

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Julie Smolíková

V. ročník – prezenční studium

Logopedie

**Metodický materiál zaměřený na předcházení rizika vzniku
specifických poruch učení u předškolních dětí**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené zdroje v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

podpis studentky

Děkuji paní Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, za konzultace a za hodnotné informace, které mi v průběhu psaní této práce poskytovala. Dále děkuji předškolním zařízením, které souhlasily, abych u nich mohla provést své výzkumné šetření ohledně ověření mnou vypracovaného metodického materiálu. Na závěr bych chtěla poděkovat svým nejbližším, své rodině a snoubenci, kteří mě během celého psaní mé práce a celého mého studia neustále podporovali.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Dítě předškolního věku	8
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Kognitivní vývoj	8
1.3 Řečový vývoj	9
1.4 Sociální vývoj	10
2. Předškolní vzdělávání	12
2.1 Vymezení předškolního vzdělávání	12
2.2 Cíle předškolního vzdělávání	13
2.3 Obsah předškolního vzdělávání	13
2.3.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo	14
2.3.2 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika	14
2.3.3 Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý	15
2.3.4 Vzdělávací oblast Dítě a společnost	15
2.3.5 Vzdělávací oblast Dítě a svět	16
3. Specifické poruchy učení	17
3.1 Definice	17
3.2 Etiologie	18
3.2.1 Biologicko – medicínská rovina	18
3.2.2 Kognitivní rovina	19
3.2.3 Behaviorální rovina	19
3.3 Klasifikace	20
3.4 Typy a jejich symptomatologie	21
3.4.1 Dyslexie	22
3.4.2 Dysgrafie	24
3.4.3 Dysortografie	24
3.4.4 Dyskalkulie	25
3.4.5 Dyspinxie	26
3.4.6 Dysmuzie	27

3.4.7 Dyspraxie	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
4. Charakteristika výzkumného šetření	28
4.1 Uvedení do problematiky.....	28
4.2 Stanovení cílů	30
4.3 Stanovení výzkumných otázek	30
4.4 Metody výzkumného šetření.....	30
5. Tvorba metodického materiálu.....	32
5.1 Didaktické zásady metodiky	32
5.2 Proces tvorby metodického materiálu.....	33
5.3 Oblasti metodického materiálu	34
6. Proces ověřování metodického materiálu	44
6.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	44
6.2 Charakteristika výzkumného prostředí	44
6.3 Samotný proces ověřování.....	44
7. Výsledky procesu ověřování a jejich interpretace	47
7.1 Oblast Zraková percepce	47
7.2 Oblast Sluchová percepce	48
7.3 Oblast Grafomotorika	50
7.4 Oblast Matematické dovednosti.....	52
7.5 Oblast Kognitivní dovednosti	53
8. Diskuze	56
Závěr	60
Seznam použitých zdrojů.....	61
Seznam příloh	66
Anotace	

Úvod

Specifické poruchy učení. Tři slova, která v dnešní společnosti jsou velice známá a často jsou příčinou obav rodičů. Setkáme se s nimi na internetových stránkách či v různých publikacích. Rodiče mají strach, že se u jejich dítěte po nástupu do školy může daná porucha objevit. I samotnou diagnózu lze stanovit až v polovině 1. ročníku, případně ve 2. ročníku ZŠ. Ale co dělat do té doby než je diagnóza potvrzená? Je možné zaměřit se na jisté příčiny už v době předškolního věku? Odpověď zní ano.

V předškolním období dochází k rozmanitému vývoji dítěte, a to po jeho fyzické, kognitivní, emocionální i sociálně stránce. Pedagog v předškolním zařízení, případně i rodič, může zaznamenat jisté symptomy nedostatečného vývoje dítěte, které by mohly být spouštěčem zmiňovaných obtíží ve škole. Konkrétně se jedná o problémy v osvojování si trivია, tj. čtení, psaní a počítání.

Teorií, jak specifické poruchy učení (dále jen SPU) vznikají, je nespočet. Stále se hovoří o biologickém podkladu, o genetických predispozicích či odchylkách v mozku. Tohle ovlivnit bohužel nemůžeme. Ovšem do popředí se dostává i kognitivní podklad vzniku poruch, který by se do jisté míry ovlivnit dal. Jedná se především o deficity v oblasti fonologické, vizuální nebo auditivní. Své místo zde má také oslabená pozornost, paměť či prostorová orientace. Všechny zmíněné deficity, pokud se budou u dítěte objevovat, mohou způsobit výskyt jakékoliv poruchy učení. A naším cílem, a to především do budoucna, je právě snaha pomoci tyto deficity odstraňovat a tím dítě naplno rozvíjet a připravovat na bezproblémový nástup do školy.

A proto vznikla tahle diplomová práce s názvem Metodický materiál zaměřený na předcházení rizika vzniku specifických poruch učení u předškolních dětí. Už z názvu vyplývá, jaká je náplň této diplomové práce. Hlavním cílem bylo vytvoření metodického materiálu pro cílovou skupinu dětí předškolního věku, který bude děti rozvíjet v nejrůznějších oblastech. Metodický materiál slouží především jako podpůrný materiál k rozvoji dítěte. Ovšem může být částečně použitý i jako diagnostický materiál, který pedagoga nebo rodiče upozorní právě na nedostatky dítěte, na jeho obtíže.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje dítě předškolního věku po stránce tělesné, kognitivní, řečové a sociální. Druhá kapitola je zaměřená na předškolní vzdělávání, protože dítě většinou v tomto období navštěvuje předškolní zařízení a metodický materiál je určen také pedagogům pro řízenou činnost. V rámci této kapitoly je zmíněná definice předškolního vzdělávání, jeho cíle a obsah, který je rozdělený do pěti oblastí,

na jejichž základě jsou poté tvořeny řízené činnosti pro děti. Poslední kapitolou v teoretické části jsou SPU. Velmi ve zkratce je zde popsána definice, etiologie a klasifikace daných poruch. Z dané klasifikace vychází poté poslední podkapitola, a to nejčastější typologie SPU na území České republiky a jejich typická symptomatologie.

Praktická část diplomové práce je zaměřená na vlastní tvorbu metodického materiálu a na proces jeho ověřování v rámci výzkumného šetření. V této části jsou charakterizovány hlavní a dílčí cíle, výzkumné otázky, výzkumné metody, které byly použity v procesu ověřování. Podrobněji je zde popsána inspirace a postup tvorby metodického materiálu. Jelikož je velmi důležitá zpětná vazba, byl uskutečněn také proces ověřování, na základě něhož si autorka mohla odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. Ty jsou poté zodpovězeny v kapitole týkající se výsledků a jejich interpretace. Konkrétně se jednalo o zjištění, zda děti porozuměly pracovním listům, které jsou součástí metodického materiálu a které jim v rámci výzkumného šetření byly předloženy. A jaký pracovní list dětem přišel nejjednodušší a jaký nejsložitější. Výsledky jsou v kapitole podrobně rozebrány a schopnost/neschopnost dětí porozumět pracovním listům je graficky znázorněna pomocí tabulek.

Diplomová práce je napsána tak, aby informovala společnost, že již v předškolním věku se dá malými krůčky provádět prevence SPU. A to takovým způsobem, že se rodiče i pedagogové budou zaměřovat na kognitivní rovinu. Součástí této práce je zmíněný vytvořený metodický materiál, který obsahuje celkem 100 pracovních listů. A právě ty mají pomoci děti rozvíjet v oblastech jako: zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika, matematické a kognitivní dovednosti. Jelikož je metodický materiál velice obsáhlý, je volně vázaný a pouze přiložen k práci.

TEORETICKÁ ČÁST

První kapitola teoretické části se snaží charakterizovat dítě předškolního věku. Podrobněji popisuje jeho tělesný, kognitivní, řečový a sociální vývoj.

1. Dítě předškolního věku

Předškolní věk je definován jako „*vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života,*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 228).

Z výše uvedené definice vyplývá, že za dítě předškolního věku označujeme dítě ve věku 3 až 6 let. V dnešní době, a v některé literatuře, se ovšem můžeme setkat i s vymezením období předškolního věku od 2 do 5 let. Konec tohoto období ovšem není zcela vymezen věkem, ale sociálním vývojem, tj. připraveností dítěte na nástup do školy, který je u každého jedince individuální (Thorová, 2015).

Eric Erikson období předškolního věku označuje jako za věk iniciativy vs. viny, což je velmi příhodné, jelikož iniciativa je vázaná k jakékoli činnosti vykonávané dítětem. (Blatný, 2016). Mezi hlavní projevy období patří aktivita, činnost a spolupráce. Z toho důvodu se dítě stává více aktivní, iniciativnější a zvědavější (Thorová, 2015).

1.1 Tělesný vývoj

Vývoj dítěte je znát nejen po jeho psychické stránce, ale i po té tělesné. Mění se tělesné proporce dítěte, objevují se individuální tělesné rozdíly a děti si začínají uvědomovat rozdíly mezi pohlavími (Říčan, 2014). U motorického vývoje je možné si všimnout zdokonalení pohybové koordinace. Dítě chodí stabilně, dokáže překonávat různé překážky, zlepšuje si cit pro rovnováhu, což se projevuje schopností jezdit na koloběžce nebo na kole (Kozáková, 2014; Thorová, 2015).

K rozvoji dochází také v oblasti jemné motoriky, která se rovněž zdokonaluje. Dítě mnohem lépe manipuluje s hračkami a mnohem lépe ovládá zručnost i při kresbě. V tomto stádiu se začíná i projevovat dominance jedné ruky. (Kozáková, 2014; Blatný, 2016).

1.2 Kognitivní vývoj

I kognitivní vývoj samozřejmě nezůstává pozadu. I v této oblasti dochází k patřičnému rozvoji. Říčan (2014) ve své publikaci zmiňuje, že se jedná o období tzv. kouzelného světa předškoláka, kde je u dítěte základním stavebním kamenem fantazie. Fantazie dítěte je především vázaná na hlavní činnosti dítěte, tedy na hry. Promítá se i mimo jiné do myšlení,

jehož typickými znaky jsou **egocentrismus**, **antropomorfismus** (tj. polidšťování) a **magičnost** (tj. měnění faktů dle své libosti) (Kozáková, 2014). Piaget (Blatný, 2016) zmiňuje, že významným znakem v kognitivním vývoji předškolního období je také **centralismus**, kdy je vše zaměřeno na střed dění dítěte. Thorová (2015) dodává ještě navíc neschopnost deduktivní logiky, tzn. neschopnost vykonávat logické myšlenkové operace.

Jak je již známo, období předškolního věku je považováno za zlatý věk dětské hry. U dítěte dochází k rozvoji nejen již zmiňované fantazie nebo myšlení, ale i jednotlivých druhů percepce. Děti na počátku tohoto období jsou schopné rozeznat základní tvary a barvy. Postupem času a také pomocí her se u nich rozvíjí zraková paměť, zraková syntéza a analýza. Pomocí různých činností se jejich zraková percepce stále více zlepšuje, a na konci období už rozeznávají i jemné odstíny barev či směrovost. Vhodné je zrakové vnímání rozvíjet např. s motorickou aktivitou, která u dítěte rozvíjí vizuomotorické schopnosti a soustředěnost (Thorová, 2015, Svoboda, 2015).

Nejen zrakové vnímání se rozvíjí, ale i to sluchové, které dozrává mezi 5. a 7. rokem. Děti na počátku tohoto období diferencují dlouhou a krátkou hlásku, iniciální a finální hlásku na konci slova. Rozvíjí se u nich i sluchová analýza a syntéza, kdy jsou schopné rozdělit slovo na slabiky a naopak ze slabik složit slovo (Thorová, 2015, Svoboda, 2015).

Ostatní smysly, jako jsou chuť, čich a hmat, se také vyvíjejí. Dítě umí rozeznávat jednotlivé typy chutí (sladkost, slanost, hořkost, kyselost). Poznává různé typy čichových vjemů, např. kouř, který pro něj znamená nebezpečí. Podle hmatu dokáže identifikovat tvary, např. hranatý nebo kulatý, ale i materiály, např. papír, dřevo, plast, textilie (Thorová, 2015).

Aby docházelo k adekvátnímu rozvoji kognitivních schopností, je důležité s dítětem pracovat a využívat jakékoliv pracovní listy, které dané schopnosti a dovednosti budou podporovat a rozvíjet.

1.3 Řečový vývoj

S myšlením se rozvíjí i řečové dovednosti dítěte. Dítě už více využívá aktivní slovník, což se projevuje tvorbou víceslovných vět a souvětí. Období předškolního věku je tzv. **druhým věkem otázek**. Znamená to, že dítě je stále zvědavější a pokládá otázky typu „proč“ a „kdy“ (Bytešníková, 2012, Blatný, 2016). Kapalková in Vitásková (2013) zmiňuje, že u dítěte dochází především k rozvoji narativních neboli vyprávěcích dovedností, kdy je dítě schopno reprodukovat jednoduchý příběh.

Důvodem častých otázek dítěte se formuluje i gramatická struktura jazyka. Nejedná se jen o zmiňovanou tvorbu vět, ale také o správné používání pravidel gramatiky. Dítě se učí skloňovat nebo časovat. Snaží se také rozeznávat rod ženský od rodu mužského. Gramatická stránka řeči se vytváří do 5. roku (Kutálková, 2009).

Typické u dětí předškolního věku je narušená komunikační schopnost, označovaná jako dyslálie neboli patlavost. Příčinou bývá nezralost v oblasti motoriky mluvidel či nezralost v oblasti sluchové diferenciaci. Projevem je poté chybný řečový projev, kdy dítě zaměňuje nebo nahrazuje obtížnější hlásky hláskami jednoduššími. Postupem věku, nejpozději však do 7. roku, by se dyslálie měla minimalizovat a dítě by mělo umět vyslovit všechny hlásky správně (Thorová, 2015, Kozáková, 2014).

1.4 Sociální vývoj

Socializace probíhá u každého člověka celý život. Je pro něj velmi důležitá nejen z důvodu, že je jedinec začleňován do společnosti, ale že je i rozvíjen. Velkým mezníkem pro dítě je začátek navštěvování předškolního zařízení, mateřské školy. Zde se dítě seznamuje a navazuje kontakty s vrstevníky (Kozáková, 2014).

Sociální vývoj dítěte předškolního věku probíhá hlavní činností, charakteristickou pro toto období, a tou je **hra**. Pro dítě je hra motivačním, ale především socializačním činitelem. Na základě hry se dítě učí novým sociálním dovednostem, učí se vzájemné interakci, seznamuje se se svým prostředím. Díky této činnosti dochází u dítěte i k významnému rozvoji kognitivních i motorických schopností. Dítě se zařazuje do různých sociálních skupin, snaží se komunikovat (Šimíčková – Čížková, 2010, Vágnerová, 2012). Kolem čtvrtého roku můžeme ve hře i v interakci mezi dětmi zpozorovat soupeřivost. S tím souvisí i schopnost snažit se porozumět ostatním dětem, schopnost empatie (Kozáková, 2014).

Během tohoto období se repertoár her dítěte mění. Velmi oblíbené jsou hry pohybové, které dítě rozvíjí v určité činnosti. Na konci období předškolního věku dítě už zcela dokáže rozlišit práci od hry. Pro dítě se stává práce jakousi specifickou činností, dítě si začíná uvědomovat smysl této činnosti a snaží se danou činnost provádět reálně (ibid). Kozáková (2014) navíc dodává, že nejvýznamnější pokrok je zaznamenán v diferenciaci rolí mužským a ženských. Znamená to, že chlapci v rámci hry prosazují mužské činnosti, např. hrají si na opraváře. Dívky zase preferují hry, činnosti, typické pro ženské pohlaví, např. praní, vaření.

Dle Piagetovy periodizace, jak již bylo zmíněno výše, je toto období považováno za období **iniciativy vs. viny**. Je to z toho důvodu, že dítě se učí v tomto období právě díky hře

skutečným pravidlům. Dítě je iniciativní a egocentrické. Neumí se vyrovnávat s požadavky okolí, které jsou pro něj nesrozumitelné a určitým způsobem omezují jeho způsoby chování. Výsledkem tohoto všeho je vyvolání pocitu viny u dítěte, což je základ pro vývoj lidského svědomí (Šimíčková – Čížková, 2010, Klusák, 2014).

Thorová (2015) ve své publikaci dále zmiňuje, že postupem věku ustupuje sobecké chování a naopak se zlepšuje prosociální chování.

2. Předškolní vzdělávání

Další kapitola je věnována předškolního vzdělávání. Popisuje samotnou definici předškolního vzdělávání, jeho cíle a obsah podle školského dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní zařízení.

2.1 Vymezení předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání nebo také předškolní výchova je definována jako „*výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání. V ČR je předškolní výchova nepovinná, zabezpečují ji předškolní zařízení*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 228).

Předškolní vzdělávání jako pojem se začal využívat v souvislosti s mezinárodním označením ISCED neboli *International Standart Classification of Education*. Jedná se o vymezení úrovně vzdělávání, které jsou označeny ISCED 0 - ISCED 6. Jednotlivé úrovně jsou charakteristické pro určitou věkovou kategorii. Všechna zařízení, jejichž zájmem je dítě od narození po vstup do primárního vzdělávání (nástupu do školy) spadá do úrovně ISCED 0 (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Podle české legislativy je vzdělávání v předškolním věku především zakotvené v **zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání** ve znění pozdějším. Podrobnosti o organizaci předškolního vzdělávání je poté možno najít také ve **vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání** ve znění pozdějším.

Současné předškolní vzdělávání (angl. preprimary education) nebo předškolní výchova (preschool education) bývají také označovány jako preprimární vzdělávání, vycházející z anglického jazyka. Jedná se tedy o jakousi prvotní etapu ve vzdělávání dětí, probíhající v předškolních zařízeních (Suchánková, 2014).

Předškolní zařízení jsou v ČR definována následovně: „*mateřská škola; speciální mateřská škola; přípravný stupeň pomocné školy; přípravný ročník základní speciální školy; přípravná třída*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V České republice je možné se setkat s různými typy předškolních zařízení. Může se jednat o státní mateřské školy, soukromé nebo církevní mateřské školy, alternativní typy předškolních zařízení (např. Waldorfská škola, Daltonská škola, Montessoriovská škola, mateřská škola podporující zdraví ...), lesní mateřské školy (Průcha, 2016).

2.2 Cíle předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání si stanovuje hned několik cílů, které jsou definovány *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2018).

Nejobecnější cíl je dovést dítě k tomu, aby pomocí optimálního rozvoje svých individuálních schopností získal základy klíčových kompetencí, důležitých pro život (Kollariková, Pupala, 2010).

Hlavní náplní je především celostní rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku. Předškolní vzdělávání se snaží podporovat a rozvíjet tělesný, kognitivní i emocionální vývoj dítěte. Dále osvojit si základní hodnoty, na kterým je naše společnost založená a získat osobní samostatnost a schopnost projevit se jako samostatná bytost. S tím souvisí i postupné osvojování si základů klíčových kompetencí, které jsou nezbytnými předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Mezi základní klíčové kompetence řadíme **kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a činnostní** (Průcha, 2016, Suchánková, 2014, RVP PV, 2018).

Na dítě je nahlíženo jako na svébytnou osobnost s vlastními právy a s vlastní identitou. Je tedy vhodné se přizpůsobit všem jeho věkovým a také individuálním zvláštěm, možnostem rozvoje, potřebám a zájmům (Suchánková, 2014).

Průcha (2016) ve své publikaci zmiňuje, že na základě toho, že vzdělávací cíle směřují k rozvoji osobnosti dítěte, je vhodné využít osobnostní model vzdělávání. Rozvoj dítěte by měl tedy probíhat komplexním, holistickým způsobem.

2.3 Obsah předškolního vzdělávání

Vzdělávací obsah je podle RVP PV členěn do pěti základních vzdělávacích oblastí, které odpovídají předškolnímu období. Všechny vzdělávací oblasti by měly být navzájem propojeny, aby docházelo k co nejefektivnějšímu všestrannému rozvoji dítěte (RVP PV, 2018).

V daném kurikulárním dokumentu, v RVP PV, je obsažen pouze vzdělávací základ, na základě kterého si pedagogové vytvářejí dokument na úrovni konkrétní školy, tj. **školní vzdělávací program (ŠVP)**. Konkrétní vzdělávací nabídka (činnost), spojující určitá témata, je poté zpracovávána pedagožkami konkrétní třídy. Zde hovoříme o tzv. **třídním vzdělávacím programu** (Kotátková, 2014).

Jedinci je díky naplňování vzdělávacího obsahu přinášeno velké množství vědomostí, dovedností, schopností, názorů a postojů, které je důležité pro uplatnění se ve společnosti (Opravilová, 2016).

Mezi základní vzdělávací oblasti podle RVP PV (2018) patří:

- **Oblast biologická (Dítě a jeho tělo)**
- **Oblast psychologická (Dítě a jeho psychika)**
- **Oblast interpersonální (Dítě a ten druhý)**
- **Oblast sociálně kulturní (Dítě a společnost)**
- **Oblast environmentální (Dítě a svět)**

První dva okruhy jsou zaměřené spíše na myšlení a vnímání předškolního dítěte, spočívající na zaměření sebe sama. Dítě se učí chápat svět přes svoje pocity, potřeby či požadavky. Zbývající tři okruhy vedou dítě od sebe samotného k druhým jedincům a k akceptování sebe jako součást společnosti (Kotátková, 2014).

2.3.1 Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům“ (RVP PV, 2018, s. 15).

Z definice biologické oblasti vyplývá, že cílem je uvědomění si zejména existence svého těla, jehož nezbytnou součástí je rozvoj celé osobnosti. Jedná se především o rozvoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj jednotlivých smyslů či rozvoj fyzické a psychické zdatnosti.

Vzdělávací nabídkou jsou zejména hry (smyslové, lokomoční, konstruktivní aj.) nebo různá zdravotní cvičení (RVP PV, 2018).

2.3.2 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2018, s. 17).

Do psychické oblasti jsou zařazeny tzv. tři podoblasti:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city a vůle (RVP PV, 2018)

V rámci psychologické oblasti je nutné dítě vzdělávat po stránce psychické, ale i po stránce artikulační. Dle uvedené definice by se dítě mělo nacházet v duševní pohodě, mělo by umět správně vyslovovat a sdělit jakoukoli informaci. Pomocí různorodých aktivit by mělo dítě uplatňovat kognitivní funkce a nadále je podporovat v jejich rozvoji. Nedílnou součástí je také samostatné vystupování dítěte, podpora jeho sebevědomí, vedení k samostatnosti a k sebeovládání jedince.

Vzdělávací nabídkou mohou být artikulační, sluchové nebo rytmické hry; individuální nebo skupinové rozhovory, pozorování jevů v prostředí; hry zaměřené na rozvíjení všech kognitivních funkcí (ibid).

2.3.3 Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů“ (RVP PV, 2018, s. 23).

Interpersonální oblast se podle definice zaměřuje na vzájemnou komunikaci mezi dvěma a více jedinci. Dítě se pomocí vzdělávacích nabídek, jako jsou sociální, interaktivní nebo kooperační hry, učí komunikovat a spolupracovat s dospělými i svými vrstevníky. Daná oblast je pro dítě zvláště důležitá, jelikož pomocí komunikace lze sdělit svoje potřeby, pocity nebo přání.

Vzdělávací nabídkou jsou především verbální nebo neverbální komunikační aktivity, kooperativní hry vedoucí k posilování prosociálního chování k druhým lidem (ibid).

2.3.4 Vzdělávací oblast Dítě a společnost

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP PV, 2016, s. 25).

Dítě, jako osobnost, je nedílnou součástí společnosti. Je proto vhodné jej vzdělávat i v oblasti sociálně kulturní. Díky této oblasti se učí společenským pravidlům a návykům, seznamuje se s kulturami, uměním či tradicemi. Dokonce má i povědomí o mravních hodnotách, jako je např. dobro, zlo, spravedlnost, pravda.

Vzdělávací nabídkou může být běžné každodenní setkávání se s pozitivními vzory správného vztahu a chování. Především se objevují tvůrčí činnosti nebo také hry zaměřené k poznávání, rozlišování ale také osvojování si sociálních rolí (ibid).

2.3.5 Vzdělávací oblast Dítě a svět

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ (RVP PV, 2018, s. 27).

Nejen o společnosti, ale i o světě musí mít dítě určité povědomí. Dítě by mělo znát určité poznatky o svém okolí, o své zemi, dokonce i o své planetě. V rámci environmentální oblasti by si dítě mělo vytvářet vztah k životnímu prostředí a následně k němu také přistupovat. Je důležité se vhodným chováním spoluúčastnit na pohodě prostředí a právě k tomuto je potřeba dítě vést. Pro získání těchto poznatků slouží aktivity zaměřené na význam třídění odpadu, na starost o přírodu nebo všímání si nepořádku.

Vzdělávací nabídkou je pozorování blízkého prostředí, procházky, kognitivní a praktické činnosti, na jejichž základě si dítě osvojuje poznatky o přírodních i umělých materiálech (ibid).

3. Specifické poruchy učení

V následující kapitole jsou popsány SPU. Kapitola seznamuje blíže s definicemi od různých autorů, s etiologií, s klasifikací, s nejznámějšími typy SPU v České republice a jejich typickou symptomatologií.

3.1 Definice

V dnešní době se velmi často setkáváme s diagnózou SPU a je proto nutné vědět, co daný termín znamená a co zahrnuje.

Problematikou SPU se zabývá velké množství autorů. Z toho vyplývá, že každá definice daných poruch je nepatrně odlišná.

Ve slovníku speciální pedagogiky jsou SPU definovány jako *„různorodá skupina poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopností naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností. Tyto obtíže vycházejí z vnitřních dispozic každého jedince a nejsou důsledkem sníženého intelektu či nepodnětného prostředí* (Valenta, 2015, s. 144).

Zelinková (2015, s. 10) chápe SPU jako *„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 nervové soustavy.*

Z výše uvedených definic a z dalších publikací tedy vyplývá, že dítě má problémy v psychologických procesech, jako je právě porozumění nebo používání jazyka, a to mluveného nebo psaného. V pozdějších letech tyto potíže mohou mít vliv na učební proces. (Lerner, 2003).

I když se u jedince s SPU objevují zmíněné obtíže, neznamená to, že je jedinec hloupý, líný nebo neschopný se něco naučit. Jen potřebuje k získávání informací odlišný způsob učení než většina populace (Fisher, Cummings, 2012).

V zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmy jako *specific learning difficulties, learning disability, Legastenie, Kalkulastenie*. U nás se v psychologických a pedagogických publikacích setkáváme s pojmy *specifické poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností* (Bartoňová, 2012; Zelinková, 2015; Valenta, 2015).

3.2 Etiologie

Etiologie SPU je vlivem zájmů mnoha autorů velmi pestrá. Existuje proto několik teorií příčin vzniku dané poruchy.

V šedesátých letech 20. století se problematikou SPU zabýval **Otakar Kučera**, který se zaměřil na výzkum vzniku dyslexie. Na něj poté navázal **Zdeněk Matějček**, který za nejčastější faktory vzniku považoval:

- Lehké mozkové dysfunkce (příčiny encefalopatické);
- dědičnost (příčiny hereditární);
- kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti (příčiny smíšené);
- neurotické nebo nezjištěné etiologie (Bartoňová, 2012; Zelinková, 2015).

Současná teorie, na základě výzkumných šetření, odhaluje příčiny ve třech rovinách, s kterými se shodují i autorky Zelinková (2015) a Bartoňová (2012):

- biologicko – medicínská rovina
- kognitivní rovina
- behaviorální rovina

3.2.1 Biologicko – medicínská rovina

Biologicko – medicínská rovina v sobě zahrnuje příčiny genetické, neurologické či hormonální.

Genetické pojetí předpokládá, že vznik SPU má souvislost s chromozómy 6 a 15. Kdy právě chromozóm 6 ovlivňuje vývoj nervových buněk, což má vliv na akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy, které jsou potřebné ke čtení. S genetickým pojetím také souvisí fakt, že se často v populaci setkáváme s výskytem specifických poruch učení v rámci příbuzenských vztahů (otec, syn, sourozenci). Četnost dědičnosti je proto pro vznik dyslexie udávána až 50 – 60% (Zelinková, 2015; Bartoňová, 2012).

Neurologické pojetí udává příčiny SPU v souvislosti s dysfunkcí centrální nervové soustavy. Odborníky byly zjištěny rozdíly mezi mozky dyslektiků a intaktních jedinců. Příčiny vzniku SPU se opírají o abnormalitu aktivace mozkových oblastí. S tímto pojetím se pojí i nejnovější teorie modelu pravo- a levo- hemisférové dyslexie podle Bakkera. Teorie je založená na hypotéze, že vedoucí aktivita vývoje čtenářských dovedností v určitém stádiu přechází z pravé hemisféry na levou (Zelinková, 2015; Bartoňová, 2012; Škodová, Jedlička, 2007).

S neurologickým pojetím souvisí také tzv. **cerebelární teorie**, která je založená na dysfunkci mozečku neboli *cerebella*. Základním symptomem poruchy mozečku je narušení motorické oblasti, která se podílí na osvojování a automatizaci motorických dovedností. Pokud jsou motorické dovednosti narušeny, základními projevy může být ztuhlost končetin, ztráta napětí nebo porucha koordinace končetin či artikulačních orgánů. Odborníci, kteří se zaměřují na danou teorii, proto předpokládají, že motorická neobratnost může být jednou z příčin vzniku dyslexie nebo dysgrafie (Zelinková, 2015; Jošt, 2011).

Do roviny biologicko – medicínské lze zařadit také **hormonální změny**. S touto myšlenkou jsou také spojeny určité výzkumy, které prokazují, že jedinci s dyslexií mají zvýšenou hladinu testosteronu, což může být příčinou vzniku daných poruch. Na základě tohoto pojetí je tedy zřejmé, proč jsou SPU postiženi více chlapci (Zelinková, 2015).

3.2.2 Kognitivní rovina

Nedostatky v kognitivní oblasti jsou velmi často také považovány za příčiny vzniku SPU. Deficity v kognitivní rovině mohou být různé. Zelinková (2015) uvádí mezi nejčastější následující: **fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů**.

Z této roviny je zřejmé, že jedinci s SPU často mívají narušené kognitivní schopnosti, které právě mohou způsobovat dané obtíže. Pokud má jedinec problémy s vizuálním rozpoznáním grafémů, může to být varovný signál vzniku poruch. Ovšem není to pravidlem. Nemůžeme vždy říct, že dítě s poruchou učení musí mít také poruchu paměti (Zelinková, 2015; Vitásková, 2006).

3.2.3 Behaviorální rovina

Behaviorální rovina je spíše doplňující teorie příčin. Řadí se sem rozbor procesu čtení a psaní, rozbor chování při čtení, psaní a běžných denních činností.

I z chování dítěte při dané činnosti, můžeme zpozorovat určité znaky, které mohou negativně ovlivňovat čtenářský nebo psaný projev dítěte (Zelinková, 2015).

Vitásková (2006) nahlíží na příčiny vzniku jako na **endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější)**. Zpravidla se jedná o tytéž příčiny, které byly zmíněny výše.

Mezi příčiny **endogenní (vnitřní)** patří např. odchylky ve struktuře a funkci mozku, netypická lateralita ovlivňující osvojování si dovedností trivie, dědičné dispozice, deficity paměti, deficity na úrovni sensorického vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností, deficity na úrovni motoriky, deficity na úrovni narušení jazykových schopností, narušení očních pohybů. Očními pohyby a jejich narušením u dyslektiků se u nás zabývá především Jiří Jošt (2011).

Mezi příčiny **exogenní (vnější)** jsou řazeny vlivy školní a vlivy rodinné. V minulosti se objevovala domněnka, že dyslexii nebo dyskalkulii způsobují faktory školního prostředí (učební látka, nesoulad výukového stylu učitele a žáka) nebo rodinné prostředí. Dnes je již tato domněnka překonána. Je patrné, že většina SPU vzniká kombinací vnitřních a vnějších příčin. Pokud by v některém z příkladů figurovaly jen vnější příčiny, mohli bychom se domnívat, že se jedná o tzv. **nepravé (pseudo-) poruchy učení** (Vitásková, 2006; Bartoňová, 2012).

3.3 Klasifikace

SPU lze klasifikovat dle různých autorů, jelikož tato oblast je zájmem mnoha odborníků.

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí jsou specifické poruchy klasifikovány jako (www.uzis.cz, 2018):

F00 – F99 Poruchy duševní a poruchy chování

F80 – F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

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 NS

Podle beta verze 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí budou SPU klasifikovány následovně (<https://icd.who.int>, 2018):

06 Duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy

6A03 Vývojová porucha učení

6A03.0 Vývojová porucha učení s poruchou čtení

6A03.1 Vývojová porucha učení s poruchou v písemném vyjádření

6A03.2 Vývojová porucha učení s poruchou matematiky

6A03.3 Vývojová porucha učení s jiným určeným narušením učení

6A03.Z Vývojová porucha učení nespecifikovaná

Z dané beta verze tedy vyplývá, že diagnózou bude vždy vývojová porucha učení, která bude doplněná o specifický přívlástek, tj. o problémovou oblast učení.

3.4 Typy a jejich symptomatologie

Z dané klasifikace vychází typologie SPU v České republice. Mezi nejčastější typy na našem území patří **dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie**. Méně častými typy jsou **dyspinxie a dysmuzie**. A zvláštním typem je poté **dyspraxie** (Vitásková, 2006).

Předpona **dys-** znamená rozpor, deformaci. Pokud daná porucha má předponu **dys-**, jedná se o vývojovou poruchu, kdy funkce je špatná, deformovaná či neúplně vyvinutá. Lze tedy říci, že se jedná o nedostatečný nebo také nesprávný vývoj dané funkce, dovednosti (Zelinková, 2015).

Každá z poruch se projevuje specifickými symptomy, na základě nichž je diagnostikována. Kromě specifických symptomů, se mohou u jedince objevovat i symptomy nespecifické, mezi které jsou řazeny např. **porucha pozornosti, zvýšená unavitelnost, deficity paměti, motorické deficity, obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti, obtíže v pravolevé orientaci, obtíže v jazyce a v řeči, emoční labilita, psychomotorická instabilita, poruchy aktivity či poruchy senzorycké integrace** (Vitásková, 2006)

Smečková (2013) navíc dodává tzv. **neverbální poruchy učení**, vznikající na základě poškození pravé mozkové hemisféry. Daná porucha se projevuje nedostatky v oblasti porozumění, v orientaci v prostoru. Vágnerová (2010) uvádí, že daný pojem zavedl Myklebust. Termín je používán u dětí, u kterých se vyskytují poruchy v sociálních vztazích, při interpretaci

významu činností nebo při rozlišování pravé a levé strany. Tito jedinci mají nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti, a proto také často mívají méně přátel než jejich ostatní vrstevníci.

Každý typ SPU je důležité odhalit co nejdříve. Čím dříve bude stanovená diagnóza, tím dříve se dá s dítětem pracovat na reedukaci. Jelikož každá porucha má své negativní důsledky, a obzvláště ve školním prostředí může dítě zle ovlivňovat. Mezi školské důsledky patří zejména pocity méněcennosti, ovlivňování osobnosti jedince nebo snížení celkového školního výkonu. Dané poruchy se mohou manifestovat i do dalších oblastí, kdy dítě často zažívá pocity úzkosti nebo může být považován za líného či hloupého. Všechny zmíněné důsledky mohou vést u dítěte ke ztrátě motivace, což má za následek následně školní neúspěšnost (Bartoňová, 2012).

Pro zajímavost americká asociace LDA (Learning Disabilities Association of America) rozlišuje následující typy SPU: **porucha sluchového zpracování, dyskalkulie, dysgrafie, dyslexie, porucha jazykového zpracování, non – verbální učení, vizuální viditelnost motorického deficitu**. S danými poruchami poté souvisí i další obtíže jako jsou: ADHD, dyspraxie, výkonné funkce nebo oslabená paměť (<https://ldaamerica.org>, 2018).

3.4.1 Dyslexie

Dyslexii lze definovat jako „*specifickou vývojovou poruchu čtení, projevující se ztíženou schopností naučit se číst při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti*“ (Valenta, 2015, s. 47).

V zahraničí se můžeme setkat s označením *developmental dyslexia; specific reading disability; dyslexia* (Valenta, 2015).

Britská dyslektická asociace definuje dyslexii z roku 2007 následovně: „*Dyslexie je specifická potíž v učení, která ovlivňuje především rozvoj dovedností v oblasti gramotnosti a jazyků. Je pravděpodobné, že bude přítomna při porodu a bude mít své účinky po celý život. Je charakterizována obtížemi s fonologickým zpracováním, rychlým pojmenováním, pracovní pamětí, rychlostí zpracování a automatickým rozvojem dovedností, které nemusí odpovídat ostatním kognitivním schopnostem jednotlivce*“ (www.bdadyslexia.org.uk, 2018).

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení u dětí. Častěji jí bývají postiženy chlapci. Její symptomy se projevují zejména v 1. třídě ZŠ. Mezi specifické symptomy, které nás upozorní na případný vznik dané poruchy, patří:

- nápadně pomalá rychlost čtení;
- záměny sluchově či zrakově podobných písmen;

- čtení v pravolevém směru;
- vynechávání slov či celých částí řádků;
- tiché předříkávání slov před jejich hlasitým přečtením;
- komolení slov vzniklé domýšlením nepřesně vnímaných částí textu;
- poruchy porozumění přečteného textu (Vitásková, 2006)

Zelinková (2012) navíc dodává, že dítě písmena hádá, neumí písmena skládat do slabik či do slov. Podle dané autorky mechanické dlouhodobé čtení u dítěte vede k tomu, že si dítě k dané činnosti vytvoří akorát negativní vztah.

Varovné symptomy se u dítěte mohou vyskytovat již v předškolním věku a je nutné na ně brát zřetel a zaměřit se na jejich zlepšování. Bartoňová (2012, s. 31) ve své publikaci uvádí typické projevy dyslexie v mateřské škole:

- *záměny hlásek (r – l, p – b), vynechávání hlásek, částí slov;*
- *používání slov v nesprávném významu;*
- *špatná paměť v užívání běžných slov;*
- *špatné tvoření rýmu;*
- *neschopnost určit první a poslední hlásku ve slově;*
- *neschopnost zapamatovat si básničku;*
- *obtíže s opisem či obkreslením;*
- *nepořádek na papíře;*
- *poruchy krátkodobé paměti, pozornosti, zručnosti, nemotornost při oblékání, zavazování tkaniček;*
- *neschopnost rozeznat pravou a levou stranu;*
- *obtíže opakovat rytmus*

Mezi nejznámější autory, zabývající se dyslexií, patří především Matějček (1995), který zmiňuje také pojem tzv. **nepravá dyslexie nebo pseudodyslexie**. Jedná se o takové poruchy čtení, které vznikají nedostatkem nebo poruchou v jiných než základních schopnostech ke čtení. Ty následně mají nepříznivý vliv na učení se čtení. Nejčastější příčinou je opožděný vývoj intelektových schopností. Jistou etiologií může být také nepříjemná situace v rodině či ve škole, např. dlouhé zanedbání školní docházky, chuť do učení; nevhodný didaktický postup atd.

3.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie je „specifická vývojová porucha psaní, která se projevuje v grafomotorické složce psaní, dítě nemá žádnou závažnější senzorickou ani motorickou poruchu, avšak s obtížemi se učí napodobit tvary (grafémy) písmen a číslic, grafémy si nepamatuje, nemá v psaní grafémů jistotu“ (Valenta, 2015, s. 45 – 46).

Z definice vyplývá, že tato specifická porucha zasahuje do písemného projevu jedince a negativně jej ovlivňuje. Jedinec netrpí žádnou smyslovou vadou ani se u něj neobjevují nedostatky v intelektuální oblasti, ale i přesto je jeho písemný projev narušen. Jistou příčinou může být neadekvátní držení psacího náčiní, nedostatečně rozvinuté grafomotorické schopnosti, související především s uvolněním ruky. Dítě drží psací náčiní toporně až křečovitě, což se projevuje nápadně neúhledným rukopisem. Samotná porucha může zasahovat i do dalších oblastí, jako je dyspinxie či dyskalkulie (Bartoňová, 2012; Matějček, 1995).

Mezi specifické projevy dysortografie Vitásková (2006) řadí:

- neschopnost osvojit si odpovídající podobu grafémů psacího písma;
- vynechávání písmen; slabik nebo celých slov;
- psaní v pravolevém směru;
- neschopnost používat správnou velikost grafémů;
- roztřesenost psaných linií grafémů, nedostatečný nebo naopak příliš silný přítlak na psací pomůcky.

Dané projevy se mohou objevit u dítěte již v předškolním věku, kdy dítě může vykazovat určité známky organicity. Mezi typické znaky organicity patří *sklon postavy více než 95° nebo méně než 85°; dvojité linie, přerušované linie, roztřesené linie (známky tremoru) či nenavazující linie* (Švancara, 1980, s. 210). Mohou se objevovat v kresbě nebo také v různých grafomotorických cvičeních, které děti dělají běžně v MŠ. Součástí práce pedagoga je právě proto hodnotit také písemný projev dítěte, aby se v případě obtíží mohlo zamezit vzniku dysgrafie.

3.4.3 Dysortografie

Dysortografie je „specifická vývojová porucha pravopisu, projevující se ztíženou schopností zvládnout pravopis při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturních příležitostech, přičemž dítě nemá žádnou závažnější senzorickou ani motorickou poruchu“ (Valenta, 2015, s. 47).

V rámci terminologie se můžeme setkat také s pojmy *dysortography*, *dysortographie*. S touto problematikou se velmi málo setkáváme v zahraničí (ibid).

Z uvedené definice vyplývá, že u dítěte se objevují obtíže, představující neschopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka. Dítě má obtíže pracovat s mateřským jazykem a dané obtíže se objevují i v písemném projevu. Nejedná se o obtíže v celé gramatické oblasti, ale jen o tzv. specifické dysortografické jevy. Příčinou dané poruchy je nedostatečně rozvinutý sluch pro řeč. Potíže ve sluchovém vnímání se postupně promítají do fonetického pravopisu. Dítě není schopné rozlišovat délky hlásek či dané hlásky obecně. Na základě toho vznikají nedostatky v písemném projevu. V tomto případě mluvíme o poruše sluchového rozlišování hlásek. Dysortografie může být důsledkem i dysgrafie. Grafická stránka písma totiž odpoutává pozornost dítěte, které pak nevěnuje tolik úsilí kontrole obsahu a dopouští se následných chyb (Bartoňová, 2012; Burešová, 2017; Matějček, 1995).

Dle Vitáskové (2006) jsou mezi specifické projevy dysortografie nejčastěji řazeny:

- záměny tvrdých, měkkých, dlouhých a krátkých slabik;
- nepřesné hranice slov, splývání více slov v jedno;
- opakované gramatické chyby; které neodpovídají jinak dostatečné znalosti gramatických pravidel;
- vysoká chybovost v psaní na diktát.

3.4.4 Dyskalkulie

Problematikou dyskalkulie se zabývali autoři jako Ladislav Košč, který se snažil definovat danou SPU. Na něj poté navázal Josef Novák, který definici rozšiřoval.

Košč v roce 1985 (Košč in Blažková, 2009, s. 14) definuje dyskalkulii jako *„strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními vlivy podmíněném narušení těch částí mozku, které jsou přímým anatomicko – fyziologickým substrátem věku přiměřeného dozrávání matematických funkcí, které však zároveň nemají za následek snížení všeobecných rozumových schopností.“*

Podle Nováka (2004, s. 16) je dyskalkulie *„specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů.“*

Z uvedených definic vyplývá, že u jedince s danou poruchou se objevují potíže v matematické oblasti. Ovšem nejedná se jen o ztíženou schopnost počítat, ale porucha zasahuje

také do grafické či lexické stránky matematiky. Na základě tohoto zjištění je možné rozlišovat několik typů dyskalkulie: **praktognostická, verbální, lexická, grafická, operační (operacionální) a ideognostická** (Blažková, 2009; Novák, 2004; Bartoňová, 2012).

Každý typ má své specifické symptomy, kterými se projevuje. Obecně mezi specifické projevy dyskalkulie jsou řazeny:

- obtíže v třídění předmětů nebo symbolů podle různých kritérií (barva, tvar, velikost);
- obtíže v řazení předmětů nebo symbolů;
- obtíže v pojmenování různě prostorově uspořádaných předmětů nebo symbolů;
- zvýšená chybovost ve čtení a psaní číslic;
- snížená schopnost používat základní aritmetické operace;
- snížená schopnost řešit matematické slovní úlohy (Vitásková, 2006).

Tato specifická porucha učení se v naší zemi objevuje mnohem méně než výše uvedené základní typy. Často dochází ke kombinaci s jinou poruchou (ibid).

3.4.5 Dyspinxie

Méně častým typem SPU, vyskytující se na našem území, je tzv. dyspinxie neboli specifická porucha kresebných dovedností. U dítěte se objevují především obtíže v jeho kresebném projevu, který vykazují jisté specifické projevy:

- deformace formálních znaků kresby;
- roztřesenost linií čar;
- neodpovídající proporcionalita kresby;
- primitivnost znaků kresby neodpovídající chronologickému ani mentálnímu věku;
- potíže s pochopením perspektivy;
- neobratné zacházení s tužkou (Vitásková, 2006; Bartoňová, 2012).

Dané projevy jsou téměř obdobné jako u dysgrafie. Opět se zde jedná o nedostatečně rozvinuté grafomotorické schopnosti dítěte. Na rozdíl od jiných SPU, tato porucha je pro jedince méně závažná a nemusí tolik ovlivňovat další uplatnění jedince (Vitásková, 2006).

3.4.6 Dysmuzie

Mezi další méně častý typ SPU patří také dysmuzie neboli specifická porucha hudebních dovedností. Jedinec má problémy s vnímáním hudby i s její reprodukcí. Mezi hlavní symptomy patří:

- neschopnost reprodukovat melodii;
- neschopnost vnímat rytmus hudby;
- neschopnost pokračovat v posloupnosti hudebních intervalů;
- neschopnost rozlišovat tóny.

Jedinec s danou poruchou není schopen naučit se přiměřeně zpívat nebo hrát na hudební nástroj. Potíže se mohou objevovat i v chybném zápisu či čtení not. V tomto případě se spíše jedná o problémy dyslektické, dysgramatické, které mohou negativně ovlivňovat hudební oblast jedince (Bartoňová, 2012; Vitásková, 2006).

3.4.7 Dyspraxie

Dyspraxie je zvláštním typem SPU na našem území. Jedná se o „*specifickou vývojovou poruchu motorických funkcí*“ (Valenta, 2015, s. 48).

Obtíže se vyskytují v oblastech jemné i hrubé motoriky. Jedinec není schopen vykonávat složitější motorické činnosti, není schopen provádět pohybové dovednosti ve správných sekvencích. Z tohoto důvodu často působí nemotorně nebo neobratně. Jeho pohyby končetin jsou nekoordinované, chaotické. Není schopen si osvojit sportovní úkony, každodenní činnosti jako je sebeobsluha. Podle daných dysfunkcí můžeme dyspraxii rozlišit na několik typů:

- **ideativní dyspraxie** – neschopnost naplánovat pohyb z důvodu neschopnosti zpracovat informace smyslovými orgány;
- **motorická dyspraxie** – výkonná dyspraxie, neschopnost provádět rychlé, plynulé a rytmické pohyby;
- **ideomotorická dyspraxie** – neschopnost plánovat i provádět pohyby.

Mezi další typy dyspraxie je možné také zařadit **dyspraxii verbální**, která je charakteristická obtížemi s volnými pohyby pro produkci řeči. Jedinec má problémy s osvojením motoriky mluvidel, která je důležitá pro správnou artikulaci (Zelinková, 2017; Dvořák, 2003; Vitásková, 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce popisuje důvody k tvorbě metodického materiálu, jeho proces a zároveň jeho ověřování u cílové skupiny pomocí metod kvalitativního šetření, pozorování a rozhovoru. V rámci této části se autorka snaží získat výsledky k zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek.

4. Charakteristika výzkumného šetření

Praktická část je zaměřená na tvorbu metodického materiálu, který je určen dětem předškolního věku a má zamezit riziku vzniku SPU. Jedná se tedy o preventivní soubor různých cvičení. Podrobněji zde bude popsán způsob tvoření daného materiálu a blíže specifikované jeho jednotlivé oblasti.

Součástí praktické části je také ověření vytvořeného materiálu na cílové skupině dětí, tj. na dětech v předškolním období. Pro mě, jako autorku metodického materiálu, se jedná o zpětnou vazbu. Na základě práce s dětmi a s některými pracovními listy, je možné zjistit, zda vytvořený metodický materiál má jisté nedostatky, které by šly následně přijatelně poupravit.

4.1 Uvedení do problematiky

SPU, postrach všech rodičů, který přichází s nástupem jejich dítěte do 1. třídy ZŠ. V teoretické části této práce, bylo uvedeno, jak dané poruchy školních dovedností mohou vznikat a jaké jsou jejich první varovné symptomy. Jistých alarmujících příznaků si mohou všimnout nejen rodiče, ale i pedagogové mateřských škol, které děti navštěvují. Pokud by se dané příznaky opomíjely a nebyl by jim věnován dostatek času a pozornosti, potřebné k jejich rozvíjení, mohly by se stále více prohlubovat a poté nadělat velkou škodu.

Z teorie mnoha autorů vyplývá, že SPU mohou vznikat genetickými predispozicemi i úbytkem dílčích kognitivních funkcí. S genetickými příčinami nelze nic dělat, ale s kognitivními funkcemi ano. S těmi jde nějak pracovat a snažit se je rozvíjet na nejvyšší možnou úroveň, které lze u dítěte dosáhnout. Jedná se o percepci, myšlení, pozornost, matematické dovednosti apod. A právě z této myšlenky se zrodil nápad vytvořit metodický materiál, jisté pracovní listy, pro děti předškolního věku, jež by zamezily vzniku zmíněných poruch.

V praxi, ať už v předškolním vzdělávacím zařízení, či jinde v knihkupectví je možnost sehnat mnoho materiálů, které připravují dítě na vstup do školy a rozvíjí ho v různých oblastech.

Jednotlivé materiály nejsou převážně zaměřené konkrétně na problematiku SPU, jelikož ty lze diagnostikovat až po nástupu do školy, respektive někdy na konci 1. ročníku nebo v polovině 2. ročníku ZŠ. Jakmile již dítě má stanovenou diagnózu, může už pracovat s různými cvičnými texty, jež dítěti pomohou v reedukaci různých typů poruch. V období předškolního věku nic takového nenajdeme. A pokud ano, tak je takových materiálů velmi málo. Proto jsem se rozhodla, že se pokusím vytvořit jakýsi metodický materiál, cvičné pracovní listy, s kterými bude umět pracovat pedagogický pracovník i rodič, a které budou zaměřeny na předcházení jakéhokoliv typu SPU.

K vytvoření takového materiálu mě vedlo hned několik inspirací. Jednou z nich byl zahraniční článek s názvem *The prevention of Reading Difficulties*, v překladu *Prevence potíží se čtením* (Torgesen, 2002). Cílem článku bylo poskytnout praktické rady ohledně metod prevence selhání čtení u malých dětí. Jako kritický problém je zde zmiňována snížená kognitivní schopnost, která poté ovlivňuje čtení. Jedná se o sníženou schopnost porozumět čtenému textu nebo rozpoznávat grafémy či fonémy. V článku je také mimo jiné zmíněné, že děti mají nejčastěji obtíže ve čtení způsobené fonologickými rozdíly ve znalostech a dovednostech. Z čehož tedy vyplývá, že děti s rizikem výskytu SPU, mívají obtíže v percepci zrakové i sluchové. Dané obtíže se projevují poté i v samostatném řečovém projevu. Mezi hlavní metody zamezení vzniku patří klást důraz na znalost slov, na rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby; mít vytvořené postupy pro identifikaci rizikových dětí a následné poskytnutí podpory těmto jedincům.

Další z důvodů, který mě vedl k této praktické části, byla moje bakalářská práce, zaměřující se na zjištění úrovně zrakové a sluchové percepce u předškolních dětí. Během svého výzkumného šetření jsem zjistila, že mnoho dětí má problémy s vnímáním zrakových detailů, s vizuomotorikou, s vnímáním a rozlišováním distinktivních rysů nebo s určováním pozice hlásky ve slově. A jelikož bych chtěla pracovat s dětmi tohoto věku a chtěla bych se i nadále věnovat problematice SPU, rozhodla jsem se vytvořit něco, co by pomohlo nejen dětem, ale také rodičům a pedagogům. A já bych zároveň měla vytvořený materiál, který by mi v začátcích mé budoucí praxe mohl velice pomoci.

Poslední inspirací byla kniha z roku 2016 rakouské psycholožky B. Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení.*“ Publikace obsahuje soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Daná cvičení jsou zaměřená na rozvoj vnímání a na koordinaci pohybu. Daná autorka vychází z výzkumných šetření, že je možné diagnostikovat SPU již

v předškolním věku. A soubory cvičení z tohoto argumentu tedy slouží nejen k prevenci, ale i k diagnostice, tedy ke zjištění úrovně dílčích funkcí u dítěte.

4.2 Stanovení cílů

Hlavním cílem této diplomové práce bylo vytvoření metodického materiálu zaměřeného na předcházení rizika vzniku SPU u dětí v předškolním věku.

Na základě hlavního cíle byly dále stanoveny i **dílčí cíle**, kterými byly:

- Ověření metodického materiálu na cílové skupině dětí;
- zjištění nedostatků v metodickém materiálu a navrhnutí jeho případných změn.

4.3 Stanovení výzkumných otázek

Podle výše uvedených cílů byly následně určeny tyto výzkumné otázky:

- **Jakým způsobem děti reagovaly na metodický materiál?**
- **Který pracovní list metodického materiálu byl pro děti nejsložitější a proč?**
- **Který pracovní list metodického materiálu byl pro děti nejjednodušší a proč?**

4.4 Metody výzkumného šetření

Pro zpracování výzkumného šetření diplomové práce byl použit kvalitativní způsob. V rámci daného výzkumu byly využívány dvě metody. Jednalo se o **rozhovor a pozorování**.

Pozorování patří mezi nejstarší, ale také zároveň mezi neužívanější metodu sběru dat. Pozorování znamená sledování lidí, jejich činnosti nebo jejich chování. Na základě zjištěných dat, se snažíme zjistit, co za příčiny vedlo jedince např. k danému chování (Gavora, 2010).

Hendl (2016) rozlišuje pozorování zúčastněné a nezúčastněné. Při zúčastněném pozorování jsou sledovány jevy v daném prostředí, ve kterém probíhají. Pozorovatel se vyskytuje v místě, kde se nacházejí jevy, které chce pozorovat nebo zkoumat. Naopak při nezúčastněném pozorování je zde interakce s pozorovanými jevy minimalizovaná. Pozorované jevy, subjekty, ani neví, že jsou součástí pozorování.

Další dělení pozorování může být na přímé, nepřímé, strukturované, nestrukturované, otevřené či skryté. Při přímém pozorování se pozorovatel ocitá přímo v čase průběhu zkoumaného jevu, zatímco u nepřímého pozorování pozorovatel sleduje pouze záznam činnosti, která proběhla v daném terénu. Strukturované pozorování má určitý řád, přesně

stanovený harmonogram, jak pozorování bude probíhat. Nestrukturované pozorování žádnou předem danou strukturu nemá. Při otevřeném pozorování pozorovatel neskrývá svoji identitu, vystupuje jako výzkumník, který je zde za určitým účelem. Naproti tomu skryté pozorování utajuje identitu výzkumníka (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Druhou zvolenou metodou byl **rozhovor**. Rozhovor neboli interview je další velmi rozšířenou a uplatňovanou metodou v kvalitativním výzkumu. Jedná se o jakési dotazování výzkumníka. Výzkumník podává účastníkovi výzkumného šetření otázky, které ho zajímají a které mu pomohou při analýze dat. Je prováděn s určitým cílem něco zjistit.

Mezi základní druhy rozhovoru patří rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Co se týče strukturovaného interview, ten má pevně dané schéma, jak a v jakém pořadí pokládat otázky. Nelze jej nijak změnit. Nejrozšířenějším druhem je polostrukturovaný rozhovor. Ten má sice určité schéma okruhů otázek, jež je závazné, ale pořadí otázek si může dotazovatel určit dle své libosti a podle situace. Nestrukturovaný rozhovor je považován za přirozenou konverzaci. Není předem stanovená struktura, pouze nějaké hlavní téma (Miovský, 2006; Gavora, 2010).

Hendl (2016) dělí interview na strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní neboli vyprávěcí rozhovor, fenomenologický rozhovor zaměřující se na historii dotazovaného jedince a skupinovou diskusi.

Ve výzkumném šetření této práce bylo zvoleno pozorování zúčastněné, přímé, strukturované a otevřené. A to bylo doplněné o polostrukturovaný rozhovor.

5. Tvorba metodického materiálu

V následující kapitole praktické části diplomové práce je podrobněji popsána autorkou tvorba metodického materiálu pro předcházení rizika vzniku SPU u dětí předškolního věku ještě před nástupem do 1. ročníku ZŠ.

Daná kapitola se snaží vylíčit didaktické zásady metodického materiálu, detailní proces tvorby metodického materiálu včetně popsání jeho dílčích oblastí.

5.1 Didaktické zásady metodiky

Metodický materiál může být v praxi uplatňován jako didaktický materiál. Jedná se tedy o materiál, sloužící k vyučování, k získávání a osvojování si nových dovedností u dětí. Každý didaktický materiál by měl splňovat určité didaktické zásady. Ty poprvé vymezil Ján Amos Komenský a na něj poté navázali další významní autoři. Můžeme říct, že zásady jsou určitá pravidla nebo všeobecné normy, na jejichž základě probíhá edukační (výchovně – vzdělávací) proces. Mezi základní didaktické zásady patří:

- **Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka** – didaktický materiál, učivo, by mělo dítě rozvíjet v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické;
- **zásada vědeckosti** – obsah učiva by měl odpovídat současným objevům či novým poznatkům v nejrůznějších sférách života; pedagog by se měl tedy neustále vzdělávat, aby mohl předávat své nově zjištěné informace další generaci;
- **zásada individuálního přístupu k žákům** – učivo by mělo být v souladu s individuálními zvláštnosti každého jedince (např. se zvláštnostmi ve zdravotním, psychickém nebo sociálním stavu jedince);
- **zásada spojení teorie s praxí** – vědomosti a dovednosti, které jedinec získá během vyučovacího procesu, by měl být schopný uplatit i v praktickém životě;
- **zásada uvědomělosti a aktivity** – učivo by pro jedince mělo být zajímavé, mělo zvyšovat jeho potřeby aktivně se zapojit do aktivity a tím získávat nové poznatky;
- **zásada názornosti** – učivo by mělo být velmi pestré, aby jedinec mohl zapojit co nejvíce smyslových analyzátorů a zároveň i kognitivní funkce;
- **zásada soustavnosti** – učivo by mělo být seřazeno v určitém logickém uspořádání, aby bylo jedincem lépe chápáno a zapamatováno;
- **zásada přiměřenosti** - učivo by mělo svým rozsahem, obsahem i obtížností odpovídat aktuálním mentálním schopnostem a dovednostem (Kalhous, Obst, 2009; Petlák, 2004).

Juřeníková (2010) zmiňuje ještě další důležité didaktické zásady, a to:

- **Zásada aktuálnosti** - učivo by mělo být rozpracované tak, aby dosavadní dovednosti, schopnosti a postoje jedince mohly být korigovány a zachovány na co nejvyšší úrovni;
- **zásada zpětné vazby (feedback)** – vyučující (edukátor) by měl získávat od učícího se jedince (edukanta) informace, zda je pro něj dané učivo srozumitelné;
- **zásada trvalosti** – dané učivo by si měl být jedinec schopen zapamatovat trvale a být schopen si je po delší době znovu vybavit;
- **zásada kulturního kontextu** – učivo by mělo respektovat zvláštnosti určitých kultur, sociálních skupin i pohlaví.

Výše uvedené didaktické zásady se navzájem prolínají a doplňují, což má za následek vyšší efektivitu výchovně – vzdělávacího procesu.

5.2 Proces tvorby metodického materiálu

Během svého studia autorku velmi zaujala problematika SPU. A vzhledem ke svému dalšímu studiu, oboru Speciální pedagogika předškolního věku, se zajímala o věkovou kategorii dětí předškolního věku.

V rámci svých praxí autorka navštívila mnoho zařízení, včetně mateřských škol. Mohla vidět, jak pedagogové s dětmi v zařízeních pracují v rámci řízených činností. Pedagogové využívali různé pracovní listy, které umožňovaly dětem rozvíjet v mnoha oblastech. Autorku proto napadlo, že by mohla vytvořit soubor pracovních listů, jistý metodický materiál, který by se mohl v předškolních zařízeních značně uplatnit. Jelikož se v dnešní době rodiče často obávají, že se u jejich dětí s nástupem do 1. ročníku ZŠ mohou začít vyskytovat různé typy SPU, bylo zcela jasné, na co se dané pracovní listy budou zaměřovat. Na předcházení těchto zmíněných poruch.

Jakmile se zrodil tento nápad, autorka začala někdy kolem září 2017 přemýšlet, jakou podobu by metodický materiál měl mít. Poněvadž cílovou skupinou, pro kterou byl materiál určen, byly děti předškolního věku, bylo zřejmé, že pracovní listy budou hodně obrázkové. To zcela zaručí, že budou děti motivovány k jejich řešení. Autorka se proto rozhodla, že metodický materiál bude rozdělen na čtyři roční období – jaro, léto, podzim, zima. Každé roční období poté bude obsahovat pět oblastí, které jsou určeny pro rozvoj dílčích kognitivních funkcí. Mezi tyto dílčí kognitivní funkce patří: zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika, matematické dovednosti a kognitivní dovednosti. Každá oblast je znázorněná na celkem pěti

pracovních listech v každém ročním období. Celkem tedy metodický materiál obsahuje 100 pracovních listů sloužící ke snížení rizika vzniku SPU. Všechny pracovní listy se snaží dítě určitým způsobem rozvíjet, popřípadě se snaží upozornit pedagoga či rodiče na nedostatky u dítěte.

Všech 100 pracovních listů vypracovala autorka samostatně. Tvorba metodického materiálu trvala od října 2017 do ledna 2018. Inspiraci hledala autorka např. v metodice rakouské psycholožky Brigitte Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení*“, v publikaci „*Diagnostika dítěte předškolního věku*“ od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, nebo v různých „*Šimonových pracovních listech*“, zaměřené na rozvoj logického myšlení, sluchového vnímání apod. Kromě zmíněných publikací, autorka čerpala ze svých vlastních poznatků o dané problematice a ze zážitků z absolvovaných praxí v rámci svého studia.

Obrázky, které jsou součástí pracovních listů, autorka čerpala na internetových stránkách „*Google – obrázky*“ nebo na „*Pinterestu*“. Obrázky znázorňují znaky typické pro určité roční období. Znamená to tedy, že pracovní listy nerozvíjejí dítě jen v jednotlivých oblastech, ale také prostřednictvím nich si dítě osvojuje informace pro každé roční období. Po práci s pracovními listy je schopné vyjmenovat několik vlastností týkajících se jistého ročního období.

Každý pracovní list je černobílý. Jednotlivé obrázky jsou obtaženy černým lihovým fixem. Zároveň je každý pracovní list zalaminován, aby byla možnost jej využívat opakovaně a nedošlo k jeho poškození. Všechny cvičné listy jsou následně uspořádány do pákového pořadače, jehož součástí je také metodická příručka, popisující práci s materiálem. Celý metodický materiál, z důvodu své rozsáhlosti a velikosti, je součástí volně vázané přílohy diplomové práce.

Při tvorbě pracovních listů se autorka snažila vycházet z výše uvedených didaktických zásad pro metodiku.

5.3 Oblasti metodického materiálu

Metodický materiál je rozdělen do pěti oblastí – zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika, matematické dovednosti, kognitivní dovednosti. Každá část obsahuje 20 pracovních listů, které jsou následně dále rozčleněny podle ročních období. Z toho vyplývá, že jednotlivá roční období zahrnují pět pracovních listů z každé oblasti.

Jednotlivé pracovní listy jsou zpracovány tak, aby odpovídaly znalostem dítěte předškolního věku ve všech oblastech metodického materiálu a zároveň jej opět rozvíjelo. A tím připravilo dítě na bezproblémový vstup do školy. Proto je soubor pracovních listů spíše zaměřený na předškolní věk, mezi 5. – 6. rok, aby se zamezilo tomu, že školní zralost u dítěte nebude adekvátní.

Zraková percepce

První část pracovních listů je zaměřená na rozvoj zrakové percepce, která je nezbytnou součástí pro osvojování si písmen a počátečního čtení u dítěte. Dítě by před vstupem do školy mělo *mít schopnost rozlišit detaily* (obrázky lišící se velikostí, obrázek jiný v řadě, poznat stejné/nestejně obrázky), *provádět zrakovou analýzu a syntézu* (poskládání obrázku z několika částí, doplnění chybějící části obrázku), *rozlišit figuru a pozadí* (vyhledání obrázku podle předlohy, vyhledání známého předmětu na obrázku) nebo být schopno *provádět vizuomotorickou koordinaci*. Vše, co je zde zmíněné, je důležité pro správné čtení. Důležitou schopností je také *zraková paměť* (pamatování si předmětů, poznání viděných obrázků, pamatování si písmen). Pokud chceme u dítěte zamezit vzniku SPU, je potřeba s dítětem trénovat i *zrakové rozlišování otočených tvarů* (p, b), které při četbě mohou následně dělat problémy. Důležitý je i *pohyb očí na řádku*, tzn. jmenování obrázků zleva doprava nebo vyhledání prvního obrázku ve skupině zleva doprava (Otevřelová, 2016; Bednářová, Šmardová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2015).

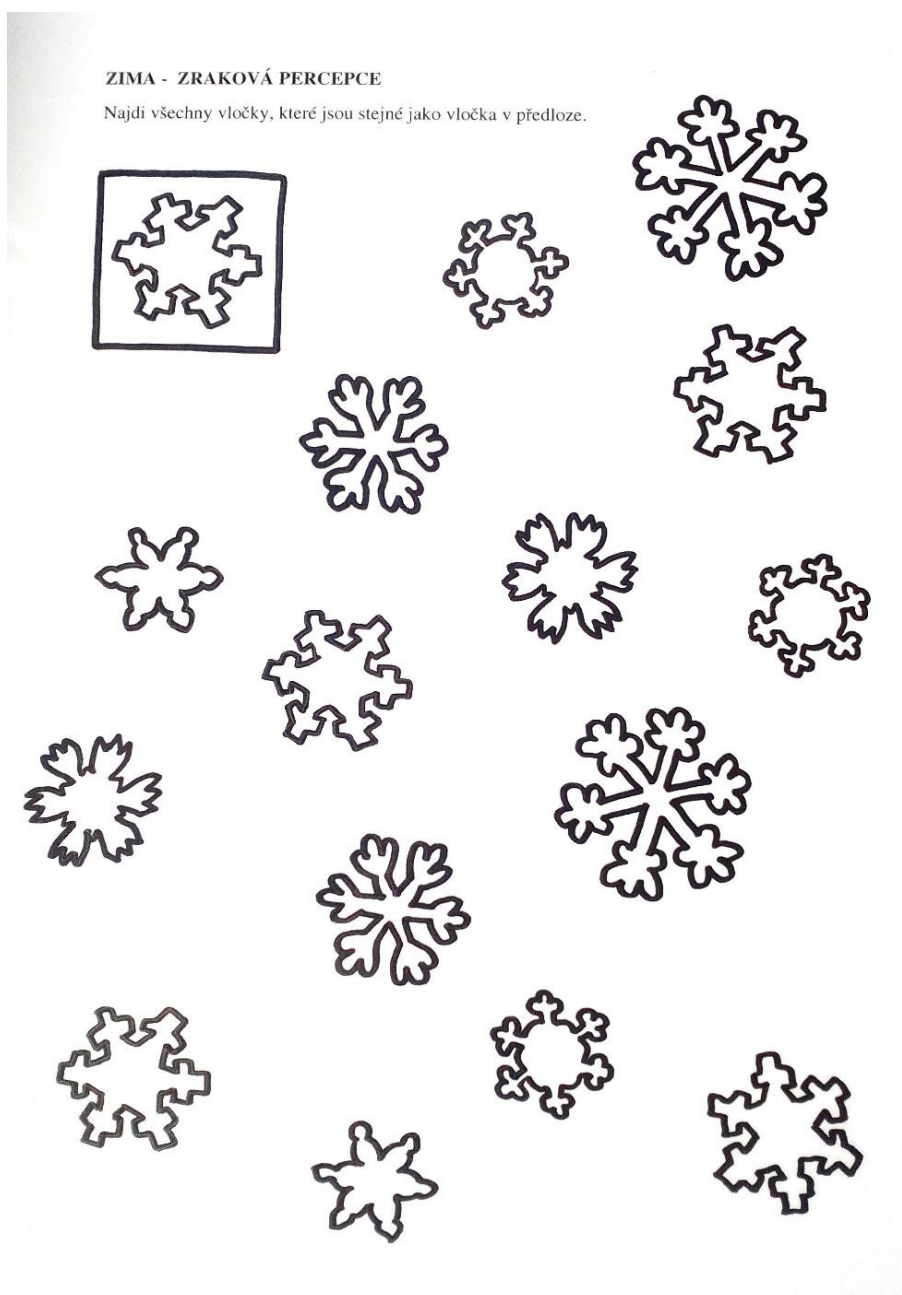
Soubor pracovních listů zaměřující se na oblast zrakové percepce vychází z již zmíněných schopností, které by mělo dítě umět před vstupem do školy. Pracovní listy jsou proto vytvořeny takovým způsobem, aby pomohly dítěte v jeho rozvoji ve všech dovednostech, nezbytné pro počáteční čtení.

Pracovní listy obsahují následná cvičení:

- hledání stejného obrázku jako první obrázek v předloze (*viz ukázka č. 1*)
- hledání nestejných dvojic obrázků
- zraková diferenciacce podobných grafémů
- dokreslování druhé poloviny obrázku
- dokreslování obrázků podle předlohy
- hledání a spojování stejných dvojic obrázků
- zraková spojovačka („co komu patří“), labyrint („hledání cesty“)
- hledání odlišného obrázku v řadě

ZIMA - ZRAKOVÁ PERCEPCE

Najdi všechny vločky, které jsou stejné jako vločka v předloze.



Ukázka č. 1 – Pracovní list ZIMA – ZRAKOVÁ PERCEPCE

Sluchová percepce

Nejen zraková, ale i sluchová percepce je pro dítě nesmírně důležité rozvíjet. Sluchové vnímání ovlivňuje řečový vývoj, který na to ovlivňuje abstraktní myšlení. Sluch, jako takový, je klíčový pro podklad čtení i psaní. Pokud dítě nemá dostatečně vyvinutý sluch, může to vést ke ztížení nabývání dovednosti číst a psát. Než dítě nastoupí do školy, sledují se jisté schopnosti na úrovni fonemického uvědomování. Mezi ně patří např. *naslouchání* (lokalizace směru zvuku, poznávání předmětů podle zvuku, naslouchání krátkému příběhu nebo pohádce), *rozlišení figury a pozadí* (vyčleňování zvuku z pozadí, soustředění se na hlas jiné osoby),

sluchová diferenciacie (rozlišování distinktivních rysů, rozlišování sykavek), *sluchová analýza a syntéza* (spojení hlásek do slova, rozložení slova na hlásky), *vnímání a reprodukce rytmu* (poznání a chápání rytmu, napodobení rytmu, reprodukce rytmické struktury) nebo *sluchová paměť* (reprodukce básničky nebo příběhu, schopnost zachytit obtížná dlouhá slyšená slova nebo věty) (Otevřelová, 2016; Bednářová, Šmardová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2015).

Dané pracovní listy zaměřené na tuto jistou oblast, sluchová percepce, jsou vytvořeny právě takovým způsobem, aby dítě podporovaly v rozvoji všech zmíněných schopností. V této části můžeme najít cvičení, jako:

- tvoření rytmizace, uvědomování si počtu slabik ve slově
- uvědomování si pozice hlásky ve slově (na začátku, uprostřed, na konci)
- hledání slov začínající nebo končící na stejnou hlásku/slabiku (*viz ukázka č. 2*)
- procvičování sluchové analýzy a syntézy
- procvičování sluchové diferenciacie hlásek znělých/neznělých
- tvoření a uvědomování si rýmů

JARO – SLUCHOVÁ PERCEPCE

Velikonoce začínají na písmenko „V“. Zakroužkuj další obrázky, které začínají také na písmenko „V“.



Ukázka č. 2 – pracovní list JARO – SLUCHOVÁ PERCEPCE

Grafomotorika

Třetí částí metodického materiálu je oblast grafomotoriky. Grafomotorikou se rozumí jistá pohybová aktivita jedince při grafických projevech, kterými jsou malování nebo psaní. Pro vstup do školy je nedílnou součástí, jelikož grafomotorické obtíže mohou poté ovlivnit počáteční psaní dítěte ve škole. V rámci předškolní přípravy se u dítěte sleduje jeho *správné sezení a držení těla při psaní, úchop psacího náčiní, doba jeho grafomotorické činnosti, způsob natočení psací podložky nebo papíru*. Prostřednictvím grafomotorických uvolňovacích cvičení

dochází k rozvoji a podpoře grafomotoriky. Což má za následek snížení rizika výskytu znaků organicity, jenž souvisí s dysgrafií (Otevřelová, 2016; Mlčáková, 2009).

Z tohoto důvodu se právě oblast grafomotoriky stala nedílnou součástí metodického materiálu. Daná cvičení se zaměřují na následující uvolňovací cviky:

- procvičování obloučků (horní, dolní)
- procvičování čar (svislé, vodorovné, od středu vně, od vně ke středu)
- procvičování smyček (směrem nahoru/dolů)
- procvičování spirál
- procvičování vlnek
- dokreslování kapiček deště, mašliček, listů, řetězu (*viz ukázka č. 3*)

ZIMA – GRAFOMOTORIKA

Ještě před Ježíškem chodí Mikuláš s čertem. Čert má vždy velký a těžký řetěz, ale já teď žádný nevidím. Pomoz čertovi dokreslit řetěz, aby mohl dělat rámus.



Ukázka č. 3 – pracovní list ZIMA – GRAFOMOTORIKA

Matematické dovednosti


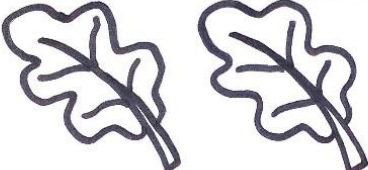



Předposlední oblastí metodického materiálu jsou matematické dovednosti, které se snaží zaměřit především na snížení rizika vzniku dyskalkulie u dětí. Dítě už by před vstupem do školy mělo mít osvojené jisté základní matematické představy. Mezi ně patří např. *třídění a seskupování do skupin* (třídění podle dvou a více kritérií – tvaru, velikosti, barvy, druhu), *porovnávání* (porovnávání podle velikosti, porovnávání podle počtu), *řazení* (seřazení prvků podle velikosti, pojmenování nejmenší – největší – prostřední), *množství* (vyjmenování číselné řady, počítání předmětů do určitého množství). Dítě by na konci předškolního období mělo znát *základní geometrické tvary* (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník). Významnou roli v získávání znalostí v rámci matematických představ hraje také paměť a soustředění (Otevřelová, 2016; Bednářová, Šmardová, 2010; Bednářová, Šmardová, 2015).

Pracovní listy se opět snaží zaměřit na rozvíjení zmíněných základních matematických představ a tím připravit dítě na bezproblémový vstup do školy. Pracovní listy v rámci oblasti matematické dovednosti obsahují následující cvičení:

- určení více/méně
- určení první/poslední (*viz ukázka č. 4*)
- spojení stejného počtu teček se stejným počtem obrázků
- spojení stejných čísel
- procvičování číselné řady
- nakreslení daného počtu teček/obrázků

PODZIM – MATEMATICKÉ DOVEDNOSTI

V každém řádku škrtni první obrázek. Poté spočítej zbylé obrázky a počet запиš tečkami.

Ukázka č. 4 – pracovní list PODZIM – MATEMATICKÉ DOVEDNOSTI

Kognitivní dovednosti

Poslední oblastí jsou kognitivní dovednosti. Tato oblast je velice rozsáhlá. Je zaměřená nejen na rozvoj percepce, ale také na pravolevou orientaci, logické uvažování, prostorové vnímání, vnímání času (dějová posloupnost).

S nástupem do školy by dítě mělo být schopno orientovat se na svém těle, v prostoru i v čase. Všechny orientace jsou nezbytné pro bezproblémový vstup do školy. Jisté nedostatky by mohly způsobit obtíže ve všech dovednostech osvojení si základního trivía, ale i např. při tělesné výchově (Otevřelová, 2016).

Proto se i tato oblast stala součástí vytvořeného metodického materiálu. Pracovní listy obsahují cvičení, jako:

- procvičování pravolevé orientace
- procvičování pojmů nejmenší/největší
- hledání stínů k jednotlivým obrázkům
- dokreslování řady
- procvičování dějové posloupnosti
- hledání podřazených pojmů k pojmu nadřazenému (ovoce, Velikonoce, Vánoce)
- procvičování logického uvažování (*viz ukázka č. 5*)



Ukázka č. 5 – pracovní list LÉTO – KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI

6. Proces ověřování metodického materiálu

Následující kapitola popisuje kým, kde a jak byl metodický materiál ověřován. Detailně je zde popsán výzkumný soubor a výzkumné prostředí. Dále je zde charakterizováno pět pracovních listů, jeden z každé oblasti, které byly k procesu ověřování využity.

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor pro ověření metodického materiálu byl vybrán záměrným kritériálním výběrem. Zásadním a také jediným kritériem byl věk, a to předškolní věk. Za dolní hranici byly považovány 4 roky, naopak za horní hranici bylo považováno 7 let (dítě s odkladem povinné školní docházky). Jelikož se proces ověřování uskutečňoval za pomoci práce s dětmi, bylo nutné obstarat souhlas zákonného zástupce dítěte.

Procesu ověřování se nakonec zúčastnilo celkem 24 dětí, z toho 12 chlapců a 12 děvčat. Ačkoliv obě pohlaví byla vyrovnána, ve věkových kategoriích byly už jisté rozdíly. Pět dětí bylo ve věku 4 let, z toho byli 3 chlapci a 2 děvčata. Osm dětí bylo ve věku 5 let, z toho bylo 5 chlapců a 3 děvčata. Jedenáct dětí bylo ve věku 6 let a více, z toho byli 4 chlapci a 7 děvčat.

Pro proces ověřování ale tyto rozdíly nebyly vůbec důležité, jelikož v rámci tohoto procesu nešlo vůbec o komparaci pohlaví nebo věkových kategorií.

6.2 Charakteristika výzkumného prostředí

Proces ověřování se odehrával v prostředí mateřských škol, které autorka metodického materiálu oslovila. Celkem se procesu zúčastnily dvě mateřské školy, nacházející se v blízkosti bydliště autorky, které již s autorkou metodického materiálu spolupracovaly v rámci výzkumného šetření k její bakalářské práci.

Se souhlasem ředitelů předškolních zařízení se daná spolupráce mohla uskutečnit. Autorka pracovala s dětmi samostatně v odloučené místnosti každé MŠ. Bylo to z důvodu výskytu nerušivých elementů, které by mohly nějak ovlivnit, případně narušit, spolupráci s dítětem.

6.3 Samotný proces ověřování

K procesu ověřování vytvořeného metodického materiálu bylo autorkou vybráno pět náhodných pracovních listů, jeden z každé oblasti. Pracovní listy byly vybrány ještě předtím, než autorka znala počet zúčastněných dětí a jejich věk. Jelikož se daný proces uskutečňoval na

přelomu únor – březen, bylo autorkou zvoleno stále roční období ZIMA. Z čehož tedy vyplývá, že pro každé dítě měla autorka nachystané pracovní listy s tematikou zimního ročního období.

Cílem samostatného ověřování bylo zjištění, zpětná vazba, pro autorku, zda je její vytvořený metodický materiál dostatečně srozumitelný. Autorka začínala s oblastmi pracovních listů následovně: zraková percepce, sluchová percepce, grafomotorika, matematické dovednosti a kognitivní dovednosti. Práce s každým dítětem netrvala déle než 15 minut.

Pracovní list **ZIMA – zraková percepce** měl zadání: „*Najdi nestejně obrázky a škrtni je.*“ Děti měly před sebou osm dvojic obrázků a měly rozhodnout, zda jsou obrázky stejné či nikoliv. Z osmi dvojic bylo pět odlišných. Konkrétně se jednalo o tyto dvojice obrázků: čepice (rozdíl v jejich zdobení), dárky (rozdíl v jejich zdobení), kapřici (rozdíl v jejich směru), baňky (rozdíl v jejich zdobení) a komety (rozdíl v jejich směru). Zbylé tři dvojice obrázků, vánoční stromky, vločky a svíčky, byly totožné.

Pracovní list **ZIMA – sluchová percepce** měl zadání: „*Slovo SNĚHULÁK začíná na písmenko S. Zakroužkuj všechny obrázky, které začínají na stejné písmenko.*“ Úkolem dětí bylo projít všechny obrázky a rozhodnout, zda začínají na totožné písmenko jako slovo „sněhulák.“ Z devíti obrázků celkem čtyři začínaly stejnou hláskou: sáně, svíčka, sněženka a stromeček. Zbylých pět obrázků začínalo na jiné hlásky. Jednalo se o baňku, anděla, zvoneček, kapřika a vločku.

Pracovní list **ZIMA – grafomotorika** měl zadání: „*V zimě kromě rukavic a šály nosíme také čepici. Pomoz dokreslit čepici podle předlohy.*“ Ze zadání vyplývá, že děti měly dokreslit čepici, kterou nosí v zimě. V rámci toho cvičení se jednalo o procvičování třech grafomotorických cviků. Rantl čepice měly děti dokreslit pomocí svislých čar, prostředek čepice pomocí horních smyček a bambuli pomocí vodorovných čar.

Pracovní list **ZIMA – matematické dovednosti** měl zadání: „*Najdi a spočítej všechny vločky, dárky, baňky a andílky. Jejich počty zapiš tečkami do rámečků dole.*“ Děti měly tedy jednotlivé obrázky spočítat a dolů, do rámečků, zapsat jejich počet tečkami. Počítání bylo velmi jednoduché. Jednalo se pouze o počítání do pěti. Pokud dítě správně počítalo, tak napočítalo dva dárky, tři baňky, čtyři andílky a pět vloček.

Pracovní list **ZIMA – kognitivní dovednosti** měl zadání: „*Poznáš levou a pravou stranu? Kometu směřující nalevo zakroužkuj zelenou pastelkou, kometu směřující napravo červenou pastelkou.*“ Úkol zněl tedy jasně. Dítě mělo určit směr celkem šesti komet, z toho právě tři směřovaly doprava a tři doleva.

Jakmile autorka s každým dítětem zkusila všech pět listů, zeptala se jednotlivě, každého dítěte, jaký pracovní list mu přišel nejtěžší a jaký pracovní list naopak nejlehčí. Nezávazně na jeho odpovědi sama autorka zhodnotila, co každému dítěti dělalo problém a co zvládlo téměř bez sebemenších obtíží.

Zmíněné pracovní listy jsou součástí přílohové části této diplomové práce.

7. Výsledky procesu ověřování a jejich interpretace

Tato kapitola zobrazuje výsledky procesu ověřování metodického materiálu. Podrobněji jsou zde rozebrány jednotlivé oblasti pracovních listů, které byly k danému procesu využity. Schopnost či neschopnost dětí zvládnout vypracovat každou oblast, je znázorněná tabulkou. Z daných tabulek je poté jasné, zda děti měly s pracovním listem problémy či nikoli. Ke každé oblasti je dále popsán průběh jeho vypracování, reakce dětí a konkrétněji obtíže každého pracovního listu.

7.1 Oblast Zraková percepce

Tabulka č. 1 zobrazuje, jak děti porozuměly/neporozuměly zadání pracovního listu ZIMA – Zraková percepce.

Dítě	Oblast – Zraková percepce
Dítě I.	✓
Dítě II.	✓
Dítě III.	✓
Dítě IV.	✓
Dítě V.	✗
Dítě VI.	✓
Dítě VII.	✗
Dítě VIII.	✓
Dítě IX.	✓
Dítě X.	✗
Dítě XI.	✓
Dítě XII.	✓
Dítě XIII.	✓
Dítě XIV.	✓
Dítě XV.	✓
Dítě XVI.	✓
Dítě XVII.	✓
Dítě XVIII.	✓
Dítě XIX.	✓
Dítě XX.	✓
Dítě XXI.	✓
Dítě XXII.	✗
Dítě XXIII.	✓
Dítě XXIV.	✓

Tabulka č. 1: Schopnost/neschopnost porozumění pracovnímu listu ZIMA – Zraková percepce (Zdroj: vlastní zpracování)

Děti, které měly problém s porozuměním tomuto pracovnímu listu, bylo málo. Reakce dětí byla často taková, že si vyslechly zadání a samy začaly pracovat. Často také komentovaly důvod, proč danou dvojici obrázků škrtají, kde je mezi nimi ten rozdíl. Pokud danou dvojici obrázků škrtnuly a nekomentovaly důvod, já sama jsem se jich zeptala, čím se obrázky liší.

Typickou reakcí dětí, které nepochopily zadání, byla odpověď, že všechny dvojice obrázků jsou stejné. Zde nepomohla ani moje pomoc, když jsem např. říkala: „Podívej se na tuhle dvojici obrázků znovu. Myslíš si, že jsou stejné?“ Pokud mi i poté odpověděl, že ano, a říkal to i u ostatních dvojic, rozhodla jsem, že dítě zadání pracovnímu listu nerozumělo.

Nejvíce děti chybovaly v pravolevé orientaci, kdy řekly, že kapříci i komety jsou stejné. Zde ale tuhle chybovost nelze považovat za neporozumění zadání, ale snížené schopnosti rozeznávat pravou a levou stranu. Jedná se o vývojové dovednosti, které se postupem času u dítěte s věkem zlepšují.

Pokud děti označily za nestejně dvojice obrázků právě kapříky, nebylo to vždy jen z hlediska pravolevé orientace. Od dvou dětí jsem si vyslechla argument, že jeden kapřík má hezčí a větší ploutev než druhý. Zde se možná ukazují nedostatky mé práce, které mohou být považovány jako jistá příčina odpovědi dítěte.

Děti často označily tento pracovní list jako bezproblémový. Často tvrdily, že je pracovní list bavil a že jim přišel srozumitelný, jednoduchý a bez obtíží. Z mého pozorování během práce s dětmi, jsem měla ten jistý pocit. Neberu-li ohled na vývojovou úroveň dítěte, zadání nebylo těžké porozumět.

7.2 Oblast Sluchová percepce

Následující Tabulka č. 2 bude znázorňovat, jak děti porozuměly/neporozuměly zadání druhého pracovního listu ZIMA – Sluchová percepce.

Dítě	Oblast – Sluchová percepce
Dítě I.	✓
Dítě II.	✓
Dítě III.	✓
Dítě IV.	✓
Dítě V.	✓
Dítě VI.	✓
Dítě VII.	x
Dítě VIII.	✓
Dítě IX.	✓
Dítě X.	x
Dítě XI.	✓
Dítě XII.	✓
Dítě XIII.	x
Dítě XIV.	✓
Dítě XV.	✓
Dítě XVI.	x
Dítě XVII.	✓
Dítě XVIII.	✓
Dítě XIX.	✓
Dítě XX.	✓
Dítě XXI.	x
Dítě XXII.	x
Dítě XXIII.	✓
Dítě XXIV.	✓

Tabulka č. 2: Schopnost/neschopnost porozumění pracovnímu listu ZIMA – Sluchová percepce (Zdroj: vlastní zpracování)

Z dané tabulky je jasně viditelné, že s tímto pracovním listem již mělo více dětí obtíže než s předchozím. Než jsem vždy přečetla zadání, zeptala jsem se dětí „kdo to je (sněhulák).“ Pokud mi odpověděly správně, ptala jsem se jich dále, zda ví, na jaké písmenko „sněhulák“ začíná. Jestliže i teď byla odpověď dětí správně, přečetla jsem jim zadání. Děti nato začaly pracovat samy. Samy si říkaly jednotlivé obrázky nahlas a samy kroužkovaly obrázky bez mé pomoci.

U dětí, které mi nedokázaly říct, na jaké písmenko slovo „sněhulák“ začíná, jsem začala mít obavy, že zadání neporozumí. Přečetla jsem jim tedy zadání, kde je uvedené dané začínající písmenko, jenž nás zajímalo, a čekala jsem na jejich reakci. Některé děti začaly ihned pracovat, jiné stále nevěděly, co mají dělat. Těmto dětem jsem se poté snažila pomoci. Pomoc spočívala ve dvou variantách. Buď jsem jim řekla, že vysloví-li děti slovo sněhulák, tak na začátku slyší jakoby syčení hada. Některým dětem i tato nápověda pomohla k tomu, aby pracovaly

samostatně. Některým dětem ovšem ne. U těchto dětí jsem vždy obrázek vyslovila já a na začátku jsem vždy zdůraznila první písmenko. V případě slova začínající na „S“ jsem tedy zřetelně a dlouze zasyčela. V tomto případě se již chytl zbytek dětí.

Největší problém dětem dělaly následující obrázky: sáně, zvonek a sněženka. U prvních dvou zmíněných obrázků se jednalo spíše o neschopnost identifikovat počáteční hlásku. V posledním případě byl problém spíše v tom, že děti danou květinu nedokázaly pojmenovat. Zde se opět nabízí možnost, že se může jednat o nedostatky v mé kresbě, kdy děti květinu nepoznají anebo ji vůbec neznají.

Děti tento pracovní list hodnotily také pozitivně, jen ve výjimečných případech se našlo negativní hodnocení tohoto pracovního listu. Já za sebe také hodnotím tento pracovní list jako bezproblémový, s kterým si děti dokázaly poradit, ať už samy nebo s mojí pomocí. Dle mého názoru, nedostatky z nepochopení vyplývaly opět z vývojové úrovně dítěte. Jelikož se ukázalo, že pokud budu syčet jako had, dítě pozná, co se od něj chce.

7.3 Oblast Grafomotorika

Tabulka č. 3 zobrazuje schopnost/neschopnost dětí porozumět zadání třetího pracovního listu ZIMA – Grafomotorika. Přičemž tato oblast je rozdělená na tři dílčí podoblasti, které se hodnotily.

Dítě	Oblast – Grafomotorika		
	Svislé čáry	Horní smyčky	Vodorovné čáry
Dítě I.	✓	✗	✓
Dítě II.	✓	✓	✓
Dítě III.	✓	✗	✓
Dítě IV.	✓	✓	✓
Dítě V.	✓	✗	✓
Dítě VI.	✓	✗	✓
Dítě VII.	✓	✗	✓
Dítě VIII.	✓	✓	✓
Dítě IX.	✓	✓	✓
Dítě X.	✓	✗	✓
Dítě XI.	✓	✓	✓
Dítě XII.	✓	✗	✓
Dítě XIII.	✓	✗	✓
Dítě XIV.	✓	✓	✓
Dítě XV.	✓	✗	✓
Dítě XVI.	✓	✗	✓
Dítě XVII.	✓	✓	✓
Dítě XVIII.	✓	✗	✓
Dítě XIX.	✓	✗	✓
Dítě XX.	✓	✗	✓
Dítě XXI.	✓	✗	✓
Dítě XXII.	✗	✗	✓
Dítě XXIII.	✓	✗	✓
Dítě XXIV.	✓	✗	✓

Tabulka č. 3: Schopnost/neschopnost porozumění pracovnímu listu ZIMA – Grafomotorika (Zdroj: vlastní zpracování)

Z tabulky je celkem jasné, která podoblast byla pro děti problémová. Co se týče první podoblasti, svislé čáry, zde děti neměly problém s porozuměním danému úkolu. Stávalo se jen, že čáry nebyly dotáhnuté. Některé děti kreslily čáry zdola nahoru, jiné shora dolů. Po mé prosbě, zda to nemohou děti zkusit i opačným směrem (shora dolů, zdola nahoru), nebyl taktéž žádný problém.

Obtíže u mnoha dětí nastaly teprve až v druhé podoblasti, kterou byly horní smyčky. V tomto případě si většina dětí nevěděla rady a chtěla pomoci. Na jejich přání jsem jim tedy vedla ruku. Potom jsem je vyzvala, ať to zkusí samy. Někteří daný grafomotorický cvik pochopily a celkem jim to šlo. Ostatní měly problémy s pochopením nebo to úplně vzdaly a řekly, že tohle dělat nechtějí.

Ve třetí podoblasti, vodorovné čáry, se obvykle obtíže jako v prvním případě nedělaly. Nedostatky zde byly opět nedotažené čáry ze strany na stranu nebo natáčení si papíru. Tohle ovšem zase vyplývá z nedostatečné vývojové úrovně dítěte, ne z jeho nepochopení zadání.

Pro mě, jakožto pro autorku daného metodického materiálu, byl tento list dokonalou zpětnou vazbou. A to právě v tom, že jsem si uvědomila, jak jsou horní smyčky pro děti předškolního věku velmi obtížné. Z tohoto důvodu jsem velmi často hodnotila daný pracovní list jako jeden z nejsložitějších pro děti. Stejného názoru byly i děti. Dle jejich subjektivního hodnocení i jim přišel tento pracovní list nejtěžší. Na vině jsou právě již zmíněné horní smyčky.

7.4 Oblast Matematické dovednosti

Předposlední tabulkou je tabulka č. 4, která zobrazuje schopnost/neschopnost dětí porozumět zadání čtvrtého pracovního listu ZIMA – Matematické dovednosti.

Dítě	Oblast – Matematické dovednosti
Dítě I.	✓
Dítě II.	✓
Dítě III.	✓
Dítě IV.	✓
Dítě V.	✓
Dítě VI.	✓
Dítě VII.	✓
Dítě VIII.	✓
Dítě IX.	✓
Dítě X.	✓
Dítě XI.	✓
Dítě XII.	✓
Dítě XIII.	x
Dítě XIV.	✓
Dítě XV.	✓
Dítě XVI.	x
Dítě XVII.	✓
Dítě XVIII.	✓
Dítě XIV.	✓
Dítě XX.	✓
Dítě XXI.	✓
Dítě XXII.	x
Dítě XXIII.	✓
Dítě XXIV.	✓

Tabulka č. 4: Schopnost/neschopnost porozumění pracovnímu listu ZIMA – Matematické dovednosti

(Zdroj: vlastní zpracování)

Tento pracovní list nebyl pro děti nějak zvlášť obtížný. Ve většině případů děti ihned pochopily zadání, začaly samy pracovat, kroužkovat a počítat obrázky. Dokonce děti ve věku 6 let se zeptaly, zda nemusí kreslit tečky, ale zda mohou psát číslice.

Obtíže s pochopením daného pracovního listy měly spíše děti mladšího věku, které si ještě tak zdaleka nebyly ve svém počítání jisté. Zde jsem pracovala s dětmi společně. Společně jsme kroužkovali, počítali obrázky a následně i tečky. Na začátku jsem se dětí zeptala, zda umí napočítat do pěti. Pokud jsem viděla, že s dopomocí ano, tak jsme právě pracovali společně. Pokud ale dítě nebylo schopné ani s pomocí napočítat do pěti, usoudila jsem, že daný úkol momentálně nemá cenu s dítětem dělat.

Občas se zde objevovaly u dětí chyby v počítání. Ty pramenily především z nepovšimnutí si všech daných obrázků. Takže dítě napočítalo o jeden nebo dva obrázky méně.

Přesto tento list děti hodnotily jako úplně nejlepší. Přišel jim jednoduchý a zábavný. Mé subjektivní pocity a mé hodnocení bylo téměř obdobné. I já jsem viděla, že tento list patřil mezi ty jednoduché, s kterým děti neměly velké obtíže.

7.5 Oblast Kognitivní dovednosti

Poslední tabulka č. 5 znázorňuje schopnost/neschopnost dětí porozumět zadání posledního pracovního listu ZIMA – Kognitivní dovednosti.

Dítě	Oblast – Kognitivní dovednosti
Dítě I.	x
Dítě II.	x
Dítě III.	✓
Dítě IV.	✓
Dítě V.	✓
Dítě VI.	✓
Dítě VII.	x
Dítě VIII.	✓
Dítě IX.	✓
Dítě X.	x
Dítě XI.	✓
Dítě XII.	✓
Dítě XIII.	x
Dítě XIV.	x
Dítě XV.	✓
Dítě XVI.	x
Dítě XVII.	✓
Dítě XVIII.	✓
Dítě XIX.	✓
Dítě XX.	x
Dítě XXI.	x
Dítě XXII.	x
Dítě XXIII.	x
Dítě XXIV.	x

Tabulka č. 5: Schopnost/neschopnost porozumění pracovnímu listu ZIMA – Kognitivní dovednosti (Zdroj: vlastní zpracování)

Z poslední tabulky je zřejmé, že i zde se vyskytovaly časté obtíže a porozuměním danému pracovnímu listu. Chyby z porozumění vyplývaly především z toho, že děti nebyly schopné rozeznat pravou a levou stranu.

Na začátku, ještě před přečtením zadání, jsem se dětí vždy zeptala, zda ví, která ruka je pravá a která je levá. Pokud mi správně odpověděly, přešla jsem rovnou k zadání. Děti si vzaly do ruky pastelku a pracovaly samostatně. Své rozhodnutí dokonce komentovaly. V případě, že děti nedokázaly odpovědět, která je pravá a která levá, snažila jsem se jim pomoci v podobě nápovědy okno – dveře. Znamenalo to, že pokud kometa směřuje např. směrem k oknu, jedná se o pravou stranu, pokud ovšem směřuje kometa ke dveřím, jedná se o levou stranu. Této nápovědy se děti také velmi často chytly a pak už se snažily pracovat samostatně. Ovšem byly zde i takové děti, kterým tato nápověda nepomohla. U těchto dětí jsem se rozhodla daný

pracovní list nedělat. Většinou šlo o děti ve věku 4 let, kde jsem usoudila, že opět po vývojové stránce na tohle určování ještě nejsou připraveny.

Z důvodu, že děti nedokázaly rozeznat pravolevou orientaci, byl tento pracovní list jimi velmi často hodnocen také jako těžký, složitý. Já jsem hodnotila tento pracovní list také jako obtížnější, ale pouze pro ty jedince, kteří mají s pravolevou orientací problémy. Jelikož se ukázalo, že pokud děti dané znalosti mají, s pochopením úkolu nemají problémy.

8. Diskuze

Cílem této diplomové práce bylo vytvoření metodického materiálu zaměřeného na snížení rizika vzniku SPU u předškolních dětí. Autorka práce zhotovila celkem 100 pracovních listů, které byly následně rozděleny na čtyři roční období. Každé roční období obsahovalo 5 oblastí, každou po 5 pracovních listech. Oblasti byly zaměřeny na: zrakovou percepci, sluchovou percepci, grafomotoriku, matematické dovednosti a kognitivní dovednosti. Jakmile byl metodický materiál vytvořen, byl aplikován do praxe na zkoušku. Jednalo se o ověření metodického materiálu cílovou věkovou skupinou. Cílem procesu ověřování bylo zjistit, zda je pro děti materiál srozumitelný a zda jsou v něm nějaké nedostatky, které by bylo možné odstranit. Tohoto procesu ověřování se zúčastnilo dohromady 24 dětí ve věku od 4 – 7 let. Každé dítě dostalo pět pracovních listů, každý z jedné oblasti, a snažilo se jej vypracovat. V oblasti zraková percepce úkolem dětí bylo škrtnout dvojice obrázků, které nejsou stejné. V rámci oblasti sluchová percepce měly děti za úkol zakroužkovat všechny obrázky začínající na písmenko „S.“ V oblasti grafomotoriky bylo úkolem procvičit tři grafomotorické cviky, svislé čáry, horní smyčky a vodorovné čáry. V oblasti matematické dovednosti bylo úkolem dětí spočítat dárky, baňky, vločky a andělé a daný počet znázornit pomocí teček, popřípadě pomocí číslic. V poslední oblasti, oblasti kognitivní dovednosti, mělo dítě rozlišit komety směřující na pravou stranu a komety směřující na levou stranu. Autorka pomocí kvalitativních metod, pozorování a rozhovoru, zjišťovala, zda daný materiál dělá dětem obtíže či nikoli. V rámci této práce byly stanoveny dílčí cíle, z nichž vycházely tři výzkumné otázky, na které byly hledány odpovědi právě pomocí procesu ověřování.

První výzkumná otázka byla zaměřená na reakci dětí na metodický materiál. Reakce dětí byla velmi různorodá, ať už v jednotlivých oblastech nebo ve věkových kategoriích. Na pracovní list „zraková percepce“ děti reagovaly velmi pozitivně. Ve většině případů se zde neobjevovaly žádné pochybnosti. Ihned po přečtení zadání děti začaly samostatně pracovat. Občasné problémy měly děti mladšího předškolního věku, kolem 4 let, které někdy zadání zcela nepochopily. V tomto případě jim byla nabídnutá pomoc a společná práce. I děti samy hodnotily tento pracovní list jako jeden z mála jednoduchých. Na druhý pracovní list „sluchová percepce“ děti reagovaly už trochu hůře než v předchozí úloze, avšak stále pozitivně. Opět se tu našly děti, které samy dokázaly rozeznat začínající hlásku a pracovaly samostatně. Ale našly se tu i děti, které nedokázaly rozeznat začínající hlásku a potřebovaly pomoc. Ta se objevovala v podobě výrazného náznaku „syčení“, na základě něhož už děti počáteční písmenko poznaly. Co se týče třetího pracovního listu „grafomotorika“, zde už reakce dětí nebyly až tak pozitivní. Velmi často

od dětí při práci s tímto pracovním listem zaznívala odpověď: „To nechci dělat, to je moc těžké, to neumím, to mi nejde ...“ Jednalo se o grafomotorické cvičení horní smyčky, které právě dětem dělaly obtíže a které zvládlo jen malé množství dětí. Proto děti znejistily a hodnotily tento pracovní list jako za jeden z nejtěžších. Předposlední pracovní list „matematické dovednosti“ děti velmi bavil. Po přečtení zadání, děti jásaly, že budou něco počítat. Většinou děti pracovaly samostatně, dokonce si i nahlas počítaly a spočítané obrázky si kroužkovaly. Menší děti potřebovaly trochu pomoci a tak práce byla společná. Na poslední pracovní list „kognitivní dovednosti“ děti reagovaly smíšenými pocity jako u oblasti grafomotoriky. Bylo to z důvodu, že některé děti ještě nedokázaly rozeznat pravou a levou stranu, tudíž nevěděly, co se po nich v zadání chce. Dětem, které mělo tyhle obtíže, byla nabídnutá pomoc ve formě uvědomování si strany podle okna nebo podle dveří (okno = pravá strana, dveře = levá strana). S touto nápovědou pak děti pracovaly téměř bez problémů. A ty děti, které již pravolevou orientaci dobře znaly, neměly s pochopením daného úkolu a ani s jeho řešením žádné problémy.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřená na zjištění, který pracovní list byl pro děti nejsložitější a z jakého důvodu. Z výzkumných metod, pozorování a rozhovoru, bylo zřejmé, že největší obtíže dětem způsoboval třetí pracovní list zaměřený na oblast grafomotoriky. Děti jej velmi často samy označovaly za nejvíce těžký. Autorka z reakcí dětí a z použitých metod taktéž usoudila, že tento list byl pro cílovou skupinu velmi obtížný. Důvodem byl především grafomotorický cvik „horní smyčky“, který většina dětí nebyla schopná zvládnout. To je také možná jeden z nedostatků, jenž by měly případně do budoucna opraveny. Autorka metodického materiálu tento grafomotorický cvik nepovažovala úplně za nejtěžší a bylo to pro ni velké překvapení, že zrovna tohle dětem právě nejde. V potaz by se měl brát vždy věk dítěte a jeho vývojová úroveň. Je jasné, že čtyřleté dítě tenhle cvik nezvládne, proto by se měl daný pracovní list používat až u dětí před nástupem do školy.

Třetí, a zároveň poslední, výzkumná otázka byla zaměřená naopak na zjištění, který pracovní list byl pro děti nejjednodušší a proč. Podle hodnocení reakcí a práce dětí autorkou, byl nejjednodušší pracovní list „matematické dovednosti.“ Děti staršího věku, kolem 5,5 – 6 let, po přečtení zadání hned věděly, co dělat a úkol jim nedělal žádné obtíže. I přesto, že mladším dětem byla nabídnutá pomoc ve formě společné práce, stále věděly, co mají dělat, jen si nebyly tak jisté. Po skončení všech pracovních listů i děti samy velmi často hodnotily tento pracovní list za zábavný, srozumitelný a lehký.

Z procesu ověřování, z reakcí dětí a z některých obtížích, mohou vyplývat jisté nedostatky pracovních listů. Hned v prvním pracovním listu, který byl dětem předložen, oblast zrková

percepce, bylo problémem rozeznat kapříky a komety, které směřovaly opačným směrem. Na první pohled jsou obě dvojice obrázků stejné. Ovšem pokud děti hledají nestejně obrázky, nemusí brát zřetel na to, že za nestejnost je považována i změna směru. Všechny ostatní dvojice obrázků se totiž lišily konkrétním detailem a děti se snažily hledat tu konkrétní odlišnost i v případě kapříka a komety. Námětem na změnu by bylo např. odlišit obrázky lišící se směrem, i dalším detailem. Protože odpovědi dětí, proč jsou kapříci jiní, bylo, že každý má jinou ploutev. Za další zmínku stojí druhý pracovní list zaměřující se na oblast sluchové percepce. Tady děti nedokázaly pojmenovat sněženku. Otázkou do budoucna tedy zůstává, zda daný obrázek nevyměnit za jiný, aby jej děti dokázaly samy poznat. V pracovním listě grafomotoriky, by bylo možná vhodné zvětšit horní smyčky, aby děti měly dostatek prostoru pro vytvoření daného pohybu rukou. Ukázalo se totiž, že pokud děti tento grafomotorický cvik zvládaly, měly problém s velikostí horních smyček. Řádky, na kterých kreslily, jsou v pracovním listě velmi malé. V případě oblasti kognitivní dovednosti, by bylo možná vhodné pozměnit zadání. Místo slov „nalevo a napravo“ zvolit vhodnější slova, která budou pro děti více pochopitelná, např. „na pravou stranu a na levou stranu. Jediným pracovním listem, kde nebyly zjištěny žádné nedostatky, byla oblast matematické dovednosti.

Pro tvorbu této práce je nutné zmínit také limity studie neboli faktory, které ji ovlivňovaly. Jedná se o limity studie na straně výzkumníka, metodiky, zkoumaných osob a terénu. Za limity studie na straně výzkumníka byly považovány nezkušenosti s kvalitativním výzkumem a s tvorbou výzkumných otázek. Dále také, jak se ukázalo v procesu ověřování, nepřiměřená znalost autorky vývojové úrovně grafomotorických cviků u dětí. Za limity na straně metodiky byly považovány neznalosti aplikace používání výzkumných metod rozhovoru a pozorování ve výzkumném šetření. Limity ze strany zkoumaných osob vyplývaly z chronologického věku, z vývojové a mentální úrovně dětí. Limity ze strany terénu nebyly již tak patrné. I když práce s dětmi probíhala v odloučené místnosti bez rušivých elementů, tak se občas nějaké naskytly. Jednalo se především o hluk z vedlejších tříd či zaujetí pozornosti dítěte předmětem nacházející se v dané místnosti.

Jak je již známo, SPU nelze v tak brzkém věku, v předškolním období, diagnostikovat. Je to otázka spíše 1. třídy, případně 2. třídy ZŠ. Existují ovšem publikace a výzkumná šetření, která poukazují na to, že riziko vzniku daných poruch lze odhalit i dříve než při nástupu do školy. Touto myšlenkou se inspirovala rakouská psychologka Brigitte Sindellarová, která přišla s publikací *„Předcházíme poruchám učení.“* Zde popisuje, že se jedná jak o preventivní materiál, tak i částečně diagnostický materiál sloužící k odhalení některých nedostatků u dětí,

které se v pozdějším věku mohou projevovat jako SPU. Autorka metodického materiálu této diplomové práce byla touto publikací inspirována právě k tomu, aby vytvořila něco, co bude vhodné pro děti předškolního věku.

Pro další srovnání byl vybrán výzkum, publikovaný paní PhDr. Petrou Bendovou, Ph.D., na VI. Olomouckých speciálněpedagogických dnech s názvem „*Dítě s rizikem vzniku SPU v MŠ a ZŠ.*“ Cílem daného výzkumu byla identifikace % výskytu dětí ve věku 5,5 – 7,5 let, u kterých by se mohlo objevit riziko vzniku SPU učení. Zjišťovala se úroveň zrání fonemického sluchu a jak daná úroveň může být v souvislosti s výskytem SPU u dětí. Výzkumný vzorek tvořilo 1000 dětí, z kterých se následně vygenerovalo pomocí testování 400 dětí s prediktory vzniku daných poruch učení. Výzkumnými metodami byly testové baterie jako: Škály rizika dyslexie, Testy rizika čtení a psaní pro rané školáky, Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí. Výsledky výzkumu poukazují na to, že fonemický sluch a sluchová percepce mají vliv na vznik SPU.

Z uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že určité náznaky vzniku poruch se mohou u dětí objevovat již v předškolním věku a je potřeba na ně brát zřetel. Je nutné s dítětem pracovat nejen v předškolním zařízení, ale také doma. Zaměřit se především na cvičení vedoucí k rozvoji sluchové i zrakové percepce, jemné motoriky, pozornosti, základů početních dovedností.

A z tohoto důvodu vznikl metodický materiál, který je součástí této diplomové práce. Jeho cílem je dítě rozvíjet po všech možných stránkách. S metodickým materiálem může pracovat nejen pedagog, ale také rodič. Dle mého názoru by tento materiál mohl být přínosem do mé budoucí praxe. Daný materiál se nemusí využívat jen v předškolním věku. Je možné jej využít např. i při nástupu do školy jako podpůrný prostředek. Popřípadě by se dal použít i u dětí s postižením, u dětí se sluchovým nebo mentálním postižením, který u nich rozvíjel ty funkce, které jsou v důsledku postižení opožděné nebo omezené.

Závěr

Závěrem bych chtěla shrnout celou diplomovou práci s názvem Metodický materiál zaměřený na předcházení rizika vzniku specifických poruch učení u předškolních dětí.

Hlavním cílem této práce, jak již vyplývá z názvu, bylo vytvoření materiálu, tzv. pracovních listů, které budou zaměřené na rozvoj různých oblastí u dítěte a bude možné s nimi pracovat jak v předškolním zařízení, tak v domácím prostředí. Dílčími cíli bylo poté ověření několika pracovních listů na cílové skupině a posouzení, zda jsou srozumitelné či nikoli. Na základě zpětné vazby od dětí a z jejich reakcí, byly popsány nedostatky aplikovaných pracovních listů, u kterých by bylo vhodné do budoucna zvážit jejich přepracování.

Teoretická část popisuje dítě v předškolním věku a jeho základní charakteristiky, předškolní vzdělávání, jeho cíle a obsah, a SPU, včetně základní typologie v České republice a viditelných symptomů.

Praktická část je zaměřená na detailní průběh tvorby metodického materiálu i s názornou ukázkou některých pracovních listů, které jsou jeho součástí. Dále je zde popsán proces ověřování několika pracovních listů na dětech předškolního věku. Jedná se především o zpětnou vazbu pro autorku metodického materiálu. Díky tomuto procesu se autorka snaží odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

Metodický materiál je určený pro práci pedagogům předškolního zařízení i rodičům, kteří se snaží zamezit riziku vzniku SPU u předškolních dětí. S materiálem je možné pracovat i na základní škole u dětí s postižením, např. se sluchovým nebo mentálním postižením. Jelikož dané pracovní listy by mohly pomoci i jim v jejich rozvoji.

Seznam použitých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDO VÁ, Petra. 2018. *Dítě s rizikem vzniku SPU v MŠ a ZŠ*. VI. Olomoucké speciálněpedagogické dny, Olomouc. 13. – 14. 3. 2018.

BLATNÝ, Marek, ed. 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

BLAŽKOVÁ, Růžena. 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5047-1.

BUREŠOVÁ, Jarmila. 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii: průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. Tipy pro odborníky. ISBN 978-80-266-1106-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, Josef. 2003. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

FISHER, Gary L. a Rhoda Woods CUMMINGS. 2012 *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0156-4.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JOŠT, Jiří. 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030 - 1.

- JUŘENÍKOVÁ, Petra. 2010. *Zásady edukace v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2171-2.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLUSÁK, Miroslav. 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2325-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. 2010. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828 -9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3
- KOZÁKOVÁ, Radka. 2014. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4259-4.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LERNER, Janet W. 2003. *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. 9th ed. Boston: Houghton Mifflin Company, xxix, 575, [80] s. ISBN 061822405X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MLČÁKOVÁ, Renata. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
- NOVÁK, Josef. 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-029-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

- PETLÁK, Erich. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- POKORNÁ, Věra. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367
- PRŮCHA, Jan. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.
- ŘÍČAN, Pavel. 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SMEČKOVÁ, Gabriela. 2013. *Specifické poruchy školních dovedností - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3718-7.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6
- ŠVANCARA, Josef. 1980. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. uprav. a přeprac. vyd. Praha: Avicenum.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2013. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3717-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2006. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga. 2012. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

ZELINKOVÁ, Olga. 2017. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje:

British dyslexia association [online] [cit. 27. 2. 2018] dostupné z: <http://www.bdadyslexia.org.uk>

Learning disabilities association of America [online] [cit. 27. 2. 2018] dostupné z: <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. 2014 [online] [cit. 21. 2. 2018] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualni-verze-mkn-10-cr>

Mezinárodní klasifikace nemocí – 11. revize, Beta draft 2017 [online] [cit. 21. 2. 2018] Dostupné z: <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018 [online] [cit. 20. 2. 2018] dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

TORGESEN K., JOSEPH. 2002. *The Prevention of Reading Difficulties* [online] [cit. 5. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440501000929>

Vyhláška č. 14/2005 Sb. Vyhláška o předškolním vzdělávání v pozdějším znění. 2005 [online] [cit. 20. 2. 2018] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v pozdějším znění. 2004 [online] [cit. 20. 2. 2018] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele zařízení

Příloha 2: Informovaný souhlas zákonného zástupce zúčastněných dětí

Příloha 3: Pracovní list ZIMA – Zraková percepce

Příloha 4: Pracovní list ZIMA – Sluchová percepce

Příloha 5: Pracovní list ZIMA – Grafomotorika

Příloha 6: Pracovní list ZIMA – Matematické dovednosti

Příloha 7: Pracovní list ZIMA – Kognitivní dovednosti

Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele zařízení

Informovaný souhlas ředitele zařízení

Dobrý den,

Jmenuji se Julie Smolíková a jsem studentka 5. ročníku oboru Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma Pracovní listy zaměřené na předcházení rizika specifických poruch učení u předškolních dětí. Moje praktická část je zaměřená na tvorbu pracovních listů, podporující rozvoj kognitivních dovedností u dětí. V rámci své práce je nutné některé mnou vytvořené pracovní listy ověřit u dětí, abych zjistila, zda je možné s nimi v předškolním zařízení pracovat, zda jsou pro děti srozumitelné a užitečné.

Tímto bych chtěla Vaše zařízení (mateřskou školu) požádat o spolupráci a podílení se na ověření mého vytvořeného materiálu. Veškeré údaje (o zařízení, vedení školy a dětech) budou po celou dobu anonymní a získaná data budou použita jen pro analýzu k tématu diplomové práce.

Prosím o vyjádření se Vašeho souhlasu či nesouhlasu.

Děkuji.

Julie Smolíková, studentka

Souhlasím/nesouhlasím, aby studentka Julie Smolíková spolupracovala s naším zařízením pro účely vypracování diplomové práce.

Podpis ředitele zařízení

Podpis studentky

V dne

Příloha 2: Informovaný souhlas zákonného zástupce zúčastněných dětí

Informovaný souhlas zákonného zástupce zúčastněných dětí

Dobrý den,

Jmenuji se Julie Smolíková a jsem studentka 5. ročníku oboru Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma Pracovní listy zaměřené na předcházení rizika specifických poruch učení u předškolních dětí. Moje praktická část je zaměřená na tvorbu pracovních listů, podporující rozvoj kognitivních dovedností u dětí. V rámci své práce je nutné některé mnou vytvořené pracovní listy ověřit u dětí, abych zjistila, zda je možné s nimi v předškolním zařízení pracovat, zda jsou pro děti srozumitelné a užitečné.

Tímto bych chtěla Vás, zákonného zástupce dítěte, požádat o spolupráci a podílení se na ověření mého vytvořeného materiálu. Veškeré údaje o Vašich dětech budou po celou dobu anonymní a získaná data budou použita jen pro analýzu k tématu diplomové práce.

Prosím o vyjádření se Vašeho souhlasu či nesouhlasu.

Děkuji.

Julie Smolíková, studentka

Souhlasím/nesouhlasím, aby se můj syn/moje dcera
podílel/a na ověření materiálu studentky Julie Smolíkové pro účely vypracování diplomové
práce.

Podpis zákonného zástupce

Podpis studentky

V dne

Příloha 3: Pracovní list ZIMA – Zraková percepce

ZIMA - ZRAKOVÁ PERCEPCE

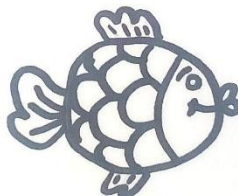
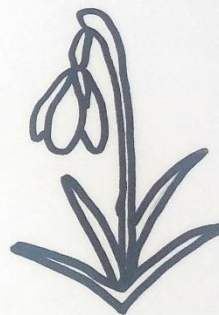
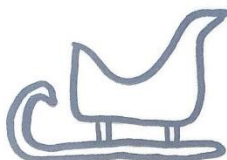
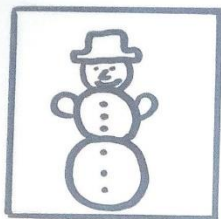
Najdi nestejně obrázky a škrtni je.



Příloha 4: Pracovní list ZIMA – Sluchová percepce

ZIMA – SLUCHOVÁ PERCEPCE

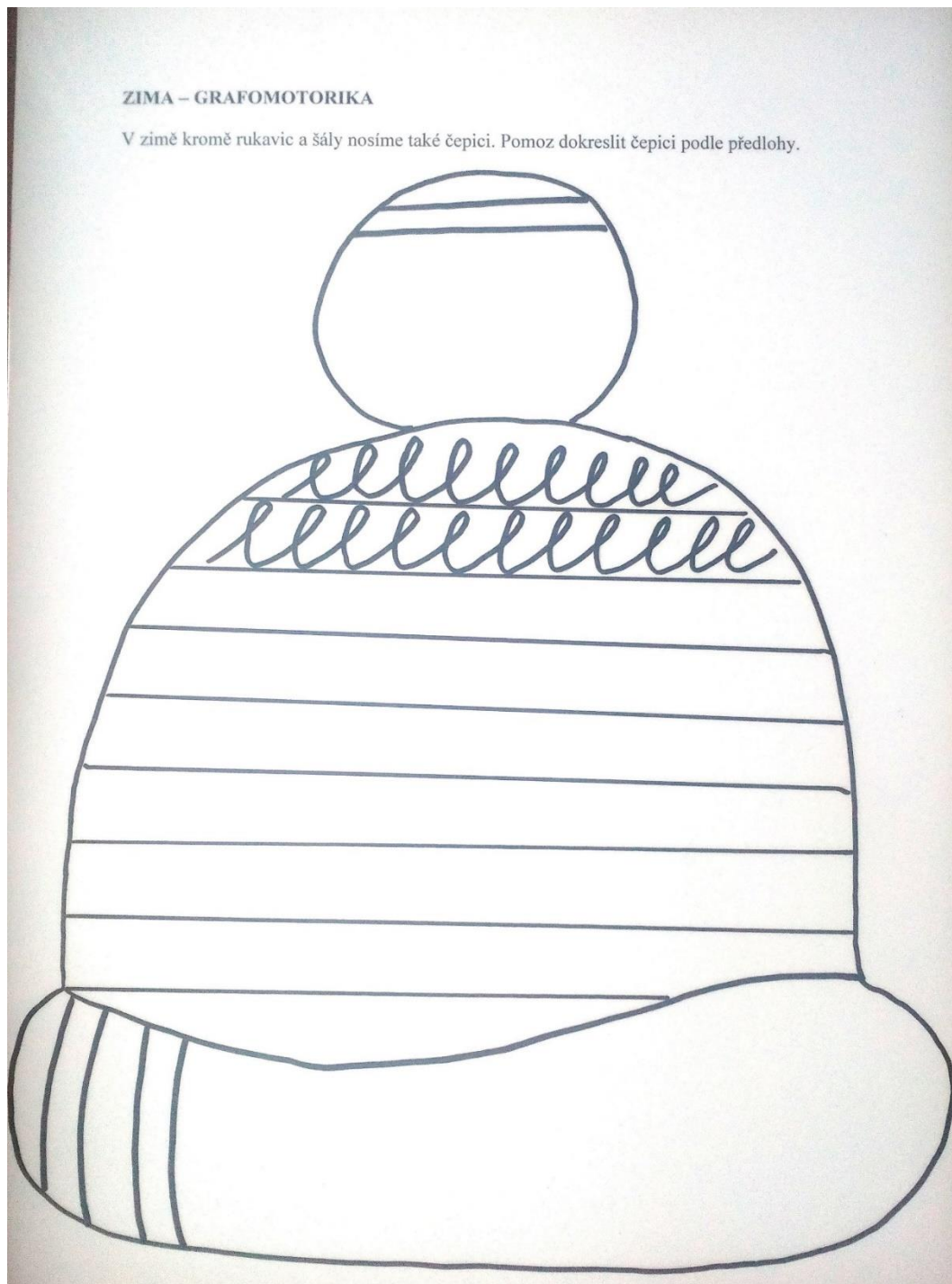
Slovo „SNĚHULÁK“ začíná na písmenko „S.“ Zakroužkuj všechny obrázky, které začínají na stejné písmenko.



Příloha 5: Pracovní list ZIMA – Grafomotorika

ZIMA – GRAFOMOTORIKA

V zimě kromě rukavic a šály nosíme také čepici. Pomoz dokreslit čepici podle předlohy.



Příloha 6: Pracovní list ZIMA – Matematické dovednosti

ZIMA – MATEMATICKÉ DOVEDNOSTI

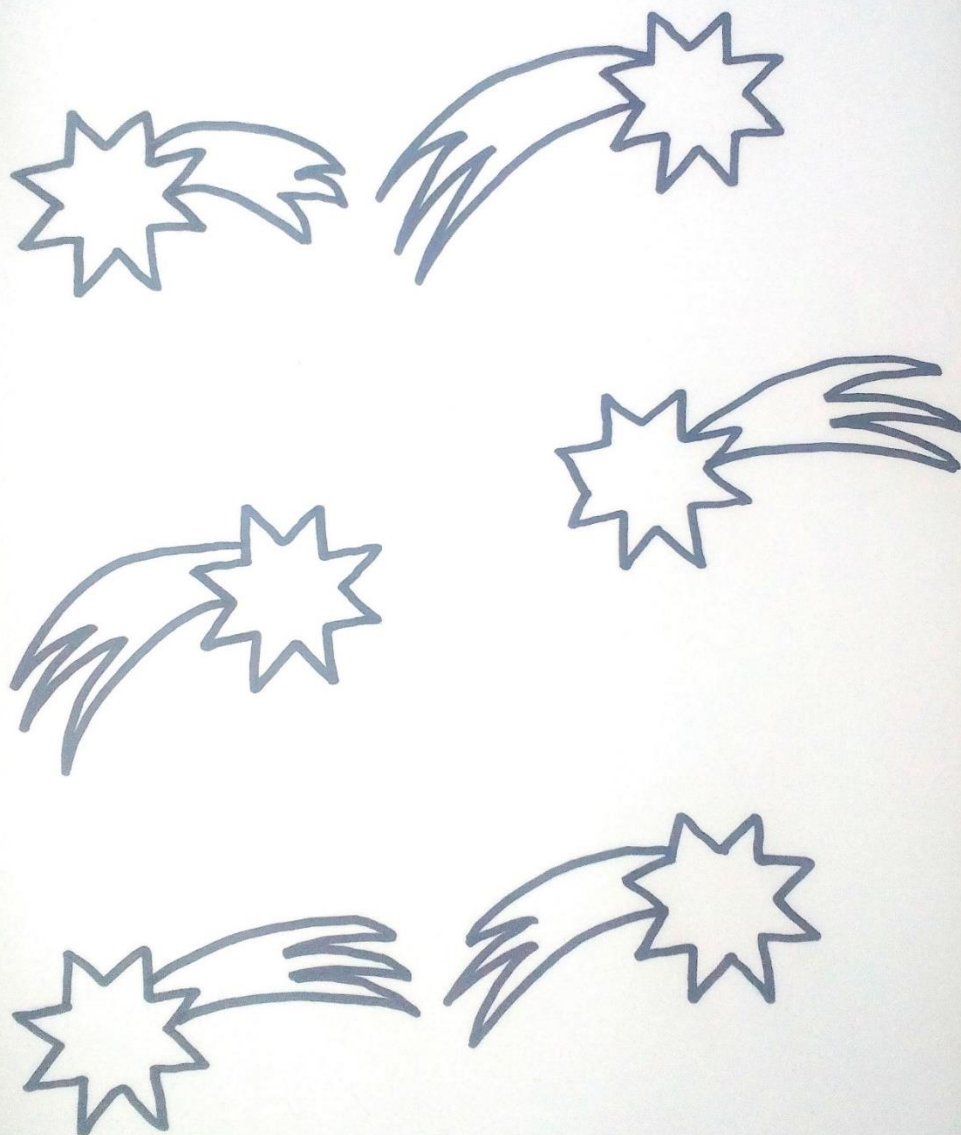
Najdi a spočítej všechny vločky, dárky, baňky a andílky. Jejich počty zapiš tečkami do rámečků dole.



Příloha 7: Pracovní list ZIMA – Kognitivní dovednosti

ZIMA – KOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI

Poznáš levou a pravou stranu? Kometu směřující nalevo zakroužkuj zelenou pastelkou, kometu směřující napravo červenou pastelkou.



Anotace

Jméno a příjmení:	Julie Smolíková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Metodický materiál zaměřený na předcházení rizika vzniku specifických poruch učení u předškolních dětí
Název v angličtině:	Methodical material focused on prevention risk emergence of specific learning disorders of preschool children.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je zaměřená na prevenci rizika vzniku specifických poruch učení u předškolních dětí. Hlavním cílem této práce bylo vytvoření metodického materiálu pro děti předškolního věku, který by měl napomáhat dětem co nejvíce rozvíjet a připravovat je na vstup do školy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.</p> <p>Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola popisuje dítě předškolního věku a jeho rozvoj v oblasti tělesné, kognitivní, řečové a sociální. Další kapitola definuje předškolní vzdělávání, jeho cíle a obsah. Poslední kapitola se věnuje specifickým poruchám učení. Zde je zmíněna definice, etiologie, klasifikace a nejčastější typy v České republice včetně symptomatologie.</p> <p>Praktická část popisuje detailní tvorbu metodického materiálu včetně inspirace. Dále je zde zmíněn proces ověřování metodického materiálu na dětech předškolního věku s cílem zjistit, zda děti pracovním listům rozumí. Výsledky znázorňují,</p>

	<p>zda děti daným pracovním listům rozuměly a zda mají pracovní listy nějaké nedostatky, které je potřeba změnit.</p> <p>Metodický materiál není součástí diplomové práce. Je volně svázán.</p>
Klíčová slova:	Metodický materiál, specifické poruchy učení, děti předškolního věku
Anotace v angličtině:	<p>The Master thesis is focused on prevention of specific learning disabilities in pre-school children. The main aim of this work was the creation of a methodical material for pre-school children, which should help children develop as much as possible and prepare them for school entrance. The thesis is divided into theoretical and practical parts.</p> <p>The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the child of pre-school age and its development in the area of physical, cognitive, speech and social. The next chapter defines pre-school education, its aims and content. The last chapter deals with specific learning disorders. Here is the definition, etiology, classification and the most common types in the Czech Republic, including symptomatology.</p> <p>The practical part describes detailed creation of methodical material including inspiration. There is also mentioned the process of verification of methodical material on pre-school children in order to find out if the children understand the worksheets. The results show whether the children understood the worksheets and whether the worksheets had any deficiencies that need to be changed.</p> <p>Methodological material is not part of the diploma thesis. It is freely bound.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Methodical material, specific learning disorders, preschool children

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas ředitele zařízení</p> <p>Příloha 2: Informovaný souhlas zákonného zástupce zúčastněných dětí</p> <p>Příloha 3: Pracovní list ZIMA – Zraková percepce</p> <p>Příloha 4: Pracovní list ZIMA – Sluchová percepce</p> <p>Příloha 5: Pracovní list ZIMA – Grafomotorika</p> <p>Příloha 6: Pracovní list ZIMA – Matematické dovednosti</p> <p>Příloha 7: Pracovní list ZIMA – Kognitivní dovednosti</p>
Rozsah práce:	76 stran (z toho 7 stran přílohy)
Jazyk práce:	Český