

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Bc. Radka Křižanová
Bc. Martina Vlčková



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Radka Křížanová

Bc. Martina Vlčková

Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Olomouc 2017

Čestné prohlášení:

Prohlašujeme, že jsme tuto diplomovou práci vypracovali samostatně pod odborným vedením Prof. PaedDr. Milana Valenty, Ph.D., a použili jsme pouze prameny a literaturu uvedené v závěru práce.

V Olomouci dne

.....

Bc. Radka Křížanová, Bc. Martina Vlčková

Poděkování:

Tímto bychom rády poděkovaly vedoucímu diplomové práce Prof. PaedDr. Milanovi Valentovi, Ph.D. za rady, připomínky, vstřícnost a podnětné vedení při zpracování naší diplomové práce.

Současně bychom rády poděkovaly Mateřské škole Hulín, která nám vyšla vstříc při realizaci výzkumné části naší diplomové práce.

OBSAH

Úvod	5
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	6
1.1. Vývoj jednotlivých oblastí u dětí předškolního věku	6
1.1.1. Motorika	6
1.1.2. Verbální schopnosti	7
1.1.3. Kognitivní vývoj	9
1.1.4. Emoční a sociální vývoj	10
1.2. Školní zralost	11
1.3. Odklad školní docházky	13
2 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ	16
2.1. Vymezení pojmu	17
2.2. Etiologie deficitů dílčích funkcí	18
2.3. Klasifikace dílčích funkcí a nejčastější projevy jejich deficitů	20
2.4. Specifické poruchy učení	23
3 DIAGNOSTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	27
3.1. Diagnostika předškolního věku	27
3.2. Metoda Brigitte Sindelarové	33
4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	37
4.1. Cíle a metody šetření	37
4.2. Charakteristika místa šetření	38
4.3. Charakteristika výzkumného vzorku	38
4.4. Vlastní šetření	38
4.5. Závěry šetření a návrhy pro praxi	55
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	64
SEZNAM PŘÍLOH	66
PŘÍLOHY	67
ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE	92

Úvod

Deficity dílčích funkcí se v dětské populaci výrazně projevují. Lze je charakterizovat jako snížený výkon jednotlivých faktorů v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný pro zvládnání určitých komplexních procesů adaptace. Právě tato problematika se může projevovat již v prvotním vzdělávání dítěte a tím zasahovat do předškolního věku. Aby dítě dosáhlo co nejoptimálnější úrovně v dalším vzdělávání, je nutné zjistit, ve kterých dílčích funkcích se se zmiňovanými deficity setkáváme.

Téma diplomové práce je zaměřeno na děti předškolního věku – děti intaktní a děti se speciálními vzdělávacími potřebami (děti s vadami řeči). Obě skupiny dětí jsou vzdělávány ve stejném předškolním zařízení, podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. S dětmi, které jsou součástí výzkumného šetření, pracujeme každodenně ve svém zaměstnání, na pozici učitelek a logopedických asistentek. Známe jejich možnosti i úroveň dosažených znalostí.

Cílem diplomové práce je na základě analýzy odborné literatury, kvalitativního výzkumu a praktických poznatků, graficky znázornit výsledky jednotlivých úkolů obou skupin dětí a následně poskytnout možnosti reedukačních cvičení zaměřené na jednotlivé oblasti dílčích funkcí. Hlavním cílem výzkumného šetření je zjištění, zda existuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s vadami řeči). Pro vlastní šetření jsme použili baterii ke zjištění deficitů dílčích funkcí od Brigitte Sindelarové, „*Předcházíme poruchám učení*“, určený pro děti předškolního věku a děti na prvním stupni základních škol.

Práce je rozdělena do čtyř tematických celků. První kapitola pojednává o celkovém vývoji jednotlivých oblastí u dítěte předškolního věku a objasnění pojmů školní zralost a odklad školní docházky. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu deficitů dílčích funkcí, jejich etiologií, klasifikací a nejčastějšími projevy a okrajově popisuje specifické poruchy učení. Následující třetí kapitola se zaměřuje na diagnostiku předškolního věku a již zmiňovanou metodu Brigitte Sindelarové. Výzkumné šetření je obsahem poslední, čtvrté kapitoly, ve které jsou shrnuty výsledky vlastního šetření, které bylo realizováno v mateřské škole – v běžné a speciální logopedické třídě.

1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1. Vývoj jednotlivých oblastí u dětí předškolního věku

„Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily – a pokud možno také s dětmi tohoto věku žít“ (Říčan, 2004, s. 119).

Předškolní období začíná třetím rokem života dítěte a trvá přibližně do jeho šesti let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může být posunut o jeden až dva roky. Charakteristickým znakem předškolního období je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která již není samoúčelná. K uvolnění této závislosti přispívá osvojování běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je však stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a zároveň předpokladem k zahájení školní docházky (Vágnerová, 2000).

Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „*perioda růstu*“, mluvíme o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky (Šímíčková Čížková, 2005).

1.1.1 Motorika

V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte. Zdokonaluje se hrubá motorika. Na počátku tohoto období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale v průběhu se chůze automatizuje. I další přemísťovací pohyby (běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu) se zdokonalují. Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují *pohybovou koordinaci* (např. jízda na koloběžce, kole, bruslení, lyžování, plavání).

Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem manipulovat s tužkou, nůžkami, také jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se *manuální zručnost*.

Vývoj kresby probíhá v určitých etapách a stádiích. Kolem třetího roku dítě většinou začíná spontánně kreslit, nejprve nepravidelný ovála a postupně zvládá vvislou a vodorovnou čáru. První zobrazovanou formou v dětské kresbě je lidská postava. Nejprve tzv. „*hlavonožec*“, postupně přibývá detailů, dvojdimenzionální znázornění rukou, nohou. Kolem šestého roku dítě je kresba proporcionálnější, postava už je členěna na hlavu, trup, jednotlivé části těla jsou připojené na správném místě. Jsou také vyznačeny detaily obličeje (Bednářová, Šmardová, 2006).

Pro dítě je však kresba hrou a zároveň také slouží jako vyjadřovací prostředek. Dítě kreslí tak samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Dítě někdy svou kresbou poví daleko víc, než by dokázalo vyjádřit slovy. Pomocí kresby si může alespoň částečně splnit svá přání, která jsou ve skutečnosti nesplnitelná (Říčan, 2004).

Vcelku bychom mohli motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte (Šimíčková Čížková, 2005).

1.1.2 Verbální schopnosti

Třileté dítě má ještě poměrně nedokonalou výslovnost, dokáže ale navazovat a udržovat krátký rozhovor, začíná také používat jednoduchá souvětí, umí i krátké říkanky. Nachází se ve stádiu logických pojmů. Slova, která byla doposud spjata s konkrétními předměty, se postupně pomocí abstrakce stávají všeobecnými pojmy, slovy s určitým obsahem. Okolo čtvrtého roku dítěte mizí postupně „*dětská patlavost*“. Dítě už vyjadřuje své myšlenky většinou obsahově i formálně správně, toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči. Upřesňuje se obsah slov a roste také slovní zásoba. Zatímco dítě ve třech letech znalo přibližně 1000 slov, o rok později ovládá asi 1500 slov. V šesti letech se jeho slovní zásoba téměř zdvojnásobí a dostane se na úroveň přibližně 3000 slov. I když se ještě objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy, řečový projev dítěte se neustále zkvalitňuje. Po čtvrtém roce by už neměla gramatická stránka projevu vykazovat nápadné odchylky, do pěti let by mělo dítě mít dokončený i vývoj výslovnosti. Koncem předškolního věku dokáže dítě již hovořit o různých událostech ze svého života a používá řeč k regulaci dění ve svém okolí (Klenková, 2006).

Po celou tuto dobu probíhá upřesňování obsahu slov, gramatických forem, zkvalitňuje se řečový projev, roste slovní zásoba atd. Při charakteristice řečového vývoje

můžeme vycházet také z vývoje jazykových rovin. V ontogenezi řeči se jednotlivé jazykové roviny samozřejmě prolínají (Klenková, 2000).

Foneticko-fonologická rovina vypovídá o formální stránce řeči. Většina dětí na počátku této vývojové fáze nedovede ještě z různých důvodů správně artikulovat. Může jít o nezralost v oblasti sluchové diferenciaci, nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nedostatečné řečové stimulaci ze strany rodičů apod. Zpravidla se řečový projev během předškolního období spontánně nebo za pomoci logopedické intervence upraví. Lexikálně-sémantická rovina vypovídá o pasivní a aktivní slovní zásobě, která roste z cca 1000 slov tříletého dítěte na 2500 – 3000 slov dítěte šestiletého. Po čtvrtém roce dítě zpravidla užívá všechny slovní druhy, vedle souvětí slučovacích tvoří i souvětí podřadná. V toto případě máme na mysli morfologicko-syntaktickou rovinu. „*Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určité situaci, použije analogicky i v jiných situacích. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky. Do čtyř let se jedná o přirozený jev, tzv. fyziologický dysgramatismus*“ (Sovák, sec. cit. Klenková, 2000, s. 41).

Ke konci předškolního období by řečový projev dítěte již neměl vykazovat nápadnější gramatické odchylky. Uplatňování řečových kompetencí v běžném životě odráží pragmatická rovina jazykových projevů. Vývoj řeči napomáhá ke snaze navazovat a udržovat rozhovor s lidmi v okolí, rozšiřovat poznatky o sobě (orientuje se jménem, věkem, bydlištěm), rostou jeho poznatky o přírodě, o světě věcí a lidí. Prostřednictvím řeči reguluje své chování a vyjadřuje své pocity nejprve hlasitým komentářem, který nepotřebuje žádné posluchače, později (asi od čtyř nebo pěti let) vnitřní řečí.

Šimíčková Čížková (2005) uvádí, že se ve vzájemném poměru myšlení a řeči v předškolním věku vyskytují jisté disproporce, kdy 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) nebo řeč předbíhá myšlení (a to počátkem druhé poloviny předškolního věku, kdy 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).

1.1.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj se u dítěte předškolního věku vyvíjí velmi intenzivně. **Vnímání** převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá hlavně nápadné předměty, které upoutají jeho pozornost. Dítě také začíná rozlišovat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Sluchově je schopno analyzovat zvuky různých zdrojů (zpěv ptáků, zvuky aut apod.). Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání (sladké, slané, kyselé, hořké). Důležitým a významným zdrojem zážitků je hmat, kterým dovede nejen rozlišit vlastnosti předmětu, ale také je i pojmenovat. Pro vnímání je typické, že je *neanalytické*, vjemy jsou ovládnány ještě egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Rozvoj vnímání je ovlivněn nejen stavem analyzátorů, ale také myšlením a vlastní zkušeností dítěte. Vnímání je také aktivní, je spojeno s aktivní činností a s experimentováním. Nepřesné je vnímání času a prostoru (Šimíčková Čížková, 2005).

Jak uvádějí Vágnerová, Valentová (1994) základním rysem **paměti** je neustále převaha *konkrétnosti na mimovolnosti*, první projevy úmyslné paměti se projevují koncem předškolního věku. Převládá paměť mechanická, ale už se rozvíjí i paměť slovně logická.

Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti, která nezávisí pouze na věku, ale také na temperamentových zvláštностech dítěte a na druhu činnosti.

Rozvoj vnímání obohacuje také **představivost**. Vybavování představ je plynulejší, o tom svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události. Rozvíjejí se i fantazijní představy, které se uplatňují i ve výtvarném projevu. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích. Dítě si pomocí fantazijních představ vysvětluje realitu, čímž vznikají neopakovatelné originální reakce (např. kdy dítě živě komunikuje s televizní hlasatelkou). Představy jsou tak živé a opravdové, že je dítě často neodlišuje od vjemů, ale považuje je za realitu.

V **myšlení** dochází k velmi výrazné vývojové změně. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, které se nazývá názorné, intuitivní. Dítě se neustále zaměřuje na to, co vidělo a na to, co u toho prožilo. Myšlení je stále egocentrické, dítě má obtíže s uvědomováním si názorů druhého. Třídí předměty podle jednoho rysu (např. dává dohromady všechny červené hračky). Už také umí vyvozovat

závěry (např. usuzovat, čeho je více a čeho méně), ale tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Rozvíjí se také *pojmové myšlení*, kdy už dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Pojmy se tvoří zpočátku převážně spojováním náhodných znaků. V počátku období dítě identifikuje jednotlivé druhy věcí (jablko, míč, panenka), nechápe ale podstatné souvislosti mezi nimi, které je spojuje do všeobecnější skupiny. Prudký rozvoj pojmové činnosti začíná mezi 4. - 6. rokem. Dítě už začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem (stromy, hračky, nábytek). V pojmotvorné činnosti se vykytují chyby, děti unáhleně usuzují na základě jedné zkušenosti, jde o tzv. předčasné zevšeobecňování, např. na základě poznatku, že květina roste po dešti, samo si myslí, že když zmokne, poroste (Šimíčková Čížková, 2005).

1.1.4 Emoční a sociální vývoj

Jak uvádí Šimíčková Čížková (2005) je zdrojem citových zážitků *konkrétní činnost*. Rozvíjí se také smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost jsou méně četnější, projevují se např. při neúspěšné činnosti. Kolem čtvrtého roku ještě stále převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a z neznámých lidí. Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické. City *sociální* se vyvíjejí ve dvou směrech, ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Na začátku dominují vztahy k dospělým (láska k rodičům), vztahy k vrstevníkům se mění, narůstá potřeba těchto kontaktů, dítě potřebuje partnera ke hře. Dítě si vytváří i citový vztah k sobě samému tzn. *sebecit*, který je v předškolním věku motivovaný egocentrismem. City *intelektuální* (poznávací) vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností. *Estetické* city dítěti umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při vnímání hudby, pohádky, při výtvarných činnostech, dítě prožívá příjemné citové stavy u něčeho, co považuje za hezké. Dítě už začíná chápat co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí, co je správné a co je nesprávné, rozvíjí se *etické* citění. Dítě je uspokojeno pochvalou, může prožívat pocity viny při pokárání. Na rozvíjení vyšších citů má vliv především vzor dospělého, jsou výsledkem sociálního učení.

Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her. Děti se věnují hrám, a to pohybovým, konstrukčním, napodobovacím, námětovým. Od paralelní hry postupně přecházejí ke hře kooperativní. Děti si již hrají společně, mají rozdělené úlohy a je také nezbytná jejich koordinace. Vztahy mezi vrstevníky jsou ale ještě krátkodobé a nestálé. Začínají se ale projevovat rozdíly v mužských a ženských rolích (Čáp, Mareš, 2007).

1.2. Školní zralost

Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. V předškolním věku někteří kladou důraz zejména na spontaneitu – dítě by si mělo jenom hrát, spontánně se projevovat; do přirozeného vývoje nijak nezasahovat, pokud to není nezbytně nutné. Zastánci tohoto názoru mají spíše kritický postoj k předškolní přípravě. Jiní zase kladou důraz na předškolní průpravu – dítě by mělo být do školy postupně, nenásilně připravováno jak v oblasti kognitivní, tak i výchovné.

Pohybujeme se zde ovšem na rozhraní, rozcestí, před volbou nebo rozhodnutím. Domníváme se, že je rozumná tzv. střední cesta. Je třeba citlivě vnímat konkrétní dítě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami a možnostmi, ale také s požadavky, které na něj bezesporu budeme klást po zahájení docházky do školy. V *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* jsou velmi dobře formulovány základní principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku a respektování tzv. individuálního přístupu:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřit se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná;
- na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodičů může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Definice školní zralosti bylo napsáno poměrně hodně. Obecně můžeme **školní zralost** vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-

sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Kromě pojmu *školní zralost* se začal používat i termín *školní připravenost*. Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností – zejména v mateřské škole (Bednářová, Šmardová 2010).

Vágnerová (1999) uvádí termíny:

školní zralost (kompetence, které jsou závislé na zrání organismu):

- emoční stabilita a odolnost proti zátěži;
- kvalitnější koncentrace pozornosti;
- odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim);
- lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost;
- sluchová diferenciaci;
- koordinace obou hemisfér;
- vizuální diferenciaci a integraci (zralost očních pohybů);
- myšlení na úrovni konkrétních logických operací;
- autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti;

školní připravenost (kompetence, které jsou do určité míry závislé na prostředí a učení):

- respektování hodnot a smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci);
- rozlišování různých rolí a chování s nimi spojených;
- respektování běžných norem chování a hodnotového systému;
- úroveň verbální komunikace.

K tomu, aby dítě dokázalo zvládnout sezení v lavici, aby se aktivně a úspěšně podílelo na školních činnostech, aby si nosilo do školy potřebné věci, aby umělo dobře komunikovat s učiteli a také s vrstevníky, k tomu musí být fyzicky, emocionálně i sociálně zralé. *Fyzická zralost* zahrnuje přiměřenou velikost dítěte, odolnost vůči nemocem, rozvoj jemné motoriky ruky a celkové obratnosti dítěte. *Psychická zralost* je dána rozumovou vyspělostí dítěte, zrakovým a sluchovým vnímáním a rozlišováním. S tím také souvisí tvorba kvalitních představ a rozvoj paměti. Dítě by mělo být schopné rozeznat podobné a rozdílné obrázky, tvary, zvuky, určit pořadí. Mělo by se orientovat v prostoru, zvládat také

pravolevou orientaci. Úroveň řeči a vyjadřovacích schopností má dosahovat požadované úrovně. **Pracovní zralost** se vyznačuje rozvojem pozornosti a volních vlastností. Dítě se už vydrží déle soustředit na jednu činnost, dokáže udržet pořadí úkolů, dokončí svou práci. **Sociální a emocionální zralost** se projeví tím, že se už dítě dokáže na určitou dobu odloučit od své rodiny, je schopné se zapojit do školní práce, dokáže spolupracovat ve skupině, plnit úkoly podle pokynů učitele (Kucharská, Švancarová, 2004).

Podle Bednářové, Šmardové (2010) jsou důležité oblasti při posuzování školní zralosti tyto:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav;
- úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí;
- úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky);
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

1.3. Odklad školní docházky

U všech dětí není jednoznačné, že na základě zrání nervového systému a na základě zkušeností jsou připraveny pro vstup do základní školy. Rizika neúspěchu mohu odhalit sami rodiče, pediatr nebo učitelé při zápisu do první třídy. Velkou roli při diagnostice školní připravenosti mají učitelky mateřských škol. Déletrvající zkušenost s dítětem a možnost srovnání dává možnost poradit rodičům, doporučit odborné vyšetření a poskytnout výstižné informace pro příslušné poradenské pracoviště. Je na samotných rodičích jak budou respektovat připomínky odborníků (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra) a současně budou schopni objektivně posoudit možnosti svého dítěte. Pokud zvolí alternativu odkladu školní docházky, je nutné na základě odborného vyšetření, o to požádat ředitele školy, ve které je dítě k plnění školní docházky zapsáno.

Mezi nejčastější příčiny odkladu školní docházky podle Přinosilové (2004) patří:

- problémy v oblasti řeči;
- problémy s pozorností a soustředěností;
- problémy v grafomotorice (špatný úchop psacího náčiní, nevyhraněná laterální);
- problémy pracovního tempa (pomalost);
- problémy vědomostního rázu (orientace ve světě).

Školní docházku lze odložit o 1 rok, v určitých případech až o 2 roky. Tuto dobu je důležité využít ve prospěch dítěte, ke stimulaci jeho vývoje. Odborná poradenská pracoviště se při zjišťování školní připravenosti stále více zabývají identifikací typů nedostatečné připravenosti ohrožující budoucí školní úspěšnost dítěte.

Valentová (in Koláriková, Pupala, 2001) uvádí, že podle výsledků výzkumu IPPP ČR (1997) lze vydělit některé varianty neuspokojivé připravenosti:

- děti výrazně mentálně retardované, u nichž psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy. Měří-li se však požadavky speciální školy, mohou být již do školy připravené;
- děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově pomalým tempem dozrávání a pravděpodobně s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, zvláště kognitivní oblasti. Zjištěná nižší úroveň školní připravenosti odpovídá jejich intelektuálním schopnostem. Valentová, L. (in Koláriková, Pupala, 2001, s. 222) uvádí zjištění Matějčka z poradenské praxe: *„dolní hranice mentální normy vzniká v některých případech na základě výchovné zanedbanosti, sociokulturním znevýhodněním jedince a psychickou deprivací. Jelikož se nejedná o stav neměnný, míru stability zjištěné odchylky i možnosti reedukace ukáže až dlouhodobé pedagogické působení“*;
- děti klasicky nezralé, u kterých neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik potřebných pro školu. Velké procento tvoří děti, zvláště chlapci, které se narodily v měsíci červnu až srpnu;
- děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých funkcí, kdy nevyrovnanost může nabývat různých podob, např. normální intelektové předpoklady se kombinují s nevyzrálou percepcí, s nižší úrovní grafomotoriky nebo sníženou koncentrací pozornosti aj. Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní, tělesné. Základní otázkou z hlediska volby nápravy je, do jaké míry lze hodnotit zjištěné nevyrovnanosti profilu dispozic pro školní úspěšnost jako přechodnou záležitost, do jaké míry ji lze vyrovnat již v předškolním věku a do jaké míry jde již o relativně trvalou charakteristiku osobnosti, jejíž deficit je nanejvýš možno v různém rozsahu kompenzovat.

Předškolní období je významným obdobím pro další vývoj dítěte. Dítě se rozvíjí v oblasti motoriky, v oblasti verbálních schopností, zdokonalují se u něho kognitivní procesy a vyvíjí se emoční a sociální vývoj. Důležitou roli má pedagog v mateřské škole, jehož náplní práce by měla být podpora rozvoje každého dítěte a pedagog by měl na konci předškolního období zhodnotit, zda je dítě zralé a připravené na vstup do první třídy. V případech, kdy dítě není připravené na školu, provádí psycholog vyšetření k posouzení odkladu školní docházky. Dítě zůstává v předškolním zařízení o rok déle a měla by mu být poskytnuta odpovídající péče.

2. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

Již od počátku života se vyvíjí u dítěte základní schopnosti a dovednosti, jako jsou zachycení, zpracování, zapamatování si toho, co dítě vidí, slyší a jak se rozvíjí po stránce motorické. Dítě vnímá, pohybuje se, dívá se a také naslouchá. Spojuje své pocity s tím, co vidí a slyší. Toto první učení má velmi podstatný význam pro učení následující, proto se předškolnímu vzdělávání věnuje v posledních letech patřičná pozornost. Právě předškolní věk je období, kdy se dají zaznamenat projevy, které mohou poukazovat na rizikové faktory specifických poruch učení. Jedná se o deficity dílčích funkcí, díky kterým si jedinec osvojuje trivium – čtení, psaní, počítání (Sindelarová, 1996).

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí funkce, které jsou nedílnou součástí k osvojení si již zmiňovaného trivia:

- *funkce související s vizuální percepcí* – schopnost orientace v prostoru, schopnost pravolevé orientace, schopnost levo-právěho pohybu očí, schopnost zrakového rozlišování (barev, tvaru, velikosti, figury a pozadí a podobných obrácených tvarů), schopnost zrakové analýzy a syntézy a dostatečná úroveň zrakové paměti;
- *funkce související s auditivní percepcí* – schopnost sluchové orientace, schopnost sluchové diferenciacce (zvuků, tónů, jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět, rytmu), schopnost sluchové analýzy a syntézy a dostatečná úroveň sluchové paměti;
- *paměť* – schopnost zapamatování, uchování a vybavení;
- *myšlení* – schopnost logického myšlení, schopnost abstraktního myšlení;
- *řeč* – schopnost artikulační obratnosti, dostatečná slovní zásoba a její adekvátní využívání, dostatečná komunikační schopnost;
- *předmatematické představy* – chápání číselných řad, předčíselné a číselné představy, orientace v čase, vnímání struktury daného čísla, dostatečná schopnost provádět matematické operace;
- *funkce motorické* – hrubá a jemná motorika, včetně motoriky mluvidel, senzorio-motorické funkce (spojení vnímání s pohybem), motorická koordinace celého těla (souhra pohybů, rytmika).

2.1 Vymezení pojmu

Pojmem *deficit* je chápán nerovnoměrný vývoj dané funkce vzhledem k vývoji ostatních funkcí mozku nebo nesprávnou komunikací mezi jednotlivými funkcemi. Tento stav je neměnný a může na základě různých rehabilitačních metod dojít k úpravě zlepšení nebo dokonce k úplnému vyrovnání.

Pokorná (2001) definuje přívlastek *dílčí (Teil)* jako část komplexní psychické funkce mozku, při jejímž oslabení je narušen celý systém. Např. narušené zrakové vnímání může způsobit u dítěte dyslexii (poruchu čtení).

Přívlastek *funkční, výkonný (Leistung)* je definován jako úspěšná nenarušená funkce centrálního nervového systému, která je výsledkem adaptace, přizpůsobením se požadavkům, které nastanou, schopnost diferenciací podnětů. Může se jednat o schopnost naučit se rozlišovat hlas matky od hlasů ostatních lidí, apod.

Pojmem *dílčí funkce* je označovaná jako konkrétní funkce mozku, které vykonávají základní funkci psychickou (Holečková in Kucharská, 2000).

Pokorná (2001) používá termín *deficity dílčích funkcí*, který zavedl do německé terminologie Graichen. Tento pojem charakterizuje jako snížení výkonu jednotlivých prvků nebo faktorů v rámci většího funkčního systému, který je nezbytnou podmínkou ke zvládnutí komplexních procesů adaptace. Pojem *deficity dílčích funkcí* má význam pouze ve vztahu k celému komplexu psychických funkcí.

Německý psychiatr Lempp (in Pokorná, 2001, s. 96) *deficity dílčích funkcí* charakterizuje jako „*zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný ke zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace*“.

Koncepci deficitů dílčích funkcí uvedla do povědomí české odborné veřejnosti především autorka Věra Pokorná. V německy zemích existují vedle sebe dvě zcela odlišná pojetí termínu „*Teilleistungsschwachen*“. Prvním z nich je pojetí, které uvádí právě Pokorná. Odpovídá původnímu záměru autora tohoto termínu, Johannese Graichena, a bývá označováno jako neuropsychologické. Je nutné upozornit na skutečnost, že došlo ke vzniku tzv. pedagogického pojetí tohoto termínu „*Teilleistungsschwachen*“, které je rozšířeno i v

současnosti. Z hlediska pedagoga jsou dovednosti čtení a psaní dílčími výkony v rámci celého vyučovacího procesu. Pokud jedinec nezvládá tuto dovednost, stává proto poruchou, či nedostatkem dílčího výkonu a je tedy považováno za „*Teilleistungsschwäche*“ či „*Teilleistungstörung*“. Jako pedagogické bývá toto alternativní pojetí označováno právě proto, že vzniklo vztažením tohoto termínu k aktuálně pozorovatelným projevům v rámci pedagogického procesu (Kucharská, 2000).

Toto pedagogické pojetí výše uvedených termínů však nerespektuje vázanost k neuropsychologickým konceptům v Graichenově pojetí. K odlišení obou významů termínů „*Teilleistungstörung*“ a „*Teilleistungsschwäche*“ nám napomáhá již zmíněný překlad Pokorné, tj. termín *deficity dílčích funkcí*, který jednoznačně zohledňuje původní neuropsychologickou orientaci a předchází tak možné dezinterpretaci termínu ve výše uvedeném smyslu.

Sindelarová (1996) uvádí, že *deficity dílčích funkcí* se projevují jako oslabení základních schopností jedince, které mohou způsobit obtíže v chování i učení. Může jít o mnoho příčin, které mohou nepříznivě ovlivnit kteroukoli psychickou činnost a s tím i vývoj schopností, které jsou nezbytné k nácviku trivია. Sindelarová také uvádí, že nezbytnou podmínkou předškolního vzdělávání a především časné intervence je zaměřit se na předpoklady, ze kterých plyne školní učení. Jejich podpora a rozvoj je důležitou součástí předškolní výchovy. Pokud se podaří podchytit *deficity dílčích funkcí* u dítěte ještě před prvními projevy obtíží v učení a chování, pak je vysoká šance dalšího harmonického a bezproblémového vývoje dítěte.

2.2 Etiologie deficitů dílčích funkcí

Etiologie doposud není jednoznačná. Scharingerová (1999) uvádí možné příčiny vzniku deficitů dílčích funkcí:

- dědičnost ovlivněná dalšími vlivy;
- fyziologické příčiny (změny ve struktuře mozku);
- poškození mozku (LMD);
- působení vnějších vlivů (rodinné prostředí, neadekvátní komunikace mezi členy rodiny, nedostatek možností pobytu venku, sledování televize místo rozhovoru s druhou osobou apod.);

- vliv školy (splnění daných úkolů v určitém čase bez ohledu na individuální vývoj dítěte).

Pokorná in Šafrová (1998) dělí následující příčiny oproti dělení předchozímu do dvou skupin:

konstituční:

- dědičné faktory s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému – např. rodinné dispozice k obtížím v řečovém vývoji a později i obtížím ve čtení;
- lehká mozková postižení;
- odchylky v organizaci mozkových aktivit;
- netypická dominance jednotlivých mozkových hemisfér;

sociální:

- nepříznivý vliv prostředí, především podmínky rodinného prostředí – styl výchovy rodičů, nadměrné užívání masmédií, nedostatečná komunikace mezi členy rodiny;
- podmínky školního prostředí – výuka probíhá dle pevně stanovených osnov a školních plánů, jejichž cílem je, aby každé dítě splnilo dané úkoly v určitém čase bez ohledu na jeho individuální vývoj.

Za významný etiologický faktor deficitů dílčích funkcí a následně specifických poruch učení se dříve (přibližně od poloviny šedesátých let) uváděla lehká mozková dysfunkce (*LMD*). Jde o malá mozková poškození, buďto v období prenatálním (před porodem), perinatálním (během porodu) nebo postnatálním (zhruba do dvou let po porodu)

Podle Vágnerové (2001) jsou typické projevy *LMD* v různých formách deficitů funkcí:

- poruchy dynamiky psychiky - nerovnoměrný rozvoj jednotlivých psychických funkcí, disharmonický celkový vývoj - kolísání výkonnosti a emočního ladění v čase - změna aktivační úrovně - poruchy pozornosti;
- poruchy emocionality, nezralost citových reakcí;
- poruchy motoriky a senzomotorické koordinace;
- poruchy vnímání – spojené s obtížemi analýze, syntéze a diferenciaci zrakových a sluchových podnětů; poruchy učení;
- poruchy řečového projevu – obtíže v porozumění, obtíže s vlastní produkcí řeči;
- poruchy biorytmu a vegetativních funkcí.

2.3 Klasifikace dílčích funkcí a nejčastější projevy jejich deficitů

Dle Sindelarové (2008) se základní dílčí funkce, u kterých se může vzniknout deficit, klasifikují následovně:

- zaměření pozornosti (diferenciace figury a pozadí);
- vizuální a auditivní diferenciace a členění;
- vlastnosti a kapacita paměti;
- prostorová orientace;
- intermodální kódování;
- serialita.

Pokorná in Kucharská (2000) jednotlivé dílčí funkce a jejich deficity schematicky rozděluje na následující části:

Dílčí funkce v oblasti zraku

Dílčí funkce v oblasti zraku zajišťují správné rozlišování rozdílných tvarů a rozdílů ve tvarech. Zrakové vnímání se rozvíjí již v předškolním věku. Právě problematické rozlišování tvarů v předškolním věku je významným prediktorem obtíží ve škole. Mnohdy se však v rámci diagnostiky poruch učení často podceňuje (Pokorná, 2001).

Sindelarová (2008) rozlišuje v oblasti zraku 3 dílčí funkce:

- *zrakové rozlišování (zraková pozornost)* – schopnost rozlišovat figuru anebo tvar v pozadí. Pokorná (2001) uvádí, že nejde o zrakovou ostrost, ale o schopnost oddělit část (figuru) z celku jako i schopnost vnímat celostně. V důsledku deficitů v této oblasti není dítě schopné sledovat jednu čáru překrývající se s jinými čarami;
- *zraková diferenciace*: schopnost rozlišovat jednotlivé tvary a vnímat složitější obrazy a psaná slova jako jeden celek. Dítě s deficitem v této oblasti zaměňuje např. podobně vypadající písmena;
- *zraková paměť*: schopnost zapamatovat si tvar viděného. Při deficitu v této oblasti se dítěti překrývají různé tvary a písmena, což vede k problematickému zapamatování si písmen a následně k problémům v jejich užívání.

Dílčí funkce v oblasti sluchu

Dítě školního věku zvládá rozkládat slyšenou větu do slov, následovně slovo do slabik a slabiky na jednotlivá písmena. Při psaní je úlohou dítěte zvládnout tento proces v opačném pořadí a dítě tak zvládá napsat slyšenou větu. Tento proces se postupně zautomatizuje. Děti s deficitem dílčích funkcí v oblasti auditivního zpracování však často chybují (Pokorná, 2001). V sociální společnosti se dítě projevuje slabší slovní zásobou, ale i nesoustředěním a problémy v mluvení.

Sindelarová (2008) rozlišuje v oblasti sluchu 3 dílčí funkce:

- *sluchové rozlišování (sluchová pozornost)* – schopnost rozlišovat figuru a pozadí – schopnost zaměřit svou pozornost jen na mluvené slovo učitele (figura) a okolní vlivy nevnímat (pozadí). Dítě s deficitem v této oblasti neumí zaměřit svoji pozornost na jediný akustický podnět, nechá se snadno rozptýlit okolními zvuky;
- *sluchová diferenciac*e: schopnost odlišit podobně znějící, shodná a neshodná slova a slabiky. Deficit v této oblasti se projevuje v častých gramatických chybách, jako je například záměna tvrdého a měkkého y/i;
- *sluchová paměť*: schopnost zapamatovat si obsah slyšeného. Deficit se projevuje jako problém při nácvičku básniček, písniček nebo sníženou schopností reprodukovat pokyn či výklad učitele.

Dílčí funkce orientace v prostoru

Tato dílčí funkce v sobě zahrnuje vnímání umístěných objektů v prostředí, uvědomování si okolí. Dílčí funkce orientace v prostoru se u dítěte rozvíjí postupně od počátku narození. Vývoj jemné a hrubé motoriky a jejich koordinace (natahování ruky, uchopování předmětů, plazení, chůze, běh, aj.) tuto schopnost rozvíjí. Možné deficity dílčích funkcí v této oblasti se projevují zejména v oblasti matematiky. Jde o problematickou orientaci v číselné ose, na ploše, v prostoru, která je důležitá pro zvládnutí operací v aritmetice a úloh z geometrie. Deficit se může projevit i v oblasti psaní, kdy se objevuje v psaném projevu dítěte nečitelné písmo, nedodržování odstupů nebo záměna zrcadlově podobných písmen (např. „b“ a „d“). Při čtení se může projevovat jako záměna pořadí při čtení rozdílných písmen i čtení písmen tvarově podobných.

Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla

Tyto dílčí funkce úzce souvisí s hrubou a jemnou motorikou dítěte, ovládnutím tělesných pohybů a postojů (lezení, sezení, stání, aj.), dále s výkonem přesných pohybů (chůze, skákání, přelézání). Náročné na vnímání schématu těla jsou samoobslužné činnosti (např. oblékání se). Rozvoj jemné motoriky je nedílnou součástí celkového rozvoje dítěte ještě před nástupem do školy. V mladším školním věku se pravidelným psaním a koordinací příslušných svalových skupin motorika zdokonaluje. Při této činnosti je důležitá vizuální percepce a vizuálně-motorická koordinace (koordinace pohybu ruka – oko). Dítě s deficitem dílčích funkcí v této oblasti se všeobecně považují za nepřizpůsobivé a nešikovné. Deficit zasahuje do samoobslužných činností, ale také značně ovlivňuje vztahy s druhými osobami (Pokorná, 2001).

Dílčí funkce intermodality

Dílčí funkce intermodálních vztahů je schopnost spojovat obsah různých forem smyslových modalit (obsah z jedné percepční oblasti spojit s obsahem jiné percepční oblasti). Intermodalitě se učí dítě postupně od prvních měsíců života (spojování hlasu či vůně k tváři matky). Rozvojem zkušeností se dítě dopracuje až ke schopnosti pojmenování, poznávání typických vlastností a významu jednotlivých věcí. Úlohou této oblasti je pro dítě např. učení se písmen (přiřadit tvar k názvu) nebo učení se číslic (přiřadit tvaru slovní označení či správný počet). Projevy deficitů dílčích funkcí v této oblasti se projevují zejména při psaní a počítání. Může jít o problematické zapamatování si písmen či vzájemné zaměňování; obtížemi při spojování jednotlivých písmen v jedno slovo, slova do vět; zaměňování stejně znějících písmen (Pokorná, 2001).

Dílčí funkce seriality

Dílčí funkce seriality dítěti umožňuje vnímání souvislé existence v čase. Vše co se odehrává kolem nás má svoji časovou posloupnost (střídání dne a noci, dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období). Serialita je nedílnou součástí i sociálního styku, interpersonální interakcí a komunikací. Uplatňuje se při činnostech, ve kterých je potřebná posloupnost. Deficit dílčích funkcí v oblasti seriality se projevuje ve škole sníženou schopností dítěte osvojit si posloupnost písmen (abecedu) nebo čísel (číselnou řadu). Jedinec je často zaměňuje, vynechává nebo chybně přiřazuje. Deficit se objevuje jako poruchy chování (dítě nepředvídá následky svého chování, svých činů).

Zmíněné deficity v dílčích funkcích vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení i chování. Právě předškolní výchova a včasná intervence by se měla zaměřovat na rozvoj předpokladů, které následně umožňují školní učení. Pokud se nám podaří rozpoznat deficity dílčích funkcí již v předškolním věku, můžeme pomocí adekvátní a včasné péče přispět k předcházení vzniku specifických poruch učení ve škole. K diagnostice a následné terapii můžeme použít knihu „*Předcházíme poruchám učení*“ (Sindelarová, 2003).

Pokorná (2001) uvádí, že rozpoznání těchto dílčích funkcí bylo výsledkem neurofyziologického a neuropsychologického výzkumu. Jde o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte.

Zelinková (2008) popisuje přehled rizikových oblastí, které by měly být pro rodiče i učitelé mateřských škol středem zájmu. Čím více oblastí je rizikových, tím větší je pravděpodobnost, že se u dítěte projeví některá z poruch učení. Zelinková doporučuje v rámci posouzení sledovat u dítěte tři roviny:

- *rovinu biologickou* – sledujeme genetickou zátěž v rodině (opožděný vývoj řeči, výskyt poruch učení, poruch chování), problémy v těhotenství, problematický porod, zdravotní obtíže;
- *kognitivní funkce* – nemusí být postiženy všechny, ale často bývají kombinované deficity v různé intenzitě. Sledujeme vývoj řeči ve všech jejích jazykových rovinách, rozvoj jemné i hrubé motoriky, úroveň sluchové percepce a také proces automatizace (zapamatování si nových poznatků);
- *chování dítěte* – sledujeme obtíže se soustředěním, extrémní neklid, častá podrážděnost, problémy s navazováním sociálních kontaktů, vyhýbání se určitým aktivitám, to vše jsou rizikové faktory, na které je třeba zaměřit pozornost při sledování dítěte.

2.4 Specifické poruchy učení a chování

Výše zmiňované *deficity dílčích funkcí* jsou dle několika významných autorů hlavní příčinou obtíží při osvojování základního trivía – čtení, psaní, počítání. Což vypovídá o tom, že mohou být u dítěte v pozdějším období diagnostikovány specifické poruchy učení. Avšak je důležité respektovat všechny okolnosti v životě jedince, u kterého jsou tyto specifické

poruchy učení diagnostikovány. V souvislosti s tématem diplomové práce povrchově nastíníme problematiku specifických poruch učení.

Definice

Matějček (1993) charakterizuje poruchy učení jako souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují výraznými obtížemi při osvojování a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrální nervové soustavy.

Pojem *specifické poruchy učení* je nadřazený termín pojům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s těmito termíny nesetkáváme (Bartoňová, 2004).

Všechny specifické poruchy učení se v názvu označují předponou *dys-*, která značí nedostatečný, nesprávný vývoj konkrétní dovednosti (Zelinková, 2009).

Příčiny vzniku

Charakteristiku příčin specifických poruch učení můžeme posoudit z různých úhlů pohledů. Uvedeme stručný výčet možné etiologie specifických poruch učení. Příčinou specifických poruch učení mohou být genetické vlivy, které se podle současné odborné literatury vyskytují ve 40 – 60 % ze všech případů. Nelze říci, že by se geneticky přenášela přímo konkrétní porucha, ale existují jisté rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, které se mohou vlivem vnějších podmínek rozvinout (srov. Pokorná, 2001, Zelinková, 2003).

Další příčinou specifických poruch učení jsou odchylky ve stavbě a funkci mozku (užívá se termín lehká mozková dysfunkce), které mohou vzniknout v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. Příčinami vzniku specifických poruch učení v prenatálním období mohou být např. infekční onemocnění matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, předčasný porod a s ním související nízká porodní váha, popř. závislost matky na lécích, alkoholu (toxické látky). Mezi příčiny perinatálního poškození řadíme např. úrazy hlavy, novorozeneckou žloutenku, intoxikaci plodu vlivem léků, asfyxii. V období postnatálním může být příčinou nedostatek kyslíku v krvi vyvolaný nedostatky v přijímání

potravy, infekční onemocnění prodělané do 2 roku věku, meningitida a encefalitida, atp. (Pokorná, 2001)

Klasifikace

Specifické poruchy učení jsou klasifikovány v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Spadají do oddílu *Duševní poruchy a poruchy chování*. Kategorie je označena F80 – F89 *Poruchy psychického vývoje*. Níže uvedeme konkrétní diagnózy uvedené kategorie:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

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

Projevy

Zelinková (2009) uvádí následující definice jednotlivých specifických poruch učení a jejich projevy:

Dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností) – jedná se o nejznámější pojem z celé skupiny poruch učení. Úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu (rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu). Komplexní příznaky dyslexie jsou různé, dělí se dle typů dyslexie jako je např. fonemická, optická, agramatická a sémantická dyslexie.

Dysgrafie (porucha osvojování psaní) – je postižena grafická stránka písemného projevu, čitelnost, úprava. Obtíže se projevují např. neúhledností tvaru písma; pomalým

tempem při psaní; častým škrtnáním či přepisováním písmen; komolením písmen, slabik, či slov; problémy s orientací na liniatuře; atp.

Dysortografie (porucha osvojení pravopisu) – porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Další projevy mohou být osvojování gramatického učiva a gramatických pravidel. Dysortografické chyby mohou být, když jedinec např. zaměňuje tvrdé a měkké hlásky a slabiky; zaměňuje znělé a neznělé souhlásky; vynechává, přidává a přesmykuje písmena či slabiky; spojuje slova v jeden celek; atp.

Dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností) – porucha projevující se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací. Jedinec s těmito obtížemi často zaměňuje číslice, má nedostatky v číselných představách, zaměňuje číselné operace, není schopný ukazovat na počítané předměty a také je správně třídit. Dyskalkulie má obecně pestrou škálu příznaků, které se člení dle jednotlivých typů dyskalkulie jako je např. praktognostická, verbální, lexická, grafická, operační a ideognostická dyskalkulie.

Dyspinxie – projevuje se problémy ve vyjadřování své představy kresbou nebo jen velmi nízkou úrovní kresby. Jedinec zachází s výtvarnými potřebami a náčiním velmi neobratně a tvrdě.

Dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností) – porucha postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy s opakováním a napodobováním rytmu, melodie nebo jednotlivých tónů.

Dyspraxie (porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony) – problémy se projevují v běžných denních činnostech i ve vyučování. Žáci vykonávají činnosti v pomalejším tempu, jsou nezručné a jejich výrobky bývají neúhledné. Obtíže se projevují při psaní, kreslení, tělesné výchově, při mluvení jako artikulační neobratnost, atp.

Pojem deficitů dílčích funkcí uvedla do povědomí české veřejnosti autorka Věra Pokorná. Je vymezena řada příčin, klasifikace dílčích funkcí a nejčastější projevy jejich deficitů. Zmíněné deficity dílčích funkcí vyjadřují oslabení základních schopností, které následně vedou k obtížím v učení i chování. Právě předškolní výchova a včasná intervence by se měla zaměřovat na rozvoj předpokladů, které následně umožňují školní učení.

3. DIAGNOSTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Diagnostika deficitů dílčích funkcí souvisí s posuzováním školní zralosti v předškolním věku dítěte. Podrobnou diagnostikou se zabývá školské poradenské zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologická poradna, ve které působí odborníci jako je speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Diagnostika je prováděna v rámci psychodiagnostických testů. Na diagnostice deficitů dílčích funkcí u dítěte předškolního věku se nemusí podílet pouze již zmiňovaná řada odborníků, ale i osoby, které jsou v rámci vzdělávání pro dítě důležité – mluvíme konkrétně o učitelkách mateřských škol. Učitelky jsou osoby, které tráví s dítětem významnou část dne a při výchovně vzdělávacích činnostech využívají základní diagnostické metody, mezi které patří např. pozorování, rozhovor, analýza činností, analýza výsledků práce, atp. Dítě je sledováno v přirozených podmínkách, v dlouhodobém časovém intervalu a jeho výkony mohou být srovnávány s výkony svých vrstevníků. Pokud je v předškolním věku zjištěn určitý deficit v oblasti dílčích funkcí, je žádoucí v rámci reedukačního postupu návštěva školského poradenského zařízení, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

3.1 Diagnostika dítěte v předškolním věku

Důležité je, aby dítě mělo vytvořené ty nejlepší podmínky, ve kterých vyrůstá, aby mělo zajištěný individuální přístup. Stále výrazněji se do popředí dostává nutnost hlouběji poznat silné a slabé stránky dítěte. Všeobecná doporučení se ukazují jako neúčinná, mnohdy i poškozující. Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem. Stejně důležité je i rozpoznání slabších míst; ta potom můžeme systematicky a v delším časovém horizontu pozvolna rozvíjet, podněcovat a „vývojový skluz“ postupně snižovat.

Vývoj dítěte má určitou posloupnost a také časovost. Časovost znamená, že schopnost, dovednost nastupuje, resp. dítě obvykle dozraje v určitém věku, lépe řečeno ve věkovém rozmezí. Vývoj jedince je individuální. Každé dítě je jiné a ve vyžívání jednotlivých oblastí může být značný rozdíl. Posloupnost znamená, že se daná schopnost, dovednost rozvíjí po krocích, postupně a v návaznosti od snadnějšího po obtížnější, od jednodušší po složitější.

Často se setkáváme s dotazy rodičů, co by dítě mělo v předškolním věku umět. Podobně i pedagogy mateřských škol zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Nejdříve je však nutné zodpovědět si otázku, proč se diagnostikou zabývat, k čemu slouží, co je jejím cílem (Bednářová, Šmardová, 2008).

Zelinková (2007) uvádí, že pedagogická diagnostika je proces komplexní, který má za cíl poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Mimo úroveň vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionální úroveň dítěte, také úroveň psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Všechny údaje jsou doplněny o osobní a rodinnou anamnézu. Poté jsou na základě rozboru získaných poznatků vyvozovány závěry, které jsou hlavním východiskem pro další plánování výchovných a vzdělávacích postupů.

Cílem diagnostického procesu je zjistit úroveň vývoje dítěte a všechny zjištěné poznatky a informace dát do souvislosti s dalšími skutečnostmi, které se týkají případného podezření, že je dítě rizikové a to z hlediska poruch učení. Po provedení diagnostiky je pro dítě vypracován individuální program, který směřuje ke splnění dvou hlavních úkolů:

- posilovat silné stránky ve vývoji dítěte, které fungují jako motivace a také pomáhají zajišťovat zdravý psychický vývoj dítěte;
- rozvíjet oblasti, ve kterých se deficity objevují.

Musíme mít ale neustále na paměti, že u dítěte předškolního věku je hlavní a zásadní aktivitou hra, která musí být i dominantní při reedukaci (Zelinková, 2008).

Zelinková (2008) uvádí jednotlivé typy pedagogické diagnostiky:

- diagnostika normativní, kdy výsledek v určité zkoušce je srovnáván s výsledkem reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce. Tento způsob diagnostiky vlastně odpovídá na otázku, zda dané dítě odpovídá úrovni svých vrstevníků nebo za nimi zaostává nebo je nadprůměrné;
- diagnostika kriteriální, která vychází z analýzy určité dovednosti a směřuje k určení úrovně, na níž se dané dítě nachází (zvládá - nezvládá);
- diagnostika individualizovaná, která se zaměřuje na hodnocení daného dítěte bez porovnávání s vrstevníky a sleduje dosaženou úroveň v určitém časovém úseku. Tento typ diagnostiky je také využívána u dětí handicapovaných, neúspěšných, u dětí

se ztrátou motivace, dále také sleduje i malé pokroky v jednotlivých oblastech, kdy tato zlepšení mohou působit jako pozitivní motivace;

- diagnostika diferenciální, která slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale mají různé příčiny.

K hlavním metodám pedagogické diagnostiky můžeme řadit pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazník, testy, analýza výsledků činnosti, pedagogická dokumentace.

Pozorování

Pozorování je jednou z nejdůležitějších pedagogických metod. Může být jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. Může ale také být náhodné, kdy však na jeho základě nelze dělat žádné závěry. Dále může být systematické, které slouží jako metoda pedagogické diagnostiky.

Rozhovor

Rozhovor patří k další důležité metodě pedagogické diagnostiky. Jeho obsahem jsou otázky a odpovědi. Je zejména vhodný tam, kde hledáme bezprostřední i důvěrné odpovědi. Můžeme mít rozhovor strukturovaný, kdy máme předem připravené otázky a alternativy odpovědí a rozhovor nestrukturovaný, kdy jde spíše o volné vyprávění rodičů nebo dítěte, které pouze podněcujeme.

Anamnéza

Anamnéza je metoda, díky níž získáváme poznatky z uplynulého života dítěte, které nám slouží k objasnění současného stavu dítěte. Můžeme dělit na anamnézu osobní, která zachycuje údaje o dosavadním vývoji dítěte; rodinnou anamnézu, která nás informuje o životě rodiny a možných způsobech výchovy. Anamnéza může být i školní, která zahrnuje hodnocení dítěte minulými i současnými učiteli.

Dotazník

Dotazník je metoda, u které se klade důraz na písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Tato metoda umožňuje získat odpovědi od většího počtu respondentů a to v poměrně krátkém časovém úseku. K potřebám předškolní diagnostiky se využívá spíše u rodičů.

Testy

Testy můžeme rozlišovat na standardizované psychologické, které jsou nástrojem k měření schopností, nadání, výkonů, postojů, zájmů, kognitivních funkcí a na testy pro pedagogické účely, které jsou tvořeny pro účely dílčího poznání a jsou využívány k posouzení stavu, pokroku nebo schopností a dovedností dosažených jednotlivcem nebo skupinou.

Analýza výsledků činnosti

Analýza se zabývá rozbořem hotového materiálu, kdy se může jednat o různé výrobky nebo laboratorní práce. V předškolním věku je to hlavně kresba, výrobky z různých materiálů a pracovní listy.

Pedagogická dokumentace

Pedagogická dokumentace obsahuje materiály, které charakterizují danou instituci a vlastní práci s dítětem. Můžeme sem řadit například učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky, záznamy o dítěti, pozorování. Významnou součástí pedagogické dokumentace je portfolio dítěte, ve kterém jsou uspořádány práce dítěte získané za určitou dobu a umožňují sledovat vývoj dítěte (Zelinková 2007).

Diagnostika dítěte v předškolním věku je zaměřena na sledování a rozvoj následujících oblastí:

- motoriky, grafomotoriky;
- zrakového vnímání a paměti;
- sluchového vnímání a paměti;
- vnímání prostoru;
- vnímání času;
- základních matematických představ;
- řeči (myšlení);
- sociálních dovedností;
- sebeobsluhy (samostatnosti);
- hry.

Ve výše uvedených oblastech může docházet k oslabením, které zmiňuje Bednářová, Šmardová (2008) následovně:

Motorické funkce – úroveň motorických schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit nebo zapojení se do kolektivu. Méně obratné děti se liší v přesnosti provedení pohybů i v rychlosti. Pohybová neobratnost či opoždění často ovlivní vývoj dalších funkcí. Oslabení motoriky může ovlivnit řadu školních schopností, dovedností a návyků. Motorika má vliv na zdravotní stav. Oslabené a chybné návyky z dětství se promítají právě do zdravotního stavu po celý život jedince.

Zrakové vnímání a paměť - v předškolním věku je nejdůležitější rozvíjet zrakové vnímání pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa. Představy předškolního věku mají konkrétní obsah. Zkreslené, neúplné zrakové vnímání, ať už na úrovni zachycení, zpracování nebo uchování informací, negativně ovlivňuje poznávání okolního světa, způsob myšlení. Jeho oslabení v předškolním období se odrazí později ve školním věku do obtížného vnímání abstraktních symbolů. Písmena a číslice jsou abstraktními symboly, proto se deficit promítá do čtení, psaní a počítání. Někdy se stává, že v předškolním věku napíše děti písmena převráceně (zrcadlí). Tento jev může být ukazatelem nevyzrálého zrakového vnímání, zejména zrakového rozlišování. Proto je vhodné si tuto úroveň vývoje ověřit, popřípadě zahájit stimulaci.

Sluchové vnímání a paměť - oslabení fonematické diferenciaci v předškolním věku může významně poznamenat vývoj řeči dítěte. Při dyslálii je oslabení fonematické diferenciaci zdrojem dalších potíží. Může se podílet na potížích s výslovností delších slov, kdy vedle méně obratné motoriky mluvidel se může připojit ztížené uvědomění si postavení a rozlišení jednotlivých hlásek nebo jejich pořadí. Na úrovni školních dovedností se oslabení sluchového vnímání může promítat v mnoha rovinách, kdy může být ztíženo nabývání dovednosti číst, psát. Je ovlivněn i samotný proces učení.

Vnímání prostoru – oslabené prostorové vnímání v předškolním věku poznamenává mnoho výkonů a činností dítěte. Může se projevat v obtížnějších pohybových dovednostech, může mít také vliv na sebeobsluhu a samostatnost. Může také ovlivnit činnosti jako je kreslení, uvědomování si vedení směru čáry, hry se stavebnicemi, mozaikami, kdy při deficitu prostorové představivosti tyto činnosti děti nevyhledávají a tím nerozvíjí své technické myšlení. Ve školním věku mohou mít děti obtíže při orientaci v textu

při čtení, psaní, inverze pořadí písmen, číslic v textu, potíže v matematice, ztížená orientace na mapách, v notových zápisech.

Vnímání času – předškolní dítě si hůře osvojuje pojmy z časové orientace, zařazuje je do aktivního slovníku, obtížněji si navyká na sled každodenních činností, např. pomaleji si osvojuje kroky při oblékání, zaměňuje pořadí úkonů. Ve školním věku může docházet k potížím při čtení a psaní, děti si obtížně osvojují vědomosti, které musí být uspořádány v daném sledu (dny v týdnu), chybují v pořadí úkonů, mají potíže při hospodaření s časem.

Základní matematické představy – oslabení předčíselných představ má plno negativních dopadů na dítě. Dítě může mít potíže v oblasti motoriky, které mohou být příčinou nedostatku zkušeností s manipulací s předměty, ovlivňující vytváření matematických pojmů, potíže v oblasti grafomotoriky mohou mít vliv na rýsování, zápisy početních operací. Potíže v oblasti zrakového vnímání, zejména diferenciací, mohou způsobovat záměny matematických symbolů, potíže v oblasti sluchového vnímání a řeči mohou ovlivnit porozumění instrukcím, chápání matematických pojmů. Z hlediska matematického obsahu se nejčastěji vyskytují potíže s vytvářením pojmu přirozeného čísla, s orientací v číselné řadě, při zápisu a čtení čísel, při operacích s čísly, při řešení slovních úloh.

Řeč (myšlení) – řeč má pro jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidské společnosti. Aby dítě mohlo sdělit, co myslí, cítí, co chce nebo nechce, musí se umět vyjádřit. Případný řečový handicap může přinést řadu obtíží v sociální interakci (postavení a uplatnění ve skupině, navazování vztahů), ovlivňovat vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, zájmy, uspokojování potřeb). U závažnějších případů se ve školním věku mohou manifestovat obtíže v oblasti všech jazykových rovin.

Pokud dítě vykazuje výraznější odchylky ve vývoji, můžeme předpokládat určité selhávání ve škole a dítě lze označit za rizikové. Označení rizikové není nálepkou, ale pouze signálem k tomu, aby byla dítěti věnována speciální péče, která předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů, jejichž cílem je odstranit deficit ve vývoji a dítěti pomoci k úspěšnému nástupu do školy (Zelinková 2007).

K diagnostice oslabených dílčích funkcí u dětí předškolního věku můžeme využít různých zkoušek, jejichž cílem je včasné odhalení oslabení v některé oblasti vývoje dítěte.

Sindelarová (2003) vypracovala diagnostický materiál pod názvem „*Předcházíme poruchám učení*“, kde najdeme jak část diagnostickou, tak programy nácviku. Diagnostická část obsahuje 19 úkolů, ve kterých můžeme sledovat vývoj dílčích funkcí a následně je zaznamenat do stromu, který nám ukáže nejslabší místo ve vývoji dítěte. Zjištěné deficity dílčích funkcí následně rozvíjíme pomocí souboru úkolů, které jsou popsány v programu nácviku. Autorka zdůrazňuje, že je vhodné všechna cvičení provádět formou hry, pravidelně, po kratších úsecích, aby nedocházelo k přetěžování dítěte. Tento diagnostický materiál je podrobněji popsán v následující kapitole.

Kucharská, Švancarová (2001) vypracovali diagnostický materiál, který slouží k včasnému odhalení dětí, které by mohly mít obtíže při čtení a psaní. Tento materiál je určený pro učitelky mateřských škol a nese název „*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“. Velká část testu je zaměřena na sluchové a zrakové vnímání i paměť, také na prostorovou orientaci. Je sledována oblast artikulace, úroveň jemné motoriky, schopnost tvoření rýmů, schopnost intermodality. Tento test je ale určen pro děti šestileté a starší, proto nám neumožňuje přesné zachycení rizikových dětí v předškolním věku tak, aby bylo možné dlouhodobě provádět cvičení v těch oblastech, kde se projevuje vývojový deficit.

Bednářová, Šmardová (2008) vypracovali metodický materiál „*Diagnostika dítěte předškolního věku*“, který umožňuje sledovat jednotlivé oblasti vývoje dítěte. Poukazuje zároveň na jejich vzájemnou propojenost. Každá sledovaná oblast je rozdělena do jednotlivých položek, které jsou řazeny podle věku, ve kterém daná schopnost, dovednost obvykle dozrává, a ve kterém většina dětí požadovanou činnost zvládá. Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností sledujeme na škále – nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně. Diagnostický materiál je určený všem, kteří se zabývají vývojem předškolního dítěte a těm, kteří s dětmi pracují. Jsou to pedagogové mateřských škol, rodiče, speciální pedagogové, logopedi, psychologové i pedagogové základních škol.

3.2 Metoda Brigitte Sindelarové

Včasná diagnostika a odhalení deficitů dílčích funkcí u dítěte je významným předpokladem k tomu, aby byl dítěti umožněn harmonický a bezproblémový další vývoj. Důležité je však, aby zmíněné deficity byly rozpoznány ještě předtím, než jimi dítě trpí. Tedy nejlépe před vstupem dítěte do školy nebo na začátku školní docházky. Mezi řadu

významných českých i zahraničních autorů, kteří se zabývali diagnostikou deficitů dílčích funkcí, patří i Brigitte Sindelarová, klinická psycholožka a psychoterapeutka.

Sindelarová (2007) přirovnává vývoj myšlení a učení dítěte ke stromu (příloha č. 1), jehož kořeny a kmen znázorňují základní schopnosti jedince. Kmenem prostupují veškeré schopnosti a dovednosti. Následně z něj vyrůstají malé větve, které představují souhrn všech dosavadních zkušeností dítěte. Během krátké doby se z těchto základů vyvíjejí konkrétní schopnosti jedince, jako je zachycení, zpracování, seskupení a zapamatování si všeho, co má dítě možnost vidět, slyšet, cítit a také to, jak se rozvíjí po stránce motorické. Každý kmen stromu má i svou korunu, která obsahuje komplexní schopnosti dítěte jako je řeč, čtení, psaní a počítání.

Cílem metody Brigitte Sindelarové je detailně vystihnout dosaženou úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte. Metoda poukazuje na to, ve kterých oblastech zpracování informace byly zaznamenány nižší výkony dítěte, vždy však ve srovnání s jeho osobními průměrnými výkony. Výsledkem metody je diagnostikování druhu deficitu v dílčích funkcích a následně stanovení účinné intervence (Pokorná, 2001).

Výše zmiňovaná metoda obsahuje subtesty zaměřené na jednotlivé dílčí funkce (diferenciace pozadí a figury; optická a akustická diferenciace; intermodální kódování; optická, akustická a intermodální dlouhodobá a krátkodobá paměť; serialita; vnímání schématu těla a orientace v prostoru). Dospělý vždy pracuje individuálně s jednotlivcem. Úkoly by se neměly provádět, když je dítě unavené nebo něčím zaujaté a vzrušené. Důležité je, aby byl dospělý s dítětem samostatně v místnosti a bylo mu zadání sděleno tak, aby rozumělo přesně tomu, co má dělat. Předkládané instrukce by měly být přizpůsobené dialektu nebo slovní zásobě dítěte. Dítěti by mělo být poskytnuto dostatek času při řešení úkolů, které mohou být rozvrženy do několika dnů, aby se dítě nepřepínalo. Pouze úkoly jednoho cvičení by se měly provádět bez přerušení. Jen po splnění všech zmíněných podmínek může být dosaženo správných výsledků (Sindelarová, 2007).

Metoda Brigitte Sindelarové obsahuje 19 úkolů zaměřené na:

- rozdíly v párových obrázcích (schopnost zrakové diferenciace);
- rozdíly v párových tvarech (schopnost zrakové diferenciace);
- ukryté tvary (optické členění);
- rozdíly mezi dvěma slovy (verbálně akustická diferenciace);

- rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl (verbálně akustická diferenciacce);
- ukrytá slova (verbálně akustické členění);
- spojení mezi viděným a slyšeným vjemem (intermodální opticko-akustické spojení);
- spojení mezi slyšeným a viděným vjemem (intermodální akusticko-optické spojení);
- paměť na obrázky (optická paměť);
- paměť na tvary (optická paměť);
- paměť na řadu slov (verbálně akustická paměť);
- paměť na řadu slabik (verbálně akustická paměť);
- zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy (intermodální výkon paměti);
- zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky (intermodální výkon paměti);
- pohotovost mluvidel (motorika mluvidel);
- koordinace ruky a oka při psaní (vizuomotorika);
- vyhledávání obrázků (zaměřenost optické pozornosti);
- vyhledávání slov (zaměřenost akustické pozornosti);
- vnímání vlastního těla a prostoru (schéma těla a prostorová orientace).

Po realizaci všech úkolů se u každého z nich zapíše počet chyb. Na obrázku stromu má každá větev své číslo, které odpovídá číslu úkolu. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi, což znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste i konkrétní větev. Nejkratší větev je nejslabší oblastí dítěte (Sindelarová, 2007).

Sindelarová (2007) také uvádí program nácviku odpovídající souboru úkolů, které se s dítětem v rámci diagnostiky provádí. Tyto úkoly by měly dítěti pomoci vyrovnat nedostatek v oblastech, ve kterých nejvíce chybovalo (nejkratší větev stromu). Jednotlivé programy nácviku mají 3 stupně. Všechna cvičení jsou realizovaná formou hry. V prvním stupni jsou cvičení nejlehčí, v druhém jsou obtížnější a ve třetím cvičení nejobtížnější. Cvičení by se měla proto provádět od nejlehčího stupně - až dítě splní úkol bez obtíží, může se přejít na cvičení druhého stupně a na konec stupně třetího.

Program nácviku obsahuje 11 typů cvičení:

- cvičení rozvíjející zrakové vnímání;
- cvičení rozvíjející sluchové vnímání;
- cvičení rozvíjející přesné vidění;
- cvičení rozvíjející přesné slyšení;

- cvičení rozvíjející zapamatování viděného;
- cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného;
- cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů;
- cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principů posloupnosti;
- cvičení rozvíjející koordinaci pohybu úst při mluvení;
- cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka;
- cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru.

Již v předškolním období se můžeme setkat s prvními příznaky, kterou mohou být v průběhu vzdělávacího procesu diagnostikovány jako deficity dílčích funkcí a tyto děti můžeme označit za rizikové z hlediska výskytu poruch učení. Při péči o takové děti je vhodné využít služeb poradenského zařízení (PPP a SPC) a také možností pedagogické diagnostiky. K diagnostickým materiálům lze zařadit „Předcházíme poruchám učení“ od Sindelarové a „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od Bednářové, Šmardové, aj. Podrobné poznatky o vývoji dítěte mohou následně sloužit jako podklad pro další práci s dítětem.

4. DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

4.1 Cíle a metody šetření

Cílem diplomové práce je na základě analýzy odborné literatury, kvalitativního výzkumu a praktických poznatků graficky znázornit výsledky jednotlivých úkolů obou skupin dětí a následně poskytnout možnosti reedukačních cvičení zaměřené na jednotlivé oblasti dílčích funkcí.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjištění, zda existuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s vadami řeči).

Při vlastním šetření byly použity následující metody:

- analýza odborné literatury;
- studium dokumentace vybraného vzorku dětí;
- pozorování;
- nestrukturovaný a strukturovaný rozhovor;
- diagnostická baterie ke zjišťování deficitů dílčích funkcí v předškolním věku.

Pro splnění hlavního cíle byly vytýčeny dvě hypotézy:

H₀: „Neexistuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“.

H_A: „Existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami, kdy frekvence deficitů dílčích funkcí je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyšší než u dětí intaktních“.

4.2 Charakteristika místa šetření

Vlastní šetření probíhalo v Mateřské škole Hulín, okres Kroměříž. Mateřská škola má celkem tři pracoviště, dvě jsou v Hulíně (pracoviště Družba, pracoviště Eduarda Světlíka) a třetí odloučené pracoviště se nachází ve vedlejší vesnici Záhlinice. Mateřskou

školu v současné době navštěvuje 200 dětí. Vlastní šetření probíhalo na budovách Družba a Eduarda Světlíka. Každá zmiňovaná budova má tři běžné třídy s počtem 28 dětí (intaktní děti) a jednu třídu speciální logopedickou s počtem 12 dětí (s vadami řeči). Vzdělávacím programem předškolního vzdělávání mateřské školy je „Pramen k poznání“, který byl zpracován celým pedagogickým kolektivem a to na základě provedené analýzy výsledků práce školy.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo uskutečněno u dětí předškolního věku v celkovém počtu 40. Polovina dětí byla vybrána z běžných tříd, které navštěvují děti bez speciálních vzdělávacích potřeb (dětí intaktní). Druhá polovina dětí byla ze tříd speciálních logopedických (dětí s vadami řeči). V této třídě pracují dvě vysokoškolsky vzdělané paní učitelky. Logopedická intervence u dětí probíhá formou skupinové i individuální práce podle „*Kolektivního vzdělávacího plánu*“. Obě tyto skupiny byly ve věkovém rozmezí od 5 do 6 let, děti předškolního věku bez odkladu školní docházky. Jednalo se o skupinu heterogenní, utvořenou chlapci i děvčaty. V naší diplomové práci nazýváme skupinu dětí běžné třídy jako *intaktní*. Druhou skupinu dětí ze speciální logopedické třídy nazýváme děti se *speciálními vzdělávacími potřebami*.

4.3 Vlastní šetření

V rámci výzkumného šetření byla použita baterie Brigitte Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení*“ (1996). Tato metoda zjišťuje výskyt deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku a žáků prvních tříd.

Diagnostický soubor v plném znění zahrnuje celkem 19 dílčích úkolů. V každém úkolu může dítě dosáhnout určitého počtu bodů. Ve verzi Brigitte Sindelarové je test vyhodnocován pomocí obrázku *stromu* (příloha č. 1). Výsledky jednotlivých úkolů jsou vybarvovány do větví stromu – s větším počtem bodů roste větev jednotlivé oblasti. Délka jednotlivých větví poukazuje na slabé nebo silné oblasti dítěte. Na konci šetření a zaznamenání výsledků do větví stromu, můžeme vidět, ve které oblasti je dítě nejslabší.

Pro vlastní šetření jsme použili upravenou verzi – „*Testovací materiál pro žáky MŠ*“, který obsahuje 13 úkolů vybraných z původního souboru (příloha č. 2). V každém úkolu dítě dosáhlo určitého počtu bodů, které sloužily ke grafickému znázornění rozdílů obou skupin

dětí. Po sečtení dosažených bodů v rámci celého diagnostického testu, byly pomocí metody (test dobré shody chí-kvadrát) ověřeny stanovené hypotézy.

K výzkumnému šetření byly vybrány děti ve věku 5 - 6 let, ze tříd běžných a dvou tříd logopedických. Nedílnou součástí bylo seznámení se s diagnostickým materiálem, rozplánování si jednotlivých úkolů tak, aby děti nebyly v rámci diagnostiky přetěžovány. Test byl realizován individuální formou, v logopedické pracovně, v klidných a přirozených podmínkách. Dětem byl poskytnut dostatek času při plnění jednotlivých úkolů, byly patřičně seznámeny se zadáním a v neposlední řadě odměněny za splnění sladkou odměnou.

Výsledky testu každého dítěte (jednotlivé úkoly i celkový součet bodů) byly zaznamenány do tabulek (příloha č. 3-6), které následně sloužily ke grafickému znázornění a k ověření stanovených hypotéz. Celkový součet bodů všech skupin je zaznamenán pod tabulkou.

TESTOVÝ MATERIÁL PRO ŽÁKY MŠ

Tabulka č. 1

ÚKOL	NÁZEV ÚKOLU (oblasti zaměření)
1	Ukrytá slova (verbálně akustické členění, sluchová diference figury a pozadí)
2	Vizuální členění (optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích)
3	Auditivní diference řeči – slova (verbálně akustická diference, zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov)
4	Auditivní diference řeči – nesmyslná slova (verbálně akustická diference, zjišťovaná na dvojicích slov nemajících smysl)
5	Vizuální diference obrázků (schopnost zrakové diference, zjišťovaná na konkrétních srozumitelných obrázcích)
6	Vizuální diference tvarů (schopnost zrakové diference, zjišťovaná na abstraktních obrázcích)
7	Prostorová orientace (schéma těla a prostorová orientace)
8	Auditivní paměť – slova (verbálně akustická paměť na srozumitelná slova)
9	Auditivní paměť – slabiky (verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky)
10	Vizuální paměť – obrázky (optická paměť, zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků)
11	Vizuální paměť – obrazce (optická paměť, zjišťovaná na řadě předkládaných geometrických tvarů)
12	Spojení mezi slyšeným a viděným (intermodální akusticko-optické spojení)
13	Spojení mezi viděným a slyšeným (intermodální opticko-akustické spojení)

Úkol č. 1 – Ukrytá slova

Zaměření: Verbální akustické členění, sluchová diference figury a pozadí.

Zadání: „Řeknu ti vždy jedno slovo a poslouchej pozorně, zda uslyšíš slabiku PŘÍ. Tak třeba slovo PŘÍŠTĚ (zdůrazni slabiku, poté, kdy dítě pochopí, čti další slova a slabiku už nezdůrazňuj)“.

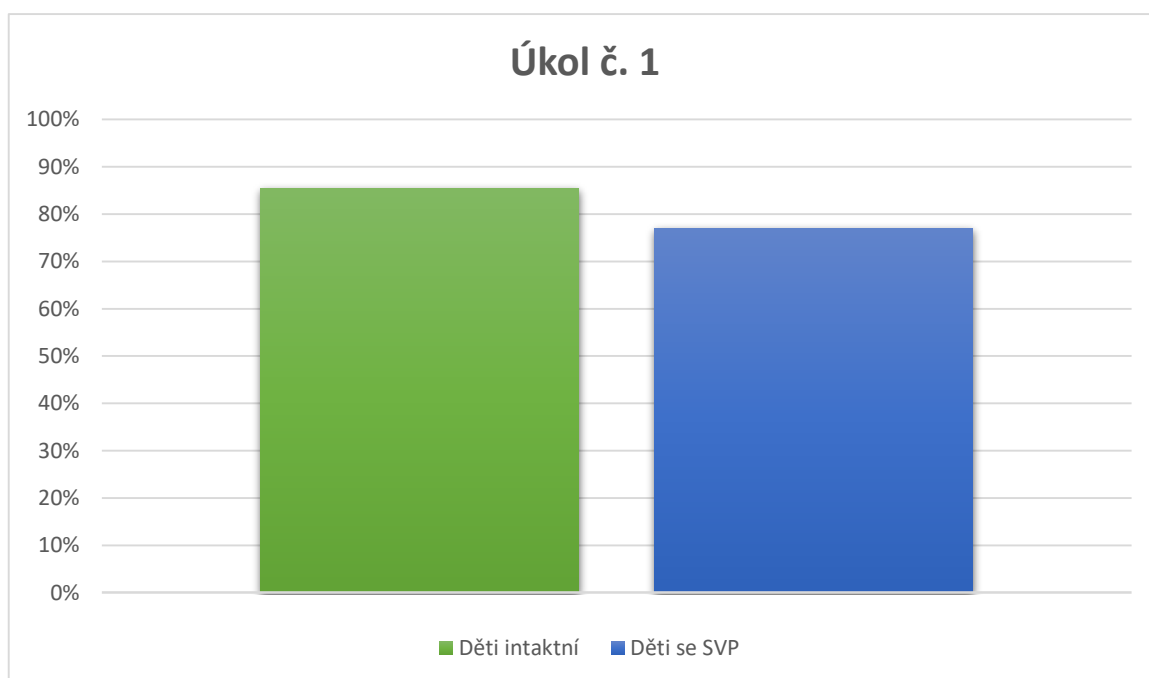
Slova zní: přízeň, vyhledat, napříč, nevinný, křehký, neklidný, nepříjemný, znejistět, například, přímka.

Řešení: slova obsahující slabiku „pří“ - přízeň, napříč, nepříjemný, například, přímka.

Hodnocení: V případě odpovědi ANO zakroužkuj A. V případě odpovědi NE, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen, u kterých je 1 = počet bodů.

VÝSLEDKY 1. ÚKOLU (%) – UKRYTÁ SLOVA

Graf č. 1



V prvním úkolu, který je zaměřený na sluchovou diferenciaci, dosáhla skupina dětí intaktních výsledku 85,5% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 77%. Je patrné, že odchylka mezi těmito skupinami není příliš velká (8,5%).

Úkol č. 2 – Vizuální členění

Zaměření: Optické členění, zjišťování na abstraktních obrázcích.

Zadání: „Tady nahoře vidíš nakreslený tvar, který je ve spodním obrázku ještě jednou. Umíš ukázat, kam se ten tvar schoval ve velkém obrázku?“

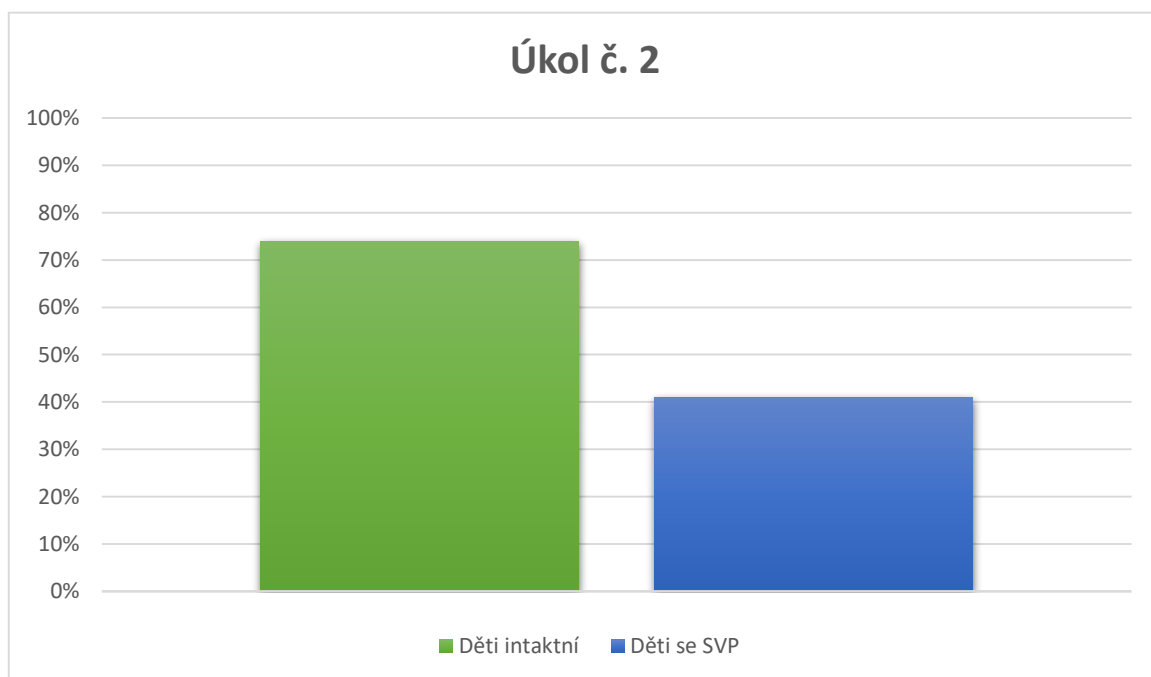
Pomůcky: 10 karet s geometrickými tvary (příloha č. 7).

Řešení: najdete podle malého geometrického tvaru

Hodnocení: Pokud dítě obrázek najde, zakroužkuj A1, pokud ho nenajde, zakroužkuj N. Každí A1 = 1 bod.

VÝSLEDKY 2. ÚKOLU (%) – VIZUÁLNÍ ČLENĚNÍ

Graf. 2



V grafu č. 2 (vizuální členění) můžeme pozorovat výraznější rozdíl mezi oběma skupinami. Je patrné, že výskyt deficitů v této oblasti, je výraznější u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti intaktní dosáhly celkem 74% oproti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dosáhly 41%. Rozdíl mezi skupinami je 33%.

Úkol č. 3 – Auditivní diferenciacie řeči

Zaměření: Verbálně akustická diferenciacie, zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov.

Zadání: „Řeknu ti vždy dvě slova. Dobře poslouchej a pak mi řekni, jestli jsou slova stejná nebo ne (slova čti postupně)“.

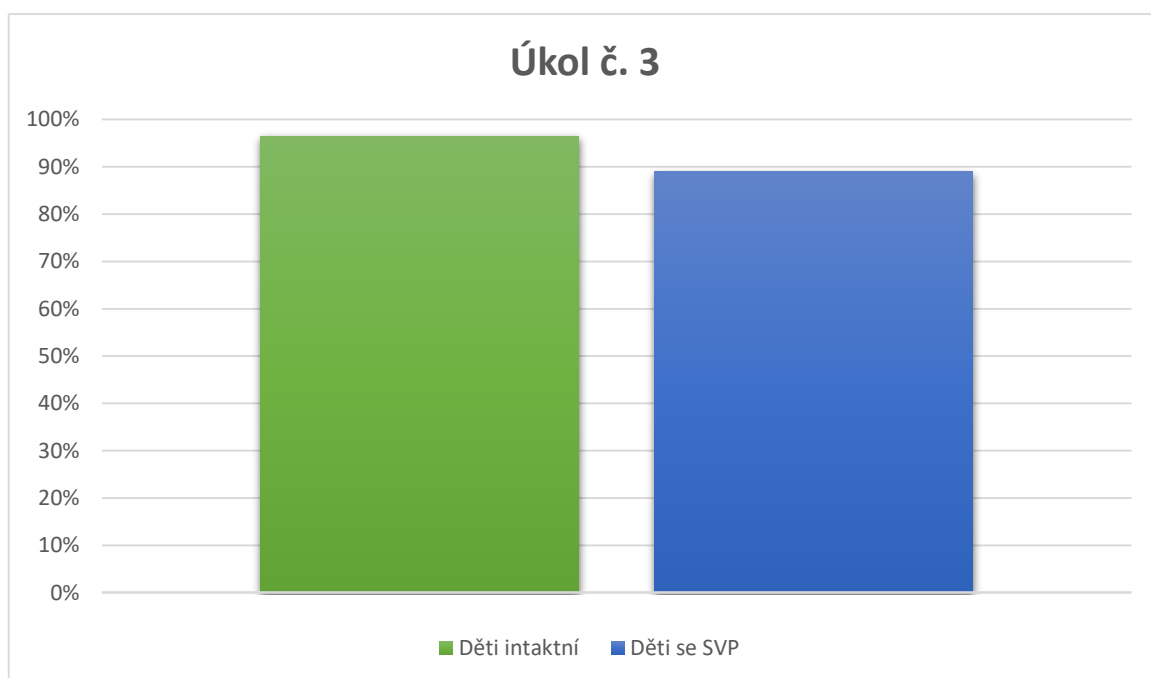
Slova zní: dřive-dřive, bez-bez, pak-pak, ted'-ted', níž-než, až-už, pro-pro, ještě-jistě, síť-sít.

Řešení: stejné dvojice - dřive-dřive, bez-bez, pak-pak, ted'-ted', pro-pro.

Hodnocení: Pokud dítě řekne ANO, zakroužkuj A. Pokud řekne NE, zakroužkuj N. Počet jedniček = počet bodů.

VÝSLEDKY 3. ÚKOLU (%) – AUDITIVNÍ DIFERENCIACE ŘEČI

Graf č. 3



Následující graf nám znázorňuje odchylku mezi skupinami 7,5%. Děti intaktní dosáhly 96,5% oproti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, které dosáhly 89%. Rozdíl v této oblasti (auditivní diferenciacie řeči) je minimální.

Úkol č. 4 – Auditivní diferenciacie řeči

Zaměření: Verbálně akustická diferenciacie, zjišťovaná na dvojicích slov nemajících smysl

Zadání: „Řeknu ti vždy dvě slova. Ta slova nic neznamenaají, jsou nesmyslná. Poslouchej mě prosím dobře a řekneš mi, zda jsou obě slova stejná nebo ne“.

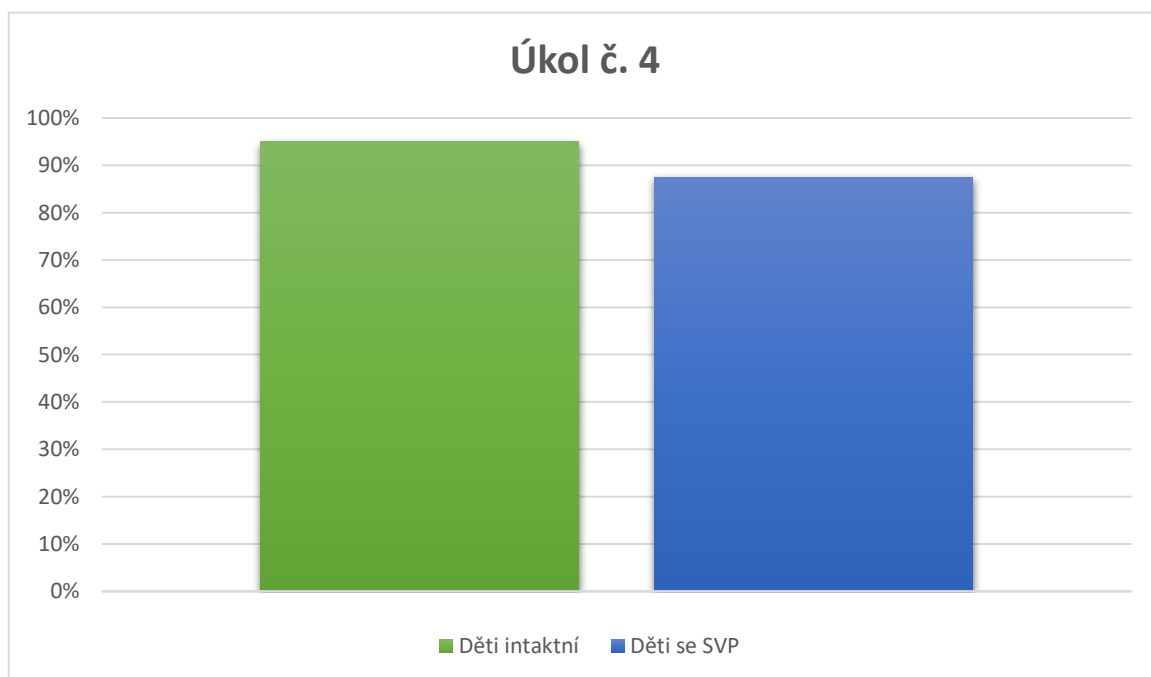
Slova zní: sul-sol, jek-jek, pit-pit, zaf-zaf, sip-sit, ket-kot, toř-toř, mes-mek, lan-lon, tus-tus.

Řešení: stejné dvojice - jek-jek, pit-pit, zaf-zaf, toř-toř, tus-tus.

Hodnocení: V případě odpovědi ANO zakroužkuj A, v případě odpovědi NE zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen, u kterých je 1 = počet bodů.

VÝSLEDKY 4. ÚKOLU (%) – AUDITIVNÍ DIFERENCIACE ŘEČI

Graf č. 4



Graf č. 4 nám ukazuje totožný rozdíl (7,5%) mezi skupinami, jako graf předchozí (graf č. 3), který má stejné zaměření (auditivní diferenciacie řeči). Děti intaktní dosáhly 95% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 87,5%.

Úkol č. 5 – Vizuální diference obrázků

Zaměření: Schopnost zrakové diference, zjišťovaná na konkrétních srozumitelných obrázcích

Zadání: „Ukážu ti teď dva obrázky. Pověz mi, prosím, zda jsou tyto obrázky stejné nebo různé“. (ujisti se, zda dítě chápe zadání, neupozorňuj dítě na chyby. Novým obrázkem překryj starý, aby nerozptyloval)“.

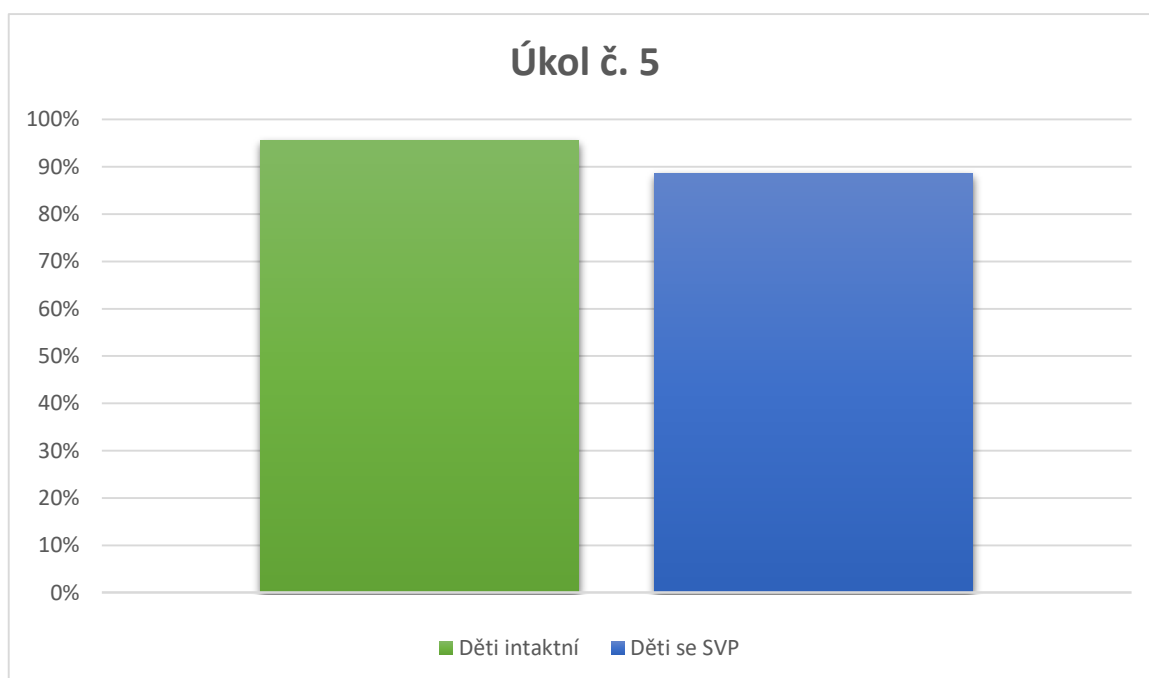
Pomůcky: 10 karet s dvojicemi obrázků – srovnaj předem do daného pořadí (příloha č. 8).

Řešení: stejné dvojice – jitrnice, hodinky, sekyrka, deštník, muchomůrka.

Hodnocení: V případě odpovědi STEJNÉ zakroužkuj A, v případě odpovědi RŮZNÉ, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen, u kterých je 1 = počet bodů.

VÝSLEDKY 5. ÚKOLU (%) – VIZUÁLNÍ DIFERENCIACE OBRÁZKŮ

Graf č. 5



V oblasti zrakové diference byl rozdíl mezi oběma skupinami pouhých 7%, kdy skupina intaktních dětí dosáhla 95,5% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 88,5%.

Úkol č. 6 – Vizuální diference tvarů

Zaměření: Schopnost zrakové diference, zjišťovaná na abstraktních obrázcích

Zadání: „Ukážu ti opět dvojici obrázků. Pověz mi, zda tyto obrázky jsou stejné nebo různé“.

Pomůcky: 10 karet s dvojicemi obrázků v libovolném pořadí (příloha č. 9).

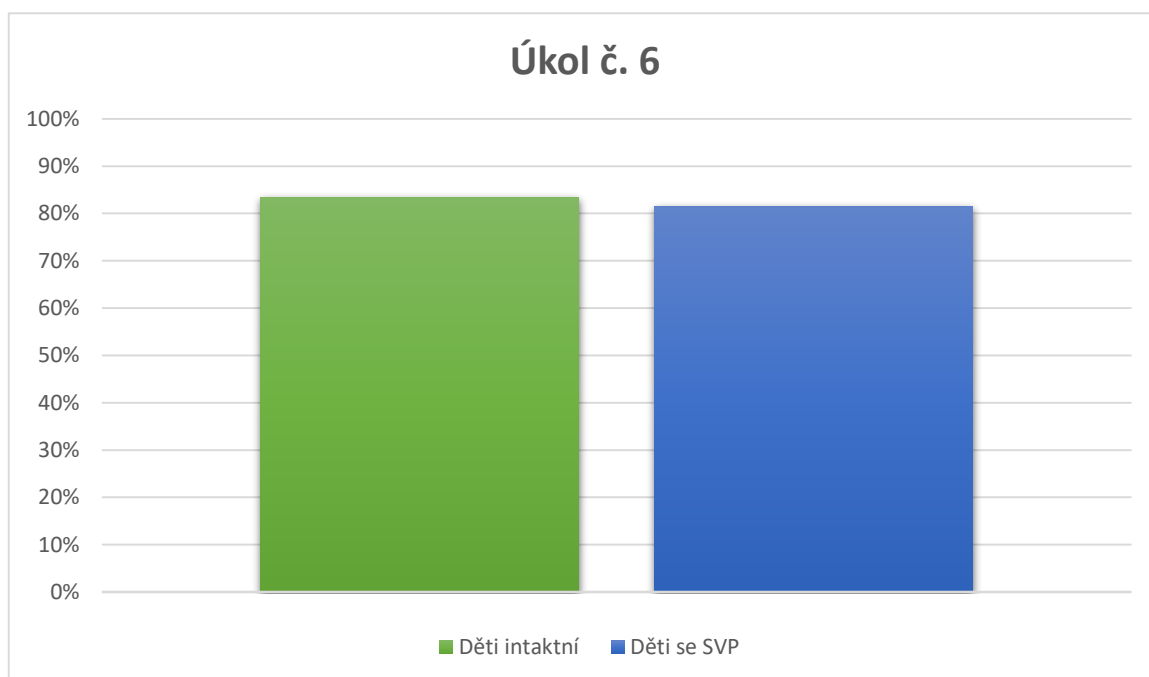
Řešení: najdete podle abstraktních obrázků (5 obrázků je totožných)

Hodnocení: V případě, že dítě správně rozpozná, že obrázky jsou nebo nejsou stejné, zapiš

1. Pokud dítě udělá chybu, zapiš 0. Pro celkový počet bodů sečti jedničky.

VÝSLEDKY 6. ÚKOLU (%) – VIZUÁLNÍ DIFERENCIACE TVARŮ

Graf č. 6



Ve druhém úkolu zaměřeném na zrakovou diference je rozdíl mezi oběma skupinami nejmenší (2%). Děti intaktní dosáhly 83,5% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 81,5%.

Úkol č. 7 – Prostorová orientace

Zaměření: Schéma těla a prostorová orientace

Zadání: „Něco ti teď ukážu. Dělej to podle mě (postav se vedle dítěte, dívej se stejným směrem. Na pravou ruku svoji i ruku dítěte přivaž barevnou stužku. Zaujmi dané postavení těla)“.

Pomůcky: stužka

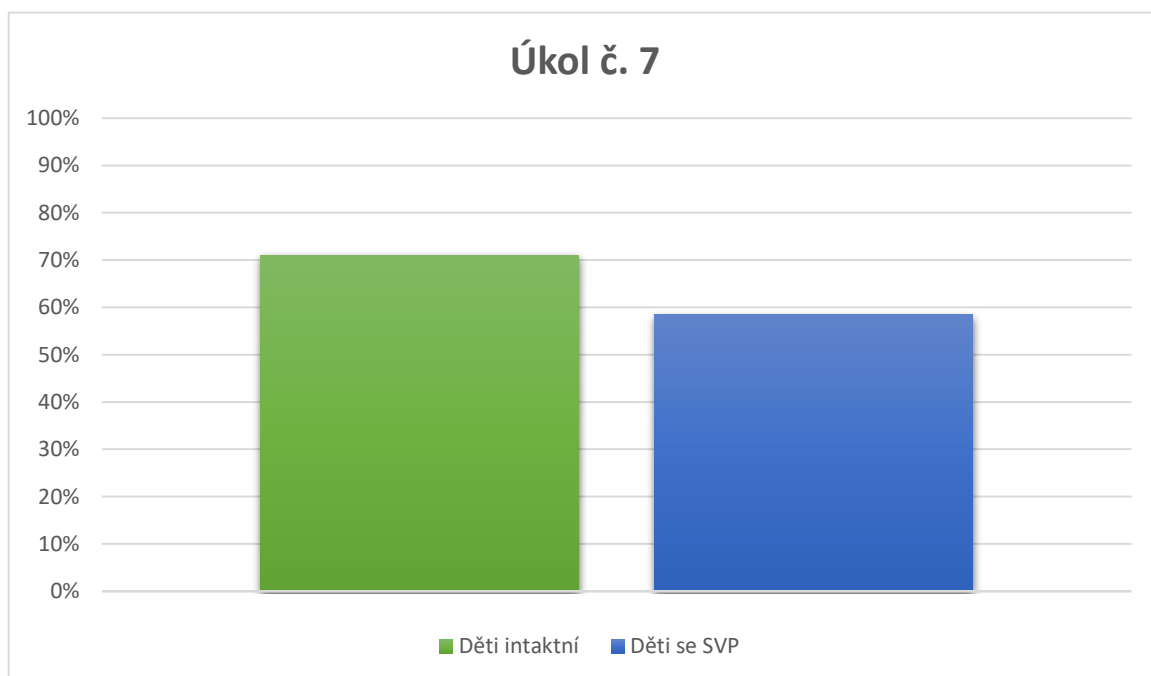
Postavení těla:

1. PR na pravé ucho, LR na levé koleno; 2. PR na ústa, LR na levé koleno;
3. PR na ústa, LR na hlavu; 4. PR na pravé koleno, LR na bradu;
5. PR na pravé rameno, LR na bradu; 6. PR na pravé rameno, LR na ústa;
7. PR na pravé rameno, LR na levé oko; 8. PR na hlavu, LR na ústa;
9. PR na pravé koleno, LR na ústa; 10. PR na pravé koleno, LR na ústa.

Hodnocení: Za každé správně zopakované postavení těla přísluší jeden bod.

VÝSLEDKY 7. ÚKOLU (%) – PROSTOROVÁ ORIENTACE

Graf č. 7



V oblasti zaměřené na prostorovou orientaci dosáhly děti intaktní lepších výsledků (71%) než děti se speciálními vzdělávacími potřebami (58,5%). Rozdíl v tomto případě činí 12,5%.

Úkol č. 8 – Auditivní paměť – slova

Zaměření: Verbálně akustická paměť na srozumitelná slova

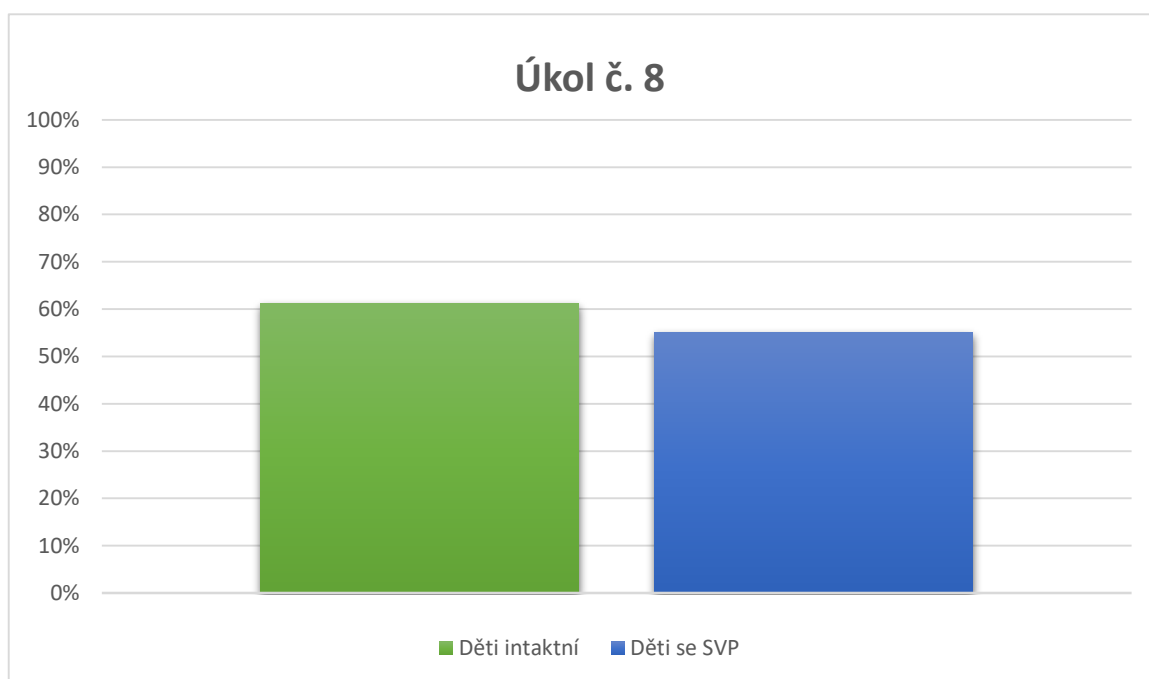
Zadání: „Řeknu ti několik slov. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat (mezi jednotlivými slovy dělej pauzu zhruba 1 sekundu)“.

Slova zní: kamna, ulice, stůl, kůl

Hodnocení: Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí slova) strhni 1 bod.

VÝSLEDKY 8. ÚKOLU (%) – AUDITIVNÍ PAMĚŤ - SLOVA

Graf č. 8



Úkol zaměřený na auditivní paměť (slova) byl pro obě skupiny poměrně složitý. Děti intaktní dosáhly 61,25% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 55%. Rozdíl v tomto případě tvoří 6,25%.

Úkol č. 9 – Auditivní paměť – slabiky

Zaměření: Verbálně akustická na nesmyslná slova

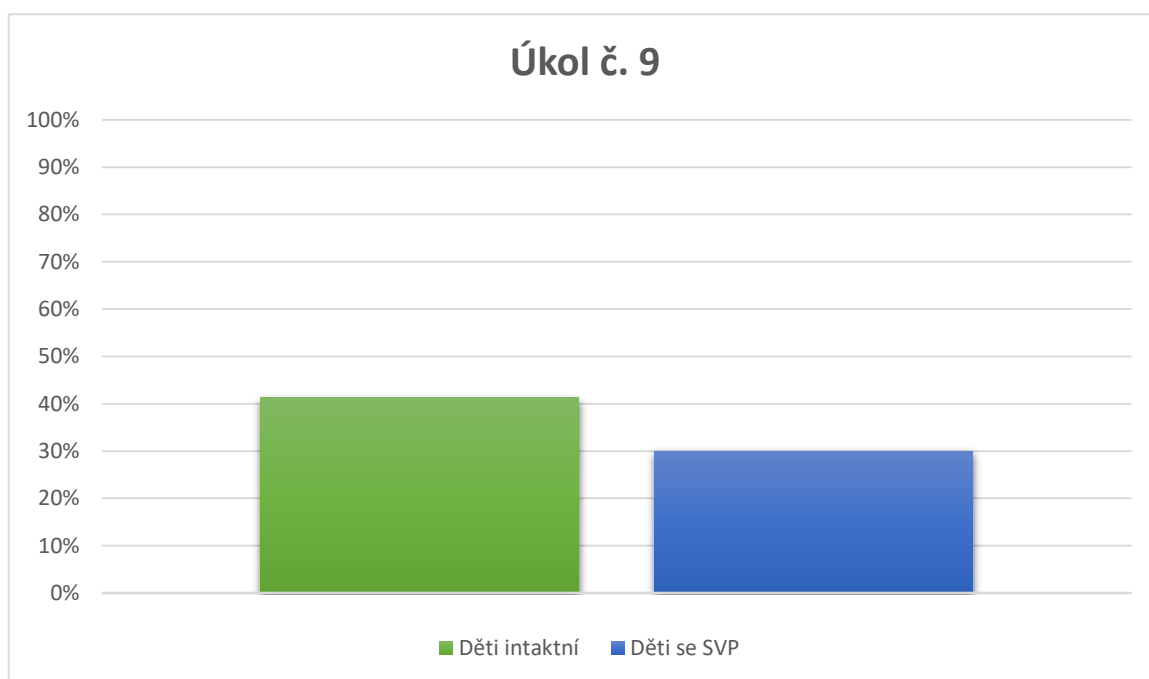
Zadání: „Řeknu ti několik slabik, které nemají žádný smysl. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat (mezi jednotlivými slabikami děláme pauzu zhruba 1 sekundu)“.

Slova zní: vis, duk, vap, mer.

Hodnocení: Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí x zkreslení slabiky) strhni 1 bod.

VÝSLEDKY 9. ÚKOLU (%) – AUDITIVNÍ PAMĚŤ - SLABIKY

Graf č. 9



Graf č. 9 znázorňuje rozdíl 11,25% mezi oběma skupinami. Úkol byl zaměřený na auditivní paměť (slabiky) a z celkových výsledků lze usuzovat, že činil dětem největší problém. Děti intaktní dosáhly 41,25% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 30%.

Úkol č. 10 – Vizuální paměť- obrázky

Zaměření: Optická paměť, zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků

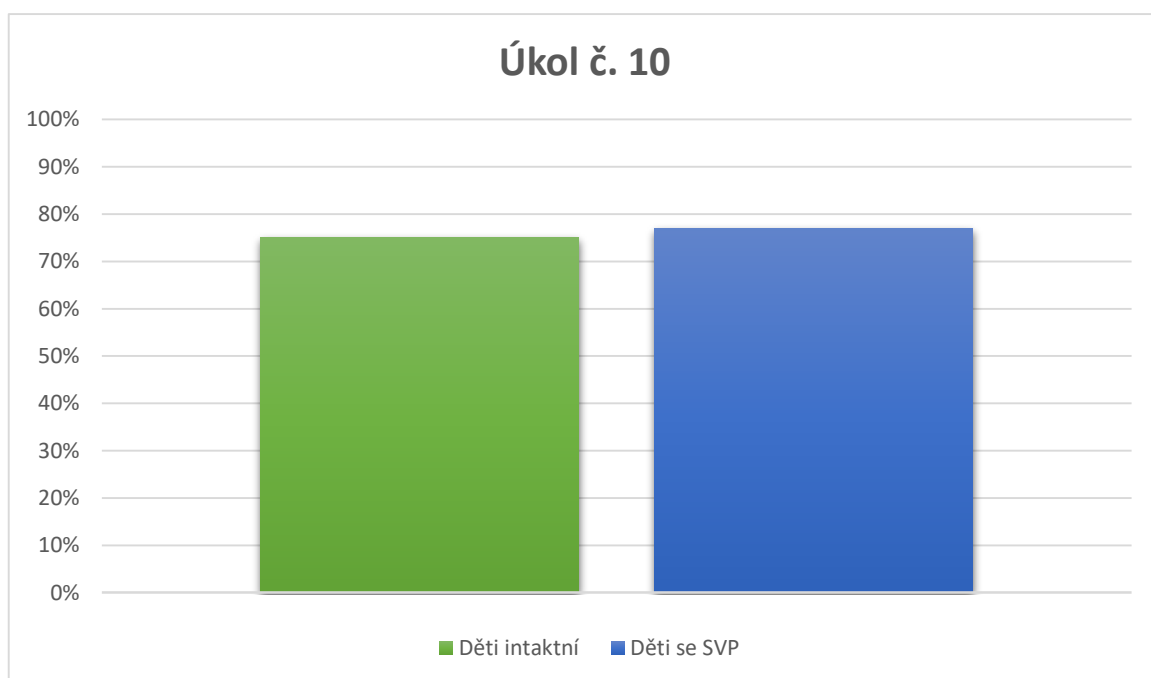
Zadání: „Dej si jazyk mezi zuby, dobře mě sleduj a pokus se dobře zapamatovat tyto obrázky (karty poskládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrázky nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných pomíchaných karet, aby z nich dítě vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu)“.

Pomůcky: dvě sady kartiček s obrázky (příloha č. 10).

Hodnocení: Poté otoč původní karty a zaznamenej počet shod dítětem vytvořenou řadou. Každý shoda = 1 bod.

VÝSLEDKY 10. ÚKOLU (%) – VIZUÁLNÍ PAMĚŤ - OBRÁZKY

Graf č. 10



Vizuální paměť (obrázky) byla oblast, ve které byly úspěšnější děti se speciálními vzdělávacími potřebami (76,9%), i když rozdíl (1,9%) je nepatrný. Skupina dětí intaktních dosáhla 75%.

Úkol č. 11 – Vizuální paměť- obrazce

Zaměření: Optická paměť, zjišťovaná na řadě předkládaných geometrických tvarů

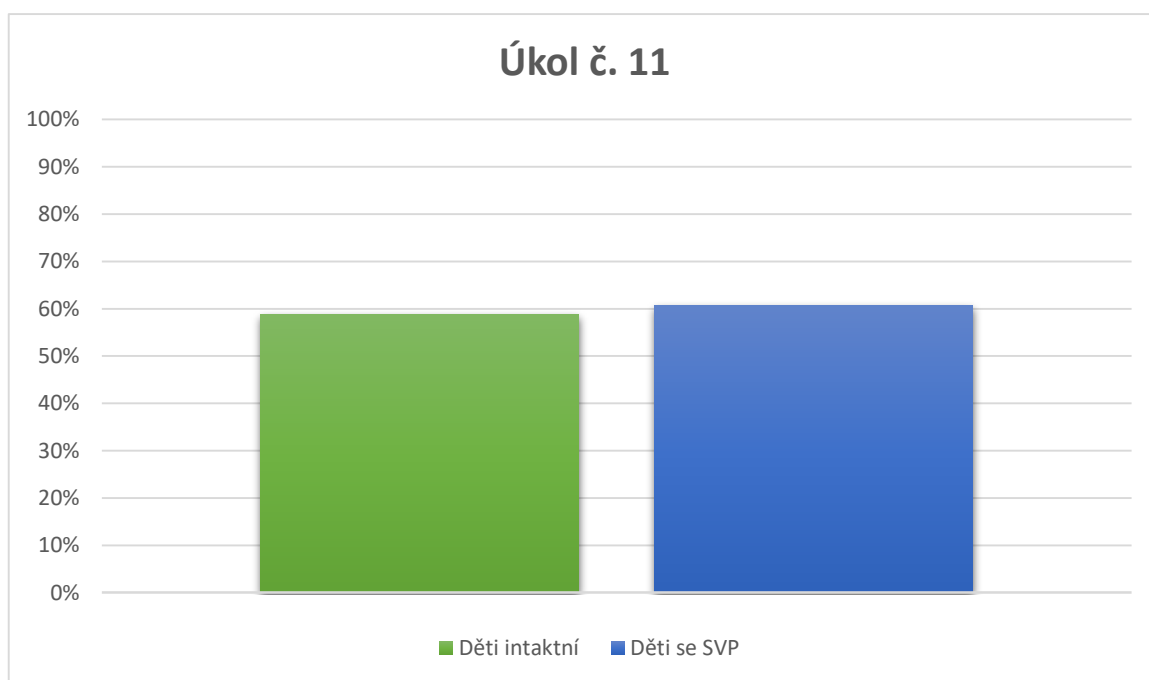
Zadání: „Dej si jazyk mezi zuby, sleduj mě dobře a pokus se dobře zapamatovat tyto obrazce (karty pokládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrazce nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných promíchaných karet, aby z nich dítě vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu“.

Pomůcky: dvě sady kartiček o obrazci (příloha č. 11).

Hodnocení: Otoč původní karty a zaznamenej počet shod s dítětem vytvořenou řadou. Každá shoda = 1 bod.

VÝSLEDKY 11. ÚKOLU (%) – VIZUÁLNÍ PAMĚŤ - OBRAZCE

Graf č. 11



I graf č. 11 nám potvrzuje, že v oblasti vizuální paměti (obrazce) byly úspěšnější děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dosáhly 60,63%. Děti intaktní u tohoto úkolu získaly 58,75. Odchylka je ale opět minimální (1,88%).

Úkol č. 12 – Spojení mezi slyšeným a viděným

Zaměření: Intermodální akusticko-optické spojení

Zadání: „Zvířátka neumí moc kreslit, ale pokusila se o to. Tady vidíš, jak to dopadlo (postupně pokládej obrázky na stůl. To nakreslila koza. To nakreslil osel. To nakreslila ovečka. To nakreslila kachna. A to nakreslilo prasátko (poté znovu – s pomocí dítěte opakuj, kdo co kreslil)“.

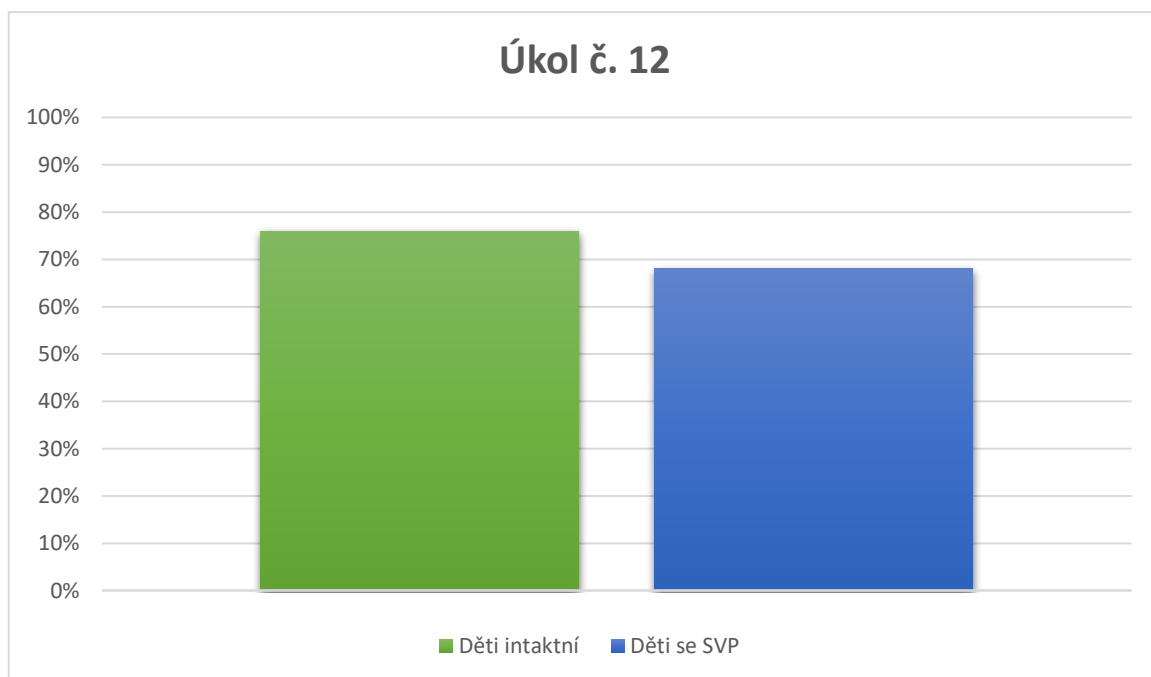
Pomůcky: 5 obrázkových karet (příloha č. 12).

Pořadí: koza – osel – ovečka – kachna – prasátko

Hodnocení: Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď, nebo nulu za špatnou odpověď, poté body sečti.

VÝSLEDKY 12. ÚKOLU (%) – SPOJENÍ MEZI SLYŠENÝM A VIDĚNÝM

Graf č. 12



V oblasti intermodálního akusticko-optického spojení byl rozdíl mezi oběma skupinami pouhých 8%, kdy skupina intaktních dětí dosáhla 76% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 68%.

Úkol č. 13 – Spojení mezi viděným a slyšeným

Zaměření: Intermodální opticko-akustické spojení

Zadání: „Ukážu ti další kresby zvířátek. Zkus si zapamatovat, kdo co nakreslil (opět jako v předchozím cvičení dvakrát opakujeme společně s dítětem a poté zadáme otázky)“.

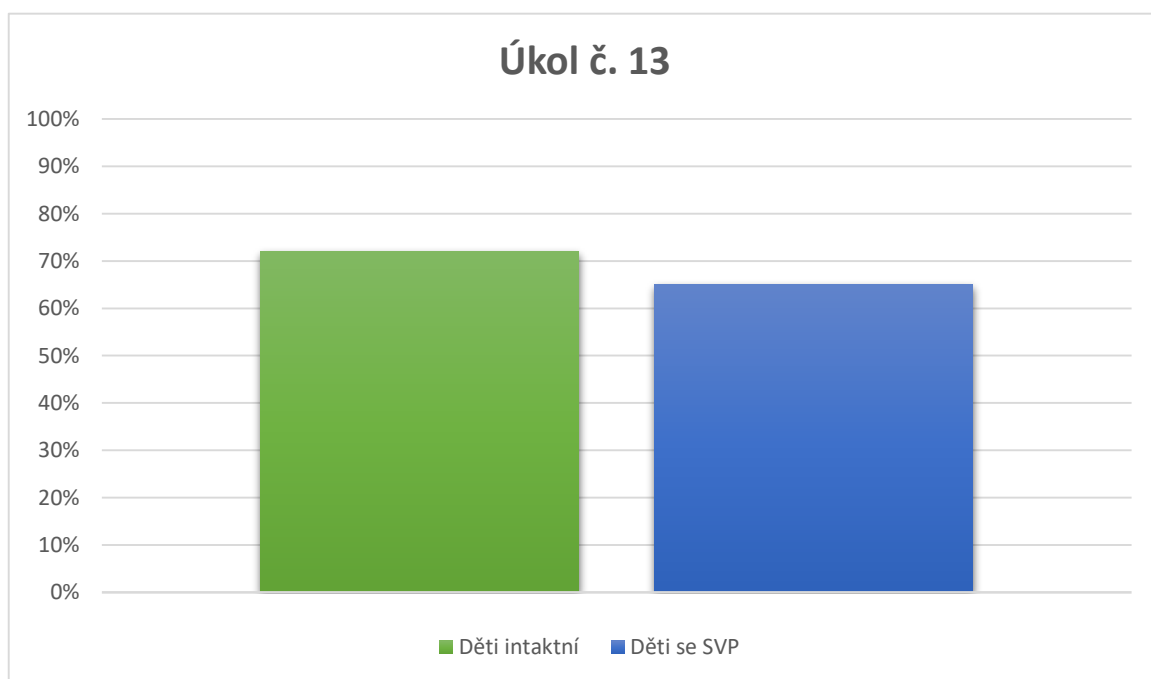
Pomůcky: 5 karet s obrázky (příloha č. 13).

Pořadí: slepice – kůň – medvěd – husa - opice

Hodnocení: Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď, nebo nulu za špatnou odpověď, poté sečti.

VÝSLEDKY 13. ÚKOLU (%) – SPOJENÍ MEZI VIDĚNÝM A SLYŠENÝM

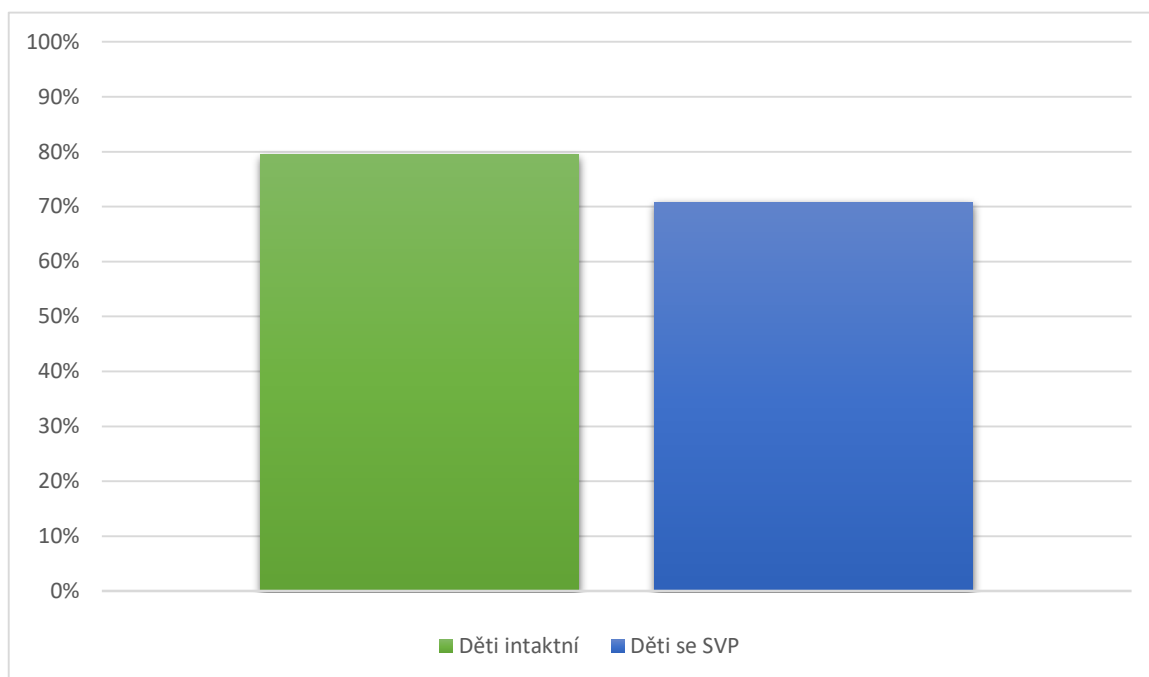
Graf č. 13



V posledním úkolu, který je zaměřený na intermodální opticko-akustické spojení, dosáhla skupina dětí intaktních výsledku 72% a děti se speciálními vzdělávacími potřebami 65%. Je patrné, že rozdíl mezi těmito skupinami není příliš velký (7%).

HROMADNÝ VÝSLEDEK VŠECH ÚKOLU (%)

Graf č. 14



Výše uvedený graf znázorňuje odchylku výsledků, kterých bylo dosaženo po sečtení všech bodů obou skupin. Skupina dětí intaktních dosáhla v celkovém počtu 79,52% a skupina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami 70,58%. Odchylka činí 8,94%.

Po grafickém znázornění a porovnání výsledků obou skupin následovalo ověření hypotéz pomocí metody (test dobré shody chí-kvadrát).

Byly vytýčeny tyto hypotézy:

H_0 : „Neexistuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami“.

H_A : „Existuje statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami, kdy frekvence deficitů dílčích funkcí je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyšší než u dětí intaktních“.

Tabulka č. 2

TŘÍDA	ŽÁCI	<i>P</i>	<i>O</i>	<i>P – O</i>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
intaktní	20	1468	1561	-93	8649	5,54
běžná	20	1654	1561	93	8649	5,54
	Σ 40	Σ 3122				Σ 11,08

Po výpočtu pomocí metody chí-kvadrátu jsme dosáhli výsledku Σ 11,08. Hladina významnosti $(_{0,01})$ má kritickou hodnotu 3, 841 a hladina významnosti $(_{0,05})$ má kritickou hodnotu 6, 635. H_0 je v obou případech zamítnuta a je přijata H_A .

4.5 Závěry šetření a návrhy pro praxi

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění, zda existuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s vadami řeči). Pomocí „*Testového materiálu pro žáky MŠ*“ byla získána důležitá data pro srovnání výsledků jednotlivých skupin dětí. Testový materiál obsahoval 13 úkolů, zaměřených na specifické oblasti. Prvotně byly graficky znázorněny výsledky (v %) jednotlivých úkolů, které poukázaly na odchylky mezi oběma skupinami dětí. Nejvíce znatelné rozdíly jsme mohli pozorovat v oblasti vizuálního členění (kdy rozdíl činil 33%) a lepších výsledků dosáhla skupina dětí intaktních (úkol č. 2). Naopak nejméně znatelné rozdíly jsme mohli pozorovat v oblasti vizuální paměti (kdy rozdíl činil 1,88%) a lepších výsledků dosáhla pro změnu skupina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (úkol č. 11). Z celkového počtu 13 úkolů, děti intaktní dosáhly v 11 - ti úkolech lepších výsledků (většího počtu bodů). Pouze ve dvou úkolech v oblasti vizuální paměti (úkol č. 10 a 11) byla skupina dětí se speciálními vzdělávacími potřebami lepší, avšak rozdíl byl minimální.

Ze zkušeností získaných v pedagogické praxi jsme se domnívali, že bude platit hypotéza alternativní, tedy že u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bude frekvence deficitů dílčích funkcí vyšší, než u dětí intaktních. Pracujeme již několik let v logopedické třídě a práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi náročná a dlouhodobá. Zahrnuje skupinovou a individuální logopedickou péči, zaměřenou i na rozvoj jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky, zrakového a sluchové vnímání, zrakové a sluchové paměti,

vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, sociálních dovedností, sebeobsluhy a hry. Z čehož vyplývá, že obsahem logopedické péče není pouze rozvoj řečových dovedností. I přes výše zmíněné spektrum edukačních činností, můžeme tvrdit, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou opožděné v celkovém psychomotorickém vývoji, a proto jsme volili hypotézu alternativní.

K ověření námi stanovených hypotéz byla využita metoda chí-kvadrátu, která nám vyvrátila nulovou hypotézu a potvrdila tím hypotézu alternativní. Bylo tedy ověřeno, že u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je frekvence deficitů dílčích funkcí vyšší oproti dětem intaktním. Cíl diplomové práce byl splněn.

Chceme-li vytvořit dětem v předškolním věku adekvátní podmínky pro jejich rozvoj, musíme znát možnosti a potřeby každého dítěte a odhalit jeho silné a slabé stránky. Je důležité provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých percepčně motorických funkcí již v předškolním věku. U dětí s prokázanými deficitem dílčích funkcí, je pak nutné využít doby do nástupu školní docházky k systematické reedukaci. To platí dvojnásobně u dětí s odloženou školní docházkou. Jestliže chceme řádně stimulovat vývoj jednotlivých funkcí, je vhodné zařadit cvičení na rozvoj dílčích funkcí. Níže uvádíme výčet činností a nabídku reedukačních cvičení zaměřených na rozvoj jednotlivých oblastí.

Oblast zrakového vnímání

1) Činnosti pro rozvoj zrakového vnímání:

- hledání chyb v obrázku;
- hledání rozdílného obrázku mezi obrázky stejnými;
- hledání rozdílů mezi dvěma zdánlivě stejnými obrázky;
- třídění předmětů dle daných znaků (tvar, barva, materiál, aj.);
- hledání rozdílů ve známém prostředí;
- skládání obrázků z dílů (puzzle);
- zapamatování si co největšího počtu předmětů (kimova hra);
- zapamatování si posloupnosti jednotlivých obrázků;
- určení změn, které vznikly za nepřítomnosti dítěte;
- vyhledávání stejných dvojic obrázků (pexeso);
- nápodoba pohybů dospělého ve stoji a sedu;
- nápodoba pohybů mluvidel před zrcadlem.

2) *Příklady cvičení pro rozvoj zrakového vnímání:*

- „*Kdo dřív uvidí?*“ – tuto hru hrajeme nejčastěji na procházce, ve městě, i v přírodě. Soutěžíme, kdo dřív uvidí nákladní auto, paní v červeném kabátě, listnatý nebo jehličnatý strom.
- „*Kimova hra*“ – cvičí pozornost, paměť i postřeh. Na stůl položíme několik předmětů, ukážeme je dítěti. Pak předměty zakryjeme a jeden z nich tajně odebereme. Po odkrytí dítě hádá, která věc zmizela.
- „*Hra na čápa*“ – děti vyhledávají ve třídě barvu čápovi čepičky.
- „*Hra na detektiva*“ – po prohlédnutí dějového obrázku a po jeho zakrytí dítě odpovídá na otázky vztahující se k obrázku.

Oblast sluchového vnímání

1) *Činnosti pro rozvoj sluchového vnímání:*

- identifikace různých zvuků (zvířata, hudební nástroje);
- rozlišování intenzity a frekvence hlasu;
- poznávání známých písní podle melodie;
- rozlišování podobně znějících slov;
- přesné zopakování jednoduché věty;
- reprodukce pohádek a krátkých příběhů;
- reakce na signál, vyhledávání nebo lokalizace zvuku;
- vymýšlení slov začínající určenou hláskou;
- doplňování hlásek do nedokončených slov;
- určování první slabiky ve slově;
- postupné rozšiřování věty o další pojmy.

2) *Příklady cvičení pro rozvoj sluchového vnímání:*

- „*Hra s krabičkami*“ – do krabiček od zápalek dáme různý obsah (sůl, kamínky, těstoviny). Děti předem seznámíme s jejich obsahem a zvukem. Pak dítě určuje, co je uvnitř. Pokud máme dvě krabičky se stejným obsahem, dítě sluchem vyhledává tyto dvojice.
- „*Hra na tichou poštu*“ – dítě si vymyslí slovo a pošle ho šeptem dalšímu. Poslední z nich ho vysloví nahlas.

- „*Hra na ozvěnu*“ – opakování několika zvuků za sebou (sled dvou až tří různých zvuků).
- „*Hra budík*“ – za naprostého ticha dítě vyhledává podle zvuku budík v místnosti.

Orientace v prostoru

1) Činnosti na rozvoj orientace v prostoru:

- určování na ploše vztahů mezi objekty, který obrázek, který je dole, uprostřed, popřípadě vpravo a vlevo;
- orientace na ploše (labyrinty);
- orientace v prostoru (bludiště);
- určování co je nahoře, dole, vepředu, vzadu;
- určování, do je první, poslední, před, za , vedle uprostřed;
- orientace na vlastním těle, jednotlivých částí těla prostřednictvím taktilního vnímání;
- rozlišování předmětů pomocí hmatu a určování jejich vlastností;
- zaujímání nejrůznějších poloh těla, které dítě opakuje.

2) Příklady cvičení na rozvoj orientace v prostoru:

- „*Hra naše tělo*“ – dítě se položí na velký papír a kamarád nebo učitel ho celého obkreslí. Poté děti dokreslují jednotlivé části těla a detaily.
- „*Hra na autíčka*“ – děti se pohybují volně v prostoru a na signál mají odjet do jednotlivých koutů místnosti, které si předem označily barvou.
- „*Hra na opičky*“ – hra se hraje ve dvojicích. Jedno dítě představuje určité pohyby, postavení těla a druhé dítě po něm opakuje a snaží se ho napodobit.
- „*Párátka*“ – z párátek si vytvoříme obrazce a dítě má za úkol tyto obrazce napodobit.
- „*Posad' se*“ – dítě sedí uprostřed místnosti a vyjmenovává, co vše vidí za sebou, před sebou, vpravo a vlevo. Nebo varianta, kdy dítě sedí na židli a na naši žádost vlez pod židli, vyleze na židli, postaví se před židli nebo za židli.

Intermodalita a její rozvoj

1) Činnosti na rozvoj intermodality:

- spojování zrakového vjemu se slovem (zapamatovat si řadu obrázků, následně je bez zrakové kontroly vyjmenovat);
- vyslechnout si několik pojmů a jejich zapamatování demonstrovat bez slovního komentáře prostřednictvím karet;
- náhrada textu písně pohybem;
- využívání gest, symbolů místo slov.

2) Příklady cvičení na rozvoj intermodality:

- „*Hra na tajnou řeč*“ – při hře určitá slova nahrazujeme pohybem. Například rukama otáčíme pomyslným volantem, což znamená auto. Tajnou řeč začínáme se třemi slovy a postupně ji můžeme rozšířit na pět slov. Jednou řekneme slovo my a dítě provede patřičný pohyb, jindy provedeme pohyb my a dítě poví slovo.
- „*Zpěv s pohybem*“ – zpěv nejrůznějších písní, kdy se některá slova nezpívají, ale nahrazují se pohybem.

Serialita a její rozvoj

1) Činnosti na rozvoj seriality

- vykonávání určitých činností podle návodu;
- vytleskávání rytmu podle předlohy;
- zapamatování si řady obrázků a poté jejich předvedení ve stejném pořadí;
- doplňování, co patří do dané řady vyobrazených předmětů s vynechaným okénkem;
- vykonávání různých činností, které jdou po sobě;
- řazení obrázků podle děje pohádky;
- řazení obrázků podle vzájemné posloupnosti děje;
- zopakování rytmu dle předlohy;
- zařazování denních činností dle posloupnosti (ráno, poledne, odpoledne, večer).

2) Příklady cvičení na rozvoj seriality

- „Navlékání korálků“ – navlékání dle určitého vzoru, např. v pořadí červený, modrý, červený, žlutý, zelený.
- „Splň příkaz“ – dítě dostává od dospělého určitý příkaz, který má následně splnit. Např. vzít panenku, položit ji do kolébky, udělat pět dřepů, poskočit na jedné noze, pohlédit panenku.
- „Tleskáme“ – dítěti předtleskáme jednoduché rytmy, které po nás opakuje. Později tleskáme rytmy složitější.
- „Popletená pohádka“ – děti dostanou karty, kde je děj celé známé pohádky. Mají za úkol promíchané karty správně dějově seřadit.

Činnosti zaměřené na rozvoj jemné a hrubé motoriky

- modelování, vytrhávání z papíru, vystřihování, sestavování řetězu z kancelářských sponek, zapínání knoflíků, zipů, háčků, zavazování tkaniček, oblékání se, oblékání panenek, navlékání korálků;
- dotyky prstů obou rukou, přibližování si a oddalování prstů, pohybování prsty, kreslení kruhu ukazováčkem, roztažení a stažení prstů;
- správné držení těla při sedu, stoji, chůzi, lokomoční činnosti zaměřené na zdokonalování rychlosti a přesnosti pohybů, obratnost při chůzi, běhu, skákání, lezení, podlézání, přelézání, seskakování;
- napodobování pohybových celků, hry a cviky rozvíjející schopnost zvládat překážky, chůze v nerovném terénu, házení a chytání míče, užívání různého náčiní, pohyb na sněhu, ve vodě, písku;
- pohybové hry, hry se zpěvem, jízda na tříkolce, koloběžce.

Činnosti zaměřené na rozvoj myšlení a řeči

- rozeznávání co je správné a co není správné, kdy předřikáváme pravdivé a nepravdivé skutečnosti a dítě se snaží určit, co je a není správné;
- řešení situací, zpočátku na obrázcích, pak slovně a ptáme se dítěte, jak by se zachovalo v určité situaci nebo co by se stalo kdyby;
- nejružnější hry se slovy, vymyšlení vět a říkanek, kdy všechna slova začínají stejnou hláskou;

- předřikávání slov a dítě vytváří vhodnou dvojici, podle toho, co ho napadne;
- dovyprávění příběhu;
- vymýšlení slov do rýmu;
- čtení z knihy, kdy se domluvíme s dítětem na smluveném slově, které když v příběhu zazní, dítě zvedne ruku;
- opakování slov a krátkých říkanek;
- vyřizování vzkazů.

Činnosti zaměřené na rozvoj paměti a pozornosti

- rovnání hraček podle velikosti, kdy si dítě hračky samo seřadí dle velikosti, poté se hračky zakryjí a dítě se snaží vyjmenovat všechny hračky, jak šly po sobě;
- volné čmárání po ploše;
- řízené čmárání – motání klubiček, kruhy jako točící se kola, vlnovka jako vlnky na vodě, tečky jako zobání kuřátek;
- spojení bodů čarami různým směrem;
- dolní, horní oblouk, kruhy, smyčky, osmičky, šikmé čáry, ovály, trojúhelníky.

Činnosti zaměřené na rozvoj motoriky mluvidel

- cvičení na polohování a pohyblivosti jazyka (vyplazování jazyka, zvedání jazyka dopředu a dozadu, pohyby jazyka z pravého koutku do levého, pohyby jazyka nahoru a dolů, pohyby jazyka do kruhu, ťukání hrotem jazyka do horního rtu, aj.);
- cvičení na polohování a pohyblivost rtů (špulení, přibližování a odtahování rtů, tvarování rtů do kroužku, roztahování koutků zavřených i pootvřených úst, brnkání prstem o spodní ret, střídání širokého úsměvu a špulení rtů, aj.);
- cvičení na polohování a pohyblivost tváří (nafukování tváří, přelévání vzduchu z jedné tváře do druhé, masírování tváří prsty, poklepávání, štípání, střídavé tlačení jazyka vlevo, vpravo do tváře, aj.);
- cvičení na polohování a pohyblivost čelisti (otevírání čelisti, vysouvání dolní čelisti, předsazení horní čelisti, kroužení čelistí, při zavřených ústech spouštíme dolní čelist, aj.);

- cvičení pohyblivosti měkkého patra (kloktání, šeptaná řeč, pití slámkou, bublifuk, aj.);
- cvičení mimického svalstva (úsměv, zamračení se, míčkování, aj.);
- vedle motoriky mluvidel nesmíme opomenout další důležitá cvičení, jako jsou dechová, fonační a sluchová cvičení.

Závěr

Problematice deficitů dílčích funkcí je věnována stále větší pozornost. Již v předškolním věku můžeme u dětí pozorovat rozdíly v jednotlivých oblastech. Deficity dílčích funkcí mohou nepříznivě ovlivnit nejen počátek školní docházky, ale ve formě specifických poruch učení mohou později negativně působit na celý proces vzdělávání a osobnost dítěte. V takovém případě má nezastupitelnou roli pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum, které stanoví přesnou diagnózu.

O prevenci specifických poruch učení hovoříme v případech odhalení deficitů dílčích funkcí v rámci posouzení školní zralosti. Cílem, stejně jako diagnostika, je i případná stimulace deficitů. Jako vhodnou metodu k odhalování deficitů dílčích funkcí můžeme řadit screeningovou metodu Brigitte Sindelárové - „*Předcházíme poruchám učení*“.

V předškolním věku má nezastupitelnou úlohu při odhalování deficitů učitelka mateřské školy, která je v každodenním kontaktu s dítětem a využívá běžných diagnostických metod jako je rozhovor, pozorování, analýza výsledků činnosti, hry, apod.

Závažnost a výskyt deficitů dílčích funkcí bude i nadále stoupat, proto je vhodné zaměřit se na včasné podchycení dětí s těmito problémy v předškolním věku a přispět tím k včasné diagnostice obtíží.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u dvou skupin dětí. První skupinu tvořily děti z běžných tříd mateřské školy (děti intaktní) a druhou skupinu děti ze speciální logopedické třídy (děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Pomocí *Testového materiálu pro MŠ* bylo dosaženo určitého bodového ohodnocení, které bylo následně graficky znázorněno v procentech pro obě skupiny dětí. Cíl diplomové práce byl splněn, kdy bylo ověřeno, že existuje rozdíl mezi oběma skupinami dětí a to takový, že výskyt deficitů je vyšší u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumným šetřením byla také prokázána potřeba zabývat se problematikou deficitů dílčích funkcí u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i u dětí intaktních, vzhledem k malému procentuálnímu rozdílu při vyhodnocování testů. Pro následnou pedagogickou praxi může sloužit nabídka reedukačních cvičení, které mohou být nápomocné pedagogům mateřských škol, ale i rodičům.

Seznam použité literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-748.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Dys, 2000. ISBN 80-902065-0-6.

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85787-27-x.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-228-9.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3354-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SCHARINGEROVÁ, Jitka. *Dílčí oslabení výkonu*. Speciální pedagogika. 1999, ISSN 1211-2720.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

SINDELAR, Brigitte. *Diagnostická metoda ke zjišťování deficitů dílčích funkcí*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o., 2008.

ŠAFROVÁ, Alena. *Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování*. In: VÍTKOVÁ, Marie. *akol. Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1994. taISBN 80-7066-384-7.

VALENTOVÁ, Lidmila. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

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

Seznam příloh:

Příloha č. 1 - Strom – záznamový arch dle Sindelarové

Příloha č. 2 - Testový materiál pro žáky MŠ

Příloha č. 3 - Výsledky testů intaktních dětí (budova Družba)

Příloha č. 4 - Výsledky testů intaktních dětí (budova Eduarda Světlíka)

Příloha č. 5 - Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (budova Družba)

Příloha č. 6 - Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (budova Eduarda Světlíka)

Příloha č. 7 – Obrázkový materiál k úkolu č. 2

Příloha č. 8 - Obrázkový materiál k úkolu č. 5

Příloha č. 9 - Obrázkový materiál k úkolu č. 6

Příloha č. 10 - Obrázkový materiál k úkolu č. 10

Příloha č. 11 - Obrázkový materiál k úkolu č. 11

Příloha č. 12 - Obrázkový materiál k úkolu č. 12

Příloha č. 13 - Obrázkový materiál k úkolu č. 1

Příloha č. 2 – Testový materiál pro žáky MŠ

Testovací materiál pro žáky MŠ

Jméno dítěte..... Věk (v rocích a měsících)..... Typ školy..... Ročník

Dítě (zatrhni): intaktní, s podezřením na DDF, nedoslýchavý – integrovaný x spec.škola, neslyšící – integrovaný x spec.škola, slabozraký – integrovaný x spec.škola, nevidomý – integrovaný x spec.škola **Sběr ze dne:**

A1 – Ukrytá slova Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



Zadání: Řeknu ti vždy jedno slovo a poslouchej pozorně, zda uslyšíš slabiku PŘÍ.

Tak třeba slovo PŘÍSTĚ (zdůrazni slabiku, poté, kdy dítě pochopí, čti další slova a slabiku už nezdůrazňuj.)

Hodnocení – v případě odpovědi ANO zakroužkuj A, v případě odpovědi NE, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen u kterých je 1 = počet bodů.

PŘÍZEŇ	VYHLEDAT	NAPŘÍČ	NEVINNÝ	KŘEHKÝ	NEKLIDNÝ	NEPŘÍJEMNÝ	ZNEJISTĚT	NAPŘÍKLAD	PŘÍMKA
A1 – N	A – N1	A1 – N	A – N1	A – N1	A – N1	A1 – N	A – N1	A1 – N	A1 – N

B1 – Vizuální členění Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



Zadání: Tady nahoře vidíš nakreslený tvar, který je ve spodním obrázku ještě jednou. Umiš ukázat, kam se ten tvar schoval ve velkém obrázku.

Hodnocení – Pokud dítě obrázek najde, zakroužkuj A1, pokud ho nenajde, zakroužkuj N. Každé A1 = 1 bod.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A1 – N

C1a – Auditivní diferenciacie řeči Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



Zadání: Řeknu ti vždy dvě slova. Dobře poslouchej a pak mi řekni, jestli jsou slova stejná nebo ne.

(Číst postupně slova)

Hodnocení – Pokud dítě řekne ANO, zakroužkuj A, pokud řekne NE, zakroužkuj N. Počet jedniček = počet bodů

DŘÍVE	BEZ	PAK	BOUDY	TEĎ	NÍŽ	AŽ	PRO	JEŠTĚ	SÍT
DŘÍVE	BEZ	PAK	BODY	TEĎ	NEŽ	UŽ	PRO	JISTĚ	SNÍT
A1 – N	A1 – N	A1 – N	A – N1	A1 – N	A – N1	A – N1	A1 – N	A – N1	A – N1

C1b – Auditivní diferenciacie řeči Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas: 

Zadání: Řeknu ti vždy dvě slova. Ta slova nic neznamenají, jsou nesmyslná. Poslouchej mě prosím dobře a řekneš mi, zda jsou obě slova stejná nebo ne?

Hodnocení – v případě odpovědi ANO zakroužkuj A, v případě odpovědi NE, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen u kterých je 1 = počet bodů.

SUL SOL	JEK JEK	PIT PIT	ZAF ZAF	SIP SIT	KET KOT	TOŘ TOŘ	MES MEK	LAN LON	TUS TUS
A – N1	A1 – N	A1 – N	A1 – N	A – N1	A – N1	A1 – N	A – N1	A – N1	A1 – N

D1a – Vizuální diferenciacie obrázků Oček.čas: 4 min. Skut. čas: 

Zadání: Ukážu ti teď dva obrázky. Pověz mi prosím, zda tyto obrázky jsou stejné nebo různé. (ujistit se zda dítě chápe zadání. Neupozorňuj dítě na chyby. Novým obrázkem překryj starý, aby nerozptyloval.)

Pomůcky: 10 karet s dvojicemi obrázků – srovnej předem do daného pořadí.

Hodnocení – v případě odpovědi STEJNÉ zakroužkuj A, v případě odpovědi RŮZNÉ, zakroužkuj N. Poté sečti počet zakroužkovaných písmen, u kterých je 1 = počet bodů.

Jitrnice	hodinky	dům	sekyrka	deštník	loď	hruška	třešně	muchomůrka	list
A1 – N	A1 – N	A – N1	A1 – N	A1 – N	A – N1	A – N1	A – N1	A1 – N	A – N1

D1b – Vizuální diferenciacie tvarů Očekávaný čas: 5 minut. Skutečný čas: 

Zadání: Ukážu ti opět dvojice obrázků. Pověz mi prosím, zda tyto obrázky jsou stejné nebo různé.

Pomůcky: 10 karet s dvojicemi obrázků v libovolném pořadí.

Hodnocení – v případě, že dítě správně rozpozná, že obrázky jsou buď stejné nebo nejsou stejné, zapiš 1. Pokud dítě udělá chybu, zapiš 0. Pro celkový počet bodů sečti jedničky.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

E1 – Prostorová orientace Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas: 

Zadání: Něco ti teď ukážu. Dělej to přesně po mě.

(Postavte se vedle dítěte, díváte se stejným směrem. Na pravou ruku dítěte i svoji přivaž barevnou stužkou. Zaujmi dané postavení těla.)

Pomůcky: stužka

Hodnocení – V průběhu předvádění počítej chyby. Výsledek získáš odečtením chyb od maximálního počtu bodů (10)

POSTAVENÍ TĚLA	HODNOCENÍ
1. PR na pravé ucho, LR na levé koleno	
2. PR na ústa, LR na levé koleno	
3. PR na ústa, LR na hlavu	
4. PR na pravé koleno, LR na bradu	
5. PR na pravé rameno, LR na bradu	
6. PR na pravé rameno, LR na ústa	
7. PR na pravé rameno, LR na levé oko	
8. PR na hlavu, LR na ústa	
9. PR na pravé koleno, LR na ústa	
10. PR na pravé koleno, LR na ústa	

F1a – Auditivní paměť – slova Očekávaný čas: 2 minuty. Skutečný čas:



Zadání: Řeknu ti několik slov. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat.

(Mezi jednotlivými slovy dělej pauzu zhruba 1 sekundu).

Hodnocení – Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí slova) strhni 1 bod.

Slovo vzorové	kamna	ulice	stůl	kůl
Slovo řečené dítětem				

F1b – Auditivní paměť – slabiky Očekávaný čas: 2 minuty, skutečný čas:



Zadání: Řeknu ti několik slabik, které nemají žádný smysl. Zkus si je dobře zapamatovat, abys je pak mohl opakovat. (Mezi jednotlivými slabikami děláme pauzu zhruba 1 sekundu.)

Hodnocení – Jakmile dítě zopakuje řadu správně – získává 4 body. Za každou chybu (prohození slov x zapomenutí x zkreslení slabiky) strhni 1 bod.

Slabika vzorová	VIS	DUK	VAP	MER
Slabika řečená dítětem				

G1a – Vizuální paměť – obrázky Očekávaný čas: 5 minut. Skutečný čas:



Zadání: Dej si jazyk mezi zuby, sleduj mě dobře a pokus se dobře zapamatovat tyto obrázky. (karty pokládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrázky nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných promíchaných karet, aby z nich vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu)

Pomůcky: dvě sady kartiček s obrázky

Hodnocení – Poté otoč původní karty a zaznamenej počet shod s dítětem vytvořenou řadou. Každá shoda = 1 bod.

G1b – Vizuální paměť – obrazce Očekávaný čas: 4 minuty. Skutečný čas:



Zadání: Dej si jazyk mezi zuby, sleduj mě dobře a pokus se dobře zapamatovat tyto obrazce (karty pokládej před dítě zleva doprava v libovolném pořadí rychlostí 1 kartu za 2 vteřiny. Pak postupně otoč karty, aby obrazce nebyly vidět – zase zleva doprava. Dej dítěti druhý balíček stejných promíchaných karet, aby z nich vytvořilo pod obrácenými kartami stejnou řadu).

Pomůcky: dvě sady kartiček s obrázky

Hodnocení – Otoč původní karty a zaznamenej počet shod s dítětem vytvořenou řadou. Každá shoda = 1 bod.

H2 – Spojení mezi slyšeným a viděným Skutečný čas: 

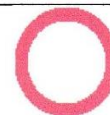
Zadání: *Zvířátka neumí moc kreslit, ale pokusila se o to. Tady vidíš, jak to dopadlo.* (postupně pokládej na stůl obrázky). *To nakreslila koza. To nakreslil osel. To nakreslila ovečka. To nakreslila kachna. A to nakreslilo prasátko.* (Poté znovu - s pomocí dítěte - opakuj, kdo co kreslil)

Pomůcky: 5 obrázkových karet

Pořadí: **KOZA – OSEL – OVEČKA – KACHNA – PRASÁTKO**

OTÁZKA	ŘEŠENÍ	HODNOCENÍ
1) Který obrázek nakreslila ovečka?	3. obrázek	
2) Který obrázek nakreslila koza?	1. obrázek	
3) Který obrázek nakreslila kachna?	4. obrázek	
4) Který obrázek nakreslil osel?	2. obrázek	
5) Který obrázek nakreslilo prasátko?	5. obrázek	

Hodnocení – Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď nebo nulu za špatnou odpověď, poté sečti.

CH1 – Spojení mezi viděným a slyšeným Skutečný čas: 

Zadání: *Ukážu ti další kresby zvířátek. Zkus si zapamatovat, kdo co nakreslil.*

(opět jako v minulém cvičení dvakrát opakujeme společně s dítětem a poté zadáme otázky).

Pomůcky: 5 karet s obrázky

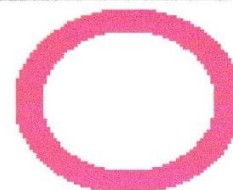
Pořadí: **SLEPICE – KŮŇ – MEDVĚD – HUSA – OPICE**

Univerzální otázka: *Kdo nakreslil tohle?*

ČÍSLO OBRÁZKU, NA KTERÝ UKAZUJETE	ŘEŠENÍ	HODNOCENÍ
4. obrázek	husa	
3. obrázek	medvěd	
1. obrázek	slepice	
5. obrázek	opice	
2. obrázek	kůň	

Hodnocení – Maximální počet bodů je 5, do tabulky zapisuj buď jedničku za správnou odpověď nebo nulu za špatnou odpověď, poté sečti.

Celkový počet bodů



Příloha č. 3 – Výsledky testů intaktních dětí (budova Družba)

	Dítě 1	Dítě 2	Dítě 3	Dítě 4	Dítě 5	Dítě 6	Dítě 7	Dítě 8	Dítě 9	Dítě 10
Úkol 1	10	10	10	10	8	10	6	9	10	10
Úkol 2	10	9	8	8	8	9	3	9	7	9
Úkol 3	10	10	10	10	9	10	5	9	10	10
Úkol 4	9	10	9	8	9	10	6	10	10	10
Úkol 5	10	8	10	10	10	10	8	8	10	10
Úkol 6	9	8	8	10	8	8	2	8	8	10
Úkol 7	7	8	8	9	6	5	2	3	7	4
Úkol 8	4	1	2	4	2	4	1	1	2	4
Úkol 9	2	2	2	3	2	3	1	3	1	3
Úkol 10	7	7	7	8	7	8	3	10	7	5
Úkol 11	6	6	6	6	6	7	1	2	5	6
Úkol 12	5	5	5	5	5	5	2	3	4	5
Úkol 13	5	4	3	3	4	5	2	4	4	4
celkem	94	91	88	94	84	94	42	79	85	90

Celkový počet bodů všech dětí: 841

Příloha č. 4 – Výsledky testů intaktních dětí (budova Eduarda Světlíka)

	Dítě 1	Dítě 2	Dítě 3	Dítě 4	Dítě 5	Dítě 6	Dítě 7	Dítě 8	Dítě 9	Dítě 10
Úkol 1	4	10	9	10	10	7	9	2	8	9
Úkol 2	5	6	7	9	8	8	8	0	9	8
Úkol 3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Úkol 4	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10
Úkol 5	10	10	9	10	10	9	10	9	10	10
Úkol 6	8	9	9	9	10	8	10	8	8	9
Úkol 7	9	10	8	10	10	6	8	9	7	6
Úkol 8	1	1	4	3	3	4	4	0	2	2
Úkol 9	0	2	3	0	4	0	1	0	1	0
Úkol 10	1	5	6	8	8	1	8	3	7	6
Úkol 11	3	6	2	6	4	2	6	3	6	5
Úkol 12	3	2	4	3	5	1	5	1	4	4
Úkol 13	4	5	3	4	2	4	3	0	5	4
celkem	68	86	84	95	94	69	92	55	87	83

Celkový počet bodů všech dětí: 813

**Příloha č. 5 – Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
(budova Družba)**

	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě	Dítě
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Úkol 1	8	10	7	9	9	7	8	7	9	8
Úkol 2	7	8	1	6	1	4	0	1	5	4
Úkol 3	9	10	10	8	9	10	9	8	9	8
Úkol 4	8	9	10	7	10	10	10	8	10	9
Úkol 5	10	10	10	9	9	8	9	8	8	9
Úkol 6	10	9	7	6	9	8	8	7	10	10
Úkol 7	10	4	4	3	6	6	3	6	9	7
Úkol 8	4	1	4	1	4	4	4	1	1	4
Úkol 9	0	0	4	0	0	3	3	1	1	1
Úkol 10	6	8	4	4	7	10	6	5	4	2
Úkol 11	3	4	2	3	6	10	5	3	3	3
Úkol 12	5	5	3	3	5	5	1	2	1	4
Úkol 13	5	5	3	2	5	4	0	1	1	3
celkem	85	83	69	61	80	89	66	58	72	72

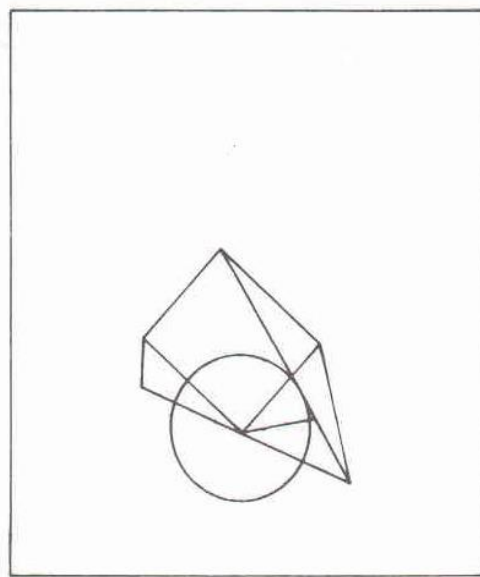
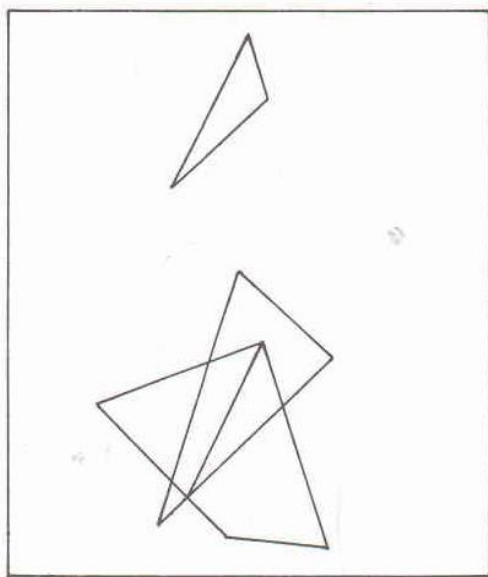
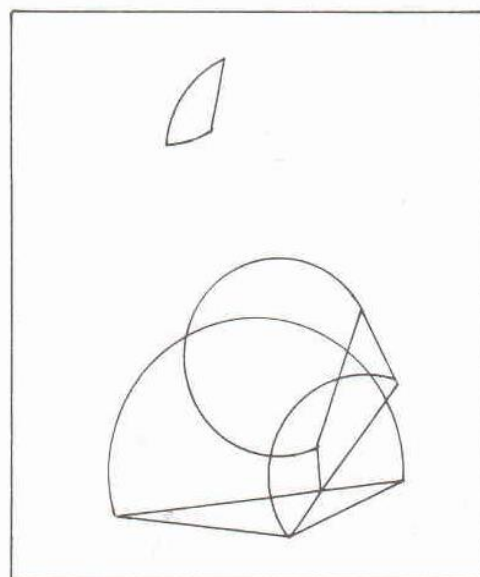
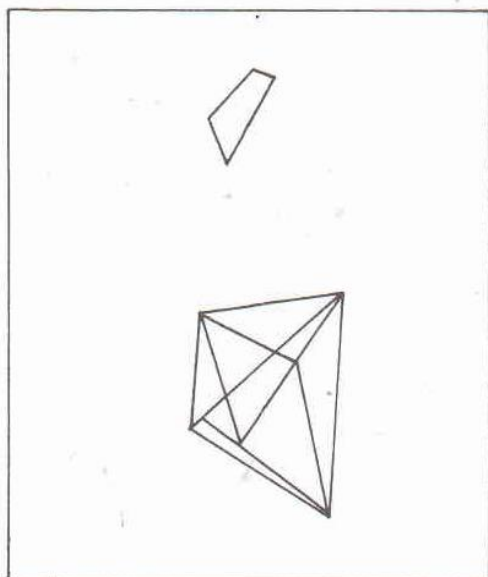
Celkový počet bodů všech dětí: 735

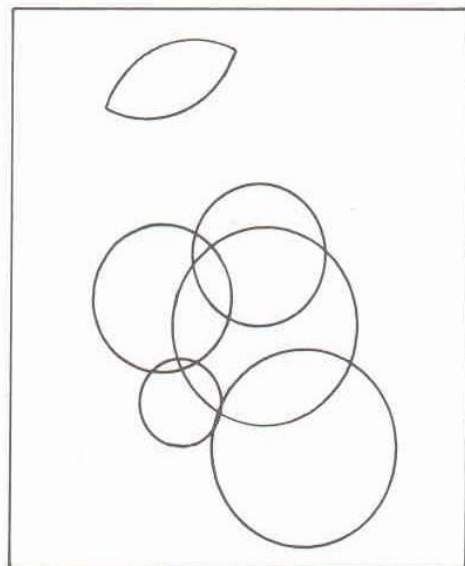
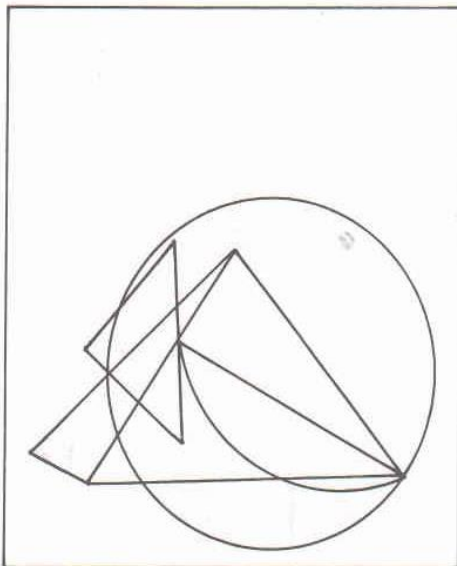
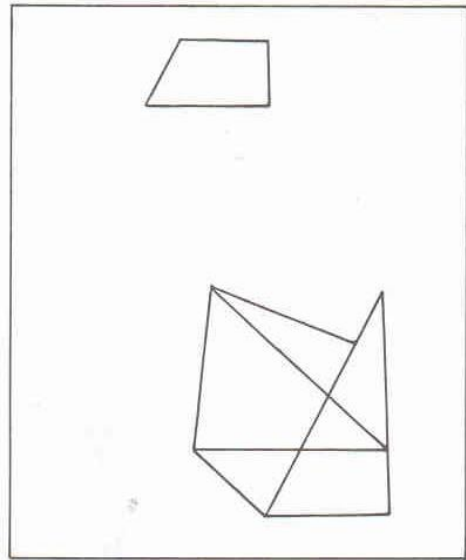
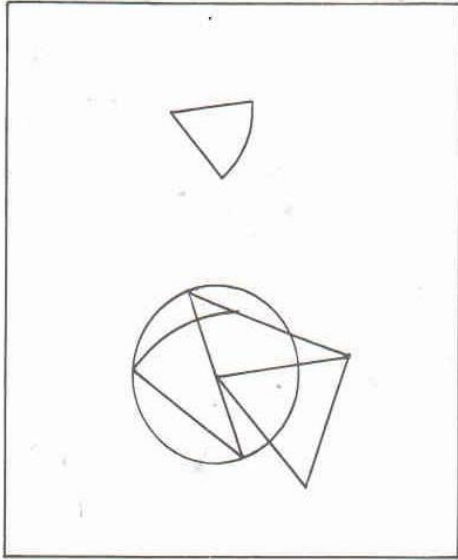
**Příloha č. 6 – Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
(budova Eduarda Světlíka)**

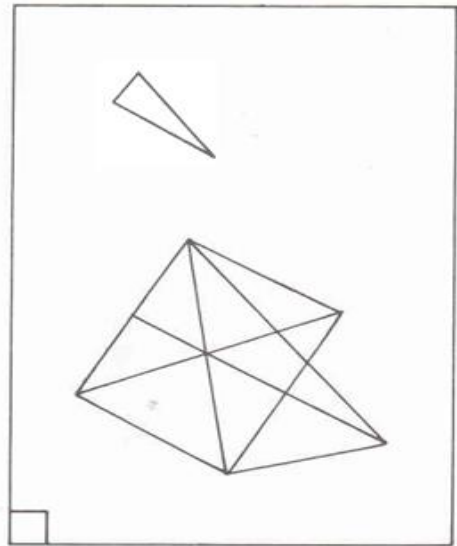
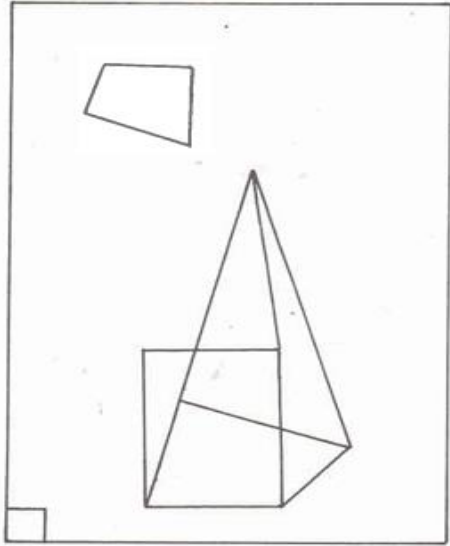
	Dítě 1	Dítě 2	Dítě 3	Dítě 4	Dítě 5	Dítě 6	Dítě 7	Dítě 8	Dítě 9	Dítě 10
Úkol 1	8	6	8	5	9	8	7	3	9	9
Úkol 2	5	3	5	1	8	5	6	2	4	6
Úkol 3	10	9	9	5	10	10	10	6	9	10
Úkol 4	9	8	8	5	10	10	8	6	10	10
Úkol 5	9	9	10	5	10	9	10	7	9	9
Úkol 6	7	9	9	4	10	8	9	6	8	9
Úkol 7	3	4	7	3	5	9	6	4	8	10
Úkol 8	0	0	2	1	4	3	0	0	2	4
Úkol 9	0	1	0	0	4	1	4	0	0	1
Úkol 10	8	8	8	5	8	3	6	5	8	8
Úkol 11	6	2	6	2	4	6	8	8	8	5
Úkol 12	4	1	5	3	3	2	4	4	3	5
Úkol 13	4	4	5	4	2	2	5	5	2	3
celkem	73	64	82	43	87	76	83	56	80	89

Celkový počet bodů všech dětí: 733

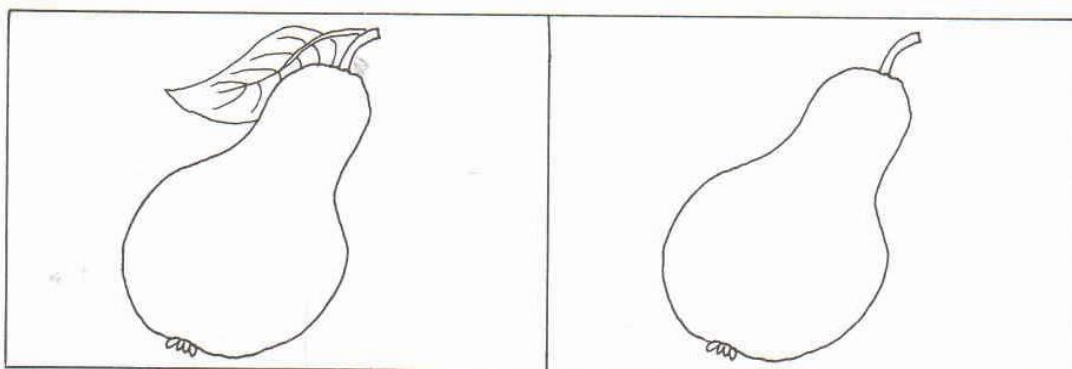
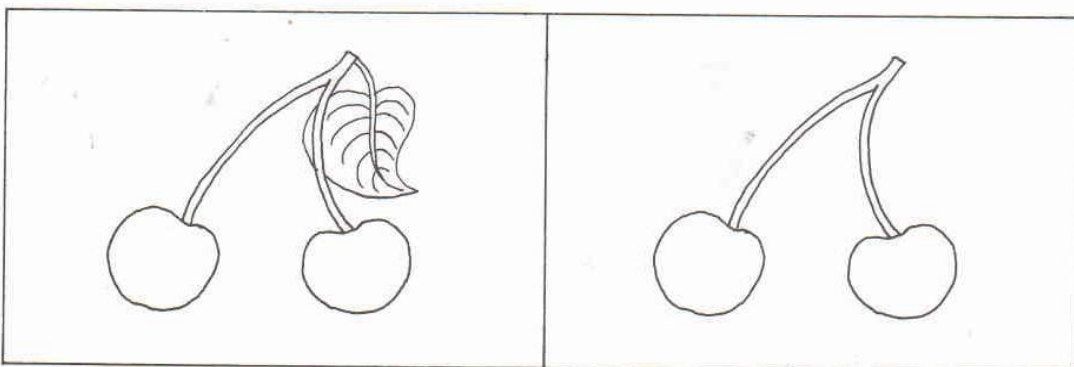
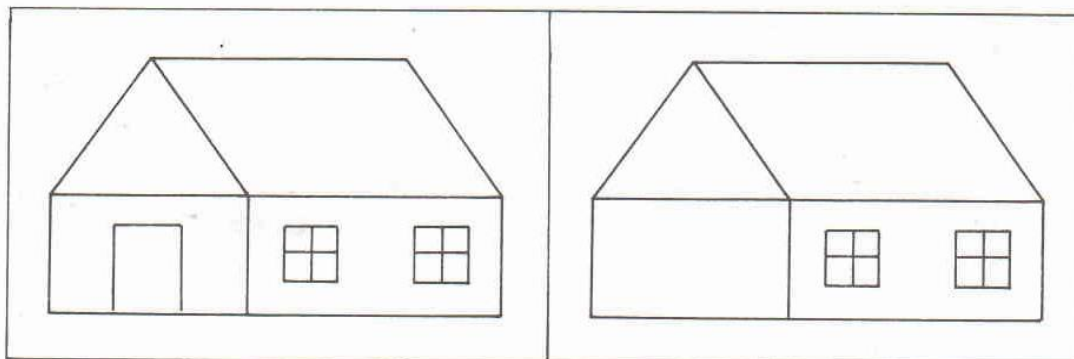
Příloha č. 7 - Obrázkový materiál k úkolu č. 2

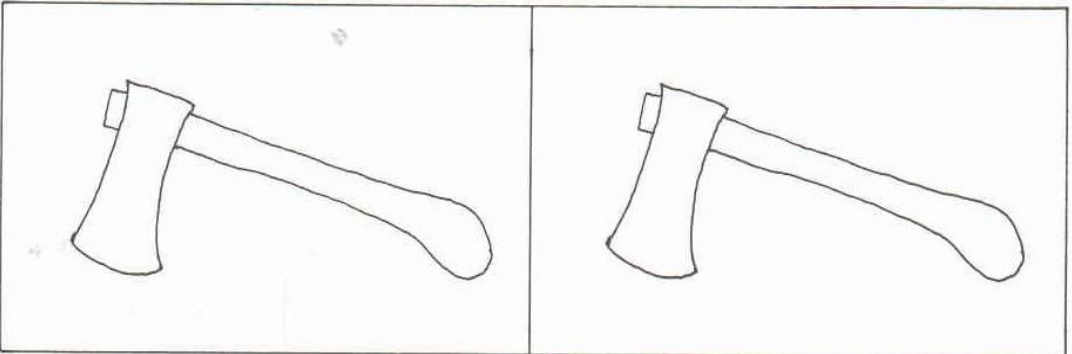
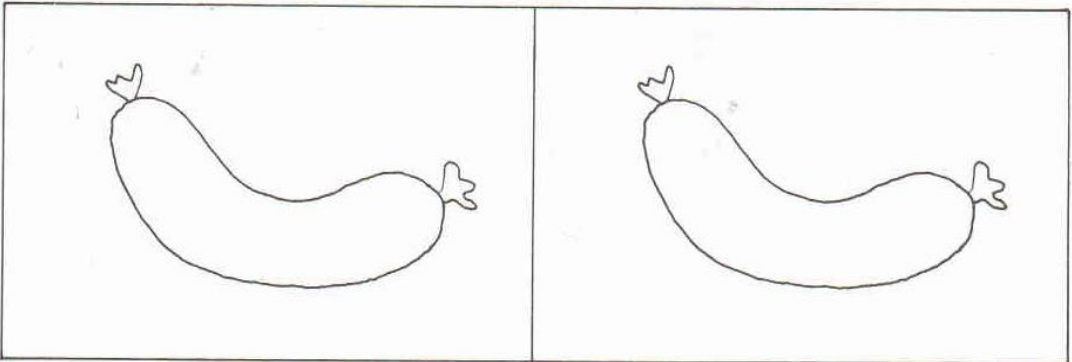
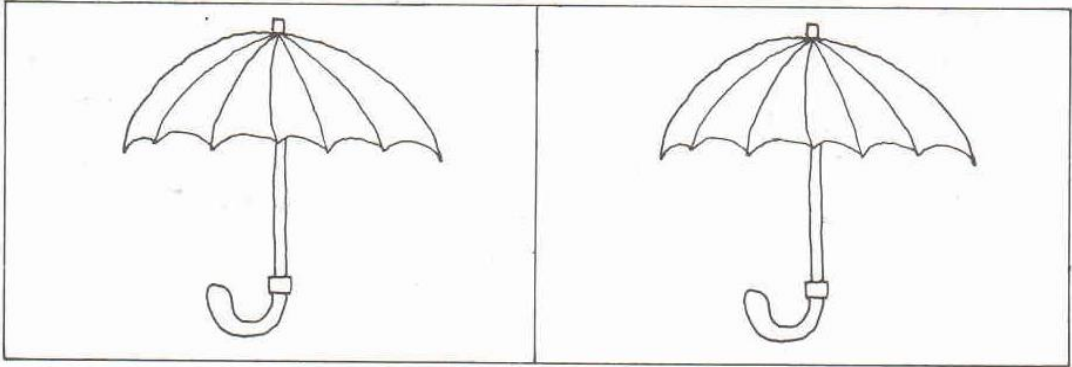


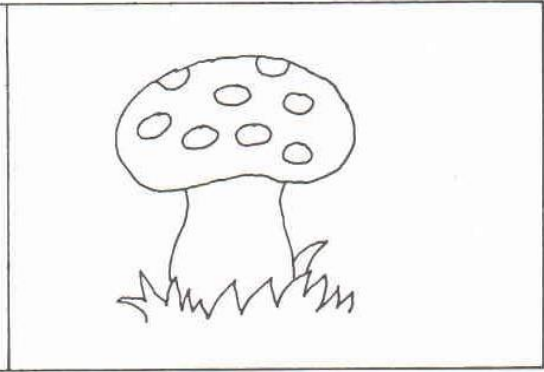
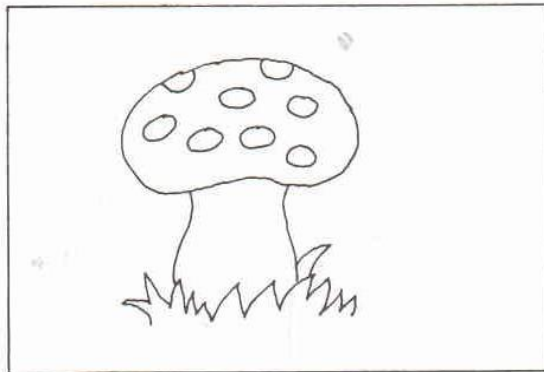
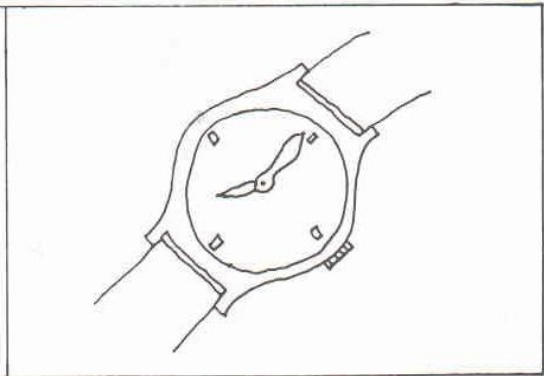
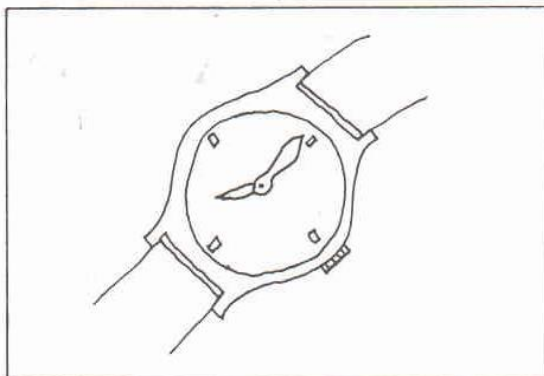
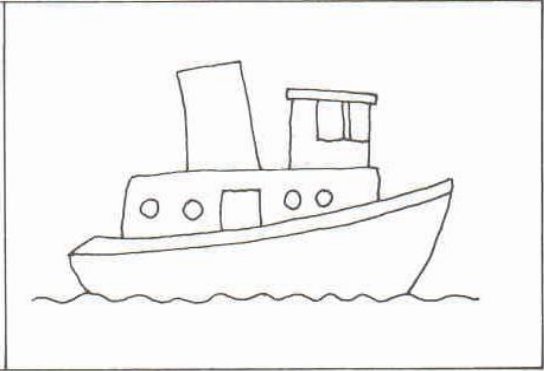
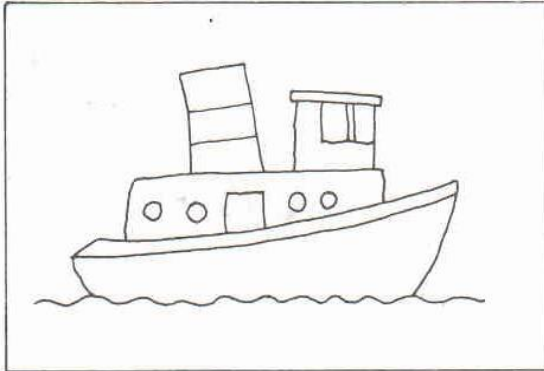


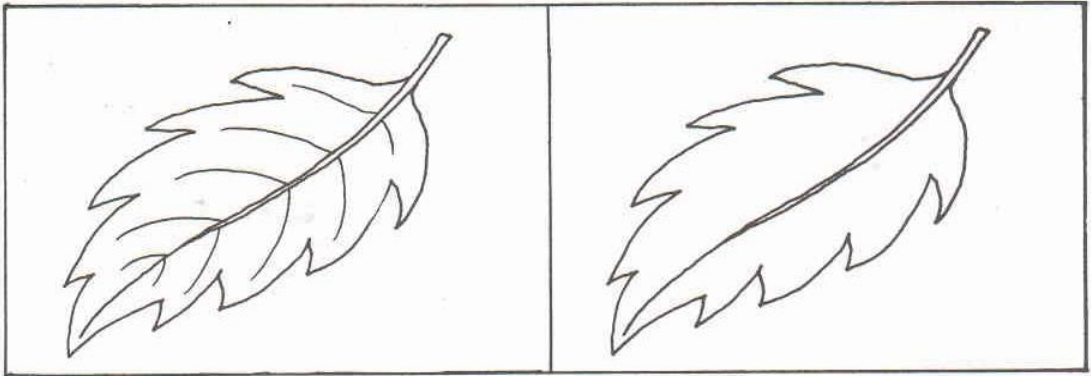


Příloha č. 8 – Obrázkový materiál k úkolu č. 5

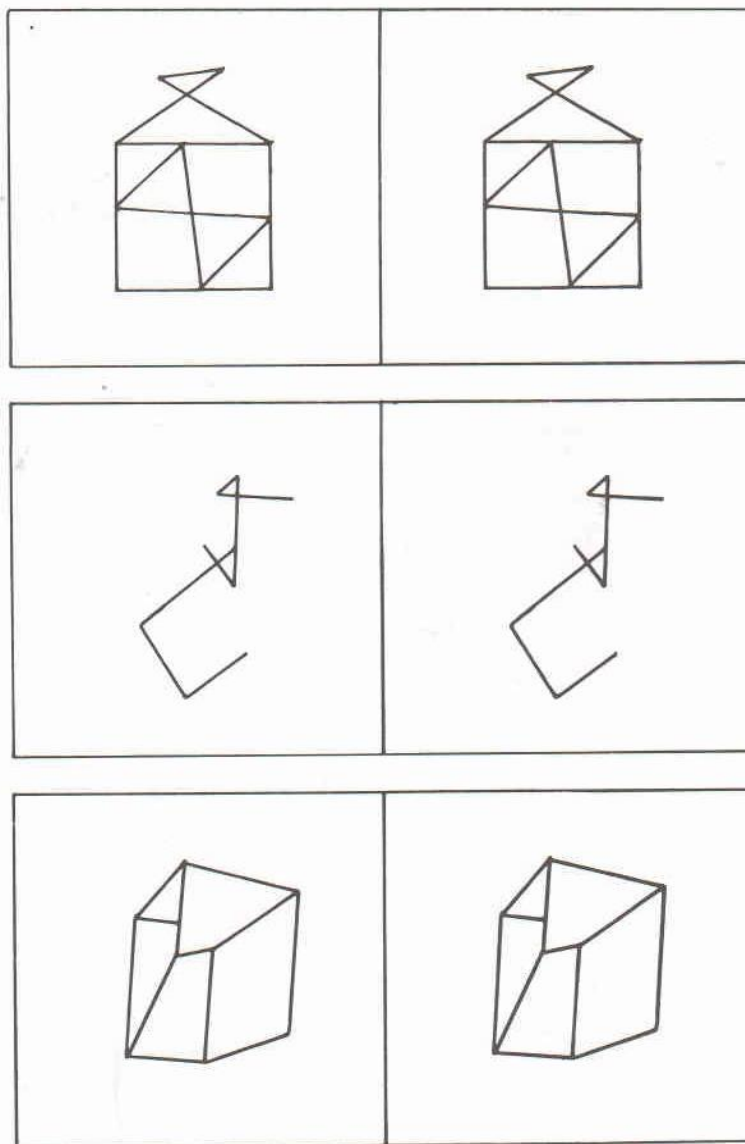


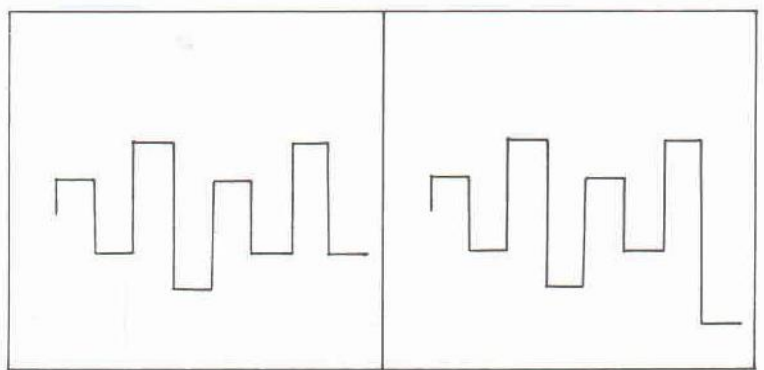
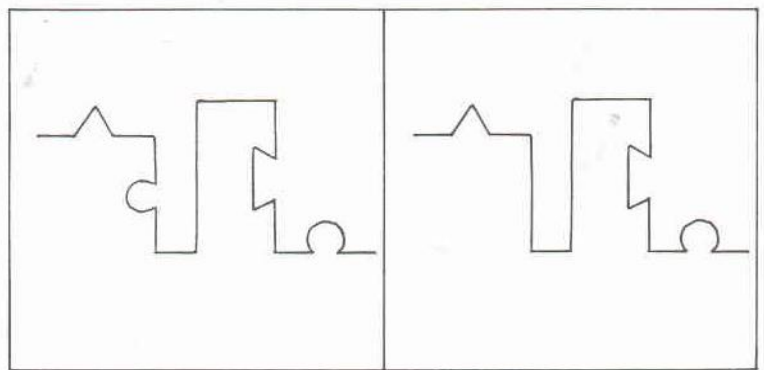
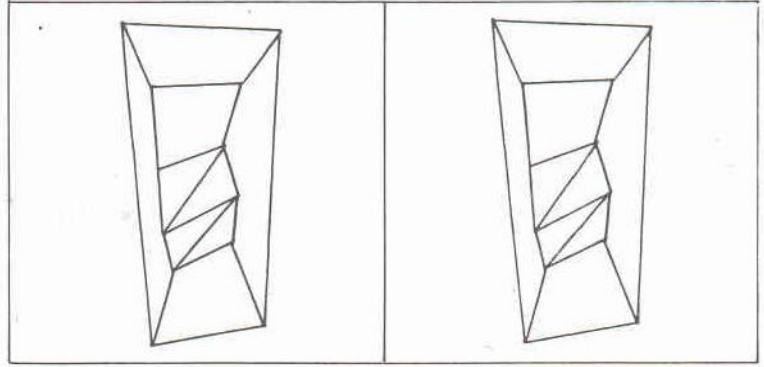


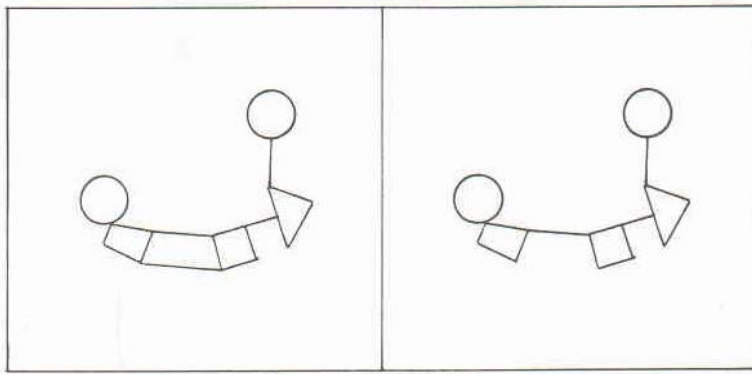
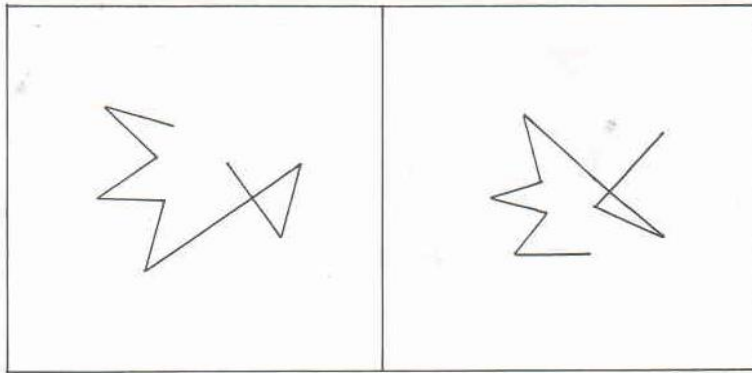
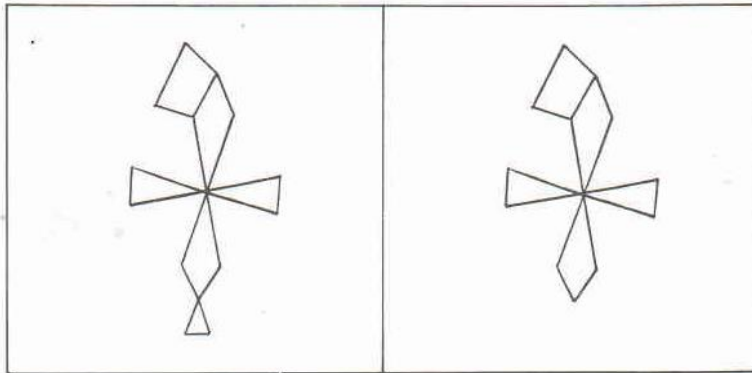


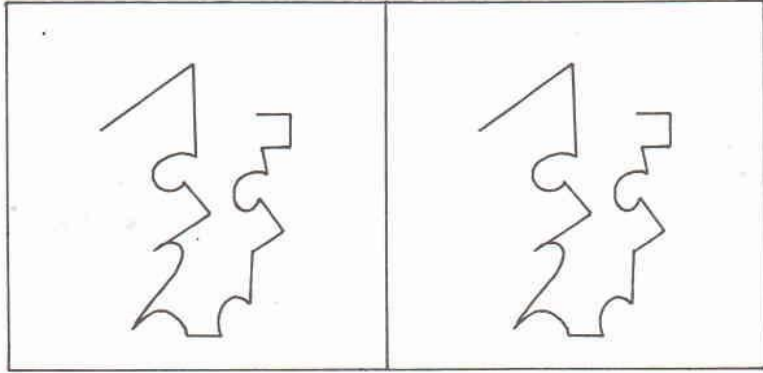


Příloha č. 9 – Obrázkový materiál k úkolu č. 6

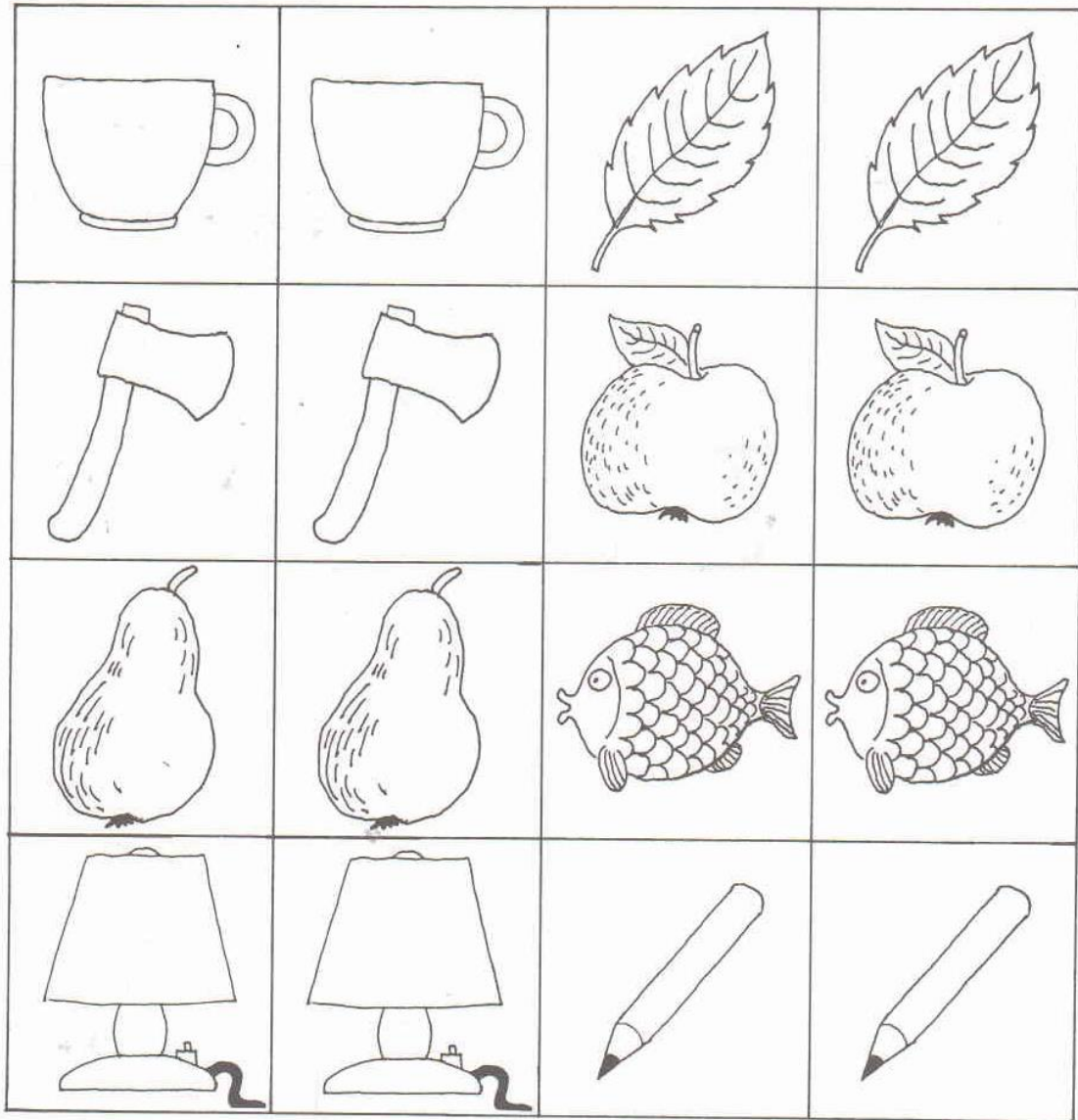




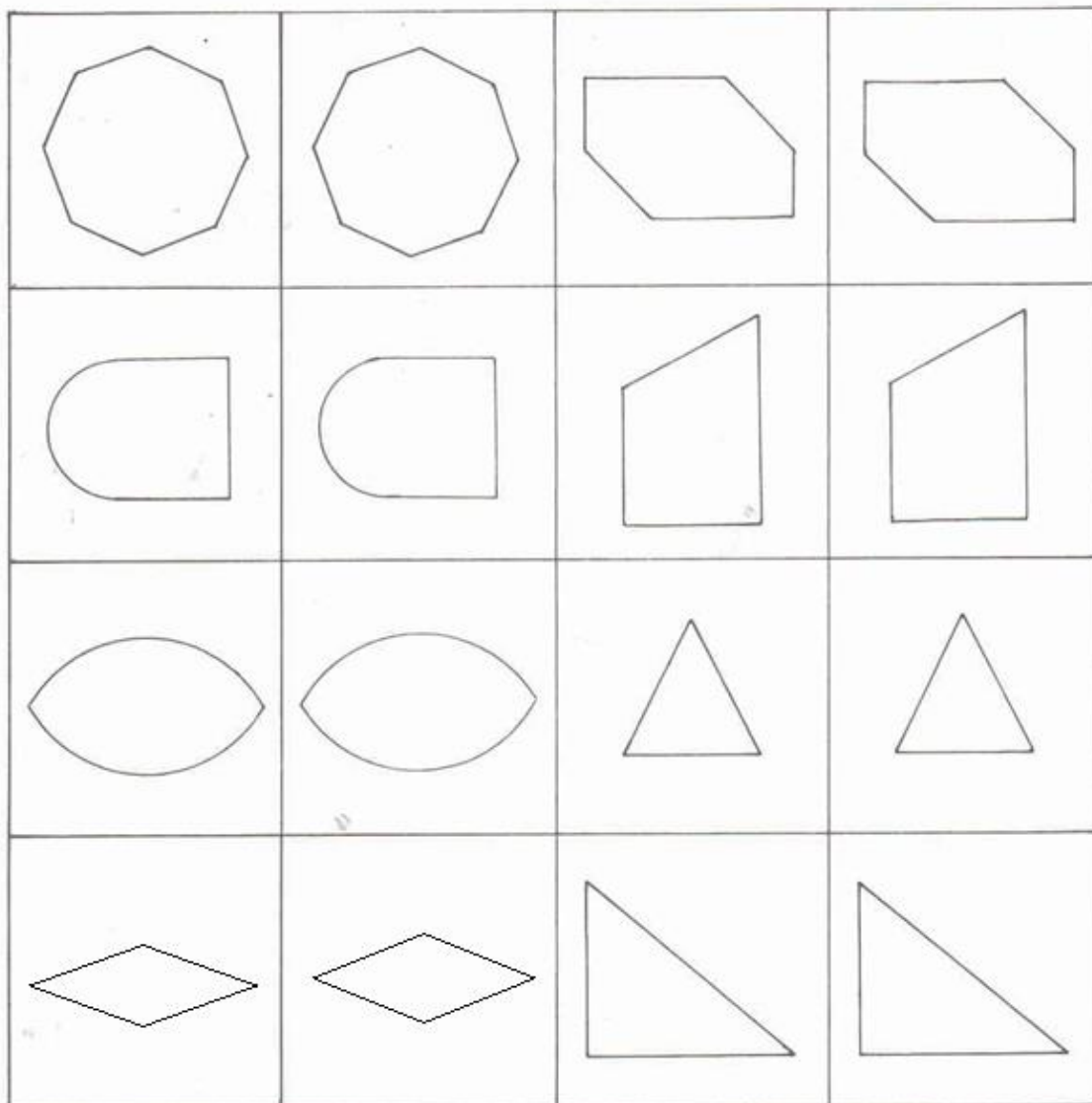




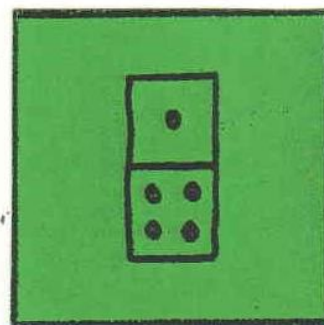
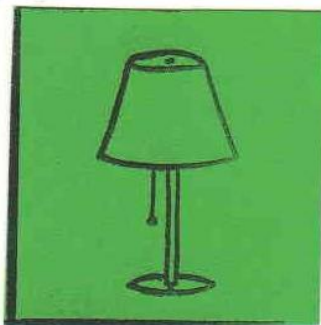
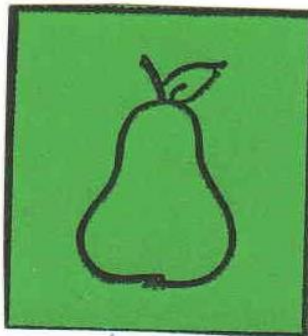
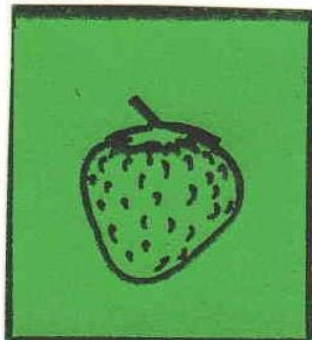
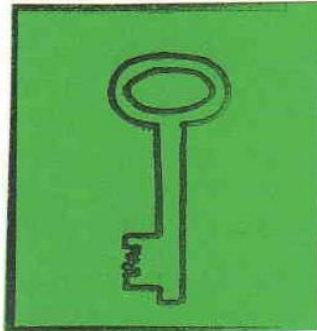
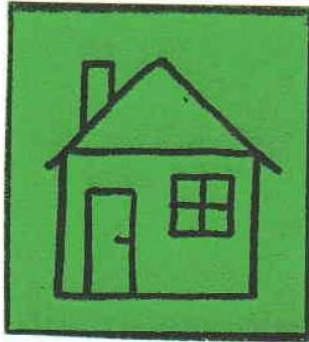
Příloha č. 10 – Obrázkový materiál k úkolu č. 10



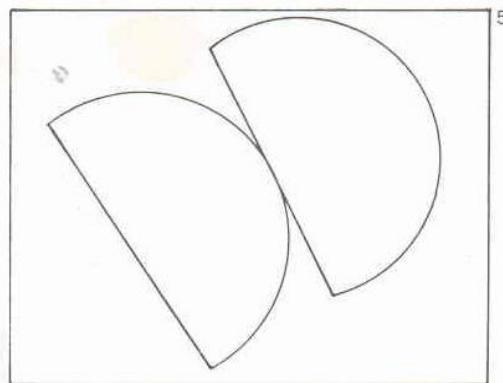
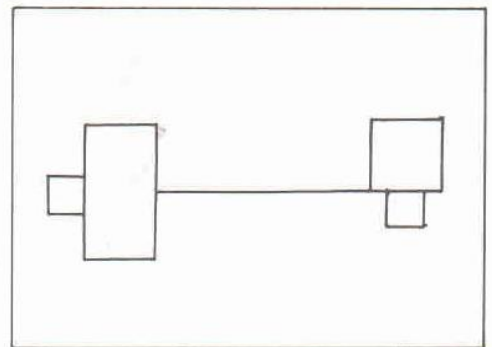
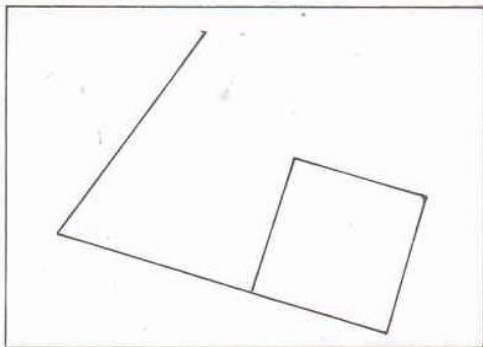
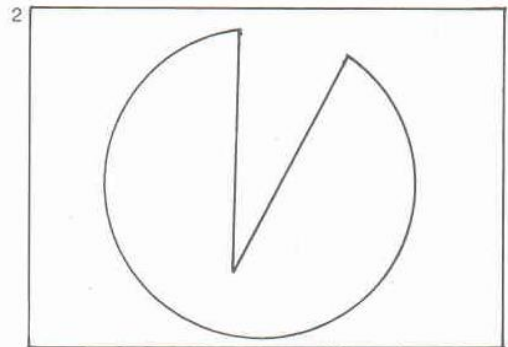
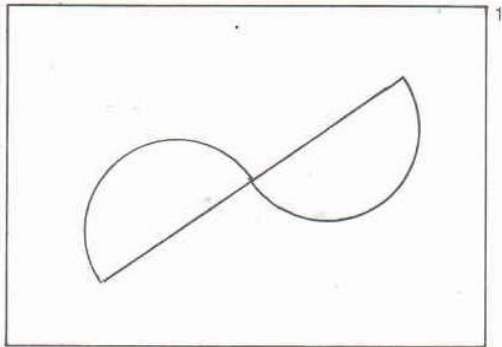
Příloha č. 11 – Obrázkový materiál k úkolu č. 11

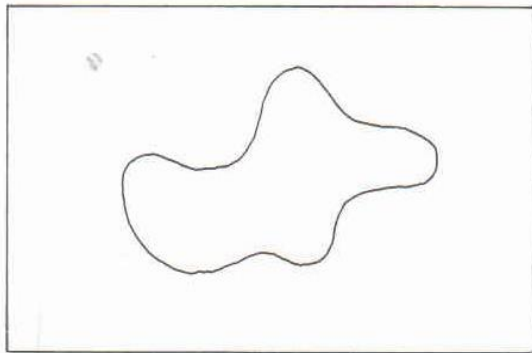
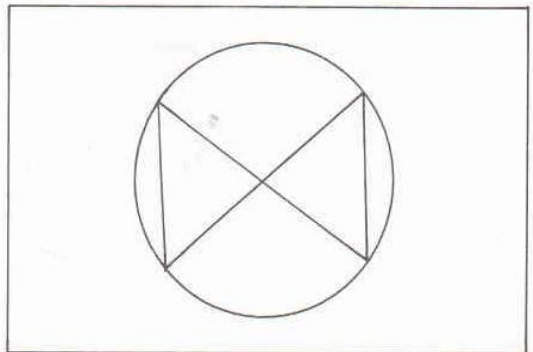
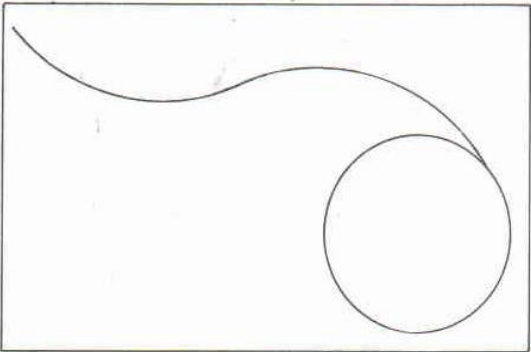
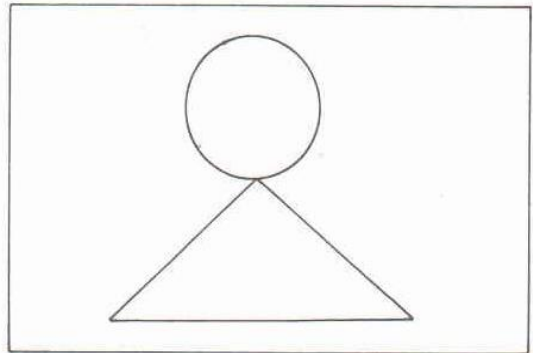
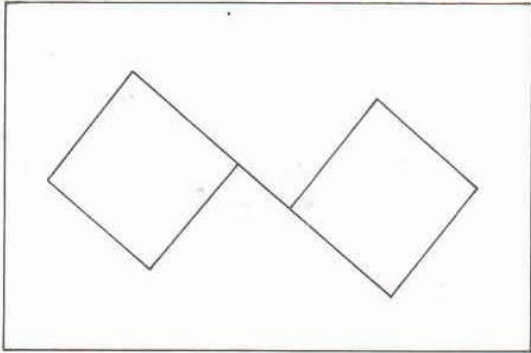


Příloha č. 12 – Obrázkový materiál k úkolu č. 12



Příloha č. 13 – Obrázkový materiál k úkolu č. 13





ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Radka Křížanová, Bc. Martina Vlčková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	Shortages of partial functions of preschool children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou deficitů dílčích funkcí u dětí v předškolním věku. Vymezuje jejich etiologii, projevy, klasifikaci a diagnostiku předškolního věku. Okrajově se zmiňuje o specifických poruchách učení. Ve vlastním šetření využívá metody Brigitte Sindelarové k získání potřebných informací pro zhodnocení rozdílu ve frekvenci deficitů dílčích funkcí u dětí intaktních a u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (vadami řeči). Následně vyhodnocuje rozdíl ve frekvenci deficitů mezi těmito skupinami.
Klíčová slova:	předškolní věk; deficity dílčích funkcí; diagnostika; metoda Brigitte Sindelarové.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the problems of shortages of partial functions at preschool age children. It defines their etiology, symptoms, diagnosis and classification of preschool age. The work marginally mentions specific learning disabilities. The research uses method by Brigitte Sindelarová to obtain necessary information in order to evaluate the difference in the frequency of shortages of partial functions at intact children and children with special educational needs

	(speech impairment). After that is evaluated the difference in frequency deficits between these groups.
Klíčová slova v angličtině:	preschool age; deficits of partial functions; diagnostics; method by Brigitte Sindelarová
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Strom – záznamový arch dle Sindelarové</p> <p>Příloha č. 2: Testový materiál pro žáky MŠ</p> <p>Příloha č. 3: Výsledky testů intaktních dětí (budova Družba)</p> <p>Příloha č. 4: Výsledky testů intaktních dětí (budova Eduarda Světlíka)</p> <p>Příloha č. 5: Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (budova Družba)</p> <p>Příloha č. 6: Výsledky testů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (budova Eduarda Světlíka)</p> <p>Příloha č. 7: Obrázkový materiál k úkolu č. 2</p> <p>Příloha č. 8: Obrázkový materiál k úkolu č. 5</p> <p>Příloha č. 9: Obrázkový materiál k úkolu č. 6</p> <p>Příloha č. 10: Obrázkový materiál k úkolu č. 10</p> <p>Příloha č. 11: Obrázkový materiál k úkolu č. 11</p> <p>Příloha č. 12: Obrázkový materiál k úkolu č. 12</p> <p>Příloha č. 13: Obrázkový materiál k úkolu č. 13</p>
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	Český