

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Diagnostika a náprava deficitů dílčích funkcí u dětí
předškolního věku**

Diplomová práce

Brno 2013

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Kristýna Balátová

Vypracovala:

Bc. Lenka Míková

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

Podpis:

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala především PhDr. Mgr. Kristýně Balátové za cenné rady a vedení diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat svým kolegyním z mateřské školy a rodičům za spolupráci, poskytnutí potřebných materiálů, cenné rady a informace o vývoji dětí.

Obsah:

Úvod	5
1. Předškolní věk	7
1.1 Charakteristika předškolního věku	7
1.2 Vzdělávání v předškolním věku	12
1.3 Školní zralost a školní připravenost	15
1.4 Odklad školní docházky	19
2. Dílčí funkce a deficity dílčích funkcí	22
2.1 Pojem deficity dílčích funkcí	22
2.2 Dílčí funkce a projevy jejich deficitů v předškolním a školním věku	24
2.3 Deficity dílčích funkcí a jejich vliv na chování dítěte	31
2.4 Deficity dílčích funkcí a měnící se styl života ve společnosti a rodině	32
3. Diagnostika a náprava deficitů dílčích funkcí v předškolním věku	36
3.1 Dítě předškolního věku v riziku	36
3.2 Cíle časné diagnostiky a její význam v předškolním věku	37
3.3 Screeningové testy k odhalení deficitů dílčích funkcí	39
3.4 Možnosti nápravy deficitů dílčích funkcí	43
4. Vlastní výzkumné šetření	47
4.1 Cíl výzkumu, metody a časové rozvržení	47
4.2 Charakteristika mateřské školy	49
4.3 Charakteristika didakticko-reedukačního materiálu	50
4.4 Vlastní šetření	52
4.5 Závěr šetření	77
Závěr	81
Resumé	82
Seznam literatury	84
Seznam příloh	89

Úvod

Vstup do školy je významným mezníkem v životě každého dítěte. Před nástupem do školy by dítě mělo zvládnout soubor kompetencí daných Rámcovým vzdělávacím programem a mít dostatečně rozvinuté dílčí funkce, které jsou nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí požadavků, které na dítě současná škola klade. Pokud dítě nemá před vstupem do školy tyto funkce dostatečně rozvinuté, je tu velká pravděpodobnost, že bude mít potíže s nácvikem čtení, psaní a počítání a nebude tyto požadavky zvládat.

Po ukončení bakalářského studia jsem začala učit v mateřské škole ve třídě, kde byly děti od 4 do 6 let (v tzv. heterogenní třídě). Vzhledem k tomu, že jsem u některých dětí pozorovala nerovnoměrný vývoj a deficity v některých dílčích funkcích, začala jsem se zabývat otázkou, jakou formou pracovat, abych dostatečně rozvinula motorické, percepční a kognitivní funkce a zároveň podchytila možné problémy ještě před vstupem do školy a tím umožnila dítěti co nejlepší start ve škole. To mě vedlo k rozhodnutí věnovat se v diplomové práci diagnostice a nápravě deficitů dílčích funkcí. Studovala jsem literaturu a odborné zdroje související s přípravou dítěte na školu, analyzovala jsem oblasti důležité pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání a na základě toho jsem zpracovala diagnostický test a vytvořila soubor námětů a aktivit rozvíjející jednotlivé oblasti. Z těchto materiálů jsem poté vycházela v praktické části diplomové práce.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol. Tři kapitoly jsou věnovány teoretickým otázkám a čtvrtá kapitola výzkumnému šetření v mateřské škole. První kapitola se věnuje předškolnímu věku. Obsahuje charakteristiku dítěte předškolního věku, charakterizuje vzdělávání v předškolním věku, vymezuje školní zralost a školní připravenost a s tím související odklad školní docházky. Druhá kapitola je věnována dílčím funkcím a deficitům v dílčích funkcích. Vymezuje pojem deficitů dílčích funkcí, charakterizuje jednotlivé dílčí funkce a projevy jejich deficitů v předškolním a školním věku, zabývá se vlivem deficitů dílčích funkcí na chování dítěte a poukazuje na souvislost mezi deficity dílčích funkcí a měnícím se stylem života ve společnosti a rodině. Třetí kapitola se zabývá diagnostikou a nápravou deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Seznamuje čtenáře s některými screeningovými testy na odhalování deficitů dílčích funkcí a metodami, které se využívají při reedukaci deficitů dílčích funkcí. Čtvrtá kapitola je věnována výzkumnému šetření, které probíhalo v mateřské škole, kde pracuji. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo odhalit deficity v dílčích funkcích pomocí diagnostického

testu, který byl sestaven na základě analýzy odborné literatury a ověřit, zda cíleným a systematickým cvičením došlo k rozvoji oslabených oblastí. Výzkumné šetření probíhalo půl roku. Na začátku roku bylo provedeno vstupní šetření, na jehož základě byly vybrány děti do programu nácviku, který probíhal tři měsíce. Po třech měsících bylo provedeno výstupní šetření a vyhodnoceno, zda program nácviku vedl k rozvoji oslabených oblastí.

Domnívám se, že včasné odhalení deficitů v dílčích funkcích u dětí předškolního věku a odpovídající program nápravy může pomoci předcházet poruchám učení a zlepšit tak úspěšnost dítěte ve škole. Pokud se již v předškolním věku bude pedagog v mateřské škole věnovat rozvoji jednotlivých oblastí důležitých pro osvojení čtení, psaní a počítání, je tu velká šance, že umožní dítěti harmonický a bezproblémový vývoj.

Ke zpracování diplomové práce jsem použila následující metody a techniky: přímé pozorování, analýza odborné literatury a dokumentace vybraných dětí, diagnostický test (zpracován na základě analýzy odborné literatury), program nácviku (zpracován na základě analýzy odborné literatury a vlastních zkušeností).

1. Předškolní věk

Předškolní období představuje dobu mezi třetím a šestým rokem dítěte. Je to období charakteristické výraznými změnami nejen v oblastech biologického vývoje, ale také psychosociálního. V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí procesy zrání a učení a formují se různé stránky osobnosti dítěte. Velký vliv má na dítě nepochybně prostředí, ve kterém vyrůstá, proto jsou i rodiče uznáváni jako učitelé svých dětí. Rodina tvoří základ, na který navazuje předškolní vzdělávání. Vliv předškolního vzdělávání má nezastupitelný význam v životě dítěte. Není pochyb o tom, že dítě se již v předškolním věku vzdělává. Formou hry si osvojuje potřebné dovednosti a schopnosti, které jsou důležité pro vstup do další etapy života, tedy školního věku (Mertin V., Gillernová I., 2003).

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Jak již bylo řečeno, předškolní věk je obdobím, kdy se dítě intenzivně rozvíjí. Postupně se odpoutává od přílišné vázanosti na rodinu a začíná se začleňovat a prosazovat ve vrstevnické skupině. Dítě se stává samostatnější a soběstačtější. Rozvíjí se jeho motorické schopnosti, pohyby začínají být koordinovanější, plynulejší, zvyšuje se obratnost dítěte. Zlepšuje se úroveň jemné motoriky, kresba a grafomotorický projev. Rozvíjí se kognitivní procesy. Roste slovní zásoba a rozvíjí se řečové schopnosti dítěte. Formuje se osobnost dítěte po stránce sociální i emoční.

Motorické schopnosti se v předškolním věku stále zdokonalují. Změny v motorickém vývoji nejsou již tak nápadné jako v předchozím období, ale jsou velmi významné pro další vývoj dítěte. Úroveň motoriky ovlivňuje rozvoj dalších schopností a dovedností jako je např. vnímání, řeč, kresba, ale i zapojení do kolektivu dětí a výběr pohybových aktivit. Rozvoj motorických schopností podporujeme tělesnými aktivitami, přirozeným pohybem, tvořivými a rukodělnými činnostmi (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

Po třetím roce se mění tělesná konstituce, organismus celkově sílí a roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby se stávají přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě si osvojuje složitější pohybové konstelace, které vyžadují vyšší soustředěnost a pohyby se stávají elegantnější. Je to vhodné období pro zahájení různých sportů, jako je plavání, lyžování a jízda na kole. Zároveň dochází k rozvoji jemné motoriky. Dítě rádo modeluje, maluje, stříhá, lepí, navléká korálky. Rádo si hraje s kostkami, stavebnicemi a mozaikami. Roste

jeho zvědavost a začíná být zručnější a obratnější. Zásadou rozvinutější motoriky se zdokonaluje sebeobsluha dítěte. (Trpišovská D., Vacínová M., 2006).

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí také **rozvoj kresby a grafomotorického projevu**. Ve třech letech by dítě již nemělo držet tužku celou rukou jako dříve, ale mezi ukazovákem, prostředníkem a palcem (špetkový úchop). Špetkový úchop je potřeba navodit u dítěte co nejdříve, aby později nemělo potíže s nácvikem psaní. V předškolním věku je potřeba sledovat a podporovat správné držení psacího náčiní i pracovní návyky při kresbě a grafomotorickém projevu (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

Tříleté dítě dokáže napodobit různé směry čar i kruhové čáry. Postupně přechází kresba od pouhého čmárání ke znázornění vlastní kresby. Zpočátku se ale výtvar znázorněnému předmětu příliš nepodobá. Teprve ve čtyřech letech je dítě schopno zachytit realističtější obraz, ale stále jen v hrubých obrysech. Často se setkáváme i s tím, že tříleté dítě začne kreslit např. psa a nakonec svůj výtvar pojmenuje jinak (nakreslil jsem kočku) (Langmeier J., Krejčířová D., 2008).

Kresba postavy začíná kolem třetího roku „hlavonožcem“, kdy dítě znázorní hlavu, nohy a hlavní části obličeje. „*Objevují se názory, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce (hlavy a nohou) odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličeje či hlavy, které se k němu sklánějí*“ (Šulová L. in Mertin V., Gillernová I., 2003, s. 12). Pětileté dítě již obvykle kreslí postavu se všemi náležitostmi (hlava, trup, končetiny), i když ruce a nohy znázorňuje někdy pouhými čarami (jednodimenzionálně) a zapomíná na detaily (např. nenakreslí uši, prsty, vlasy apod.). Oproti tomu kresba šestiletého dítěte už obsahuje všechny detaily, je propracovanější a celkově vyspělejší (Langmeier J., Krejčířová D., 2008).

V předškolním věku se výrazně rozvíjejí také **kognitivní (poznávací) procesy**, které jsou základem pro zvládání školních schopností a dovedností (čtení, psaní, počítání). Rozvíjí se vnímání (zrakové, sluchové, hmatové, prostorové), představy, myšlení, řeč a paměť. Všechny tyto procesy ovlivňují budoucí úspěšnost dítěte ve škole, proto je důležité je různými činnostmi a aktivitami rozvíjet.

Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější, protože mu poskytuje nejvíce informací o okolním světě. Vnímání se pozvolna rozvíjí, zdokonaluje a stává se diferencovanější. Zřejmé je to zejména u zrakového vnímání.

Tříleté dítě dokáže třídit předměty výrazně se lišící barvou, velikostí a tvarem, dokáže vyhledat předměty v prostoru a začíná si uvědomovat, že celek můžeme rozložit na několik částí (zraková analýza a syntéza). Čtyřleté dítě již dokáže třídit předměty lišící se v nápadnějším detailu a v horním a dolním postavení, dokáže vyhledat předměty na složitějším obrázku a začíná vyhledávat stavebnice, jednoduché skládačky a puzzle. V pěti letech již dítě dokáže třídit předměty lišící se detailem, spolehlivě rozlišuje horní a dolní postavení a je schopné vyhledat dva shodné objekty v řadě. Dokáže vyhledávat shodné a neshodné dvojice lišící se tvarem, detailem, horizontálním a vertikálním postavením. Zlepšuje se i schopnost odlišovat figuru a pozadí a zraková analýza a syntéza (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

U sluchového vnímání se rozvíjí především schopnost sluchové diferenciaci a fonematického uvědomování. Tříleté dítě dokáže rozlišovat známé zvuky (šustění papírem, cinkání klíči atd.) a učí se určovat, odkud zvuk přichází. Ve čtyřech letech dítě začíná rozlišovat počet tónů, slov ve větě, rozkládat slova na slabiky, hledat rýmy. Učí se diferencovat, analyzovat a oddělovat od sebe různé zvuky a postupně slova. Pětileté dítě by již mělo rozlišovat hlásky (znělé, neznělé, sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky), určit počet slov ve větě, počet slabik ve slově, první hlásku ve slově a na konci předškolního věku by mělo zvládnout určit i poslední hlásku, popř. prostřední. Fonematické uvědomování je velmi důležité pro nácvik čtení a psaní, proto je potřeba, aby tuto funkci měli děti dobře rozvinutou před vstupem do školy (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

Pozvolna se rozvíjí i vnímání prostoru a času. Dítě začíná chápat pojmy vyznačující prostorové uspořádání (nahore, dole, uprostřed, před, za atd.), začíná si uvědomovat časovou posloupnost, následnost časových úseků a začíná se orientovat v čase (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Představy dítěte předškolního věku jsou velmi živé a bohaté. Projevují se při všech činnostech, které děti vykonávají (hry, pohádky, kresba). Představy umožňují dítěti přizpůsobit se obtížně přijatelné realitě. Dítě má potřebu přizpůsobovat si realitu podle svých potřeb, proto se u dětí často setkáváme s tzv. konfabulací, kdy si dítě vymýšlí smyšlenky, o kterých se domnívá, že jsou pravdivé. Spojuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Tímto způsobem se dítě vyrovnává s realitou, kterou ještě není schopné chápat. Dětská fantazie je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte a

má relaxační a emociálně příznivý účinek. V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce (Šulová L. in Mertin V., Gillernová I., 2003).

Myšlení lze charakterizovat jako konkrétní, názorné, intuitivní. Myšlení v předškolním věku je vázané na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Dítě se učí postupně zobecňovat, začíná uvažovat v pojmech. Dokáže již vyvozovat závěry, ale usuzování je vázáno na to, co vidí, či vidělo. Dítě zkoumá a objevuje vztahy a vzájemné souvislosti mezi věcmi, hledá příčiny, zkoumá účel a význam věcí. Myšlení je ale nepropojené, chybí mu komplexní přístup a je rigidní (Langmeier J., Krejčířová D., 2008). Šulová L. (in Mertin V., Gillernová, I., (2003) uvádí kromě výše uvedených následující charakteristiky myšlení dítěte předškolního věku: egocentrismus (tendence upravovat si realitu tak, aby byla pro dítě srozumitelná) antropomorfismus (tendence polidšťovat předměty), prezentismus (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), fantazijní přístup (vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností).

Řečové schopnosti se v předškolním věku výrazně rozvíjí a zdokonalují. Roste slovní zásoba dítěte (aktivní i pasivní), dochází k osvojování gramatických pravidel, zvětšuje se rozsah i složitost vět a roste celkový zájem dítěte o řeč. Řeč má pro vývoj dítěte mimořádný význam. Podílí se na rozvoji myšlení, ovlivňuje kvalitu poznání a učení. Slouží nejen k dorozumívání, ale ovlivňuje také vývoj osobnosti dítěte a utváření sociálních vztahů. Pokud dítě nemluví, nebo je jeho řeč nějakým způsobem narušena výrazně to ovlivňuje jeho postavení ve skupině (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Řeč tříletého dítěte bývá ještě v mnoha ohledech nedokonalá, některé hlásky vyslovuje nepřesně, užívá jednoduché věty a souvětí a věty bývají často dysgramatické. Kolem čtvrtého a pátého roku se výslovnost dítěte zlepšuje, dítě začíná postupně vyslovovat hlásky správně. Pokud patlavost přetrvává, je vhodné obrátit se na logopeda, který zahájí odpovídající nápravu řeči. Pokroky v řeči jsou patrné i ve stavbě věty. Dítě začíná používat složitější věty a souvětí, začíná užívat všechny slovní druhy a mluvit gramaticky správně (začíná užívat gramatická pravidla). Roste i zájem o mluvenou řeč. Dítě vydrží naslouchat krátkým pohádkám a příběhům, učí se naslouchat druhým a vyjadřovat své pocity, prožitky a názory (Langmeier J., Krejčířová D., 2008). Šestileté dítě by již mělo zvládnout naslouchat delším pohádkám a příběhům, interpretovat známou

pohádku, zformulovat jednoduché otázky a adekvátně odpovídat na otázky, smysluplně vyjádřit své myšlenky, nápady, pocity a prožitky (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Paměť dítěte předškolního věku lze charakterizovat jako krátkodobou, mechanickou a konkrétní. Dítě si nejlépe pamatuje to, co prožije, co si vyzkouší, proto se klade v předškolním věku důraz na prožitkové učení. Dítě si pamatuje především situace, které jsou citově zabarvené. Paměť tříletého dítěte je mimovolná, dítě si pamatuje věci bez úmyslu, bez úsilí zapamatovat si je. Pamatuje si děj pohádek, řadu básniček, písniček a říkadel. Teprve kolem pátého roku pozorujeme zapamatování úmyslné. Rozsah paměti pozvolna roste a rozvíjí se i trvalost paměti. V předškolním věku se rozvíjí především zraková a sluchová paměť (Trpišovská D., Vacínová M., 2006).

Emocionální vývoj dítěte předškolního věku je charakteristický výraznými změnami nálad. Prožívání dítěte je velmi intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Některé děti bývají úzkostnější, bojácné, hůře snášejí odloučení od rodiny. S věkem se citový vývoj dítěte stává stabilnější a nedochází k tak častým výkyvům. Děti začínají ovládat své citové projevy, začínají hodnotit své chování i chování druhých. Rozvíjí se identita a sebevědomí. V předškolním věku dochází také k rozvoji tzv. vyšších citů, mezi které patří intelektuální, estetické a mravní city (srov. Šulová L. in Mertin V., Gillernová I., 2003, Trpišovská D., Vacínová M., 2006).

V rámci **sociálního vývoje** si dítě v předškolním věku osvojuje pravidla chování, učí se spolupracovat s druhými, pomáhat druhým, řešit konflikty. Tříleté dítě postupně zjišťuje, co se smí a co nesmí. Začíná se stále více zapojovat do kolektivu svých vrstevníků a učí se sociálním rolím. Předškolák již má povědomí o tom, co se smí a co se nesmí, ale často příkazy porušuje, protože potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Dítě předškolního věku stále zkouší, co si může dovolit, proto je potřeba stanovit jasná a srozumitelná pravidla a bezpodmínečně je dodržovat. Koncem tohoto období se objevuje pocit viny, který signalizuje, že dítě si uvědomuje porušení daných pravidel a má je zvnitřněny. Vnější regulace se stává vnitřní regulací. Dítě si postupně osvojí pravidla natolik, že se jimi řídí i bez přítomnosti dospělého (srov. Šulová L. in Mertin V., Gillernová I., 2003, Vágnerová M., 2000).

Hlavní činností v předškolním věku je **hra**. Pomocí hry dítě získává nové poznatky, osvojuje si potřebné schopnosti a dovednosti a utváří se jeho osobnost. Při hře si dítě

nenásilně nacvičuje činnosti, které bude později potřebovat, učí se vyjadřovat své myšlenky, pocity a přání.

Dítě si mezi třetím a čtvrtým rokem rádo hraje s hračkami, které jezdí (tříkolka, vozík, vláček, kočárek), baví ho hry v písku (stavby, bábovičky, přesívání písku), rádo si hraje s různými stavebnicemi (lego, dřevěné kostky, autodráhy), rádo maluje, modeluje a kreslí a hraje si na někoho (na doktora, na opraváře, na prodavače). Postupně začíná do hry zapojovat své kamarády. Mezi čtvrtým a pátým rokem již dítě potřebuje více prostoru a pohybu, potřebuje častější změnu a střídání činností. Dítě v tomto věku rádo běhá, skáče, leze pro prolézačkách, hraje si s míčem. Rádo tvoří z papíru, stříhá, lepí a maluje různými technikami. Začínají ho zajímat stolní hry, jako je člověče, nezlob se, pexeso, mozaiky apod. Dítě stále více vyhledává hry, ve kterých si může hrát se svými kamarády. Mezi pátým a šestým rokem přetrvávají hry jako v předchozích obdobích, ale výtvoř a techniky jsou stále zdařilejší. Dítě již zvládne hry, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci (např. jízda na kole, fotbal, hokej), vyhledává kolektivní hry, soutěží se svými kamarády a potřebuje dostatek pohybu a prostoru (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Bednářová J., Šmardová V. (2007) uvádějí dělení her v předškolním věku na didaktické a volné hry. Didaktické hry hravou formou rozvíjejí poznávací schopnosti a funkce a volné hry slouží k tzv. spontánnímu učení. V průběhu dne dochází k prolínání didaktické a volné hry, čímž se dítě nenásilně učí postupně rozlišovat mezi hrou a úkolem.

Všechny tyto kompetence (vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty) jsou rozvíjeny především v mateřské škole, kde je dítě cíleně a systematicky připravováno na vstup do základní školy. Vzdělávání v předškolním věku má pro dítě nezastupitelný význam. Plní řadu funkcí a podílí se na celkovém rozvoji osobnosti dítěte.

1.2 Vzdělávání v předškolním věku

Vzdělávání v předškolním věku probíhá od tří do šesti let. V případě odložení povinné školní docházky může dítě v mateřské škole být nejpozději do zahájení školního roku, v němž dovrší osmý rok věku. Předškolní vzdělávání zajišťují mateřské školy, popř. přípravné třídy základní školy. Předškolní vzdělávání navazuje na rodinnou výchovu, poskytuje dítěti podněty k aktivnímu rozvoji a učení a zajišťuje mu odbornou péči (RVP PV, 2004).

„Úkolem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“ (RVP PV, 2004, s. 5).

V předškolním vzdělávání se uplatňují odpovídající metody a formy práce, které vychází z individuálních potřeb dítěte. Vhodnou metodou je prožitkové učení, které je založeno na přímých zážitcích dítěte. Prožitkové učení podporuje dětskou zvědavost, podněcuje radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat a získávat nové zkušenosti. Další metodou uplatňovanou v předškolním vzdělávání je kooperativní učení, které je založeno na vzájemné spolupráci. Děti se učí společně řešit různé problémy a situace, rozdělovat si role a úkoly, plánovat činnosti, pomáhat si a spolupracovat. Dítě by mělo mít dostatek prostoru pro spontánní hry a aktivity, které by měly být střídány s řízenými aktivitami, které jsou cílené a plánované. Všechny činnosti by měly vždy vycházet z aktuálních potřeb dítěte a jeho možností. Dítě se učí především nápodobou, proto je potřeba při všech činnostech a aktivitách poskytovat dítěti správné vzory chování. Vzdělávací obsah by měl vycházet ze života dítěte, být pro něho užitečný, zajímavý a smysluplný. Měl by nabízet dítěti širokou škálu různých aktivit a poskytovat dítěti komplexní informace, které budou pro dítě srozumitelné a prakticky využitelné (RVP PV, 2004).

Vzdělávání v mateřské škole vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který vymezuje cíle předškolního vzdělávání, stanovuje klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který si zpracovává každá mateřská škola v souladu s RVP PV a konkrétními podmínkami školy. V souladu se školním vzdělávacím programem si každý pedagog ve spolupráci s druhým pedagogem ve třídě vytváří svůj třídní vzdělávací program, který svým obsahem odpovídá věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí konkrétní třídy. Při tvorbě školních i třídních vzdělávacích programů mohou mateřské školy využívat i programy různého zaměření jako je např. program Mateřská škola podporující zdraví, Začít spolu nebo alternativní programy jako je Montessori pedagogika, Waldorfská škola apod. Pokud se mateřská škola rozhodne, využívat některý z těchto programů musí být zakomponovaný ve školním i třídním vzdělávacím programu (RVP PV, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) stanovuje hlavní principy předškolního vzdělávání, kterými jsou:

- Akceptování vývojových specifíků dětí předškolního věku.
- Rozvíjení a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- Vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním věku.
- Definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu a výsledků.
- Zajišťování srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami.
- Vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí pro individuální profilaci MŠ.
- Využívání různých forem a metod vzdělávání.
- Poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní i vnější evaluaci MŠ.

RVP PV (2004) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, kterými jsou rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Rámcové cíle vytyčují základní směr a pojetí předškolního vzdělávání a vyjadřují univerzální záměry, kterými jsou: 1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, 2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena společnost, 3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost (RVP PV, 2004).

Klíčové kompetence představují soubory elementárních poznatků, dovedností, postojů a hodnot, které by si dítě mělo v průběhu předškolního vzdělávání osvojit a které jsou významné pro další životní etapy i celoživotní učení dítěte. Za klíčové jsou v předškolním věku považovány následující kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a kompetence občanské (RVP PV, 2004). Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům představu o tom, kam směřovat a o co usilovat ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušné vzdělávací oblasti. Stanovují, na co se má pedagog zaměřit, a co má u dítěte rozvíjet.

Dílčí výstupy (očekávané výstupy) vymezují, co by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání zvládnout v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí.

Vzdělávací obsah vymezuje vzdělávací záměry a vzdělávací cíle, poskytuje pedagogovi vzdělávací nabídku a vymezuje očekávané výstupy. Obsah vzdělávání je pro celou věkovou skupinu společný a je uspořádán do pěti oblastí:

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
5. Dítě a svět (oblast environmentální)

Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují. Vzdělávací obsah slouží pedagogovi především jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Ve školním (třídním) vzdělávacím programu je formulován obsah vzdělávání v podobě integrovaných bloků. Integrované bloky mohou mít podobu tematických celků, projektů či programů. Mohou být různě rozsáhlé a členěné. Integrované bloky by na sebe měly navazovat, měly by se doplňovat a prohlubovat získané poznatky a dovednosti dítěte (RVP PV, 2004).

Podmínky předškolního vzdělávání jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami. V návaznosti na ně RVP PV (2004) podrobněji popisuje a doplňuje podmínky materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické, které zajišťují kvalitu poskytovaného vzdělávání. Kromě těchto podmínek vymezuje RVP PV (2004) také **podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných**, které vychází z respektování individuálních potřeb a možností dítěte.

1.3 Školní zralost a školní připravenost dítěte

Před vstupem do školy je potřeba zvážit a posoudit, zda je dítě zralé a připravené na školu, protože ne každé dítě má na konci předškolního vzdělávání osvojeny potřebné kompetence. Jsou děti, které vynikají v jedné oblasti, ale ostatní jim činí potíže. Jiné děti jsou např. schopny zvládnout všechny úkoly, jsou vybaveny potřebnými kompetencemi, ale přesto nejsou zralé pro vstup do školy z důvodu nedostačené citové a sociální vyzrálosti.

„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o **školní zralosti**.
2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**“ (Vágnerová M. 2000, s. 136).

Definice školní zralosti najdeme mnoho. Každý autor definuje školní zralost s jistými rozdíly, ale všichni se shodují na tom, že při posuzování školní zralosti je potřeba posuzovat dítě v následujících oblastech:

- tělesný vývoj a zdravotní stav;
- vyspělost kognitivních funkcí;
- citová a sociální zralost.

Bednářová J., Šmardová V. (2011) definuje **školní zralost** jako dosažení takového stupně vývoje, který umožní dítěti bez obtíží se účastnit výchovně vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží.

Tělesný vývoj a zdravotní stav

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického lékaře. Vyšetření a posouzení probíhá v rámci preventivních prohlídek v pěti letech dítěte. Zjišťuje se výška a váha dítěte. Tělesný vývoj dítěte ale není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je potřeba ho při posuzování brát v úvahu. Při posuzování školní zralosti je potřeba spolupracovat také s psychologem a dalšími odborníky jako je neurolog, psychiatr, foniatr, logoped apod. Důležitá je i spolupráce s učitelkami mateřské školy (Řičan P., Vágnerová M., 1991).

Bednářová J., Šmardová V. (2011) uvádí, že děti drobnějšího vzrůstu a váhy mohou mít ve škole potíže s vyšší unaveností, nižší odolností vůči zátěži a nevýhodným postavením ve skupině, především pokud je většina spolužáků starších. Příliš drobné děti se také mohou potýkat s pocity méněcennosti především v kombinaci s dalšími projevy např. neobratností či bojácností, proto je potřeba všechny tyto faktory zvážit a posoudit. Při

posuzování tělesného vývoje by se nemělo opomenout ani vyšetření rizikových faktorů v době těhotenství a po porodu a to především u dětí předčasně narozených, s velmi nízkou porodní váhou a problémy ve vývoji motoriky a řeči. Důležité je také posouzení zdravotního stavu. Nemoc totiž představuje značnou zátěž pro organismus dítěte a zvyšuje tak pravděpodobnost, že dítě nebude zvládat školní požadavky z důvodu nepřítomnosti ve škole a procvičování nové látky spolu s ostatními. Nemoc zároveň přináší únavu, pocit nepohody, znesnadňuje adaptaci na změnu prostředí a navazování kamarádských vztahů (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Vypělost kognitivních funkcí

Pro školní úspěšnost je důležitá také psychická zralost dítěte, která zahrnuje několik faktorů. Jednak dítě musí mít dostatečně rozvinuté rozumové schopnosti a jednak musí mít harmonicky a rovnoměrně rozvinuty kognitivní funkce. Předpokladem úspěšného čtení a psaní je dostatečně rozvinuté sluchové a zrakové vnímání a to především v oblasti diferenciací a analýzy a syntézy. Úspěch závisí i na vypělosti dalších oblastí jako je např. grafomotorický projev dítěte, řeč, paměť apod. V případě, že kognitivní schopnosti celkově vyžívají pomaleji nebo dítě ve vývoji výrazně zaostává, je vhodné zvážit odklad školní docházky a zajistit dítěti odpovídající péči, která bude oslabené funkce rozvíjet (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

V rámci rozumové vypělosti by dítě mělo být schopno porozumět učivu, postřehovat rozdíly mezi jednotlivostmi, jednoduše uvažovat, vyjádřit své myšlenky, zapamatovat si slyšené či viděné podněty, využívat nových znalostí a dovedností v podobných situacích atd. (Švancarová D., Kucharská A., 2001).

Při posuzování psychické zralosti dítěte se u nás používá Jiráskův Orientační test školní zralosti (modifikace testu A. Kerna), který se skládá ze tří úkolů. Prvním úkolem je kresba lidské postavy, druhým úkolem je napodobení psaného písma a posledním úkolem je napodobení uspořádané skupiny teček. Tento test má však význam spíše orientační, proto by posuzování psychické zralosti mělo vycházet především z podrobného psychologického vyšetření dítěte (Trpišovská D., Vacínová M., 2006).

Citová a sociální zralost

Zvládání školních schopností a dovedností vyžaduje i určitou emoční a sociální vyzrálost dítěte. Od dítěte se očekává dostatečná emocionální stabilita, přiměřené zvládání

emocí, sebeovládání, odolnost vůči frustracím a schopnost přijmout případný neúspěch, nezdary a překážky. Dítě by mělo být schopno odložit bezprostřední splnění svých přání, mělo by být vyrovnané, radostné, zvědavé a sebevědomé. Strach, obavy, úzkost a napětí snižují výkon dítěte a negativně ovlivňují jeho osobnost. Mezi dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly, proto je potřeba ke každému dítěti přistupovat individuálně s ohledem na jeho potřeby a snažit se vytvořit příjemné a důvěrné prostředí, ve kterém se bude cítit dobře. S citovou zralostí úzce souvisí i zralost sociální. Dítě musí být schopné odloučit se na čas od rodiny, respektovat cizí autoritu, dodržovat pravidla a respektovat je, musí být schopné spolupracovat s druhými, přizpůsobit se jim a brát na ně ohledy, začlenit se do skupiny vrstevníků. To jak dítě obstojí mimo svoji rodinu, závisí nejen na osobnosti dítěte, ale také na samostatnosti a sebedůvěře dítěte (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2011, Říčan P., Vágnerová M., 1991).

Kromě školní zralosti se posuzuje také **školní připravenost** dítěte. Podle Bednářové J., Šmardové V. (2011) zahrnuje školní připravenost kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním a sociální zkušenostmi. Jednotlivé kompetence, které má dítě mít osvojeny před vstupem do školy, jsou dány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Aby dítě dokázalo ve škole plně využívat své mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti je potřeba, aby mělo zájem o učení a chuť poznávat. Dítě musí být schopné záměrně se soustředit a udržet pozornost na danou činnost (úkol). Musí mít smysl pro povinnost a uvědomovat si, že je potřeba danou činnost či úkol dokončit. Někdy se setkáváme s tím, že dítě není schopno udržet delší dobu pozornost, rychle se unaví, ztrácí zájem dokončit úkol, odbíhá a přechází z jedné činnosti ke druhé. Všechny tyto projevy mohou být příčinou nevyzrálosti centrální nervové soustavy, ale mohou být způsobeny také osobností dítěte a výchovou. Již v mateřské škole je tudíž potřeba připravovat dítě na nároky školy a probouzet v něm zájem o různorodé činnosti. Postupně ho připravovat na školní práci formou různých her a činností, dbát na to, aby dítě každý úkol, hru dokončilo, neodbíhalo od ní a rozvíjet záměrnou koncentraci pozornosti, která je pro školní práci velmi důležitá (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

1.4 Odklad školní docházky

Otázka zralosti dítěte pro školu je složitá. Je důležité pečlivě zvážit, zda dítě je zralé a připravené na školu a zda zvládne požadavky školy nebo zda dítě není zralé a připravené na školu a je tedy vhodný odklad školní docházky. Připravenost a zralost dítěte se posuzuje při zápisu do školy. Z tohoto hlediska zápis plní funkci depistážní, vyhledává děti, které jsou ještě nezralé, a zároveň by měl plnit funkci preventivní. Škola by měla v případě zjištění, že dítě je nezralé a nepřipravené pro školu navrhnout rodičům možná řešení, kterým může být např. doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru, k logopedické péči apod. (Bednářová J., Šmardová V., 2011). Škola může rodičům také doporučit přípravnou třídu, která dnes již bývá často součástí základní školy. V přípravných třídách jsou děti vzdělávány podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ve třídách je snížený počet dětí (maximálně 15 dětí ve třídě), což umožňuje pedagogům pracovat s dětmi individuálně a poskytovat jim potřebnou péči (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Zda je dítě zralé a připravené na školu může posoudit i pedagog v mateřské škole, který je s dítětem v každodenním kontaktu a má tedy větší příležitost sledovat vývoj dítěte a jeho případné oslabení některých funkcí. Pedagog by měl poskytovat rodičům i odborným institucím podklady a informace, které má k dispozici a které mohou pomoci psychologům, lékařům i pedagogům na základní škole s posouzením školní zralosti a připravenosti dítěte (Mertin V. in Mertin V., Gillernová I., 2003). Bohužel v praxi požadavek na úzkou spolupráci mezi jednotlivými odborníky stále není plně uplatňován.

O odkladu školní docházky dítěte o jeden školní rok rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Podmínky upravuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Odklad školní docházky je účinný a smyslný pouze tehdy, pokud mateřská škola vypracuje pro dítě individuální program, který bude zaměřený na rozvoj jeho oslabených schopností a dovedností. Langmeier J., Krejčířová D. (2008) upozorňují na to, že v dnešní době se stále častěji setkáváme s tím, že rodiče žádají o odklad školní docházky u dětí, které jsou fyzicky i psychicky vyspělé, zralé a připravené na školu. Často to bývá u rodičů úzkostnějších, které mají strach, že dítě nezvládne školní nároky nebo u rodičů, které chtějí prodloužit svým dětem období dětství. Podle Langmeiera J. a Krejčířové D. (2008) odklad školní docházky není v tomto případě

vhodný, protože dítě by mohlo promeškat nejvhodnější okamžik pro začátek školní práce. Odklad školní docházky podle Kutálkové D. (2005) není vhodný ani u dětí, které jsou zralé, ale mají jen velmi průměrný intelekt. U těchto dětí nemá smysl čekat, protože mentální úroveň se v tomto případě nezmění. Naopak je vhodné, aby dítě nastoupilo do základní školy a systematicky rozvíjelo svoje schopnosti a dovednosti.

U některých dětí se můžeme setkat i s tím, že jejich schopnosti jsou nerovnoměrně rozvinuty. Langmeier J., Krejčířová D. (2008) hovoří o neúplné či neharmonické zralosti, kdy dítě je např. bystré, již začíná číst, ale stále je velmi hravé a závislé na matce. V tomto případě je potřeba zvážit, zda dítě nároky školy zvládne a to na základě lékařského a psychologického vyšetření a poradě s pedagogem. Někdy se také stane, že některá schopnost nebo dovednost nedosahuje takové úrovně, která je potřebná pro zvládání školních nároků. Například dítě je šikovné, bystré, ale špatně mluví, má nedostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání, jeho grafomotorický projev neodpovídá věku apod. Švancarová D. a Kucharská A. (2001) poukazují na to, že u těchto dětí je vhodný odklad školní docházky, protože nedostatečná úroveň těchto schopností by nepříznivě ovlivňovala školní úspěšnost dítěte a více či méně by ho znevýhodňovala. Dítě by potom zažívalo pocity zklamání, což by mohlo vést až k pocitům méněcennosti nebo nechut' učit se a chodit do školy. Pokud však s dítětem budeme intenzivně pracovat na rozvoji oslabených funkcí, jeho schopnosti a dovednosti se během několika měsíců vyrovnají a jeho nástup do školy bude pak úspěšnější. V několika málo případech se stane, že tyto problémy přetrvávají a komplikují osvojování a nácvik některých školních znalostí a dovedností. V tomto případě se jedná o tzv. specifickou vývojovou poruchu učení, která se nejčastěji projevuje při čtení, psaní a počítání. Pokud se u dítěte potvrdí specifická porucha učení, je potřeba, aby rodiče navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu a domluvily se na možnostech reedukace (Švancarová D., Kucharská A., 2001).

V předškolním věku sledujeme motorický, psychický, sociální a citový vývoj dítěte, který je důležitý pro další etapu vývoje a vstup dítěte do školy. Dosažení odpovídajícího stupně vývoje, umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit výchovně vzdělávacího procesu. Před vstupem do školy je proto potřeba posoudit, zda dítě je zralé a připravené na školu. Pokud zjistíme, že dítě není zralé a připravené na školu nebo že jeho schopnosti a dovednosti jsou nerovnoměrně rozvinuty a znevýhodňovaly by dítě ve školní práci, je vhodné zvážit odklad školní docházky a využít následující rok k rozvoji oslabených schopností a dovedností. V předškolním věku připravuje dítě na vstup do školy především mateřská škola, která navazuje na rodinnou výchovu, poskytuje dítěti podněty k aktivnímu rozvoji a učení a zajišťuje mu odbornou péči. Předškolní vzdělávání vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku.

2. Dílčí funkce a deficity dílčích funkcí

„Nesetkáváme se jen s harmonicky vyváženými rozvinutými stromky, ale i s takovými, které nerostou vzpřímeně a jejichž koruna je nerovnoměrně rozrostlá. Pokud sledujeme pozorně korunu takového stromku, zjišťujeme, že za celkový vzhled koruny, která není taková, jaká by měla být, jsou odpovědný nepravdělně vzrostlé hlavní větve. A pokud se díváme ještě pozorněji, napadá nás, že již tam, kde větve vyrůstají z kmene, není růst stromku zcela vyvážen. A stejně tak je to s dítětem. Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci“ (Sindelarová B., 2007, s. 6).

2.1 Pojem deficity dílčích funkcí

Pojem deficity dílčích funkcí vznikl koncem šedesátých let a počátkem sedmdesátých let, kdy se začali němečtí dětské psychiatri zabývat vlivem cerebrálního poškození na psychický a kognitivní vývoj dítěte. Zajímali se především o procesy vývoje psychických schopností a jejich možných patologických modifikací. Předpokládali, že vývoj motoriky, vnímání a myšlení souvisí s procesem rozvoje a diferenciací těchto základních funkcí, a že je potřeba sledovat struktury vnímání a myšlení i z hlediska následnosti a vzájemných časových relací. Poukazovali na to, že existuje celá škála cerebrálních vývojových poškození od masivních až k minimálním nebo lehkým mozkovým dysfunkcím, které se projevují ve formě deficitů dílčích funkcí. Rozpoznání dílčích funkcí bylo tedy výsledkem neurofyzilogického a neuropsychologického výzkumu (Pokorná V, 2001).

Do odborné literatury zavedl tento pojem J. Graichen, který nesouhlasil s tím, aby v rámci vývojových poruch učení a chování byly jednotlivé poruchy (řečové, motorické, kognitivní apod.) popisovány izolovaně, ale navrhoval, aby všechny tyto poruchy byly zpracovány v rámci jednotného teoretického konceptu, pro který zvolil souhrnný název deficity dílčích funkcí. Graichenův koncept vychází z prací Vygotského a Luriji. Graichen přejímá Lurijův koncept funkčního systému, který jasně ukazuje vztah mezi dílčí funkcí a komplexním systémem (Pokorná V., 2001). *„Na základě tohoto neuropsychologického konceptu funkčního systému definuje Graichen pojem deficity dílčích funkcí jako snížení*

výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“ (Pokorná, 2001, s. 95).

Pojem *deficit (oslabení)* označuje nerovnoměrný vývoj určité funkce, která když je oslabena narušuje celý systém. Deficit není trvalý a neměnný, ale dá se systematickým a cíleným cvičením zmírnit či úplně odstranit. Při nápravě deficitu je potřeba zjistit, která dílčí funkce je oslabena a na tu se primárně zaměřit. Dokud oslabená dílčí funkce nebude dostatečně rozvinuta, nepodaří se systém napravit. Např. pokud dítě bude mít potíže při nácviku čtení a psaní se zaměřováním písmen, je potřeba se primárně zaměřit nejprve na rozvoj zrakové diferenciace a teprve potom na samotný nácvik čtení a psaní. Je potřeba nejprve rozvinout dílčí funkci, aby dítě zvládlo nácvik potřebné dovednosti. Pojem *dílčí* označuje určitou část komplexní funkce mozku, která když je oslabena, narušuje celý systém (Pokorná V., 2002). „*Pojem funkce znamená v rámci odborného termínu deficitu dílčích funkcí schopnost diferenciace podnětů, schopnost celostního vnímání, schopnost vytvářet analogie a myšlenkové struktury a podobně“ (Pokorná, 2001, s. 97).*

Dalším autorem, který se zabýval deficitu dílčích funkcí je německý psychiatr R. Lempp. „*Lempp charakterizuje deficitu dílčích funkcí jako zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný ke zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace“ (in Pokorná V., 2001, s. 96).*

Lempp se na základě Lurijova funkčního systému pokusil vytvořit schéma, které znázorňuje proces učení jako komplexní jev, který se skládá ze vzájemně propojených funkcí. Toto schéma znázorňuje propojenost jednotlivých dílčích funkcí, které se podílejí na procesu učení. Lempp poukazuje na to, že pokud se projeví deficit dílčích funkcí v jedné oblasti, může nepříznivě ovlivnit více oblastí a celkový proces učení. Například pokud má dítě nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, konkrétně zrakovou diferenciaci projeví se tento deficit nejen ve čtení a psaní, ale také v matematice a dalších školních schopnostech a dovednostech, proto zdůrazňuje potřebu zabývat se poruchami učení komplexně (Pokorná V., 2001).

Významnou představitelkou této problematiky je rakouská klinická psychologka a psychoterapeutka Brigitte Sindelarová, která vytvořila screeningový test na zjišťování deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku a program nácviku zaměřený na rozvoj schopností, ve kterých má dítě deficit. Sindelarová B. (1996) přirovnává vývoj myšlení a

učení dítěte k vývoji stromu, kde kořeny a strom představují základní schopnosti, ze kterých se později vyvíjí řeč, myšlení a další schopnosti, které dítě potřebuje pro pozdější nácvik čtení, psaní a počítání. To jak strom a kmen vypadá, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho první kořeny a jak se vyvíjel jeho kmen. Stejně tak je to i s vývojem dítěte. Pokud se ve škole objeví potíže při nácviku čtení, psaní a počítání, musíme příčinu těchto obtíží hledat tam, kde jsou základy těchto schopností.

Sindelarová B. (2007, s. 8) definuje dílčí funkce jako: „*základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.*“

Podle Sindelarové B. (2007) tedy deficity v dílčích funkcích vyjadřují oslabení základních schopností, které vedou k obtížím v učení a chování. Projevují se nedostatečným nebo chybným vývojem jedné nebo více oblastí, které pak ovlivní další vývoj dítěte. Včasná diagnostika a vhodná náprava deficitů dílčích funkcí mohou pomoci těmto potížím předcházet a usnadnit tak dítěti vstup do školy i jeho úspěšnost ve škole. Proto by mělo být smyslem předškolní výchovy a časné intervence zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení a ty posilovat a podporovat.

U nás se touto problematikou zabývá především V. Pokorná., A. Kucharská, D. Švancarová a O. Zelinková.

2.2 Dílčí funkce a projevy jejich deficitů v předškolním a školním věku

V předškolním věku sledujeme rozvoj dílčích funkcí a projevy jejich deficitů v oblasti sluchového vnímání, v oblasti zrakového vnímání, v oblasti prostorového vnímání, v oblasti vnímání tělového schématu, intermodalitě a serialitě. Všechny tyto oblasti jsou důležité pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání, proto je potřeba tyto funkce rozvíjet a předcházet tak následným obtížím.

Dílčí funkce v oblasti sluchu

Sluchové vnímání má zásadní význam pro rozvoj řeči a abstraktní myšlení. Sluchové podněty vnímá již plod v prenatálním období. Po narození vnímá dítě nejprve hlas matky a postupně se učí lokalizovat různé zdroje zvuku. V předškolním věku dochází k větší

diferenciaci zvuků a rozvíjejí se jednotlivé funkce, důležité především pro nácvik čtení a psaní ve školním věku. Oslabení sluchového vnímání se může promítat v mnoha rovinách (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

Bednářová J., Šmardová V. (2007) rozděluje sluchové vnímání do několika oblastí, které je důležité v předškolním věku sledovat a rozvíjet:

- vnímání figury a pozadí
- sluchová diferenciac
- sluchová analýza a syntéza
- sluchová paměť

Vnímání figury a pozadí souvisí se schopností zaměřit pozornost na určitý zvuk (slovo) a ostatní vytěsnit do pozadí. Čím je pozadí členitější, tím je pro dítě těžší zaměřit pozornost na požadované sluchové vjemy. Děti, které mají tuto schopnost oslabenou, mají potíže vyčlenit požadovaný zvuk (slovo) a věnovat mu pozornost. Tyto děti bývají často označovány za nesoustředěné nebo neposlušné, proto je potřeba snažit se přijít na to, zda jde skutečně o neposlušnost nebo zda se nejedná o nedostatečně rozvinutou funkci. Ve školním věku se může oslabení vnímání figury a pozadí projevovat obtížemi soustředit se na mluvené slovo, snadnou vyrušitelností jakýmkoliv zvukovými podněty a obtížemi v zachycení instrukcí a pokynů (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Sluchová diferenciac je důležitá pro rozvoj řeči a to především pro správnou výslovnost. V předškolním věku by děti již měly zvládnout odlišit jednotlivé hlásky – sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky. Nedostatečně rozvinutá schopnost sluchové diferenciac se může v předškolním věku projevovat obtížemi ve výslovnosti, záměnami sykavek, měkkých a tvrdých slabik a obtížemi v poznávání známých a podobných zvuků. Ve školním věku má potom oslabení sluchové diferenciac za následek chyby v písemném projevu i ve čtení. V písemném projevu děti chybují v měkčení, délkách, zaměňují znělé a neznělé souhlásky, sykavky. Ve čtení se může nedostatečné rozvinutí této funkce projevovat záměnami v měkčení (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Schopnost sluchové analýzy a syntézy se vyvíjí pozvolna. Zpočátku dítě vnímá větu jako akustickou jednotku a teprve až kolem čtvrtého roku začíná rozlišovat jednotlivá slova. Okolo pěti let začíná dítě vydělovat jednotlivé hlásky, nejprve počáteční později

koncové. Pokud je tato schopnost oslabena, dítě není schopné diferencovat jednotlivé hlásky ve slově, což mu způsobuje ve škole obtíže při nácviku čtení a psaní. Dítě se již v předškolním věku musí naučit rozkládat věty na slova, určit počáteční hlásku ve slově a před nástupem do školy a na začátku první třídy zvládnout analyzovat jednoduchá slova na jednotlivé hlásky a z hlásek opět skládat slova dohromady. Děti, které mají tuto schopnost nedostatečně rozvinutou, mají potíže s vynecháváním písmen při psaní, zaměňováním některých písmen a komolením slov při psaní i čtení (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Sluchová paměť umožňuje dítěti zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. Oslabená sluchová paměť se může v předškolním i školním věku projevovat obtížemi při učení básniček, textů z paměti, neschopností vyslechnout a zapamatovat si pohádku, výklad bez zrakového doprovodu, potížemi zachytit a zapamatovat si instrukce, slyšená slova a věty. Oslabení sluchové paměti se promítá i do písemného projevu. Dítě bez zrakové opory chybí, vynechává části informací, má potíže s psaním diktátů, pětiminutovek apod. (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Brigitte Sindelarová rozlišuje v oblasti sluchové diferenciaci tři základní funkce (Pokorná V. in Kucharská A., 1997):

- rozlišování figury a pozadí – sluchovou pozornost;
- diferenciaci hlásek – rozlišování znělých a neznělých hlásek;
- sluchovou paměť – schopnost zapamatovat si obsah i formu toho, co slyšíme.

Dílčí funkce v oblasti zraku

Zrakové vnímání nám zprostředkovává nejvíce informací z našeho okolí. Od raného věku má nezastupitelný význam pro poznávání světa. V předškolním věku je nejdůležitější rozvíjet zrakové vnímání pro získávání, zpracování a uchovávání informací. Zkreslené a neúplné zrakové vnímání negativně ovlivňuje poznávání světa a způsob myšlení. Oslabení zrakového vnímání v předškolním období se později odrazí ve školním věku obtížemi při nácviku čtení, psaní a počítání. Tyto obtíže zpravidla nejsou způsobeny tím, že by byl oslaben samotný orgán, oko, ale tím, že jsou oslabeny některé funkce podílející se na zachycení, zpracování a uchování zrakového vjemu (Bednářová J. Šmardová V, 2007).

Bednářová J., Šmardová V. (2007) rozdělují zrakové vnímání do několika oblastí, které je důležité v předškolním věku sledovat a rozvíjet:

- vnímání figury a pozadí
- zraková diferenciacce
- zraková analýza a syntéza
- zraková paměť

Vnímání figury a pozadí se u dítěte rozvíjí od kojeneckého věku, kdy začíná pozorovat předměty a učí se koncentrovat svou pozornost na objekt, který ho právě zaujal a odlišit ho od pozadí. Vnímání figury a pozadí souvisí tedy se schopností zaměřit pozornost na sledovaný objekt a odlišit ho od ostatních předmětů. Při nevyzrálosti či oslabení této schopnosti může docházet při prohlížení složitějších obrázků s více prvky (později při čtení textu) ke ztížené orientaci v ploše, k potížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, jejich splynutí s pozadím (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Schopnost zrakové diferenciacce souvisí se schopností třídit předměty, uvědomovat si části a celky, polohu předmětu. Zpočátku se dítě učí rozlišovat prvky výrazně se lišící detailem, velikostí, tvarem a postupně se tato schopnost stává diferencovanější, dítě začíná rozlišovat i méně výrazné rozdíly. Postupně s uvědomováním si polohy předmětu v prostoru se dítě učí rozlišovat obrázky a tvary lišící se horizontální a vertikální polohou. Nedostatečně rozvinutá zraková diferenciacce se v předškolním věku projevuje neschopností rozlišit předměty, obrázky lišící se detailem, tvarem, velikostí či polohou. Dítě s obtížemi třídí předměty (obrázky), má potíže s vyhledáváním stejných dvojic obrázků, hledáním rozdílů na obrázku apod. Oslabení zrakové diferenciacce ve školním věku může způsobovat obtíže při psaní písmen i číslic. Dítě zaměňuje písmena a číslice lišící se detailem, polohou nebo je píše zrcadlově. Zaměňuje nebo vynechává písmena při čtení, dělá neobvyklé chyby (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Schopnost zrakové analýzy a syntézy se rozvíjí až po pátém roce, kdy dítě začíná vnímat jednotlivé části celku. Do té doby převažuje vnímání zaměřené spíše na celek. V předškolním věku se nevyzrálost zrakové analýzy a syntézy projevuje nezájmem o puzzle, skládky, stavebnice. Dítě nerado staví, kreslí, dokresluje obrázky podle vzoru. Oslabení zrakové analýzy a syntézy ve školním věku může mít za následek pomalejší osvojování písmen, jejich zapamatování a záměnu, obtíže v matematice a naukových předmětech (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Zraková paměť se rozvíjí již od kojeneckého věku, kdy dítě poznává zrakové podněty. V předškolním věku se zraková paměť dále rozvíjí a posiluje formou různých her (pexeso, Kimovy hry apod.), rozhovory a vyprávěním. Oslabení zrakové paměti může způsobovat ve školním věku obtíže v zapamatování si a vybavení tvarů písmen, číslic a jejich rozpoznáním a obecně má za následek celkové obtíže při učení (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2007, 2011).

Brigitte Sindelarová rozlišuje tři dílčí funkce v oblasti zraku (Pokorná V. in Kucharská A., 1997):

- rozlišování figury a pozadí – zrakovou pozornost;
- diferenciaci tvarů – rozlišování odlišných tvarů a písmen;
- zrakovou paměť – schopnost postřehovat a zapamatovat si více zrakových vjemů.

Dílčí funkce v oblasti prostorového vnímání

Představu o uspořádání prostoru získává dítě pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním. Vytváření prostorových představ se vyvíjí dlouhodobě na základě zkušenosti. Od narození se u dítěte rozvíjí schopnost uvědomovat si své okolí. Dítě začíná zaměřovat pozornost na podněty z okolí, učí se uchopovat předměty a rozlišovat jejich povrch a velikost. Když dítě začíná lézt a chodit, začíná se rozvíjet odhad vzdálenosti. Pohyb spolu se zrakem a hmatem tak hraje významnou úlohu v rozvoji vnímání prostoru. Dítě se postupně seznamuje s pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu a s pravolevou orientací. Nedostatečně rozvinuté prostorové vnímání ovlivňuje v předškolním věku mnoho výkonů a činností dítěte. Může mít vliv na obtížnější nabývání pohybových dovedností, na sebeobsluhu a samostatnost. Ovlivňuje činnosti jako je kreslení (uvědomování si vedení směru čáry), hry se stavebnicemi a mozaikami. Vlivem deficitu prostorové představivosti děti tyto činnosti nevyhledávají a tím se nerozvíjí jejich technické myšlení. Špatná orientace v prostoru způsobuje také nejistotu v uspořádání svého okolí (Bednářová J., Šmardová V., 2007).

Při školní práci se nedostatečně rozvinutá schopnost orientace v prostoru projevuje při psaní, kdy dítě nedokáže dodržovat tvar a velikost písma, nedovede si rozvrhnout umístění obrázku na stránce, odhadnout kolik slov se mu vejde na řádek. Výrazné potíže mají děti s deficitem v prostorovém vnímání i v matematice, protože si nedovedou představit početní řadu a později ani vztahy mezi čísly. Často selhávají v matematice již

v první třídě, i když jejich intelektová kapacita je v mnoha oblastech více než průměrná. Oslabené prostorové vnímání způsobuje také obtíže při orientaci v textu (např. potíže sledovat text ve správném směru zleva doprava, vyhledávat potřebné části textu, zaměňování pořadí písmen, číslic v textu apod.), v mapách a notových zápisech (srov. Bednářová J., Šmardová V., 2011, Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla

Se schopností orientovat se v prostoru souvisí i vnímání tělesného schématu. Dítě se učí ovládat své tělo již od nejútlejšího dětství. Po narození není dítě schopno diferencovat své pohyby. S přibývajícím věkem se postupně učí ovládat pohyby rukou a nohou, učí se lézt, sedět, chodit, běhat a skákat. V předškolním věku se pohyby postupně zpřesňují, zlepšuje se koordinace pohybu a obratnost dítěte. V předškolním věku se také rozvíjí a zdokonaluje jemná motorika. Dítě dokáže odhadnout sílu a rychlost pohybu ruky a nohy, dokáže stříhat nůžkami, přitlouct hřebík apod. Tím vším se dítě připravuje na psaní, které vyžaduje vysokou míru rozvoje jemné motoriky, vysokou míru přesnosti a koordinaci mnoha svalových skupin. Při psaní hraje důležitou roli i koordinace ruky a oka (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Deficit v této dílčí funkci způsobuje ve škole kromě obtíží s nácvičkou psaní také specifické obtíže. Děti, které nemají tuto funkci dostatečně rozvinutou, jsou takzvaně nešikovné. Obtíže se projevují v činnostech, které vyžadují schopnost rovnováhy. Tyto činnosti u nich vyvolávají strach, a proto se jim vyhýbají a tím nemají příležitost tuto schopnost procvičovat a rozvinout. Obtíže se projevují také v sebeobsluze. Trvá jim dlouho, než se obléknou, neuvědomují si, která bota patří na levou nohu a která na pravou, jsou schopny si obléci kalhoty obráceně apod. Jsou neobratné v tělocviku a méně úspěšné v kolektivních hrách. Všechny tyto obtíže snižují jejich sebevědomí a brzdí jejich rozvoj. Obtížně navazují sociální vztahy. Často své neúspěchy kompenzují nápadným chováním, šaškují a předvádějí se. Ve škole jsou pak označovány za nepřízpůsobivé, problémové či obtížné (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Dílčí funkce intermodality

Podstatou intermodality je spojovat obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti. První taková spojení vznikají již v prvních měsících života dítěte, kdy dítě začíná poznávat matku nejen podle obličeje, ale také podle jejího hlasu, chůze, její

vůně apod. Později se dítě učí spojovat předmět s jeho názvem, učí se spojovat, to co vidí, s tím co slyší. Když předmět vezme do ruky, může si svou představu obohatit o dotyk a tím se dostává do další smyslové oblasti, do oblasti taktilního vnímání. V předškolním věku si k danému předmětu začíná vybavovat i jeho vlastnosti (velikost, tvar, hebkost vlasů, oblečení apod.). Postupně se učí postihnout i význam věcí. Ve škole se pak učí spojovat název písmene s jeho grafickým symbolem, což je pro dítě velmi náročné, protože hláska i písmeno jsou pro dítě abstraktními vjemy (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Oslabení této dílčí funkce má za následek obtíže ve čtení a psaní. Dítě zaměňuje při čtení a psaní písmena mezi sebou, unikají mu souvislosti. Nedovede předvídat, co se stane. Nedokáže využívat naučené zkušenosti z minulosti ani přemýšlet o budoucnosti. Soustředí se na to, co je teď a nyní. Není schopné vnímat důsledky svého chování (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Pokorná V. (in Kucharská, 1997) zdůrazňuje, že intermodality nemá význam jen pro počáteční výuku čtení, psaní a počítání, ale že nám umožňuje učit se ze zkušeností a vytvářet analogie.

Dílčí funkce seriality

Serialita souvisí s uvědomováním si časové posloupnosti. Jen tehdy, když dítě vnímá tuto posloupnost, je schopno pochopit příčinu a následek. Dítě se musí naučit, že jednotlivé zážitky a situace probíhají v řadě za sebou, tedy vždy v sériích. Tato dílčí funkce se rozvíjí od samého začátku života. Dítě se již v kojeneckém věku naučí, že když pláče, někdo přijde, když spadne, může to bolet apod. Tato schopnost se s věkem stále zdokonaluje (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

V předškolním věku se dítě učí vnímat časovou posloupnost při osvojování si jednotlivých kroků při sebeobsluze, hře, denních činnostech, při činnostech úkolového typu apod. Pro vnímání časové posloupnosti má význam také určitý režim přes den, v týdnu, v roce. Nedostatečně rozvinutá dílčí funkce seriality se v předškolním věku projevuje obtížným chápáním pojmů označujících časové úseky (ráno, poledne, večer, roční období, dny v týdnu), potížemi v posloupnosti úkolů, záměnami pořadí při provádění úkonů, například při sebeobsluze a oblékání (Bednářová J., Šmardová V., 2011).

Schopnost vnímat následnost znamená umět si zorganizovat a naplánovat práci, pracovat v krocích, postupně a systematicky. Ve školním věku se deficit dílčí funkce

seriality projevuje všude tam, kde je potřeba uvědomovat si a zachovávat sled pořadí. Děti s deficitem v této dílčí funkci mají potíže při čtení a psaní, zaměňují pořadí písmen, při psaní některá písmena vkládají, přehazují či vynechávají. Potíže se objevují i v matematice, kdy dítě má problémy s vnímáním posloupnosti čísel v číselné řadě, u písemného násobení a dělení, se zápisem čísel atd. Obtíže se projevují také ve schopnosti zorganizovat si a udržet pořádek ve věcech, v zapamatování si povinností, které musí splnit (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Všechny tyto obtíže se nevážou na inteligenci dítěte. To znamená, že i nadprůměrně nadané dítě může být ve škole neúspěšné, pokud nemá dostatečně rozvinutou některou z dílčích funkcí. Jednotlivé dílčí funkce se dají speciálním systematickým cvičením napravit (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

2.3 Deficity v dílčích funkcích a jejich vliv na chování dítěte

Deficity v dílčích funkcích mají vliv také na chování dítěte. Poruchy chování nemusí vznikat jen sekundárně v důsledku dlouhodobého neúspěchu dítěte ve škole, ale mohou být způsobeny stejnou příčinou jako poruchy učení, což zdůrazňuje Brigitte Sindelarová, podobně jako i jiní čeští a zahraniční autoři. Ukazuje se totiž, že poruchy chování mohou vznikat i v důsledku deficitu některé z dílčích funkcí. Např. pokud dítě nemá dostatečně rozvinutou sluchovou pozornost (vnímání figury a pozadí), působí na něho stále všechny zvuky, které ho obklopují. Dítě se mezi nimi nedokáže orientovat a tím se lehce unaví a nám se zdá, že je neposlušné, že nás dostatečně nevnímá. Ve skutečnosti nás sice opravdu dostatečně nevnímá, ale ne proto, že by bylo neposlušné, ale proto, že není schopno vydělit náš hlas z ostatních zvuků. Teprve když hlas zvýšíme, je dítě schopno soustředit se na naše sdělení. Podobným způsobem ovlivňují chování dítěte i nedostatky v ostatních dílčích funkcích. Proto i nápadné chování dítěte může být přímým důsledkem nedostatku nebo deficitu některé z dílčích funkcí. Samozřejmě, že ne každé problémové chování pramení z nedostatečně rozvinuté dílčí funkce. Existuje i řada jiných příčin, které způsobují obtíže v učení a chování. Zjistit tuto příčinu je hlavním úkolem odborníka (srov. Pokorná V. in Kucharská A., 1997, Sindelarová B., 2007).

2.4 Deficity v dílčích funkcích a měnící se styl života ve společnosti a rodině

Styl života v rodině a měnící se společnost má velký vliv na vývoj dítěte a rozvoj jeho schopností a dovedností. Tím jak se mění společnost, mění se i podmínky, ve kterých děti vyrůstají a to výrazně ovlivňuje i jejich vývoj. Některé schopnosti mají lepší podmínky, jiné jsou na tom zase podstatně hůře. Například dnešní děti mají mnohem více možností získat mnoho znalostí z nejrůznějších oblastí ovšem na druhou stranu informací, které se na děti od mala hrnou je tolik, že mozek nestíhá všechny informace zpracovávat. Dítě je potřeba na školu připravovat pozvolna, nenápadně a efektivně. Je potřeba pochopit, které schopnosti a dovednosti jsou pro rovnoměrný vývoj nezbytné a co se stane, když některá schopnost chybí (Kutálková D., 2005).

Každé dítě je od narození zvědavé. Všechno chce vidět a vyzkoušet. Pohybová aktivita je v předškolním věku velmi důležitá, protože ovlivňuje řadu schopností. Dnešní děti ale stále více času tráví spíše pasivně než aktivně. Možnost pohybových aktivit je dost omezena hlavně ve městech, kde děti nemají dostatek příležitostí k rozvoji pohybu. Umělé prolézačky jsou nedostatečnou náhradou pohybu v přírodě. Pohybu ubývá a dítě se stává pohodlným, což je nejen nepřírozené, ale přímo to ohrožuje vývoj dítěte. Například mluvení i psaní jsou činnosti, které jsou velmi náročné na pohybovou koordinaci, proto je potřeba tuto schopnost přirozeně rozvíjet. Není náhodou, že nárůst různých vývojových potíží, problémů v učení a prohlubující se poruchy řeči nastaly v šedesátých a hlavně sedmdesátých letech minulého století, kdy se podstatněji rozšířilo využívání techniky v domácnosti i vysílání televize. Dnešní děti stále více času tráví u televize či počítače. Některé děti mají televizi i ve svém pokoji. Den začíná tím, že jí zapnou a končí tím, že u ní usínají. Postupně přestávají hrát různé spontánní pohybové hry. Málokdy dnešní děti vidíme hrát na jaře kuličky, skákat panáka, hrát kopanou s jednoduchými pravidly, vybíjenou, školku s míčem apod. Dříve děti nepotřebovaly tréninkové programy na vylepšení pohybové koordinace, protože měli dostatek přirozeného pohybu, při kterém postupně a v průběhu dlouhého období tuto schopnost rozvíjely (srov. Kutálková D., 2005, Pokorná V. in Kucharská A., 1996).

S vývojem hrubé motoriky úzce souvisí i vývoj jemné motoriky, zejména obratnosti ruky a mluvidel. Není náhodou, že dítě řekne první slovo v době, kdy začíná chodit a že začíná více mluvit a přesněji artikulovat v době, kdy začíná kreslit. Dnešní společnost

nabízí rodičům nepřeborné množství hraček, které lákají svým vzhledem i technickou úrovní. Je však důležité si uvědomit, že ne všechny hračky jsou vhodné a vedou k rozvoji potřebných schopností a dovedností. Manipulace s předměty souvisí i s vývojem smyslů. Snad největším nebezpečím pro rozvoj smyslového vnímání je pasivita. Hry s technickými hračkami, které samy fungují na stisknutí tlačítka a nemohou se rozebírat, aby se nerozbily, dítěti k rozvoji příliš nepřispějí, stejně tak pasivní sledování televize. Naopak technikou zprostředkovaná zábava sebou přináší řadu rizik. Např. u obrazovky je zapojen jen zrak. Informace je pouze přijatá, není zpracovaná ani prožitá. Individuální tempo vnímání není možné, tempo určuje stroj. Dítě se učí přijímat informace již hotové, nepřemýšlí o nich, nerozvíjí se fantazie ani samotné uvažování. Přirozenou hru nenahradí žádná technika. Možnost hrát si aktivně, pracovat nebo něco vyrábět přináší dítěti mnohem více podnětů než pasivní sledování hračky či obrazovky. Při aktivní hře se rozvíjí nejen smysly, ale také již zmiňované motorické schopnosti, řeč, emoce a sociální vztahy. Teprve konkrétní zkušenosti s reálným světem rozvíjejí představivost, myšlení, fantazii a schopnost chápat a zpracovávat informace z okolního světa. Dnešní výzkumy a pozorování ukazují, že si některé děti nedovedou hrát, že repertoár jejich her je chudý. Často k tomu přispívají právě zmiňované dokonalé technické hračky, které nerozvíjejí tvořivost dítěte. Děti pak jen čekají, až jim dospělý zorganizuje hru, až vymyslí, na co by si měly hrát (srov. Kutálková D., 2005, Zelinková O., 2008).

Ve světě se orientujeme především zrakem, který nám zprostředkovává nejvíce informací z okolí. V dnešní době nebezpečí nečíhá v nedostatku zrakových vjemů, ale spíše naopak. Nebezpečí pro vývoj spatřujeme spíše v nadbytku zrakových informací a také v jejich kvalitě. Již malé děti jsou zahlceny mnoha předměty, hračkami a věcmi. Ještě si pořádně nestačí užít jednu hračku a už jim někdo podává další. Dítě se tak pomaličku učí nedokončit činnost, tékat od jednoho k druhému a znát toho hodně, ale nic pořádně. Učí se vnímat předměty jen povrchně, což brzdí kvalitu zrakových vjemů. Současný způsob života příliš nepodporuje ani rozvoj sluchu. Zvýšená hladina hluku, která je pro náš způsob života typická, sluch stále více ohrožuje. Všudypřítomná hudba a mluvené slovo, které tvoří zvukové kulisy v obchodech, na ulici i v domácnosti, doplněné o technický hluk o který se postará venku doprava a doma nejrůznější přístroje nepříznivě ovlivňuje rozvoj schopnosti odlišovat zvuky i sluchovou pozornost obecně. Zvýšená hladina hluku navozuje také tzv. ochranný útlum. Malé dítě z únavy usne, větší „vypíná“ a neposlouchá, dospělý se naučí hluk nevnímat. A tak sdělení, která k nám přichází sluchem, vytrvale ustupují do

pozadí, protože společnost nám nabízí dostatek zrakových informací, podle kterých se můžeme ve světě orientovat. V důsledku toho se dostatečně nerozvíjejí schopnosti, které jsou později důležité pro školní úspěšnost dítěte (Kutálková D., 2005).

Všechny tyto okolnosti ovlivňují zásadním významem také rozvoj řeči. Rodiče mají stále méně času na sebe i na děti a klidné chvíle jsou stále vzácnější. Děti stále více času tráví sledováním televize nebo hrami na počítači. Už jen malá část dětí se dočká pravidelné večerní pohádky. Zelinková O. (2008) uvádí, že pouze 24% rodičů čte dětem předškolního věku každý večer pohádku, 30% rodičů pouze 1x týdně. Čtení pohádek rodiče nahrazují tím, že dítěti pustí pohádku v televizi, ale už ji s dítětem společně nesledují, aby si s ním mohli o ní povídat. To vše ovlivňuje kvalitu řečového projevu dítěte. Stále častěji se setkáváme s tím, že dítě se neumí vyjadřovat, má omezenou aktivní slovní zásobu, chaotické, spíše povrchní znalosti z nejrůznějších oblastí bez schopnosti rozlišovat důležité a zbytečné informace a sníženou schopnost naslouchat druhým lidem. Předčítání příznivě ovlivňuje mnoho dovedností, které posilují pozdější osvojování čtení a psaní. Seznamuje dítě s jazykem jako komunikačním prostředkem zábavným způsobem, rozvíjí slovní zásobu dítěte, fantazii a paměť, učí dítě naslouchat a soustředit se. Předčítání pohádek tedy nelze nahradit sledováním televize ani poslechem CD nebo kazety (srov. Kutálková D., 2005, Zelinková O., 2008).

Kutálková D. (2005) zdůrazňuje, že je potřeba si uvědomit, že dnešní technika nám mimořádným způsobem slouží, ale zároveň nám přináší mnoho problémů, na které musíme reagovat. Dobu změnit nemůžeme, ale můžeme se naučit využívat její klady a minimalizovat její zápory. Především rodiče si musí uvědomit, že dítě se učí nápodobou, proto je potřeba poskytovat mu správný vzor pro jeho rozvoj. Od raného dětství je potřeba učit dítě vnímat specifické výrazové prostředky v televizi, hodnotit je a později vybírat vhodné pořady pro dítě. Stejně tak se musí dítě učit využívat počítač tak, aby mu neškodil, ale přispíval k jeho rozvoji. Vhodné jsou kvalitní výukové programy, které rozvíjejí potřebné schopnosti a dovednosti dítěte.

Problematikou deficitů dílčích funkcí se zabývá řada autorů. Sindelarová definuje dílčí funkce jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí jakou jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní a počítání. Deficity v dílčích funkcích se mohou projevit nedostatečným nebo chybným vývojem jedné nebo více oblastí, které pak působí na celkový vývoj dítěte. Oslabení těchto schopností může mít vliv na školní úspěšnost dítěte i na jeho chování, proto je potřeba již v předškolním věku tyto schopnosti sledovat a rovnoměrně rozvíjet. V předškolním věku sledujeme především rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, prostorového vnímání, motorické schopnosti a schopnost intermodality a seriality. Tyto dílčí funkce jsou důležité pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání, proto je potřeba, aby je dítě mělo před vstupem do školy dostatečně rozvinuty. Rozvoj těchto schopností je do značné míry ovlivněn také rodinou, ve které dítě vyrůstá a měnící se společností, která sebou přináší řadu problémů, na které je potřeba reagovat.

3. Diagnostika a náprava deficitů dílčích funkcí v předškolním věku

V předškolním věku můžeme pozorovat některé projevy, které by později mohly představovat rizikové faktory z hlediska vzniku specifických poruch učení, proto je nutné se již v tomto období věnovat primární prevenci a zaměřit se na oblasti, které ovlivňují výkony ve čtení, psaní a počítání a na základě zjištěných specifík zařazovat různé podpůrné metody a techniky. V předškolním věku však nehovoříme o poruše, ale pouze o deficitu některé z dílčích funkcí, nutných k osvojení základů trivia (čtení, psaní, počítání). V současné době je již vypracována řada programů a metod k rozvoji percepčně-kognitivních funkcí, které lze využívat u dětí předškolního věku a zlepšit tak šance dítěte na úspěch ve škole (Bartoňová M., 2010).

3.1 Dítě předškolního věku v riziku

Zelinková O. (2001) uvádí, že za rizikové můžeme označit dítě, u kterého lze z jakéhokoli důvodu předpokládat selhání ve škole. Do této skupiny patří děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami v řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod. Těmto dětem je potřeba v předškolním věku věnovat speciální péči, která předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci jim s úspěšným startem ve škole.

První výzkumy zaměřené na odhalování deficitu ve vývoji předškolních dětí a s nimi spojenými rizikovými faktory pozdějšího selhávání ve čtení a psaní byly prováděny již v sedmdesátých letech 20. století. V roce 1972 Marta Dencla zjistila, že nejvýznamnějším prediktorem dyslexie je rychlé a automatické jmenování předmětů. V roce 1983 poukazovali Bradley a Bryant na důležitost rýmování a rozpoznávání první hlásky ve slově. Tato dovednost je dodnes považována za velmi důležitou. Výsledky pozdějších výzkumů z osmdesátých let prokázaly závislost osvojování čtení na mnoha dílčích dovednostech, které většina dětí zvládá již v předškolním věku. Bylo zjištěno, že kromě výše uvedených faktorů hraje důležitou roli také fonematické uvědomování. V roce 1988 zveřejnil Lundberg se svými spolupracovníky výsledky výzkumu, ve kterém prokázal, že fonologické uvědomění v předškolním věku podporuje vývoj připravenosti na čtení a může

být prevencí možných obtíží. Jiní autoři zase předpokládají, že hlavní příčinou selhávání ve čtení a psaní jsou poruchy řeči, které spolu s dalšími oslabeními (rychlost psychických procesů, krátkodobá paměť, sekvenční analýza, poruchy jemné motoriky) mohou vyústit v omezený vývoj čtení, psaní a počítání (Zelinková O., 2009).

Zelinková O. (2009) uvádí, že při zachycování rizikových dětí v předškolním věku lze vycházet z kauzálního modelu, který publikoval Frith (1995). Tento model zahrnuje tři roviny zkoumání, které u dítěte sledujeme: biologickou, kognitivní a behaviorální.

Biologická rovina:

- genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení;
- problémy v těhotenství a kolem porodu;
- zdravotní problémy vyplývající z anamnézy;
- období narození (ohroženy jsou děti narozené v květnu-červenci).

Kognitivní rovina:

- deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky;
- opožděný vývoj řeči;
- poruchy procesu automatizace;
- slabá krátkodobá verbální paměť;
- obtíže při opakování bezesmyslných slov.

Behaviorální rovina:

- podrážděnost, která ukazuje, že dítě často překonává nějaké obtíže;
- obtíže v soustředění;
- časté vyhýbání se určitým aktivitám.

Podle Zelinkové (2009) není cílem zachycování rizikových dětí v předškolním věku stanovení diagnózy dyslexie či jiné specifické poruchy učení, ale získání potřebných údajů pro vypracování individuálního programu rozvíjejícího oslabené funkce.

3.2 Cíle časné diagnostiky a její význam v předškolním věku

Diagnostika je proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení. Na diagnostickém procesu se podílí především odborní pracovníci, ale zároveň i všichni, kteří s dítětem přicházejí do styku. Každý vidí dítě z jiného pohledu a na základě toho může přispět k celkovému hodnocení vývoje dítěte svými poznatky, proto se zdůrazňuje

požadavek na spolupráci mezi psychologem, pedagogem, rodičem a dalšími odborníky (Zelinková O. 2008).

V tomto věkovém období je důležité realizovat diagnostiku v přirozeném prostředí dítěte, zachovávat individuální přístup k dítěti a vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná. Posuzování vývojové úrovně dítěte v předškolním věku provádí především učitelka mateřské školy, která je s dítětem v každodenním kontaktu a má tedy možnost sledovat vývoj dítěte dlouhodobě v přirozeném prostředí a při různých činnostech v průběhu dne. Diagnostika tohoto období je zaměřena na fyzickou, psychickou a sociální úroveň. Pedagogická diagnostika nevyjadřuje jen současný vývojový stav, ale i východiska pro další výchovné působení na dítě (Přinosilová D., 2007).

Sledování a pozorování dětí v průběhu docházky do mateřské školy má velký význam i pro rodiče, kteří se na základě diagnostiky dozvídají, v čem je dítě dobré, co je jeho předností a co je potřeba rozvíjet. Učitelka dává rodičům také podněty k návštěvě odborníka a poskytuje poradenským zařízením cenné informace o vývoji dítěte, čímž přispívá k lepší spolupráci. (Kucharská A. in Mertin V., Gilernová I., 2003).

Cílem diagnostického procesu v předškolním věku je tedy poznat úroveň vývoje dítěte a na základě toho vypracovat pro děti, které mají deficit v některých oblastech, individuální program, který povede k rozvoji těchto oblastí. Podle Zelinkové (2008) by program měl zahrnovat nejen rozvíjení oblastí, ve kterých má dítě deficit, ale také posilování silných stránek, které mohou fungovat jako motivační činitelé pro zájmové aktivity a další zdravý psychický vývoj dítěte.

Řada výzkumů i zkušenosti dokazují, že mnohem snazší je poruchám učení předcházet, než čekat na jejich plné rozvinutí ve školním věku. Mnoho autorů proto zdůrazňuje, aby již v předškolním věku byly cíleně a systematicky rozvíjeny poznávací procesy, které podmiňují nácvik čtení, psaní a počítání. Jednak proto, že v předškolním věku je primární aktivitou hra, která je dominantní také v nápravě a jednak proto, že na základní škole nastává komplikovanější situace při nápravě odhalených obtíží. Ve škole se učitelé musí zaměřit na rozvoj funkcí, které podmiňují nácvik čtení, psaní a počítání a zároveň se věnovat i nácviku vlastního čtení, psaní a počítání. Nároky na čas, který pak musí rodiče i učitelé věnovat oběma oblastem, jsou samozřejmě mnohem větší, než by tomu bylo při včasné rozpoznání rizikových faktorů již v předškolním věku (Zelinková O., 2008).

3.3 Screeningové testy k odhalení deficitů dílčích funkcí

V naší i zahraniční literatuře je věnována velká pozornost zachycování dětí, které jsou rizikové z hlediska školního úspěchu především v oblasti čtení, psaní a počítání. Můžeme se setkat s pojmy zralost pro čtení, zralost pro matematiku. Souhrnně však lze říci, že schopnosti a dovednosti, které jsou ukazateli zralosti pro osvojování té či oné dovednosti se překrývají. Velkou úlohu sehrává posouzení školní zralosti, které může tyto deficity odhalit. Mnoho zahraničních i našich odborníků vypracovalo a ověřilo soubory zkoušek, jejichž cílem je včas upozornit na možné obtíže dítěte (Zelinková O, 2001).

Ze zahraničních autorů je to především rakouská psycholožka a psychoterapeutka **Brigitte Sindelarová**, která se ve svých pracích opírá o poznatky z vývojové a kognitivní psychologie. Kognitivní psychologie zdůrazňuje, že třemi základními pilíři procesu učení jsou pozornost, vnímání a paměť. Na tomto principu je vytvořena i metoda diagnostiky a nápravy deficitů dílčích funkcí, kterou najdeme v publikaci *Předcházíme poruchám učení*. (Pokorná V., 2002). Publikace je rozdělena na tři části. První část (teoretická) seznamuje čtenáře s tím, jak probíhá proces učení, přibližuje čtenářům pojem dílčí funkce a na několika příkladech ukazuje význam včasného rozpoznání deficitů dílčích funkcí. Druhá část (diagnostická) obsahuje návody, jak můžeme dítě testovat. Třetí část čtenáře seznamuje s tím, jak zjištěné nedostatky napravovat a rozvíjet jednotlivé dílčí funkce. Někteří psychologové v poradnách tuto metodu používají při vyšetřování školní zralosti dětí a rodičům dávají návody, jak rozvíjet deficitní funkce (Pokorná V. in Kucharská A., 1997).

Diagnostická část obsahuje 19 úkolů rozdělených do několika subtestů. První subtest sleduje vizuální diferenciaci figury a pozadí, druhý třídění vizuálních podnětů jako funkce analýzy pozornosti a vnímání a třetí vizuální subtest se orientuje na vizuální paměť. Podobně jsou sestaveny i subtesty akustických funkcí. Další subtesty sledují seriální integraci, intermodální paměť v obou oblastech, orientace v prostoru a vnímání schématu vlastního těla (Pokorná V., 2001).

Metoda Brigitte Sindelarové je diferenčním pozorovacím instrumentem, který má sloužit především praxi. Cílem této metody je detailně postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí a na základě toho stanovit účinnou pomoc dítěti specifickými nápravnými programy. Metoda je určena pro děti předškolního věku a děti v prvním

pololetí první třídy. Mohou s ní pracovat pedagogové v mateřských školách, pedagogové v prvním ročníku základní školy i rodiče. U nás se v odborné literatuře objevila kritická poznámka, že metodika Sindelarové je příliš komplikovaná. Pokorná V. (2001) však uvádí, že právě v tom je její síla. Umožňuje totiž, na rozdíl od jiných metod provádět přesnější diagnózu deficitů dílčích funkcí a mnohem ucelenější a cílenější terapii.

Prediktivní baterii testů zaměřenou na předvídání obtíží ve čtení podle A. Inizana, přeložila a ověřila **B. Lazarová** v roce 2000. Tato baterie testů však predikuje nejen obtíže ve čtení, ale celkovou úspěšnost dítěte ve škole. Baterie se skládá ze dvou druhů zkoušek: řečové zkoušky a časově-prostorové zkoušky. Získané výsledky z testů by měly sloužit jako podklad pro přesnější a konkrétnější zdůvodnění odkladu školní docházky a na ně by měly navazovat individuálně zaměřené stimulační skupiny (Zelinková O., 2009).

Výzkumem matematických schopností a úspěchem v matematice se zabývá **Gruzczyk-Kolczyńska**, která zavedla pojem nezralost pro matematiku. Na základě výzkumu a pozorování žáků, kteří se učili počítat, aniž by měly dostatečně rozvinuté schopnosti, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí matematiky, vytvořila předpoklady zralosti pro vyučování v matematice. Těmito předpoklady jsou: počítání po jednom, přidávání, ubírání z paměti nebo s využitím prstů, zvládnutí konkrétních rozumových operací, schopnost přechodu od konkrétních k abstraktním operacím, emocionální zralost a rozvoj percepčně-motorických funkcí (Zelinková O., 2009).

Další autoři se zabývají především predikcí dyslexie. Úkoly, které používají v testových bateriích, jsou zaměřeny na psychické oblasti, jejichž deficit se nejčastěji spojuje s dyslexií.

M. Bogdanowitz vytvořila škálu rizik dyslexie pro předškolní věk, která má pomoci vytyčit směr práce s dítětem, jejímž cílem je zlepšení ve vývoji opožděných funkcí. Škálu rizika dyslexie lze využít ke stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení i psaní i připravenosti pro zahájení výuky. Administrace trvá deset minut a může ji provádět učitel i rodič. Podmínkou je znalost dítěte a metodická připravenost (Zelinková O., 2008)

Sheffieldský screeningový test dyslexie vypracovali britští autoři R. Nicolson a A. J. Fawcett. Tento test lze využít od předškolního věku do dospělosti. Baterie úkolů pro děti od pěti let má postihnout v průběhu krátkodobého vyšetření rizikové oblasti ve vývoji

dítěte a v případě potřeby zahájit co nejdříve terapeutické kroky. Pro předškolní věk upravila sheffieldský screeningový test dyslexie pro český jazyk O. Zelinková. Test obsahuje deset subtestů, ve kterých je dítě hodnoceno. Na základě součtu bodů a dosaženého věku je určen kvocient rizika. Normy jsou vypracovány pro věk od 4,6 do 6,5 roku věku dítěte (Zelinková O., 2008)

D. Švancarová a A. Kucharská zpracovaly test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Test je určen pro včasnou depistáž dětí, u kterých by se mohly během školní docházky vyskytnout poruchy čtení a psaní. Vyšetření může probíhat ve školních podmínkách, ale provádět ho smí jen způsobilý pracovník – pracovník poradny, zaškolený učitel mateřské nebo základní školy, školní psycholog či školní speciální pedagog. Test může být zadáván dětem na konci docházky do mateřské školy nebo těsně po nástupu do 1. třídy. Test má 56 položek ve 13 subtestech, které obsahují 2 až 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál. Test se zadává individuálně v čase 20-30 minut. Test není určen k posouzení rozumových schopností, ale je zaměřen na následující oblasti: sluchové vnímání, zrakové vnímání, artikulační obratnost, jemnou motoriku a schopnost tvoření rýmů (Švancarová D., Kucharská A., 2001).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky vychází z poradenských zkušeností a poznatků. V porovnání se zahraničními testy sice neumožňuje zachycení rizikových dětí v předškolním věku tak, aby s nimi bylo možné dlouhodobě provádět rozvíjející cvičení v oblastech, kde se projevuje vývojový deficit, ale umožňuje použít více úkolů a zvýšit náročnost (Zelinková O., 2008).

Kromě výše uvedených screeningových testů se u dětí v předškolním věku používají také testy, které posuzují rozvoj řeči, percepce, motoriku, grafomotoriku, paměť, koncentraci pozornosti atd. Na tyto oblasti je zaměřena pozornost pedagogů i psychologů při posuzování vývoje dítěte, školní zralosti a připravenosti dítěte na školu.

Přehled oblastí, které je důležité v předškolním věku rozvíjet a sledovat můžeme najít např. v publikaci **Diagnostika dítěte předškolního věku** od J. Bednářové a V. Šmardové. Tato publikace vznikla na základě dlouhodobé poradenské zkušenosti autorek a poskytuje rodičům i pedagogům přehled o tom, co by dítě mělo umět mezi 3-6 rokem věku, podklady pro diagnostiku vývojové úrovně dítěte a náměty pro přímou práci s dítětem.

Cílem publikace je poskytnout rodičům, pedagogům mateřských škol a všem, kteří se zabývají vývojem dítěte předškolního věku ucelený systém, který by odpovídal na otázky:

- co by mělo dítě v určitém věku přibližně zvládat
- jak dělat diagnostiku, co sledovat, jak zjistit úroveň dané schopnosti, dovednosti
- jak zaznamenávat získané informace
- jak pracovat s dětmi, které jsou vzhledem k vrstevníkům v některé z oblastí méně vyzrálé či opožděné
- podle čeho vytvářet individuální vzdělávací plány u dětí, které potřebují individuální péči
- co sledovat při posuzování školní zralosti, jak dobře připravit dítě na školu

Publikace je rozdělena na dvě části. V první části je uveden přehled vývoje jednotlivých oblastí, sledovací škály s přílohami a záznamový arch k jednotlivým oblastem. Autorky také u každé oblasti uvádí, co způsobuje oslabení sledované schopnosti a dovednosti v předškolním a školním věku. Druhá část obsahuje náměty aktivit pro rozvoj daných schopností a dovedností. Pozornost je zaměřena na následující oblasti: motoriku, grafomotoriku, zrakové vnímání a paměť, sluchové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, řeč, základní matematické představy, sociální dovednosti, sebeobsluhu, hru.

Podklady pro diagnostiku vývojové úrovně dítěte najdeme také v publikaci ***Školní zralost*** od již zmiňované autorské dvojice J. Bednářové a V. Šmardové. Ústředním tématem této publikace je školní zralost a připravenost. Cílem publikace není provést u dítěte komplexní diagnostiku, ale dlouhodobě se zabývat podněcováním dítěte v době přípravy na nástup do školy a získat základní informace o tom, co by dítě mělo umět a zvládnout mezi pátým až šestým rokem věku. Autorky se snaží seznámit čtenáře se všemi důležitými faktory ovlivňující dosaženou vývojovou úroveň dítěte před vstupem do školy a upozorňují na možné problémy ve školním věku v případě deficitu v některých z těchto oblastí.

Obě tyto publikace byly inspirací pro sestavení diagnostického testu využitého v praktické části. Z těchto důvodů zde uvádím stručnou charakteristiku. Myslím si, že autorky těchto publikací poskytují čtenáři dobře uchopitelné diagnostické přístupy při posuzování vývojové úrovně dítěte a měli by s nimi být seznámeni, jak učitelé a učitelky mateřských škol, tak i rodiče.

3.4 Možnosti nápravy deficitů dílčích funkcí

Pedagogická praxe i výzkumy ukazují, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dítěte v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky. Jak již bylo řečeno, v současné době existuje celá řada programů a metod zaměřených na rozvoj percepčně-kognitivních funkcí u dětí v předškolním věku, které lze v mateřské škole využít.

Všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy, rozvíjí **Metoda dobrého startu** (dále MDS). Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapie již existujících obtíží. MDS je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Tato metoda vznikla ve Francii, dále byla autorkou M. Bogdanowicz převedena do Polska a od počátku 80. let minulého století je ověřována a zdokonalována v České republice Janou Swierkoszovou. Metoda je vhodná pro děti předškolního věku (od pěti let), děti s odkladem školní docházky, rizikové děti na počátku školní docházky i pro děti z minoritních skupin. Může být využívána jako součást terapie i u dětí se specifickými poruchami učení, chování a s poruchami v řeči. Možnost použít MDS u dětí méně obratných, pomalých nebo motoricky postižených je potřeba konzultovat s odborníkem (Zelinková O., 2008).

Metoda je zpracována do 25 lekcí, z nichž každá je postavena na lidové písni. Rytmu, melodii a slovům písní odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. MDS rozvíjí následující oblasti: hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, zrakové vnímání, pravolevou a prostorovou orientaci, sluchové vnímání, koncentraci pozornosti, řeč a posiluje sociální vztahy (Zelinková O., 2008).

Každá lekce má stejnou strukturu:

- *Zahájení.*
- *Posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností (verbálních i nonverbálních).*
- *Specifická cvičení (posílení rozvoje zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace).*
- *Pohybová cvičení.*
- *Píseň – pohyb (cvičení pohybově-akustická).*
- *Píseň – pohyb – grafický vzor (cvičení pohybově-akusticko-optická).*
- *Závěr* (Bartoňová M, 2010, s. 83).

Pracovní soubor MDS obsahuje metodickou příručku, pracovní listy (58) a kazetu s písničkami a hudebním doprovodem. S metodou by neměly pracovat rodiče ani učitelka MŠ bez odpovídajícího školení, protože chyby v provádění cviků by mohly mít negativní vliv na další vývoj dítěte (Zelinková O., 2008).

Edukativně stimulační skupiny (dále ESS) jsou též vhodným programem pro děti předškolního věku, které jsou potenciálně ohroženy problémy v počáteční fázi školní výuky. Cílem tohoto programu je rozvíjet základní psychické funkce, dovednosti a schopnosti jako je myšlení, řeč, sluchové a zrakové vnímání, jemná a hrubá motorika, pravolevá a prostorová orientace, počáteční představy. Program mohou využít učitelky v MŠ jako formu předškolní přípravy a u dětí s odkladem školní docházky (Bartoňová M., 2010).

Program je určen:

- *dětem s lehkými mozkovými dysfunkcemi;*
- *dětem, které splňují předpoklady pro vstup do školy, ale potřebují pomoc při dozrávání v některých oblastech;*
- *dětem s odkladem školní docházky;*
- *dětem s adaptačními a komunikačními problémy, neurotické děti;*
- *dětem, jejichž rodiče mají obavu z neúspěchu dítěte ve škole;*
- *dětem, které nenavštěvovaly MŠ (Bartoňová M. 2010).*

Program se skládá z 10 lekcí, které probíhají jednou za 14 dní. Lekce trvá přibližně hodinu. Jednotlivé lekce se prolínají, činnosti na sebe navazují a jsou hierarchicky uspořádány. Pedagog pracuje ve skupině s 6-8 dětmi a jejich rodiči. Přítomnost rodiče je velmi důležitá. V mateřské škole pracuje s dětmi učitelka třídy (Bartoňová M., 2010).

Struktura jednotlivých lekcí:

- V úvodu každé lekce se volí hravé činnosti, které rozvíjejí motoriku. Poté následují činnosti zaměřené na rozvoj řeči, zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, početních představ. Na začátku je důležité vysvětlit rodičům i dětem záměr činnosti a na konci každé lekce vysvětlit rodičům cíl a význam činnosti. Strukturu lekcí si každý pedagog upravuje podle individuálních potřeb dětí (Bartoňová M., 2010).

Význam ESS spatřujeme především v prevenci poruch učení. Pro dítě, u kterého byl zjištěn deficit některé funkce, je zařazení do skupiny velmi pozitivní, protože při systematické a cílené práci dochází k rozvoji těchto funkcí na potřebnou úroveň. ESS mají význam pro všechny zúčastněné. Dítě získává pocit jistoty a bezpečí. Rodič získává náměty pro práci s dítětem a praktické ukázky toho, jak s dítětem doma pracovat a pedagog má možnost vnímat různé způsoby komunikace a interakce mezi rodičem a dítětem. V závislosti na svých pozorováních může pedagog doporučit rodiči jiný přístup k dítěti při společné práci a ovlivnit tak výsledky celkové práce s dítětem. ESS tedy pomáhají předcházet školním nezdarům, či zmírnit jejich důsledky a vedou ke spolupráci mezi rodinou, mateřskou školou a pedagogicko-psychologickou poradnou (Bartoňová M., 2010).

Pro děti, které mají potíže s koncentrací pozornosti, jsou vhodné např. programy KUMOT, KUPREV a HYPO. Tyto programy lze využívat také u dětí s ADHD.

KUMOT je skupinový psychoterapeutický program pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Autorkou tohoto programu je Pavla Kuncová. Program je určen pro děti od pěti do osmi let. Probíhá v 10 lekcích, které trvají 60 minut, vždy jednou týdně. Rodiče nejsou na lekcích přítomni (Bartoňová M., 2010).

„Program KUMOT procvičuje hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel, zvyká děti na tělesný kontakt, učí je ovládat impulzivitu, učí je relaxaci, procvičuje koordinaci, učí děti vzájemné spolupráci, vede je k otevřené komunikaci a k snadnějšímu sociálnímu zařazení“ (Bartoňová M., 2010, 83).

Program pracuje s písničkami o zvířátkách, které jsou moderní, vtipné a obsahují nenápadné poučení. Autorem je Pavel Novák. Spojení rytmu s pohybem napomáhá zkvalitnění pohybu a uvolnění dítěte (Bartoňová M., 2010).

KUPREV je preventivní program, jehož cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s poruchami přizpůsobivosti. Je určen pro věkovou skupinu od 4 do 8 let. Účastní se ho rodič společně s dítětem. Dospělí se v průběhu aktivit učí, jak s dítětem pracovat a získává jistotu při vedení svého dítěte a náměty pro domácí trávení volného času. Autorkou tohoto programu je Pavla Kuncová. Program je zaměřen na rozvíjení orientace v čase a prostoru, orientace v tělovém schématu a sociální orientace (Zelinková O., 2008).

Program HYPO je určen pro děti předškolního věku, které mají nedostatečně rozvinutou motoriku, poznávací funkce a jsou nesoustředěné. Program posiluje pozornost dítěte, řečový vývoj, sociální zručnost a senzomotorické dovednosti. Autorkou tohoto programu je Zdena Michalová. Rodiče pracují s dítětem pod kontrolou poradenského pracoviště, kde získávají i pracovní materiály. Rodiče se učí s dítětem pracovat, chválit ho, dávat najevo sounáležitost. Program lze využít i při skupinové práci v mateřské škole (Zelinková O., 2008).

Při nápravě deficitů dílčích funkcí můžeme využít také již zmiňovaný **program nácviku od B. Sindelarové**, program **KUPOZ** od Pavly Kuncové či jiné alternativní metody a přístupy, které vedou k rozvoji schopností a dovedností nezbytných pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání.

V některých školách a pedagogicko-psychologických poradnách jsou organizovány také **kurzy předškolní přípravy**, jejichž cílem je rozvíjet osobnost dítěte a základní schopnosti a dovednosti potřebné k úspěšnému osvojení čtení, psaní a počítání. Tyto aktivity také přispívají k včasnému zachycování rizikových dětí a odhalování deficitů v dílčích funkcích (Zelinková O., 2008).

Diagnostika deficitů dílčích funkcí v předškolním věku umožňuje včas vyhledat děti, které mají oslabené základní schopnosti a dovednosti důležité pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání a na základě diagnostiky zvolit vhodný program, který povede k nápravě oslabených schopností a dovedností. V dnešní době existuje již celá řada screeningových testů, které se dají v předškolním věku použít při vyhledávání rizikových dětí. Mezi ně patří např. metoda Brigitte Sindelarové, Test rizik poruch čtení a psaní pro rané školáky, Prediktivní baterie testů od Lazarové a další. Na základě zjištěných výsledků se pak volí vhodný program nácviku. Ke vhodným a často používaným metodám a programům v předškolním věku patří např. Edukativně stimulační skupiny, Metoda dobrého startu nebo programy KUPOZ, KUPREV Pavly Kuncové. Vhodné jsou také kurzy předškolní přípravy, které jsou využívány v některých školách a pedagogicko-psychologických poradnách.

4. Vlastní výzkumné šetření

4.1 Cíl výzkumu, metody a časové rozvržení

Cílem výzkumu bylo pomocí diagnostického testu zpracovaného na základě analýzy odborné literatury odhalit deficity v dílčích funkcích u vybraného vzorku dětí a ověřit, zda cíleným a systematickým cvičením došlo k rozvoji oslabených oblastí.

Dílčí cíle:

- *Zpracovat na základě analýzy odborné literatury a vlastních zkušeností diagnosticko-reedukační materiál obsahující diagnostický test a soubor námětů a aktivit rozvíjející jednotlivé oblasti*
- *Vyhledat pomocí diagnostického testu děti, které mají výrazné oslabení v některých oblastech a zařadit je do programu nácviku.*
- *Vytvořit pro každé dítě program nácviku zaměřený na rozvoj oslabených oblastí podle souboru námětů a aktivit rozvíjející jednotlivé oblasti.*
- *Vyhodnotit, zda program nácviku vedl k rozvoji oslabených oblastí.*

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvalitativní výzkum. Ve výzkumu byly použity následující metody:

- analýza odborné literatury
- analýza dokumentace vybraných dětí
- přímé pozorování
- diagnostický test
(zpracován na základě analýzy odborné literatury)
- program nácviku
(zpracován na základě analýzy odborné literatury a vlastních zkušeností)

Časový harmonogram

Výzkumné šetření probíhalo šest měsíců od září do února. Nejprve bylo provedeno vstupní šetření, na základě kterého bylo zjištěno, u kolika dětí z vybraného vzorku se objevuje oslabení v dílčích funkcích a do jaké míry má dítě danou oblast oslabenou. Poté bylo vybráno 6 dětí, které měly výrazný deficit v několika oblastech. S touto skupinou se po dobu tří měsíců intenzivně pracovalo. Pro každé dítě byl sestaven program nácviku (reedukační cvičení) zaměřený na rozvoj oslabených oblastí a po třech měsících bylo provedeno výstupní šetření, na základě kterého bylo zjištěno, u kolika dětí, které byly zařazeny do programu nácviku, nastalo zlepšení a do jaké míry se jednotlivé oblasti rozvinuly. Na závěr bylo provedeno vyhodnocení výzkumného šetření.

Září, říjen (2012)	Zadání vstupního testu (vstupní šetření)
Listopad - leden (2012/2013)	Program nácviku oslabených oblastí (reedukační cvičení)
Únor (2013)	Zadání kontrolního testu (výstupní šetření)
Březen (2013)	Vyhodnocení výzkumného šetření (analýza šetření)

4.2 Charakteristika mateřské školy

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole, kde pracuji. Mateřská škola je otevřena od roku 1992 a nachází se v klidné lokalitě v Praze. Součástí mateřské školy je velká a prostorná zahrada s novými herními prvky pro děti.

Mateřská škola je pětitřídní, pavilonová. Čtyři třídy se nacházejí v hlavní budově a pátá třída je nově zřízena na detašovaném pracovišti v základní škole. V každé třídě je 28 dětí a dva pedagogové. V současnosti školu navštěvuje 137 dětí ve věku 3-6 let. Třídy jsou rozděleny podle věku, kromě jedné třídy, která je heterogenní (smíšená). Ve smíšené třídě jsou děti ve věku 4-6 let. Mateřskou školu navštěvuje 38 předškoláků.

Třídy jsou velké a prostorné. V každé třídě je herna, která slouží především k pohybovým aktivitám a hrovým činnostem. Dále se v každé třídě nachází prostor, kde jsou tzv. centra dětských aktivit a prostor vyčleněný pro stolní hry a činnosti.

Vzdělávání v mateřské škole probíhá podle školního vzdělávacího programu „Putování za duhou“. Vzdělávací program je sestaven z pěti integračních bloků:

- *poznáváme se*
- *hrajeme si s přírodou*
- *žijeme ve městě*
- *oslavy*
- *svět kolem nás*

Každá třída má vypracovaný svůj třídní vzdělávací program, podle kterého si vytváří tematické celky a části. Třídní vzdělávací program poskytuje prostor pro tvořivou a kreativní práci pedagoga.

Děti si v mateřské škole osvojují nové poznatky a dovednosti především na základě praktických zkušeností, přímých zážitků a experimentování. Důraz je kladen na prožitkové učení, které považujeme za stěžejní v předškolním vzdělávání. Program v mateřské škole je maximálně přizpůsoben potřebám dítěte a vychází z individuálních potřeb, jeho možností a zájmů.

Mateřská škola nabízí i zájmové kroužky a aktivity – výuku anglického jazyka, hru na flétnu, tanečky a keramiku.

4.3 Charakteristika diagnosticko-reedukačního materiálu

Diagnosticko-reedukační materiál byl zpracován na základě analýzy odborné literatury a vlastních zkušeností a je rozdělen na dvě části (viz příloha č. 1). První část obsahuje diagnostický test, kde je popsáno, jak s ním pracovat a jak dítě hodnotit, pracovní listy k diagnostickému testu a záznamový arch, který slouží k zapisování všech postřehů a nápadností. Druhou část tvoří soubor námětů a aktivit, které vedou k rozvoji oblastí, ve kterých má dítě deficit. Soubor námětů a aktivit slouží především jako inspirace pro pedagogy, rodiče a všechny, kteří se zabývají vývojem dítěte předškolního věku. Na základě tohoto materiálu si může každý sestavit takový program pro dítě, který bude vycházet z jeho individuálních potřeb a aktuální úrovně.

Diagnostický test byl sestaven na základě analýzy odborné literatury a je určen pro děti ve věku 5-7 let. Vychází z publikací *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová J., Šmardová V., 2007), *Školní zralost* (Bednářová J., Šmardová V., 2011), *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová B., 2007).

Diagnostický test je rozdělen do deseti oblastí, které jsou důležité pro osvojení čtení, psaní a počítání. Každá oblast má několik položek, ve kterých je dítě hodnoceno. Oblasti diagnostiky vycházejí z toho, co by dítě mělo zvládnout, než nastoupí do základní školy, tedy ze školní zralosti. Test je hodně obsáhlý, proto jsou zde jen stručně uvedeny oblasti diagnostiky a jednotlivé položky.

Oblasti diagnostiky	Položky
1. Hrubá motorika	Chůze, běh, poskoky, přeskoky
2. Jemná motorika	Manipulace s drobnými předměty Stříhání
3. Grafomotorika	Grafomotorické prvky – zuby, smyčka
4. Vizuomotorická koordinace	Čára mezi dvěma liniemi (dráha) Uvolňovací cviky
5. Zrakové vnímání a paměť	Figura a pozadí – vyhledávání tvarů Zraková diferenciacce – rozlišování shodných a neshodných dvojic Zraková analýza a syntéza – skládání obrázků, doplňování chybějících částí do obrázků Zraková paměť – zapamatování obrázků

6. Vnímání času	Řazení obrázků podle posloupnosti děje
	Orientace v časových údajích (ráno, poledne, odpoledne, večer, roční období)
	Orientace ve dnech v týdnu
7. Vnímání prostoru a prostorové představy	Pojmy – nahoře, dole, vpředu, vzadu, první, poslední, uprostřed, hned za, hned před
	Pravolevá orientace
8. Řeč	Porozumění řeči, slovní zásoba, popis obrázků, interpretace pohádky, spontánní vyprávění zážitků
	Tvoření vět a souvětí, gramatická stavba vět, slovní druhy
	Vyjadřovací schopnosti dítěte, vedení dialogu, navazování verbálního kontaktu
9. Sluchové vnímání a paměť	Naslouchání
	Sluchová diferenciacie – rozlišování slov a bezvýznamových slabik
	Sluchová analýza a syntéza – poznávání rýmujících se slov, určování počtu slabik ve slově, určování první a poslední hlásky ve slově
	Sluchová paměť - opakování slov a vět
	Vnímání rytmu – vytleskávání slov a písní, napodobování rytmu
10. Základní matematické schopnosti a dovednosti	Pojmy – stejně, méně, více
	Řazení – prvků podle velikosti
	Třídění – třídění podle tří kritérií
	Početní představy – počítání předmětů, tvoření skupin s daným počtem předmětů, přiřazování počtu teček k danému počtu prvků
	Tvary - kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník

Komplexní diagnostický test je podrobně popsán v diagnosticko-reedukačním materiálu, který je přiložen k diplomové práci (viz příloha č. 1).

4.4 Vlastní šetření

Před zahájením vlastního šetření byli rodiče předškoláků seznámeni s problematikou deficitů dílčích funkcí a školní zralosti a bylo jim vysvětleno, v čem bude spočívat práce, která bude s dětmi v průběhu roku realizována. Osloveno bylo dvacet rodičů dětí, které bylo možné předchozí rok sledovat při práci a u kterých byl pozorován nerovnoměrný vývoj v některých oblastech. Písemný souhlas byl získán od patnácti rodičů.

Do výzkumného šetření bylo tedy zařazeno 15 dětí předškolního věku, které mají v následujícím roce nastoupit do základní školy a jejichž rodiče souhlasili s tím, aby jejich dítě bylo do výzkumného šetření zařazeno. Vstupní šetření probíhalo od poloviny září do konce října po dobu šesti týdnů. V průběhu této doby byly dětem zadávány jednotlivé úkoly.

Průběh zadávání úkolů

Týdny	Oblasti
1. týden	vizuomotorika, grafomotorika
2. týden	zrakové vnímání
3. týden	vnímání prostoru a času
4. týden	sluchové vnímání
5. týden	řeč
6. týden	základní matematické schopnosti

Úroveň hrubé motoriky a jemné motoriky byla sledována při každodenních činnostech.

Jednotlivé úkoly byly dětem zadávány v průběhu dne. S každým dítětem se pracovalo 15-20 minut. U některých dětí bylo potřeba úkoly rozdělit do kratších časových úseků, protože měly potíže s udržení pozornosti. Úkoly byly s dětmi prováděny v klidném a příjemném prostředí, aby se mohly dostatečně soustředit a nerozptylovaly je okolní vlivy.

Z patnácti dětí bylo do programu nácviku oslabených oblastí zařazeno šest dětí, které měly výraznější oslabení v několika oblastech. Čtyři chlapci a dvě dívky. Program nácviku probíhal po dobu tří měsíců od listopadu do ledna. Během této doby se s dětmi skupinově a individuálně pracovalo.

Skupinově se s dětmi pracovalo každé pondělí dopoledne od 9 do 10 hodin. Program vycházel z individuálních potřeb dětí a tematických celků vzdělávacího programu mateřské školy. Do programu byly vybírány zajímavé hry, které děti zaujmou a rozvinou potřebné oblasti. Setkání měla následující strukturu:

- *komunitní kruh – přivítání, rozhovory na dané téma (např. podzim, zima, svátky,...)*
- *čtení krátkých příběhů (pohádek), rozhovory*
- *hry zaměřené na rozvoj kognitivních funkcí*
- *hry zaměřené na rozvoj motorických schopností (jemná, hrubá motorika...)*
- *rozloučení*

Do programu byly zařazovány hry ze souboru námětů a aktivit rozvíjející oslabené oblasti, který je součástí diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Individuálně se s dětmi pracovalo v průběhu dne podle jejich individuálních potřeb a možností. Zadávaly se jim úkoly a činnosti zaměřené na rozvoj výše uvedených oblastí. Vždy se dětem předkládalo vše názorně, využívaly se různé obrazové materiály, pracovní listy, stolní hry, knížky, časopisy apod. Nácvik jednotlivých oblastí probíhal formou hry v krátkých časových intervalech.

Pro každé dítě byl vytvořen také pracovní sešit. Pracovní sešit obsahoval pracovní listy, které byly vybírány tak, aby rozvíjely oblasti, ve kterých má dítě deficit. Každé dítě mělo v pracovním sešitě zařazeny pracovní listy podle svých individuálních potřeb a možností.

Vybrané děti, jejich výsledky ze vstupního šetření, program nácviku a výsledky z výstupního šetření

Ondra (5 let 1 měsíc)

Ondra vyrůstá v úplné rodině. Má starší sestru, která navštěvuje základní školu. Ondra se narodil ve 27 týdnu těhotenství, což se projevuje i v jeho chování. Ondra je velmi živé a hravé dítě. Je šikovný a chytrý, ale má velké potíže se soustředěním a koncentrací pozornosti, což ovlivňuje jeho celkový výkon i práci. Nevydrží dlouho naslouchat, úkoly a činnosti je potřeba rozdělovat na kratší časové úseky, v kolektivu se nesoustředí. Je impulzivní, narušuje činnosti, vykřikuje, povídá si sám pro sebe a nahlas se směje. Na práci potřebuje klid. Při práci v kolektivu jsou jeho výkony nižší, než když pracuje samostatně.

Vstupní šetření

Motorické schopnosti jsou v oblasti hrubé motoriky na dobré úrovni. Ondra je rychlý, hbitý, rád skáče, běhá a jeho pohyby jsou koordinované a plynulé. V oblasti jemné motoriky nemá výrazné potíže, je zručný a obratný, manipulace s předměty mu nečiní potíže, ale je potřeba zdokonalovat stříhání a manipulaci s nůžkami. Výrazné oslabení se projevuje v grafomotorice i kresbě. Správný úchop tužky není navozen. Úchop je křečovitý, tužka nemá správný sklon, tahy nejsou plynulé a zápěstí není dostatečně uvolněné. To ovlivňuje i vizuomotorickou koordinaci.

V oblasti zrakového vnímání dobře rozlišuje figuru a pozadí. Oslabení se projevuje ve zrakové diferenciaci a zrakové analýze a syntéze. Ondra má potíže odlišit některé dvojice lišící se detailem a polohou (nesoustředí se, přeskakuje od jednoho k druhému), složit celek z více částí (má problém složit jednoduché puzzle, dřevěné kostky či mozaiky podle vzoru) a doplnit chybějící části v obrázku. U zrakové paměti měl potíže umístit obrázky na správné místo.

Vnímání času nemá ještě dostatečně rozvinuté. Ondra zvládne s minimální pomocí seřadit obrázky podle časové posloupnosti a vysvětlit, co se stalo nejdříve, později a nakonec, ale dělá mu potíže přiřadit činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer (zvládne pouze s vizuální podporou) a přiřadit odpovídající činnosti k ročním obdobím (roční období nerozlišuje, s vizuální podporou přiřadí činnosti obvyklé pro léto a zimu). Ve dnech v týdnu se neorientuje.

Základní pojmy související s určováním polohy v prostoru má osvojeny, ale pravolevou orientaci je potřeba procvičovat. Pravolevou orientaci na svém těle zvládá, ale v prostoru a na formátu mu to činí potíže.

V oblasti řeči má přiměřeně rozvinuté všechny jazykové roviny. Řeči běžného hovoru rozumí, chápe instrukce a sdělení, umí popsat, co je na obrázku, ale pouze slovy a s pomocí otázek. Interpretovat pohádku nebo příběh zvládne pouze s vizuálním doprovodem. Mluví gramaticky správně, má dobrou výslovnost i artikulační obratnost. Při rozhovoru mluví ve větách a souvětích. S pomocí dokáže vyjadřovat své pocity, názory, prožitky a přání.

V oblasti sluchového vnímání má Ondra velké potíže s nasloucháním, což souvisí s jeho nízkou koncentrací pozornosti. Oslabena je i sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. Je potřeba cvičit naslouchání krátkým příběhům, pohádkám a zařazovat různé hry se slovy (hledání rýmů, vytleskávání slov, hledání písmen apod.). Sluchová diferenciaci i sluchová paměť je na dobré úrovni.

Ondra má osvojeny základní matematické pojmy, zvládne bez potíží řadit a třídit předměty (obrázky) podle více kritérií, zná základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník), které umí vyhledat i v prostoru. Základní početní představy má přiměřeně rozvinuty.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené oblasti
Jemná motorika	➤ <i>zdokonalování stříhání.</i>
Grafomotorika	➤ <i>nácvik správného úchopu držení tužky (trojhranné pastelky a tužky, vkládání kuličky papíru do ruky), zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Zrakové vnímání a paměť	➤ <i>zraková diferenciaci – stolní hry (loto, pexeso, domino atd.), hledání rozdílů, pracovní listy</i> ➤ <i>zraková analýza a syntéza – puzzle, mozaiky, stavebnice, kreslení podle vzoru, dokreslování obrázků</i>

	➤ zraková paměť – <i>Kimova hra, Poznej, co se ztratilo, Kdo chybí? Najdi správné obrázky, Umísti obrázky na stejné místo</i>
Vnímání času	➤ <i>řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období</i>
Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ <i>Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Povídání nad obrázky, Domeček s okny</i>
Řeč	➤ <i>vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, malované čtení, povídání v komunitním kruhu</i>
Sluchové vnímání a paměť	➤ <i>naslouchání – Kde je budík? Zvonečku zazvoň? Jakube, kde jsi? naslouchání a rozlišování zvuků z okolí, naslouchání pohádkám, příběhům a zážitkům, povídání v komunitním kruhu, reprodukce přečtené pohádky, vyprávění zážitků...</i> ➤ <i>sluchová analýza a syntéza – Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku</i> ➤ <i>vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmizace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...</i>

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Ondra má velké výkyvy ve výkonech. Vždy záleží na tom, jakou má náladu a na tom, zda pracuje ve skupině nebo sám. Při práci ve skupině se nesoustředí, dělá chyby z nepozornosti, nepřemýšlí nad úkolem a věnuje se jiným činnostem než má. Při všech aktivitách je potřeba ho vhodně motivovat a často chválit. Při práci potřebuje individuální přístup. Spolupráce s rodiči byla velmi dobrá, bylo vidět, že s Ondrou doma pracují a postupují podle rad učitelek.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení téměř ve všech oblastech. V jemné motorice, grafomotorice a vizuomotorické koordinaci nastalo jen mírné zlepšení. Ondra již má navozený správný úchop držení tužky, ale ruka stále není uvolněná, tahy nejsou plynulé, držení tužky je křečovitě. Nadále je potřeba zařazovat uvolňovací cviky a grafomotorické

prvky, aby došlo k plynulému pohybu ruky a uvolnění zápěstí. U zrakového vnímání se zlepšily všechny oblasti. Ondra již dobře odlišuje shodné a neshodné dvojice lišící se detailem a polohou (postupuje zleva doprava), dokáže složit jednoduché puzzle, dřevěné kostky, mozaiky podle návodu a doplnit chybějící části v obrázku. Zraková paměť je také na dobré úrovni. Zlepšení nastalo i v oblasti vnímání času. Ondra již zvládne bez pomoci seřadit obrázky podle časové posloupnosti, samostatně vyjmenovat činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer, začíná rozlišovat roční období a s pomocí obrázků k nim dokáže přiřadit typické znaky. Ve dnech v týdnu se začíná orientovat. V oblasti řeči nastalo také zlepšení. Zlepšila se schopnost vyjadřování. Ondra již dokáže smysluplně (samostatně a v celých větách) popsat obrázek, interpretovat pohádku, vyjadřovat své pocity, názory, popsat různé situace apod. V oblasti sluchového vnímání nastalo zlepšení v naslouchání. Ondra se lépe soustředí na mluvené slovo. Zlepšila se také sluchová analýza a syntéza i vnímání rytmu.

Při individuální práci se výrazně zlepšila i schopnost soustředění. Ondra již zvládne dokončit zadaný úkol, neodbíhá od činností, úkoly a činnosti není potřeba rozdělovat na kratší časové úseky. V kolektivu je schopnost soustředění stále výrazně nižší.

Rodičům bylo doporučeno nadále procvičovat oblasti, ve kterých má Ondra oslabení, především grafomotoriku a schopnost soustředění. I přesto, že dosahuje ve všech oblastech dobrých výsledků, není ještě připravený na školu, proto se rodiče po poradě se školským poradenským zařízením a učitelkami rozhodli u Ondry pro odklad školní docházky. Rodiče zažádali o přijetí do přípravné třídy základní školy. Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení. Pozornost bude zaměřena především na rozvoj grafomotoriky, sluchové vnímání a zlepšení koncentrace pozornosti, která výrazně ovlivňuje Ondrovy výkony ve všech oblastech.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 2).

Daniel (5 let 2 měsíce)

Daniel vyrůstá v úplné rodině. Má starší sestru, která studuje střední školu. Matka působí velmi úzkostně a ke svému synovi se chová nepřiměřeně k jeho věku. Daniel mateřskou školu navštěvuje nepravidelně. V průměru dochází do mateřské školy 2x týdně, což se odráží na jeho schopnostech a dovednostech. Daniel je velmi hravé dítě, při plnění úkolů je nesoustředěný, činnosti je potřeba rozdělovat na kratší časové úseky, často zapomíná, co má dělat, opakovaně se ptá na zadání úkolu. Je potřeba ho vhodně motivovat.

Vstupní šetření

Daniel se rád účastní pohybových her, ale jeho pohyby jsou stále nekoordinované. V oblasti jemné motoriky je méně zručný, špatně stříhá (špatný sklon), při manipulaci s drobnými předměty je neobratný, což se projevuje i v sebeobsluze. Grafomotorický projev a kresba je na nízké úrovni. Špatně drží psací náčiní, příliš tlačí na tužku, nemá uvolněné zápěstí. Nerad kreslí, kresba je odbytá, bez detailů. Špatný grafomotorický projev se odráží i ve vizuomotorické koordinaci.

V oblasti zrakového vnímání se oslabení objevuje ve všech oblastech. Při rozlišování figury a pozadí má Daniel potíže najít daný obrázek, špatně se orientuje na stránce. Dělá mu potíže odlišit dvojice obrázků lišící se méně výrazným detailem i polohou. Bez pomoci nezvládne složit jednoduché puzzle, obrázky či tvary z více částí, dokreslit chybějící části v obrázku mu činí velké potíže. Je potřeba procvičovat i zrakovou paměť. Barvy nezná.

Oslabení se projevuje i ve vnímání času. Daniel nezvládne seřadit obrázky podle časové posloupnosti a popsat, co se stalo nejdříve, později a naposled, nechápe, co má dělat. S pomocí obrázků zvládne přiřadit činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer, ale činnosti obvyklé pro roční období nepřiradí. Ve dnech v týdnu se neorientuje.

Daniel nemá osvojeny základní pojmy související s určováním polohy v prostoru. Nejvíce mu dělají potíže pojmy vpředu, vzadu, hned před a hned za. Pravolevou orientaci na svém těle zvládá, ale v prostoru a na formátu mu to činí potíže.

Řeč je oslabena ve všech jazykových rovinách. Daniel má potíže s chápáním instrukcí, výkladů a sdělení. Vše je potřeba mu několikrát vysvětlit. Při popisu obrázku se neumí vyjadřovat ve větách, ale popisuje obrázek pouze slovy, je potřeba neustále mu klást otázky, jinak neví, co má říkat. Nedokáže sám interpretovat známou pohádku. Na otázku, zda zná nějakou pohádku, odpoví, že ne. Při běžném hovoru mluví v jednoduchých často

dysgramatických větách. Výslovnost je špatná, dochází na logopedii. Při rozhovoru často odpovídá na něco jiného, než na co se ho ptáme. Neumí smysluplně vyjádřit myšlenku, popsat situaci, vyjadřovat své názory a pocity. Odpovídá velmi jednoduchými větami nebo slovy, je potřeba neustále mu klást otázky, sám se nevyjádří.

Sluchové vnímání má výrazně oslabené. Daniel nevydrží naslouchat krátkému příběhu (pohádce). Když se ho zeptáme, o čem byl příběh, odpoví, že neví. Při rozlišování slov spíše hádá, bezvýznamové slabiky rozlišuje lépe. Nejvíce je oslabena sluchová analýza a syntéza. Nedokáže vyhledat rýmující se dvojice, určit počet slabik ve slově ani počáteční hlásku. Neví, na jaké písmeno začíná jeho jméno. Je potřeba procvičovat i sluchovou paměť a vnímání rytmu.

Daniel má osvojeny základní matematické pojmy, ale dělá mu potíže řazení předmětů podle velikosti (zvládne jen s dopomocí) a třídění předmětů podle barvy a tvaru, protože barvy ani základní geometrické tvary nezná. Základní početní představy je potřeba rozvíjet.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené oblasti
Hrubá motorika	➤ <i>pohybové hry, míčové hry, skoky do dálky, běh...</i>
Jemná motorika	➤ <i>konstruktivní, tvořivé a manipulativní hry</i> ➤ <i>nácvik správného držení nůžek a zdokonalování stříhání.</i>
Grafomotorika	➤ <i>nácvik správného úchopu držení tužky (trojhranné pastelky a tužky, vkládání kuličky papíru do ruky), zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Zrakové vnímání a paměť	➤ <i>rozlišování barev</i> ➤ <i>rozlišování figury a pozadí – Na bystrozrakého, Vidím, vidím, co ty nevidíš, Na koho myslím? Hledání obrázků, Zakrytý obrázek, Překrývající se obrázky</i> ➤ <i>zrková diferenciacie – třídění předmětů, stolní hry (loto, pexeso, domino atd.), vyhledávání hvězdiček, hledání rozdílů, pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakové diferenciacie</i>

	➤ zraková analýza a syntéza – puzzle, mozaiky, stavebnice, kreslení podle vzoru, dokreslování obrázků ➤ zraková paměť – Kimova hra, Poznej, co se ztratilo, Kdo chybí? Najdi správné obrázky, Umísti obrázky na stejné místo
Vnímání času	➤ řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období, hádanky
Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Povídání nad obrázky, Domeček s okny
Řeč	➤ vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, tvoření vět, doplňování vět, nesmyslné věty, malované čtení, povídání v komunitním kruhu
Sluchové vnímání a paměť	➤ naslouchání – Kde je budík? Zvonečku, zazvoň? Jakube, kde jsi? naslouchání a rozlišování zvuků z okolí, naslouchání pohádkám, příběhům a zážitkům, povídání v komunitním kruhu, reprodukce přečtené pohádky... ➤ sluchová diferenciacce – Co dělám? Na kukačku, Kdo tě volá? odlišování shodných a neshodných slov ➤ sluchová analýza a syntéza - Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku ➤ sluchová paměť – Na zvědavého, Byl jsem v Zoo a viděl jsem tam..., O čem byla pohádka ➤ vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmizace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...
Základní matematické schopnosti a dovednosti	➤ řazení – navlékání korálků, hry s kostkami, obrázky ➤ třídění – třídění obrázků, předmětů podle více kritérií ➤ početní představy – početní hry s předměty, přiřazování předmětů, obrázků k danému číslu, pracovní listy ➤ tvary – Co to je? Na tvary, vybarvování tvarů podle instrukcí, pracovní listy

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Po rozhovoru s matkou začal Daniel navštěvovat mateřskou školu pravidelně, což velmi pozitivně ovlivnilo jeho rozvoj. Zlepšil se i vztah matky k Danielovi, začala se chovat přiměřeně k jeho věku. Přestala ho oblékat a se vším mu pomáhat, začala ho učit samostatnosti, což mu velmi prospělo. Spolupráce s matkou byla dobrá, bylo vidět, že s Danielem doma pracuje a postupuje podle rad učitelek.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení ve všech oblastech. Zlepšila se pohybová koordinace, zručnost i obratnost. V oblasti jemné motoriky se zlepšila manipulace s předměty i střihání. Podařilo se navodit správný úchop držení psacího náčiní, tahy jsou plynulejší a zápěstí uvolněné. I nadále je však potřeba zařazovat uvolňovací cviky, aby došlo k zafixování úchopu a plynulému tahu. Grafomotorické prvky (zuby a smyčky) dělají Danielovi stále potíže, je potřeba je procvičovat. Na velkém formátu je již zvládne, ale na malém mu to stále činní potíže. Zlepšení nastalo také ve všech oblastech zrakového vnímání, ve vnímání času a vnímání prostoru. Došlo k rozvoji řeči ve všech jazykových rovinách. Zlepšila se výslovnost, stavba věty i schopnost vyjadřování. V oblasti sluchového vnímání se zlepšila schopnost naslouchání čtenému textu. Sluchovou diferenciaci i sluchovou analýzu a syntézu je potřeba nadále rozvíjet formou různých her se slovy. Daniel má stále potíže rozlišit podobná slova, bez pomoci nedokáže vyhledat rýmující se slova, nepozná počáteční hlásku slova. Určit počet slabik ve slově již zvládne s pomocí vytleskávání. Zlepšila se sluchová paměť i vnímání rytmu. Základní matematické schopnosti a dovednosti jsou na dobré úrovni, přiměřeně rozvinuty jeho věku. Geometrické tvary se mu ale stále pletou.

I přesto, že zlepšení nastalo v několika oblastech, je potřeba nadále dané oblasti procvičovat a rozvíjet, protože nejsou rozvinuty přiměřeně k jeho věku a jejich oslabení by ve školním věku mělo za následek obtíže při nácviu čtení a psaní. Vzhledem k tomu, že je Daniel narozen v červenci a ještě není dostatečně zralý a připravený na školu, rodiče se rozhodli na základě doporučení školského poradenského zařízení a učitelek, zažádat o odklad školní docházky. Rodičům bylo doporučeno využít získaný čas k rozvoji oslabených oblastí a cíleně s Danielem pracovat. Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 3).

Tadeáš (5 let 7 měsíců)

Tadeáš vyrůstá v úplné rodině. Má starší sestru, která navštěvuje třetí třídu základní školy. Tadeáš je hodně živé a hravé dítě. Jeho koncentrace pozornosti je velmi nízká, často střídá činnosti. Při organizovaných činnostech nespolupracuje. Nechce cvičit, účastnit se kolektivních her, zpívat ani recitovat básničky. Když má sedět u stolu, neustále od něho odbíhá, střídá polohy, hraje si s prsty, s předměty na stole apod. Je stále v pohybu, nevydrží sedět ani stát na jednom místě, neustále se přemísťuje, poskakuje, odbíhá k hračkám atd. Je pro něho velmi těžké soustředit se na práci a dokončit ji. Je potřeba ho neustále motivovat. V předchozím roce bylo rodičům doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu s podezřením na ADHD. Zprávu z pedagogicko-psychologické poradny nám rodina neukázala. Vyšetření prokázalo, že se o ADHD nejedná.

Vstupní šetření:

Tadeáš nevyhledává organizované kolektivní pohybové hry, nejraději má hry, ve kterých se běhá a skáče. Jeho pohyby jsou ale stále nekoordinované a má špatné držení těla. V oblasti jemné motoriky nemá výrazné potíže, zvládá manipulaci s drobnými předměty i střihání nůžkami, ale výrazné oslabení se projevuje v kresbě a grafomotorickém projevu. Špetkový úchop není stále zafixovaný, tužka nemá správný sklon, tahy nejsou plynulé a zápěstí není uvolněné. Oslabení se projevuje také ve vizuomotorické koordinaci.

V oblasti zrakového vnímání nemá Tadeáš výrazné potíže. Zvládne vyhledat tvar na pozadí i v prostoru, odlišit dvojice lišící se detailem i polohou, poskládat obrázek z několika částí i doplnit chybějící části v obrázku. Zrakové vnímání má na odpovídající úrovni jeho věku. V této oblasti je potřeba procvičovat zrakovou paměť, kterou má mírně oslabenou.

Vnímání času nemá ještě dostatečně rozvinuté. Tadeáš zvládne s minimální pomocí seřadit obrázky podle časové posloupnosti, umí říci, co se stalo nejdříve, potom a nakonec. S vizuální podporou zvládne přiřadit činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer, ale roční období nerozlišuje a jen s velkou pomocí k nim zvládne přiřadit správný obrázek. Ve dnech v týdnu se neorientuje.

Tadeáš ještě nemá dostatečně osvojeny pojmy související s určováním polohy v prostoru. Pravolevou orientaci je potřeba procvičovat. Na svém těle určí, která strana je pravá a levá, ale v prostoru a na formátu mu to činí velké potíže.

V oblasti řeči má Tadeáš výrazně oslabeny všechny jazykové roviny. Slovní zásobu nemá přiměřenou věku. Nedokáže smysluplně popsat, co je na obrázku. Při popisu se neumí vyjadřovat ve větách, popisuje obrázek pouze slovně. Je potřeba neustále mu klást otázky, sám nedokáže hovořit. Nezvládne interpretovat známou pohádku ani vyjadřovat své názory, pocity apod. Při rozhovoru používá jednoduché často dysgramatické věty. Výslovnost je velmi špatná, není mu rozumět. I přesto že druhým rokem navštěvuje logopeda, jeho pokroky jsou minimální. Pokud se jeho řečový projev nezlepší, bude z důvodu špatné výslovnosti nutný odklad školní docházky.

Oslabení se objevuje také ve všech oblastech sluchového vnímání. Tadeáš nevydrží naslouchat krátkému příběhu ani pohádce, nedokáže interpretovat děj vyslechnuté pohádky. Při rozlišování slov mu dělají potíže především slova lišící se délkou. V oblasti sluchové analýzy a syntézy nezvládne vyhledat rýmující se dvojice, dělá mu potíže určit počet slabik ve slově a správně je vytleskat, neumí určit první hlásku ve slově, ani u svého jména. Oslabena je i sluchová paměť a vnímání rytmu.

Tadeáš má osvojeny základní matematické pojmy, zvládne seřadit předměty podle velikosti, ale potíže mu dělá třídění podle více kritérií a určování základních geometrických tvarů, pozná jen kruh. Základní početní představy má přiměřeně rozvinuty.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené funkce
Hrubá motorika	➤ <i>pohybové hry, míčové hry, skoky do dálky, běh...</i>
Grafomotorika	➤ <i>zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Zrakové vnímání a paměť	➤ <i>Zraková paměť – Kimova hra, Poznej, co se ztratilo, Kdo chybí? Najdi správné obrázky, Umísti obrázky na stejné místo, Překreslování zakrytého obrázku</i>
Vnímání času	➤ <i>řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období, hádanky</i>
Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ <i>Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Domeček s okny, Povídání nad obrázky,</i>

Řeč	➤ vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, tvoření vět, doplňování vět, nesmyslné věty, malované čtení, povídání v komunitním kruhu
Sluchové vnímání a paměť	➤ naslouchání – Kde je budík? Zvonečku, zazvoň? Jakube, kde jsi? naslouchání a rozlišování zvuků z okolí, naslouchání pohádkám, příběhům a zážitkům, povídání v komunitním kruhu, reprodukce přečtené pohádky... ➤ sluchová diferenciacie – Co dělám? Hra s krabičkami, Na kukačku, Kdo tě volá? odlišování shodných a neshodných slov ➤ sluchová analýza a syntéza - Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku ➤ sluchová paměť – Na zvědavého, Byl jsem v Zoo a viděl jsem tam..., O čem byla pohádka ➤ vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmizace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...
Základní matematické schopnosti a dovednosti	➤ třídění - třídění obrázků, předmětů podle více kritérií (především podle barvy a tvaru) ➤ tvary - Co to je? Na tvary, vybarvování tvarů podle instrukcí, pracovní listy

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Tadeáš měl zpočátku velké potíže se soustředěním, jeho koncentrace pozornosti byla velmi nízká. Práce v malé skupině vedla ke zlepšení jeho schopnosti soustředění. Tadeáš již zvládne dokončit úkol, neodbíhá od činnosti. Zvládne sedět v klidu a soustředit se na práci. Úkoly již není potřeba rozdělovat na kratší časové úseky.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení téměř ve všech oblastech. Tadeáš se začal účastnit organizovaných kolektivních pohybových her, zlepšila se jeho koordinace pohybů a držení těla. Došlo k zafixování správného držení psacího náčiní a rozvoji grafomotoriky.

Z grafomotorických prvků je potřeba nadále procvičovat smyčky, které na velkém formátu již zvládá, na malém mu činí potíže. Tužka již má správný sklon a pohyby jsou plynulé. Zlepšila se zraková paměť. K pokroku došlo také ve vnímání času. Tadeáš již zvládne seřadit bez pomoci obrázky podle časové posloupnosti a činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer. Přiřadit činnosti obvyklé pro roční období mu stále činí velké potíže, zvládne pouze s vizuální podporou. Orientaci ve dnech v týdnu je potřeba nadále procvičovat. Základní pojmy související s určováním prostoru má dostatečně osvojeny, pravolevou orientaci v prostoru a na formátu je potřeba procvičovat. V oblasti řeči nedošlo k příliš výraznému pokroku. Tadeáš má stále velmi špatnou výslovnost. Odpovídá spíše slovy nebo v jednoduchých větách. Nadále mu činí potíže smysluplně popsat obrázek, vyjádřit myšlenku, pocity, popsat události a adekvátně odpovídat na otázky. V listopadu jsem žádala rodiče, zda by mi neposkytl materiály, které dostávají od logopeda, ale bohužel jsem do této doby žádné materiály ani informace neobdržela. K velkému pokroku nedošlo ani v oblasti sluchového vnímání. Tadeáš má nadále potíže s nasloucháním. Při četbě pohádky nezvládne bez pomoci reprodukovat přečtený text. Vnímání mluvené slovo mu dělá velké potíže. Sluchová diferenciaci i sluchová analýza a syntéza je výrazně oslabena, špatně rozlišuje podobná slova, vyhledat rýmující se dvojice zvládne jen s velkou pomocí a nedokáže určit počáteční hlásku slova. Počet slabik ve slově již určit zvládne, ale musí si pomáhat vytleskáváním. Sluchová paměť je také stále oslabena. Vnímání rytmu se zlepšilo. Základní matematické schopnosti a dovednosti měl Tadeáš na dobré úrovni, ale neznal základní geometrické tvary, které nyní dokáže určit, ale je potřeba nadále je procvičovat.

Rodičům bylo doporučeno, aby s Tadeášem více komunikovali, četli mu pohádky, vyprávěli příběhy, rozvíjeli jeho řečové schopnosti, učili ho naslouchat mluvenému slovu. Řeč a sluchové vnímání má stále velmi oslabené, proto je potřeba se na tyto dvě oblasti hodně zaměřit a rozvíjet je, aby neměl ve škole potíže se čtením a psaním. Nepatrný pokrok v obou oblastech byl do určité míry způsoben i tím, že rodiče neměli zájem spolupracovat. Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení. Tadeáš byl v prosinci na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, psycholog rodičům doporučil odklad školní docházky z důvodu nedostatečně rozvinuté řeči a sluchového vnímání.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 4).

Martin (5 let 9 měsíců)

Martin je slovenské národnosti, vyrůstá v úplné rodině a má mladšího sourozence, kterému je 2,5 let. Doma hovoří slovensky, ale českému jazyku dobře rozumí. V mateřské škole hovoří velmi málo převážně slovensky. Martin je tiché dítě. Nevyhledává společnost svých vrstevníků a nejraději si hraje sám. V kolektivu se příliš neprojevuje, mluví potichu, není ho vůbec slyšet. Často si povídá sám pro sebe. Na svůj věk má nepřiměřené emoční reakce. Je citlivý a úzkostný. Rád pracuje, je snaživý a má radost z úspěchu.

Vstupní šetření

Při pohybu je patrná neobratnost a nekoordinovanost pohybu. Neobratnost se projevuje i v oblasti jemné motoriky. Martin není příliš zručný, velmi špatně stříhá a má potíže při manipulaci s drobnými předměty (např. s navlékáním korálků). Nevyhledává stolní ani manipulativní hry, což souvisí i s jeho neobratností a zručností. Kresba a grafomotorický projev také neodpovídá věku. Špetkový úchop je sice navozený, ale je potřeba zařazovat uvolňovací cviky a grafomotorické prvky, aby došlo k rozvoji. Tato oblast je hodně oslabena. Oslabení se projevuje i ve vizuomotorické koordinaci.

Zrakové vnímání i paměť má Martin na dobré úrovni ve všech oblastech.

Vnímání času nemá ještě dostatečně rozvinuté. Martin zvládne s minimální pomocí seřadit obrázky podle časové posloupnosti a pojmenovat, co se stalo nejdříve, později a naposled. S pomocí obrázků zvládne přiřadit činnosti typické pro ráno, poledne, odpoledne a večer, ale činnosti typické pro roční období přiřadit nezvládne. Ve dnech v týdnu se neorientuje.

Martin již má osvojeny základní pojmy související s určováním polohy v prostoru, ale pravolevou orientaci dosud nezvládá. Pravou a levou stranu neurčí na svém těle, v prostoru ani na formátu.

V oblasti řeči je patrné oslabení ve všech jazykových rovinách. Tím, že Martin příliš nevyhledává kolektivní hry a s nikým v mateřské škole nekomunikuje, nerozvíjí se jeho aktivní slovní zásoba. Má potíže smysluplně se vyjadřovat, při rozhovoru je třeba neustále klást otázky, neumí sám souvisle hovořit a vyjádřit svůj názor, ani své pocity a přání. Neumí interpretovat pohádku, tvrdí, že žádnou nezná. Při rozhovoru používá velmi jednoduché věty. V kolektivu se téměř neprojevuje, nerad mluví před ostatními.

V oblasti sluchového vnímání se oslabení projevuje ve všech oblastech, především však ve sluchové diferenciaci a sluchové analýze a syntéze. Sluchovou paměť má přiměřeně rozvinutou. Vnímání rytmu je potřeba rozvíjet.

Martin má osvojeny základní matematické pojmy, zvládne řadit a třídit předměty (obrázky) podle více kritérií a zná základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník), které umí vyhledat i v prostrou. Základní početní představy má také přiměřeně rozvinuté.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené oblasti
Hrubá motorika	➤ <i>pohybové hry, míčové hry, skoky do dálky, běh...</i>
Jemná motorika	➤ <i>konstruktivní, tvořivé a manipulativní hry</i> ➤ <i>nácvik správného držení nůžek a zdokonalování stříhání.</i>
Grafomotorika	➤ <i>zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Vnímání času	➤ <i>řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období, hádanky</i>
Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ <i>Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Povídání s obrázky</i>
Řeč	➤ <i>vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, tvoření vět, doplňování vět, malované čtení, povídání v komunitním kruhu,</i>
Sluchové vnímání a paměť	➤ <i>naslouchání – naslouchání pohádkám, příběhům a jejich reprodukce, povídání v komunitním kruhu</i> ➤ <i>sluchová diferenciacie – Co dělám? Na kukačku, Kdo tě volá? odlišování shodných a neshodných slov</i> ➤ <i>sluchová analýza a syntéza – Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku</i>

	➤ vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmizace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...
--	---

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Martinovi velmi pomohla práce v malém kolektivu. Začal se aktivně účastnit kolektivních her a našel si kamarády, což pozitivně ovlivnilo jeho emoční reakce i rozvoj řeči. Spolupráce s rodiči byla velmi dobrá, což také přispělo k celkovému rozvoji.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení ve všech oblastech. Výrazně se zlepšily jeho motorické schopnosti. Martinovi pohyby jsou již koordinované, zlepšila se jeho obratnost a zručnost. V oblasti kresby a grafomotoriky také došlo ke zlepšení. Špetkový úchop je již zafixovaný, ale tahy tužky nejsou plynulé a zápěstí není dostatečně uvolněné. Vyvíjí přílišný tlak na tužku. Je potřeba nadále zařazovat uvolňovací cviky. Z grafomotorických prvků je potřeba procvičovat smyčky, které Martinovi na malém formátu dělají stále potíže. Kresba již odpovídá věku. Zlepšila se i vizuomotorická koordinace. K méně výraznému pokroku došlo ve vnímání času a prostoru. Martin má stále potíže přiřadit činnosti typické pro roční období a s orientací ve dnech v týdnu. Obtíže přetrvávají i v určování pravolevé orientace, kterou je potřeba nadále procvičovat. V oblasti řeči došlo k výraznému pokroku. Rozšířila se jeho aktivní slovní zásoba, začal komunikovat s ostatními dětmi, zapojovat se do rozhovorů, vyjadřovat se ve složitějších a smysluplných větách. Dokáže vyjádřit svůj názor a své pocity, což mu dříve činilo velké potíže. Na rozvoj řeči měla velký vliv práce v malých skupinách, kde začal komunikovat s ostatními dětmi a aktivně se zapojovat do rozhovorů. Zlepšení nastalo i u sluchového vnímání, především u sluchové analýzy a syntézy. Martin již bez problémů zvládne určit počet slabik ve slově, vyhledá rýmující se dvojice a určí počáteční hlásku slova. Určit poslední souhlásku mu ještě činní potíže, zvládne jen u některých slov. Zlepšilo se i naslouchání, sluchová diferenciaci a vnímání rytmu.

Rodičům bylo doporučeno nadále rozvíjet především grafomotoriku, aby došlo k plynulému tahu a uvolnění zápěstí. Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 5).

Kristýna (5 let 11 měsíců)

Kristýna je ruské národnosti, vyrůstá v bilingvní rodině a má dvě starší sestry, které navštěvují základní školu. V mateřské škole hovoří převážně česky, téměř všemu rozumí, jen některá slova jí dělají stále potíže. Kristýna je společenská, ráda pracuje a hraje kolektivní hry. Její schopnosti a dovednosti, ale v některých oblastech nedosahují úrovně jejího věku. Z pozorování je patrné, že se jí doma rodiče příliš nevěnují, hodně času tráví se svými sestrami.

Vstupní šetření

Kristýna ráda hraje pohybové i kolektivní hry, ráda tancuje, běhá, skáče a její pohyby jsou již koordinované a plynulé. Jemnou motoriku, grafomotoriku a vizuomotorickou koordinaci, je potřeba stále procvičovat. Kristýna nemá zafixovaný správný úchop, při kresbě je patrný přítlak na tužku, držení tužky nemá správný sklon. Je potřeba zařazovat uvolňovací cviky a grafomotorické prvky.

V oblasti zrakového vnímání se oslabení projevuje ve všech oblastech. Kristýna má potíže s rozlišováním figury a pozadí, s rozlišováním předmětů lišících se méně výrazným detailem a polohou, dělá jí potíže poskládat obrázek z několika částí i doplnit chybějící části v obrázku. Barvy nezná, všechny označuje jako červená. Zrakovou paměť má přiměřeně rozvinutou.

V oblasti vnímání času má výrazné oslabení. Kristýna nedokáže bez pomoci seřadit obrázky podle časové posloupnosti ani pojmenovat, co se stalo nejdříve, později a naposled. S vizuální podporou zvládne přiřadit činnosti typické pro ráno, poledne, odpoledne a večer, ale roční období nerozlišuje a nedokáže k nim vyhledat typické znaky. Neorientuje se ve dnech v týdnu.

Kristýna zná základní pojmy související s určováním polohy v prostoru, ale nemá je dostatečně osvojeny. Pravolevou orientaci nezvládá. Pravou a levou stranu neurčí na vlastním těle, v prostoru ani na formátu.

V oblasti řeči má oslabení ve všech jazykových rovinách, což do jisté míry souvisí i s tím, že vyrůstá v bilingvní rodině. Kristýna má občas potíže s porozuměním instrukcím a výkladu. Pokud je jí něco vysvětlováno, dlouho jí trvá, než pochopí, co se po ní chce. Často působí, že nerozumí i přesto, že český jazyk ovládá dobře. Nemá přiměřenou slovní zásobu, což ovlivňuje i její celkový řečový projev. Některá slova v češtině nemá ještě

dostatečně osvojena. Kristýna se vyjadřuje spíše v jednoduchých větách, neumí smysluplně popsat obrázek, situaci, své pocity a názory. V řečovém projevu neužívá všechny slovní druhy a stavba věty bývá často dysgramatická, což opět souvisí s tím, že nemá dostatečně osvojen český jazyk. Při rozhovoru často odpovídá na něco jiného, než na co se jí ptáme.

V oblasti sluchového vnímání má Kristýna výrazně oslabenou sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. S rozlišováním podobných slov má velké potíže, nezvládne vyhledat rýmující se dvojice ani určit počáteční hlásku ve slově. Učit počet slabik ve slově zvládne jen s velkou dopomocí. Oslabena je i sluchová paměť a vnímání rytmu.

Kristýna ještě nemá dostatečně osvojeny základní matematické pojmy, dělá ji potíže třídění podle více kritérií, především podle barvy a tvaru, protože ani barvy, ani tvary nezná. Početní představy je potřeba rozvíjet.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené oblasti
Jemná motorika	➤ <i>konstruktivní, tvořivé a manipulativní hry</i> ➤ <i>nácvik správného držení nůžek a zdokonalování stříhání.</i>
Grafomotorika	➤ <i>zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Zrakové vnímání a paměť	➤ <i>rozlišování barev</i> ➤ <i>rozlišování figury a pozadí – Na bystrozrakého, Vidím, vidím, co ty nevidíš, Na koho myslím? Hledání obrázků, Zakrytý obrázek, Překrývající se obrázky</i> ➤ <i>zraková diferenciacie – třídění předmětů lišících se méně výrazným detailem, stolní hry, hledání rozdílů (pracovní listy)</i> ➤ <i>zraková analýza a syntéza – puzzle, mozaiky, stavebnice, kreslení podle vzoru, dokreslování obrázků</i>
Vnímání času	➤ <i>řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období, hádanky</i>
Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ <i>Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Domeček s okny, Povídání nad obrázky,</i>

Řeč	➤ vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, tvoření vět, doplňování vět, nesmyslné věty, malované čtení, povídání v komunitním kruhu
Sluchové vnímání a paměť	➤ naslouchání – Kde je budík? Zvonečku, zazvoň? Jakube, kde jsi? naslouchání a rozlišování zvuků z okolí, naslouchání pohádkám, příběhům a zážitkům, povídání v komunitním kruhu, reprodukce přečtené pohádky... ➤ sluchová diferenciacce – Co dělám? Hra s krabičkami, Na kukačku, Kdo tě volá? odlišování shodných a neshodných slov ➤ sluchová analýza a syntéza - Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku ➤ sluchová paměť – Na zvědavého, Byl jsem v Zoo a viděl jsem tam..., O čem byla pohádka ➤ vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmizace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...
Základní matematické schopnosti a dovednosti	➤ pojmy – porovnávání obrázků, hry s kostkami, porovnávání skupiny předmětů ➤ řazení - navlékání korálků, hry s kostkami, obrázky apod. ➤ třídění - třídění obrázků, předmětů podle více kritérií (především podle barva a tvaru) ➤ početní představy – početní hry s předměty, přiřazování předmětů, obrázků k danému číslu, pracovní listy ➤ tvary - Co to je? Na tvary, vybarvování tvarů podle instrukcí, pracovní listy

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Kristýna velmi ráda pracuje. Je snaživá, ráda chválená. Pochvala ji velmi motivuje. Spolupráce s rodiči byla dobrá, což velmi pozitivně ovlivnilo rozvoj jednotlivých oblastí.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení ve všech oblastech. Zlepšila se jemná motorika, grafomotorika i vizuomotorická koordinace. Kristýna již má zafixovaný správný úchop držení psacího náčiní, ruka je uvolněná a tahy jsou plynulé. Z grafomotorických prvků je potřeba nadále procvičovat smyčky, které Kristýně na malém formátu stále činní potíže, ale na velkém je již zvládá. Výrazné zlepšení nastalo v oblasti zrakového vnímání. Základní barvy již pozná, bez potíží vyhledá tvar na pozadí, rozliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem i polohou, složí puzzle, obrázky z několika částí a doplní chybějící části v obrázku. Zrakovou paměť měla Kristýna přiměřeně rozvinutou věku, zůstala na stejné úrovni. V oblasti vnímání času měla velké potíže, ale i zde nastalo zlepšení. Kristýna již zvládne s minimální pomocí seřadit obrázky podle časové posloupnosti a říci, co se stalo nejdříve, potom a naposledy, vyjmenovat činnosti typické pro ráno, poledne, odpoledne a večer, ale činnosti typické pro roční období přiřadí pouze s vizuální podporou. Začíná se orientovat ve dnech v týdnu. Kristýna již má dostatečně osvojeny základní pojmy související s určováním prostoru, ale pravolevou orientaci stále nezvládá. Neumí určit pravou a levou stranu na vlastním těle, ani na formátu a v prostoru (spíše hádá). V oblasti řeči došlo k výraznému pokroku ve všech jazykových rovinách. Zlepšila se aktivní slovní zásoba, porozumění instrukcím. Kristýnka již dokáže smysluplně popsat, co je na obrázku, vyjádřit své názory, myšlenky, pocity a popsat různé situace a události. V řečovém projevu užívá všechny slovní druhy, zlepšila se gramatická stavba vět. Adekvátně odpovídá na otázky. V oblasti sluchového vnímání má stále potíže se sluchovou diferenciací a sluchovou analýzou a syntézou. Dělá ji potíže rozlišit podobná slova, vyhledat rýmující se dvojice a určit počáteční hlásku slova. Určit počet slabik ve slově již zvládne, ale musí si pomáhat vytleskáváním. Potíže jí dělají především jednoslabičná slova. Vnímání rytmu je nadále potřeba rozvíjet. Zlepšila se schopnost naslouchání i sluchová paměť. Základní matematické schopnosti a dovednosti již má přiměřeně rozvinuté.

Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení. Pozornost bude zaměřena především na rozvoj vnímání času, sluchové vnímání a vnímání rytmu.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 6).

Eliška (5 let 5 měsíců)

Eliška vyrůstá v neúplné sociálně slabší rodině. Má tři starší sestry, které navštěvují základní školu a jednoho mladšího bratra, kterému je půl roku. Eliška je snaživá, ale její inteligence je průměrná až podprůměrná, což se odráží v jejich schopnostech a dovednostech. Z dlouhodobého pozorování je patrné, že Eliška doma nemá dostatek podnětů pro svůj rozvoj. Matka se jí příliš nevěnuje, starají se o ni převážně sestry. Při zadávání úkolů je potřeba individuálně ji vysvětlit, co má dělat. Opakovaně se ptá na zadání úkolu a při plnění je patrné, že po chvíli neví, co má dělat. Při práci je potřeba vhodně ji motivovat. Nevydrží dlouho u jedné činnosti, odbíhá od jedné činnosti k druhé.

Vstupní šetření

Eliška má dobře rozvinutou hrubou motoriku, její pohyby jsou koordinované, plynulé a obratné. V oblasti jemné motoriky také nemá výraznější oslabení, pouze je potřeba zdokonalovat manipulaci s nůžkami. Eliška má navozený správný úchop, ale při kresbě je patrné, že nemá dostatečně uvolněné zápěstí, příliš tlačí na tužku a tahy nejsou plynulé, což se odráží i v grafomotorickém projevu a vizuomotorické koordinaci.

V oblasti zrakového vnímání má Eliška potíže s vyhledáváním tvaru na pozadí, rozlišováním obrázků (předmětů) lišících se méně výrazným detailem či polohou a také ji dělá problémy složit puzzle, dřevěné kostky či mozaiky podle vzoru i doplnit chybějící části v obrázku. Zrakovou paměť je potřeba procvičovat formou různých her a činností.

Oslabení se projevuje i v oblasti vnímání času. Eliška dokáže jen s velkou pomocí seřadit obrázky podle časové posloupnosti a vysvětlit, co se stalo nejdříve, později a naposled. Je patrné, že nechápe, co se po ní chce i po opakovaném vysvětlení. S vizuální podporou zvládne přiřadit obvyklé činnosti pro ráno, poledne, odpoledne a večer. Roční období nerozlišuje a nedokáže k nim přiřadit obvyklé činnosti. Ve dnech v týdnu se neorientuje.

Eliška nemá dostatečně osvojeny pojmy související s určováním polohy v prostoru. Největší potíže jí dělají pojmy vpředu, vzadu, předposlední, hned před a hned za. Pravou a levou stranu neumí určit na vlastním těle, v prostoru ani na formátu. Pravolevou orientaci je potřeba procvičovat formou různých her.

V oblasti řeči nemá Eliška výrazné potíže. Řeči běžného hovoru rozumí, ale někdy má potíže s pochopením instrukcí, opakovaně se ptá, co má dělat. Při rozhovoru často odpovídá na něco jiného, než na co se jí ptáme, což do velké míry souvisí s její inteligencí. Slovní zásobu má přiměřenou věku, umí vyjadřovat své názory, pocity i popsat různé situace. Popis je ale velmi jednoduchý. Dokáže s pomocí interpretovat známou pohádku, popsat, co je na obrázku. Mluví ve větách i souvětích, gramaticky správně.

Eliška má oslabeny všechny oblasti sluchového vnímání. Potíže má s nasloucháním mluvenému slovu, s rozlišováním podobných slov, nezvládne vyhledat rýmující se dvojice a určit počáteční hlásku slova. Počet slabik ve slově určí jen s velkou pomocí. Oslabena je i sluchová paměť a vnímání rytmu.

Eliška nemá dostatečně osvojeny základní matematické pojmy, dělá jí potíže řazení předmětů podle velikosti a třídění předmětů podle více kritérií. Základní geometrické tvary nerozlišuje, pozná jen kruh. Základní početní představy nemá dostatečně rozvinuté.

Program nácviku oslabených oblastí

Oslabené oblasti	Náměty a aktivity rozvíjející oslabené oblasti
Jemná motorika	➤ <i>zdokonalování stříhání.</i>
Grafomotorika	➤ <i>zařazování grafomotorických prvků a uvolňovacích cviků,</i>
Vizuomotorická koordinace	➤ <i>kutálení míče, házení míče na cíl, Automobilový závod, Slalom, Bludiště, jednotažné cviky, Logiko</i>
Zrakové vnímání a paměť	➤ <i>rozlišování figury a pozadí – Na bystrozrakého, Vidím, vidím, co ty nevidíš, Na koho myslím? Hledání obrázků, Zakrytý obrázek, Překrývající se obrázky</i> ➤ <i>zraková diferenciacce – třídění předmětů a obrázků, stolní hry, hledání rozdílů (pracovní listy)</i> ➤ <i>zraková analýza a syntéza – puzzle, mozaiky, stavebnice, kreslení podle vzoru, dokreslování obrázků</i> ➤ <i>zraková paměť – Kimova hra, Poznej, co se ztratilo, Kdo chybí? Najdi správné obrázky, Umísti obrázky na stejné místo</i>
Vnímání času	➤ <i>řazení obrázků podle časové posloupnosti, denní činnosti, roční období, hádanky</i>

Vnímání prostoru a prostorové představy	➤ <i>Rozcvička, Nahoře, dole, vpravo, vlevo, Ukrytý předmět, Domeček s okny, Povídání nad obrázky</i>
Řeč	➤ <i>vyprávění s obrázky, vyprávění pohádek, vyprávění zážitků, tvoření vět, doplňování vět, nesmyslné věty, malované čtení, povídání v komunitním kruhu</i>
Sluchové vnímání a paměť	➤ <i>naslouchání – Kde je budík? Zvonečku, zazvoň? Jakube, kde jsi? naslouchání a rozlišování zvuků z okolí, naslouchání pohádkám, příběhům a zážitkům, povídání v komunitním kruhu, reprodukce přečtené pohádky...</i> ➤ <i>sluchová diferenciacce – Co dělám? Hra s krabičkami, Na kukačku, Kdo tě volá? odlišování shodných a neshodných slov</i> ➤ <i>sluchová analýza a syntéza - Rýmování s obrázky, Kdo se se mnou rýmuje, Najdi rým, Slabiková cvičení, Najdi správnou kartičku, Krátké, delší, nejdelší, Určování počáteční hlásky, Kdo tu je, kdo se na D jmenuje, Co do řady nepatří, Na lodičku</i> ➤ <i>sluchová paměť – Na zvědavého, Byl jsem v Zoo a viděl jsem tam..., O čem byla pohádka</i> ➤ <i>vnímání rytmu – vytleskávání slov, písniček, rytmižace s hudebními nástroji, tanečky na známé písničky...</i>
Základní matematické schopnosti a dovednosti	➤ <i>pojmy – porovnávání obrázků, hry s kostkami, porovnávání skupiny předmětů</i> ➤ <i>řazení – navlékání korálků, hry s kostkami, obrázky apod.</i> ➤ <i>třídění – třídění obrázků, předmětů podle více kritérií</i> ➤ <i>početní představy – početní hry s předměty, přiřazování předmětů, obrázků k danému číslu, pracovní listy</i> ➤ <i>tvary – Co to je? Na tvary, vybarvování tvarů podle instrukcí, pracovní listy</i>

Program nácviku obsahuje náměty a aktivity vycházejí z diagnosticko-reedukačního materiálu (viz příloha č. 1).

Výstupní šetření

Eliška velmi ráda pracuje, ale dlouho nevydrží u zadané činnosti. Pokud ji úkol nebaví, nesnaží se a má potíže ho dokončit. Je potřeba ji vždy vhodně motivovat. Rodina

s námi nespolupracovala. Matka pro Elišku do školky nechodila, vyzvedávaly ji sestry nebo babička. Zadané úkoly na doma nikdy nepřinesla.

Výstupní šetření prokázalo zlepšení téměř ve všech oblastech. Eliška má dobře rozvinutou jemnou i hrubou motoriku. Zlepšila se grafomotorika i vizuomotorická koordinace. Správný úchop držení psacího náčiní je již zafixovaný, tahy jsou plynulé a zápěstí uvolněné. Z grafomotorických prvků jí dělají potíže smyčky, které je potřeba nadále procvičovat. Na velkém formátu je již zvládá, na malém jí to činní stále potíže. V oblasti zrakového vnímání nastalo také zlepšení. Eliška již zvládne bez problémů vyhledat tvar na pozadí, ale nadále má potíže odlišit shodné a neshodné dvojice lišící se detailem a vertikální polohou. Horizontální polohu rozlišuje dobře. U zrakové analýzy a syntézy přetrvávají potíže s doplňováním chybějících částí v obrázku, což souvisí s tím, že jí dělá problémy rozlišovat detaily. Zlepšila se i zraková paměť. V oblasti vnímání času má Eliška stále potíže seřadit obrázky podle časové posloupnosti (samostatně stále nezvládá, potřebuje dopomoc). Činnosti obvyklé pro ráno, poledne, odpoledne a večer již dokáže vyjmenovat i bez vizuální podpory, ale roční období stále nerozlišuje. S pomocí obrázků určí činnosti obvyklé pro léto a zimu. Ve dnech v týdnu se začíná orientovat. Pojmy související s určováním polohy v prostoru ještě nemá dostatečně osvojeny, potíže jí dělají především pojmy vpředu, vzadu, hned před a hned za. Pravolevá orientace jí dělá velké potíže. V oblasti řeči se zlepšilo vyjadřování. Zlepšení nastalo také v oblasti sluchového vnímání. Zlepšila se schopnost naslouchat mluvenému slovu. Eliška již lépe rozlišuje podobná slova, s pomocí zvládne vyhledat rýmující se dvojice, ale určit počáteční hlásku jí stále činí velké potíže. Určit počet slabik ve slově již zvládne, ale musí si pomáhat vytleskáváním. Sluchovou paměť a vnímání rytmu je potřeba nadále rozvíjet. Základní matematické schopnosti a dovednosti má již přiměřeně rozvinuty, pouze přetrvávají potíže s určováním geometrických tvarů, pozná pouze kruh a čtverec.

Vzhledem k tomu, že se Elišce doma nikdo nevěnuje a její inteligence je průměrná až podprůměrná, je potřeba s ní intenzivně pracovat a snažit se maximálně rozvinout její schopnosti a dovednosti a umožnit jí tak co nejlepší start ve škole. Ve zbývajících měsících budou v rámci programu v mateřské škole nadále rozvíjeny oblasti, ve kterých se projevuje oslabení. Pozornost bude zaměřena především na rozvoj vnímání času, řeč, sluchové vnímání a paměť.

Výsledky ze vstupního a výstupního šetření jsou zaznamenány v příloze (viz příloha č. 7).

4.5 Závěr šetření

Cílem výzkumu bylo pomocí diagnostického testu zpracovaného na základě analýzy odborné literatury odhalit deficity v dílčích funkcích u vybraného vzorku dětí a ověřit, zda cíleným a systematickým cvičením došlo k rozvoji oslabených oblastí. Na začátku měsíce září byla vybrána skupina patnácti dětí, které měly v následujícím roce nastoupit do základní školy a jejichž rodiče souhlasili se zařazením svého dítěte do výzkumného šetření. Těmto dětem byl v průběhu měsíce září a října zadán vstupní test, který měl odhalit deficity v jednotlivých oblastech. Z patnácti dětí bylo vybráno šest dětí, které měly výrazné oslabení v několika oblastech a s těmi se po dobu tří měsíců cíleně a systematicky pracovalo. V únoru byl dětem zadán kontrolní test a bylo vyhodnoceno, zda program, který byl individuálně sestaven pro jednotlivé děti, vedl k rozvoji a zlepšení oslabených oblastí.

Prvním dílčím cílem bylo zpracovat na základě analýzy odborné literatury a vlastních zkušeností diagnosticko-reedukační materiál obsahující diagnostický test a soubor námětů a aktivit rozvíjející jednotlivé oblasti. Tento cíl byl splněn před začátkem školního roku, kdy byly analyzovány oblasti, které je potřeba v předškolním věku rozvíjet, aby dítě nemělo ve škole potíže s nácviem čtení, psaní a počítání a byl vytvořen soubor námětů a aktivit, který povede k rozvoji oslabených oblastí. Jednalo se o tyto oblasti: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorická koordinace, zrakové vnímání a paměť, vnímání času, vnímání prostoru a prostorové představy, sluchové vnímání a paměť, základní matematické schopnosti a dovednosti.

Druhým dílčím cílem bylo pomocí sestaveného diagnostického testu vyhledat děti, u kterých se projevuje výrazné oslabení v několika oblastech. Tento cíl byl splněn v průběhu měsíce září a října. Bylo vybráno šest dětí, které byly zařazeny do programu nácviku oslabených oblastí. Jednalo o tyto děti: Ondra, Daniel, Tadeáš, Martin, Kristýna, Eliška.

Třetím dílčím cílem bylo vytvořit pro každé dítě program nácviku (reedukační cvičení) zaměřený na rozvoj oslabených oblastí podle souboru námětů a aktivit, který byl sestaven před zahájením výzkumného šetření. Tento cíl byl splněn na konci měsíce října, kdy byly zhodnoceny výsledky, kterých děti dosáhly ve vstupním šetření a pro každé dítě byl sestaven program vycházející z jeho individuálních schopností a dovedností. Podle tohoto programu se s dětmi po dobu tří měsíců skupinově i individuálně pracovalo.

Čtvrtým dílčím cílem bylo vyhodnotit, zda program nácviku vedl k rozvoji oslabených oblastí. Tento cíl byl splněn v průběhu měsíce února, kdy byl dětem zadán kontrolní test a vyhodnoceno, ve kterých oblastech nastalo zlepšení a které oblasti je nadále potřeba rozvíjet.

U Ondry vstupní šetření prokázalo oslabení především v oblasti grafomotoriky, vizuomotorické koordinace, vnímání času a sluchovém vnímání. V ostatních oblastech měl méně výrazné oslabení. Nejlépe rozvinutou měl oblast vnímání prostrou a prostorové představy a základní matematické schopnosti a dovednosti. Ondra měl také velké potíže v soustředění, což ovlivňovalo jeho celkový výkon. Do programu nácviku oslabených oblastí byly tedy zařazeny náměty a aktivity rozvíjející především grafomotoriku, vizuomotorickou koordinaci, vnímání času a sluchové vnímání. Pozornost byla zaměřena i na zlepšení schopnosti soustředění. Po třech měsících, během kterých se s Ondrou pracovalo, nastalo ve všech oblastech zlepšení. Mírné oslabení přetrvává v grafomotorice (ruka stále není uvolněná, tahy nejsou plynulé) a sluchovém vnímání, konkrétně ve sluchové analýze a syntéze, kde má Ondra ještě potíže s rozlišováním počátečních hlásek a určením poslední souhlásky ve slově. Při individuální práci se výrazně zlepšila i jeho schopnost soustředění. V kolektivu však potíže přetrvávají. Ondra se při práci ve skupině nesoustředí, dělá chyby z nepozornosti, nepřemýšlí nad úkolem a věnuje se jiným činnostem.

U Daniela vstupní šetření prokázalo výrazné oslabení ve všech oblastech. Daniel navštěvoval v minulém školním roce mateřskou školu nepravidelně, což bylo patrné i z výsledků vstupního šetření, jeho schopnosti a dovednosti neodpovídaly jeho věku. Při sestavování programu nácviku bylo potřeba zpočátku volit jednoduché činnosti, které odpovídaly jeho schopnostem a dovednostem a postupně náročnost úkolů zvyšovat. Po třech měsících, během kterých se s Danielem pracovalo, nastalo ve všech oblastech zlepšení, i když v některých jen nepatrné. Nejvíce oslabena byla oblast sluchového vnímání, kde nadále přetrvávají velké potíže se sluchovou diferenciací a sluchovou analýzou a syntézou. Jednotlivé oblasti je potřeba nadále procvičovat.

U Tadeáše vstupní šetření prokázalo oslabení ve všech oblastech. Výrazné oslabení se však projevilo především v grafomotorice, vnímání času, řeči a sluchovém vnímání. Patrná byla i nízká koncentrace pozornosti. Při rozhovoru Tadeáš neustále odbíhal k jiným činnostem, nevydržel sedět, soustředit se na plnění úkolů. Úkoly bylo potřeba rozdělovat

na kratší časové úseky. Do programu nácviku oslabených oblastí byly zařazeny náměty a aktivity rozvíjející nejen oblasti, ve kterých měl Tadeáš oslabení, ale pozornost byla zaměřena také na rozvoj koncentrace pozornosti. Po třech měsících, během kterých se s Tadeášem pracovalo, nastalo zlepšení ve všech oblastech, ovšem v oblasti řeči a sluchovém vnímání bylo zlepšení jen nepatrné, což do určité míry bylo ovlivněno i tím, že rodiče nebyli ochotni spolupracovat. Výrazné zlepšení nastalo také ve schopnosti soustředit se na zadaný úkol a neodbíhat od zadaných činností.

U Martina vstupní šetření prokázalo výrazné oslabení v grafomotorice, vnímání času, řeči a sluchovém vnímání. Zrakové vnímání a základní matematické schopnosti a dovednosti měl na velmi dobré úrovni. V ostatních oblastech měl méně výrazné oslabení. Do programu nácviku oslabených oblastí byly zařazeny především aktivity a náměty rozvíjející výrazně oslabené oblasti tedy grafomotoriku, vnímání času, řeč a sluchové vnímání. Na rozvoj řeči měla velký vliv práce v malých skupinách. Martin začal více komunikovat s ostatními dětmi a aktivně se zapojovat do rozhovorů. Po třech měsících, během kterých se s Martinem pracovalo, nastalo zlepšení ve všech oblastech.

U Kristýny vstupní šetření prokázalo oslabení ve všech oblastech. Výrazné oslabení se projevilo především ve vnímání času, v řeči a sluchovém vnímání, což do jisté míry souviselo i s tím, že pochází z bilingvní rodiny. Do programu nácviku byly zařazeny náměty a aktivity zaměřené na rozvoj všech oblastí, ale zvýšená pozornost byla zaměřena především na rozvoj řeči a sluchového vnímání. Po třech měsících, během kterých se s Kristýnou pracovalo, nastalo zlepšení ve všech oblastech. V oblasti řeči je však stále mírně oslabena schopnost vyjadřování a u sluchového vnímání Kristýna ještě nemá dostatečně rozvinutou sluchovou diferenciaci a sluchovou analýzu a syntézu. Vnímání času je potřeba nadále procvičovat.

U Elišky vstupní šetření prokázalo oslabení ve všech oblastech. Eliška je snaživá, ale její inteligence je průměrná až podprůměrná, což se odráží v jejích schopnostech a dovednostech. Při sestavování programu nácviku bylo potřeba zpočátku volit jednoduché činnosti, které odpovídaly jejím schopnostem a dovednostem a postupně náročnost úkolů zvyšovat. Po třech měsících, během kterých se s Eliškou pracovalo, nastalo zlepšení ve všech oblastech. Nejvíce je oslabena oblast sluchového vnímání. Ostatní oblasti je potřeba nadále procvičovat.

Výsledky prokázaly, že u každého dítěte nastalo zlepšení v několika oblastech. Na základě tohoto zjištění tedy mohu konstatovat, že program nácviku vedl k rozvoji oslabených oblastí a že cíleným a systematickým cvičením, lze tyto oblasti rozvinout.

Toto zjištění potvrzuje názor řady odborníků, že již v předškolním věku by měli pedagogové v mateřských školách systematicky a cíleně připravovat děti na vstup do školy a zařazovat do programu dne cvičení a činnosti zaměřené na rozvoj oblastí, které jsou důležité pro nácvik čtení, psaní a počítání. Na začátku roku by měl každý pedagog zjistit, ve kterých oblastech má dítě deficit a tyto oblasti cíleně rozvíjet nejen skupinově, ale také individuálně a ve spolupráci s rodiči. Ne vždy jsou však rodiče ochotni spolupracovat, s čímž jsem se osobně setkala při realizaci výzkumného šetření. Domnívám se, že kdyby rodiče některých dětí, které byly zařazeny do programu nácviku, spolupracovali, mohly by výsledky být v některých oblastech mnohem vyšší.

Závěrem mohu konstatovat, že stanovený cíl výzkumného šetření byl splněn.

Závěr

Předškolní věk je jedním z nejdůležitějších období v našem životě. Je to období intenzivního zrání a učení, ve kterém se rozvíjí různé stránky osobnosti dítěte. Velký vliv na rozvoj dítěte má nepochybně prostředí, ve kterém vyrůstá, ale také předškolní vzdělávání, které navazuje na rodinnou výchovu. V mateřské škole získává dítě novou zkušenost, vstupuje do kolektivu dětí, postupně se odpoutává od rodiny, stává se samostatnější a soběstačnější. Cílem předškolního vzdělávání je cíleně a pozvolna dítě připravovat na vstup do další etapy života, tedy školního věku. Aby dítě zvládlo požadavky školy, musí si v předškolním věku osvojit řadu kompetencí, které jsou dány Rámcovým vzdělávacím programem. Musí také mít dostatečně rozvinuté dílčí funkce, které jsou důležité pro úspěšný nácvik čtení, psaní a počítání. V předškolním věku spadá hlavní úloha v odhalování deficitů dílčích funkcí na pedagogy mateřských škol. Především oni by se měli věnovat zjišťování úrovně dílčích funkcí a jejich stimulaci, protože jakmile se u dítěte vyskytnou problémy v oblasti dílčích funkcí, lze předpokládat, že ve školním věku se rozvinou ve větší problém a jejich náprava bude mnohem složitější, než by tomu bylo při včasné odhalení a stimulaci již v předškolním věku.

Současná mateřská škola nabízí pedagogům prostor pro tvorbu vlastních vzdělávacích programů a dává jim tím možnost využívat řadu metod a postupů vedoucích k poznání dítěte a sledování jeho rozvoje. Myslím si, že každý pedagog v mateřské škole by měl znát problematiku deficitů dílčích funkcí a věnovat se rozvoji dílčích funkcí v rámci školního vzdělávacího programu.

Na základě zjištěných výsledků jsme se rozhodly, že se v mateřské škole, kde pracuji, budeme věnovat odhalování deficitů dílčích funkcí a vhodné reedukaci, abychom umožnily dětem co neúspěšnější vstup do školy a tím předcházely obtížím v učení. K tomuto rozhodnutí přispěl také fakt, že u dětí, s kterými jsem prováděla nápravná cvičení, nastalo zlepšení.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na diagnostiku a nápravu deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku. Je rozdělena do čtyř kapitol. Tři kapitoly jsou věnovány teoretickým otázkám a čtvrtá kapitola výzkumnému šetření v mateřské škole.

První kapitola je věnována charakteristice dítěte předškolního věku, vzdělávání v předškolním věku, školní zralosti a školní připravenosti a odkladu školní docházky.

Druhá kapitola přibližuje čtenářům pojem deficitu dílčích funkcí, charakterizuje jednotlivé dílčí funkce a projevy deficitů dílčích funkcí v předškolním a školním věku, zabývá se vlivem deficitů dílčích funkcí na chování dítěte, poukazuje na souvislost mezi deficitem dílčích funkcí a měnícím se stylem života ve společnosti a rodině.

Třetí kapitola se zabývá diagnostikou a možnostmi nápravy deficitů dílčích funkcí. Zdůrazňuje význam časně diagnostiky a vyhledávání rizikových dětí, seznamuje čtenáře s některými screeningovými testy na odhalování deficitů dílčích funkcí a metodami, které se využívají při reedukaci deficitů dílčích funkcí.

Čtvrtá kapitola je věnována výzkumnému šetření, které zjišťuje prostřednictvím diagnostického testu zpracovaného na základě analýzy odborné literatury výskyt deficitů v dílčích funkcích u vybraného vzorku dětí a sleduje, zda program nácviku, který byl pro každé dítě sestaven, vedl k rozvoji oslabených oblastí.

Summary

The thesis is concentrated on diagnosis and correction of deficits of partial functions of children pre-school. I separated it into four chapters. Three chapters are given to theoretical questions and the fourth one to my research in kindergarten.

First chapter characterizes children of pre-school age, their education, school maturity, school readiness and school postponement.

Second chapter introduces the topic of “deficit of partial functions”, describes individual partial functions, it's displays on pre-schooled age children and engage in deficits of partial functions influence on behavior, shows the relation between deficits of partial functions and changing life styles in the society and family.

The third chapter is concerned with diagnosis and possible remedies for deficits of partial functions. It emphasizes the importance of early diagnosis and search for high risk children; acquainting the reader with screening tests which detects defects of deficits of partial functions and methods that are used in reduction of the deficits of partial functions.

The fourth chapter is devoted to the research which is investigate through diagnosis test based on analysis of specialized literature, occurrence of deficits in partial functions at sample group of children and follow whether the created special program, which was compiled for each child, led to the development of reduced areas.

Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BOROVÁ, B. *Cvičíme s malými dětmi: náměty pro rozvoj pohybových dovedností od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1998. 125 s. ISBN 80-7178-223-8
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. 137 s. ISBN 80-7178-693-4
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.
- KUCHARSKÁ, A. (ed) *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996*. 203 s. Praha: Portál 1997. 203 s. ISBN 1211-670X
- KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů: jak usnadnit výuku čtení; psaní a počítání*. Praha: Galén, 2004. 159 s. ISBN 80-7262-267-6
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada Publishing, 2005. 165 s. ISBN 80-247-1040-4
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2008. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- LOUISE, D. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Praha: Portál, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7367-799-2
- MAŘÍKOVÁ, R. a kol. *Jdeme do školy: na školu jsme připraveni*. Brno: MC Nakladatelství, 2001. 228 s

- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 978-80-7367-627-8
- NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. Praha: Portál, 2003. 136 s. ISBN 80-7178-712-4
- NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. 160 s. ISBN 978-80-251-2567-4
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: MU, 2004. 89 s. ISBN 80-210-3354-1.
- PŘINOSILOVÁ D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3
- ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicem, 1991. 359 s. ISBN 08-040-91
- SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Datis, 1993. 49 s.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1
- SLOUPOVÁ, M. *Rok s krtkem: náměty pro práci s předškolními dětmi*. Praha: Portál, 2011. 184 s. ISBN 978-80-7367-775-6
- SZABOVÁ, M. *Cvičíme pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 let do 10 let*. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-276-9
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro předškoláky*. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.
- TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem, 2006. 108 s. ISBN 80-7044-792-3

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

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s.

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon č. 370/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Pracovní sešity využívané v programu nácviku:

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDA, R. *Jedním tahem: uvolňovací grafomotorické prvky*. Praha: DYS-centrum Praha, 2006. 56 l.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Kreslení před spaním*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1998

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDA R.. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2008. 40 l.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání I.; Optická diferenciacce*. Praha: DYS-centrum, 2010. 64 l. ISBN 978-80-904414-2-8

BEDNÁŘOVÁ, J. *Mezi námi předškoláky: všestranná příprava dítěte do školy; pro děti od 5 do 7 let*. Brno: Computer Press, 2011. 72 s. ISBN 978-80-251-2924-1

BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDA R. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: kdy to bylo; kde se stalo; medvídek se zatoulalo*. Brno: Edika, 2012. 48 s. ISBN 978-80-266-0022-0

BOROVÁ B., SVOBODOVÁ J. *Šimonovy pracovní listy 4 Rozvoj myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2002. 32 s. ISBN 80-7178-658-6

HOROVÁ L. *Šimonovy pracovní listy 18 Rozlišování geometrických tvarů*. Praha: Portál, 2012. 62 s. ISBN 978-80-262-0187-8

JOŠT, J. *Cviky zábavné – jednotažky*. Praha: Fortuna, 2005. 47 s. ISBN 176-1311-05

KÁROVÁ, V. *Šimonovy pracovní listy 8 Rozvoj logického myšlení*. Praha: Portál, 1998. 32 s. ISBN 80-7178-224-6

MICHALOVÁ J. *Kreslíme si každý den: uvolňovací cviky pro rozvoj grafomotorických dovedností při počáteční výuce čtení a psaní*. Praha: SPN, 1996. 63 s. ISBN 80-85937-25-5

NEVĚČNÝ, J. NEVĚČNÁ, A.: *Co víš o ročních obdobích? maluj, uvažuj, srovnávej, počítej: pracovní sešit s úkoly pro děti od 4 do 7 let*. Praha: Portál, 2009. 63 s. ISBN 978-80-7367-575-2

NOVÁKOVÁ, M. *Svět předškoláka*. Kroměříž: Nomiland, 2007. 28 s.

NOVÁKOVÁ, M. *Písanka malého předškoláka*. Klimkovic: Nomiland, 2008. 28 s. ISBN 978-80-903998-4-6

NOVÁKOVÁ, M. *Písanka předškoláka*. Klimkovic: Nomiland, 2007. 28 s.

NOVÁKOVÁ, M. *Malý předškolák počítá*. Klimkovic: Nomiland, 2007 24 s.

NOVÁKOVÁ, M. *Matematika předškoláka*. Klimkovic: Nomiland, 2008. 28 s. ISBN 978-80-903998-0-8

NOVOTNÁ, I., RŮŽEK, M. *Pracovní sešit předškoláka*. Brno: Computer Press, 2011. 48 s. ISBN 978-80-251-2806-0

POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: fi BLUG, 1994. 37 s. ISBN 80-85635-36-4

POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání I*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-400-1

ŘEZNÍČKOVÁ, P. a kol. *Předškolákův rok, do školy jenom krok: básničky, písničky, tvoření a pracovní listy pro mateřské školky*. Brno: Computer Press, 2011. 208 s. ISBN 978-80-251-3279-1

ZELINKOVÁ, O. *Hrajeme si s písmeny, rozlišování hlásek*. Nakladatelství DYS, 1996, ISBN 08-902065-8-1

Vlastní metodický zásobník her, pracovních listů, básniček a písniček, výtvarných činností.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Diagnosticko-reedukační materiál

Příloha č. 2 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Ondra)

Příloha č. 3 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Daniel)

Příloha č. 4 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Tadeáš)

Příloha č. 5 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Martin)

Příloha č. 6 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Kristýna)

Příloha č. 7 – Výsledky ze vstupního a výstupního šetření (Eliška)