

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Jana Cejnková

III. ročník – prezenční studium

Obor: učitelství pro mateřské školy

**PREVENCE DYSLEXIE A DYSGRAFIE U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bartoňová

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvádím veškeré
prameny, ze kterých jsem čerpala.

Olomouc

Děkuji Mgr. Janě Bartoňové za odborné vedení mé práce, cenné rady a připomínky, které mi poskytla a hlavně za podporu a optimismus, díky nimž jsem mohla svoji práci dokončit.

Obsah

Úvod	7
1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	8
2 Charakteristika dítěte předškolního věku	10
2.1 Vývoj poznávacích procesů	10
2.1.1 Myšlení	10
2.1.2 Fantazie	11
2.1.3 Vnímání	11
2.1.4 Pozornost	11
2.1.5 Paměť	11
2.2 Emoční a sociální vývoj.....	12
2.2.1 Citové prožívání.....	12
2.2.2 Rodina	12
2.2.3 Socializace	13
2.2.4 Hra	14
3 Školní zralost, školní připravenost	15
3.1 Školní zralost	15
3.2 Školní připravenost	18
4 Deficity dílčích funkcí	20
4.1 Pojem deficity dílčích funkcí.....	20
4.2 Etiologie deficitu dílčích funkcí	21
5 Specifické poruchy učení – SPU	23
5.1 Definice	23
5.2 Dyslexie	25
5.3 Dysgrafie.....	25
5.4 Diagnostika specifických poruch učení	27
5.4.1 Diagnostika v prvním ročníku základní školy	28
5.4.2 Diagnostika v předškolním věku	28
5.4.3 Rizikové dítě v předškolním věku.....	29
II Praktická část	32
6 Rozvoj zrakového a sluchového vnímání	32
6.1 Zrakové vnímání a paměť.....	32
6.1.1 Oslabení zrakového vnímání	33
6.1.2 Činnosti na rozvoj zrakové percepce.....	33

6.2 Vnímání prostoru a prostorové představy	48
6.2.1 Oslabení prostorového vnímání.....	48
6.3 Vnímání času	48
6.4 Sluchové vnímání a paměť	49
6.4.1 Oslabení sluchového vnímání	49
6.4.2 Sluchová percepce	50
Závěr.....	56
Použitá literatura.....	57
Přílohy	59

Úvod

„Čtení a psaní nelze nazvat malým vzděláním, když napomáhá lidem, aby byli lepší ke všem tvorům“.

John Ruskin

Téma svojí bakalářské práce jsem dlouho vybírala. Chtěla jsem psát o něčem, co je mi alespoň trochu blízké a hlavně o tématu, které bude pro moji budoucí profesi (snad i pro ostatní čtenáře mé práce) jakýmkoli způsobem užitečné. Vybrala jsem si téma z oblasti specifických poruch učení. K této problematice existuje velká spousta materiálu. Téměř všechny publikace se však zaměřují na děti školního věku. Proto jsem se rozhodla psát o těchto potížích s ohledem na předškolní věk.

Problematika specifických poruch učení je mi poměrně blízká. Mám bratra, který těmito poruchami trpí. Od svého útlého věku, celou dobu jeho vyrůstání a školní docházky, mám možnost sledovat, jakým způsobem se s nimi potýká. Mohla jsem pozorovat, jak se k němu staví učitele na základní škole i pracovníci pedagogicko-psychologické poradny. Téměř každý den jsem se účastnila jeho přípravy na vyučování. Asi málokdo z nás si dokáže představit, kolik přemáhání, práce a úsilí stojí za výkony, které děti se specifickými poruchami učení podávají. O kolik času navíc musí trávit u domácích úkolů, oproti „běžným dětem“ a také, v neposlední řadě, kolik trpělivosti a vůle musí mít rodiče, kteří se chtějí dětem zodpovědně věnovat.

Problematika specifických vývojových poruch učení není v dnešní době neznámým tématem. Se žáky, kteří trpí obtížemi v pravopisu, čtení, psaní a počítání se ve školách setkáváme stále častěji, řekla bych téměř běžně. V mateřských školách se s těmito poruchami neseťkáváme – ani nemůžeme, protože se týkají dovedností, které děti získají až na základní škole. Můžeme se ale zaměřit na rozvoj jednotlivých oblastí dětského vývoje tak, abychom těmto potížím předcházeli, regulovali a v co nejvyšší míře eliminovali.

Má práce má dvě části. V teoretické části se budu snažit shrnout poznatky o vývoji dítěte v předškolním období, ale především o problematice specifických vývojových poruch učení. Praktická část se bude věnovat oblasti zrakového a sluchového vnímání. Správný a dostatečný rozvoj těchto oblastí je jedním z hlavních kritérií pro vznik SPU. K těmto oblastem se pokusím uvést příklady her a námětů pro práci s dětmi, které se dají v mateřské škole využít a korespondují s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Mateřská škola je školské zařízení, které zajišťuje všestrannou péči o děti od tří do šesti (sedmi) let. Školský zákon umožňuje odložit povinnou školní docházku dítěte do roku, ve kterém dítě dovrší osmý rok. Předškolní zařízení má povinnost přijmout dítě, které má před sebou poslední rok před nástupem do ZŠ.

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“¹

Předškolní vzdělávání je počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizované a řízené MŠMT. Školský zákon (561/2004 sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) zařazuje předškolní vzdělávání do systému školství. Podle tohoto zákona je předškolní vzdělávání veřejnou službou.

Mateřská škola může být rozdělena na věkově heterogenní nebo věkově homogenní třídy. Do běžných mateřských škol bývají také zařazovány děti se specifickými vzdělávacími potřebami.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje požadavky, pravidla a podmínky pro vzdělávání dětí v předškolních zařízeních. Je povinný pro mateřské školy, speciální mateřské školy a také v přípravných třídách základní školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání také vymezuje svoje postavení v rámci kurikulárních dokumentů, jeho platnosti a principy. Specifikuje předškolní vzdělávání ve vzdělávacím systému a také jeho organizaci. Určuje vzdělávací obsah a definuje vzdělávací oblasti. RVP PV určuje podmínky předškolního vzdělávání. Součástí RVP PV jsou také podmínky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Popisuje způsob, jakým se provádí autoevaluace MŠ a hodnocení dětí. **RVP PV je východiskem** pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Na závěr jsou v RVP PV vymezeny povinnosti předškolního pedagoga.

Na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. RVP PV určuje společný rámec, který je nutné zachovat pro osvojení základních vědomostí a umožňuje plynulé navázání na RVP ZV. Je to otevřený dokument, který nabízí mateřským školám vytvářet školní

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 7.

vzdělávací program. Školní vzdělávací program vytváří na základě Rámcového programu pro předškolní vzdělávání každá jednotlivá škola. Z ŠVP vychází třídní vzdělávací programy, které vycházejí z potřeb jednotlivých tříd.

RVP PV vychází se specifíků předškolních dětí, z každého dítěte podle jeho individuálních potřeb a možností. Zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí, definuje předškolní vzdělávání a zajišťuje kvalitní pedagogickou činnost. Umožňuje mateřským školám využívat různé metody a formy předškolního vzdělávání. Přizpůsobuje se konkrétním krajovým i místním podmínkám, možnostem a potřebám jednotlivých mateřských škol. Poskytuje také kritéria, která se využívají pro vnitřní a vnější evaluaci školy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje cíle v podobě záměrů a výstupů. Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání: rozvíjení dítěte a jeho učení, osvojování hodnot a získávání osobnostních postojů. Klíčové kompetence představují výstupy. Dělí se na: kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské. **Dílčí cíle** vyjadřují konkrétní záměry, které přísluší jednotlivým vzdělávacím oblastem – **biologické, psychologické, sociálně – kulturní, interpersonální a environmentální**. **Dílčí výstupy** jsou vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům.

RVP PV shromažďuje požadavky státu na předškolní vzdělávání. V jednotlivých školních vzdělávacích programech je formulováno, jakou cestou škola dosáhne stanovených dílčích cílů, stanovuje se v nich obsah vzdělávací nabídky. Vytvářením individuálních školních programů se od sebe školy navzájem odlišují. Mohou nabízet rodičům i veřejnosti své služby podle konkrétních personálních, materiálních, prostorových a regionálních možností. Ze vzdělávacího obsahu RVP PV pedagog vytváří konkrétní vzdělávací nabídku, kterou by měl formulovat ve školním vzdělávacím programu. Vzdělávací nabídku stanovenou v RVP PV pedagog převádí do podoby konkrétních aktivit pro mateřskou školu.

Výstupy dětí představují **klíčové kompetence**. Jde o soubory předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince. Jejich osvojování je dlouhodobý proces, který pokračuje v základním i středním vzdělávání, a který se formuje v průběhu celého života, nejen po dobu školné docházky. Pro předškolní vzdělávání jsou vymezeny tyto kompetence: **k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské**.

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období můžeme v širším smyslu chápat jako celou dobu od narození, po vstup do ZŠ. Vágnerová uvádí, že: „*Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.*“² Děti přestávají být fixované na rodiče. Osvojují si normy chování, přijímají nové sociální role a rozvíjejí komunikaci, což jim umožňuje prosadit se ve vrstevnické skupině. Pro děti předškolního věku je charakteristická jistá dávka emoční a sociální zralosti. Dětské myšlení se vyznačuje egocentričností a je vázané na subjektivní pocity. Překonání této bariéry je jedním z největších úkolů předškolního období a je to také předpoklad k nástupu do školy.

2.1 Vývoj poznávacích procesů

2.1.1 Myšlení

Děti se zaměřují hlavně na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Jejich myšlení je nepřesné a prelogické. Piaget označuje toto uvažování jako „*názorné a intuitivní myšlení.*“³ Typické znaky dětského myšlení:

1. Egocentrismus – zkreslování pohledů a úsudků na základě subjektivních pocitů.
2. Fenomenismus – dítě posuzuje svět podle své představy, vlastního obrazu reality. Zároveň se u dětí objevuje prezentismus – vazba na přítomnost.
3. Magičnost – zkreslování reálného světa pomocí fantazie.
4. Absolutismus – všechno, co dítě pozná, je jednoznačné a konečné. Je to jeden z projevů potřeb jistoty.

Vývoj myšlení je dlouhodobý. Dítě si proměny uvědomuje postupně, podle jejich obtížnosti. Aby děti mohly nové informace chápat, musí jim porozumět a chápat jejich podstatu. Když ji nepochopí nebo ji pochopí špatně, přeberou si ji tak, jak umí, jak se jim hodí a jinou (správnou) možnost si nepřipouští. Děti mají pocit, že znají svět a orientují se v něm. Velký vliv na jejich úsudky mají také emoce. Tyto nepřesnosti jsou motivovány potřebou jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2000)

² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. S. 102

³ In VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 102

Dítě si přibližuje realitu tak, aby jí rozumělo. Proto se u dětí předškolního věku objevují *nepravé lži, tzv. konfabulace*.⁴ Kombinují fantazijní představy a reálné vzpomínky a jsou přesvědčeny o jejich pravdivosti.

2.1.2 Fantazie

Fantazie má v předškolním období velký význam. Je nezbytná pro rozumovou a citovou rovnováhu. Dětská fantazie se projevuje antropomorfismem – polidšťováním. To, že dítě světu dává lidské vlastnosti, mu pomáhá světu lépe porozumět. Umí rozeznávat živé a neživé bytosti, ale ještě pořád může jejich vlastnosti přehlížet. Dalšími znaky myšlení u předškolních dětí jsou: *útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup*⁵. Dospělí mohou usměrňovat dětské učení. Vývoj dětského poznávání postupně opouští subjektivní pohled.

2.1.3 Vnímání

Vnímání dětí předškolního věku je charakteristické globálností. Nevnímají celek jako souhrn detailů a nerozlišují mezi nimi základní vztahy. Upoutávají je nápadné vlastnosti objektu a také vlastnosti, které momentálně potřebuje (stejná barva kostek). Vnímání se vyvíjí v souvislosti s myšlením, představami a novými zkušenostmi. Pomáhá rozvíjet zrakovou a sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu, které jsou nezbytné pro výuku čtení a psaní. (Vágnerová, Valentová, 1994)

2.1.4 Pozornost

Pozornost v předškolním věku není ještě dostatečně zralá, je krátkodobá a povrchní. Většinou bývá neúmyslná. Dítě snadno upoutají nápadné, atraktivní předměty. Při hře ale můžeme pozorovat i počátky úmyslné pozornosti. Děti rády střídají různé činnosti, ale s přibývajícím věkem se zlepšuje jejich koncentrace i délka soustředění. Pozornost ovlivňuje zrání CNS.

2.1.5 Paměť

Pro paměť bývá typická obrazotvornost, pozornost a citovost. Dítě si lépe pamatuje to, co na ně nějak citově zapůsobí. Na počátku předškolního období je paměť

⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s.106

⁵VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0S.107

mimovolná. Ve druhé polovině tohoto období můžeme pozorovat počátky úmyslné paměti.

Hlavní znaky paměti u dětí předškolního věku:

1. Bezděčnost – dítě si spontánně pamatuje to, co ho zaujalo. Nemá ale úmysl si informace zapamatovat. Záměrná paměť se rozvíjí kolem 5. roku.
2. Mechaničnost – logická paměť se vyvíjí v závislosti na ostatních poznávacích procesech až na konci předškolního věku.
3. Konkrétnost – dítě si pamatuje lépe to, co zažilo nebo vidí, než to, co mu popisujeme.
4. Krátkodobost – na počátku předškolního období si dítě pamatuje jen to, k čemu má citové prožitky.

2.2 Emoční a sociální vývoj

Děti v předškolním věku by měly mít určitou dávku emoční a sociální zralosti. Stupeň, kterého dosáhnou, je jedním z ukazatelů, jak je dítě připraveno na vstup do základní školy.

2.2.1 Citové prožívání

Citové prožívání dětí je ovlivňováno vrozenými dispozicemi. Prožitky mohou být velmi intenzivní, ale také krátkodobé a proměnlivé. Kolem 5 roku začínají děti své citové projevy ovládat, umí být kritické samy k sobě, litují se a hodnotí své chování. Vytváří se u nich sebecit, který souvisí se sebeuvědoměním. Uvědomují si svoji odlišnost, jedinečnost a vytváří si povědomí o vlastní identitě. Pro děti předškolního věku je charakteristická veselost. Pomalu ustupuje strach z neznámého prostředí. Naopak se objevuje strach z nereálných bytostí a nadpřirozeného prostředí – někdy i těch, které si dítě samo vytvořilo. Jsou schopny spolupracovat s vrstevníky, pomáhat slabším, podřizovat se zájmu ostatních, umí řešit konflikty, hledají kompromisy, ale jsou také soupeřivé. Děti začínají v kolektivu zaujímat určité postavení. Vytváření těchto schopností je základem pro postupné začleňování do života společnosti („socializace“).

2.2.2 Rodina

Pro děti v předškolním věku je stále nejdůležitější rodinné prostředí. Než dítě nastoupí do mateřské školy, je pro něj rodina rozhodujícím prostředím. Formuje dětskou osobnost, dítě přejímá základní vzorce chování. Probíhá v ní primární socializace.

Vztahy v rodině jsou pro dítě velmi důležité. Zajišťují dítěti pocit bezpečí. Největší autoritou a vzorem jsou pro děti rodiče. Děti se snaží být jako oni, chtějí se s nimi co nejvíce ztotožnit. Vztahy se sourozenci mají velký socializační význam. Sourozenec je zdrojem zkušenosti, může být spojencem i soupeřem, se kterým se dítě musí dělit o pozornost rodičů.

2.2.3 Socializace

Socializace probíhá celý život člověka na základě interakcí jedince s ostatními lidmi. Začíná už v novorozeneckém období mezi dítětem a matkou a velmi důležité je i vytváření stabilních vztahů v batolecím období – zejména do prvního roku života. Předškolní období můžeme chápat jako kritické – hlavně pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V útlém dětství bývá dítěti povoleno téměř všechno, nejsou na ně kladeny skoro žádné požadavky a nároky. S přibývajícím věkem se dítě ocitá pod „sociálním tlakem“ – přibývají nároky a požadavky. Mění se období shovívavosti na období socializace.⁶

Socializace má tři klíčové roviny.

1. Zkvalitňuje a vyvíjí se **sociální reaktivita**. Probíhá od narození, ale v předškolním období dítě navazuje vztahy s vrstevníky, širší rodinou a cizími dospělými. Dítě může procvičovat sociální aktivity.
2. Vyvíjí se **sociální kontroly** (přijímání a přijetí společensky žádoucích norem).
3. Osvojují si **sociální role**, které se dějí uvnitř i vně rodiny. Rozvíjí se v dětské hře. Nejprve se jedná o souběžnou (paralelní hru) – děti si hrají podobně, ale každé samo. V předškolním věku převažuje hra společenská (asociativní) – děti si začínají hrát společně. Nakonec se vyvíjí hra kooperativní (spolupracující). Při této hře jsou rozdělovány role. Děti v předškolním období umí vyjmenovat některé své role.

V předškolním věku děti postupně přestávají být závislé na rodině a dospělých. Vstupem do mateřské školy děti navazují kontakty a získávají tak nové kamarády. Děti si vybírají kamaráda, který jim je podobný, má stejné potřeby a zájmy. Výběr kamarádů ovlivňují tyto faktory:

⁶ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

- a. Pohlaví – pocit příslušnosti k určitému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí.
- b. Zevnějšek dítěte – dítě, které je atraktivní pro dospělé, bývá preferováno i dětmi.
- c. Vlastnictví zajímavého předmětu – děti chtějí získat nějakou výhodu, prestiž, rozvíjí sociální strategie, které přetrvávají až do dospělosti
- d. Chování – děti, které jsou přátelské, mají více kamarádů.

2.2.4 Hra

Jednou z nejdůležitějších činností, která dítěti pomáhá osvojovat si role a socializovat se, je hra. Předškolní období bývá také označováno jako období hry, protože se právě hra stává nejdůležitější činností dítěte. Podle Langmeiera⁷ je hra činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, a je to činnost sama o sobě příjemná. Dětská hra může být funkční nebo činnostní, konstrukční nebo realistická, iluzivní a úkolová.

Podle Flitnera 1981⁸ rozlišujeme dva teoretické pohledy na hru. Podle prvního hra *napomáhá rozumnému a účelovému životu*. Vede k osvojení dovedností užitečných pro život. Podle druhého pohledu má hra smysl sama o sobě, je jednou ze základních potřeb člověka.

Hra má také velmi výraznou diagnostickou a psychoterapeutickou roli. U malých dětí je hra jedinou formou psychoterapie. Využívá se i u nemocných, hospitalizovaných nebo oslabených dětí.

⁷ LANGMEIER, J, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2007. 4. vydání. 352 stran. ISBN 80-247-1284-9. S.97

⁸ LANGMEIER, J, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2007. 4. vydání. 352 stran. ISBN 80-247-1284-9. S.98

3 Školní zralost, školní připravenost

3.1 Školní zralost

Důležitým mezníkem v životě dítěte je jeho nástup do základní školy. Vstup do školy znamená pro většinu dětí určitou zátěž, protože stoupají nároky na jejich vzdělání a pracovní výkonnost. Na děti jsou kladeny nároky, které musí bezpodmínečně plnit. Vágnerová⁹ definuje nástup do školy takto: „*Nástup dítěte do základní školy je důležitým mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá je přesně určena a jako společenský významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze*“. Tuto roli si člověk nevybírám – získává ji automaticky. Je určena dosažením určitého věku (6-7 let) a odpovídající vývojovou úrovní. Tento aspekt se označuje jako školní zralost.

Školní zralost je schopnost dítěte přizpůsobit se školním nárokům. Zahrnuje tělesný a psychosociální vývoj dítěte, tedy jestli je dítě fyzicky a psychicky vybaveno k tomu, aby úspěšně zvládlo úkoly a nároky, které jsou na ně kladeny. Jedním z kritérií pro nástup dítěte do školy je jeho chronologický věk. Dítě by mělo do 31. srpna dosáhnout 6 let. Jestliže posuzujeme školní zralost dítěte, hodnotíme především úroveň: tělesných funkcí, rozumových funkcí, citových funkcí a sociální adaptability.¹⁰

Langmaier¹¹ definuje školní zralost jako takový *stav somato-psycho-sociálního vývoje, který:*

1. *Je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství.*
2. *Je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte.*
3. *Který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.*

⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s.134

¹⁰ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2007. 352 s. ISBN 80-247-1284-9.

¹¹ LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2007. 352 s. ISBN 80-247-1284-9. s.104

Jedním z předpokladů školní zralosti je určitá úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a také zvýšením emoční stability. Zrání CNS ovlivňuje také rozvoj motoriky, zrakového a sluchového vnímání a senzoryckou koordinaci.

Zralejší dítě má menší problémy s udržením pozornosti. Lépe se soustředí a vydrží déle pracovat. Zralost se tedy stává podmínkou kvalitnějšího učení a lepšího výkonu (i lépe hodnoceného).

Zralost CNS také ovlivňuje adaptaci na školní režim. Nástup do školy představuje určitou zátěž pro každé dítě. Jestliže je dítě nezralé, je pro ně velkou zátěží stanovený režim dodržovat. Zralejší dítě bývá vyrovnanější a odolnější.

Zrání CNS ovlivňuje i vývoj pravo-levé orientace, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Nezralost CNS se může projevovat *nepřesnou koordinací pohybů mluvidel*,¹² což vede ke špatnému vyslovování určitých hlásek a přetrvává patlavost (dyslalie).

Celková úroveň motorického vývoje je pro adaptaci na školu také velmi důležitá. Jestliže je dítě výrazněji neobratné, sociálně je to znevýhodňuje. Může se stát terčem posměchu ostatních dětí. Postoj spolužáků závisí v určité míře i na schopnostech učitele. Pokud dovede dítě, které je „nešikovné“, vyzdvihnout v jiné oblasti – té, ve které vyniká, může tím dítěti vytvořit určitý status a podpořit tak jeho sebevědomí.

Zralost CNS je také důležité pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

Zrakové vnímání dozrává až ke konci 6 roku dítěte. Jeho rozvoj je velmi důležitý při čtení a psaní. Rozvíjí se vidění na blízko, což dětem umožňuje snadnější vnímání detailů. Rozvíjí se oblast vizuální diferenciacce (rozlišování), kterou dítě potřebuje pro rozlišování písmen a číslic. Týká se rozlišování tvarů, ale i směru (obrácených, otočených tvarů). Rozvíjí se také vizuální integrace, tj. schopnost koordinace pohledu tak, aby dítě nevidělo pouze jeden detail nebo jen celek. Souvisí s pozorností a také s rozvojem poznávacích procesů. Tato schopnost je důležitá při čtení, kdy dítě musí vnímat slovo jako soubor písmen. Efektivitu práce dětí ovlivňuje také zralost očních pohybů - zrání v mikromotorické koordinaci. Děti, které nejsou dostatečně zralé, nedovedou přesně vnímat, jelikož jejich oční pohyby jsou nekoordinované a nesystematické. Dítě přeskakuje od jednotlivých detailů a nedokáže je správně vnímat.

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 137

Na zralosti CNS závisí také sluchové vnímání. Rozvíjí se rychleji než zraková percepce. Sluchové vnímání úzce souvisí s vývojem řeči. Dítě by mělo mít rozvinutou schopnost sluchové diskriminace, která dozrává zhruba v šest a půl letech. Děti, které tuto schopnost nemají dostatečně rozvinutou, nedokážou správně rozlišovat podobně znějící hlásky, nedovedou je správně vyslovovat. Některé děti nejsou schopny rozlišovat hlásky ve slabikách i ve slovech. Další schopnost sluchové analýzy a syntézy se rozvíjí až ve škole. Je nezbytná ke správnému rozlišování hlásek ve slovech a jejich pořadí. Dítě musí dosáhnout určité úrovně poznávacích procesů.

S vnímáním řeči souvisí také úroveň spolupráce mozkových hemisfér. K vnímání řeči potřebujeme levou mozkovou hemisféru, ale k vnímání jednoduchých hlásek používáme pravou hemisféru. Pro školní úspěšnost je tudíž důležitá koordinace a spolupráce obou mozkových hemisfér. Když se dítě učí číst a psát, vnímá slova jako obrazce – tato činnost je koordinována pravou hemisférou. Jakmile dítě začne vnímat smysl toho, co čte a píše, bude slova i písmena vnímat levou hemisférou.¹³ U chlapců probíhá zrání mozkových hemisfér pomaleji a často dochází k dřívější diferenciaci pravé hemisféry. Ta zajišťuje vnímání prostoru, obrázků, motorické činnosti.¹⁴ Proto mívají chlapci potíže při počátečním čtení a psaní.

Se školní zralostí souvisí také rozvoj poznávacích procesů. Ten souvisí s dědičnými dispozicemi, ale také s jejich stimulací. (Děti, které mají předpoklady k tomu, aby dosahovaly odpovídající úrovně, ale jsou výchovně zanedbané.) Ke zvládnutí školních požadavků je důležité, aby dítě přešlo z prelogického myšlení do stadia konkrétních logických operací¹⁵. Jestliže dítě není schopné pochopit učivo, nedosáhne potřebné úrovně k rozvoji poznávacích procesů.

Úspěšnost dítěte ve škole je tak dána úrovní rozvoje regulačních kompetencí. Ty ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových schopností. Rozvoj kompetencí závisí na zrání i na učení. Jestliže je nezralá emotivní regulace, ztěžuje dítěti adaptaci na jakoukoli (novou)situaci. Role školáka je pro dítě velmi zatěžující. Vývoj autoregulačních

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 139

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 140

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

procesů přechází od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a je spojena s vědomím povinnosti¹⁶.

Děti mívají při nástupu do školy často problémy s ovládáním svých emocí. Mohou být spojeny s citovou nezralostí, která se může projevat např. impulzivním jednáním nebo nízkou tolerancí k frustraci.

3.2 Školní připravenost

„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které jsou vázané na učení a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Jsou základem školní připravenosti.“¹⁷ Školní připravenost vyjadřuje souhrn předpokladů pro úspěšné zvládnutí nástupu do školy. Je hodnocena ve vztahu k určitému systému školství. Základním znakem školní připravenosti je taková úroveň školní práce, která odpovídá dispozicím dítěte.

S nástupem do školy se mění způsob života dětí i jejich rodičů. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, takovým, jaký považuje společnost za žádoucí. Škola reprezentuje obecné hodnoty společnosti, které jsou blízké kultuře vyšších a středních sociálních vrstev. Tyto hodnoty jsou charakterizovány jako obecná norma.

Dítě v předškolním věku by mělo mít osvojeno určité zkušenosti a také životní hodnoty a chování, které jsou spojeny se sociokulturní úrovní rodiny. Děti si z rodiny přinášejí kompetence, které představují určitý předpoklad pro uspokojující školní adaptaci. Jestliže dítě nemá dostatek této zkušenosti, může u něj dojít k selhání, které se označuje jako sociokulturní handicap. Dítě nestačí nárokům školy, protože bylo jinak vychováno. Rodiče předávají dětem svoje postoje ke školnímu vzdělávání.

Dítě také musí dosáhnout určité socializační úrovně k tomu, aby mohlo úspěšně zvládnout roli školáka a také aby mohla škola splnit svou úlohu a nepředstavovala pro děti stres. V literatuře se uvádí pojem sociální připravenost.

Dítě, které je připravené na školu by mělo umět rozlišit různé role a také odlišovat žádoucí a nežádoucí chování. Důležité je vymezení chování, které je vhodné ke vztahu k učiteli. Děti, které jsou nepřipravené, se mohou chovat familiárně. Berou učitelky jako tety, tykají jim, chtějí se chovat. Sociální nepřipravenost se projevuje v celkovém přístupu dítěte ke školním povinnostem. Dítě by mělo chápat význam a specifičnost

¹⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 141

¹⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 141

jednotlivých rolí. Musí se naučit respektovat autoritu učitele. Děti, které jsou opožděné v socializačním vývoji, mívají problémy s adaptací na školní prostředí, což se odrazí ve školním výkonu.

Pro adaptaci na školní prostředí je důležitá schopnost verbální komunikace. Dítě nerozumí tomu, co učitel říká, špatně se orientuje v situacích. Jestliže je narušený aktivní řečový projev, má také negativní sociální odezvu a vyvolává nepříznivé reakce okolí. Dítě, které dostatečně neovládá vyučovací jazyk, nemůže ve škole uspět.

Další důležitou schopností dítěte je orientace v hodnotovém systému a normách chování. Dítě by mělo chápat a respektovat základní hodnoty sociálního chování. Tyto hodnoty dítě přejímá v rodině. Jestliže je mezi normami rodiny a společnosti rozdíl, bývá to pro dítě velkou zátěží, protože neví, jak se má chovat. S nástupem do školy musí dítě přijímat nové hodnoty a normy chování, které musí respektovat. Dítě by také mělo poznat, co je správné a nesprávné. Piaget mluví o *autonomní morálce*¹⁸.

¹⁸ Piaget in VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0. s. 161

4 Deficity dílčích funkcí

V této kapitole se budeme věnovat deficitům kognitivních funkcí. S tímto pojmem se setkáváme v souvislosti s prevencí, diagnostikou a intervencí v oblasti specifických poruch učení. Specifické poruchy učení bývají považovány za přímý důsledek deficitu dílčích funkcí.

Abychom mohli začít s včasnou intervencí, musíme diagnostikovat specifické vývojové poruchy učení v co nejčasnějším věku dítěte. Diagnostika může být prováděna až tehdy, když se dítě učí číst, psát a počítat, to znamená v době školní docházky. Musíme dát také dítěti určitou dobu na to, aby se přizpůsobilo školnímu prostředí.

Děti s poruchami učení bývají nápadné už v prvním ročníku. Mají potíže s adaptací na školní prostředí, trpí poruchami pozornosti. Někteří autoři (srov. Zelinková 2008, Kucharská, Švancarová 1997), poukazují na to, že rizikové faktory SPU lze u dětí zachytit již v předškolním věku. Jedná se zejména o deficity v motorické a percepční oblasti. Včasnou diagnostikou rozumíme diagnostiku v předškolním období nebo v prvním ročníku základní školy. Jestliže chceme diagnostikovat děti v předškolním věku, měli bychom se zaměřit na 3 roviny: biologickou, kognitivní a behaviorální. Nemluvíme o diagnostice dyslexie u dětí, ale mluvíme o rizikovém dítěti z hlediska dyslexie.¹⁹

4.1 Pojem deficity dílčích funkcí

Abychom se mohli deficity dílčích funkcí dále zabývat, musíme si vysvětlit samotný pojem. Pojem deficity dílčích funkcí (Teilleistungsschwächen, TLS) byl poprvé definován v Německu Johannesem Graichenem. V odborné literatuře se tento pojem objevuje v roce 1973. Graichenovo pojetí vychází neurofyziologického a neuropsychického výzkumu cerebrálního poškození mozku. U nás se touto problematikou zabývala především Věra Pokorná, která ji uvedla do podvědomí české odborné veřejnosti. Upozornila na to, že pro komplexní diagnózu je důležité nejen lékařské, ale i pedagogické a psychologické vyšetření, které ukáže, jestli i v těchto oblastech dochází k nerovnoměrnému vývoji. Pojem „dílčí“ označuje, že deficit v jedné dílčí funkci nepostihuje jenom jednu funkci, ale má za následek oslabení funkce celého

¹⁹ Zelinková, O: Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

funkčního systému. Pokorná²⁰ chápe pojem funkce jako schopnost diferenciaci podnětů, schopnost celostního vnímání s ohledem na čas a prostor, schopnost vytvářet analogie a myšlenkové struktury.

Graichenova definice z roku 1973 vymezuje DDF jako „*snížení výkonu jednotlivých faktorů či členů v rámci většího funkčního systému, který je potřebný pro zvládnutí určitého komplexního úkolu přizpůsobení*“.²¹

Sindelarová definuje dílčí funkce jako „*základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání i přiměřeného chování*“.²² Deficity dílčích funkcí tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. DDF se projevují jako nedostatečný nebo chybný vývoj jedné nebo více schopností.

4.2 Etiologie deficitu dílčích funkcí

Příčina vzniku DDF není jednoznačná a názory odborníků jsou různé. Můžeme je považovat za „předstupeň“ specifických poruch učení a jejich etiologie je podobná jako u specifických poruch učení. Někteří autoři jsou zastánci fyziologických příčin, někteří předpokládají, že se jedná o dědičnost a vliv vnějších vlivů.

Nejčastěji se jako příčina vzniku deficitu dílčích funkcí uvádí LMD (lehká mozková dysfunkce). Jde o malá poškození mozku, která vznikají v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (asi do dvou let po porodu).

Jako nejčastější příčiny prenatálního poškození mozku se uvádějí příčiny: infekce matky v těhotenství, předčasný porod, závislosti na alkoholu, kouření a drogách, inkompatibilní Rh – faktor.

K perinatálním příčinám patří novorozenecká žloutenka, asfyxie, klešťový porod, vdechnutí plodové vody.

Některé z postnatálních příčin jsou poškození nervové soustavy způsobené nedostatkem kyslíku v krvi, infekční onemocnění, meningitida, encefalopatie, poškození mozku.

²⁰ Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál 1997. ISBN 80-717-8135-5.

²¹ Holečková in KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : sborník 2000*. Praha : Portál, 2000. 166 s. ISBN 12-11-670-X. s. 18

²² Sindelarová B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1. S.8

Deficity funkcí u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí podle Pokorné²³

- Málo rozvinutá úroveň jemné motoriky, která negativně ovlivňuje výkony v psaní (nepravidelné vedení čáry, formování sloupců a písmen)
- Poruchy rozvoje řeči a výslovnosti
- Nedostatky ve vnímání (optickém a akustickém) v určitém časovém sledu
- Potíže v chápání vtažů v prostoru, orientace v prostoru
- Deficit v krátkodobé a dlouhodobé paměti pro psané a slyšené řečové informace

Pojem lehká mozková dysfunkce byl velmi používaný v 60. letech minulého století. V posledních letech se začíná prosazovat termín deficit pozornosti (ADD) nebo deficit pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Používání termínu LMD znamená, že mluvíme i o příčinách, které jsou zodpovědné za problémy v chování. Pokud používáme termín ADD nebo ADHD, popisujeme určité projevy chování bez důrazu na příčiny. Některými projevy LMD jsou například: zvýšená aktivita, překotný pohyb, neklid, poruchy pozornosti, nevyváženost emočního prožívání, nerovnoměrný vývoj psychických funkcí a právě specifické poruchy učení.²⁴

Nemůžeme ale říct, že pouze poškození a oslabení mozku způsobuje DDF. Vždy se jedná o změny v celém systému percepčních a kognitivních funkcí.

Matějček zmiňuje závěry českého psychiatra Otakara Kučery, který prováděl výzkum na skupině dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích:

- Téměř 50% představují dyslektici, kteří mají pravděpodobně **drobné poškození mozku**, typické pro LMD. Poruchy čtení a psaní jsou těžší a obtížně se napravují, objevují se také poruchy chování.
- Asi 20% tvoří dyslektici, kteří vykazují **hereditární (dědičnou)** etiologii. V blízkém příbuzenstvu se vyskytovaly poruchy učení, psaní, poruchy řeči. Reeducace bývá rychlejší a úspěšnější.
- Přibližně 15% dyslektiků tvoří **hereditárně encefalopatickou** skupinu. Objevovalo se u nich drobné poškození mozku, ale i hereditární etiologie.

²³ Pokorná, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha : Portál, 1997 ISBN 80-717-8135-5.

²⁴ ŠVANCAROVÁ, KUCHARSKÁ. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha : Scientia pedagogické nakladatelství, 2001. 89 s. ISBN 80-7123-221-9. S. 9

- Zbývajících 15% označil Kučera jako kategorii **neurotickou nebo nejasnou**. Z pozorování, anamnézy ani nálezů nebylo možné posoudit příčinu vzniku.²⁵

5 Specifické poruchy učení – SPU

Specifické poruchy učení jsou stále jedním z velmi aktuálních problémů nejen českého, ale i světového školství. Vyskytují se u vysokého procenta dětí. Specifické poruchy učení byly objeveny na přelomu 19. a 20. Století. K jejich výraznějšímu zkoumání došlo až v 50. letech 20. století, kdy začaly být považovány za sociální problém. Jejich zkoumání se věnovala spousta českých i zahraničních autorů. Jedním z nejvýznamnějších českých autorů byl profesor Zdeněk Matějček, který se touto problematikou zabýval přes 35 let.

5.1 Definice

V průběhu vývoje a chápání této problematiky se měnily i definice specifických poruch učení. Existuje velké množství definic a přístupů v chápání specifických poruch učení. Ani v současné době nenajdeme v odborné literatuře jednotné vymezení. Moderní definice v sobě zahrnují i oblast diagnostiky. V průběhu zkoumání SPU se začala vyvíjet i terminologie, která je v české i zahraniční literatuře nejednotná.

Profesor Matějček považoval za významnou definici odborníků z USA z roku 1980:

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

²⁵ Matějček, Z. Dyslexie – specifické vývojové poruchy učení. Jinočany : H&H, 1995 ISBN 80-85757-27-X. s.78

zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“²⁶

Zelinková uvádí tuto definici SPU:

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží projevující se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“²⁷

Označení specifické je voleno kvůli odlišení od nespecifických poruch způsobených opožděným vývojem, smyslovým postižením apod. Bartoňová uvádí nejčastěji používanou zahraniční terminologii. V německé literatuře se nejčastěji používají termíny *Legastheine, spezifische Entwicklungsstörungen, Spezielle Lernprobleme, Teilleistungsschwachen*. V anglicky psané literatuře se setkáváme s pojmy *Learning disabilities, Specific learning difficulties nebo Specific learning disability*.²⁸

Termín specifické poruchy učení je souhrnný název pro dyslexii (poruchu čtení), dysgrafii (poruchu psaní), dysortografii (poruchu pravopisu), dyskalkulii (počítání), dyspinxii (porucha kreslení), dyspraxii (poruchu schopnosti vykonávat složité úkony) a dysmúzii (porucha hudebnosti). Tyto poruchy se neprojevují jenom v oblasti, kterou postihují nejvíce, ale mají množství společných projevů, jako jsou: obtíže v soustředění, poruchy prostorové orientace, pravolevé orientace, poruchy řeči, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. *Předpona dys* – znamená deformaci, rozkol. *Dysfunkce* znamená, že z vývojového hlediska není funkce úplně vyvinutá. Setkáváme se i s pojmem *afunkce*, což je ztráta získané funkce. Druhá část názvu poruchy označuje řecké označení této dovednosti.

Podle 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 spadají specifické poruchy učení do skupin poruch psychického vývoje. Mají označené F80 – F89 Poruchy psychického vývoje a zahrnují tyto základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

²⁶ MATĚJČEK, Z. Dyslexie – specifické vývojové poruchy učení. Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-857-8727-X. s. 24

²⁷ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha : Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-1. S.10

²⁸ BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení. I, vymezení současné problematiky. Brno : Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3. S. 7

- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

5.2 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Porucha může poskytovat rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Čtení může být buď pomalé, neplynulé, namáhavé, s menším výskytem chyb nebo rychlé čtení, které bývá překotné a s velkým množstvím chyb. Dyslexie se týká i dětí, které čtou přiměřeně rychle a správně, ale nechápou obsah čteného textu – převádí slova z grafické podoby na zvukovou. Objevují se také problémy s intonací a melodií věty. Velmi častá je špatná orientace v textu. Při čtení se objevují specifické chyby, jako je přesmykování slabik, vynechávání slabik, záměna tvarově podobných písmen, vynechávání nebo přidávání písmen, slov i celých vět. Dítě má oslabenu spolupráci mozkových hemisfér, a proto je pro ně velmi náročné spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení. U analyticko-syntetické metody čtení se objevuje se tzv. dvojí čtení – dítě si čte slovo potichu, po hláskách a potom ho vysloví nahlas. Jestliže čte dítě genetickou metodou, mohou nastat problémy s tím, že nedojde ke spojování písmen do slov – dítě nezvládne provést hláskovou syntézu.

5.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní (grafického projevu) – čitelnosti a úpravy. Objevují se problémy s osvojováním jednotlivých písmen, napodobováním tvarů, správným řazením písmen a spojováním hlásek s písmeny. Dítě může psát zrcadlově, zaměňovat tvarově podobná písmena a číslice. Písmo bývá neúhledné, neuspořádané, těžko čitelné, žáci často škrtají, přepisují. Objevuje se špatné držení psacího náčiní – „drápovitě držení tužky“, psaní je pomalé a pro dítě namáhavé. Dítě musí vynaložit veškeré úsilí na samotné psaní a nedokáže zaměřit pozornost na obsah textu nebo na gramatickou správnost. Dysgrafie nesouvisí jenom s psáním, často se projevuje i v matematice – rýsování, zapisování čísel.

Dyslexie i dysgrafie jsou závažnou překážkou při osvojování vědomostí. Čtení i psaní nejsou cílem, ale prostředkem vzdělávání, a pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat jiné formy učení. Začíná zaostávat ve vědomostech, vytváří si špatné pracovní návyky i návyky v chování. Bývá potom negativně hodnoceno a klasifikováno, což oslabuje motivaci ke školní práci, snižuje jeho sebehodnocení a vede k hledání náhradních, často nežádoucích forem sebeuplatnění. Dítě může získat negativní vztah ke škole, vzdělávání, může trpět fobiemi, psychosomatickými obtížemi.

Poruchy učení u dětí bývají často doprovázeny poruchami chování. Schenková-Danzingerová popisuje čtyři typy reakce dětí, které trpí dyslexií a jejich reakce jsou označeny učiteli a rodiči jako nápadné chování. *Nápadné chování je termín, který se používá v odborné literatuře. Zahrnuje v sobě velké množství možných projevů chování. Vyjadřuje také vztah ke kontextu, v kterém se chování odehrává.*²⁹

Čtyři typy reakcí dětí s dyslexií podle Schenkové-Danzingerové³⁰

- **Obranné a vyhýbavé mechanismy.** Tlak, který je vyvíjen na dítě, aby četlo a psalo, vyústí v to, že dítě odmítá spolupracovat, nepíše domácí úkoly, ztrácí sešity a učebnice a lže. Dítě se staví do opozice proti škole.
- **Kompenzační mechanismy.** Děti nepodávají takové výkony, kterými by se mohly prosadit, a proto hledají jiné aktivity, kterými by na sebe upoutaly pozornost (šasťkování, ztřeštěné chování, výtržnosti, chlubení, zlobení...)
- **Agresivita a projevy nepřátelství.** Neúspěch, který dítě prožívá, v něm vzbuzuje napětí, které se dítě snaží odbourat agresí. Děti se vysmívají druhým, ponižují je, žalují. Jsou vzpurné, neklidné, odbojné.
- **Úzkostné stažení do sebe.** Děti mají pocit méněcennosti, bývají ustrašené, neklidné, citlivé, deprimované. Tento strach se může projevit už zmíněnými psychosomatickými symptomy. Tato forma reakce je nejnebezpečnější pro rozvoj osobnosti dítěte.

Každé dítě si podvědomě volí svoji formu reakce. Na jeho povaze a vitalitě záleží, jaké obranné a kompenzační mechanismy si zvolí.

²⁹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. s. 149

³⁰ Sec. Cit. Schenková – Danzingerová 1975, in POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3. s. 149

5.4 Diagnostika specifických poruch učení

Podle Zelinkové³¹ je diagnostika východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Má za cíl stanovit úroveň vědomostí a dovedností poznávacích procesů. Diagnostikou rozumíme proces rozpoznávání a poznávání. Diagnostika může být prováděna buď na specializovaném pracovišti, nebo v běžné třídě.

Na specializovaném pracovišti je možné utvořit takové podmínky, za kterých dítě podá optimální výkon. Velmi důležitý je individuální přístup k jedinci. Bývají zde používány speciální testy, které umožňují srovnávání žáků s jejich vrstevníky. V současné době se tato diagnostika provádí v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve speciálně pedagogických centrech. Spolupracují v nich speciální pedagog (nebo odborně připravený pedagog), psycholog, sociální pracovníci nebo další specialisté (odborní lékaři). Vycházejí ze zprávy, kterou dostávají ze školy, do které dítě chodí. Psychologové zjišťují úroveň verbální a neverbální inteligence, zaměřují se na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Další částí diagnostiky je anamnéza, která se zaměřuje na dítě, sourozence a rodiče. Jedny z nejdůležitějších zjištěných informací jsou výskyt podobných obtíží v rodině, průběhu těhotenství a porodu. Během celého vyšetření se sleduje chování dítěte. Jestliže se u rodičů nebo sourozenců vyskytuje dyslexie, mělo by být dítě mez 4. – 5. rokem vyšetřeno. Ne proto, aby byla automaticky prokázána dyslexie, ale jde o vyšetření predisposice k dyslexii. Velkou roli hraje i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Diagnostika, která se provádí ve třídě, umožňuje dlouhodobé pozorování žáka. Sledování je ale ovlivněno atmosférou třídy, školy, a také samotným učitelem. Ten může posuzovat a srovnávat žáka s ostatními spolužáky a také určuje stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Tato diagnostika je pedagogická a jejím cílem je především zaměřovat se na úroveň vědomostí a psychických procesů. Často právě učitelé bývají těmi, jejichž diagnostika bývá podkladem a východiskem pro odborníky na specializovaném pracovišti.³²

³¹ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

³² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

5.4.1 Diagnostika v prvním ročníku základní školy

První ročník je nejdůležitějším obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte, a také pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělávání. Většina učitelů zná pojem poruchy učení, ale někteří vyhledávají děti se sklonem ke SPU už v prvním pololetí a posílají je do pedagogicko-psychologické poradny, což vede k vystrašení dětí i rodičů. Učitel by se měl nejprve snažit hledat jiné (účinnější) formy pomoci. Je jeho povinností, aby hledal postupy, které žákovi pomohou osvojit si učivo. Jestliže má dítě problémy ve čtení, neznamena to, že se jedná o dyslexii. Učitel musí pozorovat celou osobnost dítěte, na vztahy mezi dítětem a spolužáky i učiteli, vztah dítěte ke školní práci. Také je velmi důležité, jak se dítě adaptovalo na školu.

V poslední době se odborníci začínají zabývat výskytem specifických poruch učení u dospělých jedinců. *V roce 1998 byly publikovány informace o diagnostice SPU dospívajících.* Pavla Cimlerová a Daniela Pokorná utvořily první baterie testů, které jsou v současné době kolektivem spolupracovníků ověřovány a standardizovány. Sledována je úroveň následujících dovedností: čtení smysluplného a nesmyslného textu, psaní podle diktátu, sluchové a zrakové percepce, koncentrace pozornosti a rozumové schopnosti.³³

5.4.2 Diagnostika v předškolním věku

V předškolním věku nemůžeme mluvit o diagnostice specifických poruch učení. Ty se mohou diagnostikovat nejdříve v průběhu prvního ročníku na základní škole. Diagnostikou v předškolním věku můžeme chápat zjišťování úrovně psychických procesů, které jsou nutné pro úspěšný nácvik školních dovedností. Cílem diagnostického procesu je poznat úroveň dětského vývoje a zjištěné poznatky dát do souvislostí s dalšími skutečnostmi.³⁴

Jestliže se zjistí, že existuje riziko pro vznik SPU, je potřeba vypracovat individuální program, který by měl plnit tyto dva úkoly:

- *Posilovat silné stránky ve vývoji dítěte, které mohou fungovat jako motivační činitele pro zájmové aktivity a další zdravý psychický vývoj dítěte.*

³³ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 263 s. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

³⁴ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5. s.75

- *Rozvíjení oblastí, v nichž se projevují deficity.*³⁵

Program musí být plněn velmi citlivě, aby ostatní dítě nevyčleňovali z kolektivu, a v dětství se tak nevytvářel pocit méněcennosti.

Všechny výzkumy a zkušenosti ukazují, že je lepší poruchám učení předcházet, než čekat, až se plně rozvinou ve školním věku. V předškolním věku je primární činností dítěte hra, která plní i funkci preventivní a reedukační. Ve škole, kde dítě dostává úkoly, je srovnáváno se spolužáky, a snižuje se tak jeho sebehodnocení. V předškolním věku se také rozvíjí poznávací procesy, které jsou důležité pro pozdější nácvik čtení. Při problémech ve čtení na základní škole se náprava zaměřuje nejen na ty procesy, které podmiňují nácvik čtení, ale i na nácvik samotného čtení. Děti, rodiče i učitelé pak musí věnovat větší čas oběma oblastem.

5.4.3 Rizikové dítě v předškolním věku

Jelikož v předškolním věku nemůžeme stanovit diagnózu SPU, používá Zelinková³⁶ označení *rizikové dítě v předškolním věku*. Výzkumy, které se zaměřovaly na zachycení rizikových dětí z hlediska dyslexie, byly prováděny už v 70. letech 20. stol.

Existuje spousta metod, které u dětí poukazují na riziko dyslexie. Současná významná americká odbornice Sally Shaywitz³⁷ uvádí, že nejvýznamnějším ukazatelem možných problémů ve čtení je úroveň vývoje řeči dítěte. Velmi důležité je **naslouchání řeči dítěte**, při kterém můžeme posoudit úroveň artikulace, slovní zásoby, ale i sluchového vnímání. Pokud má dítě **nesprávnou artikulaci**, která vede k nesrozumitelnosti řeči, může mít problém ve sluchovém rozlišování. Významným ukazatelem je **také opožděný vývoj řeči**.

Již v roce 1983 ukazovaly Bradley a Brynt³⁸ na to, že je velmi důležité, aby dítě poznávalo první hlásky ve slově a dovedlo rýmovat. Jestliže je snižená citlivost dítěte pro rýmy nebo nezáměr dítěte o říkadla, písničky a zpěv, je to jeden z ukazatelů, které mohou upozorňovat na pozdější problémy se čtením.

Jednou z často používaných zkoušek, které slouží k předvídání obtíží ve čtení je Prediktivní baterie čtení A. Inziana. Poslední verzi tohoto testu dokončil v roce 1988. U

³⁵ ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5. s.76

³⁶ ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5.s.76

³⁷ ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5.s 78

³⁸ In ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku? 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5. s.79

nás byla přeložena a vyzkoušena Bohumírou Lazarovou v roce 2000.³⁹ Test obsahuje tyto zkoušky:

- Řečové zkoušky:
 1. Artikulace (opakování slov) – opakování 10 slov, obtížnějších na artikulaci
 2. Vyjadřování – schopnost dítěte přesně se vyjádřit, popsat určitou situaci podle obrázku
 3. Porozumění řeči – označování obrázků, o kterých se hovoří
 4. Fonologická diskriminace – schopnost dítěte rozlišovat podobné hlásky na začátku slova slabiky na konci slova.
- Časově-prostorové zkoušky
 1. Paměť - vizuální zapamatování tvarů a jejich poznávání v jiném kontextu
 2. Zraková diskriminace – rozlišování stejných tvarů prostorově odlišných
 3. Geometrické tvary – vizuomotorická koordinace – obkreslování tvarů podle předloh
 4. Kopie rytmu – schopnost vystihnout rytmickou strukturu, která je prezentována graficky-čárky, tečky
 5. Kohsovy kostky – neverbální schopnosti analýzy a syntézy

První část baterie se může provádět skupinově, druhá individuálně. Můžeme tak posoudit reakce dětí v obou typech uspořádání. Doporučuje se ji dělat v několika fázích a sledovat únavu dětí. Autor doporučuje používání této metody i pedagogům v mateřských školách a v prvních třídách základní školy.

Další autorka, která se zabývá problematikou rizika dyslexie je Marta Bogdanowicz, která vypracovala dotazník Škála rizika dyslexie. Výzkum prováděla 9 let. Tento test se dá použít i na stanovení předpokládané úspěšnosti ve výuce čtení, psaní a také připravenosti na školu. Dotazník má 21 otázek. Jeho vyplnění zabere přibližně 10 minut. Je určen pro učitelky, ale i rodiče. Důležité je znát dobře dítě.

Pro učitelky mateřských škol a pro učitele základních škol slouží také český diagnostický test, který vytvořily autorky Kucharská a Švancarová: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Tento test se může provádět na konci předškolní

³⁹ KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování : sborník 2000. Praha : Portál, 2000. ISBN 12-11-670-X.

docházky nebo na začátku školní docházky. Zadává se individuálně a obsahuje 56 položek. Autorky věnují pozornost:

- Sluchovému vnímání
- Zrakovému vnímání
- Artikulaci
- Jemné motorice
- Intermodalitě (zapojení více smyslů při jedné činnosti)
- Tvoření rýmů

II Praktická část

6 Rozvoj zrakového a sluchového vnímání

6.1 Zrakové vnímání a paměť

Asi 80% informací z okolí přijímáme zrakem. Je to prostředek poznávání světa ale i prostředek komunikace. Zrak se vyvíjí už od raného věku. Nejprve dítě zaměřuje pohled na matku, poté na předměty, které ho obklopují. Po 3 měsíci si dítě hraje se svými rukama. S tím, jak se rozvíjí pohyblivost dítěte, se rozšiřuje prostor, který dítě může zkoumat. Dítě začíná odhadovat vzdálenosti a rozvíjí prostorovou orientaci. Zrakové vnímání a motorika má velký vliv na vnímání prostoru. Dítě uchopuje hračky a věci ve svém okolí a zlepšuje se koordinace ruky a oka – **vizuomotorická koordinace**.

Když dítě začíná pozorovat předměty ve svém okolí, zaměřuje svou pozornost na objekt a musí ho rozlišit od ostatních předmětů. Tato schopnost bývá nazývána **vnímání figury a pozadí**.

Rozvíjí se také **konstantnost vnímání**. Velmi úzce souvisí s chápáním trvalých objektů (nezáleží na barvě a velikosti – červený míč, malý míč = pořád míč).

Dítě porovnává dva prvky, odlišuje jejich vlastnosti – které části jsou shodné, které jsou odlišné. Aby bylo schopno odlišovat vlastnosti a rozhodovat se o vlastnostech prvků, musí u něj být vyvinuto **zrakové rozlišování**, které velmi úzce souvisí s konstantností vnímání, se schopností třídění a s uvědomováním si polohy předmětu.

V předškolním věku je pro zrakové vnímání dětí charakteristický **konkrétní obsah**. Batolata vnímají konkrétní věci a jsou schopna je pozorovat. Nezvládají ale poznávat tytéž věci na obrázku. Obrázky, které jsou obrazem konkrétních situací, dokáže dítě vnímat až od dvou let. Až v předškolním věku se vyvíjí vnímání a rozlišování tvarů.

Dalším charakteristickým znakem vnímání je **zaměření spíše na celek než na detail**. Tomuto vnímání předchází vnímání jednotlivých částí (barva, tvar), což je velmi důležité pro **zrakovou analýzu a syntézu**.

Velmi důležité je také čtení na řádku. Je proto potřeba, aby děti zvládaly sledovat stranu od shora dolů nebo zleva doprava a také posun **očí po řádku**. Tyto dovednosti jsou nezastupitelné ve čtení a psaní.

Od útlého věku se u dětí vyvíjí zraková paměť, která slouží k poznávání zrakových podmětů. Zapamatování a přesnost vnímaných podnětů má velký vliv

na jejich myšlení. Tato schopnost je velmi důležitá pro zapamatování symbolů – písmen a číslic.

6.1.1 Oslabení zrakového vnímání

Rozvíjení zrakového vnímání je důležité pro získávání a zpracování informací. Dětské představy mají konkrétní obsah a jejich symboly nahrazují obrázky. Jestliže je vnímání zkreslené nebo neúplné, negativně ovlivňuje poznávání světa a způsob myšlení. Jestliže je v předškolním období vnímání oslabeno, projeví se to obtížným vnímáním symbolů (písmen a číslic) ve školním období. Tím se deficit zrakového vnímání promítá do čtení, psaní i počítání.

Oslabením zrakového vnímání mohou ve školní docházce nastat tyto potíže:

- Záměny písmen lišících se detaily, záměny číslic a operačních znaků v matematice
- Záměny písmen lišících se polohou, zrcadlové psaní písmen, záměny grafických znaků
- Pomalé zapamatování písmen
- Pomalejší čtení, větší chybovost
- Problémy v aritmetice a geometrii

6.1.2 Činnosti na rozvoj zrakové percepce

1. Jaký obrázek je na papíru schovaný??

Cíl: rozlišování figury a pozadí

Rozvíjíme kompetence k: učení, k řešení problému

Očekávaný výstup: dítě správně najde obrázek, který je schovaný na papíru

Věk: 4 – 6 let

Organizace: v herně, u stolečku,

individuální nebo hromadná

Pomůcky: pracovní list (obrázky, ve kterých jsou ukryty jiné obrázky), pastelky

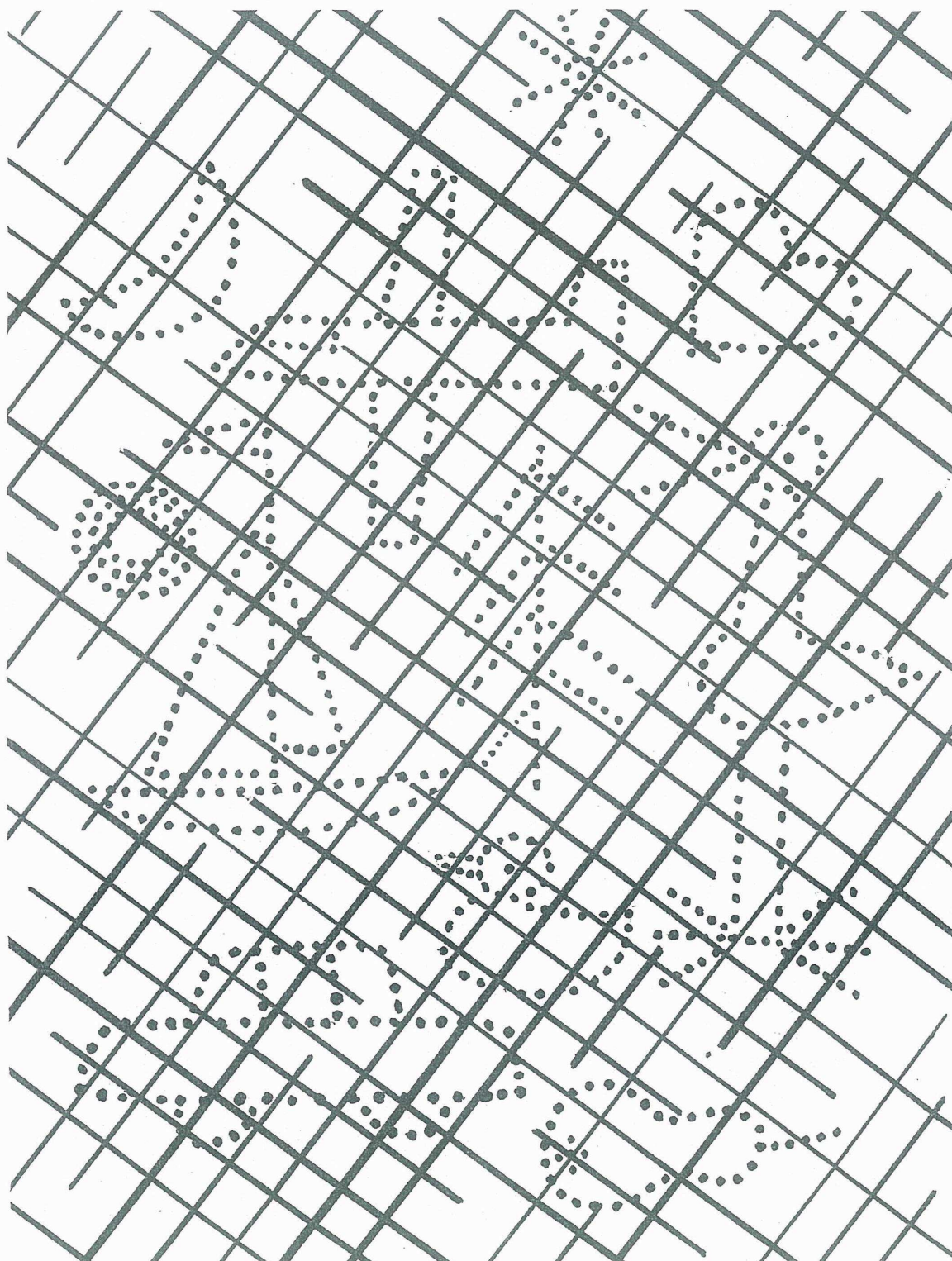
Rizika: nerespektování individuálních potřeb dětí

Motivace: Děti, podívejte se na tento obrázek. Vidíte na něm něco? Já ne. Někde na tomto papíře jsou schované obrázky, pomůžete mi je najít?

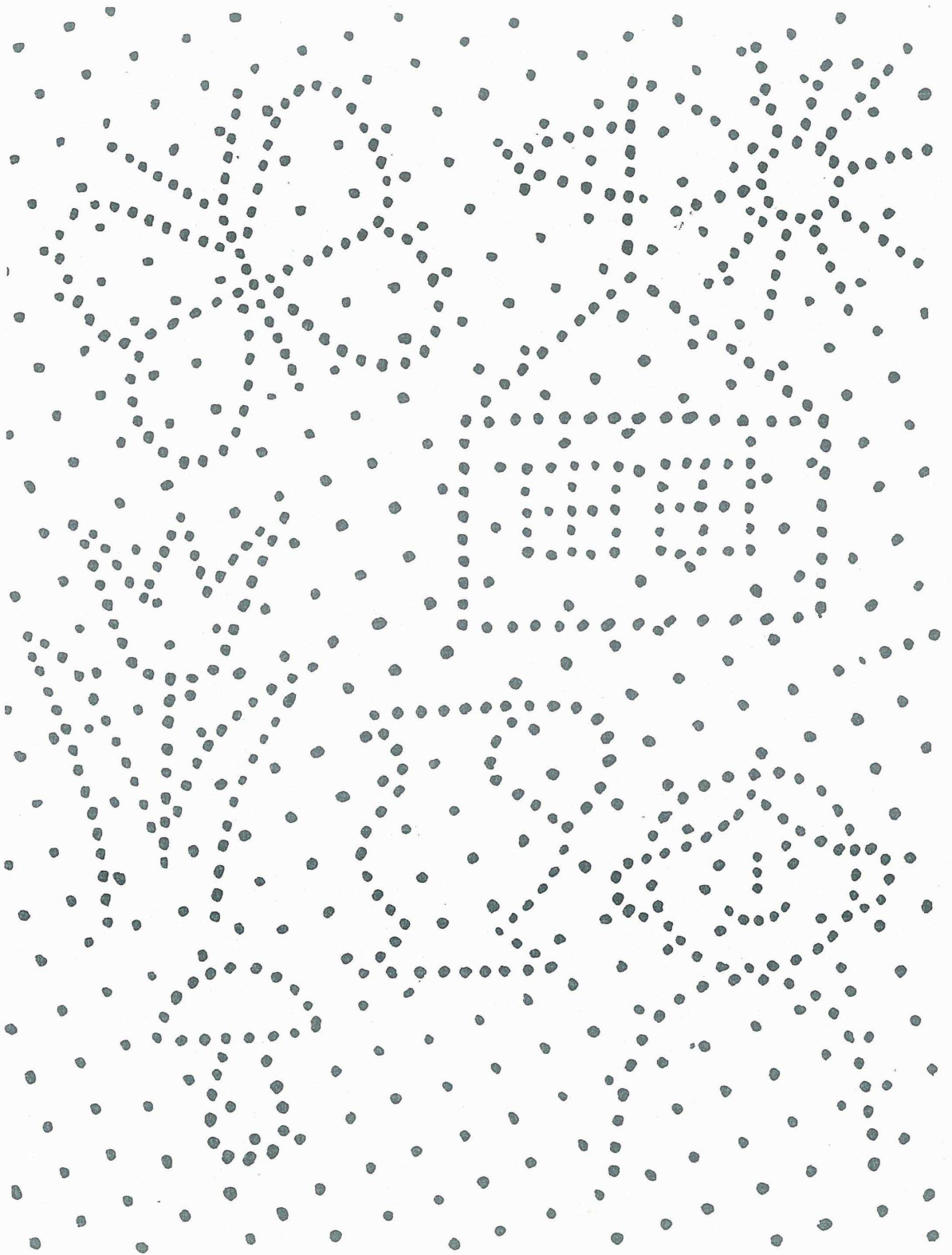
Popis hry: Každé dítě dostane obrázek – černobílý. Vezmou si pastelku a obtáhnou tvary, které se jim podařilo najít. Mohou si je vybarvit. Po herně rozmístím obrázků (ty, které jsou na pracovním listě, ale i různé další). Děti, které najdou obrázky na papíře, budou hledat stejné obrázky i po herně.

Poznámky: Hru budu upravovat podle věku dětí. U menších dětí budou obrázky lépe viditelné, bude jich na papíru méně, budou mít jednodušší tvary. U starších dětí mohou být obrázky náročnější – může jich být více, mohou mít složitý tvar a také mohou více splývat s pozadím!

Jmenuj tečkované předměty.



Jmenuj tečkované předměty.



2. Který obrázek do řady nepatří?

Cíl: rozlišování shodných a neshodných obrázků

Rozvíjíme kompetence k: učení

Očekávaný výstup: dítě správně najde a označí lišící se obrázek

Věk: 4-7

Organizace: individuální, skupinová

Pomůcky: pracovní list, pastelky

Rizika: nesrozumitelné vysvětlení

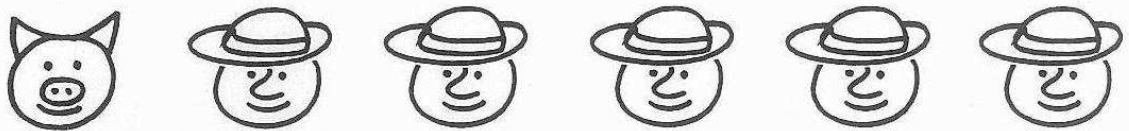
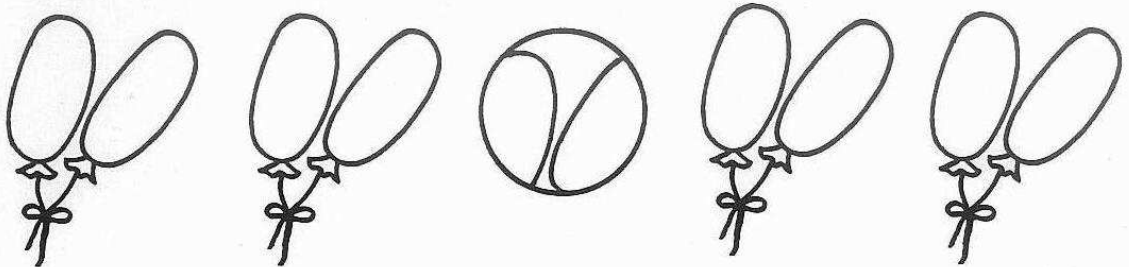
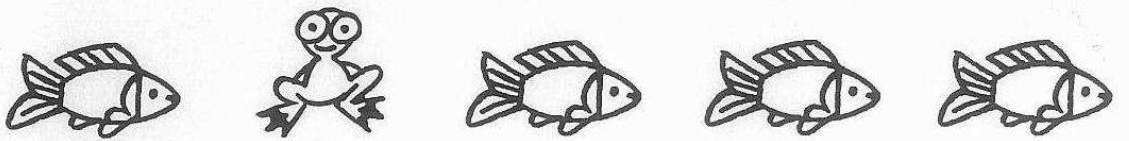
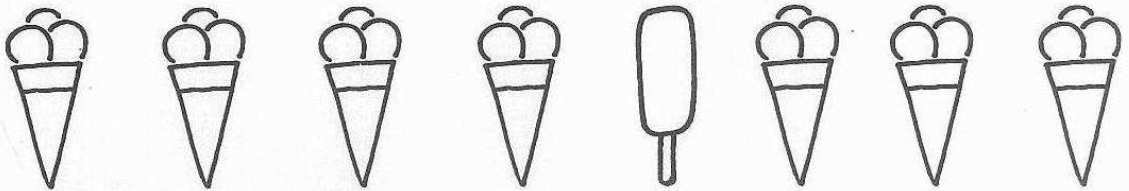
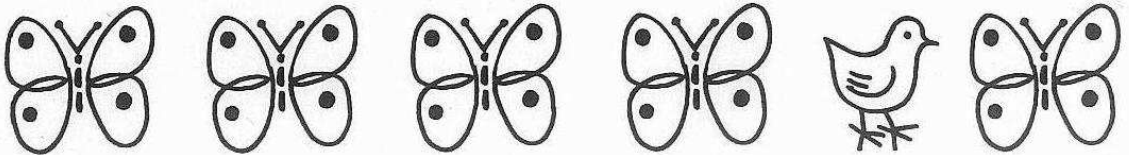
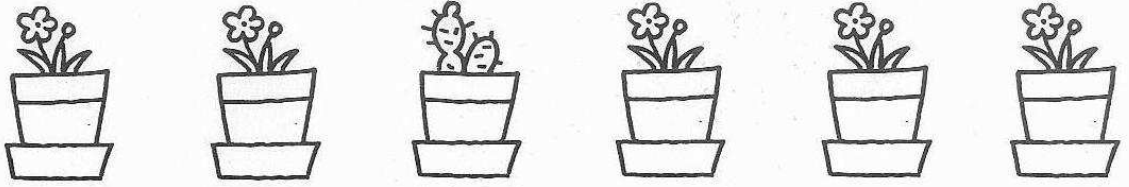
Motivace: Zkusíme si teď spolu, jak máme bystrá očka. Podívejte se na pracovní list.

Jsou na něm v řadách obrázky. Ale nějaký popleta připlétl do řádků vždy 1 špatný obrázek. Pomůžete mi to opravit??

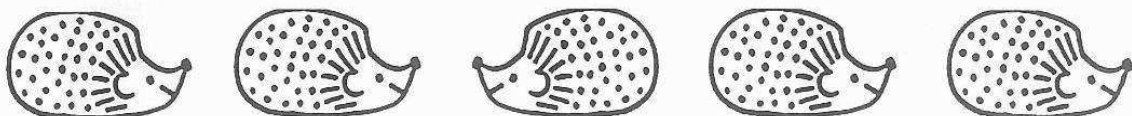
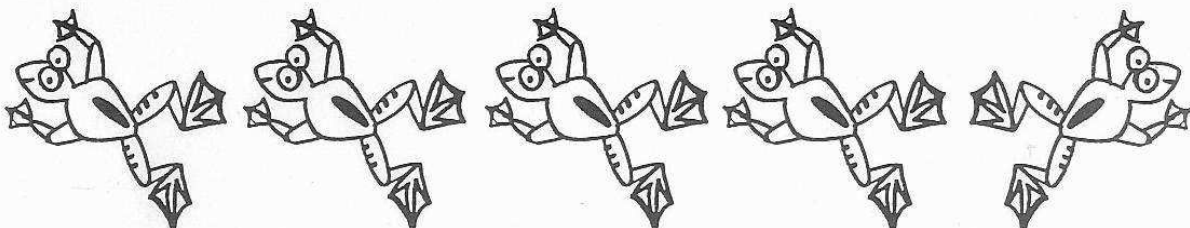
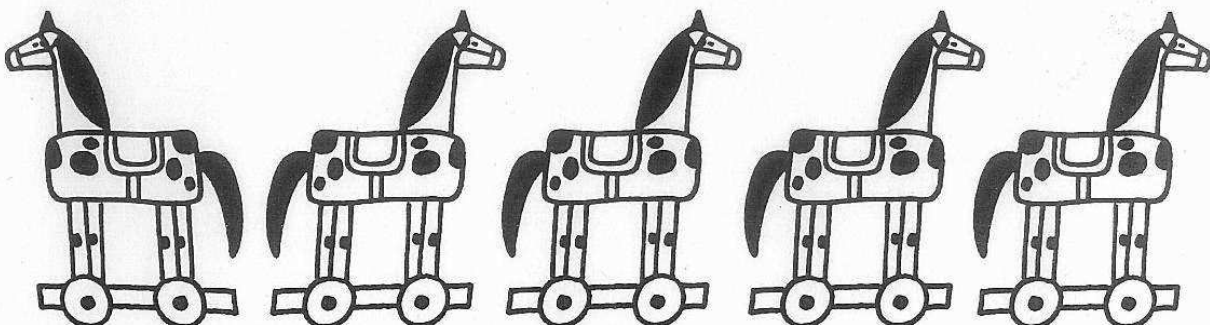
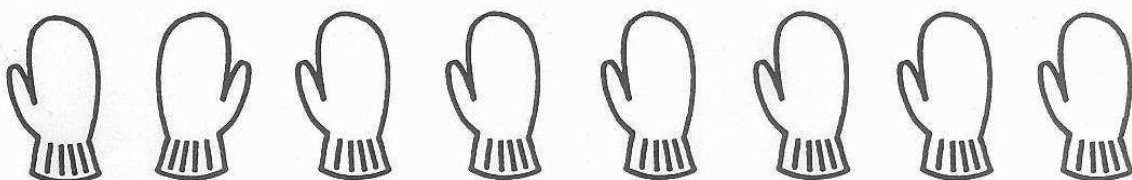
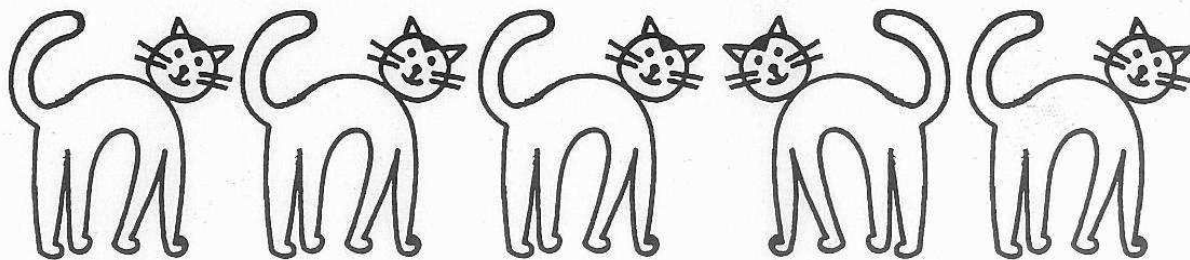
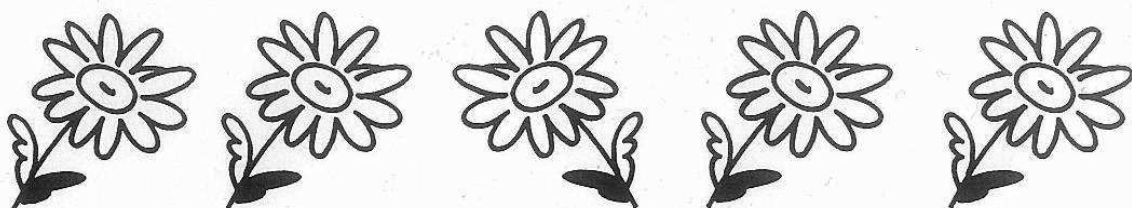
Popis hry: Děti posadíme ke stolečkům. Činnost můžeme provádět individuálně ale i po skupinách. Rozdáme pracovní listy a pastelky. Děti mohou obrázek zakroužkovat, nebo pokud budou chtít, vybarvit si ho. Nakonec si list zkontrolujeme. Zeptáme se, proč vybrali obrázky, které označily, čím se od ostatních liší.

Poznámky: Tyto pracovní listy jsou jednoduché, mohou je proto dělat i menší děti.

Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.



V každé řadě je jeden z obrázků nakreslený obráceně. Najdeš, který to je? Vybarvi ho.



3. Pečeme koláče

Cíl: procvičení zrakové analýzy a syntézy

Rozvíjíme kompetence k: učení, řešení problému

Očekávaný výstup: děti správně dokreslí chybějící části koláčům tak, aby stejně jako předloha.

Věk: 5-7

Organizace: individuální, skupinová

Pomůcky: pracovní list, pastelka nebo tužka, tvrdý papír nebo karton, krepový papír-modrý, bílý, žlutý, černý, lepidlo.

Rizika: velká obtížnost, nesrozumitelnost zadání

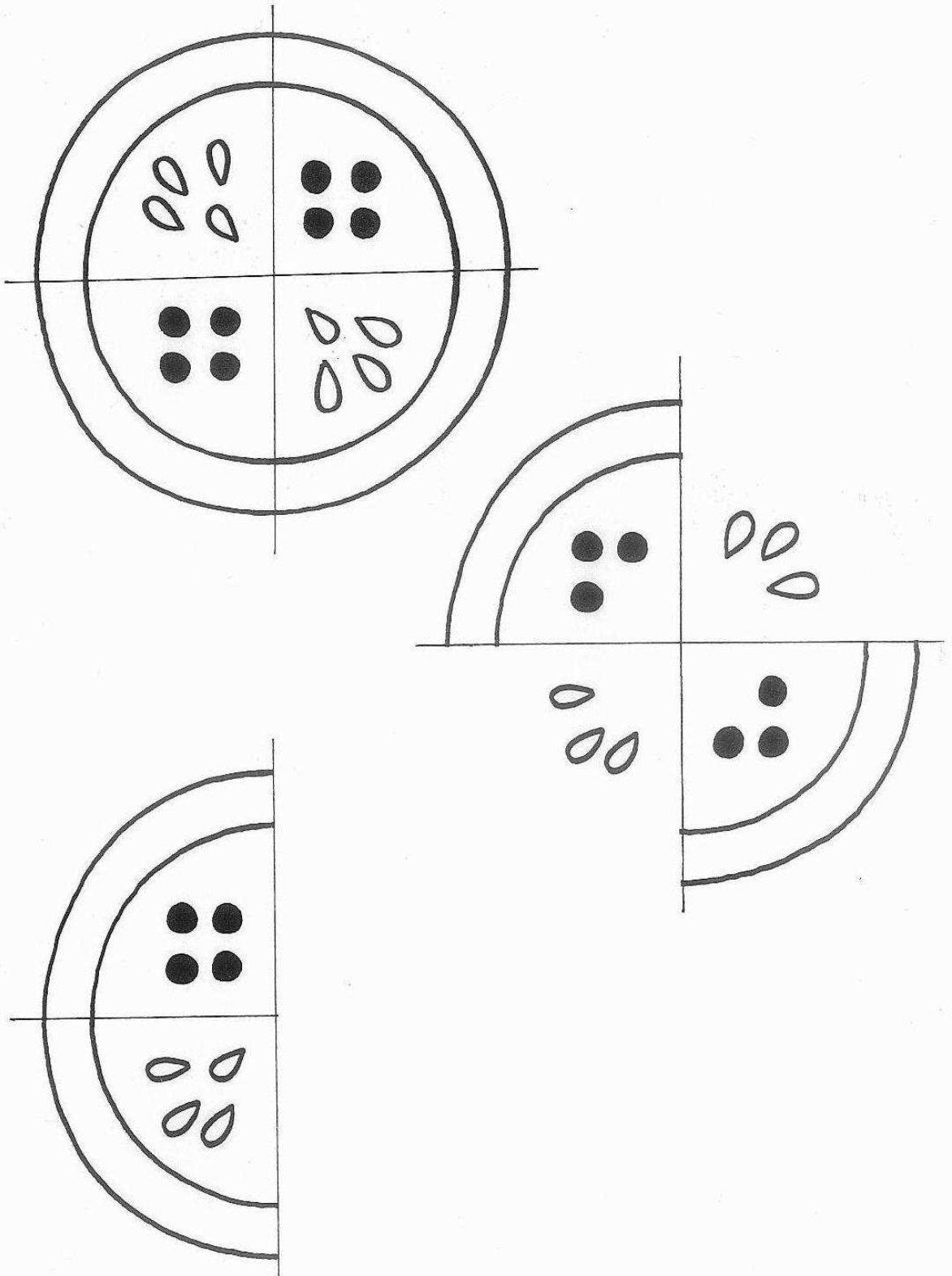
Motivace: Děti, paní kuchařka pekla koláč. Podívejte, jak byl krásný. Vyfotila ho, aby nám ho mohla ukázat. Co si myslíte, že na něm je?? Ale povedl se jí jen jeden. Zbylé dva koláče vyfotila špatně. Pojdte je se mnou dodělat tak, aby všechny vypadaly stejně pěkně.

Popis hry: Dětem rozdáme pracovní list. Činnost můžeme provádět individuálně, ale i skupinově. Zeptáme se, co je na obrázku. Kolik tam těch koláčů je?? A jsou všechny stejné?? Zkusíme je teď domalovat, aby byly všechny stejně pěkné. U dalšího stolu budeme s dětmi „péct koláč“. Necháme jim velký kruh z papíru nebo kartonu na stole. Tužkou ho rozdělíme na čtvrtiny. Děti budou do koláče vylepovat kuličky z krepového papíru, který si natrhají a zmuchlají.

Poznámky: Místo velkého koláče si mohou udělat děti každé svůj malý koláček. Činnost se dá spojit i s písničkou (př. Pekař peče housky ...).

Tato činnost byla pro děti celkem obtížná. Musela jsem jim několikrát vysvětlit, co mají dělat a činnost jsem s nimi prováděla převážně individuálně. Některým dětem dělalo problémy i správné dokreslení kruhu.

Dokresli druhé dva koláče tak, aby vypadaly stejně jako ten na horním obrázku.



4. Králíčci v lese

Cíl: rozvoj zrakového vnímání

Rozvíjíme kompetence k: učení, sociální a personální

Očekávaný výstup: děti rozliší základní a doplňkové barvy, dovedou reagovat podle určených pravidel

Věk: od 4 let

Organizace: hromadná

Pomůcky: obrázek lišky, vlka, sovy, orla, myslivce, hada, káněte, kruh ze zeleného, červeného, oranžového, modrého, žlutého, růžového a černého tvrdého papíru

Rizika: zranění způsobená při hře, malý prostor pro hru

Motivace: „*Byl jednou jeden maličký divoký králíček, který žil se svými bratříčky a sestřičkami v doupěti.*“⁴⁰ Jednou večer se králíčci uvelebili v postýlkách a jejich maminka se rozhodla, že jim poví o zvířátkách, která žijí v lese a o panu myslivci. Řekla jim také, že některá zvířátka jsou pro králíčky nebezpečná. Nebezpeční jsou liška, káně, vlk, orel, sova a had. Potom jim řekla, že v lese chodí člověk s flintou – pan myslivec. Když tato zvířata nebo pana myslivce uvidíte, musíte utéct a schovat se. Před myslivcem se zachrání tak, že utečou pryč. Před vlkem je zachrání tím, že se za něco schovají, před hadem se musí přitisknout k zemi a nehýbat se. Když uvidí lišku, musí utíkat pozadu, před orlem se schovají tak, že se budou plazit a před sovou musí chodit jako raci. Maminka to dětem všechno vysvětlila, ale rozhodla se, že si ráno děti vyzkouší, jestli si všechno pamatují.

Metodický postup: z dětí se stanou malí králíčci a učitelka je jejich králíčí maminka.

Nejprve jim připomene nebezpečná zvířata a potom králíčkům vysvětlí, co bude králíčky znázorňovat (barevné kruhy) a také jak budou na jednotlivá zvířata reagovat.

Červený kruh= had – přitisknout k zemi a nehýbat se

Zelený kruh= myslivec – rychlý běh

Modrý kruh=orel - plazení

Žlutý kruh=káně - skákání snožmo

⁴⁰ CLAYCOMBOVÁ, P. Školka plná zábavy : kalendář tvořivých her pro předškolní děti. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-717-8316-1. s.246

Černý kruh=vlk – schovat se

Hnědý kruh= sova – lézt pozadu „rak“

Poznámky: pokyny musíme několikrát zopakovat, aby si je děti ukotvily. Pokud by jim množství úkolů dělalo problémy, můžeme je ubrat nebo zjednodušit

5. Popletený budík

Cíl: rozvoj zrakové diferenciacce

Rozvíjíme kompetence k: učení

Očekávaný výstup: děti správně najdou a spojí hodiny se stejným časem (polohou ručiček)

Věk: 4+

Organizace: individuální, skupinová

Pomůcky: pracovní list, pastelky

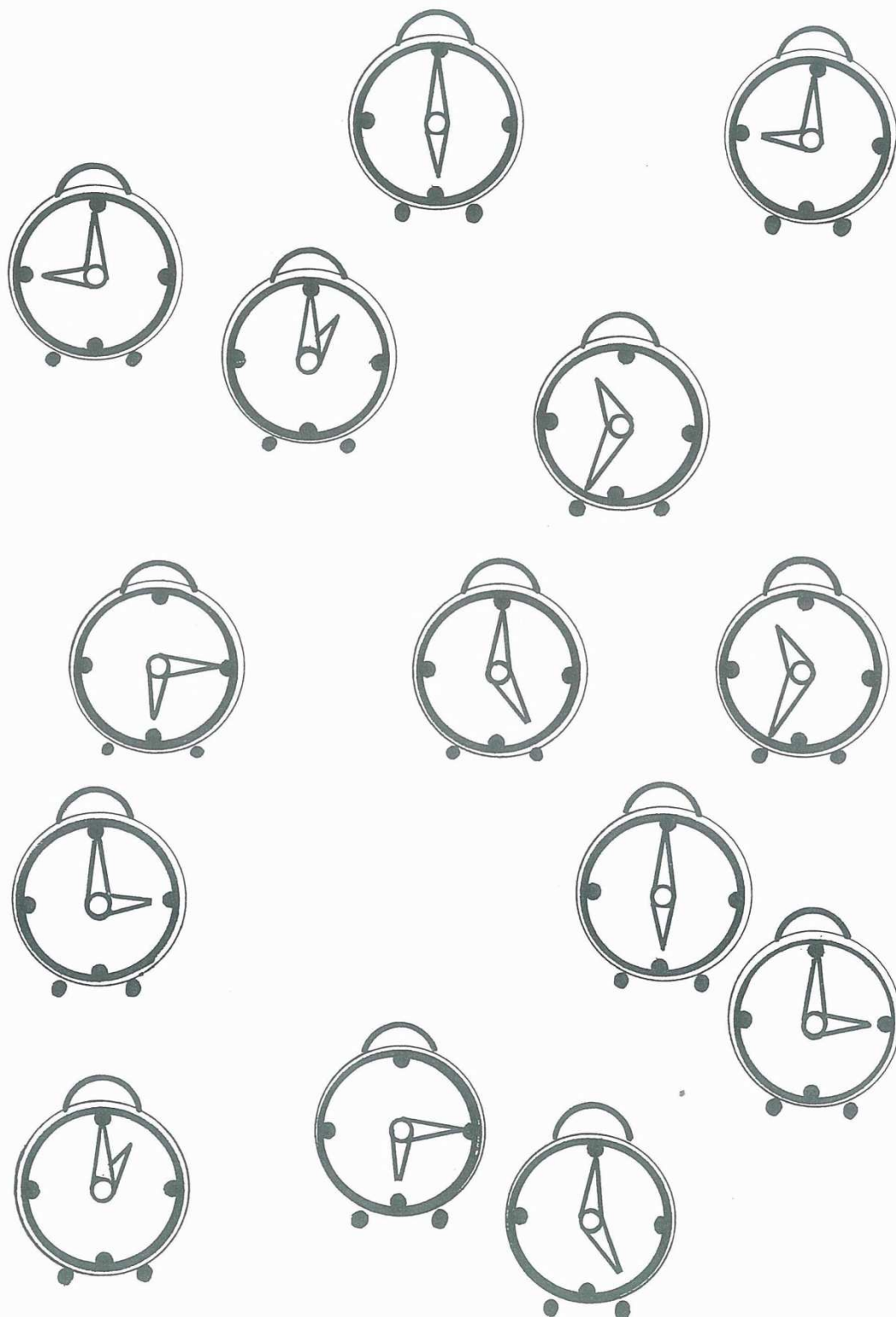
Rizika: velká obtížnost pracovního listu – náročnost úkolu

Motivace: Hádanka: „*ukazuje správný čas, každé ráno budí nás*“? Byl jednou jeden pan hodinář. Byl velice šikovný. Vyráběl různé druhy hodin. Jaké znáte?? (na stěně, s kyvadlem, s kukačkou...). Jeden den měl tolik práce, že nestihl všechny hodiny správně nařídit. Vždy dvoje hodiny ukazují stejný čas (jejich rafičky jsou stejné). Zkusíš panu hodináři pomoci?? Najdi a spoj hodiny, které ukazují stejný čas.

Popis hry: Dětem u stolečku rozdáme pracovní listy s hodinami. Řekneme jim hádanku, zeptáme se, jaké znají hodiny. Co na hodinách ukazuje čas? Ručičky (rafičky). Zkuste najít hodiny, které ukazují stejný čas.

Poznámky: -

Které budíky ukazují ručičkami stejně? Spoj je k sobě čarou.



6. Hledání medu

Cíl: orientace v prostoru, zrakové vnímání

Rozvíjíme kompetence k: řešení problému, sociální a personální

Očekávaný výstup: děti najdou a správně sestaví pláty medu

Věk: 4+

Organizace: skupinová

Pomůcky: plástev z tvrdého papíru, rozstříhané kousky plástve (podle počtu skupin počet barev)

Rizika: zranění při pohybu v prostoru, nedostatek prostoru pro vyjádření všech dětí

Motivace: Žil byl jednou jeden medvídek, který měl hrozně rád med. Byl ale velký rošťák. Pořád včeličky pokoušel a zlobil. Ony se jednoho dne rozzlobily a domluvily se, že medvídkovi med schovají. Pomůžeme medvídkovi najít jeho med, ale než to uděláme, naučíme se o něm říkanku:

*„Chodí medvěd po lese,
s každým stromem zatřese.
Myslí si, že právě teď,
najde v lese sladký med.“⁴¹*

Popis hry: Děti rozdělíme do skupin. Po místnosti rozmístíme kousky pláství. Dbáme na to, aby byl vždycky kousek vidět. Na znamení děti vyrazí a snaží se najít med své barvy a vyplnit svou plástev. Kdo najde první všechn med, vyhrává.

Poznámky: Jako motivaci můžeme použít pohádku o medvídkovi (Milne: Medvídek Pú, Bond: Medvídek Paddington...). Také můžeme zvolit básničku s pohybem o medvídkovi.

⁴¹ *Hlídaní dětí* [online]. 2011 [cit. 2011-03-24]. Říkaneky pro děti. Dostupné z WWW: <<http://www.hlidanidetiv.estranky.cz/clanky/rikanky-pro-deti.html>>.

7. Najdi správný tvar

Cíl: orientace v rovině, postřeh, zrakové rozlišování

Rozvíjíme kompetence k: komunikativní, k učení

Očekávaný výstup: děti se zvládnou orientovat na ploše a rozlišovat tvary podle zadaných pokynů.

Věk: 5+

Organizace: skupinová

Pomůcky: magnetická tabule, magnetické geometrické tvary /papírové geom. tvary a magnety (základní a doplňkové barvy, velikosti – velké a malé)

Rizika: zranění při hře, nevhodná organizace

Motivace: Děti, zahrajeme si na detektivy. Ti musí mít rychlé oči, nohy a také postřeh.

Popis hry: Rozdělíme děti do dvou skupin. Vyznačíme na zemi startovní čáru. Na magnetickou tabuli rozložíme tvary (chaoticky). Děti se postaví do řady za sebe. Vždy řekneme, jaký co mají hledat (malý modrý trojúhelník). Na znamení (ted/tlesknutí...) vyběhnou k tabuli první z družstev a snaží se co nejrychleji najít zadaný tvar. Kdo ho najde první, vyhrává pro družstvo bod.

Poznámky: Hra se dá hrát s jakýmkoli obrázky – podle témat, která se v MŠ probírají. Pokud si nejsme jistí, že děti správně tvary rozliší, před hrou si je všechny pojmenujeme.

8. Závody

Cíl: rozvíjení koordinace ruky - oka

Rozvíjíme kompetence k: učení, řešení problému

Očekávaný výstup: děti dovedou projet středem dráhy tak, aby nepřežely

Věk: 5-7

Organizace: individuální, skupinová

Pomůcky: pracovní list, pastelka nebo tužka

Rizika: velká obtížnost

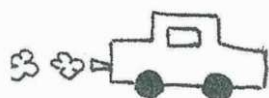
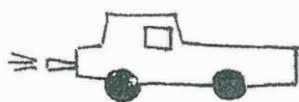
Motivace: Dneska si zkusíme, jaké to je být závodníkem a řidičem. Kdo z vás pojede nejlépe??

Popis hry: Dětem rozdáme pracovní list. Činnost můžeme provádět individuálně, ale i skupinově. Zeptáme se dětí, kolik aut je na obrázku. Každé auto vybarvíme jinou pastelkou a stejnou barvou jako autíčko projedeme závodní dráhu.

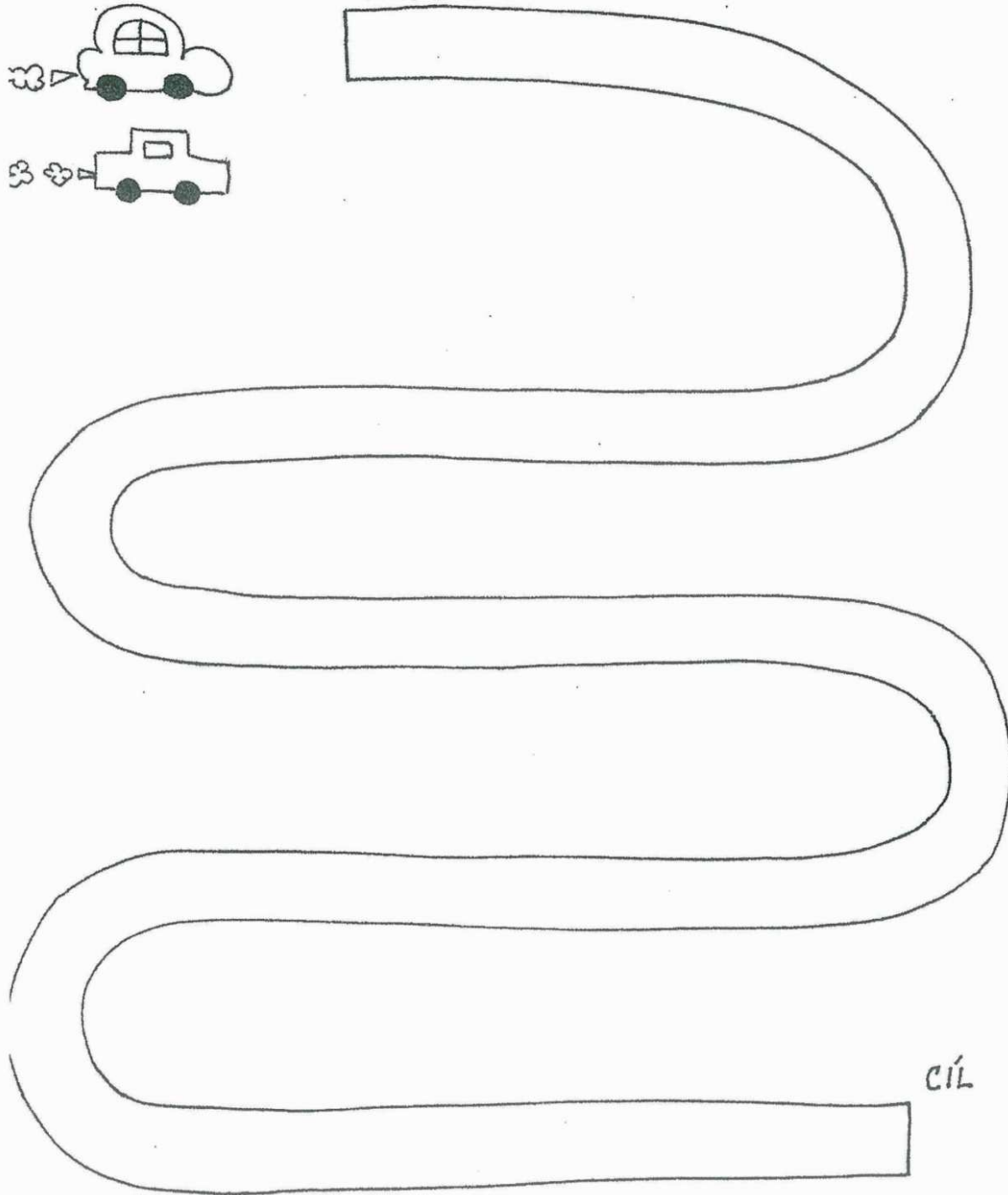
Poznámky: můžeme zařadit i rozcvičení ruky – jízdu ve vzduchu nebo s malými autíčky na vyznačené dráze.

Závodní dráha

Od každého auta veď pastelkou jeho jízdu závodní dráhou, snaž se čáru nepřerušovat a nevybočit ze závodního.



START



CÍL

6.2 Vnímání prostoru a prostorové představy

Vytváření představ o prostoru je dlouhodobý proces. Začíná už v kojeneckém věku – sensorické vnímání. Dítě svou pozornost zaměřuje na okolní podněty. Důležitou roli v poznávání prostoru má pohyb. Čím více se dítě pohybuje, tím větší prostor poznává.

Senzomotorické vnímání je základ pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Nejdříve dítě chápe vztahy nahoře-dole, později vpředu-vzadu a kolem 5 roku vlevo-vpravo. Do prostorové představivosti se řadí i vnímání času a celku, poměr velikostí a odhadování vzdálenosti.

Vnímání prostoru má významný vliv na mnoho činností. Důležitá je orientace v prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Prostorové vnímání má vliv i na koordinaci pohybů.

6.2.1 Oslabení prostorového vnímání

Oslabení prostorového vnímání v předškolním věku se může projevit ve zvládání obtížných pohybových dovedností, sebeobsluhy a samostatnosti. Ovlivňuje i kreslení-směr čáry a hry se stavebnicemi. Děti, které mají v prostorovém vnímání deficit, nevyhledávají tyto činnosti a nerozvíjí technické myšlení.

Jestliže je oslabené prostorové vnímání, může ve škole docházet například k těmto potížím:

- Špatná orientace v textu při čtení – sledování textu zleva doprava, orientace v textu při čtení
- Obtížná orientace v textu při psaní
- Problémy při psaní
- Nesprávné pořadí písmena číslic v textu

6.3 Vnímání času

Dítě v předškolním věku žije přítomností. Je důležité, aby se činnosti, které dítě dělá, pravidelně opakovaly, protože jen tak si dítě vytvoří určité povědomí o čase. Vnímání času je subjektivní, zkreslené a závislé na aktuální situaci. S vnímáním času souvisí vnímání časové posloupnosti a časového sledu.

Jestliže je oslabeno vnímání času, dítě si obtížně zvyká na každodenní činnosti. Děti, které mají oslabené vnímání času, mohou mít tyto problémy:

- Potíže při čtení a psaní – záměna číslic, písmen nebo jejich vynechání
- Chybovost v pořadí úkolů
- Problémy s rozvržením času při učení

6.4 Sluchové vnímání a paměť

Sluch ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktního myšlení a je jedním z prostředků komunikace. Dítě vnímá sluchové podněty už v prenatálním období. Po narození reaguje matčin hlas, leká se ostrých zvuků. To, že dítě zvládne lokalizovat sluchové podněty, se podílí na rozvoji prostorové orientace.

V předškolním období dochází k diferenciaci zvuků a zdokonaluje se vnímání **figury a pozadí**. Dítě zaměří pozornost na vyčlenění některých zvuků v pozadí. Hlasitost a členitost pozadí ovlivňuje vnímání a zaměřování pozornosti.

Tím, že se zvyšuje koncentrace pozornosti, se rozvíjí **naslouchání**. Před nástupem do školy by dítě mělo zvládnout vyslechnout pohádku a příběh.

Postupně se u dětí rozvíjí sluchová **analýza a syntéza**. Děti člení slova na slabiky, později na hlásky. Nejprve počáteční hlásky, později koncové.

Se sluchovou analýzou a syntézou souvisí sluchová **diferenciace** (rozlišování). Má velmi úzký vztah s rozlišováním hlásek, protože tato vlastnost je velmi důležitá při čtení a psaní.

V předškolním věku je také potřeba rozvíjet **vnímání rytmu** – střídání krátkých a dlouhých slabik a také **sluchovou paměť**, což znamená zachycování, zpracování a uchovávání informací, které slyšíme.

6.4.1 Oslabení sluchového vnímání

Jestliže je v předškolním věku oslabena sluchová diferenciace, může velmi vážně poznamenat vývoj řeči dítěte. Mohou se objevovat problémy s výslovností delších slov, záměny nebo vynechávání hlásek.

V prvním ročníku na základní škole mohou mít děti větší problémy se čtením a psáním a tím se zhoršuje proces učení. Děti mají problémy ve zpracovávání verbálních podnětů a bývá nížena i krátkodobá sluchová paměť.

Dochází k potížím se čtením – spojování písmen do slabik, domýšlení slov, dvojí čtení, nepochopení čtenému textu.

Objevují se potíže ve psaní – nesmyslná slova, vynechávání a záměny slabik, více gramatických chyb – délky hlásek, měkčení.

Jestliže je oslabená sluchová paměť, má dítě problémy se psaním diktátů.

6.4.2 Sluchová percepce

1. Na zvířecí kamarády /rodinky

Cíl: rozvíjení sluchového vnímání

Rozvíjíme kompetence k: sociální a personální, k učení

Očekávaný výstup: děti zvládnou pohyb v prostoru se zavřenými očima – orientace podle zvuku

Věk: 4-7 let

Organizace: v prostoru – herna, tělocvična
skupinová

Pomůcky: šátky na oči, kartičky s obrázky zvířat - dvojice

Rizika: nerespektování individuálních zvláštností dětí, srážky, zakopnutí, úrazy během hry.

Motivace: Na dvorku žila spousta zvířátek. Od každého druhu vždycky dvě – tatínek a maminka. Zvířátka se měla se moc ráda a pořád si spolu hrála. Protože bylo jaro, sluníčko krásně svítilo a zvířátka spolu mohla dovádět. Jednoho dne ale sluníčko nevyšlo – zaspalo, takže na celém dvorku byla tma a zvířátka nemohla najít svého stejného kamaráda. My si teď na taková zvířátka zahrajeme.

Popis hry: Do kouzelného pytlíčku si připravím obrázky zvířátek – dvojice. Děti si vylosují jedno zvířátko, nesmí ho nikomu ukázat. Vzpomenou si, jaký zvuk zvířátko vydává. Potom dětem zavážeme oči. Na zvukový signál děti začnou vydávat zvuky, jako zvířátko, které si vylosovaly. Budou se snažit najít svého stejného zvířecího kamaráda podle zvuků, které vydává.

Poznámky: Jestliže si nejsme jistí, že děti ví, jak které zvířátko dělá, můžeme si všichni dohromady zvuky před hrou zopakovat. Hru můžeme přizpůsobit tématu, které zrovna děláme – zvířata v zoo, hudební nástroje, věci denní potřeby...

2. Najdi Iva

Cíl: rozvoj sluchové percepce

Rozvíjíme kompetence k: komunikativní, k učení

Očekávaný výstup: děti dokážou reagovat na zvukový podnět, orientují se podle něj

Věk: od 3 let

Organizace: herna, třída, tělocvična, hřiště

hromadná

Pomůcky: nádoba (krabička, plechovka, sklenice), kamínky, fazole, obrázky lva a jiných druhů zvířat, větší obrázek lva na kartonu nebo polystyrenu

Rizika: zakopnutí, upadnutí při pohybu v prostoru

Motivace: „ Z nedaleké zoo utekl lev. My se ho teď pokusíme najít. Jak vlastně takový lev vypadá? (ukážeme obrázky zvířat. Jeden po druhém. Ptáme se: „ Je tohle lev?“ lva vytáhneme až na konec. Je tohle lev? Ano, vždyť je to zvíře, které hledáme. Jak takového lva najdeme? Už víme, jak vypadá, ale přece ho nevidíme a asi ho ani neucítíme. Mohli bychom ho zaslechnout? Ano.⁴²

Popis hry: Zaštěrcháme plechovkou s kamínky a řekneme dětem, že takovýhle zvuk vydává náš lev, kterého hledáme. Je někde v místnosti. Děti se za ním mohou vydat. Když se k němu někdo přiblíží, zaře. Kdo ho najde, odnese ho učitelce. Kdo najde lva, může ho při další hře schovat někam sám a taky sám řve, když se k němu ostatní přiblíží.

Poznámky: hra se může obměňovat – Vánoce-kapr, velikonoce – kuře...

3. Poznej, co právě dělám

Cíl: rozvoj sluchové percepce

Rozvíjíme kompetence k: učení, komunikativní

Očekávaný výstup: na základě zvuku děti poznají, která činnost by mohla být napodobována určitými zvuky

Věk: od 4 let

Organizace: herna, třída

Individuální, skupinová, hromadná

Pomůcky: předměty, kterými budu vydávat zvuky (př. hrnek a lžička, pokličky, vařečka a hrnec, talíř a lžíce, voda a sklenice, kladivo a dřevo, ...)

Rizika: -

Motivace: Děti, dneska si zkusíme, jaké to je, když je někdo nevidomý. Kdo ví, co to znamená nevidomý? Nevidomý je člověk, který má nemocné oči, a který nic nevidí nebo vidí hodně špatně. Jak myslíte, že takový člověk pozná, co se

⁴² CLAYCOMBOVÁ, P. Školka plná zábavy : kalendář tvořivých her pro předškolní děti. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-717-8316-1. s.45

kolem něj děje? Musí dobře poslouchat. My si teď zkusíme, jaké to je, když člověk poznává co se děje jenom oušky.

Popis hry: Zavážu dětem oči. Lehnou si na koberec. Učitelka bude chodit různě kolem nich a střídavě dělat různé zvuky. Děti, které poznají, o jaké zvuky jde (o jakou činnost), přihlásí se a zkusí to říci.

Poznámky: Hra by se mohla zařadit do projektu o lidech kolem nás (všichni nejsou stejní, jakpak se jim asi žije?) místo předmětů by se daly využít nahrávky zvířat, nebo hudebních nástrojů.

4. Učíme medvídku mluvit

Cíl: procvičování sluchové diferenciaci (fonetická diferenciaci)

Rozvíjíme kompetence k: učení, sociální a personální, komunikativní

Očekávaný výstup: děti budou opravovat maňáska – budou poznávat, jestli říká slova správně nebo špatně (určovat distinktivní rysy hlásek)

Věk: od 4 let

Organizace: herna, třída
skupinová, hromadná

Pomůcky: maňásek (libovolný)

Rizika: nevhodná organizace (děti se mohou překřikovat, nebudou dobře slyšet a na některé se nedostane)

Motivace: děti, podívejte se, kdo za námi dneska přišel. Je to náš nový kamarád krteček. Protože k nám přišel dneska poprvé, vůbec neumí mluvit jako my. Aby si s námi mohl hrát, musíme ho to naučit. Pomůžeme mu s tím?

Popis hry: posadíme se do kroužku. Učitel má maňáska. Říká slova, která maňásek opakuje: kos – nos, muž – nůž, kosa – koza, pije – bije, tělo – dělo, děda – běda... Učitel někdy zopakuje slovo správně, ale někdy je zopakuje špatně (místo kos řekne nos). Děti mají za úkol poslouchat a poznat, kdy maňásek udělá chybu a opravit ho.

Poznámky:

5. Poznej rytmus

Cíl: rozvíjení citu pro rytmus

Rozvíjíme kompetence k: učení

Očekávaný výstup: děti zvládnou reprodukovat rytmus

Věk: od 3 let

Organizace: hromadná

Pomůcky: padák, orffovy nástroje

Rizika: velká obtížnost zvolených rytmů, špatná organizace

Motivace: děti, vyzkoušíme si, jaké to je, být muzikantem /hudebníkem. Musí mít nastražené uši a musí dávat veliký pozor na to, co mají hrát.

Popis hry: Do herny rozprostřeme padák. Musíme volit velikost přiměřenou počtu dětí.

Do jednotlivých výsečí umístíme orffovy nástroje tak, aby každé dítě mělo jeden nástroj. Děti posadíme k padáku. Budeme vytleskávat rytmus a řekneme, kdo ho po nás zopakuje. Začnu od jednoduchých rytmů. Po určitém čase vyzveme děti, aby se všichni posunuly o jedno místo doprava (nebo na jinou barvu padáku).

Poznámky: Můžeme činnost realizovat tak, že vyřukáme rytmus a opakuje ho jen jedna skupina nástrojů (dřívka – nejprve po jednom, potom všechna dřívka naráz). Padák se dá využít pro organizaci (když má MŠ rozdělené děti u stolečku podle barev, můžeme dětem říci, ať si sednou k padáku k barvě jejich stolečku).

6. „Židličková“

Cíl: rozvoj sluchového vnímání (pozornosti, bystrosti)

Rozvíjíme kompetence k: sociální a personální, k učení

Očekávaný výstup: děti pohotově a správně zareagují na sluchový signál

Věk: od 4 let

Organizace: hromadná

Pomůcky: židličky, přehrávač, CD /piano, noty

Rizika: Upadnutí, zakopnutí při přetlačování a „boji“ o židličku

Motivace: Pamatujete si na karneval?? Kdo z vás vyhraje? Kdo vydrží sedět do poslední židličky?

Popis hry: V herně uděláme kruh ze židliček. Bude jich o 1 méně, než je dětí. Děti budou chodit kolem židlí. Pustím jim buď hudbu z CD, nebo budu hrát melodii na klavír. Jakmile se hudba zastaví, děti si musí co nejrychleji sednout na židličku. Na koho nestihla židlička, vypadává. Po každém kole odděláme jednu židli. Vyhrává ten, kdo zůstane sám s jednou židlí.

Poznámky:

7. Cesta na prázdniny

Cíl: rozvoj sluchové paměti

Rozvíjíme kompetence k: učení, sociální a personální, komunikativní

Očekávaný výstup: děti si procvičí sluchovou paměť – budou schopny si zapamatovat několik po sobě jdoucích slov

Věk: od 4-5 let

Organizace: hromadná

Pomůcky: -

Rizika: příliš mnoho slov k zapamatování

Motivace: Představme si, že jedeme na prázdniny (k moři, na tábor, na chatu...). Co všechno si s sebou vezmeme??

Popis hry: Sedneme si do kruhu. Učitel začne. „*Až pojedu na prázdniny, tak si vezmu batoh...*“. Dítě vedle mě zopakuje větu: „*Až pojedu na prázdniny, vezmu si batoh a osušku.*“ Další dítě zopakuje to, co řekli ti před ním a přidá si do věty svou vlastní věc.

Poznámky: Můžeme využít i v jiných tématech (která zvířata žijí v zoo ...??). Myslím, že je dobré vyměnit pořadí dětí (zleva doprava, zprava doleva), nebo také rozdělit děti na poloviny – jedna polovina bude říkat, co si sbalí k moři, druhá co na chatu. Tato hra se dá využít i jako seznamovací – děti říkají postupně jeden po druhém své jména a pak všechny opakují.

8. Přetržená písnička

Cíl: rozvoj sluchového vnímání a rytmu

Rozvíjíme kompetence k: učení

Očekávaný výstup: děti zvládnou navázat na píseň po jejím přerušení

Věk: od 4-5 let

Organizace: v herně, ve třídě i venku

hromadná (může být i skupinová a individuální)

Pomůcky: písničky, klavír, magnetofonová kazeta

Rizika: obtížnost zvoleného úkolu, špatné vysvětlení

Motivace: Zahrajeme si na rádio. Viděli jste někdy staré kazety?? Byly v nich pásky, a když se poškodily, písnička nehrála. Zahrajeme si na takové rádio. Budeme ale lepší, když písnička nebude hrát, dozpíváme ji sami.

Popis hry: Hrajeme a zpíváme s dětmi písničku. V určité části přestaneme hrát. Děti si ale v duchu zpívají písničku dál. Po několika taktech navážeme s hudbou a

posloucháme, jestli děti zpívali potichu dobře. Když s touto činností začínáme, můžeme hrát doprovod levou rukou celou dobu, přestaneme hrát melodii.

Poznámky: Můžeme použít i písničku z CD – zeslabujeme zvuk. Tuto činnost můžeme provozovat i venku bez doprovodu – pokud děti činnost znají. Stačí jim ukazovat do rytmu. Je možné se s dětmi pohybovat do rytmu – když v rytmu pokračují i v „tichu“, snáze ho udrží a mohou tak správně nastoupit.

Závěr

Pokud se u dětí vyskytnou problémy se čtením a psaním, můžeme se domnívat, že ve velkém množství případů jde o specifické poruchy učení. Diagnostika těchto poruch se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách nebo speciálně pedagogických centrech až v průběhu školní docházky. Zaměřuje se na čtení, psaní, počítání, ale i na dílčí funkce, které se specifickými poruchami učení velmi úzce souvisí. Jestliže se tyto funkce dostatečně nerozvíjí, mohou se z nich vyvinout specifické poruchy učení a chování.

V předškolním věku se specifické poruchy učení nedají diagnostikovat. Můžeme se ale zaměřovat na jejich prevenci. V současné době existují metody, které se zaměřují právě na předcházení a prevenci specifických poruch učení. Jsou výsledkem práce speciálních pedagogů, psychologů, ale i učitelek mateřských škol. Učitelky v mateřských školách mají s dětmi každodenní kontakt. Automaticky tak mohou provádět diagnostiku jejich schopností a dovedností, ale i jejich nedostatků. Velmi často bývají právě učitelky v mateřských školách těmi, kdo upozorňují rodiče na problémy nebo nedostatky jejich dětí.

Cílem mé práce bylo shrnout poznatky o specifických poruchách učení. Kromě nich se věnuji právě oněm zmiňovaným deficitům dílčích funkcí. V praktické části jsem uvedla příklady her a činností, které se dají realizovat s dětmi v mateřské škole, ale mohou je využít i rodiče. Zaměřila jsem se hlavně na zrakovou a sluchovou perцепci, protože právě deficity v těchto oblastech mohou mít za následek vznik SPU.

Použitá literatura

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. I, vymezení současné problematiky. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-717-8537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J, ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1.vyd. Brno: Computer Press a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy : kalendář tvořivých her pro předškolní děti*. Praha : Portál, 1999. 246 s. ISBN 80-717-8316-1.
- HOLEČKOVÁ, P. Existuje skutečně jednotná koncepce deficitů dílčích funkcí? Jaký je její případný přínos pro českou odbornou veřejnost? In KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. Praha: Portál, 2000.
- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování : sborník 2000*. Praha : Portál, 2000. 166 s. ISBN 12-11-670-X.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky?* 1.vyd. Praha : Scientia pedagogické nakladatelství, 2004. 89 s. ISBN 80-7183-291-X.
- KUŤÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1.vyd. Praha : Grada publishing, 2005. 165 s. ISBN 80-2471-040-4.
- LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2007. 352 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické vývojové poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1993. 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické vývojové poruchy čtení*. Jinočany : H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85757-27-X.
- MERTIN, V, GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- POKORNÁ, V. *Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej : jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha : BLUG, 1994. 37 s. ISBN 80-856-3536-4.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997. 310s. ISBN 80-717-8135-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4.vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1.vyd. Praha : Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVANCAROVÁ, KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha : Scientia pedagogické nakladatelství, 2001. 89 s. ISBN 80-7123-221-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. 524 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-231-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 207 s. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 263 s. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 263 s. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

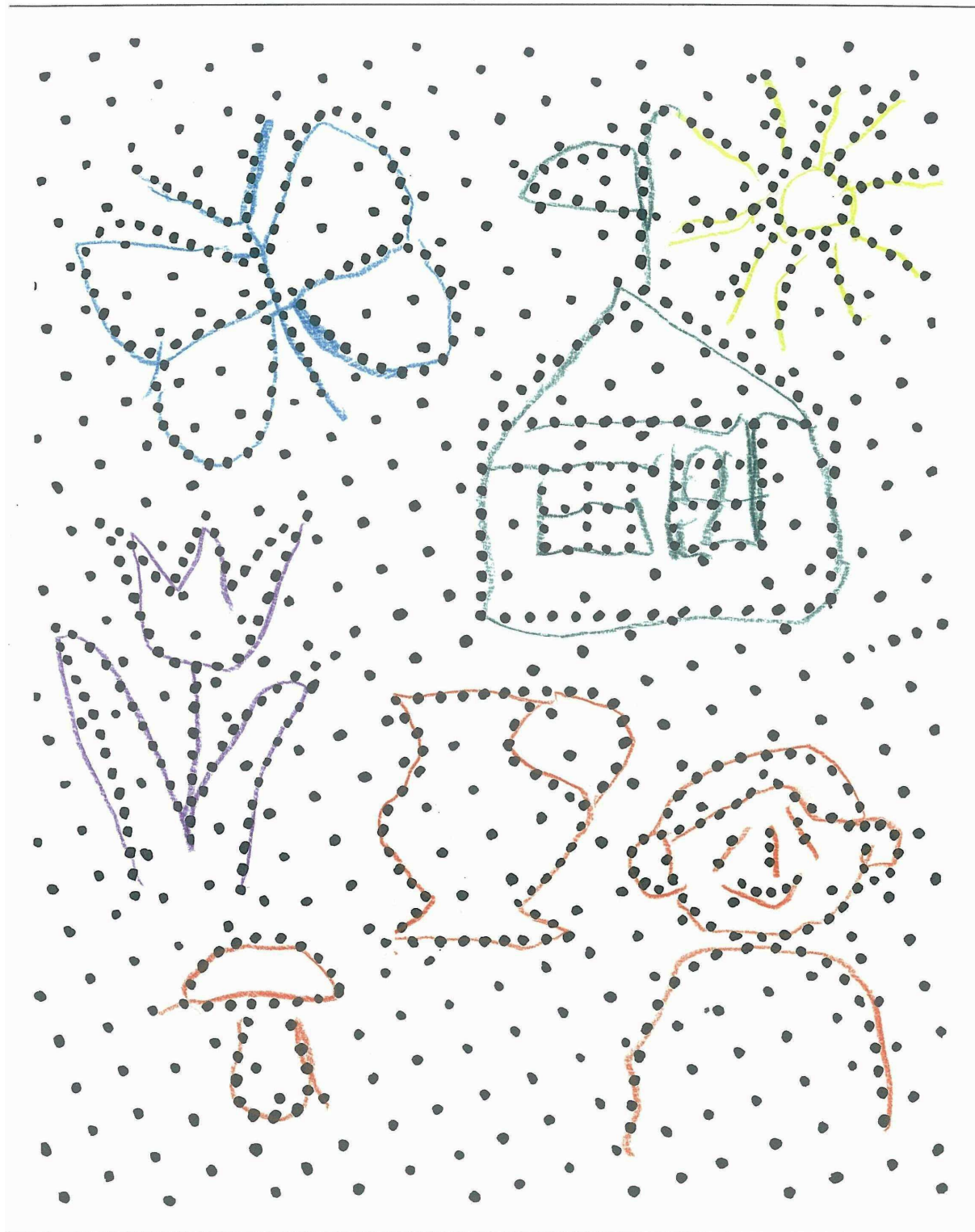
ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2004. 264 s. ISBN 978-80-7367-1.

Internetové zdroje:

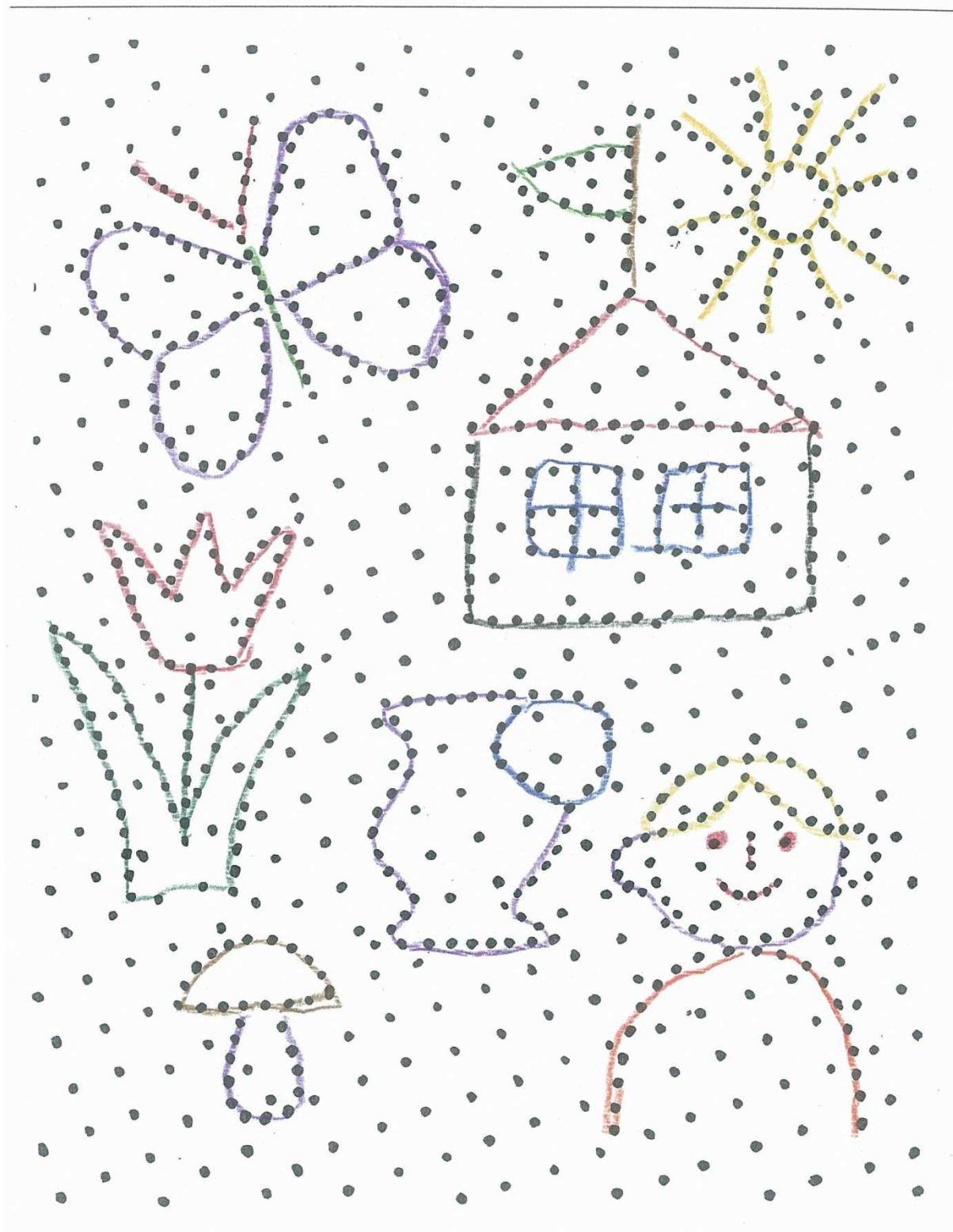
Hlídaní dětí [online]. 2011 [cit. 2011-03-24]. Řídky pro děti. Dostupné z WWW: <<http://www.hlidanidetiestranky.cz/clanky/rikanky-pro-deti.html>>.

Přílohy

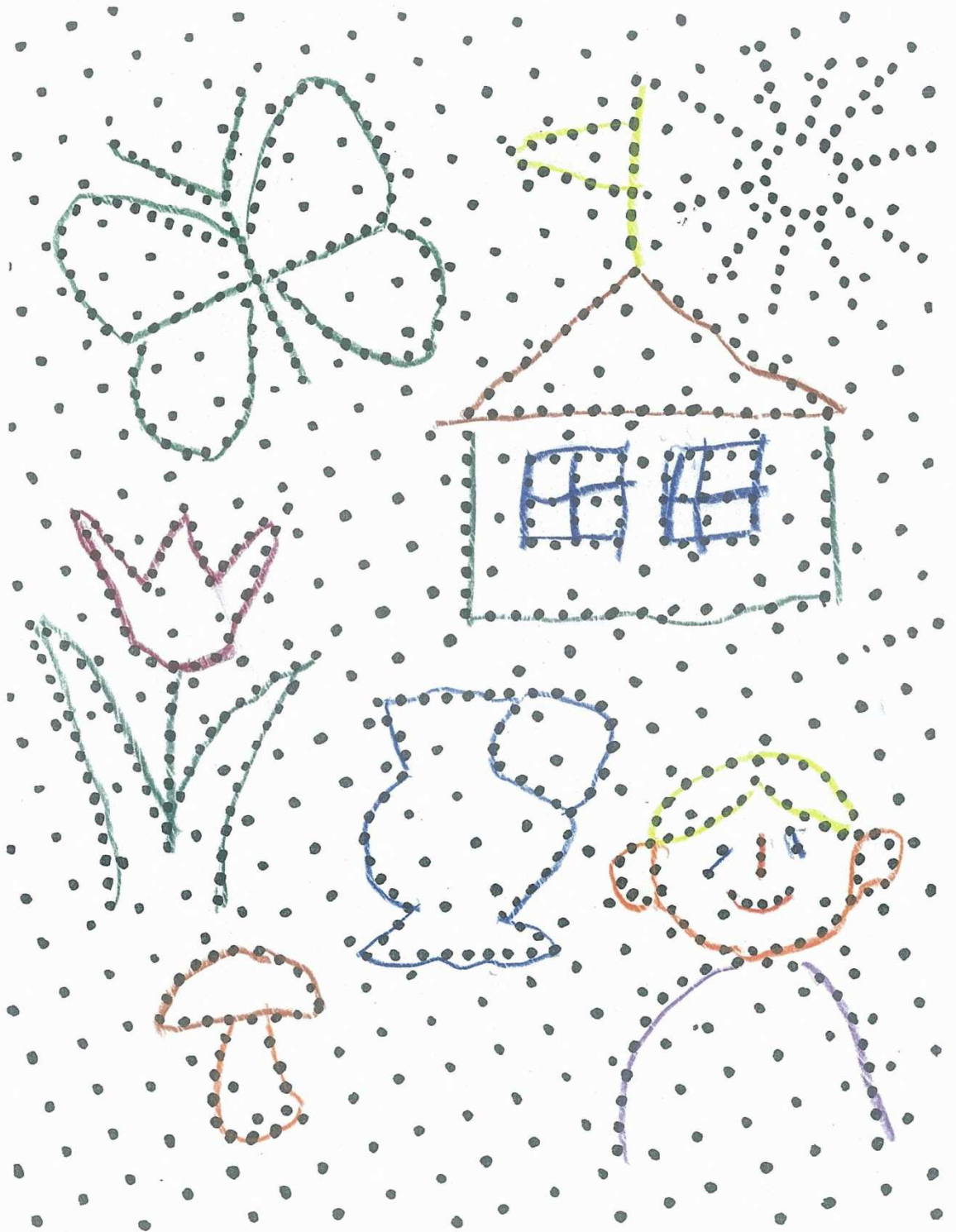
- na CD
 1. Pracovní list - rozvoj zrakového vnímání
 2. Pracovní list – koláče
 3. Pracovní list – zrková diferenciacce
 4. Pracovní list – hodiny
 5. Pracovní list – pravo-levá orientace
 6. Pracovní list – závodní dráha



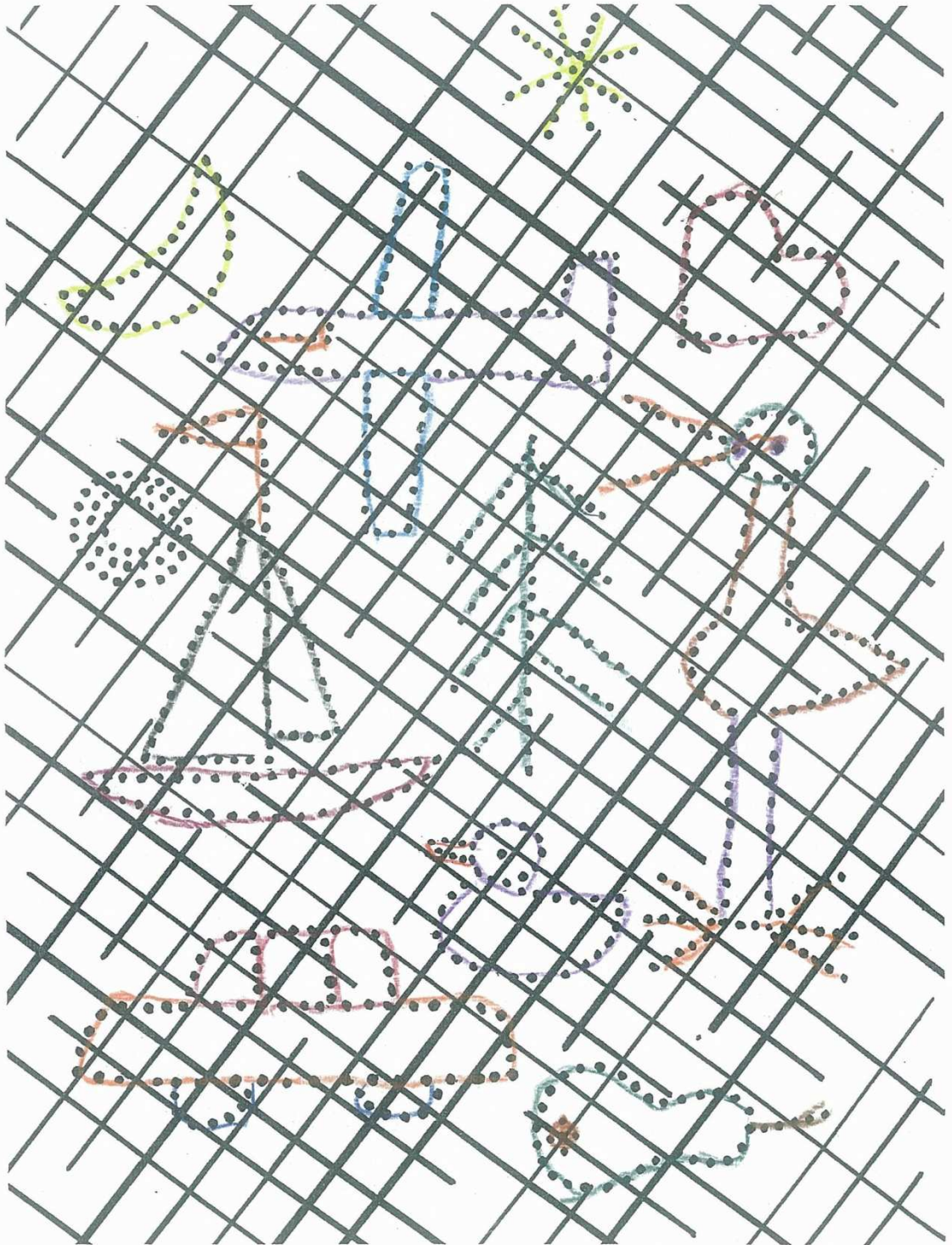
Jmenuj tečkované předměty.



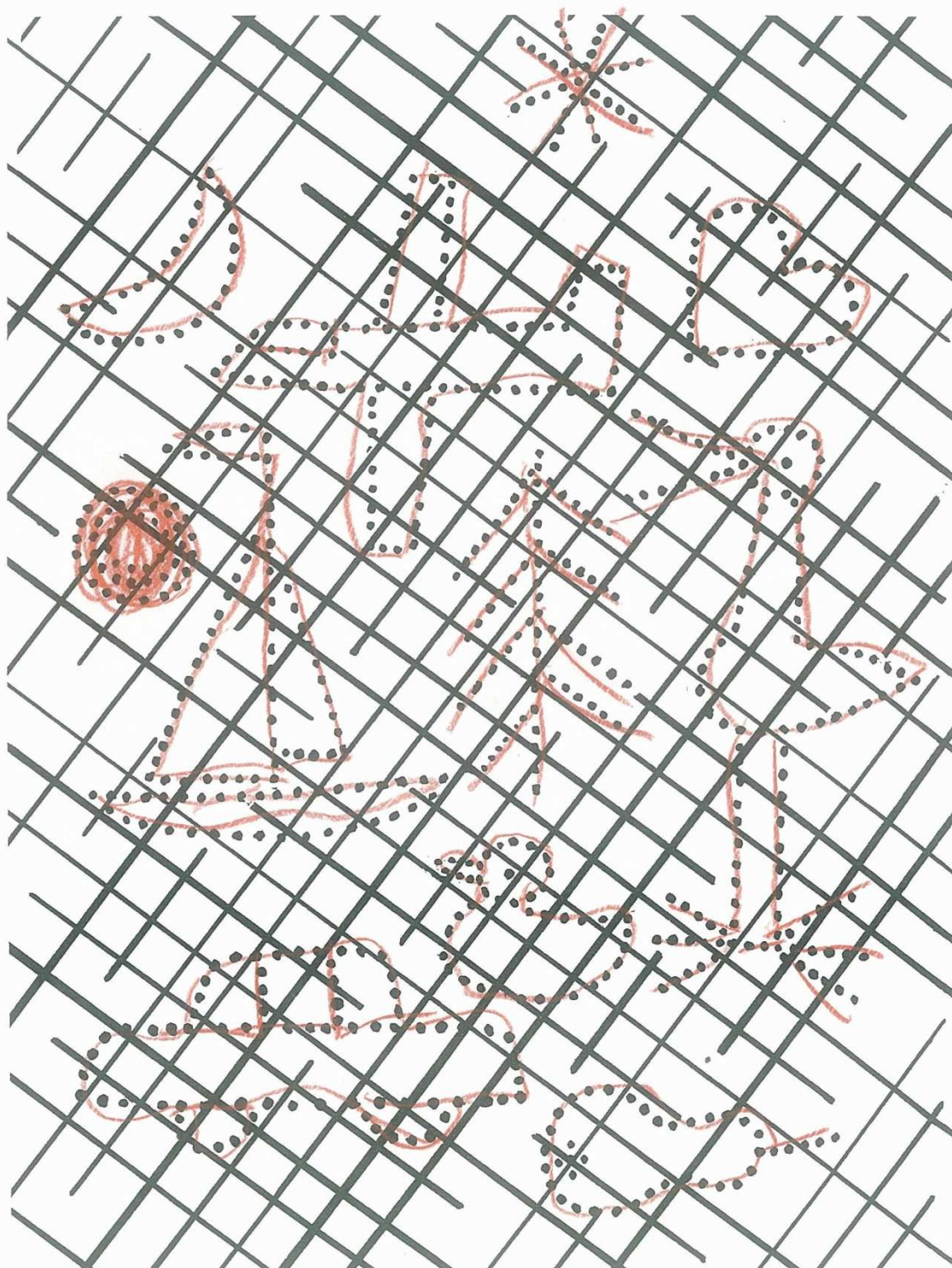
Jmenuj tečkované předměty.



Jmenuj tečkované předměty.

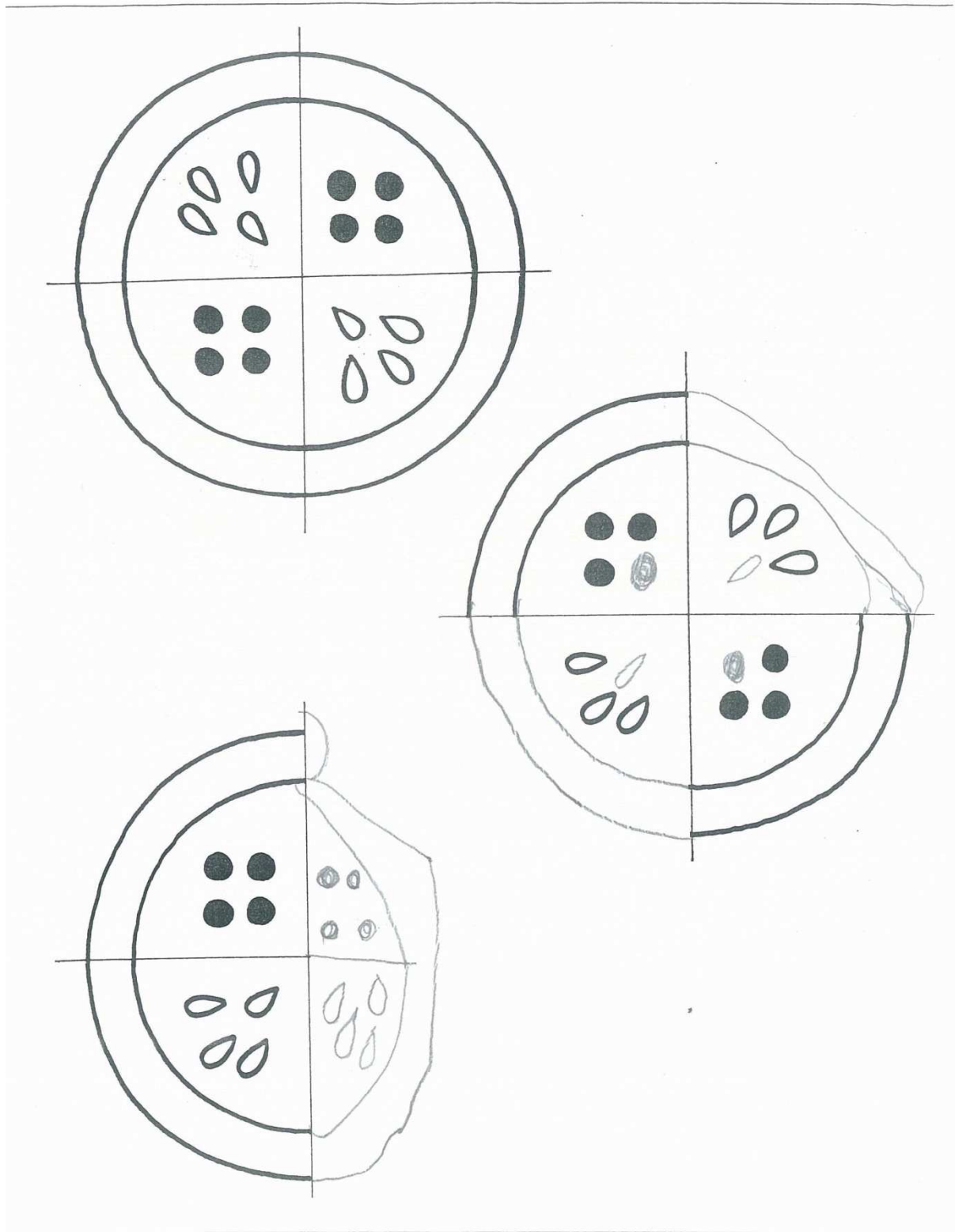


Jmenuj tečkované předměty.

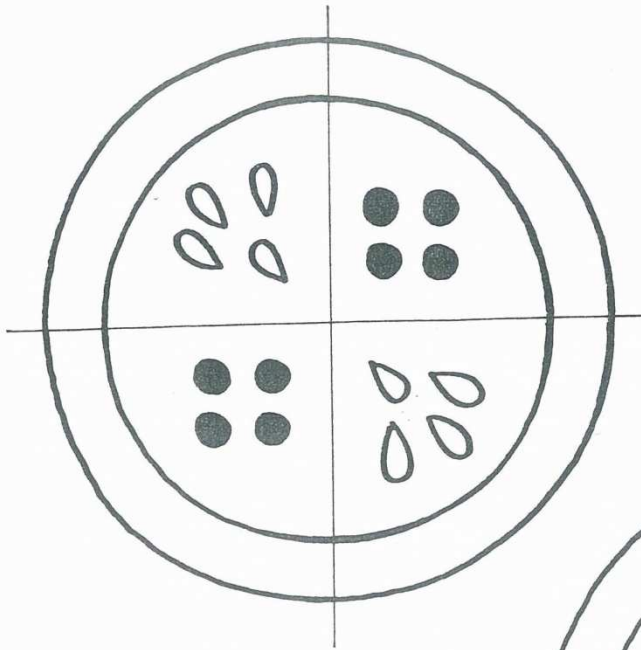


Příloha 2

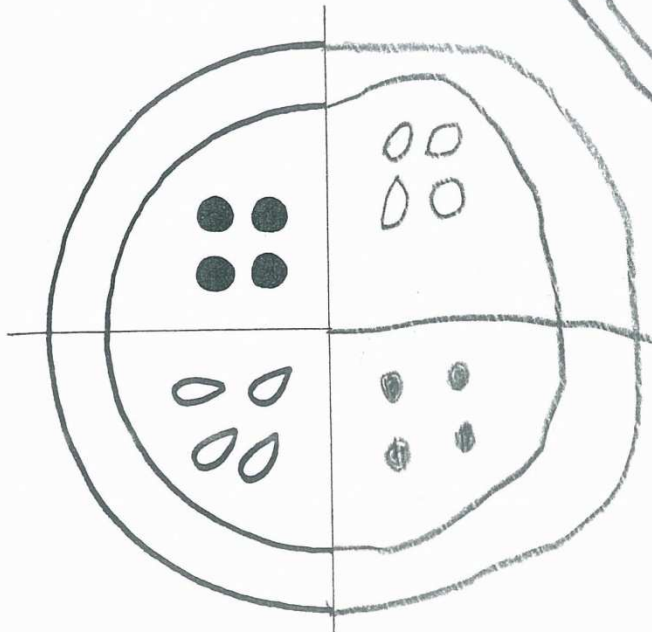
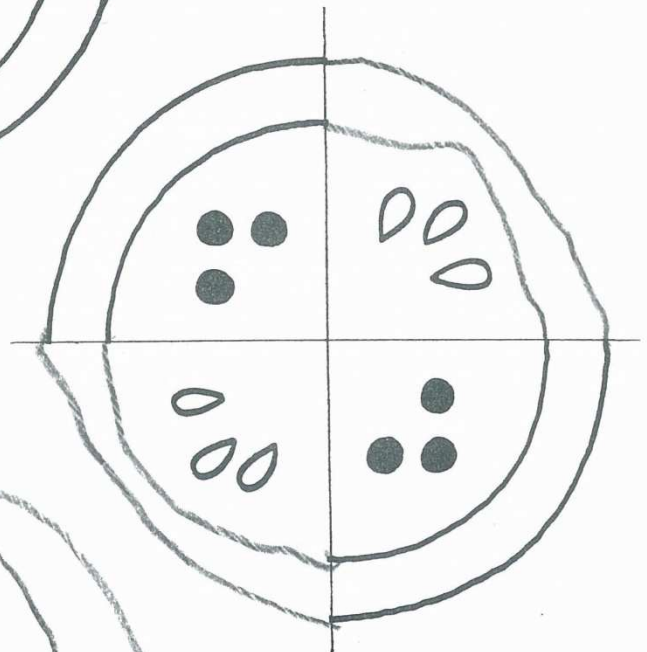
Dokresli druhé dva koláče tak, aby vypadaly stejně jako ten na horním obrázku.



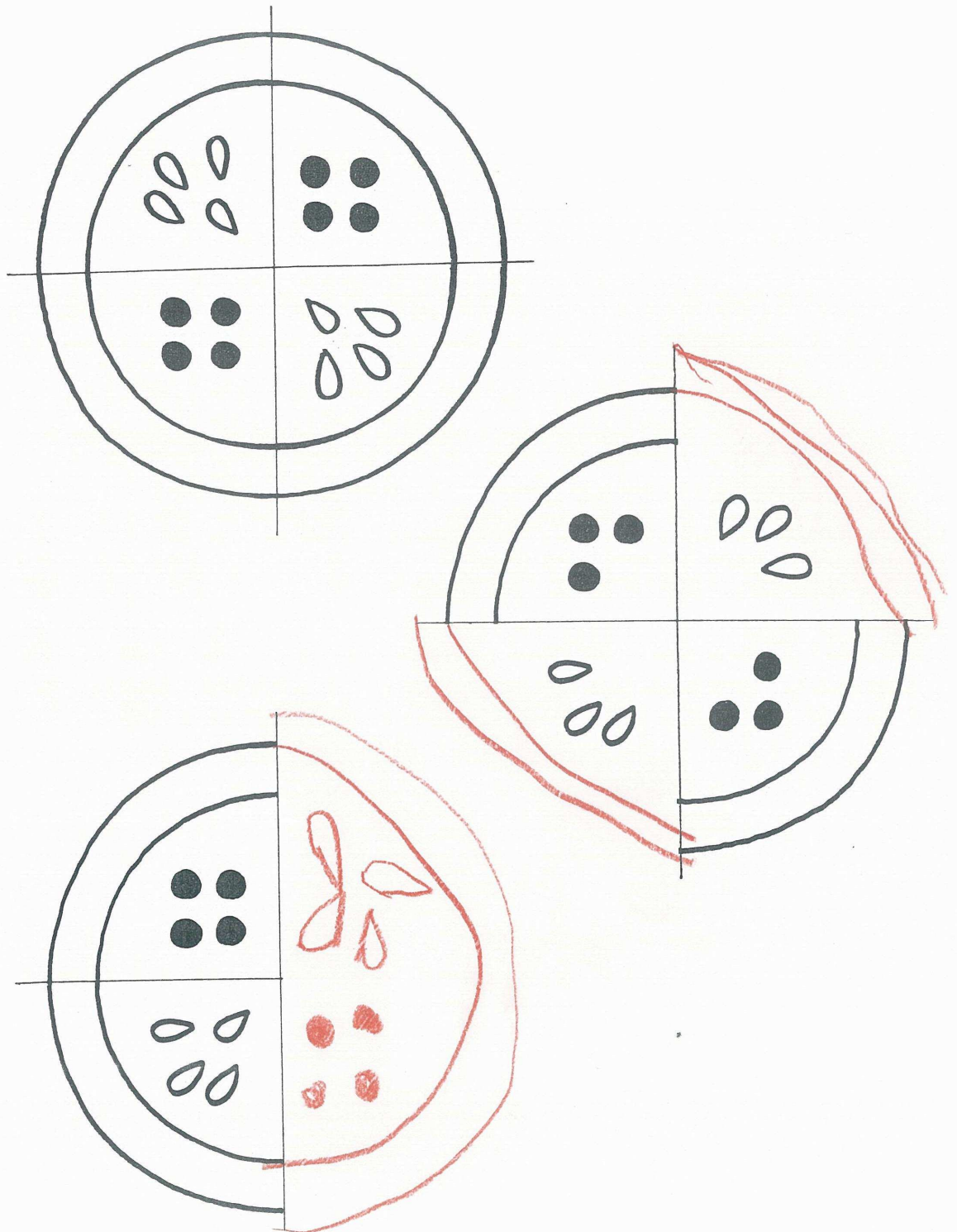
Dokresli druhé dva koláče tak, aby vypadaly stejně jako ten na horním obrázku.



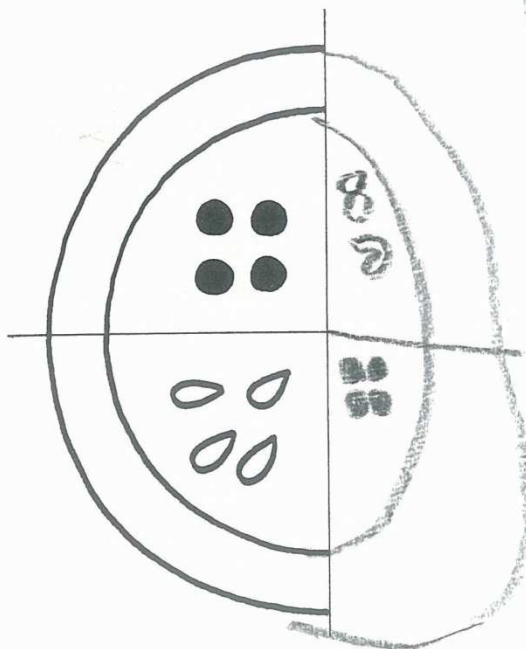
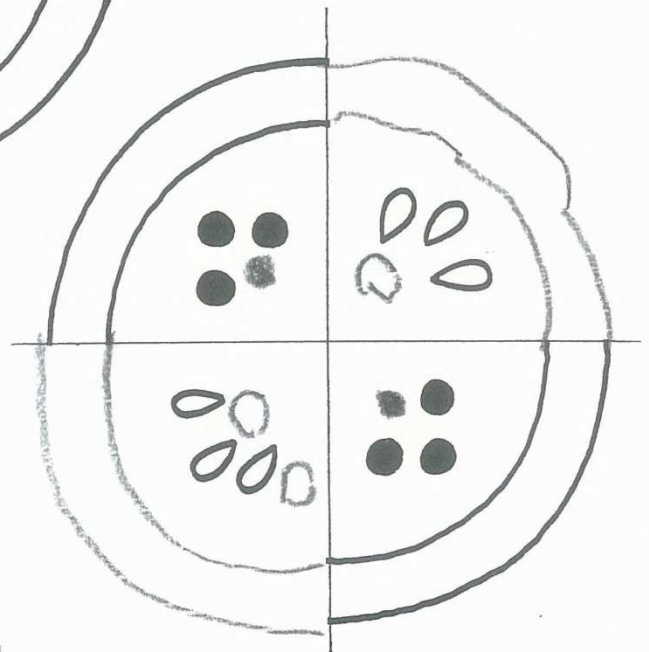
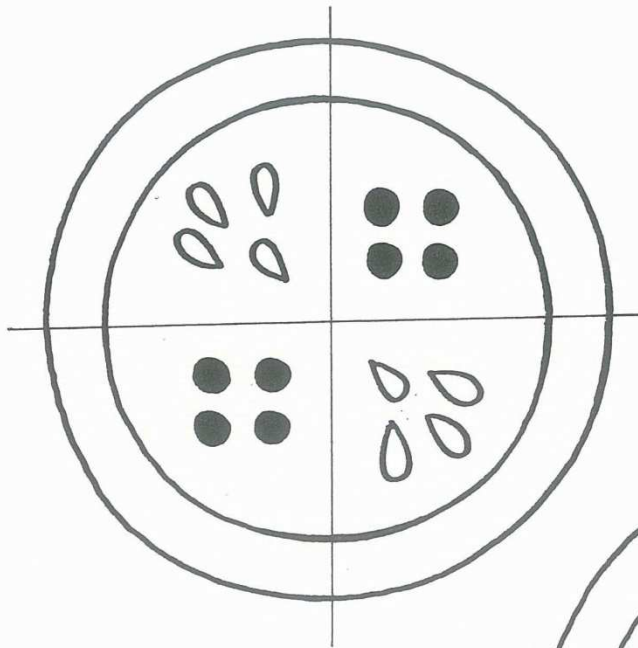
Škola



Dokresli druhé dva koláče tak, aby vypadaly stejně jako ten na horním obrázku.

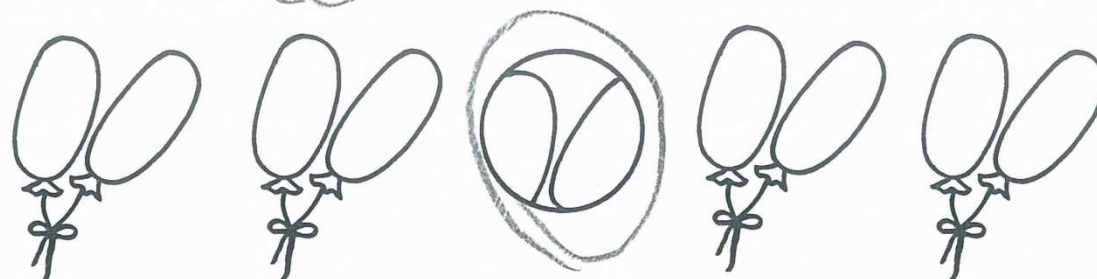
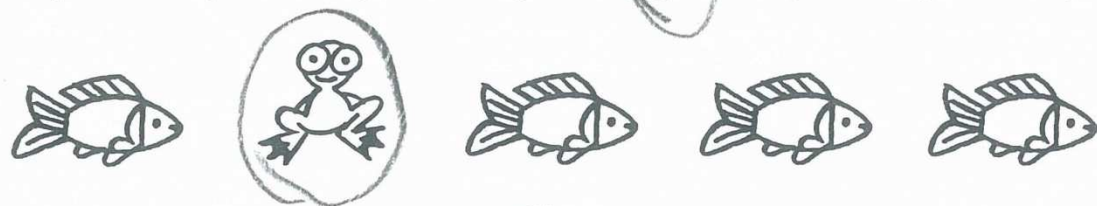
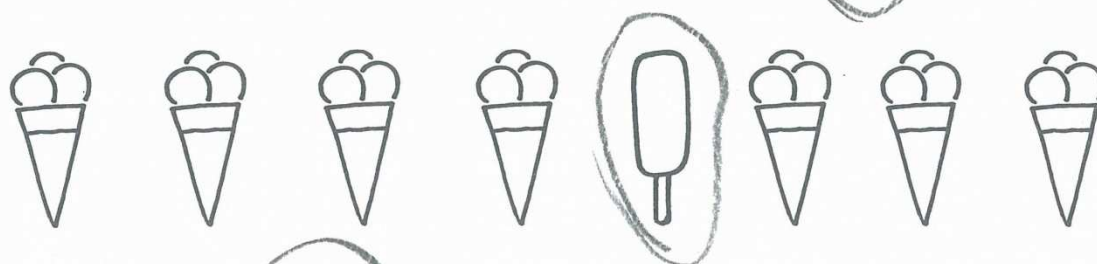
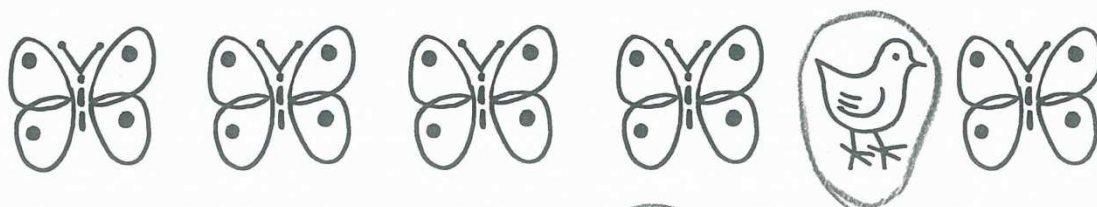
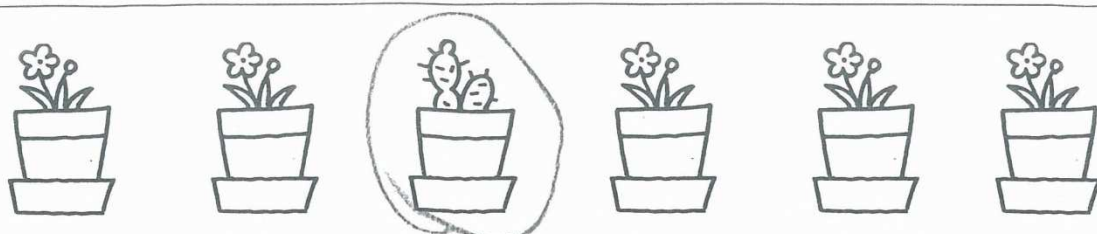


Dokresli druhé dva koláče tak, aby vypadaly stejně jako ten na horním obrázku.

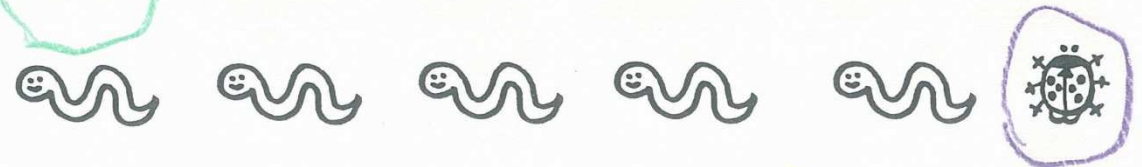
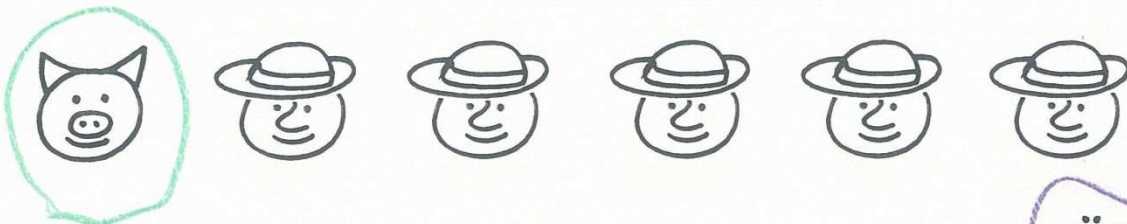
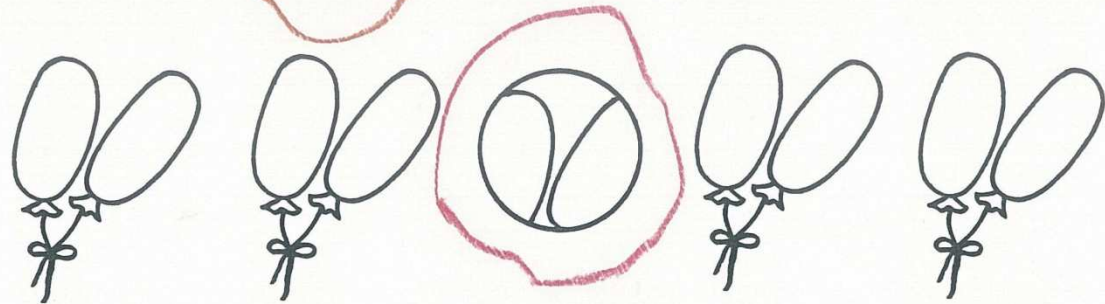
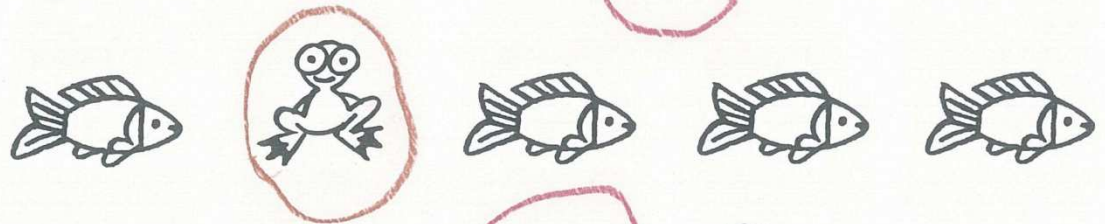
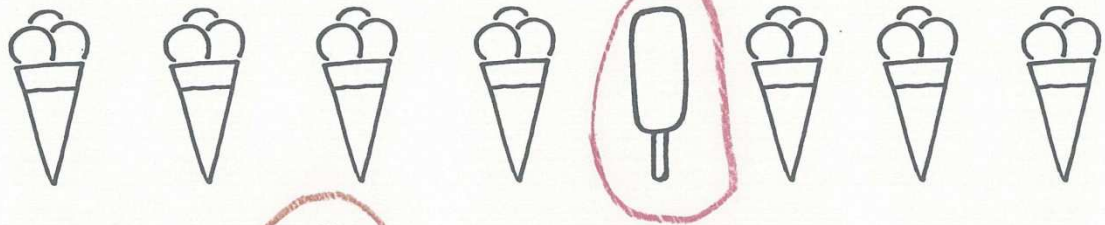
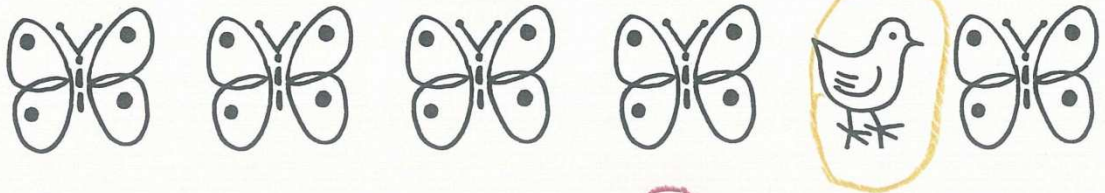


Příloha 3

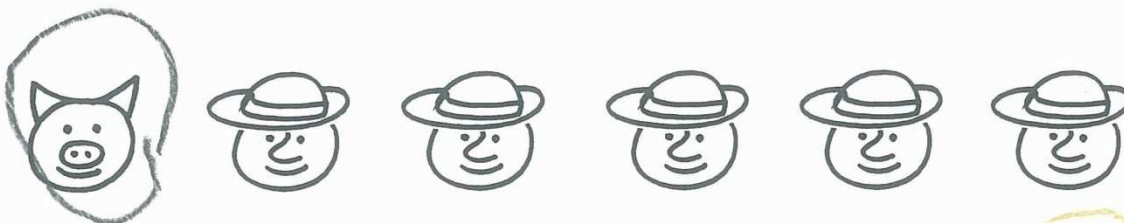
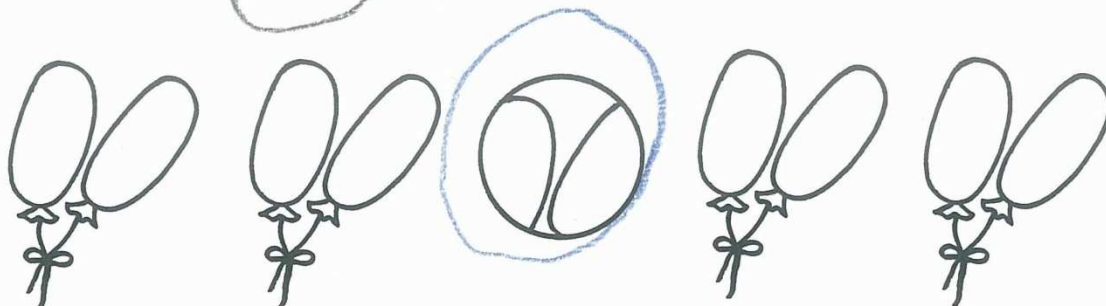
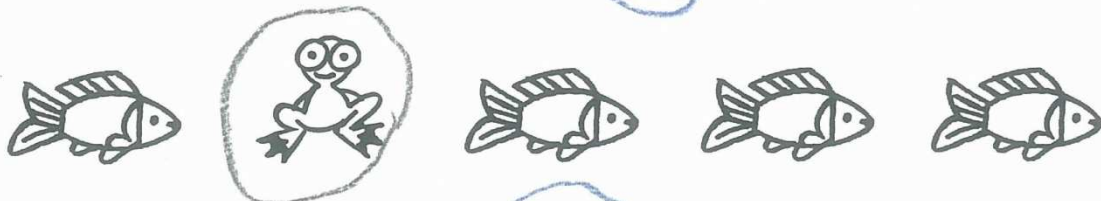
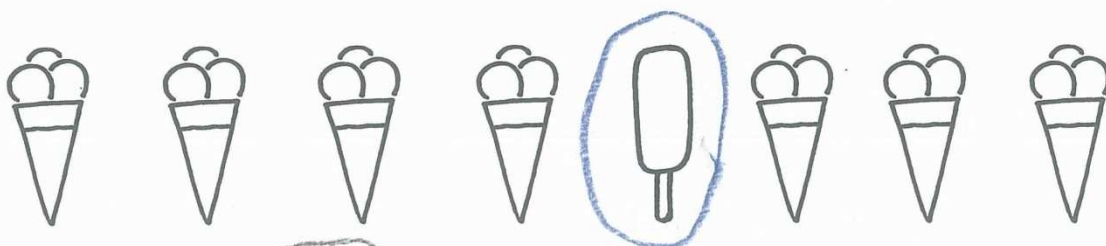
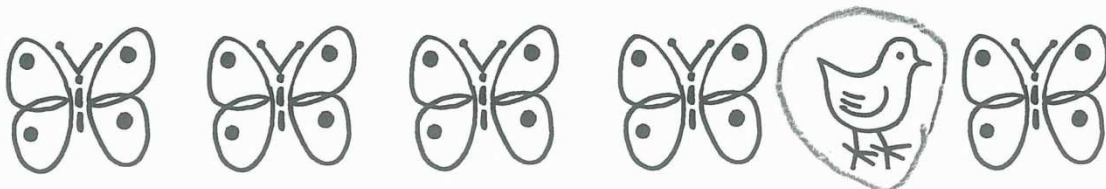
Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.



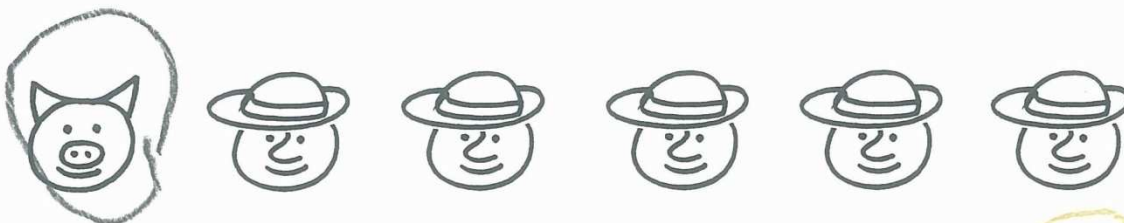
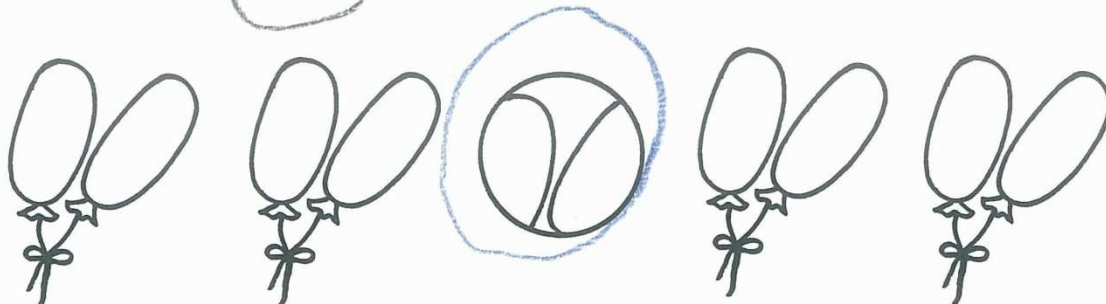
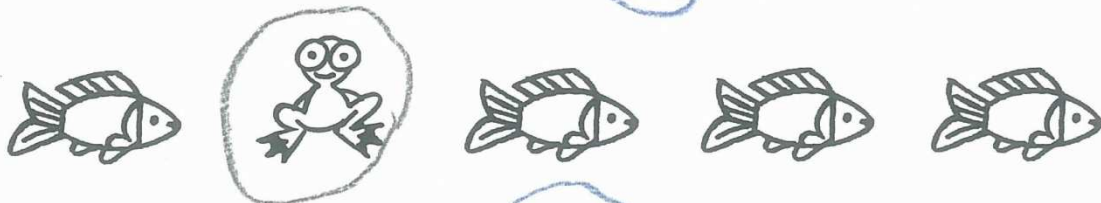
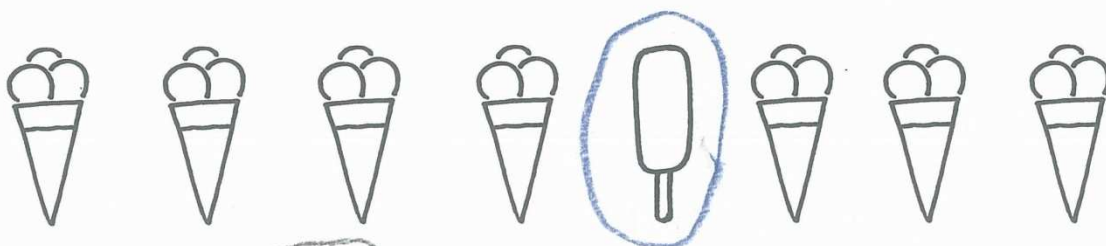
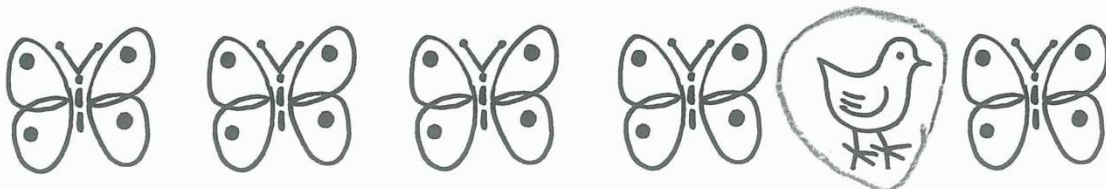
Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.



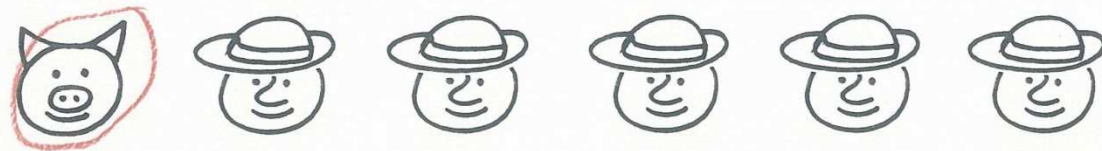
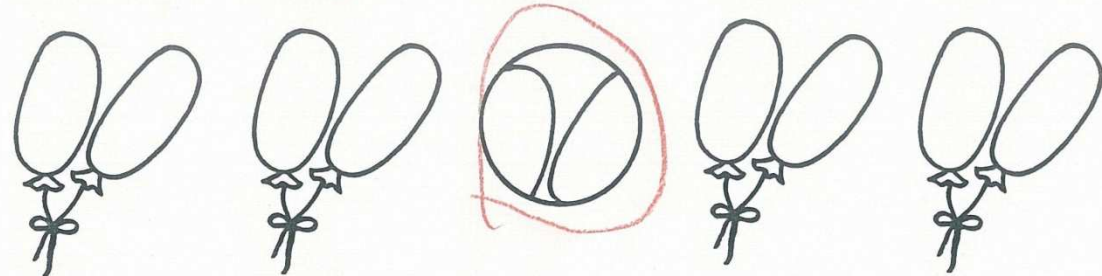
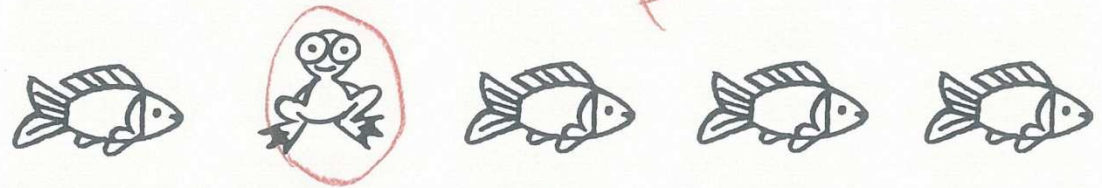
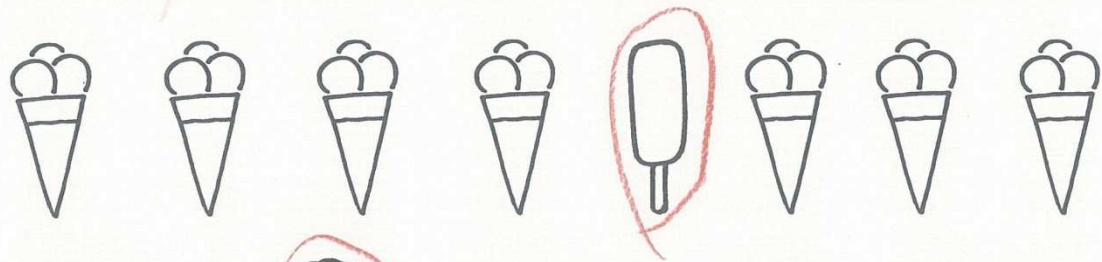
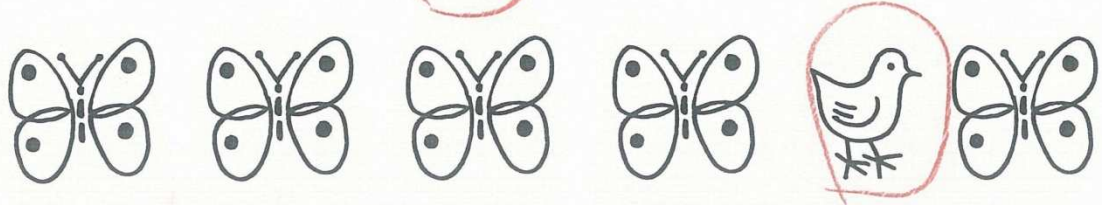
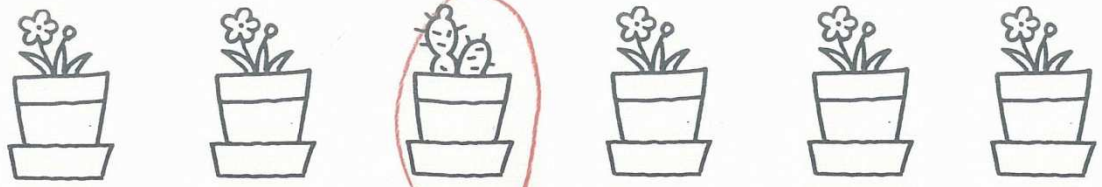
Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.



Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.

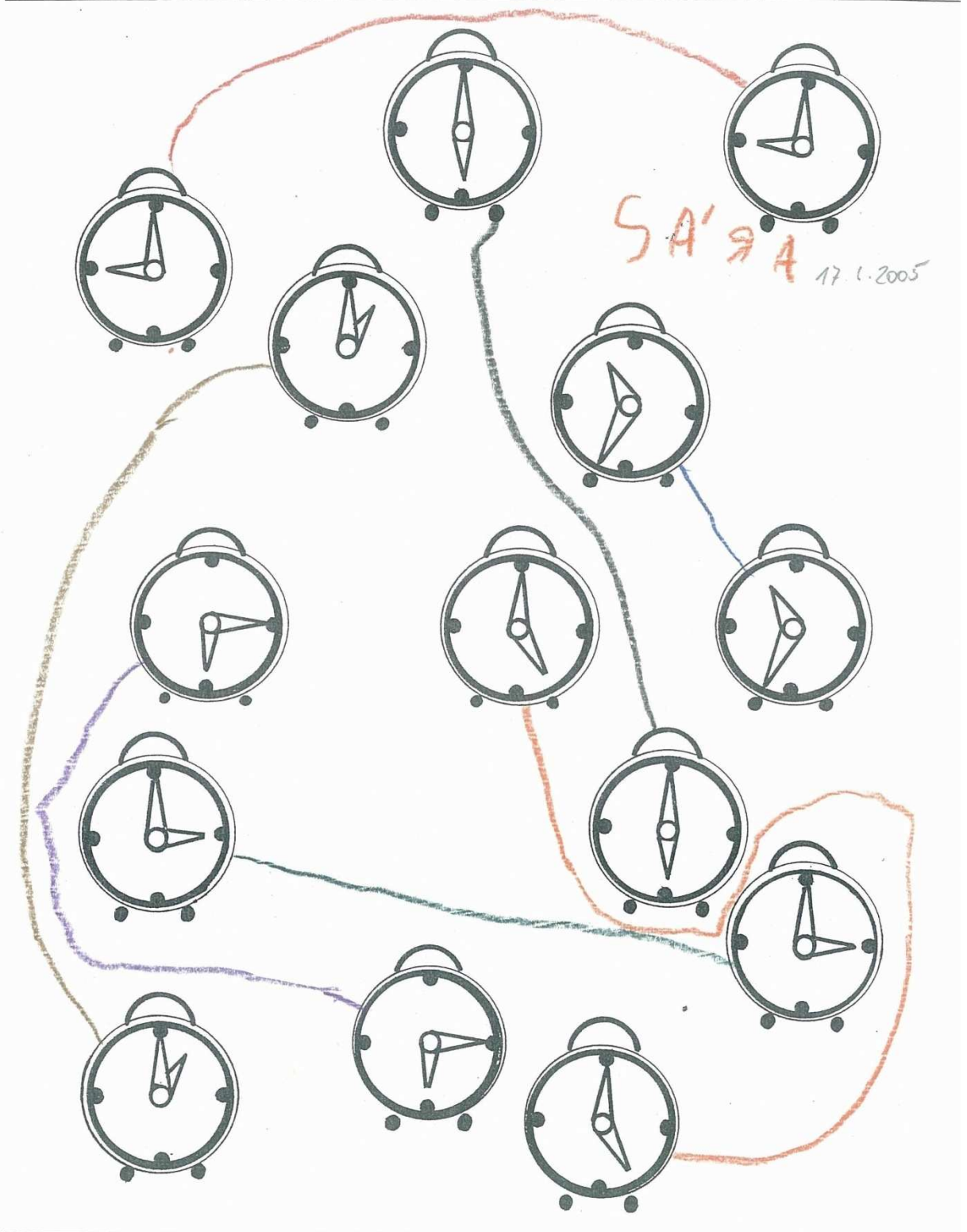


Vybarvi obrázek, který je jiný než ty ostatní.

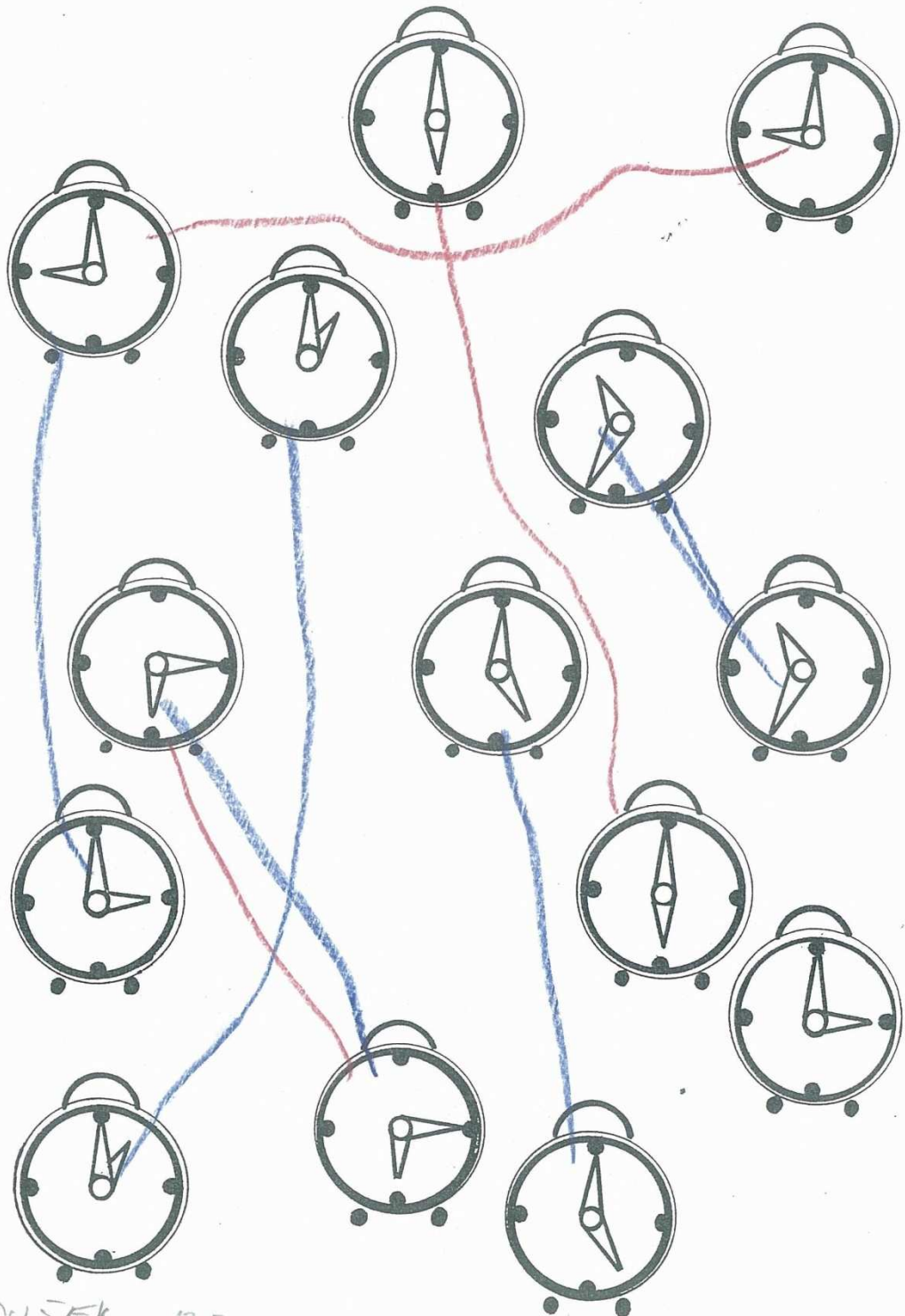


Příloha 4

Které budíky ukazují ručičkami stejně? Spoj je k sobě čarou.

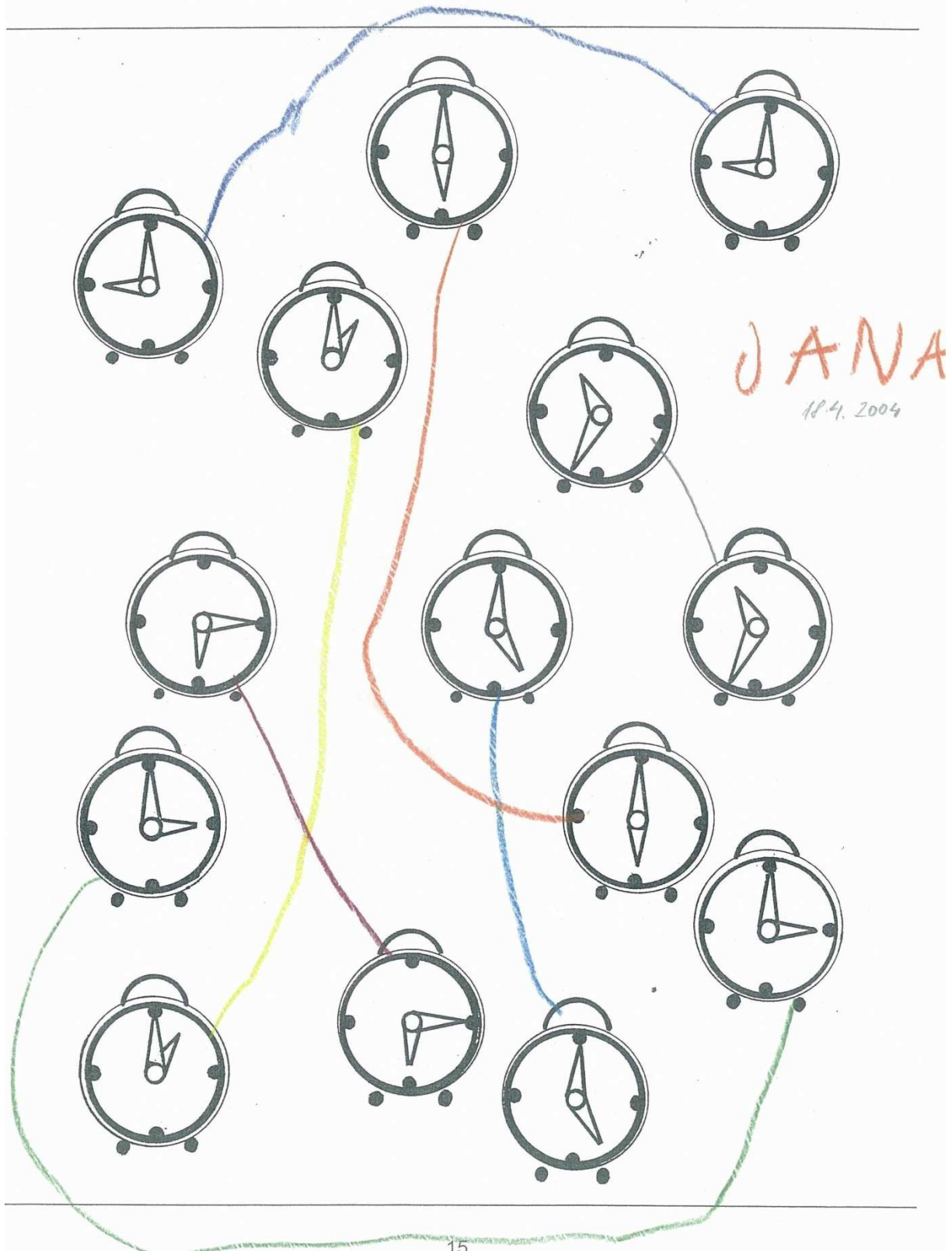


Které budíky ukazují ručičkami stejně? Spoj je k sobě čarou.



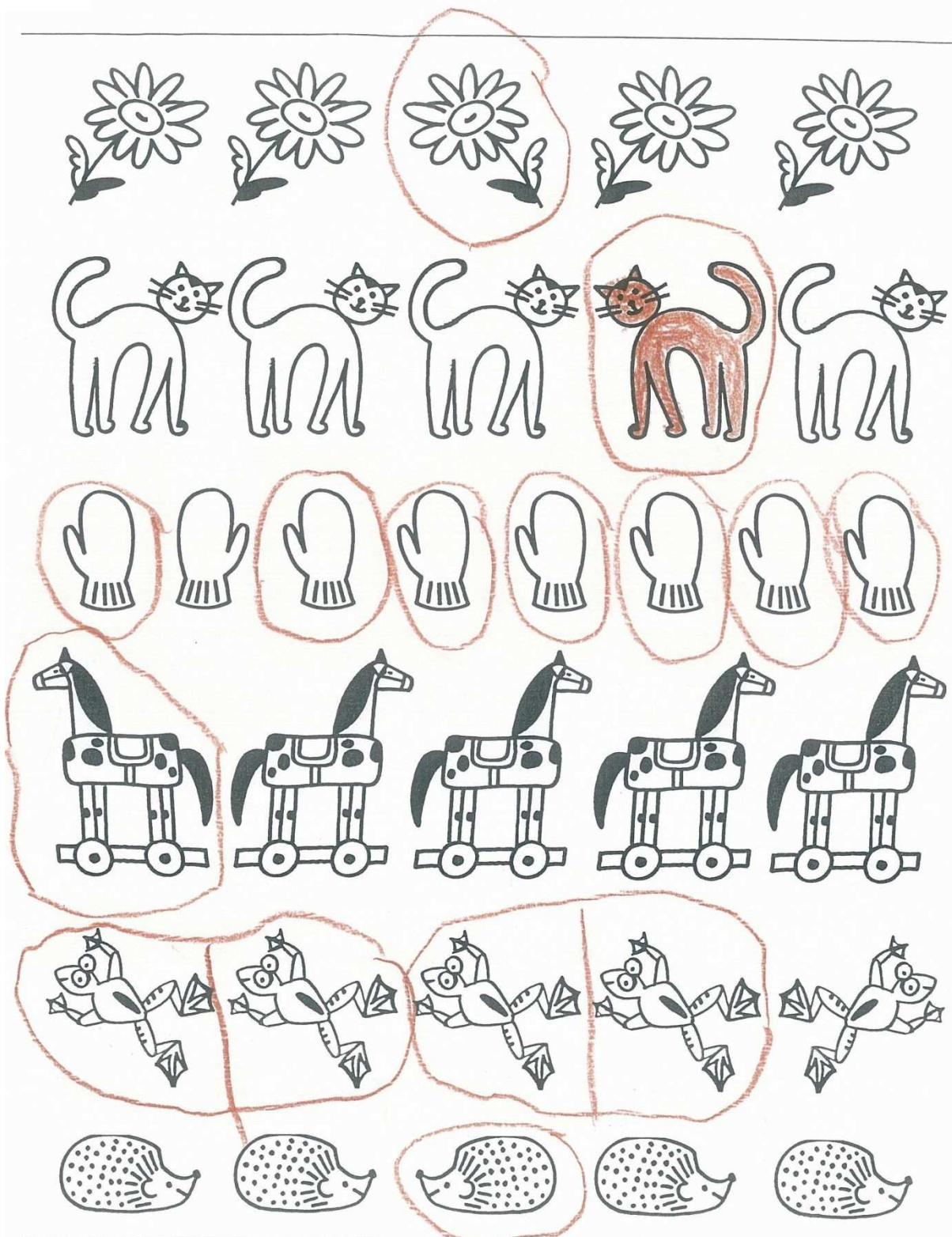
JAROUŠEK 12.5. 2004

Které budíky ukazují ručičkami stejně? Spoj je k sobě čarou.

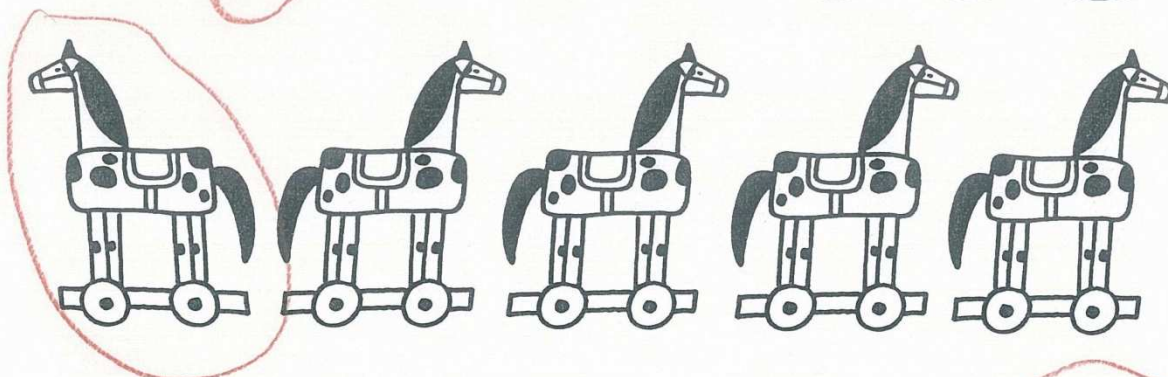
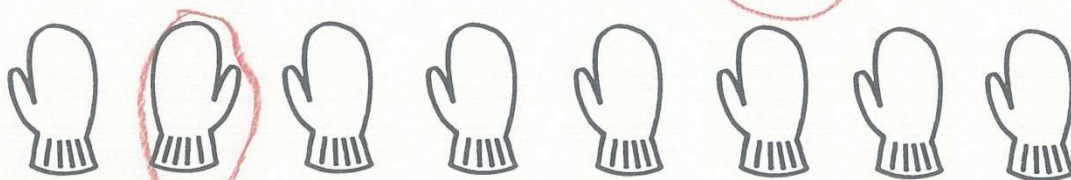
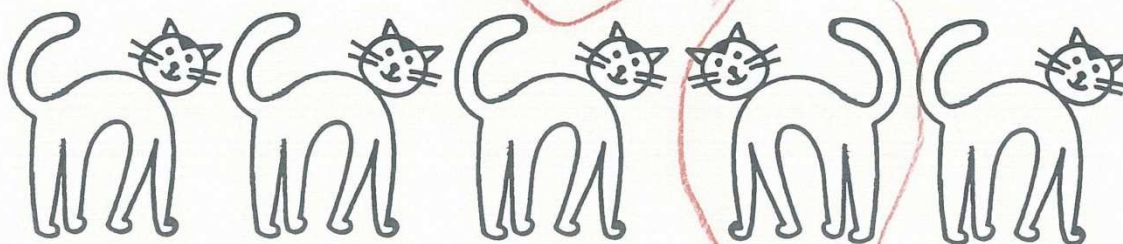
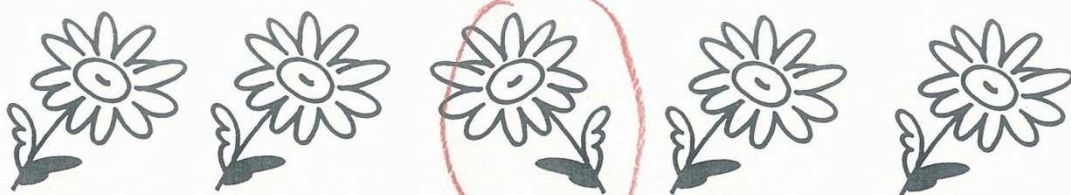


Příloha 5

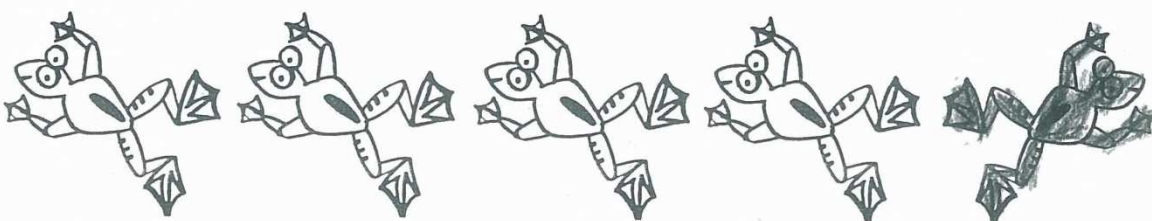
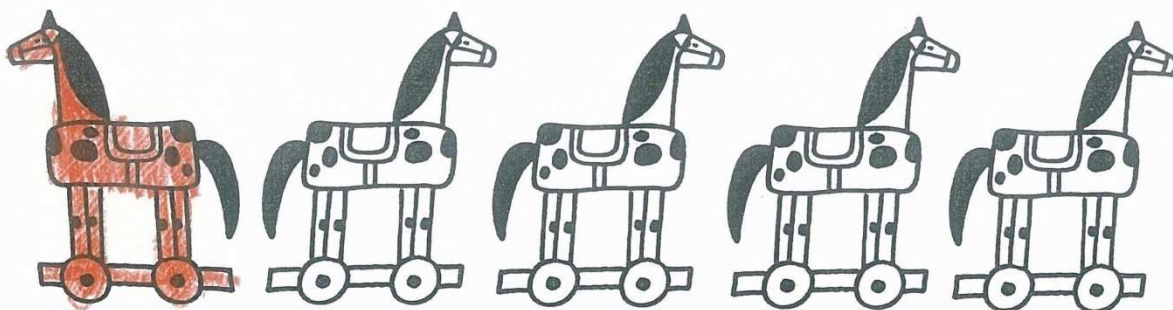
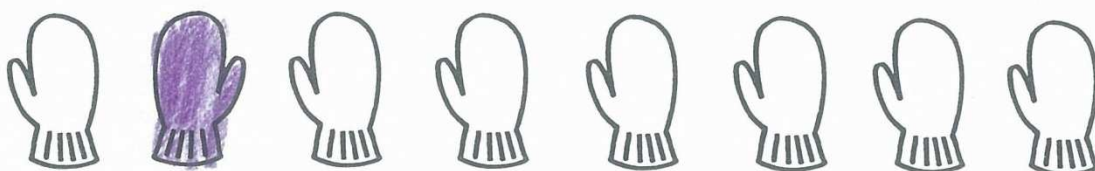
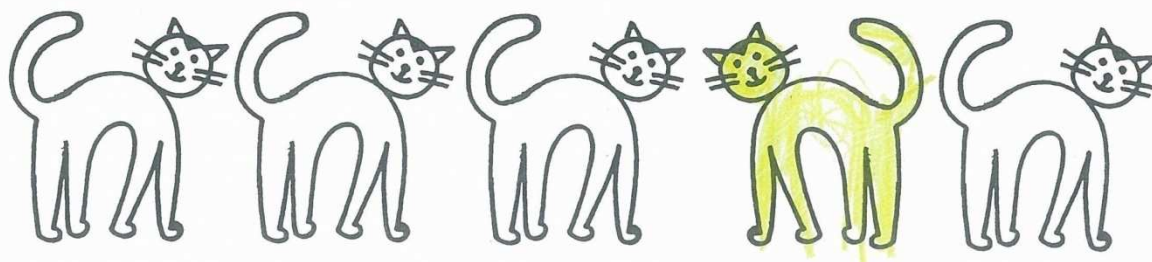
V každé řadě je jeden z obrázků nakreslený obráceně. Najdeš, který to je? Vybarvi ho.



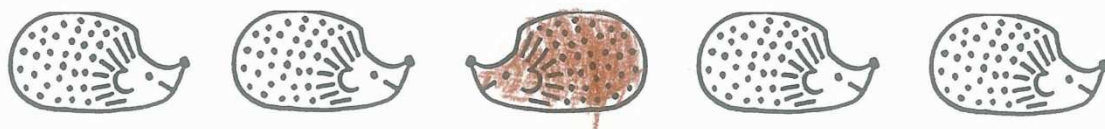
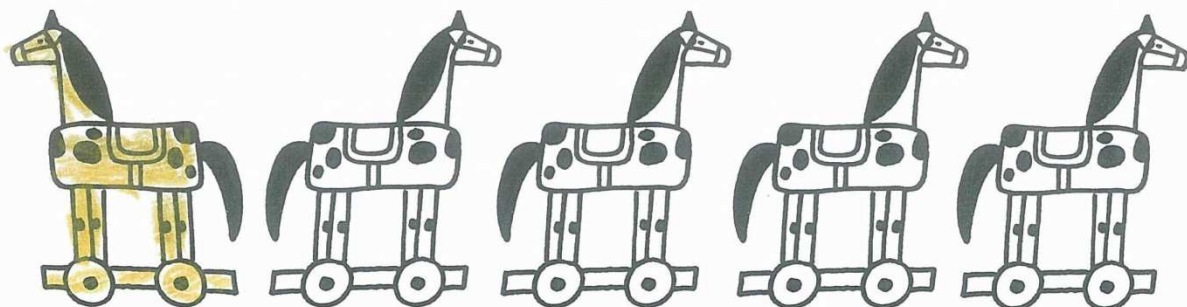
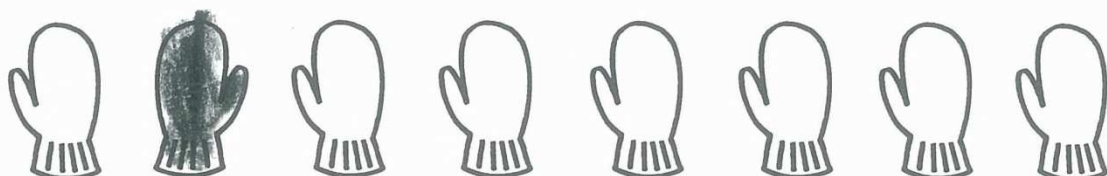
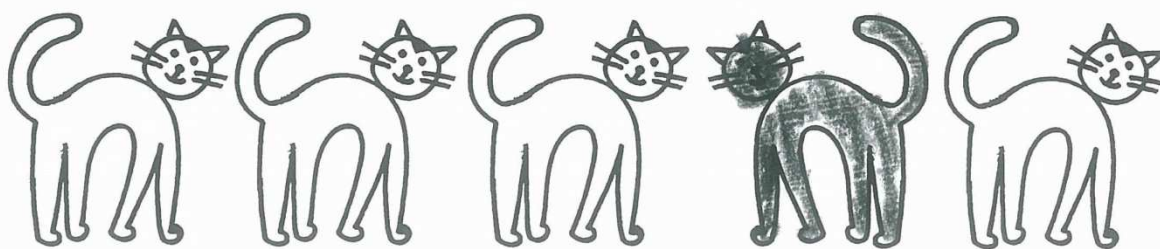
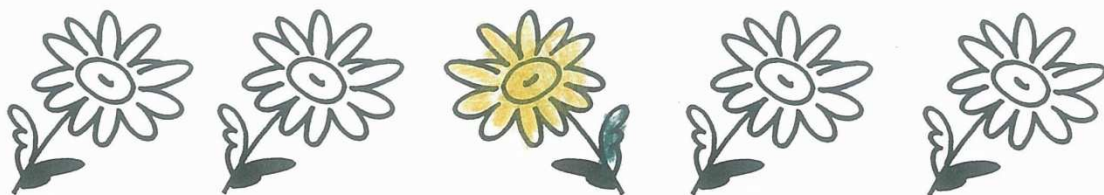
V každé řadě je jeden z obrázků nakreslený obráceně. Najdeš, který to je? Vybarvi ho.



V každé řadě je jeden z obrázků nakreslený obráceně. Najdeš, který to je? Vybarvi ho.



V každé řadě je jeden z obrázků nakreslený obráceně. Najdeš, který to je? Vybarvi ho.



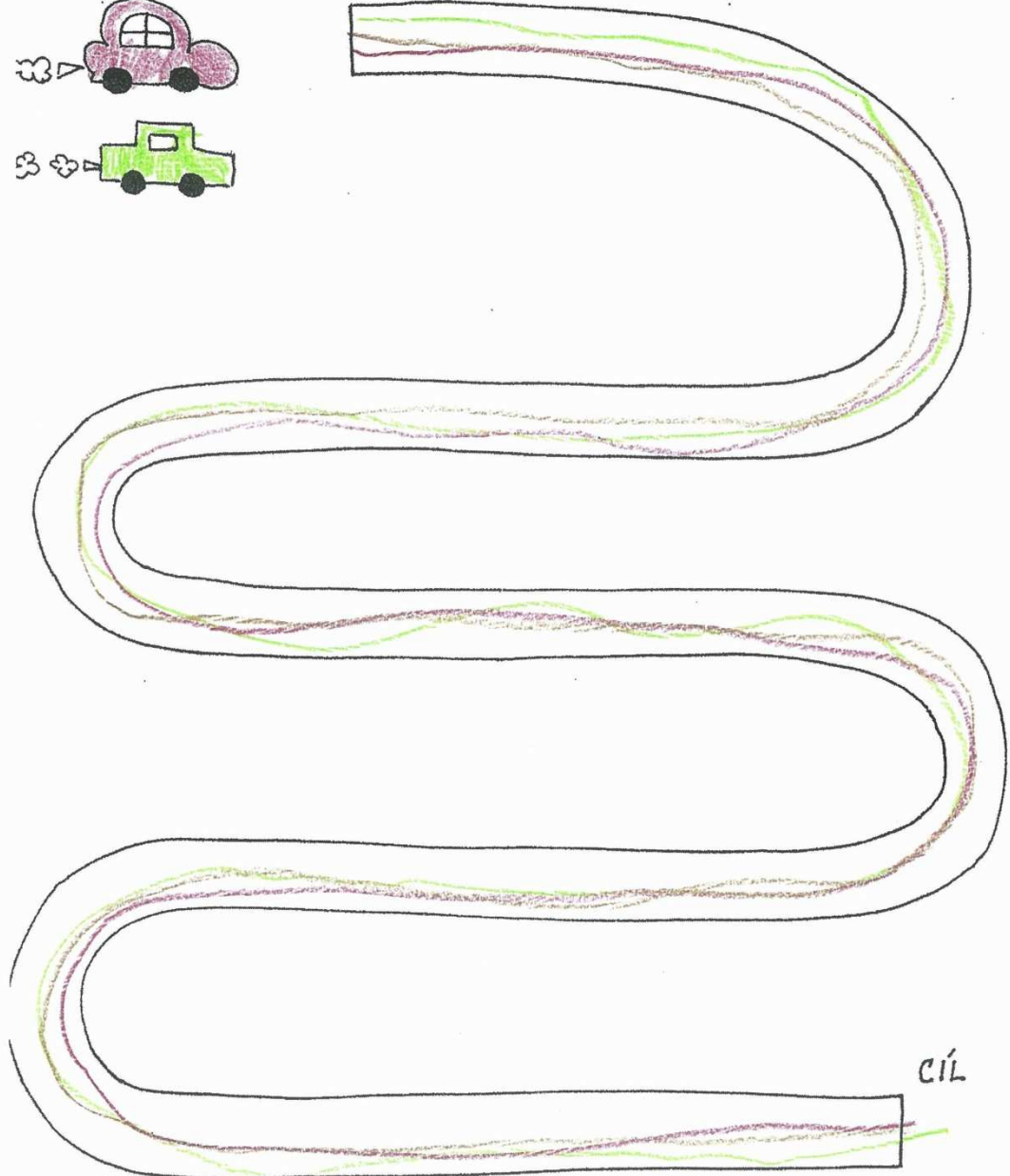
Příloha 6

Závodní dráha

Od každého auta veď pastelkou jeho jízdu závodní dráhou, snaž se čáru nepřerušovat a nevybočit ze závodiště.



START



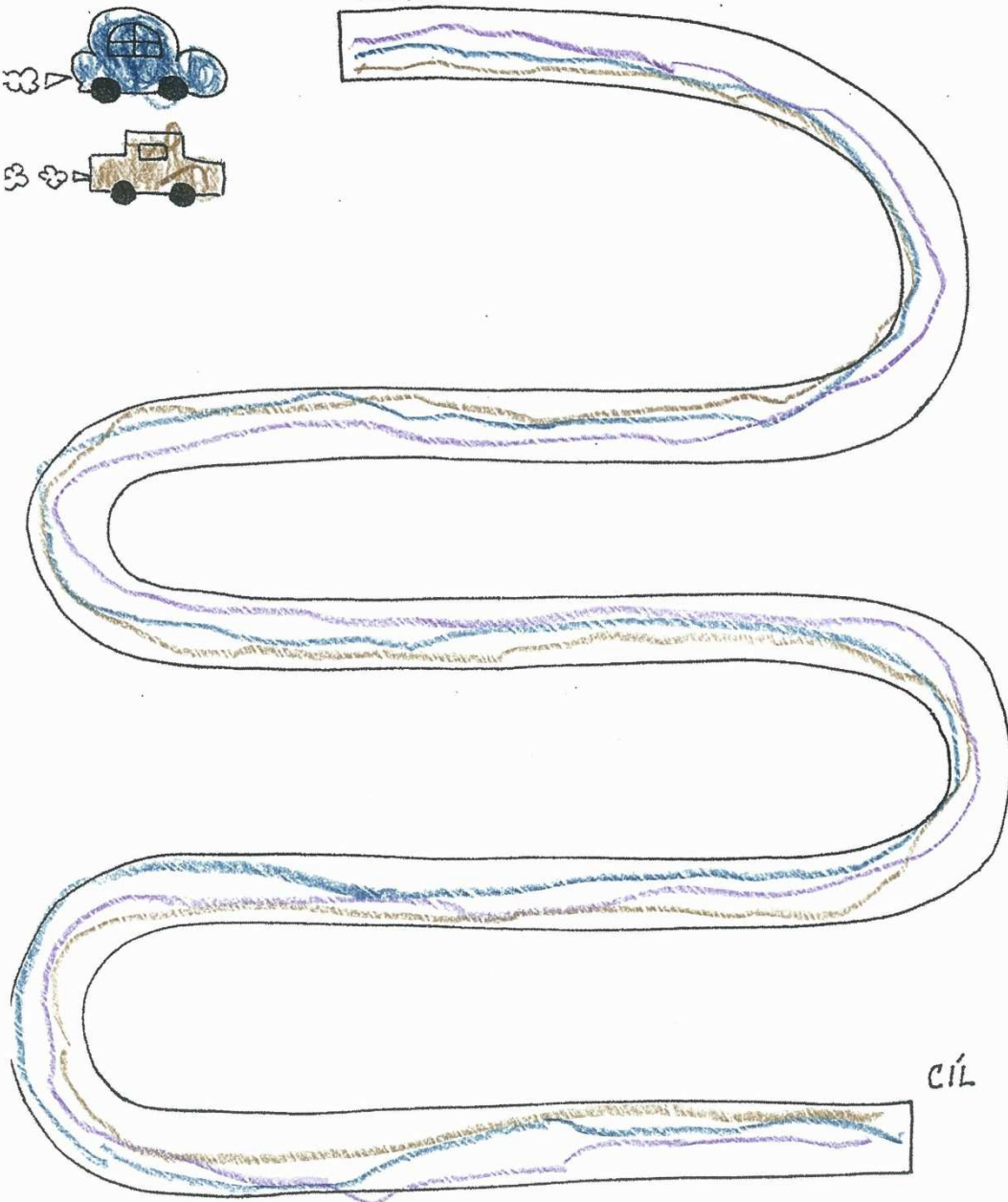
CÍL

Závodní dráha

Od každého auta veď pastelkou jeho jízdu závodní dráhou, snaž se čáru nepřerušovat a nevybočit ze závodiště.



START



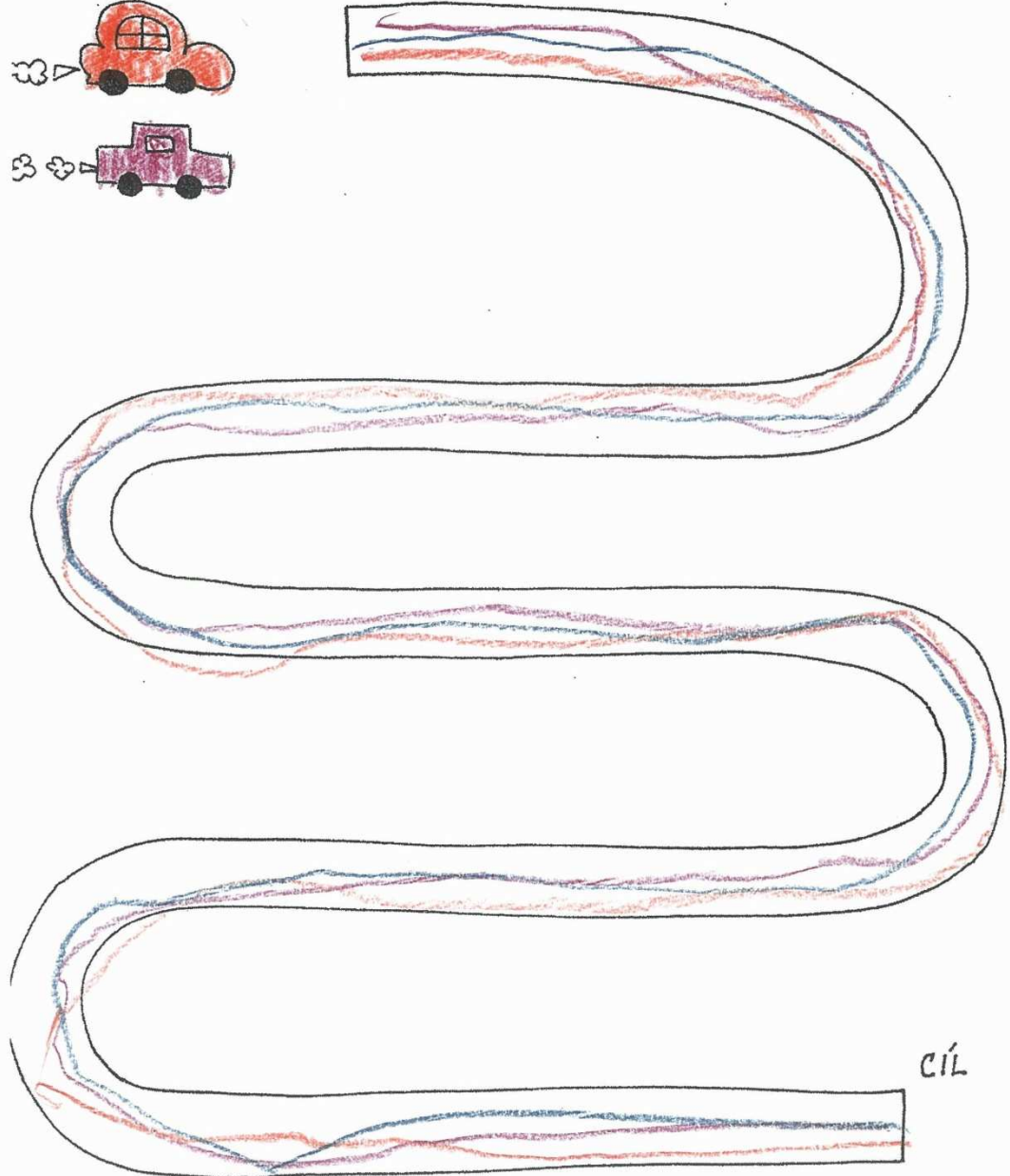
CÍL

Závodní dráha

Od každého auta ved' pastelkou jeho jízdu závodní dráhou, snaž se čáru nepřerušovat a nevybočit ze závodiště.



START



CÍL

Anotace	
Jméno a příjmení	Jana Cejnková
Název bakalářské práce	Prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku
Pracoviště	Katedra českého jazyka a literatury, Univerzita Palackého v Olomouci
Vedoucí bakalářské práce	Mgr. Jana Bartoňová
Rok obhajoby bakalářské práce	2011
Abstrakt	Bakalářská práce se zabývá dyslexií a dysgrafií v předškolním věku. Obsahuje dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část shrnuje poznatky o dyslexii a dysgrafií. V praktické části se věnuji vytváření námětů pro práci s dětmi předškolního věku.
Klíčová slova	Předškolní věk, dyslexie, dysgrafie, prevence, deficity dílčích funkcí
Počet stran	59
Počet příloh	24

Anotacion	
Author's first name and Surname	Jana Cejnková
Title of the master thesis	Prevention of dyslexie and dysgrafie in pre-school children.
Department	Katedra českého jazyka a literatury, Univerzita Palackého v Olomouci
Supervisor's	Mgr. Jana Bartoňová
The year of presentation	2011
Abstract	My bachelor work is about dyslexia and dysgraphia in pre-school children. My work contains two parts – theoretical and practical. Theoretical part summarizes the knowledge about dyslexia and dysgraphia. In the theoretical part deals with creating ideas for working with children of preschoolage..
Keywords	Pre-school age, prevention dyslexia, dysgraphia, deficit of partial functions
Page	55
Suplements	24