

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Hájková Michaela

**Školní zralost a připravenost u dětí se speciálními
vzdělávacími potřebami**

Olomouc 2022

Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Školní zralost a připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

Hájková Michaela

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Školní zralost a připravenost	2
1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav	4
1.2 Poznávací (kognitivní) funkce.....	5
1.3 Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky).....	10
1.4 Osobnost (emocionálně sociální zralost).....	12
2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
2.1 Děti s narušenou komunikační schopností	15
2.2 Děti s poruchou autistického spektra.....	18
2.3 Děti se sluchovým postižením.....	20
2.4 Kombinované vady.....	22
3 Pomůcky a programy využívané pro diagnostiku a rozvoj dílčích funkcí a zlepšování školní připravenosti.....	25
3.1 Diagnostika využívaná pro zjišťování školní zralosti	26
3.2 Pomůcky pro diagnostiku a rozvoj dítěte	27
3.3 Programy využívané pro celkový rozvoj předškoláka	28
PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 Design výzkumného šetření.....	30
4.1 Cíle výzkumného šetření	30
4.2 Harmonogram příprav výzkumu	30
4.3 Výzkumné otázky	31
4.4 Výzkumný vzorek a prostředí realizace	31
4.5 Etické aspekty výzkumu.....	31
4.6 Metoda sběru dat	32
5 Vlastní šetření.....	33
5.1 Kazuistika I.....	33

5.2 Kazuistika II.	41
5.3 Kazuistika III.	51
5.4 Kazuistika IV.	58
5.5 Kazuistika V.	67
5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek	75
6 Diskuze	77
6.1 Zhodnocení práce	77
6.3 Návrhy pro praxi	78
6.4 Rešerše.....	79
ZÁVĚR	81
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	83
Seznam literatury	83
Seznam elektronických zdrojů	87
Internetové zdroje využívané pro inspiraci, vytváření pomůcek, koupi pomůcek.....	88
ANOTACE	89
Seznam obrázků	91
Seznam příloh	95

ÚVOD

Při výběru téma pro svoji bakalářskou práci jsem chtěla navázat na mou dosavadní praxi, kterou jsem vykonávala ve speciální škole. Uvědomuji si, jak postižení výrazně ovlivňuje školní zralost – připravenost dítěte na školu. Předškolní docházka je pro děti v posledním roce povinná. Upravuje ji zákon. I u intaktních dětí je příprava na školu velice náročná, objevují se značné rozdíly, které jsou dány vnitřními i vnějšími faktory. U dětí s postižením často dochází k tomu, že začínají navštěvovat první třídu základní školy, aniž jsou u nich rozvinuty dílčí funkce a jejich start je od samého počátku mnohem náročnější.

Každé dítě je individualita, která se výrazně odlišuje ve všech složkách, fyzické, psychické i sociální. Jeho schopnost učit se ovlivňuje velké množství faktorů. Během praxí v rámci studia jsem odpozorovala, že nezáleží pouze na druhu postižení, ale i na psychických vlastnostech dítěte, přístupu okolí, které na dítě působí. Při aktivitách v rámci bakalářské práce jsem se zaměřila na děti s logopedickými vadami, děti po kochleární implantaci, s poruchami autistického spektra a děti s kombinovaným postižením.

Svoji práci jsem rozdělila na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části jsem představila definice zabývající se školní zralostí a připraveností. Specifikovala jsem jednotlivé složky školní zralosti, na které se zaměřuje pedagog při pedagogické diagnostice. Ve druhé kapitole jsem se zabývala různými typy postižení. Třetí kapitolu jsem věnovala materiálům, pomůckám a programům, které jsou využívány pro pedagogickou diagnostiku a edukaci.

V praktické části jsem nejprve zkoušela zjistit úroveň dítěte, jeho připravenost na povinnou školní docházku. Aby bylo možné zjistit jednotlivé složky školní zralosti modifikovala jsem materiály, které jsou využívány pro testování školní zralosti. Zkoumala jsem oblasti, kde se objevovaly nejčastěji problémy v závislosti na typu postižení. Při vytváření materiálů, pomůcek jsem se inspirovala u známých autorů: Bednářová (2011), Klenková (2005), Šmardová (2018), Jirásek (1970), Sindelar (2007). Pokusila jsem se přizpůsobit individuálně materiály dle témat, tak, aby pro dítě byly poutavé a rozvíjely ho. Vše jsem zpracovala ve formě kazuistik, kde jsem zaznamenala diagnostiku daného dítěte a prováděné aktivity, které jsem doplnila fotografiemi.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol, které představují teoretické východisko, základní informace, které tvořily podklady pro výzkumné šetření. V první kapitole jsou představeny nejčastější definice charakterizující školní zralost a připravenost. Jsou rozebrány jednotlivé složky, které jsou hodnoceny před vstupem dítěte do první třídy. Jedná se o somatický vývoj, vývoj kognitivních funkcí, pohled na oblast práceschopnosti a osobnost z hlediska emocionálně - sociální zralosti. Druhá kapitola je věnována postižením, které se objevovaly u dětí, se kterými autorka v rámci výzkumu pracovala. Třetí kapitola je zaměřena na diagnostiku školní zralosti, pomůcky využívané pro diagnostiku a edukaci, zmíněny jsou programy, které se věnují celkovému rozvoji předškoláka.

1 Školní zralost a připravenost

Jan Amos Komenský: „Na dobrém počátku všechno záleží, od dobrého počátku, se všechno odvíjí.“

V životě dítěte je začátek školní docházky vždy významným milníkem. Je to období, které ovlivňuje všechny oblasti osobnosti. Začíná být kladen důraz na výkon. Dítě vnímá tlak okolí na výsledky, hodnocení vlastní práce a zpětně to ovlivňuje jeho vnímání sebe sama. Během relativně krátké doby si musí osvojit dovednosti, které ho budou provázet po celý život. Aby bylo schopné splnit požadavky je potřeba dosáhnout určitého stupně rozvoje osobnosti, který je v odborné literatuře uváděn jako školní zralost nebo připravenost na povinnou školní docházku.

V současnosti existuje velké množství definic, kterými lze tyto pojmy vymezit. Obecně můžeme školní zralost charakterizovat jako, dosažení určitého stupně vývoje v oblastech fyzické, emocionálně – sociální a mentální zralosti, který umožňuje dítěti, aby bylo připravené účastnit se bez výraznějších obtíží výchovně vzdělávacího procesu. (Bednářová a kol., 2011)

Školní zralost je definována i v Rámcovém vzdělávacím programu, kde je chápána jako dosažení určitého stupně ve vývoji dítěte, tak aby se mohlo bez problémů zapojit do vzdělávacího procesu. (MŠMT, 2021) [online]

Psychologický slovník (Hartl a kol., 2015 s. 708) uvádí: „Školní zralost bývá definována jako způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, a rozvinutí sociálních dovedností.“ Z uvedené definice vyplývá, že školní připravenost zahrnuje

kompetence v oblastech somatické, kognitivní, pracovní a emocionálně – sociální připravenosti. Klenková (2011) udává, že kompetence dítě nabývá, rozvíjí a zdokonaluje učním a sociální zkušeností.

Vágnerová (2000) uvádí, že s pojmem školní zralosti se setkáme již v díle Komenského. Upozorňuje, že vyzrávání CNS dítěte se projevuje žádoucími změnami v celkové reaktivitě, schopnosti odolávat psychické zátěži a stabilitě emocionálního stavu. Zralost organismu umožňuje využít lépe schopnosti dítěte koncentrovat pozornost, adaptovat se na školní režim. Schopnost adaptovat se na školu závisí také na úrovni regulačních kompetencí dítěte. Během zrání dochází k lateralizaci ruky, rozvoji motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Zrání je předpokladem rozvoje zrakového a sluchového vnímání. Rozvoj poznávacích procesů je podmíněn dědičnými předpoklady, ale vždy záleží i na adekvátní stimulaci. Vhodná stimulace vede i ke školní připravenosti dítěte. Dítě se stává součástí sociální skupiny, musí zvládnout role, které jeho postavení vyžaduje, naučit se komunikovat přiměřeně situaci, chápat skupinové normy chování. V socializaci má nezastupitelný význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. Záleží na rodině, jaký zaujímá postoj ke vzdělávání, jak bude dítě motivovat.

Připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí. Znalosti, jak se učit. Dle Golemana schopnost učit se zahrnuje sedm nejdůležitějších aspektů. (in Bednářová a kol., 2011):

- Sebevědomí dává dítěti pocit, že má plnou kontrolu nad svými pohyby, chováním i vnímáním okolního světa. Když se do něčeho pustí, má být přesvědčeno, že se jeho píle setká s úspěchem. Musí věřit, že mu dospělí v případě nutnosti pomohou;
- Zvědavost je snaha dozvídat se nové, zajímavé informace;
- Schopnost jednat s určitým cílem souvisí s uvědomováním si vlastních schopností, umožňuje ovlivňovat dění okolo sebe, pěstuje vytrvalost v dosahování cílů, překonávání překážek;
- Sebeovládání je schopnost ovládat vlastní chování přiměřeně věku. Předpokladem je smysl pro vnitřní kontrolu;
- Schopnost pracovat s ostatními je postavena na tom, jak dokáže dítě chápat ostatní a rozumět si s nimi;
- Schopnost komunikovat můžeme charakterizovat jako schopnost vyměňovat si myšlenky, pocity, představy prostřednictvím slov. Vlastnost souvisí s důvěrou k lidem. Pocit vychází se sdílených činností s ostatními dětmi;

- Schopnost spolupracovat představuje nalezení rovnováhy mezi vlastními potřebami a potřebami druhých při společné činnosti.

Posuzování školní zralosti se zaměřuje na následující oblasti:

- tělesný vývoj a zdravotní stav;
- poznávací, kognitivní funkce;
- práceschopnost;
- osobnost.

1.1 Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Posouzení zdravotního stavu jedince je v kompetenci praktického či odborného lékaře. V některých případech je nutné, aby dal lékař podnět při posuzování školní zralosti i k vyšetření psychologickému, psychiatrickému, neurologickému. (Bednářová a kol., 2011) Často se zapojují i další specialisté alergolog a imunolog apod. (Jucovičová a kol., 2014)

Pediatr zná veškeré fyzické záznamy o dítěti, jeho anamnézu osobní i rodinnou. Je jedním z odborníků, který se musí vyjádřit k případnému odkladu školní docházky. (Otevřelová, 2016) Dle vyhlášky č. 45/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů, pediatr zkoumá během pětileté prohlídky filipínskou míru, kapalínův index, výměnu dentice, pevnost kostí a rozvinutost svalstva, zrak, sluch, tlak, probíhá vyšetření pomocí odběrů krve a moče. (MZČR, 2021) [online]

Výška a váha jedince není a nemůže být vnímána jako prvořadý ukazatel zralosti, avšak je třeba brát ji v úvahu. Děti s menší vahou se rychleji unaví, mají nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži. U menších dětí se občas objevují také pocity méněcennosti, slabosti, ohrožení. Pokud jsou bojácní, neobratní mohou se stát terčem posměchu ze strany větších a silnějších dětí. Optimální váha je přibližně 20 kg, výška 120 cm – jedná se o velmi individuální ukazatel. (Jucovičová a kol., 2014)

Posouzení je často nutné i u dětí, které jsou rizikové z důvodu rizikové gravidity, problematického porodu nebo patologií v poporodní fázi. Například u dětí předčasně narozených, které měly velmi nízkou porodní hmotnost, se následně objevují problémy ve vývoji jemné i hrubé motoriky a řeči. Děti provázejí častěji poruchy pozornosti i poruchy učení. Stejně musíme postupovat i při posuzování důsledků tělesných a smyslových vad, chronických onemocnění, které mohou mít vliv na vývoj dítěte a také na jeho psychický stav.

V tomto případě je vhodné obrátit se na speciálně – pedagogická centra či na odborného lékaře. (Bednářová a kol., 2011)

Jistým omezením může být i nedostatečná imunita dítěte, častá nemocnost. Pokud nastane na začátku školy, bere dítěti možnost se plynule začlenit do kolektivu, adaptovat se na nové prostředí, změnu režimu. (Jucovičová a kol., 2014)

Součástí tělesného vývoje je i vývoj motoriky. Na konci předškolního období zvládá dítě i složitější pohybovou koordinaci. V závislosti na rozvoji hrubé motoriky se rozvíjí i motorika jemná a grafomotorika. Po čtvrtém roce věku dítě začíná preferovat jednu ruku. (Plevová in Šmelová kol., 2012)

Zelinková (2012) uvádí, že k lateralizaci dochází během předškolního věku. Během této doby je nutné ponechat dítěti volnost při preferenci ruky. Není vhodné dítě opravovat, přeučovat. Je nutné zachovat mu volnost v tom, do které ruky vezme hračku, tužku, kterou jí. Lateralizace se vyhraňuje v závislosti na vyžívání CNS.

Lateralizace je dána diferenciací a specializací hemisféry. I v lateralizaci jsou patrné intersexuální rozdíly. Ženský mozek je univerzálnější, mužský specializovanější. Stanovení je nutné pro rozvoj motoriky ruky, která bude preferována při výuce psaní. (Petrová in Šmelová, 2012)

Motorika je nedílnou součástí biologické zralosti. Šturma (in Říčan, 1997) uvádí, že dítě na konci předškolního období je schopno ukázněnější, cílenější aktivity. Umí ovládat po určitou dobu své motorické chování, kontrolovat je a posedět.

Somatický vývoj dítěte je provázán i s vývojem poznávacích funkcí. Souvisí se zráním mozku a CNS. Zralost nervové soustavy umožňuje rozvíjet a využívat kognitivní schopnosti. (Plevová in Šmelová a kol., 2012)

1.2 Poznávací (kognitivní) funkce

Pro zvládnutí čtení, psaní, počítání je důležitá rovnoměrnost vývoje v jednotlivých kognitivních oblastech a dostatečná úroveň rozumových schopností. Posuzuje se, zda dítě vývojově odpovídá svým vrstevníkům nebo zda za nimi zaostává. U dětí, u kterých je kognitivní vývoj pomalejší je vhodný odklad povinné školní docházky, je nutné jim věnovat zvýšenou péči. Některé děti mohou zaostávat pouze v jedné z oblastí např. v grafomotorice, ale v ostatních oblastech jsou stejné úrovně jako vrstevníci. Jejich vývoj je nerovnoměrný.

Při odkladu povinné školní docházky je nutné využít čas pro stimulaci. (Bednářová a kol., 2011)

Do další kategorie můžeme zařadit děti, které mají mimořádné nadání. Ve svých dovednostech převyšují své vrstevníky, ovládají psaní, čtení, zvládají řešit složitější matematické operace. U nadaných dětí je možnost nastoupit do první třídy základního vzdělávání před dovršením 6 roku věku. Tuto možnost je nutné dobře posoudit a zkonzultovat. Případné vrácení zpět do mateřské školy by mohlo být pro dítě potupou. (Bednářová a kol., 2016)

Do skupiny kognitivních předpokladů důležitých pro školní zralost a připravenost jsou zařazeny dle Bednářové (2011) následující schopnosti:

- myšlení;
- řeč;
- vizuomotorika a grafomotorika;
- sluchové vnímání;
- zrakové vnímání;
- vnímání prostoru;
- vnímání času;
- základní matematické představy.

Myšlení

Pro předškolní období je důležitý přechod od egocentrického myšlení ke konkrétnímu, názornému a předlogickému myšlení. Dle Piageta to, co dítě nevidí a nevnímá, to neexistuje. (Jucovičová a kol., 2014)

K formování myšlení je na konci předškolního období důležitá fantazie. Často o ní hovoříme jako o kouzelném světě fantazie předškoláka. Dítě přiřazuje neživým objektům lidská specifika a vlastnosti, objevuje se určitá magičnost. (Zormanová, 2019)

K zvládnutí školní docházky a role školáka je důležitá schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. Dítě, které je zralé je schopné opustit prelogické myšlení, které je řízeno vlastními aktuálními potřebami, emocemi. Musí být schopné pochopit, že situace jde popsat z různých úhlů pohledu a různými pojmy. (Vágnerová, 2000)

Pro konec předškolního období je charakteristické pojmové myšlení. Dítě začíná být schopno základních myšlenkových operací. Mezi základní myšlenkové operace jsou řazeny

analýza a syntéza, srovnávání a třídění, abstrakce a zobecnění, konkretizace. (Vágnerová in Šmelová a kol., 2012)

V souvislosti s myšlením se rozvíjí i schopnost řeči, roste slovní zásoba, mění se struktura aktivního používaného slovníku.

Řeč

Věku přiměřeně rozvinutá řeč je velice důležitá. Dítě musí řeči rozumět, aby chápalo pokyny, pojmy, umělo sdělit, co si myslí, co potřebuje. Řeč je klíčová pro socializaci dítěte. Děti s opožděným vývojem řeči mívají větší problémy se čtením a psaním, častěji se u nich vyskytují specifické poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. (Bednářová a kol., 2011)

Klenková (in Bytešniková, 2012) uvádí, že předškolní věk (6 -7 let) je pro dítě ve vývoji řeči zásadní. Dítě připravené na školu dokáže spočítat a pojmenovat věci kolem sebe, vysvětlit, nač se jaký předmět používá a k čemu slouží. Dokáže zopakovat delší větu a převyprávět příběh. Zvládá správnou výslovnost většiny hlásek. Při problémech s řečí je třeba vyhledat odbornou pomoc logopeda, který provede diagnostiku dítěte a navrhne další postup. Kromě logopedických ambulancí existují i logopedické třídy v rámci mateřských škol. V tomto období by dítě mělo používat okolo 3000 slov.

Šmelová (2012) udává, že se zlepšuje skloňování a časování jednotlivých slov, objevuje se další období otázek (proč, k čemu, na co apod.) Verbální schopnosti bývají často lepší u dívek nežli u chlapců. Dívky bývají častěji více stimulovány k rozhovorům.

Kutálková (2014) upozorňuje, že vývoj motoriky je úzce propojen s rozvojem řeči. V souvislosti s manipulací předmětů se rozvíjí slovní zásoba, přesnější artikulace, s tím související rozvoj kresby.

Řeč je součástí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na konci předškolního vzdělávání jsou stanoveny následující „komunikativní kompetence“:

- *ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;*
- *komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;*

- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.);*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. “ (MŠMT, 2021 str. 12)[online]*

Vizuomotorika a grafomotorika

Pohyby a manipulace s předměty pomáhají dítěti poznávat svět, osamostatňovat se, provozovat hru. Hra je velice důležitým prvkem v dětství. Pro rozvoj hrubé motoriky musíme dítěti poskytovat dostatečné množství podnětů pro pohyb, podporovat ho ve sportovních aktivitách. Důležitý je i vhodný vzor rodičů. Koordinaci ruky a oka rozvíjí také oblékáním, hygienickými návyky, stolováním, pracemi v domácnosti. Činnosti, které dítě ovládá by mělo provádět samo bez dopomoci. Mezi hračky bychom měli zařadit stavebnice, mozaiky, skládanky, korálky. Vhodná je plastelína, výtvarné a psací potřeby (nůžky, tužky, pastelky). Během kreslení a malování dítě rozvíjí grafomotoriku důležitou pro pozdější psaní. Od začátku, kdy dítě začíná pracovat s tužkou dbáme na špetkový úchop, správné postavení ruky. (Bednářová a kol., 2021)

Sluchové vnímání

V raném věku má zásadní význam pro rozvoj řeči. Při oslabeném sluchu mohou nastat problémy ve čtení, psaní a zapamatování. Pro podporu sluchového rozvoje učíme dítě naslouchat čteným pohádkám, příběhům, písničkám. Věnujeme se činnostem na určení původu zvuku, rozvíjení vnímání rytmu. Můžeme navázat vytleskáváním slov, hledáním rýmů, rozpoznáváním hlásek ve slovech. Ideální hrou je slovní fotbal, tichá pošta. Přirozeně sluch také rozvíjíme básničkami, písničkami, říkadly apod. (Kutálková, 2014)

Bednářová (2011) jako základní předpoklady uvádí schopnost naslouchat, odlišit figuru a pozadí, správně diferencovat, zvládat základní analýzu a syntézu, vnímat rytmus a trénovat sluchovou paměť.

Zrakové vnímání

Hraje nezastupitelnou roli při poznávání světa již od narození. Zrakem přijímáme asi 80% informací. Zrak ovlivňuje i jiné složky kognitivního vývoje jako je prostorová orientace, matematická pregramotnost, myšlení, vizuomotorická koordinace. Ve školním věku je

důležité při rozeznávání písmen, číslic, při čtení, psaní, počítání. Dítě v předškolním věku by mělo pojmenovat barvy, rozlišovat figury a pozadí. (Bednářová a kol., 2016)

Klenková (in Bednářová a kol., 2016) uvádí, že pro rozvoj zrakového vnímání jsou vhodné pracovní listy na určení odlišnosti mezi obrázky. Mohou se lišit barvou, velikostí, detaily. Vhodné je trénovat přiřazování stínů k obrazcům, vyhledávat shodné tvary. Zrakové rozlišování podporují i hry jako je pexeso, puzzle, stavění stavebnic dle předlohy, domino a další.

Bednářová (2011) doplňuje, že po pátém roce by dítě mělo zvládat rozložení obrázků na dílky a složení zpět do celku. Pro trénink jsou vhodná puzzle, skládky, dokreslování chybějících částí obrázku. Je dobré vést dítě k popisu, co za celý den zažilo, co vidělo. Důležitý je i trénink očních pohybů, po řádku vedeme dítě ke čtení zleva doprava.

Vagnerová (Vágnerová, 2000) zmiňuje, že u dítěte je důležitý rozvoj vizuální integrace. Je to schopnost komplexního vnímání, kdy dítě neulpívá na jednotlivých detailech ani globálním celku. Schopnost je úzce provázána s pozorností a rozvojem dalších poznávacích procesů.

Vnímání prostoru

Je důležitou schopností pro orientaci v prostředí, osvojení sebeobslužných, pohybových a herních dovedností. Promítá se do tělesné výchovy, vnímání matematiky, geometrie, orientaci v mapách. (Vágnerová, 2012)

Dítě nejdříve chápe a později využívá aktivně pojmů nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo. Učí se správně používat předložky, a také pojmy vysoko, nízko, blízko, daleko, první, prostřední, poslední. Správného osvojení dovednosti dosáhneme každodenním popisováním okolního prostředí, při četbě knih, popisováním fotek, obrázků. Dítě vedeme k uvědomování si vlastní polohy a pojmenování. (Bednářová a kol., 2016)

Vnímání času

Orientovat se v čase je podstatné pro vnímání časové posloupnosti. Cestou je osvojování si jednotlivých kroků v sebeobsluze, plnění úkolů. Při školní docházce je nutný odhad potřebného času na splnění úkolu. U dětí rozvíjíme vnímání času komentováním děje a činností během dne. Dítě se musí orientovat v pojmech: ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer. Dále musí zvládat charakterizovat, pojmenovat roční období jaro, léto, podzim, zima. Důležité je vnímání času z hlediska dnů v týdnu, kdy se chodí do školky, kdy je doma. Využíváme pojmů teď, později, zítra, dnes, včera, za týden apod. Dítěti nastavíme

určitý režim, který mu napomáhá k vnímání času, důležité je stanovený režim dodržovat. (Bednářová a kol., 2011)

Otevřelová (2016) poukazuje na to, jak obtížné je pro děti vnímat čas. Stav je dán tím, že dítě žije přítomností. Nejdříve dítě vnímá střídání ročních období, střídání dne a noci. Přístup k vnímání času je u každého dítěte subjektivní. Důležité je naučit se chápat časovou posloupnost. Výraznou pomocí je vizualizace času, vizualizace dne, činností, ročních období. Chápání časové posloupnosti je důležité pro prematematickou gramotnost.

Základní matematické představy

Na vytváření se podílí mnoho schopností a dovedností. Dovednosti zrakové, sluchové, hmatové, časové, prostorové vnímání a také řeč, motorika jsou základem předčíselných představ, na které navazuje chápání čísla, určování počtu, číselné řady, číselné operace. (Bednářová a kol., 2011)

Tento dlouhodobý proces začíná jednoduchým porovnáváním (malý - velký, málo - hodně, stejně – více - méně, krátký - dlouhý), následuje třídění podle druhů (ovoce, zelenina, oblečení), podle barvy, tvaru, velikosti. V pozdější fázi dokáže dítě třídít podle více kritérií, pozná, co nepatří do dané skupiny. Důležité je řazení prvků vzestupně a sestupně. Nejdříve pracujeme s předměty, posléze s obrázky. Na konci předškolního období by mělo dítě chápat, že číslo není závislé na uspořádání, na velikosti tvaru nebo barvě prvků. V předškolním věku by se dítě mělo orientovat v číselném oboru do 6. Rozvoj matematických představ můžeme podpořit i hraním deskových her. (Blažková, 2021)

Na rozhraní kognitivních předpokladů a schopnosti využívat vrozené a získané schopnosti a dovednosti, které jsou předpokladem průceschopnosti je dovednost udržet pozornost, schopnost uchovávat věci v paměti a schopnost vůlí řízeného chování a jednání.

1.3 Prúceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

Aby dítě dokázalo využívat při práci veškeré své předpoklady, musí mít zájem a chuť se učit, poznávat. Důležitá je i schopnost pro povinnost, zodpovědnost. Některé děti mají problém se soustředěností. Školní docházka klade nároky na všechny kvality pozornosti: intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým vlivům. (Bednářová a kol., 2011)

Pozornost u předškolních dětí je ovlivněna především emocemi. Její stálost a úmyslnost není dána pouze věkem, ale také temperamentem, odvíjí se od druhu vykonávané činnosti. Dítě je schopné zaměřit pozornost pouze na jeden podnět. (Plevová in Šmelová a kol., 2012)

Sindelar (2016) považuje pozornost za základní předpoklad pro rozvoj myšlení a schopnosti učit se. Jedná se především o diferenciaci figury a pozadí v oblasti vnímání. Tato dovednost představuje vědomé zaměření pozornosti. Pokud není správně rozvinuta, nemohou být jednotlivé vjemy správně zpracovány a použity.

Paměť je charakterizována jako schopnost vstřípit si nové vjemy, uchovat je, uvědomit si je a podle potřeby si je vyvolat. (Bednářová a kol., 2016) U dětí před začátkem školní docházky má převahu paměť mechanická, neselektivní, ale objevují se již i logické prvky, které vedou k trvalejšímu a rychlejšímu zapamatování. (Šmelová a kol., 2012) Rozlišujeme různé druhy paměti. Sindelar (2016) uvádí, že ve výuce dítě využívá paměť optickou, akustickou, intermodální krátkodobou a dlouhodobou.

Pro zapamatování i udržení pozornosti je důležitá motivace. Každé dítě je jiné. Záleží na jeho predispozicích, chování, potřebách, povaze a možnostech i sociálním prostředí, které ho ovlivňuje. Proto je nutné volit individuálně také druh motivace. (Bednářová a kol., 2016)

Dítě, které dokáže odlišit povinnosti a hru, je schopné dokončit zadaný úkol i přes kladené překážky, je považováno za vyzrálé pro povinnou školní docházku. (Říčan a kol., 1997)

Vágnerová (2012) upozorňuje, že důležitý je přiměřený rozvoj regulačních kompetencí. Dítě, které je nezralé upřednostňuje okamžité uspokojování vlastních potřeb, které je řízeno emocionální motivací. Dítě zralé si uvědomuje roli školáka a je pro něj motivační, i když představuje určitou zátěž. Dítě, které je nezralé není schopno vyvinout samostatné volní jednání pro učení, není schopné přijmout odpovědnost za vlastní chování a jednání. Problémy s autoregulací mohou být dány celkovou nezralostí, která se projevuje impulzivitou a sníženou frustrační tolerancí nebo mohou být výchovně podmíněny, výchovou v závislosti a nesamostatnosti.

U školáka předpokládáme i určitou míru samostatnosti při střídání činností (orientace v sešitě, přechod na práci s učebnicí apod.). Práceschopnost je nezáměrně podmíněna vyzrálostí centrální nervové soustavy a záměrně podmíněna dosavadní výchovou jedince. Užitečné je vést dítě k respektování pravidel, podporovat jeho samostatnost. Dítě by se nemělo nikdy nutit, mělo by mít podnětné a vhodné prostředí okolo sebe. Úkoly by měly být přiměřené. Při hrách s pravidly se učí nejen udržení pozornosti, zvládnutí emocí, ale i respektování a dodržování fair play. (Bednářová a kol., 2016)

1.4 Osobnost (emocionálně sociální zralost)

Po nástupu do první třídy jsou na dítě kladeny zvýšené nároky, které může bez výraznějších obtíží zvládnout přiměřeně emočně a sociálně vyzrálá osobnost. Od dítěte se očekává míra emoční stability, zvládnání věku přiměřených emocí, odolnost vůči frustraci a s tím související sebeovládání. (Bednářová a kol., 2011)

Pro dítě je nejdůležitější činností hra. Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí, že při nástupu do školy dítě přechází ze „světa her“ do světa povinností, úkolů a pevného rozvrhu a řádu. Získává nové role, bude muset fungovat s větším počtem spolužáků a přijmout nové autority. Tyto dovednosti jsou součástí sociální zralosti.

Znakem sociální zralosti je, že se dítě dokáže na určitý čas odloučit od rodiny, adaptuje se na změnu prostředí, je vedeno k respektování autority. Důležitá je také socializace v rámci třídy a kolektivu. Musí se naučit se svými spolužáky komunikovat, spolupracovat, dodržovat stanovená pravidla. (Jucovičová a kol., 2014)

Přestože se v tomto období děti seznamují s novými osobami, nejdůležitějším elementem nadále zůstávají rodiče a rodina. Rodina poskytuje malému dítěti pocit bezpečí a je zdrojem naplnění základních lidských potřeb. S vrstevníky naplňuje potřebu hry, přátelství a zábavy. (Šmelová a kol., 2012)

Pro rozvoj oblasti je nutné, aby mělo dítě dostatek podnětů k setkávání a k socializaci s vrstevníky. Vedeme dítě k respektování jiných osob, respektování jiných názorů. Učíme ho ovládat pravidla slušného chování (pozdravit, poprosit, poděkovat, neskákat do řeči, chování přiměřeně dané situaci). (Bednářová a kol., 2011)

Dítě během školní docházky se začleňuje do skupiny vrstevníků, musí se jim přizpůsobit, naučit se spolupráci. Ve školním prostředí se setkává se soupeřením. Musí vyvinout snahu, aby dosáhlo požadovaného výkonu. (Říhová a kol., 2012)

Dle Eriksona (2002) je základním úkolem budoucího školáka přisvojení si pocitu vlastní snahy a ubránění se pocitu méněcennosti. Na dítě je vytvářen tlak, aby bylo kompetentní, naplňovalo očekávání učitelů a rodičů. Může se objevit se obava ze selhání.

Úspěšný vstup do školy má vliv na vytváření pozitivního sebepojetí a identity. Školní úspěšnost je součástí pozitivního sebehodnocení. Sebeobjeví se formuje názory a hodnocení ostatních lidí. (Šmelová a kol., 2012)

Školní zralost je z hlediska zvládnutí školní docházky jedním z nejdůležitějších faktorů. Vágnerová (2000 s. 105) ji charakterizuje jako „určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“

Pro děti je nástup do školy vždy velkým krokem, na který se připravují během celého předškolního období. Mnohem náročnější je vstup do vzdělávání pro děti, které mají handicap, který je nějakým způsobem limituje, neumožňuje jim bezproblémový rozvoj. Jedná se o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

„Dítě si zaslouží největší ohleduplnost.“ Decimus Iunius Iuvenalis

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje zákon č.561/2004 Sb. „O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a o změně a doplnění některých zákonů“. Do skupiny dětí se SVP spadají dle aktuálního znění odst.1) §16 školského zákona osoby, které „v naplnění jejich vzdělávacích možností brání překážky spočívající zejména v jejich zdravotním stavu nebo podmínkách.“ (MŠMT, 2021) [online]

Žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která mu dopomůžou k překonání překážek kladených ve vzdělávání. Podpůrná opatření jsou poskytována školami a školskými zařízeními. Při jejich poskytování a uplatňování musí vždy jednat v souladu se zájmem dítěte. (Kendíková, 2017)

Během docházky dítěte do MŠ je mnoho příležitostí, kdy můžeme zjistit pomocí pedagogické diagnostiky předpoklady dítěte pro zvládnutí přechodu do první třídy. Jestliže se jedná o výrazné oslabení, opoždění či nedostatek v některé z dílčích funkcí mluvíme o deficitech, jenž mají různou intenzitu. Každý z deficitů je signálem pro rodinu, pedagogy k nápravě nebo snaze o dorovnání. Deficity dílčích funkcí vedou k obtížím v učení a chování. (Opatřilová a kol., 2019)

Pedagogičtí ani odborní zaměstnanci mateřských škol nemají právo k vymezení nebo určování speciálních vzdělávacích potřeb u dětí. Dle zákona č. 561/2004 Sb. mají tuto možnost pouze poradenská zařízení, které určuje platná legislativa. Zajišťují materiální, personální i finanční podmínky pro co nejefektivnější edukaci dítěte. (Pacholík a kol., 2015)

Žáci se SVP jsou specifikováni v § 16 odst. 1 Školského zákona: „*Dítětem, žákem a studentem se SVP je osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (MŠMT, 2021) [online]

Každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je jiné. Prvořadým úkolem pedagoga, stanoveným v RVP PV (MŠMT, 2021) [online] je respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Pro děti se SVP je potřeba naplňování cílů a záměrů přizpůsobit, tak, aby byl zajištěn maximální rozvoj jedince. RVP PV je výchozím dokumentem pro přípravu

Individuálního vzdělávacího plánu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP PV je shodný pro všechny děti, intaktní i se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Děti s narušenou komunikační schopností

Jednou z nejdůležitějších schopností, která člověka provází po celý život je komunikace. Můžeme ji charakterizovat jako schopnost člověka užívat různé prostředky k vytváření, udržování a pěstování vztahů mezi lidmi. Z uvedeného vyplývá, že její narušení významným způsobem ovlivňuje socializaci i edukaci. (Klenková, 2006)

Narušenou komunikační schopnost nejlépe charakterizuje definice uváděná Lechtou (2003, s. 17): „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Na podkladě uvedené definice je dělena narušená komunikační schopnost do 10 základních kategorií. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsem se nejčastěji setkala s:

- narušeným vývojem řeči – vývojová dysfázie;
- narušeným článkováním řeči – dyslálií a dysartrií;
- narušení zvuku řeči – rhinolalie a palatolalie;
- symptomatickými poruchami řeči.

Vývojová dysfázie

Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, jehož typickou příčinou je difúzní postižení centrální nervové soustavy. Z tohoto důvodu je u dětí s dysfázií pozorován i nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Jedná se o centrální poruchu řeči, které má vždy systémový charakter. Zasahuje všechny roviny řeči, je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu. (Bytešníková, 2012)

Nečastějšími projevy jsou opožděný vývoj řeči, narušení fonetické i fonologické realizace hlásek, neschopnost spojovat slova do vět, vadné skládání slabik do slov, neschopnost udržet dějovou linii, narušení pozornosti, krátkodobé paměti, malá aktivní slovní zásoba, přidružené specifické poruchy učení, porucha kresby, nepoměr mezi neřečovými a řečovými schopnostmi, typická kresba, narušení zrakové, hmatové percepce, neschopnost rytmičtější, narušení motoriky a lateralizace. (Klenková, 2006)

Bytešníková (2007) jako typický symptom dysfázie uvádí nerovnoměrné rozložení rozumových schopností, které se projevuje nepoměrem mezi složkou verbální a nonverbální. Dysfázie má za následek negativní narušení intelektového vývoje, protože negativně

ovlivňuje individuální vědomí, odlišně se odvíjí vývoj vnitřní řeči. Vývojová dysfázie zasahuje celou osobnost dítěte.

Kejklíčková (2016) uvádí, že vývojová dysfázie zasahuje díky difúznímu postižení mozku receptivní i expresivní centrum řeči. Mimo základních příznaků, upozorňuje na podstatné narušení motorických funkcí a připomíná, že se u dětí s dysfázií často vyskytuje nevyhraněná nebo zkřížená lateralita.

Dyslalie

Je charakterizována jako porucha artikulace, kdy je narušeno vyslovování jedné hlásky nebo celých skupin hlásek. Ostatní hlásky jsou vyslovovány správně dle příslušných jazykových norem. Jedná se o nejčastější poruchu komunikační schopnosti, která bývá považována za fyziologickou do určitého věku dítěte. Dyslalií může dle příčiny rozdělit na funkční, která vzniká jako důsledek neobratnosti nebo z nesprávného vnímání a diferenciací hlásek, a organicky podmíněnou, která má příčinu ve změnách na mluvních orgánech nebo provází narušení sluchu. (Klenková, 2006)

Bytešníková (2007) uvádí ve svém dělení, dle příčiny, že funkční dyslalie má svůj podklad v narušené sluchové diferenciaci, narušené oromotorice, nesprávném mluvním vzoru, nestimulujícím prostředí. Organová dyslalie vzniká následkem narušení dostředivé, odstředivé anebo centrální části reflexního okruhu komunikace.

Bytešníková (2012) uvádí, že se jedná o nejběžnější narušení komunikační schopnosti, které se projevuje ve dvou rovinách:

- fonetické, kdy dítě hlásky vynechává, zaměňuje, nahrazuje nebo vyslovuje nepřesně;
- fonologické, které se projevuje v plynulé řeči, při užívání zvuků, hlásek, které spojujeme do slov.

Podle stupně můžeme dělit dyslalií na:

- Levis, která představuje jednoduchou formu, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo několika hlásek. Pokud hlásky pochází z jednoho artikulačního okrsku hovoříme o dyslalií monomorfní;
- Gravis, kdy je těžce narušena výslovnost z důvodu postižení artikulace většího množství hlásek. Pokud je narušena výslovnost hlásek z artikulačně odlišných okrsků, dyslalie je označována jako polymorfní;
- Univerzalis, která označuje prakticky nesrozumitelnou řeč. (Krahulcová, 2013)

Dysartrie

Vzniká na podkladě organického poškození centrální nervové soustavy, kdy dochází k narušení artikulace - motorické realizace řeči. Postiženy jsou i neverbální složky řeči, jako je fonace, respirace, prozodické faktory, rezonance. (Šafránkové in Morávková a kol., 2020)

Pro práci s dítětem je důležité vědět typ dysartrie na podkladě léze. Každé typ s sebou přináší jiné obtíže v motorické realizaci řeči. Rozlišujeme dysartrii:

- korovou;
- pyramidovou;
- mozečkovou - cerebrální;
- extrapyramidovou;
- cerebrální;
- bulbární;
- kombinovanou. (Kejklíčková, 2016)

Diagnostika úrovně komunikačních schopností u dětí s dysartrií je vždy multidisciplinární. Podílí se na ni logoped, pedagog, pediatr, neurolog, foniatr, rehabilitační pracovník, psycholog. U těžkých forem dysartrie je nutné najít funkční komunikační systém. (Bytešníková, 2012)

Rhinolalie

Jedná se o narušení, které postihuje zvuk řeči. Stav je dán narušením rovnováhy mezi ústní a nosní rezonancí. Rozeznáváme tři hlavní formy rhinolalie, a to hyponazalitu, hypernazalitu a smíšenou nazalitu. (Klenková, 2006)

Palatolalie

Jedná se o výrazné narušení komunikační schopnosti, kde základní příčinou je orofaciální rozštěp. Řeč je hůře srozumitelná, dochází k narušení rezonance, artikulace. Objevuje se často rušivé koverbální chování, narušený vývoj řeči. Můžeme se setkat i s termínem palatofonie. (Bytešníková, 2012)

Symptomatické poruchy řeči

Představují skupinu poruch, které doprovázejí jiné dominující postižení. Symptomatická porucha řeči mohla vzniknout souběžně s dominujícím postižením, komunikace může být narušena sekundárně vzhledem k dominantnímu postižení nebo může vzniknout následkem několika různorodých příčin. Narušení řeči může být pro dané postižení specifické nebo nespécifické. Symptomatické poruchy řeči se většinou projevují ve všech rovinách komunikační schopnosti. (Lechta, 2008)

2.2 Děti s poruchou autistického spektra

Termín autismus byl použit poprvé v roce 1911 švýcarským psychiatrem pro popis zvláštní formy snění, které jedinec zaměřuje pouze na sebe, na své vlastní nitro. Byl považován za symptom některých psychiatrických onemocnění. Detailně byl popsán roku 1943 rakousko - americkým dětským psychiatrem Leem Kannerem. Autismus považoval za vrozený, ale jeho manifestaci připisoval i chladně výchově intelektuálních matek. V roce 1944 popsal Hans Asperger menší skupinu dětí, které měly podobné projevy jako u autismu. Rozdíl spatřoval v absenci intelektového nebo řečového opoždění. (Scarpa a kol., 2021)

Obtížné zařazování dětí do určité skupiny pervazivních vývojových poruch a jejich vzájemné překrývání vedlo k potřebě vzniku nového všeobecného označení. (Bazalová, 2017) S termínem „poruchy autistického spektra“ přišly roku 1979 Judith Gould a Lorna Wing. (Čadilová a kol., 2007)

Poruchy autistického spektra jsou v MKN10 řazeny mezi poruchy psychického vývoje, konkrétně mezi pervazivní vývojové poruchy. Termín pervazivní neboli vše pronikající znamená, že tento handicap postihuje celou osobnost člověka. Dětský autismus je charakterizován jako typ pervazivní vývojové poruchy, která se objevuje ve věku do 3 let a zahrnuje tři základní symptomy, kterými jsou abnormality v oblasti sociability, komunikace a opakující se, stereotypní chování. Společně s těmito příznaky se objevují další problémy, jako fobie, poruchy spánku, extrémní vybíravost, agrese. V současnosti probíhá překlad a ratifikace nové MKN11, kde má být představen nový pohled na poruchy autistického spektra, jejich, řazení a diagnostiku. (MKN10, 2022) [online]

Poruchy se vyskytují stále častěji na podkladě zdokonalení v oblasti diagnostiky těchto poruch. (Mazánková, 2018) Na českých základních školách bylo ve školním roce 2020/2021 4216 žáků s poruchou autistického spektra, v mateřských školách bylo ve stejném roce vzděláváno 1378 dětí s poruchou autistického spektra. Z tohoto počtu bylo v MŠ 258 dívek s PAS. (StatIS, 2020/2021) [online]

Typická pro poruchy autistického spektra je tzv. triáda příznaků. Tvoří ji:

- kvalitativní narušení sociální interakce;
- kvalitativní narušení představivosti ve spojení se zvláštními zájmy a stereotypním chováním;
- kvalitativní narušení verbální i neverbální komunikace. (Čadilová a kol., 2007)

Narušení v oblasti sociální interakce brání adaptaci na nové prostředí. Během komunikace má člověk problémy v porozumění významu sdělení, smyslu slov, nenavazuje oční kontakt. Neobvyklé jsou emoční projevy, které jsou neadekvátní nebo chybí. U dítěte se objevují stereotypní činnosti, pohyby. Má problém se adaptovat na jakoukoliv změnu. Nesnášenlivost změn se může mnohdy projevovat agresivitou vůči sobě i ostatním. Pro hru si volí často velmi atypické hračky a hry, hra není funkční. (Mazánková, 2018)

Poruchy autistického spektra lze dělit dle více možných kritérií:

- Z hlediska funkce: vysoce funkční – bez postižení intelektu, středně funkční – lehké a středně těžké mentální postižení, nízko funkční – těžké a hluboké mentální postižení; (Bazalová, 2017)
- Sociálního: osamělý, pasivní, aktivní - zvláštní, formální, smíšený - zvláštní. Dle Thorové (2016) máme dva extrémní póly sociálního chování: pól extrémní (dítě má snahu navázat kontakt vždy a se všemi, často nevhodně), pól osamělý (dítě odmítá jakýkoliv kontakt);
- Medicínského: dětský autismus, Aspergerův syndrom, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství; (Bazalová, 2017)
- Adaptability: vysoká, střední, nízká; (Thorová, 2016)
- Podle doby prvních projevů: raný typ, typ stagnující od určitého věku, regresivní typ, vysoce funkční (hraniční) typ. (Bazalová, 2017)

První známky o přítomnosti poruchy autistického spektra můžeme zaznamenat u dítěte ve věku 12-18. měsíců. Jedná se především o opožděný vývoj řeči a deficit v sociální oblasti. Markantní rozdíly lze sledovat v socializaci u dítěte kolem 2. roku života. Signálem může být dlouhodobé monotónní žvatlání, nepřítomnost gestikulace a absence auditivních stimulů či oslovení. (Říhová a kol., 2012)

Běžně se v pedagogické praxi setkáváme se základním dělením na:

- Atypický autismus;
- Dezintegrační poruchu;
- Dětský autismus;
- Aspergerův syndrom. (Thorová, 2016)

Přestože během let stále dochází ke zkoumání této poruchy, přesná etiologie stále není známa. Teorie příčin se neustále vyvíjí. Teorie autismu, který je zapříčiněn nedostatečnou láskou matky k dítěti, je již překonána. Další teorie uvádí za vznik důsledků onemocnění

matky v době prenatalní. Nejnovější spekulace udávají, že autismus vzniká následkem očkování dítěte. Prokázána nebyla doposud žádná z uvedených příčin. (Mazánková, 2018) Není možné vyléčení PAS, pouze lze vědět, jak s PAS žít. Pro úspěšnou edukaci je důležité včas zvolit vhodnou intervenci. (Thorová, 2016)

2.3 Děti se sluchovým postižením

Pro člověka je sluch důležitým smyslem, který mu umožňuje orientaci v okolním světě. Pomocí sluchu přijímáme informace, orientujeme se v prostoru, vnímáme polohy a pohyby těla, pěstujeme sociální kontakty, varuje nás před nebezpečím. (Skákalová, 2011)

Osoby se sluchovým postižením můžeme charakterizovat z různých hledisek:

- kulturního;
- medicínského;
- komunikačního;
- pedagogického.

Kulturní hledisko zahrnuje vlastní pohled neslyšících, kteří sebe vnímají jako členy kulturní a jazykové menšiny Neslyšících s velkým N. Skupina Neslyšících je svébytná komunita lidí, kteří mají vlastní komunikační prostředek – znakový jazyk, sdílí stejné hodnoty, poskytují vzájemnou oporu ostatním a mají poruchu sluchu z medicínského hlediska. (Horáková, 2012)

Dle Světové zdravotnické organizace je za sluchovou poruchu považováno narušené sluchové vnímání, přijímání a zpracování zvukových informací. Je výsledkem poškození, vnějšího, středního, vnitřního ucha, podkorového a korového systému sluchových drah nebo ve zpracování auditivního signálu. Mezi možné příčiny se řadí genetické poškození, toxické látky a léky, infekční, virové, nádorové onemocnění, úrazy, vývojové deformace aj. (Kaleja, 2011)

Z uvedeného vyplývá, že děti se sluchovým postižením, vytvářejí ve vzdělávání velice různorodou skupinu, jak vystihla ve své definici Horáková (2012 s. 10): „*Označení sluchové postižení se týká velmi heterogenní skupiny osob, která je diferencovaná především podle stupně a typu sluchového postižení. Termín zahrnuje základní kategorie osob: neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé.*“

Poruchy můžeme dělit z různých hledisek:

- Podle etiologie (podle příčin sluchové poruchy);
- Podle času vzniku poruchy sluchu;

- Podle stupně poruchy sluchu;
- Podle lokalizace ve sluchovém orgánu (podle typu poruch sluchu). (Lechta, 2008)

Světová zdravotnická organizace klasifikuje poruchy sluchu následně:

- Lehká nedoslýchavost (ztráta 26-40 dB);
- Střední nedoslýchavost (ztráta 41-60 dB);
- Těžká nedoslýchavost (ztráta 61-80 dB);
- Velmi těžká nedoslýchavost včetně hluchoty (ztráta 81 dB a více).

„Decibellový rozsah orientačně udává hranici, na které člověk v tzv. řečových frekvencích právě začíná slyšet. Pro slyšící je tento práh sluchu na většině frekvencí mezi 0 a 20 decibely. (Jungwirthová, 2015 s. 18)

Květoňová a Švecová (2004) udávají, že optimální je, pokud dítě se sluchovou vadou navštěvuje běžnou mateřskou školu. Rodič má možnost zvolit i školu speciální pro děti s poruchou sluchu. Mateřské školy pro děti se sluchovým postižením bývají zřizovány při základních školách téhož typu. Mateřská škola speciální plní diagnostickou funkci a individuálně každé dítě rozvíjí podle jeho schopností a nejvyšší míry dosažených dovedností. MŠ dále úzce spolupracuje se speciálními pedagogickými centry, foniatří.

Specifickými úkoly speciální MŠ jsou:

- produkce a rozvoj hlasu;
- edukace nebo reedukace sluchu;
- rozvoj zrakového vnímání – počátky nácviku odezírání;
- obeznámení dítěte s hmatovým vnímáním;
- zakomponování nonverbálních prostředků – gestikulace, přirozené posunky, mimika;
- vytvoření funkčního komunikačního systému. (Květoňová-Švecová, 2004)

Kaleja (2014) uvádí, že pre - primární vzdělávání dětí se sluchovým postižením se realizuje v souladu s individuální osobností každého dítěte. Vše je prováděno v takovém rozsahu, aby dítě na konci předškolního vzdělávání odpovídalo profilu absolventa pre - primárního vzdělávání. Kromě rozvíjení všech oblastí se u dítěte se sluchovým postižením nejvíce rozvíjí komunikační kompetence, reedukační a kompenzační kompetence.

Pro vzdělávání neslyšících dle Skákalové (2014) využíváme tři primární typy programů:

- Orální program se zakládá především na mluveném jazyku, který považuje dítě za mateřský prostředek dorozumívání;

- Totální komunikace je program, který spojuje znakový systém a mluvený jazyk;
- Bilingvální vzdělávání je dvojjazyčné, program je založen na užívání přirozeného znakového jazyka (primární komunikační prostředek) a psané verzi mluveného jazyka, který užívá intaktní společnost.

Pro dítě je nejdůležitější najít vhodný komunikační systém. Volíme ze dvou kategorií zahrnující audioorální komunikační systémy a vizuálně motorické systémy komunikace. V audioorálním systému je prioritní mluvený jazyk a odezírání, snaha o využití zbytků sluchu, kompenzaci sluchové vady. Do vizuálně motorických systémů komunikace řadíme znakový jazyk, znakový jazyky, prstové abecedy. (Horáková, 2011)

Ke kompenzaci sluchových vad využíváme různé druhy sluchadel. Sluchadlo je miniaturní počítač, umožňující zkvalitnit sluchové vnímání. Důležité je především správné nastavení sluchadel. (Jungwirthová, 2015)

Pro osoby neslyšící a osoby s těžkými sluchovými poruchami, které nemohou využívat zbytků sluchu je určený kochleární implantát. Jedná se o elektronickou smyslovou náhradu, kde je jedna z částí operativně umístěna do vnitřního ucha. Implantát má schopnost obejít nefunkční smyslové buňky a elektronicky stimulovat sluchový nerv. Výsledkem jsou impulzy, které jsou vnímány jako zvuk. Vnější část se skládá z mikrofону a řečového procesoru s vysílací cívkou. (Bendová a kol., 2006)

2.4 Kombinované vady

Kombinované, sdružené vady, vícenásobné postižení představují samostatnou skupinu postižení. Jsou to postižení vznikající kombinací dvou a více postižení. Pro tato postižení neexistuje jednotný klasifikační systém. Zahrnuje množství různých syndromů. Primární postižení nelze vždy přesně stanovit. (Gošová, 2011)

Jde o nejsložitější skupinu, která je stále nejméně propracovanou oblastí ve speciálně pedagogické teorii i praxi. Mezi kombinované vady řadíme i jedince s různými druhy syndromů: Downův syndrom, DMO - dětská mozková obrna, fetální alkoholový syndrom apod. (Ludíková a kol., 2005)

Jesenský (in Ludíková, 2005, s.10) uvádí třídění kombinovaného postižení následně:

- *Smyslové a tělesné postižení;*
- *Mentální postižení s obtížnou vychovatelností;*
- *Mentální postižení se zrakovým postižením;*

- *Mentální postižení s chorobu;*
- *Postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou;*
- *Slephluchoněmota a lehčí smyslové postižení;*
- *Mentální postižení s tělesným postižením;*
- *Mentální postižení se sluchovým postižením.*

Pro potřeby vzdělávání se žáci s kombinovaným postižením dělí do tří základních skupin:

- dominantní a determinující faktor je mentální retardace;
- skupina dětí s kombinací tělesného postižení, smyslových vad a narušené komunikační schopnosti;
- děti s poruchou autistického spektra. (Pipeková a kol., 2010)

Mentální retardace

„Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti dítěte.“ (Valenta a kol., 2018 s.34)

Symptomy mentální retardace se odvíjí od hloubky postižení. Typické jsou obtíže v osamostatňování i sebeobsluze. I u lehké mentální retardace je patrné opoždění a nižší kvalita ve všech sledovaných oblastech. Objevují se obtíže v jemné motorice i grafomotorice, vážné koordinace. V řeči je patrná chudší slovní zásoba. Smyslové vnímání je méně kvalitní. V myšlení přetrvává konkrétní názorné myšlení, paměť je mechanická značně oslabená. V sociálních kontaktech je patrná závislost na rodičích, lidé s mentální retardací často kontakty navazují mimo normy. (Morávková a kol., 2020)

Epilepsie

Je skupina neurologických onemocnění, jejichž společným symptomem je výskyt opakovaných epileptických záchvatů, které jsou nevyprovokované. Epileptický záchvat je způsobený abnormálním elektrickým výbojem v mozku, které se může projevit různým způsobem. V České republice žije 100 000 lidí s epilepsií. (Oep) [online]

Vítek (in Pipeková a kol., 2010) epileptické záchvaty dělí na ložiskové a generalizované. U ložiskových záchvatů se objevují motorické projevy, senzitivní a sensorické příznaky, vegetativní příznaky, psychické projevy, automatismy. U generalizovaných záchvatů se vyskytují absence, záchvaty atonické, tonické, myoklonické, klonické, záchvaty s vegetativní složkou a generalizované tonicko-klonické záchvaty.

Dětská mozková obrna

Je souhrnným označením pro skupinu poruch centrální kontroly hybnosti, které se manifestují během prvních let života dítěte. Postižení se může mít široké spektrum příznaků, které je individuální, a může se měnit v průběhu života dítěte. (Fischer a kol., 2014)

Vítková in (Pipeková a kol., 2010) uvádí, že obrnu můžeme rozdělit do 5 základních skupin.

- Obrna diparetická je spastická a postihuje především dolní končetiny;
- Obrna hemiparetická je spastická a postihuje končetiny jedné poloviny těla. V polovině případů bývá doprovázená kognitivním deficitem. Inteligence bývá snížena do pásma lehké mentální retardace;
- Obrna kvadraparetická je spastický typ obrny, který vznikl zdvojením diparetické nebo kvadraparetické formy;
- Obrna hypotonická se vyznačuje sníženým napětím. Může být doprovázena těžkou mentální retardací, metabolickým nebo degenerativním onemocněním;
- Obrna dyskinetická je typická mimovolními, těžce kontrolovatelnými pohyby.

Kombinovaná postižení jsou velice nesourodou skupinou postižení. Na každého jedince je nutné nahlížet individuálně, znát jeho stav a při práci si stanovovat reálné krátkodobé i dlouhodobé cíle. Kombinované postižení nepředstavuje pouze součet jednotlivých postižení, ale je výrazným vícenásobným handicapem. (Ludíková a kol., 2005)

Při práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami se opíráme vždy o diagnostiku jejich stavu, vzdělávacích potřeb, které nám umožňují upravit dítěti vzdělávací program, tak, aby respektoval jeho potřeby. V současné době je na trhu velké množství pomůcek, které umožňují nenásilnou diagnostiku a hravý rozvoj dítěte.

3 Pomůcky a programy využívané pro diagnostiku a rozvoj dílčích funkcí a zlepšování školní připravenosti

„Veškeré učení má být pro děti hrou a sportem.“ John Locke

Pro děti v předškolním věku je nejdůležitějším prvkem pro jejich rozvoj hra. Pomocí hry objevují svět kolem sebe, pomocí hry navazují sociální kontakty, pomocí hry se učí. Proto i veškeré pomůcky pro edukaci, diagnostiku by měly být poutavé, měly by umět zaujmout. Děti by měly mít chuť s nimi pracovat.

Pedagogický slovník charakterizuje hru jako: *„jednu ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce. U dítěte smyslová činnost je motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoliv pragmatický, ale ve hře samé. Hra je provázána pocity napětí a radosti. Pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví.“* (Hartl a kol., 2015 s.196)

Hra je v oblasti výchovy a vzdělávání využívána pro dosažení rozvoje, pozitivních změn u dítěte. U předškolních dětí kompenzuje vyučování a umožňuje dítěti i relaxaci. Nenásilně ovlivňuje a umožňuje rozvoj ve všech oblastech biologické, psychologické a sociální. Při hře je dítě vedeno k pohybové aktivitě, získává zkušenosti, poznatky, dovednosti, schopnosti, utváří se jeho charakterové i volní vlastnosti. Hra je významným prvkem socializace dítěte, pomocí hry se dítě učí podřizovat pravidlům. (Gošová, 2011)

Didaktickou hru charakterizujeme jako: *„analogii spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“* (Průcha kol., 2013 s. 42)

Cílem didaktických her je vyvolat zájem dítěte, aktivizovat pozornost a zprostředkovat poznatky nebo pomocí hry diagnostikovat úroveň dítěte v určité oblasti. Cíl didakticky zaměřené hry vždy stanovuje učitel. I když hra sleduje přesný diagnostický, výchovně vzdělávací cíl, musí být pro žáka dostatečně zajímavá, přitažlivá. Vhodné je přizpůsobit hru

tak, aby dítě nepoznalo, že je sledováno, testováno, vedeno k učení, učilo se nezáměrně. (Gošová, 2011)

3.1 Diagnostika využívaná pro zjišťování školní zralosti

Pro zjišťování školní zralosti využíváme různých metod. Jejich úkolem je posoudit připravenost dítěte na povinnou školní docházku. Během docházky do mateřské školy je dítě pozorováno, jsou zaznamenávány jeho pokroky, je vedena pedagogická diagnostika, která se zaměřuje na jednotlivé oblasti vývoje, zjišťuje sociální, kognitivní i osobnostní charakteristiky dítěte. Jedná se o metody klinické a screeningové testové metody. Základní metodou sběru dat v předškolní pedagogice je pozorování, rozhovor a analýza výsledků činnosti. (Vágnerová, 2012)

U dětí je důležité zúčastněné i nezúčastněné pozorování, které nám umožňuje sledovat dítě dlouhodobě, systematicky, přímo v daném prostředí. Během pozorování se sledují různé jevy a výsledky, které se zaznamenávají, hodnotí. (Švaříček a kol., 2014) Pro školní praxi se často používá zaznamenávání do diagnostických manuálů.

Informace obdržené pozorováním umožňují pedagogům získat informace o osobnosti dítěte. Nejčastěji učitel vychází ze sledování her dítěte. Do hry se promítají rozumová vyspělost, sociální zralost, povahové rysy. Můžeme sledovat reaktivitu, motorické aktivity, ale i emocionální vyzářlost a rozpoložení. Během her se můžeme zaměřit na řečový projev dítěte. (Bendová a kol., 2006) Pozorování často doplňuje rozhovor.

Rozhovor je formou přímé komunikace a interakce mezi dítětem a učitelem, speciálním pedagogem. Umožňuje zjistit odpovědi na otázky do hloubky, sledovat i neverbální projevy a chování. Má různé formy. Využívá se rozhovor individuální i skupinový, prostý i volný. (Svobodová a kol., 2007)

Děti v předškolním období vyjadřují vlastní názory, pohledy na svět v kresbách. Pro pedagoga jsou cenným zdrojem informací. Vágnerová (2012 s.187) uvádí, že „*kresba je neverbální symbolickou funkcí. Objevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi.*“

Budíková (2004) uvádí, že ve volné kresbě dítě potřebuje bezpodmínečně, bezvýhradně přijetí vlastního výtvaru. Volná kresba je v předškolním období sebevyjádřením dítěte. Dítě malováním získává zkušenosti, uvolňuje si ruku. Důležité je poskytnout dítěti možnost si nad obrázkem povídat. Diagnostika dítěte pomocí kresby je i obsahem některých screeningových diagnostických metod.

Mezi základní využívané screeningové metody patří Jiráskův orientační test školní zralosti. Jedná se o českou modifikaci Kernova testu převzatou a upravenou Jiráskem v roce 1970. V současné době se využívají tři základní úkoly. Kresba mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Test slouží především k depistáži a je poměrně dostatečným nástrojem pro stanovení školní zralosti. Výkon v testu je hodnocen. Pokud dítě dosahuje špatných výsledků, přechází se k podrobnějšímu vyšetření. (Svoboda a kol., 2022)

3.2 Pomůcky pro diagnostiku a rozvoj dítěte

Pro diagnostiku a rozvoj dítěte lze využít velké množství volně dostupných her, pomůcek, didaktických materiálů.

V diagnostice školní zralosti se využívá „Školní zralost - metodika pro moderní rodiče“ paní Bednářové a Šmardové, která obsahuje návod i testovací materiály, materiály pro rozvoj dítěte ve vybrané oblasti. Jednotlivé dovednosti, vědomosti, schopnosti, návyky lze zaznamenávat přehledně do škál, kdy hodnotíme, zda dítě zvládá daný úkol samostatně, s pomocí nebo úkol nezvládá. (Bednářová a kol., 2011)

Možnou alternativou je také publikace „Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči“ autorem Klenkové a Kolbábkové. (2002) Obsahuje přehledně seřazená cvičení společně s jednotlivými instrukcemi. Zaměřuje se na stimulaci jednotlivých oblastí, obsahuje doporučení pro zlepšování i možné další alternativy pro rozvoj.

Klasickým původním materiálem je publikace Brigitte Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“. Zaměřuje se na reedukaci dílčích funkcí, které jsou důležité pro rozvoj čtení, psaní, počítání. Obrazová příloha může být námětem pro práci s dětmi i v posledním roce povinné předškolní docházky. (Sindelar, 2007)

Všechny publikace mají společné jednotlivé oblasti:

- grafomotorika a kresba;
- řeč;
- sluchové vnímání a paměť;
- zrakové vnímání a paměť;
- vnímání prostoru;
- vnímání času;
- základní matematické představy;
- sociální dovednosti;
- práceschopnost, pozornost;

- sebeobsluha a samostatnost.

3.3 Programy využívané pro celkový rozvoj předškoláka

V současnosti existují různé metody, které se zaměřují na celkovou stimulaci dítěte v předškolním období s cílem připravit ho na povinnou školní docházku. V mateřské škole se můžeme běžně setkat s Metodou dobrého startu a programem Edukačních stimulačních skupin.

Metodu dobrého startu dle pedagožky Marty Bogdanowicz rozpracovala do české verze Jana Swierkoszová. Metoda je založena na kopírování vývoje psychomotoriky u dětí v předškolním období, zaměřuje se na sféru sociální i emočně motivační, ve kterých se snaží o přiměřenou stimulaci a vývoj. Výhodou je, že ji lze použít u všech dětí. U dětí s nerovnoměrným rozvojem, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i dětí intaktních, které aktivizují. (Bogdanowitz, 1998)

MDS je rozpracována do 25 lekcí, které mají přesně danou strukturu i řád. Lekce začíná společným zahájením, kdy jsou společně posilovány jazykové a komunikativní kompetence. Poté následují specifická cvičení na rozvoj zrakové, sluchové percepce, pravolevé orientace. Dalším krokem jsou cvičení pohybová a společná píseň. Na závěr je spojena píseň s pohybem a grafickým vzorem. (Bartoňová, 2007)

Edukativně stimulační skupinky byly vytvořeny pro předškolní děti a vycházejí z práce Bednářové, Šmardové. Jsou určeny pro děti, které jsou potencionálně ohroženy neúspěchem v začátku povinné školní docházky. Při práci s dětmi jsou využívány materiály autorek, které se zaměřují na rozvoj některých klíčových dovedností. (Bartoňová, 2007) Jsou to:

- Kreslení před psaním;
- Předčíselné představy;
- Sluchové vnímání;
- Jedním tahem;
- Zrakové vnímání 1.

Pro děti v předškolním období je vhodným výukovým prostředkem také program Včelka. Program slouží k rozvoji dovedností řečových i dovedností, které budou využívány pro rozvoj čtení, psaní a počítání. Umožňuje navolit individuální cvičení pro každé z dětí. Je využitelný pro zlepšování slovní zásoby, pěstuje pozornost i paměť. (Zwinger a kol.,)[online]

V kapitole byly popsány nejznámější a nepoužívanější materiály a pomůcky, které jsou využívány pro diagnostiku a edukaci v předškolním období. V současné době je na trhu velké množství didaktických her, které se zaměřují na rozvoj dítěte v různých oblastech. Každé dítě preferuje jiný typ hraček pomůcek. Na trhu se vyskytují i elektronické výukové programy, aplikace, Nejdůležitějším aspektem i nadále zůstává péče, která je mu věnována v rodině. Mateřská škola má nezastupitelnou úlohu v cílené edukaci a rozvoji, tak, aby byl zajištěn hladký přechod do základního vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

Bakalářská práce bude zaměřena v praktické části na modifikaci materiálů, které jsou využívány pro testování školní zralosti u dětí s postižením. V rámci kvalitativního výzkumu budou popsány jednotlivé oblasti, kde se mohou nejčastěji objevovat problémy. Chci se věnovat rozboru materiálů, které jsou dostupné pro testování školní zralosti. Cílem je otestovat tyto materiály a didaktické pomůcky v praxi u dětí, které jsou v posledním roce povinné školní docházky. Dílčím cílem je zjistit, zda jsou mé pomůcky dostatečné, přínosné a vhodné pro testování i zlepšování školní zralosti a připravenosti. Pomůcky budou přizpůsobeny individuálně pro jednotlivé testované děti.

4 Design výzkumného šetření

Kapitola se zabývá metodami, které byly zvoleny pro výzkumné šetření. Je představen časový harmonogram výzkumu, průběh, vlastní výzkumné šetření. Je stanoven cíl výzkumné práce a položeny základní otázky výzkumu.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce bylo otestovat materiály a didaktické pomůcky v praxi u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou v posledním roce povinné školní docházky. Zjistit, zda jsou volně dostupné materiály metodiky i mnou vytvořené pomůcky dostatečné, přínosné a vhodné pro testování i zlepšování školní zralosti a připravenosti. Jednotlivé pomůcky a materiály byly přizpůsobeny individuálně pro jednotlivé testované děti.

4.2 Harmonogram příprav výzkumu

Průběh výzkumného šetření byl dlouhodobý. Opíral se o zkušenosti získané během práce s dětmi v rámci studia na střední i vysoké škole. Projekt měl tři základní fáze. V první fázi bylo zjištění rozdílné úrovně připravenosti dětí na povinnou školní docházku v různých mateřských školách, v různých třídách i u různých typů postižení.

Ve druhé fázi probíhalo studium rozličných materiálů věnujících se školní zralosti a připravenosti. V rámci praxe v listopadu 2021 ve speciální škole byla provedena diagnostika dětí na podkladu teoretického studia. V následujících měsících byly vyhledávány a upravovány materiály pro edukaci, které odpovídaly preferenci dětí, probíranému tématu i schopnostem a možnostem dětí. Byly vytvářeny vlastní materiály pro děti s různým typem postižení, proběhlo testování připravených materiálů a hodnocení

jejich účinnosti, sledování pokroků dětí. Materiály byly předkládány dětem v průběhu pravidelných návštěv, které probíhaly od listopadu 2021 do dubna 2022.

Třetí fáze představovala zpracování výzkumného šetření do formy kazuistik, které jsou představeny ve vlastním výzkumném šetření.

4.3 Výzkumné otázky

Pro výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem lze testovat školní připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

VO2: Jakým způsobem je nutné upravovat stávající materiály pro testování školní zralosti a připravenosti?

VO3: V jakých oblastech selhávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

VO4: Který způsob reedukace je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami přínosný?

4.4 Výzkumný vzorek a prostředí realizace

Výzkum probíhal v jedné ze speciálních mateřských škol v Jihomoravském kraji. Výzkumného šetření k bakalářské práci se účastnily děti, které byly zařazeny do tříd pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a které ve školním roce 2021/2022 dosáhnou věku nejméně 6 let. Věk je uváděn k datu 31.3.2022. Z vybraného vzorku 16 dětí jsem po dohodě a na podkladě aktivit zvolila 5 dětí, jejichž kazuistika je obsahem bakalářské práce.

4.5 Etické aspekty výzkumu

Během výzkumu byly dodrženy zásadní etické principy výzkumu. Žádost o výzkum obdržel ředitel školy, kde byl výzkum následně realizován. Byly dohodnuty podrobnosti výzkumu, jak budou kontaktováni zákonní zástupci, jakým způsobem bude probíhat testování i následná práce s dětmi, jaký je předběžný harmonogram výzkumu, jak a kde budou data interpretována.

Na podkladě dohody byli osloveni rodiče. Souhlas s prací s dětmi podepsali všichni rodiče, kteří byli osloveni, souhlas se zveřejněním výsledků práce, zpracováním do formy kazuistik pouze 7 rodičů z 11, kazuistiky vybraných pěti dětí jsou obsahem bakalářské práce.

Vzhledem k charakteru školy a postižení dětí, které byly součástí výzkumu, byla důvěrnost získaných informací samozřejmostí. Škola má velice přísná pravidla

pro zachování GDPR. Nebylo možné nahlížet do dokumentace dětí, informace mohly být získány jen od zákonných zástupců. Nesměly být pořizovány žádné fotografie, videozáznam z práce s dětmi. Zveřejnění práce dětí může proběhnout pouze se souhlasem zákonných zástupců.

Součástí informovaného souhlasu byla i možnost, kdykoliv se informovat na práci, která během výzkumu probíhala, možnost spolupráci ukončit, možnost nahlédnout do kazuistik vlastního dítěte před uveřejněním, zveřejnění odmítnout. Žádný z oslovených rodičů této možnosti nevyužil. Získaná data jsou interpretována tak, aby nedošlo k identifikaci účastníků výzkumu.

4.6 Metoda sběru dat

Pro bakalářskou práci byla zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum můžeme charakterizovat jako proces, kdy jednotlivé jevy a problémy zkoumáme v autentickém přirozeném prostředí. Cílem je získat komplexní obraz zkoumaného jevu nebo problému v celé jeho hloubce. (Švaříček a kol., 2014)

Kvalitativní výzkum zkoumá zvláštní, neopakující se, jedinečné jevy. Výzkum se vyznačuje velkou validitou. Problémem je, vzhledem k malému vzorku výzkumu, že generalizace zkoumaného problému, jevu je problematická. (Olecká a kol., 2010)

Výzkum byl zpracován ve formě případových studií – kazuistik. *„Kazuistika nebo též případová studie patří mezi výzkumné metody a zabývá se popisem jednotlivých případů, např. vznikem, průběhem a vyléčením duševní choroby apod. Stejně jako jedince se může kazuistika týkat i skupiny lidí či instituce. Slouží jako pomoc a srovnání pro podobné případy.“* (Hartl a kol., 2015 s. 253) Jednotlivé kazuistiky vznikaly na podkladě pozorování, rozhovorů, dotazování a analýzy výsledků činnosti.

5 Vlastní šetření

5.1 Kazuistika I

Diagnostické šetření

Jméno: chlapec M

Věk: 6 let a 7 měsíců

Diagnóza: Kombinované postižení – atypický autismus, mentální postižení v pásmu lehké mentální retardace, středně těžké tělesné postižení

Základní anamnéza: M se narodil předčasně. Pro nízkou porodní váhu neschopnost samostatné ventilace, první 3 měsíce v inkubátoru. Vývoj opožděný, ovlivněný postižením. Chodit začal ve 4 letech. Mluvit první slova po třetím roku věku. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem. Rodiče středoškolsky vzdělaní, prostředí stimulující. Sourozence nemá.

M má rád zvířata a dopravní prostředky. Má encyklopedické znalosti z těchto oblastí. Potřebuje mít všechny věci na svých místech, vše správně poskládané, připravené. Narušení se projevuje neklidem, většinou točením, třepáním.

Sociální chování

Adaptace na pobyt v MŠ: M je klidný chlapec. Do školky chodí rád, bez problémů se dokáže odloučit od rodičů. Neobjevují se u něho ani pláč a vztek při odloučení. Při loučení odchází, nemá rád objetí. Vyžaduje dodržování struktury, všech pravidel.

Vztahy k pedagogům: M bez problémů respektuje autoritu učitele, reaguje na prosbu, zákaz. Má problém požádat o pomoc. Při problému reaguje psychomotorickým neklidem. Neumí dát najevo vlastní potřeby.

Vztahy k ostatním dětem: M se nikdy nezapojuje do aktivit s ostatními dětmi. Rád si skládá z lega, hraje si paralelně na koberci. Nemá rád, když se jiné dítě přiblíží, zasahuje mu do hry. Ostatní děti pouze pozoruje. Při společné práci ostatní děti „nevnímá“, točí se na místě, hraje si. Je patrný neklid. Neumí odmítnout nežádoucí chování.

Vztahy ostatních dětí k dítěti: Ostatní děti M bez problémů respektují, do her ho nezapojují.

Emocionální projevy

M je pohodové, emocionálně stabilní dítě. Málokdy pláče nebo se zlobí na ostatní.

Motorika

Hrubá motorika: Je výrazně narušena. M je velice neobratný, neohrabaný. Stav je způsoben výraznými spasmy na dolních končetinách, na horních končetinách jsou jen málo patrné. Často zakopává, padá. I přes výrazný hendikep se naučil jezdit na kole a koloběžce.

Jemná motorika: Je narušena. Nevládá navlékat ani velké korálky, má problém uchopit drobnější předměty. Obtíže se odráží i v sebeobsluze.

Grafomotorika a kresba: Nerad maluje, kreslí. Není uvolněná ruka. Tužku drží křečovitě 4 prsty, potřebuje silnější pastelky. Nevládá malovat, vymalovávat. Při kresbě postavy nakreslí nepovedeného hlavonožce. Dům nenakreslí. Nevládá ani základní grafické tvary.

Lateralita

Upřednostňuje pravou ruku i nohu. Na pravém oku je výrazná vada, nosí okluzor. Při zkoušce laterality je nerozhodný, oči střídá.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Hygiena: Dodržuje základní hygienické návyky. Neumí smrkat.

Oblékání: U oblékání je třeba výraznější pomoc. Neobleče si nic přes hlavu, mikinu, bundu. Má problém zapnout knoflíky, zip, nezaváže si tkaničky. Má problém poskládat si oblečení, převrátit oblečení, které je naruby

Stolování: Jí samostatně lžící, má problém s koordinací. Je schopen se obsloužit. Má problém s neohrabaností.

Práceschopnost

Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech: Na hru se dokáže M soustředit, dokáže si hrát po dlouhou dobu. Na úkolové aktivity, aktivity, které pro něj nejsou zajímavé, při sebeobsluze, jídle má problém se soustředit, pozornost je rychle odklonitelná.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech: K jakékoliv aktivitě je třeba výrazná motivace odměnou, je nutné poskytnout klidné prostředí.

Psychomotorické tempo: Je pomalé.

Samostatnost při plnění úkolů: Je nesamostatný potřebuje neustálý dohled, pomoc, podporu.

Poznávací schopnosti

Zrakové vnímání: Je schopný párovat stejné obrázky, obrázky z hlediska barvy. Pojmenuje pouze některé základní barvy. Při vyhledání a pojmenování obrázku na pozadí potřebuje

podporu. Je schopen odlišit shodné a rozdílné dvojice lišící se výrazným detailem, horizontální polohou. Neodliší dvojice, které se liší vertikálně, drobným detailem, považuje je za shodné. Poskládá obrázek ze 4 částí. Má problém doplnit chybějící část obrázku. Potřebuje předlohu, nápovědu. Nerad skládá puzzle. Při hrách se stavebnicemi staví naprosto nahodile, neumí poskládat stavebnici dle vzoru. Zapamatuje si 3 viděné obrázky, ale neumístí je na místo. Při jmenování obrázků v řadě postupuje nahodile, má problém udržet oči na řádku.

Sluchové vnímání: Naslouchá rád pohádkám, příběhům. Není schopen reprodukce slyšeného, nevybere obrázky, které k příběhu patří. Pozornost udrží jen po omezenou dobu. Má problém odlišit slova lišící se jednou hláskou, pokud je ta změna daná znělostí, neznělostí, měkčením nebo sykavkou. Zvládá diferencovat výrazně odlišné zvuky. Nevládá vyhledat rýmy. Neurčí počáteční ani poslední hlásku slova, není schopen analýzy ani syntézy. Má problém zopakovat větu. Zvládne zopakovat větu maximálně ze tří slov, nezopakuje 3 vzájemně nesouvisející slova. Dobře se učí písničky, rád je poslouchá. Básničky se učít odmítá. Nenapodobí rytmus, nevytleská ho.

Vnímání času: Nechápe časové pojmy. Neseřadí obrázky dle časové posloupnosti. Při oblékání má problém s posloupností jednotlivých úkolů.

Vnímání prostoru: Chápe pojmy nahoře a dole. Má problém chápat pojmy vpředu a vzadu. Neurčí strany na vlastním těle. Nevládá určení dle dvou kritérií. Zvládne po nácviku ukázat, kdo je v řadě první a kdo poslední, ostatní prostorové pojmy nepoužívá, nechápe je. Není schopen používat správně prostorové předložky.

Základní matematické představy: Zvládne přiřadit stejný počet prvků do 3, u 4 a více prvků už chybuje. Pojmy méně a více zvládá jen v malém počtu nebo při výrazném rozdílu. Má obtíže, pokud jsou prvky výrazně větší nebo menší. Pojem o jeden více nebo méně nechápe. Je schopen seřadit prvky podle velikosti, pojmenuje větší a menší, největší a nejmenší. U skupiny pozná, co do ní nepatří. Není schopen třídit dle více kritérií. Jmenuje číselnou řadu do 6, ale má problém přiřadit odpovídající počet prvků. Nepojmenuje základní tvary.

Řeč

Morfologicko – syntaktická rovina: Komunikuje v telegrafických větách. Užívá jen základní slovní druhy. Objevují se četné dysgramatismy. Do příběhu nedoplní slovo ve správném tvaru.

Lexikálně sémantická rovina: Rozumí běžným instrukcím. Má odpovídající slovní zásobu. Nepopíše obrázek, pozná nesmysl na obrázku, ale nepojmenuje ho, nevysvětlí, co je špatně. Najde protiklady na obrázcích. K nadřazenému pojmu vyhledá na obrázcích věci, co k němu patří. Ke všemu potřebuje vizuální podporu.

Foneticko – fonologická: Navštěvuje logopedii pro dyslalii multiplex. Má problém odlišit znělé a neznělé hlásky, neměkčí, neodlišuje sykavky, nezvládá výslovnost hlásek L, R, Ř.

Pragmatická: Verbální kontakt navazuje pouze na vyzvání. Nerad vede dialog. Nenavazuje oční kontakt. Řekne své jméno, příjmení, věk a místo, kde bydlí.

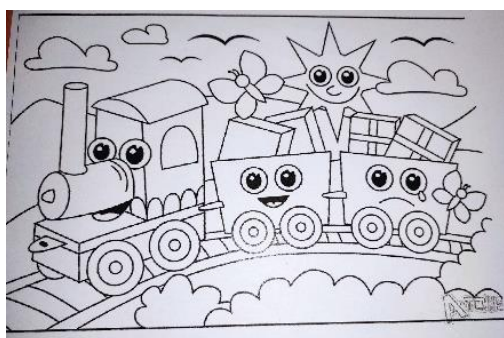
Artikulační obratnost: Oromotorika je naprosto neobratná.

Prováděné aktivity

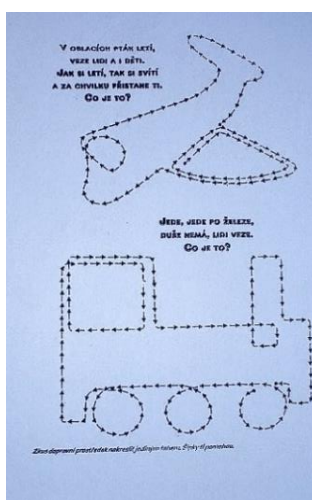
Po stanovení jednotlivých oblastí hodnocených školní zralosti jsem se pokusila vytvořit pro M soubor pomůcek, které by M zaujal, rád by s nimi pracoval, zlepšovaly se některé jeho schopnosti. Využila jsem volně dostupné materiály z internetu, modifikovala je i vyrobila vlastní varianty.

Grafomotorika

Využívali jsme psací náčiní se silnější stopou jako fixy nebo silnější pastelky. Pro začátek se M vždycky rozcvičoval na velkém formátu papíru. Papír jsme dávali na zem, měli jsme ho nalepený na stupních dveří. Protože má rád vlaky používali jsme říkanku. „*Jede, jede vlak jako černý drak. Houká, kvičí, pára syčí zasyč také tak...*“ Během opakování říkanky M dělal pohyby tužkou po papíře, případně perem po interaktivní tabuli. Po uvolnění jsme přistupovali k práci u stolečku, kde měl omalovánku, spojovačku, labyrint, případně jednotažku, která pro něj byla obrovskou výzvou.



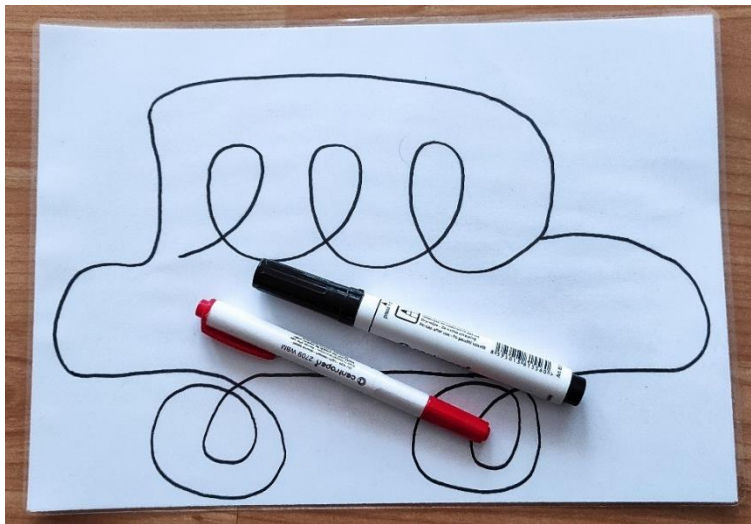
Obrázek 1



Obrázek 3



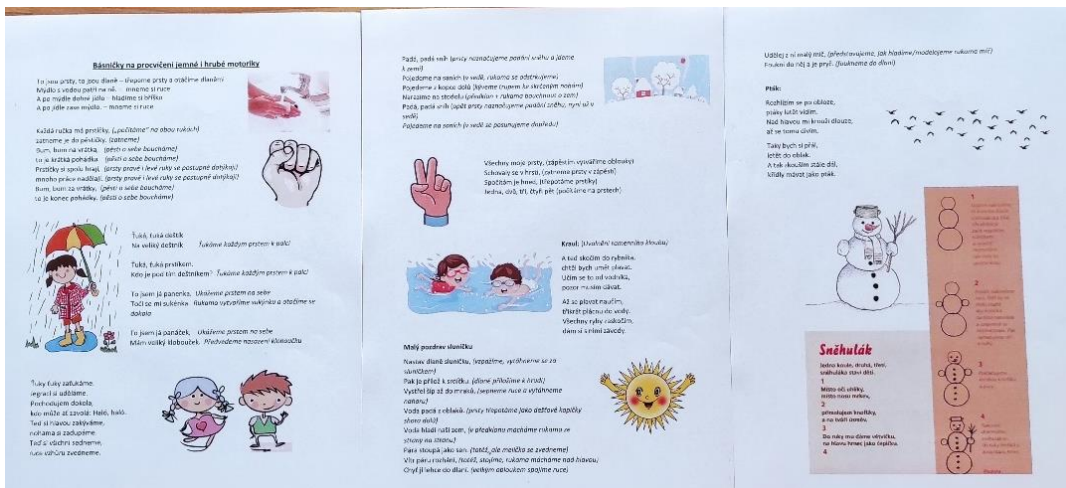
Obrázek 3



Obrázek 4

Jemná a hrubá motorika

Pro cvičení jemné a hrubé motoriky, které jsme prováděli vždy před cvičením jsem vytvořila tréninkové listy, které si M vzal i domů. Jako inspirace mi sloužily různé publikace i materiály z internetu.



Obrázek 5

Zrkovová percepce a paměť

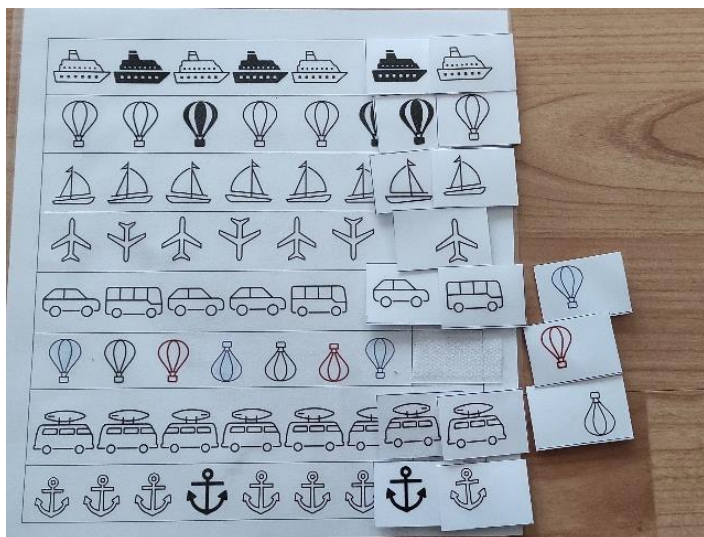
Pro trénování paměti jsme využívali jednoduché pexeso s dopravními prostředky. Hráli jsme klasické pexeso nebo trénovali paměť jiným způsobem. M. měl za úkol si zapamatovat obrázky nebo i předměty (hračky) dopravních prostředků. Říct, které tam byly, případně, který z řady zmizel. Po několika opakováních bylo možné navýšit počet. Co ovšem nikdy nezvládl bylo poskládat řadu, tak, jak byla, když si ji měl zapamatovat.



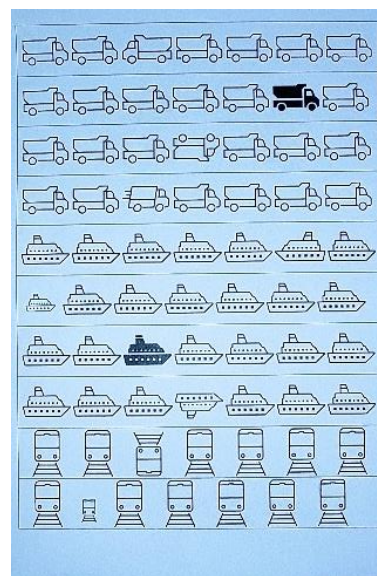
Obrázek 6

Logické řady

Problémem byly jakékoliv logické řady, které jsme trénovali opakovaně bez výraznějšího zlepšení. Zvládl pouze logickou řadu, kde se střídaly dva výrazně odlišné obrázky, po delším tréninku logickou řadu, kde byla změna ve vertikální poloze. Diferenciaci, kdy měl za úkol M najít, co do řady nepatří, zvládal poměrně dobře, chyboval jen pokud byl předmět zrcadlově pravolevě otočen. Do konce výzkumu měl problém osvojit si pravolevou orientaci na těle, v prostoru i papíře.



Obrázek 7



Obrázek 8

Prostorová orientace, pojmenování, malované čtení

Problém se přenášel i do jmenování předmětů v řadě. Řešili jsme to vláčkem, do kterého jsme dávali do jednotlivých vagonků zvířátka. Učili jsme se na tom postupovat zleva doprava, učili jsme se pojmy první, poslední, před a za. Postupně jsme přešli na dvourozměrný model z publikace Bednářové. Na činnosti jsme navazovali společným malovaným čtením, které se opět týkalo dopravních prostředků.



Obrázek 9



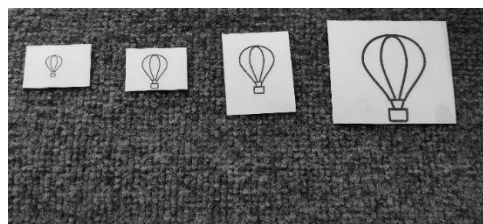
Obrázek 10

Zraková percepce

Oblíbená byla hra, kdy pároval barevný a černobílý obrázek, skládal dopravní prostředky podle velikosti, nebo zkoušel najít shodné dvojice v náročnějším pexesu.



Obrázek 11



Obrázek 12



Obrázek 13

Při skládání puzzle jsme obrázek stříhali vždy postupně na menší části. Začínali jsme s obrázky rozstřiženými na dvě půlky, které musel diferencovat a vzápětí najít druhou polovinu. Postupně jsme obrázek stříhali na více částí.



Obrázek 14

Sluchová percepce

Sluchová percepce byla výrazně narušena. Využívali jsme zvuková pexesa, logopedická pexesa. Zkoušeli jsme roztleskávat slova na slabiky. Na obrázcích, v logopedickém pexesu jsme hledali slova, které se lišila znělostí neznělostí. Během doby, kdy M trénoval v rámci logopedické intervence nácviku hlásku L, vyhledávali jsme hlásku ve slovech. Hledali slova, která na hlásku L začínají. Před každou aktivitou jsme prováděli oromotorická cvičení pomocí předlohy z Pinterestu.



Obrázek 15



Obrázek 16



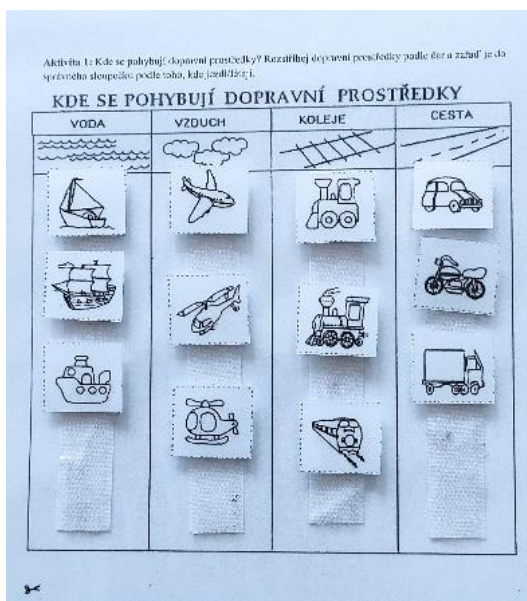
Obrázek 17

Pozornost, postřeh, paměť

Pro trénink pozornosti, postřehu, paměti jsem zakoupila hru Dobble – dopravní prostředky. M si ji velice oblíbil. Bylo znát, že se zlepšuje jeho pozornost. V případě paměti byly jeho pokroky velice pomalé a z mého pohledu pro zahájení školní docházky nedostatečné.



Obrázek 18



Obrázek 19

Předmatické dovednosti

Výraznější pokrok se během 5 měsíců nezdařil v předmatických dovednostech. Nadále byl schopný jen základního třídění. U pojmů více, méně, stejně vždy přihlížel k velikosti předmětů, nikoliv k množství.

Závěr

K testování školní zralosti bylo možné u M použít klasické standardizované materiály. Bylo nutné je přizpůsobit pouze s ohledem na obtíže v jemné motorice a grafomotorice. Materiály jsme pro opakované použití laminovali a pro lepší skládání dávali na suchý zip. Při práci bylo nutné s M pracovat, podávat mu materiály, motivovat ho k práci, vést ke komunikaci. I přes pravidelnou stimulaci bylo vzhledem k postižení dosaženo jen několika drobných, dílčích úspěchů. Pozitivně hodnotím zejména M snahu o spolupráci, chuť pracovat s materiály, které byly postaveny na jeho zájmech, zálibách.

5.2 Kazuistika II.

Diagnostické šetření

Jméno: dívka I

Věk: 6 let a 2 měsíce

Diagnóza: Vývojová dysfázie

Základní anamnéza: I se narodila v termínu, ale těhotenství matky bylo rizikové. Vývoj probíhal naprosto v normě, jedinou odlišností byly obtíže v komunikaci a přidružené ADHD. Mluvit „vlastní“ slova začala po druhém roce věku. Mateřskou školu navštěvuje od 3 let. Rodiče jsou rozvedení, středoškolsky vzdělání, prostředí stimulující. Má mladší sestru.

I má ráda přírodu, zvířata, je hodně aktivní, komunikativní. Velice rychle se učí.

Sociální chování

Adaptace na pobyt v MŠ: I je veselá, živá dívka. Do MŠ chodí velice ráda. Bez obtíží se dokáže odloučit od rodičů.

Vztahy k pedagogům: I bez problémů respektuje autoritu učitele, reaguje na prosbu, zákaz. Nemá problém požádat o pomoc. Umí dát najevo vlastní potřeby.

Vztahy k ostatním dětem: I se zapojuje do aktivit s ostatními dětmi velice ráda. Je schopná hru vytvářet i se nechat vést ostatními. Vyžaduje dodržování stanovených pravidel. Má ráda hry se stavebnicemi, s auty, ale zapojuje se i do typicky dívčích her.

Vztahy ostatních dětí k dítěti: Ostatní děti I mají velice rády, respektují ji, v kolektivu je oblíbená a vyhledávaná pro svou nekonfliktní přátelskou povahu.

Emocionální projevy

I je usměvavá, pohodová, velice komunikativní, citlivá a aktivní dívka. Málokdy pláče nebo se zlobí na ostatní.

Motorika

Hrubá motorika: Je na dobré úrovni. Má velice ráda pobyt na hřišti. Je patrné pohybové nadání.

Jemná motorika: Je mírně narušena, hůře si osvojuje aktivity, které jsou náročné na přesnou koordinaci, jako je například stříhání, skládání z papíru.

Grafomotorika a kresba: Velice ráda kreslí, tužku drží správně. Kresby jsou velice zdařilé a odpovídají provedením věku dítěte. Dobře napodobuje i nejrůznější grafické tvary. Ráda obkresluje psací písmo.

Lateralita

Méně vyhraněné praváctví, při vykreslování střídá pravou a levou ruku.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Hygiena: Dodržuje základní hygienické návyky.

Oblékání: Je soběstačná v oblékání i svlékání. Umí si zapnout knoflíky i zip, zavazování tkaniček je pro ni obtížné, potřebuje čas a několik pokusů. Oblečení je schopna si poskládat, ale ve věcech má často nepořádek.

Stolování: Jí samostatně příborem. Je schopna se obsloužit.

Práceschopnost

Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech: Na hru se dokáže i velice dobře soustředit, ale vždy sleduje i dění okolo. Při práci na úkolech se objevuje značný neklid. Vrtí se na židličce, otáčí, potřebuje vědět, co se ve třídě i kolem děje.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech: Je snadné ji motivovat k aktivitě. Je třeba výraznější motivace k tomu, aby na úkolu pracovala, dokončila ho.

Psychomotorické tempo: Je značně zrychlené.

Samostatnost při plnění úkolů: Je samostatná, ale potřebuje dohled, pomoc, podporu.

Poznávací schopnosti

Zrakové vnímání: Páruje stejné obrázky z různých hledisek. Odliší dvojice, které se liší detailem, horizontální polohou u polohy vertikální občas chybuje. Najde chybějící detail na obrázku, doplní ho. Poskládá obrázek z více částí, nepotřebuje předlohu ani nápovědu. Puzzle skládá velice ráda. Pamatuje si 6 viděných obrázků a většinou je schopna je umístit na správné místo. Ráda skládá i stavebnice, má moc ráda lego, je schopna podle sdělení rodičů poskládat i složitější stavby podle předlohy. Při jmenování obrázků v řadě postupuje zleva doprava.

Sluchové vnímání: Naslouchá ráda pohádkám, příběhům. Reprodukce slyšeného je velice problematická. Potřebuje názor, poskládá si obrázky z příběhu nebo pohádky, a i potom často přeskakuje, zaměňuje pořadí, vrací se. Sluchové vnímání je oslabené. Určí náslechovou hlásku, roztleská slova na slabiky, zvládá číst pomocí syntézy jednotlivá slova.

Zvládá diferenciovat odlišné zvuky, slova. Slova lišící se sykavkou, délkou, znělou a neznělou hláskou nediferencuje, a i při zrakové podpoře je nejistá. Nezvládá vyhledat rýmy. Slyšenou větu zopakuje, ale slova komolí. Dobře se učí písničky, ráda poslouchá hudbu. Napodobí jednoduchý rytmus.

Vnímání času: Chápe základní časové pojmy. Řadí obrázky dle časové posloupnosti.

Vnímání prostoru: Správně používá pojmy nahoře a dole, vpředu a vzadu. Neurčí strany na vlastním těle. Nezvládá určení dle dvou kritérií. Prostorové předložky užívá nesprávně a pouze ojedinele. Pojmy první, poslední, předposlední používá správně.

Základní matematické představy: Je velice šikovná, jmenuje číselnou řadu do 100, umí přiřadit odpovídající počet prvků do 20. Ovládá pojmy méně a více, stejně, o jeden více, o jeden méně. Je schopná seřadit prvky podle velikosti, pojmenuje větší a menší, největší a nejmenší. U skupiny pozná, co do ní nepatří. Je schopná třídit dle více kritérií. Pojmenuje základní tvary.

Řeč

Morfologicko – syntaktická rovina: Komunikuje v krátkých větách, často nelogicky uspořádaných. Používá základní tvary sloves – infinitiv, podstatných jmen. Užívá jen základní slovní druhy. Slova často komolí, objevují se četné dysgramatismy. Do příběhu nedoplní slovo ve správném tvaru.

Lexikálně sémantická rovina: Rozumí běžným opakujícím se instrukcím. Má menší slovní zásobu. Snaží se popsat obrázek, pojmenuje nesmysl na obrázku, má snahu popsat, co je na obrázku špatně. Najde protiklady na obrázcích. K nadřazenému pojmu vyhledá na obrázcích věci, co k němu patří. Při práci vyžaduje vizuální podporu.

Foneticko – fonologická: Navštěvuje logopedii, je nutná pravidelná péče. Má problém odlišit znělé a neznělé hlásky, neměkčí, neovládá F, V, neodlišuje sykavky, nezvládá výslovnost hlásek L, R, Ř. Řeč je špatně srozumitelná.

Pragmatická: Verbální kontakt navazuje spontánně, ráda si povídá. Navazuje oční kontakt. Řekne své jméno, příjmení, věk a místo, kde bydlí.

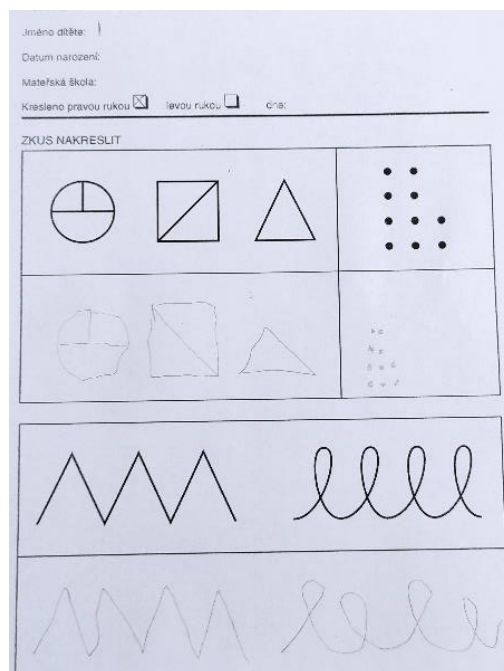
Artikulační obratnost: Oromotorika vcelku obratná.

Prováděné aktivity

Při diagnostice jednotlivých oblastí hodnocených školní zralosti jsem využila testovací soubor Školní zralost od Bednářové (2011) Jiráskův test školní zralosti (1970) a dostupné testy pro určování laterality. Pro potřeby I nebylo třeba soubor nijak upravovat.

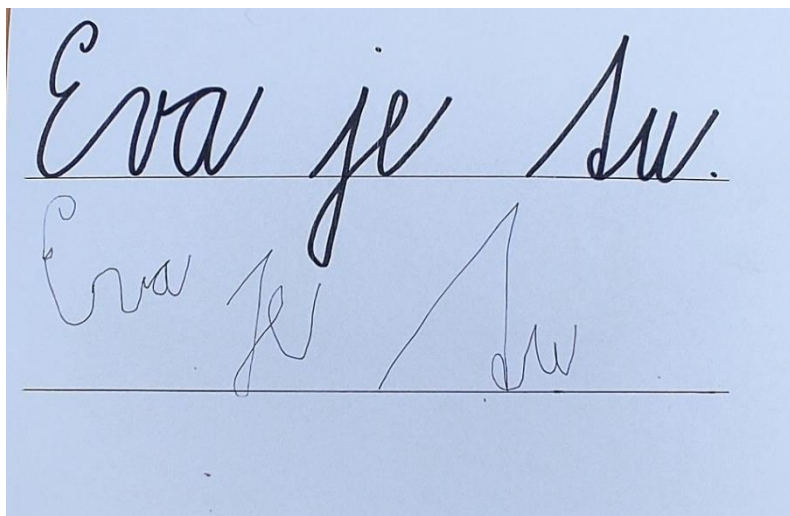
Testy školní zralosti v podání I.

V testech školní zralosti jsem vyzkoušela test pedagogicko – psychologické poradny v Brně. I ho zvládla bez větších problémů. Jediné chyby byly v počtu zubů a otočené úhlopříčce u čtverce. V překreslování bodů nevyužila celé místo. Během testu se snažila pracovat velice pečlivě. Bylo znát, že se soustředí, chce mít vše provedeno správně. Z výsledku měla opravdovou radost.



Obrázek 20

Zdařilý byl i přepis psacího písma věty „Eva je tu“. Při kresbě postavy se soustředila na detaily. Z obrázku bylo patrné, co ji momentálně ovlivňuje.



Obrázek 21

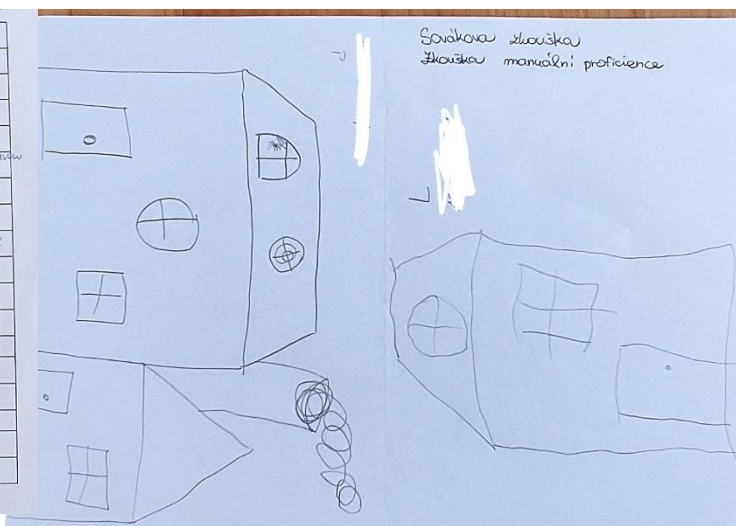


Obrázek 22

Součástí posuzování školní zralosti byl také test laterality.

	P	L	A	Poznámky
Horní končetiny				
1. Korálky do lahvičky	X			
2. Zasouvání kolíčků	X			
3. Klíč do zámku	X			
4. Míček do krabičky	X			posouvání míček jednou rukou
5. Jakou má sílu!	X			vezení prstů
6. Stlačí mi ruce k zemi			X	obě ruce
7. Sáhni si na ucho, na nos atd.			X	rozdělení - obě ruce, dle toho, jak je potřeba
8. Jak nejvíc dosáhneš	X			
9. Tleskáni	X			
10. Jehla a nit	X			
Náhradní zkoušky				
11. Mnutí rukou	X			
12. Strouhat mrkvičku		X		
Oči				
1. Manoptoskop	X			
2. Průhled kukátkem	X			

Obrázek 23

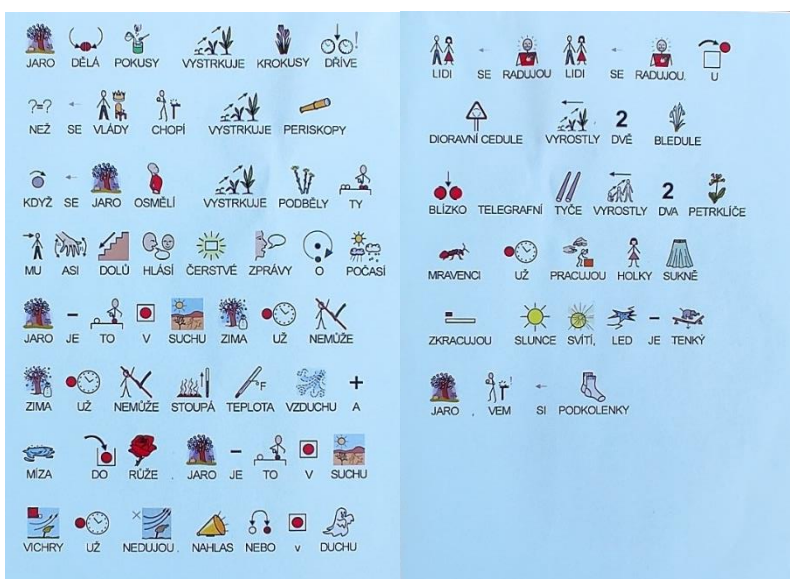


Obrázek 24

Týdenní téma na motivy Metody dobrého startu

Protože I má největší obtíže v komunikaci zkusila jsem v rámci reedukace vytvořit týdenní lekci na motivy Metody dobrého startu. Cílem lekce bylo rozvíjet jednotlivé oslabené dovednosti formou prožitku. Oporou při snaze o modifikaci Metody dobrého startu u I se stalo týdenní téma, které bylo „Vítáme jaro“. Na podkladě týdenního téma jsem vybrala písničku Svěráka a Uhlíře „Jaro dělá pokusy“ a přizpůsobila veškeré aktivity této písni.

Každý den v průběhu jednoho týdne jsme začínali řízené aktivity i částečně řízené aktivity komunitním kruhem, kde jsme si o jaru povídali. Zkoušeli jsme se dozvědět něco nového. Ukazovali jsme si květiny v květináčích, zkoušeli k nim vonět. Po té následovala písnička,



Obrázek 25

Obrázek 26

ke které děti dostaly i „noty“. Písnička pro děti byla zpracována pro lepší zapamatování v programu Symwriter.

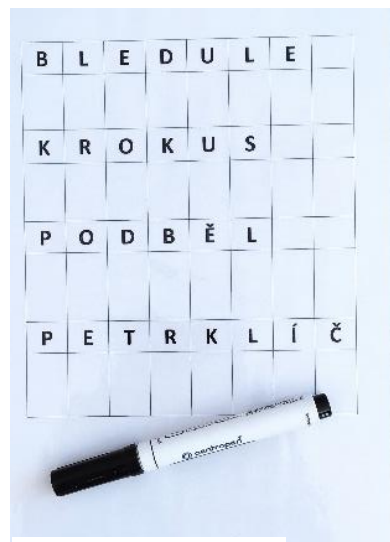
Poté měly děti připravené u stolečku pracovní listy, aktivity zaměřené na zdokonalování některé z percepčních funkcí. Aktivity si mohly volit samostatně. I se vždy snažila obejít všechny stolečky a vyzkoušet každý z dostupných materiálů. Aktivitám se většinou věnovaly 15 minut.

Pro trénink zrakové syntézy bylo využíváno puzzle. Na obrázcích byly květiny, o kterých se zpívá také v písničce. Puzzle mělo několik různých úrovní. K poskládání všech 4 puzzle děti motivoval list, kam



Obrázek 27

mohly napsat názvy květin, které poskládaly.

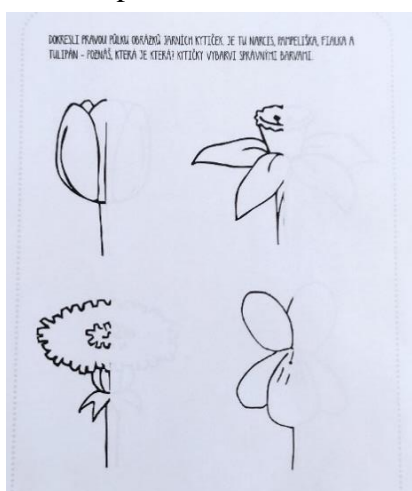


Obrázek 28

I další úkoly byly zaměřeny na zrakové vnímání. Problémem pro I bylo dokreslování chybějící části na laminovaný pracovní list. Řešením byla předkreslená druhá část. Hledání květiny a stínu nečinilo výraznější problémy. Za odměnu bylo připraveno i malé květinové pexeso.



Obrázek 29



Obrázek 30



Obrázek 31

Na druhém stolečku byly umístěny aktivity na sluchovou percepci. Úkolem bylo roztleskat a určit kolíčkem, kolik má dané slovo slabik. Připravený byl i pracovní list z publikace Sluchové vnímání autork Bednářové a Šmardové (2008) I bylo nutné začernit napsaná slova, aby se orientovala pouze sluchem.



Obrázek 32

Posledním úkolem bylo vyhledávání rýmů.



Obrázek 33

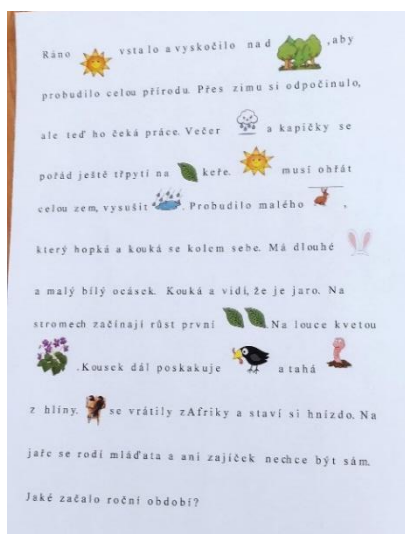


Obrázek 34



Obrázek 35

Na posledním stolečku bylo připravené malované čtení, obrázky, u kterých bylo vždy potřeba říct správnou předložku, skládačky na dějovou posloupnost, jednoduché cvičení na sluchovou percepci. Pro dějovou posloupnost a předložky jsem také využila materiály z Diagnostiky předškoláka (2002)



Obrázek 36



Obrázek 37



Obrázek 38

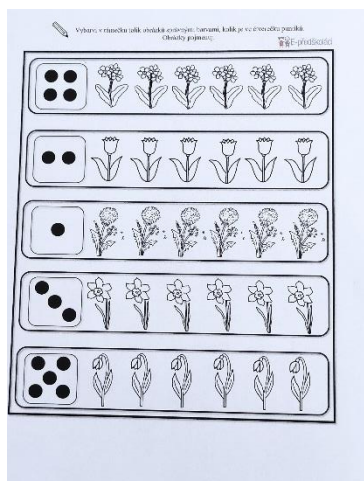


Obrázek 39



Obrázek 40

Materiály pro částečně řízenou činnost jsem plánovala po celý týden ponechat stejné, ale děti ve středu již přestaly bavit, měly je okoukané. Proto jsem na stoleček, který původně sloužil pro trénink zrakového vnímání přidala úkoly na rozvíjení předmatematických představ. Vyměnila jsem pracovní listy na grafomotoriku.



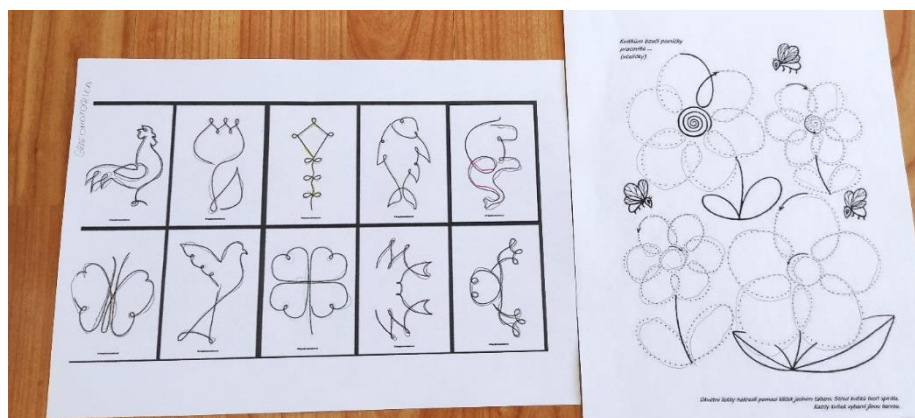
Obrázek 41



Obrázek 42



Obrázek 43



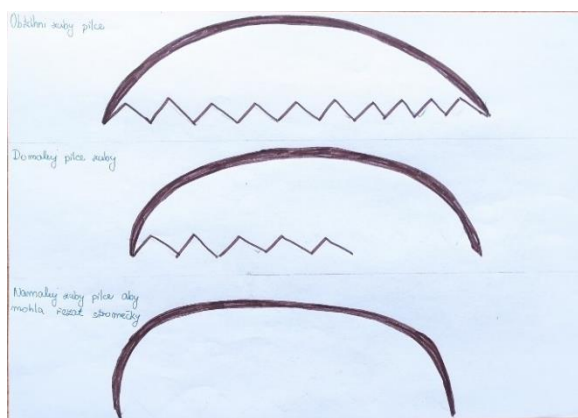
Obrázek 44

Pro rychlíky byl přidán dobble s jarní tematikou.

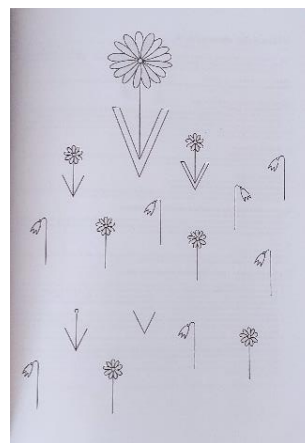


Obrázek 45

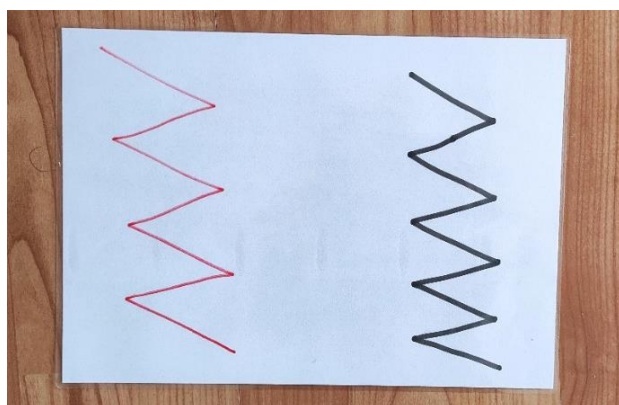
Po částečně řízených aktivitách následovala vždy písnička, kterou jsme poslouchali a doplňovali ji tanečkem. Při tanci jsme se zaměřili především na celkové uvolnění, hodně jsme zapojovali jeden ze vzorů, a to sice pilu. Na stolečcích, na zemi i na interaktivní tabuli jsme měli tento vzor připravený, a po skončení tance s pohybem jsme již jen poslouchali písničku a snažili se vzor správně přenést na papír.



Obrázek 46



Obrázek 47



Obrázek 48

Zkoušeli jsme i aktivitu na propojení obou hemisfér. Děti obtahovaly pilový vzor současně oběma rukama. I. Byla v této aktivitě velice úspěšná.

V rámci ranních logopedických chviliek jsme trénovali výslovnost hlásky V. Trénink hlásky probíhal s vizuální kontrolou před logopedickým zrcadlem. Používaná byla logopedická pexesa, foukací pomůcky. Vše bylo trénováno se sluchovou kontrolou. Používaly se různé verze pracovních listů, například pracovní list od Olgy Zelinkové z publikace Hrajeme si s písmeny. (nedatováno). Úkolem bylo vyhledat slova s náslechovou hláskou V.



Obrázek 49

Jako společný prožitek jsme vytvořili na závěr obraz, na kterém se podílely všechny děti. Představoval jaro. Při kreslení trávy použily děti pilový vzor. Na jednom výtvoru se podílely vždy tři děti.



Obrázek 50

Závěr

Pro I byl celý program zážitkem. Rychle si osvojila písničku i s pohybem. Bez problémů zvládla i grafomotorický vzor. U doplňkových aktivit se snažila mít vše správně splněno. Jako motivace sloužila i razítka na hrací kartu, které jsme zavedly za každý dobře splněný úkol připravený na stolečku. Osobně se domnívám, že program je velice dobře zpracovaný, vhodný pro děti s narušenou komunikační schopností. K testování školní zralosti nebylo pro I nutné upravovat žádný z testů. Problémem zůstávalo po celou dobu výzkumu výrazné narušení komunikační schopnosti. Zlepšovala se soustředěnost.

5.3 Kazuistika III.

Diagnostické šetření

Jméno: chlapec F

Věk: 7 let a 3 měsíce

Diagnóza: Kombinované postižení – atypický autismus, mentální postižení v pásmu lehké mentální retardace, těžké tělesné postižení, symptomatická porucha řeči, epilepsie.

Základní anamnéza: F se narodil předčasně, těhotenství bylo rizikové a po porodu nebyl po dlouhou dobu schopen samostatné ventilace. Vývoj opožděný, ovlivněný postižením. Mateřskou školu navštěvuje třetím rokem. Rodiče vysokoškolsky vzdělaní, prostředí stimuluje.

F má rád hudbu, je spokojený v kolektivu dětí. Je upoutaný na vozík, ujde jenom několik kroků. Komunikuje s ostatními, je vcelku výřečný.

Sociální chování

Adaptace na pobyt v MŠ: F je klidný chlapec. Školku navštěvuje rád, bez problémů se dokáže odloučit od rodičů. Neobjevují se u něho ani pláč a vztek při odloučení, vztekem reaguje spíše při odchodu z MŠ.

Vztahy k pedagogům: F bez problémů respektuje autoritu učitele, reaguje oslovením, na prosbu, zákaz. Pokud potřebuje pomoc, je schopen si o ni říct. Při problému reaguje psychomotorickým neklidem, kýve hlavou, hýbe rukou.

Vztahy k ostatním dětem: F rád sedí s ostatními dětmi na koberci, pozoruje hru, zapojuje se do ní, tak, že většinou ostatním dětem stavby boří. Nikdy se nezapojuje do aktivit s ostatními dětmi. Rád si staví vláčko dráhu, hraje si paralelně na koberci. Při zasahování do hry reaguje agresivně.

Vztahy ostatních dětí k dítěti: Ostatní děti F nevyhledávají, nezapojují ho do činností, spíše se mu vyhýbají.

Emocionální projevy

Jakýkoliv nesouhlas s aktivitou vyjadřoval F vztekem a následným stažením do sebe, kdy odmítal komunikaci, práci. Byly i případy, kdy spolužáka udeřil, když mu dělal něco, co se mu nelíbilo, odmítal jeho přítomnost.

Motorika

Hrubá motorika: Je výrazně narušena. F má problémy s pohybem. Při pobytech venku jezdí na kočárku nebo na vozičku. Často se snaží stavět na nohy, ujde pár kroků, ale chůze je velice neobratná, chodí pouze po špičkách, s výraznou oporou. Stav je způsoben výraznými spasmy na dolních končetinách, na horních končetinách jsou také patrné, ruce má zaťaté v pěst, levou ruku nepoužívá vůbec, na pravé ruce pohybuje ukazovákem. Ve třídě se pohybuje po kolenou, nebo chodí za ruku.

Jemná motorika: Je narušena. Nevládá udržet tužku. Prsty jsou špatně pohyblivé, používá dlaňový úchop.

Grafomotorika a kresba: Pouze čmárá, nevládá malovat, vymalovávat. Má rád kresbu do písku, nejraději využívá pískovničky. Baví ho přesypávání písku mezi prsty. Při kresbě postavy jde spíše o několik čar a náznak kruhu.

Lateralita

Upřednostňuje pravou ruku. Nosí brýle, na očích se mu střídá okluzor, nejde přesně určit, které oko je upřednostňováno.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Hygiena: Řekne si, když potřebuje na toaletu, umyje si ruce, dokáže se vysmrkat s dopomocí.

Oblékání: Sám se neoblékne ani nesvlékne. Snaží se pomáhat. Nemá rád rohy oblečení a zipy u bund, okusuje si je.

Stolování: Jí samostatně lžící, má problém s koordinací.

Práceschopnost

Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech: Na hru se dokáže F soustředit jen chvíli. Na témata, která ho zajímají se soustředí bez obtíží, má moc rád dinosaury, dokáže o nich mluvit celý den, také rád hvízdá. Při ranním komunitním kruhu spolupracuje, má znalosti a dokáže si spousty věci zapamatovat. Soustředí se i na písničky, rád se doprovází na Orffeovy nástroje.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech: K jakékoliv aktivitě je třeba výrazná motivace odměnou, je nutné poskytnout klidné prostředí. Při individuálních pracovních činnostech potřebuje mít odměnu neustále před sebou na očích.

Psychomotorické tempo: Je pomalé.

Samostatnost při plnění úkolů: Je nesamostatný potřebuje neustálý dohled, pomoc, podporu.

Poznávací schopnosti

Zrakové vnímání: Je schopný párovat stejné obrázky, obrázky z hlediska barvy. Pojmenuje pouze některé základní barvy. Objevují se drobné obtíže v diferencii, má problém odlišit rozdíly ve vertikální a horizontální poloze. Dobře vyhledá obrázky na pozadí, je schopen najít nesmysl na obrázku, vždy ho pobaví. Nemá rád paměťové úkoly.

Sluchové vnímání: Naslouchá rád pohádkám, příběhům. Dokáže říct několik slov, které se v pohádce objevily, pohádku pomalu reprodukovat. Je schopen zopakovat větu z několika slov, písničku, básničku. Chybuje v určení náslechové hlásky. Má problém se sluchovou analýzou a syntézou. S pomocí vyhledá rýmy. Má rád hudbu.

Vnímání času: Chápe časové pojmy. Seřadí obrázky dle časové posloupnosti. Velice rád vypráví, kdy a s kým co dělal nebo, co bude dělat.

Vnímání prostoru: Chápe částečně pojmy nahoře a dole, vpředu a vzadu. Má problémy s pravolevou orientací.

Základní matematické představy: Nemá vytvořené představy čísla. Jmenuje číselnou řadu do 10.

Řeč

Morfologicko – syntaktická rovina: Komunikuje v krátkých větách. Slova správně ohýbá. Dysgramatismy se vyskytují pouze ojediněle.

Lexikálně sémantická rovina: Rozumí běžným instrukcím. Má menší slovní zásobu. Popíše obrázek, pozná nesmysl na obrázku, ale nepojmenuje ho, nevysvětlí, co je špatně. Najde protiklady na obrázcích. K nadřazenému pojmu vyhledá na obrázcích věci, co k němu patří. Ke všemu potřebuje vizuální podporu.

Foneticko – fonologická: Vyskytují se obtíže související s tělesným postižením. Není schopen hlasitější mluvy. Objevuje se vadné přízvukování, nádechy uprostřed slov. Melodie řeči kolísá, je patrné postižení nazality. Artikulace není postižena

Pragmatická: Rád navazuje verbální kontakt, sám od sebe začne povídat. Navazuje oční kontakt. Řekne své jméno, příjmení, věk a místo, kde bydlí.

Artikulační obratnost: Je artikulačně obratný. Je znát neustálá, pravidelná logopedická péče.

Prováděné aktivity

U F požadovaly paní učitelky vytvořit aktivity, které by F aktivizovaly a byly zaměřené především na rozvoj matematických dovedností. Problémem bylo narušení motoriky horních

končetin, a také určitá lenost, odmítání aktivit. Snažila jsem se vytvořit pomůcky, které by byly vizuálně přitažlivé, poutavé, rozvíjely motoriku. Vždy při práci byla nutná dopomoc, asistence.

Rozvoj hmatového vnímání, orientace v prostoru

Velký úspěch u F mělo vytvořené hmatové pexeso. Líbilo se mu, když měl zavázané oči a musel hledat dva stejné předměty pomocí hmatu. Vše zkoušel vždy pomocí ukazováčku, bylo mu třeba vést ruku.



Obrázek 51

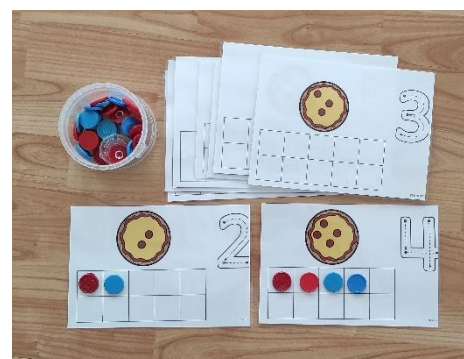


Obrázek 52

Úkolem, který měl rozvíjet hmatové schopnosti a koordinaci, bylo doplňování korálek, žetonků. Postupně jsme přecházeli k doplnění určeného počtu a trénovali jsme i pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo.

Předmatické dovednosti

Pro trénování počtu sloužily i koláčky. F doplňoval žetonky nebo brusinky, rozinky do okének, zároveň se učil i obtahovat jednotlivé číslice. Zkoušel je psát prstem do pískovničky, která byla také velice oblíbená, fungovala i jako odměna za činnost, stejně jako možnost sníst rozinky nebo brusinky.



Obrázek 53



Obrázek 54

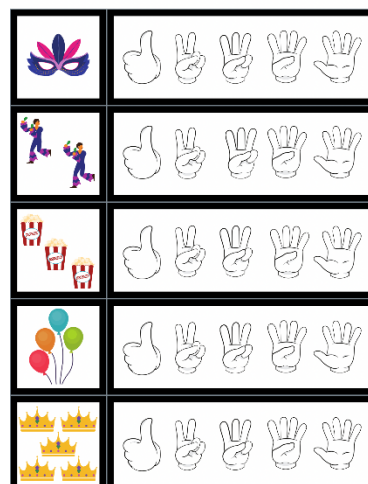
Méně oblíbenou alternativou bylo párování, které využívalo kartičky na suchý zip a koberec.

Skutečnou výzvu pro F představovala následující jednoduchá pomůcka. Musel nejenom určit počet, ale i ho umístit do správného otvoru. Zkoušeli jsme i jednoduché pracovní listy.



Obrázek 55

Vybarvi ručičku, která ukazuje správný počet karnevalových obrázků v levém rámečku.



Obrázek 56

Během společné práce se F začala líbit čísla. Pro podporu počítání jsme používali chobotnici, kam se čísla doplňovala dle počtu. Čísla do 6 se velice rychle naučil doplnit. U vyšších často chyboval. Pomáhaly i hry typu Člověče, nezlob se nebo podobné alternativy stolních her.



Obrázek 57

Sluchové vnímání

Trénovali jsme i určování náslechové hlásky ve slovech. Využívali jsme párování. Obrázky bylo nutné pojmenovat a rozhodnout se, zda začínají na uvedenou hlásku nebo ne.



Obrázek 58

Závěr

Práce s F byla poměrně náročná vzhledem k jeho tělesnému hendikepu. Často jsem přemýšlela, kde je hranice mezi tím, že nemůže, je to mimo jeho možnosti, a nechce, chce mít klid od práce. Intenzivní stimulací se podařilo zlepšit předmatematické dovednosti. Během výzkumu se zlepšil i přístup k „psaní“ a koordinace ruka oko, kdy se dokázal fixou strefit na místo. Snažil se napsat svoje jméno.

5.4 Kazuistika IV.

Jméno: chlapec K

Věk: 6 let a 10 měsíců

Diagnóza: Atypický autismus - vysokofunkční

Základní anamnéza: K se narodil v termínu, těhotenství bylo bez obtíží. Vyvíjel se normálně. Diagnóza nespecifikované poruchy autistického spektra od 4 let věku. Rodiče střední odborné vzdělání, prostředí stimulační.

K má rád čísla, zvířata, vesmír, reklamy. Má encyklopedické znalosti z těchto oblastí. Dokáže skládat celá slova v českém i anglickém jazyce. Má rád práci na telefonu, tabletu, interaktivní tabuli. Potřebuje mít všechny věci na svých místech, vše správně poskládané, připravené. Musí mít vždy oblečení, boty jako nové. Je extrémně vybíravý v jídle. Narušení, nepochopení, nepodvolení se požadavkům se projevuje neklidem, křikem agresivitou zaměřenou na sebe i okolní osoby, věci. Agresivitu u něj vyvolává červená barva.

Sociální chování

Adaptace na pobyt v MŠ: K si na pobyt ve školce zvykal velice špatně. I dnes má dny, kdy přijde v klidu, je spokojený a dny, kdy přichází s křikem, nechce v MŠ vůbec být. Ve všem vyžaduje dodržování struktury, zavedených pravidel. Nesnáší změny. Během dne si rád kreslí, prohlíží knížky, pracuje na interaktivní tabuli nebo tabletu.

Vztahy k pedagogům: K si musí na učitele zvykat, pokud ho přijme, pak autoritu učitele respektuje. Zvládne reagovat na prosbu, zákaz. Je schopný různými způsoby dát najevo, pokud se mu něco nelíbí, potřebuje pomoc. Při problému reaguje psychomotorickým neklidem, křikem, agresí.

Vztahy k ostatním dětem: K se snaží dětem přiblížit. Často je pozoruje, pokouší se zapojit zvláštním způsobem do hry. Doplní kostku, něco podá, upraví. Pokud ho děti přímo osloví je schopen si s nimi chvíli hrát nebo s křikem utéct. Vždy záleží na momentálním rozpoložení.

Vztahy ostatních dětí k dítěti: Ostatní děti se K většinou vyhýbají.

Emocionální projevy

K je velice emocionálně nestabilní. Nikdy není jasné, jak bude v příštím okamžiku reagovat, jestli bude spokojený nebo proběhne afekt.

Motorika

Hrubá motorika: Motorika je drobně narušena. K působí prkenně, neohrabaně. Pohybové aktivity si osvojuje s obtížemi. Při pobytu na hřišti v tělocvičně vždy pozoruje ostatní děti, co dělají a zkusí to jako poslední, velice opatrně, je znát, že má strach.

Jemná motorika: Je na velice dobré úrovni.

Grafomotorika a kresba: Velice rád kreslí. Slouží mu to jako komunikační prostředek, vyjadřuje pomocí kresby své myšlenky, pocity. Portréty lidí kolem sebe. Doplňuje kresby „bublinami“ se slovy. Úchop je křečovitý, tužku drží velice zvláště, není možné ho opravit bez vyvolání afektu. Obrázky jsou vždy odrazem jeho psychického stavu. Zvířata jsou krásně propracovaná do nejmenších detailů. Lidem často chybí obličej, kreslí je jednodimenzionálně, podobně jako na piktogramech.

Lateralita

Pravostranná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Hygiena: Dodržuje základní hygienické návyky. Má je velice specifické. Musí mít vždy zacpané umyvadlo, tekuté pěnové mýdlo. Potřebuje mít dostatek času na umytí.

Oblékání: U oblékání je třeba výraznější pomoc. Je znát, že ho doma rodiče obsluhují. Většinou stojí a čeká, až bude oblečen, obut. Nezapne knoflíky, zip, nezaváže si tkaničky.

Stolování: Jí samostatně příborem, velice hezky. Je schopen se obsloužit. Pod svačinkou potřebuje mít ubrousek, na přesném místě talíř. Pije pouze Jupika nebo Kubíka, který musí být rozdělán specifickým způsobem.

Práceschopnost

Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech: Na hru se dokáže K soustředit, dokáže si hrát po dlouhou dobu, nesnese jakékoliv vyrušení. Úkolové aktivity si volí rád. Potřebuje mít neustále nové úkoly, nic nechce opakovat. Má obrovský problém, pokud se mu něco nepodaří.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech: Aktivity si volí vždy sám, pokud pracovat nechce, aktivita se mu nelíbí, není možné ho namotivovat k plnění.

Psychomotorické tempo: Je normální

Samostatnost při plnění úkolů: Je samostatný, nesnese jakékoliv zasahování do práce, pokud již začal. Potřebuje mít klid.

Poznávací schopnosti

Zrakové vnímání: Je na velice dobré úrovni. Páruje stejné obrázky, obrázek a jeho stín, najde obrázek skrytý na pozadí. Pokud třídí předměty podle barvy, barvy jmenuje pouze v angličtině, české názvy barev nepoužívá. Je schopen odlišit shodné a rozdílné dvojice lišící se výrazným detailem, horizontální polohou, vertikální polohou. Bez problémů doplní chybějící část obrázku. Rád skládá puzzle. Hraje pexeso. Při hrách se stavebnicemi postupuje striktně podle návodu. Viděné obrázky umístí na správné místo.

Sluchové vnímání: Naslouchá rád pohádkám, příběhům. Není schopen reprodukce slyšeného, nevybere obrázky, které k příběhu patří. Nelze přesně určit nakolik rozumí pokynům. Samostatně čte v encyklopediích, zapamatuje si údaj, který ho zaujme, ale není schopen pochopit nový pokyn, případně kombinaci dvou pokynů. Určí hlásky na začátku slova, slovo roztleská. Má rád úkoly, kde musí vyhledat, jestli dané slovo obsahuje hlásku. Občas se objevuje při komunikaci echolálie, kdy opakuje poslední slova nebo větu. Dobře se učí písničky, rád je poslouchá. Napodobí rytmus, Vytleská ho.

Vnímání času: Chápe časové pojmy, umí hodiny. Je schopen převádět hodiny analogové na digitální, které se mu líbí víc. Vždy vyžaduje ke všem úkonům sdělit přesný čas a trvá na dodržení času. Neseřadí obrázky dle časové posloupnosti.

Vnímání prostoru: Chápe pojmy nahoře a dole, vpředu a vzadu, vlevo, vpravo. Nezvládá určení dle dvou kritérií. Zvládne ukázat, kdo je v řadě první a kdo poslední, ostatní prostorové pojmy nepoužívá, nechápe je. Není schopen používat správně prostorové předložky.

Základní matematické představy: Matematické představy jsou na vysoké úrovni. Zvládá počítat do 10, násobit a dělit. Nezvládá matematické myšlení, neřekne méně, více, ale doplní automaticky matematické operátory. Je schopen seřadit prvky podle velikosti, nepojmenuje větší a menší, největší a nejmenší. U skupiny pozná, co do ní nepatří, často uvažuje odlišným způsobem. Není schopen třídit dle více kritérií. Přečte jakékoliv číslo, ale chápání počtu nejde s jistotou potvrdit.

Řeč

Morfologicko – syntaktická rovina: Komunikuje v telegrafických větách. Užívá jen základní slovní druhy. Objevují se četné dysgramatismy. Do příběhu nedoplní slovo ve správném tvaru. O sobě i osobách ve svém okolí mluví vždy ve třetí osobě. Já ani Ty nepoužívá nikdy.
Lexikálně sémantická rovina: Vážne porozumění i běžným instrukcím. Má velkou slovní zásobu v českém i anglickém jazyce, ale vážne její praktické využití. Nepopíše obrázek,

pozná nesmysl na obrázku, ale nepojmenuje ho, nevysvětlí, co je špatně. Najde protiklady na obrázcích. K nadřazenému pojmu vyhledá na obrázcích věci, co k němu patří. Ke všemu potřebuje vizuální podporu.

Foneticko – fonologická: Navštěvuje logopedii pro dyslalii multiplex a symptomatickou poruchu řeči. Neměkčí, vyslovuje nepřesně sykavky, má špatnou výslovnost vibrantů.

Pragmatická: Řeč využívá velice zvláště. Je pro něj požadavek schůdnější napsat, než slovo vyslovit. Řekne své jméno, příjmení, věk a místo, kde bydlí.

Artikulační obratnost: Oromotorika je obratná.

Prováděné aktivity

Práce s K byly velice specifická. Měl encyklopedické znalosti z některých oborů, uměl číst psát, počítat, a přitom nechápal základní pojmy, měl problém s porozuměním. Problémem byl i přístup, kdy dlouhou dobu trvalo, než dokázal přijmout práci ve dvojici.

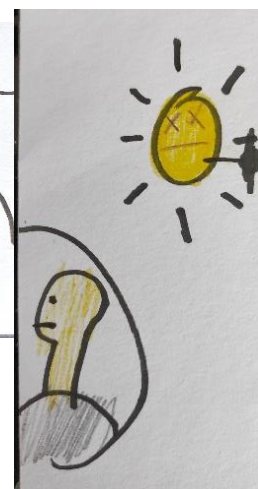
Pokud byl v nepohodě projevovalo se to neklidem, křikem, agresivitou. Jako způsob zklidnění používal kresby, zkoušel pomocí nich komunikovat. Pokud ve školce nechtěl být, nechtěl pracovat, vadilo mu počasí, vyjadřoval to následovně.



Obrázek 65

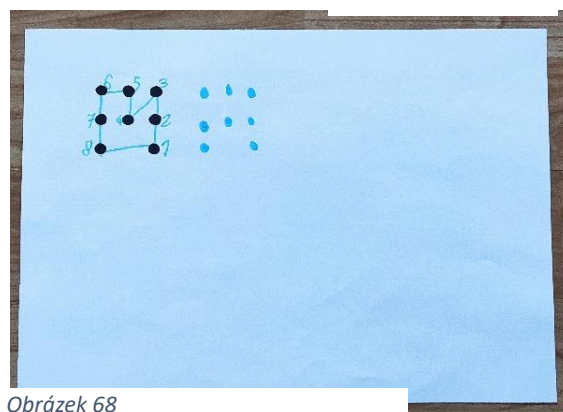


Obrázek 66



Obrázek 67

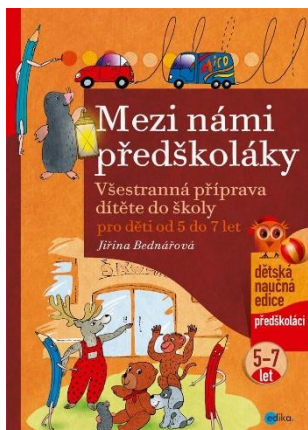
Naprostojedinele bylo i jeho zpracování jedné z částí testu školní zralosti.



Obrázek 68

Pracovní sešity

K měl rád veškeré pracovní listy, které pro něj představovaly výzvu. Využívali jsme



Obrázek 69

kompletní portfolio pro předškolní děti vytvořené Bednářovou a Šmardovou. Velice dobře zvládal úkoly na grafomotoriku ze sešitů Na návštěvě u malíře, Jednotažky, využívali jsme i Počítání soba Boba. Oblíbené byly pracovní listy a materiály na zrakovou percepci. Ostatní úkoly odmítal, nebyly pro něj poutavé. S matkou dítěte jsme se dohodly na zakoupení pracovního sešitu Mezi námi předškoláky, kde jsme společně pomalu pracovali. Volbu úkolů jsem vždy nechávala na K. Bylo zajímavé sledovat preference dítěte.

Měli jsme dohodnuto, že za 5 různých splněných úkolů si může vždy vybrat něco z kouzelné krabice, kde byly aktivity, které měl rád. Kouzelná krabice se doplňovala vždy jednou za týden, tak nedocházelo k tomu, že by volil stále stejné odměny.

Aktivity pro rozvoj čtení

Krabice obsahovala kartičky, kde bylo možné párovat slovo s obrázkem. K velice rád četl, technicky bylo čtení velice zdařilé, ale přiřadit k obrázku pojem pro něj bylo často obtížné. Obrázky a slovíčka jsem vytvářela ve volně dostupném programu Tarsia.



Obrázek 70

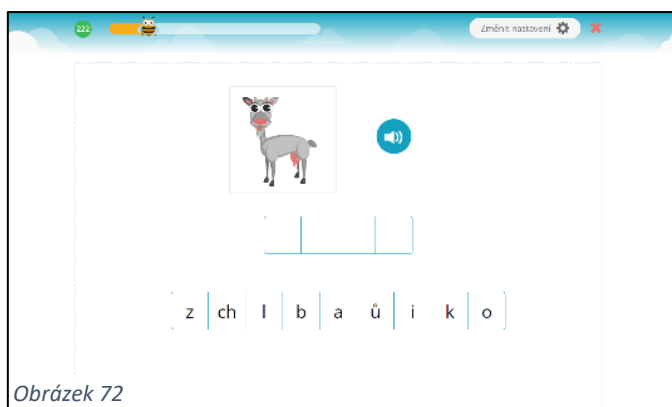


Obrázek 71

K rád volil i pomůcku, jejímž úkolem bylo přiřadit náslechovou hlásku ke slovu. Výsledkem bylo další slovo.

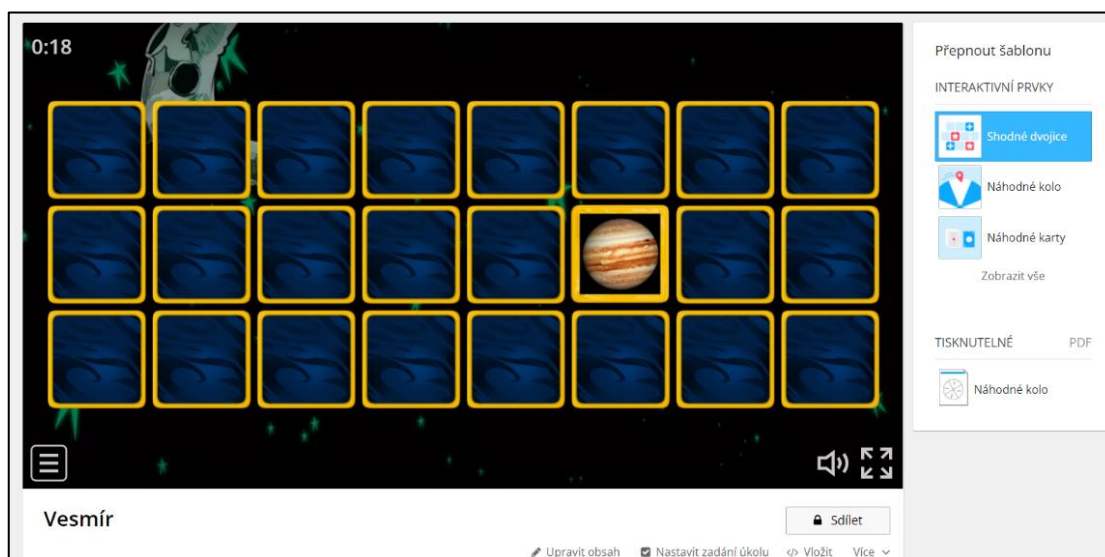
Výukové programy

Protože K četl globálním způsobem, využívali jsme pro sluchovou a zrakovou syntézu program Včelka. Zkoušeli jsme i různá cvičení zaměřená na rýmování. Program byl velice oblíbený.

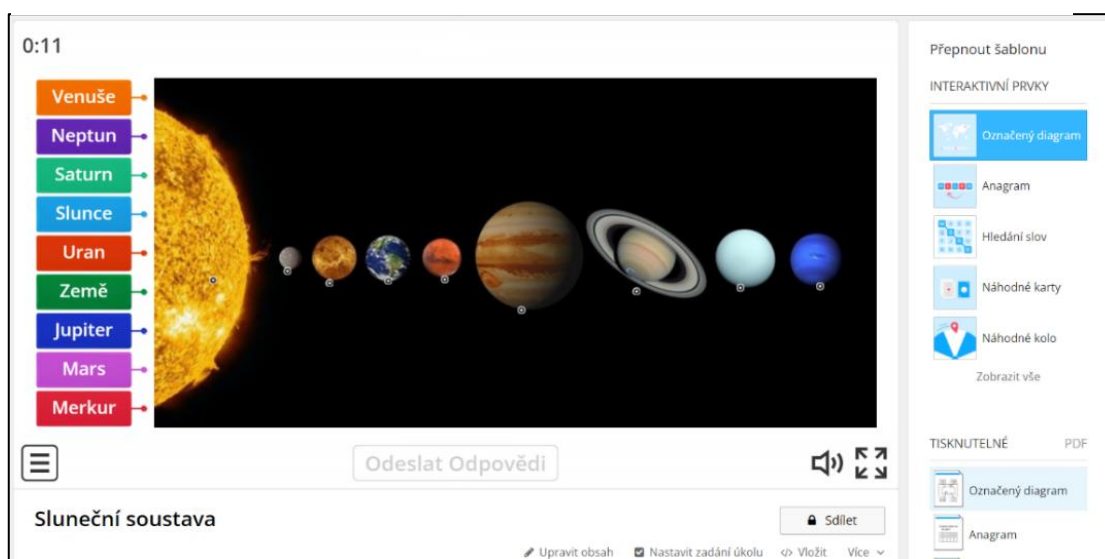


Obrázek 72

Procvičovat mohl K v programu wordwall. Zde jsem měla možnost navolit si, připravit, co K zajímá, udělat interaktivní cvičení i si převést cvičení do pracovního listu. Procvičovali jsme slova, části lidského těla. Z cvičení týkající se vesmíru a planet byl K opravdu nadšený. V pexesu zkoušel dosáhnout, co nejlepšího času, soutěžil s ostatními dětmi.



Obrázek 73

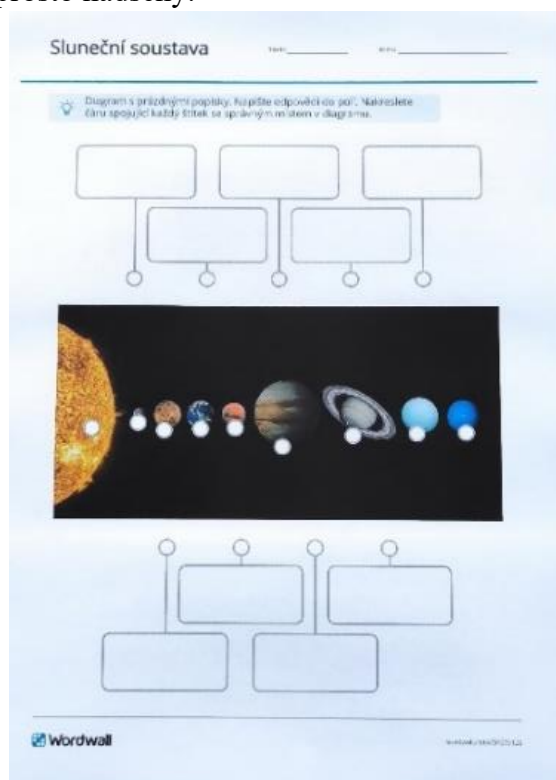


Obrázek 74

Pracovní listy z programu jsem považovala za velice obtížné, neodpovídaly požadavkům pro děti předškolního věku, ale K z nich byl naprosto nadšený.



Obrázek 75



Obrázek 76

Logošik

Výborné pro rozvoj řeči a porozumění byly pracovní materiály ke koupi z portálu Logošik. Výtvarné zpracování bylo pro K velice poutavé. Rád s nimi pracoval a podařilo se pomocí nich osvojit si nové pojmy i pochopit slova nadřazená a podřazená.



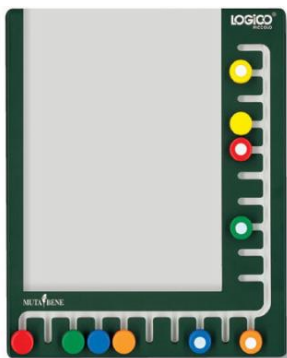
Obrázek 77



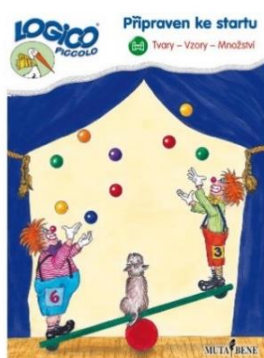
Obrázek 78

Učební systémy Mutabene pro děti

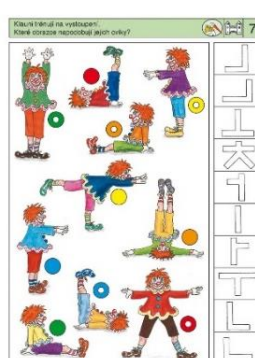
V kouzelné krabici bylo umístěno i Logico Piccolo. Jedná se o hru, která umožňuje rozvoj různých oblastí. Dítě má možnost pracovat samostatně i si zpětně všechny své odpovědi kontrolovat. Využívali jsme sady, které byly k dispozici v MŠ. Oblíbená byla verze matematická nebo zaměřená na zrakovou percepci, prostorovou orientaci. K odmítal druhy zaměřené na sluchovou percepci nebo rozvoj myšlení, často v nich chyboval. Při afektu byl schopen roztrhat vložený list. U cvičení uvedeného na ilustračních obrázcích bylo velice hezké pozorovat, jak K se snaží všechny uvedené cviky napodobit.



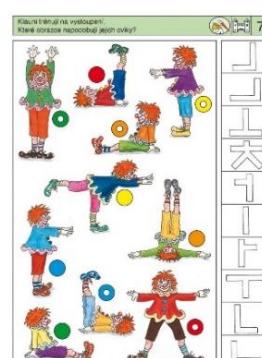
Obrázek 79



Obrázek 80



Obrázek 81



Obrázek 82

Zraková percepcce

V kouzelné krabici byly nejrůznější skládkanky zaměřené na zrakovou percepci.



Obrázek 83



Obrázek 84



Obrázek 85

Orientace v prostoru

Protože měl K problémy s pochopením základních pokynů, trénovali jsme porozumění základních pokynů na vytvořené pomůcce. Podařilo se osvojit pojmy nahoře, dole, vpravo, vlevo, uprostřed. Pro hru bylo důležité definovat pojmy a umístit všechna zvířata na správné místo. K velice bavila a podařilo se díky ní osvojit základní pojmy důležité pro orientaci v sešitu, učebnici, která je pro budoucí výuku potřebná.



Obrázek 86

Závěr

Práce s K byla velice náročná. Poměrně dlouho trvalo než si zvykl na přítomnost dalšího člověka při práci. Bylo znát, že žije ve vlastním světě. I když v některých oblastech dosahoval naprosto neuvěřitelných výsledků, již před nástupem zvládal číst, psát, počítat, byla přítomna velká komunikační bariéra, nechápal základní pokyny, měl problém pochopit okolní svět. Na dotazy, v rozhovoru často parafrázoval reklamní znělky. Problémem byla i práceschopnost. Uměl se soustředit, ale pouze na úkoly, které ho zabavily. Špatně snášel potom jakékoliv narušení při práci. U úkolů, které plnit nechtěl, bylo neskutečně obtížné dosáhnout změny názoru jakoukoliv motivací.

5.5 Kazuistika V.

Diagnostické šetření

Jméno: chlapec X

Věk: 7 let a 1 měsíc

Diagnóza: Neslyšící po kochleární implantaci

Základní anamnéza: X se narodil v termínu, tělesně se vyvíjel normálně. V 18 měsících stanovena diagnóza oboustranná hluchota. Ve 4 letech zaveden kochleární implantát. Rodiče středoškolsky vzdělaní, prostředí stimulační. Má starší sestru, která je bez obtíží.

X má rád pohybové aktivity, dopravní prostředky, stroje, techniku, všechna zvířata. Manuálně je velice zručný. Při činnostech, hrách je velice aktivní, roztržitý.

Sociální chování

Adaptace na pobyt v MŠ: X do školky chodí rád, nemá problém se odloučit od rodičů. Neobjevují se u něho ani pláč a vztek. Potřebuje pevně dané hranice, pravidla, která opakovaně testuje.

Vztahy k pedagogům: X má problém s respektováním autority, neustále testuje hranice. Je nutná důslednost. Vlastní potřeby je schopen dát najevo různými způsoby.

Vztahy k ostatním dětem: X má rád kontakt s ostatními dětmi. Ve školce má oblíbenou kamarádku, která je nedoslýchavá. Většinu času tráví spolu, hrají si spolu. Umí hru vymyslet a potřebuje ji vždy řídit. S ostatními dětmi nemá problém se domluvit. Umí odmítnout nežádoucí chování, prosadit vlastní vůli.

Vztahy ostatních dětí k dítěti: Ostatní děti X bez problémů respektují, do jeho her se rádi zapojují. Překážkou není ani komunikační bariéra.

Emocionální projevy

X je neklidné dítě, velice aktivní. Emocionálně je snadno vzrušivý.

Motorika

Hrubá motorika: je na velice dobré úrovni. Je pohybově nadaný. Rychle se učí nejrůznější cviky. Má moc rád jógová cvičení.

Jemná motorika: Je šikovný obratný. Je patrné, že je doma veden k pomáhání v domácnosti, na zahradě.

Grafomotorika a kresba: Kreslí nerad pastelkami, má rád vodové barvy. Ruka je dobře uvolněná, držení psacího náčiní správné. Kresba postavy je velice rychlá, odbytá, ale má všechny náležitosti vzhledem k věku. Rád kreslí roboty, auta, bagry. Kresbu využívá i jako komunikační prostředek, pokud se nemůže domluvit.

Lateralita

Pravostranná, vyhraněná.

Návyky a dovednosti v sebeobsluze:

Hygiena: Dodržuje základní hygienické návyky.

Oblékání: Není třeba pomoc, zvládne se sám obléknout, zapnout knoflíky, zip, zavázat tkaničky. Úklid vlastních věcí, oděvu odbývá. Nepovažuje ho za důležitý.

Stolování: Jí příborem. Je vybíravý v jídle.

Práceschopnost

Schopnost zaujetí, soustředění, vytrvalost při hraní a běžných činnostech: Na hru se dokáže X soustředit, ale činnosti rychle mění. Na úkolové aktivity, aktivity, které pro něj nejsou zajímavé, má problém se soustředit, pozornost je rychle odklonitelná.

Motivace a schopnost soustředění při strukturovaných činnostech: K jakékoliv aktivitě je třeba výrazná motivace odměnou, je nutné poskytnout klidné prostředí.

Psychomotorické tempo: Je zrychlené.

Samostatnost při plnění úkolů: X potřebuje neustálý dohled, od úkolů rychle odchází, má problém je samostatně dokončit.

Poznávací schopnosti

Zrakové vnímání: Je schopný párovat stejné obrázky, i obrázky lišící se detailem nebo natočením. Vyhledá obrázek na pozadí. S pojmenováním věcí na obrázku slovně nebo znakem má velký problém. Poskládá obrázek z 20 částí. Nemá problém doplnit chybějící část obrázku. Při hrách se stavebnicemi je schopen postupovat podle návodu. Zapamatuje si 6 viděných obrázků, umístí je na místo.

Sluchové vnímání: Je otázkou, co vše X slyší. Reaguje na zvuky v blízkém i vzdáleném okolí, rozumí opakujícím se pokynům. Je schopen správně ukázat obrázek, který dobře zná, umí pojmenovat. Stále probíhá intenzivní cvičení i nastavování kochleárního implantátu. Je schopen pohybu v rytmu, vytleskání jednoduchého rytmického celku. Má rád hru na tělo.

Vnímání času: Nechápe časové pojmy. Seřadí obrázky dle časové posloupnosti.

Vnímání prostoru: Vnímání prostoru jde jen velice špatně hodnotit vzhledem ke komunikační bariéře.

Základní matematické představy: Zvládne přiřadit k počtu prvků číslici. Má problém pojmenovat počet prvků. Pojmy více a méně chápe. Je schopen seřadit prvky podle velikosti. U skupiny pozná, co do ní nepatří. Nepojmenuje základní tvary.

Řeč

Morfologicko – syntaktická rovina: Komunikuje v izolovaných slovech v základním tvaru. Komunikaci prokládá izolovanými znaky.

Lexikálně sémantická rovina: Rozumí opakovaným instrukcím. Má malou slovní i znakovou zásobu. Nepopíše obrázek, pozná nesmysl na obrázku, ale nepojmenuje ho, nevysvětlí, co je špatně. Najde protiklady na obrázcích. K nadřazenému pojmu vyhledá na obrázcích věci, co k němu patří. Ke všemu potřebuje vizuální podporu.

Foneticko – fonologická: Probíhá intenzivní logopedické péče v MŠ i mimo ni. Pro osvojování jednotlivých hlásek jsou využívány pomocné artikulační znaky. Výslovnost jednotlivých slov je velice specifická. Některé hlásky vyslovuje naprosto správně izolovaně, ale nedokáže je správně použít ve slovech, větách. Nedá se hovořit o artikulované, srozumitelné řeči.

Pragmatická: Snaží se navazovat kontakt, domlouvat se různými způsoby. Jedná se o směsici posunků, znaků, občasných slov.

Artikulační obratnost: Oromotorika je neobratná.

Prováděné aktivity

Pro X je typická neustálá aktivita, neklid. Má problém se uvolnit, chvíli se soustředit, vnímat. Problémem je i jazyková bariéra, symptomatické narušení řeči u sluchového postižení. Z tohoto důvodu jsem se snažila o obohacení slovní zásoby a zklidnění. Aktivity jsem přizpůsobila tématu zima.

Motorika a soustředění

Pro X je velice těžké se soustředit na jakoukoliv činnost. Neustále má potřebu pohybu. Pro neklidné děti je často doporučována jóga. Aby byl X ochotný cvičit, bylo nutné vymyslet systém, který by mu umožnil o aktivitě rozhodovat, zapojit se do ní, a zároveň se dotýkal některé z jeho oblíbených věcí. V rámci Pinterestu jsem objevila nápad s jógovými kostkami pro děti. Podařilo se mi zakoupit pdf variantu, ze které jsem kostky vyrobila, a které jsme

pak používali k uklidnění před řízenými aktivitami. Princip spočíval v tom, že dítě má možnost si hodit kostkou, předvést cvik. Protože X byl vždy v pohybových aktivitách vůdcem třídy, v prvních dnech celou aktivitu řídil on, postupně jsme zapojovaly i ostatní děti, které měl možnost vždy kontrolovat, opravit je. Snažili jsme se i jednotlivé cviky na kostkách pojmenovávat podle zvířátek. Abychom propojili aktivitu s počítáním, házeli jsme i druhou klasickou kostkou s puntíky místo čísel. Aktivita byla poté opakována podle hodu kostky.



Obrázek 87

Předmatické představy

X měl problém i s vyjmenováním číselné řady, počítáním. Využívali jsme nejrůznější varianty na určování počtu, vyjmenování číselné řady. Během aktivity se nenásilně seznamoval s číslicemi.



Obrázek 88

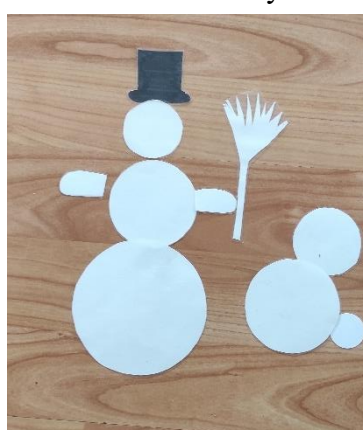


Obrázek 89

Pro aktivitu na rozvoj předmatematických představ rámci tématu jsem vytvořila pomůcky na řazení prvků dle velikosti. Na třídění dle dvou různých kritérií bylo zaměřeno sudoku.



Obrázek 90



Obrázek 91



Obrázek 92

Vyzkoušeli jsme i určování tvarů na věcech, které nás obklopují. Využili jsme k tomu kolíčkování na připravených kartičkách.

Zraková percepce a paměť



Obrázek 94

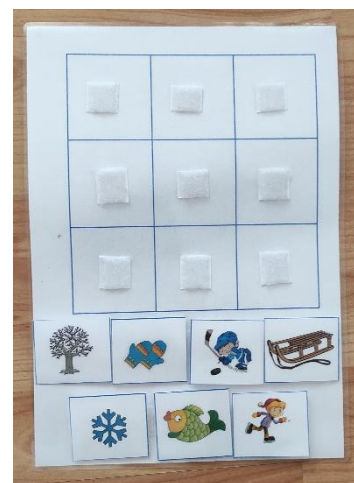


Obrázek 93

Velký úspěch měla hra zaměřená na zrakovou percepci a paměť. Mohla být použita dvěma různými způsoby. X mohl vyhledávat, co na kartičkách není a mít před sebou položený vzor, nebo si vzor zapamatovat a potom sdělit, co na kartičce není. Obměnou hry byl materiál, kde měl X umístit na správné místo obrázky po předchozím zapamatování. V této hře již často selhával, zlobil se, pokud neměl většinu správně.



Obrázek 95



Obrázek 96

Jednoduché bylo pro X puzzle se zimní tematikou nebo zvířaty, hledání rozdílů nebo párování obrázku s jeho stínem. Bez výraznějších obtíží zvládal i zrakovou diferenciaci.



Obrázek 97



Obrázek 98



Obrázek 101



Obrázek 99

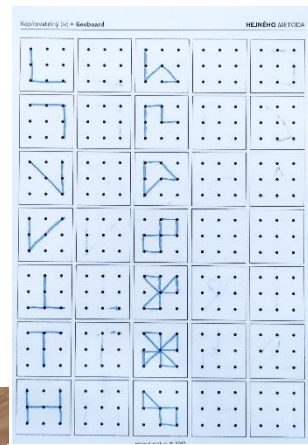


Obrázek 100

Problémy mu činilo spojování bodů dle předlohy. Bylo nutné aktivitu trénovat.

Grafomotorika

Využívali jsme pracovní listy zalaminované pásky pro trénink různých grafomotorických tvarů.



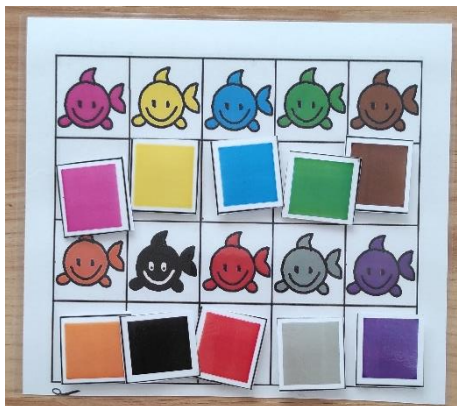
Obrázek 102



Obrázek 103

Rozšiřování slovní zásoby

Pro rozšiřování slovní zásoby jsme využili hry. Procvičovali jsme barvy a slova, která se týkala zimního období. X je měl vždy za úkol vyslovit, vyznakovat a dát na správné místo. Aby si X slova dobře osvojil hráli jsme se slovy i pexeso.



Obrázek 104

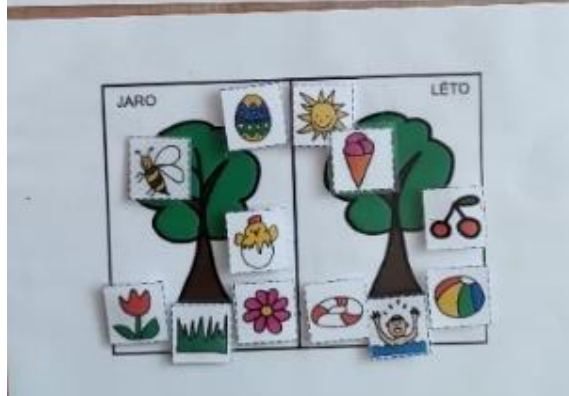


Obrázek 105

V rámci utváření kompletní myšlenkové mapy u dítěte se sluchovým postižením jsme opakovali i roční období. Využili jsme pro uvědomění materiál vytvořený pro autistické děti dostupný na Pinterestu a kolíčkovanou z portálu Učitelnice.



Obrázek 106



Obrázek 108

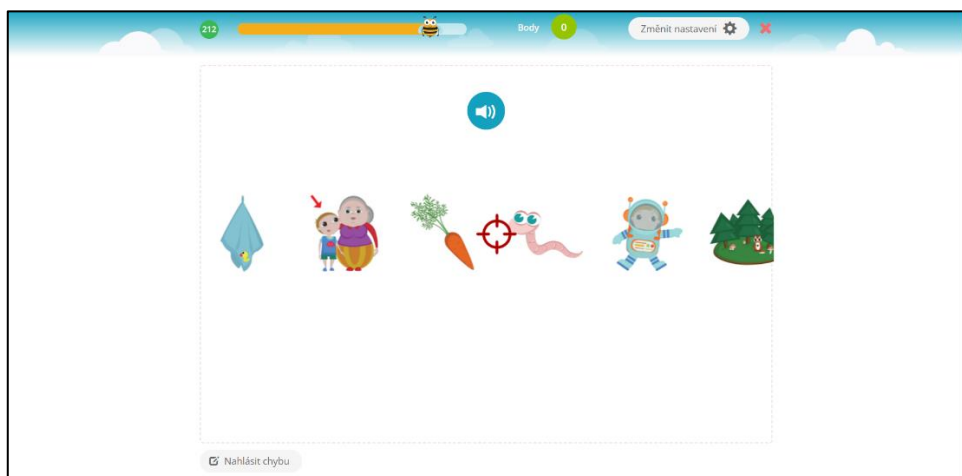


Obrázek 107

Interaktivní programy a aplikace

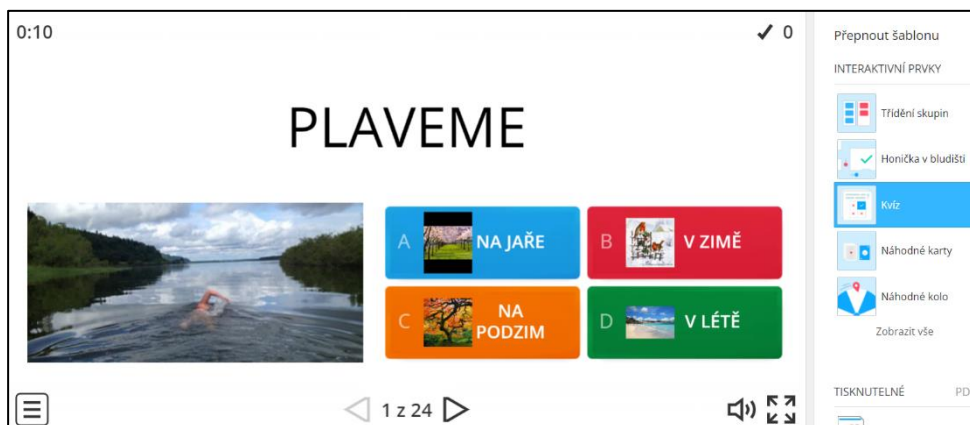
Vzhledem k tomu, že měl X rád pexeso vyzkoušeli jsme i aplikaci pro neslyšící děti. Úkolem bylo vždy najít dvojici obrázek a znak. Aplikace je volně dostupná, jejím poskytovatelem je společnost Tam – tam.

Na procvičení slovní zásoby, prozumění, sluchové percepce jsme využívali i program Včelka. Výhodou programu je, že dítě musí „poslouchat“. Volili jsme různé aktivity nejoblíbenější byla Střelnice. Úkolem bylo trefit slovo, které dítě slyšelo.



Obrázek 109

Ve wordwallu jsme v připraveném cvičení opakovali roční období.



Obrázek 110

Závěr

U X rychle docházelo ke zlepšení, pokud ho daná činnost bavila, soustředil se na ni. Bylo znát, že dítě je inteligentní a problémy jsou způsobeny nefunkční komunikací. Velice mne překvapilo, že díky kochleárnímu implantátu vnímal i tiché zvuky, ale měl problém odlišit jednotlivá slova. X byl velice nadšený z cvičení jógy, oblíbil si interaktivní výukové programy. Osvědčil se program Včelka, kde jsme opakovaně vyzkoušeli několik aktivit zaměřených na předškolní děti.

5.6 Vyhodnocení výzkumných otázek

Pro bakalářskou práci byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem lze testovat školní připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dle výzkumného šetření lze konstatovat, že pro testování je možné zvolit jakýkoliv dostupný materiál. Součástí testovacího materiálu by měla být metodika. Přínosem jsou také škálovací záznamové tabulky, které umožňují rychlou orientaci.

Při práci během výzkumu byly využity tři z dostupných diagnosticky zaměřených materiálů, a to:

- Školní zralost autorek Bednářové a Šmardové (2011);
- Diagnostika předškoláka autorek Klenkové a Kolbábkové (2002);
- Předcházíme poruchám učení autorky Brigitte Sindelar (2016).

Pro testování v rámci výzkumu plně vyhovoval materiál Školní zralost. Problémem bylo využití testovacích sad v případě chlapce F, kde mu postižení bránilo v manipulaci, práci s vytvořenou testovací sadou z přílohy knihy Školní zralost. Individuálními úpravami, dopomocí bylo možné provést většinu úkolů. U K a X zase testování naráželo na komunikační bariéru. Úkoly zaměřující se na porozumění řeči a jednotlivé jazykové roviny byly z tohoto důvodu špatně diagnostikovatelné. Bylo lepší využít Diagnostiku předškoláka, která měla úkoly pro porozumění řeči detailněji rozpracované.

VO2: Jakým způsobem je nutné upravovat stávající materiály pro testování školní zralosti a připravenosti?

Pro testování je dobré materiály zalaminovat. Prodlužuje to jejich životnost a částečně chrání v případě nepohody, agresivity dětí. Pro snadnější manipulaci je pro děti s tělesným postižením lepší, pokud materiály opatříme suchými zipy.

U dětí s poruchou autistického spektra lze jednotlivé materiály modifikovat a upravit je podle jejich preferencí, tak, aby práce s nimi působila jako motivační faktor.

VO3: V jakých oblastech selhávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Oblasti se různí individuálně v závislosti na osobnosti a postižení daného dítěte. Rozdíl proti dětem bez postižení je často velice markantní. Nejvíce byla narušena sluchová percepce a schopnost soustředění. Tyto obtíže se vyskytovaly u 4 dětí. U dětí s poruchou

autistického spektra byla významně narušená sociální sféra, v jednom případě se narušení přenášelo i do narušení komunikační schopnosti.

Nejlepší výsledky v testech školní zralosti i při edukaci vykazovala dívka s narušenou komunikační schopností. U ostatních byly oblasti velice nevyrovnané. Dobré výsledky byly většinou v oblasti zrakové percepce, zrakové paměti. U chlapce X narušená komunikační schopnost způsobila velké množství nedostatků v různých oblastech.

VO4: Který způsob reedukace je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami přínosný?

Nejvíce je z pohledu autorky přínosný individuálně zvolený způsob reedukace. Je nutné brát v úvahu postižení dítěte, jeho specifické potřeby. Najít vždy to, co dítě zajímá, a co bude působit motivačně. Vhodná je individuální práce „jeden na jednoho“.

U dětí se osvědčily barevné materiály, nové podměty, různorodé pomůcky. Velice dobře je propracována Metoda dobrého startu pro děti s narušenou komunikační schopností. Problematická by mohla být u dětí s poruchou autistického spektra. Pomůcky vytvořené pro edukaci předškoláků od Bednářové a Šmardové jsou velice různorodé a vždy bylo možné z nich čerpat. Při reedukaci, přípravě pomůcek byly hojně využívány i metodické pokyny paní Moniky Morávkové obsažené v Katalogu podpůrných opatření (2020) a Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole autorského kolektivu Pedagogických fakult v Olomouci a Českých Budějovicích (2019).

Velice dobré jsou i pomůcky vytvářené, sdílené učiteli nebo rodiči postižených dětí a sdílené na různých internetových platformách ke koupi nebo inspiraci. Je možné se inspirovat nebo i využívat ve výuce. Pro reedukaci je vhodný i program Včelka. Nutné je ovšem odpovídající vybavení třídy mateřské školy, které může být problémem.

6 Diskuze

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda je k dispozici dostatečné množství pomůcek pro diagnostiku školní zralosti a zlepšování jednotlivých dílčích funkcí, které jsou nutné pro osvojení si základních dovedností čtení, psaní a počítání v prvním ročníku. Práce byla zaměřena na děti s různým typem postižení, a to narušenou komunikační schopností, autismem, sluchovým postižením a postižením kombinovaným. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu speciální.

Na počátku výzkumu byla provedena diagnostika podle dostupných materiálů autorek Bednářové, Šmardové a Klenkové, využit byl dnes již klasický test Jiráska. Snaha využít materiály Brigitte Sindelar ztroskotala především na nepoutavé černobílé formě, která byla pro děti nezajímavá.

V následujících měsících byla dětem poskytována individuální péče za účelem zlepšovat jejich připravenost na školní docházku. Dílčím cílem bylo testovat různé dostupné pomůcky. Byly využívány hry, které měla k dispozici mateřská škola, ale i připravovány vlastní pomůcky. Inspirací pro pomůcky byla literatura, pracovní sešity, metodiky, věnující se problematice vzdělávání dětí v předškolním období, materiály z Pinterestu, sdílené výrobky z Učitelnice, Logošíka nebo z online tržiště UčiteléUčitelům. Jako doplněk byly používány i výukové aplikace a programy Wordwall, Včelka.

V rámci diskuze je možné zamyšlení nad zralostí a připraveností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zejména vzhledem k přechodu z předškolního stupně vzdělávání do vzdělávání základního. Velké rozdíly autorka předpokládá v případě přechodu mezi školami základního běžného proudu a školami zřízenými podle § 16 odst. 9 školského zákona.

6.1 Zhodnocení práce

Výzkum v rámci bakalářské práce hodnotí autorka velice příznivě. Na trhu jsou kvalitní dostupné a dobře propracované metodiky i materiály, které jde efektivně využívat i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvědomuje si, že v rámci výzkumu měla možnost individuální práce s jednotlivými dětmi, které běžná práce učitelky v mateřské škole neumožňuje.

Rozdílné budou dle úvahy autorky i možnosti práce s dětmi vycházející z rozdílnosti přístupu v rámci mateřských škol běžných a speciálních. I na podkladě výzkumu autorka

chápe nezastupitelnou roli speciálních mateřských škol pro děti, které vyžadují specifický přístup vzhledem k nutnosti poskytování cílených podpůrných opatření.

Velkým přínosem pro realizaci výzkumného šetření bylo nadstandardní vybavení tříd nejrůznějšími didaktickými hrami, ale také tablety a interaktivní tabulí. Práce s elektronikou byla dětem blízká a fungovala i jako motivační faktor pro činnost.

Úskalím práce byla jen omezená kontinuita výzkumu. Ideální by bylo pracovat s dětmi několikrát během týdne, využívat příznivého naladění dětí pro práci.

6.2 Limity práce

Základním limitem práce byl malý vzorek pro výzkum. S individuální prací s dětmi, reedukačními aktivitami i diagnostikou souhlasili všichni oslovení rodiče. Průběžně se informovali, byly jim poskytovány veškeré informace o aktivitách, které autorka pro děti připravovala. S poskytnutím informací pro účely bakalářské práce většina zákonných zástupců nesouhlasila. Proto nemohly být kazuistiky dětí obsahem bakalářské práce.

Vzhledem k zásadám GDPR uplatňovaným na škole, kde praktický výzkum probíhal, nebylo možné čerpat informace z dokumentace dětí, ale pouze od zákonných zástupců. Při komunikaci, žádosti o spolupráci autorka narazila na problém s poskytováním informací, sdílení materiálů, které byly dětmi vytvořeny. Vzhledem k tomu, že se jednalo o děti se specifickými vzdělávacími potřebami bylo nutné zachovat naprostou anonymitu. Z tohoto důvodu nejsou součástí bakalářské práce fotografie, které dokumentují práci dětí a jejich pokroky.

Výrazným limitem pro výzkum byl pro autorku i čas a nemožnost pravidelné práce s dětmi. Vzhledem k tomu, že se docházka i práce řídila volným časem autorky, možnostmi i programem mateřské školy, bylo často velice těžké pro děti se přizpůsobit, když s nimi nepracovala pravidelně ve stejný čas. Situace se mohla odrážet na pokrocích dětí v rámci výzkumu.

Autorka si uvědomuje i limity vycházející z vlastní interpretace v rámci kvalitativního výzkumu. Vzhledem k věku, zkušenostem i osobnosti je popis v rámci kvalitativního výzkumu z její strany subjektivně podmíněn.

6.3 Návrhy pro praxi

Autorka na podkladě vlastního šetření zjistila, že děti se specifickými vzdělávacími potřebami představují naprosto nejednotný soubor, který se liší individualitou každého z dětí.

Není možné vytvořit jednotné pomůcky, které by vyhovovaly dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, ale lze modifikovat všechny dostupné materiály. Jako výrazně pozitivní s dobrými výukovými výsledky vnímala autorka vyzkoušení vlastní modifikace Metody dobrého startu.

Vzhledem ke zkušenostem by chtěla poukázat, že výhodou by byla individuální práce v malé skupince nebo práce jeden na jednoho v rámci řízených aktivit nebo „kroužku“ v předem stanovený čas. U dětí s poruchou autistického spektra by to vedlo k lepšímu naladění, snadnější motivaci k plnění připravených aktivit.

Jakékoliv postižení zjevné i skryté představuje pro dítě velice zatěžující hendikep, který limituje jeho přirozený rozvoj. Z tohoto důvodu je nutné ke každému dítěti přistupovat individuálně a přizpůsobit edukaci na míru jeho potřebám. I z tohoto hlediska vnímá autorka možnosti vzdělávání v malém kolektivu ve speciálních mateřských školách pozitivně.

Vzhledem k šetření autorka poukazuje na to, že děti odchází do základního vzdělávání částečně nezralé. Z tohoto důvodu je nutné v individuálním přístupu a poskytování podpurných opatření pokračovat i na základní škole.

Práce může poskytnout inspiraci učitelkám z mateřských škol i prvního ročníku základních škol při testování školní zralosti, výrobě pomůcek pro diagnostiku, využívání různých přístupů k motivaci nebo reedukaci dětí intaktních i se specifickými vzdělávacími potřebami. Může poskytnout informace o literatuře, autorech věnujících se tématu školní zralosti, různých metodikách, které lze při práci s dětmi využít.

6.4 Rešerše

Jak autorka během práce poznamenala využívala materiály a metodiky věnující se problematice školní zralosti. Při práci s dětmi čerpala především ze zpracované metodiky a pracovních listů autorek Bednářové, Šmardové, Lipnické, Zelinkové. Využívala je pro práci s dětmi i se inspirovala při vytváření pomůcek na míru pro děti, kterým byly určeny. Při modifikaci pomůcek se opírala o metodiky Morávkové, Pokorné, Roučkové, Opatřilové a dalších. Při vytváření pomůcek hledala inspiraci často na volně přístupných webových stránkách sdílející nápady i výrobky učitelů nebo rodičů dětí s postižením. Oblíbené byly materiály zakoupené na Učitelnici, osvědčily se materiály z výukového portálu Logošik. Vždy se jednalo o předem připravené nápady k tvoření, které bylo možné rychle obměňovat v závislosti na preferenci dětí nebo tématu. V tomto směru spatřuje autorka výhodu vůči běžně prodávaným didaktickým pomůckám.

Pro vyhledávání Absolventských prací na podobné téma autorka využila stránky Google Scholar, Theses.cz. Byly vyhledány práce, které posuzovaly školní zralost a připravenost u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Autorka se při vyhledávání zaměřila na období od roku 2018 po rok 2022. Naprosto shodné téma se v systému nepodařilo vyhledat. Prací zaměřujících se na školní zralost bylo velké množství, zabývaly se školní zralostí u dětí intaktních i u dětí s postižením, ale byly vždy specifikovány na jeden druh postižení například sluchové postižení, kombinované vady, mentální postižení či tyflopédické vady nebo školní zralost u dětí s vývojovou dysfázií. Většina prací byla zaměřena na kvalitativní výzkum, stejně jako práce autorky.

Velice hezky byla zpracována Diplomová práce na téma *Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením ve speciální mateřské škole*, vedená na univerzitě v Hradci Králové (2020). Autorka Bc. Sandra Bošková se při své práci inspirovala také publikacemi od autorek Bednářové a Šmardové. Při své práci využívala neupravených pomůcek a materiálu z této publikace a jiných internetových zdrojů. V její práci se shodujeme v některých dílčích cílech a ve zjištěných informacích. Pro svůj výzkum také využívala kazistiky dětí.

Téma *Školní zralost a připravenost u dětí s vývojovou dysfázií* zpracovávala Eliška Švihlová ve formě bakalářské práce. Práce byla vedena a obhájena na Univerzitě Palackého v Olomouci v roce 2020. Autorka v teoretické části práce používala podobnou literaturu z oblasti logopedie. Práce je méně obsáhlá. Autorka pro praktickou část využila publikaci Bednářové a Šmardové (2011) *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*, kdy si autorka vybrala jeden z testů a ten následně modifikovala.

Při vyhledávání absolventské práce zabývající se školní zralostí u dětí s poruchami autistického spektra bylo zjištěno, že absolventské práce se zaměřují jen na některé z podoblastí školní zralosti jako například práce autorky Nikoly Střelcové *Komunikační a sociální dovednosti u dětí s PAS v souvislosti se školní zralostí*. Jedná se o bakalářskou práci vedenou na filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2019. Autorka pro svůj metodologický výzkum využila metodu dotazníku. Ve své práci popisuje různé druhy terapie, jak pracovat s jedinci s poruchou autistického spektra.

Absolventské práce na téma školní zralost a připravenost u dětí s kombinovaným postižením nejsou časté. Nalezení autoři se zaměřovali na kombinované postižení obsahující somatické a zrakové postižení. V teoretických částech práce popisovali terapie, rozvoje řečových dovedností.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnovala tématice školní zralosti a připravenosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma je v současné době velice aktuální i s ohledem na možnosti, které vznikají v rámci inkluzivního vzdělávání. Je zajímavé nejen pro pedagogy, širokou veřejnost i média, ale také pro rodiče dětí, kterých se přímo dotýká. Nástup dítěte do první třídy představuje velkou zátěž pro všechny složky jeho osobnosti. Musí si zvládnout osvojit v krátkém čase dovednosti jako čtení, psaní a počítání, které ho budou provázet po celý život. Ve škole je kladen důraz na výkon, je konfrontováno s vlastními úspěchy a neúspěchy, porovnává se se svými vrstevníky. Pro rodiče je to období, kdy do dítěte vkládají vlastní očekávání, chtějí, aby vzdělávání probíhalo bez výraznějších obtíží. Naplnění očekávání, úspěšnost dítěte je pro rodiče velice důležitá. Aby dítě mohlo být úspěšné musí být na školu připraveno, musí být „zralé“. U dětí s různým typem postižení zasahuje jejich hendikep i do oblasti školní zralosti a připravenosti.

Teoretická část bakalářské práce se věnovala školní zralosti a připravenosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s poruchou autistického spektra, vývojovou dysfázií, sluchovým postižením a kombinovaným postižením více vadami. Zaměřila se na jednotlivé oblasti, které jsou posuzovány v rámci školní zralosti a připravenosti. Jednalo se o oblast tělesnou, kognitivních funkcí, práceschopnosti a vlastní osobnost dítěte, kde představovala jednotlivé složky emocionálně – sociální zralosti. Je přiblížena diagnostika jednotlivých oblastí školní zralosti, pomůcky a programy, které se využívají v rámci edukace.

Praktická část byla věnována hledání odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Byly vyzkoušeny běžné dostupné testy pro diagnostiku školní zralosti. Z důvodu snadnější manipulace a přizpůsobení musely být modifikovány. Během diagnostiky byly zjištěny oblasti, ve kterých byly děti školsky nezralé. Po provedení diagnostiky se autorka při práci zaměřila na cílenou edukaci. Byly vyhledávány pomůcky, které podporovaly danou oblast, byly pro děti zajímavé, zábavné. V rámci výzkumu byla snaha, co nejvíce přizpůsobit pomůcky preferencím dětí, jejich oblíbeným tématům. Byl sledován pokrok dětí.

Pro výzkum byla zvolena metoda kvalitativní. Byly představeny kazuistiky pěti dětí. Každé z dětí mělo specifické vzdělávací potřeby vyplývající z různých druhů postižení, selhávalo v jiných oblastech. V první části kazuistiky byly představeny vždy výsledky diagnostického šetření školní zralosti, druhá část se zaměřila na aktivity a pomůcky, které byly dětem poskytovány při vzájemném setkávání v průběhu následujících 5 měsíců.

Práce s dětmi byla zajímavá, i když často náročná pro různá specifika. Bylo nutné naučit se vzájemně respektovat, komunikovat. Individuálně zvolené pomůcky je většinou zajímaly a hry bavily. Pokud byla některá aktivita neúspěšná, byla hledána jiná cesta.

Bakalářská práce pro mne byla velkým přínosem vzhledem k tomu, že i nadále chci pracovat s dětmi. Osvojila jsem si různé způsoby práce, naučila se hledat cesty, jak děti motivovat, jak s nimi pracovat. Podařilo se mi vyrobit velké množství různorodých pomůcek, které jsem měla možnost otestovat. Vytváření pomůcek není finančně náročné, jsou znovupoužitelné. Zjistila jsem jaké jsou možnosti k posuzování zralosti před nástupem do 1. třídy, jak může pomoci cílená reedukace. I přes počáteční nesnáze se mi podařilo najít přístup ke každému dítěti. Uvědomila jsem si, že citát Lindy Dobson „*Je úžasné, co děti dokáží, když jim k tomu dáme příležitost*“ přesně vystihuje přístup při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

Seznam literatury

Bartoňová, Miroslava. 2007. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-36-130.

Bazalová, Barbora. 2017. *Autismus v edukační praxi.* Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195.

Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2016. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno : Computer Press, 2016. ISBN 978-80-266-0658-1.

Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2021. *Rozvoj grafomotoriky.* Brno : Edika, 2021. ISBN 978-80-251-0977-9.

Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2011. *Školní zralost.* Brno : Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

Bejdáková, Sandra, a další. 2018. *Školní zralost a komunikace.* Praha : Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7496-390-2.

Bendová, Petra, Jeřábková, Kateřina a Růžičková Stoklasová, Veronika. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1436-8.

Bogdanowitz, Marta, Swierkoszová, Jana. 1998. *Metoda dobrého startu.* Ostrava : Kasimo, ISBN 1998. 80-902497-0-1.

Budíková, Jaroslava, Krušinová, Patricie a Kuncová, Pavla. 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy.* Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.

Bytešníková, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku.* místo neznámé : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

Bytešníková, Ilona. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno : Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

Čadilová, Věra, a další. 2007. *Agrese u lidí s mentálním postižením a autismem.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

Ericson, Erik. 2002. *Dětství a společnost.* Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380.

- Fischer, Slavomir, a další. 2014.** *Speciální pedagogika; Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální.* Praha : Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- Hartl, Pavel a Helena, Hartlová. 2015.** *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- Horáková, Radka. 2012.** *Sluchové postižení - úvod do surdopedie.* Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
- Horáková, Radka. 2011.** *Surdopedie.* Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.
- Jucovičová, Drahomíra a Žáčková, Hana. 2014.** *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha : Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- Jungwirthová, Iva. 2015.** *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ.* Praha : Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.
- Kaleja, Martin. 2011.** *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-630-0.
- Kantor, Jiří, a další. 2015.** *Žité zkušenosti rodin dětí s těžkým kombinovaným postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4912-8.
- Kejklíčková, Ilona. 2016.** *Vady řeči u dětí.* Praha : Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
- Kendíková, Jitka. 2017.** *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha : Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-271-4.
- Klenková, Jiřina a Kolbábková, Helena. 2002.** *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte.* Brno : MC nakladatelství, 2002. ISBN 859-40-4225-026-1.
- Klenková, Jiřina. 2006.** *Logopedie.* Praha : Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- Krahulcová, Beata. 2013.** *Dyslalie - Patlavost.* Praha : Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.
- Kutálková, Dana. 2014.** *Jak připravit dítě do první třídy.* Praha : Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3246-6.
- Květoňová-Švecová, Lea. 2004.** *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku.* Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.

- Lechta, Viktor. 2003.** *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- Lechta, Viktor. 2008.** *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- Ludíková, Libuše a kolektiv. 2005.** *Kombinované vady.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- Mazánková, Dana. 2018.** *Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem.* Praha : Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
- Michalík, Jan a kolektiv. 202.** *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotnických důvodů.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 202. ISBN 978-80-244-5891-5.
- Morávková, Monika a kolektiv. 2020.** *Katalog podpůrných opatření.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5716-1.
- Olecká, Ivana a Ivanová, Kateřina. 2010.** *Metodologie vědecko - výzkumné činnosti.* Olomouc : Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- Opatřilová, Dagmar, Bartoňová, Miroslava a Vítková, Marie. 2019.** *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika.* Praha : Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-421-3.
- Otevřelová, Hana. 2016.** *Školní zralost a připravenost.* Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026210924.
- Pacholík, Viktor, a další. 2015.** *Specifika edukace dětí se SVP v MŠ.* Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
- Pastieriková, Lucie. 2013.** *Poruchy autistického spektra.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3732-3.
- Pipeková, Jarmila a kolektiv. 2010.** *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2013.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Říčan, Pavel a Krejčířiková, Dana, kolektiv. 1997.** *Dětská klinická psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1997. ISBN 978-80-7169-512-2.

- Říhová, Aena a Vitásková, Kateřina. 2012.** *Logopedická intervence u osob s poruchou autistického spektra.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-2908-3.
- Scarpa, Angela, Wells, Anthony a Tony, Attwood. 2021.** *Dítě s autismem a emoce: Program pro práci s dětmi.* Praha : Portál, 2021. ISBN. 978-80-262-1435-9.
- Sindelar, Brigitte. 2016.** *Předcházíme poruchám cvičení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.* Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.
- Sindelar, Brigitte. 2007.** *Předcházíme poruchám učení.* Praha : Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
- Skákalová, Tereza. 2011.** *Uvedení do problematiky sluchového postižení.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- Svoboda, Mojmír, Krejčířová, Dana a Vágnerová, Marie. 2022.** *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Praha : Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1851-7.
- Svobodová, Jarmila a Šmahelová, Bohumíra. 2007.** *Kapitoly z obecné pedagogiky.* Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- Syslová, Zora, Kratochvílová, Jana a Fikarová, Táňa. 2018.** *Peagogická diagnostika v MŠ.* Praha : Portál, 2018. 987-80-262-1324-6.
- Šmelová, Eva, a další. 2012.** *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházkyv kontextu současného kurikula.* Olomouc : Univerzita Plalckého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- Švaříček, Roman a Šedřová, KLára. 2014.** *Kvalitativní výzkum v peagogických vědách.* Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- Thorová, Kateřina. 2016.** *Porucha autistického spektra.* Praha : Portál, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- Urbanovská a Eva. 2011.** *Jak pracovat s žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2678-5.
- Vágnerová, Marie. 2012.** *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Praha : Karolinium, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Vágnerová, Marie. 2000.** *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Valenta, Milan, a další. 2018. *Mentální postižení*. Boskovice : Psyché, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

Vančová, Alicca. 2001. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava : Sapiaientia, 2001. ISBN 80-967180-7-X.

Zelinková, Olga. 2012. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha : Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.

Seznam elektronických zdrojů

Blažková, Růžena. 2021. Vytváření matematických představ a pojmů. *Rozvoj matematických pojmů a představ u dětí předškolního věku*. [Online] 2021. [Citace: 29. 10 2021.] Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js10/rozvoj/web/pages/vytvareni-matematickych-predstav-a-pojmu.html>.

Gošová, Věra. 2011. Hra. *Národní pedagogický institut. Metodický portál RVP.CZ*. [Online] 18. 10 2011. [Citace: 28. 03 2022.] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hra.

Gošová, Věra. 2011. Kombinované postižení. *Metodický portál RVP.CZ - Národní pedagogický institut*. [Online] 31. 07 2011. [Citace: 2022. 03 22.] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kombinovan%C3%A9_posti%C5%BEen%C3%AD.

MKN10. 2022. Mezinárodní klasifikace nemocí MKN10 2022. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR*. [Online] 01. 01 2022. [Citace: 31. 01 2022.] Dostupné na: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>.

MŠMT. 2022. Zákon 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. . [Online] 01. 02. 2022. [Citace: 03. 03 2022.] Praha : MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

MŠMT. 2021. RVP pro PV. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OD 1. ZÁŘÍ 2021. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. . [Online] 24. 08. 2021. [Dokument ve formátu pdf] [Citace: 03. 03 2022.] Praha : MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MZČR. 2021. Vyhláška č. 45/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 70/2012 Sb., o preventivních prohlídkách, ve znění pozdějších předpisů. *Nové právní předpisy v gesci Ministerstva zdravotnictví.* [Online] 2021. [Citace: 18. 03 2022.] Praha: MZČR, 2021. <https://www.mzcr.cz/vyhlaska-c-45-2021-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-70-2012-sb-o-preventivnich-prohlidkach-ve-zneni-pozdejsich-predpisu/>.

O epilepsii. *Společnost E.* [Online] Společnost E / Czech Epilepsy Association, z. s. [Citace: 04. 04 2022.] Dostupné z: <https://www.spolecnost-e.cz/o-epilepsii>.

StatIS. 2020/2021. Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2021/2022. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.* [Online] 2020/2021. [Citace: 21. 03 2022.] <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Zormanová, Lucie. 2019. Složky školní zralosti. *Metodický portál RVP.CZ.* [Online] 3. 10 2019. [Citace: 20. 03 2022.] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PS/22117/SLOZKY-SKOLNI-ZRALOSTI.html>.

Zwinger, Michal, a další. Jak Včelka funguje? *Včelka.* [Online] Rozečti se. [Citace: 31. 3 2022.] Dostupné z: <https://www.vcelka.cz/>.

Internetové zdroje využívané pro inspiraci, vytváření pomůcek, koupi pomůcek



Dostupné z: <https://www.logosik.cz/>



Dostupné z: <https://www.obchudekvendula.cz/>



Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/>

Předškoláci

Dostupné z: <https://www.predskolaci.cz/>



Dostupné z: <https://uciteleucitelum.cz/>

UČITELNICE

Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Hájková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Školní zralost a připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
Název práce v angličtině:	School maturity and readiness of children with special educational needs.
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je zaměřena na posouzení školní zralosti a připravenosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V první kapitole práce jsou vysvětleny pojmy školní zralost a připravenost a představeny jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti. Druhá kapitola definuje jednotlivé druhy postižení, které jsou diagnostikovány u dětí, které se účastnili výzkumu. Konkrétně se zaměřuji na děti se sluchovým postižením, s vadami řeči, kombinovanými vadami a na děti s poruchou autistického spektra. Třetí kapitola teoretické části je zaměřena na rozbor jednotlivých programů a pomůcek zaměřených na posuzování školní zralosti a připravenosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich edukaci. Cílem praktické části bakalářské práce byla modifikace pomůcek pro diagnostiku a edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich následné praktické použití. Součástí bakalářské práce jsou fotografie využívaných pomůcek. Praktická část byla realizována v jedné mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji.</p>
Klíčová slova:	školní zralost a připravenost, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, dítě s poruchou autistického spektra, dítě s vývojovou dysfázií, dítě s kochleárním implantátem, děti s kombinovanými vadami, pomůcky pro rozvoj školní zralosti a připravenosti

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This bachelor thesis is focused on the assessment of school maturity and readiness of children with special educational needs. The first chapter explains concepts of school maturity and readiness and introduces various areas of school maturity and readiness. The second chapter defines different types of disabilities that are diagnosed in children who participated in research. Specifically, I specifically focus on children with hearing impairments, speech defects, combined disabilities and children with autistic spectrum disorder. The third chapter of the theoretical part is focused on analysis of individual programs and aids aimed at assessing school maturity and readiness of children with special educational needs and their education. The aim of the practical part of the bachelor thesis was to modify aids for diagnostics and education of children with special educational needs and their subsequent practical use. The bachelor thesis includes photographs of the aids used. The practical part was implemented in one of the preschools for children with special educational needs in the South Moravian Region.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>school maturity and readiness, children with special educational needs, child with autism spectrum disorder, child with developmental dysphasia, child with cochlear implant, children with combined disabilities, aids for the development of school maturity and readiness</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>10</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>95 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>

Seznam obrázků

Obrázek 1	Omalovánka- vláček	36
Obrázek 2	Jednotažka - dopravní prostředky	36
Obrázek 3	Spojovačka - dopravní prostředky	36
Obrázek 4	Jednotažka – auto.....	37
Obrázek 5	Básničky k uvolnění ruky	37
Obrázek 6	Pexeso - dopravní prostředky	37
Obrázek 7	Doplň řadu - dopravní prostředky	38
Obrázek 8	Co do řady nepatří - dopravní prostředky.....	38
Obrázek 9	Prostorové pojmy- vlak	38
Obrázek 10	Malované čtení – dopravní prostředky.....	38
Obrázek 11	Párování barevné/ černobílé – dopravní prostředky.....	39
Obrázek 12	Posloupnost – balón.....	39
Obrázek 13	Pexeso – dopravní prostředky.....	39
Obrázek 14	Puzzle – traktor	39
Obrázek 15	Změna hlásky.....	39
Obrázek 16	Náslechová hláska.....	39
Obrázek 17	Oromotorika.....	39
Obrázek 18	Dobble – dopravní prostředky.....	40
Obrázek 19	Třídění – dopravní prostředky.....	40
Obrázek 20	Test školní zralosti.....	44
Obrázek 21	Jiráskův test – přepis textu.....	44
Obrázek 22	Jiráskův test – kresba postavy.....	44
Obrázek 23	Test laterality.....	45
Obrázek 24	Sováková zkouška.....	45
Obrázek 25	Písnička – Jaro dělá pokusy.....	45
Obrázek 26	Písnička – Jaro dělá pokusy 2.....	45
Obrázek 27	Puzzle – květiny.....	46
Obrázek 28	Přepis písmen.....	46
Obrázek 29	Pexeso – květiny.....	46
Obrázek 30	Pracovní list – dokreslování květin.....	46
Obrázek 31	Stínové pexeso.....	46
Obrázek 32	Kolíčkování – počet slabik.....	47
Obrázek 33	Co do řady nepatří.....	47
Obrázek 34	Rýmy.....	47

Obrázek 35	Párování rýmů.....	47
Obrázek 36	Malované čtení – jaro.....	47
Obrázek 37	Předložky.....	47
Obrázek 38	Dějová posloupnost - kniha.....	47
Obrázek 39	Dějová posloupnost – kartičky.....	48
Obrázek 40	Dějová posloupnost – domečky.....	48
Obrázek 41	Pracovní list – zakroužkuj stejný počet.....	48
Obrázek 42	Matematické domino	48
Obrázek 43	Matematické domino - číslice.....	48
Obrázek 44	Grafomotorické listy – jaro.....	49
Obrázek 45	Dobble – jarní.....	49
Obrázek 46	Grafomotorika – pila.....	49
Obrázek 47	Grafomotorika – květiny.....	49
Obrázek 48	Pracovní list – propojení hemisfér.....	49
Obrázek 49	Pracovní list – zakroužkuj slova začínající hláskou V.....	50
Obrázek 50	Výkres – Jaro.....	50
Obrázek 51	Hmatové pexeso.....	54
Obrázek 52	Hmatové cvičení – žetonky.....	54
Obrázek 53	Předmatematické dovednosti – číslice, urči počet.....	54
Obrázek 54	Párování – stejný počet.....	54
Obrázek 55	Předmatematické dovednosti – špachtle.....	55
Obrázek 56	Pracovní list – vybarvi podle počtu.....	55
Obrázek 57	Číselná chobotnice.....	55
Obrázek 58	Obrázky začínající stejnou hláskou.....	55
Obrázek 59	Hledání rozdílů – sněhulák.....	56
Obrázek 60	Stejný/jiný.....	56
Obrázek 61	Přiřazování – shodný stín s obrázkem.....	56
Obrázek 62	Frkačka.....	56
Obrázek 63	Nesmysly na obrázku 1.....	56
Obrázek 64	Nesmysly na obrázku 2.....	56
Obrázek 65	Ukázka vyjádření nepohody 1.....	61
Obrázek 66	Ukázka vyjádření nepohody 2.....	61
Obrázek 67	Ukázka vyjádření nepohody 3.....	61
Obrázek 68	Jiráskův test – puntíky.....	61
Obrázek 69	Ukázka knihy – Mezi námi předškoláky.....	61
Obrázek 70	Rozvoj čtení – slovo/ obrázek.....	61

Obrázek 71	Cvičení – přiřad' náslechovou hlásku.....	62
Obrázek 72	Program - Včelka.....	63
Obrázek 73	Program – Wordwall pexeso.....	63
Obrázek 74	Program – Wordwall sluneční soustava.....	63
Obrázek 75	Pracovní list – křížovka.....	64
Obrázek 76	Pracovní list – sluneční soustava.....	64
Obrázek 77	Najdi na obrázku.....	64
Obrázek 78	Slova nadřazená.....	64
Obrázek 79	Logicco – tabulka.....	65
Obrázek 80	Logicco – Připraven ke startu.....	65
Obrázek 81	Logicco – pracovní list.....	65
Obrázek 82	Logicco – kontrolní pracovní list.....	65
Obrázek 83	Skládanka – zrková percepce 1.....	65
Obrázek 84	Skládanka – zrková percepce 2.....	65
Obrázek 85	Skládanka – zrková percepce 3.....	65
Obrázek 86	Orientace v prostoru – zvířátka.....	66
Obrázek 87	Pohybové kostky.....	70
Obrázek 88	Předmatematické dovednosti – určování počtu.....	70
Obrázek 89	Vyjmenování číselné řady.....	70
Obrázek 90	Seřazení podle velikosti.....	71
Obrázek 91	Skládačka – sněhulák.....	71
Obrázek 92	Sudoku.....	71
Obrázek 93	Kolíčkování – určování tvarů.....	71
Obrázek 94	Hra na zrkovou percepce a paměť.....	71
Obrázek 95	Prostorová paměť - na šířku.....	71
Obrázek 96	Prostorová paměť – na výšku.....	71
Obrázek 97	Puzzle – zimní motivy.....	72
Obrázek 98	Hledání rozdílů – zima.....	72
Obrázek 99	Párování– obrázek/ stín.....	72
Obrázek 100	Pexeso/ Puzzle – zvířata.....	72
Obrázek 101	Stejný/ jiný.....	72
Obrázek 102	Spojování bodů dle předlohy.....	72
Obrázek 103	Pracovní list – grafomotorika.....	72
Obrázek 104	Přiřazování barev.....	73
Obrázek 105	Rozšiřování slovní zásoby – kartičky.....	73
Obrázek 106	Program Učitelnice – kolíčkováná.....	73

Obrázek 107	Roční období.....	73
Obrázek 108	Přiřad' - roční období	73
Obrázek 109	Wordwall – sestřel co slyšíš	74
Obrázek 110	Wordwall – opakování roční období	74

Seznam příloh

Příloha 1	Malované čtení.....	1
Příloha 2	Pracovní listy Wordwall.....	2
Příloha 3	Logické řady.....	3
Příloha 4	Grafomotorika.....	4
Příloha 5	Zraková paměť.....	5
Příloha 6	Hledání rýmů, globální čtení, náslechová hláska.....	6
Příloha 7	Písnička SYMWRITER.....	7
Příloha 8	Najdi co chybí.....	8
Příloha 9	Matematické představy.....	9
Příloha 10	Informovaný souhlas.....	10

Příloha 1 - malované čtení

M. BYDLÍ BLÍZKO 

NA NÁDRAŽÍ JEZDÍ  JEDE PO 

VLAK TÁHNE  ZA LOKOMOTIVOU JE 

VLAK ŘÍDÍ PAN  VLAK HOUKÁ JAKO 

NA NÁDRAŽÍ JE HODNĚ  HLEDÁM PANA 

MÁ  ČERVENOU 


NA NÁDRAŽÍ SE MI LÍBÍ. VYMALUJI VAGÓNY.

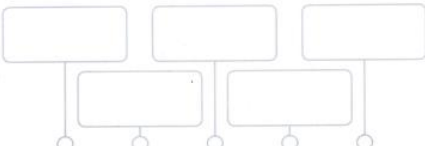
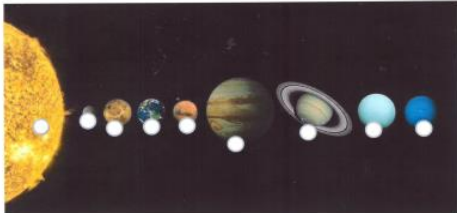
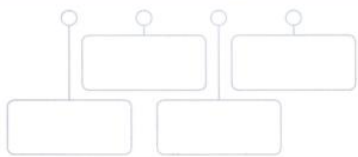



Ráno  vstalo a vyskočilo na d , aby
probudilo celou přírodu. Přes zimu si odpočinulo,
ale teď ho čeká práce. Večer  a kapičky se
pořád ještě třpytí na  keře.  musí ohřát
celou zem, vysušit . Probudilo malého ,
který hopká a kouká se kolem sebe. Má dlouhé 
a malý bílý ocásek. Kouká a vidí, že je jaro. Na
stromech začínají růst první . Na louce kvetou
. Kousek dál poskakuje  a tahá 
z hlíny.  se vrátily z Afriky a staví si hnízdo. Na
jaře se rodí mláďata a ani zajíček nechce být sám.
Jaké začalo roční období?

Příloha 2 – pracovní listy wordwall


Sluneční soustava jméno: _____ příjmení: _____

 Diagram s prázdnými popisky. Napište odpovědi do polí. Nakreslete čáru spojující každý štítek se správným místem v diagramu.


 wordwall.com/01020125

Sluneční soustava jméno: _____ příjmení: _____

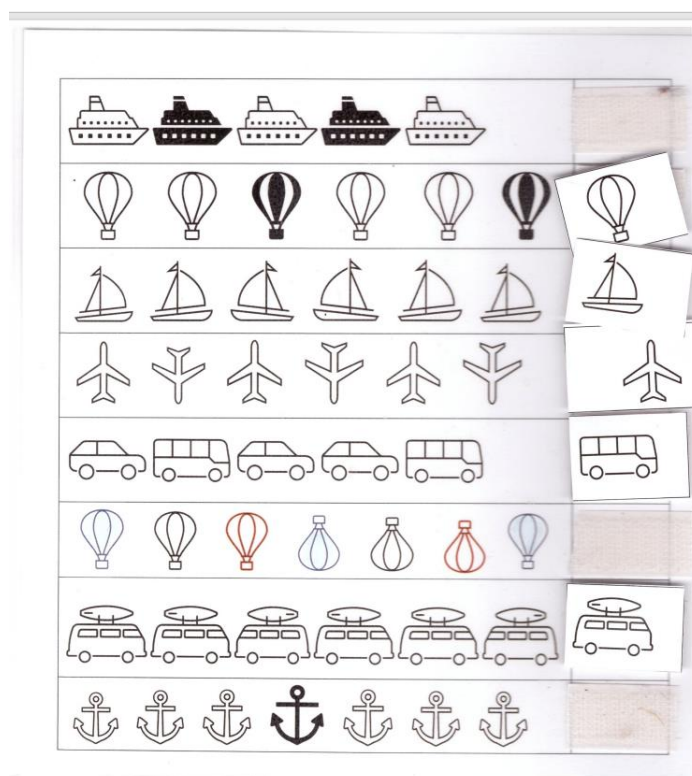
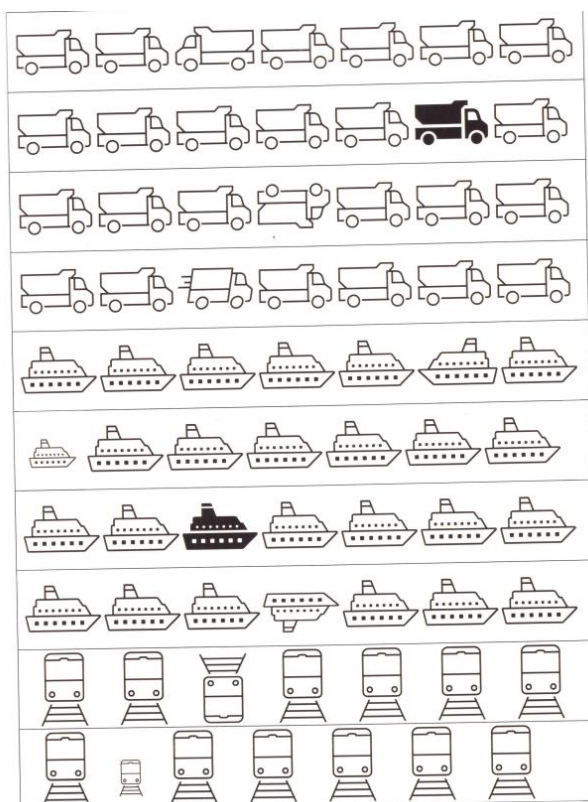
 Zakroužkujte odpovědi obsažené v mřížce písmen

1. Slunce 2. Merkur 3. Venuše 4. Země 5. Mars
6. Jupiter 7. Saturn 8. Uran 9. Neptun

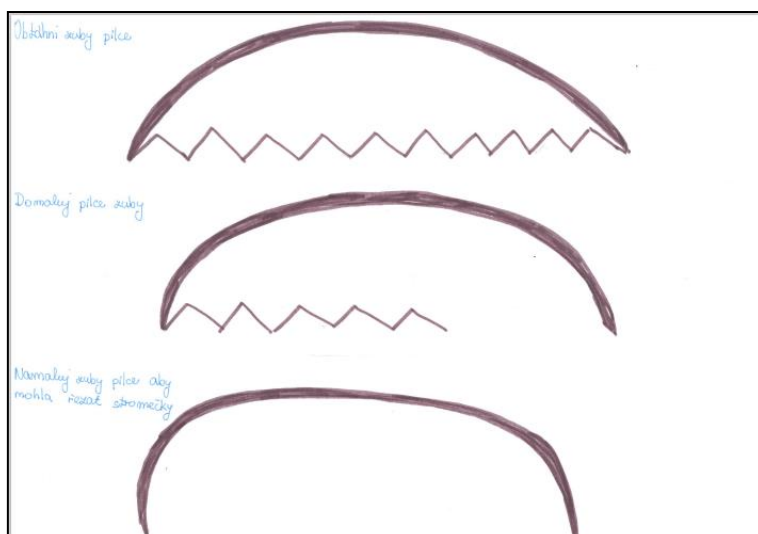
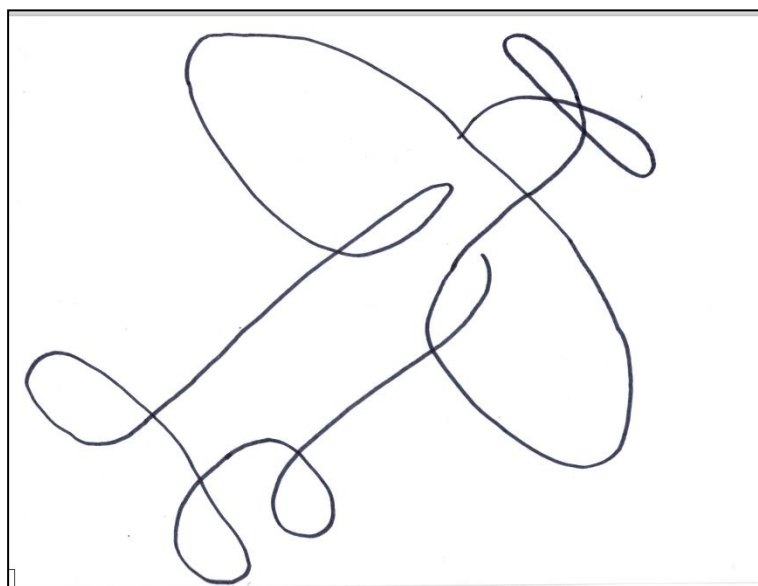
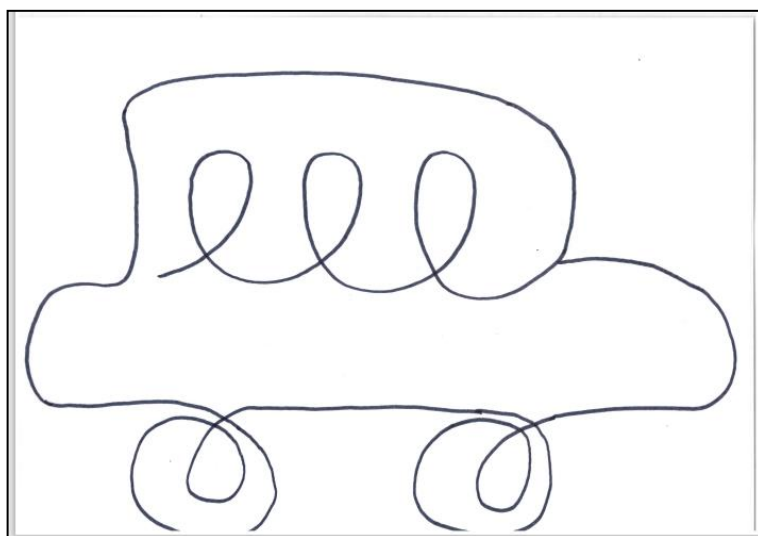
m	p	r	j	u	p	i	t	e	r
v	z	e	m	ě	o	s	y	e	i
e	e	k	s	g	e	i	n	s	y
s	m	n	j	a	e	j	r	v	r
c	k	p	u	c	t	a	s	u	n
w	w	e	n	š	m	u	k	k	e
e	i	u	u	n	e	r	r	w	p
š	l	ě	a	f	e	l	f	n	t
s	k	r	c	m	f	g	r	p	u
g	u	o	s	v	a	y	s	k	n

 wordwall.com/01020125

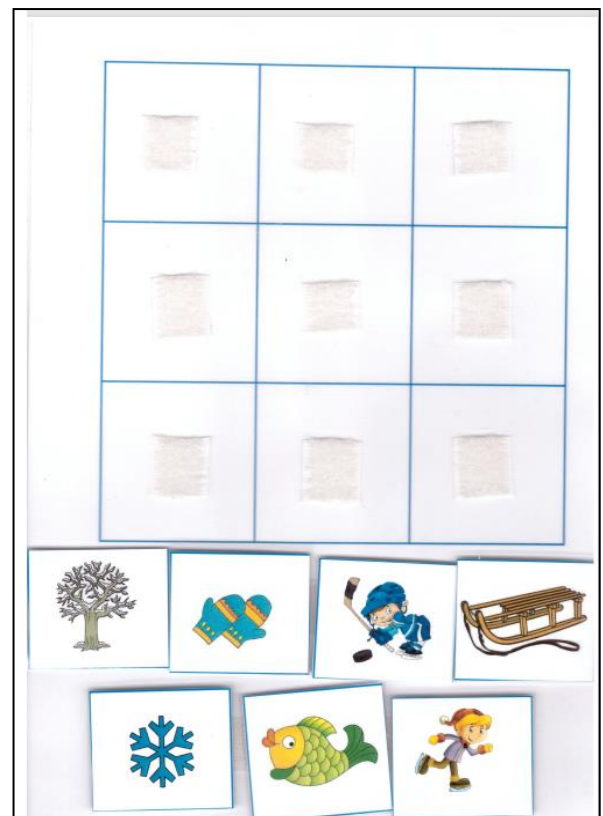
Příloha 3 – logické řady







Příloha 4 – grafomotorika






Příloha 5 – Prostorová orientace a paměť




Příloha 7 – písnička Symwriter













 JARO DĚLÁ POKUSY VYSTRKUJE KROKUSY DŘÍVE




















 NEŽ SE VLÁDY CHOPÍ VYSTRKUJE PERISKOPY










 KDYŽ SE JARO OSMĚLÍ VYSTRKUJE PODBĚLY TY
















 MU ASI DOLŮ HLÁSÍ ČERSTVÉ ZPRÁVY O POČASÍ










 JARO JE TO V SUCHU ZIMA UŽ NEMŮŽE
















 ZIMA UŽ NEMŮŽE STOUPÁ TEPLOTA VZDUCHU A

 MÍZA DO RŮŽE JARO JE TO V SUCHU

 VICHRY UŽ NEDUJOU NAHLAS NEBO V DUCHU









 LIDI SE RADUJOU LIDI SE RADUJOU U








 DIORAVNÍ CEDULE VYROSTLY DVĚ BLEDULE









 BLÍZKO TELEGRAFNÍ TYČE VYROSTLY DVA PETRKLÍČE









 MRAVENCÍ UŽ PRACUJOU HOLKY SUKNĚ








 ZKRACUJOU SLUNCE SVÍTÍ LED JE TENKÝ





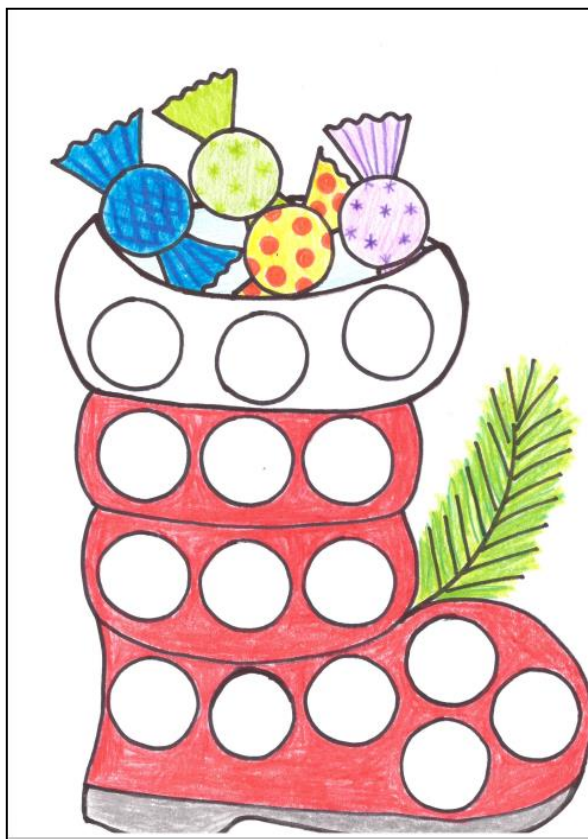



 JARO VEM SI PODKOLENKY

Příloha 8 – karty zraková percepce



Příloha 9 – Předmatematické představy



Příloha 10 – informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

Jmenuji se Michaela Hájková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, studijního oboru Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika.

Píši bakalářskou práci na téma Školní zralost a připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem výzkumu mé práce je pomoci dětem při zlepšování v oblasti školní zralosti a připravenosti. Ráda bych diagnostikovala u dětí jejich současnou úroveň školní zralosti, a následně jim pomoci připravených pomůcek pomáhala v oblastech, kde nejsou plně připraveny.

Žádám Vás o souhlas k výzkumnému šetření, které bude sloužit pouze pro účely bakalářské práce. Výzkum mé práce je zcela anonymní, posuzované subjekty nebudou dohledatelné a identifikovatelné.

Souhlas s bakalářskou prací lze kdykoliv odvolat. Na probíhající aktivity se můžete průběžně informovat.

Souhlasím, Souhlasím s výhradami, aby se můj syn / moje dcera

zapojil/a do výzkumného šetření pro účely bakalářské práce s názvem Školní zralost a připravenost u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V.....dne.....

Jméno rodiče/zákonného zástupce:.....

Podpis rodiče/zákonného zástupce:.....

Michaela Hájková

Podpis studentky:.....