



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



PREVENCE ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Jana Bradáčová**
Vedoucí práce: Mgr. Radka Hronová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Bradáčová**
Osobní číslo: **P12000427**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Popsat způsob prevence školní neúspěšnosti dětí, probíhající v mateřských školách a zjistit, jaké metody prevence jsou nejčastěji používány.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2010. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. vyd. rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva, 2012.

Speciální pedagogika v praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-4369-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. 2. vyd. dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga, 2009. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Radka Hronová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 23. dubna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce: 24. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Velice děkuji vedoucí bakalářské práce **Mgr. Radce Hronové** za ochotu a cenné rady, které mi v průběhu tvorby bakalářské práce poskytla. Rovněž děkuji své rodině, která mi byla po dobu mého studia velkou oporou.

Jana Bradáčová

Název bakalářské práce: Prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách

Jméno a příjmení autora: Jana Bradáčová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2014/2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Radka Hronová

Anotace:

Tématem předložené bakalářské práce je prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách. Jejím cílem bylo zjistit, jaké metody prevence školní neúspěšnosti dětí jsou nejčastěji v mateřských školách používány.

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě stěžejní oblasti, na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část bakalářské práce seznamovala čtenáře s vývojem předškolního dítěte, s oblastmi rizikových faktorů, které ohrožují školní úspěšnost a s metodami prevence a reedukace, které jsou v mateřských školách používány. Praktická část zjišťovala formou 40 dotazníků, jaké metody prevence školní neúspěšnosti jsou v mateřských školách nejčastěji používány. Výsledky ukázaly, že pedagogové mateřských škol pracují s dětmi převážně skupinovou formou, ve smíšených třídách. Většina pedagogů absolvovala kurzy nebo semináře zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti. Bylo také zjištěno, že Metoda dobrého startu a program Maxík jsou nejčastěji používané stimulační programy.

Klíčová slova: předškolní věk, prevence, školní úspěšnost, školní zralost, mateřská škola, metody reedukace.

The title of the bachelor thesis: Prevention of underachievement at nursery schools

First name and surname of the author: Jana Bradáčová

The academic year of submitting the bachelor thesis: 2014/2015

The thesis advisor: Mgr. Radka Hronová

Abstract:

In this bachelor thesis I deal with prevention of underachievement at nursery schools. Its aim is to detect the most common methods of prevention of underachievement at nursery schools.

The bachelor theses consists of two main parts - a theoretical part and a practical part. The theoretical part concentrates on the development of preschool children, including high-risk factors that affect success of children at schools and prevention and reeducation methods that are applied at nursery schools. The practical part has used 40 questionnaires to identify which prevention methods of school underachievement are applied at nursery schools most frequently. The results indicates that nursery school teachers work with children primarily in groups, in mixed classes. Most teachers have successfully completed courses focused on prevention of school underachievement. It also has been found that A good start method and Maxík method are the most frequently used stimulating programmes.

Key words: preschool age, prevention, children achievement at school, school maturity, nursery school, re-education methods.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 10 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 Předškolní věk..... | 11 |
| 1.1 Vývoj dítěte v předškolním věku..... | 12 |
| 1.1.1 Tělesný vývoj a pohyblivost..... | 12 |
| 1.1.2 Vývoj řeči..... | 12 |
| 1.1.3 Vývoj myšlení..... | 13 |
| 1.1.4 Vývoj kresby..... | 14 |
| 1.1.5 Vývoj hry..... | 15 |
| 1.2 Školní zralost a připravenost..... | 16 |
| 2 Oblasti rizikových faktorů ohrožující úspěšnost dítěte v základní škole..... | 17 |
| 2.1 Řeč a logopedická prevence..... | 17 |
| 2.2 Grafomotorika..... | 20 |
| 2.3 Jemná a hrubá motorika..... | 21 |
| 2.4 Sluchové vnímání..... | 22 |
| 2.5 Zrakové vnímání..... | 24 |
| 2.6 Prostorová orientace a pravo-levá orientace..... | 26 |
| 2.7 Základní matematické představy..... | 26 |
| 2.8 Práceschopnost a sociální dovednosti..... | 27 |
| 2.9 Riziko rozvoje specifických poruch učení a poruchy pozornosti s hyperaktivitou..... | 28 |
| 3 Metody prevence a reedukace..... | 31 |
| 3.1 Metoda dobrého startu..... | 31 |
| 3.2 Maxík..... | 32 |
| 3.3 Kuprev..... | 32 |
| 3.4 Feuersteinova metoda..... | 33 |
| 3.5 Hypo..... | 33 |
| 3.6 Kumot..... | 34 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | 35 |
| 4 Cíl..... | 35 |
| 5 Formulované hypotézy..... | 35 |
| 6 Použité metody..... | 35 |

| | |
|--------------------------------|----|
| 7 Popis výzkumného vzorku..... | 36 |
| 8 Interpretace dat..... | 37 |
| 8.1 Vyhodnocení hypotéz..... | 53 |
| Závěr..... | 56 |
| Navrhovaná opatření..... | 57 |
| Seznam použité literatury..... | 59 |
| Seznam příloh..... | 61 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf č. 1: Množství dětí navštěvující mateřskou školu..... | 33 |
| Graf č. 2: Druhy tříd dle věku dětí..... | 35 |
| Graf č. 3: Efektivita práce ve věkově smíšených nebo věkově homogenních třídách..... | 36 |
| Graf č. 4: Absolvování kurzů prevence školní neúspěšnosti..... | 37 |
| Graf č. 5: Častější forma předškolní přípravy v mateřských školách..... | 40 |
| Graf č. 6: Výskyt dětí ohrožených školní neúspěšností..... | 41 |
| Graf č. 7: Vliv věkově smíšené skupiny na školní úspěšnost..... | 42 |
| Graf č. 8: Pozitiva vlivu smíšené skupiny na školní úspěšnost..... | 43 |
| Graf č. 9: Vady řeči, které se vyskytují nejčastěji..... | 46 |
| Graf č. 10: Oblasti nejčastěji oslabených dílčích funkcí u dětí..... | 48 |
| Graf č. 11: Dílčí funkce, které nejlépe predikují nedostatečnou školní zralost..... | 50 |
| Graf č. 12: Formy prevence školní neúspěšnosti..... | 51 |
| Graf č. 13: Screening specifických poruch učení..... | 52 |
| Graf č. 14: Používání stimulačních programů jako prevenci školní neúspěšnosti..... | 53 |
| Graf č. 15: Nejčastěji používané stimulační programy..... | 54 |
| Graf č. 16: Data pro hypotézu H2..... | 56 |

Úvod

Téma bakalářské práce, které jsem si vybrala je „Prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách.“ Toto téma je mi velice blízké. Jako učitelka mateřské školy každodenně pracuji s dětmi, které jsou více či méně ohroženy školním neúspěchem.

Předškolní věk je obdobím, kdy se dítě začne systematicky připravovat na nástup do školy. Každé dítě je jedinečné a jeho vývoj je individuální. Ve vyzrávání jednotlivých oblastí můžeme pozorovat velké rozdíly. Pro školní úspěšnost dětí je dobré, pokud se mohou na školu pozvolna a nenásilně připravit. Nejsou pak tvrdě konfrontovány s požadavky, které na ně škola klade. Nesmíme zapomínat také na to, že děti přicházejí do mateřských škol z různého rodinného prostředí. Stává se, že některé děti nemají ve svém přirozeném prostředí dostatek podnětů pro svůj správný vývoj. Mateřská škola jim pak může poskytnout mnoho podnětů k dalšímu rozvoji a k vyrovnání deficitů, které nevhodným prostředím vznikly.

V současnosti je velká pozornost věnována prevenci specifických poruch učení. Dle různých výzkumů a zkušeností bylo zjištěno, že je lépe těmto poruchám předcházet, než čekat až se ve školním věku plně rozvinou. Pokud v mateřské škole zjistíme, že se dítě v určité oblasti nevyvíjí tak, jak by mělo, jeho vývoj je nerovnoměrný, nebo opožděný, máme ještě dostatek času na to, abychom zahájili preventivní a reedukační péči a cíleně oslabené funkce u dítěte rozvíjeli. Tím můžeme zajistit lepší start dítěte při nástupu do školy a předejít či zmírnit problémy, které mohou nastat. Pomoci nám může široký výběr reedukačních a stimulačních programů.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se věnuji vývoji dítěte předškolního věku a aspektům školní zralosti a připravenosti. V druhé kapitole se zabývám problematikou rizikových faktorů, které mohou ohrozit školní úspěšnost. Zmiňuji se, kromě jiného, o specifických poruchách učení, které v předškolním věku sice nemůžeme diagnostikovat, ale jejich první projevy již můžeme pozorovat. V poslední části uvádím nejčastěji používané reedukační a stimulační programy v předškolním vzdělávání. Praktická část obsahuje výsledky výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části bakalářské práce, je popsat způsob prevence školní neúspěšnosti dětí, probíhající v mateřských školách. Text je rozčleněn do několika kapitol. Seznámíme se zde s vývojem předškolního dítěte, s rizikovými faktory, které můžeme v předškolním věku pozorovat, a které ohrožují budoucí školní úspěšnost. Představíme si i reedukační a stimulační metody, používané v mateřských školách.

1 Předškolní věk

Předškolním věkem dítěte rozumíme období od 3 do 6 nebo 7 let. Toto období je časově rozsáhlé a plné změn. Zahájeno bývá nástupem do mateřské školy a ukončeno vstupem do základní školy. Dítě již přešlo obdobím kojeneckým a batolecím do věku, kdy jeho nejoblíbenější činností se stává hra. Dítě vyspívá pohybově, intelektově, citově a společensky. Řeč se rychle rozvíjí a je čím dál více složitější. Začíná si vytvářet svůj názor na svět a neustále klade otázky „Proč?“

Dle Matějčka je předškolní věk charakterizován na svém počátku *první společenskou emancipací dítěte a na svém konci pak druhým výrazným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy* (Matějček 2005, s. 138). Jedním z úkolů předškolního období je připravit dítě na požadavky vzdělávání v základní škole. Cílem výchovné práce v mateřské škole je, mimo jiné, kvalitní příprava na vstup do základní školy (Mertin 2010, s. 236).

Dítě se v tomto období rychle vyvíjí a mění. Největší rozvoj můžeme zaznamenat v myšlení, pozornosti, paměti, řeči, v motorických a grafomotorických schopnostech, v percepci a ve schopnosti motorické a senzomotorické koordinace. Dále dochází k velkým změnám v oblasti emoční a sociální (Jucovičová, Žáčková 2014 s. 10). V sociální oblasti je pro toto období typický přesah rodiny a budování sociálních vztahů s vrstevníky. Mezi nimi se dítě učí prosazovat a spolupracovat (Vágnerová 2012, s.177).

1.1 Vývoj dítěte v předškolním věku

1.1.1 Tělesný vývoj a pohyblivost

V předškolním období, můžeme oproti období batolecímu, vidět zpomalení růstu. Dle Říčana vyrostle průměrný chlapec v tomto věku z 95 cm na 117 cm a přibude z 15 kg na 22 kg. Průměrně bývají děvčata lehčí a menší než chlapci, to však později již neplatí. Pohyblivost se zlepšuje pozvolna a ne příliš nápadně. Můžeme pozorovat větší rychlost, pohotovost, obratnost a také větší eleganci pohybů. Tím, jak je dítě pohyblivé a obratné, tím si získává lepší pozici ve skupině (Říčan 2004, s. 120).

Dítě po třetím roce života umí dobře běhat, jezdit na trojkolce, lézt po žebříku, házet míčem a kopat do něho. Učí se také udržovat rovnováhu, skákat na jedné noze, jezdit na kole, nebo dokonce i plavat a lyžovat. Matějček však upozorňuje na velké rozdíly mezi dětmi. Některé děti se tyto dovednosti (například jízdu na kole) učí pomaleji,, až v mladším školním věku (Matějček 2005, s. 143, 144).

1.1.2 Vývoj řeči

Dle Matějčka je řeč ve vývoji lidského rodu nejmladší duševní funkcí. Je také specifickou charakteristikou člověka, a to ještě výraznější, než například chůze po dvou (Matějček 2011, s. 161).

Ve většině publikací se dozvíme, že děti přichází na svět s vrozenou schopností naučit se mluvit. Aby se tato dovednost rozvinula, je důležité vytvořit pro ní podmínky. Dítě, které žije v dobrém, podnětném prostředí, si osvojí řeč během prvních let života. Kern uvádí, že si řeč osvojujeme podle obecných pravidel. Tato pravidla máme v sobě. Nazývá je universální gramatikou, což je obecná struktura, která je podkladem pro konkrétní věty. Tato universální gramatika předpokládá geneticky zakotvenou vlastnost pro specificky lidskou schopnost řeči (Kern 2006, s. 89).

Předškolní období je charakteristické nejprudším nárůstem počtu osvojených slov. Ve třech letech dítě již mluví tak, že dokáže vyprávět o tom, co vidělo a zažilo. Slovní zásoba obsahuje 800 až 1000 slov. Řeč se stává stále více srozumitelnou. V tomto období vydrží dítě naslouchat krátkým pohádkám a příběhům. Začíná používat minulý čas, klade

jednoduché otázky, používá zájmena, například *já, ty, můj a* také množné číslo. Ve čtvrtém roce života má dítě slovní zásobu asi 1500 slov. Komunikace se stále zlepšuje a to nejen v rodině, ale i mezi vrstevníky. Dovede již vyprávět příběhy a vést konverzaci. V pěti letech se řeč zdokonaluje po stránce obsahové a zlepšuje se správná výslovnost. V šesti letech dítě používá 3500 až 4000 slov. Na konci předškolního období by měla být řeč souvislá se správnou výslovností (Zelinková 2008, s. 52, 53).

V řečových schopnostech se projevují rozdíly dle pohlaví. Výzkumy prokázaly, že děvčata se učí dříve mluvit a číst než chlapci. Mají větší slovní zásobu a mluví plynuleji. Dále se ukázalo, že u děvčat probíhá rychleji vývoj mozku v prvních měsících života a také, že matky s dcerami více mluví a tím je lépe verbálně trénují. Jsou také častěji než chlapci upozorňováni na chyby v mluveném projevu (Kern 2006, s. 91).

1.1.3 Vývoj myšlení

Myšlení je úzce spjato s jazykem. Někteří psychologové tvrdí, že myšlení je vnitřní řeč člověka. A je to právě jazyk, který zvyšuje rychlost a výkonnost myšlení (Říčan 2009, s. 89). Myšlení předškolního dítěte se velmi liší od myšlení dospělého člověka. Mezi typické znaky myšlení dítěte, které uvádí Vágnerová (2012, s. 185), patří útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost.

Dětské myšlení je v tomto věku *antropomorfní*. Dítě připodobňuje člověku neživé věci, nebo věcem dává lidské vlastnosti. Předpokládá, že cítí, myslí, jedí. Realita vzpomínky se v předškolním věku snadno zamění či smísí s fantazií a vznikne *konfabulace*. Je to nepravá, neboli bezděčná lež. Předškolák se začíná zabývat také otázkami o světě a lidském životě. *Jak vznikl svět? Kde je slunce v noci?* Vědeckým vysvětlením nerozumí, jsou pro něj příliš abstraktní a nedávají mu smysl. Proto si vytvoří svoje vlastní vysvětlení, které je přiměřené jeho způsobu myšlení (Říčan 2004, s. 124).

Dle Matějčka můžeme toto období nazývat *kouzelným světem dětství*. Kouzlo je samozřejmou součástí každodenního života dítěte. Věří na Ježíška, Mikuláše, čerta a také na všemocnost maminky a tatínka. Tento kouzelný svět se po čtvrtém roce postupně vytrácí a po vstupu do školy se z dítěte stává životní realista (Matějček 2005, s. 148).

Předškolák začíná chápat matematické vztahy. Postupně se naučí počítat asi do deseti a to nejen mechanicky, ale s porozuměním. Ví, že tři kuličky je více než dvě. Zvládne také

přímou a nepřímou úměrnost – *čím silněji uhodím míčem o zem, tím výše se míč odrazí, čím víc limonády naliji z lahve do skleničky, tím méně tam zbude*. Myšlení je zatím hodně *egocentrické*, nemyslíme tím však *sobecké*. Řičan hovoří o tzv. *kognitivním egocentrismu*. Předškolák nechápe, že druzí lidé mají jiné vlastní hledisko, odlišné od jeho pohledu na svět. Když nám něco vypráví, předpokládá, že víme všechno, co ví on. Když s ním hrajeme nějakou hru, předpokládá, že uznáváme stejná pravidla jako on. Dalším rysem dětského myšlení je *magičnost*. Děti nedělají velké rozdíly mezi skutečností a fantazií (Řičan 2004, s. 121 – 124).

Kolem třetího roku vzniká svědomí. Kern jeho vývoj rozděluje do tří stadií. Prvním je *premorální stadium*, které je spojeno již od druhého roku s výchovou k čistotě. Dítě si všímá reakcí a chování rodičů, když se mu podaří správně použít nočník. Učí se také potlačovat určité pudové impulzy, aby získalo od svých rodičů souhlas a přijetí. Dalším stadiem je *vznik svědomí*. O počátcích hovoříme tehdy, když je dítě schopno ohodnotit své chování jako dobré nebo zlé. S rozeznáváním dobrého a zlého si uvědomuje také vinu. Třetí *stadium autonomie* se probouzí až v pubertě, když člověk již nejedná s očekáváním odměny a také nepřijímá slepě od druhých morální zásady. Přebírá odpovědnost za svůj život (Kern 2006, s. 144, 145).

1.1.4 Vývoj kresby

Děti kreslí vše, co je zaujme, nejčastěji však zobrazují lidi. Během třetího roku se z náhodných tahů štětcem stane cílené jednání. Dítě vyjádří své přání kreslit. Samo si nachystá papír a tužku, načrtne zatím nerozeznatelný obraz, který následně pojmenuje a tím mu přisoudí význam. *Na počátku kreslí dítě celou paží a pohyby řídí ramenním kloubem, později loktem, pak zápěstím a nakonec spoluzapojuje i klouby prstů*. To má vliv na provedení kresby – od velkých neurčitých tvarů, po drobné detaily. (Kern 2006, s. 145, 146). Výtvarné projevy dítěte jsou svědectvím o jeho duševním vývoji. Mohou vypovídat o světě dítěte to, co samo slovy nemůže vyjádřit. Kolem třetího roku kreslí děti nejčastěji tzv. *hlavonožce*, čili člověka. Je to hlava, ze které čouhají nohy, někdy jich je i větší počet, než dvě. Obličej jen málokdy chybějí oči. Dále přicházejí na řadu vlasy, pusa a nos (Matějček 2005, s. 147, 148). Vágnerová dodává, že největší význam má pro dítě lidský obličej, který je důležitý pro navazování sociálních kontaktů. Proto se děti při kreslení soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje (Vágnerová 2012, s. 188). Ve čtvrtém roce

k tělu přibudou ruce a pak i prsty v libovolném počtu. Nakonec přichází oblečení, pod kterým jsou vidět ruce a nohy. Tato průhlednost postupně ubývá. Jen kresby domů si ji ještě dlouho zachovávají. Oblečený člověk, kterého dítě nakreslí se všemi náležitostmi, bez vedení a nápovědy, je jednou ze známek školní zralosti (Matějček 2005, s. 147, 148).

1.1.5 Vývoj hry

Při pozorování hry dětí si všimneme toho, že dítě si hraje vždy zaujatě a s plným nasazením. Má radost ze samotné hry a hrou dokáže vyjádřit své pocity a nálady.

Hra je *neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i sobě samému* (Vágnerová 2012, s. 189). Dle Kerna, je hra modelem skutečnosti. Napomáhá nejrůznějšími způsoby k vývoji dítěte, rozšiřuje jeho zkušenosti, nabízí možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci. Podporuje dětskou kreativitu a fantazii. Hra podporuje kontakt s dalšími dětmi. Při hře ve skupině dítě přijme určitou funkci, učí se podřizovat normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem (Kern 2006, s. 141).

Děti si v předškolním věku hrají na cokoliv. Repertoár jejich her je velmi bohatý a proměnlivý. Mezi hlavní zdroj inspirace patří především dospělí lidé z nejbližšího okolí. Rodiče by se měli pozorně dívat na hru svých dětí, protože v ní mohou objevit své vlastní projevy, postoje, zvyky, zlozvyky, výchovatské přehmaty i osobní ctnosti a nectnosti. Děti nám ve své upřímnosti nastavují čisté zrcadlo (Matějček 2005, s. 155).

Mezi druhy her předškolních dětí patří *pohybová hra*. Dítě s tím, jak získává schopnost ovládat své pohyby, vyvíjí stále složitější pohybové úkony – běhá, skáče, hraje si s míčem a jezdí na kole. Tyto hry mají také charakter soupeření a později jsou spojovány s určitými pravidly (fotbal). *Konstrukční hry* vznikají nejdříve jako náhodné vytvoření určitého díla, které může být dodatečně pojmenováno. Teprve postupně uskutečňuje dítě své plány cíleně (stavba domu z kamenů). Při *hraní role*, přijímá dítě určitou roli (otec, prodavač, lékař) a stává se tím, čí roli představuje. Při této hře zkouší různé formy sociálního chování ze svého okolí. *Hra s pravidly a skupinová hra* přicházejí až později, po osmém roce věku (Kern 2006, s. 142).

Vágnerová rozděluje hru předškolních dětí na *symbolickou a tematickou*. Při symbolické hře se dítě vyrovnává s realitou, která je pro ně nějakým způsobem zatěžující. Tematická hra slouží k procvičování řešení různých situací a budoucích rolí (Vágnerová 2012, s. 190).

1.2 Školní zralost a připravenost

Přechod z mateřské školy do prvního ročníku základní školy představuje pro dítě obrovskou zátěž. Dítě je v jiném prostředí a musí se přizpůsobit novým požadavkům, které jsou na něj kladeny. Úspěšnost dítěte v prvním ročníku základní školy závisí jak na jeho schopnosti umět se přizpůsobit novému prostředí a kolektivu, tak také na jeho připravenosti na výuku. Tato připravenost souvisí s úrovní schopností a dovedností, které dítě získalo v předškolním věku.

Školní zralost můžeme definovat jako *dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí* (Bednářová, Šmardová 2011, s. 2). Vágnerová potvrzuje, že školní zralost je charakterizována biologickým a psychosociálním zráním organismu. Znamená to zralost centrální nervové soustavy, projevující se odolností vůči zátěži, emoční stabilitou a schopností soustředit se (Vágnerová 2012, s. 256, 257).

Školní připravenost zahrnuje kompetence, na jejichž rozvoji se podílí učení, vliv prostředí, výchova a předškolní příprava. Ovlivnit školní připravenost dítěte mohou tedy všichni, kdo na ně působí. Jsou to zejména rodiče, nebo učitelé v mateřské škole (Vágnerová 2012, s. 258, 259).

Tělesný a zdravotní vývoj posuzuje vždy lékař. Tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba na ní brát zřetel. Drobnější děti mohou být snadněji unavitelné, mohou mít nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži a snadno se také stávají terčem posměchu starších a vyspělejších spolužáků (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 2).

Pro úspěšnost dítěte ve škole je důležitá jeho úroveň jazykových kompetencí a schopnost jejich využívání v komunikaci. Děti, které nemají dostatečnou slovní zásobu, se neumějí správně vyjadřovat a nemusí rozumět výkladu a sdělení učitele. Nebo ho mohou nesprávně pochopit. Toto neporozumění může vést až k pocitům dezorientace

(Vágnerová 2012, s. 260). Bednářová a Šmardová upozorňují na to, že dítě by mělo mít chuť poznávat nové věci a mělo by mít zájem o učení. Za velice důležité považují také pracovní předpoklady a návyky dětí. Mezi ně patří schopnost koncentrace pozornosti na danou činnost, smysl pro povinnost, zodpovědnost a uvědomění si, že je třeba zadaný úkol dokončit. Mezi poznávací funkce, které jsou důležité pro zvládnutí trivia (čtení, psaní a počítání), zahrnují vizuomotoriku, grafomotoriku, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 5). O těchto funkcích se více dozvíme v další kapitole.

2 Oblasti rizikových faktorů ohrožující úspěšnost dítěte v základní škole

Některé děti jsou více ohroženy školním neúspěchem, než jiné. Jedná se většinou o děti, u nichž dochází k opoždění vývoje, nebo je jejich vývoj nerovnoměrný. Tyto děti mohou být i více ohroženy vznikem specifických poruch učení. Nerovnoměrný vývoj je typický i pro děti s ADHD (syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou). U hyperaktivních dětí se často řeší otázka odložení školní docházky o jeden rok. Rizikovým faktorem, ohrožujícím úspěšnost dítěte je i opožděný vývoj řeči, nebo vady řeči. Potíže mohou mít také děti se smyslovým nebo somatickým postižením, děti s poruchou autistického spektra, děti úzkostné, citově deprivované nebo sociálně zanedbané (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 45).

V příštích kapitolách se dozvíme, že nedostatečně rozvinuté poznávací funkce mohou být příčinou rozvoje specifických poruch učení. V mateřských školách se zaměřujeme na vyhledávání rizikových dětí, na rozpoznání deficitu, nebo opoždění vývoje. Snažíme se posilovat silné stránky dětí a zároveň rozvíjet oblasti, kde se deficity projevují. Naším cílem je včas odstranit tyto nedostatky a předejít tím případným neúspěchům ve škole.

2.1 Řeč a logopedická prevence

Mateřská škola pomáhá rozvíjet sociální kontakty dítěte. Významnou součástí sociálního kontaktu je řeč. Většina dětí přichází do mateřské školy se srozumitelnou řečí. Vada řeči, která se vyskytuje nejvíce, a na kterou se předškolní pedagogové zaměřují, je

dětská patlavost (dyslalie). U těžších vad je nutná návštěva odborníka. Mateřská škola rozvíjí nejen přirozené komunikační schopnosti dětí, ale také vyrovnává nesprávné jazykové vlivy, které si dítě přináší ze svého domácího prostředí. Učitelky mateřských škol by měly být vzorem správné komunikace. Děti se v mateřské škole učí vše formou hry. Logopedická prevence se provádí každodenně. Říkadla, příběhy a písničky jsou nedílnou součástí každého dne. V rámci diagnostiky sledujeme řečový projev dětí a zaměřujeme se na všechny jeho roviny.

Bednářová a Šmardová upozorňují na sociální aspekt řeči. Řeč nám slouží k dorozumívání, k utváření sociálních vztahů, má dopad na postavení ve skupině a utváří i vnímání dítěte druhými. Smyslem logopedické prevence je včasné zachytávání rizikových dětí. Děti s problémy v oblasti řeči mají často opožděný vývoj hrubé a jemné motoriky. Postiženo bývá také sluchové a zrakové vnímání (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 25). *Nesmírně důležité je naslouchání řeči dítěte. Lze při něm posoudit nejen úroveň artikulace a slovní zásoby, ale též úroveň slovní zásoby* (Zelinková 2008, s.78).

Řeč je úzce provázána s pohybem a také s myšlením. Právě proto zařazujeme do her, již od narození dítěte, co nejvíce říkadla. K bouřlivému skoku ve vývoji řeči dochází kolem jednoho roku. Je to doba, kdy se dítě začíná více pohybovat. *Mezi rozvojem pohybových dovedností a řečí je tedy přímá fyziologická souvislost.* Hry a říkadla podporují rozvoj řeči. Říkadla obsahují výrazný rytmus, ten je jedním ze základních prvků, z nichž se staví řeč. *Těžko bychom hledali lepší propojení pohybů, rytmu, slovního doprovodu, než jaké můžeme najít ve hrách s říkadly.* Velký význam mají tyto hry také pro děti s opožděným rozvojem řeči, nebo jinými řečovými poruchami. Při hrách si nevynucujeme správné opakování vzoru. Nesprávná náprava řeči může prohloubit slovní negativismus a vést ke vzniku hlubokých neuróz (Hanšpachová 2006 s. 27, 28).

Do pěti let je nesprávná výslovnost považována za fyziologickou. Pokud přetrvává i nadále, je třeba věnovat dítěti odbornou péči zaměřenou na navození správné hlásky. Po sedmém roce se málokdy řeč upraví spontánně a logopedická terapie je mnohem náročnější a s menšími úspěchy než v době předchozí (Bednářová, Šmardová 2011, s. 25).

V mateřských školách se můžeme setkat s celou řadou poruch řeči. Zde jsou uvedeny ty, které se vyskytují nejčastěji.

Opožděný vývoj řeči

V případě, kdy vyjadřovací schopnosti dítěte neodpovídají jeho věku, hovoříme o opožděném vývoji řeči. Mezi příčiny můžeme řadit například celkovou zaostalost dítěte, poruchu sluchu, postižení mozku, rodové zatížení a také nepodnětné rodinné prostředí. Potíže mohou nastat i při vstupu do mateřské školy, nebo z velkého citového rozrušení, úrazu, úleku a podobně. Ve všech případech je nutné vyhledat odborníka (Dolejší 2005, s. 14, 15).

Vývojová dysfázie

Vývojovou dysfázií řadíme k vývojovým poruchám. Příčinou je narušení vývoje centrální nervové soustavy v raném období. Úroveň verbálního projevu je nižší, než odpovídá intelektu a neverbálním schopnostem. Řeč je agramatická, často nesrozumitelná. Dítě opakuje slabiky, přehazuje je, vynechává. Špatně rozumí významu slov a tím i chybně tvoří vlastní řeč. Vývojová dysfázie bývá doprovázena dyslexií nebo dyspraxií (Klenková 2006, s. 67–70).

Koktavost (Balbuties)

Koktavost je porucha plynulosti řeči, která má velký dopad na osobnost člověka a jeho zapojení do společnosti. Patří mezi nejzávažnější poruchy řeči. Dle Klenkové (2006, s. 155–157) koktavostí trpí 4 až 5 % dětské populace. Mezi příčiny řadí dědičnost, negativní vlivy sociálního prostředí, psychotraumata, orgánové příčiny, ale i vrozenou řečovou slabost a poruchy metabolismu. Typickým symptomem koktavosti je nedobrovolné přerušování toku mluvy. Potíže se projevují v artikulaci, fonaci a respiraci. Dochází k parafrázím a poruchám neverbálního chování (grimasy, tiky).

Patlavost (Dyslalie)

Patlavost je nejčastější a nejrozšířenější porucha řeči u předškolních dětí. Je to porucha artikulace. Souvisí s celkovým dozráváním dítěte, se správným řečovým vzorem, a také s dědičností. Rozlišujeme patlavost hláskovou, slabikovou a slovní. Slabiková a slovní patlavost se projevuje tak, že dítě dokáže jednotlivou hlásku vyslovit samostatně, ale ve slově nebo slabice ji vysloví zkomoleně nebo ji zcela vynechá. Všechny druhy patlavosti vyžadují odbornou logopedickou péči (Dolejší, 2005 s. 15).

Breptavost (tumultus sermonis)

Řeč dítěte je málo srozumitelná, až zcela nesrozumitelná. Mezi projevy patří překotné tempo řeči. Breptavost se vyskytuje izolovaně nebo v kombinaci s koktavostí. Dítě s touto vadou řeči slova komolí, vynechává hlásky a části slov. Postižení bývají nejvíce předškolní děti a to často ty, které jsou hyperaktivní, impulsivní, citově nevyrovnané, neklidné se sníženou sebekontrolou. Náprava spočívá nejen v odstranění poruchy řeči, ale také její příčiny (Dolejší 2005 s. 17).

Huhňavost (rinolalie)

Huhňavost je porucha zvuku řeči. Projevuje se změněnou nosovostí hlásek. Způsobena je odchylkami na mluvidlech, v dutině nosní a v dutině ústní. Řeč je více či méně nesrozumitelná a zvukově nápadná. Huhňavost dělíme na otevřenou a zavřenou. Zavřená huhňavost znamená, že je dutina nosní trvale uzavřena. Příčinou bývá zvětšená nosohltanová, neboli nosní mandle, zakřivená nosní přepážka a zúžené nosní průchody. Takové dítěte mluví, jakoby mělo rýmu. Otevřená huhňavost znamená, že do dutiny nosní vniká výdechový proud. Příčinou může být zkrácené měkké patro. Mezi nejzávažnější příčiny patří rozštěp patra. Řeč dítěte zní jakoby stále mluvilo nosem (Dolejší 2005, s.17– 18).

Některým poruchám řeči není možné zabránit. Pokud k nim dojde, napravují se pod odborným vedením logopedů.

2.2 Grafomotorika

Doležalová definuje grafomotoriku jako *soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní* (Doležalová 2010, s. 21). Rozvoj grafomotoriky u předškolních dětí závisí na mnoha psychomotorických faktorech – *vliv na ni má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, úroveň jemné a hrubé motoriky* (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 13).

Aby dítě zvládalo ve škole psaní, musíme u něho rozvíjet především smyslové vnímání, do něhož spadá zrakové, sluchové a hmatové vnímání, a také vnímání těla. Dále je třeba rozvíjet rozlišovací schopnosti, prostorovou orientaci, představivost, časovou orientaci, paměť, analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, rytmické cítění. Určité

úrovně rozvoje musí být dosaženo také v jemné a hrubé motorice společně s koordinací se smyslovým vnímáním. Protože v předškolním věku probíhá zrání organismu rychle, snažíme se navozovat cílené činnosti pro rozvoj těchto specifických schopností. Usnadňuje to pozdější výuku psaní a kreslení (Doležalová 2010, s. 22, 23). Děti, jejichž grafomotorika je nevyzrálá, nevyhledávají činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů, nevyhledávají kreslení, malování. Čáru vedou neplynule a nerovnoměrně, obsah kresby je chudší, odpovídá mladšímu věku. Následkem oslabení grafomotoriky si dítě ve škole obtížně osvojuje tvary písmen, tahy při psaní nejsou plynulé, kolísá velikost a sklon písma, písemný text je neupravený až nečitelný, psaní je pomalé se zvýšenou chybovostí. Dítě se obtížně učí z vlastních zápisů. V mateřských školách si všímáme obsahového i formálního provedení kresby, abychom mohli včas zahájit reedukaci. Úroveň předškolní přípravy v oblasti grafomotoriky může výrazně ovlivnit budoucí školní úspěšnost dítěte (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 13, 14).

Grafomotoriku u dětí rozvíjíme postupně. Začínáme rozvojem hrubé a jemné motoriky. Důležitá je motivace dítěte. Střídáme různá grafomotorická cvičení, která vhodně prokládáme pohybovými aktivitami. Účinná je i motivace pohádkovým příběhem, z kterého grafomotorické činnosti přímo vyplývají. Děti motivuje vždy to, co je nové a čemu předcházela nějaký zážitek nebo činnost. Předškolní dítě neudrží dlouhodobou pozornost a rychle se unaví, proto nejdříve provádíme krátká cvičení, která postupně prodlužujeme. Postupujeme od jednodušších tvarů ke složitějším. Využíváme názornost a aktivní přístup dětí. Dbáme na správný úchop kreslicího náčiní. V rozvoji grafomotoriky můžeme využít i rytmus říkanek. Ten je výrazný, jednoduchý, zautomatizuje pohyb, uvolňuje ruku a ostýchavým dětem dodává odvalu (Doležalová 2010, s. 24–35).

2.3 Jemná a hrubá motorika

Základem pro grafomotorické úkony je rozvinutá hrubá motorika. To znamená, že dítě ovládá celkové (velké) pohyby a jejich koordinaci. Hrubou motoriku uplatňujeme při skákání a přeskakování, při chůzi a běhu, při hrách s míčem atd. (Doležalová 2010, s. 37). V mateřské škole věnujeme těmto aktivitám dostatečný prostor. Dětem můžeme připravit opičí dráhu, trénovat rovnováhu při chůzi na provaze, nebo vyznačené čáře, hrát pohybové hry, a nebo chodit do přírody. Při procházce lesem si děti všechny výše zmíněné činnosti přirozeně vyzkouší.

Předpokladem pro rozvoj jemné motoriky je zvládnutí hrubé motoriky. Jemnou motorikou rozumíme schopnost manipulace s drobnými předměty. Jde o zručnost prstů a ruky. Rozvíjíme ji postupně, od manipulace s většími předměty postupně k menším předmětům (Doležalová 2010, s. 37). Rozvíjet jemnou motoriku můžeme v mateřské škole modelováním, navlékáním korálků, vytrháváním z papíru, skládacími mozaikami, dokreslováním, vybarvováním, atd.

2.4 Sluchové vnímání

Sluch je jedním z prostředků vnímání, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení. Sluchové vnímání je důležitým předpokladem pro výuku. Při deficitu v této oblasti se zaměřujeme na rozvoj naslouchání, rozlišení figury v pozadí, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 31).

Naslouchání je schopnost, která souvisí s vývojem řeči, a koncentrací pozornosti. Její rozvoj je významně ovlivněn přístupem rodiny k pohádkám, příběhům a k vyprávění. Oslabení této schopnosti se ve škole projeví tím, že dítě neumí naslouchat výkladu učitele, nebo mu neporozumí. Oslabení poznáme podle nezájmu dítěte o čtené pohádky a vyprávění, dítě nerozumí pokynům, má potíže naslouchat instrukcím a výkladu. Objevují se potíže v komunikaci, hlavně v neschopnosti vyslechnout druhého (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 31). V rámci reedukace zařazujeme hry a cvičení zaměřené na naslouchání zvuků. Děti mohou naslouchat zvukům přirozeným, jako je dýchání, tlukot srdce, štěkot psa, déšť, tak i zvukům uměle vytvořeným. Snažíme se rozvíjet sluchovou citlivost, rozlišovat to, co je pro nás příjemné a co nepříjemné. Při hrách mohou děti napodobovat různé zvuky, pracovat s tónem hlasu a jeho zabarvením, vnímat a uvědomovat si zvukové podoby slova, reagovat na zvukový signál (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 56).

Rozlišení figury v pozadí je schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět. Uplatňuje se při rozlišování okolních zvuků. Některé zvuky vnímáme přednostně, jiné vytěsňujeme. Při oslabení této funkce dítě není schopno vyčlenit požadovaný zvuk a věnovat mu pozornost. Často jsou tyto děti označovány jako nesoustředěné a neposlouchající. Obtíže pozorujeme při soustředění na mluvené slovo, kdy jsou děti

snadno vyrušitelné dalšími zvukovými podněty a obtížně zachytí instrukci nebo pokyn (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 31, 32).

Sluchová diferenciac je důležitá pro vývoj řeči a výslovnosti. U dítěte, které neumí rozlišit měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky, se ve škole objevují chyby v písemném projevu a to v měkčení a délkách souhlásek, v záměnách znělých a neznělých souhlásek, v záměně sykavek, ve zvýšeném počtu gramatických chyb. Nevyzrálá sluchová diferenciac se v předškolním věku projevuje obtížemi ve výslovnosti, v záměně sykavek, měkkých a tvrdých slabik, obtížemi poznávat známé zvuky nebo rozlišovat obdobné zvuky (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 32). Při nácviku sluchové diferenciac učíme děti rozlišovat neřečové zvuky. Využít můžeme různé hudební nástroje, přírodní materiály, papír atd. Později přejdeme k nácviku rozlišování řečových zvuků – například poznat podle hlasu spolužáky, porovnat podobně znějící slova (*pes – ves*), rozlišit tvrdé a měkké slabiky. K tomu můžeme jako podpůrný prostředek použít měkké a tvrdé kostky nebo barevné odlišení (*žlutá barva – měkká slabika, černá barva – tvrdá slabika*) (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 59, 60).

Sluchová analýza a syntéza je důležitá pro rozkládání a skládání jednotlivých hlásek ve slova. Nevyzrálost v této oblasti se projevuje potížemi v určování rýmujících se slov, v neschopnosti určit první hlásku ve slově nebo v potížích roztleskat slovo na slabiky. Při reedukaci se zaměřujeme právě na tyto oblasti (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 32).

Sluchová paměť je ve školním prostředí důležitá pro zachycení, zpracování a uchování informace přicházející sluchovou cestou. Dítěti činí potíže zapamatovat si pokyny nebo výklad pedagoga. V předškolním období se oslabení v této oblasti projevuje obtížemi při učení básniček, neschopností zapamatovat si pohádku, smyšlená slova a věty (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 33). Při reedukaci můžeme začít cvičeními zaměřenými na neřečové zvuky, pomáháme si i obrázky. Řekneme například *bé, haf, píp* a dítě ve stejném pořadí vyhledá obrázky zvířat. Poté přejdeme k řečovým zvukům. Dítě se snaží zopakovat věty. Postupujeme od jednoduchých vět ke stále složitějším. Použít můžeme hru *Přijela tetička z Číny*. Dále cvičíme sluchovou paměť osvojováním různých říkadel a básní (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 63).

Vnímání rytmu má vliv na mnoho každodenních školních dovedností. Ovlivňuje čtení, psaní, hudební výchovu a matematiku. V matematice ovlivňuje chápání číselných řad

a násobků. V předškolním věku se obtíže projevují při učení básní, říkadel, rozpočítadel, v rytmicizaci a ve schopnosti vytleskat slabiky ve slově (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 33). Při reedukaci se zaměřujeme na rytmická cvičení, řadíme je i k říkánkám a písničkám. Předvádíme rytmus, který se děti snaží napodobit. Může to být tůkání tužkou, klepání prsty, tleskání, dupání. Použít můžeme kromě jednoduchých hudebních nástrojů i pokličky, vařečky, lžice. Děti učíme rozeznat zvuky slabé a silné, krátké a dlouhé (Jucovičová, Žáčková 2014b, s. 63).

2.5 Zrakové vnímání

Dobré zrakové vnímání je předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní. Aby se dítě naučilo dobře číst, potřebuje mít vyváženou schopnost rozlišení figury a pozadí, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů, zrakové paměti, vizuomotorické koordinace (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 37). Pokud je zrakové vnímání nedostatečně rozvinuto, dítě nepřesně rozlišuje detaily, kterými se písmena liší. Při rozvíjení nebo reedukaci zrakového vnímání se snažíme o zapojení co nejvíce smyslů (Zelinková 2009, s. 131).

Zraková diferenciaci

Začínáme s nácvičkou pozorování a rozlišování vnějších znaků, jako je barva, velikost, tvar. Používáme trojrozměrné předměty, se kterými může dítě manipulovat a osahat si je. Tím zapojuje další smysl – hmat. Při nácvičce rozlišování barev začínáme se základními barvami a poté barevné spektrum postupně rozšiřujeme. Nakonec by dítě mělo rozeznat i sytost a jas barvy (tmavě modrá, světle růžová). K nácvičce používáme hračky, barevné kostky, stavebnice, korálky, barevné papíry, látky, pastelky. Je důležité vést děti k tomu, aby při manipulaci s předměty mluvily a samy barvy pojmenovávaly nebo přirovnávaly. Oblíbená hra v mateřských školách je hra *Pan čáp ztratil čepičku* (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 45, 46). K určování shod a rozdílů používáme pracovní listy, obrázky z časopisů nebo dětských publikací. Opět je lepší pokud dítě zapojuje více smyslů najednou (Zelinková 2009, s. 132).

Rozlišování figury v pozadí

Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Nevyzrálostí nebo oslabením této schopnosti dochází ke stížené orientaci na ploše, k potížím při zaměření

pozornosti na jednotlivé prvky nebo k jejich splynutí s pozadím (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 37). Předškolní dítě vnímá obrázek jako celek a ještě nedovede rozlišit podstatné od nepodstatného. Jednotlivých detailů si všímá podle toho, jak ho zaujaly nebo podle toho, jak jsou nápadné. Pro nácvik čtení je důležité, aby se dítě naučilo rozlišovat podstatné od nepodstatného. Cvičení pomáhající nám tuto schopnost rozvinout jsou postavena na principu *rozlišování několika navzájem se překrývajících prvků*. Použít můžeme i nákresy na odlišném podkladě. Děti mohou zakreslovat podle předlohy body do čtverečkové sítě nebo spojovat jednotlivé body z nichž vznikne obrázek (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 49).

Zraková analýza a syntéza

Při čtení musí být dítě schopno skládat a rozkládat slova z písmen. Schopnost zrakové analýzy a syntézy se projevuje i při psaní diktátů, opisování a přepisování (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 51). Oslabení této schopnosti se projevuje v pomalejším osvojování písmen a jejich zapamatování, v matematice, později v geometrii a v naukových předmětech, například v práci s mapou. U dětí s nevyzrálou zrakovou analýzou a syntézou můžeme pozorovat nezáměr o hru s puzzle nebo složitějšími skládkami, se stavebnicemi. Obtíže se objevují v překreslování a dokreslování obrázků (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 38).

V mateřské škole procvičujeme tuto schopnost skládáním rozstříhaných obrázků, skládáním puzzle, hrou s různými stavebnicemi. Postupujeme vždy od jednoduššího ke složitějšímu a začínáme na úrovni, kterou je dítě schopno zvládnout.

Zraková paměť

Oslabení v oblasti zrakové paměti vede k obtížím zapamatovat si a vybavit tvar písmen, číslic, jejich rozpoznání. Způsobuje potíže při učení obecně (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 39). Zraková paměť je důležitá pro čtení z hlediska schopnosti *vnímat znak (písmeno) a podržet ho po určitou dobu v paměti, ale také schopnosti zapamatovat si čtené a pak si ho vybavit a reprodukovat* (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 53).

Zrakovou paměť můžeme procvičovat mnoha způsoby. Dítě se snaží zapamatovat si co nejvíce obrázků, detailů na obrázku. Použít můžeme Kimovi hry, kde dětem ukážeme skupinu předmětů, kterou poté zakryjeme a děti vyjmenovávají, které předměty viděly, které zmizely nebo naopak, které přibýly. Děti mohou modelovat dle předlohy, kreslit dle

předlohy nebo hrát hry s názvem *Co se změnilo*. Jucovičová a Žáčková upozornují na techniku postřehování, která se zrakovou pamětí úzce souvisí. Založena je na krátké expozici obrázku, kde jde o rychlé vnímání a postřehnutí, zapamatování a vybavení z paměti. Do nácviku zrakové paměti zařazujeme i cvičení, kdy má dítě na obrázku poznat, co je nesprávné. Tím porovnává s předchozí zkušeností (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 53, 54).

2.6 Prostorová orientace a pravo-levá orientace

Orientace v prostoru významně ovlivňuje školní úspěšnost. Při utváření představ o prostoru hraje důležitou roli motorika, hmat, sluch, zrak a řeč. Při oslabeném prostorovém vnímání se dítě obtížně orientuje v prostoru, nesprávně používá pojmy označující prostorové uspořádání a nerozumí jim, později se neorientuje v textu, má potíže při psaní, v matematice, v notových zápisech. Potíže se objevují i ve sportu a při manipulaci s předměty (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 43).

Při nácviku prostorové orientace cvičíme nejdříve pojmy *nahoře a dole*, poté *vpředu a vzadu*. V poslední fázi cvičíme pojmy *vpravo a vlevo*. Procvičujeme i pojmy *nad, vedle, hned, za* a podobně. Orientaci v makroprostoru je dobré nacvičovat v místnosti, v přírodě, nebo v okolí mateřské školy. Dětem pokládáme otázky typu: *Co je vedle stromu? Za stolem? U skříně? Proti dveřím?* Cvičení můžeme kombinovat s kreslením. Orientaci v mikroprostoru procvičujeme na malé ploše, třeba na obrázku, můžeme použít i různé varianty bludišť (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 37, 38).

Pravolevá orientace patří mezi nejobtížnější. Často si pravou a levou stranu pletou lidé i v dospělosti. Velký vliv má na čtení (levo-pravý pohyb očí), při psaní písmen a číslic, při orientaci v prostoru (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 39). Při nástupu do školy by měla být prostorová a pravo-levá orientace zautomatizovaná, aby dítě dobře rozumělo pokynům (Zelinková 2008, s. 134).

2.7 Základní matematické představy

Matematika je prostředkem pro rozvoj myšlení a logického uvažování. Výkony v matematice závisí na rozumových předpokladech, úrovni motoriky, prostorovém vnímání, vnímání času a posloupnosti, zrakovém a sluchovém vnímání a v neposlední řadě

na vnímání rytmu. Všechny tyto schopnosti tvoří základ předčíselných představ. Díky nim dítě porozumí matematickým pojmům, symbolům i vztahům mezi nimi (Bednářová, Šmardová 2011b, s. 47).

U dítěte s nevyzrálými matematickými schopnostmi a dovednostmi v předškolním věku se často projevují obtíže v chápání pojmů *stejně, více, méně*. Obtíže při osvojování číselné řady, vynechávání čísel, nepřesné určování počtu předmětů, nebo při vytváření skupin o daném počtu prvků. Ve školním věku dítě obtížně chápe pojem přirozené číslo a špatně se orientuje v číselné řadě. Další obtíže se projevují se zápisem a čtením čísel i při řešení úloh (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 48).

Při rozvoji matematických představ začínáme nejdříve porovnáváním velikosti (malý – velký), pak množstvím (více – méně) a pokračujeme vyjmenováváním číselné řady alespoň do šesti. Dále procvičujeme orientaci v této číselné řadě, orientaci v čase (dříve – později) a orientaci v prostoru (nahore – dole) (Jucovičová, Žáčková 2014b, s. 83).

2.8 Práceschopnost a sociální dovednosti

Práceschopnost dítěte je podmíněna zralostí centrálního nervového systému a výchovným vedením. Souvisí se sociálními dovednostmi a samostatností. Práceschopnost zahrnuje motivaci, schopnost pracovat samostatně, dokončit činnost nebo v ní pokračovat, pokud se hned nedaří. Dítě má být ve škole schopno sedět potřebnou dobu v lavici, věnovat pozornost učiteli, sledovat jeho výklad, soustředit se na práci a respektovat autoritu (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 53).

Pracovní nezralost dítěte způsobuje, že nevydrží dlouho u jedné činnosti, nedokáže se na ni soustředit, nereaguje na pokyny a odmítá pracovat. Raději by si hrálo. Toto vše způsobuje výchovné obtíže a přináší dítěti pocity selhání (Jucovičová, Žáčková 2014b, s. 46). Výchovné a výukové obtíže se projevují tím, že dítě nedokáže tlumit spontánní impulzy k mluvení, hraní a pohybu. Je často napomínané, neví co má v danou chvíli dělat, přestane pracovat, chybuje. Vlivem nepozornosti nezahájí plnění úkolu včas, pracuje nesystematicky a nepostupuje stejně rychle jako ostatní. To v něm vyvolává pocity bezradnosti a méněcennosti. Dítě s dobrými intelektovými schopnostmi může být vlivem pracovní nezralosti učitelem i ostatními podceňované a podhodnocované (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 53).

Sociální dovednosti jsou dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje školní úspěšnost. Dítě nabývá sociální dovednosti nejdříve v rodině a později v mateřské škole. Učí se komunikovat, reagovat na nové situace, adaptovat na nové prostředí, rozumět vlastním pocitům a emocím. Učí se sebeovládání a získává sebedůvěru. V neposlední řadě je schopno pracovat s ostatními a spolupracovat. Pokud jsou sociální dovednosti dítěte oslabené, způsobují mu řadu problémů. Dítě obtížně navazuje kontakty, má obtíže v komunikaci, nerespektuje požadavky autority, nedokáže se vyrovnat s nezdarem. U těchto dětí se může projevit i agresivita, nebo afektivní záchvaty vzteku (Bednářová, Šmardová 2011a, s. 51).

2.9 Riziko rozvoje specifických poruch učení a poruchy pozornosti s hyperaktivitou

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 9). Z definice je patrné, že poruchy učení se začínají projevovat, až když se dítě učí číst, psát a počítat. To znamená, že například dyslexii nelze diagnostikovat v předškolním věku. Její první projevy však již můžeme pozorovat. Jedním z těchto ukazatelů může být neschopnost rychlého jmenování předmětů, neschopnost rýmování nebo poznávání první hlásky ve slově (Zelinková 2003, s. 11) . Specifické poruchy učení jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Mohou vzniknout v období prenatalním, perinatálním i postnatálním. Roli zde hraje i dědičnost. Porucha není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi. Děti mají průměrnou i nadprůměrnou inteligenci, ale některé funkce, které jsou potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání, jsou oslabeny. Jedná se o funkci kognitivní, percepční, funkci motorickou, dále je narušena motorická koordinace, rytmika, intersenzorická a sensoricko-motorická funkce. Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie. Poruchy se mohou vyskytovat samostatně nebo v různých kombinacích. Jucovičová a Žáčková uvádějí jako nejčastější kombinaci dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Často je provází také porucha ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 9, 10). Specifické poruchy učení provází řada dalších obtíží, které označujeme jako průvodní znaky. Postihují chování, citový i sociální vývoj (Zelinková 2009, s. 41).

Dyslexie je specifická porucha čtení. Čtení bývá pomalé, namáhavé, neplynulé, nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Za hlavní příčinu je považován fonologický deficit. Jde o obtíže s dekodováním slov, s diskriminací jednotlivých hlásek. Je narušena i schopnost hláskové syntézy. Další příčinou je vizuální deficit. Jsou to obtíže s rozlišováním drobných detailů a stranově obrácených tvarů, obtíže s rozlišováním figury v pozadí, problémy ve vnímání barev a neschopnost rychle zrakově rozpoznat písmena. Oslabena je také zrková analýza a syntéza. Problémy způsobuje i porucha pravolevé a prostorové orientace a nedostatečná zrková paměť. Dále Jucovičová a Žáčková uvádějí deficit v motorické a senzo-motorické oblasti a deficity v procesu automatizace (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 12, 13).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. *Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť.* Další problémy můžeme vidět ve vnímání rytmu a ve schopnosti jeho reprodukce. V důsledku těchto obtíží mívají děti zhoršený jazykový cit (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 23). Zelinková vidí nejzávažnější příčinu dysortografie také v nedostatečně rozvinutém sluchovém vnímání a jako další příčiny uvádí nesoustředěnost, spěch, nedbalost a chybějící návyk sebekontroly (Zelinková 2009, s. 101).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Nejčastěji je tato porucha způsobena obtížemi v jemné a hrubé motorice a sníženou zrkovou představivostí. Dítě si není schopno vybavit tvary písmen (Zelinková 2009, s. 92). Další možné příčiny můžeme shledat v nedostatečné prostorové orientaci, v paměti, ve smyslu pro rytmus a v převodu sluchových a zrkových vjemů do grafické podoby. Při zkřížené nebo nevyhraněné lateralitě vznikají rovněž obtíže. Děti mají pomalejší pracovní tempo a je zhoršené písmo i úprava. V předškolní přípravě, jako prevence těchto obtíží se doporučuje rozvíjet grafomotoriku dětí, dbát na správný úchop psacího náčiní a rozvíjet percepční a kognitivní oblasti u nichž pozorujeme nedostatky (Jucovičová, Žáčková 2014a, s. 100).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Postihuje manipulaci s čísly, matematické představy, geometrii, zvládnutí početních operací. Je způsobena nedostatečně rozvinutými procesy mezi něž patří *řeč, zrkové a sluchové vnímání, prostorová orientace, paměť, rozumové schopnosti, dále potom motorika a vnímání*

tělového schématu, vnímání a reprodukce rytmu. Stejně jako dyslexie je dyskalkulie ze 40 – 50 % dědičná (Zelinková 2008, s. 157, 158).

Dyspraxie je specifická porucha pohybové koordinace. Děti mají problémy v adaptaci na školní režim, jsou pohybově neobratné, nešikovné při oblékání, při jídle, nepamatují si více instrukcí najednou (Zelinková 2009, s. 212). V minulosti byla dyspraxie známá pod názvem *syndrom neobratného dítěte*. Kirbyová uvádí, že touto specifickou poruchou učení je postižen až každý dvanáctý člověk (Kirbyová 2000, s. 9).

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Dítě není schopno kreslit přiměřeně svému věku. Příčinou je motorická neobratnost, projevující se špatným úchopem, nízkou úrovní jemné motoriky a nedokonalou senzomotorickou koordinací. Objevují se obtíže s úpravou výkresu a pochopením perspektivy (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 32)

Dysmúzie je porucha hudebních schopností. Obtíže se projevují ve vnímání hudby, v její reprodukci. Dítě není schopno rozlišit tóny nebo zapamatovat si melodii (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 32)

Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou – ADHD

ADHD se projevuje třemi základními příznaky. Jsou to porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. První projevy této poruchy můžeme pozorovat již v časném dětství. Mění se s věkem a dozráváním centrální nervové soustavy a zpravidla přetrvávají do dospělosti. Příčin vzniku ADHD je mnoho. Jednou z nich je dědičnost, nebo komplikace v těhotenství a při porodu. Nelze vyloučit ani výchovné vlivy, ty však nejsou hlavní příčinou (Zelinková 2008, s. 178). Hyperaktivita se projevuje nadměrnou aktivitou a neustálým pohybem. Dítěti činí potíže se zklidnit a má problém započít nebo dokončit nějakou činnost. Impulsivní a zbrklé chování okolí vnímá jako obtěžující a neukázněné (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 32)

V předškolním věku je pro děti s ADHD charakteristický nekontrolovatelný pohyb. Dítě stále běhá, skáče a nemá strach. Dává přednost pohybovým hrám před jinými. Všemmu věnuje pozornost, zaujmou ho i nevýznamné podněty. Jiné děti zase neustále mluví a skáčou jiným do řeči. Často se objevují i první sociální konflikty, strkání do dětí, brání hraček, ničení výtvarů ostatních. Takové dítě není oblíbené a brzy si to začíná uvědomovat. Své chování ale neumí ovládat (Zelinková 2008, s. 179).

Ve vzdělávání a výchově těchto dětí je důležité respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost, náladovost, vhodné je strukturovat učení vymezovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především k nim přistupovat s vysokou mírou tolerance, trpělivosti a klidu. Předpokladem úspěchu při vzdělávání dětí s ADHD je zklidnění, zachování pravidelnosti a rytmu (Slowík 2007, s. 132).

3 Metody prevence a reedukace

3.1 Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu rozvíjí všechny oblasti, které jsou důležité pro úspěšný vstup dítěte do školy. Je vhodná pro všechny děti předškolního věku, pro děti rizikové na počátku školní docházky i pro děti se specifickými poruchami učení. V mateřských školách je používána nejčastěji jako prevence specifických poruch učení. Zlepšuje sluchové a zrakové vnímání, motoriku, pravo-levou a prostorovou orientaci, částečně přispívá i k lateralizaci. Dle Jucovičové a Žáčkové (2014, s. 129) je tato metoda vhodná pro děti s odkladem školní docházky, pro děti s vadami řeči a potížemi v komunikaci a také pro děti z minoritních skupin. Zaměřuje se na funkce, které jsou důležité pro výuku čtení, psaní a počítání.

Metoda dobrého startu vznikla ve Francii. Její autorkou je M. Bogdanowicz, která ji upravila a převedla do polského prostředí. V České republice tuto metodu rozšířila a upravila Jana Swierkoszova. Českou verzi této metody tvoří 25 lekcí. Nositelem děje každé lekce je píseň, od ní se pak odvíjí vyprávěný příběh, pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Struktura lekce dle Zelinkové (2008, s. 101, 102).

- Zahájení lekce, přivítání a představení dětí. Rozvíjí se vztahy mezi dětmi.
- Poslech písně, rozvoj slovní zásoby, rozhovor s dětmi o písni, o jejím ději.
- Specifická cvičení, která rozvíjejí sluchové a zrakové vnímání, pravo-levou a prostorovou orientaci.
- Pohybová cvičení, která procvičují hrubou motoriku, soustředění a kázeň.
- Píseň spojená s pohybem. Vyjádření rytmu tancem, tleskání do rytmu, vyťukávání

rytmu. Mezi používané pomůcky patří sáčky krup v látkovém obalu, stuhy, míčky.

- Nejobtížnější část. Píseň spojená s nápodobou grafického vzoru. Pohybově-akusticko-optická cvičení.
- Závěr, sebehodnocení, sebepoznání.

3.2 Maxík

Maxík je stimulační program určený dětem od pěti let, dětem po odkladu povinné školní docházky a dětem v prvním pololetí prvního ročníku základní školy. Autorkami programu jsou Pavla Bubeníčková a Zdeňka Janhubová (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 142)

Program má patnáct lekcí. Jsou zaměřené na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, zrakovou a sluchovou paměť, motoriku, vizuomotoriku a grafomotoriku. Rozvíjí i schopnost intermodality, seriality, komunikační dovednosti a koncentraci pozornosti. Dále se program zaměřuje na nácvik nových pohybových stereotypů a úchop psacího náčiní. Cílem stimulačního cvičení není reedukace projevů, ale *změna podmínek, za nichž může dítě podávat lepší výkon*. Do programu jsou zařazeni kromě dítěte i rodiče a učitelé. Ti jsou vedeni k chápání problému dítěte a respektování jeho základních potřeb. Uplatňuje se zde, kromě laskavého přístupu i vyhýbání se stresujícím a frustrujícím situacím, negativnímu hodnocení, mentorování a napomínání dítěte (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 131).

3.3 Kuprev

Kuprev je individuální program určený pro děti od čtyř do osmi let. Autorkou je klinická psycholožka Pavla Kuncová. Program je vhodný pro všechny děti, nejčastěji je využíván u dětí s odkladem školní docházky. Program trvá patnáct až dvanáct týdnů a je založen na domácí práci rodiče s dítětem. V průběhu programu se rodiče učí, jak s dítětem pracovat a připravují se i na budoucí společnou práci při nástupu dítěte do školy. Zároveň se upevňuje i vztah rodiče a dítěte. Program je zaměřen na orientaci v čase a prostoru, upevnění vlastní identity a sociální orientaci. Rozvíjí sociální dovednosti a rozšiřuje vědomosti dítěte. Vhodný je i pro děti se specifickými poruchami učení, děti s vývojovou

dysfází a vývojovou pervazivní poruchou. Používá se i u dětí s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD), u národnostních menšin a etnických skupin (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 129, 130).

3.4 Feuersteinova metoda

Metoda Reuvena Feuersteina je mezinárodně rozšířena. Pro české podmínky ji upravila psycholožka Věra Pokorná. Je založena na zprostředkovaném přístupu k dětem i dospělým. Rozvíjí kognitivní a intelektový potenciál (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 143). Dle Jucovičové a Žáčkové (2014, s. 132, 133) přináší tato metoda *vynikající výsledky ve zvyšování kritického myšlení a v rozvíjení schopnosti učit se u dětí a dospělých*. Je používána jako reedukační program u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo u studentů a nadaných žáků, jako nástroj rozvoje a zvyšování intelektového potenciálu. Pracuje se s ní individuálně nebo skupinově. Feuersteinova metoda přináší umění *vytvořit si strategii řešení úkolu, upevňuje sebedůvěru, odstraňuje z naší práce impulzivitu a strach z chyby, rozvíjí vyjadřování a respektování jiného názoru*. Naučí děti, jak se učit. Metoda pomáhá dětem s poruchou pozornosti, s nedostatečnou pozorností, s hyperaktivitou, při potížích s pamětí a orientací v prostoru.

3.5 Hypo

Autorkou programu je speciální pedagožka a psycholožka Zdena Michalová. Program je určen pro děti předškolního věku a mladšího školního věku. Cílem programu je prevence školní neúspěšnosti. Je určen ke stimulaci perцепčně kognitivních funkcí a posílení pozornosti. Napomáhá lepší koncentraci pozornosti, optimalizuje psychomotorické tempo, zlepšuje komunikaci dítěte, procvičuje schopnost cíleně pracovat a dokončovat práci. Posiluje také zrakovou a sluchovou paměť, rozvíjí myšlení, matematické představy a vizuomotorickou koordinaci. Program je určený pro individuální domácí práci rodiče s dítětem. Ti spolu pracují denně 15 až 20 minut. Jednou týdně je prováděna kontrola a instruktáž pro následující týden. Provádí ji odborný pracovník vyškolený v programu. Program lze využít nejen jako přípravu na školu, ale i pro děti s predikací specifických poruch učení (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 131, 132).

3.6 Kumot

Kumot je skupinový program pro děti od 5 do 8 let. Autorkou je Pavla Kuncová. Je určen dětem s poruchou pozornosti a aktivitu a dětem s poruchami učení. Použít ho lze i pro děti pomalé, úzkostné, neurotické a děti s hraničním IQ. Kumot se zaměřuje na rozvoj hrubé a jemné motoriky, motorické a senzomotorické koordinace, motoriku mluvidel. K procvičování využívá hudbu (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 130). Program má deset lekcí. Lekce trvá šedesát minut a realizuje se jednou týdně. Ve skupině je šest až osm dětí. Program má i psychoterapeutický efekt. Vše probíhá v sociálním kontextu. Děti se učí vyjadřovat své pocity, vnímat ostatní děti, komunikovat s nimi (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 144). Jucovičová a Žáčková (2014, s. 130) dodávají, že program zlepšuje také grafomotorické schopnosti, schopnosti pravidelné práce a přístup k práci.

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části jsou představeny výsledky průzkumu, který se věnoval prevenci školní neúspěšnosti v mateřských školách. Praktická část navazuje na část teoretickou.

Uveden je zde cíl práce, formulované hypotézy, metoda průzkumu a popis výzkumného vzorku. Stěžejní kapitolou praktické části je interpretace získaných dat.

4 Cíl

Cílem průzkumu v rámci této bakalářské práce je zjistit, jaké metody prevence školní neúspěšnosti dětí jsou nejčastěji v mateřských školách používány. Zajímalo nás také, v jakých třídách, dle pedagogů, probíhá prevence školní neúspěšnosti efektivněji, zda jsou v mateřských školách používány stimulační a reedukační programy a v jaké míře se provádí screening specifických poruch učení.

5 Formulované hypotézy

H1: V mateřských školách je při prevenci školní neúspěšnosti používána více skupinová forma práce než individuální forma práce.

H2: Dle pedagogů mateřských škol probíhá prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách efektivněji ve věkově homogenních třídách než ve věkově smíšených.

6 Použité metody

Výzkumem rozumíme systematický způsob řešení problémů, jímž se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem můžeme potvrdit či vyvrátit dosavadní poznatky, nebo získat poznatky nové. Výzkum musí být systematický, objektivní a přesný (Gavora 2010, s. 13).

Vybranou metodou pro tento výzkum je dotazník. Dotazník je považován za *vysoce efektivní techniku sběru dat, která může postihnout velký počet respondentů při relativně malých nákladech* (Jihlavec a kol. 2010, s. 66).

Dotazník je nejpoužívanější metodou při zjišťování údajů. Jde o způsob psaného řízeného rozhovoru. Je časově méně náročný než např. rozhovor. Správně prováděný průzkum se vždy zaměřuje na nějaké zkoumané téma (Gavora 2010, s. 121).

Dotazník, použitý v tomto průzkumu, obsahuje 17 položek. V dotazníku byly použity položky otevřené a položky uzavřené. Dotazníky byly distribuovány od 10. prosince 2014 do 23. února 2015.

7 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek představuje 40 náhodně vybraných, věkově heterogenních pedagogů mateřských škol.

Většina oslovených respondentů je z mateřských škol z města Turnova a jeho okolí. Část dotazníků byla zaslána do mateřských škol i v jiných městech nebo obcích, například Třebíč, Jablonec nad Nisou, Liberec, Semily.

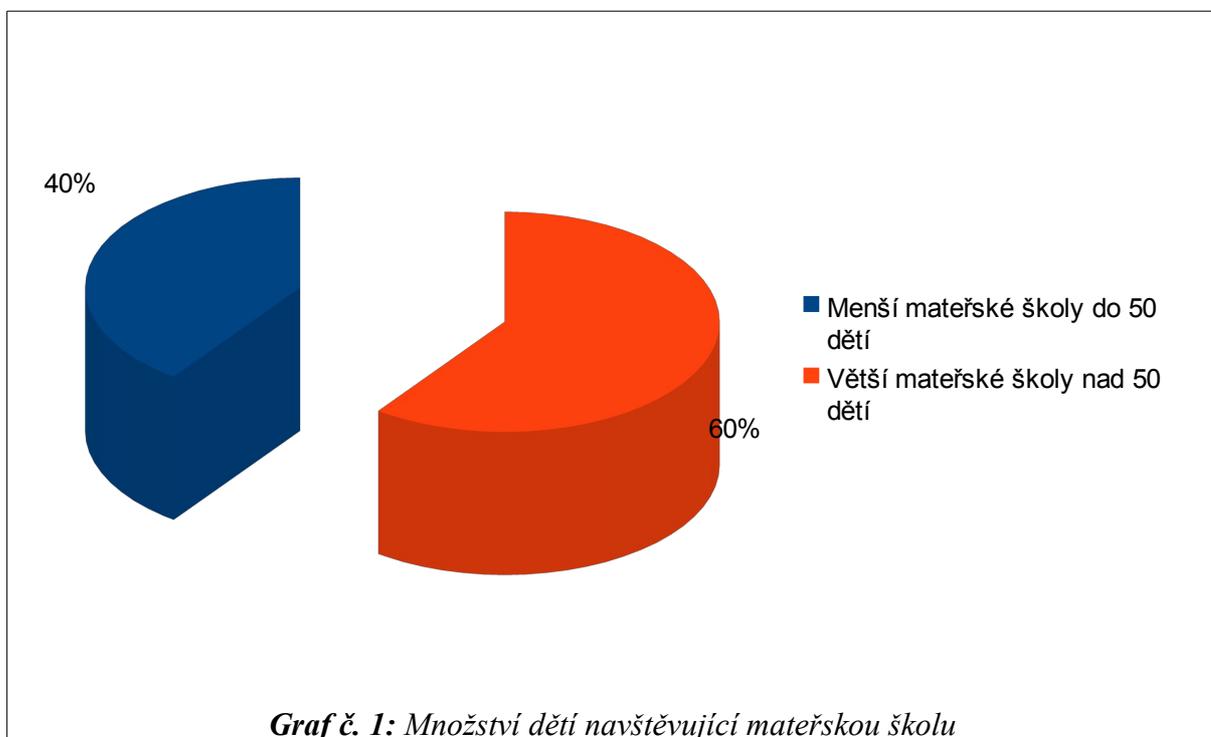
Dotazníky byly distribuovány emailem. Vždy po telefonické domluvě. Dotazník byl zpracován tak, aby zůstala zachována anonymita všech respondentů.

8 Interpretace dat

Položka č. 1

Kolik dětí navštěvuje Vaši mateřskou školu?

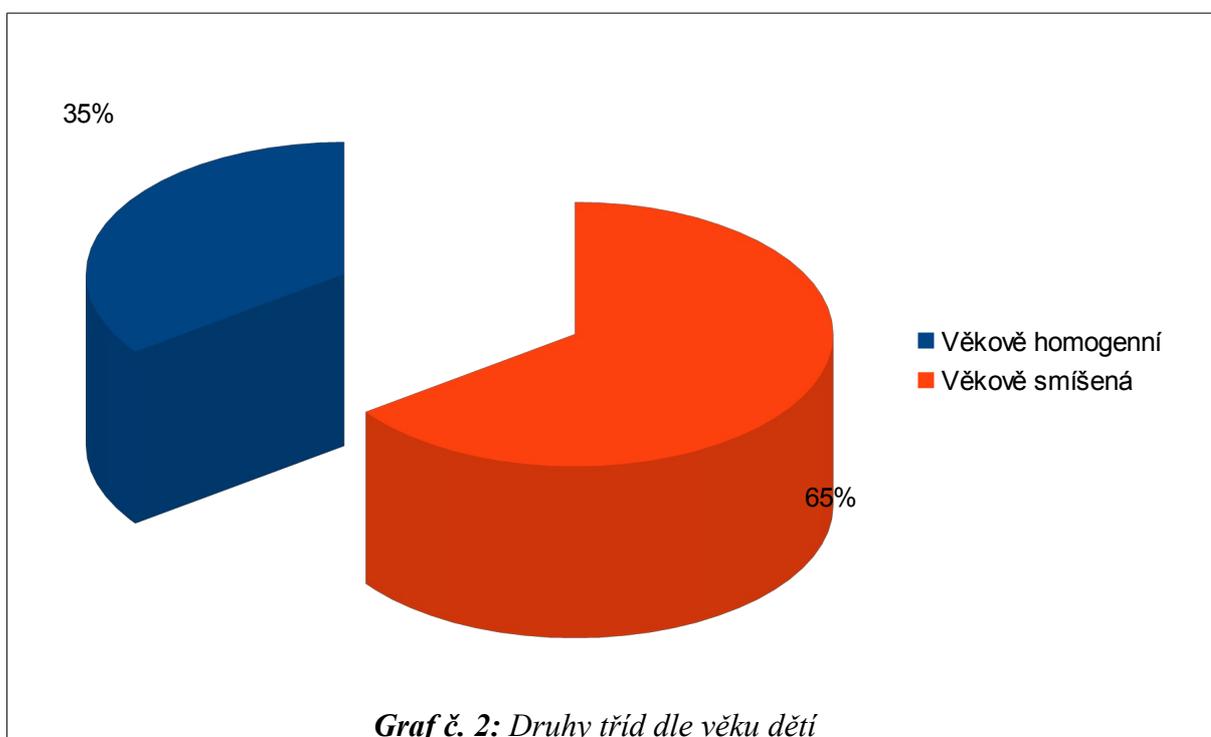
Tato položka byla otevřená. Respondenti uváděli, kolik dětí navštěvuje mateřskou školu. Z grafu je zřejmé, že se výzkumu zúčastnily převážně větší mateřské školy. Jejichž kapacita překračovala hranici 50 dětí.



Položka č. 2

V jaké třídě působíte?

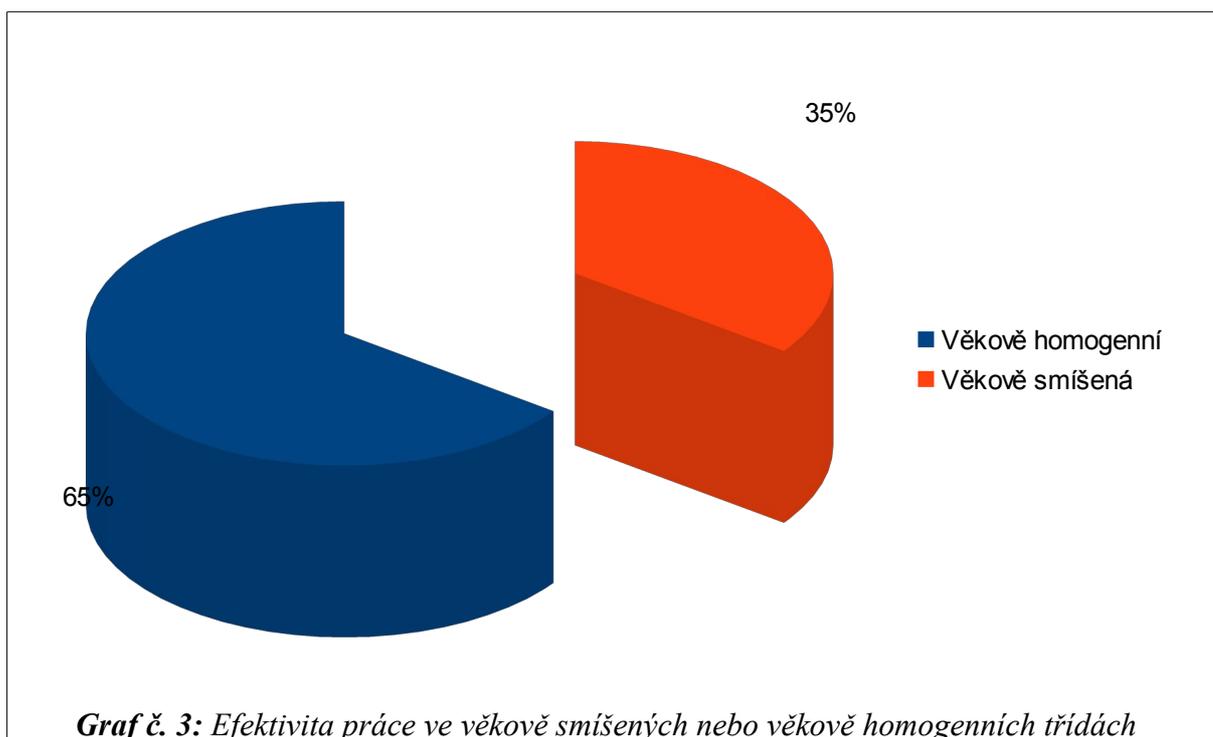
Respondenti měli u této otázky odpovědi na výběr. Mohli označit odpověď, že působí ve věkově homogenní třídě nebo ve věkově smíšené třídě. 26 respondentů uvedlo, že působí ve třídě věkově smíšené. Zbývajících 14 respondentů uvedlo, že působí ve třídě věkově homogenní. Z grafu je zřejmé, že se výzkumu zúčastnily převážně učitelky ze smíšených tříd.



Položka č. 3

V jaké třídě, dle Vašeho názoru, probíhá prevence školní neúspěšnosti efektivněji?

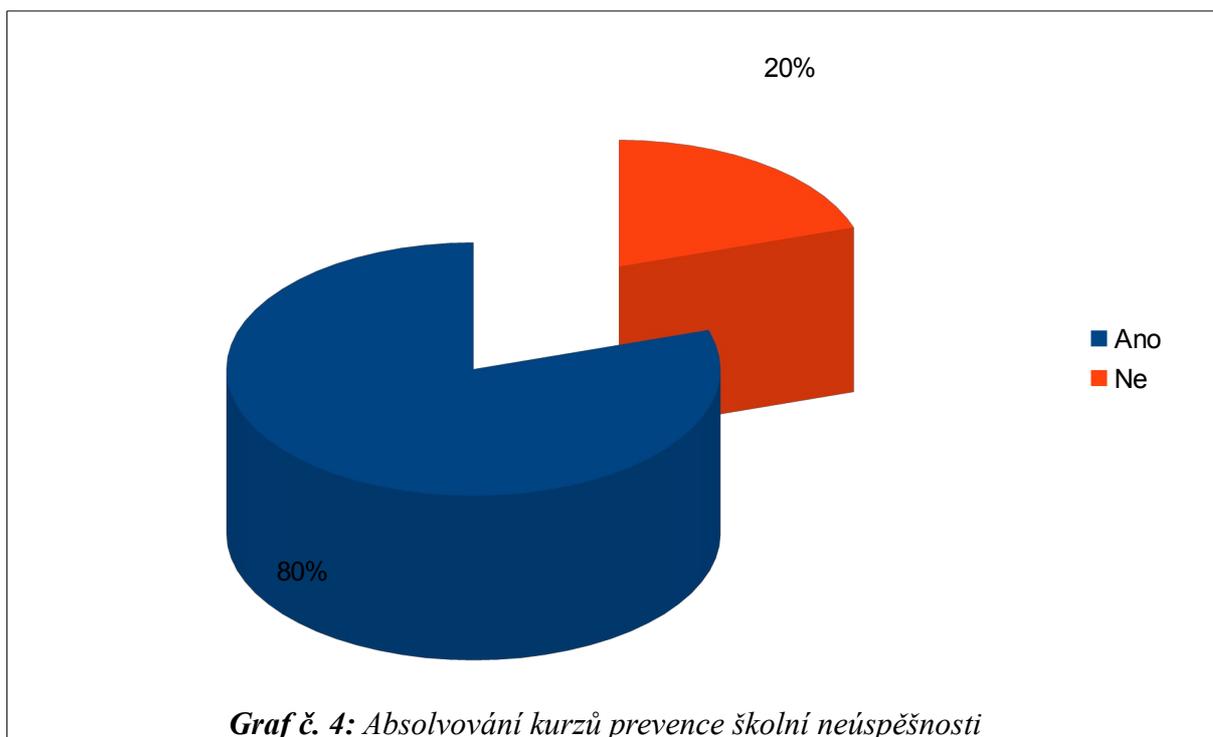
Položka byla uzavřená, respondenti vybírali ze dvou odpovědí. 25 respondentů si myslí, že prevence školní neúspěšnosti probíhá efektivněji ve třídě věkově homogenní. Zbývajících 15 uvedlo třídu věkově smíšenou.



Položka č. 4

Absolvovala jste kurzy (semináře) zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti v MŠ?

Tato položka byla uzavřená, respondenti mohli vybírat z odpovědí ano a ne. Pouze 8 respondentů ze 40 vybralo odpověď ne. Graf nám ukazuje, že velká část učitelů mateřských škol absolvovala kurzy nebo semináře zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti v mateřských školách.



Položka č. 5

Uved'te, jaké kurzy (semináře) zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti v MŠ jste absolvovala.

Tato položka byla otevřená a přesto se v ní neobjevilo mnoho typů odpovědí. V položce č. 4 jsme zjistili, že kurz nebo seminář zaměřený na prevenci školní neúspěšnosti absolvovalo 32 učitelek mateřských škol. V této položce však odpovědělo pouze 14 respondentů.

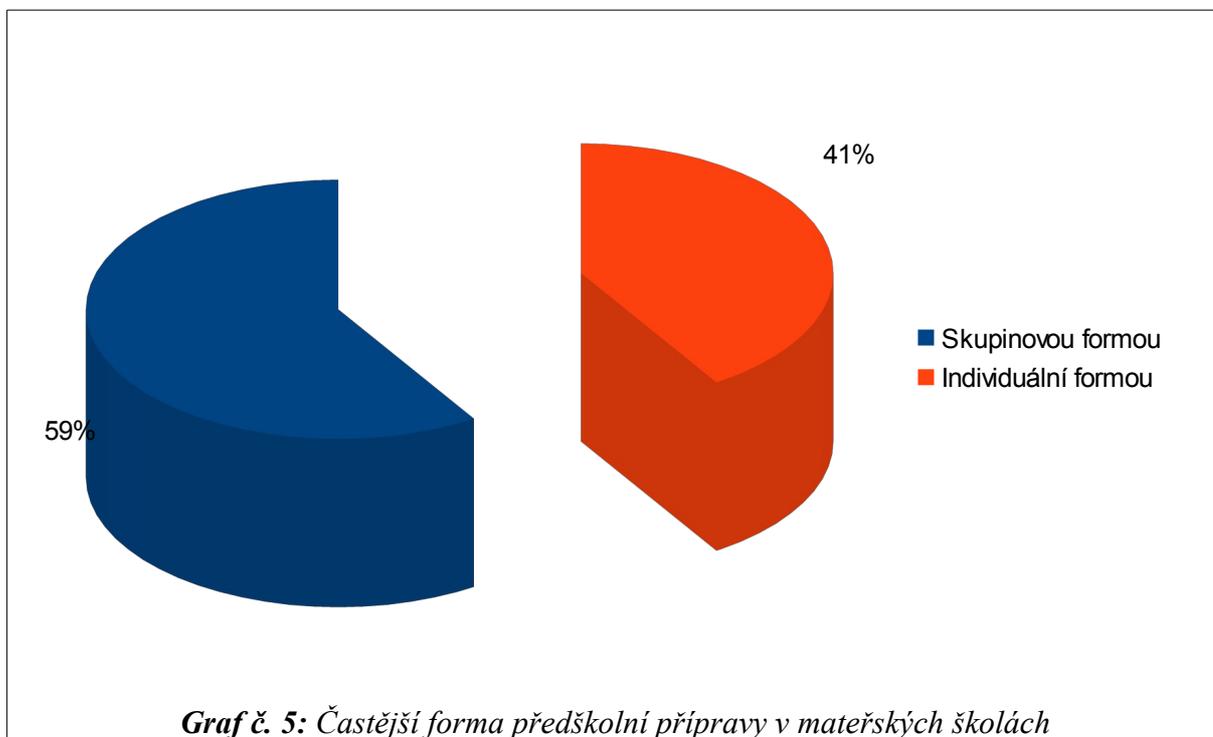
| | |
|---|---------------|
| Předškolák s problémovým chováním | 1 respondent |
| Logopedické cvičení | 2 respondenti |
| Rozvíjení grafomotoriky | 6 respondentů |
| Seminář Peadr. Martínka | 1 respondent |
| Diagnostika poruch učení u dětí předškolního věku | 2 respondenti |
| Metoda dobrého startu | 1 respondent |
| Dyslexie | 1 respondent |
| Rozvoj komunikačních schopností v mateřské škole | 2 respondent |
| Předčtenářská gramotnost | 1 respondent |
| Percepčně motorická oslabení | 1 respondent |
| Školní program metody INPP | 1 respondent |
| Předmatické dovednosti | 1 respondent |
| Signály SPU na počátku školní docházky | 2 respondenti |
| Školní zralost a zápis do školy | 1 respondent |
| Jak rozvíjet rozumové schopnosti u dětí předškolního věku | 1 respondent |
| Logopedická prevence | 1 respondent |

Tabulka č. 1: Semináře a kurzy uvedené respondenty

Položka č. 6

Jakou formou ve Vaší MŠ probíhá předškolní příprava?

Respondenti měli na výběr z odpovědí – předškolní příprava probíhá skupinovou formou a individuální formou. Mohli také označit obě odpovědi. 100 % je tedy celkový počet odpovědí. Skupinová forma byla označena 36 respondenty, individuální forma pouze 25 respondenty. Lze se tedy domnívat, že předškolní příprava v mateřských školách probíhá častěji skupinovou formou.

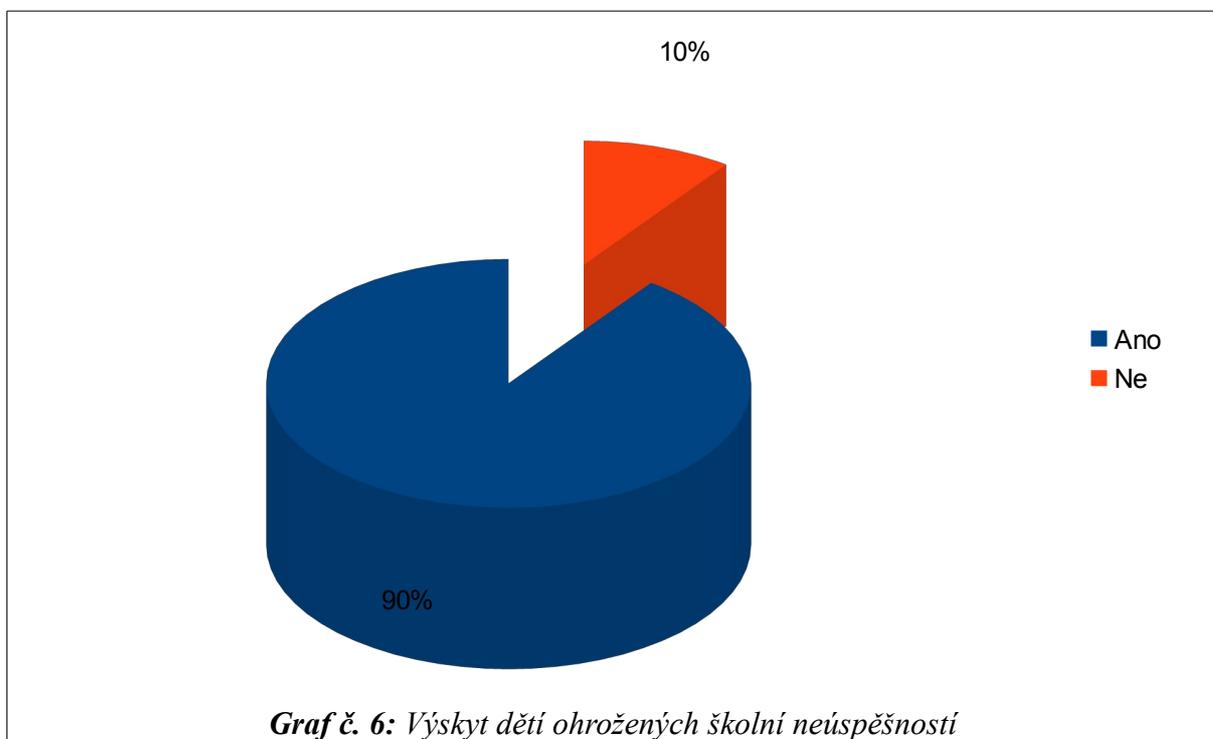


Položka č. 7

Máte ve třídě děti ohrožené školní neúspěšností?

U této položky vybírali respondenti z odpovědí ano a ne. 36 respondentů uvedlo odpověď ano, máme ve třídě děti ohrožené školní neúspěšností. Čtyři respondenti uvedli odpověď ne.

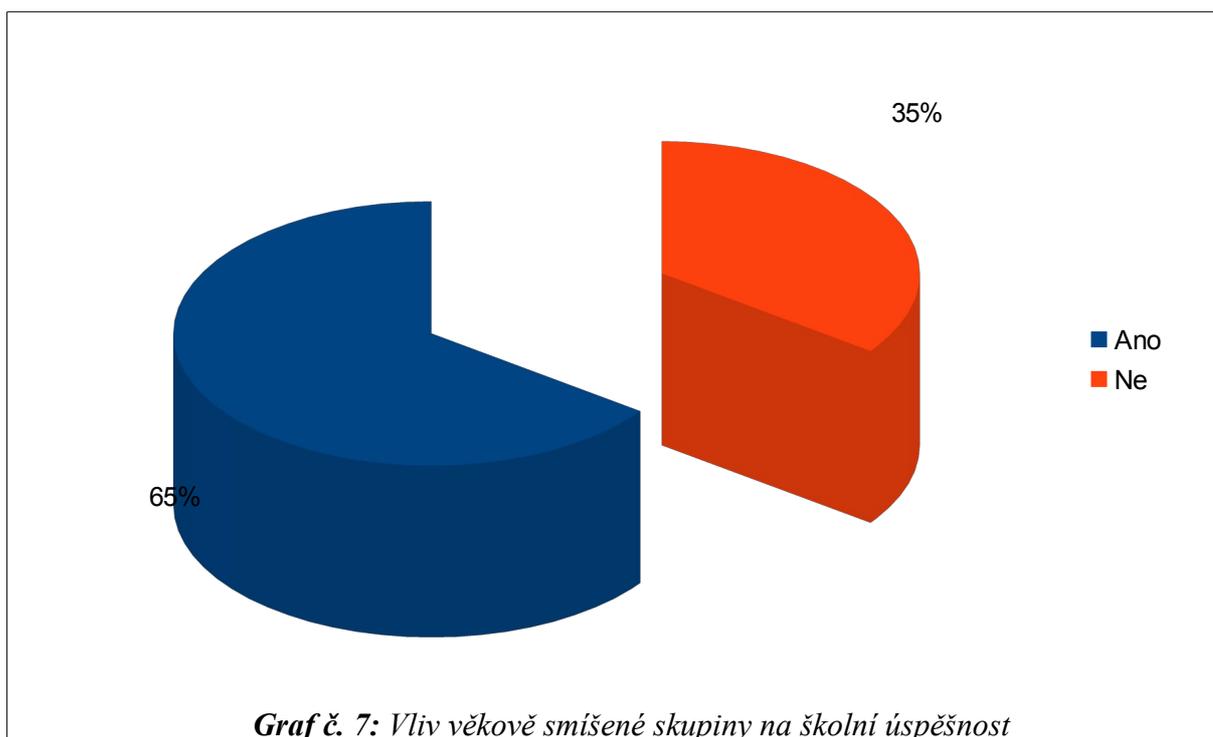
Z grafu vyplývá, že v převážné většině mateřských škol se vyskytují děti ohrožené školní neúspěšností.



Položka č. 8

Může mít věkově smíšená skupina pozitivní vliv na školní úspěšnost?

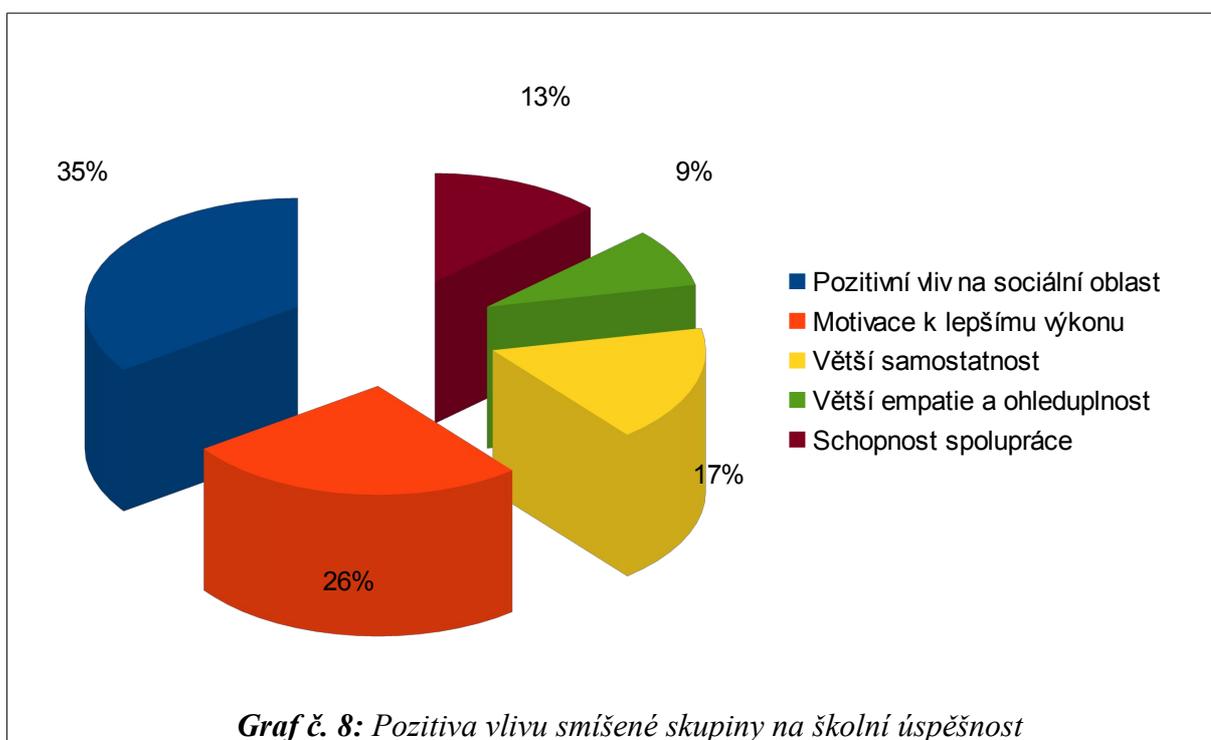
Respondenti měli na výběr z odpovědí ano a ne. 26 respondentů uvedlo odpověď ano. Zbývajících 14 respondentů si myslí, že věkově smíšená skupina nemá pozitivní vliv na školní úspěšnost dětí.



Položka č. 9

Pokud má věkově smíšená skupina pozitivní vliv na školní úspěšnost, uveďte jaký?

Na tuto položku odpovědělo pouze 20 respondentů ze 40. Položka byla otevřená. V dotazníku uváděli respondenti těchto pět oblastí – pozitivní vliv na sociální zralost, motivace k lepšímu výkonu, větší samostatnost, větší empatii a ohleduplnost, schopnost spolupráce. Graf nám ukazuje, že respondenti vidí největší pozitivní vliv smíšené skupiny v sociální oblasti. Tuto odpověď uvedlo 8 respondentů z 20.



Položka č. 10

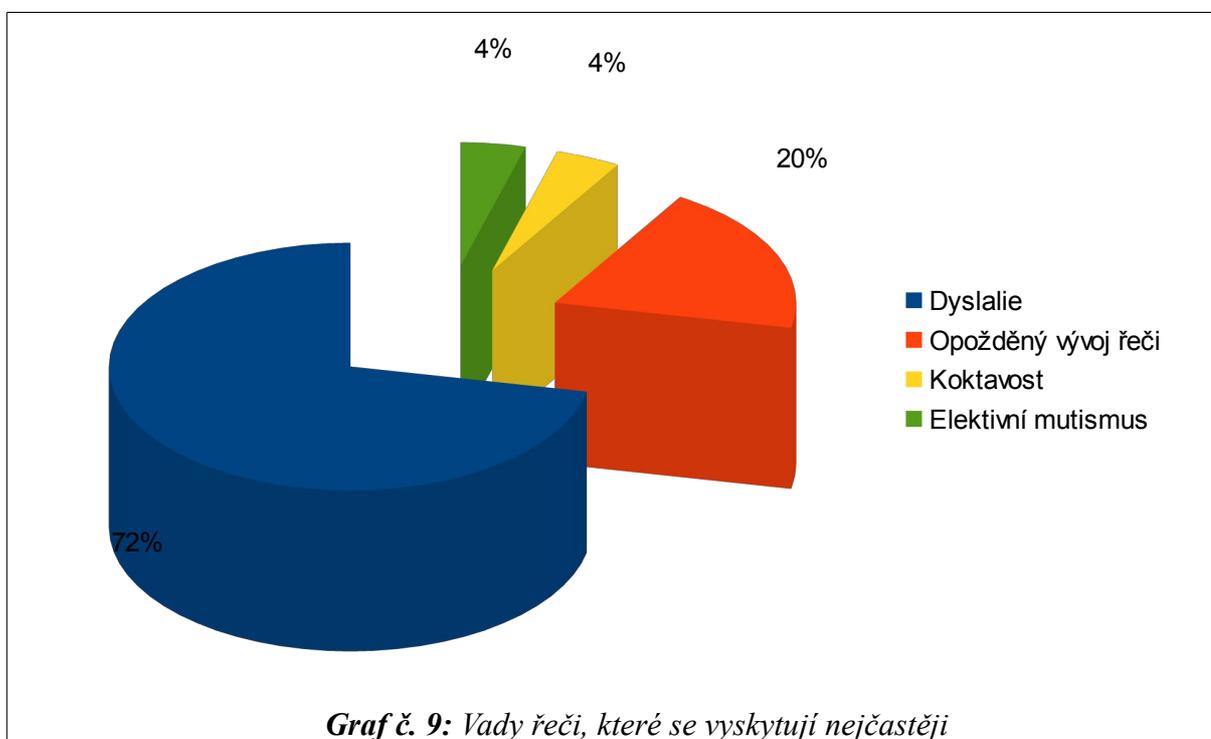
Máte ve třídě děti s vadami řeči?

Zde se objevila 100% shoda všech respondentů. Možnosti odpovědí byly ano a ne. Všichni respondenti shodně uvádějí, že mají ve třídě děti s vadami řeči. Můžeme se tedy domnívat, že ve všech sledovaných mateřských školách se vyskytují děti s vadami řeči.

Položka č. 11

Jaká vada řeči se ve Vaší MŠ nejvíce vyskytuje?

U této otázky respondenti neměli výběr odpovědí. Otázka byla tedy otevřená. 100 % je celkový počet odpovědí. Položka ukazuje, že vada řeči, která se nejvíce v mateřských školách vyskytuje je dyslalie. Tuto odpověď uvedla převážná část respondentů. Mezi další vady řeči respondenti uváděli opožděný vývoj řeči, koktavost a elektivní mutismus. Jiné vady řeči neuvedli.

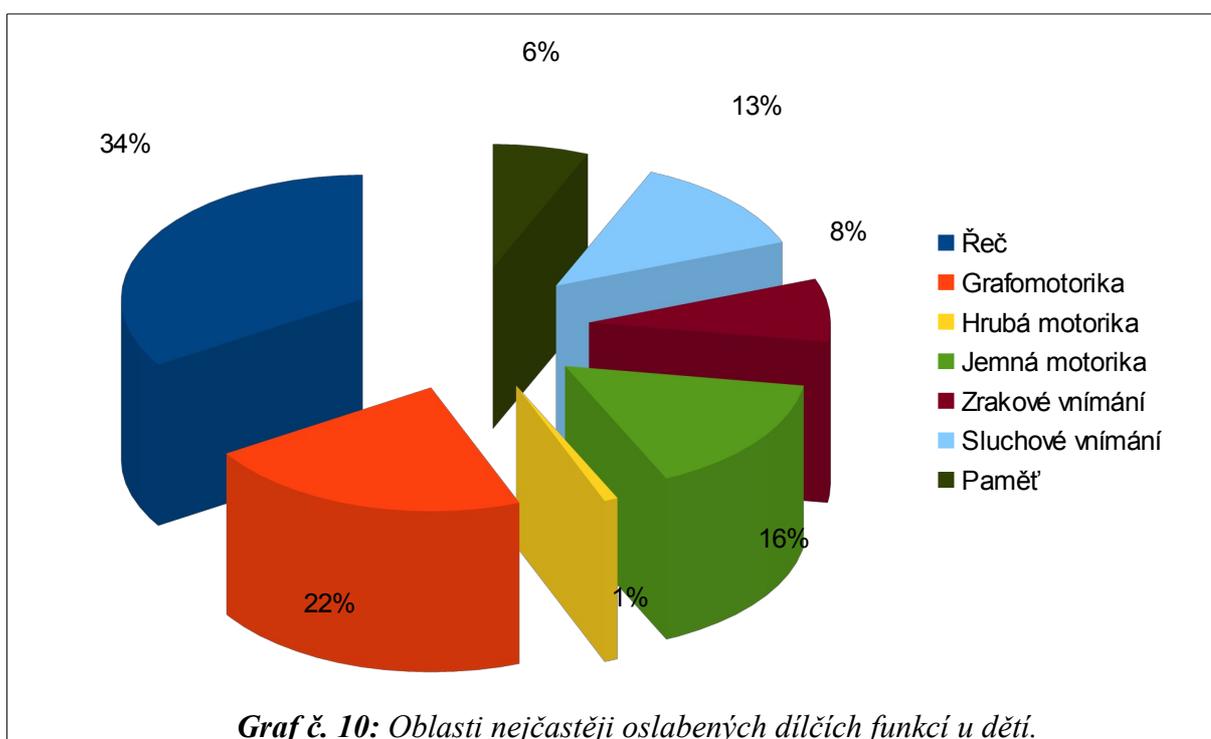


Položka č. 12

Ve kterých oblastech sledujete u dětí nejčastější nápadné oslabení dílčích funkcí?

V této položce mohli respondenti využít všechny nabízené odpovědi. 100 % je celkový počet zaznamenaných odpovědí. V tomto případě je to tedy 79 odpovědí.

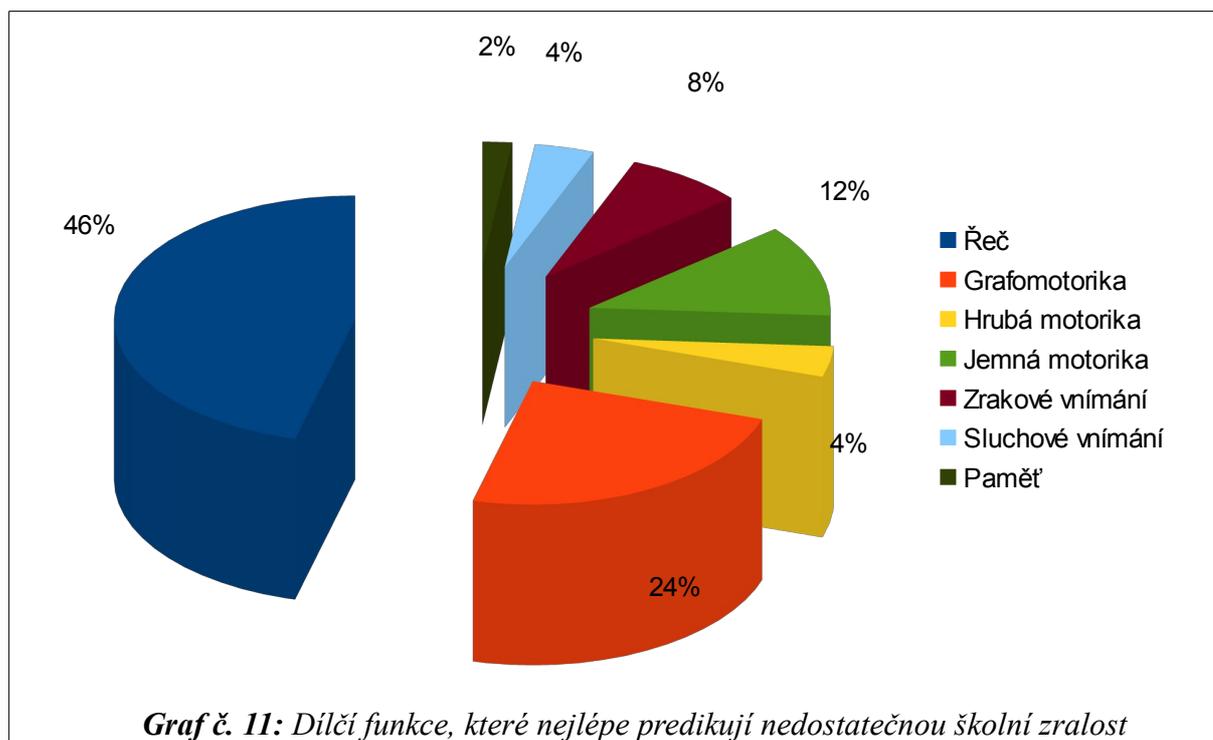
Z grafu vyplývá, že učitelky mateřských škol sledují nejčastější nápadné oslabení dílčích funkcí v řeči a grafomotorice.



Položka č. 13

Která z výše uvedených oslabení dílčích funkcí nejlépe predikují nedostatečnou školní zralost při zaškolení dítěte?

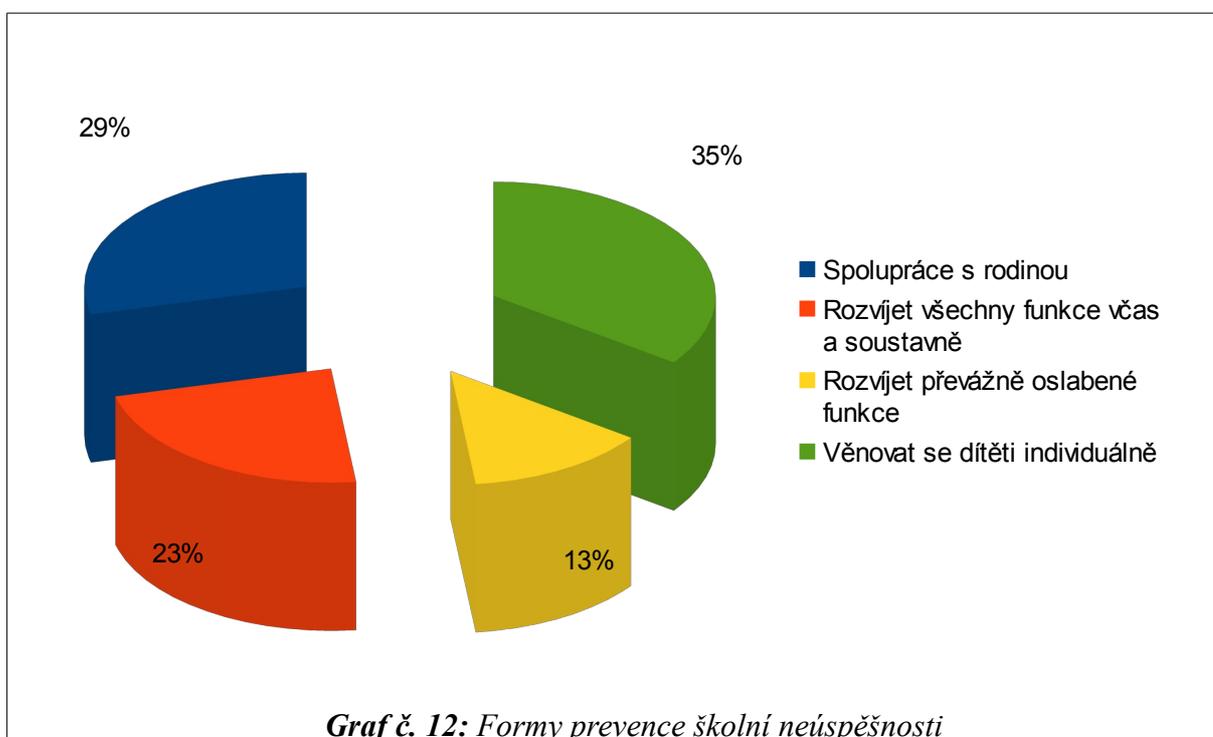
Stejně jako u předchozí položky vycházíme z toho, že 100 % je celkový počet odpovědí uvedených respondenty. Celkový počet odpovědí je 51. Odpověď u této položky byla otevřená. Z grafu vyplývá, že učitelky mateřských škol považují řeč a grafomotoriku za dílčí funkce, jejichž oslabení nejlépe predikuje nedostatečnou školní zralost při zaškolení dětí. Naopak nejméně dle pedagogů predikuje nedostatečnou školní zralost oslabení paměti.



Položka č. 14

Jaká je dle Vašeho názoru efektivní forma prevence školní neúspěšnosti dítěte, používaná v MŠ?

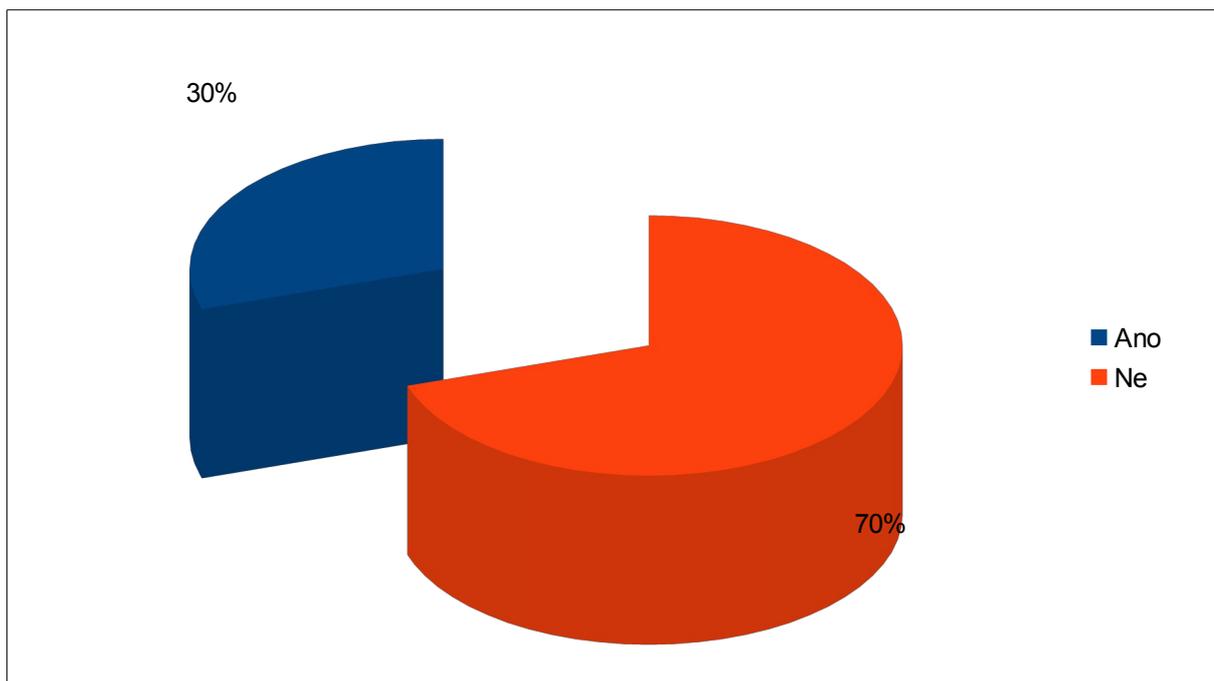
U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. 100 % je celkový počet odpovědí. Počet označených odpovědí je 72. Učitelky mateřských škol označili nejčastěji možnost věnovat se dítěti individuálně. Tuto formu prevence školní neúspěšnosti tedy považují za nejvíce efektivní.



Položka č. 15

Provádíte v mateřské škole screening specifických poruch učení?

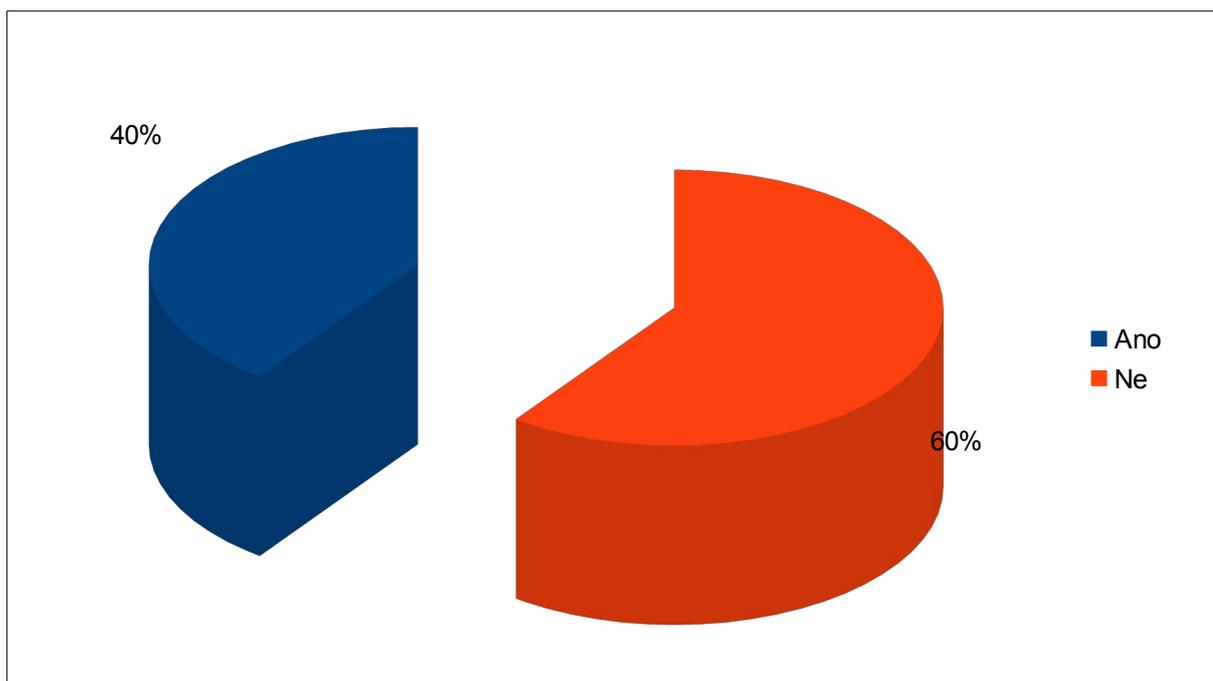
Respondenti u této položky volili z odpovědí ano a ne. Z grafu je zřejmé, že velká část mateřských škol neprovádí screening specifických poruch učení. Odpověď ano označilo pouze 12 ze 40 respondentů.



Položka č. 16

Používáte u předškolních dětí stimulační programy jako prevenci školní neúspěšnosti?

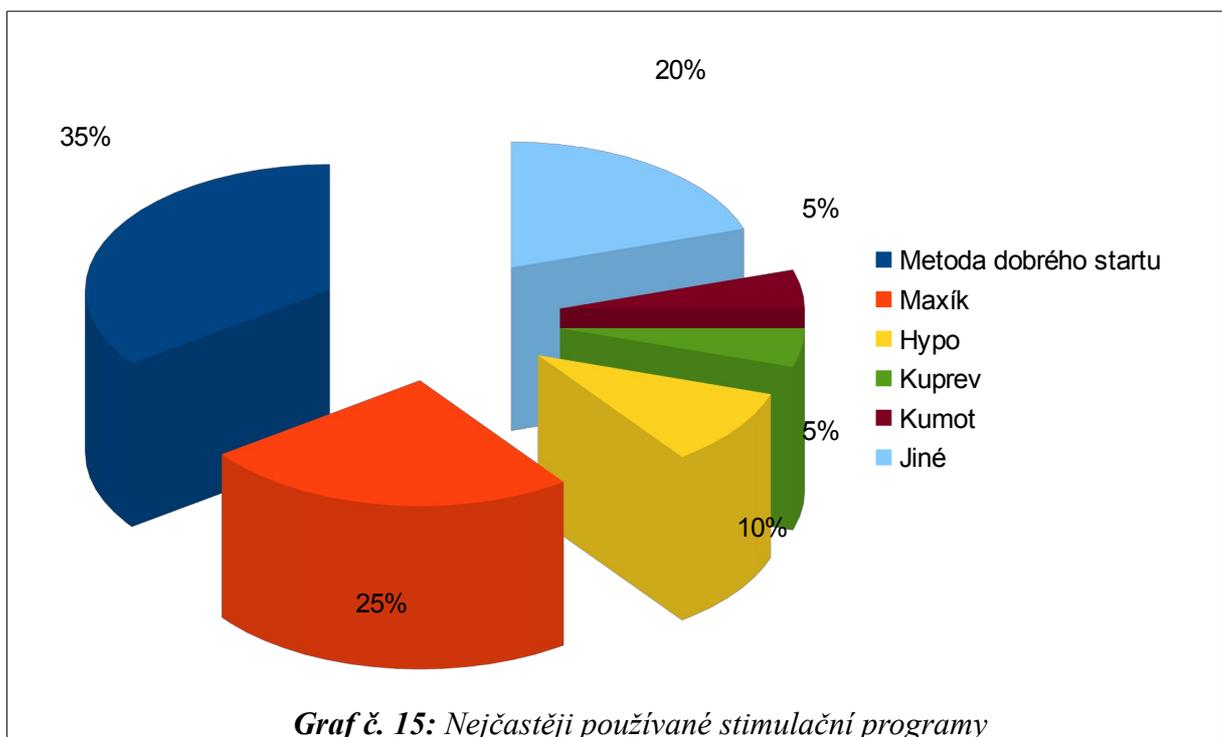
U této položky měli respondenti výběr z odpovědí ano a ne. 16 respondentů ze 40 uvedlo odpověď ne. Zbývající část respondentů tedy používá stimulační programy jako prevenci školní neúspěšnosti.



Položka č. 17

Uveďte, jaké stimulační programy používáte.

Pokud respondenti odpověděli kladně na předchozí otázku, odpovídali na položku č. 17. Na tuto otázku odpovědělo pouze sedmnáct respondentů. Otázka byla otevřená. Nejčastěji byla uvedena Metoda dobrého startu, v sedmi případech, dále program Maxík a program Hypo. Za nejčastější stimulační program používaný v mateřských školách, můžeme tedy považovat Metodu dobrého startu.



8.1 Vyhodnocení hypotéz

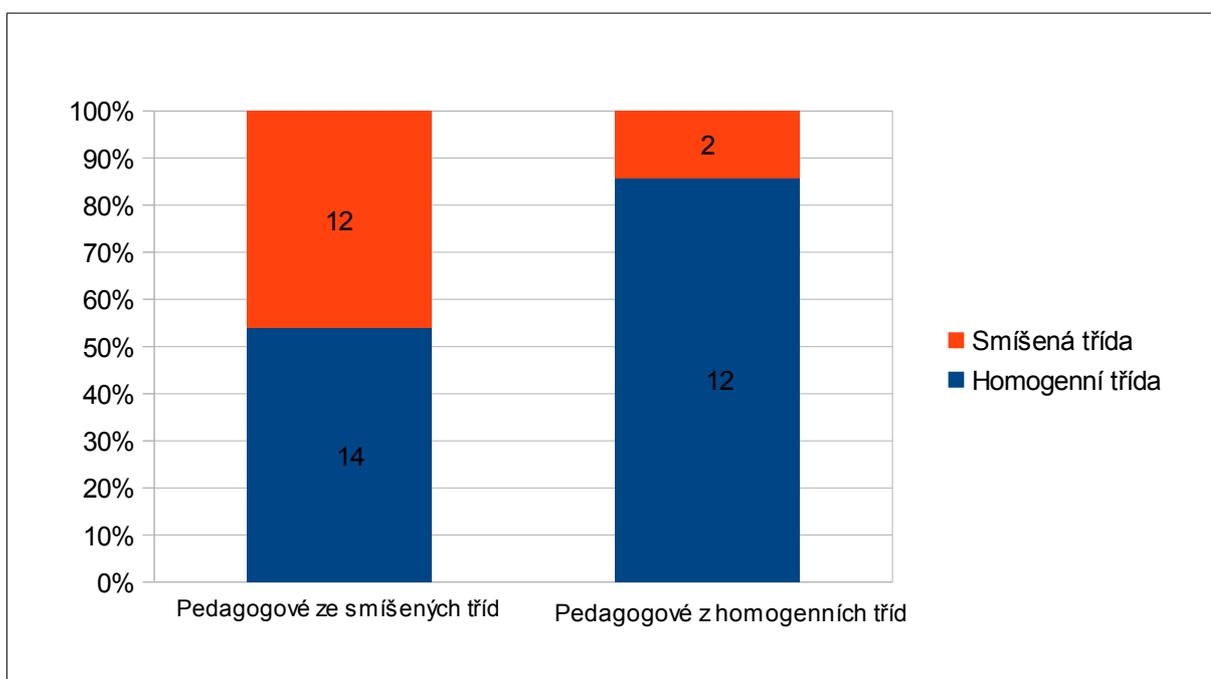
H1: *V mateřských školách je při prevenci školní neúspěšnosti používána více skupinová forma práce než individuální forma práce.*

Východiskem pro ověření této hypotézy byla data získána z položky č. 6. V 59 % případů respondenti uvedli, že příprava předškoláků probíhá skupinovou formou. Z odpovědí na položku č. 14 vyplývá, že individuální práce s dítětem je efektivnější forma prevence školní neúspěšnosti, než práce skupinová. Možným důvodem, proč individuální forma práce není tolik používána, je vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek prostoru pro individuální práci s dětmi.

Hypotéza byla verifikována

H2: Dle pedagogů mateřských škol probíhá prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách efektivněji ve věkově homogenních třídách než ve věkově smíšených.

Pro ověření této hypotézy jsme vycházeli z položek č. 2 a č. 3. Dle grafu č. 2 jsme zjistili, že v dotazníku odpovídalo 26 pedagogů ze smíšených tříd a 14 pedagogů z homogenních tříd. Graf č. 3 nám ukázal, že celkově respondenti v 63 % v případech volili jako efektivnější, pro provádění preventivních programů třídu homogenní a pouze v 38 % případů třídu smíšenou.



Graf č. 16 nám ukazuje, jaký názor mají pedagogové ze smíšených tříd a pedagogové z homogenních tříd na to, v jaké třídě probíhá prevence školní neúspěšnosti efektivněji. V obou případech větší část respondentů uvedla, že předškolní příprava probíhá efektivněji v homogenní třídě. Zajímavostí ale je, že pedagogové ze smíšených tříd zastávají častěji názor, že prevence školní neúspěšnosti probíhá efektivněji ve smíšené třídě, než pedagogové z homogenních tříd. Možný důvod tohoto zjištění můžeme nalézt v grafu č. 8, který znázorňuje odpovědi pedagogů. Zde tyto pedagogové uváděli, jaký pozitivní vliv

má smíšená skupina na školní úspěšnost dětí. Dle jejich názoru má pobyt dětí ve smíšených třídách pozitivní vliv zejména v sociální oblasti, motivuje děti k lepšímu výkonu, vede k jejich větší samostatnosti, empatii, ohleduplnosti a schopnosti spolupráce.

Hypotéza byla verifikována.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala prevenci školní neúspěšnosti v mateřských školách. Snahou všech mateřských škol je připravit děti na úspěšný vstup do Základní školy. Školní zralost a připravenost zahrnuje velmi mnoho oblastí, které je nutné před nástupem do školy systematicky rozvíjet. Předškolní věk je důležitým obdobím, ve kterém dochází u dětí k mnoha změnám. Proto bychom měli tomuto období věnovat velkou pozornost.

Pokud jsou u dětí na konci předškolního věku patrné známky vývojových oslabení a to hlavně v oblastech důležitých pro budoucí výuku čtení a psaní, můžeme je pokládat za děti s rizikem školní neúspěšnosti. S tím souvisí i riziko rozvoje specifických poruch učení. V předškolním věku však můžeme těmto problémům účinně předcházet. Prevence je velice důležitá, ale musí být zahájena včas a musí být prováděna systematicky. Každé dítě je jiné, jedinečné a vývoj u každého z nich probíhá trochu jinak. Proto je nutné přistupovat ke každému dítěti zcela individuálně, snažit se vnímat jeho specifika a zvláštnosti. Samozřejmostí by měla být spolupráce mateřské školy s rodiči. Učitelka mateřské školy provádějící každodenní diagnostiku ví, v čem je dítě dobré, v čem vyniká, ale také ví, co dítěti činí obtíže. Všimá si jak jeho nedostatků, tak jeho předností. Cíleně rozvíjí to, co u dítěte vážne.

Pedagogové mateřských škol, jak vyplynulo z dotazníku, si myslí, že nejlépe predikuje nedostatečnou školní zralost při zaškolení dítěte oslabení v oblasti řeči a grafomotoriky. Pokud se zaměřím právě na řeč, je zřejmé, že logopedická prevence by měla začínat v rodině a to již od narození dítěte. Dnešním domácnostem vládnu často počítače a televize a chvíle na povídání, zpěv a čtení pohádek jsou stále vzácnější. Dítěti chybí mluvní vzory a ztrácí zájem o komunikaci. Není proto zvláštností, když tříletému dítěti přicházejícímu do mateřské školy, není rozumět, má chudou slovní zásobu, potíže v sociální komunikaci, neumí žádnou říkanku a jednoduché lidové písně nezná. Logopedická prevence je tedy důležitou součástí pedagogické činnosti. Bohužel si rodiče často neuvědomují, že právě úroveň řečových dovedností úzce souvisí se školní úspěšností.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké metody prevence školní neúspěšnosti jsou nejčastěji v mateřských školách používány. Za důležitou informaci získanou z dotazníku můžeme považovat fakt, že velká část pedagogů používá stimulační a reedukační programy. Mezi nejčastěji používané stimulační a reedukační metody, které respondenti v dotazníku uváděli jsou Metoda dobrého startu a program Maxík. Sama mám s těmito metodami dobré zkušenosti. Metoda dobrého startu je v mateřských školách nejčastěji používána jako prevence specifických poruch učení. Program Maxík již vyžaduje dobrou spolupráci s rodiči. Pozitivní informací, která vyplynula z odpovědí v rámci použitého dotazníku je také zjištění, že některé mateřské školy, i když jich zatím není mnoho, provádějí v rámci prevence školní neúspěšnosti screening specifických poruch učení. Pro tento screening mohou využít několik různých testů. Mezi nejznámější patří Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky. Tento test může včas podchytit možné budoucí problémy v oblasti čtení a psaní. Aby mohl pedagog screening provádět, musí být proškolen. To může být důvodem, proč nejsou screeniny specifických poruch učení prováděny ve větší míře.

Navrhovaná opatření

Jako hlavní opatření, které může zlepšit efektivitu prevence školní neúspěšnosti dětí prováděné v mateřské škole, vidím převážně v **individuální práci s dětmi**.

Předškolní příprava se uskutečňuje v mateřských školách převážně skupinovou formou. Velký počet dětí ve třídách nedává pedagogům příliš prostoru pro individuální práci s dětmi ohroženými školním neúspěchem. Oproti tomu, většina respondentů, kteří se účastnili průzkumu popsaném v této bakalářské práci, považuje za efektivní formu prevence školní neúspěšnosti individuální práci s dětmi. Můžeme tedy říci, že nejvíce efektivní je individuální práce s dětmi, ale nejsou pro ni vytvořeny v mateřských školách dostatečné podmínky.

Za další efektivní formu prevence školní neúspěšnosti považují pedagogové **spolupráci s rodiči**. Rodiče a mateřská škola mají stejný zájem a tím je připravit dítě na úspěšný start do školy. Ve spolupráci rodičů dětí s pedagogy mateřských škol vidím velký přínos. Dobrá komunikace mezi učiteli a rodiči napomáhá bezproblémovému zaškolení dítěte. Myslím si, že míra úspěšnosti při reedukaci dětí ohrožených školním

neúspěchem je přímo úměrná spolupráci rodičů a mateřské školy. Některé reedukační programy jsou založeny právě na spolupráci s rodiči. Je jím například program Maxík, Kuprev, Hypo.

Jednou z dalších cest, která vede k dosažení lepších výsledků v prevenci školní neúspěšnosti je **vzdělávání pedagogů**. Nabídka různých kurzů a seminářů pro pedagogy je dostačující. Někdy však pedagogům chybí motivace, proč se dál vzdělávat, jindy finance a v neposlední řadě i čas. Víkendové semináře znamenají pro pedagoga, vzdělávat se ve svém volném čase. Zde je právě důležitá motivace. Proč svůj volný čas věnovat dalšímu vzdělávání? U několikadenních seminářů jsou problémem organizační záležitosti v mateřských školách. Pokud učitelka mateřské školy absolvuje několikadenní seminář či kurz, je nutné sloučit třídy či na určitou dobu zajistit jiného pedagoga. Problém je i v **dostupnosti školících center**. Jedním ze školících center, které se zabývá prevencí a reedukací specifických poruch učení a kde se účastníci mohou proškolit a dále používat Metodu dobrého startu, je Dyscentrum v Praze. Prodys Praha zase umožňuje pedagogům proškolit se ve stimulačním programu Maxík. Myslím si, že pro některé pedagogy představuje velká vzdálenost školících center, od místa bydliště či pracoviště, problém.

Seznam použité literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta, 2011a. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. dotisk. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ Vlasta, 2011b. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. dotisk. Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-1829-0.
- BOGDANOWICZ, Marta, SWIERKOSZOVÁ, Jana, 1998. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo. ISBN 80-902497-0-1.
- DOLEJŠÍ, Pavel, 2005. *Jak se naučit správně vyslovovat*. 4. vyd. Humpolec: Humpolec. ISBN 80-86480-66-6.
- DOLEŽALOVÁ, Jana, 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-693-3.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. vyd. 2. rozš. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HANŠPACHOVÁ, Jana, 2006. *Hry pro maminky s dětmi*. 4. vyd. Praha: portál. ISBN 80-7367-126-3.
- JIHLAVEC, Jan, PALOUNKOVÁ, Zuzana, PEŠATOVÁ, Ilona, THELENOVÁ Kateřina, 2010. *Metodika tvorby bakalářské práce*. vyd. 1. Liberec: Technická universita v Liberci. ISBN 978-80-7372-636-2.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014a. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014b. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KERN, Hans a kolektiv, 2006. *Přehled psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-121-2.
- KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-1110-9.

- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. In. MERTIN, Václav. *Příprava dítěte na základní školu – problematika školní připravenosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, s. 223 – 247. ISBN 978-80-73-67-627-8.
- PINKER, Steven, 2009. *Jazykový instinkt*. 1. vyd. Praha: dybbuk. ISBN 978-80-7438-006-8.
- ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. 2. vyd., přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva, 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4369-1
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. dopl .a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Najdeme dítě s dyslexií v mateřské škole?* Informatorium. roč. 10, č. 8, s. 10–12. ISSN 1210-7506.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník učitelkám mateřských škol

Vážené kolegyně,

studuji na Technické univerzitě obor Speciální pedagogika předškolního věku. Dovoluji si Vás oslovit s tímto anonymním dotazníkem, který bude použit pro potřeby mé bakalářské práce. Téma, které zpracovávám je „Prevence školní neúspěšnosti v mateřských školách.“ Cílem mé práce, je zjistit, jaké metody prevence školní neúspěšnosti jsou v mateřských školách nejčastěji používány. Vyplnění dotazníku vám nezabere více jak 10 minut.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a spolupráci.

Jana Bradáčová

Položka č. 1

Kolik dětí navštěvuje Vaší mateřskou školu?

položka č. 2

V jaké třídě působíte?

- ve věkově homogenní
- ve věkově smíšené

Položka č. 3

V jaké třídě, dle Vašeho názoru, probíhá prevence školní neúspěšnosti efektivněji ?

- ve věkově homogenní
- ve věkově smíšené

Položka č. 4

Absolvovala jste kurzy (semináře) zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti v MŠ?

- Ano
- Ne

Položka č. 5

Uveďte, jaké kurzy (semináře) zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti v MŠ jste absolvovala.

Položka č. 6

Jakou formou ve Vaší MŠ probíhá předškolní příprava?

- Skupinovou formou
- Individuální formou

Položka č. 7

Máte ve třídě děti ohrožené školní neúspěšností?

- Ano
- Ne

Položka č. 8

Může mít věkově smíšená skupina dětí pozitivní vliv na školní úspěšnost?

- Ano
- Ne

Položka č. 9

Pokud má věkově smíšená skupina pozitivní vliv na školní úspěšnost, uveďte jaký?

Položka č. 10

Máte ve třídě děti s vadami řeči?

- Ano
- Ne

Položka č. 11

Jaká vada řeči se ve Vaší MŠ nejvíce vyskytuje?

Položka č. 12

Ve kterých oblastech sledujete u dětí nejčastější nápadné oslabení dílčích funkcí?

- Řeč
- grafomotorika
- hrubá motorika
- jemná motorika
- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- paměť

Položka č. 13

Která z výše uvedených oslabení dílčích funkcí nejlépe predikují nedostatečnou školní zralost při zaškolení dítěte?

Položka č. 14

Jaká je dle Vašeho názoru efektivní forma prevence školní neúspěšnosti dítěte, používaná v MŠ?

- Spolupráce s rodinou
- Rozvíjet všechny funkce včas a soustavně
- Rozvíjet převážně oslabené funkce
- Věnovat se dítěti individuálně

Položka č. 15

Provádíte v mateřské škole screening specifických poruch učení?

- Ano
- Ne

Položka č. 16

Používáte u předškolních dětí stimulační programy jako prevenci školní neúspěšnosti?

- Ano
- Ne

Položka č. 17

Uveďte, jaké stimulační programy používáte.
