

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Dítě ohrožené vznikem specifických poruch učení
v předškolním věku**

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Bednářová
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - logopedie
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Kateřina Bednářová
Studium:	P18P0664
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Dítě ohrožené vznikem specifických poruch učení v předškolním věku
Název diplomové práce AJ:	A child at risk of developing learning disabilities at preschool age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou identifikace dětí s rizikem specifických poruch učení v předškolním věku. V úvodních kapitolách diplomové práce budou popsána specifika vývoje dítěte předškolního věku, dále pak budou definovány specifické poruchy učení, vymezena jejich etiologie, symptomatologie a diagnostika. Popsány budou také prediktory vzniku specifických poruch učení u dětí předškolního věku a diagnostické nástroje využívané k identifikaci dětí s rizikem vzniku SPU v předškolním věku. Pozornost bude věnována také prevenci specifických poruch učení. V prakticky orientované části diplomové práce bude u náhodně vybrané skupiny dětí předškolního věku zjišťováno riziko vzniku SPU a u dětí, jež budou na základě testování vykazovat riziko SPU bude aplikován intervenční program sloužící ke snížení projevů obtíží SPU. Z metodologického hlediska budou užity testové metody.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3. ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Garantující pracoviště: **Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta**

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování

Ráda bych tímto způsobem chtěla poděkovat své vedoucí práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za cenné připomínky a odborné vedení při vypracování této diplomové práce. Mé díky také patří všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumném šetření a pracovníkům školského zařízení, ve kterém jsem měla možnost uskutečnit výzkumnou část diplomové práce.

Anotace

BEDNÁŘOVÁ, Kateřina. *Dítě ohrožené vznikem specifických poruch učení v předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 93s. Diplomová práce

Diplomová práce je orientována na děti předškolního věku, které jsou ohroženy vznikem specifických poruch učení. Teoretická část práce se zabývá tělesným, motorickým, kognitivním, emocionálním a sociálním vývojem dítěte v tomto věkovém období. Dále je zde popsána problematika specifických poruch učení, možnosti identifikace předškolních dětí s rizikem SPU a preventivní programy využívané u těchto dětí. Praktická část byla realizována s cílem zjistit, zda aplikovaný intervenční program snížil u vybraných dětí předškolního věku riziko vzniku specifických poruch učení. Z metodologického hlediska bylo využito metody dotazníku a testové metody. Součástí praktické části diplomové práce byla identifikace dětí s rizikem vzniku SPU. Dále byl prezentován program, který se jeví jako efektivní ve vztahu ke zmírnění či odstranění dílčích deficitů v oblastech, které jsou významné pro osvojování si školních dovedností. Tento program byl následně aplikován u dětí tvořících výzkumný vzorek.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dítě předškolního věku, prevence

Anotation

BEDNÁŘOVÁ, Kateřina. A Child at Risk of Developing Learning Disabilities at Preschool Age. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2020. 93pp. Master Thesis.

The master thesis is focused on preschool children who are at risk of developing learning disabilities. The theoretical part deals with the physical, cognitive, emotional and social development of the child in this age period. Further there is described the issue of learning disabilities, the possibility of identifying preschool children at risk of developing these disabilities and preventive programs which can be used within this issue. The aim of practical part was to find out whether the applied intervention program reduced the risk of developing learning disabilities in selected preschool children. From the methodological viewpoint, the questionnaire and test methods were used. Part of the practical part of the thesis was the identification of children at risk of developing learning disabilities, and was presented a program that appears to be effective in reducing or eliminating partial deficits in areas that are important for acquiring school skills. This program was subsequently applied to children of the research sample.

Key words: learning disabilities, preschool child, prevention

Obsah

Úvod	1
1 Vývoj dítěte předškolního věku.....	2
1. 1 Tělesný a motorický vývoj dítěte předškolního věku.....	2
1. 2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku	5
1. 3 Socializace a emocionální vývoj dítěte předškolního věku.....	11
1. 4 Školní zralost a připravenost	13
1.4.1 Jednotlivé oblasti důležité při posuzování školní zralosti a připravenosti	14
1. 5 Projevy nevyzrálosti a její následky ve školním věku.....	17
2 Specifické poruchy učení	19
2.1 Etiologie specifických poruch učení.....	20
2.2 Jednotlivé typy specifických poruch učení a jejich charakteristika	21
2.2.1 Dyslexie	22
2.2.2 Dysgrafie	23
2.2.3 Dysortografie	23
2.2.4 Dyskalkulie.....	24
2.2.5 Dyspraxie.....	25
2.2.6 Dymúzie	25
2.2.7 Dyspinxie.....	26
2. 3 Diagnostika specifických poruch učení.....	26
2.3.1 Oblasti diagnostiky specifických poruch učení.....	27
2.4 Reedukace specifických poruch učení.....	31
2.4.1 Obecné zásady reedukace SPU	31
3 Dítě s rizikem vzniku SPU v mateřské škole	34
3.1 Identifikace dětí s rizikem vzniku SPU v předškolním věku.....	34
3.1.1 Škála rizika dyslexie	34
3.1.2 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky	35

3.1.3 Sheffieldský screeningový test dyslexie.....	36
3.1.4 Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku.....	37
3.1.5 Prediktivní baterie obtíží ve čtení.....	38
3.2 Preventivní programy specifických poruch učení	39
3.2.1 Metoda Dobrého startu	39
3.2.2 Deficity dílčích funkcí – program nácviku.....	40
3.2.3 Edukativně stimulační skupiny.....	41
4 Uvedení do praktické části diplomové práce.....	43
4.1 Vymezení cílů diplomové práce	43
4.2 Metodologie výzkumného šetření	43
4.2.1 Škála rizika dyslexie.....	44
4.2.2 Test rizika čtení a psaní pro rané školáky	44
4.3 Charakteristika místa šetření	45
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	48
4.5 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření	48
5 Realizace výzkumného šetření u předškolních dětí s rizikem vzniku SPU.....	50
5.1 Depistáž dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení.....	50
5.2 Zjištění specifických obtíží u dětí s rizikem vzniku SPU.....	51
5.2.1 Charakteristika dětí s rizikem vzniku SPU na počátku šetření.....	52
5.3 Náměty stimulačních aktivit u dětí s rizikem vzniku SPU.....	63
5.4 Ověření efektivity stimulačního programu u dětí s rizikem vzniku SPU.....	77
6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze	81
Závěr.....	86
Seznam použité literatury	88
Seznam použitých internetových zdrojů.....	90
Seznam tabulek.....	91
Seznam grafů	92

Seznam příloh	93
---------------------	----

Úvod

Předškolní období s sebou v životě dítěte předškolního věku přináší mnoho změn. Dítě se učí fungovat v kolektivu vrstevníků, prosazovat své záměry a myšlenky, ale zároveň musí dbát na to, aby svým jednáním neubližovalo svému okolí. Také se učí novým schopnostem a dovednostem a vyvíjí se jak po fyzické, psychické i duševní stránce. Poslední rok předškolní docházky je pro dítě obzvlášť důležitý. Jsou na něj kladeny čím dál větší nároky a aby mohlo příští rok započít novou etapu v rámci základního vzdělávání, musí být na tyto změny dostatečně zralé a připravené. V případě, že není brán zřetel na školní zralost či připravenost dítěte zahájit školní docházku, se mohou v rámci edukačního procesu objevovat u žáka potíže, kterým by se odkladem školní docházky dalo snadno předejít.

U žáků se specifickou poruchou učení diagnostikovanou v průběhu povinné školní docházky se již v předškolním období projevují nedostatky v určitých oblastech, které ovlivňují úspěšné osvojení školních dovedností. Právě tyto děti je nutné identifikovat a pomocí preventivních programů stimulovat, abychom jim pomohly tyto deficity odstranit nebo alespoň zmírnit. Je jednodušší tyto obtíže eliminovat v mateřské škole, jejíž hlavní činností je hra než poté v rámci počátku školního procesu, kdy bude už tak vytížený žák navíc zatěžován reedukačním procesem. A právě z důvodu důležitosti věnovat se specifickým poruchám učení dříve, než se tyto potíže začnou projevovat v edukačním procesu žáka, jsem si zvolila téma diplomové práce orientované na děti předškolního věku, jež jsou ohrožené vznikem specifických poruch učení.

Cílem teoretické části diplomové práce je charakterizovat specifika vývoje dítěte předškolního věku, dále budou definovány specifické poruchy učení včetně jejich etiologie, symptomatologie, diagnostiky a reedukačních východisek. Pozornost bude věnována také nástrojům využívaným k identifikaci dětí s rizikem vzniku SPU v předškolním věku a možné prevenci. Cíle praktické části diplomové práce je u náhodně vybrané skupiny předškolních dětí zjistit riziko vzniku SPU a u dětí, jež budou označeny za rizikové, aplikovat intervenční program sloužící ke snížení projevů obtíží SPU. Opětovným testováním bude zjišťována efektivita výše zmíněného programu. Z metodologického hlediska bude využito metody dotazníku a testové metody.

1 Vývoj dítěte předškolního věku

Pojem předškolní období v této kapitole zahrnuje období od tří do šesti let věku dítěte, kdy dítě dochází do mateřské školy. Poslední rok docházky do mateřské školy je pro dítě velmi důležitý, dítě nabývá nové kompetence, učí se novým dovednostem a v neposlední řadě se socializuje se svými vrstevníky, začleňuje se do kolektivu svých vrstevníků a začíná se učit respektovat vnější pravidla (Otevřelová, 2016). Proto je předškolní vzdělávání od školního roku 2017/2018 pro děti, které do začátku školního roku dovrší pěti let, povinné. Tato skutečnost je ukotvena v novele č. 178/2016 Sb. zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, s účinností od 1. 9. 2017. Současně je umožněna účast na předškolním vzdělávání i dětem ode dvou let věku (www.msmt.cz, 2019).

Předškolní období zakončuje etapu raného dětství. Tělesný a duševní vývoj se na rozdíl od předchozího období zpomaluje, avšak zrání CNS pokračuje, což se projevuje větší výkonností psychických i tělesných funkcí. Vývoj dítěte se harmonizuje a prohlubují se jeho osobnostní rysy. Toto období je zakončeno nástupem do 1. třídy základní školy, což pro dítě představuje zásadní a náročnou změnu. Proto je velmi důležité ho na tuto změnu co nejlépe připravit, aby byl pro něj již tak složitý přechod z mateřské školy do základního vzdělávání co nejsnazší a nejplynulejší (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

1. 1 Tělesný a motorický vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období dítěte je typické zejména zvyšováním pohyblivosti a zlepšováním přesnosti pohybů, které dítěti napomáhají zapojovat se do společenských aktivit se svými vrstevníky (Bednářová, Šmardová, 2015a). Po 3. roce věku se u dítěte zvyšuje svalový tonus, vytrácí se baculatost a dochází k rychlému růstu do výšky v důsledku růstu dlouhých kostí. Dítě také nabývá svalovou hmotu. Mezi 5. a 7. rokem se jedinec nachází v tzv. stadiu první vytáhlosti, kdy je roční výškový nárůst přibližně o 7 centimetrů. V tomto věku jsou rozdíly mezi dívčím a chlapeckým tělem minimální, jejich postava je štíhlá, vytáhla a s minimálním výskytem podkožního tuku (Thorová, 2015).

Jemná motorika

V oblasti jemné motoriky si lze povšimnout inklinace ke hře se stavebnicemi či mozaikami, dítě se také stále častěji zapojuje do rukodělných činností, které

napomáhají k hlubšímu zdokonalení motoriky rukou. Nedílnou součástí rozvoje jemné motoriky je i rozvoj hmatového vnímání – od 4 let věku jsou děti schopné po hmatu rozpoznat tvary (Bednářová, Šmardová, 2015a). Díky postupnému zlepšování a zdokonalování jemné motoriky se dítě stává samostatnější. Zvládne se samo najíst, či se obléct, nemusí se na své okolí spoléhat tolik, jako v mladším věku. Koordinace horních končetin je stále lepší a umožňuje dítěti vykonávat činnosti jako jsou: stříhání, jezení přiborem či zavázání uzlu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Osifikace zápěstních kůstek, ke které dochází okolo 6. roku věku, umožňuje dítěti lepší koordinovanost horních končetin (Thorová, 2015).

Lateralita

Zhruba ve čtyřech letech věku začíná dítě upřednostňovat jednu z horních končetin. K procesu lateralizace dochází pozvolna a před časem, kdy je možné si laterality dítěte všimnout, se střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou. Ani ve čtyřech letech není však lateralita stále jednoznačně určitelná. Lateralita horních končetin se v 5-7 letech dále zřetelněji projevuje a vyhraňuje, plně se ustaluje až kolem 10. až 11. věku života dítěte. Neméně důležitá je lateralita oka a ruky a jejich koordinace. V případě, kdy dítě preferuje psaní například pravou rukou, ale jeho vedoucí oko je levé, hovoříme o zkřížené lateralitě. Ta může způsobit dítěti problémy při osvojování školních dovedností jako je čtení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2015a).

Grafomotorika, kresba

Zhruba ve 3 letech by měl být u dítěte navozen špetkový úchop. U některých dětí je tento úchop navozen dříve, u některých naopak později, je však důležité, aby k jeho ustálení došlo před začátkem nástupu do školy. V opačném případě by mohlo docházet k potížím při psaní. Společně s intaktním úchopem psacího náčiní je také důležité správné postavení ruky při kreslení a psaní, její dostatečná uvolněnost a jak již bylo zmíněno – koordinace oka a ruky (tzv. vizuomotorická koordinace) (Bednářová, Šmardová, 2015a).

Tříleté dítě už ovládá pohyby rukou na takové úrovni, že mu nečiní potíže reprodukovat různý směr čáry, spontánně dokáže nakreslit kruhovitě tvary či ovál. Také již zvládá kresbu křížku (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Bednářové a Šmardové (2011) lze toto období označit za jakési přípravné stadium pro skutečné kreslení. Přibližně o dva roky později je schopno napodobit čtverec a v 6. roce věku trojúhelník.

Kromě technického provedení se u dítěte také zlepšuje schopnost vyjádřit vlastní představu pomocí kresby. Ve třech letech dítě nejprve něco nakreslí a až poté obraz pojmenuje, i když se výsledek jeho ideám vůbec nepodobá. O rok později se výsledek kresby stává realističtější, avšak stále pouze ve hrubých obrysech. Kresba člověka je v tomto věku ve stadiu tzv. hlavonožce, tedy hrubé znázornění hlavy s hlavními částmi obličeje, a nohou, později dítě kreslí ruce, které však vychází buď z hlavy či dolních končetin. V pěti letech již dětská kresba odpovídá původní představě, obsahuje stále více detailů. To lze vidět například na stále se zdokonalující kresbě postavy, která se skládá z hlavy se stále více obličejovými prvky, trupu, nohou a rukou, avšak proporce jsou stále nahodilého charakteru (Langmeier, Krejčířová, 2006). Nakreslená postava je nejprve složená z jednotlivých prvků, které jsou napojovány na sebe (tzv. segmentová technika). Tento věk se také označuje stadiem konvenční dětské kresby a typický tím, že si dítě vytváří svůj osobitý styl (Thorová, 2015). Kolem 6. roku věku se začíná v kresbě postavy objevovat dvoudimenzionální kresba končetin (končetiny již jsou kresleny ne jednou, ale dvěma čarami) a jednotlivé části těla jsou proporcionálně blíže k realitě (Bednářová, Šmardová, 2011).

S přibývajícím věkem se u dítěte mění také schopnost práce s prostorem při kreslení. Ve 3-4 letech se dítě nachází v tzv. difúzním stadiu, kdy jsou kresebné prvky volně rozmístěné v prostoru. Okolo 5. roku věku dítě přechází do stadia základní linie, které je typické řazením prvků dle spodní horizontální linky. Následuje stadium smysluplných celků, kdy dítě propojuje jednotlivé obrazy do celku. Do tohoto období se dítě dostává mezi 5. a 6. rokem a celistvost kresby se s věkem stále zvyšuje (Thorová, 2015).

Kresba je oblíbeným diagnostickým kritériem při posuzování dosažené úrovně nejen jemné motoriky, ale i grafomotoriky, vizuomotoriky a prostorového a zrakového vnímání. Mimo tyto oblasti může být kresba používána jako psychologický diagnostický prostředek při posuzování emocionality, vztahů a postojů dítěte, v některých případech může představovat komunikační prostředek. Kromě diagnostiky se kresba využívá i při rehabilitaci a terapii (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Hrubá motorika

Předškolní věk je důležitým obdobím pro rozvoj hrubé motoriky. Ta se rozvíjí zejména pomocí pohybových činností jako je například plavání, běh, tancování a další. Mezi 3. a 6. rokem věku se děti učí mnoha novým pohybovým dovednostem, stávají se obratnějšími, rychlejšími a šikovnějšími, avšak omezená schopnost udržet rovnováhu, tělesná disproporcionalita a snížená schopnost do budoucna předvídat vlastní pohyby děti omezuje v ideálním ovládnutí dané sportovní aktivity (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012).

Dítě mezi 3. a 4. rokem věku by již mělo zvládat stát na jedné noze, dolní končetiny jsou natolik silné, že zvládají dobře šlapat do pedálů. Skok do dálky dítě zvládá z místa i s rozběhem, udělá i kotrmelec. Pětileté dítě dokáže po jedné noze skákat, přičemž nohy při této činnosti střídá, a v 6. roce tyto činnosti ovládá se zavřenýma očima. Mimo jiné si osvojuje činnosti jako jízdu na koloběžce, jízdu na kole bez pomocných koleček, či bruslení (Zelinková, 2017). Bednářová a Šmardová (2015b) zdůrazňují, že pro přirozený rozvoj hrubé motoriky u dítěte je důležité mu poskytovat možnosti pohybových a sportovních aktivit přiměřených jeho věku.

1. 2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Dle Eriksona (in Thorová, 2015) je předškolní období věkem iniciativy a hlavní potřebou dítěte je aktivita, činorodost a kooperace. Dítě při aktivitě už více plánuje, snaží se činností splnit nějaký předem vytyčený cíl. K tomuto cíli již dítě postupuje systematicky, zvyšuje se i jeho vytrvalost. V tomto věku se děti učí nadšeně a jsou přirozeně zvědavé. Nové informace se snaží získávat pomocí konverzace jak s vrstevníky, tak i rodiči a ostatními dospělými v jejich okolí. Často napodobují chování svých vzorů (Thorová, 2015).

Myšlení

Myšlení dětí předškolního věku lze charakterizovat pomocí řady typických znaků. Jedním z takových rysů je skutečnost, že děti nahlíží na svět kolem sebe za pomoci *egocentrické perspektivy*, což znamená, že vše kolem dítěte se děje kvůli němu. S tímto aspektem souvisí další znak, a to *naivní realismus* (jeho vnímání reality je absolutní pravda, nedokáže si představit věc z pohledu jiného člověka). Další dětskou chybou v úsudku je tzv. *magická omnipotence*, kdy je dítě přesvědčeno, že svět je ovládán jeho skutky. Jako další typické znaky myšlení dítěte patří *animismus* (přisuzování neživým věcem lidské

schopnosti) a *fenomenismus* (posuzování věcí čistě podle vzhledu). Dalším fenoménem dětského věku je tzv. *magické myšlení*, kdy dítě věří na strašidelná a pohádková stvoření, které slábne pomalu a zůstává ještě u žáků na 1. stupni základní školy. Za charakteristický rys lze označit také *artefaktismus* (vše, co nás obklopuje, vyrobil člověk), *finalismus* (přehození příčiny a následku) a *centrismus* (neschopnost pracovat s více aspekty daného problému současně).

Myšlení dítěte v tomto období nedokáže vykonávat logické myšlenkové operace, což je viditelné zejména v případech, kdy je potřeba deduktivní logika, a opírá se zejména o smyslové vnímání, především o zrak, tedy vzhled (Thorová, 2015). V období těsně před počátkem školního vzdělávání dítě opouští konkrétní, názorné myšlení a spíše začíná aplikovat myšlení pojmové a obecnější. Je schopno si lépe všimnout podobností a rozdílů mezi jevy a předměty, začíná chápat vztahy mezi nimi, také si více uvědomuje detaily. V tomto věku se začínají objevovat první náznaky logické úvahy, i přesto dochází k závěrům stále spíše mechanicky (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Paměť

Paměť se společně s vývojem řeči začíná v předškolním období rozvíjet poměrně rychle. U dítěte na počátku převažuje paměť *mechanická* nad logickou a *bezděčná* nad úmyslnou. Právě díky mechanickému typu je dítě schopné naučit se spoustu říkanek, písniček, či počítačadel. Logickou paměť, při které si jedinec skládá informace do souvislostí, přičemž tato činnost vyžaduje myšlenkovou aktivitu, dítě předškolního věku příliš nevyužívá (Švingalová, 2003). Stejně tak má potíže zapamatovat si to, co ho nezaujme. S postupem času začne paměť *logická* převažovat nad tou mechanickou a dítě si začíná zapamatovávat určité věci úmyslně. Právě *úmyslné zapamatování* je stěžejní pro úspěšný počátek školní docházky. Z časového hlediska u dítěte nejprve převažuje *krátkodobá* paměť, avšak silné zážitky (zejména výrazně emocionálně zabarvené) si dítě již dokáže vybavit i po dlouhé době. Později se zvyšuje úroveň i paměti *dlouhodobé*. Pro zapamatování si návyků a nových informací je důležité časté opakování, pokud možno poutavou formou (Čačka, 2000).

Pozornost

Právě pozornost je základem pro příjem informací, s její pomocí děti poznávají své okolí a tím se mohou rozvíjet. Pokud se dítě dokáže vhodně a dostatečně dlouho koncentrovat

na daný podnět, usnadňuje mu to právě příjem informací a schopnost záměrného učení. Lze rozlišovat pozornost *bezděčnou*, která vzniká bez vědomého úmyslu jedince, a *záměrnou*, pro jejíž udržení již musí dítě vynaložit určité úsilí. S tím, že u záměrné pozornosti platí následující úměra: čím náročnější je činnost, na kterou se dítě musí soustředit, tím více je potřeba úsilí pro její udržení.

Na pozornost a míru její koncentrace mají vlivy jak vnitřní, tak vnější faktory. Mezi vnitřní patří míra fyzické a duševní pohody (např. míra únavy, hladu, či žízně, emocionální balanc apod.). Vnější faktory vycházející z okolního prostředí dítěte (rodinné a školní prostředí).

Pozornost se skládá z několika složek. Mezi jednu z nejdůležitějších patří tzv. *selektivita*, což je schopnost vytěsnit ostatní, rušivé podněty, které nám znesnadňují soustředění. Dalšími jsou *stálost* (jak dlouho dokážeme pozornost udržet) a *rozptýlenost* (snížená schopnost koncentrovat se na daný podnět). Důležitou schopností je i *rozdělování pozornosti*, které umožňuje jedinci vykonávat dvě a více činností naráz (Vágnerová, 2012).

U mladších dětí je neklidnost a přelétavost pozornosti přirozená. S věkem se pozornost a všechny její složky výrazně vyvíjí. Na rozdíl od dětí školních je u dětí předškolních pozornost často přerušována rušivými elementy. Na počátku docházky do mateřské školy děti ještě nedokážou svou pozornost zaměřovat selektivně, schopnost soustředit je krátkodobá, povrchní a neúmyslná. Udržování úmyslné pozornosti je v mateřských školách rozvíjeno prostřednictvím různých činností a u těch menších vždy formou hry.

S věkem se vyvíjí doba, kterou jsou děti schopné věnovat jedné činnosti. Děti v posledním roku mateřské školy by již měly být schopné úmyslně se soustředit na daný úkol minimálně 15-20 minut. Nemluvíme však o času, které je dítě schopné strávit u hry, protože toto soustředění vypovídá o pozornosti bezděčné, kdy si dítě podnět pro svou pozornost samo zvolilo. Právě schopnost dostatečně dlouho udržet pozornost je klíčový předpoklad pro učení s porozuměním (Otevřelová, 2016).

Sluchové vnímání

Sluchová percepce se neoddělitelně podílí na úrovni vnímání jazyka. V rámci sluchového vnímání je potřeba, aby dítě ovládalo sluchovou diferenciaci (rozlišování, zda zvuk či hláska je stejná nebo jiná), sluchovou paměť (nakolik je schopné zapamatovat si informace, které přijmulo auditivně), rytmizaci, sluchovou analýzu (rozložení slova na hlásky) a syntézu (spojení jednotlivých hlásek ve slovo), neméně důležitá je i schopnost naslouchání a porozumění slyšenému (Bednářová, Šmardová, 2015a). V následujícím textu je uveden ideální vývoj sluchového vnímání u dítěte od 3 let věku.

Intaktní dítě ve 3 letech věku by mělo být schopno lokalizovat směr, ze kterého slyší zvuk a zopakovat tříčlennou větu. Ve 3,5 letech dokáže přiřadit zvuk k předmětu. Čtyřleté dítě již dokáže identifikovat známou píseň podle melodie a zvládá naslouchat krátkému příběhu či pohádce. V rámci sluchové diferenciaci je schopno rozlišit slova s optickou oporou na úrovni změny souhlásky (hodinky – holínky). Sluchová paměť je na úrovni 3 na sebe nenavazujících slov či věty o 4 prvcích, rozvíjí se také analýza a syntéza, kdy je dítě schopno roztleskat krátké slovo na slabiky, dokáže určit dvě krátké shodné rytmické struktury. V rozmezí 4,5-5 let již jedinec zvládne určit slova bez optické opory, které se liší samohláskou (sud – sad), nebo znělostí či neznělostí hlásek (pije – bije). Pokrok je viditelný i v oblasti rýmování, kdy je dítě schopné poznat, zda se dvě slova rýmují a z trojice slov úspěšně vyřadí slovo, které se nerýmuje.

V 5 letech věku je dítě v oblasti sluchové diferenciaci schopno rozlišit od sebe slova lišící se znělostí a neznělostí hlásky bez vizuálního podnětu (vozy – vosy) či změnou délky samohlásky s obrázkovou předlohou (páni – paní). Zopakuje čtyři nesouvisející slova a pětičlennou větu. Dokáže vyhledat rýmující dvojici z výběru více slov, určí počet slabik slova a počáteční slabiku slova. Z hlediska rytmu již dokáže rozlišit shodnost či odlišnost delšího rytmu. Mezi 5 a 5,5 lety předškolák dokáže rozlišit s optickou oporou slova se změnou měkčení (nemá – němá), zvládne určit slova s určitou hláskou na jeho začátku a je schopno napodobit rytmus o 2 až 4 tónech. Ve věku od 5,5 do 6 let si dítě uvědomuje změnu měkčení při rozlišování slov bez obrázkové opory (lety – letí), také se rozvíjí jeho schopnost zopakovat stále více po sobě jdoucích a na sebe nenavazujících slov, či delší věty. Dokáže zopakovat krátkou rytmickou strukturu (Michalová, 2015).

Řečové dovednosti

„Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov a ovládnutím gramatických kategorií (jazykový cit).“ (Zelinková, 2012, s. 51) Na vývoji řeči se podílí zejména tyto faktory:

- stav centrální nervové soustavy,
- rozumové schopnosti,
- pohybové schopnosti,
- úroveň sluchového vnímání,
- úroveň zrakového vnímání,
- vrozený rozsah nadání pro řeč a jazyk,
- vnější vlivy působící na dítě (Bytešníková, 2012).

V následujících odstavcích je popsán vývoj řeči v jednotlivých letech věku dítěte předškolního věku. Tento popis je však nutný brát individuálně a je důležité zohlednit osobnostní rysy, schopnosti a omezení každého dítěte (Zelinková, 2012).

Období kolem 3. roku věku je z hlediska vývoje řeči považováno za kritické. Na dítě jsou ve spojitosti se vstupem do mateřské školy kladeny vysoké nároky, ze kterých mohou často pramenit fyziologické potíže ve vývoji řeči. Mezi takové obtíže lze například zahrnout výskyt vývojové neplynulosti, kdy dítě opakuje slabiky a slova (Bytešníková, 2012). Kolem 3 let věku pasivní slovník dítěte činí přibližně 900 slov, aktivní slovní zásoba je cca na 500 slovech. Předškolák dokáže pojmenovat předměty denní potřeby, rozumí a dokáže od sebe odlišit pojmy jako velký/malý a z hlediska orientace v prostoru pojmy nad/pod/před. Zvládá odpovídat na otázky, které se ptají na osobu, místo a počet (Kdo? Kde? Kolik?). Samo dítě pokládá jednoduché otázky typu: „Co to dělá?“, „Kdo to je?“ apod. Užívá slovesa v přítomném čase, ale dokáže použít i minulý čas. Z ostatních slovních druhů kromě sloves a podstatných jmen používá osobní zájmena a ovládá množné číslo.

Mezi 3. a 4. rokem věku dítěte se řeč stává stále více srozumitelnou, pořád však přetrvává fyziologicky nesprávná výslovnost vibrantů, někdy také hlásky „L“ a ostrých a tupých sykavek. Pasivní slovní zásoba se skládá asi z 1200 slov, z nichž již aktivně používá přibližně 800. Dokáže správně splnit dva pokyny vyslovené za sebou (Zelinková, 2012). Období kolem 3,5 let věku se označuje jako tzv. druhý věk otázek.

Čtyřleté dítě se nachází ve stadiu intelektualizace řeči, které přetrvává až do dospělosti. Toto období se projevuje zlepšujícím se porozumění řeči, zdokonaluje se i schopnost rozlišovat pojmy abstraktní a konkrétní. Dítě stále lépe ovládá tvorbu gramatických forem (Bytešníková, 2012). Pasivní slovník obsahuje 1500-2000 slov, v mluvním projevu jich dítě používá 800-1500. Již zvládá vyprávět příběhy a samo spontánně vede konverzaci. Děti v tomto věku často kladou otázky typu „Proč?“, „Jak?“, „Kde?“. Z hlediska slovních druhů se ve větách stále častěji objevují zvrtná zájmena a slovesa jsou správně časována ve všech osobách (Zelinková, 2012).

Po 4. roce života by měl předškolák být schopen aktivně užívat všech slovních druhů, své myšlenky by již měl vyjadřovat ve větách a souvětích. Pokud ale nedostatky ve větší míře přetrvávají, může tomu tak být z důvodu pozvolnějšího vyzrání řeči, či celkového mentálního vývoje. Z hlediska artikulace se může v dětské řeči v tomto věku stále objevovat nesprávná výslovnost, která je však do pěti let věku považována za fyziologickou (tedy přirozenou). Období mezi 5. a 7. rokem věku je označováno za období prodloužené fyziologické nesprávné výslovnosti, v tomto případě je již třeba vyhledat logopeda a intaktní artikulační vzory hlásek s pomocí navodit (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Zrakové vnímání

V rámci zrakové percepce je důležité věnovat se následujícím oblastem: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, optická diferenciacce (rozlišování tvarů, barev a dalších vlastností objektů zrakem), optická analýza (schopnost rozdělit celek do částí) a syntéza (dovednost jednotlivé části spojit v celek), oční pohyby a optická paměť (kolik informací přijatých zrakem si je dítě schopné zapamatovat) (Bednářová, Šmardová, 2015a).

Kolem 3. roku věku je dítě schopno rozeznávat základní tvary a barvy. Zraková paměť se rozvíjí zejména pomocí paměťových her, jako je například pexeso. Schopnost analýzy a syntézy se rovněž vylepšuje, hlavně díky skládání puzzle, doplňování chybějících prvků do obrázků a podobně. Ve 4 letech dítě dokáže poznat i tvar, který je otočený vzhůru nohama, ale směry vpravo/vlevo činí dětem potíže až do 5 až 6 let, což se projevuje například zrcadlovým opisem písmen. V pěti letech se ke spektru základních barev přidávají i jejich jemnější odstíny. K nejvýraznějšímu pokroku ve zrakové percepci dochází až na přelomu předškolního a školního věku, kdy se u dítěte zlepšuje schopnost systematickosti, soustředěnosti a smyslu pro detail (Thorová, 2015). Musíme brát v potaz,

že pro dítě předškolního věku jsou stále ještě obtížně uchopitelné abstraktní obrazy. Geometrické tvary a písmena jsou pro takto staré děti zcela nevysvětlitelnými symboly (Pokorná, 2010a).

1. 3 Socializace a emocionální vývoj dítěte předškolního věku

Ačkoliv rodina nadále zůstává nejvýznamnějším prostředím (zajišťuje primární socializaci), mateřská škola je ideálním místem pro postupnou socializaci dítěte. Dítě se učí nejen začleňovat do kolektivu a respektovat své vrstevníky, ale také se učí samostatnosti. Právě v mateřské škole je dítě poprvé bez přítomnosti rodiče, který mu jinak věnuje nepřetržitou pozornost. Zde si předškolák musí uvědomit, že je jeden z mnoha, a učitelka, která má mnohdy na starost desítky žáků, se nemůže věnovat čistě jen jemu (Otevřelová, 2016). Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty, a to: vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí.

Během **vývoje sociální reaktivity** si dítě buduje rozličné emoční vztahy k lidem ze svého společenského okolí. Důležitou součástí emočního vývoje je vývoj sebepojetí, seberegulace, ale také postupná socializace emočního prožívání, které se postupem věku čím dál více diferencuje. Stále lépe dokáže svým pocitům nejen porozumět, ale také je ovládat. Díky schopnosti porozumět svým pocitům poté lépe chápe a rozeznává pocity druhých, dokáže se do nich vcítit (Langmeuer, Krejčířová, 2006).

Mezi 3. až 5. rokem věku začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí, tedy že ne každá osoba bude ve stejné situaci reagovat totožně. Kolem čtyř let je dítě schopno předvídat pravděpodobnou reakci na určitou situaci. Předškolní děti si však neuvědomují, že emoce lze maskovat, a tedy že ne každý, kdo se usmívá, je šťastný. To, že výraz emocí může být zavádějící, si uvědomují až děti školní. Dítě si cvičí schopnost porozumět myšlenkám, motivům a prožitkům druhých pomocí stále se rozvíjejících symbolických her, kdy se snaží vidět svět očima někoho jiného. Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých se projevuje také zájmem o příběhy a pohádky, ale také schopností dítěte žertovat (na základě pozorování, co ostatním připadá humorné) (Thorová, 2015).

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací probíhá tak, že si dítě vytváří soubor norem na základě příkazů a zákazů udělovaných autoritami, které později přijímá za své. Tyto normy poté fungují jako hranice, které usměřňují jeho chování. Kromě hranic

omezuje chování také hodnotová orientace a určené cíle jedince, na jejichž splnění dítě vynakládá úsilí. V útlém věku dítěte se omezení objevují velmi zřídka a dítěti je dovoleno víceméně vše. Postupem však rodiče do komunikace a přístupu k dítěti začínají začleňovat různá omezení a příkazy s očekáváním jejich splnění. Socializační tlak je vyvíjen na dítě zejména během 3. roku věku, což pokračuje po celou dobu předškolního období. V tomto věku se také u dítěte začíná projevovat počátek sebekontroly a vzniká svědomí. To je nejprve regulováno vnějším tlakem, později, při osvojení si norem společnosti přichází pocit viny při chování proti své hodnotové situaci (Říčan, 2014).

Osvojení sociálních rolí jsou očekávány od každého jedince a tyto vzorce chování a postojů se liší s ohledem na jeho věk, pohlaví, postavení ve společnosti a dalších proměnných. Tyto role se mohou měnit dle situace a společnosti, ve které se jedinec nachází.

Nejvýznamnějšího pokroku v osvojování rolí v tomto období si lze všimnout v rozlišení mužské a ženské role. V předškolní době dítě začíná výrazněji přejímat ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování, a to například i při výběru hraček či oblečení (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Přijímání určité role si lze u dětí všimnout například během **hry**. V porovnání s malými dětmi, které preferují hru paralelní, se kolem 2,5 let věku začíná u dítěte objevovat *hra společná* – asociativní. Na rozdíl od hry paralelní, kdy si děti sice hrají souběžně, ale každý zvlášť a nedošlo tedy ke komplementárnímu rozdělení rolí, si při hře asociativní děti již hrají společně na sdílených projektech, ke kterým si poskytují i materiál. Později přichází *hra kooperativní*, ve které jsou již role předem rozděleny. Ve čtyřech a pěti letech už jen zřídka můžeme děti vidět při paralelní hře. V tomto věku preferují při hře spolupracovat, ale samozřejmě se najdou i děti, kterým je příjemnější samostatnost během hry. Soupeřivost mezi dětmi se začíná projevovat již mezi 3. a 4. rokem (Vágnerová, 2012). Hra je pro předškolní děti velmi důležitým prvkem socializačního procesu, a právě předškolní období lze nazvat zlatým věkem dětské hry (Thorová, 2015). Hru v předškolním období lze rozlišit do několika typů, následující dělení je dle Kurice (in Langmeier, Krejčířová, 2006):

- **hry funkční**, jejichž podstatou je procvičování tělesných funkcí, ale na rozdíl od kojeneckého a batolecího věku mají složitější formu,
- **napodobovací hry**, při kterých se děti snaží napodobit chování zvířat,

- **hry receptivní**, kdy děti přijímají podněty zvenku – poslouchají pohádky, prohlíží si knížky apod.,
- **hry úlohové**, které vycházejí z her napodobovacích, ale předmětem zájmu již v tomto případě nejsou zvířata, ale různé sociální role, které dítě pozoruje a napodobuje, ale samo je zastávat nemůže (např. hra na kadeřnictví, prodavačku, na rodinu apod.),
- **hry manipulační**, při kterých se dítě učí manipulovat s předměty,
- **hry konstruktivní**, které jsou zaměřeny na stavbu nových věcí z určitého materiálu a vycházejí z her manipulačních.

Prostřednictvím herní činnosti se u dítěte rozvíjí fantazie, tvořivost, komunikační dovednosti i motorika. Hru bychom rozhodně neměli u dítěte omezovat, kromě důležitého rozvoje, ke kterému hra přispívá, je také pro dítě nepopiratelným prvkem odreagování (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012). Za pomoci využití herních prvků v řízených činnostech lze u dítěte navýšit jeho motivaci k učení (Thorová, 2015). Hra je jednou z nezákladnějších potřeb dítěte každého věku, i když se k ní později připojují jiné povinnosti spojené se školou. Zapojením se do dětské hry mohou rodiče a pedagogové lépe poznat vnitřní svět dítěte, zároveň ji s naší pomocí můžeme obohacovat a kultivovat (Vágnerová, 2012).

1. 4 Školní zralost a připravenost

Ačkoliv se tyto pojmy často překrývají, pod každým se skrývá trochu něco jiného. Oba z těchto pojmů zkoumají schopnost dítěte zvládnout nároky školy, a to po všech stránkách, ale každý z poněkud odlišného úhlu (Otevřelová, 2016). Pojem **školní zralost** označuje takový dosažený stupeň vývoje, kdy je dítě schopno se bez obtíží zapojit do edukačního procesu s ohledem na vnitřní vývojové předpoklady vztahující se k funkcím závislých na zrání (Bednářová, Šmardová, 2015b). Na druhé straně **školní připravenost** se zaměřuje na oblast sociálních zkušeností a hovoříme o ní v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí na dítě (Otevřelová, 2016). Proto je důležité v mateřské škole nastavit dobré podmínky po stránce věcné, personální a zejména pedagogické, protože každé dítě v posledním ročníku docházky do mateřské školy v ní tráví podstatnou část dne a tím pádem na něj toto prostředí významně působí. Nelze však opomenout ani působení prostředí rodinného, které by mělo dítěti poskytovat dostatek podnětů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4.1 Jednotlivé oblasti důležité při posuzování školní zralosti a připravenosti

Při posuzování školní zralosti a připravenosti jsou důležité tyto oblasti: tělesný vývoj a zdravotní stav, dosažená úroveň poznávacích neboli kognitivních funkcí, pracovní předpoklady a návyky dítěte a emocionálně-sociální úroveň dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Tělesný vývoj a zdravotní stav

Výška a váha dítěte by neměla být posuzována jako prvotní faktor školní zralosti, i přesto by však měla být brána v potaz. S drobnějším vzrůstem může například souviset zvýšená unavitelnost dítěte a nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži a může dítě stavět do nevýhodné pozice mezi více vyspělými ploužáky. Dalším důležitým faktorem je častá nemocnost dítěte, zdravotní komplikace či problémy v motorickém vývoji, které mohou být například způsobeny perinatálními, prenatalními a postnatálními komplikacemi (Bednářová, Šmardová, 2015a).

Poznávací funkce

Pro ovládnutí dovedností čtení, psaní a počítání je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností, stejně jako rovnoměrnost vývoje v následujících oblastech: vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání času a prostoru a základní početní představy.

Jak již bylo zmíněno výše, dostatečně rozvinutá **grafomotorika** společně s **vizuomotorikou** je stěžejním předpokladem pro osvojení si dovednosti psát. Neméně důležité je zjištění, zda má dítě před začátkem nácviu psaní jasno, kterou ruku k tomu bude používat (Bednářová, Šmardová, 2015b). U grafomotoriky je důležité všimnout si nejen způsobu kresby a jejího obsahu, ale také pracovních návyků při kreslení a psaní, do kterých zahrnujeme:

- zvolené kreslicí a psací potřeby,
- poloha těla, způsob sezení při kreslení a psaní,
- úchop psacího náčiní,
- postavení ruky,
- uvolněnost horní končetiny. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Na **řeč**, jakožto primární komunikační prostředek, jsou ve školním procesu kladeny vysoké nároky. Nejedná se pouze o zvukovou podobu, ale i o slovní zásobu dítěte, která je důležitá nejen k tomu, aby dítě mohlo vyjadřovat své myšlenky, ale také aby rozumělo, co mu říkají ostatní. Právě předškolní období (do 6, někdy až 7 let věku) je zásadní etapou pro vývoj řeči.

Dítě před nástupem do 1. třídy základní školy by v ideálním případě mělo mít tedy navozeny všechny artikulační vzory hlásek a aktivně je využívat ve spontánním projevu. Mělo by být schopné řeči dobře porozumět, a to nejen v běžných každodenních situacích, ale i při poslechu výkladu, či pokynům ke hrám apod. Také by mělo chápat děj příběhů a pohádek a mělo by být schopno jejich děj převyprávět a odpovídat na otázky z nich vycházející. Důležitá je i schopnost vést rozhovor či dovednost úměrně věku vyjádřit své myšlenky a emoce. Pokud má dítě nedokonalý nebo omezený vývoj řeči, mohou se tyto nedostatky projevit obtížemi při osvojování si schopnosti číst a psát (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Na vývoj řeči má v předškolním období zásadní vliv **sluchové vnímání**. V případě jeho oslabení mohou u dítěte nastat potíže ve čtení, psaní, ale i zapamatování si dané informace. Součástí sluchového vnímání je sluchová paměť, jejíž dobrá úroveň je důležitá například pro zapamatování instrukcí. **Zrakové vnímání** je v počátcích edukačním procesu důležité zejména pro rozpoznávání tvaru písmen a číslic. Předškolní dítě by mělo být schopné rozpoznat běžné barvy, i jejich odstíny, rozlišit figuru od pozadí. Další schopností je zrakové rozlišování obrázků s odlišným tvarem, barvou, velikostí, polohou či detailem. Zároveň by mělo pětileté dítě ovládat zrakovou analýzu a syntézu. Další oblastí zrakové percepce je zraková paměť. Postupování zleva doprava při prohlížení a řazení obrázků, či po listování knihami je důležité pro pozdější čtení a psaní (Otevřelová, 2016).

Dítě by před nástupem do 1. třídy mělo být schopno v rámci **vnímání prostoru** porozumět pojmům nahoře/dole, vpředu/ vzadu a vlevo/vpravo. Kromě toho by mělo rozumět a správně používat předložky určující postavení v prostoru, jako jsou například: na, do, před, za, mezi apod. (Bednářová, Šmardová, 2015b). Se správným vnímáním prostoru souvisí také schopnost správně určit levou a pravou stranu, a to nejen na těle dítěte, ale v prostoru okolo něj. Okolo 6. roku věku by dítě mělo určit správnou polohu podle dvou kritérií, například vpravo dole apod. Pro školní úspěšnost je stejně důležitá

orientace v makroprostoru (v pokoji, na hřišti), tak i v mikroprostoru (v učebnici, na obrázku, později na řádku). Mimo to by se dítě mělo správně **orientovat ve vlastním tělesném schématu**. Předškoláci by měli schopní po nás zopakovat různé pohyby či cvičební sestavy. To, jak dítě tělo vnímá, lze například dobře vidět na kresbě postavy, zda je schopné zaznamenat i detaily obličeje či správně umístit končetiny (Otevřelová, 2016). V rámci **vnímání času** by si dítě mělo uvědomovat časové posloupnosti, a také se v čase orientovat natolik, aby si jej dokázalo funkčně rozvrhnout. Aby toto dítě úspěšně zvládalo, je pro něj důležitý denní a týdenní režim a režim v určitém ročním období.

Aby si dítě vytvořilo **základní matematické představy**, musí nejprve projít obdobím tzv. předčíselných představ. Nejprve se tedy dítě učí porovnávat obrázky a předměty, dále objekty třídí podle druhu, barvy, velikosti či charakteristického znaku, později je schopno třídít podle více kritérií. Následně dítě zjišťuje, co do skupiny předmětů, obrázků, či slov nepatří a v neposlední řadě se učí řadit prvky dle velikosti. Až teprve pokud dítě zvládá tyto a rozumí těmto druhům představ, lze u něj rozvíjet základní matematické představy. Dítě předškolního věku by mělo být schopno pochopit množství do 6 (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Práceschopnost

Školní práce klade nároky na veškeré složky pozornosti – její intenzitu, stálost, vytrvalost a schopnost ji udržet i přes rušivé prvky. Zároveň jsou pro úspěšnost školní docházky důležité také dostatečné volní schopnosti a přiměřená míra samostatnosti. Je nutné, aby dítě mělo vyvinuté takové pracovní předpoklady a návyky, které mu umožní úspěšně se zařadit do školního procesu. Zásadní je také schopnost respektovat daná pravidla. U budoucího žáka je také důležité pěstovat schopnosti spolupráce ve dvojici či v kolektivu, schopnost přijmout prohru a že ne vždy je na řadě, a při činnostech brát ohledy na ostatní vrstevníky (Otevřelová, 2016).

Osobnost

V případě emocionálně-sociální zralosti se od dítěte očekává dostatečná míra emocionální stability, schopnost ovládnout své emoce s přihlédnutím k jeho věku, s čím souvisí jeho sebeovládání. Budoucí žák by měl být odolný vůči frustraci, jako jsou například neúspěchy v činnosti nebo překážky při cestě k cíli. Dalšími důležitými předpoklady pro úspěšný školní start jsou sociální dovednosti, mimo jiné zásady slušného chování a adaptabilita (schopnost zvládnout odloučení od rodiny, umět pracovat a účelně

komunikovat v kolektivu) (Bednářová, Šmardová, 2015b). Je důležité, aby dítě mělo zdravé sebevědomí a sebedůvěru v jeho znalosti, schopnosti a dovednosti. Tyto schopnosti by mu měli rodina a jeho blízcí pomoci rozvíjet již od narození, zejména tím, že mu zajistí radostné prostředí, věnují mu dostatek pozornosti, akceptují jeho osobnost a věnují se jeho potřebám. Je důležité, aby dítěti poskytli prostor pro vlastní objevování světa, ale zároveň mu vymezili pevné hranice (Thorová, 2015).

1. 5 Projevy nevyzrálosti a její následky ve školním věku

Při nedostatečně rozvinutém **sluchovém vnímání** se může žák na počátku školní docházky setkávat s obtížemi při čtení a psaní, kdy žák v důsledku oslabeného fonemického sluchu nedokáže jednoznačně identifikovat dané hlásky nebo má potíže hlásky za pomoci analyticko-syntetické roviny složit do slov. Vynechává části slov, která auditivně zachycuje nepřesně, či vůbec. Obzvláště se tyto projevy mohou projevovat zejména ve vnímání a rozlišování slabik dy/dí, ty/ti a ny/ni. V pozdějších letech mají tyto žáci ještě větší potíže s osvojením si cizího jazyka.

Nízká úroveň **zrakového vnímání** žákovi ztěžuje rozlišování číslic i písmen a orientaci na stránce, což se projevuje opakovaným čtením téhož slova, jeho části či celého řádku nebo naopak žák s nevyzrálou centrální nervovou soustavou slova, části slov či celé řádky přeskakuje. Při nedostatečné schopnosti rozlišit figuru od pozadí se bude žák potýkat s problémy například v geometrii nebo při čtení textu s barevným pozadím.

Deficit v **orientaci v čase** přináší žákovi potíže v pochopení gramatických kategorií v mateřském jazyce, ve vyšších třídách se tyto potíže projevují i v jazyce cizím. V dějepise má potíže orientovat se na časové ose, samotné určování aktuálního času mu činí potíže a tuto schopnost se učí obtížněji a pomaleji než zbytek jeho vrstevníků. Nezvládá organizaci vlastního času, což se projevuje ve všech aspektech jeho života (Zelinková, 2012). Při nedostacích při **vnímání prostoru** si lze ve školním prostředí všimnout následujících projevů: potíže se sčítáním a odčítáním pod sebe, orientace na číselné ose či na mapě. Žák bude mít potíže s odhadem vzdálenosti, a to jak v sešitě, na obrázku, tak i při tělesné výchově, kde bude mít potíže se zorientováním se na hřišti, či při míčových hrách (Otevřelová, 2016).

Dítě nevyzrálé v oblasti vývoje **řeči** se z hlediska nesprávné artikulace a nedozrálého fonemického sluchu se může potýkat s potížemi v oblastech čtení a psaní. Mohou se objevovat problémy se zapamatováním si slovní instrukce. Nižší slovní zásoba se projevuje pauzami mezi položenou otázkou a odpovědí, dítě při řečovém projevu zastavuje a snaží se nalézt správný výraz. Obtíže mu činí definice pojmu či vyprávění na dané téma. Celkově se nízká slovní zásoba projevuje i horším porozuměním mluvního projevu či textu. V případě sníženého jazykového citu bude dítěti dělat problém skloňování a časování slovních druhů. Při nezájmu o komunikaci může trpět i celkové utváření a udržování sociálních vztahů, dítě sociální kontakt nevyhledává nebo může být naopak z kolektivu z těchto důvodů vyčleňováno (Bednářová, Šmardová, 2015b).

Zhoršená schopnost koncentrace **pozornosti** se může projevovat jejím rychlým nástupem, ale stejně rychle se objevujícím útlumem. Jiným projevem nedostatečné pozornosti je její kolísání či neschopnost vybrat důležitý podnět z mnoha jiných podnětů působících na dítě, kdy se žák stává přehlceným. Pozornost také může ulpívat na předchozím podnětu, což se může například projevovat tím, že dítě bude počítat i ty příklady, u kterých má odčítat, či provádět jiné početní operace (Otevřelová, 2016).

Pokud v jedné nebo ve více těchto oblastí se zdá být dítě na nižší úrovni, než by tomu mělo být, či pokud si nejsme jistí celkovou zralostí a připraveností dítěte na zahájení školní docházky, je doporučeno obrátit se na školská poradenská zařízení (speciálně pedagogická centra v případě dítěte se zdravotním postižením, v ostatních případech pedagogicko-psychologické poradny). V těchto institucích lze s písemným souhlasem rodičů zažádat o vyšetření školní zralosti a na základě výsledků diagnostiky lze doporučit odklad povinné školní docházky. Toto doporučení by rodiče neměli brát na lehkou váhu a měli by zvážit, zda své dítě i přes vyjádření školského poradenského zařízení pustí do programu základní školy. Pokud se ukáže, že dítě opravdu není dostatečně zralé, mohou mu možné neúspěchy a potíže zošklivit celou školní docházku, bude postrádat motivaci a do školy bude chodit nerado. V některých případech je opravdu lepší s nástupem do 1. třídy jeden rok vyčkat. Dítěti to prospěje a počátek školní docházky pro něj bude pozitivním prožitkem (Otevřelová, 2016).

2 Specifické poruchy učení

Specifickými poruchami učení nazýváme ty poruchy, které negativně ovlivňují základní školní dovednosti, kterými jsou čtení, psaní a počítání. Tyto dovednosti dítě nabývá a dále si je osvojuje cíleným učením. Ačkoliv by se dalo očekávat, že nedostatky v těchto školních dovednostech budou zasahovat pouze do výuky mateřského jazyka a matematiky, není tomu tak. Deficity se projevují potížemi v získávání znalostí i v dalších předmětech, jako jsou cizí jazyky, dějepis, zeměpis, přírodopis aj. U jedinců se specifickými poruchami učení lze očekávat také obtíže v orientaci časem a prostorem, v orientaci ve vlastním tělesném schématu, mají potíže s rozeznáním důležitých a nepodstatných informací, krátkodobé paměti a mnoho dalších (Preissová in Neubauer a kol., 2018).

Nedostatky a potíže způsobené specifickými poruchami učení však nesouvisí se sníženou inteligencí. Většina jedinců s těmito poruchami mají průměrné IQ, v některých případech dokonce nadprůměrné. S tímto faktem odborníci pracují již od 80. let 20. století, mezi nimi například kanadská pracovnice Siegelová, která prováděla mnoho výzkumů týkajících se projevy specifických poruch učení u adolescentů a dospělých jedinců (Pokorná, 2010b)

Není neobvyklé, že se osoba se SPU nepotýká pouze s jedním typem, ale s kombinací více SPU zároveň. U těchto osob také často dochází ke komorbiditě s poruchami pozornosti, na úrovni od lehké poruchy pozornosti až po syndrom ADHD (Zelinková, 2012).

V zahraničních pramenech je terminologie pro český pojem „specifické (vývojové) poruchy učení následující: v Americké literatuře tuto problematiku nazývají „learning disability“, Velká Británie užívá převážně pojem „specific learning difficulties“ a ve Francii bychom tyto poruchy našly pod názvem „dyslexie“. Němečtí odborníci inklinují k označení „Legasthenie“, či „Kalkulasthenie“ (Zelinková, 2015). Termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie užívané v české literatuře a v zahraniční terminologii neobjevují, avšak poruchy, které tyto pojmy představují, mají svůj význam v celkové diagnostice (Pokorná, 2010a).

Specifické poruchy učení lze rozdělit na neverbální a verbální. Mezi **neverbální poruchy učení** jsou řazeny zejména dysgrafie a dyspraxie, ale lze sem řadit i dyspinxii

a dysmúzií, a jsou definovány zejména těmito charakteristikami: vývoj řeči je dobrý, slovní zásoba je v normě, avšak užití řeči je rigidní, necitlivé až sociálně nepřiměřené, často je řeč užívána neúčinně. Žáci s tímto typem poruchy mají potíže porozumět slovním hříčkám, nemají smysl pro humor, unikají jim metafory a sarkazmus. Mimo potíže v pragmatické rovině řeči tento typ poruchy učení provázejí potíže s orientací v prostoru, neschopnost měřit a postrádají geometrické dovednosti. Mají potíže s chápáním mimiky, gest či afektivního přízvuku hlasu u blízkých lidí. Obtíže mají také v oblasti pohybové koordinace a ve vnímání a opakování rytmu. **Verbální specifické poruchy učení** se vyskytují častěji, především dyslexie, dále sem řadíme dysortografii, která je s dyslexií v časté komorbiditě (Zelinková, 2017).

2.1 Etiologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení nejsou následkem zrakových ani sluchových poruch (myšleno ve významu sluchových a sluchových ztrát, ne však zrakového a sluchového vnímání), nevznikají v důsledku získaného poškození či onemocnění mozku, ani v důsledku nižších intelektových funkcí. V případě etiologie specifických učení lze hovořit o faktorech endogenních a exogenních.

Endogenní faktory

Difúzní poškození mozku způsobené v prenatálním, perinatálním či časné postnatálním období je vždy přítomno. To může být způsobené intoxikací plodu léky, nadměrným stresem u matky během těhotenství nebo pokud matka požívala návykové látky během těhotenství (alkohol, výrobky obsahující nikotin, drogy). Dalšími možnými negativními vlivy může být poporodní komplikace plodu, novorozenecká žloutenka apod. Dále se ve spojení se specifickými poruchami učení mluví také o hereditární etiologii, čímž se rozumí drobné neurologické poškození v kombinaci s dědičností.

Exogenní faktory

Vnější faktory samy o sobě SPU nezpůsobují, mohou však endogenní faktory umocnit. Zařazujeme sem například: vliv rodiny, kdy dítě vyrůstá v konfliktním prostředí nebo je přetěžováno nebo vliv školy, kde mohou nevhodné didaktické postupy negativně prohloubit projevy SPU. (Preissová in Neubauer a kol., 2018)

Tyto faktory mají za následek nedostatečný vývoj zrakového a sluchového vnímání. Dle Mikulajové (2016, in Neubauer, Tubele, Neubauerová a kol., 2017) vzniku dyslexie velmi často předchází porucha vývoje řeči a dyslexie jako taková je projevem vrozeného nedostatečného fonologického rozlišování. Ačkoliv je narušené zrakové vnímání stále bráno jako faktor, který ovlivňuje vznik specifických poruch učení čtení a psaní a vážnost jejich projevů, stále více odborníků klade vyšší důraz spíše na úroveň sluchového vnímání a považují ho za hlavní příčinu vzniku těchto poruch.

Prevalence u jednotlivých školních dovedností u dětí je odhadována mezi 5-15%. Výskyt u dospělých osob je odhadován na přibližně 4% (Preissová in Neubauer a kol., 2018).

Ačkoliv spousta autorů (Preissová in Neubauer a kol., 2018; Zelinková, 2012, 2015; Jucovičová a Žáčková, 2014 a další) uvádí, že SPU ve školním prostředí se vyskytuje v nápadném nepoměru v neprospěch chlapců (v některých případech je udáván rozdíl až 3:1), Pokorná (2010b) upozorňuje, že toto vysoké číslo u chlapců může být dáno tím, že chlapci jsou méně přizpůsobiví, často je jejich chování o hodině rušivé a nežádoucí. Učitel se proto může snažit, aby z jeho třídy odešli a byli přesunuti do tříd určené pro žáky se SPU. Proto pokud budeme čísla výskytu SPU brát podle obsazenosti tříd určených pro žáky se SPU, nemusely by nám vyjít pravdivé údaje. Další nepoměr údajů vzniká, kdy učitel sám identifikuje děti, které podle něho trpí SPU. Na rozdíl od žáků, jejichž porucha je identifikována na základě vyšetření, je počet žáků identifikovaných učiteli vyšší. To, že je údaj o nepoměru rozložení specifických poruch nepravdivý, autorka dokládá například na šetření Finucciho a Childa (1981), kterým vyšel poměr 1,2:1 v neprospěch chlapců, či výzkumem Schaywitze a kol. (1990), kde bylo poměrné vyjádření 1,3:1 ve druhé třídě a 1,5:1 ve třídě třetí.

2.2 Jednotlivé typy specifických poruch učení a jejich charakteristika

„Předpona dys- znamená deformaci, termín dysfunkce je tedy neúplně vyvinutá funkce. Do skupiny specifických poruch učení nezahrnujeme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých a u dětí na hranici mentální retardace. Rovněž za tuto poruchu nepovažujeme výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek“ (Zelinková, 1994 in Neubauer a kol., 2018, s. 689).

Podle MKN-10 jsou specifické poruchy učení řazeny pod poruchy psychického vývoje (označení F80-F89). Dle nejnovější aktualizace mezinárodní klasifikace nemocí je SPU řazeno pod F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jsou zde uvedeny:

- F81.0 – Specifická porucha čtení (dříve dyslexie)
- F81.1 – Specifická porucha psaní a výslovnosti (dříve dysgrafie a dysortografie)
- F81.2 – Specifická porucha počítání (dříve dyskalkulie)
- F81.3 – Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 – Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F81.9 – Vývojová porucha školních dovedností NS. (MKN-10, 2018)

2.2.1 Dyslexie

O dyslexii se jedná v případě, kdy se dítě není schopno naučit číst, ačkoliv veškeré podmínky pro to jsou příznivé (tzn. jeho edukaci provádí kompetentní pedagog, má dobré rodinné zázemí a dostatečné nadání). Touto poruchou je postižena rychlost, správnost, technika čtení a žák má potíže se čtením s porozuměním. Jednotná písmena si žák plete a později je nedokáže skládat do slabik a slov. Text je čten pomalu, často některá písmena pouze hádá, vrací se na začátek slov a po přečtení textu není schopen text převyprávět nebo alespoň říct, v čem spočívala hlavní myšlenka textu (Zelinková, 2012).

Dalšími problémy provázející četbu žáků s dyslexií je nesprávná intonace a melodie věty, kdy je čtený projev monotónní, hlas na konci oznamovací věty neklesá atd. Nesprávně také hospodaří s dechem, mají potíže udržet pozornost na jednom řádku, a proto je přeskakují, celkově se hůře orientují v textu. Při čtení si lze povšimnout typických specifických chyb jako:

- záměny písmen podobného tvaru (b-d-p, či l-k-h),
- vynechávání písmen, slabík, slov až vět nebo naopak jejich přidávání, u písmen je typické vkládání samohlásek do souhláskových shluků,
- přesmykování slabik (např.: kolona – lokona),
- absence diakritických znamének nebo nesprávné rozmístění,
- domýšlení koncovek slov.

Kvůli těmto potížím bude u těchto dětí docházet k nepoměru mezi jejich obecnými schopnostmi a jejich úrovní čtení, která bude podstatně nižší. Tyto obtíže je

budou omezovat všude tam, kde budou závislé na své čtenářské dovednosti, tedy nejen v ostatních školních předmětech, ale i v běžném životě. Proto je potřeba co nejdříve začít s vhodným reedukačním programem za účelem zmírnění důsledků této poruchy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.2.2 Dysgrafie

Dysgrafie označuje poruchu grafického projevu, a to zejména psaní. Vzniká nejčastěji na bázi narušené motoriky, zvláště jemné, někdy ve spojení s poruchou hrubé motoriky. Vliv na tuto poruchu má i narušení automatizace pohybů, motorické a senzo-motorické koordinace. Dalšími faktory, které se podílejí na vzniku jsou nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, paměti (zejména kinestetické, což se projevuje obtížemi v zapamatování si tvarů, napodobování předváděných pohybů a zapamatováním daného směru), představivosti, pozornosti a smyslu pro rytmus. Obtíže také mohou pramenit z problému s lateralizací, či potížemi s převodem sensorických vjemů do grafické podoby (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Porucha se projevuje v neschopnosti naučit se čitelně psát, což se opět manifestuje v podobě obtíží ve všech předmětech, kde je od žáka očekáván grafický zápis. Zároveň si také není schopen pořizovat kvalitní a užitečné výpisky z předmětů, protože jeho písmo je nečitelné nebo obsahuje příliš chyb. Textová podoba je následující: písmena jsou příliš velká, kostrbatá a nevejdou se řádků, nebo naopak příliš malá. Žák píše velmi pomalu a na každé písmeno musí vynaložit velké úsilí, což je také důvod, proč není schopen tvořit si plnohodnotné zápisky z výuky. Mohou se vyskytovat časté škrtnance, které poukazují na potíže s vybavením si správné písmeno, nedochází k dostatečné automatizaci. Písmo často nemá správný sklon. Žáci vynakládají velké úsilí na samotný grafický zápis a nezbyvá jim již kapacita na aplikaci gramatických pravidel, či porozumění psaného textu. Žák také zaměňuje čísla, jejich psaná podoba je nečitelná, či je nezvládá zapisovat pod sebe, což ovlivňuje také matematiku. Často nezvládá ani rýsování. V pozdějších věku lze situaci zlepšit využíváním tiskacího písma či zápis textů pomocí počítače, k čemuž se spousta dospělých uchyluje (Zelinková, 2012).

2.2.3 Dysortografie

Pojmem dysortografie označujeme specifickou poruchu pravopisu, která vzniká na bázi narušení fonemického sluchu. Sluchová percepce, zejména schopnost sluchové diferenciacce, je nedostatečná, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace

i paměť jsou porušené také. Žák s dysortografií má potíže také s vnímáním rytmu a s jeho opakováním. V důsledku těchto deficitů mají žáci narušený jazykový cit (Zelinková, 2012).

Tyto nedostatky se manifestují zejména při psaní formou diktátu, který spočívá v auditivním zachycení, analyzování a následným reagováním na mluvené slovo, které musí žák přenést do grafické podoby. Právě při psaní diktátu si lze všimnout specifických dysortografických chyb:

- vynechávání písmen, slabik, slov i celých vět nebo naopak jejich přidávání,
- diakritická znaménka jsou špatně umístěná nebo chybí úplně,
- dochází k přehazování slabik (např. jede – deje),
- záměna zvukově si podobných hlásek (zejména ve dvojici znělá/neznělá hláska či sykavkových řadách), slabik (zejména měkké a tvrdé slabiky di-ti-ni/dy-ty-ny),
- slova, někdy i celé věty jsou psány dohromady, žák má potíže s rozlišováním jejich hranic,
- deformace slov v důsledku specifického logopedického nálezu,
- gramatické chyby (v případě, kdy dítě gramatická pravidla ovládá, ale nedokáže je pohotově využít v psaném projevu) (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie vzniká na základě nedostatečně rozvinutých procesů jako je řeč, sensorické vnímání, prostorová orientace, paměť, motorika a vnímání vlastního tělového schématu, vnímání a opakování rytmu. Ačkoliv úroveň výkonů v matematice do určité míry závisí na rozumových schopnostech, je důležité si uvědomit, že inteligence není totožná s matematickými schopnostmi. Nelze tedy jednoznačně vyvozovat z úrovně ovládnutí matematiky úroveň rozumových schopností a naopak (Zelinková, 2015).

Tato specifická porucha postihuje různé dílčí matematické dovednosti. Žák může chybovat záměnou podobných čísel (6 a 9) nebo prohazováním jejich pořadí (24 a 42), ale matematická logika zůstává zachována. Dyskalkulie se může projevovat nedostatečnými číselnými představami (neschopnost rozlišit mezi pojmy 10 a 100), také může docházet k záměnám matematických operací (nepochopení rozdílu mezi sčítáním a odčítáním). Dyskalkulie nepřímě ovlivňuje i žákovu úspěšnost v dalších předmětech kromě matematiky, například budeme mít potíže pochopením principu časových os

v dějepise, bude pro něj obtížné zapamatovat si letopočty bez prohození číslic. Aplikace určitých matematických operací je nutná i ve fyzických či chemických výpočtech, kde bude žák také selhávat (Zelinková, 2012).

Obtíže často pramení z neúplného pochopení symbolické povahy grafických znaků (čísel). Přílišné lpění na konkrétních názorných představách nedovoluje žákovi s diagnostikovanou dyskalkulií plně pochopit symbolickou hodnotu čísla. Často mu dělají potíže náročnější početní přechody (Michalová 2016).

2.2.5 Dyspraxie

Dyspraxie je porucha, která se projevuje obtížemi při plánování a následném provádění motorických dovedností ve správných sekvencích. V případě dyspraxie tedy není problém na úrovni motorických funkcí, ale spíše potíže v integraci informací (deficit ve formulaci myšlenky, tvorbě plánu k jejího vykonání a zapojení účelných činností). Připojené jsou obtíže v jazyce, vnímání a myšlení. Pohybové schopnosti žáka s dyspraxií nejsou na úrovni jeho věku, zasažena je jak hrubá, tak jemná motorika (Zelinková, 2017). Dyspraxie lze rozdělit na několik typů. Například Kolář (in Zelinková, 2017) rozlišuje tyto tři:

- **Ideativní dyspraxie** se projevuje nedostatečným smyslovým zpracováním jednoho nebo více smyslových systémů, kdy žák není schopen současně vnímat a úspěšně zpracovat informace z různých smyslů.
- **Motorická** (exekutivní, výkonná) **dyspraxie** se projevuje poruchami hybnosti, kdy si je žák vědom, jaký pohyb má provést, dokáže ho i naplánovat, ale neprovede ho.
- **Ideomotorická dyspraxie** je kombinací dvou předchozích typů, projevuje se tedy jak v plánování, tak provádění pohybů. Do této skupiny patří většina žáků s dyspraxií.

2.2.6 Dysmúzie

Pojmem dysmúzie označujeme poruchu, která se projevuje obtížemi při osvojování si hudebních dovedností, postihuje vnímání a reprodukci hudby a rytmu, rozlišování tónů a zapamatování si melodie. Nejobtížnější je pro žáky s touto poruchou čtení z not, která je autorkou Swierkoszovou (in Zelinková, 2012) označována jako notová dyslexie. Žák

má potíže se v notách orientovat a následně podle nich hrát. Notová dyslexie se paradoxně může objevit i u jedinců hudebně nadaných, kteří mají absolutní hudební sluch, perfektní paměť i jejich styl hry je bez chyby. Pokud se však jedná o hru z listů, v té selhávají a musí na ni vynaložit obrovské úsilí (Zelinková, 2012).

2.2.7 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, kdy úroveň kresby jedince neodpovídá jeho věku. Za příčinou je považována pohybová neobratnost, nesprávný úchop kreslicího nástroje, nedostatečná senzomotorická koordinace s úrovní jemné motoriky pod normou. Jedinci mívají nejčastěji problémy s perspektivou a s celkovým vzhledem kresebného výtvoru (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Říčan a Vágnerová (in Kucharská, 2000) dělí poruchu kreslení na tyto typy:

- **Motorická dyspinxie** je charakteristická roztřesenou a přerušovanou linií. Objekty a tvary jsou zjednodušené a žák má špatný úchop kreslicího nástroje.
- U **vizuální dyspinxie** žákovi chybí vlastní představa, objevuje se neschopnost napodobit čáry nebo objekty, kompozice kresby je neuspořádaná a nevyvážená. Žák s dyspinxií není schopen v kresbě zachytit prostor ani objem; neuspořádaná a nevyvážená kompozice;
- **Integrační dyspinxie** je kombinace výše zmíněných typů.

2. 3 Diagnostika specifických poruch učení

Dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, aktuální 5. edice (DMS-V), je důležité se z anamnestických údajů přesvědčit, že se u jedince s rizikem diagnózy specifických poruch učení vyskytují následující čtyři diagnostická kritéria:

- Šestiměsíční přetrvávání následujících příznaků, a to i přes poskytnutí podpůrné intervence:
 - čtení je nepřesné s pomalým tempem a pro jedince namáhavé,
 - při čtení jedinec vynechává či přidává hlásky nebo zaměňuje jejich pořadí,
 - v písemném projevu se často vyskytují gramatické chyby, nepřesnosti v umístění interpunkčních znamének, test je nesrozumitelný,

- početní potíže, projevující se obtížemi s pochopením významu číslíc a početních operací,
- potíže s rámci matematického chápání.
- Dovednosti jedince související se specifickými poruchami učení jsou na nižší úrovni s ohledem k jeho věku a tím pádem ztěžují jeho školní či pracovní výkon.
- Tyto potíže nejsou způsobené:
 - sníženými rozumovými schopnostmi,
 - poruchou smyslových orgánů,
 - duševní poruchou,
 - získaným neurologickým postižením,
 - neznalostí jazyka, ve kterém výuka probíhá,
 - nevyhovující výukovou metodou,
 - problémy v psychosociální oblasti.
- Zmíněné obtíže vznikly během školní docházky (Preissová in Neubauer a kol., 2018).

2.3.1 Oblasti diagnostiky specifických poruch učení

Postup při diagnostickém procesu se liší podle prostředí, ve kterém probíhá. Jiný postup zvolí učitel, který bude mít podezření, že se v jeho kmenové třídě vyskytuje žák se specifickými poruchami učení a odlišně bude probíhat vyšetření ve školském poradenském zařízení, v případě specifických poruch učení – v pedagogicko-psychologické poradně. Na vyšetření by se mělo podílet více odborníků, jako je zejména psycholog, speciální pedagog či odborně vycvičený pedagog a sociální pracovník. V rámci stanovení diagnózy je brána v potaz i zpráva školy, kterou žák navštěvuje. Ačkoliv se diagnostický proces a volba diagnostického materiálu bude lišit, měl by se zaměřit na následující vyšetřované oblasti: čtení, psaní, početní dovednosti, úroveň sluchového a zrakového vnímání a další (Zelinková, 2012).

Čtení

Při vyšetřování této oblasti se examinátor zaměřuje na základní atributy čtenářského výkonu – fluence, chybovost, techniku čtení a úroveň porozumění textu (kvalitativní hodnocení). Jsou využívány standardizované texty určené k diagnostice, které jim poskytují také kvantitativní hodnocení, které poskytne informace srovnatelné s normou.

V případě hodnocení **tempa čtení** užíváme pojmu „sociální únosnost čtení“. Tento pojem označuje úroveň, kdy dítě zvládne za minutu přečíst 60 slov s porozuměním. U tempa řeči si lze povšimnout, že ne vždy je rychlost čtení v jeho průběhu stále stejná. Tempo může kolísat, či být rychlé na začátku a postupně zpomalovat a naopak, nebo může být také překotné, kdy se dítě kvůli vysoké rychlosti dopouští více chyb, a v důsledku rychlého tempa má obtíže převyprávět, o čem četlo.

V rámci **chybovosti** se zaměřujeme na četnost chyb v závislosti na čase, zda je lokalizace chyb na začátku, uprostřed či na konci slova nebo jestli je jejich výskyt spíše nahodilý, v jakých typech slov vyšetřovaný chybuje nejčastěji. Všimnout si lze i toho, o jaký druh chyb se jedná – vynechávání hlásek, slov či slabik či naopak jejich vkládání, záměny tvarově obdobných písmen či zvukově podobných hlásek, vynechávání diakritických znamének a další.

Při **způsobu čtení** si vyšetřovatel může všimnout, zda dítě spojuje hlásky do slabik a ty později plynule spojuje do slov, či zda má dítě potíže s identifikací některých písmen a hlásek. U vyšetřovaného se mohou vyskytovat nesprávné techniky čtení, jako je například dvojitý čtení, kdy si dítě slovo či jeho část nejprve přečte potichu a až později ho vysloví nahlas. Mimo to si během čtení lze povšimnout dalších projevů: oční pohyby, užívání správné větné melodie a intonace, orientace v textu, správné dýchání či celkové emoční rozpoložení vyšetřovaného při čtení.

U **porozumění čtenému** se u žáka zaměřujeme, zda při vyprávění používá správné výrazy nebo si do paměti zafixoval i ty, které přečetl špatně. Všimáme si hlavně úrovně, s jakou je dítě schopno přečtený text reprodukovat, zda ho dokáže převyprávět bez pomoci či odpovědět na dotazy, jaké množství detailů si vybaví, zda si informace domýšlí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Psaní

Úroveň psacích dovedností je hodnocena po grafické, pravopisné a obsahové stránce. Všechny tyto oblasti se vzájemně propojují. Metodami, které nás vedou k dosažené úrovni psaní u vyšetřovaného jsou opis (zjišťuje grafomotorické dovednosti psaní písmen a jejich napojování ve slova či věty), přepis (zkoumá tytéž schopnosti jako opis, ale dítě při něm musí také zvládat vztah a přechod mezi psacím a tiskacím písmem), diktát (kromě již zmíněných dovedností je při psaní diktátu také důležitá dobrá úroveň sluchového a zrakového vnímání a schopnost aplikovat gramatická pravidla jazyka) a sloh na volné téma, u kterého si lze mimo jiné povšimnout, na jaké úrovni je schopnost samostatného písemného vyjadřování.

V rámci zkoumání této oblasti je vhodné porovnávat výsledky vyšetření specializovaným pracovníkem s žákovými výsledky ve škole. Je třeba brát v potaz výukovou metodu, kterou je žák učen (analyticko-syntetická či jiná), stejně tak je důležité si pamatovat, že o poruchu se jedná pouze v případě, kdy žák chybuje v jevu, který je již dostatečně dlouho procvičován.

Grafická oblast psaného projevu je posuzována pomocí mnoha ukazatelů, mezi nimi lze zmínit například: držení těla při sezení, úchop psacího náčiní, pracovní tempo, tlak na podložku a plynulost tahů, prostorová orientace v řádku, výbavnost písmen apod.

Pravopis je hodnocen na základě vyšetření za pomoci diktátu a slohu a při vyhodnocení je třeba odlišovat pravopisné a specifické dysortografické chyby.

Obsahovou stránku písemného projevu lze opět hodnotit ze slohu, kdy si vyšetřovatel všímá rozmanitosti slovních druhů a opakování stejných slov stále dokola (např. opakované užívání slovesa „dělá“). Lze hodnotit složitost větné stavby a celkovou délku písemného projevu (Zelinková, 2015).

Počební dovednosti

Matematické dovednosti jsou tvořeny souhrnem dílčích schopností, které je třeba při diagnostice této oblasti zahrnout. Diagnostika by tedy měla postihovat také intelektové schopnosti, řeč, vnímání, orientaci v prostoru a ve směrech vlevo a vpravo a motoriku. Vyšetření úrovně početních dovedností se určuje za pomoci sérií úkolů, které se zaměřují na:

- předčíselné představy,

- číselné představy,
- strukturu a poziční hodnotu číslic v čísle,
- zápis čísel dle diktátu,
- určení počtu jednotek a desítek v čísle,
- orientaci na číselné ose,
- početní operace,
- slovní úlohy,
- doplnění číselných řad,
- sluchovou a zrakovou paměť pro čísla,
- časovou orientaci (Michalová, 2016).

Úroveň sluchové percepce

V rámci zkoumání sluchového vnímání se vyšetřovatel zaměřuje na oblasti sluchové analýzy (určení výskytu hlásky ve slově, rozklad slova na hlásky), sluchové syntézy (skládání hlásek do slov), sluchové diferenciaci (rozlišování, zda vyslovená slova jsou stejná či jiná, může se jednat o slova smysluplná či beze smyslu) a sluchové paměti, kdy žák opakuje po examinátorovi slyšená slova či věty (Zelinková, 2012). Specifickou obtíží v oblasti sluchové diferenciaci je rozlišování měkkých a tvrdých slabik di/dy, ti/ty a ni/ny, tedy takzvaná schopnost měkčení. Může se stát, že právě z toho důvodu, že žáci nepochopili nejjednodušší pravidla psaní tvrdého a měkkého y/i, se stávají nejistými i v dalších pravidlech, kde mají y a i odlišovat. Dalším častým problémem je nedostatečná schopnost rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek (Pokorná, 2010b).

Úroveň zrakové percepce

Stejně jako u sluchové percepce, i zde vyšetřujeme oblasti analýzy, syntézy, diferenciaci a paměti. Mimo jiné je důležité si všimnout pohybů očí (zda dítě při čtení či prohlížení obrázku postupuje zleva doprava) a určit úroveň vizuomotorické koordinace (koordinace ruky a oka).

Dalšími zkoumanými oblastmi jsou **orientace v prostoru** (zejména v mikroprostoru), **pravolevá orientace** a **orientace na vlastním těle**. Jako další podpůrná vyšetřena mohou být provedena **vyšetření řeči, motoriky, rovnováhy a laterality** (Zelinková, 2012).

2.4 Reedukace specifických poruch učení

V rámci dané problematiky je vždy lepší, pokud se nedostatky v oblastech, které se podílí na vzniku specifických poruch učení podaří odstranit, či alespoň zmírnit již v předškolním období. Ne vždy se to však podaří. V případě, že jsou tyto poruchy žákovi diagnostikovány, musí na diagnózu vždy navazovat reedukační proces. Ačkoliv se žákovo znevýhodnění projevuje zejména v osvojování si školních dovedností, neměla by být reedukace zaměřena pouze na jejich nácvik, ale měla by také rozvíjet jeho percepčně-kognitivní funkce, a to zejména smyslové a zrakové vnímání, rozlišování, paměť, analýzu a syntézu a s tím související orientaci v prostoru, pravolevou orientaci, levo-pravé oční pohyby a vnímání rytmu (Michalová, 2016). Reedukace SPU je souborem speciálněpedagogických postupů, a je zaměřena na zlepšování úrovně narušených či nevyvinutých funkcí potřebných pro úspěšný nácvik dovedností čtení, psaní a počítání. Součástí reedukace by také měla být kompenzace obtíží vyplývajících z konkrétní SPU (Zelinková, 2015).

2.4.1 Obecné zásady reedukace SPU

„Při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat určité zásady. V opačném případě jde buď o doučování, které nelze s reedukací zaměňovat, nebo jsou nahodile prováděna známá cvičení, která nevedou ke zlepšení, ale mají za následek ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a další negativní průvodní jevy.“ (Zelinková, 2015, s. 72)

Jednou z prvních, velmi důležitých zásad je nezbytnost upravit reedukační proces podle individuality dítěte. Neexistuje jednotný postup reedukace, který by vyhovoval všem dětem a zároveň by byl pro všechny účastníky stejně prospěšný. Stejně tak rozdílné budou projevy specifických poruch učení. Proto je před počátkem reedukace důležité, aby žák podstoupil komplexní psychologické a speciálněpedagogické vyšetření, v jehož výsledné zprávě budou uvedeny tyto údaje: typ poruchy, stupeň závažnosti, stav funkcí, které se podílejí na úspěšném osvojení si školních dovedností, projevy poruchy a v neposlední řadě úroveň rozumových schopností u vyšetřovaného. Zpráva by také měla obsahovat orientační doporučení pro edukační proces, metodiku práce s vyšetřovaným a jeho způsoby ohodnocení.

Je důležité, jak již bylo zmíněno, proces reedukace nezaměňovat s doučováním. Postupy využívané v tomto procesu sice podporují výuku, v žádném případě ji ale nenahrazují. Jinými slovy – zvolené metody nejsou primárně určeny z odstranění

výukových nedostatků, ale na odstranění obtíží či zmírnění provázející specifické poruchy učení. Zejména u starších dětí je posléze proces reedukace obohacen o budování a podporování schopnosti učit se, což je možné již považovat spíše za kompenzaci obtíží.

Reedukační proces by měl vždy započít na té úrovni v dané oblasti, ve které se u dítěte ještě nevyskytují obtíže, bez ohledu na to, na jaké úrovni by se dítě mělo nacházet věkově. Teprve poté obtížnost postupně zvyšujeme. Tímto způsobem jedinec neztratí chuť do práce hned na počátku. Zároveň je velmi důležité dítě pozitivně motivovat a neztrácet trpělivost, pokud žákovi některá oblast činí větší potíže, než jsme předpokládali. Úroveň, ve které se dítě aktuálně v rámci reedukace nachází, by měla být respektována i v rámci vyučovacího procesu (Zelinková, 2015).

Z počátku je reedukace zaměřena vždy na percepčně-motorické funkce. Cvičení zaměřená na tyto oblasti jsou hravého charakteru, takže je vhodné těmito cvičení prokládat i reedukační proces, který je na vyšší úrovni, aby u dětí nedošlo ke ztrátě motivace. Také mohou sloužit jako prostředek odreagování se. V případě, že se u dítěte v této oblasti vyskytují výrazné obtíže, respektujeme postup, při kterém nejprve začínáme manipulovat s konkrétními objekty, později přecházíme na jejich zobrazení a až poté, co dítě nechybuje, začínáme zahrnovat cvičení obsahující abstraktní obrazce.

Pro snadnější vštípení do paměti a následné uchování vybíráme metody, které využívají multisenzorický přístup. Dítě si tyto podněty snáze a rychleji vybaví. Mimo jiné má žák v těchto typech cvičení větší možnost uplatnit svůj osobitý styl učení, což také napomáhá zvyšovat úspěšnost reedukačního procesu. Pro větší efektivitu je možné si vypracovat individuální program postupu reedukace, ve kterém si lze vyznačit její cíle, postupy, metody práce a využívané pomůcky. Samozřejmostí by mělo být vypracování tzv. příprav, ve kterých zaznamenáváme, jaké oblasti se hodláme věnovat. Do těchto příprav zaznamenáváme i domácí cvičení, s jehož řešením a podstatou seznámíme i rodiče. Ti by si měli být vědomi, že právě rodina je nezastupitelnou součástí reedukace (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Největší efekt má reedukace individuální, v případě, že je tato možnost neuskutečnitelná (např. z ekonomického hlediska), je možné provádět také reedukaci skupinovou, avšak s maximálním počtem 5 dětí. Skupina s větším počtem dětí ztrácí na efektivitě zejména z důvodu nedostatečné možnosti uplatnění jednotlivce. Reedukační

proces je ve velké části případů dlouhodobou záležitostí a často je nutné vyhledat pomoc a spolupracovat s dalšími odborníky (Zelinková, 2015).

Reedukační proces je nutné po určitém časovém období zhodnotit. V případě nízké efektivity je nutné hledat postupy a metody, které budou u daného dítěte účinnější. Po ukončení reedukace je důležité žáky nadále sledovat. Je kontrolovat, zda u nich nedošlo k dekompenzaci. V takovém případě je nutné proces opět zahájit. Je důležité jedincům i po úspěšném zakončení reedukačního procesu v případě potřeby poskytnout zohlednění a péči, které jim pomůže v rámci vzdělávacího procesu. Osoba poskytující reedukaci by měla mít dostatečné odborné znalosti týkající se dané problematiky, důležité je však také přistupovat k dítěti i k jeho rodičům citlivě, pochopit jejich situaci a naslouchat jejich pocitům (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3 Dítě s rizikem vzniku SPU v mateřské škole

Přestože definice specifických poruch učení vyplývá, že tyto obtíže se projevují až tehdy, kdy se dítě učí školním dovednostem jako je čtení, psaní a počítání, dle Zelinkové (2012) by bylo vhodnější tyto poruchy definovat spíše jako kombinaci potíží, které dítěti znesnadňují samotné osvojování si těchto dovedností. U dítěte již v předškolním věku si lze povšimnout průvodních projevů, jako jsou deficity v oblastech řečových schopností, sluchové a zrakové percepce, dále jsou také ovlivněny určité vývoj určitéch složek paměti (zejména krátkodobá a pracovní, a sekvenční analýza), je ovlivněna samotná rychlost průběhu některých psychických procesů. Právě zaměřením se na tyto deficity nám umožňuje včasný záchyt dětí, u kterých se vyskytuje riziko vzniku specifických poruch učení.

3.1 Identifikace dětí s rizikem vzniku SPU v předškolním věku

Jako dyslexika lze dítě označit až v případě, kdy u něj byly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik čtení a ani po nastavení vhodných podmínek se žákovi nedaří plně si tuto dovednost osvojit. Pro zahájení výuky těchto dovedností je považován věk 6 let. Proto v případě dětí předškolního věku nezjišťuje samotný výskyt dyslexie, ale možné riziko vzniku těchto poruch.

Odborníci, kteří vypracovali soubory zkoušek a testových baterií, které by měly pomoci odhalit již zmíněné riziko vzniku těchto obtíží, se zaměřovali zejména na testování psychických oblastí, ve kterých se v případě těchto dětí projevují obtíže nejčastěji (Zelinková, 2012). Dle Kucharské (in Bendová, 2014) lze nedostatky v těchto oblastech označit jako tzv. prediktory specifických poruch učení.

3.1.1 Škála rizika dyslexie

Tento dotazník vytvořila dětská klinická psychologka polského původu Marta Bogdanowicz, který začala utvářet a ověřovat již v roce 1993. O devět let později tyto výsledky získané na základě využití této škály publikovala. Dotazník tvoří 21 otázek, které jsou podle oblastí zájmu rozděleny do sedmi následujících okruhů:

- oblast hrubé motoriky,
- oblast jemné motoriky,
- oblast zrakově-pohybové koordinace,
- oblast laterality,

- oblast prostorové orientace a orientace na vlastním těle,
- oblast zrakové pozornosti a paměti,
- oblast vývoje řeči.

Velkou výhodou škály je fakt, že je určen k vyplnění pro rodiče či učitelky předškolních ročníků, takže děti touto testovou metodou nejsou nijak zatěžovány. Důležitá je však dobrá znalost dítěte a metodická připravenost. Ze zkušeností zadavatelů vyplývá, že nejméně zkreslené výsledky lze získat právě od učitelek dětí, protože jejich rodiče mají tendenci potíže dětí zlehčovat či naopak zhoršovat (Zelinková, 2015).

Dotazník není nijak časově náročný a jeho vyplnění trvá přibližně 10 minut. Ačkoliv lze z dotazníku získat poměrně dobrou představu o dovednostech dítěte, je překvapující, že neobsahuje položky zaměřené na zjištění úrovně sluchové percepce, která je jednou z nejčastěji postihnutých oblastí u specifických poruch učení. Na druhou stranu jako jeden z mála diagnostických materiálů používaných v českém prostředí obsahuje otázky zaměřené na laterální dominanci dítěte.

Na položené otázky rodič či učitel odpovídá pomocí výběru ze škály vyjádřenou pojmy nikdy (1 bod) – občas (2 body) – často (3 body) – stále (4 body). Pokud součet položek je vyšší než 54 bodů, riziko vzniku dyslexie je vysoké, v případě dosažení počtu bodů v rozmezí 41-53 se jedná o riziko mírné. Ačkoliv je test využitelný v českém prostředí, je nutná jeho mírná alternace z důvodu odlišného školského systému v Polsku. Polské děti ve věku šesti let totiž navštěvují nultý ročník, ve kterém se mimo jiné již učí číslice a písmena, proto je schopnost jejich rozeznávání uvedena do několika položek dotazníku (Zelinková, 2012).

3.1.2 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Uvedený diagnostický materiál je vytvořen dvěma českými autorkami – doc. PhDr. PaedDr. Annou Kucharskou a PaedDr. Danielou Švancarovou. Testová baterie je využitelná u dětí v posledním ročníku mateřské školy a pro děti v 1. třídě základní školy a slouží k záchytu dětí s rizikem výskytu obtíží při osvojování dovedností čtení a psaní.

Test je tvořen 56 položkami, které jsou rozděleny do 13 subtestů a jeho administrace trvá 20-30 minut. Oproti již zmíněné Škále rizika dyslexie, ve které se položky na zjištění úrovně sluchového vnímání u dítěte nevyskytují, je v tomto testu

sluchová percepce vyšetřována nejvíce. Subtesty jsou zaměřeny na vyšetřování těchto oblastí:

- dělba slov na slabiky,
- identifikace 1. hlásky ve slově,
- určení, zda se hláska vyskytuje uprostřed slova,
- schopnost měkčení a rozlišování dalších zvukově si podobných hlásek,
- diskriminace délky samohlásek
- zraková percepce se zaměřením na rytmus,
- zraková percepce zaměřená na rozlišování pravého a levého směru,
- krátkodobá vizuální paměť,
- spojování bodů do čas podle osnovy,
- artikulační cvičení se zaměřením na opakování slov,
- jemná motorika,
- intermodalita (schopnost zapojit více smyslů do jedné aktivity),
- tvorba rýmů.

K tvorbě testů autorky využily své dlouholeté praktické zkušenosti týkajících se poradenské práce s dětmi s tímto druhem potíží. Testová baterie je standardizovaná a publikována nakladatelstvím Scientia roku 2001. Mimo statistického zpracování je v publikace možné nalézt i návrhy práce s dítětem v oblasti, ve které vyšlo podprůměrně svému věku (Zelinková, 2012).

3.1.3 Sheffieldský screeningový test dyslexie

Diagnostický materiál od autorů R. Nicolson a A. J. Fawcett pro české využití upravila doc. PaedDr. Olga Zelinková CSc. Screeningový test obsahuje baterie testů, které jsou využitelné od předškolního věku až po dospělé. Úkoly českého překladu určené pro děti od pěti let věku obsahují deset úkolů zaměřené na:

- schopnost rychlého jmenování (tzv. rapid naming), kdy má dítě pojmenovat 20 obrázků, u kterých je jisté, že je dítě bezpečně pozná,
- jemnou motoriku (navlékání korálků),
- sluchovou diferenciaci (určení, zda párová slova jsou stejná či jiná),
- tělesnou stabilitu (reakce dítěte na mírné postrčení zezadu),
- rýmování a určení první hlásky ve slově (určit, zda se slova rýmují či nikoliv),
- sluchovou paměť (opakování číslic),

- identifikace číslic,
- identifikace písmen,
- sluchovou paměť (určení, který zvuk slyšelo dítě jako první a který jako druhý),
- grafomotoriku (obkreslování, kopírování tvarů).

Na základě počtu získaného skóre a věku vyšetřovaného je určen tzv. kvocient rizika. Od 4,6 do 6,5 roku věku jsou vypracovány normy (s půlročním intervalem). Administrace testu pro tuto věkovou skupinu by neměla přesáhnout více než 30 minut. Pokud je potřeba zpřesnit informace o úrovni schopností v dané oblasti, jsou k dispozici další, ovšem časově náročnější, testy (Zelinková, 2015).

3.1.4 Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku

Tato testová baterie byla vytvořena německou klinickou psychologkou a psychoterapeutkou Brigitte Sindelarovou, do českou překladu ji přeložila doc. PhDr. Věra Pokorná. Jak již naznačuje název, tato metoda je určena ke zjištění deficitů dílčích funkcí, mezi které autorka řadí tyto psychické funkce:

- rozlišení pozadí a figury (zraková diferenciacie) a zaměření pozornosti,
- zrakové a sluchové rozlišování a členění,
- intermodální kódování,
- krátkodobá a dlouhodobá paměť,
- serialita a schopnost anticipace,
- vnímání tělesného schématu a orientace v prostoru.

Jsou to funkce, na kterých stojí rozvoj dalších vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. Na dostatečném rozvinutí všech výše zmíněných oblastí stojí možný rozvoj schopností čtení, psaní a počítání.

Diagnostický materiál nemá určený maximální nebo přibližný čas administrace, s ohledem na jeho délku autorka připouští, že u některých dětí bude potřeba splnění všech bodů rozdělit i do několika dnů, aby dítě zůstávalo při vykonávání položek dostatečně odpočaté a připravené. Testová baterie se skládá z 19 setů úkolů a jeho zadávání je určeno pro rodiče nebo pedagogy dítěte. Vyšetřovanými dětmi mohou být děti předškolní nebo žáci 1. třídy základní školy.

V rámci vyhodnocování se získané body zanáší do „stromu myšlení a učení“, který je součástí diagnostického materiálu. Větve tohoto stromu jsou označeny čísly od 1

do 19, a každá očíslovaná větev je rozdělena do tolika částí, kolik bylo v zadaném setu úkolů. Po vybarvení těch částí stromu, které dítě splnilo úspěšně bude viditelné, jak pro vyšetřujícího, tak pro dítě, ve které oblasti má dítě největší nedostatky. Součástí materiálu jsou také návrhy úkolů, které pomohou dítěti rozvinout oblast, kterou dítě potřebuje vylepšit. Programy nácviku i diagnostický materiál je vydán v publikaci Předcházíme poruchám učení vydavatelstvím Portál, poprvé publikovanou v roce 1996 (Sindelarová, 2016).

Ačkoliv někteří odborníci (např. Scharinger) tuto diagnostickou a nápravnou metodu kritizují z důvodu její obtížnosti, Pokorná (2010a) naopak zastává názor, že v tom je právě její síla. Díky její složitosti lze právě podrobněji mapovat deficity dílčích funkcí, díky čemuž může být náprava a individuální terapie komplexnější a metodicky propracovanější.

3.1.5 Prediktivní baterie obtíží ve čtení

Autorem tohoto souboru zkoušek je francouzský profesor André Inizan, pro využití na území České republiky ho přeložila a ověřila doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, PhD. Ačkoliv se primárně tato baterie zaměřuje především na předvídaní obtíží, které mohou u dítěte v průběhu osvojování si dovednosti číst nastat, lze ji využít i jako prediktor celkové úspěšnosti dítěte ve škole. Soubor zkoušek je rozdělen do dvou okruhů na:

- úkoly zaměřené na zkoumání dosažené úrovně v oblasti řeči, které jsou zacílené artikulaci (zejména opakování slov), schopnost vyjadřování, porozumění a samotné rozlišování jednotlivých hlásek,
- úkoly z oblasti časové a prostorové orientace se zaměřením na zrakovou paměť a rozlišování, obkreslování tvarů, opakování rytmu jak slyšeného, tak viděného a skládání kostek podle předlohy.

Administrace testů vychází z časového hlediska přibližně na 25 minut. Tento test je standardizovaný pro české prostředí, jeho administraci by měl provádět speciální pedagog a je určen primárně pro děti předškolního věku. Kromě zjištění možných obtíží v budoucím osvojování si čtení lze test použít i pro vyšetření školní zralosti, či jako podpůrný diagnostický materiál při vyšetřování úrovně řeči (Zelinková, 2012). Některé z těchto úkolů lze zadávat skupinově, u části je však nutná individuální administrace a získané výsledky lze využít při vypracování individuálních stimulačních programů (Bendová, 2014).

3.2 Preventivní programy specifických poruch učení

Pokud dítě vykazuje nedostatky ve výše uvedených vyšetřovaných psychických funkcích, je důležité vypracovat individuální nápravný program, jehož dva nejdůležitější úkoly jsou: rozvíjení oblastí, ve kterých byly odhaleny nedostatky, ale zároveň je třeba rozvíjet i silné stránky dítěte, které nám mohou pomoci s motivací dítěte a zároveň posilují jeho sebevědomí.

Je mnohem jednodušší obtížím předcházet než čekat na jejich rozvoj ve školním věku. Nejenže je v mateřské škole více času se dítěti věnovat a pracovat na jeho nedostacích, mnohem důležitější je fakt, že v rámci předškolního vzdělávání lze u dítěte rozvíjet poznávací procesy, které jsou klíčové pro osvojení si školních dovedností, než se snažit snižovat tyto deficity a zároveň se věnovat i nácvičku zmíněných dovedností, jak by tomu bylo v případě na základní škole. Na dítě by byly kladeny mnohem vyšší nároky, než v případě, kdy bychom se snažili jeho nedostatky vyrovnat již v mateřské škole, kde můžeme tyto oblasti rozvíjet pomocí hry, která je v tomto období pro děti primární aktivitou. A i v případě, že by proces reedukace na základní škole probíhal úspěšně, dítě by stejně zaostávalo za svými vrstevníky, což by mohlo vést k pocitům méněcennosti, nízkému sebevědomí a nejistotě (Zelinková, 2012). Za účelem prevence specifických poruch učení a usnadnění předškolní přípravy bylo vytvořeno několik nápravných programů, které se této problematice věnují a snaží se zmírnit nedostatky v jednotlivých oblastech důležitých pro úspěšný přechod z předškolního vzdělávání do 1. tříd základních škol (Otevřelová, 2016). V následujících podkapitolách je uvedeno několik metod, které mohou využít jak učitelky mateřských škol, tak i rodiče zmíněných dětí k odstranění či zmírnění rizika vzniku specifických poruch učení.

3.2.1 Metoda Dobrého startu

Tato metoda, jejíž cílem je rozvíjet všechny oblasti, které jsou stěžejní pro úspěšný start školní docházky, vznikla ve Francii. Později byla již výše zmíněnou autorkou M. Bogdanowicz (Škála rizika dyslexie) převedena do polského prostředí, odkud se na počátku 80. let rozšířila do České republiky, kde byla ověřována a přizpůsobována našemu prostředí Janou Swierkoszovou. Metodu lze využít nejen jako prevenci vzniku obtíží při počátku školní docházky, ale i jako terapii již existujících obtíží. Jejím charakteristickým znakem je důraz na rozvoj socializace dítěte, ať už v rámci vztahu mezi vrstevníky či k dospělé autoritě.

Metoda je určena pro děti předškolního věku od pěti let, ale i pro rizikové děti 1. tříd a její využití je spíše při skupinové práci, i když její struktura nevyklučuje ani individuální formu intervence. V případě, že je program využíván jako metoda aktivizace, počet dětí ve skupině může čítat až kolem 20, v případě terapie by počet dětí měl být nižší. Nejvíce se osvědčila práce v kolektivu 2-5 dětí.

Česká verze je tvořena 25 lekce a základním kamenem každé lekce je lidová píseň, která prostupuje veškerými aktivitami v průběhu lekce. V každé lekci jsou obsaženy cvičení na rozvoj slovní zásoby, komunikačních dovedností dětí, smyslové percepce, pravolevé a prostorové orientace, rozvíjení motoriky (jemné, hrubé, grafomotoriky), vnímání rytmu, ale také usměrněné nežádoucího chování. Dítě je zároveň vedeno k sebehodnocení a sebepoznání.

V pracovním souboru, který je možné publikován v nakladatelství KASIMO, lze nalézt metodickou příručku, pracovní listy a kazetu s nahranými výše zmíněnými lidovými písněmi. Nedoporučuje se však s touto metodou pracovat bez absolvování vzdělávacího kurzu (Zelinková, 2012).

3.2.2 Deficity dílčích funkcí – program nácviku

Program nácviku, který je určen pro odstranění či zmírnění nedostatků v oblasti dílčích funkcí, přímo navazuje na diagnostickou část od autorky Brigittě Sindelar, který byl zmíněn v předchozí kapitole. Po provedení vyšetření metodou k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku má rodič možnost zaměřit se přímo na tu oblast, ve které se u dítěte projevují nejhlubší nedostatky. Všechny programy mají tři stupně odlišené podle obtížnosti cvičení. Teprve když dítě ovládá bez potíží první stupeň, přechází na další. Autorka zdůrazňuje při práci s nápravným materiálem několik pravidel a to:

- práce s dítětem formou hry,
- je nutné být trpělivý a dítě dostatečně povzbuzovat,
- cvičení musí probíhat pravidelně, a spíše častější kratší intervaly než dlouhé procvičování jednou týdně,
- dítě nesmíme přetěžovat.

Výhodou tohoto programu je fakt, že při jeho aplikaci není potřeba speciálních pomůcek, ale lze si vystačit s předměty denní potřeby. Podle autorky po půlročním

pravidelném cvičení je možné provést opakované testování při kterém by se měl projevit pokrok v dané cvičené oblasti (Sindelarová, 2016).

3.2.3 Edukativně stimulační skupiny

Primárním cílem edukativně stimulačních skupin je poskytnout systematickou a ucelenou péči těm dětem, kterým hrozí neúspěch na počátku školní docházky, a tím tomuto riziku předejít. Autorkami programu jsou Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová, které vycházely ze svých bohatých zkušeností z prostředí pedagogicko-psychologické poradny. Nejdůležitější a nejvyužívanější aktivitou s rámci těchto skupin je hra. Právě prostřednictvím hry jsou u dítěte rozvíjeny ty oblasti a funkce, které jsou stěžejní pro úspěšný nácvik školních dovedností. Cvičení zaměřená na jednotlivé funkce se vzájemně prolínají.

Edukativně stimulační skupiny se v současné době hodně využívá v mateřských školách, nelze však zapomínat na jednu z nejdůležitějších podmínek v programu, a to přítomnost rodiče s dítětem. Díky účasti v programu rodič získává náměty pro další rozvoj dítěte a je mu umožněno participovat na praktických lekcích. Přítomnost rodiče je výhodná i pro pedagoga, který má možnost sledovat interakci mezi rodičem a jeho potomkem. Program je tvořen deseti 60 minutovými strukturovanými a vzájemně na sebe navazujícími lekci, které jsou zpravidla tvořeny 6 dětmi a jejich rodiči (Bytešníková, 2012).

Jako další programy věnující se prevenci vzniku specifických poruch učení a všeobecné předškolní přípravě lze zmínit například **Metodiku rozvoje grafomotoriky a počátečního čtení**, jehož program vychází ze speciálněpedagogické diagnostiky jemné motoriky ruky a grafomotoriky. V metodice, jejíž autorkou je Jaroslava Svobodová, je kladen velký důraz na rytmizaci. Program **Nebojte se psaní** se taktéž zaměřuje na nápravu a rozvoj grafomotoriky a lze ho využít při prevenci vzniku SPU zejména u rizikových skupin dětí jako jsou jedinci se zkříženou lateralitou, leváctvím či perцепčně motorickým oslabením. Jeho autorkou je PaedDr. Yveta Heyrovská. Pro děti s odkladem povinné školní docházky byl vytvořen stimulační program **Maxík**, jehož autorkou je Mgr. Pavla Bubeníčková. Program je zaměřený na posilování motoriky, grafomotoriky a perцепce, ale také na rozvoj komunikačních dovedností, dílčích funkcí a pozornosti. Program **HYPO** (Prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním

věku) se zaměřuje na stimulaci percepčně-kognitivních funkcí a zlepšení úrovně pozornosti a je využitelný u dětí ve věku 5-8 let. Stejně jako u programu Maxík, i v programu HYPO je kladen velký důraz na spolupráci učitele, rodičů a dítěte. Autorkou je PhDr. Et Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D. Jako poslední příklad zde uvedu **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina**, jehož primárním zájmem je rozvoj fonematického uvědomování a je vhodný jak pro děti předškolního, tak i školního věku (Otevřelová, 2016).

4 Uvedení do praktické části diplomové práce

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretickou část, ve které byly shrnuty poznatky o předškolním období, specifických poruchách učení, jejich typech, o možnostech diagnostiky a následné reedukace. Tyto poznatky jsou důležité pro výzkumné šetření v praktické části. Problematika dětí s rizikem vzniku SPU předškolního věku je tématem, které je aktuálně popsáno v odborné literatuře, nicméně v praxi zařízení určených pro děti předškolního věku není této problematice doposud věnována adekvátní pozornost.

4.1 Vymezení cílů diplomové práce

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zjistit, zda aplikovaný intervenční program snížil u vybraných dětí předškolního věku riziko vzniku specifických poruch učení.

V návaznosti na hlavní cíl diplomové práce byly vytyčeny tři dílčí cíle:

- C1:** Identifikovat děti ohrožené vznikem SPU ve vybraných mateřských školách.
- C2:** Aplikovat vybraný stimulační program určený pro rozvoj dílčích nedostatků u identifikovaných dětí.
- C3:** Ověřit výsledky aplikace stimulačního programu opakovaným testováním dětí.

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Během výzkumného šetření bylo využito metod jak kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu, šlo tedy o výzkum kombinovaný. Jednalo se o metodu dotazníku a testové metody. Pro identifikaci dětí ohrožených vznikem specifických poruch učení byl zvolen standardizovaný dotazník Škála rizika dyslexie, jejíž autorem je Marta Bogdanowicz. Respondenty těchto dotazníků byli rodiče dětí předškolního věku navštěvující vybranou mateřskou školu, kteří byli osloveni prostřednictvím učitelky dětí.

Děti, kterým po vyhodnocení dotazníků vyšlo skóre označující mírné až vysoké riziko vzniku dyslexie, byly následně testovány pomocí Testu rizika čtení a psaní pro rané školáky od autorek Anny Kucharské a Dany Švancarové. Tento test je rovněž

standardizovaný. V rámci intervenčních aktivit byla realizována přímá práce s dětmi, po kterých následovala opětovná aplikace výše zmíněné testové metody.

4.2.1 Škála rizika dyslexie

Jedná se o propracovaný dotazník, na jehož tvorbě jeho autorka, Marta Bogdanowicz, začala pracovat již v roce 1993. Po dlouholetém ověřování ho v roce 2002 publikovala. Škálu lze použít nejen pro zachycení rizikových dětí z hlediska dyslexie, ale také pro stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení i psaní, či jako vodítko pro zjištění školní zralosti a připravenosti dítěte.

Škála rizika dyslexie obsahuje 21 otázek, jeho vyplnění trvá přibližně 10 minut a využívá se často z toho důvodu, že jeho respondenty jsou rodiče či učitelky, takže dítě vůbec nezatěžuje. Důležité je, aby dítě dobře znalo a často s ním pracovali, aby výsledky nebyly zkreslené (Zelinková, 2012).

Dotazníkové otázky vychází ze sedmi okruhů, které se týkají nejčastějších obtíží u rizikových dětí:

1. *Pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky,*
2. *Pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky,*
3. *Špatná senzomotorická koordinace,*
4. *Opožděný vývoj v oblasti laterality,*
5. *Opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu,*
6. *Poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti,*
7. *Opožděný vývoj řeči (Zelinková, 2015, s. 192).*

Každá dotazníková položka je vyhodnocována pomocí škály od 1 do 4 (1 – nikdy, 2 – občas, 3 – často, 4 – stále). Pokud vyjde počet bodů mezi 41 až 53, jedná se o mírné riziko dyslexie, pokud je výsledné skóre vyšší než 54 bodů, jde již o riziko vysoké. Kompletní dotazník je uveden na konci práce jako Příloha č. 1.

4.2.2 Test rizika čtení a psaní pro rané školáky

Tento standardizovaný test byl vydán v roce 2001 nakladatelstvím Scienta a je určený pro pedagogy mateřských škol a 1. ročníků základních škol. Diagnostický materiál slouží ke včasnému zachycování dětí, které by mohly mít obtíže při osvojování čtení a psaní. Je tvořen 56 položkami, které jsou rozděleny do 13 subtestů, je zadáván individuálně a jeho administrace trvá přibližně 20 až 30 minut. Na začátku každého zadaného úkolu je

zácvik, kdy zadávající testuje, zda dítě chápe, co se od něj očekává, zda chápe zadané instrukce.

Oblastí, na kterou je kladena nejvyšší pozornost, je sluchové vnímání, kde se zjišťuje schopnost dítěte dělit slova na slabiky, rekonice první hlásky ve slově, určit, zda se hláska vyskytuje uprostřed slova, schopnost měkčení a rozlišování některých zvukově si podobných hlásek a rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Mimo sluchové vnímání se test zaměřuje na tyto další oblasti:

- zrakové vnímání (se zaměřením na rytmus a na pravolevou orientaci),
- zrakové rozlišování (předkreslování čar do sítě bodů dle osnovy),
- zraková paměť,
- artikulační obratnost (opakování jednoduchých i artikulačně obtížných slov),
- jemná motorika (napodobování tří tvarů vyobrazených pod sebou),
- intermodalita (zapojování více smyslových úkolů do jedné činnosti),
- rýmování (hledání slov, které se rýmují s daným slovem).

Kompletní zadání testu včetně pracovních listů a norem je uvedeno jako Příloha č. 2 na konci této práce (Zelinková, 2012).

4.3 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v běžné mateřské škole ve městě ve Středočeském kraji. Jednalo se o školské zařízení soukromého typu, které vzniklo v rámci dotace a funguje již 5. rokem. Mateřskou školu v době průběhu výzkumného šetření navštěvovalo 29 dětí ve věkovém rozmezí 2-7 let. Kapacita je 28 míst, dvě děti jsou přijaté na sdílené místo. Zmíněné školské zařízení se nachází v areálu městské nemocnice a je určeno především pro děti zaměstnanců, při volné kapacitě se však mohou hlásit i ostatní.

Vzhledem k tomu, že zařízení je v provozu poměrně krátkou dobu, je stále moderně vybaveno a je o ní velký zájem. Díky dotacím je vybaveno mnohými hrami a hračkami, které podporují celkový rozvoj dětí. Od prvního roku fungování až do současnosti je kapacita mateřské školy vždy plně obsazena.

Pedagogický personál sestává ze dvou učitelek, které mají obě středoškolské vzdělání pro učitelství v mateřské škole, a střídají se na ranních (6:00 – 12:00) a odpoledních (10:00 – 16:00 až 17:30) směnách. Zároveň je učitelkám k dispozici

asistentka, která je v zařízení přítomná od 7:30 do 12:30, kdy vypomáhá s hlavní činností a se sebeobsluhou a oblékáním menších dětí. Vzhledem k tomu, že se učitelky většinu dne starají o děti jednotlivě, nemají příliš času věnovat se dětem, které vyžadují individuální péči. Posledním zaměstnancem je školnice, která se stará o úklid, přípravu svačin a obstarávání obědů odebíraných z nemocnice. Zároveň v případě potřeby doprovází učitelku s dětmi při venkovních aktivitách.

Prostory mateřské školy se skládají z hlavní místnosti, která je rozdělena na sedací část a kobercovou část. Sedací část je určena ke konzumaci jídla či pro tvorbu výtvarných, grafomotorických a dalších cvičení. Ve volném prostoru děti hrají hry či vykonávají pohybové aktivity. V zadních prostorech sedací části jsou po obou stranách schody, které vedou do místnosti určené k polednímu klidu. Na chodbě zařízení jsou umístěny šatny, hygienické zázemí pro děti a zaměstnance, skříňky pro osobní věci a oblečení zaměstnanců a kancelář pro učitelky. V zadní části prostorů určených k sezení jsou umístěny také dveře vedoucí do malé kuchyňky, jejíž funkcí je příprava svačin, přendání obědů na talíře a příprava nápojů pro děti. Součástí mateřské školy je oplocené dětské hřiště s prolézačkami, pískovištěm a úschovnou venkovních hraček, umístěné vlevo od budovy školy.

Denní režim

6:00 – 8:00	Příchod dětí do mateřské školy, volná aktivita
8:00 – 8:30	Předškolní děti odchází na předškolní přípravu
8:30 – 8:45	Ranní kruh
8:45 – 9:00	Tělocvik, rozcvička
9:00 – 9:30	Hygiena, toaleta, svačina
9:30 – 10:00	Hlavní činnost
10:00 – 11:30	Venkovní aktivity
11:30 – 12:00	Hygiena, toaleta, oběd
12:00 – 13:00	Hygiena, toaleta, čištění zubů, čtení pohádky
13:00 – 14:00	Odpočinkový režim
14:00 – 14:15	Oblékání, stlaní postelí, hygiena, toaleta
14:15 – 14:30	Svačina
14:30 – 16:00	Volná činnost

Tabulka 1 Denní režim mateřské školy

V rámci předškolní přípravy si starší děti s učitelkou hrají „na školu“, což znamená, že musí po celou dobu sedět v lavici, učitelka stojí před nimi. Každé dítě má svou krabici s kreslícími a psacími potřebami, kterou si musí udržovat v pořádku. Děti pracují buď s pracovními listy (nejraději se učitelka inspiruje publikací „Tahy, čáry, nácvik písma – Písanka pro 1. třídu), nebo mají vlastní pracovní sešity:

- Matematika pro předškoláka – NOMILAND,
- Písanka pro předškoláka – NOMILAND.

Ranního kruhu se již zúčastní děti všech věkových kategorií. Každé ráno dítě po příchodu do školy vhazuje do kyblíku u dveří víčko, jehož barva se liší podle dne v týdnu. Po přivítání v ranním kruhu se děti spočítají, posléze spočítají víčka a dopočítávají, kolik víček chybí (každé ráno některé děti na víčko zapomenou) pomocí Heineho metody. Podle barvy víčka děti určují, který den v týdnu je. Každý den se opakují dny v týdnu a pojmy včera, dnes, zítra, předevčírem a pozítří. Poté se již učitelka věnuje tématu, které je podle třídního vzdělávacího tématu určené a povídá si o něm s dětmi.

Během hlavní činnosti se učitelka věnuje buď výtvarné činnosti nebo hudební nauce. Také často využívá tzv. metody koutků. Učitelka si připraví přibližně pět odlišných činností a pomůcky k tvorbě dané činnosti rozmístí po třídě do koutků. Děti, které jsou rozdělené do skupinek se věnují činnostem v koutku, u kterého se aktuálně nachází a každý pracuje na své aktivitě. Až v případě, kdy mají všichni ze skupiny činnost hotovou, se děti mohou posunout na další koutek. Učitelka má také vypracovány různé obtížnosti dané činnosti, aby byla práce lákavá pro děti všech věkových kategorií. Zahrnuty jsou úkoly na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, zrakového a hmatového vnímání, dechová cvičení a další. Pokud se všechny skupiny nezvládnou prostrídat u všech stolků, tak se činnosti dokončují následující den.

Vzhledem k tomu, že se v případě tohoto zařízení jedná o mateřskou školu při nemocnici, mají zaměstnanci nemocnice možnost vyzvednout si dítě až do 17:30 (v případě, že jim práce dřívější vyzvednutí nedovolí).

Dvakrát do roka učitelky vyplňují hodnotící listy pro každé dítě, kde uvádějí aktuální dosaženou úroveň dítěte v oblastech jemné a hrubé motoriky, řečového vývoje, zrakového a sluchového vnímání, socializace, sebeobsluhy a dalších. Součástí hodnocení

je kresba lidské postavy. Učitelky pravidelně do aktivit zařazují prvky alternativních stylů vzdělávání (zejména Montessori), využívají Heineho metodu na výuku základních matematických představ a v tomto školním roce obě učitelky absolvovaly akreditovaný kurz MŠMT logopedického preventisty.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek sestával původně ze 16 dětí, které v příštím školním roce mají nastupovat do 1. třídy ZŠ. Rodičům těchto dětí byl rozeslán již výše zmíněný dotazník, který měl zjistit, zda jsou děti ohrožené výskytem specifických poruch učení. 9 dětí podle tohoto dotazníku vykazovaly skóre, které je označovalo za děti s rizikem výskytu SPU, proto byly nadále vyšetřeny pomocí testu od autorek Kucharské a Švancarové. Po vyhodnocení se ukázalo, že pouze šest z těchto dětí vykazuje nedostatky v oblastech, které jsou typicky oslabené u dětí se specifickými poruchami učení. Finální výzkumný vzorek tedy zahrnoval 6 dětí – 4 chlapce a 2 dívky, z čehož jeden chlapec již měl odklad povinné školní docházky. Zbývajících pět dětí bude o odklad povinné školní docházky žádat na jaře.

4.5 Časový harmonogram realizace výzkumného šetření

Po souhlasu ředitelky mateřské školy byl v říjnu přes učitelku MŠ rozdán dotazník Škála rizika dyslexie rodičům dětí, které v tomto roce dovrší hranice šesti let věku. Dotazníky se navrátily na konci října. Po vyhodnocení dotazníku byly děti, které obdržely skóre na úrovni nízkého až vysokého rizika vzniku dyslexie vyšetřeny pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Testování probíhalo celý jeden týden zejména v odpoledních hodinách v době volných aktivit, aby nezasahoval do provozu mateřské školy. Po vyhodnocení tohoto testu následovala přímá práce s dětmi ohroženými vznikem specifických poruch učení jednou týdně mimo vánočních prázdnin. Na konci února proběhlo opětovné testování identifikovaných dětí a následná komparace výsledků. Pro lepší viditelnost je časový harmonogram rozepsán v tabulce č. 2.

10/2019	Distribuce a vyhodnocení dotazníku Škála rizika dyslexie
11/2019	Administrace Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky u ohrožených dětí
11/2019 – 2/2020	Přímá práce s dětmi s rizikem vzniku specifických poruch učení v podobě aplikace intervenčních cvičení vlastní volby
2/2020	Opětovné testování dětí Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
3/2020	Vyhodnocování testu a jeho komparace s předchozím testováním Vyhodnocení a interpretace získaných dat

Tabulka 2: Časový harmonogram výzkumného šetření

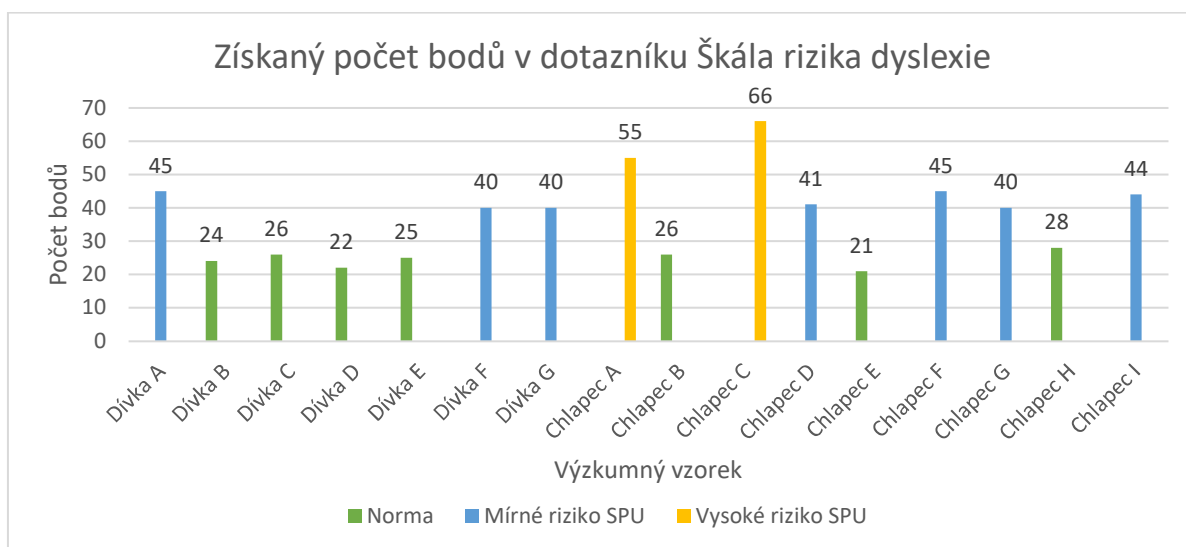
5 Realizace výzkumného šetření u předškolních dětí s rizikem vzniku SPU

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole vlastní výzkumné šetření se skládalo z depistáže dětí s rizikem vzniku SPU, a to pomocí standardizovaného dotazníku Škála rizika dyslexie. Respondenty byly v tomto případě rodiče dětí, kteří v tomto předškolním roce dosáhly nebo dosáhnou věkové hranice šesti let a měly by tedy (v případě, že rodiče nezažádali nebo neplánují žádat o odklad povinné školní docházky) následující školní rok zahájit povinnou školní docházkou. Děti, které vykazovaly dle testu mírné či vysoké riziko vzniku SPU byly nadále testovány pomocí testové baterie Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Dalším krokem výzkumného šetření byla vlastní práce s dětmi, které v rámci diagnostiky vykazovaly podle normy výsledky na úrovni hraničního pásma, podprůměru a výrazného podprůměru. S těmito dětmi byla prováděna cvičení zaměřená na rozvoj oslabených oblastí. Po uplynutí předem stanoveného časového období, ve kterém vlastní práce s rizikovými dětmi probíhala, bylo provedeno opětovné vyšetření pomocí výše zmíněného standardizovaného testu. Výsledky 1. a 2. testování byly následně porovnány a interpretovány.

5.1 Depistáž dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení

Depistáž proběhla pomocí dotazníkového šetření a účastnilo se jich 16 respondentů. Získané výsledky jsou pro větší přehlednost uvedeny v grafu č. 1.

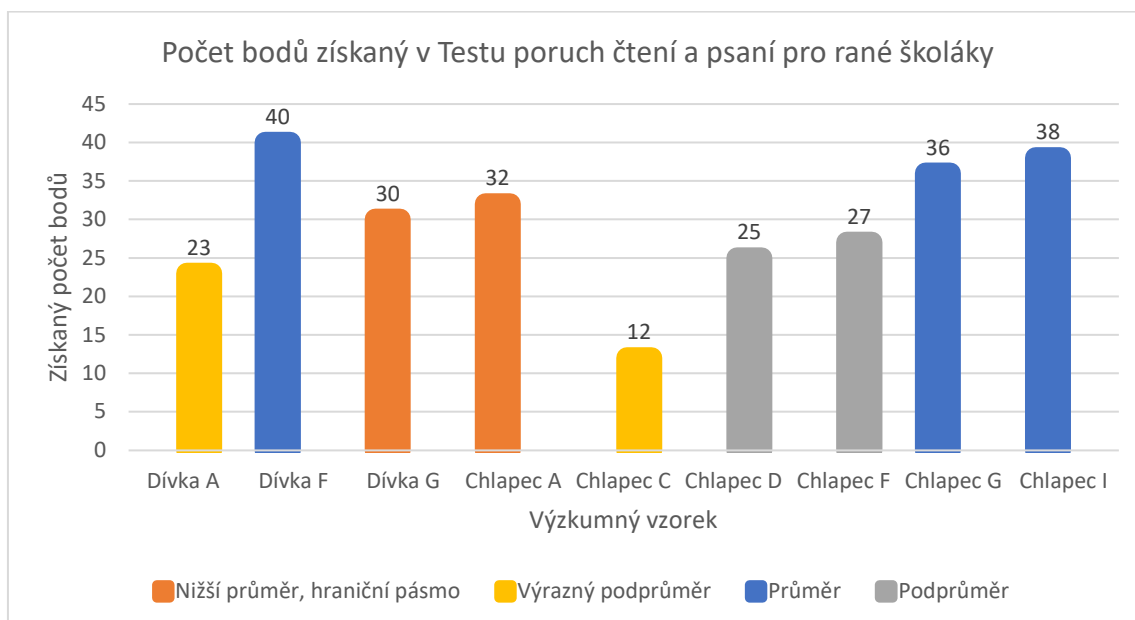


Grafické schéma 1 Získaný počet bodů v dotazníku Škála rizika dyslexie

Jak je patrné z grafu č. 1, bylo obdrženo 16 vyhodnocených dotazníků. V rámci těchto dotazníků byly získány informace o 7 dívkách a 9 chlapcích. 7 z těchto dětí získalo bodové skóre nižší než 40 což znamená, že podle dotazníku nejsou v riziku vzniku SPU. Bodové ohodnocení těchto dětí je v grafu č. 1 označeno zelenou barvou. Modrá barva označuje ty děti, které se nacházejí v mírném riziku vzniku SPU a v dotazníku získaly počet bodů mezi 40 a 53. Jedná se celkem o 7 dětí, z toho 3 dívky a 4 chlapci. Údaj označený žlutou barvou nám označuje 2 chlapce, kteří získali v dotazníku bodové skóre vyšší než 54 a jsou tedy ve vysokém riziku vzniku SPU. Celkem tedy do vybrané mateřské školy dochází 9 dětí, u kterých je podle této dotazníkové metody riziko vzniku specifických poruch učení.

5.2 Zjištění specifických obtíží u dětí s rizikem vzniku SPU

Po vyhodnocení dotazníků Škála rizika dyslexie bylo, jak je patrné z předchozího grafu identifikováno 9 dětí, u kterého by se mohly ve školním roce projevit specifické poruchy učení. Tyto děti byly následně vyšetřeny Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Testování dětí probíhalo vždy v odpoledních hodinách na počátku 11/2019, aby tato činnost nezasahovala s denním plánem zařízení. Obvykle byly testovány dvě děti každý den. Výsledky testování jsou uvedeny v grafu č. 2.



Grafické schéma 2 Počet bodů získaný v Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky

Z 9 vyšetřených dětí jsou 3 (1 dívka a 2 chlapci) na úrovni průměru, a proto se s těmito dětmi dále nepracovalo. U Dívky F bylo například důvodem, proč

v předchozím dotazníkovém šetření získala takové ohodnocení, které ji označilo jako mírně rizikovou pro vznik SPU, její diagnóza dětská mozková obrna. V dotazníku Škála rizika dyslexie je totiž poměrně velké množství otázek zjišťuje úroveň v oblastech jemné a hrubé motoriky a grafomotoriky, ve které má Dívka F z důvodu své diagnózy velmi podprůměrné výsledky. V tomto testu je však velká část cvičení věnována i oblastech sluchového a zrakového vnímání, ve kterých se větší problémy u dívky neprojevují. Děti, které získaly podle normy, jež zohledňuje i jejich odlišný věk, průměrný počet bodů, jsou označeny modrou barvou. Skóre nižšího průměru, hraničního pásma získaly 2 děti (1 dívka a 1 chlapec) a jejich počet bodů je označen oranžovou barvou. Podprůměrný výsledek získali dva chlapci, kteří jsou v grafu vyznačeni šedou barvou a žlutá barva znázorňuje výsledky 1 dívky a 1 chlapce, které jsou výrazně podprůměrné.

5.2.1 Charakteristika dětí s rizikem vzniku SPU na počátku šetření

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumný vzorek dětí s rizikem vzniku SPU čítá 6 dětí, které v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky získaly takové skóre, které je podle normy zařazuje do kategorie nižšího průměru (hraniční pásmo), podprůměru a výrazného podprůměru. Níže jsou uvedeny charakteristiky všech dětí, se kterými jsem dále pracovala v rámci implementace aktivit zaměřených na zmírnění či odstranění deficitů v oblastech, které jsou důležité pro úspěšný nácvik školních dovedností.

Dívka A

Ačkoliv je dívka 6 let od října roku 2017, její rodiče jsou již od začátku září rozhodnutí, že budou žádat o odklad povinné docházky. Toto doporučení podpořily i učitelky, které tvrdí, že dívka je ještě příliš hravá a v určitých oblastech se u ní projevují nedostatky, které by ji způsobovaly potíže ve školním procesu. Dívka žije se svými vysokoškolsky vzdělanými rodiči a mladší sestrou na samotě.

Povahově je dívka přátelská, v kolektivu je oblíbená a v letošním roce si již ve škole našla spoustu přátel mezi svými vrstevníky. Do zařízení dochází velmi ráda. Těžce nese neúspěch a velmi ji trápí, pokud se jí nedaří něco, co ostatním vrstevníkům nedělá potíže. Řízené činnosti se účastní. Nemá problémy s respektováním autority a se zadanými úkoly, ale potíže ji činí udržet po delší dobu pozornost, při splňování úkolů spěchá, což vede k chybám při jejich dokončení.

V oblasti hrubé motoriky je dívka velmi zdatná, téměř žádná pohybová aktivita ji nečiní problémy, ale jemná motorika a grafomotorika není natolik rozvinutá, jako by v jejím roce měla být. Při vybarvování obrázku dívka použít pouze pastelku jedné barvy a vůbec nedbá na okraje. Na počátku tohoto roku ji dělalo potíže vystřihování, což doma poměrně dobře natrénovali pomocí vystřihování papírových oblečků na panenky. Stále však má potíže s vystřihováním podle okraje, zdá se, že obrysy nevidí, pouze když jsou silně zvýrazněné fixem. Stavebnice, puzzle či kostky nevyhledává, ale při řízené činnosti hru s nimi neodmítá, ačkoliv při hře s nimi není příliš zručná.

Z artikulačního hlediska dívka nemá vyvozené intaktní artikulační vzory hlásek „R“ (zaměňuje intaktně tvořeným „L“) a „Ř“ (zaměňuje za sykavku), dále nediferencuje sykavky, kdy ve všech případech používá zvuk znějící podobně hláске „Ž“. Dívka nedochází na logopedickou terapii. Řečový projev dívky je velmi hlučný a často překřikuje ostatní děti. Slovní zásoba je u dívky dostatečně rozvinutá, dívka rozumí a v řeči použít všechny slovní druhy a rozvité věty. Následující tabulka znázorňuje výsledky vyšetření Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	0
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	0
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	0
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	4
5. Sluchové rozlišování délek	4	4
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	4
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	2
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0
10. Artikulační obratnost	6	6
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	0
12. Intermodalita – učení písma	6	0
13. Rýmování	3	2
Celkem	57	24

Tabulka 3 Hodnocení testu - Dívka A

Jak je patrné z tabulky č. 3, dívka má velké nedostatky v oblasti sluchového vnímání (např. nerozumí principu vytleskávání slabik, na slovo „pes“ tleskne dvakrát

apod.), prostorové orientaci a zrakovém vnímání. Při napodobování tvarů se obrazce vůbec nepodobaly předloze, stejně tak nebyla schopná v rámci cvičení na intermodalitu od sebe jednotlivé znaky odlišit.

Dívka G

Dívce bylo šest v lednu roku 2020. I rodiče této dívky se rozhodli na podzim minulého roku pro odklad povinné školní docházky, také si nepřejí, aby byla dívka zatěžována účastí na předškolní přípravě. Vyrůstá v bytě s oběma rodiči, kteří zastávají velmi autoritativní styl výchovy.

Dívka si cíleně vybírá mladší kamarády, kteří ji výkonnostně nepřevyšují a přizpůsobuje se jejich úrovni. Vzhledem k tomu, že mateřskou školu navštěvují děti ode dvou let, je to poměrně velký problém pro další vývoj dívky. Na začátku každého školního roku si dívka opět najde mladší kamarády a opět se přizpůsobuje jejich úrovni. Dle učitelčina názoru by dívce z tohoto důvodu prospělo, kdyby docházela do mateřské školy s věkově homogenní třídou, kde by se musela přizpůsobit schopnostem svých vrstevníků. Své mladší kamarády i často šikanuje, projevují se u ní záchvaty vzteku, které jsou nejčastější po delším pobytu doma. V některých případech bezdůvodně fyzicky napadá mladší děti.

V oblasti hrubé motoriky dívka nevykazuje větší nedostatky, někdy má však potíže s koordinací pohybů. Jemná motorika je u dívky na podstatně nižší úrovni, stejně tak grafomotorika. V kresbě lidské postavy je dívka stále ve stadiu hlavonožce. Největší potíže je dělá stříhání nůžkami, nevyhledává ani ostatní aktivity vyžadující dobrou úroveň jemné motoriky.

Řeč je u dívky na dobré úrovni, ale zejména ve chvíli, kdy si povídá se svými kamarády. Pokud mluví s dospělým člověkem, často odpovídá jednoslovnými či dvouslovnými větami. V případě, že dívka vypráví o svých oblíbených pohádkách, je výmluvná i s dospělými osobami. U dívky se nevyskytuje patologická výslovnost, ale občas při komunikaci s dospělými používá dětská slova, někdy i „šišlá“.

Dívka často odmítá řízenou činnost, je potřeba dobré motivace, celkově je si svým výkonem velmi nejistá a raději se do aktivity nepouští, než aby se stalo, že ji nedokáže splnit. V Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky dopadla následovně:

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	3
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	3
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	3
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	5
5. Sluchové rozlišování délek	4	3
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	3
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	0
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0
10. Artikulační obratnost	6	5
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	0
12. Intermodalita – učení písma	6	3
13. Rýmování	3	1
Celkem	57	30

Tabulka 4 Hodnocení testu - Dívka G

Z výsledků testu je zřejmé, že dívka nemá výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání, avšak u zrakového vnímání je patrné, že je na nižší úrovni, než je norma odpovídající věku. Stejně tomu tak je u již zmíněné jemné motoriky a grafomotoriky.

Chlapec A

Chlapec je 7 let od září minulého roku, již měl odklad povinné školní docházky. Do mateřské školy dochází již ode 2 let (matka je zdravotní sestra). Je jedináček a bydlí v domě se svými rodiči, kteří jsou oba velmi pracovně vytížení.

Chlapec trpí nadváhou, která je způsobená přejídáním, špatnou, nevyváženou stravou a nedostatkem pohybu. Učitelce se často stává, že se jí ráno chlapec pozvrací, a poté se přiznává, že měl ke snídani pouze čokoládu. Z důvodu velkého množství sladkostí, které chlapec zkonsumuje, má zkažené zuby. Polévku a hlavní jídlo si některé dny dvakrát, až třikrát přidává i když sám uznává, že ho bolí břicho. Pokud jídlo na přidání již není, chlapec dostává záchvaty vzteku. Dříve jeho záchvaty vzteku byly častější a trvaly delší dobu, v současné době se u něj už neobjevují v takové míře. Už je také neobrací na druhé osoby, jak to měl dříve ve zvyku.

Chlapec má zvětšené nosní a krční mandle. Z důvodu zvětšených krčních mandlí se mu obtížně dýchá, zejména ve spánku, kdy trpí spánkovou apnoí. Zřejmě právě z důvodu nedostatku kvalitního spánku je chlapec velmi často unavený a neudrží pozornost tak dlouho, jak by měl. Kvůli zvětšené nosní mandli je jeho řeč výrazně nosová. Z artikulačního hlediska má chlapec patologicky tvořený vzor hlásky „Ř“, která je vyvozována v zadní části dutiny ústní, v logopedické péči však není a rodiče o ní ani neuvažují.

Chlapcova fantazie je velmi bujná, dokáže krásně vyprávět, zejména o tématech, která ho baví, jako například o cestování do vesmíru či dinosaurech. Bohužel se do vyprávění vždy tak žije, že má potíže věnovat pozornost jiné činnosti, která je od něj vyžadována. Je přátelský a v kolektivu velmi oblíbený, sám však upřednostňuje společnost dospělých lidí. Do řízených činností se začleňuje bez potíží, musí mu být však stále připomínáno, čemu se má věnovat. Pokud některou z aktivit nezvládá, ostatní děti mu pomáhají. Nedělá mu potíže improvizace a rád na sebe strhává pozornost.

Úroveň hrubé motoriky je nízká, špatně se mu z důvodu nadváhy pohybuje a koordinují pohyby. Také se rychle zadýchá, což může být způsobeno jednak zvýšenou váhou, či zvětšenými nosními mandlemi. Jemná motorika, grafomotorika (podepsat se dokáže až od druhého pololetí letošního školního roku) a kresba jsou také na nižší úrovni, z hlediska sebeobsluhy mu stále činí potíže zavazování tkaniček a zapínání a odepínání knoflíků, takže se sám nedokáže obléknout. Stříhání chlapci také činí potíže, nedokáže se držet obrysů. Jeho výsledky v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	3
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	2
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	4
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	5
5. Sluchové rozlišování délek	4	3
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	3
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	1
9. Zrakové vnímání – plošné	2	1
10. Artikulační obratnost	6	5
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	0
12. Intermodalita – učení písma	6	3
13. Rýmování	3	1
Celkem	57	32

Tabulka 5 Hodnocení testu - Chlapec A

Z uvedené tabulky lze vyčíst, že v rámci sluchového vnímání dělá chlapci potíže rozlišit podobně znějící hlásky a zda se hláska ve slově vyskytuje, či nikoliv. Nedostatky se projevují i v rámci zrakového vnímání a v jemné motorice. Cvičení intermodality chlapce zpočátku bavilo, ale později se na něj nedokázal dostatečně koncentrovat, proto měl udělat zbytečné chyby a překreslení obrazců nedokázal vůbec.

Chlapec C

Chlapec začal chodit do mateřské školy až letos v pěti letech, kdy to již bylo povinné a je to na jeho schopnostech a dovednostech velmi znát. Šesté narozeniny oslavil v prosinci 2019. Chlapec žije s oběma rodiči a se starší sestrou v rodinném domku v blízké vesnici. Matka do zaměstnání nedochází a stará se o domácnost a o děti, otec je prací časově vytížený. K chlapci se doma přistupuje neúměrně jeho věku, nejsou pro něj nastaveny žádné hranice. Všichni rodinní příslušníci při komunikaci s chlapcem „šišljají“. Chlapec tuto patologickou výslovnost převzal. Kromě neschopnosti diferencovat sykavky, má chlapec zafixovanou patologickou výslovnost hlásek „D“ a „L“, hlásky „R“ a „Ř“ v mluvním projevu vynechává. Matka však odmítá s chlapcem zahájit logopedickou intervenci, podle jejího názoru je chlapec stále malý.

I přesto, že chlapec je na nižší vývojové úrovni téměř ve všech oblastech, nedokáže se dostatečně dlouho koncentrovat, protože mateřská škola pro něj představuje stále nové prostředí a spousta prvků kolem něj na něj působí rušivě, a neví, jak se chovat v kolektivu vrstevníků (nedokáže si prosadit svůj názor pomocí řeči a své požadavky se snaží vykomunikovat hrubou silou), matka zpočátku trvala na tom, že chlapec příští rok nastoupí do 1. třídy základní školy. Nakonec po diskusi s učitelkami mateřské školy souhlasila s odkladem povinné školní docházky.

I když se matka chlapci v domácím prostředí věnovala a trávila s ním dostatek času, chlapec neznal a neovládal činnosti jako stříhání nůžkami, modelování, kreslení či malování vodovými barvami. Nedokáže si zapamatovat krátkou písničku či básničku a neovládá analýzu a syntézu slov. Na začátku docházky do mateřské školy neměl zafixovaný ani správný úchop psacího náčiní, nyní je situace už lepší (chlapec ve většině případech drží psaní náčiní správně). Dělalí mu problém časové sekvence jako dny v týdnu, roční období, neorientuje se v pojmech včera, dnes a zítra. Nechápe smysl nadřazených a podřazených pojmů (např. pták – holub). Hrubá motorika a koordinace pohybů se u chlapce zdá v normě.

Z toho důvodu, že začal pravidelně docházet do dětského kolektivu až tento rok, má chlapec také oslabenou imunitu a bývá často nemocný. I přesto se chlapec snaží přizpůsobit a v některých oblastech se již od začátku roku velmi zlepšil. Stále však spoustu dovedností neovládá, a také nerozumí spoustě sociálních pravidel (např. sdílení a půjčování hraček). Následující tabulka znázorňuje výsledky testování chlapce.

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	0
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	0
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	0
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	2
5. Sluchové rozlišování délek	4	1
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	4
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	0
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0
10. Artikulační obratnost	6	3
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	0
12. Intermodalita – učení písma	6	1
13. Rýmování	3	0
Celkem	57	12

Tabulka 6 Hodnocení testu - Chlapec C

Z následující tabulky je evidentní, že chlapec vykazuje nedostatky téměř ve všech oblastech, které jsou důležité pro úspěšné osvojení školních dovedností, jako jsou čtení a psaní. Jak již bylo řečeno, nechápe princip analýzy a syntézy hlásek, neovládá ani vytleskávání slabik slova. Stejně tak mu dělá potíže sluchová diskriminace podobně znějících slov a dlouhých a krátkých samohlásek. Má potíže s určením rytmu a deficity se projevují i ve zrakovém vnímání. Dělá mu potíže výslovnost artikulačně obtížných slov i grafomotorická cvičení. V rámci intermodality nedokáže propojit informace přicházející z jiných smyslových zdrojů a nerozumí principu rýmu.

Chlapec D

Chlapci bylo 6 let až v únoru roku 2020, jedná se o jedináčka pocházejícího z úplné rodiny. Jeho rodiče kladou velký důraz na vzhled a úspěch, možná právě z toho důvodu je chlapec velký soutěživý, zejména v pohybových aktivitách. Rodiče chlapce budou žádat o odklad povinné školní docházky. Výchova chlapce je velmi benevolentní, nemá nastaveny žádné hranice a dostane vše, oč si řekne.

Jak již bylo řečeno, chlapec je velmi soutěživý a prohru snáší velmi špatně. V kolektivu má potíže s přijímáním pravidel, které ho nějak omezují, například dělení se o hračky. Často se stává, že dětem vezme hračky, které si přinesou z domova, a tak

moc se při tom rozzlobí, že mu je děti raději nechají. Toto chování se nezlepšilo ani po třech letech docházení do mateřské školy.

Minulý rok odmítal veškerou řízenou činnost, ale ve volných činnostech byl vůdčí typ. Tento rok se již do řízené činnosti zapojuje a zlepšila se spolupráce s vrstevníky. Chlapec nemá žádné potíže se sebeobsluhou, ale grafomotorika a činnosti zaměřené na jemnou motoriku mu dělají potíže. Velmi dlouho odmítal kreslení a vybarvování, úroveň jeho kresby neodpovídá věku. Pokud má vybarvovat pracovní list, využívá k tomu jedinou barvu nebo vybrané barvy neodpovídající skutečnosti (např. vybarví fialově stonek od květiny). Chlapec stále nemá zafixovaný správný úchop psacího náčiní. V oblasti jemné motoriky mu činí potíže zejména vystřihování.

Z hlediska artikulace ještě u chlapce není vyvozený artikulační vzor hlásky „Ř“, ostatní vzory hlásek jsou intaktní. Chlapec má potíže s odpovídáním na otázky, na které si předem nepřipravil odpověď. Jako příklad lze uvést situaci z ranního kruhu v pondělí:

Učitelka: „Co jsi dělal o víkendu?“

Chlapec: „Byl jsem u babičky.“

Učitelka: „A co jsi u té babičky dělal?“

Chlapec: „...Nevím.“

Učitelka: „Byly jste na výletě nebo doma?“

Chlapec: „...Já nevím.“

Chlapec nedokáže reagovat ani poté, co se ho učitelka snaží na odpověď navést. Tyto obtíže se projevují zejména v již výše zmíněném ranním kruhu, kdy je na něj soustředěna pozornost všech dětí ve třídě. Výsledky v jednotlivých oblastech testu jsou přehledně zobrazené v tabulce č. 7.

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	0
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	1
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	2
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	4
5. Sluchové rozlišování délek	4	4
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	3
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	0
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0
10. Artikulační obratnost	6	4
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	0
12. Intermodalita – učení písma	6	6
13. Rýmování	3	0
Celkem	57	24

Tabulka 7 Hodnocení testu - Chlapec D

Chlapec chyboval zejména v úkolech zaměřených na sluchové vnímání. Vytleskávání slabik chlapec ovládá pouze u krátkých, maximálně dvouslabičných slov. V případě slov delších už chlapec počet slabik určit nedokáže. Nedokáže také určit první hlásku ve větě ani zda se hláska ve slově vyskytuje či nikoliv, potíže mu činí i rozlišení dvojice podobných slov. Další problematickou oblastí u chlapce je zrakové vnímání, jemná motorika a grafomotorika. Principu rýmování vůbec nerozumí.

Chlapec F

Chlapci bude 6 až v dubnu roku 2020. I přes varování učitelek, že chlapec není připravený pro nástup do 1. třídy se rodiče rozhodli o odklad povinné školní docházky nepožádat. Jejich hlavním důvodem byl fakt, že nechtějí, aby chlapec nastoupit do 1. třídy společně s jeho o rok mladší sestrou, která dochází do stejné mateřské školy. Chlapec je z úplné rodiny a jak již bylo zmíněno, má mladší sestru, která diagnostikované ADHD, z toho důvodu je dívce věnována doma větší pozornost než chlapci. Matka je v současné době těhotná. Celá tato rodina bydlí na ubytovně v jedné místnosti. Se sestrou má chlapec hezký sourozenecký vztah, jsou si blízcí a v případě potřeby se jí snaží pomáhat.

Povahově je chlapec velmi snaživý, stále hledá ujištění, že činnost vykonává správně. V případě pochvaly se jeho snaha ještě zvyšuje. V kolektivu je oblíbený, ale často se nechává ovlivnit jinými neposlušnými chlapci v kolektivu. Je hlučný a často se s ostatními dětmi překřikuje, při veřejném vystupování je ale stydlivý a tichý. Při samostatné práci musí být chlapci rozsazeni, jinak se nedokážou soustředit, často se také stává, že se snaží úkol vykonat rychle, aby se mohl věnovat jiné činnosti a tím se dopouští zbytečných chyb. Po upozornění od učitelky se však zadané práci začne věnovat pozorněji. Autoritu dospělého respektuje, nedělá mu potíže kooperace s jinými dětmi, ke kterým se vždy chová hezky, ale s chlapci stejného věku si často přeměruje síly.

Chlapec se stále neumí podepsat a nedokáže od sebe rozlišit podobně vypadající tvary (např. trojúhelníky s odlišnou délkou stran). Potíže mu dělají časové sekvence (dny v týdnu, části dne) a pojmy včera, dnes a zítra. Neovládá syntézu ani analýzu slov.

Z artikulačního hlediska má chlapec zafixovanou patologickou výslovnost hlásky „L“, kterou místo pomoci polohy jazyka za horními zuby tvoří špulením rtů. Tento vzor používá i místo hlásky „R“, hlásku „Ř“ nahrazuje sykavkou. Chlapec nediferencuje mezi sykavkovými řadami. Při vyšetření Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky dopadl následovně:

Subtesty	Maximální počet bodů	Získaný počet bodů
1. Sluchová analýza na slabiky	3	2
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	2
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	4
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	4
5. Sluchové rozlišování délek	4	4
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	3
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	3	1
8. Zraková paměť	3	1
9. Zrakové vnímání – plošné	2	0
10. Artikulační obratnost	6	3
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	1
12. Intermodalita – učení písma	6	1
13. Rýmování	3	1
Celkem	57	27

Tabulka 8 Hodnocení testu - Chlapec F

Největší potíže měl chlapec s úkoly zaměřenými na zrakové vnímání, kde od sebe nedokázal odlišit podobně vypadající tvary, selhával v oblasti zrakové paměti. Činí mu potíže také vizuomotorická koordinace. V rámci cvičení na artikulační obratnost dokázal bez zadrhnutí vyslovit pouze jednodušší a kratší slova. Jemná motorika, konkrétněji grafomotorika mu činí také potíže. V rámci intermodality (stejně jako chlapec C) nedokáže propojit podněty z různých smyslů či pohybu a principu rýmu příliš nerozumí.

5.3 Náměty stimulačních aktivit u dětí s rizikem vzniku SPU

Stimulační aktivity využívané při skupinové i individuální práci s dětmi byly aplikovány v rámci 40 min. setkání s dětmi z výzkumného vzorku. Toto setkání probíhalo po dobu těch měsíců každý týden, zpravidla ve čtvrtek či v pátek, a to vždy v odpoledních hodinách, kdy byly ostatní děti na hřišti mateřské školy. Díky tomu průběh skupinových setkání nebyl ničím a nikým vyrušován. V rámci setkání bylo pracování s dětmi individuální i pracovní formou. Většina úkolů byla upravena tak, aby je mohlo vykonávat více dětí najednou, pro individuální činnost s dítětem jsem využila metody „koutků“, kterou děti znají již z mateřské školy. Během plnění těchto aktivit jsem vždy mohla s jedním dítětem pracovat jednotlivě. Následující cvičení se zaměřují na stimulaci oblastí, které jsou důležité pro úspěšné osvojení si školních dovedností.

Oblast zrakové percepce

Uvedené úkoly a hry jsou zaměřené na rozvoj zrakového vnímání, rozlišování, paměti, analýzy a syntézy a rozlišení figury od pozadí.

Skládání podle předlohy

Pomůcky: Špejle o délce cca 5 cm (všechny stejné délky), list s nakreslenou předlohou

Postup: Před dítě položíme několik kusů špejlí a pracovní list s vyznačenou předlohou jednoduchého obrázku (např. dům, okno apod.) a úkolem dítěte je tento obrázek pomocí špejlí poskládat.

Poznámka: Předlohy se mohou lišit úrovní složitosti podle dovedností dítěte. V jiné variantě před dítě položíme jak předlohu, tak již poskládaný obrazec a dítě hádá, která část obrázku chybí a doplní ji.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakové syntézy

Kimova hra

Pomůcky: Sada předmětů či obrázků

Postup: Na stůl položíme několik předmětů, či obrázků. Dítě necháme, aby si je chvíli prohlédlo. Poté soubor zakryjeme a dítě vyjmenovává, jaké předměty se na stole nachází.

Poznámka: V lehčí variantě hru hrajeme s reálnými objekty, v té složitější si dítě musí zapamatovat obrázky předmětů (opět lze využít pexeso). V jiné variantě dítěti ukážeme předměty/obrázky, poté jeden odebereme a dítě hádá, který předmět/obrázek zmizel nebo naopak můžeme jeden předmět či obrázek přidat. Složitost lze ovlivnit také zvětšováním počtů předmětů.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakové paměti.

Čáp ztratil čepičku

Pomůcky: Žádné

Pravidla hry: Ze skupiny dětí se vybere jedno, které bude čáp. Čáp se postaví před ostatní děti, je potřeba mezi nimi nechat trochu prostoru. Všechny děti natáhnou ruce před sebe a klapou o sebe dlaněmi, jako když čáp klope zobákem a říkají říkanku: „*Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku...*“ Na konci říkanky čáp řekne barvu (např. zelenou). Úkolem dětí je co nejrychleji v prostoru kolem nich tuto barvu najít a dotknout se jí. Děti, které se drží správné barvy, jsou v bezpečí a čáp je už nemůže chytit. Dítě, které čáp chytí jako první se stává čápem pro další kolo. Snažíme se zapojovat i různé odstíny barev.

Poznámka: Lze provést různé varianty, kde děti místo barev hledají například tvary (trojúhelník, kruh, čtverec, hvězda apod.) nebo materiály (dřevo, kůže, látka a další) pokud jsou samozřejmě tyto tvary a materiály v místnosti dostupné.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakového rozlišování barev, tvarů.

Ústní diktát

Pomůcky: List se mřížkou o šesti polích, sada 8 obrazců (čtverec a kruh v zelené a žluté barvě o dvou velikostech)

Postup: Před dítě položíme mřížku a sadu obrazců. Nejprve je důležité se ujistit, zda dítě od sebe dokáže rozeznat čtverec a kruh. Poté dítěti diktujeme věty, kam má který obrazec do mřížky umístit. V případě potřeby čekáme, až si děti vezmou do ruky příslušný tvar a až poté pokračujeme s diktováním. Pokud dítě nezvládá vybrat obrazec podle třech charakteristik, můžeme nejprve aktivitu vykonávat pouze se dvěma charakteristikami.

Příklady vět: „Velký žlutý čtverec umístíme do levého horního políčka.“

„Malý zelený kruh umístíme do dolního prostředního políčka.“

„Malý žlutý kruh položíme do pravého dolního políčka.“

„Velký zelený čtverec dáme na políčko vpravo od malého zeleného kruhu.“

„Velký žlutý kruh položíme nad malý žlutý kruh.“

Poznámka: Po zaplnění všech polí mřížky se dětí můžeme zpětně doptávat (např.: „Který obrázek/tvar je v pravém horním rohu?“ „Který tvar je vlevo od zeleného malého kruhu?“ apod.). Je doporučeno nejprve začít s jednoduchými úkoly (méně kombinací), až poté, co je dítě ovládá, je možné přejít na obtížnější zadání. Pokud se dítě ztrácí v úkolech s více charakteristikami, můžeme použít např. obrázky z pexesa, které doplňujeme do mřížky (např.: „Kočka bydlí vlevo nahoře.“ „Pod kočkou bydlí pes.“ apod.)

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj úrovně pravolevé orientace, rozvoj orientace v prostoru.

Skládání obrázku

Pomůcky: Obrázek, který rozstříháme na několik kusů

Postup: Dítě má za úkol rozstříhaný obrázek opět složit do původní polohy. Nejprve dítě skládá obrázek 3, později z více a více kusů. Podle úspěšnosti dítě skládá obrázek s předlohou či bez předlohy.

Poznámka: Pro úkol lze použít i dítětem vlastnoručně nakreslený obrázek.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakové syntézy.

Co sem nepatří?

Pomůcky: Pracovní list nebo karty pexeso, popřípadě jiné obrázky s předměty/zvířaty apod.

Pravidla: Dítě hádá, co do utvořené řady obrázků nepatří (např. kalhoty, čepice, boty, hrnek, triko apod.). Po určení správného obrázku musí dítě svoji volbu také zdůvodnit (do řady nepatří hrnek, protože není oblečení).

Cíl realizace aktivity Rozvoj zrakového vnímání, rozvoj schopnosti identifikace nadřazených a podřazených pojmů.

Uhádneš, na co myslím?

Pomůcky: Pexeso nebo obrázky s různými předměty/zvířaty/dopravními prostředky apod.

Pravidla: Dítě před sebou rozprostře obrázky (cca deset) a my mu pokládáme hádanky (např. „je to zelené, dlouhé a jíme to.“ „je to velké zvíře a můžeme na něm jezdit.“ apod.) a dítě hádá, o kterém obrázku mluvíme. Po položení hádanky je na řadě dítě.

Poznámka: Místo výběru z obrázků můžeme také pokládat hádanky na předměty, které jsou v místnosti.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj zrakového vnímání.

Najdi schovaný obrázek

Pomůcky: Tužka, papír

Postup: Na bílý papír nakreslíme výrazně jednoduchý obrázek (geometrický tvar, abstraktní obrazec). Posléze daný tvar jemně přeškrtneme vodorovnými nebo svislými čarami, popřípadě vlnkami. Úkolem dítěte je původní obrázek najít a překreslit.

Cíl realizace aktivity Rozvoj schopnosti rozlišení figury a pozadí.

Hledání rozdílů

Pomůcky: Pracovní listy s lišícími se obrázky

Postup: Dítě hledá v podobných obrázcích rozdíly, předem mu řekneme, kolik na obrázcích nesrovnalostí je.

Poznámka: Dalšími cvičeními na podobný způsob je určování, zda jsou dva obrázky stejné, či jiné. Obrázky se mohou lišit detailem, či orientací v prostoru. V obtížnější variantě dítě vybírá dva stejné obrázky z většího počtu obrázků nebo vybírá z řady stejných obrázků jeden odlišný. Úkoly s tímto zaměřením jsou k nalezení v publikacích Diagnostika dítěte předškolního věku a Školní zralost od autorek Bednářové a Šmardové.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakové diferenciacce.

Kreslení podle vyprávění

Pomůcky: Papír, pastelky

Postup: Dítěti vyprávíme příběh a děti podle příběhu zakreslují. Příklad příběhu: „Byl jednou jeden domeček (dětí nakreslí doprostřed papíru domek). Ten domek měl dvě okna, jedny dveře a komín. Z komínu se valil kouř. Vlevo od domku stál vysoký strom. Před stromem byla psí bouda. Nad domem byly na obloze mraky a vpravo, vedle mraků svítilo sluníčko. Vpravo od domku rostly květiny. Nad květinami létaly včely.“

Poznámka: V další variantě mohou děti také využívat různé barvy.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj orientace a mikroprostoru, rozvoj pravolevé orientace, rozvoj grafomotoriky.

Barevný záhonek

Pomůcky: Pracovní list s pěti květinami, pastelky

Postup Dítě má za úkol vybarvovat barevně květy podle našich instrukcí. Cvičení může probíhat následovně: „Kytička uprostřed má modrou barvu. Květina úplně napravo je oranžová. Vlevo od modré kytičky je žlutá květina. Mezi oranžovou a modrou květinou je červená kytička. Před žlutou květinou se nachází růžová kytička.“

Poznámka: Následně se můžeme dětí doptávat: „Kde se nachází růžová květina?“ „Která kytička je úplně napravo?“ „Jakou barvu má kytička, která je mezi modrou a oranžovou?“.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj grafomotoriky, rozvoj pravolevé orientace, rozvoj orientace v mikroprostoru

Třídím, třídíš, třídíme

Pomůcky: Různorodá sada menších předmětů (například knoflíků, kuliček apod.) lišící se tvarem, velikostí či barvou

Postup: Dítě má za úkol roztřídit předměty podle předem daného kritéria. Pro ztížení cvičení lze třídit předměty podle dvou a více kritérií, např.: „Teď mi vyber všechny červené, velké kuličky/malé, hranaté knoflíky.“

Cíl realizace aktivity Rozvoj zrakové diferenciacce, rozvoj jemné motoriky, rozvoj hmatového vnímání.

Jako další vhodné aktivity pro rozvoj zrakového vnímání lze využít:

- skládání puzzle, sestavování stavebnic podle předlohy, dokreslování částí chybějících obrázků (podle předlohy, s pomocnou sítí),
- hledání předmětů umístěných volně po místnosti, sbírání rozsypaných kuliček, kolíčků, víček od pet lahví na zemi,
- pracovní listy s bludištěm, rozpoznání stínového s plným obrázkem, hra pexeso, domino a další.

Oblast sluchové percepce

Návrhy cvičení a her rozvíjejí sluchové vnímání v oblastech rytmizace, sluchové analýzy a syntézy, sluchové diferenciaci, sluchové paměti a schopnosti tvořit rýmy.

Hrajeme si na včelky

Pomůcky: Bzučák,

Postup:

1. varianta – Učitelka zabzučí na bzučák rytmus, které dítě opakuje
2. varianta – Učitelka říká slova, dítě podle zabzučí krátce v případě krátké samohlásky, v případě dlouhé slabiky zabzučí krátce
3. varianta – Dítě používá bzučák k interpretaci rytmu zaznamenaného na papíře (krátký tón – tečka, dlouhý tón – čára)

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj zrakového vnímání (varianta č. 3), rozvoj rytmizace.

Klapeme jako čápi

Pomůcky: Žádné

Postup: Dítě je nejprve nezbytné naučit krátkou říkanku. Tu dítě učíme tím způsobem, že nejdříve přečteme 1. řádek, který po nás dítě zopakuje. Následně ho přečteme znovu a připojíme k němu 2. řádek, dítě opět opakuje. Takto postupujeme, dokud dítě neumí všechny čtyři řádky. Po úspěšném zapamatování dítě natáhne paže, které představují zobák a vyklapává jednotlivé slabiky říkanky.

Říkanka: Starý čáp, klapy, klap,
Chodí k brodu, čeřit vodu.
Čápice ho provází,
Chytá žáby pod hrází.

Poznámka: Říkanka je k nalezení v publikaci Sluchové vnímání od autorky Michalové.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj sluchové paměti, rozvoj rytmizace.

Rozpočítáváme

Pomůcky: Pracovní list, pastelky

Postup: Nejprve se dítě musí naučit krátké rozpočítávadlo. Následně před něj položíme pracovní list s jablky v řadě. Úkolem dítěte bude rozpočítadlo zopakovat a na každou slabiku se dotknout jednoho jablka. U kterého jablka se zastaví, to je potřeba vybarvit.

Říkanka: Sviť mi, sviť mi, sluníčko,

Dám ti jedno jablíčko.

Poznámka: Rozpočítávadlo a pracovní list je k nalezení v publikaci Sluchové vnímání od Michalové a je uveden na konci práce jako Příloha č. 3.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj sluchové paměti, rozvoj rytmizace, rozvoj grafomotoriky.

Dělíme slova

Pomůcky: Pracovní list s různými obrázky

Postup: Dítě dostane pracovní list, na kterém je spousta obrázků. Každý obrázek nejprve pojmenuje, poté se ho pokouší rozdělit do slabik. Lze mu pomoci vyřukáváním tužkou, tleskáním, či podupáváním nebo rozdělením obrázku tužkou na stejný počet, jako je jeho počet slabik a na každý díl obrázku při vyslovení jedné slabiky ukázat. Poté dítě může vymýšlet na dané slovo větu.

Poznámka: V případě, že dítě dělení slov na slabiky ovládá, můžeme s dítětem cvičit opačně – „Teď budu mluvit takovou zvláštní řečí. Dokážeš mi říct, jaké slovo jsem vyslovila? Ru-ka, koč-ka, klí-če atd.“ Takto obrácené cvičení rozvíjí sluchovou syntézu. Až teprve, kdy dítě bezpečně dokáže rozdělit slova na jednotlivé slabiky s ním můžeme začít provádět cvičení na jednotlivé hlásky ve slově.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchové analýzy, rozvoj rytmizace.

Slyšíš to? Poslouchej.

Pomůcky: Vlajky dvou barev (ideálně červená a zelená) vyrobené ze špejle a čtvrtky.

Postup: Říkáme dítěti slova a dítě se rozhoduje, zda v nich slyší určitou slabiku, či nikoliv. Pokud ano, tak zvedne zelenou vlajku, která je v jeho pravé ruce, pokud ne, zvedne levou ruku s červenou vlajkou.

Poznámka: Nejprve začínáme se slovy, jež mají dané slabiky na začátku slova. Pokud si dítě není v činnosti jisté, využíváme optické opory. Až poté, co dítě ovládá identifikaci slabiky ve slově lze přejít na cvičení, ve kterých má dítě za úkol identifikovat hlásku ve slově, kde také nejprve začínáme první hláskou.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchové analýzy.

Je to stejné nebo jiné?

Pomůcky: Vlajky dvou barev vyrobené ze špejle a čtvrtky

Postup: Dítěti říkáme dvojice slov a jeho úkolem je rozhodnout, zda jsou slova stejná či jiná. V případě, že jsou slova stejná, dítě zvedne zelenou vlajku, kterou má v pravé ruce, pokud se podle něj slova liší, zvedne vlajku červenou, kterou drží v ruce levé.

Příklady: Smysluplná slova: panenka – halenka, kašel – kašel, věnec – věnec, konec – kopec, zájem – nájem, opice – opice, hádek – hrádek,
Slova bez významu: druž – draž, zem – mez, val – val, hruš – pruš, dír – dýr, mláz – mláz, koní – kotí, klo – kla, bum – dum, koro – kono,

Poznámka: K rozlišování slov beze smyslu lze přejít až v případě, kdy dítě ovládá sluchově rozlišit smysluplná slova, kde mu pomáhá jejich význam

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchové diference.

Kuba řekl

Pomůcky: Žádné

Pravidla: Učitelka stojí čelem k dětem a říká různé pokyny. V případě, že učitelka řekne na začátku věty „Kuba řekl“, děti úkol musí splnit. Pokud tak neřekne, dítě se nehýbe. Např. „Kuba řekl, zvedni pravou ruku nad hlavu (dítě uposlechne)“ „Zvedni pravou nohu (dítě se nehýbe).“

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj hrubé motoriky, rozvoj pravolevé orientace, vnímání vlastního tělesného schématu

Najdi rýmy

Pomůcky: Pracovní list

Postup: Nejprve je důležité ujistit se, zda dítě chápe princip rýmu. Po uvedení příkladů se ptáme dětí, zda se uvedená slova rýmují, či nikoliv. Zpočátku využíváme optickou oporu. Příklad: les – pes, vrána – prase, hůl – důl, koleno – poleno atd. Poté, co dítě rozezná, zda se daná slova rýmují, či ne, můžeme postoupit na obtížnější varianty

Další varianty: Dítě vybírá ze tří obrázků dvě slova, která se rýmují.

Dítě na papíře hledá dvojice slov, která se rýmují.

Dítě se pokouší samo nalézt rým na určité slovo.

Poznámka: Obrázkové listy využití v rámci tohoto cvičení pocházejí z publikace Sluchové vnímání od autorky Michalové a jsou uvedeny na konci práce jako Příloha č. 4.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj úrovně jazykového citu.

Až pojedu na prázdniny, vezmu si s sebou

Pomůcky: Žádné

Postup: Děti sedí s učitelkou v kroužku. Učitelka povídá: „Až pojedu na prázdniny, vezmu si s sebou (např. plavky). Úkolem dítěte sedícího vedle ní je větu zopakovat a přidat k ní další věc, kterou si chce vzít na prázdniny. Takto hra pokračuje stále dokola.

Cíl realizace aktivity Rozvoj sluchové paměti.

Vyprávění pohádky, příběhu

Pomůcky: Pohádková kniha

Postup: Učitelka dětem vypráví pohádku. Pokaždé, když řekne slovo, na kterém se předem s dětmi domluví, dítě zvedne praporek nad hlavu, popřípadě se mohou domluvit na jiném signálu.

Poznámka: Pokud chceme obtížnější úroveň, můžeme zvolit více slov, na které děti reagují, popřípadě i více signálů. Na konci četby nám se děti mohou pokusit nám příběh převyprávět, popřípadě je možné se dětí dotazovat na informace z příběhu. Také si lze vyzkoušet, zda děti dávaly pozor tím, že budeme říkat tvrzení o příběhu a děti rozhodují, zda jsou pravdivá, či nikoliv.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchové paměti.

Tichá pošta

Pomůcky: Žádné

Pravidla: Děti se posadí vedle sebe do řady. První dítě vymyslí nějaké slovo, slovní spojení, či větu, kterou pošeptá dítěti sedícímu vedle něj. Toto dítě pošeptá zprávu kamarádovi vedle něj a takto postupujeme, až dojdeme k poslednímu dítěti. To danou informaci, kterou slyšelo, řekne nahlas a posuzujeme, jestli se předávaná informace změnila od té původní.

Poznámka: Hra je dětmi velmi oblíbená, protože je pro zábavné, jak se daná informace dokáže zkomolít.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchové paměti.

Všechno lítá, co peří má

Pomůcky: Žádné

Pravidla: Děti stojí čelem k učitelce, která říká nahlas různé názvy zvířat. V případě, že učitelka vysloví zvíře, které umí lítat, děti roztáhnou ruce a začnou s nimi mávat jako s křídly. Je důležité používat ta zvířata, které děti znají.

Poznámka: Je možné pracovat s dalšími variantami a hru použít i k procvičování dalších nadřazených a podřazených pojmů, jako například ovoce a zelenina, dopravní prostředky, oblečení a podobně. Při každé hře je také možné měnit pohyb, které dítě provádí po uslyšení správného slova (např. skákání po jedné noze, skákání panáka a další).

Cíl realizace aktivity: Rozvoj sluchového vnímání, rozvoj schopnosti identifikace nadřazených a podřazených pojmů.

Oblast orientace v prostoru a čase, pravolevá orientace

Následující úkoly se zaměřují na rozvoj orientace v prostoru a čase a pravolevou orientaci. Protože velká část cvičení uvedených na předchozích stranách rozvíjí i orientaci v prostoru a pravolevou orientaci, úkolů a her na rozvíjení těchto funkcí bude v této části uvedeno jen malé množství.

Předved', co říkám

Pomůcky: Hrací figurka, model autíčka

Postup: Dítěti zadáváme pokyny, které nám následně předvádí. Například: „Panáček stojí na autě. Panáček je v autě. Panáček stojí před autem.“ apod. Činnost je zaměřená na procvičování předložek určujících polohu v prostoru (před, za, na, nad, pod, vedle, mezi), lze procvičovat i pojmy vlevo a vpravo.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj orientace v prostoru, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj pravolevé orientace.

Hledání cesty z bludiště

Pomůcky: Pracovní listy s bludištěm

Postup: Dítě se snaží nalézt cestu skrz bludiště, tu znázorňuje tužkou. Obtížnější možností jsou ty pracovní listy, kde dítě po cestě musí „sesbírat“ určité předměty.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj orientace v prostoru, rozvoj zrakového vnímání.

Co se stalo jako první?

Pomůcky: Obrázky s časovými/dějovými posloupnostmi

Postup: Dítě má za úkol rozstříhané obrázky seřadit tak, aby posloupnost děje dávala smysl. Nejprve dítěti dáváme posloupnosti o třech obrázcích, při úspěšné orientaci v ději může zadávat více dějových obrázků.

Poznámka: Cvičení je zaměřeno na zlepšení orientace v čase. Po každém poskládání obrázků by mělo být dítě schopno nám vysvětlit, proč obrázky seřadilo právě tímto způsobem. Dítě nám po složení dějové posloupnosti může vyprávět příběh.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj orientace v čase, rozvoj komunikačních dovedností.

Části dne

Pomůcky: Žádné, v případě potřeby obrázky s činnostmi, které jsou typické pro určitou část dne

Postup: Dítě se ptáme, kdy dělá činnosti, které jsou typické pro určitou část dne. Například: „Kdy vstáváš? Kdy chodíš do školky?“ Kdy snídáš/obědváš/večeříš? Kdy se díváš na Večerníček? Kdy si chodíš lehnout do postele? Kdy ti maminka čte pohádku na dobrou noc? Kdy spíš?“ a podobně. Následně otázky otáčíme a ptáme se: „Co děláš ráno/v poledne/večer/ v noci?“

Poznámka: Nejprve dítě rozeznává pojmy ráno, poledne a večer, teprve později se začne orientovat v časových úsecích dopoledne a odpoledne.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj orientace v čase.

Roční období

Pomůcky: Žádné, v případě potřeby tematické obrázky ročních období

Postup: Úkolem dítěte je přiřadit činnosti, které mu učitelka říká, k určitému ročnímu období. Například: „Kdy se chodíš koupat k rybníku? Kdy chodíš sbírat barevné listí/kaštiny? Kdy začnou kvést květiny? Kdy chodíš s tátou sáňkovat?“ apod.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj orientace v čase, rozvoj komunikačních dovedností.

Početní představy

Vyrovňování počtu

Pomůcky: Malé předměty dle vlastního výběru (kamínky, sirky, knoflíky a další), papír, fixa

Postup: Učitelka vyskládá na stůl mezi sebe a dítě určitý počet předmětů. Úkolem dítěte je přiřadit a vyskládat stejný počet. Pokud dítě tento typ úkolů zvládá, nakreslíme fixou na papír několik teček a dítě vyrovňuje stejný počet předmětů vedle papíru.

Poznámka: Tento typ činností dítě zvládá, i když ještě neumí napočítat do konkrétního čísla, jedná se o diferenciaci pojmů více/méně/stejně.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj početních představ, rozvoj schopnosti diferencovat pojmy více/méně/stejně.

Co je první a co je poslední?

Pomůcky: Kostky různých barev nebo jiné menší libovolné předměty

Postup: Kostky vyskládáme do řady před dítě (první kostka nejbližší k dítěti, druhá dále od něj a tak dále) a následně se ptáme: „Která kostka je první? Která poslední? Kostka jaké barvy je před poslední kostkou?“ „Jakou barvu má kostka, která vpředu/vzadu/uprostřed?“

Cíl realizace aktivity: Rozvoj početních představ, rozvoj schopnosti diferenciací pojmů první/poslední, vpředu/uprostřed/vzadu.

Hod kostkou

Pomůcky: Dvě hrací kostky

Postup: Dítě vezme obě kostky do ruky a současně s nimi hodí. Následně ukazuje, na které kostce je teček více, na které méně, či jestli je na obou stejný počet.

Cíl realizace aktivity: Rozvoj početních představ, rozvoj schopnosti diferencovat pojmy více/méně/stejně.

Rovnání podle velikosti

Pomůcky: Různé předměty lišící se velikostí

Postup: Před dítě postavíme několik předmětů. Jeho úkolem je srovnat je do řady od největšího předmět po nejmenší.

Poznámka: Čím menší jsou velikostní rozdíly mezi předměty, tím je úkol pro dítě obtížnější. Další, pro dítě obtížnější variantou je seřazení do řady podle velikosti dvoudimenzionální předměty (obrázky)

Cíl realizace aktivity: Rozvoj početních představ, rozvoj schopnosti diferenciací velikosti.

5.4 Ověření efektivity stimulačního programu u dětí s rizikem vzniku SPU

Po třech měsících přímé práce s dětmi, které dle testování vykazovaly rizika vzniku SPU bylo provedeno opětovné vyšetření Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Výsledný počet bodů druhého testování je uveden v tabulce č.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Celkem	Hodnocení
Dívka A	1	0	2	5	4	4	2	3	0	6	0	0	3	30	nižší průměr
Dívka G	3	3	5	5	4	3	1	0	0	5	1	3	2	35	průměr
Chlapec A	3	3	4	5	4	3	0	2	1	6	1	3	2	38	průměr
Chlapec C	2	0	2	3	3	4	2	0	0	3	0	0	1	20	výrazný podprůměr
Chlapec D	2	2	4	4	4	4	2	0	0	4	0	5	1	32	nižší průměr
Chlapec F	3	3	4	5	4	4	1	1	1	3	0	1	2	32	nižší průměr

Tabulka 9 2. Hodnocení 2. testování

Jak je z tabulky patrné, 1 dívka a 1 chlapec získali takový celkový počet bodů, který je posunul do kategorie průměru. Další tři děti (1 dívka a 2 chlapci) byly vyhodnoceny jako nižší průměr (hraniční pásmo). Jeden chlapec je stále v kategorii výrazného podprůměru. Následně jsou uvedeny jednotlivé oblasti testu, ve kterých se děti výzkumného vzorku od předešlého testování zlepšily.

Subtesty	Bodový rozdíl mezi 1. a 2. testováním					
	Dívka A	Dívka G	Chlapec A	Chlapec C	Chlapec D	Chlapec F
1. Sluchová analýza na slabiky	+1	MAX	MAX	+2	+2	+1
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	0	MAX	+1	0	+1	+1
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	+2	+1	0	+2	+2	0
4. Sluchové rozlišování podobných slov	+1	+1	0	+1	0	+1
5. Sluchové rozlišování délek	MAX	+1	+1	+2	MAX	MAX
6. Zrakové rozlišování – rytmus	MAX	0	0	0	+1	+1
7. Zrakové rozlišování – prostorová orientace	+1	0	0	+1	+1	0
8. Zraková paměť	+1	0	+1	0	0	0
9. Zrakové vnímání – plošné	0	0	0	0	0	+1
10. Artikulační obratnost	MAX	0	+1	0	0	0
11. Jemná motorika – napodobení písma	0	+1	+1	0	0	-1
12. Intermodalita – učení písma	0	0	0	-1	-1	0
13. Rýmování	+1	+1	+1	+1	+1	+1

Tabulka 10 Bodové rozdíly mezi 1. a 2. testováním

Ačkoliv se **Dívka A** zlepšila celkem o 7 bodů, stále vykazuje výrazné nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Obtíže se projevují i v oblasti zrakového vnímání, v rámci testu měla dívka zejména potíže s obkreslením obrazce do bodové sítě. Potíže ji činily i testové položky zaměřené na překreslení obrazce a intermodalitu. **Dívka G** se celkově zlepšila o 5 bodů, tedy nejméně z celé skupiny, avšak její bodové ohodnocení je již na úrovni průměru. Výrazné nedostatky se u dívky projevují zejména v oblasti zrakové paměti, prostorové orientace na bodové síti a ve cvičení zaměřeném na překreslení tvarů. Úroveň **Chlapce A** v oblastech stěžejních pro úspěšné osvojení školních dovedností je podle 2. testování již také v mezích průměru. Výraznější nedostatky se stále projevují v oblasti zrakového vnímání a napodobení kresby obrazců. **Chlapec C** se oproti předchozímu testování zlepšil o 8 bodů, stále je však úroveň jeho vyšetřovaných dovedností na velmi nízké úrovni. Chlapec stále selhává v oblasti sluchového vnímání, zrakové paměti

a prostorové orientace v bodové síti, obtíže se vyskytovaly také v testových položkách zaměřených na napodobení písma, intermodalitu a rýmování. Bodové ohodnocení **Chlapce D** se zlepšilo o 7 bodů. Výrazné potíže se však projevují v rámci úkolů zaměřených na oblast zrakové paměti, prostorové orientace (mikroprostor), jemné motoriky (napodobení písma), intermodality a rýmování. **Chlapec F** získal o 5 bodů více než v rámci předchozího hodnocení. Největší potíže mu činily položky zaměřené zrakové vnímání, artikulační obratnost, napodobení písma a intermodalitu.

Pro porovnání výsledků 1. a 2. testování byla vyhotovena tabulka č. 11.

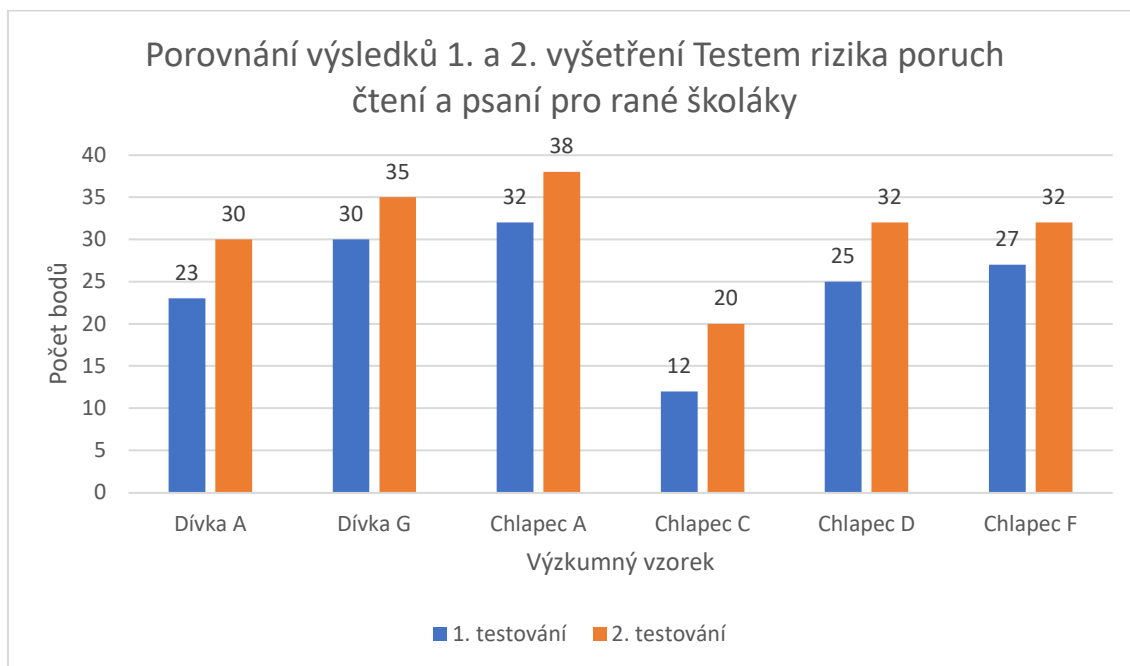
	Počet bodů (1)	Počet bodů (2)	Rozdíl bodů	Sten (1)	Sten (2)	Slovní hodnocení (1)	Slovní hodnocení (2)
Dívka A	23	30	7	3	4	podprůměr	nižší průměr, hraniční pásmo
Dívka G	30	35	5	4	5	nižší průměr, hraniční pásmo	průměr
Chlapec A	32	38	6	4	5	nižší průměr, hraniční pásmo	průměr
Chlapec C	12	20	8	1	2	výrazný podprůměr	výrazný podprůměr
Chlapec D	25	32	7	3	4	podprůměr	nižší průměr, hraniční pásmo
Chlapec F	27	32	5	3	4	podprůměr	nižší průměr, hraniční pásmo

Tabulka 11 Porovnání výsledků 1. a 2. testování

Všechny děti z výzkumného vzorku v rámci 2. vyšetření získaly více bodů než v prvním, přičemž největší rozdíl mezi testováním nastal u Chlapce C (8 bodů) a nejmenší u Dívky G (5 bodů). V průměru se výzkumný vzorek zlepšil o 6,33 bodů. V tabulce jsou uvedeny i steny, do kterých je při vyhodnocení převeden celkový počet bodů. U dětí, které získaly počet bodů označený 5 steny a výše by se v budoucnosti se specifickými poruchami učení potýkat neměly. Hodnocení ve stenech je následující:

- 1 – 2 steny výrazný podprůměr,
- 3 steny podprůměr,
- 4 steny nižší průměr, hraniční pásmo,
- 5 – 6 stenů průměr,
- 7 stenů vyšší průměr,
- 8 stenů nadprůměr,
- 9 – 10 stenů výrazný nadprůměr.

Jak je patrné, všechny děti z výzkumného vzorku kromě jednoho chlapce se zlepšily v rámci slovního vyhodnocení, zmíněný chlapec se zlepšil pouze v rámci stenů. Pro lepší přehlednost jsou výsledky 1. a 2. testování uvedeny v grafu č. 3.



Grafické schéma 3: Porovnání výsledků 1. a 2. testování

6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze

Hlavním cílem empirické části diplomové práce je zjistit, zda aplikovaný intervenční program snížil u vybraných dětí předškolního věku riziko vzniku specifických poruch učení. Tento cíl byl naplňován pomocí třech dílčích cílů:

C1: Identifikovat děti ohrožené vznikem SPU ve vybrané mateřské škole.

Výzkumné šetření probíhalo ve vybrané mateřské u nemocnice ve městě Středočeského kraje. Původní výzkumný vzorek sestával ze 16 dětí, které v průběhu probíhajícího školního roku dovrší věku 6 let a měly by tedy v následujícím školním roce začít plnit povinnou školní docházku. Rodičům těchto dětí byl přes učitelku v říjnu 2019 zprostředkován standardizovaný dotazník Škála rizika dyslexie, podle kterého lze identifikovat děti předškolního věku, u kterých by se v budoucnosti mohly objevit specifické poruchy učení. Po vyhodnocení dotazníků bylo z výzkumného vzorku vyloučeno 7 dětí, jejichž skóre nepoukazovalo na riziko vzniku SPU. Zbývajících 9 dětí bylo v průběhu měsíce listopadu vyšetřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Samotné výsledky dotazníkového šetření nebyly dostačující, protože respondenty zmíněného dotazníku nejsou děti samotné, ale jejich rodiče, či v jiných případech učitelky. Proto byly výsledky získané touto metodou brány pouze orientačně a jeho funkcí bylo zejména zúžení výzkumného vzorku. Škála rizika dyslexie navíc neobsahuje položky týkající se úrovně sluchového vnímání, které je velmi důležité pro školní úspěšnost.

Testování Testem rizika poruch čtení a psaní probíhalo jeden týden vždy v odpoledních hodinách, aby výzkumné šetření nenarušovalo naplánovanou řízenou činnost učitelek. Po vyhodnocení testů zůstalo ve výzkumném vzorku 6 dětí, jejichž bodové ohodnocení poukazovalo na nedostatky v oblastech, které jsou stěžejní pro úspěšný nácvik školních dovedností. Nevýhodou použití Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky byl fakt, že normy pro vyhodnocení tohoto testu pracují pouze s dětmi od věku 6,0 let. V čase prvního testování bylo 4 dětem z výzkumného vzorku méně než 6 let, a na konci února, kdy probíhalo 2. testování bylo stále jednomu chlapci 5 let a 10 měsíců. Tento fakt mohl mít za následek zkreslení výsledků vyšetření dětí. I tak ale došlo k úspěšné identifikaci dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení a **dílčí cíl 1 lze považovat za splněný.**

C2: Aplikovat vybraný stimulační program zaměřený na rozvoj dílčích nedostatků u identifikovaných dětí.

Po vyhodnocení Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky byla zahájena přímá práce s dětmi z výzkumného vzorku. Tato práce se konala vždy v prostorách hlavní místnosti školy, kdy ostatní děti byly na školním hřišti či venku na procházce. Díky tomu nebyla práce s dětmi ničím vyrušována. S dětmi jsem se stýkala každý týden po dobu 40 minut a využívala jsem jak skupinové, tak individuální typu práce s dětmi. V případě individuální práce jsem ostatním dětem zadala samostatnou práci ve formě předem vysvětlených pracovních listů nebo jsem uplatnila formu „koutků“, kterou užívá učitelka mateřské školy a děti jsou s ní z toho důvodu dobře obeznámeny. Většinu činností jsem však upravila takovým způsobem, aby byla vhodná pro využití v rámci skupinové formy práce s dětmi.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na oblasti, které jsou důležité pro osvojení si dovedností jako čtení, psaní a počítání. Mezi tyto oblasti patří: sluchové a zrakové vnímání, orientace v čase a prostoru a pravolevá orientace, řečové dovednosti, paměť a pozornost. Tyto oblasti jsem poté rozvíjela pomocí vybraných činností a her po dobu třech měsíců.

Spolupráce s Dívkou A probíhala bezproblémově, a to díky jejímu povahovému rysu, kdy se snaží uspět ve stejných činnostech a oblastech jako její vrstevníci. Z toho důvodu se do všech zvolených činností aktivně zapojovala. S Dívkou G byly počátky práce obtížnější, zpočátku se odmítala zapojit do aktivit. Když ale zjistila, že se nemůže připojit ke svým mladším přátelům, postupně se angažovat začala. I přesto dívka potřebovala slyšet spoustu chvály, pokud se jí něco podařilo a musela být vhodně motivována. Chlapci A z pracovního hlediska nečinilo potíže účastnit se připraveného preventivního programu, do většiny cvičení se rád zapojil a bylo na něm poznat, že ho úkoly baví, i tak se mu však stále muselo připomínat, co má dělat, protože se po chvíli přestával dostatečně koncentrovat. Chlapec C se při vykonávání aktivit v rámci podpurného programu velmi snažil, ale dělalo mu potíže pochopit zadání úkolů a her. Bylo potřeba princip několikrát zopakovat a na příkladu ukázat, co má chlapec dělat. V případě opakování činností si chlapec pravidla již dobře pamatoval. Chlapec D v rámci stimulačního programu velmi dobře spolupracoval, i když po delším čase začal být neklidný. Do kolektivních činností se zapojoval, ale zároveň dával prostor k vyjádření

i ostatním dětem. Pouze v případě, kdy ho hra či činnost velmi nadchla, tak zapomínal na pravidla. Chlapec F pracoval aktivně a při dostatečné chvále se velmi snažil. S ostatními dětmi se nepřekřikoval a snažil se s nimi kooperovat, pokud to bylo nutné. Pokud začal ztrácet pozornost, stačilo mu připomenout, čemu se má věnovat a chlapec se bez potíží vrátil k vykonávané aktivitě. Děti celkově nejvíce bavily činnosti spojené s pohybem a překvapivě cvičení se bzučákem. Aktivity byly pravidelně střídány, aby děti neztrácely pozornost a motivaci ke spolupráci. **Tento dílčí cíl lze považovat za splněný.**

C3: Ověřit výsledky aplikace stimulačního programu opakovaným testováním dětí.

Přímá práce s dětmi byla ukončena 3. týden v únoru 2020 a poslední týden v únoru proběhlo opětovné vyšetření dětí Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Tohoto testování se opět účastnilo všech 6 dětí výzkumného vzorku. Po vyhodnocení testu se ukázalo, že děti se v průměru zlepšily o 6,33 bodů za tři měsíce během aplikace stimulačního programu, dvě děti, které byly součástí výzkumného vzorku dosáhly takového výsledku, který je zařadil do kategorie průměru. Samozřejmě nelze veškeré zlepšení připisovat pouze stimulačního programu, dané oblasti se u dětí vyvíjely nejen díky stálému zrání CNS, ale také díky soustavnému působení prostředí mateřské školy a domácímu prostředí. I přes všechny tyto uvedené informace se lze domnívat, že ke zlepšení úrovně daných oblastí došlo i díky zvolenému programu, kterého se děti účastnily. **Tento dílčí cíl byl tedy pomocí opakovaného testování naplněn.**

Pomocí těchto dílčích cílů byl podpořen **hlavní cíl diplomové práce, který byl splněn** v rámci výzkumného šetření za využití testové metody a metody dotazníku.

Vzhledem k velkému množství vytvořených a aktivně využívaných preventivních programů (některé jsou uvedeny v teoretické části diplomové práce v kapitole č.3) je patrné, že této problematice je v rámci odborné veřejnosti kladena velká pozornost. Problém však nastává u rodičů, kteří s riziky vzniku specifických poruch učení ještě nejsou plně obeznámeni, a to i přesto, že zrovna rodina je prostředím, jejíž působení na dítě tohoto věku je velmi důležité. Rodinné prostředí by mělo být pro dítě místem, kde se cítí bezpečně a milovaně, ale také mu poskytuje dostatek podnětů pro jeho zdravý

vývoj po všech oblastech. Proto je důležité tuto problematiku přiblížit právě rodinným příslušníkům dítěte.

Není mimořádné, že však ani v rámci mateřského vzdělávání se setkáme s takovými pedagogy, kteří si nejsou jisti, jak si s těmito informacemi poradit. Ať už je to z personálních důvodů, kdy se jedna učitelka stará o velkou skupinu dětí a není v jejich silách se individuálně věnovat jedincům, kteří potřebují individuální přístup (jak tomu bylo například v místě, kde probíhalo výzkumné šetření této diplomové práce), nebo kvůli jiným omezením časového, technického nebo i finančního rázu, které omezují možnosti podpory těchto budoucích žáků. Ani depistáž dětí předškolního věku, u kterých by se průběhu vzdělávacího procesu mohly projevit specifické poruchy učení v našem prostředí není zcela běžná a neprobíhá v každé mateřské škole.

V rámci časového rozmezí třech měsíců, které bylo využito pro přímou práci s dětmi výzkumného vzorku za cílem zlepšení úrovně oblastí důležitých pro úspěšný průběh edukačního procesu, všechny děti dosáhly lepších výsledků v rámci druhého testování než toho prvního. Výzkumné šetření tedy potvrdilo, že aplikací vhodného stimulačního programu je možné zmírnit nedostatky ve vybraných oblastech, ačkoliv lze s jistotou říct, že o rozvoj těchto funkcí se zasloužil nejen již zmíněný program. Dítě předškolního věku se nadále vyvíjí a zdokonaluje v oblastech, na který byl tento program orientován, v důsledku zrání centrální nervové soustavy. Další roli ve zlepšování schopností dětí výzkumného vzorku má nepopíratelně docházka do mateřské školy, která také na tyto děti působila. V neposlední řadě je důležité zmínit i vliv rodinného prostředí, jež je v tomto věkovém období stále velmi důležité. Pro to, aby byl stimulační program úspěšný, je důležitá pravidelnost a systematičnost. Dítě by se nemělo zbytečně přetěžovat a zejména v předškolním období je vhodné vybírat aktivity, které probíhají formou hry a dítě si tím pádem ve většině případů ani neuvědomí, že se vlastně učí. O tuto skutečnost se opírá spousta odborníků, kteří se problematice specifických poruch učení, riziku SPU u dětí předškolního věku a školní zralosti a připravenosti všeobecně, dlouhodobě věnují. Z těchto odborníků lze například zmínit speciální pedagožku Olgu Zelinkovou, klinickou psycholožku a psychoterapeutku Brigitte Sindelarovou či Vlastou Šmardovou a Jiřinou Bednářovou, jež jsou několikanásobnými autorkami věnující se právě problematice vývoje v předškolním období, jež své publikace opírají o mnohaletou praxi v pedagogicko-psychologické poradně.

Výzkumný vzorek dětí se skládal ze 4 chlapců a 2 dívek, což potvrzuje informace uvedené v odborné literatuře, které uvádí, že specifické poruchy učení se vyskytují častěji u chlapců než u dívek. Proto, aby tento výsledek byl brán relevantně by však původní vyšetřovaná skupina musela obsahovat vyvážený počet obou pohlaví.

Závěr

Diplomová práce se věnuje specifickým poruchám učení, konkrétně dětem předškolního věku, u kterých je určité riziko vzniku těchto poruch. Práce se zaměřuje na možnosti identifikace těchto dětí a možnostmi prevence. Specifickým poruchám učení je oproti jiných druhů postižení věnováno z pohledu veřejnosti podstatně méně zájmu. To je částečně způsobené tím, že tyto poruchy nejsou na první pohled rozpoznatelné. Dalším působícím faktorem je fakt, že podstatná část laické veřejnosti, zejména starší ročníky, považují specifické poruchy učení za smyšlené a tvrdí, že se za tímto označením schovává obyčejná hloupost či lenost. Tyto obtíže však postiženého jedince ovlivňují nejen z hlediska jeho školní úspěšnosti, ale i v jeho osobním životě, zasažena je i psychika jedince, který často trpí pocity méněcennosti a nízkým sebevědomím.

Teoretická část diplomové práce je rozčleněna do třech stěžejních kapitol. První kapitola se věnuje předškolnímu období dítěte a jeho vývojem v oblasti motoriky, kognice, emocionality a socializace. Další kapitola se zaměřuje na samotnou problematiku specifických poruch učení, jejich etiologii, klasifikaci, možnostech diagnostiky a reedukace. Poslední kapitola je věnována diagnostice dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení předškolního věku a možnostmi reedukace.

V praktické části diplomové práce je pozornost věnována identifikaci dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení v předškolním věku. Součástí praktické části jsou i vybrané návrhy stimulačních činností pro rozvoj oblastí podílejících se na osvojování si dovedností číst, psát a počítat. Po této kapitole následuje ověření efektivity vybraných stimulačních aktivit v podobě opětovného testování výzkumného Z metodologického hlediska bylo využito metody dotazníku a testové metody. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že aplikace výše zmíněných stimulačních činností napomáhá ze snížení rizika vzniku specifických poruch učení.

Vzhledem k tomu, že specifické poruchy učení se vážou na obtíže spojené s osvojováním si školních dovedností, není možné tyto poruchy bezpečně diagnostikovat v předškolním věku, kdy dítě není na úrovni učení se těmto dovednostem. Lze však zjistit, zda se u jedince vyskytuje riziko jejich vzniku. To se dá odhalit pomocí testových baterií zaměřených na zjišťování deficitů v oblastech, které jsou klíčové pro školní dovednosti. Pokud zjistíme, v jakých oblastech či funkcích se deficity vyskytují, je možné se na tyto nedostatky zaměřit a pomocí stimulačních činností se je snažit zmírnit nebo odstranit.

Proto je důležité rozvoj těchto oblastí podporovat a nepodceňovat vážnost specifických poruch učení. Někteří jedinci se s obtížemi pramenících z této diagnózy potýkají po celý svůj život. Je-li tedy možnost, že důsledkům vyplývajících z diagnózy specifické poruchy učení lze předejít zahájením včasné prevence již v mateřské škole, měli bychom této příležitosti využít a dětem vykazujícím deficity ve výše zmíněných funkcích se snažit co nejefektivněji pomoci.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2011. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-0977-9.

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015b. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence v MŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.

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

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-294-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-157-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

NEUBAUER, Karel, Sarmíte TUBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-261-5.

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010a. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010b. ISBN 978-80-7367-773-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003. Studijní texty pro distanční studium.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

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

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

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

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT: ©2010 [cit. 25.2.2020].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Denní režim mateřské školy	46
Tabulka 2: Časový harmonogram výzkumného šetření	49
Tabulka 3 Hodnocení testu - Dívka A	53
Tabulka 4 Hodnocení testu - Dívka G	55
Tabulka 5 Hodnocení testu - Chlapec A.....	57
Tabulka 6 Hodnocení testu - Chlapec C.....	59
Tabulka 7 Hodnocení testu - Chlapec D.....	61
Tabulka 8 Hodnocení testu - Chlapec F	62
Tabulka 9 2. Hodnocení 2. testování	77
Tabulka 10 Bodové rozdíly mezi 1. a 2. testováním	78
Tabulka 11 Porovnání výsledků 1. a 2. testování.....	79

Seznam grafů

Grafické schéma 1 Získaný počet bodů v dotazníku Škála rizika dyslexie.....	50
Grafické schéma 2 Počet bodů získaný v Testu poruch čtení a psaní pro rané školáky	51
Grafické schéma 3: Porovnání výsledků 1. a 2. testování.....	80

Seznam příloh

Příloha č. 1: Hodnocení míry rizika vzniku specifických poruch učení

Příloha č. 2: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Příloha č. 3: Pracovní list k aktivitě „Rozpočítáváme“

Příloha č. 4: Pracovní listy k aktivitě „Najdi rýmy“

Přílohy

Příloha č. 1: Hodnocení míry rizika vzniku specifických poruch učení

„Hodnocení míry rizika vzniku specifických poruch učení“ - dotazník pro učitele MŠ, popř. pro rodiče

Jméno a příjmení dítěte:

*Z nabídky odpovědí zaškrtněte tu,
která podle Vás výše uvedené/á tvrzení nejlépe vystihuje.

Dítě si obtížně pamatuje písmena (např. písmena uvedená v jeho jméně popř. příjmení).

*nikdy	*občas	*často	*stále
--------	--------	--------	--------

Dítě má obtíže při stříhání nůžkami.

*nikdy	*občas	*často	*stále
--------	--------	--------	--------

Dítě nesprávně vyslovuje.

*nikdy	*občas	*často	*stále
--------	--------	--------	--------

Pohybový vývoj dítěte je nedostatečný:
(např. pomalu běhá, málo skáče, špatně jezdí na kole nebo na koloběžce).

*nikdy	*občas	*často	*stále
--------	--------	--------	--------

Dítě píše zrcadlově obráceně nebo zprava doleva písmena či číslice
(např. ve svém jméně nebo číslice v datu narození, a to např. při pokusu o jeho opis).

*nikdy	*občas	*často	*stále
--------	--------	--------	--------

Dítě nesprávně vyslovuje artikulačně obtížná slova (např. traktor, švestka), zaměňuje předpony ve slovech a výrazy znějící podobně.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě neumí rozlišit podobně znějící hlásky (k-g, s-z), a proto nepozná rozdíly mezi slovy např. sem-zem, pije-bije atp.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě se nevyjadřuje gramaticky správně.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě nebaví hrát si např. s Legem, nezajímají ho hry s kostkami, puzzle apod., pokud musí sestavovat podle vzoru – tvoří pouze vlastní kompozice.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě se nerado účastní pohybových her.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě obtížně rozlišuje tvarově stejné tvary, znaky a popř. písmena, která se liší polohou v prostoru např. čtverce, obdélníky, trojúhelníky, →↓↖↘, p-b-d.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě nerado kreslí, a to i přes to, že je k tomu doma vedeno.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě si obtížně pamatuje prvky, které jsou uspořádané v sekvencích (tj. např. dny v týdnu, části dne, roční období ...atp.)

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě se snadno rozptýlí, špatně koncentruje pozornost.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě si obtížně osvojuje pohybové aktivity (např. hry s míčem, gymnastická cvičení, cvičení rovnováhy – chůze po čáře, stoj na jedné noze atp.).

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě si špatně zapamatovává tvarově podobné geometrické tvary (např. čtverce, obdélníky), grafické znaky (např. \leftarrow \rightarrow , \downarrow \uparrow) popř. písmena (např. m-n, l-t).

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě nezvládá analýzu = rozklad slova na hlásky (např. pes, zem, kos, nos, mák, máma, táta, teta, veze, leze, kolo aj.)

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě má obtíže s obkreslováním geometrických a jiných tvarů.

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě nezvládá syntézu = spojování hlásek ve slovo (např. n-o-s = nos)

*nikdy

*občas

*často

*stále

Dítě si neumí zavázat boty, zapínat knoflíky atp., tj. má obtíže v provádění úkonů spojených se sebeobsluhou.			
*nikdy	*občas	*často	*stále

Dítě si nedokáže přesně zapamatovat krátké verše, písničky, neumí rozpoznávat a tvoří rýmy.			
*nikdy	*občas	*často	*stále

- do 40 bodů = norma
- 41 – 53 bodů = mírné riziko SPU
- 54 a více bodů = vysoké riziko SPU

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Vyš. dne:
Nar.:	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky Místo ukazování si to teď spolu zátleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Teď zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LETĚ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, vid'? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *loví*? Tam *p* není, vid'? Je tam jen *l-o-v-í*.

ÚKOL: Slyšíš ve slově

		Body			Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – KOHOUT	
3.7.	E – SADY		3.8.	E – SKÁČE	

Dovoleno kopírovat.

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

ZÁCVIK: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid? Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

ÚKOL: Jsou tato dvě slova úplně stejná? (vyslovujeme pomalu, odděleně)

		Body			Body
zácvik	VOK – VOK	<input checked="" type="checkbox"/>	zácvik	CETÝ – CETÍ	<input checked="" type="checkbox"/>
4. 1.	BALUM – BALUM	<input type="checkbox"/>	4. 2.	TYK – TIK	<input type="checkbox"/>
4. 3.	STĚS – STES	<input type="checkbox"/>	4. 4.	MANÍ – MANÝ	<input type="checkbox"/>
4. 5.	ZIK – ZÍK	<input type="checkbox"/>	4. 6.	DYR – DYR	<input type="checkbox"/>
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	<input type="checkbox"/>	4. 8.	BRAM – PRAM	<input type="checkbox"/>

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

ZÁCVIK: Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

Ted' zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme)

ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

		Body
5.1.	Sova houká HÚ HÚ	<input type="checkbox"/>
5.2.	Slepička odpovídá KO KO DÁK	<input type="checkbox"/>
5.3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	<input type="checkbox"/>
5.4.	Ája volá na psa FÍKU	<input type="checkbox"/>

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

ZÁCVIK: Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus ted' podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)

ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučíš. (6.2. – 6.4.)

		Body
6.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

ZÁCVIK: Už jsme si povídali o tom, že moje ruka a tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zácvičné obrázky opravujeme, zdůvodníme.

ÚKOL: A teď mi řekni sám, které obrázky jsou stejné a které různé.

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 - 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. Teď ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, najdeš ho mezi těmito ostatními obrázky. (pomáháme)

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

ÚKOL: Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe.

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud má dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také některé rozběhnutí, zakoktání a opakování je chyba. A teď říkej po mně:

Body

Body

10.1.	CVRČEK		10.2.	TŘPYTIVÝ	
10.3.	ŠEHEREZÁDA		10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5.	PODPLUKOVNÍK		10.6.	OBDIVUHODNĚ	

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

ÚKOL: Teď ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na papír co nejpřesněji.

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMĚ

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Teď dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakují A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

„Jak se jmenuje tento znak...“ (ukazujeme)

„Nyní obrázky schovám. Víš, že jeden byl nahoře, jeden uprostřed a jeden dole. Řekni mi tedy, jak se jmenoval znak...“

Body

12.1.	Dole (BÁC)	
12.2.	Uprostřed (PÍP)	
12.3.	Nahoře (UF)	

Body

12.4.	Uprostřed (PÍP)	
12.5.	Nahoře (UF)	
12.6.	Dole (BÁC)	

13. RÝMOVÁNÍ

ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vos, míč ano pryč nebo rýč.

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body

13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové vnímání – plošné		
10. Artikulační obratnost		
11. Jemná motorika – napodobení písma		
12. Intermodalita – učení písma		
13. Rýmování		
CELKEM		

Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

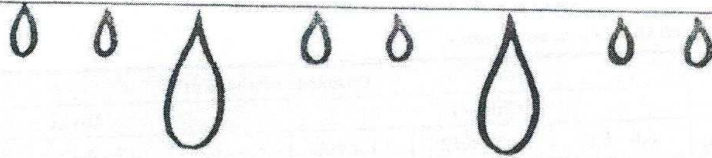
Převod hrubých skóreů na stenové normy

steny	Věk	Dosažené hrubé skóre					
		Chlapci			Dívky		
		6,0 - 6,6	6,7 - 6,12	7,1 a výše	6,0 - 6,6	6,7 - 6,12	7,1 a výše
1		do 17 bodů	do 19 bodů	do 18 bodů	do 21 bodů	do 23 bodů	do 19 bodů
2		18 - 22	20 - 26	19 - 23	22 - 24	24 - 26	20 - 23
3		23 - 28	27 - 30	24 - 27	25 - 27	27 - 29	24 - 27
4		29 - 34	31 - 35	28 - 32	28 - 30	30 - 34	28 - 31
5		35 - 38	36 - 40	33 - 38	31 - 36	35 - 38	32 - 36
6		39 - 42	41 - 44	39 - 43	37 - 41	39 - 43	37 - 42
7		43 - 46	45 - 48	44 - 46	42 - 45	44 - 47	43 - 46
8		47 - 50	49 - 52	47 - 50	46 - 49	48 - 51	47 - 49
9		51 - 54	53 - 54	51 - 53	50 - 53	52 - 54	51
10		55	55	54 - 55	54 - 55	55	52 - 54

Hodnocení:

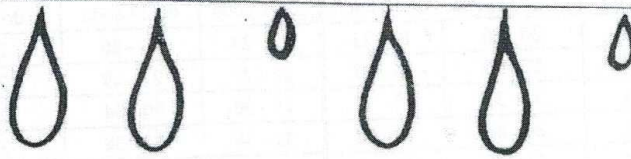
Sten	1 - 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší průměr, hraniční pásmo
	5 - 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 - 10	výrazný nadprůměr

zácvik



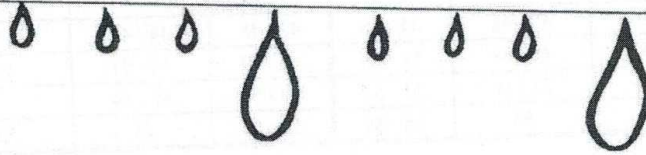
6.3.

zácvik



6.2.

6.1.



6.4.

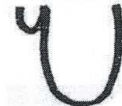
záčvik



záčvik



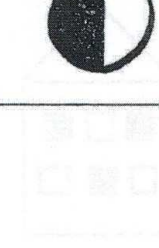
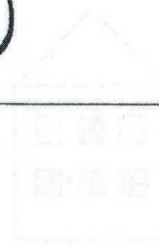
7.1.



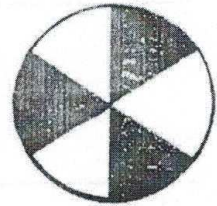
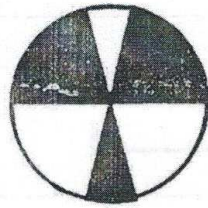
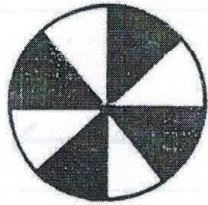
7.2.



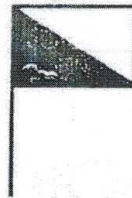
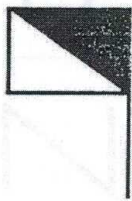
7.3.



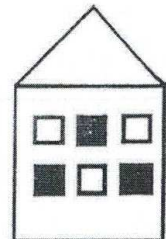
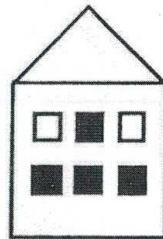
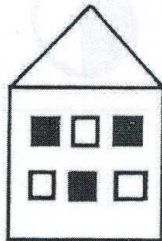
zácvik



8.1.



8.2.

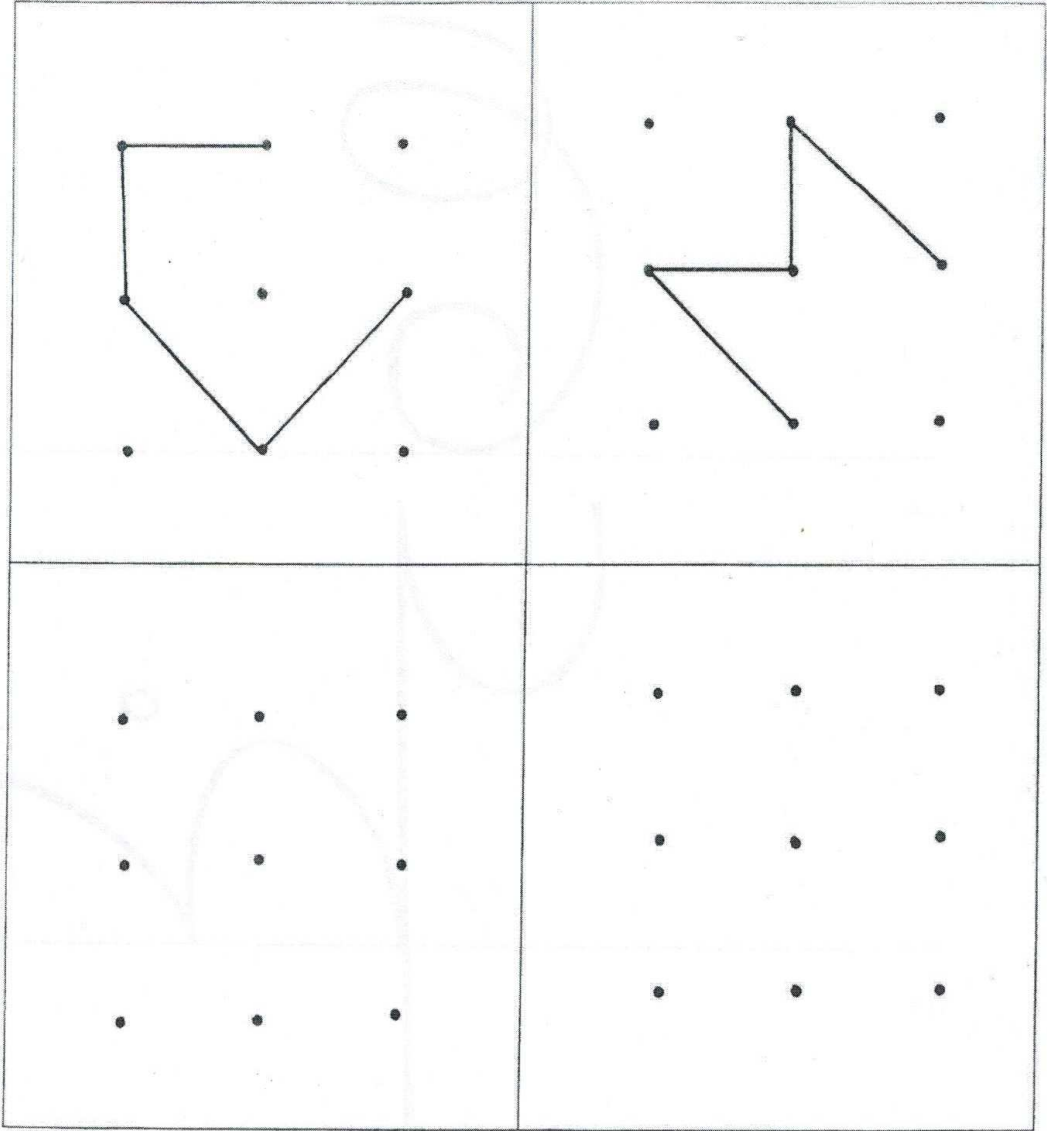


8.3.

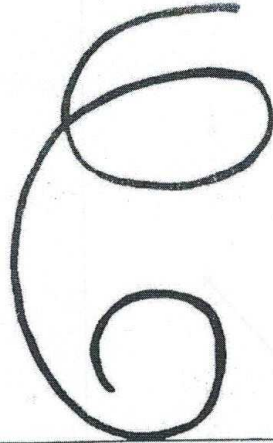


9.1.

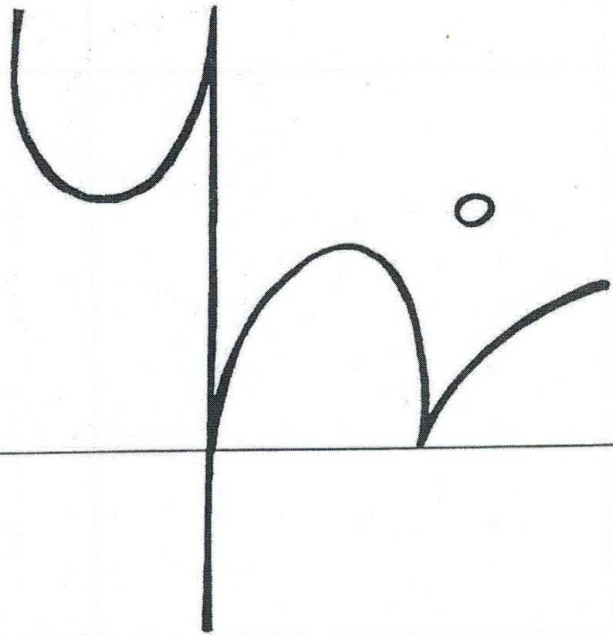
9.2.



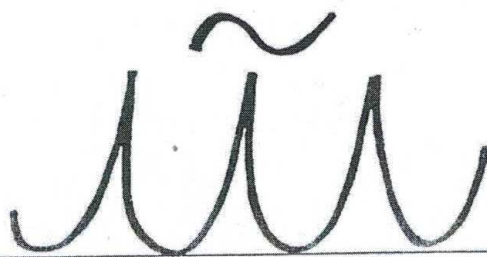
11.1.

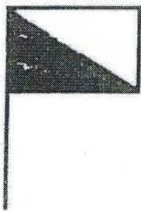
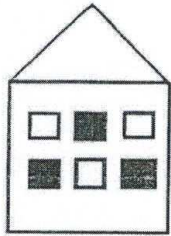
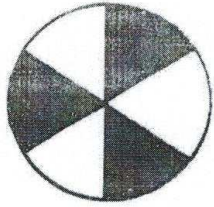


11.2.



11.3.



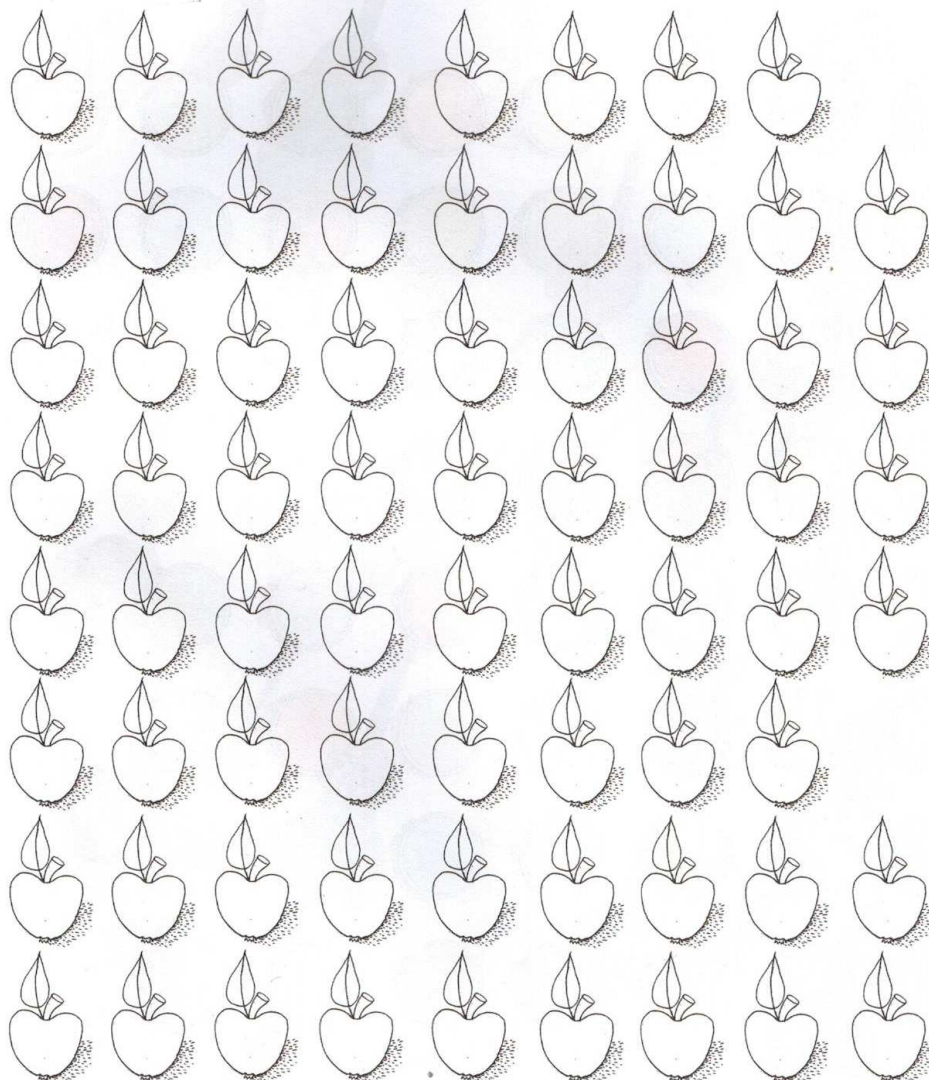


Příloha č. 3: Pracovní list k aktivitě „Rozpočítáváme“

7. Toto rozpočítadlo možná znáš. Pokud ne, snadno se ho naučíš, je krátké.

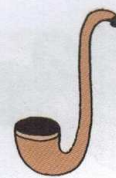
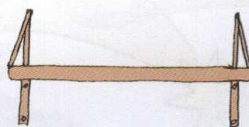
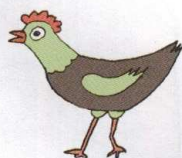
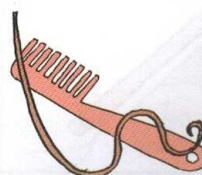
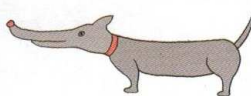
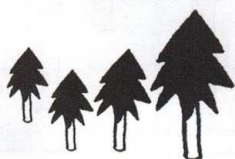
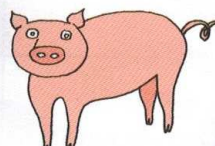
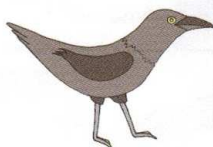
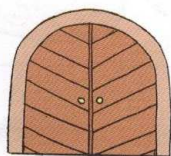
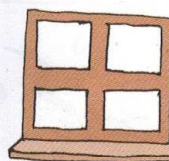
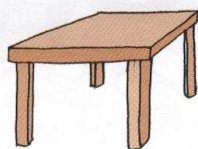
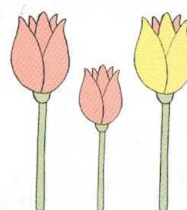
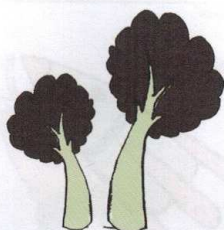
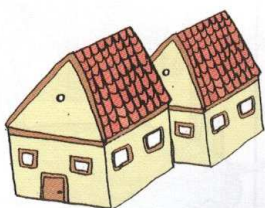
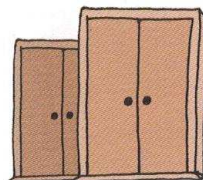
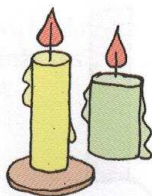
Sviť mi, sviť mi, sluníčko,
Dám ti jedno jablíčko.

Že to bylo jednoduché se ho naučit! A jestlipak víš, co bude tvým úkolem? Hezky si rozpočítadlo nahlas opakuj, přitom se na každou slabiku dotkni jednoho z jablíček nakreslených v řadách pastelkou, kterou máš v ruce. A vždy, když vyslovíš poslední slabiku v říkadle, vybarvíš to jablíčko, na které jsi ukázal naposled. A pokračuj v ukazování na jablíčka dále a dále. Vždy to, u kterého vyslovíš poslední slabiku ve slově „jablíčko“, vybarvíš. Pokud jsi ukazoval na jablíčka správně a správně i vybarvoval, budeš mít na stránce 5 vybarvených jablíček.



Příloha č. 4: Pracovní listy k aktivitě „Najdi rýmy“

36. V řádku najdi vždy dvě slova, která se rýmují. Obrázky, kterými jsou slova znázorněna, vybarvi stejnou barvou.



35. Pojmenuj slova znázorněná obrázky a spoj čarou vždy takové dva obrázky, které se rýmují.



37. Rozstříhej obrázky a dávej k sobě takové, které znázorňují slova, jež se rýmují.

