

# Prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku

Radka Hudečková

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Radka HUDEČKOVÁ**  
Osobní číslo: **H09058**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti speciální pedagogiky a pedagogiky.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního i kvantitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru a dotazníků pro učitelky mateřských škol v Uherském Hradišti a okolí.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie. 2. rozšiř. vyd. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-903869-9-0.**

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

**MATĚJČEK, Z. Dyslexie ? specifické vývojové poruchy čtení. Jihočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85757-27-X.**

**POKORNÁ, V. Porovnej, dokresli, spojuj, rozlišuj, skládej: jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii. Praha: BLUG, 1994. ISBN 80-856-3536-4.**

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

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Mgr. Ivana Marášková**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

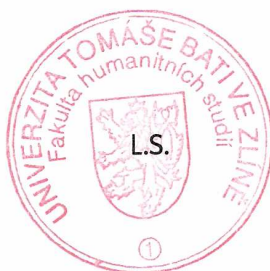
**22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.5.2012

  
.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejdně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3;*

(3) *Do práva autorského také zasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo;*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmem školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jin dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá tématem Prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. Mým cílem je zjistit jaká je informovanost učitelek mateřských škol o této prevenci a to, jak k ní přistupují.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí a to z části teoretické a praktické. V části teoretické se věnuji nejdříve popisu a vývoji dítěte předškolního věku, dále popisuji dyslexii a dysgrafii – její příčiny, projevy a diagnostiku. Poslední kapitola je zaměřená na prevenci dyslexie a dysgrafie pomocí rozvoje jednotlivých dílčích oblastí.

Praktická část je zaměřená na informovanost učitelek o prevenci dyslexie a dysgrafie. Dále na to, jak jednotlivé oblasti ony samy u dětí rozvíjí.

**Klíčová slova:** dítě předškolního věku, školní zralost, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, metoda Dobrého startu, prevence

## **ABSTRACT**

This Bachelor Thesis deals with the topic of Prevention of Dyslexia and Dysgraphia at preschool children. The aim is to find out the level of Kindergarten teachers' awareness of the prevention and how they approach it.

The Bachelor Thesis consists of two parts, theoretical part and practical part. The theoretical part describes the preschool child and its development, dyslexia and dysgraphia - its causes, symptoms and diagnostics. The last chapter focuses on the prevention of dyslexia and dysgraphia through development individual areas.

The practical part focuses on the Kindergarten teachers' awareness of the prevention of dyslexia and dysgraphia, and on how they develop these areas at children.

**Keywords:** preschool children, school maturity, specific learning disabilities, Dyslexia, Dysgraphia, method Good start, prevention

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat mé vedoucí bakalářské práce PhDr. Ivaně Maráškové za její odborné vedení a přínosné rady. Také bych chtěla poděkovat respondentům, za jejich ochotu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

**Motto:**

„Nezoufejte, život s dyslexií není jednoduchý, ale může být krásný a prožitkově bohatý, pokud dítě, student, dospělý nebojuje se svými obtížemi sám.“ Zelinková



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>13</b>
1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ .....	13
1.2 ŘEČ .....	14
1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	14
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE .....	15
<b>2 ŠKOLNÍ ZRALOST</b> .....	<b>17</b>
2.1 OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	18
2.2 TESTY PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	20
2.2.1 Jiráskův test.....	20
2.3 DRUHY PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ INTERVENCE ZAMĚŘENÉ NA POSÍLENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	22
2.3.1 Stimulační programy .....	22
2.3.2 Odklad školní docházky .....	22
<b>3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ</b> .....	<b>24</b>
3.1 HISTORICKÝ PŘEHLED SPU .....	25
3.2 DYSLEXIE .....	26
3.2.1 Příčiny dyslexie .....	27
3.2.2 Projevy dyslexie .....	28
3.3 DYSGRAFIE.....	29
3.3.1 Příčiny a projevy dysgrafie.....	29
3.4 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE A DYSGRAFIE .....	30
3.4.1 Rizika vzniku dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku .....	30
3.4.2 Diagnostika dyslexie a dysgrafie v běžné třídě základní školy .....	32
3.4.3 Diagnostika dyslexie a dysgrafie na odborném pracovišti .....	33
<b>4 PREVENCE</b> .....	<b>34</b>
4.1 PREVENCE DYSLEXIE A DYSGRAFIE .....	34
4.1.1 Rozvoj řeči .....	35
4.1.2 Rozvoj zrakového vnímání .....	37
4.1.3 Rozvoj sluchového vnímání.....	38
4.1.4 Rozvoj prostorové a pravolevé orientace .....	39
4.1.5 Rozvoj orientace v čase.....	40
4.1.6 Rozvoj koncentrace pozornosti .....	40
4.2 METODA DOBRÉHO STARTU.....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>5 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>

5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU.....	43
5.2	DRUH VÝZKUMU .....	43
5.3	VOLBA VÝZKUMNÝCH METOD.....	43
5.3.1	Dotazník .....	43
5.3.2	Rozhovor.....	44
5.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	45
5.4.1	Výzkumný soubor u dotazníku.....	45
5.4.2	Výzkumný soubor u rozhovoru.....	47
5.5	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	47
5.6	ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48
5.6.1	Zpracování dotazníků.....	48
5.6.2	Zpracování rozhovoru .....	48
5.7	VÝSLEDKY VÝZKUMU .....	49
5.8	ZÁVĚRY VÝZKUMU.....	81
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>

## ÚVOD

Ke své bakalářské práci jsem si vybrala téma prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. Mou motivací pro volbu tohoto tématu byla kniha *Dyslexie v předškolním věku?* od Olgy Zelinkové, dále zájem o tuto problematiku a poté, ve své praxi bych chtěla co nejvíce pomoci předcházet těmto poruchám, jelikož když se tyto poruchy podchytí brzy, dítě tím není tak stresované, jako například, když se podchytí až v pozdějším věku, kdy už dítě vnímá velké rozdíly mezi jeho čtením a psaním.

Náplní mateřské školy je rozvoj jednotlivých dílčích funkcí dítěte a když již v předškolním věku zjistíme predispozici k některé specifické vývojové poruše, jelikož dyslexii a dysgrafii ještě přímo diagnostikovat v tomto věku nemůžeme, můžeme se více zaměřit na jejich rozvoj a ne až pak, když má dítě ve škole problémy. Specifické poruchy jsou samy o sobě pro děti stresující, některé se za ně mohou stydět, proto je velmi důležité jim co nejvíce předcházet a zkvalitňovat tak život dítěte. Již v předškolním věku se dá s dětmi dělat mnoho aktivit pro to, abychom odhalili oslabené funkce a jejich rozvojem předcházeli rozvoji dyslexie a dysgrafie. Tento rozvoj jednotlivých funkcí se provádí v rámci primární prevence, kdy působíme na všechny děti.

Existuje hodně literatury o specifických poruch učení, ale jsou spíše zaměřené na základní školy, než na školy mateřské. To, že se u dětí předškolního věku ještě s určitostí nedá diagnostikovat dyslexie nebo dysgrafie, neznamená, že není možné těmto poruchám předcházet a zlepšovat tak jednotlivé dovednosti v jednotlivých funkcích dítěte. Je tedy důležité vyhledávat tyto rizikové děti a pracovat s nimi, jelikož jim to může zkvalitnit život. A co může učitelka pro dítě udělat víc, než snažit se mu tento život zkvalitnit, ať už sebemenším pokrokem.

Cílem mé práce je zjistit, jak jsou učitelky mateřských škol informovány a tom, jak mohou působit na dítě v rámci této prevence a jestli tyto informace využívají i při své práci s dětmi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítětem předškolního věku se chápe dítě ve věku od tří do 6 – 7 let. Můžeme se dočíst, že předškolní věk může být nazýván různě, například „*věk hry*“, jelikož dítě se v tomto období rozvíjí především díky hře, která ho baví a zároveň vzdělává. Dále může být toto období označeno jako „*věk mateřské školy*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006), jelikož do dalšího období, které se nazývá mladší školní věk se dítě dostává přestupem z mateřské školy do školy základní. Avšak pravdou je, že tento název není zcela přesný, jelikož každé dítě mateřskou školu nenavštěvuje.

V předškolním věku dochází ke zdokonalování všech základních schopností a dovedností dítěte. Je nutné si však uvědomit, že každé dítě se vyvíjí individuálním tempem a nezoufat si hned při zjištění, že tohle to by dítě už mělo umět a ještě to neumí.

### 1.1 Motorický vývoj

Motorika je „*pohybová schopnost organismu*“ (Špaňhelová, 2004, str. 9). Patří sem několik rovin a to – hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika. V předškolním věku v oblasti motoriky dochází k velkému zdokonalení, k větší hbitosti, koordinaci a eleganci pohybů. V hrubé motorice dítě zvládá skákat, hopsat, lézt po žebříku, střídat nohy při chůzi do schodů i ze schodů (Špaňhelová, 2004). V oblasti jemné motoriky se taktéž zdokonalují pohyby. Dítě rádo pracuje se stavebnicí, což vyžaduje přesnost a obratnost. V grafomotorice je důležitá lateralita. Bednářová a Šmardová (2007) píší, že lateralizace je pozvolný proces, ještě do 4 let se může kordinace ruky a oka střídat a přibližně od 4 let by mělo dojít k vyhraněnosti, což znamená, že dítě preferuje při grafomotorice pravou nebo levou ruku.

Kresba je „*neverbální symbolickou funkcí*“ (Vágnerová, 2007, str. 83). Dítě v kresbě projevuje vlastní názor a to, jak chápe realitu. Kresba prochází různými fázemi. Vágnerová (2007) je ve své knize popisuje takto:

- presymbolická, senzomotorická fáze – objevuje se spíše v batolecím období, pro dítě není důležitý výsledek kresby, ale činnost jako taková,
- fáze přechodu na symbolickou úroveň – čmárání se pro dítě stává symbolem,

- fáze primárního symbolického vyjádření – konkrétní zobrazení něčeho, kresba je ovlivněna celým komplexem schopností a dovedností, ale i jinými faktory, mezi které patří například, emoční stav, nálada apod.

Vývojové škály dítěte z oblasti motoriky jsou uvedeny v Příloze P I – Vývojové škály (motorika).

## 1.2 Řeč

Mezi třetím a šestým rokem dochází ke zkvalitňování řeči v jejím obsahu i formě. Dítě je zvědavé a pomocí otázek „proč, jak a co?“ se rozvíjí jak jeho slovník, tak i správné vyjadřování. U dětí postupně vymizí patlavost. V předškolním období také děti začínají používat složitější souvětí, zvyšuje se také doba naslouchání (Vágnerová, 2007).

Pro předškolní dítě je typické, že dospělým nejdříve tyká, až později pomocí nápodoby a vlivem vzoru jim začne tykat (přibližně v 5.-6. letech). Dítě také začíná používat řeč k regulaci svého chování, vyskytuje se u něj tzv. „vnitřní řeč“ (Špaňhelová, 2004).

Řeč souvisí s myšlením a její vývoj dovoluje růst poznatků o sobě i okolním světě.

Vývojové škály dítěte z oblasti motoriky jsou uvedeny v Příloze P II – Vývojové škály (řeč).

## 1.3 Kognitivní vývoj

V kognitivním nebo-li poznávacím vývoji dochází v předškolním věku také k velkému rozvoji. Piaget ve své teorii kognitivního vývoje popisuje od 4 do 7 let dítěte fázi názorného, intuitivního myšlení. Toto myšlení je ještě málo flexibilní a nepřesné, uvažování dítěte je egocentrické (Vágnerová, 2005). Usuzování je však zatím vázáno na to, co dítě vidělo.

Vágnerová (2007) popisuje typické znaky uvažování dítěte předškolního věku:

- způsob, jakým dítě nazírá na svět a jaké informace si vybírá:
  - centrace – děti vnímají jeden znak a nedovedou uvažovat komplexněji,
  - egocentrismus – je to zkreslování úsudků na základě vlastního postoje a preferencí,
  - fenomenismus – svět je pro děti takový, jak vypadá, jak ho vidí,

- prezentismus – souvisí s fenomenismem, dítě je vázané na přítomnost.
- způsob, jakým tyto informace zpracovává:
  - magičnost – děti v předškolním věku nedělají velké rozdíly mezi skutečností a fantazií,
  - animismus – děti přiřítají živé vlastnosti i neživým objektům,
  - absolutismus – děti vše chápou s definitivní platností.

Předškolní období je obdobím her, dítě se pomocí her učí chápat svět, od paralelní hry děti přecházejí ke hře kooperativní, což znamená, že děti si hrají navzájem spolu, mají rozdělené role (Čáp, Mareš, 2001).

#### 1.4 Emoční vývoj a socializace

Na socializaci dítěte se podílejí převážně rodiče a rodina, ale také začínají významnou roli hrát druhé děti. I když dítě v předškolním období dělá v sociálním chování velké kroky, stále je závislé na svých rodičích a vztahy s ostatními dětmi jsou spíše málo trvalé (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Socializační proces v sobě zahrnuje 3 vývojové aspekty:

- vývoj sociální reaktivity – to je vývoj různých emočních vztahů k lidem ze společenského okolí,
- vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – jde o vývoj norem, které dítě získává na základě příkazů a zákazů od dospělých a které poté usměrňují jeho chování,
- osvojení sociálních rolí – jde o takové chování a postoje, které se od jedince ve společnosti očekávají vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

E. H. Erikson popisuje v tomto období konflikt mezi iniciativou a pocitem viny, je to období, kdy se vytvářejí základy svědomí, což může vést k pocitům viny (Vágnerová, 2005). L.Kohlberg zase ve své teorii morálního vývoje popisuje toto období, jako období předkonvenční, kdy se u dítěte objevuje heteronomní morálka, což znamená, že o tom, co je

správné rozhoduje dospělý a tzv. naivní instrumentální hédonismus – dítě jedná tak jak jedná, protože očekává následek (odměnu nebo trest) od dospělého (Šulová, 2004).

Při socializaci má velký vliv hra, která napomáhá rozumnému a účelnému životu, dítě při ní zastává různé role, spolupracuje s ostatními dětmi a zvládá při ní realitu.

V předškolním věku se formují základní citové projevy. Vágnerová (2007) popisuje typické způsoby emočního prožívání dítěte předškolního věku:

- ubývá vzteku a zlosti,
- objevují se projevy strachu, které jsou vázány na představivost – děti se bojí nadpřirozených bytostí,
- děti jsou veselejší a objevuje se u nich smysl pro humor,
- dítě dokáže vnímat budoucnost, což znamená, že se dokáže na něco těšit.

V předškolním věku dochází k rozvoji emoční inteligence, děti začínají lépe chápat své pocity a pocity druhých lidí.



## 2 ŠKOLNÍ ZRALOST

Školní zralost znamená v nejobecnější definici „*připravenost dítěte pro první třídu*“ (Beníšková, 2007, str. 17).

Langmaier, Krejčířová (2006, str. 107) definují školní zralost jako „*stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

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

V praxi se používá pojmu školní zralost a školní způsobilost. Jsou to téměř ekvivalentní pojmy. Školní zralost souvisí s kompetencemi, které jsou závislé na zrání a školní způsobilost souvisí s kompetencemi, které jsou rozvíjeny pomocí učení (Vágnerová, 2007).

Otázkou školní zralosti se začal zabývat již Jan Amos Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské, kde varuje před předčasným zařazením dítěte do školy: „*Nebo pláň mdlá, k vštěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také, příliš časně zapředen, zemden bývá, ale dáš-li mu čas k vyvrstvení se, potáhne tím silněji a nahradí všecko*“ (Komenský in Langmeier, Krejčířová, str. 105).

Vstup do školy je pro dítě velkým krokem a pro jejich úspěšné vzdělávání je důležité, aby byly fyzicky, psychicky, pracovně, emociálně i sociálně zralé. Dítě by do školy mělo nastoupit, pokud dosáhlo věku šesti let, ale pouze na věk se ohled nebere, existují další aspekty, ke kterým je nutno přihlížet.

Ne vždy je dítě zralé do školy nastoupit, v tom případě může rodič zažádat o odložený nástup. Ne vždy je to pro rodiče jednoduché rozhodování, jelikož pro dítě není vhodné, aby nastoupilo dřív, než je na školu připravené a ani později by nemělo nastoupit, jelikož při přílišném odkládání školní docházky dítě promešká nejvhodnější okamžik začátku školní práce (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pomoci rodičům při rozhodování může hned několik osob. Může to být pediatr, který ví, jaké jsou normy u šestiletých dětí, má srovnání s druhými dětmi, ale může se vyskytnout problém například v tom, že dítě se při vyšetření

doktora bojí, proto nepodá takové výsledky, jaké by podalo v běžné situaci. Zdrojem informací může být také učitelka základní školy, která je přítomna zápisu dítěte. Je sice pravdou, že učitelka je pro dítě neznámou osobou, ale v dnešní době jsou již zápisy většinou dělány zábavnou formou, kdy si dítě ani pořádně neuvědomí, že je zkoumáno a zkoušeno. Velmi důležitým zdrojem je učitelka mateřské školy, která je s dítětem v dennodenním styku, dítě jí důvěřuje. Učitelka mateřské školy může srovnat jeho práci a chování s ostatními dětmi a v případě pochybností rodičům doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Tyto poradny spadají pod ministerstvo školství a poskytují bezplatné poradenské služby. Pracují zde psychologové a pedagogové, kteří pomocí určitých testů dokážou školní připravenost zhodnotit (Verecká, 2002).

Dle Kollárikové a Pupaly (2010) se nedostatečná připravenost může vyskytnout v těchto variantách:

- **děti výrazně retardované** – zde se jedná o úplnou nezralost pro vstup do základní školy, kdy dítě výrazně zaostává za normou,
- **děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi** – kdy dítě celkově pomaleji dozrává, a má předpoklad pro celkový nižší stupeň rozvoje a to především v oblasti kognitivní,
- **děti „klasicky“ nezralé** – kdy u dítěte neproběhla kvalitativní vývojová změna charakteristik, které jsou důležité pro zvládnutí školy,
- **děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí** – nerovnoměrný vývoj se týká kognitivní, emociální, pracovní a tělesné složky osobnosti.

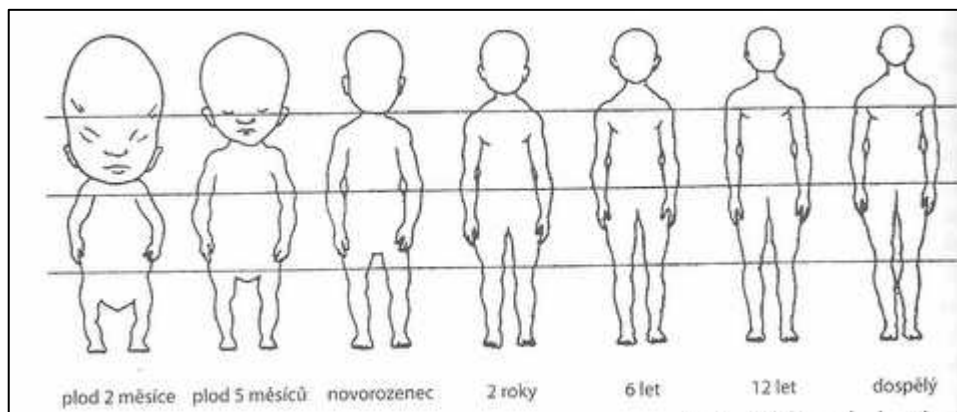
## 2.1 Oblasti školní zralosti

Jak je uvedeno výše, pro zvládnutí školy je potřebná fyzická, psychická, pracovní, emociální a sociální zralost.

Prvním kritériem je věk, a to pokud dítě dosáhne do 31. srpna, včetně věku 6 let.

Fyzickou zralostí se myslí, aby dítě bylo přiměřeně velké (výška přibližně 115 – 120 cm, váha přes 20kg). U dítěte se mění jeho proporce. „Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup,

který mění svou válcovitou podobu a začíná se zřetelně odlišovat hrudník od břicha“ (Langmeier, Krejčířová, str. 112).



Obrázek č. 1 - změny tělesných proporcí od prenatalního a novorozeneckého období až do dospělosti. Dítě vstupující do školy představuje v této posloupnosti významný mezník.

(Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 112)

Ukazatelem může být tzv. Filipínská míra, která se určuje tak, že dítě dokáže zvednou svou pravou paži, přitisknout ji k pravému uchu, ohnout ji v loktu doleva a tak se pokusit dosáhnout prsty pravé ruky přes temeno hlavy na levý ušní boltec (Verecká, 2002). Dále do fyzické zralosti patří odolnost vůči nemocem. Pokud je dítě často a dlouho nemocné, nestíhá se naučit to, co jeho spolužáci, což vede k nezvládnutí učiva. Proto je vhodnější, když dítě před zahájením školní povinné docházky chodí do mateřské školy, jelikož zde si získá imunitu vůči různým infekcím a je pak ve výhodě před dítětem, které dětský kolektiv příliš nenavštěvuje, tudíž s infekcemi nepříjde do styku a nemůže si tak vytvořit vůči nim odolnost. Důležitý je také úspěšný rozvoj jemné motoriky, především pro budoucí psaní. Pro psaní je také důležitý rozvoj grafomotoriky, správné držení tužky a uvolnění ruky a prstů. S rozvojem grafomotoriky je spojeno i vyhraňování laterality, což je preference pravé nebo levé ruky. Než dítě nastoupí do školy, mělo by být jasné, která ruka je dominantní, kterou rukou bude dítě ve škole psát. (Klégrová, 2003).

Také se posuzuje psychická zralost, kam patří rozumová vyspělost, zraková a sluchová percepce. Důležitá je také orientace v prostoru, pravolevá orientace a řeč. Je ideální, když dítě nastupuje do školy s dobrou výslovností, proto je nutné zahájit logopedickou péčí včas.

Nejde zde jenom o správnou výslovnost, ale také o přiměřenou slovní zásobu (3000 – 5000 slov) a také schopnost naslouchat a slyšenému porozumět (Kubálková, 2010).

Stejně důležitá je pracovní zralost, která zahrnuje to, že v předškolním věku dochází k rozvoji pozornosti a volných vlastností. Znamená to, že dítě se déle dovede soustředit a dokáže dokončit svou práci a zároveň regulovat své potřeby. Dítě zvládá pracovní úkoly a nároky, které jsou na něj kladené (Kucharská, Švancarová, 2003).

Sociální a emociální zralost zahrnuje schopnost odloučit se na určitou dobu od rodiny, plnit pokyny učitele a spolupracovat s ostatními (Kucharská, Švancarová, 2003). Dítě musí přijmou novou roli a to roli školáka se všemi povinnostmi. Emociální zralostí je myšleno kontrolovat své city a impulzy. Dítě by mělo být schopno odložit splnění svých přání, aby dosáhlo cíle (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 2.2 Testy pro zjišťování školní zralosti

Existují různé testy, které se zabývají zkoumáním školní zralosti – například Test Kernův, Jiráskův, Kronův, Zullingerův, Schenka-Danzingerové, Hawiva-Hannover-Wechslerův inteligenční test pro předškolní věk, KIFTK-K-kognitivní test schopností – mateřskoškolská forma, HSST-Heidelberský neslovní test školní zralosti, KTF-W-frankfurtský test pro pětileté apod. (Monatová, 2000).

Testy mají spíše informační podobu, jelikož lepší je dlouhodobé a opakované pozorování dětí v mateřské škole, pravidelný kontakt s rodiči a systematické výchovné působení (Monatová, 2000).

### 2.2.1 Jiráskův test

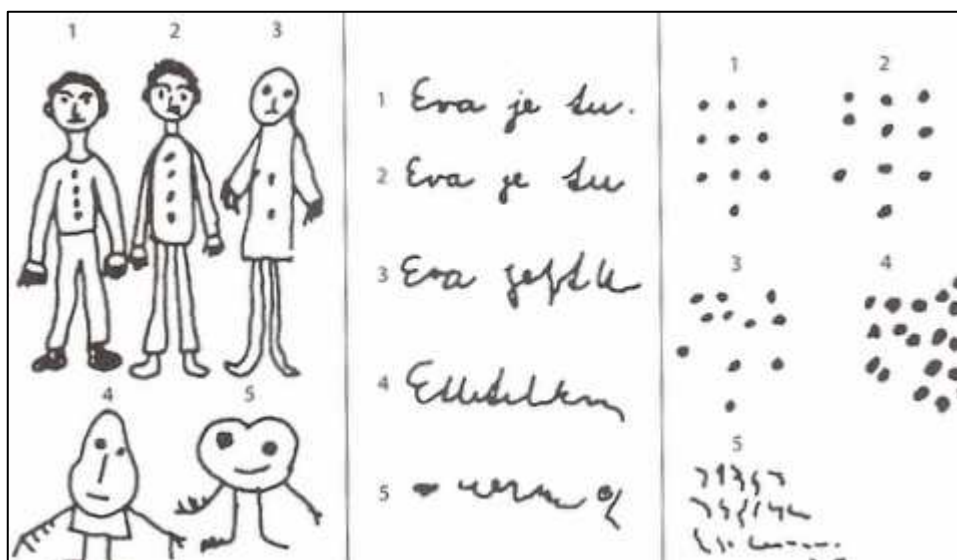
Pravděpodobně nejčastějším a nejpoužívanějším typem testu pro zjišťování školní zralosti je Jiráskův test, tento test je pouze orientační a depistážní. Jirásek test vytvořil z testu Kernova. S dětmi můžeme pracovat individuálně nebo hromadně. Každé dítě dostane formulář s úkoly a postupuje dle našich pokynů.

Jiráskova úprava Kernova testu obsahuje plnění tří úkolů a to:

- kresba mužské postavy,
- napodobení psacího písma,

- obkreslení skupiny teček (Jirásek, 1992).

Provedení testu trvá přibližně 15-20 minut. V průběhu testu je dítě sledováno.



Obrázek č. 2 - Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, 114)

U kresby postavy můžeme sledovat držení tužky, ale také reálný stupeň vývoje kresby (tedy biologický věk, který se může lišit od kalendářního). Opisování textu nás informuje o schopnosti rozlišovat tvary, o směru čáry a o velikosti prvků. A překreslení puntíků nás informuje o přesnosti napodobení nejen počtu, ale i tvaru obrazce.

Dítě za jednotlivé úkoly dostává body na pětistupňové škále, kdy za nejlepší výkon získá 1 bod, za nejhorší bodů 5, což znamená, že dítě může získat celkově 3 – 15 bodů.

Součet bodů	Úroveň školní zralosti
3 - 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 - 9	průměr
10 - 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 - 15	velmi slabá úroveň

Tabulka č. 1 - výsledky Jiráskova testu

Jirásek přímo popisuje co a jak bodovat (Jirásek, 1992) – uvedeno v Příloze P VII – Jiráskův test školní zralosti.

## 2.3 Druhy pedagogické a psychologické intervence zaměřené na posílení školní zralosti

Pokud dítě není dostatečně připravené na vstup do školy, uvádí Kolláriková a Pupala (2010, str. 229) tyto možnosti:

- „Zařazení dítěte do MŠ, práce s dítětem v MŠ podle individuálního programu,
- zařazení do speciální MŠ (např. pro děti s vadami řeči, mentálně opožděné,...),
- zařazení do přípravných ročníků na ZŠ či skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v ZŠ nebo PPP.“

Také je možnost využití různých stimulačních programů, případně odložit školní docházku o jeden rok.

### 2.3.1 Stimulační programy

Ne vždy je odklad školní docházky ihned nutný, nabízí se možnost různých stimulačních programů, které mohou být jak preventivní, tak i intervenční. Cílem je zaměřit se na problematickou oblast a tu rozvíjet, může to být například grafomotorika, sluchová, zraková percepce apod.

S tímto programem mohou pracovat rodiče pod vedením pedagoga nebo psychologa, mohou být také zařazeny do práce MŠ, pedagogicko-psychologických poraden a různých poradenských institucí. U dítěte se tak rozvíjí a posiluje ta oblast rozvoje, která je pozadu (Kolláriková, Pupala, 2010).

### 2.3.2 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je důležité dobře promyslet, jedná se o preventivní opatření, které dítě chrání před neúspěchem, jelikož dobrý začátek ovlivňuje výkony i v dalších ročnících povinné školní docházky (Klégrová, 2003).

Pokud nejsou splněny předpoklady potřebné pro vstup do školy, je namístě odklad školní docházky, jelikož pokud nastoupí nezralé dítě do školy dochází k jeho přetěžování, únavě, vyčerpání organismu a pocitu neúspěšnosti dítěte (Kucharská, Švancarová, 2003).

Mezi obvyklé příčiny školní nezralosti můžeme zařadit nedostatečný somatický vývoj, nezralost CNS, neurotické projevy dítěte a sociální nezralost (Langmeier, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová in Bartoňová, 2006).

Můžeme se také setkat s dodatečným odkladem, který je v zákoně definován takto: „*Pokud se u žáka prvního ročníku základní školy v průběhu prvního pololetí školního roku projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost ke školní docházce, může ředitel školy, po projednání se zákonnými zástupci, dodatečně odložit plnění povinné školní docházky na následující školní rok*“ (§ 37, odst. 3, Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č.561/2004 Sb.). Využívá se spíše výjimečně, jelikož tato situace může být pro dítě stresující a nedůvěru ve vlastní schopnosti si může nést i do dalších let (Klégrová, 2003).

Stejně nevhodný je i bezdůvodný odklad školní docházky. V dnešní době hodně rodičů odkládá dítěti školní docházku, aby si ještě prodloužilo dětství. Ale pokud je dítě připraveno získávat nové informace a zkušenosti, mělo by do školy nastoupit, neboť pokud připravené dítě do školy nenastoupí, může ztratit motivaci ke školní práci (Kucharská, Švancarová, 2003).

Odklad školní docházky je nevhodný, pokud je dítě zralé, ale jen velmi průměrného intelektu, protože základní výbava se od přírody nezmění. Taktéž pokud si chce rodina ještě užít volno i přesto, že dítě je pro nástup do školy připravené (Kutálková, 2010).

### 3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2003, s. 10).

Definici specifických poruch také předkládá Pokorná Věra (2001, str. 73): „Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti.“

Předpona dys- u specifických poruch učení vyjadřuje nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovednosti, druhá část slova pochází z řeckého označení poškozené dovednosti. (Zelinková, 2003).

Mezi specifické poruchy učení zařazujeme:

- dyslexii – porucha osvojování čtenářských dovedností,
- dysgrafii – porucha osvojování psaní,
- dysortografii – porucha osvojování pravopisu,
- dyskalkulii – porucha osvojování matematických dovedností,
- dyspraxii – porucha volných pohybů,
- dysmúzii – porucha v osvojování hudebních dovedností.

Výše uvedené pojmy jsou podřazené pojmu specifické poruchy učení (Bartoňová, 2004).

V zahraničí se používají tyto pojmy. V německé odborné literatuře – Legasthenie, spezifische Entwicklungsstörungen, Spezielle Lernprobleme nebo Teilleistungsschwachen. V anglické literatuře můžeme najít tyto pojmy – Learning disabilities, Specific learning difficulties nebo Specific learning disability (Bartoňová, 2004).

SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí – zabývá se jimi 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v následujících diagnózách:

- F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností



- F 81. 0. Specifická porucha čtení
- F 81. 1. Specifická porucha psaní
- F 81. 2. Specifická porucha počítání
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, s. 214).

### 3.1 Historický přehled SPU

Historie sahá už do starověku, kdy se hledaly vhodné cesty pro zvládnání trivia (tj. čtení, psaní, počítání. Erasmus Desiderius Rotterdamský (1567 – 1693) ve svém díle O včasné a svobodné výchově dětí píše „*existují opravdu žáci, jimž působí mnoho obtíží poznávání a spojování písmen a nijak nepostupují vpřed, ačkoli chápou rychle jiné věci*“ (Rotterdamský In Michalová, 2008, str. 22). I J. A. Komenský ve Velké didaktice zmiňuje, že učitelé by neměli používat násilné metody při výuce čtení. Taktéž John Lock říká: „*Ke čtení hoča nikdy neplísňte, jest lépe, trvá-li to o rok déle než se naučí číst, než aby tímto způsobem zanevřel na učení*“ (Lock In Michalová, 2008, str. 22-23).

Německý internista Adolf Kussmaul v 80. letech 90. stol. mluví o lidech trpících „slovní slepotou“ – což jsou lidé, kteří ztratili schopnost číst a lidé, kteří ztratili schopnost sluchového vnímání nazval lidi se „slovní hluchotou“ (Michalová, 2008).

Důležitou osobou byl americký neurolog a psychiatr Samuel Torrey Orton (1879 – 1948). Který tvrdil, že „*pokud nedochází v mozkové činnosti člověka k převaze jedné hemisféry nad druhou či pokud dojde ke křížení jejich funkcí, výsledkem je přítomnost poruchy čtení*“ (Michalová, 2008, str. 25). Asi ve 40. letech vznikla pochybnost o platnosti Ortonovy teorie, i přesto je Orton významnou osobností, jehož spolupracovníci a žáci založili společnost, která se zabývá problematikou dyslexie a nese jeho jméno.

Termín specifické poruchy učení použil Samuel Kirk v roce 1962 (Michalová, 2008).

V Česku se problematikou dyslexie zabýval Antonín Heverech, který své pozorování 11letého děvčete s poruchou čtení a psaní popsal v časopise Česká škola v článku O jednostranné neschopnosti naučit se čísti a psáti při znamenité paměti. Dále se v České republice problematice SPU věnují – Langmeier, Matějček, Kučera, Žlab a Jirásek. První publikací je kniha - Poruchy čtení a psaní od autorů Matějček, Jirásek a Žlab a to v roce 1966. V roce 1962 byla otevřena první třída pro děti s poruchami čtení v Brně (Říčan, Krejčířová, 2006).

Velmi významným autorem u nás je Zdeněk Matějček, který se SPU zabýval více než 35 let, vydal hodně odborných publikací a stál u zrodu Dyslektické společnosti v České republice (Michalová, 2008).

### 3.2 Dyslexie

Mezinárodní klasifikace nemocí ICD-10 dyslexii definuje takto: *„Hlavním rysem je specifické a výrazné narušení vývoje dovedností ve čtení, které nelze přičítat mentálnímu věku, problémům zrakové ostrosti nebo neadekvátnímu způsobu vyučování. Může být postiženo chápání čteného textu, schopnost poznávat čtená slova, čtení nahlas a výkon při úkolech, které vyžadují čtení. Ke specifické poruše čtení jsou často přidruženy potíže se psáním, které často přetrvávají do adolescence, i když ve čtení dochází k určitému pokroku. V anamnéze dětí se specifickou poruchou čtení se často vyskytují specifické vývojové poruchy řeči a mluvy v běžné řeči lze mnohdy odhalit drobné potíže“* (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992, s. 214).

*„Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu“* (Zelinková, 2008, s. 65).

Dyslexii je jednou z nejznámějších specifických poruch učení. Je nazývána nemocí století (Zelinková, 2008).

Název dyslexie poprvé použil německý neurolog R. Berlin roku 1887 v článku, jehož překlad zní Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie). Původním názvem pro dyslexii byl „slovní slepota“ (Matějček, 1995).

V dnešní době nemůžeme přesně říct, jestli se dyslexie dá vyléčit nebo pouze zmírnit. Dyslexie je nejvíce známou a rozpracovanou specifickou poruchou učení.

V předškolním věku ještě nelze na 100% diagnostikovat dyslexii a dysgrafii, ale uvádí se termín „riziko dyslexie a dysgrafie“ (Kucharská, Švancarová, 2003). Je důležité poruchu zachytit co nejdříve, jelikož čím dříve k tomu dojde, tím dříve se může začít s nápravným opatřením.

### 3.2.1 Příčiny dyslexie

Mezi příčiny dyslexie patří dědičnost, neuropsychický vývoj, hormonální a biochemické změny.

Z výzkumů vyplývá, že pro vznik dyslexie mají rozhodující roli chromozomy číslo 6, 18, 15, 1, 2, 3 a 7. Nemůžeme tedy říct, že je jeden gen, který má podíl na vzniku dyslexie. Dále z výzkumů vyplývá, že u nejbližších příbuzných je míra dědičnosti dyslexie 40-50%. U chlapců je toto procento větší než u děvčat.

Neuropsychologický vývoj – díky novým zobrazovacím metodám přišli vědci na to, že mozek člověka s dyslexií pracuje jinak než mozek člověka, který nemá tuto specifickou poruchu učení. U člověka s dyslexií pracuje při čtení především pravá hemisféra mozku na rozdíl od běžného mozku, kde pracuje zadní část mozku v levé hemisféře a dojde tak k rychlejší identifikaci slova (Zelinková, 2008).

Příčinou dyslexie jsou i hormonální změny. U chlapců je vyšší výskyt dyslexie vysvětlován tím, že na mužský plod před narozením působí nadměrné množství hormonu testosteronu, který ovlivňuje levou mozkovou hemisféru, která je zodpovědná za vývoj řeči (Zelinková 2008).

Výzkumy také prokázaly, že 32% jedinců s dyslexií má nedostatek nenasycených mastných kyselin, což způsobuje jak potíže ve čtení, tak i nesoustředěnost.

Důležitý je také vliv prostředí, především rodina, která ovlivňuje zejména vlastnosti, které se týkají obsahové stránky čtení (Jošt, 2011). Rodinné klima ovlivňuje školní výkony dětí.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že nemůžeme říct co je přesnou jedinou příčinou vzniku dyslexie. K dyslexii se často přidává také dysgrafie.

O. Kučera (1958, 1961) pomocí zkoumání dyslektiků v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích etiologii rozdělil takto:

- skupina E (encefalopatie) – tuto skupinu tvoří skoro 50% dyslektiků a jsou to lidé, u kterých se nachází drobné poškození mozku a řadu drobných nápadností jako je poškození mozku v perinatální, perinatálním či postnatálním období, orgánové malformace a funkční poruchy. Klinický obraz odpovídá LDM.
- Skupina H (hereditární) – asi 20% dyslektiků, chybí nálezy, které odpovídají LDM, ale v anamnéze se objevují podobné poruchy u rodinných příslušníků, kromě čtení a psaní se v rodinné anamnéze mohou objevit poruchy řeči s artikulační neobratností.
- Skupina HE (hereditární encefalopatická) – přibližně 15% dyslektiků, objevují se známky jak encefalopatické, tak i hereditární.
- Skupina, u které není možné posoudit příčinu, patří sem přibližně 15% dyslektiků (Matějček, 1995).

### 3.2.2 Projevy dyslexie

Dyslexie ovlivňuje rychlost, správnost, techniku a porozumění čtenému textu.

*Rychlost* – dítě může číst dlouho, jelikož nemůže rozpoznat písmena a spojit je ve slovo nebo může naopak číst velmi rychle, překotně a domýšlet si slova.

*Chybovost* – nejčastěji jde o záměnu písmen, buď písmen podobných (b-p-d) nebo zvukově podobných (t-d).

*Technika čtení* – dítě není schopné spojit hlásky dohromady a čte tedy tzv. technikou dvojího čtení – nejprve přečte hlásky a teprve potom je spojí v slovo.

*Porozumění* – je příčinnou výše uvedeného (Zelinková, 2003).

Projevy mohou být v různé intenzitě a různé kombinaci. Dyslexie tedy nejenže ovlivňuje dítě v předmětu českého jazyka, ale také ve všech ostatních předmětech, jelikož žák musí ze čteného textu získávat informace.

Mezi projevy „rizika dyslexie“ patří tyto oblasti:

- oblast motoriky – hrubá motorika (dítě je neobratné), jemná motorika (nezájem o manipulační hry), laterálita (ještě před vstupem do školy dítě používá obě ruce), grafomotorika (nesprávný úchop)

- oblast zrakového vnímání, zrakové paměti a představivosti – například nezájem o pexeso apod. také problémy v prostorové a pravolevé orientaci
- oblast řeči- bývá opožděn vývoj řeči, nesprávné vyslovování několika hlásek, dysgramatismus - dítě si do konce předškolního období ještě pořad neosvojilo základní gramatická pravidla, s rozvojem řeči souvisí sluchová paměť a sluchové vnímání dítěti dělá problémy identifikace první a poslední hlásky, členění věty na slova (Kucharská, Švancarová, 2003).

### 3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha učení, kdy se dítě nenaučilo psát „*ačkoli netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou a ačkoli nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů*“ (Matějček, 1995, s. 90).

„*Dysgrafie je porucha, při které se jedinec nemůže naučit čitelně psát. Písmena bývají příliš velká, kostrbatá, nevejdou se do řádku. Dítě píše velmi pomalu a na každé písmeno vynakládá velké úsilí*“ (Zelinková, 2008, s.66).

„*Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu*“ (Zelinková, 2003, s. 42).

#### 3.3.1 Příčiny a projevy dysgrafie

Příčiny dysgrafie jsou stejné jako u dyslexie, proto je zde nebudu vypisovat. Mnohdy se stává že dysgrafie doprovází dyslexii.

Mezi projevy dysgrafie patří, že dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, písmo je velké nebo naopak malé, nečitelné, dítě často škrká, přepisuje písmena, pomalé tempo psaní, písemný projev je neupravený, psaní vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času (Zelinková, 2003).

Dysgrafie postihuje také matematiku, žák má problémy s poznáváním čísel, nedokáže je psát pod sebe. Problémy jsou také často i v geometrii.(Zelinková, 2008.)

Muller uvádí nejtypičtější obtíže:

- „*neschopnost udržet písmena na řádku,*
- *nestejná velikost grafémů,*

- *roztřepané, rozmazané písmo*
- *neschopnost napodobit tvar písmene*
- *opačný sklon písma“ (Müller, 2001, str. 73).*

### 3.4 Diagnostika dyslexie a dysgrafie

*„Diagnostika je proces rozpoznávání, poznávání.“ (Zelinková, 2008, s.75)*

Diagnostika není jen záležitostí jednoho člověka nebo jednoho oboru, ale je multidisciplinární (Matějček, 1995).

Měly by ji provádět odborní pracovníci, ale podílí se na ní také ti, kdo s dítětem přicházejí do styku. Diagnostika se skládá z analýzy školních dokumentů, anamnéza s rodiči a vyšetření dítěte. Obsahem vyšetření dítěte je úvodní rozhovor s dítětem, zkouška hlasitého čtení, zkouška psaní a pravopisu. Do diagnostiky patří také vyšetření inteligence.

V předškolním věku nelze stanovit diagnózu dyslexie ani dyslexie, ale *„je možné upozornit na některé vývojové odchylky, které by mohly vést ke specifickým poruchám učení a včasnou diagnostikou odchylek ve vývoji v předškolním věku, cílenou podporou a harmonizací vývoje můžeme působit preventivně – předcházet vzniku SPU, či snižovat jejich závažnost“* (Kucharská, Švancarová, 2003 str. 77-78).

#### 3.4.1 Rizika vzniku dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku

Předmětem diagnostiky u dětí předškolního věku je zjišťování úrovně psychických procesů. U dítěte předškolního věku ještě nemůžeme říct, že trpí dyslexií nebo dysgrafií pouze, že je z hlediska dyslexie nebo dysgrafie rizikové (Zelinková, 2008). U rizikového dítěte je důležité posilovat silné stránky ve vývoji dítěte a také rozvíjet oblasti, ve kterých se projevují deficity.

Testy pro zjišťování rizikových dětí jsou tyto – Škála rizika dyslexie – Marta Bogdanowicz, Test rizika poruch čtení a psaní a pro rané školáky – Anna Kucharská, Dana Švancarová a Sheffiedský screeningový test dyslexie.

#### Škála rizika dyslexie - Marta Bogdanowicz

Tento test začal vznikat v roce 1993, obsahuje 21 otázek a vyplnění zabere přibližně 10 minut. Je vhodný i pro rodiče a učitelky mateřských škol. Slouží k vyhledávání dětí

s rizikem ke vzniku dyslexie a dysgrafie a zároveň může sloužit ke stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení a psaní. Test obsahuje sedm hlavních okruhů:

- pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky,
- pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky,
- špatná senzomotorická (zrakově-pohybová) koordinace,
- opožděný vývoj v oblasti laterality,
- opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělovém schématu,
- poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti,
- opožděný vývoj řeči (Zelinková, 2008).

Z těchto oblastí jsou zpracované jednotlivé otázky ve formě dotazníku. Každá položka se hodnotí stupnicí 1-4, která označuje četnost znaku. Počet bodů 41-53 znamená mírné riziko dyslexie. Pokud je výsledek vyšší než 54 bodů je toto riziko vysoké.

#### Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky – Anna Kucharská, Dana Švancarová

Tento test slouží učitelkám mateřských škol a učitelkám v 1. ročníku základních škol. Test se provádí na konci předškolní docházky nebo při nástupu do 1. třídy. Je složen z 56 položek, které jsou rozděleny na 13 subtestů. Délka testu je 20-30 minut. Zaměřuje se na sluchové a zrakové vnímání, artikulaci, jemnou motoriku, intermodalitu a tvoření rýmů.

V oblasti sluchového vnímání se zaměřuje na „*dělení slov na slabiky, poznávání první hlásky ve slově, zjišťování, zda se hláska objevuje uprostřed slova, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni a rozlišování délky samohlásek*“ (Zelinková, 2008, s. 83).

V oblasti zrakové zkoumá „*zrakové vnímání se zaměřením na rytmus, se zaměřením na pravo-levou orientaci, krátkodobou zrakovou paměť a překreslování čar do sítě bodů podle osnovy*“ (Zelinková, 2008, s. 83).

V oblasti artikulace na opakování problematických slov jako je např. cvrček, nejnebezpečnější.

Test jemné motoriky se zaměřuje na napodobování tří tvarů napsaných pod sebou.

V intermodalitě, tj. „*zapojení vícesmyslových úkolů do jedné činnosti*“ (Zelinková, 2008, s. 84) je to napodobování tří tvarů z předcházejícího úkolu, k nimž jsou dále přiřazena slova

UF, PÍP, BÁC. A také se zaměřuje na to, zda dokáže dítě vytvářet rýmy ke slovům jako je např. les,... (Zelinková, 2008)

Tento test vydalo nakladatelství Sciencia v roce 2001 a jeho součástí jsou také doporučená cvičení rozvíjející sledované oblasti.

#### Sheffiedský screeningový test dyslexie

Autory tohoto testu jsou R. Nicolson a A.J. Fawcett. Tento test je určený dětem předškolního věku i dospělým osobám. Nesmí trvat déle než 30 minut.

Test obsahuje jmenování obrázků, navlékání korálků, podobnost slov (buk-dub,...), zjišťování tělesné stability, rýmování a poznávání první hlásky ve slově, opakování a čtení čísel, jmenování písmen, pořadí zvuků a kopírování tvarů (Zelinková, 2008).

Podle dosaženého počtu bodů a dosaženého věku se určuje kvocient rizika. Normy jsou vypracovány pro věk 4,6-6,5 roku dítěte (vždy po půlročním intervalu).

Při posuzování existují tři základní roviny:

- biologická rovina,
- kognitivní (poznávací) funkce,
- chování dítěte (Zelinková, 2008)

Do biologické roviny můžeme zařadit genetické zatížení v rodině, problémy v těhotenství a zdravotní potíže, které vyplývají z anamnézy. Do kognitivních funkcí patří – řeč, motorika, sluchová percepce a proces automatizace. V chování pozorujeme nesoustředěnost, podrážděnost a obtíže v navazování sociálních kontaktů.

#### **3.4.2 Diagnostika dyslexie a dysgrafie v běžné třídě základní školy**

Diagnostika se zaměřuje na tyto oblasti – úroveň čtení, psaní (rukopis i pravopis), soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, určování pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu a rodinné prostředí (Zelinková, 2003).

Učitel ale také musí vzít v úvahu ostatní faktory, které mohou výše zmiňované oblasti ovlivňovat a to může být dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost,...



### 3.4.3 Diagnostika dyslexie a dysgrafie na odborném pracovišti

Tuto diagnostiku provádějí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. K diagnostice je také nutný psycholog, speciální pedagog, popř. jiní specialisté. Součástí diagnostiky je anamnéza – rodinná anamnéza, průběh těhotenství a porodu, prodělané onemocnění, vývoj řeči, motoriky, zájmy dítěte apod.

Specialisté provádějí vyšetření čtení, psaní, úrovně sluchového vnímání, úroveň zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace a vyšetření řeči (Zelinková, 2003).

## 4 PREVENCE

Prevenci můžeme definovat jako „činnost, která vede k upevnění zdraví, zabránění vzniku nemoci a především k prodloužení aktivní délky života“ (Čeledová, Čevela, 2010, str. 35).

Preventivní činnost může být dvojího charakteru:

- obecná, nespecifická – což je obecná činnost, která se zaměřuje na zdravý způsob života celkově,
- specifická, profylaktická – zaměřená na prevenci určité choroby, určitého stavu a jeho následků (Čeledová, Čevela, 2010).

Prevence může být:

- primární – tato prevence působí na celou populaci lidí, nástrojem by měla být výchova a osvěta,
- sekundární – je zaměřena přímo na rozpoznávání poruch a onemocnění,
- terciární – je zaměřena na jedince, kteří již poruchou či onemocněním trpí a jejím cílem je zabránit zhoršování stavu - rehabilitace, léčení (Šnýdrová, 2008).

### 4.1 Prevence dyslexie a dysgrafie

Obsahová náplň jednotlivých typů prevence se zaměřením na SPU:

- primární – měla by probíhat v předškolním věku u všech dětí a její obsah by měl naplnit:
  - „systematicky a odborně vedená příprava na výuku vlastního čtení, psaní,
  - počítání ze strany pedagogů v MŠ a na počátku 1. třídy ZŠ,
  - vedení rodičů k adekvátní stimulaci percepčně-kognitivních funkcí u dětí“ (Michalová, 2008, str. 92).
- sekundární – uskutečňuje se u skupiny žáků s SPU, skládá se ze:
  - stimulace
  - reedukace
  - kompenzace

- terciární – jde o ovlivnění sekundárních následků, které mohou vzniknout při nesprávném přístupu k žákům s SPU (Michalová, 2008).

Dále se zaměřuji na primární prevenci u dětí předškolního věku, v rámci prevence dyslexie a dysgrafie je důležité rozvíjet následující oblasti:

- řeč,
- zrakové vnímání,
- sluchové vnímání,
- pravolevá a prostorová orientace,
- orientace v čase
- a koncentrace pozornosti.

Michalová popisuje zásady této primární prevence v předškolním věku – a to, že příprava na čtení a psaní nemusí být dlouhá, přibližně 10-15 minut denně atraktivní formou pro děti, vždy postupuje od jednoduchého ke složitějšímu a činnosti střídáme, aby nedocházelo k únavě a nepozornosti dítěte, nezapomeneme, že stejně důležité je pracovat v prostředí plném pohody a klidu (Michalová, 2008).

#### 4.1.1 Rozvoj řeči

Řeč se skládá z několika složek a to ze složky receptivní (porozumění řeči) a expresivní (vyjadřování, vnímání). To jak dítě mluví je dáno především jeho slovní zásobou, artikulací, tím, jak rychle si vybavuje slova a tím, jak ovládá gramatické kategorie (Zelinková, 2008). Rozvoj řeči souvisí s rozvojem inteligence.

Řeč můžeme rozdělit do jazykových rovin:

- foneticko-fonologická – jedná se o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost,
- morfologicko-syntaktická – používání slovních druhů, tvarosloví a vět,
- lexikálně-sémantická – zde zařazujeme aktivní i pasivní slovník, jedná se tedy o porozumění řeči a o vyjadřování,
- pragmatická rovina – což je užívání řeči v praxi, například konverzační schopnosti, to zda si dítě dokáže něco vyžádat apod. (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývojové škály řeči jsou uvedeny v Příloze P II – Vývojové škály (řeč).

Jak tedy rozvíjet řeč? Rozvíjení řeči většinou probíhá spontánně, ale je důležité si uvědomit, že čím více času věnují rodiče i učitelky rozvoji řeči, tím více dochází nejen k jejímu rozvoji, ale také celé osobnosti dítěte.

#### Porozumění řeči

Porozumění řeči můžeme dle Zelinkové (2008) rozvíjet sledováním toho, zda dítě rozumí našim sdělením, jestli dokáže naslouchat a také sledováním, zda dítě dokáže pracovat pomocí slovních instrukcí. Porozumění řeči souvisí s akustickou slovní pamětí (Kubálková, 2010).

Další příklady různých činností na rozvoj porozumění jsou například hra udělej, co říkám – dítě postupuje podle instrukcí, hra ukaž co popisují – kdy učitelka popisuje nějaký předmět a dítě musí přijít jaký předmět to je.

#### Expresivní řeč (mluvení)

Dítě v předškolním věku je velmi zvědavé a má mnoho otázek, které se někdy zdají být až obtěžující. Ale pro rozvoj řeči je nutné na tyto otázky trpělivě odpovídat a s dítětem konverzovat. Pro rozvoj této oblasti řeči můžeme dle Zelinkové (2008) využívat vyprávění zážitků, popis obrázků, zpívání a vytleskávání písniček a říkadel.

Pro rozvoj slovní zásoby můžeme využívat synonyma, antonyma, přirovnávání a rýmování.

#### Výslovnost (artikulace)

Výslovnost se rozvíjí od té doby, kdy dítě začíná říkat první slova. Správnost artikulace ovlivňuje:

- řečový vzor,
- sledování činnosti artikulačních orgánů (jazyk, rty),
- kontrola výslovnosti
- a podněcování k mluvě (Zelinková, 2008).

Pokud se u dítěte výslovnost spontánně neupravuje, je nutné vyhledat logopeda, jelikož laické pokusy o nápravu mohou dítěti i uškodit.

Michalová (2008) popisuje čím, můžeme rozvíjet řeč:

- kontrola a úprava vad výslovnosti,
- cvičení artikulační obratnosti,
- dechová cvičení,
- využití říkadel, rozpočítadel, pomalý přednes básniček, vytleskávání rytmu,
- motorika mluvidel,
- procvičování jemné motoriky rukou – mačkání, navlékání,...

#### 4.1.2 Rozvoj zrakového vnímání

Zrak je pro nás velmi důležitý, jelikož jím získávám nejvíce informací z našeho okolí. V předškolním věku je rozvoj zrakového vnímání velmi důležitý, jelikož představy jsou vázány na konkrétní obsah. Porucha zrakového vnímání se promítá do čtení, psaní i počítání.

Zrakové vnímání se rozvíjí již od narození dítěte a poruchy této funkce mohou vést k obtížím při nácvičování čtení. Vývojové škály týkající se zrakové percepce jsou uvedeny v Příloze P III – Vývojové škály (zrakové vnímání).

V rámci dyslexie a dysgrafie se nejedná o vady zraku, ale o zrakovou analýzu, syntézu, diferenciaci, vedení očních pohybů a rozlišování figury – pozadí (Zelinková, 2008). Osoby trpící dyslexií často nesprávně a chaoticky vedou oční pohyby, což je způsobeno nezralostí CNS.

Zelinková ve své knize *Dyslexie v předškolním věku?* uvádí, že je důležité věnovat se této oblasti:

##### Zraková analýza a syntéza

Zraková analýza je rozklad na menší části a syntéza je skládání částí v celek. Pro rozvoj se používají různé stavebnice, puzzle, skládání rozstříhaných obrázků, dokreslování obrázků.

##### Rozlišování figury – pozadí

K rozvoji této oblasti dochází například při hledání obrázků ve zmeškaných čar, hledání překrývajících se obrázků, písmen, vyhledávání předmětů na pozadí.

### Konstanta vnímání

Což nám umožňuje poznávat předměty, i když vidíme pouze jejich část.

### Zrakové rozlišování

Zrakové rozlišování umožňuje vnímat detaily předmětů a můžeme ho rozvíjet například hledáním rozdílů na obrázcích, hledání stejných dvojic

### Rozlišování reverzních tvarů

Reverzní tvary jsou tvary, které jsou stejné, liší se pouze svou polohou v prostoru. Je to velmi důležité pro budoucí poznávání písmen, které se liší pouze svou polohou (b-d-p; n-u; 6-9). Procvičovat tuto oblast můžeme například označováním stejných předmětů.

### Zraková paměť

K procvičování zrakové paměti můžeme používat například Kimovy hry, pexeso, skládání dle předlohy, kterou dítě chvíli vidí a kterou pak odstraníme.

### Cvičení očních pohybů při čtení

U začínajících čtenářů a dyslektiků se často objevuje neschopnost udržet plynulý pohyb očí ve směru zleva doprava. Pro rozvoj správných očních pohybů můžeme provádět různá cvičení jako je jmenování předmětů zleva doprava, kladení předmětů podle diktátu.

Musíme si uvědomit, že při zrakovém vnímání není ani tak problém nedostatku podnětů, ale spíše zahlcení zrakových podnětů a jejich kvalita.

## **4.1.3 Rozvoj sluchového vnímání**

*„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení“* (Bednářová, Šmardová, 2007 str.40). Sluchové vnímání v prevenci dyslexie a dysgrafie nesouvisí se slyšením samotným, tedy se sluchovou vadou.

Sluchové podněty vnímá dítě již v prenatálním období. Vývojové škály sluchového vnímání jsou uvedeny v Příloze P IV – Vývojové škály (sluchové vnímání).

V dnešní době jsme zahlceni stále větším množstvím zvuků, proto se odnaučujeme slyšet.

Při rozvíjení sluchového vnímání rozděljuje Zelinková (2003) neřečové a řečové zvuky. Zvuky neřečové jsou jednodušší a pro jejich rozvoj používáme tyto náměty – rozlišování známých nástrojů, předmětů podle zvuky apod. Řečové zvuky jsou složitější, ale při nácviku čtení a psaní jsou velmi důležité.

Cvičení na sluchové vnímání Zelinková (2003) rozděljuje na:

#### Nácvik naslouchání

Zde se doporučuje prováděná cvičení provádět v klidném prostředí. Patří sem například poznávání předmětů podle zvuků, určování délky zvuku, intenzity zvuku, poznávání písni podle melodií, poslech vyprávění, CD.

#### Sluchová paměť

Sluchovou paměť můžeme rozvíjet pomocí určování počtu slov ve větě, určování pořadí slov ve větě, tvoření vět z daných slov, rozklad slova na slabiky, skládání slabik ve slovo, rozklad slov na hlásky, skládání hlásek ve slovo.

#### Vnímání a reprodukce rytmu

Vnímání rytmu můžeme rozvíjet posloucháním dvou rytmických struktur a jejich poznávání, zda jsou stejné. Reprodukci rytmu můžeme trénovat tleskáním, podupáváním a hrou na tělo.

Michalová (2008) přidává ještě cvičení akustické pozornosti, kterou můžeme rozvíjet pomocí her - tichá pošta, uslyšíš slovo a udělej krok, také při poslechu správného čtení.

### **4.1.4 Rozvoj prostorové a pravolevé orientace**

Prostorová orientace nám dává představu o uspořádání prostoru kolem nás, dosahuje jí pomocí zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývojová škála prostorového vnímání je uvedena v Příloze P V – Vývojová škála (prostorového vnímání).

Prostorová orientace ovlivňuje čtení, psaní i matematiku, jelikož předpokládá rozeznat tvar i v obrácené podobě, poznávat podobnosti i odlišnosti tvarů, předmětů a písmen v prostoru. Prostorové vnímání můžeme rozvíjet pomocí napodobování různých poloh těla, umístová-

ní předmětů podle instrukcí, cvičení a pohyby, které rozvíjejí vnímání částí vlastního těla (Serfontein, 1999).

Pravolevá orientace je rozlišování pravé a levé strany a souvisí s lateralitou. Lateralita je „*přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. asymetrii párových orgánů hybných, ruky, nohy nebo smyslových – oko, ucho*“ (Zelinková, 1994, str. 131). Lateralita může být – praváctví, leváctví, případně ambidextrie, což je nevyhraněná lateralita – to znamená, že párové orgány se nemusí vždy shodovat (Zelinková, 1994). Rozlišovat pravou a levou stranu je jednodušší pro děti s vyhraněnou lateralitou, jelikož si snáze zapamatují, že pravá ruka je ta, kterou kreslí apod.

Pravolevá orientace se rozvíjí postupně, nejdříve dítě zvládá poznat pravou a levou stranu na sobě (6.-9. rok), poté na druhé osobě, která sedí čelem proti dítěti (10. rok) a naposled při představě vlastního pohybu v prostoru se současnou projekcí do plošné roviny (11.-15. rok) (Zelinková, 1994). Doporučená cvičení pro rozvoj pravolevé orientace jsou například – ukazování na svém těle dle instrukcí, pokládání předmětů dle instrukcí, kresebný diktát.

#### 4.1.5 Rozvoj orientace v čase

Vnímání času se rozvíjí především v předškolním období, kdy dítě začíná mít pojem o čase a začíná být zvědavé a mít dotazy. Vývojová škála vnímání času je uvedena v Příloze P VI – Vývojová škála (orientace v čase).

Orientace v čase se rozvíjí v každodenním životě. Pokud se dítě příliš v čase neorientuje vede to k potížím v organizaci svých činností. Orientaci v čase rozvíjíme při používání pojmu včera, dnes, zítra, hned, jindy, při orientaci v ročním období, měsících, dnech v týdnu a také při vypravování, kde si všímáme sledu událostí.

#### 4.1.6 Rozvoj koncentrace pozornosti

„*Pozornost je základní psychická funkce, která je závislá na únavě organismu*“ (Müller, 2001, str. 57). Při rozlišování poruchy pozornosti si musíme dát pozor na snadnou unavitelnost dítěte způsobenou například nemocí.

Koncentrace pozornosti se cvičí všemi činnostmi, při kterých se dítě musí soustředit. Je důležité dbát na tyto zásady:

- nezahlcovat dítě přílišnými podněty a aktivitami,



- nezadávat mu příliš jednoduchý ani složitý úkol,
- myslet na to, že doba soustředění je pro každé dítě individuální (Zelinková, 2008).

## 4.2 Metoda dobrého startu

Tato metoda slouží pro rozvoj všech oblastí uvedených výše. Používá se jak v rámci prevence, tak i terapie. Řadíme ji mezi emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Tuto metodu převedla M. Bogdanowitz z Francie do polského prostředí v 80. letech 20. století a českou verzi připravila Jana Swierkoszová z Ostravy.

Metoda je vhodná pro děti předškolního věku a pracuje se ve skupině přibližně 20 dětí. Swierkoszová vydala v roce 1998 knihu, kde je tato metoda popsána, její součástí jsou pracovní listy a kazeta se zpěvem. Tuto příručku je možné objednat v nakladatelství KASIMO v Ostravě (Zelinková, 2008). Česká MDS obsahuje 25 lekcí, každou lekci doprovází lidová píseň. Struktura lekce je přesně daná:

- zahájení – vytvoření přátelské atmosféry,
- seznámení s textem písně (rozvoj jazykových dovedností),
- specifická cvičení pro rozvoj zrakové, sluchové percepce, prostorové a pravo-levé orientace,
- pohybová cvičení,
- píseň spojená s pohybem,
- píseň spojená s nápodobou grafického vzoru,
- závěr – hodnocení činností a sebehodnocení (Kolláriková, Pupala, 2010).

Není vhodné, aby metodu používali rodiče, případně učitelky, které neprošly speciálním kurzem. Tyto kurzy poskytuje Dys-centrum v Praze nebo KVIC v Novém Jičíně.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 5.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu

Jako výzkumný problém jsem si zvolila – Přístup učitelek mateřských škol k prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku.

Cílem mého výzkumu je zjistit jak učitelky v mateřských školách v okolí Uherského Hradiště přistupují k prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila tyto výzkumné otázky:

- Jak jsou učitelky v okolí Uherského Hradiště informovány o speciálních poruchách učení (dyslexii a dysgrafií)?
- Jak se učitelky v okolí Uherského Hradiště vzdělávají o dyslexii a dysgrafií?
- Jakými metodami ověřují učitelky rizikové děti z hlediska dyslexie a dysgrafie?
- Jak rozvíjí učitelky v okolí Uherského Hradiště dílčí funkce dětí (zraková, sluchová percepce, řeč,...)?

### 5.2 Druh výzkumu

Rozhodla jsem se zvolit smíšený výzkum. Smíšený výzkum je takový výzkum, kde se provádí kvalitativní i kvantitativní šetření. Rozhodla jsem se pro něj, jelikož dotazníkem se dá zmapovat více respondentů a poté bych chtěla o prevenci dyslexie a dysgrafie zjistit více věcí do hloubky formou hloubkového rozhovoru.

### 5.3 Volba výzkumných metod

#### 5.3.1 Dotazník

Používala jsem dotazník, který jsem sestavila pro učitelky mateřských škol na Uherskohradištku, abych zjistila jaká je jejich informovanost o prevenci dyslexie a dysgrafie a to, jak k této prevenci přistupují ony samy.

Výhodou dotazníku je, že za krátký čas získáme informace od hodně lidí. Je to tedy taková ekonomická varianta.

Dotazník má určitou strukturu. Můj dotazník je tvořen ze vstupní části. Obsahem vstupní části je oslovení respondentů – představení výzkumníka a stručné popsání cíle jeho šetření. Objevují se zde také instrukce k vyplňování dotazníku. Druhou částí dotazníku jsou vlastní otázky k tématu prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. V dotazníku jsem uvedla 41 otázek, z toho 7 je otevřených, poloouzavřených je 16 a zbytek otázek je uzavřených, kde respondenti vybíraly z několika nabízených možností. Otázky jsou zaměřeny na to, zda přistupují k prevenci dyslexie a dysgrafie již v předškolním věku, jakým způsobem k ní přistupují, jak jsou informováni o SPU a zda jsou informováni o metodě Dobrého startu.

### **Distribuce dotazníku**

Dotazníky jsem rozdávala v jednotlivých mateřských školách na Uherskohradištsku, dotazník jsem po domluvě s paní ředitelkou jednotlivých mateřských škol nechala v tolika kusech, kolik tam bylo učitelek. Celkem jsem navštívila 15 mateřských škol, ze kterých mi dotazníky v různém počtu vrátilo 12 mateřských škol. Celkově jsem rozdala 120 dotazníků, vrátilo se mi jich celkem 69.

### **5.3.2 Rozhovor**

K dotazníkům jsem doplnila ještě rozhovor se 3 učitelkami mateřských škola, kde jsem měla prostor na doptávání se a větší informovanost. Pro svůj výzkum jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor, kde jsem měla otázky předem stanovené, jednalo se o tyto otázky:

1. Jaký je Váš názor na zjišťování předpokladů ke vzniku dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku?
2. Které projevy dětí mohou být dle Vaší zkušenosti rizikové pro vznik SPU?
3. Jak se vzděláváte v oblasti SPU?
4. Znáte a používáte nějaké testy pro zjišťování rizikových dětí z hlediska dyslexie a dysgrafie?
5. Jak Vy sama přistupujete k prevenci SPU u dětí předškolního věku?
6. Jakou formu práce uplatňujete při prevenci SPU?
7. Jaké aktivity používáte pro rozvoj řeči?

8. Jaké aktivity používáte pro rozvoj zrakového vnímání?
9. Jaké aktivity používáte pro rozvoj sluchového vnímání?
10. Jaké aktivity používáte pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace?
11. Jaké aktivity používáte pro rozvoj orientace v čase?
12. Jaké aktivity používáte pro rozvoj koncentrace pozornosti?
13. Jakou máte zkušenost s metodou Dobrého startu?
14. Co považujete za výhody/nevýhody této metody?

## 5.4 Výzkumný soubor

### 5.4.1 Výzkumný soubor u dotazníku

Údaje jsem získala pomocí faktografických otázek v úvodu mého dotazníku.

#### Pohlaví

*Tabulka č. 2 – pohlaví respondentů*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
Žena	69	100
Muž	0	0
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

#### **Komentář:**

Všechny moje respondentky byly ženy, především v mateřských školách dochází k feminizaci školství, již při tvorbě dotazníku jsem počítala, že bude velké převaha žen.

**Věk**

Tabulka č. 3 – věk respondentů

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
20 - 29	12	17,391
30 - 39	14	20,290
40 - 49	25	36,232
50 - 59	16	23,188
60 a více	2	2,899
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Největší počet respondentek je ve věku 40 – 49 let, nejnižší počet, což se ovšem dá předpokládat je v nejvyšší věkové kategorii, tedy 60 a více let, jelikož je to již důchodový věk.

**Délka praxe**

Tabulka č. 4 – délka praxe respondentů

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
1 – 5	12	17,391
6 – 12	10	14,493
13 – 20	16	23,188
21 – 27	10	14,493\
28 – 35	16	23,188
36 a více	5	7,247
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Délka praxe souvisí s věkem, udělala jsem si celkem 6 kategorií, do kterých jsem respondentky zařazovala, nejpočetnější je skupina 13 – 20 a 28 – 35 let praxe, nejnižší skupina je paní učitelky, které mají nejdelší praxi, což je 36 a více let.

**Dosažené vzdělání**

Tabulka č. 5 – dosažené vzdělání respondentů

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
střední škola s výučním listem	0	0
střední škola s maturitou	49	71,015
vysoká škola – bakalářské studium	15	21,739
vysoké škola – magisterské studium	5	7,246
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Jelikož pro vykonávání povolání učitelky mateřské školy zatím stačí střední škola s maturitou, tvoří tato skupina největší počet (71%). 21,8 % je bakalářek a 7,2% má magisterské studium. Výzkum jsem také zjistila, že starší paní učitelky mají převážně střední školu s maturitou.

**5.4.2 Výzkumný soubor u rozhovoru**

Respondentky tvoří 3 učitelky, které jsem si náhodně vybrala, jedná se tedy o náhodný soubor.

*Respondentka číslo 1 (R1)* – délka praxe v mateřské škole 37 let, dosažené vzdělání je střední škola s maturitou.

*Respondentka číslo 2 (R2)* – délka praxe v mateřské škole 28 let, dosažené vzdělání je střední škola s maturitou.

*Respondentka číslo 3 (R3)* – délka praxe 19 let, dosažené vzdělání vysokoškolské studium – bakalářské.

**5.5 Výzkumný vzorek**

Mým výzkumným vzorkem byly učitelky mateřských škol v okolí Uherského Hradiště. Jedná se tedy o záměrný výběr. Záměrný výběr je takový výběr respondentů, kteří jsou vybráni podle určitého znaku, v mém případě je to profese učitelky v mateřské škole a ochota

spolupráce, jelikož ne všechny mateřské školy v okolí Uherského Hradiště chtěly spolupracovat.

## **5.6 Zpracování dat**

### **5.6.1 Zpracování dotazníků**

Jakmile jsem dotazníky shromáždila, začala jsem s jejich vyhodnocováním. Výsledky uzavřených otázek jsem jednoduše zapisovala do tabulek. U otázek otevřených jsem musela odpovědi nejdříve kategorizovat a následně je vyhodnotit.

### **5.6.2 Zpracování rozhovoru**

Po domluvě s respondentkami jsem si rozhovor nahrávala do mobilního telefonu. Po provedení rozhovoru jsem jej přepsala do písemné podoby se kterou jsem potom dále pracovala.

Rozhovor jsem vyhodnocovala podle metody vytváření trsů. Slouží k seskupení určitých výroků do skupin, podle rozlišení určitých jevů. Tyto skupiny, které se nazývají trsy, vznikají na základě vzájemné podobnosti mezi identifikovanými jednotkami (Miovský, 2006).

V textu jsem si barevně vyznačila jednotlivé kategorie, ke kterým jsem stejnou barvou označila jednotlivé trsy. Trsy jsem uspořádala do tabulek a pod každou tabulku jsem napsala vlastní komentář.



## 5.7 Výsledky výzkumu

### 5.8.1 Analýza dotazníků

#### **1. otázka – Myslíte si, že lze zjistit předpoklad ke vzniku dyslexie a dysgrafie u dětí už v předškolním věku?**

*Tabulka č. 6 – předpoklad vzniku dyslexie a dysgrafie v předškolním věku*

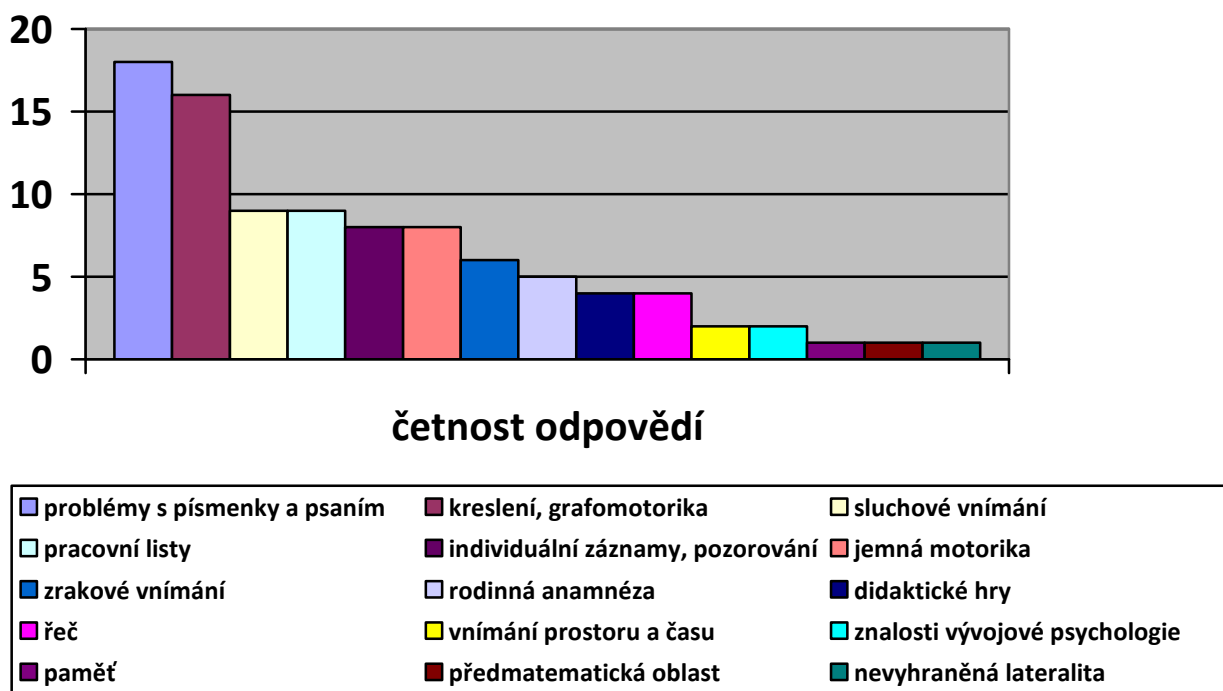
kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	39	56,522
ne	4	5,797
nejsem si jistá	26	37,681
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

#### **Komentář:**

Nejvyšší skupina je zastoupena v odpovědi, že předpoklad ke vzniku dyslexie a dysgrafie lze v předškolním věku zjistit, myslí si to 56,5 % dotazovaných učitelek. 37,7% učitelek si není jisté a nejmenší skupina odpovědělo, že tento předpoklad v předškolním věku zjistit nelze, ale myslí si to pouze 4 učitelky.

**2. otázka- Pokud jste odpověděl/a ano – jakým způsobem se podle vás dá zjistit tento předpoklad? (vypište)**

Obrázek č. 3 - graf způsobu zjišťování předpokladu



**Komentář:**

Zde se jednalo o otevřenou otázku. Kategorie jsem seřadila od nejvíce uváděných odpovědí po odpovědi, které se vyskytovaly v malém počtu. Nejvíce dotazované učitelky zjišťují předpoklad ke vzniku dyslexie a dysgrafie tím, že vidí, že dítěti dělají problémy písmena, kreslení a grafomotorika, což mohou vidět například i v pracovních listech.

**3. otázka - Myslíte si, že jste o specifických poruchách učení dostatečně informován/a?**

Tabulka č. 7 – informovanost o SPU

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	31	44,928
ne	38	55,072
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Tato skupina odpovědí je skoro vyrovnaná, tedy přibližně polovina (44,9%) učitelek mateřských škol si myslí, že je o SPU informována dostatečně a přibližně polovina (55,1%) si myslí, že její informovanost není zcela dostatečná.

**4. otázka - Co je to dysgrafie?**

*Tabulka č. 8 – dysgrafie je*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
specifická porucha počítání a matematického úsudku	0	0
specifická porucha psaní	69	100
specifická porucha čtení	0	0
nevím	0	0
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Tato otázka byla zařazená jako kontrolní k otázce o informovanosti, které je výše. Všechny respondentky uvedly správnou odpověď, a to, že dysgrafie je porucha psaní.

**5. otázka - Myslíte si, že jednou z příčin dyslexie je dědičnost?**

*Tabulka č. 9 – je dědičnost příčina dyslexie*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	41	59,420
ne	13	18,841
nevím	15	21,739
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Tato otázka také patří k ověřovacím o správné informovanosti o dyslexii a dysgrafii. Zde už odpověď nebyla tak jasná, jako u otázky uvedené výše. Správnou odpovědí je, že dědičnost může být příčinou dyslexie, což uvedla nadpoloviční většina respondentek (59,4%).

**6. otázka - Co je obsahem primární prevence zaměřené na problematiku specifických poruch učení?**

*Tabulka č. 10 – primární prevence je*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
je to prevence zaměřená přímo na konkrétní děti se speciálními poruchy učení	6	8,696
je to prevence zaměřená na všechny děti, jejímž cílem je zamezit vzniku potíží ve čtení, psaní a počítání	57	82,608
je to prevence zaměřená na následky, které mohou vzniknout při nesprávném přístupu k dětem se specifickými poruchami učení	6	8,696
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

I tato otázka je ověřující informovanost, jelikož téma se týká i prevence, ptala jsem se na primární prevenci, správně odpovědělo 82,6% respondentek, 12 respondentek z celkového počtu 69 uvedlo odpověď nesprávnou.

**7. otázka - Navštívil/a jste za posledních 5 let nějaký kurz nebo seminář o dyslexii?**

*Tabulka č. 11 – kurz o dyslexii*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	4	5,797
ne	65	94,203
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde jsem se zajímala o to, jestli respondentky posledních 5 letech navštívily nějaký kurz. Převážná většina respondentek (94,2%) žádný kurz nenavštívila, pouze 4 respondentky tento kurz absolvovaly.

**8. otázka - Pokud ano, kolikrát (za posledních 5 let).**

Tabulka č. 12 – četnost kurzů

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
1x	1	25
2x	2	50
3x	0	0
4x a více	1	25
<b>celkem odpovědí</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Tady odpovídaly pouze ty respondentky, které některý kurz navštívily, celkem to byly 4 respondentky. Z toho nejvyšší zastoupení – 2 respondentky byly na kurzu 2x za 5 let.

**9. otázka - Předcházíte u dětí v předškolním věku poruchám učení?**

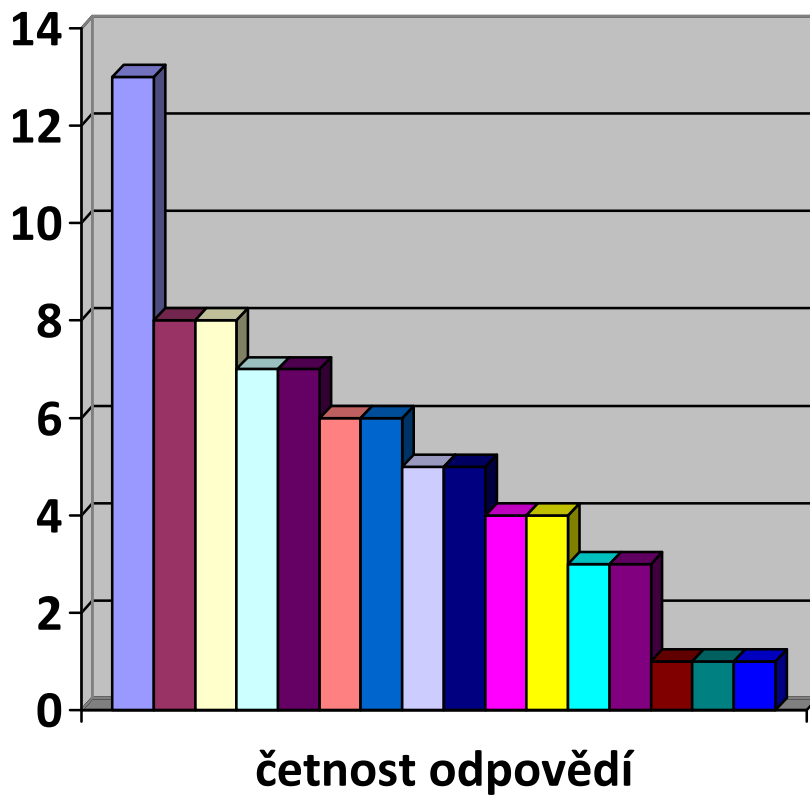
Tabulka č. 13 – předcházení SPU

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	45	65,217
ne	24	34,783
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Tato otázka se zajímala přímo o to, jestli ony samy provádí prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí v předškolním věku. Většina (65,2%) respondentek tuto prevenci provádí.

Obrázek č.4 – graf způsobu předcházení SPU



rozvoj sluchového vnímání	rozvoj řeči
rozvoj zrakového vnímání	rozvoj pozornosti
rozvoj všech oblastí dle RVP	rozvoj orientace v čase
rozvoj gramatiky	rozvoj paměti
rozvoj orientace v prostoru	rozvoj předmatematických představ
pohybové činnosti	rozvoj myšlení
rozvoj jemné motoriky	hry
cvičení na spojování hemisfér dle semináře Metoda jednotného mozku	zvyšování sebevědomí

### Komentář:

Pokud respondentky uvedly kladnou odpověď měly i přímo, vlastními slovy vypsát jak k této prevenci přistupují. Jejich odpovědi jsem si kategorizovala do několika skupin a zjistila, že respondentky znají oblasti, které jsou důležité pro prevenci SPU a tyto oblasti rozvíjejí. 8 učitelek má názor, že když „jedou“ podle rámcového vzdělávacího plánu, dochází k předcházení SPU.

**10. otázka - Myslíte si, že lze v předškolním věku odhalit oslabené dílčí funkce (sluchové, zrakové vnímání, paměť,...)?**

*Tabulka č. 14 – lze odhalit oslabené dílčí funkce v předškolním věku*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	66	95,652
ne	0	0
nejsem si jistá	3	4,348
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

V tomto případě nikdo neodpověděl záporně, převážná většina (95,7%) si myslí, že oslabené funkce jednotlivých dílčích schopností v předškolním věku jde odhalit a výrazně nižší skupina (4,3%) neví.

**11. otázka - Myslíte si, že lze rozvojem těchto oslabených funkcí předcházet poruchám učení již v předškolním věku?**

*Tabulka č. 15 – prevence pomocí rozvoje oslabených funkcí*

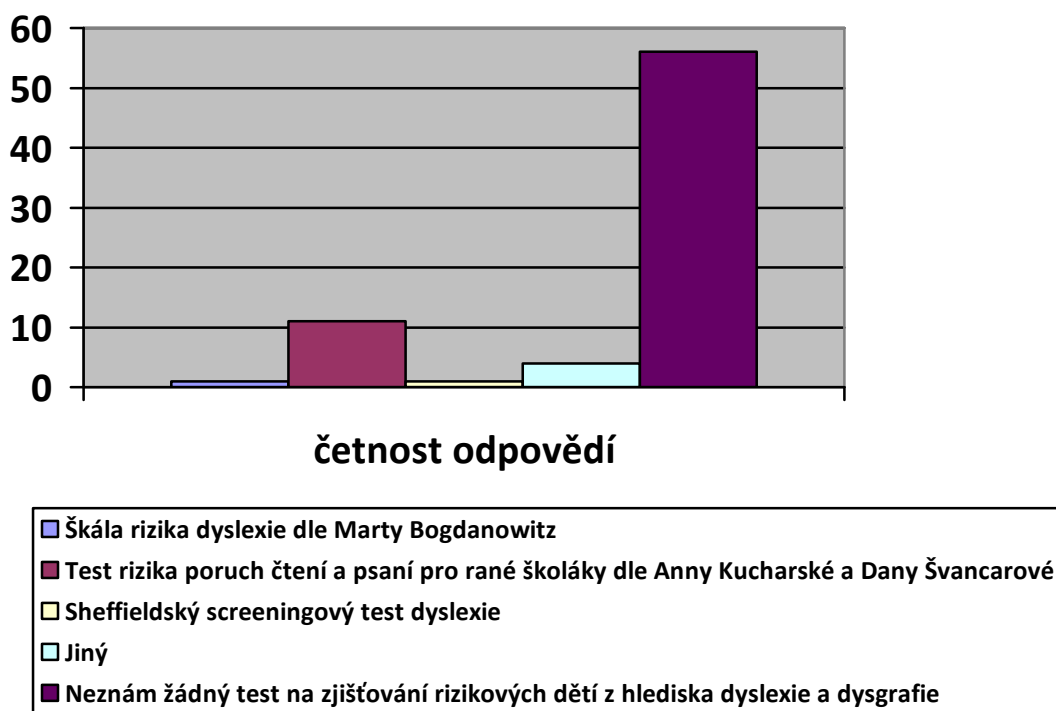
kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	52	75,362
ne	0	0
nejsem si jistá	17	24,638
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

I zde převažuje kladná odpověď (75,4%), což znamená, že rozvojem těchto oslabených funkcí můžeme těmto poruchám předcházet, ani v tomto případě ani jedna respondentka neodpověděla záporně.

**12. otázka - Setkal/a jste se někdy s těmito testy pro zjišťování rizikových dětí z hlediska dyslexie a dysgrafie? (můžete uvést více odpovědí)**

Obrázek č. 5 - graf testů rizika dyslexie a dysgrafie



**Komentář:**

Zde byla možnost odpovědět pomocí více odpovědí. Většina respondentek (56) žádné testy na zjišťování rizika dyslexie a dysgrafie nezná. Ty učitelky, které některé testy znají, znají především test od českých autorek Kucharské a Švancarové. 4 respondentky uvedly, že znají jiné testy, a to 3 z nich test od Sindelarové – předcházíme poruchám učení, jedna zařadila Kernův test a jedna test V. Rezkové – „škola před školou“.

**13. otázka - Používáte některý z těchto testů ve své praxi?**

Tabulka č. 16 – používání testů

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	1	1,449
ne	68	98,551
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>



**Komentář:**

Jelikož převážná většina respondentek odpověděla, že žádný test nezná, byla i zde převaha odpovědi negativní (98,6%). Pouze jedna respondentka používá některý z testů ve své praxi. Zde tato respondentka zvolila odpověď jinou než byla nabídnuta – používá test od Sindelarové.

**14. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj řeči – porozumění řeči, expresivní řeč (mluvení), výslovnost (artikulace)?**

*Tabulka č. 17 – četnost rozvoje řeči za týden*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
každý den	43	62,319
4x týdně	6	8,696
3x týdně	7	10,145
2x týdně	10	14,492
1x týdně	3	4,348
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Nejčastěji respondenty odpovídaly, že řeč rozvíjí každý den (62,3%), nejméně byla zvolena odpověď, že k rozvoji řeči přistupují 1x týdně (4,3%).

**15. otázka - Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj řeči? (vypište)**

*Tabulka č. 18 – nejčastější technika rozvoje řeči*

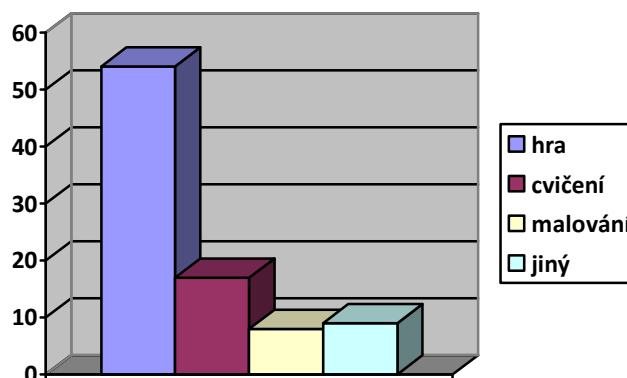
<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
<b>artikulační a dechová cvičení</b>	20	28,986
<b>rozhovor</b>	19	27,536
<b>popis, vyprávění</b>	8	11,594
<b>písničky, říkanky</b>	8	11,594
<b>gymnastika mluvidel</b>	6	8,696
<b>individuální, skupinová logopedie</b>	3	4,348
<b>sluchové hry</b>	2	2,899
<b>nápodoba</b>	1	1,449
<b>dramatizace</b>	1	1,449
<b>jazykolamy</b>	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde byla otevřená otázka a respondenty měly uvést, kterou techniku k rozvoji řeči používají nejčastěji. Jejich odpovědi jsem si kategorizovala do jednotlivých kategorií. Zde jsem je uvedla v přehledu od nejvíce používaných, po nejméně. V oblasti rozvoje řeči převažují především artikulační a dechová cvičení a také rozhovory s dětmi.

**16. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji řeči?**

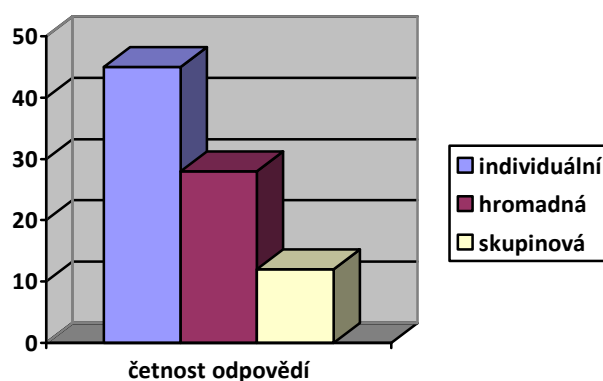
Obrázek č. 6 – graf způsobu rozvoje řeči

**Komentář:**

Zde respondentky převážně uváděly větší počet odpovědí. Největší skupina respondentek odpověděla, že řeč rozvíjí pomocí her (54), nejnižší počet řeč rozvíjí pomocí malování a 9 respondentek uvedlo jinou odpověď a to – gymnastika mluvidel, dechové cvičení, zpěv, hádanky, dramatika, vyprávění a při dramatizaci.

**17. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji řeči?**

Obrázek č. 7 – graf formy rozvoje řeči

**Komentář:**

Zde taktéž respondentky uváděly více než jednu odpověď, nejvíce respondentek řeč rozvíjí individuálně (45).

**18. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj zrakového vnímání?***Tabulka č. 19 – četnost rozvoje zrakového vnímání za týden*

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
každý den	32	46,376
4x týdně	2	2,899
3x týdně	18	26,087
2x týdně	8	11,594
1x týdně	6	8,696
jiný	3	4,348
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde jsem se ptala na četnost rozvoje zrakového vnímání. Největší skupina respondentek k rozvoji zrakového vnímání přistupuje každý den (46,4%), 3 respondentky uvedly jinou odpověď a to, že různě, dle situace.

**19. otázka - Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj zrakového vnímání? (vypište)**

*Tabulka č. 20 – technika rozvoje zrakového vnímání*

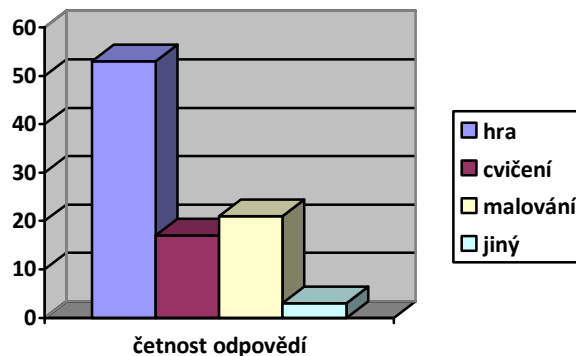
<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
<b>práce s obrázky</b>	22	31,884
<b>pexeso</b>	13	18,841
<b>poznávání barev</b>	7	10,145
<b>pracovní listy</b>	7	10,145
<b>používání didaktických pomůcek</b>	5	7,246
<b>Kimova hra</b>	4	5,797
<b>puzzle</b>	3	4,348
<b>postřehové hry</b>	3	4,348
<b>rozlišování figury a pozadí</b>	2	2,899
<b>bludiště</b>	1	1,449
<b>pozorování</b>	1	1,449
<b>senzomotorické cvičení</b>	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde respondentky uváděly nejčastější techniku rozvoje zrakového vnímání. Byla to otevřená otázka, kde učitelky psaly své odpovědi, které jsem si kategorizovala a poté je seřadila od nejčastější odpovědi. Nejčastěji učitelky k rozvoji zrakového vnímání používají práci s obrázky a také pexeso, které slouží pro rozvoj zrakové paměti.

**20. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte pro rozvoj zrakového vnímání?**

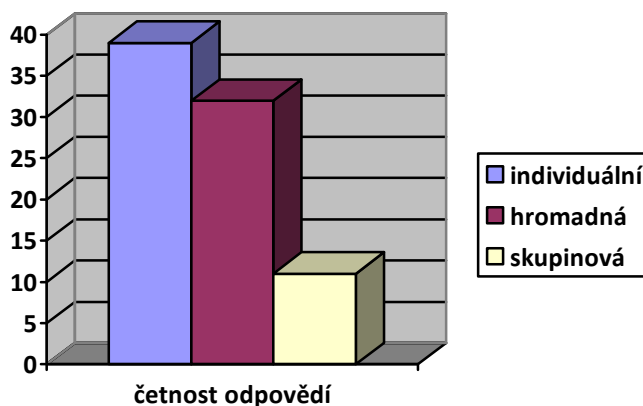
Obrázek č. 8 – graf způsobu rozvoje zrakového vnímání

**Komentář:**

Zde respondenty uváděly více než jednu odpověď, nejvíce z nich (53) k rozvoji zrakového vnímání používá hru, 3 respondenty uvedly jinou odpověď a to pracovní listy, didaktické pomůcky a pomocí třídění a rozlišování.

**21. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji zrakového vnímání?**

Obrázek č. 9 – graf formy rozvoje zrakového vnímání

**Komentář:**

Respondenty uváděly více odpovědí, nejčastější odpověď na tuto otázku je, že upřednostňují formu individuální (39), ale počet u formy individuální a hromadné je skoro vyrovnaný.

**22. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj sluchového vnímání?**

*Tabulka č. 21 – četnost rozvoje sluchového vnímání za týden*

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
každý den	32	46,377
4x týdně	2	2,899
3x týdně	14	20,289
2x týdně	11	15,942
1x týdně	9	13,044
jiný	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde je četnost rozvoje sluchového vnímání. Nejčastěji respondenty sluchové vnímání rozvíjí každý den (46,4%), jedna paní učitelka odpověděla, že sluchové vnímání rozvíjí průběžně.

**23. otázka - Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj sluchového vnímání? (vypište)**

*Tabulka č. 22 – technika rozvoje sluchového vnímání*

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
sluchové hry	28	40,579
rozlišování zvuků	9	13,044
rytmizace	9	13,044
poslech nahrávek	8	11,594
rozvoj fonematického sluchu	3	4,348
nácvik naslouchání	3	4,348
analýza - syntéza	3	4,348
zpěv	2	2,899
komunikace	1	1,449
opakování slov	1	1,449
orientace v prostoru	1	1,449
cvičení	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

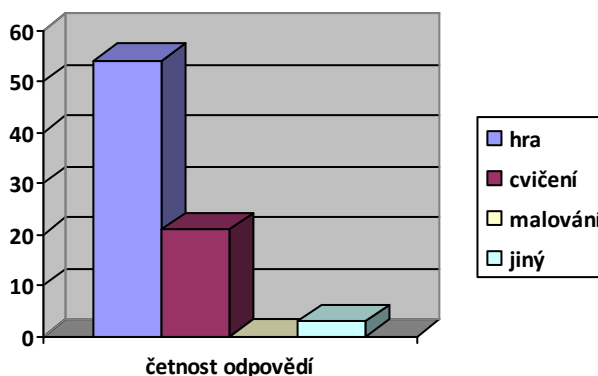
**Komentář:**

Zde byla otevřená otázka na nejpoužívanější techniku rozvoje sluchového vnímání. Odpovědi respondentek jsem kategorizovala a seřadila od nejčastější po nejméně užívanou. Respondentky sluchové vnímání rozvíjí nejčastěji pomocí sluchových her a to celých 40,6% respondentek.



**24. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji sluchového vnímání?**

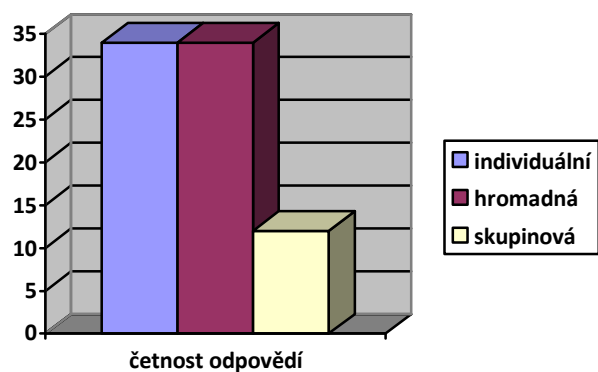
Obrázek č. 10 – graf způsobu rozvoje sluchového vnímání

**Komentář:**

V této otázce respondentky uváděly více odpovědí. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji na rozvoj sluchového vnímání využívají hru (54). Tři z nich uvedly jinou odpověď a to čtení pohádek, poslouchání zvuků v přírodě a individuální, což patří spíše k otázce ohledně formy.

**25. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji sluchového vnímání?**

Obrázek č. 11 – graf formy rozvoje sluchového vnímání

**Komentář:**

I zde respondentky uváděly více odpovědí. Forma individuální a hromadná je při rozvoji sluchového vnímání zastoupena nejčastěji a to shodně vždy 34 respondentek.

**26. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace?***Tabulka č. 23 – četnost rozvoje pravolevé a prostorové orientace za týden*

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
každý den	38	55,072
4x týdně	4	5,797
3x týdně	9	13,044
2x týdně	11	15,942
1x týdně	5	7,246
jiný	2	2,899
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde respondentky uváděly jak často rozvíjí pravolevou a prostorovou orientaci. Nejvíce respondentek uvádí, že tuto oblast rozvíjí každý den. Dvě respondentky uvedly jinou odpověď a to obě shodně, že různě v průběhu týdne.

**27. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace? (vypište)**

*Tabulka č. 24 – technika pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace*

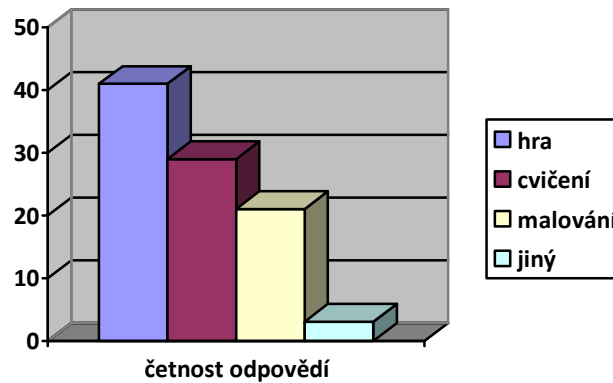
<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
pracovní listy	19	27,537
pohybové hry	17	24,638
procvičování na vycházce	12	17,391
orientace na těle	8	11,594
cvičení	5	7,246
orientace na ploše	4	5,797
manipulace s předměty	2	2,899
seznamování s pojmy	1	1,449
práce v prostoru třídy	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde byla další otevřená otázka, kterou jsem kategorizovala a seřadila od nejčastěji se vyskytujících odpovědí. Většina respondentek pravolevou a prostorovou orientaci rozvíjí pomocí pracovních listů, pohybovými hry a procvičováním této orientace při vycházce.

**28. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji pravolevé a prostorové orientace?**

Obrázek č. 12 – graf způsobu rozvoje pravolevé a prostorové orientace

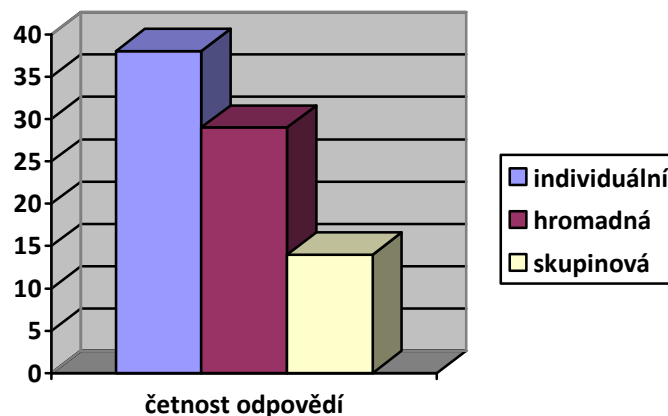


**Komentář:**

Pravolevou a prostorovou orientaci respondentky nejčastěji u dětí předškolního věku rozvíjí pomocí hry a to 41 z nich. Tři respondentky uvedly jinou, než je nabízená odpověď a to dvě z nich, že pomocí pracovních listů a jedna, že orientací na vlastním těle.

**29. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji pravolevé a prostorové orientace?**

Obrázek č. 13 – graf formy rozvoje pravolevé a prostorové orientace



**Komentář:**

Zde respondentky uváděly více odpovědí. Většina z nich k rozvoji pravolevé a prostorové orientace přistupuje individuálně (38).

**30. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj orientace v čase?**

Tabulka č. 25 – četnost rozvoje orientace v čase za týden

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
každý den	43	62,318
4x týdně	3	4,348
3x týdně	11	15,942
2x týdně	3	4,348
1x týdně	6	8,696
jiný	3	4,348
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde respondentky uváděly jak často s dětmi předškolního věku provádí hry a cvičení pro rozvoj orientace v čase. Nejvíce z nich k těmto činnostem přistupuje každý den (62,3%). Tři respondentky odpověděly jinou odpovědí a to dvě z nich, že 1x za 14 dní, a jedna, že různě v průběhu týdne.

**31. otázka - Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj orientace v čase? (vypište)**

Tabulka č. 26 – technika rozvoje orientace v čase za týden

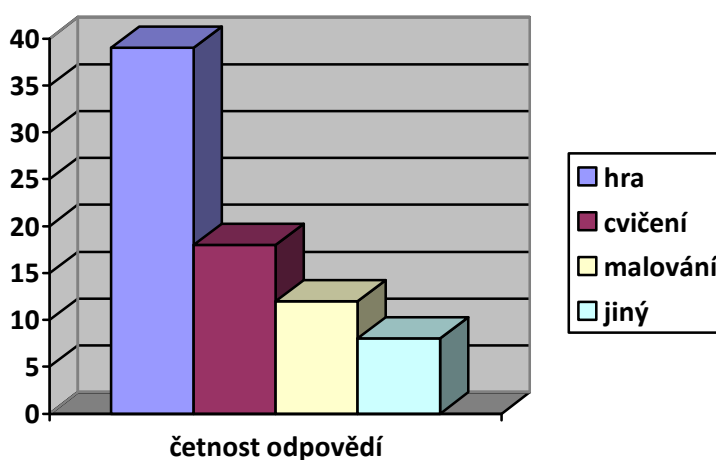
kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
komunitní kruh	31	44,928
vyprávění, rozhovory	15	21,739
doplňování kalendáře	13	18,840
pomocí obrázků	4	5,797
režim dne	2	2,899
popis	2	2,899
určování dnů v týdnu	1	1,449
hra	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde byla zařazena další otevřená otázka na nejčastější techniku rozvoje orientace v čase. Data jsem kategorizovala a seřadila od nejvíce uváděných. Nejčastěji respondentky k rozvoji orientace v čase používají komunitní kruh, vyprávění a rozhovory a také doplňování kalendáře.

**32. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji orientace v čase?**

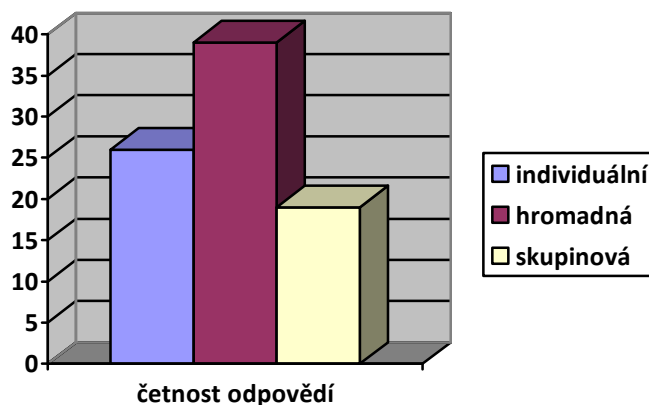
Obrázek č. 14 – graf způsobu rozvoje orientace v čase

**Komentář:**

Zde uváděly respondentky více než jednu odpověď, větší polovina z nich (39) odpověděla, že orientaci v čase rozvíjí pomocí hry. Osm z nich uvedlo jiný způsob a to hádanky, rozhovor (3 respondentky), pracovní listy, řízená činnost a při běžných denních situacích.

**33. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji orientace v čase?**

Obrázek č. 15 – graf formy rozvoje orientace v čase

**Komentář:**

I zde respondentky uváděly více než jednu odpověď. Většina (39) k rozvoji orientace v čase využívají hromadnou formu.

**34. otázka - Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj koncentrace pozornosti?**

Tabulka č. 27 – četnost rozvoje koncentrace pozornosti za týden

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
každý den	47	68,115
4x týdně	9	13,044
3x týdně	9	13,044
2x týdně	1	1,449
1x týdně	2	2,899
jiný	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde jsem se ptala na to, jak často rozvíjí koncentraci pozornosti, většina z respondentek odpověděla, že každý den (68,1%), Jedna uvedla jinou odpověď a to, že různě dle situace.

**35. otázka - Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj koncentrace pozornosti? (vypište)**

*Tabulka č. 28 – technika pro rozvoj koncentrace pozornosti*

<b>kategorie výběru možností</b>	<b>absolutní četnost odpovědí</b>	<b>relativní četnost odpovědí (%)</b>
poslech pohádky	28	40,581
řízená činnost	11	15,942
komunitní kruh	8	11,594
pracovní listy	8	11,594
Kimova hra	4	5,797
hry	3	4,348
používání didaktických pomůcek	2	2,899
pohybová aktivita	1	1,449
motivace	1	1,449
zpětná vazba	1	1,449
prožitkové učení	1	1,449
velice různé, rozmanité	1	1,449
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

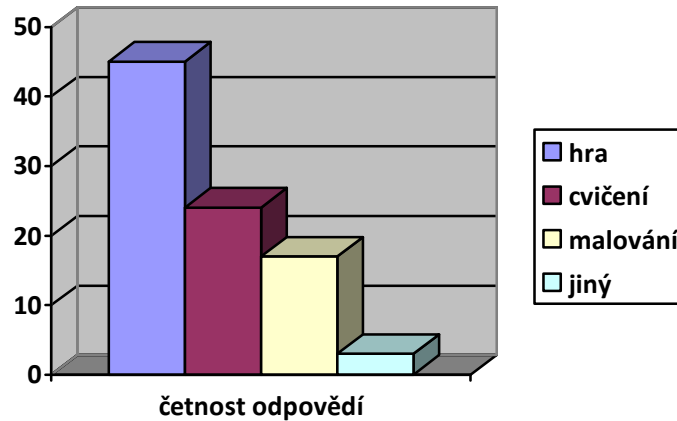
**Komentář:**

Zde byla otevřená otázka, kde jsem data kategorizovala a seřadila od nejvíce uváděných. Respondentky nejčastěji koncentraci pozornosti rozvíjí poslechem pohádky a při řízené činnosti, kde je jejím záměrem, aby se děti dokázaly soustředit.



**36. otázka - Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji koncentrace pozornosti?**

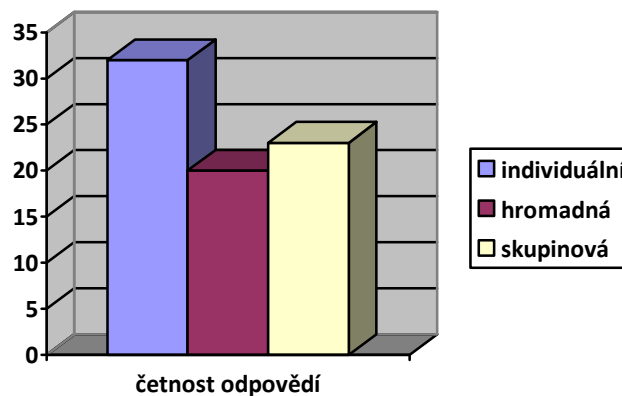
Obrázek č. 16 – graf způsobu rozvoje koncentrace pozornosti

**Komentář:**

Zde respondentky uváděly více odpovědí, nejčastější odpovědí bylo, že k rozvoji pozornosti využívají hru (45). Tři z nich odpověděly jinou možností, než byla nabízena a to že u řízené činnosti a u pracovních listů.

**37. otázka - Jaké formě dáváte přednost při rozvoji koncentrace pozornosti?**

Obrázek č. 17 – graf formy rozvoje koncentrace pozornosti

**Komentář:**

I zde respondentky uváděly více odpovědí. Nejčastěji používají pro rozvoj koncentrace pozornosti formu individuální (32).

**38. otázka Znáte metodu Dobrého startu?***Tabulka č. 29 – znalost metody Dobrého startu*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	42	60,870
ne	27	39,130
<b>celkem odpovědí</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Zde jsem se ptala na znalost metody Dobrého startu, větší polovina z dotazovaných učitelů mateřských škol tuto metodu zná (60,9%).

**39. otázka - Používáte tuto metodu při vaší práci?***Tabulka č. 30 – používání metody Dobrého startu*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	11	26,191
ne	31	73,809
<b>celkem odpovědí</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Pokud respondentky tuto metodu znaly, měly odpovědět, zda ji využívají při své práci nebo mají pouze teoretické vědomosti. Na tuto otázku odpovědělo celkem 42 respondentek a z tohoto počtu 73,8% tuto metodu ke své práci nevyužívá.

**40. otázka - Pokud ano, jak často?***Tabulka č. 31 – četnost používání metody Dobrého startu za týden*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
každý den	0	0
3-4x týdně	0	0
2x týdně	2	18,182
1x týdně	4	36,364
1x ze 14 dní	3	27,272
jiná	2	18,182
<b>celkem odpovědí</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Ty respondentky, které tuto metodu využívají, měly uvést jak často. Na tuto odpověď odpovědělo celkem 11 respondentek. Největší zastoupení bylo ve skupině, která tuto metodu používá 1x týdně a to celkem 4 respondentky.

**41. otázka - Pokud metodu Dobrého startu používáte, jste si s ní spokojen/a?***Tabulka č. 32 – spokojenost s metodou Dobrého startu*

kategorie výběru možností	absolutní četnost odpovědí	relativní četnost odpovědí (%)
ano	11	100
ne	0	0
<b>celkem odpovědí</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

**Komentář:**

Všechny respondentky, které metodu Dobrého startu využívají ve své práci, celkem je jich 11, jsou s ní spokojeny.

### 5.5.2 Analýza rozhovorů

Tabulka č. 33 – znalost pojmu riziko vzniku dyslexie a dysgrafie

Respondent	Kategorie – znalost pojmu riziko vzniku dyslexie a dysgrafie
R1	„Ale trochu jde, jde to zjistit si myslím.“
R2	„No, ano už jsem tento pojem slyšela.“
R3	„Ano, tento pojem už jsem slyšela.“

#### Komentář:

Všechny tři respondentky se již s tímto pojmem setkaly. Jejich názory na zjišťování tohoto pojmu jsou – R1 si myslí, že tento předpoklad jde zjistit a R3 odpovídá, o tom, že si myslí, že to zjistit jde, když si učitelky všimají různých oslabených funkcí.

Tabulka č. 34 – rizikové projevy dyslexie a dysgrafie

Respondent	Kategorie – rizikové projevy
R1	„analyticko-syntetický rozbor slov, hláska na začátku slova, z výtvarného projevu, jak drží tužku“
R2	„opožděný vývoj řeči, chudou slovní zásobu, nikam se neposunuje, nemá zájem o výtvarný projev, úchop tužky, u pracovních listů“
R3	„nedaří se mu v kreslení, grafomotorice, nechce kreslit“

#### Komentář:

Respondenty se shodly, že problémy jsou v kreslení, grafomotorice, všimají si toho, jak dítě drží tužku. R1 a R2 se shodly také, že se tyto projevy mohou objevit v oblasti řeči. R1 říká, že tyto činnosti na hlásku na začátku a konci slova dělá pouze s předškoláky a spíše až v druhém pololetí, jelikož je to pro ně těžké.

Tabulka č. 35 – informovanost o SPU (2)

Respondent	Kategorie – informovanost o SPU
R1	„ne, ne“
R2	„může to být vždycky lepší“
R3	„ne“

**Komentář:**

Všechny tři respondenty si myslí, že nejsou dostatečně informovány o dyslexii a dysgrafii. R1 to odůvodňuje tím, že teď byla 4 roky v důchodu, tak už se nevzdělávala. R2 odpovídá, že si nevybavuje, že by absolvovala nějaký kurz na toto téma a R3 říká, že se informuje pomocí samostudia, že žádný kurz o dyslexii a dysgrafii nenavštívila, ale že má za sebou týdenní logopedické školení.

Tabulka č. 36 – znalost testů pro zjišťování rizika dyslexie a dysgrafie

Respondent	Kategorie – znalost testů
R1	„testy vyložené na dysgrafii, dyslexii ne, to ne“
R2	„to já žádný neznám“
R3	„ne, já vůbec žádný takový test neznám“

**Komentář:**

Respondentky žádný test na zjišťování předpokladů neznají, s žádným se ve své praxi neselekaly. R2 říká, že tyto testy provádějí spíše poradny a ona jako učitelka provádí pouze před zápisem dětí do školy orientační Jiráskův test školní zralosti. R3 testy žádné nezná, ale zajímá se o jejich názvy, které si zapisuje, aby si testy mohla projít, případně je poté aplikovat v mateřské škole.

Tabulka č. 37 – rozvoj řeči

Respondent	Kategorie - rozvoj řeči
R1	„samostatným vyprávěním“
R2	„povídáním, v komunitním kruhu, básničky, písničky“
R3	„artikulační cvičení, sluchové hry, gymnastika mluvidel básničky, písničky, mluvení“

**Komentář:**

Respondentky se všechny tři shodly především, že důležité je s dítětem si povídat. R1 říká, že se děti snaží burcovat k samostatnému slovnímu projevu, k čemuž využívá různé obrázky a pohádky, které děti znají. R2 říká, že u nich ve školce mají dvě paní učitelky, které

mají logopedické kurzy, takže ty se dětem věnují individuálně, ona spíše skupinově a hromadně. R3 má speciální logopedický, který byl zaměřen na rozvíjení řeči, ne na nápravu výslovnosti, to spadá do kompetence logopeda. Ona tedy každý týden individuálně s dítětem provádí různá dechová a artikulační cvičení.

Tabulka č. 38 – rozvoj zrakového vnímání

Respondent	Kategorie - rozvoj zrakového vnímání
R1	„Zrakové vnímání je vlastně to, co oni vidí, aby to tedy uměly, uměly to přetřít a pak mně to jako řekly, to co vidí a nebo teda nemalovaly“
R2	„No zrak, to tak formou různých her, u všech činností potřebují zrak. Třeba i u pantomimy a různé nápodoby“
R3	„Tak tam patří hlavně rozlišování barev tvarů.“

#### Komentář:

Respondentky se opět shodly v tom, že zrak se rozvíjí u všech činností, při kterých se dítě dívá, využívá tedy zrak. Takže k tomuto rozvoji dochází u všech činností, potom se v této oblasti zaměřují na poznávání barev. R3 ještě dodává, že sem patří laterality, že je důležité všimnout si, zda ji má dítě vyhraněnou nebo nevyhraněnou, jelikož u nevyhraněné laterality mohou nastat potíže se čtením nebo psáním.

Tabulka č. 39 – rozvoj sluchového vnímání

Respondent	Kategorie - rozvoj sluchového vnímání
R1	„to je ta analyticko-syntetická činnost, nejdříve u malých to děláme rytmizace slov, vyřukávání nebo vytleskávání, hra na tělo ano, potom, aby uměl slyšet tu hlásku u těch předškoláků“
R2	„všechno formou hry, poznáváme různé zvuky, teď takové ty všechny zvukové aktivity“
R3	„na to existují sluchové hry, kde se děti orientují pouze podle svého sluchu, všechny hudební činnosti, rytmizace“

#### Komentář:

Respondentky využívají především různé sluchové hry – například Ptáčku, jak zpíváš, dále vytleskávání rytmu a všechny další hudební činnosti. R1 říká, že s předškoláky určuje první a poslední hlásku ve slově, ale až později, asi 3 měsíce před ukončením mateřské školy,

jelikož je to pro ně těžké. Uvádí, že dětem dává taková slova, která končí souhláskou a ještě tuto souhlásku pořádně zdůrazní. Jelikož děti samohlásku nepoznají, to by řekly spíše celou slabiku.

Tabulka č. 40 – rozvoj pravolevé a prostorové orientace

Respondent	Kategorie – rozvoj pravolevé a prostorové orientace
R1	<i>„mají tady takový prostor, aby ho využily, oni ho neumí využívat“</i>
R2	<i>„hlavně u předškoláků, jakože 5.-6. letých, je to už takové složitější. Děláme jak orientaci na ploše, na vlastní těle a potom i v prostoru.“</i>
R3	<i>„To třeba při výtvarných činnostech, potom orientace na těle, třeba při cvičení, musí využívat celý její prostor, i na zahradě.“</i>

### Komentář:

Jak odpovídají respondentky, nejdříve u dětí rozvíjí prostorovou orientaci, a to už i u dětí nejmladších, a poté až v předškolním věku pravolevou orientaci a to nejdříve na vlastním těle. R1 říká, že pro děti je složité využít celý prostor herny, že musí chodit kolem nich a říct jim, aby se posunuly, že mají prostoru dost. R3 uvádí, že je možné využít například vycházky, kde jim říká, že na pravé straně vidí, například stromy apod., že je vhodné používat pojmy vlevo, vpravo, před, za apod., i proto, když je děti často slyší, zvyknou si na ně, nejdřív sice moc neví, co který znamená, ale později si je zafixují.

Tabulka č. 41 – rozvoj orientace v čase

Respondent	Kategorie – rozvoj orientace v čase
R1	<i>„To je jednodušší v komunitním kruhu nebo při rozhovoru“</i>
R2	<i>„tu normálně úplně takovou přirozenou formou, v průběhu celého dne“</i>
R3	<i>„ta se rozvíjí asi nejjednodušeji, běžně v režimu dne a také v komunitním kruhu“</i>

### Komentář:

Respondentky se opět shodly, že rozvoj orientace je ze všech oblastí nejjednodušší, že se provádí při běžných činnostech, kdy si s dětmi povídají o dnech v týdnu, měsících, ročním období apod. R2 říká, že nejdříve rozvíjí orientaci takto nezáměrně každý den, a potom později už využívá různých obrázků, kde děti vidí například ráno, odpoledne a večer. R3

uvádí, že některé děti už i v předškolním věku mají zájem poznávat hodiny, tak jim v tomto pomáhá, také mají vytvořený kalendář, kam děti každý den kreslí, jaké je počasí a u toho si povídají o dnech a ročním období.

Tabulka č. 42 – rozvoj koncentrace pozornosti

Respondent	Kategorie – rozvoj koncentrace pozornosti
R1	„To, aby mně co nejdéle teda vydržely tak stačí chvilka a ty činnosti střídat, Snažím se to prostě měnit.“
R2	„Tak tu rozvíjíme u většiny činností, u mladších máme menší návyky, ale u starších, tam už vyžaduju, aby déle vydržely“
R3	„Pozornost rozvíjím třeba u pracovních listů, kdy děti musí činnost dokončit, práce s knihou, komunitní kruh nebo manipulace s didaktickým materiálem.“

**Komentář:** Rozvoj pozornosti respondentky rozvíjejí tím, že se snaží, aby dítě u činnosti vydrželo a dokončilo ji. R1 říká, že důležité je činnosti střídat, a že když vidí, že třeba u pohádky už nemohou vydržet, tak změní činnost a zařadí třeba nějakou pohybovou činnost. R2 odpovídá, že tuto oblast je důležité rozvíjet hlavně u předškoláků, aby si postupně zvykali na školu, kde se budou muset soustředit delší čas.

Tabulka č. 43 – metoda Dobrého startu

Respondent	Kategorie – metoda Dobrého startu
R1	„Ehmm, dobrého startu, slyšela jsem, to slovo už jsem slyšela, ale nevím kam to zařadit.“
R2	„Nee, tak to mi noc neříká, to se mi nic nevybavuje.“
R3	„Ano, máme tady o tom knížku už jsem se na ni dívala, myslím si, že je to zajímavá metoda.“

**Komentář:**

R1 a R2 odpovídají, že tuto metodu moc neznají, případně, že o ní slyšely, ale nejsou o ní nijak informované, že znají pouze její název. R1 ještě přidává, že dobrý start je pro ni to, že děti jsou z mateřské školy dobře připravení po stránce rozumové, sociální, výtvarné, hudební a celkově intelekt, ale že o žádných lekcích neslyšela. R3 tuto metodu zná, četla o ní knížku, ale ke své praxi ji nevyužívá, jelikož nemá žádný kurz.



## 5.8 Závěry výzkumu

Ve výzkumné části mé bakalářské práci jsem se zaměřila na informovanost učitelek na Uherskohradištsku ohledně tématu prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. Informace jsem získávala pomocí dotazníků a rozhovorů. Po analýze jejich dat vyplynuly tyto odpovědi na mé předem stanovené dílčí otázky.

Nejdříve jsem si stanovila otázku jak jsou učitelky o poruchách učení informované, na tuto přímou otázku odpovědělo přibližně 50% učitelek, že informované jsou a druhá polovina odpověděla, že informované nejsou. Zařadila jsem několik „testových“ otázek, které se týkaly dyslexie a dysgrafie. Co je to dysgrafie vědělo 100% učitelek mateřských škol, co je to primární prevence vědělo 82% a zda, může být dědičnost příčinou dyslexie vědělo už míň učitelek, ale stále ještě vyšší polovina – 59%. Učitelky teda většinou tyto základní informace znaly. Do této dílčí otázky jsem zařadila i informovanost o metodě Dobrého startu, jelikož se tato metoda považuje za prevenci i terapii vývojových poruch učení. O metodě je informováno 60% učitelek a z toho počtu informovaných ji při své práci používá pouze 16%. Z paní učitelek, se kterými jsem prováděla rozhovor o této metodě byla informována pouze jedna, ale při své práci ji nevyužívala ani jedna z nich.

Dále jsem se zajímalo o to, jak se v oblasti prevence dyslexie a dysgrafie vzdělávají, tedy zda navštívily nějaký kurz. Z výzkumu mi vyplynulo, že 94% žádný kurz v posledních 5 letech nenavštívilo, 1 respondentka mi u rozhovoru řekla, že se vzdělává v této oblasti spíš samostudiem, tedy čtením různé literatury. Do dotazníku jsem tuto možnost nezařadila, což jsem možná mohla, jelikož si myslím, že % učitelek, které čte knihy o této problematice by bylo vyšší než těch, které navštěvují kurz.

Další oblastí mého zájmu byla jakými metodami ověřují učitelky mateřských škol riziko dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. Zde jsem se ptala, jestli znají nějaké testy na zjišťování předpokladu pro vznik dyslexie a dysgrafie. Většina z nich (81%) žádné testy na zjišťování této rizikovosti nezná. A ty, které je znají je ve své praxi nepoužívají. Pouze 1 respondentka z celkového počtu 69 učitelek mateřských škol používá test na zjišťování této rizikovosti. I respondentky v rozhovoru mi sdělily, že žádné takové testy přímo na zjišťování dyslexie a dysgrafie neznají a jediný test, který používají je Jiráskův test školní zralosti.

Další dílčí otázka se zabývala tím, jak učitelky mateřských škol rozvíjí dílčí funkce ( zrakové, sluchové vnímání, řeč,...) u dětí, jelikož rozvojem těchto funkcí dochází k primární prevenci dyslexie a dysgrafie. Zde jsem zjistila, že nezáleží na dílčí funkci, ať už je to zrakové vnímání, sluchové vnímání, řeč, orientace v prostoru, čase nebo koncentrace pozornosti, údaje se většinou shodují ve všech těchto funkcích. K rozvoji učitelky většinou přistupují každý den, nejčastěji k tomu využívají hry a preferují individuální formu práce.

## ZÁVĚR

Tato práce se zabývá teoretickými východisky prevence dyslexie a dysgrafie a také informovaností učitelek mateřských škol na Uherskohradištsku o tématu prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku.

V teoretické části jsem popisovala dítě předškolního věku, jeho rozvoj v oblasti motorické, řečové, jeho kognitivní, emoční vývoj a socializaci. V další kapitole jsem rozpracovala školní zralost. Jednotlivé oblasti školní zralosti, testy, kterými můžeme zjišťovat školní zralost, kde jsem popsala nejběžnější orientační test a to Jiráskův test školní zralosti. Dále jsem se zaměřila již na samotnou dyslexii a dysgrafii. Nejdříve jsem charakterizovala co jsou to specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie a potom jsem se věnovala jejich příčinám, projevům a diagnostice. Zaměřila jsem se na testy, které jsou určené i učitelkám mateřských škol, pomocí kterých mohou u dítěte stanovit riziko vzniku dyslexie a dysgrafie. Poslední kapitolu jsem věnovala prevenci dyslexie a dysgrafie a to pomocí rozvíjení jednotlivých dílčích oblastí – zrakového, sluchového vnímání, řeči, prostorové a pravolevé orientace, orientace v čase a koncentrace pozornosti. Současně jsem popsala metodu Dobrého startu, jelikož tato metoda pomáhá při prevenci i terapii specifických poruch učení.

Ve své výzkumné části jsem se věnovala informovanosti učitelek mateřských škol na Uherskohradištsku o prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku. Vybrala jsem si kvalitativní i kvantitativní výzkum. Dotazníky jsem dávala do mateřských škol po předchozí osobní domluvě s paní ředitelkou mateřské školy, přibližně za týden jsem si dotazníky vyzvedávala. Ne všechny ředitelky a učitelky byly ochotné mi dotazníky vyplnit. Z celkového počtu 120 rozdaných dotazníků se mi vrátilo 69. Rozhovor jsem prováděla se třemi paní učitelkami. Mým hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit jak učitelky mateřských škol na Uherskohradištsku přistupují k prevenci dyslexie a dysgrafie. Na základě vyhodnocení dotazníků a rozhovorů jsem přišla k výsledkům. Na otázku, jestli přistupují k prevenci dyslexie a dysgrafie už v předškolním věku 65% respondentek odpovědělo, že ano. V otázce jak k ní přistupují respondentky uváděly rozvoj jednotlivých funkcí, nejčastěji zrakového, sluchového vnímání a řeči. Dále jsem zjistila, že přibližně 50% učitelek si myslí, že je o dyslexii a dysgrafii dobře informovaná a druhá polovina si myslí, že není informována dostatečně.

Bylo to velmi zajímavé téma, ke kterému mě inspirovala kniha od Zelinkové – Dyslexie v předškolním věku? Doufám, že jsem mohla přispět k zájmu o toto téma u některých paní učitelek, které uvedly, že nejsou příliš informované. Ve své praxi bych se chtěla zabývat rozvojem všech oblastí, které jsou důležité pro rozvoj dítěte a tím přispívat k prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [3] BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče – výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČELEDOVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3213-8.
- [6] ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný taky z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-3213-8.
- [8] JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti: příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- [9] JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- [10] KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka – těšíme se do školy a jdeme k zápisu, jdeme poprvé do školy – počáteční obtíže, problémové děti – speciální přístupy k nim, domácí příprava, volný čas*. Praha: Tiskárny Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-4.
- [11] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika=: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-585-7.

- [12] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy : obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.
- [13] KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky? – kroky a krůčky věkem, poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2003. ISBN 80-7183-291-X.
- [14] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualit vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- [16] *Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize : duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. Psychiatrické centrum Praha. Praha : Psychiatrické centrum, 1992. 282 s. ISBN 8085121379.
- [17] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
- [18] MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
- [19] MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
- [20] POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8570-9.
- [21] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. A dopl. Vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- [22] SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, hyperaktivita a nesoustředěnost, impulsivnost a nemotornost, metody terapie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- [23] ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.
- [24] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004.

- [25] ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- [26] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- [29] VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy – příručka pro rodiče a učitele, kde vznikají problémy, hry pro rozvoj soustředění, čtení, psaní, počítání, relaxační cvičení pro neklidné děti a unavené rodiče*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.
- [30] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4.
- [31] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.
- [32] ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně
CD	kompaktní disk
CNS	centrální nervová soustava
LDM	lehká mozková dysfunkce
MDS	metoda Dobrého startu
MŠ	mateřská škola
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací plán
SPU	specifické poruchy učení
str.	strana
ZŠ	základní škola



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Obrázek č. 1</b> - změny tělesných proporcí od prenatálního a novorozeneckého období až do dospělosti. Dítě vstupující do školy představuje v této posloupnosti významný mezník...19	19
<b>Obrázek č. 2</b> - Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti.....21	21
<b>Obrázek č. 3</b> - graf způsobu zjišťování předpokladu.....50	50
<b>Obrázek č.4</b> – graf způsobu předcházení SPU.....54	54
<b>Obrázek č. 5</b> - graf testů rizika dyslexie a dysgrafie.....56	56
<b>Obrázek č. 6</b> – graf způsobu rozvoje řeči.....59	59
<b>Obrázek č. 7</b> – graf formy rozvoje řeči.....59	59
<b>Obrázek č. 8</b> – graf způsobu rozvoje zrakového vnímání.....62	62
<b>Obrázek č. 9</b> – graf formy rozvoje zrakového vnímání.....62	62
<b>Obrázek č. 10</b> – graf způsobu rozvoje sluchového vnímání.....65	65
<b>Obrázek č. 11</b> – graf formy rozvoje sluchového vnímání.....65	65
<b>Obrázek č. 12</b> – graf způsobu rozvoje pravolevé a prostorové orientace.....68	68
<b>Obrázek č. 13</b> – graf formy rozvoje pravolevé a prostorové orientace.....68	68
<b>Obrázek č. 14</b> – graf způsobu rozvoje orientace v čase.....70	70
<b>Obrázek č. 15</b> – graf formy rozvoje orientace v čase .....71	71
<b>Obrázek č. 16</b> – graf způsobu rozvoje koncentrace pozornosti .....73	73
<b>Obrázek č. 17</b> – graf formy rozvoje koncentrace pozornosti.....73	73

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka č. 1</b> - výsledky Jiráskova testu.....	21
<b>Tabulka č. 2</b> – pohlaví respondentů.....	45
<b>Tabulka č. 3</b> – věk respondentů.....	46
<b>Tabulka č. 4</b> – délka praxe respondentů.....	46
<b>Tabulka č. 5</b> – dosažené vzdělání respondentů.....	47
<b>Tabulka č. 6</b> – předpoklad vzniku dyslexie a dysgrafie v předškolním věku.....	49
<b>Tabulka č. 7</b> – informovanost o SPU.....	50
<b>Tabulka č. 8</b> – dysgrafie je.....	51
<b>Tabulka č. 9</b> – je dědičnost příčina dyslexie.....	51
<b>Tabulka č. 10</b> – primární prevence je.....	52
<b>Tabulka č. 11</b> – kurz o dyslexii.....	52
<b>Tabulka č. 12</b> – četnost kurzů.....	53
<b>Tabulka č. 13</b> – předcházení SPU.....	53
<b>Tabulka č. 14</b> – lze odhalit oslabené dílčí funkce v předškolním věku.....	55
<b>Tabulka č. 15</b> – prevence pomocí rozvoje oslabených funkcí.....	55
<b>Tabulka č. 16</b> – používání testů.....	56
<b>Tabulka č. 17</b> – četnost rozvoje řeči za týden.....	57
<b>Tabulka č. 18</b> – nejčastější technika rozvoje řeči.....	58
<b>Tabulka č. 19</b> – četnost rozvoje zrakového vnímání za týden.....	60
<b>Tabulka č. 20</b> – technika rozvoje zrakového vnímání.....	61
<b>Tabulka č. 21</b> – četnost rozvoje sluchového vnímání za týden.....	63
<b>Tabulka č. 22</b> – technika rozvoje sluchového vnímání.....	64
<b>Tabulka č. 23</b> – četnost rozvoje pravolevé a prostorové orientace za týden.....	66
<b>Tabulka č. 24</b> – technika pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace.....	67

<b>Tabulka č. 25</b> – četnost rozvoje orientace v čase za týden.....	69
<b>Tabulka č. 26</b> – technika rozvoje orientace v čase za týden.....	69
<b>Tabulka č. 27</b> – četnost rozvoje koncentrace pozornosti za týden.....	71
<b>Tabulka č. 28</b> – technika pro rozvoj koncentrace pozornosti .....	72
<b>Tabulka č. 29</b> – znalost metody Dobrého startu.....	74
<b>Tabulka č. 30</b> – používání metody Dobrého startu.....	74
<b>Tabulka č. 31</b> – četnost používání metody Dobrého startu za týden.....	75
<b>Tabulka č. 32</b> – spokojenost s metodou Dobrého startu.....	75
<b>Tabulka č. 33</b> – znalost pojmu riziko vzniku dyslexie a dysgrafie.....	76
<b>Tabulka č. 34</b> – rizikové projevy dyslexie a dysgrafie.....	76
<b>Tabulka č. 35</b> – informovanost o SPU (2).....	76
<b>Tabulka č. 36</b> – znalost testů pro zjišťování rizika dyslexie a dysgrafie.....	77
<b>Tabulka č. 37</b> – rozvoj řeči.....	77
<b>Tabulka č. 38</b> – rozvoj zrakového vnímání.....	78
<b>Tabulka č. 39</b> – rozvoj sluchového vnímání.....	78
<b>Tabulka č. 40</b> – rozvoj pravolevé a prostorové orientace.....	79
<b>Tabulka č. 41</b> – rozvoj orientace v čase.....	79
<b>Tabulka č. 42</b> – rozvoj koncentrace pozornosti.....	80
<b>Tabulka č. 43</b> – metoda Dobrého startu.....	80

## **SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha P I** – Vývojové škály (motorika)
- Příloha P II** – Vývojové škály (řeč)
- Příloha P III** – Vývojové škály (zrakové vnímání)
- Příloha P IV** – Vývojové škály (sluchové vnímání)
- Příloha P V** – Vývojová škála (prostorového vnímání)
- Příloha P VI** – Vývojová škála (orientace v čase)
- Příloha P VII** – Jiráskův test školní zralosti
- Příloha P VIII** – Dotazník – vzor
- Příloha P IX** – Rozhovor číslo 1 – přepis
- Příloha P X** – Rozhovor číslo 2 – přepis
- Příloha P XI** – Rozhovor číslo 3 - přepis

## PŘÍLOHA P I: VÝVOJOVÉ ŠKÁLY - MOTORIKA

Hrubá motorika	Věk
skok sounož	3
překročí nízkou překážku	3
chůze po schodech nahoru – střídá nohy	3
stoj se zavřenýma očima	3,5
přeskok přes čáru	3,5 – 4
chůze po schodech dolů – střídá nohy	4
přejde po čáře	4 – 5
stoj na špičkách s otevřenýma očima	4 – 5
poskoky na jedné noze	4 – 5
chůze po mírně zvýšené ploše	4 – 5
přejde přes kladinu	5
přeskočí snožmo nízkou překážku	6

Vývojová škála rozvoje hrubé motoriky (Bednářová, Šmardová, 2007)

Jemná motorika	Věk
manipulace s drobnými předměty (navlékání korálků,...)	3 - 4
stříhání	4
otevírání dlaně postupně po jednom prstu	4
dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	5

Vývojová škála rozvoje jemné motoriky (Bednářová, Šmardová, 2007)

Spontánní kresba	Věk
čáranice	2
pojmenování čáranice	2,5 – 3,5
hlavonožec	3 – 4
postava (hlava, trup, končetiny)	4 – 5
přibývající detaily	5 - 6

Vývojová škála spontánní kresby (Bednářová, Šmardová, 2007)

<b>Grafomotorické prvky</b>	<b>Věk</b>
čára svislá	3
čára vodorovná	3
kruh	3 – 3,5
spirála	4 – 4,5
vlnovka	4 – 5
šikmá čára	4 – 5
„zuby“	5,5
horní smyčka	5,5
spodní smyčka	5,5 – 6
horní oblouk s vratným tahem	6
spodní oblouk s vratným tahem	6

Vývojová škála grafomotorických prvků (Bednářová, Šmardová, 2007)

## PŘÍLOHA P II: VÝVOJOVÉ ŠKÁLY - ŘEČ

Lexikálně-sémantická rovina	Věk
pojmenuje běžné věci na obrázku	3
ukáže obrázek věci podle použití	3
ukáže na obrázku činnost	3
chápe pojmy „já, moje“	3
správně používá slova „ano, ne“	3
odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“	3
má zájem o obrázkové knížky, příběhy	3
ukáže obrázek podle podstatného znaku	3 – 3,5
klade otázky „Proč?“ „Kdy?“	3 – 3,5
řekne, co je na obrázku	3 – 3,5
reprodukuje jednoduchou říkanku	3 – 3,5
chápe jednoduché protiklady	3,5
identifikuje věci podle společných podstatných znaků	3,5
zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4
ukáže obrázek podle aktuální situace	4
vysvětlí na co máme oči, knihy, auta,...	4
poslouchá pohádky, chápe děj	4
spontánně vypráví podle obrázku	4
doplní protiklady s názorem	4
definuje význam pojmů	5
chápe jednoduché vtipy a hádanky	5
sestaví dějovou posloupnost, popíše ji	5
pojmenuje, co dělá určitá profese	5
přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to	5
umí zpaměti kratší texty	5 – 6

tvoří nadřazené pojmy	5 – 6
tvoří protiklady (antonyma)	5 – 6
tvoří slova podobného významu (synonyma)	5,5 – 6
pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)	5,5 – 6
pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5 – 6
správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení	5,5 – 6
interpretuje příběhy, pohádky bez obrázkového doprovodu	5,5 – 6
chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny	5,5 – 6

Vývojová škála řeči - lexikálně-sémantická rovina (Bednářová, Šmardová, 2007)

Morfologicko-syntaktická rovina	Věk
mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.	3
rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	3
skloňuje	3
tvoří souvětí souřadná	3
tvoří souvětí podřadná	3,5 – 4
užívá čas, minulý, přítomný, budoucí	4 – 5
užívá všechny druhy slov	4 – 5
mluví gramaticky správně	4 – 5
pozná nesprávně utvořenou větu	5 – 6
do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5 – 6

Vývojová škála řeči – morfologicko-syntaktická rovina (Bednářová, Šmardová, 2007)

Pragmatická rovina	Věk
upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle	3
řekne své jméno, jména sourozenců, kamarádů	3 – 3,5
mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci	3,5 – 4
spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních	4
předá krátký vzkaz	4
řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	5 – 6
aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	5 – 6
dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	5 – 6
dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)	5 – 6



smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky,...	5 – 6
řekne své jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, svoji adresu	5 – 6

Vývojová škála řeči – pragmatická rovina (Bednářová, Šmardová, 2007)

## PŘÍLOHA P II: VÝVOJOVÉ ŠKÁLY – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zraková analýza a syntéza	Věk
poskládá obrázek ze dvou částí	3 – 3,5
poskládá obrázek ze čtyř částí	3,5 – 4
poskládá obrázek z několika částí	4
složí tvar z několika částí na předlohu	5
složí tvar z několika částí podle předlohy	5,5
doplňuje chybějící části v obrázku	5,5 - 6

Vývojová škála zrakového vnímání – zraková analýza a syntéza (Bednářová, Šmardová, 2007)

Figura, pozadí	Věk
vyhledává známý předmět na obrázku	3
vyhledává objekt na obrázku podle předlohy	3,5
vyhledává známý objekt na pozadí	4 – 5
odliší dva překrývající se obrázky	4 – 5
sleduje linii mezi ostatními liniemi	5,5
vyhledává tvar na pozadí	6

Vývojová škála zrakového vnímání – rozlišení figury - pozadí (Bednářová, Šmardová, 2007)

Zrakové rozlišení	Věk
odliší výrazněji jiný obrázek v řadě	3,5
odliší obrázek v jiné velikosti	3,5
odliší jiný obrázek v řadě	4,5
odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou	4,5 – 5
odliší obrázek v řadě lišící se detailem	5
odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem	5
odliší obrázek lišící se vertikální polohou	5,5 – 6
vyhledá dva shodné obrázky v řadě	5,5 – 6
odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou	5,5 – 6

Vývojová škála zrakového vnímání – zraková diferenciacce (Bednářová, Šmardová, 2007)

<b>Zraková paměť</b>	<b>Věk</b>
pamatuje si tři předměty, pozná, který chybí	4
pamatuje si tři obrázky, pozná, který chybí	4,5
ze šesti obrázků si tři pamatuje	5
pozná viděné obrázky	5 – 6
umístí obrázky na místo	6

Vývojová škála zrakového vnímání – zraková paměť (Bednářová, Šmardová, 2007)

<b>Pohyby očí na řádku</b>	<b>Věk</b>
jmenuje objekty zleva doprava	5
vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava	5,5 - 6

Vývojová škála zrakového vnímání – pohyby očí na řádku (Bednářová, Šmardová, 2007)

## PŘÍLOHA P IV: VÝVOJOVÉ ŠKÁLY – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Naslouchání	Věk
lokalizuje zvuk (ukáže směr)	3
pozná předměty podle zvuku	3 - 4
pozná písně podle melodie	4
naslouchá krátkému příběhu	4

Vývojová škála sluchového vnímání – naslouchání (Bednářová, Šmardová, 2007)

Sluchová paměť	Věk
zopakuje větu ze tří slov	3
zopakuje tři nesouvisející slova	4
zopakuje větu ze čtyř slov	4
zopakuje čtyři nesouvisející slova	5
zopakuje větu z pěti slov	5
zopakuje větu z šesti slov	6
zopakuje pět nesouvisejících slova	6

Vývojová škála sluchového vnímání – sluchová paměť (Bednářová, Šmardová, 2007)

Vnímání rytmu	Věk
určí, zda dvě krátké rytmické struktury jsou shodné	4
určí, zda dvě delší rytmické struktury jsou shodné	5
napodobí rytmus (2 – 4 tóny)	5 – 6
zvládá záznam krátké rytmické struktury	5,5 – 6
zvládá záznam delší rytmické struktury	6

Vývojová škála sluchového vnímání – vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2007)

Sluchová analýza a syntéza	Věk
rozpleskává slovo na slabiky	4
zvládá rozpočítadla	4
z trojice slov najde rýmující se dvojici	4,5 – 5
určí, zda se dvě slova rýmují	4,5 – 5
vyhledá rýmující se dvojice	5
určí počet slabik	5
určí počáteční hlásku slova	5

určí slova začínající danou hláskou	5 – 5,5
určí poslední souhlásku ve slově (les)	5,5 - 6
slovní kopaná	6 – 7
určí poslední samohlásku ve slově	6 – 7
určí, zda slovo obsahuje danou hlásku	6 – 7
z hlásek složí slovo (uzavřenou slabiku p-e-s)	6 – 7
jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (m-y-š)	6 – 7
z hlásek složí dvouslabičné slovo (k-o-l-o)	7
dvouslabičné slovo analyzuje na hlásky (voda)	7

Vývojová škála sluchového vnímání – sluchová analýza a syntéza (Bednářová, Šmardová, 2007)

## PŘÍLOHA P V: VÝVOJOVÁ ŠKÁLA – PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

Vnímání prostoru, pojmy	Věk
nahoře, dole	3
předložkové vazby na, do, v	3 – 4
níže, výše	3,5 – 4
vpředu, vzadu	4
předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi	4 – 5
daleko, blízko	4 – 5
první, poslední	4,5
uprostřed, prostřední, předposlední	5
orientace v okolí – dítě ví, jak se jde do obchodu, do školky,...	4 – 5
hned před, hned za	5
vpravo, vlevo na vlastním těle	5
vpravo, vlevo – umístění předmětu	5 – 5,5
vpravo nahoře – dvě kritéria	6
vpravo, vlevo na druhé osobě	7,5 – 8

Vývojová škála prostorového vnímání (Bednářová, Šmardová, 2007)

## PŘÍLOHA P VI: VÝVOJOVÁ ŠKÁLA – ORIENTACE V ČASE

Vnímání času	Věk
přiřadí činnosti obvyklé pro ráno	4 – 5
přiřadí činnosti obvyklé pro poledne	4 – 5
přiřadí činnosti obvyklé pro večer	4 – 5
přiřadí činnosti obvyklé pro poledne	4,5 – 5
přiřadí činnosti obvyklé pro odpoledne	4,5 – 5
rozliší dříve, později	4,5
seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled	5
rozlišuje pojmy nejdříve, před tím, nyní, potom	5
začíná se orientovat ve dnech v týdnu	5 – 6
přiřadí činnosti obvyklé pro roční období	5 – 6
pojmy včera, dnes, zítra	6
předvírem, pozítří	6,5 - 7

Vývojová škála vnímání času (Bednářová, Šmardová, 2007)

## **PŘÍLOHA P VII: JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

„Test je tvořen třemi úkoly:

- a) kresba lidské postavy;**
- b) napodobení psacího písma;**
- c) obkreslení deseti teček.**

Všechny tři úkoly orientačního grafického testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

Ve výkladu věkových zvláštností v kresbách dětí se vychází z koncepce kresebního vývoje, podle které je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti.

Úlohy „napodobení psacího písma“ a „obkreslení skupiny deseti teček“ reprezentují v testu úkol v pravém slova smyslu. Dítě v nich musí vyvinout úsilí, přimět se vůlí ke splnění instrukce. V dokonalosti napodobení předlohy (písma a seskupení teček) se projeví schopnost vizuo-motorické koordinace a analyticko-syntetického myšlení. Jednotlivé úkoly se svými nároky vzájemně doplňují a dohromady postihují komplex schopností a vlastností, které tvoří základ předpokladů pro úspěšné započítání školní docházky.

Provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut. Děti je možno vyšetřovat ve skupinách po pěti až deseti. Orientační posuzování psychické složky školní zralosti je rychlé a pro běžnou praxi v dětském středisku dobře časově únosné.

### **Návod k užívání testu**

Podle uvedené předlohy dejte dětem nakreslit člověka, větu a skupinu bodů. Nic dále nevysvětľujte, zejména nepomáhejte, neupozorňujte na chyby a nedostatky. („Chybí tam nos.“ nebo „Těch puntíků máš nějak málo.“) Pouze je dovoleno pobídnout, když dítě váhá nebo se stydí. Lze ho povzbudit, např. slovy „Vidíš, jak jsi hezky začal. Tak kresli dál!“ Pokud je dětí v místnosti více, je nutno dohlédnout, aby si vzájemně nenahlížely do práce.

Výkony v testu posuzujeme stupnicí **1 - 5** (1 = nejlepší výkon), podle těchto kritérií:



### Kresba mužské postavy (obr. 1):

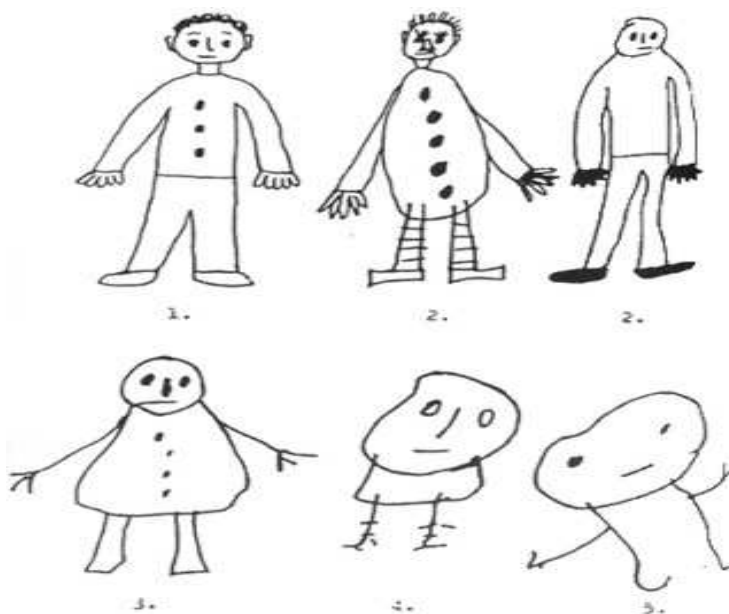
**1** = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (případně pod čepicí nebo pod kloboukem) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

**2** = Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

**3** = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

**4** = Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jednou čarou.

**5** = Chybí jasně zobrazený trup („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo oba páry končetin.



Obr. 1

### **Napodobení věty „Eva je tu“ (obr. 2):**

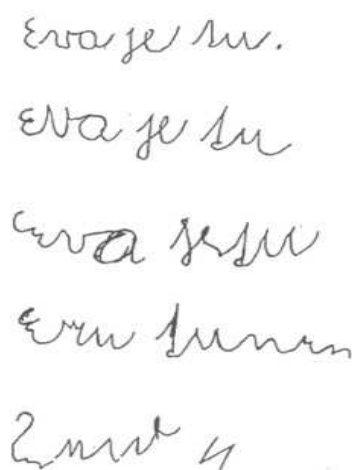
**1** = Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno „E“ má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad „j“. Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°.

**2** = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen, ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

**3** = Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

**4** = S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písmena“.

**5** = Čmárání.



Obr. 2

### **Obkreslení skupiny bodů (obr. 3):**

**1** = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

**2** = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

**3** = Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180°.

**4** = Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

**5** = Čmárání.



Obr. 3

**Hodnocení dosažených bodů:**

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách, t.j. hodnoty **od 3** (3 jedničky) **do 15** (3 pětky).

**Výsledek:**

**3 až 6 představuje nadprůměr** a zároveň vysokou pravděpodobnost úspěchu ve škole;

**7 až 11 je výsledek průměrný;**

**12 až 15 je výsledek podprůměrný**, v tomto případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální šetření u praktického dětského lékaře a u psychologa.“

([https://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xchg/zc/xsl/3141\\_2292.html](https://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xchg/zc/xsl/3141_2292.html), cit. 2.1.2010)

## PŘÍLOHA P VIII: DOTAZNÍK VZOR

### Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Radka Hudečková a jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Studuji obor učitelství pro mateřské školy. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit k mé bakalářské práci s názvem - *Prevence dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku*. Mým cílem je zmapovat, jaká je informovanost učitelek mateřských škol v okolí Uherského Hradiště o této prevenci. Dotazník je anonymní, proto Vás prosím o upřímné odpovědi. Předem děkuji za Vaši ochotu.

Instrukce: Vyberte si z nabídky jednu odpověď a zakroužkujte ji. U otázky číslo 2, 15, 19, 23, 27, 31 a 35 vypište.

Pohlaví:      Žena      Muž

Věk:            \_\_\_\_\_ let

Délka praxe: \_\_\_\_\_ let

Dosažené vzdělání:

- a) střední škola s výučním listem
- b) střední škola s maturitou
- c) vysoká škola – bakalářské studium
- d) vysoké škola – magisterské studium
- e) jiné: \_\_\_\_\_

**1. Myslíte si, že lze zjistit předpoklad ke vzniku dyslexie nebo dysgrafie u dítěte už v předškolním věku?**

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

**2. Pokud jste odpověděl/a ano – jakým způsobem se podle vás dá zjistit tento předpoklad? (vypište)**

.....

.....

.....

.....

.....

**3. Myslíte si, že jste o specifických poruchách učení dostatečně informován/a?**

- a) ano
- b) n

**4. Co je to dysgrafie?**

- a) specifická porucha počítání a matematického úsudku
- b) specifická porucha psaní
- c) specifická porucha čtení
- d) nevím

**5. Myslíte si, že jednou z příčin dyslexie je dědičnost?**

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

**6. Co je obsahem primární prevence zaměřené na problematiku specifických poruch učení?**

- a) je to prevence zaměřená přímo na konkrétní děti se speciálními poruchami učení
- b) je to prevence zaměřená na všechny děti, jejímž cílem je zamezit vzniku potíží ve čtení, psaní a počítání
- c) je to prevence zaměřená na následky, které mohou vzniknout při nesprávném přístupu k dětem se specifickými poruchami učení

**7. Navštívil/a jste za posledních 5 let nějaký kurz nebo seminář o dyslexii?**

- a) ano
- b) ne

**8. Pokud ano, kolikrát (za posledních 5 let).**

- a) 1x
- b) 2x
- c) 3x
- d) 4x a více

**9. Předcházíte u dětí v předškolním věku poruchám učení?**

- a) ano,  
jak? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- b) ne

**10. Myslíte si, že lze v předškolním věku odhalit oslabené dílčí funkce (sluchové, zrakové vnímání, paměť,...)?**

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

**11. Myslíte si, že lze rozvojem těchto oslabených funkcí předcházet poruchám učení již v předškolním věku?**

- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistý/á

**12. Setkal/a jste se někdy s těmito testy pro zjišťování rizikových dětí z hlediska dyslexie a dysgrafie? (můžete uvést více odpovědí)**

- a) Škála rizika dyslexie dle Marty Bogdanowitz
- b) Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky dle Anny Kucharské a Dany Švančarové
- c) Sheffieldský screeningový test dyslexie
- d) Jiný (vypište název)\_\_\_\_\_
- e) Neznám žádný test na zjišťování rizikových dětí z hlediska dyslexie a dysgrafie

**13. Používáte některý z těchto testů ve své praxi?**

- a) ano, jaký:\_\_\_\_\_
- b) ne

**14. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj řeči – porozumění řeči, expresivní řeč (mluvení), výslovnost (artikulace)?**

- a) každý den
- b) 4x týdně
- c) 3x týdně
- d) 2x týdně
- e) 1x týdně
- f) jiný:\_\_\_\_\_

**15. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj řeči? (vypište)**

---

---

**16. Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji řeči?**

- a) hra
- b) cvičení
- c) malování
- d) jiný: \_\_\_\_\_

**17. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji řeči?**

- a) individuální
- b) skupinové
- c) hromadné

**18. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj zrakového vnímání?**

- a) každý den
- b) 4x týdně
- c) 3x týdně
- d) 2x týdně
- e) 1x týdně
- f) jiný: \_\_\_\_\_

**19. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj zrakového vnímání? (vypište)**

---

---

**20. Jaký způsob nejčastěji využíváte pro rozvoj zrakového vnímání?**

- a) hra
- b) cvičení
- c) malování
- d) jiný: \_\_\_\_\_

**21. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji zrakového vnímání?**

- a) individuální
- b) skupinové
- c) hromadné

**22. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj sluchového vnímání?**

- a) každý den
- b) 4x týdně
- c) 3x týdně
- d) 2x týdně
- e) 1x týdně
- f) jiný: \_\_\_\_\_

**23. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj sluchového vnímání? (vypište)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**24. Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji sluchového vnímání?**

- a) hra
- b) cvičení
- c) malování
- d) jiný: \_\_\_\_\_

**25. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji sluchového vnímání?**

- a) individuální
- b) skupinové
- c) hromadné

**26. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace?**

- a) každý den
- b) 4x týdně
- c) 3x týdně
- d) 2x týdně



e) 1x týdně

f) jiný: \_\_\_\_\_

**27. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj pravolevé a prostorové orientace? (vypište)**

\_\_\_\_\_

**28. Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji pravolevé a prostorové orientace?**

a) hra

b) cvičení

c) malování

d) jiný: \_\_\_\_\_

**29. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji pravolevé a prostorové orientace?**

a) individuální

b) skupinové

c) hromadné

**30. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj orientace v čase?**

a) každý den

b) 4x týdně

c) 3x týdně

d) 2x týdně

e) 1x týdně

f) jiný: \_\_\_\_\_

**31. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj orientace v čase? (vypište)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**32. Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji orientace v čase?**

- a) hra
- b) cvičení
- c) malování
- d) jiný: \_\_\_\_\_

**33. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji orientace v čase?**

- a) individuální
- b) skupinové
- c) hromadné

**34. Jak často provádíte s dětmi hry a cvičení pro rozvoj koncentrace pozornosti?**

- a) každý den
- b) 4x týdně
- c) 3x týdně
- d) 2x týdně
- e) 1x týdně
- f) jiný: \_\_\_\_\_

**35. Jaká je jedna z nejčastějších technik, kterou používáte pro rozvoj koncentrace pozornosti? (vypište)**

---

---

**36. Jaký způsob nejčastěji využíváte při rozvoji koncentrace pozornosti?**

- a) hra
- b) cvičení
- c) malování
- d) jiný: \_\_\_\_\_

**37. Jaké formě dáváte přednost při rozvoji koncentrace pozornosti?**

- a) individuální
- b) skupinové
- c) hromadné

**38. Znáte metodu Dobrého startu?**

a) ano

b) ne

**39. Používáte tuto metodu při vaší práci?**

a) ano

b) ne

**40. Pokud ano, jak často? (pokud ne, neodpovídejte)**

a) každý den

b) 3-4x týdně

c) 2x týdně

d) 1x týdně

e) 1x za 14 dní

f) jiná: \_\_\_\_\_

**41. Pokud metodu Dobrého startu používáte, jste si s ní spokojen/a?**

a) ano

b) ne

Děkuji Vám, za Váš čas.

## PŘÍLOHA P IX: ROZHOVOR ČÍSLO 1 - PŘEPIS

Takže, rozhovor se týká dyslexie a dysgrafie v předškolním věku, v tom předškolním věku se to ještě nediagnostikuje, ale může se diagnostikovat předpoklad k tomuto vzniku.

„Ano“

Já bych se chtěla zeptat, jaký na to máte vy názor, třeba setkala jste se někdy s takovým předpokladem u některého dítěte z poradny nebo, myslíte si, že ten předpoklad vůbec lze v takovém věku zjistit?

„Ale trochu jde, jde to zjistit si myslím, už jsem tento pojem slyšela. Zvlášť ta, ale i ta dyslexie i ta dysgrafie řekla bych. Dyslexie si myslím, jde zjistit podle toho jak, my děláme analyticko-syntetický rozbor slov, ale to je zas až u předškoláků, u malých dětí se to vůbec nesmí dělat, takže prostě například, hláska na začátku slova, u těch předškoláků, jestli to slyší, protože některé, já nevím, vymyslím si, třebaš sůl, slyšet S, pak ty děti, pak ty děti si vymýšlejí, mám na to takovou básničku: Vodník Křesílko dělá závody po hlavě skáče do vody, když vyplave, tak vzpomíná co všechno na... a teďka řeknu nějaké písmenko třeba na A, začíná. Tak my to jenom s předškoláky a až v druhém pololetí hrály, že oni si ty slova třeba na to A, na P, na S, na jakékoliv písmenko vymýšlely a já už jsem viděla, vždycky za to, když někdo řekl nějaké písmenko, jsem mu dala takovou kytičku malou, pak jsme si to spočítaly, kdo jich měl nejvíc vyhrál a vždycky se to opakovala tak, že někdo, třeba za ty 3 měsíce neměl prostě žádnou kytičku, on prostě tu hlásku na tom začátku slova neslyšel, no a někdo slyší to okamžitě, takže ty různé slova vymýšlí. No a ta dysgrafie to je, ehmm, možná trošku obtížnější poznat, to zase z toho výtvarného projevu, jak oni kreslí, vidím jak oni drží tužku, ačkoliv držení tužka, když to neumí, tak to neznamená, že je tam ta dysgrafie. Ta dyslexie až asi v té škole bude lepší, protože mám takovou zkušenost, že když to dítě potom nepozná tu hlásku, snažila jsem se to všem vysvětlit i na slabiky, třeba to bylo , lavice, řekni co slyšíš první, někdo neslyší třeba ani to la, tak vím, pak že měly potíže se čtením tady tyto děti.“

Jaké znáte testy speciálně pro paní učitelky mateřských škol k zjišťování předpokladu ke vzniku dyslexie a dysgrafie?

„Ehmm, testy vyloženě na dysgrafii, dyslexii ne, to ne. Ne.“

Jak se vy osobně vzděláváte v oblasti dyslexie a dysgrafie? Absolvovala jste nějaké kurzy?

„No já teďka ohledně poruch učení. Ne, ne, protože já su teďka v důchodu, takže já su 4. rok, takže a předtím, co se týká konkrétně poruch učení. Ne, ne, nebyla jsem na žádném takovém proškolení.“

A jak vy sama přistupuje k prevenci předškolních dětí v oblasti dyslexie a dysgrafie?

*„Jako ty činnosti v té mateřské škole jsou skutečně pestré. Já vidím a poznám jak, nebo poznám, jako si myslím, samozřejmě, že to dítě se dále vyvíjí i ty dva měsíce, když to pustíme jakoby do školy, ale ještě tam jsou ty prázdniny, jako dítě se jako dále vyvíjí, ale je to všechno jako z hlediska této dyslexie a dysgrafie?“*

Ano.

*„Tak to potom rozvíjíme různé oblasti třeba sluchovou paměť a podobně.“*

Dobře já tady mám pak každou tu oblast. Takže Jaké aktivity používáte pro rozvoji řeči?

*„Ehmm, tak pro rozvoj řeči, prostě tím, že si s něma vyprávím, vyprávěním, burcuje je k tomu, aby oni samostatně, pokud to lze a u těch velkých dětí to jde, hovořily. A využívám k tomu, já nevím, obrázků nebo vyprávění pohádky, že já jim to vyprávím a některé děti velmi pěkně umějí pak tu pohádku povyprávět úplně jako krásně, samy a úplně samy ji rozvíjí, já nevím třeba O Budulínkovi, když je tak oni jako začnou. Tak byl jeden chlapeček a pak jak už ho ta liška odnesla tak ty děti třeba řeknou a babička ho hledali, hledali všude a teď si vymýšlí hledali ho v lese, hledali ho doma a pod postelí ho hledali. Takto tím se rozvíjí i ta fantazie těch dětí. No tak takhle a přitom jak mají rozvinutější fantazii, tak už to přenášejí na tu řeč.“*

A u té řeči dáváte přednost jakým formám, spíš individuální, skupinové nebo hromadné?

*„Rozličné, všechny tři.“*

Jak rozvíjíte zrakové vnímání u dětí??

*„Zrakové vnímání, co já vím, tak... Zrakové vnímání je vlastně to, co oni vidí, aby to tedy uměly, uměly to přetřídít a pak mně to jako řekly, to co vidí a nebo teda nemalovaly, ale před tím, než to namalují na ten papír, abychom si o tom pověděly, aby to nejdříve řekly. No ale musí k tomu potřebovat oči, takže, já nevím jak jinak zrak, jak to jinak rozvíjet. Aby se koukaly kolem sebe, já nevím, například, ano, obrázky ano, a potom třeba já nevím barvičky, různé hry – Čáp ztratil čepičku, chodím hledám sem a tam, pojd' mě, teď řeknu jméno, pomáhat do všech koutů najít co je ze dřeva, najít barvy a takto co vidí očima a v mozečku si to přetřídí a řeknou to, co po nich chci.“*

Jak rozvíjíte sluchové vnímání?

*„Sluchové vnímání to je z tohoto pohledu té dysgrafie, dyslexie to jsou ty, aby uměly, to je ta analyticko-syntetická činnost, nejdříve u malých to děláme rytmizace slov, vyťukávání nebo vytleskávání, hra na tělo ano, potom, aby uměl slyšet tu hlásku u těch předškoláků, ale to jsem dělala fakt až poslední tři měsíce, aby uměly slyšet, ne teda samohlásku, to je velmi těžké, ale souhlásku na konci slova, třeba, například knoflíK, vyrazím to, aby slyšely a zeptám se, co si slyšel poslední, ne první, ale poslední. Neřeknu třeba kýblíky, protože oni Y neřeknou, oni řeknou kdyžtak slabiku. Tak takto teda rozvíjím nebo hrajeme na tichou poštu, zase aby uměly ten hlas zesílit, zeslabit, jak je potřeba.“*

Dobře, tak tedy dále bych se chtěla zeptat na rozvoj pravolevé a prostorové orientace.

*„Nooo, to je dosti těžké, dosti těžké, prostorovou orientace rozvíjím již od nejmenších dětí a nejvíce se to tady děje u cvičení, kdy chci, mají tady takový prostor, aby ho využily, oni ho neumí využívat. Oni se stejně nalepí na sebe, takže já zkoušela jsem jim nalepit kolečka, ale ono se to odlepí aby jako při cvičení měly dostatek místa, aby využily nebo hrajem na honěnou, oni honí se v jednom chumlu, tak prostě tam se snažím jim ukázat, taky máš místo, podívej tady můžeš běžet, to je ta prostorová. Pravolevá až u předškoláků. Třeba na vlastním těle.“*

A jak rozvíjíte orientace v čase?

*„To je jednodušší, ráno, poledne, večer to je jako nezákladnější, co se týče dne a a pak je dnes je, aby řekly co je dnes, když se učíme pondělí, úterý, těch sedm dnů v týdnu, tak si hrajeme třeba. Dobře, řekly jste mně, že dnes je středa, co bylo včera, co bude zítra, potom složitější už je popozítří. Dost těžké. No a ten čas tak to ještě rozvíjím den, týden, měsíc no a ty roční období, v komunitním kruhu nebo při rozhovoru. To si jako řekneme.“*

Poslední oblastí je koncentrace pozornosti, tu rozvíjí jak?

*„Ano, děti se soustředí samozřejmě omezenou dobu tak jak je pro ně pro ně příznačné, to ani jinak nejde. To, aby mně co nejdéle teda vydržely tak stačí chvilka a ty činnosti střídat jo?? Třeba já nevím na čem bych to konkrétně jako řekla. Třeba povyprávím pohádku, ale krátkou jo, nejlépe samozřejmě s obrázky, když vydrží, oni většinou dyl jak pět minut se nesoustředí, když potřebuju aby se soustředily delší dobu tak nechám je proběhnou, přihopsat, pak si je zase soustředím a oni zase chvilku vydrží, ale nejde to na moc dlouho, protože oni toho prostě nejsou schopni. Snažím se ty činnosti měnit, aby to nebylo stále na jedno téma, ano? Snažím se to prostě měnit.“*

Dobře, ještě bych se Vás chtěla zeptat, jestli znáte metodu Dobrého startu?

*„Ehmm, dobrého startu, slyšela jsem, to slovo už jsem slyšela, ale nevím kam to zařadit. Za dobrý start já považuju to, jako že ty děti jsou z té mateřské školy jako dobře připravené po stránce rozumové, sociální, výtvarné, hudební a takto celkově ten intelekt, ale jako o lekcích Dobrého startu jsem přímo neslyšela.“*

## PŘÍLOHA P X: ROZHOVOR ČÍSLO 2 - PŘEPIS

Jaký je Váš názor na zjišťování předpokladů ke vzniku dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku?

*„Je to celkem zajímavé téma, si myslím, jako jestli to jde v předškolním věku zjistit nebo ne, je pravda, že já jsem toho o tomto tématu moc nečetla, takže spíš budu povídat pocitově, jak to cítím, jak si myslím, ale jestli to bude správně, to nevím.“*

Tím lépe, já se budu ptát na Vaše zkušenosti, na Vaše názory, ne na to, co jste vyčetla v chytré knize.

*„Tak to jsem ráda.“*

Chtěla bych se Vás zeptat, jestli jste někdy slyšela o tom, že dítě je rizikové pro vznik dyslexie a dysgrafie?

*„No, ano už jsem tento pojem slyšela, ale ne přímo tady v naší mateřské škole, já už vlastně ani nevím kde to bylo, ale už jsem to někdy slyšela, jednou nebo dvakrát, znamená to teda, že dítě může mít ve škole potíže s dyslexií nebo dysgrafií.“*

A které projevy podle Vás a Vašich zkušeností mohou být rizikové pro vznik pro vznik specifických poruch učení – dyslexie a dysgrafie?

*„No já bych řekla, že spíš jde poznat dyslexie, já si třeba v tomto ohledu myslím, že dítě může mít opožděný vývoj řeči, chudou slovní zásobu, jakože si s ním moc nepopovídám ani ostatní děti a hlavně třeba, že se v té komunikaci nikam neposunuje, že je třeba pořád na stejné úrovni a že se nevyvíjí jako u ostatních dětí. No ta dysgrafie, to bude asi to, že dítě nemá zájem o výtvarný projev, u 3letých je to třeba normální, tam to vůbec neřeším, ale jak už nemá zájem ani v 5 letech, tak už si říkám, že je někde problém. A třebaš aj úchop tužky, tam se dívám, jak ji děti drží, někdo se to ani není schopný naučit a hlavně u pracovních listů, tam jde vidět úroveň. Někomu to jde krásně a někdo s tím má problémy, i když se třeba velice snaží.“*

Myslíte si, že jste dostatečně o SPU informovaná?

*„No já si myslím, že to může být vždycky lepší =)“*



Prošla jste třeba nějakými kurzy na toto téma??

*„Jako přímo na dyslexii a dysgrafii jo??“*

Ano

*„Hmm, tak to si žádný nevybavuju, rozhodně ne v nedávné době.“*

Jestli se můžu zeptat, tak proč?

*„No samozřejmě, že můžete. Nebyl mi takový žádný kurz nabídnut, my vždycky dostáváme od ředitelky mail z různými kurzy, ale ohledně tohoto tématu, jsem si tam žádného nevšimla. A potom ještě, asi bych na něj ani nešla, my tady mám dvě učitelky, co jsou zaměřeny na logopedii, tak i to je vlastně prevence, rozvoj řeči, no ne? Tak to stačí, si myslím, oni tady dělají takovou prevenci.“*

Ano, ale do prevence patří více oblastí než rozvoj řeči, nemyslíte, že je škoda takový kurz zahrnout, jen kvůli tomu, že už to někdo dělá?

*„Ale zase jako, ne že bych ho úplně zavrhla, to zase ne, ale já si myslím, že tak jako celkovou činností tady u nás ve školce, vlastně přistupuje k prevenci, že je to už tak nějak dané v rámcovém programu.“*

Dobře, dále bych se chtěla zeptat, jestli znáte nějaké testy na zjišťování rizika dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku?

*„To já žádný neznám, to hlavně spíš asi poradny toto zjišťují ne?“*

No jsou i nějaké testy speciálně pro učitelky mateřských škol, případně pro rodiče, informační, nesetkala jsem se s žádným takovým??

*„Tak v tom případě žádný neznám, my jediný co tady tak děláme je před zápisem Jiráskův test na zralost, tož tam je taky třeba opisování takového textu, tak třeba, když mu to vůbec nejde a je to jako už předškolák, tak se to může zdát divné.“*

Dobře, teď se Vás budu ptát na jednotlivé oblasti, které jsou důležité pro prevenci dyslexie a dysgrafie a Vy mi budete říkat, jak tyto oblasti rozvíjíte, jakými činnostmi.

„Ano, dobře.“

Tak začneme u rozvoje řeči.

„Tak řeč, jak už jsem říkala máme tady dvě učitelky, které se o rozvoj řeči zajímají, to vám ona potom řekne při rozhovoru. Já spíš jako jenom tak běžně při práci, třeba ráno, jak chodí, tak jednotlivě si s něma povídám, jak se mají, co dělaly a podobně, potom si vždycky společně povídáme v komunitním kruhu. Povídáme si o různých tématech a také třeba, když slyším, že nějakou hlásku říká špatně, jediné co vlastně můžu já udělat, je doporučit rodičům logopeda, my to tady napravovat nemůžeme. No tak to je tak asi všechno, co si vybavuju, jo a ještě takové ty normální činnosti jako jsou básničky a pohádky, u toho se vlastně taky rozvíjí řeč. Jaká je další oblast?“

Dále tedy jak rozvíjíte zrakové vnímání?

„No zrak, to tak formou různých her, třeba na postřeh, také na orientaci v prostoru a různých společenských hry, hlavně no skoro u všech činnostech potřebují zrak, takže to se rozvíjí skoro vším.“

Další ob...

„Jooo, ještě jsem si vzpomněla, že hlavně třeba i u pantomimy a různé nápodoby.“

Dobře, tak dále je oblast sluchového vnímání.

„Aha, sluch, no tak to taky všechno formou hry, to s něma dělám často, třeba hra ptáčku, jak zpíváš, to je známé a aj je to baví. Potom poznáváme různé zvuky, teď takové ty všechny zvukové aktivity, já jim třeba hraju na klavír a oni podle toho musí do rytmu běhat nebo pomalu chodit. A pak ještě hry, kdy reagují na signál, musí se orientovat podle zvuku. To je asi tak všechno co mě napadá.“

Další oblastí důležitou pro prevenci je pravolevá a prostorová orientace.

„Ano, to rozvíjíme, hlavně u předškoláků, jakože 5.-6 letých, je to už takové složitější. Děláme jak orientaci na ploše, na vlastní těle a potom i v prostoru.“

Můžete mi říct třeba nějaký příklad konkrétní hry?

„Nooo, napadá mě třeba Kuba řekl, chyt' se za levé ucho, například a tak podobně.“

Další oblastní je orientace v čase, tu rozvíjí jak?

*„Tak tu normálně úplně takovou přirozenou formou, v průběhu celého dne nejdřív, ale potom i konkrétnější formou, jakože jim ukazuju různé obrázky a oni třeba poznávají jestli je to ráno, dopoledne a tak dál. No a každý den si říkáme co je za den, jaký je měsíc a jaké je roční období. Tak, tak.“*

A poslední důležitou oblastí je rozvoj koncentrace pozornosti.

*„Tak tu rozvíjíme u většiny činností, u mladších máme menší návyky, ale u straších, tam už vyžaduju, aby déle vydržely, protože to budou potřebovat ve škole. Tady je lepší pracovat v menších skupinkách nebo třeba i individuálně, to je člověka potom víc ohlídá, případně v pravý čas motivuje.“*

A když se zeptám, jestli víte co je to metoda Dobrého startu?

*„Nee, tak to mi noc neříká, to se mi nic nevybavuje.“*

To je taková metoda, která může sloužit k prevenci i terapii SPU, je to popsané v knize od Swierkoszové, je to určitý počet lekcí, které mají určitou strukturu.

*„Ne, tak o tom jsem nic neslyšela.“*

Dobře, tak to je potom všechno, děkuji Vám za rozhovor.

*„To nemáš za co.“*

## PŘÍLOHA P XI: ROZHOVOR ČÍSLO 3 - PŘEPIS

Nejdřív bych začala otázkou jaký je Váš názor na prevenci dyslexie a dysgrafie u dětí předškolního věku?

*„Nu, myslím si, že je to užitečná záležitost, pokud to teda poznám. Myslím, že jako takových větších nápadností si jde všimnout, ale úplně jistě to zase nepoznám.“*

Jaké nápadnosti máte na mysli?

*„No třeba, jako, že se mu nedaří v kreslení, grafomotorice, tam to jde trochu vidět, nebo taky, že si vůbec nechce za celou dobu ve školce kreslit, to už pak může být podezřelé, ale někoho to třeba nemusí bavit.“*

Setkala jste se někdy s pojmem riziko pro vznik prevence dyslexie a dysgrafie?

*„Ano, tento pojem už jsem slyšela. My si třeba všímáme různých oslabení dítěte a pak třeba případně rodičům navrhneme návštěvu poradny.“*

A vzděláváte se Vy sama v této oblasti SPU?

*„Spíš jen při samostudiu, třeba do školky nám chodí časopis Informatorium, tak si pamatuju, že tam se někdy tímto tématem zabývají, tak to prostuduju.“*

A nějaké kurzy ohledně tohoto tématu?

*„Jako přímo o dyslexii a dysgrafii to ne, ale byla jsem na logopedickém školení, řeč je taky důležité rozvíjet v tomto ohledu, takže to bych sem zařadila.“*

A jak dlouho to školení trvalo?

*„No to byl takový týdenní intenzivní kurz, po kterém jsme potom dostaly osvědčení a teď tady ve školce dělám v tomto ohledu prevenci, třebaže mám určitou skupinu dětí, se kterou vždycky individuálně přes týden pracuji, rozvíjím jejich řeč, ale k nějakou velkou nápravu já dělat nemůžu, to je pak v péči logopeda, na to ten týdenní kurz rozhodně neplatí.“*

A myslíte, že byste měla zájem, o kurz prevence dyslexie a dysgrafie?

*„Mě by to aj zajímalo, myslím že je to užitečné vědět, že trend je diagnostikovat nějaký takový předpoklad co nejdříve, abychom pak s dětmi mohly pracovat a oni to pak ve škole měly snažší.“*

Znáte nějaké testy speciálně pro paní učitelky na zjišťování předpokladu tohoto rizika?

*„Ne, já vůbec žádný takový test neznám, oni nějaké jako speciálně pro učitelky existují?“*

No, ano, já jsem v literatuře od paní Zelinkové zjistila, že existují takové testy přímo pro učitelky, případně i pro rodiče?

*„Aha... tak to jsem vůbec nevěděla. Mohla bych se zeptat jaké to jsou, abych se na ně mohla podívat, to bych mohla pak zkusit v praxi zjišťovat, jestli nějaké dítě má předpoklad vzniku. To by bylo dobré.“*

Našla jsem testy od paní Bogdanowicz, potom český test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky podle Kucharské s Švancarové, Sheffieldský screeningový test.

*„Aha, tak moment, já si to zapíšu, protože to si nezapamatuju a pak si někde vyhledám.“*

Výborně. Tak teď bych přešla k tomu jak rozvíjíte jednotlivé oblasti u dětí.

*„Dobře.“*

Jak tedy přistupujete k rozvoji řeči.

*„No tam se zaměřuju na různé artikulační cvičení, sluchové hry, gymnastika mluvidel, básničky, písničky, spíše jako, aby byly schopni mluvit, než na nějaké nápravy výslovnosti, jelikož to není mojí kompetencí.“*

Jak rozvíjíte u dětí zrakové vnímání?

*„Tak tam patří hlavně rozlišování barev tvarů. Sem si myslím, že patří i lateralita, jako shoda oka a končetiny, toho je dobré si všimnout, jestli preferuje nějakou ruku, protože pokud ne, vím, že mohou být potom problémy s dysgrafií. Co tam máte dál?“*

Dále mám připravenou otázku na rozvoj sluchového vnímání.

*„Aha, sluch, no tak na to existují sluchové hry, kde se děti orientují pouze podle svého sluchu, mají u toho zavážené oči a hledají třeba tikající budík, ale u těchto her musí být naprosté ticho a děti je dlouho nevydrží. A pak sem patří všechny hudební činnosti, rytmiizace.“*

A pravolevou a prostorovou orientaci rozvíjíte jak?

*„To třeba při výtvarných činnostech, potom orientace na těle, třeba při cvičení, vždycky když cvičíme, tak jim říkám která ruka nebo noha to je, oni se to nemusí hned naučit, ale pomalu si tak aspoň na ty pojmy zvykají. I jiné pojmy, před, za, apod.. A prostorovou orientaci rozvíjím nejčastěji v prostoru herny, kdy musí využívat celý její prostor, i na zahradě.“*

Další důležitá oblast je orientace v čase.

*„Tak ta se rozvíjí asi nejjednodušeji, běžně v režimu dne, máme tady kalendář, kde děti kreslí jaké je počasí, a před tím než nakreslí, tak si řekneme co je za den, jaké je počasí, co třeba bude za den zítra apod. Často si také v komunitním kruhu vyprávíme, co děti dělaly včera, co budou dělat zítra atak. Takže to nejčastěji při takových rozhovorech. Některé děti už chtějí i poznávat hodiny, tak to si taky říkáme.“*

A poslední oblastí je oblast koncentrace pozornosti.

*„Pozornost rozvíjím třeba u pracovních listů, kdy děti musí činnost dokončit, práce s knihou, komunitní kruh nebo manipulace s didaktickým materiálem. To se vlastně rozvíjí u všech činnostech, děti by měly zvládnou vydržet u ní a dokončit ji, třeba 10 minut ze začátku a později se to prodlužuje.“*

Ještě bych se Vás chtěla zeptat zda víte co je to metoda Dobrého startu.

*„Ano, máme tady o tom knížku už jsem se na ni dívala, myslím si, že je to zajímavá metoda.“*

Používáte ji vy sama při své práci?

*„Nepoužívám, nebyla jsem na žádném školení ohledně této metody, takže bych to asi úplně nedovedla. Ale myslím si že to může být přínosná metoda. Zatím jsem se ale nesetkala s nikým, kdo ji využívá, takže nevím úplně 100% o co se jedná.“*

Dobře, děkuji Vám za rozhovor, to je vše.