JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky a psychologie

Problémy dispozic k obtížím ve čtení u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Vedoucí práce:
PhDr. Miloslava Dvořáková CSc.

Vypracovala:
Bc. Jana Řeřichová

České Budějovice 2013

Prohlašuji, že svoji bakalářskou disertační práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 26.3.2013 ……

podpis

Touto cestou děkuji PhDr. Miloslavě Dvořákové CSc. vedoucí práce, za odborné vedení, cenné připomínky a ochotnou pomoc.

ABSTRAKT:

Bakalářská práce se zabývá deficity v oblastech potřebných ke zvládnutí čtení, psaní a počítání u dětí předškolního věku a u dětí v první třídě.
Cílem práce je pokus o diagnostiku souhrnu dílčích funkcí, které se podílejí na vyrovnaném a optimálním vývoji základních schopností.
V teoretické části je přiblížen vývoj dítěte do 7 let věku a terminologie týkající se tohoto období dítěte.
V praktické části je popsána diagnostika 13 dětí včetně interpretace získaných výsledků a námětů k rozvíjení dílčích funkcí.

ABSTRACT:

The bachelor‘s thesis deals with the deficits found in the areas that are necessary in order to master reading, writing and calculating skills of pre-school children and children in the first class of elementary school.
The aim of the thesis is to diagnose a summary of individual functions which take part in a balanced and optimal basic skills‘ development.
The theoretical part then describes the development of children up to 7 years of age and the terminology relating to this period of children‘s age.
The practical part describes a diagnostics procedure applied to 13 children, including the interpretation of the results obtained from the diagnostics procedure and some topics for the development of individual skills.

Obsah

Úvod

1. Teoretická část 7
1.1 Vývoj dítěte v předškolním a mladším věku 7
1.1.1 Základní schopnosti a dovednosti 7
1.1.2 Kognitivní a emociální vývoj 7
1.1.3 Sociální vývoj 10
1.2 Nástup dítěte do školy 11
1.3 Školní zralost a školní připravenost 12
1.4 Specifické poruchy učení 15
1.5 Metody výuky čtení 18
1.5.1 Metody syntetické 18
1.5.2 Metody analytické.....20
1.5.3 Metoda analyticko-syntetická.....22
2. Deficity dílčích funkcí a jejich náprava při prevenci SPU.....22
2.1 Pojem deficity dílčích funkcí.....22
2.2 Etiologie deficitů dílčích funkcí a jejich nejčastější projevy 23
2.3 Diagnostika deficitů dílčích funkcí 25
3. Odbornost učitelů pro SVP žáků ve čtení 26
3.1 Výuka čtení v Evropě 26
3.2 Specialisté a získávání odbornosti 28
3.3 Vzdělávání učitelů je zásadní 30
4. Praktická část 32
4.1 Cíl bakalářské práce 32
4.2 Výzkumné otázky 32
4.3 Výzkumná metoda 32
4.4 Popis výzkumného vzorku 34
4.5 Případové studie dětí 35
4.6 Interpretace získaných výsledků 49
4.7 Náměty k rozvoji dílčích funkcí 50
4.8 Závěr 54
Použitá literatura
Přílohy

ÚVOD:

Ačkoliv žijeme na počátku třetího tisíciletí, době počítačů, internetu a mobilních telefonů, jedna důležitá věc se stále nemění. Je to potřeba naučit se číst a psát. Každý člověk, a především dítě, které ještě číst neumí, si rádo knížky prohlíží a vlastní fantazií uniká do svého světa, poté si děti v první třídě otevírají svět čtením a obrázky se mění na písmenka, ale i my dospělí sáhneme po knize plné pohádek, tajemných příběhů, kdy se může ponořit do světa fantazie a uniknout tak okolnímu světu, ztotožnit se se svými hrdiny. A není nad vlastnoručně napsaným dopisem či pohlednicí k narozeninám. Dovednost číst a psát by měl získat každý člověk. Čtení a psaní je jedním ze základních pilířů gramotnosti všech lidí. Stejně jako v minulosti i dnes se takto šíří vzdělanost a kultura, přispívá se k rozvoji slovní zásoby a kultury řeči. A díky čtení a psaní získáváme informace nutné pro náš život.

Při své práci v mateřské škole se setkávám s dětmi, u kterých bývá diagnostikováno narušení komunikační schopnosti v jedné či více jazykových rovinách, ale tyto děti většinou potřebují podpořit i v dalších oblastech vývoje. Pro stanovení postupu reedukace potřebujeme nejprve dobře poznat silné i slabé stránky dítěte, zorientovat se v jeho potřebách i možnostech. Silné stránky nám pak mohou pomoci při rozvíjení oblastí, ve kterých dítě vykazuje oslabení.

První kapitola mé práce je věnována vymezení základních teoretických východisek, věnuji se vývoji dítěte v předškolním a mladším školním věku, nástupu dítěte do školy. Zabývám se otázkami školní zralosti a připravenosti a problematikou školní nezralosti a odkladů školní docházky. Stručně jsou vymezeny také specifické poruchy učení a metody výuky čtení.

1. Teoretická část

1.1 Vývoj dítěte v předškolním a mladším věku

V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození /někdy i včetně prenatálního / až do vstupu do školy. Takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Má ale i určité zápory. Svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvých šesti letech jejich života nepřípustně srovnávaly a aby se podstatné rozdíly, jaké pozorujeme mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, ignorovaly nebo alespoň redukovaly na rozdíly pouze kvantitativní (Vágnerová, 2000).

1.1.1 Základní schopnosti a dovednosti

Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých: chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka, zvládá chůzi do schodů i ze schodů bez držení.

Motorický vývoj v tomto období je stálé zdokonalování. Změny již nejsou tak nápadné, ale o to více významné /především pohybová obratnost/.

Čtyř- až pětileté dítě dobře utíká, seběhne hbitě ze schodů, skáče, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč. Zdokonaluje si sebeobsluhu – samo jí, samo se svléká a obléká, když potřebuje pomoc nebo alespoň přípravu oblečení, obouvá si boty, zkouší si zavazovat tkaničku. Sebeobsluhu zvládá též samo nebo s malou pomocí, umí si umýt ruce a pod dohledem se samo i vykoupe. Cvičí svou zralost v různých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou, ale zejména hodně kreslí, zde uplatní svůj rychlý růst rozumového pochopení světa. Tříleté dítě ovládá již natolik pohyby rukou, že mu nedělá obtíže napodobit různý směr čáry: vertikální, horizontální, i kruhové čáry (Vágnerová, 2000).

1.1.2 Kognitivní a emociální vývoj

Poznávací (kognitivní) procesy definuje Pedagogický slovník jako takové procesy, „jimiž člověk poznává sebe sama a okolní svět. Řadí se k nim zejm. vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální a neverbální informace aj.

Z pedagogického hlediska jsou důležité, protože tvoří podstatu učení, jsou součástí intelektuálního vývoje“ (Průcha, 2003, s. 173).

Poznávací procesy dítěte v předškolním věku se vyvíjejí velmi intenzivně a jsou zaměřeny především na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Jejich vývoj je závislý na zrání centrální nervové soustavy a na učení dítěte (Vágnerová, 2000).

- VNÍMÁNÍ

„Vnímání je proces získání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka. Není jen záležitost smyslů, ale také ostatních kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí,výcviku“ (Průcha, 2003, s. 273).

Vnímání dítěte předškolního věku má zpočátku globální charakter. Typická je neschopnost systematicky prohlížet části objektu postupně. Dítě ještě nerozlišuje jemné detaily, vnímá celistvě, nebo upřednostňuje nápadné vlastnosti, které ale nemusí být nejdůležitější. Ke konci období už ovšem narůstá schopnost diferencovaného vnímání, což je i požadavek pro úspěšný průběh školní docházky (dozrává pozornost, zlepšuje se koordinace očních pohybů, zvyšuje se motivace k dokonalejšímu poznání)

Rozvoj vnímání se odehrává během činností, kdy dítě získává zkušenosti, a je spojeno s řečí a myšlením. Vnímání ovlivňuje emocionální reaktivita a nálada dítěte.

- MYŠLENÍ

„Myšlení je poznávací proces, pro nějž je charakteristické: skládá se z vnitřních, implicitních myšlenkových operací; probíhá jednak na vědomé, řízené a kontrolní úrovni (myšlení logické, induktivní, deduktivní), jednak na neuvědomované úrovni (myšlení intuitivní), obvykle se dá usměrňovat vůlí, může však probíhat bez volního úsilí, ve speciálních případech i proti volnímu úsilí. Myšlení je podmíněno sociálně a kulturně, úzce souvisí s jazykem a řečí; umožňuje dospět ke zobecnění, identifikovat podstatné znaky a vztahy, zahrnuje symbolické procesy, manipulaci s myšlenkami, názornými představami, symboly, výroky, pojmy. Myšlení se uplatňuje při tvoření pojmů, řešení problémů, tvořivých aktivitách“. (Průcha, 2003, s. 129)

Veškeré myšlenkové operace se nejlépe rozvíjejí v každodenních situacích a činnostech, když dítě s něčím manipuluje, má na dosah, když něco vidí, slyší, ochutná. Takto vše nejlépe pochopí a může docházet k postupnému formování logického myšlení a

k počátkům abstrakce, myšlení přestává být pouze konkrétní, vázané na určitou činnost. Úroveň myšlení se projevuje také v kresbě. Předškolní dítě kresbou vyjadřuje to, co o předmětu ví, nikoliv to, jaký předmět ve skutečnosti je. Zejména v kresbě lidské postavy lze sledovat zvyšování mentálních schopností nárůstem zobrazovaných detailů.

● PAMĚŤ

Paměť je psychický proces, který má vždy tři fáze:

1. vštípení (zapamatování),
2. uchování (podržení v paměti),
3. vybavování, popř. znovupoznání.

Obsahuje různé duševní obsahy, např. názorné představy, abstraktní pojmy, city. Existuje mnoho dílčích druhů paměti (zraková, sluchová, pohybová, verbální, názorná, záměrná, mechanická, bezděčná, logická, krátkodobá, dlouhodobá atd.)

U předškolních dětí dominuje paměť neúmyslná. Nejvíce si dítě pamatuje ty zážitky, které byly citově zabarvené. Silné citové zážitky mohou zůstat uloženy v paměti a do dospělosti. Úmyslné zapamatování se objevuje při snaze o co nejvěrnější napodobení, při hrách a v kresbě. Velmi dobrou úroveň paměti vykazuje předškolák ve spojení se zrakovým vnímáním (pexeso) a řečí (pohádky, říkadla).

● PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE

Představivost je vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů; nejčastěji jde o spojování útržků předchozích smyslových zkušeností do nových celků; základ tvořivé činnosti. Fantazie, obrazotvornost; hlavním znakem je novost vytvářených kombinací, které člověk dosud nezažil. Představy dítěte v předškolním věku souvisejí s pamětí, s postupem času se stávají jasnější, přesnější a přibližují se svému reálnému základu. Dítě si vykládá realitu takovým způsobem, aby pro něj byla přijatelná a srozumitelná. Co nechápe, doplní fantazií. Když dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami, jedná se o tzv. nepravé lži - konfabulace. Pro dítě jsou však odrazem skutečnosti a je přesvědčeno o jejich pravdivosti. Fantazie má pro dítě harmonizující, relaxační a emocionálně příznivý účinek, podílí se na citové a emocionální rovnováze. Dítě má potřebu přizpůsobit někdy realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost (Vágnerová, 2000).

- ŘEČ

Řeč je schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní; neoddělitelnou součástí řeči je i emoční složka a situační souvislosti; slovní zásoba dospělého člověka vyspělé společnosti je čtyřicet tisíc až dvě stě tisíc slov. V průběhu předškolního období se řečové schopnosti velmi zdokonalí ve všech složkách. Rychle se rozvíjí aktivní řečová činnost, obohacuje se slovní zásoba. Počet slov pasivního slovníku je mnohem větší než množství slov užívaných aktivně. Na konci šestého roku ovládá dítě kolem 3000 i více slov. Zvětšuje se také složitost vět, dítě mluví v souvětích. Má zájem o mluvenou řeč ve formě poslechu pohádek, zná básničky, písničky. Tímto způsobem, a také nápodobou osob ve svém okolí, se dítě učí mluvit, používat řeč, osvojovat gramatická pravidla. S rozvojem řeči dochází i k růstu poznatků o sobě a okolním světě (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Řeč slouží také k regulaci chování dítěte. V období mezi pátým a šestým rokem dochází ke stabilizaci základního mluvního vývoje. Dítě se dovede správně domluvit se svým okolím, porozumět a vykonat požadované činnosti. Předškolní dítě začíná užívat tzv. egocentrickou řeč. Tato řeč není určena pro jinou osobu, dítě si povídá pro sebe, monologicky komentuje své aktivity. Postupně se tato řeč stává řečí vnitřní. Egocentrismus v řeči se projevuje i tím, že dítě popisuje různé situace a události podle svých zkušeností, které jsou většinou srozumitelné jen jemu, ale dítě automaticky předpokládá, že druhý člověk ví to stejné.

1.1.3 Sociální vývoj

Konec předškolního věku není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy, který je obecně považován za důležitý vývojový mezník. Jak uvádí Vágnerová (2000) nástup do školy s věkem dítěte souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho i více let. V této souvislosti se mluví o školní zralosti či školní připravenosti. Tyto pojmy vysvětlím níže.

Rodina zůstává i v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializace dítěte, tj. uvádí je do společnosti lidí. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

- vývoj sociální reaktivity – to je vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Příklad úplného selhání vývojového postupu může představovat autistické dítě, pro které lidi neznamenají víc než neživé předměty, které manipuluje s částmi těla rodičů, stejně jako s věcmi, které nedokáže vstupovat do komunikace s ostatními lidmi /ani verbální či neverbální – nevyhledává ani pohled do očí ani dotyk druhého, nedovede se podělit o svůj zájem s ostatními, dává přednost spíše samotářské hře.
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho chování usměrňují do mezí určených společností (tak, aby společnost jako celek byla chráněna). Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou nejspíše mladí delikventi či „anetičtí psychopati“ (mladiství s takovou osobnostní výbavou, ve které jsou etické hodnoty dalekosáhle ignorovány)
- osvojení sociálních rolí- to je takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení atd. Nejde tu tedy pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určením postavením ve skupině. Každý dospělý člen ve společnosti zastává více rolí v různých podmínkách: např. v rodině – otec, manžel, syn, zeť, v zaměstnání – vedoucí, podřízený, při rekreačních činnostech – spoluhráč, protivník. Také již od dětí v předškolním věku se očekává plnění odlišných rolí doma a v kolektivu druhých dětí.

Socializace probíhá ovšem celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Předškolní období může být do jisté míry chápáno po této stránce jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí.

1.2 Nástup dítěte do školy

Důležitým mezníkem mezi předškolním a mladším školním věkem je nástup do školy. Pro dítě i rodiče představuje velkou změnu životního stylu, zvýšení nároků a větší důraz na jejich plnění. Jak uvádí Vágnerová (2000, s. 148) lze jej chápat také „*jako jednu fázi*

v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.“

Nástup dítěte do školy, a tedy získání nové role školáka, není limitováno jen dosažením určitého věku, ale také určité odpovídající vývojové úrovně. Doba začátku školní docházky nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k vývojovým změnám, které umožňují zvládnutí školních požadavků. Vývoj však neprobíhá u všech dětí stejným tempem a ani zcela rovnoměrně. Může se proto stát, že některé dítě není dostatečně zralé, event. nedosahuje přijatelné úrovně ve všech požadovaných oblastech. Vágnerová (2000) v této souvislosti rozlišuje dva pojmy – školní zralost a školní připravenost. Školní zralost zahrnuje kompetence závislé na zrání, zatímco kompetence popisované jako školní připravenost jsou více podmíněné učením a vnějším prostředím.

Obecně bychom mohli **školní zralost** definovat jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno účastnit se vyučovacího procesu. Vágnerová pod pojmem školní zralost rozumí zejména zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Nezralost v této oblasti se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti a je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim.

Zrání CNS také pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Nedostatky v této oblasti se mohou projevovat jako nešikovnost či neobratnost a jsou v počátcích školní výuky rizikovým faktorem. Zralost CNS je také nutným předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce, má vliv také na vývoj myšlení. Jednou z podmínek zvládnutí nároků školy je také schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací, tedy opuštění prelogického myšlení. Velmi důležité je vyzrávání regulačních kompetencí. *„Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti.“* (Vágnerová 2000, s. 141) Zralá autoregulace se vyznačuje zejména schopností odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.

1.3 Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost je schopnost dítěte přizpůsobit se nárokům, které na ně klade škola, resp. školní vyučování. Je to takový stav tělesného a psychosociálního vývoje, kdy je dítě přiměřeně fyzicky i psychicky disponováno pro požadovaný výkon ve škole a kdy samo zažívá pocit uspokojení ze zvládání úkolů, které jsou na ně kladeny.
Za nezralé můžeme označit děti s dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností. Jejich celková rozumová úroveň musí odpovídat širší normě, neměla by být nižší než lehce podprůměrná. Pokud by nadání dítěte bylo nižší, tedy hluboce podprůměrné, jednalo by se již o snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a odložení školní docházky by zde nesplnilo svůj účel.
Současná společnost vyžaduje od svých členů stále vyšší nároky na vzdělání, což je patrné i v nižších třídách ZŠ. Ne všechny děti do školy nastupují s dobrými předpoklady pro úspěšné zvládání, existuje zde řada faktorů příznivě nebo nepříznivě ovlivňujících školní úspěšnost.
Jak vlastně má vypadat dítě, které je pro školu zralé? Je vhodné uvažovat o odkladu školní docházky?
Tyto otázky trápí mnohé rodiče dětí předškolního věku a jsou také častým důvodem k návštěvě Pedagogicko psychologické poradny, kde jim mohou v tomto směru poradit odborní pracovníci.
Používaným pojmem „školní zralost“ se zdůrazňuje aspekt biologický, vnitřní, vycházející z dispoziční složky organismu či procesu zrání. Pokud jsou veškeré kompetence, které jsou třeba ke zvládnutí školních požadavků, závislé na zrání, hovoříme o školní zralosti. Školní zralost je jeden z předpokladů rychlého si osvojení role školáka a úspěšný start dítěte ve škole. Jedná se zejména o určitou zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje schopností dítěte reagovat na zvýšenou zátěž a koncentrovat pozornost. Na zrání závisí i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Pojem školní zralost bez rozlišení, který z činitelů se na dosažené vývojové úrovni podílí, zahrnuje celou řadu vzájemně se ovlivňujících oblastí, nad kterými se zamýšlíme před možným nástupem dítěte do školy. Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako:

"Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským." (Matějček, 1994, s. 94)

"Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace ." (Vágnerová, 2000, str.147)

Školní připravenost, jak ji definuje Vágnerová (2000), v sobě zahrnuje:

- *chápání hodnoty a smyslu školního vzdělávání* – zde hrají důležitou roli hodnoty rodiny, příp. celková sociokulturní úroveň prostředí, ze kterého dítě pochází
- *dosažení určité socializační úrovně* – dítěte musí zvládnout novou roli školáka, rozlišit roli dítěte a dospělého a diferencovat podle toho své chování. Významná je zde i úroveň verbální komunikace, včetně *„schopnosti rozlišovat stabilní vzorce, typické pro určité prostředí nebo situaci.“*
- *ztotožnění se a přijetí základních norem chování* – dítě musí znát normy chování ve škole, příp. také hodnotový systém, z něhož vycházejí, musí také zvládnout případný rozpor mezi normami rodiny a školy

Někteří autoři pojmy školní zralost a školní připravenost nerozlišují, resp. třídí kompetence potřebné pro zvládnutí nároků školy podle jiných kritérií.

- *Oblast rozumová* – závisí na vyzrálosti všech psychických funkcí. Charakterizuje ji diferencované vnímání, dostatečná koncentrace pozornosti, schopnost analytického a konkrétně-logického myšlení, jisté oslabení fantazie ve prospěch racionálního přístupu ke skutečnosti, adekvátní úroveň paměti, vizuomotorické dovednosti, jistá úroveň všeobecných vědomostí, celkový rozvoj řeči a komunikace, zájem o zaměstnání.

- *Oblast citová* – emoční zralost přináší dosažení určité citové stability a schopnost potlačení impulzivních reakcí. Dítě zapojuje city do motivace ke školní práci, dokáže se lépe vyrovnávat s pocity strachu, napětí, trémy a obav z neúspěchu, je odolnější vůči zátěži vyplývající ze školní situace.

- *Oblast sociální* – způsobilost dítěte být delší dobu bez matky, schopnost stýkat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu, schopnost přijímat autoritu učitele, schopnost převzít novou roli žáka, podřídit se školnímu režimu. Sociálně zralé dítě je samostatné a má odpovídající sociální návyky.

- *Oblast tělesná* – znamená tělesnou zdatnost dítěte, dobrý zdravotní stav. Měla by být dokončena první tvarová proměna, důležitý je rozvoj jemné a hrubé motoriky a senzomotorické koordinace. Fyzickou zralost posuzuje pediatr.

1.4 Specifické poruchy učení

Vzhledem k tématu práce je nezbytné zmínit se o specifických poruchách učení, které s otázkou deficitů dílčích funkcí velmi úzce souvisí. Specifické poruchy učení jsou tématem, které je podrobně rozpracováno mnoha českými i zahraničními autory, proto se ve své práci omezím jen na stručné nastínění této problematiky.

Specifické poruchy učení byly objeveny na přelomu 19. a 20. století, ale teprve v padesátých letech se staly v mnoha zemích aktuálním sociálním problémem. Také u nás se v polovině dvacátého století začali odborníci o tuto oblast více zajímat. Do širšího povědomí se však specifické poruchy učení dostaly až v posledních letech. Velkou zásluhu na tom měl, kromě jiných odborníků, zejména profesor Z. Matějček, který se této oblasti věnoval více jak 35 let.

V průběhu vývoje problematiky specifických poruch učení se také měnila jejich definice. V literatuře proto můžeme najít mnoho různých vymezení. I v současnosti existuje určitá nejednotnost v přístupech k otázce specifických poruch učení

Z novějších definic považoval profesor Matějček za významnou definici expertů z USA z roku 1980:

„*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně i s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů*.“ (Matějček 1993, s. 24)

Termín specifické poruchy učení se v české odborné terminologii užívá jako nadřazený specializovanějším termínům pro specifické poruchy čtení (*dyslexie*), psaní (*dysgrafie*), pravopisu (*dysortografie*), počítání (*dyskalkulie*), kreslení (*dyspinxie*), hudebnosti (*dysmúzie*), schopnosti vykonávat složité úkony (*dyspraxie*). Toto rozdělení je však spíše teoretické, v běžné praxi se častěji setkáváme s jedinci, u nichž se jednotlivé obtíže různě kombinují a ovlivňují.

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení a porozumění čtenému textu. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení). Dítě má také problémy s intonací a melodií věty, špatně se orientuje v textu. Při čtení se objevují specifické chyby, např. záměny tvarově či zvukově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání či přidávání písmen, slabik, slov i vět. Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér a s očními pohyby (Srov. Bartoňová 2004, Zelinková 2003, Pokorná 2002, Jucovičová, Žáčková, Sovová 2003).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu postihující celkovou úpravu písemného projevu. Problémy se objevují v osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, některá písmena a číslice může psát v obráceném tvaru. Nedodržuje lineaturu, výšku písma, celkově je písmo neúhledné, neuspořádané, těžko čitelné. Dítě píše pomalu a namáhavě, často má nesprávné držení psacího náčiní. Musí se maximálně soustředit na samotný proces psaní a často už není schopno zaměřit pozornost na obsah či gramatickou správnost projevu. Dysgrafie nepostihuje pouze proces psaní, často mívá vliv i na další formy grafického projevu (např. v matematice - rýsování a zápis čísel v prostoru).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Mezi tyto jevy patří zejména:

- vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabik, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti,
- záměna tvrdých a měkkých hlásek a slabik (d- ď, di-dy ; t-ť, ti-ty.....),
- záměna znělých a neznělých souhlásek (t-d, b-p, k-g, v- f),
- rozlišování sykavek a zvukově podobných hlásek (č-š, z- s, k- g),

- záměna velkých a malých písmen,
- nedodržování hranic slov v písmu,
- problémy s délkou samohlásek – vynechání nebo nesprávné umístění diakritických znamének

I při úspěšné reedukační péči potřebují děti na správné napsaní více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, navíc přibývají chyby pravopisné v jevech, které si dítě již osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit (Bartoňová 2004, s. 10).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, jenž se týká ovládání základních početních úkonů, postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii. Potíže v matematice však mohou být způsobeny také dyslexii či dysgrafií. Podle charakteru potíží se dyskalkulie člení na několik typů:
Praktognostická dyskalkulie je porucha manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly jako je přidávání, ubírání, rozkládání nebo porovnávání. Žák správně nechápe pojem číslo.
Verbální dyskalkulie se projevuje neschopností slovního označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a početních úkonů.
Lexická dyskalkulie je porucha čtení matematických symbolů, jako jsou číslice, čísla a operační znaky. Nejvýraznější jsou potíže při čtení vícemístných čísel a zlomků. Objevují se také záměny tvarově podobných číslic, inverze (např. 45-54) a pomalost ve čtení čísel.
Grafická dyskalkulie se projevuje obtížemi v psaní matematických znaků. Dítě není schopno psát čísla podle diktátu nebo přepisu. Největší potíže činí psaní vícemístných čísel (záměny pořadí, vynechání číslic, zejména nuly), psaní řády čísel pod sebe, rýsování v geometrii a pravolevá a prostorová orientace.
Operační dyskalkulie představuje narušenou schopnost provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit. Složitější počítání se vyznačuje pomalým tempem a vysokou chybovostí.
Ideognostická dyskalkulie je porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Velké potíže činí slovní úlohy, protože dítě nedokáže převést slovně vyjádřené vztahy do početních operací (srov. Bartoňová 2004; Zelinková 2003).

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti projevující se v neschopnosti vykonávat manuální, složité úkony. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neobratné, jejich práce bývají

nevzhledné. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči .

Dyspinxie jako specifická porucha kreslení a **dysmúzie** jako specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby jsou v odborné literatuře nejméně rozpracované a v praxi se také příliš často nediagnostikují.

Jak upozorňuje Zelinková (2003), jednotlivé specifické poruchy učení mají řadu společných projevů a neprojevují se tedy pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže.

1.5 Metody výuky čtení

Metody výuky čtení můžeme rozdělit do tří skupin:

· metody syntetické

· metody analytické

· metody analyticko-syntetické¨

1.5.1 Metody syntetické

Metody syntetické vycházejí z jednotlivých prvků (z písmene, hlásky, slabiky) a postupně se spojují v celky. Podle mnohých pedagogů však zatěžovaly paměť žáků a dlouhou dobu trvalo, než žáci skutečně četli. I přesto, že byly kritizovány, na našich školách se používaly poměrně dlouhou dobu.

1.5.1.1 Metoda písmenková

Jedná se o nejstarší metodu, kterou používali již staří Řekové a Římané. Jde o metodu, která je založena na mechanickém čtení a na memorování velkého počtu slabik, které se museli žáci naučit před samotnou výukou čtení. Žáci se nejprve učili názvy písmen a poznávali jejich tvary, učili se odříkávat celou abecedu, pojmenovávat jednotlivá písmena a jejich tvary. Až po zvládnutí této etapy se přistoupilo ke čtení slabik a poté čtení celých slov. Při čtení slabik žáci nejprve pojmenovali všechna písmena, až potom vyslovili slabiku. Poté se učili číst slabiky bez pojmenovávání písmen.

1.5.1.2 Metoda hláskovací

Tuto metodu propagoval ředitel pražské školy Amand Schindler. Ve svém spise Zum Unterrichte im Lesen z roku 1773 doporučoval spojovat hlásky ve slabiky a slabiky ve slova. Šlo o metodu, kterou kritikové metody písmenkové vyzdvihovali právě proto, že se nečtou názvy písmen, ale vyslovuje se pouze odpovídající samostatná hláska. Počátek hláskovací metody lze spatřovat v Komenského práci Schola ludus, kde Komenský názvy písmen nahradil hláskami, které vyjadřují hlasy zvířat. Dítě podle obrázku napodobovalo hlas zvířete a seznamovalo se se zvukovou stránkou písmene, např. „s"- sykot hada nebo písmeno „es" .

1.5.1.3 Metoda skriptologická (čtení psaním)

Tato metoda se začala používat asi v roce 1875 a to po metodě hláskovací. Žáci se učili nejdříve sluchovému rozkladu vět na slova, slov na slabiky, slabik na hlásky. Ruce na psaní připravovali pomocí kreslení. Asi po šesti týdnech se vyvine hláska, kterou žáci vyslovují a říkají další slova, ve kterých se tato hláska vyskytuje. Učitel pak napíše písmeno, které tuto hlásku označuje, žáci toto písmeno zapisují na tabulky, do sešitů a vyhledávají toto písmeno mezi jinými písmeny. Postupně se učí dalším písmenům a tato písmena spojují ve slabiky. Procvičuje se velká psací abeceda, později se čte tiskací písmo malé i velké abecedy. Žáci se učí nejprve číst psací písmo učitele nebo své vlastní, učí se tedy čtení psaním.

1.5.1.4 Metoda normálních slabik

Jde o původní českou metodu, která měla odstranit potíže při spojování písmen ve slabiky. Tato metoda se stala základem pro mnoho českých a slovenských slabikářů. Jejím autorem je pravděpodobně Čeněk Holub. Stejně jako předešlé metody i tato metoda používala návodných obrázků pro vyvození prvních slabik. Např. na obrázku byl motýl a pod ním slabika MO. *Žáci tak vyčleňovali slabiky ze známých slov a odpadlo tvoření slabik beze smyslu*. Touto metodou čtou žáci nejdříve podle obrázků, teprve později se procvičuje skládání slabik z hlásek podle sluchu. *Po metodické stránce je čtení slabik nejtěžším úkolem počátečního čtení. Každý druh slabiky vyžaduje cvičení nejen mluvní, ale i zrakové.*

1.5.2 Metody analytické

Většina pedagogů je toho názoru, že syntetické metody svým logicko-didaktickým systémem kladou na žáky velké nároky, přetěžují jejich paměť. Ve čtení převažuje zřetel k technice, mechanismu čtení. Teprve když žáci zvládnou tento mechanismus, mohou se zaměřovat na obsah čtených slov a vět. Tento problém se snažily odstranit metody analytické, které vycházejí z celků. Postupně vedou k poznání jednotlivých
prvků, z nichž jsou celky složeny.

1.5.2.1 Metoda Jacototova

Jde o metodu, kterou J. Jacotot použil pro výuku čtení dospělých. Poprvé ji použil r.1818 ve Francii. Vycházel z věty, kterou žákům přečetl a ukázal. Princip výuky touto metodou spočíval v nápodobování čtení učitele až do fáze, kdy žáci dovedli ukázat kterékoliv slovo a kterékoliv ukázané slovo bez problémů přečíst. Potom následoval rozbor slov na slabiky, slabiky na hlásky.

1.5.2.2 Metoda normálních slov

Metoda normálních slov byla také nazývána metodou Vogelovou. Rozšířila se ve 40. letech 19. století v Německu. Podobala se metodě hláskovací, protože po rozkladu slova na hlásky se hned začalo se spojováním hlásek. Název získala z toho důvodu, že metoda vycházela ze slova, které má určitý význam.

1.5.2.3 Metoda globální

Tvůrcem této metody byl belgický lékař jménem Ovide Decroly. Tato metoda původně vznikla pro děti duševně opožděné a pro předškolní děti. Teoretickým základem této metody je tvarová psychologie (Gestaltpsychologie), která vychází z toho, že čtenář vnímá celky, jimž jsou části a prvky podřízeny. Zrak je nejspolehlivější lidský smysl. Pamatujeme si 50% toho, co vidíme, a pouze 30% z toho, co slyšíme.

Čtení podle globální metody prochází pěti obdobími:

1. Období přípravy: Toto období souvisí s přípravou žáků na vyučování čtení. Jde o dobu, kdy dítě přechází z rodinného prostředí do prostředí školy. Provádějí se cvičení i k rozvoji zrakového, sluchového vnímání, k rozvoji paměti, k rozvoji zrakové paměti apod.

2. Období paměti: Toto období je také nazývané obdobím útvarů, děti čtou slova nebo slovní celky podle celkové optické struktury. Jde o nejnáročnější období.
3. Období analýzy: Žáci jsou přivedeni k rozboru vět ve slova a pak sami dojdou k analýze slov na slabiky, hlásky a písmena. Všímají si začátku, středu a konce slov. Postupně si uvědomují, co je v jednotlivých slovech stejné a čím se slova liší. Seznamují se s písmeny malé i velké tiskací abecedy.
4. Období syntézy: Toto období se také nazývá období samostatného čtení, protože se zde procvičuje syntéza slov a vět pomocí různých her (doplňovačky, tajenky, křížovky).
5. Období výcviku čtení: V tomto období se zjišťují individuální odlišnosti žáků ve čtení. Probíhá také docvičování, procvičuje se čtení obtížnějších slov, zpřesňuje se znalost abecedy. Tato období však nepřicházejí u všech dětí stejně. Jako každá metoda, má i globální své zastánce i odpůrce. Odpůrci metodě vytýkají, že přetěžuje děti v období paměti. Sami zastánci globální metody uvádějí, že se žáci naučí číst za šest až osmnáct měsíců. Postup je tedy nutno přizpůsobit schopnostem žáků. Klady této metody spočívají v tom, že motivuje žáky přiměřenou a zajímavou četbou, podněcuje žáka k vlastní aktivitě. Metoda vycházela z poznatků psychologie a respektovala věkové a individuální zvláštnosti žáků.

Globální metoda vycházela z praxe amerických škol, kde se uplatňovala zejména v 2. polovině 19. století a na počátku 20. století. Ideu globální metody přivezl do Československa ze své studijní cesty v USA Václav Příhoda. Využívala pro výuky čtení v menšinových a pomocných školách, protože se při čtení dbá na přízvuk a správnou výslovnost a protože vedla děti hned od počátku k pochopení obsahu.

Tato metoda čtení byla ve školách poprvé použita ve školním roce 1928/1929, kdy bylo na podnět V. Příhody a za podpory zemského školního inspektora B. Pluhaře provedeno pět individuálních pokusů. Tyto pokusy začaly bez pomůcek, bez čítanek, bez zkušeností pedagogů. Učitelé se pouze řídili pokyny a radami B. Pluhaře a V. Příhody. Po těchto pokusech přibývaly další velmi rychlým tempem. Výuka se postupně dostala do škol a používala se společně s analyticko-syntetickou a genetickou metodou až do přelomu čtyřicátých a padesátých let. Roku 1951 bylo vydáno usnesení předsednictva ÚV KSČ o učebnicích, *v němž bylo konstatováno, že globální metoda je neslučitelná s úkoly socialistické výchovy, protože její základ je v rozporu s dialektickomaterialistickým pojetím poměru celku a částí, a protože tvarová psychologie, o níž se globální metoda opírá, je idealistická.*

Z tohoto důvodu se od roku 1951 mohlo vyučovat pouze jedinou oficiálně schválenou metodou analyticko-syntetickou.

1.5.3 Metoda analyticko-syntetická

Jak bylo zmíněno výše, šlo o metodu pro výuku počátečního čtení, která se jako jediná mohla používat od roku 1951 až do roku 1990. Metoda se nazývá analyticko-syntetická, protože analýza i syntéza se při této metodě provádějí současně. Metoda je také nazývána metodou zvukovou, nebo hláskovou. Je založena na pochopení hláskové stavby slov. Analyticko-syntetickou metodu rozpracoval roku 1864 K. D. Ušinskij. Vydal učebnici Mateřská řeč, kde doporučuje, aby dítě vydělovalo nejdříve hlásku ze slova a pak se učilo psát odpovídající písmeno. Po vyvození všech samohlásek vyvozovalo souhlásky z takových slov, v nichž všechny hlásky, kromě jedné právě vyvozované, dítě již znalo. Po rozkladu následoval sklad. Děti spojovaly písmena ve slabiky a ve slova nejdříve v psaní, pak hned četly to, co napsaly. Také doporučoval používat psací písmo, teprve po deseti probraných písmenech zaváděl tiskací písmo.

U nás se za tvůrce této metody považuje J. V. Svoboda, který v učebnici Školka (1839) a v Malém čtenáři (1840) hlásal stejné zásady, jaké jsou základem současné hláskové metody. Vycházel z mluvené řeči, učil děti analyzovat slova. Po vyvození hlásky se učily poznávat písmeno a číst otevřené slabiky. Jako pomůcka se používala skládací abeceda. Pro podporu vyučování touto metodou byla vypracována První čítanka a později r. 1951 Živá abeceda a Slabikář pod vedením O. Chlupa.

2. Deficity dílčích funkcí a jejich náprava při prevenci specifických poruch učení

2.1 Pojem deficity dílčích funkcí

Co tedy vyjadřuje pojem „dílčí funkce“?

Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.

Proto sledujeme vývoj v oblasti výzkumu deficitů dílčích funkcí.

Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Pokud vše přirovnáme k obrázku stromku s větvemi /viz.

obrázek níže, který je použit z knihy Předcházíme poruchám učení od B. Sindelarové a se kterým budu ještě pracovat/ pak se deficity v dílčích funkcích v této představě projevují jako nedostatečný nebo chybný vývoj jedné nebo více hlavních větví, které pak samozřejmě ovlivní celou stavbu a rozložení koruny.
Smyslem předškolní výchovy a časné intervence musí proto být zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení.Ty musíme posilovat a podporovat. Pokud se nám podaří deficity dílčích funkcí rozpoznat u dítěte dřív, nežli se u něho objeví problémy v chování a učení, je tu velká šance, že mu umožníme harmonický a bezproblémový další vývoj. Ušetříme tak všechny zúčastněné, především však dítě, jejich utrpení. /Sindelarová, 1996 str.8/

2.2 Etiologie deficitů dílčích funkcí a jejich nejčastější projevy

Příčina deficitů dílčích funkcí není jednoznačná a názory odborníků se různí. Někteří jsou zastánci fyziologických příčin, jiní předpokládají, že tyto deficity jsou dědičné a umocněné dalšími vnějšími vlivy.

Vzhledem k tomu, že deficity dílčích funkcí jsou považovány za základ specifických poruch učení, jejich etiologie se v mnohém překrývá. Nejčastěji se jako příčina deficitů dílčích funkcí uvádí název ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder - hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti, též je možno se setkat s názvem ADD - (Attention Deficit Disorders) - poruchy pozornosti. Jedná se o souhrnné označení pro celou řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchylují od běžné normy, a jeví se jako nezvyklé a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivita až hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulsivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání aj.) Vznikají v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním (asi do dvou let po narození). Avšak deficity dílčích funkcí nejsou zapříčiněny oslabeními či poruchami přesně vymezených okrsků lidského mozku. Jde o změny v celém systému percepčních a kognitivních funkcí.

Dílčí funkce rozdělujeme do pěti oblastí, ve kterých dochází k oslabení: oblast sluchu, zraku, orientace v prostoru a vnímání schématu těla, intermodalita, serialita.

V rámci **sluchového vnímání** je jednou z dílčích funkcí *akustická diferenciace pozadí a figury, sluchová pozornost* neboli schopnost vydělit část z celku a současně

vnímat celostně. Dítě s deficitem neumí zaměřit svoji pozornost na jediný akustický podnět a přitom se nenechat rozptýlit ostatními zvuky.

Další dílčí funkcí je *akustická diferenciace,* tedy schopnost analyzovat podobné zvuky, hlásky, slova. V české literatuře se mluví o sluchovém rozlišování, analýze a syntéze. Dítě obtížně diferencuje znělé a neznělé, měkké a tvrdé hlásky, příp. dlouhé a krátké samohlásky. Není schopno rozlišit jednotlivé hlásky ve slově, příp. slova ve větě.

Neméně důležitá je také *sluchová paměť,* tj. schopnost zapamatovat si obsah i formu toho, co slyšíme.

V oblasti **zrakového vnímání** je významná, schopnost vydělit část z celku a současně vnímat celek, tedy *optická diferenciace pozadí a figury, zraková pozornost*. Dítě, které má deficit v této oblasti, se nedokáže soustředit na část celku. Další dílčí funkcí v rámci zrakového vnímání je schopnost rozlišovat jednotlivé tvary zrakem, určovat rozdíly nebo naopak poznat shodné tvary. Oslabení funkce se projevuje nesprávným vnímáním tvarů písmen, problémy v třídění předmětů apod.

Deficit dílčí funkce *zraková paměť* se projevuje neschopností dítěte postřehovat a zapamatovat si více zrakových vjemů. Obtížněji si pamatuje jednotlivá písmena, při psaní často vynechává písmenka, celá slova nebo údaje..

Od narození se u dítěte rozvíjí schopnost uvědomovat si své okolí. Při poznávání okolního prostředí se rozvíjí hrubá a jemná *motorika* i koordinace ruky a oka. Současně s rozvojem pohybových schopností se zdokonaluje **orientace v prostoru.** Dítě se učí odhadovat vzdálenost, výšku, hloubku apod. Deficity dílčí funkce orientace v prostoru jsou nejvíce zřetelné v matematice a například při psaní dítě nedodržuje tvar a velikost písma, neumí si rozvrhnout písmo na řádek.

Se schopností orientovat se v prostoru souvisí vnímání schématu vlastního těla. Dítě své tělo poznává a učí se jej ovládat. Obtíže v této oblasti se často spojují s obtížemi v jemné motorice, grafomotorice a vizuomotorice, souvisí s nimi také obtíže v pravolevé orientaci. Tyto děti bývají takzvaně nešikové, mají obtíže při čtení, psaní, orientaci na číselné ose, ale i v mnoha dalších oblastech, jako např. praktické činnosti či tělesná výchova.

Podstatou **intermodality** je schopnost spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. Umožňuje nám např. pojmenovat věci - to co vidíme,

spojíme se slovem, které slyšíme. Děti s deficitem v této dílčí funkci mají výrazné obtíže ve čtení i psaní, zaměňují různá písmena mezi sebou, unikají jim souvislosti.

Funkce **seriality** vyjadřuje schopnost vnímat časovou posloupnost dějů, schopnost pochopit příčinu a následek. Na jejím základě se rozvíjí schopnost anticipace. Jde o vnímání jakékoli posloupnosti, řady, postupu v práci apod. Deficity v této oblasti se tedy projeví chybami v řazení písmen, slov, číslic, neschopností pracovat postupně, systematicky, obtížemi naplánovat si práci a také poruchami chování, ve smyslu nepředvídání následků svých činů.

2.3 Diagnostika deficitů dílčích funkcí

U nás jsou dostupné dvě metody – metodika B. Sindelarové popsané v knize Předcházíme poruchám učení (1996) – možné využití v předškolním věku a v první třídě a Test rizika čtení a psaní pro rané školáky od D. Švancarové a A. Kucharské (2001) – využití v první třídě.

Metodikou B. Sindelarové se budu podrobněji zabývat v empirické části, protože na jejím základě jsem prováděla diagnostiku pro svou bakalářskou práci.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky vytvořili A. Kucharská a D. Švancarová (1997, 2001) na základě svých učitelských a poradenských zkušeností. Jedná se o metodiku screeningovou neboli depistážní. Nemá tedy za cíl detailně vyšetřit jednotlivé oblasti, ale spíš poukázat na možné problémy v jednotlivých předpokladech pro čtení a psaní. Je určen pro vyšetření dětí na konci docházky do mateřské školy nebo těsně po nástupu dítěte do 1. třídy. Díky včasnému zachycení dětí, u kterých se během školní docházky mohou vyskytnout poruchy čtení a psaní, je možné zajistit optimální přístup učitele i rodičů. Pokud jsou obtíže závažné nebo se stupňují, doporučuje se podrobnější vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Jednotlivé subtesty se zaměřují na tyto oblasti:

a) Sluchové vnímání

- *sluchová analýza* slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky, schopnost rozlišení nejen první hlásky ve slově, ale i posouzení její přítomnosti uvnitř a na konci slova.

- s*luchová diferenciace* délky, měkčení typu dě, tě, ně, di, ti, ni a zvukově blízkých hlásek u dvojic bezesmyslných slov. Diferenciace délek se zjišťuje také pomocí bzučáku.

b) Zrakové vnímání

- *pochopení a interpretace rytmu* vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Zde se používá jednak bzučák, jednak obrazový materiál jako předloha.

- *diferenciace zrakově podobných tvarů* je zjišťována pomocí dvojic obrázků. Dítě posuzuje správnou či opačnou stranovou orientaci.

- *krátkodobá zraková paměť* je zkoumána společně s komplexnější zrakovou analýzou. Dítě si po dobu 3 – 5 sekund prohlíží obrázek, který po zakrytí vyhledává v nabídce tří možností.

- *zraková diferenciace v ploše* je testovaná překreslováním čáry do sítě bodů.

c) Artikulační obratnost

Neposuzují se vady výslovnosti, ale schopnost opakovat určité slovo správně, tzn. bez opakování začátku, bez přesmyknutí slabik, bez vypuštění některých hlásek apod.

d) Jemná motorika

Dítě napodobuje předlohu - opisuje tvary podobné písmu.

e) Schopnost učení - intermodalita

Na tvarech, které dítě napsalo se ověřuje schopnost učení. Dítě si má zapamatovat názvy tvarů a jejich umístění.

f) Schopnost tvoření rýmu

Dítě tvoří smysluplné rýmující se slovo k předloze (srov. Kucharská, Švancarová 1997, 2001).

3. Odbornost učitelů pro SVP žáků ve čtení

3.1 Výuka čtení v Evropě

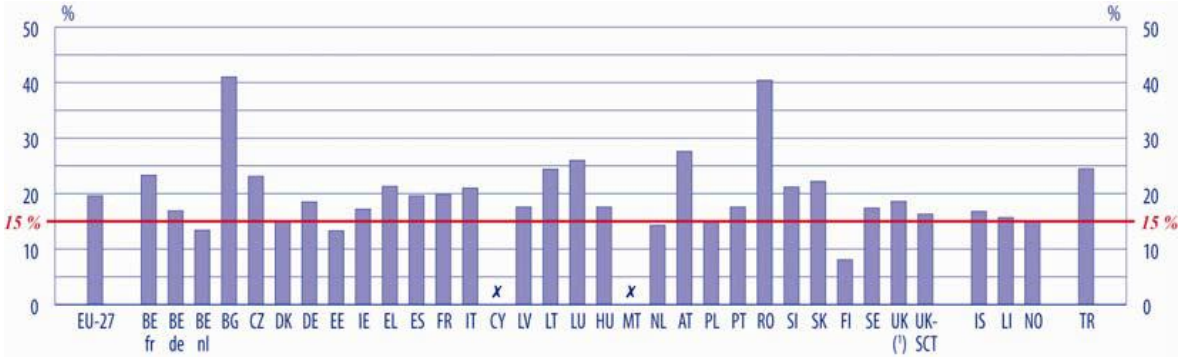
Je to poprvé, kdy celoevropská studie předkládá komplexní pohled na oblast čtenářské gramotnosti a identifikuje některé klíčové faktory při získávání čtenářských dovedností u dětí ve věku 3-15 let. Publikace se zabývá čtyřmi hlavními tématy – pedagogickými přístupy, řešením obtíží ve čtení, vzděláváním učitelů a podporou čtení mimo školu. Každé

z těchto témat je zkoumáno ve světle vědeckých výzkumů, nejnovějších výsledků mezinárodních výzkumů a důkladné analýzy národních politik, programů a osvědčených postupů. Studii zpracovala síť Eurydice pro Evropskou komisi a zahrnuto bylo 31 zemí (všechny členské země EU, Island, Lichtenštejnsko, Norsko a Turecko).

Ze studie vyplývá, že i když dnes ve většině zemí existují adekvátní politiky podpory čtení, často v nich chybí zaměření na skupiny, u nichž hrozí ve čtení největší obtíže, jako jsou např. chlapci, děti pocházející ze znevýhodněného prostředí a děti-přistěhovalci. Ze studie rovněž vyplývá, že jen v několika zemích působí ve školách specialisté na čtení, kteří pomáhají učitelům i žákům.

V roce 2009 měl v zemích Evropské unie přibližně jeden z pěti patnáctiletých žáků obtíže ve čtení. Členské země EU se proto dohodly na snížení podílu slabých čtenářů na méně než 15 % do roku 2020. Pouze v Belgii (Vlámské společenství), Dánsku, Estonsku, Polsku, Finsku a Norsku byl podíl žáků s obtížemi 15 % či nižší.

Procentní podíly patnáctiletých žáků s obtížemi ve čtení, 2009



Zdroj: OECD, databáze PISA 2009.

Co je Eurydice

Síť Eurydice poskytuje informace o evropských vzdělávacích systémech a o vzdělávací politice a zpracovává jejich analýzu. Od roku 2011 síť tvoří 37 národních oddělení se sídlem ve všech 33 zemích, které se účastní Programu celoživotního učení EU (členské země EU, země ESVO, Chorvatsko a Turecko). Činnost sítě koordinuje a řídí Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast se sídlem v Bruselu, která navrhuje její studie a databáze.

Nedávné změny v preprimárním vzdělávání

Všechna evropská kurikula vytvořená na centrální úrovni zahrnují učební cíle nebo obsah výuky na preprimární úrovni pro rozvoj gramotnostních dovedností. Zvýšený důraz kladený na rané čtenářské dovednosti je zvláště patrný v nedávných reformách uskutečňovaných napříč evropskými zeměmi.

• V **Dánsku** je "Jazyk a způsob vyjadřování" od roku 2009 povinnou tematickou oblastí napříč celým kurikulem.

• V **Itálii** od roku 2007 na preprimární úrovni a v prvním cyklu primární úrovně kladou řídicí dokumenty důraz na čtenářskou praxi.

• V **Rakousku** je od září 2010 poslední rok v mateřské škole povinný. Během tohoto roku dostanou všechny děti příležitost zapojit se do řady předškolních čtenářských aktivit s cílem vybudovat základy pro další rozvoj na primární úrovni.

• V **Portugalsku** byly v roce 2008 publikovány dva nezávazné dokumenty ("Objevení psaného jazyka" a "Jazyk a komunikace") s cílem pomoci učitelům při zavádění kurikulárních pokynů pro preprimární vzdělávání do praxe.

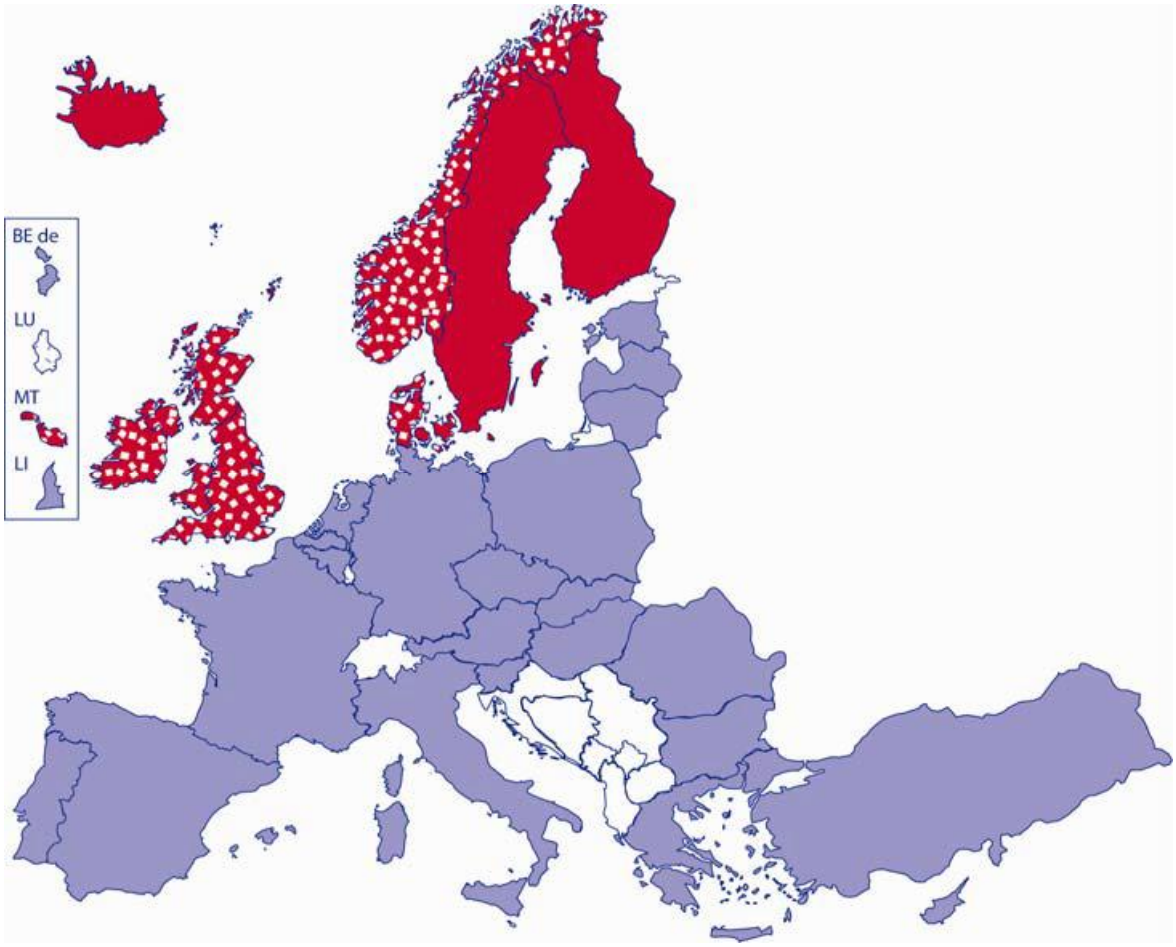
Všechna kurikula pro primární a/nebo nižší sekundární úroveň se zmiňují o významu podpory zájmu žáků o čtení a čtení pro zábavu. Existuje řada způsobů, jak tohoto cíle dosáhnout. Používání kolaborativního učení založeného na textu, nabízení různých materiálů ke čtení, dovolování žákům číst to, co se jim líbí, a navštěvování míst nebo lidí, kteří si čtení váží, patří mezi nejdůležitější metody doporučované v odborné literatuře nebo v evropských kurikulech. Žáci mohou být vedeni k tomu, aby četli stejné texty a poté sdíleli své čtenářské zkušenosti, aby texty interpretovali a diskutovali o jejich významu. Například **irské kurikulum** uvádí, že žáci by měli být schopni doporučovat knihy ostatním i žádat druhé o radu. Ve **Finsku** a **Švédsku** se učitelům doporučuje žáky od raného věku zapojovat do diskusí o společných čtenářských zážitcích a o specifických charakteristikách literatury.

3.2 Specialisté a získávání odbornosti

Obtíže ve čtení mohou být efektivně odstraňovány, pokud je problém identifikován a řešen co nejdříve, pokud existují uzpůsobené učební materiály a pokud mají učitelé možnost účastnit se dalšího vzdělávání. Intenzivní a cílená výuka, ať už jednotlivců nebo v malých

skupinách, může být při řešení obtíží ve čtení zvláště efektivní. Jen málo učitelů má však příležitost specializovat se v této oblasti a odborní učitelé čtení pro podporu učitelů ve třídě jsou k dispozici jen v Irsku, ve Spojeném království, na Maltě a v pěti severských zemích. Zdlouhavé postupy pro vyžádání další podpory mohou být také překážkou poskytování časné a efektivní pomoci dětem s obtížemi ve čtení

Dostupnost odborných učitelů čtení pro pomoc učitelům při řešení obtíží žáků ve čtení v primárních školách, 2009/10



Zdroj: Eurydice.

- Učitelé specializovaní na učení
- Učitelé pro speciální vzdělávací potřeby specializovaní na čtení
- Žádní odborní učitelé čtení, ale jiní odborníci (logopedové, pedagogičtí psychologové atd.)
- Údaje nejsou k dispozici

Odborní učitelé a čtení ve třídě

Příklady zemí

V zemích, kde jsou k dispozici, poskytují odborní učitelé čtení celou řadu intervencí, např. pomoc při hodnocení,dodatečnou cílenou podporu dětem nebo poradenství učitelům i rodičům, pokud jde o vhodné metody a materiály.

• Ve **Spojeném království (Anglie)** jsou odborní učitelé pracující v rámci programu „Reading Recovery", rané intervence v oblasti gramotnosti, vyškoleni k hodnocení obtíží ve čtení u malých dětí a k navrhování a aplikování intenzivních individualizovaných zásahů, které těmto dětem umožní dohnat své vrstevníky.

• V **Irsku** jsou učitelům vyškoleným v programu „First Steps" (založeném na výzkumu, který má původ v Austrálii a je nyní k dispozici v řadě zemí po celém světě) poskytovány přesné nástroje k hodnocení a sledování kompetencí dětí a jejich pokroku ve čtení, psaní, pravopise a mluveném jazyce.

• Ve **Finsku** pedagogičtí pracovníci zaměření na speciální vzdělávací potřeby absolvují odbornou přípravu v řešení obtíží ve čtení jako součást povinného programu. Pomáhají učitelům ve třídách při různých úkolech: zjišťování čtenářských dovedností žáků, poskytování pomoci při učení prostřednictvím individualizovaných úkolů a využití času, poskytování poradenství a rozvíjení flexibilních opatření, např. flexibilní rozdělování do skupin, simultánní výuka atd.

3.3 Vzdělávání učitelů je zásadní

Klíčovým aspektem výuky čtení je schopnost učitele přijmout postoj badatele i praktika v oblasti obtíží ve čtení. Učitelé proto potřebují adekvátní počáteční vzdělání, které jim poskytne pevné základy znalostí pedagogického výzkumu a metodologie. Zvláště spojení rozvoje teoretických znalostí s praktickými zkušenosti se jeví jako velmi efektivní při překonávání dřívějších názorů nekonzistentních s efektivní výukou čtení, jako je například přisuzování obtíží ve čtení pouze znevýhodněnému domácímu prostředí.

Další vzdělávání hraje rovněž důležitou roli v pomoci učitelům při osvojování si reflexivních a na výzkum orientovaných postupů. Nicméně nejpřínosnější dlouhodobé a stálé formy dalšího vzdělávání, např. provádění výzkumu nebo vytváření sítí, jsou méně

rozšířené než jednorázové workshopy nebo krátkodobé kurzy. Opatření, která jednotlivé země zavádějí ke zvýšení účasti v dalším vzdělávání, by mohla ovlivnit míru účasti v různých jeho formách.

4. Praktická část

4.1 Cíl bakalářské práce

Pozdější problémy při školní výuce čtení, psaní a počítání mají kořeny už tam, kde se utváří ucelený systém kognitivních předpokladů.

Cílem této bakalářské práce je pokus o diagnostiku souhrnu dílčích funkcí, které se podílejí na vyrovnaném a optimálním vývoji základních schopností. U některých dětí je vývoj dílčích funkcí nerovnoměrný a nevyvážený. Při hledání základů schopností číst, psát a počítat je nezbytné nejprve zjistit možné deficity dílčích funkcí a odtud najít a sestavit nápravný program, který dítěti pomůže jednotlivé deficity snížit.

4.2 Výzkumné otázky

1. Jaká je u dítěte diferenciace figury a pozadí nebo zaměření pozornosti /základ vyšších kognitivních funkcí/?
2. Na jaké úrovni je u dítěte optická a akustická diferenciace?
3. Jaká je u dítěte paměť na viděné a slyšené?
4. Na jakém vývoji je u dítěte schopnost seriality?
5. Jak dítě vnímá vlastní tělo a orientaci v prostoru?

4.3 Výzkumná metoda

Metoda Sindelarové zahrnuje celkem 19 dílčích úkolů, které jsou znázorněny jako větve stromu, tvořící korunu, která se má vyvíjet rovnoměrně. Pro lepší představivost jsem úkoly napsala v barvě, v jaké jsou vykresleny přináležející větve stromu. Úkoly, se kterými jsem pracovala, jsou pod stejným číslem zařazeny v seznamu příloh.

Jde o

1) schopnost zrakové diferenciace /rozlišování / zjišťovaná na konkrétních pro děti srozumitelných obrázcích/
2) schopnost zrakové diferenciace /rozlišování/ zjišťovaná na abstraktních obrázcích
3) optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích
4) verbálně akustická diferenciace zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov
5) verbálně akustická diferenciace zjišťovaná na dvojicích slov pro dítě nesrozumitelných
6) verbálně akustické členění, sluchová diferenciace figury a pozadí
7) intermodální opticko-akustické spojení
8) intermodální akusticko-optické spojení
9) optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků
10) optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných geometrických tvarů
11) verbálně akustická paměť na srozumitelná slova
12) verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky
13) intermodální výkon paměti na sérii obrázků
14) intermodální výkon paměti na sérii slov
15) motorika mluvidel
16) vizuomotorika
17) zaměřenost optické pozornosti
18) zaměřenost akustické pozornosti
19) schéma těla a prostorová orientace

4.4 Popis výzkumného vzorku a průběhu šetření

Pro výzkum jsem použila metodiku Brigit Sindelarové, která je zaměřena na děti předškolního věku a žáky prvních ročníků. Diagnostiku deficitů dílčích funkcí může provádět rodič, učitel mateřské školy nebo první třídy, psycholog nebo speciální pedagog. Kromě diagnostické části obsahuje tato metodika i program nácviku. Výsledky diagnostiky ukazují, ve kterých oblastech zpracování informací dosahuje dítě nižších výkonů vždy ve srovnání s jeho osobními průměrnými výkony, nikoli ve srovnání se statistickými údaji.

Sama B. Sindelarová přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých poté mohou vyrůst kratší či delší větve. Ty představují všechno, co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až doposud získalo. Z těchto začátků se vyvíjejí během krátké doby základní schopnosti, jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování všeho, co dítě vidí, slyší, cítí a jak se rozvíjí motoricky. (Sindelarová 1996 str. 5)

Můj výzkumný vzorek tvořily děti ve věku od 5,6 let do 8,1 let.
Celkem mou diagnostikou prošlo 13 dětí z toho 8 chlapců a 5 děvčat.
Z pohledu školní zralosti :
2 děti (dvojčata) chlapec a děvče – 1. třída, v MŠ OŠD
chlapec a děvče – 1. třída bez OŠD
1 chlapec – MŠ, loni OŠD
3 chlapci a 2 děvčata – MŠ
2 chlapci a 1 děvče – MŠ, letos OŠD

K diagnostice jsem přistupovala jako ke hře a nebylo těžké pro ni děti získat.
Úkoly jsme plnili systematicky a v přesném provedení, jak popisuje Brigit Sindelarová včetně vysvětlení úkolu a chronologického řazení.
Diagnostiku jsem prováděla u dětí doma po dohodě s jejich rodiči, v prostředí, které je jim blízké, převážně v jejich dětských pokojíčcích, kde jsme měli dostatek času a dostatek klidu. Sedli jsme si ke stolu (v případě, že dítě mělo použít tužku), na koberec nebo na dvě židličky. Ve větší části plnění úkolů jsem děti nechala, aby si sedli, jak je jim pohodlné. Samotný průběh diagnostiky byl uvolněný, chvilkami jsme se smáli, v některých chvílích

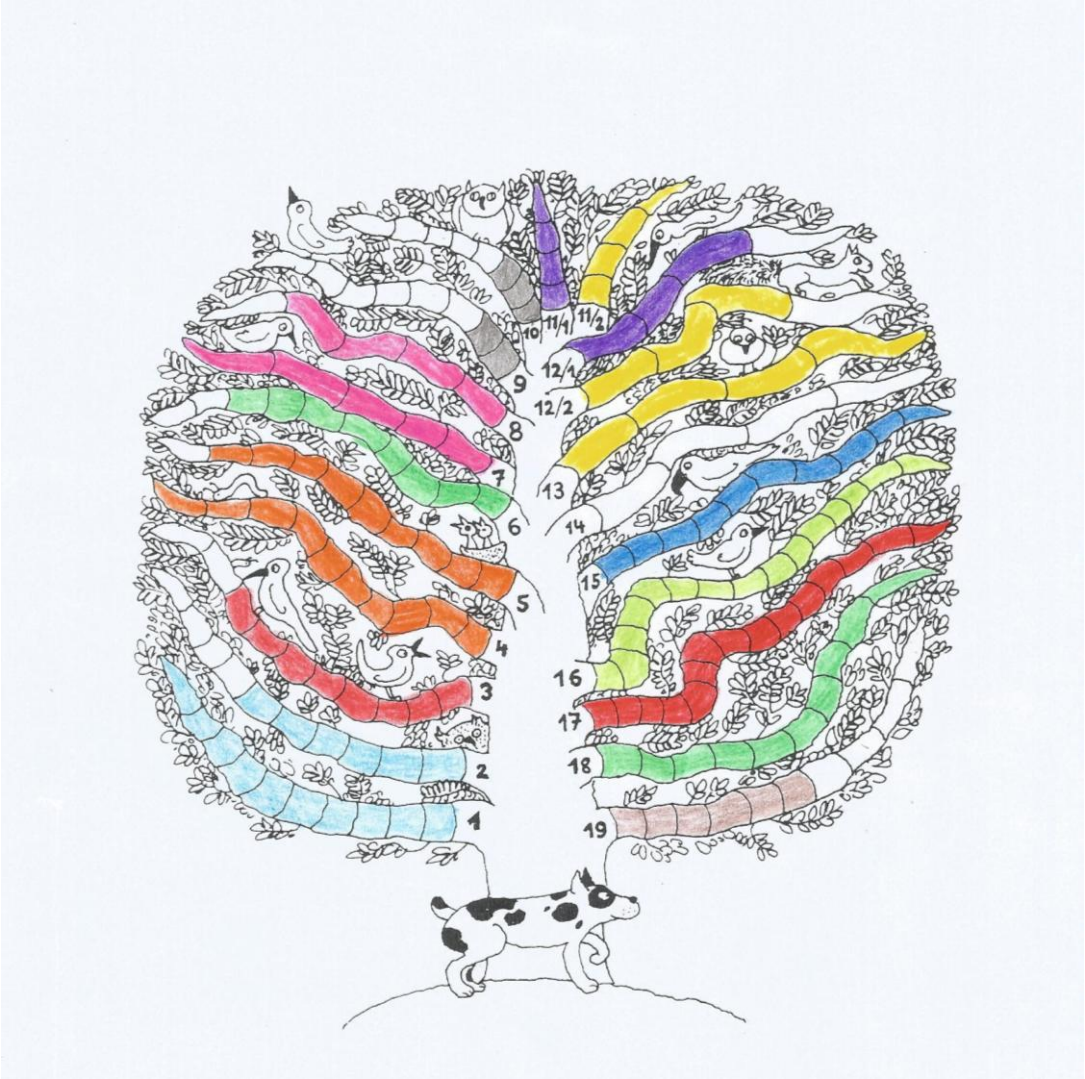
bylo na dětech vidět zklamání. Na konci pokud dítě nebylo unavené, jsme si ještě chvilku povídali, co se dítěti líbilo nejvíc, nebo si zopakovali nějaký úkol. Nejčastěji si děti chtěly zopakovat úkol č.16 – vizuomotoriku.
U některých dětí bylo celkem těžké vysvětlení úkolu č.18 (zaměření akustické pozornosti), jinak děti vše chápaly rychle. Jedna dívka patrně nepochopila smysl úkolu /úkol č. 3 – optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích. V úkolu č.3 v diagnostickém testu vyšel této dívce naprostý deficit v oblasti schopnosti rozlišování figury v pozadí, ovšem na obrázku z pohádky, který používáme v MŠ, obrázky, které jsem jí předříkávala, viděla.
S několika rodiči jsem se domluvila, že po diagnostice jim dám výsledky k dispozici a pokud jejich dítě bude mít nějaké závažnější deficity dílčích funkcí, poskytnu jim i materiál k rozvíjení těchto funkcí.

4.5 Případové studie dětí

Šetření dětí jsem prováděla v měsíci únoru, tedy v době, kdy v mateřské škole byla prováděna depistáž PPP ohledně odkladu školní docházky. S dvěma dětmi jsem šetření prováděla dva dny po sobě /Ondra, Martínek 5,10let/, nutno podotknout, že s některými dětmi jsem byla hotova do 3/4 hodiny bez známek únavy dětí. Při otázkách, zda jsou unavené či zda potřebují odpočinek, odpověděly, že ne, že si chtějí dál hrát.

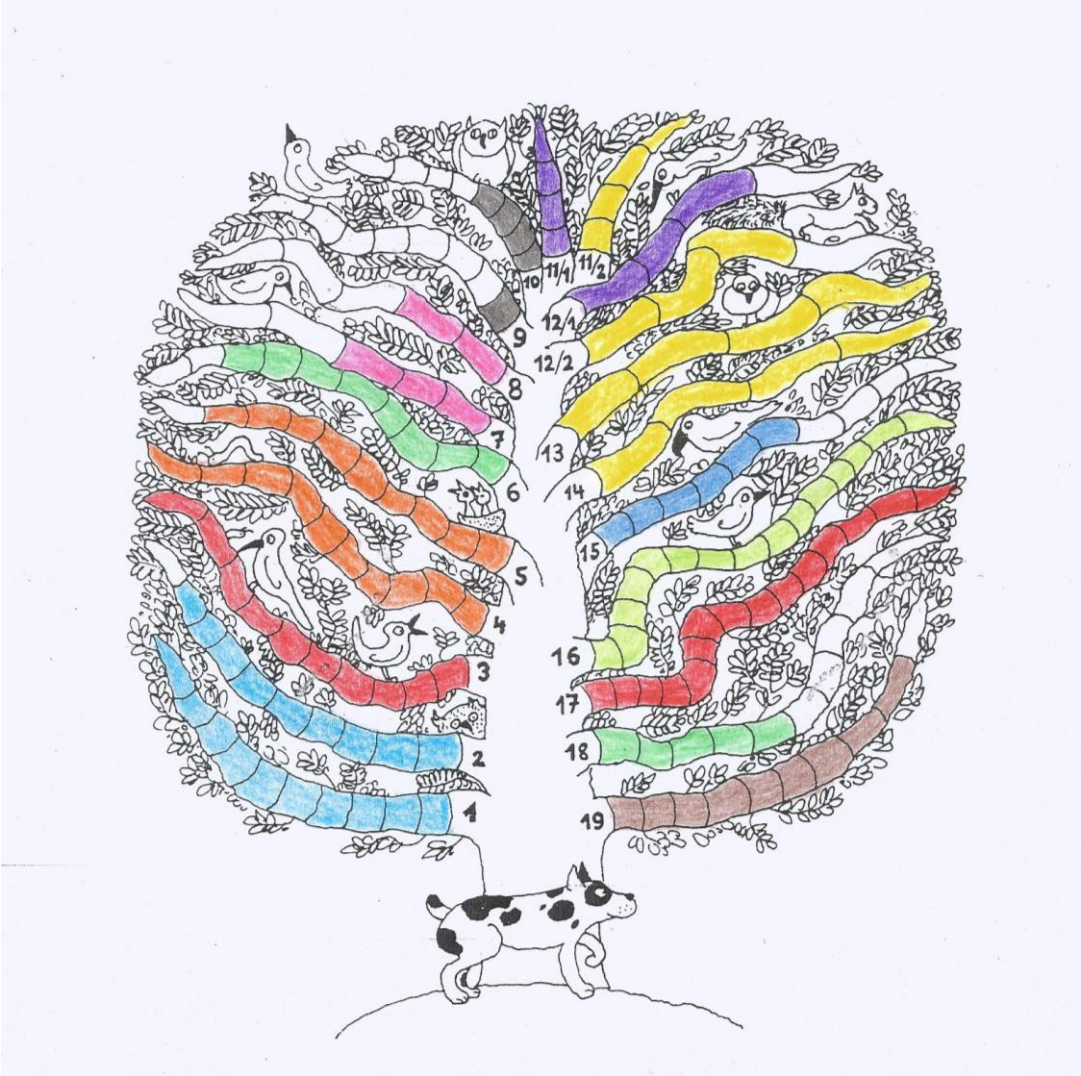
Výsledné „stromy“ jsou řazeny chronologicky podle věku dětí – od nejstaršího po nejmladší, za každým stromem je podané vysvětlení, v jakých oblastech vnímání má dítě deficit a v následné kapitole „4.3 Náměty k rozvoji dílčích funkcí“ se budu zabývat možnostmi, jak pomoci dětem vyrovnat tyto nedostatky.

NIKOLA 8,1 LET – 1. TŘÍDA, DVOJČE ONDRY, V MŠ OŠD



Nikolka je z dvojčat, je narozena v sedmém měsíci těhotenství. Podle matky toto byl důvod OŠD. Z obrázku je patrné, že u Nikolky jsou deficity v oblasti zrakové diferenciace – vyhledávání rozdílů u dvou obrázcích (2), v optickém členění – vyhledávání malého geom. tvaru ve větším složitějším obrázku (3), slabé deficity jsou v oblastech akustické diferenciace /12/, sluchové diferenciace v pozadí – slyšení slabiky „pří“ /6/, v akustické paměti /12/ a větší deficity jsou v oblastech optické paměti – vytváření řady obrázků a geom. tvarů na základě předložené řady /9,10/, v intermodální paměti – schopnost na základě slyšeného seřadit obrázky – vytvoření mostu mezi slyšeným a viděným /14/ a v prostorové orientaci spojené se schématem těla – Nikola nedodržovala pohyby pravou a levou ruko – prohodila to.

ONDRA 8,1 LET – 1. TŘÍDA, DVOJČE NIKOLKY, V MŠ OŠD



Ondra je Nikolčino dvojče, též dostal odklad školní docházky v mateřské škole. Z obrázku je patrné, že Ondra má větší deficity v oblasti intermodálního opticko-akustického a akusticko-optického spojení – vytvoření mostu mezi slyšeným a mluveným /7,8, /, v optické paměti zjišťované na řadě předložených obrázků a geom. obrazců /9,10/ , v oblasti motoriky mluvidel – opakování slov /15/ a v akustické pozornosti – příběh o srnce /18/. Slabší deficity jsou v oblastech verbálně akustické diferenciace /5/, verbálně akustického členění s figurou v pozadí – slabika „pří“ /6/ a verbálně akustické paměti – opakování čtyřech slabik a zachování pořadí /12/.

HONZÍK 7 LET, 1.TŘÍDA

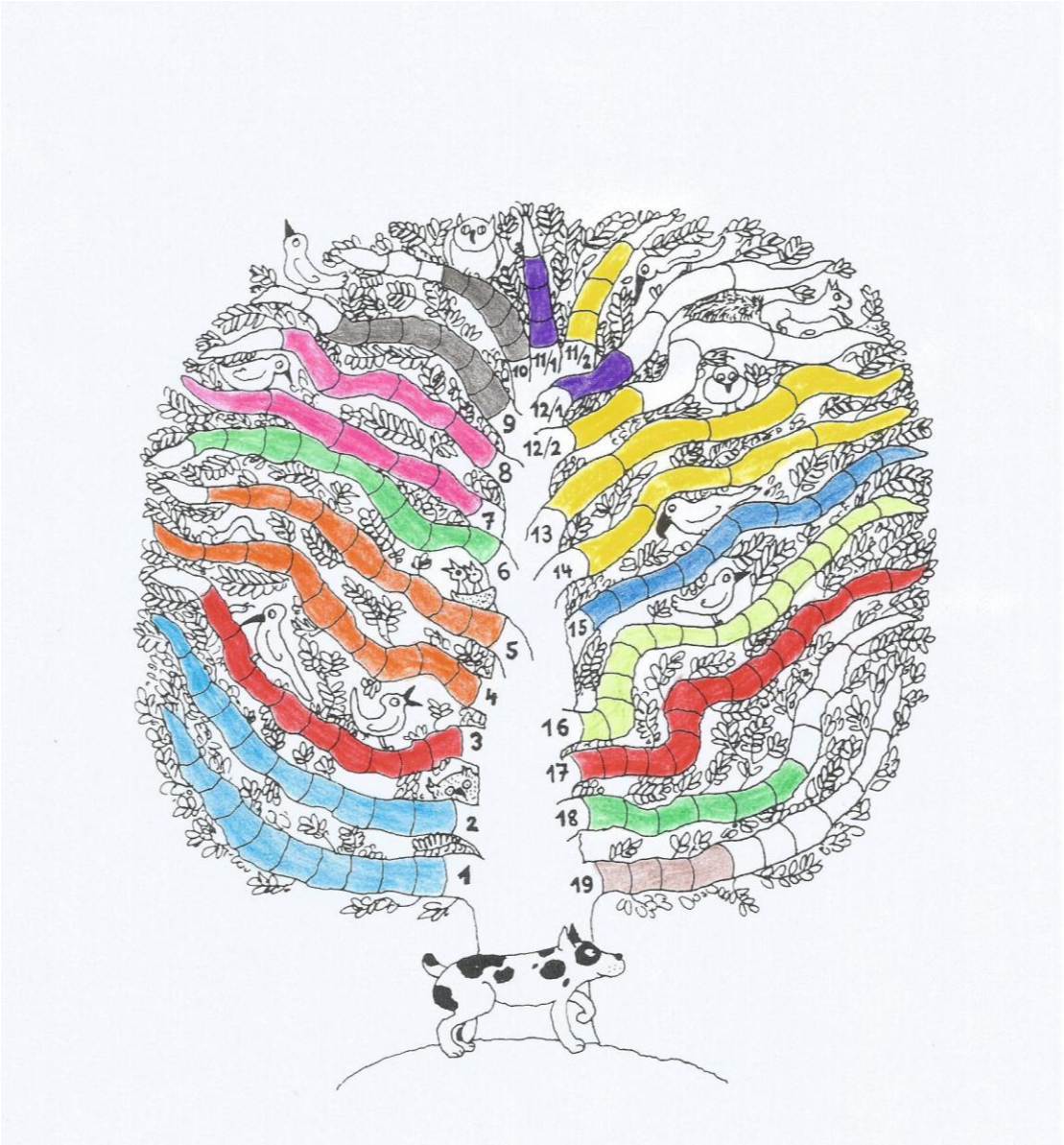
U Honzíka jsou slabé deficity ve sluchové diferenciaci figury v pozadí – správné slyšení slabiky „pří“ /6/, v optické paměti – vytvoření řady obrázků podle viděného a zapamatovaného vzoru /9/, akustické paměti – zopakování čtyřech nesmyslných slabik ve stejném pořadí se správnou výslovností – Honzík prohodil dvě poslední slabiky /12/ a větší deficit je v oblasti prostorové orientace – opakování pohybů podle dospělého /19/.

MARTÍNEK 6.9. LET, MŠ – již OŠD

Martin měl loni OŠD a v PPP mu bylo diagnostikováno ADHD. Proto mě potěšilo, když Martin měl velikou chuť a snahu toto hraní podstoupit a nakonec vydržel celou ¾ hodinu a udělal všechny úkoly naráz a pak se ještě zeptal, zda mám nějaké další hry.

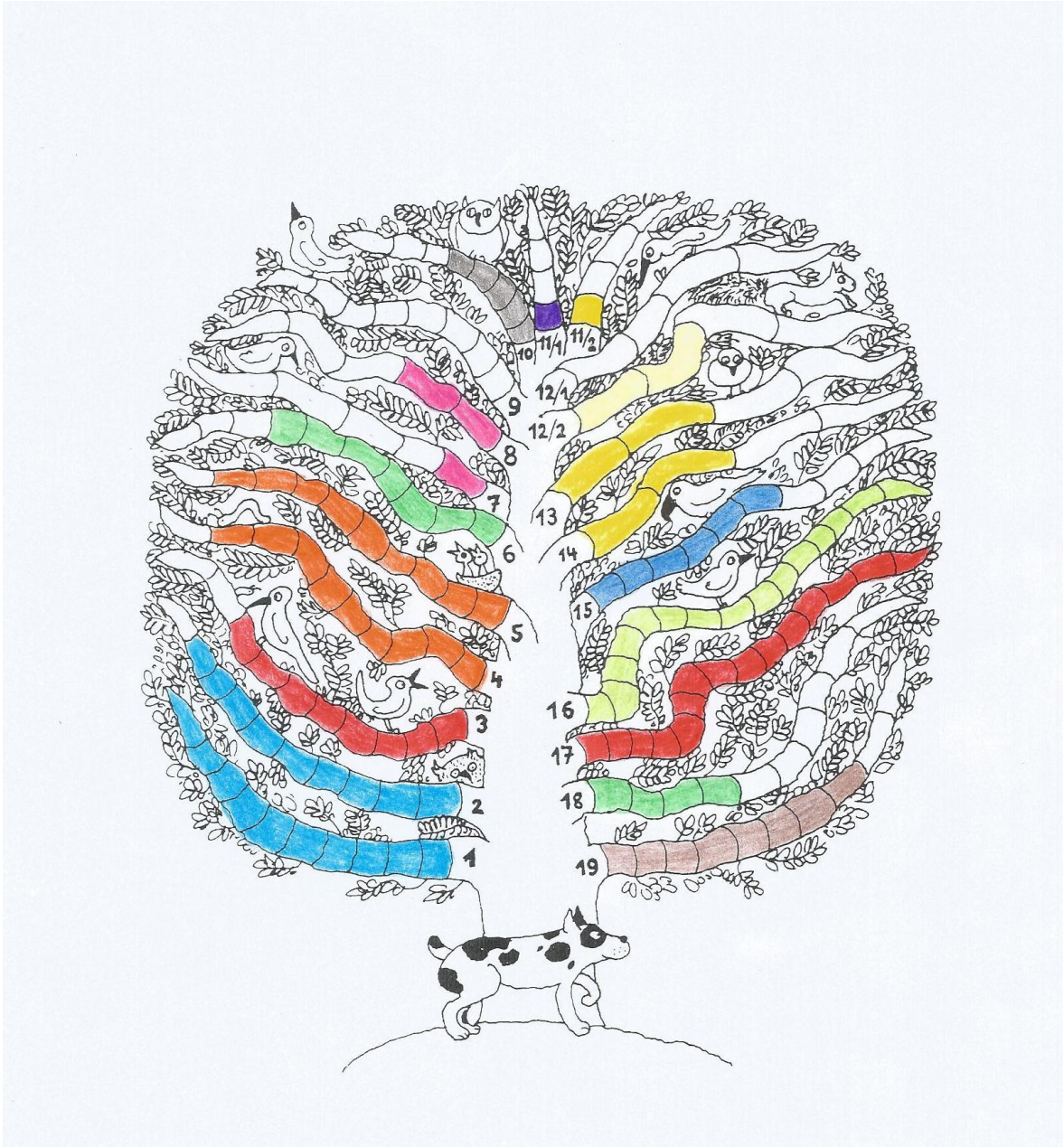
Velký deficit je podle stromu vidět v prostorové orientaci – opakování pohybů podle dospělého /19/ – zde mě Martínek sice pozorně sledoval, ale hodně měnil ruce, u několika úkolů dával ruku na druhé oko, v oblasti zaměření akustické pozornosti – ťuknutí na určené slovo – srna apod. /18/ - v tomto úkolu Martínek neťukl ani jednou, ačkoliv jsme si vysvětlili, co je úkolem a Martínek na zkušební slovo „srna“ ťukl. Ovšem při čtení vnímal text jako celek. Vizuomotorika – projíždění silnice /16/ - tužku vedl rychle /zřejmě důsledek ADHD/, další deficity jsou v oblasti akustické paměti /12/ a v oblasti intermodálního výkonu paměti na sérii slov /14/ . Deficity jsou i v oblasti optické paměti – vytvoření řady obrázků podle vzoru /9,10/, v intermodálním opticko-akustickém i akusticko-optickém spojení – co zvířátka nakreslila? /7,8/ a v akustickém členění – sluchová diferenciace figury v pozadí – slabiky „pří“ /6/. Větší deficit je i v optickém členění /3/.

MARUŠKA 6,6 LET , 1.TŘÍDA



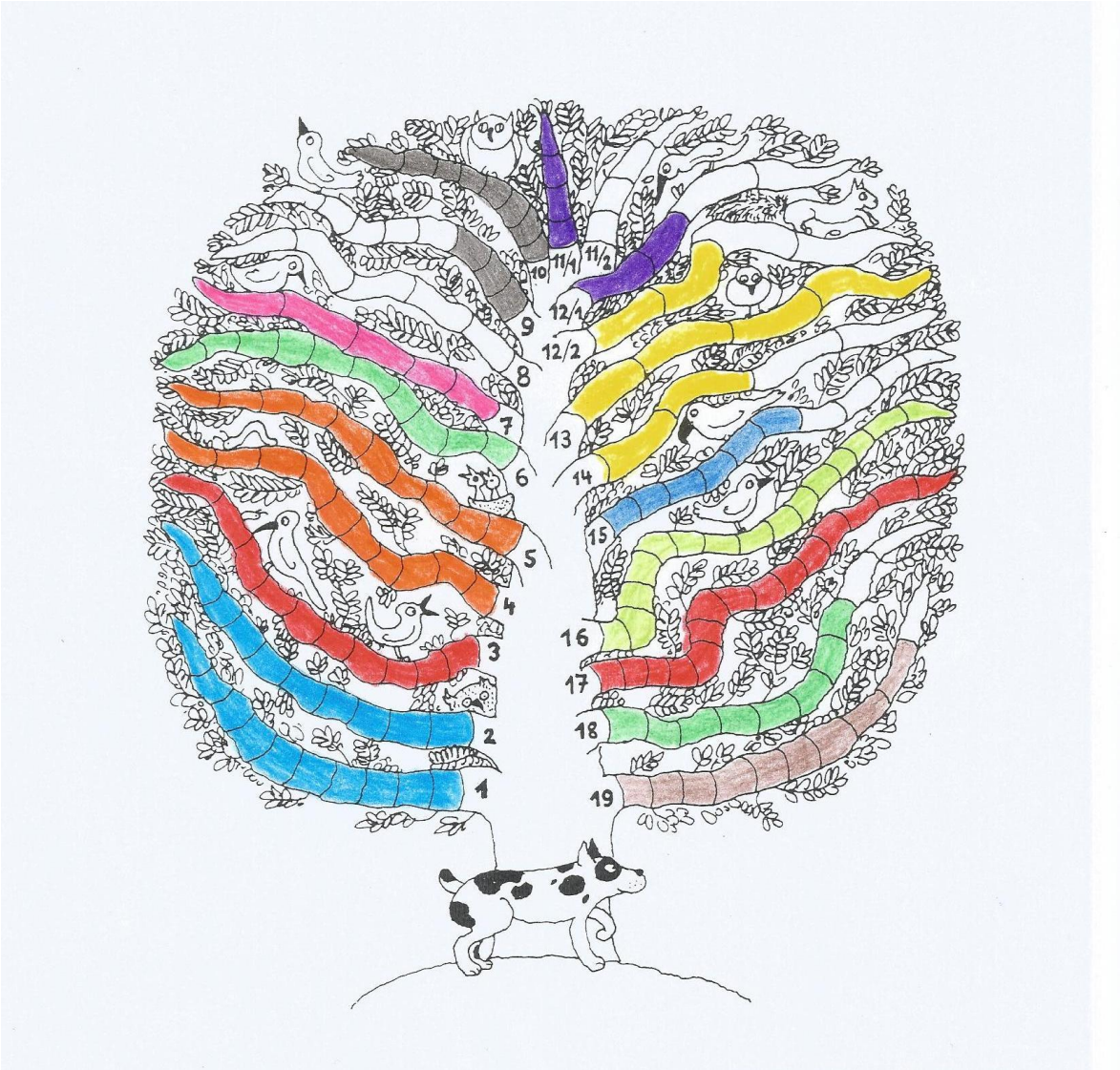
U Marušky jsou menší deficity v optickém členění /3/, v intermodálním akusticko-optickém spojení /8/, ve sluchové diferenciaci figury v pozadí /6/, větší deficity jsou v optické a akustické paměti - vytváření řady obrázků podle vzoru a opakování slov a slabik /9,10,11,12/ a akustické pozornosti – ťukání na slovo „srna“ /18 a v oblasti prostorové orientace – opakování pohybů podle dospělého /19/.

KUBÍK 6,4 LET MŠ



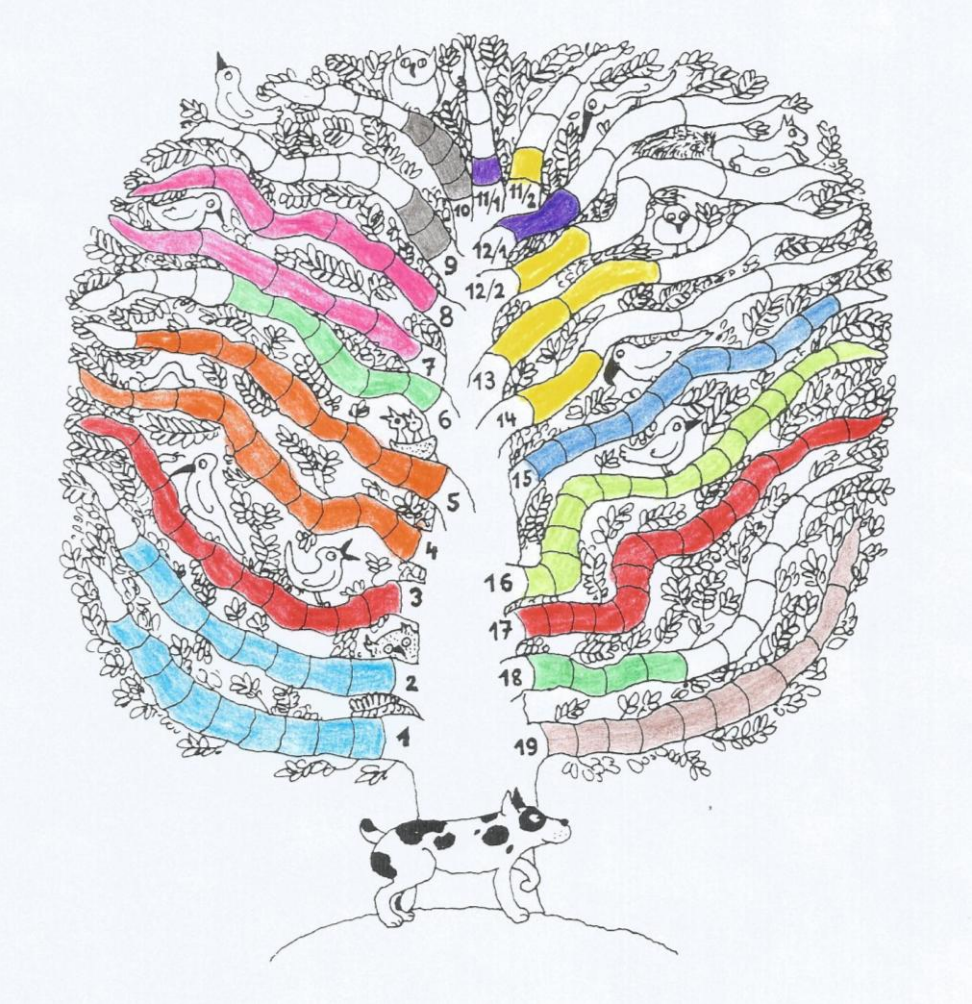
U Kubíka jsou patrné deficity v oblasti intermodální akusticko-optického a opticko-akustického spojení – co kreslila zvířátka /7,8, /, v optické paměti na řadu obrázků i geometrických tvarů /9,10/, ve verbálně akustické paměti na srozumitelná slova i nesmyslné slabiky /11,12/, v intermodálním výkonu paměti na sérii slov i obrázků – spojení viděného a mluveného /13,14/ a v zaměření akustické pozornosti.

ADÁMEK 6,3 LET, MŠ



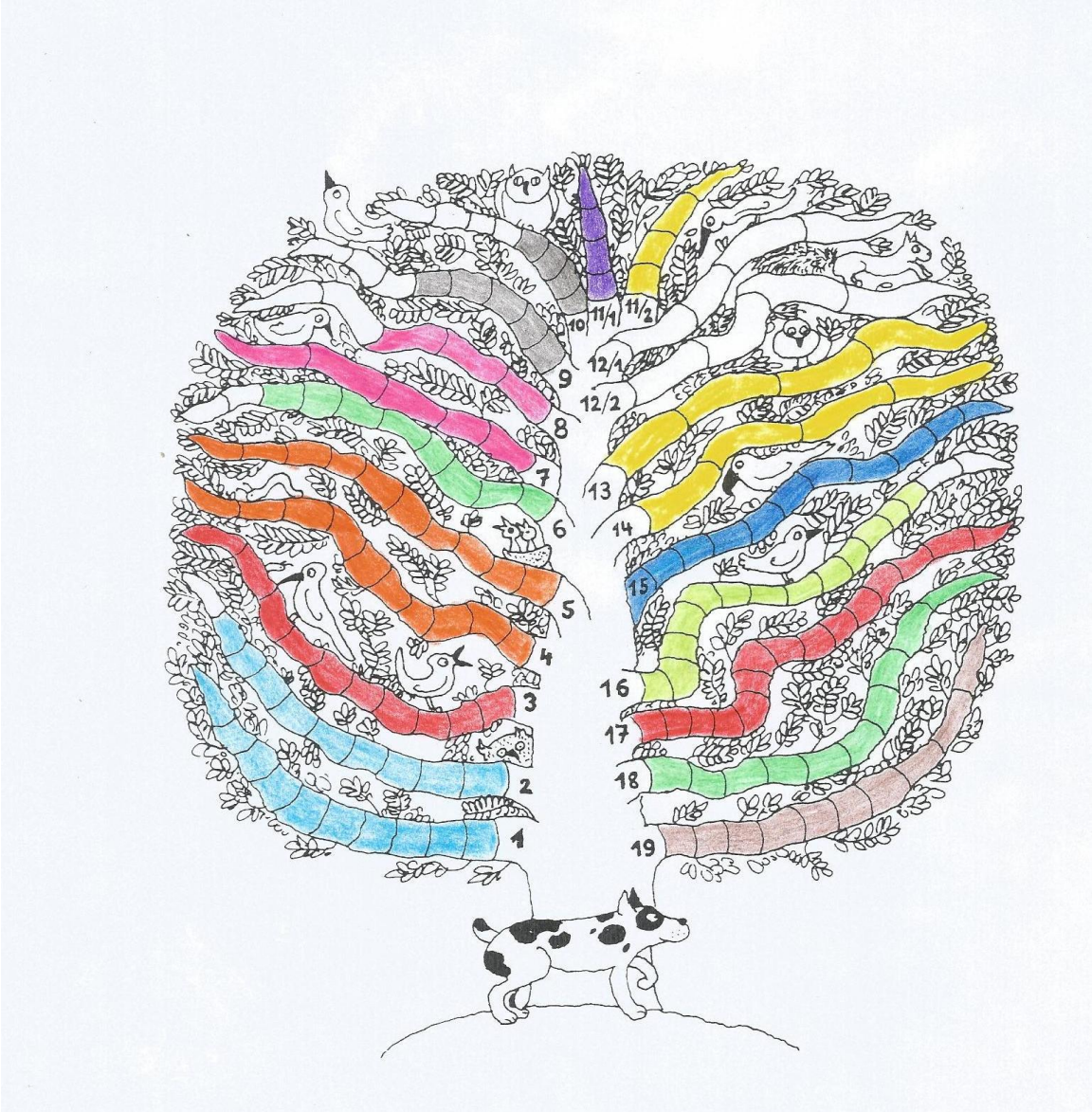
Ze stromu Adámka jsou zřejmé deficity v oblasti intermodálního akusticko-optického spojení – most mezi slyšeným a viděným /8/, v optické paměti /9/ a v oblasti verbálně akustické paměti – na srozumitelná slova si Adámek pouze nezapamatoval pořadí slov, ale řekl správně všechna slova, zatímco u nesmyslných slabik si zapamatoval a správně zopakoval pořadí prvních dvou slabik /11,12/. Slabší deficity Adámek vykazuje v intermodálním výkonu na sérii slov – zapamatovat si slova, která slyší a vytvořit spojení s jejich obrazem /14/, v motorice mluvidel – schopnost vyslovit obtížně vyslovitelná slova /15/, v zaměření akustické pozornosti – úkol s příběhem o srnce /18/ a ve schématu těla a prostorové orientace.

LENKA 6,2 LET MŠ



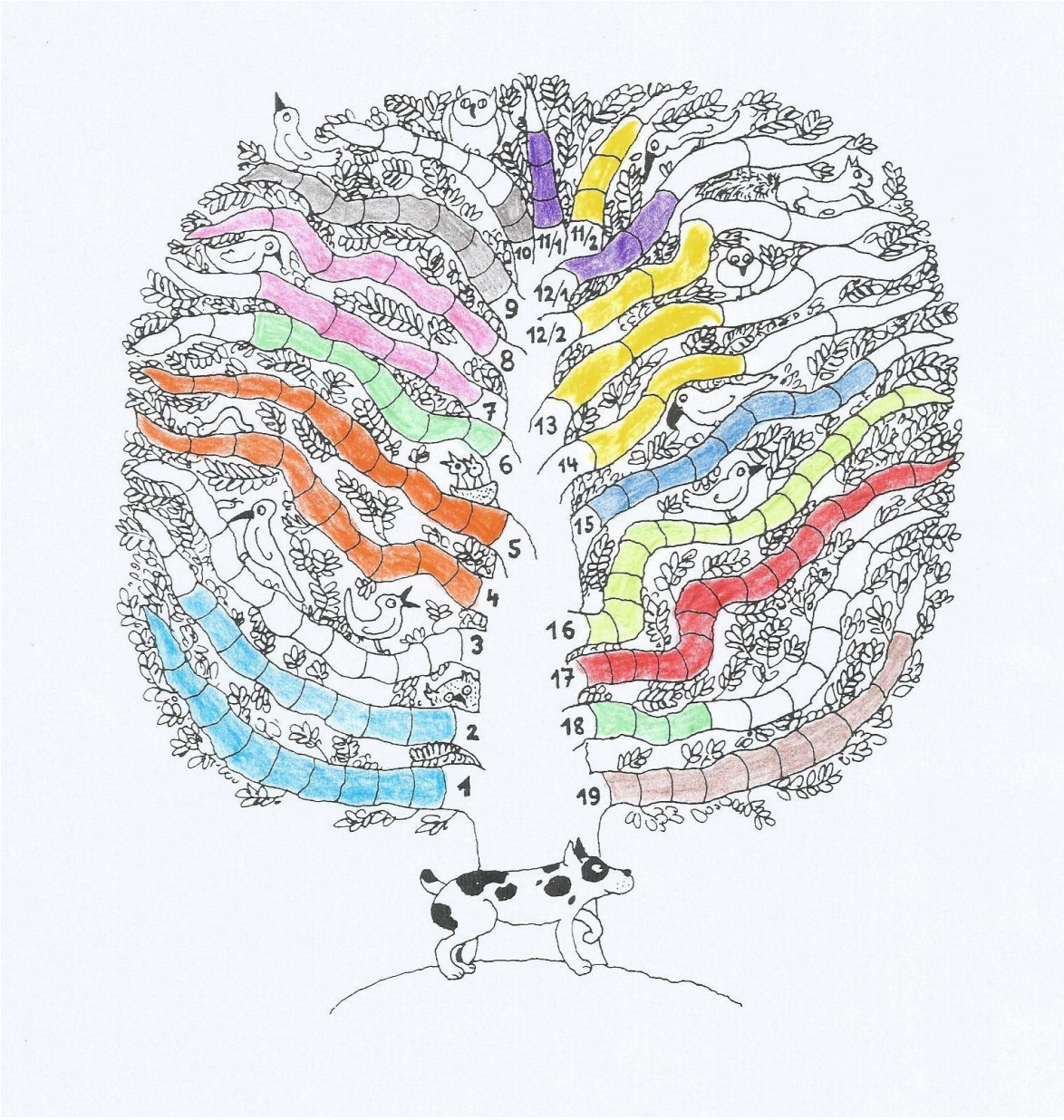
Lenička má větší deficit v oblastech - verbálně akustického členění-sluchová diferenciace figury v pozadí /6 /, v optické paměti na předkládané obrázky či geom. obrazce/9,10/, verbálně akustické paměti /9,10/, intermodální výkony paměti na obrázky i na slova /11,12/ a zaměření akustické pozornosti /18/. Menší deficity jsou v oblastech zrakové diferenciace /1,2/, verbálně akustické diferenciace /5/ a v oblasti motoriky mluvidel /15/.

DAVÍDEK 6,2 LET, MŠ



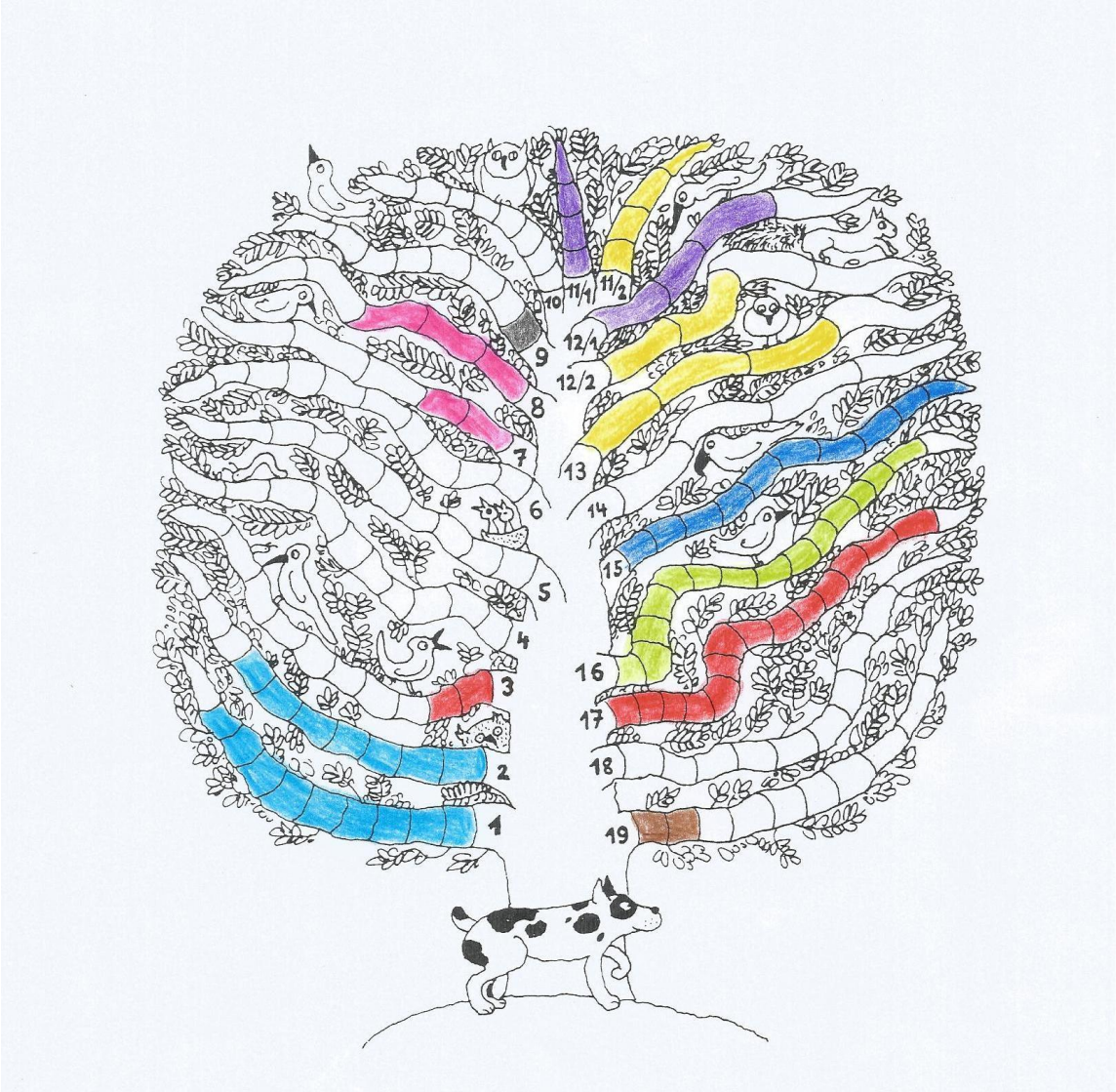
Jak ukazuje barevné znázornění DDF u Davídka největší obtíže má v oblasti verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky / č. 12 - vyřčení čtyř slabik, které má dítě zopakovat i ve správném pořadí/ a v optické paměti /č. 9 - předkládání osmi obrázků a č. 10 – předkládání 10 geometrických obrazců/. Soubor č. 11 nám ukázal, že Davídek je schopen si zapamatovat 4 vyřčená slova a zapamatoval si je i ve správném pořadí. Oproti tomu čtyři nesmyslné slabiky mu dělaly obtíž. Malé deficity jsou v oblasti verbálně akustického členění s figurou v pozadí /č.6 – předříkávání slov se slabikou, kterou dítě má slyšet/, vizuomotorice /č. 16 – projíždění silnice/ a v intermodálním akusticko-optickém spojení /č. 8 – kresby zvířátek

MAGDALENKA 5,11 LET, MŠ



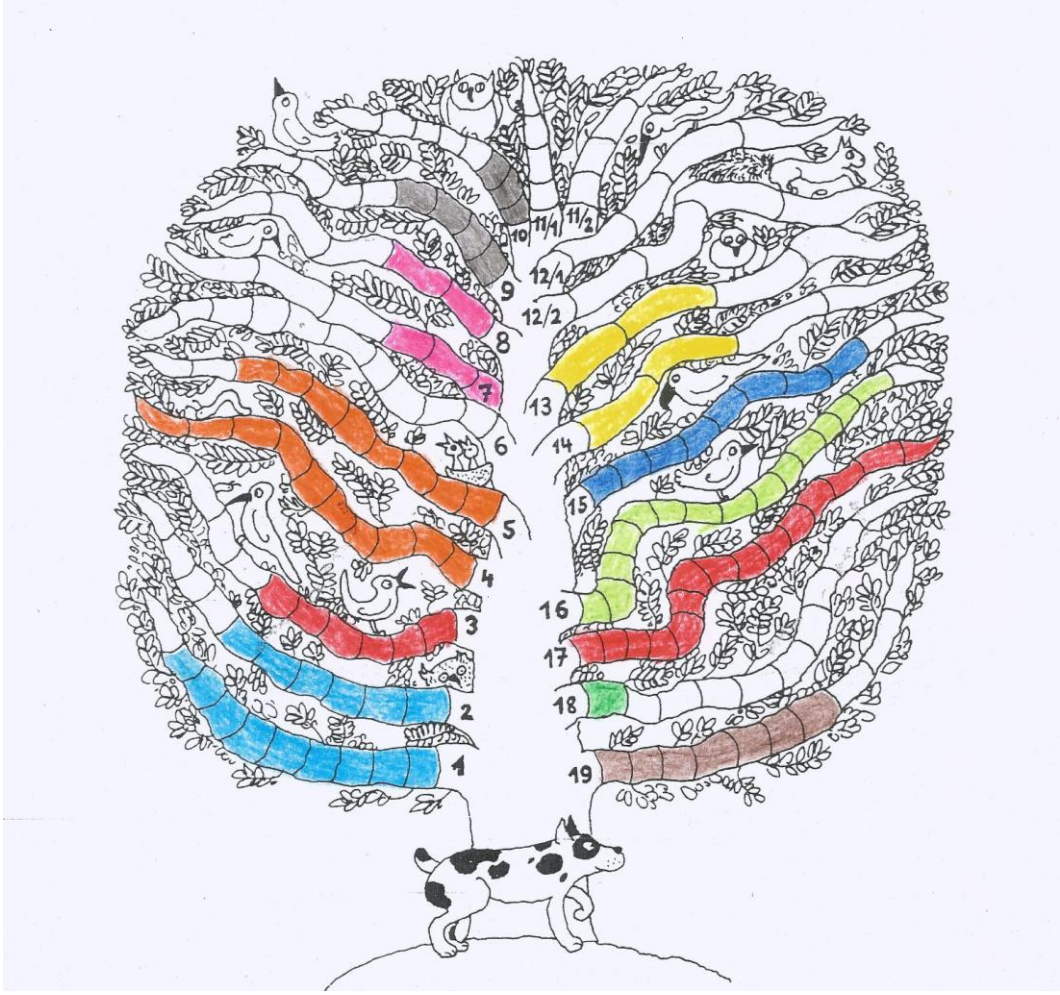
Z Madlenčina stromu je patrno, že deficity většího rozsahu jsou v oblastech optického členění /č.3/ ,optické paměti zjišťovaných na řadě geometrických tvarů /č.10/, verbálně akustické paměti na nesmyslné slabiky /č.12/, intermodálním výkonu paměti na sérii obrázků a slov /č. 13 a 14/ a v oblasti zaměření akustické pozornosti /č.18/. Slabší deficity jsou v oblastech verbálně akustického členění sluchová diferenciace figury v pozadí/č.6/ a motoriky mluvidel /č.15/. Deficit je i v úkolu zaměřeném na zrakovou diferenciaci /č 2. / a v prostorové orientaci /č.19/.

PETŘÍK 5,10 LET, MŠ – ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY



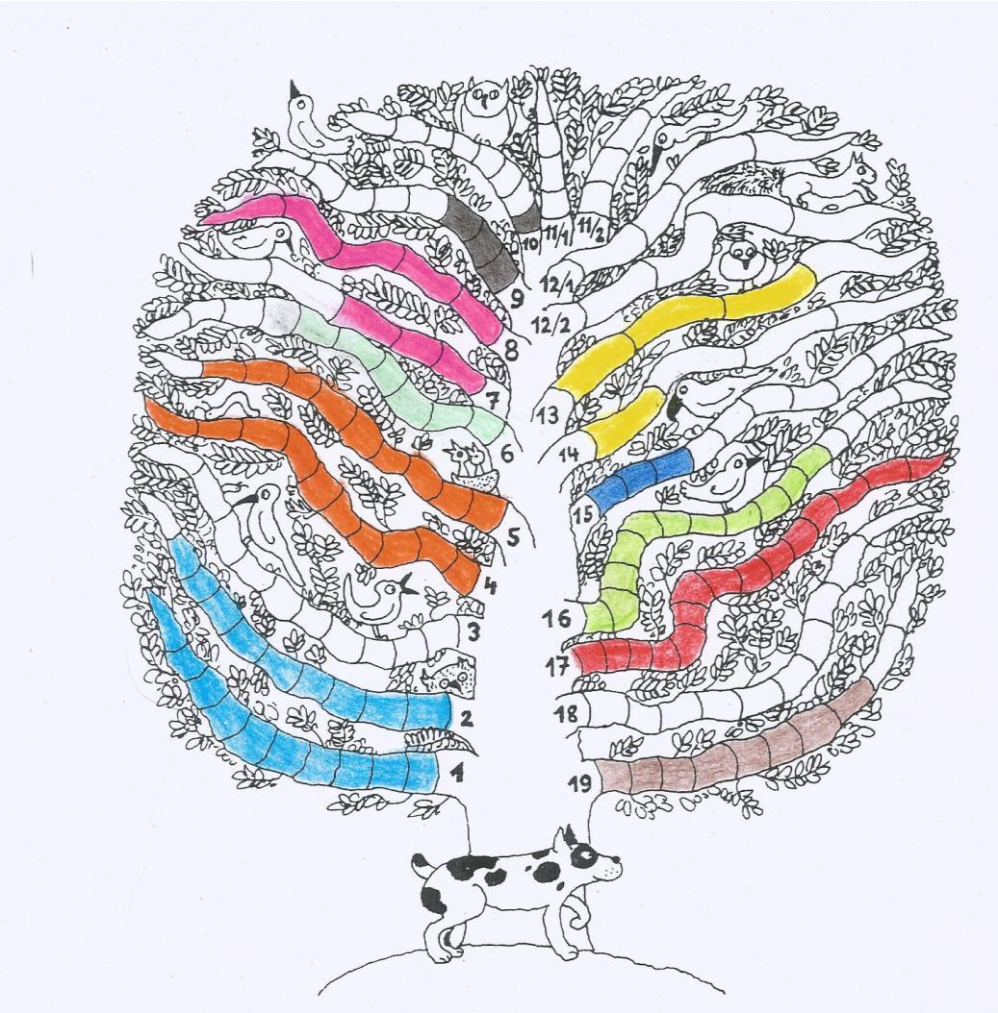
U Petříka jsou deficity ve všech oblastech. Oblasti verbálně akustické paměti na srozumitelná slova sice zopakoval všechny slova a ve správném pořadí, ale u posledního slova se opravil. V úkolu č. 15 zopakoval předříkávaná slova – motorika mluvidel – ale Petřík má dyslalii multiplex, z čehož vyplývá, že výslovnost nebyla v pořádku. Některé úkoly byly nad jeho chápání.

LUKÁŠEK 5,8 let, MŠ- OŠD



U Lukáška jsou velké deficity v mnoha oblastech – v oblasti verbálně akustické paměti – opakování 4 řečených slov a slabik včetně zachování pořadí /11,12/ Lukášek nezopakoval nic a řekl, že jeho mozek si tohle nepamatuje. V zaměření sluchové pozornosti – příběh o srně, kde mí dítě ťuknout na určené slovo /18/ , Lukášek sice jednou ťukl, ale nejsem si jistá, zda ťuknutí bylo účelové právě na to určité slovo, protože jinak reagoval zcela mimo. V oblasti verbálně akustického členění – figura na pozadí – slabika „pří“ /6/, Lukáš odpovídal „neslyším jí“ i na zkušební slovo. Zkoušela jsem pak mimo i slova jiná, kde tato slabika je na začátku, ale ani v těchto případech ji Lukášek neslyšel. Další deficity jsou v oblastech zrakové diferenciace – rozdílné obrázky /2/, opticko-akustické a akusticko-optické spojení – kreslení zvířátek /7,8/, v optické paměti - /9,10/, intermodální výkon paměti na sérii slov i obrázků – utvoření mostu mezi slyšeným a viděným /13,14/ a v oblasti prostorové orientace a v orientaci na vlastním těle. Slabé deficity jsou v motorice mluvidel /15/ a ve vizuomotorice – silnice /16/. Lukášek je v péči logopedky s NKS – dyslálie multiplex.

ANIČKA 5,6 LET – MŠ - OŠD



Anička má deficity v oblasti optického členění – vizuální diferenciace figury v pozadí – malý geom. obrazec ve větším složitějším obrazci /3/, v oblasti akustického členění – vnímání slabiky ve slově „pří“ - /6/, v optické paměti zjišťované na řadě předkládaných obrázků a geom. tvarů /9,10/, v oblasti verbálně akustické paměti na srozumitelná slova a na nesmyslné slabiky - kontrolujeme nejenom přesnost verbálního opakování, ale i přesnost zachování pořadí /11,12/ , dále v oblasti motoriky mluvidel – opakování slov /15/ a v oblasti zaměření akustického zaměření pozornosti – příběh o srně /18/. Slabší deficity má Maruška v oblasti opticko-akustického spojení /7/ a v intermodálním výkonu paměti na sérii slov – položení obrázků v pořadí, v jakém byly slyšené /14/. Anička má též dyslalií multiplex, se kterou dochází ke klinické logopedce.

4.6 Interpretace získaných výsledků

Jak ukazují případové studie dětí, nejtěžším úkolem byl *úkol č.12 zaměřený na verbálně akustickou paměť na nesmyslné slabiky*. Ani jedno dítě tento úkol neudělalo správně.

Úkoly č. 9 a č. 6 byly pro děti druhými nejtěžšími. Adámek /6.3 let – MŠ/ jako jediný měl bez chyby *úkol č. 6 / verbálně akustické členění – diferenciace slabiky v pozadí u předříkaných slov - slabiky „pří"/*. Zvládnutí tohoto úkolu jsem předpokládala u dětí z první třídy – Nikolka, Ondra, Honzík a Maruška, které již umí číst a ovládají analýzu slov. Toto se ale nepotvrdilo. Magdalenka /5,11 let-MŠ/ bezchybně položila řadu obrázků v *úkolu č. 9 – optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků*.

Další úkolem v pořadí podle obtížnosti pro děti byl úkol *č.10 a č.19*. *V úkolu č. 10* měly děti *položit do řady osm geometrických obrazců*, tento úkol zvládly dvě děti – Honzík /7 let/ a Adámek /6,3 let/. *Úkol č. 19* je *zaměřen na chápání schématu těla na orientaci v prostoru.* Děti měly napodobovat pohyby obou rukou na vlastním těle podle pohybů mých. Tento úkol zvládly dvě děti – Lenka a David /oba 6,2 let/. Ovšem Ondra /8,1let/,Adámek /6,3 let/ a Magdalenka /5,11 let/ se zmýlily pouze jednou. Ostatní děti opakovaly pohyb zrcadlově bez ohledu na pentličku, kterou jsme měli označenou pravou ruku.

Zaměřenost akustické pozornosti – úkol č. 18 – při tomto úkolu se mi zdálo, že děti více vnímají obsah textu než aby zaměřily pozornost na jednotlivá slova, tedy na slova, při kterých měly ťuknout o stůl. Kromě Petříka a Aničky všechny děti pochopily zadání.

Intermodální akusticko-optické spojení – vytvoření mostu mezi slyšeným a viděným – *úkol č. 8* - také jeden z těžších úkolů. Toto zvládly čtyři děti – Honzík /7 let/, Lenka /6,2 let/,Madlenka /5,11 let/ a Anička /5,6 let/. Je zajímavé, že úkol opačného zadání - *intermodální opticko-akustické spojení* neboli vytvoření mostu mezi viděným a slyšeným zvládlo pět dětí.

Mezi další úkoly, které děti zvládaly s větším deficitem, byly *úkoly č. 13 a 14 – intermodální výkon paměti na sérii obrázků a slov*. V tomto úkolu jde o zapamatování si viděného a vytvořit spojení s obrazem a obráceně. Deficity mělo šest nejmladších dětí.

Když bychom porovnali *úkol č. 12 a č. 11*, kde se zjišťují deficity v oblasti *verbálně akustické paměti*, zjistili bychom, že při diagnostice akustické paměti *na srozumitelná slova /č.11/* chybovalo pouze osm dětí, zatímco při diagnostice akustické paměti na *nesmyslné slabiky /č.12/* chybovaly všechny děti.

Úkol č.15 aneb *prověření motoriky mluvidel*. Některé z mladších dětí mají diagnostikovanou dislálii multiplex. Z toho vyplývá, že tento úkol nemohl být splněn. Některé děti /Honzík, Martin, David/ se mě ptaly na význam některých slov.

Optické členění zjišťované na abstraktních obrázcích – úkol č. 3. Pět dětí /Ondra, Honzík, Adámek, David, Lenka/ ukázaly na správnou část v obrázku. Tři děti /Madlenka, Anička a Petřík/ mají v této oblasti velký deficit.

Porovnání dvou úkolů na *zjištění schopnosti zrakové diferenciace – č. 1 – pro děti srozumitelné obrázky a č.2 – abstraktní obrázky*. Úkol č. 2 byl pro děti těžší, chybovalo v něm 8 dětí, v úkolu č. 1 chybovaly pouze 4 děti.

Mezi nejlehčí úkoly patřily: *úkol č. 16 – vizuomotorika*. Zde chybovaly pouze 4 dětí a byl to nejoblíbenější úkol. Někteří jej chtěli po dokončení diagnostiky opakovat. V *úkolu č. 4 – verbálně akustická diferenciace zjišťovaná na dvojicích pro dítě srozumitelných slov* – chybovaly pouze dvě děti /Kubík a Petřík/ a *v úkolu č.17 - zaměřenost optické pozornosti* - chyboval pouze Petřík.

4.7 Náměty k rozvoji dílčích funkcí

Velkou inspirací mě byla kniha Brigit Sindelarové, ze které jsem čerpala i při samotném výzkumu a použila její soubory úkolů. Další náměty, které jsem zde vypsala, jsou z mé praxe učitelky v mateřské škole.

<u>1. Cvičení rozvíjející zrakové vnímání / deficity v souborech 3 a 17/</u>

Do těchto cvičení patří hry, které můžeme provádět kdekoliv, kde máme trochu času- doma u okna, v místnosti, v čekárně u lékaře, u babičky na dvorku atd. Podstatou je, že něco vidíme a chceme, aby dítě vidělo to samé. Můžeme si pomoci říkankou: „Vidím, vidím, co ty nevidíš a je to……..“ Pokud se dítěti hra daří, necháme jej, aby ono říkalo , co vidí.

Dalším cvičením je třídění – čehokoliv. Korálků, kostek, šroubků, knoflíků…

A jakékoliv labyrinty, kde dítě musí sledovat křivku od začátku do konce mezi ostatními křivkami – tři stromy a tři ptáčci propojeni křivkami znázorňující let ptáčka ke stromu. Jaký ptáček doletí na jaký strom??

Můžeme si ale také hrát s obrázkem, fotografií, plakátem a dítě vyhledává předmět, který vidíme a popíšeme.

Dítě může také vyhledávat dvojice v pexesu, obtahovat obrázek přes tenký papír /obrysy obrázku jsou pak méně zřetelné/, jednoduchý tvar přemalovat tužkou na plocho či přeškrtat čarami v různých směrech /těžší varianta/ a dítě vyhledává původní tvar, vyhledávat stejné obrázky na balícím papíru, tapetě, ubrusu….

2. Cvičení rozvíjející sluchové vnímání /deficity v souborech 6 a 18/

Začínáme s cvičením, kdy dítě má reagovat na určité slovo nebo na své jméno. Můžeme se s dítětem domluvit, že třeba udělá krok, tleskne, pískne či jinak vyjádří, že ono slovo slyšelo.

Dále můžeme dítěti předčítat příběh, v němž se jedno slovo opakuje častěji a dítě při tom slově klepne o stůl.

Těžší varianta je předčítání příběhu a současně pouštět rušivé zvuky např. nahraný šelest či ruch z ulice. Dítě by se mělo soustředit na předčítaný příběh i za těchto okolností.

Do těchto cvičení bych zařadila i pohybové hry na slovní povel, kdy dítě na určitá slova provádí předem domluvené úkony.

3. Cvičení rozvíjející přesné vidění /deficity v souborech 1,2 a 3/

V těchto cvičeních hledá dítě „dvojče“ v pexesu, v kostkách, vystřižených obrazcích z papíru atd.

Těžší verze je vyhledávání „dvojčete“, které je sice stejného tvaru, ale velikostí se liší. Další verzí je skládání puzzlí či přikládání správných záplat na díry v látce.

Další možná hra je seskládání dvou stejných sestav, pouze do jedné přidáme nějaký předmět. Důležité je, aby dítě onen předmět našlo.

Dokreslení obrázku, vkreslování obrázku do sítě podle vzoru, obtahování tvarů, písmen, vyhledávání nebo zaškrtávání určených písmen v textu – to jsou další možné činnosti na rozvíjení přesného vidění.

4. Cvičení rozvíjející přesné slyšení /deficity v souborech 4,5 a 6/

Velmi pěkná hra – dva maňásci, odlišní barvou, velikostí, ale odlišní znatelně, aby dítěti byla odlišnost jasná. Můžeme jim dát jména Oli a Ali. Jeden maňásek umí říkat jen slova s „a“ a druhý jen slova s „o“. My říkáme slova a dítě rozhoduje, který maňásek ono slovo řekl. Těžší verze – použijeme více maňásků.

Další hra je s Kašpárkem, kterého učíme mluvit. Řekneme slovo nebo větu a Kašpárek /opět mluvíme my/ ono slovo zopakuje. Dítě má slyšet, zda Kašpárek zopakoval slovo správně či ne a podle toho reagovat. Stejně tak můžeme Kašpárkovi předříkávat nesmyslné slabiky.

5. Cvičení rozvíjející zapamatování viděného /deficity v souborech 9 a 10/

Podstata těchto cvičení je v tom, že dítěti ukážeme jakýkoliv předmět či obrázek z nějakého množství, kde je ještě jeden stejný. Náš předmět schováme a dítě vyhledává ten stejný. Další variantou je obrazec ze tří sirek, který posléze schováme pod kapesník a dítě má postavit stejný obrazec. Zvyšujeme až na 5 sirek.

Těžší variantou na vyhledávání jsou karty či napodobování stavby z barevných kostek.

Známé jsou Kimovy hry.

6. Cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného /deficity v souborech 11 a 12/

Dítěti předčítáme text, ze kterého jsme vybrali tři slova, při kterých dítě ťukne o stůl, když je uslyší.

Další hrou je vytváření řady slov. Například na začátku řekneme: „Balím si batoh a dám si do něj jablko.“ Dítě zopakuje větu po nás a přidá další předmět, který zabalí do batohu. Tuto hru můžeme hrát ve dvojicích i ve skupině. Tuto hru můžeme obměnit např. Na narozeniny pozvu …….., Na výletě jsem viděl……, Moje teta mi darovala ……..

Hry s hudebními nástroji – vyťukáme určitý rytmus a dítě opakuje nebo zahrajeme několik tonů na různé hudební nástroje a dítě má určit na které, popř. je samo zahraje.

7. Cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů /deficity v souborech 7 a 8/

Do těchto cvičení patří písně, kde slova nahrazujeme pohybem. Napřed jedno slovo, pak další a pak třeba písničku pouze ukazujeme.

S dítětem můžeme cvičit tajnou řeč, kdy 3 slova nahrazujeme pohybem a pak vyslovíme slovo a dítě ukáže pohyb nebo obráceně – uděláme pohyb a dítě řekne slovo.

8. Cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti - seriality /deficity v souborech 11b, 12b, 13 a 14/

Zde používáme jako cvičení např. pletení copu, navlékání korálků podle barev a podle již udělané předlohy, veškeré řady ať stavěné či kreslené, kdy dítě vidí vzor a následně pokračuje v již načaté činnosti. Další činností je třeba zavazování tkaničky. Těžší variantou můžou být taneční kroky či plnění příkazů daných najednou a dítě je má splnit postupně, vytleskávání v rytmu, kdy dítě opakuje vytleskávaný rytmus a nebo sestavování obrázků do logické posloupnosti. Šplhání prstů /ukazovák pravé ruky a palec levé ruky se dotýkají a ukazovák levé ruky a palec pravé ruky se spojí nad nimi/ je celkem složitá záležitost.

Připravíme několik barevných částí, z nichž bude konečný výrobek papoušek – např. Dítě má za úkol sestavit papouška podle daného postupu.

Serialitu můžeme nacvičovat i pomocí různých stolních her např. od fi. MINDOK „Barevný kód“, kdy dítě vidí konečný obrázek a vlastní představivostí a logickou posloupností poskládá na sebe různé průhledné čtverce, na kterých jsou obrazce, které překrývají vždy ten spodní tak, aby zůstala viditelná pouze určitá část

9. Cvičení rozvíjející koordinaci pohybů úst při mluvení /deficity v souboru 15/

V těchto cvičeních podporujeme správné ovládání jazyka, čelistí a orofaciálních svalů.

Patří sem foukání do vatového míčku a to buď jen proti sobě či do branky nebo slalomem kolem kostek. Špulení rtů, olizování rtů, hrátky s jazykem /na čertíka, na koníka, atd./

10. Cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka /deficity v souboru 16/

Sem patří jakékoliv házení na cíl, hry na papíře, kdy rychle spojujeme dva body, dítě projíždí tužkou úzkou cestu /rovnou, klikatou, šikmou/ nebo jako projíždí slalom.

Těžkou variantou je hra kdy na papíře nakreslíme několik vzájemně se křížících čar, na jednom konci nakreslíme obrazce a na druhém konci panáčky a dítě má sledovat linii čáry, od kterého panáčka dojde ke kterému obrazci. Těžší je, pokud jsou čáry nakreslené jednou barvou nebo linie více zamotáme.

11. Cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru /deficity v souboru 19/

Dítěti zavážeme oči nebo je zavře. Budeme se dítěte dotýkat lehce na jeho těle a dítě se má poté toho místa dotknout. Další hrou je hra na poznávání předmětů v pytli, kam schováme

několik předmětů, které se dají jednoduše rozlišit a dítě má hmatem poznat, jaký předmět osahává v pytli. Ke kontrole jej samozřejmě vyjmeme a dítě si jej smí prohlédnout.
Na procvičení poznání detailů těla je vynikající hra, kdy obrys dítěte obkreslíme na velký papír a dítě samo dokreslí detaily. Samozřejmě lze tuto hru provádět i s panenkou, medvídkem atd.
Další variantou je hra na sochy – točíme se a když se zastaví dospělý, dítě se snaží napodobit jeho postoj a nebo hra na zrcadlo, kdy dítě opakuje pohyby, které dělá dospělý.

Při nácviku ovšem můžeme pokrok očekávat pouze tehdy, budeme-li dodržovat tato pravidla:

- cvičení má být formou hry, tzn., že si s dítětem hrajeme. Cvičení nesmí být prováděno pod tlakem ani předkládáno dítěti jako práce.
- cvičení provádíme s trpělivostí a pokud tedy dítě nějaké cvičení nezvládá nebo se mu úkol nedaří, spíše ho povzbudíme nebo zjistíme, zda již dítě není unavené. Dítě ze své činnosti má mít radost.
- cvičení je třeba provádět pravidelně, ale nikdy příliš dlouho. Lépe je cvičit pět minut každý den, než hodinu za týden. Právě proto, že cvičení jsou zaměřena na nedostatečně rozvinuté schopnosti dítěte, je přirozené, že se dítě rychleji unaví. A únavou nastupuje neochota pokračovat, nepozornost a odmítání spolupráce.

4.8 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou deficitů dílčích funkcí, jejich diagnostikou u dětí předškolního věku a v prvním ročníku školní docházky a možnostmi dalšího rozvíjení oblastí, kde se deficity dílčích funkcí vyskytují.

V empirické části jsem popsala realizovaný pokus o diagnostiku, interpretovala jsem získané výsledky a popsala náměty k rozvíjení dílčích deficitů.

Pro svou práci jsem použila metodu Brigit Sindelarové a jednotlivé otázky položené na začátku empirické části jsem se pokusila zodpovědět v jednotlivých případových studiích dětí. Děti předškolního věku byly v některých úkolech v nevýhodě,

ovšem tam, kde jsem předpokládala výhodu pro děti již v první třídě, se mi můj předpoklad také nepotvrdil. Protože jsem tuto diagnostiku prováděla v měsíci únoru, kdy děti předškolního věku procházely vyšetřením v Pedagogické-psychologické poradně, současně jsem si měla možnost ověřit, že děti s větším deficitem dílčích funkcí dostávají odklad školní docházky.

Přínos své práce chápu pro mou práci učitelky v mateřské škole jako jednu možnost být schopna provést diagnostiku dětí, pracovat s nimi na zmírnění deficitů dílčích funkcí dříve než půjdou do školy. Jednak je možné podchytit případné problémy hned v počátku a brzy je řešit, jednak je to důležitý krok v poznávání se s dětmi i jejich rodiči a možné zahájení spolupráce v širším okruhu zainteresovaných osob.

Učitelky zapojené do takové práce vidí přínos v přehledném zpracování informací o dílčích funkcích dětí, v možnosti modifikovat svůj přístup k nim, je to také ověření vlastních představ o schopnostech předškoláků i žáků a jako velmi přínosnou vidím i možnost správně směřované motivace pro další práci s dítětem.

Použitá literatura:

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Jinočany: HaH, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

NAKONEČ , Milan. *psychologie*. 2., rozs ., v Academii vyd. 1. Praha: Academia, 1997, 437 p. ISBN 80-200-0625-7.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

POKORNÁ, V. Předcházíme poruchám učení – soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. In KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha: Portál, 1997.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-71785-70-9

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-384-74.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro předškoláky.* Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum UK, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

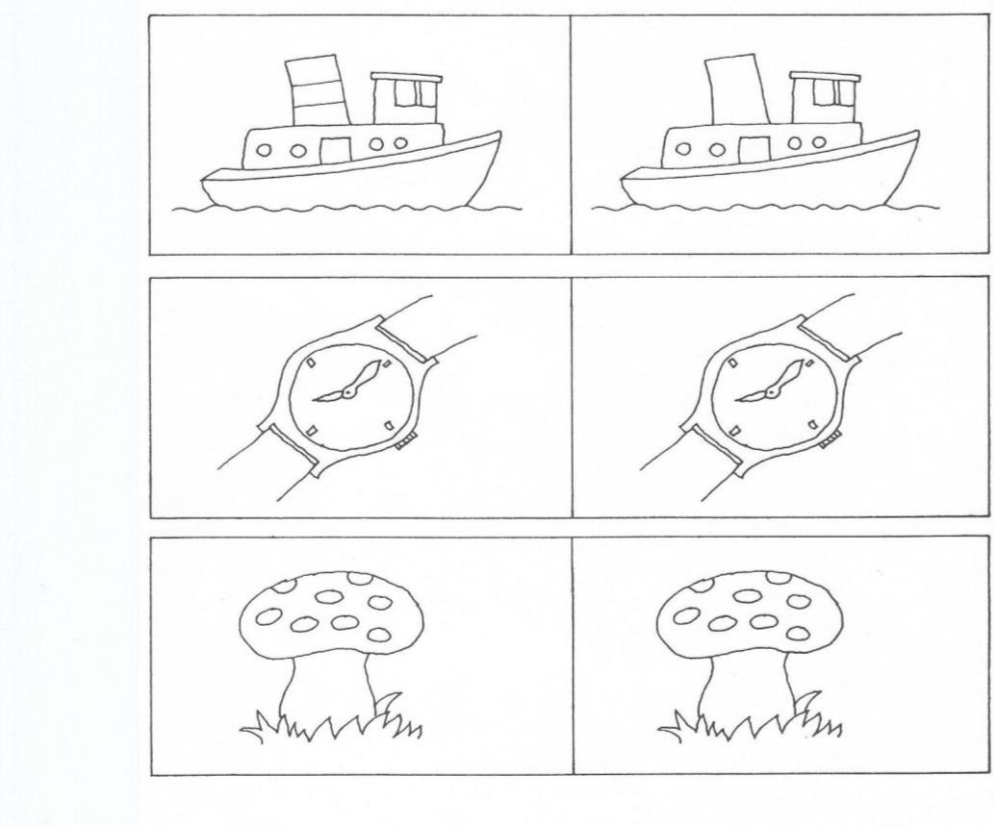
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

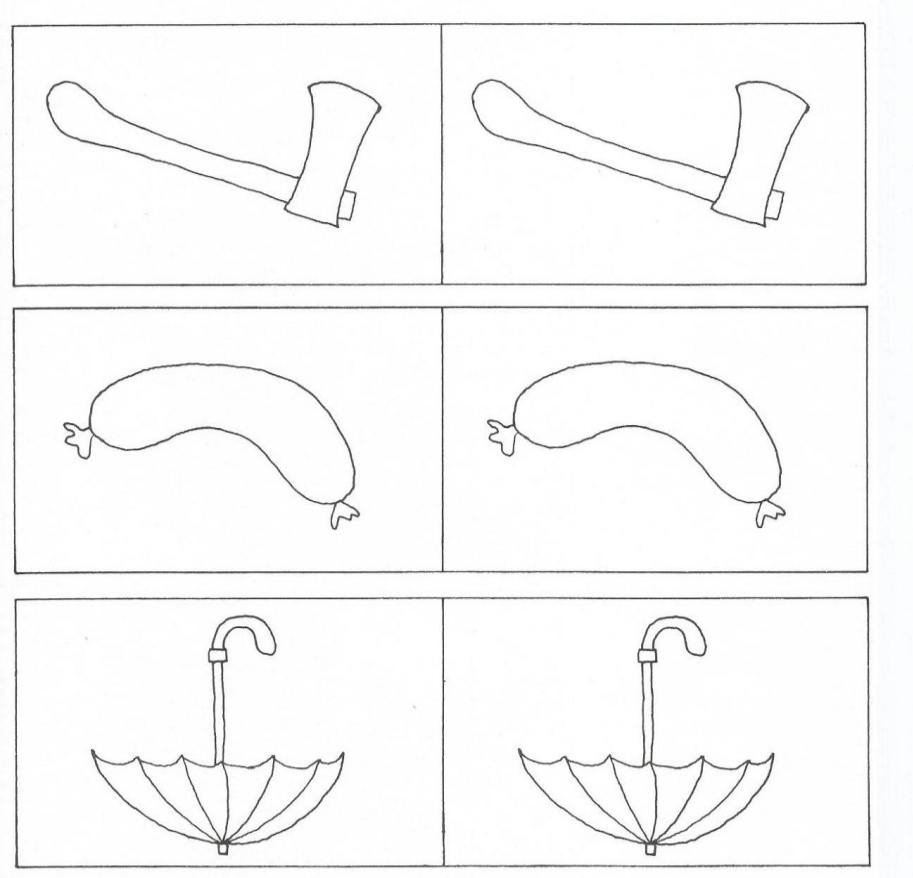
ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-8000-7.

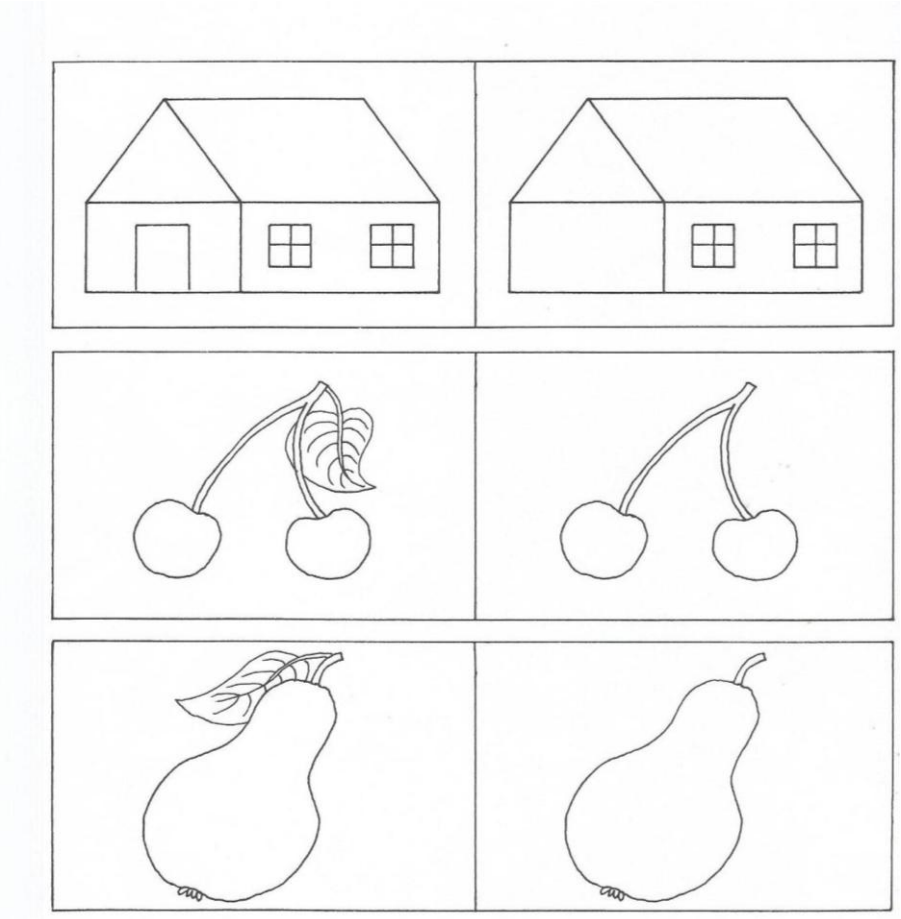
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php

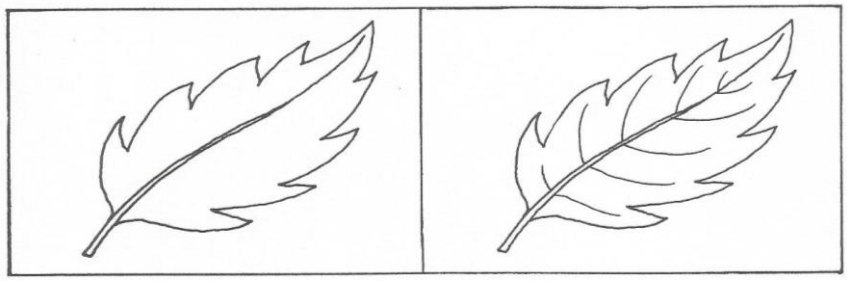
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice

Přílohy: Úkol č. 1 Rozdíly v párových obrázcích

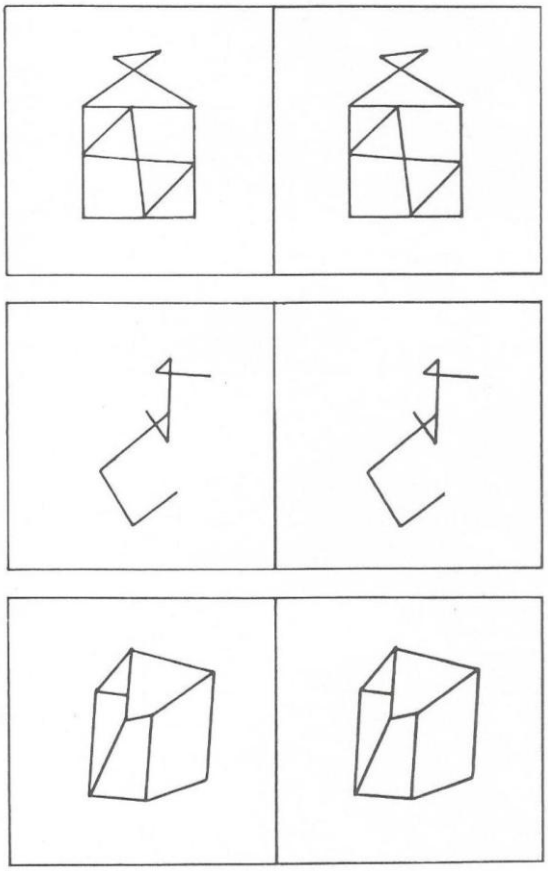


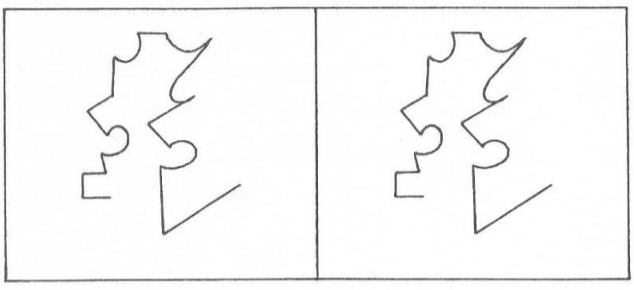


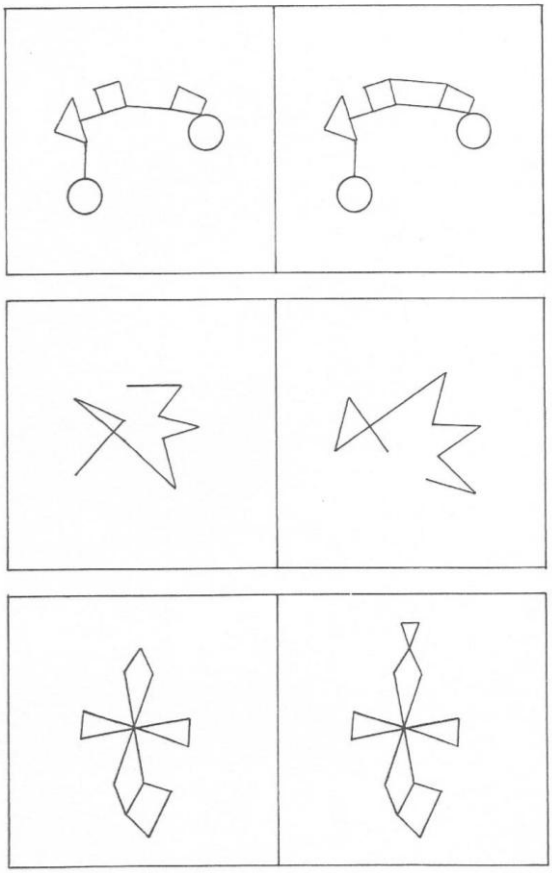


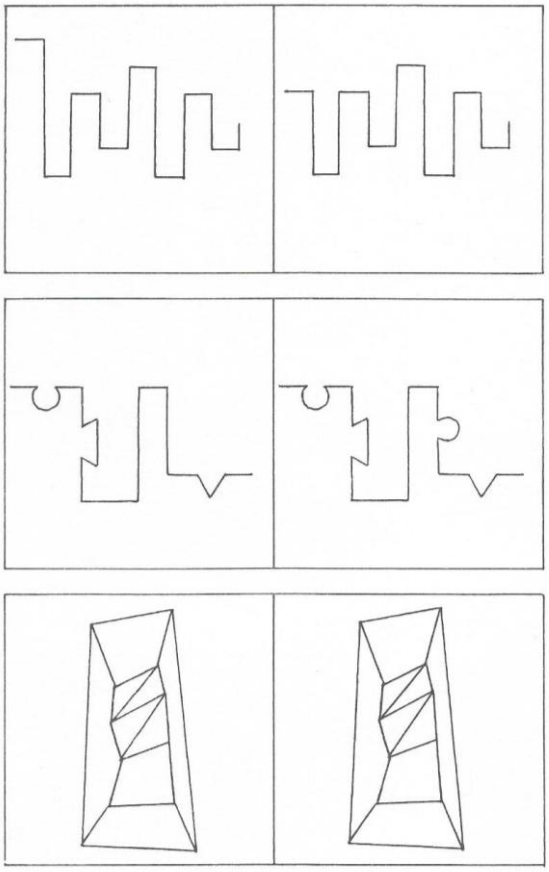


Úkol č. 2 – Rozdíly v párových obrázcích – geometrické tvary

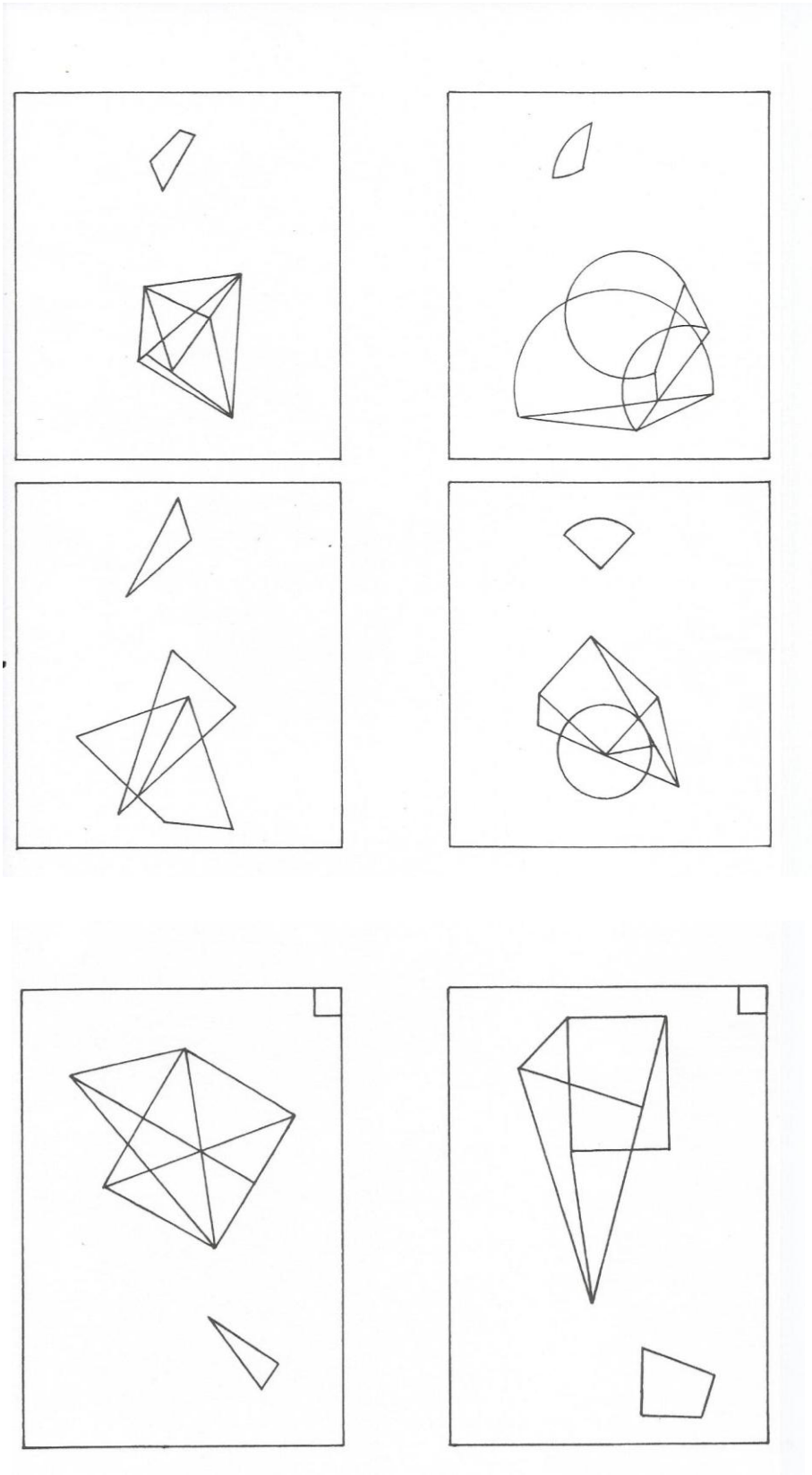




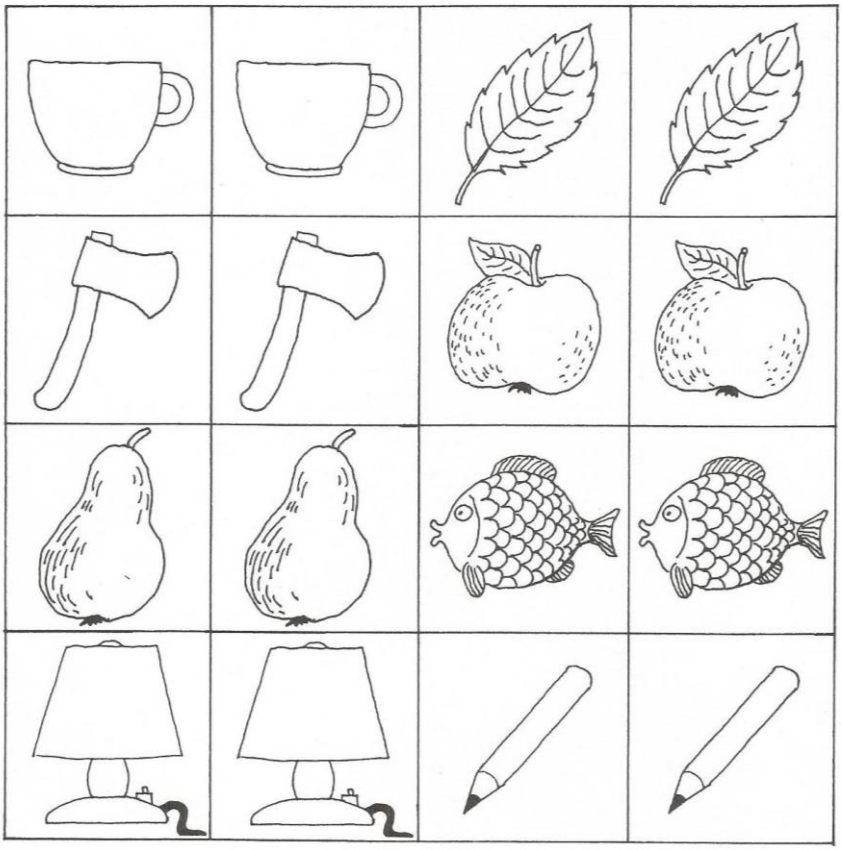




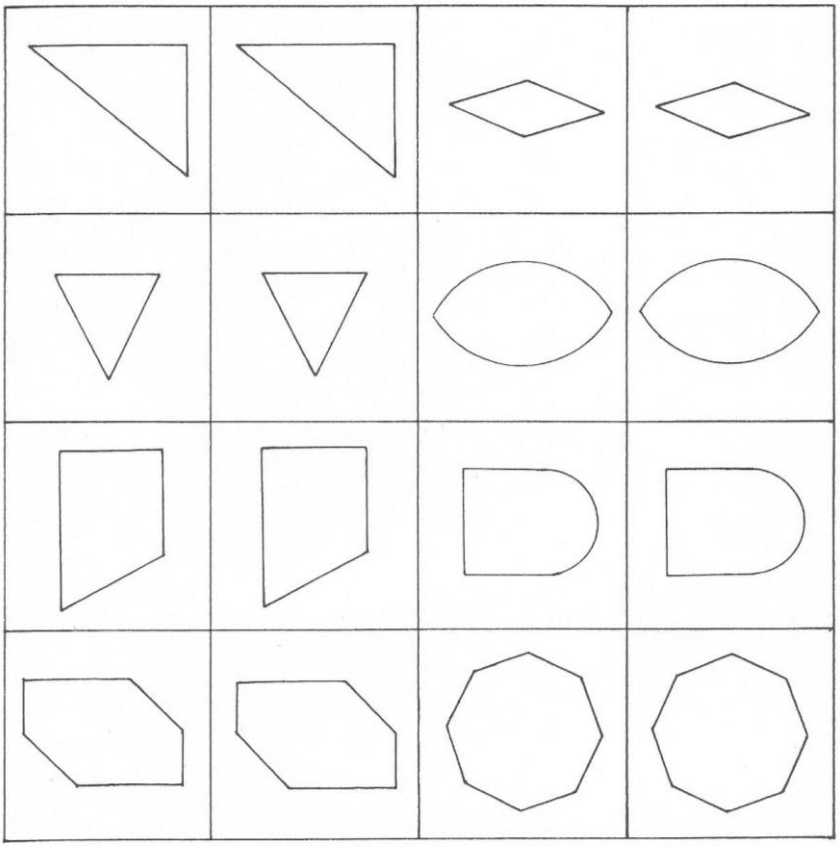
Úkol č. 3 – Ukryté tvary



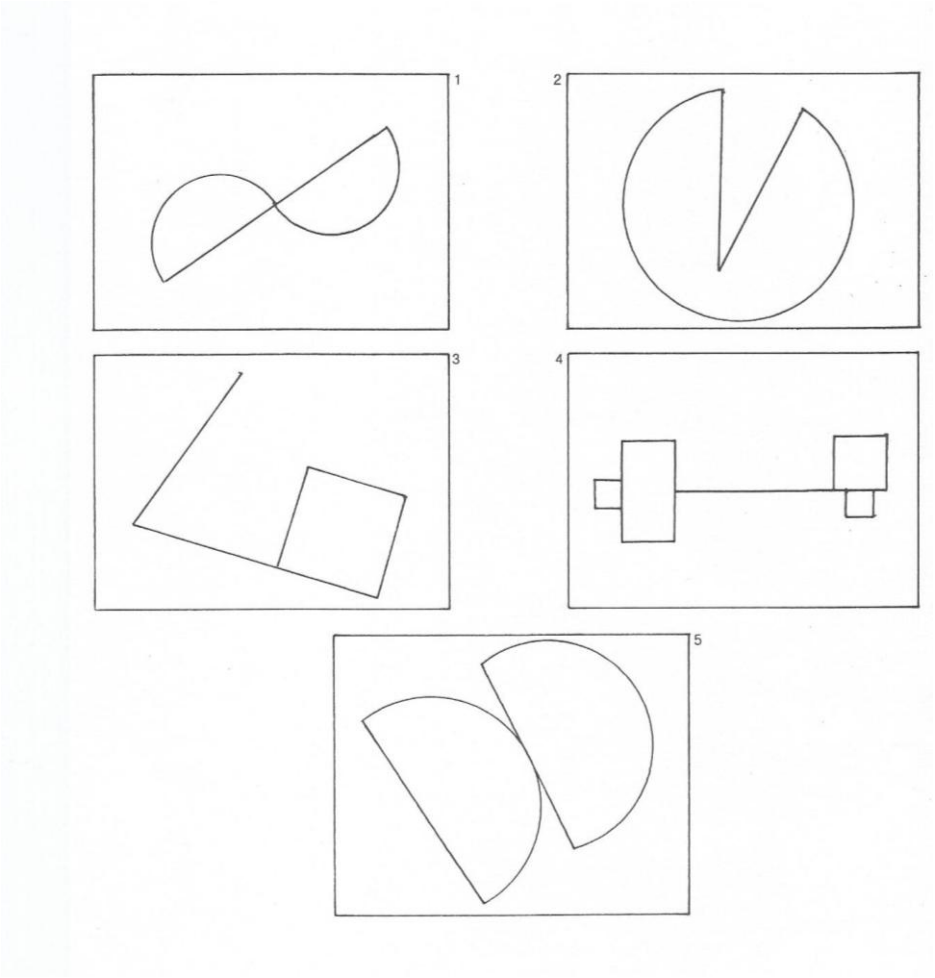
Úkol č.4 – Paměť na obrázky



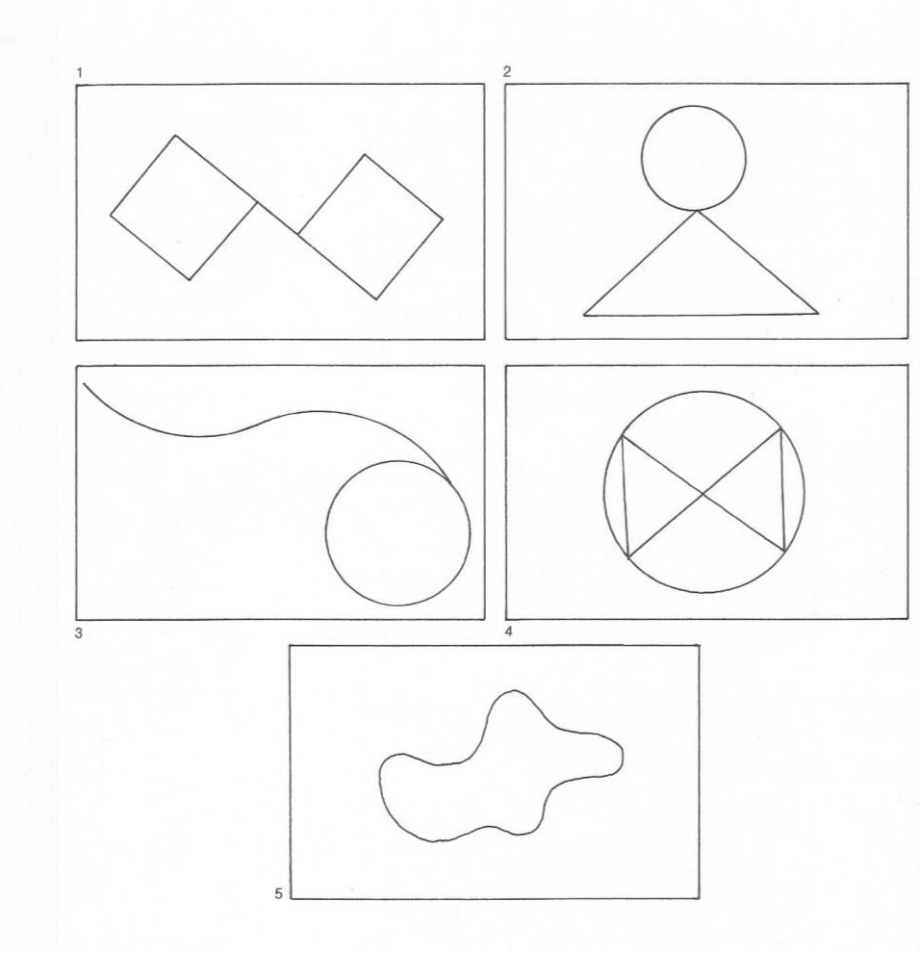
Úkol 4.5 – Paměť na geometrické tvary



Úkol č.7 – Intermodální opticko-akustické spojení

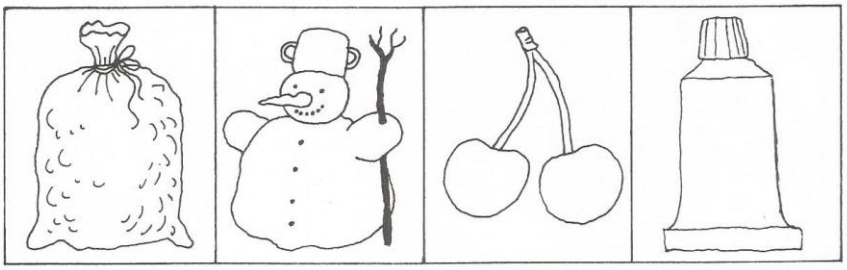


Úkol č. 8 – Intermodální akusticko-optické spojení

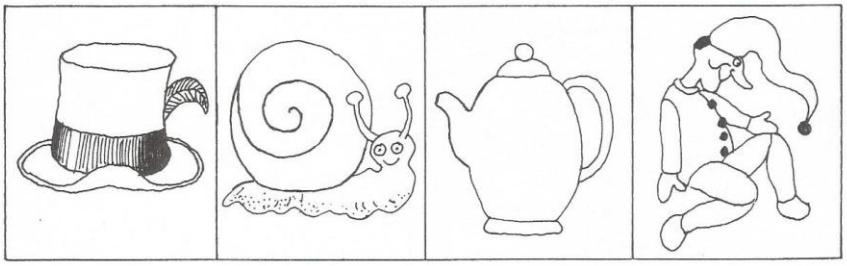


Úkol č.13 – Zapamatovat si obrázky, vyjádřit je slovy

Úkol č.14 – Zapamatovat si slova, vyhledat k nim obrázky

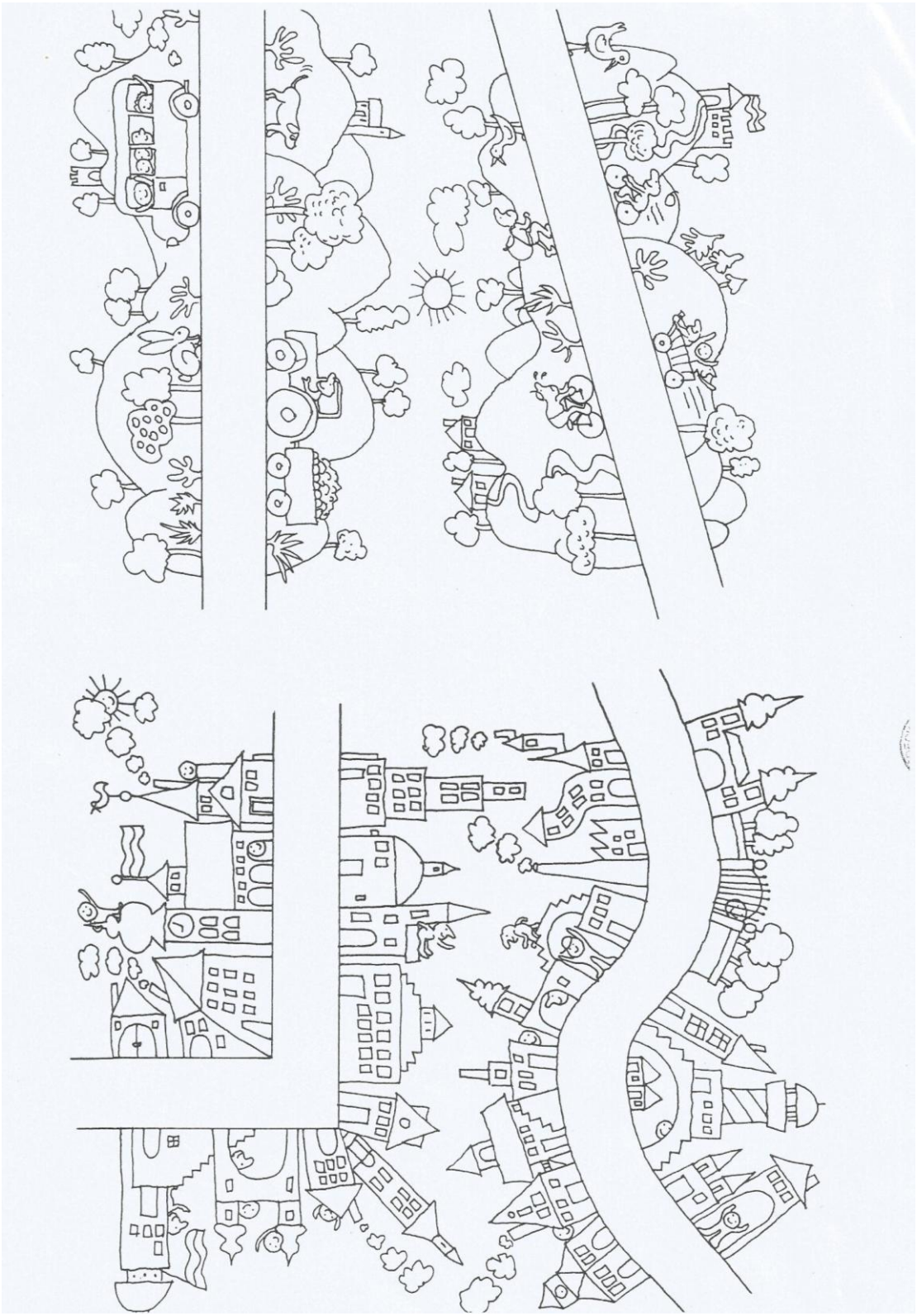


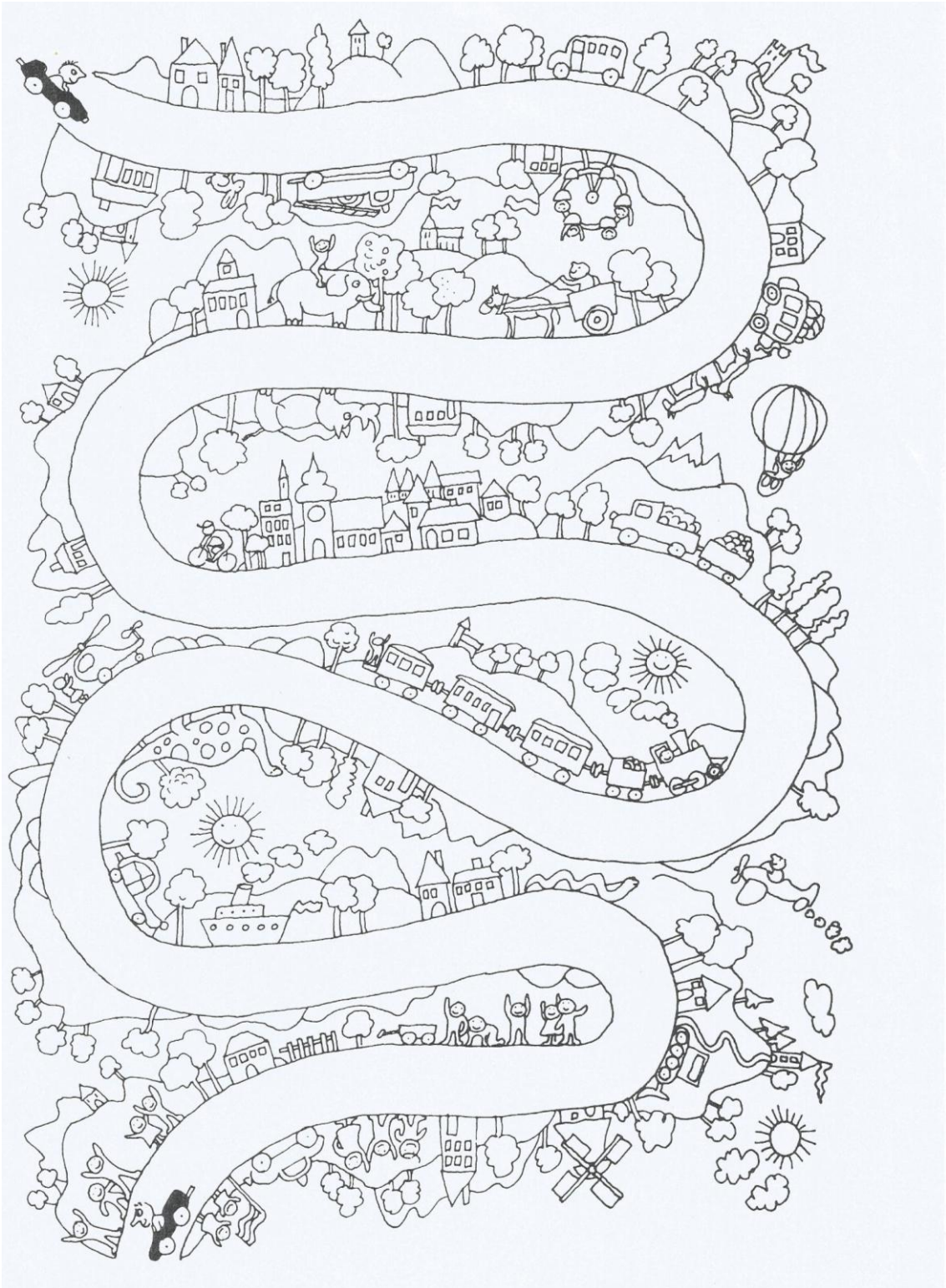
Soubor úkolů 13 - zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy



Soubor úkolů 14 - zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky

Úkol č. 16 - visuomotorika





Úkol č. 17 . Vyhledávání obrázků