

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra praktické teologie

Diplomová práce

**MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ METODY DÍLČÍHO OSLABENÍ
VÝKONU V PRAXI**

*Aplikace metody na práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku a s ní
spojené etické otázky*

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Šrajer Dr. theol.
Konzultant práce: Mgr.et Mgr. Radka Prázdná
Autor práce: Bc. Miloslava Prokopcová
Studijní obor: Teologie služby
Ročník: 2

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval/a samostatně s využitím uvedených pramenů a 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

vlastnoruční podpis autora diplomové práce

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Jindřichovi Šrajerovi Dr. theol.
a své konzultantce Mgr. et Mgr. Radce Prázdne
za odborné vedení diplomové práce, za řadu cenných rad
a podnětných připomínek, které mi poskytovali během
zpracování mé diplomové práce.

Poděkování patří též Mgr. Renatě Jandové, z jejíž iniciativy
jsem se před patnácti lety začala touto problematikou zabývat.

OBSAH

Úvod.....	7
1. Syndrom dílčího oslabení výkonu	10
1.1. Z historie pojmu dílčího oslabení výkonu	10
1.2. Definice dílčího oslabení výkonu a vymezení pojmu.....	11
1.3. Etiologie syndromu.....	11
1.4. Vývoj centrálního nervového systému (CNS).....	13
1.5. Vlivy prostředí	15
1.6. Klinické příznaky dílčího oslabení výkonu	16
1.7. Výskyt dílčího oslabení výkonu	17
1.8. Diagnostika a náprava dílčího oslabení výkonu	17
2. Charakteristické projevy dětí s dílčím oslabením výkonu.....	19
2.1. Projevy dětí s dílčím oslabením výkonu.....	19
2.2. Osobnost a emocionalita.....	21
2.3. Specifické projevy chování.....	21
2.3.1. Hyperaktivita	21
2.3.2. Hypoaktivita.....	22
2.3.3. Motorika.....	23
3. Zvláštnosti psychických funkcí	23
3.1. Syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD)	23
3.2. Pozornost	23
3.3. Vnímání a orientace v prostoru.....	24
3.4. Myšlení a řeč.....	24
3.5. Paměť.....	26
3.6. Učení.....	27
4. Psychologická charakteristika předškolního věku.....	28
4.1. Vývojové úkoly předškolního věku.....	29

4.1.1.	Vývoj řeči	29
4.1.2.	Rozumový vývoj.....	31
4.1.3.	Lateralita	31
4.1.4.	Hra	32
4.1.5.	Rozvoj sociálních schopností.....	32
4.2.	Výtvarný projev dítěte v předškolním věku	33
4.2.1.	Vývoj dětské kresby.....	33
4.2.2.	Tvořivost.....	34
4.2.3.	Výtvarné činnosti	34
4.2.4.	Důležitost a význam dětské kresby.....	34
4.3.	Problémové oblasti předškolního dítěte.....	35
4.3.1.	Problémy s chováním.....	35
4.3.2.	Agresivita dítěte	36
4.3.3.	Neurotické projevy	37
4.3.4.	Vztah k nemoci	38
4.4.	Vývoj vnímání	38
4.4.1.	Vývoj vnímání novorozence, kojence a batolete	38
4.4.2.	Vnímání vjemového pole.....	39
4.4.3.	Vývoj vjemových činností	40
4.4.4.	Vývoj vjemových operací.....	41
4.4.5.	Sémiotická funkce.....	42
4.4.6.	Vývoj obrazných představ	43
5.	Testování dětí zrakově a sluchově postižených.....	44
5.1.	Zrakově postižené děti	45
5.2.	Sluchově postižené děti	45
6.	Etická problematika při práci s dětmi	47

6.1	Etické otázky v práci u dětí s DOV	47
6.2.	Etická odpovědnost rodičů.....	51
6.3.	Etická odpovědnost vyučujících	53
6.4.	Etická odpovědnost organizace	57
7.	Kazuistiky vybraných případů dětí	59
7.1.	Kazuistika č. 1.....	59
7.2.	Kazuistika č. 2.....	80
7.3.	Kazuistika č. 3.....	81
7.4.	Kazuistika č. 4.....	82
7.5.	Kazuistika č. 5.....	86
7.6.	Kazuistika č. 6.....	93
Závěr	99
Seznam literatury	100
Seznam zkratk	103
Seznam příloh	104

Úvod

V odborné knize Olgy Zelinkové je vyjádřen význam předškolního období pro další rozvoj dítěte, které se plně dotýká obsahu této diplomové práce. „Jednoznačné tvrzení, že dítě má na získávání znalostí a dovedností dost času až ve škole, ho dokonce poškozuje, neboť předškoláci jsou od přírody aktivní, chtějí již mnohé vědět a umět, ptají se, jsou zvědaví a chtějí si vyzkoušet řadu aktivit. Je úkolem všech, v jejichž blízkosti dítě vyrůstá, připravit takové prostředí, které mu dává dostatek podnětů a možností ke spontánním aktivitám.“¹

Pro diplomovou práci jsem zvolila téma, které navazuje na mou dříve zpracovanou bakalářskou práci. Rozsah bakalářské práce neumožnil v celé šíři a celostně zpracovat problematiku dílčího oslabení výkonu. Diplomová práce má více teoretický charakter s praktickými kazuistikami přímé individuální práce s dětmi, v nichž je reflektován i etický rozměr práce s oslabenými či postiženými dětmi. Obecným cílem diplomové práce bylo vytvořit jasnou a nosnou odbornou studii pojednávající o možnostech využití metody dílčího oslabení výkonu v praxi u dětí. Konkrétním cílem byl rozvoj kognitivních funkcí ve všech oblastech poznávání tj. optického a akustického vnímání, prostorové orientace, intermodality a seriality, rozvíjení motorických schopností, řeči a komunikace, sociálních vztahů a tím přispět k celkovému rozvoji dětské osobnosti v předškolním a mladším školním věku. Dalším neméně důležitým cílem bylo fundované zpracování morálně-etických otázek týkajících se práce s dětmi uvedeného věku.

Tato diplomová práce má sloužit pedagogům, psychologům, dětským terapeutům, pomáhajícím profesím, odborníkům v oblasti etiky apod. jako komplexní manuál pro práci s oslabenými a postiženými dětmi. V této práci jsem využila teoretická východiska a odborné poznatky vědeckých disciplín z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, etiky, psychologie, vývojové psychologie, psychopatologie a sociální práce. Zaměřila jsem se na práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku: „V lidském životě není jiné období, kdy se psychika tak intenzivně rozvíjí jako právě v předškolním věku. Je to především řeč, myšlení, vnímání, fantazie, pohybový vývoj, získávání sociálních dovedností, návyků atd. Ztrátu lze do jisté míry dohonit, ale zároveň je třeba si připustit, že děti, které podněty dostávaly, se vyvíjejí lépe.“² Při práci s metodou jsem zjistila, že nejlepší výsledky při nácviku dílčích úkonů se dosahují, když je dítě podchyceno již v předškolním věku. Metoda byla původně určena inteligentním dětem, jež mají problémy s učením, ale během praxe se ukázalo, že pomáhá i dětem ze speciálních škol, ale především dětem se smyslovým postižením (sluchovým a

¹ ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. str. 33

² Tamtéž, str. 33

zrakovým). V oblasti surdopedie lze pracovat i s těžšími postiženími, pokud jsou korigována naslouchadly. Reedukace dětí se smyslovými vadami bývá výrazná, neboť u nich zpravidla nedocházelo k rovnoměrnému vývoji poznávacích procesů, a proto odcvičení dílčích deficitů je výrazně posouvá dopředu.

S dětstvím souvisí mimořádné potence rozvoje člověka ve všech oblastech, tak jak se dítě setkává se světem a jak mu ho zpřístupňují druzí lidé, má bohatství možností se hodně dozvědět, hodně naučit, hluboce prožívat, radovat se, tvořit a prostě se rozvíjet. Bohužel, ale ne všechny možnosti se realizují. Skutečný rozvoj mnohdy neprobíhá tak, jak by mohl probíhat v optimálním případě.³ „Poruchy vývinu predstavujú nerealizované vývinové úlohy a očakávaná v primeranom čase. Vznik vývinových porúch podmieňuje často v prepojenej súčinnosti celý rad endogénnych a exogénnych faktorov, vyúsťujúcich do širokej škály porúch somatických, psychosomatických, mentálnych, sociopatických, behaviorálnych a iných.“⁴ Metodou dílčího oslabení výkonu lze zmírnit, napravit či až v některých případech úplně odstranit vývojové poruchy spojené s nerovnoměrným vývojem kognitivních funkcí zvláště ve všech důležitých oblastech správného vnímání.

Současná odborná periodika se rovněž zmiňují o různých potížích a problémech dětí souvisejících s jejich správným psychickým i fyzickým vývojem včetně vývoje sociálního, ... „již v předškolním věku děti často zápasí se správným držením tužky, mnohé bolí ruka, mají silný přítlak, následně se problémy přesouvají do první třídy, kde se projevují potíže se psaním.“⁵ K dalším častým problémům dětí patří nezvládnutí školních požadavků: „Negativní vnímání sebe samého ovšem ještě nikomu nepřidalo a děti nesou velmi těžce skutečnost, že očekávání rodičů zklamaly. Přitom věřte tomu, nebo ne, ale dítě, jež by nechtělo být ve škole úspěšné, prostě neexistuje. Pokud se potýká s problémy, má to vždy své opodstatnění. Právě z těchto skutečností je nutno vycházet.“⁶

Nácvikem dílčích úkonů je možné podpořit u dětí zvyšování jejich sebevědomí a vlastní hodnoty. „Během dětství si totiž každý vytváříme tzv. sebeobraz. Základy toho, jak vnímáme sami sebe, kým jsme a kam jdeme. Také samozřejmě základ toho, jak nás budou vnímat druzí a jak se k nám budou chovat.“⁷ Zároveň je při práci s dětmi důležité je přirozeným způsobem seznamovat s různými odlišnostmi: „Do školy už by si tedy měly naše děti přinést schopnost přijímat jakékoliv postižené dítě „takové, jaké je“, a chovat se k němu

³ Srov. HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987. str. 71

⁴ HARINEKOVÁ, M. *Poruchy psychického vývinu u dětí a dospívajících*. Trnava: Trnavská univerzita, 2003. str. 5

⁵ ŠPAČKOVÁ, R. Konec psaní? *Rodina a škola*, 2008, roč. LV, č. 3, str. 2

⁶ WELCHOVÁ, T. Třídní schůzky – vyšší škola komunikace. *Rodina a škola*, 2008, roč. LV, č. 3, str. 10-11

⁷ MIZEROVÁ, E. 5 největších chyb v komunikaci s dětmi. *Děti a my*, 2006, roč. XXXVI, č. 5, str. 36

tak přirozeně jako ke každému jinému.“⁸ Důležité je vysvětlení a příklad pedagoga či odborníka pracujícího s dětmi.

Morální a etické hodnoty je potřeba v dětech pěstovat již od útlého věku. „Věnujeme-li se svému dítěti od malička, procházíme-li s ním postupně jeho následné vývojové fáze v dětství, pak si jej obvykle zamilujeme a dítě zákonitě i nás. Má-li dítě rádo výhradně nás, miluje-li nás, pak prožíváme velmi povznášející cit, obohacující a zavazující, potvrzující smysluplnost našeho života i přes všechny možné jiné potíže a neúspěchy. Být milován svými dětmi je jedna z nejvyšších životních hodnot.“⁹ Nácvikem dílčích úkonů se může prohlubovat vzájemná citová vazba mezi dítětem a rodičem a posilovat hodnota jejich vzájemných vztahů.

Diplomová práce je členěna do sedmi hlavních kapitol. V první až třetí kapitole jsem na základě odborné literatury a materiálů zabývajících se metodikou dílčího oslabení výkonu a jeho vlivem na školní práci, přiblížila jeho historii, definici, etiologii, klinické příznaky, výskyt, diagnostiku a nápravu dílčích oslabení výkonu. Dále jsem uvedla charakteristické projevy dětí s dílčím oslabením v oblasti jejich osobnosti a emocionality, chování a motoriky. Zaměřila jsem se i na zvláštnosti vyskytující se v jejich psychických funkcích – v pozornosti, vnímání a orientaci v prostoru, myšlení a řeči, paměti a učení. Třetí kapitola teoretické části pojednává také o specifických poruchách učení, které také často doprovází dílčí oslabení výkonu. Za velmi podstatnou považuji i čtvrtou kapitolu, jež podrobně rozebírá psychologickou charakteristiku dětí předškolního věku. Pátá kapitola ukazuje testování dětí zrakově a sluchově postižených. Neméně důležitou je šestá kapitola reflektující komplexně etickou problematiku práce s dětmi. Závěrečná kapitola se věnuje podrobnému zpracování odborných kazuistik, jež vycházejí z poznatků z teoretické části a jsou zde také zohledňovány etické principy práce s dětmi.

⁸ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000. str. 55

⁹ BAKALÁŘ, E. Skrytá příčina rozvodů. *Psychologie*, 2008, roč. 14. č. 4, str. 4

1. Syndrom dílčího oslabení výkonu

1.1. Z historie pojmu dílčího oslabení výkonu

Syndromem dílčího oslabení výkonu se asi v 70. letech minulého století začala zabývat klinická psycholožka a psychoterapeutka Brigitte Sindelarová. Přemýšlela o tom, jak by bylo možné zamezit problémům v učení a chování, jež jsou důsledkem deficitů v dílčích funkcích. Svůj vědecký výzkum zahájila na univerzitní neuropsychiatrické klinice pro děti a mládež ve Vídni, kde pracuje. Ve svém výzkumu uplatnila poznatky z vývojové psychologie a psychologie poznání, kde hledala příčiny dílčích oslabení. Výzkum předškolních dětí se uskutečnil v průběhu let 1977 – 1979 a Brigitte Sindelarová spolupracovala s kolegyní doktorkou Gertrudou Bogyi a manžely Inge a Peter Lefoldovi, jež koordinovali práci s učiteli mateřských škol a pracovníky ve školství. Výzkum zahrnoval 200 dětí ze Stotel u Brém a škol v okolí.

Projevy dílčího oslabení výkonu se vyskytují také u dětí, u nichž bývá diagnostikován syndrom lehké mozkové dysfunkce, který do našeho odborného prostředí uvedl Matějček, podle kterého „...pojem vývojových poruch učení se stává v tomto pojetí synonymem dřívějších LMD, které jsou opět prakticky synonymem starších Kučerových LDE, což ukazuje, že určitý shrnující pojem je užitečný a že není třeba překotně se vzdávat toho, což je vžitě (mám na mysli LMD či LDE).“¹⁰ Souvisí ještě s dalšími symptomy: poruchou školní přizpůsobivosti, poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. ADHD zkratka vznikla z názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorders, poprvé použitého v USA. V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy:

ADD (Attention Deficit Disorder) – porucha pozornosti bez hyperaktivity

ODD (Oppositional Deviant Disorder) – opoziční chování (u nás zatím málo používané)

ADHD – bez agresivity

ADHD – s agresivitou

BID (Behavioural Inhibition Disorder) – obtíže v usměrňování chování

UADD (Undifferentiated Attention Deficit Disorder) – generalizovaná porucha pozornosti

CD (Conduct Disorder) – poruchy chování

¹⁰ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H+H, 1995, str. 66

EBD (Emotional and Behavioral Difficulties) – emoční problémy a obtíže v chování

LD (Learning Disorders) – poruchy učení

Jak uvádí Zelinková „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.“¹¹

1.2. Definice dílčího oslabení výkonu a vymezení pojmu

Dílčí úkony jsou kognitivní funkce mozku, to je ty schopnosti centrální nervové soustavy, jež používáme jako instrumenty a které člověku umožňují poznávat a chápat okolí. Potřebujeme je v mnoha oblastech a situacích všedního života jako jsou např. schopnost orientace v novém prostředí, komunikace s okolím, zapamatování si tváří, údajů, čísel, stanovení a dodržení postupu určité činnosti apod. Potřebujeme je také pro kulturně technické výkony, jež nazýváme čtení, psaní, počítání a při jejich učení. Vyskytují-li se nepřesnosti při provádění dílčích úkonů, objevují se chyby v příjmu a zpracování informací a tím se objevují chyby v poznávání a tedy i v jednání. Dochází k jevu, který nazýváme dílčí oslabení výkonu a který bývá diagnostikován u dětí předškolního a školního věku. Pokud se nepracuje na nápravě těchto oslabení, objevují se chyby i později v jednání dospělého.¹²

1.3. Etiologie syndromu

V praxi se kombinuje často mnoho příčin. V anamnéze můžeme vysledovat nejpravděpodobnější příčinu poškození, ale nikdy zcela izolovaně nepůsobí jeden faktor, musíme pokaždé předpokládat kombinaci dalších faktorů, jež se mezi sebou ovlivňují. Jedná se o vliv:

- genetický (defekt orgánový, funkční)
- prenatální a perinatální (komplikované těhotenství a porod, předčasný porod, hypotaxie, asfyxie)

¹¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 13

¹² Srov. SCHARINGER, F. W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři, 1995, str. 1

- postnatální (cerebrální dysfunkce v důsledku komplikovaného porodu, cerebrální otok levé nebo pravé hemisféry mozku, virové infekce, úrazy hlavy)
- LMD (jako důsledek těžkého porodu s poškozením nervových buněk)
- organické zranění mozku
- opožděné zrání centrální nervové soustavy¹³

Genotypem se nazývá souhrn dědičných informací, jež vycházejí ze struktury deoxyribonukleové kyseliny (DNA). Dědičné dispozice se spolupodílejí na vzniku různých vlastností organismu. Projev genetických vloh je vždy z menší či větší části závislý na působení vnějšího prostředí. Z hlediska heritability obecně platí, že čím je geneticky podmíněná porucha rozvoje určité funkce těžší, tím méně se zde uplatňují vlivy prostředí. „Žádný gen, ani gen, jehož funkce je nějak změněna, se neprojevuje zcela izolovaně, ale vždy v rámci celého genotypu, resp. organismu jedince, žijícího v určitém prostředí.“¹⁴

Všechny dědičné předpoklady se nemusí stejným způsobem uplatnit a dokonce se nemusí využít vůbec. Stagnující, nerozvíjená vlastnost je pro organismus nepotřebná a často i upadá. Toto lze vysledovat u dětí z málo podnětného rodinného prostředí, u dětí týraných a zanedbávaných ze sociálně slabého prostředí a také u dětí, které se narodily s různým handicapem. Schopnosti těchto dětí se dále nerozvíjejí, protože nejsou potřebné.

Vnější prostředí a jeho vlivy či realizace genotypu se označuje jako fenotyp. Fenotyp je výsledek interakce určitého genotypu s prostředím. Fenotypem je ale i například úroveň rozumových schopností či emoční stabilita. V průběhu života jedince je genotyp stabilní a nemění se oproti komplexu vnějších vlivů měnících se z hlediska kvality, intenzity a času. Podíl dědičnosti a vlivu prostředí při vzniku určitého oslabení či odchylky organismu se může lišit v závislosti na druhu této vlastnosti. Vždy zde spolupůsobí množství různých faktorů. „Prostředí může mít rozličný význam u hraničních genotypů, to znamená u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců. Nadprůměrně nadané dítě dokáže lépe využít všechny podněty, které se mu v jeho prostředí nabízejí, dovede je i aktivně vyhledávat. Podprůměrně disponované dítě toto nedokáže. Míra dědičnosti různých odchylek může být dána i jiným typem genetického přenosu.“¹⁵

Reakční norma je vymezení hranice každého genotypu, ve které je schopen reagovat na podněty prostředí. Konkrétní variantu určité vlastnosti v rámci této hranice určuje prostředí. Maximální dosažitelnou úroveň jednotlivé vlastnosti určuje reakční norma. Ta je dosažena jen

¹³ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 1998. str. 262-265.

¹⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: PORTÁL, 2004, str. 30.

pokud vlivy prostředí působí optimálně. Situaci znesnadňuje v tomto případě, jakým způsobem určit jak například u sociálně zanedbávaného dítěte, o kterém víme, že v podnětném rodinném prostředí by jeho vývoj byl vyšší úrovně, ale není úplně jasné jaké. Genetické dispozice zatím nelze měřit jiným způsobem než prostřednictvím různých projevů, jejichž rozvoj je závislý i na odlišných faktorech. „Vztah mezi genetickými předpoklady a působením prostředí je již od počátku vývoje vztahem vzájemné interakce. Děti s odlišnými dispozicemi se budou již od počátku svého života projevovat rozdílným způsobem, a budou proto vyvolávat nestejně reakce okolí. Tendence k určitému způsobu reagování, která je dána geneticky, může v krajním případě představovat rizikový faktor. Například impulzivní, neklidní a nezdrženliví jedinci budou na ostatní působit nepříjemně a budou s větší pravděpodobností odmítáni a negativně hodnoceni. Taková dispozice se snadno stane příčinou rozvoje mnoha dalších obtíží (sociální maladaptace až asociálního chování, zvýšené tendence k užívání psychoaktivních látek apod.).“¹⁶

Jako heterogenní se označuje dědičnost různých psychických poruch a nemocí. Na jejich vzniku se podílejí různé geny, rozdílný je i způsob jejich dědičného přenosu a zároveň nejsou ve stejné míře závislé na interakci s vnějšími vlivy. Hovoří se proto jenom o zvýšené dispozici k rozvoji určité poruchy. Patří sem Gershonova teorie vulnerability, tj. zvýšené zranitelnosti. Jedná se o stabilní vrozenou citlivost, dispozici k určitému způsobu zpracování zátěžových podnětů, jež je rizikovým faktorem pro vznik psychických poruch. Vnější prostředí může ovlivnit rozvoj disponovaného jedince. Některé geny mohou mít větší vliv v určité vývojové fázi. Například geny pro dopamin D4 receptor, na kterých závisí potřeba stimulace, tendence k hyperaktivitě a impulzivnímu reagování se tímto způsobem projevují hlavně v době mládí. Jak člověk stárne, tak vliv genetických faktorů na jeho osobnostní rysy, slabne. Pravidlo platí nejenom pro normu, ale i ve vztahu k patologickým projevům.¹⁷

Dle odhadů z kazuistik poradny dílčího oslabení výkonu je zastoupení jednotlivých faktorů: 50 % dědičnost, 30 % komplikované těhotenství a porod, 20 % pozdější vlivy.

1.4. Vývoj centrálního nervového systému (CNS)

Program individuálního rozvoje každého jedince je specificky zakódován v jeho genetickém aparátu a projevuje se rozdílností dispozic k rozvoji jednotlivých funkcí, somatických a psychických, variabilitou zrání a různou mírou koordinovanosti a

¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: PORTÁL, 2004, str. 31

¹⁶ Tamtéž, str. 32

¹⁷ Srov. tamtéž, str. 39

integrování jejich vývoje. Centrální nervový systém je organickým základem psychických funkcí. Důležitým předpokladem rozvoje různých schopností, dílčích kognitivních systémů, osobnostních vlastností, ale i jejich poruch je vývoj mozkových struktur a s nimi spojených funkcí. Genetický kód určuje průběh zrání v jednotlivých etapách vývoje mozku. K narušení vývoje nervových struktur a jejich funkcí dochází při poškození genetické informace, ale k poškození mozku může dojít i z negativního působení vnějších faktorů. Pro fáze vývoje CNS jsou typické různé strukturální a funkční změny nervové tkáně. Mezi ně patří vytváření neuronů a jejich migrace do cílové oblasti, kde dochází k jejich diferenciaci. Při ní mimo jiné dochází ke specializaci určitých mechanismů odpovídajících za syntézu neurotransmiterů. Přenos informací přes synapse, mezery mezi dvěma neurony, prostřednictvím neurotransmiterů je specifickým procesem díky jejich odlišnému uspořádání, proto působí jenom na určitý typ receptoru. Neuron je uzpůsoben přijímat současně různorodé informace, které ale musí integrovaně zpracovat. Každý neurotransmiter je po splnění své funkce odstraněn, aby neblokoval další přenos informace.¹⁸

Značný význam z hlediska rozvoje psychických funkcí má hormon dopamin a serotonin. Dopamin působí excitačně i tlumivě a ovlivňuje celkovou úroveň aktivity jedince spolu s jejich změnami a dále například fungování pozornosti, pracovní paměti atd. Serotonin má vliv na raný vývoj mozku a je jeho důležitým regulátorem. Ovlivňuje celkové ladění jedince, moduluje emoční projevy, tendence k určitému způsobu chování (například i k agresi), integruje poznávání a zpracování sensorických podnětů motorickou aktivitu atd. Dopaminové a serotoninové systémy fungují od raného dětství do dospělosti ve vzájemné interakci. Interindividuální rozdíly v této oblasti mohou vést k rozvoji vlastností osobnosti zvyšujících tendenci k různým problematickým projevům. „Funkční obraz mozku je u každého člověka trochu jiný. Matějček (1993) přirovnává individuální variabilitu lokalizace mozkových center k rozdílům lidských tváří, které také mají společné a obdobně lokalizované znaky, ale přesto nejsou úplně stejné.“¹⁹ Různé systémy mozku se podílejí na vzniku jednotlivých psychických projevů a vytvářejí neuronální sítě, jejichž lokalizace je u různých lidí zhruba stejná, nikoliv úplně totožná.

Vývoj CNS je složitým procesem, jež může být ovlivněn v případě nevyvíjení se jednotlivých oblastí mozku stejně rychle. Vzhledem k tomu, že jejich funkce jsou integrované a koordinované, narušený vývoj jedné oblasti může ovlivnit i rozvoj dalších a jejich fungování. Vývoj mozku stimulují různé vnější vlivy i zprostředkované, například specifická

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. str. 32-33

¹⁹ tamtéž, str. 34

zkušenost může přispět k rozvoji určité oblasti mozku, a naopak podnětová deprivace jej může narušit. Proměnu psychických projevů mohou podpořit funkční změny mozku. Do vývoje centrální nervové soustavy se promítá vzájemná propojenost zrání a učení, a proto se nové kompetence mohou objevovat jako důsledek vlivů interakcí vnitřních a vnějších.²⁰

1.5. Vlivy prostředí

Rozvíjení dědičných předpokladů je závislé na působení komplexu vnějších vlivů. Jejich interakce je vždy individuálně variabilní. Vývoj není nikdy úplně stejný, ani například u jednovaječných dvojčat, protože nemusí být zcela totožně stimulovány v rámci jejich vzájemného vztahu a tendence rozlišování obou dětí. Děti mají různé genetické předpoklady, a proto reagují často na totožné podněty odlišně. Například disponované dítě labilně a úzkostně, vnímá požadavky školy jinak než dítě, jež je stabilní a vyrovnané. Rovněž vlivy prostředí nepůsobí stejně v různých vývojových fázích. Nejsou pokaždé zpracovány stejně, a proto mohou mít jiný význam. Zároveň také platí, že minulá zkušenost se vždy nějak fixuje a ovlivňuje další rozvoj. Dítě pocházející z různého sociokulturního prostředí, bude vnímat stejné podněty jiným způsobem. To souvisí s takzvaným kritickým obdobím, ve kterém je dítě zvýšeně citlivé k vnějším vlivům, například dítě v raném věku je zvýšeně citlivé na citové strádání. Velký význam má v procesu vývoje i samotná aktivita jedince. Každý člověk není jen pasivním příjemcem různých podnětů, ale je aktivním subjektem působícím na prostředí, který ho ovlivňuje, přetváří a modifikuje. Také jeho chování nemusí vždy vyvolávat identickou odezvu, ale může stimulovat různé reakce okolí. Některé projevy dětského chování vyvolávají určité reakce s větší pravděpodobností než jiné, například klidné a optimálně laděné dítě stimuluje jiné rodičovské chování, než dítě neklidné, mrzuté a dráždivé. Z toho vyplývá i větší pravděpodobnost odlišného vývoje dětí. Působení prostředí také závisí na způsobu, jakým je určitý jedinec interpretuje a zpracovává. „Výsledkem interakce určitých genetických dispozic a vnějších vlivů budou různé standardní i abnormální varianty psychických vlastností. Prostředí může působit jako diferencující faktor, protože určité situace budou působit problémy jen jedincům hůře disponovaným, zatímco ostatní budou reagovat standardním způsobem.“²¹ Trvalá modifikace psychických vlastností a projevů je procesem adaptace na vnější podmínky. K adaptačním poruchám dochází pokud jsou všechny významné potřeby jedince neuspokojovány dostatečně po určitou dobu. Maladaptační projevy vznikají také, když se nedosáhne souladu mezi potřebami jedince a podmínkami prostředí.

²⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: PORTÁL, 2004

²¹ tamtéž, str. 43

Například přecitlivělý a úzkostný jedinec těžko zvládá školní požadavky a má potíže také v rodině, ale i později v zaměstnání.

1.6. Klinické příznaky dílčího oslabení výkonu

Můžeme vysledovat rozličné příznaky a projevy. Už v předškolním období jsou charakteristické:

- poruchy pozornosti
- nedostatky v celkové koordinaci
- hyperaktivita či hypoaktivita
- percepčně motorická oslabení
- emoční labilita
- impulsivita
- grafomotorické potíže
- poruchy mluvené a slyšené řeči
- neurčité známky neurologické a nepravidelnost EEG

Ve školním věku se připojují další příznaky:

- deficit v oblasti zrakového vnímání
- deficit v oblasti sluchového vnímání
- deficit v oblasti prostorové orientace
- deficit v oblasti intermodality (spolupráce jednotlivých smyslů)
- deficit v oblasti seriality (postupy myšlení, jednání krok za krokem)

Projevy výše uvedených deficitů představují ve škole např.: zaměňování písmen, problémy s opisováním textu a násobilkou, potíže s dodržováním pravidel a pouček v různých předmětech, nepochopení smyslu ani obsahu školních zadání a úloh, obtížné pochopení pravidel sociálního chování ve škole.

Příznaky dílčího oslabení výkonu se liší v kvalitě i v kvantitě a jejich intenzita je z velké části závislá na věku dítěte, přičemž platí pravidlo, že čím později jsou dílčí deficity

odhaleny, tím se dítě více namáhá a vyčerpává ho dle míry jeho oslabení kompenzace (možnost, jak řešit obtížný úkol takovým způsobem, abych ho zvládl).

1.7. Výskyt dílčího oslabení výkonu

Nejvhodnější by bylo diagnostikovat oslabení dílčích úkonů v předškolním období, aby se zamezilo poruchám v učení a chování. Nejčastěji je syndrom DOV diagnostikován v souvislosti se zahájením školní docházky. DOV se vyskytuje více u chlapců, přitom maximum výskytu je u dětí v šesti až devíti letech. Poměr mezi chlapci a dívkami je asi 3:2. Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie a další speciální poruchy učení, které jsou symptomem dílčího oslabení výkonu. Mezi základní nápravné a vyrovnávací metody dětí se specifickými poruchami učení by proto mělo být odcvičení dílčích deficitů. DOV se objevuje i u dětí se smyslovými vadami – zrakovými, sluchovými, a proto možnosti využití funkčních terapeutických cvičení v praxi jsou široká.

Výzkumem dětí se zabýval Livingstone a kol. a zveřejnil v roce 1993 studii, ve které uvádí vztah mezi obdobím narození a predispozicí k dyslexii. Bylo sledováno 558 chlapců. V rozdílných skupinách bylo mezi těmi, kteří se narodili v létě, 24-71 % jedinců s dyslexií. Příčinou je podle autorů častý výskyt virových infekcí, především chřipek, ve druhém trimestru těhotenství. Řešení vidí ve vyšší imunitě budoucích matek.²²

1.8. Diagnostika a náprava dílčího oslabení výkonu

Základním předpokladem úspěchu při nápravě DOV je důsledná spolupráce se specializovaným odborníkem po celou dobu cvičení. Pojmem „specializovaný odborník“ je míněn pedagog, speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, popř. lékař, který prošel speciálním seminářem k problematice DOV spojeným s praktickým tréninkem. Odborník dítě otestuje a stanoví míru postižení dílčích úkonů a určí časový rozsah i výběr pořadí jednotlivých cvičení. V odborné literatuře je uváděna kontrola při nácvičku jedenkrát za každé čtyři týdny.²³ Ze zkušeností z poradny dílčího oslabení výkonu se domníváme, že nejvýraznějších úspěchů při nápravě DOV je dosaženo, pokud dítě poradnu navštěvuje jedenkrát týdně popř. děti ze vzdálenějších míst jedenkrát za dva týdny. Důvodem je zejména motivace ke cvičení, jež s sebou nese jeho délka (nejméně 3 měsíce), zaručení správnosti provádění jednotlivých cvičení a zohlednění změn ve vývoji dítěte.

²² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 189

²³ Srov. SCHARINGER, F. W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři, 1995, str. 4-5.

Jednotlivá dílčí oslabení výkonu

Oslabení v optické oblasti

- a) *diferenciace základních optických figur*
- b) *optická diferenciace*
- c) *optická paměť*

Oslabení v akustické oblasti

- a) *diferenciace základních akustických figur*
- b) *akustická diferenciace*
- c) *akustická paměť*

Oslabení v oblasti prostorové orientace

- a) *hmatový smysl*
- b) *tělesné schéma*
- c) *prostorová orientace*

Oslabení v oblasti intermodality

Oslabení v oblasti seriality

Základem pro nápravu DOV je systém funkcionálně terapeutických cvičení vypracovaných doktorem Bieblem podle principů teorie dílčích oslabení výkonu. Cvičení pomáhají vytvářet při správném denním procvičování nejefektivnější spojení mezi aktivovanými oblastmi mozku. Tato spojení pak již pracují bez oklik a zbytečného hledání. Denním cvičením po dobu nejméně 3-4 měsíců dochází k vytvoření nových nervových spojení v mozku, jež zůstávají stabilní a nevyhasínají. Vznikají spojení umožňující optimální využití všech schopností mozku. Náprava je ovšem možná pouze po dobu zrání mozku, zpravidla je uváděno do třinácti let věku dítěte. Pro úspěšnou nápravu je nutné, aby dítě provádělo cvičení předepsané pro příslušnou oblast *denně* po celé nejméně tříměsíční období a to i tehdy, když cvičení perfektně ovládá. Poslední měsíc, ve kterém dítě většinou cvičení

bezpečně umí, je velmi důležitý, protože právě tehdy se nově vytvořené dráhy definitivně zapisují do mozku. Pro trpělivost rodičů a dětí je toto období nejnáročnější, ale pod vedením zkušeného terapeuta lze toto období úspěšně zvládnout.²⁴

2. Charakteristické projevy dětí s dílčím oslabením výkonu

2.1. Projevy dětí s dílčím oslabením výkonu

Jedním z charakteristických znaků dílčích deficitů je nedostatek sebedůvěry, potlačené sebevědomí, strach z neúspěchu a nechuť k činnostem, ve kterých dítě chybuje. Už v předškolním období se dají vysledovat děti, jež nerady malují, neskládají puzzle a nebaví je pexeso. Špatně mluví – postižená výslovnost i slovní zásoba a nechají se vyrušit jakýmkoli zvukem z okolí, mají velké problémy s chováním. Nerozlišují předměty hmatem, neradi modelují a jejich motorický vývoj (hrubá a jemná motorika) neodpovídá věku. Hůře se orientují, pletou si levou a pravou stranu, potíže jim dělá řazení předmětů, činností, ale i správný postup oblékání. Pozorujeme u nich nevyrovnanost centrální nervové soustavy a nerovnoměrný vývoj s výkyvy v jednotlivých obdobích života.

Dílčí úkony nejsou závislé na inteligenci člověka. „Děti s lehkými vývojovými odchylkami v učení a chování se však často stávají předmětem nedorozumění. Bývají neprávem považovány za hloupé či líné, za vědomě nespolupracující či dělající naschvály, ač i zde je prvotní příčina v oslabení organismu, v tomto případě centrální nervové soustavy. Jejich nezaviněným odlišnostem se pak dostává nesprávného morálního hodnocení v dimenzi dobro-zlo. Učitelé i rodiče, pro něž prospěch vlastních dětí bývá součástí společenské prestiže a někdy i osobní identity, vyvíjejí na ně nezřídka takový tlak, že to u nich vede k obranným reakcím, podle typu dítěte buď neurotickým, anebo k poruchám chování.“²⁵

Pokud se během prvních let školní docházky objevují určité obtíže v učení často uváděným důvodem, proč se dítěti nedaří je, že se nedokáže soustředit. Učitelé i rodiče si všímají, že opakované a systematické cvičení chyb nepřináší žádné výsledky. Jisté je, že mohou být i jiné důvody obtíží při učení, ale s největší pravděpodobností je příčinou oslabení dílčích deficitů. Dítě si neumí samo vysvětlit, proč se dopouští chyb i přesto, že se tolik snaží a ani jeho rodiče nerozumí tomu, proč chybuje, když s ním tráví neúměrně mnoho času při

²⁴ Srov. SCHARINGER, F. W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři, 1995, str. 4-5.

²⁵ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 102

domácí přípravě. Nápadné jsou výkyvy ve školních výsledcích, jež ukazují hluboké propady dolů. Pochází-li dítě z horších sociálních podmínek a trpí dílčím deficitem, je jeho situace ve škole velmi náročná. Výrazně se projevuje DOV u dětí při psaní slov. Dítě píše určitou dobu slovo správně a pak najednou chybně. Často se užívalo jako náprava to, aby dítě chybné slovo napsalo několikrát znovu. V případě dílčího oslabení nemá opisování slova smysl, protože dítě se nemůže spolehnout na svou optickou paměť, aby si provždy zapamatovalo správný způsob psaní. Náprava je možná pouze pravidelným odcvičením dílčích deficitů v optické oblasti. Bezchybné dílčí úkony potřebují nejenom děti, ale i dospělí v mnoha oblastech denního života. Jde o zapamatování si telefonních čísel, dat narození, jmen a obličejů (serialita, optická paměť), rozlišení lidí různých národností a barvy pleti (optická oslabení), problém s orientací v cizím městě a na mapě, záměna levé a pravé ruky (prostorová orientace).²⁶

Ve školní práci, např. při psaní diktátu, musí dítě pozorně naslouchat hlasu učitele a přitom „odfiltrovat“ všechny ostatní zvuky – mluvení souseda, hluk na chodbě nebo na ulici (akustická oblast a serialita), vyslovenou větu by mělo správně vnímat, porozumět jejímu obsahu a zapamatovat si ji (akustická oblast a intermodalita). Větu si musí rozlišit na jednotlivá slova a slova na hlásky, přitom je nutné přesně rozlišit od sebe podobná slova (akustická diferenciacie). Dále musí jednotlivé zvuky – hlásky, převést do jejich obrazové podoby a přitom nesmí zaměnit podobně vypadající písmena, např. b a d (optická oblast, prostorová orientace). Písmena má napsat ve správném pořadí a podobě na papír (serialita, prostorová orientace). Postupně je nutné, aby dítě rozpoznalo smysl a vztah jednotlivých slov ve větě (podstatná jména, slovesa, přídavná jména, příslovce, dále subjekt, predikát, objekt) a také dodržovalo pravidla pravopisu (intermodalita a serialita). Jedině tehdy, když jsou tyto dílčí kroky provedeny, napíše dítě diktát bez chyby, ale stačí jeden chybný úkon a celý systém nemůže správně pracovat.

Koncept specifických vývojových poruch ukazuje, že „Specifické poruchy učení jsou dílčí oslabení ve schopnostech a funkcích primárně potřebných k získávání výukových dovedností, anebo v souhře těchto schopností a funkcí, při inteligenci alespoň v mezích širší normy, tj. postačující ke zvládnutí požadavků základní školy. Oslabení se týkajíc především některých funkcí kognitivních (zrakové, sluchové vnímání), motorických, pamětních (ať už jde o paměť zrakovou, sluchovou či motorickou) a řečových (zvláštnosti konceptualizace,

²⁶ Srov. SCHARINGER, F. W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři, 1995, str. 2-3.

specifické poruchy výslovnosti aj.) a jejich součinnosti a integrace, jako je např. převádění dat z jedné smyslové modalitě do jiné.²⁷

2.2. Osobnost a emocionalita

Dítě s DOV ví přesně, co znamená mít trápení se školou. Většina dětí se těší do školy, ale děti postižené dílčím oslabením naráží na překážky, jež jsou pro ně samotné nepřekonatelné. Intenzivně prožívají zklamání ze školních neúspěchů a negativního hodnocení ze svého okolí. Trpí pocity méněcennosti a nedůvěřují vlastním schopnostem. Strach ze selhání je vede až k nechuti a vyhýbání se učení. Při oslabení pohybové koordinace trpí frustracemi z pohybových aktivit a stresují je i jednoduchá cvičení při tělesné výchově. Výrazným rysem je jejich emoční labilita, kdy se často chovají jako děti mladší s výraznými afektivními projevy jako je lítostivost a vztekání, které rychle přechází k obrannému agresivnímu chování. Neradi se podřizují a chtějí vést druhé. Tím narušují kamarádské vztahy s ostatními dětmi, ztrácejí kamarády, a proto se ještě více snaží upoutat svým extrovertním chováním. Opakem jsou děti, jež se pod tíhou školních neúspěchů uzavírají do sebe a snaží se na sebe co nejméně upozornovat.

2.3. Specifické projevy chování

U některých dětí s dílčími deficity je výrazný psychomotorický neklid. Při práci na úkolech se vrtí, houpou na židli, otáčí, vyhledávají hračky v okolí a práce nad jedním úkolem je pro ně vysilující. Často dopředu uvádí, že úkol nezvládnou, že jim nic nejde a že nic neumí. Zde výrazně pomáhá, pokud je dítě motivováno a je mu vysvětleno, že zde nevádí, pokud dělá chyby. Při nácviu DOV je naopak důležité, aby dítě chyby hlavně zpočátku dělalo a nácvik byl veden směrem, který dítě potřebuje. Avšak i aktivační úroveň dítěte může být utlumena, až apatická a dítě musí být správně podněcováno k dokončení úkolu. Bývá tak zpravidla v důsledku únavy a nemoci.²⁸

2.3.1. Hyperaktivita

Hyperaktivita se projevuje nadměrnou činností, dítě je puženo svými vnitřními impulsy k nadměrné motorické aktivitě, je neklidné a živé. „Prejavy syndrómu hyperaktivity sa najčastějišie javia ako problémové po vstupe dieťaťa do základnej školy. Pokiaľ dieťa aj

²⁷ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 104

²⁸ Srov. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. str. 34-35

v MŠ vykazujú takéto prejavy správania, môžu súvisieť s vekovým obdobím, pre ktoré je typický zvýšený pohyb, nižšia koncentrácia pozornosti. Preto najčastejšie na túto poruchu upozorňujú učiteľky prvých ročníkov ZŠ, keď sú už na dieťa kladené zvýšené požiadavky a dieťa nie je schopné ich primerane zvládnuť.²⁹ Prejavuje sa ako porucha chovania s nedostatečnou koncentraciou pozornosti, zbrklosťou, impulzivitou a výraznou unaviteľnosťou organizmu, jež je pretížený podnety. Z poradenskej praxe lze uviesť, že hyperaktívni deti sa již po dvoch mesiacoch nácviku dielčich deficitů výrazně zklidňují a lépe soustředí na školní práci.

Deti hyperaktívni i hypoaktívni majú spoločnú neschopnosť sa soustredit a setrvat u danej činnosti. Velmi jim to komplikuje interakciu s okolím a ve škole se jejich potíže nejenom plně projeví, ale i dále prohlubují. V souvislosti s jejich poruchou pozornosti se normálně nemohou zapojit do výuky a navázat vztah k ostatním. Jejich chování se tím často dále zhoršuje. Spolužáci hyperaktívniho dítěte, které je neschopné vydržet chvíli na místě, dávají svůj nesouhlas s jeho chováním otevřeně najevo. Tím se neklid hyperaktívniho dítěte ještě zvyšuje a ono bezcílně bloumá po třídě, a když ho někdo napomene, tak se rozčílí. Snaží se za každou cenu upoutat pozornost, protože cítí, že je odmítáno. Projevy hyperaktívniho dítěte popisují rodiče nejvíce jako, že nechce dělat úkoly a svou práci často ničí. Tužky a pravítka hází kolem sebe, vykřikuje, a jak jen může, ruší své okolí. Ve škole nadává spolužákům, bere jim jejich věci a hází vším kolem sebe.³⁰

2.3.2. Hypoaktivita

Hypoaktivita je vzácnější projev chování a nejvíce se vyskytuje asi u 5 % dětí s diagnostikovanou LMD. Tyto děti jsou celkově pomalé a těžkopádné, projevují se neobratně a mívají tendenci k obezitě. Z tohoto důvodu selhávají v úkolech limitovaných časem, nestíhají školní pracovní tempo, bývají pasivní a neprůbojné, hůře se orientují. Potřebují být dopředu připraveni na školní úkoly, aby jejich pomalost a těžkopádnost v pochopení zadání úkolu jim nebránila v jeho řešení.

Dítě hypoaktívni školní úkoly většinou nezvládá, stahuje se do svého vlastního světa a ostatní děti se mu posmívají. Prohlubuje se jeho úzkost a zmatek, klesá jeho sebedůvěra. Dítě pronásledují pocity viny z vlastního neúspěchu. Je stále více uzavřené do sebe a může se dokonce stát, že si i ublíží. Jeho problémy ve škole jsou ale často přehlíženy, protože nevyrušuje a ani nijak nezlobí, není nikomu na obtíž, i když se jedná o dítě například s poruchami učení.

²⁹ KAČÁNI, V. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. str. 74

2.3.3. Motorika

Určitá část dětí, u nichž se projevuje dílčí oslabení, bývá neobratná. Poruchy harmoničnosti a koordinace pohybů, kdy dítě jednotlivý pohybový úkon neumí skloubit do harmonického celku. Nedokáže si vytvořit automatizované pohyby, proto má potíže s jízdou na kole, lyžováním apod. V oblasti jemné motoriky jsou omezeny určité úchopové úkony, kdy nedokonalá opozice palce zhoršuje či znemožňuje ovládání psacího náčiní a zhoršuje grafický projev. „Nedostatky v jemnej motorike, ktoré sa prejavujú v neúhladnom písaní a kreslení, dieťa často máva pokrčené zošity a hárký papiera, s ktorými pracuje.“³¹ Motorické schopnosti a řeč se vzájemně ovlivňují. „Je tedy třeba od raného věku rozvíjet obratnost rukou, protože je pravděpodobné, že to velice přispěje k rozvoji řečového území v mozku.“³² Části šedé mozkové hmoty ovládající pohyb ruky a mluvení leží velice blízko sebe. Při opožděném motorickém vývoji dochází proto často nejenom k opožděnému vývoji řeči, ale i dalších oblastí – myšlení, paměť, psychika.³³

3. Zvláštnosti psychických funkcí

3.1. Syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD)

Jedná se o pojem, kterým se označuje skupina dětí s obtížemi v chování a učení, jež vzniká jako dysfunkce CNS. „Syndrom lehké mozkové dysfunkce zahrnuje širokou oblast různých, drobných vývojových obtíží, které vznikají na základě lehkého difúzního poškození mozkové tkáně.“³⁴

3.2. Pozornost

Časté jsou poruchy pozornosti podmíněné neurotickými faktory např. konfliktními situacemi v rodině, přetížením dítěte či naopak jeho nevytížením, kdy je nutné primárně odstranit především tyto faktory. Poruchy pozornosti také souvisí s lehkou mozkovou dysfunkcí a projevuje se také u dětí s postižením dílčího oslabení. Kognitivní procesy dítěte negativně ovlivňuje nezralá a nepřiměřená pozornost. Souvisí i s potížemi sociálně adaptačními. Děti s DOV jsou značně unavitelné, pokud se musí delší dobu koncentrovat na

³⁰ Srov. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. str. 100-102

³¹ KAČÁNI, V. *Psychológiia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. str. 76

³² BRIERLEY, J. *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. str. 70

³³ Srov. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovně dítě*. Praha: Portál, 2000. str. 180-181

jednu činnost a kvalita jejich výkonu souvisí s pravidelností denního režimu, zejména kvalitou spánku a zdravotním stavem (rýma, bolest hlavy apod.). Rozptýlené a nadměrné kolísání pozornosti způsobuje nepřesné zrakové a sluchové vnímání, ovlivňuje paměť. Malý rozsah pozornosti zužuje schopnost přijmout najednou větší množství informací a vnímání situace jako celku. Ulpívání pozornosti způsobuje obtíže při přechodu na další činnost. Dítě vedle toho není schopno vybírat podstatné znaky a podněty, bývá jimi zahlceno a nadměrně drážděno. Informace nejsou schopny třídit a rozdělovat, a proto nejsou ucelené a přesné. „Porucha pozornosti sa prejavuje aj v tom, že dieťa nie je schopné ukončiť danú činnosť a už sa venuje niečomu inému. Slabá pozornosť a zvýšená unaviteľnosť vedie k tomu, že dieťa nie je schopné kvalitnej a dlhodobejšej koncentrácie. Náhodne si všíma rôzne podnety, ale nie je schopné dávať pozor na to, čo je dôležitejšie.“³⁵ Snížená úroveň pozornosti negativně ovlivňuje poznávací procesy a výrazně zasahuje do kvality procesu učení.

3.3. Vnímání a orientace v prostoru

Již v předškolním věku děti trpívají poruchami nebo opožděním vývoje v oblasti vnímání, v diferenciaci zrakových, sluchových i hmatových podnětů, v senzomotorické integraci a koordinaci. Mají potíže s rozlišováním tvaru a jeho polohy, figury a pozadí, drobné detaily jim splývají v podobné, přehlížejí rozdíly a naproti tomu nepoznají stejné obrázky. Nápadné jsou poruchy v zrakové i sluchové analýze a syntéze, v orientaci v prostoru a v pravolevé orientaci.

3.4. Myšlení a řeč

Myšlení u dětí, u nichž se projevuje DOV se často jeví jako stereotypní, neobratné, s opomíjením podstatného a ulpíváním na nejnápadnějších detailech, často chybují ve velikosti tvarů či obrazců, jež dále nedovedou skloubit v celek. Základní myšlenkové operace zůstávají i u dětí školního věku v konkrétní až infantilní podobě, děti obtížně zvládají abstraktní pojmy (zejména prostorové, časové, početní), proces myšlení bývá zdoluhavý – problémy se srovnáváním a tříděním informací nebo naopak impulsivní až překotný s cílem mít úkol co nejrychleji hotový. Proces myšlení ovlivňují emoce a volní vlastnosti dětí ve smyslu stimulace, pokud pro ně má školní práce určitou osobní hodnotu nebo blokace, pokud

³⁴ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 72

³⁵ KAČÁNI, V. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. str. 74-75

motivace a volní aktivity jsou nízké. Myšlení je nástrojem řeči, souvisí s poznávacími procesy a motorikou, tzn. s funkcemi, které jsou u dětí s dílčím oslabením velmi často narušeny.

„Vzájemné vztahy mezi slovem a myšlením nejsou předem danou veličinou, ale vznikají a tvoří se až v procesu psychického vývoje. Jsou produktem specifické interakce sociálních faktorů a vrozených dispozic dítěte.“³⁶ Nedá se jednoznačně prokázat, zda děti, u nichž se projevuje dílčí oslabení, mají problémy s řečí a jejím porozuměním, ale z vlastní praxe mohu uvést, že asi jedna třetina dětí s nějakým dílčím oslabením má potíže v oblasti receptivní, expresivní a projevují se u nich poruchy řeči. *Řeč receptivní* – potíže v porozumění řeči jsou mimo jiné ovlivněny kvalitou úrovně sluchové percepce, kdy děti často nechápou jemnější odstíny smyslu sdělení a význam některých slov (výrazné potíže v této oblasti mají sluchově postižené děti). *Řeč expresivní* – aktivní mluvení, kde bývají nedostatky v artikulaci, tempu řeči, plynulosti a mluvní pohotovosti, zúžené slovní zásobě, gramatické stavbě a specifické asimilaci. Artikulační neobratnost je podmíněna i tím, jak mluví rodiče dítěte, sourozenci nebo dospělí v okolí. *Specifická asimilace* se projevuje v tom, že dítě špatně vyslovuje hlásky artikulačně a zvukově blízké, např. sykavky, slabiky měkké a tvrdé, shluk obtížně vyslovovaných slabik – jazykolamy. „Zároveň však existuje velká skupina dětí s vadami výslovnosti, opožděným vývojem řeči nebo dětí méně obratných, které nemohou tato cvičení zvládnout. Artikulačně náročná cvičení (Klára hrála na klavír. Šel pštros s pštrosicí a pštrosáčaty ...) jsou pro ně oblastí, ve které nemohou uspět, a stávají se terčem posměchu spolužáků. Negativní zkušenost může poznamenat jejich mluvní projev. Platí zde jediné doporučení – tato cvičení od nich nevyžadovat.“³⁷

Plynulost mluvního projevu a tempo řeči je závislé na individualitě dítěte a nelze je úplně změnit. Pomalé tempo je závislé na verbální fluenci³⁸, snížené mluvní pohotovosti nebo aktivní a pasivní slovní zásobě, často však souvisí s vlastní sebekontrolou a sníženým sebehodnocením – nesmím udělat chybu. Rychlé tempo až brebtavost ovlivňuje nadměrná impulsivita, návyk překotného vyjadřování, temperament a snížená schopnost sebekontroly.

Ve vývoji řeči jsou důležitým faktorem i modulační faktory – rytmus, melodie, přízvuk a dynamika. „V běžné řeči představují modulační faktory citovou složku, která doplňuje, zdůrazňuje nebo zcela mění obsah sdělení (Sovák, 1978, s. 182). Dokážou také udělat i obsahově zajímavou řeč téměř neposlouchatelnou, plochou. U dětí, jejichž řeč je chudá z hlediska modulačních faktorů, lze dosáhnout určitého zlepšení. Čteme společně

³⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997, str. 157

³⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 155

³⁸ tamtéž, str. 156

s dítětem, říkáme říkadla, básničky, pokud dítě není stresováno nahráváním, používáme diktafon.“³⁹

3.5. Paměť

Z přímé práce s dětmi v poradně dlíčého oslabení výkonu vychází, že až dvě třetiny dětí vykazují při otestování DOV nízkou úroveň optické, akustické paměti, případně obou současně. V případě deficitů v optické a akustické paměti je situace dítěte už na začátku školní docházky složitá. První fáze zapamatování – *vštěpování* je funkcí tzv. krátkodobé paměti a spoluúčastní se při něm i další poznávací procesy (pozornost, vnímání, myšlení, citové prožívání), jež se u dětí s dlíčím oslabením vyznačují určitými obtížemi. „Dítě si pamatuje jen ty věci, kterým věnuje intenzivní pozornost. Nic z toho, co opomíjí, zřejmě nezanechává v mozku paměťovou stopu.“⁴⁰ *Uchování informací v paměti* je ovlivněno poruchami percepce a myšlení, je nepřehledné a chaotické, bez uvědomění souvislostí. Dítě si zapamatuje velmi málo, když látka postrádá strukturu. „Prvním je axiom Jerome Brunera, který říká, že tím hlavním, co lze o lidské paměti po století intenzivního zkoumání říci, je, že každý jev musí být umístěn do strukturovaného vzorce, jinak bude rychle zapomenut.“⁴¹ I třetí fáze *vybavování, reprodukce* je závislá na celkovém stavu dítěte, jeho unavitelnosti, zralosti CNS. Paměť vybavuje to, co bylo pevně vštípeno, to je co bylo vnímáno jako podstatné. Neutrální, špatně strukturované, náročné cvičení a úkoly, v nichž se dítě neorientuje, snadno zapomíná.

Zajímavé je zjištění, že pravopis zřejmě není dovedností sluchovou (hluché děti jsou v pravopise lepší než jejich vrstevníci ve stejném věku, kdy se učí číst), ale zrakovou a mluvnickou. Zraku dáváme přednost, je smyslem, kterým kontrolujeme vše, co děláme, stejně jako v pravopise. Zrak je pro pravopis nepostradatelný a často ti, co selhávají v pravopise, mají nějakou zrakovou vadu. „Tajemství zvládnutí pravopisu zjevně souvisí se schopností osvojit si uspořádání písmen.“⁴² Dítě by pak mělo pracovat způsobem „podívej se, zakryj, zapiš a zkontroluj“ to je napřed se na slovo podívat, pak si ho zakrýt, vrýt si ho do paměti a nakonec ověřit, zda je to správně. Tento způsob umožní správné uložení slova do zrakové paměti dítěte.

³⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 157

⁴⁰ BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000, str. 91

⁴¹ Tamtéž, str. 89

⁴² Tamtéž, str. 90

3.6. Učení

Proces učení u dětí s DOV bývá zdlouhavý, neefektivní, často již v první třídě trvá domácí příprava na vyučování neúměrně dlouho. Děti se obtížně přizpůsobují novým podmínkám, ulpívají na osvojených postupech, rigidita. Nápadný je nepoměr dílčího oslabení ve funkcích potřebných pro vzdělávací dovednosti a ostatními schopnostmi. „Roky od narození do puberty jsou rozhodujícím obdobím, kdy schopnost učit se je na nejvyšším stupni pohotovosti.“⁴³ Kvalita prostředí, ve kterém učení probíhá, má v těchto formujících letech, rozhodující úlohu. Z těchto třinácti let mají důležitý význam předškolní roky a mladší školní věk, je to období maximální vnímavosti pro učení. Některá spojení mezi mozkovými nervy jsou v počátečním období života až do puberty mimořádně **tvárná** k vlivům okolí. Náprava dílčích oslabení je možná pouze po dobu zrání mozku, od pěti a zpravidla do třinácti let věku dítěte. „Dítě se neučí z pasivně vnímané rozmanitosti zážitků, nýbrž z výsledků činů, které samo iniciovalo.“⁴⁴ Participační učení je závislé na zrakových, akustických, dotekových, pohybových a intermodálních vjemech, které slouží k přesné orientaci ve světě.

Specifické poruchy učení jsou termínem, které zavedl do odborné literatury v roce 1963 Samuel Kirk. Za děti s poruchami učení se považovaly děti, jež nejsou intelektově, smyslově, tělesně ani emocionálně handicapovány a zároveň vykazují nápadný nepoměr mezi intelektovými možnostmi a výukovými dovednostmi. „Definice amerického Národního poradního výboru pro handicapované děti z r. 1969 říká, že děti se specifickými poruchami učení vykazují poruchu v jednom nebo více ze základních psychických procesů, jež zahrnují chápání nebo užívání mluvené či psané řeči. Mohou se projevovat poruchami slyšené řeči, mluvení, mluvené řeči, čtení, psaní, pravopisu nebo počítání. Patří sem takové okolnosti, jež bývají uváděny ve vztah k percepčním nedostatkům, mozkovému poškození, lehké mozkové dysfunkci, dyslexii, vývojové afázii atd.“⁴⁵ Dyslexie je označení pro jednu ze speciálních poruch učení a bývá diagnostikována až tehdy, když jsou školní problémy nepřehlédnutelné, dítě zažívá pocity stresu a je školou frustrováno. Má-li dítě potíže, které spadají pod označení speciální poruchy učení, lze také říci, že má dílčí oslabení výkonu. Problémy, jež se ve škole manifestují jako potíže se zvládnutím čtení, psaní a počítání, se v jiné formě také objevují v běžném životě a cvičení DOV napравuje celou škálu těchto obtíží. Lze konstatovat, že dyslexie a další speciální poruchy učení jsou symptomem dílčích oslabení výkonu. Systém cvičení sloužící k nápravě DOV nenasazuje na rovině kulturních technik (čtení, psaní, počítání atd.), ale na hlouběji položené rovině k tomu potřebných bazálních funkcí. A právě

⁴³ BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. str. 37

⁴⁴ tamtéž, str. 77

⁴⁵ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 103

jejich správná činnost je nutná k provádění takových úkonů, jakými je pozorné dívání, pečlivé poslouchání, schopnost vnímat správně prostor, přepínat mezi různými způsoby vnímání a uvědomovat si správné pořadí věcí a činností. Vyjmenované úkony jsou nezbytné pro osvojování školních dovedností, schopnosti učit se, pamatovat si a orientovat se ve světě vůbec. Poruchy na úrovni těchto úkonů jsou příčinou dílčího oslabení výkonu a v důsledku vedou k problémům ve škole a ve všedním životě dítěte a dokonce, pokud nejsou odcvičeny, i v celém dalším životě dospělého. Soubor cvičení umožňující nápravu těchto poruch, nápravná cvičení DOV, jsou účinným způsobem při odstraňování těchto potíží. Při práci s dyslexií a dalšími speciálními poruchami učení je třeba věnovat pozornost nejprve odcvičení dílčího oslabení výkonu proto, aby dítě nemohlo provádět kompenzační cvičení a pak až nápravná cvičení pro děti se speciálními poruchami učení.⁴⁶

4. Psychologická charakteristika předškolního věku

V tomto období dochází k mohutnému rozvoji rozumové, citové a sociální sféry. V celém předškolním období se pak objevuje hra, která je důležitým vyjádřením úrovně dětské psychiky a motoriky. Je ústředním zaměstnáním dětí tohoto věku a má své funkční postavení. Pro vývoj dítěte jsou důležité hry senzorycké, napodobivé, symbolické a konstruktivní. Hra se stále více přibližuje skutečné práci (diferencovanost záměrů, výběr prostředků a silná potřeba hru dokončit). V předškolním období je již v podstatě dokončen vývoj hrubé motoriky, zdokonaluje se i pohyb kloubů, zvyšuje se rychlost a zmenšuje unavitelnost. Motorika se stává rytmičtější a pravidelnější, tak je tomu například u chůze, která se přibližuje chůzi dospělého. Pokrok v motorice umožňuje v tomto období dítěti větší rozvoj intelektuálních a sociálních schopností. V oblasti zrakového vnímání již dítě je schopno vnímat správný tvar, velikost předmětů i v měnících se podmínkách např. v perspektivě. Naopak některé specifické zrakové vjemy dítě vnímá silněji (má větší pocit klamu ...). Dítě chybí v odhadu délky (nadhodnocuje) a hloubky. Uplatňuje zvláštní způsob vnímání, tzv. synkretismus, zhruba do sedmi let věku. V předškolním období dochází k výraznému rozvoji sluchového vnímání, vzrůstá diferenciatní schopnost v důsledku vývoje motorického analyzátoru a rozvoje schopností hlasového aparátu. Schopnost sluchové diferenciacce je již na vyšší úrovni. V rozumovém vývoji dominuje řeč, jež je vlastně v tomto období dokončena. Řeč má také rozhodující význam pro vytváření zájmů, pro logicko-myšlenkovou činnost, pro rozvoj představivosti a fantazie. V kresbě dětí se odrazí celý rozumový vývoj, do deseti let není

⁴⁶ Srov. SCHARINGER, F. W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři. 1995, s. 16-17

uměním, je řečí dítěte. Jde o intelektuální realismus – dítě kreslí to, co ví, nikoli to, co vidí (průhledně znázorňuje šaty postav, druhé ucho i paži). Proporcionalita kreseb není ještě v tomto věku dokonalá. V tomto věku se již výrazně projevuje dětská ctižádostivost, pramenící z pocitu Já a hlavně z pocitu osobní hodnoty. Děti usilují o to, aby hodnota, kterou prožívají, nebyla nijak snižována, ale naopak stále zvyšována. Zde je právě důležité to, že v tomto období můžeme ctižádosti využít jako silného motivu pro rozvíjení a nápravu všech dílčích funkcí, jež jsou důležité pro pozdější úspěšné zapojení dítěte do procesu vzdělávání.⁴⁷

4.1. Vývojové úkoly předškolního věku

Osobní vývoj každého jedince podle výzkumů Eriksona pokračuje od začátku až do konce života. Předškolní období patří k nejvýznamnějším vývojovým stádiím, ve kterých dochází k výraznému rozvoji:

- rozumového vývoje a řeči
- vlastností osobnosti
- volných vlastností
- socializace dítěte
- sebeobsluhy dítěte

Batoletí věk je Eriksonem charakterizován: „Já jsem to, co mohu svobodně dělat“. Pro předškolní a mladší školní věk: „Já jsem to, co umím“. Ve zmíněných obdobích života dítěte dochází k jeho postupnému prosazování se ve skupině vrstevníků díky jeho ohromné iniciativnosti a sebevědomí dítěte v tomto období se měří dle jeho úspěšnosti ve vrstevnické skupině.

4.1.1. Vývoj řeči

V předškolním období přechází dítě od označování předmětů a vyjadřování určité činnosti (například maminka vaří, auto jede apod.) k vyjadřování složitějších vztahů. V rozvoji řeči se nejprve rozvíjí regulativní funkce (to znamená, že dítě rozumí) a dále expresivní funkce (to znamená produkce dalších slov). Kolem třetího roku života dítěte dochází především k rozšiřování jeho slovníku, zdokonalování mluvnického výrazu a zpřesňování významu slov. Toto období je obdobím nekonečných otázek po příčině, dítě věci srovnává a vyvozuje závěry, jež jsou často nesprávné vzhledem k jeho malé zkušenosti. S knihou dokáže dítě

⁴⁷ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 1998, str. 84-100

pracovat již mezi třetím a čtvrtým rokem. Má rádo čtené básničky a různě dlouhé pohádky, které jsou vyprávěné s velmi bohatou slovní intonací a očním kontaktem. Zvídavost dítěte v tomto období je velmi nápadná a při práci s knihou pokládá průběžně mnoho otázek. Souvislý text je možné dítěti předčítat zhruba v pěti až šesti letech a pokud v pohádce navazujeme, je nutné převyprávět stručně minulý děj. Od čtvrtého roku života dítěte je důležité podchytit přirozený dětský zájem o říkanky, různé písničky, dětské hudební nástroje a různé rytmické aktivity (například tleskání do stehen, podupávání, bouchání do stolu apod.).

- do 1 roku dítě porozumí jednoduchým pokynům a opakuje jednoduchá slova, která slyší (například pa, mama, baba, tata apod.)
- do 2 let dokáže tvořit jednoduché věty a od 2 let se ptá „co je to?“, rozšiřuje svou slovní zásobu (například babi jede pa, táta doma?, mami jede pryč apod.)
- do 3 let dítě hovoří ve větách, osvojuje si gramatickou stavbu vět, ptá se proč, získává nové kvality slovní zásoby, tvoří se verbální slovní paměť
- do 4 let zpřesňuje se slovní zásoba a gramatická stavba vět, dítě již umí vyprávět a chápe probíhající děje
- do 6 let chápe již složitější dějové situace, rozšiřuje se slovní zásoba, gramaticky správně zvládá jednoduchá souvětí a výslovnost hlásek se upevňuje

Dítě se učí přejímáním a opakováním slov od dospělých a jejich správný význam může zpočátku chápat pouze částečně, ale s věkem se řeč obohacuje o nové pojmy, kterým již rozumí. Dítě často a s radostí užívá zakázaných slov a pojmů (například vulgární slova), proto je důležité mu s neutrálním výrazem vysvětlit „pravý význam těchto pojmů“ a nevhodnost jeho chování. Velmi typická je bohatá představivost dítěte, jež se často mísí s realitou a dítě je přesvědčeno o skutečnostech, které sděluje. Fantazijní úprava skutečnosti souvisí s problémem tzv. „nepravé lži“. V tomto věku ještě dítě nebývá schopno lži v pravém slova smyslu, ale upravuje si situaci tak, že věří své verzi. Často se tak snaží vyhnout trestu nebo odsunout nepříjemnou realitu. Ve svých představách si celou událost převypráví a naprosto uvěří své nové verzi. Nutné je proto dítěti domluvit, aby se jeho chování neopakovalo, než mu složitě dokazovat, že si vymýšlí.⁴⁸

⁴⁸ Srov. KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. str. 37

4.1.2. Rozumový vývoj

Rozumový vývoj obsahuje zvládnutí těchto důležitých dovedností:

- dítě má již vyvinuté vnímání prostoru, neodhadne ještě vzdálenosti, ale chápe, co je hloubka, šířka a výška
- dítě se již naučí poznávat různé tvary včetně geometrických a různé barvy včetně jejich odstínů
- vnímání časových vztahů, zvláště hodin zůstává ještě nevyvinuté a dokončuje se až ve školním věku
- ve fantazii dítěte přežívá animismus (oživování neživých věcí), antropomorfismus (zvířata bere jako lidi), dítě používá magické myšlení, kterým vysvětluje nepochopitelné jevy (například hrom – čarodějnice se zlobí, bouřka – obr se zlobí apod.)

4.1.3. **Lateralita**

Kolem čtvrtého roku života dítěte se ustaluje tzv. pravorukost či levorukost. Vhodné je sledovat pravoruké a levoruké projevy dítěte při opakovaných hrách.

Laterální dominance znamená to, že dítě používá přednostně určitou ruku. Objevuje se zde mnoho projevů od vyhraněného přes nevyhraněné leváctví, ambidextrií (obourukost) k vyhraněnému až nevyhraněnému praváctví. Dominance se týká nejenom ruky, ale zároveň i oka a nohy, může být souhlasná, neurčitá nebo zkřížená.

K testování lateralit je možné využívat pozorování dítěte při různých činnostech:

- lateralita ruky například vkládání bonbónů do lahvičky, korálky, mozaiky, mačkání papíru, trhání papíru, nalepování
- lateralita nohou souvisí s rukou, například švihová – přesnost a šikovnost (zvednutí nohy nahoru a dolů, jízda na kole), odrazová – síla, výkon (kopnutí do míče, posunutí předmětu, podupávání)
- lateralita oka sleduje se řídící oko v binokulárním vidění a zaměřovací v monokulárním vidění (hra na piráty, dívání se kukátkem z papíru nebo krasohledem)⁴⁹

⁴⁹ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 66-67

V současné době v oblasti lateralitity převažuje zásada nepřeučovat. Na laterální dominanci se výrazně podílí dědičnost, ale připouští se však i vlivy perinatální a vlivy prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

4.1.4. Hra

Dominantní činností předškolního dítěte je hra, která by měla vycházet z přirozenosti dítěte. Hru na rozdíl od učení nelze přesně naplánovat, ale lze ji usměrňovat. Hra je základní potřebou dítěte, jež přispívá k jeho pozitivnímu ladění. Dítě v ní symbolicky také zpracovává nepříznivé zkušenosti, a proto mu hra přináší odreagování a zmírnění napětí. Velký význam má hra pro rozvoj kognitivních funkcí dítěte. Především dochází k výraznému rozvoji vnímání, představivosti, myšlení, paměti a sociálních dovedností (spolupráce, soupeřivost, navazování vztahů k vrstevníkům). Dítě se ve hře může aktivně prosadit a tím si podpořit sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Hra je pro dítě dominantní činností významně stimulační rozvoj jeho osobnosti.⁵⁰ Rozdělení her:

- **hry na něco nebo někoho** (na tatínka a maminku, na školu, na různá povolání)
- **hry pohybové** (běhání, poskakování, prolézání, tanečky, hry s míčem a na schovávanou)
- **hry konstruktivní** (kreslení a malování různých námětů, modelování složitějších dějů a skládání různě náročných stavebnic např. lego)
- **hry intelektuální** (náročnější skládání různých hlavolamů ze dřeva, papíru a umělé hmoty, složitější skládání např. puzzle)

Podle zapojení dítěte do hry lze ještě uvažovat o rozdělení na hry individuální, ve kterých si dítě hraje samo a na hry kolektivní – hry soutěživé, stolní, rodinné apod.⁵¹

4.1.5. Rozvoj sociálních schopností

Z hlediska socializace dítěte, z hlediska společenského je hlavním úkolem překonávat egocentrismus dítěte a naučit ho navazovat kontakty s neznámými lidmi přiměřeným způsobem a hlavně ho **začlenit do vrstevnické skupiny**. Období vstupu dítěte do mateřské školy, a to jak se přizpůsobí, záleží na jeho osobnostních předpokladech a na funkčnosti nově vzniklého vztahu: dítě – rodič – cizí lidé. Proces postupného zvykání dítěte na přítomnost

⁵⁰ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. str. 97-99

⁵¹ Srov. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovně dítě*. Praha: Portál, 2000. str. 47-52

cizích lidí je vhodné podporovat tím, že dítě zvykáme na nepřítomnost rodičů péčí jiných osob, například zpočátku to mohou být příbuzní, později i cizí lidé. Hůře se začleňují děti zamlklé, úzkostné a melancholické povahy. Část dětí odloučení od rodičů nezvládají ještě kolem třetího až čtvrtého roku života a je třeba je přesto postupně začleňovat do kolektivu velmi opatrně, aby nedošlo k vyvolání negativní odezvy. Pro adekvátní rozvoj sociálních interakcí v kolektivu dětí mají důležitý význam komunikativní dovednosti: „Utvářejí se již v předškolním věku. Náleží sem např. dovednosti spolupracovat s druhými, dovednosti naslouchat a porozumět druhým, být aktivní ve vzájemné interakci s druhými, dovednosti kooperace ve společných činnostech, společenský takt, tolerance v konfliktech, dovednost poskytovat pomoc a podporu.“⁵² Z bývalé praxe učitelky v mateřské škole jsem zaznamenala, že zhruba jedno procento ze třiceti dětí si špatně zvykalo na kolektiv dětí a mateřskou školu.

4.2. Výtvarný projev dítěte v předškolním věku

4.2.1. Vývoj dětské kresby

V předškolním období prodělává kresba dítěte výrazný rozvoj od jednoduchých čmáranic ke stále složitějším výtvorům. Klasifikace dle věku:

- dítě 3. leté – je schopné napodobit kresbu kruhu dle předlohy, napodobuje směr různých čar vertikálně i horizontálně, je v tzv. období „čmáranic“, které dítě pojmenovává, ale konkrétním předmětům se nepodobají
- dítě 4. leté – napodobuje kresbu křížku, kreslí lidskou osobu (pána) způsobem tzv. „hlavonožec“, který má výraznou hlavu (obličej) s očima, někdy i ústy
- dítě 5. leté – je schopné napodobit kresbu čtverce, kresba lidské postavy obsahuje více částí a detailů: k hlavě přidává trup, nohy, ruce, nos, oči a ústa. Paže znázorňuje pouhými čarami, provedení je ještě nedokonalé.
- dítě 6. leté – je schopné nakreslit lidskou postavu se všemi znaky včetně drobných detailů (obočí, řasy, klobouk), kresba již obsahuje nakreslení všech pěti prstů, dítě již kreslí i další věci ze svého okolí – stromy, květiny, domy, auta, dokáže napsat některá tiskací písmena a čísla

V dětské kresbě lze vysledovat šest základních tvarů: křížek, čtverec, kruh, trojúhelník, nepravidelný ovál, symbol ve tvaru x.⁵³

⁵² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. str. 170

⁵³ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. str. 21-28

4.2.2. Tvořivost

Prostřednictvím výtvarných činností dítě sděluje dospělým to, jak vidí svět anebo jaký by chtělo svět mít, což podporuje rozvíjení poznávacích procesů. Jedná se o spontánní proces, který vychází z vnitřního života dítěte a lze v něm postihnout, jaký zaujímá ke světu emocionální postoj. Dítě se raduje nejenom z tvořivé činnosti, nýbrž také ze spolupráce s ostatními dětmi, čímž se posiluje jeho sociální vývoj a budování důležitých vrstevnických vztahů. Při výtvarných činnostech (kreslení, malování, nalepování, modelování atd.) se dítě uvolňuje a vyjadřuje nejenom to, z čeho má radost, ale i to, co ho tíží a tím se zbavuje napětí. Výtvarná činnost má pro všechny děti kladný terapeutický účinek.⁵⁴

4.2.3. Výtvarné činnosti

Předškolní dítě se již zajímá o různé výtvarné techniky a postupně se v nich zdokonaluje. Nejedná se pouze o typickou kresbu tužkou či pastelkami, ale i o další zajímavé výtvarné činnosti. Většina z nich má napodobivý charakter, kdy se dítě inspiruje výtvarnými činnostmi dospělého. V dalších z nich se odráží dětská hra, která má například podobu čmárání klackem v písku, kreslení kouskem cihly na zeď, ale i sestavování různých seskupení ze šišek a barevných kamínků, jež se mu líbí. Typickými výtvarnými aktivitami, které mohou být spontánními, nebo navozenými dospělým jsou malování vodovými či temperovými barvami, modelování z různých hmot, vytrhávání z papíru a nalepování. Dítě v tomto věku se také zajímá o sbírání různých materiálů a předmětů, z kterých vytváří zajímavé kombinace, rádo je ukazuje jako svůj umělecký výtvor a je velmi citlivé na jejich hodnocení. Z dětských výtvarných činností vzniká v podstatě určitý „produkt“, avšak nejdůležitější je pro dítě proces samotného tvoření.

4.2.4. Důležitost a význam dětské kresby

Dětská kresba je určitým „svědectvím“ toho, jakým způsobem dítě vnímá svět kolem sebe a jak si ho představuje. Vývoj dětské kresby je závislý na mentální vyspělosti dítěte, jeho paměti, schopnosti představivosti a reprodukce, zároveň probíhá v určitých etapách dle jeho věku. Dětská kresba je odlišná od kresby dospělého, protože se v ní vždy odráží autentické prožívání jeho věkového období a jeho zkušenosti z rodiny a okolního světa. Význam kresby nespočívá v tom, že dítě umí určité věci, předměty, osoby nakreslit co nejvěrněji předloze,

⁵⁴ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. str. 162

tzv. „hezky“. Kreslení a malování je pro dítě přirozenou činností umožňující mu sebevyjádření. Dítě při něm prožívá pocity radosti a většinou spokojenosti. Naproti tomu dospělý posuzuje kresbu z hlediska objektivní správnosti a pokud se výsledek odlišuje od reálného vzoru, nebývá s ním spokojen. Mohutný rozvoj dětské představivosti a fantazie se objevuje také v jeho kresbě a určité nepřesnosti či zkreslení jsou jejich důsledkem. Přesto je nelze hodnotit negativně a vždy je třeba přihlížet k věku dítěte a k jeho vysvětlení. Mezi jednotlivými dětmi se již v předškolním věku nachází rozdíly ve schopnosti nakreslit obrázek a také ho pojmenovat. Děti se také liší v zájmu o kreslení či malování. Děti, které nerady v předškolním věku kreslí, mohou mít určité oslabení v některé z funkcí od normálního vývoje. Zároveň se také vyhýbají kresbě děti, jež nesprávně drží tužku, neumí si uvolnit ruku, která je pak následně při kreslení bolí. Dítě v předškolním věku potřebuje ve svém zájmu o kreslení podporu, pokud rodiče nebo jiní dospělí jeho výtvořiny znehodnocují a nepřisuzují jim žádný užitek, např. výroky typu „ty jen kreslíš“, „zase čmáráš?“, „dělej něco užitečnějšího“, snižují dětský přirozený zájem o tvoření, čímž v menší či větší míře mohou narušit správný vývoj dítěte.⁵⁵

Kreslení a malování má velký význam pro osvojování dovednosti psaní a později také např. při rýsování v geometrii. Jde o tzv. přípravnou etapu pro psaní, proto by děti měly být v této činnosti podporovány a rodiče by neměli očekávat, že se děti naučí kreslit až ve škole. Důležité je již v předškolním věku záměrně působit na vývoj grafomotorických dovedností a tím předcházet možným pozdějším problémům při psaní, které mohou přejít až ve specifické poruchy učení, tím snižovat jejich závažnost. V mateřské škole, ale zároveň i v rodinném prostředí dítěte, je třeba mu dát možnost poznat i další výtvarné činnosti, jako je např. modelování, výtvarné konstruování, malování vodovými a prstovými barvami a tím rozvíjet jemnou motoriku ruky a přirozeně nacvičit správné držení kresebného materiálu.

4.3. Problémové oblasti předškolního dítěte

4.3.1. Problémy s chováním

Děti, které jsou v předškolním věku označovány jako problémové bývají hodně impulzivní, hůře koncentrují pozornost a mívají hyperaktivní projevy. Dají se charakterizovat např. tímto způsobem:

- hůře si zorganizují svoji hru, činnost

⁵⁵ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. str. 15-19

- jejich zaměřenost je krátkodobá, trpí výkyvy až poruchami pozornosti
- nejdříve jednají, až následně potom přemýšlí
- při činnosti chvátají a nejsou trpěliví
- neprojevují dostatek tolerance k druhým
- nepřiměřeně jednají
- trpí zvýšenou unavitelností
- mívají poruchu koordinace – hrubá i jemná motorika, senzomotorická koordinace

K dětem, u kterých se objevují problémy s chováním je třeba přistupovat s největší rozvahou a v klidu. Je nutné omezit vliv okolních podnětů, do jejich života zařadit určitou pravidelnost a řád, činnosti opakovat a rodič či odborný pracovník musí být s nimi v přímém kontaktu. Dále je třeba jim poskytnout dostatek regenerace a volnosti, činnosti rozdělovat na kratší úseky a děti neokřikovat, nekárat, ale naopak je pochválit a dokonce i třeba za méně zdařilý pokus s tím, že příště se mu to už úplně povede.⁵⁶

4.3.2 Agresivita dítěte

Agresivita dítěte má mnoho příčin a je také dalším znakem problémového dítěte. Mezi základní příčiny patří:

- určitý povahový rys osobnosti
- nutkavý sklon k jednorázovému uvolnění a vybití nahromaděné energie
- agresivní chování odměněné pozitivně vede k opakování takového chování
- vlivy rodinného prostředí a okolí dítěte, pokud dítě v takovém prostředí vyrůstá
- destrukce majetku a věcí
- agrese zaměřená na lidi či zvířata
- agrese zaměřená na sebe

Mezi agresivní projevy dítěte patří také vzdorovitost, pokud v jeho chování převažuje. Vzdorovité dítě bývá často velmi zlostné, tvrdohlavé, provokativní a neposlušné, nechce se podřídit autoritě a prosazuje si vlastní požadavky. Chce zvítězit za každou cenu, i za cenu sebedestrukce. Se vzdorovitým dítětem je třeba pracovat citlivě, ale vždy tak, aby nedosáhlo

⁵⁶ Srov. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornost*. Praha: Portál, 1997. str. 64-69

svojí vzdorovitostí svého cíle, protože jinak se jeho vzdorovitost stále více a více upevňuje. Zde platí přirozená zásada, že v podstatě ani jednou by dítě nemělo vzdorovitostí ničeho dosáhnout. Z praxe poradny dílčího oslabení výkonu je uváděno, že pokud rodiče neuspokojili vzdorovité dítě, jeho vzdorovitost zvolna ustoupila až nakonec vymizela, protože nebyla vůbec upevněna. Ze sta dětí zhruba osmdesát opustí projevy vzdorovitosti, pokud nejsou rodiči upevňovány.

4.3.3. Neurotické projevy

Dítě předškolního věku může na zátěžové události reagovat určitou škálou neurotických projevů sloužících k uvolnění jeho napětí. V takovém případě může jít o slabší nervový typ dítěte, jež reaguje nepřiměřeně na běžnou zátěž, ale může jít i o následek prožitého silného traumatického zážitku. Jedná se o projevy:

- koktavost
- pomočování
- tiky – záškuby
- okusování nehtů
- stereotypní neúčelné pohyby
- úzkost (anxieta), strach (fobie)
- noční děs (pavor nocturnus)

Neurotické projevy dítěte ve většině případech bývají reakcí na prožitou stresovou událost. Při jejich zmírňování a uvolňování pomáhají psychoterapeutické techniky jako je např. terapie dětskou kresbou, převyprávění či přehrání události v klidném prostředí s patřičným vysvětlením, nebo psychické odreagování dítěte formou autogenního tréninku. Ve poradenské praxi uplatňujeme také techniku tzv. „přerámování“, kdy po terapeutickém sezení nad dětskou kresbou a dovyprávění události dítětem, událost přerámujeme např. slovy – je to už dávno pryč, je to jen vzpomínka, teď už se nemáme čeho bát apod. Samozřejmě je v takovém případě důležité, aby už v rodinném prostředí nedošlo k opakování traumatické události.⁵⁷

⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. str. 399-409

4.3.4. Vztah k nemoci

Pochopení otázek nemoci se vyvíjí zhruba po čtvrtém roce života dítěte. Vztah k nemoci se v rodině dítěte pohybuje v závislosti na povahových vlastnostech rodičů od krajního přijetí role nemocného dítěte a jeho opečovávání až ke krajnímu odmítnutí a také zanedbávání dítěte. Už jako kojeneček dítě reaguje na bolest pláčem, který je v tomto případě přirozenou reakcí a vždy je třeba k dítěti přistupovat s láskyplnou péčí. Ke každému dítěti je v době jeho nemoci nutné přistupovat velmi individuálně, protože bolest i nemoc je pro dítě psychickým tlakem. Vždy je třeba zmírňovat dětský strach z lékařského prostředí a dítěti vysvětlit potřebnost a nutnost návštěvy u lékaře, protože to, co si dítě vytvoří a začne užívat v prvních letech života, bývá v něm již natrvalo uloženo.

4.4. Vývoj vnímání

4.4.1. Vývoj vnímání novorozence, kojence a batolete

Sledování vývoje vnímání dítěte je specifickým předpokladem pro základní porozumění vývoje dítěte spolu s důležitou úlohou senzomotorických struktur. „Vnímání je zvláštní případ senzomotorických činností. Jeho specifický charakter spočívá v tom, že patří k zobrazujícímu aspektu poznávání skutečnosti, kdežto činnost ve svém celku (i jako činnost senzomotorická) je ve své podstatě operativní a přetváří skutečnost. Je tedy důležité – a v tom spočívá základní problém – určit v rozumovém vývoji dítěte úlohu vnímání vzhledem k úloze činností nebo operací, které z něho při dalších interiorizacích a strukturacích vznikají.“⁵⁸

Vnímání novorozence a kojence nelze podrobit velmi přesných laboratorním pokusům, ale lze sledovat vnímání ve vztahu k senzomotorickým reakcím v prvním roce života dítěte. Například při ukázání lahve s mlékem dítěti sedmi – až osmiměsíčnímu lze vysledovat, že dítě ji lehce obrátí, pokud vzadu uvidí její horní část s dudlíkem, ale nezvládne to, když horní část lahve nevidí. Zhruba v devíti měsících toto už zvládne, i když je mu láhev podána obráceně bez přímého pohledu na ni, proto konstanta tvaru předmětu se jeví jakoby navázána na samotný předmět. Přesto hledání ztraceného předmětu dítětem není vázáno jen na jeho tvar a ani senzomotorickým schématem nelze vysvětlit prvotní vjem.⁵⁹

Vjem skutečné velikosti předmětu umístěného v určité vzdálenosti, nezávisle na jeho zdánlivém zmenšení se nazývá konstanta velikosti. Vjem obvyklého tvaru předmětu, například při pohledu zepředu nebo za strany nezávisle na tom, jak se jeví v perspektivě, se

⁵⁸ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997, str. 33

nazývá konstanta tvarová. Tyto dvě konstanty se začínají projevovat již v druhé polovině prvního roku, ale k jejich vyhranění dochází kolem desátého až dvanáctého roku a později. Komplexní senzomotorický vývoj vykazuje vzájemnou korespondenci mezi zrakovým a dotykově kinestetickým vjemem, protože konstanta velikosti začíná až po koordinaci vidění a uchopování a nikdy před ní. I v případě konstanty vjemové se ukazuje návaznost na komplex senzomotorických schémat, a pokud vjem může podpořit zachování předmětu, posílí opět konstantu velikosti. Vnímání napomáhá senzomotorické činnosti a naopak senzomotorická činnost obohacuje vnímání. Přesto se nedají na sebe navzájem redukovat. Samotné vnímání nevytvoří senzomotorickou činnost. Dotykově kinestetická vjemová kauzalita závisí na celistvé činnosti, nebo příčiny poznávané dotykem jsou pouze činnosti tlaku apod., a ty pocházejí pouze z vlastního těla. Vyplývá z toho, že senzomotorický schematismus komplexně determinuje mechanismy vnímání a tudíž není jejich následkem.⁶⁰

4.4.2. Vnímání vjemového pole

Vjemové činnosti se vyvíjejí s věkem dítěte nejen ve svém rozsahu, ale i v jakosti. Například devítileté až desetileté dítě dbá odkazů a směrů (vjemové souřadnice), jež pětileté až šestileté dítě zcela pomíjí. Také lépe analyzuje figury, bude více anticipovat apod. Vjemové činnosti činí v zásadě vjemy adekvátnějšími a opravují „klamy“, anebo pravidelné deformace vznikají z účinků vjemového pole. Jelikož ale vytvářejí nové souvislosti, působí nové soustavné chyby, které rostou s věkem. Například klam váhy při srovnání dvě stejně těžkých, ale různě velkých krabic, zdá se větší krabice lehčí, protože jsme vzhledem k její velikosti očekávali, že bude těžší. Uvedený klam vnímání je výraznější u dětí desetiletých až dvanáctiletých než u pětiletých až šestiletých, neboť starší děti více anticipují. Výzkumy ukazují, že děti i lidé s výrazně nízkou inteligencí (pásmo těžké debility) vůbec neanticipují, a proto se tento klam u nich vůbec neprojevuje. Při výzkumech Binet rozlišoval klamy, jež se s věkem zvětšují, a klamy, které se s věkem snižují. Ty první závisejí nepřímou na vjemových činnostech, ty druhé jsou determinovány účinky vjemového pole.⁶¹

V každém věku zůstávají účinky vjemového pole kvalitativně stejné. Pokud se díváme na určitou konfiguraci nikdy ji nevidíme celou se stejnou přesností, a hlavně ji nikdy nevidíme celou najednou. Oko je uzpůsobeno na to, že utkví na jednom nebo druhém bodě. Také distribuce velikosti klamu vzhledem k variacím určitého obrazce a jeho variací si

⁵⁹ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. str. 31-34

⁶⁰ srov. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 34-37

⁶¹ srov. tamtéž str. 38-40

uchovává stejnou velikost v každém věku. Například při vnímání pravoúhelníku bez zakreslených úhlopříček nadhodnocujeme delší stranu a nedoceňujeme kratší stranu. Měníme-li délku krátké strany a dlouhé necháme beze změny, zjistíme, že klam je tím silnější, čím jsou krátké strany kratší. Vývojově se ukazuje, že u stejného obrazce, u kterého se projevuje v každém věku stejné maximum optického klamu, se ale do pěti let věku klam projevuje silněji než v pozdějších letech a v dospělosti dosahuje již jen poloviny či třetiny původní hodnoty. Přesto účinky vjemového pole zůstávají s věkem poměrně stálé.

4.4.3. Vývoj vjemových činností

Vjemové činnosti se ale naopak postupně vyvíjejí. Například při srovnávání dvou vodorovných, svislých nebo šikmých úseček ležících na stejné přímce se odpovědi šestiletých dětí výrazně lišily od odpovědí starších dětí ve dvou bodech. Body fixace u šestiletých dětí byly méně přesné a rozkládaly se po mnohem širší oblasti – ležely až několik centimetrů od pozorované úsečky oproti dospělým. Také se u dětí vzácněji vyskytovaly pohyby přenášení a srovnávání, zato se častěji objevovala velmi jednoduchá a nahodilá přemísťování. Vyplývá z toho, že šestileté děti se chovají tak, jako aby pasivně očekávaly, že rozdíl mezi úsečkami uvidí, a to i v případě chybné centrace. Starší děti se naproti tomu dívají daleko aktivněji, vytvářejí si určitou strategii při exploraci a využívají soustavu rozhodování, tím body centrace jim přinášejí maximum informací a minimum chyb. „Tento nedostatek aktivní explorace vysvětluje zvláštní způsob vnímání dětí do sedmi let, a to synkretismus (podle Clapareda) nebo globálnost (podle Decloryho). Jeho popis je všeobecně známý. Dítě získává vnímáním jen celkový dojem o složitém obrazci, neanalyzuje jej na části ani nevytváří syntézu ze vztahů mezi částmi.“⁶²

Explorace obrazce se také může kombinovat s účinky učení a s časovými přenosy, když se opakují například stejné odhady stejných obrazců vícekrát za sebou. Zde dochází k velmi významným rozdílům mezi osobami různého věku. Opakování odhadu u dospělých vede k postupnému snižování chyb a mnohdy přechází až k jejich odstranění. Stejně účinky má učení sedmiletých až dvanáctiletých dětí. Čím jsou subjekty mladší, tím jsou účinky učení nižší, jinak se účinky učení zvyšují velmi pravidelně s věkem. Nelze ale odhalit žádný vliv opakování či určitého nácviku u dětí, jež jsou mladší než pět let. U nich křivka chyb vykazuje zhruba stejný průměr, a to i při několikatém opakování. Zajímavé je proto, že vliv učení se projevuje jako účinný až kolem sedmi let věku, v období, kdy se velmi oslabuje synkretismus

⁶² PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 42

a kdy jsou již významně lépe řízeny oční pohyby. Hlavně v tomto věku se vytvářejí první logicko – matematické operace, a proto vjemová činnost může být již lépe řízena inteligencí, která lépe postihuje problémy. Neznamená to, že by inteligence nějak nahrazovala vnímání, ale tím, že strukturuje skutečnost, pomáhá programovat správný příjem vjemových informací a určovat, co je třeba sledovat s větším úsilím a pozorností. Orientační činnost inteligence se jasněji ukazuje v oblasti vjemových souřadnic, při kterých se směr obrazců a čar posuzuje podle horizontálních a vertikálních os. H. Wursten studoval srovnání délky pětcentimetrové svislice a šikmé čáry, jejíž sklon se měnil až do horizontální polohy. Dospělí prováděli srovnávání velmi obtížně a dopouštěli se mnoha chyb. Pětileté až šestileté děti naproti tomu podávaly mnohem lepší výkon, jelikož se nestaraly o sklon čar. Naopak při odhadu délek se ve vývojovém období od pěti až do dvanácti let chyba v odhadu délek zvětšuje, ve věku okolo deseti let dosahuje maximum a potom se mírně zmenšuje. Ukazuje to, že ve věku mezi devátým a desátým rokem se v oblasti inteligence nově začíná uspořádat systém operačních souřadnic díky nimž si dítě začíná všimnout postupně směru čar, a to má vliv na vjemové hodnocení délek.⁶³

4.4.4. Vývoj vjemových operací

Teprve od sedmi až osmi let se začíná u dětí vyskytovat první operační zacházení, jež souvisí se zachováním hmoty a vyvíjí se až do dvanácti let v souvislosti se zachováním objemu. Po celé předoperační období vývoje dítěte až do šesti – sedmi let chybí mechanismus deduktivních kompenzací. Naopak vjemové konstanty se objevují již v senzomotorickém období, tj. v prvním roce života. Vyvíjejí se zhruba do deseti let, děti v předškolním období podceňují velikosti vztahující se k určité vzdálenosti. Naopak starší děti tyto velikosti vztahující se k nějaké vzdálenosti přeceňují. Přesto mechanismus vjemových kompenzací působí již velmi brzy, zhruba mezi šestým až dvanáctým měsícem věku dítěte, tj. asi sedm let před operačními kompenzacemi. V zásadě se dá shrnout, že vjemové konstanty i zachování vzdálenosti se vytvářejí obdobným způsobem, tj. operačními nebo regulačními kompenzacemi, ale operační zachování, jež jsou výrazně složitější, nevznikají z vjemových konstant. Jsou si jenom vzdáleně podobné.⁶⁴

⁶³ srov. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 43-44

⁶⁴ Srov. tamtéž, str. 45-49

4.4.5. Sémiotická funkce

Už během druhého roku života dítěte se začíná objevovat jednání, které předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. Můžeme rozlišit minimálně pět druhů takového jednání k nimž patří – tzv. *oddálená nápodoba*, k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Při senzomotorické nápodobě dítě napodobuje přítomnou předlohu (např. pohyb hlavy, ruky) a později i nepřítomnou předlohu, ke které si nepotřebuje vyvolávat její představu. Po ní nastupuje *symbolická či fiktivní hra*, která se na úrovni senzomotorické neobjevuje. V další fázi *kresba* nebo *grafický obraz* je přechodem mezi hrou a obraznou představou a objevuje se až po druhém roce života dítěte. Po ní se objevuje *obrazná představa*. Jde o zvnitřněnou nápodobu. Vytvářející se řeč postupně dovoluje i *slovně si vybavovat události*, jež neprobíhají v současné době. Řeč zajišťuje kontakt s druhými lidmi účinněji než jenom nápodoba, a tím dovoluje vznikající představě, aby se opírala o komunikaci. Sémiotická funkce vytváří nástroje, ke kterým patří *symboly* a *znaky*. Symboly jsou „motivované“, to znamená, že se v něčem podobají tomu, co označují. Znak jsou libovolné – konvenční. První symboly v dětských hrách jsou příkladem individuální kreativity dětí a nevyklučují pozdější kolektivní symbolismus. Symbolická hra, oddálená nápodoba a duševní či grafický obraz přímo vyrůstají z nápodoby. Nevznikají ze vnějších předloh přenesených do vědomí, nýbrž z přechodu od materiálního znázorňování v určitém aktu k vnitřnímu znázorňování v mysli. Znak, jež vzniká na základě konvence, je naproti tomu kolektivní. Dítě jej získává na základě nápodoby, ale i tím, že se učí vnějším vzorům a postupně ho svým vlastním způsobem užívá a upravuje.

Vrcholem dětské hry je *symbolická hra*. Má důležitou úlohu v životě dítěte, protože dítě je neustále nuceno přizpůsobovat se jednak sociálnímu světu starších osob, jejichž pravidla a zájmy jsou mu cizí, ale i fyzikálnímu světu, který ještě úplně nechápe. Čím je dítě mladší, tím je méně dokonalá jeho adaptace. Je tedy nezbytné pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu vykonávat takové činnosti, jež by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez sankcí a nátlaku. Jenom právě hra dokáže přeměňovat skutečnost tím, že ji co nejvíce úplně asimiluje potřebám „já“. Naopak nápodoba (pokud je cílem sama sobě) je čistou akomodací vnějších předloh. Inteligence je potom následně rovnováhou mezi asimilací a akomodací.⁶⁵ Symbolická hra se často týká nevědomých konfliktů. Mezi ně patří např. obrana proti strachu, sexuální zájmy, fobie, agresivita či identifikace s agresorem, únik před strachem z rizika nebo ze soutěžení apod. Symbolická hra pomáhá dítěti upravit si skutečnost tak, že se jí přestanou bát. Např. dítě,

⁶⁵ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 51-57

kteřé má strach z velkého psa si ho upraví ve hře tak, že se ho nemusí již bát. Symbolická hra proto může sloužit k odstraňování napětí i konfliktů, ke kompenzaci neuspokojovaných potřeb, obrácení úloh (autorita a poslušnost), k rozšíření vlastního „já“.

Důležitou formou sémiotické funkce je kresba. Ve vývojové řadě ji můžeme umístit mezi symbolickou hru a obraznou představu. Kresba je stejně jako symbolická hra doprovázená funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). Kresba spolu s obraznou představou se snaží napodobit skutečnost. Kresba je na jedné straně přípravou, zároveň i výsledkem napodobující akomodace. Luquet kresbu dítěte nazval hrou. Ve svých studiích o dětské kresbě stanovil stádia a podal jejich výklad, jež zůstává do současnosti platný. Dokázal, že dětská kresba je zhruba do devíti let svým záměrem většinou realistická, ale že dítě nejprve nakreslí to, co zná o sobě nebo o předmětu a teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí. Realismus dětské kresby prochází různými fázemi. Čáranice, jejíž význam dítě odhaluje až během kresby, je pro Luqueta „nahodilým realismem“. Po ní následuje „nepochopený realismus“, kdy dítě není schopno syntézy, ale klade prvky vedle sebe a nedokáže je zkoordinovat v celek (knoflíky vedle těla, klobouk vysoko nad hlavou). Následující období nazývá „intelektuální realismus“, ve kterém již kresba dítěte překonala prvotní nesnáze, ale znázorňuje v podstatě vlastnosti předlohy bez ohledu na zřakovou perspektivu (tvář kreslená z profilu má i druhé oko, profil jezdce má nakresleny obě nohy). Okolo zhruba devíti let nastupuje období „zřakového realismu“, jež přináší dva nové rysy. Kresba již zachycuje jen to, co vidíme z hlediska určité perspektivy. Profil obsahuje jen to, co vidíme z profilu. Skryté části předmětu již nejsou zobrazovány (v kresbě domu je za ním vidět jen vrcholek stromu, ne již celý strom), předměty v pozadí jsou zmenšovány stupňovitě, ubíhají vzhledem k předmětům v popředí kresby. Dále kresba přihlíží k rozložení předmětů podle celkového plánu a jejich metrických poměrů (panelový dům je již nakreslen velký).⁶⁶

4.4.6. Vývoj obrazných představ

Při analýze vývoje představ u dětí zhruba pětiletých až dvanáctiletých je vidět, že je výrazný rozdíl mezi obraznými představami předoperační úrovně (asi do sedmi – osmi let) a obraznými představami operační úrovně. Dají se rozlišit *reprodukční představy* vyvolávající známé a dříve pozorované jevy a *anticipační představy* zobrazující pohyby nebo transformace včetně jejich výsledků. Teprve na úrovni konkrétních operací (po sedmém – osmém roce) dokáží děti reprodukovat pohyby a transformace, jsou také schopné tvořit o nich anticipační představy. Přesně obkreslit předlohu dokáže dítě zhruba od pěti a půl let. Naproti tomu

⁶⁶ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 61-64

nakreslit obraz z představy a ne podle předlohy dokáže dítě až okolo sedmi let a později. Kinetické obrazné představy a představy transformací se u dítěte mohou objevit postupně až po sedmém – osmém roce dítěte, neboť až tehdy je dítě schopno anticipace či opětovné anticipace zakládající se na operačním porozumění. Nově vzniklé operace z vnějšku působí na vývoj názorných představ. Operace proto vznikají z vlastní činnosti a ne z obrazné symboliky, a také ani ne ze systému slovních znaků či řeči. V průběhu dlouhého období přípravy a tvorby konkrétních operací u dětí je nápadná funkční jednota, jež spojuje v jediný celek poznávací, citové, sociální, herní a morální reakce. Při srovnání předoperačního období mezi druhým – sedmým rokem a jedenáctým – dvanáctým rokem, vidíme probíhající veliký celostní proces, jež můžeme charakterizovat jako přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci současně v oblasti poznávací, sociální a morální. Probíhající proces ukazuje také to, že na úrovni myšlení rozvíjí a reprodukuje ve větší míře to, co v jednoduchých obrysech existuje již na senzomotorické úrovni. Afektivita dítěte soustřeďující se zprvu jen na rodinu a její nejbližší okolí, rozšiřuje svůj rozsah v souvislosti s novými vztahy. Ty jsou zprvu vázány pouze na autoritu, jež je určována zvnějšku, vedoucí jen k relativní poslušnosti. Morální city se potom vyvíjejí ve vzájemný respekt a reciprocitu. Sociální výměny zahrnují všechny předcházející reakce, jež jsou také individuální i interindividuální a umožňují postupnou socializaci. Socializace vychází ze stavu určité nerozlišenosti vlastního stanoviska od stanoviska druhého a dospívá ke stavu koordinovanosti hledisek a kooperace v činnostech také při výměně informací.⁶⁷

5. Testování dětí zrakově a sluchově postižených

Při testování DOV u smyslově postižených dětí je třeba změnit přístup při hodnocení celkové úrovně schopností dítěte a vzít v úvahu všechny faktory, jež mohly vývoj dítěte ovlivnit:

- Postižení dítěte
- Celkový zdravotní stav dítěte
- Podnětnost rodinného prostředí
- Přiměřený postoj k dítěti
- Standardizované metody

⁶⁷ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: PORTÁL, 1997. str. 65-74

5.1. Zrakově postižené děti

Rozvoj inteligence je u těchto dětí ještě více spjat s vývojem řeči než u nepostižených dětí. „Zrakovo postihnuté deti netvorí heterogennú skupinu, pretože porucha ich zrakových funkcií môže byť rôzne závažná, kvalitatívne rozdielna, vznikla v rôznom čase, či veku (od narodenia v rannom veku či neskôr). Je spojená rozdielnym rizikom vzniku kombinovaného postihnutia. Tieto okolnosti podmieňujú aj priebeh neuropsychického vývinu dieťaťa. Podstatný podiel zohráva pravdaže stupeň zrakového poškodenia.“⁶⁸ Úroveň rozumových schopností u nich nebývá výrazně snížena, spíše mívají potíže s pochopením instrukcí a také orientací v úkolech, jež jsou pro ně nové. Vzhledem ke zrakovým vadám je třeba mít připravené testovací úkoly ve zvětšeném formátu a se silnými konturami, aby je děti dobře viděli. U zrakově postižených dětí nelze pomalejší tempo spolu s časově limitovanými úkoly hodnotit negativně. V oblasti *porozumění* se projevují nedostatky ve zkušenosti s pojmy, jejich používáním – obtíže ve vyjadřování myšlenkových vztahů způsobené vlivem jejich defektu. Je třeba proto rozvíjet úroveň porozumění pomocí předmětů a jejich zobrazení na obrázcích, vykonáváním instrukcí (podej mi obrázky s plody, zvířaty, dopravními prostředky apod.), definováním pojmů (co je to věž?), náročnějšími instrukcemi s pravolevou a prostorovou orientací (vezmi psa a polož ho nalevo dolů na stůl), pochopením slovních instrukcí při úkolech (tužkou podtrhni všechny čtverce), cvičením podle instrukcí (ukaz a řekni čím se češeš, cestuješ ...). U zrakově postižených dětí se často objevuje deficit ve vývoji zrakového vnímání (z vlastní praxe až dvě třetiny dětí) ve všech třech oblastech (diferenciace základních optických figur, optická diferenciace, optická paměť), deficit v oblasti prostorové orientace spolu s deficitem ve vnímání tělového schématu, deficit při spolupráci všech smyslů (intermodalita) a deficit v myšlení „krok za krokem“ (serialita). Dítě je nutné citlivě a správně hodnotit. Výhodné je předávat pocit kompetence – teď jsi to správně pochopil, ale bude třeba si to ještě doma každý den procvičit. Dítě by mělo být upozorněno na každý i sebemenší pokrok, který udělalo.⁶⁹

5.2. Sluchově postižené děti

U dítěte se sluchovou vadou je důležitý stupeň poruchy a pokud došlo ke zhoršení či ztrátě funkce i doba, kdy postižení vzniklo. „Poškodenie sluchového orgánu spôsobujúce

⁶⁸ HARINEKOVÁ, M. *Poruchy psychického vývinu u detí a dospievajúcich*. Trnava: Trnavská univerzita, 2003. str. 26

⁶⁹ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 250-252

zníženie, oslabeni alebo úplnu stratu jeho funkcie znamená pre detia citeľný handicap. Zapríčiňuje podnetovú depriváciu obmedzujúcu sluchové vnímanie a sťažuje vytvorenie primeraného komunikačného systému. Vyvoláva tzv. Komunikačnú bariéru, pretože komplikuje nadobúdanie schopnosti ovládať hovorenú reč v zmysle jej porozumenia i v získaní hovoreného prejavu.“⁷⁰

Vrozene neslyšící dítě se nenaučí řeč běžným způsobem a i když se později naučí mluvit pomocí speciální výuky, jehož řeč i myšlení zaostávají za řečí a verbálním myšlením slyšících. „U dětí s těžkou vadou sluchu je převážně konkrétní, neverbální myšlení po dlouhou dobu výlučnou formou a i po osvojení řeči je dominantní. Kromě toho musíme mít na zřeteli, že se neverbální myšlení takového dítěte liší od neverbálního myšlení stejně starého dítěte, které si osvojilo řeč.“⁷¹

Při testování lze pracovat i s těžkými sluchovými vadami, jež jsou ale korigována naslouchadly. Většina dětí už i v předškolním věku umí dobře odezírat mluvenou řeč, ale testující by měl i přesto přizpůsobit artikulaci a tempo řeči tak, aby dítě pochopilo správně zadaný úkol. U vrozeně neslyšících dětí je třeba si uvědomit, „že sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním životě. Od pátého měsíce plod vnímá zvukové podněty z vnějšího i vnitřního prostředí modifikované amniovou tekutinou. Od šestého měsíce reaguje diferencovaným pohybem na různé zvuky (hlasy známých osob, hudba). Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Od třetího týdne vyvíjí aktivitu směřující k lepšímu vnímání hlasu. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.“⁷²

Je třeba se zaměřit na cvičení sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy, cvičení sluchové paměti a nácvik naslouchání. Všechna cvičení názorně doplňovat v psané a obrázkové podobě.

Prevenčí obtíží je rozvíjení řeči, naslouchání a provádění výše uvedených cvičení již nejpozději od předškolního věku nejenom materiály DOV, ale i dalšími materiály (např. Hrajeme si s písmeny). U sluchově postižených dětí se mimo deficitů ve sluchovém vnímání nejčastěji objevuje deficit v oblasti prostorové orientace – hmatový smysl i tělesné schéma,

⁷⁰ HARINEKOVÁ, M. *Poruchy psychického vývinu u dětí a dospívajících*. Trnava: Trnavská univerzita, 2003. str. 28

⁷¹ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 267

⁷² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003, str. 123

dále u dětí mladšího školního věku nedostatečné zautomatizované spojení mezi hláskou a písmenem, číslicí a jejím pojmenováním (serialita).⁷³

6. Etická problematika při práci s dětmi

V profesním životě (a nejenom v něm) si každý odborník (pedagog, psycholog, dětský terapeut, sociální asistent, psychoterapeut...) pracující s dětmi většinou klade otázky týkající se smyslu své profese a života, smyslu vlastního jednání a vzdělávání. Poznatky získané studiem odborných vědeckých disciplin (pedagogika, psychologie, somatologie, speciální pedagogika, sociální práce, etika...) jsou pro něj základním a důležitým předpokladem pro kvalitní praxi. Získané odborné poznatky přesto samy o sobě nestačí. Jde i o to, aby byl připraven na měnící se situace, jež na něho klade zvolená profese, aby se uměl správně rozhodovat, jak postupovat, aby byl vyzbrojen pro život a naučil se vhodnému jednání. Výstižně zmíněné vystihuje J. Bílý, který zdůrazňuje, že „Vzdělávání doprovází zhodnocení správnosti jednání. Lidské činy se učíme hodnotit po etické stránce. Posuzujeme, zda jsou dobré či špatné. Patříme k rodině, která je základem společnosti, národa či určitého etnika a společnosti. Uspořádané rodinné vztahy vedou k lepšímu pochopení sociální spravedlnosti, k ukázněnosti a pracovitosti.“⁷⁴

Východiska profesionální etiky pedagoga či odborného pracovníka (psychologa, klinického psychologa, speciálního pedagoga, dětského terapeuta, psychoterapeuta, sociálního pracovníka) jsou stejná s východisky etiky obecně. Etické situace a dilemata vyžadují specifické promýšlení a aplikaci obecných etických zásad, jež není vždy snadné. „Etika není deduktivní disciplína, ve které by bylo možno ze základních axiomů odvodit, co je v dané situaci mravné a co nemravné. Etické poznání se rozvíjí pouze na základě etického života, osobního mravního zápasu, v němž se ukazuje hodnota určitého profesionálního jednání; a etika zobecňuje takto získanou zkušenost. Kromě toho není vždy snadné vůbec objevit etickou povahu a závažnost určitého rozhodování, jež se často na první pohled jeví jako záležitost čistě odborné rutiny.“⁷⁵

6.1. Etické otázky v práci u dětí s DOV

Při individuální práci s dětmi, u nichž se projevilo dříve oslabení výkonu (poruchy optického či akustického vnímání, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, koncentrace

⁷³ Srov. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. str. 138-139

⁷⁴ BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex, 2005. str. 7

pozornosti, prostorové orientace, intermodality, seriality...aj.) je nezbytné vycházet z poznatků odborných věd, ale zároveň být schopen zhodnotit správnost svého jednání s těmito dětmi. Při práci s tabulkami na odcvičení diferenciací základních optických figur se lze při praktickém nácviku setkat se dvěma přístupy. V prvním jsou rodičům a dětem předloženy prázdné tabulky (každá tabulka velikosti A4 obsahuje tři sloupce natištěných prázdných čtverečků, každý sloupec obsahuje dvojice čtrnácti čtverečků, celkem je jich čtyřicet dva) s tím, že rodiče mají dítěti do tabulky každý den předkreslit kombinaci jedné až čtyř čar. Dítě je potom má stejně překreslit. Když to dítě zvládne, má si předkreslený čtvereček prohlédnout, následně zakrýt a čáru z paměti překreslit. Úkol mají provádět denně po dobu nejméně 3 – 4 měsíců a pak buď mohou či nemusí zajít za odborníkem, jestli chtějí vědět, zda byl nácvik úspěšný. V druhém přístupu jsou tabulky na odcvičení diferenciací základních optických figur odborníkem vždy dopředu předkresleny, podle stupně obtížnosti. Nejdříve dítě zkouší stejně překreslit kombinaci jedné čáry, když ji zvládne čtvereček po prohlédnutí si zakrývá a překresluje z paměti. Dále nacvičuje překreslování kombinace dvou, tří a čtyř čar. Navštěvuje odborného pracovníka buď jednou týdně a dostává předkreslené cvičné tabulky na sedm dnů či na čtrnáct dnů (dle vzdálenosti bydliště). Při každé návštěvě tak může odborník zkontrolovat správnost překreslování jednotlivých čar, předvést a názorně ukázat náročnější směry čar (správné je provádět tahy čar sešora dolů a zleva-doprava, pokud je to možné), posílit motivaci dítěte i rodiče a zhodnotit individuální práci dítěte.

V zásadě nelze ani jeden z přístupů nácviků dílčích úkonů považovat za nesprávný či eticky nepřijatelný, protože oba přístupy směřují k tomu, aby dílčí úkony dítěte byly nacvičeny. Jsou rodiče, jimž nedělá potíže denně dítěti předkreslit jednu tabulku, pochopit dané instrukce o způsobu provádění čar a jejich zakrývání či dodržení doby nácviku. Jsou ale i rodiče, kteří si po instrukci odborníka neví rady, ale přesto se setkají s tím, že dostanou tabulky na nácvik prázdné a kontrola je jim nabídnuta z kapacitních důvodů za tři až šest měsíců. Zde je vhodné zamyslet se nad tím, že etika: „Vychází z analýzy etických citů, které vznikají při hodnocení vlastního nebo cizího jednání po mravní stránce. Jejím úkolem podat analýzu jednání a podporovat mravnost.“⁷⁶ I v oblasti práva se můžeme setkat s formulací, která se nedá zákonem plně vystihnout, ale zní asi takto: „... v souladu s dobrými mravy...“. Pokud ji použijeme na případ rodičů, jež si neví rady s instrukcemi o nácviku a samotným nácvikem, bude analýza jednání tohoto odborníka spíše negativní, protože jeho jednání se dostává do rozporu se smyslem odborné či terapeutické práce s dítětem. Přesto je třeba vždy hodnotit a pozorovat danou situaci ze všech hledisek, než nějak striktně rozhodnout. Musíme

⁷⁵ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991, str. 25.

⁷⁶ BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex, 2005. str. 8

vzít proto v úvahu i pozici daného odborníka, jemuž je tento postup při odcvičování např. předveden jako jediný, jež dané pracoviště používá nebo musí dodržovat pouze tuto metodiku nácvičku či z kapacitních důvodů nejde provádět pravidelně nácvičky s dalšími dětmi. „Etika řeší tedy především problém mravního dobra, je vědou o mravnosti. Je tedy teorií, nikoli praxí. Praxí je morálka co by systém mravních pravidel, kterými se chceme řídit v životě.“⁷⁷ Morálka zahrnuje vše, o čem člověk přemýšlí a co dělá vzhledem k činění dobra. Ve světě člověk zasahuje do průběhu dění, je tedy odpovědný za události, k nimž přispěl nebo jimž naopak nezabránil. Etické emoce jsou blízké společenským citům. Stěží by se vyvinuly, kdybychom nežili ve společnosti. Dobro je v nejobecnějším slova smyslu to, co člověk hodnotí na jiném člověku jako užitečné a prospěšné. Aristoteles v knize pro svého syna „Nikomachova etika“ chtěl, aby synovým krédem bylo, že opravdovým člověkem se může stát, když využije všech možností směrem k dobrému. Epikuros zdůrazňoval „přirozené dobro“, jež uspokojuje lidské potřeby a náklonnosti. U Kanta je definicí dobra dobrá vůle.⁷⁸

Vydeme-li proto při hledání etického náhledu na výše uvedený problém z Kantova dobra jako dobrá vůle, dostáváme se do střetu, kam až např. sahají kapacitní důvody z tohoto pohledu, či zda je v souladu s etickým požadavkem činění dobra příslušný způsob nácvičky dílčích úkonů. Při promýšlení těchto etických otázek nelze najít jednoznačnou odpověď. Etický náhled nelze označit na jedné straně jako definitivně černý či bílý. Vždy je třeba vzít konkrétní situaci, ale i přesto lze zpravidla vyvodit, zda je eticky přijatelná či nepřijatelná. Těžko lze užít dobrou vůli např. v situaci, kdy z kapacitních důvodů již není možné pracovat s dalšími dětmi, i když by to daný odborník rád udělal. Samozřejmě, ale již lze za dobrou vůli považovat, pokud se organizace pokouší rozšířit kapacitu odborných pracovníků či pracoviště, aby možnost individuálního odborného odcvičení byla přístupnější.

Druhý přístup při odcvičení diferenciací základních optických figur zahrnuje v sobě více etických prvků, které je možné kladně hodnotit. Mezi etické prvky patří pravda, láska a spravedlnost, jež lze při práci s dítětem naplnit např. při nabídnutí pomoci rodičům při práci s dítětem, pravidelným setkáváním ulehčujícím zátěž při řešení problémových situací, navázáním vztahu spolupráce mezi dítětem a odborníkem, porozuměním a vcítěním do jeho situace při pravidelném setkávání. Pravidelným kontaktem odborníka s dítětem lze také předcházet pocitům méněcennosti a snižování vlastní hodnoty při nácvičce, který bývá náročný právě v těch oblastech, kde má dítě výraznější oslabení. Některé děti při nácvičce o sobě mohou prohlašovat, že jsou pomalé, hloupé či neschopné. Dítě má být plnohodnotným partnerem, jež je plně způsobilé pro daný nácviček a stává se zároveň odpovědným za jeho

⁷⁷ BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex, 2005. str. 11

⁷⁸ Srov. BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex, 2005. str. 11-12

úspěšnost. Skrze etické prvky (tj. pravda, láska a spravedlnost) se dítě s upřímností dělí o svou bolest a radost s jinými, což mu přináší hodnotu sdílení a sounáležitosti s ostatními.

K etickému problému dochází v případě, kdy je zřejmé, jak by se měl určitý odborník rozhodnout, ale pro něho je toto rozhodnutí osobně nepřijemné. Příkladem mohou být kritéria stanovená pro přijetí dítěte do nácviku vymezující jeho určitý věk, druh potíží a specifickou diagnózu, ale ono je nesplňuje, proto je nemůže přijmout. K etickému dilematu může dojít, když se v určité situaci zdá, že neexistuje přijatelné řešení.⁷⁹ Takovým dilematem může být např. způsob financování individuální práce s dětmi metodou DOV. Nácvik dílčích úkonů pro správný rozvoj všech oblastí vnímání – optického, akustického, prostorového, intermodálního a seriálního, je vysoce odbornou činností předpokládající kvalitní vzdělanostní i osobnostní úroveň specialisty. Činnost je z velké části hrazena z grantových projektů, jež jsou ale časově omezené. V mezidobí je nutné, aby rodiče přispívali adekvátní finanční částkou, která není vysoká, ale pro některé rodiče s nižšími příjmy přesto neúnosná. Zde vzniká konflikt hodnot a povinností. „Jako jedinci, osobnosti, jsme osobně zaangażováni na tom, abychom bez ustání, často v odpověď na výzvu okolí, hodnotili a rozlišovali. Naše životní praxe i její interpretace probíhá ve světle eticky relevantních představ a ideálů o tom, co je žádoucí, následováníhodné a vhodné. Interpretace život pouze nehodnotí, je to i jeho podstatná součást.“⁸⁰ Jakou interpretaci by měl zvolit daný odborník pro rodiče dětí, kteří nemohou přispět danou finanční částkou? Pokud se na základě povinnosti např. rozhodne s dítětem individuálně pracovat bez příspěvku, může znehodnocovat odbornou práci či snižovat její důležitost a potřebnost. Další otázkou by bylo, podle jakého kritéria by vybíral děti, jejichž rodiče nemohou přispívat, jelikož není v možnostech organizace ani v její kapacitě pracovat s dětmi bez hrazení minimálně nejn nutnějších nákladů. Zde se naskýtá ještě další otázka, zda je eticky přijatelné vybrat jen některé děti např. podle osobního vyhodnocení potíží dítěte či sympatií k němu. Jak se zachovat v situaci, kdy se na odborníka obrátí rodiče a požádají o nácvik dílčích úkonů u dítěte, které je už velmi úzkostně vyladěné na školu a někdy už odmítá do ní chodit, ale příspěvek na nácvik je nad jejich možnosti, neboť doma mají ještě další tři děti. Pro odborníka zde může vzniknout složité dilema, jak se zachovat. Ví, že např. grantový projekt bude až za rok, do té doby by měli rodiče přispívat na nácvik. Ví, že ale za rok, mohou být potíže dítěte tak rozsáhlé, že může být třeba přeřazeno do speciální školy nebo jeho úzkost ve spojitosti s nezvládnutím školních požadavků může vyústit ve stres, který mu dlouhodobě může způsobit psychické potíže či ohrozit jeho zdraví. Popsaný problém může být pro odborníka rozsáhlým dilematem s jeho vlastní schopností pomáhat druhým a starat se

⁷⁹ Srov. MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. str. 24

⁸⁰ HENRIKSEN, J. O. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. str. 71

o ně. „Tato schopnost spočívá u každého z nás na předpokladech jak emocionálního tak kognitivního charakteru. Zvláště empatie, schopnost nechat se za určitých okolností afektivně pohnout vnitřním hnutím druhého, má nezměrný význam.“⁸¹ Důležitá je i schopnost přiznat si vlastní zranitelnost pro daného odborníka, protože rozpoznání vlastní zranitelnosti je určujícím i pro náš samotný přístup ke slabostem druhých. Pocity a potřeby, které si sami nepřipouštíme, můžeme jen těžko akceptovat u druhých, a proto vzhled do vlastní osobní zranitelnosti je schopností vžít se do druhého.⁸²

Řešení popsaného dilematu není jednoduché a dotýká se několika zúčastněných stran. Mezi ně patří organizace zabývající se nácvikem DOV, oslabené či postižené dítě, jeho rodiče a dotyčný odborník. Z pohledu organizace jsou určena pravidla pro poskytování individuální práce s dětmi, činnost je hrazená grantovými projekty, sponzorskými dary a pokud v určité době nejsou, musí rodiče přispívat minimální částkou, která pokrývá např. náklady na pomůcky a kopírování cvičných tabulek a odměnu či mzdu odborníka. Zde stojí organizace před konfliktem toho, že poskytuje odbornou pomoc dětem v náročnějších situacích spojených se zvládnutím školních dovedností a finančním zabezpečením této činnosti. „Etika zásad vyzývá k poslušnosti vůči pravidlům a vůči těm, kteří je stanovili. Ale pravidla, normy a zásady nemají přece vylučovat možnost etické osobní zangažovanosti nebo snahy zkoumat problémy z různých stran. V kontextu profesní etiky (podobně jako v životě vůbec) má etika napomoci nastolit dostatečnou blízkost, osobní nasazení a osobní angažovanost. Etika má však také zaručit dostatečný odstup. Nikoli proto, aby se člověk vyvlékl z osobní odpovědnosti, nýbrž proto, abychom dělali dobrou práci. Souhru blízkosti a odstupu označujeme jako profesionalitu.“⁸³

6.2. Etická odpovědnost rodičů

Složitější situace nastávají v případě, když si někteří rodiče nechtějí obtíže svých dětí připustit. Argumentují např. tím, že s nimi také nic nikdo necvičil, nedělal a že základním vzděláním prošli také. Někdy se snaží najít viníka v sobě, partnerovi, rodině, prarodičích a ostatních příbuzných. Nechtějí si přiznat, že jejich dítě neumí to, co ostatní děti zvládají již dávno. Na upozornění např. učitelky v mateřské škole, že jejich dítě méně komunikuje, má zúženou slovní zásobu, vadu výslovnosti některých hlásek, nerado kreslí a skládá ze stavebnic, nemá rozvinutou jemnou motoriku ruky, horší koordinaci pohybů, potíže se

⁸¹ HENRIKSEN, J. O. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. str. 29

⁸² srov. tamtéž, str. 30

⁸³ Tamtéž, str. 196

zapamatováním jednoduché básničky, písničky či pohádky...apod. reagují nechápavě a snaží se tvrzení učitelky vyvrátit. Větší problém mezi rodiči nastává, když jeden z nich potíže dítěte připouští a druhý je radikálně odmítá. Je možné se setkat s tím, že jeden z rodičů přijme po otestování dílčích úkonů u dítěte, že je třeba s ním individuálně pracovat, ale druhý práci s dítětem odmítá. S tím souvisí několik etických problémů. Pro dítě není dobrem to, že rodiče nepřijali jednotně jeho potíže, oslabení či postižení. Situace bývá zdrojem dalších konfliktů mezi nimi a ty mají zpětně na dítě negativní vliv. Spor mezi rodiči může někdy vyvrcholit až rozvodem, při kterém odchází většinou rodič, jež nepřijmul či odmítnul potíže svého dítěte. Nezbytným základem je problém akceptovat. „Rodiče jsou odpovědni za interakci s dítětem, za jeho výchovu a péči o ně. Pozitivní, bezpečná, vřelá a tvořivá atmosféra podporuje zdravý sociálně-emoční vývoj dítěte.“⁸⁴ Každé dítě je jedinečnou osobností s mnoha pozitivními rysy a odchod jednoho z rodičů kvůli jeho určité „nedostatečnosti“ nelze z žádného pohledu včetně etického, přijmout. Důležité je vnímat potřeby dítěte, snažit se poznat oblasti, které je nutné rozvíjet, ale zároveň si všimnout dovedností, jež dítěti jdou. Osamělý rodič s postiženým dítětem je ve zcela náročné životní situaci sám. Potýká se s odchodem životního partnera, jež mu přináší psychickou i fyzickou zátěž a zároveň vnímá velkou zodpovědnost za dítě, na kterou je sám. I pro oba rodiče je někdy velmi náročné přijmout velkou zodpovědnost za takto postižené dítě. Nejdůležitější zde je správné posouzení situace nejenom dítěte, ale i opuštěného rodiče. Vždy se jedná o záležitost eticky náročnou a složitou, při které je třeba posilovat vzájemné vazby mezi dítětem a rodičem spolu s posilováním sebevědomí a pocitu bezpečí, lásky včetně profesionální pomoci odborníka. Ten se neobejde bez empatie, ale i schopnosti nemotivovat opuštěného rodiče k další práci s dítětem pro jeho rozvoj, osamostatnění (když je to možné) a začlenění se mezi vrstevnickou skupinu.

Postižené dítě, pokud není jediným dítětem, obvykle vyrůstá mezi dalšími sourozenci. Rodiče někdy potřebují, aby jim sourozenec postiženého dítěte s péčí o něho pomohl. Přijme-li sourozenec pomocnou roli při péči o nějak postiženého sourozence, je vše v pořádku. Může se ale stát, že pečovat o sourozence nechce a obviňuje rodiče, že ho trestají či zatěžují péčí o něho. Povinností rodičů je zajistit péči o všechny děti, a proto nemohou přenášet hlavní péči o postižené dítě na jeho sourozence. Z pohledu rodičů ale může jít o např. nenáročnou pohlídnání, podání potřebných věcí či dohlédnutí nad cvičnými tabulkami pro rozvoj psaní písmen apod. V případě konfliktů je třeba hledat pomoc a radu mimo rodinu. Zkušenosti odborníci dokáží nestranně posoudit rozsah vzájemné pomoci a ohleduplnosti mezi sourozenci. Zároveň bývají posilujícím prvkem pro rodiče zkušenosti jiných rodin s obdobnými problémy. Přesto právě

⁸⁴ MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. str. 233

oslabené či postižené dítě může rodině pomoci se semknout při překonávání společných překážek a obtíží a v konečném důsledku tak kladně posílit vzájemné rodinné vazby.

Každé dítě potřebuje svět uspořádaný podle určitých pravidel a řádu, jež napomáhá pozitivnímu vývoji dítěte a jeho dozrávání. Tím je mu umožněno úspěšné pochopení a postupné začlenění do světa dospělých. Potřebuje vědět, že v jeho životě mu rodiče a nejbližší lidé budou vždy nablízku. Dodržování pravidelného řádu a přehlednost prostředí umožní dítěti to, že za stejných okolností může očekávat stejné reakce a že určitá pravidla platí bez výjimky. Protikladem je např. nepřehledné prostředí zahlcené množstvím rozptýlujících podnětů, hraček a předmětů působících na dítě chaoticky. Dítě většinou neví, jakou hračku má zvolit a téká od jedné ke druhé. Vhodné je proto hračky a předměty uklízet, aby na dítě působilo méně podnětů, ze kterých má možnost si vybrat. Pokud je dítě zvyklé po dokončení hry hračku nejprve uklidit a potom si vybrat další, je pro něho úklid hraček přirozeným postupem, jež vnáší do jeho života řád. Tak, jak postupně dozrává, mění se jeho zájmy, a proto prostředí, ve kterém se nejvíce pohybuje, by mělo být vybaveno tak, aby nabízelo předměty přiměřené schopnostem a věku dítěte, jež by v něm probouzelo impulsy k tvořivým aktivitám. V rodině děti poznávají základy mezilidských vztahů, pravidelný řád a pracovní návyky včetně prvních etických otázek týkajících se upevnování toho, co je dobré, jak se to má dělat, co je zlé a co se nemá dělat. Nejdůležitější pro dítě je samotný příklad rodičů, kteří dítěti tím, že sami dodržují etická pravidla, ukazují správný vzor a upevňují životní náhled.

Každé dítě je jedinečné a potřebuje pro svůj zdravý vývoj **životní oporu ve svých rodičích**. Potřebuje vědět, že i když se mu něco nepodaří, **budeme ho mít rádi proto, jaké je**, a ne proto, co vykonal. Je třeba podpořit své dítě, když se mu něco nedaří a má z něčeho strach. I nevěřící rodiče by měli vědět, že náboženství může jejich dítěti pomoci. V každém případě může modlitba přispět k rozvoji soustředění dítěte. Může být zdrojem jeho vnitřní síly, jež mu pomůže v každodenním rozebírání pocitů a myšlenek. Zkušenost návštěvy kostela v neděli, může být pro dítě do budoucna vodítkem a všestrannou podporou.⁸⁵

6.3. Etická odpovědnost vyučujících

V současné společnosti se stále více objevuje snaha po dosažení úspěchu. „Je-li nejvyšší hodnotou člověka úspěch, pak mu láska, pravda, spravedlnost, něha a soucit nebudou k žádnému užitku. Může tyto ideály vyznávat, ale nebude o ně zápasit.“⁸⁶ Výraz „být v módě“ znamená pro člověka od raného dětství být žádaný a úspěšný. Ctnosti, které se učí –

⁸⁵ Srov. TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997, str. 127-128.

⁸⁶ FROMM, E. *Psychoanalýza a náboženství*. Praha: Aurora, 2003. str. 108

ctižádostivost, vnímavost, schopnost přizpůsobit se nárokům ostatních, jsou pro něho tak obecné, než aby mohly poskytnout vzorce pro úspěch. Snaží se proto sledovat vše populární – různé trendy, filmy, časopisy, aby získal přesnější obrázek receptu na úspěch. „Nelze se divit, že za takových okolností musí cit pro vlastní hodnotu vážně trpět. Podmínky ovlivňující jeho sebeúctu se nacházejí mimo jeho kontrolu. Je závislý na souhlasu ostatních a neustále jej potřebuje, což jej nevyhnutelně přivádí do bezmoci a nejistoty.“⁸⁷ V takovém prostředí se někdy již ocitá dítě na základní škole. Již v první třídě se za úspěšné a vzorné dítě považuje to, co se vše rychle naučí, výborně se soustředí a nevyrušuje, často se hlásí a je aktivní, ví vždy přesně o čem se učí a na jaké straně učebnice jsou, nezapomíná domácí úkoly. Pokud osobnostní vlastnosti tohoto dítěte jsou v normě, dítě mělo v rodině dostatek lásky a bezpečí, navštěvovalo pravidelně mateřskou školu, jeho vývoj probíhal rovnoměrně bez výrazných výkyvů či opoždění spolu s tím, že jeho inteligence je zhruba v pásmu průměru, má adekvátně rozvinuté volní vlastnosti, tak je velmi pravděpodobné, že jeho školní úspěchy a sociální začlenění do kolektivu dětí, bude bez výraznějších potíží. V opačném případě, pokud se jedná o zapojení a začlenění oslabeného či postiženého dítěte do školního kolektivu, mohou nastat složitější situace. Jednou z nich, se kterou se lze setkat, je nepřijetí daného dítěte kolektivem dětí. Takové dítě někdy není pro ostatní děti dostatečně hodnotné protože např. neumí číst nebo nečte správně a rychle nahlas, je pomalejší a ostatní zdržuje, vlivem opožděného či nerovnoměrného vývoje kognitivních funkcí nereaguje správně na zadané pokyny a neví, jak odpovědět na položenou otázku...apod. „Každý člověk je hoden úcty jednoduše pro to, že je člověkem – není přitom důležité, jestli nám je, či není sympatický, užitečný, nebo jestli s námi jedná poctivě, či ne. Kantovské etice je cizí představa, že by účel světil prostředky.“⁸⁸ V důsledku toho mu ostatní děti mohou dávat najevo svoji převahu, zesměšňovat ho či snižovat jeho hodnotu verbálními či neverbálními projevy, nevytvářet s ním kamarádské vztahy a nejrůznějšími projevy se od něho distancovat. Tyto děti mohou mít pocit, že jsou ve třídě plně dětí, úplně samy. Stojí stranou školního dění a výsledky jejich školní práce se ještě více snižují. V těchto situacích má významnou úlohu vyučující ve třídě, protože sice je jeho hlavní povinností děti učit a vzdělávat, ale zároveň i vytvářet vhodné klima třídy pro přijetí dětí s určitými odlišnostmi. Pedagogové by měli rozvíjet nejenom intelektuální, ale i etickou stránku dětské osobnosti. Citlivé seznámení dětí s potížemi spolužáka, může být jednou z možností začlenění oslabených či postižených dětí do školního kolektivu. Pedagog „usiluje, o co nejobektivnější poznání každého žáka, jeho osobních předpokladů a možností dalšího vývoje. Respektuje a vychovává svědomí žáka či studenta. Využívá příležitosti k tomu, aby se

⁸⁷ FROMM, E. *Psychoanalýza a náboženství*. Praha: Aurora, 2003. str. 108

⁸⁸ MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. str. 28

žáci učili řešit nedorozumění a sociální konflikty, překonávat různé překážky a získat tak potřebnou sílu k překonání pocitu marnosti a bezvýchodnosti řešení.“⁸⁹ Další možností může být vyzdvižení všech schopností a dovedností oslabeného či postiženého žáka a jejich uznání před ostatními dětmi, což posiluje hodnotu daného žáka. Také vyjádření nesouhlasu s např. ponecháním postiženého spolužáka bez pomoci, když nemůže něco najít či vyndat a odsouzením tohoto jednání, může být pro děti konkrétním a významným příkladem pro jejich další chování k tomuto spolužákovi.

Často až analýza výsledků po otestování dítěte, jeho dílčích úkonů a ostatní získaná data o dítěti (anamnéza, pedagogicko-psychologické vyšetření) použité jako nástroj etické reflexe, ukazuje přítomnost a závažnost mravních otázek. Pedagogicko-psychologickou analýzou se objeví např. kolize motivů zúčastněných partnerů, na jedné straně pedagoga (ve školním prostředí) a na druhé straně oslabeného či postiženého žáka. Uvedu z vlastní praxe příklad dítěte s rozsáhlým dílčím oslabením a poruchou koncentrace pozornosti s průměrnou inteligencí a na straně druhé pedagoga, jež pro dítě neměl pochopení ani v době, kdy nacvičoval jednotlivé dílčí úkony a byla terapeuticky stimulována jeho koncentrace pozornosti. Tzv. „hájení dítěte“ v době nácviku dílčích funkcí nelze nijak eticky normativně zdůvodnit, přesto patří k profesionální etice pedagoga nezbytná míra pochopení, tolerance, duševní vyrovnanosti, vzhledu do motivů profesní činnosti, schopnosti introspekce a sociální inteligence.⁹⁰

Děti s oslabenými dílčími úkony či jinými poruchami a postiženími, jež mají potíže se soustředěním, únavou či impulzivitou, připadají školní úkoly nad jejich síly, velmi obtížné. Pokud jsou trochu pozadu s učební látkou, zhoršuje se jejich chování. Pedagogové, kteří nereflektují jejich poruchy, jim mohou zadávat pro ně náročné úkoly, které děti nejsou schopny řešit. Často jsou tak považovány za nekooperativní a líné. Děti se také často obávají zkoušení a neumí se vyrovnat s na ně kladenými nároky. Pedagogové argumentují tím, že pro ně nemohou vytvořit např. z časových důvodů, nebo z důvodů stejných podmínek pro všechny žáky, ...atd. jiný typ zkoušení, který by konkrétně vyhovoval danému žákovi po dobu nácviku DOV. Setkáváme se i dnes s těmi, kteří nevyjdou vstříc určitému žákovi, a proto v praxi volíme po dohodě s rodiči a pokud je to možné, jinou základní školu, kde je dopředu domluveno určité „hájení dítěte“ v době individuálních nácviků dílčích úkonů.

Chování dítěte, jeho aktivita či pasivita, se může zhoršovat, pokud trpí pocitem, že si na něho učitel „zasedl“. Každé dítě mívá zpravidla své málo oblíbené učitele, ale zvládá-li

⁸⁹ *Etický kodex křesťanského učitele*. Praha: ČBK, 2005. str. 9

⁹⁰ Srov. ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. str. 24-25

těžko školní povinnosti, stává se, že své problémy kompenzuje jako nedostatky obávaného učitele. Jde o to citlivě zareagovat a najít s dítětem jakýsi „náhled“ na celou situaci. Vhodné je také, když si rodiče domluví neformální schůzku s třídním učitelem, protože dítěti lze účinně pomoci pouze ve vzájemné spolupráci rodičů a pedagoga. Přirozeným jevem v mezilidských vztazích jsou projevy určité sympatie a antipatie. Nelze předpokládat, že by se neobjevily ve školním prostředí. Kvalitní pedagog by měl při vyučování dávat prostor všem dětem a dát jim najevo, že i přes jejich horší výsledky s nimi počítá a nezařadil si je do kategorie neúspěšných žáků. Z praxe nám situaci ve školní třídě děti popisují nejčastěji takto: „Pan učitel má rád Anežku, Vojtu, Pavla a Honzíka. Nesnáší Frantu, Dana, Janu a Lucku, protože vyrušují a hodně zlobí. Všichni se špatně učí. Mě také nemá rád.“ A my se jich ptáme: „Třeba se ti to jenom zdá, pan učitel má rád určitě i tebe.“ Dítě odpoví: „Ne, mě málo vyvolává, nečtu tak rychle jako ostatní a nehlásím se pořád, mě si nevšímá.“ Samozřejmě v tomto případě, může jít o čistě subjektivní pocit daného žáka, ale přesto pro jeho další rozvoj bude důležité, aby se naučil ve školním prostředí se prosadit a vše je nutné konzultovat s příslušným pedagogem.

V každém případě je důležité vždy dítě chválit a pochválit ho za to, co umí a ne neustále rozebírat, co se ještě musí naučit. I při nácvicích dílčích funkcí je důležité dítě chválit za každý i třeba méně vydařený pokus s tím, že např. na začátku to ostatním dětem také nejde, ale ty jsi moc šikovný, dnes jsi to udělal nejlépe apod. Vždy je třeba nácviky s dítětem provádět v radostné optimistické náladě a vzájemné harmonii. Výsledek nácviku je závislý na osobnosti odborného pracovníka a jeho přesvědčení, že je schopen danému problému dítěte porozumět a věřit ve svou vlastní schopnost dítěti pomoci. Nelze opomenout to, že kvalitní terapeut dokáže dítě nemotivovat a přesvědčit, že je v jeho silách nácviky dílčích úkonů zvládnout. Ze zkušeností z praxe se doporučuje pro tyto děti:

- **pravidelný denní rozvrh**, který je pro děti důležitým zdrojem pocitu bezpečí, pravidelné vstávání a ukládání ke spánku pro zdravý vývoj dítěte
- **zaměřit se více na odměny** než tresty, pozorně si všímat, kdy se dítě chová dobře a správně
- **důležitá je kázeň**, jež vymezuje hranice chování a prostor, kde se dítě může realizovat, přináší životní smysl, posiluje osobnost a pomáhá vytvořit pocit sebeurčení a jistoty (rodiče problémových dětí je většinou ke kázni vůbec nevedou)
- pokud dítě něco vypráví, je třeba mu **pozorně naslouchat**, nepopichovat ho, nezesměšňovat a neměnit význam toho, co vypráví

- je třeba **posilovat sebeúctu dítěte** a posilovat jeho pocit vlastní identity, protože dítě, které má problémy, si sebe obvykle málo váží
- **učit dítě sebekontroly** tak, aby se umělo vnímat nezávisle na svém handicapu, mělo by pochopit, že má určité potíže (oslabení, poruchu, postižení), ale že je může kontrolovat
- pro ulehčení situace dítěte, je třeba ho učit **pravidelně relaxovat**, nejprve klidnou hrou, když je malé, postupně vhodnými relaxačními cviky s využitím např. relaxační hudby.

6.4. Etická odpovědnost organizace

Pravidla organizace, která nabízí pomoc dětem nejsou cílem samy o sobě, nýbrž mají sloužit ke kvalitě zmíněné pomoci. K profesionální kompetenci organizace patří také kritický odstup. Ten však ale v první řadě předpokládá dostatečnou blízkost. Blízkost není-li přítomná, je odstup organizace nemorální, demoralizující.⁹¹ Kladně je možné v tomto případě hodnotit organizaci, jež se s účastí vyjádří ve smyslu omezených finančních možností stávající praxe a hledající možnost dalšího způsobu hrazení činnosti např. formou sponzorského příspěvku nebo půjčky z prostředků organizace, která bude uhrazena později z grantového projektu apod. Negativně je možné v tomto případě hodnotit přístup organizace, která by rodičům doporučila např. počkat jeden rok až bude otevřen grantový projekt či by rodiče s dítětem striktně odmítla, když nemohou platit příspěvek apod. Vždy je ale třeba rozhodnout a eticky promyslet i zvážit, jakému řešení dát prioritu a vhodně zformulovat zdůvodnění upřednostněné alternativy.

Dítě potřebující pomoc se školními nároky, může mít pocity nižšího sebevědomí, neúspěchu i smutku, nemusí mít takřka žádné kamarády, může být spíše introvertní a stát stranou. Nemusí se chtít zapojovat do zájmových kroužků z obavy ve vlastní selhání. „Postoj k sobě tvoří rámec pro schopnost přijmout druhého, jeho sdělované zážitky, pocity, nálady. Obecná poučka říká, že můj vlastní citový život rezonanční prostor pro schopnost přijmout – být účasten a dojat – pocity druhých. Jestliže se dítěti nedostává přijetí a potvrzení, není subjektivní skutečnost dítěte platnou realitou, k níž by mohlo samo chovat důvěru. Dítě, které je „viděno“, jež obdrží své zážitky potvrzeny, ať už pozitivně nebo negativně, jako zdroj radosti nebo obav, vyrůstá jako osobnost se základní výbavou důvěry k sobě sama, k druhým,

⁹¹ HENRIKSEN, J. O. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. str. 196

ke světu.“⁹² Negativní životní zkušeností může pro něho být to, že mu organizace neposkytne pro něho z tak těžko pochopitelných důvodů (finančních) potřebnou pomoc, jež mu byla předeslána. Zkušenost opuštěnosti v jeho situaci může v jeho vědomí zanechat traumatické následky. Závislost dítěte na druhé osobě (matce a otci) a závislost na péči druhých je skutečností neoddiskutovatelnou. Dítě si v případě svých školních potíží nemůže pomoci samo, a proto **hledání možností a nabídnutí mu pomoci**, je pro něho důležitým ujistěním do budoucnosti, které lze pro něho i **organizaci kladně hodnotit**.⁹³

Rodiče cítí odpovědnost za dítě a přichází za odborníkem z organizace proto, aby jim vysvětlil a pomohl s jeho potížemi. V popsaném případě mohou být zaskočení tím, že by jim odborník nemohl pomoci, když nemohou na činnost s dítětem přispívat. Mohou na něho např. uskutečňovat určitý psychický nátlak proto, aby se nad nimi ustrnul a pracoval zdarma z pohledu jeho poslání pomáhat dětem. Když toto udělá, tak se ale může dostávat do konfliktu se svým vlastním svědomím, protože i další rodiče chtějí, aby s dětmi pracoval bez příspěvku. Tím může na jedné straně degradovat odbornou práci v organizaci a snižovat její status, protože např. z pohledu určitých rodičů, lidí jsou činnosti a služby poskytované bez úhrady neuznávané a podhodnocené. Na straně druhé: „Jednat podle svého svědomí tedy znamená jednat v souladu s ideály, jimiž se cítíme vázáni a jsme ochotni se za ně postavit. Svědomí zajišťuje, že nejsme ovládáni jen silami mimo nás, ale že můžeme zachovávat vlastní morální pojetí. Brání také totální vydanosti přání a vůli druhého a umožňuje nám zaujímat nezávislý postoj. Paralelně k tomu usiluje svědomí o naplnění normativních očekávání a povinností, které jsou nám uloženy. Brát v úvahu svědomí tedy znamená brát v úvahu ostatní lidi.“⁹⁴ Každý náš postoj, záměr a čin přináší s sebou etický rozměr. To, že každý vztah implikuje odpovědnost, nesmí žádného odborníka, stresovat. Organizace nám na jedné straně ukládá povinnosti a předkládá pravidla, které samy o sobě ještě etickou odpovědnost netvoří. Odpovědnost je těsně spojená s důvěrou, jež nám ostatní projevují a způsobem, jakým zacházíme s dítětem (člověkem) při práci s ním. **Nejdůležitější je, aby rodiče i děti cítili, že je organizace a odborníci v ní berou vážně, a že na jejich důvěru adekvátně reagují zároveň s tím, že se jim plně věnují a pomáhají tak, aby jim to bylo k užitku.**⁹⁵

⁹² HENRIKSEN, J. O. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. str. 37

⁹³ Srov. tamtéž, str. 33

⁹⁴ Tamtéž, str. 203

⁹⁵ Srov. tamtéž, str. 201-202

7. Kazuistiky vybraných případů dětí

Vybrané kazuistiky jsem do diplomové práce zařadila proto, abych jimi názorně ukázala a demonstrovala praktickou a přímou práci s dětmi nejenom oslabenými, ale také postiženými a zanedbávanými. Ve vybraných kazuistikách jsou aplikovány i morálně-etické principy a zásady pro práci s dětmi. Druh oslabení a postižení jsem vybírala podle nejčastějšího zastoupení specifických potíží dětí v poradně DOV. V kazuistice číslo 1 je velmi podrobně popsán praktický nácvik dílčích úkonů u dítěte s těžkou sluchovou vadou. Spolupráce s matkou tohoto dítěte byla na tak vysoké úrovni, že umožnila zpracovat velmi podrobnou anamnézu spolu s vývojem řeči sluchově postiženého dítěte v pěti a osmi měsících jeho života. V kazuistice číslo 2 je popsán nácvik dílčích úkonů u dítěte se zrakovou vadou a oslabenou centrální nervovou soustavou. Kazuistika číslo 3 ukazuje práci s šestiletým chlapcem, který má potíže s vývojovou poruchou koordinace a projevující se u něho dílčí oslabení výkonu. Kazuistika číslo 4 ukazuje práci s dítětem, u něhož se projevuje deprivací syndrom, specifická porucha chování (ADHD) a nerovnoměrný mentální vývoj. V kazuistice číslo 5 je ukázána práce s devítiletou holčičkou, u níž byly diagnostikovány emoční problémy a obtíže v chování (EBD). Zajímavý je v této kazuistice popis potíží dítěte z pohledu matky. Zároveň je na konci kazuistiky uvedena zpětná vazba, kdy nás matka kontaktovala tři roky po ukončení nácviku. Kazuistika číslo 6 popisuje podrobně práci s dítětem majícím vývojovou expresivní dysfázii, organické poškození CNS, nerovnoměrný mentální vývoj, které bylo umístěno do pěstounské rodiny a později adoptováno.

7.1. Kazuistika č. 1

Vojtěch – narozen 1997, žák mateřské školy, diagnostikován v 6. letech.

Těžká sluchová vada, oboustranná percepční vada sluchu, dílčí oslabení výkonu.

Těhotenství

První, chtěné, normální průběh, matka během těhotenství neprodělala žádná závažnější onemocnění, neužívala žádné léky včetně antibiotik.

Porod

Plod by přenášen, porod byl vyvoláván po termínu, průběh porodu normální.

Novorozenecké období

Porodní váha 3 740 g, porodní míra 50 cm, kojení do 16 měsíců.

Další neuropsychický vývoj

Chůze ve 13. měsících, v 18. měsících zjištěna těžká percepční ztráta sluchu (hypacusis perc. gravis billat.), od 22. měsíců používána naslouchadla, první slova po 3. měsících od používání naslouchadel, od 3 let digitální sluchadla, dlouho mu trvalo než získal návyk udržování čistoty (asi ve 2,5 letech), zrak v pořádku, ale zhoršení v 5. letech – korekce brýlemi.

Onemocnění

Žádná závažnější dětská onemocnění neprodělal, pouze běžné virózy a dětská onemocnění.

Jiné zvláštní údaje

Gracilní, výškou ani váhou neodpovídá věku, v určitých situacích nadměrné prosazování až vzdorovité chování.

Osobnost dítěte

Výrazný motorický neklid, poruchy koncentrace pozornosti a hyperaktivita. Verbální komunikace i přes oboustrannou percepční nedoslýchavost na dobré úrovni, ale řeč postižena dyslálií – navštěvuje logopeda, silně reaguje na osobní kontakt.

Otec

Narozen 1969, vzdělání vysokoškolské – ČVUT, energetický auditor, neprodělal žádná zvláštní onemocnění, mluvil později až ve 3. letech věku, je přenašečem genu Connexin 26 způsobující sluchová onemocnění, riziko 1:4 pro vlastní děti, projevuje velké pochopení pro chlapce, vztah založený na vyrovnanosti a klidu.

Matka

Narozena 1974, vzdělání středoškolské – všeobecné gymnázium, celní deklarantka, v dětství prodělala pouze běžná onemocnění, zraková vada se u ní projevila v 10. letech – dalekozrakost korigována brýlemi, nemá sluchovou vadu, ale je přenašečem genu Connexin 26 způsobující sluchová onemocnění při riziku 1:4 pro vlastní děti, chlapci se hodně věnuje, vyvážený vztah založený na vzájemné lásce a důvěře.

Sourozenci dítěte

Nemá sourozence.

Vztahy v rodině

Úplná rodina, od začátku manželství samostatný byt, prarodiče ochotně poskytují pomoc při doprovodech chlapce do kroužků, poradny a jiných aktivit a přistupují k chlapci bez zvláštního zvýhodňování díky sluchové vadě, z jejich strany jde o racionální výchovu,

v rodině demokratická výchova, dítě je partnerem, má vytyčené hranice – zdravá autoritativní výchova, v rodině posilování tj. „otužování“ v situacích přinášejících frustraci vzhledem k těžké sluchové vadě, výchova rodičů je milující a na vysoké úrovni, více času tráví s chlapcem matka a je pro něho větší autoritou.

Rozhovor s chlapcem

V sociálním kontaktu je spontánní, bez tenze, adaptace kvalitní, komunikativní, výrazné obtíže ve schopnosti koncentrovat pozornost, psychomotorický neklid, celková impulsivita, neobratnost v kresbě, vady výslovnosti.

Hra

Nerad si hraje sám, vzhledem ke sluchové vadě si zvykl na kolektivní hry, rád má hlavně společenské hry, oblíbil si puzzle, sám se od 3. let věku naučil písmenka a rodiče s ním cvičili globální čtení, synteticko-analytické čtení pro sluchově postižené, naučil se za 3 měsíce číst, od 4 let čte sám, nejraději dětské encyklopedie a časopisy (Sluníčko, Mateřídouška, ABC, Čtyřlístek).

Sebeobsluha

Ranní oblékání pomalejší s pomocí matky, od 5. let samostatně, pečlivě, ale trvá dlouho, musí být slovně pobízen a motivován další činností, hračky si uklízí samostatně, věci si skládá, má rád pořádek.

Chování

Zajímá se o všechno kolem, u všeho vydrží krátce, není vytrvalý, pokud se mu nedaří úkol rychle vyřešit, odmítá ho, těžko snáší neúspěch.

Jídlo

Stravu si vybírá – odmítá zelí a vejce.

Spánek

Potíže s usínáním, s celkovým zklidněním, nyní zlepšení, usne do půl hodiny.

Zájmy

Naučil se brzy číst, čtení ho zklidňuje, ale i rád jezdí na kole, naučil se jezdit ve 3. letech, má rád míčové hry.

Televize

V rodině nemají televizi, večery tráví společně, nejčastěji hrají společenské hry, nebo míčové hry venku, u prarodičů se dívá, ale nerozumí všemu, využívají pořady s titulky a sledují soutěžní pořady pro děti.

Řeč

Zpočátku impulsivní, ale dobře vybudována, rozvité věty, rychlý proud řeči, někdy až ke škodě na srozumitelnosti, vada výslovnosti – dyslálie.

Vztahy k okolí

S vrstevníky si rozumí, přijímají ho, ale rád je s dospělými, nestydí se a povídá si s nimi.

Jiné údaje

Vzhledem k těžké sluchové vadě s ním matka provádí reedukaci sluchu pravidelnými sluchovými cvičeními, hru na zobcovou flétnu, navštěvuje logopedii, arteterapii, trénink EEG Biofeedback, dochází do psychologické poradny Aura, pravidelně navštěvuje poradnu DOV, kde si individuálně procvičuje dílčí deficity, jezdí na psycho-rehabilitační pobyty pro rodiče s dětmi.

Adaptace na mateřskou školu

Proběhla bez výrazných potíží, chlapec si dobře zvykl na prostředí, děti byly dopředu taktně upozorněny na jeho sluchovou vadu, přijaly ho, byl proto integrován v běžné třídě mateřské školy, je nadprůměrně inteligentní dle vyjádření psychologa, velmi živý, aktivní, nadměrně se prosazuje (vztek, odmítání činnosti či spolupráce), po usměrnění a vysvětlení konfliktní situace odsouzením nevhodného chování nikoli jeho osobnosti se uklidní a je schopen dále spolupracovat.

Komunikace

Orální, převládá oční kontakt, odezírá jen minimálně, rozumí dobře, při únavě s odstupem času je však nutné otázky opakovat.

Řeč

I přes těžkou sluchovou vadu je vybudována, má rozvité slovník, hovoří plyně ve větách, proud řeči je příliš rychlý až na hranici srozumitelnosti, nutnost zpomalit.

Grafomotorika

Průměrná, výkon je nepříznivě ovlivněn nesprávně fixovaným úchopem tužky (špetka, drápek, držení nízko u hrotu), zápěstí rigidní, neuvolněná ruka, silnější tlak na podložku, figurální kresba méně vyspělá.

Lateralita

Souhlasná dominance pravé ruky a pravého oka.

Psychomotorický vývoj sluchově postiženého dítěte

3 měsíc – „pase koníčky“

5 měsíc – převalování z břicha na záda a opačně

6 měsíc – tluče hračkami o stůl

chápe „berany, berany duc“

první zub

plazí se dopředu

7 měsíc – začíná sedět

začíná plavat s matkou

7,5 měsíce – stojí s oporou

klečí na kolenou

8,5 měsíce – sám se postaví v postýlce

11 měsíc – navléká kroužky na tyč

chodí s oporou

12 měsíců – první samostatný krok

13 měsíců – samostatně chodí

Vývoj řeči sluchově postiženého dítěte – Vojta (5 měsíců sluchadla)**Zvířata**

beránek

beruška

Vojta

bé

e-u-a

bobr	o-r
čáp	áp
had	ad
ježek	je
kachna	ňachňa
kočka	miau
kohout	o-out
koza	me
kráva	bú
krtek	r-tke
kůň	í-á-á
labuť	
lev	
medvěd	méd'á
motýl	motýl
moucha	mať'a
mravenec	
myška	my
opice	opi-e
orel	
osel	í-á
papoušek	a-ou-ek
páv	áf
pes	ap
pipi	pipi
prase	och
ryba	yba

slepice	e-i-e
slon	on
sova	
šnek	ek
tygr	igr
včela	bzz
veverka	
vrána	
zajíc	ajíc
želva	elva
žirafa	iafa

Jídlo

banán
 ananas
 bonbón
 brambory
 citrón
 česnek
 houba
 hruška
 chleba
 jablko
 kakao
 kaše
 maso
 mléko

Vojta

baňán
 aňaña
 bonbón
 am-o-i
 i-ón
 e-ek
 ouba
 e-ba
 a-o
 a-a-o
 a-e
 ma-o
 í-ko

mrkev	mr-ef
polívka	o-ív-a
rohlík	oík
sýr	ír
vejce	
zmrzlina	i-i-na

Osoby

máma	máma
táta	táta
babi	babí
děda	deda
mimi	mimi
holka	
kluk	
pán	án
paní	aní
Štěpa	epa
Agáta	Agáta

Vojta**Věci**

bota	ota
bryle	ile
čepice	e-pi-e
bačkory	
deštník	
dům	ům

Vojta

džbán	án
flaška	
hodiny	
klíč	íč
klobouk	
knížka	
kočárek	o-á-ek
konvice	o-i-e
koruna	o-u-a
košík	
krk	rk
kytara	y-a-a
kytka	ití
letadlo	éro
lžíce	íce
měsíc	esíc
mašina	ma-i-a
noviny	
nos	
obličej	ob-i-ej
oči	
pila	i-a
ponožka	o-o-ka
prádlo	
pupík	
pusa	
rukavice	

rýč	íč
slunce	á
strom	om
trubka	tú
tužka	
uši	
vidlička	
voda	oda
volant	
záchod	
zvon	im-am
žárovka	á-of-a
žebřík	e-ík

Slovesa**Voita**

čůrat	
jít	
kakat	a-at
napít	apít
otočit	
pojd'	
prát	
spát	át
uklidit	
umýt	
vařit	
vyčistit zuby	

<u>Ostatní</u>	<u>Vojta</u>
ahoj	a-oj
bác	bá
díky	í-i
ham	am
hodný	
hotovo	o-to-o
chyba	iba
jeden	
mokrý	ok-rý
ne	ne
nejde to	ej-de-o
pálí	pálí
pomalů	o-a-u
pozor	
prosím	o-ím
stejně	

Vývoj řeči sluchově postiženého dítěte – Vojta (8 měsíců sluchadla)

<u>Zvířata</u>	<u>Vojta</u>
beránek	bé
beruška	e-u-a
bobr	o-r
čáp	áp
had	ad
chobotnice	oboice

ježek	je
kachna	ňachňa
kočka	miau
kohout	o-out
koza	mek
kráva	bú
krtek	r-tke
kůň	í-á-á
labuť	
lev	
medvěd	méd'a
motýl	motýl
moucha	mať'a
mravenec	
myš	my
opice	opi-e
orel	
osel	í-á
papoušek	a-ou-ek
páv	áf
pes	ap
pipi	pipi
prase	och
ryba	yba
slepice	e-i-e
slon	on
sova	oa

šnek	ek
tygr	
včela	bzz
veverka	
zajíc	ajíc
želva	elva
žirafa	iafa
žába	ába

Věci**Vojta**

auto	auto
bačkory	
balón	alón
bota	ota
bryle	íle
bunda	
čepice	e-pi-e
deštník	
dům	úm
dýně	í-ně
džbán	án
flaška	
hodiny	
hrnek	
klíč	íč
klobouk	
kočárek	o-á-ek

kombajn	ombajn
konvice	o-i-e
koruna	o-u-a
krk	rk
kytara	y-a-a
kytka	ití
lampion	amplión
letadlo	éro
lžíce	íce
tepláky	
mašina	ma-i-a
měsíc	esíc
mísa	
nos	
noviny	oiny
nůžky	
obličej	ob-i-ej
oči	
pila	i-a
ponožka	o-o-ka
prádlo	
pupík	
pusa	
rýč	íč
slipy	
slunce	á
strom	om

šiška	
talíř	
traktor	aor
trubka	tú
tužka	
uši	
vlasý	
voda	oda
zvon	im-am
žárovka	á-of-a
žebřík	e-ík

Slovesa**Vojta**

čůrat	űat
dej mi	
chceš	
kakat	a-at
napít	apít
pojď	
přines	
spát	át
uklidit	uidit
umýt	umýt
vyčistit zuby	

Osoby**Vojta**

máma	máma
------	------

táta	táta
děda	děda
babi	babí
mimi	mimi
pán	án
paní	aní
Štěpa	epa
Agáta	Agáta
teta	teta

Jídlo**Vojta**

banán	baňán
bonbón	bonbón
brambory	am-o-i
ananas	aňaña
citrón	i-ón
čaj	ča
česnek	e-ek
houba	ouba
hruška	
chleba	e-ba
jablko	a-o
kakao	a-a-o
kaše	a-e
maso	ma-o
meloun	
mléko	í-ko

mrkev	mr-ef
polívka	o-ív-a
rohlík	oík
řepa	epa
sýr	ír
vejce	
zmrzlina	i-i-na

Ostatní**Vojta**

ahoj	a-oj
bác	bá
díky	í-i
dost	
ham	am
hodný	
hotovo	o-to-o
chyba	iba
jeden	
mokrý	ok-rý
ne	ne
nejde to	ej-de-o
okamžitě	
pálí	pálí
pomalů	o-a-u
pozor	
prosím	o-ím

pryč	pyč
stačí	tačí
stejně	
špinavý	

Testování DOV

1. Optická oslabení

a) Diferenciace základních optických figur

Dítě překresluje co nejpřesněji tabulku se třemi sloupci po 14-ti čtverečcích, kombinace 1, 2 až 4 čar. Tabulku překreslil velmi nepřesně, nedotahoval jednotlivé čáry, začínal nesprávnými tahy a přetahoval.

b) Optická diferenciace

Dítě pokrývá tabulku se 14-ti shodnými obrázky, na kterých vyhledává 4-5 rozdílů v limitu do 6-ti minut. Hůře se orientoval v jednotlivých obrázcích, jeden rozdíl vůbec neviděl, nestihl časový limit, udělal 5 chyb.

c) Optická paměť

Dítě si prohlédne řadu 6-8 karet podle věku, potom je otočí a snaží se z paměti umístit stejný obrázek na správné místo. Se zapamatováním obrázků měl potíže, udělal 4 chyby.

Méně si je jistý v oblasti motorických dovedností, zejména v součinnosti se zrakovým vnímáním, nepřesná koordinace oko-ruka, projevující se zvýšenou impulsivitou při plnění úkolu, tendence práci odbývat. Zrakové rozlišování obrázků mu dělalo potíže, nechtěl si přiznat, že jeden rozdíl v obrázcích nenašel, příliš nastaven na výkon s očekáváním pochvaly a oceněním úspěchu. Příliš se obával selhání, ale při ujištění, že úkol byl náročný, se rychle uklidnil. Pozornost krátkodobá, rychle unavený, vstával od úkolu, celkově převládal psychomotorický neklid s hyperaktivitou. Při testu optické paměti udělal 4 chyby při nedodržení časového limitu, na který nebyl v jeho případě brán zřetel. Všechny tři oblasti optického oslabení vykazovaly určité deficity v zrakovém rozlišování a zrakomotorické koordinaci.

2. Akustická oslabení

a) Diferenciace základních akustických figur

Dítě poslouchá řadu 5-8 slov a jeho úkolem je najít slovo řečené dvakrát. V další fázi se dítě snaží vyposlechnout ze souvislého vyprávění určité předem dané slovo, např. bačkora a při jeho vyslovení klepnout na stůl, tlesknout apod. Slova se mohou po jedné minutě střídat. Obě cvičení zvládl bez výrazných potíží.

b) Akustická diferenciac

Jde o přesnost sluchového rozlišování, rozeznat shodné a odlišné slabiky a slova, důležité nejen pro diktáty, ale i běžný život. Dítě rozlišuje v řadě předříkávaných dvojic slabik nebo dvojslabičných slov, které nedávají smysl a určuje, zda jsou shodné či odlišné. Slova ve dvojicích odlišuje pouze jeden znak (záměna písmen, měkčení, přesmyk: sat-sta, diš-dyš, nap-dap) nebo jsou shodná (kep-kep, níž-níž, dul-dul). V další fázi provádíme stejné cvičení, ale během něho hraje v pozadí tiše hudba, ve třetí fázi je v pozadí zapnuté rádio, magnetofon apod., ze kterého je slyšet mluvené slovo. Celková doba cvičení, pokud se u dítěte projeví toto oslabení, musí být denně 7 až 10 minut a nejméně 3 měsíce. Pokud dítě dělá ještě v posledních 5. týdnech cvičení chyby, musí se cvičení prodloužit o 1 měsíc, aby nastala náprava tohoto dílčího oslabení. U Vojty díky těžké sluchové vadě narušena sluhová diferenciac, zvláště ve druhé a třetí fázi.

c) Akustická paměť

Testuje se pomocí čtyřřádkových říkanek nebo úryvků básní dle věku a schopností dítěte. Dítě opakuje text po řádcích postupně, nejprve první, druhý, třetí, čtvrtý řádek, dále první a druhý, třetí a čtvrtý najednou a nakonec celé čtyřverší z paměti. Jestliže to zvládne bez chyby, má výbornou akustickou paměť, ale v opačném případě, je nutné cvičit 7–10 minut denně po dobu nejméně 3 měsíců. Vojta toto cvičení zvládl skvěle, bavilo ho a dobře se soustředil.

3. Oslabení v oblasti prostorové orientace

a) Hmatový smysl

S dětmi se testuje hmatový smysl na nejlépe 5. zvířátcích z umělé hmoty, jež si dítě pojmenuje a ohmatá. Pak se předměty zakryjí šátkem a testující podává dítěti jeden

předmět za druhým, dítě ho pečlivě ohmatá oběma rukama a pojmenuje. Pokud se dítě plete a má s určováním potíže cvičí 7-10 minut denně po dobu nejméně 3 měsíců.

Vojta hmatové cvičení zvládl bez jediné chyby.

b) Tělesné schéma

Při testování tělesného schématu sedí dítě naproti testujícímu, který se dotkne ukazováčkem určitého místa na obličeji a dítě po něm pohyb opakuje, jako by bylo jeho zrcadlo. Po chvíli si dítě i trenér vymění ruce. Cvičí se stejným způsobem 7-10 minut denně po dobu nejméně 3 měsíců. I s tímto testem neměl Vojta potíže.

c) Prostorová orientace

V testu prostorové orientace sedí testující a dítě naproti sobě u stolu a sestaví čtverec ze čtyř sirek. Čtverec testujícího leží na bílém papíru formátu A4 a testující na začátku dítěti ukáže, kde je u jeho čtverce dolní strana, horní strana, vpravo a vlevo. Dítě pak ukáže to samé. Trenér pak vezme do ruky pátou sirku a položí ji do určitého vztahu ke čtverci, např. vpravo nahoře vodorovně, vlevo dole svisle, vpravo dole šikmo, vlevo nahoře šikmo směrem doprava – doleva apod. a dítě přiloží pátou sirku ke svému čtverci tak, aby mělo stejný obrazec jako trenér. Ten otočením listu k dítěti ukazuje správné řešení. Otáčení papíru je velmi důležité i pro správnou kontrolu rodičů, jež mají často stejné oslabení jako dítě. Úkol se dítěti ztíží tím, že při přikládání sirky se mu zakrývá pohled na čtvrtku a ta se odkrývá až ve chvíli, kdy je sirka přiložena a dítě má plnit úkol. Při cvičení se mění pozice u stolu, např. trenér sedí z jedné či druhé strany. Cvičí se 7-10 minut denně po dobu nejméně 3 měsíce. Vojta se projevoval velmi nejistě v pravolevé orientaci a prostorových pojmech nahoře, dole, vedle, u, nad, pod.

4. Oslabení v oblasti intermodality

Intermodalita je schopnost přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání. S tímto oslabením mívají děti potíže s vytvářením spojení mezi optickými a akustickými podněty. Je pro ně obtížné spojit mezi sebou různé oblasti vnímání a nechápou smysl ani obsah školních zadání a úloh, např. slovní úlohy v matematice. Při testu, ale i následném cvičení dítě pracuje se třemi symboly, např. veverka, liška, kočka, které v první fázi trenér vyťukává na hrneček a stůl tužkou, např. jedenkrát ťukne na stůl, dvakrát ťukne na hrneček – veverka, jedenkrát ťukne na stůl, jedenkrát na hrneček, jedenkrát opět na stůl – liška, jedenkrát ťukne na hrneček, dvakrát na stůl – kočka. Dítě by mělo jednotlivé

řukání správně rozlišit a pojmenovat. Ve druhé fázi tyto symboly jsou převedeny do tónů, např. hrou na klavír, xylofon, flétnu a ve třetí fázi dítě cvičí abstrakci původních symbolů převodem do slov či číslic, např. nízký vysoký vysoký – veverka, nízký vysoký nízký – liška, vysoký nízký nízký – kočka, 23 57 57 – veverka, 23 57 23 – liška, 57 23 23 – kočka apod. Všechny tři fáze dítě provádí nejprve postupně a dále smíšené během nejméně tříměsíčního cvičení 7-10 minut denně. Vojta symboly nesprávně diferencoval, úkol byl pro něho nadměru obtížný, hůře se koncentroval – zde se projevila rozsáhlá sluchová vada, přesto je možné toto oslabení odcvičit s prodloužením doby cvičení jednotlivých fází.

5. Oslabení v oblasti seriality

Jedná se o správné pořadí písmen ve slově, větě či číslic, v početním úkolu, při psaní i čtení, vynechávání písmen, číslic a diakritických znamének, selhávání v matematice při početních operacích, násobilce a slovních úlohách. Při testu i cvičení sedí testující i dítě naproti sobě a trenér předvádí sestavu složenou ze tří cviků, které po něm dítě opakuje. Když dítě cviky provádí ve správném pořadí, začne při nich vyprávět a cvičí samostatně. Cvičí se 7-10 minut denně po dobu nejméně 3 měsíců cvičení složené z deseti sestav skládající se ze třech cviků. Cvičení dělalo Vojtovi velké potíže, projevovala se u něho střední neobratnost v koordinaci pohybů, vážlo spojení pohybu s vyprávěním.

Závěrečné hodnocení

Důležité je u Vojty odcvičit optická oslabení (všechny tři oblasti), akustická oslabení (jednu oblast – akustická diferenciacie), oslabení prostorové orientace, intermodality a seriality. Najednou lze odcvičit vždy dvě oslabení z různých oblastí DOV. U Vojty zahájeno odcvičením diferenciacie základních optických figur a seriality. Při překreslování tabulek byl Vojta zpočátku značně netrpělivý až vzteklý, práci bojkotoval, vynechával schválně čtverečky dělající mu potíže. Postupně s klidným a vstřícným přístupem a podporováním zdravé soutěživosti došlo k jeho zklidnění a většímu zájmu o obtížnější úkoly. Cvičení seriality bylo pro něho zpočátku doslova „utrpením“. Stále si stěžoval, že nemůže cvičit správně a přitom vyprávět, vážla koordinace pohybů, často tempo cvičení tak zrychlil až cvičil nesprávně (tzv. guláš), aby bylo vidět, že to nikdy nezacvičí. Výborně na Vojtu působila diferencovaná pochvala, tj. jakýkoli správně zacvičený cvik byl oceněn pochvalou, ale na druhé straně nesměl být přechvalován. Vojta je velmi ctižádnostivý chlapec s touhou podávat co nejlepší

výkony, a proto kladné ocenění jeho výkonu bylo pro něho nejsilnější motivací. Oslabení diferenciací základních optických figur odcvičil za 3 měsíce, oslabení seriality za 6 měsíců. Výrazně se zlepšila jeho koordinace pohybů a nyní již lyžuje.

Cvičení akustické diferenciací Vojtu od začátku velmi zajímalo. Pracoval s nasazením, díky naslouchadlům u jednodušších slabik nepotřeboval ani oční kontakt, odezíral až v náročnějších slovních spojeních, až překvapivě dobře rozuměl. Nepotřeboval přehnanou a výrazně hlasitou artikulaci, ale úplně přirozenou jasnou artikulaci. Pokud nerozuměl, stačilo jednou až dvakrát zopakovat. Při nácviku byl spontánní, evidentně chtěl s úspěchem tuto oblast zvládnout. Oslabení odcvičil za 6 měsíců.

Při odcvičování prostorové orientace pracoval bez zábran, převládala radostná nálada. Zpočátku mu prostorové umístění dělalo potíže, hlavně rozdíl nahoře-dole, vpravo-vlevo. Když pochopil, že on je nositelem prostorového vztahu vpravo-vlevo, došlo k výraznému zlepšení a sám si žádal náročnější prostorové úkoly, dokonce postupně byl schopen prostorově správně umístit až čtyři geometrické tvary včetně správně umístěných serek. Nácvik zvládl za 3 měsíce a 2 týdny.

Cvičení intermodality bylo pro Vojtu nejnáročnější z důvodu jeho těžké sluchové vady. Každou ze třech fází oslabení cvičil jeden měsíc a čtvrtý měsíc spojoval všechny tři fáze vnímání v celek. Pozornost již dobře koncentroval, ale projevovala se zvýšená unavitelnost, při které snadněji rezignoval. Byla nutná zvýšená motivace pro dokončení úkolu tím, že si sám určoval název symbolů, které bude další týden nacvičovat, nejraději si vybíral názvy měst, planet a hrdinů z knížek. Při nácviku se kladně projevilo odcvičení předchozích oblastí DOV, probíhalo proto snadněji, než se dalo očekávat. Vojta tuto oblast cvičil 4 měsíce a 2 týdny.

Z kazuistik sluchově postižených dětí se ukazuje, že nejvíce oslabenou oblast je třeba zařadit až po odcvičení ostatních oblastí. Díky tomu není nácvik pro dítě zatěžující a stresující. Probíhá také rychleji, než se dá predikovat dle výsledků testování.

7.2. Kazuistika č. 2

Veronika – narozena 1999, diagnostikována v 6. letech.

Zraková vada, dílčí oslabení výkonu, oslabení CNS.

Veronika je třetím dítětem starších rodičů. Je chtěným dítětem ze vztahově bezproblémové rodiny. Matka vystudovala střední odborné učiliště s maturitou, obor prodavačka, otec je automechanik, nyní podniká v taxislužbě. Matka je z důvodu péče o děti

v domácnosti. Veronika v dětství neprodělala žádná vážnější onemocnění, pouze dětská onemocnění a angíny. Ve třech letech se u ní objevil strabismus, byla vyšetřena na očním oddělení a byla zjištěna porucha binokulárního vidění B3 – slabozrakost v lehké formě. Korekce brýlemi, střídavě klapka na levém a pravém oku. Veronika nenavštěvuje mateřskou školu vzhledem k masivním adaptačním obtížím. Matka ji popisuje jako tichou a klidnou holčičku, která nerada kreslí a nerada skládá puzzle. Nejraději si hraje sama s panenkou a kočárkem. Dle vyjádření pedagogicko-psychologické poradny je doporučen odklad školní docházky vzhledem k aktuálnímu méně rovnoměrnému vývoji a opožděnému vývoji rozumových schopností k věkové normě. Doporučují rozvíjení děvčátka individuálním odcvičením dílčích deficitů a integrací do předškolní třídy v mateřské škole.

Veronika v poradně DOV navazuje kontakt bez problémů, komunikuje, je ochotná ke spolupráci v úkolové situaci, sociálně podřídívá. Figurální kresba neodpovídá věku, je jednoduchá a proporčně nevyvážená. V oblasti optických oslabení nezvládá přepis jednoduchých čar ve čtverečcích, má výrazné potíže ve vizuomotorické koordinaci. Úroveň grafomotoriky neodpovídá věku, větší nepřesnosti, nesprávný úchop psacího náčiní – příliš dole u špičky, chybí opora prostředního prstu. V oblasti optické diferenciacce je výrazné oslabení zrakového rozlišování rozdílů mezi obrázky, z dvanácti obrázků jich devět umístila chybně. Je třeba posilovat paměťové funkce v oblasti optické paměti – při testu ze šesti obrázků bylo pět chybných. V akustické oblasti chybovala ve sluchové analýze a syntéze slov, což souvisí s nedostatečně rozvinou schopností vzhledem k věku. Také je výrazně snížena schopnost akustické paměti, ze čtyřřádkových básní si zapamatovala pouze několik slov. Verbální vyjadřování bylo velmi neobratné, zúžená slovní zásoba, problémy v artikulaci a slovní patlavost. Opožděný vývoj řeči souvisí s nedostatečným rozvojem percepčně motorických funkcí. Velké potíže se objevují v oblasti prostorové orientace, hlavně v pochopení a rozlišení prostorových vztahů vpravo, vlevo, nahoře, dole, pod, vedle, za. Překvapivě dobře zvládá cvičení intermodality, je schopna určit správně symboly vytukáním na hrneček, ale i spojit je převedením do slov a zahráním na xylofon. Dokáže se dobře koncentrovat při úkolech, kterým rozumí. Potíže má v oblasti seriality, cviky předvádí neobratně, často obráceně (souvislost s oslabením prostorové orientace), zaměňuje pořadí a některé části pohybu vynechává. Výrazně vážne koordinace pohybů. Zde je zřejmá souvislost s tím, že se ještě nenaučila jezdit na kole.

U Veroniky je důležité odcvičit optická oslabení (všechny tři oblasti), akustická oslabení (dvě oblasti), prostorovou orientaci a serialitu. Při nácviku optických oslabení byly Veronice tabulky se čtverečky zvětšeny a doplňovány cviky na procvičování grafomotoriky –

klubíčka, kouř z komína apod. Veronika pracovala ráda a s chutí. V akustické oblasti došlo k výraznému posunu po odcvičení akustické paměti, kapacita paměti byla posílena, ale vázl rozvoj verbálních a názorových schopností. V oblasti prostorové orientace velké potíže, nejprve proto zahájeno nácvikem z levé a pravé strany, teprve po zvládnutí rozšířen nácvik naproti sobě. Často zaměňovala nahoře a dole, s pojmem uprostřed si nevěděla rady. Nácvik trval 6 měsíců a došlo ke zlepšení, jistota levá a pravá strana, nahoře – dole, zvládla umístění dvou prostorových geometrických vztahů. Výrazně ji posunulo odcvičení seriality, zlepšila se koordinace pohybů, dokázala plynule vyprávět a přitom přesně cvičit. Nácvik trval 4 měsíce. Po 2 měsících po odcvičení dílčích úkonů se Veronika naučila jezdit na kole. První třídu absolvovala s trojkami, nemusela ji opakovat a to je v mezích možností Veroniky velký úspěch. Matka je pečlivá, Veronice se důkladně věnuje a nechce, aby byla zatím Veronika přeřazena do speciální školy. Dochází stále do poradny DOV jedenkrát týdně na rozvíjení početních schopností a porozumění čtenému.

7.3. Kazuistika č. 3

Ota – narozen 1998, diagnostikován v 6. letech

Vývojová porucha koordinace, dílčí oslabení výkonu.

Šestiletého chlapce přivedla na otestování dílčího oslabení matka z důvodu jeho potíží s jednoduchými pohyby, chlapec se ještě nenaučil jezdit na kole a těžko provádí jakýkoliv pohyb. Nerad kreslí, maluje, modeluje a stříhá, má potíže v oblasti grafomotoriky. Také v sociálním kontaktu s vrstevníky není úspěšný, buď se vůbec nezapojuje, anebo se na kamaráda upne tak, až ho ten úplně odmítá. Chlapec byl otestován ve všech oblastech dílčího oslabení výkonu. Byla zjištěna optická oslabení, tabulku překreslil velmi nepřesně, přetahoval a chyběl správný směr čar. V optické diferenciaci těžko hledal správné obrázky pro zařazení, nestihl časový limit a udělal pět chyb. V oblasti intermodality neurčil ani jeden symbol správně. Nejvýraznější oslabení se projevilo v oblasti seriality, kdy se mu nepovedla zacvičit ani jedna sestava cviků správně, cviky prováděl nepřesně, nekoordinovaně, s výraznou tvrdostí pohybů. Po domluvě s matkou byla zahájena odcvičení v oblasti diferenciaci základních akustických figur a v oblasti seriality. Oblast seriality silně narušuje chlapcovu sebedůvěru a projevuje se v potížích s pohybovými aktivitami. Zde bylo již po jednoměsíčním cvičení v oblasti seriality zaznamenáno výrazné zlepšení, protože chlapec začal šlapat na kole a začal chápat jednoduché pohyby – upažení, vzpažení a různé poskoky. Optické oslabení odcvičil za 3 měsíce, serialitu za 4 měsíce. Po odcvičení těchto dvou oslabení odjela rodina

chlapce na hory a po příjezdu mi matka s radostí oznamovala, že chlapec poprvé v životě začal lyžovat, přestože se ho to marně pokoušeli naučit od jeho tří let, protože oba rodiče rekreačně lyžují. Ota po odcvičení optického oslabení začal sám od sebe kreslit, přestal být úzkostlivý a jeho sebedůvěra se zvýšila. Výrazný úspěch odcvičení jednotlivých oslabení se projevil jeho zapojením do činností v mateřské škole, které dříve odmítal a lepší komunikací s kamarády s přirozenějším zapojením do kolektivu dětí.

Otovy potíže byly s největší pravděpodobností způsobeny těžkým porodem, narodil se císařským řezem a první dva dny jeho života byla matka uměle uspana. Je dnes již dokázané, že pro zdravý vývoj dítěte je nutný první kontakt s matkou ihned po narození, aby nebyl narušen psychosociální vývoj dítěte. V tomto případě se kontakt s matkou až po dvou dnech po narození dítěte projevoval potížemi v zapojení do kolektivu dětí a neschopností s nimi navázat přirozený kontakt.

7.4. Kazuistika č. 4

Lucie – narozena 2000, diagnostikována v 5. letech

Deprivační syndrom, specifická porucha chování (ADHD), dílčí oslabení výkonu, nerovnoměrný mentální vývoj, umístěná v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc Klokánek.

Pětiletá dívka se dostala do zařízení pro okamžitou pomoc pro zanedbávání péče ze strany obou rodičů. Při počátečním kontaktu byla bojácná a nedůvěřivá. Kontakt jsme navázaly přes hru s domácími zvířaty – „Poznáš mě“ a přiřazením správného mláděte. Kresba dítěte vykazovala známky nerovnoměrného vývoje centrální nervové soustavy a neodpovídala jejímu věku – regresivně spadala zhruba do tří let. Grafomotorický projev měla dívka na velmi nízké úrovni. Výpovědní hodnota terapeutických kreseb byla shodná, odpovídala výsledkům psychologického vyšetření.

Testování DOV

1. Optická oslabení

a) Diferenciace základních optických figur

Tabulku zjišťující schopnost napodobit grafickou podobu písma zvládla s velkými obtížemi, ze 42 čtverečků překreslila správně pouze 7 čtverečků těch nejjednodušších, ostatní nedokázala vizuálně ani písemně rozlišit vzhledem k málo rozvinuté jemné motorice ruky.

b) Diferenciace optických figur

Při testování dostala tabulku s obrázkem myši skládající se ze dvanácti obrázků lišících se čtyřmi rozdíly:

- zuby – 1,2
- bota – černá, pruhovaná
- ocásek – černý, na konci bílý
- raketa – výplet vodorovný nebo svislý

Lucie ze čtyř rozdílů našla pouze jeden, a to zuby myšky. Ostatních rozdílů si nevšimla. Po seznámení s ostatními rozdíly, zvládla zrakově pojmout pouze dva správně a umístit je na shodný obrázek v tabulce s dvanácti obrázky, správně pouze šest. Celkově v tabulce se čtyřmi rozdíly umístila pouze jeden obrázek správně.

c) Optická paměť

Lucii bylo předloženo osm obrázků s různými náměty (telefon, příbory, dům, kachna, deštník, hokejista, žába a budík) a potom si je měla prohlédnout a zapamatovat v neomezeném čase. Po jejich zakrytí (otočení) měla Lucka přiřadit totožný předmět do pořadí v řadě, ve které byl umístěn. Z osmi obrázků správně přiřadila tři, a to telefon, žába a kachna. Snížila jsem jí proto základní počet obrázků v řadě na šest (příbory, dům, deštník, hokejista, budík a žába). Ze šesti obrázků správně umístila pouze dva, a to žába a dům.

2. Akustické oslabení

a) Diferenciace základních akustických figur

Lucie si poslechla příběh o dvou holčičkách Alence a Helence, které pečovaly o zahrádku s tulipány. Při poslechu textu měla tlesknout vždy, když uslyšela jména holčiček a slovo tulipán. Lucie udržela pozornost pouze na začátku textu, příběh soustředěně vyposlechla, ale tleskala spíše na jiná náhodně vybraná slova.

b) Diferenciace akustických figur

Při rozlišování shodných a odlišných slabik (viz příloha č.) nerozlišila krátké a dlouhé samohlásky (mák – mak, úl – ul), dále podobné slabiky (bon – bom) pokládala za shodné, zároveň také i (ňuf – nuf, zal – sal).

c) Akustická paměť

Při zapamatování jednoduché říkanky měla Lucie již potíže s opakováním jednoho vyřčeného řádku básně o pěti slovech, zopakovala správně pouze dvě slova, text si různě domýšlela a pletla. Sluchově je holčička v pořádku, ale z výsledků testu je vidět velmi slabá akustická paměť.

3. Intermodalita (způsob spojení mezi různými oblastmi vnímání)

Test se provádí formou vytukání třech různých symbolů na hrneček. Lucii jsem vytukala tyto symboly:

- dole, nahoře, nahoře – veverka
- dole, nahoře, dole – liška
- nahoře, dole, dole – zajíc

Lucie si pouze na začátku testování zapamatovala symbol lišky, ale ostatní symboly již nerozlišila, ani si je nezapamatovala. Vymýšlela si proto názvy jiných zvířat, které znala, ale pokaždé je měnila (vlk, slon, pes).

4. Prostorová orientace

a) hmatový smysl

Dítě si prohlédne několik (nejvíce deset) různých zvířat, které zná (např. pes, kočka, koza, ovce, kráva, kuň..). Lucie si prohlédla pět domácích zvířat (pes, kočka, koza, kráva, ovce), které znala. Se zavřenýma očima si vždy vybrala jedno zvíře zakryté šátkem a pouze hmatem se pokusila určit o jaké jde. Poznala čtyři (pes, kočka, kráva, ovce) z pěti zvířat. Nepoznala hmatem pouze kozu.

b) odhad množství

V testu odhadu množství (méně, více) rozlišila správně ovoce v košíku na obrázcích. Správný číselný odhad měla do čísla tři.

c) prostorové uspořádání

V testu prostorového uspořádání, kdy jsme naproti sobě přikládaly volnou sirku ke čtverci, zaměňovala Lucie pravou a levou stranu. Zároveň nerozuměla pojům nahoře – dole, vzadu – vpředu, vedle, za, nad.

5. Serialita

Dítě se testuje cvičením třech sestav skládajících se ze třech druhů na sebe navazujících pohybů, které si dítě má zapamatovat. Lucie si nezapamatovala úplně žádnou sestavu. Dokázala pouze napodobit nejjednodušší pohyby v první sestavě. Další sestavy už nezvládla.

Závěrečné hodnocení

Nácvik dílčích úkonů probíhal u Lucie v období dvou let. Nejsložitější byl pro Lucii nácvik seriality. Vázlo napodobení i jednoduchého pohybu, jež bylo výrazně nekoordinované a nepřesné. Z neurologického vyšetření se ukázalo, že v dětství došlo u Lucie k organickému poškození mozku, které zasáhlo okrajové oblasti pravé hemisféry. Nácvik probíhal místo třech až čtyřech měsíců celkově dvanáct měsíců. První tři sestavy byly nacvičovány tři měsíce místo obvyklých čtrnáct až dvacet jedna dnů. Další dvě sestavy jsme přidaly v průběhu jednoho měsíce a celou sestavu deseti cviků jsme dokázaly s napodobením zacvičit za šest měsíců. Dalších šest měsíců probíhal postupný nácvik sestav z paměti. Celou sestavu Lucie zvládla samostatně zacvičit za devět měsíců. Poslední tři měsíce nácviku jsme cvičily schopnost Lucie při cvičení vyprávět jednoduchou pohádku „O řepě“ s využitím většího počtu zvířat. Zpočátku jsem zvířata Lucie napovídala a také jsme v průběhu nácviku využily leporela s obrázky různých zvířat, na které Lucie při cvičení viděla a sama je vybírala. To ji velmi zaujalo a cvičení se posunulo tak, že dokázala cvičit s vyprávěním bez jediné chyby po dobu deseti minut. Dílčí úkony v této oblasti byly nacvičeny. Při kontrolním neurologickém nález se na křivce EEG ukázalo u Lucie výraznější zlepšení. Během cvičení jsem s Lucií navázala pro ni významnější vztah, jež do té doby nikdy nezažila. Lucie měla tendenci se na mě citově zafixovat, ale postupně, jak sílilo její sebevědomí, se smiřovala s tím, že tímto způsobem pracuji i s ostatními dětmi a že s ní bohužel nemůžu trávit více času.

Po odcvičení dílčího oslabení výkonu nastoupila Lucie do první třídy základní školy a její socializace byla bez potíží. Zároveň našla nové rodiče ve svých pěstounech. V současné době dle vyjádření pěstounů je Lucie bezproblémové dítě, ve škole měla na pololetním vysvědčení jedničku a nejsou s ní ani žádné výchovné problémy.

7.5. Kazuistika č. 5

Kateřina – narozena 1995, diagnostikována v 9. letech

Emoční problémy a obtíže chování (EBD), dílčí oslabení výkonu.

Matka přivedla Kateřinu na otestování DOV a její obtíže charakterizovala jako obtíže ve školních výsledcích – dostane z matematiky několik jedniček a pak náhle čtyřku či pětku, pak má zase převážně jedničky a náhle pětku. Řetěz známek vypadá takto:

Matematika – 1,1,1,5,1,1,2,4,1,1,1,5

Český jazyk – 2,1,2,1,4,1,1,1,5,1,2,1,1,1,1,4

Těhotenství

Ve 28 letech, první, chtěné, udržované – tvrdnutí břicha, hospitalizace v nemocnici – celkem třikrát po sedmi až deseti dnech.

Porod

Samovolný odtok plodové vody týden před termínem, porod normální.

Novorozenecké období

Porodní váha nižší 2110 g, porodní míra 47 cm, kojení do 7 měsíců

Neuropsychický vývoj

Zvedala hlavičku – v 5. týdnech

První úsměv – v 8. týdnech jenom na maminku

První zoubek – v 11. měsících dvojka vlevo nahoře

Seděla bez držení – od 7. měsíců s oporou, od 8. měsíců vyrovnává při sezení rovnováhu a nepadne, když se v sedu za něčím otáčí

Lezla – v 9. měsících pouze do zadu jako ráček, v 10. měsících dopředu po čtyřech

První slabiky – tá, tá, má, má, bá, bá, buch

První slova – táta, máma

Stála s oporou – v 10. měsících

Stála samostatně – ve 12. měsících

První krůčky – ve 13. měsících, první samostatné krůčky ve 14. měsících a moc se jí to líbilo

Rozběhla se sama – v 15. měsících

První říkanka – ve 23. měsících, paci, paci, pacičky

Onemocnění

Virový katar horních cest dýchacích, projevy kašel, teplota 39 stupňů C, silná rýma, těžké dýchání, léčba antibiotiky – penicilin po 4 hodinách

Jiné zvláštní údaje

Gracilní, drobnější až útlá stavba těla, častější vzdorovité chování

Osobnost dítěte

Zvýšeně senzitivní, při každém upadnutí usedavě brečí a situaci přehání, tendence k vyšší vrozené zranitelnosti, bezdůvodně se uráží, pokud si něco neudělá sama, odmítá pomoc, i když něco udělá špatně, příliš brzy si začala prosazovat svojí vůli, nechce ustupovat

Otec

33 let, vzdělání střední odborné, strojní průmyslovka, zaměstnán jako technik, projevuje pochopení pro dceru, je vyrovnaný a klidný

Matka

28 let, vzdělání střední odborné (SPgŠ), učitelka mateřské školy, dceři se hodně věnuje, dává jí lásku a pochopení

Sourozenci

Má mladší sestru – 4 roky

Vztahy v rodině

Úplná rodina, na začátku manželství soužití s prarodiči, které bylo bezkonfliktní, nyní samostatný byt v panelovém domě, prarodiče poskytli na víkendy zahradní domek s menší zahrádkou, kde děti mají pískoviště a prolézačku, rodiče se snaží o zdravou autoritativní výchovu, což se jim u starší dcery moc nedaří, dcera si od útlého věku prosazuje svojí vůli, je spíše introvertní a tvrdohlavá

Hra

Ráda si hraje sama, když si hraje s dětmi, nerada půjčuje hračky, asi od dvou let staví různé domečky z kostek a vždy se vzteká, když jí spadnou, nerada se zapojuje do kolektivních her, ale ráda si prohlíží obrázky v dětských knížkách a encyklopediích

Sebeobsluha

Vše chce dělat od nejtělejšího věku samostatně, i přesto, že si například svetr obleče nesprávně, chce si prosadit, že ho tak bude mít, hračky si zpočátku uklidit nechce, ale při neustoupení rodičů je nakonec sama uklidí, ale striktně odmítne jejich pomoc

Chování

Od dětství je spíše introvertní, uzavřenější, vzdorovitá, těžko snáší neúspěch, chce vždy vést

Jídlo

Vybírá si v jídle, má ráda všechna sladká jídla, ale odmítá maso

Spánek

Usíná s menšími obtížemi, zpočátku si vymýšlí, že chce čurat, pít, při pohádce ale usíná do 15. minut

Zájmy

Má potíže s jízdou na kole a některými pohybovými činnostmi – skoky, poskoky, napodobení pohybu, ale má ráda hry s míčem a na pískovišti

Televize

Je zvyklá sledovat večerníček a pohádky vhodné k jejímu věku, jinak v rodině téměř nesledují, pouze zprávy a v menší míře vybrané programy

Řeč

Pomalejší rozvoj řeči, méně mluvná, zpočátku mírná vada výslovnosti sykavek – s, c, nyní nacvičeno, přiměřeně rozvinutá

Vztahy k okolí

S vrstevníky zpočátku nechtěla navazovat vztahy, změna k lepšímu po narození sestry, ale více tendence stranit se kamarádů a hrát si sama

Adaptace na mateřskou školu

Proběhla s výraznými potížemi, od 2,5 let zvykání, které provázelo časté zvracení a pomočování, zvykla si až po půl roce, ze začátku téměř nekomunikovala, začala až kolem čtyř let, méně pohodová, náladová, s dětmi občas spory o zvolenou hračku

Komunikace

Zpočátku v mateřské škole minimální, nyní průměrná, ale chápe a rozumí dobře, uposlechne pokyny paní učitelky

Grafomotorika

Spíše průměrná, nesprávný úchop tužky, neuvolněná ruka, silnější tlak na hrot tužky, který se často zlomí, figurální kresba méně vyspělá, výrazné zlepšení kolem šestého roku

Lateralita

Dominantní pravá ruka

V pedagogicko – psychologické poradně při vyšetření se ukázal emoční problém spojený s určitou poruchou chování (EBD).

Popis problému při symptomech EBD

Děti mohou:	ANO / NE
Mít sníženou sebedůvěru	x
Být velmi úzkostné	x
Trpět depresemi	x
Těžko navazovat vztahy s vrstevníky	x
Vytahovat se	x
Být apatické	x
Být podrážděné	x
Být uzavřené	x
Být těžkopádné	x
Být agresivní	x
Být přecitlivělé	x

Matka charakterizuje vztah s dcerou jako láskyplný, ale popisuje problematicky povahu a chování dcery. Na otázku: „V jakých situacích na mě Kateřina reaguje podrážděně, kdy je mezi námi napětí a proč?“

Podrážděná a otrávená je kdykoliv má přijít něco, do čeho se jí nechce (večer spát, ráno vstávat, tělocvik, školní akce, hudební nauka, návštěva lékaře, kde se musí čekat...).

Na mě Kateřina reaguje podrážděně téměř vždy, když jí posílám udělat si své povinnosti, hlavně školu nebo když jiným způsobem uplatňuji vůči ní svou autoritu (uklid' si ty věci na stole, rozčeš si vlasy, vem si na koně teplé kalhoty...). Napětí mezi námi přibývá s blížící se situací výše uvedenou. Snažím se jí průběžně vysvětlovat naše postavení v rodině a že mi na

ní záležití, ale díky jejímu mlčení vlastně nevím, co si myslí. Připadá mi permanentně naštvaná (vypadá tak i na fotkách), o svých pocitech nemluví, projevuje převážně pocity křivdy, které jsou ve většině případů extrémně vyhocené. Poslední příklad – křivdila jsem jí větou: „neprovokuj Aničku“ a Aničce jsem řekla totéž, ta mlčela. Kateřina začne diskutovat, že to tak není..., přestože já sama jsem v několika situacích byla toho svědkem a dokonce jsem jí řekla, ať to nedělá. Když to potom náhodou mladší sestra zkouší na ní, je zle. Kateřina je docela schopný odborník na vyrábění situací, kdy došlo ke křivdě a když to odhalíme, neodpustí a většinou následuje ona extrémně vyhocená reakce. Zkratové reakce nastávají, když jí mladší sestra sáhne na její věci (např. včera si Anička omylem utřela obličej do Kateřiny ručníku poté, co jí ona schválně pocákala) a Kateřina dostala záchvat zuřivosti, ručník si vyměnila a cedila přes zuby: „to ti neodpustím, nikdy neodpustím“. A křivda ode mne jako matky byla na světě, protože jsem byla objektivní; je fakt, že zvýšeným hlasem, protože tento spor probíhal už hodinu.

Osobně si myslím, že jí chybí příroda, když se do ní dostane, je jako vyměněná.

Kateřina byla **otestována ve všech oblastech dílčího oslabení výkonu**. Zjištěna oslabení **v oblasti optiky** – schopnost uvidět a přečíst grafickou figuru a odlišit ji od pozadí, napíše lépe diktát než opisuje, protože při opisování je odkázána na optické schopnosti, které jsou příčinou chyb. Dále oslabení **v oblasti intermodality** – schopnosti přepínat mezi různými mody smyslového vnímání, problémy s vytvářením spojení mezi optickými a akustickými podněty. Oslabení **v oblasti seriality** – potíže se správným pořadím písmen ve slově, větě nebo číslic, vynechávání diakritických znamének, selhávání v matematice při početních operacích a slovních úlohách – nepochopení smyslu a obsahu školních zadání nebo úloh.

Najednou se dají odcvičit vždy dvě oslabení z různých oblastí dílčího oslabení výkonu v průběhu třech až čtyřech měsíců. Dílčí úkony je možné pečlivou individuální prací natrvalo odcvičit neboť nejsou závislé na inteligenci člověka.

Závěrečné hodnocení

S Kateřinou zahájeno odcvičení dílčích úkonů v oblasti diferenciacie základních optických figur a v oblasti seriality. Při nácvičku zpočátku projevy Kateřiny málo vstřícné, občas odmítá plnit úkoly a je velmi unavená. Nechtělo se jí myslet ani pracovat. Vymlouvala se, že je unavená ze školy. Přesto překvapivě pracovní tabulky přinesla vždy hotové a

postupně se v jednotlivých tazích zlepšovala. Velmi vstřícně reagovala na pochvalu a postupně se na terapii těšila. Největší potíže při nácviku měla s překreslením kombinace čtyř čar v nejsložitějších tabulkách.

Důležitý zlom nastal, když jsme zhruba po šesti týdnech nácviku spolu navázaly přátelský vztah založený na důvěře a pochopení.

Nácvik seriality byl pro ni obtížný, přesné napodobení pohybů nestíhala, příliš chvátala a tím cvičila nepřesně, při postupném zpomalování někdy v řeči neadekvátně reagovala – „vy kecáte, kecáte a nic, pořád to neumím...“ Byla překvapená odpovědí, že to nevadí, že necvičí správně, důležitější je radost z pohybu a přesnost přijde až potom. „Některé děti cvičení už v této fázi vzdaly, ale ty jsi mě překvapila, čekala jsem, že dnes nedocvičíš“. Při nácviku jsme si začaly vyprávět pohádky, které Kateřina vybírala, ale nakonec ochotně vyprávěla při cvičení i ty, které jsem jí určila. Nácvik seriality probíhal o něco déle – sedm měsíců, ale závěrečný test zvládla s vynikajícím výsledkem.

Další nácviky byly optická diferenciací a oblast intermodality. Tyto nácviky proběhly už bez výrazných potíží. Ráda vyhledávala rozdíly v obrázcích a těšila se na nové tabulky s jinými náměty. Nejoblíbenějšími náměty byly pro ní myšky, včelky, kočky a slepičky. Nácvik intermodality s využitím xylofonu ji nadchl, těšila se pokaždé na zvukové rozlišení symbolů, které jsme nejčastěji pojmenovávaly zvířecími názvy, protože zvířata má moc ráda. Po odcvičení se přihlásila do hudebního kroužku na výuku hry na flétničky.

Po odcvičení dílčích úkonů rodiče Kateřiny požádali o terapii kresbou. Kateřina souhlasila, ale zpočátku nechtěla kreslit vůbec s tím, že to neumí. Až postupně objevila radost z kresby a příznivě na ní působilo uvolnění z tvořivé činnosti a poslechu relaxační hudby. V kresbě se projevil její nevyrovnaný vztah k matce, kterou milovala, ale přesto odmítala plnit její příkazy. Měla obavy z budoucnosti kvůli tomu, že možná zase někdy něco nezvládne v učení. Často mluvila a kreslila, že nemá ráda školu, ale naopak s radostí kreslila oblíbené knihy a jejich obaly či se snažila napodobit ilustrace z nich. Byla překvapená, že mi také něco nejde a ptala se mě, jak s tím žiji. Formování kladného otevřeného vztahu k rodině, rodičům, sestře, spolužákům přinášelo výraznější úspěchy, ale i náhlé propady. Přesto kresebná terapie přinesla Kateřině určité uvolnění, větší schopnost relaxace a náhled na sebe sama přiměřený věku.

V současné době, tři roky po ukončení nácviku dílčích úkonů a dva roky po ukončení terapie kresbou, mě matka kontaktovala o pomoc se školními potížemi mladší dcery, sestry

Kateřiny. Při té příležitosti mi s radostí sdělila, že Kateřina nyní chodí do sedmé třídy a měla na vysvědčení dvě dvojky. Našla si kamarádku v hudebním kroužku, který stále navštěvuje a zároveň se jejím velkým zájmem staly koně, o které se chodí pravidelně starat a zároveň na nich jezdit. Problémy, které s Kateřinou řešili na prvním stupni základní školy, jsou překonány a podle rodičů mělo na jejich překonání velký vliv odcvičení jednotlivých dílčích úkonů a následná terapie dětskou kresbou.

7.6. Kazuistika č. 6

Ondřej – narozen 1999, diagnostikován v 5. letech

Vývojová expresivní dysfázie, organické poškození CNS, dílčí oslabení výkonu, nerovnoměrný mentální vývoj, chlapec v kojeneckém věku umístěn do pěstounské rodiny a později v téže rodině adoptován (ve 2 letech).

Motorický vývoj

Opožděný, rehabilitace Vojtovou metodou, místo lezení se plazil, lezl až pozdě v 11 měsících, seděl od 8 měsíců, chůze v 16 měsících, nohy do schodů donedávna nestřídal, ze schodů dolů přísuny dosud.

Vývoj řeči

Broukání, žvatlání v normě, ve 13 měsících jednoduchá slova – máma, táta, dále se řeč rozvíjí pomaleji, od 2 let jednoduché věty, při spontánní hře dlouho nevokalizoval, u jednoduchých vět stagnoval až do 4 roku – vuak jed (vlak jede), uohlik kakavko (rohlík s kakaem), osim iby (prosím vidět akvárium), problémy s výslovností, dosud neříká souvětí, řeč dyslalická, agramatická, komolení slov – ukutat (utíkat), odpovědi na složitější otázky někdy tangenciální.

Komunikace

Nejnápadnější projevy v oblasti verbální komunikace – problém v porozumění složitějším větám, malá slovní zásoba, hovoří v jednoduchých větách a ne vždy se správnou skladbou, s agramatismy, mnohočetná dyslalie, některá slova má fixovaná ve zkomolené podobě, nechce je změnit, jiná se přeučí.

Vývoj hry a zájmy

Rád si hrál na písku, děti pozoroval, byl opatrnější, později zkoušel to, co oni, na kontaktování dítětem reagoval zpočátku otočením a odchodem, později začal kooperovat, odmalička odmítá kreslit a pokud kreslí, jsou to jen čmáranice. Je schopen být zabrán do své hry, nejčastěji s auty, dříve např. s jedním autem jezdil po malé ploše a pozoroval jej, nyní inscenuje závody a také bouračky, opakovaně hru krátce přerušuje – jde se napít, jde za matkou atp. a opět se vrací ke stejné hře. Nerad běhá, skáče – nepreferuje pohybové hry, pohádky – dříve poslouchání či sledování té samé, nyní obměňuje, televizní pohádku nedokáže sledovat v klidu – skáče, gestikuluje a napodobuje děj pohádky.

Sociální interakce a neverbální komunikace

Emotivita pestrá, někdy až přehnaná (např. u televizní pohádky), ale dobré chápání emocí druhých, je silně fixovaný na adoptivní matku, vnímá ji jako bezpečnou základnu, která mu poskytuje útěchu, sám ji vyhledává, adekvátně požádá o pomoc, když potřebuje, v kolektivu dětí je rád, na děti se těší, méně komunikuje, ale stojí stranou, nesdílí zájmy s kolektivem vrstevníků, ale je schopen řízené kooperace, spíše tíhne k izolovaným aktivitám.

Zájmy a pracovní chování

Explorační hra, reciproční hříčky, zvědavost odpovídá věku, bohatá imitační i fantazijní hra, oblast současných zájmů je přiměřena obsahem i formou, orientačně koresponduje s nižší úrovní rozvoje řeči.

Souhrn

Problematický motorický vývoj, výraznější neobratnost v oblasti hrubé motoriky, výrazně opožděný vývoj řeči, řečový deficit v batolecím věku hojně nahrazován nonverbálně, ze zdravotní dokumentace vyplývá komplikovaný porod, biologická matka se o dítě nedokázala postarat, proto pěstounská rodina, organické poškození CNS, vývojová expresivní dysfázie, nerovnoměrný psychomotorický vývoj, porucha aktivity a pozornosti lehčího stupně.

Adoptivní matka se Ondřejovi plně věnuje, pečuje o něho láskyplně a poskytuje mu pocit bezpečí. Jako zvláštnosti dítěte uvádí, že od batolecího věku je výrazně vybíravý v jídle, odmítá většinu nových jídel a má pouze omezený repertoár – kakao jednoho druhu, suchá rýže, brambory, vodové polévky. Negativně reaguje na některé druhy vibrujících zvuků např. vrtačka. Vadily mu podkolenky, jež neustále shrnoval či cedulka u oblečení. Nerad se dotýká hlíny, plastelíny a všeho vlhkého, nedotkne se sněhu a ledu, negativně reagoval na písek na nohách, koblihy jí jen zabalené do ubrousku. Často v hovoru s matkou hned odbočí od

tématu, ale nemá problémy s ní denně formou konverzace rozebírat události celého dne. Opakovaně se ale ptá na podobné věci, přestože již dostal odpověď. Často se stereotypně dotazuje např. otázky cože? co to je? kam? proč? kde je tatínek? Při odpovědi imituje matčiny fráze i s intonací např. aha..., ehm..., nebo..., třeba..., anoano... Na otázku, kam jede mašinka, neodpoví, ale vzápětí na otázku, mašinka jede za tatínkem, odpoví, jo, za tatínkem. Cizích lidí se např. při nakupování ptá, co děláš, co je tohle, jak se máš. Někdy si sám odpovídá např. na pozdrav ahoj Ondřeji, odpoví, já jsem tady panáček, jak se máš panáčku, mám čepici. Televizní reklamy opakuje i s gestikulací. Rád poslouchá říkanky, ale neumí je celé, spontánně nedoplňuje.

Testování DOV

1. Optická oslabení

a) **Diferenciace základních optických figur** – nesprávné držení kresebného nástroje (tužky, pastelky), nesprávný úchop tužky (seshora pěstí), úchop třemi prsty ještě nevytvořen, test nezvládl (nelze zatím testovat), nutný postupný rozvoj jemné motoriky ruky – přes mačkání papíru, modelování plastelínou, kreslení na velké plochy papíru – pohyb vycházející z ramenního kloubu až ke kreslení a malování např. kroužků třemi prsty – opora prostřední prst, ukazováček a palec, umístění zhruba v jedné třetině spodní části psacího nástroje.

b) **Optická diferenciace** – dítěti byla předložena tabulka se dvanácti obrázky, které se lišily pěti rozdíly: parník – rozdíl v komínu (bílý – jeden proužek), poháněcí kolo (bílý – plné, vyplněné ze spodní poloviny, vyplněné z horní poloviny), kotva (někde chybí). Ondra našel pouze dva rozdíly (komín – bílý proužek, poháněcí kolo – bílé, plné).

c) **Optická paměť** – v testu je dítěti předloženo osm obrázků rozložených do řady vedle sebe, dítě si je prohlédne a po jejich otočení se snaží přiřadit totožný obrázek na stejné místo do řady. Ondřej z osmi obrázků přiložil správně pouze první. Test mu byl proto snížen na šest obrázků, z toho správně umístil dva obrázky. Z výsledků testu vyplývá, že Ondrova optická paměť je výrazně oslabená a podobné tvary mu splývají. Zaměňuje např. kulaté ovoce – jablko, pomeranč, broskev, rozliší pouze banán a hroznové víno, tvary vizuálně nápadněji rozdílné.

2. Akustická oslabení

a) **Akustická diferenciacie základných akustických figur** – při poslechu čteného textu příběhu o dvou vrabcích „Chip a Dale“ reagoval tlesknutím náhodně, jak sám chtěl a vyjadřoval spontánní radost ze čteného textu, pozornost udržel po celý text, ale sluchově nezvládl vyposlechnout domluvené slovo z textu.

b) **Akustická diferenciacie** – při rozlišování shodných a odlišných slabik nedokázal odlišit většinu hlásek, největší potíže mu činilo rozlišení: dino – dyno, máta – mata, bope – pobe, žoči – šoči, kane – kene, muddy – mudi.

c) **Akustická paměť** – dítě opakuje jednoduchou říkanku po řádcích, u Ondry vzhledem k těžké vadě řeči opakování říkanky po slovech, vybrána jednoduchá říkanka „auto jede“, Ondra si ji zapamatoval z poloviny, z testu je vidět, že kvalita akustické paměti není narušena, komplikuje ji řečová vada.

3. Intermodalita

Vytukané symboly na hrneček (liška, zajíc, vlk) zpočátku rozlišil, ale po chvíli výrazně zaměňoval. Nutné odcvičit.

4. Prostorová orientace

V testu pravo – levé orientace se zřetelně ukázalo oslabení prostorové orientace, Ondra nerozuměl základním prostorovým pojmům: nahoře – dole, vlevo – vpravo, uprostřed, vpředu – vzadu,Po vysvětlující instrukci dokázal rozlišit: nahoře – dole.

5. Serialita

Při cvičení se ukázala souvislost s oslabením prostorové orientace a výrazné motorické oslabení. Ondra prováděl pohyby nepřesně, měl potíže dotknout se ramene a najít hledanou část těla. Při rozlišování částí těla rozlišil nos, ucho, ale už nerozlišil bradu, tváře, čelo. Dělal mu potíže zaměření pohybu na jmenovanou část těla prstem. Nutné odcvičení oblasti, která zároveň ovlivňuje všechny ostatní, a proto je důležité s ní začít.

Závěrečné hodnocení

V průběhu nácviku se zpočátku objevovala Ondřejova ohromná nechuť cvičit, kreslit a dělat jakoukoliv řízenou činnost. Pro některé děti je v počáteční fázi nácviku „typické“, že danou činnost odmítají dělat a snaží se jí vyhnout. Přesto se ve spolupráci s adoptivní matkou podařilo nácviky postupně provádět. Nároky nácviku tam, kde je předepsaná přesná doba cvičení, byly Ondrovi přizpůsobeny a postupně s tím, jak si na cvičení a pravidelnou činnost zvykal, zvyšovány až na deset minut denně. Výrazně problematická grafomotorika a opožděný vývoj kresebných schopností značně komplikoval nácvik optického vnímání a seriality. Často selhával v kresbě, zpočátku měl velké potíže s nápodobou jednoduchého kolečka, nakreslil pouze náznak kolečka, při pokusu o kříž vznikla jenom čmáranice, potíže měl i s paprsky kolem slunce. Zlepšení nastalo po nacvičení správného úchopu tužky a jednoduchých grafomotorických cviků např. kreslení klubiček vlny, kouře z komína, ...apod. K nácviku optického vnímání – diferenciaci základních optických figur, překreslování tabulek s jednou až čtyřmi čarami, potřeboval Ondra celý rok. Zároveň jsme celý rok nacvičovali serialitu. Po odcvičení těchto pro Ondru nejnáročnějších oblastí, se dostavilo výraznější zlepšení v oblasti psychomotorického rozvoje, myšlení a řeči. Ondrova stereotypního dotazování postupně ubývalo a spolu s pozitivním vlivem rodinného prostředí, zvláště kvalitními mluvními vzory, přispělo k rozvinutí řečového projevu.

Nácvik optické diferenciaci – zpočátku měl Ondra potíže s vyhledáváním rozdílů mezi obrázky. V prvních dvou měsících nácviku našel bezpečně dva rozdíly z pěti, ve třetím měsíci již tři rozdíly a ve čtvrtém měsíci našel a rozlišil všechny rozdíly. Závěrečný test zvládl po pěti měsících nácviku. Intermodální oblast Ondřeje velmi bavila. Rozlišování symbolů vyřukaných na hrneček chápal jako hru – hádanky. Sám se zapojoval do vymýšlení symbolů podle dětských encyklopedií zvířat a věcí. Závěrečný test zvládl po pěti měsících.

Další nácviky: optická paměť – nacvičeno po čtyřech měsících, akustické vnímání – diferenciaci základních akustických figur, nacvičeno četbou různých pohádek a textů po čtyřech měsících, akustická diferenciaci – i po nácviku ještě přetrvávají menší potíže s rozlišením krátké a dlouhé samohlásky, měkkého či tvrdého i, y. Akustická paměť – nacvičena po třech měsících a dvou týdnech, prostorová orientace – ze začátku větší potíže s určováním polohy tvarů např. čtverec vpravo nahoře, trojúhelník vlevo dole, kruh uprostřed...apod. Postupně výrazné zlepšení, nácvik ukončen po čtyřech měsících.

Nácvik s Ondrou zahájen v pěti letech a ukončen v sedmi a půl letech. Ondra nastoupil do první třídy po odkladu školní docházky v sedmi letech. Paní učitelka měla pro něho dostatek pochopení a on po počáteční nedůvěře k ostatním dětem, se poměrně dobře

zadaptoval a zapojil do plnění školních povinností. Při kontrole v pedagogicko-psychologické poradně bylo zjištěno, že většinu věku odpovídajících dovedností zvládne. Obrázky pozná a pojmenuje, roztřídí předměty podle tvaru a velikosti, bezpečně se prostorově orientuje. Pokyny plní, dobře reaguje na formu hry a má radost z úspěchu. Výrazně mu stouplо sebevědomí. Je spíše optimisticky naladěný, komunikuje opatrněji a přemýšlí, o čem mluví, slova téměř nekomolí. Nácvik dílčího oslabení výkonu pozitivně přispěl k rozvoji zrakové i sluchové percepce, hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky a prostorové orientace. Nácvik seriality přispěl k rozvoji myšlení – „krok za krokem“ od nejjednoduššího ke složitějšímu a měl dobrý vliv na rozšíření slovní zásoby a porozumění složitějším větám.

Závěr

Při práci s dětmi jsem se přesvědčila, jak je důležitá v této oblasti reciprocita, zprostředkování významu toho, co se dítě naučilo a emocionální náboj podnětů, jež vyvolávají v dětech zájem. **Zvlášť důležité je nejenom s dětmi hovořit o etických pravidlech chování a vzájemné pomoci, ale zároveň být sám příkladem člověka, který je v praxi úplně přirozeně plní.**

Sebevědomím dítěte se zabýval Bandura a zaměřil se na: „význam očekávání, které vychází z minulých zkušeností, a očekávání vztahujícího se k budoucím výsledkům a považoval je za primární zprostředkovatele při vývoji pocitu způsobilosti u dětí. Toto očekávání nazval „vědomím vlastní zdatnosti“ („Jsem přesvědčen, že to dokážu.“). Bandura považoval vědomí vlastní zdatnosti za ústřední pojem teorie lidského chování, protože člověk, který si věří, že něco dokáže, to zkusí, zatímco ten, který tomu nevěří, se přestane snažit. Vědomí vlastní zdatnosti představuje jeden z důležitých rysů myšlení dítěte, a proto významně ovlivňuje jeho vývoj.“⁹⁶

Práce se zdravotně postiženými dětmi, studium literatury a následné zpracování kazuistik mé diplomové práce bylo podpořeno grantem Krajského úřadu v Českých Budějovicích s názvem Hudba, pohyb, kresba, slovo, jehož cílem bylo rozvíjení dílčích oslabení u zrakově a sluchově postižených dětí.

A na úplný závěr bych chtěla uvést slova, že práce s dětmi nemůže být pouze povoláním, ale je zároveň i posláním předávat dětem naději, lásku a víru, aby mohly žít za všech okolností plnohodnotným životem.

„Překážky v nás vyburcují vlohy, které by za příznivých okolností zůstaly dřímat.“

Q. Horatius

⁹⁶ RONENOVÁ, T. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích*. Praha: Portál, 2000, str. 106

Seznam literatury:

- 1) BAKALÁŘ, E. Skrytá příčina rozvodů. *Psychologie*, 2008, roč. 14, č. 4, str. 4
- 2) BÍLÝ, J. *Základy etiky, estetiky a religionistiky*. Praha: Eurolex, 2005. ISBN 80-86861-21-X
- 3) BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2
- 4) ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- 5) DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4
- 6) DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2
- 7) DUNOVSKÝ, J. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-192-5
- 8) EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5
- 9) FROMM, E. *Psychoanalýza a náboženství*. Praha: Aurora, 2003. ISBN 80-7299-066-7
- 10) HARINEKOVÁ, M. *Poruchy psychického vývinu u dětí a dospívajících*. Trnava: Trnavská univerzita, 2003. ISBN 80-89074-74-X
- 11) HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1987.
- 12) HENLEYOVÁ, K. *Citlivé vyučování*. Praha: Samuel, 2000.
- 13) HENRIKSEN, J. O. *Blízké a vzdálené*. Boskovice: Albert, 2000. ISBN 80-85834-85-5
- 14) HORT, V. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9
- 15) KAČÁNI, V. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: Iris, 2005. ISBN 80-89018-85-8
- 16) KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9
- 17) KLENKOVÁ, J. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002.
- 18) KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7082-705-X
- 19) KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1026-9
- 20) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8
- 21) LANE, K. *Interventions for children with or at risk emotional and behavioral disorders*. Boston: Allyn&Bacon, 2002. ISBN 0-205-32182-8
- 22) LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- 23) LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN, 1986.

- 24) MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005.
ISBN 80-247-0870-1
- 25) MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-494-X
- 26) MATOUŠEK, O. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-548-2
- 27) MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-033-4
- 28) MIZEROVÁ, E. 5 největších chyb v komunikaci s dětmi. *Děti a my*, 2006, roč. XXXVI, č. 5, str. 36
- 29) MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5
- 30) PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
- 31) PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006.
ISBN 80-7315-120-0
- 32) POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998.
ISBN 80-7178-326-9
- 33) PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3
- 34) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X
- 35) PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- 36) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5
- 37) RONENOVÁ, T. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích*. Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-370-6
- 38) ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991.
ISBN 80-201-0131-4
- 39) SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000.
ISBN 80-7169-773-7
- 40) SCHARINGER, F.W. *Dílčí oslabení výkonu a jeho vliv na školní praxi*. Text k semináři. 1995
- 41) SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001.
ISBN 80-244-0249-1
- 42) SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-7178-736-1
- 43) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7
- 44) SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-060-3
- 45) ŠPAČKOVÁ, R. Konec psaní? *Rodina a škola*, 2008, roč. LV, č. 3, str. 2

- 46) TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997.
ISBN 80-7178-131-2
- 47) VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997.
ISBN 80-7184-421-7
- 48) VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80-7178-802-3
- 49) VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-071-9
- 50) VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80-7178-943-7
- 51) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-800-7
- 52) ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008.
ISBN 978-80-7367-321-5
- 53) WELCHOVÁ, T. Třídní schůzky. *Rodina a škola*, 2008, roč. LV, č. 3, str. 10-11

Seznam zkratek

ADD – Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou

BID – Behavioural Inhibition Disorder, obtíže v usměřování chování

CD (Conduct Disorder) – poruchy chování

CNS – centrální nervová soustava

DOV – Dílčí oslabení výkonu

EBD (Emotional and Behavioral Difficulties) – emoční problémy a obtíže v chování

EEG – elektroencefalograf

LDE – lehká dětská encefalopatie

LMD – lehká mozková dysfunkce

ODD – Oppositional Deviant Disorder, opoziční chování

UADD (Undifferentiated Attention Deficit Disorder) – generalizovaná porucha pozornosti

Seznam příloh

I.

Kazuistika č.1 – Vojtěch

- diferenciacie základných optických figur

II.

Kazuistika č.2 – Veronika

- diferenciacie základných optických figur
- orientační test školní zralosti
- obrázek na téma: „Co mám nejraději“

III.

Kazuistika č.3 – Ota

- diferenciacie základných optických figur
- orientační test školní zralosti
- kresba dle instrukcí (pravolevá orientace)

IV. Cvičné tabulky pro nácvik optické diferenciacie

- optická diferenciacie

V. Cvičné tabulky

- nácvik intermodality

VI. Cvičné texty

- diferenciacie základných akustických figur

VII. Ukázka kresby dítěte z nepodnětného rodinného prostředí (7 let)

ABSTRAKT

PROKOPCOVÁ, M. *Možnosti uplatnění metody dílčí oslabení výkonu v praxi: Aplikace metody na práci s dětmi předškolního a mladšího školního věku a s ní spojené etické otázky.* České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra teologické etiky, sociální etiky a etického vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Jindřich Šrajfer, Dr. theol.

Metoda dílčího oslabení výkonu rozvíjí kognitivní funkce u dětí ve všech oblastech poznávání: optické a akustické vnímání, prostorové orientace, intermodality, seriality, rozvíjí motorické schopnosti, řeč a komunikaci. Zároveň také rozvíjí sociální vztahy, morálně-etické principy a přispívá k celkovému rozvoji dětské osobnosti v předškolním a mladším školním věku.

Diplomová práce je členěna do sedmi hlavních kapitol. První až třetí kapitola mimo jiné pojednává o historii metody, etiologii, klinických příznacích, výskytu, diagnostice a nápravě dílčího oslabení výkonu. Ve čtvrté kapitole je rozebrána psychologická charakteristika dětí předškolního věku. Pátá kapitola ukazuje testování dětí zrakově a sluchově postižených. Šestá kapitola reflektuje etickou problematiku práce s dětmi. Závěrečná kapitola ukazuje odborně zpracované kazuistiky.

ABSTRACT

The possibilities exercise of method partial weakening operation in practise. Application method onto work with preschool and younger school age children and with it connected ethic questions.

The method partial weakening operation evolves cognitive function by the children in all areas cognition: optical and acoustic sensation, cubic orientation, connecting of sensation especially optical and acoustical (intermodalita), gradual thinking from simplest to more complicated (serialita), also evolve motorial abilities, speech and communication. At the same time also evolve social relations, moral-ethic principles and administer to general evolvment children's personality in preschool and younger school age.

The graduation these is structured to chapters. The first to third chapter i. a. treats of history of method, aetiology, clinical symptoms, appearance, diagnostics and retrieval partial weakening operation. In the fourth chapter are analysed psychological characteristics preschool children. The fifth chapter reflects testing of optical disabled and auditory disabled children. The sixth chapter reflects the ethic dilemma work with children. The final chapter reflects expertly treated cases studies.