

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Riziko vzniku specifických poruch učení
u dětí předškolního věku**

Bakalářská práce

Autor: Lenka Veverková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R025 Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Lenka Veverková

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název závěrečné práce: **Riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku**

Název závěrečné práce AJ: The risk of specific learning difficulties in preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem teoretické části bakalářské práce je za pomoci odborné literatury charakterizovat předškolní dítě a zvláštnosti jeho vývoje, dále pak popsat problém vzniku, diagnostiky a terapie specifických poruch učení v předškolním věku. Cílem praktické části bakalářské práce je u vybrané skupiny předškolních dětí diagnostikovat míru rizika vzniku SPU a popsat možnosti zmírnění rizika vzniku SPU u dané cílové skupiny, a to prostřednictvím systematické pedagogické práce zaměřené na reedukaci dílčích deficitů. Použité metody: testová metoda a pozorování.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

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

Konzultant:

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 22. 2. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku“ vypracovala samostatně, pod vedením PhDr. Petry Bendové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Anotace

VEVERKOVÁ, Lenka. *Riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 63 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá otázkami spojenými s výskytem specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

V teoretické části bakalářské práce jsou charakterizována specifika dětí předškolního věku. Dále jsou zde definovány faktory spojené se školní zralostí, popř. odkladem školní docházky. Jsou tu mimo jiné popsány i specifické poruchy učení, jejich etiologie, symptomatologie, diagnostika a možnosti identifikace specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

V praktické části bakalářské práce je řešena otázka identifikace dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení v předškolním věku. Dále se praktická část bakalářské práce zabývá tvorbou vhodného stimulačního programu pro děti s rizikem vzniku specifických poruch učení v předškolním věku a jeho evaluací. Z metodologického hlediska je využito testové metody a pozorování.

Klíčová slova:

deficity dílčích funkcí, speciálně pedagogická péče, specifické poruchy učení, předškolní věk, dítě s rizikem vzniku specifických poruch učení.

Annotation

VEVERKOVÁ, Lenka. *The risk of specific learning difficulties in preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2014. 63 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor degree thesis deals with questions linked to incidence of specific learning difficulties in preschool children.

There are characterized specific of preschool children in the theoretical part of the thesis. There are also defined factors linked to school maturity, alternatively postponement of compulsory education. There are besides other described specific learning difficulties, their etiology, symptoms, diagnosis and opportunities of identification of specific learning difficulties in preschool children.

There is looked for question of identification of children in risk of inception of specific learning difficulties in preschool children in the practical part of the thesis. The practical part of thesis also deals with creation of applicable stimulative schedule for children in risk of inception of specific learning difficulties in preschool children and with its evaluation. The testing method and observation are used in methodological point of view.

Keywords:

deficiency of partial functions, special educational work, specific learning difficulties, preschool children, child in the risk of inception of specific learning difficulties

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	12
1 Děti předškolního věku	12
1.1 Charakteristika jednotlivých vývojových oblastí předškolního dítěte ...	13
1.1.1 Tělesný vývoj.....	13
1.1.2 Motorický vývoj.....	14
1.1.3 Percepční vývoj.....	15
1.1.4 Kognitivní vývoj	16
1.1.5 Řečový a jazykový vývoj	17
1.1.6 Osobnostně-sociální vývoj	18
1.1.6.1 Osobnost dítěte	18
1.1.6.2 Sociální vývoj.....	18
1.2 Školní zralost	19
1.2.1 Odklad školní docházky	20
2 Specifické vývojové poruchy učení.....	22
2.1 Etiologie specifických vývojových poruch učení	23
2.2 Projevy specifických vývojových poruch učení	24
2.3 Diagnostika specifických vývojových poruch učení	24
2.4 Dyslexie	26
2.5 Dysgrafie.....	26
2.6 Dysortografie	27
2.7 Dyskalkulie	27
2.8 Dyspraxie	28
3 Specifické vývojové poruchy učení v předškolním věku	29
3.1 Deficity dílčích funkcí	29
3.1.1 Rozvoj dílčích funkcí = prevence rozvoje specifických vývojových poruch učení	31
Praktická část	33
4 Vymezení cílů a metodologie praktické části bakalářské práce.....	33
4.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce	33
4.2 Specifikace metodologie praktické části bakalářské práce.....	33
4.2.1 Testová metoda	33

4.2.1.1	Popis Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky	34
4.2.2	Pozorování	35
5	Charakteristika místa, vzorku a průběhu výzkumného šetření	36
6	Riziko vzniku specifických vývojových poruch učení u dětí předškolního věku	38
6.1	Identifikace dětí s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení	38
6.2	Individuální práce s dětmi s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení	41
6.2.1	Přehled tematických bloků - stimulační činnosti pro děti s rizikem vzniku specifických poruch učení v mateřské škole.....	42
6.2.2	Plán činností pro rozvoj dílčích funkcí	44
6.3	Ověření výsledků stimulačního programu	48
6.3.1	Zhodnocení výsledků dosažených užitím stimulačního programu u skupiny předškolních dětí s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení	51
6.4	Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce.....	52
	Závěr.....	56
	Seznam použité literatury	58
	Internetové zdroje.....	61
	Seznam dalších pramenů	61

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Průběh výzkumného šetření v období 09/2013 – 02/2014.....	37
Obrázek 2 - Výsledky dětí z prvního testování.....	39
Obrázek 3 - Rozložení výkonů dětí ve třídě	40
Obrázek 4 - Grafické znázornění výkonů dětí.....	40
Obrázek 5 - Děti ohrožené vznikem SVPU	41
Obrázek 6 - Tematické bloky pro motivaci dětí	44
Obrázek 7 - Plán činností pro rozvoj dílčích funkcí	48
Obrázek 8 - Výsledky dětí z druhého testování	48
Obrázek 9 - Rozdíly mezi prvním a druhým testováním dětí.....	49
Obrázek 10 - Grafické znázornění rozdílů 1. a 2. testování	49
Obrázek 11 - Rozdíly mezi prvním a druhým tetováním dětí	50
Obrázek 12 - Grafické znázornění rozdílů mezi 1. a 2. testováním.....	50
Obrázek 13 - Průměrné rozdíly obou skupin.....	50
Obrázek 14 - Grafické znázornění průměrného rozdílu obou skupin	51
Obrázek 15 - Faktory, které mohly ovlivnit výsledky dětí.....	54

Seznam zkratk

BP	bakalářská práce
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. Revize
MŠ	mateřská škola
PL	pracovní listy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPP	speciálně pedagogická péče
SVPU	specifické vývojové poruchy učení
ZŠ	základní škola

Úvod

Specifické vývojové poruchy učení jsou velmi častými příčinami, kvůli kterým se děti dostávají do péče pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center a které řadí děti, u nichž jsou specifické vývojové poruchy učení diagnostikovány, mezi jedince se specifickými vzdělávacími potřebami. Jsou to poruchy, které ovlivňují člověka po celý život.

První problémy, které mohou vzniku specifických poruch učení předcházet, můžeme vysledovat podle současných výzkumů (např. Kucharská, 1996, 2000) už v předškolním věku. V předškolním období je již také možné se ve vztahu ke vzniku SVPU zaměřit na rozvoj dílčích funkcí nutný pro osvojení si čtení a psaní. Přesná diagnostika SVPU a tedy identifikace problémů dítěte je však možná až po nástupu do základní školy, resp. v období, kdy se dítěti nedaří osvojit si specifické dovednosti typické pro školní věk – tedy čtení, psaní, počítání, ..., i přes využití standardních výukových postupů, vedení ze strany učitele a při splnění všech předpokladů ze strany dítěte. Problémy spojené s SVPU je nutné minimalizovat využitím reedukačních a kompenzačních metod. (Zelinková, 2009)

Navzdory využití reedukačních a kompenzačních metod se často potíže jedinců s SVPU v dalším vzdělávání prohlubují. Je to způsobeno především tím, že čtení, psaní a počítání nejsou cílem vzdělávání, ale mění se v prostředek dalšího vzdělávání. Přesto část jedinců s SVPU studuje na středních a vysokých školách. Nežádá se stává, že SVPU jsou u těchto jedinců identifikovány právě až v tomto stupni vzdělávání. Je to způsobeno tím, že do této doby byli tito jedinci schopni své problémy kompenzovat.

Potíže související s SVPU zpravidla dokončením vzdělání neustávají. Naopak, provázejí jedince po celý zbytek života. Omezují a komplikují nejen jeho výkon v zaměstnání, ale i jeho každodenní život. Problémy jedinců se SVPU se netýkají jen problémů ve čtení, psaní a počítání, ale i „*snížení krátkodobé paměti, nedostatečné schopnosti fonologického zpracování informací, nedokonalou koordinací ruky a oka*“, neschopnosti soustředit se či zorganizovat si práci. (Pokorná, 2010, s. 186)

V současné době se společnost zaměřuje na předcházení problémům, a to ve všech oblastech života. V praxi se totiž osvědčilo, že je mnohem snazší, účinnější, levnější a méně namáhavé problémům předcházet, než je následně řešit a napravovat

se všemi jejich důsledky. To platí i v oblasti specifických vývojových poruch učení. SVPU je možno, jak již bylo zmíněno, diagnostikovat až na základní škole, kdy se začnou problémy vázané na grafickou podobu jazyka projevovat. Proto se v 70. letech 20. století objevily výzkumy (Zeliková, 2009), které se zaměřovaly na možnosti diagnostiky SVPU před nástupem do základní školy. Bylo zjištěno, že poruchu v této době není možné zjistit, ale je možné odhalit deficity v dílčích funkcích důležitých pro čtení, psaní a počítání. Postupně byly vytvářeny různé mechanismy, jak tyto dílčí funkce rozvíjet, aby se deficit vyrovnal, a tím se vzniku SVPU předešlo. A právě tímto tématem se zabývá bakalářská práce Riziko vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

Cílem teoretické části bakalářské práce je charakterizovat děti předškolního věku se zaměřením na specifika jejich vývoje. Dále utřídit poznatky z oblasti specifických vývojových poruch učení, se zaměřením na jejich identifikaci v předškolním věku.

Cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat ve vybrané mateřské škole děti, které jsou ohroženy vznikem SVPU. Dále vytvořit a aplikovat stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí. Následně výsledky tohoto programu vyhodnotit.

Z metodologického hlediska bude využito testové metody a pozorování.

Teoretická část

1 Děti předškolního věku

V odborné literatuře existuje dvojí vymezení předškolního období. Kořátková (2008, s. 12) uvádí, že „*komplexněji vymezené předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození dítěte do jeho šesti let.*“ Naproti tomu Vágnerová (2005) označuje jako předškolní období od 3 let do nástupu do školy, tedy do 6-7 let. Langmeier (1998, s. 84-85) se také zabývá vymezením předškolního období z širšího a užšího hlediska. V širším slova smyslu uvádí, že předškolní období je obdobím „*od narození (někdy i včetně prenatálního) až do vstupu do školy*“. V užším slova smyslu označuje Langmeier (1998) předškolní období jako „*věk mateřské školy*“, ačkoli mnoho dětí do mateřské školy nechodí. Období, kdy děti mateřskou školu navštěvují je vymezeno i v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (školský zákon) v § 34 odst. 1 „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.*“

Kromě různého vymezení tohoto období se lze v literatuře setkat také s jeho různým označením. Freud (in Vágnerová, 2005) se na problém dívá z hlediska psychoanalýzy a nazývá ho obdobím falickým. Erikson (in Vágnerová, 2005) pojmenovává období podle toho, jakým problémem a způsobem jeho řešení se vyznačuje, tedy jako období iniciativy proti vině. Piaget se rozdělením zabývá z hlediska kognitivního vývoje a nazývá ho fází „*názorného, intuitivního myšlení*“. (Vágnerová, 2005, s. 174)

Vágnerová (2005) předškolní období označuje jako „*věk hry*“. Stěžejním prostředkem učení je v tomto období totiž právě hra. Přesto ho spousta rodičů považuje za konec bezstarostného dětství a počátek plnění povinností, za období přípravy na školu. Proto dítě často přetěžují různými informacemi, v tomto věku často zbytečnými, v domnění, že tím dítěti usnadní nástup do školy. A to právě na úkor dětské hry. „*Nepřeceňujme tedy název předškolní a ponechme dítěti tato tři léta bezstarostné volnosti: učme je všemu kolem pro radost z poznání, hrou a pro život – ne pro školu. A dítě samo pak uplatní tyto poznatky ve škole stejně nenásilně, jak je získalo.*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 8)

V předškolním období dochází (stejně jako v předchozí i následujících obdobích) k dalším kvalitativním i kvantitativním změnám v oblasti vývoje jedince. Tyto změny jsou „bouřlivé“, děti se poměrně rychle mění a vyvíjejí. Proto, ačkoli se jedná o relativně krátké období (4 roky), lze pozorovat velké vývojové rozdíly mezi dítětem tříletým a šestiletým. Tyto rozdíly se projevují ve všech oblastech vývoje dítěte.

1.1 Charakteristika jednotlivých vývojových oblastí předškolního dítěte

Vývoj dítěte lze, pro jeho lepší popis, rozdělit do několika oblastí: tělesná oblast, motorická, percepční, kognitivní, řečová a jazyková a osobnostně-sociální. (Allen, Marotz, 2002) Toto dělení však slouží pouze pro usnadnění popisu vývoje dítěte. Ve skutečnosti není možné tyto oblasti oddělovat. Jejich vývoj totiž spolu úzce souvisí. Pokrok nebo opoždění v jedné oblasti ovlivňuje změny v oblasti jiné. Např. nedostatečný tělesný vývoj ovlivňuje úroveň grafomotorického projevu dítěte, nedostatečný řečový a jazykový vývoj může ovlivnit jedince v oblasti osobnostně-sociální.

1.1.1 Tělesný vývoj

K rozvoji fyzické oblasti dochází z větší míry v batolecím věku, kdy se děti naučí základní pohybové dovednosti, v předškolním období však tělesný vývoj dítěte pokračuje. Je závislý na dědičných faktorech a ovlivněn prostředím. Velmi důležitou roli hraje správná strava a zdravotní stav dítěte (stejně i naopak – např. špatné držení těla se může projevit zdravotními problémy do budoucna). V ideálním případě probíhá vývoj dítěte kontinuálně, plynule a rovnoměrně, nemůžeme tedy žádnou jeho část přeskočit nebo urychlit.

Tělesný rozvoj jedince ovlivňuje i jiné oblasti jeho vývoje, např. tělesný rozvoj v orofaciální oblasti ovlivňuje úroveň řeči dítěte, nebo např. dokončení osifikace zápěstních kůstek dítěte umožňuje zpřesnění jeho grafomotorického projevu. Naopak, vývoj v ostatních oblastech ovlivňuje vývoj tělesný. Tedy rozvoj percepce motivuje dítě k pohybu za podnětem, touha zapojit se do sociální skupiny motivuje dítě, aby se naučilo činnostem, které dělají ostatní děti (např. v oblasti sebeobsluhy).

V předškolním období děti velmi rychle rostou, mění se proporce jejich těla, sílí. Na počátku období děti většinou ovládají v omezené míře základní pohybové dovednosti (např. běh, chůzi, ...). Jejich pohyby jsou však stále ještě nekoordinované, nepřesné a neplynulé. Aktivita dítěte však už není samoúčelná. Děti mají spoustu energie a nadšení, všechno si chtějí vyzkoušet. Tato snaha však bývá v kontrastu s jejich možnostmi a fyzickými schopnostmi, což nedovedou ještě náležitě posoudit. Proto může často docházet k různým úrazům. Během předškolního období by se u dětí měly vytvořit základní pohybové dovednosti, na nichž může dítě později vystavět složitější pohybové vzorce a aktivity.

Zdokonalování koordinace pohybů se projevuje také v postupném zlepšování se v sebeobslužných činnostech. Na konci předškolního období by se dítě mělo „*samostatně oblékat a svlékat, uklízet a skládat si věci, zavazovat tkaničky, samostatně pečovat o svou hygienu*“ (Pilařová, Šimek a kol., 2012, s. 4).

1.1.2 Motorický vývoj

Oblast motorického vývoje zahrnuje oblast hrubé motoriky, která souvisí s tělesným vývojem, a proto je zmiňována již výše. Dále sem řadíme oblast jemné motoriky, oblast grafomotorického projevu, hmatové vnímání a laterality. (Bednářová, Šmardová, 2007).

Hmatové vnímání je velmi důležitou oblastí vývoje. Je prostředkem nejen poznání, ale i komunikace. „*Významný vliv má hmat při rozvoji motoriky, zejména jemné motoriky, v regulaci tělesného napětí.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 6)

Během předškolního období dochází k dozrání jemné motoriky. To se projevuje především ve hře, výtvarných a pracovních činnostech.

Laterality vycházející z asymetrie párových orgánů je založena na „*přednostním užívání jednoho z párových orgánů.*“ (Průcha a spol., 2003, s. 113) Týká se jak orgánů hybných (ruce, nohy), tak orgánů smyslových (oko, ucho) i dalších. K vyhraněnosti laterality, kdy dítě přednostně užívá levý či pravý orgán, dochází během předškolního období. Při nástupu do školy by laterality již měla být vyhrazená.

S vývojem laterality také souvisí rozvoj grafomotorického projevu. Grafomotorika je „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní.*“ (Průcha a spol., 2003, s. 69) Na počátku dítě čmárá, své „obrázky“

pojmenovává. Postupně však dochází k rychlému rozvoji. Obrázky získávají tvar, jsou stále přesnější. Děti se zdokonalují. Na konci období by děti měly zvládnout jednotlivé složitější grafomotorické prvky např. horní a spodní smyčku či horní a spodní oblouk s vratným tahem, dokázat nakreslit postavu.

1.1.3 Percepční vývoj

Percepční vývoj se zabývá tím, „*nakolik je dítě schopno využívat informaci získaných prostřednictvím smyslů: zraku, sluchu, hmatu, čichu, chuti a vnímání pozice těla.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 31) Percepční vnímání je prostředkem poznávání světa.

V oblasti zrakového vnímání by předškolní děti měly dokázat rozlišit figuru a pozadí. Zaměřují se na konkrétní obsah viděného, ale chápou ho jako celek. Jejich vnímání je globální. Postupně se však děti naučí vnímat různé detaily a na jejich základě diferencovat. Děti se teprve učí vnímat a určit polohu předmětu v prostoru (nejprve v rovině vertikální, později horizontální). Začínají vnímat jednotlivé tvary. Ke konci období by měly být schopny provádět zrakovou analýzu a syntézu (např. určit, které obrázky jsou stejné a které odlišné, najít v obrázcích rozdíly, ...). (Bednářová, Šmardová, 2007)

Důležité je i sluchové vnímání. Děti v předškolním věku bývají schopny pojmenovat některé zdroje zvuku, aniž by je viděly. Měly by zvládnout vyslechnout a pochopit jednotlivé pokyny. Rozvíjí se vnímání rytmu. Sluchová diferenciací hlásek, analýza a syntéza se rozvíjejí postupně. Na začátku období děti často neumí rozeznat zvukově podobná slova, později se však stále více zdokonalují. Na konci předškolního období by už děti měly dokázat sluchově rozlišovat jednotlivé hlásky, určit první a poslední hlásku ve slově, vyhodnotit přítomnost hlásky uvnitř slova. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Stejně jako se rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, rozvíjí se i vnímání čichové a chuťové. Děti se postupně seznamují s různými vůněmi a chutěmi a postupně se je učí diferencovat. Hmatové vnímání je zmiňováno již v kapitole věnované motorickému vývoji.

1.1.4 Kognitivní vývoj

Oblast kognitivního vývoje úzce souvisí s percepčním vývojem. Aby dítě mohlo dostatečně kvalitně diferencovat podněty, musí se naučit identifikovat, co je důležité. To se naučí zkušenostmi. Na vznik zkušenosti mají vliv kognitivní procesy. Mezi ně řadíme vnímání, pozornost, paměť, myšlení, představy a fantazii.

Smyslovému vnímání je věnována pozornost v podkapitole s názvem Percepční vývoj. Tato podkapitola se zaměřuje pozornost pouze na vnímání prostoru a času u předškolních dětí. Vnímání prostoru je možné prostřednictvím „*zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 21) Na základě senzomotorického vnímání se utváří prostorové představy a vztahy. Děti se postupně učí pojmenovat uspořádání předmětů ve třech rovinách – nejprve vertikální, potom předozadní a nakonec pravolevé. Učí se určovat množství a pořadí.

Vnímání času bývá pro děti ještě obtížnější než vnímání prostoru. „*Dítě žije výlučně přítomností. Předškolní dítě vnímá čas pouze prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů.*“ (Vágnerová, 1991, s. 61) Děti v tomto věku často posuzují čas „*jen ve vztahu ke konkrétní činnosti*“. (Pilařová, Šimek a kol., 2012, s. 6) Vnímání plynutí času bývá také subjektivní. Činnosti pro děti nudné, nezajímavé jsou vnímány jako nekonečně dlouhé, zatímco činnosti zajímavé, zábavné trvají z pohledu dítěte neskutečně krátce. Děti se zpočátku učí vnímat krátké časové úseky, později ty delší. Učí se chápat vztah mezi příčinami a následky, vnímat časovou posloupnost.

Pozornost, tedy soustředěnost a zaměřenost kognitivních procesů předškolních dětí, je především bezděčná, neúmyslná. Děti zaujme hlavně to, co je nápadné, neobvyklé, atraktivní. Rády přecházejí od jedné činnosti ke druhé. Teprve ke konci předškolního období lze u většiny dětí pozorovat počátky úmyslné (záměrné) pozornosti.

Paměť je, jak uvádí Vágnerová (1991), především bezděčná, mechanická, konkrétní a krátkodobá. Počátky záměrné a dlouhodobé paměti se obvykle začínají objevovat kolem 5. roku věku dítěte. (Pilařová, Šimek a kol., 2012)

Děti mívají velkou fantazii, která pomáhá „*utvářet a dotvářet proces poznávání (při nedostatku vlastních zkušeností)*“. (Paulík, 2006, s. 39) Představy předškolních dětí nebývají přesné, bývají ve větší či menší míře zkreslené, ovlivněné

dětskou fantazií a kreativitou, jež se v tomto věku projevují velmi výrazně. Děti mívají spoustu nápadů, což se odráží ve všech oblastech jejich činnosti, především však ve hrách.

Pro předškolní období je charakteristické podle Piageta (in Vágnerová, 2005, s. 47) názorné, intuitivní myšlení, které „*je ještě málo flexibilní, nepřesné a prelogické, ... egocentrické, ulpívající na zjevné podstatě světa*“. Typickými znaky myšlení v tomto období jsou: centrace, egocentrismus, fenomenismus, prezetismus, magičnost, antropomorfismus, absolutismus (Vágnerová, 2005). Myšlení dítěte bývá vázáno k jeho aktuální činnosti, myšlenkové operace jsou zaměřeny na právě vnímané. Předškolní dítě se „*začíná zajímat o příčinné souvislosti okolního světa*“ (Pilařová, Šimek a kol., 2012, s. 7).

1.1.5 Řečový a jazykový vývoj

V oblasti řeči většinou v předškolním věku dochází k velkému kvalitativnímu zlepšení. Zdokonaluje se výslovnost dětí. „*V průběhu předškolního období postupně mizí patlavost*“ (Pilařová, Šimek a kol., 2012, s. 11). Kromě výslovnosti by se měla zlepšovat také gramatická stránka řeči. Děti by si postupně měly osvojovat jednotlivá gramatická pravidla, často na principu jednoduchých analogií (Pilařová, Šimek a kol., 2012).

V tomto období dochází také ke kvantitativnímu zlepšení řeči. Děti si rozšiřují slovní zásobu – učí se pojmenovávat věci, činnosti, jejich vlastnosti. Postupně se učí vyjadřovat svá přání a myšlenky, popisovat obrázky, či podle obrázků popisovat příběh.

Ačkoli vyjadřovací schopnost předškolních dětí na počátku tohoto období nebývá příliš dokonalá, děti chápou význam mnohem více slov, než která aktivně využívají. Učí se poslouchat jednoduché říkanky, později složitější básničky, příběhy a pohádky. Před nástupem do školy většina dětí zvládne krátký příběh převyprávět.

Předškolní děti bývají zpravidla hlučné, upovídané, rády mluví, často i samy pro sebe (Čáp, Mareš, 2001). Kromě komunikativní složky řeči se rozvíjí také řeč egocentrická, která může mít podle Vágnerové (2005) význam expresivní, regulační nebo kognitivní.

1.1.6 Osobnostně-sociální vývoj

1.1.6.1 Osobnost dítěte

Předškolní období je pro vývoj osobnosti velmi důležité, protože v této době se formuje charakter dítěte. (Čáp, Mareš, 2001) Děti si vytvářejí vlastní identitu, osvojují si běžné normy chování, s čímž souvisí vytváření pocitu viny – vznik svědomí. (Vágnerová, 1991) Většina dětí dokáže vnímat pokyny a částečně regulovat své chování, odsunout uspokojení některých potřeb na pozdější dobu. Přesto předškolní děti mívají stále velkou potřebu ochrany. Většinou se obtížně vypořádávají s nečekanými a neobvyklými situacemi, těžko se rozhodují. (Allen, Marotz, 2005)

Kromě potřeby ochrany mívají děti v tomto věku také potřebu „*stability, pravidelnosti, jistoty, zázemí, trvalosti, bezpečí, ... citového vztahu, sociální kontaktu, společenského uznání, identity, seberealizace a emancipace*“ (Pilařová, Šimek a kol., 2012, s. 17).

Děti se v tomto období obvykle rády učí nové věci. Nadále působí emočně nevyrovnaně. Často u nich dohcází k náhlým změnám nálad. Emoce bývají nadále vázány na uspokojování potřeb dítěte. (Čačka, 2000) U dětí se většinou začínají formovat citové vztahy, ve kterých se však děti orientují jen na určité vlastnosti druhého. Ke stabilizaci citů dochází většinou až ke konci předškolního období. (Čačka, 2000)

1.1.6.2 Sociální vývoj

Sociální vývoj jedince probíhá v rámci procesu, který se nazývá socializace. Socializace je „*proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.*“ (Průcha a spol., 2003, s. 216) Je to proces celoživotní a není vázán konkrétně na období předškolního věku. Probíhá již v předchozích etapách vývoje a stejně tak i v pozdějších. Langmeier (1998) však považuje toto období v oblasti socializace za období kritické.

Langmeier (1998) uvádí 3 aspekty sociálního vývoje. Prvním je vývoj sociální reaktivity. Ta se rozvíjí tím, že dítě vstupuje do sociálního kontaktu s různými skupinami. Do této doby se dítě setkávalo především s členy rodiny. V předškolním věku však začíná vstupovat do kontaktu i s osobami z širšího okolí, s vrstevníky,

s cizími dospělými. Tím se učí diferencovat vztahy na různých úrovních. Druhým aspektem je dle Langmeiera (1998) rozvoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Tato oblast souvisí s přijímáním a osvojováním si norem společensky vhodného a žádoucího chování. Posledním uváděným aspektem je osvojení sociálních rolí. Tím rozumíme „*osvojování si takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.*“ (Langmeier, 1998, s. 90).

V tomto období hraje v životě dítěte nezastupitelnou roli kontakt s vrstevníky. V rámci této interakce si děti hrají, učí se spolupracovat, měnit role, komunikovat. (Pilařová, Šimek a kol., 2012) Děti v předškolním věku bývají přátelské, společenské, rády spolupracují, pomáhají dospělým, zkoušejí, kam až můžou zajít. (Allen, Marotz, 2005)

1.2 Školní zralost

Na konci předškolního období by dítě mělo být dostatečně zralé a vyspělé, aby se dokázalo vypořádat s tak významnou změnou ve svém životě, jako je nástup k povinné školní docházce. Nástup dítěte do školy je považován za významnou společenskou událost, je společensky ritualizován, dítě se účastní zápisu do školy a prvního slavnostního dne ve škole. Přijímá roli žáka, školáka. (Vágnerová, 2005)

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, školský zákon v Hlavě I, § 36 odst. 3 stanoví, že „*povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, ...*“ (z. č. 561/2004 Sb.), tedy v 6, resp. 7 letech. Tento věk stanovuje jako nejvhodnější i J. Á. Komenský v díle Informatorium školy mateřské v kapitole 11. Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovati sluší? I Komenský však připouští, že tento věk se může lišit a ponechává to na individuálním posouzení schopností dítěte. (Komenský, 1858)

Abychom zjistili, zda je vhodné, aby dítě nastoupilo do školy, měli bychom posoudit, jestli je dostatečně zralé a připravené (Vágnerová, 2005). Tyto dva aspekty však běžně splývají. V odborné literatuře se můžeme setkat s různým vymezením toho, co považujeme za školní zralost. Bednářová, Šmardová (2010) uvádějí, že školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě dokázalo účastnit výchovně vzdělávacího procesu ve škole bez nějakých větších obtíží. V Pedagogickém slovníku najdeme definici školní zralosti, která zní: „*školní zralost*

v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech.“ (Průcha a spol., 2003, s. 243) Problémem školní zralosti se zabývá i Langmeier (1998, s. 105), který uvádí řadu definic moderních autorů a zabývá se i názorem Komenského. Sám se přiklání k definici, která z názorů Komenského vychází „školní zralost je takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“

Školní připravenost souvisí s učením a zahrnuje vše, co by mělo dítě při nástupu do základní školy umět. Toto hledisko zmiňuje i Komenský: „1. Jest-li že umí, což v mateřské škole uměti mělo.“ (Komenský, 1858, s. 85) Tyto požadavky najdeme také v dokumentu vydaném MŠMT Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (MŠMT, 2012).

1.2.1 Odklad školní docházky

Stejně jako upravuje školský zákon povinnou školní docházku včetně jejího počátku, upravuje také možný odklad školní docházky. A to v § 37, kde jsou stanoveny podmínky, které musí být pro odklad školní docházky splněny. Těmi jsou:

- ✓ nedostatečná tělesná a duševní zralost;
- ✓ písemná žádost zákonného zástupce, podána v termínu;
- ✓ doporučení odkladu z PPP a od odborného lékaře nebo klinického psychologa. (z. č. 561/2004 Sb.)

K odkladu školní docházky může tedy dojít před nástupem do školy, nebo podle § 37 odst. 3 během prvního roku na základní škole. Povinná školní docházka může být odložena max. do 8 let věku dítěte. (z. č. 561/2004 Sb.)

Účelem tohoto institutu je zajistit, aby se do školy nedostaly děti, které nejsou dostatečně zralé a připravené, a odložit jejich nástup k povinné školní docházce do doby, kdy této zralosti dosáhnou.

Předčasný nástup do školy je často příčinou školního neúspěchu dětí, od kterého se poté odvíjejí další negativní jevy, jako je např. nízké sebehodnocení dítěte, negativní postoj ke škole, ...

Pro diagnostiku školní zralosti využívají školská poradenská zařízení celou řadu různých testů. Patří mezi ně např. Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní (Svobodová, 1998), Prediktivní baterie četní (Lazarová, 1999), Test hvězd a vln (Kucharská, Šturma, 1993), Jiráskův-Kernův test školní zralosti, ale i Test rizika poruch čtení a psaní (Švancarová, Kucharská, 2001). Všechny uvedené diagnostické materiály hodnotí schopnosti a dovednosti dítěte a zjišťují, zda bude dítě schopno vyhovět požadavkům školy.

Na základě zmíněných diagnostických materiálů lze u dětí identifikovat problémy v různých oblastech např. v nedostatečné sluchové diferenciaci, nedostatky v pravolevé orientaci, zrakové percepce, ..., které mohou v budoucnosti vést k vzniku specifických vývojových poruch učení.

2 Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnným názvem pro jednotlivé specifické poruchy školních dovedností, jako jsou dyslexie, dysgrafie a dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie. Definovat pojem SVPU je obtížné. Je to způsobeno různým pojmenováním těchto problémů v zahraničí i u nás. Situaci dále komplikuje pohled vědního oboru, resp. autora, který se o definici pokouší. Podle Matějčka (1995, s. 23-24) jsou SVPU široký pojem, který zahrnuje jak dyslexii, tak i ostatní poruchy jako dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysfázii, „nebo vůbec jen poruchy učení dané neschopností dítěte integrovat více mentálních funkcí k jednomu učebnímu cíli“. V publikaci O. Zelinkové můžeme najít definici SVPU: „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nerovnováhy soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“ (Perspectives on Dyslexia, 1991 in Zelinková, 2009, s. 10)

Dalšími možnými definicemi se ve svých publikacích zabývá i Pokorná (2001, 2010). V publikaci Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti analyzuje úvahy a diskuze současných, především amerických autorů, kteří přicházejí s domněnkou, že poruchy učení by mohly být způsobeny poruchami interakce mezi jedincem a prostředím.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revizi jsou SVPU vedeny pod kódovým označením F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Mezi SVPU řadíme podle Zelinkové (2009) i skupinu poruch označovaných jako F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka. Dále sem patří postižení označovaná F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností:

- ✓ F81.0 Specifická porucha učení,
- ✓ F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti,
- ✓ 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.
- (MKN-10)

Mezi SVPU patří také F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí a F83 Smíšené specifické vývojové poruchy.

SPVU jsou znevýhodněním, kvůli kterému jsou děti zařazovány do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 2 „*Zdravotním postižením se pro účely tohoto zákona ... vývojové poruchy učení nebo chování.*“ (z. č. 561/2004 Sb.)

2.1 Etiologie specifických vývojových poruch učení

Určit příčinu SVPU není jednoduché. Odborníci se shodují, že není pouze jedna, že se na vzniku poruchy podílí obtíže týkající se více oblastí. Ty můžeme rozdělit do tří skupin (Zelinková, 2009): biomedicínská oblast, kognitivní oblast a behaviorální.

V biomedicínské oblasti se teorie zajímají o dědičné faktory. Zelinková (2008) uvádí, že pokud trpí někdo z nejbližších příbuzných SVPU, je 40-50% možnost, že jí bude postiženo i dítě. Přitom větší pravděpodobnost výskytu poruchy je u chlapců, a to až 5x. Další biomedicínskou příčinou mohou být neuropsychické změny, tedy změny ve struktuře a fungování mozku. Změny ve struktuře mozku se u dětí postižených SVPU vytvářejí již před porodem. Projevují se (Zelinková, 2009) ve velikosti spánkového laloku hemisfér, v počtu neuronů v podkorové části mozku. Fungování mozku jedinců postižených SVPU se liší ve vytváření spojů a odumírání „zbytečných“ buněk během embryonálního vývoje, v jiném je také propojení obou hemisfér, dysfunkci mozečku (Nicolson, 2001, in Zelinková 2009) Další příčinou v oblasti biomedicínských příčin, kterou odborníci zkoumají, jsou možné hormonální změny. Tyto příčiny by vysvětlovaly vyšší výskyt této poruchy u chlapců. Výzkumy na přelomu tisíciletí hledají příčinu v biochemických změnách v mozku.

Příčiny v kognitivní oblasti se zaměřují na deficity v různých oblastech poznávacích procesů. Zelinková (2009) sem řadí nedostatky v oblasti fonologické, vizuální, řeči a jazyka, procesu automatizace, paměti, časovém uspořádání, jež ovlivňuje rychlost kognitivních procesů a také kombinaci těchto deficitů.

Pokorná (2010) zmiňuje také možnost, že SVPU jsou důsledkem interakce mezi jedincem a prostředím. Tuto myšlenku zdůvodňuje na základě zahraničních výzkumů tím, že každý člověk má v některé oblasti schopnosti lepší a v jiné oblasti horší. A záleží tedy na společnosti, kterým oblastem přikládá důležitost (v závislosti na jejím vývoji a potřebách). Tím, že v současné době klade společnost důraz na schopnosti čtení, psaní a počítání, které nám usnadňují orientaci v životě a umožňují nám, lépe a rychleji se adaptovat, vytváří existenci SVPU.

2.2 Projevy specifických vývojových poruch učení

Projevy SVPU můžeme rozdělit do dvou kategorií. Na projevy specifické a nespecifické. Projevy nespecifické můžeme najít nejen u jednotlivých SVPU, ale také u jiných onemocnění. Především u ostatních poruch spadajících do stejné skupiny, tedy mezi poruchy psychického vývoje F80-F89 (MKN-10), nebo také u poruch chování a emocí F90-F99 (MKN-10).

Jedním z hlavních nespecifických projevů SVPU je deficit v oblasti pozornosti. Dítě je zvýšeně unavitelné. Má problém v oblasti motoriky. Potíže mu dělá nejen pravolevá orientace, ale také orientace v časoprostoru a vnímání posloupnosti. Nezanedbatelným projevem jsou deficity v oblasti paměti, jazyka a řeči. U dětí s SVPU můžeme také pozorovat psychomotorický neklid a emoční labilitu. Jako další nespecifické projevy jsou uváděny poruchy aktivity a sensorické integrace. Touto problematikou se zabývá Vitásková (In Renotiérová, 2004).

Specifické problémy souvisejí s jednotlivými školními dovednostmi a jsou charakteristické pro konkrétní oblast, jako je čtení, psaní a matematika. To však neznamená, že se nemohou projevit v různých SVPU (např. projevy v oblasti čtení i u dyslexie a dyskalkulie).

2.3 Diagnostika specifických vývojových poruch učení

Diagnostika SVPU je, jak už je zřejmé z názvu těchto poruch v MKN-10 F81 „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“ (MKN-10), možná až v době, kdy se dítě těmito dovednostem učí. Tedy až ve škole. Diagnostika těchto potíží v předškolním věku není možná. Můžeme však diagnostikovat deficity dílčích

funkcí, které by se v budoucnu mohly na vzniku SVPU podílet. Výzkumy v této oblasti se zabývá řada našich i zahraničních autorů.

Diagnostika SVPU se provádí ve třech rovinách. Hlavní je bezesporu úroveň školy, resp. třídy. Učitel je většinou ten, kdo si jako první všimne, že dítě má nějaké potíže. Dítě zná, uvědomuje si jeho možnosti, může ho porovnat s vrstevníky. Na druhou stranu může být jeho pozorování zkreslené. Je totiž subjektivní. Kromě toho výkon dítěte ve škole může být ovlivněn např. klimatem třídy. Jakmile si učitel všimne potíží dítěte, dostává se do role další úroveň diagnostiky – rodina. Konečné slovo má však školské poradenské zařízení, které jako jediné může určit, zda žák má nebo nemá speciální vzdělávací potřeby. Toto je stanoveno v § 16 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb. (z. č. 561/2004 Sb.). Školskými poradenskými zařízeními poskytujícími diagnostiku SVPU jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra.

Školská poradenská zařízení se zabývají celkovou anamnézou dítěte. Mají k dispozici různé standardizované testy, pomocí kterých můžou vyšetřit jednotlivé kognitivní funkce a na jejichž základě mohou určit, kterou/kterými SVPU dítě trpí. Využívají se např. Diagnostika specifických poruch učení J. Nováka, Zkouška čtení Z. Matějčka, Písmohrátky – diagnostika od J. Swierkoszové a Y. Heyrovské (Zelinková, 2009). Kromě těchto testů spolupracují také s psychology, logopedy a dalšími odborníky.

Přes všechny tyto možnosti je však přesná diagnostika SVPU obtížná. A to právě pro svou různost v projevech, ale i podobnost projevů s jinými poruchami. To způsobuje rozdílnou prevalenci SVPU nejen v rámci České republiky, ale i v porovnání se zahraničím¹. Rozdíly ve výskytu mezi jednotlivými zeměmi uvádí i Matějček (1995).

¹ Rozdílná prevalence SPU v zahraničí může být způsobena nejen rozdílnou diagnostikou, ale i preferováním jiných způsobů získávání informací, rozdílnými vyučovacími systémy, nebo jinými charakteristikami jazyka. Jako příklad lze uvést studie uvedené v publikaci *The onset of literacy* od Paula Bertelsova. V kapitole 4 najdeme srovnání výsledků japonských a amerických dětí. Autor poukazuje na to, že americké děti podávaly lepší výsledky v oblasti rozlišování fonémů, zatímco japonské děti rozlišovaly spíš skupiny hlásek (něco jako slabiky). K vyrovnání výsledků došlo až v pozdějším věku dětí. (Bertelson, 1987)

2.4 Dyslexie

Dyslexie je „porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech (definice Světové neurologické federace z r. 1968). Postižení zaměňují písmena, přehazují pořadí písmen a slabik ve slově, vynechávají nebo přidávají písmena, zaměňují koncovky nebo i celá slova.“ (Průcha a spol., 2003, s. 51) V MKN-10 je označena kódem F81.0 Specifická porucha čtení. Dále MKN-10 uvádí, že „hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, který není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo.“ (MKN-10) V obou výše zmíněných publikacích najdeme, že dyslexie se málo kdy vyskytuje jako samostatná porucha. Většinou je spojena s dysgrafií a dysortografií.

Dyslexii charakterizují nespecifické projevy, zmiňované výše. Jsou příznačné nejen pro tuto poruchu, ale i pro jiné SVPU a jiná onemocnění. Co však dyslexii vyděluje od ostatních poruch, jsou projevy specifické. Mezi ty řadíme rychlost čtení, správnost čtení, techniku čtení² a porozumění textu. (Selikowitz, 2000)

2.5 Dysgrafie

Dysgrafie je „porucha schopnosti psát, kdy postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je.“ (Průcha a spol., 2003, s. 51) V MKN-10 můžeme dysgrafii najít pod kódovým označením F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti. Dysgrafie je definována jako porucha, jejíž „hlavní vlastností je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno.“ (MKN-10)

² Konkrétní projev poruchy v této oblasti souvisí s technikou čtení – jakým způsobem se dítě učí číst.

Průcha (2003) ve svém Pedagogickém slovníku uvádí, že dysgrafie se může vyskytovat samostatně i s ve spojení s dyslexií, v MKN-10 je uvedena jen jako samostatná porucha. Pokud totiž budeme postupovat podle MKN-10 a dysgrafie bude spojena s dyslexií, bude tato porucha řazena mezi F81.0 Specifická porucha čtení.

Lidé trpící dysgrafií nedokážou napodobovat tvary písmen. Různě je obrací a zaměňují. Jejich písmo je obvykle křečovitě, toporné. (Matějček, 1995)

2.6 Dysortografie

Dysortografie je „*porucha pravopisu, ... Typickými projevy jsou záměny krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, záměny sykavek. Dítě vynechává, přidává, zaměňuje písmena či slabiky, píše slova dohromady.*“ (Průcha a spol., 2003, s. 52)

Matějček (1995) uvádí velmi častou spojitost mezi touto poruchou a dyslexií. Prý je tak častá, že někteří autoři od sebe tyto dvě poruchy vůbec neodlišují.

Dysortografie může být způsobena různými mechanismy. Nejčastěji vzniká na pokladě řečových a sluchových nedostatků. Dále může dysortografie vyplývat z obtíží v zrakové percepci a diferenciaci. Kromě těchto dvou mechanismů zmiňuje Matějček (1995) ještě hypoaktivitu a hyperaktivitu duševních procesů, které také mohou negativně ovlivnit jedince a projevit se dysortografií. V neposlední řadě také uvádí, že dysortografie může být důsledkem dysgrafie. Kdy se dítě natolik soustředí na samotný psaný projev, že nedokáže kontrolovat svůj pravopis.

2.7 Dyskalkulie

Dyskalkulie je „*porucha matematických schopností, kdy se dítě nemůže naučit počítat, ačkoli mělo normální příležitost k učení a jeho intelektové schopnosti jsou v mezích normy.*“ (Průcha a spol., 2003, s. 51) MKN-10 vede tuto poruchu pod označením F81.2 Specifická porucha počítání. Definuje ji jako „*specifická porucha schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.*“ (MKN-10)

Matějček (1995) uvádí, že dítě nedokáže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá na konkrétních názorných představách. Je narušeno abstraktní myšlení. Tuto myšlenku staví do kontrastu k dyslexii, při které jsou narušeny základních kognitivních funkcí. Ačkoli si jsou tedy tyto dvě poruchy podobné, vznikají na různém podkladě.

Vitásková (in Renotiérová, 2004) uvádí několik druhů dyskalkulie. Od neschopnosti dítěte manipulovat s předměty nebo symboly, přes sníženou schopnost pojmenovávat jednotlivé úkony, obtíže nebo neschopnost psát matematické znaky a číslice, kreslit geometrické tvary nebo počítat pod sebou až po neschopnost zvládat základní matematické operace nebo řešit slovní úlohy.

2.8 Dyspraxie

Dyspraxie je „*motorická neobratnost, obvykle související s dalšími formami SVPU, popř. chování*“. (Průcha a spol., 2003, s 52) MKN-10 uvádí toto postižení jako poruchu „*jejímž hlavním rysem je vážné poškození vývoje motorické koordinace, které není vysvětlitelné celkovou mentální retardací nebo nějakým vrozeným nebo získaným neurologickým onemocněním. Nicméně ve většině případů ukáže pečlivé klinické vyšetření zřetelné známky vývojové nerovné nezralosti, jako jsou choreiformní pohyby nepodepřených končetin nebo zrcadlové pohyby a jiné současné motorické poruchy, včetně známek postižení jemné a hrubé motorické koordinace.*“ (MKN-10)

Specifickými projevy této poruchy jsou podle Vitáskové (In Renotiérová, 2004) nekoordinovanost pohybů, porucha rovnováhy a neobratnost. Zelinková (2009) zmiňuje také obtíže ve vnímání tělového schématu, v pravolevé orientaci.

Některé projevy SVPU jako např. problémy v pravolevé orientaci, nedostatky v sluchové percepci a další lze identifikovat při posuzování školní zralosti dítěte. Objevují se tedy již v předškolním věku.

Mimo výše zmíněné SVPU rozlišují někteří odborníci ještě další poruchy. Řadí mezi ně i dysmúzií³ nebo dyspinxií⁴. Situaci jedinců, kteří trpí SVPU, může komplikovat i fakt, že často dochází ke kombinaci jednotlivých poruch.

³ „*Forma specifické poruchy učení, projevující se poruchou hudebních schopností.*“ (Průcha, 2003, s. 52)

⁴ „*Forma specifické poruchy učení, projevující se poruchou kreslení.*“ (Průcha, 2003, s. 52)

3 Specifické vývojové poruchy učení v předškolním věku

Jak bylo zmíněno výše, je možné SVPU diagnostikovat až po nástupu do školy, tedy zpravidla ve 2.-3. třídě ZŠ, ve chvíli, kdy se děti s těmito specifickými dovednostmi jako jsou čtení, psaní a počítání setkávají. Přesto se v 70. letech 20. století objevily výzkumy, které se zabývaly rizikovými faktory, které by mohly ve školním věku vést ke vzniku SVPU. Podle názoru mnoha odborníků je včasné odhalení rizika vzniku SVPU u dětí předškolního věku velmi důležité, protože umožňuje pomoci dětem dříve, než se obtíže mohou projevit. Tudíž dochází k prevenci obtíží, která je mnohem jednodušší než jejich následná náprava.

Nemůžeme tedy diagnostikovat specifické vývojové poruchy učení jako takové, můžeme však diagnostikovat nedostatky v jednotlivých dílčích funkcích, které se na úspěšném čtení a psaní podílejí. Všechny dostupné diagnostické prostředky zaměřené na zjišťování rizika SVPU v předškolním věku se zabývají deficitem v těchto oblastech. To, že u dítěte tyto nedostatky zjistíme, nemusí však nutně znamenat, že se u dítěte v budoucnosti některá z SVPU objeví. Ale zůstává tu zvýšená možnost, že se tak stane.

3.1 Deficity dílčích funkcí

Deficitem dílčích funkcí rozumíme „*snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“ (Pokorná, 1997, s. 91). Slovo dílčí ovšem nemůžeme chápat ve smyslu umístění, nýbrž ve smyslu části celku, bez které by celek jako takový nemohl správně fungovat (Pokorná, 1997). Oslabení v jedné oblasti totiž ovlivňuje výkon i v oblastech ostatních.

To, zda je některá z těchto dílčích funkcí oslabená, můžeme podle výše zmíněných výzkumů posuzovat již v předškolním věku. To nám dává možnost zaměřit se na posílení této funkce a předejít tím problémům, které by se mohly vyskytnout, kdyby celkový výkon zůstal nadále tímto deficitem narušen. Tedy pokud jednotlivé oslabené funkce posílíme, můžeme předejít problémům projevujícím se jako SVPU.

Deficity kterých dílčích funkcí jsou však pro vznik SVPU rozhodující? Názory autorů se různí. Konkrétních deficity, kterým autoři přikládají význam, se odrážejí

v jejich diagnostických materiálech. Z nich tedy můžeme vycházet. Přesto se všechny diagnostické prostředky zabývají zhruba stejnými oblastmi: řečí, zrakovým a sluchovým vnímáním, orientací v prostoru, čase a pravolevou orientací, dále pozorností, automatizací, paměti a vizumotorickou koordinací. (Zelinková, 2008)

Z diagnostických prostředků, které je možné využít pro zjištění deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku, můžeme využít:

Škála rizika dyslexie (M. Bogdanowicz) – tento diagnostický materiál se soustředí na deficity v oblasti motoriky, a to hrubé i jemné, senzomotorickou koordinací, grafomotorikou, lateralitou, orientací v prostoru a tělovém schématu, zrakovou pozorností, paměti a vývojem řeči (Zelinková, 2008).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (A. Kucharská, D. Švancarová) – ačkoli je v názvu toho diagnostického materiálu zmíněno, že je určen pro rané školáky, samy autory v jeho textu uvádějí, že je možné je použít i u dětí těsně před nástupem do ZŠ, tedy v posledním ročníku v MŠ. Tento test se zabývá diagnostikou deficitů v oblasti sluchového a zrakového vnímání, řeči, jemné motoriky, intermodality, tvoření rýmů, orientace v ploše (Švancarová, Kucharská, 2001)

Sheffieldský screeningový test dyslexie – tento test klade důraz na rychlé jmenování, hrubou a jemnou motoriku, automatizaci, sluchové vnímání, jazykový cit a paměť (Zelinková, 2008).

Předcházíme poruchám učení – je diagnostický materiál od autorky B. Sindelarové. Ta se při diagnostice deficitů dílčích funkcí orientuje především na zrakové a sluchové vnímání, orientaci v prostoru, vnímání tělového schématu, řeč a grafomotoriku (Sindelarová, 2013).

Prediktivní baterie obtíží ve čtení (A. Inizan) – pro využití v České republice upravila B. Lazarová. Diagnostický materiál Inizana se zabývá rozpoznáváním oslabení v oblasti řeči, sluchového vnímání, paměti, zrakového vnímání, intermodality a jemné motoriky (Zelinková, 2009).

Na základě těchto diagnostických materiálů můžeme určit oblasti, ve kterých dítě vykazuje určité deficity a na jejichž rozvoj bychom se měli více zaměřit a tím je posílit, aby se deficit vyrovnal (nebo aspoň zmírnil) a došlo tak se snížení rizika vzniku SVPU.

3.1.1 Rozvoj dílčích funkcí = prevence rozvoje specifických vývojových poruch učení

Dílčí funkce, které je nutno u předškolních dětí rozvíjet, aby se v budoucnosti snížilo riziko vzniku SVPU, můžeme rozdělit do několika oblastí. Lze je najít v různých publikacích, monografiích i v samotných diagnostických materiálech. Oblasti, na které se zaměřuje Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001) a na jejichž rozvoj by měl být podpořen jsou:

Oblast sluchu – v rámci rozvoje této oblasti je dobré zaměřit se na rozvoj sluchového vnímání dítěte, na jeho schopnost sluchové diferenciaci, na rytmizaci, rýmování, na sluchovou analýzu a syntézu. Tyto jednotlivé dílčí funkce můžeme rozvíjet např. vytleskáváním, využitím bzučáku, doplňováním básniček, různými hrami se slovy, kde je třeba určit první nebo poslední hlásku, ...

Oblast zraku – při podpoře rozvoje v této oblasti je dobré zaměřit se především na diferenciacní schopnosti dítěte, na analýzu a syntézu tvarů, procvičování zrakové paměti, vnímání figury a pozadí, vnímání rytmu, rozvoji pravolevé orientace a orientace v prostoru. K tomu můžeme využít např. vyhledávání stejného tvaru, porovnávání rozdílnosti obrázků, různé hry jako pexeso, puzzle, ...

Oblast řeči a jazyka – při rozvoji této oblasti se nezaměřujeme pouze na správnou artikulaci jednotlivých hlásek, ale také na rozvoj správného dýchání, o rozšíření slovní zásoby dítěte, paměti, rytmizace, schopnosti rýmování. K rozvoji této oblasti se dají využít různé básničky, písničky, příběhy, vymyšlení slov podle klíče (synonyma, antonyma, zdobněliny, pořádná slova, ...)

Oblast paměti – v této oblasti usilujeme o rozvoj paměti nejen sluchové a zrakové ale paměti jako celku. Za tímto účelem lze využít různá říkadla a básničky, nebo např. hry zaměřené na zrakovou paměť („Co se změnilo?“).

Oblast motoriky a vizumotoriky – v této oblasti se snažíme o rozvoj vnímání tělesného schématu dítěte, o rozvoj hrubé motoriky a koordinace pohybu, jemné motoriky a grafomotoriky. K tomu můžeme využít různé pohybové hry, práci s různými materiály, činnosti jako např. navlékání korálků, skládání drobných stavebnic, grafomotorické cviky a listy, ...

Oblast intermodality – v této oblasti u dítěte podporujeme rozvoj schopnosti spojit informace z jednotlivých smyslových oblastí (tedy vybavit si ke konkrétnímu

zvuku hlásky tvar konkrétního písmene). K rozvoji této oblasti můžeme využít různé hry na tajné písmo, šifrování apod.

Rozdělení oblastí, jejichž rozvoj je pro snížení rizika vzniku SVPU důležitý, se liší u různých autorů. Zelinková (2009) uvádí ještě např. oblast automatizace, koncentraci pozornosti nebo integraci, Swierkoszová (2005) zase např. rychlé jmenování, soustředění, ale i oblast chování.

Kromě jednotlivých oblastí, na jejichž rozvoj je nutné se zaměřit, podávají odborníci i návody a postupy, jak při podpoře dětí postupovat, jaké pomůcky používat. To můžeme najít v různých monografiích, které se věnují tématu SVPU, jako jsou např. Poruchy učení (Zelinková, 2009), Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení (Pokorná, 1997) a další. Další doporučení a postupy můžeme najít v samotných diagnostických materiálech, jako příklad lze uvést Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2013) nebo Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001).

Mimo těchto materiálů existují také stimulační programy vytvořené pro rozvoj jednotlivých oblastí. Patří sem např. stimulační program Maxík⁵ (MAXÍK), KUPOZ – Kurz pozornosti⁶ (Kuncová, in Kucharská, 1998), Přípravný intenzivní kurz, program HYPO⁷, Metoda dobrého startu (Bogdanowiczová, Swierkoszová, 1998), Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování⁸, Metoda D.B. El'konina⁹ a další. Tyto programy využívají školní poradenská zařízení, ale často se také objevují ve speciálních činnostech některých MŠ.

Vedle stimulačních programů existují i programy počítačové. Jsou určeny především pro děti po nástupu do školy, některé je však možné využít již u předškolních dětí, např. Písmohrátky, Zajíc Honzík apod. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Výše uvedené materiály mohou být užity přímo pro edukaci dětí, nebo mohou sloužit jako inspirace k tvorbě individuálních programů pro potíže konkrétních dětí.

⁵ Stimulační program pro předškoláky a rané školáky, zaměřuje se na rozvoj motoriky, grafomotorických schopností a percepce.

⁶ Program vytvořený pro podporu rozvoje pozornosti dětí s SVPU, s dětmi, které mají problémy s koncentrací pozornosti, s hyperaktivitou.

⁷ Stimulační program, který se zaměřuje na rozvoj percepčně kognitivních funkcí (posílení pozornosti, rozvoj paměti, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, rozvoj prostorové orientace).

⁸ Zaměřuje se na rozvoj a upevňování kognitivních funkcí.

⁹ Zaměřuje se na rozvoj jazykové a řečové oblasti.

Praktická část

4 Vymezení cílů a metodologie praktické části bakalářské práce

4.1 Vymezení cílů praktické části bakalářské práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit u vybrané skupiny předškolních dětí míru rizika vzniku specifických vývojových poruch učení a popsat možnosti zmírnění tohoto rizika prostřednictvím systematické pedagogické práce zaměřené na rozvoj deficitů dílčích funkcí.

Hlavní cíl praktické části bakalářské práce bude naplňován prostřednictvím čtyř cílů dílčích:

C₁: Identifikovat děti ohrožené vznikem SVPU ve vybrané mateřské škole.

C₂: Vytvořit stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí ohrožených dětí.

C₃: Aplikovat vytvořený stimulační program na edukaci dětí, které jsou ohrožené vznikem SVPU.

C₄: Ověřit výsledky aplikace stimulačního programu opakovaným testováním dětí.

4.2 Specifikace metodologie praktické části bakalářské práce

V praktické části bakalářské práce bude využita metoda pozorování a testová metoda.

4.2.1 Testová metoda

Podle Urbánka (2002) je test „*nástroj nebo postup, pomocí kterého se získává soubor projevů testované osoby v určité oblasti a následně se za použití standardizovaných postupů hodnotí a skóruje*“ (Maňák, Švec, Švec, 2005, s. 100). Test musí být standardní, objektivní, reliabilní a validní. (Ferjenčík, 2000)

V bakalářské práci bude využit standardizovaný Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od autorek D. Švancarové a A. Kucharské (2001). Průběh standardizace testu je popsán ve sbornících *Specifické poruchy učení a chování* (Kucharká, 1996, 2000).

Celý materiál testu, včetně jeho popisu, východisek, pokynů pro zadávání, administrace, popisu výzkumu při standardizaci, vyhodnocení, interpretace i následných doporučení lze najít v publikaci Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. (Švancarová, Kucharská, 2001).

Tento test neslouží k jasné diagnostice SVPU, ale „slouží k včasnému zachytu dětí“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 4), jejichž dílčí dovednosti důležité pro čtení a psaní jsou nějakým způsobem oslabeny, což by k poruchám čtení a psaní mohlo vést. Poukazuje na oblasti, jejichž deficit ohrožuje dítě ve smyslu zvýšené možnosti vzniku SVPU. Identifikace těchto oslabení otevírá prostor pro včasnou pedagogickou intervenci za účelem rozvoje těchto funkcí, čímž umožňuje předcházet vzniku SVPU (prevence).

Test je vhodný i pro děti předškolního věku, tedy „na konci docházky do mateřské školy“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 5).

4.2.1.1 Popis Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Test je zadáván individuálně. Skládá se z „56 položek v 13 subtestech“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 5), které se skládají z několika úkolů. Subtesty 1-5 se zabývají sluchovou oblastí. Subtest číslo 6 se zabývá zrakovou oblastí, „spoluprací zraku, sluchu a motoriky“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 5), zrakovou diferenciací, a to i v ploše a zrakovou pamětí. Následuje subtest zabývající se artikulační obratností, ne však správnou výslovností jednotlivých hlásek. Dále následují subtesty na zjišťování úrovně jemné motoriky, schopnosti učení a schopnosti tvoření rýmů.

Délka testu závisí na schopnostech dítěte a je 20-30 minut (Švancarová, Kucharská, 2001).

Instrukce pro zadávání testu jsou uvedeny v záznamovém archu. Na počátku testu bývá zácvik. Jeho „cílem je seznámení dítěte s novým úkolem, testující si ověřuje, zda dítě jeho instrukce chápe“ (Švancarová, Kucharská, 2001, s. 6). Za správnou odpověď v testu získává dítě 1 bod. Kromě tabulky k hodnocení obsahuje záznamový arch testu také místo pro další poznámky získané pozorováním dítěte při práci.

4.2.2 Pozorování

Pozorování je metoda pedagogického výzkumu, kterou můžeme podle Gavory (2010, s. 93) definovat jako „*sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*“. Průcha (2003, s. 174) definuje pozorování jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.*“ V bakalářské práci bude využito pozorování zúčastněné, neboť děti budou pozorovány během využití testovací metody a pozorovatel bude zároveň zadavatelem testu.

Pozorování bude sloužit k identifikaci možných dalších poznatků ovlivňujících výkon dítěte a k přípravě stimulačního programu pro rozvoj dílčích funkcí dětí. Výsledky tohoto pozorování budou zaznamenány do záznamového archu testu do kolonky Poznámky a využity při výběru činností edukačního programu.

Dále bude pozorování využito při přímé práci s dětmi. Bude sledováno chování dětí, porovnávány jejich výsledky a na tomto základě bude plán a přímá práce přizpůsobována momentálním požadavkům dětí. Chování dětí získané pozorováním bude zaznamenáno jako faktory, které mohou ovlivnit pokrok dětí během stimulačního programu.

5 Charakteristika místa, vzorku a průběhu výzkumného šetření

Místo šetření

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole v malém městečku v Královéhradeckém kraji. MŠ poskytuje výchovu a vzdělávání ve třech třídách, do kterých jsou děti rozdělovány podle věku. Výzkum probíhal v posledním ročníku před nástupem do základní školy, ve třídě předškoláků. Protože se test zadává individuálně, je třeba, aby dítě nebylo v jeho průběhu rušeno. Za tímto účelem byla při identifikaci ohrožených dětí využita místnost bývalých jeslí, která je součástí mateřské školy, ale jedná se o prázdnou nepoužívanou třídu, která je vybavena starším nábytkem a hračkami, dostatečně vzdálená od zbytku MŠ, aby děti nebyly při činnostech vyrušovány. Konají se zde kroužky pořádané MŠ.

Popis vzorku

Testováno bylo 30 dětí ve věku od 5 let a 2 měsíců do 6 let a 5 měsíců. Mezi dětmi bylo 14 dívek a 16 chlapců. Třem chlapcům byl v loňském školním roce doporučen odklad školní docházky. 21 dětí žije s matkou i otcem, 9 dětí pouze s jedním z rodičů. 24 dětí má sourozence, 6 dětí jsou jedináčci. 12 dětem je věnována speciální pedagogická péče (logopedie).

Průběh šetření

Výzkumné šetření probíhalo od září 2013 do února 2014. V průběhu září 2013 byly pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001) testovány všechny děti z výzkumného vzorku. Z nich byly následně identifikovány děti, jejichž výsledky z testu je řadí do kategorie ohrožených vznikem SVPU. Tyto děti byly následně rozděleny do dvou skupin. S jednou skupinou se od října 2013 do ledna 2014 pracovalo s využitím stimulačního programu, s druhou ne. Také byl v průběhu září na základě pozorování dětí během testování a na základě jejich výsledků z testu připraven stimulační plán pro rozvoj oslabených dílčích funkcí. Od října 2013 do ledna 2014 bylo s dětmi pracováno podle plánu zmíněného výše. V únoru 2014 byly pomocí stejného testu znovu otestovány všechny děti, které při prvním testování spadaly do kategorie dětí v ohrožení. Otestovány byly jak děti, které se zúčastnily stimulačního programu, tak děti, se kterými se nepracovalo. Jejich výsledky byly porovnány.

od - do	činnosti
09/2013	testování všech předškolních dětí v MŠ
10/2013 - 01/2014	tvorba stimulačního programu pro rozvoj dílčích funkcí aplikace stimulačního programu při práci s částí dětí, které byly identifikovány jako ohrožené rizikem vzniku SVPU
02/2014	opakované testování všech dětí, které byly v prvním testování identifikovány jako ohrožené analýza dat

Obrázek 1 - Průběh výzkumného šetření v období 09/2013 – 02/2014

6 Riziko vzniku specifických vývojových poruch učení u dětí předškolního věku

6.1 Identifikace dětí s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení

Prvním dílčím cílem BP je identifikovat děti ohrožené vznikem SVPU ve vybrané MŠ. Za účelem splnění toho cíle byl využit Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001).

Pomůcky potřebné k testování: volná klidná místnost (bývalé jesle), kopie testu pro každé dítě k záznamu jeho výsledků, obrazový materiál k jednotlivým subtestům, kopii subtestu 9 pro každé dítě, papír se třemi linkami pro plnění subtestu 11 pro každé dítě, bzučák, obyčejné tužky.

Při prvním šetření bylo testováno 30 „předškoláků“ v MŠ, aby bylo možné identifikovat ty, kteří patří do skupiny dětí ohrožených vznikem SVPU. Z testu byla získána data, na jejichž základě bylo možné určit stupeň rizika vzniku SVPU, jak znázorňuje následující tabulka. Lze v ní i vyčíst výsledky dětí v jednotlivých oblastech.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	celkem	poznámky	riziko		
	3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	56				
1.	David Č.	2	3	5	8	1	0	2	3	0	6	0	6	0	36	plní úkoly zprava doleva	průměr	
2.	Tomáš B.	2	1	5	6	0	0	2	2	1	4	0	5	1	29	nutná silná motivace, podceňuje se	hraniční pásmo	
3.	Karolína	3	3	6	8	2	3	3	3	0	6	1	1	0	39	velmi sebevědomá	průměr	
4.	Vendula	2	1	2	4	0	0	3	2	0	4	0	5	2	25	snáživá	podprůměr	
5.	Vanessa	1	1	2	3	0	0	2	2	0	6	1	5	1	24	liná, neochotná	výrazný podprůměr	
6.	Zuzana C.	3	3	6	7	3	3	3	2	0	4	0	1	0	35		průměr	
7.	Barbora	2	1	3	5	1	0	2	3	0	6	0	3	2	28	snáživá	hraniční pásmo	
8.	Jakub	3	2	4	6	2	2	3	3	1	2	0	6	2	36		průměr	
9.	Tomáš H.	1	3	4	8	2	1	2	2	1	2	1	3	0	30	velmi sebevědomý, úkoly pro něho "nejsou problém", všechno umí všechno zná	hraniční pásmo	
10.	Filip	0	2	2	3	4	1	0	2	3	2	6	1	3	0	29	divoký, aktivní, nesoustředěný, miluje výtvarné činnosti	hraniční pásmo
11.	Nikola	2	2	4	4	2	1	2	3	1	0	1	6	0	28	tichá, příliš nekomunikuje	hraniční pásmo	
12.	Matěj	3	2	4	5	1	1	2	3	0	6	0	6	2	35	snáživý, děle navazuje kontakt	průměr	
13.	David K.	0	1	0	2	4	0	0	2	2	5	1	5	0	22	opačné hodnoty (dobro x zlo), šikovný na výtvarné činnosti	výrazný podprůměr	
14.	Bára	3	3	5	7	3	3	3	3	0	6	0	4	1	41	upovídána	průměr	
15.	Martin	3	2	4	8	2	3	3	1	0	4	0	5	0	35		průměr	
16.	Petr	3	3	5	8	1	3	3	2	1	3	0	4	0	36	velmi sebevědomý, nic "není problém"	průměr	
17.	Zuzana M.	2	2	3	6	1	2	3	3	0	4	0	5	1	32	stydlivá	průměr	
18.	Viktorie	3	3	3	8	3	4	3	3	2	4	2	2	2	42		výšší průměr	
19.	Daniel	3	3	5	7	3	2	3	2	1	4	0	3	0	36		průměr	
20.	Patrik	1	2	3	3	1	0	2	3	0	6	0	2	0	23	pomalý, těžkopádný, dyslalie	podprůměr	
21.	Adam	0	1	0	2	0	0	1	3	1	6	0	4	0	20	snáživý, pomalý, těžkopádný	výrazný podprůměr	
22.	Jitka	2	2	3	5	0	0	2	2	0	6	0	3	2	27	žije ve svém světě	podprůměr	
23.	Adéla	2	2	4	3	0	0	2	2	0	6	0	6	1	28	velmi sebevědomá, snáživá	hraniční pásmo	
24.	Aneta	2	2	5	6	0	0	2	3	0	5	0	3	2	30	příliš nekomunikuje, neochotná	hraniční pásmo	
25.	Štěpán	3	2	4	4	1	1	2	2	2	5	1	6	0	33		hraniční pásmo	
26.	Šimon	1	0	5	4	0	1	3	2	0	2	0	3	1	22	nesoustředěný, rád se předvádí, dyslalie	výrazný podprůměr	
27.	Tereza	3	1	7	5	0	3	2	2	1	2	2	3	1	32	nesoustředěná, špatný úchop tužky	průměr	
28.	Pavel	2	1	3	4	1	1	2	3	1	3	1	6	1	29	málo komunikuje, stydlivý	hraniční pásmo	
29.	Tadeáš	2	2	4	5	1	1	2	3	1	6	0	5	0	32	snáživý, neudrží pozornost	hraniční pásmo	
30.	Kateřina	2	1	3	4	1	1	1	3	0	6	0	4	1	27	ráda se mazlí než spolupracuje	podprůměr	

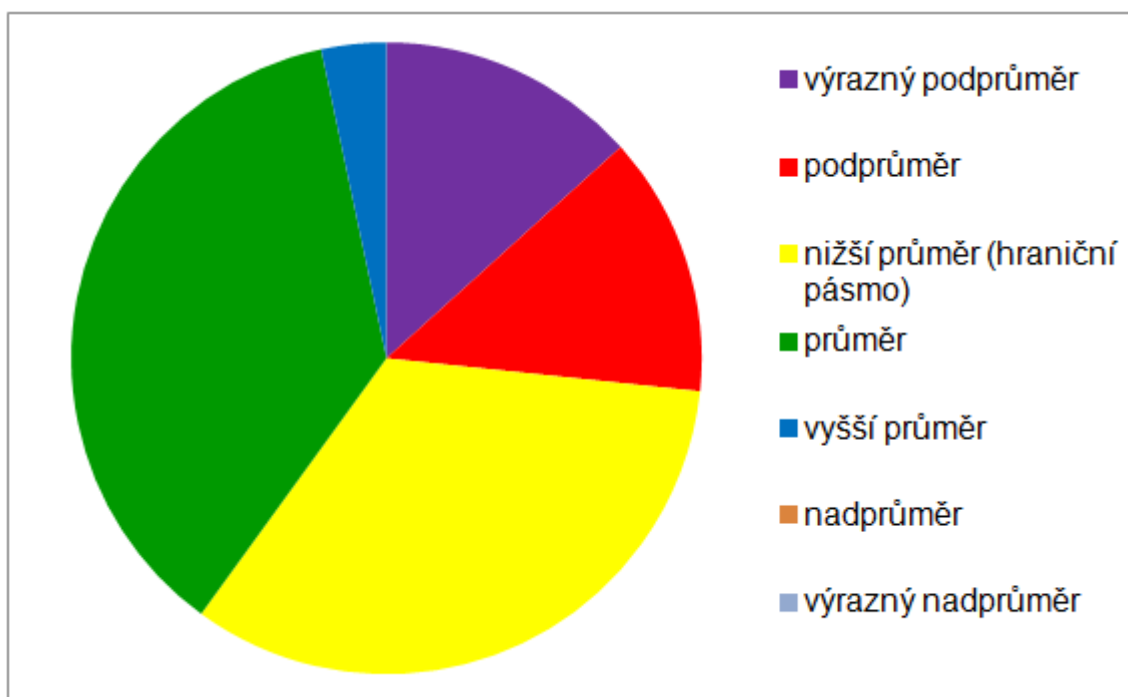
Obrázek 2 - Výsledky dětí z prvního testování

Z výsledků jednotlivých dětí byla vytvořena tabulka, která ukazuje rozložení výkonů dětí ve třídě.

výrazný podprůměr	podprůměr	nižší průměr (hraniční pásmo)	průměr	vyšší průměr	nadprůměr	výrazný nadprůměr
4	4	10	11	1	0	0

Obrázek 3 - Rozložení výkonů dětí ve třídě

Z tabulky je zřejmé, že 4 děti dosáhly pouze výrazně podprůměrného výsledku, 4 děti výsledku průměrného. 10 dětí spadalo svým výkonem do hraničního pásma. Tyto děti jsou ohroženy vznikem SVPU. 11 dětí podalo průměrný výsledek a jedno dítě dosáhlo vyššího průměru. Nadprůměrných výsledků nedosáhl nikdo. Pro přehlednost rozložení výkonu dětí byl vytvořen graf.



Obrázek 4 - Grafické znázornění výkonů dětí

Z analýzy výsledků testu bylo zjištěno, že ve třídě existuje více jak polovina dětí (18), které jsou ohroženy vznikem SVPU. O tom vypovídá následující tabulka:

	výrazný podprůměr	podprůměr	nižší průměr (hraniční pásmo)	celkem
dívky	1	3	4	8
chlapci	3	1	6	10

Obrázek 5 - Děti ohrožené vznikem SVPU

Děti, které byly identifikovány jako ohrožené vznikem SVPU, bylo nutné rozdělit do dvou skupin. Jedna skupina se zúčastnila stimulačního programu a druhá ne. K rozdělení dětí do skupin posloužila následující pravidla:

- ✓ polovina dívek, polovina chlapců,
- ✓ polovina dětí z každého stupně rizika.

Pro další práci tedy vznikla skupina 9 dětí, které spadají do pásma ohrožení vznikem SVPU. Jejich zlepšení mezi 1. a 2. testováním bylo porovnáno se zlepšením dětí z druhé skupiny – s dětmi, se kterými dále pracováno nebylo.

Skupina, která se zúčastnila stimulačního programu, se skládá z následujících dětí: Vanessa, Jitka, Barbora, Adéla, Šimon, Patrik, Filip, Štěpán a Tadeáš.

6.2 Individuální práce s dětmi s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení

Na základě výsledků dětí z prvního testování a na základě jejich pozorování byl vytvořen stimulační program pro rozvoj dílčích funkcí. Ten se skládal ze dvou částí: tematických bloků a plánu individuálních a skupinových činností.

Naplánováno bylo 36 setkání s dětmi, která probíhala vždy 2x týdně (úterý a čtvrtek) 30 minut denně. Stimulační program se skládal z úvodní části, ve které byly využity tematické bloky a uvedené činnosti, a poté ze skupinové a individuální práce, k níž byly naplánovány jednotlivé činnosti k rozvoji dílčích funkcí.

6.2.1 Přehled tematických bloků - stimulační činnosti pro děti s rizikem vzniku specifických poruch učení v mateřské škole

30.09. – 18.10.	
hádanka	Je to kulaté, je to hladké, je to červené, je to sladké.
kruh	- jak poznáme podzim? - vlastnosti jablka + ochutnávání
písnička	„Měla babka čtyři jabka“ - dramatizace - tanec - doprovod na Orffovy nástroje
pomůcky	jablka, nůž, šátek, Jupka, čepice, kožíšek, košíčky, Orffovy nástroje
21.10. – 08.11.	
hádanka	Šipka hbitá, jen se kmitá, lítá, lítá, mouchy chytá, křídly stříhá, jen se míhá, div, že dráty nepřestříhá. Létá nízko nad zemí, dává lidem znamení. Pršet bude za chvíličku, honem sáhní po deštníčku.
kruh	- proč vlaštovky odlétají? - odlétají i jiní ptáci? Jací? - Co by se stalo, kdyby ...
hra „Vlaštovky“	- obrázky much na malých papírcích. Děti mají kolíčky na prádlo – vlaštovčí zobáčky, snaží se posbírat co nejvíce much a odnést je do svého domečku.
pomůcky	obrázek vlaštovky, jiných stěhovavých ptáků, obrázky much na papírcích, kolíčky na prádlo
11.11. – 29.11.	
hádanka	Kožíšek má, vlk to není, jazyk plazí, had to není, má rohy a kozel není, hádej, kdo se venku žení?
kruh	- jak vypadá čert? - s kým chodí? - proč chodí? Co dělá? - proč se říká ..., co to znamená, když se řekne ...

	(čertovská pořekadla)
písnička	„Rohy, kožichy“ (stejná melodie jako „Hlava, ramena“) - pohyb k písničce
pohybová hra „Čertíci“	- honička se stuhami
pomůcky	seznam čertovských pořekadel, stuhy, bubínek
02.12. – 20.12.	
hádanka	Padá peří, padá z nebe, jak se třpytí, jak to zebe! Kdybys na to peří dých, roztálo by. Je to ...!
kruh	- jak poznáme, že už je zima? Znaky zimy - co bych si přál/a od Ježíška? - jaké znám vánoční zvyky a tradice - rozkrojení jablíčka, pouštění lodiček ze skořápek, zpívání vánočních koled - Co by se stalo, kdyby ...
básnička	„Kapr“ - básnička s pohybem (PET láhev naplněná vodou)
pomůcky	PET láhve, demonstrační obrázky vánoc, jablko, nůž, skořápky ořechů, svíčky, umyvadlo s vodou, Orffovy nástroje
06.01. – 24.01.	
hádanka	Celý bílý, celý ztuhlý, nos má z mrkve, oči z uhlí. Hledí smutně do kraje, ví, že z jara roztaje.
(sníh)	
kruh	- co je to sníh, led, voda, pára? - vlastnosti sněhu, ledu, vody, páry
experimenty	- jednoduché pokusy s vodou - hry s vodou z publ. Přírodovědné hry (Macenauerová, 2012)
pomůcky	sníh, nádoby, papírky, rychlovarná konvice, pomůcky k pokusům (viz. literatura)
(obleva)	
kruh	- jak poznáme, že jsme nemocní? - co se stane, když jsme nemocní? - jak předcházet nemocem? - Co by se stalo, kdyby ...
panáček z oblečení	- správně a nesprávně oblečený panáček na zimu z kusů opravdového oblečení
pomůcky	jednotlivé kusy oblečení na zimu i léto, demonstrační obrázky
27.01. – 14.02.	
hádanka	Když je venku sníh a led,

	když je venku fujavice, kam se schová prstů pět? Do huňaté ...!
kruh	- co jsou to olympijské hry? - jaké jsou na olympijských hrách sportovní disciplíny? - co vyhrávají sportovci? - jak vypadá naše vlajka?
olympijské hry	„krasobruslení“ - igelitové pytlíky na bačkory - kamarádi hodnotí - rozdávání medailí „závody na lyžích“ - závody ve dvojicích na plastových prknech s oky pro nohy „slalom“ - chůze ve stopách mezi tyčkami (brankami)
pomůcky	olympijské kruhy, demonstrační obrázky, igelitové pytlíky, papírky s čísly, papírové medaile, plastová prkna s oky pro nohy, plastové tyčky + stojánky

Obrázek 6 - Tematické bloky pro motivaci dětí

V tabulce lze najít náplň jednotlivých tematických bloků. Uvedené činnosti byly využity vždy na začátku každého setkání. Byly vytvořeny tak, aby odpovídaly ročnímu období a tématům, která byla zařazena při každodenním vzdělávání, tedy aby korespondovala se školním vzdělávacím programem.

Cílem těchto činností bylo aktivizovat děti, uvést je do problému a motivovat je k další činnosti.

6.2.2 Plán činností pro rozvoj dílčích funkcí

Během jednoho tematického bloku byly využívány činnosti zaměřené na rozvoj jednotlivých oblastí, jež jsou uvedeny v podkapitole 3.1.1. Za snahu a úspěšně dokončenou práci dostávaly děti „smajlíky“. Na konci každého bloku čekala děti za „smajlíky“ odměna. Individuální práce byla prováděna s konkrétním dítětem, zatímco ostatní plnili samostatnou práci formou pracovních listů.

Při tvorbě plánu činností bylo využito informací zmiňovaných v podkapitole 3.1.1.

Sluchová oblast	
rytmus	<ul style="list-style-type: none"> - vytleskávání rytmu písničky - opakování vytleskávaného rytmu - pracovní listy: <ul style="list-style-type: none"> - spoj slova, která mají stejně slabik, která mají dvě, tři, více než slabik, ...
sluchová diferenciacie	<ul style="list-style-type: none"> - první hláska <ul style="list-style-type: none"> - určování první hlásky ve slovech - vymýšlení slov na konkrétní hlásku - vymýšlení slov začínajících na stejné písmeno jako ... - vymýšlení pojmů označujících zvířata/věci ve třídě/jídlo/zeleninu/..., které začínají na ... - slovní fotbal (vymyslím slovo, které začíná na stejné písmeno/slabiku jako bylo to, na které končilo slovo kamaráda) - vyměňovaná (2x3 slova začínající na stejné písmeno + 4 slova začínající na stejné písmeno. 9 židliček v kroužku – sedí na nich děti. Učitelka uprostřed říká: „vymění se ti, jejichž jméno začíná na písmenko ... Děti, jejichž slovo začíná na to písmeno, si musí sednout na jinou židličku. Když se zvednou, sedí si i učitelka, uprostřed zůstane dítě bez židličky. Má roli učitelky. Př. pes, pavouk, ptáček, lev, liška, labuť, kuň, koza, kráva kočka) - hláska ve slově <ul style="list-style-type: none"> - soutěž – je ve slově ... hláska ... - ano = zelený papírek, ne = červený papírek; ano = jedna strana třídy, ne = druhá strana třídy; veselý a smutný smajlík; ano = lehnout, ne = stát, ...) - slovní fotbal - rozlišování podobných slov <ul style="list-style-type: none"> - rozlišování podobných slov bez významu (individuální práce) - rozlišování podobných slov bez významu (obdoba hry „na Ludvíka“ = každému dítěti řekne učitelka dvě podobná/stejná slova bez významu. Dítě řekne, zda jsou stejná; dobře = další na řadě X špatně = stát na jedné noze, s nohama křížem, ... a pošle dál, v dalším kole se správnou odpovědí může vysvobodit; obdoba hry „Honzo, vstávej“) - bzučák <ul style="list-style-type: none"> - rozlišování délek slabik u jednoslabičných slov (obdoba hry „na Ludvíka“) - pracovní listy: <ul style="list-style-type: none"> - zakroužkuj slova, která začínají na ..., zakroužkuj/spoj slova, která začínají na stejné písmeno jednou barvou, na druhé písmeno jinou

	<p>barvou, ..., vystřihni obrázky podle čáry, dej na hromádku obrázky, které začínají na stejné písmeno</p> <p>- spoj slova, která končí na stejné písmeno</p>
rýmy	<p>- vymyšlení rýmů na jednotlivá slova (obdoba hry „Honzo, vstávej“ = děti stojí v jedné řadě na startovací čáře. Učitelka postupně každému zadá slovo a dítě musí vymyslet rým. Když ho vymyslí, postupuje o krok dopředu. Opakuje se několik kol, vyhrává, kdo je u učitelky první.</p> <p>- pracovní listy:</p> <p>- spoj/zakroužkuj slova, která se rýmují</p>
pomůcky	pracovní listy, pastelky, fixy, tužky, nůžky, židličky, červený a zelený papírek pro každé dítě, zamračený a veselý smajlík pro každé dítě, bzučák
Zraková oblast	
rytmus	<p>- na tabuli předkreslený rytmus z různých značek, dítě ho musí „přehrát“ (bzučák, klávesy, flétna)</p> <p>- děti předkreslí rytmus kamarádovi</p> <p>- učitelka hraje nějaký rytmus, děti musí pomocí domluvených značek zapsat</p> <p>- pracovní list:</p> <p>- překreslené různé rytmy, dítě musí určit, který učitelka hrála</p>
pravolevá orientace	<p>- soutěž v týmech (týmy stojí v zástupu, dva zástupy vedle sebe. Soutěží vždy první. Učitelka ukáže dva obrázky – stejné, zrcadlově otočené – děti určují, zda jsou stejné nebo ne. Při správné odpovědi družstvo získá bod – úspěšné dítě jde/proleze pod rozkročenými nohami, ... na konec. Na jeho místo nastupuje další. Vyhrává tým s více body)</p> <p>- pracovní listy:</p> <p>- děti kreslí stejné/zrcadlově obrácené tvary, obrázky, ...)</p>
zraková paměť	<p>- Co se změnilo? (dítě odejde za dveře, v místnosti, na kamarádech se něco změní – něco se přesune, otočí, kamarádi si vymění části oblečení, prohodí si místa, ...)</p> <p>- Co se ztratilo? (drobné různé předměty pod šátkem. Učitelka je na chvíli ukáže, potom schová. Sáhne pod šátek a něco odebere. Potom dětem věci znovu ukáže. Co se ztratilo?)</p> <p>- Co je pod šátkem? (podobné jako u předchozí hry. Učitelka nic neodebírá. Schová věci a děti mají za úkol vyjmenovat co nejvíce věcí, které si pamatují – hromadně, každý zvlášť)</p> <p>- nakresli obrázek (na tabuli je nakreslený obrázek. Učitelka ho na chvíli ukáže, poté zakryje. Děti ho musí nakreslit co nejpodobnější)</p>

zrakové vnímání	- pracovní listy: - doplňování logické řady, co do řady nepatří, hledání rozdílů, spojování obrázků – obry/stín, hledání dvou/všech stejných obrázků z celého PL, ... - překreslování obrázků/tvarů do sítě - bludiště
pomůcky	tabule, křídly, bzučák, klávesy, flétny, tužky, pastelky, fixy, papíry, pracovní listy, stejné/zrcadlově obrácené obrázky, šátek, různé drobnosti, které pod šátek můžeme schovat
Oblast motoriky	
grafomotorická cvičení	- uvolňovací cviky (ramena, předloktí, zápěstí, prsty) - grafomotorické cviky ve stoje, v kleče, v sedě, na svislé i vodorovné ploše - pracovní listy: - grafomotorické listy
dokreslování obrázků	- pracovní listy: - dokreslení části obrázků - kreslení obrázku podle přerušovaných čar, bludiště – nesmí se dotknout
pomůcky	křída, tabule, papíry různých velikostí, tužky, pastelky, fixy, štětce, barvy, pracovní listy
Oblast řeči a jazyka	
básničky a písničky	
rýmování	
jazykolamy	
básničky s pohybem	
Rozvoj paměti	
řetězové hry	- Šel jsem na nákup a koupil jsem ... (dítě vyjmenuje vše, co zaznělo před ním a přidá něco svého) – různé obměny
básničky a písničky	
činnosti pro rozvoj zrakové paměti	
Oblast intermodality	
spojení významu s tajným heslem	- pantomima (domluvená tajná hesla představují nějaká zvířata, činnosti, ... učitelka řekne tajné heslo a děti převádějí, děti vymýšlí úkol pro kamaráda) - kreslení (domluvená tajná hesla představují zvířata,

	zeleninu, věci, ..., učitelka řekne tajné heslo, děti ho namalují) - Kouzelník (kouzelník podle tajných domluvených hesel začaruje děti na konkrétní zvířátka)
spojení významu s tajným písmem	- stejné jako u spojení významu s tajným heslem. Neříká se tajné heslo, ale kreslí/ukazuje se tajné písmo
pomůcky	papíry, pastelky, fixy, kouzelnická čepice, obrázky s tajným písmem, křída, tabule

Obrázek 7 - Plán činností pro rozvoj dílčích funkcí

Plán činností byl vytvořen na základě vlastní sbírky her a činností a na základě literatury uvedené v Seznamu dalších pramenů.

6.3 Ověření výsledků stimulačního programu

Během února 2014 byly podle stejného Testu (Švancarová, Kucharská, 2001) otestovány všechny děti, které byly v prvním šetření identifikovány jako ohrožené vznikem SVPU. Byly získány následující výsledky.

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	celkem	riziko
		3	3	8	8	4	4	3	3	2	6	3	6	3	56	
1.	Tomáš B.	2	1	6	6	1	1	2	2	1	4	1	5	2	34	hraniční pásmo
2.	Vendula	2	1	4	4	1	0	3	2	1	4	0	5	2	29	hraniční pásmo
3.	Vanessa	1	1	3	3	0	0	2	2	0	6	1	5	1	25	podprůměr
4.	Barbora	2	1	4	5	1	1	2	3	1	6	1	3	4	34	průměr
5.	Tomáš H.	1	3	4	8	2	2	2	2	1	3	1	3	1	33	hraniční pásmo
6.	Filip o	2	2	5	5	1	2	2	3	2	6	1	3	2	36	průměr
7.	Nikola	2	2	4	4	2	2	2	3	1	1	1	6	1	31	průměr
8.	David K. o	1	1	2	4	1	0	0	2	2	5	1	5	0	24	podprůměr
9.	Patrik	1	2	4	4	1	1	2	3	1	6	0	2	0	27	podprůměr
10.	Adam o	1	1	2	3	0	0	1	3	1	6	0	4	0	22	výrazný podprůměr
11.	Jitka	2	2	5	5	0	0	2	2	0	6	0	3	2	29	hraniční pásmo
12.	Adéla	2	2	4	3	1	0	2	2	0	6	0	6	1	29	hraniční pásmo
13.	Aneta	2	2	5	6	1	0	2	3	1	5	0	3	2	32	průměr
14.	Štěpán	3	2	4	4	2	1	2	2	2	5	1	6	1	35	průměr
15.	Šimon	1	0	5	4	0	1	3	2	1	2	0	3	1	23	podprůměr
16.	Pavel	2	1	5	4	1	1	2	3	1	3	1	6	1	31	hraniční pásmo
17.	Tadeáš	2	2	4	5	1	1	2	3	1	6	0	5	2	34	hraniční pásmo
18.	Kateřina	2	1	3	4	1	1	1	3	1	6	0	4	1	28	hraniční pásmo

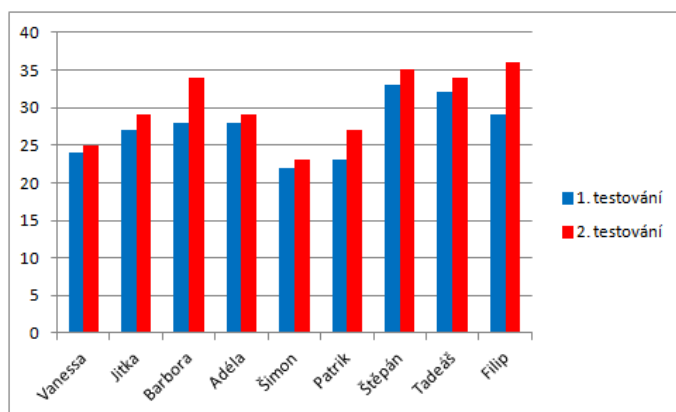
Obrázek 8 - Výsledky dětí z druhého testování

Při porovnání tabulek s označením Obrázek 1 a Obrázek 8 můžeme zjistit, ve kterých oblastech se jednotlivé děti zlepšily. Z obou tabulek byl vybrán konečný výsledek 1. a 2. testování.

Děti, kterým byla věnována SPP			
	1. testování	2. testování	rozdíl
Vanessa	24	25	1
Jitka	27	29	2
Barbora	28	34	6
Adéla	28	29	1
Šimon	22	23	1
Patrik	23	27	4
Štěpán	33	35	2
Tadeáš	32	34	2
Filip	29	36	7
		Průměrný rozdíl	2,88889

Obrázek 9 - Rozdíly mezi prvním a druhým testováním dětí

V této tabulce lze najít rozdíly mezi prvním a druhým testováním dětí, které se účastnily stimulačního programu. V posledním sloupci jsou uvedeny bodové rozdíly prvního a druhého testování. V tabulce je také uvedeno průměrné bodové zlepšení celé skupiny, které je 2,87 bodu. Pro lepší ilustraci posunu jednotlivých dětí byl z tabulky vytvořen i níže uvedený graf.



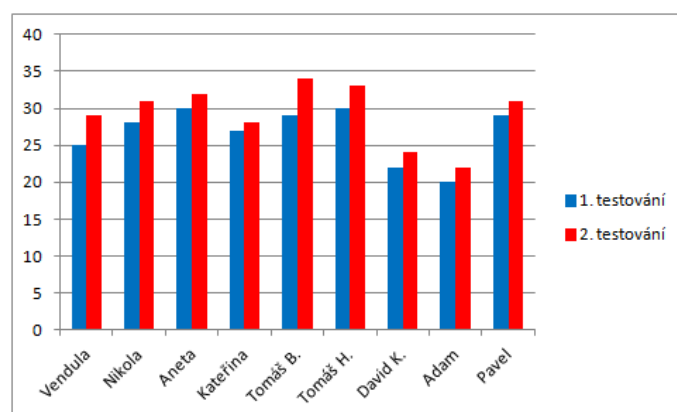
Obrázek 10 - Grafické znázornění rozdílů 1. a 2. testování

Stejně jako byly porovnány výsledky prvního a druhého testování dětí, které se účastnily stimulačního programu, byly porovnány i výsledky dětí, které se programu neúčastnily. Na základě výsledků byla vytvořena následující tabulka.

Děti, kterým nebyla věnována SPP			
	1. testování	2. testování	rozdíl
Vendula	25	29	4
Nikola	28	31	3
Aneta	30	32	2
Kateřina	27	28	1
Tomáš B.	29	34	5
Tomáš H.	30	33	3
David K.	22	24	2
Adam	20	22	2
Pavel	29	31	2
		Průměrný rozdíl	2,66667

Obrázek 11 - Rozdíly mezi prvním a druhým testováním dětí

Tabulka demonstruje výsledky z 1. a 2. testování a uvádí také rozdíl mezi výsledky jednotlivých dětí. V posledním řádku je uveden průměrný rozdíl celé skupiny, který tvoří 2,67 bodu. Pro ilustraci je uveden graf.



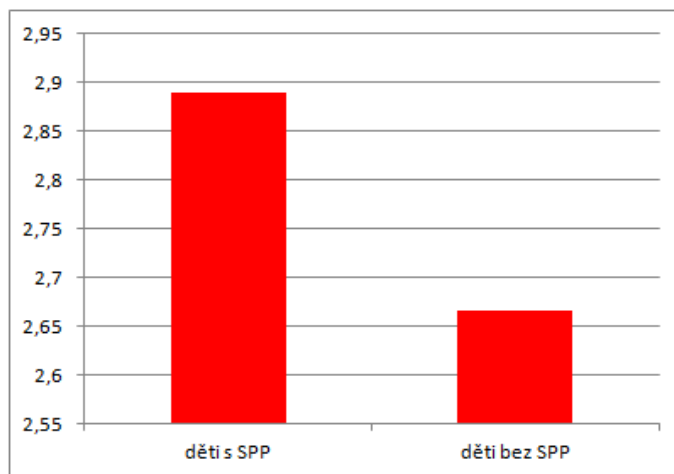
Obrázek 12 - Grafické znázornění rozdílů mezi 1. a 2. testováním

Pro naplnění dílčího cíle C₄: Ověření výsledků aplikace stimulačního programu opakovaným testováním byla provedena komparace průměrných rozdílů obou skupin.

Rozdíly mezi 1. a 2. měřením	
děti s SPP	2,88889
děti bez SPP	2,66667

Obrázek 13 - Průměrné rozdíly obou skupin

Pro lepší ilustraci výsledku byl vytvořen graf.



Obrázek 14 - Grafické znázornění průměrného rozdílu obou skupin

6.3.1 Zhodnocení výsledků dosažených užitím stimulačního programu u skupiny předškolních dětí s rizikem vzniku specifických vývojových poruch učení

Jak vyplývá z tabulky (obrázek 13) a grafu (obrázek 14), průměrné zlepšení u dětí jak ze skupiny, které byla věnována speciální péče, tak ze skupiny, která se stimulačního programu neúčastnila, se příliš nelišilo. Činí pouhé 0,2 bodu. Rozdíl v průměrném zlepšení u dětí obou skupin tedy je, ale nijak výrazný. To může mít několik různých příčin, které lze shrnout do následujících bodů:

Nedostatečná a nesprávně vedená speciálně pedagogická péče u skupiny dětí, se kterými se pracovalo s využitím stimulačního programu v období od října 2013 do ledna 2014:

- ✓ Ačkoli byly využity různé dostupné materiály pro podporu jednotlivých dílčích funkcí a postupovalo se podle pedagogických zásad, mohlo se stát, že stimulační program nevyhovoval všem dětem.
- ✓ Dalším faktorem může být nedostatek času na individuální práci s jednotlivými dětmi.
- ✓ Častá nemocnost a tedy nepřítomnost některých dětí při setkáních.
- ✓ Neustálé narušování skupinových činností některými dětmi.

Další problémy a poruchy některých dětí.

- ✓ Těžká dyslalie u některých dětí.
- ✓ Možná nediagnostikovaná lehká mentální retardace.
- ✓ Velmi vysoké sebevědomí a s tím související chování některých dětí, které se projevovalo drzostí, přehlížením učitelky, nedostatečnou snahou o dobrý výkon/zlepšení, předváděním se před ostatními, neschopností snášet při soutěživých činnostech neúspěch, ...

Příliš časně testování dětí.

- ✓ Při prvním testování v září 2013 některé děti čerstvě oslavily 5. narozeniny (v srpnu 2013 jim bylo 5 let).

Krátký časový úsek mezi prvním a druhým testováním.

- ✓ Mezi prvním a druhým testováním uběhla doba 5 měsíců. Jak uvádí Sindelarová (2013, s. 57) „pokud jste s dítětem po nějakou dobu, při nejmenším však půl roku, pravidelně prováděli cvičení ...“, je doba 5 měsíců příliš krátká, než abychom mohli usuzovat, zda intervence u dětí „přinesla ovoce“.

6.4 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce

Dílčí cíl C₁: Identifikovat děti ohrožené vznikem SVPU v MŠ byl naplněn.

Pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001) bylo ve třídě předškoláků identifikováno 18 dětí, které spadaly do pásma ohrožení vznikem SVPU.

Zajímavé bylo zjištění tak vysokého počtu rizikových dětí (nadpoloviční většina). Tato skutečnost mohla být ovlivněna tím, že děti byly poprvé testovány příliš brzy (na počátku posledního roku v MŠ)¹⁰. Při druhém testování, které probíhalo v pololetí posledního ročníku, tedy v době, kdy se rozhoduje o odkladu školní docházky u některých dětí, už většina dětí spadala do pásma průměru, popř. nižšího průměru. Přesto ve třídě zůstaly děti, které jsou i nadále rizikem vzniku SVPU ohroženy. Tyto děti po druhém testování tvořily 16,7% třídy.

¹⁰ Některé děti v srpnu 2013 teprve oslavily své 5. narozeniny a v září 2013 probíhalo první testování.

Dílčí cíle C₂: Tvorba stimulačního programu pro rozvoj dílčích funkcí ohrožených dětí a C₃: Aplikace stimulačního programu byly naplněny.

Stimulační program byl na základě výsledků dětí z prvního testování a na základě pozorování dětí vytvořen a aplikován prostřednictvím jednotlivých setkání s dětmi, kdy jim byla věnována speciální pedagogická péče. Stimulační program je blíže popsán v podkapitole 6.2. Byl zaměřen na rozvoj jednotlivých dílčích oblastí. Jeho aplikace probíhala od října 2013 do ledna 2014. Děti se účastnily individuálních i skupinových činností. Za snahu a úspěch byly odměňovány.

Dílčí cíl C₄: Ověření výsledků aplikace stimulačního programu opakovaným testováním dětí byl naplněn. Viz. kapitola 7.3.1 Zhodnocení.

Ačkoli tedy výsledky výzkumného šetření vyšly, jak je uvedeno výše, podle předpokladu, objevil se během ověřování výsledků aplikace stimulačního programu zajímavý jev. A to, že ve skupině, se kterou bylo pracováno, došlo u některých dětí pouze k velmi malému zlepšení (1-2 body) nebo u ostatních z této skupiny k mnohem většímu zlepšení (4, 6, 7 bodů). Zatím ve skupině, se kterou pracováno nebylo, došlo u všech dětí ke zlepšení podobnému (většinou 1-3 body, popř. 4, 5).

Faktory, které mohly způsobit rozdíly mezi zlepšením u dětí ze skupiny, se kterou se pracovalo, můžeme shrnout do následující tabulky.

Vanessa	<ul style="list-style-type: none"> - neochotná, líná; činnosti, které vyžadují úsilí, odbývá - vychovávána matkou - její škála hodnot je ovlivněna výchovou matky. Vanessa se zajímá o módní trendy a televizní seriály - neúspěch v činnostech v MŠ jí nevadí - podle výsledků z 2. testování nadále spadá do pásma ohrožení (posun pouze 1 bod)
Jitka	<ul style="list-style-type: none"> - žije ve vlastním světě (při volném rozhovoru, hře je mimo realitu) - z úplné rodiny, starší bratr - snaživá, šikovná - do činností se s radostí zapojuje, ochotná - při řízené práci mizí její vlastní svět, vrací se do reality - podle výsledků z 2. testování spadá do hraničního pásma (posun 2 body)
Barbora	<ul style="list-style-type: none"> - snaživá, šikovná - z úplné rodiny, jedináček - ráda se zapojuje do činností - chce vyniknout, zlepšit se

	<ul style="list-style-type: none"> - podle výsledků z 2. testování spadá do pásma průměru (posun o 6 bodů)
Adéla	<ul style="list-style-type: none"> - vysoké ego – „nebudu to dělat/učit se to, já už to umím, tak se mi nechce“ - z úplné rodiny, 2 o mnoho let starší sourozenci - velmi ráda středem pozornosti, tu si nejčastěji vynucuje vypravování, co všechno má (hodně materiálně založená) - podle výsledků 2. testování spadá do hraničního pásma (posun o 1 bod)
Šimon	<ul style="list-style-type: none"> - nesoustředěný, nespolupracuje - hravý - rád se předvádí - těžká dyslalie - z úplné, ale problémové rodiny, mladší sestra - jediný syn staršího, pracovně vytíženého otce, které ho brání (viní ostatní), protěžuje (před sestrou), vše mu povolí; matka závislá na drogách, střídavě v léčebnách; chlapec většinu času tráví s vážně nemocným dědečkem a babičkou (problémy s alkoholem) - podle výsledků 2. testování spadá do pásma podprůměru (posun pouze 1 bod)
Patrik	<ul style="list-style-type: none"> - pomalý, těžkopádný - dyslalie - z úplné rodiny, starší bratr - často nemocný, příliš se neúčastnil stimulačního programu - po 2. testování spadá do pásma podprůměru, ačkoli byl jeho posun 4 body
Štěpán	<ul style="list-style-type: none"> - šikovný, snaživý - zapojuje se do činností - z úplné rodiny, starší sestra - při druhém testování posun o 2 body do pásma průměru
Filip	<ul style="list-style-type: none"> - loni dostal odklad školní docházky - divoký, aktivní, nesoustředěný - miluje výtvarné a tvořivé činnosti - žije s matkou, jedináček - posun o 7 bodů do pásma průměru
Tadeáš	<ul style="list-style-type: none"> - snaživý - drzý - hravý - z úplné rodiny, 3 sourozenci - ve 2. testování posun o 2 body do hraničního pásma

Obrázek 15 - Faktory, které mohly ovlivnit výsledky dětí

I když se druhá skupina dětí neúčastnila stimulačního programu, došlo u ní také ke zlepšení. A to téměř stejnému, jako u skupiny, se kterou pracováno bylo. Zlepšení této skupiny bylo způsobeno tím, že i tyto děti se vyvíjejí, je s nimi

pracováno a jejich schopnosti jsou rozvíjeny každodenními výchovně vzdělávacími činnostmi prováděnými v MŠ v rámci běžného vzdělávání.

Závěr

V teoretické části se bakalářská práce zabývá problematikou diagnostiky SVPU u dětí předškolního věku, charakteristiky vývoje předškolního dítěte. Dále je zde definován pojem školní zralosti a řešena otázka odkladu školní docházky. V teoretické části bakalářské práce jsou také terminologicky vymezeny specifické vývojové poruchy učení, jejich etiologie, symptomatologie a diagnostika. Práce také objasňuje souvislosti mezi SVPU a předškolním věkem. Definovány jsou deficitní dílčí funkce, způsoby diagnostiky rizika vzniku SVPU v předškolním věku a zmíněny jsou i možnosti rozvoje jednotlivých dílčích funkcí dítěte.

V praktické části bakalářské práce byly identifikovány děti s rizikem vzniku SVPU ve vybrané mateřské škole. Vytvořen stimulační program pro rozvoj jednotlivých dílčích funkcí dětí, které jsou vznikem SVPU ohroženy, a následně ověřena funkčnost tohoto programu vzhledem ke snížení rizika vzniku SVPU.

Z metodologického hlediska bylo využito testové metody a pozorování.

Cíle praktické části bakalářské práce byly naplněny. Bylo zjištěno, že ačkoli nemůžeme v předškolním věku určit, zda dítě ve škole bude nebo nebude mít problémy v oblasti SVPU, můžeme říci, zda dítě může nebo nemusí být touto poruchou ohroženo. Za účelem identifikaci rizika vzniku SVPU v předškolním věku existují v současné době již diagnostické materiály (např. Test rizika poruch čtení a spaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001), Škála rizika dyslexie (Bogdanowicz), Předcházíme poruchám učení (Sindelarová, 2013) a další.

Důležité však je, že riziko vzniku SVPU můžeme již v předškolním věku ovlivnit (zmírnit) vhodnou intervencí. Tedy rozvojem jednotlivých dílčích funkcí, jejichž deficit se může podílet na vzniku SVPU. Přínos BP lze spatřovat v prezentaci možností vedoucích k eliminaci rizika vzniku SVPU u dětí v předškolním věku. Přináší způsoby a nápady, jak s dětmi pracovat, aby došlo k rozvoji jednotlivých dílčích funkcí (viz. kapitola 6.2 Individuální práce s dětmi s rizikem SVPU).

Problémy, které se při naplňování cílu bakalářské práce vyskytly:

- ✓ nemožnost seznámit se s dokumentací dětí (informace z PPP o odkladu, IVP u dětí s odkladem školní docházky);
- ✓ příliš málo času na individuální práci se skupinou dětí ohrožených vznikem SVPU (pouze 2x30 minut týdně po dobu pouhých 5 měsíců);

- ✓ mnoho dětí ve skupině, která se účastnila stimulačního programu (9 dětí), tudíž nebylo tolik příležitostí věnovat se dětem tak individuálně, jak by potřebovaly;
- ✓ častá nemocnost a tedy nepřítomnost některých dětí při stimulačním programu;
- ✓ další problémy a poruchy, které mohou některé děti mít.

Z hlediska zajištění komplexního pohledu na danou problematiku by bylo vhodné děti nadále sledovat, a to i po nástupu do ZŠ. Porovnat, zda se u nich projeví nějaká SVPU v souvislosti s jejich výsledky z testování v MŠ.

Seznam použité literatury

ALLEN, K, MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 80-736-7055-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BOGDANOWICZ, M. - SWIERKOSZOVÁ, J.: *Metoda dobrého startu*. 1. vyd. Ostrava: Kasimo s.r.o., 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.

ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 1. Přeložil Petr Bakalář. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.

KUCHARSKÁ, A. - ŠTURMA, J. *Test hvězd a vln a jeho využití v diagnostice školní zralosti*. Praha: PPP hl.m.P., 1993.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., V Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-x.
- LAZAROVÁ, B. A. *Inizan: Prediktivní baterie čtení. Metodický materiál IPPP ČR Praha*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 1999. 28 s. Metodický materiál.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-x.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Vyd. 1. Jinočany: H+H, 1998. 179 s. ISBN 80-860-2221-8.
- PAULÍK, K. *Základy psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, 93 s. ISBN 80-736-8157-9.
- PILAŘOVÁ, D., ŠIMEK, P. *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, c2012, [132] s. v různém stránkování. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. ISBN 80-717-8570-9.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 313 s. ISBN 80-244-0873-2.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložil Věra Pokorná. Praha: Portál, 2013, 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.

Slovník pedagogické metodologie. 1. vyd. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2005, 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. ISBN 80-7315-102-2.

Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.

Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.

Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha: Portál, 2000.

SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 1998, 34 s., [12] s. obr. příl.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, c2005, 109 s. ISBN 80-736-8042-4.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4743-691.

Školský zákon: úplné znění - po novele : právní stav k 1. dubnu 2009 : zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: ASPI, 2009, 100 s.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001, 27 s. ISBN 80-718-3221-9.

The Onset of literacy: cognitive processes in reading acquisition. 1. ed. Cambridge: MIT Press, 1987, 174 s. ISBN 0-262-52125-3.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1991, 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Internetové zdroje

KOMENSKÝ, J. Á. *Informatorium školy mateřské, Informatorium školy mateřské, to jest pořádná a zřetelná zpráva, která rodičové pobožní i sami i skze chůvy, ... dítkám pak svým na spasení vésti a cvičiti mají* [online]. Praha: Museum království Českého, 1858 [cit. 2014-02-16]. ISBN C73493. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/e-kniha-pro-vas-informatorium-skoly.html>

MAXÍK - stimulační program pro děti [online]. 2013 [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.muymaxik.snadno.eu/Co-je-to-Maxik.html>

Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online]. 2013, 860 s. [cit. 2013-11-13]. ISBN 978-809-0425-903. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MŠMT. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [online]. 2012, 26 s. [cit. 16.2.2014]. Dostupné z: <http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F21827%2Fdownload%2F&ei=neIAU7bcIMSqhAfJk4GQBw&usg=AFQjCNGC0Sh26ozkObbkn8qEpLK-eWppSQ&sig2=I7rWR1bxGsdr0NJ4ShpKGw&bvm=bv.61535280,d.ZG4>

Seznam dalších pramenů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006, 80 s. ISBN 978-802-5109-779.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Počítání soba Boba*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5115-916.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět*. Brno: Computer Press, 2009, 64 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5124-406.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: optická diferenciaci*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010, 2 sv. (64 l., 56 s.). ISBN 978-80-904494-3-52.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky: všestranná příprava dítěte do školy pro děti od 3 do 5 let*. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2011, 72 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-3490-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky: všestranná příprava dítěte do školy pro děti od 4 do 6 let*. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2011, 72 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-3473-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky: všestranná příprava dítěte do školy pro děti od 5 do 7 let*. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2011, 72 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-2924-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika, 2012, 48 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-6600-220.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a v čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. 1. vyd. Brno: Edika, 2012, 48 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-6600-787.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudební žerty s Mikulášem a čerty 1. díl*. Hradec Králové: Tandem, 2003. ISBN 80-903115-0-4.

JENČKOVÁ, Eva. *Hudební žerty s Mikulášem a čerty 2. díl*. Hradec Králové: Tandem, 2003. ISBN 80-903115-1-2.

JENČKOVÁ, Eva. *Štědrý večer nastal*. Hradec Králové: Tandem, 2012. ISBN 978-80-86901-13-8.

MACENAUEROVÁ, Jitka. *Přírodovědné hry*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2012, 119 s. ISBN 978-80-7346-147-8.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 153 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3673-505.

Šimonovy pracovní listy 1-19. Praha: Portál.

Pozn.: V seznamu dalších pramenů jsou uvedeny prameny, které byly využity při tvorbě stimulačního programu. Kromě této literatury bylo využito vlastní sbírky her, činností, básniček a říkadel a pracovních listů.