

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**RIGORÓZNÍ ŘÍZENÍ
2012-2015**

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Hana Dvořáková

**Analýza diagnostiky dítěte předškolního věku a dítěte
s Aspergerovým syndromem se zaměřením na správný vývoj
řeči**

Praha 2015

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS STUDIES

2012-2015

RIGOROUS THESIS

Hana Dvořáková

**Analysis of the Diagnostics of Preschool Children and
Children with Asperger Syndrome Focusing on Correct
Speech Development**

Prague 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Mgr. Hana Dvořáková

Anotace

Rigorózní práce analyzuje diagnostikované oblasti u dětí předškolního věku vedoucí k prověření správného vývoje dítěte před nástupem do základního vzdělávání.

V teoretické části rigorózní práce je uvedena diagnostika dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem, charakteristika dítěte předškolního věku a dítěte s poruchou autistického spektra, komunikace jakožto důležitý předpoklad sociální kompetence v předškolním vzdělávání a předpoklady dítěte pro úspěšný vstup do školy.

Praktická část prezentuje výzkumný projekt, jehož cílem je zjistit, na které diagnostikované oblasti je třeba se v mateřských školách zaměřit ohledně úspěšného vstupu do školy se záměrem co nejefektivněji ovlivnit vývoj řeči dítěte.

Klíčové pojmy:

Analýza, Aspergerův syndrom, autismus, diagnostika, dítě předškolního věku, intervence, komunikace, mateřská škola, předškolní vzdělávání, řeč, školní připravenost, školní zralost.

Annotation

This Doctoral Thesis analyses diagnosed areas in preschool children leading to the verification of their correct development before starting elementary education.

The Theoretical Part of this Doctoral Thesis presents the diagnostics of preschool children and children with Asperger syndrome, the characteristics of a preschool child and a child with an autism spectrum disorder, communication as a vital prerequisite for social competence in elementary education and a child's prerequisites for successful school entrance.

The Empirical Part of this Doctoral Thesis presents a research project the goal of which is to determine which diagnosed areas need to be focused on in nursery schools in terms of successful school entrance with the intent to influence the speech development in children as effectively as possible.

Key words:

Analysis, Asperger Syndrome, autism, diagnostics, preschool child, intervention, communication, nursery school, preschool education, speech, school preparedness, school readiness.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	12
1.1 Vymezení pojmu diagnostika.....	12
1.2 Význam diagnostiky v mateřských školách.....	16
1.3 Diagnostické metody uplatňované učitelkami v mateřských školách.....	18
1.4 Odborné posouzení školní zralosti a připravenosti	20
1.5 Diagnostika PAS	22
1.5.1 Diagnostika Aspergerova syndromu.....	23
1.6 Charakteristika sledovaných oblastí pedagogické diagnostiky.....	28
1.6.1 Motorické schopnosti.....	29
1.6.2 Sluchové vnímání a paměť, fonemický sluch	31
1.6.3 Zrakové vnímání a paměť	33
1.6.4 Rozumové schopnosti	34
1.6.5 Verbální schopnosti	35
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	38
2.1 Růst a tělesné znaky, motorický vývoj	40
2.1.1 Jemná motorika a grafomotorika u předškolního dítěte	42
2.1.2 Kresba v předškolním věku.....	44
2.1.3 Lateralita	46
2.2 Kognitivní vývoj.....	47
2.3 Emoční a sociální vývoj.....	54
2.3.1 Hra v období předškolního věku	56
3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S PAS.....	59
3.1 Historie autismu	61
3.2 Charakteristické projevy, chování a deficity.....	62
3.3 Popis jednotlivých poruch autistického spektra.....	66
3.4 Etiologie PAS	71

4 KOMUNIKACE-DŮLEŽITÝ PŘEDPOKLAD SOCIÁLNÍ KOMPETENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	73
4.1 Řeč.....	74
4.2 Aspekty optimálního vývoje řeči	75
4.3 Rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku	77
4.4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s PAS	81
4.5 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s Aspergerovým syndromem	83
5 PŘEDPOKLADY PRO ÚSPĚŠNÝ VSTUP DO ŠKOLY	86
5.1 Školní zralost dítěte	87
5.2 Školní připravenost.....	93
5.3 Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy.....	96
5.4 Předškolní vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem.....	99
EMPIRICKÁ ČÁST.....	102
6 ANALÝZA DIAGNOSTIKY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM SE ZAMĚŘENÍM NA SPRÁVNÝ VÝVOJ ŘEČI	102
6.1 Vymezení výzkumného cíle.....	102
6.2 Pracovní hypotézy	103
6.3 Výzkumný vzorek	104
6.4 Výzkumná metodika.....	108
6.5 Časová organizace výzkumu podle jeho fází.....	108
6.6 Výsledky výzkumu	109
6.7 Kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem	201
6.8 Interpretace a diskuse výsledků.....	206
6.8.1 Vyhodnocení výsledků v předvýzkumu	206
6.8.2 Vyhodnocení výsledků hlavního výzkumu.....	207
6.8.3 Vyhodnocení hypotéz	208
6.8.4 Vyhodnocení grafů u dětí s Aspergerovým syndromem	211
6.8.5 Vyhodnocení kazuistik u dětí s Aspergerovým syndromem.....	211
6.9 Interpretace diagnostikovaných oblastí	212
6.10 Shrnutí výsledků empirické části	215
6.10.1 Návrh opatření.....	217

ZÁVĚR	222
RESUMÉ	226
RESUMÉ	227
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	228
SEZNAM GRAFŮ	236
SEZNAM PŘÍLOH	243
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

„Děti jsou hosté, kteří hledají svou cestu. Chovejme se tak, abychom byli dobrým vzorem a příkladem. Předejme jim vše pro život. Co bude v mateřské škole začato, bude později postaveno a do krásy vyvedeno.“

J.A.Komenský

Předškolní období je nejzajímavější a nejpozoruhodnější etapou vývoje jedince. Spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno a to, co se učením a výchovou stane mostem k dospělé osobnosti. Je to doba zanechávající v naší paměti stopy.

Předškolní výchova představuje první krok v celoživotním vzdělávání. Měla by být chápána jako důležitá příprava pro pozdější školní docházku. Vzdělávání v předškolním období vytváří předpoklady pro plnění požadavků povinného vzdělávání. Člověk se po celý svůj život, ve všech svých životních etapách vzdělává a rozvíjí, což mu umožňuje dokonalejší poznání světa.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a rozvíjet osobnost dítěte s ohledem k jeho individualitě. Rozvíjet dítě v oblasti zdraví, tělesné aktivity, psychiky. Povzbuzovat ho k dalšímu učení, poznávání a seznamování se s okolním světem. V neposlední řadě dítě připravit na život ve společnosti.

Cílem předškolní přípravy je, aby při ukončení docházky do mateřské školy se dítě stalo jedinečnou osobností, schopnou jednat samostatně, zvládat nároky a úkoly, které mu život přinese. Především, aby bylo připraveno na vstup do základní školy. Aby dítě úspěšně zvládalo školní výuku, zpracovalo a přijalo všechnu školní látku, potřebuje určité rozumové schopnosti. V rámci osobnosti každého jedince stejně důležitě působí při příjmu podnětů mimo intelektovou oblast i souhrn funkcí zajišťujících získávání informací, jejich pochopení, zpracování, zapamatování a vybavení. Jedná se o funkce percepční, motorické, kognitivní a senzomotorické. Tyto funkce jsou potřebné pro učení se psát, číst a počítat. Umožňují dítěti poznávat a chápat okolní svět, orientovat se v novém prostředí a potřebujeme je i v oblastech všedního života. Měli bychom sledovat u dětí rozvoj schopností, dovedností a vědomostí průběžně celou docházku do mateřské školy. Zaměřit se na oblasti, ve kterých děti zaostávají i vynikají a cíleně je rozvíjet, ovlivňovat jejich vývoj. Provádět diagnostiku schopností, vědomostí

a dovedností dětí předškolního věku s cílem co nejefektivněji ovlivnit vývoj řeči dítěte a umožnit, aby byla řeč správně rozvinuta před vstupem do školy.

Období do šestého roku života dítěte je považováno za stěžejní z hlediska osvojování si procesu mluvené řeči. Rozvoj komunikačních kompetencí dítěte má nezastupitelnou úlohu v předškolním vzdělávání. Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními schopnostmi na takové úrovni, aby bylo schopno srozumitelně a souvisle se vyjadřovat a navazovat kontakty s ostatními dětmi i dospělými. Rozvoj myšlení a poznání současně se správným vyjadřováním je jedním z prioritních úkolů mateřské školy v přípravě dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

Při přípravě dítěte na vstup do základní školy je třeba vědět, co má dítě umět, znát, jak má být rozvinuta jeho řeč, komunikační schopnost.

Osobní motivací k vypracování této rigorózní práce je moje devítiletá činnost učitelky mateřské školy Chobotská v Brandýse nad Labem a speciálního pedagoga v mateřských centrech Brandýs nad Labem a Toušeň. Zaměřuji se na nápravu dyslálie, logopedické poradenství, přípravu předškolních dětí na vstup do školy podle stimulačního programu Maxík. V mateřském centru Brandýský Matýsek v logopedickém kroužku Mluvení hrou se specializuji na celkový rozvoj dětí v oblastech motoriky, grafomotoriky, paměti, zrakové a sluchové percepce, relaxace a rozvoje slovní zásoby. V programu HYPO procvičuji s dětmi posílení zrakové a sluchové paměti, koncentraci pozornosti a rozvoj percepčně-kognitivních funkcí. Moje zkušenosti s předškolními dětmi mě utvrdily v přesvědčení, že je potřeba vytvořit a používat diagnostický test, který cenným významem přispěje k utvoření si vývojového obrazu o dítěti s možností tyto děti rozvíjet správným směrem. Tento test aplikovat do školek, aby učitelky měly přehled o vývoji dítěte a mohly informovat rodiče, spolupracovat ohledně vývoje dítěte s PPP, SPC a základní školou, do které bude dítě docházet.

Sledovaným cílem rigorózní práce je zjistit, na které diagnostikované oblasti je třeba se zaměřit a rozvíjet je pro úspěšný vstup dítěte do školy. Základní myšlenkou je, jak vést, popřípadě učit dítě předškolního věku, aby zvládlo vstup do školy a bylo úspěšným žákem.

V teoretické části rigorózní práce je uvedena diagnostika dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem, charakteristika dítěte předškolního věku a dítěte

s poruchou autistického spektra, komunikace jakožto důležitý předpoklad sociální kompetence v předškolním vzdělávání a předpoklady dítěte pro úspěšný vstup do školy.

Praktická část prezentuje výzkumný projekt, jehož cílem je zjistit, na které diagnostikované oblasti je třeba se v mateřských školách zaměřit ohledně úspěšného vstupu do školy se záměrem co nejefektivněji ovlivnit vývoj řeči dítěte.

Jedná se o kvantitativní a kvalitativní výzkum. Výzkumné použité techniky v rigorózní práci jsou nestandardizované diagnostické testy, v případě dětí s Aspergerovým syndromem doplněny studiem kazuistické dokumentace, metodický materiál z knihy Diagnostika předškoláka- správný vývoj řeči, záznamové archy s diagnostikovanými oblastmi a s posouzením výslovnosti hlásek, rozhovor, pozorování, analýza odborné literatury, dokumentace dětí s Aspergerovým syndromem, analýza dosažených výsledků v podobě grafického znázornění. Výsledky výzkumného šetření jsou zpracovány do podoby grafů a kazuistik. Je ověřena platnost stanovených hypotéz, vyhodnocen cíl výzkumného šetření a navržena systémová řešení pro praxi.

Tato rigorózní práce chce poukázat na důležitost rozvoje oblastí potřebných pro zvládnutí a úspěšný vstup do základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DIAGNOSTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

1.1 Vymezení pojmu diagnostika

Kucharská (2003) uvádí: „*Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje poslušnost činností vedoucí k diagnóze.*“ (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003, s.75)

Podle pedagogického slovníku se diagnostikou rozumí: „*Poslušnost činností vedoucích k diagnóze.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.42)

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu, především tzv. reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a také dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. (Zelinková, 2003)

Pedagogická diagnostika je komplexní proces. Cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou. To znamená zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků a složku procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělání probíhá a jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností také zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků. (Zelinková, 2007)

Pedagogická diagnostika „*je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.*“ (Chráska, 1988, s.5)

V soudobých analýzách činností učitele je pedagogická diagnostika zmiňována jako schopnost zjišťovat, rozpoznávat, klasifikovat, charakterizovat a hodnotit úroveň sledovaného dítěte a to vlivem pedagogického působení a zjistit podmínky tohoto působení.

V pedagogice a psychologii je pohled na diagnostiku širší. Nemá smysl zkoumat, zda je např. analýza dětské kresby metodou pedagogické či psychologické diagnostiky, neboť v obou dvou případech je to možné.

Musíme se zamyslet nad tím, co nám má diagnostika sdělit, co má hodnotit. Rozlišení mezi pedagogickou a psychologickou diagnostikou není tedy jen v tom, který odborník diagnostiku provádí. I učitelka mateřské školy kromě pedagogické diagnostiky může provádět diagnostiku psychologickou. Na jaký okruh jevů je diagnostika zaměřena a čemu má sloužit. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Vhodnější pro potřeby učitelů je užití termínu pedagogicko-psychologická diagnostika. Kromě obsahů vzdělávání učitel hodnotí také osobnostní zvláštnosti žáka, dispozice, vlastnosti aj. Učitelka mateřské školy provádí, ať záměrně i nezáměrně, pedagogicko-psychologickou diagnostiku. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Pedagogicko-psychologická diagnostika dítěte předškolního věku vychází z toho, že mateřská škola není místem výkonu, ale místem rozvoje dítěte. Z tohoto hlediska by neměly být zdůrazňovány rozdíly mezi jednotlivými dětmi. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Psychodiagnostiku je možno definovat jako aplikovanou psychologickou disciplínu. Jejím úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě také dalších charakteristik jedince. Má těsný vztah s psychologií osobnosti jedince a s diferenciální psychologií. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Psychodiagnostika, jako psychologická část diagnostiky ve speciální pedagogice se podle Svobody (In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) zaměřuje na stanovení diagnózy podle cíle:

- určení stupně vývoje,
- zjištění příčin odchylky vývoje od věkové normy,
- zjištění příčin, podstaty a podmínek individuálních odchylek,
- zjištění individuálních zvláštností dítěte,
- stanovení prognózy nebo predikce.

Hartl, Hartlová (2004) psychodiagnostiku definují jako „soubor metod a postupů postihujících úroveň vývoje člověka, vlastnosti jeho osobnosti, jeho aktuální stav,

přítomnost symptomů a syndromů, potenciální možnosti dalšího rozvoje.“ (Hartl, Hartlová, 2004, s.471)

Psychologickou diagnostiku můžeme také pojmut jako rozpoznání rozdílnosti stavů člověka v daném okamžiku oproti minulému stavu či ve srovnání s jinými lidmi. Během vývoje vznikla řada používaných postupů, jako je anamnéza, rozhovor, pozorování, posouzení výkonů i výtvorů a standardizované dotazníky a testy. O užití rozhoduje cíl vyšetření. (Hartl, Hartlová, 2004)

Diagnostickou činnost lze vnímat jako proces, který postupuje od metody k reakcím a od reakcí k vlastnostem osobnosti nebo k celku chování. První část procesu je tvořena pozorováním a měřením, druhá část vyplývá z interpretace a hodnocení. Přesný způsob vedoucí ke zjišťování faktů, jevů a souvislostí umožňuje psychodiagnostická metoda. Představuje soustavu podnětů, otázek a situací evokující projevení typických znaků, které blíže charakterizují zkoumanou osobu ve smyslu diagnózy. Definovat psychodiagnostickou metodu v nejobecnější rovině je obtížné. Vyplývá to z toho, že se jedná o široký rejstřík postupů, které mají sice společný cíl. Ovšem prostředky sloužící k dosažení tohoto cíle jsou značně rozdílné. (Svoboda In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Existují dva základní diagnostické postupy. Jsou to postupy klinické a testové. Klinické postupy nejsou vázány přísnými pravidly a nemají statistický základ. Umožňují lépe poznat konkrétní případ. Jsou to nestandardní postupy, které nejsou psychometricky podloženy, jsou také nazývány klinickými metodami. Zachycují jedince v jeho nejširším kontextu a dynamice vývoje. Svoboda (2001) mezi klinické metody zahrnuje pozorování, rozhovor, anamnézu a analýzu spontánních produktů.

Testové metody používají standardizovaný způsob vyšetření. U zkoumaných jedinců používáme stejný podnětový materiál za stejných podmínek. Odpovědi zkoumaných osob registrujeme předepsaným způsobem a vyhodnocujeme jednotně. Krejčířová (In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) mezi testové metody uvádí vývojové škály, inteligenční testy a soubory, neuropsychologické soubory a metody. Vágnerová (In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) uvádí testy speciálních schopností, znalostí a dovedností, kresebné techniky a posuzovací škály. Svoboda (2001) v knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících představuje dotazníky a objektivní testy osobnosti.

Součástí speciální pedagogiky je speciálně pedagogická diagnostika, kterou provádí přímo speciální pedagog. Cílem je co nejdokonalejší poznání jedince s postižením, vadou či nějakým handicapem. Tato diagnostika se zaměřuje na získání informací o osobnosti jedince a o jeho možnostech v oblasti vzdělavatelnosti a vychovatelnosti. Sleduje úroveň a schopnosti jedince v oblasti hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky a kresby, laterality, sebeobsluhy. Zaměřuje se na komunikační schopnosti a jejich narušení. Dále hodnotí úroveň rozumových schopností ve vztahu k možnostem vzdělávání. Všímá si citové a sociální oblasti osobnosti. Při vytváření a koncipování konkrétního stimulačního programu, individuálního vzdělávacího plánu a veškeré speciální podpory se schopnosti, které nejsou vadou negativně ovlivněny, stávají významným východiskem. Pedagogická diagnostika se zabývá zdravým jedincem, a proto může probíhat jak individuálně, tak i skupinově. Zatímco speciálně pedagogická diagnostika vyžaduje jen individuální přístup. (Přinosilová In: Pipeková, 2006)

Štefan Vašek (2006) označuje speciálně pedagogickou diagnostiku za nástroj, pomocí kterého je možné správně rozpoznat druh, stupeň a vliv postižení na vychovatelnost a vzdělatelnost jedince.

V raném a předškolním věku je nejdůležitějším úkolem včasné zachycení poruchy a zahájení speciálně výchovné péče. Speciální péče musí probíhat uceleně, tzn. s účastí výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotnické a rehabilitační složky. Požadavky kladené na dítě v rámci vyšetření by měly být v souladu s jeho mentálním věkem, který nemusí být vždy shodný s věkem fyziologickým.

Diferenciální diagnostika vychází z příznaků. Tyto zjištěné charakteristiky dostatečně přesvědčivě nenaznačují, o kterou diagnózu by se mohlo jednat. Jednoznačně neurčují konkrétní postižení. (Přinosilová, 2007)

Mezi nejdůležitější oblasti z hlediska vrozených a raně získaných postižení patří využití diagnostiky při zahájení povinné školní docházky (školní zralost), výchově, vzdělávání a zájmových aktivitách dítěte, poradenství a při volbě povolání. K základním metodám speciálně pedagogické diagnostiky patří metody klinické a testové. Klinické metody byly již uvedeny. Mezi testové metody jsou zařazeny výkonové testy, mezi které patří testy inteligence, testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí a testy vědomostí. Dále testy osobnosti. Sem zařazujeme metody projektivní, objektivní, dotazníky a posuzovací stupnice.

S některými standardizovanými testy může pracovat pedagog i speciální pedagog. Těchto testů není mnoho. Patří sem např. Matějčkův a Žlabův test laterality z roku 1972. Zkouška je zaměřena na hodnocení laterality horních, dolních končetin, očí a uší. Pro hodnocení laterality horních končetin je určeno 12 položek. K určení laterality nohou slouží položky 4. Pro zjištění laterality očí jsou položky 2 a 1 pro určení dominantního ucha. Zkoušek laterality bylo vytvořeno mnoho. Sovák používal čtyři zkoušky pro hodnocení laterality rukou a po 1 pro zjištění laterality nohou, očí a uší. V klinické a poradenské praxi je nejvíce do dnešní doby využívána zkouška laterality Matějčka a Žlaba. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Nestandardizované testy jsou metody s omezenou, skupinovou platností. Pedagog si je může sestavit sám. Výsledky však nemají všeobecnou platnost. Slouží k informaci o dané skupině jedinců. (Přinosilová, 2007)

Hlavním problémem při využití standardizovaných testových metod v diagnostice je fakt, že jsou určeny původně pro zdravou populaci. Pro jedince se zdravotním postižením mohou být ve své původní formě náročné. A proto se využívají v praxi standardní metody, které se prezentují nestandardním způsobem. Jejich prezentaci, využití a interpretaci výsledků musíme modifikovat s ohledem na druh a závažnost zdravotního postižení konkrétního jedince. (Přinosilová, 2007)

Mezi základní metody speciálně pedagogické praxe řadíme metody reedukace, kompenzace a rehabilitace. Lze sem zařadit také metodu speciální výchovy a vzdělávání.

1.2 Význam diagnostiky v mateřských školách

Výchova a vzdělávání dětí v mateřských školách je dána Školním vzdělávacím programem dané školy. Ten by se měl přizpůsobovat individuálním potřebám dětí a obsahovat činnosti, které budou vhodně rozvíjet vývoj dítěte. ŠVP představuje program, na jehož základě bude konkrétní škola fungovat a kterým se budou pedagogové řídit ve vzdělávacím procesu. Pedagogové mají možnost si zvolit různé vzdělávací cesty i různé prostředky, jak požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání naplní. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/sekce/34>>

Pedagogická diagnostika může být užita při plánování výchovně vzdělávacího vedení v jednotlivých odděleních mateřské školy. Zejména pak v heterogenních třídách. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

V předškolním věku se posuzuje dosažená úroveň vývoje dítěte v oblasti emocionální, sociální a kognitivní. Zvýšená pozornost se věnuje rozvoji oblastí, které se odchyľují od normy. V závěru předškolního období je diagnostikována školní připravenost a školní zralost.

Zvláště důležitá je diagnostika ve třídách předškolních dětí, kdy je diagnostika zaměřena na školní zralost, případně i v přípravných třídách před nástupem dětí do školy. Na učitelku mateřské školy je kladen požadavek dovednosti posoudit vývojovou úroveň jednotlivých dětí. Pouhý chronologický věk nemůže sloužit k dobré orientaci v tom, co již dítě umí a co dovede. Nejedná se o pouhé posouzení mentální vyspělosti, ale především o komplex biopsychosociálních vlastností. Učitelka může rodičům podávat informace, v čem je dítě dobré, co je jeho předností, co ještě více rozvíjet. Důležité je, aby rodiče znali smysl a význam cílevědomého poznávání dítěte. Rodiče mohou významně přispět k poznání dítěte učitelkou. Mohou být učitelkou pozváni k účasti na programu ve škole. Tam mohou poznat dítě v jiné situaci než doma, mohou je srovnat s vrstevníky. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Bednářová, Šmardová (2007) uvádí, že k nejlepšímu zabezpečení potřeb dítěte je nutné nejdříve tyto potřeby poznat. To znamená, vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit výchozí bod společné cesty. Do popředí se výrazně dostává nutnost hlouběji poznat silné a slabší stránky dítěte. Silné stránky dítěte se mohou stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent atd. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Některé děti bývají záměrně stimulovány podněty bez ohledu na věk a potřeby. Vyplývá to z obavy dospělých ze selhání ve školní výuce nebo z nadměrných nároků školy na výkon. Některé požadavky plynou ze zkraslených představ rodičů, co by dítě v určitém věku mělo umět, a to bez ohledu na individualitu dítěte. Nejvíce je kladen důraz na osvojení vědomostí, méně na rozvoj schopností a dovedností. Vědomosti pedagog i rodič je schopen posoudit snadněji než dovednosti a schopnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Etapy hodnocení v diagnostickém procesu

Vstupní diagnostika- cílem je poznat osobnost dítěte při nástupu do mateřské školy. Jsou to prvotní informace k vytvoření optimálního výchovně-vzdělávacího programu, vytvořeného individuálním vzdělávacím potřebám dětí.

Průběžná diagnostika- učitelka mateřské školy může zjišťovat, jaké jsou pokroky dítěte, jak se naplňuje program a jaké jsou výsledky jednotlivých dětí. Dozvídáme se, není-li nutné změnit přístup k dítěti, zda jsou použité metody efektivní.

Závěrečná diagnostika- umožní zhodnocení průběhu výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Například ve vztahu ke školní zralosti. Mateřská škola bývá v kontaktu s odborným pracovištěm, např. PPP či SPC. Některé mateřské školy v procesu závěrečné diagnostiky vstupují do kontaktu se základní školou, kam bude dítě nastupovat. Tyto cenné informace se velice uplatňují u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

1.3 Diagnostické metody uplatňované učitelkami v MŠ

Zelinková (2007), Mertin, Gillernová (2003) a řada dalších autorů v odborné literatuře uvádějí tyto metody pedagogické diagnostiky, které může učitelka mateřské školy uplatňovat:

Pozorování- patří mezi základní a jednu z nejdůležitějších diagnostických metod. Učitelka vnímá dítě v průběhu celého dne, týdne, měsíce, v průběhu celého školního roku. Sleduje reakce na úspěch i neúspěch, má možnost dlouhodobě sledovat vývoj dítěte. Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte. Cílem je rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Určité chování lze chápat jako reakci na určité psychické procesy. (Zelinková, 2007)

Rozhovor- jeho obsahem jsou otázky, které stejně jako v dotazníku mohou být otevřené, uzavřené, polouzavřené a odpovědi. Rozhovor může být strukturovaný, který obsahuje předem připravené otázky a nestrukturovaný, kde je průběh rozhovoru volný. (Zelinková, 2007)

Podle Kucharské (2003) je diskutabilní, zda nám mohou děti předškolního věku poskytnout skutečně validní informace prostřednictvím rozhovoru. Musíme vést

rozhovor adekvátně věku, komunikačním dovednostem a schopnostem dítěte pochopit, na co se dotazujeme. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Anamnéza- pomocí této metody získáváme informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispět k vysvětlení současného stavu. Rozlišujeme anamnézu osobní, rodinnou a školní (sociální). V osobní anamnéze zjišťujeme průběh vývoje dítěte v oblastech motoriky, řeči, zdravotního stavu, zájmů a vývoje obtíží. Rodinná anamnéza vypovídá např. o vztazích v rodině, o způsobu výchovy, o výchovných obtížích, o přípravě na vyučování, o počtu sourozenců. Anamnéza školní je důležitou oblastí diagnostiky vzhledem k řešení školních problémů. (Zelinková, 2007)

Dotazník- představuje způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje v poměrně krátkém čase získat údaje od velkého množství respondentů. Základní podmínkou účelnosti je přesná formulace otázek. (Zelinková, 2007) Rozlišujeme otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené.

V rámci mateřské školy se může jednat o dotazníky pro rodiče před nástupem jejich dítěte do školky, kde se zjišťují základní informace o dítěti (o jeho zdravotním stavu, individuálních zvláštích v chování a prožívání, psychické vyspělosti a oblíbených činnostech), případně o rodině. Dotazník pro rodiče může být využíván při průběžném hodnocení pokroku dětí a při závěrečném hodnocení. Pro mateřskou školu je důležitá spokojenost rodičů s pedagogickým účinkem mateřské školy. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Didaktické testy vědomostí, dovedností- V předškolním věku se užívají, i když je více zdůrazňováno hodnocení pokroku dítěte vůči němu samému než vůči ostatním dětem. Testy mívají většinou podobu slovní. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Analýza hry- sledování hry je pro diagnostiku v mateřské škole časté a nezbytné. Poskytuje důležité údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém stavu, zkušenostech. Učitelka sleduje preferenci typů her, jak je dítě ve hře schopno komunikovat a spolupracovat s vrstevníky, podřizovat se pravidlům atd. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

1.4 Odborné posouzení školní zralosti a připravenosti

Podle vyhlášky MŠMT č. 116/2011 o poskytování **poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** se mezi školská poradenská zařízení řadí pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologická poradna zajišťuje službu pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Doporučuje řediteli školy i zákonným zástupcům zařazení žáka do příslušné školy, třídy a vhodnou formu jeho vzdělávání.

Speciálně pedagogická centra se zaměřují na zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a na speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním. SPC zpracovávají odborné podklady pro integraci žáků, pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení.

„V diagnostické práci v PPP je nejfrekventovanějším nástrojem komplexní test inteligence WISC III. Kromě něj patří k nejčastěji užívaným tři další testy inteligence: IV. revize Stanford-Binetovy zkoušky, SON-R 2,5-7 a Woodcock-Johnson IE, spolu s nimi pak tři z pěti testů či zkoušek speciálních schopností: Rey Osterriethova komplexní figura (diagnostika pozornosti, zrakové percepce a vizuomotorických schopností), Reverzní test (diagnostika zrakové percepce) a Test obkreslování (posouzení jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotorických schopností).“

Dostupné z WWW:
<http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=327&Itemid=335>

Testy inteligence, percepčně motorické zkoušky a zkoušky pozornosti jsou nezbytnou součástí testových baterií pro diagnostiku školní zralosti a pro diferenciální diagnostiku SPU v PPP.

V SPC jsou nejfrekventovanějšími nástroji, které užívají zejména speciální pedagogové pro diagnostiku percepčně motorických schopností, Zkouška laterality, Reverzní test a Test kresby lidské postavy. Méně často pak také Test obkreslování a percepčně motorické zkoušky ze souboru Diagnostika vývojových poruch učení, případně též Zkouška sluchové diferenciace WM (původní Wepmanova zkouška v úpravě Matějčka). Pro diagnostiku obecných schopností - inteligence je v SPC

nejčastěji využíván neverbální jednodimenzionální test Barevné progresivní matice, méně často pak Standardní progresivní matice. Z komplexních testů inteligence je pak ve stejné míře využíván WISC III a zastaralý Pražský dětský Wechsler, méně často pak IV. revize Stanford-Binetova testu. „Pro diagnostiku předškolních a školních schopností a dovedností jsou užívány častěji speciálními pedagogy, ale i psychology Zkouška čtení, Prediktivní baterie čtení a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. V činnosti pedagogicko-psychologických poraden převažují diagnostické činnosti nad činnostmi intervenčními, zatímco těžiště práce SPC je v intervenčních činnostech realizovaných v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků se zdravotním postižením.“

Dostupné z WWW:
<http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=327&Itemid=335>

V první fázi odborného posouzení školní zralosti a připravenosti dítěte získává psycholog informace o dítěti a o problémech, se kterými rodiče do odborného pracoviště přicházejí. Jedná se o vstupní informace o dítěti, o charakteru problému. Přenos informací mezi mateřskou školou a odborným pracovištěm nemůže být automatický. Určující je přání rodiče a žádost odborného pracoviště. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Je velmi přínosné, pokud informace rodičů jsou doplněny názory učitelek mateřské školy, kterou dítě navštěvuje. Na základě zjištěných informací o charakteru problému následuje vlastní vyšetření dítěte. K navázání kontaktu mezi dítětem a psychologem se používají techniky, jako je např. hra či kresba. Cílem psychologického vyšetření v předškolním věku je podat vysvětlení obtíží konkrétního dítěte. Vyskytují se v domácím, či školním prostředí. Závěr z vyšetření je sdělován rodičům. Všechny informace o dítěti jsou důvěrné. Mateřská škola je o nich informována pouze na základě jejich souhlasu. Na vyšetření zpravidla navazuje další fáze, která je zaměřená na úpravu zjištěných obtíží a problémů. (Kucharská In: Mertin, Gillernová, 2003, et al)

1.5 Diagnostika PAS

V současnosti jsou k diagnostice PAS využívány dva manuály s diagnostickými kritérii. Prvním z nich je MKN-10 z roku 1992, vydaná Světovou zdravotnickou organizací, druhým jsou kritéria DSM-IV, vydaná Americkou psychiatrickou asociací v roce 1994. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Diagnostika je stanovována na základě specifického chování za přítomnosti daného množství symptomů. Tyto symptomy mohou být zastoupeny v různé míře a četnosti, v průběhu vývoje jedince můžou měnit svou intenzitu. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Je třeba získat podrobné anamnestické údaje, jak osobní, tak rodinné. Od těhotenství až po současnost. U starších dětí nás bude zajímat i předškolní věk dítěte se specifikací chování a interakcí s rodiči a vrstevníky. Většina dětí je diagnostikována kolem druhého až třetího roku. PAS se projeví do tří let, jinak se pravděpodobně jedná o jinou poruchu. Konečná diagnóza PAS by měla být stanovena mezi 4. a 5. rokem věku dítěte. Projevy v tomto období bývají nejmarkantnější a zároveň je možná diferenciální diagnostika Aspergerova syndromu, dětského autismu, atypického autismu a jiné pervazivní vývojové poruchy. Aspergerův syndrom těžšího typu lze s omezenou mírou spolehlivosti diagnostikovat již okolo třech let. Diagnostika AS je v 5 letech již snadnější. Mírnější formy AS se diagnostikují většinou až v mladším školním věku. (Bazalová, 2011)

Diagnostika PAS probíhá ve třech fázích. Lépe řečeno nejideálnějším modelem týkající se diagnostiky je projití těmito fázemi:

Fáze podezření- v této fázi se rodiče znepokojují s vývojem svého dítěte a obrací se většinou na pediatra. Následně rodičům doporučí návštěvu APLY, odeslání dítěte na specializované pracoviště. Rodičům je k dispozici dotazník autistického chování u batolat CHAT nebo dotazník dětského autistického chování DACH.

Fáze diagnostická- je to nepochybně náročný proces, který vyžaduje dobrou znalost vývojové psychologie, psychopatologie a klinickou zkušenost jak psychologa, tak psychiatra, včetně speciálního pedagoga. Absolvují se vyšetření z oblasti genetiky, neurologie, vyšetření zraku, sluchu.

Fáze postdiagnostická- v této fázi rodiče již znají diagnózu svého dítěte, orientují se v problematice, kontaktují rodiče dětí se stejnou diagnózou. Snaží se hledat možnosti následné péče. (Thorová, 2006)

Vývoj některých dětí v předškolním období nemusí být tak nápadný. Nemusí zde být podezření, že by se u dítěte mohly projevovat příznaky autismu. Zejména, pokud se jedná o prvorozené dítě a vše může odstartovat až nástup dítěte do školy.

Ke stanovení diagnózy slouží různé screeningové metody, diagnostická kritéria a standardizované testy. (Bazalová, 2011)

Mezi screeningové a diagnostické nástroje používané k diagnostice PAS patří ADI-R. Tento test je nejspolehlivější, když je použit v předškolním věku. Dále se používá ADOS, který hodnotí sledované osoby převážně v oblasti sociální interakce a komunikace. A.S.A.S. zde se jedná o screeningovou metodu určenou pro detekci Aspergerova syndromu. AQ test informuje o riziku Aspergerova syndromu v období adolescence a dospělého věku. CARS posuzovací stupnice byla vypracována v rámci programu TEACCH. CHAT je metoda, která je zaměřena na diagnostiku autismu v raném dětském věku. Formu jednoduchého dotazníku má česká screeningová metoda DACH. (Thorová, 2006)

V posledních letech bylo zaznamenáno velké zlepšení a zpřesnění diagnostického procesu v oblasti poruch autistického spektra. Je to díky větší informovanosti, četným školením, praktickým zkušenostem odborníků. Z autismu se diagnostika přesunula na celé spektrum poruch. Osoby s Aspergerovým syndromem dříve často obdržely nesprávnou diagnózu schizofrenie nebo poruchy chování. (Bazalová, 2011)

1.5.1 Diagnostika Aspergerova syndromu

Aspergerův syndrom se diagnostikuje nepatrně lišícími se systémy, než u klasického autismu. DSM-IV a ICD-10 uvádějí téměř shodná kritéria. DSM-IV však požaduje klinicky významné postižení v oblasti sociální, pracovní nebo jiných důležitých funkcích. ICD-10 toto kritérium neuvádí. Oba diagnostické manuály však předpokládají, že raný vývoj jazyka je normální, zájem o okolí a adaptivní schopnosti nejsou postiženy. Nevyskytují se abnormality v komunikaci, verbální ani neverbální. Aspergerův syndrom se diagnostikuje pomocí stejných kritérií jako autismus. To jen s výjimkou kritéria, které se týká abnormalit v komunikaci. Odborníci se shodují v tom, že najít v autistickém spektru postiženého s naprosto normálním vývojem jazyka je

velmi obtížné, a proto diagnostické kritérium nemá klinický smysl. (Gillberg, Peeters, 2008)

Jedinci, kteří sdílí tuto stejnou diagnózu, i přesto bývají velice odlišní. Hlavní roli v celkovém, velmi individuálním obraze, sehrává osobnost jedince, jeho rodina, životní zkušenosti, temperament, charakter a schopnosti. (Thorová, 2007)

„MKN-10 a DSM-IV u Aspergerova syndromu vylučují opožděný vývoj řeči.“
(Bazalová, 2011, s.42)

Vyskytuje se nepřítomnost klinicky významného celkového opoždění mluveného nebo receptivního jazyka nebo kognitivního vývoje. V diagnóze je vyžadováno, aby dítě užívalo jednotlivá slova kolem věku dvou let nebo dříve. Schopnost si sám pomoci, zájem o okolí a adaptační chování během prvních tří let by měly být na úrovni normálního rozumového vývoje. Motorické milníky mohou být o něco opožděny, je obvyklá pohybová nemotornost. Běžné jsou speciální dovednosti, není to však nutný diagnostický rys. (Bazalová, 2011)

Thorová (2006) však uvádí, že opožděný vývoj řeči nevylučuje diagnózu Aspergerova syndromu.

Diagnostika je v kompetenci klinického psychologa nebo dětského psychiatra. Důležitou součástí k stanovení diagnózy je rodinná anamnéza a lékařské zprávy dalších odborníků. V případě Aspergerova syndromu se jedná o poruchu, kdy se u jedinců mohou objevovat různé kombinace symptomů. (Čadilová, Žampachová, 2006)

„Speciální pedagog tedy neřeší diagnostiku jako takovou (zpravidla k němu přichází již klient se stanovenou diagnózou), ale zabývá se stanovením vývojové úrovně dítěte, případně hodnotí jeho chování.“ (Čadilová, Žampachová, 2008, s.89)

Pro děti s AS nejsou vhodné posuzovací stupnice používané při diagnostice autismu. Byly sestaveny škály určené rodičům a učitelům, které mají specifikovat příznaky, je to např. Australská škála Aspergerova syndromu. (příloha L)

Základem psychologického vyšetření dítěte s poruchou autistického spektra je pozorování. Jedná se o pozorování dítěte. Pozorování jeho chování, reakcí, dovedností, způsobu hry, pozorování interakce rodiče a dítěte a dítěte a vyšetřujícího. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Při diagnóze Aspergerova syndromu se vyšetřující zaměřuje na oblast sociálního chování, kde předmětem sledování je především kvalita vztahu s vrstevníky

a s dospělými. Zda se dítě vnímá jako součást skupiny, jak chápe kolektivní hru a soutěživost, s kým a jakou formou tráví volný čas a zda respektuje pravidla společenského chování. V rámci sociálního chování se může hodnotit i kvalita emočních projevů. Používání gest a celkové řeči těla, zda dokáže projevovat vlastní pocity, zda rozpozná emocionální pocity druhých lidí a dokáže na ně vhodně reagovat a zda dokáže vyjádřit a popsat složitější pocity. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Hrdlička a Komárek (2004) uvádí čtyři oblasti narušení vzájemné sociální interakce (diagnostická kritéria MKN-10 pro Aspergerův syndrom):

- *„neschopnost přiměřeně užívat pohledu z očí do očí, výrazu tváře, postoje těla a gest k sociální interakci,*
- *neschopnost rozvíjet (způsobem přiměřeným mentálnímu věku a navzdory hojným příležitostem) vztahy s vrstevníky, které se týkají vzájemného sdílení zájmů, aktivit a emocí,*
- *nedostatek sociálně emoční reciprocit, což se projevuje narušenou nebo deviantní reakcí na emoce jiných lidí, nedostatečné přizpůsobování chování sociálnímu kontextu, nebo slabá integrace sociálního, emočního a komunikačního chování,*
- *chybí spontánní snaha o zábavu, zájmy nebo aktivity s jinými lidmi (např. ukazovat, přinášet předměty zájmu jiným lidem nebo na ně upozorňovat).“* (Hrdlička, Komárek, 2004, s.52)

V oblasti komunikace diagnóza vyžaduje, aby dítě používalo jednotlivá slova kolem věku dvou let nebo dříve. Slovní zásoba bývá většinou bohatá, ale v řeči se objevují určitá specifika. Užívají neobvyklá slovní spojení a slova, pedanticky vyžadují přesnost ve vyjadřování. Výjimkou není ani odlišná hlasitost řeči, intonace a prozódie. Mají problémy v chápání metafor, nadsázky, ironie. Někdy přemýšlí nahlas. Při rozhovoru často odbíhají od tématu a odvádí hovor ke svým zájmům. Při komunikaci neudržují oční kontakt, používají nepřiměřenou gestikulaci a mimiku obličeje. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Kognicí rozumíme proces myšlení. Patří sem učení, paměť a představivost. Diagnostika v této oblasti se zaměřuje právě na tyto oblasti. Přibližně od čtyř let děti chápou, že i druzí lidé mají myšlenky, znalosti, přesvědčení a potřeby ovlivňující jejich

chování. Lidé s Aspergerovým syndromem mají potíže, aby dokázali vnímat myšlenky a pocity druhých a dále s nimi nakládat odpovídajícím způsobem. (Attwood, 2012)

Při posuzování myšlení sledujeme vnímání pocitů druhých lidí a zejména úroveň porozumění, dlouhodobé paměti, intelektové schopnosti, kvalitu symbolické hry, schopnost generalizovat získané dovednosti a současně vnímáme smysl pro detail. Kognitivní vývoj by měl být v normě, sebeobslužné dovednosti odpovídající věku dítěte. V testových metodách se sleduje rigidita myšlení, schopnost se přizpůsobit změnám, učit se z chyb a schopnost řešit problémové situace. (Čadilová, Žampachová, 2006)

V rámci motorického vývoje se sledují celkové pohybové schopnosti dítěte v oblasti koordinace pohybů, rovnováhy, pohybu v prostoru, manuální zručnosti, grafomotoriky, schopnosti udržet rytmus a zvláštnosti v motorických projevech. Sem patří kývavé pohyby při radosti a napětí a jiné zvláštní projevy. (Čadilová, Žampachová, 2006)

„Hrubá motorika je obvykle více postižená než motorika jemná. Jemná motorika je podstatně lepší, obzvláště jestliže postižený manipuluje předměty, které patří k jeho nejoblíbenějšímu zájmu.“ (Gillberg, Peeters, 2008, s.33)

V oblasti zájmů se hodnotí intenzita a charakter zájmu, vztah k jiným činnostem, odklonitelnost od daného tématu nebo zájmu. Zájmy se mohou průběžně měnit a mít různou podobu. Zájem dítěte se dá účelně využít pro jeho další rozvoj. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Adaptabilita je u každého dítěte s Aspergerovým syndromem různá. Zejména se posuzuje, jak se dítě umí přizpůsobit změně prostředí, denního režimu nebo činnosti. Důsledkem obtížné adaptace může být úzkost, napětí, nejistota, což může vyústit až v afektivní chování s agresivním charakterem. S touhou po neměnnosti dítě lpí na dodržování pravidel a rituálů. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Proč Lorna Wingová navrhla širší vymezení Aspergerova syndromu, bylo zjištění, že u poměrné části dětí, která má klasické příznaky autismu, v předškolním období dochází k výraznému zlepšení komunikačních dovedností a dalších schopností. Diagnózu autismus je nutné v raném dětství opakovaně ověřovat. Může být vysledována změna diagnózy na Aspergerův syndrom a tudíž dítě může obdržet péči plně odpovídající jeho stavu. (Attwood, 2012)

„Jen zřídka lze stanovit diagnózu Aspergerův syndrom před čtvrtým rokem věku dítěte.“ (Čadilová, Žampachová, 2007, s.8)

Z realizovaných výzkumů vyplývá, že diagnóza Aspergerova syndromu bývá průměrně stanovena v osmi letech, ale může se pohybovat od raného dětství až po dospělost.

Konečná diagnóza poruch autistického spektra by měla být stanovena mezi čtvrtým a pátým rokem věku dítěte. Proto se doporučuje v tomto věkovém období kontrolní vyšetření ke snížení rizika diagnostického omylu. Opožděný a nerovnoměrný vývoj, plachost, úzkost a celková náročnost období při vstupu dítěte do školky mohou vést okolo třetího roku dítěte k nesprávnému závěru. A to, že se jedná o poruchu autistického spektra. (Thorová, 2006)

Pokud je dítě diagnostikováno dříve než před čtvrtým rokem věku, pak většinou jinou diagnózou z autistického spektra, než je Aspergerův syndrom. Okolo čtvrtého roku u těchto dětí nastává zlom, urychlí se rozvoj kognitivních schopností a zcela se zlepší řeč. U dětí s AS v předškolním věku vyjadřování i porozumění řeči musí být v normě. Dítě se stává komunikativnější, projevuje zájem o okolí, verbální myšlení testově odpovídá věku, intelekt je průměrný či nadprůměrný. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Pokud je v předškolním věku stanovena u dítěte diagnóza Aspergerův syndrom, respektive porucha autistického spektra, může být dítě zařazeno do třídy pro děti s PAS při MŠ nebo MŠ speciální. Může být také integrováno do běžné třídy MŠ nebo MŠ speciální. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Diferenciální diagnostika

„Důležitost diferenciální diagnostiky vyplývá z časté záměny diagnóz, např. Aspergerova syndromu a specifických poruch učení a chování, ADHD (porucha aktivity a pozornosti) či různých psychóz.“ (Čadilová, Žampachová, 2006, s.17)

V rámci poruch autistického spektra je velice důležitá diferenciální diagnostika, protože může dojít k záměně mezi dětským autismem – vysoce funkčním – a Aspergerovým syndromem. (Čadilová, Žampachová, 2006)

Autismus (varianta intelektově nadprůměrných autistů) a Aspergerův syndrom se do určité míry překrývají. Zůstává nadále nejasné, zda tyto dvě jednotky představují různé sekce autistického kontinua. (Gillberg, Peeters, 2008)

Podle Thorové (2006) existuje několik základních postojů, mezi které patří:

- jedná se o jednu diagnostickou nozologickou jednotku, tzv. autismus s vyšším IQ,
- jedná se o dvě kategorie, které vyžadují odlišnou diagnózu.

Obě skupiny, autismus a Aspergerův syndrom, se od sebe výrazně liší schopnostmi. Především schopnostmi řečovými, a různými potřebami a nároky vyplývajícími z jejich individuálních stránek. (Thorová, 2006)

1.6 Charakteristika sledovaných oblastí pedagogické diagnostiky

Snahou výchovného působení je sladění psychických, somatických a sociálních složek osobnosti dítěte. „Z hlediska psychologického lze tento cíl splnit za předpokladu dobré znalosti věkových a individuálních zvláštností dítěte.“ (Křišťanová, 1995, s.6)

Kucharská (In: Mertin, Gillernová, et al, 2003) uvádí oblasti, které vycházejí z kurikula předškolní výchovy a týkají se:

- **rozvoje pohybových dovedností** (hrubá a jemná motorika, grafomotorika, lateralita),
- **osvojovaných návyků** (oblékání, hygiena, samostatnost, pracovní návyky aj.),
- **zvyšování kvality poznávacích funkcí** (rozvoj záměrné paměti, verbálního a logického myšlení, úmyslné pozornosti, diferencovaného vnímání, slovníku aj.),
- **rozvoje vědomostí** (barvy, znalosti o člověku, zvířatech, přírodě, počasí aj.),
- **rozšiřování orientace časové** (základní časové pojmy) a **prostorové** (nahore-dole, vpravo-vlevo aj.),
- **předčíselných představ** (přiřazování, orientace v čase aj.),
- **rozvoje sociálních dovedností** (s učitelkou, s vrstevníky, dodržování pravidel aj.),
- **úrovně školní zralosti.**

Zelinková (2007) uvádí např. tyto diagnostikované oblasti rozvoje dítěte:

- **motorika** (hrubá, jemná, mikromotorika očních pohybů, motorika artikulačních orgánů, grafomotorika, pohybová koordinace, senzomotorická koordinace),
- **vnímání tělového schématu,**
- **percepce** (vestibulární, taktilní, kinestetická, zraková, sluchová),
- **vnímání a reprodukce rytmu,**

- **komunikační dovednosti** (verbální, neverbální, komunikace činem),
- **rozumové schopnosti** aj.

Diagnostikou předškoláka, především v oblasti řeči, se zabývají Klenková, Kolbábková (2002). Kniha je souborem materiálů a metodických postupů s cílem co nejefektivněji ovlivnit vývoj řeči dítěte a umožnit, aby byla řeč dítěte správně rozvinuta před nástupem do školy. V knize je v jednotlivých kapitolách zpracován diagnostický materiál, který zjišťuje u dítěte: sluchovou a zrakovou paměť, rozvoj motoriky, zrakové vnímání, rozumové schopnosti, slovní zásobu, porozumění řeči, sluchové vnímání a fonemický sluch, rytmické cítění, analýzu slov, gramatickou rovinu jazyka, jazykový cit, souvislé vyjadřování.

Publikace **Diagnostika dítěte předškolního věku** autorek Bednářové, Šmardové (2007) je významným pomocníkem v oblasti diagnostiky pro učitelky mateřské školy. Kapitoly se zaměřují na diagnostiku motoriky, grafomotoriky, zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, řeči, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry. Každá sledovaná oblast je rozdělena do jednotlivých položek a ty jsou řazeny podle věku, kdy daná schopnost, dovednost dozrává. Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností sledujeme na škále - nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně. Autorky doporučují učitelkám zapisovat k jednotlivým stupňům rozvoje datum. Zapisovat všechny postřehy a nápady, které se u dítěte při plnění úkolu projeví. *„Stále máme na mysli, že posuzování schopností a dovedností dítěte v předškolním věku je závislé na spolupráci dítěte i jeho zájmu o jednotlivé činnosti.“* (Bednářová, Šmardová, 2007) Vyvarujeme se uspěchaných závěrů. Dítě bychom měli sledovat spíše v delším časovém horizontu, v dané oblasti je více podněcovat.

1.6.1 Motorické schopnosti

Pohybové schopnosti a řeč se vzájemně ovlivňují. U dítěte, u kterého probíhá správný pohybový vývoj, nastupuje v odpovídajícím období i vývoj řeči. Neobratné děti mívají více nedostatků ve výslovnosti. Je velice důležité u dětí rozvíjet hybnost celého těla.

„Hrubá motorika zahrnuje pohyblivost celého těla. Musíme sledovat koordinaci jednotlivých pohybů.“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s.18)

V průběhu předškolního věku již není tempo rozvoje hrubé motoriky tak rychlé. Základní pohybové dovednosti, což je lezení, stoj, chůze, běh, skok, jsou ve své podstatě již zvládnuty. Zrání a stimulace pohybového aparátu vedou ke zlepšení koordinace, plynulosti a přesnosti pohybů. Zdokonalování hrubé motoriky provádíme při chůzi, běhu, poskocích, při hrách s míčem, jízdě na kole, koloběžce. (Zelinková, 2007)

„Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. Pohyb ruky postupuje od ramene k prstům.“ (Zelinková, 2007, s.52)

Cvičení jemné motoriky a prstů je důležité jako rozvíjení celkové motoriky. Pokud dítě má obratnou ruku a prsty, mívá obratná i mluvidla. Je-li obratnost ruky a prstů snížena, mohou se projevit potíže ve vývoji řeči. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Prostředkem pro rozvoj jemné motoriky jsou hry s uchopováním předmětů, hry s kostkami, se stavebnicí, na hudební nástroje, malování, kreslení, modelování, navlékání korálků, cvičení sebeobsluhy. (Zelinková, 2007)

Motorika artikulačních orgánů ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní. Zahrnuje pohyblivost rtů, jazyka a čelisti. Snažíme se procvičovat u dítěte i pohyby mimického svalstva. Nedostatky v motorice mluvidel vedou k poruchám výslovnosti zejména hlásek L, R, Ř, které jsou na obratnost jazyka nejnáročnější. Také mezizubní sykavky mají často svůj původ v malé pohyblivosti jazyka a v jeho nesprávné klidové poloze. Neobratnost mluvidel se také podílí na jiných problémech s řečí, např. huhňavost a návykové dýchání ústy. (Kutálková, 2010)

K diagnostice i cvičení používáme:

- vyplazování jazyka,
- pohyb jazyka z jednoho koutku úst do druhého,
- olizování rtů,
- vedení jazyka podél horních a dolních zubů,
- nafukování tváří,
- nafukování míčku,
- hry s bublifukem.

Cvičení tvoří součást prevence poruch řeči. Měla by být zařazována pravidelně do programu předškolních zařízení. (Zelinková, 2007)

Motorika očních pohybů je též významná pro školní úspěšnost dítěte. Při psaní a čtení vykonávají oči pohyby zleva doprava. „*Tento pohyb je jedním z ukazatelů školní zralosti.*“ (Zelinková, 2007, s.52) U dětí s dyslexií oko nefixuje text, přeskakuje v řádce i mimo ni. Oční pohyby jsou neplynulé. Přesnou diagnostiku pohybů očí provádí oční lékař.

Pro orientační diagnostiku i nácvik používáme:

- kreslení vlnovek a čar,
- jmenování předmětů zleva doprava atd.

Při zjišťování motorických schopností dítěte si všímáme, kterou ruku dítě u činnostech upřednostňuje. Vyvarujeme se přecvičování leváků.

1.6.2 Sluchové vnímání a paměť, fonemický sluch

„*Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s.40)

Důležité je ověřit si slyšení samotné, vyloučit sluchové vady.

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období, různé zvuky vyvolávají pohybovou reakci. Po narození reaguje dítě na hlas matky. Okolo třetího až čtvrtého měsíce se otáčí za zdrojem zvuku. „*Lokalizace sluchových podnětů se mimo jiné podílí i na rozvoji prostorové orientace.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s.40)

Sluchové vnímání chápeme jako schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality. Řečové i neřečové. Z pohledu hemisférových funkcí lze říci, že zvuky neřečové jsou vnímány pravou hemisférou, smysluplné zvuky řečové hemisférou levou.

Podstata obtíží je v mozkových procesech. Jedná se o sluchovou analýzu, syntézu, diferenciaci a paměť. K významnému rozvoji dochází v předškolním věku. V normálních podmínkách vývoj trvá po dobu docházky do 1.třídy. Pod vlivem výuky se dostává do konečného vývojového stádia.

Při sledování sluchového vnímání jako podkladu pro čtení a psaní se zaměřujeme na schopnosti, jako je:

- naslouchání,

- rozlišení figury a pozadí,
- sluchová diferenciacie,
- sluchová analýza a syntéza,
- sluchová paměť,
- vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Nedostatečně využití možnosti sluchového vnímání mohou přinést potíže ve škole např. při psaní diktátů nebo obecně při školní výuce, která je postavená především na slově mluveném. Malá slovní zásoba a nedostatečná mluvní pohotovost, to jsou varující signály, protože je prokázáno, že rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem myšlení. Rodičům vadí především nesprávná výslovnost jejich dětí, ale malé slovní zásoby si většinou nevšimnou. (Kutálková, 2010)

Sluchová paměť umožňuje ukládat a vybavovat si určité informace, vybavovat si jejich obsah. Krátkodobou paměť procvičujeme tak, že dítě opakuje slyšené hned. Paměť dlouhodobou procvičujeme tím, že se až po delším čase zeptáme na obsah toho, co jsme dítěti vyprávěli. (Klenková, Kolbábková, 2002)

„Fonematický sluch je schopnost jemného sluchového rozlišování.“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s.78) Schopnost fonematického rozlišování je základním předpokladem správného řečového vývoje a bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat znělé a neznělé hlásky a sykavky.

Při sledování sluchového vnímání posuzujeme zejména úroveň fonematického uvědomování, které má významnou roli při rozvoji řeči a čtenářských dovedností. (Bednářová, Šmardová, 2007)

„Fonemické uvědomění znamená uvědomění si hlásek ve slově, jejich rozlišení i vzájemné postavení. Pojem fonemické uvědomění je širší než sluchová analýza, syntéza a diferenciacie. Nemůže však nahradit pojem sluchová percepce, který zahrnuje též sluchovou diferenciaci zvuků, jež nejsou fonémy, rozlišování hudebních nástrojů, melodií apod. Fonemické uvědomění předpokládá sluchovou paměť a koncentraci pozornosti.“ (Zelinková, 2007, s.83)

Úroveň fonemického uvědomění:

- přidáním hlásky utvoř jiné slovo (laň-dlaň),
- ubráním hlásky utvoř jiné slovo (vlak-vak),
- hledej slova do rýmu (myška-šiška).

K rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci dochází v předškolním věku, kdy je dítě schopno dělit slova na slabiky s pomocí tleskání. Ke konci období poznává první hlásku ve slově, popř. hlásku poslední. Umí také rozlišit, zda jsou dvě slova stejná nebo nejsou stejná. (Zelinková, 2007)

1.6.3 Zrakové vnímání a paměť

Zrakem přijímáme nejvíce informací. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa a také je prostředníkem komunikace. Zrakové vnímání a motorika mají rozhodující vliv pro vnímání prostoru. Zpřesňuje se koordinace oka a ruky, vizuomotorická koordinace. (Bednářová, Šmardová, 2007)

V předškolním věku je zrakové vnímání globální – celkové. Dítě celek nevnímá jako souhrn detailů a nerozlišuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné podněty nebo vlastnosti, které mohou uspokojit momentální potřeby. „*V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciaci, analýza a syntéza.*“ (Zelinková, 2007, s.70)

K tomu, abychom správně četli, je potřeba mít vyžralou schopnost:

- rozlišení figury a pozadí,
- rozlišování detailů a polohy předmětů,
- zrakové analýzy a syntézy,
- zrakové paměti,
- záměrného vedení očních pohybů,
- vizuomotorické koordinace. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Dobré zrakové vnímání předpokládá úspěšné zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik, slov, číslic a čísel. K tomu, abychom správně četli, potřebujeme být schopni optické diferenciaci - rozlišení a rozpoznání shodnosti či rozdílnosti v dolno-horním a pravo-levém postavení figur. Dále je zapotřebí schopnost záměrného vedení očních pohybů

zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém odshora dolů a uvědomování si posloupnosti. (Bednářová, 2007)

Z hlediska vývoje zrakové percepce dozrává nejdříve schopnost rozlišení detailu směrem nahoru – dolů. Později schopnost rozlišovat polohu vpravo – vlevo. Zralost zrakového vnímání na této úrovni je předpokladem pro výuku čtení a psaní. (Škodová, Jedlička, 2007)

Zrakové vnímání upevňuje sluchové vjemy. Při výchově řeči zrak kontroluje mluvidla jiných osob, ale i vlastní. Mnohé děti mají často problém vybavit si zrakový vjem. Někdy jim chybí schopnost představit si celek a sestavit jej z jednotlivých částí. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Nedostatky zrakového vnímání komplikují vývoj výslovnosti. Většinou tím, že dítě nedotahuje artikulační pohyby. Nevšimne si, že při výslovnosti C,S,Z, má pusku do úsměvu a při Č,Š,Ž našpulenou. (Kutálková, 2010)

Při rozvoji řeči dětí předškolního věku je důležité, aby byla také rozvinuta i zraková paměť. Nedostatečná zraková paměť způsobuje, že si děti těžko ukládají do paměti tvary, tedy i písmenka. Naše paměť je uzpůsobena tak, že si lépe a přednostně pamatujeme zrakové informace. (Kutálková, 2010)

„Zraková percepce bývá u dětí v předškolním věku poměrně dobře rozvinutá. Existuje též mnoho snadno dostupných cvičení v dětských časopisech a publikacích. Častější jsou obtíže v percepci sluchové.“ (Zelinková, 2007, s.75)

1.6.4 Rozumové schopnosti

Hovoříme-li o rozvoji rozumových schopností dítěte, máme na mysli rozvoj myšlení, jazykových dovedností a poznávacích schopností. Smyslové vnímání dítěte se rozvíjí hravou činností, experimentováním a pozorováním. Rozvíjí se také představivost, fantazie a řeč. Dítě získává zkušenosti i znalosti, které se fixují v jeho paměti, projevují se v jeho chování a jednání, probíhá proces socializace v okolním světě. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Je-li dítě zralé ke vstupu do školy a zahájení školní docházky, mělo by zvládnout:

- poznat a pojmenovat základní a odvozené barvy,
- poznat a pojmenovat geometrické tvary,

- vytvářet číselnou řadu nejméně do 6,
- umět porovnávat počet,
- poznat a pojmenovat části těla,
- umět určovat prostorové vztahy a určovat vzájemnou polohu předmětů,
- rozlišovat pojmy vpravo, vlevo,
- poznat a pojmenovat domácí a volně žijící zvířata, jejich mláďata,
- znát svoje jméno, příjmení, bydliště, vyjmenovat nejbližší členy své rodiny,
- rozeznávat časové označení částí dne, roku a dnů v týdnu.

(Klenková, Kolbábková, 2002)

1.6.5 Verbální schopnosti

Slovní zásoba

„Slovní zásoba je základem rozvoje myšlení každého dítěte. Dětská řeč je zpočátku vázaná na konkrétní situace. Nejprve učíme děti poznávat předměty, činnosti a jevy, posléze je také pojmenováváme.“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s.61)

Vývoj slovní zásoby závisí na předchozích zkušenostech, pochopení situací a logických vztahů. Pak se jednotlivá slova stanou součástí slovní zásoby. Nové slovo a jeho obsah musí dítě nejprve pochopit. Je rozdíl mezi slovní zásobou pasivní, tj. slova, kterým dítě rozumí, ale aktivně je při komunikaci nepoužívá a slovní zásobou aktivní, kdy slova používá. Před vstupem do školy by mělo dítě aktivně používat až 3000 slov. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Porozumění řeči

Nejprve musíme u dítěte zjistit, zda rozumí tomu, co říkáme. Zjišťujeme, umí-li dítě manipulovat s předměty podle pokynů. Dovede-li vybrat určené obrázky a vyčlenit ze skupiny ty, které do ní nepatří. V předškolním věku by dítě také mělo chápat a utvořit slova opačného významu. Důležité je také chápání citového zabarvení vět. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Rytmické cítění

Rytmus patří k běžnému životu. Poruchy vnímání a reprodukce rytmu se projevují neschopností vnímat a reprodukovat rytmické struktury, rozpoznávat délky. Může být oslabena rytmická paměť. Rytmus má dvě charakteristiky, periodicitu a strukturu. Jsou

vnímány z hlediska percepce a motoriky. Kvalita vnímání a reprodukce rytmu je ovlivněna krátkodobou pamětí a také soustředěním. Vnímání a reprodukce rytmu jsou dovednosti komplexní.

Rytmické cítění pomáhá dítěti při orientaci ve slabičné struktuře slova. Při rytimizaci slov si dítě začne uvědomovat, že slovo se skládá z menších částí. Zlepšujeme také výslovnost hlásek a rozšiřujeme slovní zásobu. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Analýza slov

*„Nejvyšší míru rozlišovacích schopností představuje **schopnost rozlišovat jednotlivé hlásky slova**. Dítě by před vstupem do školy mělo umět určit hlásku na začátku slova. Některé děti již určí i hlásku poslední.“* (Klenková, Kolbábková, 2002, s.90)

Dítě v předškolním věku by také mělo umět rozložit slovo na slabiky a posléze na hlásky a naopak.

Gramatická rovina jazyka

Komunikační schopnosti dítěte můžeme sledovat ve čtyřech jazykových rovinách. Gramatická rovina jazyka, nebo-li rovina morfologicko-syntaktická, odráží stupeň vývoje dítěte. Gramatiku si dítě osvojuje v průběhu života napodobováním s mluvčím okolím. Dítě si osvojuje principy gramatiky, tvoření slov, vět, učí se vybírat vhodné jazykové prostředky, snaží se užívat řeč ve společenském styku. Vývoj správného užívání rodu, čísla, pádu, stavby vět, správného používání všech slovních druhů, stupňování přídavných jmen je zpravidla ukončen kolem pátého roku. Neodmyslitelným předpokladem pro rozvíjení gramatické správnosti řeči je **jazykový cit**. *„U některých dětí je velmi dobře rozvinutý.“* (Klenková, Kolbábková, 2002, s. 110)

Souvislé vyjadřování

„Předškolní dítě by se mělo umět souvisle vyjadřovat.“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s.112)

Rozvitými větami by mělo umět popsat obrázek, sestavit a reprodukovat příběh a vyprávět pohádku. Spontánního souvislého projevu jsou děti většinou schopny, když chtějí bezprostředně vyjádřit a sdělit svoje přání, zážitky a potřeby. (Klenková, Kolbábková, 2002)

Shrnutí:

Diagnostiku je možno chápat jako východisko výchovně-vzdělávacího procesu, jejímž cílem je stanovení úrovně vědomostí, dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a faktorů podílejících se na úspěchu i neúspěchu dítěte. Jedním z úkolů pedagoga v mateřské škole je podporovat individuální možnosti rozvoje každého dítěte na základě pedagogické diagnostiky. Pedagogická diagnostika je schopnost rozpoznávat, zjišťovat, charakterizovat, klasifikovat a hodnotit úroveň dítěte. Diagnostickou činnost lze vidět jako proces, který jde od metody k reakcím, dále k vlastnostem osobnosti nebo k celku chování. Je to soubor postupů, technik, jejichž cílem je stanovení diagnózy. Tyto postupy jsou klinické a testové. Důležitá je diagnostika u předškolních dětí nastupujících příští školní rok do školy. Učitelky mateřské školy by měly umět posoudit vývojovou úroveň jednotlivých dětí a na základě tohoto spolupracovat s rodiči, PPP a SPC. Součástí speciální pedagogiky je speciálně pedagogická diagnostika, která se zaměřuje na jedince s postižením, vadou, handicapem. Diagnostika u dětí s PAS je stanovována na základě specifického chování. U Aspergerova syndromu těžšího typu lze diagnostikovat spolehlivě již ve třech letech. V pěti letech je diagnostika již snadnější a mírnější formy AS se diagnostikují většinou až v mladším školním věku.

Podrobné poznatky o vývoji dítěte by měly sloužit jako podklad pro další práci s dítětem.

2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pedagogický slovník (2003) vysvětluje předškolní věk jako „*vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzv. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186)

Matějček (2005) naznačuje termínem předškolní, že jde o dobu před školou. Je to vlastně jen pouhá příprava na významné věci budoucí. „*Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu.*“ (Matějček, 2005, s.138)

Lisá, Kňourková (1986) poukazují na to, že předškolní věk má dvě rozmezí, která jsou daná novým sociálním zařazením dítěte. Na počátku, mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a na konci, po ukončení šestého roku, nástup do základní školy.

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu do školy. Má to svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření před povinnou školní docházkou. „*Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska – jednak mnoho dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87)

Podle Vágnerové (2000) předškolní období trvá od 3 do 6 let. Závěr předškolního období není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte souvisí, ale může se pohybovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. Charakteristickým znakem tohoto věku je uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity se uplatnit a prosadit ve vrstevnické skupině. Dítě si osvojuje běžné normy chování, znalost obsahu rolí a přijatelnou úroveň komunikace.

Klenková, Kolbábková (2002) uvádějí, že toto předškolní období je charakterizováno pozoruhodnými změnami v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém a společenském vývoji. „*Dochází ke změnám*

ve vývoji osobnosti dítěte. Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. Hlavní potřebou dítěte je aktivita, která je však účelná. U dítěte také dochází k prosazování sebe sama.“ (Klenková, Kolbábková, 2002, s. 4)

Opatřilová (2003) mezi třetím a šestým rokem zaznamenává znatelné zpomalení vývoje. Vyhraňují se první rozdíly mezi dětmi, vývoj je plynulejší. Pohyby dítěte jsou plynulejší, výrazně koordinovanější a hbitější. Dítě projevuje zájem o různé nástroje a učí se s nimi manipulovat. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterální a dominantní ruka se uplatňuje ve složitějších úkonech. Postupně dochází ke zlepšování pohybového vývoje a senzomotorické koordinace. Pro předškolní období je důležitá správná volba stavebnic a hraček. *„Neustálou činností a pohybem je motorika budována a zdokonalována. Další činností, která je závislá na manuální zručnosti, je kresba. Ta se rozvíjí velmi rychle po stránce obsahové i formální.*“ (Opatřilová, 2003, s. 29)

Allen, Marotz (2002) tvrdí, že tříleté až pětileté děti bývají plně zvědavosti, energie a nadšení. Jsou neustále v pohybu a co je zaujme, do toho se pouštějí naplno. *„Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování, nebo vyprávění. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Zároveň si však také začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním.*“ (Allen, Marotz, 2002, s. 99)

*„E. Erikson vystihl hlavní moment předškolního období termínem **iniciativa**. Zdravé dítě je převážně aktivní a v tomto období se jeho aktivita může rozvíjet již v mnoha formách a aspektech v hrách a v komunikaci s dospělými i vrstevníky, v pohybech, řeči a myšlení aj..*“ (Čáp, Mareš, 2001, s.227)

Odborníci považují věk do šesti let za velice důležitý pro vývoj osobnosti. Charakter je v podstatě zformován právě v tomto období. Je důležité věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let značnou péči a brát v úvahu, že do školy vstupují děti, které mají za sebou složitý vývoj, a že to jsou do určité míry zformované individuality. (Čáp, Mareš, 2001)

„U dětí, které mají ve škole prospěchové obtíže, se opakovaně zjišťuje, že měly zhoršené podmínky v předchozím vývoji. Rodiče měli nižší úroveň vzdělání a kultury,

málo se rozvíjela řeč dítěte, které mělo málo podnětů k rozvíjení poznávacích zájmů, vědomostí a myšlení.“(Čáp, Mareš, 2001, s. 228)

„Předškolní období má význam pro rozvoj osobnosti dítěte i pro rozvoj předpokladů pro učení.“ (Doležalová, 1996, s.56)

2.1 Růst a tělesné znaky, motorický vývoj

Tříleté děti nacházejí zalíbení v životě jako takovém a mají nezkrotnou touhu poznat okolní svět a přijít všemu na kloub.

Rostou pomaleji než v prvních dvou letech života. Za rok povyrostou o 5 až 7,6 cm. Jejich průměrná výška dosahuje téměř dvojnásobek porodní délky. Z toho, kolik dítě měří ve třech letech, lze odvodit, jak bude vysoké v dospělosti. Hmotnost činí v průměru asi 13,6 až 17,2 kg. Postava vypadá štíhlejší, vyšší a dospělejší, protože nohy rostou rychleji než ruce. Obvod hlavy odpovídá obvodu hrudníku. Postoj je vzpřímenější a břicho není vystouplé. Tříleté dítě má všechny mléčné zuby a denně potřebuje zkonsumovat přibližně 1500 kalorií. Zraková ostrost je 20/40 podle Snellenových optotypů. (Allen, Marotz, 2002)

Motorický vývoj bychom mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Při chůzi ze schodů i do schodů tříleté dítě střídá nohy. Umí kopat do míče, skákat na místě. Jezdí na tříkolce a ve šlapacím autě. Staví most ze tří kostek, navléká korálky na šňůrku. Postaví věž z osmi a více kostek. Na obrázcích jmenuje osoby, věci i jednoduché činnosti a napodobí kresbu kruhu podle předlohy. Tříleté dítě začíná spolupracovat s dětmi při hře (asociativní hra) a objevují se častěji hry úkolové či sociální. Obléká se s malou pomocí, poradí si s velkými knoflíky. Umí si umýt a také utřít ruce, dokáže udržet tělesnou čistotu. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002)

Tříleté dítě lépe zachází s tužkou, pastelkami a fixi. Dělá vodorovné, svislé a kruhové tahy. Tužku nedrží celou dlaní jako dřívě, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem (úchop špetkou). *„Může se začít projevovat, která ruka je dominantní.“* (Allen, Marotz, 2002)

Čtyřleté děti většinou překypují energií, srší nápady, neustále brebentí. Zkouší hranice, kam až můžou zajít, věří si a mají potřebu nezávislosti. Můžou často

propadnout záchvatu umíněnosti a vzdoru, hádat se s rodičem nebo pečovatelem. Nekonečnými otázkami zkoušejí hranice trpělivosti dospělých, ale oproti tomu překypují nadšením, snaží se pomáhat, mají živou představivost a do určité míry dokážou plánovat dopředu. (Allen, Marotz, 2002)

Za rok tyto děti povyrostou o 5 až 6,5 cm. Jejich průměrná výška je 101,5 až 114 cm a váha 14,5 až 18,2 kg. Obvod hlavy se již nemění. Na základě správného vyjadřování a jak dítě reaguje na otázky a pokyny lze posoudit ostrost sluchu. Zraková ostrost je 20/30 dle Snellenových optotypů. Denní dávka kalorií je přibližně 1700. (Allen, Marotz, 2002)

Motorický vývoj se projevuje ve větší zručnosti. Allen, Marotz (2002) tvrdí, že čtyřleté dítě umí poskakovat na jedné noze, leze po žebřících, šplhá po stromech a na dětských prolézačkách. S lehkostí utíká, rozebíhá se, zastavuje a pohybuje se kolem překážek. Zlepšuje se házení míčem horem a dokáže postavit věž z deseti a více kostek. Tužku drží ve třech prstech, napodobí kresbu křížku podle předlohy a umí překreslit některé tvary a písmena.

Kreslí většinou ještě hlavonožce, tj. naznačí hlavu a některé rysy obličeje, nohy jsou většinou připojeny přímo k hlavě. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002)

Pětileté děti se umí lépe ovládat a prochází obdobím relativního klidu. Dítě v tomto věku je většinou přátelské, nabývá sebevědomí a začíná na ně být spolehnutí. Velký význam nabývá přátelství a činnosti ve skupině. Děti tohoto věku si neustále cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje. (Allen, Marotz, 2002)

Za rok povyrostou o 5 až 6,5 cm, jejich průměrná výška činí 107 až 117 cm. Jejich průměrná váha činí asi 17,3 až 20,5 kg. Některým dětem v tomto věku začínají vypadávat mléčné zuby a tělo začíná odpovídat proporcím dospělého člověka. Denní spotřeba kalorií přibližně činí asi 1800. Pětileté děti mají již dobře rozvinuté binokulární vidění, kdy obě oči pracují společně a do mozku posílají jeden obraz. Toto vidění umožňuje vnímání prostoru. Zraková ostrost se pohybuje 20/20 dle Snellenových optotypů. (Allen, Marotz, 2002)

Motorický vývoj pětiletého dítěte se stále zdokonaluje a lépe ho ovládá. Neustále cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje. Umí chodit pozpátku s nášlapem napřed na patu a pak na špičku. Bez pomoci chodí po schodech a střídá při tom nohy. Dokáže se dotknout rukou prstů u nohou, aniž by pokrčilo kolena a přejít přes kladinu.

Při skákání přes švihadlo se naučí střídat nohy. Chytí hozený míč ze vzdálenosti necelého metru a je schopno se naučit kotrmelce. Ve stoji na jedné noze udrží rovnováhu po dobu asi deseti sekund. Podle obrázku sestaví z malých kostek trojrozměrné útvary. (Allen, Marotz, 2002).

Podle Lengmaiera, Langmaiera a Krejčířové (2002) pětileté dítě dokáže z kostek postavit bránu a skládá jednodušší skládačky tzv. puzzle. Allen, Marotz (2002) tvrdí, že tyto děti podle vzoru nakreslí různé tvary, jako jsou čtverec a trojúhelník a napíší písmena A, I, O, U, C, H, L, T. Děti ve věku pěti let nepřesně stříhají nůžkami podle naznačené linky. Obratně zachází s tužkou a fixem, obratně vybarvují omalovánky. Je už zřejmé, která ruka je dominantní.

Šestileté děti rostou pomalu a vyrovnaně. Děti vypadají vytáhle, protože kosti paží a nohou rostou rychle. Výrazně narůstá svalová hmota. Průměrná výška děvčat je 105 až 115 cm a váha 19 až 22,5 kg. Průměrná výška chlapců je asi 110 až 117,5 cm a hmotnost je mezi 17,5 až 21,5 kg. Většinou u děvčat než u chlapců dochází dříve k výměně mléčného chrupu za stálý. Rysy obličeje začínají odpovídat rysům dospělého člověka. Denní spotřeba kalorií je přibližně 1600 až 1700. V tomto věku se objevuje dalekozrakost z důvodu nedozrálého tvaru oční bulvy. (Allen, Marotz, 2002)

Motorický vývoj v tomto věku dítěte spočívá ve stále lepší koordinaci. Dítě roste, sílí, skáče, leze, hází, šplhá. Zlepšují se dovednosti jemné a hrubé motoriky. Děti jsou obratnější, koordinace ruky a oka je přesnější. Rádi modelují, malují, stříhají z papíru, skládají, kreslí, vybarvují a obkreslují různé předměty. Šestileté děti by si měly umět zavázat tkaničky. (Allan, Marotz, 2002)

2.1.1 Jemná motorika a grafomotorika u předškolního dítěte

„Mají také do malířství a písarství zavozováni býti hned v té mateřské škole dívky, to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při tom k tomu mysl znamená, aneb vzbuditi můž. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídý (neb uhle, u chudších), a tím, aby sobě puňky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělali, jak chtějí, čehož se jim i mustr pomaličku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle.“

J.A.Komenský

Podle pedagogického slovníku je grafomotorika: „*Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.69)

Bednářová, Šmardová (2009) rozumí grafomotorikou tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou je potřeba při kreslení a psaní, a jejíž stupeň vývoje významným způsobem poznamenává kresbu i písemný projev. Z psychických funkcí to jsou především rozumové předpoklady, zrakové vnímání (diferenciace, analýza, syntéza), senzomotorická koordinace, prostorové vnímání, volní úsilí a pozornost. (Bednářová, Šmardová, 2009)

Vedle rozvoje hrubé motoriky je velice důležité u dětí předškolního věku stimulace jemné motoriky a grafomotoriky. To vyplývá jak z potřeby připravit dítě na psaní, ale i ze vzájemné souvislosti funkce ruky a řeči.

„*Jemnou motoriku lze charakterizovat jako **pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku.***“ (Bytešníková, 2012, s.146)

Rozvoj jemné motoriky má nezastupitelný význam pro rozvoj řeči. Pokud se během vývoje vyskytnou deficity v jemné motorice, často se nedostatky různého charakteru projevují i v oblasti řečového vývoje. Je zapotřebí u dětí předškolního věku při rozvoji komunikačních dovedností věnovat adekvátní pozornost rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. (Bytešníková, 2012)

„***Grafomotorika** se rozvíjí v závislosti na rozvoji jemné motoriky a vizuomotoriky.*“ (Bytešníková, 2012, s.146)

Začátky dětského grafického projevu jsou spojeny s radostí z pohybu ruky po papíru, z nakreslených čar. Grafický rozvoj dítěte je posílen a ulehčen zráním centrální nervové soustavy. Pohyby ruky směrem od loketního kloubu ke konečkům prstů se zjemňují a jsou kontrolovány zrakem a hmatem. „*Grafický projev ovlivňuje psychiku dítěte. Vývoj psychických a motorických funkcí se zákonitě odráží ve zvyšování úrovně jeho grafomotorických schopností.*“ (Lipnická, 2007, s.6)

Formy grafického vyjadřování se u dítěte vyvíjejí v závislosti na individuálním rozvoji **poznávacích, sociálních, emocionálních a komunikačních schopností** a úzce

jsou propojeny s **motorikou**. Plynulý přechod mezi smyslovým a myšlenkovým procesem usnadňuje představivost. Grafické výpovědi dítěte nejsou jen jednoduchým znázorňováním a nápodobou. Posilování grafomotorických schopností se nemá zakládat na formálním reprodukování a trénování grafických tvarů, vzorů a linií, ale má dítěti poskytnout prostor, aby vlastní poznávací aktivitou předlohy zpracovávalo, učilo se přisuzovat jim význam a obohacovalo je vlastními představami. Grafické náměty předkládané dítěti mají být nejen přiměřené úrovni jeho grafomotorických schopností, ale také poznatkům a vědomostem dítěte. Rozvoj grafomotoriky nelze pojímat jen jako záležitost jemné motoriky a senzomotorické koordinace při kreslení a psaní, ale musíme ho vidět v kontextu celkového kognitivního rozvoje dítěte, v procesu postupného porozumění všemu, co kreslí a píše. (Lipnická, 2007)

V době před zahájením školní docházky by u dítěte měly být grafomotorické činnosti realizovány pouze pohyby zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů. Okolo pátého roku dítěte je doporučováno zařazovat pravidelná a systematická grafomotorická cvičení. (Bytešníková, 2012)

Grafomotorika je ovlivněna úrovní jemné a hrubé motoriky, senzomotorickou a pohybovou koordinací a úrovní vývoje psychiky. Do této oblasti lze zařadit i kresbu. (Zelinková, 2007)

Změny v hrubé a jemné motorické koordinaci u dětí předškolního věku podle Lisé, Kňourkové (1986) jsou zaměřeny na harmonizaci celkové pohyblivosti, cílené pohybové dovednosti a jemné motorické manipulaci, zručnosti. Vyspělá senzomotorika, souhra smyslových orgánů a tělesného pohybu se projevuje v kresbě.

2.1.2 Kresba v předškolním věku

„Harmonizace celkové pohyblivosti a motorické obratnosti je úzce spojena s koordinací a jemnou motorikou ruky.“ (Kňourková In: Lisá, Kňourková 1986, s.178)

*„S rozvojem jemné motoriky souvisí **rozvoj kresby**.“* (Šulová in Mertin, Gillernová, et al, 2003, s.12)

Kresba je jednou ze symbolických funkcí. V kresbě se projeví úmysl zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. V souvislosti s rozvojem poznávacích funkcí dítě zjišťuje, že kresba může být prostředkem k zobrazení reality.

Pro dítě je kresba hrou i jiných fantazií a tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako dospělí mluví. Stojí za to umět tuto řeč číst. Dítě kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo, nebo než by se odvážilo říci slovy. (Říčan, 2004)

Středem zájmu dítěte bývá nejdříve člověk a všechno, co s ním úzce souvisí. Nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětských kreseb bývá lidská postava. Setkáváme se s ní poprvé mezi **třetím a čtvrtým rokem**. Výjimečně i dříve v závislosti na tom, jak často dítě kreslí, jaké má nadání a jaká je úroveň jeho výchovné stimulace v rodině. (Plevová, Petrová In: Šimíčková Čížková, 2003)

Langmeier, Krejčířová (2006) tvrdí, že **tříleté** dítě ovládá pohyby rukou natolik, že napodobí různý směr čáry - vertikální, horizontální, kruhové čáry a ovládne i kresbu křížku. **Čtyřleté** dítě je schopno podat realističtější obraz. Kresba člověka, téma pro dítě nejzajímavější, začíná znázorněním hlavy, nohou, úst a očí. Tento typ kresby je označován jako hlavonožec.

Ve **čtyřech** letech dítěte se kresba omezuje na několik čar a málo podrobností. (Mlčáková, 2009)

Kresba **pětiletého** dítěte je mnohem detailnější a prozrazuje lepší motorickou koordinaci. Paže jsou většinou dosud znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Trup bývá zobrazován menší než hlava, která je pro dítě stále nejvýznamnější. (Plevová, Petrová In: Šimíčková Čížková, 2003)

V pátém roce je dítě schopno napodobit čtverec a v šestém roce trojúhelník. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj kresby ve věku kolem **šesti** let směřuje ke zdokonalení formálních znaků a proporcí částí lidského těla. Lidskou postavu kreslí dítě po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje. Narůstají další detaily jako uši, vlasy a oděv. (Plevová, Petrová In: Šimíčková Čížková, 2003)

„Až kolem 6.roku je tělo úplné, se všemi končetinami.“ (Davido, 2001, s.24)

Až v **sedmém** roce věku dítěte se začíná objevovat krk, ale zatím jenom jako mezičlánek. Dítě se snaží zdokonalovat oblečení a účes. (Plevová, Petrová In: Šimíčková Čížková, 2003)

Detailů na postavě přibývá s růstem mentální úrovně. „*Různé způsoby zobrazení postavy, podle nichž lze hodnotit inteligenci dítěte, poskytují také důležitou informaci o tom, jak dítě vnímá vlastní tělo.*“ (Davido, 2001, s.24)

Dítě, které je zralé pro školu, nakreslí hlavu menší než trup, vlasy, uši, oči, nos a ústa, krk, paže s pěti prsty. (Opatřilová In: Vítková, 2004)

Hygienické a pracovní návyky

Pokud se dítě v předškolním věku naučí u kreslení správně sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, je pro něj v pozdějším období nácvik písma snažší. Dodržování správných pracovních návyků je jednou z prevencí ortopedických a očních vad. Jakmile se vytvoří chybné návyky - výběr kreslicích a psacích potřeb, sezení, úchop psacího náčiní, postavení a uvolnění ruky při psaní, negativně ovlivňují výkony dítěte, jeho chuť a motivaci v činnosti pokračovat. (Bednářová, Šmardová, 2009)

Správný způsob držení psacího náčiní je špetkové držení. Tužku drží tři prsty pravé (případně levé) ruky: palec, prostředníček a ukazováček. Tužka je jakoby položena do ohbí mezi palcem a ukazováčkem. Je nakloněna k trupu. Při psaní na začátku řádku směřuje k rameni. Všechny úchopy lišící se od špetkového, jsou nesprávné. (Doležalová, 1996)

Okolo třetího roku by měl být navozen špetkový úchop. Při čtení a psaní je namáhána soustava nervová, svalová, zrakový a sluchový orgán, akomodační svaly očí, svaly trupu a drobné svaly rukou při psaní. Již v mateřských školách je nutné si všimnout, jak dítě sedí, jak drží tužku. Tím předcházet vytváření zlovyků, které se později obtížně odstraňují a které mohou být příčinou neúspěchu, odporu k psaní a k ostatním předmětům. (Santlerová, Sýkorová, 1994)

2.1.3 Lateralita

Podle pedagogického slovníku je lateralita: „*Přednostní používání jednoho z párových orgánů. Typy laterality: leváctví, praváctví, ambidextrie (nevyhraněná lateralita). Leváctví není poruchou, ale přirozeným projevem. Násilně přecvičované leváctví, potlačování laterality může nepříznivě ovlivnit vývoj osobnosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.113)

Postup lateralizace je pozvolný. V prvních letech života dítěte se ve vývoji střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou. Ve **čtyřech letech** věku již většina dětí začíná užívat jednu ruku přednostně jako aktivnější a obratnější. „*V pěti až sedmi letech se lateralita horních končetin začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech.*“ (Bednářová, Šmardová, 2009, s.40)

Zhodnocení lateralitby by mělo být samozřejmou součástí vyšetření školní zralosti, specifických poruch učení, poruch řeči, při výkyvech ve výkonnosti a v chování, neprospěchu ve škole, poruchách chování apod. Důležité je také znát lateralitu dítěte před zahájením cvičení zaměřeného na rozvoj grafomotoriky. Pro čtení a psaní je důležitá lateralita oka a ruky. (Bednářová, Šmardová, 2009)

Učitelky mateřských škol, ale i rodiče, mohou svým objektivním pozorováním některých činností posoudit lateralitu. „*Na objektivní pozorování dítěte se zaměřením na jeho lateralitu se klade v předškolním věku značný důraz.*“ (Křišťanová, 1995, s.12)

Snahou výchovného působení je sladění somatických, psychických a sociálních složek. Z hlediska psychologického lze tento cíl splnit za předpokladu dobré znalosti individuálních a věkových zvláštností dětí. Mezi tyto zvláštnosti se řadí leváctví. (Křišťanová, 1995)

Podle Čačky (2000) se **leváctví** projevuje asi u 15% populace. Levoruké dítě nepřečujeme, mohlo by to přivodit až neurotizaci. Děti s **nevyjasněnou a opožděnou vyhraněností lateralizace** bývají pohybově méně šikovné. Mívají obě ruce méně šikovné než je dominantní ruka dětí s vyhraněnou lateralitou. **Zkřížená lateralita ruky a oka** může vést k problémům se zaměňováním písmen podobných tvarů (d-b,p-b aj.), jejich polohy a postupnosti, popř. píše jakoby zrcadlovým způsobem.

2.2 Kognitivní vývoj

„*V mozku sídlí lidská inteligence,
v srdci sídlí duše.*“

Hypokrates

„*Každé skutečné dobrodružství vzniká
nárazem fantazie na skutečnost.*“

K.Čapek

Podle Nádvořníkové (2011) můžeme kognitivním (poznávacím) rozvojem nazvat všechny duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu. Jsou to předpoklady člověka poznávat sebe sama a okolní svět, adaptovat se na měnící se podmínky, řešit problémy, které život přináší.

Nádvořníková (2011) zařazuje mezi poznávací procesy zejména:

- čítí a vnímání,
- představivost a fantazie,
- myšlení,
- paměť,
- řeč i jiné formy sdělování, tj. verbální nebo neverbální zpracování vnímaného.

Překážkami rozvoje poznávacích procesů jsou:

- zdravotní postižení,
- psychická deprivace v dětství způsobená fyzickým či psychickým strádáním, málo podnětným prostředím, nevhodným zacházením s dítětem,
- nevhodné sociální prostředí nevytvářející dostatek podnětů pro rozvoj dítěte,
- úraz, nemoc,
- nekvalitní pedagogické působení. (Nádvořníková, 2011)

Mezi poznávací procesy se řadí i **pozornost**. Nádvořníková (2011) tvrdí, že pozornost se nechá ovlivňovat i výchovou, tzn. že se pozornosti můžeme do jisté míry naučit.

Ke zlepšení pozornosti při učení napomáhá:

- vhodná motivace,
- vhodně stanovený cíl a obsah učiva,
- celková úroveň aktivizace, což souvisí např. s potřebou spánku, biorytmy,
- dosavadní osobní zkušenost s učivem a míra samostatnosti,
- adekvátní doba, u dítěte předškolního věku se udává asi 10-15 minut, pokud dítě činnost zaujme, soustředí se déle,
- střídání typů činnosti. (Nádvořníková, 2011)

Vývoj CNS u dítěte předškolního věku stále plynule a poměrně rychle pokračuje. Stále pokračuje vzájemné propojování neuronů. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002)

Poznávání se v tomto věku dítěte projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla. (Vágnerová, 2000)

Vnímání (percepce) je u předškolního dítěte globální. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde není schopno zatím rozlišovat základní vztahy. Nechá se upoutat výrazným detailem, zvláště pokud má nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu. Rozvíjí se sluchová i zraková diferenciacce, která je nezbytná pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Vnímání prostoru je nepřesné, stačí výrazný podnět, který dokáže dítě zcela poplést. Nepřesně vnímá časové úseky, přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Čas umí posoudit ve vztahu ke konkrétní činnosti. Postupně dítě předškolního věku přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům distálním, vázaným na sluch či zrak. (Šulová In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Myšlení předškolních dětí je považováno za názorné a intuitivní. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné, nerespektuje plně zákony logiky. Vágnerová (2000) uvádí typické znaky myšlení dítěte předškolního věku, jako je egocentrismus. Dítě ulpívá na subjektivním pohledu a má tendenci zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. „*V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání. J.Langmeier (1991) uvádí velmi pěkný příklad egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli.*“ (Vágnerová, 2000, s.102)

Dále fenomenismus, kdy je kladen důraz na určitou podobu světa. Dítě je fixováno na obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá. Jeho podstatu dítě ztotožňuje se zjevnými znaky. Dítě odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. (Vágnerová, 2000)

V této souvislosti se projevuje prezentismus, což je přetrvávající vazba na přítomnost. Předškolní děti mají tendenci si pomáhat při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Tento znak myšlení Vágnerová (2000) pojmenovala magičnost.

Předškolní děti nečiní rozdíl mezi skutečností a fantazií. V tomto období má fantazie harmonizující význam. Je nezbytná pro rozumovou a citovou rovnováhu. Pro dítě je

nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie. Ta má relaxační, emocionálně příznivý účinek. (Vágnerová, 2000)

Fantazie předškolních dětí se projevuje animismem, antropomorfismem a arteficialismem. „*Tato tendence je dalším z projevů poznávacího egocentrismu předškolních dětí. Takový výklad reality jim usnadňuje orientaci. Dítě světu lépe rozumí, když mu přičítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské.*“ (Vágnerová, 2000, s. 107) Z dalších charakteristik lze jmenovat absolutismus, což je přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní platnost. Toto přesvědčení je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názoru dospělých je nepochopitelná.

Kolem čtyř let se myšlení, vzhledem k vývoji inteligence, dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Čačka (2000) uvádí, že výkony názorného myšlení mezi 4.-7. rokem označil Piaget jako předoperační stádium a pružnost názorných operací je zde ještě velmi nízká. Piagetův pokus s přesypáváním korálků z širší nádoby do trochu užší potvrzuje, že předškolní děti nejsou ve svých myšlenkových operacích ještě schopny sledovat více než jeden faktor. Podobně také dokážou spočítat kostky, ale při zvětšení mezer mezi nimi ve druhé řadě přecení odhad jejich počtu. Berou v úvahu délku řady a ne počet prvků. Hravou manipulací s předměty si děti předškolního věku postupně osvojují používání jednotlivých číslovek, poznávají čísla a postupně zvládají jednoduché počítání.

Podle Čačky (2000) 3-4 leté děti zpočátku znázorňují všechny předměty a tvary jako kruhy. Po pátém roce děti začínají obrazce nejistě třídit, avšak jen podle jednoho hlediska, např. barvy, tvaru nebo velikosti. Ani zobecňování (tvoření tříd se společnými znaky), které přirozeně časem urychluje a zpřesňuje vnímání konkrétních věcí i myšlenkové operace, není pro předškolní věk ještě nijak typické. Předškolní děti znají zpravidla jen konkrétní izolované předměty a jevy (jablko, švestka, atd.), k užívání nadřazených pojmů (ovoce) však dospívají jen u některých hojně užívaných kategorií (např. dopravní prostředky). (Čačka, 2000)

Vágnerová (2000) tvrdí, že typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Myšlení chybí komplexní přístup. Uvažování je zúžené a zaměřené jen na jednu oblast.

Již v předškolním věku jsou podle Čačky (2000) zjistitelné extrémnější kvality všech složek inteligence, dané rozvojem intelektu vlivy prostředí (hygiena, výživa, nemoci,

vady, toxické látky atd.), včetně psycho-sociálních (dysfunkčnost rodiny, počet dětí, stimulace atd.).

V předškolním věku má počítání znaky názorného, intuitivního myšlení, vázaného na konkrétní aspekt situace. Na počátku předškolního věku znají děti názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu. (Vágnerová, 2000)

Základem porozumění pořadí je pochopení pojmů více a méně. Je třeba umět počítat a znát pořadí čísel. 4-5 leté děti jsou schopny pochopit, že číslo, které je v číselné řadě dříve, je menší než to, které následuje později. (Vágnerová, 2000)

Předškolní děti vyjadřují svůj názor na svět v kresbě, vyprávění a ve hře.

Paměť, tedy přijímání, uchovávání a vybavování informací, probíhá u dětí jinak než u dospělých. (Čačka, 2000) Paměť je velmi těsně spjata s učením.

Paměť je v předškolním věku názorná, dítě si zapamatuje události z konkrétní činnosti. Převládá paměť neúmyslná a mechanická. Podobný charakter má i vybavování. Snadno reprodukuje a zapamatuje si známé události, které se často opakují. Dítě si zapamatuje naučenou básničku, ale zachování v paměti je krátké. (Štefanovič In: Ďurič, Štefanovič, et al, 1977)

*„Paměť má zatím převážně charakter **bezděčného** zapamatování a uchování. **Záměrná paměť** se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť **mechanická**.“* (Šulová In: Mertin, Gillernová, 2003, s. 14) Dítě si lépe zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis. Mezi pátým a šestým rokem nastupuje dlouhodobá paměť. Z předchozích let je dítě schopno, někdy i na celý život, si zapamatovat citově zabarvené situace. (Šulová In: Mertin, Gillernová, 2003)

V předškolním věku převládá **komunikativní složka řeči**. Řeč je především dorozumívacím prostředkem, sehrává významnou roli v procesu sociální integrace. Bohatě se rozvíjí kognitivní složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností dítěte. (Šulová In: Mertin, Gillernová, 2003)

Zásadním významem řeči u člověka je možnost rozvoje myšlení. Řeč přináší do lidského mozku, informace, pojmy a abstrakta. Pomocí řeči myslíme. (Lejska, 2003)

„Na charakter řeči má vliv věk, vzdělání, inteligence, zkušenosti, cvičení, ale také únava, psychický stav apod.“ (Lejska, 2003, s.79)

Dítě předškolního věku chápe a užívá jazyk v souladu se svou úrovní myšlení. V průběhu předškolního období dochází u dítěte k výraznému zdokonalování všech

složek verbální komunikace. Dítě začíná odlišovat jak mluvit s dospělými a jak s mladším dítětem, než je samo. (Opatřilová, 2006)

V předškolním věku si děti osvojí 2000 až 2500 nových výrazů. Celkový slovní fond obsahuje u šestiletých dětí 3000 až 4000 slov. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku, což je skloňování a časování a řeč se stává převládajícím dorozumivacím prostředkem. (Plevová In: Šimíčková Čížková, 2003)

„Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce:

- *Řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně, než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy např. dítě dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat.*
- *Řeč předbíhá myšlení počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.“* (Plevová In: Šimíčková Čížková, 2003, s. 71)

Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě nedokonalá. Mnohé hlásky nahrazuje jinými, vyslovuje je nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí ve výslovnosti natolik, že dětská patlavost většinou vymizí před začátkem školní docházky zcela, nebo se v průběhu prvního roku školní docházky spontánně, či s logopedickou pomocí upraví. (Langmeier, 1983)

Vývoj řeči dovoluje růstu poznatků o okolním světě, o sobě. Tříleté dítě zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Rostou jeho znalosti o světě věcí a lidí. Správně označuje základní barvy a kolem pěti let podává jednoduchou definici známých věcí.

(Langmeier, 1983)

„Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem by mělo mluvit ve větách a souvětích. Postupně by mělo do řeči začleňovat většinu slovních druhů, skloňovat, časovat. Jednoznačně již upřednostňuje verbální formu komunikace a posiluje se tzv. regulační funkce řeči (dítě slovně usměrňuje sociální interakce, pomocí řeči dosahuje cíle).“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 70)

V tomto období dítě jeví zájem o prohlížení knížek, poslouchání příběhů. Jednoduše popíše, co vidí na obrázku, dokáže reprodukovat jednoduchou básničku. Mezi třetím

a čtvrtým rokem věku se dítě dostává do tzv. druhého věku otázek- Proč? Kdy? Dospělý je pro malé dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace. (Bednářová, Šmardová, 2007)

„Pro podporu vývoje řeči jsou důležité následující oblasti, přístupy a metody:

- *rozvoj všech kvalit vnímání,*
- *rozvoj motoriky (jemné, hrubé, grafomotoriky, vizuomotoriky, motoriky mluvidel),*
- *názornost,*
- *vytváření situací podněcujících mluvení,*
- *opakování,*
- *pojmenování,*
- *metoda korekční zpětné vazby,*
- *metoda rozšíření imitace – imitace s expanzí,*
- *metoda alternativních otázek,*
- *metoda doplňování vět.“* (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 70)

Egocentrická řeč v předškolním období pozvolna přechází do tzv. vnitřní řeči. Dítě si povídá pro sebe. Buď regulačně, kdy svými projevy reguluje svou vlastní aktivitu, expresivně bez ohledu na posluchače si pro sebe povídá, nebo egocentrická řeč slouží jako prostředek myšlení. (Opatřilová, 2006)

Vývoj výslovnosti podle Lechty (2005) může být ukončen v 5 letech dítěte, ale může trvat také do 5.-7. roku života dítěte.

Průcha (2011) upozorňuje na to, že dítě na konci předškolního období má umět vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve větách. Dále by mělo umět formulovat otázky, odpovídat a slovně reagovat. Vyprávět příběh, pohádku a chápat humor. Vymyslet a poznat jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma. Poznat napsané své jméno, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo a projevovat zájem o knížky.

Postupující zralost a funkčnost CNS dává tušit, jaký je kvalitativní základ dítěte, jak se budou nadále rozvíjet jeho duševní schopnosti, osobnost dítěte. Změny probíhající v duševním vývoji jsou zvědavost, soustředění, které poukazuje na kvalitu pozornosti. Dále učení, které dává tušit o schopnostech paměti, bystrost ukazuje

na způsob myšlení. Nesmíme také zapomínat na sdělování zážitků, projevující se v řeči. (Lisá, Kňourková, 1986)

2.3 Emoční a sociální vývoj

*„Lidská přirozenost je svobodná,
miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení.
Tak chce být vedena k tomu, k čemu směřuje,
a nechce býti vlečena, strkána nebo nucena.“*

J.A.Komenský

„Ze všech emočních dovedností, které může vaše dítě získat, právě schopnost vycházet s druhými nejvíce přispěje k jeho pocitu úspěšnosti a uspokojení v životě.“
(Shapiro, 1998, s.133)

V předškolním období je emoční stabilita a vyrovnanost větší, než v období předcházejícím, batolecím věku. Ubývá negativních emočních reakcí, dítě mívá častěji dobrou náladu. Vše opět souvisí s dozráváním CNS a s vývojem myšlení. (Vágnerová, 2005)

Významnou úlohu při formování osobnosti předškolního dítěte hraje rozvíjející se citová stránka. Dítě se v chování řídí převážně citem. Všechno co pozoruje, co ho intenzivně zajímá, co si pamatuje, poznává a o čem přemýšlí, je poznamenáno pozitivními citovými vztahy. City se prohlubují, diferencují a dostávají intelektuální, etickou a estetickou základnu a směřují k tzv. vyšším citům, které plní funkci při formování osobnosti. V pátém a šestém roce dochází k rozlišování pracovních a herních činností. Dítě se snaží pracovat s opravdovým pracovním náradím, a ne hračkami. Dítě tak postupně dozrává pro vstup do školy. (Kuric, 2001)

Sociální city se projevují ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Vztahy k vrstevníkům se postupně mění, narůstá potřeba kontaktů, dítě potřebuje partnera ke hře. Vytváří se tzv. sebecit, vztah k sobě samému, který je v předškolním věku motivovaný egocentrismem. Poznávací (intelektuální) city se projevují radostí z nové činnosti, z poznávání a při získávání nových zkušeností. Estetické city u dítěte předškolního věku se rozvíjejí při vnímání pohádky, hudby, při výtvarných činnostech.

Dítě začíná chápat, co je dobré a co špatné. Uvědomuje si, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné. Dítě může prožívat pocity viny při pokárání a je uspokojeno pochvalou. „*Na rozvíjení vyšších citů má vliv především vzor dospělého, jsou výsledkem sociálního učení.*“ (Plevová In: Šimíčková Čížková, 2003, s.71)

Zdrojem citových zážitků je konkrétní činnost. Dítě má radost ze spontánní činnosti. Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z cizích lidí, z neznámého prostředí a z nereálných situací. (Plevová In: Šimíčková Čížková, 2003)

Podle Bednářové a Šmardové (2007) citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů. Děti vyrůstají v odlišných kulturních, sociálních a ekonomických podmínkách. Významným činitelem je zdravotní stav dítěte, osobnostní charakteristiky, úroveň rozumového vývoje a komunikačních schopností. Každé dítě má jiné předpoklady, tempo vývoje, možnosti, potřeby. Některé dítě se dokáže od matky odloučit a být ve školce spokojené již ve třech letech, jiné později. Introvertně založené a ostýchavé dítě bude delší dobu pozorovatelem. Pro dítě s mutismem, může být velice stresující nucení k mluvení. Hyperaktivní dítě bude mít potíže počkat, až na něj přijde řada. Bázlivé dítě bude mít potíže s obhajováním a vyjádřením svého názoru, potřeby. Dítě, jehož rodiče se chovají k němu agresivně, bude pravděpodobně používat podobný způsob chování k jiným dětem.

Socializace předškolního dítěte spočívá v začlenění se do společenství lidí a v dovednosti osvojit si formy sociálního chování. „*Vyspělost sociálního chování je poprvé ověřena při nástupu dítěte do školy.*“ (Kňourková In: Lisá, Kňourková, 1986, s.186)

Zájem o druhé děti začíná již v útlém věku. Dospělí si často ani neuvědomují, jak brzy ve svém vývoji začínají děti vnímat sociální okolí a jak jsou na ně citlivé. „*Stovky studií ukazují, že odmítnutí vrstevníky v dětství se stává významným faktorem špatného prospěchu ve škole, emočních problémů a zvýšeného rizika kriminality v dospívání.*“ (Shapiro, 1998, s.134)

Socializace dítěte v předškolním období probíhá především v rodině. Nezanedbatelnou roli hrají i ostatní prostředí, jako je mateřská škola, vrstevnické skupiny atd. Podle Langmeiera, Langmeiera a Krejčířové (2002) dochází v procesu socializace ke změnám ve třech klíčových rovinách:

- **Vývoj sociální kreativity**, tj. vývoj bohatě rozlišených emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Příkladem úplného selhání vývojového postupu představuje autistické dítě, pro které lidé neznamenaají víc než neživé předměty a nedokáže vstupovat do komunikace s lidmi.
- **Vývoj sociálních kontrol** a hodnotových orientací, tj. vývoj norem, které si dítě postupně vytváří na základě příkazů a zákazů a které přijímá za své. Vágnerová (2002) tvrdí, že ztotožnění dítěte s normami signalizuje ke konci předškolního věku schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování. Pocity viny znamenají akceptování určitých omezení a jejich porušení jako nepřijemné.
- **Osvojení sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány. I u dětí předškolního věku se vyžaduje plnění odlišných rolí doma a v dětském kolektivu.

Pro zdravý duševní vývoj dítěte je důležitá citová pohoda mezi dětmi a rodiči. Usnadňuje naplnění jednoho ze základních vývojových úkolů tohoto období, tj. identifikaci s rodičem totožného pohlaví. „*Dítě jej napodobuje bezděčně i úmyslně.*“ (Čačka, 2000, s.86)

„Normy dítěti zjednodušují orientaci v sociálním prostředí a jsou důležité pro rozvoj jeho identity. Jestliže však rodina nevymezí dítěti jasná pravidla pro jeho chování, nebo svými citovými projevy vůči dítěti takové chování neposiluje, zažívá dítě pocit vlastní nevýznamnosti, protože nikomu na jeho chování nezáleží.“ (Opatřilová, 2006, s.46)

Vztahy k druhým dětem jsou v tomto období většinou jen nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Koncem předškolního období označuje dítě některé vrstevníky slovem kamarád. Jejich výběr se řídí znaky, jako jsou pohlaví, zevnějšek, atraktivita a způsob chování. (Čačka, 2000)

2.3.1 Hra v období předškolního věku

V socializačním procesu dítěte významná úloha připadá hře. Hra je fyzická nebo psychická činnost, která je vykonávána nejen proto, že dítěti přináší uspokojení. Ovlivňuje psychický vývoj dítěte, pomáhá překonat události, které dítě neumí pochopit rozumem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Hra zprostředkovává dítěti poznávání světa, skutečnosti. Učí je spolupráci, podřizování pravidlům, respektování ostatních dětí i dospělých, přináší radost z úspěchu, ale hra učí i prohrávat a nést neúspěch. „*Někdy dojde k **urychlení vývoje** dítěte nejen užitím **cílených her**, ale pouze tím, že rodiče začali věnovat svému **dítěti více času než doposud**. Děti často trpí nedostatkem vzájemného kontaktu a komunikace s rodiči, zvláště pokud jsou jim pouze kupovány náročné hračky, které je mají samy zabavit. Proto by do režimu dne dítěte měl být pravidelně zařazován **čas na společnou hru**.*“ (Žáčková, Jucovičová, 2008, s.8)

Učení a výchova musí být podřízeny hře. Podstata hry je v její spontánnosti, tvořivosti, ničím nevázané volnosti. Hru nelze ani v rodině, ani ve škole rozvíjet tak, že ji dětem nařídíme. Lze ji podporovat a rozvíjet. Hrajeme si s dítětem jako jeho společníci, ponecháme mu iniciativu a volnost. „*To je také cesta k dobrému porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktů i radostných prožitků. Rodiče či vychovatelé tedy nejlépe svému dítěti porozumí, když se co nejčastěji připojují k jeho hře a nechávají se vést jeho vlastní iniciativou.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.100)

Předškolní věk je obdobím rozmachu her. Doma, na hřišti a v mateřské škole, všude se děti věnují rozmanitým hrám pohybovým, konstrukčním, napodobovacím i námětovým, hraní rolí (na lékaře nebo sestru, na maminku, na učitelku). Od paralelní hry se již postupuje ke kooperativní – děti si hrají společně, mají rozděleny úlohy, je nezbytná jejich koordinace. (Čáp, Mareš, 2001)

Kuric (2001) uvádí, že dítě si hrou osvojuje mravní návyky a osobnostní vlastnosti. Jako dominující uvádí u předškolního dítěte především hry úlohové, konstruktivní, didaktické, receptivní. Dětská kresba a modelování se podle Kurice (2001) řadí do konstruktivních her. Úlohové hry se začínají uplatňovat již od třetího roku. Plně se však rozvíjejí ve čtvrtém a pátém roce života. Dítě se vžívá do úloh odpozorovaných ze života dospělých lidí. Konstruktivní hry se s vývojem dítěte zdokonalují a jejich význam vzrůstá až do školní docházky. Výsledkem je vlastní výtvar dítěte. Mají vliv na rozvoj poznávacích procesů a postupně vedou k vyšším stupňům myšlenkových výkonů. Prostřednictvím didaktických her si děti procvičují pozornost, prohlubují poznatky a rozumové schopnosti, učí se pravidlům. Receptivní hry zdokonalují

smyslové funkce (sluch, zrak, hmat), poznávací funkce, citové a volní procesy. V různých variacích se uplatňují v průběhu celé ontogeneze člověka.

Kromě nácviku jemné motoriky a koordinace, které jsou důležité pro rozvoj grafomotoriky, se děti hrou učí respektovat práci druhého, střídat se, rozdělit si úkoly. Posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky. Můžeme se zmínit např. o vytrvalosti, pozornosti, odolnosti vůči frustraci, zodpovědnosti za své chování. (Rezková In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Hry a cvičení předkládáme dítěti nenásilně, volíme zpočátku méně náročné formy. Pak přecházíme ke složitějším, které střídáme s méně náročnými. Tím předcházíme únavě a nesoustředěnosti dítěte. Nezaměřujeme se pouze na oblasti, ve kterých dítě selhává, ale zařazujeme i hry a cvičení, ve kterých dosahuje úspěchu. Hry se snažíme volit přiměřené věku a schopnostem dítěte. Při neúspěchu vyjádříme podporu, dítě vychováváme svým vlastním příkladem. Pro budoucí výuku čtení, psaní a počítání je důležité pomocí her a cvičení rozvíjet smyslové vnímání (zrakové vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci, sluchové vnímání), paměť a pozornost, řeč a myšlení, matematické představy, motorické, grafomotorické a senzomotorické funkce, motorickou koordinaci a rytmicitu. (Žáčková, Jucovičová, 2008)

Shrnutí:

Předškolní období je pro následný vývoj dítěte velmi důležité. Trvá od 3 do 6 let. Dochází ke změnám v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém a společenském vývoji. Dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, ale základem zůstává rodinná výchova. Termín vystihující předškolní období je iniciativa. Je zformován charakter jedince. Rozvíjí se osobnost dítěte i předpoklady pro učení. Při formování osobnosti dítěte významnou roli hraje rozvíjející se citová stránka. Významným činitelem v citovém a sociálním vývoji je zdravotní stav dítěte, osobnostní charakteristiky, úroveň rozumového vývoje a komunikačních schopností. Dítě se vyvíjí v oblasti hrubé i jemné motoriky, zdokonalují se kognitivní procesy, dochází k rozvoji řeči, sociálních dovedností a hry. Hra je hlavní činností předškolního dítěte. Výchova a učení má být podřízeno hře. Závěr předškolního období je určen nejen fyzickým věkem, ale hlavně nástupem do školy.

3 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE S PAS

Není možné v prvním roce života spolehlivě určit, zda se u dítěte jedná o poruchu autistického spektra. Při vyšetření na neurologii je možné již před prvním rokem života diagnostikovat hypotonický syndrom a opožděný vývoj. Ohledně stanovení diagnózy musí být vývojové abnormality přítomné v prvních třech letech života. Klinický obraz u dětí s poruchou autistického spektra se s věkem mění. Dítě musí být vyšetřeno ve všech oblastech dětského vývoje. Psychologické vyšetření probíhá formou hry. (Thorová, 2006)

„U mnohých dětí nastává první vlna zlepšení zejména v sociálním chování, řeči a neverbální komunikaci po třetím roce. Pokud jsou tyto děti posuzovány bez přihlídnutí k podrobné anamnéze, mohou diagnosticky vyjít jako falešně negativní (autismus je přítomen, ale není diagnostikován).“ (Thorová, 2006, s. 229)

Vývoj probíhá u každého dítěte s autismem odlišně. Záleží na závažnosti postižení. Rodiče navštěvují řadu odborníků od neurologie, foniatrie až po dětského psychologa.

Verbální a neverbální komunikace

Za abnormální se považuje, zda dítě v 6 měsících nereaguje vzájemným sociálním úsměvem, do 12 měsíců negestikuluje a nežvatlá. Do 16 měsíců neukazuje na zajímavé předměty a nepoužívá slova a ve 2 letech spontánně nepoužívá věty. (Thorová, 2006)

V 6 měsících je u dítěte těžké interpretovat pláč a v 8 měsících neobvykle žvatlá, nenapodobuje zvuky, gesta, výrazy. V roce se mohou objevit slova, ale nebývají používána smysluplně. Objevuje se častý a hlasitý pláč. Ve **dvou letech** se slova objevují a zase mizí. Gesta se nerozvíjí. Dítě nereaguje na zavolání, na své jméno, nebo až po dlouhé době. Působí dojmem, že neslyší. Ve **třech letech** může dítě opakovat fráze, ale nepoužívá jazyk kreativně. Více než polovina dětí s autismem nepoužívá jazyk smysluplně. Vodí osoby k předmětům. *„Období mezi třetím a šestým rokem je významné pro nabývání některých dovedností, které dítě ztratilo během vývojového regrese mezi 15. a 24. měsícem.“* (Thorová, 2006, s. 242)

Ve **čtyřech letech** přetrvává echolálie, dítě zřídka kombinuje dvě nebo tři slova. Dítě napodobuje televizní reklamy. V **pěti letech** dítě s autismem nedokáže udržet konverzaci, nerozumí, nevyjádří představy (čas), nepoužívá správně osobní zájmena. Melodie hlasu má abnormální výšku a rytmus. U dětí s opožděnou a nefunkční řečí se

často mezi pátým a šestým rokem zlepšuje řeč. Ustupuje echolálie, děti spontánně začínají správně používat zájmena, mluví v rozvitějších větách. (Thorová, 2006)

Smyslové vnímání

Děti s autismem vnímají bolest intenzivněji než děti zdravé. Některé mají také sníženou citlivost vnímání tepla. Zhruba 40% postižených mají nějakou odchylku v citlivosti smyslů. Některé podněty vnímají silně, naopak některé ignorují. S věkem přecitlivělost ustupuje. (Jelínková, 2010)

„Zrakové problémy, které jsou u postižených autismem relativně časté, jsou bohužel jen málokdy řešeny patřičným způsobem.“ (Gillberg, Peeters, 2008, s. 61)

Zrakové vady, jako např. šilhání, refrakční vady, se vyskytují asi u jedné třetiny dětí s autismem. Dítě často odmítá nosit brýle. U těchto dětí se objevuje zvláštní přijímání zrakových podnětů. Vyhýbají se očnímu kontaktu s druhou osobou, bojí se pohledu do dálky, upřeně a dlouho se dívají do světla a těkají z místa na místo. (Jelínková, 2010)

Jedno dítě z dvaceti dětí má podle Jelínkové (2010) problémy se sluchem. Je neslyšící, nebo má zbytky sluchu. Děti s autismem obtěžuje hluk či zvuky. V hlučném prostředí jsou schopny vnímat jen zvukovou kulisu. Mají problémy si vybrat z mnoha smyslových podnětů ten, který je pro ně důležitý. Čich a chuť dětí s autismem jsou někdy abnormální. Vyskytují se především výrazné preference. Dítě odmítá pestrou stravu a jí pouze velmi omezený počet jídel. Problémy bývají často řešeny jako problémy chování. (Jelínková, 2010)

Sociální chování

V sociálním chování je vývoj dětí s PAS různorodý. Zájem o sociální kontakt je v raném věku omezenější. Dítě se nesnaží napodobovat činnosti, které vidí např. u rodičů. Chování je málo různorodé, většinou se omezuje na naučené a opakující se aktivity. Radost projevují jen krátce nebo v omezené míře. (Thorová, 2006)

Ohledně zlepšení v sociální oblasti je třeba vytvořit jasná a stručná pravidla. Thorová (2006) uvádí tři typy sociálního chování - klasický osamělý projev, běžný pasivní projev, aktivní zvláštní projev. Je zde problém i s napodobováním. Většinou děti s autismem napodobují jen okamžitě při určité aktivitě.

Motorický vývoj

Do tří let dítěte se většinou objevují nápadné pohyby. Někdy se můžou objevit i po čtvrtém roce. Dítě chodí po špičkách, točí se dokolečka, kývá tělem, třepe rukama nebo nastavuje ruce do zvláštních poloh. Podle Thorové (2006) asi 28% dětí s autismem mělo v 18 měsících problémy s hrubou motorikou. Při manipulaci s kostkami je dítě nestaví, spíše rozhazuje a boří. U dětí nacházíme i specifický vývoj kresby. I např. v devíti letech mají děti s PAS problémy se zavazováním tkaniček, do pěti let můžou mít problémy se zapínáním knoflíků nebo při navlékání korálků. Motorická neobratnost má vliv na sebeobslužné dovednosti a také na pohybové aktivity, s koordinací pohybů a psaním. Zautomatizované činnosti může dítě dobře zvládat, ale v nových aktivitách je neobratné. (Thorová, 2008)

3.1 Historie autismu

Poruchy autistického spektra jsou v České republice chápány jako součást psychopedie v rámci speciální pedagogiky. Jsou vyvíjeny snahy u některých poruch autistického spektra o jejich vyčlenění, protože např. u Aspergerova syndromu se nevyskytuje mentální postižení. Mezi průkopníky v problematice autismu, tehdy nebyl termín porucha autistického spektra ještě používaný, patřila MUDr. Růžena Nasnídalová. Svůj článek publikovala v roce 1960 v časopise Československá psychiatrie. V této době byl autismus zařazen mezi dětské schizofrenie. V roce 1992 byl založen klub Autistik v čele s Ing. Miroslavou Jelínkovou. Od roku 1993 se začal realizovat vzdělávací program pro děti s autismem ve specializovaných třídách. Ty vznikaly při tehdejších pomocných školách, dnes základních školách speciálních a tehdejších ústavech sociální péče. V roce 2000 byla založena Asociace pomáhající lidem s autismem APLA na ose Praha a Brno a v roce 2003 vznikla APLA v Praze. V roce 1993 začaly vznikat třídy pro žáky s autismem. Zformovala se práce za pomoci metodiky strukturovaného učení, formují se inkluzivní přístupy, hledají se způsoby práce ve třídě a je kladena otázka vhodnosti integrace pro žáky s touto diagnózou. (Bazalová, 2011)

Podle Lorny Wingové se případy autismu vyskytovaly i dříve v historii než v roce 1943, což je rok popsání autismu. Wingová uvádí případy vlčích dětí nebo Kašpara

Hausera. První z poruch autistického spektra byla popsána Hellerova psychóza, dnes nazývaná dezintegrační porucha. (Bazalová, 2011)

Arnold Gessel v roce 1941 popisoval symptomy u svých klientů odpovídající dnešnímu autismu. (Thorová, 2006)

Leo Kanner je považován za prvního odborníka, který si všiml nepřiměřeného chování dětí ve skupině. Možná tím prvním mohl být Hans Asperger, který v roce 1944 pozoroval podobné symptomy u dětí, se kterými pracoval. Pro popis jevu použil pojmenování autistická psychopatie již v roce 1934. Lorna Wingová v roce 1981 zavedla pojmy Aspergerův syndrom a poruchy autistického spektra. (Bazalová, 2011)

3.2 Charakteristické projevy, chování a deficity

Poruchy autistického spektra PAS se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. To znamená všeprostupující postižení, které postihuje více lokalit mozku. Mají svůj počátek v raném dětství, projevují se od narození nebo začínají v batolecím či předškolním věku. V dřívější psychiatrické klasifikaci se tyto poruchy řadily do skupiny psychóz. Jedná se o poruchy těžké, kde je významně narušeno vnímání reality, především reality sociální. Dítě má minimální vhléd do vlastního chování. Projevy jsou bizarní, pro okolí těžko srozumitelné. (Krejčířová In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Poruchy se projevují především v oblasti komunikace, představitivosti a sociální interakce. Odborně je tato trojkombinace deficitů v jednotlivých oblastech nazývána triádou postižení. Jedná se o behaviorální syndrom, který je diagnostikován podle chování dítěte, které se projevuje různými zvláštnostmi v chování nebo nepřítomností dovedností v některých oblastech. Triáda je tedy označení pro tři skupiny na sebe navazujících projevů, které považujeme za jádro problému dětí s PAS. Thorová (2006) definuje toto postižení takto: „*V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci a symbolické myšlení (fantazii), dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně.*“ (Thorová, K. 2006, s. 58)

Nejčastěji uváděný poměr výskytu PAS jsou 3-4 chlapci s autismem na 1 dívku. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Komunikace

K základní symptomatice autismu patří deficit v oblasti komunikace. Vývoj řeči je porušený, nerovnoměrný a také opožděný. Je možno pozorovat výrazný propad v komunikačních dovednostech vzhledem k mentálnímu věku. Verbální vyjadřování může být na dobré úrovni, ale oproti tomu oblast porozumění je výrazně porušená. U jiných dětí naopak převažuje receptivní složka řeči nad expresivní. (Čadilová, Žampachová, 2008)

Během jazykového vývoje projdou děti s PAS obdobím echolálie. Potřebují pomoc při přechodu z echolalického stadia do funkčního stadia využití řeči.

Echolálii u autistů, můžeme rozdělit:

- Bezprostřední echolálie – opakování toho, co je slyšeno v dané chvíli, okamžitá reakce.
- Opožděná (nefunkční) echolálie – mezi tím, kdy dítě určitou větu či slovo slyšelo, uplyne určitá doba.
- Opožděná (funkční) echolálie – pokud je celá věta doslovně přenesena do jiné situace. (Richman, 2006).

Jedním z nejcharakterističtějších prvků PAS je nesprávné používání zájmen. Děti o sobě hovoří ve třetí nebo druhé osobě. I u verbálně schopných dětí, např. u Aspergerova syndromu, je výrazně narušena pragmatická rovina řeči. Řeč neslouží k výměně informací. V neverbální komunikaci lze sledovat deficit v gestikulaci. Typickým příznakem je nepřítomnost imaginativní hry. (Lechta, 2003)

K dalším projevům PAS patří chybějící mimika, gestikulace a chybějící oční kontakt, nebo oční kontakt, který postižený nedokáže udržet. Tento projev nelze ovšem považovat za typický či vyskytující se u každého jedince s PAS. Existují jedinci s diagnostikovanou poruchou PAS, kteří jsou schopni očního kontaktu, gestikulace či mimického projevu. Řečový projev těchto dětí bývá ve většině případů monotónní, velmi rychlý či naopak velmi pomalý. Jsou popsány i případy, kdy autistické dítě mluví pouze v samohláskách či souhláskách. Častým projevem bývá také hlasitý křik, který vzniká bez zjevné příčiny. Tyto křiky mají příčinu v přehlcení informací, které dítě není schopno zpracovat a reagovat na ně. Jedná se tedy o jakousi obrannou reakci, kdy se dítě snaží zastavit příval informací a podnětů. (Gillberg, Peeters, 2008)

V případech, kdy je dítě schopno komunikovat pomocí mluvené řeči, jedná se zejména o Aspergerův syndrom, probíhá komunikace převážně v oblasti témat, o které se dítě zajímá. Dítě bývá většinou fascinováno pouze jedním tématem a bývá prakticky nesklonitelné ke komunikaci na jiné téma. Většina dětí s PAS není schopna požádat o pomoc, oslovit neznámého člověka, u některých bývá problémem i požádat o konkrétní věc. Tato neschopnost může vést k reakcím v podobě vzteku, křiku či až agresivního chování, které pramení z neschopnosti uspokojit svoji momentální potřebu. U některých jedinců může tento problém vyústit až do naprosté rezignace. Obsahově bývá komunikace dětí s PAS bohatá na vulgarismy či nevhodné výrazy. Děti často vyjadřují svůj názor či poznatek ze situace, ve které se ocitly či byly jejím svědkem a to bez ohledu na společenské normy. Okolím jsou tyto projevy považovány často za hrubost či nevychovanost a drzost. Je to způsobeno neschopností chápat společenské normy a pravidla. Problematickou oblastí je i neverbální komunikace. Děti s PAS tuto formu komunikace nechápou a nevyužívají ji. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Představivost, zájmy a hra

„Má-li člověk představivost, pak je schopen využívat všech svých zkušeností a z jednotlivých podnětů skládat nové kombinace, které vyhovují určité situaci.“
(Jelínková, 2000, s.4)

Dítě není schopno samostatné hry. Postrádá představivost a neví co dělat s hračkou. Pokud si dítě s hračkou hraje, jedná se většinou o nefunkční hru. Tyto děti si ve většině případů hrají s předměty, které zdravé děti za hračky nepovažují a ani je ke hraní většinou nepoužívají. Hru těchto dětí nelze považovat často za komplexní ani symbolickou. Co se týká IQ je prokázáno, že je zachováno v rozmezí od nadprůměru až po podprůměr. Děti s nadprůměrným až průměrným IQ umí přeříkat pravidla, řady, systémy. Mají jeden zájem, který je jejich hlavní náplní denní činnosti. Často se jedná o záliby v přírodních oblastech, vesmíru apod. Pro děti s podprůměrným IQ nebo s mentální retardací je typické upínání se k jedné monotónní činnosti, kterou praktikují většinu dne. V tomto případě hovoříme o stereotypním chování, které má zároveň pro dítě s PAS uklidňující charakter. Velkým problémem bývá pro děti s PAS pochopení času. Je to příliš abstraktní pojem, se kterým neumí pracovat. (Gillberg, Peeters, 2008)

Pro dítě je nutná názorná přesná časová jednotka, často jsou využívány pro orientaci v čase přesýpací hodiny. Stejně tak problematické je vyplnění volného času těchto dětí. Volný čas může představovat stresovou až úzkostnou situaci, kdy je dítě zmatené, protože si není schopno představit, co bude následovat v dalším okamžiku díky svému deficitu představivosti. V této souvislosti se mohou objevit i agresivní projevy chování. Problémem těchto dětí je i přizpůsobení se novým situacím a určitá flexibilita. Obtížně a často neuvědoměle se rozhodují. K dalším problémům patří neschopnost oddělit podstatné od nepodstatného. Většinou je zaujmou detaily, které jsou nepodstatné a celek a podstata věci jim uniká. Okolní svět na ně působí chaoticky a je pro ně prakticky nemožné se v tomto chaosu zorientovat. Z těchto důvodů je nutné svět, který dítě obklopuje, přizpůsobit tak, aby ho dokázalo pochopit. Symboly a jejich názvy je nutné dětem postupně spojovat a dávat do smysluplného kontextu. Často dětem dělá velké potíže generalizace určité činnosti v jiném prostředí. Velmi častým jevem je vyžadování dodržování tzv. rituálů, např. chození do školy stejnou cestou, stejné oblečení do školky, dělání stejné činnosti po probuzení apod. (Jelínková, 2000)

Problémové chování v sociální interakci

Sociální chování a interakce se u jednotlivých typů PAS liší hloubkou postižení. Obecně lze říci, že některé děti vykazují potíže pouze v základních sociálních dovednostech a pro jiné je sociální kontakt nepřekonatelný problém a i v dospělosti dosáhnou úrovně šestiletého dítěte. Pravidlem ovšem zůstává, že sociální intelekt je vůči mentálním schopnostem člověka s poruchou autistického spektra v hlubokém deficitu. Lorna Wingová (1979) popsala tři základní typy sociální interakce u lidí s PAS- typ osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní. „*U dětí s poruchami autistického spektra se setkáváme s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy se dítě při každé snaze o sociální kontakt odvrátí, protestuje, stáhne se do koutku nebo zaleze pod stůl, zakrývá si oči nebo uši, hučí a třepe rukama před obličejem nebo se věnuje manipulaci s nějakým předmětem. Protikladem je pól extrémní, nepřiměřené sociální aktivity, kdy se dítě s poruchou autistického spektra snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, nectí vůbec sociální normu, dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje a hodiny jim dokáže vyprávět o věcech, které je nezajímají či obtěžují.*“ (Thorová, 2006, s. 63)

Celkově se u dětí s poruchou autistického spektra kvalita sociální interakce úměrně s věkem zlepšuje, ale normy nikdy nedosáhne. (Thorová, 2006)

3.3 Popis jednotlivých poruch autistického spektra

Zaměřila jsem se na popis PAS podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10).

Dětský autismus

Dětský autismus patří mezi komplexní vývojové poruchy s různorodou symptomatikou. Je považován za jádro poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy je různý, od mírné formy až po těžkou. Ovšem v každém stupni závažnosti se problémy musí objevit v každé části diagnostické triády. Jedná se tedy o poruchy v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představivosti. (Bondy, 2007)

„Spíše je třeba na autismus pohlížet jako na obsáhlou zevrubnou diagnózu podobně jako v případě epilepsie nebo mentální retardace.“ (Gillberg, Peeters, 2008, s.35)

Kromě poruch v klíčových oblastech se mohou objevit i další dysfunkce, které se projeví abnormním a v některých případech až bizarním chováním. Autismus je rozdělován na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. Vysoce funkční autismus označuje autistické jedince bez přítomnosti mentální retardace (tedy s IQ minimálně 70) a s existencí komunikativní řeči. Jedná se o nejlehčí formu postižení. Středně funkční autismus zahrnuje jedince s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací, zde je více narušena komunikativní řeč a v klinickém obraze je více stereotypií. Nízko funkční autismus je popisován u nejvíce mentálně retardovaných dětí (těžká a hluboká MR). Není rozvinuta použitelná řeč. Je zde minimální nebo žádný kontakt s druhými lidmi a v symptomatice převládají stereotypní, repetitivní příznaky. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Atypický autismus

V případě, že dítě pouze částečně splňuje diagnostická kritéria pro dětský autismus, ale přitom zároveň vykazuje řadu symptomů shodných s dětským autismem, se stanovuje atypický autismus. Nutná je přítomnost symptomů ve dvou oblastech, které se zpravidla objeví až po třetím roce života. Americký diagnostický systém DSM-IV termín atypický autismus jako samostatnou kategorii nezná a navrhuje, aby diagnóza byla připsána dětem, u kterých se zjistí závažné a pervazivní narušení reciproční

sociální interakce, verbálních i neverbálních komunikačních dovedností nebo přítomnost nefunkčního opakujícího se chování, aktivit a zájmů. Kategorie atypického autismu nemá stanoveny hranice a ani klinický obraz nebyl přesně definován. (Thorová, 2006)

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom patří do skupiny neurovývojových postižení označovaných jako poruchy autistického spektra. Hans Asperger první popsal základní behaviorální symptomy syndromu, které nazval jako autistická psychopatologie v dětství. Definoval skupinu pacientů, kteří se vyznačovali slabou nebo úplnou absencí sociální sounáležitosti, empatie a schopnosti navazovat vztahy. Pacienti dávali přednost jednostranné konverzaci, měli intenzivní, sebestředné speciální zájmy a byli nemotorní. (Patrick, 2011)

Termín Aspergerův syndrom poprvé použila britská lékařka Lorna Wingová v roce 1981. Jednalo se o označení pro jedince s charakteristickým chováním, které bylo již v roce 1944 popsáno Hansem Aspergerem. Ten toto chování považoval za poruchu osobnosti se specifickou psychopatií v sociální interakci, myšlení a řeči. *„U dětí popisoval potíže v sociálním chování, zvláštnosti v komunikaci při bohatě rozvinuté řeči, vysokou míru intelektu, motorickou neobratnost a ulpívavé, omezené zájmy.“* (Thorová, 2006, s. 37)

„Lidé s Aspergerovým syndromem nemají narušený charakter a jejich projevy nejsou důsledkem špatné rodičovské výchovy. Také se o nich nedá tvrdit, že by neměli žádné emoce. Většinu problémů, které provázejí lidi s Aspergerovým syndromem, lze vystopovat v triádě, kterou definovala Wing.“ (Dubin, 2009, s.33)

U Aspergerova syndromu se uvádí poměr výskytu chlapců k děvčatům 8:1.

Aspergerův syndrom je považován za nejoptimističtější diagnózu z poruch autistického spektra. Podle WHO/DIMDI (1994/2006) je tento syndrom označován jako autistická psychopatie nebo schizoidní poruchy v dětství. *„Psychický vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Typické je nerovnoměrné rozložení schopností.“* (Bazalová, 2011, s.79)

Jedinci s autismem mívají také mentální postižení a další poruchy, zatímco jedinci s Aspergerovým syndromem mívají stejnou inteligenci jako běžná populace. Mohou mít množství jiných vlastností, které jejich život komplikují. Mohou být inteligentní

určitým způsobem, ale ne způsobem funkčním. Vykazují spíše zvláštní chování. Jeví se jako lidé, kteří postrádají běžné porozumění světu kolem sebe. Nerozumí sociálním signálům a je pro ně obtížné komunikovat a být v kontaktu s jinými lidmi. Toto vše vede k úzkostem. (Bazalová, 2011)

První viditelná porucha se projeví v oblasti sociálních vztahů. Dále v oblasti komunikace, kde převládá většinou velká slovní zásoba, neschopnost plně porozumět drobným nuancím jazyka, problémy s intonací a výškou hlasu. „*Škála komunikačních problémů je u lidí s Aspergerovým syndromem velmi různorodá, ale určité problémy má každý z nich.*“ (Dubin, 2009, s.33)

Poslední oblast postižení je oblast myšlení a způsobu jednání. Pozorujeme výrazné stereotypní projevy, určitou činnost vykonávají repetitivním způsobem nebo neobvyklými intenzivními zájmy. (Dubin, 2009)

Jsou popisovány i odlišnosti v motorickém vývoji, jako je opoždění o několik měsíců v samostatné chůzi, běžné jsou potíže v míčových hrách, sportovních aktivitách a grafomotorice. Velkým problémem je také rovnováha a manuální zručnost. I když se stále vedou spory, zda je Aspergerův syndrom součástí autistického kontinua či se jedná o samostatnou diagnostickou jednotku je v současné psychiatrické diagnostice Aspergerův syndrom řazen mezi poruchy autistického spektra a má svá vlastní diagnostická kritéria. (Attwood, 2012)

Jak uvádí Thorová (2006), tak podle Wingové u pacientů s Aspergerovým syndromem jsou přítomny klinické symptomy představující nedostatek empatie, nepřiměřenou, naivní, jednostrannou interakci, malou nebo žádnou schopnost dosáhnout přátelství, pedantickou a opakující se řeč, chudou neverbální komunikaci, ulpívavý zájem o určité předměty, neobratné pohyby, problematickou motorickou koordinaci a zvláštní držení těla.

Intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem bývá obvykle v pásmu normy, má sice vliv na úroveň dosaženého vzdělání či na úroveň sebeobslužných dovedností, ale již nezaručuje schopnost samostatného života v dospělém věku. (Thorová, 2008)

Osoby s Aspergerovým syndromem často trpí úzkostmi a depresemi a mají sklon se podhodnocovat. Může se objevovat emoční labilita, která se pak prezentuje v poruchách chování jako je agresivita či sebezraňování. Pro jedince s AS jsou pravidla společenského chování a normy dané společností, stejně jako u ostatních poruch PAS,

obtížně pochopitelná. Jejich často výstižné a pravdivé poznámky ostatní urážejí či uvádějí do rozpaků. Nejedná se ovšem o úmyslnou drzost či netaktnost, ale o neschopnost reagovat podle určitých norem. Pokud se jedinec naučí tato pravidla respektovat, nastává opačný extrém, kdy jedinec začíná dohlížet na dodržování norem a pravidel, čímž se stává pro své okolí obtěžujícím. (Bazalová, 2011)

U Aspergerova syndromu lze orientačně stanovit úroveň funkčnosti, tedy míru schopnosti se přizpůsobit běžnému životu. Funkčnost koreluje s tíží sociálně-komunikačního deficitu, s výskytem problémového chování, s mírou stereotypního a ritualizovaného chování, s výskytem souběžných psychických onemocnění a poruch, přiměřeností emoční reaktivity, rovnoměrností vývoje dílčích složek intelektu, motoriky, kvality pozornosti a pracovního chování. Kvalitu fungování dítěte s AS lze tedy poněkud hrubě rozdělit na nízko funkční AS, středně funkční AS a vysoce funkční AS.

U nízko funkčního AS lze pozorovat výrazné problémové chování, vyžadování rituálů od ostatních, dodržování rituálů doprovázená úzkostí nebo nepřiměřenými afektivními stavy, výrazné a obtížně odklonitelné opakující se chování, pohybové stereotypie, nepřiměřená emoční reaktivita, destruktivní chování, silný negativismus. V oblasti sociálního a komunikačního chování lze pozorovat nutkavé navazování kontaktu, agresivitu, zarputilou ignoraci či odmítání spolupráce, sociální izolovanost, provokativní chování, emoční chlad a odstup. Dále lze pozorovat podprůměrné intelektové schopnosti, hyperaktivitu, poruchy pozornosti a výraznou neobratnost.

U středně funkčního AS se mohou objevovat stejné obtíže jako u nízko funkčního AS. Neprojevují se v takové frekvenci a pronikavosti.

U vysoce funkčního AS lze sledovat sociální naivitu a nezralost. V reaktivitě převažuje klid a pasivita, schopnost spolupráce, přiměřená nebo mírně odlišná emoční reaktivita, chybí výrazné problémové chování. Jsou zde průměrné a nadprůměrné intelektové schopnosti, vyhraněné zájmy jsou přerušitelné, je zde ochota věnovat se i jiným činnostem, zachované projevy sociálně-emoční vzájemnosti, snaha na sobě pracovat. Fungování je relativně samostatné. Děti dobře reagují na nácviky nových dovedností. (Thorová, 2007)

Jiná dezintegrační porucha v dětství

Dříve byla tato porucha označována jako Hellerův syndrom, podle speciálního vídeňského pedagoga T. Hellera, který ji popsal v roce 1908. Byla také označována jako dezintegrační psychóza a infantilní demence. (Thorová, 2006).

Charakteristický je normální vývoj dítěte do dvou let věku. Poté nastává zlom, kdy v několika málo měsících dochází ke ztrátě získaných dovedností, změně chování, ztrátě zájmu o okolí, ochuzení nebo ztrátě jazyka. Děti s dezintegrační poruchou mívají těžší typ mentální retardace. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007)

Rettův syndrom

Rettův syndrom poprvé popsal rakouský dětský neurolog Andreas Rett v roce 1966. Jedná se o geneticky podmíněnou neurogenerativní poruchu. Pro poruchu je typický normální vývoj do 3.-5. měsíce života. Následně dochází ke zpomalení růstu hlavy, děti bývají extrémně klidné. Postupně se začíná projevovat hypotonie. Opožďuje se řečový vývoj, zhoršuje se oční kontakt. Objevují se stereotypní pohyby rukou, třes, vystrkování jazyka a ulpívání na hračce. Celkový psychomotorický projev je výrazně opožděný. Období relativní stabilizace je možno pozorovat ve 3-4 letech až do školního věku. Může docházet k vývoji skoliózy a často k epileptickým záchvatům. V souvislosti s Rettovým syndromem se hovoří o pásmu středně těžké, těžké a hluboké mentální retardace. V roce 1999 Zoghbi objevil gen MECP2 situovaný na raménku chromozomu X, který je podle dosavadních výzkumů odpovědný za 77 – 80% případů vzniku Rettova syndromu. (Thorová, 2006)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Jedná se o neurčitě popsanou poruchu, která v sobě sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci a stereotypní pohyby a nebo také sebepoškozování. Sociální narušení autistického typu se nevyskytuje. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná

Diagnostická kritéria nejsou přesně určena a příliš se tyto kategorie nepoužívají. Spadají sem děti, u kterých je narušena kvalita sociální interakce, hry a představivosti, kvalita komunikace, ne však natolik, aby byla stanovena diagnóza autismus nebo atypický autismus. (Thorová, 2006)

3.4 Etiologie PAS

Příčina autismu není jednoznačně vymezena. Může se vytvořit různými způsoby a na vzniku se může podílet více faktorů. Předpokládá se, že mezi příčiny lze zařadit faktory genetické, exogenní, prenatálně působící vlivy, funkční či morfologické změny mozku a neurochemické odlišnosti CNS. Citově chladná výchova a odmítání dítěte, které považovali za podstatné Kanner a další zejména psychoanalyticky orientovaní autoři, nemají pro vznik autismu větší význam. (Vágnerová, 2004)

Autismus je variabilní postižení. Předpokládají se tedy i variabilní multifaktoriální příčiny a výzkumy poukazují na kombinaci genetických a environmentálních faktorů, které způsobují změny při vývoji mozku. Původ postižení by pravděpodobně měl být v metabolických, genetických nebo virových faktorech. Tyto faktory společně nebo individuálně způsobují prenatální postižení, které vede k abnormálnímu vývoji CNS. Toto se navenek projeví změnami v chování. (Bazalová, 2011)

I přes intenzivní výzkumy v oblasti autismu nebyla příčina těchto poruch uspokojivě vysvětlena. Po celá desetiletí se předpokládalo, že příčinu autismu je nutné hledat v oblasti psychologické, jak se domníval Leo Kanner. Specialisté na problematiku autismu se shodně domnívají, že u PAS mohou hrát roli určité genetické faktory, které však samy o sobě nestačí k projevům postižení. Z výzkumů vyplývá, že centra řeči a analytických dovedností bývají méně zásobena krví. Znaky charakteristické pro autismus mohou být dány nedostatečnou činností levé hemisféry. Pravá hemisféra jedinců s PAS je stejně aktivní jako u lidí, kteří netrpí touto poruchou. Analýzy funkčního zobrazení mozku ukázaly, že u zdravých lidí plnicích zadání v rámci empatického myšlení se projevuje zvýšená aktivita ve specifické oblasti mozkové kůry přední části levého čelního laloku. Oproti tomu v mozku jedinců postižených Aspergerovým syndromem ke zvýšené aktivitě dochází v oblasti těsně sousedící. Některé studie prokázaly výskyt abnormalit u některých osob s PAS v mozečku, tedy v centru pro řízení motorických pohybů a držení těla. Byly také zjištěny abnormality v limbickém systému, jehož součástí jsou struktury odpovědné za emoce, učení a paměť. (Bragdon, Gamon, 2006)

Přidružené poruchy a onemocnění

Poruchy autistického spektra se mohou pojít s jakoukoliv jinou poruchou nebo onemocněním. Mezi nejčastěji přidružené poruchy a onemocnění lze zařadit

mentální retardaci, syndromu fragilního x-chromozomu, Downův syndrom, epilepsii, obsedantně kompulzivní poruchu, poruchy řeči, vady sluchu, zraku, ADHD, ADD. Podle WHO je známých přibližně 70 podskupin diagnóz, které se můžou vyskytovat společně s PAS. (Čadilová, Žampachová, 2012)

Předpokládá se, že asi u 75-80% dětí s autismem je přítomna mentální retardace. Je zde typický nevyrovnaný vývojový profil. V některých dovednostech je dítě na úrovni svých zdravých vrstevníků. V jiných oblastech je naopak výrazně podprůměrné. (Jelínková 2010)

Vyskytuje se také zrakové postižení. Zhruba jeden z pěti postižených autismem má omezené vidění. Četnost problémů s viděním u Aspergerova syndromu není známá. Klinické zkušenosti naznačují, že je tato četnost nejméně tak vysoká, jako u autismu. Další je sluchové postižení, které je velmi časté. Jedna čtvrtina postižených má sluchové problémy. Postižení řeči je jiné než u afázie a dysfázie. Dochází zde k primárnímu defektu v poznání významu komunikace. (Gillberg, Peeters, 2008)

Shrnutí:

Poruchy autistického spektra náleží k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Spektrum představuje skupinu specifických odchylek ve vývoji. Jedná se o poruchu vzniklou na neurobiologickém podkladě. Předpokládají se příčiny genetické, exogenní, prenatálně působící vlivy, funkční či morfologické změny na mozků a také neurochemické odlišnosti CNS. Vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Projevy se mění s věkem. Dítě má problémy porozumět tomu, co vidí, slyší a prožívá v každodenním životě. Duševní vývoj dítěte je narušen v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti. U Aspergerova syndromu je největší problém v oblasti sociálního porozumění, emočního prožívání a komunikace. Potíže jsou v kontrastu s dobrým intelektem a vyjadřovacími schopnostmi. Mají problémy s navazováním kontaktů, obtížně chápou mimoslovní komunikaci, gestika a mimika jsou značně omezené, lpí na rituálech, negativně reagují na změny. K základním problémům chování těchto jedinců patří nedostatek intuice, neschopnost porozumět emocím druhých a vlastním pocitům. Způsob uvažování, vnímání světa, myšlení a chování bývá odlišný. V popředí zájmu těchto dětí jsou encyklopedické znalosti, elektronické hry, mapy atd.

4 KOMUNIKACE - DŮLEŽITÝ PŘEDPOKLAD SOCIÁLNÍ KOMPETENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá, jako je schopnost naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat. (Průcha, 2011)

„Komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka, jež zaujímá významnou roli, mimo jiné v rámci rozvoje jeho osobnosti. Komunikace je v podstatě procesem, jenž je založena na neustálém koloběhu informací mezi komunikujícími. Vrcholnou formou interpersonální komunikace je komunikace prostřednictvím slov, tj. komunikace verbální.“ (Bendová, 2011, s.7)

Obecně komunikaci lze chápat jako lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, pěstování a udržení mezilidských vztahů. Komunikace je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vztahů vzájemných a významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Důležitost a význam komunikace pro život lidí nelze nikdy náležitě ocenit. K nejdůležitějším lidským schopnostem patří právě komunikační schopnost jedince. (Klenková In: Pipeková, 2006)

„Komunikace je schopnost, která provází člověka životem. Korektní komunikační dovednosti umožňují udržování kompetentních mezilidských vztahů a zdařilé řešení životních problémů.“ (Bytešníková, 2012, s.7)

Komunikace a řeč otevírá dítěti jakožto základní zdroj poznání životní prostor. Důležitou rolí dospělých jedinců je napomáhat dítěti pronikat do existujícího světa a objevovat nové zkušenosti, poznatky, vědomosti a schopnosti. Úroveň komunikačních kompetencí jedince je v nynějším světě nezbytným předpokladem jeho společenského, profesního, partnerského a dalšího uplatnění. (Bytešníková, 2012)

Současná předškolní výchova je zacílena k vytvoření optimálních podmínek. Napomáhajících dítěti v růstu, vývoji a učení. Akcent je kladen na veškeré oblasti vývoje. Dochází zde k souladu ve fyzickém, psychickém, sociálním, kognitivním i emocionálním vývoji dítěte. (Bytešníková, 2012)

4.1 Řeč

Řeč lze definovat jako obecnou lidskou biologickou vlastnost. Jsou při ní prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekóduje. (Bytešníková, 2007)

„Již první kroky ve vývoji vědomí dítěte jsou spojeny s vývojem jeho dorozumívání řeči. Nutnost, aby si dítě osvojilo řeč, tkví v samotném způsobu jeho života, v jeho nesamostatnosti, v jeho závislosti na jednání okolních lidí.“ (Vygotskij, 1971, s.18)

Vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. K vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně. (Vygotskij, 1971)

Jedním z nejdůležitějších prostředků socializace je řeč. K vývoji řeči je zapotřebí mnoho intaktních koordinujících funkcí, jako je vizuální, kinestetické a auditivní vnímání, schopnost pohybu, přiměřená mentální úroveň a psychická připravenost ke komunikaci. (Janovcová, 2003)

Řeč je vlastností i schopností člověka. *„Řeč se vyvíjí spontánně tím, že dítě má pro řeč vrozené schopnosti a žije v mluvícím prostředí.“* (Lejska, 2003, s.78)

Teprve řeč, která sděluje myšlenky a vyvolává v nás představy věcí a jevů, o nichž se mluví, aniž je zrovna vnímáme nebo aniž jsme je kdy viděli, je specificky lidská a odpovídá činnosti druhé signální soustavy- abstraktní myšlení. (Kutálková, 2005)

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces. Je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a také jeho socializací. (Klenková, 2006)

Vývojem řeči a myšlení, vztahem mezi rozvojem řeči a motoriky, řeči a sluchu i zraku se zabývalo mnoho vědců našich i zahraničních, například Příhoda, Sovák, Damborská, Lechta, Vygotskij, Zeller, Kuric a další. (Klenková, 2006)

„Znalost problematiky vývoje řeči je klíčovou oblastí jak pro speciální pedagogy, tak pro pedagogické pracovníky působící na různých stupních a typech škol. Podrobný přehled o vývoji řeči by měli mít především pedagogičtí pracovníci působící v mateřských školách a na prvním stupni základních škol. Rovněž rodiče by měli být v mnohem větší míře informováni o zákonitostech vývoje řeči a určitých úskalích ve vývoji řeči.“ (Bytešníková, 2007, s.72)

Slovní zásoba u dítěte zpočátku neroste nijak rovnoměrně. Mohou se objevovat období, kdy se zdá, že se nic neděje, a najednou se začne slovní zásoba rychle měnit. Je

velký rozdíl mezi slovní zásobou pasivní, tedy mezi množstvím slov, kterým dítě rozumí a mezi množstvím slov, která samo používá. Pasivní slovní zásoba se buduje dlouho před tím, než dítě řekne první slovo. Při **zapamatování nových** slov hraje důležitou úlohu nejen počet opakování, ale situace a citový doprovod slova a jeho zvuková nápadnost. Při postupném rozšiřování slovní zásoby vznikají slova různě zkomolená. Hra se slovy patří mezi oblíbené činnosti malých dětí. Také se postupně vyvíjí **vyjadřovací obratnost**. Nejdříve dítě vyjmenuje věci na obrázku, později dovede souvisle popsat děj a dokáže odpovědět delší větou na otázku. V době, kdy dítě začíná používat věty, se tvoří **gramatická struktura jazyka**. Základ je vytvořen z doby, kdy dítě rozumělo. Nejdříve se objevuje skloňování, pak navazuje časování sloves. „*Gramatika jazyka se vyvíjí přibližně do pěti let, nedostatky po tomto období už signalizují potíže ve vývoji.*“ (Kutálková, 2009, s.42)

Vývoj samohlásek není třeba nějak zvlášť sledovat. O jejich kvalitě rozhoduje přesný mluvní vzor. Pokud však dítě ještě po 5. roce zaměňuje a nepozná rozdíl mezi samohláskami, může jít o poruchu vývoje řeči tzv. dysfázii. Souhlásky se objevují postupně. Jejich správný vývoj závisí na řadě okolností. Tříleté dítě obvykle začíná používat sykavky, ale velice často nepřesně. Často jsou nahrazovány hláskou T. Pořadí, v jakém se sykavky začnou objevovat, je zcela individuální. Pro správný vývoj sykavek je nutný dobrý **fonemický sluch, schopnost sluchové diference**. Sykavky bývají obvykle v pořádku po 5. roce. Hlasy L,R,Ř patří k posledním hláskám, které se spontánně objeví ve vývoji. Začínají se také postupně objevovat po pátém roce. Do šesti let je dítě většinou dobře zvládne při dobrých motorických schopnostech. Jsou děti, u kterých se vývoj výslovnosti utváří do sedmi let. Toto období je uváděno jako definitivní období fixace základních mluvních návyků. Řada dětí začne používat tyto hlásky až během první třídy. (Kutálková, 2009)

4.2 Aspekty optimálního vývoje řeči

Na osvojení si řeči se podílí jak faktory endogenní, tak exogenní. Je tedy logické, že řeč dítěte, která se postupně vyvíjí, je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na podmínky vytvářené dynamikou zevního prostředí. „*Za klíčové období je považováno období do šestého roku života,*

přičemž přibližně do třetího až čtvrtého roku lze u intaktního dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo.“ (Bytešníková, 2012, s.21)

Charakter vývoje řeči je ovlivňován těmito faktory:

- úroveň intelektových schopností,
- stav nervové soustavy,
- úroveň motorických schopností,
- úroveň sluchové percepce,
- úroveň zrakové percepce,
- vrozená míra nadání pro řeč a jazyk,
- vlivy sociálního prostředí. (Bytešníková, 2012)

Řeč a myšlení jsou úzce spjaty. Jedinci, kteří mají sníženou úroveň rozumových schopností, nemohou dosáhnout ve vývoji řeči normy. Aby se u dítěte správně vyvíjela řeč, je nutnost nenarušení centrální nervové soustavy. *„Důležité je i její vyžrávání.“* (Bytešníková, 2012, s.21)

Na vývoj řeči má vliv i úroveň motorických schopností. Vzájemné ovlivňování motoriky a řeči lze sledovat při poruchách motoriky. Ta se promítá do jemných mechanismů řeči. Motorická zóna mozkové kůry je **hybným analyzátozem řeči**. (Bytešníková, 2012)

Sluch je důležitým činitelem ovlivňujícím vývoj řeči. Vývoj sluchové percepce postupně nabývá na větší ostroty a diferenciaci. Narušená schopnost kontroly vlastního projevu může mít za následek ztrátu melodiky, zploštění obsahu, postižení sdělovací a komunikační kapacity řeči, omezení řečových prostředků.

Zrak je spolu se sluchem důležitým telereceptorem schopným přijímat vjemy přicházející z dálky. Zrakové vnímání probíhá ve vzájemných souvislostech s ostatním smyslovým vnímáním. V závislosti na rozvoji jemné motoriky, řeči a na vývoji tělesném a rozumovém. Již první náznaky interpersonální komunikace vycházejí ze zrakového kontaktu. (Bytešníková, 2012)

Z vnějších činitelů se na vývoji řeči podílí množství verbálních podnětů. Velký význam má vliv sociálního prostředí a vrozená míra nadání pro řeč a jazyk.

Bytešníková (2012) zastává názor Wendlandtova přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (viz. příloha J). Podle něj se řeč dítěte vyvíjí v určitém sledu v postupných

fázích. To vyžaduje mnoho vzájemně se ovlivňujících podmínek. S tímto by měli být obeznámeni rodiče i pedagogové preprimárních zařízení a všichni, kdo se podílejí na výchově a vzdělání dítěte. (Bytešníková, 2012)

Tento jazykový strom tvoří několik částí. „**Kořeny stromu symbolizují vývojové procesy, jimiž musí dítě projít. To z důvodu, aby bylo schopno porozumět řeči a následně ji i aktivně používat. Kmen značí radost z řečového projevu a porozumění řeči. Koruna stromu je tvořena třemi oblastmi: slovní zásobou, artikulací a gramatikou. Vrchol koruny symbolizuje dosažení schopnosti číst a psát. Voda znázorňuje chování podporující řečový projev dítěte, poněvadž teprve díky každodenní komunikaci se může řeč rozvinout. Slunce dle Wendlandta (2000) symbolizuje skutečnost, že pro správný vývoj je nezbytné, aby rodiče dokázali dítě přijmout a akceptovat takové, jaké je, a poskytovali mu dostatek lásky. Země potom vyjadřuje životní prostředí, kulturu a společnost, v níž dítě vyrůstá.**“ (Bytešníková, 2012, s.24)

4.3 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku

„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými.“ (Bytešníková, 2007, s.81)

Přinosilová (In: Opatřilová, 2006) uvádí, že v průběhu předškolního věku u dítěte dochází k výraznému zdokonalování všech složek verbální komunikace. Dítě začíná odlišovat jak mluvit s dospělými a jak s mladším dítětem než je samo.

„Rozvíjení poznání a myšlení současně se správným vyjadřováním je jedním z prioritních úkolů mateřské školy v přípravě dětí předškolního věku pro vstup do základní školy.“ (Bytešníková, 2007, s.82)

U dětí před nástupem školní docházky je vhodné zjišťování úrovně komunikačních schopností ihned na počátku školního roku. U dětí mladších, přibližně po jednom až dvou měsících, kdy proběhne adaptace na nové prostředí. Učitelky v mateřské škole by si měly všimnout výslovnosti jednotlivých hlásek u dětí, ale také celkového způsobu vyjadřování, tempa, rytmu, síly a melodie řeči. Důležité je rovněž všimnout si, jak děti dovedou tvořit věty po stránce obsahové i gramatické. U dětí předškolního věku musí

být zjišťována také úroveň sluchové a zrakové percepce, hrubé, jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a grafomotoriky. (Bytešníková, 2007)

Základními předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřských školách:

- podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy,
- ovládnutí spisovné češtiny u pedagogických pracovníků,
- prohlubování a rozšiřování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků,
- správný řečový vzor,
- zaměření se na rozvoj vzájemné komunikace,
- zaměření se na rozvíjení řeči,
- rozpoznání odchylek v komunikaci od normy,
- úzká spolupráce s rodinou,
- spolupráce s logopedy, s pracovníky SPC a dalšími odborníky. (Bytešníková, 2007)

Pedagogičtí pracovníci působící v mateřských školách se musí zaměřit u dětí na rozvoj **jazykových rovin** – lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické i pragmatické. (Bytešníková, 2007)

Věkové období 3-4 roky

Rovina lexikálně-sémantická

Je potřeba podporovat spontánní potřebu dítěte aktivně pojmenovávat předměty, vlastnosti, jevy a děje. Cíleně navozovat komunikační situaci podněcující dítě k verbálnímu projevu a zaměřit se na zpřesňování obsahu jednotlivých slov. Dítě učíme kratší básničky, říkanky a písničky. Používáme knihy, obrázky, hry. Využíváme rovněž pohádky a rozvíjíme schopnost souvislého řečového projevu, ptáme se na děj. „*Snahou pedagoga je, aby dítě bylo schopno reprodukovat krátký děj či příběh.*“ (Bytešníková, 2007, s.86)

Rovina foneticko-fonologická

„*Všímáme si úrovně sluchového vnímání, zrakového vnímání, jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a případných nedostatků artikulačních orgánů.*“ (Bytešníková, 2007, s.86)

Formou hry zjišťujeme úroveň výslovnosti. Rozvíjíme fonemický sluch. Cvičíme dýchání při zpěvu, usměrňování výdechu a prodloužení výdechu s fonací. Rozvíjíme jemnou motoriku včetně motoriky mluvních orgánů, rovněž i hrubou motoriku, zřetelně přirozený hlasitý projev, správnou modulaci a navozujeme vhodné situace pro správnou výslovnost těch hlásek, pro které jsou vytvořeny anatomicko-fyziologické předpoklady. (Bytešníková, 2007)

Rovina morfologicko-syntaktická

V tomto období již dítě obvykle klade slova ve větě správně. Tvoří souvětí nejprve přiřazovací, postupně po 3,5 letech i podřadicí. Do 4 let věku se může vyskytovat fyziologický dysgramatismus, po čtvrtém roce by dítě mělo mít verbální projev po gramatické stránce v normě. (Bytešníková, 2007)

Rovina pragmatická

Rozvíjíme u dítěte aktivní potřebu vlastní komunikace a respektujeme u dítěte roli mluvčího.

Věkové období 4-5 let

Rovina lexikálně-sémantická

Pedagog se zaměřuje na spontánní podporování procesu intelektualizace řeči dítěte, zpřesňování a prohlubování porozumění významu slov, zpřesňování užívání sloves a přídavných jmen v řečovém projevu dítěte. (Bytešníková, 2007)

Vždy podle skutečných předmětů učíme dítě diferenciaci barev. Dítě si souběžně osvojuje slova označující konkrétní předměty, ale také slova abstraktní. Rozsah individuální slovní zásoby u dítěte je dán především aktivním kontaktem dětí s okolím a jeho jednotlivými předměty, ději a vlastnostmi. (Bytešníková, 2007)

Rovina foneticko-fonologická

Rozvíjíme hrubou i jemnou motoriku, motoriku mluvních orgánů, kontrolujeme úroveň výslovnosti. Důsledně rozvíjíme fonemický sluch. Zaměřujeme se rovněž na rozvoj zrakového vnímání. Procvičujeme výraznost řeči při vyprávění pohádek, říkanek a při dramatizaci. (Bytešníková, 2007)

Rovina morfologicko-syntaktická

V tomto období posilujeme potřebu dětí přibližovat se správnému řečovému vzoru a zvyšujeme náročnost na správnost řečového projevu. Verbální projev by měl již být

z gramatického aspektu správný a měl by obsahovat veškeré slovní druhy. (Bytešnicková, 2007)

Rovina pragmatická

Spontánně děti učíme rozumět pokynům dospělých. Snažíme se, aby děti zvládaly adekvátně reagovat na pokyny, zvládaly dialogové situace a samostatně dovedly vyřídit vzkaz i odpověď. (Bytešnicková, 2007)

Věkové období 5-6 let

Rovina lexikálně-sémantická

Podporujeme, aby se děti učily slova nová a aktivně je používaly. Zařazujeme činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky. U dětí podporujeme osvojování a užívání synonym, antonym a homonym, sloves, přídavných jmen a také ostatních slovních druhů ve verbálním projevu. Slovní zásoba by měla být rozšiřována ve všech činnostech realizovaných v mateřské škole. Dítě ve věku šesti let by mělo mít již slovní zásobu na odpovídající úrovni. Jeho individuální slovní zásoba označuje zejména osoby, zvířata, předměty, jevy, děje, činnosti, stavy a vztahy z jeho okolí. Adekvátní slovní zásoba je základní podmínkou nástupu do základního vzdělávání. (Bytešnicková, 2007)

Rovina foneticko-fonologická

V tomto věkovém období by mělo dítě již mít zvládnutou fonetickou stránku mateřského jazyka. Mohou přetrvávat nedostatky ve výslovnosti některých hlásek, zejména vibrant. Snahou pedagoga je zařadit artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, dále také hry se slovy, slovní hádanky a vokální činnosti. Je třeba se zaměřit na maximalizaci péče o správnou výslovnost a výraznost řeči u dětí. Poskytovat jim správný řečový vzor. (Bytešnicková, 2007)

Všímáme si dýchání dítěte v klidu a při řeči. Rozvíjíme oromotoriku, mimiku a věnujeme se individuálně dětem, které vykazují nedostatky v motorických schopnostech. „*V tomto období se postupně začíná dokončovat vývoj fonematické diferenciaci. Zařazujeme cvičení zaměřená na diferenciaci počáteční slabiky a hlásky ve slově, později i v pozici na konci slova.*“ (Bytešnicková, 2007, s.88)

Dbáme na to, aby před vstupem do základní školy byla u dětí dosažena správná artikulace všech hlásek.

Rovina morfológicko-syntaktická

V této rovině se zaměřujeme na to, aby se dítě před nástupem do školy naučilo gramaticky správně vyjadřovat myšlenky ve větách a souvětích. Děti si osvojují stavbu jednoduché věty a souvětí. Neměly by se v řeči dítěte již vyskytovat dysgramatismy. „Vhodným prostředkem rozvoje souvislého a zároveň gramaticky správného řečového projevu jsou různé činnosti, při kterých děti mohou vyprávět své vlastní zážitky.“ (Bytešníková, 2007, s.88)

Rovina pragmatická

V tomto období by dítě mělo již zvládat komunikovat bez problémů různým způsobem v různých komunikačních situacích. Snažíme se o to, aby děti byly schopny samostatně vést rozhovor, udržet navozený rozhovor. Učíme je umění naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah a ptát se. Snažíme se podporovat schopnost domluvit se slovy a gesty, improvizovat. (Bytešníková, 2007)

Aby dítě na konci předškolního vzdělávání mělo veškeré předcházející komunikační kompetence, je důležitá především příprava pedagogických pracovníků působících v mateřských školách. V neposlední řadě také výchovné působení rodiny a společnosti vůbec. (Bytešníková, 2007)

4.4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s PAS

Mezi nejčastější problémy v souvislosti s poruchou autistického spektra patří komunikace. Nastává opožděný vývoj řeči a dítě má malé schopnosti komunikovat.

Podle Thorové (2006) lze zaznamenat u dětí s autismem vývoj řeči následně:

- dítě mluvilo první slova, následně vývoj ustal, následoval regres a dítě přestalo mluvit,
- dítě mluvilo a mluví, jen s pomalým progresem,
- řeč se neobjevila,
- řeč se objevila, ale přestala se vyvíjet. Dítě ustrnulo na tomto stupni vývoje.

V neverbální komunikaci a také v sociálním chování si můžeme nejvíc všimnout vývojového regrese. Dochází ke zhoršení očního kontaktu, dítě přestává ukazovat a neotáčí se směrem ke komunikujícímu. Výsledky výzkumných studií ukazují, že regresivní období nastává u dětí s poruchou autistického spektra nejčastěji mezi 18. až 24. měsícem věku.

Problémy s komunikací se u dětí s PAS mohou projevat různým způsobem. Dítě s autismem nemá vrozené mechanismy pro osvojování a spontánní učení struktury jazyka, v řeči se skoro vždy objevují určité abnormality. Nechápe, k čemu komunikace slouží. *„Proto je potřeba při rozvíjení komunikace určit nejen **jak**, ale také **proč** komunikovat. Do výuky musíme zahrnout nejen strategie pro rozvoj komunikace, ale i nácvik smyslu komunikace. Zlepšení schopnosti komunikovat je velmi účinný způsob, jak pomoci osobám s autismem.“* (Jelínková, 2008, s.35)

Posuzujeme dvě základní složky komunikace. Patří sem verbální a neverbální způsob dorozumívání. Nejčastěji pomocí vývojových škál zjišťujeme v oblasti verbální komunikace vývojovou úroveň řeči. Jak bohatá a obsáhlá je slovní zásoba, kolik slov používá dítě v mluvené řeči a snažíme se zjistit, nakolik používaným slovům rozumí. Zda je verbální vyjadřování tvořeno produktivní řečí. Nakolik se objevují echolálie, agramatismy, jaká je gramatická struktura vět. Zda dítě zaměňuje zájmena, hovoří o sobě v nesprávné osobě, zda vytváří svá slova, má svůj jazyk. Zda dokáže vést rozhovor a nakolik je kontakt reciproční a spontánní, ulpívá na určitých tématech a verbálních rituálech. Jaký má verbální komunikace celkový smysl vzhledem k situaci. Je také významné, do jaké míry je dítě schopno používat prostředky neverbální komunikace. Sledujeme, zda dítě dokáže navázat oční kontakt, zda dokáže ukázat na předmět zájmu a daným směrem se podívat. Jak vyjadřuje svůj souhlas a nesouhlas, své potřeby a přání. Všimáme si také přítomnosti neobvyklých až bizarních gest. Nakolik chápe gestikulaci a mimiku ostatních lidí. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Při rozvoji komunikace je důležitý komplexní přístup. Je důležité, aby na rozvoji komunikace spolupracovali všichni, s kým přijde dítě do styku. Komunikaci rozvíjíme nejlépe v přirozeném prostředí dítěte a vhodně ho motivujeme. Je velmi dobré, jestliže prezentaci nových slov provádíme simultánně. Slovo vyslovíme a současně ukážeme obrázek, případně doplníme nápisem nebo gestem. Cílem nácviku komunikace není dítě

naučit co nejvíce slov, ale používat nová slova v různých prostředích a slova naučit dítě používat funkčně. (Jelínková, 2008)

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK) se vztahuje k intervencím, které byly vytvořeny za účelem kompenzace poruch v oblasti expresivní (vyjadřování) komunikace jedinců. Doposud nejúspěšnější alternativní a augmentativní formou komunikace je komunikace s vizuální podporou. U dětí s autismem se při nácviu komunikace osvědčily pomůcky založené na vizualizaci. Patří sem např. nápisy, fotografie, obrázky, piktogramy, předměty. Poskytují konkrétní a trvalou informaci, což snižuje nejistotu a zmatek. (Bondy, Frost, 2007)

Funkční AAK způsob komunikace se tvoří dlouho. Je nutné dítě nejen otestovat, pečlivě pozorovat, ale také získat informace od všech, kteří přijdou s dítětem do styku. (Jelínková, 2008)

Častým problémem dětí s autismem je skutečnost, i když mají dostatečně rozvinutou řeč, že jejich porozumění není na úrovni reprezentace. Dítě označí na požádání fotografii, piktogram, ale neumí si představit jeho funkci. Např. pojmenuje a ukáže na skleničku, ale již ji nespojí s pitím. (Jelínková, 2010)

Vybrat vhodný alternativní systém komunikace vyžaduje znát jednak celkovou vývojovou úroveň dítěte, ale také úroveň porozumění. Pro rozvíjení komunikace vybíráme vždy takové strategie, které podporují spontaneitu, nejen pouhé napodobování. (Jelínková, 2010)

4.5 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s Aspergerovým syndromem

Hans Asperger jako první popsal projevy jazykových schopností dětí s Aspergerovým syndromem. Zmínil se o problémech v konverzačních dovednostech, v melodii či plynulosti řeči. Dále o tendenci těchto dětí hovořit jako dospělý. (Attwood, 2012)

U dětí s Aspergerovým syndromem dochází k pozdějšímu rozvoji řeči, ale ve věku pěti let takřka všechny děti s Aspergerovým syndromem hovoří zcela plynule. Jejich projev mívá nápadné charakteristiky a při komunikaci nepůsobí přirozeným dojmem. Vývoj gramatické a zvukové stránky řeči probíhá stejně jako u ostatních dětí. Avšak

odchyly se objevují v pragmatických, významových a prozodických aspektech. Dítě může hovořit příliš mnoho nebo málo, při konverzaci nedodrží požadavek souvislé komunikace a plynulé návaznosti témat. Dále používá slova, která jsou pro dítě specifická, a opakující se vzorce řeči. „*Dítě s Aspergerovým syndromem v pěti letech totiž nevykazuje známky opožděného řečového vývoje v obecné rovině, ovšem má potíže se specifickými jazykovými dovednostmi. Nejnápadnější odchylky zjišťujeme v pragmatice projevu.*“ (Attwood, 2012, s.68)

Mají velké problémy s používáním řeči v odpovídajícím kontextu, dopouští se specifických chyb. Zahajují hovor odkazem na něco, co dané situaci neodpovídá. Porušují kulturní či společenské normy. Tyto děti potřebují správné vedení a nácvik, aby dokázaly komunikovat sociálně žádoucím způsobem. Jedinci s Aspergerovým syndromem se učí modelové fráze, které používají, když si nejsou jisti s odpovědí. Projevují se tendence skákat druhým do řeči nebo vést paralelně vlastní hovor. Carol Grayová za účelem rozvoje komunikačních dovedností u těchto dětí vyvinula techniku Konverzace v kreslených příbězích. Jedinci s Aspergerovým syndromem si výroky druhých vysvětlují doslovně a mají problémy s interpretací běžných obrazných vyjádření. Toto doslovné chápání výroků může leckdy ústít v opakující se problémy s chováním. Řeč je chudá na tóny, přízvuky, rytmus i melodii. Slovní projev časem získává pedantskou, přehnaně formální podobu. Děti s Aspergerovým syndromem se také vyznačují schopností tvorby nových slov či novotvarů. Lépe pochopí mluvené sdělení, pokud se můžou soustředit jen na jeden hlas. Některé děti hovoří příliš mnoho. Jiné zase přehnaně málo. Vyhraněný zájem o nějakou oblast zpravidla ústí v záplavu řeči v podobě dlouhých monologů. Tyto monology není snadné přerušit, natož ukončit. (Attwood, 2012)

Bendová (2011) považuje za důležité rozvíjení slovní zásoby odpovídající věku dítěte. Nejen slovní zásobu, týkající se úzkých zájmů dítěte. Dále naučit dítě být pozorné vůči formě a obsahu sdělení druhé osoby. Podporovat a rozvíjet jeho sociální citění a orientaci v sociálních vztazích. Kladen je také důraz na rozvoj porozumění řeči a rozvoj pragmatické roviny jazyka pomocí vybraných komunikačních situací. Nesmíme opomenout nutnost eliminace rušivého koverbálního chování, například patologický oční kontakt či nesprávnou prozódii řeči.

Shrnutí:

Komunikace patří mezi základní složky sociální interakce. Informace přijímáme řečí, písmem i pomocí celé řady neverbálních komunikačních signálů. Komunikace je lidská schopnost, která umožňuje používat výrazové prostředky k vytváření a pěstování sociálních vztahů. Tato interakce ovlivňuje utváření osobnosti dítěte z mnoha hledisek. Například při rozvoji vnímání, porozumění a myšlení. Vývoj řeči se dělí na období přípravné a vlastní vývoj řeči. Vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem i se zřetelem na podmínky vytvářené prostředím. Za klíčové období je považováno období do šestého roku života dítěte. Ovlivňování řeči a motoriky lze pozorovat při poruchách oblasti motoriky. Sluch a zrak je důležitým činitelem ovlivňujícím vývoj řeči. Rozvoj myšlení a poznání současně se správným vyjadřováním je řazeno k prioritním úkolům mateřské školy. Úkolem pedagogů působících v mateřské škole je zaměřovat se na rozvoj všech čtyř jazykových rovin. Děti s PAS nechápou, k čemu komunikace slouží. Při rozvíjení komunikace je třeba určit nejen jak, ale také proč komunikovat. Používá se augmentativní a alternativní komunikace, osvědčily se pomůcky založené na vizualizaci. Takřka všechny děti s Aspergerovým syndromem ve věku pěti let hovoří plynule. Projev však mívá nápadné charakteristiky a působí nepřírozně. Vývoj zvukové a gramatické stránky probíhá v normě. Odchytky se objevují v pragmatických, významových a prozodických aspektech.

5 PŘEDPOKLADY PRO ÚSPĚŠNÝ VSTUP DO ŠKOLY

„Nejpřednější stráž lidského pokolení v kolíbce jest. Protože na počátku záleží všecko, k dobrému i zlému: Kam jak co jíti začne, tam tak jde: za hlavou tělo, za ojem vůz. A nejsnáze jest začíti na počátku, jinde těžko.“

J.A.Komenský

Vstup dítěte do školy znamená pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje se stoupajícími nároky na vzdělání a na pracovní výkon. Tento problém již formuloval J.A.Komenský v XI. kapitole Informatoria školy mateřské. Komenský, jehož myšlenky jsou ještě dnes velice aktuální, se pokusil varovat před negativními následky nesprávného začlenění dítěte do školy a vymezil kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Komenský zdůrazňoval, že nelze jen čekat na přirozeně probíhající dozrávání, ale je nutno dítě na školu včas a vhodným způsobem připravovat. *„Ani rodičové tedy dítek svých od sebe do školy, tak jako když se něco z lopaty zhodí, dávati nemají...Hloupě tedy dělají, kteříž dítěte nijakž nenastrojíc, k školmistru jako k řezníku tele...vedou, škrab on se pak s nim, jak chce.“* (Langmeier In: Rejchrtová, Langmeier, 1992, s.26)

Nástup do školy vymezuje dítěti roli školáka. Pro rodinu je nástup do školy pojímán jako potvrzení normality dítěte. Představa předškolního dítěte o škole se vyvíjí v závislosti na tom, jak blízcí lidé dítě informují a staví se k problematice školy. Přesnější představu o roli školáka dítě v předškolním věku zpravidla nemá. Děti se většinou do školy těší. To však není potvrzením jejich zralosti pro školu, i když tím rodiče často argumentují. (Opatřilová, 2006)

Velice často diskutovaná otázka před nástupem dítěte do školy je otázka, zda je dítě dostatečně vyzrálé a schopné zvládnout zátěž školní výuky, nebo zda raději volit odklad školní docházky. Je spíše projevem typické předškolní naivity. (Rýdl, 1993)

5.1 Školní zralost dítěte

Ve dvacátých letech minulého století byl termín školní zralosti prezentován v dílech vídeňské psychologické školy Charloty Bühlerové a v šedesátých letech se začíná na toto téma objevovat řada publikací, což značí zájem o toto téma. (Vágnerová, 2000)

Zhruba před padesáti lety zavedl a postupně do zdravotnické a školské praxe prosadil psycholog Jaroslav Jirásek i v České republice koncept školní zralosti. V té době šlo o jedno z nejvýznamnějších narušení jednotnosti školství. Přibližně 10-15 let trvalo, než se orientační psychologické vyšetření stalo rutinní součástí péče o děti vstupující do povinného vzdělávání. Myšlenka, podle které se liší stejně staré děti v somatických a kognitivních předpokladech, ale také ve zralosti, která může rozhodnout o školních výsledcích, nebyla příliš akceptována. Do té doby vstupovaly do povinného vzdělávání všechny děti podle kalendářního věku. Pokud posléze některé z nich v první třídě neprosplávalo, mělo se více snažit a intenzivněji měli pracovat s dítětem rodiče. Dítě navštěvovalo doučování, a když se výsledky nedostavily, tak opakovalo ročník nebo bylo doporučeno do vzláštní školy. Za uplynulou dobu došlo k výraznému posunu a přístupu veřejnosti k této problematice. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/10315/skolni_zralost.pdf>

V roce 1963 Jirásek upravil Kernův test, který se používá pod názvem **Orientační test školní zralosti**, ovšem se skutečnou interpretací dětského výkonu. Toto pojetí přeceňuje zrání a podceňuje učení. V koncepci zralosti našich průkopníků např. Langmeiera, Matějčka je kladen důraz na zrání, ale berou se v úvahu také environmentální vlivy, zvláště výchovné působení rodiny a mateřské školy. (Valentová In: Kolláriková, Pupala, 2010)

Zelinková (2007) píše, že v roce 1964 vytvořil Jirásek **Test školní zralosti**, který dobře predikoval (předpovídal) školní úspěšnost. Tento test vznikl modifikací (úpravou) testu Artura Kerna a je používán dodnes. Má především význam orientační a depistážní, je také časově nenáročný. „*Obsahuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním. Děti, které jsou tímto testem zachyceny, by měly být dále vyšetřeny pediatrem, psychologem a pedagogem.*“ (Zelinková, 2007, s.111)

K Jiráskově testu školní zralosti je doporučováno využití Zkoušky vědomostí předškolních dětí. Tento test zjišťuje rozumové schopnosti a míru uplatnění, ale nejedná se o inteligenční test. Hodnotí informovanost dítěte v různých oblastech, např. v počtech, čase, pohádkách, rostlinách a zvířatech, domácích činnostech, společenském zařazení. (Přinosilová, 2007)

Po zjištěných informacích v PPP a SPC je do dnešní doby k zjištění školní zralosti dětí používán Orientační test školní zralosti.

Dále také Edfeldtův reverzní test. „*Pomocí tohoto testu lze zjistit úroveň zralosti zrakového vnímání dítěte, jeho schopnost diferencovat obrácené a otočené tvary, tzv. rozlišovat polohu nahoru-dole a vpravo-vlevo, a drobné tvarové rozdíly detailů obrazce.*“ (Vágnerová In: Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 139)

Z hlediska vývoje důležité rozlišovat polohu nahoře-dole, a teprve později, v období okolo nástupu do školy, dozrává schopnost diferencovat polohu vpravo a vlevo. Edfeldtův reverzní test je užitečný pro posouzení jak školní zralosti, tak pro diferenciální diagnostiku specifických poruch učení a pro vyšetření dětí s ADHD syndromem nebo s jakýmkoliv organickým postižením mozku. Jde o důsledek specifické dysfunkce daných oblastí CNS. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Kdybychom měli přeložit Komenského kritéria do dnešního jazyka, řekli bychom, že podmínky, aby dítě úspěšně započalo školní dráhu jsou následující:

- Dítě si v minulém vývoji osvojilo znalosti a návyky, které se od něho na počátku školní docházky očekávají.
- Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté rozumové schopnosti.
- Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu pravidelnému učení ve škole.

(Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pojem školní zralost se stal odborným termínem, jeho definici je možno nalézt v pedagogickém slovníku. Školní zralost je zde definována jako stav dítěte projevující se v takové úrovni organizmu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Teorie vývojové psychologie vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Školní zralost je pojem označující takový stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnání požadavků kladených na dítě školou. Obsah pojmu školní zralost je závislá na školském systému, který určuje věk, v němž děti vstupují do školy. „*V našem státě je podle zákona školou povinné dítě, které dosáhne věku 6 let do 31. srpna běžného roku. Předpokládá se tedy, že většina těchto dětí je „školsky zralá“.*“ (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002, s.76)

Školní docházka dítěte, které není školsky zralé, ačkoliv dosáhlo šesti let, může být odložena o jeden rok. V nutných případech i o dva roky. Žádost o odklad školní docházky podávají rodiče řediteli školy a dokládají ji odborným lékařským a psychologickým nálezem. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002)

Hartl, Hartlová (2000, s.708) definuje školní zralost jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování; předpokládá urč. rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění i urč. úroveň soc. dovedností; předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresí.*“

Opatřilová (2006) uvádí, že předpokladem školní zralosti je dosažení určité zralosti CNS. Zrání je závislé na věku a individuálních vlastnostech každého jedince. Pro úspěch dítěte ve škole jsou také podstatné jeho předchozí zkušenosti a předškolní učení. (Opatřilová, 2006)

„*Školní zralost znamená připravenost dítěte pro první třídu.*“ (Beníšková, 2007, s.17)

Mezi dětmi zařazenými ve věku stanoveném zákonem je rozdíl celého jednoho roku a to je z hlediska rychlého vývoje v předškolním věku poměrně dlouhá doba. Tím jsou nejmladší děti při vstupu do školy značně znevýhodněny oproti stejně nadaným dětem, které jsou skoro o rok starší. Dítě nezralé pro školu hůře prospívá, než by bylo možno očekávat, nebo musí vynaložit na učení mnohem větší námahu. Chování je často nápadité. Bývá ještě hravé, nevydrží dlouho sedět a soustředit se. Někdy se vyvinou různé neurotické nebo psychosomatické obtíže. V závažných případech se mohou projevy vystupňovat až v psychopatologické. Některé děti se přece jen přizpůsobí a začnou zvládat školní nároky. U jiných je nutné vyhledat nápravné opatření, jako je zařazení dítěte do vyrovnávací třídy nebo do jiného speciálního školního zařízení. Nejzávažnější následky hrozí dětem s nějakým handicapem, které jsou předčasně

zařazeny do školy. Můžeme sem zařadit děti s podprůměrnou inteligencí, tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí, drobným smyslovým defektem, vadou řeči apod. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002)

Rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi ve třídě bývá až 1 rok věku. Pouhou věkovou manipulací se dítě může i při zcela průměrné inteligenci na začátku školní docházky dostat do tzv. pásma ohrožení nebo stresu. Do tzv. pásma výkonnostního podprůměru. Nastoupí-li do školy až za rok, bude mezi nejstaršími ve třídě. Má naději dostat se na horní hranici výkonnostního průměru nebo do nadprůměru. (Přinosilová, 2004)

Podle Přinosilové (2004) jsou nejčastější příčiny odkladu školní docházky v oblasti řeči, pozornosti a soustředění, grafomotorice, pracovního tempa a vědomostního rázu.

Kritéria a problémy školní zralosti

Při vstupu do školy se od dítěte očekává, že při psychologickém vyšetření splní v psychické oblasti tyto podmínky:

- obstojně nakreslí lidskou postavu, postava musí mít hlavu, trup a končetiny,
 - obstojně podle předlohy obkreslí různé tvary,
 - uspokojivě podle předlohy obkreslí různé znaky,
 - prokáže schopnost se soustředit při zjednodušené ukázce Bourdonova testu pozornosti,
 - prokáže rozlišovací a orientační schopnosti, orientace v sociálním prostředí, v přírodě, v prostoru, v čase, v první desítce čísel, rozliší a pojmenuje základní barvy,
 - prokáže reprodukční schopnost,
 - prokáže i náležitě řečové předpoklady, přiměřenou výslovnost slabik a hlásek.
- (Mertin In: Mertin, Gillernová, et al, 2003)

Podle Kropáčkové (2008) odborná literatura školní zralost označuje jako zdravotní, psychickou a sociální způsobilost dítěte začít školní docházku. Jedná se o kompetence závislé na dosažení určité zralosti centrální nervové soustavy, na biologickém zrání. Uvádí se tyto složky školní zralosti- fyzická, psychická, sociální a emocionální zralost.

Kuric (2001) uvádí, že celkově můžeme mluvit o čtyřech hlavních složkách školní zralosti: fyzická (tělesná), intelektuální (rozumová), sociální a morální, pracovně-

motivační. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí tyto složky školní zralosti: tělesná, kognitivní, emoční, motivační a sociální. K motivační zralosti zařazují zralost pracovní.

Fyzická (tělesná) zralost

Dítě odpovídá růstem i fyzickými dispozicemi věku šesti let. Fyzickou zralost posuzuje lékař. (Lisá, Kňourková, 1986)

Fyzická zralost je nejméně vnímána jako průkazný ukazatel vyspělosti dítěte. V šesti letech věku dochází k celkovému protažení postavy a tato tělesná proměna navozuje změny v ovládání těla. „*Zkvalitňuje se úroveň senzomotorické koordinace (oko-ruka).*“ (Pavlas, Vašutová, 1999, s.74)

Děti malé, drobné, slabé bývají častěji ohrožovány zvýšenou únavností. Trpí i pocity méněcennosti v kolektivu stejně starých, ale vyspělejších dětí. Také častá onemocnění oslabující organizmus dítěte mohou negativně ovlivnit školní úspěšnost. V těchto případech odložení školní docházky o jeden rok může být využito k posílení obranyschopnosti organismu dítěte. (Žáčková, Jucovičová, 2008)

Psychická zralost, rozumové předpoklady

„*Zvláštní roli má dar rozumu jako zdroj niterního světla, schopného měnit lidskou společnost k lepšímu.*“ (Rejchrtová In: Rejchrtová, Langmeier, 1992, s.14)

Podle Čačky (2000) je duševní vyspělost předškolního dítěte podmíněna zralostí CNS (rovnoměrným rozvojem a souhrou obou hemisfér) a dosaženou mírou rozvoje racionálně-kognitivních i imaginativně-emotivních funkcí psychiky.

Z poznávacích procesů se zjišťuje:

- „*úroveň záměrné **poroznosti** (intenzita a stabilita),*
- *kvality **čítí**, zvl. diferenciací zraková (přiměřené tempo očních pohybů, barvy), sluchová (rozlišování podobně znějících hlásek) aj.,*
- **vnímání** (rozlišování detailů na blízkou vzdálenost, znalost směrů a časových pojmů),
- *přechod od celostního vnímání k diferencovanému a **analytickému** (reprodukce předlohy, kresba),*
- *analyticko-syntetické činnosti (skládání celku z částí), ale také*
- *dosažená úroveň **paměti** (záměrnost, trvalost, logické prvky),*
- *zvládnutí **řeči** (užívá 3000 slov, jednoduchá souvětí bez agramatizmů, 20% s ustupujícími vadami výslovnosti),*

- úroveň **porozumění** (schopnost verbální komunikace),
- kvality konkrétních **myšlenkových** operací (kategorie množství, pořadí, následnosti či příčinnosti, postihování podstatných znaků a vztahů),
- schopnost chápat i **užívání symbolů** (základ osvojování trivia). “ (Čačka, 2000, s.99)

Kolem šesti let dochází ke změnám v poznávací činnosti dítěte. Předškolní dítě začíná svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Bezpečněji posuzuje stálost či změnu velikosti a množství, popřípadě řazení apod. V této době dítě začíná logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Zeslabuje se úroveň dětské fantazie, do pozadí ustupují vlastní dětské potřeby a přání. Důležitým prvkem je pohotovost, úroveň a plynulost slovního projevu a širší slovní zásoby. „*Tento prvek je východiskem pro rozvoj pojmového myšlení a osvojování prostorových, časových a číselných kategorií. Úroveň pročleněných projevů vnímání lze u dítěte postihnout ve spontánní kresbě lidské postavy.*“ (Pavlas, Vašutová, 1999, s.75)

Dostatečná zralost CNS zvyšuje odolnost vůči zátěži. Umožňuje dítěti lépe využít jeho schopností na základě koncentrace pozornosti a je předpokladem pro přizpůsobení dítěte školnímu režimu. „*Na zrání CNS závisí i lateralizace ruky, motorická a senzomotorická koordinace a manuální zručnost.*“ (Opatřilová, 2006, s.50)

Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) uvádějí, že pro posouzení školní zralosti rozumového vývoje předškolního dítěte je směrodatný vývoj v oblastech řeči, grafomotoriky, pozornosti (udržet pozornost alespoň 10 minut), pracovních návyků (zůstat u úkolu a dokončit ho), zrakového a sluchového rozlišování, orientace a vztahů v prostoru a čase (nahore-dole, před-za, vpředu-vprostřed-vzadu, nad-pod, orientace na vlastním těle, orientace vpravo-vlevo), představy předpočetní (rozlišit pojmy první, poslední, větší, menší, lehčí, těžší) a v neposlední řadě přiřazování a rozeznávání barev.

Nízká úroveň komunikačních kompetencí, opožděný vývoj řeči nebo výskyt mnohočetné dyslalie by měl být důvodem k doporučení odkladu školní docházky. Popřípadě minimálně podmínkou k dalšímu vyšetření dítěte a ke zvážení vhodnosti školního zařazení dítěte, formy vzdělávání atd. (Bendová, 2011)

Sociální a emocionální zralost

„Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů. Dítě má být již schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.114)

Emoční zralost výrazně souvisí s mentálními výkony dítěte, proto se stává klíčovým faktorem při posuzování kvality výkonů. Kontrola afektů a impulsů je předpokladem školní práce a kázně. Dítě dovede oddálit uspokojení svých okamžitých potřeb a přání, od toho se odvíjí úroveň sebedůvěry, emocionální stabilita a vyrovnanost citových projevů. Od úrovně emoční zralosti můžeme odvodit úkolovou, nebo-li pracovní zralost. Hra z činnosti dítěte školního věku nevymizí, se školní prací se prolíná, proto význam pracovní zralosti nabývá na převaze. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Sociální zralost nese prvky a schopnost dítěte pracovat ve skupině vrstevníků. Dítě se začleňuje mezi spolužáky a uvolňuje se doposud dominující vztah k rodičům. Mezi vrstevníky se dítě obohacuje o nové vztahy a o sociální zkušenosti. Současně musí být schopno se podřizovat nové autoritě, převzít roli školáka. Podstatné pro úroveň sociální zralosti je míra ochoty se podřídít cíli, normám a hodnotám školní třídy. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Dosažení školní zralosti ve všech složkách psychické struktury je závislé na činitelích ovlivňujících somatický a psychický vývoj dítěte. Můžeme sem zařadit faktory organické (vývojové, genetické, zdravotní) a psychické (podnětnost prostředí, vlastní psychická aktivita, citová atmosféra, systematická výchova a učení). (Jirásek In: Švancara, 1974)

5.2 Školní připravenost

Pedagogický slovník definuje školní připravenost jako: *„Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.241)

Školní připravenost postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. (Zelinková, 2007)

Školní připravenost zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem sociálního prostředí.

Školní připravenost některých dětí není dostačující, a to především vlivem znevýhodněného sociokulturního prostředí jejich rodin. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Valentová (2010) uvádí, že v sedmdesátých letech se objevuje nový trend v přístupu posuzování předpokladů dítěte pro vstup do školy. „*Preferuje se jednoznačně termín školní připravenost jako výstižnější než školní zralost.*“ (Valentová In: Kolláriková, Pupala, 2010, s.220)

Při vstupu dítěte do školy je vhodné zhodnotit jeho celkovou úroveň, nakolik je pro úspěšný školní začátek vyspělé. Podílí se na něm výsledky rodinného a u většiny také mateřského prostředí a výchovného působení, kterého se mu dostávalo od narození. Monatová (2000) školní připravenost rozlišuje na vnitřní a vnější:

- **Vnitřní připravenost** znamená vlastní způsobilost dítěte ke školní docházce, odpovídá psychické, sociální a emoční zralosti. Školní připravenost v sobě zahrnuje chápání významu a hodnoty školního vzdělávání, určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, sociálních vztahů, ukázněnosti, adaptability, učebních dovedností, návyků a zájem a snahu učit se.
- **Vnější připravenost** se vyznačuje zájmem o zevní stránky jako je uspořádání nábytku ve třídě, prostředí třídy, výzdoba třídy, ale také vztah dítěte k učení, plnění úkolů.

Vágnerová (2000) v termínu školní připravenost vidí potřebné předpoklady, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí nároků školy. Uvádí dvě oblasti:

- **Hodnota a smysl školního vzdělání.** Nástup do školy přináší množství nových podnětů a změnu způsobu života. Dítě přichází z rodiny z určitými předpoklady pro zvládnutí role školáka. Úroveň vývojových dovedností závisí na sociokulturním statusu rodiny. Na jeho výchově a vedení dítěte. Pokud se výchova v rodině z hlediska hodnot vštěpovaných dítěti podstatně liší od hodnot a cílů školy, dítě školním nárokům nestačí. Nedovede se přiměřeně adaptovat (např. poměrně časté problémy v hierarchii hodnot mezi školou a romskou rodinou). (Opatřilová, 2006)

Vágnerová (2000) uvádí, že pro rodiče má vzdělání určitou hodnotu a ta se projevuje jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají. Pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci.

Z osobního hlediska význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí nezbytných pro její dosažení. Řadíme sem např. vytrvalost, sebeovládání, schopnost překonávat překážky a odolnost k zátěži. Důležitý je také způsob komunikace mezi členy rodiny. Sociálně slabší rodiny nemohou dětem nabídnout kvalitnější jazykový model. Např. matky dětem navyprávějí a nevyžadují, aby děti povídaly jim.

- **Sociální připravenost.** Dítě připravené na školu by mělo dosáhnout určité socializační úrovně. Mělo by umět rozlišovat různé role a diferencovat chování s nimi spojeno. Týká se to především vztahu a chování dítěte k učiteli. „*Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat.*“ (Vágnerová, 2000, s.144)

Podle Opatřilové (2006) se sociální nezralost dítěte může projevit i formou elektivního mutismu. Pro optimální adaptaci dítěte na školu je důležitá dostatečně rozvinutá schopnost verbální komunikace. Dítě musí učiteli dobře rozumět a chápat smysl jeho požadavků.

Vágnerová (2000) uvádí, že na úrovni dětské skupiny jde o jinou formu komunikace. Dítě má projevit schopnost navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi. Jestliže nestačí nebo se projeví odlišně, dětská skupina je nepřijme, pokud se nepřizpůsobí. „*Školní připravenost zahrnuje schopnost respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí. Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich.*“ (Vágnerová, 2000, s.145)

Klasifikace složek školní připravenosti podle Kollárikové, Pupaly (2010) není systematická. Uvádějí se tyto složky školní připravenosti:

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

Podle Langmeiera (1983) pojem školní způsobilost měla poukazovat na význam předškolní výchovy, jejíž vliv je velice zásadní pro úspěšný či neúspěšný školní začátek.

5.3 Pedagogická a psychologická intervence před vstupem do školy

Pedagogicko-psychologickou intervenci před vstupem do školy lze chápat jako opatření směřující k optimalizaci průběhu vývoje dítěte. Případně s cílem zmírnit, až odstranit již projevující se vývojové odchylky. Intervence je širokým pojmem. Je možno do něho včlenit individualizovaně pojatou výchovu, konkrétní pedagogické i psychologické postupy. (Kolláriková, Pupala, et al, 2010)

Kolláriková, Pupala (2010) uvádí institucionální pedagogická opatření, která jsou doporučována neadekvátně připraveným dětem pro vstup do školy:

- „zařazení dítěte do MŠ, práce s dítětem v MŠ podle individuálního programu,
- zařazení do speciálních MŠ (např. pro děti s vadami řeči, mentálně opožděné),
- zařazení do přípravných ročníků na ZŠ či skupinových setkání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v ZŠ či PPP.“ (Kolláriková, Pupala, et al, 2010, s.229)

Nejstarší a zároveň i nejčastější variantou pedagogicko-psychologické intervence před vstupem do školy je **odložení školní docházky o jeden rok**.

Většina šestiletých dětí je schopna bez větších obtíží zahájit školní docházku a současně zvládat školní povinnosti. U dětí, které nejsou dostatečně školsky zralé a připravené na vstup do školy, může být realizován odklad školní docházky. Podmínky pro odložení školní docházky upravuje paragraf 37 školského zákona č. 49/2009 Sb. (dříve 561/2004 Sb.) o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Rodiče, kteří se rozhodli u svého dítěte pro odložení školní docházky, si u zápisu do první třídy vyzvednou formulář pro odklad školní docházky. Podle zákona je potřeba o odklad školní docházky požádat písemnou formou. „*Ten vyplní a nechají potvrdit školským poradenským zařízením (pedagogicko psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum-PPP, SPC) a odborným lékařem – dětským a dorostovým lékařem, případně dalším specialistou (neurologem, psychiatrem, logopedem), zejména*

je-li důvodem pro odklad školní docházky fyzická nezralost či zdravotní problémy.“
(Žáčková, Jucovičová, 2008, s.6)

Konečné rozhodování o odložení školní docházky o jeden rok náleží řediteli školy, na kterou se dítě hlásí a ten vydává písemné rozhodnutí. Po dobu odkladu školní docházky bývá rodičům doporučeno vzdělávání zaměřené na předškolní výchovu v přípravném ročníku základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy.
(Žáčková, Jucovičová, 2008)

Odklad školní docházky u dětí s budoucí diagnózou specifických poruch učení napomůže podle Švancarové, Kucharské (2001) k lepšímu zvládnutí školních povinností v 1.třídě. Po dobu odkladu je třeba provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých percepčně motorických funkcí. Řada autorů propaguje zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické a to již v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Dítě bývá již v prvním ročníku nápadné v oblasti adaptace, trpí poruchami pozornosti, problémy při počátečním nabývání dovedností psaní a čtení se postupně zvyrazňují.

„Rozhodnutí o odložení školní docházky by nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Neuváženým přístupem k této záležitosti bychom mohli způsobit dítěti velké problémy – například můžeme propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je vysloveně připraveno začít se učit, a když nenastoupí v této době do školy, ztrácí o ni a o učení zájem.“ (Žáčková, Jucovičová, 2008, s.7)

Další formou pedagogicko-psychologické intervence jsou různé **stimulační programy**, které mohou být preventivní, tak intervenční. Se stimulačními programy mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga či psychologa, mohou být také zařazeny do výchovné práce v mateřské škole, činností PPP nebo jiných poradenských institucí. Mohou probíhat formou skupinového i individuálního učení. Stimulační programy se zaměřují na celkový rozvoj dítěte a posilují i školní připravenost, nebo jsou již nápravně zaměřeny na méně rozvinuté psychické funkce. Například: cvičení pozornosti, prostorové orientace, grafomotoriky, rozvíjející programy pro stimulaci řeči, vytváření elementárních dovedností pro výuku čtení (rozvoj zrakového a sluchového vnímání aj.). V současné době jsou pro rodiče vydávány podnětné publikace, které jim pomáhají při přípravě dětí pro vstup do školy. Odborné pracovní materiály mají k dispozici také učitelky v MŠ. (Kolláriková, Pupala, et al, 2010)

Stimulační program Maxík je zaměřen na rozvoj grafomotoriky - správný úchop psacího náčiní, správné sezení, kvalitní pohyblivost všech kloubů, které jsou potřebné k nácviku psaní. Koncentrace pozornosti - zaměření, udržení a usměrnění pozornosti a soustředění se na zadaný úkol. Nácvik nových pohybových stereotypů- zvládnutí rovnováhy, správné sezení, správné a zdravé dýchání. Rozvoj komunikačních dovedností - všeobecný rozvoj pojmového myšlení a řeči, správné výslovnosti a tvoření vět, porozumění obsahu slyšeného. Stimulační program posiluje dílčí funkce v oblastech zrakové - zrakového rozlišování, zrakové paměti, vizuomotoriky, sluchové-sluchového vnímání, sluchového rozlišování, sluchové paměti a audiomotoriky. Dále v oblasti prostorové orientace a intermodality. Intermodalita je schopnost přepínat mezi různými způsoby, mody, smyslového vnímání. Děti s tímto oslabením mají problémy s vytvářením spojení mezi zrakovými, sluchovými a prostorovými podněty. Nerozumí slovním pokynům a potřebují názorné vedení v činnostech. V neposlední řadě se děti rozvíjí v oblasti seriality. V předškolním věku tato oblast souvisí s řazením stále se opakujících běžných činností za sebou. Potíže ve škole se projevují problémy se správným pořadím písmen ve slově, při psaní, čtení, s pořadím slov ve větě nebo číslic v početním úkolu. Dále s vynecháváním písmen, číslic či znamének. Oblast seriality také výrazně zasahuje do chování dítěte.

Celý stimulační program je koncipován tak, aby byla rovnoměrně posilována složka motorická, grafomotorická a percepční. Je kladen důraz na rozvoj kognitivních-poznávacích funkcí.

Stimulační program Metoda dobrého startu rozvíjí u dítěte oblasti důležité pro úspěšný vstup do školy. „*METODA DOBRÉHO STARTU (MDS) sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, přispívá k rozvoji řeči. Cvičení MDS u dětí s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, u dětí s poruchami vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce.*“ (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998, s.12)

Stimulační program vypracovala ve 40.- 50. letech 20. století francouzská fyzioterapeutka Bugnet. Metoda byla poprvé realizována v základní škole jako vstupní etapa výuky čtení a psaní a následně byla použita u dětí s obtížemi v učení. MDS obsahuje 25 lekcí, kde nositelem děje je lidová píseň a od ní se odvíjí vyprávěný příběh a pohyb. Dítě se seznamuje s písní, s jejím obsahem a příběhem, vnímá pohyb.

Symbolem každé písničky je grafický vzor. „*Zrakové vnímání souvisí s rozvojem pravolevé a prostorové orientace a názorné paměti.*“ (Swierkoszová In: Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998, s.12)

Grafický vzor se shoduje s rytmickým schématem. Vše je budováno postupně, jako lateralizace ruky, motorická a senzomotorická koordinace, manuální zručnost a ovládnutí mluvidel. Reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem dítěte završuje cvičení. (Swierkoszová In: Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998)

V současnosti je také často využíván program **Hypo** pro děti, které potřebují podpořit rozvoj pozornosti, percepce, paměti, verbálního vyjadřování, grafomotoriky i paměti. Další variantou je již zmíněný program **MAXÍK** zaměřený především na rozvoj grafomotoriky, vyjadřování a percepce. (Krejčová In: Čáp, Koutná, Krejčová, et al, 2009)

Odpovídající školní připravenost je nutnou podmínkou perspektivní školní úspěšnosti dítěte. Proto je zapotřebí i nadále rozvíjet cílenou intervenci k rozvoji vývojové úrovně dětí před vstupem do školy. Tomu je třeba i na počátku školní docházky. (Kolláriková, Pupala, et al, 2010)

5.4 Předškolní vzdělávání dětí s Aspergerovým syndromem

V České republice je dětem s Aspergerovým syndromem, respektive s poruchou autistického spektra, garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vzdělávání vysokoškolské s ohledem na aktuální možnosti dítěte a míru symptomatiky jejich handicapu. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Legislativně vzdělávání žáků s PAS v České republice zajišťuje školský zákon č. 49/2009 Sb. (dříve zákon č. 561/2004) o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Se školským zákonem souvisí vyhláška č. 147/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 73/2005 Sb.) o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Poradenské služby dětem s PAS a jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky zajišťují speciálně pedagogická centra. Jejich činnost

vymezuje vyhláška č. 116/2011 Sb. (dříve vyhláška č. 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Někteří rodiče dětí s Aspergerovým syndromem do tří let věku dítěte ani nezaznamenají, že vývoj není v pořádku. Za klíčový okamžik je považován vstup do mateřské školy. (Thorová, 2006)

Často to bývají pedagogové v mateřské škole, kteří upozorní, že chování dítěte se odlišuje od projevů vrstevníků. Některé děti jsou pasivní, hrají si o samotě, projevy se jeví jen jako zvláštní. Jiné jsou naopak aktivní. Jejich zájmy jsou natolik bizarní a ulpívavé, že přitahují pozornost okolí. (Thorová, 2006)

Pokud je v předškolním věku stanovena u dítěte diagnóza Aspergerův syndrom, respektive porucha autistického spektra, může být dítě zařazeno do třídy pro děti s PAS při MŠ nebo MŠ speciální. Může být také integrováno do běžné třídy MŠ nebo MŠ speciální. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Cílem práce s dítětem s Aspergerovým syndromem je postupné budování pracovního chování a sebeobslužných dovedností. Respektování denního režimu třídy, zvládnutí přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům a dospělým. (Čadilová, Žampachová, 2007)

Odklad školní docházky je vždy vhodné konzultovat s poradenským pracovníkem. U dětí s nerovnoměrným profilem schopností v pásmu průměru a podprůměru se doporučuje odklad školní docházky. *„Víme, že prosté setrvávání v mateřské škole o rok déle u dětí s pervazivní vývojovou poruchou a nadprůměrným intelektem nepřináší zvláštní výhody. Vzhledem k výraznému handicapu v oblasti sociálního chování, spolupráce a adaptability nelze očekávat, že za rok děti s nadprůměrnými schopnostmi a pervazivními obtížemi v oblasti interakce, komunikace a pracovního chování dosáhnou klasické školní úrovně, musíme tedy každopádně počítat s individuálním integračním programem. Dítě s nadprůměrným intelektem a PAS nemá většinou potíže zvládat učivo, má spíše potíže s chováním a kontaktem s vrstevníky.“* (Thorová, 2006, s.363)

Jako velmi efektivní se u dětí s PAS jeví metodika strukturovaného učení. Používá se ve speciálních třídách pro děti s autismem, při individuální terapii a v rodinách. Opírá se o principy kognitivně-behaviorální terapie. Mezi specifika a obecné principy strukturovaného učení patří fyzická struktura, vizuální podpora, zajištění

předvídatelnosti a vizualizace času, individuální přístup a také dokumentace a zaznamenávání údajů. (Hrdlička, Komárek, 2004)

Strukturalizace znamená vnesení pravidel, posloupnost činností a jednoznačné uspořádání prostředí. Místo nejistoty a zmatku nastoupí logičnost, řád, pocit jistoty. Ne všechny děti s PAS mají problémy s akceptováním změn, nicméně všechny mají problémy s adaptabilitou. (Thorová, 2006)

Shrnutí:

K úspěšnému vstupu dítěte do školy je důležité rozvíjet všechny složky osobnosti. Nestačí jen předpoklady fyzické. Je důležité se zaměřit na aspekty psychomotorické, sociální a emoční. Ohledně správného rozvoje dítěte je důležitý přístup rodiny a mateřské školy. Orientační test školní zralosti, nebo-li Test školní zralosti, je používán dodnes. Má především význam orientační a depistážní. Je doporučováno využití Zkoušky vědomostí předškolních dětí. K zjištění školní zralosti je také využíván Edfeldtův reverzní test. Slouží k zjištění úrovně zralosti zrakového vnímání. Při rozhodování, zda je dítě připravené na školu, by se mělo přihlídnout k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Určují jeho psychickou vyspělost podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí. V období před vstupem do školy je vhodné zařazení intervencí směřujících k optimalizaci vývoje dítěte. Mezi pedagogicko-psychologické intervence se řadí odložení školní docházky o jeden rok a různé stimulační programy. Existuje mnoho materiálů k procvičování jednotlivých oblastí vývoje u předškolních dětí. Je však důležité umět vybrat ten, který napomůže při reedukaci. Důležitá je spolupráce s rodiči dítěte a jejich dobrá informovanost o problému. Rodiče mají možnost navštěvovat s dítětem různé programy určené pro děti a rodiče.

Děti s Aspergerovým syndromem většinou nemají problémy zvládat učivo. Mají spíše problémy s chováním a kontaktem s vrstevníky. Své nezastupitelné místo má zde strukturalizace.

EMPIRICKÁ ČÁST

6 ANALÝZA DIAGNOSTIKY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A DÍTĚTE S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM SE ZAMĚŘENÍM NA SPRÁVNÝ VÝVOJ ŘEČI

„Pedagogická praxe i výzkumy ukazují, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky.“ (Zelinková 2003, s. 193)

6.1 Vymezení výzkumného cíle

Hlavním cílem empirické části rigorózní práce je zjistit, na které diagnostikované oblasti je nutné se zaměřit a rozvíjet je pro úspěšný vstup do školy.

Dílčí cíle:

- 1- Analyzovat oblasti důležité v souvislosti se vstupem do školy u vybraného vzorku dětí 5,6 let, dětí 6 let s odkladem školní docházky a dětí s Aspergerovým syndromem.
- 2- Uvedené oblasti mezi sebou porovnat.
- 3- Vyzdvihnout oblasti, na které by se měly učitelky mateřských škol nejvíce zaměřit v souvislosti s úspěšným vstupem do školy.
- 4- Zpracovat kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem.

Výzkumný problém: Které diagnostikované oblasti je nutné rozvíjet pro úspěšný vstup do školy?

Pro stanovení cílů bylo nutné splnit tyto úkoly:

1. Absolvovat vzdělávací kurz asociace logopedů ve školství v rámci projektu Logopedická prevence u dětí a žáků v ČR.

2. Vyhledat děti předškolního věku a děti s odkladem v mateřských školách.
3. Vytvořit nestandardizované diagnostické testy.
4. Připravit záznamy o logopedické intervenci dětí z mateřských škol.
5. Připravit záznamy o pedagogické diagnostice dětí z mateřských škol.
6. Vyhledat děti s Aspergerovým syndromem, zpracovat kazuistiky a grafy.
7. Analyzovat získané výsledky z hlediska stanovených cílů.

6.2 Pracovní hypotézy

Na základě informací získaných studiem dostupných materiálů, odborných pramenů, literatury, dosažených dosavadních vědomostí i zkušeností s problematikou školní zralosti a připravenosti předškolních dětí, na základě předvýzkumu na pracovišti byly analyzovány výsledky diagnostikovaných oblastí a stanoveny základní hypotézy k hlavnímu výzkumu. Tyto hypotézy byly stanoveny na předškolní děti 5-6 let a děti 6 let s odkladem školní docházky z náhodně vybraných 13 MŠ. Na děti s AS ohledně malého výzkumného vzorku nebyly hypotézy stanoveny. Byly zpracovány kazuistiky a také grafy.

Hypotéza č. 1- Deficity ve výslovnosti vibrant a sykavek u dětí často přetrvávají i v období před nástupem školní docházky, přestože v tomto období by měla být artikulace již ustálena.

Hypotéza č. 2- Deficity ve výslovnosti hlásek, hlavně vibrant a sykavek u dětí s odkladem školní docházky budou již odstraněny před nástupem školní docházky, protože v tomto období by měla být artikulace ustálena.

Hypotéza č. 3 – Procento školsky nezralých chlapců je vyšší než procento školsky nezralých děvčat v běžných MŠ.

Hypotéza č. 4 - Úchop tužky bude lépe rozvinut u dívek 5-6 let než u chlapců 5-6 let v běžných MŠ.

Hypotéza č. 5 - Chlapci s odkladem školní docházky dosáhnou zlepšení v oblasti úchopu tužky oproti chlapcům předškolního věku 5-6 let.

Hypotéza č. 6 - Popis obrázku bude lépe rozvinut u dívek s odkladem školní docházky než u chlapců s odkladem školní docházky.

Hypotéza č. 7- U oblasti popisu obrázku nastane zlepšení u dětí s odkladem školní docházky oproti dětem předškolního věku nastupujících do školy.

Hypotéza č. 8- Rozlišení 1. hlásky ve slově bude lépe rozvinuto u dívek 5-6 let než u chlapců 5-6 let.

Hypotéza č. 9- U oblasti rozlišení 1. hlásky ve slově nastane zlepšení u dětí s odkladem školní docházky oproti dětem předškolního věku nastupujících do školy.

6.3 Výzkumný vzorek

Předvýzkum

Předvýzkum by měl být jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu. (Chráska, 2009)

V této rigorózní práci byl proveden předvýzkum. Metoda výzkumného nástroje byla ověřena u devadesáti náhodně vybraných respondentů věku od čtyř do šesti let z mateřské školy Chobotská Brandýs nad Labem. Prostřednictvím tohoto předvýzkumu došlo k získání zpětné vazby o vhodnosti aplikované metody. Na základě rozboru, vyhodnocení a připomínek k organizaci zkoušek byly provedeny úpravy na konečné verzi a částečně ověřeny i stanovené hypotézy.

Charakteristika souboru a místa šetření v předvýzkumu

Zkoumaný soubor tvořilo 90 dětí mateřské školy Chobotská v Brandýse nad Labem. Tříleté děti do výzkumu zařazeny nebyly. Čtyřletých dětí bylo 35, pětiletých dětí bylo 19, předškolních dětí nastupujících příští školní rok do ZŠ bylo 28 a šestiletých dětí s odkladem školní docházky bylo do předvýzkumu zařazeno 8. Typ výběru u výzkumného vzorku byl záměrný.

Sběr dat probíhal v průběhu školního roku 2013/2014. Jednalo se o průběžný sběr dat.

Vzhledem k tomu, že do čtyř let se může projevovat fyziologický dysgramatismus a od tohoto věku dítě dokáže stále častěji komunikovat přiměřeně situaci a samostatně používat řeč k regulaci dění ve svém okolí, je předvýzkum započat u dětí od čtyř let. Také proto, že od dosaženého věku čtyř let se již předpokládá ustálená fixace samohlásek a diftongů. Předvýzkum jsem nezaměřila jen na děti odcházející příští školní rok do školy a děti s odkladem, jak je tomu u hlavního výzkumu, ale na děti již

od čtyř let. Chtěla jsem zjistit, s ohledem na své pracoviště, jak se děti již od věku čtyř let vyvíjí ve stanovených oblastech.

Mateřská škola Chobotská, s neoficiálním názvem „U medvídků“, je čtyřtřídní školou rodinného typu. Nachází se v klidné okrajové části města Brandýs nad Labem, mimo hlavní komunikace. Toto umístění poskytuje bezpečné vycházky dětí do okolí.

Třídy jsou věkově heterogenní, pojmenovány podle zvířátek. Tím se snažíme dětem zpříjemnit vstup do MŠ a zároveň upevňovat kladný vztah ke zvířatům i ostatní přírodě. Každá třída si vytváří svůj třídní vzdělávací program a morální pravidla vztahů, snažíme se využívat moderního způsobu výuky. Děti jsou ve třídě vedeny k samostatnosti, tvořivosti a vzájemné ohleduplnosti. Učí se pomáhat si a spolupracovat, ale zároveň se umět prosadit a v budoucnu vědět, jak předcházet patologickým jevům. Dětem vytváříme příjemnou a inspirující atmosféru podpořenou školní návštěvou divadélka, známými osobnostmi, třídními i celoškolskými výlety, plaváním, saunováním a školkou v přírodě. Orientujeme se na rozvoj estetického vnímání a prožívání dětí.

V mateřské škole je pro děti vytvořena pestrá nabídka zájmových kroužků-malovánky, zvoneček, píšťalka, harmoničky, klávesy, logopedie, jóga-míčkování, tanečky a keramika. Čtyřikrát týdně pracuji jako speciální pedagog v stimulačním programu s dětmi od pěti roků, s dětmi s odloženou školní docházkou, ale také s malými školáky, kterým se psaní a čtení ve škole příliš nedaří. Jedná se o kroužek grafomotoriky „*Předškoláček*“.

V mateřské škole je vytvořeno speciální přípravné oddělení pro děti od dvou do tří let nazvané „*Medvídata*“. Toto oddělení probíhající jednou týdně, je určeno pro děti, které v průběhu školního roku nastoupí do MŠ, nebo rodiče plánují s dítětem přijít k zápisu. Aktivity vedené speciálními pedagogy by měly napomoci začlenit děti od nejtělejšího věku do kolektivu a nenásilnou formou si zvykat na prostředí školky, na lepší adaptaci při vstupu do MŠ. V tomto přístupu spatřujeme velký krok pro nastartování dětí do MŠ, následně do školy a v neposlední řadě i pro další jejich budoucnost.

Předškolní děti navštěvují ZŠ Na Výsluní, kde jim je předvedena výuka v 1. třídě. Děti se mohou zapojit do výuky a tak být příjemně motivovány k zápisu a následně vstupu do ZŠ.

Školní vzdělávací program je nazván „Svět kolem nás“. Zahrnuje oblast průběžných cílů a pět hlavních oblastí, které jsou dětem blízké a odpovídají jejich věkovým možnostem. Pět hlavních kategorií je závazných pro všechny třídy. Určují širší rámec, ve kterém se všechny třídy z hlediska dosažených kompetencí dítěte pohybují. Užší témata jsou zpracována na menší tématické části, podtémata, které jsou obsahem třídních vzdělávacích programů.

Mateřská škola svůj vzdělávací program obohacuje o rozvoj estetického citění, vnímání a prožívání. Umožňujeme dětem rozvíjet vnímání světa prostřednictvím výtvarného vyjádření, rozvíjení představivosti, fantazie a jemné motoriky. A toto vše se zrcadlí v dílech dětí z MŠ.

Mateřská škola se snaží pozitivně ovlivňovat, rozvíjet a formovat osobnost dítěte. Je to velký vklad do budoucna.

Charakteristika souboru v hlavním výzkumu

Předškolní děti a děti s odkladem byly diagnostikovány z 13 náhodně vybraných MŠ a to 1 MŠ ve Staré Boleslavi, 3 MŠ v Brandýse nad Labem, 1 MŠ v Čelákovících, 1 MŠ v Nehvizdech, 1 MŠ v Zelenči, 1 MŠ v Toušeni, 1 MŠ v Přerově, 1 MŠ v Mochově a 3 MŠ v Lysé nad Labem. V hlavním výzkumu jsem se zaměřila na děti předškolního věku 5-6 let a na děti s odkladem školní docházky. Zkoumaný základní soubor tvořilo celkem 203 dětí z uvedených mateřských škol. Předškolních dětí nastupujících příští školní rok do ZŠ bylo 158 a šestiletých dětí s odkladem školní docházky bylo do výzkumu zařazeno 45. Hlavní výzkum byl rozdělen na chlapce a dívky. Předškolních chlapců bylo 70 a dívek 88. Chlapců s odkladem bylo 35 a dívek 10. Typ výběru výzkumného vzorku byl záměrný.

Dětí s Aspergerovým syndromem věku 5-6 let bylo do hlavního výzkumu zařazeno 7. Předškolních chlapců bylo 4 a dívek 3. Větší počet těchto dětí jsem neměla možnost získat i přes snahu obvolání mateřských škol běžných i speciálních, rané péče APLA i zveřejnění mé prosby o diagnostikování na internetových stránkách. Základní soubor tvořilo 7 dětí, je pouze orientační.

Sběr dat probíhal v průběhu školního roku 2013-2014. Jednalo se o průběžný sběr dat.

Ohledně hlavního výzkumu jsem v mateřských školách spolupracovala s učitelkami, které mi stručně popsaly jednotlivé děti, jejich obtíže a požádala jsem o souhlas rodiče ohledně diagnostiky jejich dětí do rigorózní práce.

Navazování kontaktu probíhalo na základě rozhovoru s dítětem o věcech, které jsou jim blízké. Někdy děti začaly mluvit spontánně samy. Navázání kontaktu většinou proběhlo bez obtíží. Děti pracovaly v klidné, uvolněné atmosféře a měly dostatek času na řešení úkolů. Neupozorňovala jsem je, že jsou diagnostikovány. Snažila jsem se, aby tuto fázi vnímaly spíše jako hru.

Charakteristika nestandardizovaného diagnostického testu

Sestavila jsem nestandardizovaný diagnostický test, jehož úkolem bylo analyzovat úroveň oblastí důležitých pro vstup do školy u dětí předškolního věku, dětí s odkladem školní docházky a dětí s Aspergerovým syndromem v 15 základních oblastech. Oblasti zahrnovaly několik podoblastí. (nestandardizovaný diagnostický test je uveden v příloze A)

U předvýzkumu u čtyř letých dětí bylo diagnostikováno 17 podoblastí. U pětiletých dětí 27 podoblastí. U dětí 5-6 let nastupujících do školy a dětí 6 let s odkladem 34 podoblastí. Základní a odvozené barvy byly diagnostikovány v jedné oblasti. Dále byla diagnostikovaná nesprávná výslovnost hlásek.

V hlavním výzkumu bylo u dětí 5-6 let, dětí s odkladem školní docházky a dětí s AS diagnostikováno 15 oblastí obsahujících 35 podoblastí. Základní a odvozené barvy byly diagnostikovány zvlášť. Dále byla diagnostikovaná nesprávná výslovnost hlásek (diagnostikované oblasti podle věku jsou uvedeny v příloze B).

Zvolené oblasti a úkoly postihují hlavní oblasti dílčích funkcí. Pro sestavení nestandardizovaného diagnostického testu mě inspirovala kniha „Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte“ od autorek Klenkové a Kolbábkové. Jde o ucelený diagnostický systém, který poukazuje na jednotlivé oblasti vývoje a také na jejich vzájemnou propojenost. V knize jsou obrázky, podle kterých dítě komunikuje. Můžeme tak ovlivňovat řečový vývoj dítěte a dosáhnout zlepšení v komunikačních schopnostech.

Individuální činnosti s dětmi jsem prováděla dle potřeby během pobytu v mateřských školách. Při individuální práci jsem se zaměřila především na oblasti jemné a hrubé motoriky, laterality, úchopu tužky, výslovnosti hlásek, sluchové paměti, zrakového

vnímání, zrakové paměti, rozumových schopností, slovní zásoby, porozumění řeči, sluchového vnímání a fonemického sluchu, rytmického cítění, analýzy slov, gramatickou rovinu jazyka, jazykový cit a na souvislé vyjadřování.

6.4 Výzkumná metodika

Ve výzkumné činnosti je podle Chrásky výhodné výzkum orientovaný kvalitativně i kvantitativně kombinovat. „*Pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ (Chráska, 2007, s.12)

V rámci empirické části rigorózní práce se jedná o kvantitativní a kvalitativní výzkumné šetření. Pro splnění stanovených cílů jsem použila následující výzkumné techniky:

- Nestandardizovaný diagnostický test.
- V případě dětí s Aspergerovým syndromem doplněny studiem kazuistické dokumentace.
- Metodický materiál z knihy Diagnostika předškoláka- správný vývoj řeči.
- Záznamové archy s diagnostikovanými oblastmi a s posouzením výslovnosti hlásek.
- Rozhovor, pozorování.
- Analýza odborné literatury, dokumentace dětí s Aspergerovým syndromem.
- Analýza dosažených výsledků v podobě grafického znázornění.

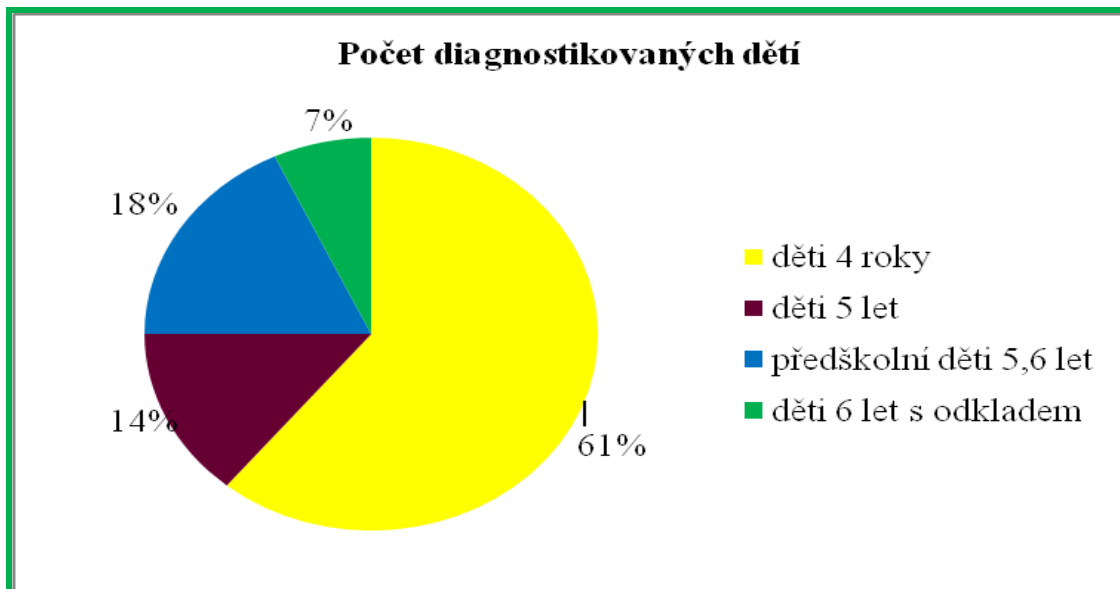
6.5 Časová organizace výzkumu podle jeho fází

- studium literatury, příprava nestandardizovaného diagnostického testu: 1/2012- 7/2012
- realizace předvýzkumu: 10/2012 – 5/2013
- realizace hlavního výzkumu: 10/2013 - 10/2014
- zpracování a interpretace výsledků: 10/2014 – 12/2014

6.6 Výsledky výzkumu

PŘEDVÝZKUM

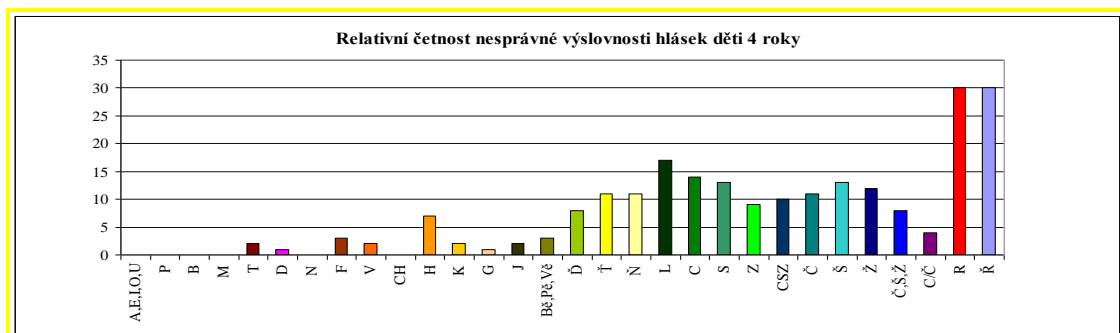
Graf č. 1 : Celkový počet diagnostikovaných dětí podle věku v předvýzkumu



Graf č.1 ukazuje počet věkově diagnostikovaných dětí v mateřské škole. Diagnostikovaných čtyřletých dětí bylo 35, pětiletých dětí bylo 19, dětí předškolního věku nastupujících příští školní rok do ZŠ bylo 28 a dětí, které měly odklad školní docházky bylo 8. Celkem bylo diagnostikováno 90 dětí navštěvujících mateřskou školu.

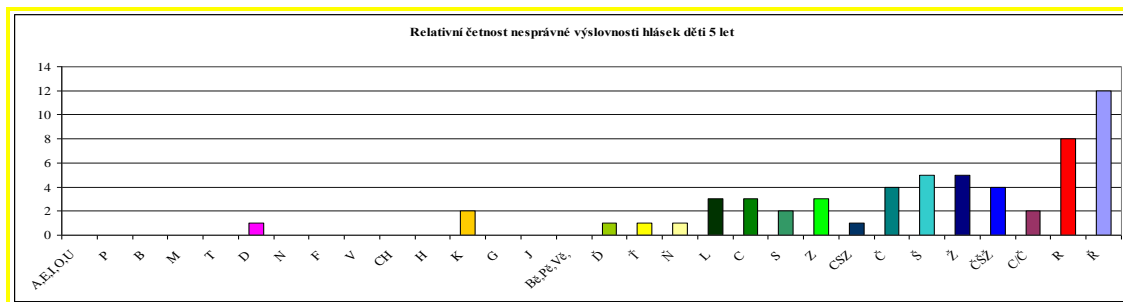
NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

Graf č. 2 : Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u čtyřletých dětí



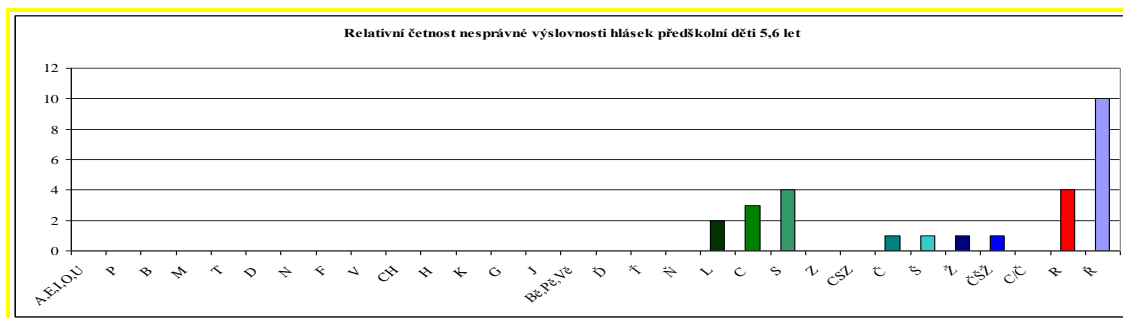
Z grafu č. 2 lze vyčíst, že u čtyřletých dětí převažuje špatné měkčení, nesprávná výslovnost sykavek, jak ostrých tak tupých a špatná výslovnost hlásek L, R,Ř.

Graf č. 3: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u pětiletých dětí



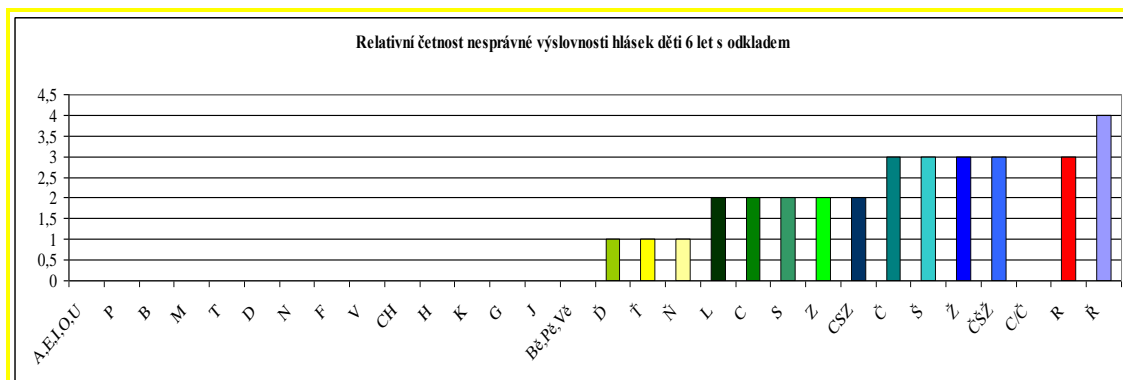
Z grafu č. 3 lze vyčíst, že u pětiletých dětí převažuje nesprávná výslovnost sykavek, převážně tupých, měkčení, hláska K, L a hlásek R,Ř.

Graf č. 4: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u dětí 5-6 let nastupujících do školy



Z grafu č. 4 lze vyčíst, že předškolní děti nastupující příští školní rok do ZŠ mají přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant R,Ř.

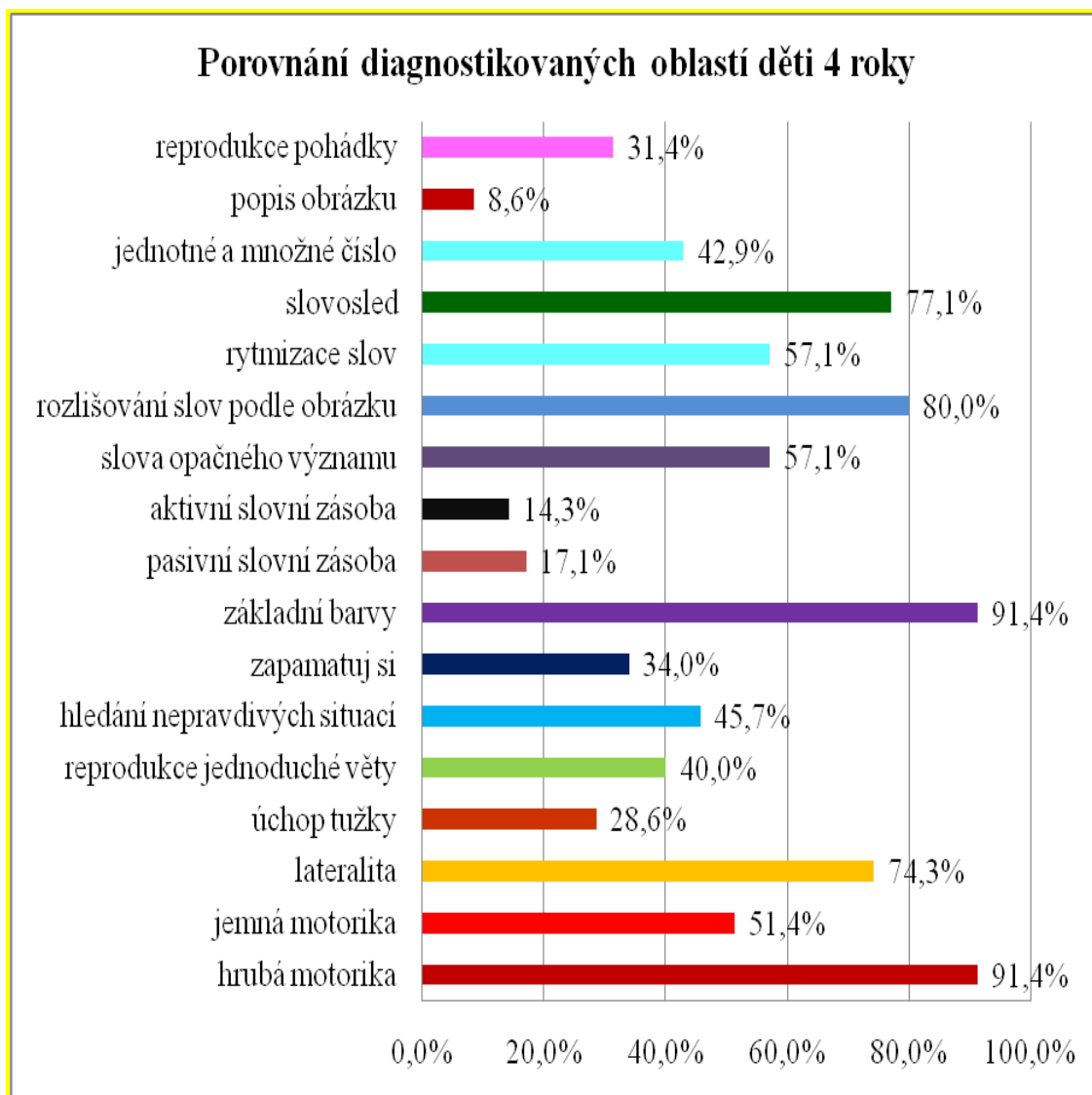
Graf č. 5: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u dětí 6 let s odkladem školní docházky



Při nesprávné výslovnosti hlásek se u dětí s odkladem objevuje špatné měkčení, vyslovování ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant, jak znázorňuje graf č. 5.

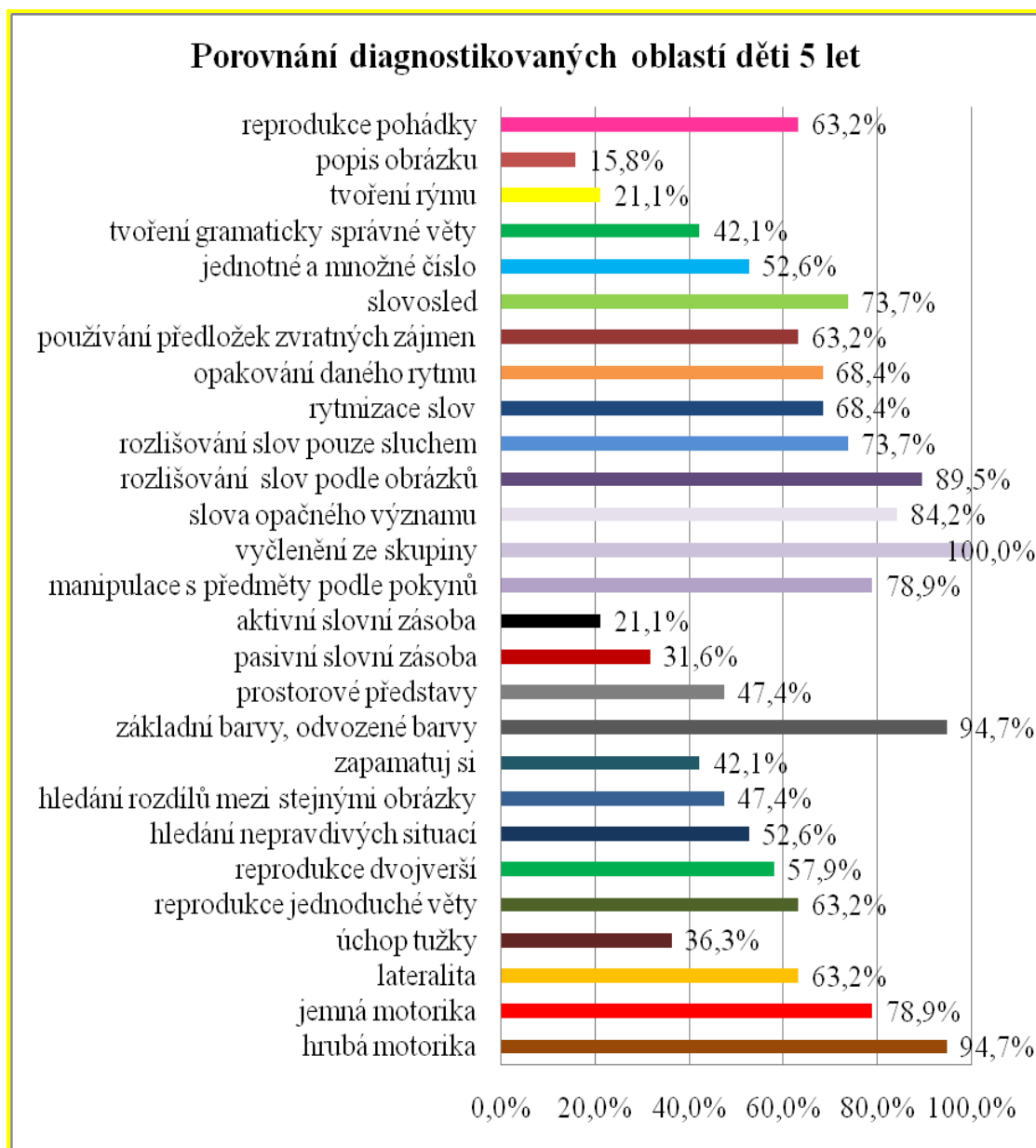
POROVNÁNÍ VŠECH DIAGNOSTIKOVANÝCH OBLASTÍ PODLE VĚKU

Graf č. 6: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u čtyřletých dětí



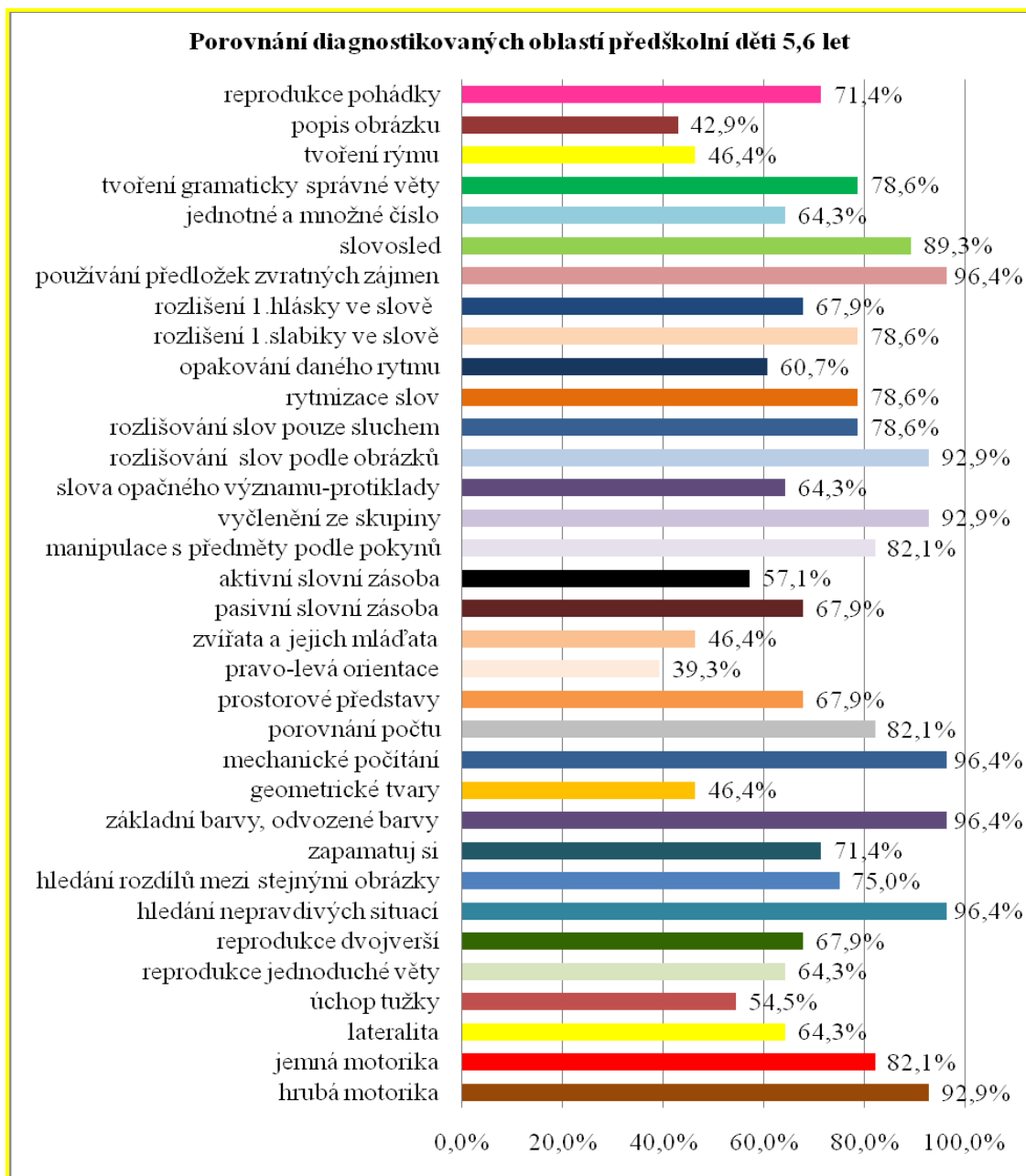
Graf č. 6 porovnává všechny diagnostikované oblasti u čtyřletých dětí navštěvujících mateřskou školu. *Nejlépe byla diagnostikovaná hrubá motorika, základní a odvozené barvy. Největší problémy měly čtyřleté děti s popisem obrázku, s aktivní a pasivní slovní zásobou a s úchopem tužky.*

Graf č. 7: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u pětiletých dětí



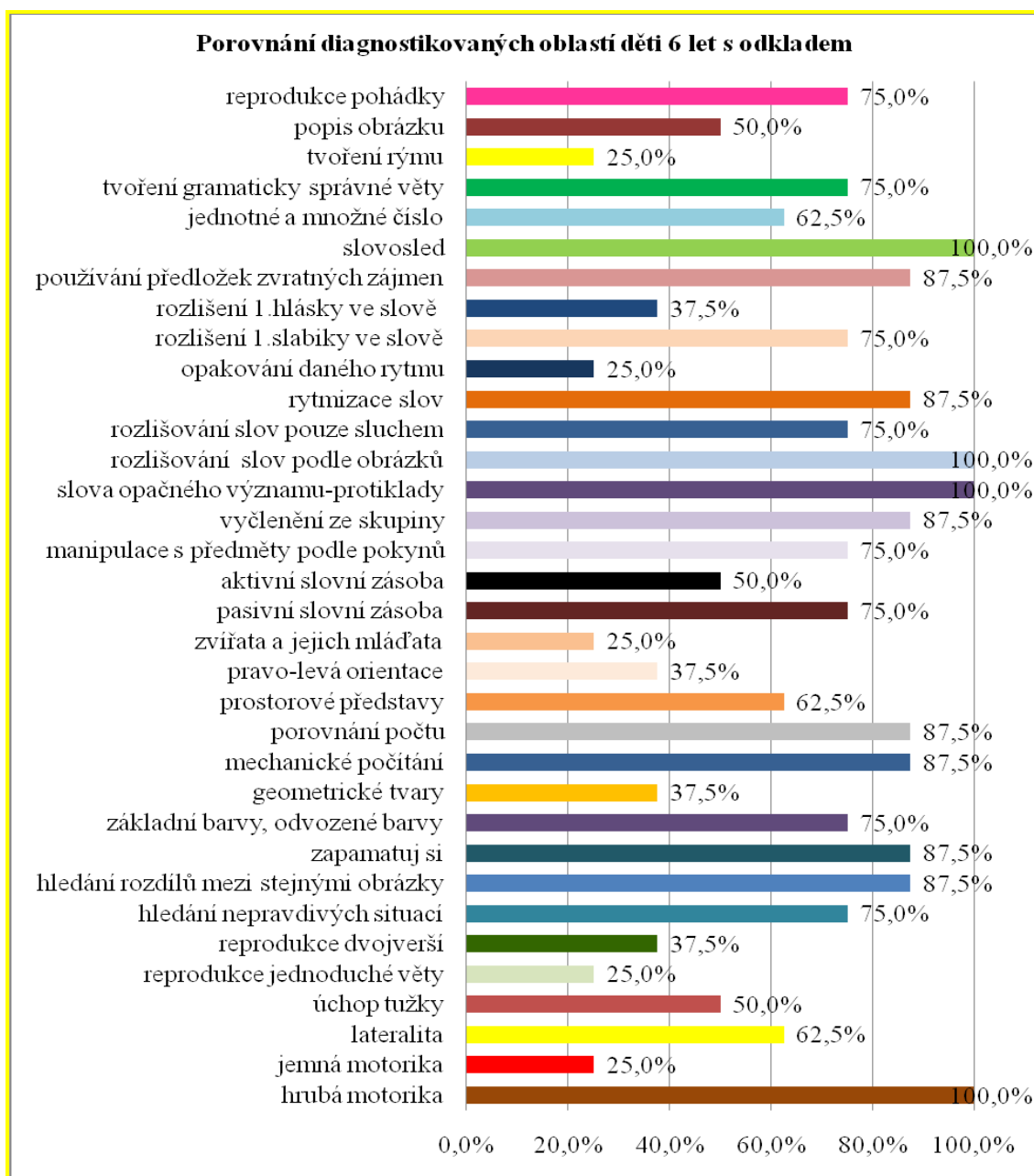
Graf č. 7 porovnává všechny diagnostikované oblasti u pětiletých dětí navštěvujících mateřskou školu. *Nejlépe bylo diagnostikováno vyčlenění ze skupiny, hrubá motorika, základní a odvozené barvy. Největší problémy měly pětileté děti s popisem obrázku, tvořením rýmu a s aktivní slovní zásobou.*

Graf č. 8: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dětí 5-6 let nastupujících do školy



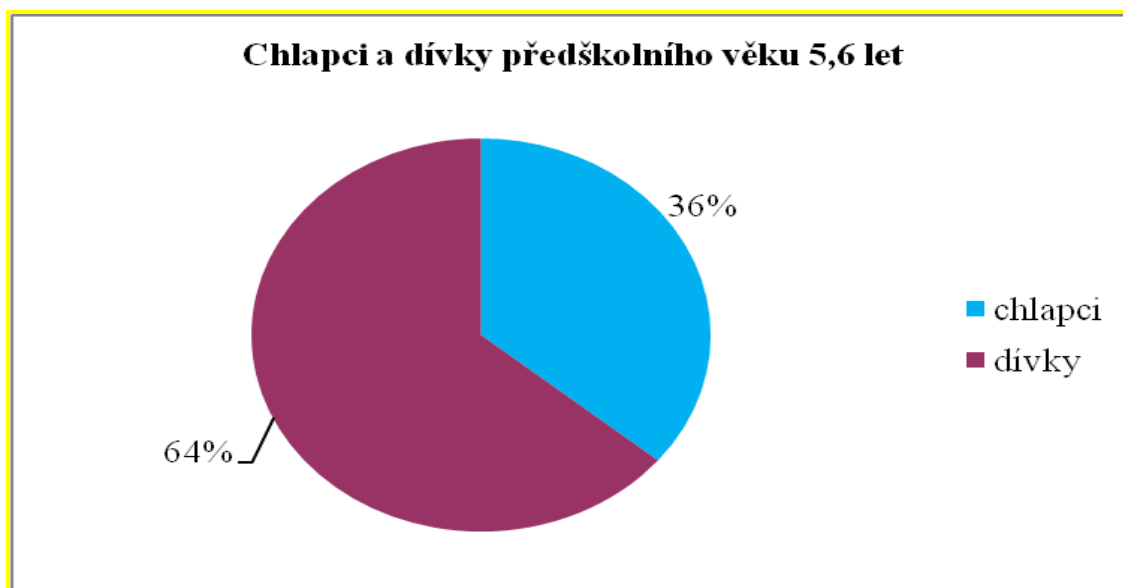
Graf č. 8 porovnává všechny diagnostikované oblasti u předškolních dětí 5-6 let navštěvujících mateřskou školu. *Nejlépe bylo diagnostikováno hledání nepravdivých situací, základní a odvozené barvy, mechanické počítání do 10 a používání předložek zvrtných zájmen. Největší problémy měly předškolní děti s pravo-levou orientací, s popisem obrázku. Dále s geometrickými tvary, s pojmenováním zvířat a jejich mláďat a s tvořením rýmu.*

Graf č. 9: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dětí 6 let s odkladem školní docházky



Graf č. 9 porovnává všechny diagnostikované oblasti u dětí s odkladem školní docházky docházející do mateřské školy. *Nejlépe byla diagnostikována hrubá motorika, slova opačného významu, slovosled a rozlišování slov podle obrázků. Největší problémy měly děti s odkladem školní docházky s jemnou motorikou, při reprodukci jednoduché věty, opakování daného rytmu, při určování zvířat a jejich mláďat a při tvoření rýmu.*

Graf č. 10: Rozdělení na chlapce a dívky věku 5-6 let v předvýzkumu



Z grafu č. 10 lze vyčíst rozložení respondentů podle pohlaví. Chlapců bylo 10 a dívek 18, zařazených do předvýzkumu.

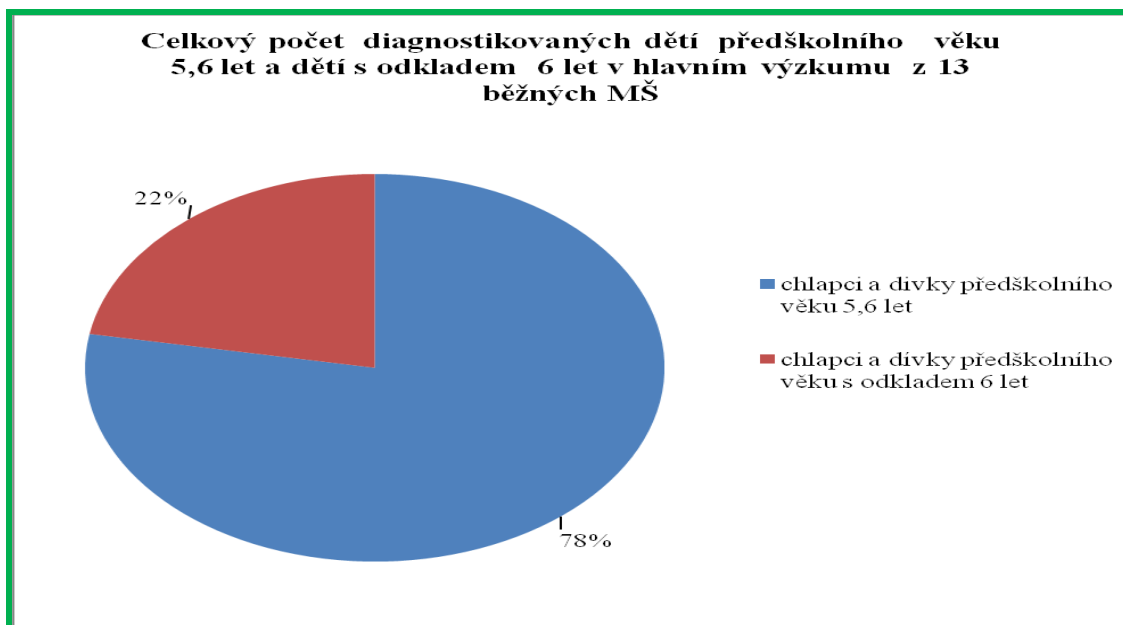
Graf č. 11: Rozdělení na chlapce a dívky 6 let s odkladem školní docházky v předvýzkumu



Graf č. 11 znázorňuje počet dětí s odkladem. Chlapců bylo 8, dívek 0.

HLAVNÍ VÝZKUM

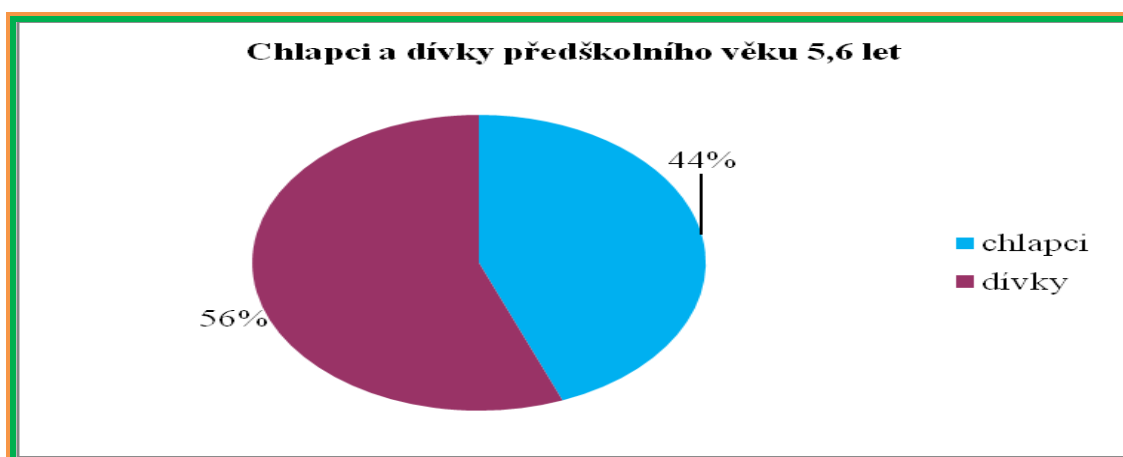
Graf č. 12: Celkový počet diagnostikovaných dětí předškolního věku 5-6 let a dětí 6 let s odkladem školní docházky z 13 běžných MŠ. (Bez dětí s AS)



Celkem bylo diagnostikováno 203 dětí z MŠ. Z toho 158 dětí věku 5-6 let a 45 dětí s odkladem. (Zde nejsou zařazeny děti s AS)

DIAGNOSTIKOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 5-6 LET

Graf č. 13: Rozdělení na chlapce a dívky věku 5-6 let

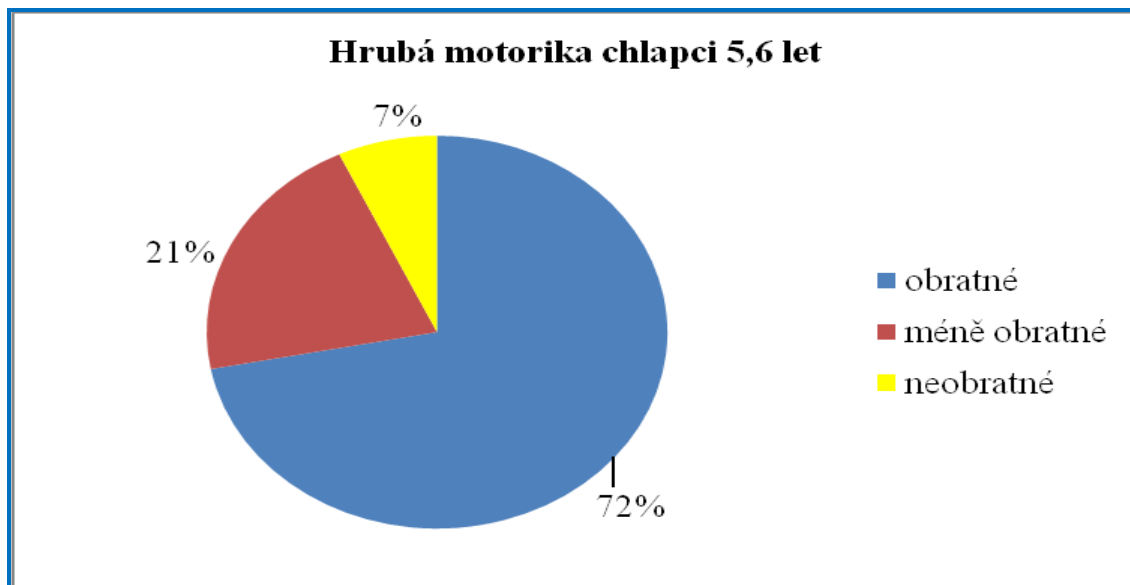


Z grafu č.13 lze vyčíst celkové zastoupení chlapců 56%, v zastoupení počtu 88 a dívek 44%, v zastoupení počtu 70. Předškolních dětí věku 5-6 let bylo celkem 158.

DIAGNOSTIKOVANÍ PŘEDŠKOLNÍ CHLAPCI 5-6 LET

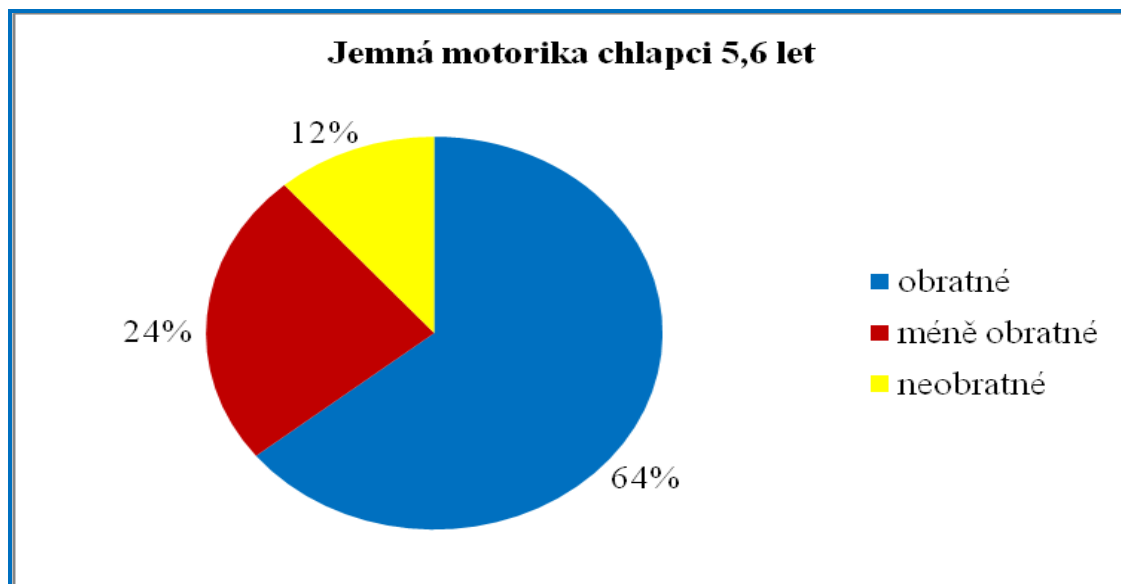
1/ MOTORIKA

Graf č. 14: Hrubá motorika



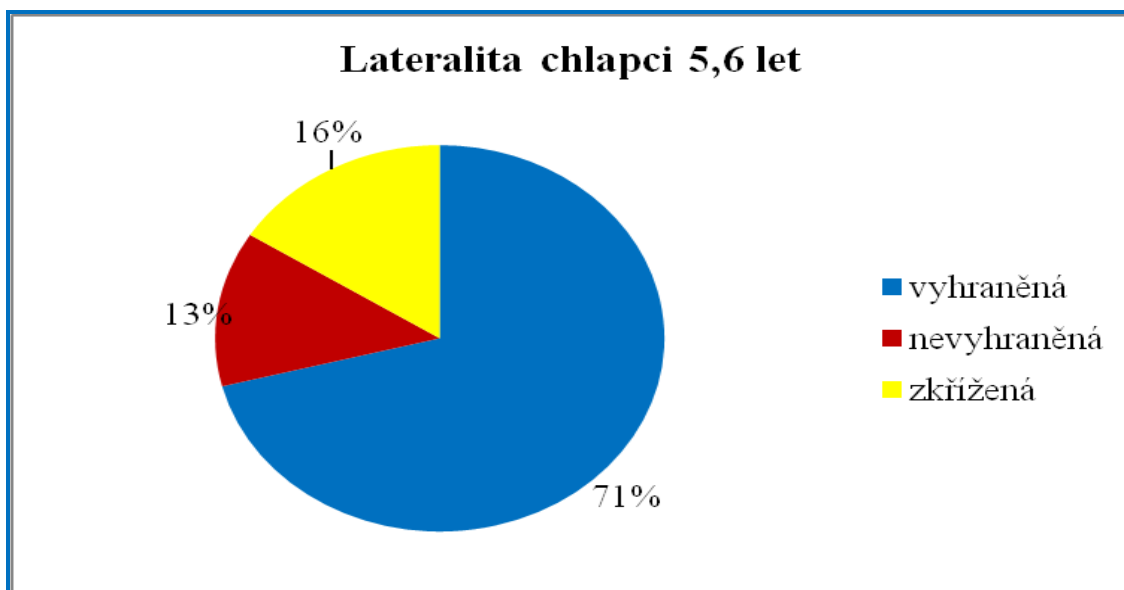
Na grafu č.14 lze vidět u oblasti hubé motoriky 72% zastoupení obratnosti chlapců v porovnání menší obratnosti 21% a neobratnosti 7%.

Graf č. 15: Jemná motorika



Obratnost jemné motoriky u chlapců je znázorněná 64% oproti menší obratnosti v zastoupení 24% a neobratnosti 12%, jak ukazuje graf č. 15.

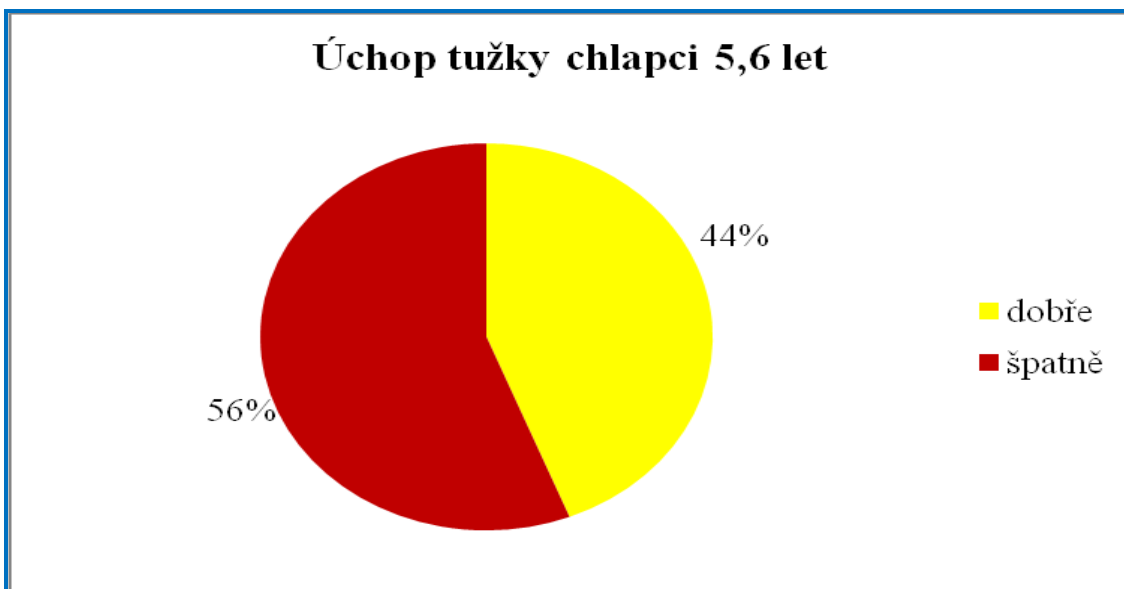
Graf č. 16: Lateralita



Na grafu č. 16 je možno vidět, jak dopadla oblast laterality. Vyhraněnou lateralitu mělo 71% předškolních chlapců, zkříženou 16% a ještě nevyhraněnou 13%.

2/ ÚCHOP TUŽKY

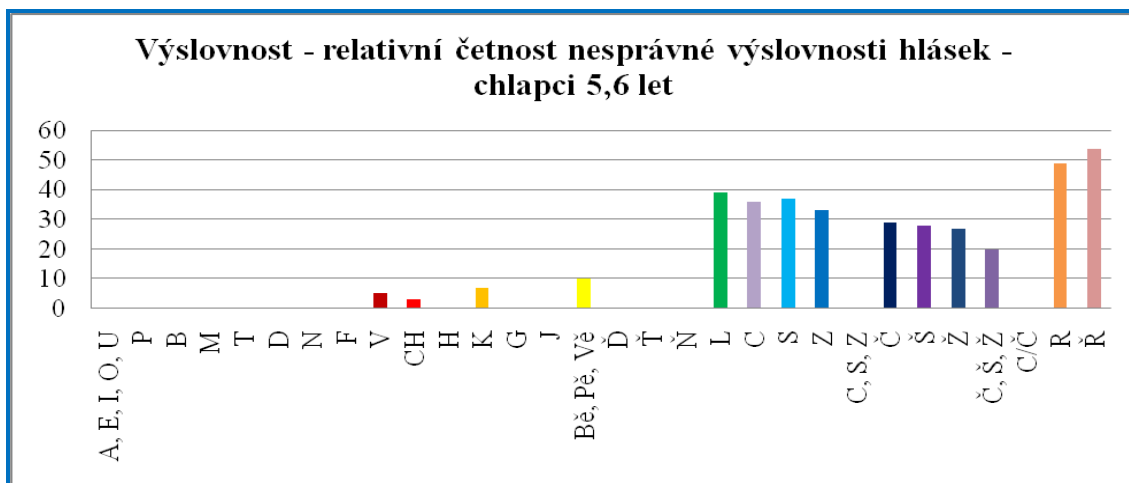
Graf č. 17: Úchop tužky



Graf č. 17 poukazuje na převažující špatné držení tužky 56% oproti správnému úchopu tužky 44% u předškolních chlapců.

3/ NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

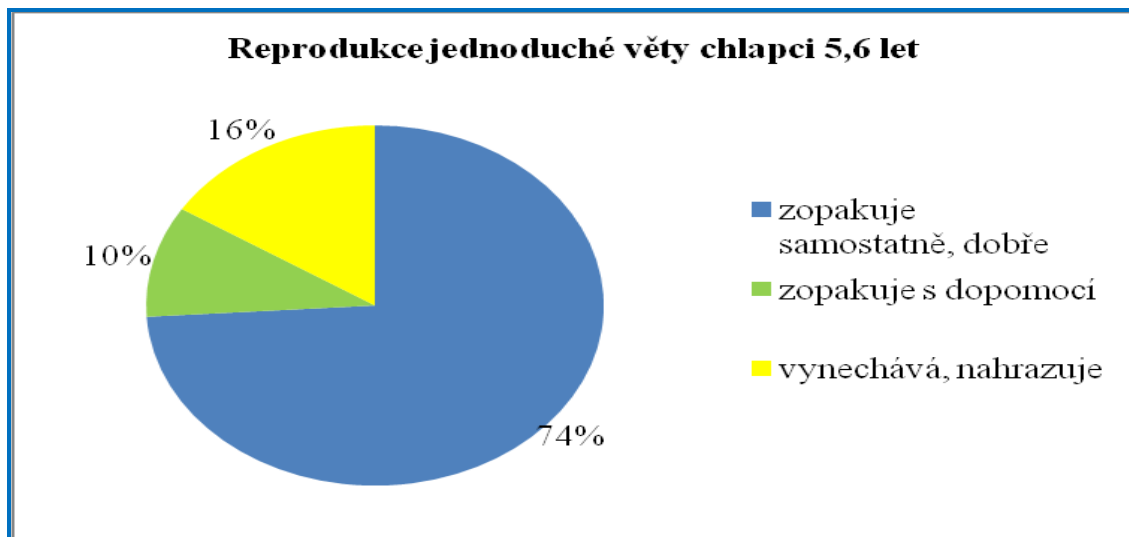
Graf č. 18: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 18 je možno vyčíst, že předškolní chlapci nastupující příští školní rok do ZŠ mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant.

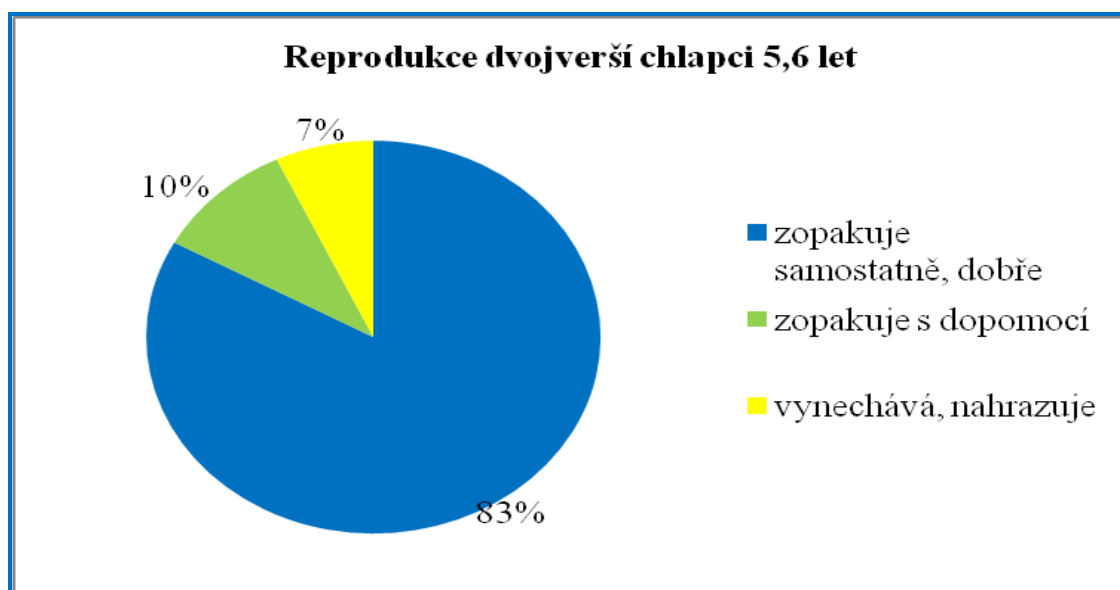
4/ SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Graf č. 19: Reprodukce jednoduché věty



Graf č. 19 ukazuje schopnost samostatně zopakovat jednoduchou větu a to 74% chlapců, dále slova ve větě vynechává a nahrazuje 16% chlapců a 10% chlapců zopakuje větu s dopomocí.

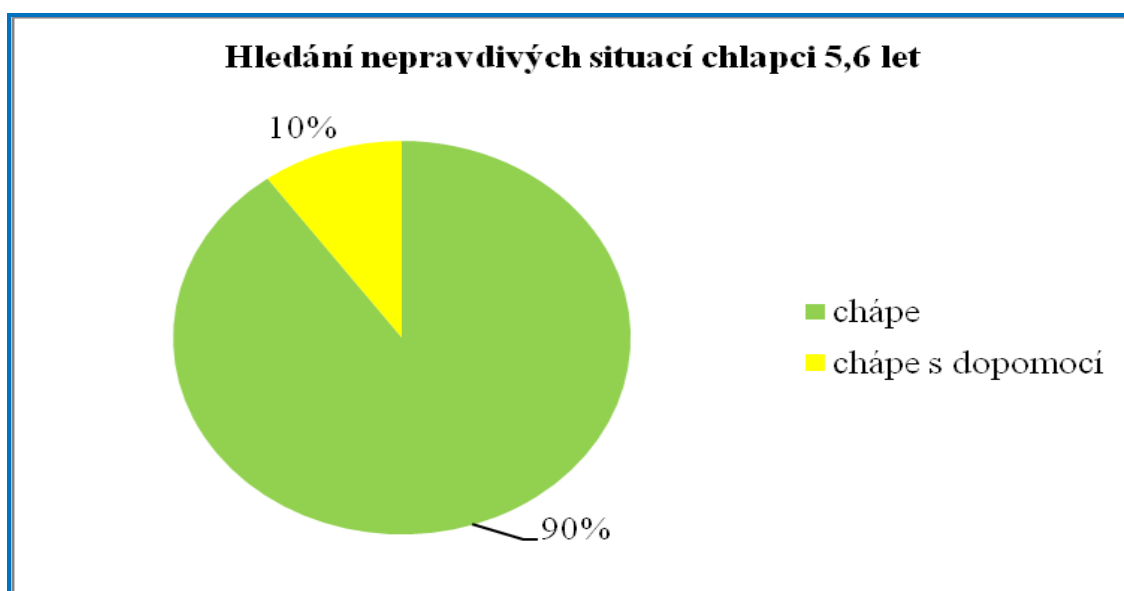
Graf č. 20: Reprodukce dvojverší



Graf č. 20 ukazuje schopnost předškolních chlapců samostatně zopakovat dvojverší a to 83%, dále zopakuje s dopomocí 10% předškolních chlapců a 7% chlapců vynechává a nahrazuje slova v dvojverší.

5/ ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Graf č. 21: Hledání nepravdivých situací



Hledání nepravdivých situací chápe správně 90% předškolních chlapců, chápe s dopomocí 10% chlapců, jak znázorňuje graf č. 21.

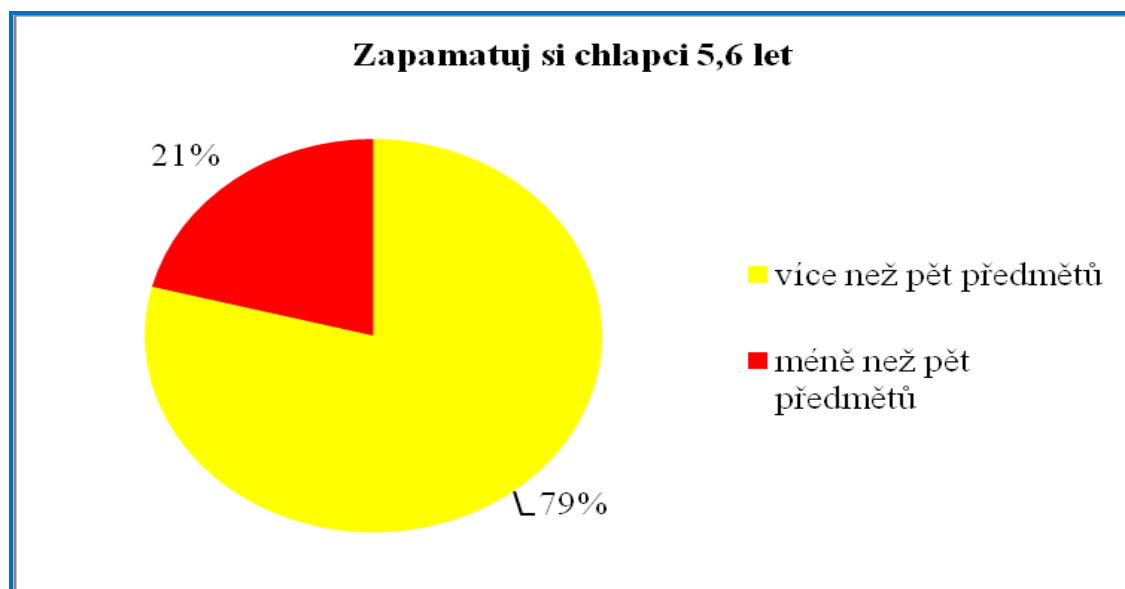
Graf č. 22: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky



Při hledání rozdílů mezi stejnými obrázky všechny rozdíly našlo 69% předškolních chlapců, všechny rozdíly nenašlo 31% chlapců, jak znázorňuje graf č. 22.

6/ ZRAKOVÁ PAMĚŤ

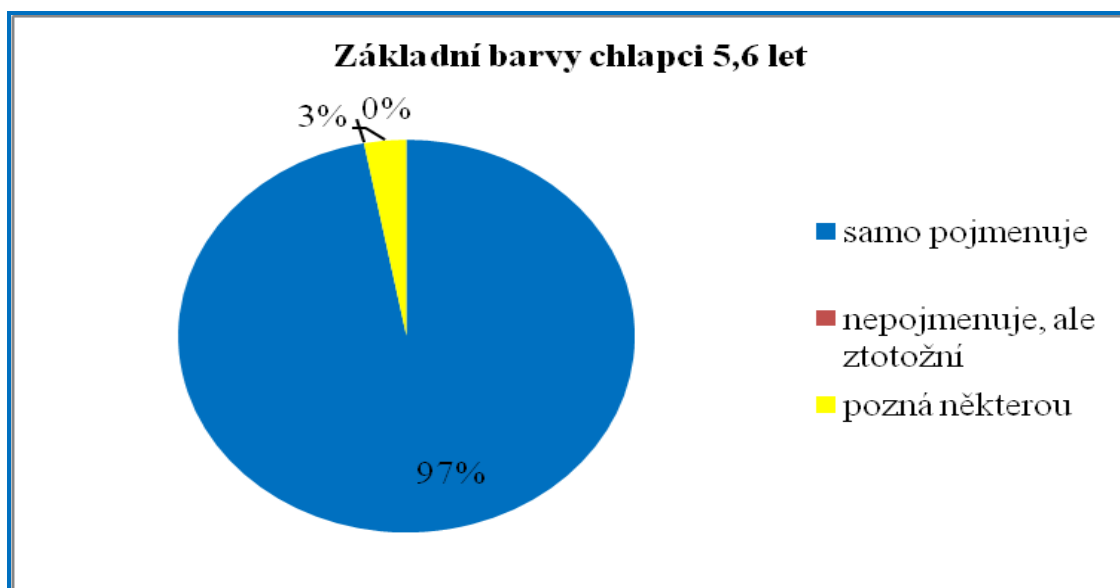
Graf č. 23: Zapamatuj si



Graf č. 23 znázorňuje, že si předškolní chlapci 5-6 let zapamatují ze sedmi předmětů více než pět předmětů a to 79% chlapců, oproti 21% chlapců.

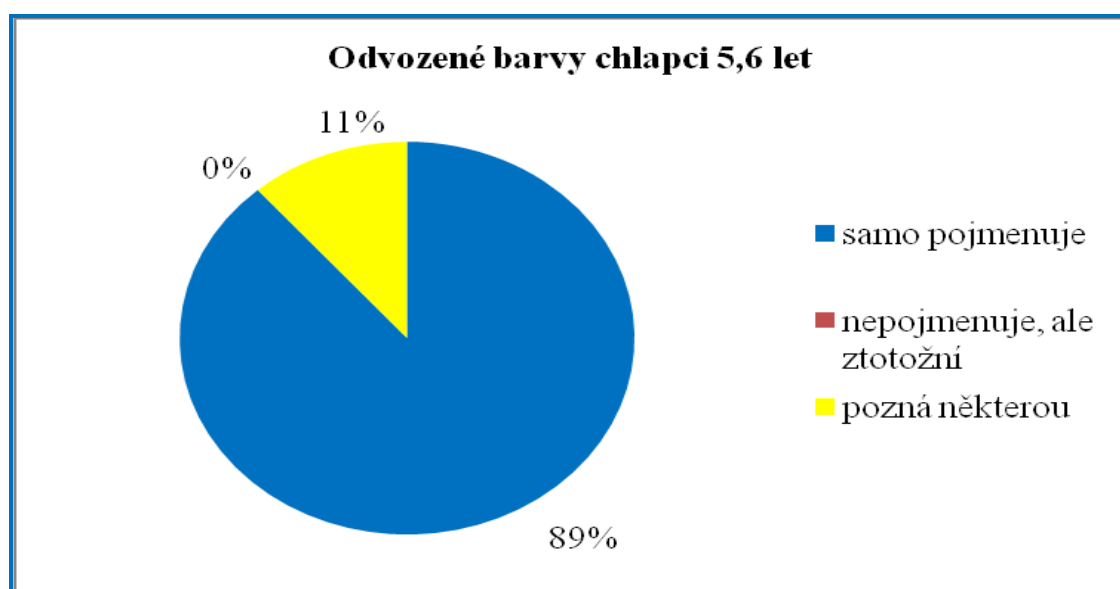
7/ ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Graf č. 24: Základní barvy



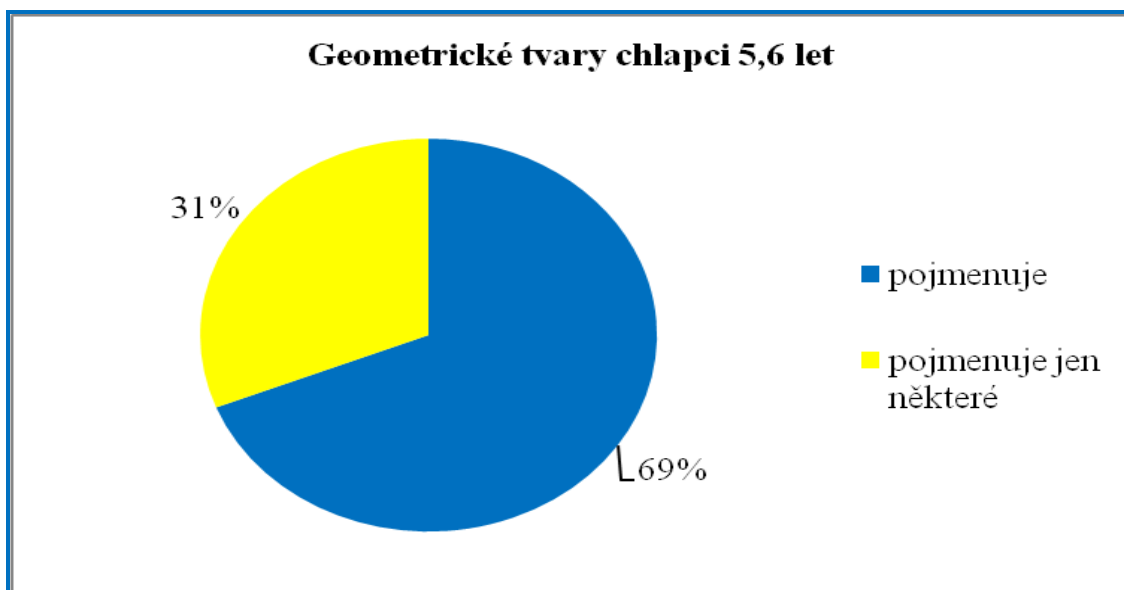
Z grafu č. 24 lze vyčíst, že 97% chlapců 5-6 let samo pojmenuje základní barvy. Jen 3% chlapců některou ze základních barev nepoznají.

Graf č. 25: Odvozené barvy



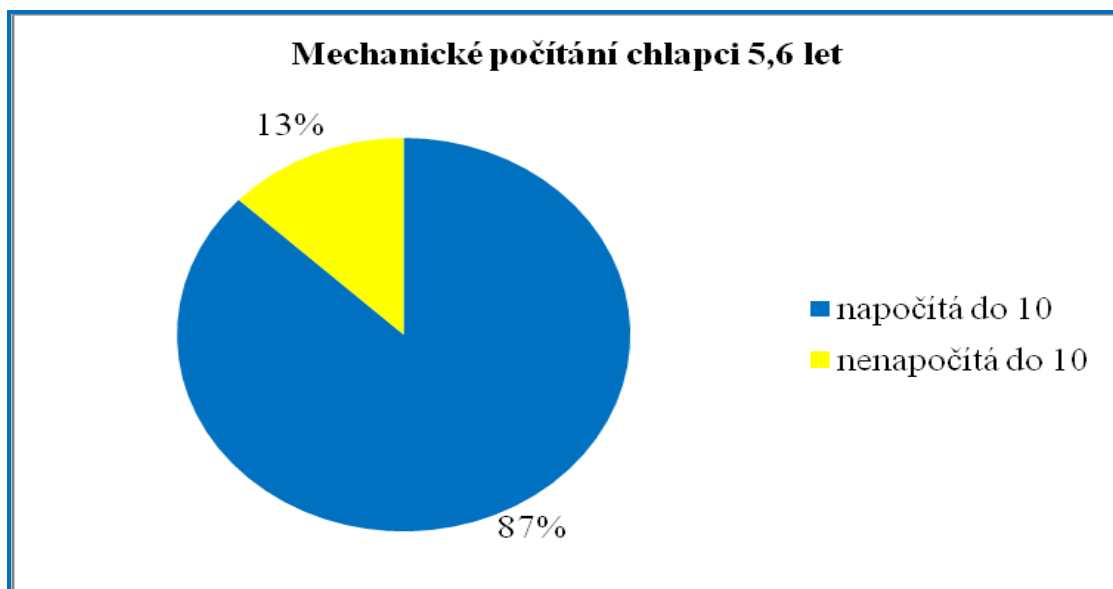
Z grafu č. 25 lze vyčíst, že 89% chlapců 5-6 let správně pojmenuje odvozené barvy. Jen 11% předškolních chlapců některé odvozené barvy nepoznají.

Graf č. 26: Geometrické tvary



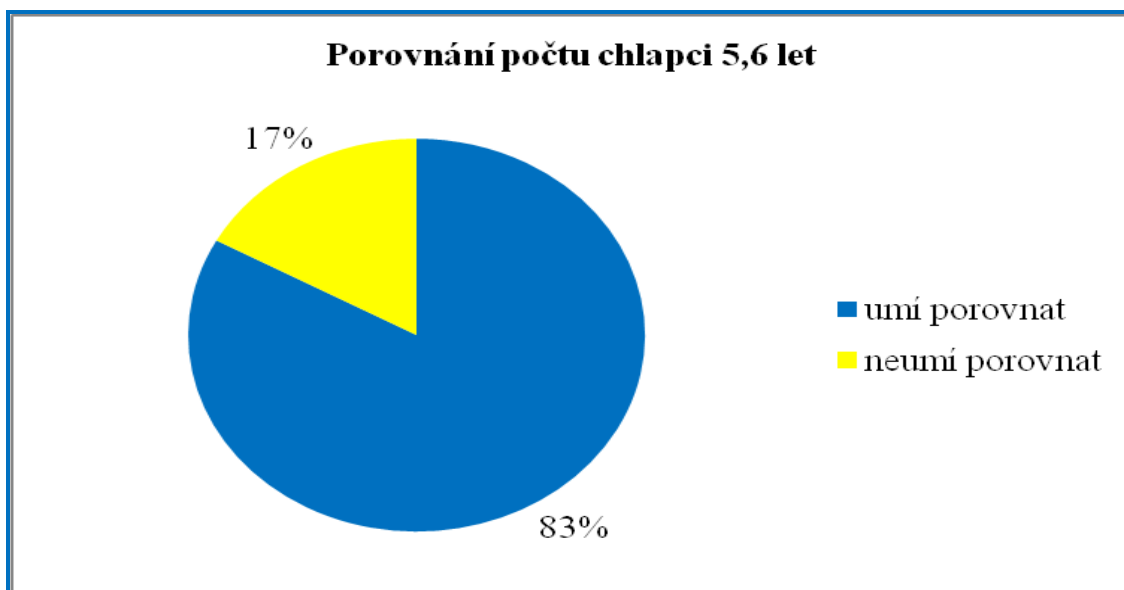
Geometrické tvary pojmenuje 69% chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ, 31% chlapců pojmenuje jen některé geometrické tvary. Uvádí graf č. 26.

Graf č. 27: Mechanické počítání



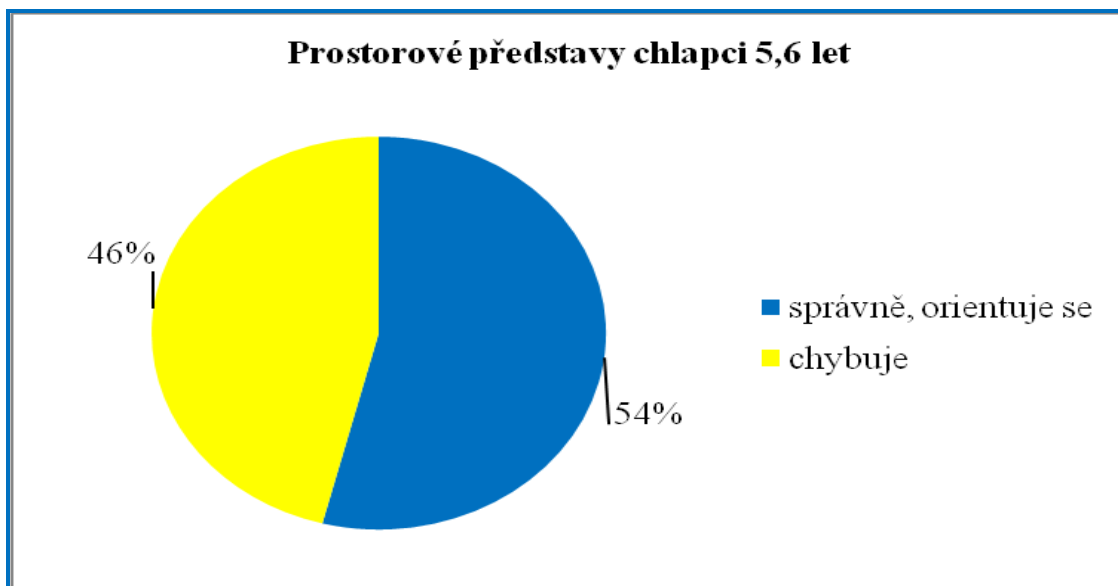
Graf č. 27 zobrazuje schopnost předškolních chlapců napočítat do 10. Z celkového počtu jich napočítá 87%. Nenapočítá 13% předškolních chlapců.

Graf č. 28: Porovnání počtu



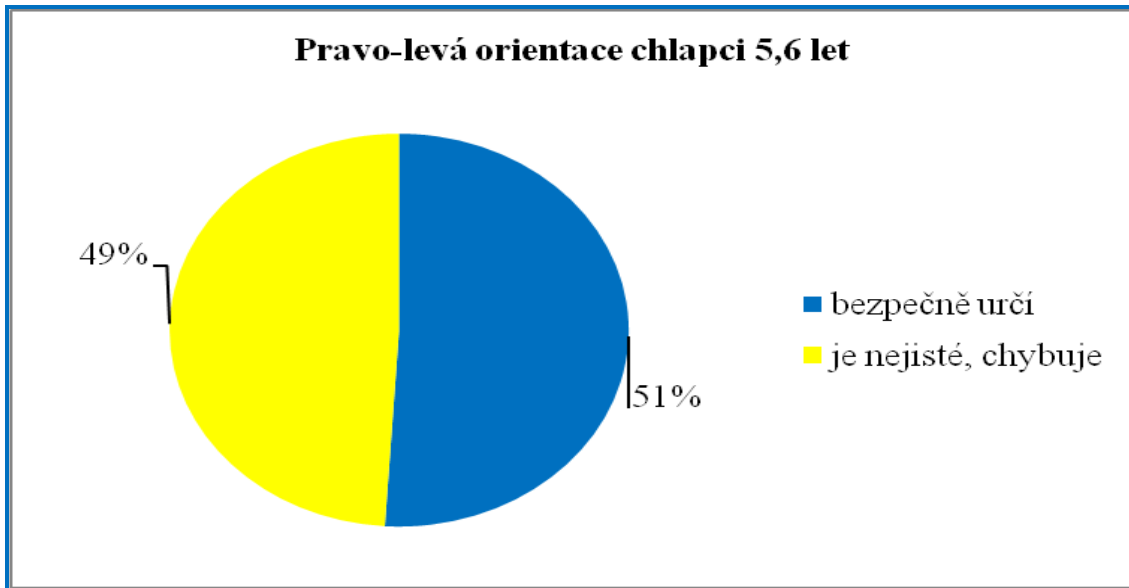
U oblasti porovnání počtu umí správně porovnat 83% chlapců 5-6 let oproti chlapcům 5-6 let, kterých 17% neumí porovnat, čeho je na obrázku nejméně, nejvíce, stejně. Lze vysledovat z grafu č.28.

Graf č. 29: Prostorové představy



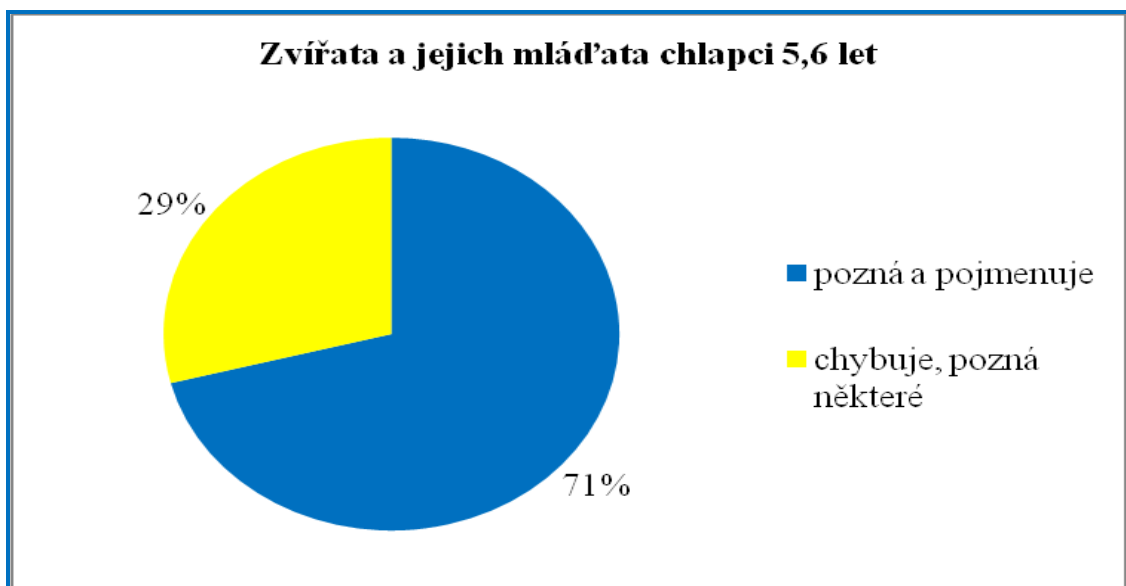
U oblasti prostorových představ 54% chlapců správně určili, co je na obrázku nahoře, dole, uprostřed, vpravo i vlevo. Chybovalo 46% chlapců 5-6 let, jak je vidět na grafu č. 29.

Graf č. 30: Pravo-levá orientace



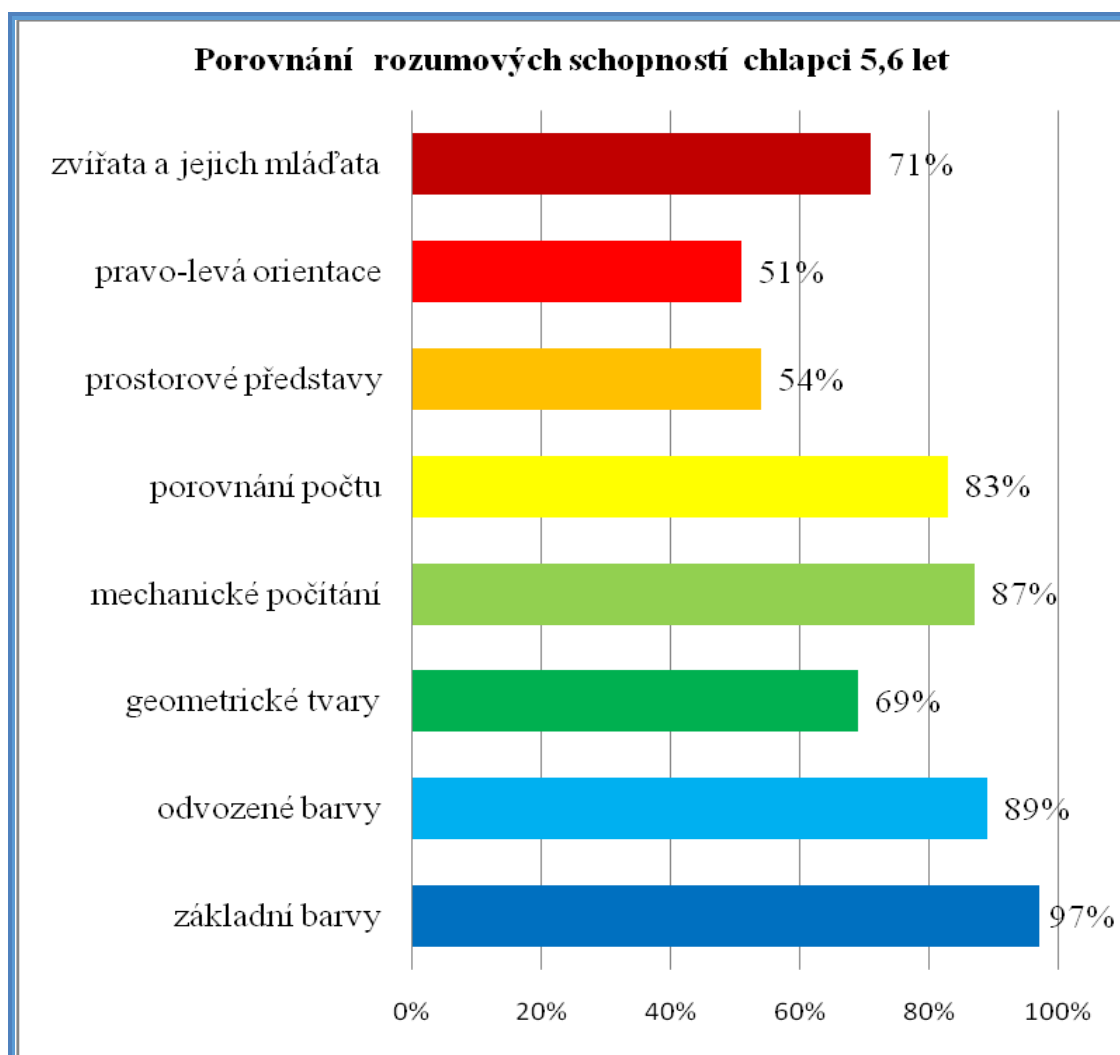
Graf č. 30 ukazuje na oblast pravo-levé orientace, kdy 51% předškolních chlapců bezpečně určí svoji pravou ruku, levé koleno, levé ucho atd. a 49% předškolních chlapců je nejistých nebo chybuje.

Graf č. 31: Zvířata a jejich mláďata



Zvířata a jejich mláďata pozná a správně pojmenuje 71% chlapců, chybuje nebo ani nepoznává 29% předškolních chlapců, jak lze vyčíst z grafu č. 31.

Graf č. 32: Porovnání oblastí u rozumových schopností



Graf č. 32 znázorňuje rozumové schopnosti u předškolních chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ. **Nejlepší** výsledky byly v oblasti základních barev 97%, dále odvozené barvy 89%, mechanické počítání 87%, porovnání počtu 83%, zvířata a jejich mláďata 71%, geometrické tvary 69%. **Nejhůř** dopadla oblast prostorových představ 54% a **pravo-levé orientace 51%**.

8/ SLOVNÍ ZÁSoba

Graf č. 33: Pasivní slovní zásoba



Graf č. 33 ukazuje bohatou pasivní slovní zásobu 77%, která převažuje nad pasivní slovní zásobou přiměřenou 23%.

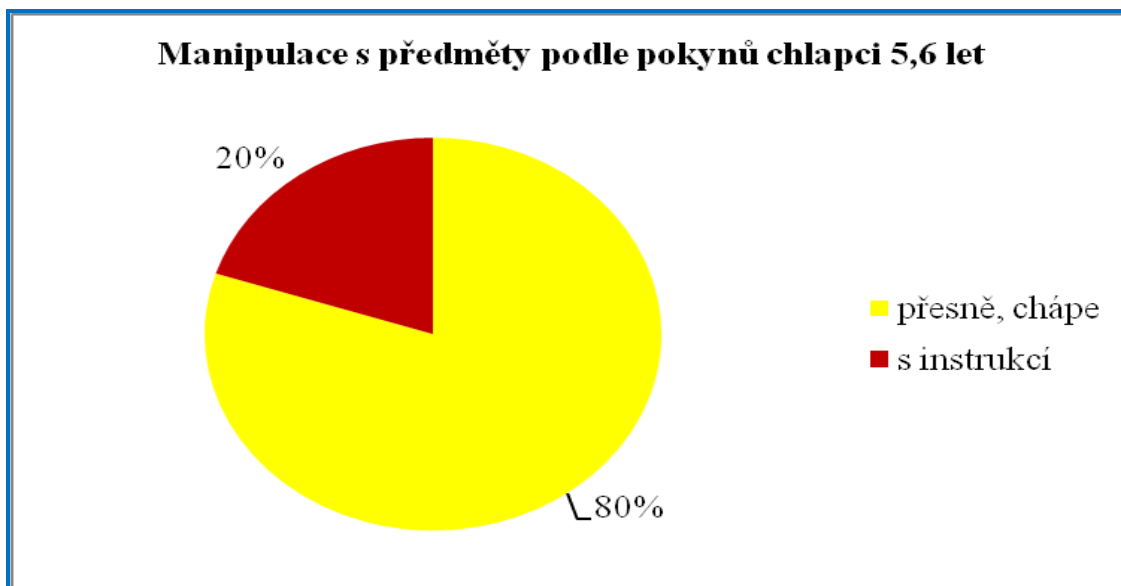
Graf č. 34: Aktivní slovní zásoba



Graf č. 34 ukazuje bohatou aktivní slovní zásobu 66%, která převažuje nad přiměřenou aktivní slovní zásobou 34%.

9/ POROZUMĚNÍ ŘEČI

Graf č. 35: Manipulace s předměty podle pokynů



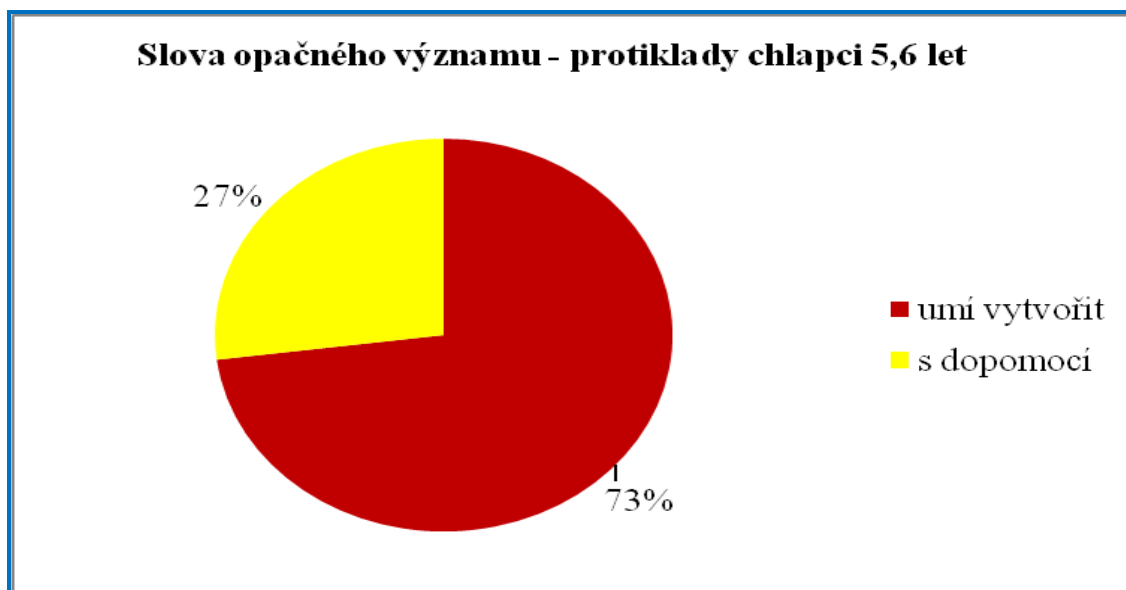
Manipulaci s předměty podle pokynů přesně chápalo 80% chlapců. S instrukcí muselo být vedeno 20% chlapců předškolního věku, jak ukazuje graf č. 35.

Graf č. 36: Vyčlenění ze skupiny



Graf č. 36 znázorňuje, že 90% chlapců vybere ze skupiny co tam nepatří a 10% chlapců 5-6 let chybuje.

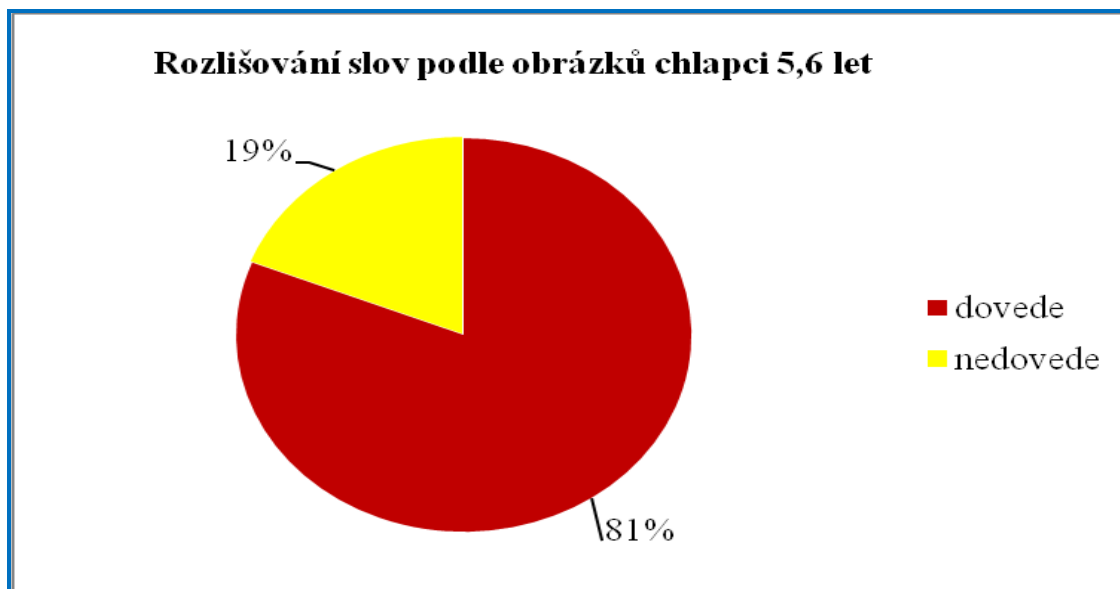
Graf č. 37: Slova opačného významu



Slova opačného významu umělo vytvořit 73% předškolních chlapců. 27% chlapců slova opačného významu utvořilo s dopomocí, jak uvádí graf č. 37.

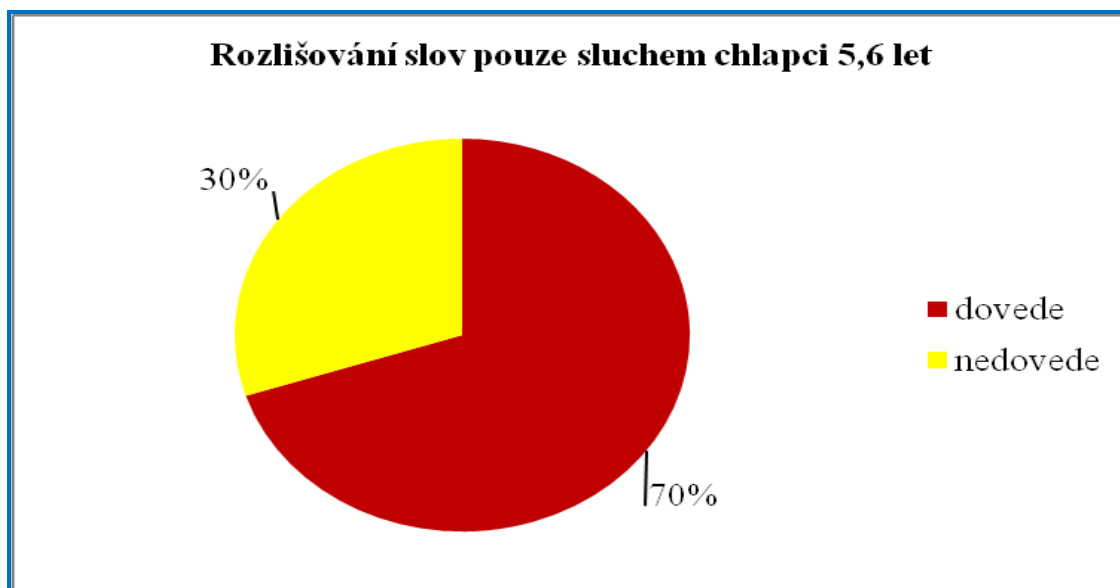
10/ SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ, FONEMATICKÝ SLUCH

Graf č. 38: Rozlišování slov podle obrázků



Graf č. 38 znázorňuje rozlišování slov podle obrázků. 81% chlapců dovede rozlišit, 19% nedovede.

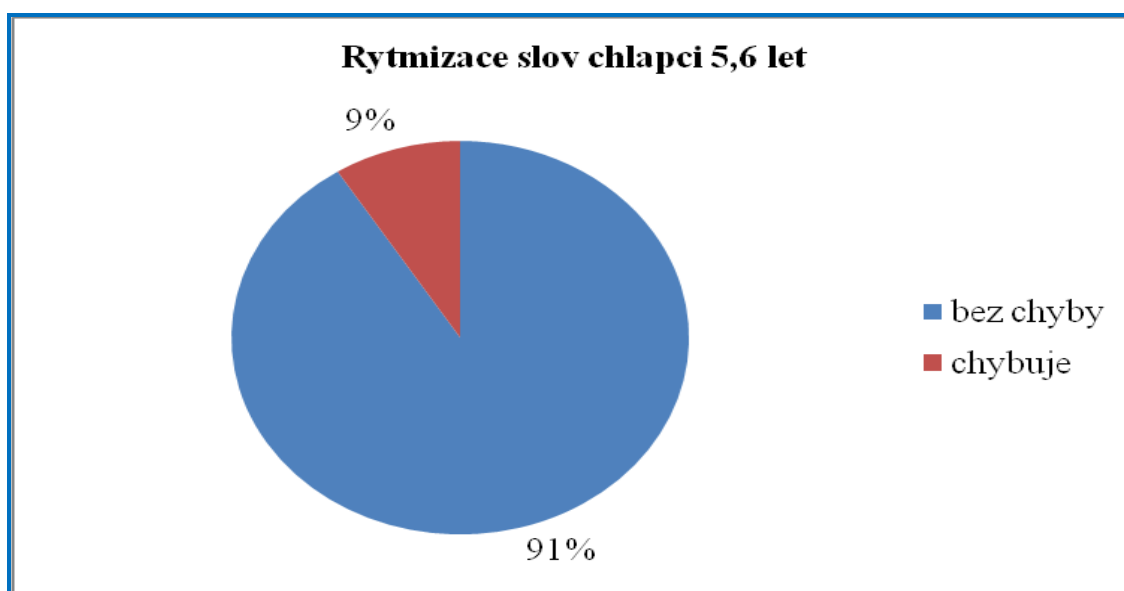
Graf č. 39: Rozlišování slov pouze sluchem



Graf č. 39 znázorňuje rozlišování slov pouze sluchem. 70% chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ dovede rozlišit a 30% rozlišit nedovede.

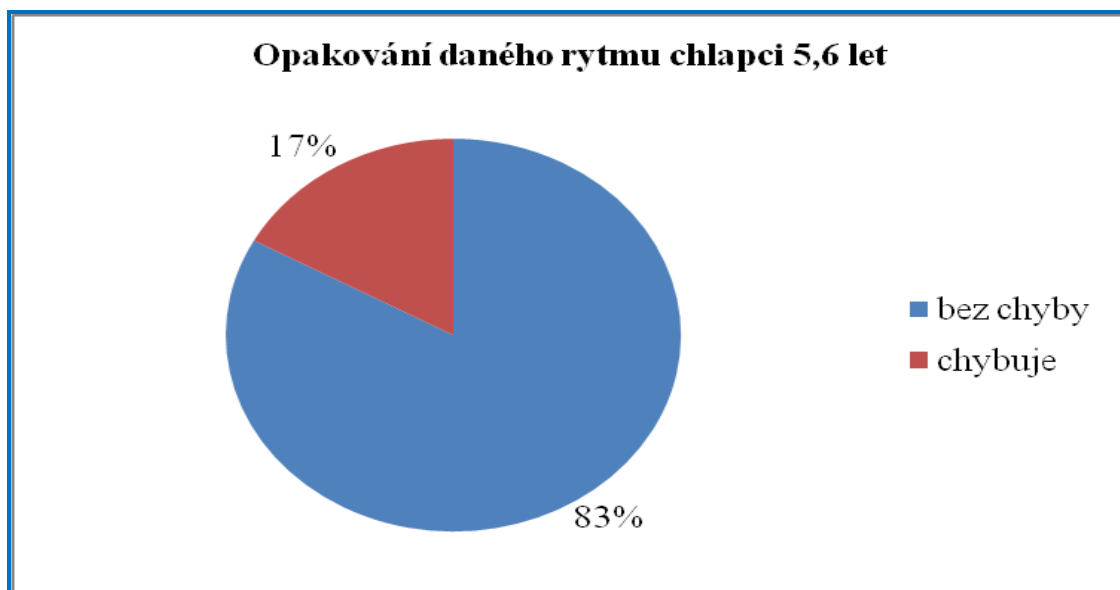
RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

Graf č. 40: Rytmy slov



Z grafu č. 40 je možno vyčíst, že u 91% chlapců se daří bez chyby rytmy slov a u 9% chlapci 5-6 let chybují.

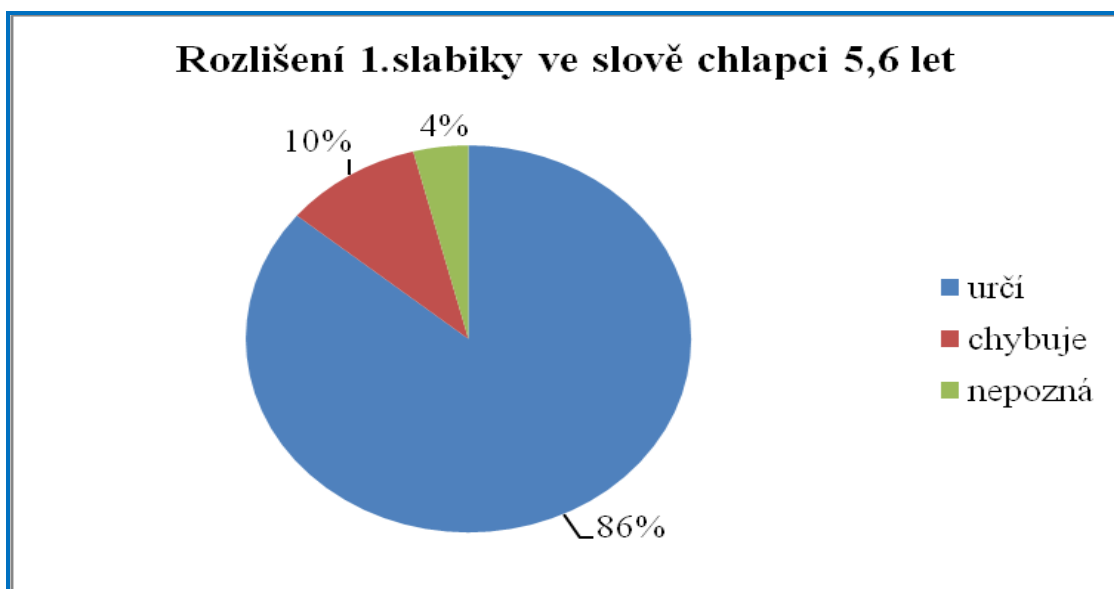
Graf č. 41: Opakování daného rytmu



Graf č. 41 představuje opakování daného rytmu. Daný jednoduchý rytmus bez chyby zopakuje 83% chlapců, chybuje 17% chlapců.

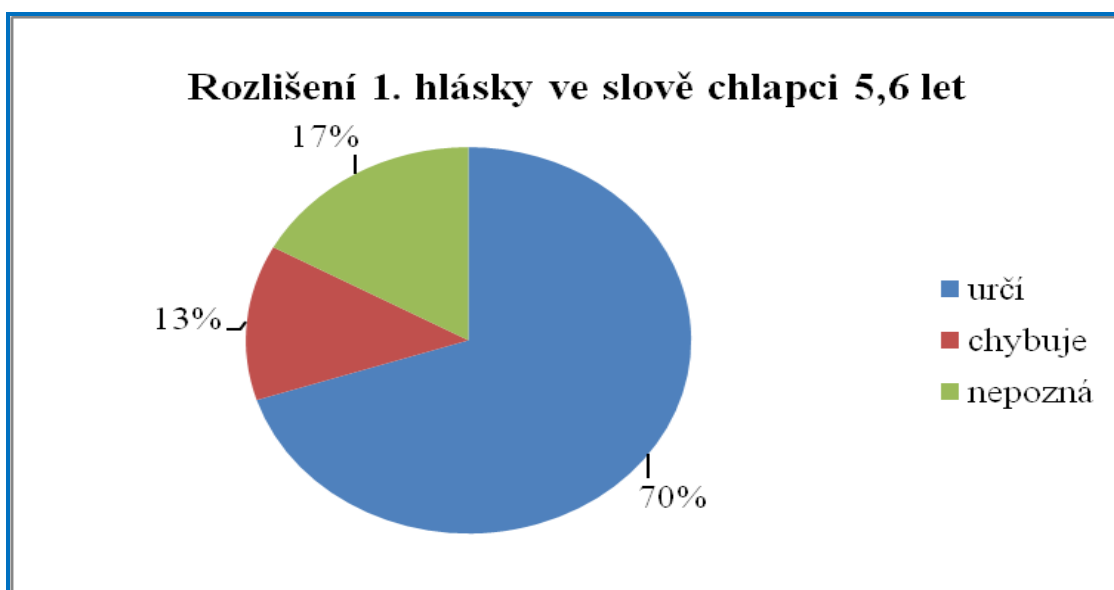
12/ ANALÝZA SLOV

Graf č. 42: Rozlišení 1. slabiky ve slově



První slabiku ve slově bez chyby určí 86% předškolních chlapců, chybuje 10% a nepozná 1. slabiku ve slově 4% chlapců, jak znázorňuje graf č. 42.

Graf č. 43: Rozlišení 1. hlásky ve slově



První hlásku ve slově bez chyby určí 70% předškolních chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ, nepozná 17% a chybuje 13% chlapců, jak znázorňuje graf č. 43.

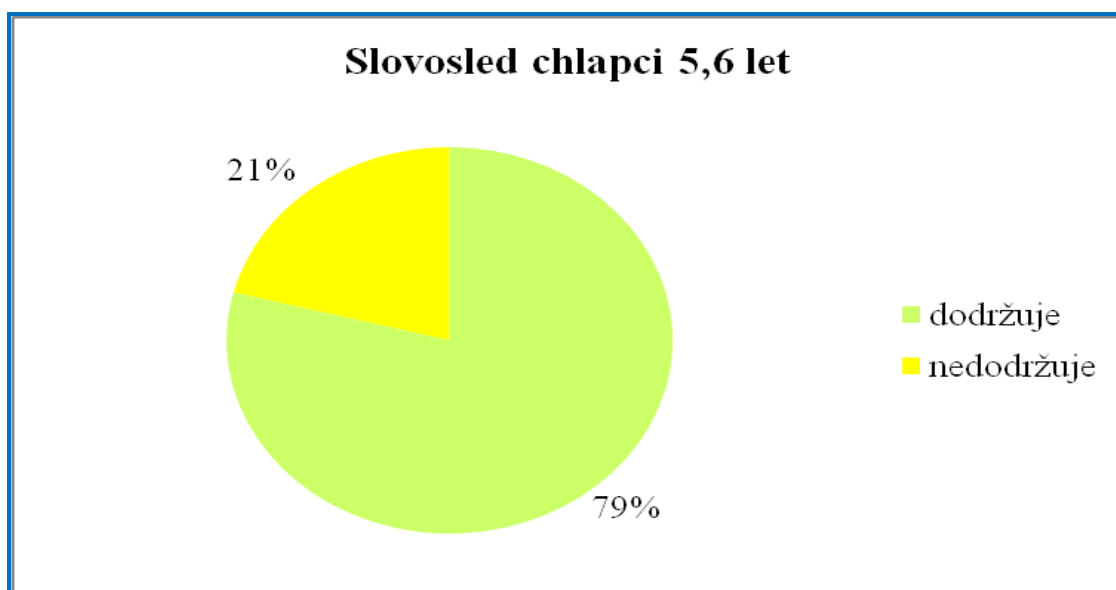
13/ GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Graf č. 44: Používání předložek zvratných zájmen



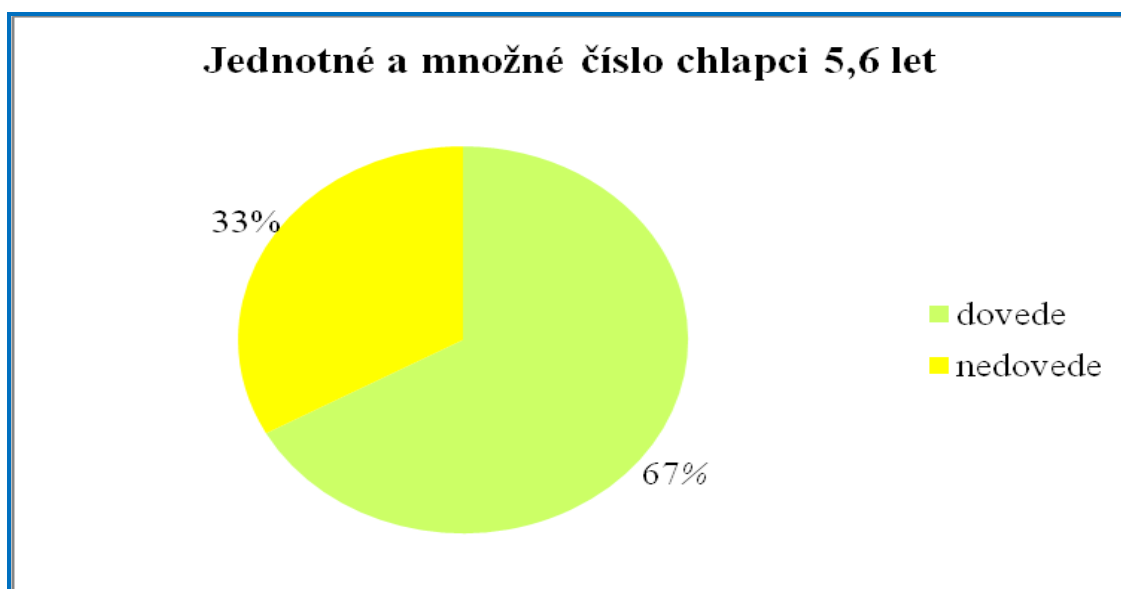
Graf č. 44 znázorňuje používání předložek zvratných zájmen na obrázku. 89% chlapců používá správně předložky a 11% chlapců předložky použije správně s dopomocí.

Graf č. 45: Slovosled



Na grafu č. 45 lze vidět, zda chlapci dodržují slovosled při popisování obrázků. 79% chlapců slovosled dodržuje a 21% nedodržíje.

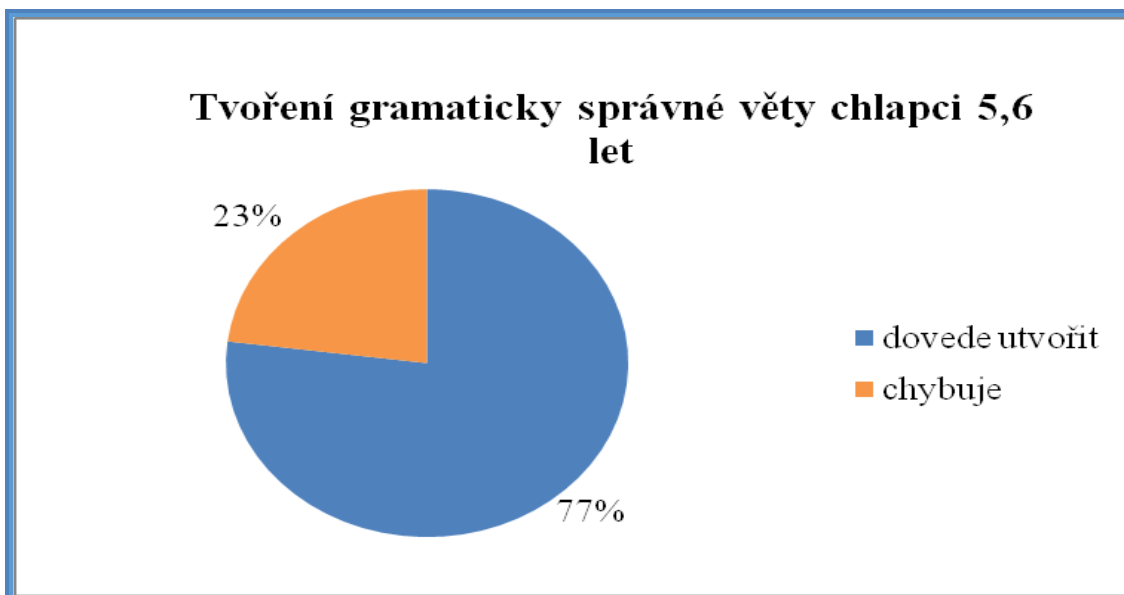
Graf č. 46: Jednotné a množné číslo



Při určování jednotného a množného čísla 67% předškolních chlapců dovede určit a 33% určit jednotné a množné číslo nedovede, lze vyčíst z grafu č. 46.

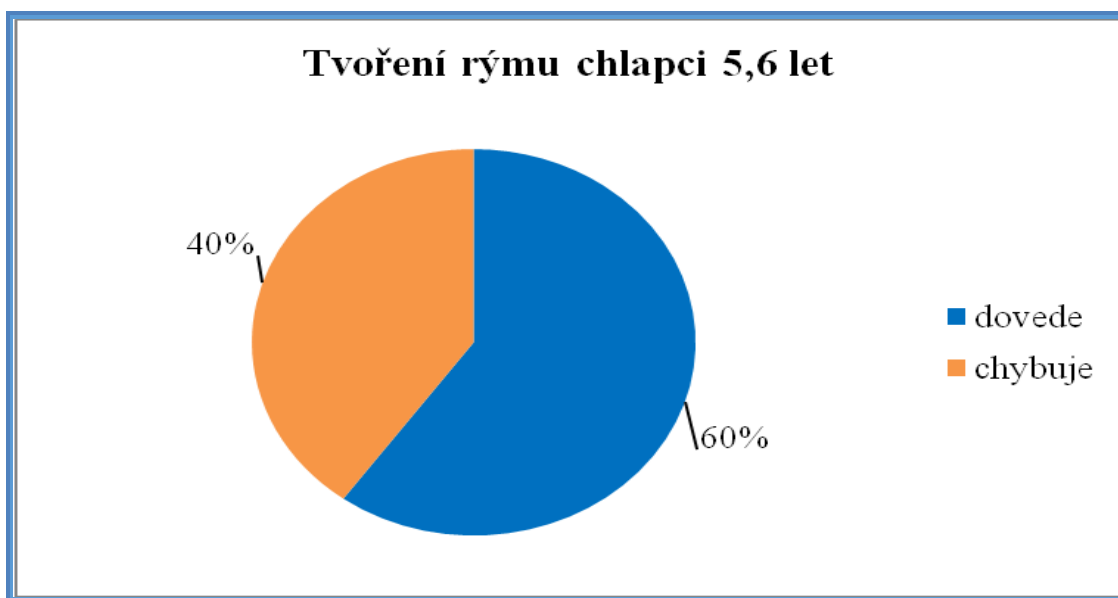
14/ JAZYKOVÝ CIT

Graf č. 47: Tvoření gramaticky správné věty



Graf č. 47 ukazuje, že 77% chlapců dovede utvořit gramaticky správnou větu a 23% chlapců při tvoření věty chybuje.

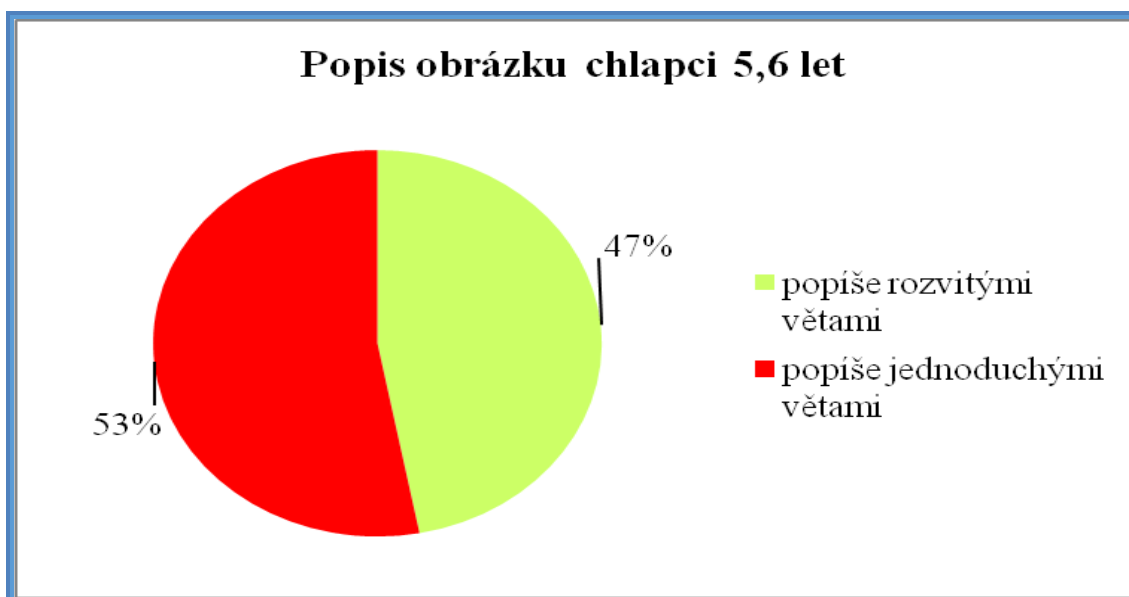
Graf č. 48: Tvoření rýmu



Při tvoření rýmu u slov správně dovede utvořit rým 60% chlapců 5-6 let a 40% chlapců chybuje při tvoření rýmu, jak znázorňuje graf č. 48.

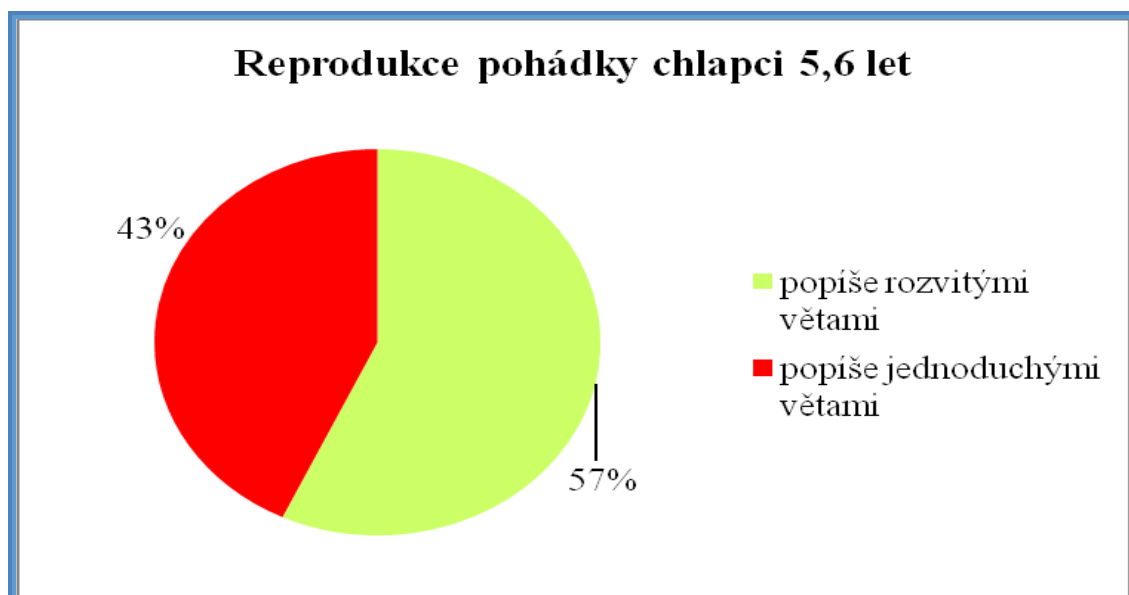
15/ SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

Graf č. 49: Popis obrázku



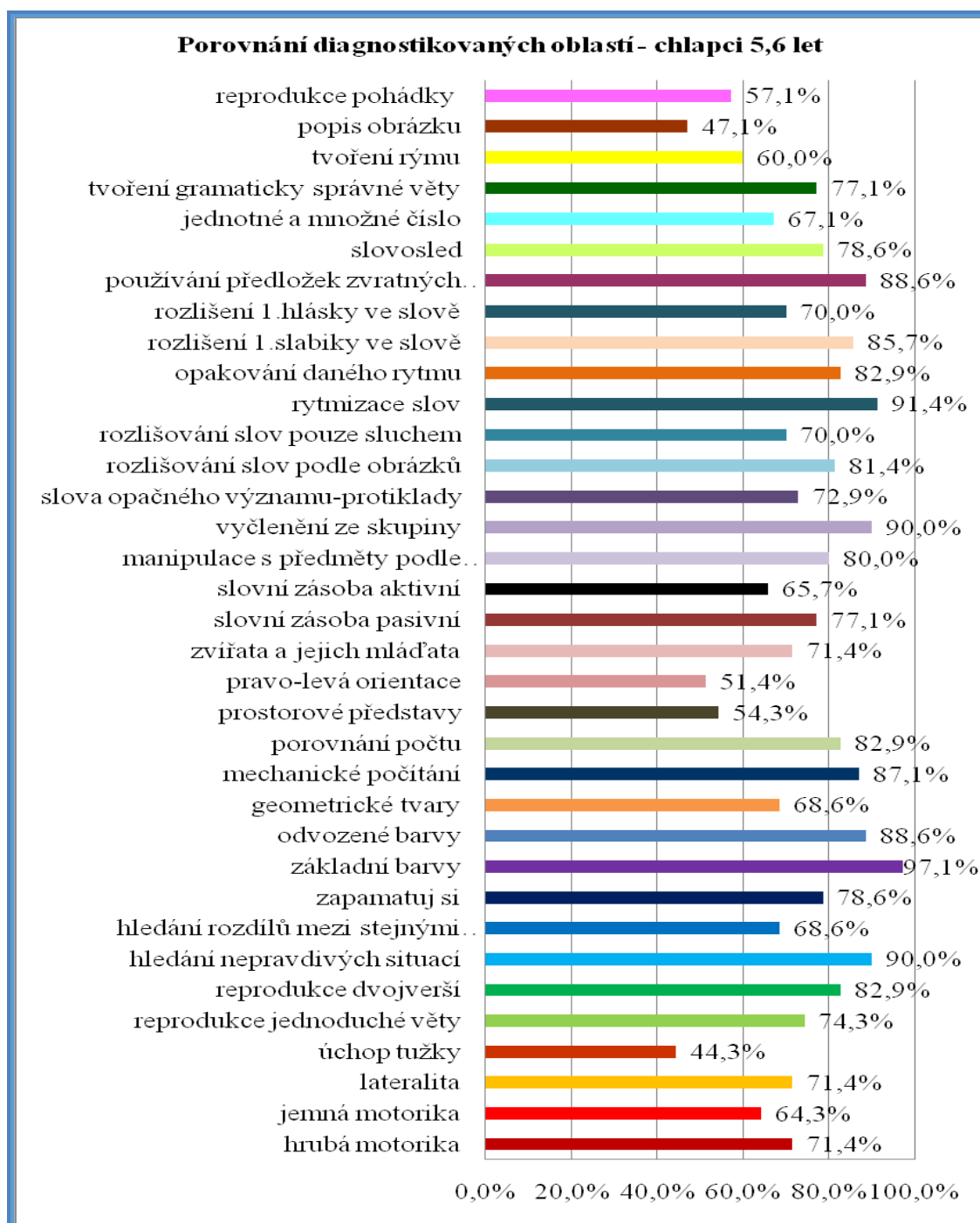
Graf č. 49 představuje popis obrázku u chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ. 47% chlapců obrázek popíše rozvitými větami a 53% chlapců obrázek popíše větami jednoduchými.

Graf č. 50: Reprodukce pohádky



Graf č. 50 představuje reprodukci známé pohádky. 57% chlapců nastupujících příští školní rok do ZŠ popíše obrázky pohádky rozvitými větami a 43% chlapců větami jednoduchými.

Graf č. 51: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí- předškolní chlapci 5-6 let

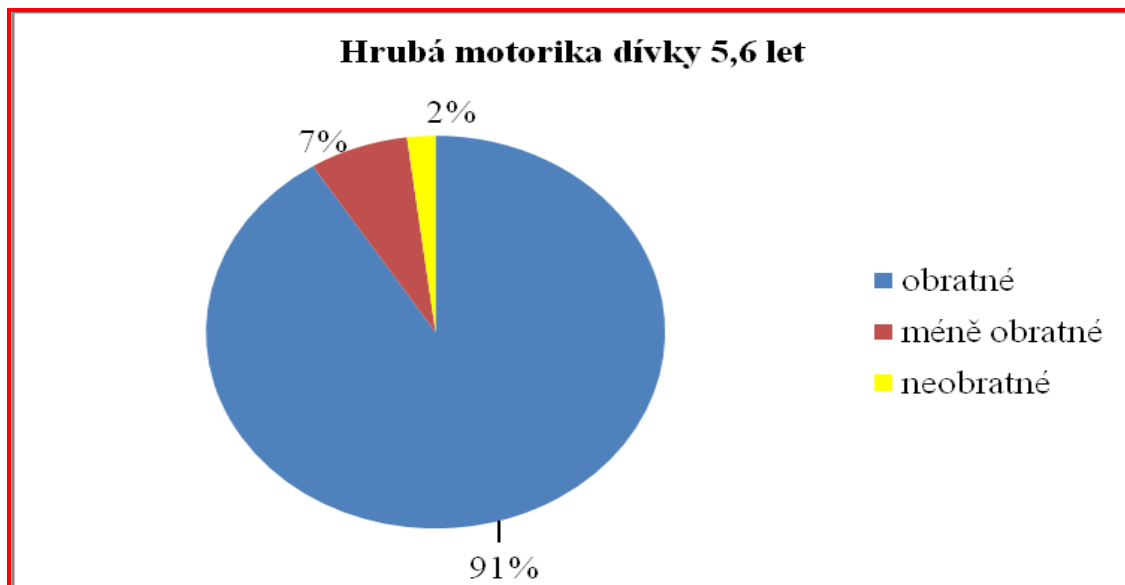


Graf č. 51 porovnává všechny diagnostikované oblasti u předškolních chlapců 5-6 let nastupujících příští školní rok do ZŠ. *Nejlépe byla diagnostikována oblast základních barev, rytmizace slov, vyčlenění ze skupiny a hledání nepravdivých situací. Největší problémy měli předškolní chlapci s úchopem tužky, popisem obrázku a s pravo-levou orientací.*

DIAGNOSTIKOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ DÍVKY 5,6 LET

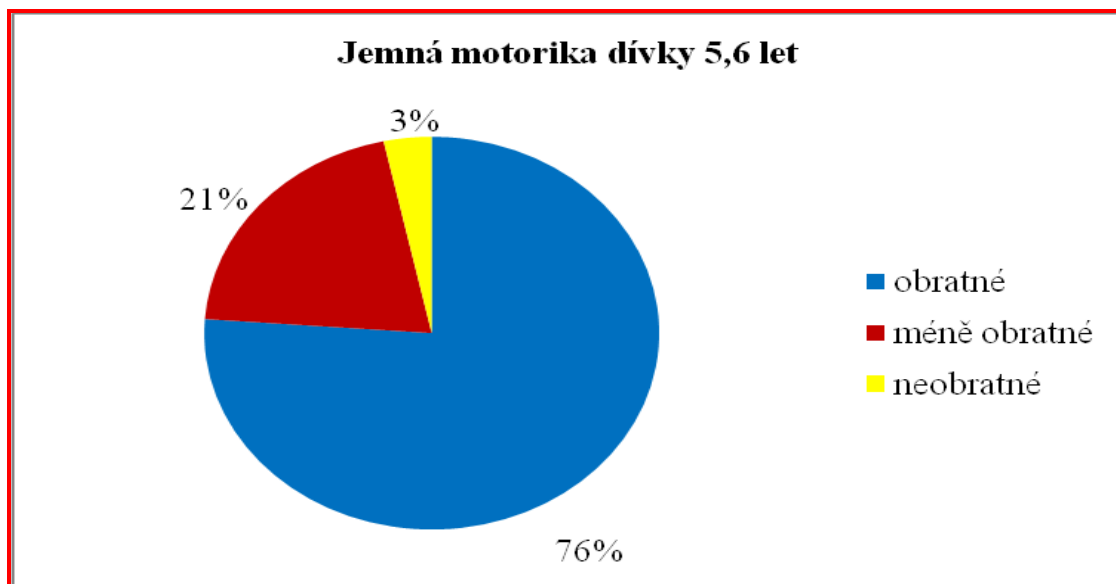
1/ MOTORIKA

Graf č. 52: Hrubá motorika



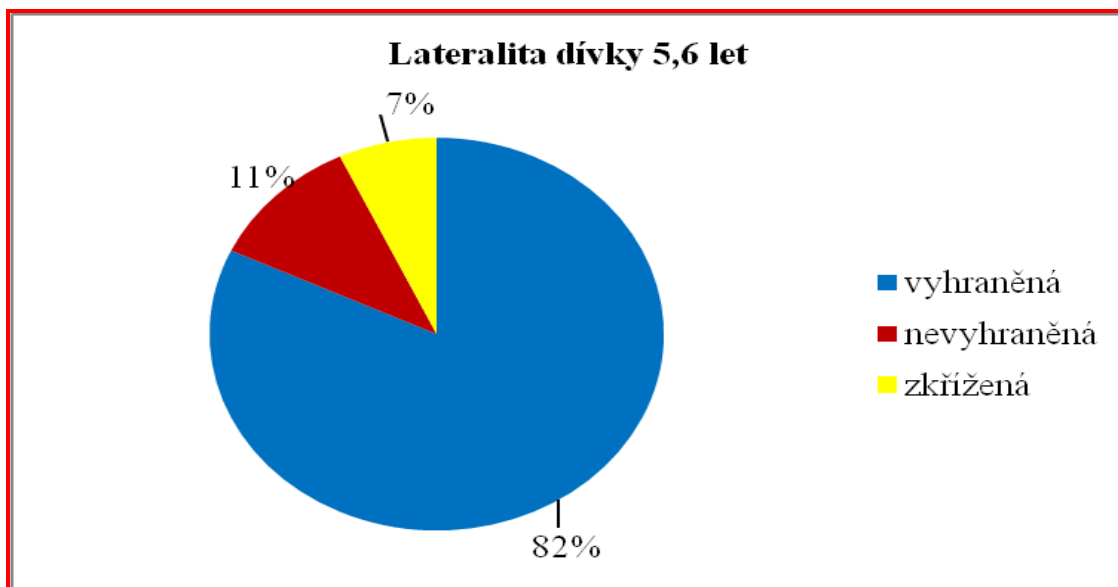
Na grafu č.52 lze vidět u oblasti hubé motoriky 91% zastoupení obratnosti dívek v porovnání menší obratnosti 21% a neobratnosti 7%

Graf č. 53: Jemná motorika



Obratnost jemné motoriky u dívek je znázorněna 76% oproti menší obratnosti v zastoupení 21% a neobratnosti 3%, jak ukazuje graf č. 53.

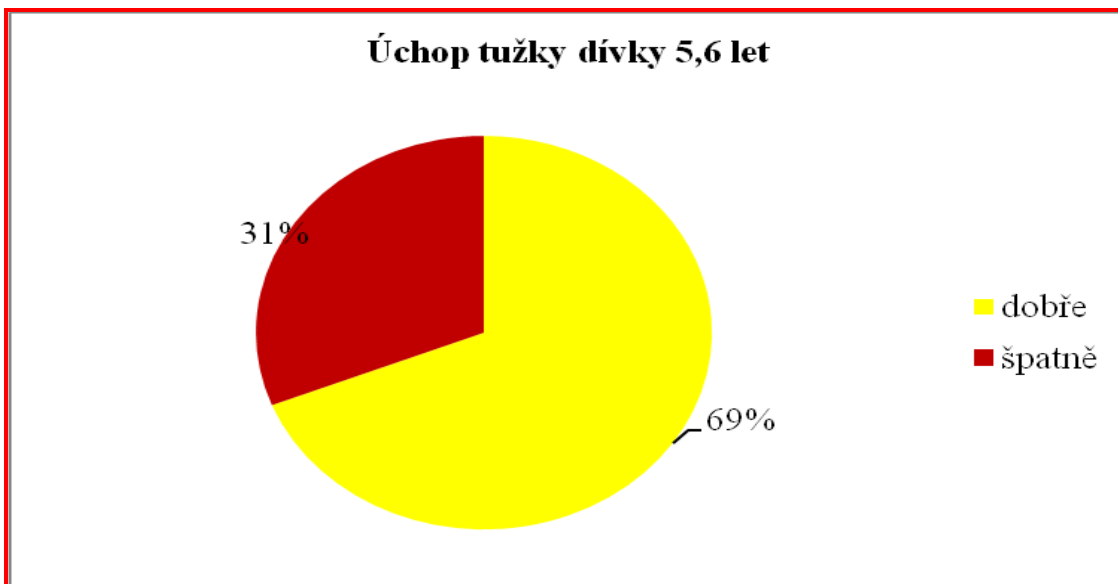
Graf č. 54: Lateralita



Na grafu č. 54 je možno vidět, jak dopadla oblast laterality. Vyhraněnou lateralitu mělo 82% předškolních dívek, nevyhraněnou 11% a zkříženou 7%.

2/ ÚCHOP TUŽKY

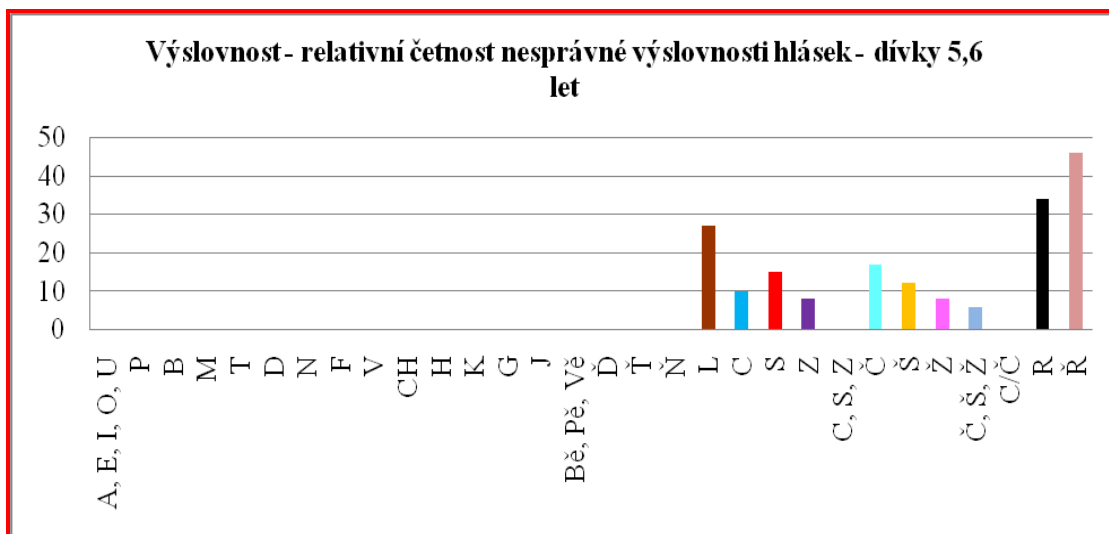
Graf č. 55: Úchop tužky



Graf č. 55 poukazuje na převažující správné držení tužky 69% oproti špatnému úchopu tužky 31% u předškolních dívek.

3/ NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

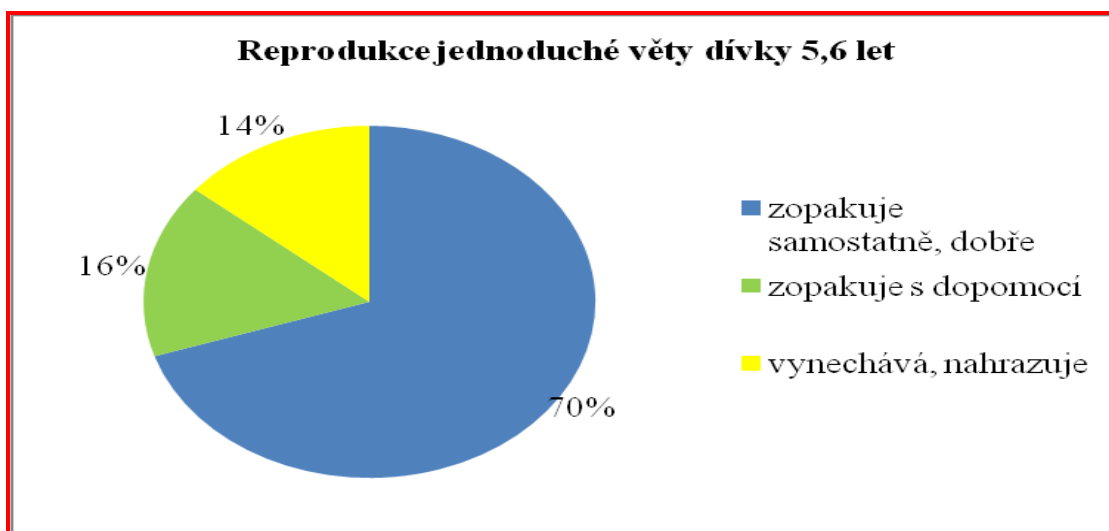
Graf č. 56: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 56 je možno vyčíst, že předškolní dívky nastupující příští školní rok do ZŠ mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant.

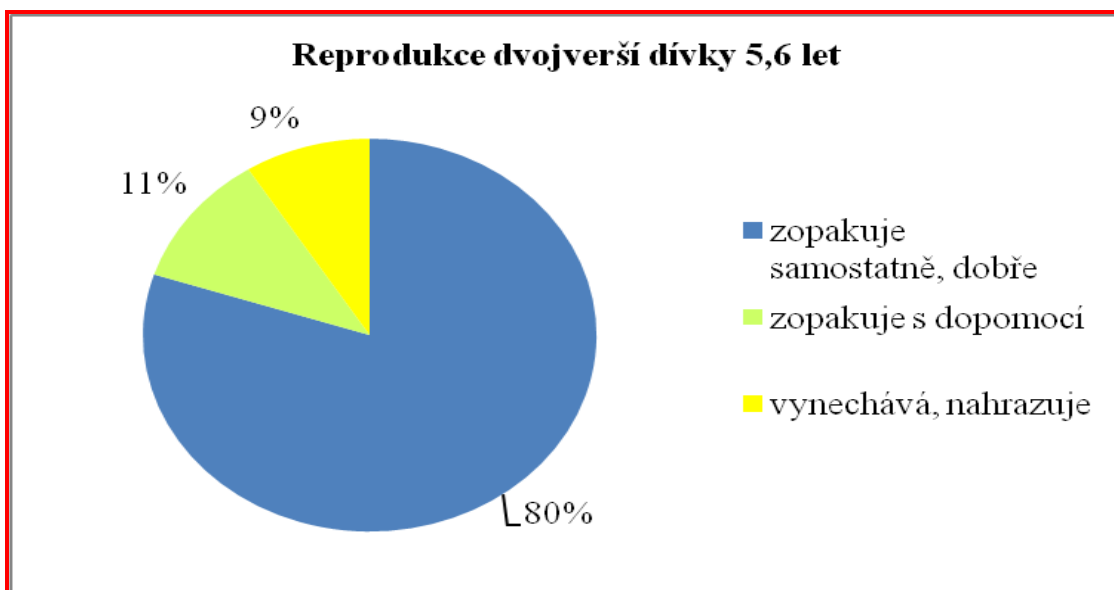
4/ SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Graf č. 57: Reprodukce jednoduché věty



Graf č. 57 ukazuje schopnost samostatně zopakovat jednoduchou větu 70%, dále slova ve větě dívky zopakují s dopomocí 16% a 14% dívek vynechává a nahrazuje slova.

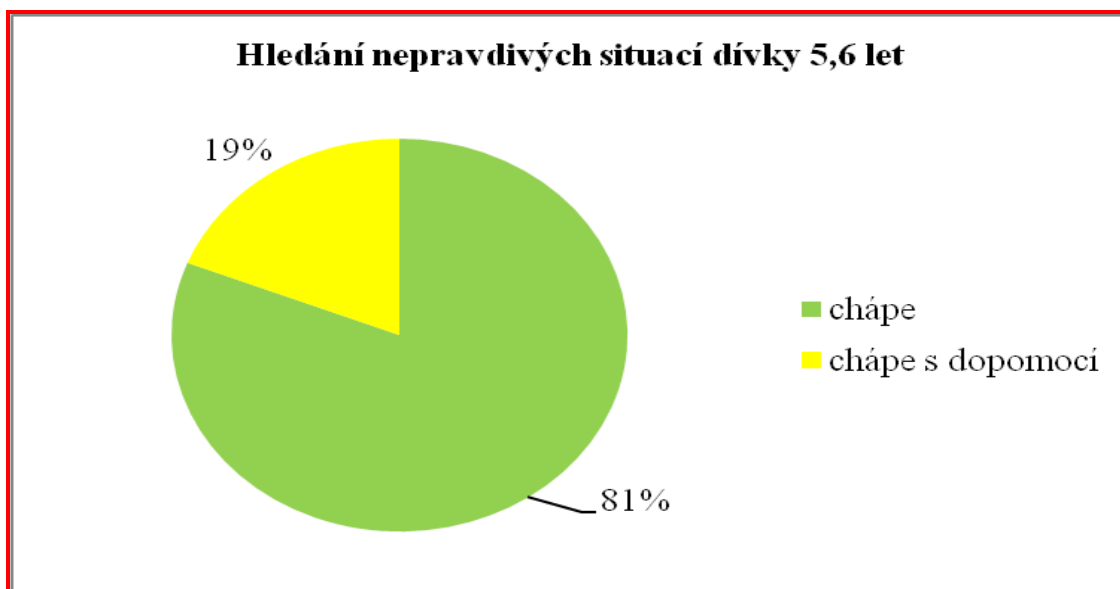
Graf č. 58: Reprodukce dvojverší



Graf č. 58 ukazuje schopnost předškolních dívek samostatně zopakovat dvojverší a to 80% předškolních dívek, dále zopakuje s dopomocí 11% předškolních dívek a 9% dívek vynechává a nahrazuje slova v dvojverší.

5/ ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Graf č. 59: Hledání nepravdivých situací



Hledání nepravdivých situací chápe správně 81% předškolních dívek, chápe s dopomocí 19% dívek, jak znázorňuje graf č. 59.

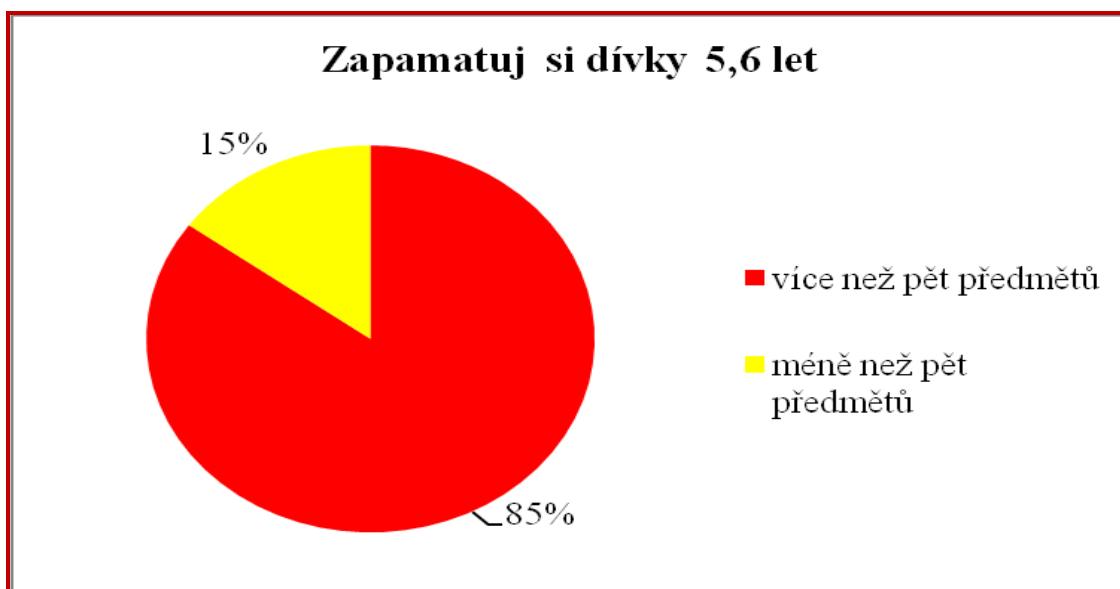
Graf č. 60: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky



Při hledání rozdílů mezi stejnými obrázky všechny rozdíly našlo 87% předškolních dívek, všechny rozdíly nenašlo 13% dívek, jak znázorňuje graf č. 60.

6/ ZRAKOVÁ PAMĚŤ

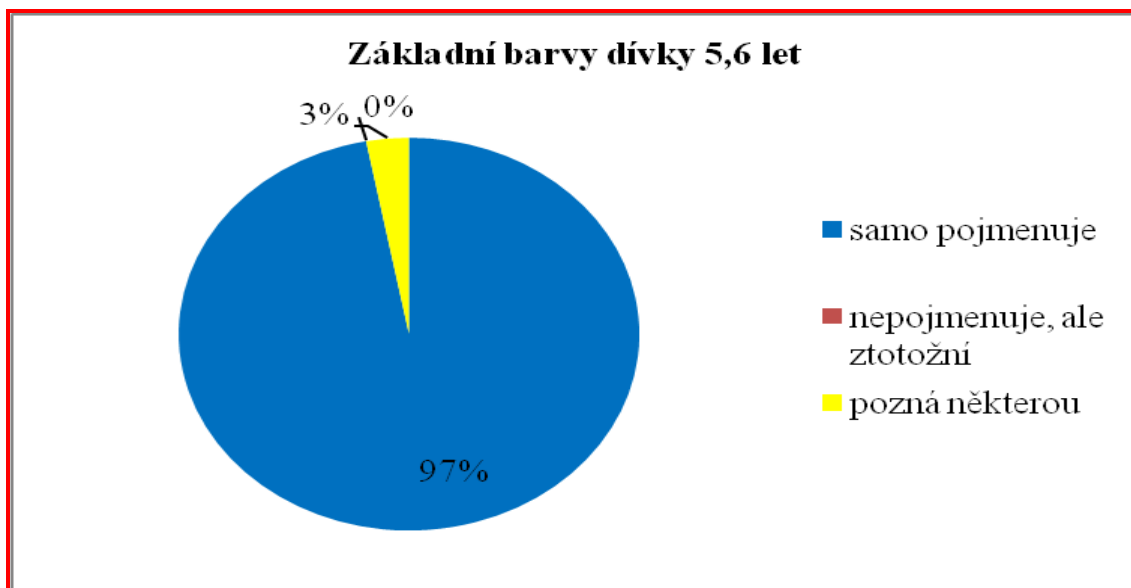
Graf č. 61: Zapamatuj si



Graf č. 61 znázorňuje, že si předškolní dívky 5-6 let zapamatují ze sedmi předmětů více než pět předmětů a to 85% dívek, oproti 15% dívek.

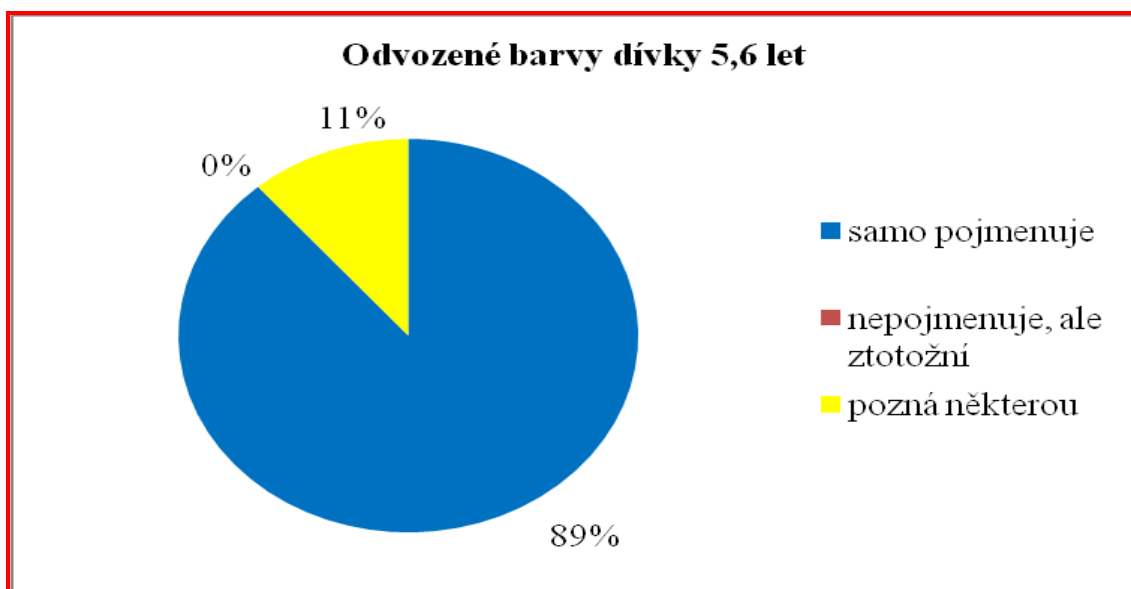
7/ ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Graf č. 62: Základní barvy



Z grafu č. 62 lze vyčíst, že 97% dívek 5-6 let samo pojmenuje základní barvy. Jen 3% dívek některou ze základních barev nepoznají.

Graf č. 63: Odvozené barvy



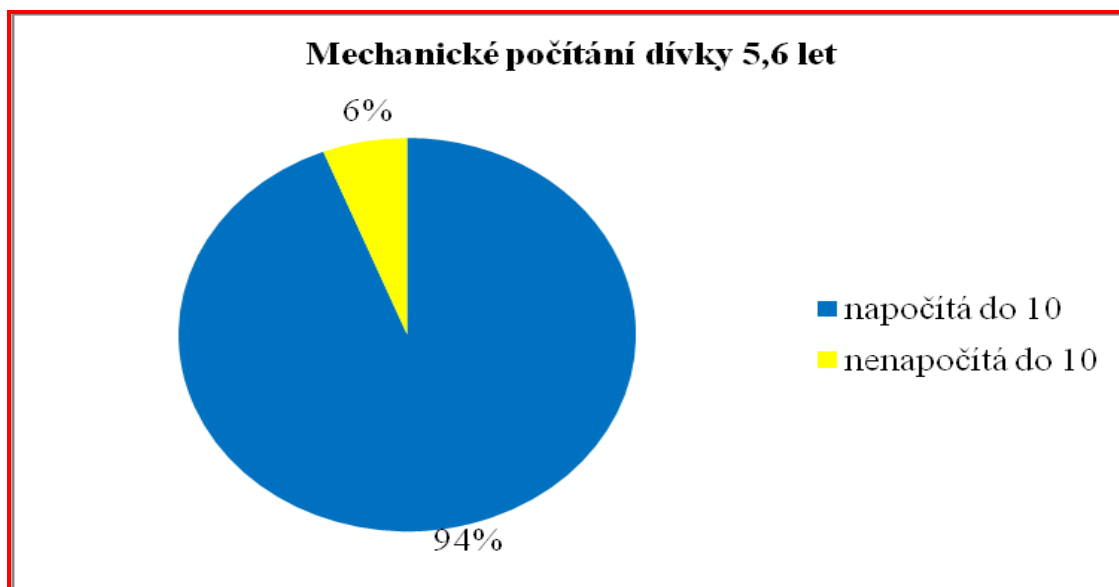
Z grafu č. 63 lze vyčíst, že 89% dívek 5-6 let správně pojmenuje odvozené barvy. Jen 11% předškolních dívek některé odvozené barvy nepozná.

Graf č. 64: Geometrické tvary



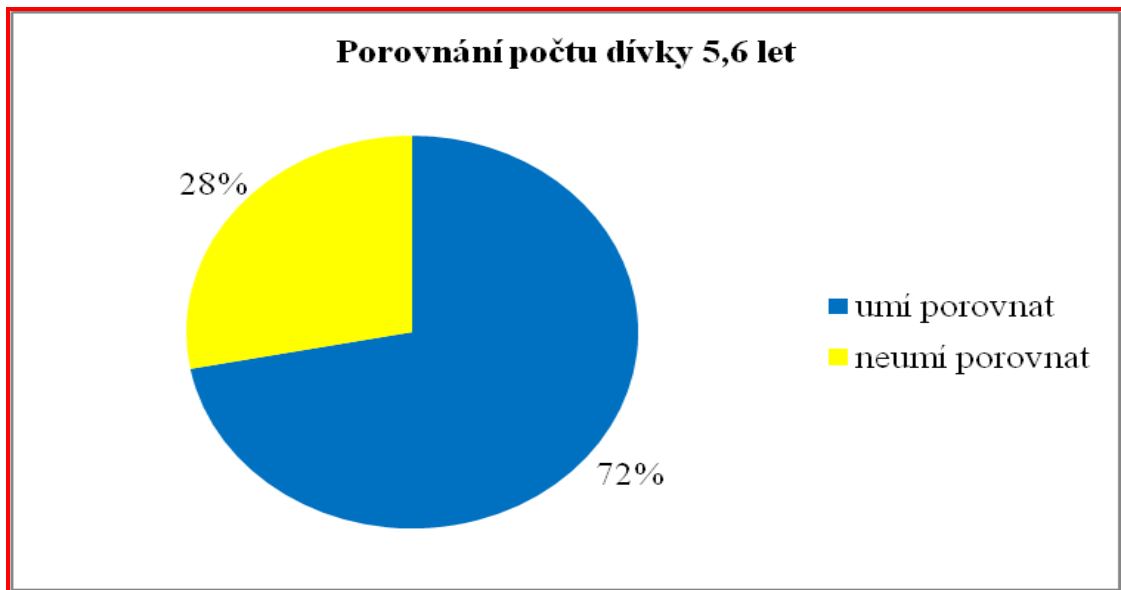
Geometrické tvary pojmenuje 64% dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ, 36% dívek pojmenuje jen některé geometrické tvary.

Graf č. 65: Mechanické počítání



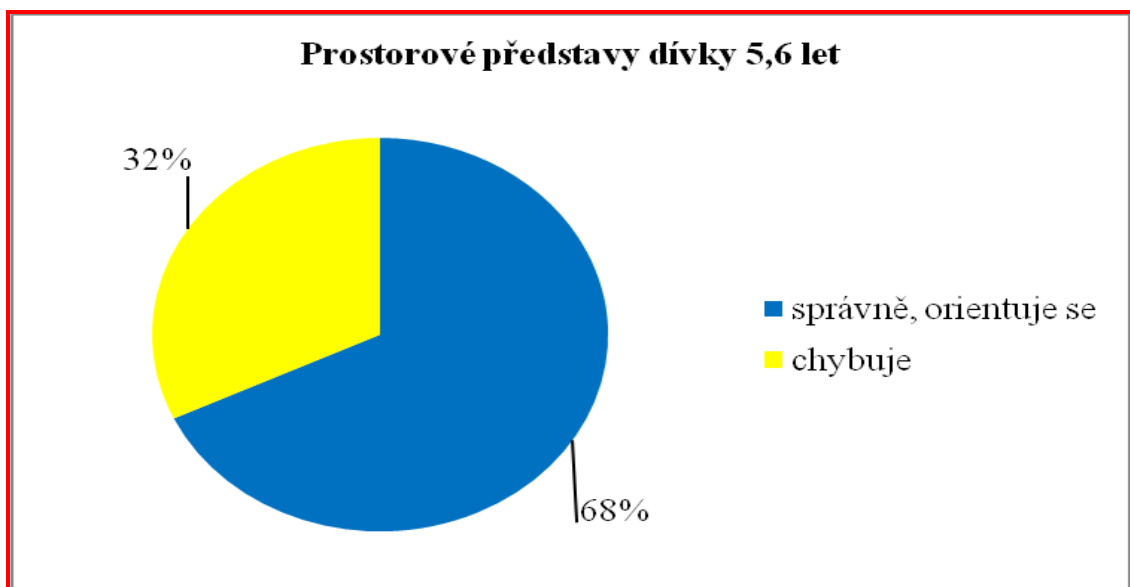
Graf č. 65 zobrazuje schopnost předškolních dívek napočítat do 10. Z celkového počtu jich napočítá 94%. Nenapočítá 6%.

Graf č. 66: Porovnání počtu



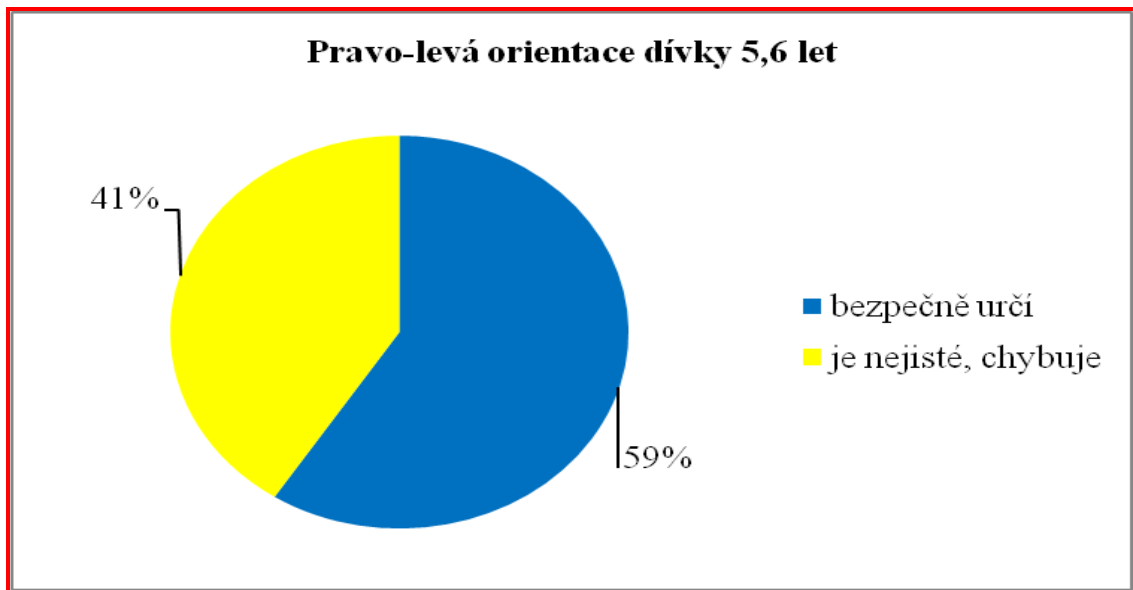
U oblasti porovnání počtu umí správně porovnat 72% dívek 5-6 let oproti dívkám 5-6 let, kterých 28% neumí porovnat, čeho je na obrázku nejméně, nejvíce, stejně. Lze vysledovat z grafu č. 66.

Graf č. 67: Prostorové představy



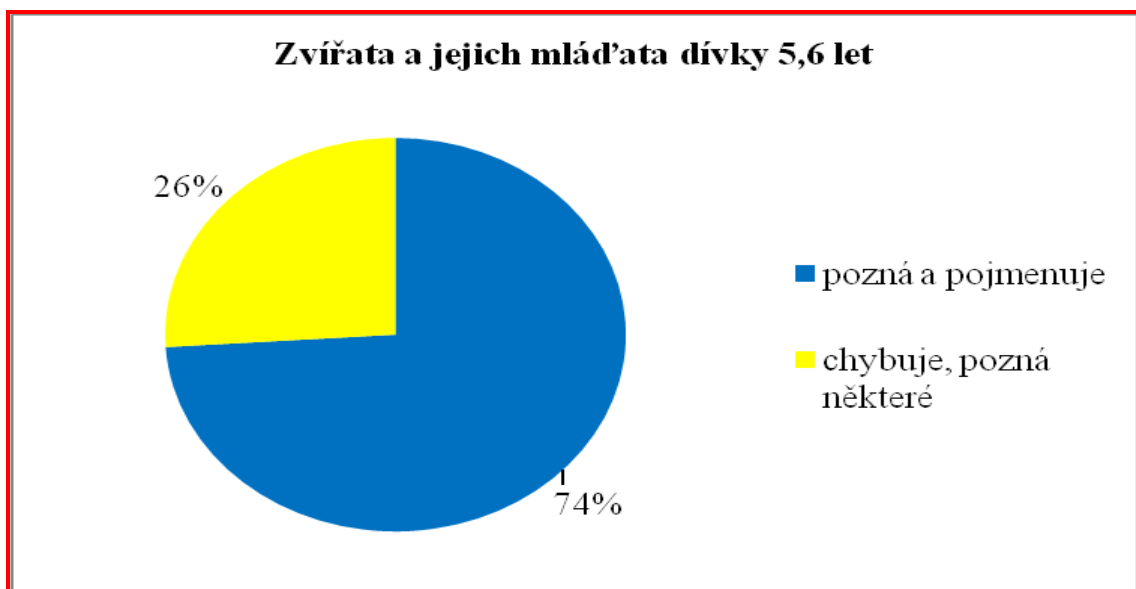
U oblasti prostorových představ 68% dívek správně určily, co je na obrázku nahoře, dole, uprostřed, vpravo i vlevo. Chybovalo 32% dívek 5-6 let, jak je vidět na grafu č. 67.

Graf č. 68: Pravo-levá orientace



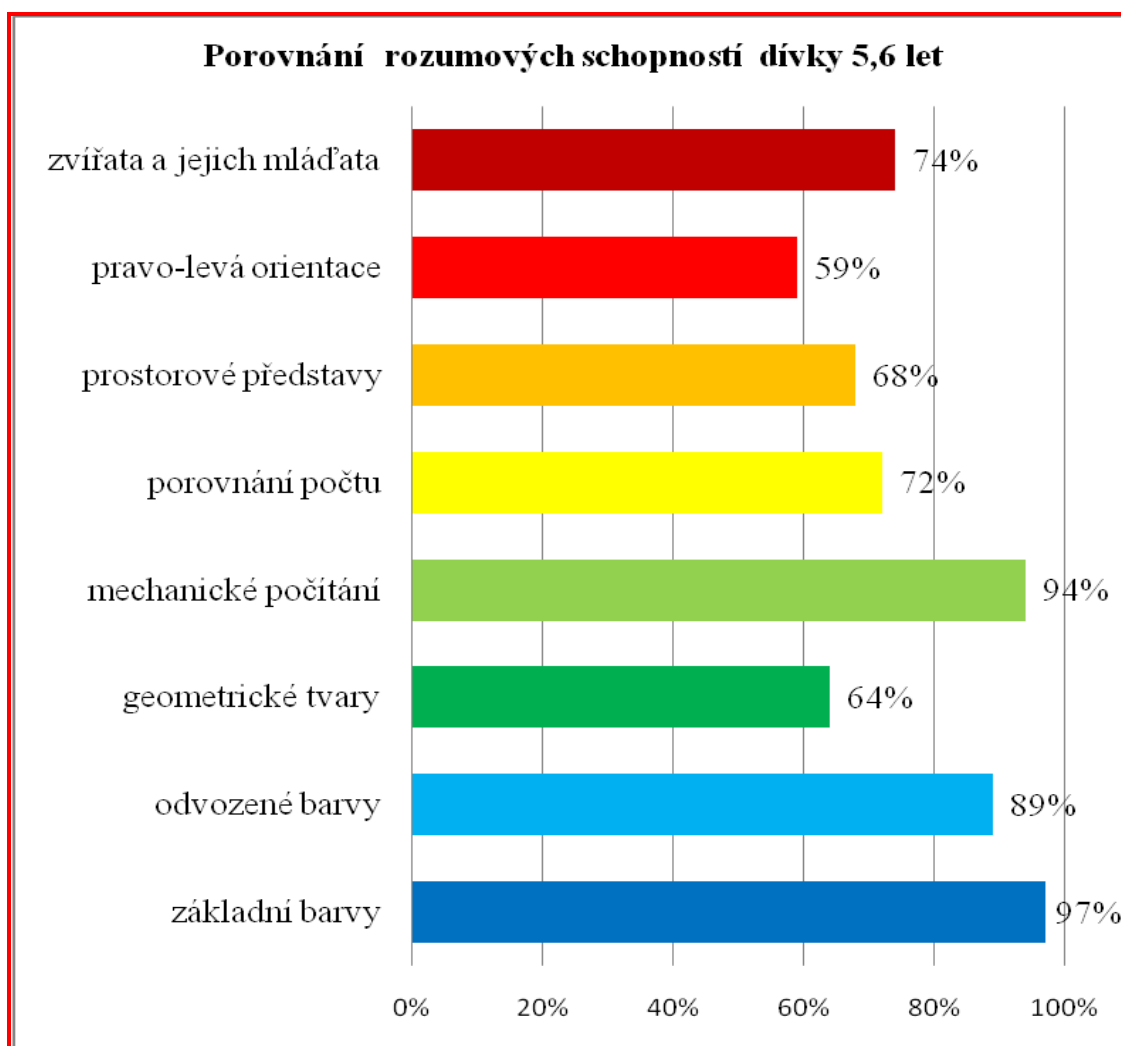
Graf č. 68 ukazuje na oblast pravo-levé orientace, kdy 59% předškolních dívek bezpečně určí svoji pravou ruku, levé koleno, levé ucho atd. a 41% předškolních dívek je nejistých nebo chybuje.

Graf č. 69: Zvířata a jejich mláďata



Zvířata a jejich mláďata pozná a správně pojmenuje 74% dívek, chybuje nebo ani nepoznává 26% předškolních dívek, jak lze vyčíst z grafu č. 69.

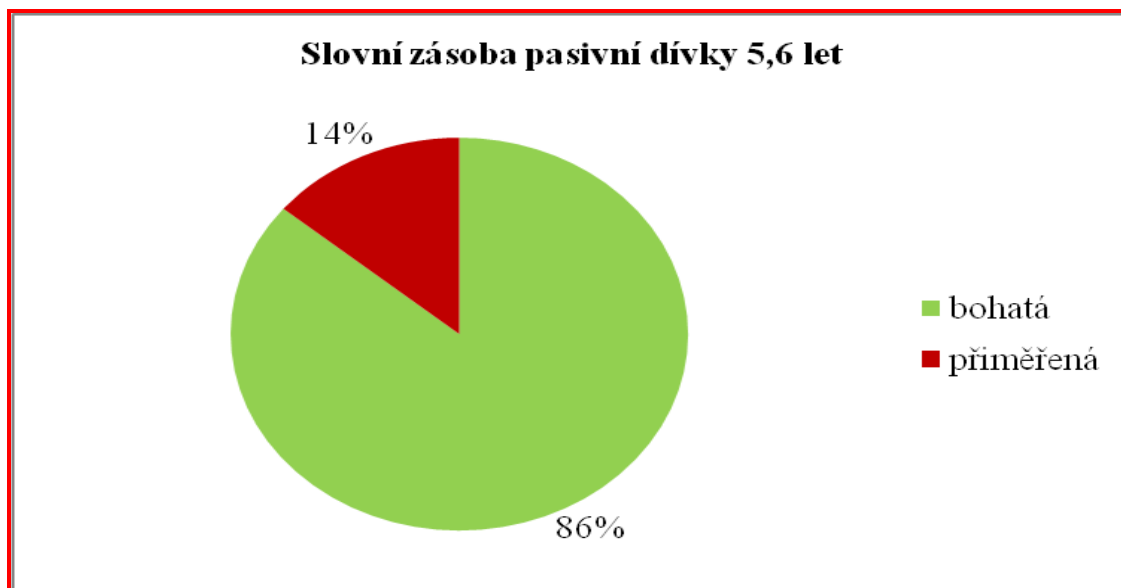
Graf č. 70: Porovnání oblastí u rozumových schopností



Graf č. 70 znázorňuje rozumové schopnosti u předškolních dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ. **Nejlepší** výsledky byly v oblasti základních barev 97%, dále u mechanického počítání 94%, odvozené barvy 89%, zvířata a jejich mláďata 74%, porovnání počtu 72%, prostorové představy 68%. **Nejhůř** dopadla oblast **pravo-levé orientace 59%**.

8/ SLOVNÍ ZÁSoba

Graf č. 71: Pasivní slovní zásoba



Graf č. 71 ukazuje bohatou pasivní slovní zásobu 86%, která převažuje nad pasivní slovní zásobou přiměřenou 14%.

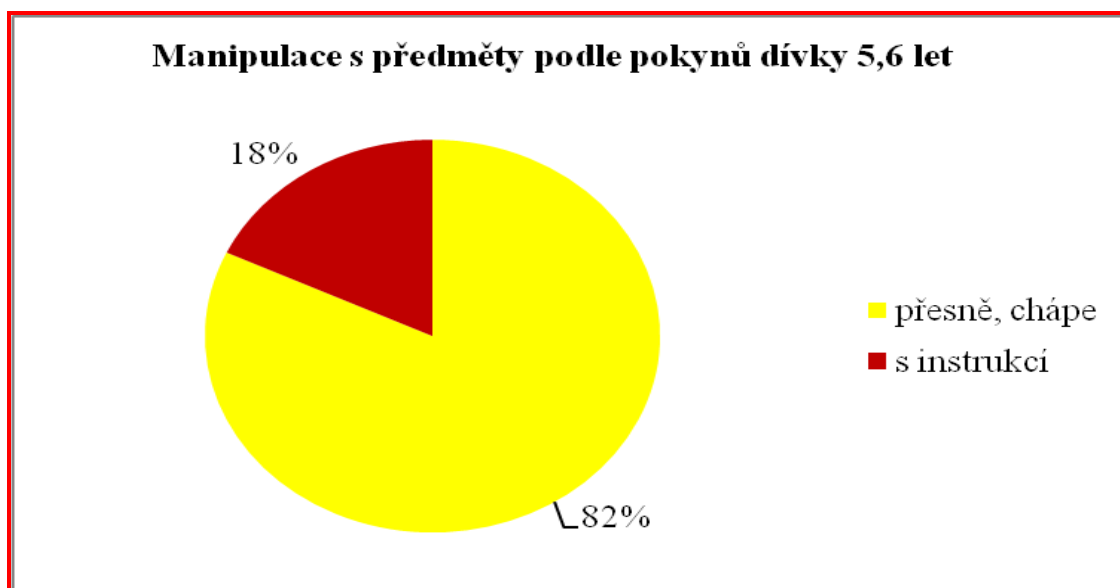
Graf č. 72: Aktivní slovní zásoba



Graf č. 72 ukazuje bohatou aktivní slovní zásobu 91%, která převažuje nad přiměřenou aktivní slovní zásobou 9%.

9/ POROZUMĚNÍ ŘEČI

Graf č. 73: Manipulace s předměty podle pokynů



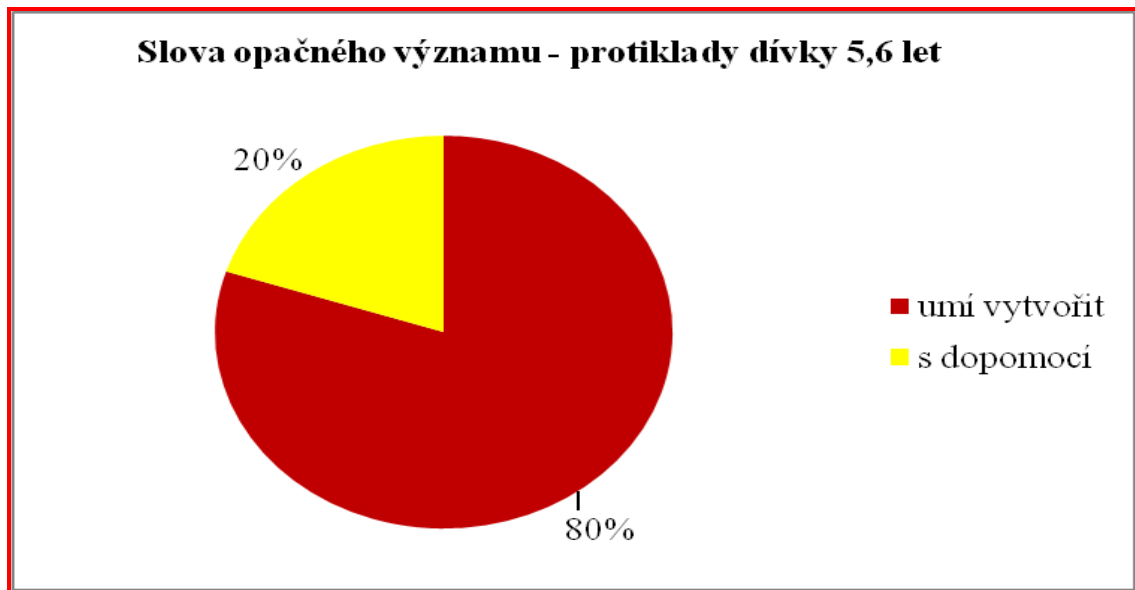
Manipulaci s předměty podle pokynů přesně chápalo 82% dívek. S instrukcí muselo být vedeno 18% dívek předškolního věku, jak ukazuje graf č. 73.

Graf č. 74: Vyčlenění ze skupiny



Graf č. 74 znázorňuje, že 95% dívek vybere ze skupiny co tam nepatří a 5% dívek 5-6 let chybuje.

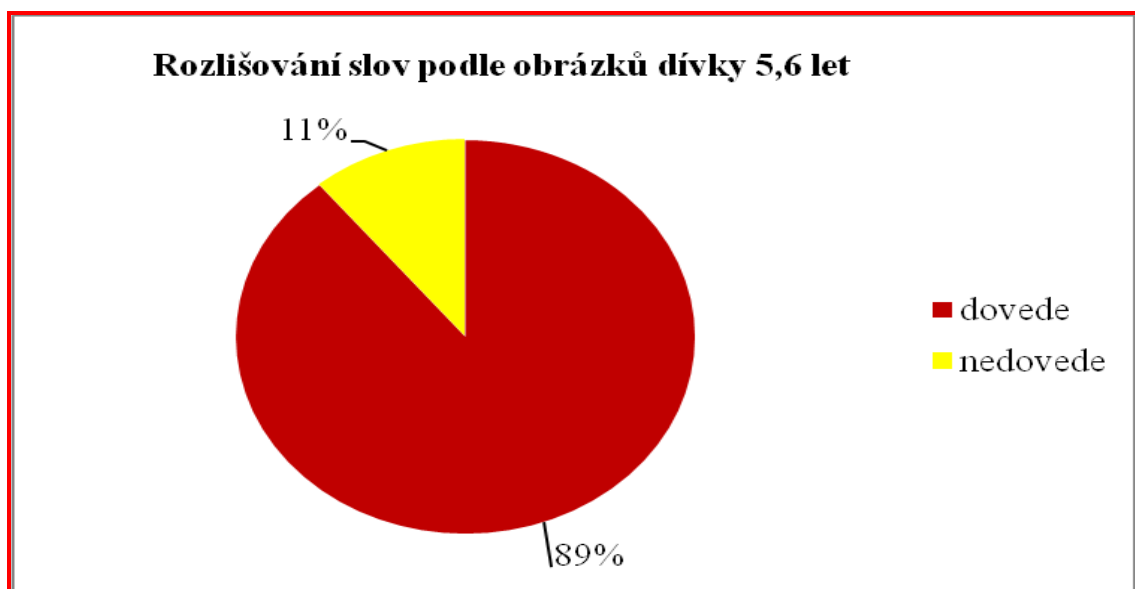
Graf č. 75: Slova opačného významu



Slova opačného významu umělo vytvořit 80% předškolních dívek. 20% dívek slova o pačného významu utvořilo s dopomocí, jak uvádí graf č. 75.

10/ SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ, FONEMATICKÝ SLUCH

Graf č. 76: Rozlišování slov podle obrázků



Graf č. 76 znázorňuje rozlišování slov podle obrázků. 89% dívek dovede rozlišit, 11% nedovede.

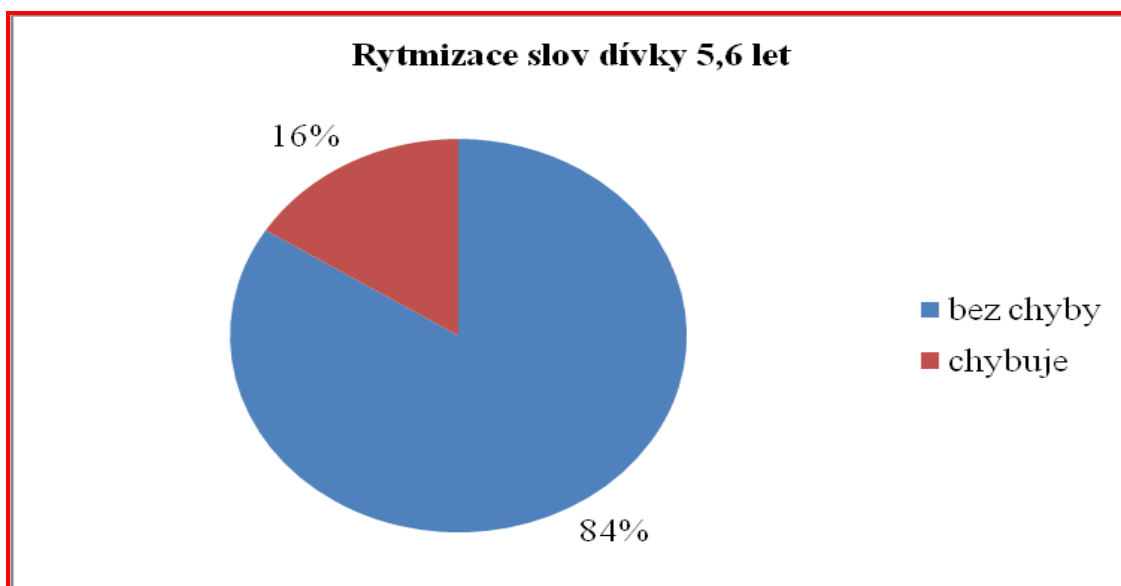
Graf č. 77: Rozlišování slov pouze sluchem



Graf č. 77 znázorňuje rozlišování slov pouze sluchem. 85% dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ dovede rozlišit a 15% rozlišit nedovede.

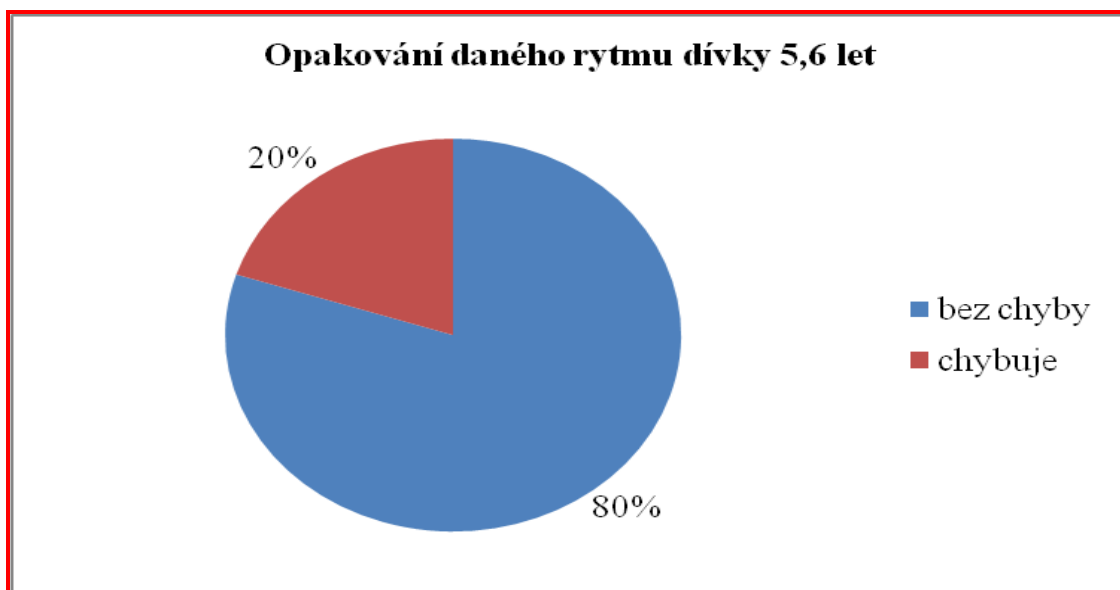
11/ RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

Graf č. 78: Rytmy slov



Z grafu č. 78 je možno vyčíst, že u 84% dívek se daří bez chyby rytmy slov a 16% dívek 5-6 let chybuje.

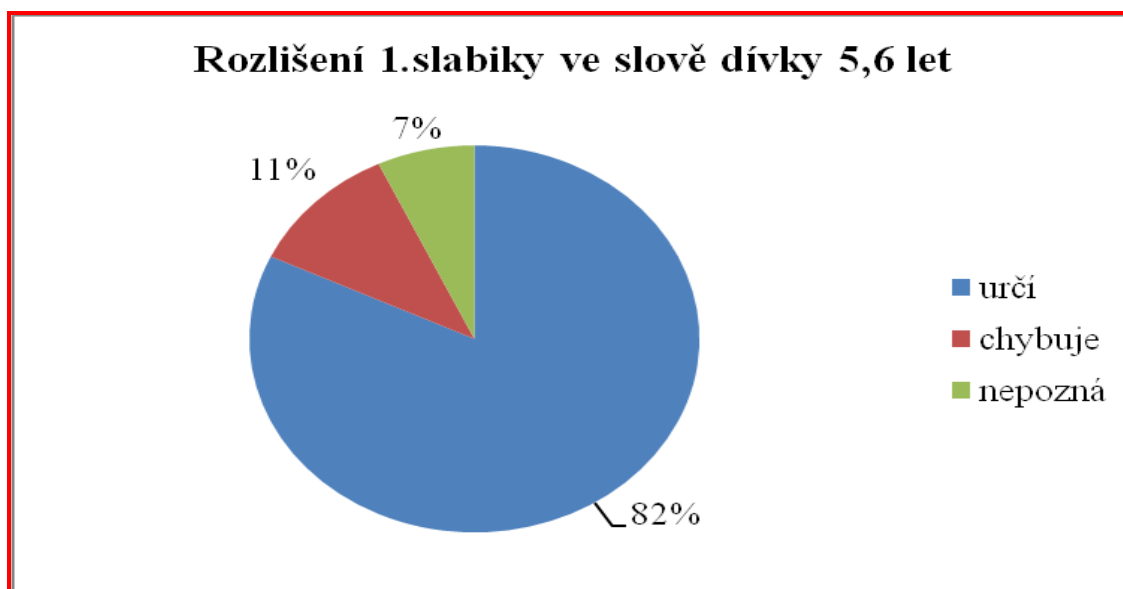
Graf č. 79: Opakování daného rytmu



Graf č. 79 představuje opakování daného rytmu. Daný jednoduchý rytmus bez chyby zopakuje 80% dívek, chybuje 20% dívek.

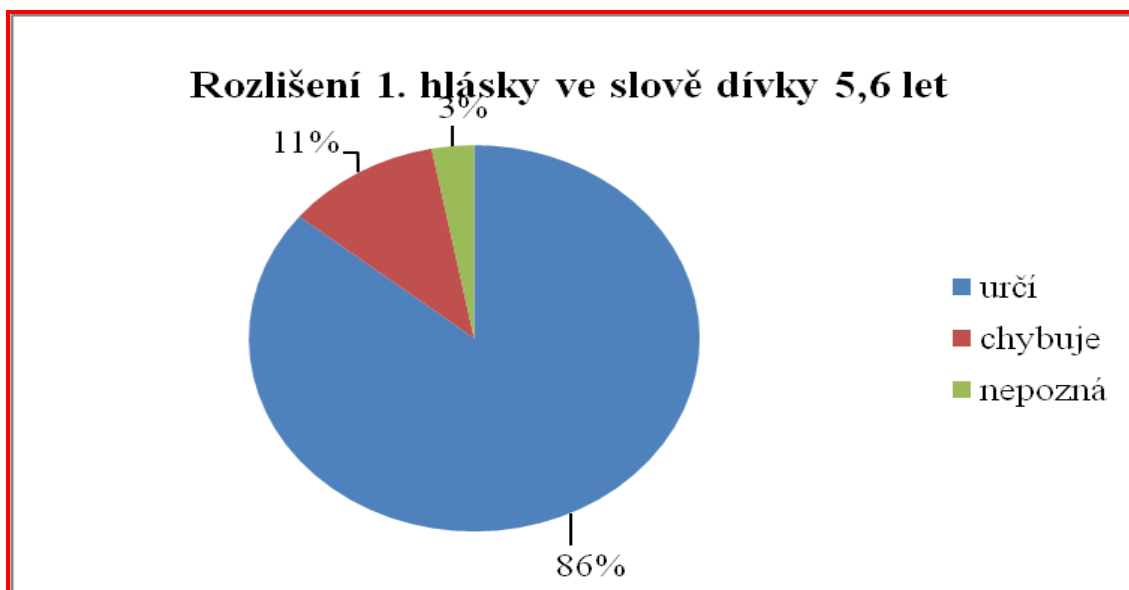
12/ ANALÝZA SLOV

Graf č. 80: Rozlišení 1. slabiky ve slově



První slabiku ve slově bez chyby určí 82% předškolních dívek, chybuje 11% a nepozná 1. slabiku ve slově 7% dívek, jak znázorňuje graf č. 80.

Graf č. 81: Rozlišení 1. hlásky ve slově



První hlásku ve slově bez chyby určí 86% předškolních dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ, chybuje 11% a nepozná 3% dívek, jak znázorňuje graf č. 81.

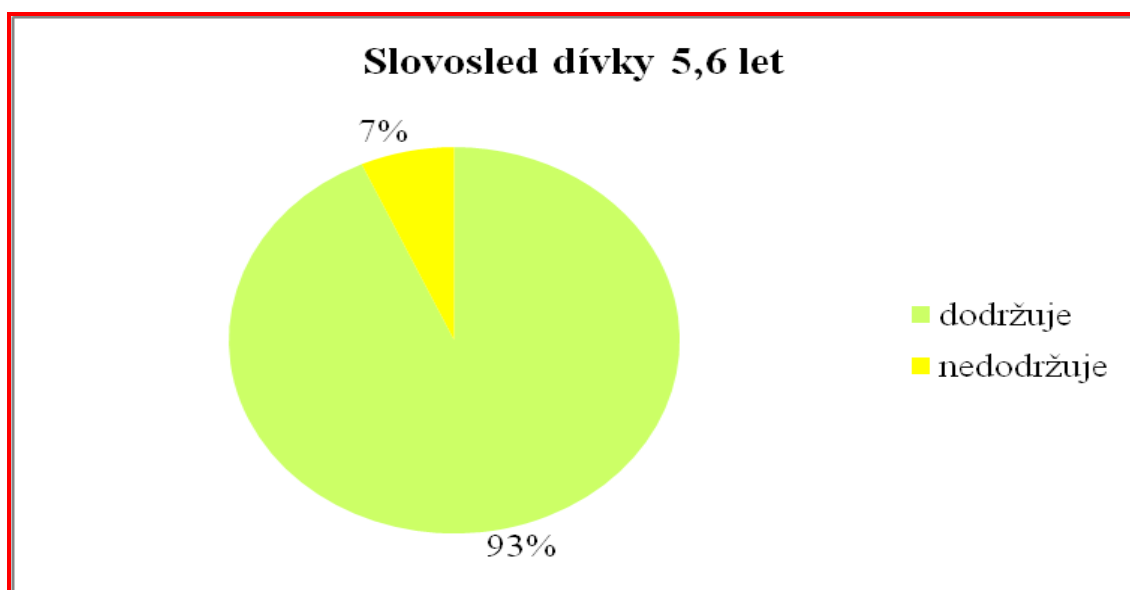
13/ GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Graf č. 82: Používání předložek zvratných zájmen



Graf č. 82 znázorňuje používání předložek zvratných zájmen na obrázku. 78% dívek používá správně předložky a 22% dívek předložky použije správně s dopomocí.

Graf č. 83: Slovosled



Na grafu č. 83 lze vidět, zda dívky dodržují slovosled při popisování obrázků. 93% dívek slovosled dodržuje a 7% nedodržuje.

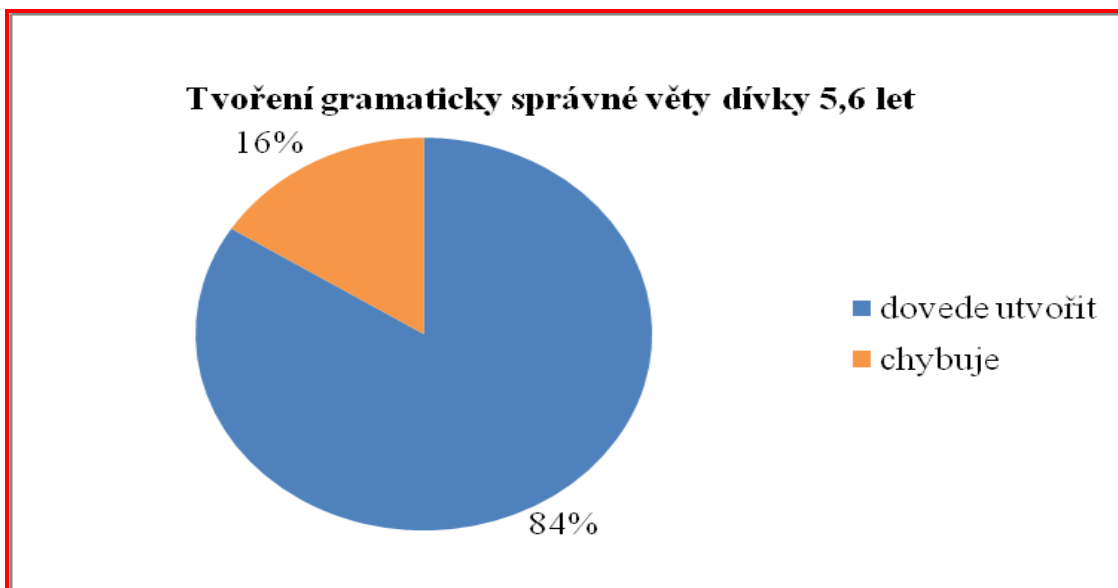
Graf č. 84: Jednotné a množné číslo



Při určování jednotného a množného čísla 67% dívek dovede určit a 33% určit nedovede jednotné a množné číslo, lze vyčíst z grafu č. 84.

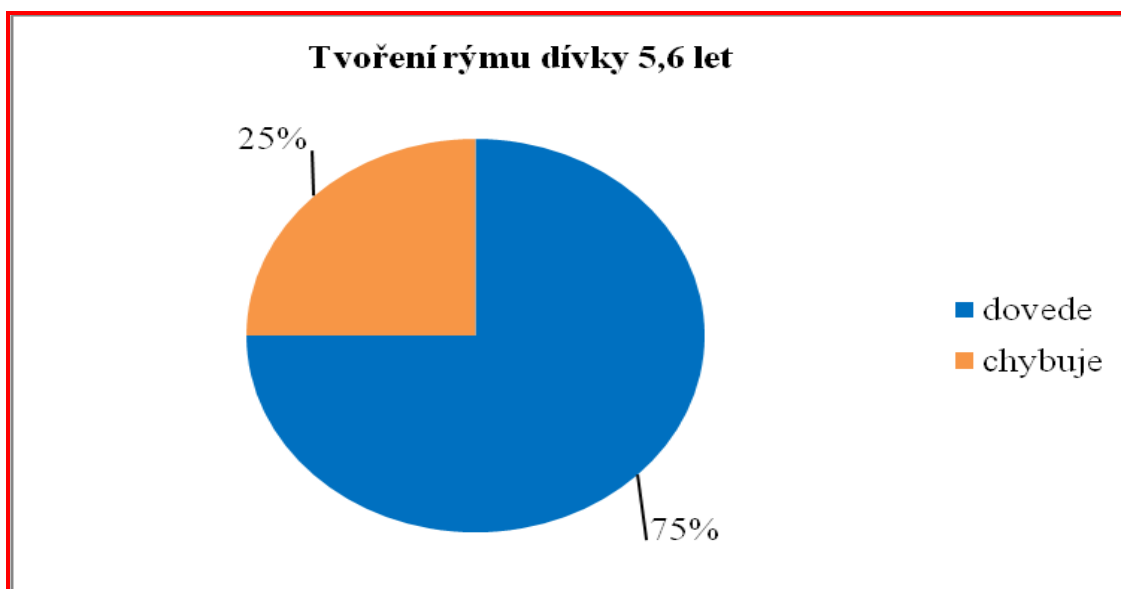
14/ JAZYKOVÝ CIT

Graf č. 85: Tvoření gramaticky správné věty



Graf č. 85 ukazuje, že 84% dívek dovede utvořit gramaticky správnou větu a 16% dívek při tvoření věty chybuje.

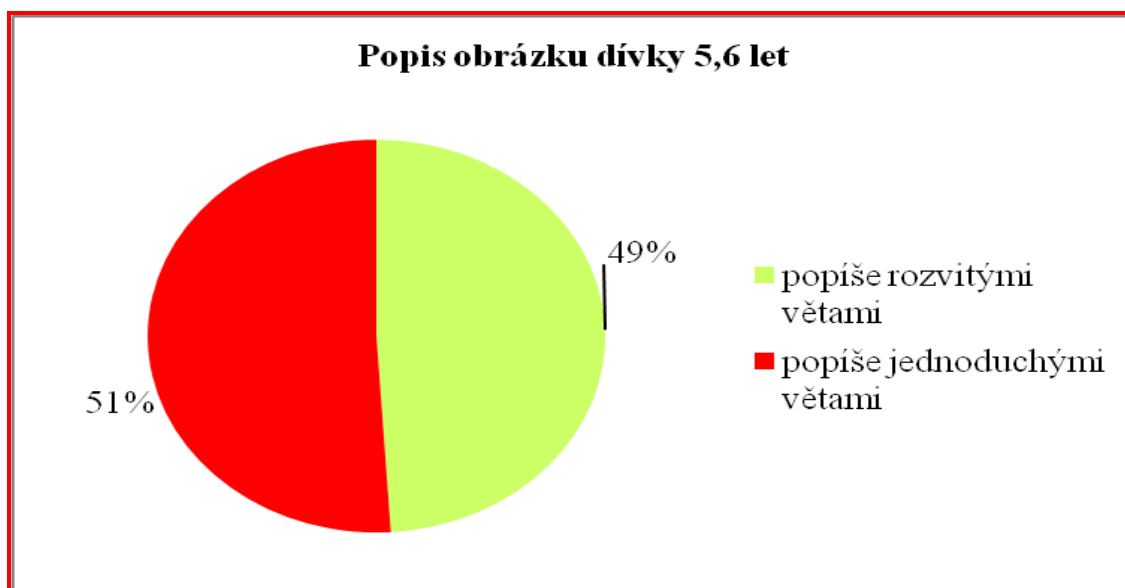
Graf č. 86: Tvoření rýmu



Při tvoření rýmu u slov správně dovede utvořit rým 75% dívek 5-6 let a 25% dívek chybuje při tvoření rýmu, jak znázorňuje graf č. 86.

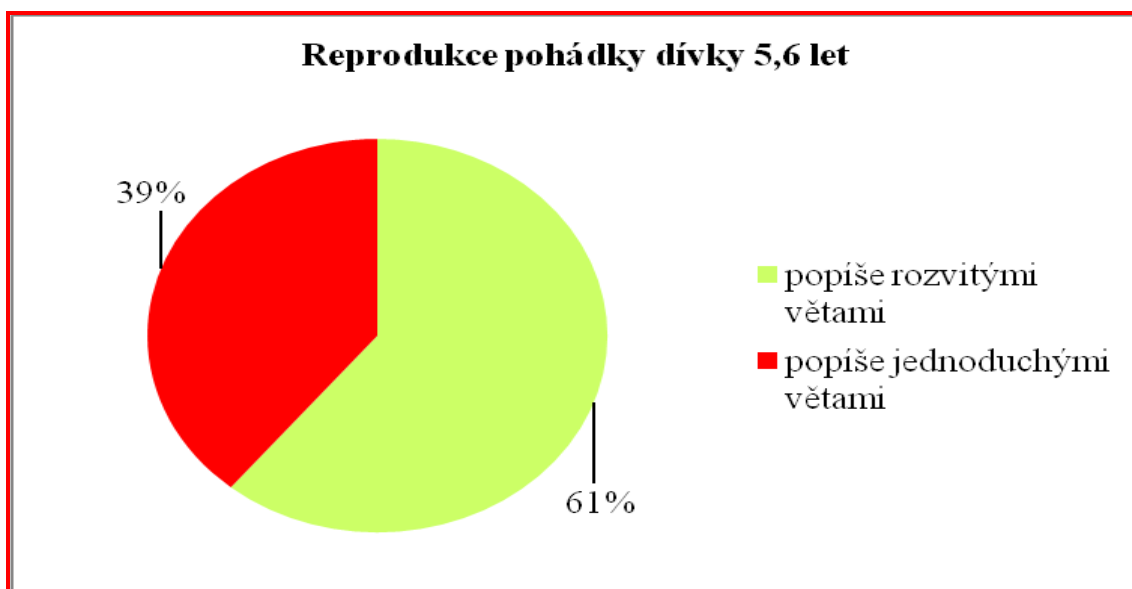
15/ SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

Graf č. 87: Popis obrázku



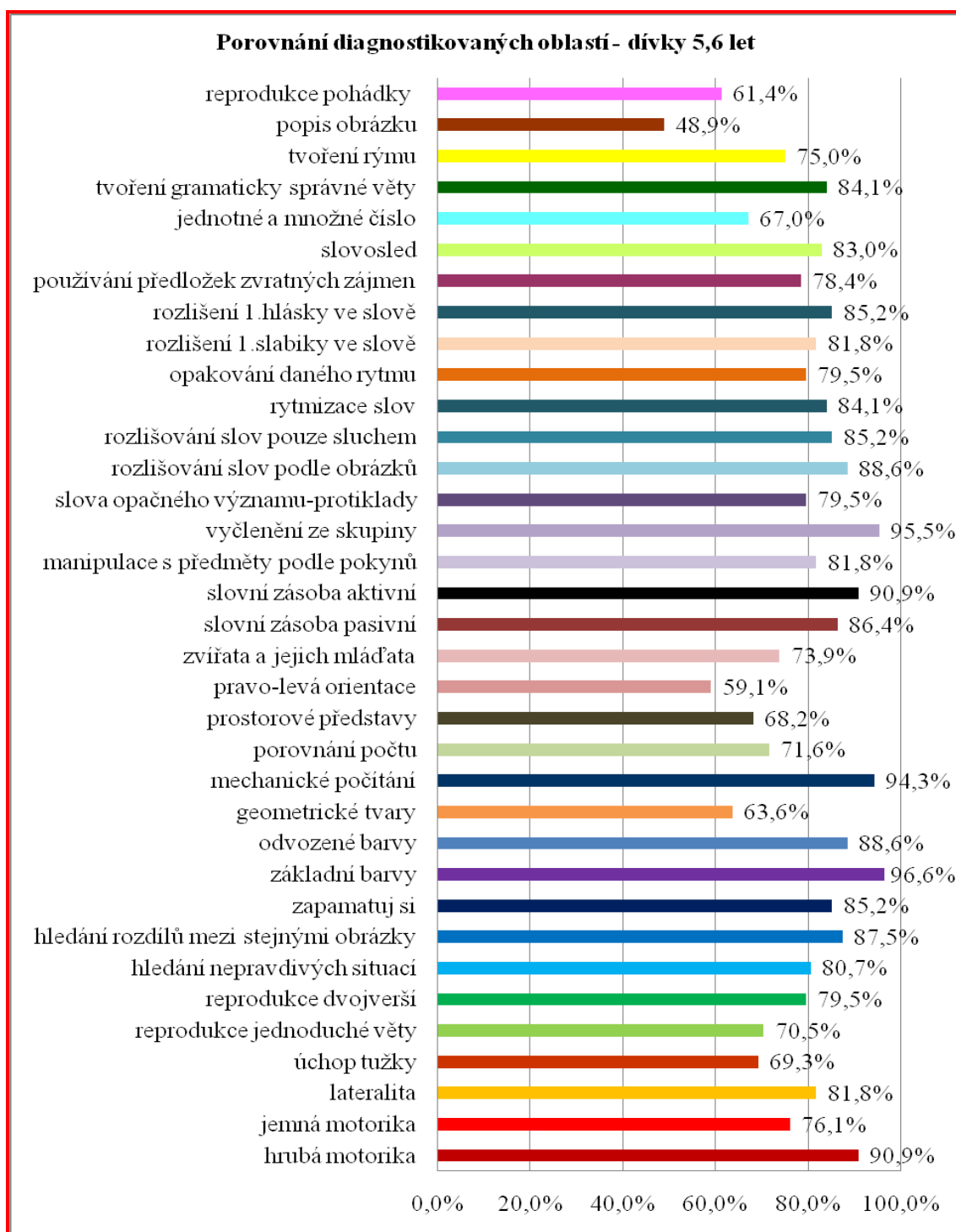
Graf č. 87 představuje popis obrázku u dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ. 49% dívek obrázek popíše rozvitými větami a 51% dívek obrázek popíše větami jednoduchými.

Graf č. 88: Reprodukce pohádky



Graf č. 88 představuje reprodukci známé pohádky. 61% dívek nastupujících příští školní rok do ZŠ popíše obrázky pohádky rozvitými větami a 39% dívek větami jednoduchými.

Graf č. 89: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí- předškolní dívky 5-6 let



Graf č. 89 porovnává všechny diagnostikované oblasti u předškolních dívek 5-6 let nastupujících příští školní rok do ZŠ. *Nejlépe byla diagnostikována oblast základních barev, vyčlenění ze skupiny a mechanické počítání do deseti. Největší problémy měly předškolní dívky s popisem obrázku, s pravo-levou orientací a s reprodukcí pohádky.*

DIAGNOSTIKOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI S ODKLADEM- 6 LET

Graf č. 90: Rozdělení na chlapce a dívky s odkladem 6 let

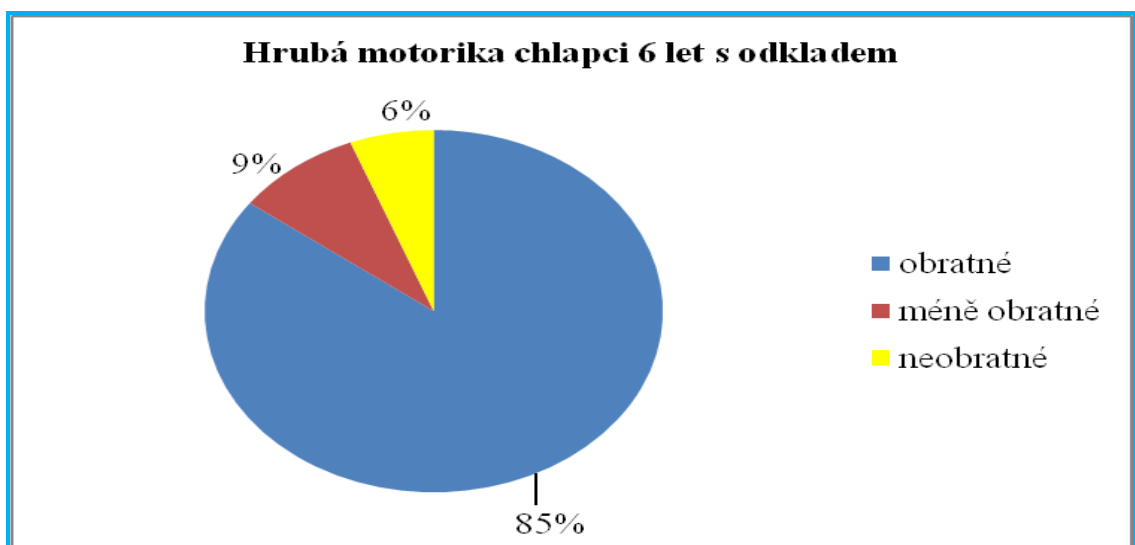


Z grafu č.90 lze vyčíst celkové zastoupení chlapců s odkladem školní docházky 78%, v zastoupení počtu 35 a dívek s odkladem školní docházky 22%, v zastoupení počtu 10. Odklad mělo celkem 45 dětí.

DIAGNOSTIKOVANÍ CHLAPCI 6 LET S ODKLADEM

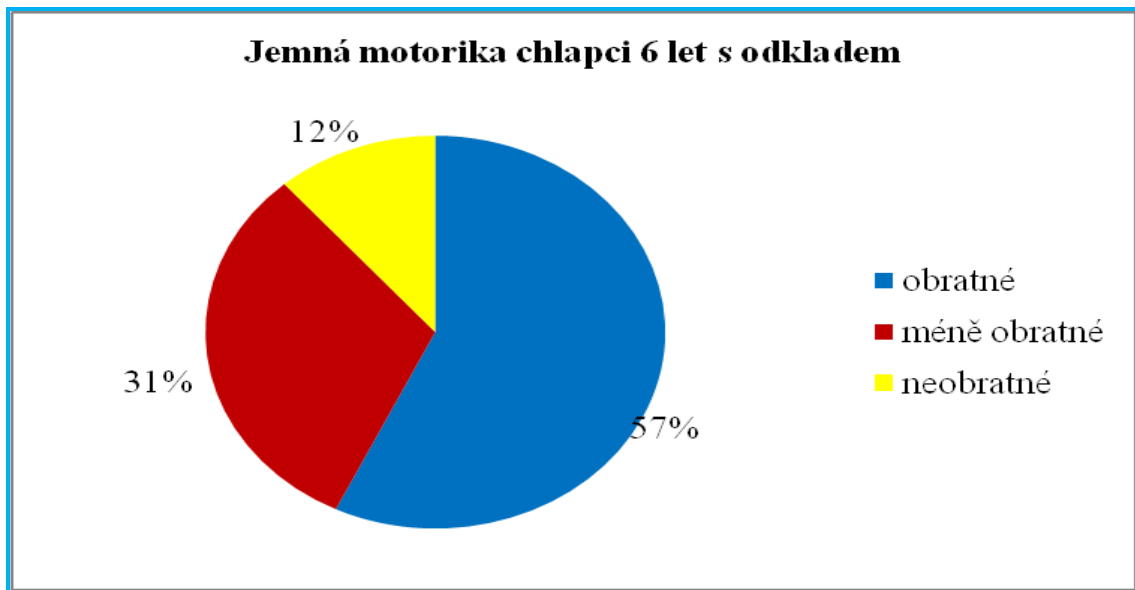
1/ MOTORIKA

Graf č. 91: Hrubá motorika



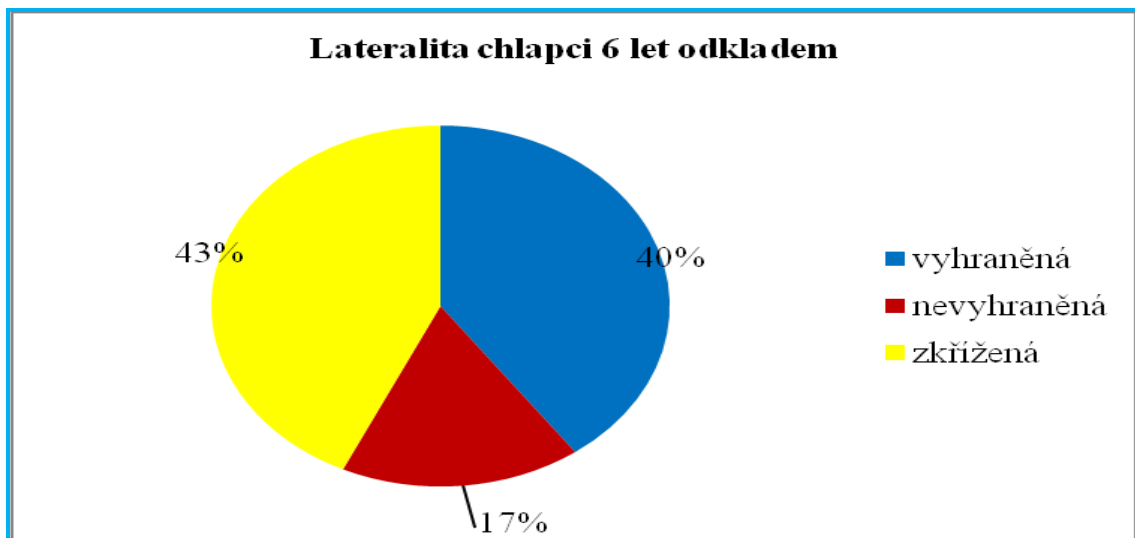
Na grafu č.92 lze vidět u oblasti hubé motoriky 85% zastoupení obratnosti chlapců s odkladem školní docházky v porovnání menší obratnosti 9% dětí a neobratnosti 6%.

Graf č. 92: Jemná motorika



Obratnost jemné motoriky u chlapců je znázorněná 57% oproti menší obratnosti v zastoupení 31% a neobratnosti 12%, jak ukazuje graf č. 92.

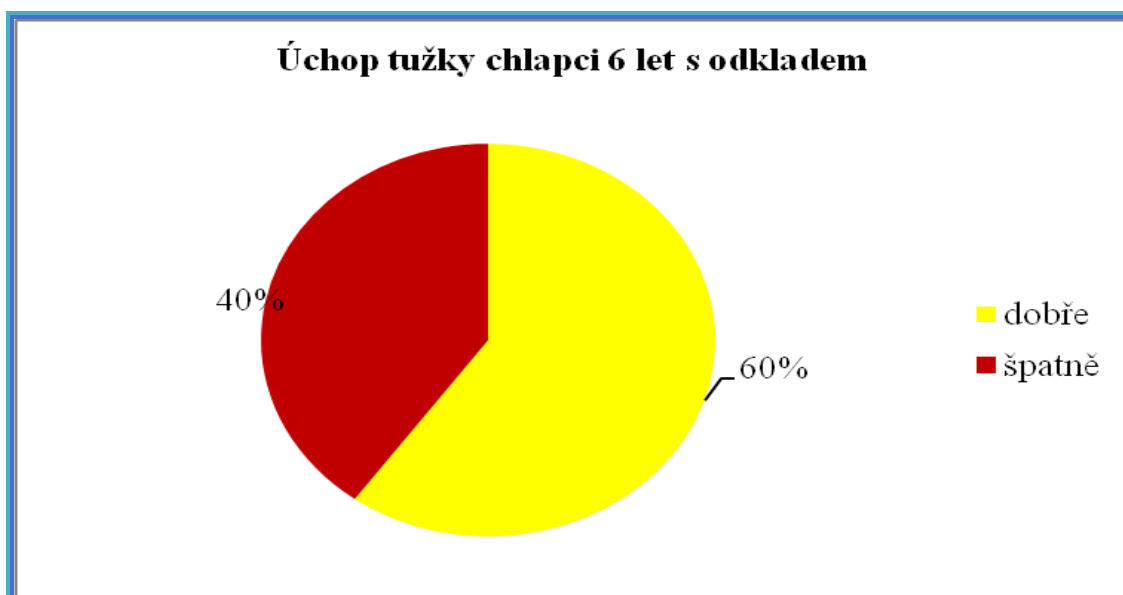
Graf č. 93: Lateralita



Na grafu č. 93 je možno vidět, jak dopadla oblast laterality. Vyhraněnou laterality mělo 40% chlapců s odkladem, zkrříženou 43% a ještě nevyhraněnou 17%.

2/ ÚCHOP TUŽKY

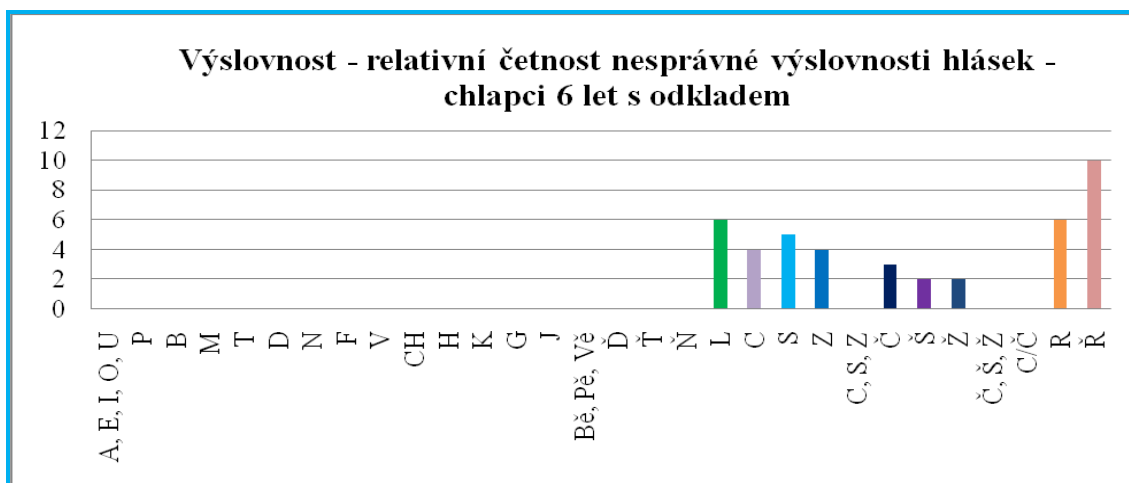
Graf č. 94: Úchop tužky



Graf č. 94 poukazuje na převažující správné držení tužky 60% oproti špatnému úchopu tužky 40% u chlapců s odkladem školní docházky.

3/ NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

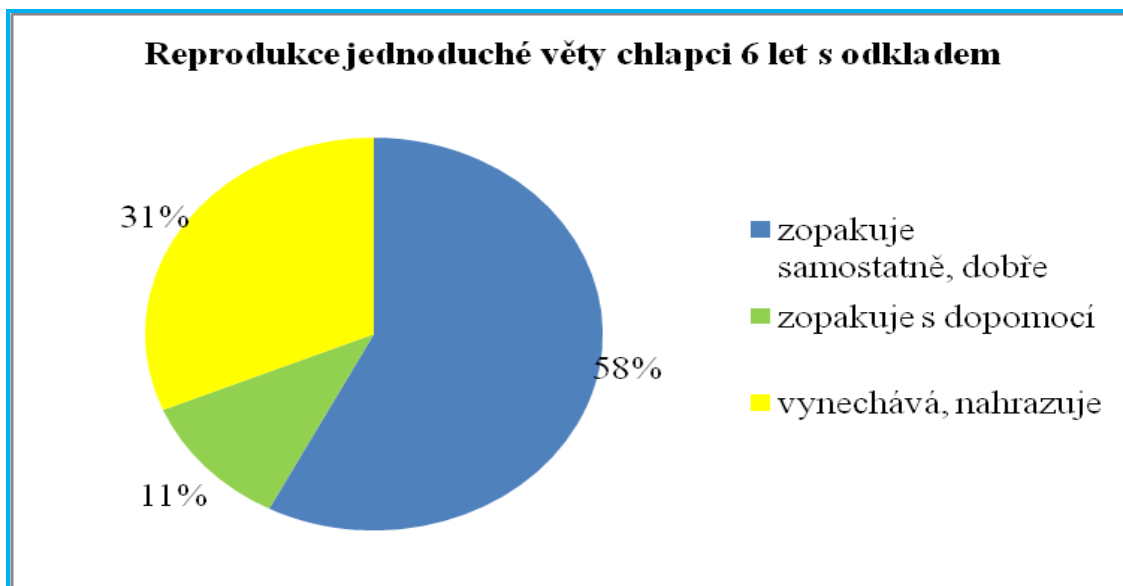
Graf č. 95: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 95 je možno vyčíst, že chlapci s odkladem školní docházky mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant.

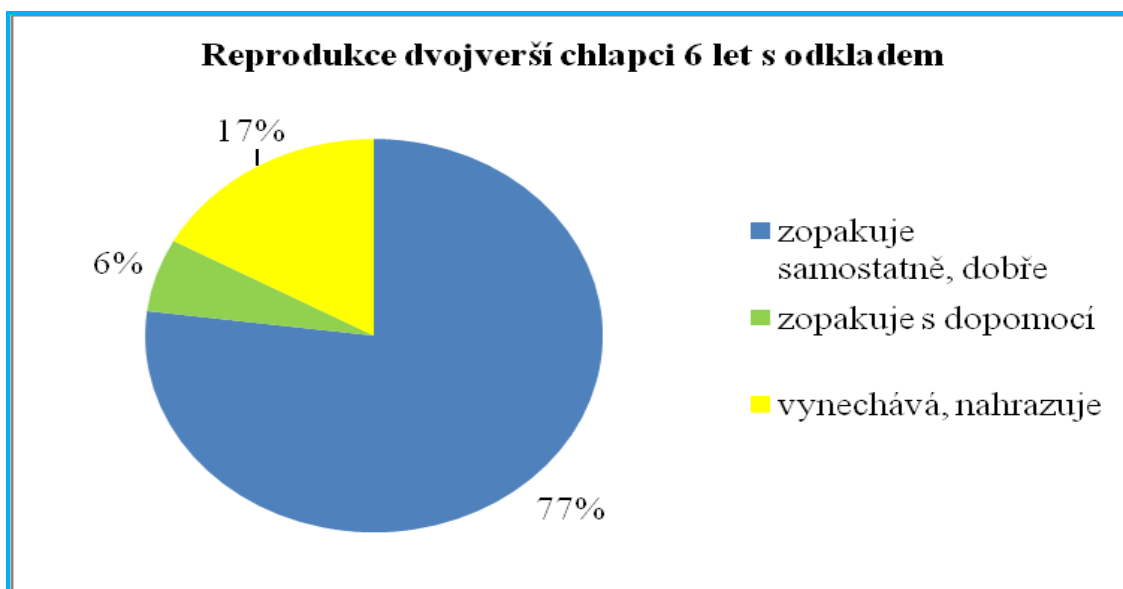
4/ SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Graf č. 96: Reprodukce jednoduché věty



Graf č. 96 ukazuje schopnost samostatně zopakovat jednoduchou větu 58%, dále slova ve větě vynechává a nahrazuje z 31% a 11% chlapců zopakuje větu s dopomocí.

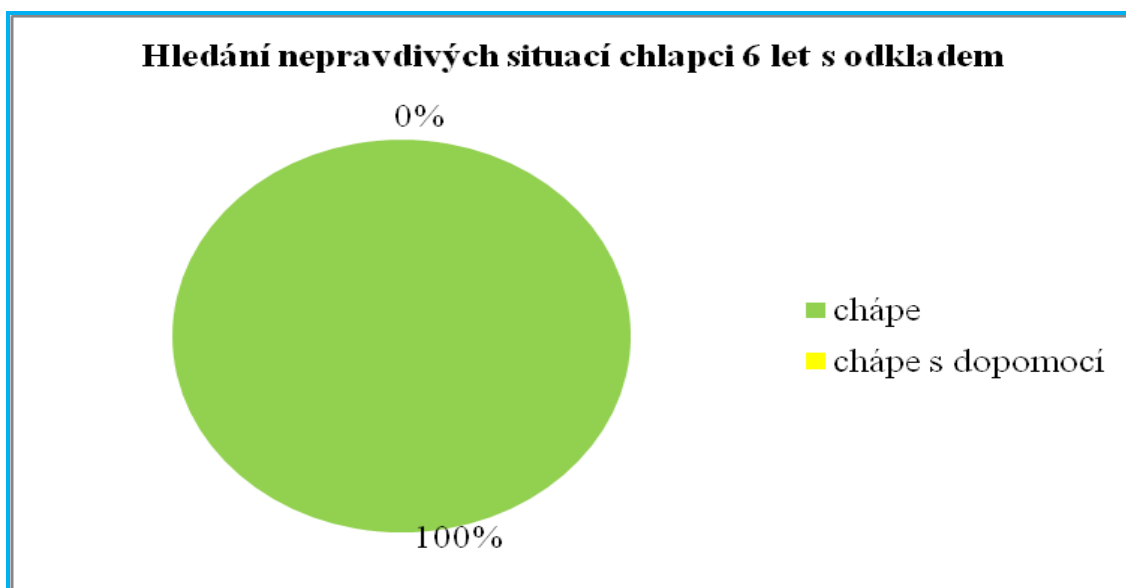
Graf č. 97: Reprodukce dvojverší



Graf č. 97 ukazuje schopnost chlapců s odkladem samostatně zopakovat dvojverší a to z 77%, dále vynechává a nahrazuje slova v dvojverší 17% a zopakuje s dopomocí 6%.

5/ ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Graf č. 98: Hledání nepravdivých situací



Hledání nepravdivých situací chápe správně 100% chlapců s odkladem, jak znázorňuje graf č. 98.

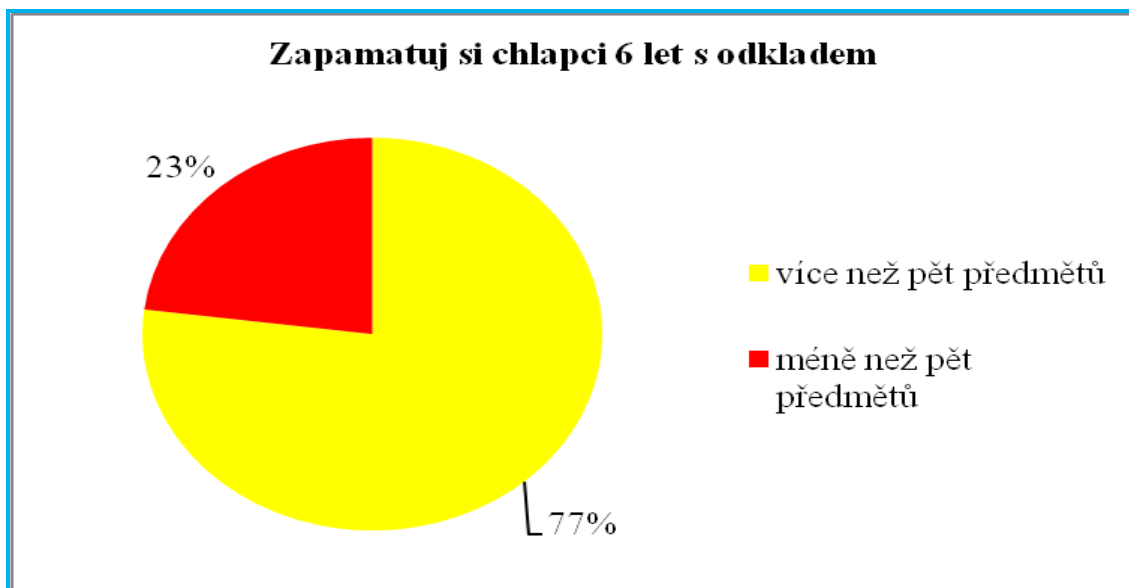
Graf č. 99: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky



Při hledání rozdílů mezi stejnými obrázky všechny rozdíly našlo 74% chlapců s odkladem, všechny rozdíly nenašlo 26% chlapců, jak znázorňuje graf č. 99.

6/ ZRAKOVÁ PAMĚŤ

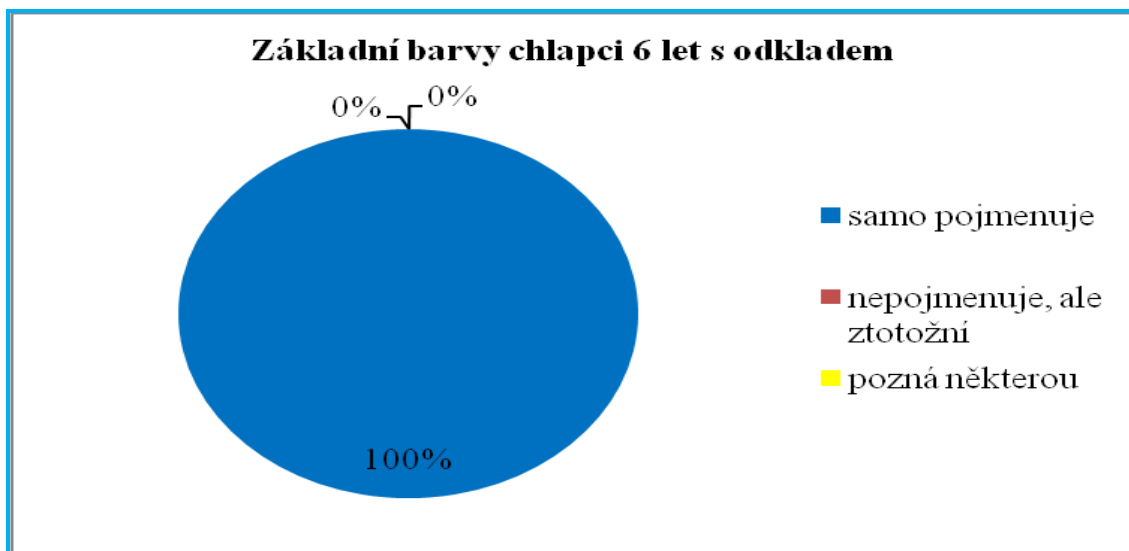
Graf č. 100: Zapamatuj si



Graf č. 100 znázorňuje, že si chlapci s odkladem zapamatují ze sedmi předmětů více než pět předmětů a to 77% chlapců, oproti 23% chlapců s odkladem, kteří si zapamatují méně než pět předmětů.

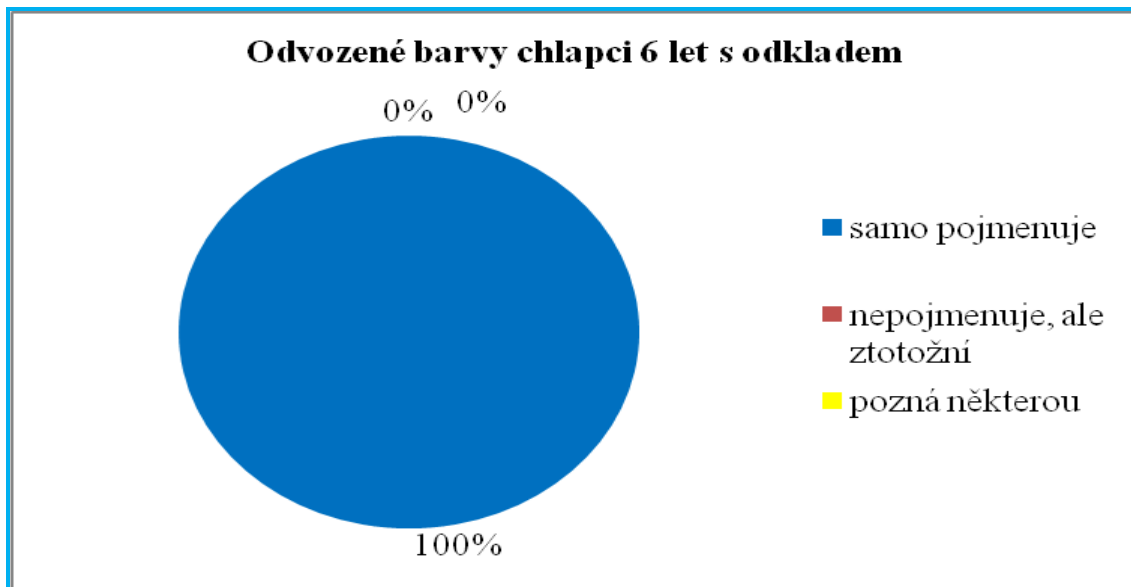
7/ ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Graf č. 101: Základní barvy



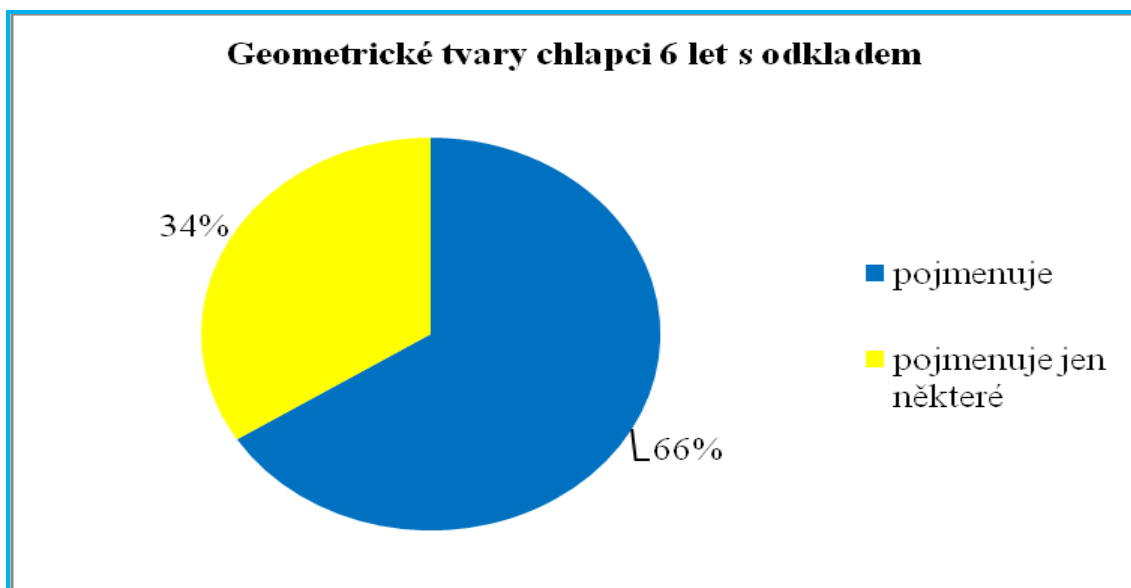
Z grafu č. 101 lze vyčíst, že 100% chlapců s odkladem samo pojmenuje základní barvy.

Graf č. 102: Odvozené barvy



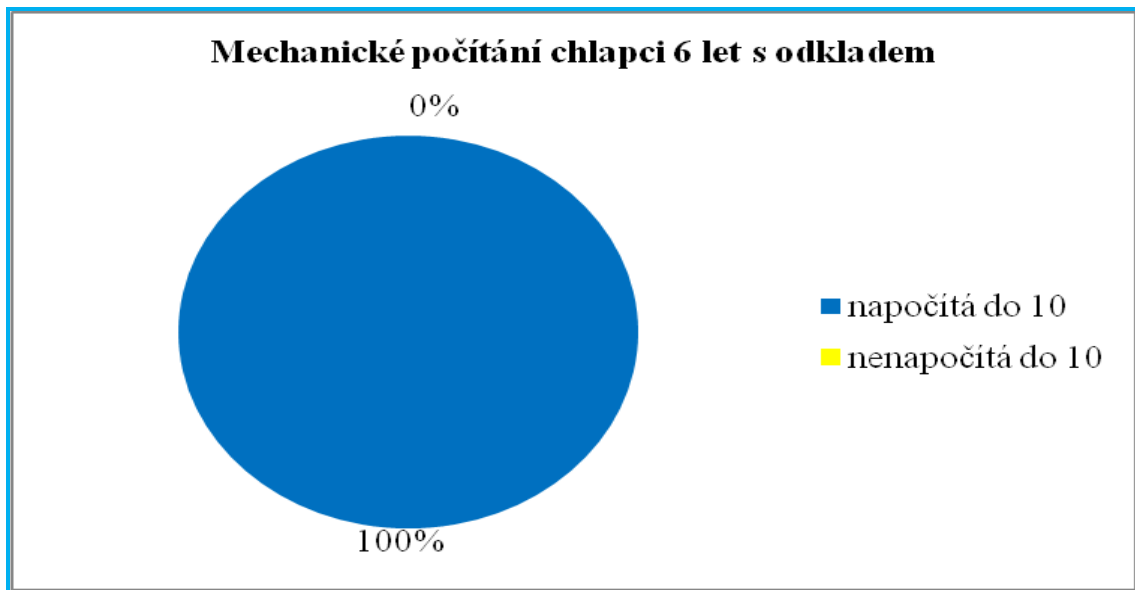
Z grafu č. 102 lze vyčíst, že 100% chlapců s odkladem správně pojmenuje odvozené barvy.

Graf č. 103: Geometrické tvary



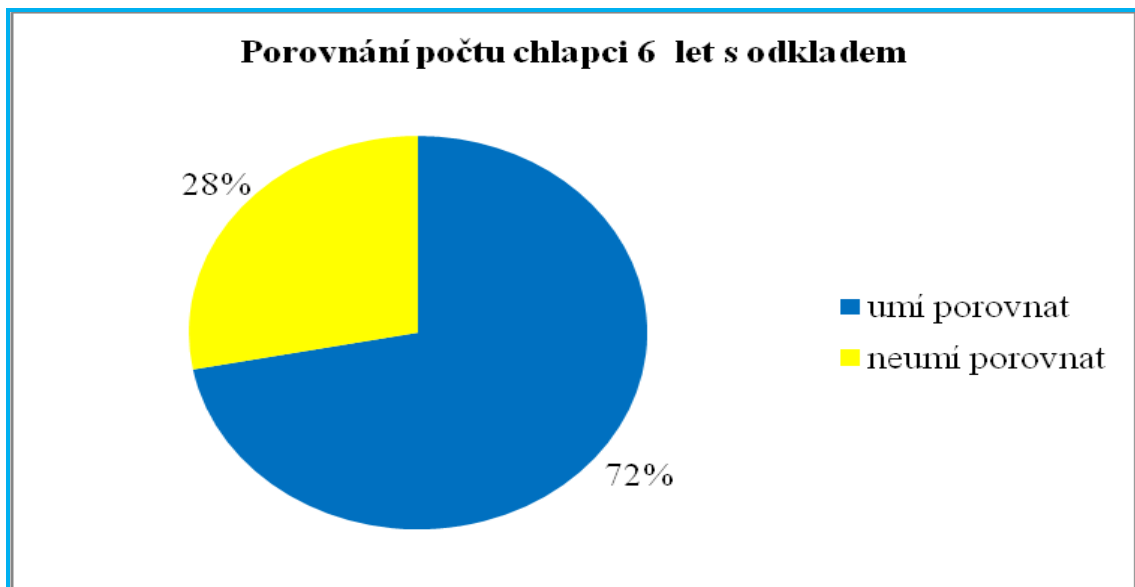
Geometrické tvary pojmenuje 66% chlapců s odkladem, 34% chlapců s odkladem pojmenuje jen některé geometrické tvary, uvádí graf č. 103.

Graf č. 104: Mechanické počítání



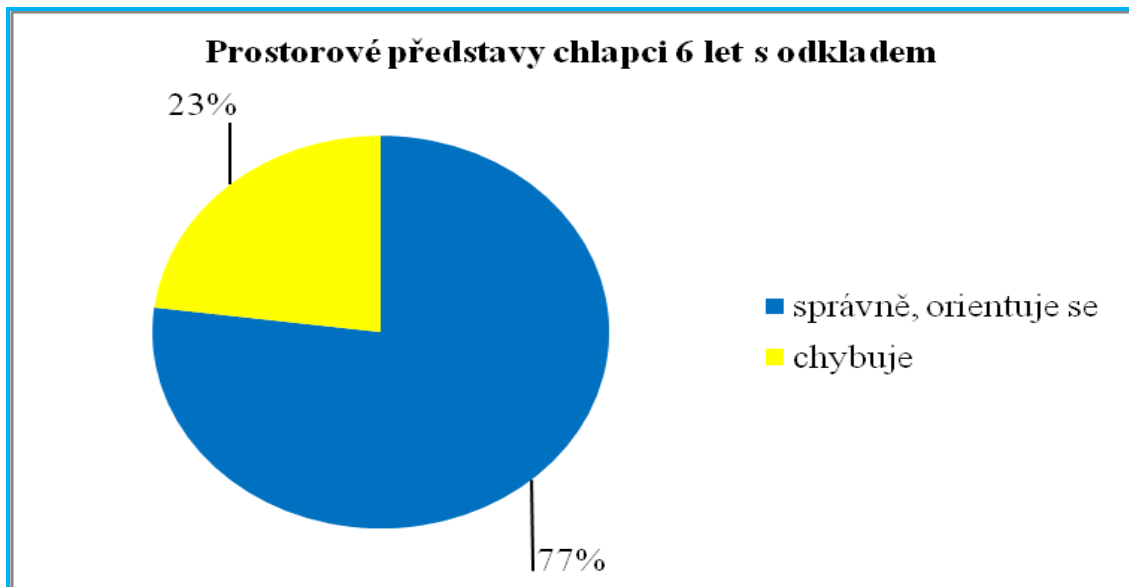
Graf č. 104 zobrazuje schopnost chlapců s odkladem napočítat do 10. Z celkového počtu jich napočítá 100%.

Graf č. 105: Porovnání počtu



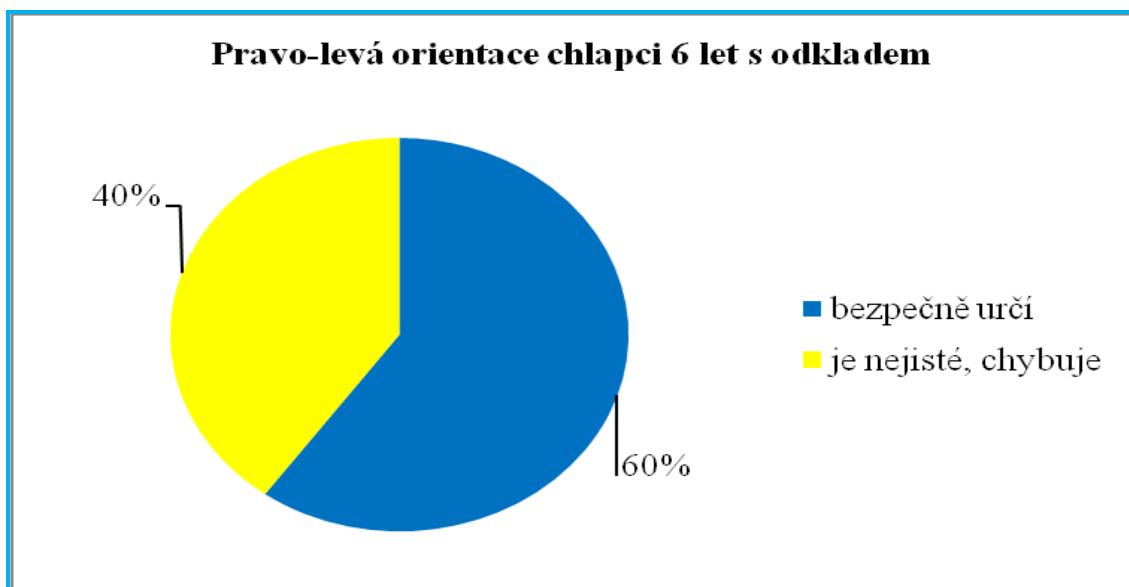
U oblasti porovnání počtu umí správně porovnat 72% chlapců s odkladem oproti chlapcům s odkladem, kteří z 28% neumí porovnat, čeho je na obrázku nejméně, nejvíce, stejně. Lze vysledovat z grafu č.105.

Graf č. 106: Prostorové představy



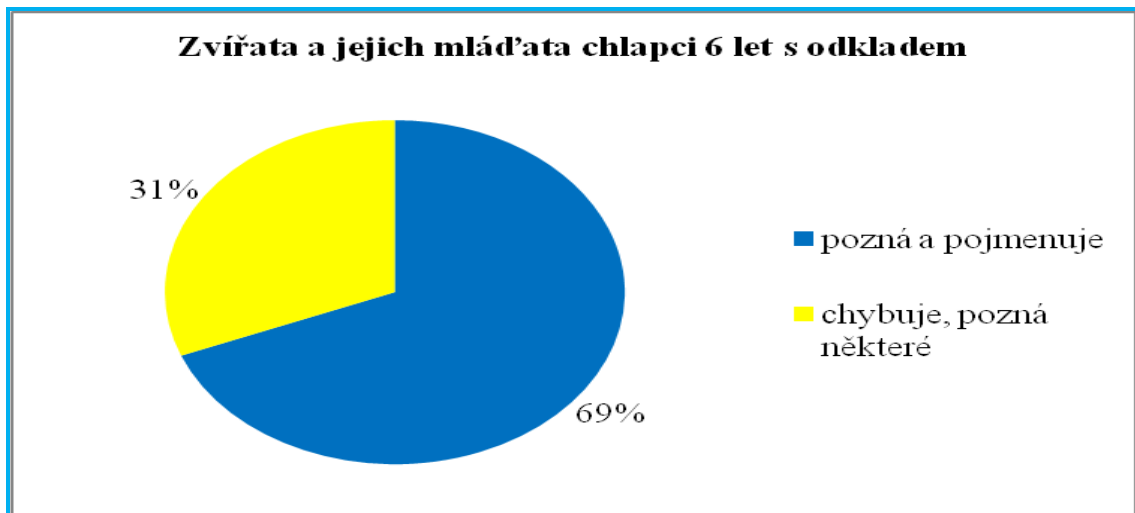
U oblasti prostorových představ chlapci správně určili z 77% co je na obrázku nahoře, dole, uprostřed, vpravo i vlevo. Chybovalo 23% chlapců, jak je vidět na grafu č. 106.

Graf č. 107: Pravo-levá orientace



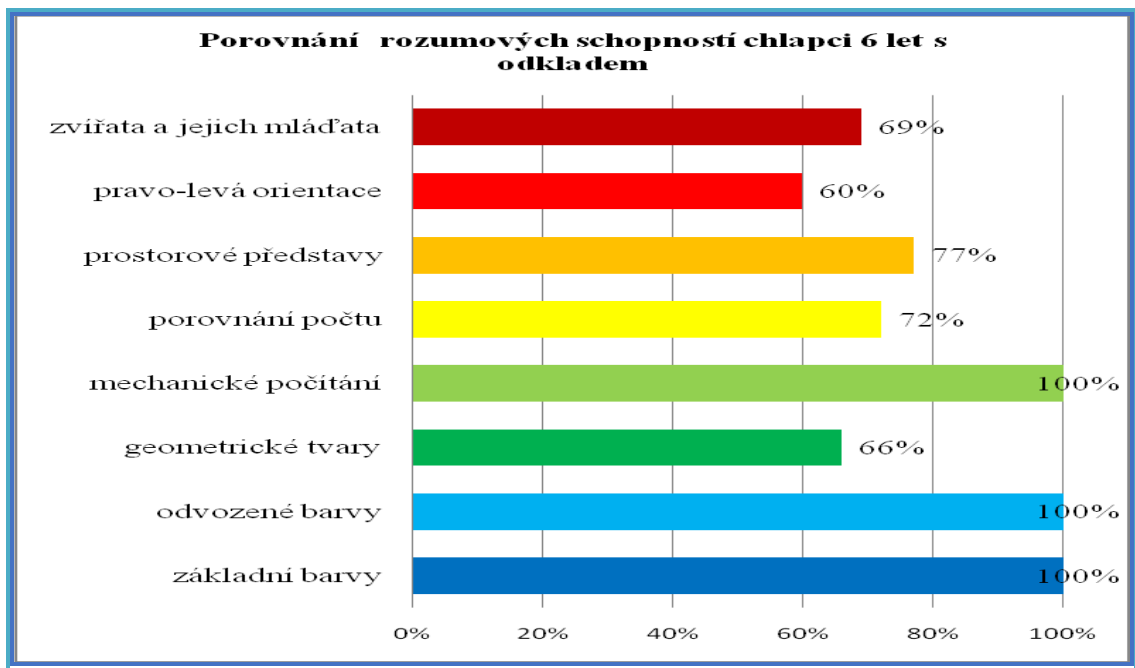
Graf č. 107 ukazuje na oblast pravo-levé orientace, kdy 60% chlapců s odkladem bezpečně určí svoji pravou ruku, levé koleno, levé ucho atd. a 40% chlapců je nejistých nebo chybuje.

Graf č. 108: Zvířata a jejich mláďata



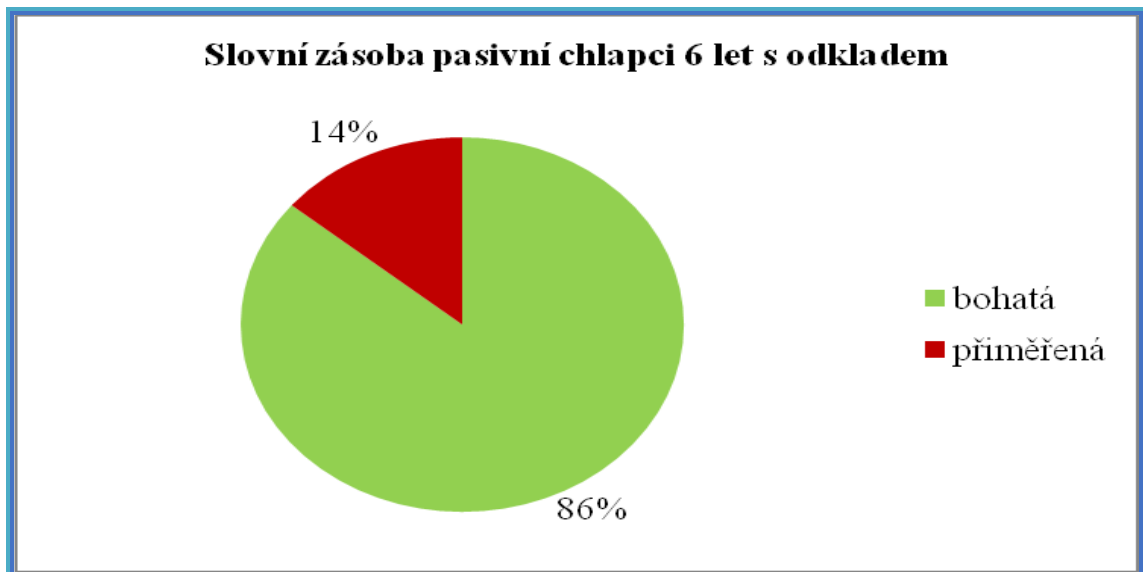
Zvířata a jejich mláďata pozná a správně pojmenuje 69% chlapců s odkladem, chybuje nebo pozná jen některé 31% chlapců, jak lze vyčíst z grafu č. 108.

Graf č. 109: Porovnání oblastí u rozumových schopností



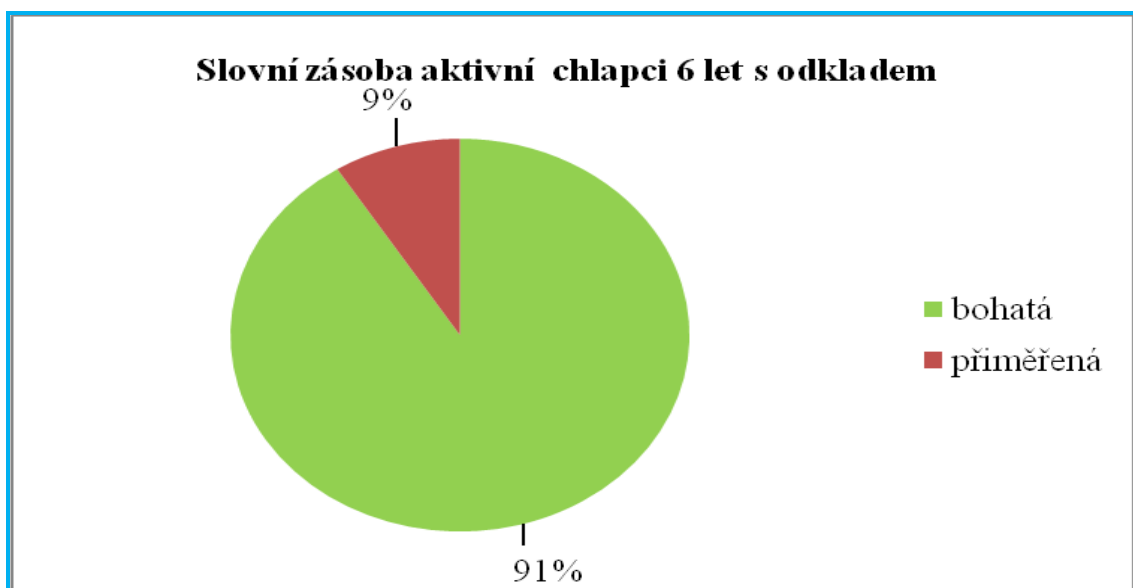
Graf č. 109 znázorňuje rozumové schopnosti u chlapců s odkladem školní docházky. **Nejlepší** výsledky byly v oblasti základních a odvozených barev 100%, dále u mechanického počítání 100%, následovaly prostorové představy 77%, porovnání počtu 72%, zvířata a jejich mláďata 69% a geometrické tvary 66%. **Nejhůř** dopadla oblast **pravo-levé orientace 60%**.

Graf č. 110: Pasivní slovní zásoba



Graf č. 110 ukazuje bohatou pasivní slovní zásobu 86%, která převažuje nad pasivní slovní zásobou přiměřenou 14%.

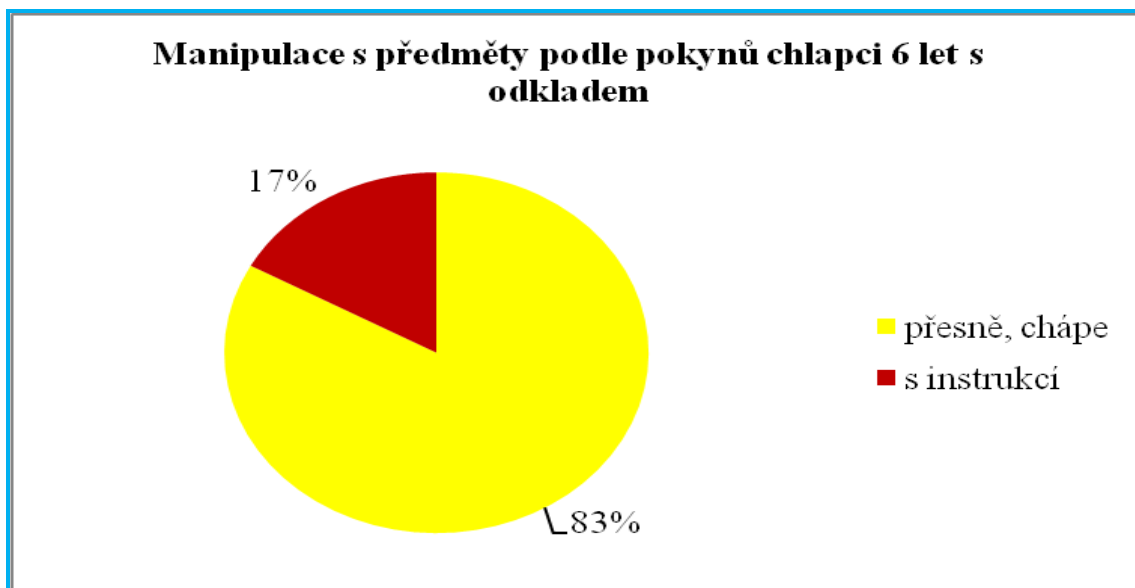
Graf č. 111: Aktivní slovní zásoba



Graf č. 111 ukazuje bohatou aktivní slovní zásobu 91%, která převažuje nad přiměřenou aktivní slovní zásobou 9%.

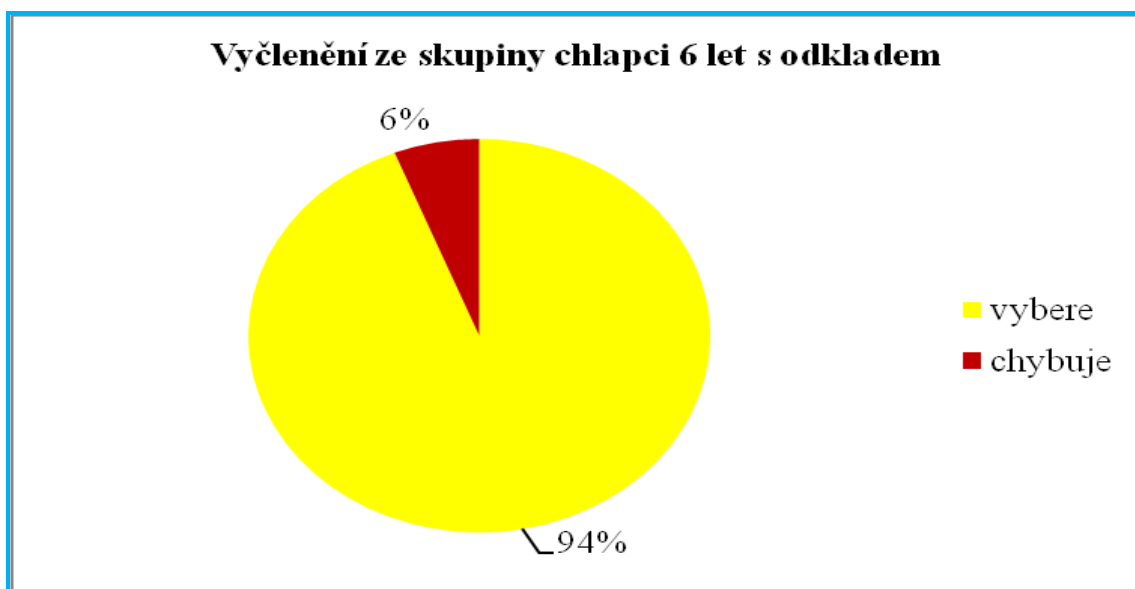
10/ POROZUMĚNÍ ŘEČI

Graf č. 112: Manipulace s předměty podle pokynů



Manipulaci s předměty podle pokynů přesně chápal 83% chlapců s odkladem. S instrukcí muselo být vedeno 17% chlapců s odkladem, jak ukazuje graf č. 112.

Graf č. 113: Vyčlenění ze skupiny



Graf č. 113 znázorňuje, že 94% chlapců s odkladem vybere ze skupiny co tam nepatří a 6% chybuje.

Graf č. 114: Slova opačného významu



Slova opačného významu umělo vytvořit 86% chlapců s odkladem. 14% chlapců slova opačného významu utvořilo s dopomocí, jak uvádí graf č. 114.

10/ SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ, FONEMATICKÝ SLUCH

Graf č. 115: Rozlišování slov podle obrázků



Graf č. 115 znázorňuje rozlišování slov podle obrázků. 83% chlapců dovede rozlišit, 17% nedovede.

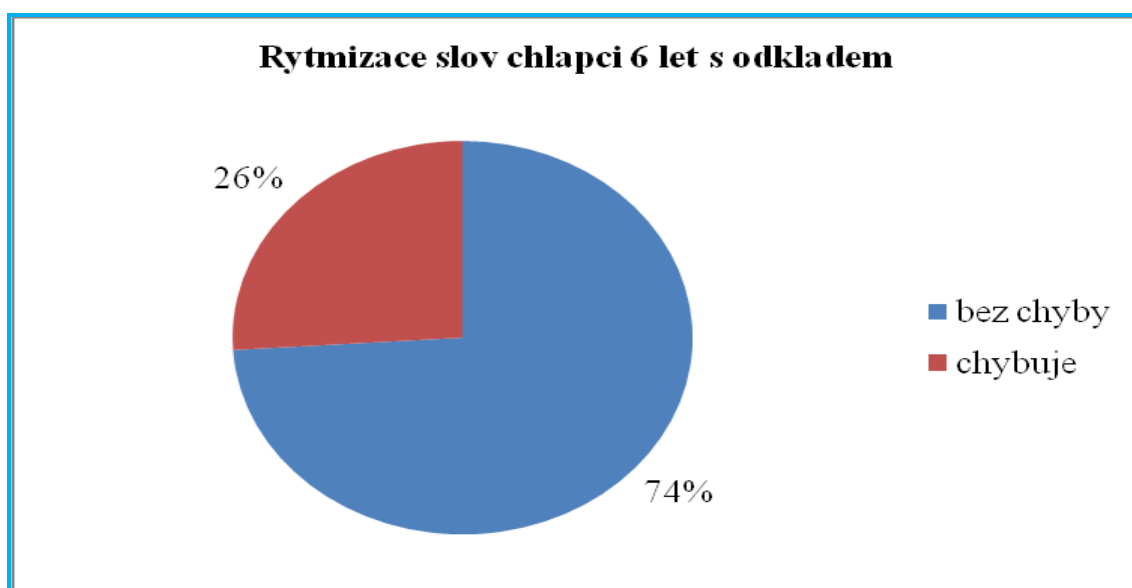
Grafč. 116: Rozlišování slov pouze sluchem



Graf č. 116 znázorňuje rozlišování slov pouze sluchem. 69% chlapců s odkladem dovede rozlišit a 31% rozlišit nedovede.

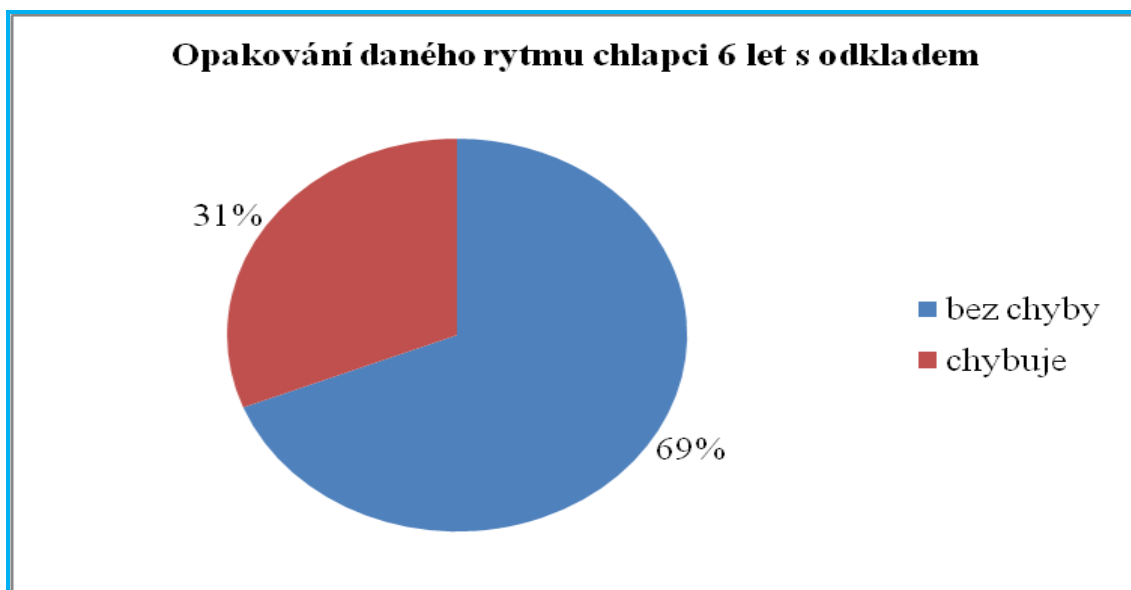
11/ RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

Graf č. 117: Rytmizace slov



Z grafu č. 117 je možno vyčíst, že u 74% chlapců s odkladem se daří bez chyby rytimizace slov a 26% chlapců chybuje.

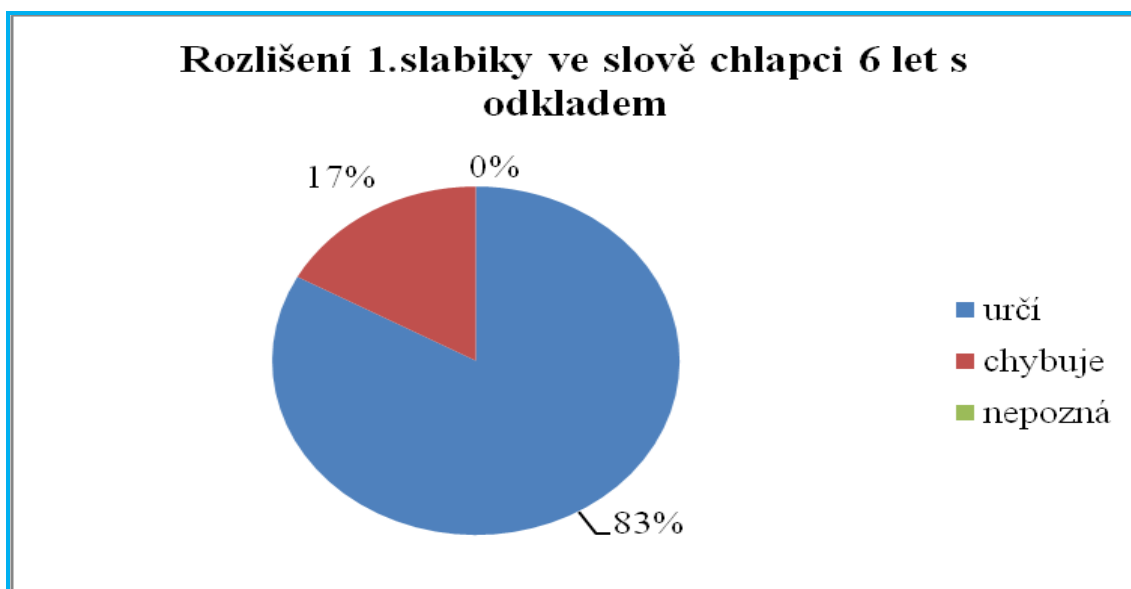
Graf č. 118: Opakování daného rytmu



Graf č. 118 představuje opakování daného rytmu. Daný jednoduchý rytmus bez chyby zopakuje 69% chlapců s odkladem školní docházky, chybuje 31% chlapců.

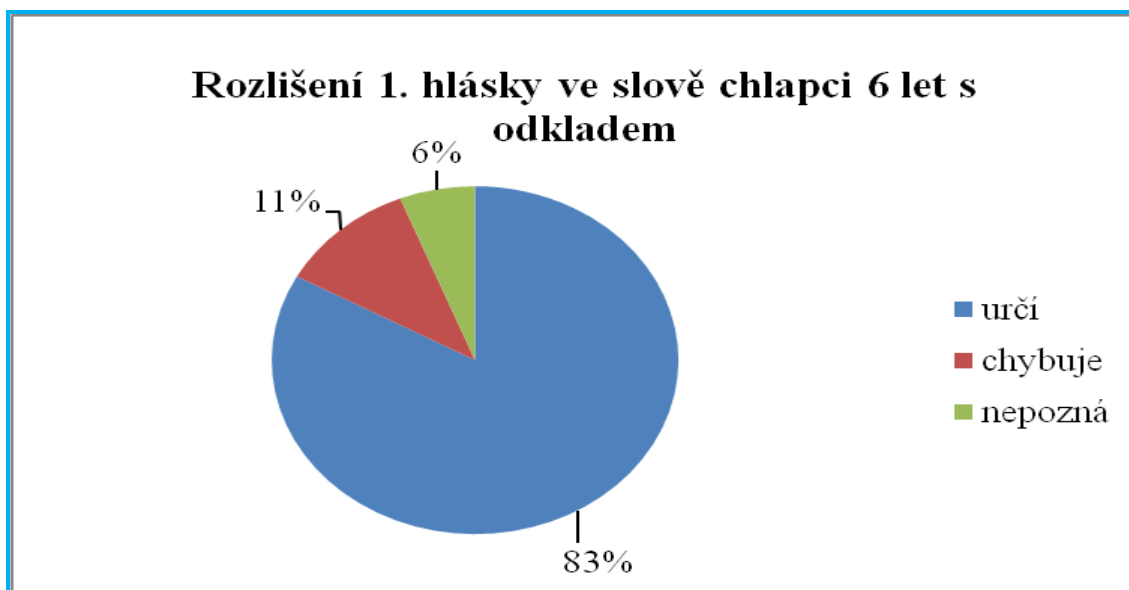
12/ ANALÝZA SLOV

Graf č. 119: Rozlišení 1. slabiky ve slově



První slabiku ve slově bez chyby určí 83% chlapců s odkladem, chybuje 17% chlapců, jak znázorňuje graf č. 119.

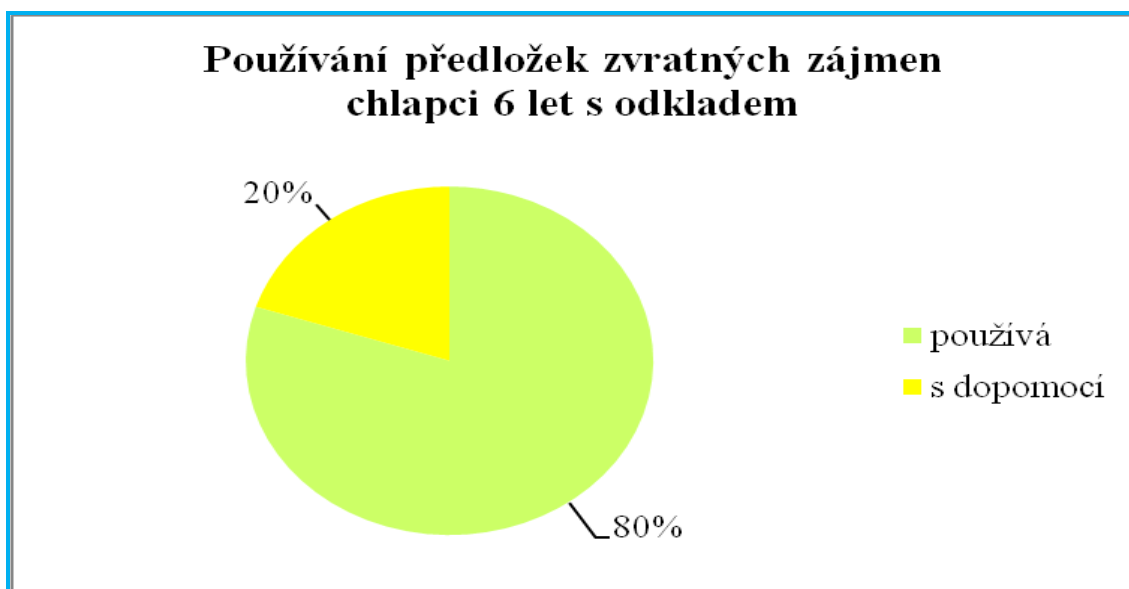
Graf č. 120: Rozlišení 1. hlásky ve slově



První hlásku ve slově bez chyby určí 83% chlapců s odkladem školní docházky, chybuje 11% a nepozná 6% chlapců, jak znázorňuje graf č. 120.

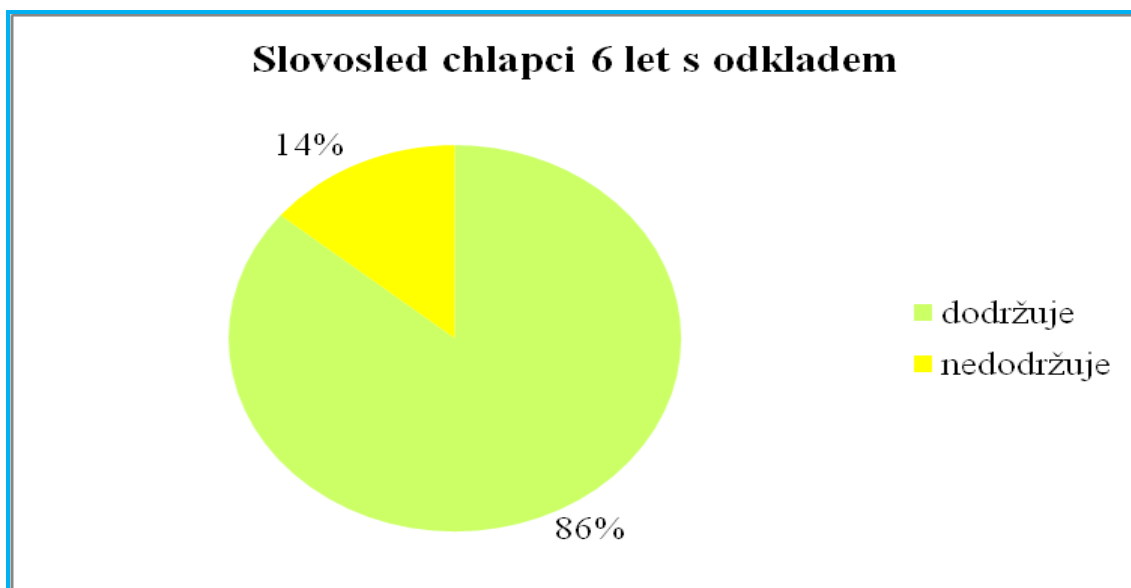
13/ GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Graf č. 121: Používání předložek zvratných zájmen



Graf č. 121 znázorňuje používání předložek zvratných zájmen na obrázku. 80% chlapců používá správně předložky a 20% chlapců s odkladem předložky použije správně s dopomocí.

Graf č. 122: Slovosled



Na grafu č. 122 lze vidět, zda chlapci s odkladem dodržují slovosled při popisování obrázků. 86% chlapců slovosled dodržuje a 14% nedodržuje.

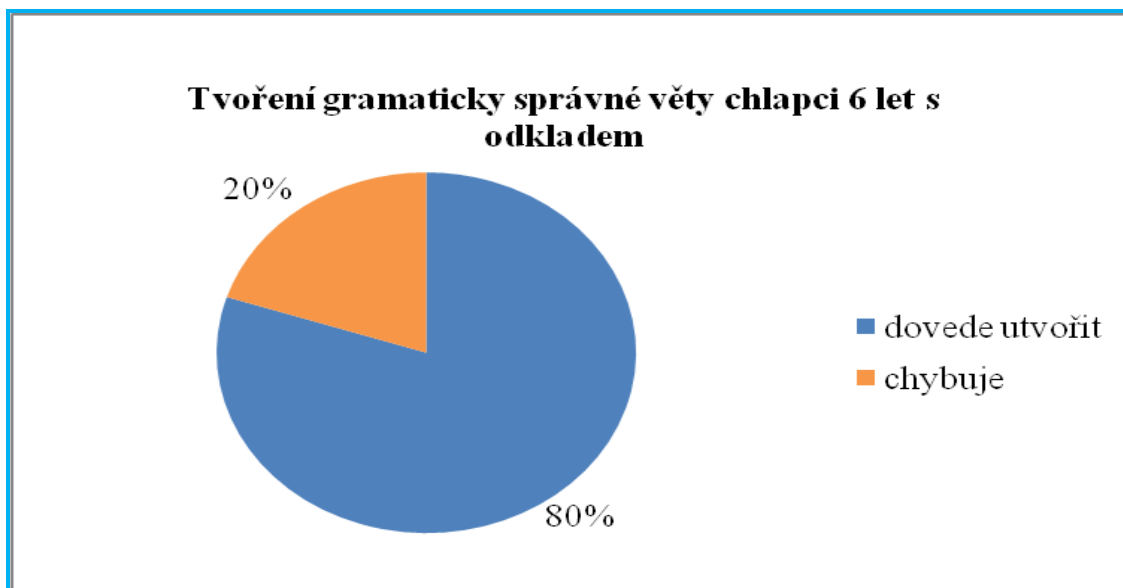
Graf č. 123: Jednotné a množné číslo



Při určování jednotného a množného čísla chlapci dovedou 83% určit a 17% určit jednotné a množné číslo nedovede, lze vyčíst z grafu č. 123.

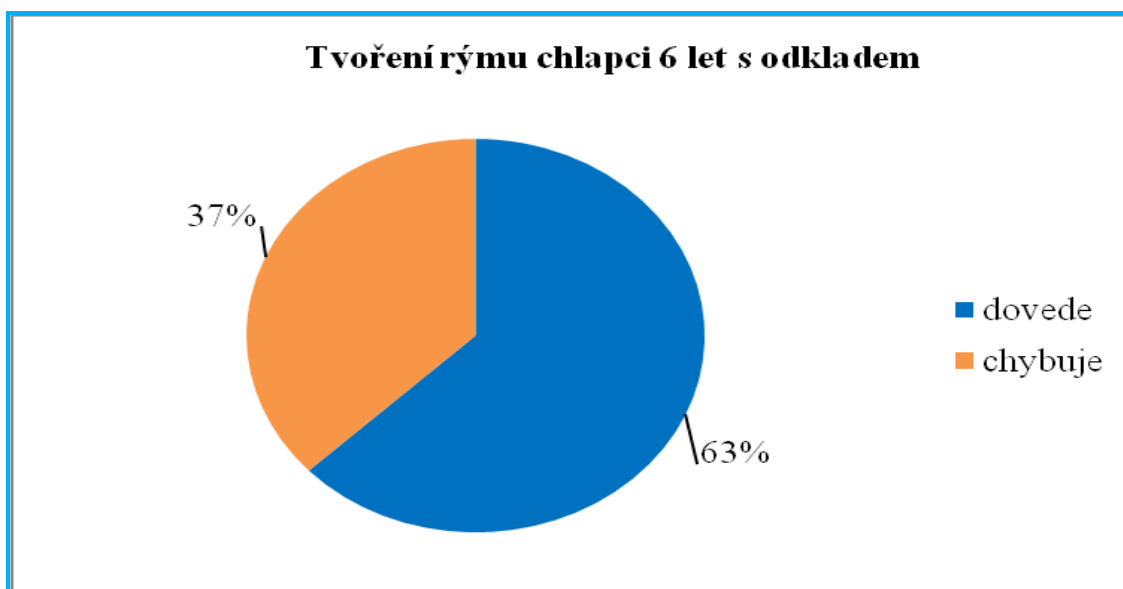
14/ JAZYKOVÝ CIT

Graf č. 124: Tvoření gramaticky správné věty



Graf č. 124 ukazuje, že 80% chlapců dovede utvořit gramaticky správnou větu a 20% chlapců s odkladem školní docházky při tvoření věty chybuje.

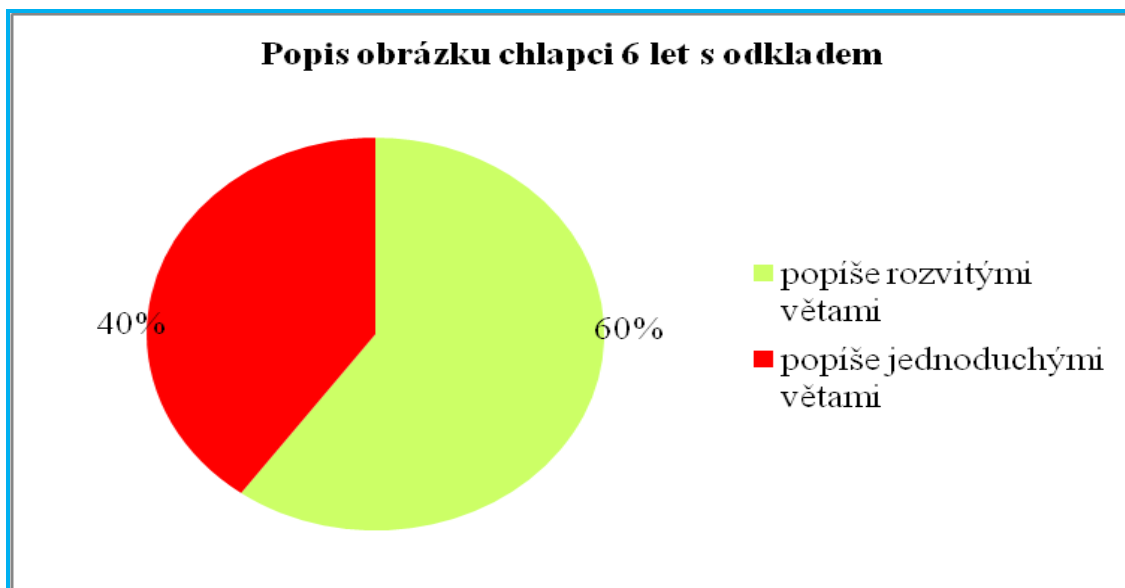
Graf č. 125: Tvoření rýmu



Při tvoření rýmu u slov správně dovede utvořit rým 63% chlapců a 37% chlapců s odkladem chybuje při tvoření rýmu, jak znázorňuje graf č. 125.

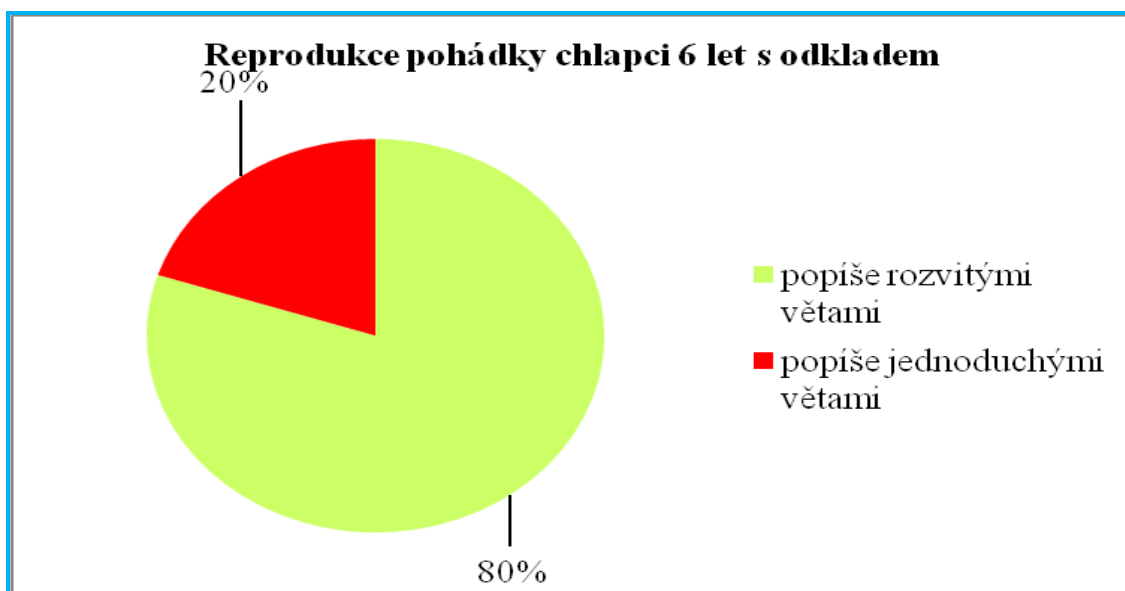
15/ SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

Graf č. 126: Popis obrázku



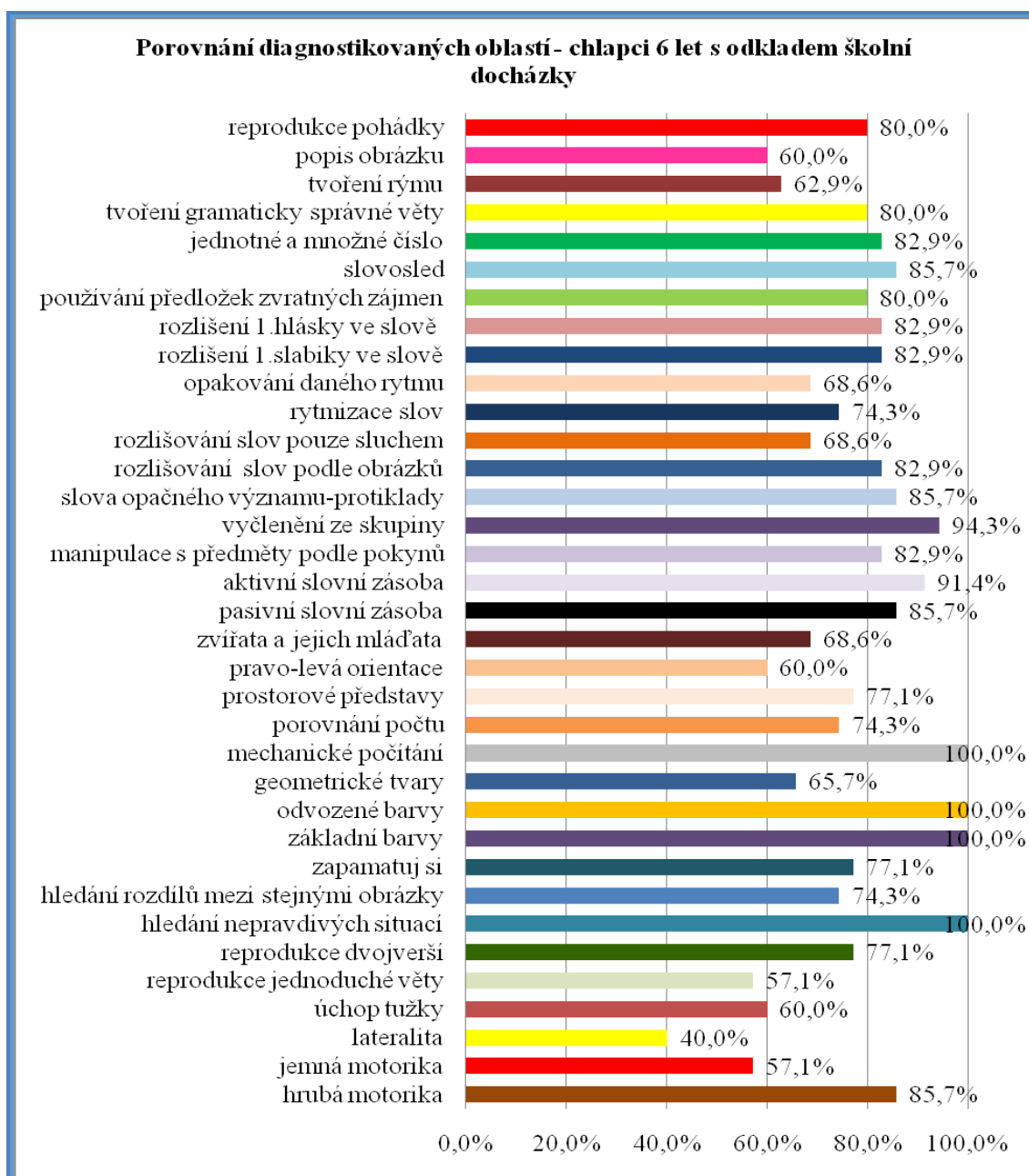
Graf č. 126 představuje popis obrázku u chlapců s odkladem školní docházky. 60% chlapců obrázek popíše rozvířenými větami a 40% chlapců obrázek popíše větami jednoduchými.

Graf č. 127: Reprodukce pohádky



Graf č. 127 představuje reprodukci známé pohádky. 80% chlapců s odkladem popíše obrázky pohádky rozvířenými větami a 20% chlapců větami jednoduchými.

Graf č. 128: Porovnání diagnostikovaných oblastí- chlapci 6 let s odkladem

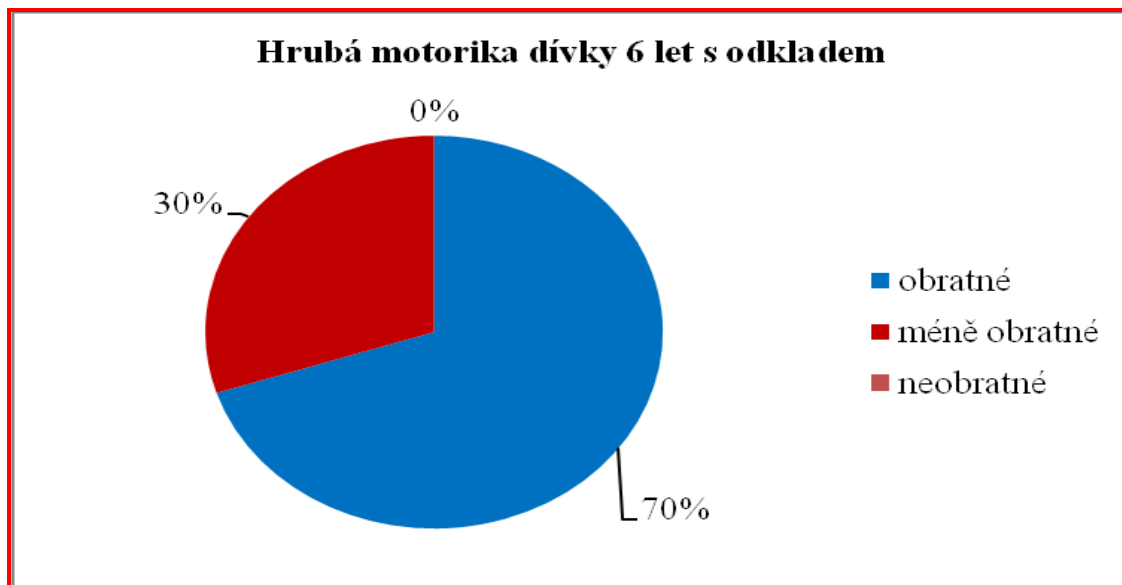


Graf č. 128 porovnává všechny diagnostikované oblasti u chlapců 6 let s odkladem školní docházky. *Nejlépe byla diagnostikována oblast základních a odvozených barev, mechanického počítání a hledání nepravdivých situací. Největší problémy měli chlapci s odkladem školní docházky s lateralitou zkříženou, jemnou motorikou a reprodukcí jednoduché věty.*

DIAGNOSTIKOVANÉ DÍVKY 6 LET S ODKLADEM

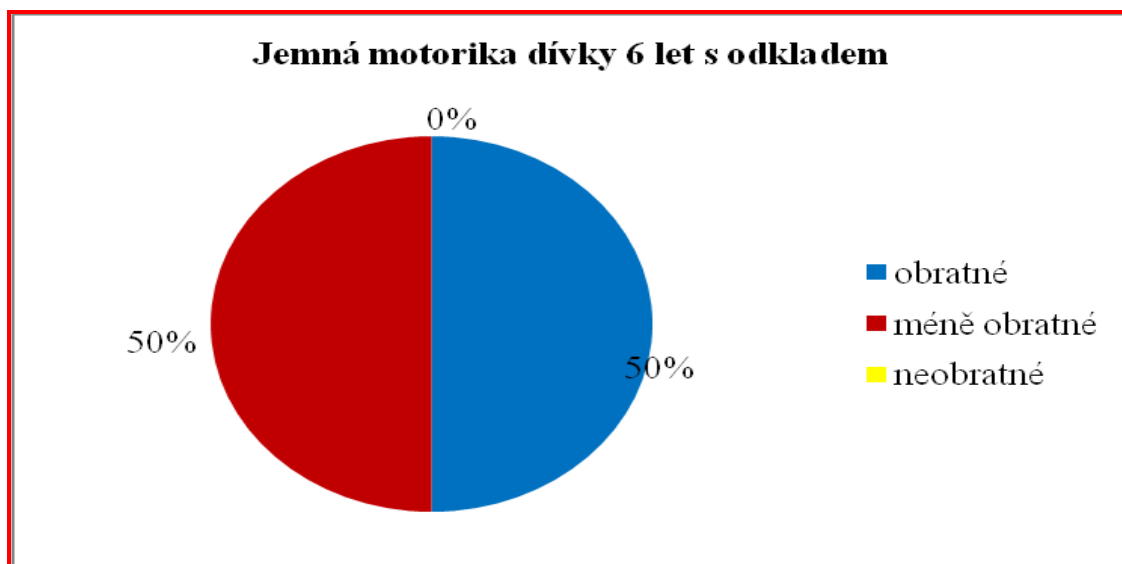
1/ MOTORIKA

Graf č. 129: Hrubá motorika



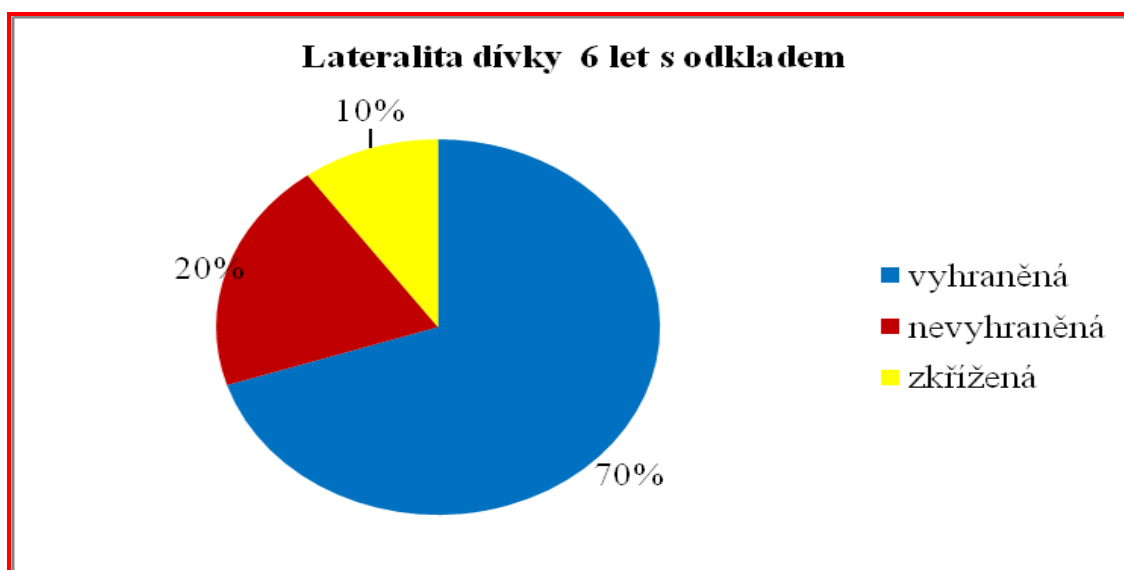
Na grafu č.129 lze vidět u oblasti hrubé motoriky 70% zastoupení obratnosti dívek s odkladem školní docházky v porovnání menší obratnosti 30% dívek s odkladem.

Graf č. 130: Jemná motorika



Obratnost jemné motoriky u dívek je znázorněná 50% ve stejném poměru zastoupení 50% menší obratnosti dívek s odkladem, jak ukazuje graf č. 130.

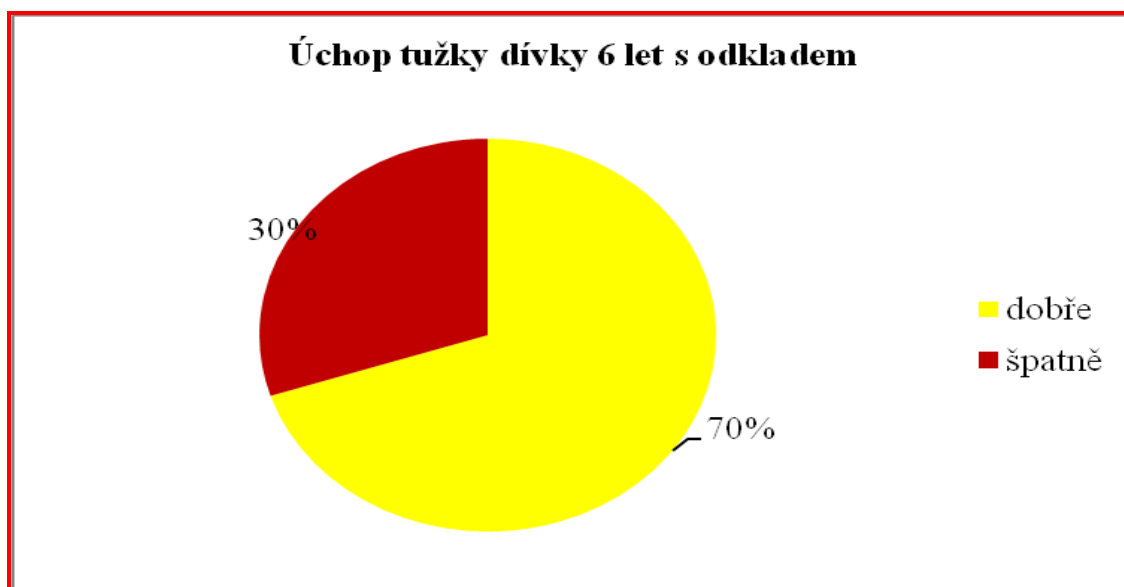
Graf č. 131: Lateralita



Na grafu č. 131 je možno vidět, jak dopadla oblast laterality. Vyhraněnou lateralitu mělo 70% dívek s odkladem, ještě nevyhraněnou lateralitu 20% a lateralitu zkříženou 10% dívek.

2/ ÚCHOP TUŽKY

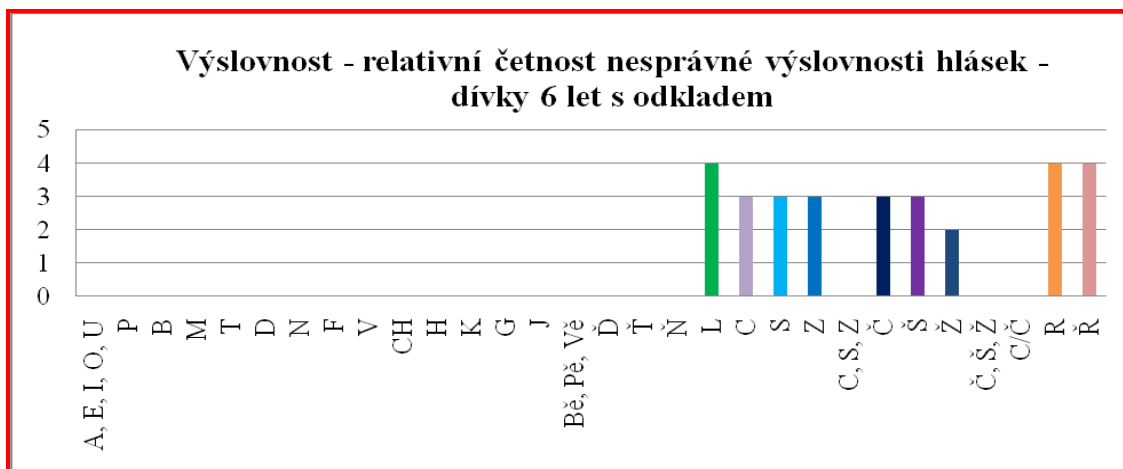
Graf č. 132: Úchop tužky



Graf č. 132 poukazuje na převažující správné držení tužky 70% oproti špatnému úchopu tužky 30% u dívek s odkladem školní docházky.

3/ NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

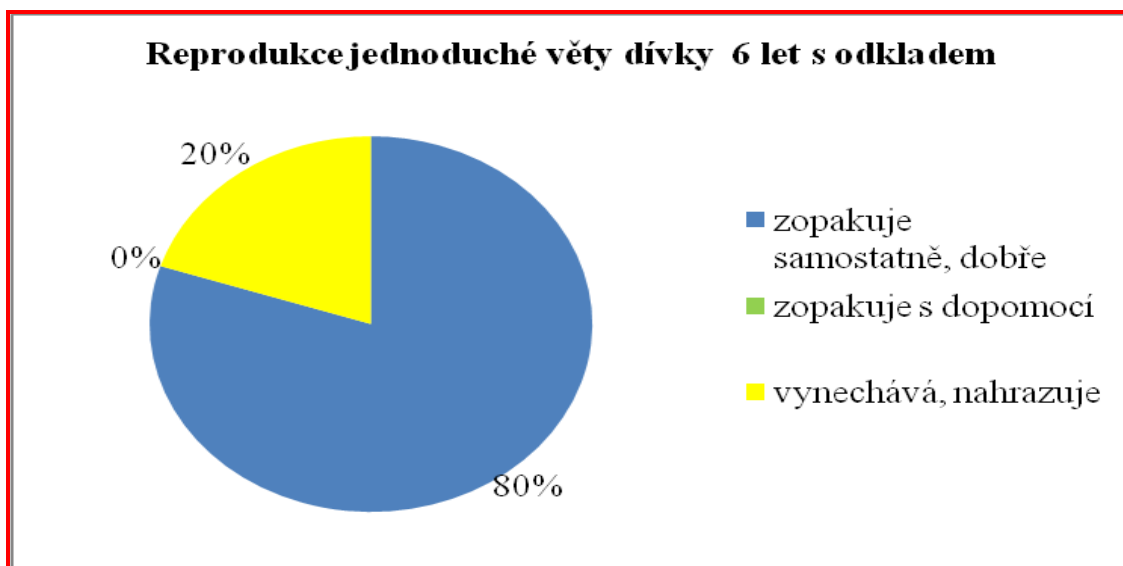
Graf č. 133: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 133 je možno vyčíst, že dívky s odkladem školní docházky mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, hlásky L a vibrant.

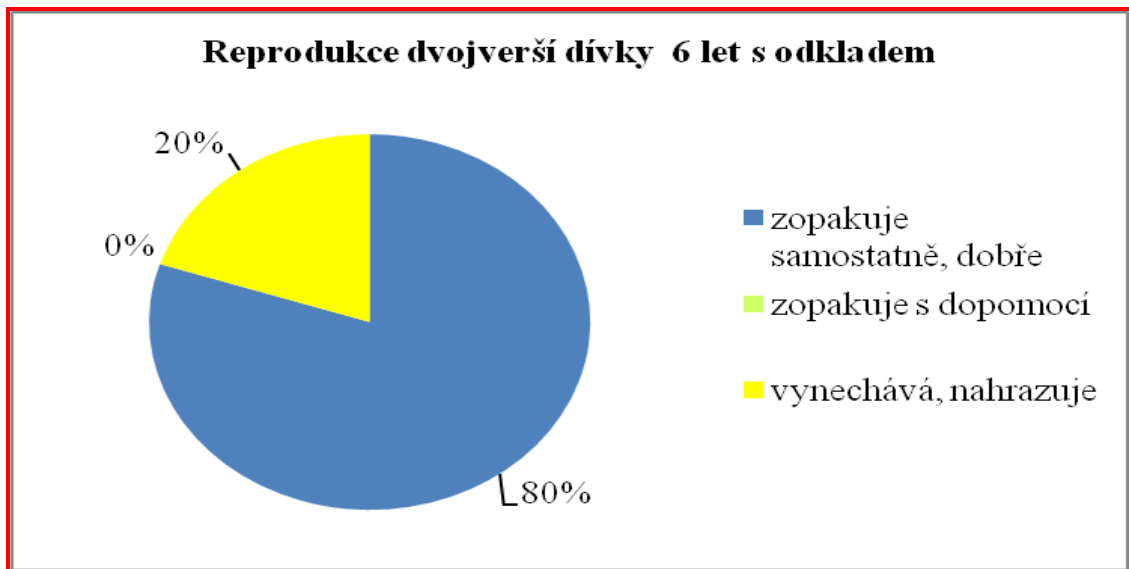
4/ SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Graf č. 134: Reprodukce jednoduché věty



Graf č. 134 ukazuje schopnost samostatně zopakovat jednoduchou větu 80%, dále slova ve větě vynechává a nahrazuje 20% dívek s odkladem školní docházky.

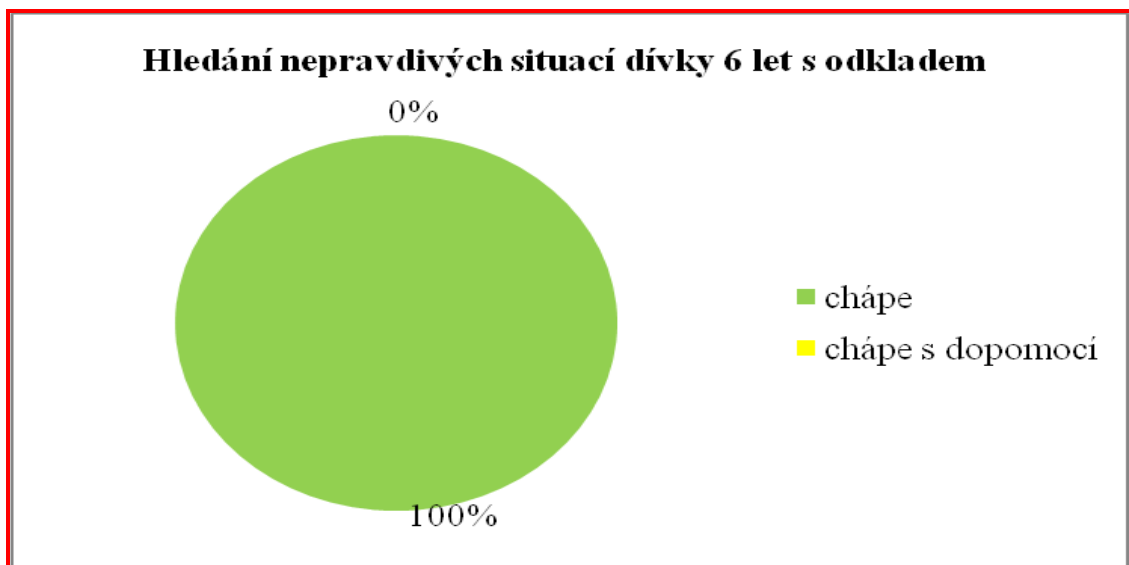
Graf č. 135: Reprodukce dvojverší



Graf č. 135 ukazuje schopnost dívek s odkladem samostatně zopakovat dvojverší a to 80%, dále zopakuje s dopomocí 20% dívek.

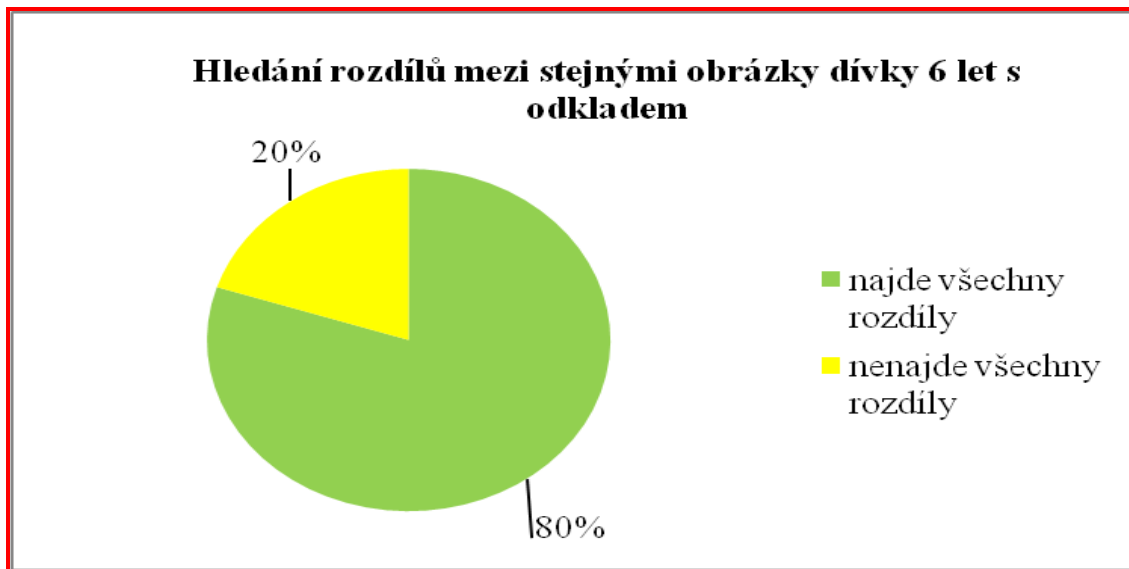
5/ ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Graf č. 136: Hledání nepravdivých situací



Hledání nepravdivých situací chápe správně 100% dívek s odkladem, jak znázorňuje graf č. 136.

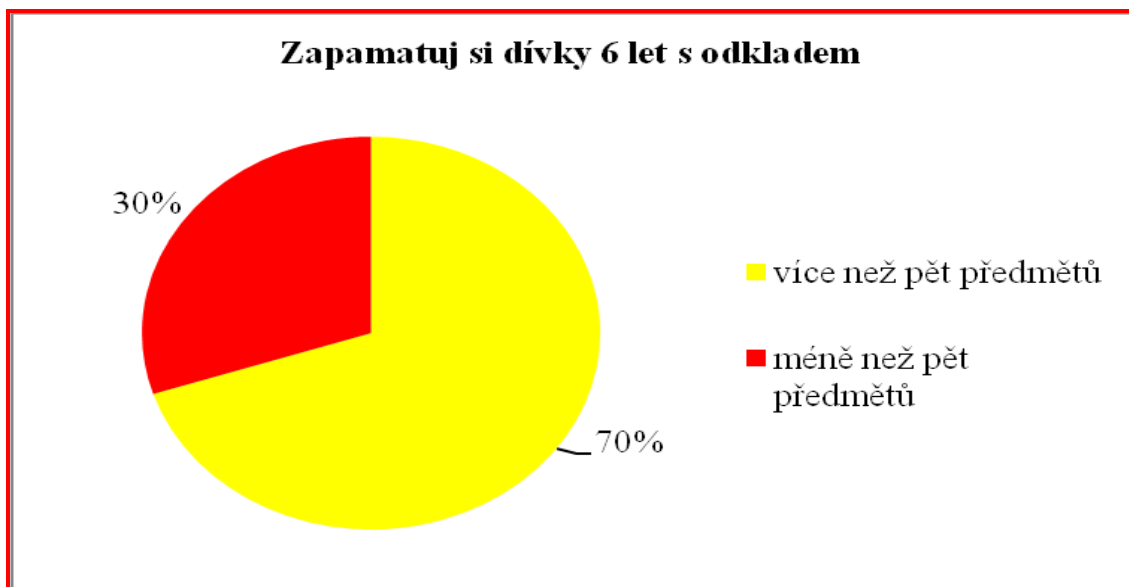
Graf č. 137: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky



Při hledání rozdílů mezi stejnými obrázky všechny rozdíly našlo 80% dívek s odkladem, všechny rozdíly nenašlo 20% dívek, jak znázorňuje graf č. 137.

6/ ZRAKOVÁ PAMĚŤ

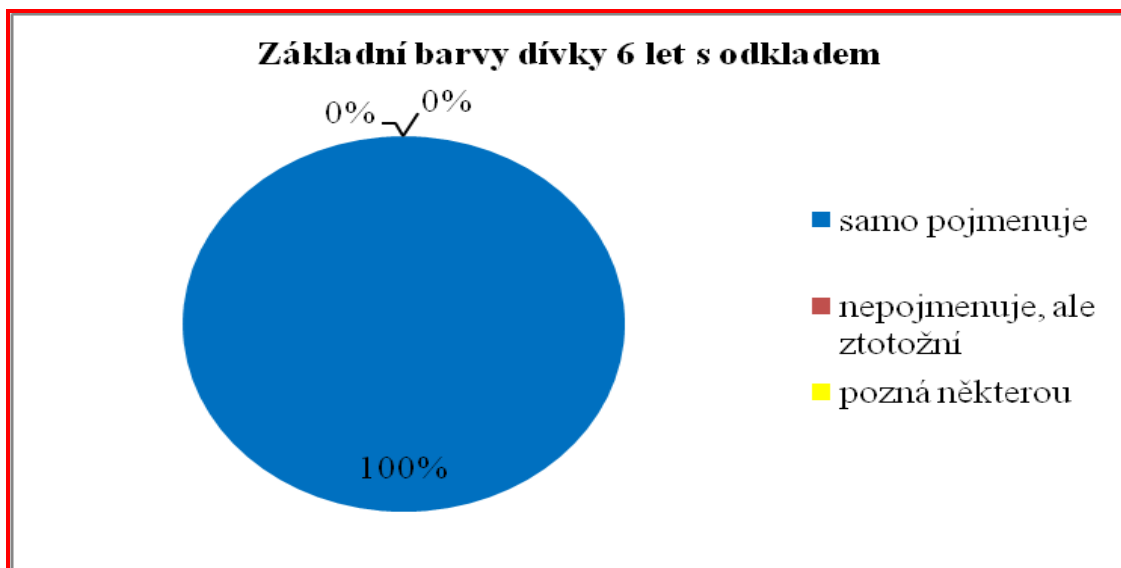
Graf č. 138: Zapamatuj si



Graf č. 138 znázorňuje, že si dívky s odkladem zapamatují ze sedmi předmětů více než pět předmětů a to 70% dívek, oproti 30% dívek s odkladem, které si zapamatují méně než pět předmětů.

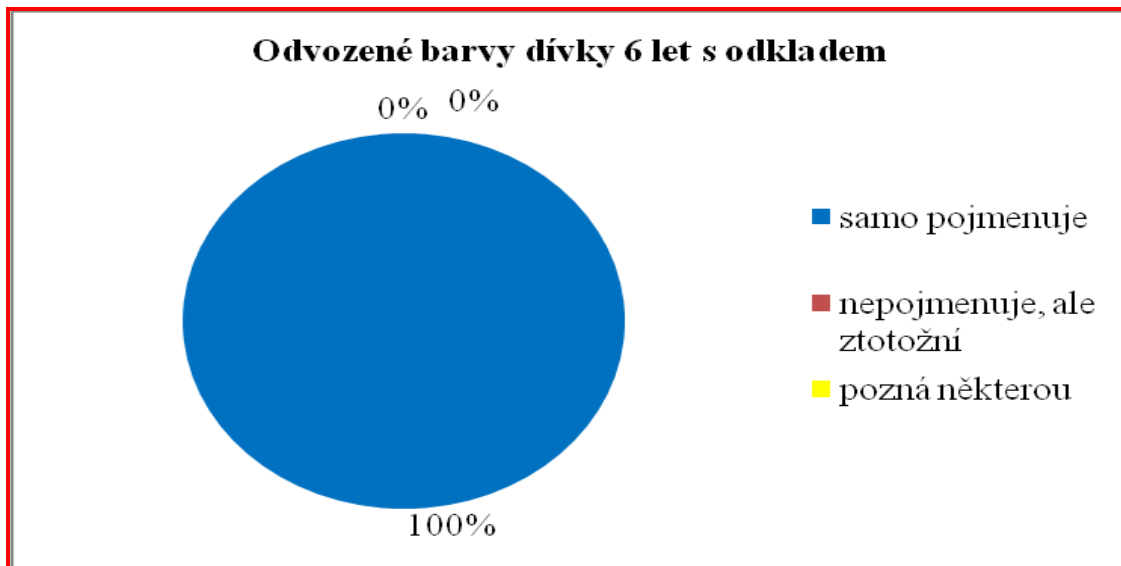
7/ ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Graf č. 139: Základní barvy



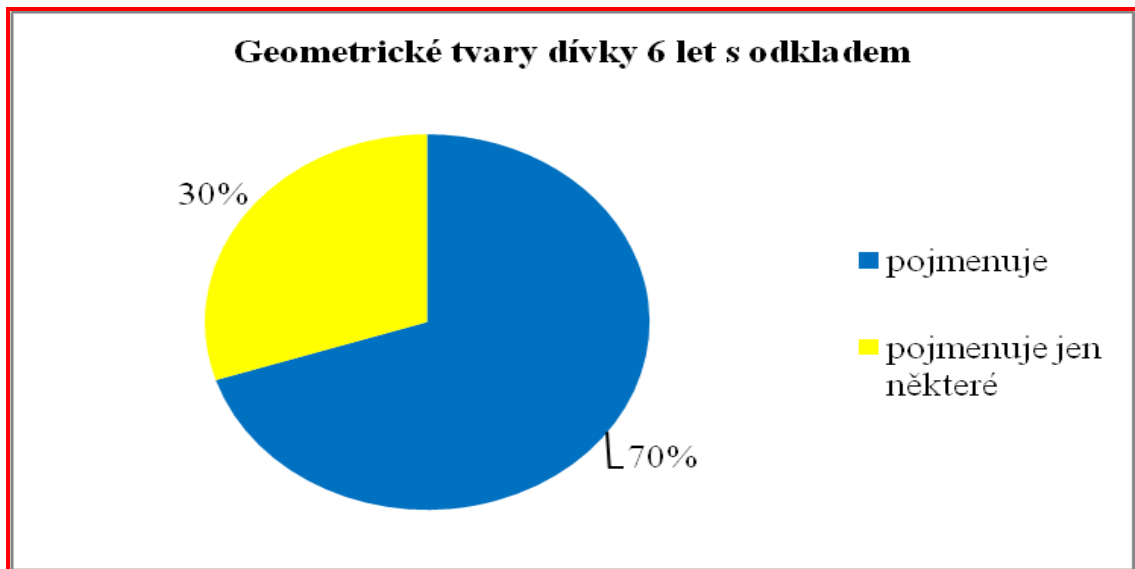
Z grafu č. 139 lze vyčíst, že 100% dívek s odkladem samo pojmenuje základní barvy.

Graf č. 140: Odvozené barvy



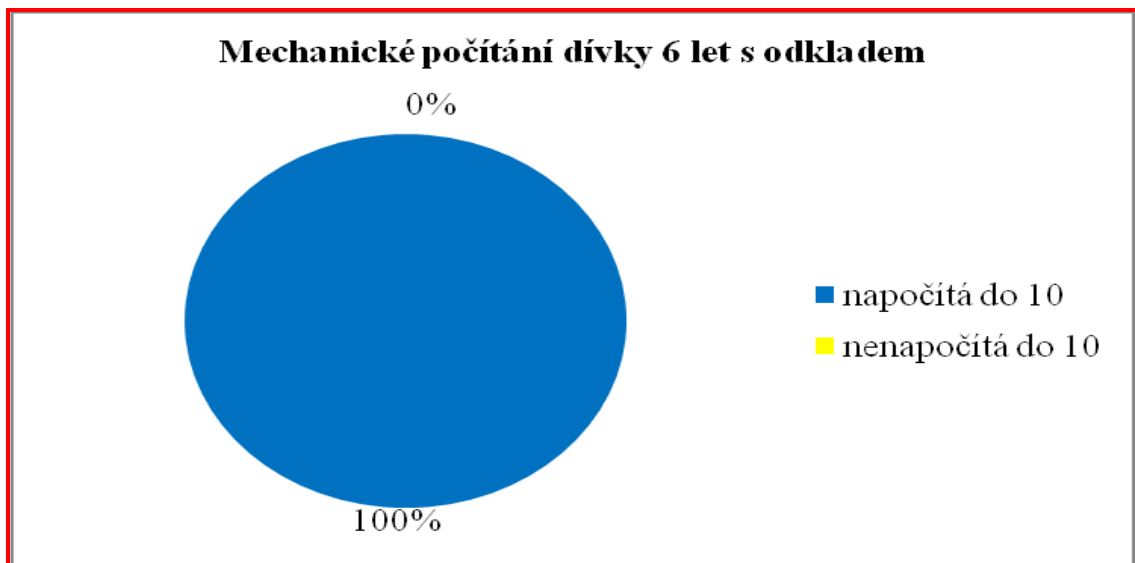
Z grafu č. 140 lze vyčíst, že 100% dívek s odkladem samo pojmenuje odvozené barvy.

Graf č. 141: Geometrické tvary



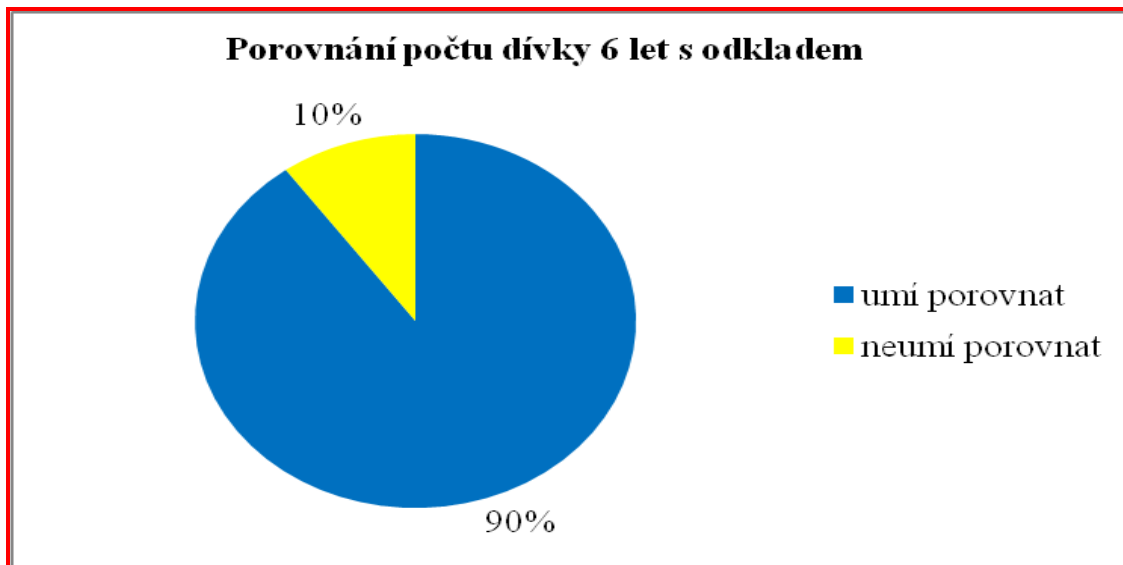
Geometrické tvary pojmenuje 70% dívek s odkladem, 30% dívek s odkladem pojmenuje jen některé geometrické tvary, uvádí graf č. 141.

Graf č. 142: Mechanické počítání



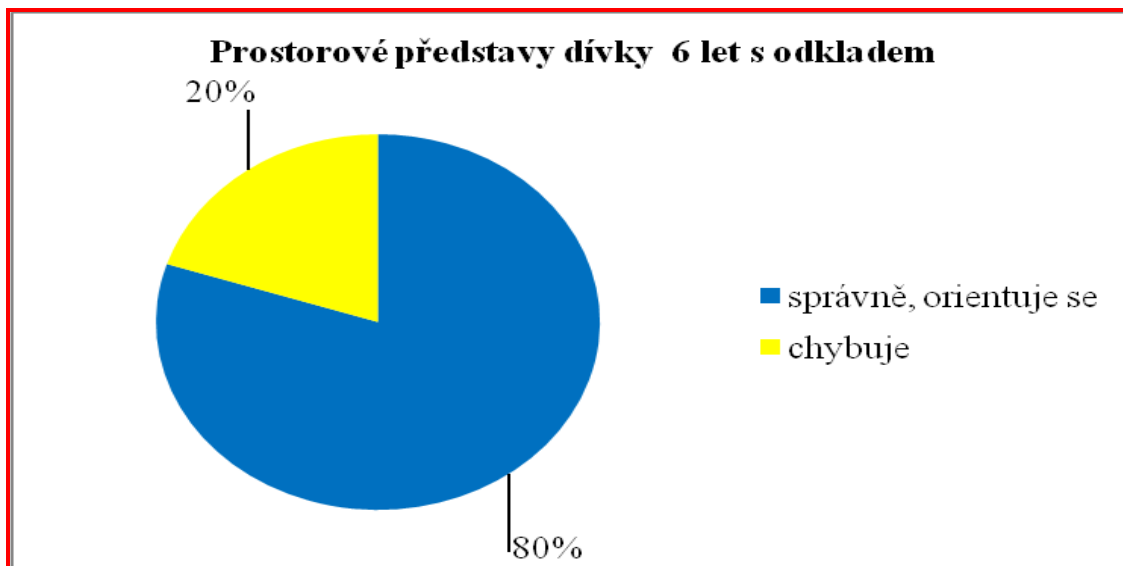
Graf č. 142 zobrazuje schopnost dívek s odkladem napočítat do 10. Z celkového počtu jich napočítá 100%.

Graf č. 143: Porovnání počtu



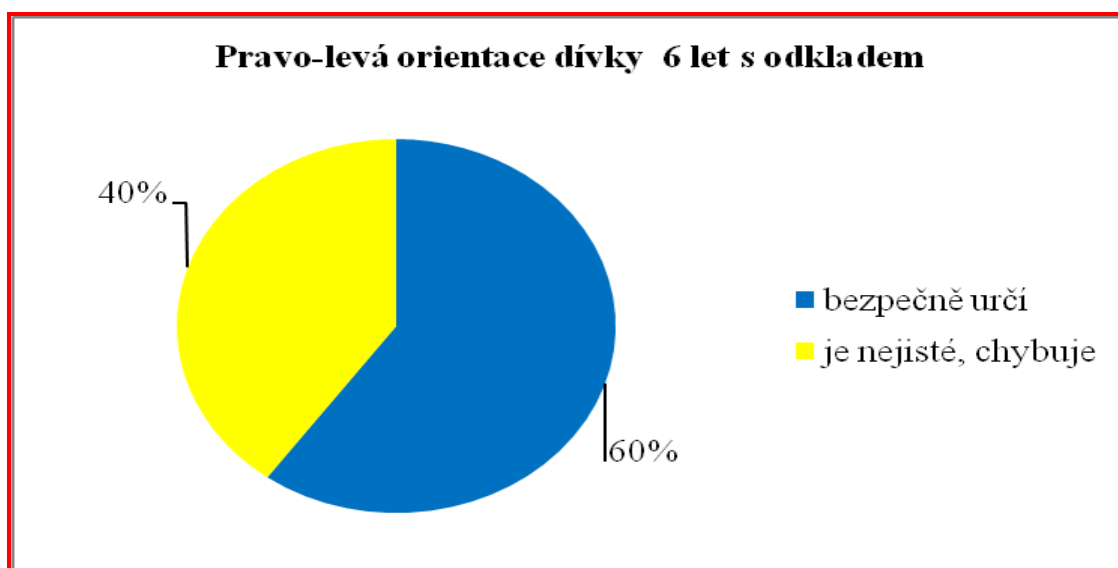
U oblasti porovnání počtu umí správně porovnat 90% dívek s odkladem oproti dívkám s odkladem, kterých 10% neumí porovnat, čeho je na obrázku nejméně, nejvíce, stejně. Lze vysledovat z grafu č.143.

Graf č. 144: Prostorové představy



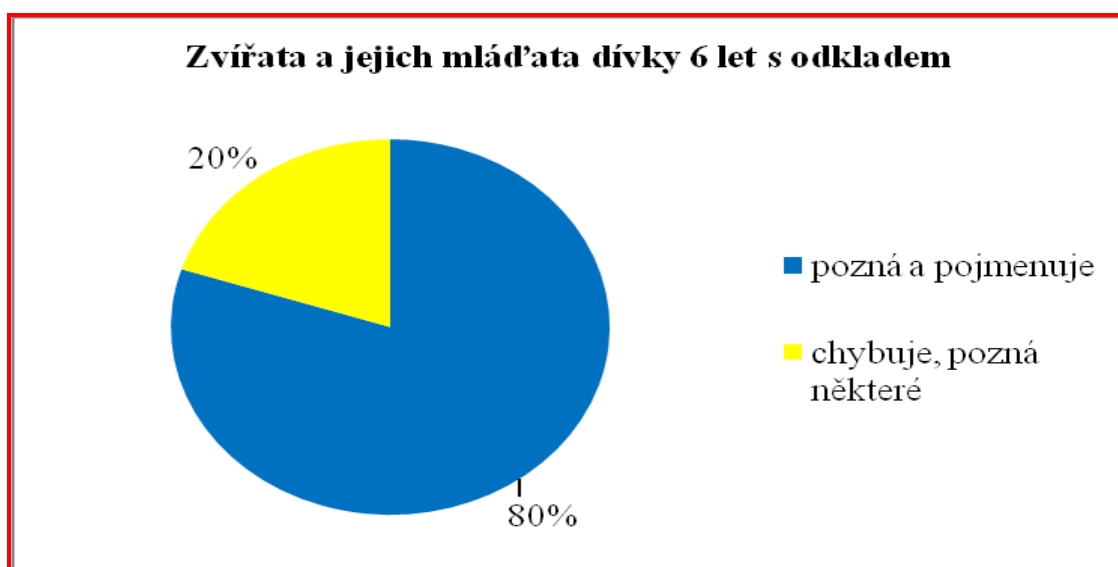
U oblasti prostorových představ 80% dívek správně určilo, co je na obrázku nahoře, dole, uprostřed, vpravo i vlevo. Chybovalo 20% dívek, jak je vidět na grafu č. 144.

Graf č. 145: Pravo-levá orientace



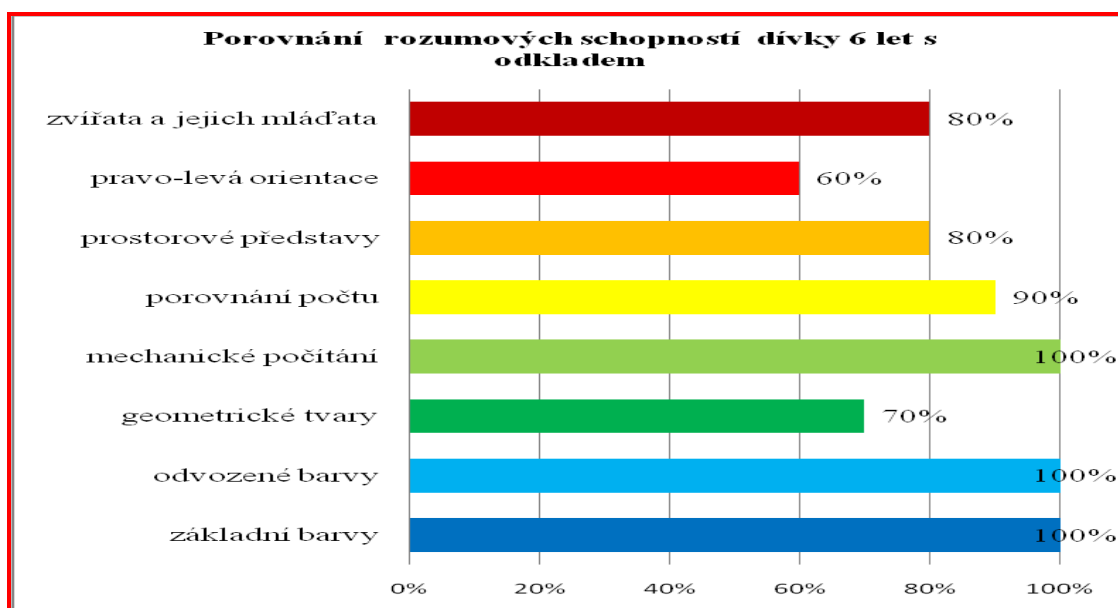
Graf č. 145 ukazuje na oblast pravo-levé orientace, kdy 60% dívek s odkladem bezpečně určí svoji pravou ruku, levé koleno, levé ucho atd. a 40% dívek je nejistých nebo chybuje.

Graf č. 146: Zvířata a jejich mláďata



Zvířata a jejich mláďata pozná a správně pojmenuje 80% dívek s odkladem, chybuje nebo pozná jen některé 20% dívek, jak lze vyčíst z grafu č. 146.

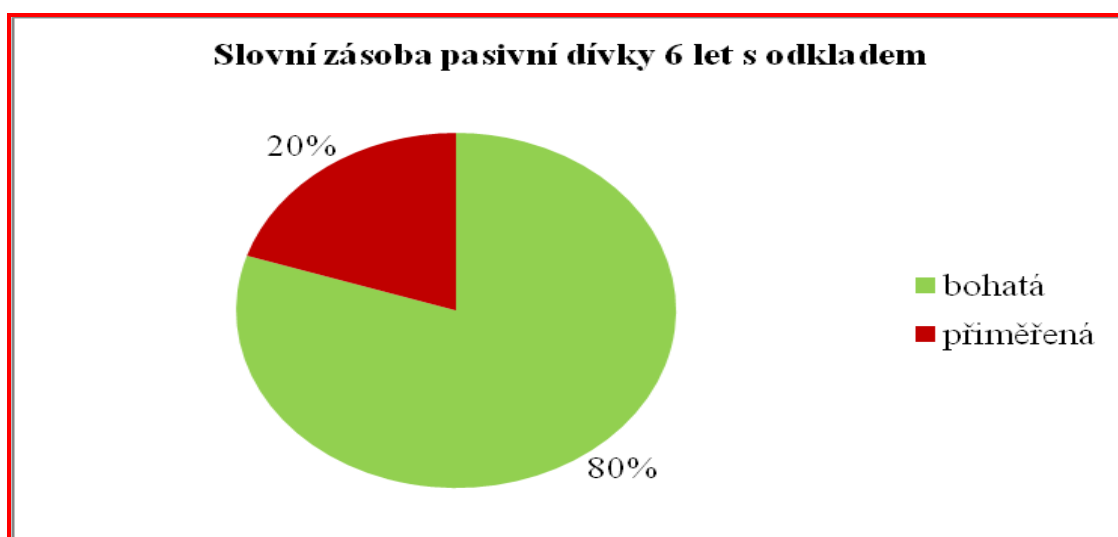
Graf č. 147: Porovnání oblastí u rozumových schopností



Graf č. 147 znázorňuje rozumové schopnosti u dívek s odkladem školní docházky. **Nejlepší** výsledky byly dosaženy v oblasti základních a odvozených barev 100%, dále u mechanického počítání 100%, následovalo porovnání počtu 90%, prostorové představy a zvířata a jejich mláďata 80% a geometrické tvary 70%. **Nejhůř** dopadla oblast **pravo-levé orientace 60%**.

8/ SLOVNÍ ZÁSoba

Graf č. 148: Pasivní slovní zásoba



Graf č. 148 ukazuje bohatou pasivní slovní zásobu 80%, která převažuje nad pasivní slovní zásobou přiměřenou 20%.

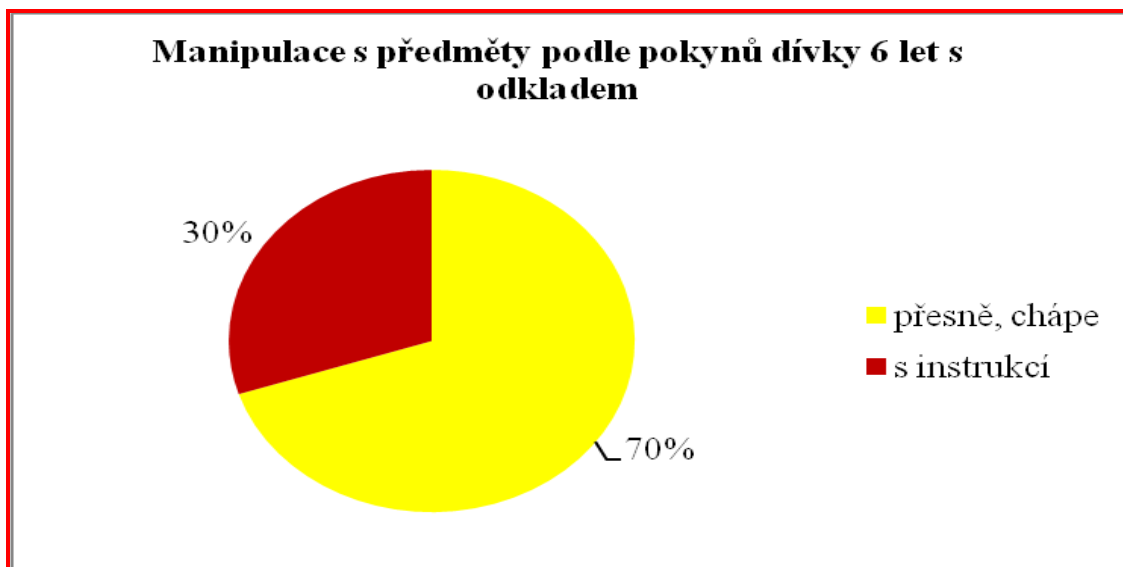
Graf č. 149: Aktivní slovní zásoba



Graf č. 149 ukazuje bohatou aktivní slovní zásobu 70%, která převažuje nad přiměřenou aktivní slovní zásobou 30%.

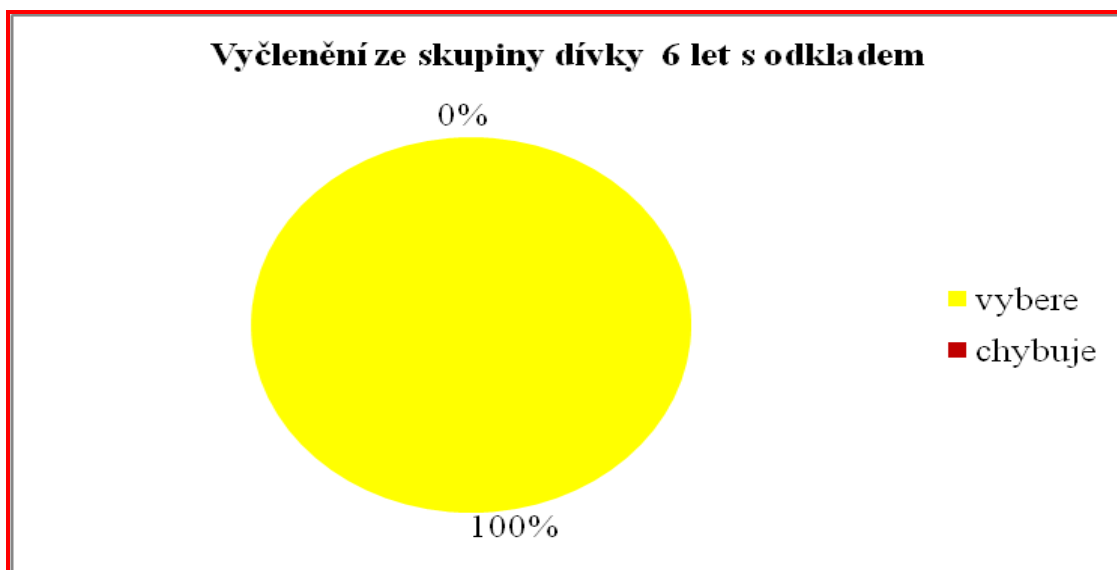
9/ POROZUMĚNÍ ŘEČI

Graf č. 150: Manipulace s předměty podle pokynů



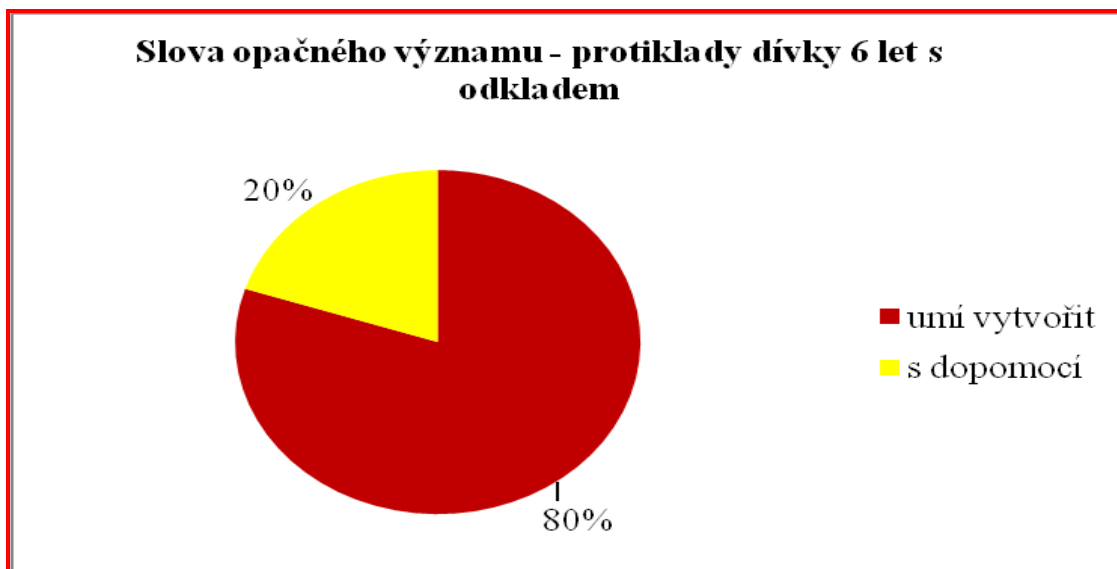
Manipulaci s předměty podle pokynů přesně chápalo 70% dívek s odkladem. S instrukcí muselo být vedeno 30% dívek s odkladem, jak ukazuje graf č. 150.

Graf č. 151: Vyčlenění ze skupiny



Graf č. 151 znázorňuje, že 100% dívek s odkladem vybere ze skupiny co tam nepatří.

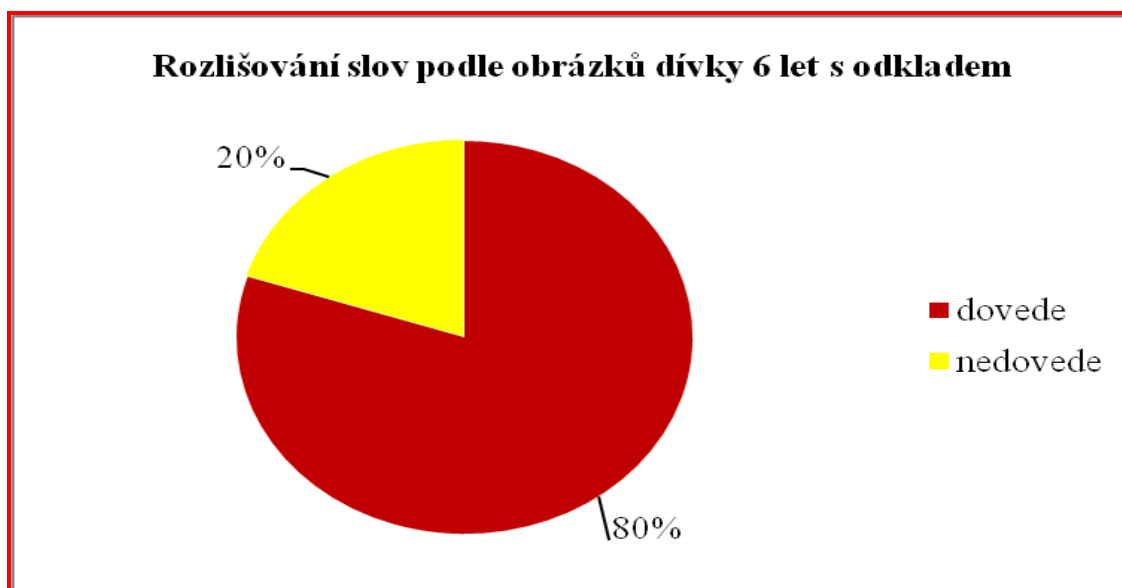
Graf č. 152: Slova opačného významu



Slova opačného významu umělo vytvořit 80% dívek s odkladem. 20% dívek slova opačného významu vytvořilo s dopomocí, jak uvádí graf č. 152.

10/ SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ, FONEMATICKÝ SLUCH

Graf č. 153: Rozlišování slov podle obrázků



Graf č. 153 znázorňuje rozlišování slov podle obrázků. 80% dívek dovede rozlišit, 20% nedovede.

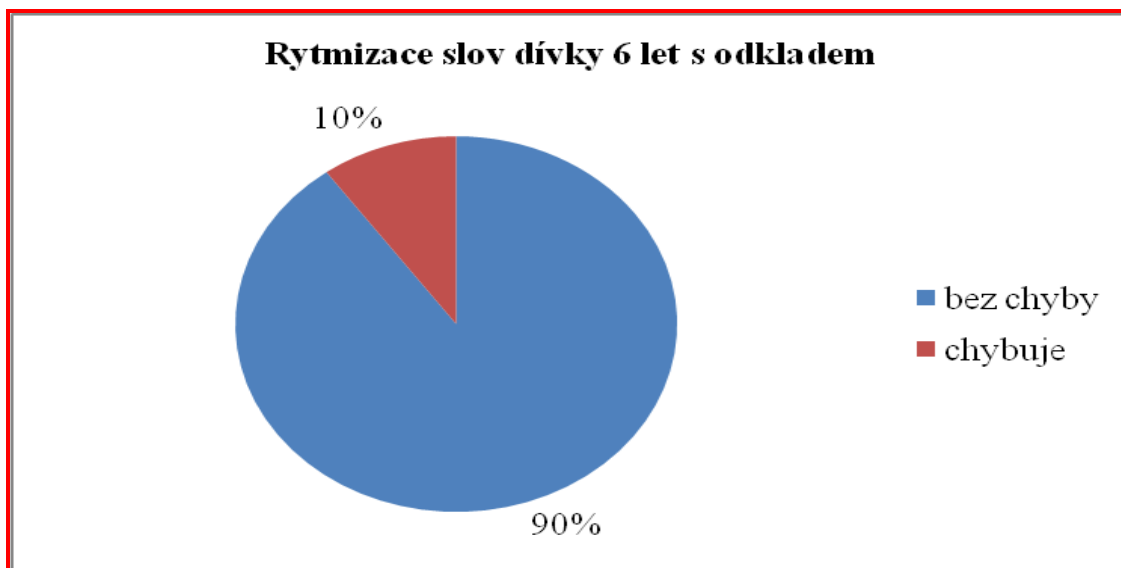
Graf č. 154: Rozlišování slov pouze sluchem



Graf č. 154 znázorňuje rozlišování slov pouze sluchem. 60% dívek s odkladem dovede rozlišit a 40% rozlišit nedovede.

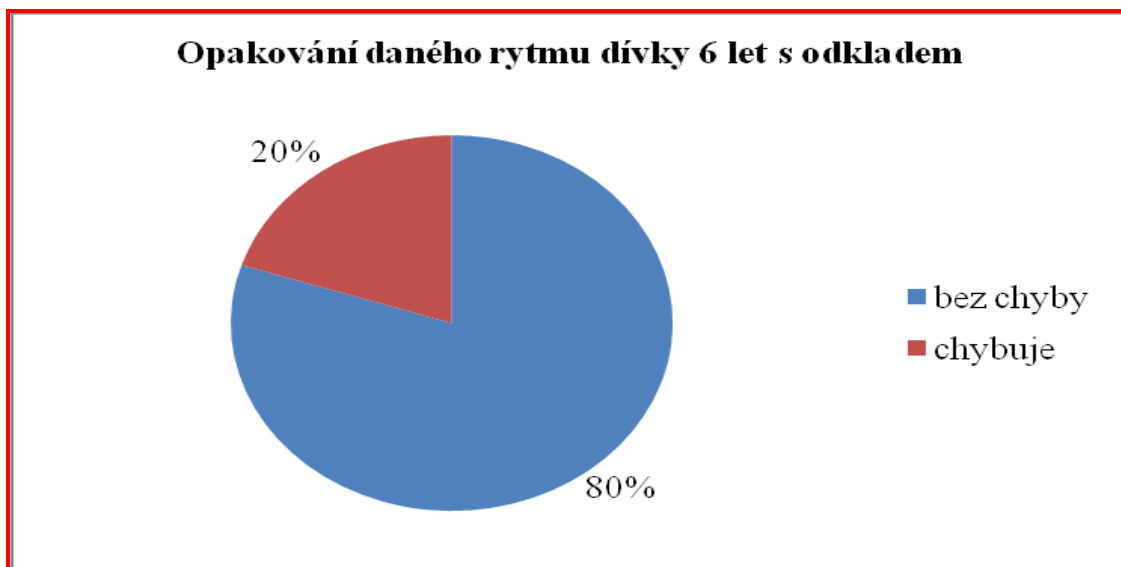
11/ RYTMICKÉ CÍTĚNÍ

Graf č. 155: Rytimizace slov



Z grafu č. 155 je možno vyčíst, že u 90% dívek s odkladem se daří bez chyby rytimizace slov a 10% dívek chybuje.

Graf č. 156: Opakování daného rytmu



Graf č. 156 představuje opakování daného rytmu. Daný jednoduchý rytmus bez chyby zopakuje 80% dívek s odkladem školní docházky, chybuje 20% dívek.

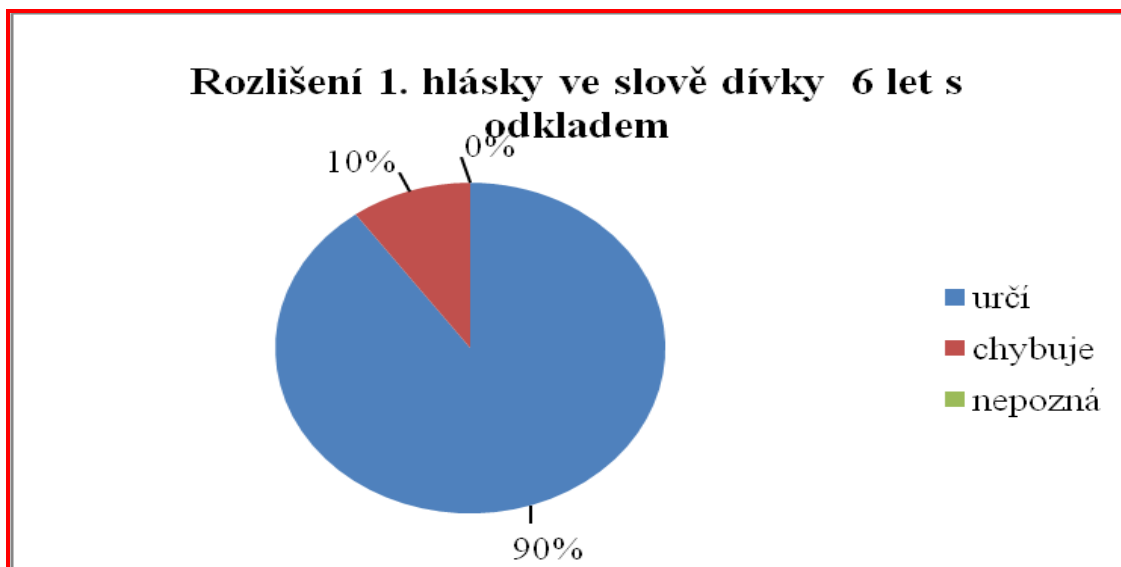
12/ ANALÝZA SLOV

Graf č. 157: Rozlišení 1. slabiky ve slově



První slabiku ve slově bez chyby určí 90% dívek s odkladem, chybuje 10%, jak znázorňuje graf č. 157.

Graf č. 158: Rozlišení 1. hlásky ve slově



První hlásku ve slově bez chyby určí 90% dívek s odkladem školní docházky, chybuje 10%, jak znázorňuje graf č. 158.

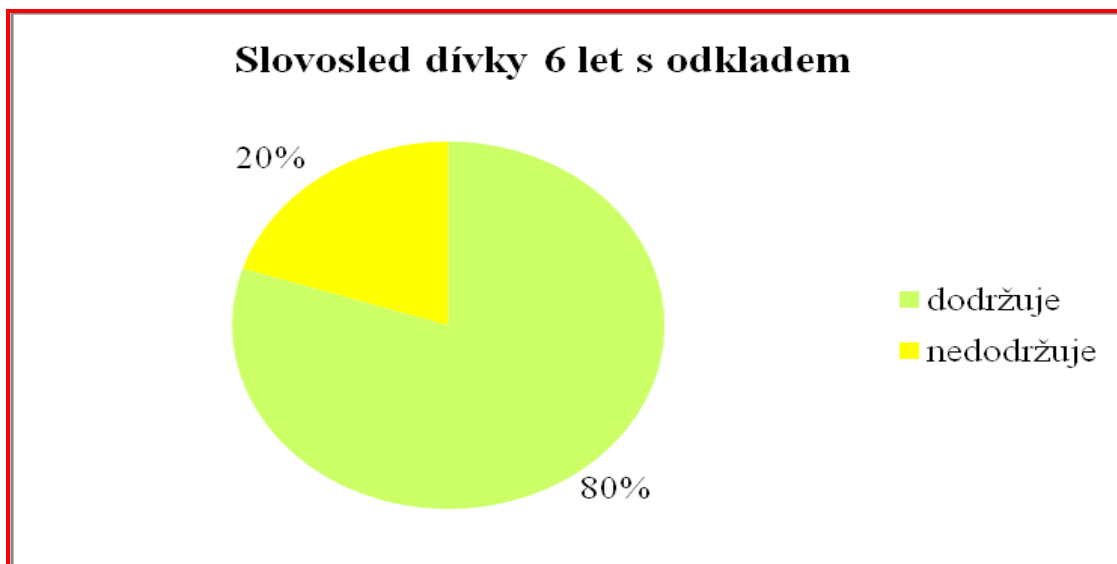
13/ GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Graf č. 159: Používání předložek zvratných zájmen



Graf č. 159 znázorňuje používání předložek zvratných zájmen na obrázku. 80% dívek používá správně předložky a 20% dívek s odkladem předložky použije správně s dopomocí.

Graf č. 160: Slovosled



Na grafu č. 160 lze vidět, zda dívky s odkladem dodržují slovosled při popisování obrázků. 80% dívek slovosled dodržuje a 20% nedodržuje.

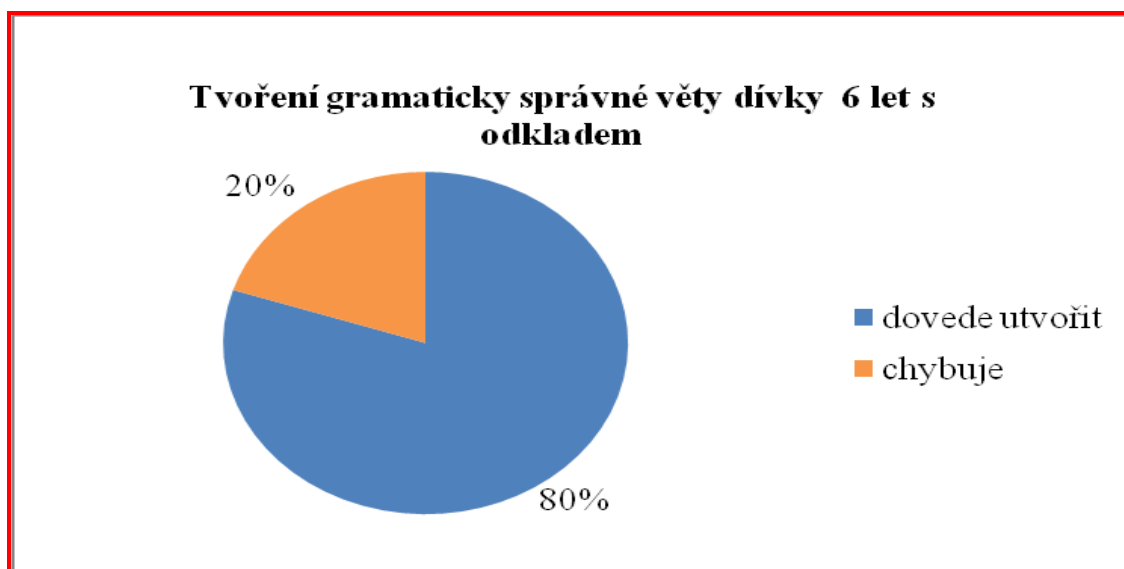
Graf č. 161: Jednotné a množné číslo



Při určování jednotného a množného čísla 70% dívek dovede určit a 30% nedovede určit jednotné a množné číslo, lze vyčíst z grafu č. 161.

14/ JAZYKOVÝ CIT

Graf č. 162: Tvoření gramaticky správné věty



Graf č. 162 ukazuje, že 80% dívek dovede utvořit gramaticky správnou větu a 20% dívek s odkladem školní docházky při tvoření věty chybuje.

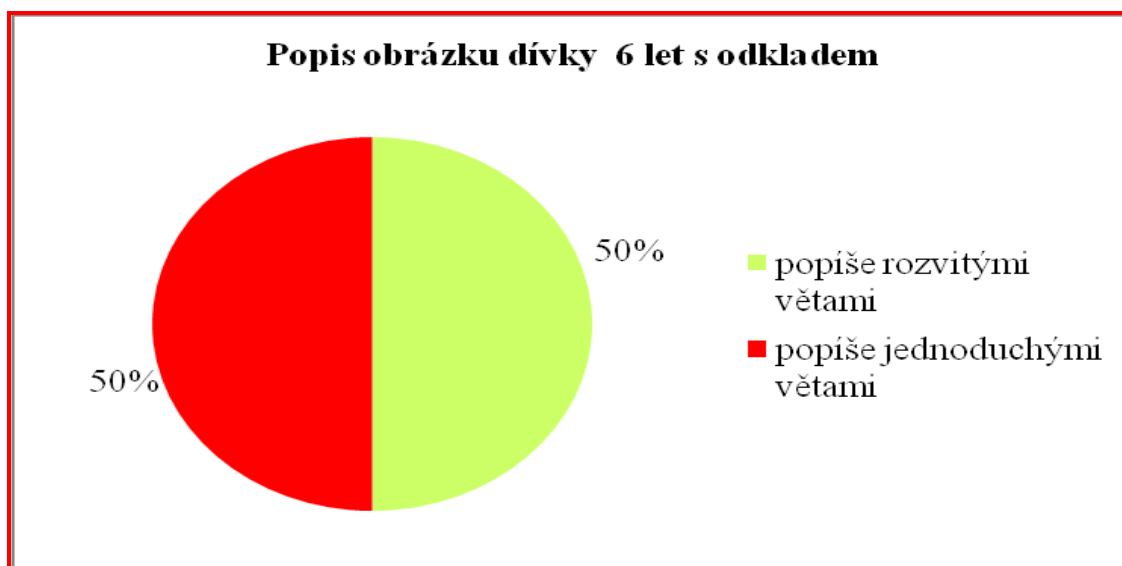
Graf č. 163: Tvoření rýmu



Při tvoření rýmu u slov správně dovede utvořit rým 60% dívek a 40% dívek s odkladem chybuje při tvoření rýmu, jak znázorňuje graf č. 163.

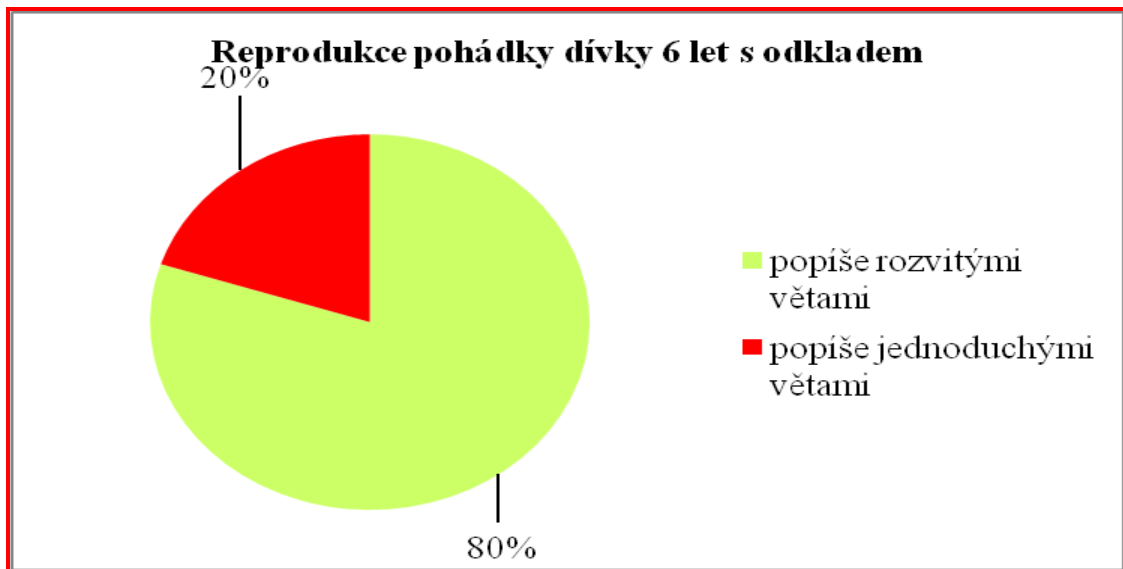
15/ SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

Graf č. 164: Popis obrázku



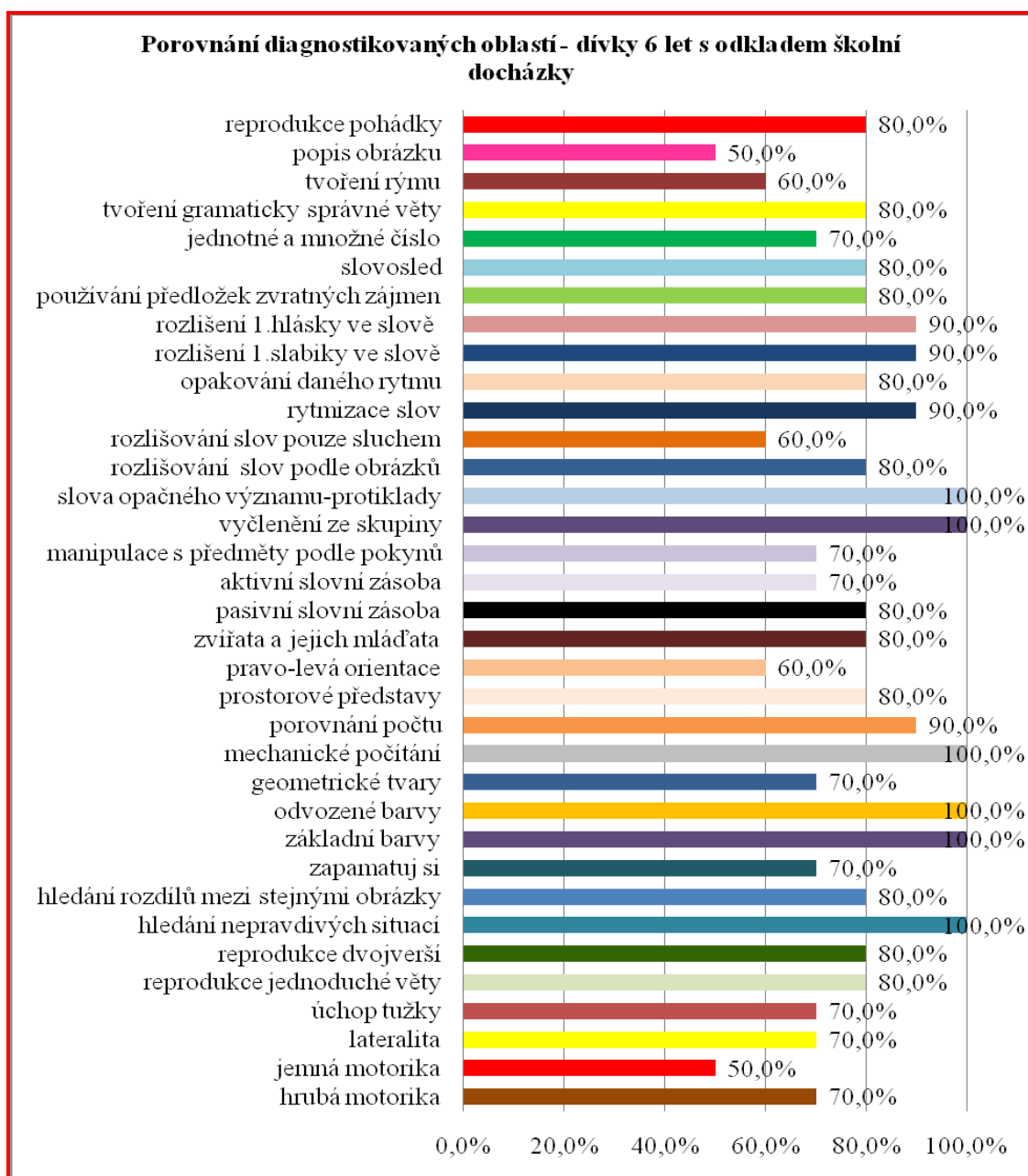
Graf č. 164 představuje popis obrázku u dívek s odkladem školní docházky. 50% dívek obrázek popíše rozvitými větami a 50% dívek obrázek popíše větami jednoduchými.

Graf č. 165: Reprodukce pohádky



Graf č. 167 představuje reprodukci známé pohádky. 80% dívek s odkladem popíše obrázky pohádky rozvítými větami a 20% dívek větami jednoduchými.

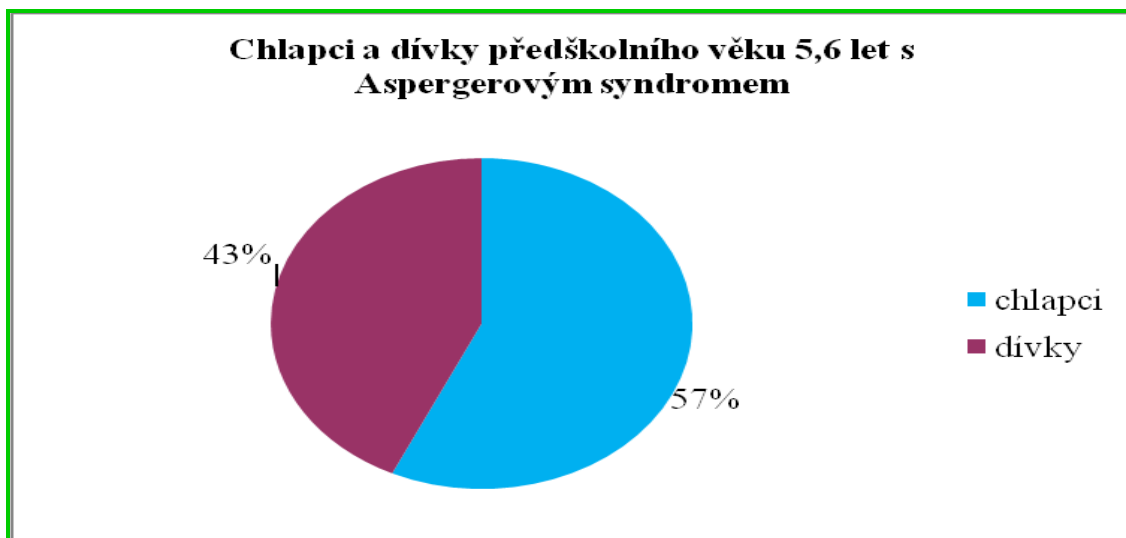
Graf č. 166: Porovnání diagnostikovaných oblastí- dívky 6 let s odkladem



Graf č. 166 porovnává všechny diagnostikované oblasti u dívek 6 let s odkladem školní docházky. *Nejlépe byla diagnostikována oblast základních a odvozených barev, hledání nepravdivých situací, mechanického počítání, vyčlenění ze skupiny a slova opačného významu. Největší problémy měly dívky s odkladem školní docházky s jemnou motorikou a popisem obrázku, dále s pravo-levou orientací, rozlišováním slov pouze sluchem a tvořením rýmu.*

DIAGNOSTIKOVÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 5-6 LET S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

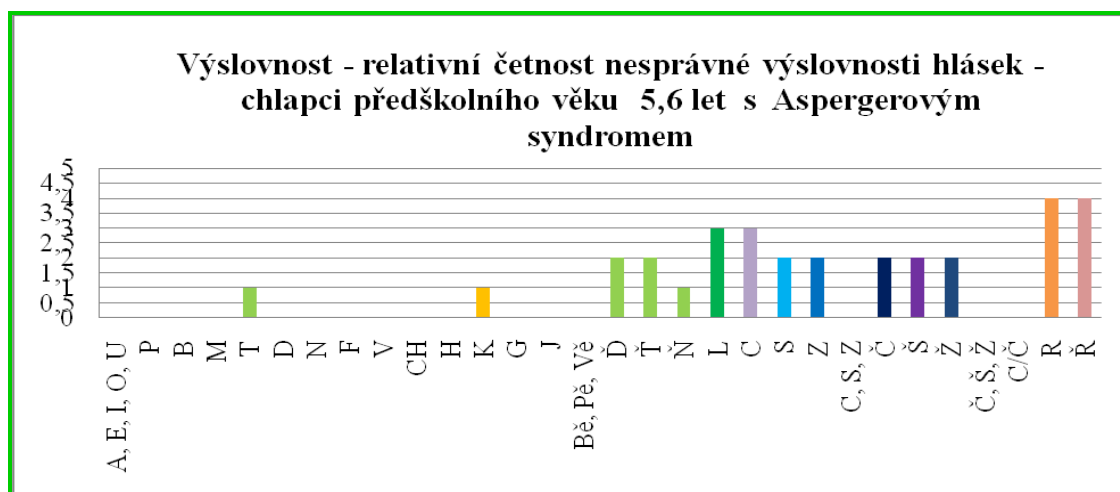
Graf č. 167: Rozdělení na chlapce a dívky předškolního věku 5-6 let s Aspergerovým syndromem



Z grafu č.167 lze vyčíst celkové zastoupení chlapců 57%, v zastoupení počtu 4 a dívek 43%, v zastoupení počtu 3. Děti předškolního věku 5-6 let s Aspergerovým syndromem bylo celkem 7.

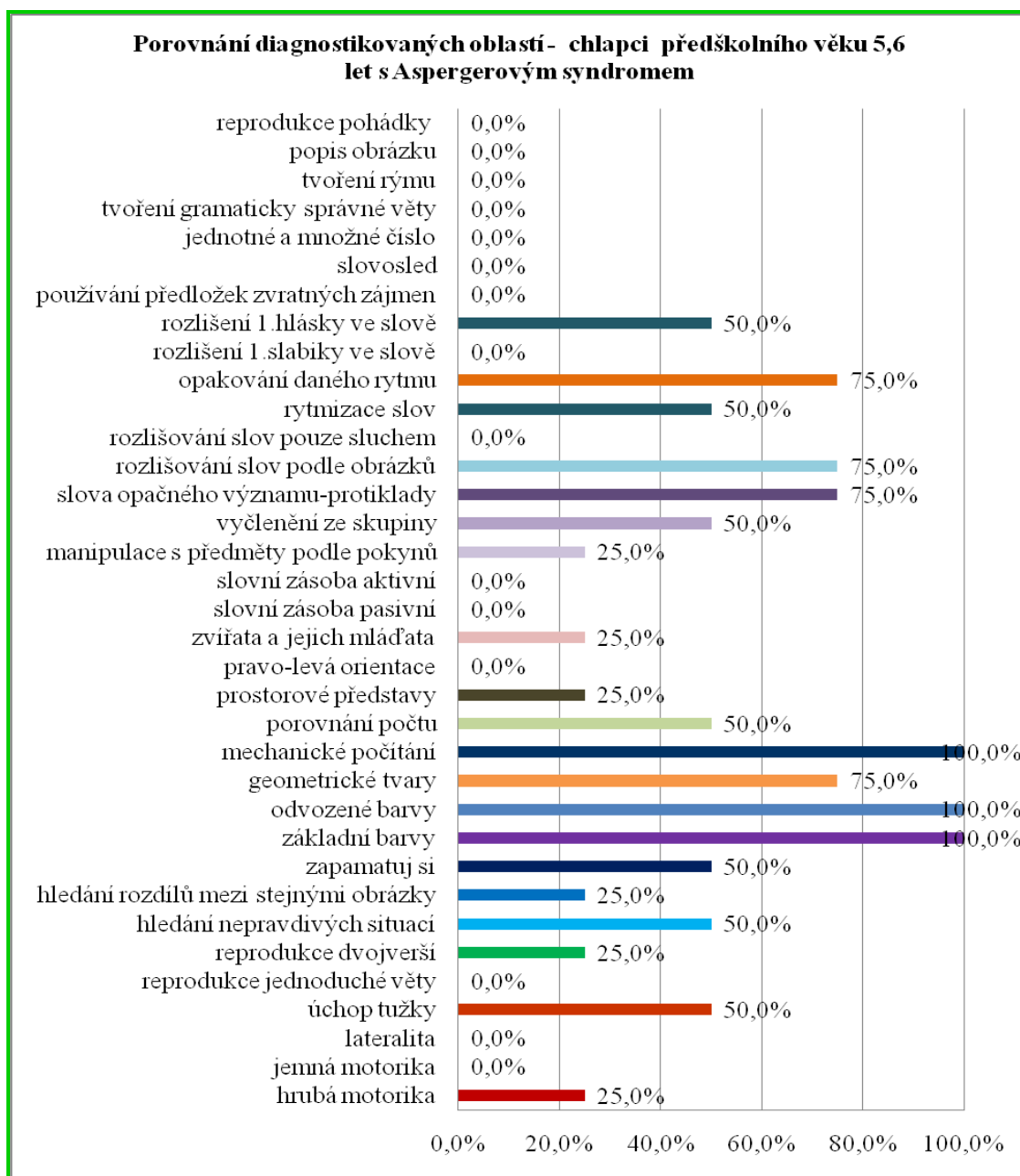
NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

Graf č. 168: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 168 je možno vyčíst, že předškolní chlapci 5-6 let s Aspergerovým syndromem mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, s měkčením, s hláskou T, K, L a s vyslovováním vibrant.

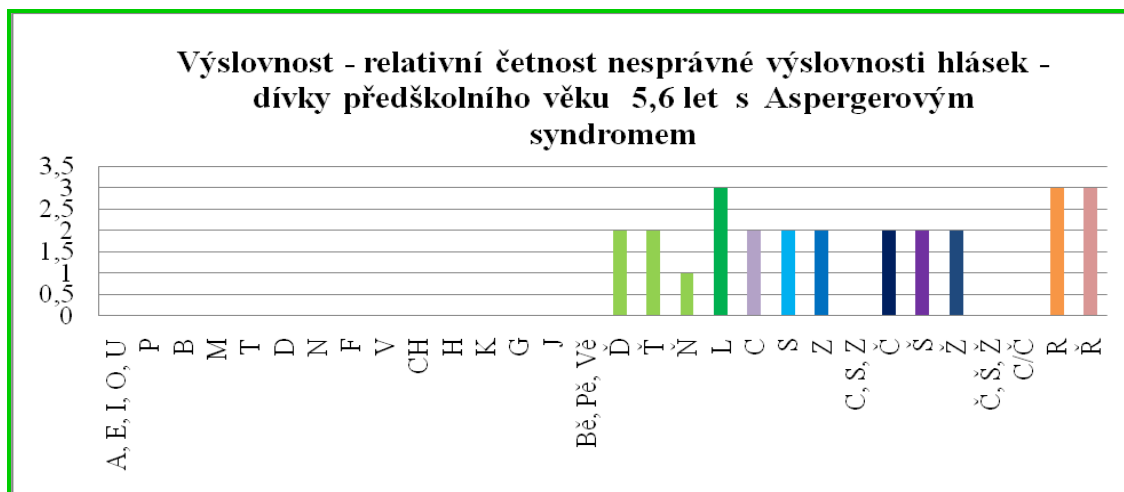
Graf č. 169: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u chlapců s Aspergerovým syndromem



Graf č. 169 porovnává všechny diagnostikované oblasti u předškolních chlapců 5-6 let s Aspergerovým syndromem. *Nejlépe byla diagnostikována oblast rozumových schopností. Největší problémy měli chlapci s AS s jemnou motorikou a lateralitou, slovní zásobou, s gramatickou rovinou jazyka, s jazykovým citem a souvislým vyjadřováním.*

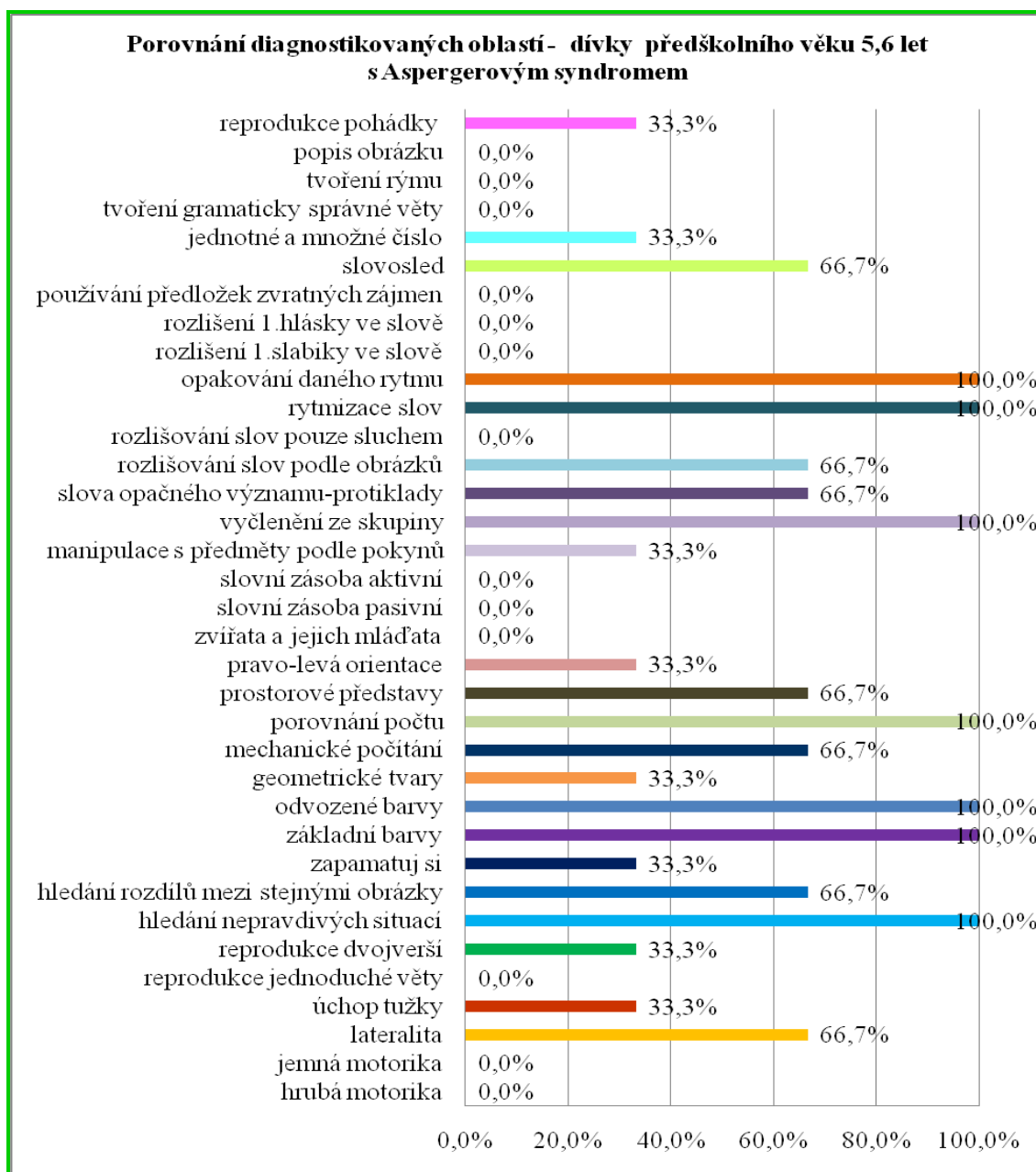
NESPRÁVNÁ VÝSLOVNOST HLÁSEK

Graf č. 170: Nesprávná výslovnost hlásek



Z grafu č. 170 je možno vyčíst, že předškolní dívky 5-6 let s Aspergerovým syndromem mají hlavně přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek, s měkčením a s vyslovováním hlásek L, R, Ř.

Graf č. 171: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dívek s Aspergerovým syndromem



Graf č. 171 porovnává všechny diagnostikované oblasti u předškolních dívek 5-6 let s Aspergerovým syndromem *Nejlépe byla diagnostikována oblast rozumových schopností. Největší problémy měly dívky s AS s hrubou i jemnou motorikou, slovní zásobou, s analýzou slov a s jazykovým citem.*

6.7 Kazuistiky dětí s Aspergerovým syndromem

Kazuistika č. 1

A. Š.,

5,4 let

Dívka se narodila v roce 2009. Její diagnóza je Aspergerův syndrom. Z výpovědi matky má holčička problémy již od prvního roku života. Trpí častými agresivními raptly až kolapsovými stavy v afektu.

Rodinná anamnéza:

Dívka žije v úplné rodině. Je ze čtyř sourozenců. Má dvě starší sestry a staršího bratra. Matka prodělala jeden samovolný potrat. Byla jí diagnostikována genetická vada (mozaika 3X). Vystudovala střední školu.

Otec vystudoval vysokou školu a pracuje jako podnikatel, návrhář. Je po operaci štítnice, jinak zdrav.

Starší bratr narozen roku 1998, má diagnostikovaný Tourettův syndrom. Starší sestra narozena roku 1996, trpí úzkostnými stavy a má své rituály. Sestra narozena roku 2005, je zdráva.

Rodina žije momentálně v rodinném domě se zahradou, v blízké době se však bude stěhovat do bytu.

Osobní anamnéza:

Dívka je z páté gravidity. Porod byl v termínu a bez komplikací. Vážila 3700g a měřila 52cm. Kojena byla cca 10 měsíců, z toho půl roku plně. Při denním spánku vyžadovala stálé nošení, pokud se položila ihned plakala. Matka ji stále nosila. Po půl roce to již bylo neúnosné. Trpí kolapsovými stavy a má své rituály, např. vyžaduje určitý druh povlečení. Dívka před spaním vyžaduje stále stejnou pohádku. Má ráda hry s vodou, vodu pak nalévá do šuplíku. Doma musí být vše podle ní, při změně jedná agresivně (kousne, škrábne ..). Objevují se u ní také motorické manýrismy, točení se dokolečka a kývavé pohyby celým tělem.

V domácím prostředí jsou časté sourozenecké rozepře (zejména s její o čtyři roky starší sestrou).

Psychomotorický vývoj:

Holčička začala chodit na 15 měsících. První slůvka se objevila kolem 20 měsíce. První jednoduché věty užívala kolem 3 roku. Nebývá často příliš nemocná. Operace

a úrazy neprodělala. Dívka je vedena na očním oddělení pro tupozrakost. Oční vada je korigována brýlemi.

Dívka od dvou let navštěvovala soukromou školku, kde bylo cca 10 dětí na jednu učitelku. V současné době dochází do běžné mateřské školy v Praze, kde je pod dohledem asistenta pedagoga.

Jemná motorika:

Dívka při manipulaci s předměty upřednostňuje pravou ruku, ale lateralita je stále nevyhraněna. Poskládá věž z 12 kostek. Ráda listuje v knize stránku po stránce. Navléká na tkaničku. Pracuje s mozaikou. Dokáže vyvinout dostatečnou sílu pro zmáčknutí kolíčku. Manipuluje s nůžkami.

Grafomotorika, vizuomotorika:

Kreslení ji baví, při kresbě střídá barvy pastelék. Tužku drží v pravé ruce. Úchop je tříbodový, upevněný. Ve spontánní kresbě si vybere kresbu pandy, detaily v obličejí vybarvuje. Napíše asi tři velká tiskací písmena (A, E, F). Při výtvarných činnostech ve školce hezky spolupracuje. Vydrží se soustředit. Zadanou práci vykonává s přesností.

Zrakové vnímání:

Dívka přiřazuje barvy a tvary. Na pokyn ukáže požadovanou barvu. Odliší tři překrývající se předměty. Odliší jiný obrázek v řadě, odliší obrázek v řadě lišící se horizontální i vertikální polohou, lišící se detailem. Poskládá obrázek z devíti částí s vizuální podporou. Pamatuje si čtyři obrázky a pozná, který chybí. Pamatuje si prostorové rozložení obrázků.

Komunikace, řeč:

V oblasti komunikace dochází u dívky k velkému progresu. Docházejí na logopedii. Holčička mluví v jednoduchých větách. Má snahu se hodně verbálně vyjadřovat, popisuje situace, klade otázky. V řeči je přítomna dyslálie, řeč je někdy nesrozumitelná. Reprodukuje jednoduchou říkanku, písničku. Stavba řeči – jsou zde přítomny dysgramatismy (nesprávné skloňování). V řeči používá „já“. Obrázek popisuje jednoduchými větami. Popíše děj na obrázku (děti pouštějí draka, kluk se dívá, holka si utrhla draka..), jinak spíše vyjmenovává jednotlivé předměty, které na obrázku vidí. Naznačuje doplňování protikladů s názorem. Dokáže verbálně vyjádřit svá přání. Verbálně vyjadřuje ano i ne. Identifikuje věci podle společných podstatných znaků (co nosíme na sobě, na čem se jezdí apod.). Řekne své jméno a příjmení, zná jména

svých sourozenců. Nerozumí prostorovým předložkám (nad, pod, vedle, mezi). Začíná pojmenovávat situace, kdy se jí něco nelíbí (nechci, aby...). Někdy nastává situace, kdy se jí něco nelíbí, ale místo toho, aby to verbalizovala, utíká do afektu (pláč, křik, uteče).

Při neverbální komunikaci oční kontakt navazuje, mimika obličeje je prokreslená, přítomna gesta.

Základní matematické představy:

Dívka vyjmenuje číselnou řadu do 8. Chápe pojmy jako malý/velký, hodně/málo, krátký/dlouhý. Receptivně poznává čísla 1, 2, 8. Roztřídí obrázky podle druhu (jídlo, hračky). Roztřídí předměty podle tří kritérií (dej mi všechny modré velké čtverce ..). Seřadí prvky podle velikosti. Nepojmenuje základní geometrické tvary.

Abstraktně vizuální myšlení:

Dívka páruje stejné obrázky. Skládá obrázek z více částí. Poskládá různě barevné kostky podle nakreslené předlohy. Seřadí obrázky podle probíhajícího děje. Přiřazuje stejná písmena a číslice. Poskládá panáčka z 8 částí bez vizuální podpory.

Dívka se od nástupu do MŠ (podzim 2012) hodně zlepšila. Zapojuje se více do úklidů a hlavně do řízených činností. Lépe se podřizuje kolektivnímu chodu zařízení, obědvá školní jídlo. Začala v poslední době kontaktovat sama děti, má mezi dětmi kamarády. Více komunikuje. U zvukových podnětů občas naznačí, že se jí nelíbí.

U dívky přetrvávají nadále problémy v adaptivním chování. Je zde i opožděný vývoj řeči, ale díky intenzivní logopedické péči jde vývoj řeči velmi dopředu. Důležité je dívku neustále motivovat a s plánovanou činností se jí podbízet. Pro práci s dívkou je důležité uplatnění vizualizace, motivace a programového, prostorového uspořádání.

V současnosti je dívka integrována do běžné MŠ s asistentem pedagoga, který je přítomen po celou dobu dívčina pobytu ve školce. Dívka je v péči speciálního pedagoga.

Kazuistika č. 2

T. N.,

5,2 let

Chlapec s diagnózou syndrom ADHD, Aspergerův syndrom, Receptivní porucha řeči. Narodil se v roce 2009.

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině. Má mladší sestru. Matka je zdravá, v dětství logopedická úprava výslovnosti. V současnosti léčena na hypothyreozu a je na mateřské dovolené. Otec je zdravý a pracuje jako customer service. Mladší sestra narozena 2012, je zdravá.

Osobní anamnéza:

Chlapec je z první gravidity. Fyziologický porod byl v termínu, spontánně záhlavím. Motorický vývoj byl bez opoždění. Chlapec měl pleny do dvou let. Kojen byl do jednoho roku. Přijímal potravu bez problémů. Soustředěnost je krátká. Operace – stp. AT 10/12 a tonzilotomii 1/13.

První slova od jednoho roku. Delší věty – od 4 let. Zlepšil se i mluvní apetit. Dysgramatismy nejsou časté. Poruchu plynulosti řeči nemá. Má problémy s výslovností hlásek. Slovní zásoba je orientačně lehce chudší oproti věku. U chlapce jsou značné výkyvy v koncentraci pozornosti.

Chlapec má rád stavebnice a encyklopedie – přírodu.

Psychomotorický vývoj:

Vývoj je nerovnoměrný, o něco nižší jsou výkony verbálního charakteru (slovní zásoba však odpovídá mentální kapacitě). Výkon je výrazně vázán nejen na aktuální stav koncentraci pozornosti, ale také na aktuální emocionalitu.

Motorika:

Chlapec se na vyzvání zapojí do pohybové chvílky, pohybové hříčky. Je zde snížena koordinace. Motorická nápodoba je s latencí. Nestíhá dané tempo. Poskoky snožmo nenapodobí. Po opakování a nácviku aktivity se orientuje lépe, přesto skupině nestačí. Spolupráci přijímá s druhou osobou.

Pravo-levá orientace je aktuálně obrácena (zrcadlová 7), záměna bačkor.

Grafomotorika:

Chlapec kreslí pravou rukou. Úchop tužky není upevněn, naznačuje správný úchop, který udrží krátkou dobu. Přítlak je lehký. Kresba postavy je obsahově bohatá, mírná nezralost ve formální stránce.

Smyslové vnímání:

Jsou zde mírné odchylky, latence spojená s porozuměním. Chlapec má pomalé reakce na sluchové podněty. Opírá se o vizuální podněty. Mírná zvláštnost je ve zrakovém vnímání (oční kontakt, úhel pohledu). Pojmenuje základní barvy. Početní představy zvládá do 10. Zná i spoustu tiskacích písmen.

Komunikace:

Jsou zde přítomny projevy echolálie, zdvojené opakování. Selhává při situacích, aktivitách v souvislosti s rozhovorem, mluvním projevem. Je zde malá iniciativa v komunikaci. Chlapcův slovník je jednoduchý, věty využívá většinou v situaci, kterou zná. Využívá osvojené jednoduché slovní formulace spojené se situací. Pozorováno je selhání v oblasti porozumění řeči i ve schopnosti verbálního projevu přiměřeně věku. Verbální imitace – opakuje, nezeptá se, složitější výrazy neopakuje, slabikování (rytmizace, vytleskávání) – zvládne pouze dvouslabičná slova.

Pozornost:

Soustředění je krátké. Postupně narůstá instabilita pozornosti. Chlapec má problémy s časem, při neporozumění. Vydrží pozornost spíše při individuální práci, selhává při skupinových činnostech. Na pokyny určené skupině nereaguje nebo reaguje se zpožděním.

Sebeobsluha:

Potenciál schopnosti se jeví přiměřený věku, nutný je neustálý dohled. Pozorovány jsou odlišnosti – při úklidu nerozliší, kam do dává (oblečení..), pomalé tempo. Stolování – s prostíráním stolu na svačinu vyčkává (děti mu pomohou), nechal by se krmit. Raději přijme lžici než příbor. Při použití toalety si bez dohledu namáčí ruce v míse. Při umývání – hra s vodou, nevyhrne si rukávy.

Sociální vztahy:

U chlapce přetrvává snížená schopnost sociální nápodoby. Zaznamenána je snížená potřeba sdílet pozornost. O pomoc žádá s dopomocí druhé osoby, na vyzvání. Převažuje hra „vedle“ skupiny, do sociální hry se zapojí zprostředkovaně (kuchyňka...). Jeho hra je jednoduchá, spontánně se nezapojuje, na výzvu k zapojení do skupinové hry reaguje s latencí. Je potřeba podpory ze strany učitelky. Přijme spolupráci s dospělou osobou. Hra odpovídá úrovni věkově mladšího dítěte, spontánně se nezapojuje do úklidu hraček. Oční kontakt naváže, neudrží delší dobu, s časem pohledem uniká.

Určité projevy lze u chlapce považovat za zvláštní (klekne si na kolena, jako by odříkával modlitby – ale v situaci na hřišti, při hrách..). Překvapí neočekávanými reakcemi.

V chování je spíše samotářský, rituály nemá.

Nejslabší stránkou chlapce ve vývoji je oblast komunikace, neverbální komunikace, snížená potřeba komunikovat, receptivní i expresivní složka řeči, v individuálním kontaktu zvládá lépe. Dále oblast sociálního vývoje a sociální imitace.

Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu od tří let. Adaptace proběhla v pořádku. Je zařazen do třídy s menším počtem dětí. Je mu zde zajištěn individuální přístup.

Nezbytná je péče speciálního pedagoga, klinického logopeda a psychologa.

6.8 Interpretace a diskuse výsledků

Hlavním cílem realizovaného výzkumného šetření bylo zjistit, na které diagnostikované oblasti je nutné se zaměřit a rozvíjet je pro úspěšný vstup do školy.

K zjištění hlavního cíle bylo třeba analyzovat oblasti důležité v souvislosti se vstupem do školy u předškolních dětí, dětí s odkladem školní docházky a dětí s Aspergerovým syndromem. Tyto oblasti mezi sebou porovnat a vyzdvihnout ty oblasti, na které se mají učitelky mateřských škol nejvíce zaměřit v souvislosti se zdárným vstupem dětí do školy.

Vytvořila jsem na základě knihy Diagnostika předškoláka- správný vývoj řeči dítěte nestandardizovaný diagnostický test, který měl ověřit nedostatky ve stanovených oblastech. Nestandardizovaný diagnostický test jsem zpracovala tak, aby práce s ním byla snadnější, lépe se hodnotila a diagnostikované oblasti odpovídaly vývoji dítěte.

6.8.1 Vyhodnocení výsledků v předvýzkumu

Výsledky analýzy oblastí u dětí čtyřletých (viz graf č. 6) ukázaly nedostatky v oblasti popisu obrázku 8,6%, u aktivní slovní zásoby 14,3%, pasivní slovní zásoby 17,1% a s úchopem tužky 28,6%. Největší problémy měly děti s vyvozováním hlásek V, K, T, F, H, s měkčením, sykavkami, hláskou L, R, Ř. (viz. graf č. 2)

U dětí pětiletých (viz. graf č. 7) nastávají největší problémy s popisem obrázku 15,8%, tvořením rýmu 21,1%, aktivní slovní zásobou 21,1%. Při vyvozování hlásek (viz. graf č. 3) byly špatně vyslovovány hlásky K, měkčení, sykavky, L, R, Ř.

U předškolních dětí 5-6 let nastupujících příští školní rok do školy (viz. graf č. 8) jsou největší problémy v oblastech pravo-levé orientace 39,3%, popisu obrázku 42,9%. Dále v geometrických tvarech 46,4%, zvířata a jejich mláďata 46,4% a s tvořením rýmu 46,4%. Největší problémy měly děti s vyvozováním sykavek, hlásky L, R, Ř. (viz. graf č. 4)

Analýza diagnostiky oblastí u dětí s odkladem školní docházky (viz. graf č. 9) poukázala na největší nedostatky v oblastech jemné motoriky 25%, reprodukce jednoduché věty 25%, s opakováním daného rytmu 25%, při pojmenování zvířat a jejich mláďat 25% a s tvořením rýmu 25%. Oslabení v těchto oblastech naznačují na možnost specifických vývojových poruch školních dovedností. Nesprávná výslovnost (viz. graf č. 5) byla s měkčením, sykavkami, hláskami L, R, Ř. Opět přetrvávající problémy s měkčením nasvědčují na specifické vývojové poruchy školních dovedností.

6.8.2 Vyhodnocení výsledků hlavního výzkumu

Výsledky analýzy oblastí (viz. graf č. 51) u předškolních chlapců 5-6 let nastupujících příští rok do školy poukazují na největší nedostatky u oblastí úchopu tužky 44,3%, popisu obrázku 47,1% a pravo-levé orientace 51,4%. Analýza nesprávné výslovnosti ukázala nedostatky s vyslovováním sykavek, hlásky L, R, Ř. (viz. graf č. 18)

U předškolních dívek 5-6 let nastupujících příští rok do školy se největší nedostatky při analýze oblastí (viz. graf č. 89) ukázaly při popisu obrázku 48,9%, pravo-levé orientace 59,1% a reprodukce pohádky 61,4%. Analýza nesprávné výslovnosti ukázala také nedostatky s vyslovováním sykavek, hlásky L, R, Ř. (viz. graf č. 56)

Výsledky analýzy oblastí (viz. graf č. 128) u chlapců 6 let s odkladem školní docházky se nejhůře projevíly u zkřížené laterality 40%, jemné motoriky 57,1% a reprodukce jednoduché věty 57,1%. Oslabení v těchto oblastech naznačují na možnost specifických vývojových poruch školních dovedností. Opět je u těchto dětí nesprávná výslovnost sykavek, hlásek L, R, Ř. (viz. graf č. 95)

Největší problémy se při analýze diagnostikovaných oblastí (viz graf č. 166) u dívek 6 let s odkladem školní docházky ukázaly v oblastech jemné motoriky 50%, popisu obrázku 50%, pravo-levé orientace 60%, rozlišování slov pouze sluchem 60% a při tvoření rýmu 60%. Nesprávná výslovnost hlásek byla diagnostikována u sykavek a hlásek L, R, Ř. (viz graf č. 133)

6.8.3 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1 - *„Deficity ve výslovnosti vibrant a sykavek u dětí často přetrvávají i v období před nástupem školní docházky, přestože v tomto období by měla být artikulace již ustálena.“*

Cílem této hypotézy bylo zjistit, zda u dětí nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání přetrvává špatná výslovnost vibrant a sykavek.

U dítěte, které vstupuje do základní školy, by již měla být správná výslovnost všech hlásek mateřského jazyka ustálena. (Na základě výzkumného i předvýzkumného šetření byla zjištěna nesprávná výslovnost vibrant a sykavek ve všech věkových kategoriích.) Pokud se zaměříme na děti před nástupem do školy, zjistíme u chlapců z grafu č. 18 a u dívek z grafu č. 56, že předškolní děti nastupující příští školní rok do ZŠ mají přetrvávající problémy s vyslovováním ostrých i tupých sykavek a vibrant.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

Hypotéza č. 2 - *„Deficity ve výslovnosti hlásek, hlavně vibrant a sykavek u dětí s odkladem školní docházky budou již odstraněny před nástupem školní docházky, protože v tomto období by měla být artikulace ustálena.“*

Cílem této hypotézy bylo zjistit, zda u dětí s odkladem školní docházky nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání je již ustálena výslovnost všech hlásek, hlavně sykavek a vibrant. U chlapců, z grafu č. 95 a u dívek z grafu č. 133, s odkladem školní docházky lze vyčíst stále přetrvávající problémy s vyslovováním sykavek a vibrant.

Hypotéza byla falzifikována.

Hypotéza č. 3 - „*Procento školsky nezralých chlapců je vyšší než procento školsky nezralých dívek v běžných MŠ.*“

Z grafu č.90 lze vyčíst celkové zastoupení chlapců s odkladem školní docházky 78%, v zastoupení počtu 35 a dívek s odkladem školní docházky 22%, v zastoupení počtu 10. Odklad mělo celkem 45 dětí. Celkový počet školsky nezralých chlapců je vyšší než celkový počet školsky nezralých dívek.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

Hypotéza č. 4 - „*Úchop tužky bude lépe rozvinut u dívek 5-6 let než u chlapců 5-6 let v běžných MŠ.*“

Jak vyplývá z hlavního grafu č. 89 u předškolních dívek, úchop tužky je v zastoupení 69,3%. U předškolních chlapců hlavní graf č. 51 ukazuje úchop tužky v zastoupení 44,3%. Úchop tužky je lépe rozvinut a vyvozen u dívek než u chlapců nastupujících příští školní rok do základního vzdělání.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

Hypotéza č. 5 - „*Chlapci s odkladem školní docházky dosáhnou zlepšení v oblasti úchopu tužky oproti chlapcům předškolního věku 5-6 let.*“

Úchop tužky u chlapců s odkladem docházky představuje 60%, jak lze vyčíst z grafu č. 128. Chlapci předškolního věku 5-6 let nastupující příští školní rok do školy dosahují v úchopu tužky 44,3%, jak lze vidět na grafu č. 51. Chlapci s odkladem školní docházky dosahují zlepšení v oblasti úchopu tužky oproti chlapcům předškolního věku 5-6 let.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

Hypotéza č. 6 - „*Popis obrázku bude lépe rozvinut u dívek s odkladem školní docházky než u chlapců s odkladem školní docházky.*“

Popis obrázku u dívek s odkladem školní docházky představuje 50%, jak lze vidět na grafu č. 166. Chlapci s odkladem školní docházky dosahují v popisu obrázku 60%, jak lze vyčíst z grafu č. 128. Popis obrázku je lépe rozvinut u chlapců s odkladem školní docházky oproti dívkám s odkladem.

Hypotéza byla falzifikována.

Hypotéza č. 7 – „*U oblasti popisu obrázku nastane zlepšení u dětí s odkladem školní docházky oproti dětem předškolního věku nastupujících do školy.*“

Cílem této hypotézy bylo zjistit, zda u dětí s odkladem školní docházky nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání je zlepšení v popisu, vyjadřování se u oblasti popisu obrázku. Zda je znát pokrok z vývojového hlediska dítěte. Z grafu č. 128 lze vyčíst u chlapců s odkladem školní docházky zastoupení 60% a u dívek z grafu č. 166 lze vyčíst 50% zastoupení u oblasti popisu obrázku. U grafu č. 51 lze vidět u předškolních chlapců zastoupení 47,1% a u předškolních dívek z grafu č. 89 lze vidět 48,9% u oblasti popisu obrázku. Jak je znát, nastává zlepšení v souvislém vyjadřování při popisu obrázku u chlapců i dívek s odkladem školní docházky.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

Hypotéza č. 8 – „*Rozlišení 1. hlásky ve slově bude lépe rozvinuto u dívek 5-6 let než u chlapců 5-6 let.*“

Rozlišení 1. hlásky ve slově u předškolních dívek 5-6 let představuje 85,2%, jak je vidět na grafu č. 89. Předškolní chlapci 5-6 let dosahují v oblasti rozlišení 1. hlásky ve slově 70%, jak lze vidět na grafu č. 51. Rozlišení 1. hlásky ve slově je lépe rozvinuto u předškolních chlapců než u předškolních dívek.

Hypotéza byla falzifikována.

Hypotéza č. 9 – „*U oblasti rozlišení 1. hlásky ve slově nastane zlepšení u dětí s odkladem školní docházky oproti dětem předškolního věku nastupujících do školy.*“

Cílem této hypotézy bylo zjistit, zda u dětí s odkladem školní docházky nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání je zlepšení v rozlišení 1. hlásky ve slově oproti předškolním dětem nastupujících do školy.

Z grafu č. 128 lze vyčíst u chlapců s odkladem školní docházky zastoupení 82,9% a u dívek z grafu č. 166 lze vyčíst 90% u oblasti rozlišení 1. hlásky ve slově. U grafu č. 51 lze vidět u předškolních chlapců zastoupení 70% a u předškolních dívek z grafu č. 89 lze vidět 85,2% u oblasti rozlišení 1. hlásky ve slově. Jak je znát, nastává zlepšení v rozlišení 1. hlásky ve slově u chlapců i dívek s odkladem školní docházky.

Hypotéza byla verifikována, ale nemusí platit při dalším šetření.

6.8.4 Vyhodnocení grafů u dětí s Aspergerovým syndromem

Ohledně dětí s Aspergerovým syndromem jsem měla možnost diagnostikovat pouze sedm dětí. Je značným problémem zaznamenat děti s touto diagnózou v mateřských školách.

Výsledky analýzy oblastí (viz graf č. 169) u předškolních chlapců 5-6 let s AS nastupujících příští rok do školy orientačně poukazují na největší nedostatky u oblastí jemné motoriky, slovní zásoby, gramatické roviny jazyka, jazykového citu a souvislého vyjadřování.

Výsledky analýzy oblastí (viz. graf č. 171) u předškolních dívek 5-6 let s AS nastupujících příští rok do školy orientačně poukazují na největší nedostatky u oblastí jemné i hrubé motoriky, slovní zásoby, analýzy slov a jazykového citu.

Orientačně lze z tohoto průzkumu vyvodit, že děti s Aspergerovým syndromem mají největší problémy s motorikou, slovní zásobou, jazykovým citem, gramatickou rovinou jazyka a souvislým vyjadřováním.

Analýza nesprávné výslovnosti ukázala nedostatky u chlapců (viz. graf č. 168) a dívek (viz. graf č. 170) s Aspergerovým syndromem při vyslovování hlásek T, K, měkčení, sykavek a hlásek L, R, Ř.

Na tyto oblasti je třeba se u dětí s Aspergerovým syndromem před vstupem do školy zaměřit.

Nejlépe dopadla analýza oblasti rozumových schopností.

6.8.5 Vyhodnocení kazuistik u dětí s Aspergerovým syndromem

Cílem kazuistických studií bylo zjistit, jaké oblasti je třeba rozvíjet pro úspěšný vstup do školy.

Z kazuistické studie dívky č. 1 lze vyčíst, že psychomotorický vývoj probíhá nerovnoměrně, laterálie je stále nevyhraněna. V oblasti komunikace je opožděný vývoj řeči, přítomna dyslálie, někdy řeč nesrozumitelná, přítomny dysgramatismy, popis obrázku jednoduchými větami. Nerozumí prostorovým předložkám. Nepojmenuje geometrické tvary.

Úkolem je zaměřit se na porozumění sociálním pravidlům. Vše učit a vysvětlovat s vizuální podporou. Důležité je nadále pokračovat v logopedické péči. Rozšiřovat

pasivní a aktivní slovní zásobu. Za kladné je považováno využívat prvky strukturovaného učení.

Z kazuistické studie chlapce č. 2 lze vyčíst, že problémy přetrvávají v psychomotorickém vývoji a koncentraci pozornosti. Motorická nápodoba probíhá s latencí, časovou prodlevou. Problémy s hrubou motorikou. V grafomotorice neupevněn úchop tužky, formální stránka postavy je nezralá. Pomalé reakce na sluchové podněty i zvláštnosti ve zrakovém vnímání. V komunikaci se projevují echolálie, slovník jednoduchý. Selhání v porozumění řeči a souvislého vyjadřování. Problémy s rytmizací a vytleskáváním slov. Soustředění je krátkodobé. Problémy s časem při neporozumění. Při sebeobsluze pomalé tempo. Snížená schopnost sociální nápodoby. Hra odpovídá úrovni věkově mladšího dítěte.

Nejslabší stránkou je oblast komunikace, je zde snížena potřeba komunikovat. Receptivní i expresivní složku řeči v individuálním kontaktu zvládá lépe. Dále je oslabení v oblasti sociálního vývoje a sociální imitace.

Úkolem je zaměřit se na logopedickou péči, zajistit porozumění. Důležité je nepodceňovat vizuální podporu komunikace. Při nácviku komunikace využít větné proužky. Nácvik připravit jako hru - „hra s obrázky“ – z připravených obrázků s pomocí sestavit informaci, pokyn, který splní. Za kladné je považováno vytvářet situace s komunikací. Postupně vytvářet základ pro správné pracovní pokyny.

V neposlední řadě je důležité rozvíjet motorické dovednosti, pozornost zaměřit na nácvik rytmizace pohybu. K chlapci je zapotřebí přistupovat klidným a individuálním přístupem.

6.9 Interpretace diagnostikovaných oblastí

V oblasti hrubé motoriky se děti měly projít po naznačené čáře, projít překážkovou dráhu, udělat kotrmelec.

U jemné motoriky se palec na ruce postupně měl dotknout ostatních prstíků (prsty se zdraví) jedné a pak i druhé ruky a zpět, oběma rukama. Namotávaly klubičko vlny pravou i levou rukou.

Při zjišťování laterality měly děti nakreslit postavu, dávat do hrnečku korálky, postavit věž z kostek, podívat se do srolovaného papíru jako do dalekohledu, kopnout do míče, podívat se klíčovou dírkou, poslechnout si tikání budíku.

Při úchopu tužky děti tužku většinou držely na čtvrtém prstu.

Výslovnost hlásek byla diagnostikována podle obrázků z knihy „Zlomíš si jazýček“ a zaznamenána do archu z kurzu od asociace logopedů (příloha C).

U sluchové paměti při reprodukci jednoduché věty děti opakovaly větu podle počtu slov vztahující se k věku, takže děti čtyřleté opakovaly větu se čtyřmi slovy. Reprodukce dvojverší byla prováděna s dětmi od pěti let v krátkých větách o dvou slovech.

U zrakového vnímání při hledání nepravdivých situací měly děti na obrázku najít všechno, co není pravda. Dítě tak mohlo zdůvodnit nepravdivou situaci a tím se zároveň učilo souvislému vyjadřování a logickému uvažování. Při hledání rozdílů mezi stejnými obrázky byl v řadě vždy jeden obrázek, který se od ostatních něčím lišil, ten měly děti najít.

K posilování zrakové paměti byly dětem předloženy obrázky různých předmětů v knize a zakryta protilehlá strana bílým papírem, aby dítěti nic neodvádělo pozornost. Nejprve měly děti pojmenovat a zapamatovat si sedm předmětů, pak byly zakryty a děti měly říci, co si zapamatovaly. U předškolních dětí nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání stačí si zapamatovat pět předmětů.

Od útlého věku učíme děti nejprve barvy rozlišit, ukázat červenou, modrou, zelenou barvu atd. Teprve potom dítě učíme barvy pojmenovat- jakou barvu má tento tvar.

Geometrické tvary musí dítě napřed rozeznat- ukaž, kde je kruh, obdélník, čtverec, trojúhelník, pak se teprve učí tvary pojmenovat- jak se jmenuje tento tvar. Kruh děti pojmenovávaly jako kolečko, čtverec jako kostku.

Při mechanickém počítání, kdy měly děti spočítat všechny geometrické tvary na obrázku, bylo jich deset, si většinou ukazovaly prstem. Je potřeba počítat na ploše obrázky z levé strany do pravé.

Na obrázku byly namalované různé předměty (porovnání počtu) a děti měly ukázat, čeho je na obrázku nejméně, nejvíce a stejně. Největší problém měly děti s určením významu „stejně“.

U pravo-levé orientace měly děti na požádání ukázat, kde mají pravou ruku, levé koleno, levé ucho, pravé ucho. Dotknout se pravou rukou levého ucha, levou rukou si sáhnout na pravé koleno atd.

Na obrázku byla nakreslena zvířata a jejich mláďata. Úkolem dětí bylo je pojmenovat a poznat, kdo ke komu patří. To bylo zaznamenáváno. Jak zvířátka na obrázku dělají, čím je můžeme krmit a čím jsou užitečná. Tím se procvičovala řeč dětí.

U dětí byla vyhodnocena slovní zásoba přiměřená a slovní zásoba bohatá. Vždy jak u pasivní, tak u aktivní slovní zásoby.

Při manipulaci s předměty bylo dětem nabídnuto pět zvířátek, měly je nejprve pojmenovat a potom podle pokynů plnit úkoly. Při vyčlenění ze skupiny byly na obrázku znázorněny věci, které k sobě patří. Vždy tam byla jedna věc, která do skupiny nepatřila. Děti pojmenovávaly skupinu oblečení, nepatřil tam párek a skupinu ovoce, nepatřila tam vidlička. U slov opačného významu děti poznávaly, čím se od sebe liší věci na obrázku a zda to děti dovedou říci, např. tento chlapec je tlustý-ten je hubený, myška je malá- slon je velký atd.

U schopnosti jemného sluchového rozlišování, fonemického sluchu byly dětem říkána slova a oni na obrázku ukázaly, co bylo řečeno např. dělo-tělo, bije-pije atd. Při rozlišování slov pouze sluchem, bez předložených obrázků, byly dětem řečeny dvě slova a ony měly říci, zda jsou stejná nebo nestejná např. kočka-kočka, miska-myška atd.

V knize byly obrázky, které děti nejprve pojmenovaly a pak je měly vytleskat. Při opakování daného rytmu měly nejprve poslouchat, co bylo vytleskáno a pak zkusit stejně vytleskat.

Při rozlišení první slabiky ve slově měly děti ukázat na obrázek, který začíná určitou slabikou např. „ukaz, na co myslím: na ka...(na kapra). Při určení první hlásky ve slově děti podle obrázku určovaly první hlásku. Nejprve byly všechny obrázky vždy pojmenovány.

Při používání předložek zvrtných zájmen si děti měly prohlédnout obrázek a říci, kde je na obrázku např. kočka (za komínem), kam leze pejsek, kde je miska, květináč. Děti většinou na otázku „kde je...? Odpovídaly jednoslovně „tady“. Pozornost byla zaměřena na to, zda-li dítě správně používá předložku a zároveň i správný pád

podstatného jména. U slovního pořádku, nebo-li slovosledu, děti měly podle osmy obrázků říci, co dělá chlapec nebo pejsek na obrázku. Děti měly snahu říkat pouze slovesa. Při vytváření jednotného a množného čísla nejvíce chybovaly- „dva medvídky, dva motýlky.“

U tvoření a chápání gramaticky správné věty patřící pod jazykový cit, byla dětem přečtena věta a děti měly poznat, zda je tvořena správně nebo špatně. Pokud špatně, měly ji říci správně. Např. věta „Krokodýl má velká zuba.“ Při tvoření rýmu byly znázorněny vždy dva obrázky vedle sebe, které se rýmovaly a děti měly vymyslet další, který se bude k nim rýmovat např. kytička-včelička-babička.

Při popisu obrázku jsem si všímala, zda-li dítě popisuje obrázek jednoduchými nebo rozvitými větami.

Děti přistupovaly k diagnostikování se zájmem. Musíme však brát ohledy při diagnostikování na pozornost dětí, která může výsledky ovlivňovat.

6.10 Shrnutí výsledků empirické části

V rigorózní práci byl proveden předvýzkum v mateřské škole Chobotská v Brandýse nad Labem, kde základní soubor tvořilo 90 dětí (viz. graf č. 1). Do tohoto předvýzkumu byly zařazeny děti od věku čtyř let do odkladu školní docházky. Předvýzkum nebyl rozdělen na chlapce a dívky. Při zaměření se na děti odcházející příští školní rok do školy (viz. graf č. 8) nejhůře při diagnostikování dopadla oblast pravo-levé orientace, popisu obrázku, geometrických tvarů, pojmenování zvířat a jejich mláďat a tvoření rýmu. U dětí s odkladem školní docházky (viz. graf č. 9) je třeba se zaměřit na rozvoj oblasti jemné motoriky, reprodukce jednoduché věty, pojmenování zvířat a jejich mláďat, opakování daného rytmu a tvoření rýmu. Příprava dítěte na vstup do školy není jen otázkou posledního školního roku, proto jsou zde diagnostikovány děti od čtyř let do odkladu školní docházky.

Následoval hlavní výzkum v 13 náhodně vybraných mateřských školách. Do tohoto hlavního výzkumu bylo zařazeno 203 dětí (viz. graf č. 12). Předškolních dětí nastupujících příští rok do školy bylo 158 a dětí s odkladem bylo 45. Hlavní výzkum byl rozdělen na chlapce a dívky (viz graf č. 13) Předškolních chlapců bylo 70 a dívek 88. Chlapců s odkladem bylo 35 a dívek 10 (viz. graf č. 90).

Analýza diagnostikovaných oblastí byla znázorněna pomocí grafů výsečových, u výslovnosti byly použity grafy sloupcové a stěžejní grafy analýzy všech oblastí byly grafy pruhové.

U předškolních dětí a dětí s odkladem, a to jak u chlapců, tak i u dívek, je potřebné nejvíce rozvíjet oblast pravo-levé orientace na vlastním těle (viz. graf č. 32, 70, 109, 147). Dále z diagnostikovaných oblastí je třeba se nejvíce zaměřit pro úspěšný vstup do školy na oblasti správného úchopu tužky, popisu obrázku a reprodukci pohádky, na oblast jemné motoriky, reprodukce jednoduché věty, rozlišování slov pouze sluchem a na tvoření rýmu. (výsledky podle pohlaví a věku nalezneme u Vyhodnocení výsledků hlavního výzkumu str.207)

U chlapců s odkladem školní docházky výsledky poukazují na zkříženou laterální, která může vést k výukovým problémům.

Výsledky analýzy nesprávné výslovnosti hlásek poukazují na špatné vyslovování sykavek, hlásek L, R, Ř. Zaměřit se na správné vyvození těchto hlásek.

Do hlavního výzkumu bylo také zařazeno sedm dětí s Aspergerovým syndromem. U těchto předškolních dětí s Aspergerovým syndromem je potřeba se zaměřit na oblasti motoriky, slovní zásoby, jazykový cit, gramatickou rovinu jazyka a souvislé vyjadřování.

Analýza nesprávné výslovnosti ukázala nedostatky u chlapců a dívek s Aspergerovým syndromem při vyslovování hlásek T, K, měkčení, sykavek, L, R, Ř.

Kromě vyhodnocených grafů jsou zpracovány i dvě kazuistiky. U dětí s Aspergerovým syndromem jsou závěry pouze orientační ohledně malého počtu diagnostikovaných dětí. Ohledně vyhodnocení, které by mělo obecnou platnost, není dostatek relevantních dat. Byl problém tyto děti s Aspergerovým syndromem v předškolním věku získat ohledně diagnostikování do rigorózní práce.

Shrnutí vyhodnocení hypotéz:

Špatná výslovnost přetrvává u dětí předškolního věku a u dětí s odkladem školní docházky, kde by rok odkladu měl sloužit k zaměření se na vyvození a ustálení správné výslovnosti. Problémy s výslovností se projevují jak u chlapců tak u dívek.

Chlapců s odkladem školní docházky je více než dívek s odkladem školní docházky. Z výzkumného šetření bylo zjištěno 78% chlapců a 22% dívek s odkladem školní docházky. Je patrné, že stále přetrvává větší procento chlapců s odkladem docházky

než dívek. Možno toto vysledovat také na stránkách www.msmt.cz, kde jsou jasně vidět zápisy dětí do 1. ročníku základního vzdělávání pro rok 2013/14.

Úchop tužky před vstupem do školy je lépe rozvinut a správně zafixován u dívek než u chlapců. Oproti tomuto se však úchop tužky u chlapců s odkladem zlepší. Dá se předpokládat, že se učitelky mateřských škol na tuto oblast při odkladu rok před nástupem do školy zaměřují.

Popis obrázku, schopnost souvislého vyjadřování je lépe rozvinutá u chlapců s odkladem docházky. U dívek s odkladem přetrvávají při schopnosti se umět souvisle vyjadřovat při popisu obrázku problémy. Avšak i přes toto zjištění nastalo ve schopnosti souvislého vyjadřování nad popisem obrázku celkově zlepšení u dětí s odkladem školní docházky.

Při rozlišení první hlásky ve slově u oblasti analýzy slov chlapci předškolního věku 5-6 let lépe určí začínající hlásku ve slově než dívky v tomto věku 5-6 let. Ale s odkladem školní docházky nastává zlepšení v rozlišení 1. hlásky v určeném slově a to jak u chlapců tak i u dívek. Při čtení je potřeba z hlásek složit slabiky, ze slabik slova. Jestliže dítě obtížně skládá písmena do slabik a s obtížemi slabikuje, pak je čtení pomalé a namáhavé. Dítě obtížně vnímá obsah čteného. Podobně je tomu i u psaní. Dítě může slovo psát zkomoleně, vynechávat písmena.

Stanoveného cíle v empirické části rigorózní práce bylo dosaženo.

6.10.1 Návrh opatření

Vyhodnocením praktické části rigorózní práce se potvrdily předpoklady o důležitosti rozvoje oblastí potřebných pro zdárný vstup dětí do základního vzdělávání. Provádění vstupní diagnostiky v průběhu prvního pololetí a výstupní diagnostiky v průběhu pololetí druhého a jejich porovnání je důležité.

Klíčové je začít dítě rozvíjet co nejdříve. Můžeme se poučit z minulosti, kdy získávání, rozvíjení a procvičování dovedností bylo přirozené. V rodinách se zpívalo, četlo, hrálo na hudební nástroje. Děti pomáhaly při úklidu, vaření, nákupu. Děti často pobývaly venku, lezly po stromech, hrály hry. V dnešní přetechnizované době se

dokáže malá část rodičů svým dětem dostatečně věnovat a poskytnout podnětné prostředí.

Pro pedagogy platí stejná pravidla jako pro rodiče. Nejdůležitější je správný přístup k dítěti, podněcovat k aktivitě, rozšiřovat jeho vědomosti a prohlubovat získané znalosti. Nikdy nesrovnávat výkony vrstevníků mezi sebou, naučit se hodnotit výkon dítěte izolovaně. Srovnávat jeho původní výkon s výsledkem následujícím či konečným.

Návrhy na rozvoj hrubé motoriky:

Chůze v nerovném terénu, překonávání překážek v běhu, chůzi, poskoky, přeskakování, házení a chytání míče, skákání panáka, spontánní pohyb, jízda na tříkolce, koloběžce, kole.

Návrhy na rozvoj jemné motoriky:

Hra s kostkami, stavebnicemi, navlékání korálků, skládání puzzle, mozaiky. Jemnou motoriku procvičujeme také hrou s modelínou. Důležité jsou také sebeobslužné činnosti, zapínání knoflíků, oblékání, zavazování tkaniček, cvičení s prsty.

Dítě ve věku 3 až 4 let není nutné do grafomotorických cvičení nutit, spíše mu vytvářet prostor a možnosti ke kreslení, zaměřit se na rozvoj hrubé motoriky. Jestliže po 4. roce dítě psací náčiní nevyhledává, je vhodné mu pravidelně nabízet činnosti rozvíjející hrubou a jemnou motoriku. Okolo 5. roku věku je vhodné zařazovat pravidelně, systematická grafomotorická cvičení.

Kreslíme s dětmi zprvu na větší, posléze menší formát papíru měkkým materiálem. Malujeme nejprve vleže, potom vsedě. Kreslení je vhodné vždy zahájit uvolněním ruky cvičení panáčka hadráčka a rozcvičovacími cviky- dráhy, později kruhy a další prvky. Rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností je úzce spjat s vývojem řeči.

Návrhy na rozvoj pohyblivosti mluvidel a mimiky:

Volíme hravou formu s využitím nápodoby, nejlépe u zrcadla- vyplazujeme jazyk, usmíváme se, dosáhnout jazykem na špičku nosu, olizujeme horní i dolní ret, děláme bouličky jazykem ve tváři atd.

Návrhy na rozvoj sluchové paměti:

Říkadla, rozpočítadla a jednoduché básničky. Nezahlcujeme dítě množstvím, ale snažíme se, aby se správně a přesně naučilo říkanku. Říkanek můžeme spojit s tleskáním nebo s pohybovým vyjádřením, které dítěti usnadní zapamatování. Je také

vhodné číst dětem pohádky a příběhy. Vždy je potřeba si popovídat s dítětem o tom, co jsme četli.

Návrhy na rozvoj zrakového vnímání:

Skládání pomocí puzzlů, rozstříhaných obrázků. Zpočátku učíme dítě skládat obrázky z menšího počtu dílů. Lze využít dětských časopisů, omalovánek nebo nakreslit vlastní obrázek. Úkolem dítěte je dokreslit chybějící části (např. u auta kola, u obličeje nos, u psa ocas atd.) Zároveň procvičujeme jemnou motoriku. Hra Čáp ztratil čepičku.

Návrhy na rozvoj zrakové paměti:

Různé druhy her: pexeso, Kimova hra, Kdo se ztratil atd.

Návrhy na rozvoj rozumových schopností:

Na trhu je spousta publikací, které lze využít při rozvoji rozumových schopností např. Jdeme do školy, Velká kniha předškoláka, Sluníčko, Pastelka, Měďa Pusík. Vybíráme zpočátku jednodušší úkoly, nezapomínáme dítě za sebemenší úspěch pochválit.

Návrhy na rozvoj pravo-levé orientace:

Patří k nejobtížnějším a má velký vliv při reedukaci dyslexie, dysgrafie i dyskalkulie. Začínáme na vlastním těle. Dítě vedeme k uvědomění si pravé a levé ruky. Dáváme pokyny typu: „Ukaž, kde máš pravou ruku, levé ucho,...“ V konečné fázi: „Sáhni si levou rukou na pravé ucho.“ Zaměřit se na procvičování křížových pohybů, procvičování hemisfér.

Při reedukaci pravo-levé a **prostorové orientace** postupujeme v souladu s ontogenetickým vývojem utváření pojmů. Začínáme s utvářením pojmů nahoře-dole, nad-pod atd. Nejprve používáme předměty, dáváme přednost manipulaci s nimi před vyprávěním podle obrázků. Po zvládnutí pojmů vpředu-vzadu procvičujeme dvojice před-za, první-poslední. V souvislosti s orientací v prostoru používáme také pojmy uvnitř, venku, mezi, vedle.

Návrhy na rozvoj slovní zásoby:

Rozsah slovní zásoby ovlivňuje vyjadřovací schopnosti dítěte. Je třeba trpělivě odpovídat na otázky, najít si čas na vysvětlení všetečných otázek. Pro rozvoj slovní zásoby jsou vhodné různé obrázkové knihy, dětské encyklopedie a časopisy. Je důležité knihu prohlížet s dítětem a vysvětlovat mu neznámé pojmy, které vidí na obrázku.

Návrhy na rozvoj porozumění řeči:

Porozumění řeči je důležitá součást komunikačního procesu. Nerozumí-li dítě pokynům a informacím, nemůže se odpovídajícím způsobem rozvíjet. Postupujeme od jednodušších úkolů ke složitějším. Materiály najdeme opět v dětských publikacích a časopisech.

Návrhy na rozvoj sluchového vnímání a fonemického sluchu:

Zpočátku pouze okolní zvuky, zvuky zvířat, podobně znějící slova, později i slabiky. Při hrách a procházkách se zaposlouchejte do okolních zvuků a snažte se je rozlišit (jede auto, šumí stromy, štěká pes...). Zkuste vymýšlet podobně znějící slova, která se liší jednou hláskou (sije-šije, mete-mate, zed'-sed'), délkou hlásky (dal-dál, pás-pas, váhá-váha).

Návrhy na rozvoj rytmického cítění:

Využijeme říkanky (např. Paci, paci, pacičky..., Houpy, houpy, kočka snědla kroupy..., Vařila myšička kašičku...), rozpočítadla a básničky. Rytmiická cvičení můžeme spojit s chůzí v rytmu.

Návrhy na rozvoj schopnosti analyzovat slova:

Úkoly opět najdeme ve většině dětských časopisů. Většinou jsou spojeny pro větší názornost s obrázky. Náměty her- Kdopak jsem?- dítě nebo dospělý pohybově předvádí např. zvířátko a říká: „To vám, děti, povídám, že já na M začínám. Kdo jsem?“ (např. medvěd). Vyber, co začíná na...Děti vybírají z předmětů nebo obrázků, co začíná např. na písmeno B.

Návrhy na rozvoj gramatické roviny jazyka:

Je důležitý správný mluvní vzor. Nedostatky v mluvním projevu dospělých se většinou projeví i v řečovém projevu dítěte. Dbejte nejen na správnou výslovnost, ale i na celkovou kulturu projevu a na gramatickou správnost jazyka. Dávejte dítěti dostatek podnětů k mluvení. Najděte si čas na společné rozhovory.

Návrhy na rozvoj jazykového citu:

Jazykový cit je většinou dětem dán a rády rýmují. Můžeme se však i přesto snažit ho rozvíjet pomocí jednoduchých veršů, které zpočátku spojujeme s obrázky. Např. Máme hodnou babičku, půjčila nám...konvičku (krabičku, tkaničku).

Návrhy na rozvoj souvislého vyjadřování:

Využijeme knihy a časopisy určené předškolním dětem např. Šimonovy pracovní listy, Pastelka, Jdeme do školy. Některé děti mají snížené vyjadřovací schopnosti. Z toho důvodu je důležité dávat dětem dostatek vhodných příležitostí k mluvení a podněcovat dětskou tvořivost, představivost a fantazii. Příklady her: Hádej, na koho myslím- dítě popisuje někoho známého, dospělý nebo děti musí poznat, koho popisuje. Najdi, čím se liší- dítě má před sebou dva podobné obrázky a musí najít a popsat rozdíly mezi nimi. Zároveň procvičuje zrakové vnímání.

ZÁVĚR

Význam diagnostiky u nás i ve světě stále roste. Odhalení silných a slabých stránek dítěte, pochopení příčin obtíží je východiskem pro vzdělávání, prevenci a terapii.

Dítě se narodí jako křehká rostlinka. O tuto rostlinku musí dospělí pečovat jako zahradníci. Avšak opravdoví zahradníci mají velikou výhodu oproti rodičům. Daleko lépe a rychleji poznají, kdy jejich rostlinka dozrává, co jí chybí a co potřebuje k dalšímu růstu.

Úspěšný vstup žáka do školy a jeho bezproblémové fungování v ní předpokládá, že žák bude na školu po všech stránkách připraven. Zde se objevuje nezastupitelná role mateřské školy.

Primárním cílem předškolního vzdělávání je dovést dítě k tomu, aby na základě rozvoje svých individuálních předpokladů získalo základy klíčových a pro život důležitých kompetencí k dalšímu vzdělávání. K dílčím cílům patří dětem pomoci v jejich rozvoji a učení, při osvojování si základů hodnot a pomoc jim se stát samostatnými a jedinečnými osobnostmi.

Úkolem pedagoga je mimo jiné odhalit včas nedostatky v některé oblasti vývoje a snažit se dítě v této oblasti rozvíjet. Vzhledem k tomu, že pedagog dítě dobře zná a ví, jak se chová, jak pracuje, zda je schopno přiměřené komunikace, sebeobsluhy, kooperace, může včas rodiče upozornit na nedostatky a možnosti nápravy.

Důležitou roli v předškolním vzdělávání má také rozvoj komunikace a schopnost komunikovat na adekvátní úrovni, jak s dětmi, tak s dospělými jedinci. Řeč je významnou součástí kognitivních struktur dítěte, která mu umožňuje si rozšiřovat oblast interakce s okolím.

Příprava dítěte předškolního věku na úspěšný vstup do 1. třídy základní školy nespočívá jen v nácviku specifických dovedností (příprava na čtení, psaní, počítání atd.) či pouhém získání konkrétních vědomostí, ale jedná se o průběžnou podporu celkového rozvoje dítěte směřující k dalšímu vzdělávání.

Učitelky v mateřských školách by si měly u dětí všimnout nejen výslovnosti jednotlivých hlásek, ale také celkového způsobu vyjadřování, rytmu, tempa, síly a melodie řeči. Důležité je také si všimnout, jak děti dovedou tvořit věty po stránce gramatické a obsahové. U dětí předškolního věku musí být také zjišťována i úroveň

sluchové a zrakové percepce, hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel, grafomotoriky a rozvíjet oblast rozumových schopností. Pracovat s dětmi v homogenních i heterogenních skupinách, umět pracovat s integrovanými dětmi i s dětmi nadanými.

Při přípravě dětí s Aspergerovým syndromem, poruchou autistického spektra, na vzdělávání a také při vzdělávání, je důležitá trpělivost, systematicčnost a vytrvalost. Je třeba těmto dětem poskytnout takovou kvalitu života a vzdělávání, které si zaslouží. Pedagogové a rodiče by měli mít přehled o vývoji dětí. Postřehnout první úsměv, první kroky a první slova. Pokud si rodiče ve spolupráci s pedagogy všimnou i sebemenšího problému, měli by oslovit poradny a požádat o pomoc. Vývojem se dítě s AS a jeho schopnost fungování v běžném prostředí mění. Důležitou roli sehrává správný pedagogický a výchovný přístup. Každé dítě je individualitou, a proto je zapotřebí k jejich rozvíjení i takto přistupovat.

V teoretické části jsem se postupně věnovala problematice diagnostiky dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem, charakteristice dítěte předškolního věku a dítěte s autismem, komunikace a předpokladů pro úspěšný vstup do školy. V empirické části rigorózní práce jsem stanovila cíl zjistit, na které oblasti vývoje je nutné se zaměřit při docházce předškolních dětí, dětí s odkladem a předškolních dětí s Aspergerovým syndromem do mateřských škol. Na základě knihy Diagnostika předškoláka-správný vývoj řeči jsem vytvořila nestandardizovaný diagnostický test, který ověřoval nedostatky ve stanovených oblastech a významně přispěl k utvoření si vývojového obrazu o dítěti a možnosti dítě rozvíjet správným směrem.

Z vyhodnocených hypotéz jsem zjistila přetrvávající špatnou výslovnost u dětí předškolního věku a to i u dětí s odkladem školní docházky, kde by rok odkladu měl sloužit k zaměření se na vyvození a ustálení správné výslovnosti. Problémy s výslovností se projevují jak u chlapců tak u dívek.

Chlapců s odkladem školní docházky je více než dívek s odkladem školní docházky. Úchop tužky před vstupem do školy je lépe rozvinut a správně zafixován u dívek než u chlapců. Oproti tomuto se však úchop tužky u chlapců s odkladem zlepšil. Dá se předpokládat, že se učitelky mateřských škol na tuto oblast při odkladu rok před nástupem do školy zaměřují.

Popis obrázku, schopnost souvislého vyjadřování je lépe rozvinuta u chlapců s odkladem docházky. U dívek s odkladem přetrvávají při schopnosti se umět souvisle vyjadřovat při popisu obrázku problémy. Avšak i přes toto zjištění nastává ve schopnosti souvislého vyjadřování nad popisem obrázku celkové zlepšení u dětí s odkladem školní docházky.

Při rozlišení první hlásky ve slově u oblasti analýzy slov chlapci předškolního věku 5-6 let lépe určí začínající hlásku ve slově než dívky v tomto věku 5-6 let. Ale s odkladem školní docházky nastává zlepšení v rozlišení 1. hlásky v určeném slově a to jak u chlapců tak u dívek. Při čtení je potřeba z hlásek složit slabiky, ze slabik slova. Jestliže dítě obtížně skládá písmena do slabik a s obtížemi slabikuje, pak je čtení pomalé a namáhavé. Dítě obtížně vnímá obsah čteného. Podobně je tomu i u psaní. Dítě může slovo psát zkomoleně, vynechávat písmena.

Při vyhodnocování výsledků hlavního výzkumu jsem vysledovala z grafického znázornění u předškolních chlapců 5-6 let největší nedostatky v oblasti úchopu tužky 44,3%, popisu obrázku 47,1% a pravo-levé orientace 51,4%. Analýza nesprávné výslovnosti ukázala nedostatky s vyslovováním sykavek, hlásky L, R, Ř. U předškolních dívek 5-6 let nastupujících příští rok do školy se největší nedostatky při analýze oblastí ukázaly při popisu obrázku 48,9%, pravo-levé orientace 59,1% a u reprodukce pohádky 61,4%. Analýza nesprávné výslovnosti ukázala také nedostatky s vyslovováním sykavek, hlásky L, R, Ř. Výsledky analýzy oblastí u chlapců 6 let s odkladem školní docházky se nejhůře projevily u zkřížené laterality 40%, jemné motoriky 57,1% a reprodukce jednoduché věty 57,1%. U chlapců s odkladem školní docházky výsledky poukazují na zkříženou laterální, která může vést k výukovým problémům. Oslabení v těchto oblastech naznačují na možnost specifických vývojových poruch školních dovedností. Opět je u těchto dětí nesprávná výslovnost sykavek, hlásek L, R, Ř. Největší problémy se při analýze diagnostikovaných oblastí u dívek 6 let s odkladem školní docházky ukázaly v oblastech jemné motoriky 50%, popisu obrázku 50%, pravo-levé orientace 60%, rozlišování slov pouze sluchem 60% a tvoření rýmu 60%. Nesprávná výslovnost hlásek byla diagnostikována u sykavek a hlásek L, R, Ř.

Souhrnně lze konstatovat u předškolních dětí a dětí s odkladem, a to jak u chlapců, tak i u dívek, je třeba nejvíce rozvíjet oblast pravo-levé orientace na vlastním těle. Dále je nezbytné se nejvíce zaměřit na oblast správného úchopu tužky, souvislého

vyjadřování, jemné motoriky, reprodukce jednoduché věty, rozlišování slov pouze sluchem a tvoření rýmu.

Výsledky analýzy nesprávné výslovnosti hlásek poukazují na špatné vyslovování sykavek, hlásek L, R, Ř. Zaměřit se na správné vyvození těchto hlásek.

U předškolních dětí s Aspergerovým syndromem je potřeba se zaměřit na oblasti motoriky, slovní zásoby, jazykového citu, gramatickou rovinu jazyka a souvislé vyjadřování.

Analýza nesprávné výslovnosti ukázala nedostatky u chlapců a dívek s Aspergerovým syndromem při vyslovování hlásek T, K, měkčení, sykavek, L, R, Ř.

Děti přistupovaly k diagnostikování se zájmem. Musíme však brát ohledy při diagnostikování na pozornost dětí, která může výsledky ovlivňovat.

Na oslabené oblasti je třeba se cíleně zaměřit při vzdělávání dětí v předškolním věku nastupujících příští školní rok do základního vzdělávání a poukázat na nutnost využití odkladu školní docházky pro rozvoj oslabených funkcí.

Ke zvolenému tématu rigorózní práce konstatuji, že příprava dítěte na vstup do základní školy je dlouhodobý proces, který není otázkou jen posledního školního roku v mateřské škole, ale prolíná se celým předškolním vzděláváním.

Na základě výsledků výzkumného šetření byly předloženy návrhy a opatření vedoucí k celkovému zkvalitnění a zefektivnění ve sledovaných oblastech.

Mým záměrem je tento nestandardizovaný diagnostický test aplikovat do školek, aby učitelky měly přehled o vývoji dítěte a mohly informovat rodiče, spolupracovat ohledně vývoje dítěte s PPP, SPC a základní školou, do které bude dítě nastupovat.

Chtěla bych poděkovat všem, kteří s láskou a trpělivostí přistupují k výchově dětí.

Resumé

Rigorózní práce „Analýza diagnostiky dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem se zaměřením na správný vývoj řeči“ se zabývala problematikou rozvoje oblastí důležitých pro úspěšný vstup dítěte do základního vzdělávání se zaměřením co nejlépe ovlivnit vývoj řeči dítěte.

Základní myšlenkou bylo, jak vést, popřípadě učit dítě předškolního věku, aby zvládlo vstup do školy a bylo úspěšným žákem.

Rigorózní práce byla členěna do šesti kapitol. Teoretická část vycházela z odborné literatury. Prvních pět kapitol tvořilo teoretický základ ke zvolenému tématu. V šesté kapitole byl prezentován empirický výzkum. V teoretické části byla nejprve popsána diagnostika dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem. Druhá kapitola seznamovala s charakteristikou dítěte předškolního věku. Součástí třetí kapitoly byla charakteristika dítěte s poruchou autistického spektra. Čtvrtá kapitola byla zacílena na komunikaci jakožto důležitý předpoklad sociální kompetence v předškolním vzdělávání. Pátá kapitola objasňovala předpoklady pro úspěšný vstup do školy. Empirická část analyzovala sledované oblasti pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku v mateřských školách. U dětí s Aspergerovým syndromem byly uvedeny případové studie. Sledovaným cílem bylo zjistit, na které diagnostikované oblasti je nutné se zaměřit a rozvíjet je pro úspěšný vstup do školy. K zjištění hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí, které obsahovaly analyzovat oblasti důležité v souvislosti se vstupem do školy u výzkumného vzorku předškolních dětí 5-6 let, dětí 6 let s odkladem školní docházky a dětí s Aspergerovým syndromem. Oblasti byly mezi sebou porovnány. Vyzdviženy oblasti, na které by se měly učitelky mateřských škol nejvíce zaměřit v souvislosti s úspěšným vstupem do školy a zpracovány případové studie dětí s Aspergerovým syndromem.

Na základě knihy Diagnostika předškoláka- správný vývoj řeči dítěte byl vytvořen nestandardizovaný diagnostický test, který měl ověřit nedostatky ve stanovených oblastech. Záměrem je tento nestandardizovaný diagnostický test aplikovat do mateřských škol, aby učitelky měly přehled o vývoji dítěte a mohly informovat rodiče, spolupracovat ohledně vývoje dítěte s PPP, SPC a základní školou, do které bude dítě nastupovat.

Z výsledků šetření vyšla navrhovaná opatření směřující k prevenci a reedukaci.

Resumé

The Doctoral Thesis titled *Analysis of the Diagnostics of Preschool Children and Children with Asperger Syndrome Focusing on Correct Speech Development* addressed issues concerning the development of areas vital for the successful entrance of children into elementary education focusing on how best to influence the speech development in children.

The basic idea was how to guide and/or teach a preschooler to manage school entrance and to be a successful pupil.

The Doctoral Thesis was divided into six chapters. The Theoretical Part drew from specialised literature. The first five chapters formed the theoretical basis for the selected topic. Chapter Six presented empirical research. The Theoretical Part first described the diagnostics of preschool children and children with Asperger Syndrome. Chapter Two introduced the characteristics of preschool children. Chapter Three included the characteristics of a child with an autism spectrum disorder. Chapter Four focused on communication as a vital prerequisite for social competence in elementary education. Chapter Five clarified the prerequisites for successful school entrance. The Empirical Part provided an analysis of the monitored areas of pedagogical diagnostics in preschool children attending nursery school. Case studies were discussed in relation to children with Asperger Syndrome. The pursued objective was to determine which diagnosed areas need to be focused on and developed for successful school entrance. In order to determine the main objective other objectives were also used. These other objectives included an analysis (breakdown) of those areas that are important for school entrance in regards to the research sample of preschool children aged 5 and 6; children aged 6 that were subject to postponement of school attendance were also included and children with Asperger Syndrome. These children attended nursery school. The areas were compared. Those areas that nursery school teachers should focus on the most in connection with successful school entrance were pointed out and case studies of children with Asperger Syndrome were compiled.

A non-standardised diagnostic test was prepared on the basis of the book titled *Diagnostika předškoláka- správný vývoj řeči dítěte*; the aim of the test was to verify deficiencies in the stipulated areas.

The aim is to apply this non-standardised diagnostic test to nursery schools so that teachers have an overview of the development of the children and so that they can provide the children's parents with information and cooperate in regards to the development of individual children with pedagogical-psychological consultation offices, special pedagogical consultation offices and the elementary school that each specific child is to attend.

Specific recommended measures relating to the individual areas and leading to prevention and re-education stem from the results of the investigation.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ALLEN, E. a L.R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

BAZALOVÁ, B. *Poruchy autistického spektra*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.

BARTOŇOVÁ, M., B. BAZALOVÁ a J. PIPEKOVÁ. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 80-251-0977-1.

BENDOVÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BENEŠOVÁ, D., J. HUK, J. KLUGEROVÁ a et al. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. Praha: univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-037-2.

BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.

BOGDANOWICZ, M. a J. SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

BONDY, A. a L. FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

- BRAGDON, A.D. a D. GAMON. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, D., P. KOUTNÁ, L. KREJČOVÁ a et al. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. UHK: Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- DUBIN, N. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-553-0.
- GERŠLOVÁ, J. *Vádemékum vědecké a odborné práce*. Praha: Professional Publishing, 2009. ISBN 978-80-7431-002-7.
- GILLBERG, CH. a T. PEETERS. *Autismus-zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.
- GULOVÁ, L., R. ŠÍP a et al. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

- HRDLIČKA, M., V. KOMÁREK a et al. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: PdF UP, 1988.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-247-1369-4.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus-pervazivní vývojové poruchy*. Praha: OS Autistik, 2010.
- JELÍNKOVÁ, M. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2000.
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: univerzita Karlova, 2008.
- KLENKOVÁ, I. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. a H. KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka-správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC, 2002.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., B. PUPALA a et al. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. 2010. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J.A. [Průvodní studie REJCHRTOVÁ, N., LANGMEIER, J.] *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka – Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. ISBN 80-7041-205-4.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm, s.r.o., 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1.třídy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči. Logopedická prevence*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.

- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: HaH, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. et al. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LISÁ, L. a M. KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MERTIN, V. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční písmena*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců DMO*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3242-1.

OPATŘILOVÁ, D. et al. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami*. Brno: Copyright, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

OPATŘILOVÁ, D. et al. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami*. Brno: Copyright, 2008. ISBN 978-80-210-3977-3.

PATRICK, N. J. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-867-8.

PAVLAS, I., VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-153-3.

PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1412-0.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: Copyright, 1997. ISBN 80-210-1595-0.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3354-1.

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-424-3.

RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada Publishing a.s., 1993. ISBN 80-7169-032-5.

ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-02-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SANTLEROVÁ, K., SÝKOROVÁ, H. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

SHAPIRO, L., E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 807-1782-386.

SMOLÍKOVÁ, K. et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006.

SOVÁK, M. et al. *Logopedie*. Praha: SPN, 1974.

SOVÁK, M. et al. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠKODOVÁ, E., I. JEDLIČKA a et al. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVANCARA, J. et al. *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum zdravotnické nakladatelství, 1974.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, K. *Porucha autistického spektra. Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha: Copyright, APLA, 2008.

THOROVÁ, K. *Výjimečné děti. Aspergerův syndrom*. Praha: Copyright, APLA, 2007.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VYGOTSKIJ, M. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

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

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

ŽÁČKOVÁ, H. a D. JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: DaH, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

Pracovní listy a metodický materiál

BEDNÁŘOVÁ, J. *Kreslení před psaním*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1998.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi pastelkami*. Brno: Computer Press, 2005. ISBN 80-251-0809-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi předškoláky – pro děti od 4 do 6 let*. Praha: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3473-3.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání – Optická diferenciacie I*. Praha: DYS-centrum, 2007.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDA, R., *Jedním tahem*. Praha: DYS-centrum, 2006.

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDA, R., *Orientace v čase*. Praha: DYS-centrum, 2009.

REZKOVÁ, V., O. ZELINKOVÁ a L. TUMPACHOV. *Koncentrace pozornosti*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna. 2010.

Seznam použitých internetových zdrojů

IPPP ČR - *Porovnání PPP a SPC* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=327&Itemid=335

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. © 2004 [cit. 2012-12-28]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/sekce/34>

Školní zralost [online]. [cit. 2013-06-02]. Dostupné z: http://www.clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/10315/skolni_zralost.pdf

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Dostupné z: <http://ulozto.cz/browse?q=CHRASKA+-+metody+pedagogického+výzkumu.pdf&related=1>. ISBN 978-80-247-1369-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ĎURIC, L., J. ŠTEFANOVIČ a et al. *Psychologia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1977. ISBN 67-027-77.

VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN 80-86723-21-6.

Absolvované kurzy

- | | |
|-----------------|--|
| 16.1.-23.3.2012 | Logopedická prevence u dětí a žáků v ČR |
| 13.-14.10.2012 | Percepční a motorická oslabení ve školní praxi |
| 14.11.2012 | Školní zralost a zápis do školy |
| 15.-17.11.2012 | Emoce v medicíně III. Úzkost, stres a životní styl |
| 10.12.2012 | Diagnostika dovedností předškoláka |
| 21.1.2013 | Práce s dětmi v náhradní rodinné péči |
| 4.3.2013 | Metoda dobrého startu |
| 19.11.2013 | Využití relaxačních technik při práci s dětmi zvláště s ADHD, ADD ve vyučování |
| 11.12.2013 | HYPO-Prevence SPUCH v předškolním a raném školním věku |
| 11.4.2014 | Jóga pro děti předškolního a mladšího školního věku |
| 9.12.2014 | Dyslexie a dysortografie prakticky |

SEZNAM GRAFŮ

Předvýzkum

Graf č. 1: Celkový počet diagnostikovaných dětí podle věku v předvýzkumu	109
Graf č. 2: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u čtyřletých dětí	109
Graf č. 3: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u pětiletých dětí	110
Graf č. 4: Výslovnost - relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u dětí 5-6 let nastupujících do školy	110
Graf č. 5: Výslovnost- relativní četnost nesprávné výslovnosti hlásek u dětí 6 let s odkladem školní docházky	110
Graf č. 6: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u čtyřletých dětí	111
Graf č. 7: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u pětiletých dětí.....	112
Graf č. 8: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dětí 5-6 let nastupujících do školy	113
Graf č. 9: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dětí 6 let s odkladem školní docházky.....	114
Graf č. 10: Rozdělení na chlapce a dívky věku 5-6 let v předvýzkumu.....	115
Graf č. 11: Rozdělení na chlapce a dívky předškolního věku 6 let s odkladem školní docházky v předvýzkumu	115

Hlavní výzkum

Graf č. 12: Celkový počet diagnostikovaných dětí předškolního věku 5-6 let a dětí 6 let s odkladem školní docházky z 13 běžných MŠ	116
--	-----

DIAGNOSTIKOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 5-6 LET

Graf č. 13: Rozdělení na chlapce a dívky věku 5-6 let.....	116
--	-----

Diagnostikovaní předškolní chlapci 5-6 let

Graf č. 14: Hrubá motorika.....	117
Graf č. 15: Jemná motorika.....	117
Graf č. 16: Lateralita	118
Graf č. 17: Úchop tužky	118
Graf č. 18: Nesprávná výslovnost hlásek	119
Graf č. 19: Reprodukce jednoduché věty	119
Graf č. 20: Reprodukce dvojverší	120

Graf č. 21: Hledání nepravdivých situací	120
Graf č. 22: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky	121
Graf č. 23: Zapamatuj si	121
Graf č. 24: Základní barvy	122
Graf č. 25: Odvozené barvy	122
Graf č. 26: Geometrické tvary	123
Graf č. 27: Mechanické počítání	123
Graf č. 28: Porovnání počtu.....	124
Graf č. 29: Prostorové představy.....	124
Graf č. 30: Pravo-levá orientace	125
Graf č. 31: Zvířata a jejich mláďata	125
Graf č. 32: Porovnání oblastí u rozumových schopností.....	126
Graf č. 33: Pasivní slovní zásoba	127
Graf č. 34: Aktivní slovní zásoba.....	127
Graf č. 35: Manipulace s předměty podle pokynů	128
Graf č. 36: Vyčlenění ze skupiny	128
Graf č. 37: Slova opačného významu.....	129
Graf č. 38: Rozlišování slov podle obrázků.....	129
Graf č. 39: Rozlišování slov pouze sluchem.....	130
Graf č. 40: Rytmizace slov	130
Graf č. 41: Opakování daného rytmu	131
Graf č. 42: Rozlišení 1. slabiky ve slově	131
Graf č. 43: Rozlišení 1. hlásky ve slově	132
Graf č. 44: Používání předložek zvratných zájmen	132
Graf č. 45: Slovosled	133
Graf č. 46: Jednotné a množné číslo	133
Graf č. 47: Tvoření gramaticky správné věty	134
Graf č. 48: Tvoření rýmu	134
Graf č. 49: Popis obrázku	135
Graf č. 50: Reprodukce pohádky	135
Graf č. 51: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí- předškolní chlapci 5-6 let	136

Diagnostikované předškolní dívky 5-6 let

Graf č. 52: Hrubá motorika.....	137
Graf č. 53: Jemná motorika.....	137
Graf č. 54: Lateralita	138
Graf č. 55: Úchop tužky	138
Graf č. 56: Nesprávná výslovnost hlásek	139
Graf č. 57: Reprodukce jednoduché věty	139
Graf č. 58: Reprodukce dvojverší	140
Graf č. 59: Hledání nepravdivých situací	140
Graf č. 60: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky	141
Graf č. 61: Zapamatuj si	141
Graf č. 62: Základní barvy.....	142
Graf č. 63: Odvozené barvy.....	142
Graf č. 64: Geometrické tvary	143
Graf č. 65: Mechanické počítání	143
Graf č. 66: Porovnání počtu.....	144
Graf č. 67: Prostorové představy.....	144
Graf č. 68: Pravo-levá orientace	145
Graf č. 69: Zvířata a jejich mláďata	145
Graf č. 70: Porovnání oblastí u rozumových schopností.....	146
Graf č. 71: Pasivní slovní zásoba	147
Graf č. 72: Aktivní slovní zásoba.....	147
Graf č. 73: Manipulace s předměty podle pokynů	148
Graf č. 74: Vyčlenění ze skupiny.....	148
Graf č. 75: Slova opačného významu.....	149
Graf č. 76: Rozlišování slov podle obrázků.....	149
Graf č. 77: Rozlišování slov pouze sluchem.....	150
Graf č. 78: Rytmizace slov	150
Graf č. 79: Opakování daného rytmu	151
Graf č. 80: Rozlišení 1. slabiky ve slově	151
Graf č. 81: Rozlišení 1. hlásky ve slově	152
Graf č. 82: Používání předložek zvrtných zájmen	152

Graf č. 83: Slovosled	153
Graf č. 84: Jednotné a množné číslo	153
Graf č. 85: Tvoření gramaticky správné věty	154
Graf č. 86: Tvoření rýmu	154
Graf č. 87: Popis obrázku	155
Graf č. 88: Reprodukce pohádky	155
Graf č. 89: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí - předškolní dívky 5-6 let	156
DIAGNOSTIKOVANÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI S ODKLADEM- 6 LET	
Graf č. 90: Rozdělení na chlapce a dívky s odkladem 6 let.....	157
Diagnostikovaní chlapci 6 let s odkladem	
Graf č. 91: Hrubá motorika.....	157
Graf č. 92: Jemná motorika.....	158
Graf č. 93: Lateralita	158
Graf č. 94: Úchop tužky	159
Graf č. 95: Nesprávná výslovnost hlásek	159
Graf č. 96: Reprodukce jednoduché věty	160
Graf č. 97: Reprodukce dvojverší	160
Graf č. 98: Hledání nepravdivých situací	161
Graf č. 99: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky	161
Graf č. 100: Zapamatuj si	162
Graf č. 101: Základní barvy	162
Graf č. 102: Odvozené barvy	163
Graf č. 103: Geometrické tvary.....	163
Graf č. 104: Mechanické počítání	164
Graf č. 105: Porovnání počtu.....	164
Graf č. 106: Prostorové představy.....	165
Graf č. 107: Pravo-levá orientace.....	165
Graf č. 108: Zvířata a jejich mláďata	166
Graf č. 109: Porovnání oblastí u rozumových schopností.....	166
Graf č. 110: Pasivní slovní zásoba	167
Graf č. 111: Aktivní slovní zásoba.....	167
Graf č. 112: Manipulace s předměty podle pokynů	168

Graf č. 113: Vyčlenění ze skupiny	168
Graf č. 114: Slova opačného významu	169
Graf č. 115: Rozlišování slov podle obrázků.....	169
Graf č. 116: Rozlišování slov pouze sluchem.....	170
Graf č. 117: Rytinizace slov	170
Graf č. 118: Opakování daného rytmu	171
Graf č. 119: Rozlišení 1. slabiky ve slově	171
Graf č. 120: Rozlišení 1. hlásky ve slově	172
Graf č. 121: Používání předložek zvrtných zájmen.....	172
Graf č. 122: Slovosled	173
Graf č. 123: Jednotné a množné číslo.....	173
Graf č. 124: Tvoření gramaticky správné věty	174
Graf č. 125: Tvoření rýmu	174
Graf č. 126: Popis obrázku	175
Graf č. 127: Reprodukce pohádky	175
Graf č. 128: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí- chlapci 6 let s odkladem	176
Diagnostikované dívky 6 let s odkladem	
Graf č. 129: Hrubá motorika	177
Graf č. 130: Jemná motorika.....	177
Graf č. 131: Lateralita.....	178
Graf č. 132: Úchop tužky.....	178
Graf č. 133: Nesprávná výslovnost hlásek	179
Graf č. 134: Reprodukce jednoduché věty	179
Graf č. 135: Reprodukce dvojverší	180
Graf č. 136: Hledání nepravdivých situací	180
Graf č. 137: Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky	181
Graf č. 138: Zapamatuj si	181
Graf č. 139: Základní barvy.....	182
Graf č. 140: Odvozené barvy	182
Graf č. 141: Geometrické tvary.....	183
Graf č. 142: Mechanické počítání	183
Graf č. 143: Porovnání počtu.....	184

Graf č. 144: Prostorové představy.....	184
Graf č. 145: Pravo-levá orientace.....	185
Graf č. 146: Zvířata a jejich mláďata	185
Graf č. 147: Porovnání oblastí u rozumových schopností.....	186
Graf č. 148: Pasivní slovní zásoba	186
Graf č. 149: Aktivní slovní zásoba.....	187
Graf č. 150: Manipulace s předměty podle pokynů	187
Graf č. 151: Vyčlenění ze skupiny	188
Graf č. 152: Slova opačného významu.....	188
Graf č. 153: Rozlišování slov podle obrázků.....	189
Graf č. 154: Rozlišování slov pouze sluchem.....	189
Graf č. 155: Rytmizace slov	190
Graf č. 156: Opakování daného rytmu	190
Graf č. 157: Rozlišení 1. slabiky ve slově	191
Graf č. 158: Rozlišení 1. hlásky ve slově	191
Graf č. 159: Používání předložek zvrtných zájmen.....	192
Graf č. 160: Slovosled	192
Graf č. 161: Jednotné a množné číslo.....	193
Graf č. 162: Tvoření gramaticky správné věty	193
Graf č. 163: Tvoření rýmu	194
Graf č. 164: Popis obrázku	194
Graf č. 165: Reprodukce pohádky	195
Graf č. 166: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí- dívky 6 let s odkladem	196
DIAGNOSTIKOVÉ PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 5,6 LET S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM	
Graf č. 167: Rozdělení na chlapce a dívky předškolního věku 5,6 let s Aspergerovým syndromem.....	197
Diagnostikovaní předškolní chlapci 5,6 let s Aspergerovým syndromem	
Graf č. 168: Nesprávná výslovnost hlásek	197
Graf č. 169: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u chlapců s Aspergerovým syndromem.....	198

Diagnostikované předškolní dívky 5,6 let s Aspergerovým syndromem

Graf č. 170: Nesprávná výslovnost hlásek	199
Graf č. 171: Porovnání všech diagnostikovaných oblastí u dívek s Aspergerovým syndromem.....	200

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Nestandardizovaný diagnostický test (diagnostikované oblasti)	I
Příloha B – Diagnostikované oblasti podle věku	IV
Příloha C – Výslovnost jednotlivých hlásek.....	IX
Příloha D – Jemná motorika	X
Příloha E – Hrubá motorika	XI
Příloha F – Grafomotorika.....	XII
Příloha G – Zrakové vnímání.....	XIII
Příloha H – Sluchové vnímání.....	XIV
Příloha CH – Řeč	XV
Příloha I - Optimální připravenost a nedostačující připravenost na školu	XVI
Příloha J – Jazykový strom.....	XVIII
Příloha K- Orientační srovnání autismu a Aspergerova syndromu	XIX
Příloha L- Australská škála Aspergerova syndromu.....	XX

PŘÍLOHY

Příloha A - Nestandardizovaný diagnostický test (diagnostikované oblasti)

1/ **Motorika:**

A/ Hrubá

- a) obratné b) méně obratné c) neobratné

B/ Jemná

- a) obratné b) méně obratné c) neobratné

C/ Lateralita

- a) vyhraněná b) nevyhraněná c) zkřížená

2/ **Úchop tužky:**

- a) dobře b) špatně

3/ **Nesprávná výslovnost hlásek**

4/ **Sluchová paměť:**

A/ Reprodukce jednoduché věty

- a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

B/ Reprodukce dvojverší

- a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

5/ **Zrakové vnímání:**

A/ Hledání nepravdivých situací

- a) chápe b) chápe s dopomocí

B/ Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky

- a) najde všechny rozdíly b) nenajde všechny rozdíly

6/ **Zraková paměť:**

A/ Zapamatuj si

- a) více než pět předmětů b) méně než pět předmětů

7/ **Rozumové schopnosti:**

A/ Základní barvy

- a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

B/ Odvozené barvy

- a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

C/ Geometrické tvary

- a) pojmenuje b) pojmenuje jen některé

D/ Mechanické počítání

- a) napočítá do 10 b) nenapočítá do 10

E/ Porovnání počtu

- a) umí porovnat b) neumí porovnat

F/ Prostorové představy

- a) správně, orientuje se b) chybuje

G/ Pravo-levá orientace

- a) bezpečně určí b) je nejisté, chybuje

H/ Zvířata a jejich mláďata

- a) pozná a pojmenuje b) chybuje, pozná některé

8/ Slovní zásoba:

A/ Pasivní

- a) bohatá b) přiměřená

B/ Aktivní

- a) bohatá b) přiměřená

9/ Porozumění řeči:

A/ Manipulace s předměty podle pokynů

- a) přesně, chápe b) s instrukcí

B/ Vyčlenění ze skupiny (co tam nepatří)

- a) vybere b) chybuje

C/ Slova opačného významu-protiklady

- a) umí vytvořit b) s dopomocí

10/ Sluchové vnímání, fonematický sluch:

A/ Rozlišování slov podle obrázků

- a) dovede b) nedovede

B/ Rozlišování slov pouze sluchem

- a) dovede b) nedovede

11/ Rytmičné čítění:

A/ Rytmizace slov

- a) bez chyby b) chybuje

B/ Opakování daného rytmu

- a) bez chyby b) chybuje

12/ Analýza slov:

A/ Rozlišení 1. slabiky ve slově

- a) určí b) chybuje c) nepozná

B/ Rozlišení 1. hlásky ve slově

- a) určí b) chybuje c) nepozná

13/ Gramatická rovina jazyka:

A/ Používání předložek zvrtných zájmen

- a) používá b) s dopomocí

B/ Slovosled

- a) dodržuje b) nedodržuje

C/ Jednotné a množné číslo

- a) dovede b) nedovede

14/ Jazykový cit:

A/ Tvoření gramaticky správné věty

- a) dovede utvořit b) chybuje

B/ Tvoření rýmu

- a) dovede b) chybuje

15/ Souvislé vyjadřování:

A/ Popis obrázku

- a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

B/ Reprodukce pohádky

- a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

Příloha B - Diagnostikované oblasti podle věku

4 ROKY

Jméno dítěte:.....

Datum narození:.....

Datum diagnostikování:.....

1/ Motorika:

A/ Hrubá..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

B/ Jemná..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

C/ Lateralita..... a) vyhraněná b) nevyhraněná c) zkřížená

2/ Úchop tužky..... a) dobře b) špatně

3/ Nesprávná výslovnost hlásek:.....

4/ Sluchová paměť:

A/ Reprodukce jednoduché věty

a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

5/ Zrakové vnímání:

A/ Hledání nepravdivých situací

a) chápe b) chápe s dopomocí

6/ Zraková paměť:

A/ Zapamatuj si

a) méně než 5 předmětů b) více než pět předmětů

7/ Rozumové schopnosti:

A/ Základní barvy

a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

8/ Slovní zásoba:

A/ Pasivní..... a) bohatá b) přiměřená

B/ Aktivní..... a) bohatá b) přiměřená

9/ Porozumění řeči:

C/ Slova opačného významu-protiklady

a) umí vytvořit b) s dopomocí

10/ Sluchové vnímání, fonemický sluch:

A/ Rozlišování slov podle obrázků

a) dovede b) nedovede

11/ Rytmické cítění:

A/ Rytmizace slov

a) bez chyby b) chybuje

13/ Gramatická rovina jazyka:

B/ Slovosled

a) dodržuje b) nedodržuje

C/ Jednotné a množné číslo

a) dovede b) nedovede

15/ Souvislé vyjadřování:

A/ Popis obrázku.....a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

B/ Reprodukce pohádky.....a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

5 LET

Jméno dítěte:.....

Datum narození.....

Datum diagnostikování.....

1/ Motorika:

A/ Hrubá..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

B/ Jemná..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

C/ Lateralita.....a) vyhraněná b) nevyhraněná c) zkrřížená

2/ Úchop tužky..... a) dobře b) špatně

3/ Nesprávná výslovnost hlásek:.....

4/ Sluchová paměť:

A/ Reprodukce jednoduché věty

a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

B/ Reprodukce dvojverší

a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

5/ Zrakové vnímání:

A/ Hledání nepravdivých situací

a) chápe b) chápe s dopomocí

B/ Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky

a) najde všechny rozdíly b) nenajde všechny rozdíly

6/ Zraková paměť:

A/ Zapamatuj si

a) méně než pět předmětů b) více než pět předmětů

7/ Rozumové schopnosti:

A/ Základní barvy

a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

B/ Odvozené barvy

a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

F/ Prostorové představy

a) správně, orientuje se b) chybuje

8/ Slovní zásoba:

A/ Pasivní..... a) bohatá b) přiměřená

B/ Aktivní.....a) bohatá b) přiměřená

9/ Porozumění řeči:

A/ Manipulace s předměty podle pokynů

a) přesně, chápe b) s instrukcí

B/ Vyčlenění ze skupiny (co tam nepatří)

a) vybere b) chybuje

C/ Slova opačného významu-protiklady

a) umí vytvořit b) s dopomocí

10/ Sluchové vnímání, fonemický sluch:

A/ Rozlišování slov podle obrázků

a) dovede b) nedovede

B/ Rozlišování slov pouze sluchem

a) dovede b) nedovede

11/ Rytmičné čítění:

A/ Rytmizace slov

a) bez chyby b) chybuje

B/ Opakování daného rytmu

a) bez chyby b) chybuje

13/ Gramatická rovina jazyka:

A/ Používání předložek zvratných zájmen

a) používá b) s dopomocí

B/ Slovosled

a) dodržuje b) nedodržuje

C/ Jednotné a množné číslo

a) dovede b) nedovede

14/ Jazykový cit:

A/ Tvoření gramaticky správné věty

a) dovede utvořit b) chybuje

B/ Tvoření rýmu

a) dovede b) chybuje

15/ Souvislé vyjadřování:

A/ Popis obrázku

a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

B/ Reprodukce pohádky

a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

PŘEDŠKOLNÍ DĚTI 5-6 let NASTUPUJÍCÍ DO ZŠ, DĚTI S ODKLADEM

Jméno dítěte:.....

Datum narození:.....

Datum diagnostikování:.....

1/ Motorika:

A/ Hrubá..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

B/ Jemná..... a) obratné b) méně obratné c) neobratné

C/ Lateralita..... a) vyhraněná b) nevyhraněná c) zkřížená

2/ Úchop tužky..... a) dobře b) špatně

3/ Nesprávná výslovnost hlásek:.....

4/ Sluchová paměť:

A/ Reprodukce jednoduché věty

a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

B/ Reprodukce dvojverší

a) zopakuje samostatně, dobře b) zopakuje s dopomocí c) vynechává, nahrazuje

5/ Zrakové vnímání:

A/ Hledání nepravdivých situací

a) chápe b) chápe s dopomocí

B/ Hledání rozdílů mezi stejnými obrázky

a) najde všechny rozdíly b) nenajde všechny rozdíly

6/ Zraková paměť:

A/ Zapamatuj si

a) méně než pět předmětů b) více než pět předmětů

7/ Rozumové schopnosti:

A/ Základní barvy

a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

B/ Odvozené barvy

a) samo pojmenuje b) nepojmenuje, ale ztotožní c) pozná některou

C/ Geometrické tvary

a) pojmenuje b) pojmenuje jen některé

D/ Mechanické počítání

a) napočítá do 10 b) nenapočítá do 10

E/ Porovnání počtu

a) umí porovnat b) neumí porovnat

F/ Prostorové představy

a) správně, orientuje se b) chybuje

G/ Pravo-levá orientace

a) bezpečně určí b) je nejisté, chybuje

H/ Zvířata a jejich mláďata

a) pozná a pojmenuje b) chybuje, pozná některé

8/ Slovní zásoba:

A/ Pasivní..... a) bohatá b) přiměřená

B/ Aktivní.....a) bohatá b) přiměřená

9/ Porozumění řeči:

A/ Manipulace s předměty podle pokynů

a) přesně, chápe b) s instrukcí

B/ Vyčlenění ze skupiny (co tam nepatří)

a) vybere b) chybuje

C/ Slova opačného významu-protiklady

a) umí vytvořit b) s dopomocí

10/ Sluchové vnímání, fonemický sluch:

A/ Rozlišování slov podle obrázků

a) dovede b) nedovede

B/ Rozlišování slov pouze sluchem

a) dovede b) nedovede

11/ Rytmické citění:

A/ Rytmizace slov

a) bez chyby b) chybuje

B/ Opakování daného rytmu

a) bez chyby b) chybuje

12/ Analýza slov:

A/ Rozlišení 1. slabiky ve slově

a) určí b) chybuje c) nepozná

B/ Rozlišení 1. hlásky ve slově

a) určí b) chybuje c) nepozná

13/ Gramatická rovina jazyka:

A/ Používání předložek zvratných zájmen

a) používá b) s dopomocí

B/ Slovosled

a) dodržuje b) nedodržuje

C/ Jednotné a množné číslo

a) dovede b) nedovede

14/ Jazykový cit:

A/ Tvoření gramaticky správné věty

a) dovede utvořit b) chybuje

B/ Tvoření rýmu

a) dovede b) chybuje c) nedovede

15/ Souvislé vyjadřování:

A/ Popis obrázku.....a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

B/ Reprodukce pohádky....a) popíše rozvitými větami b) popíše jednoduchými větami

Příloha C- Výslovnost jednotlivých hlásek



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Asociace logopedů v ČR

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ZÁZNAM KOMPLEXNÍHO LOGOPEDICKÉHO VYŠETŘENÍ

v rámci vzdělávacího kurzu „Logopedická prevence u dětí a žáků v ČR“, CZ.1.07/1.2.00/14.0106

VÝSLOVNOST JEDNOTLIVÝCH HLÁSEK

JMÉNO UČITELE:	
ŠKOLA:	
JMÉNO, PŘÍJMENÍ DÍTĚTE:	
ROK NAROZENÍ DÍTĚTE:	
BYDLIŠTĚ:	

DATUM / VĚK	/	/
A,E,I,O,U		
P		
B		
M		
T		
D		
N		
F		
V		
CH		
^H		
K		
G		
J		
Bě,Pě,Vě		
Ď		
ť		
ň		
L		
C		
S		
Z		
CSZ		
č		
š		
ž		
čšž		
c/č		
R		
ř		

Příloha D – Jemná motorika

Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
1 - 3 měsíce	Dítě bere předměty, které se dotýkají ruky.
3 - 4 měsíce	Dítě si hraje s rukama ve střední linii, drží v rukou předmět.
4 - 6 měsíců	Dítě vede předmět ke střední linii, používá současně obě ruce, umí pomalu předmět upustit, vede předmět z jedné ruky do druhé, používá radiálně-palmární (dlaňový) úchop.
6 - 8 měsíců	Dítě strká věci do úst, sahá po předmětech, tahá za oblečení, bouchá věcmi o stůl, umí držet dva předměty, všechno hází na zem.
8 - 10 měsíců	Dítě uchopuje dávkovanou silou, používá pinzetový (klíštkový) úchop, vede předměty před sebe a zpět.
10 - 12 měsíců	Dítě dokáže izolovaně používat ukazováček, používá jemný pinzetový úchop, třese předměty, ohmatává je, bere ze stolu dvě věci.
1,5 roku	Dítě umí věc volně pustit, ovládá dovnitř směřující příčný úchop, jí samo lžičkou, samostatně pije z pohárku, vybaluje předměty z obalu, ukládá a vybírá věci, tluče předměty o sebe.
1 - 2 roky	Dítě kreslí čáru mezi dvěma body, hnětením modeluje kuličky a hady, šroubuje a otáčí klíčem v zámku, samostatně si umývá a utírá ruce.
2 roky	Dítě si samo svléká oblečení, čmárá na papír, otvírá zdrhovadlo, staví věž ze dvou kostek, navléká kroužky na tyč, hází míč neurčeným směrem, dává kuličku do lahve apod.
2,5 roku	Dítě staví věž ze čtyř kostek, hází míčem s rukama nad hlavou, zasune tyč do roury, vysypává korálky z láhve, listuje stránkami knížky.
3 roky	Dítě používá příčný úchop s nataženým ukazováčkem, jí vidličkou, chytá míč oběma rukama, hází míčem v určitém směru, maluje zakulacené tvary, přelévá tekutinu z pohárku do pohárku, skládá papír, navléká korálky na drát.
3,5 roku	Dítě drží tužku prsty, kreslí kruh, staví věž z osmi kostek, rozbaluje bonbony, otevírá krabičku od zápalek, svléká si oblečení.
4 roky	Dítě dovede uchopit štětec, chytá malý míček, stříhá nůžkami, zapíná a rozepíná knoflíky.
4,5 roku	Dítě kreslí kříž, skládá jednoduché obrazce ze zápalek.
5 let	Dítě chytá malé míčky s rukama nad hlavou, navléká nit do jehly, stříhá podle linie.
5,5 roku	Dítě chytá vyhozený míč, chytá míč jednou rukou, hází za současného pohybu těla.
6 let	Dítě kreslí se správným držením tužky, navíjí nit na cívku, kreslí dům, strom, slunce a podobné obrázky, samostatně se obléká.
6,5 roku	Dítě kreslí postavu asi s osmi detaily, váže uzel okolo tužky.
7 let	Dítě napodobí 10 písmen, kreslí kosočtverec, dotkne se palcem špičky prstu, vystřihuje tvary.

Příloha E – Hrubá motorika

Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
0 - 4 měsíce	Dítě v poloze na břišku zvedne krátké hlavičku, zaujímá symetrickou polohu při lehu na zádech s rozevřenými rukama, sedí na klíně s oporou, s držením pod paží, hlavu má vzpřímenou, ale kymácí se, páteř stále tvoří oblouk, při lehu na břiše se dítě začíná opírat o lokty, hlava je vztyčena.
5 - 8 měsíců	Dítě se převaluje a otáčí, přidrží se podaných prstů, přitahuje se do sedu, s oporou sedí vzpřímeně, hlava se nekymácí, páteř je zakřivena jen v bedrech, volně sedí po dobu několika sekund, pohybuje se dopředu lezením, zvedá se do stoje.
9 měsíců	Dítě sedí pevně, vzpřímeně, nepadá, začíná lézt po kolenou s pomocí rukou, dokáže se postavit, jde s přidržováním se oběma rukama.
12 měsíců	Dítě volně stojí, sedí na malé židličce, leze po schodech nahoru, někdy začíná chodit (s oporou).
1 - 2 roky	Dítě krátkce stojí bez opory, krátkce samostatně jde, dokáže vstát ze sedu na podlaze, s přidržováním stoupá po schodech, hodí míčem či kopne do velkého míče, dobře chodí a jen občas upadne, hraje si na "bobečku". Ve dvou letech skáče sounož, seskočí z posledního schodu.
2 - 3 roky	Dítě bez přidržování kopne vestoje silně do míče, leze po nábytku, překonává překážky, chodí po schodech nahoru a dolů s přidržováním, od třiceti měsíců věku je schopné při chůzi nahoru střídát nohy, ve třech letech střídá nohy i při chůzi dolů; poskakuje snožmo na místě, vydrží stát jednu sekundu na jedné noze bez přidržování, jezdí na tříkolce.
3 - 5 let	Dítě chytne velký míč do ohnutých paží, jde bez držení po schodech nahoru i dolů, skočí snožmo 20 cm daleko, poskakuje po jedné noze, vydrží stát na jedné noze. Od tří let skáče - udělá "dokonalý skok", překoná vzdálenost.
5 - 6 let	Dítě při chůzi pokládá jednu nohu před druhou systémem špička - pata, vyhazuje míč do výšky, vstane z lehu na zádech, aniž by se opíralo o ruce, pohybuje se podle hudby, ve dvou ze tří pokusů se trefí tenisovým míčkem ze 2 m do kruhu o průměru 25 cm.

Příloha F- Grafomotorika

Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
2 - 4 měsíce	Dítě náhodně uchopuje předměty.
4 - 6 měsíců	Dítě má radiálně-palmární (dlaňový) úchop.
11 - 13 měsíců	Dítě má jemný pinzetový úchop, dochází k izolovanému používání ukazováčku. Tluče tužkou o papír, napodobuje čmárání.
15 - 18 měsíců	Dítě má první zkušenosti s tužkou - spíše náhodné spontánní čmárání. V osmnácti měsících napodobí kresbu čáry bez ohledu na směr.
18 - 24 měsíců	Dítě má koordinované pohyby, strukturuje list papíru, začíná řídit pohyb, jí lžící, má dovnitř otočený příčný úchop. Ve 24 měsících je schopno napodobit kresbu vertikální a kruhové čáry.
2 - 3 roky	Při kreslení má dítě pohyby koordinovanější a jemnější, formy jsou rozmanitější, zprvu hranaté, pak kulaté. Začíná zdůrazňovat používání prvních prvků písma, může listovat stránkami. Ve třiceti měsících napodobí kresbu horizontální čáry, pokouší se o nápodobu křížku. Ve 3 letech kreslí kruh, vertikální i horizontální čáru podle předlohy.
3 - 4,5 roku	Dítě začíná používat pravidelné kontinuální pohyby při kreslení, zlepšuje tvarové variace, používá příčný úchop s nataženým ukazovákem, může kreslit čáry izolované i klikaté, může provádět pohyby orientované určitým směrem, takže vznikají různě orientované tvary, korektury a linie jsou diferencovanější. Dítě může skládat papír, tužku drží v prstech, může kreslit kruhy, pohyby může cíleně vracet k výchozímu bodu, začíná pojmenovávat obrázky, umí vymalovat kruh, ve 4 letech nakreslí hlavonožce představujícího panáčka, napodobí kresbu křížku.
4,5 - 5 let	Dítě, zvětšuje rozmanitost forem, grafické formy uspořádává tak, že dávají smysl, dovede uchopit štětec, spojuje dva body čarou, umí nakreslit kříž. U dítěte je možné dosáhnout vědomé změny směru při pohybu tužkou, jsou možné nepřetržité, napět směřující pohyby. V pěti letech nakreslí čtverec, při kresbě postavy nakreslí jen hlavní části trupu.
5 - 6 let	Dítě umí obkreslit a také namalovat velké postavy, kreslí se správně uchopenou tužkou, nakreslí postavu cca s deseti detaily. V šesti letech nakreslí trojúhelník.
6 - 7 let	Dítě může psát a kreslit v linkách, kresbu a písmo postupně zmenšuje. V 7 letech kreslí kosočtverec.

Příloha G – Zrakové vnímání

Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
2 - 4 měsíce	Dítě sleduje blízký předmět včetně kruživých pohybů, má dobrou zrakovou kontrolu, pozoruje předmět delší dobu (fixace), často ještě sahá vedle.
4 - 6 měsíců	Dítě se dívá kolem sebe, vidí předměty a sahá po nich, dívá se oběma očima paralelně, vidí i malé předměty, pozoruje předměty v rukou, dívá se za objekty, které se pohybují směrem od něj, dívá se do tváře lidí.
6 - 8 měsíců	Dítě střídá objekty fixace, sleduje očima rotující míč, dívá se za předměty, které padají na zem, zkoumá věci.
8 - 10 měsíců	Dítě znovu poznává jednotlivé předměty, důkladně pozoruje věci, než je vědomě uťhopí.
10 - 12 měsíců	Dítě umí sebrat korálek dvěma prsty, najde ukrytou věc, pozoruje své ruce, dotýká se vlastního obrazu v zrcadle, dívá se za věcmi, které padají dolů, sleduje očima pohybující se osoby.
1,5 roku	Dítě z dálky poznává osoby, rádo si prohlíží obrázkové knížky, pozoruje se v zrcadle, poznává rodiče a sourozence, upřednostňuje určitou hračku.
2 roky	Dítě vytváří obraz ze dvou věcí, ukazuje části těla na panence, přihlíží při stavění věže, přiřazuje jednu věc ke druhé, správně otáčí obrázek, představuje si objekty, které nevidí. Staví z kostek věž a vlak.
2,5 roku	Dítě roztrídí dva páry obrázků, třídí lžice a vidličky, poznává sousedy a návštěvy, přiřazuje k sobě dva tvary, dvě barvy, dvě velikosti.
3 roky	Dítě rozlišuje jeden kus a mnoho kusů, poznává činnosti na obraze, rozpoznává místa, najde ukryté věci, zná své vlastní oblečení, třídí čajové lžičky od velkých lžic, pojmenuje barvu, zasouvá geometrické tvary do otvorů. Z kostek staví most.
3,5 roku	Dítě se orientuje venku, dosazuje pět tvarů, roztrídí pět párů obrázků, tři délky a základní barvy.
4 roky	Dítě sestavuje puzzle ze dvou částí, řadí opticky detaily do celku a skládá do páru, rozeznává chlapce a dívky, třídí auta, zvířata, jistěji zrakem fixuje, rozliší odlišný obrázek ve skupině stejných. Z kostek staví bránu.
4,5 roku	Dítě napodobuje vztyčení obou palců, rozeznává zmenšení, seřadí pět párů zvířat.
5 let	Dítě přiřadí pět detailů k nákresu postavy, dosadí deset tvarů, chápe souvislosti jedné věci, umí pojmenovat barvy. Z kostek staví schody.
5,5 roku	Dítě nakreslí postavu se všemi detaily, přiřadí hlavy ke čtyřem zvířatům, doplňuje vzory, poznává dvě mince.
6 let	Dítě poznává číselné symboly a dopravní značky, vybarvuje předkreslené obrázky, roztrídí deset velikostí a délek, správně určí počet tří předmětů.
6,5 roku	Dítě napodobuje prsty znak "V", vidí, co chybí na obrázku, rozlišuje stejné od podobného.
7 let	Dítě poznává, co je nelogické, vybere to, co nepatří do stejné kategorie, pozná hodiny.

Příloha H – Sluchové vnímání

Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
6 měsíců	Dítě poslouchá při rozhovorech, otáčí hlavu po směru zvuku, naslouchá hudbě, při tichém zvuku se ztiší.
12 měsíců	Dítě rozumí významu slov, otáčí hlavu přímo ke zvuku, řídí se jednoduchými výzvami, reaguje na kárání, poslouchá kroky.
1,5 roku	Dítě rychle lokalizuje zvuky, rozumí jednoduchým větám, reaguje na své jméno, dívá se na jmenovanou osobu, chápe, že předměty mají určité názvy.
2 roky	Dítě lokalizuje zvuky v jiné místnosti, ukáže čtyři jmenované věci, rozumí otázce "Chceš?", poslouchá jednoduché příkazy - např. "Otevři pusu."
2 - 3 roky	Dítě rozumí krátkým příběhům, rýmům a písničkám, dokáže zopakovat dva řádky básničky z paměti, uposlechne dva příkazy v jedné větě, uposlechne příkazu: "Dej mi jedno, případně několik...".
3 - 4 roky	Dítě napjatě poslouchá příběhy, upozorní na samohlásku "a", chápe významy slov <i>unavený, hladový, ráno, večer</i> apod., ukazuje na všechno, co létá.
4 - 5 let	Dítě chápe, když se apeluje na jeho rozum, chápe významy <i>tenký, tlustý, rovný, křivý, více, nejvíce, šikmý, rovný</i> atd., upozorní na něco nelogického.
5 - 6 let	Dítě neprodleně plní ústní příkazy, umí vyřídit tři jednoduché úkoly, které přímo souvisejí, chápe významy <i>rychlý/pomalý, krásný/ošklivý, včera/zítřka...</i>
6 - 7 let	Dítě zná roční období, zná pojmy vpravo a vlevo, upozorní na to, co nepatří do kategorie.

Příloha CH - Řeč

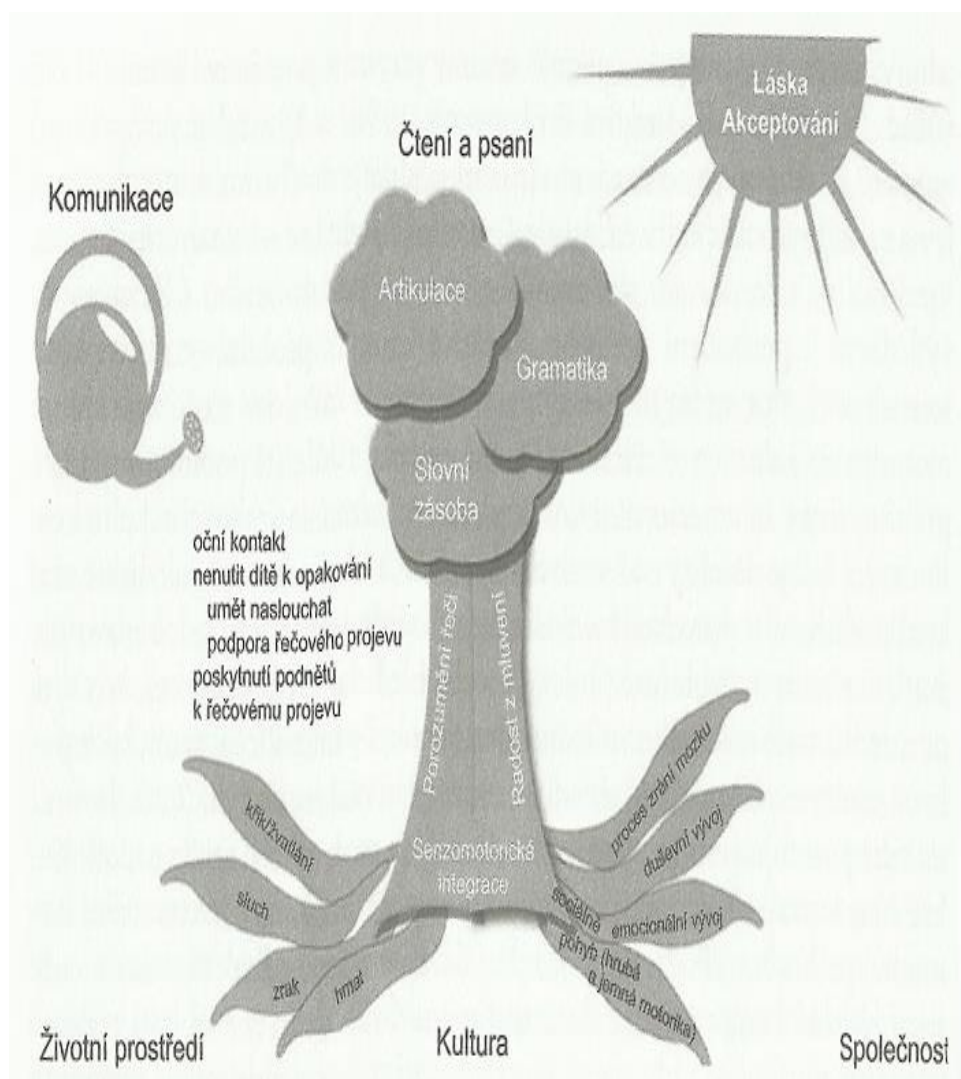
Věk	Schopnosti, dovednosti, návyky
Do 12 měsíců	Ve třech měsících dítě vydává jednotlivé hlásky, zpravidla dlouhé samohláskové zvuky, projevuje mimiku, nahlas se směje, má proměnlivou sílu hlasu, opakuje vlastní zvuky, od 6 měsíců žvatlá se střídavou intenzitou - vyslovuje jednotlivé slabiky či slabiky reduplikované, s vytrvalostí a výškou tónu, zkouší hlasité a dlouhé řetězce hlásek, opakuje jednotlivé hlásky. Kolem 9. měsíce začíná rozumět jednotlivým výzvám (<i>udělej pápá...</i>), mnohé děti se v tomto období pokouší o první slůvko (jedná se většinou o jednoduchý slabičný tvar spojený s určitým významem, často ale významově typickým pouze pro ono konkrétní dítě). Mezi 10. a 11. měsícem začíná dítě pronášet krátké "větíčky" bez jakéhokoli významu, ovšem s jednoznačnou formou sdělení, pronáší otázky a rozkazy svým rytmem a melodií řeči.
1 - 2 roky	V prvním roce dítě rozumí většímu počtu slov, ale vlastní mluvení příliš nepokročilo. Dítě se vyjadřuje jednoslovně, žvatlá v kadenci rytmu své matky, průměrné roční dítě vyslovuje asi 6 jednoduchých slov (často napodobování zvuků, hlasů zvířat, významu slov rozumí většinou jen rodiče). V 18 měsících užívá asi 20 - 30 slov, ve 2 letech 200 - 300 slov, tvoří dvouslovné věty. Dítě chápe, že každá věc má svůj název, je nutné reagovat na jeho opakované otázky "Co je to?". Mluví o sobě ve třetí osobě. Ve 21 - 24 měsících na pokyn ukazují části těla.
2 - 3 roky	Dítě kombinuje 2 - 3 slova, verbalizuje děje, ukončuje žvatláni, resp. svůj dětský žargon. V polovině druhého roku již některé děti ovládají jednoduché říkanky. Od počátku třetího roku začíná dítě hovořit v první osobě ("já"). Ve třech letech většinou zná své jméno, na dotaz umí uvést své pohlaví. Označí hlavní barvy. Užívá asi 700 - 900 slov. Ve 30 - 36 měsících rozumí 2 - 3 předložkám (<i>dej kostku na, pod, za talířek...</i>), chápe pojmy <i>velký - malý, nahoru - dolů, hlasitě - tiše</i> .
3 - 4 roky	Ve třech letech bývá výslovnost nedokonalá, během čtvrtého roku se zdokonaluje. Dítě vede dlouhé monology, začíná užívat podřadná souvětí. Vyrůstá počet říkanek, které ovládá. Vydrží naslouchat krátkým povídkám i ve skupince dětských posluchačů. Mnohé děti dovedou zazpívat písničku.
4 - 5 let	Začíná se zcela vytrácet dětská patlavost. Dítě tvoří dlouhé věty, neustále klade otázky. Kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí, většinou prostřednictvím charakteristiky materiálu, tvaru, účelu.
5 - 6 let	Dítě se ptá na význam slov, mluví zřetelně a správně. Začíná užívat řeči k regulaci svého chování.
6 - 7 let	Dítě vypráví, co si samo vymyslelo, definuje dva rozdíly, používá výmluvy.

Příloha I – Optimální připravenost a nedostačující připravenost na školu

Optimální připravenost	Nedostačující připravenost
Dítě rozumí mluvené řeči - pokynům a různým sdělením, vyjadřuje se srozumitelně ve větách a jednoduchých souvětích, komunikuje s dospělými, dokáže spontánně popisovat různé události, poznatky, nápady, klade otázky, umí vyprávět o rodičích, sourozencích, má přiměřeně širokou slovní zásobu.	Dítě chápe sdělení učitele nebo spolužáků odlišně, než bylo myšleno, vyjadřuje se pomocí jednotlivých výrazů, jednoduchých vět, nevyjadřuje se spontánně, odpovídá stručně, neklade další otázky k doplnění svých znalostí, dítěti je špatně rozumět (výslovnost), slovní zásoba je omezená. Důsledek pro výuku: nepochopení výkladu učitele, učitel nerozumí odpovědím dítěte, překážka ve vztazích s druhými dětmi.
Orientuje se ve okolí, zná svoji adresu, jména a povolání rodičů, svůj věk.	Nezná základní údaje o sobě a o svém okolí.
Dítě začíná myslet logicky (na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech), svět chápe realisticky, dokáže pochopit, že z pozice někoho jiného se může situace jevit odlišně.	Dítě zatím neuvažuje logicky – je závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, na fantazii, důležitý je jeho vlastní pohled na věc. Důsledek pro výuku: nedostatečné pochopení učiva, zejména v Čj, M a v prvouce.
Dítě rozumí číselnému pojmu – např. spočítá pastelky (do 5ti), seřadí čísla od nejmenšího po největší, vyjmenuje řadu čísel, chápe pojmy hodně - málo, méně - více, má rozvinutou paměť pro čísla.	Nedokáže počítat ani do pěti, nechápe pojem čísla, pořadí, množství. Důsledek pro výuku: dítě selhává zejména v matematice, nechápe učivo.
Dítě dokáže rozlišit zvukovou i zrakovou podobu slov, rozloží slovo na jednotlivá písmena, ví na jaké písmeno začíná slovo, dokáže z jednotlivých písmen složit slovo, rozliší i velmi podobně znějící slova.	Nedovede přesně rozlišovat zrakové či sluchové podněty, nedovede vnímat celek jako soubor částí, obvykle se soustředí na nejnápadnější detail. Důsledek pro výuku: selhává při výuce čtení a psaní.
Dítě je zralé v grafických projevech a tělesné obratnosti – je manuálně šikovné, dobře ovládá pohyby svého těla, umí zacházet s nůžkami, držení tužky je správné, tlak na tužku přiměřený, dokáže napodobit tvar	Dítě je obecně výrazně neobratné, křečovitě držení tužky, velký tlak na tužku, nedokáže napodobit tvar písmen a čísel, odmítá kreslení, vystřihování, v nakreslených tvarech nelze rozpoznat jednotlivé předměty.

tiskacího a psacího písma, umí popsat, co nakreslilo.	Důsledek pro výuku: selhává ve výuce psaní, kreslení, pracovní výchově, tělocviku.
Dítě je schopné soustředit se na práci, vydrží pracovat dostatečně dlouho, odolává rušivým podnětům, dokáže překonat únavu.	Dítě se obtížně soustředí, snadno se nechá rozptýlit, často přerušuje práci, působí jako duchem nepřítomné. Důsledek pro výuku: nedává pozor, nepracuje, ruší ostatní.
Dítě bez obtíží navazuje kontakt s cizí osobou, je ochotné komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi, ochotně se podřídí autoritě.	Dítě se vyhýbá kontaktu s cizími osobami, je stydlivé, bázlivé, závislé na rodině. Důsledek pro výuku: nechce chodit do školy, straní se ostatních, nekomunikuje s učitelem.
Dítě přiměřeně ovládá své emocionální projevy, je schopné odložit splnění svých přání na později, započatou práci se snaží dokončit.	Dítě obtížně kontroluje své emoce, často jedná impulzivně a bez zábran (např. při nezdaru rozhází všechny pastelky po zemi, bouchá pěstí do stolu apod.), při práci nemá výdrž, převládá zájem o hru.
Dítě je schopné pracovat ve skupině dětí na společném cíli a společně prováděném úkolu, ochotně se zapojuje do kolektivních her, dokáže ustoupit jinému dítěti.	Dítě není ochotné komunikovat s druhými dětmi, stojí stranou, nenavazuje kontakty, nedokáže odložit uspokojení vlastních potřeb ve prospěch společného úkolu, při hře je agresivní, svárlivé. Důsledek pro výuku: konflikty s dětmi i učiteli, znesnadňuje práci ostatním.
Dítě je samostatné a soběstačné, umí se samo obléknout, najíst, pracuje samostatně – rozumí pokynům.	Dítě je nesamostatné, závislé na pomoci rodičů, sourozence, pracuje jen v bezprostředním kontaktu a za pobízení dospělého, nedokáže se postarat o své věci. Důsledek pro výuku: nepracuje a neplní pokyny bez pomoci učitele, zapomíná nebo ztrácí pomůcky.
Dítě dodržuje pravidla chování, podřídí se pokynům dospělého, i když je to pro něj nepříjemné, chápe nutnost řádu a pravidel.	Dítě je neposlušné, neumí se chovat, odmítá vyhovět pokynům. Důsledek pro výuku: konflikty s dětmi i učiteli.
Dítě má pozitivní postoj ke škole a učení, těší se do školy, rád si hraje na školu, má zájem o nové věci, klade hodně otázek.	Dítě se o školu nezajímá, rádo si hraje, neprojevuje zájem o rozšiřování znalostí a vědění, neklade otázky. Důsledek pro výuku: učivo ho nebaví, nedává pozor, není motivováno k lepším výkonům.

Příloha J – Jazykový strom



Příloha K - Orientační srovnání autismu a Aspergerova syndromu

Orientační srovnání autismu a Aspergerova syndromu, více shod než rozdílů		
Vývojová oblast	Autismus	Aspergerův syndrom
Motorický vývoj	Poslední výzkumy neukazují na to, že rozdíly v motorice jsou pro diagnózu signifikantní; 67 % dětí s vysoce funkčním autismem má problémy s motorikou (Manjiviona, 1998).	Problémy ve vývoji motoriky. Jiné zdroje udávají opožděný motorický vývoj a horší motorickou koordinaci, výrazné problémy v jemné a hrubé motorice („nápadná neobratnost“); 50 % dětí s AS má problémy s motorikou (Manjiviona, 1998).
Vývoj řeči	Celkově podprůměrný výkon. Výrazně opožděný vývoj řeči.	První slůvka a věty v normě. Může být chudý rozvoj řeči. Opožděný vývoj, který dítě dožene. Od pěti let verbální myšlení v normě, případně na lepší úrovni než ostatní schopnosti.
Komunikace	Agramatismy, potíže se syntaxí, specifické obtíže v řečovém vývoji.	Perfekcionistické vyjadřování, záliba v cizích slovech, potíže hlavně s pragmatickým kontextem a prozodií.
Intelekt	Celkově nižší intelekt, menší rozdíly mezi úrovní verbálního a vizuálně-analytického (názorového) intelektu.	Průměrný nebo vyšší intelekt, charakteristické deficity však mohou vést k specifickým potížím v učení.
Četnost výskytu	15/10 000 (při akceptaci širších kritérií je výskyt častější).	15/10 000 (při akceptaci širších kritérií je výskyt častější).
CARS	Horší skóre v oblasti imitace, zrakové reakce, sluchové reakce a neverbální komunikace.	
ADI-R		Lepší skóre (i pod hranici positivity) v oblasti neverbální komunikace.
Prognóza	Vyšší pravděpodobnost nutnosti asistence.	Lepší prognóza, vyšší šance na samostatný život a zaměstnání, obzvláště u vysoce funkčního AS.
Komorbidita		Více přidružených psychiatrických poruch – suicidální chování, deprese, zneužívání látek.
Představitost	Více jednoduchých rituálů, stereotypních činností a pohybových stereotypů.	Obsesivní zájmy a rituály. Sofistikované zájmy. Rigidní myšlení a chování má více komplexní charakter.
Sociální chování	Zřetelnější sociální odtažitost a problémy v sociální interakci.	Často kontakt vyžaduje, ale má potíže v iniciaci, udržení a porozumění kontextu sociálního kontaktu [vyskytují se však všechny čtyři typy sociálního chování].

Příloha L - Australská škála Aspergerova syndromu

A. Sociální a emocionální schopnosti a dovednosti

1. Chybí dítěti pojem o způsobu hry s druhými dětmi? (Například si není vědomo nepsaných pravidel sociálního kontaktu s vrstevníky.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
2. Má-li dítě spontánní příležitost ke kontaktu s druhými, jako je tomu o přestávce mezi vyučovacími hodinami, vyhýbá se mu? (Například se usadí v ústraní nebo odejde na chodbu.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
3. Působí dítě dojmem, že si neuvědomuje pravidla a zákony společenského chování, tudíž pronáší nevhodné poznámky nebo se u něj projevuje chování nepřiměřené kontextu situace? (Například pronese nějakou nelichotivou poznámku, ale neuvědomuje si, že by jí mohl dotyčného člověka zranit.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
4. Chybí dítěti empatie, tj. intuitivní vcítění do pocitů druhých lidí? (Například si neuvědomí, že kdyby se omluvilo, druhému člověku by bylo lépe.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
5. Působí dítě dojmem, jako by očekávalo, že druzí znají jeho myšlenky a vzpomínky a že mají povědomí o jeho názorech a představách? (Například si neuvědomuje, že o něčem nevíte, protože jste s ním v okamžiku, kdy se daná událost odehrála, nebyli.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
6. Potřebuje dítě neúměrně mnoho uklidňování, ujišťování – obzvláště v situacích, kdy se něco nečekaně změní nebo pokazí? 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
7. Platí pro dítě, že vyjadřuje pocity v nesprávném kontextu? (Například je nervózní, nebo naopak láskyplné, ale jeho projev neodpovídá situaci.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
8. Vyjadřuje dítě pocity jen v hrubých obrysech, nedostatečně přesně? (Například nedokáže odlišit intenzitu pocitů, které projevují druzí lidé.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
9. Je pro dítě příznačný nezájem o soutěživé sporty, hry či jiné činnosti tohoto zaměření? 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často
10. Je dítě lhostejné vůči tlaku vrstevníků? (Například se nenechává strhnout vlnou nového nadšení určitou hračkou, seriálem nebo oblečením.) 0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

B. Komunikační dovednosti

11. Vysvětluje si dítě vyřčené výroky doslovně? (Například ho matou slovní spojení typu „propichuje ho pohledem“, „kdo šetří, má za tři“, „kdo se bojí, nesmí do lesa“.)
12. Pozorujete u dítěte neobvyklý tón hlasu a způsob mluvy? (Například používá intonaci, která není pro jeho mateřský jazyk příznačná, nebo hovoří monotónně, jednoduše.)
13. Máte dojem, že se dítě při rozhovoru s vámi nezajímá o váš úhel pohledu či o vaše názory? (Například se nezeptá, co si myslíte, nevyjadřuje se k tomu, co mu říkáte.)
14. Stává se, že při rozhovoru s dítětem máte pocit, že navazuje oční kontakt v mnohem menší intenzitě, než jakou byste čekali?
15. Je dítě při slovním projevu přehnaně důsledné, případně klade nadměrně velký důraz na pečlivost? (Například hovoří spisovně jako kniha.)
16. Má dítě potíže se zachováním plynulosti rozhovoru? (Například stane-li se, že něčemu nerozumí, tak se nezeptá, ale začne mluvit o něčem, co je mu dobře známé, nebo se původního tématu sice drží, ale trvá mu celou věčnost, než vymyslí odpověď.)

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

C. Kognitivní schopnosti

17. Čte dítě výhradně s cílem získat nové informace, což znamená, že zpravidla nečte beletrii? (Například nadšeně konzumuje encyklopedie a odborné publikace, avšak dobrodružné příběhy ho nezajímají.)
18. Má dítě výjimečně dobrou dlouhodobou paměť na události a fakta? (Například si pamatuje státní poznávací značku auta sousedů, které už před několika lety vyměnili za nové, nebo si pohotově vybaví drobné události, jež se odehrály před dlouhou dobou.)
19. Chybí dítěti představivost při hrách? (Například do své hry nezahrnuje jiné osoby, nebo ho mate, když si má hrát na něco.)

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

D. Specifické zájmy

20. Je dítě pohlceno nějakou zájmovou oblastí a nadšeně si o ní získává informace a zpracovává si je? (Například se do nejmenších podrobností naučí fakta o nejrůznějších dopravních prostředcích, dokonale se vyzná v mapách nebo

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

má bezchybný přehled o výsledkových tabulkách svého oblíbeného sportovního mužstva.)

21. Je dítě silně vyvedeno z míry, dojde-li k nevýrazným změnám v zaběhnutých činnostech nebo je-li narušeno jeho očekávání, co se bude dít? (Například ho znervózní, když má jít do školy jinou cestou než obvykle.)

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

22. Vypracovává si dítě složité rituály nebo postupy, na jejichž vykonávání pak neústupně trvá? (Například odmítá jít spát, dokud si pečlivě neseřadí hračky do řady.)

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

E. Pohybové dovednosti

23. Vyznačuje se dítě nápadně špatnou koordinací pohybů? (Například nedokáže chytit míč.)

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

24. Provádí dítě při běhu netypické pohyby, je jeho běh jakkoli nápadný?

0 1 2 3 4 5 6
zřídka často

F. Další proměnné

V tomto oddíle zaškrtněte další projevy a charakteristiky, kterých jste si u dítěte všimli:

- a) nepřiměřený strach, jehož příčinou je:

- běžný zvuk, například hluk elektrického přístroje v domácnosti
- lehký dotyk na těle nebo na hlavě
- určité oblečení nebo jeho část
- nečekané zvuky
- kontakt s určitými předměty
- přelidněná, hlučná místa, například supermarkety

- b) tendence točit se dokola nebo se kývat, je-li čímkoli rozrušeno nebo prožívá-li úzkost

- c) absence reakcí na bolest; nízký práh bolesti

- d) opožděný vývoj řeči

- e) neobvyklé výrazy tváře nebo tiky

Pokud jste na většinu otázek odpověděli kladně a v případě číselného škálování jste se při hodnocení většinou pohybovali v rozmezí dva až šest bodů (což znamená, že výskyt daných charakteristik se výrazně odlišuje od normálního stavu), ještě to nemusí znamenat, že dítě má Aspergerův syndrom. Výsledky slouží jako pádný důvod pro doporučení dítěte na diagnostické vyšetření. Strategie představené v programu pomoci samozřejmě můžete použít, protože se zabývají jednotlivými aspekty, s nimiž jste se setkali v dotazníku.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Mgr. Hana Dvořáková

Obor: Speciální pedagogika

Název práce: Analýza diagnostiky dítěte předškolního věku a dítěte s Aspergerovým syndromem se zaměřením na správný vývoj řeči

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 219

Celkový počet stran příloh: 22

Počet titulů české literatury a pramenů: 100

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 2

Počet internetových zdrojů: 4