

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2011 – 2014

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Davidová

Poruchy učení a chování dětí předškolního věku

Praha 2014

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Markéta Véllová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2011 – 2014

BACHELOR THESIS

Eva Davidová

Learning disabilities and behavior of preschool children

Prague 2014

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Markéta Vélová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28.5.2014

Eva Davidová

Poděkování

Děkuji Mgr. Markétě Vélové, za trpělivé metodické vedení, cenné rady a podněty při zpracování bakalářské práce, řediteli Mateřské školy U Studánky Praha 7 za umožnění vlastního průzkumu a rodičům dětí, které tuto Mateřskou školkou navštěvují, za vyplnění dotazníků.

V Praze dne 28.5.2014

Eva Davidová

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá poruchami chování a učení u dětí předškolního věku. Rozebírá věkové období dítěte předškolního věku – jeho osobnost, roli rodiny, mateřské školy a osobnost pedagoga v mateřské škole. Zaměřuje se na poruchy chování a specifika přístupu k takovým dětem, dále na specifické poruchy učení u dětí předškolního věku – jejich klasifikaci, deficity dílčích funkcí a jejich prevenci. Praktická část na základě získaných dat z dotazníků odpovídá na otázku: Jaký je vliv čtení pohádek na chování a učení dětí předškolního věku?

Klíčové pojmy

Dítě předškolního věku, poruchy chování, prevence, poruchy komunikačních schopností, specifické poruchy učení.

Annotation

Bachelor thesis in theoretical part deals with learning difficulties in children of preschool age. Examined age period of preschool age - his personality, the role of the family, kindergarten teacher and personality in kindergarten. It focuses on behavioral and special attitude towards these children, as well as the specific learning disorders in preschool children - their classification, deficits of partial functions and their prevention. The practical part on the basis of the data obtained from the questionnaire answers the question: What is the effect of reading stories on the behavior and learning of preschool children?

Key words

Behavioral disorders, communication disorders, preschool age children, prevention, specific learning disabilities.

OBSAH

ÚVOD.....	9
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
---------------------------------------	-----------

1.1 Osobnost předškoláka	11
1.2 Rodina a její role	16
1.3 Úloha mateřské školy	17
1.4 Osobnost pedagoga v mateřské škole	17

2 PORUCHY CHOVÁNÍ A ZVLÁŠTNOSTI PŘÍSTUPU K DĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	20
--	-----------

2.1 Chování a jeho poruchy	20
2.2 Poruchy komunikačních schopností.....	25
2.3 Zvláštnosti přístupu k dětem s poruchami chování.....	26

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	30
---	-----------

3.1 Specifické poruchy učení	30
3.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení.....	32
3.3 Oslabené dílčí funkce	36
3.4 Prevence specifických poruch učení	38

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLIV POHÁDEK NA CHOVÁNÍ A UČENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	-
41 -	

4.1 Průzkumný cíl	- 41 -
4.2 Stanovení hypotéz	- 42 -
4.3 Průzkumný vzorek	- 42 -
4.4 Průzkumná metoda.....	- 42 -
4.5 Interpretace získaných dat.....	- 44 -

4.6 Diskuze výsledků	- 73 -
ZÁVĚR	- 78 -
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	80
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	84
SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Dnešní moderní doba přináší plno úskalí. Je to díky její uspěchanosti a náročnosti. V minulosti se o poruchách chování a učení mluvilo, ale jejich četnost nebyla taková jako dnes. Bylo co říci, když se náhodou objevilo nějaké dítě s takovou poruchou ve školce a pak ve škole. Je pravdou, že co se týče školní docházky, byly tyto děti spíše přeřazeny do dříve tzv. zvláštních škol.

V současnosti je zcela běžné, že se dítě s poruchou učení nebo chování objeví v klasických třídách základních škol. Je ale dobré, že se změnil přístup k takovým dětem a to již od předškolní docházky. Učitelky v mateřských školách mají dostatečné vzdělání k tomu, aby případnou poruchu u dítěte rozpoznaly a mohly s takovým stavem začít pracovat. K dispozici ať pro prevenci nebo včasnou nápravu mají velké množství metodických postupů a pomůcek nebo úzkou spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami.

Základ správné výchovy dítěte začíná již v samotné rodině. Bohužel dnes je tomu tak, že samotní rodiče nemají čas věnovat se svému dítěti nebo se mu věnovat nechtějí. Nevytvoří pro své dítě pozitivní prostředí pro jeho vývoj – pocit bezpečí, lásky, porozumění apod. Někteří z rodičů si tuto situaci uvědomují, jiní za své chyby viní třeba právě pedagogy mateřských škol. Proto je v této oblasti stále dost otázek k zamyšlení. Ale jisté však je, že poruchám chování a učení se dá předcházet díky vhodně zvolené prevenci, kterou mohou zajistit jak samotní rodiče, tak právě učitelé v mateřských školách.

Cílem bakalářské práce je poukázat na vliv čtení pohádek na chování a učení u dětí předškolního věku.

Bakalářská práce je z hlediska svého obsahu členěna na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je dělena do tří hlavních kapitol.

První kapitola je zaměřena na vývoj (fyzický, psychický a sociální) dítěte v předškolním věku – na samotnou osobnost předškoláka, ale i na roli rodiny, mateřské školy a samotného pedagoga v mateřské škole.

Kapitola druhá pojednává o samotné podstatě poruch chování, s nimiž úzce souvisí poruchy komunikačních schopností, a je dále zaměřena na zvláštnosti přístupů k dětem s poruchami chování.

Specifické poruchy učení jsou obsahem třetí kapitoly. Jsou zde vysvětleny konkrétní klasifikace a projevy, ztráty dílčích funkcí a možnosti prevence.

V praktické části je zjišťován vliv pohádek, jako součást prevence, na vývoj poruch chování a učení u dětí předškolního věku. Údaje zjištěné dotazníkovou metodou jsou dále zpracovány pro ověření očekávání, že pohádky jsou kladnou možností součásti prevence specifických poruch učení a chování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Třetí až šestý rok života je dobou, která ohraničuje předškolní věk. Pokud dojde k odložení povinné školní docházky, je prodloužena na sedm let a u dětí s těžkým nebo kombinovaným postižením do osmého roku jejich života. Tato životní etapa je velkou proměnou tělesných a pohybových funkcí, citového a společenského vývoje a také poznávacích procesů. Nastávají celkové změny ve vývoji osobnosti dítěte. Dítě v tomto období radostně přijímá nové podněty, vytváří si vlastní obraz světa a je tvůrčí.¹

1.1 Osobnost předškoláka

Dítě v předškolním období si rozšiřuje poznatky, má schopnost regulovat jednání dle instrukcí, charakteristické je první odpoutání od rodiny a větší kontakt se svými vrstevníky. Jeho typickou činností je učení nových věcí a pokládání otázek – proč? Dochází i k rozvoji psychiky, kdy se dítě učí ovládat své emoce. Myšlení se stává egocentrickým, výrazně narůstá kapacita paměti, rozvoj fantazie, nastupuje kladení otázek (např. – zajímá se o zplodění a zrození člověka, smrt je pro něj tajemným pojmem). Hra se stává významným socializačním a motivačním činitelem, je pro dítě předškolního věku základní psychickou potřebou.²

Říčan³ uvádí: „*Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily - a pokud možno také s dětmi tohoto věku žít.*“

Fyzický vývoj

U dětí v předškolním věku dochází k viditelným změnám jejich fyzického vývoje. Celková tělesná konstituce se mění, svalová tkáň přibývá, sílí organismus,

¹FILCÍKOVÁ, M. Logopedická péče v předškolních zařízeních. In *Logopedie – metodika a didaktika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1984. Kapitola 1.1, s. 13 – 14.

²PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 – 92.

³ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál. 2004, s. 119.

prodlužují se ruce a nohy, postava se protahuje. Svalstvo, kostra i centrální nervový systém postupně vyspívají. Zvyšuje se tak výkonnost dětského těla. Děti zvládají sed, leh, stoj, skoky, chůzi, běh, přeskoky, udrží rovnováhu, dokážou házení a chytání míče, ovládají jednoduché rytmické pohyby. Jejich hrubá motorika se také vyvíjí a zdokonaluje. Dokážou se tak záhy naučit i na pohyb náročnější sporty - plavání, jízda na kole, bruslení. Aktivní pohyb se tak pro ně stává přirozenou potřebou.⁴

V tomto období je také znát výrazný rozvoj jemné motoriky. Plevová⁵ uvádí, že se jedná zvláště o drobné pohyby rukou – čímž je uchopování a manipulace s menšími předměty. Tyto pohyby dokážou děti kontrolovat vůlí. Naučí se během předškolního období samy oblékat, najíst, umýt a zvládají další sebeobslužné činnosti, a tím se osamostatňují. Psychologové doporučují, aby byly děti pověřovány drobnými úkoly, protože chtějí být užitečné a procvičí si současně i motoriku. Děti v dobře vytvořených podmínkách pro rozvoj motorických funkcí se stávají šikovnější, zdatnější a obratnější.

Problematika laterality (nejznámější projevy jsou praváctví a leváctví)⁶, senzomotorické koordinace a rozvoje kresby⁷ spadá také do oblasti motoriky. Většina dětí se již ve čtyřech letech vyhraňuje a používá jednu ruku – pravou nebo levou. Používání jedné ruky v raném období vývoje dítěte může ukazovat na nějakou neurologickou poruchu. K vyhranění laterality by mělo dojít na konci předškolního období. Současné trendy nepodporují násilné přeučování leváků na praváky, jako tomu bylo dříve. Pokud má dítě problémy s lateralitou nebo koordinací oko - ruka, je třeba obrátit se na odborníky, kteří působí v Pedagogicko-psychologických poradnách.

⁴Projekt ESF - „Vytvoření a implementace edukačního systému podpory pohybové aktivity na českém akademickém poli.“ [online]. ©2011, [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: <<http://www.vemeste.cz/2011/05/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku/>>.

⁵PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 – 92.

⁶Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). *Lateralita*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-06]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/L/Lateralita>.

⁷PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 73.

Psychický vývoj dítěte

Psychický vývoj probíhá v předškolním věku současně s fyzickým vývojem. Kňourková⁸ se zmiňuje o třech faktorech, „jejichž vzájemná součinnost významně ovlivňuje psychický vývoj předškolního dítěte:

- *neporušenost a funkční zralost centrálního nervového systému, který tvoří biologický, organický podklad duševních procesů jedince a představuje jeho kvalitativní určenost*

- *sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které výchovou, sociálními a kulturními vlivy působí na zrání organismu*

- *sociální i věcné učení, které je závislé na vrozeném základu jedince i na okolí.“*

Rozvoj kognitivních procesů, které jsou závislé na věku dítěte, je spojen s psychickým vývojem. K tomuto poznávání dochází především v jeho blízkém okolí. K poznávacím procesům patří vnímání, myšlení, pozornost, paměť, představivost a řeč.⁹

Dítěti předškolního věku umožňuje vnímání základní orientaci v prostředí, které je především zaměřené na to, co dítě aktuálně a subjektivně upoutá. Tato oblast vnímání se postupně rozšiřuje, což je závislé na vývoji zrakového, hmatového, čichového a sluchového vnímání a také na vnímání prostoru a času. V mateřských školách jsou rozvíjeny tyto oblasti prostřednictvím pomůcek, didaktických her a řízenou činností a nácvikem.

Dítě v předškolním věku vykazuje názorný či intuitivní způsob myšlení, který je vázán na určitou činnost a jeho postup není podle zákonů logiky. Je nepřesný a má řadu charakteristických zvláštností. Langmeier a Krejčířová¹⁰ uvádí ve své knize: „*Symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfické¹¹ (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a arteficialistické (všechno se „dělá“).*“

⁸KŇOURKOVÁ, M. Psychologie předškolního dítěte. In *Dříve než půjde do školy: Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Avicenum. 1990. Kapitola 2, s. 28.

⁹PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 - 92.

¹⁰LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, s. 90.

¹¹Antropomorfismus – „(z řeckého *ανθρωπος* anthrópos – člověk; a *μορφή* morfē – tvar, forma) znamená myšlenkový a řečový postup, kdy se mimolidským skutečností či jevům přisuzují lidské rysy, vlastnosti či

V předškolním věku jsou zpočátku emotivnost, obraznost a živelnost charakteristické pro paměť. Ta je mechanická, krátkodobá a citová. Až později se vyskytuje snaha o zapamatování, které je úmyslné. Zážitky, které jsou u dítěte v tomto období silné, se mu mohou vrýt do paměti napevno.¹²

Bezděčná pozornost jednoznačně převládá v oblasti koncentrace. Dítě se vydrží soustředit jen krátce. Jeho pozornost může být odpoutána velkým množstvím jiných podnětů. Než dítě nastoupí do školy, mělo by umět soustředit se záměrně. Nepříjemné odklání jeho pozornosti jinam tak dokáže alespoň částečně vědomě korigovat.

Představy se zpřesňují, a to na základě rozvoje dalších kognitivních funkcí. Fantazie Děti předškolního věku mají neomezenou fantazii, která u nich ztvárňuje harmonizující roli. „*Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla přijatelná, i když si při tom musí pomáhat zkreslením některých skutečností či vyloučením určitých informací. Uspokojuje to jeho potřebu jistoty a orientace ve světě.*“¹³. Pomocí fantazie si je dítě schopno dokreslit zážitky, které si nedokáže vybavit z paměti. Takovou představivost uplatňuje zejména ve vyprávění, hře či kreslení. Matějček¹⁴ uvádí: „*Výtvarné projevy dítěte jsou jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vospívání – dělají radost rodičům a i psychologové je studují se zvláštním zalíbením. Vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže.*“

Langmeier a Krejčířová¹⁵ uvádějí, že dítě předškolního věku projevuje velký zájem o mluvenou řeč. Dochází tak k výraznému zdokonalení v této oblasti. Zhruba ve čtyřech letech obsahuje jeho slovní zásoba cca 1200 slov, před nástupem do školy to je více jak 3000. Předškolní dítě používá v běžné řeči již všechny slovní druhy. Aktivní zásobu tvoří převážně slovesa, podstatná jména a zájmena. Dochází k postupnému

přímo lidská podoba.“ U dětí jej můžeme pozorovat zejména při hrách a v kresbě. Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Antropomorfismus>>.

¹²PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 - 92.

¹³VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. 1. vyd. Ostrava: Filozofická fakulta OU. 2005, s. 45.

¹⁴MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2005, s. 147.

¹⁵LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, s. 84 - 100.

připojování spojek a předložek. Dítě dokáže složit i složitější souvětí. Má rádo poslech pohádek, učí se básničky, zpívá a vypráví příběhy.

Když dozrává řečová oblast, mohou se objevit různé narušené komunikační schopnosti a určité druhy poruch. Nejčastější je dyslalie neboli patlavost. Někdy se jedná jen o přechodnou záležitost, která postupně s přibývajícím věkem samovolně vymizí. Nápomocná mohou v této situaci být např. artikulační a dechová logopedická cvičení, nácvik výslovnosti problematických hlásek apod. Přetrvávající potíže i po pátém roce života vyžadují logopedickou intervenci.¹⁶

Sociální vývoj

Období předškolního věku je obdobím iniciativy (popudů, signálů) a jeho hlavní potřebou je aktivita. Typická je postupná separace od závislosti na rodině (matce), schopnost regulovat své jednání dle instrukcí a prosazování většího kontaktu s vrstevníky.¹⁷

Mezi třetím a šestým rokem dochází k příznivému rozvoji socializace a dítě se tak postupně začleňuje do společnosti. Rodina je pro něj stále nejdůležitější, ale jeho vztahy se rozšiřují i do okolí. Dítě získává role v různých sociálních skupinách a ty pro něj hrají v životě nezastupitelnou úlohu. Významným sociálním prostředím vedle rodiny je mateřská škola, kde se dítě setkává s vrstevníky, kteří jsou rovnocennými partnery pro hry a další aktivity.

Dozrávání v sociální oblasti dítěte je také spojeno s rozvojem morálního uvažování a sebekontrolou. Mladší dítě je egoistické - zaměřené jen na své potřeby a sebe. Chce být oceňováno a podle toho také jedná – chová podle toho, co je okolím přijímáno pozitivně a omezuje to, za co je trestáno. Vágnerová¹⁸ předkládá, že „*morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem příslušných norem.*“ Pro dítě je správné to, co určí dospělý, protože zatím nemá vlastní

¹⁶PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 - 92.

¹⁷LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, s. 84 - 100.

¹⁸VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. 2000, s. 120.

názor. Na konci předškolního období se již ztotožňuje s některými základními normami a přijímá je. Dítě dokáže pocítit vinu při porušení pravidel, která stanovil dospělý.

Dítě v předškolním věku je schopné rozlišit ženské a mužské role. Vědomosti o rozdílech mezi těmito rolemi sbírá každý již od narození v rodině. Bere na vědomí odlišnost fyzického pohlaví a požadavků na chování dívek a chlapců. V sociální interakci se to projevuje výběrem určitého typu hraček – kočárky pro dívky, auta pro chlapce, výběrem barvy oblečení, nebo upřednostňuje spoluhráčů při hře (chlapci x chlapci, dívky x dívky).¹⁹

Kontakt s ostatními dětmi a mateřská škola pomáhá k nácviku i dalších životních úloh (vzorců chování a postojů). Z dcery/syna, vnuka, sourozence se stává také žák, kamarád, apod. Každá úloha má jiná pravidla, proto dítě obohacuje. Čím je dítě starší, tím více je schopno zapojit své sociální úlohy i do hry (hra na automechaniku, učitele, popeláře, vojáka, policistu, lékaře). Děti zařazují úmyslně kooperativní hry, asociativní hry, pracují na společných projektech, ve kterých má každé dítě přidělenou určitou roli.²⁰

Předškolák prostřednictvím her poznává také soupeřivost (soutěživost). Dle Říčana²¹: „*soupeřivá role, které děti učíme, dává jejich agresivitě přijatelnou formu a zapřahá ji do služeb vývoje ve směru, který společnosti prospívá.*“

1.2 Rodina a její role

Nukleární rodina je nezastupitelnou rolí v životě předškolního dítěte. To se nedokáže samo o sebe postarat a podléhá ještě péči okolí. Již však nevyžaduje nepřetržitou pozornost. Dítě je do života vybaveno zdravě fungující rodinou základními kompetencemi, postoji, návyky, hodnotami. Ta také buduje jeho zdravé „Já“. Rodina je

¹⁹PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 - 92.

²⁰LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, s. 84 - 100.

²¹ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama. 1990, s. 138.

nezastupitelná především v citové a emoční oblasti, přirozeném učení nápodobou a přejímáním vzorců chování.²²

Dítě se v předškolním věku začíná od rodiny odpojovat. V rámci svého vývoje se musí dostat do širšího okolí a navazuje tak kontakty s ostatními jedinci. Důležité je cítit v rodině oporu, jistotu a bezpečí.

1.3 Úloha mateřské školy

Předškolní výchova poskytuje dítěti odbornou péči, usiluje o to, „aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“²³ a smysluplně obohacuje jeho čas.

„Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“²⁴

Mateřská škola dává dítěti základy pro jeho život, napomáhá rozvíjení dětské osobnosti, podporuje jeho tělesný rozvoj a zdraví, pohodu a spokojenost, motivuje k poznávání, chápání okolního světa, učení, učí dítě žít ve společnosti ostatních a přibližuje mu hodnoty a normy uznávané společností. Tento proces je nazýván socializace. Prostor mateřské školy má velký význam pro rozvoj sociální oblasti osobnosti dítěte.²⁵

1.4 Osobnost pedagoga v mateřské škole

Nedílnou součástí předškolního vzdělávání je pedagog – učitel/ka. Výrazně se podílí na utváření osobnosti dítěte a také na vytváření pozitivního klimatu třídy. Blízký kontakt (i fyzický) dítěte s jednou nebo dvěma učitelkami až několikrát týdně po dobu

²²PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. Kapitola 7, s. 68 - 92.

²³Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). *Mateřská škola – předškolní vzdělávání*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1899>>.

²⁴Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). *Mateřská škola – předškolní vzdělávání*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1899>>.

²⁵LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006, s. 84 - 100.

více hodin, vytváří mezi učitelkou a dítětem silný vztah a dochází k rozvoji jejich vzájemné komunikaci a dítě v ní uznává nebo je vedeno k respektování autority a vyrovnává se s pocity, které v rámci této vzájemné interakce vznikají.²⁶

Gillernová²⁷ ve své knize poukazuje na to, že učitelka v mateřské škole uplatňuje celou řadu dovedností a činností. Základem pro prosperující působení ve výchově dítěte, je jejich sebevzdělávání, osvojování a rozvíjení, což vede k profesnímu zadostiučinění.

Mezi tyto činnosti a dovednosti patří:

- metodické a oborové pracovní dovednosti - souvisí se všemi činnostmi, které učitelka s dětmi dělá,
- diagnostické a speciálně-výchovné pracovní dovednosti – vztahují se k dovednosti uznávání individuálních a vývojových neobvyklostí dítěte,
- sociálně-psychologické pracovní dovednosti – dovednosti získané učením pro vzájemné působení v široké síti sociálních vztahů.

Další prvky pracovních dovedností, orientovaných na mezilidské vztahy, jsou:

- uznávat osobnosti dětí, rodičů a kolegů,
- upřímné projevy k sociálním partnerům,
- empatie k dítěti k dětem, kolegům a rodičům,
- umět naslouchat,
- zaměřit se na konkrétní situace,
- sebereflexe, sebeovládání a sebekontrola,
- porozumět neverbální komunikaci dítěte,
- respektovat projevy druhých,
- sebedůvěra a sebejisté vystupování,
- umění ocenit, povzbudit a pochválit,
- zvládání konfliktních situací.²⁸

²⁶Mateřská škola a dětský klub MiniSvět v Mrači. *Jaká má být učitelka snů?*. [online]. ©2008 - 2010, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.minisvetskolka.cz/rs/aktuality/jaka-ma-byt-ucitelka-snu.html>>.

²⁷GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. 2010. Kapitola 2, s. 23 – 38.

²⁸GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. 2010. Kapitola 2, s. 23 – 38.

Učitelka v mateřské škole má několik významných úkolů a „povinností“ vůči dítěti. Musí zejména respektovat osobnost dítěte a vychovávat jej k sebeúctě, probouzet v něm potřebnou sebedůvěru a podporovat ho ve zvládání těžkých situací, podněcovat jeho dětskou zvědavost, objevovat dětské touhy a učit je něčemu novému, podporovat jeho samostatnost a motivaci, ale zároveň učitelka musí umět posoudit a vypozerovat, komu pomoci a u koho takovou činnost vhodně brzdit. Měla by být autoritou, ale zároveň kamarádem při hře. Práce, které učitelka nabízí dětem, mají být zajímavé, naučné, pestré, dobře připravené a také zaměřené na využitích praktických činností a přivlastnění si dalších poznatků. Je toho však mnohem víc, pokud je do třídy začleněno dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, vyžadující individuální péči, uplatňování jiných přístupů, získávání nových poznatků, stálou kontrolu a důslednost a trpělivost.²⁹

Okolí od učitelky v mateřské škole čeká, že vždy si bude vždy vědět rady. Bude empatická, optimistická, stále se usmívající, projevující dětem náklonnost, poskytující podporu, útěchu či radu, vytvoří láskyplné, bezpečné a příjemné prostředí. Vůči rodičům bude otevřená a vstřícná a zapojí je do výchovného procesu jejich dítěte.³⁰

Právě učitelka a mateřská škola jsou těmi subjekty, které dají dítěti pevné základní prvky, na kterých pak dítě staví celou svou budoucnost. Mají nezastupitelné místo zvláště v současné moderní a uspěchané době, protože samotní rodiče nemají čas se svému dítěti tolik věnovat.³¹

²⁹JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1995, s. 50 – 54.

³⁰GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál. 2010. Kapitola 2, s. 23 – 38.

³¹JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1995, s. 50 – 54.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ A ZVLÁŠTNOSTI PŘÍSTUPU K DĚTEM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

„Problémové chování předškoláků a jejich emocionální problémy jsou tématem, na něž ani odborníci nemají jednotný názor.“³²

Problémové chování předškoláků není v současné době nic neobvyklého. Dítě těmito projevy dává najevo, že se nachází v situaci, kterou není schopno zvládnout bez pomoci dospělého a může to projevit různými způsoby – poruchy vnímání, řeči, projevy agresivity, problémy v sociálních interakcích, šikana nebo pomočování. V současné době je toto téma velmi diskutováno a odborníci zkoumají důvody, příčiny a hledají možnosti, jak s dětmi co nejlépe pracovat a jak na ně vhodně působit. Nejvhodnější dobou právě z hlediska účinnosti výchovného a nápravného působení je předškolní věk, kdy dochází k vyvíjení složek osobnosti dítěte.³³

Učitelky v mateřské škole přijdou do styku s mnoha znaky, které u dětí předškolního věku nemusí, ale i mohou označovat vážné problémy. Je záležitostí jejich zkušeností a znalostí, zda jsou schopné odhalit pravé příčiny potíží a umí správně diagnostikovat některou poruchu chování, omezení nebo postižení. Mohou jim k tomu posloužit také interní záznamy mateřské školy o dítěti, vzájemné komunikaci s rodiči, ale také další konzultace s pracovníky z Pedagogicko-psychologických poraden. Na prvním místě ale musí být opravdový zájem o dítě.³⁴

2.1 Chování a jeho poruchy

„Chování je soubor vnějších (pozorovatelných) projevů člověka, živočichů a jiných organismů. Slovo může označovat nejrůznější změny, postoje, pohyby, gesta a

³²Rodina Online – Každodeník o dětech a rodičích. *Poruchy chování u dětí předškolního věku*. [online]. ©1999 - 2013, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek8366.htm>>.

³³ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

³⁴Rodina Online – Každodeník o dětech a rodičích. *Poruchy chování u dětí předškolního věku*. [online]. ©1999 - 2013, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek8366.htm>>.

další projevy, ale také jejich celek. V přeneseném smyslu lze hovořit i o chování neživých předmětů a látek, pokud jsou vystaveny působení svého okolí (například o chování magnetické střelky v určitém místě). Studium chování se zabývá řada věd, které se liší jak svým předmětem, tak také metodou.“³⁵

Je velmi důležité rozlišovat dva pojmy, které jsou: „problémy v chování“ a „poruchy chování“. Vojtová³⁶ poukazuje na nedostatky v chování vůči poruše v chování kritérii: „..., nesplňuje závazná kritéria pro poruchy, jsou krátkodobější, jejich projevy jsou méně intenzivní, jsou společensky méně závažné, jsou podmíněné spíše situačně a sociálně nežli osobnostně, prognosticky jsou částečně nebo zcela reverzibilní, reagují již na adekvátní pedagogickou péči“.

Rozdíly mezi poruchou chování a problémovým chováním jsou patrné především ve třech základních rovinách:

- v motivaci nežádoucího chování,
- intenzitě a v časovém období nežádoucích projevů chování,
- ve způsobech intervence a podpory.³⁷

„Dítě s problémy v chování o svých problémech ví, tyto problémy mu vadí a chtělo by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, ale jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, dispozicemi. V momentě, kdy se má rozhodnout, si není schopné pro své chování vybrat takový motiv, který je slučitelný s vnějšími požadavky.“³⁸

Dítě s takovými problémy je velmi často okolím označeno nálepkou „grázl“. Špatně tuto situaci snáší. Neumí své chování napravit a dochází ke stupňování jeho nevhodných projevů. Pokud se dítě o nápravu pokusí, většinou volí neadekvátní formu a to opět vede k nepochopení ze strany okolí. K takovým situacím je především

³⁵Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Chov%C3%A1n%C3%AD>.

³⁶VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 106.

³⁷ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

³⁸VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 107.

náchylné dítě hyperaktivní, které jedná zkratkovitě. Ono nejedná úmyslně, ale jeho chování je projevem rozdílného působení vnějších a vnitřních potřeb.³⁹

Jiné je to „u dítěte s poruchami chování není motivem jeho jednání konflikt s normami, ale jejich nepřijetí, případně ignorace. Takové dítě zpravidla nepociťuje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání.“⁴⁰

„Poruchy chování“ jsou společností obecně chápány jako záporné rozdíly v chování některých jedinců od stanovené normy. Norma je tím, co okolí (společnost) běžně vyžaduje a očekává od chování jedince nebo skupiny osob. V současné době není jednotné vymezení poruch chování. Odráží se zde určitý stupeň společenského rozvoje a další faktory včetně různých úhlů pohledu na problematiku některými vědními obory. Proto je zde typická úzká mezioborová spolupráce.⁴¹

„V medicínské klasifikaci je porucha chování interpretována jako soubor projevů maladaptivního a úzkostného chování, emocí a psychických procesů, které jsou odlišné od normality.“⁴² Mezinárodní statistická klasifikace nemocí (MKN-10) a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté revize z roku 1993 řadí poruchy chování do kategorie Poruch psychického vývoje a poruch chování a emocí, ty se začínají objevovat zpravidla v dětství a dospívání. Jsou označeny F90 - F98 a zahrnují:

- „1. hyperkinetické poruchy,
2. poruchy chování,
3. smíšené poruchy chování a emocí,
4. emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství,
5. poruchy sociálních vztahů,
6. tikové poruchy,

³⁹PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006, s. 5 - 7.

⁴⁰VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 107.

⁴¹Rodina Online – Každodeník o dětech a rodičích. *Poruchy chování u dětí předškolního věku*. [online]. ©1999 - 2013, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z:< <http://www.rodina.cz/clanek8366.htm>>.

⁴²VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 111.

7. jiné poruchy chování a emocí.⁴³

V české odborné literatuře se můžeme setkat s rozdělením poruch chování do tří skupin podle stupně závažnosti porušení sociálních norem:

- disociální porucha chování,
- asociální porucha chování,
- antisociální porucha chování.⁴⁴

Disociální chování je chováním nepřiměřeným, nespolečenským. Dá se ale zvládnout a je zvládáno vhodnými pedagogickými postupy. Vyskytuje se často v rodinné nebo školní výchově. Jedná se o drobné výkyvy a nesoulady s běžnými zvyklostmi společenské normy. Toto chování je typické v některých věkových obdobích (např. předškolní věk, mladší a starší školní věk, dospívání) nebo je průvodním jevem u některých jiných druhů postižení. Patří sem např. vzdorovitost, neposlušnost, odmítání kontaktu, některé lži apod.⁴⁵

Asociální chování – zde je již patrný rozpor se zvyklostmi společenské morálky. Je patrná odlišnost jedince od průměru – chybí jeho sociální citění, případně je na nižší úrovni. Svým jednáním škodí v důsledku sám sobě – záškoláctví – špatný prospěch, navazující lhaní, krádeže, ztráta pozice u ostatních spolužáků atd. Asociální projevy mají většinou trvalejší charakter a vzestupný trend – útěky, toulky, toxikománie, sebepoškozování apod. K řešení situace je potřeba speciálně pedagogického postupu, zapojení poradenského systému, speciálně výchovných zařízení, terapeutických pracovišť a zdravotnických institucí.⁴⁶

Antisociální chování je protispolečenským jednáním, poškozujícím jednak jedince, tak i jeho okolí (společnost). Ohrožuje majetek, hodnoty a život. Je pokračováním asociálního chování. Lze sem zahrnout veškerou trestnou činnost, sexuální delikty, vandalství, zabití, krádeže, organizovaný zločin atd. Je zde

⁴³WHO (Světová zdravotnická organizace) a ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). 10 revize MKN-10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. [online]. ©2010-2014. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

⁴⁴SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1980, s. 140 – 160.

⁴⁵SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 2010, s. 19 – 20.

⁴⁶PROCHÁZKOVÁ, M. Poruchy chování podle stupně společenské závažnosti. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 11.2.1.1, s. 193.

pravděpodobná recidiva a je nutno počítat s dlouhodobější nápravou. Ta je prováděna ve školských zařízeních pro výkon ústavní či ochranné výchovy.⁴⁷

Vojtová⁴⁸ na výše uvedené dělení poruch chování reaguje takto: „Z edukačního pohledu je toto dělení pouze orientační, protože nám dává velmi málo informací o dítěti a nepřináší vůbec nic pro informování o intervenci a edukační perspektivě.“ Právě dle Vojtové lépe odpovídá na požadavky pedagogova dělení Bowerova charakteristika poruch chování. O poruše lze uvažovat, pokud jedinec vykazuje v určité době ve svém chování jednu nebo více z následujících pěti znaků:

1. neschopnost učit se (pokud není způsobena intelektovými, zdravotními nebo smyslovými problémy),
2. neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s učiteli a vrstevníky,
3. nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných situacích,
4. celkový výrazný pocit deprese nebo neštěstí,
5. tendence vyvolávat somatické symptomy (strach, bolest) ve spojení se školními problémy.

S jiným dělením poruch chování se můžeme setkat v další speciálně-pedagogické literatuře. Lze jej označit jako „školské hledisko poruch chování“. Poruchy chování dělí do tří skupin podle charakteru chování, kterým se jeví:

1. poruchy chování vyplývající z konfliktu (lhaní, záškoláctví, krádeže),
2. poruchy chování spojené s násilím (šikana, agrese, loupež),
3. poruchy chování související se závislostí (gambling, toxikomanie, alkoholismus).⁴⁹

Poruchy chování se častěji objevují u chlapců než u dívek. V průběhu celého života se vyvíjejí a v mnoha situacích i se stoupající silou, od mírnějších známek, přes problémové chování, až k závažným poruchám chování. Podmínkou k prevenci takového vývoje a rozvoje se dalších souvisejících potíží je včasná diagnostika. Pokud

⁴⁷SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 2010, s. 19 – 20.

⁴⁸VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 99.

⁴⁹PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006, s. 10 - 15.

je posuzováno chování a jednání dítěte, nelze zapomenout na vliv věkových a vrozených dispozic jedince a posilování rizikovými faktory z jeho okolí.⁵⁰

Aby byla diagnostika správná, je nutné znát etiologii (faktory) poruch chování - biologické faktory (dědičnost, poškození CNS v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, neuropsychologické deficity, úraz, nádorová onemocnění, apod.), psychologické faktory (kladné podněcování, disciplína, tresty, pocit bezpečí, kontrola dítěte ze strany rodičů, atd.) a nakonec sociální faktory (nízká sociální úroveň rodiny a nízké vzdělání jejích členů, nefungující rodina, nezaměstnanost, život v subkultuře s přijetím trestné činnosti). Nelze však přesně říci, jaký podíl má vrozené a získané při výskytu poruch chování. Je potřeba ke každému dítěti přistupovat individuálně, zkoumat a uvědomovat si příčiny, že změna chování nezávisí jen na změně samotné osobnosti dítěte.⁵¹

2.2 Poruchy komunikačních schopností

„Pojem komunikační schopnost můžeme chápat jako schopnost uplatnit jazyk v jeho podobě mluvené, čtené i psané.“⁵²

Narušená komunikační schopnost - „*Tento termín obsahuje více než jen pouhou poruchu řeči. V roce 1990 byly poruchy nebo vady řeči nahrazeny termínem narušená komunikační schopnost. Zavedl ho profesor Lechta, vycházel z anglického communicative disability, z francouzského trouble de la capacité communicative. Komunikační schopnost je sousloví, které upozorňuje, že zásadním problémem je komunikace, která neprobíhá jen orální cestou. Komunikační schopnost je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Přitom může jít o rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou nebo*

⁵⁰ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

⁵¹PŘINOSILOVÁ, D. Úkoly speciálně pedagogické diagnostiky v jednotlivých obdobích vývoje. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 3.2, s. 35 – 36.

⁵²MLČÁKOVÁ, R. *Základy logopedie (komunikační schopnost a její narušení)*, s. 80. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-07.pdf>>.

*pragmatickou, resp. může jít o verbální i neverbální, grafickou nebo mluvenou formu interindividuální komunikace, její expresivní i impresivní složku.*⁵³ Narušenou komunikační schopností jedinců se zabývá logopedie.⁵⁴

Klenková⁵⁵ rozděluje narušenou komunikační schopnost do deseti okruhů:

1. Vývojová nemluvnost (dysfázie).
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie).
3. Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus).
4. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie).
5. Narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis).
6. Narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie).
7. Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie).
8. Poruchy hlasu (dysfonie).
9. Symptomatické poruchy řeči.
10. Kombinované vady řeči.

Za narušenou komunikační schopnost není pokládána fyziologická nemluvnost (pokud nemluví dítě do 1. roku života - jde o přirozený jev), vývojová dysfluence (normální jsou okolo 3. roku života), fyziologická dyslalie (před dovršením 5. roku života - nepřítomnost poruch sluchu apod.), fyziologický dysgramatismus (do 4. roku života - nesprávnosti v morfologické rovině).

2.3 Zvláštnosti přístupu k dětem s poruchami chování

Dítě je jedinečnou osobností, která se narodila s předem danými dispozicemi. Důležitou roli na utváření jeho osobnosti má prostředí, kde roste. Nejvhodnější pro

⁵³Logopedie pediatrium. *Narušená komunikační schopnost*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.logopediecr.eu/pro-lekare/narusena-komunikacni-schopnost>>.

⁵⁴KLENKOVÁ, J. Poruchy komunikačních schopností. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 36.

⁵⁵KLENKOVÁ, J. Poruchy komunikačních schopností. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 36 - 44.

preventivní vliv proti nebezpečí v oblasti poruch chování a případnému zásahu je právě předškolní a mladší školní věk. Vojtová⁵⁶ uvádí: „*Přesto je poměrně stabilním trendem diagnostikovat poruchy chování až od 14 -15 let, v tomto období počet diagnostikovaných žáků s poruchou chování kulminuje.*“ Jedinec má lepší vyhlídky pro lepší budoucnost, pokud se problémy v chování odhalí co nejdříve a začne se s nimi ihned pracovat. Není-li včasná intervence a kompetentní podpora u jedince, mohou problémy akcelarovat a dané postižení dále oslabuje společenské vztahy, roste záporný vztah k učení a školní práci. Vojtová dále také upozorňuje, že v takovém případě je odhad nárůstu kriminality v dospívání poměrně vysoký.

K dětem s poruchami chování má negativní postoj i okolí, což vychází často z nepochopení. Okolí se domnívá, že takové děti jsou nevychované, rodiče jsou k jejich výchově lhostejní a učitelé jsou nekvalifikovaní.⁵⁷

Při kontaktu s takovým dítětem je nezbytné stále mít na zřeteli, že jeho chování je následkem nějaké poruchy, nikoliv jeho záměrným jednáním. Je potřeba posoudit vlastní přístup vůči dítěti. Takové dítě totiž potřebuje cítit, že je vnímáno a přijímáno jako jedinečná osobnost a má určitý pocit bezpečí a jistoty. Dalším důležitým faktem je udržení si citového odstupu a přistupovat k dítěti objektivně, zachováni si autority. Dítě potřebuje znát určité hranice, musí dodržovat stanovená pravidla a mělo by vědět, jaké následky má jejich nedodržení.⁵⁸

Dítě, které má poruchy chování, se těžko vyrovnává s neúspěchem. Je dobré znát jeho meze a podle nich upravit nároky na takové dítě. Tyto limity lze zjistit dlouhodobým sledováním, kdy je dobré vést si stálé zápisy všech výkonů. Vhodnými prostředky jsou např. motivace, posilování sebevědomí, pozitivní posilování (chválení a přiměřené vyzdvihování úspěchů).⁵⁹

Mezi doporučené formy pozitivní motivace můžeme zahrnout např.:

„1. *Dítě potřebuje vědět, že v jeho životě jsou lidé, kteří mu budou vždy nablízku,*

⁵⁶VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010, s. 126.

⁵⁷PROCHÁZKOVÁ, M. Klasifikace poruch chování a jejich charakteristika. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 11.2, s. 191 – 198.

⁵⁸PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006, s. 17 - 19.

⁵⁹PROCHÁZKOVÁ, M. Nové aspekty v přístupu k jedincům s poruchami chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998, s. 159 – 163.

2. *Potřebuje mít určitý stupeň očekávání toho, čeho může v životě dosáhnout,*
3. *Každé dítě má potřebu zařazení, potřebuje vnímat samo sebe jako součást určitého celku,*
4. *Musí cítit, že pro ostatní něco znamená,*
5. *Je součástí vztahů, které mu dávají pocit vlastní identity, a chce někam patřit,*
6. *Dítě potřebuje podněty, kde se rozvíjejí jeho jazykové dovednosti a zvyšují, schopnost abstraktivního myšlení, posilují také sebekontrolu,*
7. *Potřebuje lásku, která je chápána jako péče a snaha o co nejlepší zajištění všech potřeb.*⁶⁰

Pokud je výchova nesprávná nebo zanedbávající, mohou se projevy u dětí ještě více prohloubit. Správným postupem však dokážeme takové projevy poruchy zmírnit. Je zapotřebí využít hlavních výchovných zásad pro výchovu dětí s poruchami chování a to např.:⁶¹

- Vytvořit klidné a citově teplé rodinné prostředí. Projevit mu lásku, aby vědělo, že i přes jeho zlobení ho máme stále rádi. Klid a láska v rodině jsou základem pro další výchovné postupy.
- Stanovení řádu v rodinném soužití – pravidelný režim dne, stanovení co se od něj očekává a pravidla vzájemného soužití by měla být jasně vymezená.
- Důležitá je důslednost ve výchově dítěte s poruchou chování. O vhodnosti chování s dítětem nedebatujeme a dodržujeme vždy stanovená pravidla. Nutná je kontrola, která je prováděna nenápadným a taktním způsobem.
- Sjednocení výchovného působení je důležité nejen v rodině, ale také ve škole. Je-li jeden rodič ve výchově důsledný a ten, dochází ke zmatenosti dítěte a to se postupně naučí využívat slabšího rodiče a později neposlušchat ani jednoho z nich.⁶²

⁶⁰PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006, s. 20 - 21.

⁶¹Skauting pro všechny. *Poruchy chování*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/poruchy-chovani/>>.

⁶²Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. *Šance dětem. Vzdělávání dětí s poruchou chování*. [online]. ©2011-2014. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-poruchou-chovani.shtml>>.

- Soustředit se na kladné stránky osobnosti dítěte. Najít oblast úspěšnosti dítěte, zaměřit se na ni a pomoci dítěti zažít úspěch. Pochválíme jej i za malé zlepšení, podporujeme ho tím k další práci. Formu trestů je dobré používat spíše výjimečně.
- Činnost dítěte není dobré násilně utlačovat, naopak ji necháme vybit nebo využít nějakým pozitivním způsobem. Dle potřeby ji usměrňujeme. Je dobré dávat dítěti možnost volného pohybu.
- Přísun přiměřených impulsů. Místo mnoha příkazů a zákazů je vhodné nastolení jasných a pochopitelných pravidel, která jsou ve výchově uplatňována.⁶³

Dítě s ADHD (hyperkinetické poruchy – porucha pozornosti, impulzivita, hyperaktivita)⁶⁴ nebo poruchou chování vyžaduje dostatek spánku, zdravou stravu, pravidelný režim, pravidelnost při přípravě do školy, ale i možnost zájmového vyžití. Podle jeho potřeb je vhodné zařazování dalších cvičení a technik (např. relaxace, logopedické procvičování), a vyřadit aktivnější činnosti před spaním.⁶⁵

⁶³Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna. *Poruchy chování*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.kppp.cz/co-vas-zajima/poruchy-chovani.html>>.

⁶⁴Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <http://www.wikiskripta.eu/index.php/Hyperkinetick%C3%A9_d%C3%ADt%C4%9B>.

⁶⁵ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Do dnešní doby se v české odborné literatuře nesjednotila a jasně nedefinovala terminologie specifických poruch učení. Je používáno rozdílných názvů – vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Ty dominují výrazům pro odbornější pojetí, např. dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Bývají užívány i pojmy dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie, které v zahraniční literatuře nikde nenalezneme. Pod pojmem dyslexie se předpokládají nejenom obtíže ve čtení a psaní, ale tímto pojmem je mnohdy vyjádřena celá problematika poruch učení. Dnes se již od názvu specifické vývojové poruchy učení upouští. Značná nejednotnost byla i v zahraniční terminologii a dodnes nedošlo k jejímu sjednocení v německé i anglicky psané literatuře.⁶⁶

3.1 Specifické poruchy učení

Mateřská škola je společně s rodinou základním kamenem pro utváření a zdokonalování schopností a výkonnosti dítěte. Představuje v životě dětí na jedné straně nezbytnou etapu jejich vývoje, ale také důležitou šanci k rozvoji schopností, dovedností i utváření bytosti a společenských poměrů. Ale je i určitou faktickou zátěží. Právě ta u dětí, které nemají všechny předpoklady ke zvládnutí předškolních a později požadavků školy, může překročit rozsah toho, co je při konfrontaci požadavkem k úspěchu a impulsem jejich kladného růstu. Je potřeba rozumět nejen jejich potřebám daným věkem a celkové vývojové úrovni, ale zaměřit se i na jejich potřeby speciální a zvláštní, které plynou z jejich oslabení.⁶⁷

Pojetí poruch učení vzniklo právě z úsilí podpory těchto dětí. Do odborné literatury byl tento termín uveden Samuelem Kirkem roku 1963. Zpočátku byly poruchy učení definovány spíše záporně, podtržením toho, co do nich nepatří a nepoměrem mezi

⁶⁶ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁶⁷ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení. In *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. Kapitola 8.5, s. 162.

činnostmi v některých oblastech. Děti s poruchami učení byly považovány ty děti, které nejsou myšlenkově, smyslově, fyzicky vyvinuté, a které společně ukazují nesoulad mezi inteligenčními schopnostmi a výukovými dovednostmi. K odlišení těchto poruch od poruch na základě senzorického postižení, mentální retardace, atd. je aplikován termín - specifické poruchy učení.⁶⁸

S vědeckým vývojem se vytvářela i další odborná názvosloví. Soubor specifických poruch učení je obsahem mnoha vědních oborů. V roce 1993 považoval profesor Matějček za významnou definici expertů Národního ústavu zdraví z USA z roku 1980:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, 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 (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“⁶⁹

Jedná se tedy o pojmenování pro různorodé oblasti heterogenní skupinu poškození, vyžadujících v konkrétním případě vždy další specifikaci. Samotné vymezení nevychází z etiologie. Míří však k okruhům výukových dovedností, jejichž naučení je poškozeno dopadem oslabení určitých specifických funkcí, které jsou k tomu zapotřebí. Specifické poruchy učení jsou tedy projevem nebo následkem určitých

⁶⁸ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení. In *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. Kapitola 8.5, s. 162.

⁶⁹Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje, pracoviště Jeseník. *Specifické vývojové poruchy učení (SVPU)*. [online]. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://www.ppp-jesenik.cz/index.php?o=temaDislexie1>>.

nefunkčnosti centrální nervové soustavy (dále jen „CNS), přičemž ale všechny dysfunkce CNS nemusí nutně značit poruchy učení.⁷⁰

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 řadí specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny Poruchy psychického vývoje (F 80 - F 89):

<i>„F 80</i>	<i>Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.</i>
<i>F 81</i>	<i>Specifické vývojové poruchy školních dovedností.</i>
<i>F 81.0</i>	<i>Specifická porucha čtení.</i>
<i>F 81.1</i>	<i>Specifická porucha psaní.</i>
<i>F 81.2</i>	<i>Specifická porucha počítání.</i>
<i>F 81.3</i>	<i>Smíšená porucha školních dovedností.</i>
<i>F 81.8</i>	<i>Jiné vývojové poruchy školních dovedností.</i>
<i>F 81.9</i>	<i>Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná.</i>
<i>F 82</i>	<i>Specifická vývojová porucha motorické funkce.</i>
<i>F 83</i>	<i>Smíšené specifické vývojové poruchy.“⁷¹</i>

Děti se specifickými poruchami učení nepředstavují stejný soubor, protože jednotlivé projevy se mohou navzájem kombinovat. Poruchy učení nemají ojedinělý vliv, ale postihují celou bytost dítěte. Stávají se tak v současné době nejen problémem pedagogickým, ale i psychologickým.⁷²

3.2 Klasifikace a projevy specifických poruch učení

Na základě obecné definice můžeme rozlišit pár specifických poruch učení, které se odlišují svými znaky a oblastí, kterou zasahují.

Dyslexie je specifická porucha čtení (typické jsou obtíže v rychlosti, správnosti a porozumění čtení). Projevuje se nezpůsobilostí přisvojit si čtení běžnými výukovými

⁷⁰ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení. In *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. Kapitola 8.5, s. 162.

⁷¹WHO (Světová zdravotnická organizace) a ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). 10 revize MKN-10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. [online]. ©2010-2014. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

⁷²ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

metodami. Poškození postihující rychlost, správnost, techniku čtení a také pochopení čteného textu. Jeví se tak, že dítě luští slova, slabikuje, domýšlí si slova nebo naopak čte zbrkle. Diagnózu dyslexie může mít i dítě, které čte přiměřeně rychle, ale bez pochopení obsahu čteného textu. Další známkou dyslexie je chybovost. Nejčastější je záměna písmen - zvukově (p – b) a tvarově obdobných (b – d - p) nebo i zcela odlišných. Ne všechny uvedené změny jsou projevem poškození. Při výuce čtení postupem analyticko-syntetickým je pochybením proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení, dítě čte slovo potichu po hláskách a pak ho přečte celé nahlas. Opačně je to při učení čtení metodou genetickou, kde je to obvyklým krokem. Potíž je pak v tom, že u některých dětí nedojde ke spojení písmen do slov a následné hláskové syntézy. Na úrovni již zmíněných ukazatelů je závislé porozumění textu, tj. rychlé a hbité objasnění, spojení písmen ve slovo a nalezení smyslu slova. U dětí mohou být tyto uvedené znaky postiženy v různých kombinacích a různě z hlediska intenzity. Jedná se o nejčastější vývojovou poruchu učení.⁷³

Současnou definici dyslexie publikovala v roce 2003 pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* a ve své knize na ni poukazuje i Bartoňová⁷⁴: „Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizovaná obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“

Pojmem **dysgrafie** je označena porucha psaní, postihující grafickou stránku písemného projevu - čitelnost a úpravu. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a těžce je při psaní napodobuje. Jeho písmo je buď příliš velké, nebo malé, často je i špatně čitelné. Tyto potíže setrvávají i ve vyšších ročnících. Písemný vyjádření dítěte

⁷³ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

⁷⁴BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 13.

s dysgrafií je neupravené, časté škrtnutí a přepisování písmen. Při psaní vydají takové děti mnoho energie, vytrvalosti a času, a jejich rychlost psaní je i přesto pomalá.⁷⁵

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Pravopis je postižován ve dvou zónách - ve zvýšeném počtu specifických dysortografických chyb a také obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Mezi speciální dysortografické fenomény patří:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,
- rozlišování sykavek,
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky,
- hranice slov v písmu.⁷⁶

Důvody dysgrafie můžeme najít v řečovém a jazykovém rozvoji dítěte, nižší úrovni kognitivních funkcí a procesů – pracovní paměť, proces automatizace, pohotové vybavování pravidel apod.). V současnosti nejsou odborníci schopni stanovit jednoznačnou diagnostiku. Uvedené problémy nahrávají těm, kteří nejsou ochotni poskytnout alespoň minimum času na přípravu vyučování, ale na druhé straně někteří žáci nejsou skutečně schopni se gramatiku naučit.⁷⁷

Dyskalkulie je souhrn poruch matematických schopností, které postihují zacházení s čísly, číselné výkony, matematické představy i geometrii. Obtíže se objevují při učení se matematických pojetí, porozumění a provádění operací. Dítě dlouho zůstává na počítání pomocí prstů a početní úkony si přisvojuje pouze na základě paměti. Jindy je poškozena matematická logika a dítě pak nechápe zásadní metody. Jestliže se vyskytne grafomotorická porucha, nezvládá toto dítě rýsování v geometrii.⁷⁸

⁷⁵Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

⁷⁶Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

⁷⁷ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁷⁸Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

V současné době rozeznáváme následující typy dyskalkulií:

- *praktognostická* (porušení matematického zacházení s předměty nebo nakreslenými symboly),
- *verbální* (problémy při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů),
- *lexická* (neschopnost číst čísllice, čísla, operační symboly),
- *grafická* (neschopnost psát matematické znaky),
- *operační* (porucha schopnosti provádět matematické operace),
- *ideognostická* (porucha v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi).⁷⁹

I tyto poruchy matematických schopností se úzce týkají i dalších specifických poruch učení – dyslexií a dysgrafií.⁸⁰

Dyspinxie je specifickou poruchu kreslení, což je charakterizováno nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou velmi nemotorně, těžce a nedokáže převádět představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír. Objevují se také potíže s pochopením perspektivy.⁸¹

Dysmúzie je termín, který charakterizuje poruchu zasahující do schopnosti vnímat hudbu a zopakovat ji. Projevy jsou v obtížnosti rozlišování tónu, dítě si nepamatuje melodii, není schopno vnímat, rozlišit a reprodukovat rytmus.⁸²

Dyspraxie se projevuje poškozením zručnosti a schopnosti vykonávat běžné úkony denních činností, a také složitější úkoly. Takové děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené a to často způsobuje u dětí averzi k motorickým úkonům. Tyto potíže se mohou ukázat při psaní, v řeči a i v rámci výchovy.⁸³

⁷⁹BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 11.

⁸⁰ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁸¹ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

⁸²Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

⁸³ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

3.3 Oslabené dílčí funkce

U dítěte předškolního věku nelze vyjádřit, že trpí nějakou ze specifických poruch učení a to proto, že nebyly splněny podmínky pro zdárný nácvik trivia. Dítě nedospělo věku, který je v našich předpokladech spatřován za nejvhodnější ke spuštění vzdělávání.⁸⁴

V současnosti však můžeme již u předškoláků zaregistrovat některé známky, jež by později mohly hlásit rizikové okolnosti z hlediska specifických poruch učení. V takovém případě nejde o poruchu, ale pouze o ztrátu některé dílčí funkce, které jsou nutné k naučení se základů čtení, psaní a matematických dovedností.⁸⁵

Takzvanými dílčími funkcemi jsou základní schopnosti, umožňující rozlišení a vývoj vyšších psychických funkcí – řeč a myšlení. Jsou předpokladem v dalším vývoji a staví se o něj schopnost čtení, psaní, počítání a přiměřeného chování.⁸⁶ Projevit se mohou deficity těchto funkcí v oblasti paměti, v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy, v oblasti prostorové orientace, řeči, intermodalitě, v motorické koordinaci a v nedostatečné koncentraci pozornosti.⁸⁷

Zrakové vnímání - v předškolním věku dosahuje stupně pro nacvičování čtení. Defekty rozvoje této funkce jsou jedním z důvodů komplikací při jeho nácviku.⁸⁸

Nelze rozvíjet zrakové vnímání jako izolovanou funkci, protože se zapojuje řeč, motorika, myšlení, paměť, minulá zkušenost. Dělí se do dalších oblastí, které spolu těsně souvisejí a oboustranně se prostupují: *rozeznávání barev, optická analýza a syntéza, zraková diferenciacce, zraková paměť (krátkodobá a dlouhodobá), zaměření pozornosti, rozlišování figury a pozadí, rozeznávání opačných figur a postřehování*.

Sluchové vnímání je složitou funkcí. Rozvoj je již od pátého měsíce prenatálního vývoje.⁸⁹ Poruchy sluchového vnímání se většinou díky mluvenému pravopisu českého jazyka také negativně odrážejí ve výuce psaní a čtení.

⁸⁴ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál. 2008, s. 75.

⁸⁵BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 67.

⁸⁶ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁸⁷BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 67.

⁸⁸ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

Jednotlivé okruhy sluchového vnímání jsou: *sluchová paměť (krátkodobá a dlouhodobá)*, *sluchové rozlišení (fonemický sluch)*, *sluchová analýza a syntéza*, *rozpoznávání délek*, *reprodukce rytmických struktur (audiomotorická koordinace)*.⁹⁰

Funkce intermodálního kódování – způsobilost sjednotit obraz viděný se slyšeným slovem. Je důvodem k naučení se znát písmena – sloučení tvaru se zvukem hlásky, musí dojít až k automatizaci. Pro dítě je tato činnost většinou velmi obtížná. Pokud je deficit v této dílčí funkci, mají děti opět obtíže ve čtení a psaní, unikají jim souvislosti, zaměňují písmena, nemají možnost chápat svého chování.⁹¹

Paměť – kromě krátkodobé a dlouhodobé zrakové a sluchové paměti, je důležitý i vývoj krátkodobé a dlouhodobé paměti kombinované.⁹²

Funkce seriality je schopností správně chápat jevy a skutečnosti tak, jak jdou po sobě. Díky tomu rozvrhovat a harmonizovat své chování. Na této způsobilosti je vybudována **schopnost předjímání (anticipace)** – pohybujeme se v určitém čase a situaci, které nás obklopují, a mají určitou posloupnost a souvislost. Uplatňuje se ve školní práci tam, kde probíhá řazení (číslic, písmen). Dotýká se i společenského chování a pomáhá dětem obeznámit se světem, vědět, co bude následovat, umět si zorganizovat svou činnost, pracovat v krocích, soustavně.

Vnímání schématu těla a prostorová orientace - předstupeň pravolevé orientace. Způsobilost obeznámit se s vlastním tělem a orientovat se v prostoru. Chápat prostorové vztahy mezi jevy a předměty, souvisí s psychomotorickým vývojem dítěte. S tím také úzce souvisí rozvoj jemné a hrubé motoriky. Děti se snížením této funkce se zdají být jako nešikovné, jsou neobratné v tělesné výchově a neumějí se obléknout. Pokud tento deficit přechází v pozdějším věku v poruchu, jedná se o dyspraxii. Tím jak se dítě učí chodit, pomalu posuzuje vzdálenost, rychlost apod., se rozvíjí orientace v

⁸⁹ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁹⁰Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-11]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

⁹¹BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 68.

⁹²ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998, s. 68 – 88.

prostoru. Děti s deficitem orientace v prostoru nedokážou rozpoznat, kolik slov musí napsat na řádek, velikost písma a výrazné problémy se objeví v matematice.⁹³

3.4 Prevence specifických poruch učení

Odborníci se ztotožňují s názorem, že prevence specifických poruch učení je účelnější než jejich náprava. Tyto poruchy učení jsou celoživotní nevýhodou. Při ochraně, včasném rozpoznání a kvalitní nápravě může dojít ke snížení nebo dokonce vymizení těchto vzdělávacích potíží. Bylo zjištěno, že u dětí předškolního věku je možno zaznamenat některé projevy, které můžeme považovat za rizikové faktory právě z hlediska specifických poruch učení (dále jen „SPU“).⁹⁴

V praxi je využíváno prevence primární, sekundární a terciární. **Prevenci primární** jsou myšleny jakékoliv kroky sloužící k přispění lepšího psychického stavu. S tímto vývojem se začíná již v období předškolního věku. Orientuje se na oblasti, mající vliv na výkon ve čtení, psaní a praktických činnostech. V současnosti již můžeme u předškoláků zaregistrovat určité znaky, znamenající projevy SPU v pozdější době. Nehovoří se v takovém případě o poškození, ale pouze o deficitu v některé z dílčích funkcí, které jsou potřebné k osvojení triví.⁹⁵

S prevencí úzce souvisí včasná diagnostika. Ta je prováděna v předškolním věku dětí. Jsou zkoumány tři roviny pro zachycení rizikových dětí: biologická, kognitivní a behaviorální. Cílem označení ohrožených dětí není stanovení diagnózy dyslexie. V předškolním věku je aplikováno pojmenování „rizikové dítě z hlediska dyslexie“. Na základě analýzy zajištěných dat, jsou vypracovány individuální rozvíjející programy, které jsou ochranou před možnými komplikacemi. Důležité je pomáhat tak, aby se selhání vůbec nepředpokládalo. K zachycení rizikových dětí může být také využito screeningových testů.⁹⁶

⁹³BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 69.

⁹⁴ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

⁹⁵BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 69.

⁹⁶ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. Kapitola 6, s. 98 – 128.

Screeningovou zkoušku, která zjistí předpoklad vzniku poruch čtení a psaní vytvořila A. Kucharská a D. Švancarová. Tato zkouška je vyhrazena pro klasifikování zralosti určitých oblastí, nezbytných pro výuku čtení a psaní. Obsahem je 13 subtestů, zahrnujících úkoly, které jsou vhodné stupni pro splnění předškolním dítětem. Sestává se ze sluchové analýzy, sluchového a zrakového rozlišování, artikulační obratnosti, zrakové paměti, určení písma, jemné motoriky a rýmování.

Rakouská psycholožka B. Sindelarová⁹⁷ vydala knihu „*Předcházíme poruchám učení*“. Ta obsahuje různá cvičení pro děti předškolního věku a žáky první třídy. Skládá se z diagnostické části a souboru cvičení. Jednotlivá cvičení jsou zaměřena na rozvoj oslabených oblastí. Obsahem jsou programy nácviků na cvičení rozvoje zrakového vnímání, sluchového vnímání, přesného vidění, přesného slyšení, zapamatování si viděného, zapamatování si slyšeného, spojení zrakových, sluchových a pohybových vjemů, cvičení na pochopení a osvojení principu posloupnosti, cvičení rozvíjející koordinaci pohybů úst při mluvení, cvičení na rozvoj koordinace ruky a oka, vnímání vlastního těla a prostoru.

Sekundární prevence působí na danou poruchu. Zavádí opatření, aby nedocházelo k prohlubování této poruchy a tím poškození socializace jedince. Jde o ochranné a nápravné plány, které poškozené oblasti motivují. Pomáhají dětem zvládat základní motorické a psychické funkce.⁹⁸

V případě **prevence terciární** se jedná o prevenci, která je nadřazena sekundární. Užívá metody a postupy, mající zabránit prohlubování vady. V rozsahu této ochrany je někdy nevyhnutelná i změna sociálního prostředí. Tento druh prevence náleží do pravomoci středisek výchovné péče.

Pokorná⁹⁹ ve své knize uvádí: „*Předcházet specifickým poruchám učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale i jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace k učení, později nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce, neporozumění nové látce. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace,*

⁹⁷SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. (originál *Hurra, ich kann's*) 4. vyd. Praha: Portál. 2007, s. 64.

⁹⁸BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007, s. 67 – 69.

⁹⁹POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení: Systémové myšlení a SPU. Katalog možných příčin...* 1. vyd. Praha: Portál. 1997, s. 232.

poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.“

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VLIV POHÁDEK NA CHOVÁNÍ A UČENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pohádky provází dětství snad každého z nás. Dokážou svými příběhy ovlivnit i další vývoj naší osobnosti. Děti naučí rozpoznat dobro a zlo, pomohou jim vytvořit silný základ slovní zásoby, motivují a rozvíjejí dětskou fantazii, když se snaží příběhy převyprávět a přidat si do nich něco svého. Pohádky jsou životní klasikou, mohou zapůsobit na vývoj chování a učení – zvláště v předškolním a mladším školním věku. V dnešní době čtením nebo vyprávěním pohádek napomáháme, my dospělí, našim dětem ke správné výslovnosti, dobré slovní zásobě, rozvoji myšlení a paměti a vývoji jeho chování. Na tom se v současnosti shoduje i řada odborníků.

4.1 Průzkumný cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je poukázat na vliv čtení pohádek na chování a učení u dětí předškolního věku.

Dílčí cíle:

- Zjistit osobu, která čte nejčastěji dětem předškolního věku pohádky.
- Zmapovat oblíbenost konkrétní pohádky u dětí předškolního věku.
- Zjistit oblíbenou pohádkovou postavu dětí předškolního věku.
- Zmapovat čas rodičů věnovaný dětem předškolního věku.
- Zmapovat trávení volného času dětí předškolního věku.

4.2 Stanovení hypotéz

Hypotéza č. 1: Rodiče starších dětí předškolního věku čtou nejvíce svým dětem klasické pohádky.

Hypotéza č. 2: Rodiče starších dětí předškolního věku chodí se svými dětmi na pohádky nejčastěji do kina.

Hypotéza č. 3: Rodiče dětí předškolního věku považují za přínosné začlenění pohádek do výuky.

Hypotéza č. 4: Děti předškolního věku mají nejraději kreslené (animované) pohádky.

4.3 Průzkumný vzorek

Průzkum byl proveden v Mateřské škole U Studánky v Praze 7. K vlastnímu výzkumu bylo využito výběru dotazovaných. K získání dat posloužilo 30 vyplněných dotazníků, které se vrátily zpět, z celkově rozdaných 44. Byli osloveni rodiče dětí předškolního věku, navštěvující Mateřskou školu U Studánky, Praha 7 a to jak 1. třídu (3leté děti) a 2. třídu (4 – 6leté děti). Dotazník vyplnilo celkem 30 respondentů (rodiče vyplňovali dotazníky doma společně se svými dětmi). Z 1. třídy vyplnilo dotazník celkem 12 rodičů, zastupujících 8 chlapců a 4 dívky, z 2. třídy celkem 18 rodičů, zastupujících 12 chlapců a 6 dívek.

4.4 Průzkumná metoda

1. Rozbor odborné literatury, dokumentů, materiálů, které se vztahují k problematice poruch výchovy a učení dětí předškolního věku.

2. K vlastnímu výzkumu byla využita metoda dotazníku (příloha A, str. I - III), který je určen pro hromadné získávání údajů. Dá se jím získat dostatečné množství informací a to v krátkém čase.

Díky dotazníku byla umožněna analýza údajů. Ty byly získány jeho vyplněním respondenty a sloužil k hromadnému získání dat (informací). Je však nezbytné si

uvědomit některé nevýhody této techniky. A zejména to, že se jde pouze o oblast názorů, postojů a mínění. Má také svá jistá omezení, ale jeho výsledky (získány jeho vyplněním) by neměly být podceňovány.

Dotazník je sestaven z 15 otázek. Je zde obsaženo 12 uzavřených otázek (respondentům byly nabídnuty možnosti k zodpovězení dotazu), a u dvou z nich mohlo být označeno více odpovědí. 3 otázky otevřené, kde respondent vyjádřil volně svůj názor nebo zkušenost, z toho u 1 mohl vyplnit více možností. Součástí dotazníku tvoří i jeho vstupní část, kde je respondent motivován k jeho vyplnění a seznámen s postupem vyplňování. Úvodem také uvedl pohlaví svého dítěte, a kterou třídu jeho dítě navštěvuje.

Celkem bylo osobně rozdáno 44 dotazníků rodičům dětí předškolního věku, navštěvujících Mateřskou školu U Studánky, Praha 7. Dotazníky byly vyplněny respondenty v průběhu ledna - února 2014 a rodiče je vyplňovali doma společně se svými dětmi. Návratnost dotazníků měla 68% úspěšnost. Vrátilo se celkem 30 vyplněných dotazníků a byly v plném počtu použity k vyhodnocení údajů. Zapojilo se tak 20 (67%) rodičů od chlapců předškolního věku a 10 (33%) rodičů od dívek předškolního věku.

Průzkum se uskutečnil v měsíci lednu - únoru 2014. Data byla získána na základě dotazníků a byla zpracována během března - května 2014.

Vlastní organizace průzkumu

- a/ vlastní zpracování chronologického plánu i s vypracováním otázek do dotazníku – září - říjen 2013,
- b/ sestavení vzorku respondentů – říjen - listopad 2013,
- c/ hlavní část průzkumu – leden - únor 2014,
- d/ příprava údajů pro zpracování – březen 2014,
- e/ zpracování a zhodnocení empirického průzkumu – duben - květen 2014.

4.5 Interpretace získaných dat

Pohlaví dětí předškolního věku, a kterou třídu navštěvují

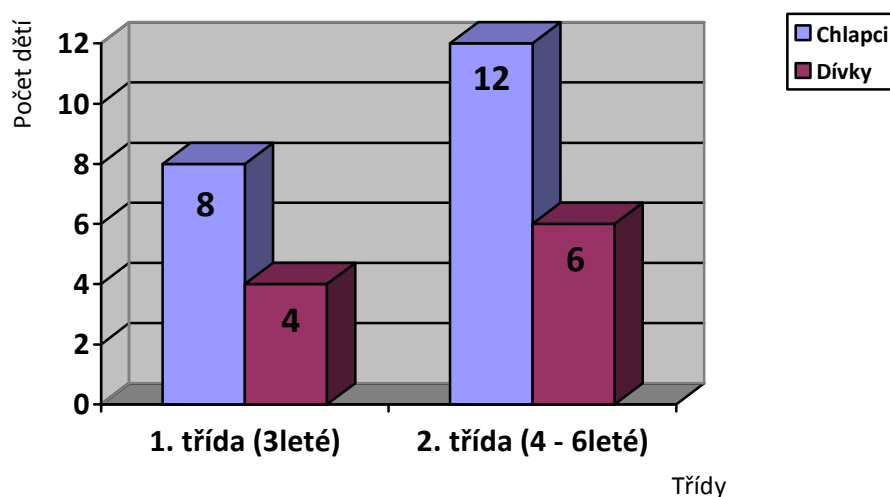
Pohlaví dětí předškolního věku je uvedeno v tabulce č. 1 společně s informacemi, kterou třídu v Mateřské škole U Studánky, Praha 7 navštěvují.

Tabulka 1: Třídy a pohlaví dětí předškolního věku

Třída	Chlapci	Dívky	Celkem	Podíl
1. třída (3leté děti)	8	4	12	40 %
2. třída (4 – 6leté děti)	12	6	18	60 %
Celkový počet dětí	20	10	30	100 %

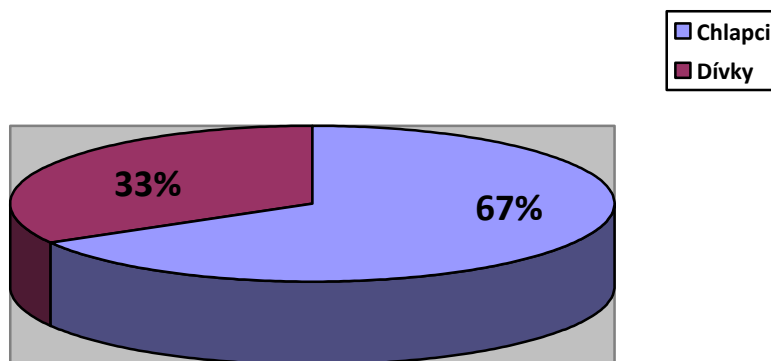
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Graf 1: Děti dle pohlaví a třídy



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Graf 2: Rozdělení dětí dle pohlaví bez ohledu na věk



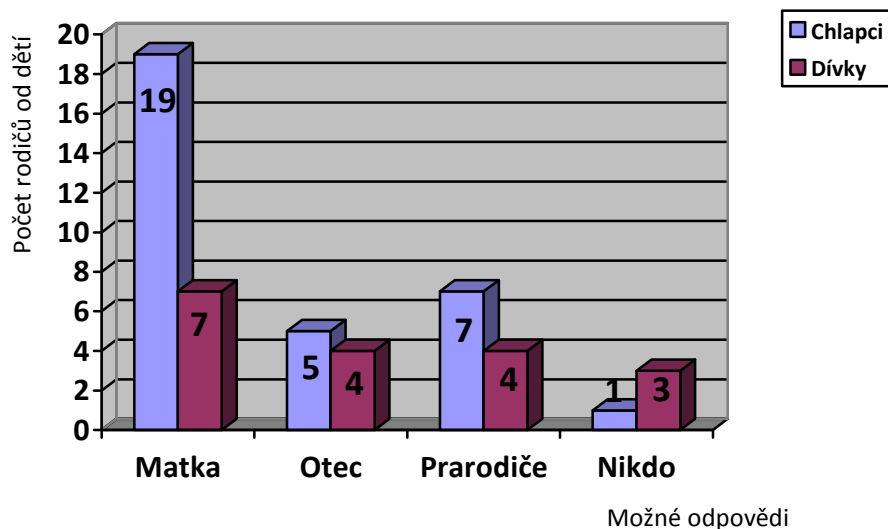
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Z grafických znázornění dat je zřejmé, že v celém souboru bylo více rodičů od chlapců než rodičů dívek předškolního věku (graf 2). Nejpočetněji byli zastoupeni rodiče dětí ve věku 4 – 6 let (2. třída), a to od 12 chlapců a 6 dívek. Dle procentního rozdělení se tak výzkumu zúčastnilo celkem 67% rodičů od chlapců a 33% rodičů od dívek předškolního věku.

Otázka 1: Kdo čte Vašemu dítěti/dětem pohádky?

Na tento dotaz odpovědělo všech 30 (100%) respondentů, z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Měli možnost vybrat si více z daných odpovědí – **matka**, **otec**, **prarodiče** a **nikdo**. Výsledky dat jsou uvedeny v grafu 3.

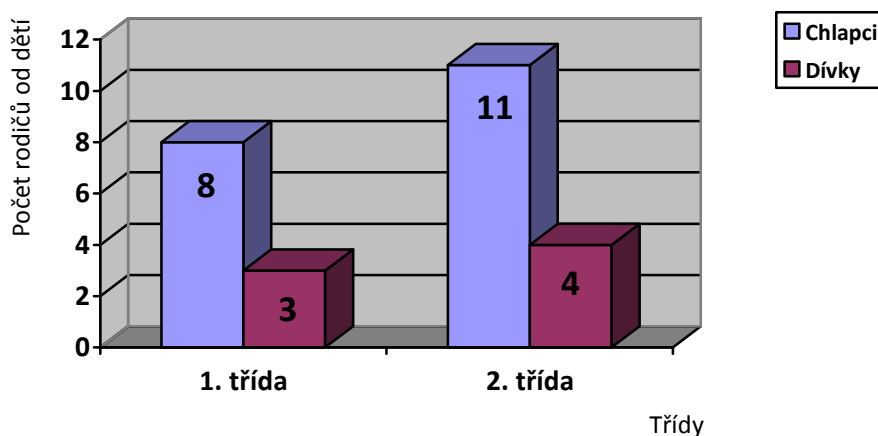
Graf 3: Znázornění možných odpovědí rodičů dle pohlaví dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Z výsledků vyplývá, že rodiče dětí předškolního věku čtou doma dětem pohádky. Mohli uvést i více odpovědí, protože bylo předpokládáno, že se rodiče střídají jak mezi sebou, tak třeba i s prarodiči. Odpověď **matka** označilo celkem 24 respondentů z celkového počtu rodičů dětí předškolního věku, z čehož bylo 19 od chlapců a 7 od dívek. Odpověď **otec** si vybralo celkem 9 z celkového počtu respondentů – 5 od chlapců a 4 od dívek. **Prarodiče** označilo celkem 11 rodičů z jejich celkového počtu, z toho 7 od chlapců a 4 od dívek. Odpověď **nikdo** byla označena celkem 4 rodiči z celkového počtu a to od 1 chlapce a 3 dívek (graf 3). Vyjádření pomocí procent je takovéto – celkem z 30 rodičů odpovědělo 100% rodičů dětí předškolního věku, z čehož bylo 67% od chlapců a 33% od dívek.

Graf 4: Odpověď rodičů **matka** dle pohlaví dětí a tříd (věku)



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

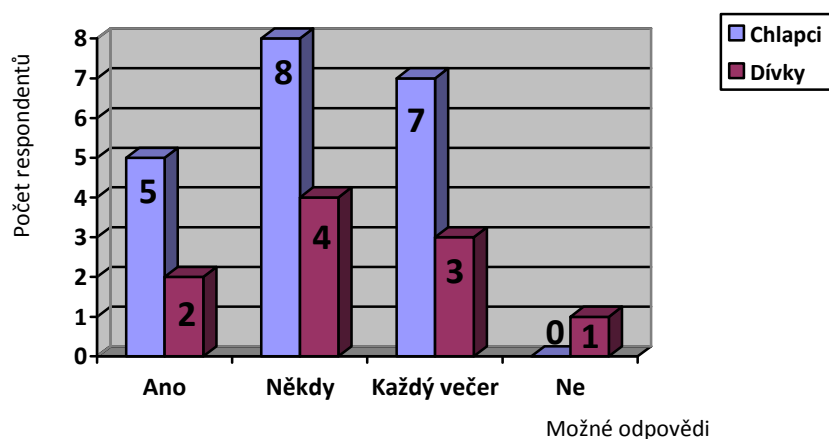
Co se týče jednotlivých odpovědí dle pohlaví dětí a jejich zařazení ve třídách, tak nejvíce byla zastoupena odpověď **matka**, která je graficky znázorněna v grafu 4. Odpověď **otec** byla zastoupena takto: 1. třída – celkem 3 rodiče dětí předškolního věku (2 od chlapců a 1 od dívek); 2. třída – celkem 6 rodičů (3 od chlapců a 3 od dívek). **Prarodiče** měli takovéto zastoupení: 1. třída – celkem 6 rodičů (4 od chlapců a 2 od dívek); 2. třída – celkem 5 respondentů (3 od chlapců a 2 od dívek). Bohužel zastoupení mezi rodiči dětí předškolního věku měla i odpověď **nikdo**: 1. třída - celkem 1 rodičů (žádný od chlapců a 1 od dívek); 2. třída – celkem 3 respondenti (1 od chlapců a 2 od dívek).

Otázka 2: Četli Vám rodiče pohádky?

K dané otázce se vyjádřilo všech 30 (100%) respondentů – rodičů dětí předškolního věku, z toho 20 (67%) od chlapců a 10 (33%) od dívek. S odpovědí **ano** se ztotožnilo celkem 7 (23%) z oněch 30, z toho 5 (25%) od chlapců a 2 (20%) od dívek. Odpověď **někdy** si vybralo celkem 12 (40%) respondentů – 8 (40%) od chlapců a 4 (40%) od dívek. Následující odpověď **každý večer** označilo celkem 10 (33%) rodičů dětí předškolního věku, z toho 7 (35%) od chlapců a 3 (30%) od dívek. S odpovědí **ne**

se ztotožnil celkem 1 (4%) respondent ze všech a to pouze od dívek (10%). Vše znázorněno v grafu 5.

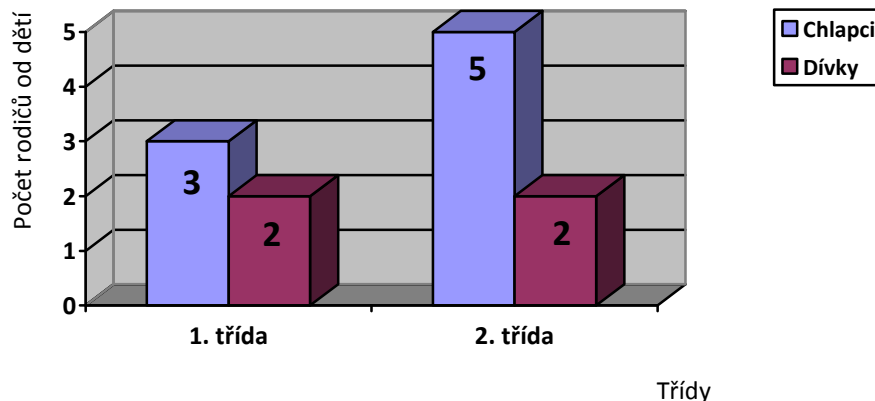
Graf 5: Znázornění možných odpovědí dle pohlaví dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Nejvíce byla mezi respondenty volena odpověď **někdy**, a to jak u rodičů chlapců, tak i dívek. Znázornění této odpovědi je uvedeno v grafu 6 a to dle tříd a pohlaví dětí respondentů. Odpověď **ano** dle tříd byla zastoupena takto: 1. třída – celkem 3 rodiče (2 od chlapců a 1 od dívek); 2. třída – celkem 4 rodiče (3 od chlapců a 1 od dívek). Odpověď **každý večer** byla volena takto: 1. třída – celkem 4 rodiče (3 od chlapců a 1 od dívek); 2. třída – celkem 6 rodičů (4 od chlapců a 2 od dívek). S odpovědí **ne** se ztotožnil pouze 1 z rodičů a to z 2. třídy dítěte – od dívek.

Graf 6: Nejčastěji volená odpověď **někdy** dle tříd a pohlaví dětí



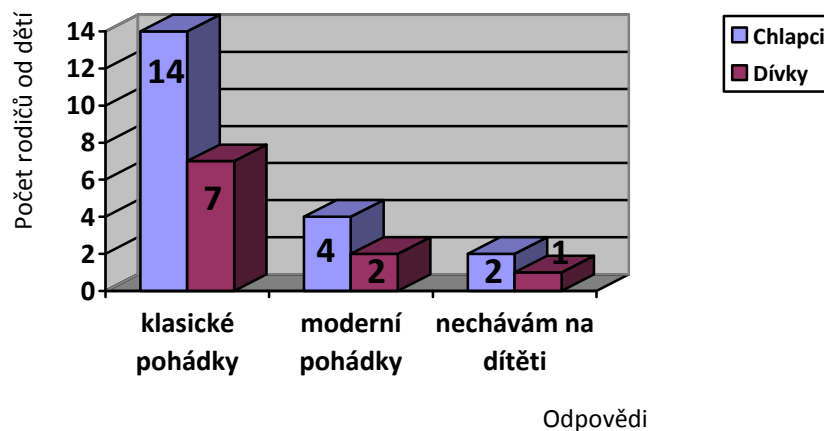
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných výsledků je vidět, že rodičům dětí v jejich dětství četli rodiče pohádky, ať už pravidelně nebo někdy.

Otázka 3: Čtete dětem:

Tímto dotazem jsem se od respondentů – rodičů dětí předškolního věku, chtěla dozvědět, jaký druh pohádek svým dětem čtou. Měli k dispozici tři předepsané odpovědi a to **klasické pohádky; moderní pohádky a necháváte výběr na dítěti.** K této otázce se opět vyjádřili všichni respondenti - 30 (100%), z toho 20 (67%) od chlapců a 10 (33%) od dívek. Jejich odpovědi dle pohlaví dětí jsou znázorněny v grafu 7.

Graf 7: Odpovědi rodičů dle pohlaví jejich dětí

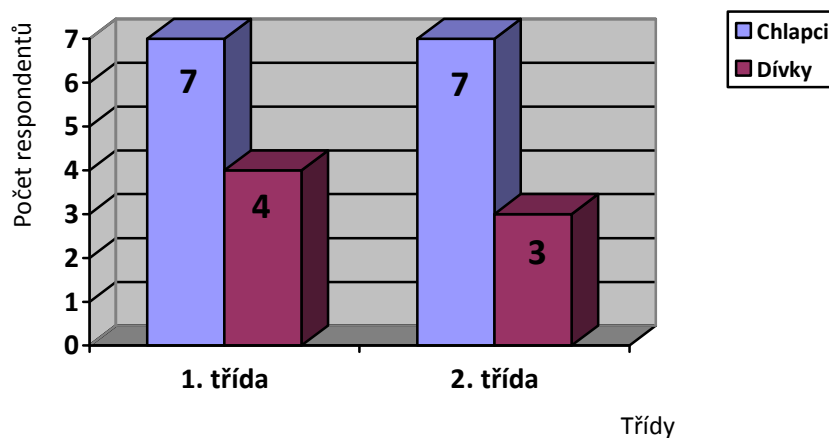


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Odpovědi na dotaz, zda čtou rodiče svým dětem spíše klasické, moderní pohádky nebo nechávají výběr na dítěti, tak byly různé. Nejčastěji volili odpověď **klasické pohádky** a to jak u rodičů od chlapců, tak i od dívek. Pomocí čísel můžeme tyto informace vyjádřit takto: odpověď **klasické pohádky** – celkem 21 (70%) ze všech respondentů, z toho 14 (70%) od chlapců a 7 (70%) od dívek; odpověď **moderní pohádky** – celkem 6 (20%) ze všech, z toho 4 (20%) od chlapců a 2 (20%) od dívek; odpověď - **necháváte výběr na dítěti** – celkem 3 (10%) ze všech a z toho 2 (10%) od chlapců a 1 (10%) od dívek.

Dle rozdělení dětí ve třídách můžeme získané odpovědi rozdělit takto: **klasické pohádky** – 1. třída – celkem 11, z toho 7 od chlapců a 4 od dívek; 2. třída – celkem 10, z toho 7 od chlapců a 3 od dívek. Odpověď **moderní pohádky** – 1. třída – celkem 1 a to pouze od chlapců; 2. třída – celkem 5, z toho 3 od chlapců a 2 od dívek. A odpověď - **necháváte výběr na dítěti** – 1. třída – celkem 0; 2. třída – celkem 3, z toho 2 od chlapců a 1 od dívek. Nejčastěji byla volena odpověď **klasické pohádky**, jejíž výsledek dle pohlaví dětí a jejich rozdělení ve třídách je znázorněn v grafu 8.

Graf 8: Odpověď **klasické pohádky** dle tříd a pohlaví dětí



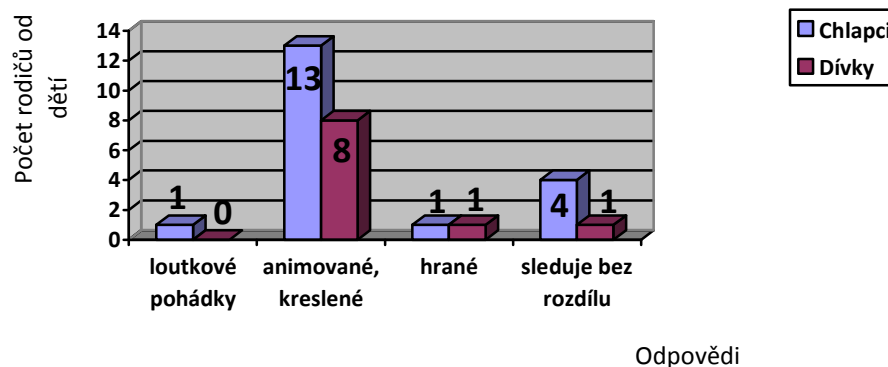
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Výsledek tohoto dotazu ukazuje, že rodiče dětí předškolního věku se zaměřují spíše na čtení klasických pohádek, ale nebrání se ani moderním pohádkám a někteří z nich nechávají výběr na vlastním dítěti.

Otázka 4: Má Vaše dítě rádo:

Zde jsem chtěla od respondentů – rodičů dětí předškolního věku zjistit, který druh pohádek jejich dítě preferuje – loutkové, kreslené apod. Na tuto otázku odpovědělo 29 (97%) ze všech respondentů, z toho 19 (64%) od chlapců a 10 (33%) chlapců, 1 (3%) rodič chlapce (3%) z 2. třídy se k danému dotazu vůbec nevyjádřil. Měli dány pevné možnosti odpovědí a to **loutkové pohádky; animované, kreslené; hrané nebo sleduje bez rozdílu**. Výsledek je znázorněn v grafu 9.

Graf 9: Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí

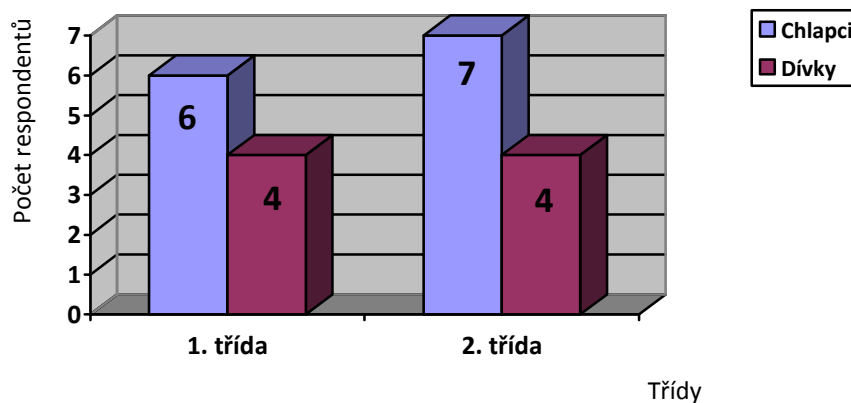


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Pomocí čísel můžeme získaná data vyjádřit takto: odpověď **loutkové pohádky** – celkem 1 (3%) respondent z 29 (100%) a to pouze 1 (5%) od chlapce; odpověď **animované, kreslené** – celkem 21 (72%) ze všech, z toho 13 (69%) od chlapců a 8 (80%) od dívek; odpověď **hrané** – celkem 2 (7%) rodiče, z toho 1 (5%) od chlapců a 1 (10%) od dívek; a odpověď **sleduje bez rozdílu** – celkem 5 (18%) rodičů od dětí, z toho 4 (21%) od chlapců a 1 (10%) od dívek.

Dle tříd, ve kterých mají rodiče zařazeny své děti, jsou získané odpovědi od respondentů rozděleny takto: **loutkové pohádky** – 1. třída – celkem 0; 2. třída – celkem 1 a to pouze od chlapců. Odpověď **animované, kreslené** - 1. třída – celkem 10 a to 6 od chlapců a 4 od dívek; 2. třída – celkem 11, z toho 7 od chlapců a 4 od dívek. Odpověď **hrané**: 1. třída – celkem 1 a to pouze od chlapců; 2. třída – celkem 1 a zde pro změnu pouze od dívky. Odpověď **sleduje bez rozdílu** – 1. třída - celkem 1 a to pouze od chlapců; 2. třída – celkem 4 – 3 od chlapců a 1 od dívky. Nejčastěji byla volena odpověď **animované, kreslené** a tento výsledek je znázorněn v grafu 10.

Graf 10: Nejčastěji volená odpověď **animované, kreslené**



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Získaná data, z dotazníku od rodičů dětí předškolního věku, ukazují, že děti mají v tomto vývojovém období nejraději animované, kreslené pohádky.

Otázka 5: Kterou pohádku má Vaše dítě nejraději?

K tomuto dotazu se vyjádřilo celkem 30 respondentů z 30, procentní vyjádření je 100%. Z toho bylo celkem 20 (67%) od chlapců z celkového počtu 20 a 10 (33%) od dívek z celkového počtu 10.

Rodičů od chlapců dle jejich rozdělení ve třídách odpovědělo: 1. třída – 8 (100%) z celkem 8; 2. třída – 12 (100%) z celkem 12. A rodiče od dívek se vyjádřili takto: 1. třída – 4 (100%) z celkem 4; 2. třída – 6 (100%) z celkem 6.

Výsledky dat z dotazníku jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Oblíbené pohádky dle pohlaví dětí a jejich rozdělení do tříd

Nejoblíbenější pohádky	1. třída		2. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Princové jsou na draka	0	0	1	1
Popelka	0	1	0	2
Krtek	1	1	1	1
Bořek stavitel	2	0	2	0
Bob a Bobek	1	0	2	0
Večernice	0	0	0	1
Rumcajs	1	0	0	0
S čerty nejsou žerty	0	0	1	0
Dumbo	1	0	0	0
Kung-fu Panda	0	0	3	0
O hloupém Honzovi	1	0	0	0
Princezna na vlásku	0	0	0	1
Perníková chaloupka	0	0	1	0
Šípková Růženka	0	1	0	0
O pejskovi a kočičce	1	0	0	0
O Červené Karkulce	0	1	0	0
Deník malého poseroutky	0	0	1	0

Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných informací vyplývá, že děti předškolního věku mají široké spektrum oblíbenosti pohádek. V odpovědích, které napsali jejich rodiče, můžeme najít jak zástupce klasických pohádek (např. O Červené Karkulce), tak i těch moderních (např. Kung-fu Panda). Co se týče druhů pohádek, jsou zde obsaženy jak animované – kreslené (např. Bob a Bobek), tak i hrané (např. S čerty nejsou žerty). Mezi dětmi je oblíbený např. Krtek (celkem 4 – u chlapců a dívek z obou tříd), u chlapců je oblíbená pohádka např. Bořek stavitel (celkem 4 – 1. třída – 2 a 2. třída také 2) a Kung-fu Panda

(celkem 3 – a to pouze chlapci z 2. třídy – starší děti). U dívek jsou oblíbené zejména pohádky, kde vystupují princezny a princové (např. Princové jsou na draka, Princezna na vlásku apod.). Je také zřejmé, že u dětí mladšího předškolního věku spíše převládají v oblíbenosti animované, kreslené pohádky.

Otázka 6: Kterou pohádkovou postavu má Vaše dítě nejraději?

K tomuto dotazu se vyjádřilo celkem 30 respondentů z 30, procentní vyjádření je 100%. Z toho bylo celkem 20 (67%) od chlapců z celkového počtu 20 a 10 (33%) od dívek z celkového počtu 10.

Rodičů od chlapců dle jejich rozdělení ve třídách odpovědělo: 1. třída – 8 (100%) z celkem 8; 2. třída – 12 (100%) z celkem 12. A rodiče od dívek se vyjádřili takto: 1. třída – 4 (100%) z celkem 4; 2. třída – 6 (100%) z celkem 6.

Zde se opět u dětí projevilo široké spektrum jejich oblíbených pohádkových postav a výsledky dat z dotazníku jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3: Nejoblíbenější pohádková postava dle pohlaví a tříd dětí

Nejoblíbenější pohádková postava	1. třída		2. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Princezna	0	0	0	2
Malá mořská víla	0	1	0	0
Krtek	2	1	1	0
Bořek stavitel	1	0	2	0
Vodník	0	0	1	0
Večerníčkové postavičky	1	1	0	0
Čerti	1	0	2	0
Princ	0	0	1	0
Zvířátka	1	0	1	1
Hloupý Honza	1	0	0	0
Čarodějnice	0	0	1	1
Budulínek	1	0	0	0
Harry Potter	0	0	2	0
Karkulka	0	1	0	1
Staruras	0	0	1	0

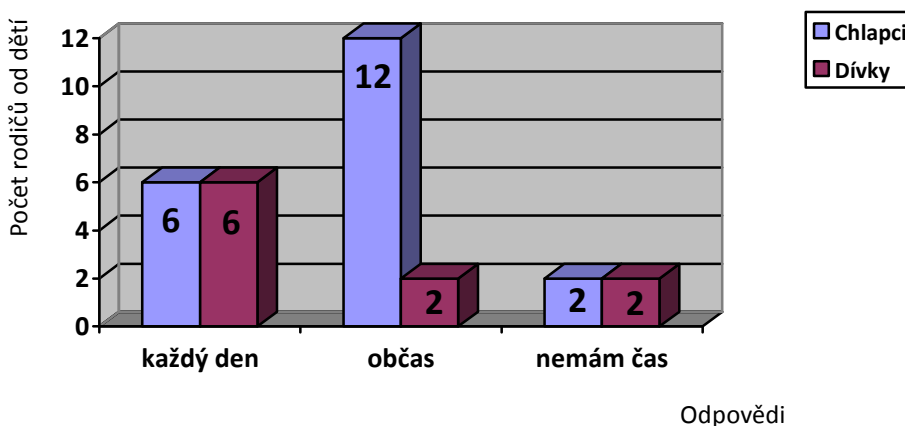
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných dat vyplývá, že u dětí mladšího předškolního věku (1. třída) jsou více oblíbené pohádkové postavy z klasických pohádek (např. Krtek, zvířátka, večerníčkové postavy) a to animovaných, kreslených. Postavy moderních pohádek, a to i hraných, mají spíše zastoupení u dětí staršího předškolního věku (2. třída) – např. Harry Potter.

Otázka 7: Máte čas číst dětem pohádky?

Na tuto otázku odpovědělo všech 30 (100%) respondentů, z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Měli dány pevné možnosti odpovědí a to **každý den**; **občas (2x až 3x za týden)** a **nemám čas**. Výsledek je znázorněn v grafu 11.

Graf 11: Odpovědi rodičů dle pohlaví jejich dětí

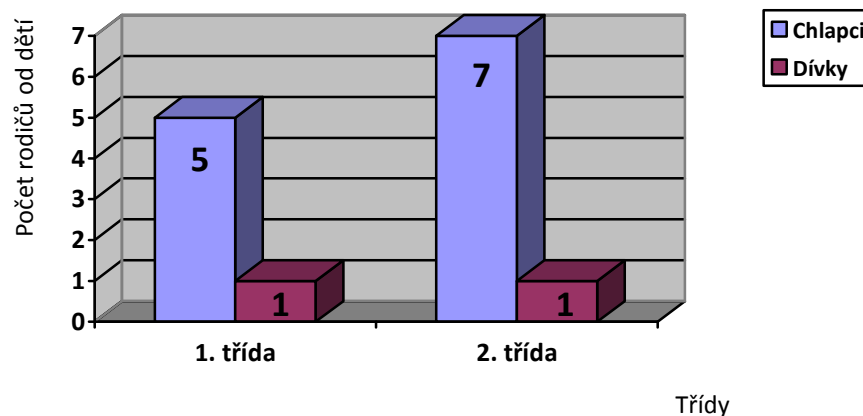


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Pomocí čísel můžeme získaná data vyjádřit takto: odpověď **každý den** – celkem 12 (40%) ze všech respondentů, z toho 6 (30%) rodičů chlapců a 6 (60%) rodičů dívek; odpověď **občas** – celkem 14 (47%) ze všech, z toho 12 (60%) rodičů chlapců a 2 (20%) rodiče dívek; odpověď **nemám čas** - si bohužel vybrali celkem 4 (13%) rodiče ze všech, z toho 2 (10%) od chlapců a 2 (20%) od dívek.

Dle rozdělení dětí předškolního věku do tříd jsou získané odpovědi rozděleny takto: **každý den** – 1. třída – celkem 4 a to 2 od chlapců a 2 od dívek; 2. třída – celkem 8 a to 4 od chlapců a 4 od dívek; odpověď **občas (2x až 3x za týden)** – 1. třída - celkem 6, z toho 5 od chlapců a 1 od dívky; 2. třída – celkem 8, z toho 7 od chlapců a 1 od dívky; odpověď **nemám čas** – 1. třída – celkem 2 a to 1 od chlapce a 1 od dívky; 2. třída – celkem také 2 – 1 od chlapce a 1 od dívky. Nejčastěji byla volena odpověď **občas (2x až 3x za týden)** a tento výsledek je znázorněn v grafu 12.

Graf 12: Odpověď **občas** dle pohlaví a tříd dětí



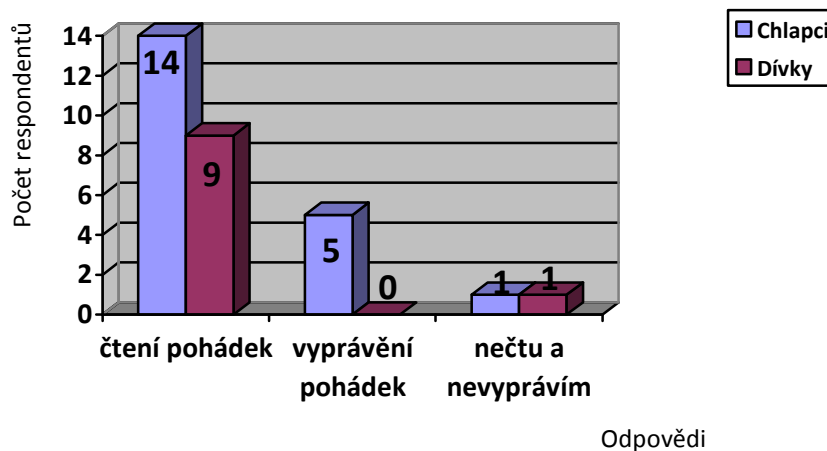
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Získaná data z dotazníků od rodičů dětí předškolního věku ukazují, že rodiče se svým dětem věnují a čtou jim pohádky, ať už každý den nebo alespoň občas (2x až 3x za týden). Našli se i rodiče, kteří nemají čas číst pohádky svým dětem. Jedná se celkem o 4 z 30.

Otázka 8: Preferuji:

K této otázce se opět vyjádřilo všech 30 (100%) respondentů - 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Byly dány tři možné odpovědi a to: **čtení pohádek dětem; vyprávění pohádek; nečtu a nevyprávím pohádky**. Výsledek tohoto dotazu je znázorněn v grafu 13.

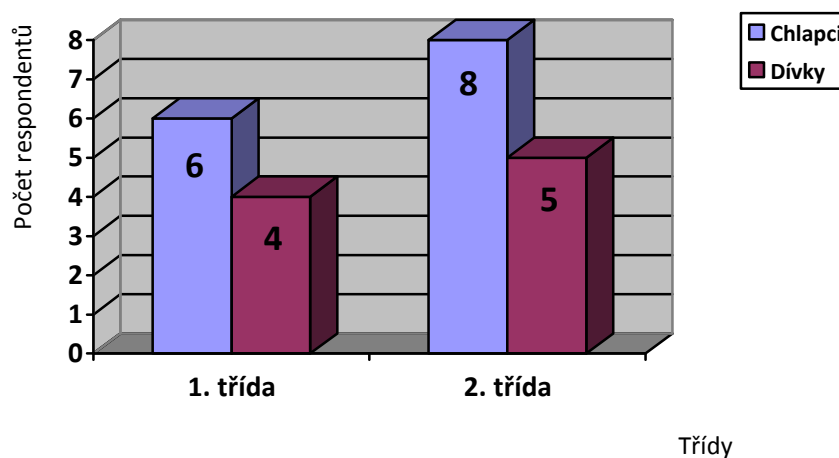
Graf 13: Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Z grafického znázornění vyplývá, že rodiče dětí předškolního věku volili odpověď **čtení pohádek**, kterou si vybralo celkem 23 (77%) respondentů z celkového počtu 30, z nichž bylo 14 (70%) rodičů chlapců a 9 (90%) rodičů dívek. Byla tak nejvíce zastoupena jak u rodičů chlapců, tak i dívek. Odpověď **vyprávění pohádek** označilo celkem 5 (17%) respondentů, z toho 5 (25%) rodičů chlapců a rodiče dívek neměli žádné zastoupení. Poslední možnou odpověď, **nečtu a nevyprávím pohádky**, si vybrali celkem 2 (6%) respondenti, z toho 1 (5%) rodič chlapce a 1 (10%) rodič dívky.

Graf 14: Nejčastější odpověď **čtení pohádek** dle pohlaví a tříd dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

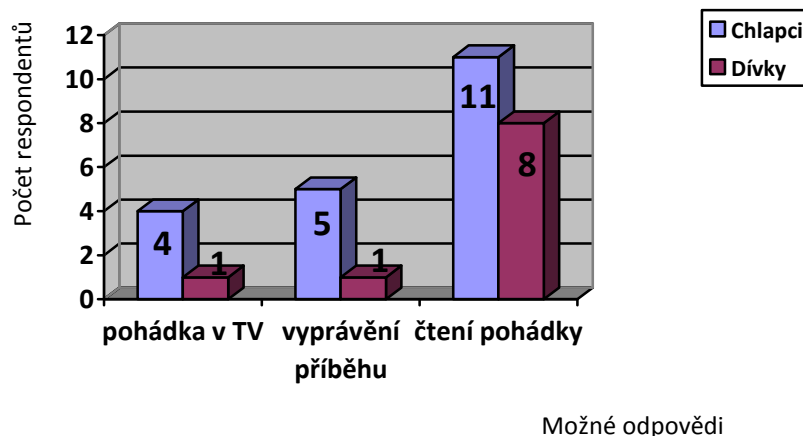
Co se týče rozdělení dětí předškolního věku do tříd a volené odpovědi **vyprávění pohádek**, tak výsledek byl tento: 1. třída – celkem 1 a to pouze rodič chlapce; 2. třída – celkem 4 a to opět pouze rodiče chlapců. Výsledek odpovědi **nečtu a nevyprávím pohádky** je tento: 1. třída – celkem 1 a to pouze rodič chlapce; 2. třída – celkem 1 a to rodič dívky.

Je vidět, že respondenti preferují jak čtení pohádek, tak i jejich vyprávění. Našli se i rodiče, kteří pohádky nečtou ani nevypráví.

Otázka 9: Dětem před spaním:

Tímto dotazem jsem od respondentů – rodičů dětí předškolního věku, chtěla zjistit, zda jsou večer s dětmi před spaním v úzkém osobním kontaktu (např. čtení pohádek) nebo volí neosobní přístup (např. pohádka v televizi). Měli k dispozici tři předepsané odpovědi a to **pustím pohádku na TV; vyprávím příběh; čtu pohádku**. K této otázce se opět vyjádřili všichni respondenti - 30 (100%), z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Jejich odpovědi dle pohlaví dětí jsou znázorněny v grafu 15.

Graf 15: Volené odpovědi dle pohlaví dětí respondentů

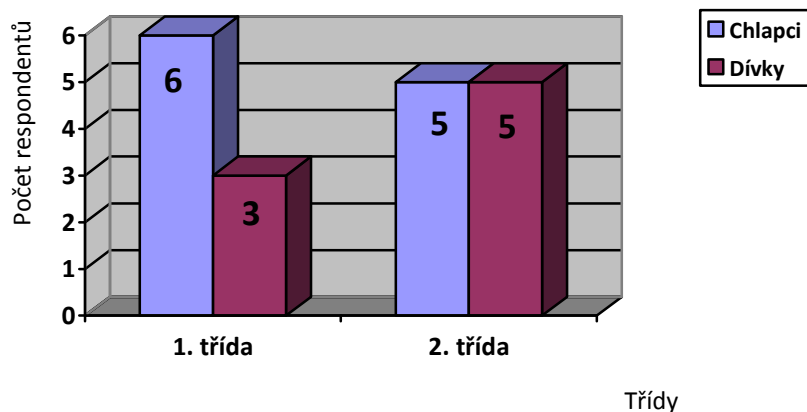


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Co se týče volby úzkého osobního kontaktu rodiče a dítěte před spaním, respondenti jej preferují před neosobním přístupem. Nejčastěji volili odpověď **čtení pohádky** a to jak u chlapců, tak i dívek. Pomocí čísel lze získané informace vyjádřit takto: odpověď - **pustím pohádku v TV** – celkem 5 (17%) ze všech respondentů, z toho 4 (20%) rodičů chlapců a 1 (10%) rodičů dívek; odpověď **vyprávění příběhu** – celkem 6 (20%) ze všech, z toho 5 (25%) rodičů chlapců a 1 (10%) rodičů dívek; odpověď **čtení pohádky** – celkem 19 (63%) ze všech respondentů, z toho 11 (55%) rodičů chlapců a 8 (80%) rodičů dívek.

Dle rozdělení dětí respondentů do jednotlivých tříd lze získané odpovědi rozdělit takto: **pustím pohádku v TV** – 1. třída – celkem 1 a to pouze rodič chlapce; 2. třída – celkem 4, z toho 3 rodiče chlapců a 1 rodič dívky. Odpověď - **vyprávím příběh** – 1. třída – celkem 2 a to po 1 z rodičů u chlapců a dívek; 2. třída – celkem 4 a to pouze rodiče chlapců. Nejčastěji byla volena odpověď - **čtu pohádku**, jejíž výsledek dle rozdělení dětí respondentů do tříd a pohlaví je znázorněn v grafu 16.

Graf 16: Odpověď čtu pohádku dle tříd a pohlaví dětí



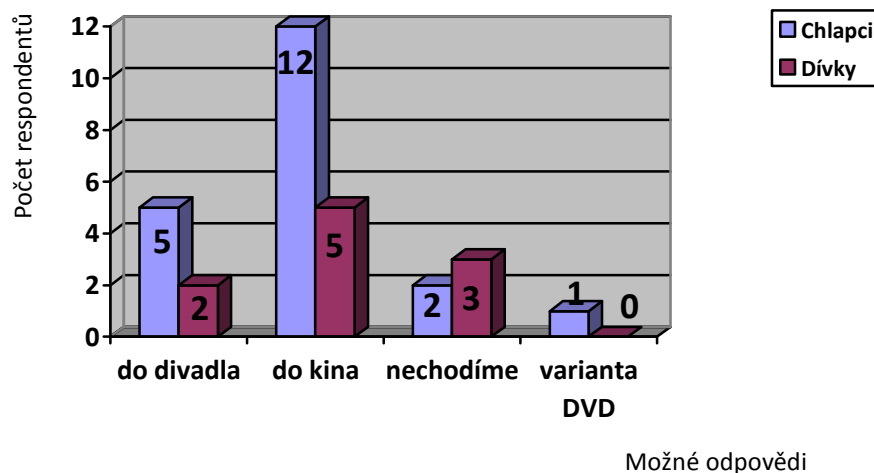
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Rodiče volí trávení času s dětmi před spaním a to buď za pomoci čtení pohádek, nebo vyprávění příběhů.

Otázka 10: Chodíte na pohádky:

K dané otázce se vyjádřilo všech 30 (100%) respondentů, z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. S odpovědí **do divadla** se ztotožnilo celkem 7 (23%) z 30, z toho 5 (25%) rodičů chlapců a 2 (20%) rodiče dívek. Odpověď **do kina** vybralo celkem 17 (57%) respondentů – 12 (60%) rodičů chlapců a 5 (50%) rodičů dívek. Odpověď - **nechodíte** označilo celkem 5 (17%) ze všech respondentů, z toho 2 (10%) rodičů chlapců a 3 (30%) rodičů dívek. S variantou **vypište, zda máte jinou variantu**, se ztotožnil pouze 1 (3%) respondent ze všech a to rodič od chlapců (5%). Vše znázorněno v grafu 17.

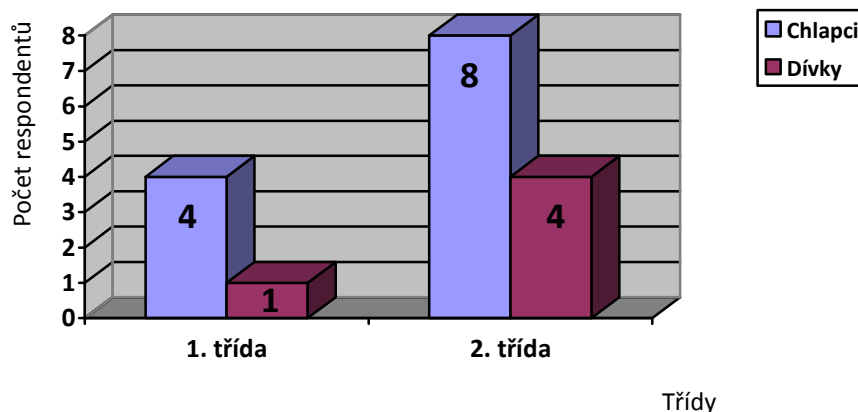
Graf 17: Odpovědi respondentů dle pohlaví jejich dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Nejčastěji byla volena odpověď **do kina** a to jak u rodičů od chlapců, tak i dívek. Znázornění této odpovědi je uvedeno v grafu 18 a to dle pohlaví dětí předškolního věku a jejich rozdělení do tříd. Odpověď **do divadla** dle tříd byla zastoupena takto: 1. třída – celkem 4 (3 od chlapců a 1 od dívky); 2. třída – celkem 3 (2 od chlapců a 1 od dívky). Nikam **nechodí** – 1. třída – celkem 3 (1 od chlapce a 2 od dívky); 2. třída – celkem 2 (1 od chlapce a 1 od dívky). **Variantu DVD** byla zastoupena pouze 1 rodičem od chlapce z 2. třídy.

Graf 18: Odpověď **do kina** dle pohlaví a tříd dětí



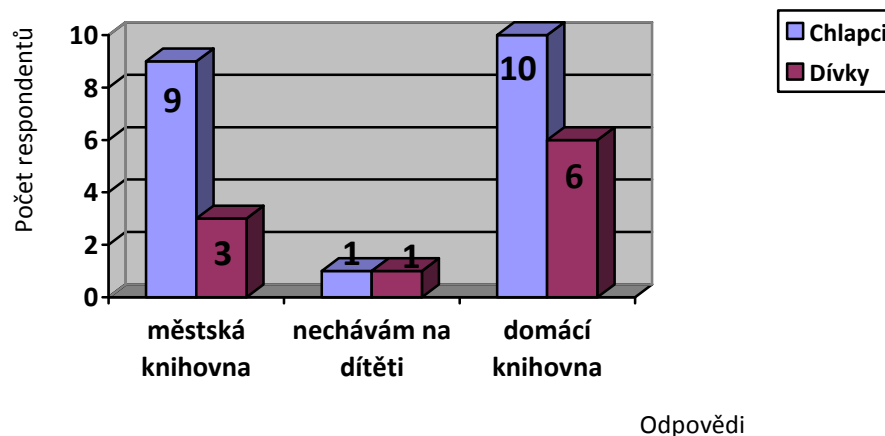
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze samotných výsledků je patrné, že většina rodičů dětí předškolního věku chodí se svými dětmi na pohádky jak do kina, tak i do divadla.

Otázka 11: Navštěvuji společně s dítětem:

Tímto dotazem jsem se od respondentů – rodičů dětí předškolního věku, chtěla dozvědět, jaký zdroj využívají při výběru dětské literatury. Měli k dispozici tři předepsané odpovědi a to **městskou knihovnu; nechávám to na dítěti; využívám domácí knihovnu**. K této otázce se opět vyjádřili všichni respondenti - 30 (100%), z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Jejich odpovědi dle pohlaví jejich dětí jsou znázorněny v grafu 19.

Graf 19: Odpovědi dle pohlaví dětí respondentů

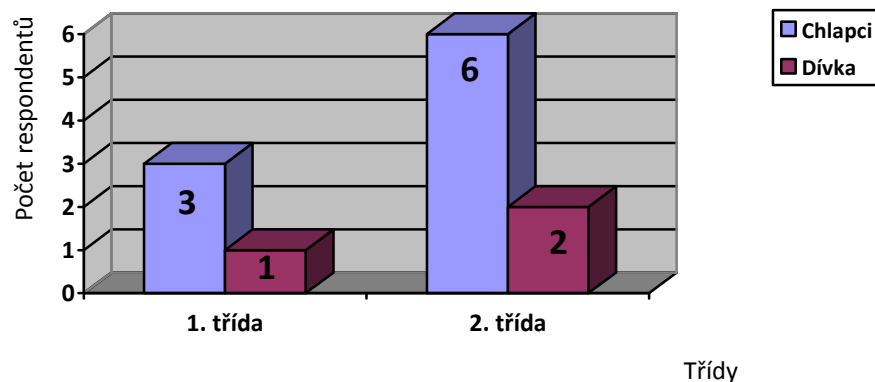


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Rodiči dětí předškolního věku byla nejčastěji volena odpověď - **využívám domácí knihovnu** a to jak od chlapců, tak i dívek. Pomocí čísel můžeme tyto informace vyjádřit takto: odpověď **městská knihovna** – celkem 12 (40%) ze všech respondentů, z toho 9 (45%) rodičů chlapců a 3 (30%) rodiče dívek; odpověď **nechávám na dítěti** – celkem 2 (7%) ze všech, z toho 1 (5%) rodič chlapce a 1 (10%) rodič dívky; odpověď - **využívám domácí knihovnu** – celkem 16 (53%) ze všech, z toho 10 (50%) rodičů chlapců a 6 (60%) rodičů dívek.

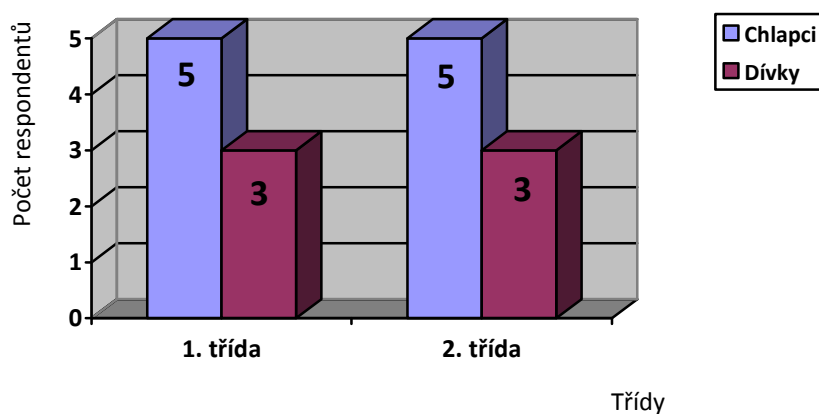
Dle rozdělení dětí respondentů do tříd můžeme získané odpovědi rozdělit takto: **městská knihovna** – 1. třída – celkem 4 – 3 rodiče chlapců a 1 rodič dívky; 2. Třída – celkem 8 – 6 rodičů chlapců a 2 rodiče dívek. Odpověď **nechávám na dítěti** – 1. třída – celkem 0; 2. třída – celkem 2 – 1 rodič chlapce a 1 rodič dívky. Odpověď - **využívám domácí knihovnu** – 1. třída – celkem 8 – 5 rodičů chlapců a 3 rodiče dívek; 2. třída – celkem 8 – 5 rodičů chlapců a 3 rodiče dívek. Nejčastěji byla volena odpověď **městská knihovna** a **domácí knihovna**, tyto výsledky jsou znázorněny dle pohlaví dětí a jejich rozdělení do tříd v grafu 20 a grafu 21.

Graf 20: Odpověď **městská knihovna** dle pohlaví a tříd dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Graf 21: Odpověď **domácí knihovna** dle pohlaví a tříd dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných dat dotazníku je vidět, že rodiče dětí předškolního věku s dětmi navštěvují městskou knihovnu, ale také využívají tu domácí.

Otázka 12: Sleduje Vaše dítě v TV nějaký pořad pravidelně (např. Kouzelnou školku)?

K tomuto dotazu se vyjádřilo celkem 30 respondentů z 30, procentní vyjádření je 100%. Z toho bylo celkem 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Výsledek získaných dat je uveden v tabulce 4 a to dle pohlaví a rozdělení dětí do tříd.

Tabulka 4: Sledování pravidelných pořadů dle pohlaví a tříd dětí

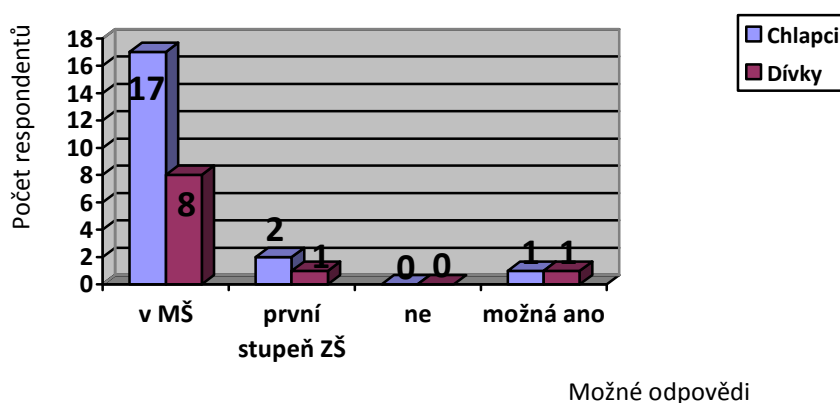
Pravidelný televizní pořad pro děti	1. třída		2. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Smíškové	2	2	4	2
Animáček	3	2	3	2
Večerníček	6	4	2	2
Kouzelná školka	5	4	2	1
Nedělní pohádky	1	1	2	3
Studio kamarád	1	1	2	1
ČT Děčko	2	1	5	4
Různé pohádky	0	0	1	1
Kreslené pohádky	3	2	4	2
Odpolední pohádky	0	0	1	1
Nesleduje	1	1	1	0

Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Otázka 13: Uvítali byste začlenění pohádek do výuky?

Dotaz zodpovědělo všech 30 (100%) respondentů, z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Opět byly dány odpovědi, ze kterých si rodiče dětí předškolního věku vybrat a to: **v MŠ; na prvním stupni ZŠ; ne; možná ano**. Výsledek tohoto dotazu je znázorněn v grafu 22.

Graf 22: Odpovědi dle pohlaví dětí respondentů

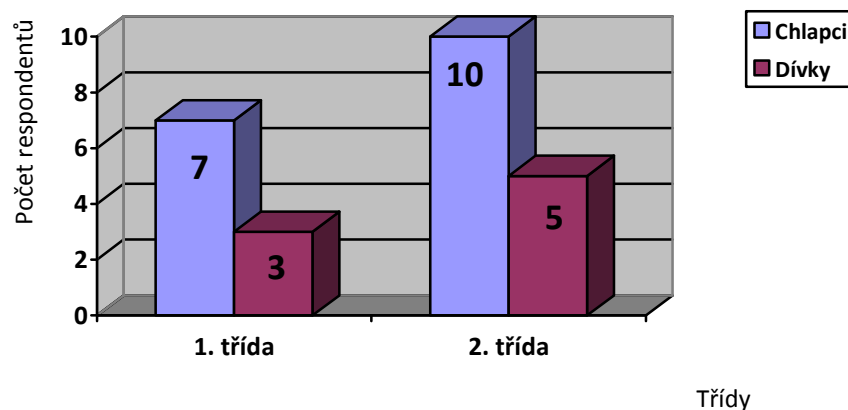


Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Z grafu 22 vyplývá, že odpověď **v MŠ** si zvolilo celkem 25 (83%) respondentů z celkového počtu 30, z toho 17 (85%) rodičů chlapců a 8 (80%) rodičů dívek. **Na prvním stupni ZŠ** označili celkem 3 (10%) respondenti z 30, z toho 2 (10%) rodiče chlapců a 1 (10%) rodič dívky. Tyto odpovědi byly voleny nejčastěji. Odpověď **ne** neměla žádné zastoupení a poslední odpověď **možná ano** označili 2 (7%) respondenti z 30, z toho 1 (5%) rodič chlapce a 1 (10%) rodič dívky.

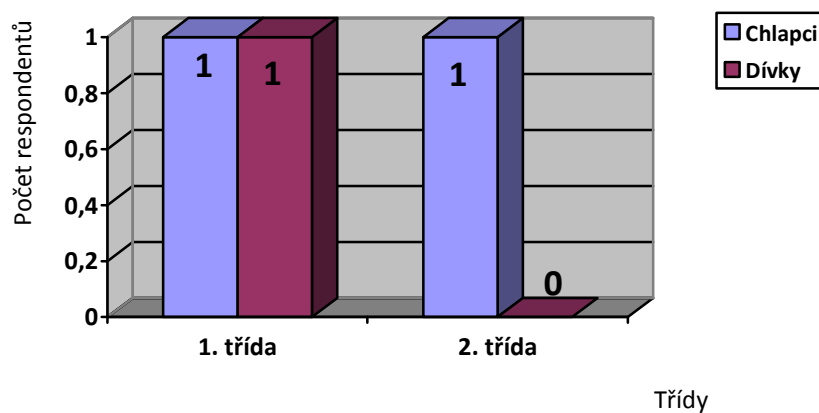
Výsledky nejčastěji volených odpovědí - **v MŠ** a **na prvním stupni ZŠ**, jsou znázorněny v grafu 23 a grafu 24 dle pohlaví dětí respondentů a jejich rozdělení do tříd.

Graf 23: Odpověď v MŠ dle pohlaví a tříd dětí respondentů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Graf 24: Odpověď na prvním stupni ZŠ dle pohlaví a tříd dětí respondentů



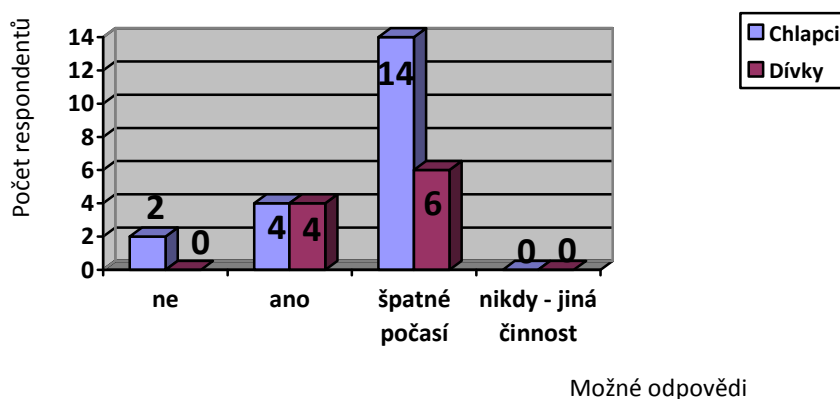
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Dle výsledků dotazníkového šetření je vidět, že rodiče dětí předškolního věku by uvítali začlenění pohádek do výuky již v mateřské škole a někteří na prvním stupni základní školy.

Otázka 14: Jste pro to, aby Vaše dítě v MŠ sledovalo dopolední pohádku?

K tomuto dotazu se vyjádřilo celkem všech 30 (100%) respondentů, z toho 20 (67%) rodičů chlapců a 10 (33%) rodičů dívek. Mohli si vybrat ze čtyř daných odpovědí: **ne**; **ano**; **nevadí mi to, když bude špatné počasí**; **nikdy, přeji si jinou činnost**. Výsledek je znázorněn v grafu 25.

Graf 25: Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí respondentů



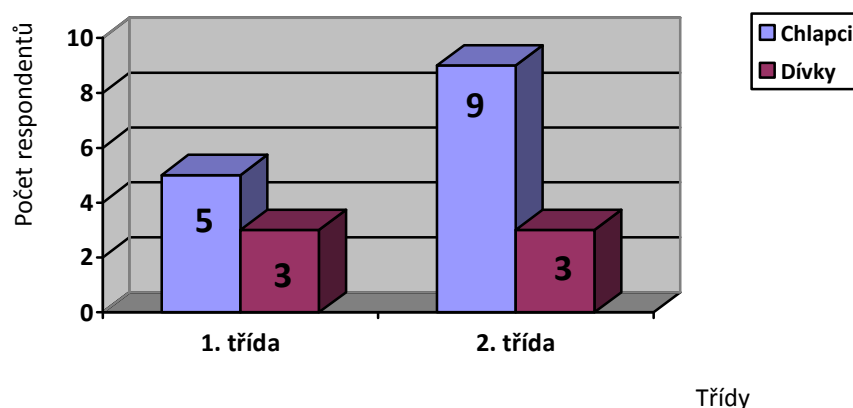
Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných dat je patrné, že nejvíce byla zastoupena odpověď - **nevadí mi to, když bude špatné počasí** a to jak u rodičů chlapců, tak i dívek. Pomocí čísel jsou výsledky vyjádřeny takto: odpověď **ne** – celkem 2 (7%) respondentů z 30. Z toho bylo zastoupení pouze u rodičů od chlapců – 2 (10%). S odpovědí **ano** se ztotožnilo celkem 8 (27%) z 30 respondentů, z nichž byli 4 (20%) rodiče chlapců a 4 (40%) rodiče dívek. Odpověď - **nevadí mi to, když bude špatné počasí**, si vybralo celkem 20 (67%) respondentů z 30, z toho 14 (70%) rodičů chlapců a 6 (60%) rodičů dívek. S poslední odpovědí **nikdy, přeji si jinou činnost**, se neztotožnil žádný z respondentů.

Co se týče zastoupení možných odpovědí dle pohlaví dětí a jejich rozdělení do tříd, výsledek byl tento: odpověď **ne**: 1. třída – celkem 1 a to pouze rodič chlapce; 2. třída – celkem 1 a opět pouze rodič chlapce. Odpověď **ano**: 1. třída – celkem 3 (2 rodiče chlapců a 1 rodič dívky); 2. třída - celkem 5 (2 rodiče chlapců a 3 rodiče dívek).

Odpověď **nevadí mi to, když bude špatné počasí**: 1. třída – celkem 8 (5 rodičů chlapců a 3 rodiče dívek); 2. třída – celkem 12 (9 rodičů chlapců a 3 rodiče dívek). Poslední odpověď **nikdy, přeji si jinou činnost**, nebyla nikým vybrána. Graf 26 znázorňuje nejčastěji volenou odpověď - **nevadí mi to, když bude špatné počasí** a to podle pohlaví dětí respondentů a jejich rozdělení do tříd.

Graf 26: Odpověď **nevadí mi to, když bude špatné počasí** dle pohlaví a tříd dětí



Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Ze získaných dat je patrné, že většině rodičů dětí předškolního věku by nevadilo, kdyby jejich ratolesti sledovali v mateřské škole dopoledne nějakou pohádku, ale pouze v případě špatného počasí.

Otázka 15: Tráví Vaše dítě volný čas:

Zde mohli respondenti – rodiče dětí předškolního věku označit, jak jejich děti tráví svůj volný čas. Bylo možno vybrat si i více odpovědí, které byly dány. Výsledek získaných dat je uveden v tabulce 5 a to dle pohlaví dětí a jejich rozdělení do tříd.

Tabulka 5: Trávení volného času dětí dle jejich pohlaví a tříd

Jak tráví volný čas předškoláci	1. třída		2. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
U televize	2	1	3	2
Na internetu	1	0	1	1
Má různé kroužky, aktivity	6	4	8	4
Maluje	1	2	1	3
Jiná činnost	1	1	1	1

Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

K dané otázce se vyjádřilo celkem 30 (100%) respondentů (20 – 67% - rodičů chlapců a 10 – 33% - rodičů dívek).

Tabulka 6: Možné jiné činnosti dle pohlaví a tříd dětí respondentů

Jiná činnost	1. třída		2. třída	
	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky
Sport	1	0	0	0
Pomáhá mamince	0	1	0	0
Kytara	0	0	1	0
Tanec, flétna	0	0	0	1

Zdroj: autor práce (vlastní šetření 2014)

Z údajů, které se podařilo získat pomocí dotazníku je patrné, že děti předškolního věku tráví svůj volný čas nejvíce prostřednictvím kroužků, různých aktivit a jinou činností (pomáhají rodičům, malují, sportují). Najdou se však i děti, které svůj volný čas tráví u televize nebo internetu.

4.6 Diskuze výsledků

Výsledky získané tímto průzkumem se vztahují pouze na skupinu dotazovaných respondentů – rodičů dětí předškolního věku a ta byla velice úzká. Uvedená zjištění proto nelze zobecňovat, což ani nebylo záměrem této bakalářské práce. Předkládané hypotézy se však i přesto podařilo na naší cílové skupině ověřit.

Hypotéza č. 1: Rodiče starších dětí předškolního věku čtou nejvíce svým dětem klasické pohádky.

Tato hypotéza byla **potvrzena**. Rodiče starších dětí předškolního věku prostřednictvím odpovědí v dotazníku ukázali, že nejčtenějšími pohádkami u dětí 2. třídy (věk 4 – 6 let) Mateřské školy U Studánky, Praha 7 (dále jen „MŠ“) jsou právě klasické pohádky, oproti moderním.

Dotaz, který přímo souvisel s potvrzením nebo vyvrácením této hypotézy, potvrdil, že rodiče starších dětí předškolního věku čtou nejvíce svým dětem klasické pohádky. K dotazu se vyjádřilo všech 30 respondentů, což je 100% zastoupení, z toho bylo 18 = 60% respondentů, kteří mají své děti ve **2. třídě** MŠ (dětí ve věku 4 – 6 let). Rodičů od chlapců bylo celkem 12 = 60% a dívek celkem 6 = 60%. Ke čtení klasických pohádek se přihlásilo celkem 10 = 56% z 18 respondentů, z toho 7 = 58% rodičů chlapců a 3 = 50% rodiče dívek.

Shrňme-li získané údaje díky tomuto dotazu, který posloužil k vyhodnocení první hypotézy, zjišťujeme, že rodiče starších dětí předškolního věku MŠ čtou nejvíce svým dětem právě klasické pohádky.

Hypotéza č. 2: Rodiče starších dětí předškolního věku chodí se svými dětmi na pohádky nejčastěji do kina.

Tato hypotéza byla **potvrzena**. Bylo zjištěno, že rodiče starších dětí předškolního věku chodí se svými dětmi na pohádky do kina. K dotazu, který měl potvrdit či vyvrátit tuto hypotézu, se vyjádřilo všech 30 = 100% respondentů.

Potvrzení hypotézy se týkalo rodičů starších dětí předškolního věku, které navštěvují **2. třídu** MŠ. Celkem se vyjádřilo k přímému dotazu, vztahujícímu se k ověření hypotézy, 18 = 100% respondentů, z toho 12 = 60% rodičů chlapců a 6 = 60% rodičů dívek. Z čehož možnost návštěvy kina označilo celkem 12 = 67% z nich, a to 8 = 67% rodičů chlapců a 4 = 67% rodiče dívek.

Shrneme-li zjištěné údaje, tak můžeme tuto hypotézu **potvrdit**, protože ze zjištěných dat je zřejmé, že rodiče starších dětí předškolního věku chodí se svými dětmi na pohádky nejčastěji do kina.

Hypotéza č. 3: Rodiče dětí předškolního věku považují za přínosné začlenění pohádek do výuky.

Průzkumného šetření se zúčastnili rodiče dětí předškolního věku MŠ. Jejich děti navštěvují dvě třídy této MŠ a to v tomto věkovém rozložení: **1. třída** děti 3leté a **2. třída** děti 4 – 6leté.

Dle získaných dat je vidět, že dotaz související přímo s ověřením hypotézy zodpovědělo celkem všech 30 = 100% rodičů. Se začleněním pohádek do výuky již v plánu MŠ souhlasí celkem 25 = 83% respondentů, z toho 17 = 85% rodičů chlapců a 8 = 80% rodičů dívek. Co se týče jednotlivých tříd, tak zastoupení je pak takovéto: **1. třída** zahrnovala soubor celkem 12 = 100% respondentů, z toho 8 = 100% rodičů chlapců a 4 = 100% rodičů dívek. S možností začlenění pohádek do výuky v MŠ se ztotožnilo celkem 10 = 83% respondentů, z toho 7 = 88% rodičů chlapců a 3 = 75% rodičů dívek. **2. třída** byla souborem celkem o 18 = 100% respondentů, z toho 12 = 100% rodičů chlapců a 6 = 100% rodičů dívek. Začlenění pohádek do výuky v MŠ označilo celkem 15 = 83% z nich, z toho 10 = 83% rodičů chlapců a 5 = 83% rodičů dívek.

Se začleněním pohádek do výuky na prvním stupni Základní školy (dále jen „ZŠ“) souhlasí celkem 3 = 10% respondenti ze všech 30, z toho 2 = 10% rodiče chlapců a 1 = 10% rodič dívky. Dle jednotlivých tříd jsou výsledky tyto: **1. třída** celkem 2 = 67% rodiče z 12, z toho 1 = 50% rodič chlapců a 1 = 100% rodič dívky. **2. třída** celkem 1 = 33% respondent z 18, a to pouze 1 = 50% rodič chlapce.

S váhavou nekonkrétní odpovědí **možná ano** se ztotožnili celkem 2 = 7% respondenti ze všech, a to rodiče dětí z **2. třídy** – 1 = 8% od chlapců a 1 = 17% od dívek.

Následným dotazem v dotazníku bylo také zjištěno, že rodičům dětí předškolního věku nevadí, kdyby jejich dítě v MŠ sledovalo dopolední pohádku. Konkrétní **ano** potvrdilo celkem 8 = 27% rodičů ze všech 30. Z toho 4 = 20% rodiče chlapců a 4 = 40% rodiče dívek. **1. třídu** zastupovali celkem 3 = 25% respondenti z 12, a to 2 = 25% rodiče chlapců a 1 = 25% od dívek. Ve **2. třídě** označilo tuto možnost celkem 5 = 28% rodičů z 18, z toho 2 = 17% rodiče chlapců a 3 = 50% rodiče dívek.

K další možnosti (**nevadí mi to, když bude špatné počasí**) dotazu se vyjádřilo celkem 20 = 67% respondentů ze všech, z toho 14 = 70% rodičů chlapců a 6 = 60% rodičů dívek. Z **1. třídy** to bylo celkem 8 = 67% respondentů z 12, a to 5 = 63% rodičů chlapců a 3 = 75% rodiče dívek. **2. třída** byla zastoupena takto: celkem 12 = 67% respondentů z 18, z toho 9 = 75% rodičů chlapců a 3 = 50% rodiče dívek.

Shrme-li získané údaje, můžeme tuto hypotézu také **potvrdit**. Rodiče dětí předškolního věku skutečně považují za přínosné začlenění pohádek do výuky, ať již v plánu MŠ nebo na prvním stupni ZŠ, nebo jejich dopolední sledování v MŠ.

Hypotéza č. 4: Děti předškolního věku mají nejraději kreslené (animované) pohádky.

Z údajů, které byly získány díky dotazníku, bylo zjištěno, že děti předškolního věku mají skutečně nejraději kreslené (animované) pohádky. Otázka, která byla součástí dotazníku, a směřovala k ověření této hypotézy, byla zodpovězena všemi 30 = 100% respondenty. Přímou odpověď označilo 21 = 70% z nich, rodičů chlapců bylo 13 = 65% a rodičů dívek bylo 8 = 80%. Z **1. třídy** to bylo celkem 10 = 83% respondentů z 12, a to 6 = 75% rodičů chlapců a 4 = 100% rodiče dívek. **2. třída** měla takovéto zastoupení: celkem 11 = 61% respondentů z 18, z toho 7 = 58% rodičů chlapců a 4 = 67% rodiče dívek.

Dalším dotazem bylo zjištěno, že oblíbenými pohádkami mezi dětmi předškolního věku jsou: Krtek; Bořek stavitel; Bob a Bobek; Rumcajs; Kung-fu Panda a to jsou pohádky kreslené (animované). Oblíbenými pohádkovými postavami mezi předškoláky jsou: Krtek; Bořek stavitel; Večerníčkové postavičky; zvířátka a to jsou postavy převážně z kreslených (animovaných) pohádek. Další získané údaje potvrzují,

že oblíbenými dětskými pořady v televizi jsou: např. Smíškové; Animáček; Večerníček; Kouzelná školka; různé kreslené pohádky apod. Tyto pořady právě nejvíce vysílají kreslené (animované) pohádky pro děti.

Ze získaných informací můžeme vyvodit závěr, že tato hypotéza byla **potvrzena**.

Odborná literatura, ze které bylo čerpáno v teoretické části této práce, nebyla konkrétně zaměřena právě na oblast vlivu čtení pohádek na chování a učení dětí předškolního věku. Obsahovala pouze obecnou rovinu poruch chování a učení předškoláků. Vzhledem k tomu, že tyto poruchy se začínají projevovat již u dětí předškolního věku, bylo by zajímavé v širším pohledu zjistit, jaký vliv má právě čtení pohádek na vývoj případných poruch chování a učení těchto dětí. Je to důležité z důvodu případné prevence, ale také pomoci jak samotným dětem, tak jejich rodičům a učitelům v mateřských či základních školách.

Další odborné práce, se zabývají poruchami chování nebo učení dětí předškolního věku nebo spíše dětí školního věku. Jejich praktická část se však nezabývá oblastí vlivu čtení pohádek na poruchy chování a učení u dětí předškolního věku.

Diplomová práce Falkové¹⁰⁰ je zaměřena na poruchy chování dětí v mateřské škole a možnost práce s nimi. Praktická část je soustředěna na kvalitativní výzkum, který autorka uskutečnila v mateřské škole. Je založen na analýze dokumentů, rozhovorech s učitelkami a stěžejní je pozorování práce s dvěma chlapci, kteří mají poruchu chování. Poznatky z výzkumu autorka zpracovala do dvou kazuistik a přidala k nim doporučení, jak lépe s chlapci pracovat.

Fröhlichová¹⁰¹ se ve své diplomové práci zaměřila na vývoj předškolních dětí, jeho variabilitu a popisuje vzdělávání dětí v mateřské škole, zabývá se školní zralostí a odkladem školní docházky. Přibližuje zde pojem rizikové dítě a pojednává o možnostech včasné diagnostiky oslabených funkcí a následnou charakteristiku jednotlivých diagnostických programů a seznamuje čtenáře s možnostmi individuální a

¹⁰⁰FALKOVÁ, J. *Možnosti práce s dětmi s poruchami chování v mateřské škole*. Brno. 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce T. Čech.

¹⁰¹FRÖHLICOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku jako výchozí bod pro rozvoj oslabených funkcí*. Brno. 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce D. Brožová.

skupinové reedukace oslabených dílčích funkcí. V praktické části diplomové práce popisuje průběh pedagogické diagnostiky, sestavení individuálních plánů pro rozvoj oslabených dílčích funkcí a možný postup reedukace.

Diplomová práce Zlatníkové¹⁰² je zaměřena také obecně na poruchy chování u jedinců, zabývá se novými přístupy odborné veřejnosti k dané problematice, charakterizuje vlivy osobnosti jedince na vznik poruchy chování a vlivy sociálního prostředí na rozvoj nežádoucího chování, poukazuje na školní prostředí a jeho vlivy na podporu dětí v riziku poruch chování se zaměřením na základní školu praktickou. Samotný kvalitativní výzkum je zaměřen na vypracování kazuistických studií dětí s poruchou chování, jehož cílem bylo zmapovat život dětí s poruchou chování v jejich přirozeném sociálním prostředí a vztahy s blízkým sociálním okolím v kontextu s kvalitou života. Součástí je také vlastní pozorování jedince s poruchou chování ve školním prostředí.

¹⁰²ZLATNÍKOVÁ, M. *Kvalita života jedince s poruchou chování*. Brno. 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce V. Vojtová.

ZÁVĚR

Kvalita života patří v současnosti k aktuálním tématům. Je mnoho oblastí, ve kterých se kvalita života posuzuje a názory jednotlivých odborníků se liší podle toho, kterou oblast zrovna on upřednostňuje. Jde však především o spokojenost samotného jedince - jak vnímá své postavení ve společnosti. Důležité jsou tak individuální postoje a hodnotové orientace každého z nás.

Existuje mnoho faktorů, které v menší nebo větší míře ovlivňují kvalitu života každého jedince. Poruchy chování a učení patří mezi ně. Mají negativní vliv na mezilidské vztahy, tím i socializaci jedince a školní úspěšnost.

Je-li u dítěte s poruchou chování nebo učení projevována dostatečná pomoc a opora – od rodiny, sociálního okolí, pedagogů a různých specializovaných pracovišť, je u něj velká šance na to, aby žil kvalitní život. Svou důležitost zde hraje správná a včasná diagnostika, která poslouží i k tomu, aby dítě s poruchou chování nebo učení nebylo zbytečně vyloučeno ze svého přirozeného sociálního prostředí.

Na základě speciálně-pedagogické diagnostiky aplikuje pedagog u dítěte vhodnou intervenci. Díky diagnostice si každý pedagog najde určité způsoby a metody k tomu, aby dítě motivoval k pozitivní změně v jeho chování a přístupu k učení. Každý pedagog by si měl najít způsob a metody, jak dítě motivovat k pozitivní změně v jeho chování a také k zájmu o učení. Učitel by měl mít trpělivost a toleranci, lásku a pochopení k dětem s poruchou chování či učení.

Každé dítě má svou vlastní individualitu, svou životní biografii a žije v určitém sociálním prostředí. Každá životní situace, kterou dítě prochází, se pak promítá do jeho osobnosti a díky tomu vznikají jeho postoje a vlastnosti s celoživotními důsledky. Důležité je znát všechny okolnosti, které přispěly ke vzniku poruchy chování nebo učení, protože pak můžeme na vzniklé problémy správně reagovat.

Společnost sebou přináší rozporuplné názory na problematiku poruch chování a učení, často se ve svých názorech rozchází i odborná veřejnost. Dříve se děti s poruchou chování nebo učení často vylučovaly z jejich přirozeného sociálního prostředí a byly umístěny do speciálních zařízení. To se někdy děje i dnes. Oddělení takového dítěte však nemusí být šťastným řešením – jde o to, že se dítě dostane do prostředí, kde je více takových dětí s podobnými problémy a může dojít ke ztotožnění se s nimi. Naopak v

přirozeném sociálním prostředí jedince, dochází k motivaci k přijatelnému chování s účastí jeho vrstevníků, kdy je dítě s poruchou napodobuje a snaží se jim vyrovnat. Děti s poruchami chování a učení by měly kolem sebe mít kladné vzory, které jim v rámci rodiny dáváme již od jejich narození a nedílnou součástí toho všeho je i četba vhodných pohádek, která pomáhá rozvíjet jak samotné chování, tak i učení dítěte.

Cílem průzkumného šetření bylo zjistit, jaký má vliv čtení pohádek na poruchy chování a učení dětí předškolního věku.

Teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na vývoj dítěte v předškolním věku – na samotnou osobnost předškoláka, ale i na roli rodiny, mateřské školy a samotného pedagoga v mateřské škole. Zabývala se podstatou poruch chování a souvisejících komunikačních schopností, ale také na zvláštnosti přístupu k dětem s poruchami chování a dále. Další oblastí byly specifické poruchy učení, vysvětlení konkrétní klasifikace a projevů, ztráty dílčích funkcí a prevence.

Praktická část je souborem analýzy dat, jež byly získány prostřednictvím dotazníku. Ten byl vyplňován rodiči dětí předškolního věku Mateřské školy U Studánky, Praha 7, se souhlasem ředitele tohoto zařízení. Samotného průzkumu se zúčastnilo celkem 30 respondentů – rodiče jak od chlapců, tak i dívek. Sběr dat byl uskutečněn v prvním kalendářním čtvrtletí roku 2014.

Samotný průzkum zjistil, jak rodiče dětí předškolního věku znají své děti, zda s nimi tráví čas a zda je součástí jejich výchovy právě četba pohádek. Rodiče měli možnost projevit své názory a znalosti o svých dětech, uvědomit si případné mezery ve styku a vzájemné komunikaci s jejich dítětem. Ukázali, že se snaží svým dětem věnovat, vychovávat je správně a k tomu jim pomáhá právě četba klasických pohádek, které jsou vhodné věku jejich dítěte.

Cíl průzkumného šetření této bakalářské práce byl splněn. Dále by bylo vhodné tento průzkum provést na širším vzorku respondentů ve více mateřských školách po celém území České republiky. To by mohlo dále posloužit k větší propagaci informací o poruchách chování a učení, samotné prevenci v této oblasti a zahrnutí četby pohádek do výchovy dětí již od narození v rámci rodiny a následně v mateřských školách.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.

ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů.* Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

FALKOVÁ, J. *Možnosti práce s dětmi s poruchami chování v mateřské škole.* Brno. 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce T. Čech.

FILCÍKOVÁ, M. Logopedická péče v předškolních zařízeních. In *Logopedie – metodika a didaktika.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1984.

FRÖHLICHOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika dětí předškolního věku jako výchozí bod pro rozvoj oslabených funkcí.* Brno. 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce D. Brožová.

GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 2. vyd. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

HROMKOVÁ, D. a kolektiv. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci.* 4. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. ISBN 978-80-7452-024-2.

JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky.* 2. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1995. ISBN 80-85931-06-0.

KLENKOVÁ, J. Poruchy komunikačních schopností. In *Integrativní speciální pedagogika.* 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. ISBN 80-85931-51-6.

KŇOURKOVÁ, M. Psychologie předškolního dítěte. In *Dříve než půjde do školy: Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku.* 1. vyd. Praha: Avicenum. 1990. ISBN 80-2010-015-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. ISBN 80-2471-284-9.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2005. ISBN: 80-247-0870-1.

PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. 2003. ISBN 80-244-0629-2.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení: Systémové myšlení a SPU. Katalog možných příčin...* 1. vyd. Praha: Portál. 1997. ISBN 80-7178-135-5.

PROCHÁZKOVÁ, M. Klasifikace poruch chování a jejich charakteristika. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PROCHÁZKOVÁ, M. Nové aspekty v přístupu k jedincům s poruchami chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-51-6.

PROCHÁZKOVÁ, M. Poruchy chování podle stupně společenské závažnosti. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PŘINOSILOVÁ, D. Úkoly speciálně pedagogické diagnostiky v jednotlivých obdobích vývoje. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-65-6.

PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006. ISBN 80-86991-81-4.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SLOMEK, Z. *Etopedie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 2010. ISBN 978-80-86723-84-6.

SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1980.

ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-65-6.

ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Paido. 1998. ISBN 80-85931-51-6.

ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení. In *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2006. ISBN 80-247-1049-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, M. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. 1. vyd. Ostrava: Filozofická fakulta OU. 2005. ISBN 80-7042-691-8.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1.vyd. Brno: Muni Press, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

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

ZLATNÍKOVÁ, M. *Kvalita života jedince s poruchou chování*. Brno. 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce V. Vojtová.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. (originál *Hurra, ich kann's*) 4. vyd. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Antropomorfismus – „(z řeckého *ανθρωπος anthrópos* – člověk; a *μορφή morfē* – tvar, forma) znamená myšlenkový a řečový postup, kdy se mimolidským skutečností či jevům přisuzují lidské rysy, vlastnosti či přímo lidská podoba.“ U dětí jej můžeme pozorovat zejména při hrách a v kresbě. Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Antropomorfismus>>.

Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna. *Poruchy chování*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.kppp.cz/co-vas-zajima/poruchy-chovani.html>>.

Logopedie pediatrium. *Narušená komunikační schopnost*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.logopediecr.eu/pro-lekare/narusena-komunikacni-schopnost>>.

Mateřská škola a dětský klub MiniSvět v Mrači. *Jaká má být učitelka snů?*. [online]. ©2008 - 2010, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.minisvetskolka.cz/rs/aktuality/jaka-ma-byt-ucitelka-snu.html>>.

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). *Lateralita*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-06]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/L/Lateralita>.

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). *Mateřská škola – předškolní vzdělávání*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=1899>>.

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů (RVP). MICHALOVÁ, Z. *Prevence specifických poruch učení*. [online]. ©2011, [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/1119/PREVENCE-SPECIFICKYCH-PORUCH-UCENI.html/>>.

MLČÁKOVÁ, R. *Základy logopedie (komunikační schopnost a její narušení)*, s. 80. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-07.pdf>>.

Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. *Šance dětem. Vzdělávání dětí s poruchou chování*. [online]. ©2011-2014. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-s-poruchou-chovani.shtml>>.

Pedagogicko-psychologická poradna Olomouckého kraje, pracoviště Jeseník. *Specifické vývojové poruchy učení (SVPU)*. [online]. [cit. 2014-05-10]. Dostupné z: <<http://www.ppp-jesenik.cz/index.php?o=temaDislexie1>>.

Projekt ESF - „Vytvoření a implementace edukačního systému podpory pohybové aktivity na českém akademickém poli.“ [online]. ©2011, [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: <<http://www.vemeste.cz/2011/05/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku/>>.

Rodina Online – Každodeník o dětech a rodičích. *Poruchy chování u dětí předškolního věku*. [online]. ©1999 - 2013, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek8366.htm>>.

Skauting pro všechny. *Poruchy chování*. [online]. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/poruchy-chovani/>>.

WHO (Světová zdravotnická organizace) a ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR). 10 revize MKN-10. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. [online]. ©2010-2014. [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>.

Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <http://www.wikiskripta.eu/index.php/Hyperkinetick%C3%A9_d%C3%ADt%C4%9B>.

Wikipedie – otevřená encyklopedie. [online]. ©2014, [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Chov%C3%A1n%C3%AD>>.

SEZNAM GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1:	Děti dle pohlaví a třídy	44
Graf 2:	Rozdělení dětí dle pohlaví bez ohledu na věk	45
Graf 3:	Znázornění možných odpovědí rodičů dle pohlaví dětí	46
Graf 4:	Odpověď rodičů matka dle pohlaví dětí a tříd (věku)	47
Graf 5:	Znázornění možných odpovědí dle pohlaví dětí	48
Graf 6:	Nejčastěji volená odpověď někdy dle tříd a pohlaví dětí	49
Graf 7:	Odpovědi rodičů dle pohlaví jejich dětí	50
Graf 8:	Odpověď klasické pohádky dle tříd a pohlaví dětí	51
Graf 9:	Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí	52
Graf 10:	Nejčastěji volená odpověď animované, kreslené	53
Graf 11:	Odpovědi rodičů dle pohlaví jejich dětí	55
Graf 12:	Odpověď občas dle pohlaví a tříd dětí	56
Graf 13:	Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí	57
Graf 14:	Nejčastější odpověď čtení pohádek dle pohlaví a tříd dětí	58
Graf 15:	Volené odpovědi dle pohlaví dětí respondentů	59
Graf 16:	Odpověď čtu pohádku dle tříd a pohlaví dětí	62
Graf 17:	Odpovědi respondentů dle pohlaví jejich dětí	63
Graf 18:	Odpověď do kina dle pohlaví a tříd dětí	64
Graf 19:	Odpovědi dle pohlaví dětí respondentů	65
Graf 20:	Odpověď městská knihovna dle pohlaví a tříd dětí	66
Graf 21:	Odpověď domácí knihovna dle pohlaví a tříd dětí	66
Graf 22:	Odpovědi dle pohlaví dětí respondentů	68
Graf 23:	Odpověď v MŠ dle pohlaví a tříd dětí respondentů	69
Graf 24:	Odpověď na prvním stupni ZŠ dle pohlaví a tříd dětí respondentů	69
Graf 25:	Znázornění odpovědí dle pohlaví dětí respondentů	70
Graf 26:	Odpověď nevadí mi to, když bude špatné počasí dle pohlaví a tříd dětí	71

Seznam tabulek

Tabulka 1:	Třídy a pohlaví dětí předškolního věku	44
Tabulka 2:	Oblíbené pohádky dle pohlaví dětí a jejich rozdělení do tříd	54
Tabulka 3:	Nejoblíbenější pohádková postava dle pohlaví a tříd dětí	56
Tabulka 4:	Sledování pravidelných pořadů dle pohlaví a tříd dětí	67
Tabulka 5:	Trávení volného času dětí dle jejich pohlaví a tříd	72
Tabulka 6:	Možné jiné činnosti dle pohlaví a tříd dětí respondentů	72

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník

Příloha A – Dotazník

Vážení rodiče,

dostává se Vám do rukou dotazník, díky kterému bych chtěla zjistit, zda jsou součástí Vašeho rodinného života i pohádky. Tento dotazník je součástí mé bakalářské práce a bude sloužit výhradně k tomuto zpracování. Prosím Vás tedy o pravdivé vyplnění, získaná data budou zpracována anonymně. U otázek s výběrem možností zaškrtněte, prosím, vždy jen jednu. Případné další pokyny k vyplnění dotazníku jsou u konkrétního dotazu uvedeny.

Děkuji za Váš čas, Eva Davidová.

Pohlaví Vašeho dítěte:

- a) chlapec
- b) dívka

Vaše dítě navštěvuje:

- a) 1. třídu – 3 roky
- b) 2. třídu – 4 – 6 let

1. Kdo čte dítěti/dětem pohádky? (možno více odpovědí)

- a) matka
- b) otec
- c) prarodiče
- d) nikdo

2. Četli Vám rodiče pohádky?

- a) ano a jaké
- b) někdy
- c) každý večer
- d) ne

3. Čtete dětem:

- a) klasické pohádky
- b) moderní pohádky

- c) necháváte výběr na dítěti
4. Má Vaše dítě rádo:
- a) loutkové pohádky
 - b) animované, kreslené
 - c) hrané
 - d) sleduje bez rozdílu
5. Kterou pohádku má Vaše dítě nejraději? Prosím napište:
-
6. Kterou pohádkovou postavu má Vaše dítě nejraději? Prosím napište:
-
7. Máte čas číst dětem pohádky:
- a) každý den
 - b) občas (2x až 3x týdně)
 - c) nemám čas
8. Preferujete:
- a) čtení pohádek dětem
 - b) vyprávění pohádek dětem
 - c) nečtu a nevyprávím pohádky
9. Dětem před spaním:
- a) pustím pohádku v TV
 - b) vyprávím příběh
 - c) čtu pohádku
10. Chodíte s dětmi na pohádky:
- a) do divadla
 - b) do kina
 - c) nechodíte nikam

d) jiná varianta

11. Navštěvuji společně s dítětem:

- a) městskou knihovnu
- b) nechávám to na dítěti
- c) využívám domácí knihovnu

12. Sleduje Vaše dítě v televizi nějaký pořad pravidelně (např. Kouzelná školka), napište: (možno více odpovědí)

.....

13. Uvítali byste začlenění pohádek do výuky?

- a) v Mateřské škole
- b) na prvním stupni Základní školy
- c) ne
- d) možná ano

14. Jste pro to, aby Vaše dítě v Mateřské škole sledovalo dopolední pohádku?

- a) ne
- b) ano
- c) nevadí mi to, když bude špatné počasí
- d) nikdy, přeji si jinou činnost, např.

15. Tráví Vaše dítě volný čas: (možno více odpovědí)

- a) u televize
- b) na internetu
- c) má různé kroužky, aktivity
- d) maluje
- e) jiná činnost

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Davidová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Poruchy učení a chování dětí předškolního věku

Rok: 2014

Počet stran textu: 89

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 16

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Véllová