

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Dítě s rizikem vzniku specifických poruch učení
v mateřské škole**

Bakalářská práce

Autor: Barbora Javorská
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Barbora Javorská
Studium:	P15P0621
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - intervence
Název bakalářské práce:	Dítě s rizikem vzniku specifických poruch učení v mateřské škole
Název bakalářské práce AJ:	Child with the risk of creation of specific learning disabilities in the kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat problematikou identifikace dětí s rizikem specifických poruch učení v mateřské škole. V práci bude charakterizován vývoj dítěte předškolního věku, vymezení pojmu specifických poruch učení a jejich prevence. Dále budou definovány možnosti diagnostiky, rizika vzniku a budou přiblíženy programy sloužící k prevenci specifických poruch učení u dětí předškolního věku. Dále bude v práci provedena identifikace dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení ve vybrané mateřské škole. Následně bude vytvořen stimulační program sloužící ke zmírnění projevů u dané cílové skupiny. Z metodologického hlediska budou použity testové metody.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6. ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1. NEUBAUER, Karel, Sarmite TŮBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie (Gaudeamus), 79. ISBN 978-80-7435-643-8. NEUBAUER, Karel. Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-118-2.

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	19.12.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Phdr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi během vypracování práce poskytovala. Dále děkuji učitelkám a dětem z mateřské školy Kožlí, jež se podílely na výzkumu.

Anotace

JAVORSKÁ, Barbora. Dítě s rizikem vzniku specifických poruch učení v mateřské škole. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018, 57 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá rizikem vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku. V úvodních kapitolách bakalářské práce jsou charakterizována specifika dítěte předškolního věku, dále jsou zde definovány a charakterizovány specifické poruchy učení, blíže jsou také vymezeny informace týkající se prevence, etiologie a diagnostiky těchto poruch. Pozornost je věnována také reedukačním programům využívaným v oblasti eliminace projevů dílčích deficitů funkcí a specifických poruch učení.

V prakticky orientované části bakalářské práce je sledován výskyt rizika specifických poruch učení u předškolních dětí v běžné mateřské škole, a to s využitím testových metod. Práce se také zabývá tvorbou vhodného stimulačního programu pro děti s rizikem vzniku specifických poruch učení v předškolním věku a zároveň jeho evaluaci.

Klíčová slova: riziko specifických poruch učení, předškolní věk, speciálněpedagogická intervence.

Annotation

JAVORSKÁ, Barbora. Child with the risk of creation of specific learning disabilities in the kindergarten. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 57 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the risk of specific learning disabilities in pre-school children. In the introductory chapters of the bachelor thesis, the specifics of pre-school age child are characterized, specific disabilities of learning are defined and characterized, information on prevention, etiology and diagnosis of these disorders is also defined. Attention is also paid to reeducation programs used in the area of elimination of the expression of partial deficits of functional and specific learning disabilities.

In the practically oriented part of the bachelor thesis, the risk of specific learning disabilities of pre-school children in the normal nursery school is monitored, using test methods. The work also deals with the creation of an appropriate stimulation program for children with the risk of developing specific pre-school learning disabilities and its evaluation.

Keyword: risk of specific learning disabilities, preschool age, special pedagogical intervention.

Obsah

ÚVOD.....	- 9 -
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ.....	- 10 -
1.1 Motorika, grafomotorika.....	- 10 -
1.2 Zrakové vnímání.....	- 12 -
1.3 Sluchové vnímání.....	- 13 -
1.4 Řeč.....	- 14 -
1.5 Základní matematické představy.....	- 14 -
1.6 Vnímání času a prostoru.....	- 14 -
2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ, DIAGNOSTIKA, PREVENCE.....	- 16 -
2.1 Podrobnější charakteristika jednotlivých specifických poruch.....	- 17 -
2.1.1 Dyslexie.....	- 18 -
2.1.2 Dysgrafie.....	- 19 -
2.1.3 Dysortografie.....	- 19 -
2.1.4 Dyskalkulie.....	- 20 -
2.1.5 Dyspraxie.....	- 20 -
2.1.6 Dyspinixie.....	- 21 -
2.1.7 Dysmuzie.....	- 21 -
2.2 Etiologie specifických poruch učení.....	- 22 -
2.3 Diagnostika SPU.....	- 22 -
2.4 Možnosti prevence SPU.....	- 23 -
3 NÁPRAVNÉ (REEDUKAČNÍ) PROGRAMY.....	- 25 -
3.1 Základní podmínky správného reedukačního postupu:.....	- 25 -
3.2 Percepčně – motorická nápravná cvičení.....	- 26 -
3.2.1 HYPO.....	- 27 -
3.2.2 MAXÍK.....	- 27 -

3.2.3	Metoda dobrého startu	- 28 -
3.2.4	Reedukační programy podle Kuncové.....	- 28 -
3.2.5	Feuersteinova metoda	- 30 -
3.2.6	Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina	- 30 -
3.2.7	Já na to mám	- 30 -
4	PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	- 31 -
4.1	Vymezení cílů praktické části.....	- 31 -
4.2	Charakteristika místa, vzorku a průběhu výzkumného šetření	- 31 -
4.2.1	Charakteristika místa	- 32 -
4.2.2	Charakteristika vzorku a průběhu výzkumného šetření.....	- 34 -
4.3	Metodologie praktické části bakalářské práce	- 35 -
4.3.1	Metody použité v praktické části práce	- 35 -
4.4	Identifikace dětí s rizikem vzniku SPU	- 40 -
4.4.1	Depistáž dětí s rizikem vzniku SPU	- 40 -
4.4.2	Analýza specifických potíží u dětí s rizikem vzniku SPU.....	- 41 -
4.5	Návrh stimulačních činností pro děti s rizikem vzniku SPU	- 42 -
4.6	Ověření efektivity stimulačního programu u dětí s rizikem SPU.....	- 47 -
5	ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE.....	- 49 -
	ZÁVĚR	- 51 -

Úvod

Specifické poruchy učení jsou známé již několik desítek let, avšak stávají se tématem, které je ve společnosti čím dál více zmiňováno. Uvádí se, že touto poruchou trpí cca 4 % společnosti. Důvodem může být i to, že se jedná o poruchy, které často nebývají diagnostikovány, vzhledem k tomu, že nejsou na pohled viditelné.

První problémy, které poukazují na riziko vzniku specifických poruch učení jsou pozorovatelné již v předškolním věku dítěte. V tomto období je možné zaměřit se na rozvoj dílčích deficitů díky dostupným reedukačním programům. Přesná diagnostika dětí je možná až po nástupu do základní školy. Potíže se netýkají pouze problémů v učení, ale mívají negativní vliv na každodenní život jedince.

Ke zpracování bakalářské práce jsem se rozhodla na základě několika aspektů. Prvotním motivem byla moje rodina, ve které mám několik synovců a neteří, kteří jsou nebo brzy budou v předškolním věku. Specifické poruchy učení není možné v předškolním období diagnostikovat, ale přesto je možné objevit riziko jejich vzniku. Dále jsem chtěla během výzkumu pracovat s dětmi a zjistit, jestli práce podle doporučených reedukačních programů má u malé skupiny dětí přínos, či nikoliv. Domnívám se, že v poslední době mají rodiče méně času s dětmi pracovat, tudíž si některých dílčích deficitů nemusí u dětí všimnout. Proto jsem se v práci rozhodla zaměřit na prevenci specifických poruch učení u dětí v předškolním období.

Bakalářská práce se v teoretické i praktické rovině zabývá problematikou dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení v předškolním věku. Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je definovat předškolní období dítěte, charakterizovat specifické poruchy učení, blíže vymežit informace týkající se prevence, etiologie a diagnostiky těchto poruch. Dále pak popsat reedukační programy využívané k eliminaci projevů specifických poruch učení.

V empirické části bakalářské práce pak budou identifikovány děti s rizikem vzniku specifických poruch učení ve vybrané mateřské škole a následně pak bude pro tyto děti vytvořen stimulační program, který bude sloužit ke zmírnění projevů dílčích deficitů u těchto dětí. Z metodologického hlediska bude využito smíšeného výzkumného designu.

1 Charakteristika předškolního období

Předškolní věk je obdobím pro dítě velmi důležitým, které trvá od tří let do nástupu do první třídy základní školy. Nástup do školy je pro dítě velkým sociálním krokem a zároveň ukončením tohoto období.

Předškolní období je charakteristické tím, že dítě stabilizuje svoji pozici ve světě. Dítě začíná uvažovat intuitivně a zpracovává přijímané informace pomocí fantazie. Předškolák své představy dokáže přizpůsobit vlastním možnostem svého poznání. Toto období bývá také označováno za období iniciativy. Dále dochází k rozvoji vztahů s dětmi stejného věku. Toto období bychom měli vnímat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Charakteristická je v tomto období i tzv. sdílená aktivita. Sdílená aktivita vyžaduje nejen prosazení sebe sama, ale i prosociální chování jedince (Vágnerová 2012).

„Toto období je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván obdobím hry, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte propojuje především.“ (Šulová 2004, s. 66)

Nejprve je dobré seznámit se nejen s teoriemi, ale i s detaily a pokud je to možné, tak i s dětmi tohoto věku žít, aby bylo toto období správně pochopeno (Řičan 2014).

1.1 Motorika, grafomotorika

V tomto období hrají pro dítě tělesné aktivity významnou roli, jelikož se skrze tyto aktivity dítě zapojuje do společných činností s dalšími dětmi. (Bednářová, Šmardová 2008). Motorika má vliv na fyzickou zdatnost dítěte a již zmíněné zapojení do kolektivu dalších dětí. U neobratného dítěte může dojít až k tomu, že dítě může být psychiky poznamenáno nepřijetím do kolektivu (Bednářová, Šmardová 2014).

Hrubá motorika

Zlepšení pohyblivosti dětí je oproti předešlým obdobím znatelně pomalejší. U dětí je pozorovatelná větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů, které již dovedlo provést

dříve. Díky dokonalejší obratnosti je již dítě schopné se obloužit samo, např. na toaletě (Říčan 2014).

Pro rozvoj hrubé motoriky je dobré poskytnout dítěti dostatek možností k přirozenému pohybu a zároveň dítě podporovat ve fyzické aktivitě. Dítě by se mělo učit a zároveň v tom být i podporováno, aby činnosti dělalo samo a zároveň, pokud chce dospělému pomoci, tak by nemělo být odháněno (Bednářová, Šmardová 2014).

Jemná motorika

K rozvoji jemné motoriky se doporučuje využívat přirozené příležitosti v okolí dítěte. Dítě v tomto období chce neustále napodobovat dospělé a pokud se dítěti bude dařit zapojovat, snáze se připojí do činností, které budou rozvíjet úroveň jeho jemné motoriky. Předškolák je rád, pokud je zapojen do činností, které by sám od sebe nevyhledával, vzhledem k obratnosti, která je potřeba k jejímu vykonání (Bednářová 2017).

Grafomotorika a kresba

Kresba má velký vliv na následné psaní. Jedním z důležitých kritérií, která jsou posuzována k nástupu do školy je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky. Kresba může také poskytnout informace o celkové vývojové úrovni dítěte. Na rozvoj grafomotoriky má vliv i mnoho psychomotorických funkcí. Dále má vliv na rozvoj grafomotoriky například mentální vyspělost dítěte, laterálita, zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost atd.

To, jaké má předškolák grafomotorické schopnosti, výrazně ovlivňuje následné psaní. Pokud je dítě v oblasti grafomotoriky neobratné, mohou nastat potíže s učením se psát jednotlivá písmena. Grafomotorická neobratnost má často za následek snížené tempo psaní oproti vrstevníkům. (Bednářová, Šmardová 2014).

Laterálita

Laterálita je definována jako dominance funkční převahy jedné z hemisfér pro různé činnosti. Jedná se o vztah pravé a levé strany organismu jedince. Pro čtení a psaní je důležitá laterálita oka a ruky. Jedná se o proces pozvolný, ale ve čtyřech letech věku dítěte by mělo být jasné, které oko a která ruka jsou u dítěte dominantní (Bednářová 2017).

1.2 Zrakové vnímání

V předškolním věku dítě dokáže více vnímat a uvědomovat si polohu předmětu v prostoru. Nejdříve dokáže dítě rozlišit, zda je předmět nahoře či dole a až později rozlišuje pravou a levou stranu. Vnímání polohy předmětu ovlivňují zkušenosti dítěte. V tomto období dítěte je velmi důležité rozvíjet zrakové vnímání pro získání, zpracování a uchopení informací z okolního světa. Zkreslené zrakové vnímání negativně ovlivňuje poznávání okolního světa, ale také i způsob myšlení (Bednářová, Šmardová 2014).

Důležité je nezapomenout u těchto dětí rozvíjet vizuální představy, které by měly mít konkrétní obsah. Dítě kolem třetího až čtvrtého roku života by mělo některé tvary správně pojmenovat. Dítě mezi čtvrtým a pátým rokem již dokáže lépe popisovat abstraktní figury, kdy například ovál nazývá vejcem (Pokorná 1997).

Zraková diferenciac

Pokud dítě porovnává dva prvky, mělo by poznat, jestli jsou stejné. Prvky se mohou lišit například v poloze, proto je třeba, aby dítě mělo zkušenost s prostorovým uspořádáním. Pokud například porovnávání prvků dělá dítěti potíže, následky mohou přetrvávat i ve škole, kdy může docházet například k záměně číslic a písmen (Bednářová 2017).

Zraková analýza a syntéza

Vnímání dítěte do pěti let je zaměřeno spíše na celek. Přibližně od pěti let věku dítěte se vnímání začíná zaměřovat na detaily. Schopnost vnímání celku i jeho částí má vliv na mnoho lidských činností. Tato schopnost ovlivňuje následné psaní, čtení, počítání, logické myšlení, názorného myšlení atd. U předškoláků se doporučuje rozvíjet syntézu pomocí stavebnic, puzzle a skládanek (Bednářová 2017).

Zraková paměť

Zapamatování si objektů, které dítě vnímá, má velký vliv na myšlení. Pokud má dítě problém a nedokáže si přesně zapamatovat objekty, poté může mít problémy ve škole s vybavováním konkrétních symbolů. Doporučuje se zrakovou paměť rozvíjet pomocí hry pexeso (Bednářová 2017).

1.3 Sluchové vnímání

Sluch má značný význam pro komunikaci. Výrazně ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktního myšlení. Ve školním věku má sluch společně se zrakem rozhodující vliv pro čtení a psaní. Dítě pomocí zraku písmeno rozliší a sluchově z daných hlásek složí slovo. Aby dítě bylo schopné napsat slyšené slovo, je třeba, aby si vybavilo tvar daných písmen a také, aby pomocí sluchu rozlišilo první hláku a poté hlásky následující (Bednářová 2008).

Naslouchání

Okolo tří let věku by dítě mělo být schopno naslouchat krátkým textům. S přibývajícím věkem by měla růst schopnost soustředit se na příběh delšího rozsahu, ale nemusí tomu tak vždy být. Může nastat situace, že dítě není schopné poslouchat text do konce, čehož může být příčinou i prostředí, ze kterého pochází. Stává se, že rodiče nahrazují čtení pohádek jinými alternativami, jako je například pouštění pohádek v televizi (Bednářová 2008).

Sluchová analýza, syntéza

Jedná se o významnou složku sluchové percepce, kdy je dítě schopno vnímat mluvenou řeč jako celek a uvědomit si, že tento celek je složen z částí, tedy slov. Kolem šestého roku by mělo dítě dokázat rozlišovat slova ve větě a určit jejich počet a pořadí. Dále by mělo být schopno najít ve slovech samohlásky. Sluchová analýza a syntéza se více rozvíjí až při nástupu do školy, protože dítě již dosáhlo určité zralosti a úrovně kognitivních strategií (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2009).

Sluchová diferenciac

Sluchová diferenciac je blízce spojena s výslovností. Správná výslovnost je podmíněna tím, jak jedinec správně rozlišuje jednotlivé hlásky ve slově. Dítě by v tomto věku mělo být schopné rozlišit sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé souhlásky. Správná diferenciac má vliv na následné čtení a psaní (Bednářová 2008).

Sluchová paměť

Nejen pro následné učení je důležité zaslechnout, zpracovat a následně si uchovat informace, které přicházejí sluchovou cestou (Bednářová 2008).

„Ve školním prostředí dítěti přicházejí sluchovou cestou převážně všechny informace. Oslabení sluchové paměti pro dítě může znamenat zkreslené nebo pouze částečné informace, instrukce.“ (Bednářová 2017, s. 89).

1.4 Řeč

Období okolo počátku zahájení školní docházky lze v podstatě označit jako rozhodující období ve vývoji péče o artikulační vývoj dítěte. Počet dětí, které mají odchylku artikulace během vstupu do školy, neklesá (Neubauer 2011).

V předškolním období dochází k výraznému zkvalitnění řečových dovedností. V tomto období také dochází k rozšiřování slovní zásoby, kdy je třeba brát v potaz velké individuální rozdíly dětí. Dítě v předškolním věku by mělo zvládnout jednoduché stupňování, skloňování a časování. S rozvojem řeči dítě získává i více poznatků, díky tomu je rozvíjena kognitivní složka řeči (Šulová in Bednářová 2017).

Správný vývoj řeči dítě umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu učení, slouží k utváření sociálních vztahů a má také vliv na postavení dítěte ve skupině (Bednářová, Šmardová 2015).

1.5 Základní matematické představy

„Každé dítě je svéráznou individualitou – i v rozdílném způsobu chápání matematických zákonitostí – na to nesmíme nikdy zapomínat.“ (Mádrová 1995).

Pro předškoláka je důležité, aby mu byly předloženy základy numerace a operace s čísly. Pokud by se tak nestalo, mohlo by u něj později dojít k problémům v matematice, kdy by jedinec používal pouze postupy, které se naučil mechanicky. Tyto postupy by mu neumožnily pochopit danou látku logicky. Je zcela jasné, že se v tomto období nejedná o výuku matematiky jako takové, ale o rozvíjení základních matematických představ pomocí hry (Bednářová 2017).

1.6 Vnímání času a prostoru

„Prostor. Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro orientaci v prostoru. Předškolní děti mají tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se jim zdají velké, a podceňovat velikost vzdálenějších, protože je vidí jako malé. Neumí

dobře odhadnout prosotorové vztahy. Posuzují je také podle toho, jak se jim jeví. Pokud mají odhadnout vzdálenost mezi dvěma objekty, táž vzdálenost jim připadá menší, pokud je mezi nimi ještě nějaká věc.” (Vágnerová 2012, s. 188).

Vnímání času

Pojem čas se u dětí rozvíjí pozvolna. Předškolák by měl chápat pojemy dříve a později. Také by měl chápat i spojitost mezi začátkem a koncem. Pro rozčlenění času využívá předškolák pouze dny v týdnu. Pokud je časový úsek delší, tak je pro dítě obtížnější si představit trvání daného úseku (Vágnerová 2012).

Vnímání prostoru

Pokud dítě správně chápe vnímání prostoru, velmi se mu díky tomu usnadní orientace a zároveň mu správné chápání může pomoci při některých školních dovednostech. Pokud ovšem nemá dítě tuto schopnost dostatečně vyzrálou, může to mít negativní vliv na některé činnosti, jako je například kreslení, sebeobsluha apod. Dokonce může nastat i situace, kdy se dítě bude takovým činnostem vyhýbat a tím pádem se nebude rozvíjet jeho technické myšlení.

Pro vnímání prostoru je nezbytné k tomu, aby dítě rozumělo termínům nízko, vysoko, níže, výše, blízko, hned za, hned před, vedle aj. Dále je třeba, aby se dítě dostatečně orientovalo ve své prostředí. Mělo by umět popsat cestu do školky, okolo kterých objektů cesta vede apod. (Bednářová 2017).

„Prostor totiž vnímáme zrakem, je to zjištění, které nemusíme dokazovat. Perspektivní vidění nám umožňuje vnímat vzdálenost i rozměry předmětů včetně jejich hloubky. Přispívá k tomu i rozlišování jednotlivých odstínů barev, intenzita osvětlení, stín vrženy předmětem apod.“ (Pokorná 1997, s. 165).

2 Specifické poruchy učení, diagnostika, prevence

Specifické poruchy učení jsou diskutovaným tématem již více než sto let. Zahrnují skupinu problému, které mají významný vliv na praktickou kvalitu života dětí, ale i dospělých jedinců (Tübele in Neubauer a kol. 2016).

„Terminologie specifických obtíží prošla svým vývojem a v jednotlivých zemích se liší. V zahraničním pojetí, zejména anglosaském, se pod dyslexií sdružují i další typy specifických poruch učení. U nás jsou jednotlivé specifické obtíže odlišují vzhledem k oblastem, kterých se týkají. (Kucharská 2014, s. 45)

Specifické poruchy učení jsou označovány předponou dys-, která je připojena k základu slova, který charakterizuje narušenou funkci. Rozlišovány jsou tyto druhy specifických poruch učení:

- dyslexie – jedná se o specifickou poruchu čtení;
- dysortografie – specifická porucha pravopisu, která se až z 95 % vyskytuje společně s dyslexií;
- dysgrafie – specifická porucha psaní;
- dyskalkulie – specifická porucha matematických funkcí;
- dyspinixie – specifická porucha výtvarných schopností;
- dysmuzie – specifická porucha hudebních schopností;
- dyspraxie – specifická porucha schopnosti vykonávat složitější úkony, jedná se často o neobratrnost (Kocurová 2000).

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN), 10. revizi spadají specifické vývojové poruchy školních dovedností pod skupinu poruch psychického vývoje a jsou vedeny pod kódovým označením F80-F89. Zahrnují 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 nespecifická;
- F 82 – specifická vývojová porucha motorické funkce;
- F 83 – smíšené specifické vývojové poruchy (Bartoňová 2004).

Specifické vývojové poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces jedince, ale také zároveň negativně ovlivňují jeho osobnostní rozvoj. Dále také mají negativní vliv na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí jedince. Vzhledem k těmto skutečnostem je třeba těmto funkcím věnovat zvýšenou pozornost a vědomě je vhodnými metodami rozvíjet. Každý jedinec má jiné potíže. Obecně lze říci, že tyto poruchy mají vliv na psychiku jedince, na sféry sociální a sféry pedagogické (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Důležité je si uvědomit, že výkon jedince v těchto dovednostech často neodpovídá jeho rozumové úrovni. Výkon bývá podstatně nižší, než odpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem dítěte. Je opravdu velmi důležité, aby byly potíže u žáků rozeznány co nejdříve, a to z toho důvodu poskytnutí včasné odpovídající intervence (Bartoňová 2012).

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruchy, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1993, s. 24).

2.1 Podrobnější charakteristika jednotlivých specifických poruch

Specifické poruchy učení mají vliv na sféru psychologickou i sociální. Vzhledem k jejich vlivu je třeba charakterizovat jednotlivé poruchy učení jednotlivě. Poruchy jedince ovlivňují během školní docházky, ale často se projevují v dospělosti a během pracovního života. To převážně tehdy, není-li zavčas přítomná porucha diagnostikována a následně korigována (Michalová 2016).

2.1.1 Dyslexie

Dyslexie je jednou ze specifických poruch učení, kdy se dítě i přes velkou snahu učitele a vhodného rodinného zázemí, nemůže naučit číst. Ve čtení bývá postižena správnost, rychlost, technika a porozumění čtenému.

Dítě si zpočátku plete písmena a dělá mu problém ze slabik poskládat slovo. Když čte, tak čte pomalu a často se stává, že slova hádá. Po přečtení textu se stává, že si text nepamatuje a neví, co četlo. Pro dítě není dobré dlouhé mechanické čtení, mohlo by ho demotivovat a nevedlo by k touženému výsledku. Zároveň je dobré vědět, že existují případy, ve kterých se porucha intenzivním čtením zmírnila (Zelinková 2012).

„Dyslexie znamená neschopnost dotyčného člověka naučit se číst a psát běžnými výukovými metodami. Čtenář zvládá text buď velmi pomalu, těžkopádně, se zárazy, ale poměrně přesně s malou chybovostí (jedná se o tzv. pravohemisférové čtení, s kterým se u dyslektiků častěji právě v praxi konfrontujeme). Opakem je čtení překotné, rychlé, někdy se jedná až o jakýsi čtenářský trysk s četnou chybovostí (jedná se o čtení levihemisférové)“ (Michalová 2016, s. 60).

Z této definice vyplývá, že u těchto jedinců bývá zpravidla narušen vztah ke čtení, se kterým mají časté dlouhodobé potíže. Bohužel, vynaložená snaha často nepřináší výsledek, který je očekáván. Tito jedinci se neradi učí čtením, důvodem je, že čtení jim trvá dlouhou dobu a snadněji se u něho unaví. Časté bývá i to, že dítě čte zdánlivě srozumitelně, ale samo nemá tušení, o čem předčítá. Mnohdy má jedince s dyslexií problémy s vyjadřováním se písemnou formou řeči (Michalová 2016).

Další problémy má dyslektik například s intonací a melodií věty, to znamená, že jedinec často čte monotónně. Dalším projevem může být i špatné hospodaření s dechem během čtení. Dále často nedokáže udržet pozornost na jednom řádku, tím pádem často přeskakuje z jednoho řádku na jiný. Při čtení se objevují další specifické chyby, jako například záměny písmen tvarově podobných hlásek (b-d-p apod.), přesmykování slabik (lokomotiva – kolomotiva), vynechávání písmen, nesprávné umístění diakritických znamének. Někdy se stává, že má dítě poruchu krátkodobé paměti a pamatuje si například pouze začátek, nebo konec čteného. Dalším projevem mohou být problémy dítěte během studia cizích jazyků, problémy se také mohou

projevit i v matematice, a to převážně během plnění slovních úloh (Juncovičová, Žáčková 2014).

2.1.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je poruchou psaní čili grafického projevu jako takového. (Michalová 2016, s. 71)

Dysgrafie je poruchou, při které se dítě nemůže naučit psát čitelně. Jedná se o specifickou poruchu grafického projevu. Písmena bývají velká, kostrbatá a špatně čitelná. Velká písmena se objevují spíše u mladších žáků. U starších žáků se jedná naopak převážně o psaní velmi malých písmen. Pro jedince s touto poruchou je náročné napsat velké písmeno a samotné psaní mu trvá dlouhou dobu.

Mezi další projevy patří časté škrtání toho, co jedinec již napsal. Škrtání je znamením žákovy nejistoty. Žák si často není jistý hláskovou stavbou slov, a to bývá důvodem dřívějšího psaní písemene z druhé části slova. Stává se, že tvary písmen jsou chybné a písmo je až nečitelné. Dítě není schopné psát rychle, z čehož vyplývá velký problém se psaním diktátů. Dalším projevem může být i to, že dítě písmena „maluje“.

Tato porucha ovlivňuje ve škole všechny předměty, ve kterých je třeba, aby žák psal. Pokud se stane, že žák trpí zároveň dyslexií tak nemůže své poznámky používat k učení se (Zelinková 2012).

Mezi projevy se řadí i nevyhraněná, nebo zkřížená laterální. Jedinec může mít problémy s osvojením a zapamatováním si písmen, ve stanovení hranice slov (např. kareljeldo školjautobusem). Držení psacích potřeb bývá křečovité a chybné, objevuje se i nesprávná poloha lokte při psaní. Nezřídka je u těchto dětí pozorován nesprávný způsob sezení (např. dítě s „očima na papíře“). U dysgrafiků během čtení dochází k záměně tvarově podobných písmen (např. d –b- p). (Jucovičová, Žáčková 2014).

2.1.3 Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť.“ (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 23)

Jedná o poruchu, která postihuje osvojení si gramatiky mateřského jazyka. Deficit kognitivních funkcí žáka se projevuje převážně při psaní. Velmi častým je spojení dysortografie s dyslexií a dysgrafií. Projevem dysortografie například je i to, že jedinec přes velkou snahu nedokáže aplikovat gramatická pravidla, často žák zaměňuje dlouhé a krátké samohlásky, mění slabiky, vynechává, přidává a zaměňuje písmena.

Hlavní důvod je nedostatečné rozvinutí sluchového vnímání. Mnohdy se poté stává, že žák během psaní nemá dostatek energie přemýšlet o gramatické správnosti a zároveň aplikovat ji v psaném projevu. Zajímavé je, že v běžné mluvě gramatiku často používá jedinec zcela správně (Zelinková 2012).

2.1.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifickou poruchou, která se nejčastěji projevuje tím, že jedinec není schopen pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá na konkrétních názorných představách (Žlab in Škodová a kol. 2003).

V této poruše je sdružováno působení více příčin, a to psychických, sociálních organických a didaktických. Existuje více forem dyskalkulie. Důvodem je, že při řešení matematických úloh je třeba uplatnit faktor verbální (související s mluvenou řečí), faktor usuzování (matematická logika), faktor prostorový (geometrie), faktor numerický a další faktory (Zelinková 2012).

Dyskalkulik má mnohdy potíže s pochopení symbolické povahy grafických znaků, tedy čísel. Jedinec není schopen pochopit symbolickou hodnotu čísla a často příliš lpí na konkrétních názorných představách. Často dyskalkulikovi dělají potíže náročnější početní přechody (Michalová 2016).

2.1.5 Dyspraxie

„Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkonech. Pohybová koordinace dítěte při jemných nebo hrubých motorických úkonech by měla být signifikantně pod úrovní očekávanou u dítěte tohoto věku a inteligence.“ (Michalová 2016, s. 78).

Dyspraxií je označován stav, kterým trpí některé „neobratné“ děti. Tuto vývojovou poruchu má každý cca devátý jedinec. Od společnosti se odlišují

například tím, že jim dělá velké potíže chytit míč, aniž by nespádl na zem. I u této poruchy je důležitá včasná diagnostika, vzhledem k tomu, že dítě vypadá zcela normálně, nemuselo by se na poruchu učení přijít, ale zároveň by mohla dítěti významně ovlivnit život. U dítěte s dyspraxií, které není včas diagnostikováno, může dojít ke ztrátě sebevědomí (Kirbyová 2000). Jedinec může mít také potíže ve vnímání tělového schématu a v pravolevé orientaci (Zelinková 2009).

Přesné příčiny dyspraxie nejsou známe, ale předpokládá se, že je způsobena narušeným přenosem zpráv z mozku do těla. To ovlivňuje schopnost jedince provádět pohyby koordinovaným způsobem (About Dyspraxia, online).

2.1.6 Dyspinixie

„Dyspinixie je charakteristická nízkou úrovní kresby a neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku. Z diagnostického hlediska patří dyspinixie k méně často diagnostikovaným, poněvadž je objektivně poměrně obtížně zhodnotitelná.“ (Michalová 2016, s. 77)

Často se dyspinixie projevuje v motorické oblasti, kdy je u dítěte možné pozorovat neobratné zacházení s tužkou, často na ni velmi tlačí a drží ji křečovitě. Mnohdy mívá jedinec potíže s rozvrhnutím si postupu práce, který se mu může navíc zkomplikovat například zlomením tuhy. Při pohledu na kresbu bývá linie roztřesená a objevuje se časté gumování. Dítě mívá problém s rozvržením si kresby na plochu, kdy se poté může stát, že některé namalované objekty mají chybnou proporcionalitu (Michalová 2016).

2.1.7 Dysmuzie

Dysmuzie je porucha, která zasahuje do jedincovy schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu. Jedinec má potíže se zapamatováním si melodie, problémy s rozlišováním a reprodukováním rytmu a potíže v rozlišování tónů (Bartoňová 2004).

Michalová (2016) zmiňuje, že se jedná o specifickou poruchu učení, která má v populaci častější výskyt. Tato specifická porucha nemá tak závažný dopad na výuku, jako jiné specifické poruchy učení.

2.2 Etiologie specifických poruch učení

Objektivní příčiny vzniku nejsou známy, proto stále neexistuje jednotná teorie, která by přesně definovala původ vzniku těchto poruch. Jednou z příčin je **lehká mozková dysfunkce**. Dále je třeba zmínit **dědičnost**, která je příčinou cca ve 20 % případů. Příčinou může být i **kombinace LMD a dědičnosti**. Dalším důvodem vzniku SPU jsou **neurotické a nezjištěné etiologie** (Bartoňová 2012).

Výskyt specifických poruch učení je závislý i na činitelích exogenního charakteru. Jedná se například o **strukturu jazyka, užívané metody při výuce, gramatiku daného jazyka, úroveň diagnostické a reedukační péče a podmínky vzdělávání** (Michalová 2016).

Další příčinou vzniku může být i **netypická dominance hemisfér**. Častější výskyt levorukosti byl mezi jedinci trpícími specifickými poruchami učení. Dopad na vznik specifických poruch učení může mít i **prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá (Pokorná 1997).

2.3 Diagnostika SPU

Diagnostika specifických poruch učení je realizována v pedagogicko-psychologické poradně. První vyšetření zahrnuje rozhovor s rodiči, s učitelem nebo s jeho písemným sdělením a rozhovor s dítětem. Na základě těchto rozhovorů dochází ke zpracování osobní a rodinné anamnézy a také anamnézy prostředí. Mezi základní prostředky diagnostiky jsou zařazovány speciální zkoušky, jejichž výsledky vypovídají o úrovni intelektu dítěte a o jeho výkonech v jednotlivých percepčních oblastech.

Diagnózu stanovuje **speciální pedagog spolu s psychologem**, pokud je třeba zapojí se do stanovování další specialisté – pediatr, foniatr, neurolog, oftalmolog. Speciální pedagog během diagnostikování provádí analýzu pedagogických údajů. Vždy je třeba, aby bral v potaz školní dotazník, protože dítě ve škole má rozdílné podmínky, než jsou v poradně. Psychologové se při vyšetření soustředí na stanovení úrovně rozumových schopností. Nejčastěji užívanou zkouškou bývá *Pražský dětský Wechslerův test* (Bartoňová 2004).

Při vlatní diagnostice SPU je třeba zaměřit se na tyto oblasti:

1. *podpůrné diagnostické aspekty* (rodinná, sociální a školní anamnéza);

2. *aktuální úroveň intelektových schopností;*
3. *úroveň ve čtení, psaní, pravopisu a počítání* (sledována je kvantitativní a kvalitativní složka výkonu);
4. *úroveň funkcí podmiňujících zdárný výkon* (jedná se o vyhledávání dílčích deficitů výkonu jedince).

Pro to, aby mohli poradenští pracovníci stanovit celkovou aktuální úroveň a konkrétní specifika jedince, je třeba se zaměřit na oblasti:

- aktuální úroveň rozumových schopností;
- úroveň školních dovedností (čtení, psaní apod.);
- laterálita;
- percepce (zraková, sluchová, rytmická);
- motorika (hrubá, jemná, oční pohyby apod.);
- verbální a neverbální komunikace;
- sociální faktory (rodinné zázemí);
- orientace v prostoru a čase;
- tělesné psychické charakteristiky jedince;
- chování.

Podstata diagnostiky a později následné rediagnostiky je velmi důležitá pro sledování případných pokroků dítěte (Michalová 2016).

2.4 Možnosti prevence SPU

V praxi je prevence rozdělována na tři stupně: primární, sekundární a terciální. **Primární prevence** jsou v podstatě jakékoliv kroky, které mají kladný vliv na psychické zdraví jedince. U dětí je nejlepší začít s primární prevencí v předškolním období, a to zaměřením se na oblasti, které ovlivňují následné čtení, psaní, praktické činnosti apod.

Sekundární prevencí je myšleno zavádění opatření, která mají zabraňovat prohlubování vady. Jedná se o konkrétní programy, které stimulují jednotlivé narušené oblasti (např. metoda Dobrého startu).

Terciální prevence zahrnuje metody a postupy, které by měly chránit jedince před zhoršením stavu, komplikacemi a prohlubování problému. Terciální prevence

zahrnuje i přístup terapeuta, jelikož důsledky poruchy nelze v plné míře odstranit (Bartoňová 2004).

3 Nápravné (reedukační) programy

S reedukačními postupy práce je možné se setkat během logopedické péče, při posilování koncentrace pozornosti, během speciálněpedagogických postupů, nedostatečném zrakovém či sluchovém vnímání atd. Cílem reedukačních postupů je odstranění nedostatků jedince v konkrétních funkcích či projevech a v co největší míře zmírnit tyto potíže. Součástí těchto postupů je i snaha zmírnit sekundární potíže, které vyplývají z potíží prvotních.

V oblasti nápravné péče se mohou uplatňovat metody, které se cíleně orientují na nápravu konkrétních funkcí a dovedností jedince. Odborníci poté tyto postupy kombinují dle potřeby tak, aby dosáhli co největšího efektu. Postupy, které aplikují, zohledňují nejčastější potíže dětí se specifickými poruchami učení a v rámci uceleného programu nabízí „hotové“ komplexy cvičení pro rozvoj funkcí, které je u dítěte třeba reedukovat.

Dříve, než je pro dítě zvolen ideální program, je důležité znát přesnou diagnostiku a konkrétní potíže jedince. Dále je třeba předem zhodnotit schopnosti, dovednosti a individuální potřeby jedince (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

3.1 Základní podmínky správného reedukačního postupu:

- Velmi důležitý je **individuální přístup**. Každé dítě má individuální predispozice a schopnosti, které případně může během reedukace využít.
- Je velmi důležité začít s reedukací na **úrovni, kterou dítě bez problémů ovládá**. Následně je možné přestoupit k oblastem, ve kterých se jedincovy potíže začínají projevovat.
- Současně je nezbytné během výuky respektovat **aktuální dosaženou úroveň** dítěte.
- Reedukaci je důležité začít **nácvikem percepčně – motorických funkcí**.
- Je dobré, když se v co největší míře využívá **manipulace s konkrétními předměty** (např. textilní písmena).
- Čím více je využíván **multisenzorální přístup**, kdy je zapojeno co nejvíce smyslů, tím je efektivita vyšší.

- Pro práci s dítětem je důležité si připravit **reedukační plán**. Reedukačním plánem je myšlený konkrétní pracovní postup, který bere v potaz předem stanovený cíl a zároveň respektuje diagnostiku potíží. Dále je dobré zmínit pomůcky, metody, časový harmonogram apod.
- Velký význam má **volba správné motivace** jedince s SPU.
- Dobré je vždy ocenit snahu a průběžně hodnotit reedukační postup. Příznivé je zaměřit se na kladné stránky jedince.
- Dítě **nesmí být přetěžováno**, kdy maximální čas na nápravná cvičení by měl být 15- 20 minut denně.
- Podstatné pro dosažení správné efektivity je uvědomění rodičů o nezbytnosti **pravidelného a společného** cvičení.
- V neposlední řadě je důležité **sledovat dítě i po ukončení programu** (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

3.2 Percepčně – motorická nápravná cvičení

Jedná se o jeden z prvních reedukačních programů, který se objevil v ČR koncem devadesátých let a velmi rychle se rozšířil. Program vznikl v Rakousku na základě neurologických a psychiatrických studií a byl zaměřen na pomoc dětem, které nemohly ve škole využít své intelektové předpoklady, vzhledem k oslabení dílčích funkcí (Michalová 2016).

Nyní je stále zaměřen na korekci deficitních funkcí, díky tomu je dítěti umožněno využívat svůj intelektový potenciál. Cvičení jsou vhodná pro děti starší pěti let. Principem této techniky je pravidelnost. Je nutné, aby rodiče pracovali s dítětem každý den po dobu 10-15 minut, a to po dobu několika měsíců.

Technika se zaměřuje na komplexní reedukaci:

- *percepčních funkcí* (jako je např. prostorové vnímání);
- *kognitivních funkcí* (jedná se např. o paměť, pozornost, myšlení atd.);
- *motorických a senzomotorických funkcí* (jemná a hrubá motorika, koordinace atd.). (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

3.2.1 HYPO

Tento stimulační program je určen pro předškoláky, pro děti s odkladem školní docházky a pro děti v prvním pololetí první třídy základní školy. Užíván je u dětí s poruchou pozornosti (ADHD, ADD) a také u dětí s nerovnoměrným rozvojem psychických funkcí (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Cvičení jsou zaměřena na posílení koncentrace pozornosti, zrakovou a sluchovou paměť, rozvíjí myšlení, řeč, zrakové a sluchové vnímání a matematické představy. Hlavním cílem je prevence školního neúspěchu a rozvoj dovedností, které jsou důležité pro zvládnutí nároků v první třídě.

I během tohoto programu je důležitá každodenní práce rodiče. Cvičení se skládají ze dvanácti lekcí, kdy jedna trvá týden a skládá se ze 6–7 úkolů. Náročnost úkolů postupně roste. Děti se učí hravou formou přijmout úkol a zároveň ho dokončit, což je přínosné pro rozvoj správných pracovních návyků. Pokud rodiče chtějí, mohou si cvičení upravovat. Program poskytuje rodičům pojem o tom, co je dobré, aby dítě před nástupem do první třídy zvládlo (Michalová 2016).

3.2.2 MAXÍK

Tento program je určen pro děti, které jsou starší než pět let, pro děti s odkladem povinné školní docházky a pro žáky, kteří mají potíže v prvním a druhém ročníku základní školy.

Hlavním cílem programu je ulehčení vstupu předškoláka do školy, ale je možné program využívat preventivně. MAXÍK se zaměřuje na rozvoj všech oblastí, jako například rozvoj matematických představ, nácviku správného držení tužky, uvolnění ruky (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Tento program je složen z 15 lekcí, které se zaměřují na:

- nácvik nových pohybových stereotypů (stabilní postoj, správné dýchání, správné držení psacího náčiní apod.);
- rozvoj komunikačních dovedností (porozumění obsahu, rozvoj pojmového myšlení atd.);
- rozvoj dílčích funkcí v oblasti zrakové, sluchové, prostorové orientaci, oblast intermodality a oblast seriality;

- grafomotorické dovednosti (správný úchop psacího náčiní, správné sezení);
- koncentrace pozornosti, která je zaměřena na udržení a usměrnění pozornosti a správné soustředěnosti na daný úkol.

Program MAXÍK je navržen tak, aby u dítěte byla rovnoměrně posilována složka motorická, grafomotorická a percepční (MAXÍK, online).

3.2.3 Metoda dobrého startu

Metoda je opět určena dětem předškolního věku, dětem s odkladem školní docházky a zároveň slouží jako aktivizační program v 1. a 2. třídě.

Metoda dobrého startu sleduje rozvoj dětské psychomotoriky v součinnosti s emočně motivační a sociální sférou a v neposlední řadě přispívá k rozvoji řeči.

Metoda se skládá celkem z dvaceti lekcí, kdy každou novou lekci provází také nová píseň. Tuto píseň si děti poslechnou před zahájením lekce na CD a později ji během lekce zpívají. Lekcí se mohou zúčastnit i rodiče, ti se mohou inspirovat a ve stejném duchu pracovat s dětmi i doma (Michalová 2016).

3.2.4 Reedukační programy podle Kuncové

Autorkou metod (KUPREV, KUMOT, KUPOZ, KUPUB a KUKUČ), které jsou zmíněny v této podkapitole je PhDr. Pavla Kuncová.

KUPREV

Tento individuální program je určen pro děti od čtyř let až do nástupu do první třídy. Zásadní roli v tomto programu hraje domácí příprava, při které rodiče pracují s dítětem podle jeho okamžité kondice a zájmu (Michalová 2016).

„Jedná se o primárně preventivní program, jehož cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s adaptačními problémy.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 143).

KUMOT

Program KUMOT je určen pro práci se skupinou, která je zaměřena na práci s dětmi s lehkou mozkovou dysfunkcí. Program je určen pro děti, které jsou ve věku

5-8 let. Případně se programu může zúčastnit i dítě s hraničním intelektem či lehkým mentálním postižením.

Program se zaměřuje na hrubou a jemnou motoriku dítěte, včetně motoriky mluvidel, impulzivitu dítěte, neschopnost uvolnit se apod. Cílem programu je v co největší míře minimalizovat příznaky. KUMOT má psychoterapeutický efekt vzhledem k tomu, že veškerá činnost se děje v sociálním kontextu.

Program se skládá z 10 lekcí, kdy každá trvá 60 minut a je realizována pravidelně jednou týdně (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

KUPOZ

Tento program je určen dětem mladšího školního věku. Program se provádí v domácím prostředí, které je jeho těžištěm. Celková délka programu je 15 týdnů, ve kterých probíhá samotná práce rodiče s dítětem, podle pravidel, které předem stanovil terapeut. Důležité je, aby práce rodiče s dítětem probíhala každý den a jednou za dva týdny docházeli na kontrolu do ordinace. Základem programu je hra.

Hlavním cílem je zlepšení koncentrace pozornosti u hyperaktivních dětí, ale zároveň je cílem i zrychlit tempo u dětí hypoaktivních (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

KUPUB

KUPUB je určen ke skupinové práci s dětmi, které mají potíže v sociálních interakcích. Program je určen pro děti stydlivé, sociálně neobratné či hyperaktivní ve věku 11-15 let.

Program zahrnuje deset schůzek, které trvají 60 minut. Schůzky jsou zaměřeny na procvičení pravidel slušného chování, seznamování se s relaxačními technikami, komunikaci ve skupině, vyjadřování citů, ovládní impulsů apod. (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

KUKUČ

Jedná se o nejnovější program, který je zcela odlišný od předchozích, a to tím, že je zaměřen na učitele a speciální pedagogy. Program je realizován formou workshopů. V rámci workshopu mají učitelé možnost konzultovat pracovní potíže. Součástí kurzu je i ukázka relaxačních cviků, které poté mohou praktikovat doma v rámci vlastního odpočinku (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

3.2.5 Feuersteinova metoda

Tento program je založen na rozvíjení kognitivních funkcí. Program je zaměřen na rozvoj inteligenčního potenciálu jedince. Určen je převážně pro hyperaktivní děti, ale je vhodný i pro děti se specifickými poruchami učení a děti nadané. Zároveň je přínosem i pro seniory s počínající demencí (Michalová 2016).

„Jedná se o ucelený systém pracovních listů (instrumentů), pomocí kterých jsou rozvíjeny poznávací funkce, schopnost učit se v souvislostech, schopnost vytvořit si strategii řešení úkolu. Metoda upevňuje sebedůvěru, zmírňuje impulzivní řešení, eliminuje obavy chybovat. Rozvíjí komunikační schopnosti, pomáhá respektovat názor druhého člověka.“ (Michalová 2016, s. 252).

3.2.6 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Program je určen pro děti předškolního věku a má velký význam především pro děti s různými vývojovými poruchami (např. s vývojovou dysfázií), ale také pro děti s rizikem vzniku SPU (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

Tento program je zcela vyjimečný, a to díky tomu, že je založen na vědeckém základě. Vychází z poznatků týkajících se dyslexie, díky čemuž má velký význam pro dyslektiky. Dyslexie je Světovou zdravotnickou organizací označována jako fonologický deficit v oblasti jazykových schopností. Principem toho programu je právě uvědomování si hláskové struktury jazyka a schopnost uvědomělé manipulace s těmito hláskami.

Program může být veden buď individuálně, nebo skupinově. V tomto programu s dětmi nepracují rodiče, ale například speciální pedagogové (D.B.Elkonin, online).

3.2.7 Já na to mám

Program Já na to mám je zaměřen na rozvoj učebních strategií u dětí s SPU. Program je určen pro děti na druhém stupni základní školy. Zaměřen je na podporu vhodných strategií pro práci s informacemi, posilování sociálních dovedností a kognitivních funkcí (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

4 PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Praktická část bakalářské práce se skládá celkem z pěti kapitol. První je kapitola úvodní, ve které jsou vymezeny cíle a je charakterizováno místo, vzorek a průběh výzkumného šetření. Dále je v této části bakalářské práce popsána metodologie práce a identifikace dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení. V praktické části je ukázka stimulačního programu a v neposlední řadě je zde ověření efektivity a zhodnocení cílů výzkumné části práce.

4.1 Vymezení cílů praktické části

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat děti s rizikem vzniku specifických poruch učení ve vybrané MŠ a následně pak vytvořit stimulační program sloužící ke zmírnění projevů u dané cílové skupiny.

Hlavní cíl praktické části bakalářské práce je naplňován prostřednictvím **dílčích cílů**, kterými jsou:

- **DC1:** Pomocí dotazníku Škála rizika dyslexie vyhledat skupinu předškolních dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení, a to za participace zákonných zástupců vybrané skupiny dětí předškolního věku.
- **DC2:** Na základě výsledků dotazníku u vybraných dětí provést Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Následně vytvořit stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí dětí s rizikem vzniku SPU.
- **DC3:** Zjistit efektivitu stimulačního programu, jenž byl u vybraných dětí realizován, pomocí opakovaného testování.

4.2 Charakteristika místa, vzorku a průběhu výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole, která se nachází v obci Kožlí. Výzkumného šetření se zúčastnilo 14 dětí, jejichž rodičům byl skrze paní učitelku rozdán dotazník Škála rizika dyslexie od autorky Marty Bogdanowicz. Vráceno bylo vyplněných 11 dotazníků. Následně byly dotazníky vyhodnoceny a u skupiny dětí, které byly vyhodnoceny jako děti s rizikem vzniku SPU byl proveden Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Další týden

s dětmi začal probíhat pravidelný stimulační program. Po třech měsících byly děti otestovány znovu pro zjištění efektivity stimulačního programu.

4.2.1 Charakteristika místa

Mateřská škola Kozlí vznikla 1. října 1964. Škola byla původně zřízena pro dvě oddělení, ale v minulosti vzhledem k velkému úbytku žáků byla z jedné třídy zřízena školní jídelna pro žáky z nedaleké základní školy. V poslední době počet žáků stoupá, tím pádem i tato třída je opět plná dětí.

V současné době je školka dvoutřídní, v přízemí mají prostornou třídu mladší děti (3-4 roky) a v prvním patře je velká třída pro děti starší (5-7 let). Ve vedlejší místnosti každé z tříd je prostorná šatna pro děti. Třídy jsou velké s potřebným vybavením pro práci a hru. Každá třída má své oddělené sociální zařízení. Obě třídy se skládají ze dvou částí. V jedné části mají děti hernu, kde je koberec, okolo kterého jsou skříně plné hraček. Další část je snadno rozeznatelná, na zemi se nachází linoleum, na kterém jsou stolky se židličkami. V této druhé části děti svačí, malují a vyrábí. Kabinet je ve školce pouze jeden, a to vedle třídy pro starší děti v prvním patře.

Vedle mateřské školy se nachází velká zahrada s altánem, lavičkami, pískovištěm, houpačkami, trampolínou a prolézačkami. Vybavení zahrady je nové.

Mateřská škola se nově zapojuje do různých projektů a každý měsíc se snaží o tématické aktivity vzťahující se k danému měsíci. Dále škola pořádá společné výlety obou tříd, divadelní představení, podzimní slavnosti, mikulášskou besídku, šerpování předškoláků, velikonoční a vánoční veřejné výstavy, návštěvy plaveckého bazénu, Den maminek a dále spolupracuje s okolními školkami a nedalekým Domovem pro seniory ve Světlé nad Sázavou.

Snahou školky je, aby byla jedním z míst, kde děti prožívají šťastné dětství, kde je prostor pro uplatnění každého jednotlivce, kde se všichni cítí dobře, jsou přiměřeně rozvíjeni, chápáni a oceňováni. Dále se školka snaží o to, aby se děti naučily žít ve skupině svých vrstevníků, aby poznaly nové kamarády a měly pocit, že patří tam, kde je mají ostatní rádi.

Tab. 1: Rozvrh mateřské školy Kožlí

6:30 – 8:30	Příchod dětí
6:30 – 9:00	Hry, individuální práce, cvičení, pohybové činnosti, výtvarné aktivity, grafomotorická cvičení
8:30 – 9:00	Hygiena, svačina
9:00 – 9:30	Řízená výchovná činnost
9:30 – 11:30	Pobyt venku
11:30 – 12:00	Oběd
12:15 – 12:30	Hygiena, příprava na spánek
12:30 – 14:00	Spánek
14:00 – 14:30	Hygiena, vstávání
14:30 – 15:00	Odpolední svačina
14:30 – 16:00	Odpolední program
do 16:00	Odchod dětí

Zdroj: Vlastní zpracování

4.2.2 Charakteristika vzorku a průběhu výzkumného šetření

Pro zjištění možných prediktorů specifických poruch učení a následnou práci s dětmi byla vybrána školka, která sídlí v malé vesnici Kožlí.

Po první domluvě s paní ředitelkou byly doneseny do školy dotazníky pro rodiče předškoláků na konci června 2017. Několikrát se stalo, že paní učitelka zapoměla dotazník rozdat. Nakonec byly dotazníky rozdány rodičům až v polovině října. Vyplněné dotazníky rodiče vrátili během čtrnácti dní.

Všechny děti, jejichž rodiče měli dotazník vyplnit, mají nastoupit do první třídy základní školy následující školní rok. Všechny tyto děti navštěvují mateřskou školu minimálně dva roky. Tři z předškoláků mají odklad školní docházky. Všichni předškoláci měli stejné podmínky pro rozvoj v různých oblastech (zrakové a sluchové vnímání, sebeobsluha, pohybové dovednosti, grafomotorické dovednosti atd.).

První týden v listopadu byl vyhodnocen dotazník Škála rizika dyslexie. Po vyhodnocení výsledků bylo zjištěno, že v předškolní třídě jsou děti, u kterých je možný výskyt rizika specifických poruch. Těchto dětí bylo šest a jejich rodiče souhlasili, že s dětmi bude následně pracováno pomocí stimulačního programu zaměřeného na dílčí deficity.

Během prvního týdne v listopadu proběhlo samotné testování pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anna Kucharské. Pomocí vyhodnocení výsledků testu bylo zjištěno, že ve skupině šesti dětí jsou tři děti průměrné, dvě děti hraniční, a dokonce jedno výrazně podprůměrné, vzhledem k získaným bodům.

Stimulační program probíhal po dobu 45 minut každý pátek po dobu tří měsíců. Celkem bylo pracováno pomocí stimulačního programu se skupinkou šesti dětí.

Třetí týden v únoru byl během dopoledních hodin se skupinou proveden Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, díky jehož porování s prvním testováním byla zjištěna efektivita stimulačního programu.

Skupina se skládala ze dvou chlapců a čtyř dívek. Jeden z chlapců má odklad školní docházky a je ve skupině nejstarší. Otec druhého chlapce má diagnostikovanou dyslexii. Ostatní děti jsou bez jakékoliv diagnostiky a měly by do školy nastoupit v září tohoto roku. Všechny děti mají ve školce stejné podmínky, prostor pro práci

a podněty pro rozvoj v různých oblastech, jako je např. zrakové a sluchové vnímání, grafomotorika atd.

4.3 Metodologie praktické části bakalářské práce

Metodou výzkumného šetření je smíšený design výzkumu, během něhož jsou kombinovány metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. „*Výzkumníci stále častěji kombinují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu v jedné výzkumné akci. Snaží se tak využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému*“ (Hendl 2005, s. 45).

Na základě výzkumného šetření byl rodičům rozdán dotazník a následně s dětmi proveden Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. V rámci programu byla realizována přímá práce s dětmi. Po uplynutí třech měsíců, během kterých probíhal ve školce stimulační program pro vybranou skupinu dětí, byl opět proveden Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

4.3.1 Metody použité v praktické části práce

Před zahájením praktické části proběhlo osobní setkání s paní učitelkou třídní, kdy byly domluveny detaily práce a byl jí předán dotazník pro rodiče předškoláků.

Škála rizika dyslexie (Marta Dogdanowicz)

První byl rozdán rodičům dotazník – Škála rizika dyslexie, kterého je autorkou Marta Bogdanowicz. Dotazník paní ředitelka několikrát zapomněla rozdat, vyplněný od rodičů byl vrácen první týden v listopadu.

Škála zachycuje rizikové děti az hlediska dyslexie, ale zároveň je možné ji využít i ke stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení a psaní a také připravenosti dítěte pro vstup do školy.

Základem pro utvoření dotazníku bylo celkem sedm okruhů, které zahrnovaly nejčastější obtíže vyzorované u dětí.

1. První oblast se zaměřuje na *hrubou motoriku* dítěte. Pohybovou neobratnost, špatný běh dítěte, obtíže při jízdě na kole atd.
2. Druhá oblast se zabývá pohybovou neobratností v rámci *jemné motoriky*. Potíže dítěte v sebeobsluze, zapínání knoflíků, navlékání korálků atd.

3. Další oblast se věnuje špatné *senzomotorické* (zrakově-pohybové) *koordinaci* dítěte, kdy dítě např. neumí postavit věž z kostek, nerado a velmi primitivně maluje.
4. Čtvrtý okruh se zabývá opožděným vývojem v oblasti *lateralit*, kdy dítě až do konce předškolního věku při činnostech stále střídá pravou a levou ruku.
5. Pátý se zaměřuje na vývoj *prostorové orientace a orientace v tělovém schématu*.
6. Další okruh se soustředí na poruchy vývoje *zrakové pozornosti a paměti*, kdy se u dítěte sleduje bezradnost v kresbě, obtíže ve skládání puzzle atd.
7. Poslední oblast sleduje *opožděný vývoj řeči*, kdy je sledována například nesprávná artikulace většího počtu hlásek nebo obtíže ve výslovnosti složitějších výrazů.

Uvedené příznaky byly východiskem pro vytvoření konkrétních otázek pro rodiče tak, aby je bylo možné využít i pro účely zmiňovaného dotazníku.

Dotazník této autorky obsahuje celkem 21 otázek. Vyplnění dotazníku trvá zhruba 10 minut. Dotazník mohou vyplnit rodiče, nebo učitelky předškoláka. Podmínkou je, aby ten, kdo vyplňuje dotazník, dítě dobře znal.

Škála rizika dyslexie – pro předškolní věk

- Dítě si obtížně pamatuje písmena (např. v jeho jméně).
- Dítě má obtíže při stříhání nůžkami.
- Dítě nesprávně vyslovuje.
- Pohybový vývoj dítěte je nedostatečný: pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na kole nebo na koloběžce.
- Dítě píše zrcadlově nebo zprava doleva písmena či číslice (např. ve svém jméně, popř. číslice v datu narození).
- Dítě nesprávně vyslovuje artikulačně obtížná slova (např. traktor, švestka), zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně.
- Dítě neumí rozlišit podobně znějící hlásky (k-g, s-z), a proto nepozná rozdíly mezi slovy např. sem-zem, pije-bije atp.
- Dítě se nevyjadřuje gramaticky správně.

- Dítě nebaví hrát si např. s Legem, nezajímají ho hry s kostkami, puzzle apod., pokud musí sestavovat podle vzoru – tvoří pouze vlastní kompozice.
- Dítě se nerado účastní pohybových her.
- Dítě obtížně rozlišuje tvarově stejné tvary, znaky a popř. písmena, která se liší polohou v prostoru např. čtverce, obdélníky, trojúhelníky, $\rightarrow \downarrow \wedge \nearrow$.
- Dítě nerado kreslí, a to i přes to, že je k tomu doma vedeno.
- Dítě si obtížně pamatuje prvky, které jsou uspořádány v sekvencích (např. dny v týdnu, části dne, roční období atd.)
- Dítě se snadno rozptýlí, špatně koncentruje pozornost.
- Dítě si obtížně osvojuje pohybové zábavy (např. hry s míčem, gymnastické cvičení, cvičení rovnováhy – chůze po čáře, stoj na jedné noze atp.)
- Dítě si špatně zapamatovává tvarově podobné geometrické tvary (např. čtverce, obdélníky), grafické znaky (např. $\downarrow \uparrow \rightarrow$), popř. písmena (např. m-n, l-t).
- Dítě nezvládá analýzu = rozklad slova na hlásky (např. pes, zem, kos, nos, mák, máma, táta, teta, veze, leze, kolo aj.)
- Dítě má obtíže s obkreslováním geometrických a jiných tvarů.
- Dítě nezvládá syntézu = spojování hlásek ve slovo (např. n-o-s = nos)
- Dítě si neumí zavázat boty, zapínat knoflíky atp., tj. má obtíže v provádění úkonů spojených se sebeobsluhou.
- Dítě si nedokáže přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznávat a tvořit rýmy.

Každá položka je při testování hodnocena stupnicí 1–4. Tato stupnice označuje četnost výskytu daného znaku u dítěte vyjádřenou pojmy nikdy – občas – často – stále. Po vyhodnocení dotazníku vyjde určitý počet bodů. Pokud je počet bodů méně než 41, tak se s největší pravděpodobností jedná o dítě bez rizika poruch učení. Pokud je počet 41-53 jedná se o mírné riziko, získá-li jedince více než 54 bodů, jde o riziko vysoké.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Daniela Švancarová a Anna Kucharská 2011)

Na základě vyhodnocení dotazníku byla vybrána skupina šesti dětí. Po domluvě s paní učitelkou a rodiči jsem u těchto dětí provedla výzkumné šetření pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, jehož autorkami jsou Daniela Švancarová

a Anna Kucharská (2001). Materiál stanovuje jasná pravidla, v jejichž rámci probíhá, což znamená, že se jedná o standardizovaný test.

Test má 56 položek ve 13 subtetech. Ty obsahují 2 až 8 úkolů. Součástí je obrázkový materiál, k jeho zadání je potřebné použít bzučák. Dále je nezbytné mít připravený papír se třemi linkami a psací potřeby. Papír se třemi linkami se využívá k překreslení znaků v subtestu číslo 11.

Test se zadává individuálně a dle schopností dítěte trvá 20–30 minut. Na začátku subtestu je obvykle **zácvik**, ve kterém je tučně znázorněno, co testující říká dítěti. Cílem tohoto zácviku je seznámení dítěte s novým úkolem, testující si ověřuje, zda dítě pochopilo dané instrukce. Důležité je si uvědomit, že v úkolové části dítěti se již nepomáha, ale může být podporováno slovy „dobře, ano, zkus ještě“ atd.

V průběhu testu je do jednotlivých rámečků zaznamenáváno hodnocení. **Za správnou odpověď dítě obdrží jeden bod.** Testující dítěti list nepředkládá, tudíž dítě do testu nenahlíží. Jednolivé obrázky se doporučuje odkrývat postupně, aby dítě nebylo rozptylováno.

Podstatnou část testu tvoří subtest (S1-5), který je zaměřen na **sluchovou oblast**. V této části se zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky, schopnost rozlišení nejen první hlásky ve slově, ale i posouzení její přítomnosti uvnitř a na konci slov. Dále v těchto subtestech dítě sluchově diferencuje délky, měkčení typu „dě tě ně“, ale i „di ti ni“ a některé zvukově blízké hlásky, a to u dvojic slov bez smyslu. Diferenciace délek je ověřována pomocí bzučáku.

Další část subtestu (S6-9) hodnotí **zrakovou oblast**. První úkol z této oblasti vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Je sledováno pochopení a interpretace rytmu. U úkolu 6 je opět nezbytné užití bzučáku. V tomto místě testu se používá obrázkový materiál (1/S6).

Rytmus je znázorněn pomocí velkých a malých kapek, které se střídají určitým způsobem. Dítě zde sleduje řádek kapek a rytmus malá – velká přivádí na bzučák jako krátká – dlouhá. V zápětí se úloha obrátí, testující sám pomocí bzučáku znázorní určitý rytmus a úkolem dítěte je určit o jaký řádek se jedná.

Další úkol testuje schopnost dítěte diferencovat zrcadlově podobné tvary. Je tedy opět doplněn obrazovou přílohou (2/S7). Dvojice obrázků, u kterých dítě

posuzuje správnou či opačnou stranovou orientaci, jsou cíleně jednoduché. Jednoduché jsou, jelikož berou ohled na věkové zvláštnosti dítěte a jednak proto, aby neodváděly jinými detaily nebo svým vnitřním obsahem testované dítě od daného problému.

Další úkol zjišťuje krátkodobou zrakovou paměť. Dítě si po určitou dobu, zhruba pěti vteřin, prohlíží určitý obrázek (3/S8). Po jeho zakrytí je úkolem testovaného najít obrázek v nabídce tří možností. Posouzení správnosti musí vycházet z komplexnější zrakové analýzy než u předešlého úkolu, jelikož jednotlivé obrázky jsou umístěním detailů náročnější.

Součástí této oblasti je i subtest, ve kterém je úkolem testovaného dítěte překreslit čáry do sítě o devíti bodech. Správné splnění vyžaduje dobrou zrakovou diferenciaci v ploše (4/S9).

Další sledovnou oblastí je **artikulační obratnost** (S10). V této části je posuzováno, zda je dítě schopno opakovat určité slovo bez chyby, tzn. bez opakování začátku, bez přesmyknutí slabik, bez vypuštění některých hlásek apod.

V další části testu je posuzována úroveň **jemné motoriky** (S11), kterou posuzujeme napodobením předlohy, tedy vlastně opisem (5/S11). Jedná se o tvary, které jsou podobné písmu, jsou však pro děti nakresleny ve větším měřítku. Úkolem dítěte je se co nejvíce přiblížit předloze – velikostí, tvarem, orientací v ploše, jednotlivými detaily. Hodnocení výkonu dítěte je u tohoto úkolu shovívavější – písmo se nemusí přesně dotýkat řádku, může mít menší odchylky ve sklonu, velikosti apod.

Na těchto tvarech v další části (S12) ověřujeme schopnost **učení**. Dítě má za úkol zapamatovat si názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění.

V závěrečné části testu je sledovaná schopnost **tvoření rýmu** (S13). Zde je zjišťováno, zda je dítě schopné vytvořit k dané předloze smysluplné rýmující se slovo.

Při vytváření tohoto testu měla autorka na zřeteli nejen sledované oblasti, ale i věkové zvláštnosti šestiletých dětí. Z tohoto důvodu je test relativně krátký, ale zároveň se zaměřuje na co nejširší spektrum schopností a dovedností.

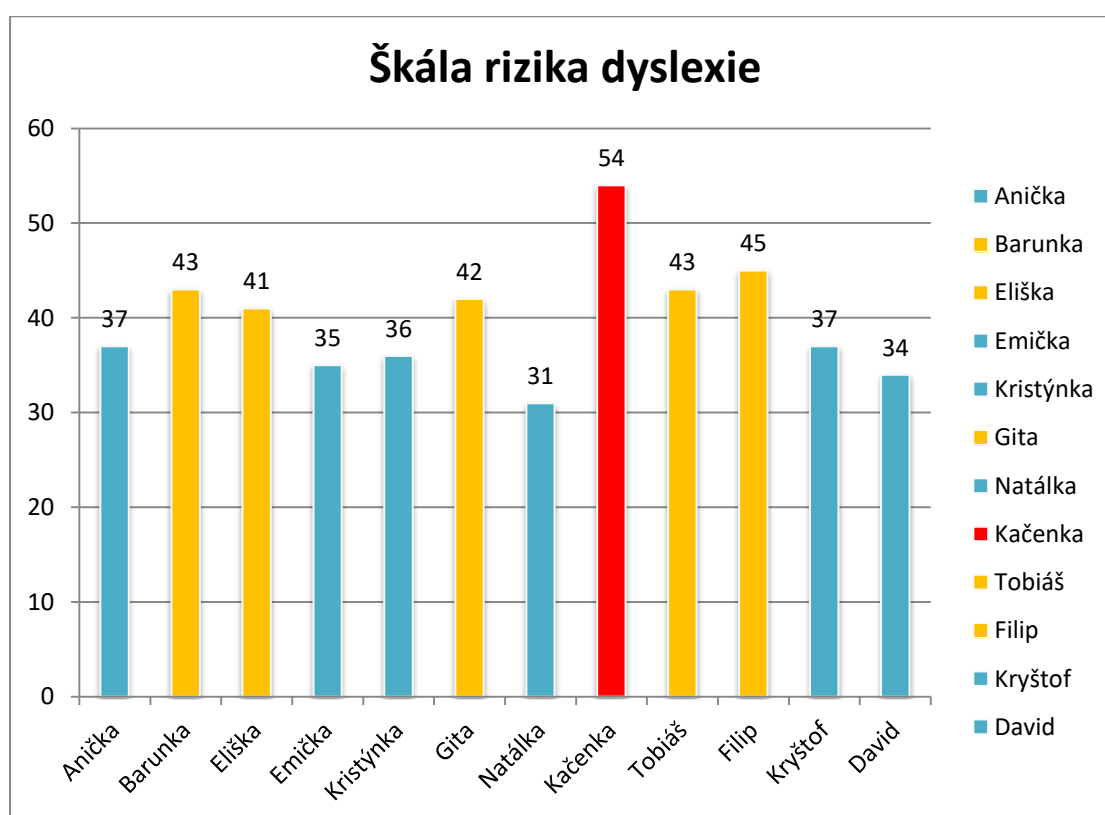
4.4 Identifikace dětí s rizikem vzniku SPU

Identifikace dětí probíhala pomocí dotazníku Škála rizika dyslexie, který byl rozdán rodičům předškoláků ve vybrané mateřské škole.

4.4.1 Depistáž dětí s rizikem vzniku SPU

První dotazník – Škála rizika dyslexie, dostalo k vyplnění celkem 14 rodičů předškoláků, 11 dotazníků bylo vráceno korektně vyplněných zpět.

Graf 1: Záznam výsledků dotazníku Škála rizika dyslexie



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tohoto grafu je zřejmé, že 6 dětí dosáhlo výsledku vyššího než 41 bodů, což znamená, že se u nich, vzhledem k hodnocení výsledků dotazníku, vyskytuje riziko vzniku specifických poruch učení.

Modrou barvou jsou označeny výsledky dětí, u kterých se na základě dotazníku nevyskytuje riziko vzniku SPU. **Oranžovou barvou** jsou označeny výsledky dětí, u kterých je vzhledem k výsledkům, možné mírné riziko vzniku SPU.

Červenou barvou je označen pouze jeden výsledek, a to výsledek dívky, u které vysoké riziko vzniku SPU.

4.4.2 Analýza specifických potíží u dětí s rizikem vzniku SPU

Na základě vyhodnocení dotazníku byla vybrána skupina šesti předškoláků, se kterou probíhal stimulační program. První týden v listopadu byl s dětmi z této skupiny udělán Test rizika poruch čtení a psaní (Kucharská, Švancarová, 2001). Výsledky jsou prezentovány níže v tabulce číslo 2.

Tab. 2: Záznam výsledků Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová 2001), který proběhl v listopadu 2017

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	celkem	riziko
	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	56	
Tobiáš	2	2	4	4	3	2	2	2	2	5	3	2	2	35	průměr
Kačenka	2	0	1	4	3	1	0	1	0	3	1	2	1	19	výrazný podprůměr
Gita	2	2	5	5	3	3	1	1	1	4	2	0	1	30	hraniční pásmo
Filip	1	0	3	2	4	3	1	2	1	3	2	6	1	29	hraniční pásmo
Barunka	2	3	4	6	1	1	2	2	0	4	3	5	0	33	průměr
Eliška	2	1	4	4	3	3	1	2	0	4	3	4	3	34	průměr

Zdroj: Vlastní zpracování

Z tabulky vyplývá, že výsledky tří dětí jsou průměrně, u dvou dětí se výsledky nacházejí na hraničním pásmu, a dokonce jedno dítě dosáhlo během prvního testování výrazného podprůměrného výsledku vzhledem k počtu dosažených bodů.

Na základě výsledků dětí z prvního testování a domluvě s třídní učitelkou byl vytvořen edukačně – stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí. Naplánováno bylo celkem 12 setkání s dětmi, která probíhala v pátek, kromě jedné výjimky, kdy se program přesunul na jiný den v týdnu. Stimulační program trval celkem 45 minut.

Program se skládal z úvodního rozhovoru, poté následovala skupinová a inividuální práce s dětmi.

4.5 Návrh stimulačních činností pro děti s rizikem vzniku SPU

Návrh stimulačního programu je zaměřen na tyto oblasti:

- oblast motoriky a grafomotoriky;
- oblast zrakového vnímání;
- oblast sluchového vnímání;
- oblast prostorového vnímání;
- oblast řečových dovedností;
- oblast matematické představivosti.

Náměty pro činnosti, které byly využity při pravidelné práci s dětmi s rizikem vzniku specifických poruch učení, byly čerpány jednak z odborné literatury (viz. Seznam dalších pramenů, s. 55), současně byly také využity vlastní nápady, podněty a úkoly autorky bakalářské práce, které byly parciálně inspirovány odbornou literaturou (viz. Seznam dalších pramenů, s. 55).

NÁMĚTY NA ROZVOJ GRAFOMOTORIKY A MOTORIKY

Poznej, co je v pytlíčku

Pomůcky: větší látkový sáček, lehce rozlišitelné předměty (např. hřeben, lžička, míček, kostka, autíčko atd.)

Průběh: Vyučující dá do sáčku předměty, které by dítě mělo v daném věku znát. Dítě strčí ruku do sáčku a pomocí hmatu, aniž by předmět vyndal ze sáčku, musí poznat o jaký předmět se jedná.

Vytrhávání z papíru

Pomůcky: papír s předem vytištěným obrázkem jednoho předmětu

Průběh: Dítě má za úkol vytrhat obrázek pomocí prstů, nikoliv nůžek, jak často bývá zvyklé. Nakonec by dítě mělo mít pouze vytrhaný obrázek.

Sníh

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Vyučující říká dítěti básničku, během které děti napodobují jeho pohyby.

- Padá, padá snížek bílý, (*Výpon, vzpažit a pozvolný přechod do dřepu s upažením*);
- poskočte si venku chvíli. (*skákání snožmo na místě*).
- Velké koule ukoulíme, (*Velký kruh oběma pažemi*);
- a z těch koulí postavíme, (*stoj spatý s upažením*);
- sněhuláků třeba pět, (*rovný postoj, uklidnění*);
- rovná řada stojí hned. (*děti se postaví do řady vedle učitelky*).

NÁMĚTY NA ROZVOJ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

Labyrint z nití

Pomůcky: 3 různobarevné nitě, čtvrtka

Průběh: Učitel vezme nitě a položí je na čtvrtku tak, aby se nitě křížily a tvořily smyčky. Dítě pomocí prstu má za úkol sledovat každou nit od jejího začátku až do konce. Čím více nití během hry přidáme, tím bude úkol náročnější.

Vyhledej vločky

Pomůcky: tužka, papír

Průběh: Vyučující dítěti nakreslí na list papíru několik vloček, mezi které nakreslí různé tvary (čtverce, hvězdičky, trojúhelníky atd.). Dítě má za úkol vyhledat vločky a následně je přeškrtnout. Čím více tvarů má dítě na papíře vyhledat, tím je úloha náročnější.

Najdi rozdíly

Pomůcky: papír, tužka

Průběh: Vyučující dětem rozdává papíry, na kterých jsou dva podobné obrázky, které díky rozdílným detailům nejsou stejné. Úkolem dítěte je najít rozdíly mezi obrázky a ty například přeškrtnout. Opět záleží na obtížnosti obrázků a množství rozdílů, které má dítě hledat.

„Vidím, co ty nevidíš!“

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Tato aktivita se dá realizovat kdekoliv. Vyučující určí v místnosti předmět a zároveň zvolí vlastnost daného předmětu. Například barvu. Například jste v místnosti, ve které je hnědý stůl. Vyučující řekne dítěti: „Vidím, vidím, co ty nevidíš a je to hnědé.“ Nyní je úkolem dítěte vyhledat a pojmenovat hnědé předměty v místnosti. Jakmile jmenuje stůl, odpoví vyučující dítěti „Ano“ a poté je na řadě dítě.

NÁMĚTY NA ROZVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

Udělej krok, když uslyšíš své jméno

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Při této hře je třeba stanovit star a cíl. Děti se se postaví na startovní čáru. Následně, vyučující začne monotónním hlasem vyjmenovávat různé předměty. Například: sněhulák, stůl, pokoj, slunce, Karel, Tobík, hvězda, Barunka, postel, kolo, Gita atd. Pokaždé, když dítě uslyší své jméno, udělá jeden krok dopředu. Pokud své jméno přeslechne, nebo udělá krok, když nemá, tak musí o krok zpět. Takto vyučující pokračujedo té doby, než první z dětí dojde do cíle.

Všechno lítá, co peří má

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Děti se rozestoupí tak, aby mezi nimi byla dostatečná mezera. Vyučující monóním hlasem vyjmenovává názvy zvířat. Úkolem dětí je dávat pozor a poslouchat. Poku vyučující řekne název zvířete, které létá, tak musí dítě vyskočit a roztáhnout ruce. Vyučující říká názvy zvířat, která skupina zná.

Které slovo je nejdelší

Pomůcky: bez pomůcek, případně loutka

Průběh: Vyučující může zprostředkovaně přes loutku dětem říkat různá slova (např. had- hadice, myš – myška, stůl – stoleček, osel – oslíček, auto – autíčko, míč – míček atd.). Úkolem dětí je poznat, které ze slov je delší. Z počátku vyučující může dětem pomáhat, např. vytleskáním počtu slabik slov.

Správný rým

Pomůcky: bez pomůcek, případně loutka

Průběh: Děti pozorně poslouchají loutku. Úkolem je říkat rýmy např. stůl – kůl, vosy – rosa, bota – nota, židle – stolek, skříň – dýně atd. Loutka (vyučující) záměrně říká slova, která se rýmují a slova, která rým netvoří. Úkolem dětí je poznat, která slova se rýmují a které se nerýmují.

NÁMĚTY NA ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE

Labyrint

Pomůcky: staré noviny

Průběh: Vyučující ze starých novin postaví labyrint chodbiček po místnosti. Vyučující se postaví s dítětem na start a oba budou mít na ruce přivázanou stužku. Dítě má za úkol vyučujícího dovést do cíle pomocí slovních příkazů. Například: „jeden krok dopředu, doprava.“ Vyučující postupuje přesně podle příkazů dítěte. Pokud ho dítě navede špatně, tak vyučující zakřičí „voda“ a hra končí. Nyní si role mohou vyměnit například i děti mezi sebou, v tom případě vedenému dítěti pro jistotu zavážeme oči. Děti mohou ve skupině závodit. Pokud někdo spadne do vody, protože udělal chybu, musí znovu na start a pokračuje další dítě.

Opičky

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Děti se rozestoupí po místnosti, aby měly dostatek místa na pohyb a zároveň dostatečně viděly na předváděcího. Předváděcí může být vyučující, nebo předem vybrané dítě. Ten, který má úkol předvádět, tak předvádí jednoduché pohyby, které děti mají za úkol správně zopakovat.

Namaluj, co slyšíš

Pomůcky: papír s namalovaným stolem, tužka

Průběh: Vyučující vypráví dětem příběh o tom, co je kde v místnosti. Děti mají za úkol poslouchat a poté nakreslit to, co vyučující řekl. Například: „V pokoji je stoleček, na stolečku je lampička. Vedle lampičky je kytička. Na kytičce sedí motýlek. Pod stolem je odpadkový koš. Na pravé straně vedle stolu je židle apod.“

Duha

Pomůcky: sáček

Průběh: Úkolem dětí je uvědomění si prostoru nad hlavou. Děti mají za úkol si stoupnout, roztáhnout paže, lokty míř ohnout, dlaně obrátit vzhůru a sáček si dát do pravé ruky. Vyučující jim může správnou polohu těla ukázat, případně jim jinak

pomocí. Úkolem dítěte je přendat sáček z pravé ruky do levé ruky a poté vše zopakovat.

NÁMĚTY NA ROZVOJ OROMOTORIKY A ŘEČI

Neznámé jídlo

Pomůcky: obrázky ovoce a zeleniny (např. pexeso), látkový sáček

Průběh: Vyučující drží pytlík s obrázky ovoce a zeleniny. Úkolem dítěte je vytáhnout si jeden obrázek, aniž by řekl název daného předmětu, tak ho co nejlépe popsat, aby skupina uhodla, o jaký předmět se jedná. Např. „zelené, sladké, dělá se z toho džus a trhá se to na podzim atd.“. Pro tuto aktivitu může vyučující využít jakékoliv obrázky předmětů, které děti znají.

Hry se rty

Pomůcky: bez pomůcek, papír, dětská rtěnka

Průběh: Vyučující předvádí dětem hry na procvičení motoriky mluvidel. Děti mohou rty špulit, jako kapři. Dětem vyučující může namalovat rty dětskou rtěnkou, případně barvou na obličej, a úkolem dětí je obtiskávat rty na papír.

Kdo dá první gól

Pomůcky: malé míčky, stavebnicové kostky

Průběh: Pokud máme skupinu dětí, rozdělí je vyučující na dvojice. Každý z dvojice si sedne na jednu stranu stolu a postaví si branku z kostek. Vyučující zkontroluje, aby obě branky byly stejně velké. Poté hru odstartuje. Úkolem dětí je pomocí foukání dostat míček do branky protihráče.

Řekni první hlásku a vytleskej

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh: Úkolem vyučujícího je říkat dětem předměty, které znají. Děti pozorně poslouchají a říkají, na jakou hlásku slovo začíná a zkusí vytleskat slabiky.

NÁMĚTY NA ROZVOJ MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV

Srovnej podle velikosti

Pomůcky: předem připravené tvary různých velikostí

Průběh: Úkolem dítěte je seřadit tvary podle velikosti, od nejmenšího po největší. Čím více tvarů velmi podobných velikostí, tím je úkol náročnější.

Kostky

Pomůcky: dvě hrací kostky s tečkami, které znáňují počet

Průběh: Dítě vždy hodí kostkami najednou. Úkolem dítěte je správně poznat, na které kostce je větší množství teček (bodů).

Korálky

Pomůcky: větší korálky, čtvrtka

Průběh: Vyučující rozdělí čtvrtku na poloviny a na každou z nich dá libovolný počet korálků (maximálně 5). Úkolem dětí je poznat, na které polovině je korálků více a na které méně. Pokud se aktivita koná ve skupině, doporučuje se, aby se děti hlásily.

4.6 Ověření efektivity stimulačního programu u dětí s rizikem SPU

Ověření, zdali byl stimulační program pro vybranou skupinu dětí efektivní, probíhalo pomocí Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky, kterým byly děti otestovány 2x. Efektivita stimulačního programu byla měřena pomocí porovnání výsledků prvního a druhého hodnocení. Mezi jednotlivými testováními probíhal stimulační program.

Třetí týden v únoru 2018 byla skupina znovu otestována pomocí Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky. Otestovány byly stejné děti jako v listopadu, se kterými bylo po dobu tří měsíců pracováno. Byly získány následující výsledky.

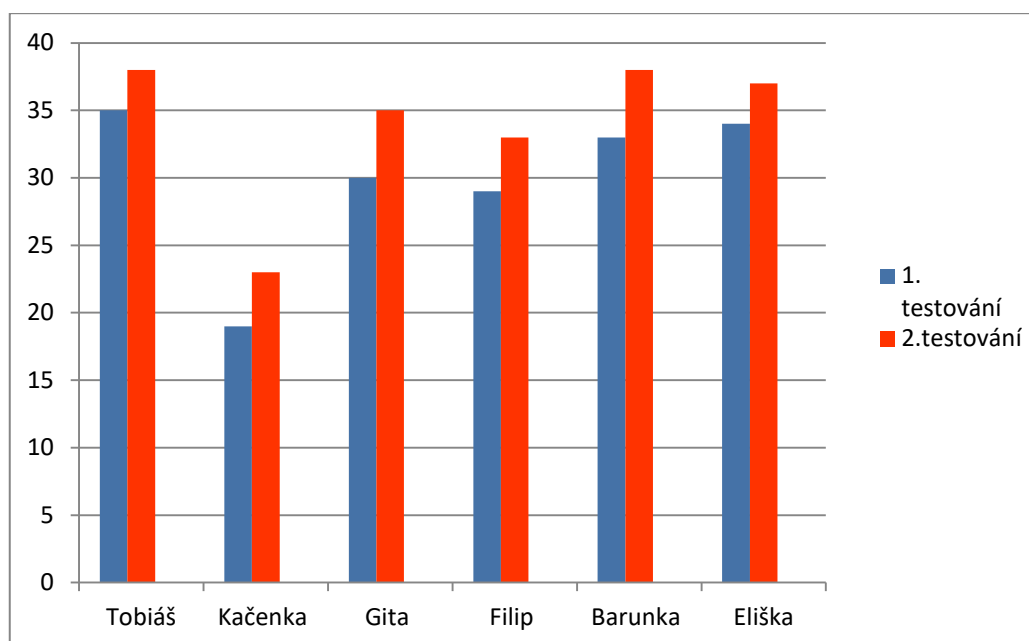
Tab. 3: Záznam výsledků Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová 2001), který proběhl v únoru 2018

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	celkem	riziko
	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	56	
Tobiáš	3	2	5	4	3	2	3	2	2	4	2	4	2	38	průměr
Kačenka	2	1	3	4	3	0	2	1	0	2	1	3	1	23	výrazný podprůměr
Gita	2	2	6	5	3	3	2	1	1	4	2	2	2	35	průměr
Filip	2	0	4	2	4	3	1	3	1	4	2	5	2	33	hraniční pásmo
Barunka	2	3	5	5	2	1	2	2	1	5	3	5	2	38	průměr
Eliška	2	1	5	5	3	3	2	2	1	4	2	4	3	37	průměr

Zdroj: Vlastní zpracování

Pokud jsou porovnány výsledky bodů z prvního a druhého testování, tak je zřejmé, že se **výsledné počty bodů u dětí zvýšily**. U všech dětí je výsledek druhého testování, které proběhlo v únoru 2018 lepší, než výsledek z prvního testování, které proběhlo o tři měsíce dříve, tj. listopad 2017. Z těchto tabulek byl pro přehled vytvořen následující graf číslo 2.

Graf 2: porovnání získaných bodů u prvního a druhého testování



Zdroj: Vlastní zpracování

Z tohoto grafu lze pozorovat rozdíl ve výkonech dětí před zahájením a po ukončení stimulačního programu = vizualizovány jsou získané výsledné body, které děti získaly v rámci iniciálního a finálního testování. Výsledky ze vstupního testování jsou zaznamenány modrou barvou a z finálního testování barvou červenou.

5 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat děti s rizikem vzniku specifických poruch učení ve vybrané MŠ a následně pak vytvořit stimulační program sloužící ke zmírnění projevů u dané cílové skupiny byl naplněn.

Hlavní cíl identifikovat děti s rizikem vzniku SPU ve vybrané mateřské škole byl naplněn pomocí dotazníku Škála rizika dyslexie a vytvořením stimulačního programu pro děti. Dále pak byl naplněn i požadavek ověření efektivity tohoto programu.

DC1: Pomocí dotazníku Škála rizika dyslexie vyhledat skupinu předškolních dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení, a to za participace zákonných zástupců vybrané skupiny dětí předškolního věku. DC1 byl naplněn.

Pomocí dotazníku Škála rizika dyslexie byla provedena depistáž rizika specifických poruch učení ve vybrané MŠ. Ze 14 distribuovaných dotazníků bylo vráceno 11, tj. 78,6%. Po vyhodnocení výsledků se ukázalo, že z jedenácti dětí je u šesti z nich zjištěno možné riziko vzniku SPU. Vzhledem k tomu, že v populaci má podle odborné literatury SPU cca 4% obyvatel, výsledek je mnohonásobně vyšší, a to 54,5%. Nutné je podotknout, že se jedná pouze o riziko vzniku specifických poruch učení u malé skupiny předškolních nedagnostikovaných dětí. V odborné literatuře je udáváno, že ve 20 % je příčinou specifických poruch učení dědičnost. Otec jednoho chlapce má diagnostikovanou dyslexii. Možné je se domnívat, že i u tohoto chlapce se bude také jednat o dědičnost. Jedná se o jedno dítě ze šesti (tj. 16,7 %), což u takto malého vzorku koresponduje s teorií.

Dále tato skutečnost mohla být ovlivněna i tím, že během rozdávaní dotazníků, bylo některým dětem krátce 5 let. Po vyhodnocení proběhl rozhovor s paní učitelkou, která byla překvapena například tím, že některé děti (z jejího pohledu) problémové – nevyzrálé, byly hodnoceny v dotazníku velmi dobře, což přisuzovala neobjektivnosti hodnocení rodičů. Paní učitelka dokonce tvrdila, že pokud by dotazník vyplňovala ona, některé děti by dopadly jinak, než při vyplňování dotazníku rodiči, z čehož plyne, že rodiče mohou své děti hodnotit subjektivně.

DC2: Na základě výsledků dotazníku u vybraných dětí provést Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Následně vytvořit stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí dětí s rizikem vzniku SPU. DC2 byl naplněn.

Vybraná skupina šesti dětí byla otestována pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, kdy výsledky bodů některých dětí byly podprůměrné. Během druhého testování byly výsledky dětí lepší, než při testování prvním.

Následně byl vypracován stimulační program. Stimulační program byl zaměřen na rozvoj jednotlivých dílčích oblastí, a byl realizován po dobu tří měsíců se skupinou šesti dětí.

Po vyhodnocení prvního testování se ukázalo, že pouze u 3 dětí je výsledek průměrný, u dvou je výsledek v hraničním pásmu a u posledního dítěte vyšel výrazný podprůměr. Je možné se domnívat, že špatné výsledky mohly být způsobeny i tím, že pro děti byla zkoušející osoba cizí a některé z úloh dělaly poprvé v jejich životě. Během druhého testování děti znaly testující osobu i úkoly, tudíž je možné se domnívat, že i proto byly jejich výsledky lepší, než během prvního testování.

Vypracovaný stimulační program děti velmi bavil a rády se ho účastnily. Program byl pro děti připravován v co největší míře tak, aby byl pro ně atraktivní.

DC3: Zjistit efektivitu stimulačního programu, jenž byl u vybraných dětí realizován, pomocí opakovaného testování byl naplněn.

Efektivita stimulačního programu byla u dětí zjišťována pomocí druhého testování s využitím Testu rizika čtení a psaní pro rané školáky, které proběhlo v únoru 2018.

U všech testovaných dětí byl výsledek finálního testování lepší, než testování prvotního. Lze se tedy domnívat, že ke zlepšení výsledků došlo i díky stimulačnímu programu, kterého se děti účastnily. Dále se domnívám, že během druhého testování se děti cítily lépe, jelikož znaly testující osobu a věděly, jak průběh testu vypadá. Během práce s dětmi bylo možné ověřit, že je třeba vždy zvolit vhodnou motivaci a děti zbytečně nepřetěžovat.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o specifických poruchách u dětí předškolního věku a zaměřuje se na jejich prevenci. Specifické poruchy učení jsou v současnosti již velmi známým problémem. Poruchy mohou být v porovnání s ostatními druhy postižení považovány zdánlivě za banální, jelikož nejsou na pohled rozpoznatelné. Poruchy mají často na jedince velký vliv, nejen z hlediska pedagogického, ale i psychologického a sociálního.

Bakalářská práce je realizována na základě teoretické a praktické části, které se zabývají danou problematikou. Teoretická část práce obsahuje tři stěžejní kapitoly. První kapitola teoretické části se zabývá charakteristikou předškolního období dítěte. Druhá kapitola se zaměřuje na definování (definici) specifických poruch učení, kdy jsou jednotlivé typy poruch detailněji popsány. Dále je v kapitole zmíněna etiologie, diagnostika a možnosti prevence specifických poruch učení. Ve třetí kapitole jsou vyjmenovány možné reedukační programy, které jsou v kapitole zároveň představeny.

Praktická neboli výzkumná část obsahuje celkem pět kapitol. V první kapitole jsou vymezeny hlavní a dílčí cíle práce. Po vytyčení těchto cílů následuje kapitola, ve které je popsána vybraná mateřská škola ve které probíhala výzkumná část práce. Dále je zde charakterizován vzorek a průběh výzkumného šetření. Navazující kapitola se věnuje metodologii práce, zde je přiblížen dotazník pro rodiče a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Následující kapitola je zaměřena na identifikaci dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení. Nedílnou součástí praktické části práce je i návrh stimulačního programu, který je zaměřen na možné dílčí deficity. Poslední kapitola výzkumné části ověřuje efektivitu stimulačního programu a zhodnocení cílů, které byly stanoveny v první kapitole této části.

U dítěte předškolního věku není možné provést diagnostiku SPU, ale je možné pomocí dostupných testů zjistit, zda se u jedince vyskytuje riziko vzniku. Díky jim je možné zjistit případné dílčí deficity v oblastech, které jsou stěžejní pro následný nácvik čtení a psaní. Je možné tyto oblasti pomocí stimulačního programu rozvíjet.

U dětí je viditelné zlepšení výsledků druhého testování, kdy děti byly testovány po třech měsících stimulačního programu. Díky tomu je možné se domnívat, že pokud

bude s dětmi pravidelně pracováno pomocí cvičení, které je možno dohledat v literatuře, případně na internetu, může tím být dětem usnadněn vstup dítěte do základní školy.

Seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.
5. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.
6. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
7. KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-424-9.
8. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-x.
9. KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907847.
10. MÁDROVÁ, Eva. *Učíme se hrou*. Ilustroval Miroslava JAKEŠOVÁ. Praha: Práce, 1995. Knihy pro rodiče (Práce). ISBN 80-208-0373-4.
11. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – Specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
12. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

13. NEUBAUER, Karel, Sarmíte TUBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
14. NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011. ISBN 978-80-7311-118-2.
15. POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
16. RENDLOVÁ, Hana. *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Vyd. 2. Ilustrovala Jolanta LYSKOVÁ. Praha: Portál, 1998. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-243-2
17. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
18. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
19. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
20. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4
21. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
22. ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
23. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
24. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
25. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam dalších pramenů

1. BOROVIÁ, Blanka. *Šimonovy pracovní listy*. 3. vyd. Ilustroval Jana SVOBODOVÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-277-5.
2. LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vydání třetí. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1156-3.
3. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely : pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vydání, 1. česko-slovenské. Ilustroval Arna JURAČKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-149-6.
4. NASH-WORTHAM, Mary a Jean HUNT, OLIVERIUSOVÁ, Eva, ed. *Udělejte si čas: pohybová cvičení pro rodiče, učitele a terapeuty dětí, které mají problémy v oblasti řeči, vyjadřování, čtení, psaní a mluveného projevu*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 9788075300072.
5. PILAŘOVÁ, Marie. *Šimonovy pracovní listy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-659-4.
6. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

Internetové zdroje

1. D. B. Elkonin: *Klinická logopedie*. Klinická logopedie [online]. Copyright © 2014 Všechna práva vyhrazena. [cit. 27.02.2018]. Dostupné z: <https://www.logopedie-praha9-schaeferova.cz/d-b-elkonin/>
2. About Dyspraxia | Dyspraxia Foundation. Dyspraxia Foundation | Dyspraxia/DCD Awareness | 30th Anniversary [online]. Copyright © 2018 Dyspraxia Foundation. All Rights Reserved. Registered Charity no. 1058352 [cit. 27.02.2018]. Dostupné z: <https://dyspraxiafoundation.org.uk/about-dyspraxia/>
3. *MAXÍK – stimulační program pro děti*. [online]. [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <http://www.muymaxik.snadno.eu/Co-je-to-Maxik.html>.

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tab. 1: Rozvrh mateřské školy Kožlí	40
Tab. 2: Záznam výsledků Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová 2001), který proběhl v listopadu 2017.....	51
Tab. 3: Záznam výsledků Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová 2001), který proběhl v únoru 2018.....	60

Seznam grafů

Graf 1: Záznam výsledků dotazníku Škála rizika dyslexie.....	49
Graf 2: rozdíl mezi prvním a druhým testováním dětí.....	60

Seznam příloh

Příloha A: Škála rizika dyslexie (Marta Dogdanowicz)

Příloha B: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Daniela Švancarová a Anna Kucharská)

Příloha A: Škála rizika dyslexie (Marta Dogdanowicz)

Jméno a příjmení dítěte:	
--------------------------	--

Dítě si obtížně pamatuje písmena (např. v jeho jméně popř. příjmení).			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě má obtíže při stříhání nůžkami.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě nesprávně vyslovuje.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Pohybový vývoj dítěte je nedostatečný: pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na kole nebo na koloběžce.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě píše zrcadlově nebo zprava doleva písmena či číslice (např. ve svém jméně, popř. číslice v datu narození např. při pokusu o opis 19. 3. 2009).			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě nesprávně vyslovuje artikulačně obtížná slova (např. traktor, švestka), zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě neumí rozlišit podobně znějící hlásky (k-g, s-z), a proto nepozná rozdíly mezi slovy např. sem-zem, pije-bije atp.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě se nevyjadřuje gramaticky správně.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě nebaví hrát si např. s Legem, nezajímají ho hry s kostkami, puzzle apod., pokud musí sestavovat podle vzoru – tvoří pouze vlastní kompozice.

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě se nerado účastní pohybových her.

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě obtížně rozlišuje tvarově stejné tvary, znaky a popř. písmena, která se liší polohou v prostoru např. čtverce, obdélníky, trojúhelníky, \rightarrow \downarrow \wedge \nearrow , p-b-d.

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě nerado kreslí, a to i přes to, že je k tomu doma vedeno.

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě si obtížně pamatuje prvky, které jsou uspořádány v sekvencích (tj. např. dny v týdnu, části dne, roční období ... atp.)

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě se snadno rozptýlí, špatně koncentruje pozornost.

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě si obtížně osvojuje pohybové zábavy (např. hry s míčem, gymnastické cvičení, cvičení rovnováhy – chůze po čáře, stoj na jedné noze atp.)

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě si špatně zapamatovává tvarově podobné geometrické tvary (např. čtverce, obdélníky), grafické znaky (např. \downarrow \uparrow \rightarrow) popř. písmena (např. m-n, l-t).

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě nezvládá analýzu = rozklad slova na hlásky (např. pes, zem, kos, nos, mák, máma, táta, teta, veze, leze, kolo aj.)

• nikdy	• občas	• často	• stále
---------	---------	---------	---------

Dítě má obtíže s obkreslováním geometrických a jiných tvarů.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě nezvládá syntézu = spojování hlásek ve slovo (např. n-o-s = nos)			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě si neumí zavázat boty, zapínat knoflíky atp., tj. má obtíže v provádění úkonů spojených se sebeobsluhou.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Dítě si nedokáže přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznávat a tvořit rýmy.			
• nikdy	• občas	• často	• stále

Příloha B: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Daniela Švancarová a Anna Kucharská)

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Wyš. dne:
Nar.:	Wyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Teď zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LET	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhodněš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, víd? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *lovi*? Tam *p* není, víd? Je tam jen *l-o-v-í*.

ÚKOL: Slyšíš ve slově

		Body			Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – KOHOUT	
3.7.	E – SADY		3.8.	E – SKÁČE	

Dovoleno kopírovat.

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

ZÁCVIK: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid'?' Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

ÚKOL: Jsou tato dvě slova úplně stejná? (vyslovujeme pomalu, odděleně)

		Body		Body	
zácvik	VOK – VOK	<input checked="" type="checkbox"/>	zácvik	CETÝ – CETÍ	<input checked="" type="checkbox"/>
4. 1.	BALUM – BALUM	<input type="checkbox"/>	4. 2.	TYK – TIK	<input type="checkbox"/>
4. 3.	STĚS – STES	<input type="checkbox"/>	4. 4.	MANÍ – MANÝ	<input type="checkbox"/>
4. 5.	ZIK – ZÍK	<input type="checkbox"/>	4. 6.	DYR – DYR	<input type="checkbox"/>
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	<input type="checkbox"/>	4. 8.	BRAM – PRAM	<input type="checkbox"/>

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

ZÁCVIK: Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

Teď zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme)

ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

		Body
5.1.	Sova houká HÚ HÚ	<input type="checkbox"/>
5.2.	Slepička odpovídá KO KO DÁK	<input type="checkbox"/>
5.3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	<input type="checkbox"/>
5.4.	Ája volá na psa FÍKU	<input type="checkbox"/>

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

ZÁCVIK: Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus teď podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)

ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučíš. (6.2. – 6.4.).

		Body
6.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

ZÁCVIK: Už jsme si povídali o tom, že moje ruka a tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zácvičné obrázky opravujeme, zdůvodníme.

ÚKOL: A teď mi řekni sám, které obrázky jsou stejné a které různé.

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 - 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. Teď ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, najde ho mezi těmito ostatními obrázky. (pomáháme)

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ - PLOŠNÉ

ÚKOL: Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe.

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolí. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také několikrát rozběhnout, zakoktán a opakování je ch. A teď říkej po mně:

	Body		Body
10.1. CVRČEK		10.2. TŘPYTIVÝ	
10.3. ŠEHerezÁDA		10.4. NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5. PODPLUKOVNÍK		10.6. OBDIVUHODNĚ	

11. JEMNÁ MOTORIKA - NAPODOBENÍ PÍSMO

ÚKOL: Teď ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na pap nejpřesněji.

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMÁ

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Teď dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakují A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

„Jak se jmenuje tento znak...“ (ukazujeme)

„Nyní obrázky schovám. Víš, že jeden byl nahoře, jeden uprostřed a jeden dole. Řekni mi tedy, jak se jmenoval znak...“

Body		
12.1.	Dole (BÁC)	
12.2.	Uprostřed (PÍP)	
12.3.	Nahoře (UF)	

Body		
12.4.	Uprostřed (PÍP)	
12.5.	Nahoře (UF)	
12.6.	Dole (BÁC)	

13. RÝMOVÁNÍ

ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vos, míč ano pryč nebo rýč.

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body		
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové vnímání – plošné		
10. Artikulační obratnost		
11. Jemná motorika – napodobení písma		
12. Intermodalita – učení písma		
13. Rýmování		
CELKEM		