

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ
STUDIUM**

2012 – 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Šárka Maroušková

**Školní zralost a příznaky vývojových poruch školních
dovedností na počátku školní docházky**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012 - 2014

DIPLOMA THESIS

Šárka Maroušková

**School maturity and symptoms of specific learning
disabilities at beginnings of school attendance**

Prague 2014

The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17. února 2014

Šárka Maroušková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce, PhDr. Zoje Šedivé, Ph.D., za trpělivé vedení a podporu. Děkuji také všem respondentům za ochotu se výzkumu zúčastnit.

Anotace

Diplomová práce se zabývá školní zralostí a příznaky vývojových poruch školních dovedností na počátku školní docházky. Možnost předcházení vzniku vývojových poruch školních dovedností patří mezi stále diskutovaná témata v oblasti vzdělávání a stojí v popředí zájmu pedagogických pracovníků i široké veřejnosti.

Teoretická část se zabývá teoretickými východisky školní zralosti a vývojových poruch školních dovedností. Praktická část se zabývá možnostmi odhalování vývojových poruch školních dovedností na počátku školní docházky.

Klíčové pojmy

Deficity dílčích funkcí, dysgrafie, dyslexie, dysortografie, odklad povinné školní docházky, pedagogická intervence, školní připravenost, školní zralost, vývojové poruchy školních dovedností, zápis do 1. třídy ZŠ.

Annotation

This diploma thesis is dealing with school maturity and specific learning disabilities syndromes at the beginning of school attendance. Possibilities for prevention of specific learning disabilities are among frequently discussed topics nowadays, with prevention being a priority for all pedagogical employees as well as wide public.

Theoretical part is dealing with theoretical bases of school maturity, readiness and specific learning disabilities. Practical part of this thesis is dealing with possibilities of diagnosing of specific learning disabilities at the beginning of school attendance.

Key words

Dyslexia, dysgraphia, dysortography, postpone of school attendance, school maturity, school readiness, specific learning difficulties, partial functions deficit, pedagogical intervention, primary school registration.

OBSAH

ÚVOD.....	8
Teoretická část	10
1 Školní zralost a připravenost	10
1.1 Školní zralost.....	11
1.2 Školní připravenost.....	12
1.3 Odklad školní docházky	19
1.4 Zjišťování školní zralosti	21
2 Deficity dílčích funkcí a specifické poruchy učení	24
2.1 Pojem deficity dílčích funkcí	24
2.2 Specifické poruchy učení	25
2.3 Dyslexie.....	27
2.4 Dysgrafie	28
2.5 Dysortografie	28
2.6 Diagnostika specifických poruch učení	29
3 Prevence specifických poruch čtení a psaní	32
3.1 Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy a na počátku školní docházky	32
3.2 Rizikové dítě v předškolním věku.....	33
3.3 Rizikové dítě v 1. ročníku základní školy	34
3.4 Preventivní programy	36
PRAKTICKÁ ČÁST	42
4 Výzkumné šetření.....	42
4.1 Cíle, hypotéza, metody a techniky výzkumu	42
4.2 Charakteristika výzkumného vzorku	43
4.3 Výsledky průzkumu a jejich interpretace	44
4.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU	55
ZÁVĚR.....	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	61
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK	63
PŘÍLOHY	I
Příloha A – Dotazník pro rodiče předškolních a školních dětí	I
Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ	III
Příloha C – Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol.....	VI
Příloha D – Dotazník pro speciální pedagogy v PPP	IX
Příloha E – Desatero pro rodiče dětí předškolního věku	XII
Příloha F – Pro budoucí prvňáčky	XVII
Příloha G – Celkový přehled použitých odpovědí respondentů.....	XVIII

ÚVOD

Vstup do první třídy je důležitým mezníkem v životě dítěte. Nová role školáka s sebou nese spoustu nových povinností, starostí, ale i radostí z poznávání, získávání nových informací a dovedností. Vstup dítěte do školy je důležitou změnou v životě celé rodiny, která se musí přizpůsobit novému režimu a zvyknout si na mnoho pravidelných každodenních povinností.

Všichni prvňáčci se od prvního dne pyšně chlubí svými úspěchy a celá rodina se těší na první jedničky. Není však pravidlem, že se všem dětem od prvního dne všechno daří a počátek školní docházky nemusí být pro každého žáka a jeho rodinu bezproblémovou radostnou zkušeností.

Obtíže se čtením a psaním již na počátku školní docházky bývají pro mnoho rodičů nepochopitelné a v rozporu s jinak šikovným a chytrým předškolákem. Je však stejné množství rodičů, kteří později po hlubším zamyšlení souhlasí s tím, že jisté ukazatele pozorovali již před nástupem do školy, ale nevěnovali jim příliš pozornosti. Nevěděli, že je to důležité a spoléhali se na často opakované a univerzální věty: „Ona to dohoní ve škole, na to má ještě čas.“

V každé první třídě se najdou děti, které zažívají pocity neúspěchu a zklamání. Přestože to nemusí být vždy na první pohled znát, nosí si dvojky domů s těžkým srdcem. Dvojka je pěkná známka, ale pro prvňáky je to ta nejhorší. Jak bylo řečeno jednou žačkou 1. třídy – „My ale horší známky nedostáváme. U nás je dvojka nejhorší“. Rodiče bývají s výsledky školní práce velice rychle konfrontováni a těžko se s tím vyrovnávají. Nastává většinou zvýšená domácí příprava a každý sebemenší úspěch dítěte je stojí neúměrné množství práce s každodenní školní přípravou. Dítě pak velice často a velice rychle přestává do školy chodit rádo, a pokud není od začátku zvolena vhodná metoda práce, stává se pro obě strany školní docházka nepříjemnou záležitostí, která je spojena s vypjatou atmosférou a traumatizujícími pocity pro dítě i rodiče.

V současné době je k dispozici velké množství informací o specifických poruchách učení. Knižní trh nabízí nepřeberné množství různých materiálů týkajících se prevence, diagnostiky i následné reedukace. Dostupnost internetu nabízí zájemcům o specifické poruchy učení veškeré teoretické i praktické poznatky a zkušenosti. Proto se nabízí otázka, jak je možné a proč dochází k diagnostice vývojových poruch školních dovedností tak pozdě? Proč jsou stále žáci 1. tříd v tak velkém počtu

vystavování neúspěchu za který nemohou. Přestože poruchy učení nesouvisí s nízkou inteligencí, tyto děti pak mívají pocit, že jsou hloupé a neschopné.

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá školní zralostí a připraveností, základním terminologickým vymezením vývojových poruch školních dovedností. Praktická část se zabývá především otázkami informovanosti rodičů a pedagogických pracovníků. Rozpoznávání vývojových poruch školních dovedností v předškolním věku je složité téma, na které mají pedagogičtí pracovníci velice odlišné názory. Přes veškeré dostupné informace se ukazuje stále mnoho nedostatků při práci s těmito dětmi. Často i pedagogové s mnohaletou praxí si v otázkách specifických poruch učení nejsou jisti, a podpora těchto žáků tak nebývá dostatečná. Preventivní programy zaměřené již na diagnostiku deficitů dílčích funkcí bývají spíše ojedinělé. Zároveň první cesta do PPP nebo SPC s podezřením na některou poruchu školních dovedností nebývá jednoduchá. Mnoho rodičů i učitelů je stále nejistých.

Čím dříve problém odhalí a začne se s nápravou, tím je větší šance oslabené funkce posílit, rozvinout, napravit, eliminovat negativní důsledky poruch učení a zmírnit jejich projevy. Při odhalení některých nedostatků v předškolním věku tak mají možnost rodiče s dětmi pracovat na nápravě a mnohým problémům předejít. Včasná diagnostika deficitů dílčích funkcí je předpokladem pro možnost obtíže zmírnit, není všelékem a vývojové poruchy učení neléčí. Vždy je to však velká příležitost pro posílení oslabených funkcí a zmírnění jejich projevů.

Vzhledem k tomu, že u široké veřejnosti je stále více užíván termín specifické poruchy učení, je v této práci pro větší přehlednost užíván místo nové terminologie – vývojové poruchy školních dovedností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Nástup do školy je důležitým mezníkem v životě člověka. Z dítěte se stává školák, vstupuje do nové životní etapy. Při přechodu z mateřské školy do základní školy dochází k mnoha změnám. Zvyšují se nároky, které jsou na dítě kladeny. Škola ovlivňuje další vývoj dítěte. Má velký vliv na utváření jeho osobnosti, sebepojetí, sebehodnocení a od počátku tvoří základ pro jeho další směřování.

Aby nebylo dítě již na počátku školní docházky vystaveno neúspěchu a zklamání, bylo schopné se přizpůsobit a být přiměřeně úspěšné, je třeba dosažení určitého stupně zralosti (připravenosti).

„Rozlišujeme školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání, a školní připravenost, tj. kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí.“ (Zelinková, 2007, s. 111)

Kolem šestého roku dítěte se vytvářejí předpoklady pro vzdělávání, které však nejsou u všech dětí stejné. Individuální rozdíly jsou patrné i po nástupu do 1. třídy, kdy usedají do lavic děti až s ročním věkovým a vývojovým rozdílem. V tomto věku je patrný každý měsíc, mladší děti se mnohdy nedokáží soustředit dostatečně dlouho, mohou mít méně rozvinutou jemnou motoriku, menší pracovní zralost atd. Důležité je, aby byly všechny děti relativně úspěšné, a tím i pozitivně motivované pro další vzdělávání. Děti, které jsou z nějakého důvodu školsky nezralé, musí hned na počátku školní docházky vyvíjet v porovnání se svými spolužáky daleko větší úsilí a může se stát, že přes veškerou snahu tento rozdíl obtížně dohánějí.

Vymezení pojmu školní zralost a školní připravenost se různí a není jednoznačná. Někteří autoři užívají pouze termín školní zralost ve smyslu komplexní připravenosti na školní docházku. U dalších autorů se setkáváme s vymezením školní zralosti pouze ve smyslu psychického vývoje, především dozrávání CNS. Pod školní připravenost zahrnují výchovné působení rodiny a předškolních zařízení, které podporují a rozvíjejí dispozice potřebné pro vstup do školy. Přesto, že je možné tyto termíny rozdělit, je třeba brát vždy v úvahu komplexní složky školní zralosti a připravenosti, které na dítě působí ve vzájemné interakci a není možné je od sebe oddělovat. Přiměřený rozvoj všech složek je základním předpokladem pro vstup do školy.

„Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, celkovou emoční a motivační přípravu na školu. Budeme-li v dalším textu mluvit většinou o školní zralosti, nemyslíme tím tedy jen biologickou zralost organismu, ale i zralost rozumovou, citovou a sociální, jež je výsledkem součinnosti maturace CNS se stimulačními faktory prostředí. V tomto smyslu lze tedy ponechat vžitý termín zralost i přesto, že jeho koncepce není tak jednoduchá.“ (Langmaier, Krejčířová, s. 108)

1.1 Školní zralost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka je nutné dosažení určité úrovně zralosti. Postupné dozrávání dětského organismu a především CNS je základní podmínkou pro respektování školních požadavků, které jsou na dítě po vstupu do školy kladeny. Dostatečná zralost umožňuje dětem regulaci chování, emocí, dokonalejší koncentraci pozornosti, a tím i lepšího výkonu v rozvoji schopností a učení.

„Dosažení určitého stupně zralosti CNS zvyšuje odolnost vůči zátěži, což je pro dítě výhodné, protože nástup do školy představuje vždy určitý stres. Na druhé straně zde působí i zkušenost. Interakce zrání a učení se může projevit v jednotlivých fázích vývoje regulačních schopností různým způsobem. Např. i v tom, jak snadno se dítě učí snášet nepříjemné povinnosti a zvládnout různé požadavky. Důležitá je i dostupnost rodičovské podpory a jistota pozitivní naděje, která se vytváří již v raném věku. V tomto období se projevuje přesvědčením, že nepohodu lze přečkat a neúspěch lze nějak napravit. Názor, že by školní docházka mohla být zcela oproštěna od nepříjemných zážitků a nebyť v tomto směru náročná, je naivní. Jde spíše o to, abychom dokázali rozeznat, co je pro dítě zvládnutelné a co ne.“ (Vágnerová, s. 259)

„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o 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 senzorycké koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“ (Vágnerová, 2000, s. 146)

Zrání CNS souvisí podle Přinosilové (2007, s. 121) s lateralizací ruky, motorickou a senzomotorickou koordinací a manuální zručností. Dále je předpokladem

rozvoje percepce. Zrakové vnímání na přiměřené úrovni má vliv na učení číst a psát. Důležitá je oblast sluchového vnímání a spolupráce obou mozkových hemisfér, která je závislá na jejich rovnoměrném zrání. Se zralostí percepce souvisí vývoj kognitivních procesů. Emoční zralost je pak důležitým předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí a zároveň je předpokladem pro rychlé osvojení si nové role školáka.

„Kdybychom měli shrnout úvahu o podstatě školní zralosti, pak bychom se nejspíše přiklonili k souhrnné definici, která připomíná vymezení Komenského: Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;
- je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;
- je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení." (Langmeier, Krejčířová, s. 104)

Podobné složky školní připravenosti uvádí Kolláriková spolu s předpokladem, že každá ze složek musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné. Mezi tyto složky řadí (s. 221):

- kognitivní (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení);
- emocionálně - sociální (přijetí nové role školáka, schopnosti respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.);
- pracovní (dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu setrvat);
- somatické, jež by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte; zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projeví zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži školních nároků.

1.2 Školní připravenost

Termín školní připravenost podle J. Bednářové (2011, s. 2) zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně - sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním a sociální zkušeností (zejména v MŠ).

Zvládnutí role školáka ovlivňují i názory, vztah a postoje ke škole, které zaujímá rodina. Pro dítě je důležité, jakou hodnotu má školní vzdělávání a školní úspěch pro jeho rodiče, kteří jsou mu vzorem a jejichž názory a postoje přejímá. Pokud není jasný smysl vzdělávání a dítě nemá příliš velkou motivaci získávat nové poznatky, učit se něco nového, může to mít za následek budoucí školní neúspěšnost. Naopak podpora v činnostech souvisejících se vzděláváním může být pro dítě velkou výhodou. Přístup k učení, důslednost a motivace ovlivňují školní úspěšnost na rozdíl od vnímání vzdělávání jen jako povinnosti, která nemá jasnější smysl.

„Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je významná i školní připravenost. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.“ (Vágnerová, 2000, s. 147)

Oblasti kompetencí z hlediska školní připravenosti podle Přinosilové (2007, s. 123)

- Hodnota a smysl školního vzdělání – dítě přichází z rodiny do školy s určitými kompetencemi – předpoklady pro zvládnutí role školáka.
- Dostatečná úroveň socializace dítěte při nástupu do školy – dítě by se mělo orientovat v různých sociálních rolích a vhodně tak přizpůsobovat své chování ve vztahu k učiteli a spolužákům.
- Dostatečně rozvinutá schopnost verbální komunikace je nutným předpokladem pro úspěšnou adaptaci dítěte na školu.
- Orientace v systému hodnot a norem chování – dítě připravené pro zahájení školní docházky by mělo chápat a respektovat základní pravidla chování.

„Dítě musí být také emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole, kromě toho, že musí mít zmíněné rozumové předpoklady. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce a ovšem i pozitivní vztah k učiteli a ke spolužákům.“ (Langmaier, Krejčířová, s. 108)

Podobné, výše uvedené, třídění školní připravenosti od Přinosilové najdeme u Vágnerové (2000), která se soustředí na dvě základní složky:

Hodnota a smysl školní vzdělávání

Škola ovlivňuje, rozvíjí a vzdělává děti takovým způsobem, který je žádoucí pro danou společnost, ve které žije. Obecná vzdělávací norma je pak platná pro všechny žáky. Rodiče zauímají ke vzdělávání určitý individuální postoj, který děti přejímají a odráží se v jejich motivaci k učení a vzdělávání. Vliv rodičů na dítě je zásadní a během každodenního života působí jejich žebříček hodnot a postojů, který se odvíjí od přirozeného a reálného života rodiny. Stejně jako při jakékoliv jiné výchově dítěte platí, že mentorování a poučování bývá málo účinné, pokud chybí osobní příklad.

„Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Těmto dětem chybí základní motivace k činnosti, která pro ně nemá osobní hodnotu.“ (Vágnerová, 2000, str. 142)

Zde se ukazuje jako nesmírně důležitý způsob komunikace, který rodina preferuje. Rozvoj slovní zásoby získaný z rodiny je důležitý pro další aktivní rozvoj poznávání. Komunikace v rodinách i mezi rodiči je vzor pro dítě, které jej přejímá. Nepodnětná je chudá rodinná komunikace, která se soustřeďuje jen na základní denní problémy. Naopak pozitivně působí prostředí, ve kterém se vypráví, často čte, povídá a podporuje dítě v komunikaci, což vede nejen k rozvoji slovní zásoby, ale ke schopnosti pružně argumentovat, aktivně přemýšlet a řešit nové problémy.

Vedle přístupu rodičů ke vzdělání jako nutné povinnosti se můžeme setkat i s přístupem negativním, kdy rodiče sami mají se vzděláváním špatné zkušenosti, ve škole nebyli úspěšní a považují ji za nepřátelské prostředí.

Sociální připravenost

Sociální připravenost, které musí před nástupem do školy dítě dosáhnout, obsahuje podle Vágnerové (2000) několik složek:

- **Rozlišování různých rolí a diferencování chování, které je s nimi spojeno:** Dítě by mělo vědět, jaké je vhodné chování k učiteli a chovat se podle toho. Pochopení rozdílnosti jednotlivých rolí, kdy je role žáka podřízena k roli učiteli jako autority.
- **Úroveň verbální komunikace:** Nedostatky v řečovém projevu nebo poruchy řeči mají negativní sociální odezvu a zhoršují pozici dítěte ve třídě.

Komunikaci pak může dítě vnímat jako stresovou situaci a může se jí začít vyhýbat a omezovat ji ze strachu, aby se mu někdo nevysmíval. Následkem může být sociální izolace i možná školní neúspěšnost. Při komunikaci se spolužáky by mělo umět navázat kontakt s ostatními, spolupracovat a být partnerem. Verbální komunikace je tak pro samotné dítě velice důležitá je nutno se jí v předškolním věku intenzivně věnovat.

- **Schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí:** Dítě musí znát základní pravidla a řídit se jimi. Problémy nastávají, pokud dítě v rodině nemusí žádná pravidla dodržovat. Nedostatečné nebo nezvládnuté normy chování jsou značnou překážkou v adaptaci na školní prostředí, které normy chování důsledně vyžaduje. Většinou děti vědí, jak se mají chovat, ale dávají přednost uspokojení osobních hodnotnějších potřeb a neatraktivní povinnosti záměrně odkládají. Dětská vůle se na počátku školního věku teprve rozvíjí, ale je třeba na respektování požadavků norem vždy důsledně trvat a dodržování kontrolovat.

Otázkami školní zralosti a připravenosti se zabývalo mnoho odborníků již v historii. O školní zralosti se tak můžeme dočíst již ve Velké didaktice J. A. Komenského. „Kdybychom chtěli Komenského kritéria přeložit do dnešního jazyka, řekli bychom patrně, že podmínky pro to, aby dítě úspěšně započalo svou školní dráhu, jsou tyto:

- Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.
- Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.
- Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.“
(Langmeier, 1998, s. 103)

Školsky zralé dítě

Fyzická zralost

Kolem 6. roku věku dítěte dochází k fyzickým změnám:

- změna proporcí těla: Dochází k celkovému protažení postavy. Jednoduchým testem je tzv. filipínská míra (dítě rukou dosáhne přes

vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy). Růstový věk se zjišťuje i prostřednictvím Kapalínova indexu, který vychází z poměru mezi výškou a hmotností dítěte (výška 120 cm, hmotnosti 20 kg).

- kvalitativní změna motoriky: Zlepšuje se koordinace pohybů, vlivem dokončování osifikace zápěstních kůstek se rozvíjí jemná motorika.
- výměna dentice;
- ukazatelem fyzické pohody je i dobrý zdravotní stav.

Psychická zralost

Psychická zralost je charakterizována určitou úrovní zralosti CNS, projevující se v několika zásadních oblastech.

Myšlení se postupně stává analytickým a podle **Piageta** nastupuje etapa „operačního konkrétního myšlení“. Logické operace se rozvíjejí především učením, učitel dítěti pomáhá rozvíjet kromě konvergentního také divergentní myšlení (různé způsoby řešení téhož problému).

Dítě by mělo chápat:

- pojmy související s časem (nikoliv hodiny);
- třídění předmětů podle určitého kritéria (velikosti, délky, druhy...);
- logické souvislosti – co mají předměty společného (popř. tvoření nadřazených pojmů);
- jednoduché matematické vztahy (více/méně, počet předmětů – číslo – symbol).

Řeč se obohacuje spolu s vývojem myšlení. Schopnost komunikace závisí na osvojených verbálních dovednostech – správné výslovnosti, schopnosti souvisle se vyjadřovat a dostatečně bohaté slovní zásobě.

Ideálně by dítě mělo mít:

- vyvozené všechny hlásky (eventuálně mimo r, ř);
- bohatou slovní zásobu (10 – 14 tisíc slov);
- gramaticky správné vyjadřování (skloňování, časování, pořadí slov...);
- schopnost samostatného jazykového projevu (vyprávění o sobě, o rodině...).

Vnímání – dochází k diferenciaci, která je důležitým předpokladem pro výuku čtení a psaní.

Zrakové vnímání – dítě by mělo být schopno:

- diferenciaci – rozlišovat předměty, vyhledávat stejné obrazce z několika podobných, odlišovat, co do skupiny nepatří, vyhledávat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích, odlišit jeden obrazec v řadě stejných, hledat ukryté věci na obrázku;
- analýzy a syntézy – skládat celek z částí (skládačky, puzzle, stavebnice);
- orientace – bludiště, postavení a vztahy mezi předměty v prostoru i na ploše, určení polohy, používat pojmy nahoře, dole, později vlevo, vpravo...

Sluchové vnímání – dítě by mělo zvládnout:

- diferenciaci – rozlišovat zvuky, napodobovat rytmus;
- analýzu a syntézu – rozklad slov na slabiky, poznat první (případně poslední) hlásku ve slově, hledat slova začínající určitou hláskou nebo slabikou;
- orientaci – lokalizovat zvuk v prostoru.

Pozornost souvisí se zralostí CNS, která je předpokladem k vytvoření vnitřních autoregulačních mechanismů a schopnosti zaměřit a soustředit pozornost. Nezralost pozornosti snižuje efektivitu řízeného učení.

Paměť – na počátku školní docházky se mechanická spontánní paměť postupně obohacuje o paměť záměrnou.

Dítě by mělo být schopno:

- zapamatovat si větu (o 8 slovech) a doslova ji zopakovat;
- zapamatovat si a provést jednoduchý pokyn o 3 částech (jdi do herny, vezmi panenku a přines ji).

Motorika se rozvíjí ve všech oblastech – jemná motorika, motorika mluvidel, mikromotorika očních pohybů, senzomotorické dovednosti, lateralizace ruky.

V oblasti grafomotoriky by dítě mělo být schopno:

- správně držet tužku;

- obkreslit jednoduchý tvar;
- nakreslit proporcionálně správně figuru bohatou na detaily.

Pracovní zralost (souvisí s motivací)

Dítě by před vstupem do školy mělo mít následující schopnosti, návyky a zájmy:

- schopnost záměrně se soustředit na danou činnost (spontánní i řízenou) a dokončit ji (i když je méně atraktivní);
- zájem o činnosti připomínající úkoly;
- schopnost samostatně a aktivně pracovat;
- přiměřené psychomotorické tempo;
- vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky (počátky volních vlastností);
- schopnost odlišit hru od povinnosti;
- schopnost přizpůsobovat se změnám v pracovních činnostech a střídání úkolů.

Emocionální a sociální připravenost souvisí s přijetím role školáka a předpokládá:

- pochopení povinností jako nadřazeného pojmu, jako důležitý předpoklad pro přijetí role školáka;
- emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži, schopnost odpoutat se od rodičů, schopnost zvládat drobnější neúspěchy;
- rozvoj autoregulačních procesů;
- schopnost řešit jednoduché konflikty;
- dovednost komunikovat s vrstevníky i s dospělými;
- orientaci v hodnotovém systému a schopnost respektovat běžné normy chování (např. vykat, pozdravit, požádat, poděkovat...), umět zhodnotit, co je správné nebo nesprávné;
- diferenciaci různých rolí (rozlišovat chování, které je s nimi spojeno – role učitele spojená s autoritou, role žáka jako osoby podřízené, role spolužáka).

Na počátku školní docházky i během následujících let má na možný školní úspěch či neúspěch velký vliv klima třídy a osobnost učitele, která pokud je „pedagogicky zralá“, zkušená a trpělivá, svým vedením zvládne možné neúspěchy školní nezralosti eliminovat s ohledem na možnosti každého daného dítěte. Ovšem není to vždy pravidlem a v silách všech učitelů, kteří mají nadpočet žáků ve třídách, nevhodné podmínky a mnoho dalších překážek, které jim tuto práci stěžují.

Škola není jen výuka, ale je to společenské prostředí, které je pro dítě velmi důležité už jen tím, že zde tráví denně několik hodin a stává se součástí jeho života. Jak se zde bude cítit, jak se novému prostředí přizpůsobí, bude mít zároveň vliv na jeho úspěšnost ve výuce.

1.3 Odklad školní docházky

Povinnou školní docházku u nás nastupují děti, které dovršily 6 let nejpozději 1. září. Je povinností rodičů přihlásit své dítě k zápisu povinné školní docházky od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, ve kterém má dítě zahájit povinnou školní docházku. Na žádost rodičů, která musí být doporučena pedagogicko - psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, je možné zařadit do školy i děti, které dosáhnou věku 6 let do 31. prosince. Podmínkou je však přiměřená tělesná a duševní vyspělost.

Pokud není dítě po dosažení 6 let věku přiměřeně tělesně nebo psychicky vyspělé, zvažuje se odklad povinné školní docházky, kterou na žádost rodičů (zákonných zástupců) může ředitel školy odložit o jeden školní rok. Žádost se podává řediteli školy písemně a musí být přiloženo posouzení školského poradenského zařízení a pediatra. Ředitel školy pak žádosti vyhoví pouze v případě, že jsou obě doporučení kladná. O odklad školní docházky je třeba si zažádat do 31. května kalendářního roku, kdy by mělo dítě do první třídy nastoupit. Ze závažných zdravotních důvodů je možné odložení povinné školní docházky až o 2 roky. Odklad je tedy možné provádět nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O možnosti odkladu informuje rodiče škola většinou při zápisu do prvního ročníku základní školy. V případě pochybností navrhuje vyšetření školní zralosti již učitelky v mateřské škole. Při odkladu školní docházky se doporučuje vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy. Rozhodnutí o odkladu školní docházky pak rodiče předávají mateřské škole, kde se dítěti pobyt prodlouží o jeden školní rok. Zde hrají velice důležitou roli mateřské školy, které dítěti

mohou pomoci odstranit případné deficity a připravit vhodné programy, aby dítě v mateřské škole nezažalo, ale dále se rozvíjelo.

Přípravné třídy při základních školách jsou určeny pro sociálně znevýhodněné děti z rodinného prostředí s nízkou socio - kulturní úrovní, ohrožené sociálně patologickými jevy nebo pro děti azylantů.

Odklad školní docházky je opatření, které má školně nezralé děti chránit před selháním již na počátku školní docházky. Dobrý start ovlivňuje další školní úspěšnost a výkony dítěte i ve vyšších ročnících. Možný školní neúspěch by oproti tomu mohl negativně ovlivnit sebevědomí dítěte a jeho zájem o vzdělávání v pozdějších letech.

Odklad může být dítěti udělen i dodatečně, pokud se až v průběhu prvního roku školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo psychická vyspělost. Dodatečný odklad však není pro dítě příliš dobrým řešením. Pokud se dítě vrátí po nějaké době do zpět do mateřské školy, je vystaveno velkému psychickému stresu, ztrácí důvěru ve své schopnosti a může si ke škole vytvořit negativní vztah. Na základě informací od učitelů provádí vyšetření psycholog.

Na základě výsledků poradenské praxe je možné vydělit některé varianty neuspokojivé školní připravenosti, která může v budoucnu ohrožovat školní úspěšnost dítěte. Jako základní varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu uvádí Valentová L. (in Kolláriková, Pupala, 2010, s. 221) tyto:

- děti výrazně retardované;
- děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi;
- děti „klasicky“ nezralé;
- děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí.

Stále se setkáváme s rodiči, kteří jsou buď příliš ambiciózní, nebo úzkostní a žádají o odklad školní docházky i u dětí školně zralých. Pokud probíhá vývoj dítěte normálně a vyšetření proběhla bez zjištěných nedostatků v některé z oblastí školní zralosti, dětem se odklad školní docházky neumožňuje. Je nutné zároveň rodiče upozornit, že odklad školní docházky není zárukou pozdější školní úspěšnosti a vynikajících výsledků. Odklad školní docházky jako odložení „školních povinností“, které čekají nejen samotné dítě, ale zároveň celou rodinu, také není důvodem. Nejsou výjimkou názory rodičů, že starší sourozenec počká na mladšího ve školce a docházet

do základní školy budou potom spolu. Ranní vstávání do školy je pro mnohé rodiče také jedním z důvodů, proč dítě ještě nechat ve školce.

„Rodičům pochopitelně záleží na tom, aby jejich dítě zvládlo nástup do školy co nejlépe. Odklad školní docházky však není všelék, není dobrý pro všechny děti. Není totiž dobré promeškat onu dobu ve vývoji dítěte, kdy je do školy přiměřeně zralé, projevuje zájem o úkolovou práci a těší se na ni. Takové dítě bychom odkladem jen ve vývoji brzdili.“ (Klégrová, 2003, s. 35)

Nejen při řešení odkladu povinné školní docházky, ale po celou dobu předškolního a školního vzdělávání dítěte je velice důležitá spolupráce pedagogických pracovníků, rodičů a odborníků. Důležitá je i role mateřských škol, kdy je možné na základě podkladů z pedagogicko - psychologických poraden vypracovat pro dítě s odkladem individuální vzdělávací program. Bohužel model ideální spolupráce nefunguje ve všech případech.

1.4 Zjišťování školní zralosti

Při pochybnostech o tom, zda je dítě zralé pro vstup do školy, ať ze strany rodičů či ze strany učitelů MŠ, je nezbytné komplexní diagnostické vyšetření, které provádí příslušná pedagogicko - psychologické poradna. Pokud se jedná o dítě se zdravotním postižením, tak speciálně pedagogické centrum.

Pedagogicko - psychologické poradny (PPP) – poskytují dětem, žákům, studentům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Diagnostikují SPU a vytváří podklady pro integraci žáků s SPU a pro individuální vzdělávací plány. Služby jsou poskytovány dětem od 3 let do ukončení školní docházky.

Speciálně pedagogická centra (SPC) – poskytují své služby dětem, žákům a studentům se smyslovým, tělesným, mentálním postižením a vadami řeči. Zaměřují se na poradenskou činnost týkající se konkrétního postižení a obsah této činnosti je obdobný s PPP.

Do poradny mohou přijít rodiče s dítětem bez dalšího doporučení. Bohužel bývají čekací lhůty vzhledem k vytíženosti poraden většinou delší. Na vyšetření není třeba děti připravovat, učit je a něco trénovat. Dobré je dětem vysvětlit, že si budou během vyšetření s někým hrát, povídat a kreslit. Psycholog či speciální pedagog mluví nejprve s rodiči a zajímá se o jejich názor na školní zralost dítěte. S rodiči pak

pracovníci sepíší anamnézu, která je pro další vyšetření důležitým zdrojem informací. Rodiče by se proto před návštěvou poradny měli zamyslet nad základními údaji ze života dítěte i blízké rodiny (rodiče, sourozenci). Důležité potom budou především údaje o těhotenství, porodu, dosavadním psychomotorickém vývoji dítěte, rodinném zázemí apod. Čím více informací rodiče sdělí, tím lepší je to pro odborníky. Informace jsou samozřejmě důvěrné. Rozhodnutí o odkladu pak vydává ředitel školy, kde bylo dítě zapsáno. Samotné vyšetření dítěte, které probíhá většinou bez účasti rodičů, pak trvá přibližně necelou hodinu.

Diagnostika školní zralosti sleduje několik oblastí zralosti. Vyšetření se zaměřuje na vlastnosti a dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí první třídy. Tělesná zralost se sleduje především u dětí často nemocných nebo jinak zdravotně znevýhodněných, oslabených. Dále se sleduje rozumová zralost, citová zralost a sociální zralost. Vyšetření se zaměřuje na rozumový vývoj a znalosti dítěte, na úroveň hrubé i jemné motoriky, schopnost zacházet s tužkou, úroveň kresby a obkreslování. Sleduje se řeč (výslovnost, aktivní i pasivní slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti), úroveň pozornosti a schopnosti soustředit se, paměť. Zjišťuje se lateralita (zda je dítě vyhraněný pravák nebo levák či zda ruce při činnostech střídá). Sleduje se i sociální zralost dítěte (jak dokáže spolupracovat s neznámým člověkem, jak se chová v nepřítomnosti rodičů). Nejčastěji na posuzování školní zralosti spolupracuje více odborníků, mezi které patří psycholog, speciální pedagog, logoped, sociální pracovník a odborný lékař.

Na základě vyšetření jsou rodičům interpretovány výsledky vyšetření. Kromě samotného konstatování, zda je či není dítě zralé pro školu, by mělo následovat předložení výsledků dítěte v jednotlivých zkouškách a vysvětlení, proč odborník doporučuje či nedoporučuje školní odklad a doporučení, na čem s dítětem dále pracovat, proč a co dále procvičovat. Vyšetření by mělo probíhat v dopoledních hodinách, aby dítě bylo čilé a podalo optimální výkon.

Pokud dítě trpí vážnějšími zdravotními problémy, je vhodné předložit lékařské zprávy, které se jeho zdravotního stavu týkají. Případně doložit zprávy z dalších specializovaných pracovišť.

„Diagnostika školní zralosti se opírá o dlouhodobé sledování dítěte v průběhu předškolního věku, kdy se nejčastěji zaměřuje na oblast motorických funkcí, lateralitu, sebeobslužné činnosti, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností a v neposlední řadě oblast sociálního a citového vývoje“ (Přinosilová, 2007, s. 126)

Ke zjišťování školní zralosti se používají standardizované testy. Testy byly zadány reprezentativnímu vzorku stovek dětí předškolního věku a na základě jejich výsledků stanoveny platné normy. Tímto způsobem je možné porovnání dítěte s výsledky běžné populace předškoláků.

Mezi nejznámější a nejvyužívanější diagnostické metody patří Orientační test školní zralosti, který obsahuje tři úkoly: kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení určitého počtu bodů s daným umístěním v prostoru. Dále například Edfeldtův Reverzní test a Obrázkově - slovníková zkouška. Mezi další metody patří například Vývojový test zrakového vnímání, Vinelandská škála sociální zralosti, Zkouška vědomostí předškolních dětí. Komplexní vyšetření zahrnuje diagnostiku inteligence, která zjišťuje nejen celkovou hodnotu inteligenčního kvocientu (IQ), ale zároveň se také zaměřuje na zjišťování úrovně verbální a názorové oblasti inteligence. Při posuzování zralosti pro vstup do školy se vychází také z projevů dítěte během vyšetření a z údajů získaných z rodinné a osobní anamnézy.

2 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

2.1 Pojem deficitu dílčích funkcí

Harmonický vývoj dítěte přirovnává Sindelarová (1996) ve své knize „Předcházíme poruchám učení“ ke „stromu myšlení a učení“, kde kořeny a kmen představují základní schopnosti. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůstat velké i malé větve, které představují veškerou získanou zkušenost a ze kterých se vyvíjí základní schopnosti jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečné komplexní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Později, až strom vyrostе, bude jeho koruna stále bohatší a pak přistoupí vyšší schopnosti. Jak strom vypadá – zda se rozrostl harmonicky a stojí vzpříma, nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda jeho koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho kořeny, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života.

Pojem „**deficit**“ znamená oslabení, nerovnoměrný vývoj určité funkce vzhledem k vývoji jiných funkcí, např. mozku.

Pojem „**dílčí**“ znamená nejen určitou část z celkové psychické funkce, ale zároveň narušení komplexu celého mozku.

Pojem „**funkce**“ vyjadřuje odpověď psychického systému na podněty z okolí.

„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřené chování.“ (Sindelarová, 1996, str. 8)

Příčin školního neúspěchu může být celá řada. Celkově snížená inteligence, nedostatečné výchovné vedení, nerovnoměrný rozvoj některé z dílčích funkcí. Úspěšnost v jednotlivých předmětech je závislá na dosažené úrovni různých dílčích schopností.

„Řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. jsou oblasti, na které je zaměřena pozornost pedagogů i psychologů při práci s problémovými dětmi (děti s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi).“ (Zelinková, 2007, s. 112)

„Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování.“ (Sindelarová, 1996, str. 8) Nedostatečný nebo chybný vývoj jedné funkce pak samozřejmě ovlivňuje celou schopnost a má vliv na ostatní schopnosti. Jednotlivý deficit dílčí funkce tak může nepříznivě ovládnout více výkonů. Mnoho odborníků již nemluví o jednotlivých poruchách učení, tak jak je běžné, ale jsou přesvědčeni, že deficity dílčích funkcí negativně ovlivňují proces učení vůbec, a proto způsobují obtíže v nácviku čtení, psaní i matematiky.

Při diagnostice dílčích funkcí, které jsou oslabeny, je velmi důležité zjistit, která funkce je primárně postižena.

2.2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou stále aktuálním tématem, kterému se věnují odborníci, pedagogičtí pracovníci, ale v poslední době se o něj čím dál více zajímá i široká veřejnost. Charakterizujeme je jako komplex obtíží, které vycházejí především z deficitů dílčích funkcí, které mají vliv na dovednosti čtení, psaní, počítání atd. Přestože je úroveň rozumových schopností žáků průměrná až nadprůměrná, jsou žáci se specifickou poruchou učení ve školní práci znevýhodněni a ovlivňuje celou jejich osobnost.

„Specifické poruchy učení představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí. Tyto poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí. Specifické poruchy učení se člení podle toho, jakou oblast výuky postihují (např. poruchy čtení, psaní atd.). Pro jejich diagnostické vymezení je třeba specifikovat, které dílčí dysfunkce se na jejich vzniku podílejí.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, str. 631)

Specifické poruchy učení mohou negativním způsobem ovlivňovat sebepojetí, snižovat dětské sebevědomí i motivaci k dalšímu učení. U některých dětí může docházet sekundárně k neurotizaci.

„Podle názvu lze předpokládat, že specifické poruchy učení postihují pouze oblast školských dovedností. Není tomu tak. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží, které poruchy provázejí, jsou mnohdy ve svých důsledcích mnohem horší než porucha sama.“ (Zelinková, 1994, str. 13)

Terminologie v oblasti specifických poruch učení je nejednotná. V odborné literatuře bývají zastoupeny termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové

poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností atd. Tyto termíny jsou pak nadřazené jednotlivým typům poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie atd.) V této práci bude používán termín specifické poruchy učení.

Specifické poruchy učení je třeba oddělovat od poruch nespecifických, které vznikají z nejrůznějších vnějších příčin (zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, vady zraku, sluchu, atd.)

„Předpona dys - znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy.“ (Zelinková, 1994, str. 11)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností byly zahrnuty do 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování – F80 – F89 - Poruchy psychického vývoje.

F80 - Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 - Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku

F81.0 - Specifická poruchy čtení

F81.1 - Specifická porucha psaní

F81.2 - Specifická porucha počítání

F81.3 - Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 - Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 - Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 - Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 - Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování 1992)

Tato diplomová práce se podrobněji zabývá především specifickými poruchami čtení, psaní a pravopisu.

2.3 Dyslexie

Dyslexie – specifická porucha čtení.

Patří mezi nejčastější poruchy učení u nás.

„Neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, str. 631)

Projevy dyslexie

„Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Rychlost – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.

Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b - d - p), zvukově podobných (t - d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b - d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.

Porozumění – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Uvedené znaky čtenářského výkonu mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie.“ (Zelinková, 2003, str. 41)

2.4 Dysgrafie

Dysgrafie – specifická porucha psaní.

„Jde o poruchu grafomotorického projevu, takto postižené děti nedovedou správně napodobit tvary písmen, vynechávají některé detaily, event. jiné přidávají, jejich písmo je neupravené. Na psaní musí vynaložit značné úsilí, a přesto bývá výsledek špatný.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, str. 647)

Projevy dysgrafie

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrτά, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

2.5 Dysortografie

Dysortografie – specifická porucha pravopisu.

„Neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení. Dysortografie se často vyskytuje ve spojení s dyslexií či s dysgrafií.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, str. 649)

Specifické dysortografické chyby

- Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.
- Rozlišování slabik dy - di, ty - ti, ny - ni.
- Rozlišování sykavek.
- Vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.
- Hranice slov v písmu.

„Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči,

obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin.“ (Zelinková, 1994, str. 12)

2.6 Diagnostika specifických poruch učení

Podle současné platné legislativy provádí diagnostiku SPU tato pracoviště

- pedagogicko - psychologické poradny (PPP)
- speciálně pedagogická centra (SPC).

Při diagnostice je nutný komplexní pohled na žáka s SPU s ohledem na jeho vývoj před narozením i po narození. Významnou roli hraje prostředí, v němž vyrůstá a požadavky společnosti, ve které žije, na vzdělání.

Příčiny SPU dle Pokorné (1997, s. 75) jsou v první řadě dispoziční:

- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému;
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí hemisfér a odchýlnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér;
- nepříznivý vliv prostředí, zejména podmínky rodinného prostředí;
- podmínky školního prostředí.

Na základě komplexního speciálně - pedagogického a psychologického vyšetření se stanoví diagnóza. K dispozici jsou standardizované baterie či testy (např. zkouška laterality, hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení psaných prací, vyšetření řeči, vyšetření inteligence, vyšetření zrakové i sluchové percepce atd.). Součástí diagnostiky je vyloučení mentálního postižení, smyslového postižení, socio - kulturního znevýhodnění, rodinná anamnéza, seznámení s dosavadním vývojem dítěte a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Zjišťování těchto údajů vychází z rozhovoru s rodiči. Výsledkem komplexního vyšetření je vypracovaná zpráva, ve které by měly být obsaženy výsledky vyšetření s konkrétními návrhy pro práci s jedincem a měla by obsahovat stanovenou diagnózu SPU.

Při integraci žáka do běžné třídy základní školy doporučuje pedagogicko - psychologická poradna škole podmínky nutné k integraci. Doporučuje konkrétní opatření při práci s žákem, zohledňování jeho obtíží, možný způsob a alternativy hodnocení, doporučuje nápravnou péči. Pokud je třeba, na základě doporučení PPP se vypracovává pro žáka individuální vzdělávací plán, který obsahuje konkrétní cíle a

metody práce, materiály, pomůcky a jehož podmínkou je aktivní spolupráce rodičů i dětí.

Diagnostika na odborném pracovišti

Podle Zelinkové (2003), tato diagnostika zahrnuje vyšetření čtení a psaní.

Vyšetření čtení

Sleduje základní charakteristiky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Používají se standardizované texty s různou obtížností.

Dítě čte tři minuty, zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě a odčítáme počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjádříme čtenářským kvocieniem. Rychlost 60 - 70 slov za minutu označujeme jako sociálně únosné čtení. Je to rychlost, kdy dítě může čtením získávat nové poznatky, aniž by se nadměrně soustředilo na luštění písmen či techniku čtení, může si číst pro radost. Této rychlosti děti dosahují zpravidla na konci 2. ročníku ZŠ. Kromě počtu chyb zaznamenáváme kvalitu chyb a způsob čtení. Vyvozujeme z nich postup při reedukaci. Z hlediska počtu chyb považujeme za defektní čtení, když dítě čte 6 - 10% slov chybně. Důležitým ukazatelem kvality čtení je porozumění čtenému textu. Hodnotíme, zda je dítě schopno samostatně vypravovat, zda odpovídá na otázky, nebo čtenému téměř nerozumí.

Vyšetření psaní

Zaměřuje se na hodnocení úrovně psaní z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou: opis, přepis, diktát, volný písemný projev.

Opis – ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, popř. věty. Opisuje-li dítě nesmyslný text, nemá možnost pomáhat si kontextem a zjišťujeme osvojení uvedené dovednosti v čisté podobě.

Přepis sleduje tytéž cíle, ale navíc musí dítě zvládat vztah mezi tiskacími a psacími písmeny.

Diktát je komplexní dovednost, která předpokládá dostatečně rozvinutou sluchovou i zrakovou percepci, grafomotoriky, znalost spojení hláska – písmeno a nejen znalost, ale též aktivní aplikaci gramatických pravidel. V poradenské praxi jsou nejčastěji používány diktáty obsahující ve zvýšené míře specifické jevy, které převažují nad jevy pravopisnými.

Volné téma (sloh) ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň zvládnutí grafické a pravopisné stránky.

„Při *posuzování grafické stránky písemného projevu* se hodnotí:

- způsob sezení při psaní;
- držení psacího náčiní;
- pracovní tempo;
- tvary písmen (plynulost tahů, přítlak);
- velikost písmen;
- rychlost vybavování písmen;
- uspořádání na ploše.“ (Zelinková, 2003, str. 64)

Hodnocení pravopisu probíhá na základě diktátu a volného tématu, kdy se porovnává výsledek výkonu v poradně se školními sešity. Odhalují se příčiny chyb a jejich následné odstraňování. Při větším množství *specifických dysortografických chyb* se zjišťuje, zda není příčina ve snížené úrovni sluchové percepce.

3 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH ČTENÍ A PSANÍ

Vzhledem k tomu, že se v současné době zvyšuje počet dětí se specifickými poruchami učení, klade se zároveň větší důraz na prevenci specifických poruch učení. Při zjištění některého z dílčích problémů je možné začít s jejich nápravou již v předškolním období a na počátku školní docházky. Preventivní zjištění deficitů dílčích funkcí však ještě nepotvrzuje specifickou poruchu, ale zachycuje jen stupeň jejich nezralosti. O dyslexii hovoříme až později, po splnění předpokladů pro nácvik čtení. Jako prevence vzniku poruch učení je již toto zjištění přínosem a je možné na základě těchto informací pracovat na nápravě a posílení oslabené funkce.

Pokud tedy hovoříme o prevenci vzniku specifických poruch učení, jedná se především o včasnou intervenci v předškolním věku a v mladším školním věku. Při včasném zjištění poruchy učení či deficitu dílčích funkcí a následné kvalitní reedukační péči může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích potíží.

„Všechny výzkumy a zkušenosti ukazují, že je mnohem snazší poruchám předcházet než čekat na jejich plné rozvinutí ve školním věku.“ (Zelinková, 2008, str. 76)

3.1 Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy a na počátku školní docházky

Zpomalený, nerovnoměrný, komplikovaný vývoj, který znamená nižší školní připravenost, může ohrožovat školní úspěšnost dítěte. Opatření, která by působila na vyrovnání vývoje školní připravenosti v předškolním věku, se realizují především v pedagogicko - psychologických poradnách.

„Volba i účinnost intervenčních opatření je ovlivněna koncepcí vyučování na 1. stupni základní školy, validitou diagnostiky zjišťování předpokladů pro školní práci, dostupností rozvíjejících programů pro předškoláky i ochotou a možnostmi rodičů zapojit se do „cílené“ přípravy dítěte pro vstup do školy.“ (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2010, s. 229)

Druhy pedagogické a psychologické intervence orientované na posílení školní připravenosti

Mezi institucionální pedagogická opatření patří:

- Zařazení dítěte do MŠ, práce v MŠ podle individuálního programu;
- zařazení do speciálních MŠ (např. pro děti s vadami řeči, mentálně opožděné);
- zařazení do přípravných ročníků ZŠ či skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v ZŠ v PPP. (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2010, s. 229)

Nejčastější variantou bývá odklad povinné školní docházky (viz. odklad povinné školní docházky).

3.2 Rizikové dítě v předškolním věku

Rizikovým dítětem myslíme dítě, které se nám z nějakého důvodu zdá v nějaké oblasti nápadné - školně ohrožené. Tzv. „rizikové dítě“ je dítě, které by mohlo být ohroženo selháním po nástupu do základní školy. Při podezření je třeba věnovat mu zvýšenou pozornost. V předškolním věku nelze diagnostikovat poruchy učení, ale jde na základě různých ukazatelů vyzorovat právě ta rizika (deficity dílčích funkcí), ze kterých by mohla specifická porucha učení v budoucnu vzniknout.

Děti již v předškolním věku vykazují určité nedostatky v dílčích oblastech, které jsou nezbytné pro dovednosti číst a psát. Učitelky v mateřských školách, které s dítětem pravidelně pracují a velice dobře jej znají, bývají první, kdo si nějakých nedostatků všimá. V rámci pedagogické diagnostiky se zaměřují na předškolní děti a jejich předpoklady pro vstup do školy. Ukazuje se, že mateřská škola hraje při výchově a vzdělání velice důležitou roli a přestává být v očích mnoha rodičů pouhým „hlídacím“ místem. Při odhalování dětí, které by v budoucnu mohly mít potíže, se zejména v mateřských školách pozoruje dítě při spontánní hře, kde se sleduje:

- míra soustředění a schopnost udržet pozornost;
- nápaditost a tvořivost, která je ve hře uplatněna;
- dodržování pravidel;
- schopnost rozhodnout se pro určité řešení;
- využití vlastních zkušeností dítěte;
- uvědomování si vlastních chyb a poučení, které z nich dítě dokáže vytěžit;

- schopnost dokončit hru;
- vyrovnávání se s nezdarem nebo s neúspěchem;
- komunikace při hře.

Při pedagogické diagnostice se učitelky v mateřských školách zaměřují také na oblasti školní zralosti, zejména úroveň vývoje funkcí, které jsou potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání – zrakové a sluchové vnímání, úroveň grafomotorických dovedností, řeč, paměť atd.

Mezi rizikové faktory je možné zahrnout:

- nerovnoměrný vývoj psychických funkcí (vývojové vady řeči, LMD atd.);
- málo podnětné rodinné prostředí;
- minoritní skupiny;
- sociálně slabší skupiny;
- výskyt SPU v rodině – dědičné zatížení;
- rizikové faktory během vývoje dítěte – těhotenství, porod atd.

Výsledky komplexní pedagogické diagnostiky jsou zásadním materiálem, který vypovídá o vývoji dítěte a na základě jeho zjištění se může postupovat dál při postupu práce učitelky, při spolupráci s rodiči, nebo při vypracování individuálního vzdělávacího programu. Získané informace o dítěti jsou cenným zdrojem informací při případné návštěvě pedagogicko - psychologické poradny, speciálně - pedagogického centra, nebo jiných odborníků.

3.3 Rizikové dítě v 1. ročníku základní školy

První ročník základní školy je důležité období nejen pro rozvoj osobnosti dítěte, ale zároveň při utváření vztahu ke škole a vzdělání. I v případech, že se dítě jeví jako školsky zralé a do 1. třídy základní školy nastoupilo, může se objevit celá řada problémů, které je třeba co nejdříve rozpoznat a zabývat se jejich nápravou.

Učitelé s rodiči si mohou všimnout prvních signálů, které signalizují poruchy učení. Jsou to dle Zelinkové (1994) tyto projevy:

Čtení

- Výkony ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech. Nápadný zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vážne spojení hláska - písmeno. Žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je.

- Žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Při změně textu zcela selhává.
- Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.
- Není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.
- Ke konci školního roku se projevuje tzv. „dvojí čtení“. U dyslektiků tento návyk přetrvává do vyšších ročníků a brzdí plynulé čtení.
- Zcela uniká obsah přečteného textu, nechápe ani snadné napsané pokyny.

Psaní

- Držení psacího náčiní je křečovité nebo nesprávné.
- Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.
- Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné.
- Písmena jsou nestejně veliká. Přepisování je neúčinné.
- V diktovaných slabikách či slovech píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje
- Dítě nepíše čárky, háčky, neslyší všechny písmena správně. (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy - di, ty - ti, ny - ni a rozlišování sykavek tvoří náplň učiva až ve druhém ročníku. Teprve potom označujeme tyto chyby jako specifické chyby dysortografické)

Další obtíže, které se projevují spolu s poruchami učení:

- soustředění
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- řeč
- vnímání a reprodukce rytmu
- orientace v prostoru
- orientace v pojmech vpravo - vlevo

V posledních letech se rozšiřují programy, které jsou svým charakterem intervenční, stimulační a zároveň preventivní. Zaměřují se buď na celkový rozvoj dítěte

nebo na stimulaci, nápravu oslabených nebo méně rozvinutých funkcí – cvičení pozornosti, grafomotorika, rozvoj řeči, zrakové vnímání, sluchové vnímání (důležité dovednosti pro výuku čtení). Činnosti mohou být pak individuální či skupinové. Různé typy programů jsou určeny jak odborníkům v PPP, tak pedagogickým pracovníkům i rodičům, kteří mohou svým dětem s rozvojem velice pomoci. Spolupráce s rodiči je vždy velice vítána. V současné době se vydává velké množství publikací a pracovních listů zaměřených buď na celkový rozvoj předškolních dětí či na docvičování oslabené oblasti. Většina těchto listů je kvalitně zpracována, navazuje na sebe a rodiče mohou tedy se svými dětmi pracovat samostatně, bez nutnosti někam docházet.

3.4 Preventivní programy

V současné době neprobíhají v mateřských školách plošná screeningová vyšetření školní zralosti, jak tomu bývalo v minulých letech. Dříve využívané testování (nejčastěji Jiráskův Orientační test školní zralosti) prováděli v mateřských školách odborníci nebo sami pedagogové. V dnešní době se s tímto již příliš neseťkáváme. Pedagogové se však mohou seznámit s některými testy na odborných seminářích, kde se jim dostane i určitého zaškolení. Vždy je však vhodnější spolupráce s odborníky se zkušenostmi, kde nehrozí např. nepřesná interpretace výsledků atd.

Při posuzování školní zralosti dětí před vstupem do školy mohou mateřské školy využívat tyto možnosti:

- Rozšířená a snadno použitelná schémata - Co už umím J. SVOBODOVÉ. Učitelky mohou vyplňovat individuální záznamy o dítěti již při nástupu do MŠ a pracují s nimi po celou dobu docházky.

V současné době je celá řada kvalitních programů, metod a materiálů zaměřených na určitou oslabenou oblast i na celkový rozvoj dítěte. Mezi oblíbené a hojně využívané jsou např. publikace Šimon půjde do školy - Šimonovy pracovní listy, jejichž řada se postupně rozrůstá a postihuje všechny složky školní zralosti. Metodických listů a publikací zaměřených na rozvoj předškolních dětí je velké množství a učitelky je umí kvalitně využívat, modifikovat pro své potřeby a pracovat s nimi. Výsledky z těchto různorodých pracovních listů je možné dále využívat jako podklad k pedagogické diagnostice. Celá řada materiálů je volně dostupných a rodiče sami se mohou aktivně do některých programů zapojit.

Při zjištění některých nedostatků, předpokladů pro vznik SPU, je vhodné doporučit vyšetření v PPP nebo SPC a zvolit další vzdělávací postupy, zaměřené na individuální rozvoj konkrétního typu deficitů, ale i pro celkový rozvoj, či uskutečnění preventivních programů pro celou skupinu. Individuální vzdělávací program by měl být smysluplnou individuální prací s dítětem a neměl by se stát pouhou formalitou.

Jako velice vhodná a v posledních letech rozšiřovaná metoda pro práci s celou skupinou dětí se ukazuje Metoda dobrého startu (Swierkoszová, Bogdanowiczová, 1998) nebo soubor Předcházíme sklonům k dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii (Pokorná, 1995).

Metoda dobrého startu

Vypracovala ji v šedesátých letech Martu Bogdanovicz. Metoda se ve 25 lekcích zaměřuje na stimulaci vývoje a na prevenci vzniku poruch učení. Metoda má také svůj diagnostický aspekt. Je určena dětem ve věku od 5 do 11 let v mateřských, základních a speciálních školách. Pro tuto metodu je také třeba odborného zaškolení.

Program KUMOT

Jedná se o skupinový psychoterapeutický a rozvíjející program pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Je určen pro děti od 5 do 8 let. Program je koncipovaný do deseti lekcí. Jedna lekce trvá asi 60 minut, vždy jedenkrát za týden. Na těchto lekcích nejsou rodiče přítomni. Program probíhá hravou formou. Procvičuje např. hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel, učí relaxaci a vzájemnou spolupráci. Program pracuje s písničkami, které byly složeny pro děti a které jsou jim blízké.

Edukativně stimulační skupiny

Různorodé programy zaměřené pro rozvoj dětí předškolního věku, které by mohly mít na počátku školní výuky nějaké problémy. Zaměřují se na všestranný rozvoj předškolního dítěte a tím tedy také na prevenci vzniku poruch učení.

Kineziologie

Nauka o pohybu. Pohyb zlepšuje komunikaci, rozhoduje o zdraví, emocích, psychice. Základní myšlenkou je přesvědčení, že určitými pohybovými prvky je možné přinutit ke spolupráci různé oblasti mozku. Pohyby pravé poloviny těla aktivují levou hemisféru. Cvičení kombinuje pohyby pravé a levé poloviny těla. Tato metoda se využívá u dětí

nesoustředěných a neklidných. Vždy je nutné profesionální vedení. Naučené a obnovené stopy však nemají trvalou hodnotu, vyhasínají.

EEG – Biofeedback

Představuje nový postup, který intervenuje do psychických i somatických funkcí přímo na úrovni centrální nervové soustavy. Podstata metody spočívá v principu tzv. biologické zpětné vazby na autoregulaci mozkové aktivity. Zařízení se skládá ze snímače a zesilovače mozkových vln, dvou počítačů, tréninkového programu. Klientovi je snímán záznam elektrické aktivity mozku, ta je převáděna do podoby počítačové hry. Metoda je indikována u jedinců s dysfunkcí vyznačujících se nezralostí mozkové činnosti. Je metodou pro posílení aktivace nervové soustavy, pozornosti, soustředění a sebeovládání. EEG – nemůže být stěžejní metodou při reedukaci specifických poruch učení (Bartoňová, 2004).

Videotrénink interakcí

Jedná se o nespeciální metodu, která vznikla v Nizozemsku. Pracuje pomocí videotechniky. V současnosti je používána progresivní metoda pomoci, její využití je rozšířeno do oblasti, kde je žádoucí posílit prvky komunikace. Videotrénink je jednou z alternativních metod uplatňovaných při reedukační péči o děti s handicapem. U nás se rozvojem této metody zabývá SPIN – občanské sdružení psychologů, terapeutů, speciálních a sociálních pedagogů (Bartoňová 2004).

Pro individuální práci je možné využít program „**Předcházíme poruchám učení**“ (Sindelarová, 1996), který nabízí metodu, jakým způsobem diagnostikovat deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Zároveň zde najdeme soubor cvičení, který dílčí funkce rozvíjí a je určen pro děti předškolního věku a na počátku školní docházky. S dětmi zde mohou pracovat pedagogové, odborníci i rodiče.

Na základě mnoha výzkumů a poznatků byly sestaveny screeningové testy, určené předškolním dětem a dětem mladšího školního věku, odhalující „rizikové děti z hlediska dyslexie“. Některé testy uvádí Zelinková (2008) ve své knize zaměřené na tuto problematiku „**Dyslexie v předškolním věku?**“

Škála rizika dyslexie – dotazník polské autorky M. Bogdanovicz mohou vyplňovat rodiče a učitelky předškolních ročníků (podmínkou je dobrá znalost dítěte a metodická připravenost). Zaměřuje se na oblasti vysledovaných obtíží: hrubé motoriky, jemné

motoriky, sezomotorické (zrakově-pohybové) koordinace, laterality, prostorové orientace a orientace v tělovém schématu, zrakové pozornosti a paměti, vývoje řeči. Přestože úroveň sluchového vnímání je jednou z nejčastěji postižených oblastí u dětí s dyslexií a dysortografií, v dotazníku chybí. Vyšetření by mělo předcházet vyšetření psychologem, speciálním pedagogem a logopedem. Pro rodiče může být vodítkem ke sledování výkonů dítěte a následným činnostem v oslabené oblasti.

Škála rizika dyslexie pro předškolní věk:

- Dítě si obtížně pamatuje písmena.
- Má potíže při střihání nůžkami.
- Nesprávně vyslovuje.
- Jeho pohybový vývoj je nedostatečný: pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na koloběžce nebo na kole.
- Písmena a číslice píše zrcadlově obráceně nebo zprava doleva.
- Nesprávně vyslovuje slova, zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně.
- Neumí rozlišit podobně znějící hlásky (k - g, s - z).
- Nevyjadřuje se gramaticky správně.
- Nebaví ho hrát si např. s Legem, nezajímají ho hry s kostkami, puzzle – podle návodu, tvoří pouze vlastní kompozice.
- Nerado se účastní pohybových her.
- Obtížně rozlišuje tvarově stejná písmena, která se liší polohou v prostoru, např. b - d
- Nerado kreslí, a to i přesto, že je k tomu doma vedeno.
- Obtížně si pamatuje prvky, které jsou uspořádány v sekvencích (jména dní v týdnu, části dne, roční období...).
- Špatně koncentruje pozornost, snadno se rozptýlí.
- Svízelně si osvojuje pohybové zábavy (hry s míčem, gymnastická cvičení, cvičení rovnováhy atd.).
- Těžko si zapamatovává tvarově podobná písmena (m - n, l - t)
- Nevládá analýzu slova na hlásky.
- Má problémy s obkreslováním geometrických a jiných tvarů.
- Nevládá spojování hlásek ve slovo (n - o - s).
- Neumí si zašněrovat boty, zapínat knoflíky apod., má obtíže v provádění nejrůznějších úkolů souvisejících se sebeobsluhou.

- Nedokáže si přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznávat a tvořit rýmy.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky – A. Kucharská, D. Švancarová
 Český diagnostický materiál, určený pro učitelky MŠ a učitele v 1. ročnících ZŠ. Test se provádí na konci docházky do MŠ a na počátku školní docházky. Výsledky ukazují oblasti opožděných psychických funkcí. V porovnání se zahraničními testy neumožňuje zachycení rizikových dětí v předškolním věku tak, aby s nimi bylo možné dlouhodobě pracovat na rozvoji oslabené funkce. Test obsahuje kromě statistického zpracování i doporučená cvičení rozvíjející sledované oblasti. Test tvoří 56 položek ve 13 subtestech a sleduje tyto oblasti:

Sluchové vnímání:

- dělení slov na slabiky,
- poznávání první hlásky ve slově,
- zjišťování, zda se hláska vyskytuje uprostřed slova,
- rozlišování slabik dy - di, ty - ti, ny - ni a některých zvukově blízkých hlásek,
- rozlišování délky samohlásek.

Zrak:

- zrakové vnímání se zaměřením na rytmus,
- zrakové vnímání se zaměřením na pravo - levou orientaci,
- krátkodobá zraková paměť,
- překreslování čar do sítě bodů podle osnovy.

Artikulace:

- opakování slov – cvrček, nejnebezpečnější apod.

Jemná motorika:

- napodobování tří tvarů napsaných pod sebou.

Intermodalita (tj. zapojení více smyslových úkolů do jedné činnosti):

- napodobování tří tvarů z předcházejícího úkolu, k nimž jsou dále přiřazena slova UF, PÍP, BÁC. (Učitel ukazuje na tvary a dítě přiřazuje znaky, které předtím slyšelo, ne však psaných pod sebou jako při první instrukci, ale nepravidelně.)

Tvoření rýmů:

- hledání slov, která se rýmují s daným slovem

Sheffieldský screeningový test dyslexie – R. Nicolson, A. J. Fawcett

Britští autoři vypracovali screeningový test diagnostiky dyslexie určený pro jedince od předškolního věku do dospělosti. Jednotlivé subtesty zjišťují úroveň psychických funkcí, jejichž vývojový deficit se spolupodílí na vzniku dyslexie. Test pro předškolní věk pro český jazyk upravila O. Zelinková. Soubor má tuto strukturu:

- Rychlé jmenování 20 obrázků (ruka, parník, pták, strom, postel...).
- Navlékání korálků po dobu 30 sekund.
- Určování, zda jsou nabízená slova stejná: buk – buk, kůň – kůl, den – dej, sůl – sůl.
- Zjišťování tělesné stability – sleduje se reakce dítěte na mírné postrčení zezadu (dítě stojí pevně, lehce se zakymácí, stoupne na špičky, udělá krok kupředu, pak více kroků a zároveň viditelně ztrácí rovnováhu).
- Rýmování a poznávání první hlásky ve slově (např.: řekni, zda se slova rýmují: myš – ruka, kos – nos; urči první hlásku ve slovech: den, syčí, hůl, taška, nůž).
- Opakování číslic 51 - 39 - 136 - 495 - 7642 - 5847 - 74658 - 8613 (dítě poslouchá čísla z magnetofonu a opakuje je ve stejném pořadí).
- Čtení číslic: 4, 8, 3, 9, 5, 7, 6.
- Jmenování písmen: t, s, d, e, w, o, b, q, n, y.
- Pořadí zvuků: dítě určuje, který zvuk byl první, který druhý – pískání myši, kvákání kachny: myš – kachna, kachna – kachna, kachna – myš...
- Kopírování tvarů: základní geometrické tvary a jejich modifikace (čtverec, kruh, trojúhelník, kosočtverec, kombinace dvou čar, kříž).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíle, hypotéza, metody a techniky výzkumu

Cílem diplomové práce je téma školní zralosti a připravenosti dětí na počátku školní docházky a specifické poruchy učení. Problematika včasného odhalování specifických poruch učení, informovanost zákonných zástupců dětí s SPU a pedagogických pracovníků. Diplomová práce se zaměřuje na možnosti prevence SPU, konkrétní preventivní programy a jejich uplatňování v praxi. Zabývá se možnostmi vyhledávání rizikových dětí v předškolním věku, jejich včasnou diagnostikou a následnou péčí.

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování preventivních postupů a metod, které jsou pedagogickými pracovníky realizovány a mohly by eliminovat vznik SPU již v předškolním období a na počátku školní docházky. Důležitou otázkou je včasná diagnostika SPU. Dotazníkové šetření se zaměřuje na konkrétní období, kdy dochází k návštěvám rodičů v PPP, ať již z vlastního rozhodnutí, nebo na doporučení učitele ZŠ. Základním předpokladem pro úspěšné rozpoznání rizikového dítěte a pro další kvalifikovanou práci s ním by měl být dostatek odborných informací o této problematice. Především pedagogičtí pracovníci by měli být schopní profesionálně tyto děti rozpoznávat a pracovat s nimi dále.

Hypotézy

Hypotéza 1. Informovanost pedagogických pracovníků o SPU je na vyšší úrovni než u rodičů dětí předškolního a školního věku.

Hypotéza 2. Učitelé MŠ, ZŠ, speciální pedagogové PPP i rodiče souhlasí s názorem, že riziko vzniku poruch čtení a psaní lze zjistit již v předškolním období a na počátku školní docházky.

Hypotéza 3. V mateřských školách jsou preventivní programy běžnou součástí předškolní přípravy dětí.

Hypotéza 4. Učitelé v 1. třídách nevyužívají žádné testové metody při vyhledávání rizikových dětí na počátku školní docházky.

Hypotéza 5. Na počátku školní docházky nebývá dětem doporučována návštěva PPP s podezřením na SPU.

Metody a techniky výzkumu

Výzkum byl realizován kvantitativní metodou. Během výzkumného šetření byly použity následující techniky:

- analýza prostudované odborné literatury
- dotazníkové šetření

Metoda dotazníkového šetření byla zvolena pro možnost oslovení většího množství respondentů. Data byla získána prostřednictvím dotazníků vlastní konstrukce, složeného z více typů otázek, které byly distribuovány pomocí elektronické komunikace emailovou poštou. Ve všech dotaznících byly použité otázky uzavřené, otevřené i polouzavřené. Dotazníkové šetření se zaměřovalo na zjišťování informací od pedagogických pracovníků MŠ, pedagogických pracovníků 1.st. ZŠ, speciálních pedagogů PPP a zaměřovalo se také na rodiče předškolních a školních dětí. Dotazníkové šetření bylo realizováno v průběhu šesti měsíců.

Samotnému šetření předcházelo prostudování odborné literatury a rozhovory s rodiči předškolních dětí, speciálních pedagogů PPP, pedagogických pracovníků MŠ a pedagogických pracovníků ZŠ vztahující se k dané problematice školní zralosti a specifických poruch učení.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

K výzkumnému šetření byly vybrány 4 skupiny respondentů. Tyto skupiny byly vybrány na základě vytyčených hypotéz, kdy bylo třeba porovnat názory všech skupin. Problematika projevů a odhalování specifických poruch učení v předškolním věku a na počátku školní docházky souvisí se všemi dotazovanými stranami a pro její co nejlepší průběh je třeba, aby všechny tyto strany spolu úzce spolupracovaly. Nelze je vnímat jen individuálně s ohledem na vlastní kompetence, ale je třeba částečně svým dílem

práci a působení propojovat. Pouze pokud bude mezi nimi probíhat jednotná spolupráce, je to dobrý předpoklad pro kvalitní účinné možnosti prevence vzniku specifických poruch učení.

1. skupina – pedagogičtí pracovníci MŠ

První skupinu respondentů tvoří pedagogičtí pracovníci mateřských škol, kterých se účastnilo celkem 158.

2. skupina – pedagogičtí pracovníci 1. stupně ZŠ

Druhou skupinu respondentů tvoří pedagogičtí pracovníci základních škol, kterých se účastnilo celkem 654.

3. skupina – speciální pedagogové PPP

Třetí skupinu respondentů tvoří speciální pedagogové pedagogicko-psychologických poraden, kterých se účastnilo celkem 72.

4. skupina – rodiče (zákonní zástupci) předškolních a školních dětí

Čtvrtou skupinu respondentů tvoří rodiče předškolních a školních dětí, kterých se účastnilo celkem 342.

Celkově se dotazníkového šetření účastnilo 1226 respondentů.

4.3 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Šetření k hypotéze č. 1

Informovanost pedagogických pracovníků o SPU je na vyšší úrovni než u rodičů dětí předškolního a školního věku.

Dotazníkové šetření ukázalo (tabulka 1), že 27% učitelů ZŠ a 23% učitelů MŠ má velmi dobré znalosti o specifických poruchách učení. Velmi dobré znalosti uvedlo zároveň 27% dotazovaných rodičů předškolních a školních dětí.

Velmi dobré znalosti uvádí celkem 26% dotazovaných respondentů. Nejpočetnější skupinu tvoří 63% dotazovaných, kteří mají dobré – průměrné informace o SPU. 1% dotazovaných jsou přesvědčeni, že jejich informace jsou nedostatečné.

Celkový přehled použitých odpovědí všech respondentů je zároveň uveden v příloze G.

Tabulka 1. Přehled celkové úrovně informovanost o SPU.

	Rodiče		Učitelé ZŠ		Učitelé MŠ		celkem resp.	%
	počet resp.	počet resp.	%	počet resp.	%	%		
velmi dobrá	91	179	27%	23	15%	27%	293	26%
dobrá	169	434	66%	126	79%	49%	729	63%
slabá	67	41	6%	8	5%	20%	116	10%
nedostatečná	15	0	0%	1	1%	4%	16	1%
celkem respondentů	342	654	100%	158	100%	100%	1154	100%

Tabulka 2 ukazuje, že 20% učitelů ZŠ a 23% učitelů MŠ studovalo speciálně pedagogickou školu. 9% učitelů ZŠ a 27% učitelů MŠ pak uvádí, že se s žádným druhem ani formou takto zaměřeného studia nikdy nesešlo.

Tabulka 2. Souhrnný přehled studia SPPG u učitelů ZŠ

	Učitelé ZŠ		Učitelé MŠ		Celkem	
	Počet resp.	%	Počet resp.	%	resp.	%
SPPG škola	134	20%	37	23%	171	21%
samostatný kurz, seminář	244	37%	28	18%	272	34%
součást jiného předmětu	170	26%	44	28%	214	26%
ne	56	9%	38	24%	94	12%
nevím	2	0%	1	1%	3	0%
ostatní	48	7%	10	6%	58	7%
celkem respondentů	654	100%	158	100%	812	100%

Šetření k hypotéze č. 2

Učitelé MŠ, ZŠ, speciální pedagogové PPP i rodiče souhlasí s názorem, že riziko vzniku poruch čtení a psaní lze zjistit již v předškolním období a na počátku školní docházky.

Dle tabulky 3 je 38% - 466 dotazovaných respondentů přesvědčeno, že je možné odhalit riziko vzniku poruch čtení a psaní již v předškolním období a na počátku školní docházky. Celkově 55% respondentů – 669 dotazovaných si myslí, že je odhalení částečně možné. Skupina 7% - 80 dotazovaných je přesvědčena, že odhalování v tomto období není možné. 11 dotazovaných nevědělo, zda je zjišťování v takto časném období možné. Souhrnné údaje jsou pro přehlednost uváděny zároveň v grafu 1.

Tabulka 3 ukazuje názory učitelů ZŠ, MŠ, speciálních pedagogů PPP a rodičů zda je možné odhalování rizik vzniku poruch čtení a psaní v předškolním období a na počátku školní docházky.

Tabulka 3. Názory na odhalování prvních signálů poruch čtení a psaní.

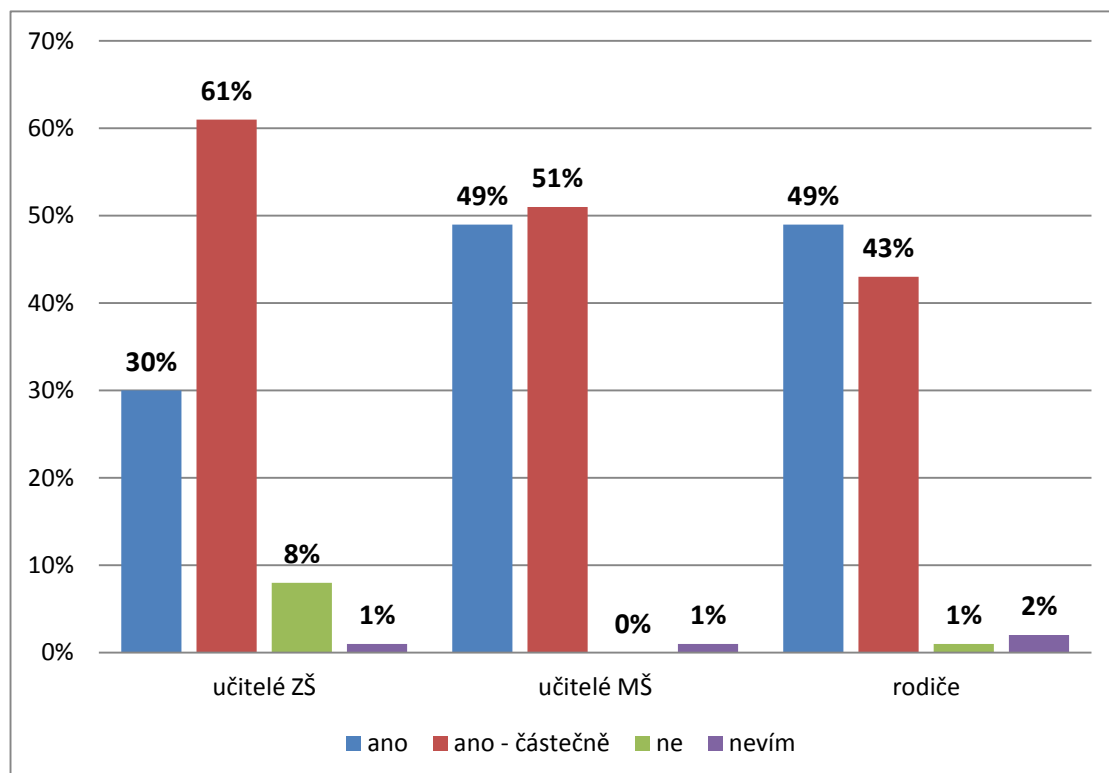
	Učitelé ZŠ		Učitelé MŠ		Rodiče		PPP			
	počet resp.	%	počet resp.	%	počet resp.	%	počet resp.	%	celkem resp.	%
ano	195	30%	77	49%	166	49%	28	39%	466	38%
ano - částečně	402	61%	80	51%	148	43%	39	54%	669	55%
ne	54	8%	0	0%	21	1%	5	7%	80	7%
nevím	3	1%	1	1%	7	2%	0	0%	11	0%
celkem respondentů	654	100%	158	100%	342	100%	72	100%	1226	100%

Z celkového počtu 1226 dotazovaných respondentů je zřejmé, že většina tj. 1135 respondentů je přesvědčena o možnostech diagnostiky deficitů dílčích funkcí, na základě kterých poruchy čtení a psaní v pozdější době mohou vzniknout. Zaznamenány jsou odpovědi všech oslovených stran tohoto dotazníkového šetření.

Zastoupení četností odpovědí je relativně podobné. Liší se v odpovědích rodičů, kteří ve větším množství zastávají názor, že toto odhalování je možné a částečné odhalování zastává menší část dotazovaných rodičů předškolních a školních dětí.

Graf 1. znázorňuje názory respondentů na možnost odhalení prvních signálů SPU v předškolním období a na počátku školní docházky.

Graf 1. Možnost odhalení prvních signálů SPU.



Šetření k hypotéze č. 3

V mateřských školách jsou preventivní programy běžnou součástí předškolní přípravy dětí.

Tabulka 4 podává přehled o znalostech pedagogických pracovníků MŠ některých konkrétních metod určených k prevenci vzniku poruch čtení a psaní. Metody, které jsou zaměřené na celkový rozvoj a konkrétní rozvoj oslabených funkcí zná 62% - 98 dotazovaných učitelů MŠ. Žádnou takovou metodu nezná 38% - 60 dotazovaných učitelů MŠ.

Tabulka 4. Znalost metod určených k prevenci vzniku poruch čtení a psaní u učitelů MŠ.

	počet respondentů	%
znám	98	62%
neznám	60	38%
celkem respondentů	158	100%

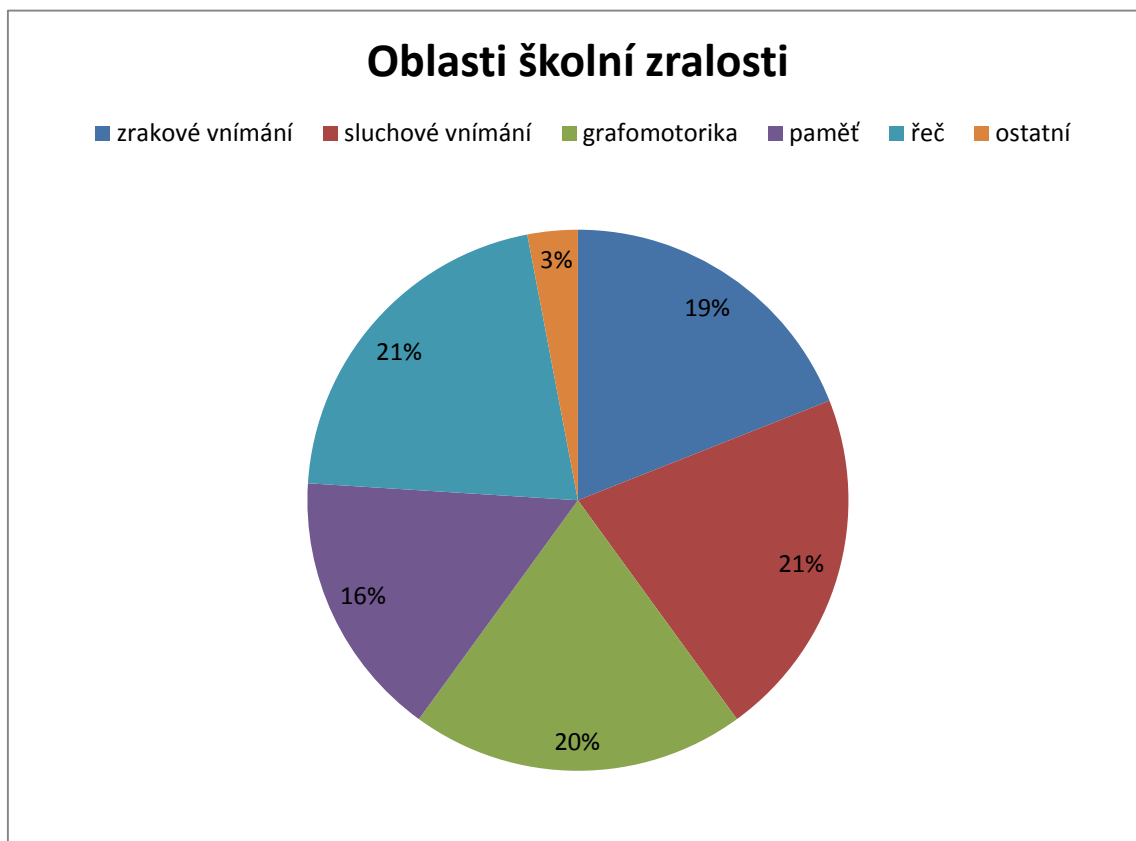
Při vyhledávání rizikových dětí využívá ve své práci některé metody/testy určené k diagnostice prvních signálů poruch čtení a psaní (tabulka 5) 45% - 71 dotazovaných učitelů MŠ. Žádné takové metody/testy nevyužívá 55% - 87 dotazovaných respondentů.

Tabulka 5. Použití metod (testů) k diagnostice prvních signálů poruch čtení a psaní.

	počet respondentů	%
používám	71	45%
nepoužívám	87	55%
celkem respondentů	158	100%

Rozvoj oblastí školní zralosti je během předškolní přípravy v mateřských školách rovnoměrně zastoupen a všem těmto oblastem je věnována podobná péče. Oblasti sledované v této práci jsou přehledně shrnuty v grafu 2. Vybrané oblasti školní zralosti jsou rovnoměrně rozložené. Nečastěji zmiňované oblasti, kterým se věnuje zvýšená péče je sluchové vnímání a řeč 21%, grafomotorika je zastoupena z 20%, následuje zrakové vnímání 19% a paměť 16%.

Graf 2. Rozložení oblastí, kterým je věnována v MŠ zvýšená péče.



Šetření k hypotéze č. 4

Učitelé v 1. třídách nevyžívají žádné testové metody při vyhledávání rizikových dětí na počátku školní docházky.

Z uvedené tabulky 6 a grafu 3 vyplývá, že 15% - 95 dotazovaných učitelů ZŠ využívá při své práci na počátku školní docházky některé metody/testy k vyhledávání rizikových dětí, které by mohly být v budoucnu ohrožené poruchou čtení a psaní. Většina dotazovaných respondentů 79% - 521 žádné takové metody při své práci nevyžívá, 4% - 28 neví, zda některé tyto metody využívá a 2% - 10 dotazovaných se k této otázce nevyjádřilo.

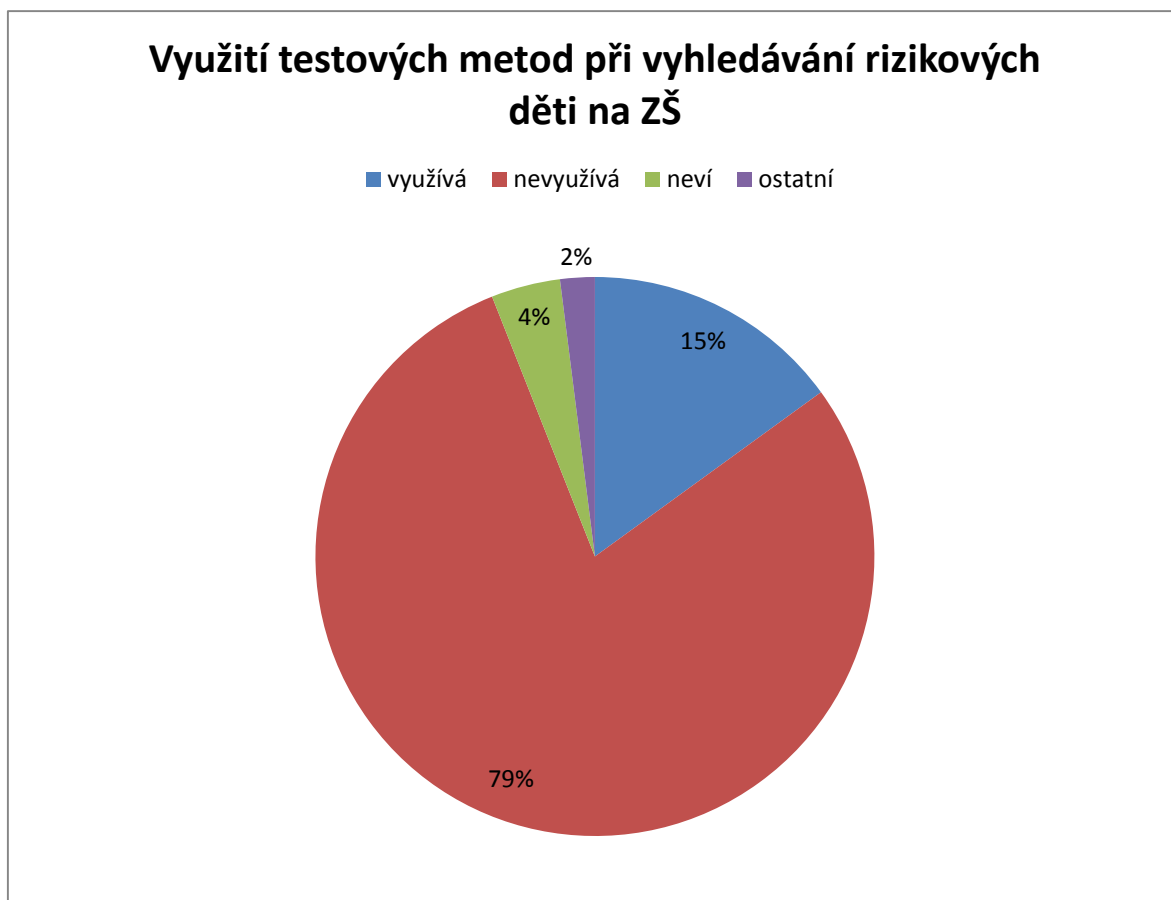
Tabulka 6. ukazuje zastoupení učitelů ZŠ, kteří při vyhledávání rizikových dětí využívají nějaké testové metody.

Tabulka 6. Použití testových metod u učitelů ZŠ.

	počet respondentů	%
využívám	95	15%
nevyužívám	521	79%
nevím	28	4%
ostatní	10	2%
celkem	654	100%

Graf 3. ukazuje souhrn počtu učitelů, kteří využívají některé testové metody při vyhledávání rizikových dětí na počátku školní docházky.

Graf 3. Souhrn učitelů, kteří využívají některé metody při vyhledávání rizikových dětí.



Tabulka 7 a graf 4 pak ukazuje připravenost dětí pro vstup do základní školy z pohledu učitelů ZŠ a oblasti, které dělají dětem po nástupu do 1. tříd největší problémy.

Tabulka 7. Úroveň připravenosti dětí pro vstup do základní školy.

	počet respondentů	%
ano – souhlasím	22	3%
spíš ano	412	63%
spíše ne	161	25%
ne – nesouhlasím	10	2%
ostatní	49	7%
celkem	654	100%

Během této otázky byla respondenty zmiňována příprava dětí na vstup do školy v rodině, kde vidí učitelé základních škol zásadní nedostatky. Podobný problém vidí i učitelé mateřských škol. Odpovědi učitelů mateřských škol pak nemalou měrou vyjadřovalo znepokojení nad situací přeplněných tříd mateřských škol a tím sníženou úroveň předškolní přípravy. Z pohledu učitelů mateřských škol je jim tímto znemožňována individuální práce s dětmi, jakákoliv speciální péče o děti a mateřské školy se dle jejich názoru mění pouze v instituce na hlídání dětí.

Graf 4. Souhrn oblastí školní zralosti, které dětem po nástupu do 1. třídy největší problémy.



Šetření k hypotéze č. 5

Na počátku školní docházky nebývá dětem doporučována návštěva PPP s podezřením na SPU.

Názor na nejvhodnější návštěvu PPP s podezřením na SPU přináší tabulka 8. Jako nejvhodnější období uvádí speciální pedagogové PPP období 2. třídy 57% - 41 dotazovaných. 17% - 12 respondentů je toho názoru, že je nejvhodnější 3. třída a 14% - 10 dotazovaných se přiklání k období 2. pololetí 1. třídy. Pozdější období nezvolil nikdo a 12% - 9 dotazovaných zvolilo odpověď ostatní.

Tabulka 8 ukazuje názory speciálních pedagogů PPP, kdy je diagnostika specifických poruch učení nevhodnější.

Tabulka 8. Diagnostika SPU dle PPP.

	Počet respondentů	%
1. třída (2. pololetí)	10	14%
2. třída	41	57%
3. třída	12	17%
později	0	0%
ostatní	9	12%
celkem	72	100%

Do poradny dle odpovědí speciálních pedagogů PPP pak přichází rodiče s dětmi nejčastěji ve 2. třídě 62%, ve 3. třídě dochází z 18%, v 1. třídě a v pozdějším období rodiče poradny dle dotazníkového šetření dochází spíše v ojedinělých případech.

Tabulka 9 vykazuje četnost návštěv PPP s podezřením na SPU. Období nejčastějších návštěv rodičů v PPP s podezřením na SPU.

Tabulka 9. Četnost návštěv PPP s podezřením na SPU.

	Počet respondentů	%
1. třída – 1. pololetí	0	0%
1. třída – 2. pololetí	7	10%
2. třída	45	62%
3. třída	13	18%
Později	0	0%
Ostatní	7	10%
Celkem	72	100%

Tabulka 10 ukazuje, že rodiče navštěvují PPP s žádostí o vyšetření deficitů dílčích funkcí v předškolním období, uvádí to 53% - 38 dotazovaných. 38% - 27 dotazovaných takové žádosti nevidují, nebo jsou spíše na jejich pracovišti PPP výjimečné.

Tabulka 10. Četnost návštěv PPP s žádostí o vyšetření DDF.

	Počet respondentů	%
ano	38	53%
ne	27	38%
ostatní	7	9%
celkem	72	100%

Tabulka 11 ukazuje období, kdy doporučují učitelé ZŠ nejčastěji návštěvu PPP s podezřením na SPU. Nejčastěji se toto děje v období 2. třídy – 43% - 282 dotazovaných učitelů a ve 2. pololetí 1. třídy 36% - 234 dotazovaných.

Tabulka 11. Doporučení ZŠ o návštěvu PPP s podezřením na SPU.

	Počet respondentů	%
1. třída – 1. pololetí	60	9%
1. třída – 2. pololetí	234	36%
2. třída	282	43%
3. třída	16	2%
Později	0	0%
Ostatní	62	9%
Celkem	654	100%

4.4 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Z předchozích tabulek, grafů a informací vyplynula následující zjištění:

Informovanost pedagogických pracovníků i široké veřejnosti o SPU je na velice dobré úrovni a rozdíly mezi nimi nejsou příliš znatelné. 26% - 293 dotazovaných má velmi dobrou úroveň znalostí, 63% - 729 dobrou, 10% - 116 slabou a nedostatečnou úroveň uvádí 1% - 16 dotazovaných z celkového počtu 1154 dotazovaných respondentů. Většina respondentů uvádí další samostatné vzdělávání, ochotu o další vzdělávání v této oblasti a velký zájem o toto téma. Tyto výsledky jsou, jako předpoklad pro další kvalifikovanou práci s dětmi rizikovými a dětmi již diagnostikovanými, velice dobré.

Samotné cílené zjišťování a předcházení poruchám čtení a psaní je stále něčím novým. Učitelé MŠ, ZŠ, speciální pedagogové PPP i rodiče jsou však toho názoru, že lze tyto rizika odhalovat již v předškolním věku a na počátku školní docházky. Tento názor má 38% - 466 respondentů, z části možné to považuje 55% - 669 dotazovaných z celkového počtu 1226 dotazovaných respondentů.

Znalost preventivně stimulačních programů zaměřených na podporu oslabených deficitů dílčích funkcí uvádí 62% - 98 oslovených učitelů MŠ, kteří mají nabídku velice dobře zmapovanou, spolupracují s PPP, logopedy a jinými odborníky. Testování dětí předškolního věku provádí 45% dotazovaných pedagogických pracovníků MŠ. Přestože péče o rizikové děti není v našich MŠ běžná, věnují se jí ve více než polovině mateřských školy. Oblasti školní zralosti jsou rozvíjeny rovnoměrně.

Při přechodu na základní školu se ukazuje situace daleko komplikovanější. Rizikovým dětem na počátku školní docházky není věnována žádná zvláštní kvalifikovaná péče. Vyhledávání rizikových dětí využívá jen 15% - 95 dotazovaných učitelů z e100% - 654. Úroveň připravenosti dětí na vstup do základní školy považují učitelé jako dobrou, ale oblasti školní zralosti již vykazují na počátku školní docházky obtíže v oblastech sluchového vnímání, grafomotoriky, řeči. Přestože učitelé ZŠ považují tyto oblasti za problémové a vědí, že by mohly by na jejich podkladě vzniknout v budoucnu nějaké problémy, není běžnou praxí posílat děti do PPP. Návštěva v PPP se tak odkládá na pozdější období, kdy budou problémy nápadnější a půjde již o diagnostiku SPU. Rodiče sami v předškolním období PPP s žádostí o vyšetření navštěvují, v době nástupu do základní školy již spoléhají na kvalifikovanou radu a doporučení od třídního učitele.

Velký zájem o toto téma ze strany pedagogických pracovníků i rodičů ukazuje na důležitost tohoto tématu. Zúčastněné strany velice živě reagovaly a bylo znát, že jim téma není lhostejné a chtějí se o něm bavit a získávat nové informace, které by jim při jejich práci pomohly.

Hypotéza 1.

Informovanost pedagogických pracovníků o SPU je na vyšší úrovni než u rodičů dětí předškolního a školního věku.

Tato hypotéza byla v rámci potvrzena jen částečně.

Informovanost o specifických poruchách učení je u 25% pedagogických pracovníků na velmi dobré úrovni. Rodiče však uvádí velmi dobré znalosti z 27%. Rozdíl se ukazuje v dobrých – průměrných znalostech, které má 69% pedagogických pracovníků a 49% rodičů. U pedagogických pracovníků je tento výsledek podmíněn povinným studiem, v rámci kterého základní všeobecné informace získali.

Hypotéza 2.

Učitelé MŠ, ZŠ, speciální pedagogové PPP i rodiče souhlasí s názorem, že riziko vzniku poruch čtení a psaní lze zjistit již v předškolním období a na počátku školní docházky.

Tato hypotéza se v rámci šetření jednoznačně potvrdila.

38% - 466 dotazovaných se přiklání k názoru, že je toto možné. 55% - 669 dotazovaných je toho názoru, že jsou tato zjištění možná částečně. Malé procento 7% - 80 dotazovaných si nemyslí, že je možné v tomto období zjišťovat a nevědělo jen 11 dotazovaných.

Hypotéza 3.

V mateřských školách jsou preventivní programy běžnou součástí předškolní přípravy dětí.

Tato hypotéza byla v rámci šetření vyvrácena.

Učitelé MŠ znají a záměrně se věnují prevenci vzniku SPU v mateřských školách ze 62%. Žádné takové metody nezná 38% dotazovaných. Předškolní příprava se v mateřských školách soustřeďuje na rozvoj všech oblastí školní zralosti. Konkrétní rozvoj oslabených funkcí není běžnou součástí předškolní přípravy dětí. Preventivní programy jsou pak závislé na aktivitě jednotlivých učitelů. Ovlivněné bývají kvalitou spolupráce s příslušnou PPP, která tyto programy také organizuje a nabízí. Vyhledávání ohrožených dětí, kterých se v budoucnosti mohou poruchy učení týkat se pak liší od předešlého výsledku. Metody/testy určené k diagnostice oslabených funkcí používá 45%, nepoužívá 55%. Mateřské školy spolupracují s mnoha odborníky, takže se můžeme domnívat, že vyhledávání rizikových dětí probíhá za jejich účasti.

Hypotéza 4.

Učitelé v 1. třídách nevyužívají žádné testové metody při vyhledávání rizikových dětí na počátku školní docházky.

Tato hypotéza se v rámci šetření jednoznačně potvrdila.

Vysoké procento 79% - 521 dotazovaných učitelů uvedlo, že žádné metody/testy při vyhledávání rizikových dětí nevyužívá. Přestože oslabené oblasti školní zralosti některých dětí vykazují jisté obtíže, situace se zdá být neřešena a odložena na pozdější období, kdy již bude možné jednoznačně vyvrátit nebo potvrdit diagnózu SPU.

Hypotéza 5.

Na počátku školní docházky nebývá dětem doporučována návštěva PPP s podezřením na SPU.

Tato hypotéza se jednoznačně potvrdila.

Přestože bylo již řečeno a všechny zúčastněné strany se shodují na tom, že je možné první signály poruch čtení a psaní zjišťovat již před nástupem do školy a na počátku školní docházky a těmto poruchám předcházet, ohrožené děti nebývají do PPP na počátku školní docházky posílány. Speciální pedagogové jsou také toho názoru, že ideální doba pro návštěvu poradny při obtížích ve čtení a psaní je až ve 2. třídě – 57%.

ZÁVĚR

Harmonický vývoj dítěte přirovnává Sindelarová (1996) ve své knize „*Předcházíme poruchám učení*“ ke „stromu myšlení a učení“, kde kořeny a kmen představují základní schopnosti. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůstat velké i malé větve, které představují veškerou získanou zkušenost a ze kterých se vyvíjí základní schopnosti jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečné komplexní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Později, až strom vyroste, bude jeho koruna stále bohatší a pak přistoupí vyšší schopnosti. Jak strom vypadá – zda se rozrost harmonicky a stojí zpříma, nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda jeho koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho první kořeny a jak své schopnosti a své myšlení a učení rozvíjel, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života.

Otázky školní zralosti a připravenosti jsou velice diskutovaným tématem, kterým se zabývá většina rodičů budoucích školáků. Většina má nějaké základní informace a představy, jak bude během školní docházky svého dítěte v různých situacích postupovat. Projevovaný zájem a informovanost se ukazují jako velice přínosné a je možné na těchto základech kvalitně stavět v budoucnu dále. Děti jsou stále středem zájmu rodičů, kteří je odpovědně vychovávají a vedou. Zároveň pro učitele je toto téma aktuální a uvědomují si jeho důležitost pro další kvalitní vzdělávání žáků.

Ačkoliv se to může zdát nedůležité, kvalitní informovanost všech zúčastněných stran je důležitým předpokladem pro kvalitní profesionální péči o děti ohrožené či již diagnostikované některou poruchou učení. Dotazníkové šetření ukázalo naléhavou touhu všech, mluvit o tomto tématu a věnovat se mu. Rodiče žádají více dostupných informací, aby věděli, na co efektivně zaměřit předškolní přípravu. V péči o děti s SPU se jejich aktivita zvýšila a jsou si vědomi důležitosti pravidelné domácí přípravy. Žádají besedy, semináře v mateřských školách a základních školách. Učitelé by rádi více spolupracovali s PPP. Dosažené informace během studia nepovažují za dostatečné a při denní práci s dětmi by uvítali podrobnější doporučení z PPP a další návody ke své práci. V otázkách prevence vzniku SPU a jejich odhalování na počátku školní docházky se ukazují být u učitelů ZŠ velké nedostatky, které by bylo třeba odstranit. Samotné deficity dílčích funkcí, na jejichž podkladě poruchy učení vznikají, zůstávají

nepovšimnuty. Zjišťujeme velkou ztrátu času, který by bylo možné využít efektivněji ku prospěchu dítěte. Praxe se soustředí většinou až na samotnou diagnostiku SPU.

Důležitost dobré informovanosti si již uvědomují některé základní školy a na svých stránkách umisťují jakási pravidla – desatera pro budoucí prvňáčky. Ukázka takového možného materiálu je uvedena v příloze F. Na stránkách škol by měl být umístěn materiál MŠMT – Desatera pro rodiče dětí předškolního věku (příloha E), který je velice podrobně zpracován a srozumitelně předává všechny potřebné informace pro rodiče budoucích prvňáčků.

Smyslem časně intervence by mělo být zaměření na předpoklady, které jsou potřebné ke školnímu vzdělávání. Tyto předpoklady je důležité posilovat a zároveň podporovat jejich rozvoj. V případě, že se podaří rozpoznat deficity dílčích funkcí u dítěte ještě předtím, než se objeví obtíže v učení, je velký prostor pro jejich posílení a možnost dalšího harmonického a bezproblémového vývoje. Dáváme tím možnost dítěti šanci pro dobrý start ve škole a eliminujeme možný neúspěch a obtíže, které jsou s ním spojené. Zažít radost z učení je pro dítě zásadní motivační silou, která mu bude při dalším vzdělávání nápomocná, pomůže mu překonávat drobné potíže a bude ho povzbuzovat k dalšímu vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., Kapitoly ze specifických poruch učení II., Reeducace specifických poruch učení. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-978-210-3613-0.
- BENÍŠKOVÁ, L. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.
- KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Copyright, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- PIPEKOVÁ, J. a kol., Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RENDLOVÁ H., Šimon půjde do školy. 2. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-243-2.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ O., *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

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

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4.

Seznam použitých internetových zdrojů

Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. [cit. 2013-12-28]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku?highlightWords=desatero+pro+rodi%C4%8De>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů

Graf 1. Možnost odhalení prvních signálů SPU.	47
Graf 2. Rozložení oblastí, kterým je věnována v MŠ zvýšená péče.	49
Graf 3. Souhrn učitelů, kteří využívají některé metody při vyhledávání rizikových dětí.	50
Graf 4. Souhrn oblastí školní zralosti, které dělají dětem po nástupu do 1. třídy největší problémy.	52

Seznam tabulek

Tabulka 1. Přehled celkové úrovně informovanost o SPU.	45
Tabulka 2. Souhrnný přehled studia SPPG u učitelů ZŠ.	45
Tabulka 3. Názory na odhalování prvních signálů poruch čtení a psaní.	46
Tabulka 4. Znalost metod určených k prevenci vzniku poruch čtení a psaní u učitelů MŠ.	48
Tabulka 5. Použití metod (testů) k diagnostice prvních signálů poruch čtení a psaní.	48
Tabulka 6. Použití testových metod u učitelů ZŠ.	50
Tabulka 7. Úroveň připravenosti dětí pro vstup do základní školy.	51
Tabulka 8. Diagnostika SPU dle PPP.	53
Tabulka 9. Četnost návštěv PPP s podezřením na SPU.	53
Tabulka 10. Četnost návštěv PPP s žádostí o vyšetření DDF.	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro rodiče předškolních a školních dětí.....	I
Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ.....	III
Příloha C – Dotazník pro pedagogické pracovníky ZŠ.....	VI
Příloha D – Dotazník pro speciální pedagogy v PPP.....	IX
Příloha E – Desatero pro rodiče dětí předškolního věku.....	XII
Příloha F – Pro budoucí prvňáčky.....	XVII
Příloha G – Celkový přehled použitých odpovědí respondentů.....	XVIII

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník pro rodiče předškolních a školních dětí

Prevence vzniku specifických poruch učení

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku zaměřeného na prevenci vzniku specifických poruch učení. Jmenuji se Šárka Maroušková a jsem studentkou speciální pedagogiky - učitelství.

Ve své diplomové práci se zabývám možnostmi prevence vzniku specifických poruch učení (dyslexie-porucha čtení, dysgrafie-porucha psaní, dysortografie-porucha pravopisu atd.) v předškolním období a na počátku školní docházky.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere max.15 minut.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost, ochotu a čas, který věnujete k vyplnění tohoto dotazníku.

Pohlaví dítěte

- chlapec
- dívka

Jaké máte znalosti o specifických poruchách učení?

(co patří mezi poruchy učení, jak se poruchy projevují, jak s dětmi pracovat atd.)

- velmi dobré
- průměrné
- slabé
- nedostatečné

Máte nějaké zkušenosti se specifickými poruchami učení?

- ano
- ne
- nevím

Myslíte si, že je možné odhalit první signály poruch čtení a psaní již v předškolním věku a na počátku školní docházky – v 1. třídě?

- ano
- ano – částečně
- spíše ne
- ne
- nevím

Myslíte si, že je příprava dětí pro stup do ZŠ v mateřských školách dostačující?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Jsou nějaké oblasti školní zralosti, kterým by se mohly p. uč. v MŠ více věnovat?

Měli byste zájem o setkání s odborníky (přednáška, konzultace, beseda...) z oblasti výchovy a vzdělávání dětí ve Vaší MŠ – ZŠ?

- ano
- ne
- jiné

O návštěvu jakého odborníka byste měli zájem?

- logoped
- pedagogicko-psychologická poradna (informace týkající se grafomotoriky, školní zralost....)
- psycholog
- jiné

Jaká témata by Vás nejvíce zajímala?

Pokud by mělo dítě problémy se čtením – psaním v 1.třídě navštívíte PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu):

- čekám na konec 1. třídy – kdy se běžně diagnostika provádí
- nečekám, první signály poruch čtení a psaní v PPP odhalí již dříve
- nevím

PPP (či jiné specializované pracoviště navštívím nepravděpodobněji tehdy:

- pokud si sám/sama nebudu s něčím jistý/jistá a bude mě zajímat názor odborníka
- na doporučení p. učitelky v MŠ nebo ZŠ
- na doporučení přátel, rodiny atd.
- jiné

Má některé z Vašich dětí specifickou vývojovou poruchu učení? (dyslexie, dysgrafie, dysortografie...)?

- ano
- ne
- nevím

Kdy byla dítěti porucha učení diagnostikována?

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- později

Provádí se podle Vás diagnostika specifických poruch učení včas?

- ano
- ne
- nevím
- jiné

Příloha B – Dotazník pro pedagogické pracovníky MŠ

Prevence vzniku specifických poruch učení

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku zaměřeného na prevenci vzniku specifických poruch učení. Jmenuji se Šárka Maroušková a jsem studentkou speciální pedagogiky - učitelství.

Ve své diplomové práci se zabývám možnostmi prevence vzniku specifických poruch učení (dyslexie-porucha čtení, dysgrafie-porucha psaní, dysortografie-porucha pravopisu atd.) v předškolním období a na počátku školní docházky.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere max.15 minut.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost, ochotu a čas, který věnujete k vyplnění tohoto dotazníku.

Pohlaví

- muž
- žena

Věk

- do 20 let
- 21 – 30 let
- 31 – 45 let
- 46 – 60 let
- více

Je podle Vás možné odhalit první signály specifických poruch učení již v předškolním věku?

- ano
- ano – částečně
- ne
- nevím

Je podle Vás možné nějakým způsobem předcházet poruchám učení?

- ano
- ano – částečně
- ne
- nevím

Jaké máte znalosti o specifických poruchách učení?

- velmi dobré
- dobré
- průměrné
- slabé
- nedostatečné

Znáte nějaké metody určené k prevenci rizika specifických poruch učení?

- ano
- ne

Jaké metody určené k prevenci rizika vzniku poruch učení to například jsou?

Na které oblasti se při práci s dětmi nejčastěji záměrně nejčastěji zaměřujete?

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- grafomotorika
- paměť
- řeč

- jiné...

Které z uvedených oblastí dělají, podle Vašeho názoru, dětem největší problémy?

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- grafomotorika
- paměť
- řeč
- jiné...

Používáte při své práci s předškoláky nějaké metody (testy) k diagnostice prvních signálů poruch čtení a psaní?

- ano
- ne

Jaké to jsou metody (testy)?

Spolupracujete v otázkách „rizikových dětí“ s nějakými odborníky v oblasti specifických poruch učení (diagnostika, následná péče, konzultace atd.)?

- s pedagogicko – psychologickou poradnou
- se speciálně pedagogickým centrem
- se speciálním pedagogem v MŠ
- zatím jsem to nikdy nebylo třeba, ale spolupráci se nebráním
- ne, není to potřeba
- jiné....

Studovala jste někdy během studia v nějakém rozsahu speciální pedagogiku?

- ano – speciálně pedagogickou školu
- ano – samostatný kurz, seminář
- ano – jako součást jiného předmětu
- ne
- nevím
- jiné...

Absolvovala jste někdy nějaký kurz zaměřený na prevenci, včasnou diagnostiku specifických poruch učení nebo práci s „rizikovými“ dětmi?

- ano
- ne

Uvažujete o dalším vzdělávání – školení – kurzu v této oblasti?

- ano
- ne
- jiné ...

Jak hodnotíte nabízené kurzy, které jsou určeny k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků?

- velmi dobře
- dobře
- nejsou moc kvalitní
- neumím ohodnotit
- jiné ...
- jiné ...

Jaké možnosti mají podle Vás učitelky MŠ v prevenci vzniku specifických poruch učení?

Spolupracuje Vaše MŠ s některými odborníky? S jakými?

- speciální pedagog
- logoped
- psycholog

- jiné ...

Jakým způsobem s odborníky Vaše MŠ spolupracuje?

- posuzování školní zralosti
- besedy, přednášky
- konzultace s rodiči, pedagogy
- pravidelná logopedická péče
- grafomotorické kurzy
- jiné ...

Doporučujete rodičům při zjištěných výchovně – vzdělávacích problémech návštěvu PPP, logopeda či jiného odborníka?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

V MŠ pracujete jako?

- ředitelka
- vedoucí učitelka
- učitelka

Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- méně než 6 let
- 7 – 10 let
- 11 – 19 let
- 20 – 27 let
- nad 27 let

Jaké je Vaše vzdělání?

- SŠ – pedagogická
- SŠ – jiné zaměření
- Vyšší odborná škola – pedagogický směr
- Vyšší odborná škola – jiné zaměření
- VŠ – pedagogické zaměření
- VŠ – jiný směr
- jiné ...

Příloha C – Dotazník pro pedagogické pracovníky základních škol

Prevence vzniku specifických poruch učení

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku zaměřeného na prevenci vzniku specifických poruch učení. Jmenuji se Šárka Maroušková a jsem studentkou speciální pedagogiky - učitelství.

Ve své diplomové práci se zabývám možnostmi prevence vzniku specifických poruch učení (dyslexie-porucha čtení, dysgrafie-porucha psaní, dysortografie-porucha pravopisu atd.) v předškolním období a na počátku školní docházky.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere max.15 minut.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost, ochotu a čas, který věnujete k vyplnění tohoto dotazníku.

Pohlaví

- muž
- žena

Místo zaměstnání

- hlavní město Praha
- město
- vesnice

Věk

- do 20 let
- 21 – 30 let
- 31 – 45 let
- 46 – 60 let
- více

V ZŠ pracujete jako:

- ředitel / ředitelka
- učitel / učitelka

Jaké máte znalosti o specifických poruchách učení?

- velmi dobré
- dobré
- slabé
- nedostatečné

Je podle Vás možné odhalit první signály specifických poruch čtení a psaní v předškolním věku a na počátku školní docházky? (deficity dílčích funkcí)

- ano
- ano – částečně
- spíše ne
- ne

Které oblasti dělají dětem po nástupu do školy největší obtíže?

- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- grafomotorika
- paměť
- řeč
- jiné ...

Myslíte si, že jsou děti pro vstup do ZŠ dobře připravené?

- ano
- spíše ano

- spíše ne
- ne
- jiné ...

Studoval / studovala jste někdy během studia v nějakém rozsahu speciální pedagogiku?

- ano – speciálně pedagogickou školu
- ano – samostatný kurz, seminář
- ano – jako součást jiného předmětu
- ne
- nevím
- jiné ...

Jsou tyto informace – získané během studia pro Vaší praxi dostačující?

- ano
- ne
- jiné

Absolvoval / absolvovala jste někdy nějaký kurz zaměřený na prevenci a včasnou diagnostiku specifických poruch učení?

- ano
- ne

Pracujete s nějakými testovými metodami při vyhledávání „rizikových“ dětí na počátku školní docházky?

- ano
- ne
- nevím
- jiné ...

S jakými?

Uvažujete o dalším vzdělávání – školení – kurzu v oblasti SPU?

- ano
- ne
- nevím
- jiné ...

Ve kterém období většinou doporučujete rodičům navštívit PPP, SPC s podezřením na SPU?

- 1. pololetí 1. třídy
- 2. pololetí 1. třídy
- 2. třída
- 3. třída
- později
- jiné ...

Dostávají se Vám z PPP, SPC dostatečné informace o diagnostikovaných žácích?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím

Jaké další informace z PPP, SPC by Vám pro Vaší praxi pomohly?

Konzultujete výchovně – vzdělávací obtíže těchto žáků s PPP, SPC, psychologem, jinými odborníky?

- ano
- ano – pravidelné konzultace

- ano – využívám informace od více odborníků
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Jaká je délka Vaší praxe ve školství?

- do 6 let
- 7 – 10 let
- 11 – 19 let
- 20 – 27 let
- nad 27 let

Jaké je Vaše vzdělání?

- SŠ – pedagogická
- SŠ – jiné zaměření
- VOŠ – pedagogický směr
- VOŠ – jiné zaměření
- VŠ – pedagogická
- VŠ – jiné zaměření
- jiné ...

Prostor pro Vaše názory na problematiku prevence a včasné diagnostiky specifických poruch učení.

Příloha D – Dotazník pro speciální pedagogy v PPP

Prevence vzniku specifických poruch učení

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku zaměřeného na prevenci vzniku specifických poruch učení. Jmenuji se Šárka Maroušková a jsem studentkou speciální pedagogiky - učitelství.

Ve své diplomové práci se zabývám možnostmi prevence vzniku specifických poruch učení (dyslexie-porucha čtení, dysgrafie-porucha psaní, dysortografie-porucha pravopisu atd.) v předškolním období a na počátku školní docházky.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere max.15 minut.

Předem děkuji za Vaši vstřícnost, ochotu a čas, který věnujete k vyplnění tohoto dotazníku.

Kdy do Vaší poradny dochází rodiče nejčastěji s podezřením na SPU?

- 1. pololetí 1. třídy
- 2. pololetí 1. třídy
- 2. třída
- 3. třída
- později
- jiné ...

Dochází nejčastěji na:

- doporučení p. učitelky
- vlastní žádost
- jiné ...

Místo pracoviště PPP:

- Praha
- Jihočeský kraj
- Jihomoravský kraj
- Karlovarský kraj
- Královéhradecký kraj
- Liberecký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Olomoucký kraj
- Pardubický kraj
- Plzeňský kraj
- Středočeský kraj
- Ústecký kraj
- Vysočina
- Zlínský kraj

Přicházejí k Vám rodiče s žádostí o vyšetření deficitů dílčích funkcí v předškolním období dítěte či na počátku školní docházky?

- ano
- ne
- jiné ...

Následuje po zjištění deficitů dílčích funkcí nějaký systematický rozvoj – péče ve Vaší PPP?

- ano
- ne
- jiné ...

Myslíte si, že je možná prevence SPU?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

V jaké období je podle Vás diagnostika SPU nejvhodnější?

- 1. třída
- 2. třída
- 3. třída
- později
- jiné ...

Je velká poptávka po diagnostice SPU ve Vaší PPP?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Jak dlouho se ve Vaší PPP obvykle čeká na první vyšetření?

- do 14 dnů
- 14 dnů až jeden měsíc
- do dvou měsíců
- déle
- jiné ...

Doporučuje Vaše PPP rodičům vyšetření/spolupráci s dalšími odborníky?

- ano
- ne
- jiné ...

S jakými?

Pracují rodiče s dětmi s SPU pravidelně alespoň na 1. stupni ZŠ? (pravidelná docházka do PPP, zadaná domácí příprava, konzultace atd.)

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Souhlasíte s tím, že si rodiče do PPP chodí pro potvrzení diagnózy SPU pouze kvůli školním úlevám?

- souhlasím
- někteří ano
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím
- jiné ...

Jak hodnotíte spolupráci učitelů ZŠ s PPP? (1 – výborná spolupráce, 5 – nedostačující)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Souhlasíte s názorem, že zprávy z PPP jsou pro učitele příliš obecné a neobsahují konkrétní praktická doporučení, která učitelé pro svou praxi potřebují?

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím
- jiné ...

Objevují se ve Vaší PPP případy dětí, které mají kvůli SPU negativní sociální problémy?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Jaké negativní důsledky bývají nejčastější?

Doporučujete při návrhu IVP některé konkrétní materiály, pomůcky, pracovní listy atd., se kterými mohou učitelé pracovat?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Jaký máte názor na práci učitelů s dětmi s SPU?

Docházíte za dětmi s diagnostikovanou SPU do jejich ZŠ?

- ano
- ano – někdy
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Myslíte si, že by bylo vhodné organizovat pro rodiče předškolních dětí a na počátku školní docházky přednášky – besedy na téma školní zralosti (prevence SPU)?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- jiné ...

Provádí Vaše PPP depistáž v MŠ?

- ano
- ne
- jiné ...

Provádí Vaše PPP zaškolování, přednášky, školení učitelů MŠ, ZŠ?

- ano
- ne
- jiné ...

Znáte nějaké projekty, které se prevencí SPU zabývají (informace pro rodiče, depistáž v MŠ, ZŠ, zaškolení učitelů atd.)?

- ano
- ne

Jaké a jak fungují?

Příloha E – Desatero pro rodiče dětí předškolního věku

DESATERO PRO RODIČE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU - doporučující materiál MŠMT určený rodičům dětí předškolního věku

V rámci příprav materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV vzešel, na základě četných dotazů rodičů, také návrh materiálu popisující základní požadavky pro děti předškolního věku, který by mohli využít rodiče.

Vstup do první třídy základní školy představuje pro dítě velkou životní změnu. Mění se role dítěte, prostředí, dospělí i vrstevníci, denní program, náplň činnosti, nároky i požadavky. Aby dítě mohlo zvládnout tuto náročnou situaci bez vážnějších problémů, mělo by být nejen dostatečně vývojové a sociálně zralé, ale také dobře připravené. Materiál nabízí rodičům dětí předškolního věku základní informace toho, co by mělo jejich dítě zvládnout před vstupem do základní školy. Jsou zde zachyceny jak výchovné, tak vzdělávací předpoklady. Je třeba mít ale na zřeteli, že zrání dítěte je nerovnoměrné, že každé dítě nemusí všech parametrů dosáhnout, ale může se k nim přiblížit.

Přehled základních dovedností propojuje a sjednocuje cíle rodiny a školy. Proto je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy, která se podílí na vzdělávání dítěte.

1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- pohybuje se koordinovaně, je přiměřeně obratné a zdatné (např. hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)

- svlékne se, oblékne i obuje (zapne a rozepne zip i malé knoflíky, zaváže si

tkaničky, oblékne si čepici, rukavice)

- je samostatné při jídle (používá správně příbor, nalije si nápoj, stoluje čistě,

požívá ubrousek)

- zvládá samostatně osobní hygienu (používá kapesník, umí se vysmrkat, umyje

a osuší si ruce, použije toaletní papír, použije splachovací zařízení, uklidí po sobě)

- zvládá drobné úklidové práce (posbírá a uklidí předměty a pomůcky na určené

místo, připraví další pomůcky, srovná hračky)

postará se o své věci (udržuje v nich pořádek)

2. Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- zvládá odloučení od rodičů
- vystupuje samostatně, má svůj názor, vyjadřuje souhlas i nesouhlas
- projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách

- ovládá se a kontroluje (reaguje přiměřeně na drobný neúspěch, dovede odložit přání na pozdější dobu, dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci)
- je si vědomé zodpovědnosti za své chování
- dodržuje dohodnutá pravidla

3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- vyslovuje správně všechny hlásky (i sykavky, rotacismy, měkčení)
- mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.
- mluví většinou gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)
- rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v jeho prostředí
- má přiměřenou slovní zásobu, umí pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přirozeně a srozumitelně hovoří s dětmi i dospělými, vede rozhovor, a respektuje jeho pravidla
- pokouší se napsat hůlkovým písmem své jméno (označí si výkres značkou nebo písmenem)
- používá přirozeně neverbální komunikaci (gesta, mimiku, řeč těla, aj.)
- spolupracuje ve skupině

4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- je zručné při zacházení s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí, maluje, skládá papír, vytrhává, nalepuje, správně otáčí listy v knize apod.)
- zvládá činnosti s drobnějšími předměty (korálky, drobné stavební prvky apod.)
- tužku drží správně, tj. dvěma prsty třetí podložený, s uvolněným zápěstím
- vede stopu tužky, tahy jsou při kreslení plynulé, (obkresluje, vybarvuje, v kresbě přibývají detaily i vyjádření pohybu)
- umí napodobit základní geometrické obrazce (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník), různé tvary, (popř. písmena)
- rozlišuje pravou a levou stranu, pravou i levou ruku (může chybovat)
- řadí zpravidla prvky zleva doprava
- používá pravou či levou ruku při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje (je zpravidla zřejmé, zda je dítě pravák či levák)

5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- rozlišuje a porovnává podstatné znaky a vlastnosti předmětů (barvy, velikost, tvary, materiál, figuru a pozadí), nachází jejich společné a rozdílné znaky

- složí slovo z několika slyšených slabik a obrázků z několika tvarů rozlišuje zvuky (běžných předmětů a akustických situací i zvuky jednoduchých hudebních nástrojů)
 - rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké a tvrdé, krátké a dlouhé)
 - sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleskává slabiky ve slově)
 - najde rozdíly na dvou obrázcích, doplní detaily
 - rozlišuje jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky
- s abstraktní podobou (písmena, číslice, základní dopravní značky, piktogramy)
 - postřehne změny ve svém okolí, na obrázku (co je nového, co chybí)
 - reaguje správně na světelné a akustické signály

6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- má představu o čísle (ukazuje na prstech či předmětech počet, počítá na prstech, umí počítat po jedné, chápe, že číslovka vyjadřuje počet)
 - orientuje se v elementárních počtech (vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků minimálně v rozsahu do pěti (deseti)
 - porovnává počet dvou málopočetných souborů, tj. v rozsahu do pěti prvků (pozná rozdíl a určí o kolik je jeden větší či menší)
 - rozpozná základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník atd.)
 - rozlišuje a porovnává vlastnosti předmětů
 - třídí, seskupuje a přiřazuje předměty dle daného kritéria (korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)
 - přemýšlí, vede jednoduché úvahy, komentuje, co dělá („přemýšlí nahlas“)
 - chápe jednoduché vztahy a souvislosti, řeší jednoduché problémy a situace,
 - rozumí časoprostorovým pojmům (např. nad, pod, dole, nahoře, uvnitř a vně, dříve, později, včera, dnes), pojmům označujícím velikost, hmotnost (např. dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký)

7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.)
- „nechá“ se získat pro záměrné učení (dokáže se soustředit i na ty činnosti, které nejsou pro něj aktuálně zajímavé)
 - záměrně si zapamatuje, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat, částečně i zhodnotit
 - pamatuje si říkadla, básničky, písničky
 - přijme úkol či povinnost, zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá

k jiným, dokáže vyvinout úsilí a dokončit je

- postupuje podle pokynů
- pracuje samostatně

8. Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- uplatňuje základní společenská pravidla (zdraví, umí požádat, poděkovat, omluvit se)
 - navazuje kontakty s dítětem i dospělými, komunikuje s nimi zpravidla bez problémů, s dětmi, ke kterým pociťuje náklonnost, se kamarádí
 - nebojí se odloučit na určitou dobu od svých blízkých
 - je ve hře partnerem (vyhledává partnera pro hru, v zájmu hry se domlouvá, rozděluje a mění si role)
 - zapojuje se do práce ve skupině, při společných činnostech spolupracuje, přizpůsobuje se názorům a rozhodnutí skupiny
 - vyjednává a dohodne se, vyslovuje a obhajuje svůj názor
 - ve skupině (v rodině) dodržuje daná a pochopená pravidla, pokud jsou dány
- pokyny, je srozuměno se jimi řídit
- k ostatním dětem se chová přátelsky, citlivě a ohleduplně (dělí se o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělí si úlohy, všímá si, co si druhý přeje)
- je schopno brát ohled na druhé (dokáže se dohodnout, počkat, vystřídat se, pomoci mladším)

9. Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevovat tvořivost

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- pozorně poslouchá či sleduje se zájmem literární, filmové, dramatické či hudební představení
- zaujme je výstava obrázků, loutek, fotografií, návštěva zoologické či botanické zahrady, statku, farmy apod.
- je schopno se zúčastnit dětských kulturních programů, zábavných akcí, slavností, sportovních akcí
- svoje zážitky komentuje, vypráví, co vidělo, slyšelo, dokáže říci, co bylo zajímavé, co jej zaujalo, co bylo správné, co ne
- zajímá se o knihy, zná mnoho pohádek a příběhů, má své oblíbené hrdiny zná celou řadu písní, básní a říkadel
- zpívá jednoduché písně, rozlišuje a dodržuje rytmus (např. vytleskat, na bubínku)
- vytváří, modeluje, kreslí, maluje, stříhá, lepí, vytrhává, sestavuje, vyrábí hraje tvořivé a námětové hry (např. na školu, na rodinu, na cestování, na lékaře), dokáže hrát krátkou divadelní roli

10. Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě

Dítě splňuje tento požadavek, jestliže:

- vyzná se ve svém prostředí (doma, ve škole), spolehlivě se orientuje v blízkém

okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky, kde jsou obchody, hřiště, kam se obrátit když je v nouzi apod.)

- zvládá běžné praktické činnosti a situace, s nimiž se pravidelně setkává (např.

dovede vyřídit drobný vzkaz, nakoupit a zaplatit v obchodě, říci si o to, co potřebuje, ptá se na to, čemu nerozumí, umí telefonovat, dbá o pořádek a čistotu, samostatně se obslouží, zvládá drobné úklidové práce, je schopno se starat o rostliny či drobná domácí zvířata)

- ví, jak se má chovat (např. doma, v mateřské škole, na veřejnosti, u lékaře, v divadle, v obchodě, na chodníku, na ulici, při setkání s cizími a neznámými lidmi) a snaží se to dodržovat

- má poznatky ze světa přírody živé i neživé, lidí, kultury, techniky v rozsahu

jeho praktických zkušeností (např. orientuje se v tělesném schématu, umí pojmenovat jeho části i některé orgány, rozlišuje pohlaví, ví, kdo jsou členové rodiny a čím se zabývají, rozlišuje různá povolání, pomůcky, nástroje, ví, k čemu jsou peníze, zná jména některých rostlin, stromů, zvířat a dalších živých tvorů, orientuje se v dopravních prostředcích, zná některé technické přístroje), rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se bezprostředně setkává (např. počasí a jeho změny, proměny ročních období, látky a jejich vlastnosti, cestování, životní prostředí a jeho ochrana, nakládání s odpady)

- přiměřeným způsobem se zapojí do péče o potřebné

- má poznatky o širším prostředí, např. o naší zemi (města, hory, řeky, jazyk, kultura), o existenci jiných zemí a národů, má nahodilé a útržkovité poznatky o rozmanitosti světa jeho řádu (o světadílech, planetě Zemi, vesmíru)

- chová se přiměřeně a bezpečně ve školním i domácím prostředí i na veřejnosti (na ulici, na hřišti, v obchodě, u lékaře), uvědomuje si možná nebezpečí (odhadne nebezpečnou situaci, je opatrné, neriskuje), zná a zpravidla dodržuje základní pravidla chování na ulici (dává pozor při přecházení, rozumí světelné signalizaci)

- zná faktory poškozující zdraví (kouření)
 - uvědomuje si rizikové a nevhodné projevy chování, např. šikana, násilí
- Materiál pro PV, č.j. MSMT – 9482/2012-22

Příloha F – Pro budoucí prvňáčky



Pro budoucí prvňáčky

Vstup dítěte do školy je důležitou změnou v životě celé rodiny. Všichni se musí přizpůsobit novému režimu, změně prostředí, třídnímu kolektivu a zvyknout si na mnoho pravidelných každodenních povinností. Aby se do školy děti těšily, je třeba vytvářet hezký vztah ke škole ještě dřív, než jde dítě k zápisu. Děti bychom měli povzbuzovat pochvalou, pokud se jim něco povede. Školou bychom nikdy neměli strašit ani jí vyhrožovat.

Na všechny budoucí prvňáčky se těšíme a doufáme, že se jim bude ve škole líbit.

DESATERO PRO BUDOUCÍ PRVŇÁČKY

1. Zním svoje jméno a příjmení, vím, jak se jmenují rodiče.
2. Umím se obléknout i převléknout do cvičebního úboru, a to tak rychle, aby na mě nikdo z mých kamarádů nemusel čekat. Dokážu udělat na tkaničce mašličku.
3. Umím uklidit knížky, pastelky a hračky tam, kam patří. Dokážu si sám uložit věci do batůžku či školní tašky.
4. Dovedu kreslit tužkou a pastelkami i malovat barvami.
5. V klidu sedím při práci a soustředím se na práci aspoň 15 minut.
6. Nemohou odejít, kdy chci, odpovídám na položené otázky a poslouchám výklad.
7. Poznám barvy, tvary. Umím vystřihnout obrázek nůžkami.
8. Umím odpovídat na otázky.
9. Dovedu si připravit svačinku na ubrousek a umýt si ruce.
10. Dovedu poslouchat vyprávění rodičů se zájmem a v klidu. Televizní pohádky, filmy a písničky pozorně sleduji a povídám si o nich s rodiči, umím přednést básničku.

DESATERO PRO RODIČE PRVŇÁČKŮ

1. Každý den kontroluji školní tašku za přítomnosti svého prvňáčka.
2. Každý den zkontroluji penál a připravím ostře ořezané tužky a pastelky. Víím, že dítě jich má mít v zásobě několik.
3. Pomáhám dítěti v přípravě školních potřeb a učebních pomůcek za jeho přítomnosti, společně je ukládáme do tašky.
4. Školní pomůcky koupím podle pokynů třídní učitelky, podepíše je.
5. Pravidelnou přípravu na vyučování rozdělím dítěti na kratší časové intervaly.
6. Příprava na vyučování by měla probíhat v klidném a příjemném prostředí, aby se dítě mohlo soustředit na svou práci. Příprava má být pravidelná, aby si dítě upevnilo pracovní návyky.
7. V klidu si popovídám s dítětem o tom, co prožilo ve škole, snažím se odpovědět na jeho dotazy.
8. O společných kulturních zážitcích (rozhlas, televize, kino, divadlo, koncerty) si s dítětem vyprávím, snažím se mu vysvětlit, čemu nerozumělo. Tím rozvíjím nenásilnou formou jeho rozumové vnímání.
9. Dítěti připravím takové podmínky, aby zvládlo svůj úkol co nejlépe. Snažíme se nezlobit se, když se něco nedaří. Vždy hledáme cestu, jak neúspěchy odstranit.
10. Jsem součástí školy, nestojím mimo ni, zúčastňuji se akcí školy. Zvykám si na zcela samozřejmé návštěvy ve škole, sleduji webové stránky školy.

Příloha G – Celkový přehled použitých odpovědí respondentů

		učitelé ZŠ	učitelé MŠ	rodiče	PPP	celkem respondentů
Jaké máte znalosti o specifických poruchách učení?	velmi dobré	179	23	91		293
	dobré	434	126	169		729
	slabé	41	8	67		116
	nedostatečné	0	1	15		16
	celkem resp.	654	158	342		1154
Studovala jste někdy během studia v nějakém rozsahu speciální pedagogiku?	ano – spgg školu	134	37			171
	ano – kurz, seminář	244	28			272
	ano – součást jiného předmětu	170	44			214
	ne	56	38			94
	nevím	2	1			3
	jiné	48	10			58
	celkem resp.	654	158			812
Myslíte si, že je možné odhalit první signály poruch čtení a psaní již v předškolním věku a na počátku školní docházky?	ano	195	77	166	28	466
	ano – částečně	402	80	148	39	669
	ne	54	0	21	5	80
	nevím	3	1	7	0	11
	celkem resp.	654	158	342	72	1226
Znáte některé metody určené k prevenci vzniku poruch čtení a psaní?	znám		98			98
	neznám		60			60
	celkem resp.		158			158
Používáte některé metody (testy) k diagnostice prvních signálů	používám		71			71
	nepoužívám		87			87

poruch čtení a psaní?	celkem resp.		158			158
Pracujete s některými testovými metodami při vyhledávání „rizikových“ dětí na počátku školní docházky?	ano	95				95
	ne	521				521
	nevím	28				28
	ostatní	10				10
	celkem resp.	654				654
Myslíte si, že jsou děti pro vstup do ZŠ dobře připravené?	ano	22				22
	spíše ano	412				412
	spíše ne	161				161
	ne	10				10
	jiné	49				49
	celkem resp.	654				654
V jakém období je podle Vás diagnostika SPU nejvhodnější?	1. třída (2. pololetí)				10	10
	2. třída				41	41
	3. třída				12	12
	později				0	0
	ostatní				9	9
	celkem resp.				72	72
Kdy do Vaší poradny dochází rodiče nejčastěji s podezřením na SPU?	1. tř. - 1. pol.				0	0
	1. tř. - 2. pol.				7	7
	2. třída				45	45
	3. třída				13	13
	později				0	0
	ostatní				7	7
	celkem resp.				72	72
Navštěvují Vaší PPP rodiče s žádostí o vyšetření DDF?	ano				38	38
	ne				27	27
	ostatní				7	7
	celkem resp.				72	72
Ve kterém období nejčastěji	1. tř. - 1. pol.	60				60
	1. tř. - 2. pol.	234				234

doporučujete návštěvu PPP s podezřením na SPU?	2. třída	282				282
	3. třída	16				16
	později	0				0
	ostatní	62				62
	celkem resp.	654				654

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Maroušková Šárka

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Školní zralost a příznaky vývojových poruch školních dovedností na počátku školní docházky

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 60

Celkový počet stran příloh: 20

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.