení. Ve svém přehledu se Zelinková zaměřuje na predispozice k dyslexii. Uvádí tři oblasti k posuzování: biologickou rovinu, kognitivní funkce a chování dítěte.

V rámci biologické roviny se sleduje genetické zatížení v rodině, problémy v těhotenství, obtížný porod nebo potíže v prvních dnech života dítěte, zdravotní obtíže dítěte. Z hlediska genetického zatížení jsou významné poruchy řeči a výskyt poruch učení nebo chování v rodině.

Kognitivní funkce nebývají postižené všechny a ve stejné míře, jde o kombinaci různých deficitů. V této oblasti je vhodné všimnout si některých projevů. V oblasti řeči je to, že dítě začíná hovořit později než ostatní děti, dlouho nesprávně vyslovuje některé hlásky. Jeho slovní zásoba roste pomalu, má problémy s rýmováním slov nebo nedokáže správně opakovat nesmyslná slova. V oblasti motoriky má rizikové dítě deficit ve vývoji hrubé i jemné motoriky. Nakonec v oblasti sluchové percepce se zaměřujeme na to, zda dítě dokáže dělit slova na slabiky (ve 3 – 4 letech), zda před nástupem do školy dokáže rozpoznat první hlásku ve slově. Dětem s předpoklady k pozdějším obtížím také dlouho trvá, než si dovednosti nebo poznatky zapamatují. Mají nedostatečně rozvinutou krátkodobou paměť pro slova, nedokážou opakovat slova, dny v týdnu, barvy, tvary apod.

V chování rizikového dítěte pozorujeme obtížné soustředění, neklid, snadné rozptýlení, objevuje se také častá podrážděnost. Dítě se nápadně vyhýbá některým aktivitám, jako je kreslení, cvičení apod. Obtíže jsou patrné také v navazování sociálních kontaktů s vrstevníky. (Zelinková, 2008)

---

<sup>1</sup> Zkouška, jejímž účelem je prověření neverbálních schopností analýzy a syntézy.

### **3. 3 Co předškolnímu dítěti prospívá a co škodí ve vztahu k poruchám učení**

#### **Předčítání knížek**

Utváření vztahu ke knihám a psanému slovu vůbec je v předškolním věku dítěte velice důležité. Kromě prohlížení knížek sem samozřejmě patří také předčítání pohádek. Předčítání příznivě ovlivňuje spoustu dovedností, které pozitivně posilují pozdější osvojování čtení a psaní. Slovní zásoba se rozvíjí komunikací s dospělým, který dítěti předčítá, mluví s ním o četbě nebo prohlíží ilustrace. Důležité je také soustředění na poslech čteného. Pokud má dítě potíže v koncentraci pozornosti, můžeme čtení přerušovat otázkami nebo pohádku zkrátit. Vhodné je kombinovat vyprávění s prohlížením obrázků. Rodinné předčítání rozvíjí fantazii, paměť a slovní zásobu. Současně probíhá v intimním prostředí, které posiluje vztah mezi dítětem a předčítajícím, nejčastěji rodičem. U hyperaktivních dětí může být četba jedním z prostředků zklidnění před spaním. Předčítání pohádky nelze jednoduše nahradit poslechem CD nebo pohádkou v televizi. Nevadí ani, pokud si dítě opakovaně žádá předčítání stejné pohádky. Pokud dítě již zná úryvky příběhu z paměti a napovídá, nebo opravuje čtoucího, cvičí si tím paměť, soustředění a slovní zásobu. (Zelinková, 2008)

#### **Počítače a televize**

Počítač a televize jsou v dnešní době média, se kterými se děti setkávají běžně od raného dětství. Důležitý je však výběr pořadů, na které necháme děti koukat a doba, kterou děti s těmito médii tráví. Dítě předškolního věku není schopno přesněji odlišit realitu od fikce. Sledovaný film proto prožívá intenzivněji než dospělý. Korigovat rozdíl mezi fantazií a realitou by měli rodiče. Filmy, které běžně vidáme v televizi, často obsahují různé formy násilí. Děti pak přebírají způsoby chování hrdinů, které vidí v televizi, a to především tehdy, když ho rodiče nevedou k jiným vzorcům chování. Čím delší čas tráví dítě předškolního věku před obrazovkou, kde může sledovat zřetelné násilí, tím větší je pravděpodobnost, že se bude samo chovat násilně, a to nejen v dětském věku. Dětský a dospívající divák se může stát citově otupělým, současně vidí svět jako nebezpečné místo, kde se musí umět bránit. I to může být jedním z důvodů zvyšující se agresivity u dětí.

Na řečový vývoj dítěte nepříznivě působí také zvukový faktor filmů. Záměrně zkrácené zvuky některých pohádek a nepřirozená výslovnost některých pohádkových postav nevedou děti ke správné artikulaci. V mnohých rodinách navíc funguje televize jako kulisa, v domácnosti je zapnutá celý den a členové rodiny při této kulise dělají všechny běžné činnosti.

### **Nepřiměřené nároky**

„Každý rodič by chtěl mít dítě všestranně nadané, které zvládá jak aktivity mentální (cizí jazyky), tak sportovní (tenis, hokej) a umělecké (zpěv, hra na hudební nástroj). Někdy převládá pocit, že čím více zájmových činností bude dítě mít, tím méně času mu zbude na drogy a nežádoucí způsoby trávení volného času.

Tento dobrý úmysl však může špatně skončit. Přetížené dítě má obtíže v mateřské a později i v základní škole. Špatně se soustředí, bývá často nemocné. Jsou případy, kdy psychicky nezvládne neúměrné zatížení a končí v péči psychiatra. Velmi negativním projevem je nedůvěra rodičů ve snahu dítěte. Argumentují tím, že kdyby chtělo, dokázalo by jistě víc...

Nepřiměřené nároky na množství osvojených vědomostí brzdí spontánnost a aktivitu dítěte. Stává se z něho krácející encyklopedie bez vlastního úsudku, prožitků a kamarádů, kteří mají jiné zájmy úměrné věku.“ (Zelinková, 2008, s. 153)

### **Technické hračky, hotové hry**

Také moderní hračky mají vliv na rozvoj dítěte. Vše, co dítě dostane do ruky už hotové, brzdí jeho fantazii, tvořivost, myšlení, prožívání i představivost. Taková hračka dítě nepodněcuje k vlastním novým aktivitám. Z některých výzkumů vyplývá, že si některé děti nedovedou hrát, že repertoár jejich her je chudý. K tomu částečně přispívají právě i mechanické hračky, které nerozvíjí tvořivost. (Zelinková, 2008)

### **Nekritický obdiv rodičů**

Děti, které převyšují své vrstevníky v některé z dovedností, bývají předmětem obdivu rodičů a blízkého okolí. Úspěch dítěte a pochvala mu jsou motivací k dalšímu cvičení. Důležité je dítě rozvíjet po všech stránkách, ne se upnout na jedinou, ve které mimořádně vyniká. U dětí na vyšší intelektové úrovni se někdy opoždí vývoj motoriky, dítě může mít problémy s oblékáním nebo jinými samoobslužnými činnostmi,



např. při stolování. Není vhodné tyto skutečnosti přecházet, jemná motorika je důležitá pro zvládnání mnoha dovedností. (Zelinková, 2008)

### **Domácí učení**

Někteří rodiče mohou myslet na to, že jejich dítě jako potenciální dyslektik zažije neúspěch hned na počátku školní docházky. S tím jde ruku v ruce nepříznivé hodnocení, výsměch spolužáků a proto také možná ztráta sebevědomí. Mohou se snažit tomu zabránit tím, že budou dítě učit doma.

Ne pro každé dítě je tento způsob vhodný. Škola je místem, kde dítě nejen získává nové poznatky, ale také místem, kde si dítě utváří sociální vztahy. Učí se soužití ve společnosti, toleranci a sebeuplatnění. Na dítě působí i negativní chování a v kolektivu se učí rozeznávat, co je a co není správné.

Pro vzdělávání ve škole hovoří také fakt, že práce s dítětem se specifickou poruchou učení vyžaduje znalost metodiky nápravy. Na základě diagnostiky učitel volí optimální metody práce a přístup k dítěti a podle potřeby mění jednotlivé kroky. Pokud je u žáka specifická porucha učení diagnostikována na odborném pracovišti, věnuje mu učitel s odpovídajícím vzděláním většinou hodinu péče navíc. To nemůže zajistit rodič, zvláště pokud se v problematice dobře neorientuje. (Zelinková, 2008)

## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 VYMEZENÍ CÍLŮ, METODOLOGIE A PRŮBĚHU REALIZACE VÝZKUMU

Cílem je vysledovat riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku ve vybrané třídě mateřské školy. S dětmi, které budou vyhodnoceny z hlediska prediktorů jako rizikové dále pracovat.

#### 4.1 Vymezení cílů praktické části

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je vyzorovat riziko vzniku specifických poruch učení u vybraných dětí v jedné třídě běžné mateřské školy. Zaměřit se na děti rizikové a dále s nimi pracovat, tj. stimulovat dítě v oblastech, v nichž vykazuje dílčí deficity.

Tento cíl bude realizován na úrovni cílů dílčích:

C1: Identifikovat děti s rizikem vzniku specifických poruch učení s využitím materiálu Brigitte Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“.

C2: Pro děti se zjištěným rizikem vzniku specifických poruch učení vypracovat soubor námětů sloužících k eliminaci dílčích deficitů.

C3: Zjistit, zda u dětí se zjištěným rizikem vzniku specifických poruch učení došlo za období třech měsíců, kdy jim byla poskytována speciálně-pedagogická podpora, v rámci níž bylo dítě stimulováno ve vybraných oblastech dílčích deficitů, ke zmírnění projevů těchto deficitů.

## **4. 2 Metodologie**

Z metodologického hlediska byla použita testová metoda a zúčastněné pozorování.

### **Zúčastněné pozorování**

Švaříček (2007) definuje zúčastněné pozorování jako dlouhodobé, systematické a reflexní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu. Pozorovatel se aktivit účastní jen do jisté míry.

Toto pozorování nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů. Účelem pozorování je zachytit, jak vypadá daná situace, umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají, dovoluje pozorovateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují daný jev jen v teoretické rovině. Dále toto pozorování umožňuje zachytit rutinní záležitosti, o kterých respondenti v rozhovorech nemluví, protože si je neuvědomují.

Pozorování v mateřské škole Slavičkova probíhalo v první polovině školního roku 2016/2017. Pozorovány byly veškeré projevy předškolních dětí se zaměřením na zrakové a sluchové vnímání, pozornost, soustředěnost.

Po vyhodnocení testů byly pozorovány změny a zlepšení v projevech zrakového, sluchového vnímání při užívání činností pro rozvoj těchto oblastí.

### **Testová metoda**

Pojem test můžeme definovat jako zkoušku nebo úkol identický pro všechny zúčastněné osoby s přesně vymezeným vyhodnocením výsledků. Test je tedy zkouška, na kterou jsou kladeny určité požadavky. Testy lze třídit podle různých kritérií. Obecně je můžeme dělit např. na testy schopností, osobnosti a výkonu. (Chráška, 2007)

Pro zjišťování deficitů v dílčích funkcích potřebných k nácviku čtení a psaní jsem si vybrala soubor cvičení od Brigitte Sindelarové, která tuto metodu sestavila spolu s různými odborníky a ve spolupráci s nimi provedla výzkum na konci 80. let minulého století. Dále metodiku zpracovala k použití pro práci s dětmi předškolními a v prvním roce školní docházky.

„Jak je možné zamezit problémům v učení a chování, které jsou důsledkem deficitů v dílčích funkcích? Osvětlit tuto otázku si předsevzal výzkum předškolních dětí ve školním roce 1977/78 a 1978/79. Výzkum jsem provedla spolu s Dr. Gertrudou Bogyi z universitní neuropsychiatrické nemocnice pro děti a mládež (vedoucí univ. Prof. Dr. Spiel). Ke spolupráci byl přizván i manželský pár Inge a Peter Lefoldovi, kteří byli odpovědní za koordinaci práce s učiteli mateřských škol a místních příslušných pracovníků ve školství. Do výzkumu bylo zahrnuto dvě stě dětí základní školy ve Stotel u Brém a okolních škol.

Děti první třídy byly vyšetřeny na začátku školního roku metodou k zjištění deficitů v dílčích funkcích, která byla pro tento účel vyvinuta.“ (Sindelarová, 2013, s. 15)

Úvodem ke cvičením Sindelarová (2013) říká, že dříve než člověk začne pracovat s dětmi na jednotlivých cvičeních, má si v klidu pročíst, jak jsou úkoly sestaveny. Také dítě by mělo mít k následnému plnění úkolů klid a dostatek času. Cvičení se nemají provádět s dítětem, pokud je unavené, nebo když je právě něčím zaujaté. Dospělý by měl s dítětem pracovat klidně, když jsou oba odpočatí a vzájemně v dobré pohodě. Důležité je, aby práce nebyla ničím rušena, jen tak lze dosáhnout správných výsledků.

Důležité je, aby dítě přesně rozumělo tomu, co má dělat. Dospělý nesmí být nikdy netrpělivý, pokud dítě nepochopilo instrukci a zadání zopakovat. Předkládané zadání lze přizpůsobit slovní zásobě dítěte, všechno vysvětlit klidně a trpělivě, dokud dítě zadání nepochopí.

Aby dítě při práci nebylo přepínáno, je dobré řešení jednotlivých úkolů rozdělit do několika dnů, nedělat všechny najednou. Pouze úkoly jednoho cvičení by se měly provádět bez přerušení. Konkrétní zadání celé metodiky je přílohou č. 1.

## 5 CHARAKTERISTIKA MÍSTA, VZORKU A PRŮBĚHU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole Slavičkova, zúčastnilo se ho 23 dětí předškolního věku. Šetření probíhalo formou testové metody Brigitte Sindelarové.

### 5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Mateřská škola Slavičkova je odloučeným pracovištěm Mateřské školy Lužická v Hradci Králové. MŠ Lužická je v provozu od roku 1966.

Mateřská škola Slavičkova se stala součástí Mateřské školy Lužická 1. 9. 2008. Kapacita MŠ je 90 dětí, které jsou rozděleny do tříd podle věku (3-4 roky, 4-5 let, 5-6 let). Nejmenší děti nastoupí do třídy Broučků, poté postoupí do další třídy, třídy Krtečků. V posledním roce před nástupem povinné školní docházky navštěvují děti třídu Kytíček. V poslední třídě s kapacitou pouze 15 dětí jsou děti s odkladem školní docházky. Počet do patnácti je pak doplněn dětmi mladšími.

Původně měla MŠ tři třídy, v roce 2010 byla rozšířena o další třídu s kapacitou 15 dětí. Ke každé třídě patří šatna, každá třída má své sociální zařízení.

Mateřská škola nemá vlastní kuchyň, stravu dováží z Mateřské školy Lužická. Děti mají zajištěny dopolední a odpolední svačiny, oběd a po celý den mají zajištěný i pitný režim.

Budova mateřské školy je obklopena udržovanou zahradou. Na zahradě je velké množství vzrostlých stromů, altán, který je celoročně využíván. Každá třída má své pískoviště. Zahrada je vybavena moderními herními prvky - vahadlovými houpačkami, pružinovými houpačkami, průlezkami, klouzačkou, házecí stěnou, dřevěným vláčkem a domečkem, šplhacím čtyřhranem a mlhovištěm.

Provoz mateřské školy se řídí samostatně zpracovaným školním a organizačním řádem. Každá třída má vypracovanou organizaci dne, která odpovídá věkové skupině dětí.

Úkolem je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat dítěti zajistit prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu

rozvoji a učení. Smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytnout mu odbornou péči.

Jednotlivé třídy jsou rozdělené na dvě místnosti. V první místnosti jsou stolečky, u kterých děti jedí, hrají si i pracují. Zde je také učitelský stůl. Na podlaze je linoleum, podél zdí jsou skříňky s hračkami pro děti. Zde mají děti uložené menší stavebnice (se kterými si hrají u stolečků), deskové hry, knížky, pastelky, omalovánky.

Ve druhé místnosti je na podlaze koberec, zde si děti hrají s většími stavebnicemi, které staví na zemi, s auty... V této místnosti je klavír a děti zde mají různé kostky a větší stavebnice. Zde děti také odpočívají, lehátka se vždy před odpočinkem připraví a po spaní zase sklídí.

Třídy jsou vybaveny malým dřevěným „obchůdkem“ a „kadeřnictvím“, kde si děti často a rády hrají.

Mateřská škola se zaměřuje na:

- diagnostikování dětí a využití získaných poznatků
- spolupráci s rodiči
- připravenost dětí na školní docházku (individuální plány pro děti s odloženou školní docházkou)
- práci s talentovanými dětmi
- navazování výchovně vzdělávacího procesu mezi věkovými stupni
- vytváření vhodných podmínek pro hru

## **Provoz MŠ**

Provoz MŠ je od 6:15 do 16:30 hodin

### **Režim dne**

|               |  |
|---------------|--|
| 6:15 – 8:30   | Scházení dětí, volná hra, individuální činnosti s dětmi  |
| 8:30 – 9:00   | Hygiena, dopolední svačina   |
| 9:00 – 9:30   | Řízené činnosti – výtvarné, hudební, pohybové, jazykové chvílky, předškolní vzdělávání, grafomotorická cvičení, matematické představy... |
| 9:30 – 11:15  | Pobyt venku  |
| 11:15 – 12:00 | Hygiena, oběd  |
| 12:00 – 13:30 | Odpočinek  |
| 13:30 – 14:00 | Hygiena, odpolední svačina   |
| 14:00 – 16:30 | Odpolední činnosti – volná hra, individuální činnosti, dopracování nedokončených činností z dopoledne...                                 |

Režim dne se v jednotlivých třídách trochu liší podle věkové skupiny dětí.

## 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro zjištění možných prediktorů specifických poruch učení jsem zvolila třídu mateřské školy Slavíčková. Všechny děti v této třídě jsou v předškolním věku a v září následujícího školního roku by všechny měly nastoupit do první třídy základní školy, pokud některé z nich nebude mít odklad školní docházky.

V této třídě je zapsáno 25 dětí. Testovou metodou Sindelarové jsem pracovala pouze s 23 dětmi z důvodu dlouhodobé nepřítomnosti dvou chlapců. Výzkumný vzorek zahrnoval 11 dívek a 12 chlapců.

Tyto děti navštěvují mateřskou školu již třetím rokem. Některé děti navštěvují MŠ již čtvrtým rokem z toho důvodu, že do začátku školního roku nedovršily ještě šestého roku věku. Žádné z dětí nemá odklad školní docházky. Většina dětí jsou spolužáky již od nástupu do MŠ, všechny tak měly stejné podmínky, podněty a prostor pro rozvoj v různých oblastech (zrakové a sluchové vnímání, sebeobsluha, grafomotorika, rozumové schopnosti, pohybové dovednosti atd.).

Samotné testování s využitím materiálu Sindelarové (2013) probíhalo na začátku školního roku 2016/2017, konkrétně na začátku září. Vyhodnocení testů probíhalo průběžně, jak byly testy s dětmi dokončovány.

Stimulační program byl zahájen ihned po dokončení a vyhodnocení testů. Stimulační program probíhal od září do prosince roku 2016, následně byla vyhodnocena jeho úspěšnost. Program dále probíhá a bude se s ním v mateřské škole pracovat do konce tohoto školního roku.



## **6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Test Sindelarové obsahuje 19 úkolů zaměřených na vnímání viděného, slyšeného, koordinaci ruky a oka, vnímání vlastního těla a prostoru, zapamatování si viděného a slyšeného apod. Tyto úkoly jsou pro vyhodnocení zařazeny do jedenácti programů zaměřujících se na jednotlivé, výše uvedené oblasti.

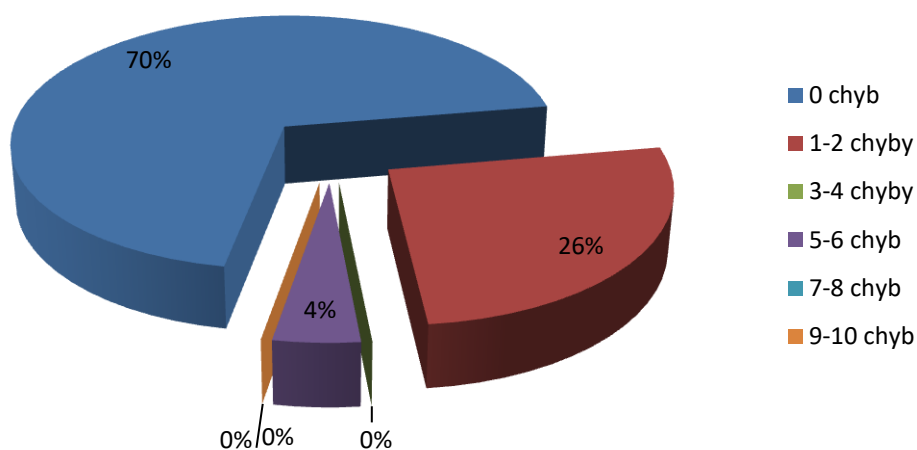
## 6. 1 Diagnostická část – úkoly

### A/ Rozdíly v párových obrázcích

Prvním úkolem je najít rozdíly v párových obrázcích. Na prvních stránkách přílohy jsou vedle sebe vždy dva obrázky, celkem deset párů. Na pěti dvojicích jsou obrázky stejné, pět je rozdílných.

S tímto úkolem většina dětí neměla problém, 16 dětí z 23, tj. 70% splnilo úkol bez jediné chyby, 6 dětí chybovalo minimálně. Ty, které udělaly chybu, se spletly spíše z nepozornosti. Pouze jeden chlapec viděl všechny obrázky jako totožné.

| Úkol č. 1 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 16 | 70%  |
| 1-2 chyby | 6  | 26%  |
| 3-4 chyby | 0  | 0%   |
| 5-6 chyb  | 1  | 4%   |
| 7-8 chyb  | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

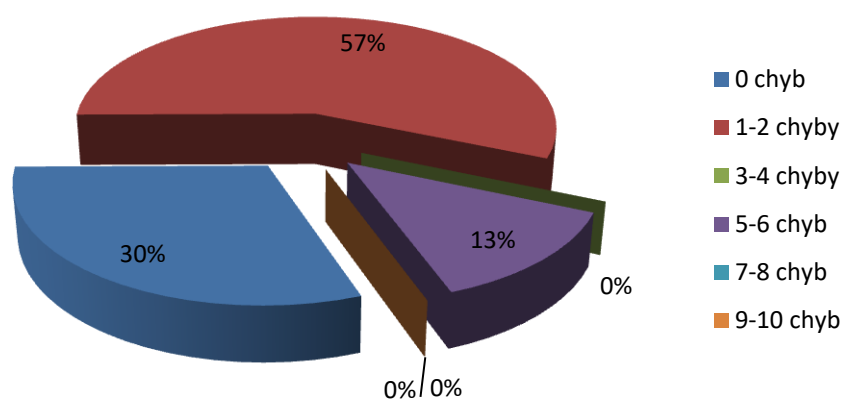


## B/ Rozdíly v párových tvarech

I v tomto cvičení má dítě poznat, zda jsou dva obrázky stejné či nikoli. Úkol je složitější tím, že na obrázcích nejsou konkrétní věci, které dítě zná ze svého okolí, ale obrázky abstraktní.

Ve druhém úkolu děti již chybovaly více. Rozdíly v tvarech, nekonkrétních obrázcích nebyly na první pohled patrné. Tento úkol splnilo bez chyby pouze 7 dětí z celkového počtu 23, více než polovina dětí drobně chybovala. Malé rozdíly děti lehce přehlédly.

| Úkol č. 2 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 7  | 30%  |
| 1-2 chyby | 13 | 57%  |
| 3-4 chyby | 0  | 0%   |
| 5-6 chyb  | 3  | 13%  |
| 7-8 chyb  | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

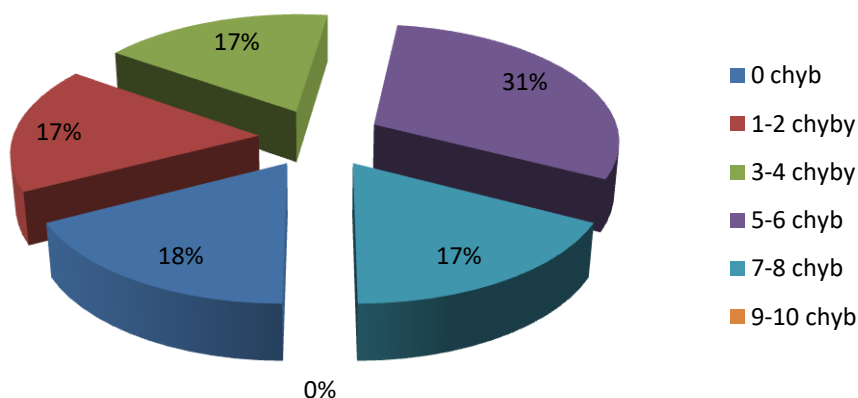


### C/ Ukryté tvary

Na listech v tomto cvičení jsou obrázky, kde je vždy v horním rohu malý geometrický tvar, pod ním je větší obrázek složený z čar. Geometrický tvar nakreslený na malém obrázku je obsažen i ve větším, ale je ukrytý ve spleti čar.

Tento úkol je složitý, malé geometrické tvary se ve shluku čar těžko hledají. Pomoci dětem mohlo, že tvar ukrytý v obrázku je prostorově stejně orientovaný jako tvar vzorový. Přesto si děti tvary pletly, některé je neviděly vůbec. Toto cvičení splnily bez chyby pouze 4 děti. Stejný počet dětí se spletl 1–2x, stejně tak 3–4 chyby udělaly 4 děti. Každé dítě však alespoň 2 ukryté tvary v obrázcích našlo.

| Úkol č. 3 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 4  | 17%  |
| 1-2 chyby | 4  | 17%  |
| 3-4 chyby | 4  | 17%  |
| 5-6 chyb  | 7  | 30%  |
| 7-8 chyb  | 4  | 17%  |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

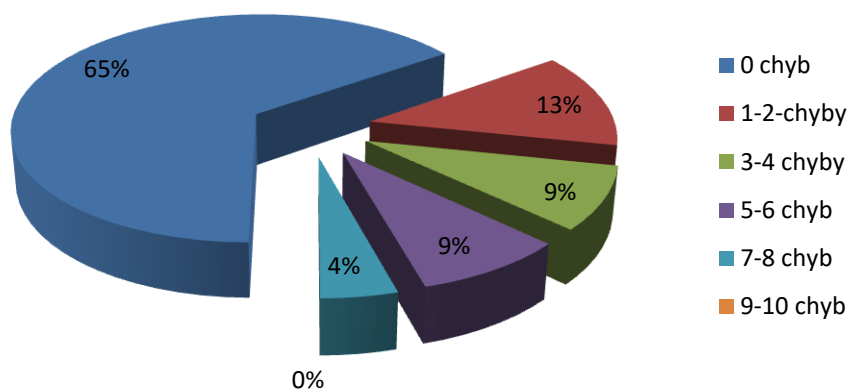


#### D/ Rozdíly mezi dvěma slovy

V tomto úkolu jde o zjištění, zda dítě dokáže rozlišit slova, která znějí podobně. Zda je schopné sluchem zachytit malé rozdíly.

Zde většina dětí dokázala snadno rozlišit rozdílnost slov, 65% dětí v tomto cvičení nechybovalo vůbec. Každé dítě správně identifikovalo alespoň 2 páry slov. Protože jsem s dětmi pracovala ve třídě mateřské školy, mohl pro ně být rušivým elementem okolní hluk. Ze všech dětí pouze jeden chlapec nedokázal vůbec rozlišit shodu nebo rozdílnost slov.

| Úkol č. 4 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 15 | 65%  |
| 1-2-chyby | 3  | 13%  |
| 3-4 chyby | 2  | 9%   |
| 5-6 chyb  | 2  | 9%   |
| 7-8 chyb  | 1  | 4%   |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

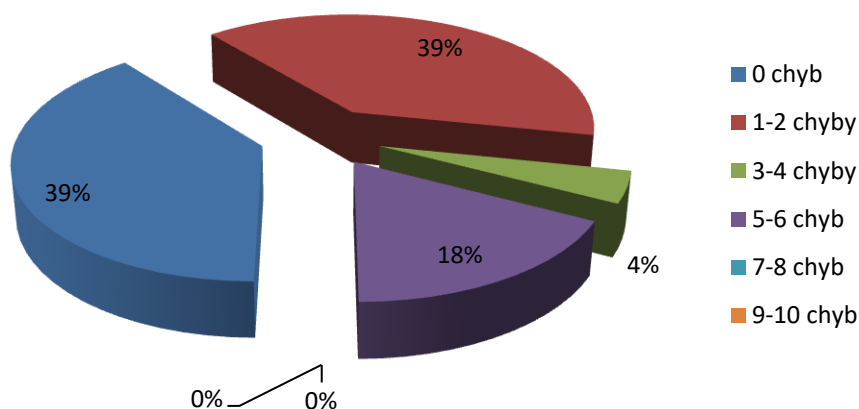


### E/ Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl

Zde jde o zjištění, zda je dítě schopno sluchem rozlišovat rozdíly mezi slovy, která nic neznamenaají. Dítě si nemůže pomáhat soustředěním na smysl slov.

Toto cvičení bylo pro děti složitější obzvláště těmi slovy, kde se vyskytovaly stejné samohlásky a slova se lišila pouze koncovými souhláskami, které si byly zvukově podobné. Nejvíce dětí chybovalo ve dvojici slov „sip – sik“. I přesto 9 dětí, tj. 39% z celkového počtu 23 nechybovalo vůbec. Stejný počet dětí v cvičení udělalo jednu nebo dvě chyby.

| Úkol č. 5 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 9  | 39%  |
| 1-2 chyby | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby | 1  | 4%   |
| 5-6 chyb  | 4  | 17%  |
| 7-8 chyb  | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |



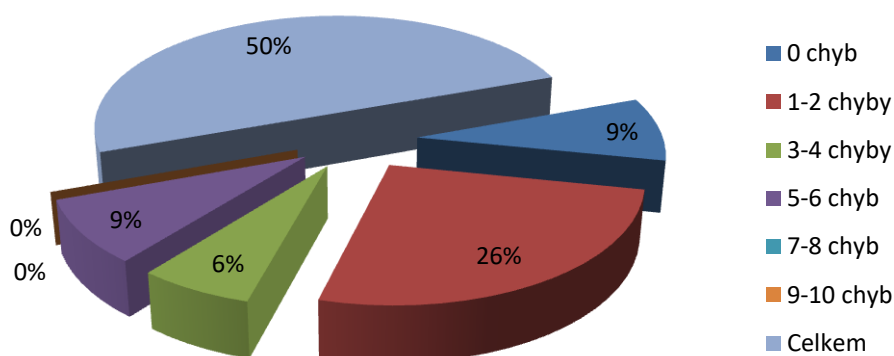
## F/ Ukrytá slova

V tomto úkolu jde o to, zda je dítě schopné rozložit slovo na jeho jednotlivé části, sluchem rozpoznat určitý detail. V pěti z deseti uvedených slov je ukrytá slabika „pří“. Dítě má určit, ve kterých slovech je, a ve kterých ne.

Odhalit ukrytou slabiku ve slově dělalo dětem značné obtíže. Pokud byla slabika na začátku slova, děti toto slovo snadno správně označily. Uprostřed slova ukrytou slabiku děti určovaly obtížněji. Velký problém v tomto úkolu činilo dětem slovo „křehký“ vzhledem k výrazné hlásce „ř“, kterou obsahuje.

Více než polovina dětí (52%) alespoň drobně chybovala, nikdo však neudělal ve cvičení více než 6 chyb.

| Úkol č. 6 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 4  | 17%  |
| 1-2 chyby | 12 | 52%  |
| 3-4 chyby | 3  | 13%  |
| 5-6 chyb  | 4  | 17%  |
| 7-8 chyb  | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

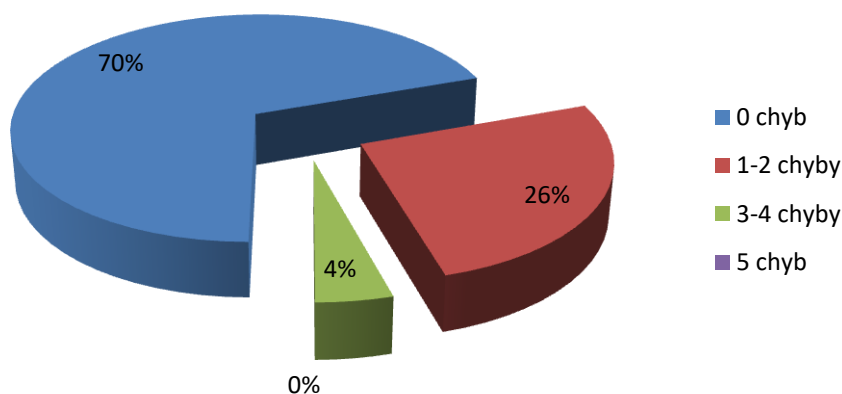


## G/ Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem

Jde o zjištění, zda se dítěti podaří překlenout most mezi viděným a slyšeným vjemem. Dětem je předloženo pět obrázků, které „jako“ kreslila zvířata a je jim řečeno, který obrázek které zvíře kreslilo. To se jim zopakuje několikrát a jejich úkolem poté je určit které zvíře nakreslilo daný obrázek, na který dospělý ukazuje. Toto přezkoušení probíhá v ukazování na jednotlivé obrázky v nahodilém pořadí.

Úkol č. 7 byl pro děti snadný, spousta dětí dokázala správně určit obrázky. Pokud zde děti chybovaly, většinou pouze jednou. Pouze jedna dívka v tomto cvičení chybovala třikrát. Toto cvičení zvládlo bez chyby 16 dětí z celkového počtu 23, to činí celých 70% testovaných dětí. Malý počet chyb se objevil pouze u šesti dětí.

| Úkol č. 7 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 16 | 70%  |
| 1-2 chyby | 6  | 26%  |
| 3-4 chyby | 1  | 4%   |
| 5 chyb    | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |



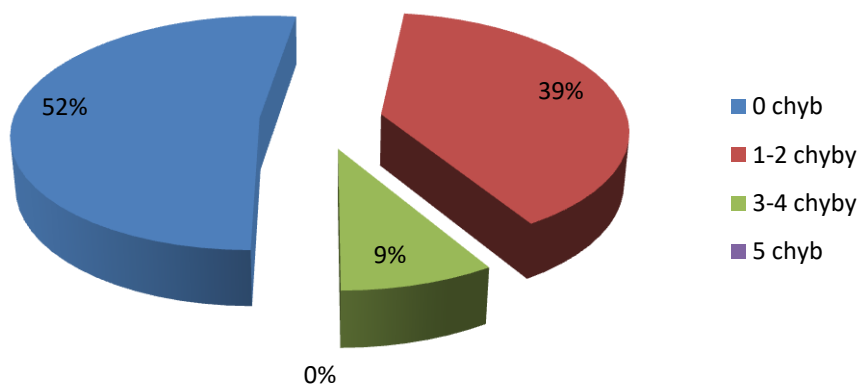


## H/ Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

Tento úkol je v principu stejný jako úkol předešlý. Dítěti je opět předloženo pět obrázků, které „jako“ kreslila zvířata. Oproti předešlému úkolu mají později ukázat na obrázek po otázce „který obrázek nakreslil...“

Toto cvičení, přestože je založené na stejném principu jako cvičení předchozí, bylo pro děti trochu obtížnější. Přesto více jak polovina dětí zvládla cvičení bez chyby. Velký počet dětí udělal v cvičení 1–2 chyby, pouze 2 děti chybovaly více než dvakrát.

| Úkol č. 8 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 12 | 52%  |
| 1-2 chyby | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby | 2  | 9%   |
| 5 chyb    | 0  | 0%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

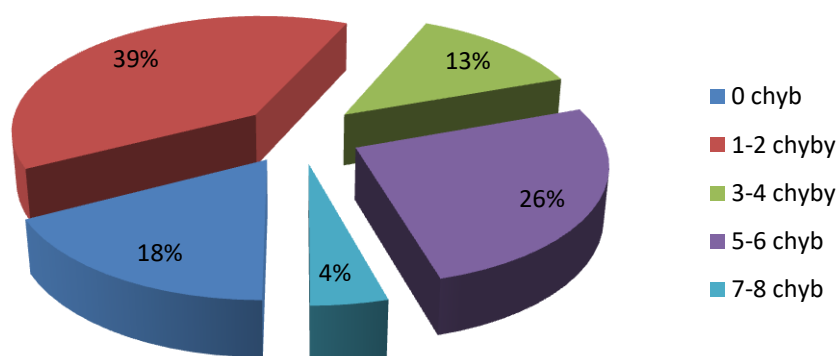


## I/ Paměť na obrázky

V tomto cvičení má být vyzkoušena schopnost dítěte zapamatovat si obrázky předkládané v určité posloupnosti. Cvičení obsahuje osm párů stejných obrázků. Dítěti jsou předloženy obrázky v určité posloupnosti. Vyskládané vedle sebe do řady, dítě si je má prohlédnout, poté jsou obrázky otočeny vzhůru nohama. Dítěti do ruky dáme kartičky se stejnými obrázky a jejich úkolem je přiřadit je pod stejný obrázek v řadě.

V tomto úkolu bylo nejčastější chybou, že dítě dva obrázky zaměnilo. Některé děti i toto cvičení zvládly bez chyby, byly však pouze 4, tj. 17% testovaných dětí. Největší procento dětí (39%) chybovalo 1–2x, velké procento dětí (26%) chybovalo 5–6x. Jedno z dětí toto cvičení nesplnilo vůbec.

| Úkol č. 9 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 4  | 17%  |
| 1-2 chyby | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby | 3  | 13%  |
| 5-6 chyb  | 6  | 26%  |
| 7-8 chyb  | 1  | 4%   |
| Celkem    | 23 | 100% |

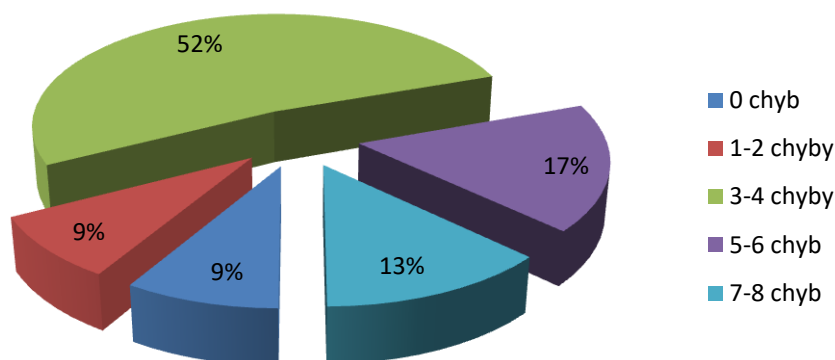


## J/ Paměť na tvary

Tento úkol funguje na stejném principu jako úkol předchozí. Rozdíl je pouze v obrázcích. V tomto cvičení si má dítě zapamatovat řadu geometrických tvarů.

S přiřazováním geometrických tvarů měly děti větší problémy, než v předchozím úkolu s přiřazováním obrázků. Některé tvary si jsou podobné, a to děti často mátló. Pouze 2 děti z 23 (9%) splnily úkol bez chyby, stejný počet dětí chyboval 1-2x. Největší procento testovaných dětí (52%) chybovalo v plnění úkolu 3-4x. I toto cvičení některé děti nesplnily vůbec.

| Úkol č. 10 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 2  | 9%   |
| 1-2 chyby  | 2  | 9%   |
| 3-4 chyby  | 12 | 52%  |
| 5-6 chyb   | 4  | 17%  |
| 7-8 chyb   | 3  | 13%  |
| Celkem     | 23 | 100% |

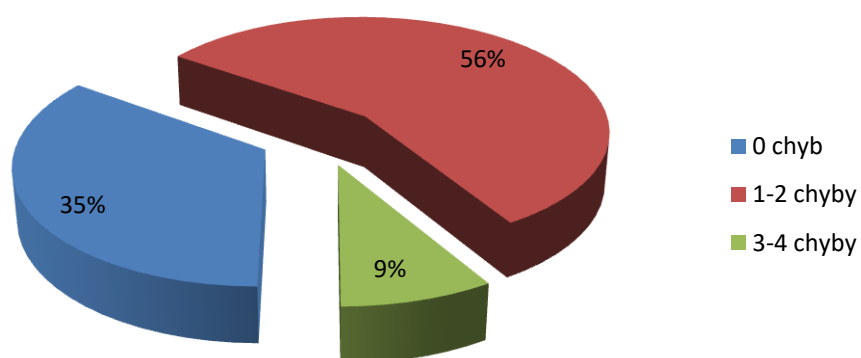


### K/ Paměť na řadu slov

Zde jsou dětem řečena čtyři slova. Jeho úkolem je tato slova si zapamatovat a zopakovat je ve stejném pořadí jako je vyslechlo.

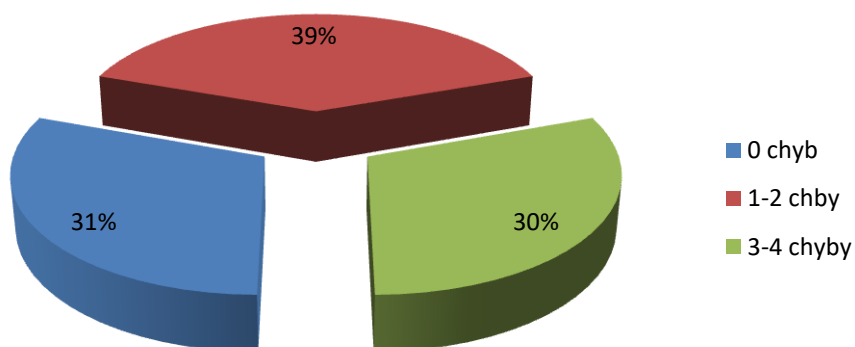
K/1 Zapamatovat si slyšená slova činilo dětem značné obtíže. Přesto si některé děti vzpomněly na všechna slova, těchto dětí bylo 8, což činí 35% z celkového počtu. Více než polovina (57%) dětí chybovala 1–2x, některé děti si nezapamatovaly žádné ze čtyř slov.

| Úkol č. 11/1 |    |      |
|--------------|----|------|
| 0 chyb       | 8  | 35%  |
| 1-2 chyby    | 13 | 57%  |
| 3-4 chyby    | 2  | 9%   |
| Celkem       | 23 | 100% |



K/2 Zapamatovat si slova ve stejném pořadí, v jakém je dítě slyšelo, byl pro mnoho z nich velký problém. Stejně procento dětí (30%) splnilo úkol bez chyby, nebo naopak vůbec. Nejvíce bylo dětí, které si zapamatovaly ve správném pořadí pouze 2 slova.

| Úkol č. 11/2 |    |      |
|--------------|----|------|
| 0 chyb       | 7  | 30%  |
| 1-2 chyby    | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby    | 7  | 30%  |
| Celkem       | 23 | 100% |

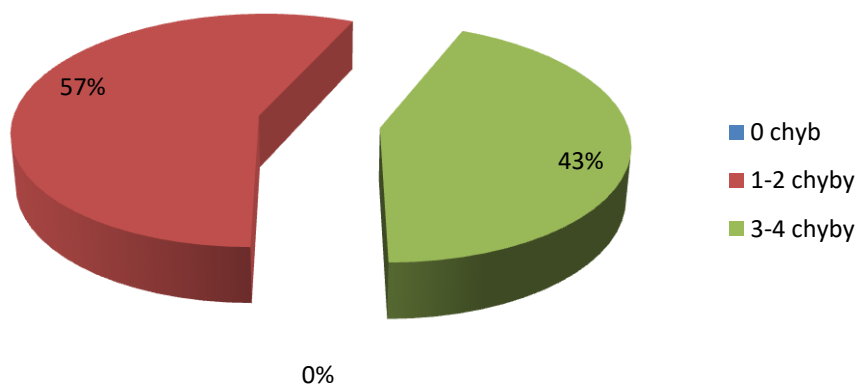


### L/ Paměť na řadu slabik

Tento úkol je stejný jako předchozí, řada slov pouze sestává ze slabik, které nemají žádný smysl.

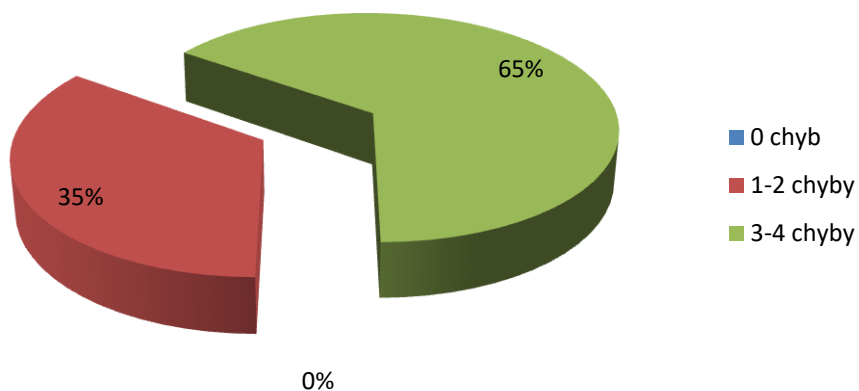
L/1 Zapamatovat si slova bez významu bylo pro děti těžší než v předchozím úkolu slova, která dávala smysl. Žádné z dětí nedokázalo splnit tento úkol bez chyby. Více než polovina dětí (57%) chybovala 1–2x. Mnoho dětí si nedokázalo slova zapamatovat vůbec.

| Úkol č. 12/1 |    |      |
|--------------|----|------|
| 0 chyb       | 0  | 0%   |
| 1-2 chyby    | 13 | 57%  |
| 3-4 chyby    | 10 | 43%  |
| Celkem       | 23 | 100% |



L/2 Zapamatovat si i správné pořadí slov se nepodařilo žádnému z dětí. V tomto cvičení děti hodně chybovaly, 65% dětí chybovalo 3–4x.

| Úkol č. 12/2 |    |      |
|--------------|----|------|
| 0 chyb       | 0  | 0%   |
| 1-2 chyby    | 8  | 35%  |
| 3-4 chyby    | 15 | 65%  |
| Celkem       | 23 | 100% |

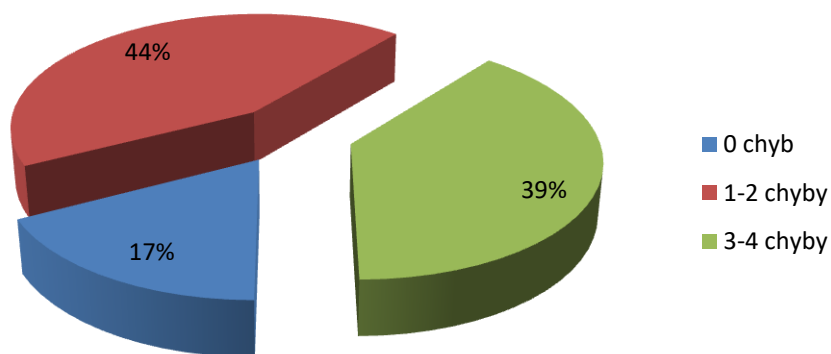


### M/ Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy

Touto úlohou máme zjistit, zda je dítě schopno zapamatovat si to, co vidí a vytvořit spojení se slyšeným názvem. Před dítě jsou v určitém pořadí položeny čtyři obrázky, které si má prohlédnout a zapamatovat. Poté jsou obrázky sebrány a úkolem dítěte je vyjmenovat obrázky ve stejném pořadí jako byly seřazené.

V tomto cvičení si spousta dětí vzpomněla na viděné obrázky, ale nedokázala je vyjmenovat ve stejném pořadí, ve kterém je viděla. Pouze 4, tj. 17% dětí si dokázaly zapamatovat všechny obrázky ve správném pořadí.

| Úkol č. 13 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 4  | 17%  |
| 1-2 chyby  | 10 | 43%  |
| 3-4 chyby  | 9  | 39%  |
| Celkem     | 23 | 100% |



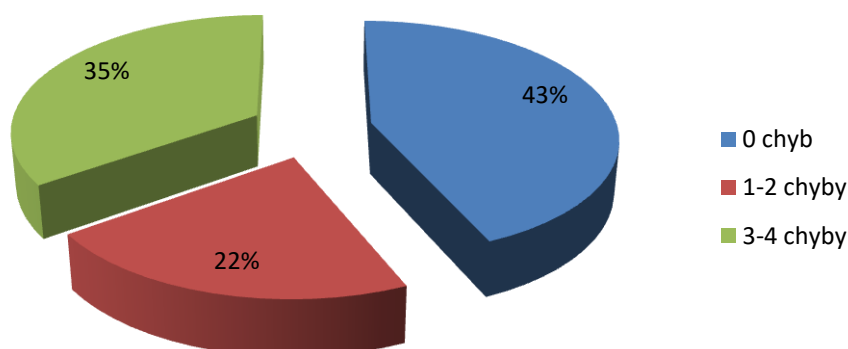


N/ Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky

V tomto cvičení řekneme dítěti čtyři slova, která si má zapamatovat v daném pořadí. Poté mu do ruky dáme čtyři obrázky, které představují tato slova a jeho úkolem je seřadit je za sebou v pořadí, v jakém slova slyšelo.

V tomto cvičení byly děti úspěšnější než v předchozím. Děti dokázaly seřadit obrázky ve správném pořadí. Tento úkol splnilo bez chyby 10 dětí, tj. 43%. Téměř stejný počet dětí (35%) však chyboval 3–4x

| Úkol č. 14 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 10 | 43%  |
| 1-2 chyby  | 5  | 22%  |
| 3-4 chyby  | 8  | 35%  |
| Celkem     | 23 | 100% |

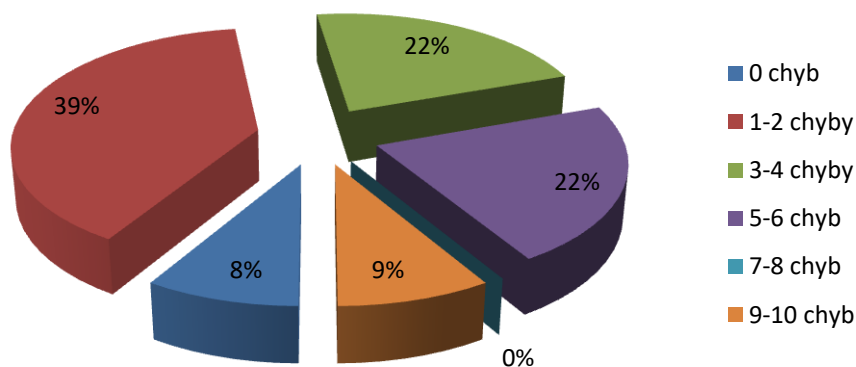


## O/ Pohotovost mluvidel

Cílem této úlohy je vyzkoušet, jak dobře ovládá dítě jazyk a všechno, co potřebuje ke zřetelnému vyjadřování. Není důležité, že slova, která budeme dítěti přeríkávat, ve svém věku ještě nepoužívá. Jde o zjištění, zda je dítě schopné vyslovit složitá slova.

Děti v této třídě mateřské školy obecně špatně vyslovují. Chybovost v tomto cvičení je velice individuální. Jeden chlapec se některá slova ani nesnažil zopakovat. Zopakovat všechna slova bez chyby dokázaly pouze 2 děti (9%) z celkového počtu 23. Nejvyšší procento dětí (39%) z celkového počtu chybovalo jednou či dvakrát.

| Úkol č. 15 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 2  | 9%   |
| 1-2 chyby  | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby  | 5  | 22%  |
| 5-6 chyb   | 5  | 22%  |
| 7-8 chyb   | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb  | 2  | 9%   |
| Celkem     | 23 | 100% |



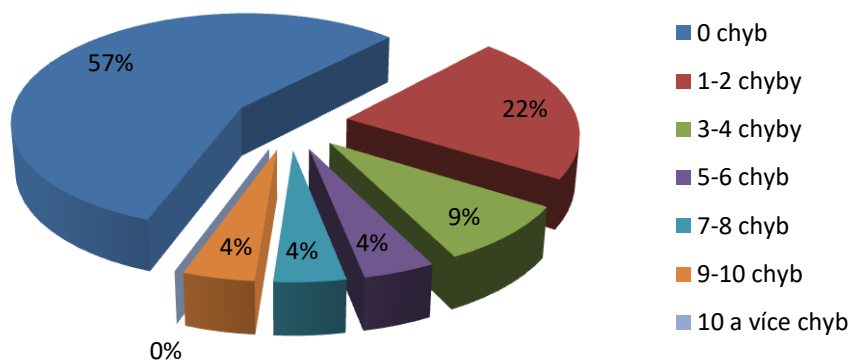
## P/ Koordinace ruky a oka při psaní

Toto cvičení slouží k tomu, abychom přezkoušeli spolupráci ruky a oka. Na obrázcích jsou namalované silnice a úkolem dítěte je tužkou tyto silnice projet, aniž by se dotklo krajní linie, nebo ji přejelo.

Cvičení na koordinaci ruky a oka se dětem dařilo plnit bez chyb, případně s malým počtem chyb. Samozřejmě ne všem. Při plnění tohoto úkolu spousta dětí vedla čáru zprava doleva, nebo si děti otáčely papír, aby se jim čára lépe vedla.

Bez chyby tento úkol splnilo 57% dětí, tj. více než polovina z celkového počtu 23 dětí. Nejvyšší počet chyb v tomto cvičení byl 10 a to pouze u jednoho dítěte.

| Úkol č. 16       |    |      |
|------------------|----|------|
| 0 chyb           | 13 | 57%  |
| 1-2 chyby        | 5  | 22%  |
| 3-4 chyby        | 2  | 9%   |
| 5-6 chyb         | 1  | 4%   |
| 7-8 chyb         | 1  | 4%   |
| 9-10 chyb        | 1  | 4%   |
| Více než 10 chyb | 0  | 0%   |
| Celkem           | 23 | 100% |



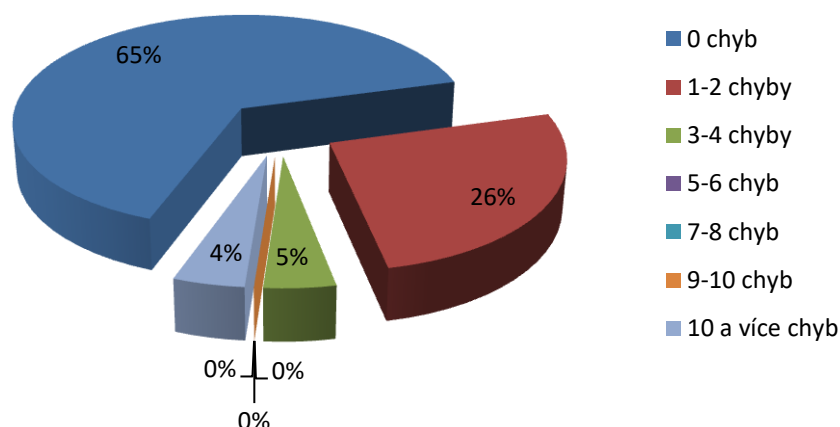
## Q/ Vyhledávání obrázků

Tato úloha má zjistit, zda dítě dokáže vyhledat předložený tvar. Na obrázku je několik druhů geometrických tvarů různě rozmístěných po ploše. Úkolem dítěte je vyhledat a přeškrtnout všechny hvězdy.

Vyhledávání tvarů dětem nečinilo velké problémy. Pokud děti chybovaly, jen drobně. Pouze jeden chlapec vůbec nepochopil zadání úkolu a obrazce na pracovním listu spojoval.

V tomto cvičení bylo úspěšných 15 dětí (65%) z celkového počtu. Více než 10 chyb v tomto úkolu udělalo pouze jediné dítě.

| Úkol č. 17       |    |      |
|------------------|----|------|
| 0 chyb           | 15 | 65%  |
| 1-2 chyby        | 6  | 26%  |
| 3-4 chyby        | 1  | 4%   |
| 5-6 chyb         | 0  | 0%   |
| 7-8 chyb         | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb        | 0  | 0%   |
| Více než 10 chyb | 1  | 4%   |
| Celkem           | 23 | 100% |

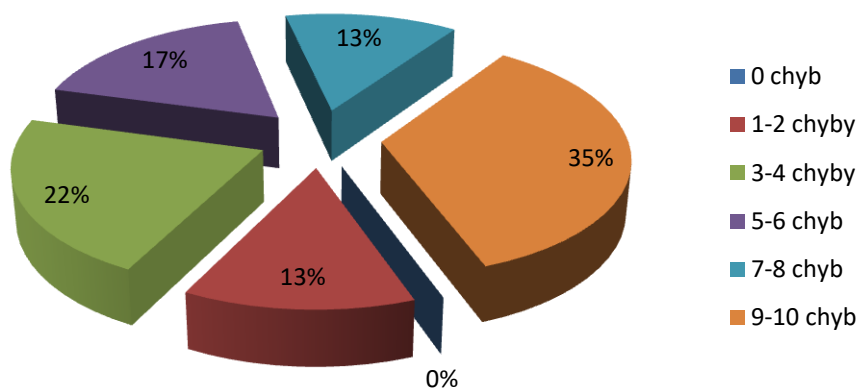


## R/ Vyhledávání slov

V tomto cvičení zjišťujeme schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu. Dítěti předčítáme příběh a jeho úkolem je klepnout rukou do stolu pokaždé, když v textu zaslechne slovo „srna“ v jakékoli podobě.

Toto cvičení bylo pro děti obecně nejsložitější. Některé děti na začátku čteného textu správně reagovaly, postupně však jejich pozornost upadala a začaly chybovat. Spousta dětí nedokázala správně zareagovat vůbec. Bez chyby tento úkol nedokázalo splnit žádné z dětí. Naopak 35% dětí nedokázalo zareagovat správně ani jednou.

| Úkol č. 18 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 0  | 0%   |
| 1-2 chyby  | 3  | 13%  |
| 3-4 chyby  | 5  | 22%  |
| 5-6 chyb   | 4  | 17%  |
| 7-8 chyb   | 3  | 13%  |
| 9-10 chyb  | 8  | 35%  |
| Celkem     | 23 | 100% |

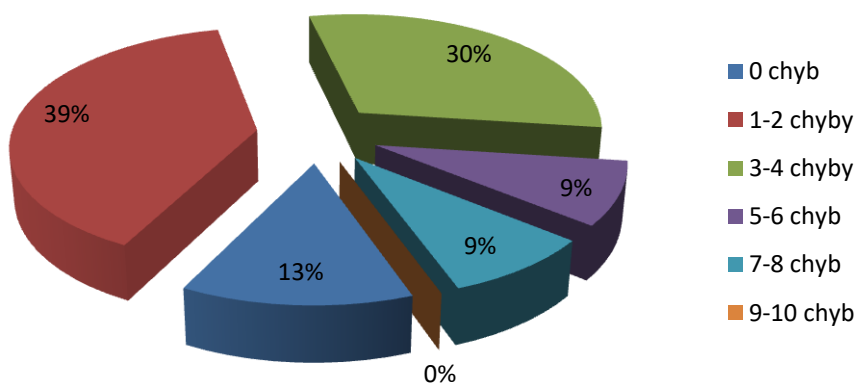


## S/ Vnímání vlastního těla a prostoru

Dospělý se posadí vedle dítěte tak, aby na něj dítě dobře vidělo. Oba mají obličej obrácený stejným směrem. Zápěstí pravé ruky mají oba ovázané stužkou. Dospělý předvádí dané pohyby a dítě je má přesně napodobit.

V tomto cvičení některé děti potřebovaly upozornit na to, aby sledovaly obě ruce dospělého, který pohyb předváděl, poté dokázaly správně napodobovat. V jednom místě chybovala většina dětí a to při zakrývání levého oka levou rukou. Pouze 3 děti, tj. 13%. Žádné z dětí neudělalo více než 8 chyb. Největší procento dětí (39%) udělalo v úkolu 1 nebo 2 chyby.

| Úkol č. 19 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 3  | 13%  |
| 1-2 chyby  | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby  | 7  | 30%  |
| 5-6 chyb   | 2  | 9%   |
| 7-8 chyb   | 2  | 9%   |
| 9-10 chyb  | 0  | 0%   |
| Celkem     | 23 | 100% |



## 6. 1. 1 Souhrnná prezentace výsledků identifikace dětí s rizikem vzniku SPU

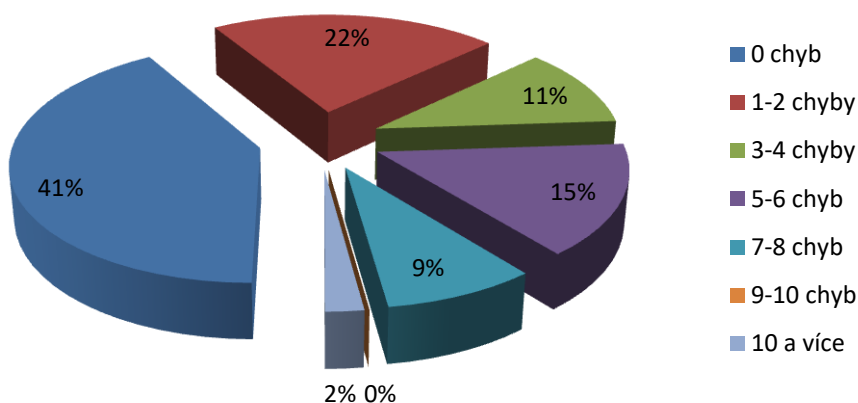
Sindelarová (2013) shrnuje jednotlivé úkoly do jedenácti oblastí, ty vyhodnocuje a dále s nimi pracuje. Pro každou oblast navrhla soubor cvičení, která ji mají rozvíjet. Jednotlivá cvičení jsou rozdělena podle obtížnosti, začínáme od jednoduchých a postupujeme ke složitějším.

Výsledky úspěšnosti dětí v jednotlivých programech shrnují následující grafy.

### Program č. 1 zaměřený na zrakové vnímání

V oblasti zrakového vnímání všechna cvičení bez jediné chyby splnilo 41% dětí, 22% dětí chybovalo pouze jednou či dvakrát. Z výsledků lze říci, že se zrakovým vnímáním nemají tyto děti větší problémy.

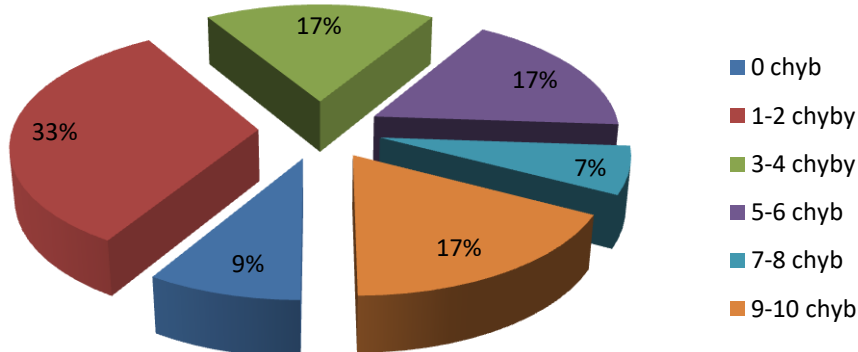
| Program 1  |     |      |
|------------|-----|------|
| 0 chyby    | 9,5 | 41%  |
| 1-2 chyby  | 5   | 22%  |
| 3-4 chyby  | 2,5 | 11%  |
| 5-6 chyby  | 3,5 | 15%  |
| 7-8 chyby  | 2   | 9%   |
| 9-10 chyby | 0   | 0%   |
| 10 a více  | 0,5 | 2%   |
| Celkem     | 23  | 100% |



## Program č. 2 zaměřený na sluchové vnímání

Program zaměřený na sluchové vnímání v průměru dokázaly splnit bez chyby pouze 2 děti, tj. 9% z celkového počtu 23 dětí. Největší procento dětí (33%) chybovalo pouze jednou či dvakrát. Průměrně 4 děti (17%) chybovalo až 10x. Z výsledků vyplývá, že sluchové vnímání činí dětem větší obtíže než vnímání zrakové.

| Program 2 |     |      |
|-----------|-----|------|
| 0 chyb    | 2   | 9%   |
| 1-2 chyby | 7,5 | 33%  |
| 3-4 chyby | 4   | 17%  |
| 5-6 chyb  | 4   | 17%  |
| 7-8 chyb  | 1,5 | 7%   |
| 9-10 chyb | 4   | 17%  |
| Celkem    | 23  | 100% |

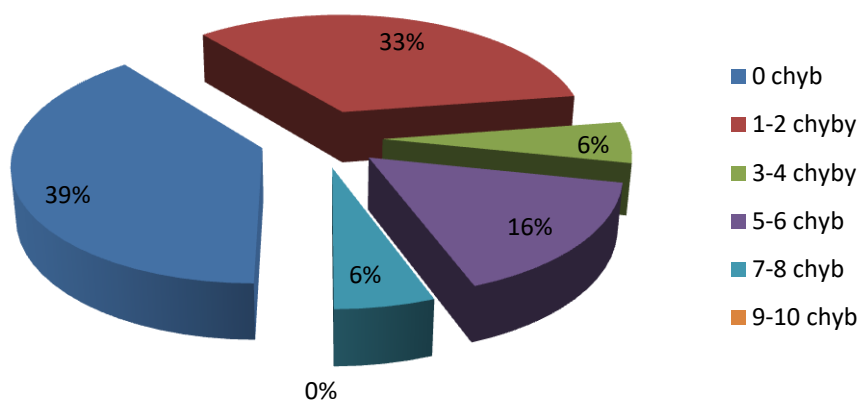




### Program č. 3 zaměřený na přesné vidění

Tento program bez chyby dokázalo splnit 39% dětí, dalších 33% chybovalo jednou či dvakrát. Žádné z dětí neudělalo v tomto programu více než 8 chyb. Z toho vyplývá, že i přesné vidění nečiní dětem velké obtíže.

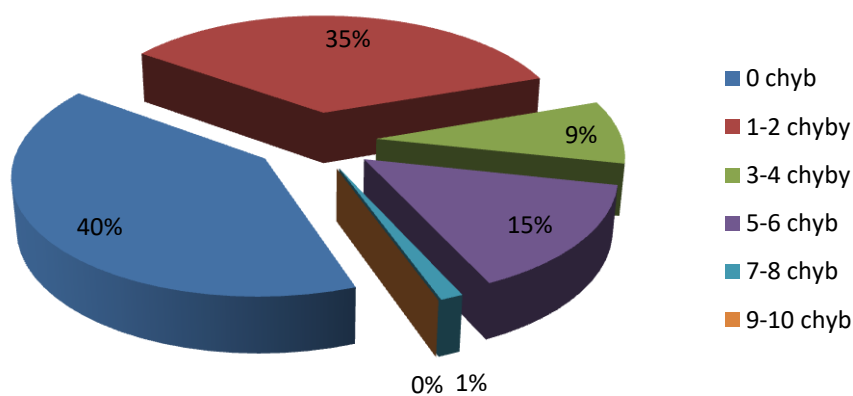
| Program 3 |     |      |
|-----------|-----|------|
| 0 chyb    | 9   | 39%  |
| 1-2 chyby | 7,7 | 33%  |
| 3-4 chyby | 1,3 | 6%   |
| 5-6 chyb  | 3,7 | 16%  |
| 7-8 chyb  | 1,3 | 6%   |
| 9-10 chyb | 0   | 0%   |
| Celkem    | 23  | 100% |



#### Program č. 4 zaměřený na přesné slyšení

Program zaměřený na přesné slyšení splnilo bez chyby 40% dětí. Chybovost nad 6 chyb byla v tomto programu minimální. Z výsledků vyplývá, že splnit program zaměřený na přesné slyšení se dětem podařilo splnit lépe než program zaměřený na sluchové vnímání obecně.

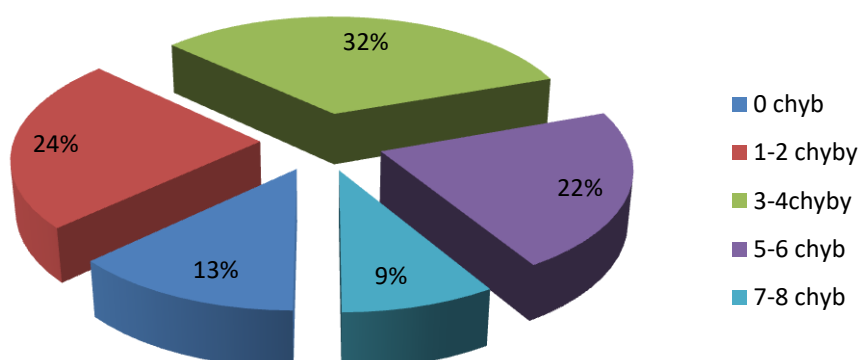
| Program 4 |     |      |
|-----------|-----|------|
| 0 chyb    | 9,3 | 40%  |
| 1-2 chyby | 8   | 35%  |
| 3-4 chyby | 2   | 9%   |
| 5-6 chyb  | 3,4 | 15%  |
| 7-8 chyb  | 0,3 | 1%   |
| 9-10 chyb | 0   | 0%   |
| Celkem    | 23  | 100% |



### Program č. 5 zaměřený na zapamatování viděného

Cvičení zaměřená na zapamatování viděného splnilo bez chyby 13% dětí, 9% dětí chybovalo až 8x. Z výsledků vyplývá, že zvládnutí programu na zapamatování viděného bylo u testovaných dětí velice individuální.

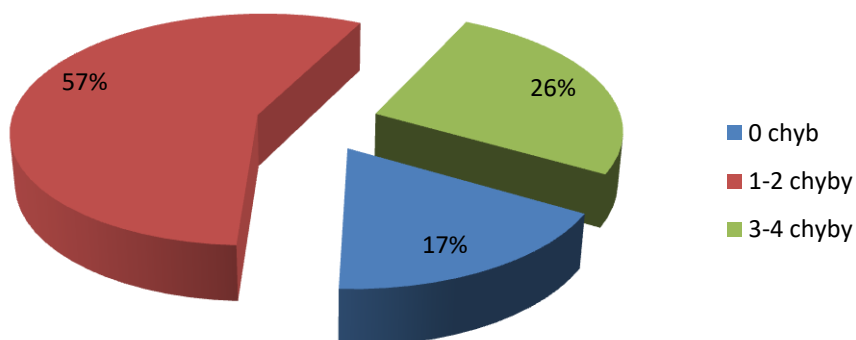
| Program 5 |     |      |
|-----------|-----|------|
| 0 chyb    | 3   | 13%  |
| 1-2 chyby | 5,5 | 24%  |
| 3-4chyby  | 7,5 | 33%  |
| 5-6 chyb  | 5   | 22%  |
| 7-8 chyb  | 2   | 9%   |
| Celkem    | 23  | 100% |



### Program č. 6 zaměřený na zapamatování slyšeného

Program na zapamatování slyšeného zvládlo splnit bez chyby 17% dětí. Nejvyšší procento dětí (57%) chybovalo 1–2x. Úspěšnost v programu na zapamatování slyšeného byla podobná jako v programu na zapamatování viděného.

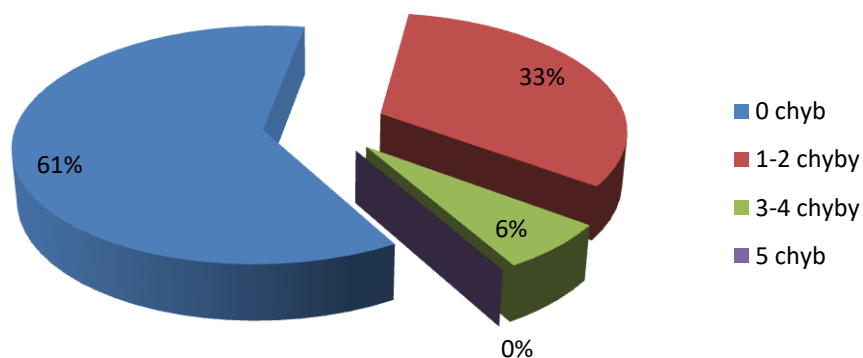
| Program 6 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 4  | 17%  |
| 1-2 chyby | 13 | 57%  |
| 3-4 chyby | 6  | 26%  |
| Celkem    | 23 | 100% |



### Program č. 7 zaměřený na spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů

V cvičeních zaměřených na spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů byly děti velice úspěšné, 61% dětí v tomto programu nechybovalo vůbec. Chybovost nad 2 chyby byla minimální. V tomto programu byly děti celkově nejúspěšnější.

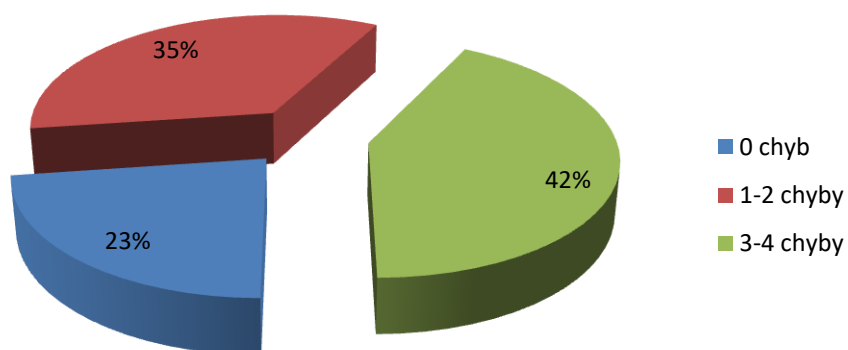
| Program 7 |     |      |
|-----------|-----|------|
| 0 chyb    | 14  | 61%  |
| 1-2 chyby | 7,5 | 33%  |
| 3-4 chyby | 1,5 | 7%   |
| 5 chyb    | 0   | 0%   |
| Celkem    | 23  | 100% |



### Program č. 8 zaměřený na pochopení a osvojení principu posloupnosti

Cvičení z programu zaměřeného na osvojení principu posloupnosti činily dětem značné obtíže. Přesto ho některé děti dokázaly splnit bez chyby. Bez chyb splnilo program 23% dětí. Vysoké procento dětí (42%) chybovalo v programu až 4x.

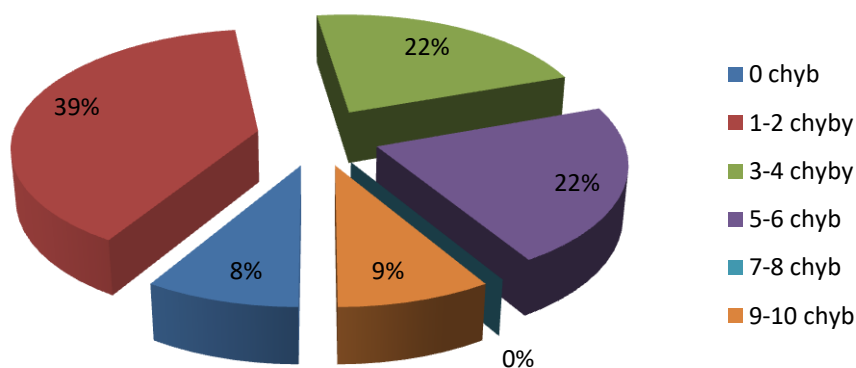
| Program 8 |      |      |
|-----------|------|------|
| 0 chyb    | 5,25 | 23%  |
| 1-2 chyby | 8    | 35%  |
| 3-4 chyby | 9,75 | 42%  |
| Celkem    | 23   | 100% |



### Program č. 9 zaměřený na koordinaci pohybů úst při mluvení

Úspěšnost v programu zaměřeném na koordinaci pohybů úst při mluvení byla velice individuální. Jak již bylo zmíněno výše, v této třídě mateřské školy děti obecně špatně vyslovují. Velká část z nich navštěvuje logopeda. Pouze 9% dětí uspělo v tomto cvičení bez chyby.

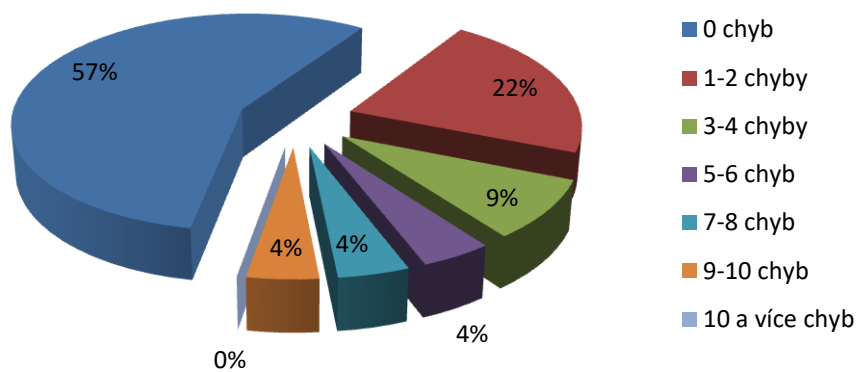
| Program 9 |    |      |
|-----------|----|------|
| 0 chyb    | 2  | 9%   |
| 1-2 chyby | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby | 5  | 22%  |
| 5-6 chyb  | 5  | 22%  |
| 7-8 chyb  | 0  | 0%   |
| 9-10 chyb | 2  | 9%   |
| Celkem    | 23 | 100% |



### Program č. 10 zaměřený na koordinaci ruky a oka

Program zaměřený na koordinaci ruky a oka byl druhý nejúspěšnější z vyhodnocených programů. Bez chyby v těchto cvičeních uspělo 57% dětí. Více než 2 chyby se objevily u malého počtu dětí.

| Program 10     |    |      |
|----------------|----|------|
| 0 chyb         | 13 | 57%  |
| 1-2 chyby      | 5  | 22%  |
| 3-4 chyby      | 2  | 9%   |
| 5-6 chyb       | 1  | 4%   |
| 7-8 chyb       | 1  | 4%   |
| 9-10 chyb      | 1  | 4%   |
| 10 a více chyb | 0  | 0%   |
| Celkem         | 23 | 100% |

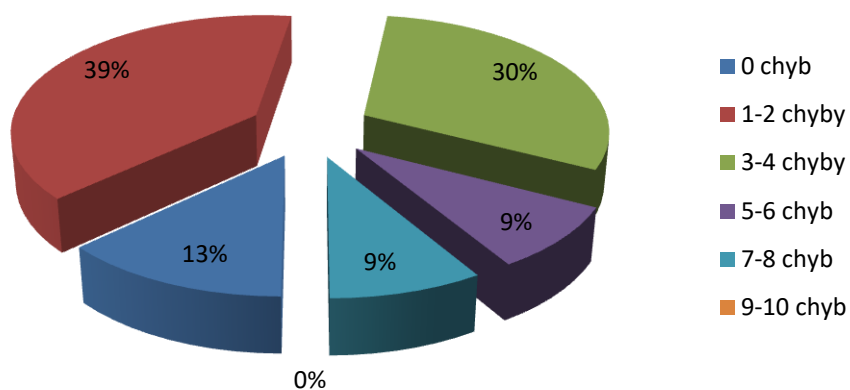




### Program č. 11 zaměřený na vnímání vlastního těla a prostoru

V tomto programu byla úspěšnost také individuální. Největší procento dětí (39%) chybovalo jednou či dvakrát. Více než 8 chyb se neobjevilo u žádného z dětí.

| Program 11 |    |      |
|------------|----|------|
| 0 chyb     | 3  | 13%  |
| 1-2 chyby  | 9  | 39%  |
| 3-4 chyby  | 7  | 30%  |
| 5-6 chyb   | 2  | 9%   |
| 7-8 chyb   | 2  | 9%   |
| 9-10 chyb  | 0  | 0%   |
| Celkem     | 23 | 100% |



## 6.1. 2 Analýza zjištěných dat

Z výsledků v jednotlivých programech vyplývá, že děti, se kterými byly testy prováděny, byly neúspěšnější v činnostech zaměřených na spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů a na koordinaci ruky a oka. Úspěšné byly děti také v cvičeních zaměřených na zrakové vnímání, přesné vidění, přesné slyšení a vnímání vlastního těla a prostoru.

Naopak nejméně úspěšné byly děti v úkolech zaměřených na sluchové vnímání, zapamatování viděného, zapamatování slyšeného a pochopení principu posloupnosti.

Na oblasti, ve kterých byly děti méně úspěšné, se zaměříme při řízených činnostech jak skupinových, tak individuálních. S některými dětmi je nutné pracovat intenzivněji a častěji. Pro jednotlivé činnosti pro rozvoj jednotlivých oblastí lze vycházet z nabídky činností, které navrhla Sindelarová ve své publikaci (2013). Při dalších hrách a činnostech se lze těmito činnostmi inspirovat a přizpůsobit je prostředí i skupině dětí, se kterou budeme pracovat.

Po vyhodnocení výsledků testu se jeví pouze dvě děti jako rizikové pro úspěšnost ve školních vzdělávacích činnostech. U těchto dětí by bylo vhodné zvážit odklad školní docházky a zaměřit se u nich na rozvoj jednotlivých dílčích oblastí. S těmito dětmi by bylo vhodné alespoň zpočátku pracovat co nejvíce individuálně.

Ostatní děti byly více či méně úspěšné v jednotlivých cvičeních, některé děti se jeví jako nadprůměrné, jiné naopak lehce pod průměrem. Různé děti byly úspěšné v různých úkolech.

U jednotlivých dětí jsem pozorovala rozdíly v pozornosti a soustředěnosti na jednotlivé úkoly podle toho, zda jsem s nimi pracovala ráno či odpoledne. Některé děti se nechaly rozptýlit hlukem ve třídě nebo sledovaly, s čím si ostatní děti hrají apod. V naprosto klidném prostředí bez jakýchkoliv rušivých elementů by u některých dětí mohly být výsledky odlišné.

V rámci předškolní přípravy dětí se zaměříme také na cvičení rozvíjející zrakové, sluchové, prostorové vnímání, procvičování paměti i osvojení si posloupnosti. Pracovat budeme se všemi dětmi bez ohledu na jejich úspěšnost v testu, na práci s dětmi jevícími se jako rizikové, se zaměříme intenzivněji.

## **7 VÝSLEDKY DĚTÍ VYHODNOCENÝCH JAKO RIZIKOVÝCH PRO VZNIK SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Z celkového počtu 23 dětí, které byly testované na riziko vzniku specifických poruch učení, byly dvě děti vyhodnocené jako rizikové. Jedná se o jednu dívku a jednoho chlapce. Tyto dvě děti byly v testových činnostech nejméně úspěšné. Chlapec často ani po opakovaném vysvětlení zadání úkolu toto zadání nepochopil.

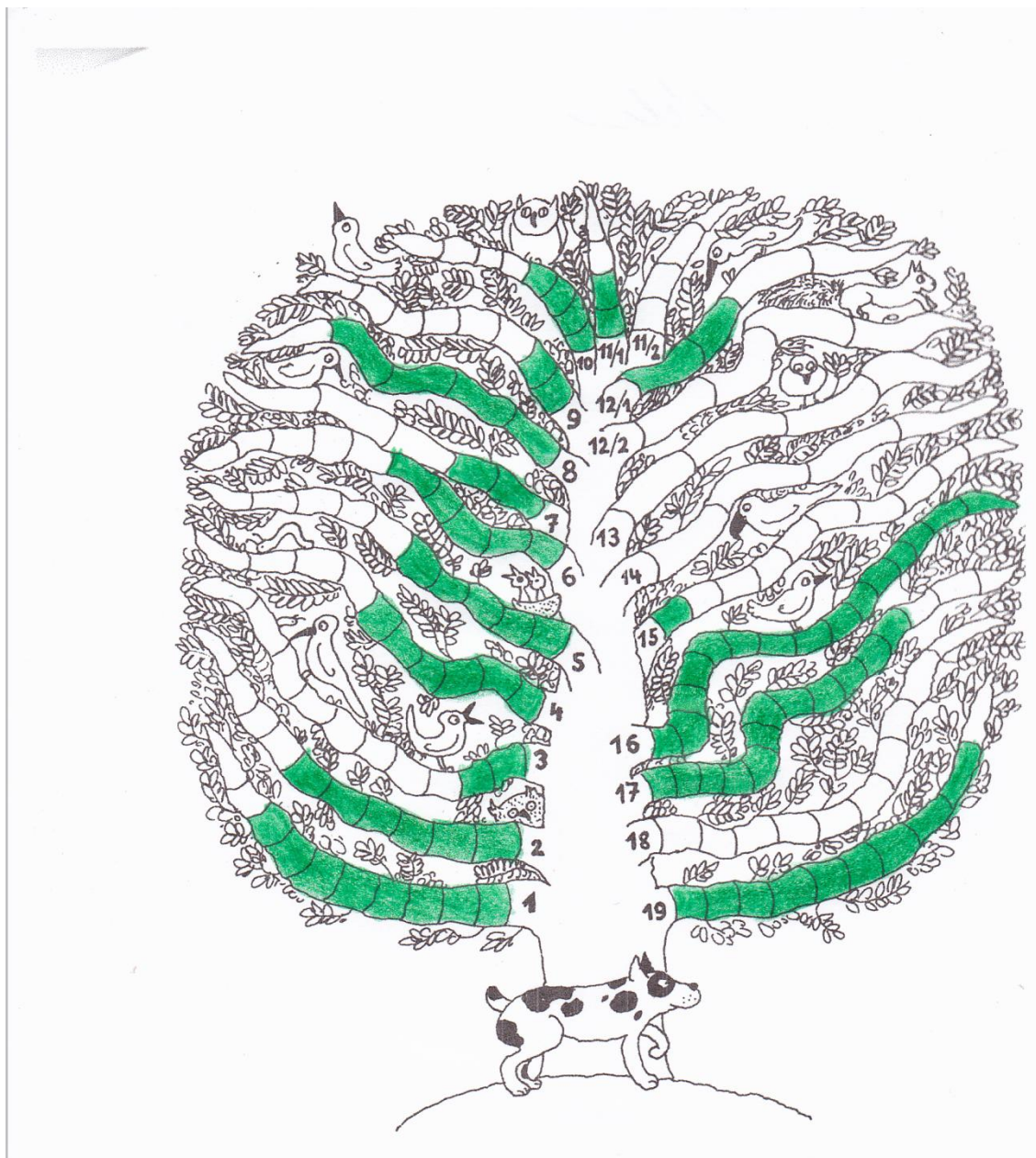
Sindelarová (2013) používá k vyhodnocení testu obrázků stromu, kde každá z jeho větví představuje jeden dílčí úkol z testu. Do obrázku se zaznamená počet správných odpovědí v daném cvičení. Tak vznikne obrázek představující schopnosti dítěte v jednotlivých oblastech (zrakové vnímání, sluchové vnímání, koordinace ruky a oka atd.). Z obrázku je na první pohled patrné, ve kterých oblastech má dítě největší rezervy, a na které se tedy máme zaměřit.

### **7.1 Analýza výsledků dívky vyhodnocené jako rizikové pro vznik SPU**

Dívce je 5 let, pochází z úplné rodiny. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. V kolektivu dětí dívka nemá problém, v mateřské škole si hraje s ostatními dětmi. S učitelkami však komunikuje minimálně. Není to tím, že by měla z komunikace s dospělými strach, dívka spíše nepotřebuje pozornost učitelky.

Dívka velice špatně vyslovuje, je jedna z mála dětí ve třídě, která se neumí podepsat. Do všech činností v mateřské škole se zapojuje, ne však s velkým zájmem, nebo dokonce, že by je sama vyhledávala. V jednotlivých řízených činnostech není nijak výrazně úspěšná. Rozumové schopnosti dívky jsou podprůměrné.

Výsledky v jednotlivých úkolech k zjištění predispozic pro specifické poruchy učení zobrazuje strom výsledků z publikace Sindelarové (2013)



Výsledky činností dívky vyhodnocené jako rizikové pro vznik SPU

Z výsledků vyplývá, že dívka má největší nedostatky v oblasti pochopení a osvojení si principu poslušnosti. Z tohoto programu dívka nesplnila ani jeden úkol. Další problémovou oblastí u dívky je koordinace úst při mluvení. To samozřejmě souvisí se špatným vyslovováním zmíněným výše. V ostatních programech dívka vykazuje průměrné či lehce podprůměrné výsledky.

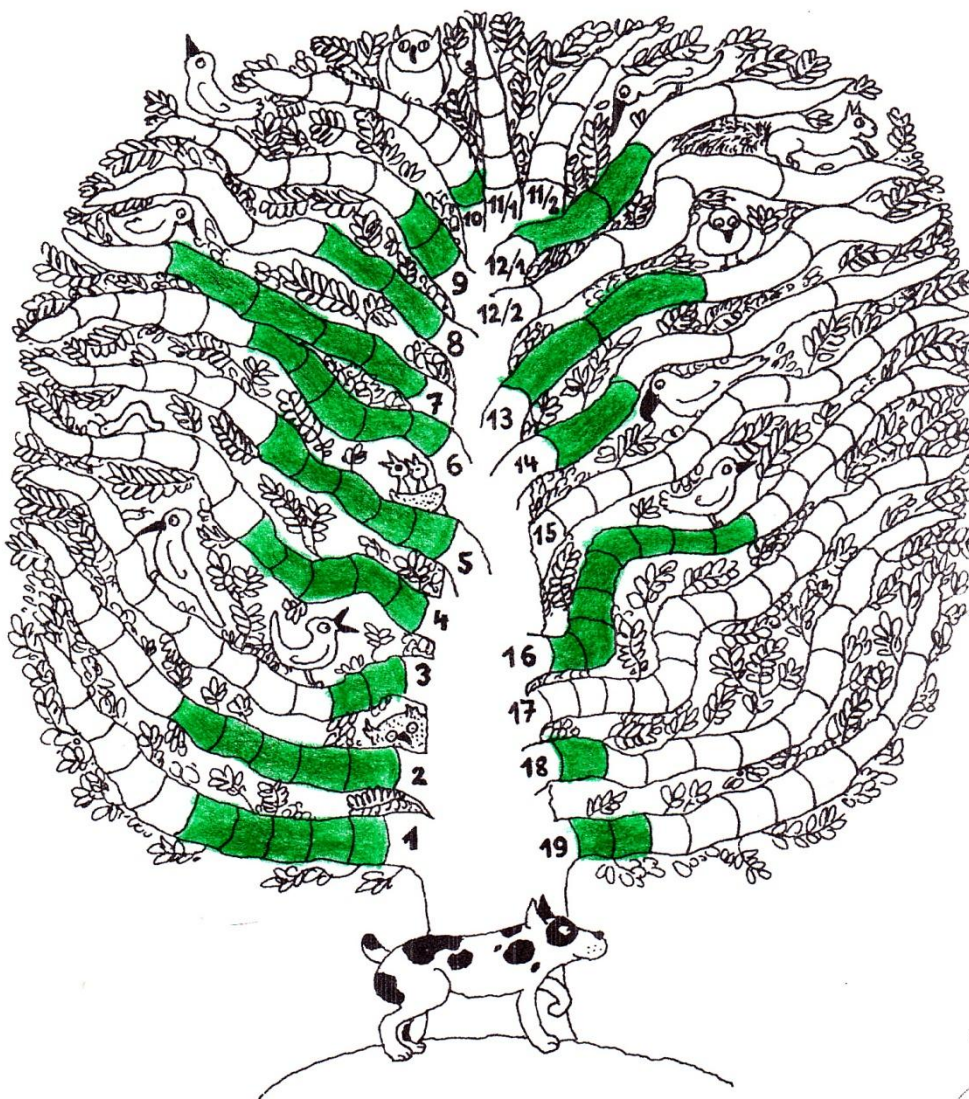
S dívkou bylo pracováno ve skupině ostatních dětí, ale i individuálně. Individuální činnosti byly zařazeny do ranních her či odpoledního programu. S dívkou bylo pracováno formou her i úkolů inspirovaných Sindelarovou (2013) uvedených níže.

Další inspirací pro činnosti rozvíjející oblast zrakového, sluchového vnímání, pozornosti, koordinace ruky a oka je publikace Věry Pokorné „Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení“ (2007).

## **7.2 Analýza výsledků chlapce vyhodnoceného jako rizikového pro vznik SPU**

Chlapci je 5 let, mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Žije pouze s matkou, často se o něho starají prarodiče. V mateřské škole vychází velice dobře s vrstevníky i s učitelkami. S dětmi si hraje velice rád, do řízených činností se zapojuje, často však neudrží dlouho pozornost. Při některých činnostech vyrušuje, jsou to především činnosti, kdy je třeba se soustředit např. na čtený text. Rozumové schopnosti chlapce jsou podprůměrné, při pracovních a výtvarných činnostech neprokuje zručnost. Chlapce nejvíce baví činnosti pohybové.

Stejně jako u dívky byly výsledky jednotlivých úkolů zaneseny do obrázku pro vyhodnocení činností dle Sindelarové (2013).



Výsledky činností chlapce vyhodnoceného jako rizikového pro vznik SPU

Z výsledků plyne, že chlapec má největší nedostatky v oblasti zrakového vnímání, v oblasti koordinace úst při mluvení. Chlapec stejně jako dívka špatně vyslovuje. Další oblastí, ve které má chlapec značné problémy, je oblast zapamatování viděného a oblast vnímání vlastního těla a prostoru. V dalších oblastech chlapec vykazuje také spíše podprůměrné výsledky.

Stejně jako s dívkou i s chlapcem bylo pracováno na různých úkolech skupinově spolu s ostatními spolužáky, ale i individuálně. Individuální činnosti byly zařazené do ranních her či odpoledního programu. Činnosti a úkoly byly čerpány z publikací Sindelarové (2013) a Pokorné (2007).

## **8 NÁVRH ČINNOSTÍ NA ROZVOJ JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ**

Pro rozvoj jednotlivých oblastí vnímání a pozornosti můžeme využít různé hry, cvičení, výtvarné a pracovní činnosti. Inspirací pro jednotlivé činnosti nám může být publikace Sindelarové (2013) nebo Pokorné (2007).

Stejně dobře nám však poslouží pracovní listy k procvičování grafomotoriky, stavebnice, deskové a jiné hry.

Jednotlivé činnosti pro rozvoj daných oblastí mohou vypadat např. takto:

### **Rozvoj zrakového vnímání**

Co vidíme z okna?

S dítětem se postavíme k oknu a říkáme, co vidíme. Úkolem dítěte je nalézt objekt, který jsme řekli, že vidíme. Pokud dítěti hra již jde, můžeme otočit role. Dítě říká, co vidí, a my objekt vyhledáváme.

Třídění stavebnicových kostek

Nasypeme kostky z několika různých stavebnic do jedné krabice nebo na zem a podle předem určeného kritéria s dítětem kostky třídíme. Můžeme je třídít podle barvy, podle tvaru apod. Jednotlivé kostky vybíráme postupně, např. nejprve všechny červené, poté všechny modré atd. Důležité je, aby dítě žádnou kostku nepřehlédlo.

Vyhledávání karet Pexesa

Vybereme deset dvojic karet z pexesa. Polovinu karet položíme na stůl obrázkem nahoru. Dítě si obrázky prohlédne, poté karty otočíme obrázkem dolů. Dítěti dáme do ruky druhé karty ze dvojice a jeho úkolem je přiřadit stejný obrázek k tomu, který je otočený obrázkem dolů.

## **Rozvoj sluchového vnímání**

Udělej krok, když uslyšíš domluvené slovo

Stanovíme start a cíl. Dítě se postaví na start, dospělý začne jmenovat různé předměty. Pokaždé, když dítě uslyší slovo, které bylo stanovené na začátku, udělá krok vpřed. Cílem dítěte je dostat se tímto způsobem do cíle.

Moje teta má kočku

Úkolem dítěte je reagovat na slovo „kočka“. Pokaždé když toto slovo slyší, má se postavit. Dítěti říkáme různá slovní spojení (např. „Moje teta má psa, moje teta má dům, moje teta má králíka, moje teta má kočku...“).

Předčítání příběhu

Princip úkolu je stejný jako u předchozího cvičení. Dítě má reagovat na domluvené slovo, které v příběhu uslyší. Úkol je obtížnější v tom, že se nejedná o oddělená slovní spojení, ale o poslech celého příběhu, ve kterém je slovo několikrát ukryté.

## **Rozvoj přesného vidění**

Najdi dvojče

Vybereme jednu ze stavebnicových kostek a úkolem dítěte je ve stavebnici najít úplně stejnou (velikost, tvar, barva...). Pro toto cvičení je vhodná např. stavebnice Lego.

Hra „Kde je zloděj?“

Vezmeme kostky ze stavebnice, knoflíky, fazole, párátko apod. Předměty sestavíme do dvou stejných sestav, které se budou lišit tím, že v jedné z nich bude jeden předmět navíc. Tento předmět je „zloděj“. Úkolem dítěte je zloděje najít a zajmout (odstranit). Hra je tím složitější, čím víc předmětů použijeme.

Skládání puzzle

V rámci ranních her je pro rozvoj přesného vidění vhodné nabídnout dětem stavebnice puzzle. Při skládání postupujeme od nejjednodušších obrázků ke složitějším.



## **Rozvoj přesného slyšení**

### **Kašpárek se učí mluvit**

Vezmeme si na pomoc maňáska, může to být např. kašpárek. S dítětem učíme kašpárka správně mluvit. Dospělý předřikává kašpárkovi slova a ten je „opakuje“, dítě říká, jestli kašpárek opakuje slova správně či nikoliv.

### **Kašpárek se učí nesmyslná slova**

Hra se hraje stejně jako „Kašpárek se učí mluvit“. Dítěti však předkládáme nesmyslná slova. Dítěti řekneme, že kašpárka naučíme říkat slova, která nedávají žádný smysl. Opět předřikáváme slova, která kašpárek opakuje a dítě má rozhodnout, zda je říká správně či nikoli.

Příklad jednotlivých slabik: nuf – muf, vap – vap, hep – hep, kif – gif, tal – zal, atd.

## **Rozvoj zapamatování viděného**

### **Zapamatování si obrázků**

Ze hry Pexeso vezmeme několik dvojic obrázků, ty rozdělíme na dvě hromádky, kdy v každé je vždy jeden ze dvojice obrázků. Dítěti ukážeme jeden obrázek, ten si má zapamatovat. Poté obrázek schováme a dítě má v druhé hromádce najít stejný obrázek.

### **Pexeso**

Pro zapamatování si viděného je vhodná klasická hra Pexeso. Pokud má dítě se zapamatováním obrázků problém, můžeme zpočátku hru hrát s nižším počtem dvojic.

### **Zapamatování si předmětů**

Po stole rozložíme několik předmětů, dítě si je má prohlédnout a zapamatovat. Předměty poté zakryjeme šátkem a dítě má vyjmenovat, co na stole pod šátkem leží.

## **Rozvoj zapamatování slyšeného**

Všímání si určených slov mezi ostatními

Dítěti řekneme tři vybraná slova, dítě si je má zapamatovat. Poté dítěti předříkáváme skupinu slov, do které jsou tato tři slova zařazená. Po každém vysloveném slovu má dítě říct, zda patří či nikoli mezi slova vybraná.

Ve hře můžeme postupně navyšovat počet slov.

Hra „Balím si batoh“

V této hře si musí každý hráč pamatovat řadu slov, která je stále delší. Hru lze hrát ve dvojici, nebo ve skupině. Začínáme hrát větou „Balím si batoh a dám si do něj jablko.“ Nyní je na řadě dítě, větu musí zopakovat a přidat další slovo „Balím si batoh a dám si do něj jablko a chleba s máslem.“ Pokud hraje víc dětí, je na řadě další dítě, pokud hrajeme jen ve dvou, je na řadě opět dospělý. Cílem je dokázat jmenovat řadu věcí ve správném pořadí.

## **Rozvoj spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů**

Písňe, kde se slova nahrazují pohybem

Vybereme si písňe, kde jednotlivá slova nahrazujeme pohybem. Začínáme tím, že nahradíme jedno slovo, postupně nahrazujeme další a další slova gesty. Tyto písňe nacvičují spojení mezi slovem a pohybem.

Tajná řeč

S dítětem si budeme hrát na tajnou řeč, kdy některá slova nahradíme pohybem. Například „auto“ – rukama točíme pomyslným volantem; „strom“ – ruce zvedneme do výše; „chleba“ – naznačujeme, že jíme; atd.

## **Rozvoj pochopení a osvojení principu posloupnosti**

Navlékání korálků

Dítěti nejprve ukážeme vzor, navlečenou nit různobarevných korálků. Dítě má podle navlečeného vzoru v navlékání pokračovat. Navléká korálky ve stejném pořadí,

jako byla navlečena vzorová řada. Vzory navlékáme nejprve jednoduché, postupně můžeme pokračovat ke složitějším.

#### Zavazování tkaničky

Pro naučení se posloupnosti velice dobře poslouží obyčejné zavazování tkaniček. Pro zavázání tkaničky je potřeba provádět určité pohyby v určitém pořadí.

#### Splnit instrukce

Dítěti dáme několik instrukcí, které má splnit v daném pořadí. Například: „polož hračku na stůl, poskoč na jedné noze, otevři dveře.“

### **Rozvoj koordinace pohybu úst při mluvení**

#### Foukání do vaty

Z vaty utvoříme malý míček a s dítětem se posadíme proti sobě ke stolu. Míček z vaty si posíláme foukáním.

#### Střílení do branky

Tento úkol navazuje na předchozí. Princip je stejný: foukat do vaty. Úkol je však složitější tím, že se dítě musí míčkem z vaty trefit do branky. Branku vytvoříme na stole např. ze stavebnicových kostek.

### **Rozvoj koordinace ruky a oka**

#### Házení míče na cíl

Nejjednodušším způsobem, jak trénovat koordinaci ruky a oka jsou různé míčové hry. Dítě může házet míč do koše, nebo se jím trefovat do určeného cíle – sestřelit kuželky apod.

#### Slalom

Na arch papíru nakreslíme body vyznačující trať slalomu. Dítě má tužkou projíždět mezi body tak, že se jich nesmí dotknout.

## Bludiště

K trénování koordinace ruky a oka nám poslouží také pracovní listy s bludištěm. Úkolem dítěte je z jednoho bodu dovést čáru k bodu výslednému. Nalézt cestu z bludiště.

## **Rozvoj vnímání vlastního těla**

### Hra „Na sochy“

Dospělý zaujímá různé pozice a úkolem dítěte je „sochu“ přesně napodobit.

### Poznávání předmětů hmatem

Větší sáček naplníme různými předměty, které se dají hmatem lehce rozlišit. Dítě má se zavázanýma očima strčit ruku do sáčku a pouze hmatem poznávat jednotlivé předměty. Předmět, který pozná, smí ze sáčku vytáhnout.

### Nakresli člověka

Na velký arch papíru obkreslíme postavu dítěte. Dítě má poté obrázek dokreslit. Nakreslit všechny detaily – oči, nos, ústa, oblečení, atd.

## 9 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ

Hlavní cíl praktické části diplomové práce a to zmapovat riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku se podařil naplnit. Kromě dvou chlapců, kteří delší dobu nedocházeli do mateřské školy, byly všechny děti testovány na prediktory specifických poruch učení. Úspěšnost v tomto testu byla individuální. Ve třídě mateřské školy Slavíčkova, kam dochází děti předškolního věku, se objevily výsledky průměrné, nadprůměrné i podprůměrné. Dvě děti byly vyhodnocené jako rizikové z hlediska možného vzniku specifických poruch učení.

Dílčí cíle byly naplňovány formou běžných činností zařazených do náplně dne v mateřské škole. Běžné činnosti byly dále doplněné o činnosti konkrétně zaměřené na rozvoj dílčích oblastí souvisejících s úspěšným nácvikem čtení, psaní, počítání apod.

Při jednotlivých činnostech byla zaměřena pozornost na děti, které byly vyhodnoceny jako rizikové z pohledu možného vzniku specifických poruch učení. Speciálně pedagogická podpora byla těmto dětem poskytována po dobu tří měsíců. Za toto období bylo zjištěno drobné zlepšení u obou dětí. Posun sledujeme především v délce udržení pozornosti, která se postupem času prodlužuje. Další zlepšení zaznamenáváme v činnostech týkajících se zrakového vnímání.

V činnostech rozvíjejících jednotlivé oblasti budeme dále pokračovat do konce školního roku. Poté by děti měly nastoupit povinnou školní docházku. Dle schopností, kterých děti dosáhnou před zápisem do první třídy, budeme s rodiči konzultovat možný odklad povinné školní docházky.

## ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce popisuje vývoj dítěte v předškolním období. Zaměřuje se na definici specifických poruch učení a jejich projevy právě u dětí předškolního věku. Praktická část obsahuje zjištění možných prediktorů specifických poruch učení u vybraných dětí předškolního věku a návrh práce s dětmi, které byly vyhodnoceny jako rizikové.

Stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. I přes krátké období, kdy bylo s dětmi pracováno pomocí intervenčního programu, děti dosáhly drobného zlepšení.

Pro další práci s dětmi na jejich rozvoji z toho vyplývá, že pokud dítěti dáme dostatek příležitostí a nabížíme mu různorodé činnosti, podporujeme tím jeho přirozený vývoj v různých oblastech. Při zařazování činností rozvíjejících schopnosti potřebné pro zvládnutí školních dovedností postupujeme od nejjednodušších po nejsložitější.

Specifické poruchy učení u dětí předškolního věku nelze diagnostikovat. Můžeme si však všimnout deficitů v dílčích oblastech, které jsou stěžejní pro pozdější nácvik čtení a psaní. Tyto oblasti můžeme různými činnostmi rozvíjet a trénovat.

## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613

BEDNÁŘOVÁ Jiřina; ŠMARDOVÁ Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní.* 1. vyd. Brno : Computer Press, 2006. ISBN 80-2510977-1

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* 1. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367474-8

KOCOURKOVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování.* 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Bronislav. *Předškolní a primární pedagogika.* 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola.* 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1

KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Specifické poruchy učení a chování.* 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7

PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte.* 4. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami*. 4. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80—7367-350-5

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 5. vyd. Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3

ŠMELOVÁ, Eva; PETROVÁ, Alena; SOURALOVÁ, Eva a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9

ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita Liberci, 2003. ISBN 80-7083-697-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Test dílčích funkcí potřebných pro správný nácvik čtení, psaní atd.  
(Sindelarová, 2013)

### Úvodní poznámky

Dříve než budete s dítětem pracovat, věnujte čas tomu, abyste si v klidu přečetli, jak jsou úkoly sestaveny.

Také dítě by mělo mít klid a dostatek času při řešení úkolů, které mu budete předkládat. Neprovádějte cvičení s dítětem, když je unavené nebo když je právě něčím zaujaté a vzrušené. Dítě i vy byste měli pracovat klidně, tehdy když jste odpočatí a vzájemně v dobré pohodě.

Kromě toho je důležité, aby vás a dítě nic nerušilo, jen tak dosáhnete správných výsledků. Snažte se proto, abyste byli s dítětem sami v místnosti.

Dále je důležité, aby dítě rozumělo přesně tomu, co má dělat. Nikdy nebuďte netrpěliví, pokud dítě nebude vědět, co jste instrukcí mínili. Samozřejmě můžete předkládané instrukce přizpůsobit dialektu nebo slovní zásobě dítěte. Nikdy se však nesmíte na dítě zlobit nebo být rozhořčeni, když mu vaše instrukce nebude hned jasná. Vysvětlujte všechno klidně a trpělivě tak dlouho, dokud dítě úlohu nepochopí. Hubování nebo netrpělivost vzbuzuje u dítěte strach a snižuje vždycky jeho výkon!

Abyste dítě nepřepínali, neřešte všechny úkoly najednou, ale rozdělte si je do více dnů. Pouze úkoly jednoho cvičení by se měly provádět bez přerušování. Návod k hodnocení najdete za popisem jednotlivých cvičení.

### Diagnostická část - úkoly

*Poznámka pro odborníky: schopnost zrakové diferenciacce, zjišťování na konkrétních srovnatelných obrázcích*

Na prvních stránkách přílohy "Soubor úkolů 1" vidíte vedle sebe vždy dva obrázky. Celkem deset párů obrázků. Na pěti dvojicích jsou obrázky totožné, pět je rozdílných.

Ukažte dítěti vždy jeden pár obrázků, ostatní obrázky nechte zakryté stranou.

Vysvětlete dítěti:

"Podívej, tady vidíš dva obrázky. Pozorně si je prohlédni a řekni mi, zda jsou oba obrázky stejné, nebo ne." Dítě si může prohlédnout obrázky jak dlouho chce. Nesmíte mu ale pomáhat. Nesmíte tedy říci: "Podívej se na dveře domu!" nebo podobně.

Správné řešení zní:

Totožné obrázky: jitrnice, hodinky, sekyrka, deštník, mucho-můrka

Rozdílné obrázky: dům, loď, hruška, třešně, list

Zaznamenejte, kolikrát dítě chybně odpovědělo.

*Poznámka pro odborníky: schopnost zrakové diferenciacce, zjišťování na abstraktních obrázcích*

Opět se podívejte do přílohy a vyhledejte abstraktní obrázky "Soubor úkolů 2". I zde má dítě za úkol poznat, zda jsou oba párové obrázky stejné, nebo ne.

Nechte dítě, aby si každou dvojici obrázků prohlíželo jak dlouho potřebuje. Jinou pomoc dítěti neposkytujte.

Vysvětlete mu:

"Pozorně si prohlédni oba obrázky a řekni mi, zda jsou stejné, nebo ne."

Opět, jako v předcházejícím cvičení, ukážete dítěti jen jednu dvojici obrázků a ostatní zakryjte, aby nerušily dítě v koncentraci pozornosti.

Správné řešení zní:

Totožné obrázky: 1, 2, 3, 4, 10, 4, 5, 7, 6

Rozdílné obrázky: 4, 6, 8, 9, 2, 3, 7

Zaznamenejte opět chybné odpovědi do zaznamenevaného archu.

*Poznámka pro odborníky: optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích*

### 3. Ukryté tvary

V příloze na listech "Soubor úkolů 3", vidíte v hornější části obrázku vždy malý geometrický tvar, pod ním větší obraz složený z čar. Geometrický tvar nakreslený na malém obrázku je obsažen i ve větším, ale je ukrytý ve spleti čar.

Dítě má za úkol rozpoznat malý geometrický tvar, který vidí nahoře, ve spodním obrázku.

Ukažte dítěti první obrázek a vysvětlíte mu:

"Tady nahoře vidíš nakreslený tvar, který se vyskytuje ve spodním velkém obrázku ještě jednou." Ukažte na spodní obrázek. "Umiš ukázat, kam se ten tvar schoval v tom velkém obrázku?"

Dopřejte opět dítěti tolik času, kolik potřebuje.

Řešení najdete podle malého geometrického tvaru.

Zaznamenejte počet chybných řešení.

*Poznámka pro odborníky: verbálně akustická diferenciacce, zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov*

### 4. Rozdíl mezi dvěma slovy

V této úloze jde o zjištění, zda dítě umí rozlišovat slova, která znějí podobně. Zda je schopné sluchem zachytit malé rozdíly.

Najdete zde seznam deseti párů slov. Pět z nich je totožných a pět rozdílných. Předřikávejte dítěti vždy jednu dvojici. Dítě ale nesmí odezírat z vašich rtů, proto se odvráťte nebo držte list papíru před obličejem, aby tak nevidělo na vaše rty. Vyslovujte zřetelně, ale nezdůrazňujte rozdíly mezi slovy.

Dítě má po zaslechnutí každého páru slov říci, zda jsou obě slova stejná, nebo ne.

Vysvětlíte dítěti:

"Řeknu ti teď vždy dvě slova. Dobře poslouchej a řekneš mi, zda jsou obě slova stejná, nebo rozdílná."

Seznam slov:

- |   |               |    |               |
|---|---------------|----|---------------|
| 1 | dřívě - dřívě | 6  | níž - než     |
| 2 | bez - bez     | 7  | az - už       |
| 3 | pak - pak     | 8  | pro - pro     |
| 4 | boudy - body  | 9  | ještě - jistě |
| 5 | teď - teď     | 10 | síl - smít    |

Řešení:

stejně dvojice: 1, 2, 3, 5, 8

rozdílné dvojice: 4, 6, 7, 9, 10

Zapište počet nesprávných odpovědí.

*Poznámka pro odborníky: verbálně akustická diferenciacce zjišťovaná na dvojicích slov nemajících smysl.*

### 5. Rozdíl mezi dvěma slovy nemajícími smysl

Nyní jde o zjištění, zda je dítě schopno sluchem rozlišovat rozdíly mezi slovy, která nic neznamenaají. Dítě si proto nemůže pomáhat soustředěním na smysl slov.

Opět si dejte pozor, jako ve čtvrtém úkolu, aby vám dítě nemohlo odezrát z úst. Vyslovujte zřetelně, ať už byste však zdůrazňovali rozdíly, které má dítě rozeznat.

Vysvětlíte dítěti: "Budu ti zase předřikávat dvě slova. Ta slova ale nic neznamenaají, jsou to slova beze smyslu. Dobře mě zase poslouchej a řekni mi, zda jsou obě slova stejná, nebo jiná."

Dvojice slov zní:

- |   |           |    |           |
|---|-----------|----|-----------|
| 1 | sul - sol | 6  | ket - kol |
| 2 | jek - jak | 7  | toř - toř |
| 3 | pit - pit | 8  | mes - mek |
| 4 | zaf - zaf | 9  | lan - lon |
| 5 | sip - sit | 10 | tus - tus |

Řešení:

stejně dvojice: 2, 3, 4, 7, 10

různé dvojice: 1, 5, 6, 8, 9

Zapište opět počet nesprávných odpovědí.

*Poznámka pro odborníky: verbálně akustické členění, sluchová diferenciacce figury a pozadí*

### 6. Ukrytá slova

Tentokrát máte vyzkoušet, zda je dítě schopno rozložit slovo na jeho jednotlivé části, tedy sluchem rozpoznat určitý detail. Proto mu předřikávejte níže uvedená slova. V pěti slovech z deseti je ukrytá slabika "pri". Dítě má po každém slově, které mu řeknete, povědět, zda ve slově uslyšelo slabiku "pri".

Vysvětlíte mu: "Řeknu ti vždy jedno slovo, poslouchej dobře a řekneš mi, když ve slově uslyšíš slabiku 'pri'."

Pokud se domníváte, že vám dítě nerozumělo, co má dělat, dejte mu jako příklad slovo "příště". Přitom zdůrazněte slabiku "pří". Jestliže vám dítě odpoví, že slabiku "pří" ve slově slyšelo, předřikávejte mu následující slova. Tentokrát však slabiku "pří" nezdůrazňujte. Prosim, vyvarujte se toho, jako v minulých cvičeních, aby dítě mohlo odezrát z vašich rtů. Slova zní:

- 1 přízeň
- 2 vyhledat
- 3 napřít
- 4 nevinný
- 5 křehký
- 6 neklidný
- 7 nepřijemný
- 8 znejistět
- 9 například
- 10 přírůžka

Řešení:

slova obsahující slabiku "pří": 1, 3, 7, 9, 10  
slova neobsahující slabiku "pří": 2, 4, 5, 6, 8

Zapište počet chyb.

## 7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem

*Poznámka pro odborníky: intermodální opticko - akustické spojení*  
Máte zjistit, zda se dítěti podaří překlenout most mezi viděným a slyšeným vjemem.

To nám umožní následující kresby přílohy "Soubor úkolů 7".  
Položte list s kresbami před dítě a vysvětlete mu:

"Zvířata neumí kreslit, ale přece to zkusila. Tady vidíš, jak to dopadlo."

"To nakreslila slepice." Ukažte na první obrázek.

"To nakreslil kůň." Ukažte na druhý obrázek.

"To nakreslil medvěd." Ukažte na třetí obrázek.

"To nakreslila husa." Ukažte na čtvrtý obrázek.

"To nakreslila optice." Ukažte na pátý obrázek.

"A teď ti povím ještě jednou, kdo co nakreslil. Zkus si to zapamatovat. To nakreslila slepice, to nakreslil kůň, to nakreslil medvěd, to nakreslila husa, to nakreslila optice."

Přitom ukazujte opět na odpovídající obrázek. Dříve než řeknete název zvířete, chvíli počkejte, možná, že by dítě již samo rádo název zvířete povědělo. Pokud dítě jméno zvířete neví, napovězte mu. Pak opakujte instrukci ještě jednou:

"Ještě jednou to řekneme společně: To nakreslila slepice, to nakreslil kůň, to nakreslil medvěd, to nakreslila husa, to nakreslila optice."

Opět ukazujte odpovídající obrázky a počkejte chvíli, než řeknete název zvířete, a dejte tak dítěti možnost, aby samo zvíře jmenovalo, pokud si ho zapamatovalo.

Nyní následuje přezkoušení:

Ukažte na čtvrtý obrázek a zeptejte se dítěte:

"Kdo to nakreslil?" (Řešení: husa)

Ukažte na třetí obrázek a zeptejte se dítěte:

"Kdo to nakreslil?" (Řešení: medvěd)

Ukažte na první obrázek a zeptejte se dítěte:

"Kdo to nakreslil?" (Řešení: slepice)

Ukažte na pátý obrázek a zeptejte se dítěte:

"Kdo to nakreslil?" (Řešení: optice)

Ukažte na druhý obrázek a zeptejte se dítěte:

"Kdo to nakreslil?" (Řešení: kůň)

Zaznamenejte, u kolika obrázků dítě neznalo odpověď nebo jmenovalo nesprávně zvíře.

## 8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

*Poznámka pro odborníky: intermodální akusticko - optické spojení*  
Tento soubor úkolů nepředkládejte dítěti bezprostředně po předcházejícím sedmém cvičení. Mohli byste dítě známat.

Jedná se opět o schopnost překlenout most mezi slyšeným a viděným vjemem.

Vezměte list přílohy "Souborem úkolů 8" a položte ho před dítě.

Vysvětlete mu:

"Zvířata opět něco nakreslila. Podívej se, jak to tentokrát dopadlo."

"To nakreslila koza." Ukažte na první obrázek.

"To nakreslil osel." Ukažte na druhý obrázek.

"To nakreslila ovečka." Ukažte na třetí obrázek.

"To nakreslila kachna." Ukažte na čtvrtý obrázek.

"A to nakreslilo prasátko." Ukažte na pátý obrázek.

Nyní opakujte instrukci ještě jednou a ukazujte na odpovídající obrázky. Nechte dítěti trochu času jako v sedmém cvičení, pokud chce už samo označovat zvířata.

Jako v předcházejícím cvičení však povězte dítěti název zvířete, pokud si na něj samo nevzpomene:

"To nakreslila koza, to nakreslil osel, to nakreslila ovečka, to nakreslila kachna, to nakreslilo prasátko."

Pak ještě jednou opakujte s dítětem:

"Ještě jednou to spolu řekneme: To nakreslila koza, to nakreslil osel, to nakreslila ovečka, to nakreslila kachna, to nakreslilo prasátko."

Nyní následuje přezkoušení. Zeptejte se dítěte:

"Který obrázek nakreslila ovečka?" (Řešení: třetí obrázek)

"Který obrázek nakreslila koza?" (Řešení: první obrázek)

"Který obrázek nakreslila kachna?" (Řešení: čtvrtý obrázek)

"Který obrázek nakreslil osel?" (Řešení: druhý obrázek)

"Který obrázek nakreslilo prasátko?" (Řešení: pátý obrázek)

Zaznamenejte opět, na kterou otázku dítě neumělo odpovědět nebo dalo nesprávnou odpověď.

*Poznámka pro odborníky: optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků*

Nyní má být vyzkoušena schopnost dítěte zapamatovat si obrázky, předkládané v určité posloupnosti. Na toto cvičení se musíte připravit. Vystřihněte jednotlivé kartičky z přílohy "Soubor úkolů 9". Zjistíte, že se každá kartička v souboru objevuje dvakrát.

Vezměte od každého obrázku jen jednu kartičku, tedy jednu hrušku, jeden šálek, jeden list, jednu rybu, jednu tužku, jednu sekýrku, jedno jablko a jednu lampu.

Vysvětlete dítěti:

"Ukažu ti obrázky. Dej si jazyk mezi zuby a zkus si obrázky dobře zapamatovat."

Jazyk mezi zuby slouží k tomu, aby si dítě nepomáhalo pojmenováváním obrázků. Dítě si má totiž zapamatovat obrázky zrakovým vnímáním a ne předříkáváním, tedy sluchem. Samozřejmě ani vy nesmíte obrázky pojmenovávat.

Položte kartičky do řady před dítě - zleva doprava. Poté, co jste všechny karty rozložili do řady, ukažte beze slova na každou kartu popořadě zleva doprava. Pak obraťte kartičky obrázkem dolů, opět postupně zleva doprava.

Dejte dítěti nyní ostatních osm karet a vysvětlete mu:

"Dostaneš ode mne přesně stejné karty, které jsi viděl/a. Zkus pod obrácené karty položit svoje na stejné místo."

Dítě dostane zamíchané karty a začne na kterémkoli místě. Může se i opravovat. Pokud všechny karty umístilo, obraťte vrchní řadu karet. Ihned uvidíte, kolik karet dítě umístilo správně a kolik chybně.

Zaznamenejte počet nesprávně umístěných karet.

*Poznámka pro odborníky: optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných geometrických tvarů*

V tomto cvičení můžete přezkoušet, jak dobře si dítě umí zapamatovat řadu geometrických tvarů. Opět si musíte cvičení připravit. Vystřihněte kartičky z přílohy "Soubor úkolů 10". Každý tvar se opět objevuje dvakrát.

Vezměte od každého tvaru jednu kartu a vysvětlete dítěti:

"Ukažu ti opět obrázky. Dej si jazyk mezi zuby. Dobře si obrázky prohlédni a pokus se zapamatovat si je."

Položte kartičky opět jako v předchozím cvičení, do řady před dítě zleva doprava. Pak ukažte mlčky na každou kartičku postupně zleva doprava. Poté obraťte kartičky obrázkem dolů.

Dejte dítěti druhou sadu geometrických tvarů a vysvětlete mu:

"Dostaneš ode mne opět stejné kartičky. Zkus je zase umístit na správné místo pod obrácené karty."

Opět může dítě začít pokládat karty na libovolném místě. Jakmile všechny karty umístilo, otočte první řadu karet. Okamžitě zjistíte, kolik karet dítě umístilo správně a kolikrát se zmyšlilo.

Zaznamenejte počet nesprávně umístěných karet.

*Poznámka pro odborníky: verbálně akustická paměť na slozumu jedna slova.*

Nyní vyzkoušíte, zda si dítě dobře pamatuje slyšenou řec.

Vysvětlete dítěti:

"Řeknu ti teď několik slov. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl/a opakovat."

## 10. Paměť na tvary

## 11. Paměť na řadu slov

## 9. Paměť na obrázky

Nyní předřikávejte dítěti pomalu, asi rychlostí jednoho slova za sekundu, následující slova:

"Kamna, ulice, stůl, kůl."

11/1:

Když dítě slova zopakovalo, zjistěte přesně: Kolik slov z těchto čtyř si nezapamatovalo.

Zaznamenejte jejich počet.

11/2:

Kolik slov dítě řeklo v jiném pořadí, než slyšelo. (Například "kamna, stůl, ulice, kůl": dvě chyby, protože dvě slova, totiž stůl a ulice změnily pořadí).

Zaznamenejte chyby v pořadí.

*Poznámka pro odborníky: verbální akustická paměť na nesmyslné slabiky*

Opět budete zjišťovat, jakou paměť má dítě na slyšenou řeč, tentokrát na nesmyslné slabiky.

Pracujte s dítětem jako v jednatém cvičení. Předřikujte mu slabiky, které má po vás opakovat.

Slabiky zní: "vis, duk, vap, mer"

12/1:

Opět spočítejte, jako v minulém cvičení, počet slabik, které si dítě nezapamatovalo.

12/2

Spočítejte, jako minule, kolik slabik dítě jmenovalo v nesprávném pořadí.

*Poznámka pro odborníky: intermodální výkon paměti na sérii obrázků*

Touto úlohou zjistíte, zda je dítě schopno si zapamatovat to, co vidí a vytvořit spojení se slyšeným názvem.

Vystříhnete kartičky z přílohy "Soubor úkolů 13": pytel, sněhulák, tuba a třesně.

Vysvětlete dítěti:

"Ukážu ti několik kartiček. Zastrě si jazyk mezi zuby a zkus si obrázky na kartičkách dobře zapamatovat."

Nyní položte před dítě z jeho pozice zleva doprava řadu karet. Pak karty seberte a zplejte se dítěte:

"Pověz mi, co jsi na obrázcích viděl/a."

Zaznamenejte počet slov, která si dítě nezapamatovalo nebo nereklo ve správném pořadí.

*Poznámka pro odborníky: intermodální výkon paměti na serií slov*

Toto cvičení nedávejte dítěti bezprostředně po předchozím třináctém cvičení. Protože oba úkoly si jsou podobné, mohlo by dítě mnohem více chybovat.

Pomocí této úlohy vyzkoušíte, zda je vaše dítě schopno si zapamatovat slova, která slyší a vytvořit spojení s jejich obrázkem.

Vystříhnete kartičky s hlemýžděm, klobooukem, kašpárkem a konvíci z přílohy "Soubor úkolů 14". Dítě však nesmí kartičky vidět.

Pak vysvětlete dítěti:

"Řeknu ti teď několik slov. Zkus si ta slova dobře zapamatovat."

Řekněte dítěti opět rychlostí asi jedno slovo za sekundu:

"Klobouk, hlemýžď, konvice, kašpárek."

Dejte dítěti zamíchané kartičky a vysvětlete mu:

"Polož kartičky ve stejném pořadí, ve kterém jsi slyšel/a slova."

Zaznamenejte, kolik karet dítě položilo v nesprávném pořadí.

#### 14. Zapamatovat si slova - vyhledat v něm obrázky

#### 15. Pohotovost mluvidel

*Poznámka pro odborníky: motorika mluvidel*

Tentokrát máme vyzkoušet, jak dobře ovládá dítě jazyk a všechno, co potřebuje ke zřetelnému vyjadřování. Není důležité, že slova, která budete dítěti předřikávat, jsou výrazy, které ve svém věku ještě nepoužívá. Jde o zjištění, zda je dítě schopné vyslovit obtížné vyslovitelná slova.

Vysvětlete dítěti:

"Budu ti říkat slova. Pozorně mě poslouvej a zkus po mně

každé slovo opakovat. Některá slova budou těžká, ale přesto se pokus je vyslovit."

Slova zní:

"Teploměr, smysluplný, moskyti, reflektor, kumulativní, organizátor, hlemýžď, deduktivní, šofer, chalcedon."

Zaznamenejte počet slov, ve kterých dítě chybovalo. Platí vždy jen první pokus (samozřejmě smíte dítěti slova opakovaně předřikávat, dokud je dobře nevysloví, pokud o to projeví zájem).

*Poznámka pro odborníky: visumotorika*

#### 16. Koordinace ruky a oka při psaní

Tato cvičení (v příloze "Soubor úkolů 16") slouží k tomu, alychom přezkoušeli spolupráci ruky a oka.

Vidíte vždy dvě paralelní linie, které tvoří silnici. Úkolem dítěte je vést čáru měkkou tužkou mezi těmito liniemi, aniž by se jich dotklo nebo přes ně přešlo.

Vysvětlíte mu:

"Vidíš tady malou silnici. Vezmi si tužku a zkus jet uprostřed silnice, aniž bys narazil na kraj silnice nebo z ní vyjel ven."

Za chybu platí každé dotknutí se linie silnice nebo její překřížení. Jestliže dítě vyjede tužkou mimo silnici a její okraj přetne opět, když se na silnici vrací, přeskrtne tedy linii dvakrát, jsou to dvě chyby.

*Poznámka pro odborníky: zaměřenost optické pozornosti*

#### 17. Vyhledávání obrázků

Tato úloha má vyzkoušet schopnost dítěte, zda dokáže sledovat předložený tvar.

Položte před dítě arch papíru z přílohy, na kterém jsou nakresleny hvězdy, kruhy, křížky a čtverce - "Soubor úkolů 17". Dejte mu měkkou tužku a vysvětlíte mu:

"Tady nahoře na tomto listu, vidíš nakreslenou hvězdu." - Ukažte jí dítěti. - "Pod ní jsou různé tvary, ale taky hvězdy. Pokus se najít všechny hvězdy a přeskrtni je."

Dítě má přeskrtnout dohromady patnáct hvězd. Každá hvězda, kterou přehlédne, se započítá jako chyba.

#### 18. Vyhledávání slov

*Poznámka pro odborníky: zaměřenost akustické pozornosti*

V tomto cvičení budete zjišťovat schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu.

Proto pomalu předčítejte dále uvedený příběh. V něm se objevuje opakované slovo "srna". Dejte si pozor na to, abyste, třeba i podvědomě, při čtení toto slovo nezdůrazňovali.

Dítěti vysvětlíte:

"Přečtu ti teď vyprávění o srně. Pozorně poslouchej. Pokaždé, když uslyšíš slovo "srna", klepneš do stolu. Jednou to zkusíme: srna."

Pokud tomu dítě správně porozumělo, kleplo do stolu. Pokud ne, vysvětlíte mu jeho úkol ještě jednou, aniž byste ztráceli trpělivost.

Vysvětlíte dítěti, že má klepat i tehdy, když slovo "srna" a slova podobná uslyší i v jiném tvaru, například "se srnou, srnku, srneček, srně" apod.

Abyste vám byla ulehčena kontrola, stojí za každým slovem, na které má dítě klepat, v závorce vykřičník.

Na loučku vyšla srna(!) a za ní na tenkých nožkách poskakovala malá srnečka(!) s bílými flíčky na botích a zrcadélkem kolem očásku.

Matka zůstala stát na kraji paseky a hledala. Pak se začala pást. Srnečka(!) se jí motala kolem nohou, asi chtěla pít.

Dával jsem se se zatajeným dechem.

Srna(!) se už hezkou chvílí pásla. Najednou jsem zpozoroval nějaký pohyb. Lekl jsem se: srna, zlodějka malých srneček(!)

Připravil jsem si pušku.

Liška se pomalu plazila k srně(!). Ta zvedla hlavu a střihla usima. Pískla a skočila proti lišce. Musí stůj co stůj ubránit svoje dítě! Liška kupodivu nezačala útočit, ale ustupovala k houštině.

To bude jistě nějaký úskok, blesklo mi hlavou, protože tohle liška obvykle nedělá.

Srna(!) útočila na nepřítelku předníma nohama. A liška pořád ustupovala. Srneček(!) chvíli bezradně cupkalo na tenkých nožkách a pak se rozběhlo k matce. Ale už bylo pozdě. Z rosti vyletěl starý lišák.

Vy bando zlodějská, myslím si a všechno je mi jasné. Liška

### 19. Vnímání vlastního těla a prostoru

*Poznámka pro odborníky: schéma žlá a prostorová orientace*

Posaďte se vedle dítěte tak, aby vás dobře vidělo. Oba má obličej obrácený stejným směrem. Zápěstí pravé ruky dítě i své ovažte stužkou.

Vysvětlete nyní dítěti:

"Něco ti teď budu předvádět a ty mě co nejpřesněji napodobuj."

Předvádějte následující pohyby a zůstaňte v tomto postu tak dlouho, dokud i dítě tyto pohyby neprovede.

Sledujte pozorně, zda postoj vás i dítěte je skutečně stejný. Zda například vaše pravá ruka i pravá ruka dítěte je v téže pozici. Sledujte, zda dítě dodržuje i pořadí pohybů.

1. pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na levé koleno
2. pravou ruku na ústa a levou ruku na levé koleno
3. pravou ruku na ústa a levou ruku na hlavu
4. pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu
5. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na hlavu
6. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na ústa
7. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na levé oko
8. pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé oko
9. pravou ruku na hlavu a levou ruku na ústa
10. pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na ústa

Zaznamenejte, které postoje dítě nespřímně napodobilo.

### Vyhodnocení

Provedli jste u dítěte všechna cvičení a zapsali počet chyb u každého z nich. Nyní můžete odhadnout, zda dítě v některé oblasti ve srovnání se svým ostatním schopnostmi není ve svém vývoji trochu pozadu. Vezměte si obrázek stromu, n jehož kmeni vidíte čísla.

Každá větev má své číslo. To jsou i čísla jednotlivých souborů úkolů. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větví, to znamená, že s každou vyřešenou otázkou roste i větev. Jestliže všechna správná řešení úloh přenesete na všechny větve stromu, vidíte přehledně, která větev je nejkratší. To je i nejslabší místo dítěte.

Pokud chcete dítěti pomoci vyrovnat tento nedostatek, vyhledejte v následujícím seznamu programy určité soubory úkolů, které jste dětem prověřili. Tyto programy najdete v třetím dílu. Zvolte si pro dítě ten program, který odpovídá souboru úkolů, kde nejvíce chyběvalo (větve stromu je nejkratší).

odlákává srnu(!) od mláďátek a lišák se chce zatím snadno zmocnit srnčete(!). Zaskřípal jsem zuby zlostí. -----

Lišák se postavil mezi srnu(!) a srnčete(!), které ustrašené pištělo a pobíhalo sem tam. Chystal se ke skoku. Chybělo málo a bylo po strakatém srnčátku(!)

Vystřílel jsem do vzduchu ve chvíli, kdy se ryšavec vymrštil od země. Lišák se lekl a utekl. Srna(!) odskočila stranou a vrhla se do houštiny. I vyplašená liška se rozběhla na druhou stranu.

Na pasece zůstalo jenom mládě. Plactivé pištělo, motalo se kolem dokola, nevědělo, kam se vrátit.

Vyšel jsem na paseku rovnou k srnčeti(!). Neutíkal. Bylo ze všeho tak vyplašené, že nemohlo utíkat. Tenké nožky se mu podlamovaly.

"Neboj se, máma se ti vrátí. Počkej na ni, no ... no, neplač," domlouvám v duchu srnčátku(!). Potom jsem pooděšel a schoval jsem se o kousek dál, aby se srna(!) nebála k srnčeti(!) vrátit.

Na paseku už padl soumrak a já pořád čekám. Srna(!) se nevracela.

Začal jsem být netrpělivý. Stejně už mé cestou zastihne tma. Ale co dělat? Kdybych nechal srnčete(!) samotné, nedožilo by se rána.

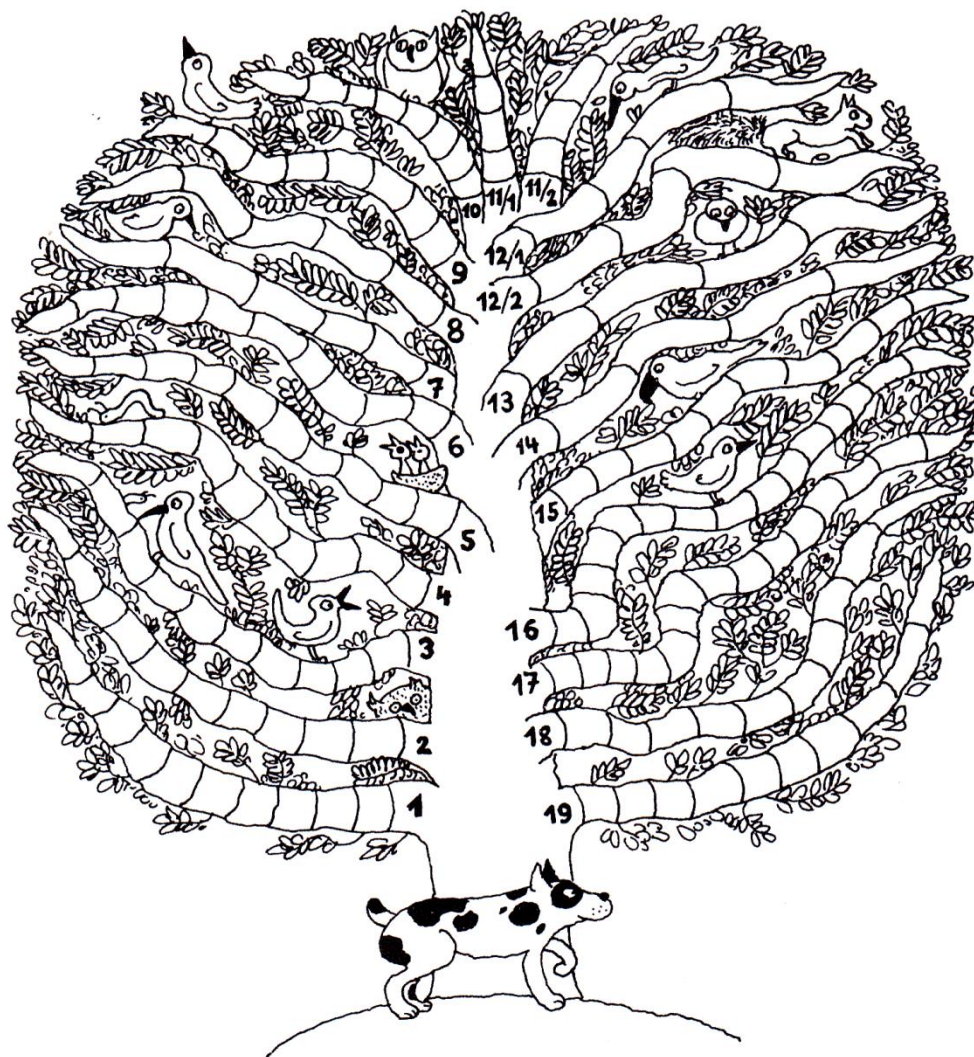
Divám se na paseku, ale tam pusto a prázdno. Tu srnčete tiše zapíštělo. A pak vykukne z druhé strany roští srnčeti(!) hlava: černý čenich, velké plaché oči a špičaté uši. Tichounce se ohlásila. Srnčete(!) zvedlo hlavu a znovu zapískalo. Srna(!) vyšla na paseku.

Srnčete(!) se rozběhlo k mámě. A máma mu šla naprotí.

*(Podle Rudolfa Morice, Povídky, ležící máma, Albatros 1986, str. 134-135)*

Chybou se rozumí, pokud dítě na dané slovo nezaklepe, ale také, pokud klepe častěji, to znamená, že klepe i na jiná slova, kde se slovo "srnka" v žádném tvaru neobjeví. Zaznamenáváme první desát tvarů slova "srnka". Tedy až ke znaménku -----. Ostatní text dočteme, má-li dítě zájem a přání dozvědět se konec příběhu.

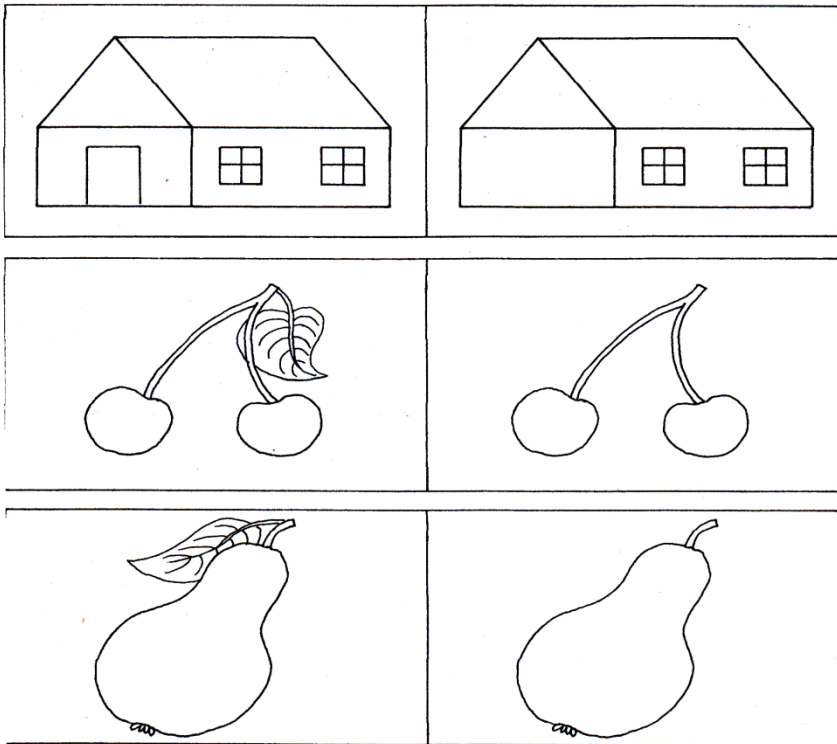




### **Seznam programů nácviku se soubory úkolů**

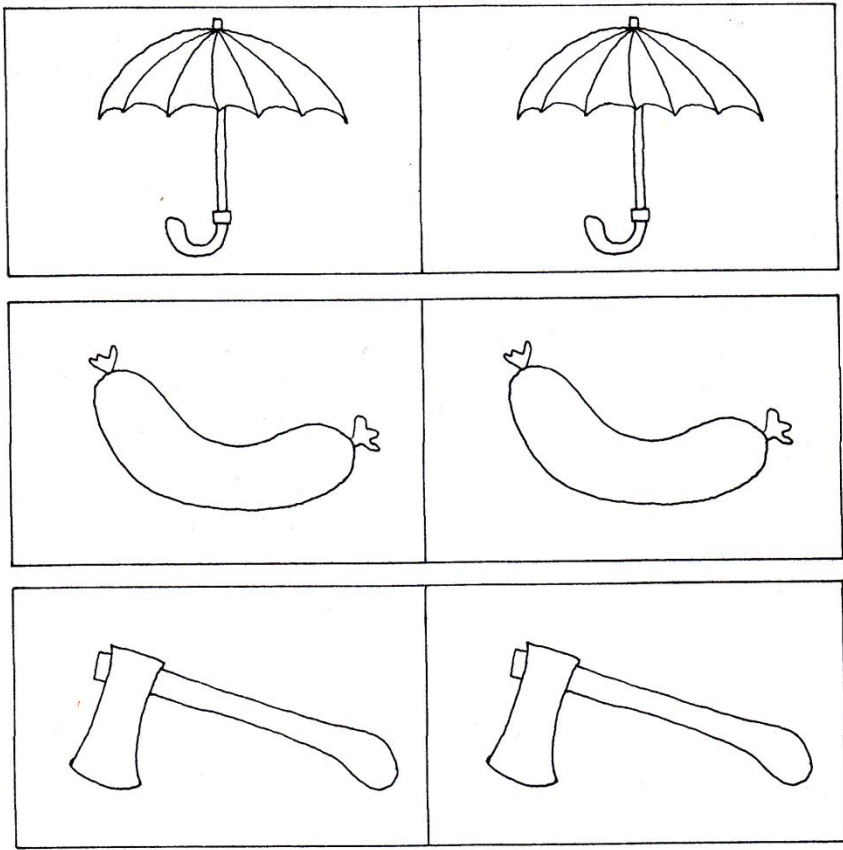
Program 1: soubory úkolů 3 a 17  
 Program 2: soubory úkolů 6 a 18  
 Program 3: soubory úkolů 1, 2 a 3  
 Program 4: soubory úkolů 4, 5 a 6  
 Program 5: soubory úkolů 9 a 10  
 Program 6: soubory úkolů 11 a 12

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

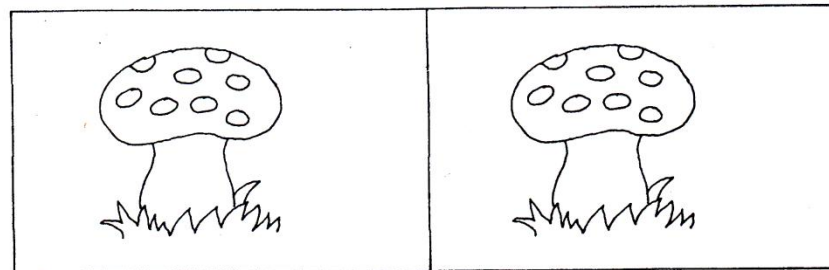
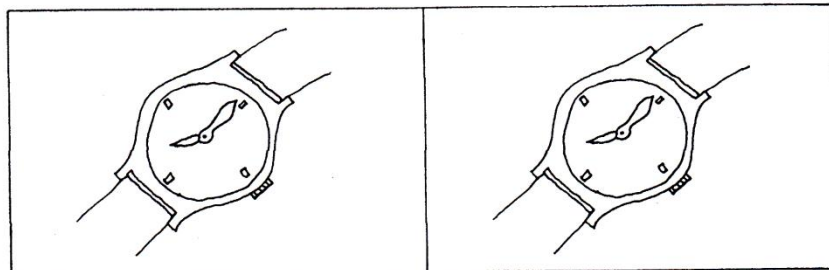
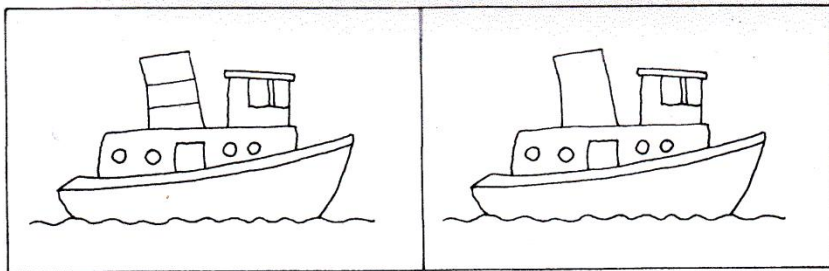


Studijní a vědecká knihovna  
v Hradci Králové  
2013/04335  
DO-1613

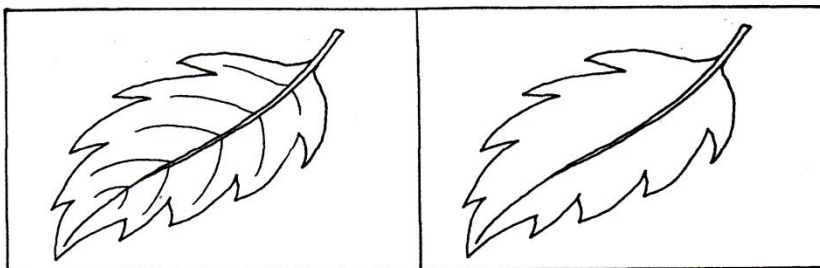
Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích



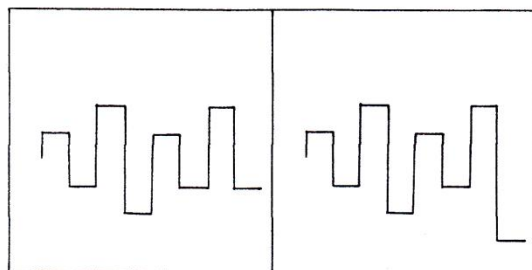
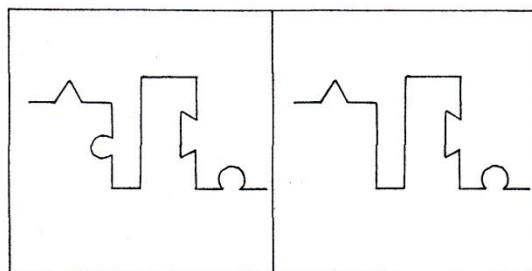
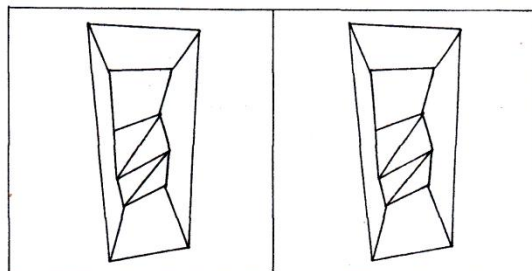
Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích



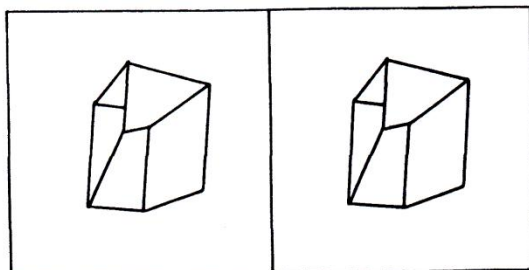
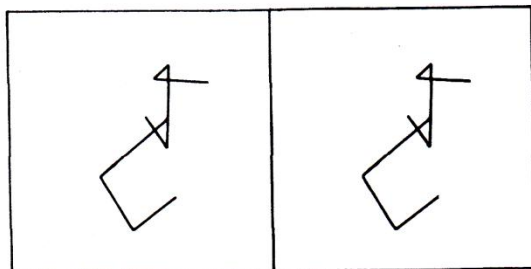
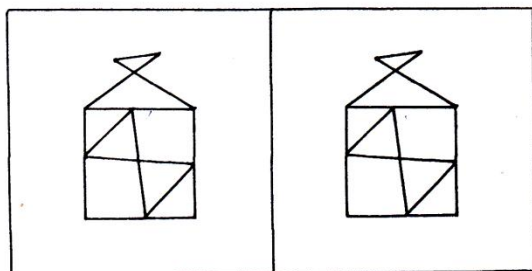
Soubor úkolů 1 - rozdíl v párových obrázcích



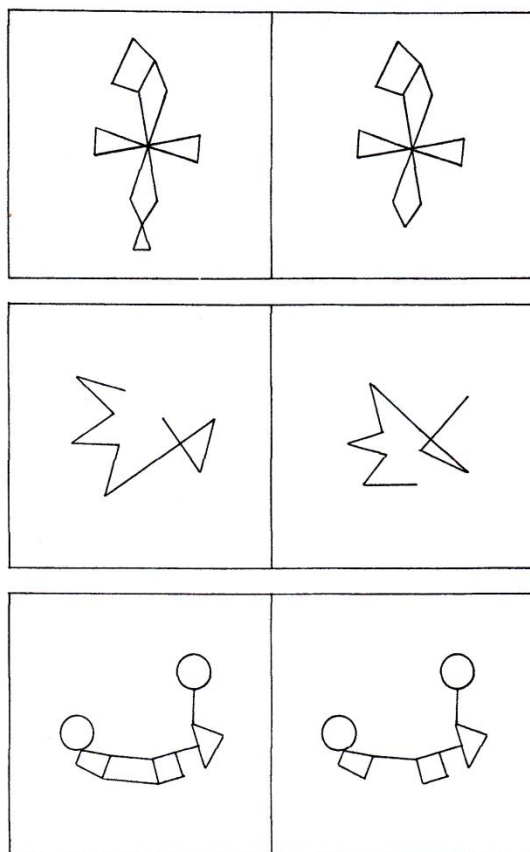
Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích



Soubor úkolů 2 - rozdíl v párových tvarech

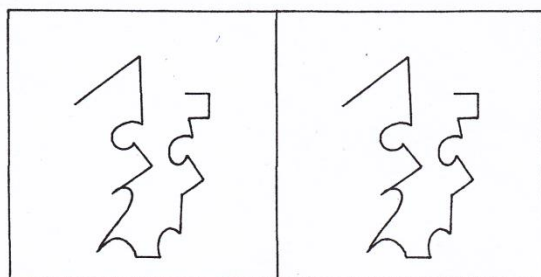


Soubor úkolů 2 - rozdíl v párových tvarech

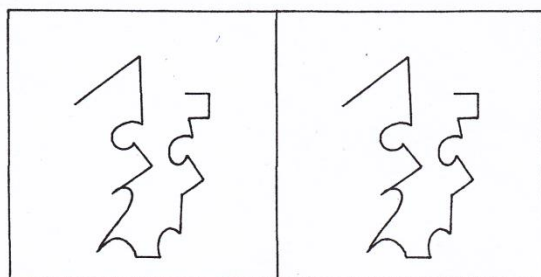


Soubor úkolů 2 - rozdíly v párových tvarech

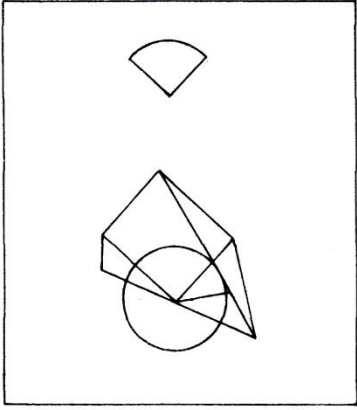
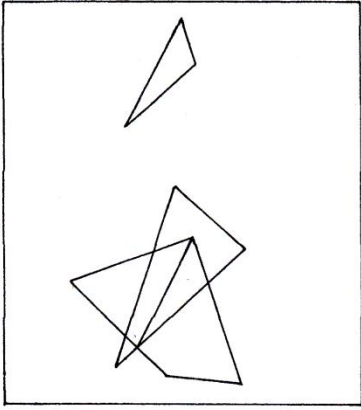
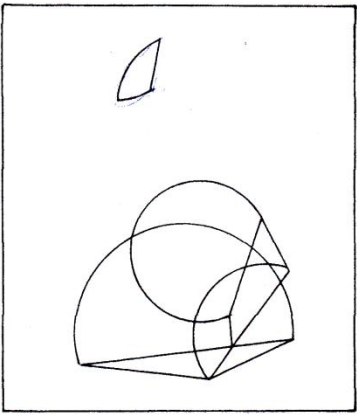
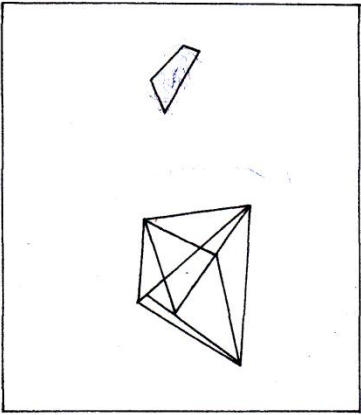




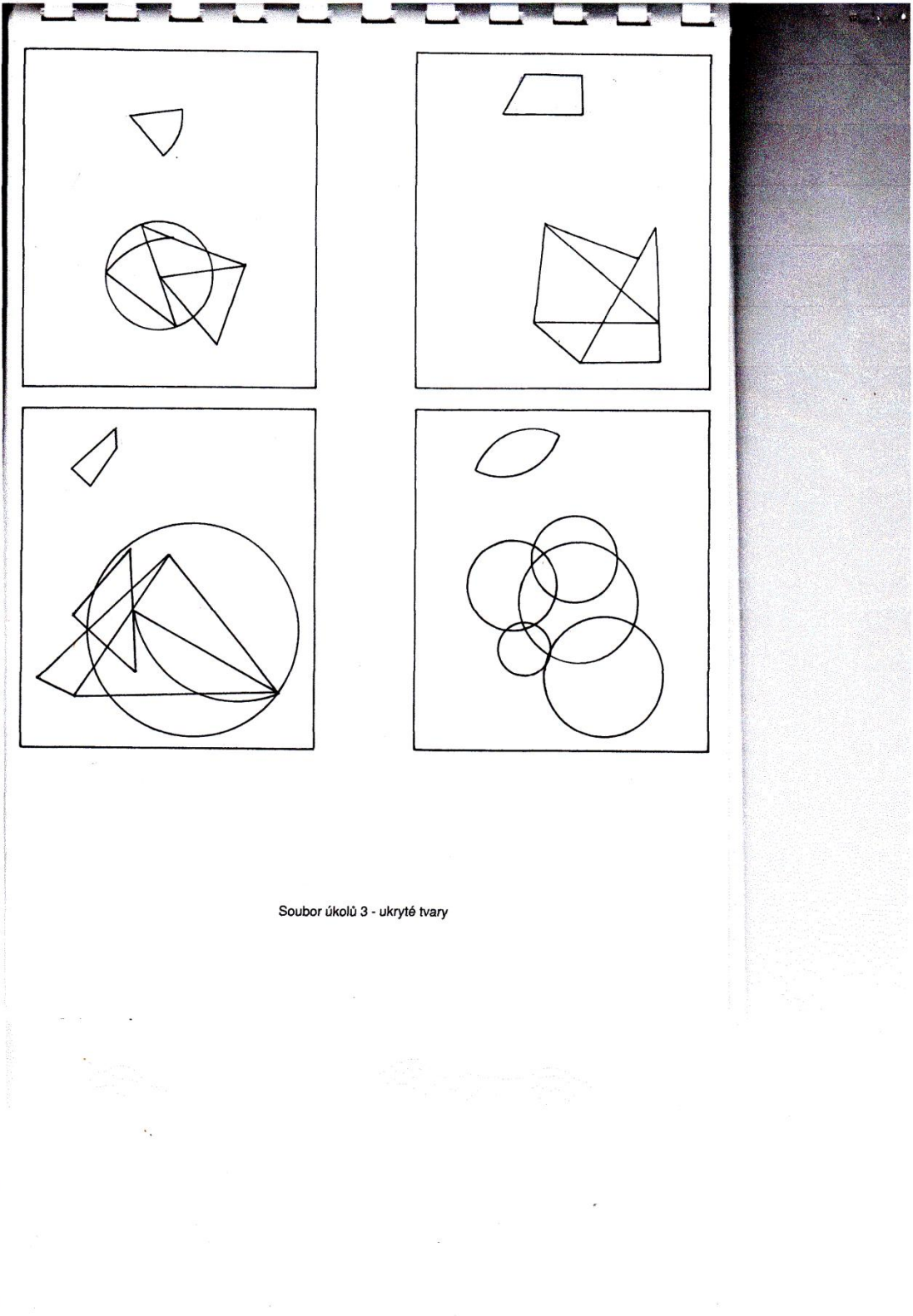
Soubor úkolů 2 - rozdily v párových tvarech



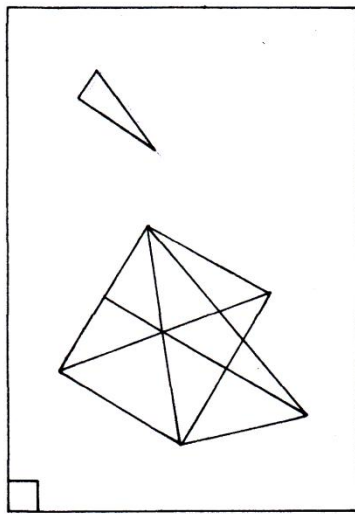
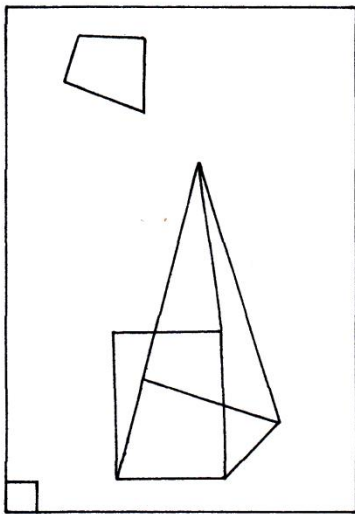
Soubor úkolů 2 - rozdily v párových tvarech



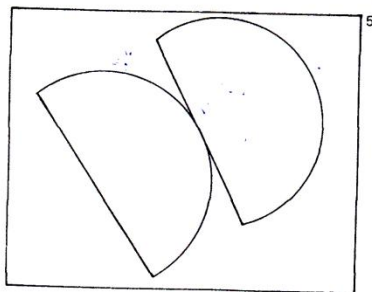
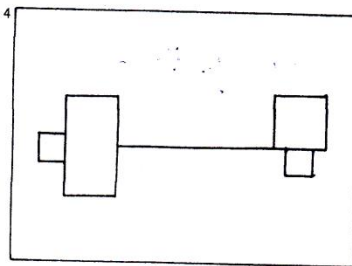
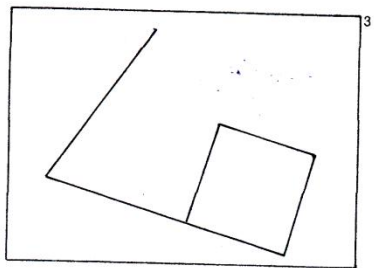
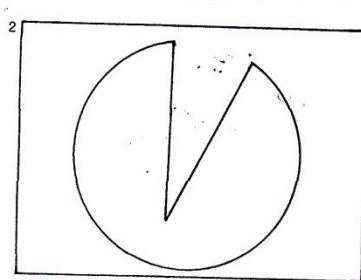
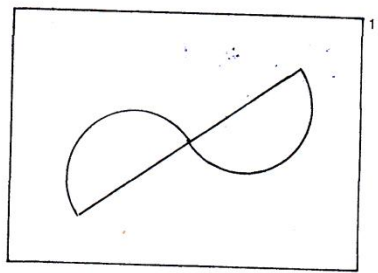
Soubor úkolů 3 - ukryté tvary



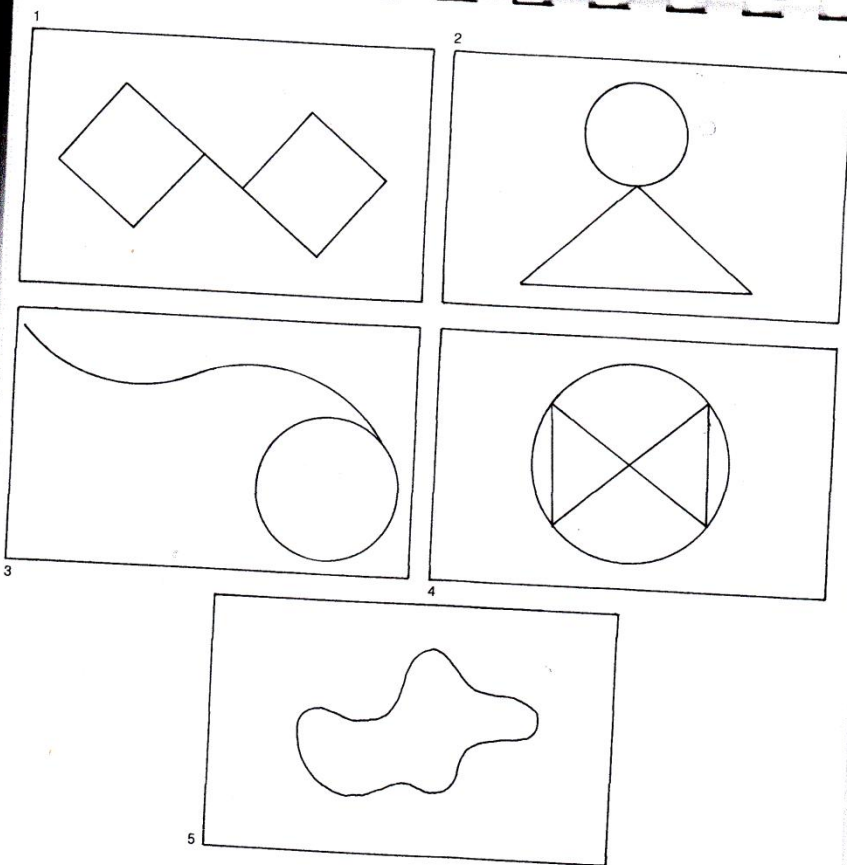
Soubor úkolů 3 - ukryté tvary



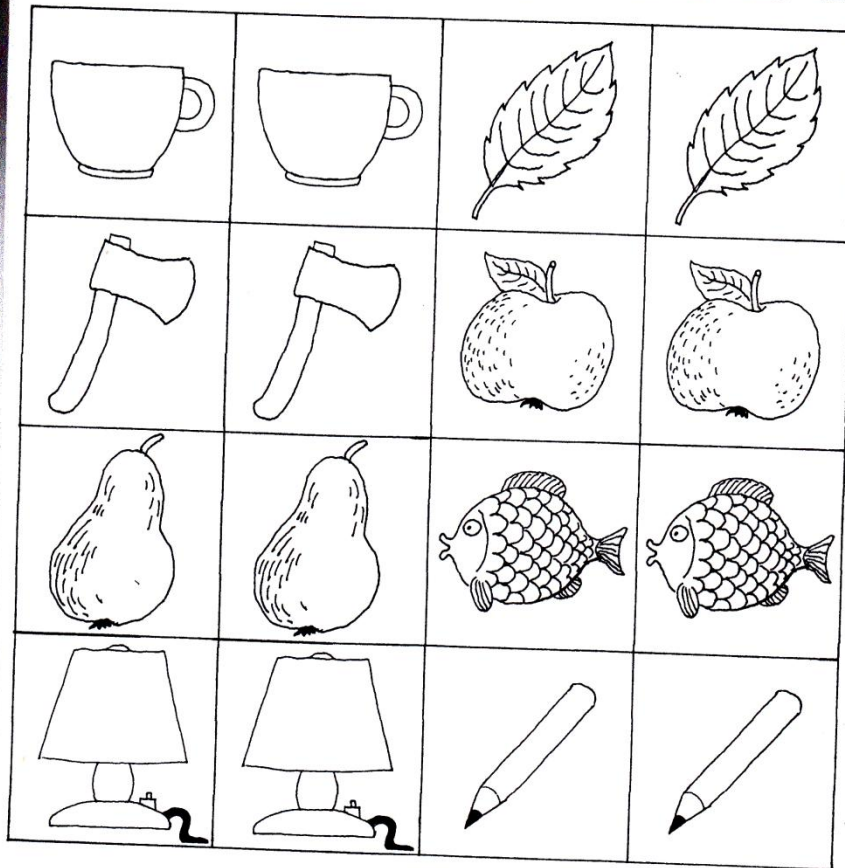
Soubor úkolů 3 - ukryté tvary



Soubor úkolů 7 - spojení mezi viděným a slyšeným vjemem



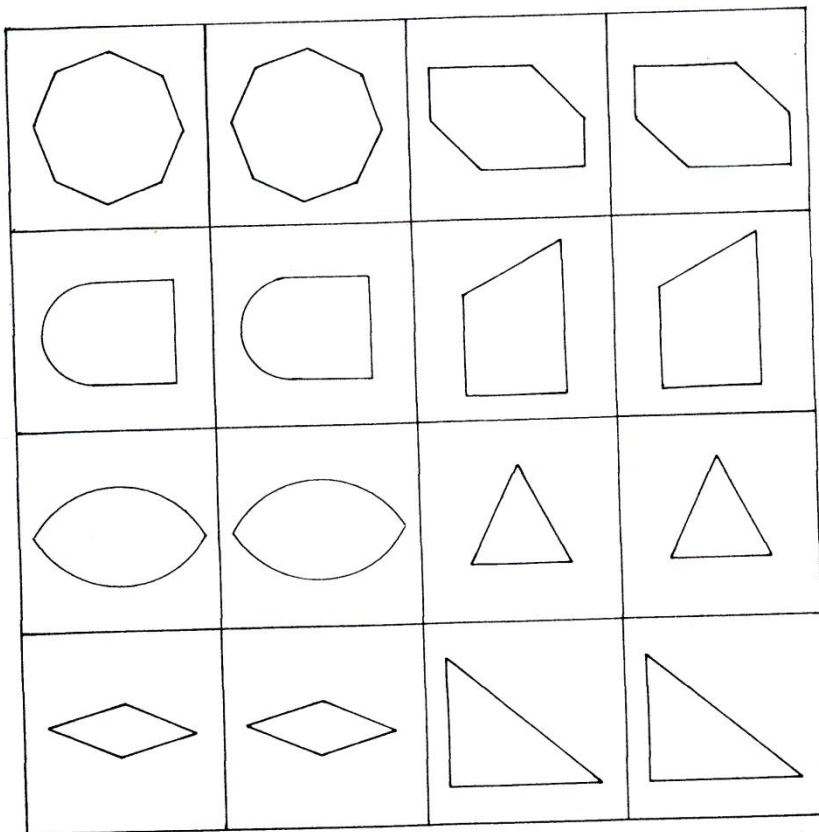
Soubor úkolů 8 - spojení mezi slyšeným a viděným vjemem



Soubor úkolů 9 - paměť na obrázky

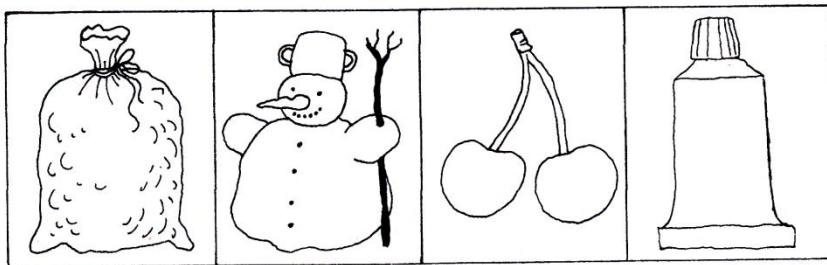
20-10-13



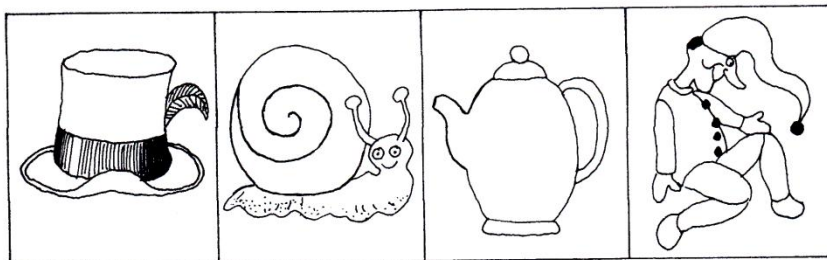


Soubor úkolů 10 - paměť na tvary

DU-7615

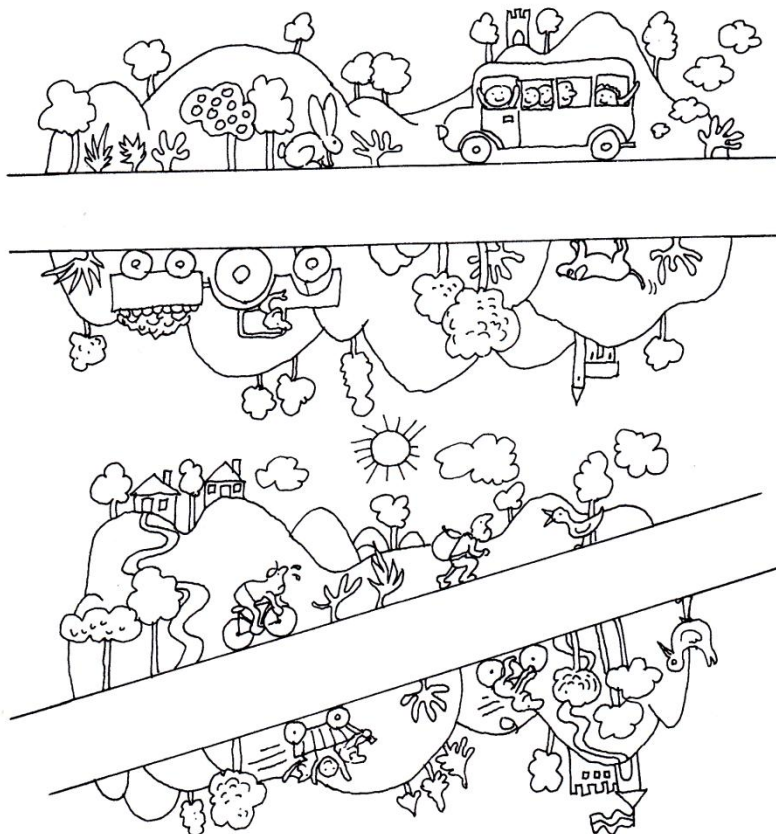


Soubor úkolů 13 - zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy



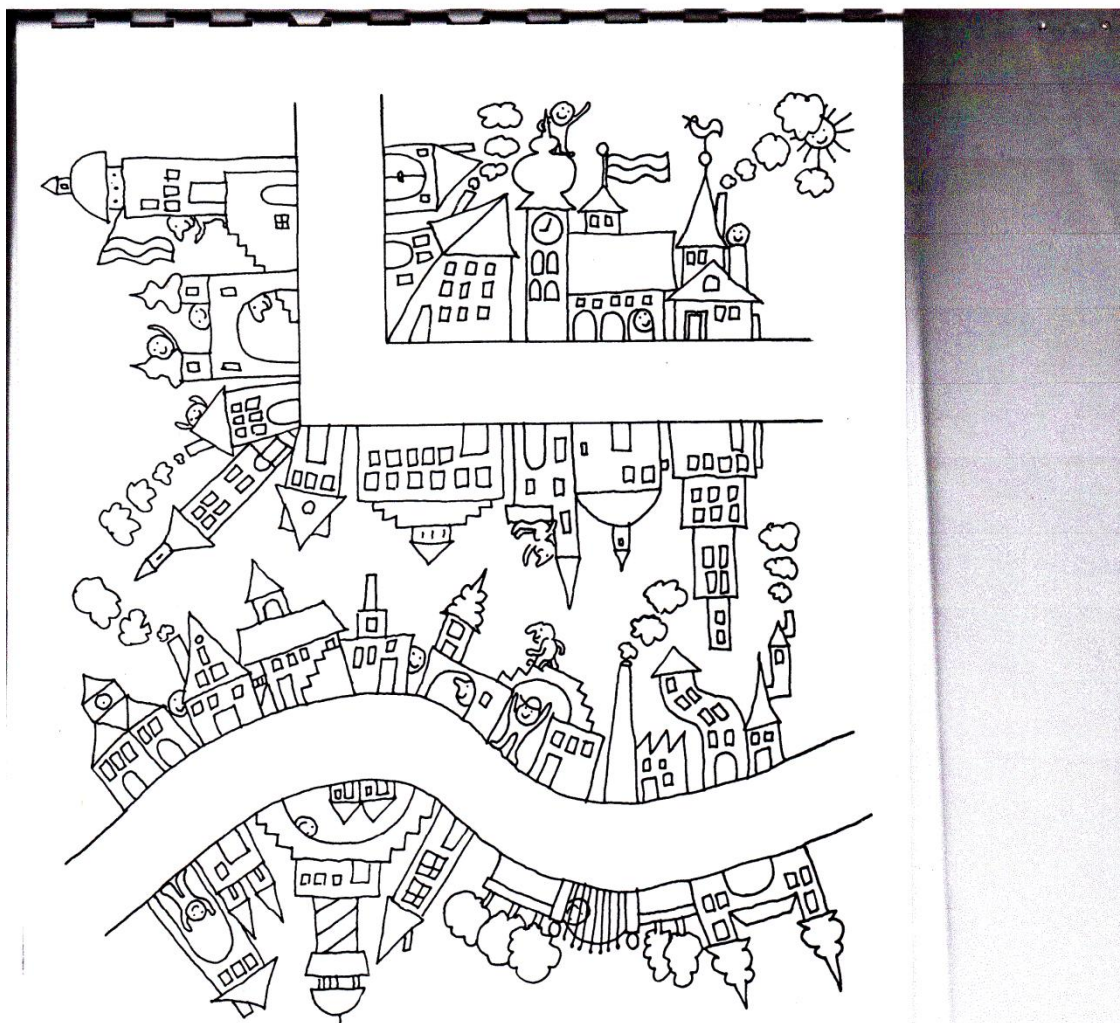
Soubor úkolů 14 - zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky

DU - 16 13



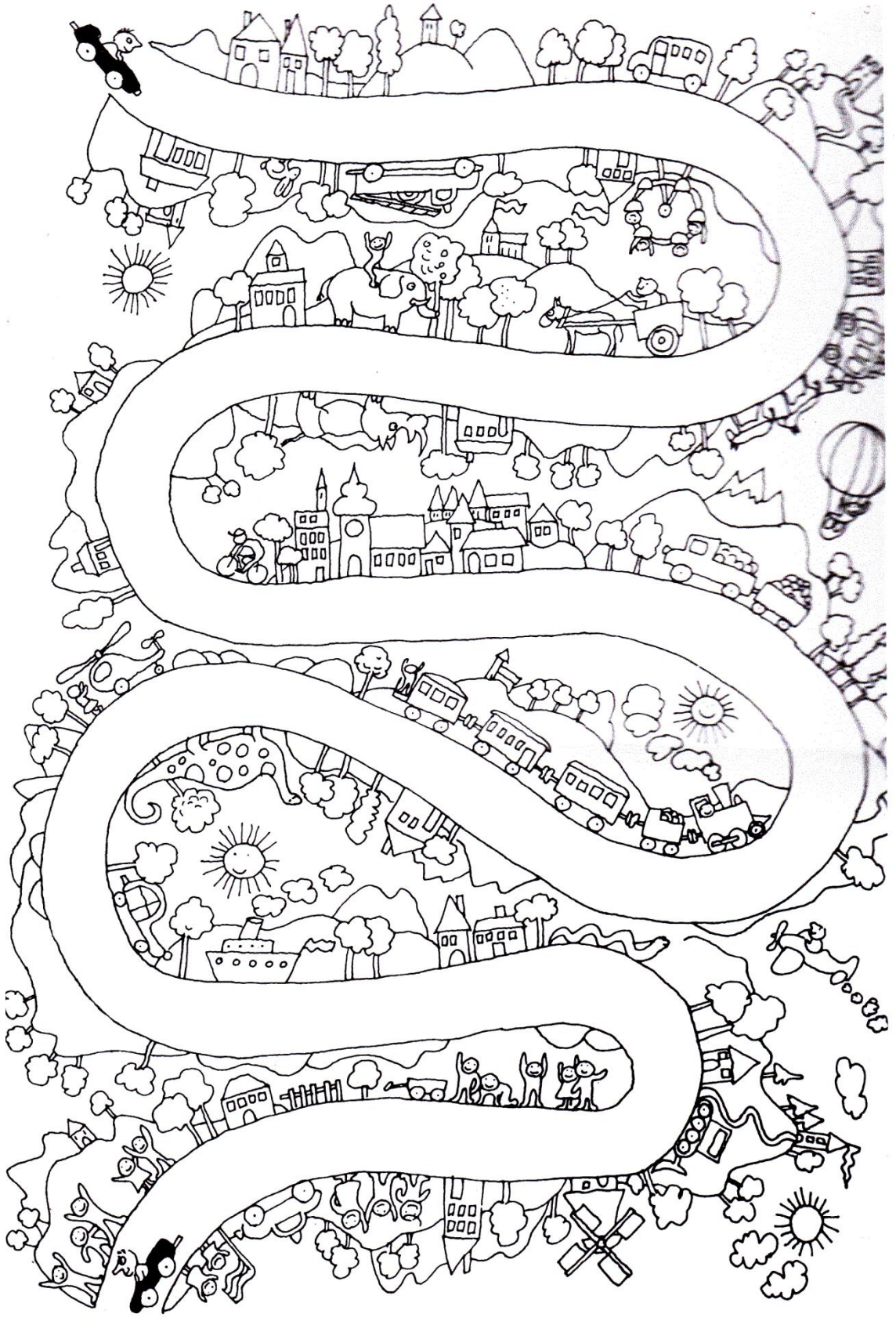
Soubor úkolů 16 - koordinace ruky a oka při psaní

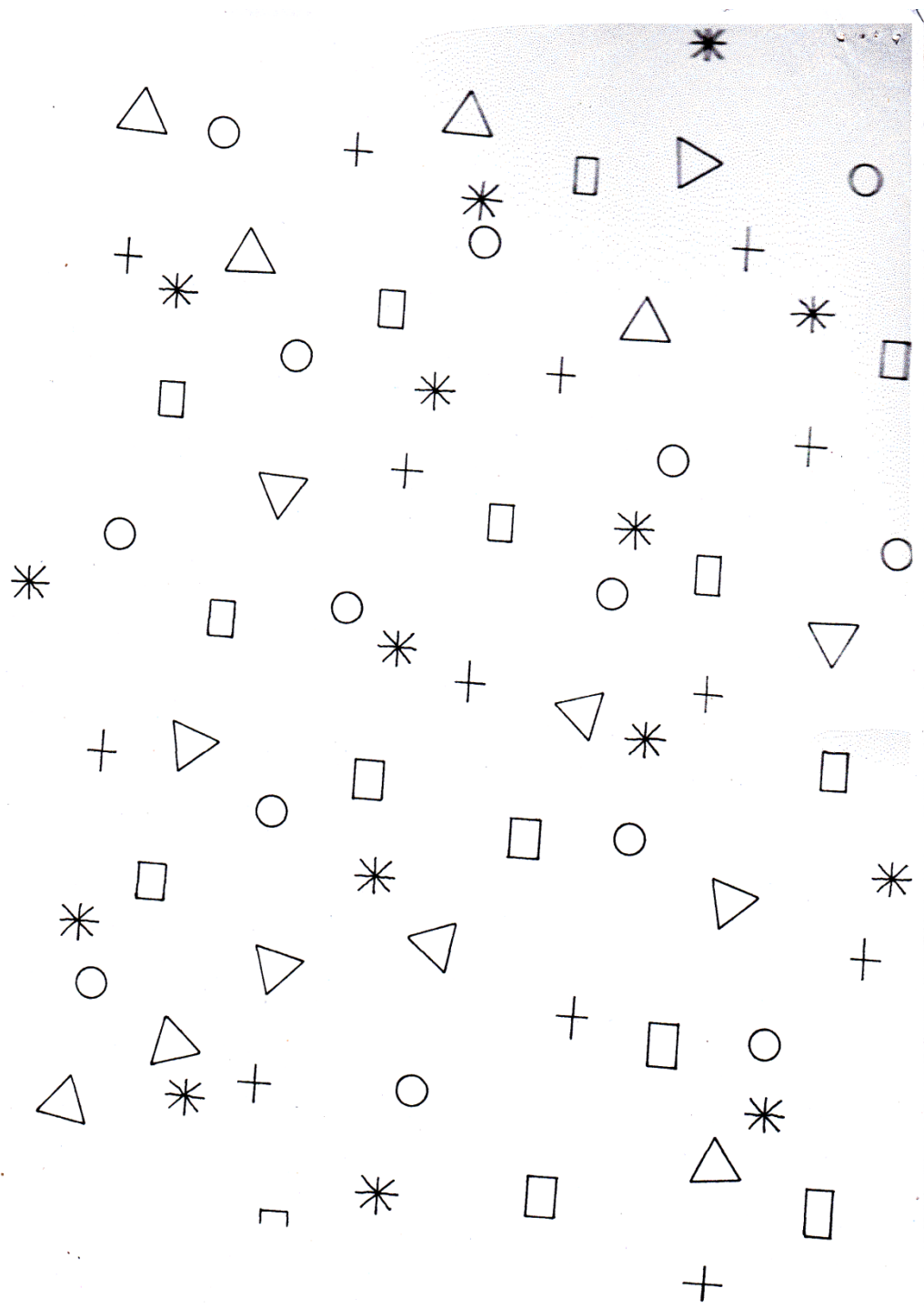
DU-1613



Soubor úkolů 16 - koordinace ruky a oka při psaní

DO-1613





Soubor úkolů 17 - vyhledávání obrázků