

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2019

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lenka Němcová

**Reedukace oslabení dílčích funkcí u dětí v MŠ jako
prevence rozvoje SPU**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2019

BACHELOR THESIS

Lenka Němcová

**Reeducation of weakening of partial functions in
kindergartens as prevention of the development of special
learning disorders**

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10.09.2019

Jméno autorky: Lenka Němcová

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Zoje Šedivé Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podněty, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Poděkování patří také mým kolegům – pracovníkům Mateřské školy Nová Říše.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou reedukací oslabení deficitů dílčích funkcí. Hlavním cílem je zjistit stav jednotlivých dílčích funkcí u dětí před nástupem povinné školní docházky.

Teoretická část se zabývá dílčími funkcemi, jejichž deficity mohou být prediktory vzniku specifických poruch učení a chování. Popisuje deficity dílčích funkcí a jejich návaznost na specifické poruchy učení a možnost jejich reedukace. Na závěr teoretické části jsou zmíněny specifické poruchy chování.

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na výsledky testu školní zralosti, který jsem prováděla na jedné z mateřských škol v Kraji Vysočina, kde pracuji jako učitelka. Z porovnání výsledků je dobře patrné, jak rozdílný vývoj u jednotlivých dětí je, a kterému z nich byl doporučen odklad školní docházky, popř. již dítě s odkladem školku navštěvuje.

Klíčová slova

deficity dílčích funkcí, odklad povinné školní docházky, reedukace, specifické poruchy učení, test školní zralosti

Annotation

The bachelor thesis deals with problems of reeducation of weakening deficits of partial functions. The main objective is to determine the condition of individual part-functions in children prior to the onset of compulsory schooling.

The theoretical part deals with sub-functions whose deficits may be predictors for the emergence of specific learning and behavioral disorders. It describes the shortcomings of sub-functions and their continuity to specific learning disorders and the possibilities for their reeducation. Finally, the theoretical section mentions specific behavioral disturbances.

The practical part of the bachelor thesis focuses on the results of the school maturity test, which I did at one of the kindergartens in the Vysočina Region where I also work as a teacher. The comparison of the results shows how different the development between children is, and which of them has been recommended to postpone schooling, or whether the child attends school with a postponement.

Keywords

deferment of compulsory schooling, partial function deficits, reeducation, school maturity test, specific learning disorders

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 CHARAKTERISTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	12
1.1 Diagnostika specifických poruch učení	14
1.2 Dělení deficitů dílčích funkcí	14
1.3 Deficity dílčích funkcí a jejich návaznost na specifické poruchy učení.....	16
1.3.1 Dyslexie	16
1.3.2 Dysgrafie.....	17
1.3.3 Dysortografie	18
1.3.4 Dyskalkulie	18
1.4 Diagnostika deficitů dílčích funkcí.....	19
2 MOŽNOSTI REEDUKACE DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	21
2.1 Některé možnosti reedukace	23
2.1.1 Reedukace dyslexie.....	23
2.1.2 Reedukace dysgrafie	24
2.1.3 Reedukace dysortografie.....	24
2.1.4 Reedukace dyskalkulie.....	24
3 CHARAKTERISTIKA KOGNITIVNÍCH PROCESŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
3.1 Rizikové dítě v MŠ	26
3.2 Možnosti prevence specifických poruch učení.....	27
3.2.1 Primární prevence	27
3.2.2 Sekundární prevence.....	28
3.2.3 Terciální prevence.....	28
4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	30
4.1 Posuzování školní zralosti	31
4.2 Tělesný vývoj a stav	31
4.3 Poznávací funkce	32
4.4 Odklad školní docházky.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	37

5.1	Cíl praktické části a místa šetření	37
5.2	Výzkum – demografické údaje	38
5.3	Průzkum a postup při vyhodnocování	40
5.4	Vyhodnocení výzkumu	44
5.4.1	Úkol č. 1 – Nakreslete postavu pána.....	44
5.4.2	Úkol č. 2 – Opis tiskacího písma	46
5.4.3	Úkol č. 3 – Obkreslení skupiny teček	46
5.5	Výsledky testu.....	47
5.6	Rozvoj dílčích funkcí.....	47
5.7	Kazuistické studie	48
5.7.1	Kazuistická studie 1	49
5.7.2	Kazuistická studie 2	50
	ZÁVĚR	53
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	55
	SEZNAM ZKRATEK	57
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	58
	SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Při výchovně vzdělávacím procesu bychom měli mít na mysli to, že každý jedinec je individuální a tuto individualitu je nutno respektovat. U mladších dětí je prioritou postupné a nenásilné zvykání, rozvoj a upevňování každodenní samoobsluhy a návyků. U předškolních dětí je hlavním cílem dosažení všestranné zralosti neboli připravenosti na přechod dětí z mateřské školy do základní školy.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a jeho rodiči plníme diagnostický úkol, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dětmi s nerovnoměrným vývojem, se zdravotním postižením nebo sociálním znevýhodněním). Na druhé straně se může i jednat o děti velmi nadané.

Pokud je objeven nějaký problém, tak učitelka v mateřské škole navrhne rodičům návštěvu školského poradenského zařízení. U dětí, které nejsou zralé a připravené na školní docházku a u nichž to rodiče požadují, je stanoven odklad povinné školní docházky. Jak již víme, každé dítě se vyvíjí jinak, každé z nich má své individuální tempo a podle toho musíme přizpůsobit naše požadavky, tak abychom je nepřetěžovali ale zároveň přispěli k jejich maximálnímu rozvoji, nikoliv ke stagnaci.

Dílčí funkce jsou předpokladem pro rozvoj čtení, psaní, počítání a chování. Deficity v dílčích funkcích pak vedou k oslabení některé ze základních schopností, jejichž důsledkem jsou specifické poruchy učení nebo chování. Oslabením některé z těchto schopností dochází k narušení celého rozvoje. Již v předškolním věku je proto nutný zákrok a včasná intervence a případná reedukace dané dílčí funkce.

Prevenici specifických poruch učení věnujeme v předškolním věku velkou pozornost. Tato prevence spočívá v komunikaci s dítětem, procvičování říkadel, básní, písni, rozšiřování slovní zásoby, v rozvíjení dovedností ať už motorických, jazykových, písemných, matematických a sociálních. Učíme děti dostatečné sebekontrolu, sebeovládání, přijetí pravidel, povinností a dodržování norem chování. Všechny tyto

vyjmenované úkony procvičujeme hrou, která je pro děti předškolního věku nejpřirozenější.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě stěžejní části. V první, teoretické části, se snažím charakterizovat deficity dílčích funkcí a jejich vliv na specifické poruchy učení. Na závěr teoretické části se budu věnovat tématu školní zralosti.

Ve druhé části, s označením praktická, se věnuji samotnému posouzení školní zralosti. Cílem mé práce bylo zjistit a posoudit školní zralost a připravenost dětí předškolního věku. Do průzkumu byla zařazena třída „Motýlci“ předškolních dětí z MŠ v Nové Říši, kde pracuji. Zaměřila jsem se na zkoumání zralosti pomocí Testu školní zralosti, tzv. Kern-Jiráskova testu. Všechny děti dostaly stejné úkoly, na nichž pracovaly v klidném prostředí a zcela samostatně.

Z této skupiny dětí v mateřské škole jsem si vybrala dvě děti, u kterých jsem provedla kazuistickou studii.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Specifické vývojové poruchy učení můžeme definovat jako neschopnost nebo sníženou schopnost naučit se psát, číst a počítat za pomoci běžně dostupných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti.¹ K termínu „specifické poruchy“ najdeme mnoho definic a je nutné zmínit, že se tyto definice díky rozvoji vědeckých poznatků neustále mění. Obecné zákonitosti však zůstávají i přes pokrok vědy nadále v platnosti.

V současné školské legislativě označujeme děti se specifickými poruchami učení jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, protože kromě reedukace těchto poruch je často nutné použít i odlišné didaktické metody a speciální pomůcky. Je nezbytné vytvářet takové situace, ve kterých dítě může projevit své skutečné schopnosti a dovednosti, které v tomto případě nejsou zkreslené negativními projevy dané specifické poruchy učení.

Tyto poruchy jsou buď vrozené nebo získané v raném dětství – vznikají často drobným poškozením v době před narozením, během narození nebo časně po narození dítěte. Je to tedy období, kdy je mozková tkáň snadno zranitelná. Svou mnohdy významnou roli hraje i dědičnost samotná nebo dědičnost v kombinaci s výše uvedenými faktory.

Někdy je etiologie nejednoznačná nebo neznámá. Někdy se dává i do souvislosti s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohormonální činností mozku a s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o poruchu získanou z vnějšího působení na jedince, kdy mohou obtíže vznikat například použitím nevhodných didaktických postupů, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny.

Zajímavým faktem je to, že intelektové schopnosti těchto dětí jsou ve většině případů průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není ovlivněna sníženými intelektovými

¹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. rozš. upr. vyd. Jinočany: HaH, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

schopnostmi, ale má své kořeny jinde. Dochází k poruše funkcí, které jsou nezbytně nutné pro učení se čtení, psaní a počítání.

Jedná se zejména o percepční funkce, kdy dochází k poruše především smyslového vnímání (zrak, sluch). Dále můžeme uvést poznávací (kognitivní) funkci, kdy je porušena například schopnost koncentrovat se, schopnost pozornosti, zapamatování si, myšlení, řeči a matematických představ. Může se jednat i o pohybové funkce, kdy dochází k možnému porušení jemné a hrubé motoriky, například jde o oční pohyby nebo pohyby mluvidel. Na vzniku poruch se někdy podílí vzájemně i porucha souhry pohybů a rytmicity. Nakonec můžeme zmínit i poruchu senzomotorických funkcí, jde o propojení percepčních, motorických a kognitivních funkcí. Proto jsou specifické poruchy učení vnímány jako funkční poruchy, protože nedošlo k poškození tělesného orgánu, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy.

Konkrétní oblast specifické poruchy učení vzniká podle toho, která oblast je, do jaké míry a v jaké kombinaci narušena. Může nastat i případ, kdy nejsou porušeny všechny funkce, ale pouze některá z nich. Proto jsou specifické poruchy a jejich projevy rozmanité a liší se jedinec od jedince. Z tohoto důvodu musí být reedukace individuální a není možné použít nějaký univerzální postup. Proto je nezbytné provést komplexní diagnostiku před samotnou reedukací.

V souvislosti se specifickými poruchami učení se objevuje pojem deficity dílčích funkcí. Na přelomu 60. a 70. let dvacátého století se v německy mluvících zemích odborníci začali zabývat vlivem drobného cerebrálního poškození na kognitivní a psychický vývoj dítěte. Johannes Graichen zavedl v roce 1973 pojem *Teilleistungsschwächen*, my pro něj používáme překlad deficity dílčích funkcí. Odborníci došli k závěru, že *„poruchy učení mimo jiné vznikají jako důsledek deficitů dílčích funkcí potřebných pro osvojení počátečních výukových dovedností ve čtení, psaní, pravopisu a počítání. Jedná se o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte“*.²

² MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 44. ISBN 978-80-7372-318-7.

V současné české odborné literatuře je pro specifické poruchy učení užíváno více termínů, jakou jsou vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení nebo vývojové poruchy školních dovedností.³ *Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie*“.⁴

1.1 Diagnostika specifických poruch učení

U dětí se specifickými poruchami učení dochází k poruše procesu vnímání – je buď nedostatečně rozvinutý, nebo se nevyvíjí rovnoměrně, případně je narušený. V důsledku toho dochází ke zkreslenému vnímání. Při psaní, čtení a počítání to znamená, že dítě například nesprávně vnímá písmena, hlásky a číslice. Pak je i nesprávně čte a píše.

1.2 Dělení deficitů dílčích funkcí

Pokud konkretizujeme jednotlivé dílčí funkce, můžeme u nich vysledovat deficity. Ty jsou děleny do šesti oblastí.

Diferenciace pozadí a figury nebo zaměření pozornosti

Je to schopnost dítěte rozlišit z celku to, co je důležité a to, co důležité není. Tuto schopnost může negativně ovlivnit to, že dítě není schopné zaměřit pozornost na jednu danou věc, a je rušeno vnějšími vlivy, ať už hlukem či zvukem.

³ KALIBA, M. a kol. *Můj spolužák se specifickými potřebami*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, s. 4. ISBN 978-80-7435-479-3.

⁴ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 6. ISBN 80-210-3613-3.

Optická a akustická diferenciaci a členění

Schopnost rozlišovat podle tvaru podobné věci, které ale stejné nejsou. Dítě je díky vnímání tvaru písmen schopné je rozlišovat. Sluchové vnímání pak umožňuje dítěti spojit hlásku s písmenem – přiřadí slyšený zvuk k písemnému symbolu.

Intermodální kódování

Umožňuje přepojovat obsahy mezi jednotlivými smyslovými oblastmi. Dítě tedy má umět propojit viděný obraz se slyšeným slovem. Deficity se pak mohou objevovat následně v psaní nebo ve čtení.

Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť

Jde o schopnost, kdy všechno, co vnímáme a jsme schopni propojit, si umíme zapamatovat. Pokud se u jedince jedná o sníženou zrakovou paměť, objevují se problémy se zapamatováním si jednotlivých písmen, a tak při psaní může dojít k jejich vynechávání. Akustickou paměť tvoří obsah a forma toho, co slyšíme. Sluchová paměť je velmi důležitá k zapamatování si nejrůznějších pokynů – psaní diktátu, učení se písniček apod.

Funkce seriality

Jedná se o schopnost vnímat jevy podle toho, jakou mají časovou následnost. Všechny situace, které nás obklopují, na sebe navazují a mají souvislosti. Deficit této funkce se pak projevuje v chování.

Vnímání schématu těla a orientace v prostoru

Jedná se o orientaci na vlastním těle a v prostoru, se kterou začínáme již v nejranějším období našeho života, kdy se učíme orientovat na vlastním těle a snažíme se vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy. Deficity se mohou projevit při orientaci v učebnicích, v orientaci na mapě apod.

1.3 Deficity dílčích funkcí a jejich návaznost na specifické poruchy učení

„Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na základě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často je doprovázejí další příznaky – mohou to být poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti a pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají sociální a pedagogické sféry.“⁵

Je nutné rozlišovat mezi specifickými a nespecifickými poruchami učení. Ty nespecifické jsou především způsobeny malou motivací dítěte k učení nebo snížením rozumového nadání.

Předpona dys znamená rozpor. Jedná se o funkci, která je nějakým způsobem deformovaná. Na rozdíl od předpony a, což značí ztrátu již vyvinuté funkce. Druhá část slova označuje dovednost, která je postižena.⁶

1.3.1 Dyslexie

Zelinková vymezuje dyslexii jako neschopnost naučit se číst i když má jedinec vhodné zázemí školy a rodiny a disponuje přiměřenou inteligencí. Dítěti nastanou problémy ve spojování hlásek do slabik, slov, v souvislém čtení, ale také v rychlosti a správnosti čtení i v porozumění textu. Mezi typické projevy dyslexie patří neúměrně pomalé čtení nebo

⁵ PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

⁶ MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Vydání 1. Liberec, 2011, 31 s. ISBN 978-80-7372-744-4

naopak čtení rychlé a zbrklé, při kterém dochází k většímu počtu chyb. Žáci s dyslexií si domýšlejí slova, zaměňují tvarově i zvukově podobná písmena, vynechávají slabiky, slova i věty. Vlivem nedostatečné prostorové orientace může docházet také k přeskokování celých řádků nebo pravolevému čtení.

K typickým dyslektickým projevům patří:

- obtížnější rozlišování tvarů písmen,
- snížená schopnost pro spojování psané a zvukové podoby hlásek,
- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice,
- nepochopení obsahu čteného textu,
- nedodržování délek samohlásek,
- neschopnost čtení s intonací.

1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha grafického projevu, především psaní. Příčinou této poruchy bývá nejčastěji porucha především jemné motoriky, v některých případech i v kombinaci s hrubou motorikou. Můžeme najít poruchu senzomotorické a motorické koordinace a automatizaci pohybů. Příčinou této poruchy bývá nejčastěji porucha jemné motoriky, občas v kombinaci s hrubou motorikou. Má vliv i na zrakové vnímání a orientaci, dítě neumí napodobovat převáděné pohyby a neumí si zapamatovat správný směr.⁷

Mezi typické projevy dysgrafie patří:

- obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas věnovaný danému úkolu,
- zvláštní držení těla při psaní,
- nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu,
- často atypický úchop psacího náčiní,
- nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům,
- diktování si sledu písmen,
- sledování vlastní píšící ruky.

⁷ JUCOVIČOVÁ D., ŤÁČKOVÁ H., *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. vyd. D+H Praha, 2008, s. 5. ISBN: 978-80-903869-4.

1.3.3 Dysortografie

Dysortografie je porucha pravopisu. Vzniká kvůli poruše fonemického sluchu, kdy je porušeno sluchové vnímání. Dítě má narušenou schopnost sluchového rozlišování zvuků, hloubky a délky tónů, výšek, hlásek a slabik. Dochází i k poruše sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace i paměti. Bývá narušeno i vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce. Často bývá snížený i jazykový cit. Obtíže se mohou vyskytovat i v dalších percepčních oblastech – např. ve zrakovém vnímání.⁸

Mezi typické projevy dysortografie patří:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch),
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky,
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě,
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě,
- chyby z artikulační neobratnosti,
- chyby v měkčení na akustickém podkladě,
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov,
- chyby v důsledku sykavkových asimilací,
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově,
- neschopnost dodržování délek samohlásek,
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l.

1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Nejčastějším typem bývá dyskalkulie operacionální, kdy výrazně vážne provádění matematických operací.

Často vážne i vnímání času a orientace v něm. Bývají poškozena i centra související s vypráváním matematických funkcí. Porucha se týká spíše základních matematických úkonů, ne tzv. vyšší matematiky – matematické schopnosti zde nejsou ovlivněny

⁸ JUCOVIČOVÁ D., ŤÁČKOVÁ H., *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysortografie*, str. 6. ISBN 9788087295106.

defektem mentálních schopností (není porušena schopnost logického myšlení) nebo nesprávným způsobem výuky.

Děti s dyskalkulií budou mít obtíže nejen v matematice, ale všude, kde se matematika potřebuje. Jedná se především o přírodní vědy (chemie, geografie), ale i humanitní předměty (letopočty v dějepise). Některé obtíže, které děti v matematice mají, ale nemusí být způsobeny přímo dyskalkulií. Může se jednat o promítání se jiných specifických poruch učení do oblasti matematiky, například dyslexie, dysortografie nebo dysgrafie.

1.4 Diagnostika deficitů dílčích funkcí

Včasnou diagnostikou deficitů dílčích funkcí lze rozpoznat problémy, kterými dítě trpí. Můžeme je identifikovat už před nástupem do školního prostředí, tedy v mateřské škole, v předškolní výchově nebo na začátku povinné školní docházky.

Diagnostika probíhá ve specializovaných centrech nebo v pedagogicko-psychologických poradnách. Na stanovení diagnózy pak spolupracuje více odborníků: speciální pedagog, psycholog, neurolog nebo pediatr.⁹

Velmi důležitou roli hraje i diagnostika učitelek v mateřských školách. Jejich porovnání a sledování může sloužit jako základ nebo doporučení pro další vyšetření ve specializovaných centrech. Ty totiž dítě sledují každý den v jeho přirozeném prostředí a mají možnost porovnávat jeho chování a dovednosti s ostatními dětmi a vrstevníky v jejich přirozeném prostředí – při hrách, při každodenní sebeobsluze.

⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 10. ISBN 80-210-3613-3.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Test vytvořila Anna Kucharská a Dana Švancarová. Tento test slouží k včasné diagnóze dětí, které by se mohli do budoucna potýkat s problémy při čtení a psaní. Test obsahuje 56 položek, které jsou rozděleny do 13 jednotlivých subtestů. Pracuje se jednotlivě test a trvá asi 30 minut.¹⁰

Mezi jednotlivé sub testy patří:

- sluchové vnímání
 - dělení slov, výskyt hlásky na začátku i uprostřed slova, rozlišování délky samohlásek nebo rozlišování slabik s tvrdou a měkkou samohláskou i/y
- zrakové vnímání
 - zrakové vnímání se zaměřuje na rytmus (pomocí bzučáku), na pravolevou orientaci, krátkodobou zrakovou paměť, zrakovou diferenciaci na ploše (překreslování čar podle osnovy)
- artikulační obratnost
 - schopnost opakovat slova správně
- jemná motorika
 - napodobování tvarů, které má dítě nakreslené ve větším měřítku, dítě se snaží zachytit tvar, co nejvíce podobný předloze
- inter modalita
 - dítě zapojuje více smyslů, přiřazuje zvuky ke tvarům.
- tvoření rýmů
 - tvoří slova, která se rýmují se slovem zadaným.

¹⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-800-7.

2 MOŽNOSTI REEDUKACE DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Existuje několik metod, kterými lze deficity dílčích funkcí reedukovat. S tím je nejlépe začít u dětí co nejdříve, tedy pokud možno v předškolním věku. Důležité je dítěti zpříjemnit práci. Úkoly tedy musíme zvolit tak, aby je dítě mohlo splnit a neutrpěla tak jeho sebedůvěra. Dané úkoly by měly být prezentovány, pokud možno v nejpřirozenější formě, pro dítě v předškolním věku se tedy hodí ideálně hry.

Metoda Dobrého startu má původ ve Francii, v Polsku ji rozšířila M. Bogdanowicz. U nás s ní pak dále pracovala Jana Swierkoszová v 80. letech. Tato metoda je vhodná pro děti v předškolním věku a na úplném začátku povinné školní docházky. Touto metodou se zkoumá skupina dětí. Česká verze obsahuje 25 lekcí, každá z nich je inspirována některou z českých lidových písní. Každá lekce se pak skládá ze sedmi částí:

- Zahájení,
- poslech písní, rozhovor s dětmi,
- cvičení zaměřené na sluchové a zrakové vnímání,
- pohybová cvičení zaměřená na rozvoj hrubé motoriky,
- pohybově akustická cvičení doprovázená tancem, tleskáním,
- pohybově-akusticko-optické cvičení pro děti,
- závěr.

„Metoda podporuje všestranný rozvoj dítěte v nejširším slova smyslu. Rozvíjí percepce, řeč, motoriku a smysl pro serialitu, respektuje osobnostní charakteristiky dítěte, podněcuje k utváření sociálních vztahů“.¹¹

¹¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 103. ISBN 80-7178-800-7.

Edukativně stimulační skupiny

Edukativně stimulační skupiny se skládají z deseti lekcí. I tady se pracuje se skupinou, konkrétně 6-8 dětí za přítomnosti jednoho z rodičů dítěte. Každá lekce se skládá z několika sekcí, na začátku se volí činnosti pro rozvoj motoriky, pak pro sluch a zrak, početní představy a na konec jsou to aktivity zaměřené na rozvoj motoriky. Tato metoda je určena především pro děti, které mají odklad školní docházky, ADHD nebo jiné problémy v komunikaci. Tato metoda je doporučena i pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu.

Program KUMOT

Autorkou tohoto programu je Pavla Kuncová. Program je vytvořen pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Skládá se z deseti lekcí, každá z lekcí má 60 minut. U této metody je také přítomen jeden z rodičů. V lekcích se procvičuje nejen jemná a hrubá motorika, ale i procvičování mluvidel. Celý program doprovází písničky Pavla Nováka.

Program KUPOZ

Tento program slouží k rozvoji lehké mozkové dysfunkce. Program probíhá na rozdíl od předcházejících programů doma a je u něj vyžadována každodenní práce rodičů a dítěte. Každý den plní dítě čtyři úkoly s odlišnou časovou náročností. Ty jsou zaměřené na zrakové a sluchové vnímání, pojmové myšlení a pozornost.

Účinná reedukace SPU je závislá na kvalitě koncepci nápravy. Ta by se měla opírat o obecné zásady, kterou zpracovalo mnoho odborníků.

Matějček zformuloval zásady reedukační péče následovně:

1. Východiskem nápravné péče je diagnostický rozbor případu – je třeba znát mechanismy, které ke vzniku poruchy vedly, a klinický obraz, kterým se projevují.
2. Nápravný postup je nutno přizpůsobit individuálně. Cvičení je nutné volit s ohledem na schopnosti daného dítěte, musíme volit postup, který odpovídá typu poruchy.

3. Vytvoření příznivé léčebné atmosféry – tj. atmosféru důvěry, optimismu a spolupráce všech zainteresovaných osob.
4. Nápravná péče má mít komplexní ráz – důležitá je motivace dítěte ke spolupráci a souhra všech složek odborné péče.
5. Dobrý začátek – je důležitým předpokladem pro úspěšnost nápravné práce a spočívá v naději, že je v silách dítěte daný handicap buď zcela nebo částečně odstranit. Je třeba probudit v dítěti zájem, dopřát mu v začátcích pocit úspěchu (ať už v poradně nebo ve škole) a posílit tím jeho sebedůvěru.
6. Snaha o udržení zájmu a jeho přeměna v trvalou snahu pomocí odměn, prožitků úspěšnosti, soutěže se sebou samým apod.
7. Účelný výběr nápravných metod – je nutno volit nápravné metody podle stupně a povahy defektu a s ohledem na fázi nápravy, v níž se dítě nachází.
8. Náprava specifických poruch učení je chronickým diagnostickou terapeutickým pokusem – v procesu nápravy lze odkrýt některé další nedostatky v základních mentálních funkcích, které byly předtím skryty.¹²

2.1 Některé možnosti reedukace

2.1.1 Reedukace dyslexie

*„Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami“.*¹³

Dyslexie patří k nejčastějším specifickým poruchám učení, kdy je úroveň čtení nižší než všeobecná inteligence. U dyslektika se tato úroveň čtení negativně projevuje ve školní výuce a ve školním prospěchu. Čtení je totiž základem pro úspěch celého vyučovacího procesu. Cílem reedukace je dosažení takové úrovně, která umožňuje dítěti tuto poruchu redukovat nebo odstranit. V rámci reedukace se klade důraz na zvládnutí metod a technik

¹² MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995, s. 175. ISBN 80-85787-27-X.

¹³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: MU, 2004, s. 10. ISBN 80-210-3613-3.

nácviku správné čtení. Pro zvýšení motivace žáka je nutné vybírat takové texty, které korespondují s jeho záliby a zájmy.

2.1.2 Reedukace dysgrafie

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen“.*¹⁴

Dysgrafik je při psaní daleko více koncentrován na pozornost psaní, a to odvádí jeho pozornost od toho, aby sledoval obsahovou a gramatickou stránku projevu. Porucha jemné a hrubé motoriky bývá příčinou této dysfunkce. Cílem reedukace je naučit dítě rychlé, čitelné a pokud možné úhledné písmo. Otázkou je, zda by například nové písmo Comenia skript mohlo této reedukaci napomoci.

2.1.3 Reedukace dysortografie

Dysortografie se objevuje i v osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Chyby jsou ovlivněny nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu nebo pochopením napsaného textu. Gramatická pravidla a jejich nesprávné použití je ovlivněno nedostatečným rozvojem řeči a jazykovým citem. Reedukace se pak zaměřuje na nedostatečně rozvinuté funkce, případně i na zvládnutí mluvnice.

2.1.4 Reedukace dyskalkulie

*„Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností, se projevuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací“.*¹⁵

¹⁴ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: MU, 2004, s. 10. ISBN 80-210-3613-3.

¹⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 10. ISBN 80-7178-800-7.

Reedukace této poruchy je nesnadná. Často záleží na tom, jaká forma dyskalkulie se u jedince vyskytuje. Nápravná péče vyžaduje značné úsilí ze strany učitelů, ale i ze strany rodičů. Díky vhodným metodám pak může dítě matematiku zvládnout, i když asi ne s takovým výsledkem, jako jeho spolužáci, kteří dyskalkulií netrpí. Jako u ostatních reedukací i tady platí zásada, že nejdůležitější je motivace žáka a pochvala za každý dosažený úspěch.

Již v předškolním věku začíná probíhat osvojování před číselných představ. Dítě se učí třídit a seskupovat skupiny objektů (podle barvy, podle tvaru), vyhledává určitý objekt ze skupiny, provádí přiřazování, porovnává, pokračuje v řazení prvků nebo i doplňuje chybějící části tak, aby tvořily celek.

3 CHARAKTERISTIKA KOGNITIVNÍCH PROCESŮ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Často se stává, že jsou v předškolním věku deficity dílčích funkcí přehlíženy, protože se v té době projevují jen nenápadně. Předškolák si totiž může vybrat, s čím si bude hrát. Tím dává přednost aktivitám, které mu jdou dobře, a aktivity, u kterých by mohl mít potíže, nevyhledává. Pokud má tedy dítě oslabenou motoriku, bude se vyvarovat pohybových her a bude se věnovat více kreslení. Například u dítěte se zrakovou diferenciací to může být naopak. Po nástupu do základní školy se deficity dílčích funkcí mohou objevovat v mnoha činnostech – může to být čtení, počítání, psaní nebo i častější vyrušování. To platí především u dětí, které mají oslabenou dlouhodobou koncentraci pozornosti. Na rozdíl od mateřských škol jsou zde žáci pod větším tlakem a v důsledku zaměření se na jednu činnost jsou rychleji unavitelní a vyčerpaní. energii, kterou dříve mohli věnovat ke kompenzování deficitů dílčích funkcí, najednou potřebují při nástupu do školy. Dalším obdobím, kde jedinec potřebuje vydat více energie, je období puberty. I v tomto pozdějším věku se tedy může deficit projevit.¹⁶

3.1 Rizikové dítě v MŠ

Pokud je na začátku školní docházky dítě konfrontováno se selháním, klesá jeho sebestimace a tím je i ohroženo splnění různých aktivit, kdy se má dítě porovnávat se svými vrstevníky. Dítě tedy musí jít do školy s představou, že požadavky na něj kladené zvládne, jsou připravené na školu a disponují tzv. školní zralostí.

„Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodů dědičnosti apod. Označení

¹⁶ SINDELAR, B. *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava.* Bratislava – Brno: Psychodiagnostika, 2007.

*rizikové dítě není nálepkou, ale signálem, k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Ta předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.*¹⁷

Učitelé se při práci s problémovými dětmi zaměřují především na řeč, paměť, percepci, motoriku nebo koncentraci pozornosti. K problémovým dětem pak řadíme děti rizikové z hlediska vývojových poruch učení, děti s odkladem školní docházky nebo s nižším intelektem.

Nejnovějším textem v této oblasti je Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky¹⁸, který lze použít již na konci docházky do mateřské školy. Úkoly obsahují oblast sluchové a zrakové percepcce, jemnou motoriku, artikulační obratnost, rýmování a intermodalitu. Kromě testových úkolů a jejich hodnocení uvádí autoři i opatření, která jsou doporučena po vyšetření.

3.2 Možnosti prevence specifických poruch učení

Hovoříme-li o včasné intervenci, myslíme tím i prevenci specifických poruch učení. Tyto prevence v praxi rozlišujeme na primární, sekundární a terciální.

3.2.1 Primární prevence

K primární prevenci patří veškeré kroky, které vedou k podpoře psychického zdraví. U dětí bychom měli primární prevenci zavádět již od období předškolního věku, a přitom se zaměřit na ty oblasti, kde vidíme slabší výkony v dovednostech jako je například čtení,

¹⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 112. ISBN 80-7178-800-7.

¹⁸ KUCHARSKÁ, A. a D. ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-718-3291-X.

psaní nebo i praktické aktivity. Na základě zjištěných specifík je možné pak zařazovat různé podpůrné metody a techniky.“¹⁹

V české literatuře se tímto tématem zabývají detailněji autorky Pokorná, Kucharská a Švancarová. Ty společně v roce 1997 připravily Test ke screeningu specifických poruch. Tento test se po dobu několika let ověřoval. Není zaměřen ale na posouzení projevů chování, ale jedná se o individuální práci s jedincem. Probíhá ve školních podmínkách a je prováděn buď proškoleným učitelem nebo odborným poradcem. Tento test je určen pro včasné odhalení poruch u dětí už na začátku školní docházky.

3.2.2 Sekundární prevence

Pokud mluvíme o sekundární prevenci, máme na mysli odchylku, poruchu či jinou obtíž. Se sekundární prevencí je spojeno i následné zavádění opatření, která mají za úkol zabránit dalšímu rozvoji vady. V případě poruchy učení se jedná o nápravné programy, které mají vést ke stimulaci narušených oblastí jako je paměť, vnímání či pozornost.²⁰ Jedná se o programy, které provádějí pedagogicko-psychologické poradny. Edukativně stimulační skupiny, Metoda dobrého startu nebo Soubor cvičení pro děti od Urbářové a Masárové jsou metodikami, které najdou uplatnění u dětí s odkladem školní docházky. Programy na těchto dvou úrovních jsou zaměřené na zvládnutí základních psychických, motorických funkcí.

3.2.3 Terciální prevence

Terciální prevence stojí na pomyslném vrcholu. Jedná se o adekvátně zaměřené metody a postupy, které jsou směřovány k ochraně jedince před zhoršením jeho stavu, zamezují komplikacím, prohlubování problému. V případě osob se specifickou poruchou učení se jedná o jedince, u kterých porucha zasahuje i do oblastí sociálních

¹⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 67. ISBN 80-210-3613-3.

²⁰ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69. ISBN 80-210-3613-3.

a emociálních.²¹ Tyto osoby potřebují terapeutický přístup a vzhledem k rozsahu poruchy není možné její důsledky v plné míře odstranit. Jsou to případy, kdy k poruchám učení přistupují i poruchy chování. V rámci této prevence musí mnohdy přistoupit i změna sociálního prostředí. Terciální prevence spadá například do kompetence středisek výchovné péče.

²¹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69. ISBN 80-210-3613-3.

4 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Přechod dítěte z mateřské školky do školy je jednou z velkých změn v jeho životě. Najednou se dostává z bezstarostného dětství do období školáka, kdy musí začít čelit prvním povinnostem. Právě jeho první setkání, zážitky, očekávání, úspěchy a neúspěchy tvoří základ pro úspěšné či neúspěšné zvládnutí povinné školní docházky. Proto je velmi důležité, aby dítě přicházelo do školy již „zralé“ a bylo dostatečně motivované. Jinak ztratí o vzdělání zájem a bude těžké jej v něm vyvolat.

V různých státech je začátek povinné školní docházky různý. Záleží přitom na kulturních zvycích dané země, způsobech a formách školní docházky a záleží i na školském systému. V Evropě začíná povinná školní docházka mezi pátým až sedmým rokem života, nejčastěji je to v šesti letech. Bezplatné povinné základní vzdělání ustanovila jako jedno z lidských práv v roce 1948 také Všeobecná deklarace lidských práv (článek 26).

Pokud hodnotíme konkrétní úroveň dítěte, používáme zpravidla pojem školní zralost nebo nezralost. Tento pojem není ale docela přesný, protože vede k představě, že dítě do školního věku dozraje samo. Opak je ale pravdou. Biologické zrání dítěte musíme doplnit o vhodné rozvíjející podněty. Ty mu poskytuje především rodina, ale i mateřská škola. Raději by se měl užívat termín „školní připravenost“.

Školní připravenost lze definovat jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých činnostech na takové úrovni, kdy je schopné bezproblémového zvládnutí školní práce.

Proto by rodiče měli úzce spolupracovat s pediatrem, mateřskou školou nebo i dalšími odborníky ohledně toho, zda je dítě na školní docházku připraveno, či ne.

„Na základě ověřených poznatků a zjištěných obecných charakteristik dítěte na počátku školní docházky lze vyvozovat potřebnou úroveň rozvoje schopností a dovedností, které jsou důležité pro úspěšné učení ve škole a celkové zvládnání nároků školních situací“.²²

²² ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 69. ISBN 978-80-244-3345-5.

Je důležité si, že děti stejného věku mohou být různě fyzicky, mentálně či sociálně vyspělé. Dále je nutné si uvědomit, že velké rozdíly mohou být mezi dětmi, které jsou různě staré při vstupu do první třídy. Rozdílné jsou také podmínky, které dětem poskytuje rodina - např. míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny apod.

4.1 Posuzování školní zralosti

Všechny děti, kteří mají nastoupit do 1. třídy, by měly alespoň jednou projít orientačním posouzením školní zralosti, na kterém se podílejí odborníci. Vyšetření pak probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách. Jedná se o speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření. U jedinců se zdravotním postižením se provádí diagnostika ve speciálně pedagogických centrech, která jsou určena pro konkrétní druh postižení (tělesné, zrakové nebo sluchové). Při posuzování školní zralosti je pozornost zaměřována na tato stěžejní hlediska:

- hledisko biologické,
- hledisko kognitivní,
- hledisko emoční,
- hledisko motivační,
- hledisko sociální,
- hledisko morální.

Emoční, motivační, morální a sociální hledisko lze posoudit v rámci psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření. Orientačně může tato hlediska posoudit i učitelka v mateřské škole, protože je v každodenním kontaktu s dítětem.

4.2 Tělesný vývoj a stav

Pro určení školní zralosti je velmi důležité posoudit zdravotní stav včetně výskytu tělesných vad, popř. i dlouhodobé nemoci nebo chronické nemoci. Zdravotní stav pak

posoudí praktický, popř. odborný lékař. V nutných případech se lze pro radu obrátit na výše zmiňovaného odborného lékaře, či na speciálně pedagogické centrum.

4.3 Poznávací funkce

Pro zvládnutí základních činností jako je psaní, čtení nebo počítání je základem vyspělá rozumová úroveň a rovnoměrný vývoj ve všech oblastech. Tyto oblasti pak můžeme dělit následujícím způsobem:

Vizuomotorika a grafomotorika

Motorika je pohybová dovednost člověka. Je úzce spojena s myšlením a řečí. Rozlišujeme hrubou a jemnou motoriku. Hrubou motoriku představují pohyby celého těla, jemnou motorikou pak rozumíme motoriku ruky. Pro dostatečný rozvoj hrubé motoriky je důležité dostatečné množství pohybu a podpora pohybových aktivit, které korespondují s věkem dítěte. Procvičování koordinace nemusí probíhat pouze cíleně například na hřišti, ale i při každodenních činnostech, jako je oblékání, příprava ke stolování nebo osobní hygiena. U činnostech, které již dítě zvládá, bychom mu neměli pomáhat. Jemnou motoriku lze například procvičovat při sestavování různých stavebnic.

Řeč

Velké požadavky jsou kladeny na schopnosti jako je mluvení a komunikování. Dítě by tedy mělo nejen správně porozumět mluvenému slovu, ale úměrně věku by se mělo umět i vyjádřit. Pokud mají děti nedokonalý nebo opožděný vývoj, objevuje se to i v dalších schopnostech jako je čtení nebo psaní. Je zde i vyšší pravděpodobnost, že se u dítěte vyskytnou specifické poruchy učení. Pro správný rozvoj je důležité učit děti říkadla, básničky, písničky nebo jim číst. V případě zjištění problémů je vhodné navštívit logopeda.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči. Pokud je oslabené sluchové vnímání, mohou nastat opět problémy ve čtení a psaní, problémy se zapamatováním si. Pro podporu rozvoje sluchového vnímání je dobré dětem číst, hrát různé zvukové hry.

Zrakové vnímání

Zrak má zásadní význam na rozvoj řeči prostorovou orientaci, vizuomotorickou koordinaci nebo i základní matematické představy. V tomto období musí děti již rozeznávat jednotlivá písmena, číslice, musí umět psát a počítat. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno pojmenovat základní barvy.

Dítě by dále mělo zvládnout rozlišování mezi figurou a pozadím, tzn. rozlišit důležité od méně důležitého. Mezi mnoha podněty pak musí udržet v paměti to, co je důležité.

Rozvoj zrakového rozlišování lze procvičovat také např. tím, že dítě určuje obrázky, které jsou od ostatních odlišné tvarem, velikostí, detailem, polohou, může přiřazovat obrázek ke stínu, shodné tvary. Zrakové rozlišování lze trénovat např. hrou pexeso, domino, skládáním stavebnic podle předlohy. Aby se dítě naučilo celek skládat či naopak rozkládat, můžeme využít puzzle nebo skládání stavebnic podle předlohy.

Vnímání prostoru

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro rozvoj herních aktivit, pro osvojování sebeobslužných dovedností, grafomotoriky a školních dovedností. U žáka ovlivňuje psaní, čtení, matematiku, geometrii a orientaci v mapách. Pro nás toto znamená to, že dítě nejprve chápe pojmy: nahoře, dole, vlevo, vpravo, vzadu, vpředu. nahoře, dole, pak vpředu. Do vnímání prostoru zahrnujeme i předložky a příslovce místa: na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, mezi, hned za, hned před apod. Dítě by mělo umět pojmenovat a směr správně ukázat na vlastním těle, v prostoru, na formátu.

Vnímání času

Vnímání času je důležité proto, aby dítě bylo schopné uvědomit si časovou posloupnost, posloupnost úkonů při vykonávání každodenních činností, např. osvojování si

jednotlivých kroků při sebeobsluze, hygieně při plnění různých úkolů. Dítě učíme orientovat se v základních činnostech, které jsou obvyklé pro určitou dobu v průběhu dne.

Základní matematické představy

Na vytvoření základu tzv. přečíslených představ, ze kterých se utvářejí číselné představy, se podílí v předškolním období motorika, vnímání sluchové, zrakové, prostorové, hmatové, časové a řeč. Dítě začíná porovnáváním předmětů (malý – velký, dlouhý – krátký, málo-hodně, stejně, více – méně), potom třídí předměty podle druhu (ovoce, zelenina, zvířata, stromy, květiny, jídlo, oblečení), podle velikosti, podle barvy, podle tvaru, pak dokáže dítě roztřídit předměty podle dvou i více kritérií (např. velké modré knoflíky), mělo by poznat, co do skupiny nepatří (do skupiny obrázků, slov atd.)

Zralost citová a sociální

Dítě musí být schopné odpoutat z vazby na matku, nebo dalšího člena v rodině, ke kterým má citově větší závislost. Dítě má být schopno vytvořit si kladný vztah k dětem ve třídě a každodenním povinnostem, které jsou se školou spojené. Dále je důležitá schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, respektovat učitele jako autoritu. Dítě by mělo znát základní pravidla slušného chování (poprosit, poděkovat, pozdravit...).

4.4 Odklad školní docházky

U některých dětí je vhodný odklad školní docházky. Ten má smysl za předpokladu, že některá u některé z výše uvedených složek nedošlo k dostatečnému rozvoji. Na druhé straně tu musí existovat pravděpodobnost, že během odkladu školní docházky dojde k takovému pokroku, že dítě bezproblémově zahájení školní docházky zvládne.

V případě nezralostí dítěte, je možné udělit odklad školní docházky (dále jen OŠD). Školský zákon (§37) umožňuje odklad školní docházky o jeden školní rok..., nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.²³

V případě odkladu školní docházky je důležité, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, která v tomto případě hraje důležitou úlohu při harmonizaci či stimulaci vývoje. Díky speciálnímu tréninku se může podpořit dozrávání jednotlivých funkcí a tím snížit riziko vzniku specifických poruch učení. Každému dítěti s odkladem povinné školní docházky se v mateřské škole vypracuje individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Navazující na školský zákon (§18) je IVP a jeho obsah blíže specifikován ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem školského poradenského zařízení (pedagogicky psychologické poradny, speciálním pedagogickým centrem), vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci). Vychází ze školního vzdělávacího programu, ze závěru pedagogicky psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce dítěte. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. Pomocí IVP se rozvíjejí oslabené dílčí funkce. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na osnovy, tak aby nedošlo k zatěžování dítěte, ale zároveň přispělo k jeho rozvoji. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Jak rodiče, tak žák, se zapojují do přípravy, stávají se tak spoluodpovědnými za výsledky. Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

Děti, u kterých je vhodné zamyslet se nad odkladem školní docházky:

- děti zdravotně oslabené,
- děti s výrazným rozumovým opožděním,
- děti s pomalejším nebo nerovnoměrným rozumovým vývojem,

²³ Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 02.09.2008, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. [2019-02-02] Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx

- děti s problémy s pozorností a soustředěností,
- děti nezralé v oblasti sociálně – citové,
- děti nezralé v oblasti sebeobsluhy,
- děti s problémy v rozvoji grafomotoriky,
- děti s problémy v oblasti řeči a komunikačních dovedností,
- děti s problémy v pracovním tempu (výrazná pomalost).

Školní zralost je jeden z nejdůležitějších předpokladů pro úspěch ve škole. Pokud tedy do školy nastoupí dítě, které ještě není zralé, mohou se u něj projevit příznaky jako dlouhodobý stres, protože není schopné plnit nároky, které jsou na něj kladeny. A to z důvodu, že určité funkce u něj ještě nejsou vyzrálé. To se může projevit tak, že je dítě přetěžované, ztratí motivaci, je vyčerpané a unavené. U dítěte může dojít k vytvoření tzv. syndromu neúspěšného dítěte, které mohou vyústit v různé formy fobií ze školy, poruchy příjmu potravy. Mohou vznikat i poruchy chování (negativismus, zvýšená agresivita aj.), nebo může dojít k rozvoji dalších psychosomatických projevů, nebo může dojít k ovlivnění sebevědomí dítěte.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

5.1 Cíl praktické části a místa šetření

Cílem mé práce je diagnostika dílčích funkcí a navržení možností jejich reedukace. Hlavním cílem je zjistit stav jednotlivých dílčích funkcí u dětí před zahájením povinné školní docházky. Tento průzkum by měl ukázat na nedostatky u dětí v předškolním věku. Právě identifikace těchto nedostatků je důležitá a pomáhá při výběru konkrétních činností ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Pro fázi předvýzkumu jsem zvolila MŠ Nová Říše (okres Jihlava, Kraj Vysočina). Historie předškolní výchovy v Nové Říši začíná v roce 1878, kdy byla v místním klášteře otevřena soukromá opatrovna dětí. Řízení a dozor obstarávaly do roku 1940 řádové sestry. Od roku 1940 do roku 1947 byla opatrovna financována rodiči a Obecním úřadem v Nové Říši. Roku 1948 převzal správu opatrovny MNV v Nové Říši. Zde již začíná novodobá historie školy. Ta přebývala v prostorách kláštera ještě 36 let. V roce 1984 byla otevřena nová budova MŠ, jejíž součástí je i školní jídelna pro MŠ a ZŠ. V současné době je MŠ organizační složkou obce, která hradí veškeré provozní náklady, zatímco náklady na mzdy hradí Krajský úřad Kraje Vysočina.

Prostory mateřské školy se nacházejí v prostorné, samostatné budově, která byla rekonstruována v roce 2003. Součástí budovy je i školní kuchyně a jídelna pro žáky a zaměstnance základní školy. Budova vyhovuje hygienickým předpisům a dobře slouží svému účelu. Mateřská škola se nachází v klidné části obce, obklopena bohatou zelení. Budova je třítrídni a kapacita byla krajskou hygienickou stanicí stanovena na 75 dětí. Mateřskou školu mohou navštěvovat děti zpravidla od 3 do 7 let. Děti mladší tří let mohou navštěvovat mateřskou školu pouze v případě, mají-li osvojeny základní sociální a hygienické dovednosti a jsou-li schopné se zapojit do předškolního vzdělávání. K budově náleží také prostorná oplocená školní zahrada, která je vybavena dvěma pískovišti, skluzavkou, lanovým mostem a průlezkou. Na zahradě je k dispozici zahradní domeček, ve kterém jsou uskladněny hračky na písek, kočárky, míče, odrážedla, kola a tříkolky, které mohou děti na zahradě využívat. Děti se mohou také dostatečně

realizovat z hlediska her a sportů organizovaných učitelkami, ale i z hlediska individuálních her. Děti však nejsou vázány jen na ohraničenou plochu zahrady, ale podnikáme i vycházky do blízkého okolí. K pozorování jsou zde různorodá přírodní prostředí jako pole, louky, lesy a další.

Do jednotlivých třech tříd jsou děti rozdělené podle věku. Každá třída má dvě učitelky. Celkem MŠ navštěvuje okolo 70 dětí.

- Sluníčková třída: 2,5-3,5 let
- Kytíčková třída: 3,5-5 let
- Motýlková třída: 5-7 let

5.2 Výzkum – demografické údaje

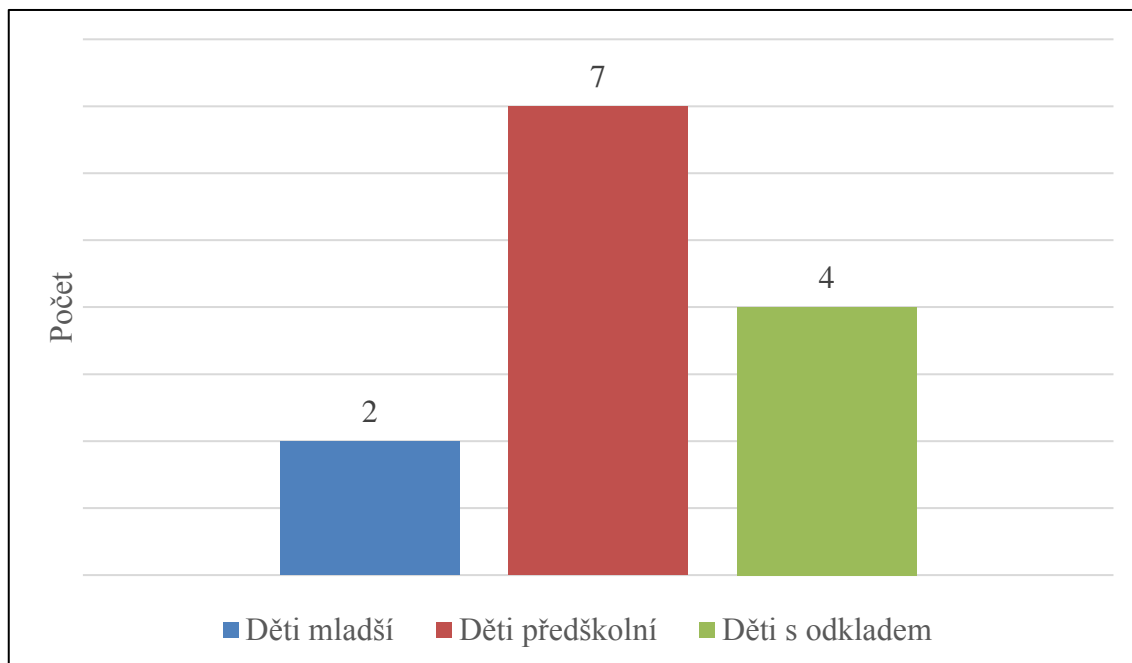
Výzkum byl prováděn v „Motýlkové třídě“, kam chodí 6 chlapců a 7 dívek. Výzkumu se konkrétně zúčastnily tyto děti:

- Aneta 6 let 3 měsíce,
- Anna 6 let 10 měsíců,
- Annemarie 5 let 11 měsíců,
- Eliška 6 let,
- Jakub 5 let 6 měsíců,
- Jan 6 let 7 měsíců,
- Jiří 6 let 2 měsíce,
- Karel 6 let 3 měsíce,
- Natálie 6 let 3 měsíce,
- Natálie 6 let 4 měsíce,
- Ondřej 6 let 7 měsíců,
- Tereza 6 let 5 měsíců,
- Tobiáš 5 let 9 měsíců.

„Motýlkovou třídu“ navštěvují děti ve věku od 5 do 7 let. Jsou to tedy děti, které by měly v září 2019 začít s povinnou školní docházkou. V mém průzkumu se nacházejí i děti, kterým byl / bude doporučen odklad povinné školní docházky.

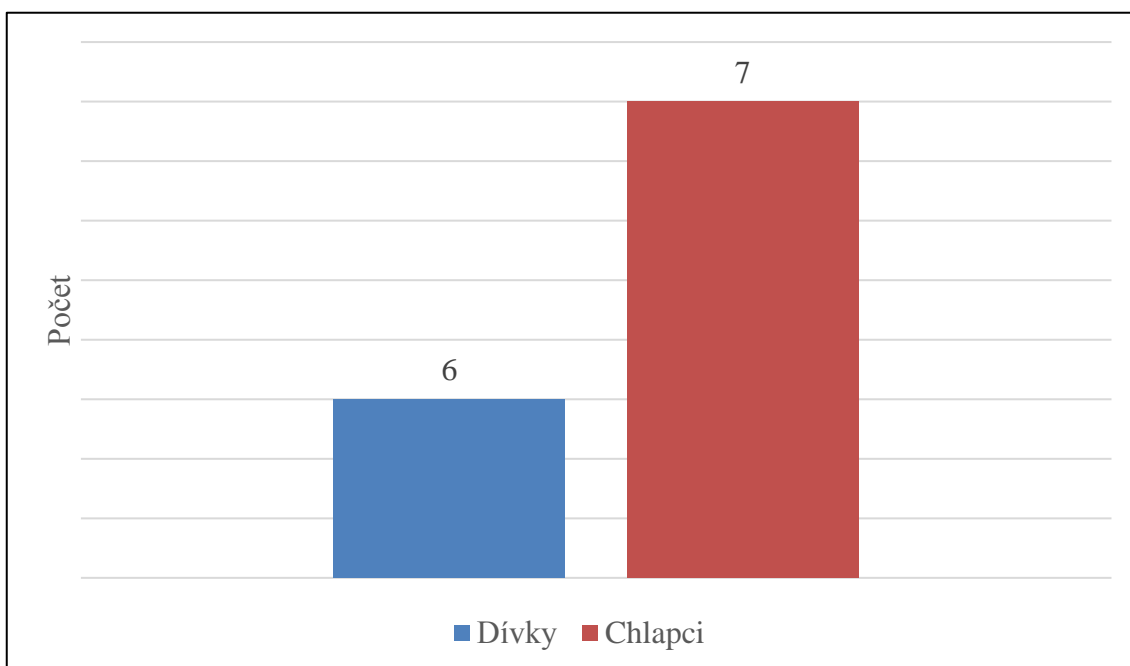
Graf 1: Složení třídy podle věku

Graf 1: Složení třídy podle pohlaví



Graf 2: Složení třídy podle pohlaví

Graf 2: Složení třídy podle pohlaví



5.3 Průzkum a postup při vyhodnocování

Všechny děti dostaly stejné zadání úkolů, které plnily samostatně v klidném prostředí. U některých úkolů jsem musela děti více slovně navést, aby pochopily, co od nich daný úkol vyžaduje. Zejména slabší děti, které budou mít letos zřejmě odklad, potřebovaly mou pomoc. Děti se velmi rády podílely na tomto průzkumu, byly hrdé na to, že mi mohou pomoci s úkolem do školy a vždy se těšily na další nový úkol. Zadávala jsem je průběžně od poloviny listopadu do konce ledna, takže děti nebyly zatěžovány velkým množstvím činností v krátkém časovém úseku. Úkoly byly zvoleny tak, aby odrážely matematické zkušenosti dětí a zkušenosti, jež s matematikou úzce souvisí. Prováděný test školní zralosti zjišťuje u obsahu kresby postavy kognitivní úroveň dítěte, u jejího zpracování úroveň vizuomotorice koordinace. U obkreslení řádky písma úroveň vizuomotoriky, u teček početní představy a plošná představivost.

Pro výzkum jsem využila „Orientační test školní zralosti“ (modifikace podle Jiráska).

Test je tvořen třemi úlohami:

- a) kresba lidské postavy,
- b) napodobení psacího písma,
- c) obkreslení skupiny deseti teček.

Všechny tři úkoly orientačního testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a pohybů ruky. Celkový výsledek se poté vyjadřuje číslem tři až patnáct, což je součet známek dosažených jednotlivých testových úlohách. Znamky se používají jedna až pět, stejně jako ve školní klasifikaci.

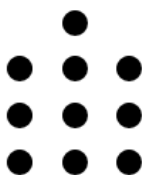
Kresba lidské postavy dává příležitost ke kresebným výtvorům různé vývojové úrovně. Figurální kresby tedy představují rozpětí mezi tzv. čmáráním a obrysovým způsobem zobrazování. Tento subtest umožňuje orientační posouzení všeobecné rozumové úrovně.

Ve zbylých dvou úlohách musí dítě vyvinout úsilí, přimět se ke splnění úkolu a vydržet potřebnou dobu u této činnosti. Což je důležitý pro zapojení do školního vyučování. V dokonalosti napodobení předlohy se projeví, zda dítě překonalo subjektivismus a schematizování při zpracování reality.

Obrázek 1: Opis tiskacího písma

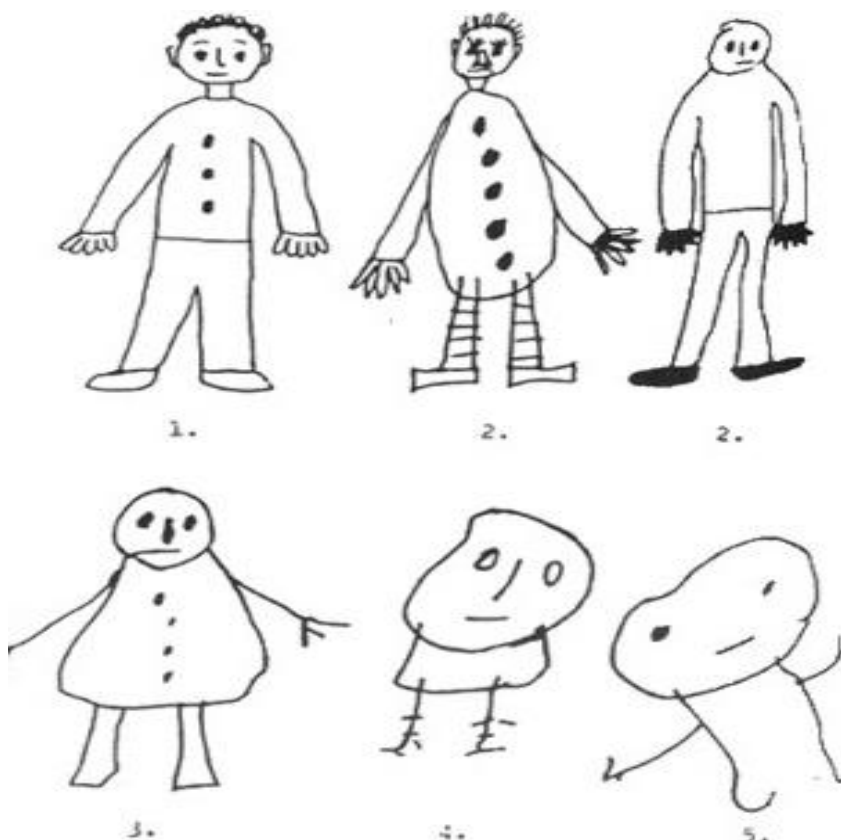
HANA MELE

Obrázek 2: Obkreslení skupiny teček



Jednotlivé úkoly byly obodovány v rozmezí 1–5 bodů a co se ohodnocení týče, inspirovala jsem se v materiálu „Test školní zralosti“ od p. Jiráska. Nutno dodat, že vyhodnocení, resp. obodování jednotlivých výkonů nebylo až tak jednoduché.

Obrázek 3: Vyhodnocení úkolu „Kresba mužské postavy“



1: hlava, trup, končetiny, hlava spojena s krkem, na hlavě vlasy a uši, v obličeji nos, oči, ústa, pětiprstá ruka, nohy dole zahnuté, oblečení,

2: požadavky jako na 1, mohou chybět 3 části – pokud jsou synteticky zobrazeny

- 3: hlava, trup, končetiny, paže nebo nohy dvojčárkou
- 4: primitivní kresba s trupem, končetiny stačí jeden pár
- 5: chybí trup, nebo oba páry končetin

Obrázek 4: Vyhodnocení úkolu „Obkreslení skupiny teček“



- 1: téměř dokonalé obkreslení předlohy – vychýlení max. 1 bodu
- 2: počet i sestavení bodů podle předlohy – vychýlení max. 3 bodů o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci

3: obrys podobný předloze, tečky ne >20 ne < 7, jakékoliv pootočení

4: nepodobá se předloze, složení z teček

5: čmárání

5.4 Vyhodnocení výzkumu

Jednotlivé úkoly jsem obodovala známkami od 1–5 (známky jako ve škole) a to podle kritérií viz kapitola 6.3. Níže v tabulce uvádím přehled, jaké konkrétní známky děti z jednotlivých úkolů získaly.

Tabulka 1: Znamky za jednotlivé úkoly a celkový průměr

Jméno	Úkol 1	Úkol 2	Úkol 3	průměr
Aneta 6 let 3 měsíce	3	2	2	2,33
Anna 6 let 10 měsíců	3	2	5	3,33
Annemarie 5 let 11 měsíců	2	2	1	1,67
Eliška 6 let	3	2	1	2,00
Jakub 5 let 6 měsíců	4	3	2	3,00
Jan 6 let 7 měsíců	4	2	2	2,67
Jiří 6 let 2 měsíce	4	3	4	3,67
Karel 6 let 3 měsíce	3	2	1	2,00
Natálie 6 let 3 měsíce	3	2	2	2,33
Natálie 6 let 4 měsíce	3	1	2	2,00
Ondřej 6 let 7 měsíců	3	2	2	2,33
Tereza 6 let 5 měsíců	4	2	5	3,67
Tobiáš 5 let 9 měsíců	2	2	3	2,33
Průměr (celá skupina)	2,5	2	2,5	2,33
Medián (celá skupina)	3	2	2	2,33

5.4.1 Úkol č. 1 – Nakreslete postavu pána

Pouze dvě děti získaly známku 2. Nejčastěji zastoupenou známkou byla známka 3 a průměr za celou třídu se pohybuje na hodnotě 2,5. Jsou zde patrné velké rozdíly i mezi tím, jak děti pochopily zadání.

Například Jakub nakreslil pána kráčejíciho po schodech. U něj navrhujeme odklad a naplánovali jsme návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně na březen 2019.

Jan odevzdal kresbu, která se nejméně „podobala“ všem ostatním. Musím zde ale podotknout, že to je dítě s odkladem školní docházky. Navíc pochází ze sociálně nevýhodného prostředí. V září 2018 byl odebrán matce a svěřen do péče otce.

Natálka (6 let a 4 měsíce) odevzdala hotovou kresbu bez vlasů, nosu a úst. Až po upozornění, že něco chybí, vše dokreslila. Pokud by odevzdala kresbu takto bez mého předchozího upozornění, jednalo by se o nejlepší kresbu.

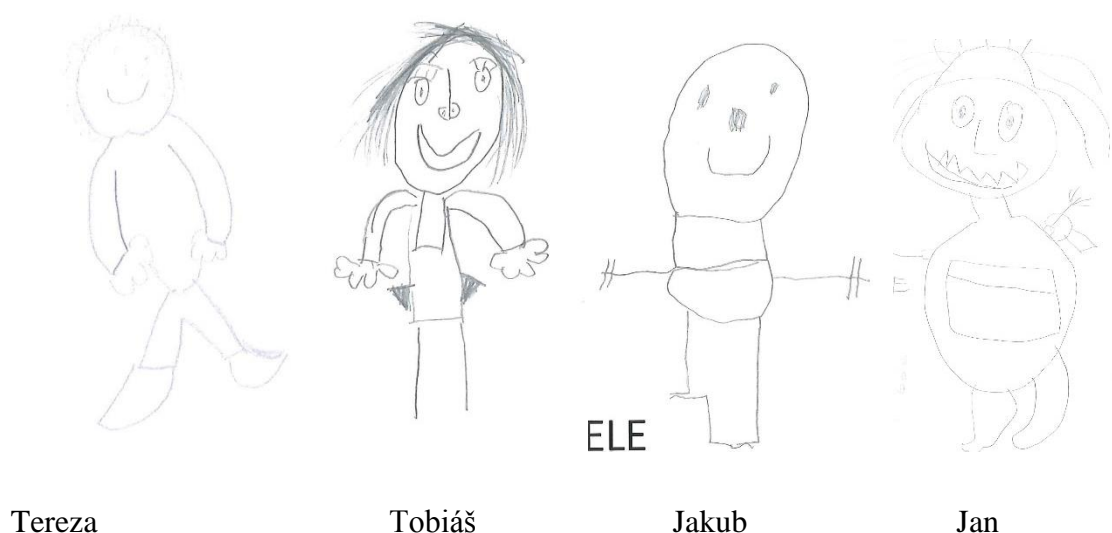
Druhá dívka Natálka (mladší o 1 měsíc) na kreslila postavu s podobným hodnocením. Musím zde ale zmínit skutečnost, že je to dítě s oční vadou.

Ondřej i po opakovaném upozornění nakreslil postavu své starší sestry, při kresbě otáčel výkresem. Jedná se o dítě s odkladem školní docházky.

Ani Tereza si se zadáním neporadila a místo postavy pána nakreslila své tři sourozence. Jedná se ale o dítě s individuálním vzdělávacím plánem, P02, středně těžkou poruchou komunikačních schopností. I u ní je doporučen odklad povinné školní docházky.

Nejlepší kresbu odevzdala naopak Annemarie a pak Tobiáš.

Obrázek 5: Srovnání nejlépe a nejhůře hodnocených kreseb



5.4.2 Úkol č. 2 – Opis tiskacího písma

Tento úkol byl pro děti poměrně snadný, jinak řečeno nejlépe hodnocený. Průměrná známka za celou skupinu dosáhla hodnoty 2, i medián je na té samé hodnotě. Opis tiskacího písma jsem hodnotila známkami od 1 do 3, tzn. žádné velké výkyvy ve výkonu jsem nezaznamenala.

I Natálka (6 let 3 měsíce) s oční vadou dokázala zvládnout opis tiskacího písma na dvojku. Nejhorší známku 3 získal Jiří, který nedovedl správně opsat písmeno M a místo něj napsal písmeno N. Jakub, jehož výkon jsem ohodnotila také známkou tři, nedělal dostatečné mezery mezi písmeny a některá se i překrývala.

Obrázek 6: Srovnání nejlépe a nejhůře hodnoceného opisu tiskacího písma



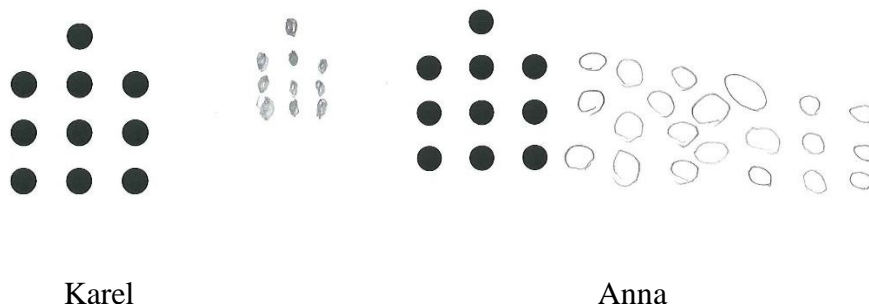
5.4.3 Úkol č. 3 – Obkreslení skupiny teček

Toto byl úkol, kde byl největší rozdíl ve výkonu mezi jednotlivými dětmi. Oznámkovala jsem je v rozpětí od 1 do 4. Nejlepší Annemarie, Eliška a Karel získali dokonce známku 1. Některé děti byly schopné udržet alespoň počet puntíků a přibližný tvar celého obrazce, u některých se předloha s vytvořeným rozcházela úplně. Tam jsem nemohla hodnotit jinak, než známkou 4. To, zda byly puntíky vybarvené, či měly jen obrys, jsem nehodnotila.

Tento úkol byl podle mne spíše zaměřen na celkovou koncentraci dítěte než na jeho nadání v jemné motorice. Například i děti, kterým byl doporučen odklad (Jakub), nebo

pochází ze sociálně nevýhodného prostředí (Jan) byly v této disciplíně výrazně lepší než ostatní děti, kterým byl odklad doporučen, popř. školní docházka již odložena byla.

Obrázek 7: Porovnání výkonu u úkolu „Obkreslení skupiny teček“



5.5 Výsledky testu

Z porovnání výsledků jasně vyplývá, že děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí, mají více rozšířené deficity dílčích funkcí. Bohužel, pokud má k reedukaci dílčích funkcí docházet, musí toto v mnoha případech řešit právě mateřská škola. Děti často pocházejí z problematických, sociálně slabších rodin.

Nejlepšího průměrného hodnocení dosáhla Annemarie, která získala průměrnou známku 1,67. U ní je patrné, že daleko přesahuje znalosti a dovednosti dětí, které jsou i o skoro celý rok starší. Kromě běžných dovedností ovládá ve svém věku počítání do deseti v angličtině, je schopná pojmenovat některá zvířata a barvy.

Naopak nejhoršího hodnocení dosáhl Jan.

5.6 Rozvoj dílčích funkcí

Metoda zjišťování deficitů v dílčích funkcích je nestandardizovaný test školní, který je využíván zejména učitelkami v mateřských školách. Tato metoda vznikla pro účely předškolních dětí z roku 1977-1979 provedeném Šindelářovou. Výzkumnou otázkou

bylo: Zda je možné zamezit problémům v učení a chování, které jsou důsledkem deficitů v dílčích funkcích?

Děti jsou touto metodou vyšetřeny na počátku předškolního roku a na základě jejich výsledků se s nimi pracuje právě v těch oblastech, ve kterých měly nedostatky. Poté je možné děti znovu vyšetřit na konci předškolního roku, abychom zjistili případně pokroky. test se skládá z devatenácti úkolů, zaměřených na různé oblasti kognitivní zralosti.

Mezi oblasti, na které se test zaměřuje, patří:

- optická diferenciací a optické členění
- verbální akustická diferenciací a verbálně akustické členění
- opticko-akustické, akusticko-optické spojení
- paměť
- motorika mluvidel
- vizuomotorika
- zaměřenost optické a akustické pozornosti
- prostorová orientace.

Na správně provedenou diagnostiku by v praxi měla navazovat reedukace, tj. provádění speciálních cvičení na rozvoj nedostatečných funkcí, tedy deficitů dílčích funkcí. Při reedukaci je třeba respektovat určité zásady. Při reedukaci postupujeme od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření potřebných dovedností. Mezi zásady reedukace patří např. vycházet z diagnostiky, navazuje na dosaženou úroveň, dobrý začátek, soustavná motivace, metody preferující multisenzoriální přístup, individuální proces, vycházet z pozitivních momentů ve vývoji dítěte, reálné hodnocení výsledku, je zaměřena na celou osobnost dítěte.

5.7 Kazuistické studie

Kazuistické studie se obecně zaměřují na hodnocení a zkoumání dokumentace, která se vztahuje ke konkrétnímu dítěti. Navíc se zabývají i rodinou, ve které dítě vyrůstá. Sbírají tedy i lékařské zprávy, zprávy psychologických vyšetření nebo pedagogické

dokumentace. Pro pedagoga jsou pak tyto studie oporou při plánování opatření, která mají dítěti pomoci v jeho problematickém vývoji a chování a tyto problémy odstranit. U předškoláků se kazuistické studie zaměřují na úroveň vědomostí dítěte, na řeč, motoriku, na funkci smyslových orgánů lateritu a základní sebeobsluhu.

5.7.1 Kazuistická studie 1

Jako první dítě pro kazuistickou studii jsem si vybrala Jana, který se narodil v červenci 2012. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo na žádost rodiče otce. Bylo to z důvodu, že syn není dle jeho subjektivní názoru dostatečně samostatný a v kolektivu dětí se drží spíše zkrátka.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází ze sociálně nevýhodného prostředí. Krátce po porodu se rodiče rozvedli, soud přiřkl výchovu dítěte matce. Ta ale svoji roli nezvládala a syn ji byl v září 2018 odebrán. V současné době ho tedy vychovává otec za velké výpomoci babičky. Otec pracuje totiž na směny.

Osobní anamnéza:

Těhotenství u jeho matky probíhalo bez obtíží. Jan se narodil císařským řezem, ale ten byl dlouhodobě plánován. Psychosomatický vývoj probíhal bez větších problémů. Do školky začal chodit ve třech letech.

Hodnocení MŠ:

Ve školce si Jan zvykl poměrně rychle a přes počáteční ostych se začal včleňovat do kolektivu dětí při hrách. Co se objevování nových věcí týče, potřebuje trpělivější přístup a ohleduplnost. Jeho slovní zásoba není moc bohatá. Co se samostatné práce týče, zadaný úkol dokončí, potřebuje na něj ale více času. Co se grafického projevu týče, tak je na tom ve srovnání s ostatními ve třídě v lepší polovině. I jeho písmo obkreslování tvarů daleko více připomíná předlohu než u ostatních dětí. I když píše levou rukou, držení tužky je správné. Největší problémy nastaly postupem času v sociálním kontaktu, kdy bývá nejistý a do kontaktu s cizími lidmi, ať už svými vrstevníky či dospělými, se dostává obtížně.

Z vyšetření v PPP:

Chlapec byl vyšetřen poprvé. Přišel v doprovodu otce i babičky, která ho především v současné době vychovává. V navazování kontaktů je zdrženlivější a nejistý. Dobře spolupracuje a reakce na pokyny a instrukce jsou také přiměřené. Na splnění úkolů potřebuje více času.

Řeč je bez poruchy výslovnosti, slovní zásoba chudá. S pomocí reprodukuje dětskou píseň, barvy pojmenuje základní, zná celou adresu. Nejistě se orientuje v časoprostorových pojmech, v pravolevé orientaci. Početní řadu zvládá vzestupně do 10, dobře odpočítává. Čte číslice i některá písmena, představa množství do 5 nejistá.

Výsledky jednotlivých testů:

Dítě nezvládlo řádku písmen, má tedy patrně problémy s grafomotorikou a vizuomotorikou koordinaci. Je tedy možno mu doporučit stimulační program Maxík, konkrétně oblast zrková (vizuomotorika – proces příjmu, zpracování, uložení a znovu vybavení informací s možností jejich využití v procesu učení), který je součástí programu předškolního oddělení v MŠ

Závěr: Jan není připravený na školní docházku. Doporučuje se odklad školní docházky.

Navrhovaná opatření v MŠ: Vytváření takových podmínek, kdy bude mít dítě možnost se více zapojit do kolektivu, nechávat mu delší dobu na splnění úkolu tak, aby si nepřipadalo méněcenné a neztratilo motivaci. V oblasti rozvoje řeči a vyjadřování – využívat obrázkové knížky díky kterým můžeme popisovat obrázky, povídat si o tom, co na obrázku vidíme, kdo tam co dělá. Zařazovat individuální i skupinové hry k rozvoji zrakové a sluchové percepce.

5.7.2 Kazuistická studie 2

Jako druhý případ jsem si vybrala dívku Terezku, které je 6 a půl roku. Dívce byl doporučen odklad povinné školní docházky, a to z důvodu, že ji byl stanoven individuální vzdělávací plán (dále IVP).

Rodinná anamnéza: Tereza pochází z úplné rodiny. Bydlí s otcem, matkou a starším bratrem v rodinném domě. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, matka pracuje jako vedoucí ekonomického oddělení a otec jako technolog. Na výchově se podílejí oba rodiče.

Osobní anamnéza: Tereza se narodila po umělém oplodnění, narozena předčasně. Poporodní stav byl komplikovaný, psychosomatický vývoj je opožděný. Mateřskou školu navštěvuje od čtyř let.

Hodnocení MŠ: I přes snahu rodičů, kteří se dívce i doma věnují, jsou její dovednosti ve srovnání s ostatními na velmi nízké úrovni. Slovní zásoba a schopnost vyjadřování je na nižší úrovni, než která je obvyklá pro její věk. Zadaný úkol často nepochopí ani po pomoci učitelek, nebo svého asistenta. Pokud zadaný úkol nepochopí, často dělá něco, co jí baví. V tomto případě je její koncentrace na dobré úrovni. Pokud ji však přerušíme a chceme, aby dělala něco podle našeho zadání, tak její koncentrace klesá a úkol často ani nedokončí. Její grafický projev je slabý, její pozornost kolísá a má problémy s udržení si pozornosti. Často se nechá vyrušit okolím a ztrácí koncentraci na zadaný úkol nebo činnost. Do dětského kolektivu je sice zapojená, ale často vyrušuje, je hlučná a impulzivní.

Z vyšetření v PPP: Tereze byl sestaven individuální vzdělávací plán a je u ní diagnostikována středně těžká porucha komunikačních schopností. V očním kontaktu je usměvavá, avšak impulzivní a hlučná. Její zájem často opadá, především v případech, kdy neporozumí zadání úkolu. Její řeč je na úrovni dětí, které jsou o rok mladší. Výsledky v testech školní připravenosti jsou velmi nevyrovnané.

Výsledky jednotlivých testů:

Figurální kresba je propracovaná do větších detailů, Terezka však i přes zdůraznění namalovala své sourozence. Písmo zvládne s problémy napodobit, neudrží však spodní linku a píše „do kopce a z kopce“. Z geometrických tvarů dobře napodobí ty základní, jako je kruh nebo čtverec. Těžší tvary jako byl v našem případě trojúhelník či kříž, jí dělaly velké problémy. Obkreslení skupiny teček jí dělalo také problémy. A to nejen počet, ale i samotný tvar, do kterého byly tečky namalovány.

Závěr: Vzhledem k IVP a poruchy v komunikaci důrazně doporučujeme odklad školní docházky.

Doporučení pro rodiče: Rodiče byly seznámeni s výsledky a byly jim sděleny tipy na úkoly a činnosti, které by Tereze mohly pomoci se zdokonalit v komunikaci.

Navrhovaná opatření MŠ Vytváření takových podmínek, kdy bude mít dítě možnost více komunikovat a vymýšlet pro něj takové úkoly, které jsou úměrné jeho komunikačním schopnostem. V oblasti rozvoje řeči a vyjadřování je rovněž důležité požívat obrázky a podněcovat svými dotazy ke komunikaci. K odpovědím na otázku, co je na obrázku, jakou má předmět barvu atd...

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit a posoudit školní zralost a připravenost dětí předškolního věku. Je-li shledán nějaký problém, učitelka navrhne rodičům návštěvu školského poradenského zařízení. U dětí, které jsou nezralé a u kterých rodiče požadují odklad školní docházky, píšeme školskému poradenskému zařízení naše vyjádření o rozvoji dítěte. Jak již víme, každé dítě se vyvíjí jinak, každé z nich má své individuální tempo a podle toho musíme přizpůsobit naše požadavky, tak abychom je nepřetěžovali ale zároveň přispěli k jejich maximálnímu rozvoji, nikoliv ke stagnaci.

Dílčí funkce jsou předpokladem pro rozvoj čtení, psaní, počítání a chování. Deficity v dílčích funkcích pak vedou k oslabení některé ze základních schopností, jejichž důsledkem jsou specifické poruchy učení nebo chování. Oslabením některé z těchto schopností dochází k narušení celého rozvoje. Již v předškolním věku je proto nutná včasná intervence a případná reedukace dílčích funkcí.

Prevenici specifických poruch učení věnujeme v předškolním věku velkou pozornost. Tato prevence spočívá v komunikaci s dítětem, procvičování říkadel, básní, písní, rozšiřování slovní zásoby, v rozvíjení dovedností: motorických, jazykových, písemných, matematických a sociálních. Učíme děti dostatečné sebekontroly, sebeovládání, přijetí pravidel, povinností a dodržování norem chování. Všechny tyto vyjmenované úkony procvičujeme hrou, která je pro děti předškolním věku nejpřirozenější. Pro to, abychom se mohli alespoň částečně v problematice zralosti / nezralosti a případného odkladu školní docházky orientovat, slouží „Test školní zralosti“. Tento test jsem provedla i v MŠ Nová Říše, kde pracuji od září loňského roku na zkrácený úvazek jako učitelka. Chtěla jsem si v realitě ověřit, zda se dá tomuto testu věřit a má alespoň částečnou vypovídající hodnotu.

Faktem je, že pro lepší transparentnost výsledků je potřeba složit test z více úkolů a pokud možno je nakombinovat tak, aby se v testu objevovaly úkoly zaměřené na jednotlivé dílčí funkce. Není to tak, že by dovršením věku šesti let uměly všechny děti např. řadit od nejmenšího po největší. To ani nejde, lidé nejsou roboti. Hodně záleží na prostředí, ve kterém dítě žije a také na dědičnosti. Každý je nadaný na něco jiného. To se odráží i ve

výzkumu, který jsem prováděla s předškolními dětmi. Bylo vidět, komu se rodiče doma více věnují, nebo kdo je v mateřské škole teprve prvním rokem.

Každé dítě se vyvíjí jiným tempem, což jsem poznala také při plnění úkolů. Výzkum mi pomohl lépe zhodnotit školní zralost některých dětí, u nichž jsem si nebyla jistá jejich připraveností. Ukázalo se, co je třeba procvičovat s jednotlivými dětmi, na co se zaměřit při jejich výchově a vzdělávání.

Je to právě mateřská škola, která cíleně buduje základy pro další život jedince. Proto je nezbytné věnovat se individuálně každému dítěti a vést ho správným směrem. Pokud se ptáte, který směr je ten správný, domnívám se, že dobrá učitelka by ho měla poznat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

JUCOVIČOVÁ D., ŤÁČKOVÁ H., *Metody reedukace specifických poruch učení Dyslexie*. Praha: D + H, 2004. ISBN: ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ D., ŤÁČKOVÁ H., *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysortografie*. Praha: D + H, 2008. ISBN: 978-80-903869-4-5.

KALIBA, M. a kol. *Můj spolužák se specifickými potřebami*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-479-3.

KUCHARSKÁ, A. a D. ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-718-3291-X.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H & H, 1995. ISBN: 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Vydání 1. Liberec, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

SINDELAR, B. *Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Bratislava - Brno: Psychodiagnostika, 2007

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 02.09.2008, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/sb103-08-pdf.aspx [2019-02-02]

Kern-Jiráskův test školní zralosti <https://www.zshostivar.cz/itridy/kernjiraskuvtest.pdf> [cit. 2018-12-05]

SEZNAM ZKRATEK

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP – individuální vzdělávací plán

OŠD – odklad školní docházky

SPU – specifické poruchy učení

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 2: Opis tiskacího písma	41
Obrázek 3: Obkreslení skupiny teček	42
Obrázek 4: Vyhodnocení úkolu „Kresba mužské postavy“	42
Obrázek 5: Vyhodnocení úkolu „Obkreslení skupiny teček“	43
Obrázek 6: Srovnání nejlépe a nejhůře hodnocených kreseb	45
Obrázek 7: Srovnání nejlépe a nejhůře hodnoceného opisu tiskacího písma	46
Obrázek 8: Porovnání výkonu u úkolu „Obkreslení skupiny teček“	47

Seznam tabulek

Tabulka 1: Znamky za jednotlivé úkoly a celkový průměr	44
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Vypracovaný úkol Aneta.....	I
Příloha B – Vypracovaný úkol Anna.....	II
Příloha C – Vypracovaný úkol Annemarie.....	III
Příloha D – Vypracovaný úkol Eliška.....	IV
Příloha E – Vypracovaný úkol Jakub.....	V
Příloha F – Vypracovaný úkol Jan.....	VI
Příloha G – Vypracovaný úkol Jiří.....	VII
Příloha H – Vypracovaný úkol Karel.....	VIII
Příloha CH – Vypracovaný úkol Natálie.....	IX
Příloha I – Vypracovaný úkol Natálie (nar. září).....	X
Příloha J – Vypracovaný úkol Ondřej.....	XI
Příloha K – Vypracovaný úkol Tereza.....	XII
Příloha L – Vypracovaný úkol Tobáš.....	XIII

Příloha A – Vypracovaný úkol Aneta

Jméno ANETA

Věk (rok+měsíc) ŘÍJEN 2012

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

Nakreslete postavu pána

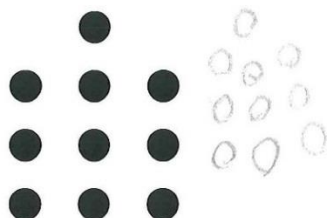


Opis tiskacího písma

HANA MELE

HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha B – Vypracovaný úkol Anna

Jméno ANNA

Věk (rok+měsíc) Březen 2012

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

Nakreslete postavu pána

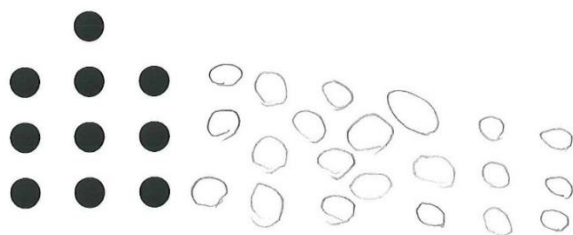


Opis tiskacího písma

HANA MELE

HANA MELE

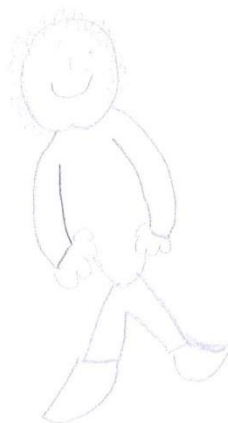
Obkreslení skupiny teček



Příloha C – Vypracovaný úkol Annemarie

Jméno ANNEMARIE
Věk (rok+měsíc) ÚNOR 2013
normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

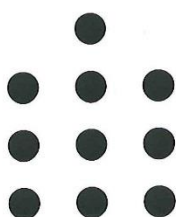
Nakreslete postavu pána



Opis tiskacího písma

HANA MELE HANAMELE

Obkreslení skupiny teček



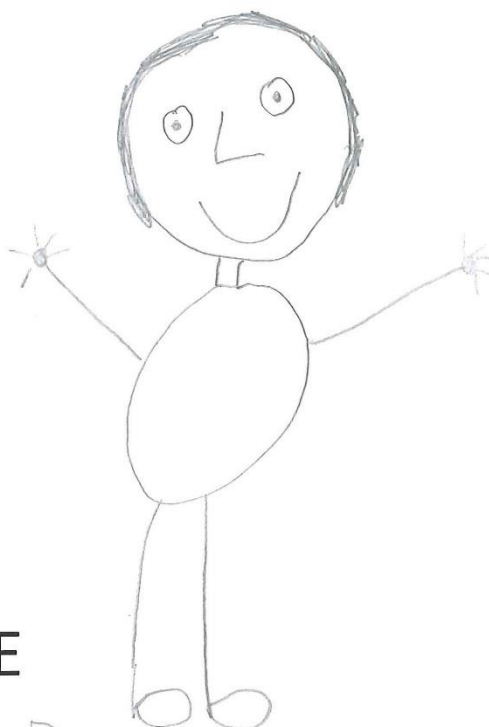
Příloha D – Vypracovaný úkol Eliška

Jméno *ELIŠKA*

Věk (rok+měsíc) *LEDEŇ 2013*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

Nakreslete postavu pána

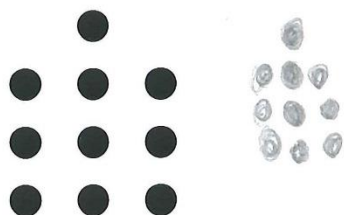


Opis tiskacího písma

HANA MELE

HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha E – Vypracovaný úkol Jakub

Jméno *JAKUB*

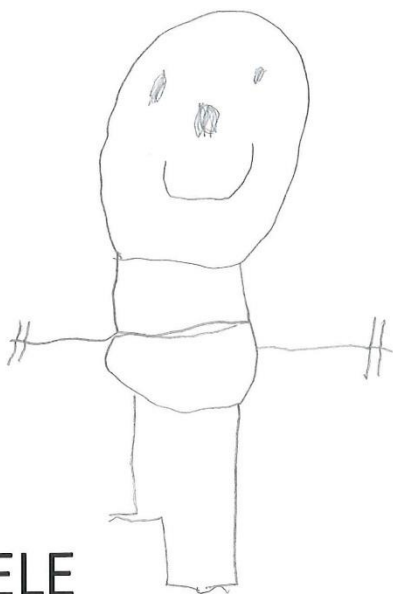
Věk (rok+měsíc) *12 RYEN 2013*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

*Má navrhuje odklad návštěva v PPP plánována na
březen 2019*

Nakreslete postavu pána

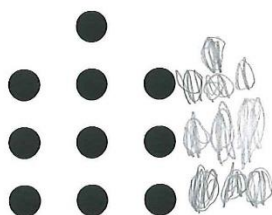
Pán kráčí po schodech



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANAMELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha F – Vypracovaný úkol Jan

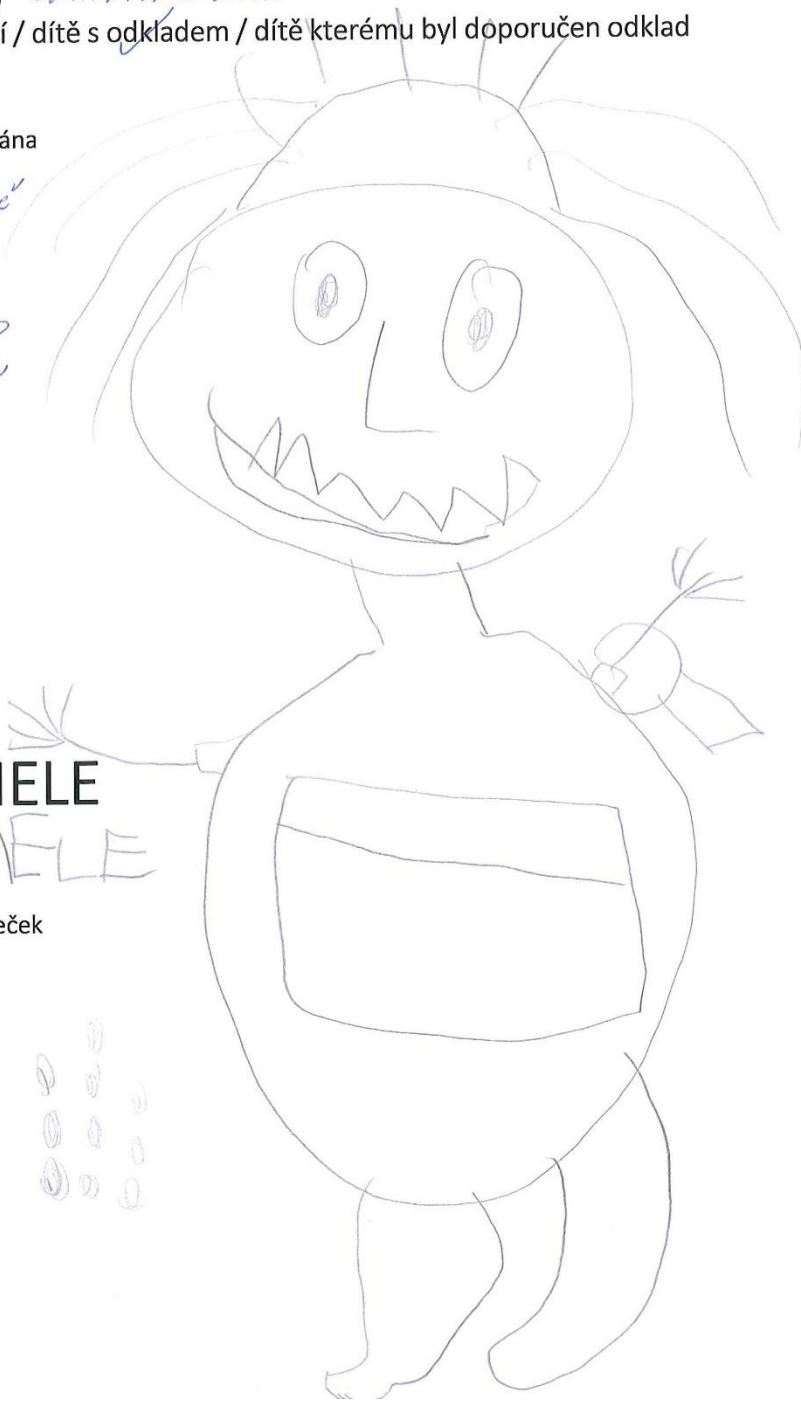
Jméno *JAN*

Věk (rok+měsíc) *ČERVENEC 2012*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

Nakreslete postavu pána

*dítě ze sociálně
nerýhodného
protřetí. dítě
v září 2019 bylo
odebráno matce
a přerušeno do
židé otců.*

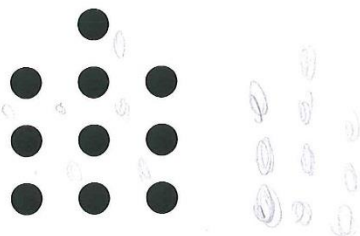


Opis tiskacího písma

HANA MELE

HANA MELE

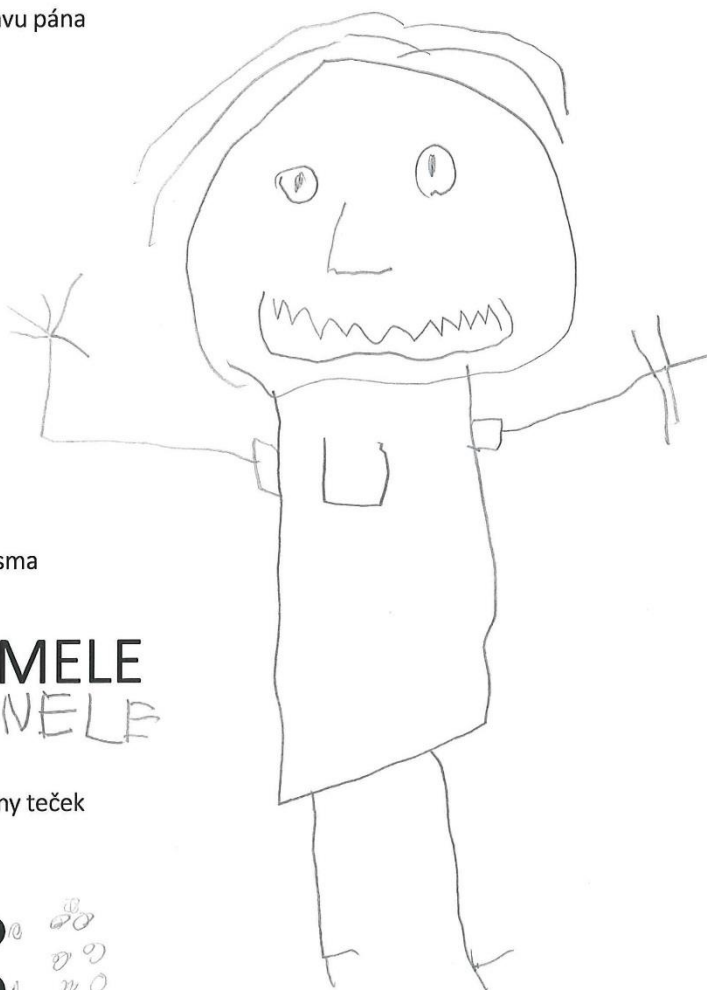
Obkreslení skupiny teček



Příloha G – Vypracovaný úkol Jiří

Jméno *JIRÍ*
Věk (rok+měsíc) *Prosince 2012*
normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

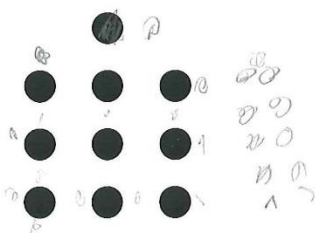
Nakreslete postavu pána



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



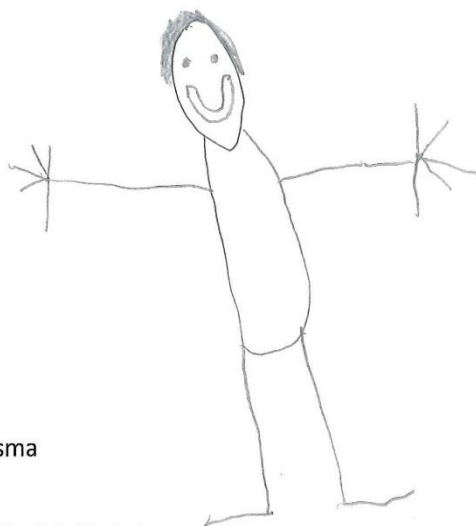
Příloha H – Vypracovaný úkol Karel

Jméno *KAREL*

Věk (rok+měsíc) *LITOPAD 2012*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

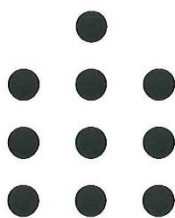
Nakreslete postavu pána



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANAMELE

Obkreslení skupiny teček

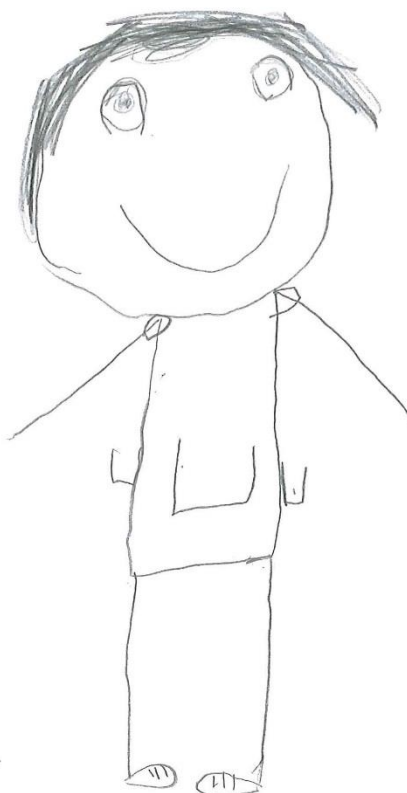


Příloha CH – Vypracovaný úkol Natálie

Jméno *NATÁLIE*
Věk (rok+měsíc) *11+TOPAD 2012*
normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

dítě + oční vadou

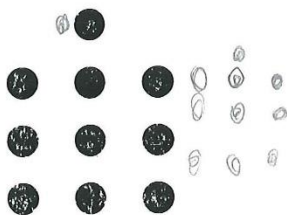
Nakreslete postavu pána



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha I – Vypracovaný úkol Natálie (nar. září)

Jméno *NATÁLIE*
Věk (rok+měsíc) *ZÁŘÍ 2012*
normální úkončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

Nakreslete postavu pána

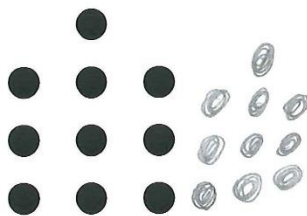
*Dítě odesdalo hovorow
kresbw bez vlá+ú, nosw
a ú+ř. Po upozorněný,
že něco chybú,
dítě rě dokreslilo.*



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha J – Vypracovaný úkol Ondřej

Jméno *ONDŘEJ*

Věk (rok+měsíc) *ČERVEN 2010*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

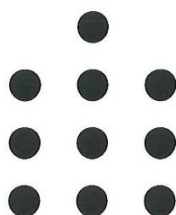
Nakreslete postavu pána

*Na obrázku je znázorněna
starší sestra dítěte i
přes zadání. Dítě
při kresbě otáčelo
výkresem.*

Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



Příloha K – Vypracovaný úkol Tereza

Jméno *TEREZA*

Věk (rok+měsíc) *7 RYEN 2012*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

dítě s IVP, 702, středně těžká porucha komun. schopnosti

Nakreslete postavu pána

Kubík



Já



Michal



Dominik



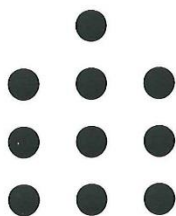
*Dítě nakreslilo
třešňovce*

Opis tiskacího písma

HANA MELE

HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



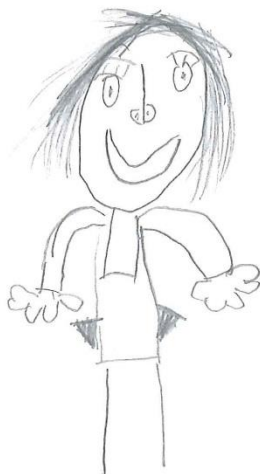
Příloha L – Vypracovaný úkol Tobiáš

Jméno *TOBIÁŠ*

Věk (rok+měsíc) *duben 2013*

normální ukončení / dítě s odkladem / dítě kterému byl doporučen odklad

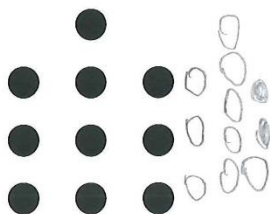
Nakreslete postavu pána



Opis tiskacího písma

HANA MELE
HANA MELE

Obkreslení skupiny teček



BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Němcová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované

Název práce: Reeducace oslabení dílčích funkcí u dětí v MŠ jako prevence rozvoje SPU

Rok: 2019

Počet stran textu bez příloh: 45

Celkový počet stran příloh:13

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Zoja Šedivá, Ph.D.