

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

**Problematika dyslexie aneb jak zábavnou formou omezit poruchu
čtení**

Vypracovala: Petra Šestáková

Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice, 2012

Prohlášení

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

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

Křemže, 1.4.2012

Poděkování

Poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Mileně Noskové, Ph.D., za její věcné připomínky a doplňující komentáře při tvorbě mé bakalářské práce.

Anotace

Práce se věnuje tématu dyslexie z pohledu jejího vzniku a projevů. Část textu je zaměřena na její nápravu a na celkový přístup k dětem trpícím touto poruchou.

Možnosti, jak dyslexii předcházet již v předčtenářském období, jsou však důležitější než náprava v pozdějším věku, a proto jsou hlavním těžištěm práce, převážně její praktické části. Ta se zabývá možnostmi, jak ještě před vstupem na základní školu odhalit případnou školní neúspěšnost, specifické poruchy učení, respektive dyslexii. Detailněji nabízí popis reakcí jedné dívky.

Doplněním o informace, jak řeč vzniká a jak se děti učí číst, je přiblížen kontext problematiky.

Annotation

This work deals with the theme of dyslexia from the perspective of its development and manifestation. Part of the text is focused on its remediation and overall approach to children suffering from this disorder.

However, ways of preventing dyslexia in pre-reading period are more important than remediation in the later age and therefore are the main focus of this work, particularly its practical part. Practical part approaches possibilities of discovering potential school failure and specific learning disorders, or more precisely, dyslexia. Reactions of one girl provide a more detailed view.

In addition, the information about the development of speech and how children learn to read provides a further explanation of the context of these issues.

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vymezení pojmu dyslexie	8
2 Vznik dyslexie	8
2.1 Vliv genetické výbavy.....	9
2.2 Pohlaví a jeho vliv na výskyt dyslexie.....	9
2.3 Poškození mozku, mozečku, mozkové tkáně	9
2.4 Porucha procesu zrání	10
2.5 Fonologický deficit	10
3 Vývoj řeči	11
4 Jak se děti učí číst	13
4.1 Čtení s okénkem.....	13
4.2 Metoda dublovaného čtení	13
4.3 Metoda globálního čtení.....	14
4.4 Metoda Fernaldové.....	14
4.5 Postřehování.....	14
4.6 Metoda barevných kostek	14
4.7 Práce se bzučákem	15
5 Diagnostika specifických poruch učení	16
6 Projevy dyslexie.....	18
7 Náprava poruchy.....	20
7.1 Techniky nápravy čtení a pravopisu	20
7.2 Nejčastější chyby při reedukaci	21
8 Přístup k dětem	21
8.1 Učitel.....	21
8.2 Spolužáci	22
8.3 Rodiče	22
8.4 Individuální vzdělávací program.....	22
9 Koncentrace jako možný počínající příznak SPU	23
10 Jak předcházet dyslexii	25

II. PRAKTICKÁ ČÁST	28
11 Jak odhalit dyslexii	28
11.1 Sluchové vnímání	29
11.2 Rozvoj motoriky	30
11.3 Rozumové schopnosti.....	33
11.4 Slovní zásoba.....	34
11.5 Rytmičké cítění.....	35
11.6 Jazykový cit	36
11.7 Schopnost souvislého vyjadřování	36
11.8 Zrakové vnímání.....	37
11.9 Porozumění řeči.....	38
11.10 Analýza slov	39
11.11 Orientace v čase, prostoru	40
11.12 Paměť.....	41
11.13 Další důležité oblasti	42
12 Výsledek výzkumu	51
Závěr	52
Bibliografie	53
Internetové zdroje	54
Seznam zkratk	55

Úvod

Význam čtení a psaní je v dnešní době nezanedbatelný. Jak uvádí Zielinski, čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě (7). Avšak stále stoupá počet těch, kteří prošli školním vzděláváním, ale jejich znalosti v oblasti čtení a psaní jsou na takové úrovni, že nejsou schopni porozumět psanému návodu na výrobcích používaných v běžném denním životě.

V dnešní době sedí téměř v každé třídě jakékoliv základní školy minimálně jedno dítě, které trpí některou ze specifických vývojových poruch učení (dále SPU). Pod tímto názvem se skrývají poruchy, které školákům (a nejen jim) znesnadňují proces učení a celkový rozvoj osobnosti. Patří mezi ně:

- dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností
- dysgrafie – porucha osvojování psaní
- dysortografie – porucha osvojování pravopisu
- dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností
- dyspraxie – porucha osvojování, plánování a především provádění volných pohybů
- dysmúzie – porucha osvojování hudebních dovedností.

Uvedené poruchy se často nevyskytují samostatně, ale v doprovodu dalších specifických poruch učení, a to hlavně proto, že mají spoustu společných projevů. Jedním z doprovodných projevů mohou být také neverbální poruchy učení (13), které se postupem času vyčlenily ze SPU proto, že nesouvisí s řečovou oblastí, ale týkají se obtíží spojených s prostorovou orientací.

Tato práce se podrobněji zaměřuje na dyslexii. Věnuje se především tomu, jak lze již v předčtenářském období (v období mateřské školy) rozpoznat případné pozdější poruchy v oblasti čtení. Zaměřuje se na způsoby, jak tyto zatím nedagnostikovatelné projevy rozpoznat a začít se jejich nápravě věnovat dříve, než se z dítěte stane aktivní čtenář. Jak zábavnou formou omezit poruchu čtení a tím předcházet pozdějším neúspěchům, popř. je minimalizovat.

Předmětem mého zájmu je také přístup pedagogických pracovníků k dětem trpícím touto poruchou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení pojmu dyslexie

Dyslexie je nejstarší popsaná specifická porucha učení (7). Definice pojmu dyslexie prošly od svého počátku do současnosti mnoha změnami.

Klasická definice z roku 1968 zní: Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost (13).

Z téhož roku pochází i definice M. B. Rawsonové: Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších sdružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání (6).

V současné době jsou poruchy učení předmětem zájmu mnoha oborů. Nové poznatky posunují hranice poznání poruch a tím i jejich definování. Nelze tedy očekávat shodu ve formulaci jedné definice (13).

2 Vznik dyslexie

Pokud bychom hledali odpověď na otázku, jaká je hlavní příčina dyslexie, jen stěží bychom dokázali najít tu správnou. Právě proto, že se v rámci této poruchy setkáváme s tolika individuálními projevy, není možné s určitostí vymezit hlavní důvod jejího vzniku.

Různí autoři nazírají na tuto problematiku z odlišného hlediska, a dávají tak přednost různým příčinám. Více či méně se ale shodují na následujících:

- vliv genetické výbavy
- poškození mozku, mozečku, mozkové tkáně ...
- porucha procesu zrání
- fonologický deficit

2.1 Vliv genetické výbavy

B. Hallgren vyšetřil 116 dětí s poruchami čtení a 391 rodičů a sourozenců těchto dětí. Výsledky publikované v roce 1950 ukázaly u 81% dyslektických dětí obdobnou poruchu čtení (popř. psaní) již u jednoho z rodičů. Uváděly, že minimálně jeden z rodičů trpí obdobnou poruchou čtení.

O 20 let později (1970) zkoumali brněnští vědečtí pracovníci (Zahálková, Vrzal, Klobouková) z genetického hlediska 65 dyslektiků. U 29 dětí (tj. 45%) zjistili poruchu čtení i u dalších členů rodiny.

Ve výzkumu Finucciho a Childse z roku 1983 můžeme vidět výsledek opačný. Objektem zkoumání byly silně postižené děti. Jejich rodiče však byli ve většině případů bez náznaku poruchy. Z těchto výzkumů vyplývá, že genetika není jediným rozhodujícím faktorem v otázce příčiny vzniku dyslexie (6).

2.2 Pohlaví a jeho vliv na výskyt dyslexie

Výzkumy dokázaly, že chlapci trpí vývojovou dyslexií ve větší míře než dívky. Poměr mezi oběma pohlavími se udává 4-10:1 ve prospěch žen.

Jak uvádí Matějček (6), je příčinou vliv hormonů vylučujících se z varlat již v prenatálním období. Tento proces zapříčiní další vývoj pohlavních orgánů muže. Důsledkem je specializace levé hemisféry na řečové procesy (vnímání významů), pravé hemisféry potom pro procesy názorové („luštění“ tvarů slov). Ke čtení je však nutná kooperace obou hemisfér, kterou lépe ovládají ženy.

2.3 Poškození mozku, mozečku, mozkové tkáně ...

Poškození mozečku řadí Zelinková (13) mezi hlavní příčiny vzniku dyslexie. Jako vysvětlení popisuje význam mozečku při automatizaci dovedností. Ta je předpokladem pro zvládnání těžších úkolů. V případě, že dítě nedosahuje dostatečné úrovně v procesu automatizace základních jevů, je pro něj prakticky nemožné řešit úkoly těmito jevy podmíněné a tudíž obtížnější. Následkem toho je efektivita učení mizivá.

2.4 Porucha procesu zrání

Někteří badatelé upřednostňují názor, že vznik dyslexie ovlivňuje porucha procesu zrání. Argumentují, že zpomalené zrání se dotýká jednotlivých struktur v různých etapách vývoje mozku. To pak ovlivňuje různé schopnosti, kterých je třeba k zvládnutí čtení. Značený vliv má i na lateralizaci hemisfér (6).

2.5 Fonologický deficit

Zelinková (13) uvádí fonologický deficit jako jednu z hlavních příčin narušení úrovně motoriky, vizuálních a auditivních procesů, rychlosti zpracování podnětů, paměti, a tudíž jako příčinu různých abnormalit, mj. i dyslexie. To do jisté míry koreluje s tím, že čtení předpokládá dobrý rozvoj řečových funkcí. Pokud tyto funkce nejsou rozvinuty na dostatečné úrovni (děti z dětských domovů, děti se špatným sociálním zázemím aj.), dítě nekomunikuje, popř. začíná mluvit později vzhledem k přirozenému vývoji, objevují se často obtíže v adaptaci dítěte a v neposlední řadě i problémy s pochopením smyslu vět při čtení a psaní.

Častým jevem je kombinace příčin.

3 Vývoj řeči

Vývoj dětské řeči začíná již od narození dítěte. Prvním projevem je křik. Jak uvádí Kutálková (3), křik během prvních týdnů neznamena, že dítěti něco schází. Je to reflexní činnost, která směřuje k budoucímu používání hlasu. Na druhou stranu ale také udává, že křik může být až příliš často nástrojem pro přivolání někoho blízkého. Obdobně jako Kutálková i Allen (1) radí rodičům, aby vnímavě a spolehlivě reagovali na křik a pláč dítěte, aby se dítě naučilo, že mu vždy někdo přijde na pomoc.

Obě publikace píš, že novorozenec nikdy nepláče bez příčiny. Pláčem dává najevo určitou potřebu. Optimální přístup se zřejmě nachází někde uprostřed mezi těmito dvěma definicemi.

Postupem času je křik nahrazen spokojeným broukáním, které dítě zatím ještě vědomě nechápe. Jde spíše o pudovou hru s mluidly, kterou můžeme pozorovat u všech dětí, tzn. i u dětí, které jsou od narození hluché.

V pozdější fázi, když dítě začíná hlasovým projevem reagovat na projevy svého okolí, mluvíme o napodobivém žvatlání. V tomto období není důležité, co dítěti říkáme, ale jak s dítětem mluvíme (klidně, zřetelně...). Dítě reaguje na melodii, gesta, a postupně začíná rozumět tomu, co mu sdělujeme (3). Allen (1) se navíc zmiňuje o tom, že dítě obrací hlavu tím směrem, odkud slyší lidský hlas či jiný zdroj zvuku.

Dítě umí vyslovit všechny samohlásky a některé souhlásky (jako první jsou tvořeny souhlásky retoretné P, B, M). Pomocí těchto souhlásek dítě tvoří slabiky, které často opakuje (bababa).

Kolem **prvního roku** dítě umí na požádání vykonat jednoduché úkony. U většiny dětí se dočkáme prvního slova, většinou zvukomalebného (bum, bác, haf). Promluva dítěte je holofrastická (k vyjádření celé myšlenky používá jen jedno slovo) (1). Prostřednictvím zkoumání mnoha předmětů se děti postupně naučí spojovat si zvuky s různými činnostmi a věcmi (5). V tomto období jsou položeny základy mateřského jazyka (mimiky, melodie, gestikulace) (3).

Kolem **druhého roku** mluví dítě v jednoduchých větách. Ovládá 50-300 různých slov. Jeho pasivní znalost jazyka je přirozeně větší než jeho aktivní používání. Objevuje se období prvních otázek: co je to (1)?

Mezi **třetím a čtvrtým rokem** se u dětí setkáváme s obdobím druhých otázek: Proč? Odpovědi a zpětná vazba je pro děti velmi důležitá. Rodič tak podporuje chuť dítěte komunikovat, což je pozitivní pro celkový vývoj řeči (3).

Ve **čtyřech letech** dítě používá přivlastňovací tvary zájmen a v rozvinutější míře také předložky (1). V období kolem čtyř let věku dítěte se ustaluje výslovnost většiny hlásek (kromě L, R, Ř). Pokud zpozorujeme nesprávnou výslovnost některých hlásek, je čas zahájit nápravu (3).

Vývoj řeči je značně individuální záležitost. Obecně však platí, že chlapci začínají mluvit většinou později, než dívky.

Děti se učí svou mateřskou řeč prostřednictvím běžné, každodenní komunikace. Její kvalita i množství ovlivňují vývoj každého dítěte i jeho schopnost používat jazyk. Má-li se dítě naučit mluvit, musí ovládnout jisté dovednosti, které lze rozdělit do čtyř skupin. Jsou jimi komunikace, vytváření slovní zásoby, osvojení si gramatických pravidel a řeč (4).

4 Jak se děti učí číst

Pro výuku čtení můžeme zvolit buď metodu analyticko-syntetickou, nebo metodu genetickou. Pokud má dítě obtíže se čtením, můžeme volit jednu z následujících možností:

Metody: čtení s okénkem, dublované čtení, globální čtení a metodu Fernaldové považuje za nejdůležitější Pokorná (7). Postřehování je jedna z méně používaných metod (15). Metodu barevných kostek a práci se bzučákem upřednostňuje Matějček (6).

4.1 Čtení s okénkem

Čtení s okénkem je jedna z nejzákladnějších technik nácviku čtení, kterou ale děti moc v oblibě nemají. Vede k rychlému čtení slabik a slov. Je důležité ovšem dodržovat několik základních podmínek, aby čtení bylo skutečně efektivní:

- Velikost okénka musí odpovídat velikosti písma (nad i pod písmenkem by měl být asi milimetrový okraj bílého papíru).
- Kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo.
- Vedeme dítě k plynulému čtení (raději pomalu a plynule, než rychle a se záseky).
- Vedeme dítě k tomu, aby vyslovenou slabiku protáhlo a na ní plynule navázalo další. Snažíme se zabránit tomu, aby si dítě předříkávalo slabiky v duchu.
- Posouváme kartičku a tím zakrýváme slabiku těsně před tím, než dítě slabiku vysloví. Tím zabraňujeme ulpívání na právě čtených slabikách a nacvičujeme sledování následujících písmen a slabik. Důležité je, aby dítě vědělo, že to nečiníme proto, abychom jeho čtení zrychlovali.
- Při čtení dopřáváme dítěti odpočinek – dítě čte 3-5 řádek, dospělý jednu řádku, pak opět čte dítě.
- Tento způsob čtení bychom neměli po dítěti vyžadovat déle než 10 minut v kuse. Vhodné je číst 5 minut 2krát denně.

4.2 Metoda dublovaného čtení

Tato metoda se používá u dětí, které již dovednost čtení mají rozvinutou, avšak čtou nepřesně, chybují. Spočívá v tom, že rodič (pedagog) čte zároveň s dítětem.

Záměrně však chybje – zaměňuje nebo vyměňuje slova, ruší zdobněliny... Doporučuje se čtení opakovat 2krát – 3krát denně ve dvou až třech minutových intervalech.

4.3 Metoda globálního čtení

Tuto metodu používáme u dětí, které ulpívají na jednotlivých písmenech a nejsou schopny postřehnout jejich seskupení.

Dítěti předložíme text, který si má víckrát po sobě přečíst, ale neučit se ho z paměti. Následuje text, kde jsou vynechána určitá písmenka. Jakmile dítě zvládne text přečíst, předložíme mu poslední variantu textu, kde chybí celá slova.

4.4 Metoda Fernaldové

Metoda je vhodná pro děti, které sice čtou pomalu, ale jejich čtení je jinak bez chyb.

Dítě má za úkol text pouze přelétnout očima a podtrhnout slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Toto opakuje 2krát (jedno slovo může mít tudíž 2krát podtržené). Poté si přečte podtržená slova, následně čte text nahlas. Tato metoda by měla dítě zbavit obav z neúspěchu.

4.5 Postřehování

Technika je vhodná pro děti, které čtou pomalu a mají problémy spojovat písmena nebo slabiky. Cílem je naučit dítě vybavit si slovo z paměti, nečíst ho z papíru.

Rodič (pedagog...) má na kartičkách slova, která dítěti zhruba na jednu vteřinu ukáže a následně zase schová. Dítě pak říká slova nahlas. Začínáme s otevřenými slabikami, přes zavírání otevřené slabiky až ke složitějším slovům.

4.6 Metoda barevných kostek

Na jednotlivých kostkách máme nalepeny písmena. Je důležité, aby souhlásky měly jinou barvu než samohlásky. Popřípadě je možné barevně rozlišit i písmena, která dítě zaměňuje (b-d, a-e). Dítěti říkáme slabiky, později jednoslabičná slova, která skládá

z kostek. Je důležité, aby dítě před skládáním slovo vyslovalo nahlas. Do učení se tak zapojují mluvidla, zrak, sluch i hmat. Abychom předešli ulpívání na barvě a fixovali tvary písmen, píše dítě následně slova na papír, přičemž písmena, která zaměňuje, píše znaky malé tiskací abecedy.

Pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik (dy, ty, ny/di, ti, ni) můžeme zvolit kostky ze dřeva pro tvrdé slabiky a kostky z pěnové hmoty pro slabiky měkké.

4.7 Práce se bzučákem

Dyslektické děti mívají často problém rozlišovat délku hlásek. Technika nácviku může probíhat za pomoci bzučáku, kdy dospělý předřikává slova a jejich rytmus udává mačkáním bzučáku, na kterém se navíc vždy při zmáčknutí rozsvítí světlo. Dítě opakuje. V dalším kroku dítě zaznamenává tečkami a čárkami na papír zvuky podle bzučáku, v pokročilejší fázi zapisuje celá slova, v závěrečné fázi zapisuje slova, která říká samo.

5 Diagnostika specifických poruch učení

Proč navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) nebo speciálně pedagogické centrum?

Pokorná (7) ve své knize rozlišuje nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací.

Nepřímé zdroje

- Rozhovor s rodiči – ač se v okamžik rozhovoru téměř každý rodič ocitá v nepříjemné situaci, jelikož někdo jeho dítě kritizuje, je tento zdroj velmi důležitý. Informace, které o dítěti podávají rodiče, jsou mnohdy neocenitelné. Často ukážou směr, kudy by se další vyšetření dítěte mělo ubírat.
- Rozhovor s učitelem – učitel je pro práci psychologa neméně podstatnou osobou. Učitelovy postřehy o práci dítěte mohou být pro stanovení příčin školních neúspěchů velmi cenné. Jedná se převážně o poznatky z oblasti metod, které již učitel vyzkoušel, jak dítě reaguje na neúspěchy, čím se dá motivovat...
- Rozhovor s dítětem – je zásadní z toho pohledu, že jen dítě nám může sdělit postupy a možnosti, které při řešení úkolu používalo. Tím se pak snáze můžeme dostat k logickému vysvětlení konkrétních chyb.

Přímé zdroje:

- Hodnocení výkonu čtení
 - o Vyšetření rychlosti čtení – pro tyto účely se používají normované texty. Výsledkem je čtenářský kvocient (ČQ), se kterým pracovník pedagogicko-psychologické poradny dále pracuje. (Abychom mohli stanovit diagnózu dyslexie, musí být rozdíl mezi IQ a ČQ 20-25 bodů (13).
 - o Chyby při čtení a jejich analýza – účelem této techniky je zjistit chyby, které se opakují, a chyby náhodné, způsobené z únavy nebo nedostatečného soustředění.
 - o Porozumění čtenému textu – do jaké míry si dítě uvědomuje obsah textu, který čte, je dalším předmětem při posuzování čtenářských výkonů. Dosud však nebyl stanoven český text, který by se na obsah čteného materiálu zaměřoval.

U dětí mladšího školního věku nevolíme otázky typu: „O čem text pojednával?“ Důvodem jsou nedokonalé vyjadřovací schopnosti dětí tohoto věku, které by mohly diagnostiku do jisté míry negativně ovlivnit. Důležité je sestavit si seznam promyšlených otázek, na které dítě odpovídá. Pokud si dítě nemůže vzpomenout nebo odpovídá nepřesně, můžeme navrhnout, aby vyprávělo vše, co si z textu zapamatovalo.

- Chování dítěte při čtení – důležitým faktorem je držení těla, neklid, nepravidelné dýchání, chování, kterým si dítě usnadňuje čtení.

- Hodnocení písemných prací
 - Analýza chyb v písemném projevu dítěte – sledujeme, obdobně jako při čtení, zda dítě slova komolí, dodržuje diakritická znaménka, rozlišuje měkké a tvrdé slabiky (di/y, ti/y, ni/y), jak píše číslice...

- Sluchové rozlišování řeči – může být příčinou chyb zjištěných v oblasti čtení a psaní. Oblasti, které nás zajímají, jsou:
 - Sluchová analýza a syntéza řeči –
 - Sluchová analýza je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát
 - Řečová syntéza je předpokladem ke čtení.
 - Rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di/y, ti/y, ni/y)
 - Rozlišování délky samohlásek

- Zraková percepce tvarů
 - práce s inverzními obrazy, geometrickými tvary

- Lateralita
 - pro nácvik čtení a psaní je optimální, je-li lateralita oka a ruky shodná

- Vnímání prostorové orientace
 - velký vliv má zrakové, sluchové a kinestetické vnímání

- Vnímání časové posloupnosti
 - o diagnostikované především na doplňování číselných, zvukových a jiných řad.
- Paměť
 - o pro mladší děti neexistuje žádná normovaná pomůcka pro zkoušku paměti (pro starší existují MEN – naučení čísel v řadě – a M-E-Hi-R – zapamatování a reprodukce textu). Nejčastěji se však používají vizuální a auditivní prostředky.

Pokud máme podezření, že se vývoj dítěte neubírá správným směrem a že oproti jiným dětem vykazuje značné odlišnosti, doporučuje se návštěva pedagogicko-psychologické poradny, kde je dítě na základě různých metod vyšetřeno, popř. je určena diagnóza poruchy. Ke stanovení diagnózy je většinou nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, popř. lékaře.

Časovým mezníkem pro adekvátní diagnostiku dyslexie se stává první třída základní školy, tedy období, kdy se dítě učí číst.

6 Projevy dyslexie

Stejně tak jako Zelinková (13), tak i ostatní autoři tvrdí, že se specifické poruchy projevují nejen při osvojování čtení. Jsou doprovázeny dalšími obtížemi, které se většinou označují pojem *průvodní znaky*. Většinou ale dochází k neuvědomování si právě onich druhotných problémů a dítě je často považováno za nesoustředěné, lenivé či hloupé.

Při osvojování čtení jsou nejzřetelnější projevy v následujících oblastech:

- Rychlost
 - o dítě hláskuje, luští písmenka, nebo si naopak domýšlí slova důsledkem zbrklého čtení.
- Chybovost
 - o nejčastější chybou jsou změny písmen. Ne všechny záměny jsou příznakem poruchy. Například písmena *b-d* zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

- Technika čtení
 - v této oblasti je poněkud obtížné určit chyby. Pokud používáme při výuce metodu analyticko-syntetickou, hodnotíme tzv. dvojité čtení jako nesprávné, což je ovšem u metody genetické zcela běžný postup.

- Porozumění
 - tato oblast je příměrná na oblastech předcházejících.

Vedlejšími projevy může být celá řada disociálních a asociálních obtíží, které jsou prostředky kompenzace školního neúspěchu před spolužáky. Jde zejména o záškoláctví a útěky, mezi závažnější například můžeme řadit například závislosti.

7 Náprava poruchy

Hlavní podmínkou nápravy by mělo být specifické zaměření se na konkrétní případ, k čemuž je zapotřebí psychická analýza dítěte, která musí být doplněna co nejdetailnější diagnostikou jeho obtíží (7). V rámci psychické analýzy se zkoumá hlavně vztah dítěte k učení, který bývá často pod vlivem školních neúspěchů negativní. Než se s dítětem pustíme do nápravy jeho obtíží, je důležité, aby pochopilo, že se nijak zásadně neliší od ostatních dětí. Je dobré otevřeně ho v rámci možností připravit na náročnost a časové trvání nápravy. Nesmíme ovšem opomíjet i důvody, proč veškeré úsilí vynakládáme.

Obtížnost jednotlivých úkolů bychom měli volit tak, aby pro dítě nebyly ani primitivní, ani zcela vyčerpávající. Je důležité, aby dítě mohlo zažívat úspěchy. Velmi lehké úkoly příliš nevyžadují jeho pozornost a pochvala je tak samozřejmostí, při úkolech nadměrně složitých je postupem času dítě demotivováno. Proto bychom měli postupovat po malých krocích, které respektují tempo osvojování si poznatků dítěte. Teprve když dítě pochopí, dostatečně procvičí a zautomatizuje aktuální jev, můžeme přistoupit k nácviku dalšího problému. Aby reedukace byla účinná, je zapotřebí velká soustředěnost dítěte. Proto je dobré pracovat pravidelně (optimálně denně). Pravidelnost v menších časových úsecích je považována za prospěšnější než jednorázové několikahodinové cvičení.

7.1 Techniky nápravy čtení a pravopisu

Jednou z metod používaných převážně z počátku nápravy je metoda **obtahování**, která je vhodná pro dyslektické a dysortografické děti, které mají problém se zrakovou a sluchovou analýzou. Dítě si vymyslí obtížné slovo, které mu předepíšeme na list papíru. Dítě následně slovo prstem obtahuje a vyslovuje jednotlivá písmena nahlas. Pokud má tuto činnost zautomatizovanou, pokusí se naposledy obtáhnout slovo prstem, ale tentokrát se zavřenýma očima. Následně se pokouší slovo napsat (6).

Další metody týkající se nápravy čtení jsou popsány v kapitole 4.

7.2 Nejčastější chyby při reedukaci

Náprava je zdoluhavý proces, který vyžaduje velké množství trpělivosti jak od dítěte, tak od rodičů. Dítě je třeba neustále motivovat tak, aby samo mělo chuť a zájem se posunovat vpřed. Proto je nemístné vyčítání a hubování stejně tak jako opakované předkládání úspěchů staršího sourozence. Každodenní dril, který je pro dítě spíš bojem než zábavným učením, nám k nápravě také nepomůže. Pozor bychom si měli také dávat na nonverbální projevy, ke kterým může být dítě stejně tak citlivé jako k projevům verbálním (13).

Nejdůležitějším faktorem nápravy je však postoj dítěte. Pokud má dítě na nápravě zájem a pochopí, že čtení není cíl, ale pouze prostředek, který mu otevírá další a další možnosti nejen vzdělávání, ale i zábavy, má napůl vyhráno.

8 Přístup k dětem

Procento dětí, které mají diagnostikovanou některou specificky vývojovou poruchu, neustále roste. Často se můžeme setkat s tím, že dítě tuší, že něco není v pořádku, je si vědomo oblasti, ve které chybuje, často se i věnuje nápravě, ale nezná příčiny svého neúspěchu, a proto se považuje za méněcenné, nebo dokonce hloupé. Následkem může být obava ze školní docházky jako takové. Právě škola je místo, kde se setkává se svými neúspěchy nejčastěji. Proto se můžeme setkat s dětmi, které jsou uzavřené a bojí se při hodinách projevovat, aby nebyly vystaveny posměchu spolužáků, nebo dokonce učitele. Opačným extrémem může být příliš hlučné dítě, které se snaží neúspěchy v jednom školním předmětu vyvážit přílišnou aktivitou v předmětu jiném.

8.1 Učitel

Přístup učitele je jedním z důležitých faktorů z hlediska vnímání dítěte se SPU v rámci celé třídy. Měl by se k dítěti, které vyžaduje určitou speciální péči, mimo přímý vyučovací proces chovat tak jako k ostatním žákům. Ve výuce však zohlednit určitou odlišnost úrovně osvojení si poznatků žáka se SPU a ostatních žáků. Důvod rozdílného vyučovacího přístupu by měl dětem srozumitelně vysvětlit.

8.2 Spolužáci

To, jak ostatní spolužáci hledí na jedince se SPU, záleží do určité míry na sociálním postavení jedince ve školní třídě. Často se můžeme setkávat s posměchem a neoblíbeností takovýchto žáků. Spoustu dětí tudíž ztrácí zájem o to, aby pokračovalo v dalším vzdělávání na střední škole.

8.3 Rodiče

Učitel i spolužáci mohou výrazně ovlivnit sebepojetí jedince se SPU, avšak nejdůležitější roli hrají rodiče a zázemí rodiny. Pokud dítě cítí, že je domácím prostředím podporováno, a má možnost pozorovat radost ze svých úspěchů i u jiných lidí, v mladším věku zejména u rodičů, působí to velice silně na jeho psychiku a následně na jeho výsledky v oblasti nápravy. Naproti tomu nepodnětné, nepodporující domácí prostředí a rodiče nejevící zájem jsou hlavními důvody pro přetrvávající neúspěchy dítěte.

Aby bylo dítě vyvarováno nadměrné psychické zátěži a opětovnému setkávání se s neúspěchy, nabízí se možnost odkladu školní docházky. Tato varianta je vhodná pro děti, které nejsou pro školu ještě dostatečně zralé.

8.4 Individuální vzdělávací program

Další z možností je individuální vzdělávací program (IVP), který vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, pracovníkem PPP, žákem a jeho rodiči. Jeho přínos se spatřuje především v tom, že umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy.

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště, hlavní podíl při jeho sestavování tvoří pedagogická diagnostika učitele, neméně důležité jsou i poznatky a postřehy rodičů i dítěte samotného. Je vypracován pro předměty, ve kterých se porucha výrazně projevuje, což pro děti s dyslexií bývá nejčastěji český a cizí jazyk (13).

9 Koncentrace jako možný počínající příznak SPU

Jeden z počínajících příznaků budoucích poruch učení může být porucha koncentrace. Ta hraje v procesu učení základní předpoklad. Je třeba rozlišovat koncentraci pozornosti od jiných stavů, např. od unavitelnosti, která může být způsobená přetěžováním, vyčerpáním, nemocí.

Jak uvádí Sagi (8), nelze většinou mluvit o poruchách koncentrace jako takových. Dítě se nedokáže soustředit na činnosti, které mu zadává rodič nebo učitel, ale u těch, které si samo vybere, bývá většinou úspěšné. (Slovo *většinou* je užito v důsledku skupiny dětí, které se nedokážou dlouhodobě soustředit ani na činnosti, které si samy vyberou, jelikož mají strach z toho, že jim jiná činnost unikne, a proto netrpělivě přebíhají od jedné k druhé).

Tři způsoby poruchy koncentrace pozornosti (12):

- a) Poměrně dobrá, ale krátkodobá koncentrace, která je vystřídána neklidem.
- b) Dítě často zahajuje svou práci v době, kdy ostatní žáci již končí. Doba zaměřování pozornosti před vykonávanou činností je neúměrně dlouhá. Je třeba, aby se učitel opakovaně přesvědčoval, zda dítě zadaný úkol pochopilo, a vybízel ho k činnosti. Je třeba pečlivě rozlišovat děti, které mají obtíže se zaměřením koncentrace, od dětí, které by zadaný úkol zvládly za průměrný čas, ale plnit ho pouze nechtějí.
- c) Třetím typem je kombinace dvou výše zmíněných typů.

V rámci procvičování koncentrace není třeba vymýšlet speciální druhy cvičení, jelikož je přítomno ve většině úkonů všedního dne. Po dítěti je vyžadováno soustředit se na stravování, oblékání, ale také na herní činnosti.

Je důležité dítě nepřetěžovat. Velké množství úkolů nebo jejich neadekvátní obtížnost vedou k tomu, že dítě činnost nebaví, a úroveň pozornosti klesá. Naopak příliš lehké úkoly se dítěti zdají primitivní a výsledný efekt je stejný.

Důraz by měl být kladen i na prostředí, ve kterém po dítěti danou činnost požadujeme. Neklidné, rušné prostředí vede k rozptýlení pozornosti. Ve snaze poskytnout dítěti co nejpodnětnější prostředí bychom se měli řídit pravidlem

přiměřenosti. Míra naší snahy by se mohla snadno obrátit proti nám, a hlavně proti dítěti.

Doba soustředění u dětí je individuální. Obecně ovšem platí, že je třeba střídat činnosti vyžadující vysokou koncentraci s činnostmi odpočinkovými, které udržení pozornosti nepředpokládají.

Výsledkem opakované koncentrace na určité úkoly je proces automatizace, který je pro učení jako takové velmi důležitý. Díky němu se naučíme ovládat činnosti tak, abychom jim později nemuseli věnovat tolik pozornosti, a tudíž je mohli vykonávat automaticky, což umožňuje, abychom se věnovali jiným činnostem, které naši pozornost vyžadují.

Dyslektické děti mají proces automatizace narušený. Nejznatelněji můžeme tento jev pozorovat v sociálních dovednostech.

Snížené výkonnosti dětí, jejichž koncentrace není zcela optimální, se musíme věnovat individuálně. Což je v mnohých soudobě přeplněných mateřských školách často největší problém. Tyto děti by měly být vedeny se značnou dávkou trpělivosti. Netrpělivost v nich může vyvolat obavy a odmítání. (8).

10 Jak předcházet dyslexii

Z již napsaného vyplývá, že se dyslexie může objevit až v době, když se dítě učí číst a psát. Pozdější obtíže lze tedy v předškolním věku dítěte pouze předvídat. V tomto věku je zatím nemožné dyslexii diagnostikovat. Pokud se ale zaměříme na průvodní projevy, zvyšujeme tak pravděpodobnost včasného rozpoznání poruchy.

Základem úspěchu je splnění dvou cílů (12):

- 1) Posilování silných stránek dítěte
- 2) Posilování oblastí, v nichž dítě jeví nedostatky

Oba cíle bychom měli považovat za rovnocenné. Pokud bychom se věnovali jen oblastem, v nichž jedinec chybuje, vytvářeli bychom tak nepříznivé prostředí k odstranění neúspěchů. Dítě může získat dojem, že se mu rodič věnuje právě proto, že je svým způsobem znevýhodněné. Zařadíme-li však do nápravy i činnosti, v nichž se dítě jeví jako úspěšné, posilujeme tím nejen jeho motivaci k další práci, ale hlavně jeho psychiku. S velkou pravděpodobností se díky kompenzaci pochvalou nebude cítit méněcenné nebo jinak odlišné.

Výzkumy dokazují, že je mnohem snazší poruchám předcházet, než se věnovat jejich nápravě až v době, kdy jsou plně rozvinuté. Předškolní věk je navíc vhodný právě proto, že činností, která je pro toho období charakteristická, je hra. A právě hra je jedním z hlavních nástrojů při reedukaci u dětí. Pokud se nápravě začneme věnovat v době, kdy se dítě učí číst, klademe tak na něj velmi vysoké nároky. Soustředíme se totiž na funkce, které nácvik čtení podmiňují, a zároveň nácviku vlastního čtení. Časové požadavky na učení se tudíž zvyšují.

Teorii, že jsme již v předškolním věku dítěte schopni rozpoznat riziko vzniku dyslexie, potvrzují stále aktuální výzkumy prováděné v USA. Jedním výsledkem zkoušek je například to, že úroveň rychlého jmenování (písmen, obrázků, předmětů...) v předškolním věku předvídá rychlost čtení slov a porozumění.

Další zkouškou je opakování nesmyslných slov. Příčinou neúspěchu dětí, u kterých je později zpravidla diagnostikována dyslexie, je nedostatečné rozvinutí sluchového vnímání. Dítě si nemůže pomáhat obsahem slov. Jejich reprodukce je pro něj tudíž velmi obtížná.

Zelinková (12) se ve své publikaci zmiňuje i o výzkumech, které prokázaly, že vyhýbání se „čtenářským“ aktivitám ve věku čtyř let je dobrý ukazatel pozdějších čtenářských obtíží.

Důležité je věnovat pozornost i nesprávné artikulaci, opožděnému vývoji řeči a zájmu o rýmy, básničky, písničky.

Problematika rozpoznání dyslexie je zkoumána po celém světě. Zelinková (12) uvádí například test Marty Bogdanowicz *Škála rizika dyslexie*, který považují za obsáhlý a propracovaný. Zabývá se okruhy, které zahrnovaly nejčastější obtíže u dětí. Jsou jimi:

- 1) Pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky
- 2) Pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky
- 3) Špatná senzomotorická koordinace
- 4) Opožděný vývoj v oblasti laterality
- 5) Opožděný vývoj prostorové orientace
- 6) Poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti
- 7) Opožděný vývoj řeči

Na základě těchto okruhů vypracovala dotazník, který je předkládán rodičům, popř. učitelkám mateřských škol. Obsahuje 21 otázek. Každá je ohodnocena 1-4 body dle četnosti výskytu daného znaku (nikdy – občas – často – stále).

- Bodové rozpětí mezi 41 – 53 body znamená mírné riziko dyslexie.
- Překročení hranice 54 bodů se považuje za riziko vysoké.

Test je primárně určen pro školský systém v Polsku, kde děti v šesti letech navštěvují nultý ročník, který je připojený k MŠ (popř. k ZŠ). Učí se zde písmena a číslice ještě před samotným vstupem na základní školu. Pro potřeby českého školského systému je nutno vypustit body jako např.: Obtížně rozlišuje tvarově stejná písmena, která se liší polohou v prostoru (p-b-d), nebo: Těžko si zapamatovává tvarově podobná písmena (m-n, l-t).

Podrobněji se zaměřuje (12) také na *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (autorky: Anna Kucharská, Dana Švancarová). Test slouží k včasnému zpozorování obtíží, které je nezbytné pro následné zahájení nápravy. Ta se zaměřuje

především na rozvinutí opožděných psychických funkcí. Test je prováděn na konci docházky do MŠ (popř. na začátku školní docházky). Obsahuje celkem 56 položek, z nichž největší pozornost je věnována sluchovému vnímání:

- dělení slov na slabiky
- poznávání první hlásky ve slově
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni
- rozlišování délky samohlásek

Dále je pozornost věnována oblastem:

- zrak (zrakové vnímání se zaměřením na rytmus, zrakové vnímání se zaměřením na pravo-levou orientaci, krátkodobá zraková paměť)
- artikulace (opakování slov)
- jemná motorika (napodobování tvarů)
- intermodalita (=zapojování více smyslových úkolů do jedné činnosti)
- tvoření rýmů.

Test obsahuje i doporučená cvičení, která rozvíjejí jednotlivé sledované oblasti.

Zelinková (12) nás dále také upozorňuje, abychom si všimli dyslektických obtíží u rodičů. Uvádí, že děti rodičů – dyslektiků, kteří kompenzovali své obtíže, mají větší šanci na minimalizaci poruch svých dětí oproti rodičům, kteří se nápravou svých obtíží nezabývali.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

11 Jak odhalit dyslexii

Následující kapitola se zabývá možnostmi, jak v praxi odhalit případnou školní neúspěšnost, SPU, respektive dyslexii.

Výběr jednotlivých podkapitol je inspirovaný publikací Diagnostika předškoláka (2) a obsahuje jednotlivé problémové oblasti, na které bychom se měli především zaměřit.

Každý oddíl je stručně specifikován z hlediska jeho důležitosti v předškolní a následně školní úspěšnosti. Jsou zde také zmíněny chyby, které by pro nás měly být informativní, až alarmující a které bychom neměli zanedbávat.

K výběru her a cvičení zaměřených na dovednosti dětí jsem se z části nechala inspirovat knihami *Hrajeme si s předškoláky (14)*, *6x25 HER rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte (11)*, *Předcházíme poruchám učení (9)* a *Dyslexie v předškolním věku? (12)*, některé jsem zařadila na základě svých zkušeností s dětmi předškolního věku.

Všechna zmíněná cvičení jsem prakticky vyzkoušela s dětmi z Mateřské školy ve Křemži. Jejich konkrétní podobu jsem si upravovala zejména z hlediska motivace na základě aktuálního týdenního tématu dané třídy. Hry byly použity v kontextu jiných činností, neprobíhaly izolovaně. Děti tudíž neměly možnost upozorovat, že by se mohlo jednat o učení a zároveň diagnostickou situaci, a reagovaly spontánně (při práci s dětmi jsem se řídila klíčovými kompetencemi, které odpovídají dětem věku mateřské školy – v tomto případě se konkrétně jedná o kompetence k učení: vnímat učení jako přirozený, otevřený, celoživotní proces, který obohacuje kvalitu lidského života. Do jisté míry ale mohou být jejich reakce zkreslené, a to zejména pod vlivem předcházejícího úkolu, únavy, aktuálního psychického rozpoložení...

Přesné zařazení her do konkrétní oblasti je obtížné, a to právě z důvodu jejich mnohotvárnosti, a toho, že by hra měla sloužit nejen ke konkrétnímu rozvoji určité schopnosti, ale ke komplexnímu rozvoji dítěte. Volila jsem zařazení do takových kategorií, které pro mě byly v daný moment nejdůležitější. Pozorování úspěchu dítěte v momentálně neaktuální oblasti bylo ovšem samozřejmostí.

Po vysvětlení konkrétní hry v textu následuje vždy popis *správná reakce* (dále jen SR). Jedná se o reakci, kterou by mělo zdravé, rozvinuté dítě projevovat.

Zvolené hry je možné chápat jako návod pro neodbornou diagnostiku nebo jako orientační vyšetření. Postihují všechny dovednosti, které by dítě mělo v předškolním věku ovládat, a proto

s jejich pomocí můžeme získat přehled, na které oblasti se v rozvoji dítěte více zaměřit tak, abychom zamezili dalšímu případnému rozvinutí specifických poruch.

Po konzultaci s učitelkou se předmětem mé pozornosti staly 3 děti (jeden chlapec a dvě dívky – dále detailněji popsána pouze jedna dívka). Reakce dětí na konkrétní činnosti jsem zaznamenávala a výsledky svých poznatků jsem s učitelkou konzultovala. Zaměřila jsem se především na oblasti, ve kterých děti nereagovaly správně. Moje výsledky a interpretace chování dětí se z velké části shodovaly s pozorováním učitelky.

Mateřská škola Křemže je součástí kampaně Celé Česko čte dětem, která se zaměřuje na podporu čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, ale také na propagaci hodnotné literatury a budování pevných vazeb v rodině prostřednictvím společného čtení (16). Celý projekt je motivován knihou Jima Trelease. Jeho základní myšlenka zní: „*Bez ohledu na to, kolik máš práce, ta nejdůležitější věc, kterou můžeš učinit pro budoucnost svého dítěte, je, kromě projevů lásky, objímání, také každodenní hlasité čtení a radikální omezení televize.*“

11.1 Sluchové vnímání

Sluch je považován za nejdůležitější smyslový analyzátor, který se podílí na vytváření a rozvoji řeči. Pedagogy a odborné pracovníky zajímá především fonematically sluch (část sluchového vnímání, která se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slově). Fonematically sluch nám pomáhá v analýze lidské řeči na slova, slabiky a hlásky. Samozřejmostí je jeho uplatnění také v syntéze hlásek. Předpokladem pro správné sluchové vnímání je absence poruch sluchu.

Cvičení:

- **Zopakování věty (verše)** – dětem řeknu verš: *Bílé vločky, hvězdné nebe, sotva spadnou, už nás zebe.* Děti mají za úkol dvojverší reprodukovat. Následně jsem zařadila delší verš, popř. nerýmované souvětí: *Sněží, sněží potichu, kočky chod'te v kožichu. Noste kožich kočičí, pod ten vítr nefičí.*

SR: Děti jsou schopny zopakovat text. Dodržují slovosled.

- **Reakce na určité slovo** – při poslouchání příběhu mají děti za úkol reagovat tlesknutím na předem domluvené slovo. Slovo se v příběhu opakuje několikrát v různých tvarech.

SR: Děti reagují bez zaváhání na dané slovo.

- **Zvukový příběh** – za pomoci zvuků tvořených různými předměty vyprávím jednoduchý příběh (používám různou intenzitu a délku), děti mají za úkol identifikovat zvuky a převyprávět příběh dle vlastní fantazie.

SR: Děti nemají problém s identifikací zvuků, domýšlení příběhu jim nedělá potíže.

- **Od Ježíška jsem dostal/a** – začnu větu: *Od Ježíška jsem dostala: punčocháče.* Dítě, které sedí vedle mě, větu zopakuje a přidá další slovo: *Od Ježíška jsem dostala punčocháče a pastelky.*

SR: Děti bez problémů zopakují 5 slov. Další slova si vybaví poté, co jim poradím první písmeno slova.

- **Tichá pošta** – děti sedí v kruhu. Prvnímu pošeptám slovo (sousloví, větu), ten slovo šeptá kamarádovi, který sedí vedle něj. Poslední vysloví slovo nahlas. Jako kontrola nám slouží následovné přeřikávání slov nahlas.

SR: Děti posílají dál stejná popř. obdobná slova.

- **Pohádka před spaním** - před pobytem venku dětem přečtu (převyprávím) pohádku. Po příchodu z procházky dostávají děti kontrolní otázky, které se pohádky týkají. Jejich úkolem je otázky co nejpřesněji zodpovědět.

SR: Děti si bez problémů vybavují souvislosti příběhu a jsou schopny zodpovídat mé otázky.

11.2 Rozvoj motoriky

Jelikož se pohybové schopnosti a řeč navzájem ovlivňují, je třeba nezanedbávat ani jednu z oblastí níže zmíněné motoriky.

- **hrubá motorika**

Pohyb je přirozenou činností každého jedince. Je důležité, abychom dětem nabízeli jen takové pohybové úkoly, které jsou schopné v daném vývojovém stádiu zvládnout. Vyžadování úkonů, které jsou nad možností jedince, může vést ke zbytečnému vyvolání stresu. Vědecké výzkumy dokazují, že pravidelný pohyb přispívá k lepší kvalitě spánku a učení.

Cvičení:

- **Poskoky na jedné noze, přeskoky přes předměty**

SR: Děti mezi jednotlivými skoky nepadají na zem, nepoužívají opory.

- **Stoj na jedné noze** – těžší varianta pro děti, které pohyb zvládají bez problémů, je stoj na jedné noze se zavřenýma očima.

SR: Děti dokážou udržet rovnováhu.

- **Honěná** – děti se navzájem chytají v prostoru. Tento typ her pomáhá rozvíjet prostorovou orientaci.

SR: Děti běhají plynule, nenarážejí ve zvýšené míře do ostatních.

- **Chůze/běh s překážkami**

SR: Děti se pohybují plynule, nepotřebují oporu.

- **Semafor** – tato hra cvičí postřeh a pozornost dítěte. Spočívá v reakci na signál (barevné kolečko), podle kterého děti začnou, nebo ukončí svůj pohyb.

SR: Děti bezprostředně reagují na signál.

- **Pohybová improvizace** – *Skáče bleška na písku, hledá, kdo je nablízku* (do rytmu drobné poskoky ve dřepu). *Kdo jede na koni, toho bleška dohoní* (imitace jízdy na koni). *Alík leží na břiše* (leh na břicho), *už má blešku v kožiše* (na slovo „už“ skok do výšky, vzpažit, dopad do vzporu dřepmo).

SR: Děti nemají problém s rychlým střídáním pohybů.

- **Střelba na bránu** – děti mají za úkol trefit hokejkou míč do brány. Základem je procvičování koordinace ruky a oka.

SR: Děti se trefují do okolí brány.

- **jemná motorika**

Rozvoj jemné motoriky je předpokladem pro ovládnutí pohybů ruky a prstů. Vyžaduje velkou míru koordinace a je nezbytný pro zvládnutí psaní.

Cvičení:

- **Ťukání** – procvičení prstů před kreslením. Z počátku jednou rukou, později oběma najednou. Bříška prstů směrem od ukazováčku k malíčku postupně ťukají do palce.

SR: Děti jsou schopny provádět pohyb plynule.

- **Stavění kostek, stavebnic**

SR: Děti jsou schopny vysokých staveb.

- **Na Popelky** – děti mají za úkol rozřadit malé předměty (korálky, luštěniny...) podle druhů.

SR: Dětem nedělá problém manipulace s malými předměty.

- **Sebeobslužné činnosti** – zapínání knoflíků, zavazování tkaniček...

SR: Děti nepotřebují pomoc učitelky.

- **Pytlíček překvapení** – ve dvou látkových pytlích mám dvojice totožných předmětů. Děti mají za úkol hmatem najít dva stejné předměty a vylovit je.

SR: Děti dokážou vylovit dva stejné předměty.

- **Kolektivní obraz** – na tvrdý papír formátu A2 si každé dítě obkreslí tvar své ruky. Účelem je, aby se jednotlivé kresby překrývaly. Děti pak vybarvují jednotlivé úseky barevně.

SR: Děti vybarvují části obrazu až k obrysu (procvičování koordinace ruky a očí).

- **motorika mluvních orgánů**

Nesprávná artikulace může dítě ovlivňovat při čtení a psaní, proto je třeba věnovat jí zvýšenou pozornost. Předpokladem pro správnou výslovnost dítěte jsou především správné mluvní vzory. Odpovědi na všetečné otázky dítěte, stejně jako příležitosti k mluvení nebo zpěv, jsou vhodným prostředkem nápravy. Vyhnout bychom se oproti tomu měli šišlaní či jinak deformované řeči a kárání dítěte za nesprávnou výslovnost.

Cvičení:

- **Hry s mluvidly** – špulení rtů jako kapr, mlaskání, odezírání ze rtů, pohyby jazykem: na nos, bradu, koutky úst, zuby, olizování rtů ...

SR: Děti jsou schopny vykonávat uvedené úkony.

- **Hra s mimikou** – při čtení příběhu se děti tváří tak, jako jednotlivé postavy (udiveně, radostně, rozzlobeně...).

SR: Děti dokážou bez obtíží předvést konkrétní grimasu.

- **Foukání do papírkových vloček** – dechové cvičení motivované papírovou vločkou vlastní výroby.

SR: Pohyb vločky.

- **Napodobování zvuků zvířat** – při cvičení charakteristických pohybů zvířat vydávají děti zvuky typické pro daná zvířata (kůň, kráva...).

SR: Děti vědí, jaký zvuk je pro zadaná zvířata charakteristický, a dokážou ho imitovat.

11.3 Rozumové schopnosti

Výzkumy dokazují, že dospělý jedinec dokáže udržet v mysli až 7 věcí najednou. Malé děti však jen jednu nebo dvě věci. Je pro ně proto těžké porovnávat rozličné věci/jevy z více než jednoho hlediska. Pro rozvoj rozumových schopností je důležité nechat dítě, aby samo objevovalo, prozkoumávalo a řešilo vzniklé problémy. Řešením obtíží místo dítěte omezujeme jeho kreativitu (14).

Snížená schopnost diferenciací v jednotlivých oblastech by pro nás měla být ukazatelem možných počínajících příznaků některé z poruch učení.

Cvičení:

- **Čáp ztratil čepičku** – předpokladem pro tuto hru je umět se orientovat v základních barvách. Hra spočívá ve vyhledávání konkrétní barvy v prostoru.

SR: Děti dovedou najít barvu v prostoru.

- **Hlava, ramena, kolena, palce** – pohybová hra zaměřená na pojmenování jednotlivých částí lidského těla.

SR: Děti znají části lidského těla.

- **Co sem nepatří?** – jmenují dětem slovní řady, které obsahují slova, patřící do jedné kategorie. Jedno slovo se však mezi ostatní nehodí. Děti mají za úkol toto slovo najít.

SR: Děti dokážou vyřadit nehodící se slovo.

- **Čtvero ročních období** – děti rozmisťují charakteristické obrázky a předměty podle ročního období, ke kterému se pojí (na zemi mají zelené, červené, žluté a modré kroužky).

SR: Děti jsou schopny rozpoznat činnosti, které se pojí s určitým ročním obdobím.

- **Když všichni dělají totéž, není o totéž** – každé dítě má svůj list papíru. Všechny děti mají zavřené oči a pracují dle mých pokynů – přeložit papír napůl, utrhnout pravý horní roh, opět přeložit napůl... Ač všichni následovali mé pokyny, výsledek je u každého jiný.

SR: Děti se orientují v pokynech, které jim zadávám.

11.4 Slovní zásoba

Pokud má dítě malou slovní zásobu, je pro něj obtížné se vyjadřovat. Při mluveném i psaném sdělení používá stále stejná slova, při čtení textu má problémy s porozuměním obsahu. Dítě nastupující do první třídy základní školy by mělo mít slovní zásobu přibližně kolem 6 000 slov (12).

V souvislosti se slovní zásobou můžeme mluvit také o schopnosti rychlého jmenování. Pokud u dítěte pozorujeme časté pauzy, které jsou způsobené tím, že si dítě nemůže vybavit název předmětu, který před ním leží, může to znamenat obtíže v této oblasti. Zvýšenou pozornost bychom také měli věnovat zmenšené slovní zásobě.

Cvičení:

- **Pasivní ukazování** – jmenují různé předměty, které se ve třídě/venku nacházejí. Děti je musí co nejrychleji v prostoru vyhledat a ukázat.

SR: Děti jsou schopny v krátkém časovém rozmezí najít konkrétní předmět v prostoru.

- **Co vidíš na obrázku? (aktivní pojmenování)** – děti popisují, co vidí.

SR: Děti pojmenovávají bez obtíží předměty a jevy zobrazené na obrázku.

- **Slovní fotbal** – děti se střídají ve jmenování slov. Každé slovo musí začínat právě na to písmenko, na které předchozí slovo končilo.

SR: Děti dokážou analyzovat poslední písmeno ve slově a vymyslet slovo nové.

- **Slovní asociace** – Co tě napadne, když se řekne ...? – děti odpovídají, co je jako první napadne při vyřknutí daného slovního výrazu.

SR: Děti rychle reagují.

- **Jmenuj věci podle nápadného znaku** – určím jednu vlastnost (pro větší obtížnost dvě vlastnosti najednou). Děti mají za úkol jmenovat předměty, které dané vlastnosti odpovídají. Pro zpestření činnosti omezují okruh, ze kterého děti mohou vybírat (zvířata, nábytek, dopravní prostředky...).

SR: Děti jsou schopny vyjmenovat minimálně 5 zástupců konkrétní vlastnosti.

11.5 Rytmické cítění

Zhoršení vnímání slyšeného rýmu je jedním z příznaků dyslexie. Výzkumy dokazují, že pokud se dítě již v předčtenářském období seznámí s rýmy, má méně potíží v době, kdy se učí číst.

Cvičení:

- **Vytleskávání, vytřukávání** – vytleskávání svého jména, jména kamaráda, názvů různých předmětů...

SR: Děti jsou schopny vytleskat zadaná slova.

- **Na ozvěnu** – vytleskám určitý rytmus, který mají děti za úkol po mě zopakovat.

SR: Děti bezchybně interpretují zadaný rytmus.

- **Tanec** – tančení na rychlé, rytmičké písničky doprovázené rytmičnými pohyby, které po mě děti opakují.

SR: Děti se pohybují rytmicky, bezprostředně opakují pohyby.

- **Kapela** – hra na Orffovy nástroje. Vytvoření malých skupinek – každé dítě má svůj nástroj a svůj rytmus, který se snaží udržet při hraní celé skupiny.

SR: Děti udrží rytmus minimálně na první 3 takty.

- **Zpěv** – zpěv dětských písní za doprovodu kytary, klavíru.

SR: Děti dokážou sledovat intonační změny v písních a zazpívat je.

11.6 Jazykový cit

Je důležité, aby dítě mělo správné mluvní vzory. Poslech, vnímání a neustálé opakování mu umožňují mluvit gramaticky správně ještě dříve, než se pravidla mateřského jazyka začne učit ve škole. V důsledku je proto dítě schopné již v mateřské škole tvořit správné gramatické tvary: *Eva jedla X Eva jedl*. Nesprávné gramatické členění by mělo být pro učitele a rodiče alarmujícím znakem přítomnosti obtíží (2).

Cvičení:

- **Porovnávání obrázků** – dva obrázky mají rozdílné vlastnosti. Zaměřuji se na nepravidelná přídavná jména, příslovce a na slova, jejichž opak lze vyjádřit jinak než záporkou „ne“.

SR: Děti umějí pojmenovat jednotlivé vlastnosti.

- **Obrázková pohádka** – čtu dětem pohádku a místo některých slov jim ukážku pouze nakreslený obrázek. Děti musí doplnit slovo do pohádky ve správném pádě i čísle. Na obrázky volím záměrně slova, jejichž plurál obsahuje hláskovou změnu (pejsek X pejsci).

SR: Děti jsou schopny poznat obrázek a vytvořit správný gramatický tvar.

- **Neznámkovy rýmy** – vymyšlení logických i nonsensových rýmů (později veršů) na určitá slova (věty).

SR: Děti vytvářejí minimálně absolutní rýmy.

11.7 Schopnost souvislého vyjadřování

Z biologického hlediska je patrné, že části mozku, které jsou určeny pro sledování souvislosti událostí, se vyvíjejí mezi posledními, proto je třeba tuto oblast mozkové činnosti u dětí posilovat (14).

V souvislosti s vyjadřováním je třeba také zmínit hlasovou hygienu. Je dobré, pokud správné návyky rodiče pěstují u dítěte již od raného dětství. Dítě mluví na základě imitace, a proto je v této fázi velmi důležitý kladný řečový vzor.

Jedná se především o klidnou mluvu. Dítě by nemělo přepínat hlasivky v důsledku křiku. Vyvarovat bychom se měli prašnému a chladnému prostředí. Velmi hlasité projevy či zpěv v nesprávném prostředí našemu hlasu neprospívá stejně tak jako šepot. Zaměřit bychom se naopak měli na přesnou artikulaci a dýchání nosem.

Cvičení:

- **Vyprávění příběhu podle fotografií**

SR (v celé této oblasti): Děti se vyjadřují plynule, neopakují informace, pro shodné věci a jevy jsou schopny používat synonyma, jsou schopné vést dialog s učitelkou.

- **Na koho myslím?** – dítě si myslí nějakého člověka (předmět, zvíře...) a popisuje mi jeho vzhled, vlastnosti... Já mám za úkol poznat, na co právě myslí.
- **Co by, kdyby?** - děti mají za úkol vyprávět nereálný příběh, který je uvozený mou první větou. Např.: *Co bys dělal před spaním, kdybys byl král?*
- **Jen tři slova** – zadám dětem 3 slova, na které musí vymyslet krátkou pohádku.
- **Bláznivé odpovědi** – děti musí vymyslet co nejbláznivější odpovědi na moje běžné otázky. Např.: *Proč má sova křídla?*

11.8 Zrakové vnímání

Obtíže zrakových vad postihují zrakovou syntézu, analýzu a vedení očních pohybů. Při čtení se projevují negativně tak, že se dítě opětovně vrací na začátek slova (věty, řádku), čte jej několikrát nebo řádky přeskakuje.

Důležité je rozpoznání tvarů, které dospělému čtenáři obvykle usnadní proces čtení. Oko totiž identifikuje slovo podle celkového tvaru. Teprve když v tomto kroku neuspěje, rozluští slovo podle jednotlivých písmen (14).

Cvičení:

- **Puzzle** – skládání puzzlí dle vlastní výroby (rozstříhaný obrázek).

SR: Děti dokážou složit puzzle menších tvarů, které obsahují větší počet dílků (7x7).

- **Najdi rozdíly** – dětem předložím dva na první pohled totožné obrázky. Jejich úkolem je najít určitý počet rozdílů.

SR: Děti jsou schopny odhalit všechny rozdíly.

- **Kimovy hry** – pod látkou na stole mám schované předměty(6-8), které dětem na krátký časový úsek odkryji. Po opětovném zakrytí musí děti vyjmenovat (nakreslit) co nejvíc předmětů, které si zapamatovaly. Jako obměnu volím zapamatování si pozic předmětů vůči jiným.

SR: Děti si vybaví minimálně 5 předmětů.

- **Pozorování okolí** – na procházce si děti všímají všeho, co má tvar kruhu.

SR: Děti jmenují předměty různých velikostí.

- **Dokresli, co na obrázku chybí** – děti dokreslují nedokončené obrázky (kočka bez ocasu).

SR: Děti dokážou zjistit, která část obrázku chybí a dokreslí ji.

11.9 Porozumění řeči

Tato oblast patří mezi nejdůležitější, jelikož na základě porozumění řeči a pochopení obsahu sdělovaného je dítě schopné uspět i v oblastech ostatních. Vykonání požadovaných úkolů nám zřetelně slouží jako zpětná vazba a poskytuje nám informace o míře porozumění řeči, respektive pochopení úkolu.

Cvičení:

- **Plnění instrukcí** – sledování reakcí dítěte na určité instrukce – vybarvi, přeškrtni, spočítej, vyjmenuj, vyber...

SR: Děti jsou schopny přesně plnit zadané úkoly.

- **Kuba řekl** – pohybová hra, při které děti plní úkoly, které začínají slovy: *Kuba řekl... (zamávat kamarádovi)*. V případě, že jde o samotný rozkaz, děti danou činnost neplní.

SR: Děti reagují jen za signál, který řekl Kuba.

- **Tlachání** – každé dítě má svůj obrázek. Dvě děti se posadí proti sobě a po dobu půl minuty obě naráz mluví o svém obrázku a zároveň se snaží vnímat, co říká druhý. Po uplynutí času děti poví, co si stihly zapamatovat o obrázku svého kamaráda.

SR: Děti mluví pomalu, jejich řeč není plně plynulá, ale nijak výrazně se nezadržávají. Jsou schopny interpretovat alespoň dva znaky, které se nacházejí na obrázku kamaráda.

11.10 Analýza slov

Analýza slov je základním předpokladem pro školní úspěšnost. Bez této dovednosti se neobejde zkušený čtenář, natožpak dítě, které se začíná učit číst a psát. Proto je důležité sledovat úroveň dovedností dítěte v této oblasti už v předškolním věku.

Než dítě nastoupí do první třídy, mělo by zvládnout dělit slova na slabiky a poznat první hlásku slova. Pokud tyto úkoly nezvládá, může mít při čtení a psaní obtíže s určováním hlásek ve slově a s jejich následnou reprodukcí, v pozdějších ročnících poté s rozlišováním tvrdých a měkkých souhlásek.

Cvičení:

- **Piknik** – hra zaměřená na analýzu prvního písmena ve slově v rámci celé abecedy. Začnu větou: *Na piknik jsem si v košíku s sebou vzala...* Děti mají za úkol jmenovat potraviny začínající určitým písmenem. Písmena určuji v pořadí, v jakém po sobě následují v české abecedě.

SR: Děti po krátkém přemýšlení jmenují potraviny.

- **Přeškrtej obrázek** – děti dostanou pracovní list s obrázky, které musí přeškrtnout podle počtu slabik tak, aby si při čtení obrázku mohly ukázat vždy na jednu jeho část (Ma/min/ka X mrak).

SR: Děti jsou schopny obrázků rozložit na slabiky a následně ho s ukazováním jednotlivých slabik „přečíst“.

- **Rozlož** – děti mají za úkol rozložit slovo na slabiky, písmena (větu na slova...). Počet částí slova znázorňují kostkami.

SR: Děti správně analyzují slovo.

- **Co vidím?** – začnu větu, kterou děti musí dokončit: *Na ulici jsem viděla k... (kočku, kamaráda, Katku...)*.

SR: Děti pohotově doplňují slova.

11.11 Orientace v čase, prostoru

Pokud se dítě neorientuje v čase, dá se očekávat, že se u něj po vstupu na základní školu vyskytnou obtíže např. s gramatickými kategoriemi času, při odhadu časové dotace pro dané úkoly, mimo školní docházku potom v organizaci vlastních činností.

Zaměřovat bychom se měli i na orientaci v prostoru, která je důležitá pro čtení a psaní. Pokud se dítě špatně orientuje v prostoru, mívá většinou problémy s rozlišováním podobných písmen (p – b, b – d...).

Již v mateřské škole je třeba děti učit způsob správného čtení textu (obrázků) – zleva doprava a také jak by měla ležet kniha (papír) na stole.

Cvičení:

- **Fotografie** – děti seřadí fotografie podle časové posloupnosti, následně vyprávějí, co dělaly.

SR: Děti seřadí fotografie chronologicky a jsou schopny si vzpomenout na zážitky, které fotografie zobrazují.

- **Vidím, vidím, co ty nevidíš** – děti reagují na mojí větu *Vidím, vidím, co ty nevidíš a je to ... hnědé* tím, že jmenují hnědé věci, které se nacházejí v prostoru, dokud se nestrefí do předmětu, který mám na mysli.

SR: Děti se rychle orientují v prostoru a nacházejí předmět, který mám na mysli.

- **Co je kdy?** – děti co nejrychleji odpovídají na moje otázky. Např.: *Jaký den bude pozítří? Co jsme měli včera k obědu? S čím sis hrál dnes ráno?*

SR: Děti mají přehled o časových vztazích a s nepatrnými chybami umějí zodpovědět mé otázky.

- **O dvanácti měsíčkách** – dramatizace pohádky.

SR: Děti umějí vyjmenovat měsíce v roce.

- **Kde jsi?** – děti se vyhledávají na fotografiích.

SR: Děti se poznají na fotografii.

11.12 Paměť

Paměť dítěti umožňuje uchovávat potřebné informace. Na základě posilování krátkodobé paměti (na kterou se především zaměřujeme u jedinců s dyslexií) dosáhneme postupem času zlepšení i v jejich dalších druzích. Je třeba mít na paměti, že mozkové oblasti, které jsou spojené s krátkodobou pamětí, vyzrávají mezi posledními (14).

Dlouhodobá paměť je pak nápomocná při čtení. Jedinec si pamatuje jednotlivá písmena a slabiky, ze kterých pak skládá celé slovo.

Cvičení:

- **Pexeso** – děti hledají shodné obrázky.

SR: Děti dovedou najít shodné dvojice, popř. konkrétní obrázek hledají v úzkém okruhu správného pexesa.

- **Jak se staví dům?** – postavím z kostek dům, který dětem na určitý časový úsek ukážu. Děti si jej musí zapamatovat a co nejpřesněji postavit ze svých kostek.

SR: Děti jsou úspěšné ve stavbě domu podle mého vzoru zhruba ze 2/3.

- **Co jsi dělal o víkendu?** – vyprávění zážitků.

SR: Děti si vzpomínají na podstatné události předešlých dní a dokážou o nich hovořit.

- **Překreslování obrázků** – děti mají za úkol překreslit obrázek na svůj vlastní papír, který je od originálu vzdálený 10 metrů. Ani jeden papír nesmí přenášet.

SR: Obrázky kreslené dětmi obsahují dominantní části kresby a velké množství detailů.

11.13 Další důležité oblasti

Důležitou oblastí, kterou bychom neměli opomíjet, jsou psychosomatické potíže. U dětí předškolního věku se jedná především o pomočování, okousávání nehtů, cucání palců a vytrhávání vlasů.

Mezi věkově typické problémy, se kterými se můžeme nejčastěji setkat u dětí předškolního věku, patří především: porucha spánku, stereotypy, hyperaktivita, neposlušnost, impulzivnost a záchvaty vzteku. Méně často koktání, mutismus nebo tiky (10).

Zelinková (12) se ve své publikaci zmiňuje o oblastech charakteristických pro děti, které mají diagnostikovanou některou ze SPU. Pokud podobné projevy pozorujeme u dětí v mateřské škole, můžeme je do určité míry považovat za riziko vzniku SPU.

Uvádí, že:

- jedinci, kterým je diagnostikovaná SPU, používají k získávání pozornosti častěji negativní způsoby. Jedná se například o pokřikování, vyrušování...
- komunikativní schopnosti, zájem o komunikaci a úroveň reakcí je nižší
- děti, které vyžadují pomoc učitele, si o ni nedokážou říct a raději pasivně vyčkávají, než si jich učitel všimne
- pasivita se projevuje i v oblasti dychtivosti po informacích.

Výběr dětí pro hlubší zkoumání probíhal na základě konzultace s učitelkou, která s konkrétními dětmi pracuje již od předcházejícího školního roku. Učitelka souhlasila s mojí volbou.

Cvičení jsem realizovala v časovém intervalu prosinec 2011 – únor 2012.

Dívka č. 1 – aktivní, šikovné děvče, které se samo přirozeně zapojuje do kolektivu.

Dívka č. 2 – samotářská dívka, která se po většinu času nezapojuje do hry ostatních dětí. Úroveň mluveného projevu je z jednoho pohledu vynikající. Dívka správně tvoří věty a bezchybně artikuluje. Mluví šeptem. Příležitosti k mluvení ale nevyhledává, většinou nereaguje ani na dotaz učitelky. Častým jevem je vyřknutí 2-5ti vět za celý den v mateřské škole.

Chlapec č. 3 – impulzivní chlapec, který má občasné potíže s vyjadřováním.

Věk dětí: předškolní věk (v tomto školním roce děti dovrší šestý rok věku).

Pro detailní popis jsem si vybrala dívku č. 1.

Stejně tak jako její učitelka jsem předpokládala většinu správných reakcí. Více mě tedy zajímalo, jestli se u dívky, u které všichni předpokládají úspěch ve všech oblastech, naleznou činnosti, se kterými bude mít potíže. Právě děti, které jsou bezproblémové a úspěšné ve většině oblastí, by mohly být ohroženy tím, že se na ně učitelka nezaměřuje, jelikož očekává dobré výsledky. V důsledku toho pak může přehlížet drobné nedostatky, které ale mohou být za jistých okolností alarmující.

Dalším důvodem pro výběr detailnějšího popisu právě u této dívky bylo zhodnocení funkčnosti her. U chlapce č. 3 by byly komentáře reakcí rozsáhlejší stejně jako oblasti vhodné pro procvičování. Funkčnost her by se špatně dokazovala u dívky č. 2. Nebylo by možné zhruba polovinu her objektivně posoudit právě kvůli charakteru dívky.

Sluchové vnímání

Zopakování věty (verše) -	jednodušší verš je dívka schopná reprodukovat bez chyby ihned po zadání. U delšího verše se v polovině zastaví. Po nápovědě prvního slova zvládne bez problémů větu správně dokončit.
Reakce na určité slovo-	pohotově reaguje na domluvené slovo tlesknutím po dobu celého textu.
Zvukový příběh -	kromě jednoho zvuku (škrábání na dřevěné podložce – tento zvuk patřil k nejtěžším) dokáže identifikovat všechny správně. Příběh vypráví po jednotlivých úsecích na základě zvukové

	ukázky. Po zaznění zvuku si nechává kratší chvíli na rozmyšlení. Během příběhu se opravuje a vymýšlí jiný kontext ve snaze pobavit ostatní děti. Tento jev nehodnotím negativně. Jedná se o reakci na podněty z okolí.
Od Ježíška jsem dostal/a-	dívka sedí osmá v pořadí, což se projeví obtížemi při vybavování slov. Příčinou však může nejpravděpodobněji být velký počet slov, který si měla zapamatovat. Při nápovědě prvního písmena (popř. prvních dvou písmen) nemá s vybavováním potíže.
Tichá pošta -	dívka sedí třetí v pořadí. Text poslané věty zní: „Já mám malou babičku.“ První dítě přepośle větu správně, dívka dále posílá větu: „Já mám malou krabičku.“ Nesprávnost věty může být způsobena špatnou artikulací předchozího dítěte, nesprávně slyšeným slovem nebo mírným šumem ve třídě. V následujících šesti kolech se splete ještě dvakrát. Výběr tohoto cvičení se v praxi neosvědčil, jelikož za příčinu neúspěchu lze považovat více faktorů. Hodnocení tedy nelze provést objektivně.
Pohádka před spaním -	dívka reaguje na otázky bezprostředně a správně. Nepředpokládaným faktorem byla diskuze dětí o pohádce při pobytu venku, což může do jisté míry ovlivnit reakce na zpětné dotazování.

Rozvoj motoriky

- hrubá motorika

Poskoky na jedné noze, přeskoky přes předměty-	pohyby dívky jsou kontrolované, kymácení těla v rámci vyrovnávání rovnováhy považují za zcela přirozené. Nepoužívá opory.
Stoj na jedné noze -	cvik nedělá dívce problém. Při těžší variantě padá k zemi. (Těžší varianta je zvolena převážně pro pobavení dětí. Pro

	předškolní věk je tento typ cvičení velmi obtížný).
Honěná -	dívčin pohyb je plynulý, přerušovaný pouze hledáním chytače v prostoru popřípadě špatnou koordinací pohybu ostatních dětí.
Chůze/běh s překážkami	bezproblémový pohyb po prostoru.
Semafor -	reakce na signál byla téměř v celém průběhu hry bezprostřední. Výjimku tvořila doba, kdy se dívka dostala do konfliktu s jiným dítětem. Pod vlivem této situace nedávala pozor na mnou měněný signál a reagovala tudíž opožděně až na základě pohybu ostatních dětí.
Pohybová improvizace -	bezproblémově reaguje změnou.
Střelba na bránu -	střely jsou většinou umístěné do brány, popř. se pohybují v její bezprostřední blízkosti.

- jemná motorika

Ťukání -	z počátku je nutná zvýšená soustředěnost, postupem času jsou pochyby prstů plynulé. Dokáže je vykonávat i bez zrakové kontroly.
Stavění kostek, stavebnic -	stavba vysokých věží z velkých kostek, bezproblémová manipulace s malými částmi stavebnice LEGO.
Na Popelky -	zacházení s malými částmi se nejeví jako problém. (Dívka vymýšlí různé alternativy pro přebírání – zaměřuje se na konkrétní druh, třídí po jednom kusu části z dlaně...).
Sebeobslužné činnosti -	při převlíkání v rámci přechodu ven je oblečená mezi prvními dětmi.
Pytlíček překvapení -	dokáže vylovit dva stejné předměty za přiměřeně dlouhý časový úsek spojený s hledáním v pytlíčku.

Kolektivní obraz -	vykreslování tvarů je přesné. Dívka při kolektivní práci nabádá ostatní děti k pečlivosti, jejich vykreslené části často opravuje.
---------------------------	--

- **motorika mluvních orgánů**

Hry s mluvidly -	je schopná vykonávat zadané pohyby.
Hra s mimikou -	pod vlivem ostatních dětí předvádí grimasy velmi přehnaně, ale správně.
Foukání do papírkových vloček -	práce s dechem je bezproblémová.
Napodobování zvuků zvířat -	orientuje se v tematické zvířata, dokáže imitovat daný zvuk, společně s ostatními dětmi vymýšlí další možná zvířata a zvuky.

Rozumové schopnosti

Čáp ztratil čepičku -	dívka reaguje na základní barvy bez problému.
Hlava, ramena, kolena, palce -	dívka zná části těla, dokáže pasivně ukazovat na části těla dle instrukcí. Zajímavým poznatkem bylo, že děti, které hru neznaly, ukázaly primárně palce na ruku. Jsou pro ně důležitější než palce na nohou. V důsledku imitace se opravily a dotkly se palců na nohou.
Co sem nepatří? -	dokáže vyřadit nepatřící slovo.
Čtvero ročních období -	dívka je schopná přidělit jednotlivé obrázky a předměty k určitému ročnímu období.
Když všichni dělají totéž, není to totéž -	dívka má problémy pracovat, když má oči zavřené. Často je otevírá a kontroluje výsledek své práce.

Procvičovat: práce, při které má zavřené oči.

Slovní zásoba

Pasivní ukazování -	dívka má problémy zaostřovat na větší vzdálenost. Předměty, které se nacházejí v její blízkosti, vyhledává bez problémů.
Co vidíš na obrázku? (aktivní pojmenování) -	nemá problémy popsat obrázek, zaměřuje se i na detaily.
Slovní fotbal -	při analýze prvního písmena slova nemá problém stejně jako s vymýšlením dalšího slova.
Slovní asociace -	při prvním cvičení měla dívka problém jmenovat věci – dle mého názoru pod vlivem špatného fyzického stavu. V důsledku podezření zkreslení výsledku jsem cvičení opakovala. Dívka reagovala rychle a smysluplně.
Jmenuj věci podle nápadného znaku -	dívka je schopná vyjmenovat řadu věcí s danou vlastností.

Zaměřit se na pozorování předmětů ve větší vzdálenosti. V případě dlouhotrvajících obtíží navštívit očního lékaře.

Rytmické cítění

Vytleskávání, vyťukávání -	jelikož je jméno dívky pro malé děti obtížně dělitelné na slabiky, měla problém jej vytleskat. Jména přátel jí potíže nedělala až na zdobněliny, které měly také složitou skladbu.
Na ozvěnu -	dívka dělá delší pauzy, počet tlesknutí odpovídá zadání.
Tanec -	tanec je spíše nerytmický, v rámci opakování pohybů dívka rytmus nalézá.
Kapela -	udržení rytmu se dívce nedaří, ani když hraje nerušená okolím. Pokud hraje společně se mnou, drží rytmus podle mého.
Zpěv -	Zpěv naučených písní není intonačně přesný. Text si pamatuje bezchybně.

Dívka příliš neprojevuje rytmické cítění. Tuto oblast doporučuji k procvičování.

Pro možnost pozdější diagnostiky SPU nepovažuji výsledky za příliš zneklidňující. Rytmické cítění u jedinců bývá značně individuální.

Jazykový cit

Porovnávání obrázků -	některá nepravidelná adjektiva a adverbia dělala dívce problémy. Zhruba polovinu zvládla úspěšně.
Obrázková pohádka -	bezchybné tvoření tvarů.
Neznámkovy rýmy -	dívka má problém vytvořit verše, které si odpovídají počtem slabik. Rýmování slov jako takových jí nedělá problémy.

Procvičovat: nepravidelné tvary adjektiv a adverbii.

Schopnost souvislého vyjadřování

Vyprávění příběhu podle fotografií -	popisování fotografií je zaměřeno především na jednotlivé detaily, které si dívka spojuje s určitými citovými prožitky.
Na koho myslím? -	dokáže se zaměřit na konkrétní vlastnosti, které jsou pro danou osobu typické.
Co by, kdyby? -	vymýšlí si nonsensový, jednotlivé myšlenky na sebe občas nenavazují.
Jen tři slova -	když měla slova podržet jenom v paměti, nemohla si na všechny v rámci vymýšlení vzpomenout. Lehčí varianta se zdála pro dívku optimální – dala jsem jí k dispozici obrázky, na kterých byla slova znázorněna.
Bláznivé odpovědi	na dívce je vidět, jak usilovně se snaží vymyslet originální odpověď. V důsledku toho se však sama nehlásí jako většina ostatních dětí, reaguje pouze na vyvolání.

Zrakové vnímání

Puzzle -	je schopna složit i náročnější puzzle.
Najdi rozdíly -	při nacházení rozdílů odmítá pomoc jiných dětí. Plně se soustředí na činnost, dokud všechny nenalezne.
Kimovy hry -	jmenování věcí jde dívce lépe, až když objeví možnost zapamatovat si předměty podle jejich polohy.
Pozorování okolí -	snaží se, aby učitelky věnovaly pozornost všemu, co na procházce objeví. Na kruhové věci upozorňuje i poté, co úkol ukončím.
Dokresli, co na obrázku chybí -	k obrázkům si domýšlí i různé jiné, nepodstatné detaily, které kreslí na papír.

Porozumění řeči

Plnění instrukcí -	plní detailně instrukce, sama se dožadovala dalších úkolů a činností, se kterými by mi mohla pomoci.
Kuba řekl -	většina reakcí byla správná, občasné popletení je přirozené.
Tlachání -	dívka se při mluvě často a na dlouho dobu zastavovala, při reprodukci textu svého kamaráda míchala dohromady jeho a své poznámky. Tento typ cvičení se zdál velmi složitý pro všechny děti. V důsledku reakce dětí bych cvičení zvolila až pro starší věk.

Analýza slov

Piknik -	umí vymyslet slovo na zadané první písmeno.
Přeškrtej obrázek -	první obrázek přeškrtnula špatně i přes mé upozornění, že počet čar musí být o jednu menší, než je počet slabik. Na další obrázky se po této zkušenosti velmi soustředila, ale přesto se v některých spletla. Opravu však provedla sama ještě předtím,

	než jsem si její pracovní list prohlédla.
Rozlož -	spočítat počet slabik a písmen v kratších slovech nedělá dívce problém. Při analýze chybje pouze ve slovech, která se vyslovují jinak, než se čtou (<i>včela</i>).
Co vidím? -	snaží se být ve vymýšlení rychlejší než ostatní děti.

Orientace v čase, prostoru

Fotografie -	seřazení fotografií dokáže detailně okomentovat.
Vidím, vidím, co ty nevidíš -	jmenuje velké množství předmětů, které odpovídají mému zadání.
Co je kdy? -	časové údaje v rámci jednoho dne nedělají dívce problém (ráno, před obědem). Chyby se objevují ve dnech v týdnu a pojmech jako <i>pozítří, předevčírem...</i>
O dvanácti měsíčkách -	umí vyjmenovat měsíce v roce v naučeném pořadí.
Kde jsi? -	reakce na zadání (<i>Hledej...</i>) je velmi rychlá.

Procvičovat: časové údaje.

Paměť

Pexeso -	dívka mě opakovaně porazila v pexesu.
Jak se staví dům? -	zvládne postavit konstrukce, které jsou pro většinu ostatních dětí složité.
Co jsi dělal o víkendu? -	při vyprávění zážitků začne těmi, které v ní zanechaly hluboké stopy, postupně si rozpomíná i na ostatní zážitky, často velmi detailně popisuje.
Překreslování obrázků -	běhá mezi obrázky tak dlouho, dokud si není jistá, že ho má překreslený správně. V činnosti je však úspěšná, i když je čas limitován.

Další důležité oblasti

U dívky nepozoruji žádné psychosomatické obtíže.

12 Výsledek výzkumu

Dívka č. 1 ve většině případů splnila moje i učitelčino očekávání. I přesto jsem ale našla oblasti, na které bychom se u ní mohly více zaměřit.

Jedná se o činnosti, při kterých musí mít zavřené oči. Je třeba v dívce mírně posilovat vědomí, že i když výsledek práce nemůže průběžně kontrolovat, měla by spoléhat na důsledné plnění zadaného úkolu a neobávat se tudíž o jeho výsledek.

Zaměřit bychom se především měli na procvičování časových údajů, které dělají dívce problémy. Při běžném režimu a každodenních činnostech si učitelka konkrétně tohoto problému může všimnout až za delší dobu. Větší pozornost zaměřená na konkrétní dítě a konkrétní činnosti pomůže neznalost odhalit dříve. Konkrétně u dívky č. 1 si je učitelka tohoto nedostatku vědoma.

Nedostatečně rozvinuté vnímání rytmu pro nás může být další oblastí vhodnou k procvičování. Nemělo by pro nás však být nemotivující, pokud nedochází ke zlepšení. Vnímání rytmu je značně individuální schopnost, která u některých jedinců není dostatečně rozvinutá po celý život.

Většina cvičení a her se praxi osvědčila. Některá bych při opakovaném provádění mírně pozměnila, jedno cvičení („Tlachání“) bych zařadila pro starší děti. Pro děti v předškolním věku bylo hodně obtížné.

Závěr

Práce je zhotovena na základě předpokladu: *Je snadnější specifickým vývojovým poruchám předcházet, než se věnovat jejich nápravě.* Konkrétně se zaměřuje na dyslexii.

Vstup dítěte na základní školu může znamenat často nadměrnou zátěž. Zpočátku se dítě učí číst, postupem času je však čtení chápáno pouze jako prostředek, kterým dítě získává nové informace. Základem je práce s textem, samozřejmostí je pochopení čteného. Avšak děti s poruchou čtení se právě v tomto okamžiku setkávají s nadměrnou zátěží. Čtení pro ně není nástrojem poznávání, ale spíše dílčím cílem, který je nutno překonat na cestě k cíli vzdálenějšímu. Pokud má dítě problém porozumět obsahu sdělovaného, unikají mu souvislosti z textu vyplývající.

Pocit bezmocnosti a méněcennosti v důsledku zaostávání za ostatními žáky není v mladším školním věku tak markantní jako na druhém stupni základní školy (starší školní věk).

Jelikož požadavky a nároky na děti se stále zvyšují, považuji včasné rozpoznání příznaků za velmi důležité. Z tohoto důvodu je nedílnou součástí mé práce kapitola o vzniku a projevech dyslexie. Jedině na základě rozpoznání případné poruchy může následovat pomoc obtíže překonat, popř. alespoň zmírnit. Pro rodiče je toto však leckdy nesnadný úkol a nutností je tudíž odborná způsobilost pedagogických pracovníků v zařízeních předškolního věku. Na základě výše zmíněných důvodů jsou cílovou skupinou mé bakalářské práce děti předškolního věku.

Praktická část je zaměřena na konkrétní cvičení a hry sloužící pro rozpoznání přítomnosti poruch, většina z nich se osvědčila. Potvrdila se myšlenka individuálního přístupu k dítěti.

Považuji za důležité soustředit se na všechny děti a vést si záznamy o výsledcích činností. Středem pozornosti učitelky by měly být samozřejmě slabší děti, které ve většině činností selhávají. Zapomínat bychom ale neměli ani na děti, které se na první pohled jeví jako úspěšné. Tento typ dítěte v mé práci představuje dívka č. 1. Mohlo by se stát, že bychom zanedbali oblasti, které jsou hodny zvýšené pozornosti.

Za základ úspěchu považuji dlouhodobou a pravidelnou práci s dítětem.

Bibliografie

- (1) ALLEN, Eileen, MAROTZ, Lyn. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.
- (2) KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- (3) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- (4) LEBEER, Jo a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- (5) LYNCH, Charlotte, KIDD, Julia. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.
- (6) MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- (7) POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3. rozšíř. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- (8) SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7.
- (9) SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
- (10) TRESS, Wolfgang, KRUSSE, Johannes, OTT, Jürgen. *Základní psychosomatická péče*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-309-3.
- (11) WARNER, Penny. *6x25 HER rozvíjejících schopností a dovedností dítěte*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-902-X.
- (12) ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- (13) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 11 zcela přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

- (14) WALTERS, Clare. *Hrajeme si s předškoláky*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2004.
ISBN: 80-7360-021-8.

Internetové zdroje

- (15) PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA ČESKÉ BUDĚJOVICE.
Techniky tréninku čtení – postřehování. *Pppcb.cz* © 2008 - 2012 [cit. 2011-11-13].
Dostupné z: <http://www.pppcb.cz/index.php?stanka=clanek&parent=3&kategorie=174&id=210>
- (16) CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. O nás. *Celeceskoctedetem.cz* [online]. [cit. 2012-02-06]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>

Seznam zkratek

- aj. - a jiné
- ČQ - čtenářský kvocient
- IVP - individuální vzdělávací program
- mj. - mimo jiné
- popř. - popřípadě
- SPU - specifická porucha učení
- SR - správná reakce
- ŠVP - školní vzdělávací program
- tj. - to je
- tzn. - to znamená