

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Rok 2013

Monika Pavelová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Možnosti rozvoja čiastkových funkcií
v predškolskom a mladšom školskom veku**

Monika Pavelová

Katedra špeciálnej pedagogiky
Vedúca diplomovej práce: Mgr. Lenka Felcmanová
Študijný program: špeciálna pedagogika

2013

Čestne prehlasujem, že som diplomovú prácu na tému *Rozvoj čiastkových funkcií v predškolskom a mladšom školskom veku* vypracovala pod vedením vedúcej diplomovej práce samostatne s použitím v práci uvedených zdrojov a literatúry. Ďalej prehlasujem, že táto diplomová práca nebola využitá k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

Dátum: 21. 6. 2013

.....

podpis

Rada by som touto cestou poďakovala Mgr. Lenke Felcmanovej za jej odborné usmerňovanie, cenné rady, trpezlivosť, ústretovosť a vedenie mojej diplomovej práce.

Moja úprimná vďaka patrí celej mojej rodine, hlavne mojej mame, ktorá ma podporovala v štúdiu, pomáhala mi s deťmi, tiež mojím deťom a partnerovi, ktorí stáli pri mne počas celého štúdia a za ich veľkú podporu.

.....

podpis

NÁZOV: Možnosti rozvoja čiastkových funkcií v predškolskom a mladšom školskom veku

AUTOR: Monika Pavelová

KATEDRA: Špeciálnej pedagogiky

VEDÚCA PRÁCE: Mgr. Lenka Felcmanová

ABSTRAKT:

Rozvoj čiastkových funkcií v predškolskom a mladšom školskom veku je dôležitou súčasťou školskej zrelosti a pripravenosti na vstup na povinnú školskú dochádzku. Cieľom diplomovej práce bolo poukázať na konkrétne čiastkové funkcie, ich význam a dôležitosť. Poukázať na diagnostické metódy, ktoré odhalia prípadný deficit čiastkových funkcií v predškolskom a mladšom školskom veku. Uviesť stimulačné programy na jednotlivé deficity v oslabených čiastkových funkciách.

Metódou šetrenia bol kvantitatívny a kvalitatívny výskum, bola realizovaná analýza a interpretácia výsledkov šetrení.

Výskum bol zrealizovaný v prípravnej triede ZŠ Praha 10. Deti z prípravnej triedy boli rozdelené do dvoch skupín. Jednu skupinu tvorili deti, s ktorými sa pracovalo pomocou stimulačného programu na rozvoj čiastkových funkcií a druhú tvorili deti bez stimulačného programu. Cieľom výskumnej časti bolo zistiť úroveň vývoja konkrétnych čiastkových funkcií u detí s odkladom školskej dochádzky v prípravnej triede základnej školy. Ďalej screeningovou metódou zistiť oslabenia, pre ktoré bol u týchto detí navrhnutý odklad povinnej školskej dochádzky. Cieľom bolo taktiež zhodnotiť efektivitu stimulačného programu na zlepšenie úrovne oslabených jednotlivých čiastkových funkcií a druhu pedagogickej intervencie na zlepšenie školskej pripravenosti pre danú vzorku detí. V praktickej časti boli výsledky oboch skupín dôkladne analyzované a porovnané.

Kľúčové slová:

Dieťa, školská zrelosť, školská pripravenosť, odklad povinnej školskej dochádzky, čiastkové funkcie, diagnostika.

TITLE **Development potential of sub-functions in preschool and younger school age**

AUTHOR: Monika Pavelová

DEPARTMENT: Special education

SUPERVISOR: Mgr. Lenka Felcmanová

ABSTRACT:

Development of partial functions in preschool and early school age is an important part of school maturity and preparedness when entering the compulsory education. The goal of my dissertation was pointing out specific partial functions and their substance and importance. Pointing out the diagnostic methods which discover potential deficit of partial functions in preschool and early school age. Introducing the stimulus programmes on individual deficits in weakened partial functions.

As a method of the research was used quantitative and qualitative research. Analysis and interpretation of the research results were implemented as well.

The research was implemented in Preparatory class of Elementary school in Prague 10. Children from the preparatory class were divided in two groups. One group was consisted of children using the stimulus programme for development of partial functions and the other group was without using the stimulus programme. The goal of my research part was to determine the development level of specific partial functions in case of children with the postponement of compulsory education in preparatory class at elementary school. And to determine by screening method the weak point of children with postponement of compulsory education. Another goal was also to evaluate an efficiency of stimulus programme for level improvement of weakened individual partial functions and to evaluate the types of pedagogical intervention on improvement of school preparedness for stated specimen of children. In practical part were results of both groups analyzed and compared thoroughly.

Key words:

child, school maturity, school preparedness, postponement of compulsory education, partial functions, diagnosis

Obsah

Úvod.....	5
1. Charakteristika predškolského a mladšieho školského veku.....	7
1.1 Školská zrelosť, školská pripravenosť.....	9
1.1.1 Telesná pripravenosť.....	12
1.1.2 Úroveň poznávacích kognitívnych funkcií.....	12
1.1.3 Úroveň práceschopnosti (pracovné predpoklady a návyky).....	14
1.1.4 Úroveň emočnej a sociálnej zrelosti.....	15
1.2 Odklad povinnej školskej dochádzky.....	16
2 Čiastkové funkcie v predškolskom a mladšom školskom veku.....	19
2.1 Zraková percepcia.....	21
2.2 Sluchová percepcia.....	24
2.3 Priestorová a časová orientácia.....	26
2.4 Komunikačné schopnosti.....	28
2.5 Pamäť.....	29
2.6 Hrubá a jemná motorika.....	31
3 Diagnostika a metódy na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií v predškolskom veku a mladšom školskom veku.....	33
3.1 Zásady pri práci s dieťaťom.....	33
3.2 Diagnostika čiastkových funkcií.....	35
3.2.1 Diagnostika zrakovej percepcie.....	36
3.2.2 Diagnostika sluchovej percepcie.....	37
3.2.3 Diagnostika komunikačných schopností.....	38
3.2.4 Jemná a hrubá motorika.....	38
3.2.5 Priestorová orientácia.....	38
3.2.6 Komplexný diagnostický test.....	38
3.3 Metódy na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií.....	41
3.3.1 Edukačne- stimulačné skupiny.....	41

3.3.2	Cvičenia podľa Sindelárovej (1996) Predchádzame poruchám učenia.....	43
3.3.3	Program KUMOT a KUPOZ.....	44
3.3.4	Percepčne motorické oslabenia v školskej práci	45
4	Výskumná časť	46
4.1	Ciele, metódy a techniky výskumu.....	46
4.1.1	Časový harmonogram výskumu: september 2012- marec 2013	47
4.2	Popis zariadenia	48
4.3	Charakteristika výskumnej vzorky	48
4.3.1	Anežka vek: 6 rokov 2 mesiace.....	49
4.3.2	Patrik, vek: 6 rokov 7 mesiacov	50
4.3.3	Bujin: 6 rokov.....	51
4.3.4	Daniel, vek: 6 rokov, 10 mesiacov	51
4.3.5	Vojta, vek: 6 rokov 11 mesiacov	52
4.3.6	Kristýnka vek: 6 rokov, 4 mesiace	52
4.4	Vlastné šetrenie.....	53
4.5	Analýza šetrenia.....	56
4.5.1	Anežka.....	60
4.5.2	Patrik.....	61
4.5.3	Bujin	62
4.5.4	Daniel	63
4.5.5	Vojta	65
4.5.6	Kristýnka	66
4.6	Námety a metódy na rozvoj čiastkových funkcií.....	67
4.6.1	Zraková percepcia	68
4.6.2	Sluchové percepcia	69
4.6.3	Rečová obratnosť.....	70
4.6.4	Motorika	70
4.6.5	Priestorová orientácia	71

4.6.6	Vnímanie časovej postupnosti (serialita) a schopnosť spájať jednotlivé druhy vnímania (intermodalita).....	71
4.7	Cvičenia na rozvoj jednotlivých čiastkových funkcií.....	72
4.7.1	Pozornosť a zrkové vnímanie	73
4.7.2	Sluchové vnímanie	74
4.7.3	Pamäť	76
4.7.4	Myslenie	77
4.7.5	Matematické predstavy.....	78
	Resumé.....	80
	Záver.....	81
	Literatúra.....	84
	Zoznam príloh.....	87

Zoznam obrázkov a grafov

Obrázok č. 1 Aspekty školskej pripravenosti.....	11
Obrázok č. 2 Členenie pamäti.....	30
Graf č. 1 Priemerné hodnoty úspešnosti celej výskumnej skupiny so stimulačným programom v jednotlivých subtestoch.....	56
Graf č. 2 Priemerné hodnoty úspešnosti celej skupiny bez stimulačného programu v jednotlivých subtestoch.....	58
Graf č. 3 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Anežky (skupina so stimulačným programom).....	60
Graf č. 4 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Patrika (skupina so stimulačným programom).....	62
Graf č. 5 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Bujin (skupina so stimulačným programom).....	63
Graf č. 6 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Daniela (skupina bez stimulačného programu).....	64
Graf č. 7 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Vojtu (skupina bez stimulačného programu).....	65
Graf č. 8 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Kristýnky (skupina bez stimulačného programu).....	66

Úvod

V súčasnosti sa stále viac a zodpovednejšie začína riešiť integrácia a inkluzívne vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v školskom systéme. V minulosti táto téma bola tabuizovaná a podceňovaná. Medzi deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami patria i špecifické poruchy učenia.

Každý rok sa pedagógovia materských škôl zaoberajú otázkou, či všetky deti sú pripravené na štart povinnej školskej dochádzky. Z toho dôvodu je dôležité vedieť, či môžeme nejakým spôsobom odhaliť a ovplyvniť problémy so zvládaním trivía už v predškolskom veku vhodnými diagnostickými a intervenčnými metódami.

Na základe screeningového šetrenia môže byť niektorým deťom z materských škôl odporučený odklad povinnej školskej dochádzky. Screeningom môžeme odhaliť najmä oslabenia v oblastiach motorického vývoja (grafomotoriky), komunikačných schopností, schopnosti sústrediť sa a prejavovať záujmu o činnosti školského charakteru. V týchto prípadoch je rodičom odporučená návšteva pedagogicko - psychologickej poradne. Ak sa jedná o deti nezrelé, poradenský pracovníci odporučia odklad povinnej školskej dochádzky s návrhom na rozvoj oslabených čiastkových funkcií. Takéto dieťa zostáva buď v materskej škole ešte jeden rok, alebo môže byť umiestnené v prípravnej triede základnej školy, ktorá sa riadi Rámcovým vzdelávacím programom pre predškolské vzdelávanie. Len na rodičoch záleží, či ich dieťa nastúpi, alebo nenastúpi do prvého ročníka základnej školy. Zistenia pedagógov z materskej školy a poradenských pracovníkov zo špeciálne pedagogického pracoviska majú len informatívny a odporúčací charakter.

Cieľom diplomovej práce je na základe analýzy odbornej literatúry zhrnúť poznatky týkajúce sa nerovnomerného vývoja jednotlivých čiastkových funkcií u detí, u ktorých deficity môžu byť prediktormi porúch učenia. Ďalej sa táto práca okrajovo zaoberá diagnostickými metódami, ktoré odhalia deficity čiastkových funkcií u detí predškolského veku s odloženou povinnou školskou dochádzkou. Cieľom je tiež poukázať na druhy pedagogickej intervencie v zmysle posilnenia školskej zrelosti a pripravenosti. Výskumná časť je zameraná na zistenie a porovnanie úrovne jednotlivých čiastkových funkcií u detí predškolského veku s odloženou povinnou školskou dochádzkou v prípravnej triede bežnej základnej školy.

Na zhromaždenie údajov výskumu bol použitý „Test rizika pro ranné školáky“ od Daniely Švancarovej a Anny Kucharskej, ktorý je určený pre deti polroka pred nástupom na povinnú školskú dochádzku a v prvom polroku prvého ročníka povinnej školskej dochádzky.

Diplomová práca pozostáva zo štyroch kapitol. V prvej kapitole sa poukazuje na charakteristiku dieťaťa v predškolskom veku a v mladšom školskom veku. Kapitola sa ďalej zaoberá školskou zrelosťou a pripravenosťou a odkladom povinnej školskej dochádzky.

Druhá kapitola je venovaná čiastkovým funkciám v predškolskom veku a mladšom školskom veku a ich významu pre zvládnutie trivia. Jedná sa hlavne o čiastkové funkcie: zraková percepcia, sluchová percepcia, priestorová a časová orientácia, komunikačné schopnosti, pamäť, hrubá a jemná motorika.

Tretia kapitola nám podáva pohľad na diagnostiku a metódy na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií v predškolskom veku a mladšom školskom veku.

Samotné výskumné šetrenie je obsahom štvrtej kapitoly. Deficity čiastkových funkcií sú prezentované u vybranej vzorky detí predškolského veku s odloženou povinnou školskou dochádzkou v prípravnej triede základnej školy. Sú zisťované prostredníctvom Testu rizika pro ranné školáky. Deti z prípravnej triedy boli náhodne rozdelené do dvoch skupín. Jedna skupina detí následne prešla stimulačným programom na rozvoj čiastkových funkcií a druhá skupina týmto programom neprešla. Deti z oboch skupín boli diagnostikované pred i po tomto programe s odstupom šiestich mesiacov. Súčasťou diplomovej práce sú návrhy na reedukačnú intervenciu na rozvoj oslabených jednotlivých čiastkových funkcií. Výskum je zameraný kvantitatívne i kvalitatívne. Vyhodnoteniu výskumu predchádzala príprava, pozorovanie, rozhovor s triednou učiteľkou, analýza školskej dokumentácie, aplikácia a následné vyhodnotenie screeningovej metódy.

1. Charakteristika predškolského a mladšieho školského veku

„Ak nezaistíme, aby deti získali určité skúsenosti do veku 7 rokov, tak navždy stratia príležitosť mať z nich prospech“ (Brieley, 1996)

Obdobie medzi 3. – 6. až 7. rokom nazývame obdobie **predškolského veku**. V tejto fáze u dieťaťa dochádza k dôležitým zmenám. Jedná sa hlavne o rozvoj telesný, emočný, rozumových schopností, ale hlavne sociálnych zručností. Dieťa sa postupne odpútava od rodinného prostredia a hlavne od matky. Prichádza do nového prostredia, ktorým je zväčša materská škola. V tomto veku je dieťa úplne odkázané na rodinu. Z tohto rodinného puta sa postupne uvoľňuje. Spoznáva nových ľudí, nadväzuje kontakt s vrstovníkmi a kamarátstvo v tomto veku naberá na význame. Dieťa je schopné nadväzovať takéto kontakty tým, že si postupne osvojuje bežné normy správania sa, učí sa chápať obsah rolí a komunikovať na prijateľnej úrovni.

Predškolský vek je spojený s túžbou poznávať nové veci a pozorovaním okolia. Dieťa je mimoriadne všímavé a veľmi zvedavé. Rodina je ten základný článok, kde si dieťa preberá vzor svojich rodičov. Je dôležité si uvedomovať, že dieťa je veľmi závislé od rodiny a všetko čo sa v nej naučí, je základom pre jeho ďalší život, jeho správny duševný vývin a správanie. (Verešová, 2004)

„Medzi 4. a 6. rokom dochádza k významnému kroku. Mozgové bunky migrujú do určitej oblasti mozgové kôry a podkôry a tam dochádza i k jej funkčnej diferenciacii. Ako náhle dôjde k porušeniu v časovom harmonograme migrácie alebo ich lokalizácii, prejavia sa v neskoršom vývoji určité problémy zrenia a integrácie jednotlivých procesov, ako tomu bolo napr. u dyslektikov“ (Langmeier, a Matějček, In Vágnerová, 1999, s.17).

Vágnerová (2000, s.132) toto myslenie popisuje ako uvažovanie, ktorého „typickým znakom je egocentrizmus, fenomenizmus, magickosť. Dieťa interpretuje realitu tak, aby bola pre neho zrozumiteľná a prijateľná, aj keď si občas musí vypomáhať skreslením, či vylúčením niektorých informácií. Je presvedčené, že každé poznanie musí mať absolútnu platnosť. Tento spôsob uvažovania uspokojuje jeho potrebu istoty orientácie vo svete.“

Petřková (2005) uvádza, že predškolské obdobie je podľa Eriksona vekom iniciatívy, ktorá nadväzuje na autonómiu získanú v predchádzajúcom období. Iniciatíva sa prejavuje v schopnosti dieťaťa, že si určuje cieľ a aktívne sa snaží k nemu smerovať. Hlavnou potrebou dieťaťa je aktivita a sebaapresadzovanie ako dôsledok tejto aktivity. Spočiatku sa

jedná skôr o aktivitu, ktorá dieťa uspokojuje sama o sebe. Až neskôr sa vlastná aktivita stáva prostriedkom a slúži k dosiahnutiu nejakého ďalšieho cieľa.

V tomto období je zväčša plynulý nielen telesný rast, ale taktiež aj rozvoj pohybových schopností. Zdokonaľuje sa jemná a hrubá motorika, pohybové činnosti a hlavne súhra pohybov jednotlivých častí tela. Zvyšuje sa presnosť, rýchlosť, sila, koordinácia pohybov, ako aj celková obratnosť dieťaťa. Mení sa aj spôsob uvažovania z detského na logické. Veľké pokroky je možné pozorovať v oblasti zrakového a sluchového vnímania, diferenciacii pri vnímaní priestoru a času, schopnosti rozlišovania podobných podnetov. Dieťa v tomto veku už nevníma vec ako celok, ale snaží sa ju rozobrať až do najmenších detailov. Rozvoj pozornosti súvisí s vnímaním rôznych podnetov z okolia. Dieťa je vytrvalejšie, dokáže sa dlhšie sústreďovať a narastá stabilita pozornosti. V mladšom školskom veku je trvanie a rozsah pozornosti ešte veľmi obmedzený a neúmerne požiadavky na sústredenie sú pre dieťa veľkou záťažou. Pamäť sa rýchlo vyvíja a u dieťaťa je názorná a konkrétna. Začína sa viac uplatňovať logická pamäť pred mechanickým zapamätávaním. Veľký význam má vývoj reči a komunikácie, dobrá úroveň jazykových schopností je podmienkou pre úspešnosť školskej práce žiaka. Zvyšuje sa slovná zásoba, zložitosť viet a súvetí začína používať gramatické pravidlá. Úroveň reči a komunikácie závisí na mentálnej úrovni dieťaťa a na prostredí, v ktorom vyrastá. (Langmeier- Krejčířová, 1998; Bartoňová, 2004)

Koniec predškolského veku nie je určený len fyzickým vekom, ale hlavne sociálnym. Predškolské obdobie je veľmi dôležitý životný medzník každého jedinca, a to nástupom do školy. V tejto súvislosti sa hovorí o školskej zrelosti a pripravenosti. Týmto témam sa podrobnejšie venujeme v ďalších kapitolách.

Mladší školský vek je obdobie, ktoré úzko súvisí so školskou zrelosťou a školskou pripravenosťou. Ak je dieťa v niektorej oblasti slabšie, ukáže sa to na jeho výkone v škole.

Obvykle sa zameriavame na zrelosť:

- telesnú (biologickú),
- rozumovú (kognitívnu)
- emočnú a sociálnu

Langmeier a Krejčířová (1998, s.115) definujú školský vek ako obdobie „ od 6 – 7 rokov, kedy dieťa vstupuje do školy, do 11 – 12 rokov, kedy začínajú prvé známky pohlavného dospievania aj so sprievodnými psychickými prejavmi.“

„Nástup do školy tvorí novú vývojovú etapu, v ktorej hlavným vývojovým činiteľom psychického rozvoja je učenie“ (Petřková, 2005, str. 37).

Najťažšie a najproblematickejšie obdobie mladšieho školského veku je adaptácia v 1. a 2. Ročníku základnej školy, t.j. pri nástupe na povinnú školskú dochádzku.

Po vstupe do školy dieťa dozrieva telesne, emocionálne. Taktiež sa u neho vo väčšej miere prehľbujú aj kognitívne schopnosti. Škola je pre dieťa dôležitým miestom pre socializáciu do spoločnosti, nadviazanie priateľských vzťahov, rešpektovanie autorít, rešpektovanie spoločensky uznávaných pravidiel. Samozrejme, že nielen škola, ale aj rodina zohráva v tomto období nemalú úlohu. Dieťa si musí zvykať na povinnosti, ktoré v škole má, a čím je spojená aj domáca príprava. Ak nie je dieťa dostatočne pripravené v ktorejkoľvek z nižšie spomínaných oblastí, môže nastať problém s učením a socializáciou.

1.1 Školská zrelosť, školská pripravenosť

Jedným z veľmi dôležitých medzníkov v živote človeka bol nástup do školy. Zväčša každé dieťa sa do školy teší. Pre celú rodinu je to mimoriadna udalosť.

Existujú dva názory na to, či dieťa na školskú dochádzku pripravovať alebo nie. Jedni tvrdia, že dieťa treba nechať hrať sa, aby sa mohlo spontánne prejaviť a do jeho vývoja nezasahovať, nepripravovať ho doma alebo v materskej škole. Druhí tvrdia, že dieťa treba vhodným nenásilným spôsobom motivovať a sústavne pripravovať na vstup na školskú dochádzku (Bednářová - Šmardová, 2010).

„Predškolské vzdelávanie má zjednodušovať dieťaťu jeho ďalšiu životnú i vzdelávaciu cestu. Jeho úlohou je preto rozvíjať osobnosť dieťaťa, podporovať jeho telesný rozvoj a zdravie, jeho osobnú spokojnosť a pohodu, napomáhať mu v chápaní okolitého sveta a motivovať ho k ďalšiemu poznávaniu a učeniu, rovnako tak i učiť dieťa žiť v spoločnosti ostatných a približovať mu normy a hodnoty spoločnosťou uznávané. Dôležitou úlohou predškolského vzdelávania je vytvárať dobré predpoklady pre pokračovanie vzdelávania a za všetkých okolností maximálne podporovať individuálne rozvojové možnosti detí, umožniť každému dieťaťu dospieť v dobe, kedy opúšťa materskú školu smerom k optimálnej úrovni osobného rozvoja a učenia, resp. k takej úrovni, ktorá je

pre dieťa individuálne dosiahnuteľná“ (Rámcový vzdelávací program pro předškolní výchovu, 2009, str. 5).

Školskou zrelosťou sa nezaoberajú len pedagógovia ale aj psychológovia a špeciálni pedagógovia. Školská zrelosť „v psychologicko-pedagogickom ponímaní znamená stav dieťaťa prejavujúceho sa v takej úrovni jeho organizmu, ktorá mu umožňuje adaptáciu na prostredie školy. Toto ponímanie vychádza z teórií vývojovej psychológie, ktoré vysvetľujú, ako dieťa dozrieva v svojej centrálnej nervovej sústave, vo svojich mentálnych schopnostiach, vnímania, pozornosti, rečových a komunikačných zručnostiach“ (Prúcha - Mareš - Walterová, 2003, str. 243).

Školská zrelosť je schopnosť dieťaťa prispôbiť sa nárokom, ktoré na neho kladie škola, resp. vyučovanie. Je to taký stav telesného a psycho-sociálneho vývoja, kedy je dieťa primerane fyzicky i psychicky disponované pre požadovaný výkon v škole a kedy samo zažíva pocit uspokojenia zo zvládania úloh, ktoré sú na neho kladené. Za nezrelé môžeme označiť deti s čiastkovým oslabením vo vývoji niektorej z psychických funkcií a schopností. Ich celková rozumová úroveň musí zodpovedať širšej norme, nemala by byť nižšia ako ľahko podpriemerná. Pokiaľ by nadanie dieťaťa bolo nižšie, tzn. hlboko podpriemerné, jednalo by sa už o zníženie predpokladov pre zvládnutie požiadaviek základnej školy. Odloženie školskej dochádzky by v takomto prípade nesplnilo svoj účel.

Školská zrelosť je dosiahnutie takého stupňa vývoja (v oblasti fyzickej, mentálnej, emocionálnej - sociálnej), aby dieťa bolo schopné bez problémov zúčastňovať sa výchovne vzdelávacieho procesu, aspoň bez väčších problémov najlepšie s radosťou a dychtivosťou.

Pojem školská zrelosť v sebe zahŕňa roviny (Žáčková - Jucovičová, 2008).

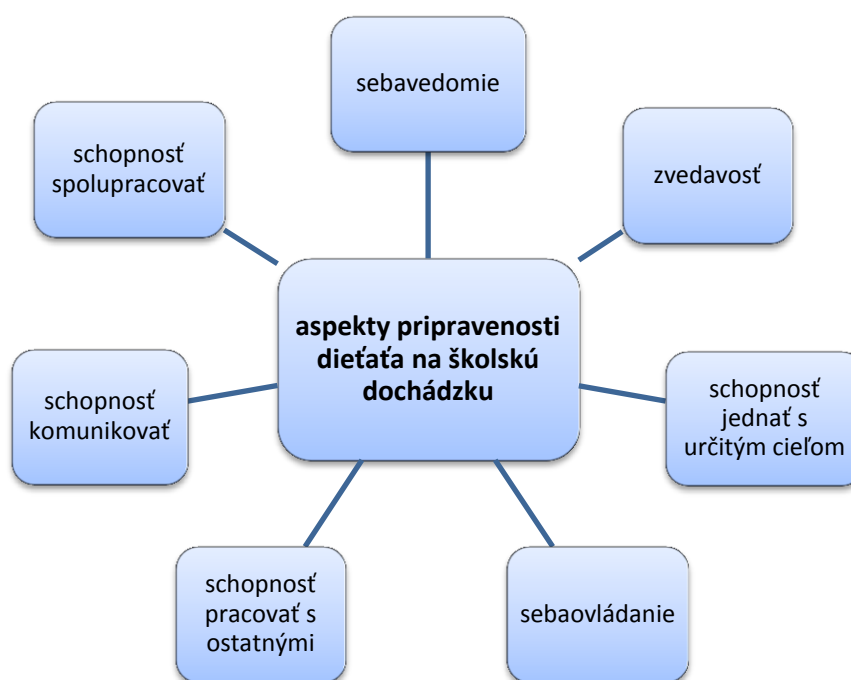
- zrelosť fyzickú (telesnú)
- zrelosť psychosociálnu (psychická zrelosť úzko súvisí so zrelosťou sociálnou)

„Zrelosť nervovej sústavy vypovedá len o tempe fyziologických a anatomických zmenách, s vrodenuou inteligenciou má len veľmi málo spoločného. Ak sa rozhodneme unáhlyne a dieťa pošleme do školy nezrelé, sú len dve možnosti a obe sú zlé. Dieťa v lepšom prípade bude neustále dobiehať svojich spolužiakov za cenu väčšieho úsilia a jeho výsledky sa budú pohybovať skôr v priemere. V horšom prípade sa bude musieť vrátiť späť do Materskej školy, pretože je hravé, nápadne nesústreďené a na učenie nestačí. Tento variant sa volí len v krajnej núdzi - zväčša i nezrelé dieťa požiadavky školy nejako naplní. V oboch prípadoch prevláda u dieťaťa pocit neúspešnosti alebo aspoň dojem, že vzdelávanie je hrozná drina. Ak sa rozhodneme dobre a dieťa nastúpi do školy s dostatočne

zrelou nervovou sústavou, pôjde všetko ľahšie a dieťa sa bude učiť s chuťou a s pocitom úspechu“ (Kutáľková, 2005, str. 129-130).

Školská pripravenosť úzko súvisí so školskou zrelosťou. „Školská pripravenosť v podstate zahŕňa kompetencie v oblasti kognitívnej, emocionálnej - sociálnej, pracovnej a somatickej, ktoré dieťa získava a rozvíja učením, sociálnymi skúsenosťami hlavne v MŠ. Uvedené kompetencie sa podrobnejšie spracovávajú v Rámcovom vzdelávacom programe pre predškolské vzdelávanie“ (Bednářová, Šmardová, 2010 str. 2).

Bednářová - Šmardová (2010) vo svojej publikácii uvádzajú, že podľa Golemana (1997) pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí na najzákladnejších zo všetkých znalostí a to, ako sa učiť. Určuje sedem aspektov tejto znalosti:



Obrázok č. 1 Aspekty školskej pripravenosti

Prameň: Vypracované na základe Bednářová - Šmardová, *Školní zralost*; 2010

Ďalej vo svojej publikácii uvádzajú 4 roviny, ktoré sú dôležité pri posudzovaní školskej zrelosti:

1. telesný (somatický) vývoj a zdravotný stav,
2. úroveň vzdelávacích (kognitívnych) funkcií,
3. úroveň prístupnosti (pracovné predpoklady a návyky),
4. úroveň zrelosti osobnosti (emocionálne - sociálne).

Z uvedeného vyplýva, že je veľmi dôležité poznať, kedy a v akom veku dieťa nastúpi do školy. Nie všetky deti sú rovnaké. Samozrejme, každé má svoje tempo, každé sa inak vyvíja v rôznych oblastiach osobitne. Rodičia a neraz aj pedagógovia v materských škôl by mali venovať dostatok pozornosti tomu, či je dieťa dostatočne zrelé a pripravené na vstup do školy.

1.1.1 Telesná pripravenosť

Dieťa by malo zvládať pred vstupom do školy seba obslužné úkony. Zdravotný stav v prvom rade posudzuje lekár, častokrát sa podceňuje vývoj počas gravidity, pôrod a vývoj dieťaťa po pôrode. Každý si predstaví pod pojmom „telesný“ najmä výšku a váhu dieťaťa. Samozrejme aj tieto parametre zohrávajú dôležitú úlohu pri nástupe do školy. No nezanedbateľné sú aj iné dôležité faktory, ako napr. predčasný pôrod. Dieťa môže mať problémy v reči, somatike, celkovo sa jeho centrálna nervová sústava môže vyvíjať pomalšie, ako u detí donosených, môžu nastať problémy s pozornosťou a iné. Dôležité je sledovať celkový zdravotný stav dieťaťa, či neprekonalo chronické ochorenia, nemá zmyslové a telesné deficity a poruchy. Zvýšená chorobnosť dieťaťa môže ovplyvniť jeho koncentráciu a adaptáciu na nové prostredie. Je dôležité, aby dieťa bolo po fyzickej stránke vyspelé, no na samotný vstup do školy to nestačí, ak nie je zrelé v oblasti emocionálnej alebo psychickej. Keď dieťa vstupuje do školy, nápadne sa menia telesné proporcie. Dochádza k „vytiahnutiu“ postavy, predlžujú sa končatiny, zmeny vedú k dosiahnutiu „filipínskej miery“, kedy ruka natiahnutá cez vzpriamenú hlavu dočiahne na ušný lalok na druhej strane. So zmenou telesných proporcií úzko súvisia zmeny v ovládaní tela. Dieťa je schopné presnejších pohybov, ktoré najskôr nezvládalo a ktoré sú potrebné pre úspešné zvládanie písania. Lepšie tiež koordinuje automatické a voľné pohyby. Dôležitý je celkový zdravotný stav dieťaťa. (Holčáková –2009, dostupné z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>)

1.1.2 Úroveň poznávacích kognitívnych funkcií

Okolo šiesteho roku veku dieťaťa dochádza k zmenám tiež v poznávacej činnosti dieťaťa, kedy si začína uvedomovať realitu, vie ju odlíšiť od svojich subjektívnych prianí a predstáv, dokáže sa viac ovládať. Dokáže rozlíšiť časti obrazcov, ktoré najskôr vnímalo

ako celok, to sa týka ako vizuálnych, tak akustických útvarov. To mu tiež dovoľuje rozlišovať zvukovú a vizuálnu podobu slov a analyzovať časti určitých celkov, čo je predpokladom úspešného postupu pri učení čítaní, písaní a počítaní. Vývoj dieťaťa i tu môže prebiehať nerovnomerne, môžu byť oslabené funkcie dôležité pre primerané zvládanie čítania, písania i počítania. Často ide o naznačené alebo plne sa prejavujúce dysfunkcie a špecifické vývojové poruchy. Do tejto skupiny patria problémy na podklade špecifických porúch správania (ADHD, ADD, atď.).

Školský úspech závisí i na zásobe znalostí, ktoré dieťa získalo v predškolskom veku a na bohatosti jeho slovnej zásoby, počte slov, ktoré dieťa aktívne používa, alebo im pasívne rozumie. Rozdiely medzi deťmi sú v tomto smere výrazné, svedčia o rozdielne podnetnom sociálnom a kultúrnom zázemí rodiny, v ktorej dieťa vyrastá. Rozdiel je nielen v slovnej zásobe, ale i v jej obsahu, uprednostňovaní určitých druhov slov, vetnej skladbe apod. V tomto veku je významný i rozvoj artikulačnej obratnosti. Závažnejšie poruchy vo výslovnosti by mali byť detským lekárom zachytené už v predškolskom veku a dieťa by malo pravidelne navštevovať logopedickú starostlivosť. V dobe nástupu na školskú dochádzku by už mala byť výslovnosť upravená, najmä sa to týka výslovnosti sykaviek (Holčáková –2009, dostupné z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>).

Na zvládnutie trivia (čítanie, písanie, počítanie) je dôležitá dostatočná úroveň rozumových schopností a rovnomernosť vývoja v jednotlivých oblastiach. V prípade, že je dieťa vývojovo zaostávajúce za svojimi rovesníkmi (bez ohľadu na mieru zaostávania), t.j. javí sa ako dieťa s oneskoreným vývojom, alebo zaostávajúce, či je nezrelé len v jednej z čiastkovej funkcie, je dôležité zvážiť nástup na povinnú školskú dochádzku. U detí, ktorých kognitívne schopnosti celkovo dozrievajú pomalšie, alebo zaostávajú v niektorej oblasti je odklad školskej dochádzky vhodný. Vtedy je potrebné, aby sa týmto deťom venovala zvýšená starostlivosť. Ak má dieťa oslabenú len jednu oblasť, je dôležité motivovať ho k činnostiam, ktoré túto oblasť posilňujú (napr. pri oslabenej grafomotorike - vymaľovávaním, dopĺňovaním, obťahovaním atď.). Je veľmi dôležité podotknúť, že neposudzuje sa len rozumová úroveň dieťaťa, ale iné faktory, ako je sústredenie, motivácia, morálne a vôľové vlastnosti dieťaťa, schopnosť dokončiť začatú prácu a pod.

Do skupiny kognitívnych predpokladov Bednářová - Šmardová, (2010) zahŕňajú :

- vizuomotorika, grafomotorika
- reč
- sluchové vnímanie
- zrakové vnímanie
- vnímanie priestoru
- vnímanie času
- základné matematické predstavy

1.1.3 Úroveň praceschopnosti (pracovné predpoklady a návyky)

Na to, aby u dieťaťa boli dostatočne rozvinuté jednotlivé čiastkové funkcie, musí mať určité predpoklady na ich zvládnutie. Musí mať aj záujem a chuť pracovať a učiť sa nové veci. Koncentráciu a dostatočný stupeň pozornosti by mali byť veku primerané, má mať zmysel pre povinnosť, zodpovednosť a uvedomenie si, že je potrebné úlohu dokončiť. Školská práca kladie dôraz na všetky kvality pozornosti (intenzitu, stálosť, vytrvalosť a odolnosť voči rušivým vplyvom).

U školákov sa vyžaduje i priemerná miera samostatnosti pri prechodoch a zmenách činností od jednej k druhej.

Praceschopnosť je podmienená hlavne zrelosťou centrálnej nervovej sústavy, ale úzko súvisí so zrelosťou osobnosti ako takej. Zohráva tu dôležitú úlohu predošlej výchovy v rodine, ako bolo dieťa motivované ako rešpektovalo rôzne pravidlá, limity a ako bolo podporované k samostatnosti. Je dôležité neponechávať dieťa nuda, ale veku primerane ho nabádať k novým veciam a aby prejavovalo záujem o nové činnosti. Samozrejme je dôležité dieťa ponechať dostatočný priestor pre spontánnu hru. Postupne mu hravou formou pridávať rôzne činnosti, súvisiace so školou (ako napríklad vypracovávanie rôznych pracovných listov, hravou formou organizovať čítanie a reprodukcie textov, využívať rôzne hry atď.). Takýmto nenásilným spôsobom pomáhame dieťaťu rozvíjať zámernú koncentráciu pozornosti. Pri hre s pravidlami sa okrem iného učí prijímať a rešpektovať pravidlá, najmä, že nie vždy sa vyhráva a nie vždy sa všetko podarí. Učí sa neúspechu a spôsobom ako ho ľahšie prekonať, spolupracovať s ostatnými deťmi, striedať sa s nimi počas hry, brať na iných ohľad, vedieť sa dohodovať (Bednářová - Šmardová, 2010).

1.1.4 Úroveň emočnej a sociálnej zrelosti

Veľmi dôležitá je tiež citová alebo emočná zrelosť dieťaťa a s ňou úzko súvisí zrelosť sociálna. Dieťa už má mať schopnosť odlúčiť sa na určitý čas od rodiny, podriadiť sa cudzej autorite, riadiť sa stanovenými pravidlami. Musí byť schopné ukončiť začatú úlohu, aj keď nie je pre dieťa zaujímavá. Na prácu v škole musí byť dieťa emočne pripravené a motivované, má mať kladný vzťah k vyučujúcemu aj spolužiakom, ale i ku škole a učivu. Musí mať pocit, že všetko dobre zvláda a že je schopné mať nad všetkým kontrolu (Holčáková –2009, dostupné z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>).

Každé dieťa je individuálna osobnosť. Len na nás záleží, či budeme akceptovať (a do akej miery) jeho povahu a dispozície, formy správania a jeho potreby. Na základe týchto informácií môžeme zvoliť vhodný spôsob motivácie a prístupu k dieťaťu. Od dieťaťa sa očakáva dostatočná miera emocionálnej stability, veku primerané zvládanie emócií, sebakontroly a taktiež aj zvládanie frustrácií (neúspech a prekonávanie rôznych prekážok). Okrem emocionálnej zrelosti sa od dieťaťa očakáva aj zrelosť sociálna, určité sociálne zručnosti, adaptabilita. Do tejto skupiny patrí aj poznanie, či sa dieťa dokáže odlúčiť od rodiny hlavne matky, dokáže byť v prostredí medzi cudzími ľuďmi a rešpektovať cudziu autoritu. Veľmi dôležitá je schopnosť začleniť sa do kolektívu rovesníkov, vedieť s nimi komunikovať, rozumieť pravidlám spoločného spolunažívania a rešpektovať ich. Dieťa musí zároveň vedieť dať najavo svoje potreby, schopnosť pracovať a spolupracovať s ostatnými. Na rozvoj sociálnych zručností je dôležitý kontakt s inými deťmi, podporovať kamarátske vzťahy (vedieť sa pohrať, rozdeliť sa a pod.), prežívať radosť z činností, ktoré robí spolu s ostatnými. Učíme dieťa zásadám slušného správania, pri rôznych spoločenských podujatiach (v kine, na návšteve atď.), správne stolovaniu, ale taktiež i bežnému správaniu sa na verejnosti (v autobuse, obchode a pod.). To, ako dieťa obstojí mimo známe prostredie rodiny, závisí hlavne od toho, do akej miery je zrelá jeho samostatnosť a sebadôvera. Túto oblasť je dôležité pestovať omnoho skôr ako pri nástupe do školy, v podstate túto oblasť by sme mali budovať u dieťaťa od jeho narodenia. Nie len túto oblasť, ale každé dieťa vyžaduje pozornosť a potrebu akceptovať ho ako jedinečného jedinca, chápať jeho potreby, ponechávať mu priestor a zároveň mu vymedzovať hranice (Bednářová - Šmardová, 2010, str.6).

Prianím väčšiny rodičov je, aby jeho dieťa bolo v škole úspešné. Je dôležité zväžiť súčasné možnosti dieťaťa ako jeden z predpokladov na zvládnutie školských povinností. Odklad povinnej školskej dochádzky je zväčša poslednou z možností, v rámci ktorej pripravíme lepšie podmienky pre úspešný štart dieťaťa. Potom budeme spokojní nielen my, ale hlavne naše dieťa, ktoré bude do školy chodiť s radosťou a bez stresu.

1.2 Odklad povinnej školskej dochádzky

Ako bolo už v predošlej kapitole naznačené, odklad povinnej školskej dochádzky úzko súvisí so školskou zrelosťou a pripravenosťou. Dôležitým pre diagnostiku je zápis do školy, ktorý sa vykonáva v mesiacoch január až marec na základných školách. Jeho úlohou je zistiť ako dané dieťa je zrelé a pripravené do školy.

„Zápis do školy môžeme považovať z ďalšiu formu depistáže (tzv. mäkkej normy na vyhľadávanie detí nezrelých pre školu)“ (Kropáčková, 2008, str.71).

Pre nejedného rodiča je to neľahká úloha. Zväčša si každý rodič myslí, že jeho dieťa je úplne výnimočné, a preto môže veľmi ťažko niesť odporúčanie pedagógov, aby dieťa ešte rok zotrvalo v predškolskom zariadení. Nájdu sa aj takí, ktorí sú sami schopní objektívne posúdiť možnosti ich dieťaťa a sami žiadajú o odklad nástupu do školy, resp. uvítajú, keď im niekto, kto dieťa pozná inak ako oni, poradí a pomôže.

Každoročne býva veľkému množstvu detí odložená povinná školská dochádzka o jeden rok z dôvodu školskej nezrelosti, nezrelosti fyzickej a sociálnej (deti sú hravé i nedokážu sa odpútať od rodičov, hlavne od matky, nejavia vôbec záujem o školu.), psychickej (nezrelé sú hlavne funkcie dôležité na učenie čítania, písania a počítania a reč). Jedná sa hlavne o nezrelosť v oblasti zrakového vnímania, sluchového vnímania, jemnej a hrubej motoriky, pamäti a pozornosti, myslenia a reči (Žáčková - Jucovičová, 2008).

„Žiadosť o odloženie povinnej školskej dochádzky musí byť doložená odporúčajúcim posúdením príslušného školského zariadenia a odborného lekára, ktoré k žiadosti doloží zákonný zástupca dieťaťa.“ (Bednářová – Šmardová, 2010 str. 11).

Zápis je prvou príležitosťou, kedy sa škola prvý krát zoznami s dieťaťom a môže posúdiť, či je na školu zrelé. Hlavne z tohto dôvodu plní zápis funkciu depistáže. Zápis by mal plniť tiež funkciu preventívnu, t.j. vysvetľovať rodičom, v čom je dieťa nezrelé a navrhnúť možné riešenia, akými sú odporúčenie na vyšetrenie v pedagogicko -

psychologickej poradni, špeciálne - pedagogickom centre, logopedická starostlivosť k zaradeniu v logopedickej triede, škole či do prípravnej triedy. Na väčšine škôl je zápis orientovaný na zvládanie trivna, ale aj na sociálnu a emocionálnu zrelosť (Bednářová - Šmardová, 2010).

Rozhodovanie o odložení povinnej školskej dochádzky by nikdy nemalo byť formálne, nakoľko sa jedná o veľmi dôležité rozhodnutie v živote dieťaťa. Nezrelé dieťa je výraznejšie ohrozené zlyhaním a následnej celkovou neúspešnosťou. Ak si rodičia nevedia dať rady, so zrelosťou alebo nezrelosťou ich dieťaťa, môžu sa poradiť s odborníkom v pedagogicko-psychologickej poradni, prípadne špeciálno-pedagogické centrum a požiadať o vyšetrenie dieťaťa (Žáčková -Jucovičová, 2008).

Veľa rodičov stojí pred rozhodnutím, dať či nedať svoje dieťa do školy. Niekedy je táto situácia úplne jasná. Dieťa je hravé, neposedné, hoci sa narodilo na jar, vývoj reči ešte nie je dokončený. Odklad školskej dochádzky je tým najrozumnejším riešením.

V praxi existujú prípady, kedy rodičia váhajú, nakoľko výsledky testov dieťaťa nie sú celkom presvedčivé. Vtedy je riešením požiadať pri zápise o odklad školskej dochádzky s tým, že sa testy zopakujú na konci letných prázdnin. Môže sa stať, že dieťa od septembra do školy nastúpi, nakoľko v tomto období môže dieťa urobiť nečakaný pokrok.

Niekedy sa rodičia nevedia rozhodnúť z dôvodu, že dieťa je v nejakej oblasti šikovné (ovláda písmenká, má o ne záujem a spontánne si niektoré slová pamätá), ale v inej oblasti nedosahuje ani len priemerné výsledky. V takomto prípade nerovnomerného vývoja rozhodnutie nie je nikdy jednoznačné ani jednoduché (Kutáľková, 2005).

Školský zákon č. 561/ 2004 Sb. v § 37 uvádza o odklade povinnej školskej dochádzky nasledujúce:

(1) Ak nie je dieťa po dovŕšení šiesteho roku veku telesne, alebo duševne primerane vyspelé a ak požiada o to zákonný zástupca dieťaťa písomne do 31.mája kalendárneho roku, v ktorom má dieťa zahájiť povinnú školskú dochádzku, odloží riaditeľ školy začiatok povinnej školskej dochádzky o jeden rok, pokiaľ je žiadosť doložená odporúčajúcim posúdením príslušného školského poradenského zariadenia alebo lekára. Začiatok povinnej školskej dochádzky je možné odložiť najdlhšie do zahájenia školského roku, v ktorom dieťa dovŕši ôsmy rok veku.

(2) Pri nástupe do prvého ročníka základná škola informuje zákonného zástupcu dieťaťa o možnosti odkladu povinnej školskej dochádzky. Pokiaľ sa v prvom roku plnenia školskej dochádzky prejaví nedostatočná telesná alebo duševná vyspelosť k plneniu

povinnej školskej dochádzky, môže riaditeľ školy so súhlasom zákonného zástupcu žiakovi dodatočne v priebehu prvého polroka školského roka odložiť začiatok plnenia povinnej školskej dochádzky na nasledujúci rok.

2 Čiastkové funkcie v predškolskom a mladšom školskom veku

Čiastkovým funkciám sa venovali hlavne nemeckí autori ako J.Graichen, R. Lempp, W.Spiel,E. Berger, I.Kohler, F.Affolterová, F.Schilling a iní.

Týchto odborníkov zaujímali predovšetkým procesy vývoja psychických schopností a ich možných patologických modifikácií. Predpokladali, že vývoj motoriky vnímania a myslenia súvisí s procesom rozvoja a diferenciacie týchto základných funkcií

Graichen, J. vo svojej definícii chápe deficit dielčích funkcií ako: „*zníženie výkonu jednotlivých faktorov alebo prvkov v rámci väčšieho funkčného systému, ktorý je potrebný k zvládnutiu určitých komplexných procesov adaptácie*“ (In cit. Pokorná 2010, str. 95).

Rozpoznanie týchto čiastkových funkcií bolo výsledkom neurofyziologického a neuropsychologického výskumu, ide o bazálne funkcie, ktoré sa rozvíjajú psychomotorickým dozrievaním dieťaťa. Preto každá komplexná diagnóza, musí obsahovať psychologické a pedagogické vyšetrenie. Kde sa rozpozná oblasť, v ktorej došlo k nerovnomernému vývoju. Preto je veľmi dôležité tieto perceptívne, kognitívne a sociálne schopnosti vedome a systematicky rozvíjať (Pokorná, 2010).

Jedná sa o komplex psychických funkcií ktoré sa rozvíjajú v interakcii okolia a vyvíjajúceho sa organizmu. Myšlienka má základ vo funkčných korelátoch centrálnej nervovej sústavy.

Pokorná (2010) uvádza, že poruchy najrôznejšieho druhu môžu byť zavinené zlyhaním alebo nedostatočnosťou jedného prvku, len jeho funkcia je definovaná jeho vnútornými vzťahmi, medzi jednotlivými prvkami, a preto sa odrazí v celom systéme.

Ďalšou odborníčkou, ktorá sa zaoberá rozvojom čiastkových funkcií je Sindelárová (1996), ktorá nadväzuje na prácu F. Affolterovej. Sindelarová, (1996). Preberá jej model vnímania v troch rovinách:

- **Modálna** – vnímanie v oblasti jednotlivých zmyslov. Dieťa prijíma informácie zrakové, sluchové, taktilné (dotykom) a kinestetické (pohybom), ktoré spracováva od narodenia.
- **Intermodálna** – schopnosť spájať informácie rôznych modalít (dieťa pozná matkinu tvár, hlas, vôňu, spôsob držania, hračku spojí s veľkosťou, tvarom atď.) v školskom veku dieťa spojí informácie zo sluchovej a zrakovej percepčnej oblasti a spojí tvar písmena s jeho názvom.

- **Vnímanie časového sledu** – schopnosť dieťaťa sledovať poradie vzruchov a aktivít a znovu si ich v tomto poradí vybaviť. Dieťa má hlad preto plače, vidí fľašu, napije sa a je sýte. Neskôr prestane plakať hneď, ako uvidí fľašu, čiže vníma sled podnetov.

„Podstatou vnímania je integrácia jednotlivých zmyslových dát do celku, ktorý spätne nie je redukovateľný na jednotlivé zmyslové vzruchy, pretože je nositeľom významu. Pokiaľ by sme nerešpektovali takéto zistenia, redukovali by sme vnímanie na fyzikálny spôsob nazerania na človeka ako na stroj. Kvalitu výkonu môžeme vysvetliť len komplexnosťou integrácie zmyslového vnímania“ (Pokorná, 2010, str. 168).

Sindelárová (1996) sa bližšie zameriava predovšetkým na oblasť vnímania, pozornosti a pamäti. V oblasti vnímania sú deficit vo vizuálnej diferenciacii tvarov či auditívnej diferenciacie reči i pamäti. V oblasti taktilno kinestetickú rozlišuje oblasť taktilnú, t.j. vnímanie schémy tela, vnímanie na ploche a v priestore. Vizuálne a auditívne podnety sú následne integrované v rovine intermodálnej a v rovine vnímania časového sledu. Celý model tak zachytáva schopnosť prijímať vnímané obsahy, následne ich spracovať, uchovať a znovu vyvolať v určitom poradí. Na tomto teoretickom princípe sú vytvorené diagnostické pravidlá a cvičné zošity na nápravu deficitu čiastkových funkcií.

Ak má dieťa problémy s učením počítania, písania a čítania, nachádzame príčiny týchto problémov už tam, kde sú základy týchto schopností. Ak chceme dieťaťu pomôcť, musíme hľadať problém v základných čiastkových funkciách. Pokiaľ už dochádza k problémom v učení a správaní, dieťaťu môžeme pomôcť len vtedy, ak zistíme príčinu tohto stavu a ponúkneme nápravu. Jedným z dôležitých predpokladov riešenia je, že z ponuky podnetov, ktoré pôsobia, je schopnosť vybrať si zo všetkých na nás súčasne pôsobiacich hlukov, zvukov a obrazov to, čo je pre nás dôležité. Zameranie sa na dôležité informácie z celku, nám umožňuje odpútať sa od všetkého nepodstatného a koncentrovať naše úsilie na aktivitu, ktorú vykonávame (čítanie - táto schopnosť je predpokladom toho, že vnímame obsah textu.).

Diferenciácia pozadia a figúry alebo zameranie pozornosti, tvorí základ vyšších kognitívnych funkcií.

Schopnosť rozlišovať veci, ktoré sú podobné, ale nie sú totožné, príp. analyzovať komplexný obraz či zvuk sa nazýva optickou a akustickou diferenciaciou sa začleňuje medzi funkcie vnímania.

Schopnosť spájania obsahov v jednej zmyslovej oblasti s obsahmi inej zmyslovej oblasti obraz, ktorý vidíme spojiť so slovom, ktoré počujeme a toto spojenie si zapamätať, sa nazýva funkcia intermodálneho kódovania.

Musíme si všetko, čo vnímame a sme schopní spájať, uchovať v pamäti. Môžeme rozlišovať rôzne spôsoby pamäti: pamäť pre videné, pamäť pre počuté, dlhodobú a krátkodobú pamäť.

Dieťa, ktoré sa učí písať musí zachovávať správne poradie písmen, číslíc, aby správne písalo a čítalo, jedná sa o funkciu seriality.

Ak hovoríme o vnímaní schémy tela o orientácii v priestore je pre nás veľmi dôležitá motorika a pohyb, pomocou ktorých sa učíme schopnosti orientovať sa na vlastnom tele, neskôr v priestore a ešte neskôr vnímať priestorové vzťahy medzi vecami, aby sme ich mohli uchopiť a nimi manipulovať (Sindelárová, 1996).

„Čiastkové funkcie definujeme ako základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciáciu a rozvoj vyšších psychických funkcií, ako sú reč a myslenie. V ďalšom vývoji sú predpokladom, o ktoré sa opiera zručnosť čítania, písania, počítania a aj priemerného správania“ (Sindelárová, 1996, str.7).

Pojmom deficity čiastkových funkcií sa označuje nerovnomerný vývoj určitej funkcie vzhľadom na vývoj iných funkcií mozgu a zlú alebo nedostatočnú komunikáciu medzi funkciami. To sa v školskom veku môže prejaviť ako špecifická porucha učenia. Nakoľko sú deficity funkcií závislé na inteligencii, je možné na základe vhodných diagnostických a reedukačných metód dôjsť k zlepšeniu alebo úplnému vyrovnaniu postihnutej funkcie.

2.1 Zraková percepcia

Zrak je pre náš život nepostrádateľným. Vnímanie okolitého sveta prevádzame hlavne očami, pomocou nich si utvárame obrazy, vnímame svet okolo seba, v meste vnímame rôzne nápisy, značky, ktorým rozumieme všetci. Očami vnímame tvary, farby, umiestnenie, vnímame trojrozmernú krajinu okolo seba.

Zrakové vnímanie tvorí dôležitý predpoklad pre úspešné zvládnutie výučby čítania, písania a počítania. Na tejto činnosti sa podieľajú zraková diferenciácia (rozlišovanie jednotlivých prvkov schopnosť zrakovej analýzy a syntézy), rozložiť celok na prvky

a z nich znovu celok poskladať. Zraková pamäť, priestorová a pravo-ľavá orientácia očí, pohyb očí z prava do ľava, zhora - dolu (Žáčková - Jucovičová, 2008).

„Nebezpečenstvo pre vývoj spočíva hlavne v nadbytku zrakových informácií a taktiež v ich kvalite“ (Kutáľková, 2005, str. 45).

Ak u malého dieťaťa často striedame hračky a činnosti bez toho, aby sa dieťa nasýtilo podnetov či už zrakových, sluchových, hmatových, svojím konaním ho vlastne učíme striedať činnosti bez toho, aby ich vnímalo a uvedomovalo si danú činnosť. Dieťa síce pozná veľa, ale minimum z toho pozná do hĺbky. Hlavne v rannom veku platí pravidlo, že nemej znamená viac.

„Povrchnosť vnímania tak brzdí kvalitu vnemov a dieťa sa „dívá ale nevidí“. Každá schopnosť potrebuje k rozvoju určitý čas, nielen príslušný počet mesiacov, ale tiež aj určité obdobie, kedy sa osvojuje najľahšie“ (Kutáľková, 2005, str. 45).

Dobré zrakové vnímanie je predpokladom k úspešnému zvládnutiu čítania a písania písmen, slabík, slov a čísiel. K tomu, aby deti správne čítali a písali musia mať dobre vyzretú schopnosť (Bednářová, Šmardová 2010, str. 37):

- rozlíšenia figúry a pozadia,
- rozlišovania detailov a polohy predmetov – (optická diferenciácia),
- zraková analýza a syntéza,
- zámerného vedenia očných pohybov,
- zrakovej pamäte,
- vizuomotorickej koordinácie,

„Pre predškolský vek je charakteristické globálne vnímanie, menej sa uplatňuje vnímanie analytické, zamerané na detaily a ich porovnávanie. U detí, ktoré mali neskoršie problémy s čítaním, sa prejavili už v predškolskom veku nedostatky v rozlišovaní tvarov, ktoré sa líšia podľa osy v rovine horizontálnej či vertikálnej“ (Zelinková, 2003, str.131).

Zelinková (2003) ďalej člení rozvoj zrakového vnímania do ôsmich oblastí, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú ako komplex zrakového vnímania:

- rozlišovanie farieb a tvarov,
- zraková diferenciácia,
- zraková analýza a syntéza,

- zraková pamäť,
- rozlišovanie figúra- pozadie,
- rozlišovanie reverzných figúr,
- cvičenie očných pohybov (z prava do ľava),
- postrehovalie, zväčšovanie rozsahu fixácií.

Nedostatočná zraková pamäť spôsobí, že si dieťa ťažko ukladá do pamäti tvary (písmená) rovnaké mu pripadajú tvarovo podobné písmená (p- b- d- m- n), nerozoznáva rozdiel medzi bodkou a dĺžňom a mákčeňom. Dieťa si ťažko zapamätáva ich umiestnenie, smer a pod. Nedostatky v zrakovom vnímaní komplikujú aj vývoj výslovnosti, zväčša tým, že dieťa „nedoťahuje“ artikulačné pohyby (neartikuluje napr. pri samohláskach a, e, i, o, u pri výslovnosti má rovnako pootvorené ústa, nevedomuje si, že každé písmeno má pri výslovnosti svoju polohu úst.). Väčšina z nás sa narodila ako tzv. zrakový typ, naša pamäť je uspošobená tak, že si najlepšie a prednostne pamätáme zrakové informácie. Ak je dieťa dané od prírody prednostne používať zrak ako zdroj informácií a poznatkov a my ho nenecháme, aby si v potrebnom čase rozvíjalo svoj zrak a zrakové vnímanie, či už z neznalosti alebo z nedostatku informácií, sa to časom môže prejaviť v škole a v školských výsledkoch, ktoré by pri inak vhodnej starostlivosti a rozvoji mohlo dosiahnuť (Kutáľková, 2005).

Pokorná (2010) prezentuje stupne vnímania abstraktných figúr, ktoré rozdeľuje do troch stupňov:

1. stupeň – okolo tretieho až štvrtého roku je dieťa schopné zmysluplne označovať niektoré tvary, ale pri reprodukcii rozdiel medzi nimi nevidí.
2. stupeň – medzi štvrtým a piatym rokom sa stretávame u dieťaťa s pestrejším popisom abstraktných figúr. Dieťa je schopné vnímať jednotlivé elementy štruktúry symbolických tvarov, ktoré vie i v kresbe reprodukovať. Tieto elementy vníma izolovane, bez celkovej súvislosti. Na zmysluplných obrázkoch sa dieťa sústreďuje na detaily, v ktorých sa obrázky líšia. Preto v tomto veku radi a s úspechom hrajú hru pexeso. Je to analytický stupeň vnímania, zameraný na detaily. Je prechodom medzi neštruktúrovaným celostným a štruktúrovaným celostným vnímaním.
3. stupeň – symbolické tvary predstavuje štruktúrované celostné uchopenie abstraktných figúr. Sedemročné deti sú schopné správne graficky reprodukovať tvary, priradovanie názvov k jednotlivým figúram je diferencovanejšie.

2.2 Sluchová percepcia

Sluch je jedným z dôležitých prostriedkov komunikácie, ovplyvňuje rozvoj reči a tým aj rozvoj myslenia. Sluch sa vyvíja už v prenatalnom období, počas ktorého vnímame zvukové podnety z vonkajšieho, ale aj vnútorného prostredia matky. Pomocou sluchu sa lepšie orientujeme vo svete a v priestore. Vieme odkiaľ daný zvuk prichádza, podľa sluchu určíme, kto na nás hovorí, rozlišujeme intonáciu reči a taktiež obsah reči (rozumieme obsahu, čo bolo povedané). Súčasný životný štýl, ktorý je podobne ako pri zrakovom vnímaní presýtený zrakovými podnetmi, tak i pri sluchovom vnímaní je presýtený zvukmi a rytmi, nás vedie k vedomému potlačeniu vnímaných zvukov a nevnímaním toho, čo sa okolo nás deje. Takýmto presycovaním zvukov sa dieťa odúča počuť a týmto jednaním trpí hlavne rozlišovanie jemnejších zvukov.

Kutáľková (2005) pre „*všadeprítomný hluk*“ používa termín „*akustický smog*.“ Zbytočné zvuky ohrozujú deti už v kočíkoch. Od ranného detstva ich „učíme“ počúvať rádio, televíziu a neustále ich vystavujeme čoraz väčšiemu hluku. Dieťa prišlo na svet vybavené úžasnou schopnosťou už krátko po narodení rozoznať ľudskú reč a takýmto presýtením si odvyká počúvať, pretože zvuky reči neprinášajú žiadnu dôležitú informáciu. A neskôr sa rodičia divia, že dieťaťati „všetko musia kázať trikrát“. Zvýšená hladina hluku nám navodzuje ochranný útlm (dieťa zaspáva a dospelý sa naučí hluk nevnímať). Informácie, ktoré k nám prichádzajú sluchom, vytrvalo ustupujú do pozadia, pretože civilizácia ponúka dostatok zrakových informácií.

Sluchové vnímanie začína u dieťaťa rozpoznávaním zvukov a lokalizáciou zvuku (odkiaľ prichádza) a bezprostredne súvisí s vlastným rozvojom reči. Po formálnej i obsahovej stránke je jedinečné ako dieťa už v predškolskom veku zvládne takýto výkon. Svojmu materinskému jazyku sa dieťa učí prostredníctvom sluchu. Okolo tretieho mesiaca života nie je schopné hovoriť, ale už vníma niektoré elementy reči. Koncom prvého roku je schopné vnímať obsah jednoduchých viet a odpovedať na ne pohybom (kde je žiža, aký si veľký atď.), schopnosť porozumieť hovorenému slovu predchádza samotnej artikulácii. Dôkazom sú stále zložitejšie reakcie dieťaťa na naše príkazy a požiadavky, hoci dieťa medzi jedným až druhým rokom sa vyjadruje len jednoslovnými a jednoduchými vetami. Keď sa ho spýtame, kde je autíčko, rozhliada sa a vie naň ukázať, alebo ho vziať do rúk. Sluchová diferenciácia reči sa rozvíja postupne, až keď je ukončená základná schopnosť používať reč spolu s jej gramatickými štruktúrami. Medzi štvrtým a piatym rokom dieťa začína rozlišovať vo vete jednotlivé slová. K rozvoju tejto schopnosti mu pomáhajú

básničky, ktoré reč nielen rytmizujú, ale celok vety delia na menšie časti. V tomto období už vnímajú jednotlivé hlásky v slovách. Najskôr rozlišujú, ktorou hláskou slovo začína, neskôr dokážu určiť poslednú hlásku v slove. Najťažšou úlohou v sluchovej analýze a syntéze je určiť hlásku uprostred slova a vnímanie dĺžky samohlások. Ako posledné nastupuje rozlišovanie medzi mäkkými a tvrdými spoluhláskami. Tieto posledné zručnosti dieťa zvláda v šiestom až siedmom roku svojho života. Určovanie hlásky v slove je dôležitým predpokladom pre zvládanie čítania a písania. Vnímanie dĺžky samohlások a rozlišovanie medzi mäkkými a tvrdými spoluhláskami sú zručnosti, ktoré dieťa zvláda až nástupom na povinnú školskú dochádzku medzi šiestym až siedmym rokom veku dieťaťa (Pokorná, 2010).

Časť sluchového vnímania, ktorá sa podieľa na určovaní hláskovej stavby slov a manipuláciu s hláskami v slove, odborníci nazývajú termínom fonemický sluch. S jeho pomocou rozlišujeme a analyzujeme ľudskú reč na slová, slabiky hlásky, prevádzame syntézu slabík a hlások na slovo, rozlišujeme slová líšiace sa v jednu hláskou (Zelinková, 2008).

Pri sledovaní sluchového vnímania sa zameriavame hlavne na úroveň fonemického uvedomovania si a tým sú počúvanie, rozlíšenie figúry a pozadia, sluchová diferenciácia, sluchová analýza a syntéza, sluchová pamäť a vnímanie rytmu (Bednářová - Šmardová 2010).

Sluchové vnímanie spolu so zrakovým tvorí dôležitý predpoklad na písanie podľa diktátov, ale i prečítania. Pri sluchovej percepcii sa uplatňuje schopnosť vnímať a poznávať rytmus slov, slová členiť na slabiky, ale aj počuť jednotlivé hlásky v slove a znova ich vedieť poskladať sa nazýva schopnosť sluchovej analýzy a syntézy. Schopnosť rozlišovať tvrdé a mäkké, znelé a neznelé hlásky – sluchová diferenciácia a zúčastňuje sa i sluchová pamäť (Žáčková -Jucovičová, 2008, str. 15).

Ak má dieťa v predškolskom veku problém v sluchovej percepcii, je predpoklad, že bude mať v škole problémy hlavne v písaní. Nebude správne počuť rozdiely v slovách, čo môže mať pri výučbe za následok problémy v písaní, hlavne diktátov a môžu tiež nastať problémy v celkovom vzdelávaní a učebnom procese. Problém v sluchovej percepcii sa môže odraziť v slabej slovnej zásobe.

Poruchy sluchového vnímania sa prejavia podľa Zelinkovej (2003) v týchto oblastiach:

- v počúvaní a porozumení textu,
- v sluchovej pamäti,
- sluchovej diferenciacii,
- sluchovej analýze a syntéze (veta- slovo, slovo- slabika, hlásková stavba slov),
- vnímanie a reprodukcia rytmu.

2.3 Priestorová a časová orientácia

Vnímanie priestoru úzko súvisí s vnímaním telesnej schémy, vzájomne sa ovplyvňujú a spolupodieľajú na koordinácii pohybov. Významnú úlohu pri utváraní predstáv o priestore hrá motorika, hmat, zrak, sluch a reč. Priestor vymedzujeme tromi osami: hore - dolná, pred - zadná a pravo - ľavá. Vývoj priestorovej orientácie začína v smere vertikálnom (hore - dole), nasleduje smer predozadný (vpredu - vzadu) a horizontálny (nad - pod). V predškolskom veku ďalej dieťa rozlišuje prvý, posledný, predposledný, hneď pred, hneď za. Pojmy prvý, posledný môžeme ťažko oddeliť od vnímania času a časovej postupnosti a vnímanie časti ako celku je úzko spojené s rozvojom zrakovej analýzy a syntézy. Na konci predškolského veku sa počíta s označením pravej a ľavej strany, končatiny, umiestnenie predmetu, atď. V školskom veku zvláda pravo-ľavú orientáciu na druhej osobe zrkadlovo, vzhľadom k predmetu umiestňuje predmety podľa inštrukcií (polož obrázok do ľavého horného rohu lavice a pod.), odhad a zapamätanie si vzdialeností, porovnávanie veľkosti objektov, vnímanie časti a celku, vzájomný pomer veľkostí jednotlivých častí a celkov a ich usporiadanie má tiež súvislosť s časovým vnímaním. (Bednářová - Šmardová, 2010).

Priestorové vnímanie je závislé na jednotlivých senzorických oblastiach, pričom nesmieme zabudnúť na vestibulárne a taktilné vnímanie. Celkovo majú percepcie vplyv na motoriku a bez nich by sa priestorová orientácia nemohla vyvíjať. Telová schéma je veľmi dôležitá na orientáciu seba ako osoby v priestore. Pojem telesná schéma nie je jednotne vymedzený a definovaný. Vo všeobecnosti sa vyjadruje ako súbor vnútorných predstáv, ktoré zahŕňajú informácie o častiach tela, vzájomných vzťahov medzi časťami tela a možnostiach aktivity, tiež orientácia na vlastnom tele a v stavbe vlastného tela. Utváranie telesnej schémy je proces individuálny a vývojovo ovplyvniteľný. Prebieha na základe

skúseností v interakcii medzi vonkajším svetom a jedincom. Rozvoj telesnej schémy môžeme pozorovať u trojročného dieťaťa, ktoré začína so samoobslužnými prácami, ako obliekanie, vyzliekanie atď.. Počas predškolského veku tieto zručnosti sebaobsluhy zdokonaľuje (Bednářová - Šmardová, 2010).

Vývoj vnímania časového sledu sa celkom nekryje s rozvojom plynutia času, aj keď sa tieto fenomény vzájomne ovplyvňujú. V prvom prípade ide o vnímanie následnosti javov a v druhom prípade o rozlišovanie minulosti, prítomnosti a budúcnosti. Vnímanie času je ovplyvňované po celý život subjektívnym zážitkom trvania a fyzikálnym časom. Dieťa sa začína orientovať v čase prostredníctvom skúseností a s rytmom dňa (deň a noc, ráno, obed, večer) už okolo tretieho roku života.

Dlhšie časové úseky však nevníma. Až šesť ročné dieťa si dokáže predstaviť následnosť dní v týždni (ktorý deň bol pred ktorým), začína používať pojmy ako predvčerom, zajtra atď. Vymenovať dni v týždni sa dokáže naučiť i skôr, ale predstavu postupnosti si dieťa vytvára najskôr na začiatku školského veku. V ôsmych rokoch dieťa už pozná a vie rozoznať hodiny, rozumie následnosti mesiacov. Vnímanie časového sledu umožňuje dieťaťu správne sa orientovať v životných situáciách. Toto všetko má úzku súvislosť s čítaním, písaním a počítaním. Každé slovo je časovým sledom fenoménov, každá veta je časovým sledom slov, číselná rada má systém v poradí čísel atď. (Pokorná, 2010).

Osvojovanie si pojmov ohraničujúcich časové úseky umožňuje lepšie vnímať čas, vymedzovať časové hranice, uvedomovať si opakujúce cykly, postupnosť jednotlivých činností. Uvedomenie si postupnosti je dôležité pre rozvoj samostatnosti a sebaobsluhy. Taktiež vedie k chápaniu príčin a následkov. Primerané vnímanie času a časovej postupnosti umožňuje zmysluplné narábanie s časom a organizáciu práce. Ovplyvní hospodárenie s časom pri učení, rozvrhnutie si učiva na krátkodobé a dlhodobé ciele, zautomatizovanie opakujúcich sa činností. Vnímanie času a jeho postupnosti je dôležité pre vnímanie poradia číslic v čísle, poradie písmen v slove, násobilke a všade tam, kde je dôležité uvedomiť si a zachovávať sled poradia (Bednářová - Šmardová 2010).

2.4 Komunikačné schopnosti

„Kognitívny vývoj je celkom zásadne podmienený osvojovaním si reči. Slová môžeme chápať ako jednotky vedenia: uvažujeme, usudzujeme a pamätáme si informácie na základe vnútornej reči. Z tohto dôvodu kladieme pri práci s deťmi hlavný dôraz na vyjadrovacie schopnosti“ (Lebeer, 2006, str. 206).

V období 6 roku veku dieťaťa dochádza k zavŕšeniu rozvoja psychických schopností, myslenia, ktoré úzko súvisí s vývojom reči. Dieťa začína využívať myšlienkové operácie ako schopnosť analýzy a syntézy, abstrakciu a konkretizáciu, je schopné vytvárať analógie, triediť informácie. Dieťa začína byť schopné logického úsudku (Žáčková - Jucovičová, 2008).

Pre vývoj reči je nezastupiteľné aj sluchové a zrakové vnímanie. Z množstva zvukov, ktoré dieťa obklopujú, začína dieťa vyčleňovať zvuky materského jazyka a snaží sa ho napodobňovať (hlásky, slová) začína chápať, že všetko má svoje pomenovanie. Prvé slová sú spojené so zrakovým vnímaním. Dieťa najskôr predmet vidí, až potom ho pomenuje. Až neskôr si predmet dokáže predstaviť prostredníctvom slova. Porucha sluchu a zraku, ako aj narušený vývoj motoriky ovplyvňuje vývoj reči. Reč ako komplexná schopnosť tvorí niekoľko jazykových rovín (Bednářová, Šmardová 2010):

- foneticko – fonologická,
- morfológicko – syntaktická,
- lexikálne- semantická,
- pragmatická.

Reč je podmienená schopnosťou produkovať zrozumiteľné slová. Preto je dôležité, aby dieťa správne vyslovovalo, správne počulo a vedelo presne napodobňovať zvuky a slovné vzorce. Pri produkcii viet musí vedieť rozlišovať jednotlivé slová a vedieť správne vyslovovať vetné spojenia. Kvalita a kvantita podnetov v rečovom prostredí ovplyvňuje nielen to, ako rýchlo sa dieťa naučí hovoriť, ale aj celkovú úroveň jeho kognitívnych schopností. Je preto veľmi dôležité, aby dieťa dostávalo kvalitné komunikačné skúsenosti (Lebeer, 2006).

2.5 Pamäť

Je dokázané, že zvuky, ktoré dieťa počulo už pri vnútro maternicovom vývoji, si dokáže zapamätať a po narodení na ne reagovať. Napr. prestane plakať, keď začuje hudbu, melódiu, ktorú matka počas tehotenstva počúvala, alebo mu spievala. Počas prvého roka veku dieťaťa sa schopnosť znovu spoznávať veci stále lepší. Zaujímavé je, že dieťa od deviatich mesiacov dokáže napodobňovať správanie dospelých aj s väčším časovým odstupom, napríklad stlačiť gombík na bzučiaku, ktorý 24 hodín nevideli (Pokorná, 2010).

Pamäť úzko súvisí s pozornosťou, myslením a učením. Jedine vďaka dlhodobej pamäti je dieťa schopné pamätať si a vybavovať spomienky, myšlienky a vedomosti .

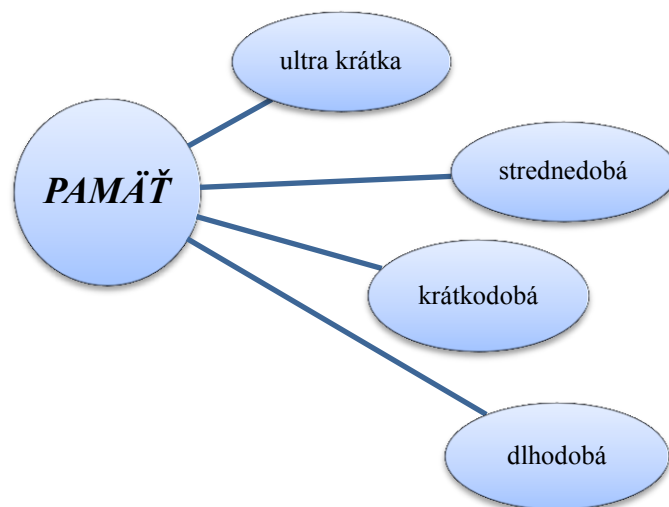
Pamäť umožňuje výsledky učenia uchovať tak, aby si ich dieťa podľa okolností a potrieb mohlo kedykoľvek vybaviť a použiť.

„*Pamäťou sa označuje schopnosť* (Končeková 2005, str.30):

- *vštepíť si - zapamätať si*
- *podržať – uchovať si*
- *znovu aktualizovať – vybaviť si minulé zážitky“.*

Podľa Klimenta 2002, str. 47 píše, že *„pamäť je neoddeliteľnou súčasťou kognitívnych procesov, slúži k uchovávaniu a k ďalšiemu spracovávaniu minulej skúsenosti dieťaťa. Vďaka schopnosti udržať jednotlivé informácie týkajúce sa vonkajšieho, ale aj vnútorného sveta môže byť vybudovaná centrálna zjednocujúca a regulatívna zložka každej osobnosti.* Kliment, 2002, str.47 ďalej rozlišuje štyri vlastnosti pamäte:

- *vštiepivosť,*
- *retenciu,*
- *konzerváciu,*
- *reprodukcii.*



Obrázok č. 2 Členenie pamäti
 Prameň: vypracované na základe Kliment 2002, str. 47).

Niektoré deti sú „roztekané“, nesústredené a nepozorné. Veľmi ľahko sa dajú vyrušiť z činnosti akýmkoľvek podnetom. Tieto deti bývajú označované za netrpezlivé. Úlohy, ktoré vyžadujú väčšie sústredenie, trpezlivosť, prípadne trvajú dlhšiu dobu, nedokážu väčšinou vôbec vykonať, dokončiť a často na neúspech reagujú podráždene a afektívne. Cieľené zameranie pozornosti pre nich vôbec nie je jednoduché a často ich to stojí nemalé úsilie a z toho dôvodu sa rýchlo unavia. Pre tieto deti sú charakteristické poruchy v krátkodobej pamäti, či už sluchovej alebo zrakovej. Ich pamäť býva označovaná ako prietoková. Informáciu síce dieťa vníma, ale si ju nezapamätá, alebo si zapamätá len časť (Žáčková - Jucovičová, 2005).

S rozvojom reči sa pamäť rozvíja neobyčajne rýchlo. V predškolskom veku nastáva intenzívny rozvoj pre pamäť, kde je pre ňu typická emotívnosť a konanie bez rozmyslu. Až v druhej polovici predškolského obdobia sa objavujú prvé náznaky úmyselného zapamätávania. Dieťa je schopné pamätať si podnety, ktoré sa ho citovo dotýkajú. Prevažuje najmä pamäť krátkodobá. Ku koncu predškolského obdobia sa rozvíja pamäť dlhodobá. Dieťa nedokáže ešte preniknúť do podstaty mnohých okolitých vecí a unikajú mu vnútorné logické súvislosti. Prevažuje u neho mechanická pamäť nad logickou (Zelinková, 2003).

2.6 Hrubá a jemná motorika

Je všeobecne známe, že malé dieťa všetko berie do ruky. Časom však dieťa už nerozlišuje veci a tvary podľa hmatu, ale podľa zraku, sluchu atď.. Stále viac predmetov má len na obrázku a veľa vecí sa dozvedá, už len slovne podľa opisu.

Kutáľková, 2005 uvádza, že pokiaľ dieťa nebude mať dostatok hmatových informácií v dobe, kedy ide o prirodzenú súčasť jeho sveta, môžu vyvolávať slová výrazne obmedzenú predstavu už v predškolskom veku.

Hmat najviac uplatňujeme pri akejkoľvek manuálnej práci. V prírode zbieranie kameňov, hranie sa v kalužiach, s hlinou, zbieranie listov, kôry stromov, ktoré využívame na vytváranie rôznych obrázkov, postavičiek a pod.. Z toho je vidieť, že hmat úzko súvisí s rozvojom jemnej motoriky a s pohybovou koordináciou. Ak má dieťa veľké množstvo najrôznejších hmatových podnetov (samozrejme i ostatných), tak je pre dieťa omnoho jednoduchšie si prenesenú predstavu zhmotniť. Pokiaľ dieťa nenačerpá dostatočnú škálu zmyslových a samozrejme aj hmatových informácií v dobe, kedy je to pre neho najprirodzenejšie, bude táto skúsenosť časom citeľne chýbať (Kutáľková, 2005).

Pod pojmom jemná a hrubá motorika si väčšinou predstavíme pojem obratnosť. V dnešnej dobe deti by sme mali na školu pripravovať voľnejšie, nenápadne a efektívne.

Cieľom predškolskej prípravy nie je naučiť dieťa čítať a písať, ale máme mu zaistiť maximálny harmonický rozvoj schopností, ktoré umožňujú, aby dieťa bolo, až príde čas školy, pri vyučovaní čítania, písania a počítania bez väčšej námahy úspešné. Dobrý základ z predškolského obdobia rozhoduje aj o výsledkoch vo vyšších triedach a vzťahu k vzdelávaniu všeobecne.

Obratnosť (motoriku) môžeme rozdeliť do skupín (Kutáľková, 2005):

- motorika veľkých svalových skupín,
- jemná motorika rúk,
- motorika hovoridiel,
- motorika očných pohybov.

Dôležitou súčasťou motoriky je koordinácia a s ňou spojené viaceré úkony naraz. K tomu môže poslúžiť napríklad známa hra škôlka, čo v tomto prípade nie je zariadenie pre predškolákov, ale súbor cvičení na hrubú motoriku, ako je napr. státie na jednej nohe,

poskakovanie, driblovanie s loptou, skákanie so švihadlom na rôzne spôsoby, skákanie cez gumu, atď.).

Hyperaktívne deti, ktoré nevydržia dlho sedieť, sú nepokojné, vybiehajú z lavice, vrtia sa na stoličke, musia neustále produkovať nejakú činnosť. Oproti nim sú deti, ktoré sú opakom hyperaktívnych, a to sú deti hypoaktívne. Sú skôr apatické, pomalé, ťažkopádne, nemotorné, nereagujú rýchle na pokyny, atď. Poruchy motoriky sa u týchto detí prejavujú problémami v jemnej i hrubej motorike, preto proces automatizácie je dlhodobejší. Pohyby sú nekoordinované, nepresné, hlavne súhra pohybov horných a dolných končatín, u detí pozorujeme zvýšené svalové napätie. Tieto deti bývajú zväčša aj dyspraktické. Mávajú problém i v seba obslužných činnostiach (zaväzovanie šnúrok, pri jedle, atď.). Pri poruchách motoriky hovoriť mávajú problémy s výslovnosťou, artikulačnou neobratnosťou, problémy v produkcii dlhších slov, špecifických asimiláciách, a pod.

Pri poruche mikromotoriky očných pohybov dieťa môže mať problémy s čítaním. Pri poruche vnímania, myslenia, pamäti a pozornosti sa u týchto detí môžu rozvinúť špecifické poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, dyspraxia, dysmúzia) (Jucovičová - Žáčková, 2007).

3 Diagnostika a metódy na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií v predškolskom veku a mladšom školskom veku

Táto kapitola sa venuje diagnostike s možnosťou reedukácie. Ďalej pojednáva o tom, ako s deťmi pracovať konkrétne v nácvičných programoch, ktoré pomáhajú v zlepšení a v náprave ich oslabených čiastkových funkcií.

3.1 Zásady pri práci s dieťaťom

Na začiatku práce s dieťaťom pri diagnostike, ale aj pri reedukácii musí byť vytvorená atmosféra dôvery a pohody. Vychovávateľ nadviaže s dieťaťom kontakt, sedí vpravo od neho a u ľaváka vľavo. Je potrebné, aby úloha či postup boli tak jasné, že už nie je potrebné nič vysvetľovať. Vychovávateľ zo začiatku pomáha, poprípade sám urobí úlohu. Ako náhle však dieťa úlohu začína chápať a sústreďuje sa, znižuje sa aktivita vychovávateľa, od dieťaťa odíde a sleduje ho tak, aby na neho videl. Ak nastanú výrazné problémy, môže úlohu odložiť na neskoršiu dobu. Vychovávateľ nesmie brať dieťaťu odvahu a upozorňovať na chyby. Kontrola vychovávateľa nie je nutná vtedy, keď dieťa pozná výsledok a dokáže sa opravovať samé. Vedomá kontrola chýb vedie dieťa k tomu, že sa zastaví nad dokončenou úlohou, kriticky a s presnosťou sústredene zhodnotí výsledok. (Zelinková, 1997)

Kontrola chýb naplňa širokú škálu pedagogických funkcií (Zelinková, 1997):

- dieťa sa učí samo chybu vyhľadať a opraviť,
- kontrola chýb v zmysle sebakontroly vedie k nezávislosti a samostatnosti, dieťa pociťuje väčšie uspokojenie, ak môže vedome „niečo dobré urobiť“. Kontrola dáva dieťaťu spätnú väzbu, že vec bola dobre vykonaná,
- z hľadiska pedagóga kontrola chýb veľmi skoro informuje o poruche orgánov, napomáha k odhaleniu defektov zmyslových orgánov a funkcií.

Neielen vychovávateľa, ale aj rodina musí s dieťaťom pracovať, preto je veľmi dôležité vytvoriť pre dieťa pokojné rodinné prostredie na prácu. Je potreba mu dávať mu najavo lásku, aby vedelo, že vo svojich rodičoch má oporu. Ďalším dôležitým prvkom je aj pocit spolupatričnosti, že niekam patrí a je prijímané. Láska a pokoj v rodine tvorí základ pre ďalšie výchovné postupy. Rodič ale i pedagóg by mali zostať vyrovnaní a pokojní, týmto zároveň „dávajú“ príklad ako pracovať i keď sa veľmi nedarí. Dieťa by malo zažívať atmosféru, kde je prijímané také, aké je.

Ďalšou dôležitou doménou je vytýčiť si hranice, stanoviť si poriadok a nastaviť si „mantinely“ v správaní dieťaťa. Láskový prístup by mal byť v súlade s pravidlami. Rodič aj vychovávateľ musia byť dôslední v svojich požiadavkách a vždy si ich skontrolovať. Je potrebné sústreďovať sa na kladné stránky dieťaťa, hlavne ho za dobrý, hoci aj malý výkon pochváliť a pozitívne ho motivovať. Dôležité je zjednotiť požiadavky školy a rodiny. Nemali by byť rozdielne požiadavky na dieťa v škole a iné doma. Dôležitá je dobrá spolupráca školské zariadenie a rodina (Jucovičová - Žáčková, 2010).

„Dieťa by sa malo naučiť, že svoje osobné záujmy a potreby musí zladit' a niekedy aj podriadiť potrebám a nárokom ostatných. Dodržovanie pravidiel neznamená obmedzovanie slobody dieťaťa snažíme sa, aby sa s nimi stotožnilo, prijalo ich za svoje (všetci musia v živote dodržiavať pravidlá, i dospelí)“ (Jucovičová - Žáčková 2010, str. 56).

Pre predškolské deti je asi najjednoduchšou formou získavania informácií a skúseností hra. Táto zásada sa preto uplatňuje vo väčšine edukačných aktivitách pre predškolákov tvoria a realizujú sa formou hry. Na tieto účely je odporúčaná publikácia Sindelárovej: Předcházíme poruchám učení (1996), ktorá vyšla ako metodika pre rozvoj čiastkových funkcií u detí predškolského veku a žiakov prvých ročníkov. Kniha je určená pre pedagógov, rodičov, psychológov a špeciálnym pedagógom. Publikácia okrem iného vysvetľuje príčiny školského zlyhávania, a ponúka diagnostiku zameranú na hry a nápravné cvičenia, ktoré smerujú k odstráneniu oslabení v niektorej z čiastkových funkcií. **Detská hra** je učením, dieťa sa učí od narodenia a všetkým zručnostiam sa musí naučiť. Vnímať okolitý svet, učí sa pohybovať, počúvať. Dieťa veľmi skoro spozná, že zvončeky, ktoré počuje a zároveň vidí, patria k sebe alebo hlas, ktorý na neho hovorí, patrí matke alebo niekomu inému. Učí sa spájať pocity a pohyby s tým, čo vidí a počuje a pod..

Dieťa sa neustále učí novým veciam. „Keď“ a „potom“ sú výrazy, kedy si dieťa začína uvedomovať súvislosti „keď“ urobím toto, stane sa „potom“ toto (keď poleziem na posteľ a budem na nej skákať, potom sa mi môže stať, že spadnem a buchnem sa a bude ma to bolieť).

Detská hra - skúmanie, bádanie a objavovanie patrí medzi metódy, kde je možné sa naučiť najviac.

Toto obdobie je veľmi dôležité a je základom pre nasledujúce učenie. Už nikdy sa človek nenaučí toľko, koľko sa naučí za krátke obdobie od narodení po nástup do školy.

Pokrok môžeme očakávať len vtedy, ak sa budú dodržiavať nasledujúce pravidlá (Sindelárová, 1996):

- Cvičenia majú formu hry. Cvičíme s dieťaťom tak, že sa hráme. Nikdy sa k cvičeniam nepristupuje ako k práci alebo ako k práci konanej pod nátlakom.
- Nikdy nesmieme byť netrepezliví, pokiaľ sa niektorá úloha dieťaťu nedarí. Je dôležité dieťa povzbudzovať, aby malo z hry radosť, pretože sa síce s dieťaťom len hráme, ale sú to veci, ktoré mu veľmi nejdú a nie je v nich najlepšie.
- Cvičiť je treba pravidelne, ale nie veľmi dlho. Lepšie je cvičiť 5 minút denne ako hodinu za týždeň.
- Rozvíjanie a preťažovanie sú zásadne rozdielne skutočnosti. Rozvíjanie je spájané s radosťou a preťažovanie vzbudzuje mrzutosť.

3.2 Diagnostika čiastkových funkcií

Aby bolo možné začať s reedukáciou, resp. posilňovaním čiastkových funkcií, musí tomuto najskôr predchádzať kvalitná diagnostika psychologická, špeciálno-pedagogická, ale aj pedagogická.

Sledovanie vývoja predškolských detí má za úlohu podporovať, rôznymi technikami a metódami perцепčne kognitívne predpoklady, rozpoznať oneskorený, či nerovnomerný vývoj jednotlivých funkcií a zachytiť tak deti, ktoré sú rizikové z hľadiska potenciálneho rozvoja špecifických porúch učenia a správania. Včasnou intervenciou- primárnou a sekundárnou prevenciou, tak môžeme umožniť harmonické a bezproblémové školské začiatky.

Východiská pre včasnú diagnostiku tvoria nasledujúce pramene (Zelinková,2003):

- výskumy zamerané na odhaľovanie deficitov v predškolskom veku,
- anamnézy detí, u ktorých boli poruchy neskôr diagnostikované,
- sledovanie tých kognitívnych funkcií, ktoré sú dôležité a nutné pre úspešný nácvik čítania, písania a počítania.

„Diagnostika a náprava špecifických porúch učenia sa často prevádza redukované na jednotlivé izolované výkony zmyslového vnímania. Predpokladá sa napr., že u dieťaťa nie je dostatočne rozvinuté zrakové vnímanie tvarov, sluchové vnímanie reči a podobne.

Fyziológia zmyslov fenomenológia vnímania však ukazujú, že vnímanie a na ňom založené učenie je komplexný jav ktorého sa zúčastňujú jednotlivé zmyslové orgány oddelene, ale všetky zároveň, i keď v rozličnej intenzite“ (Pokorná, 2010, str. 168).

Samotná diagnostika deficitov čiastkových funkcií prebieha poväčšine v súvislosti s posudzovaním školskej pripravenosti a zrelosti. Týmto fenoménom sa hlavne zoberajú pedagogicko-psychologické poradne. V rámci odbornej profesie štruktúru poradenských pracovníkov zabezpečuje psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pracovník. Psychológ zaisťuje vyšetrenie rozumových schopností a vyšetrenie intelektu pomocou psychodiagnostických testov. Špeciálny pedagóg sa podieľa na vyšetrovaní v percepčne kognitívnych skúškach, analyzuje pedagogické údaje, vyšetruje vzdelanostnú úroveň žiakov. Konečná diagnóza musí vždy vychádzať a opierať sa o anamnestické údaje a závery od odborných lekárov a špecialistov (neuroológ, logopéd, klinický psychológ). Veľmi dôležitá je pre posudzovanie pedagogicko-psychologických poradní diagnostika učiteliek materských škôl, nakoľko sú v dennom kontakte s dieťaťom a môžu ho dlhodobo pozorovať.

3.2.1 Diagnostika zrakovej percepcie

Najčastejšie využívaným testom zrakovej percepcie je **Edfeldtov reverzný test**. Tento test sa využíva pri vyšetrovaní dieťaťa pred vstupom do školy a hodnotí rozvoj a úroveň zrakovej percepcie symbolov. Test je tvorený z 84 položiek tvorených párami tvarov, ktoré sa líšia buď tvarom alebo nejakým detailom, sú horizontálne alebo vertikálne voči sebe obrátené. Dieťa má po zácviaku vyhľadať a škrtnúť dvojice, ktoré nie sú úplne rovnaké a ktoré sa akokoľvek líšia. U šesťročných detí sa predpokladá, že v teste budú chybovať menej ako desať krát. Až u detí osemročných môžeme testom pravidelne zisťovať bezchybnosť. Samozrejme výnimkou sú deti, ktoré zostávajú na úrovni rozlišovania tvarov. Problémy im robí identifikácia rovnakých figúr, ktoré sú vzájomne k sebe otočené horizontálne alebo vertikálne. Tieto sa potom prejavujú pri zámene písmen a číslic pri čítaní a písaní.

Ďalším testom zameraným na oblasť zrakovej percepcie je Vývojový test zrakového vnímania podľa *Frostigovej*. V uvedenom teste sú popísané jednotlivé stupne zrakového vnímania, kde nižší stupeň je predpokladom k rozvinutiu vyššieho stupňa nasledovne:

1. stupeň - vizuomotorická funkcia, ktorá predstavuje koordináciu oko - telo, oko - ruka - nohy vo vzájomnom prepojení.
2. stupeň - vnímanie figúry a pozadia, t.j. vnímanie tvaru na komplexnom pozadí
3. stupeň - konštantné vnímanie tvaru, t.j. rozpoznanie tvaru nezávisle na jeho veľkosti polohe, farbe.
4. stupeň - vnímanie polohy predmetu v priestore- nájdenie predmetu, ktorý je horizontálne, alebo vertikálne odlišný.
5. stupeň - vnímanie polohy dvoch alebo viacerých predmetov v priestore voči sebe navzájom, ktoré diagnostikuje a zoskupuje na rôznych zoskupeniach bodov. Dieťa má spájať body podľa predlohy (Pokorná, 2001, s. 173- 178).

Podobným testom, ktorý bol teraz štandardizovaný je test zrakového vnímania Felcmanovej, ktorý sa skladá zo siedmich subtestov: zrakového vnímania, zrakovej diferenciacie, figúry a pozadia. Test je určený pre deti predškolského a mladšieho školského veku.

3.2.2 Diagnostika sluchovej percepcie-

V predškolskom veku môžeme na diagnostiku použiť Moseleyov test, v ktorom má dieťa určiť či je daná hláska v slove. (napr. počuješ o v slove kost?)

Na zhodnotení sluchovej diferenciacie sa zameriava skúška sluchovej diferenciacie nezmyslených slov (Wepman - Matejíčkov test). Skladá sa z 25 párov slov, ktoré sa líšia jednou hláskou, alebo sú totožné. Dieťa má určiť rovnaké a rozdielne hlásky. Test je určený pre deti od päť rokov.

Ďalším spôsobom diagnostiky sluchovej percepcie je poznávanie prvej alebo poslednej hlásky v slove.

Skúška sluchovej analýzy a syntézy sa realizuje tak, že dieťa má najskôr povedané slovo rozložiť na hlásky (napr. mak = m-a-k = analýza) a v nasledujúcom cvičení zase z hlások utvoriť slovo (napr. m-a-l-ý = malý = syntéza). Túto skúšku by mali deti zvládnuť na konci prvého ročníka (Zelinková, 2003).

3.2.3 Diagnostika komunikačných schopností

Reč hodnotíme u dieťaťa počas rozhovoru. Sledujeme pri tom výslovnosť, vyjadrovacie schopnosti, slovnú zásobu, zadŕhavanie v reči atď.. Ďalej je možné prípadný výskyt chýb overiť opakovaním slovných spojení alebo viet (napr. sušené slivky, cvičenci cvičia atď.). Na podrobnejšiu diagnostiku, môžeme na odbornom pracovisku použiť test Heidelberský test rečového vývoja (Zelinková, 2003).

3.2.4 Jemná a hrubá motorika

Z hľadiska diagnostiky pozorujeme u dieťaťa v spontánnej hre a pohybe- hrubú motoriku (chôdza, skoky, lezenie) a jemnú motoriku, (úchop pera alebo ceruzky, ukladanie kociek a pod.). Pozornosť tiež venujeme rýchlosti, presnosti a plynulosti vykonávaných pohybov (Zelinková, 2003).

3.2.5 Priestorová orientácia

Na zisťovanie pravo-ľavej a priestorovej orientácie sa najčastejšie využíva postup uvedený v Súbore špecifických skúšok od Žlaba. Tieto skúšky sú publikované v príručke Diagnostika špecifických porúch učení (Novák, 2002). Test obsahuje orientáciu vo štvorci (ukáž pravý horný roh, polož obrázok do ľavého dolného rohu) ďalej orientáciu na vlastnom tele (zdvihni pravú ruku, nohu, otoč hlavou vľavo a iné) a orientáciu na osobe otočenej čelom. K orientačnej diagnostike môžeme používať aj predmety umiestnené v priestore. (Zelinková, 2003)

3.2.6 Komplexný diagnostický test

V praxi existuje široké množstvo parciálnych diagnostických materiálov a testov. V poradniach sa používajú testy podľa J. Nováka (1994).

Najčastejšie používané testy sú v diagnostike špecifických porúch učenia:

- Farebná kalkulia,
- Psychodiagnostika,
- Edfeldov reverzný test,
- Skúška sluchovej analýzy a syntézy a ďalšie.

Avšak komplexných testov na zisťovanie školskej zrelosti je menej. Najviac a možno ako prvá sa tejto problematike venovala Brigitte Sindelárová (1996). Jej metodický screening pozostáva z 19 úloh. Výsledky z jednotlivých úloh sa zakresľujú do stromu ako vetvy. Podľa rozvinutej vetvy dieťa má /nemá v danej oblasti oslabenie. Jej metóda je hĺbková a zato je dieťa potreba diagnostikovať i niekoľko dní.

Stručná charakteristika jednotlivých úloh tohto screeningu:

1. zrková diferenciacia: hľadanie rozdielov v párových obrazoch. V teste sa nachádza 5 obrázkov rovnakých a 5 rozdielných.
2. Zrková diferenciacia: hľadanie rozdielov v párových tvaroch.
3. Optické členenie: nájsť v spleti čiar geometrický tvar
4. Verbálne - akustická diferenciacia: zisťovanie, či dieťa počuje vyslovené slová rovnako alebo rozdielne.
5. Verbálne - akustická diferenciacia: či dieťa počuje rozdiel v nezmyselných slovách.
6. Sluchová diferenciacia figúry a pozadia: rozpoznať určitý detail v slove.
7. Intermodalita: má dieťa spojiť počutý vnem s videným (dieťa si má pamätať, kto - ktorý obrázok zo zvierat nakreslil).
8. Intermodalita: podobné ako v predchádzajúcom bode.
9. Optická pamäť: dieťa si má zapamätať sled obrázkov a po krátkom čase ich má poskladať v presnom poradí ako ich videlo. Jedná sa o zapamätanie si zrkovým vnímaním.
10. Optická pamäť: ako v predchádzajúcej úlohe, len na obrázkoch sú geometrické tvary.
11. Verbálne - akustická pamäť: dieťaťu hovoríme niekoľko slov a dieťa si ich má zapamätať a zopakovať za sebou.
12. Verbálne- akustická pamäť: dieťa si má zapamätať nezmyselné slabiky
13. Intermodálna pamäť a serialita: zapamätanie si, čo dieťa vidí a vytvoriť spojenie s počutým názvom, dieťa menuje čo na obrázkoch videlo zľava - doprava
14. Intermodálna pamäť a serialita: opak ako v predchádzajúcej úlohe, dieťa najskôr počuje názvy a potom ich má uložiť na kartičkách v tom poradí ako ich počulo
15. Motorika hovordiel: dieťa opakuje ťažšie slová na výslovnosť
16. Vizuomotorika: cvičenie na koordináciu ruky a oka pri písaní.
17. Zameranie na optickú pozornosť: dieťa má medzi rôznymi tvarmi nájsť hviezdy.
18. Zameranie akustickej pozornosti: zachytiť dané slovo v texte(mačka).

19. Schéma tela a priestorová orientácia: dieťa má čo najpresnejšie napodobniť pohyby, ktoré sú mu predvádzané.

Ďalším komplexným testom je Scheffieldský screeningový test na diagnostiku dyslexie pre predškolský vek, ktorý upravila Zelinková (2003) nasledovne:

- rýchle vymenovávanie 20 obrázkov(parník, ruka, noha, strom),
- navliekanie korálikov po dobu 30 sekúnd,
- určovanie rovnakých slov (buk- dub, luk- luk),
- skúška stability,
- rýmovanie a spoznávanie prvej hlásky v slove,
- opakovanie čísel 51 - 39 - 136 - 495 - 7642 - 5847 - 74658 – 86139,
- opakovanie číslic 4, 8, 3, 9, 5, 7, 6,
- určovanie poradia zvukov,
- kopírovanie tvarov- základné geometrické tvary a ich modifikácie.

Komplexným štandardizovaným diagnostickým materiálom, ktorý je určený pre ranných školákov, je „Test rizika čtení a psaní pro ranné školáky“ od Kucharskej - Švancarovej (1996,2000,2001), ktorý vytvorili na základe svojich učiteľských a poradenských skúseností. Test sa skladá z 13 úloh, kde každá úloha má 3, 4, alebo 8 úloh, na ktoré má dieťa odpovedať. Tento test bude tvoriť základ nášho výskumu a je podrobne popísaný v kapitole 4.4 .

V skratke uvádzam, na ktoré oblasti je zameraný:

- Sluchové vnímanie: sluchovú analýzu, sluchové rozlišovanie hlások v slove- prvá hláska alebo hlásky niekde uprostred a na konci slova, sluchová diferenciácia, sluchové rozlišovanie dĺžky.
- Zrakové vnímanie: zrakové rozlišovanie rytmu, zraková diferenciácia, zraková pamäť, plošné zrakové vnímanie.
- Artikulačná obratnosť- opakovanie slov
- Intermodalita- učenia a zapamätanie si písma
- Jemná motorika- napodobenie písma
- Rýmovanie

3.3 Metódy na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií

V pedagogickej praxi je možné použiť rôzne metódy, ktoré sú zamerané na tréning čiastkových funkcií. Tieto sú zamerané hlavne na nácvik stratégií učenia sa. Zväčša ide o metódy, ktoré sa používajú už na diagnostikované deficity a problémy. Podľa nášho názoru, tieto sú využiteľné aj na prevenciu a na posilňovanie čiastkových funkcií. Skúmanou problematikou sa zaoberá veľké množstvo autorov. Jednotlivé programy a alternatívne metódy pre ľahšie učenie sa a rozvoj čiastkových funkcií ako takých, však rôznym spôsobom upravujú. V dnešnej dobe ich používame hlavne v rámci starostlivosti a podpory jedinca.

V práci poukážeme na niektoré edukačné programy ako sú Edukatívne- stimulačné skupiny, ktorými sa riadia niektoré MŠ i ZŠ. Tiež spomeňme metódy nácviku podľa Sindelárovej, ktorá svoj program zamerala priamo na deti predškolského veku, a opomenieme KUPOZ a KUMOT- metodika Pavly Kuncovej a v neposlednej rade aj rozvoj percepčne- motorickej oblasti podľa Bubeníčkovej. Samozrejme, že tých programov na zlepšenie sústredenosti a rozvoj čiastkových funkcií je nespočetné množstvo. Veľa psychologov a špeciálnych pedagógov sa touto témou zaoberá a snažia sa pomôcť deťom, u ktorých by sa mohli prejaviť špecifické poruchy učenia. Jedná sa o videotréning interakcií (VIT), metóda One Brain (jednotný mozog), EEG biofeedback – metóda, ktorá umožňuje reguláciu frekvencií aktivity mozgu.

3.3.1 Edukačne- stimulačné skupiny

Edukačne- stimulačné skupiny- boli vytvorené ako program rozvoja predškolských detí autorkami Bednářovou - Šmardovou, (1999). Hravou formou sa snažia deťom uľahčiť vstup na povinnú školskú dochádzku a rozvíjať u nich čiastkové funkcie na zvládnutie trivíu a ľahší prechod z predškolskej výučby na výučbu základnej školy. Zároveň sú oslovovaní rodičia, ktorí organizovanými činnosťami získavajú motiváciu a hlavne inšpiráciu na domáce hry a činnosti. Svojou prítomnosťou pomáhajú zmierniť adaptačné problémy. Činnosti v skupinách sú zamerané na rozvoj:

- jemnej motoriky a grafomotoriky,
- reči a myslenie,

- sluchového vnímania- sluchová analýza a syntéza, diferenciácia, pamäť, vnímanie reprodukcie rytmu a melódia reči,
- zrakového vnímania- zraková analýza a syntéza, pamäť,
- priestorovej orientácie, pravo-ľavej orientácie a orientácie v čase,
- matematických predstáv.

Autorky rozvrhli program do desiatich lekcií, ktoré na seba nadväzujú. Každá lekcia má svoju štruktúru. Najskôr sú volené hravé činnosti v rámci rozvoja reči, zrakového a sluchového vnímania, priestorovej a časovej orientácie, matematických predstáv. V závere je vysvetlený cieľ a význam jednotlivých činností a je daný priestor na jednotlivé otázky.

Skupinky detí (6-8 detí) a ich rodičia sa pravidelne stretávajú raz do týždňa poprípade raz za štrnásť dní. Lektori sú zväčša pedagógovia, kde aspoň jeden z nich absolvoval prednášky zamerané na edukačno- stimulované skupiny.

Program je určený najmä pre deti:

- s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD) alebo poruchou pozornosti bez prejavov hyperaktivity (ADD),
- ktoré síce spĺňajú predpoklady na vstup do školy, ale potrebujú pomocť v dozrievaní v niektorej z vyššie uvedených oblastí,
- s odkladom školskej dochádzky,
- s adaptačnými a komunikačnými problémami a neurotické deti,
- ktorých rodičia majú obavu z neúspechu v škole,
- ktoré nenavštevovali predškolské zariadenie.

Tento program sa môže taktiež využiť v materskej škole pri riadených činnostiach, alebo u detí s odkladom školskej dochádzky. Do skupín nezaraďujeme deti s mentálnym postihnutím, pre ne by bol program veľmi náročný. U detí s poruchami reči je program vhodné doplniť o logopedickú starostlivosť.

Do skupín je možné zaradiť všetky deti, ktorých rodičia prejavili o daný program záujem a chcú spolupracovať. (Bednářová - Šmardová, 1999)

Program edukačne - stimulačnej skupiny je prínosný pre každé predškolské dieťa. Táto metóda má význam vo vyhľadávaní detí s oslabenými čiastkovými funkciami podmieňujúcim úspešnú školskú prácu. Je skvelým prostriedkom k vzájomnej spolupráci

medzi rodičom a školským zariadením, kde je program realizovaný. Umožňuje rodičom, porovnanie svojho dieťaťa s ostatnými.

3.3.2 Cvičenia podľa Sindelárovej (1996) Predchádzame poruchám učenia.

Program je určený pre deti s oslabeným výkonom v niektorej z čiastkových funkcií. Program je určený pre pedagógov, ale aj rodičov, ktorí chcú so svojim dieťaťom pracovať. Návrik nadväzuje na diagnostiku, ktorá je veľmi rozsiahla. K rozvoju každej z oblastí je zostavený určitý program cvičení. Všetky programy majú tri stupne: v prvom stupni sú úlohy najľahšie. Ak ich dieťa zvláda, prechádzame k druhému stupňu, kde sú už náročnejšie úlohy. V treťom stupni sú zamerané najťažšie úlohy týkajúce sa koncentrácie a tiež aj výkonu.

Dôležité je dodržať postupnosť od najľahších úloh až po tie najťažšie a postupovať do vyššej náročnosti až vtedy, ak dieťa bude mať danú úlohu zvládnutú a hlavne zautomatizovanú. Cvičenia na posilňovanie čiastkových funkcií sú rozdelené do 11 skupín a každá skupina je ďalej rozdelená do troch úrovní podľa náročnosti, kde sa nachádzajú konkrétne hry a príklady, ako danú percepciu posilňovať (Sindelárová, 1983).

Sú to tieto skupiny:

1. cvičenia rozvíjajúce zrakové vnímanie- optické vnímanie,
2. cvičenia rozvíjajúce sluchové vnímanie- akustické vnímanie,
3. cvičenia rozvíjajúce presné videnie- optické vnímanie,
4. cvičenia rozvíjajúce presné počutie- verbálne- akustické vnímanie,
5. cvičenia rozvíjajúce pamäť videného- optická pamäť,
6. cvičenia rozvíjajúce zapamätanie si počutého- verbálne akustická pamäť,
7. cvičenia rozvíjajúce spájanie zrakových, sluchových a hmatových vnemov - intermodálne kódovanie,
8. cvičenia rozvíjajúce pochopenie a osvojenie si princípov postupnosti – serialita,
9. cvičenia rozvíjajúce koordináciu pohybov úst pri hovorení - motorika reči,
10. cvičenia rozvíjajúce koordináciu oko- ruka - vizuomotorická koordinácia,
11. cvičenia rozvíjajúce vnímanie vlastného tela a priestoru.

Cvičenia sú vhodné pre celé kolektívy a pre primárnu výchovu, lebo všetky sú formulované hrou a hra je pre deti, ako už bolo spomínané najprirodzenejším spôsobom

učenia. Určite ho môžu pedagógovia v materských školách využívať aj bez konkrétnej diagnostiky na posilňovanie čiastkových funkcií na rozvoj dieťaťa.

3.3.3 Program KUMOT a KUPOZ

KUMOT je skupinový program pre deti s ADHD, pre deti ťažko nadväzujúce sociálny kontakt a pre deti hyperaktívne vo veku od 5 do 8 rokov. Program sa skladá z 10 stretnutí jedenkrát do týždňa po 60 minútach. Rodičia sa tohto programu nezúčastňujú. Program sa zameriava na zlepšenie motoriky a koordinácie, vrátane koordinácie hovoridiel, podporuje komunikačné schopnosti, rozvíja adekvátne vyjadrovanie emócií bez afektov a impulzívneho správania. Hravou formou sa dieťa vedie k sebaovládaniu, uvoľneniu a relaxácii. Učí sa otvorenej komunikácii a sociálnym zručnostiam. Všetky cvičenia sú konané v sociálnom kontexte a ukazujú deťom cestu medzi ostatnými. V programe je využívaný hudobný sprievod. (Kuncová 2008, dostupné z: <http://www.kuprog.cz/kumot.htm>).

Program **KUPOZ-** je určený na rozvoj pozornosti u detí s ADHD a tiež pre deti s pomenším psychomotorickým tempom, neurotickými problémami, dyslexiou. Tiež je vhodný pre deti s hraničným intelektom. Je vhodný pre deti mladšieho školského veku od 8 do 12 rokov. Pracovať s týmito programami môžu len psychológovia, špeciálny pedagógovia v poradniach alebo priamo zaškolení na túto činnosť. Ťažisko práce je na domácej práci s rodičmi každý deň cca 12-20 minút a každé dva týždne konzultácia a kontrola u školiteľa. Kurz trvá cca 15 týždňov.

Výsledky, ktoré dieťa dosahuje pri pravidelnej práci:

- zrýchlenie psychomotorického tempa,
- zlepšenie komunikácie medzi rodičmi a dieťaťom,
- schopnosť pravidelnej práce,
- zážitok úspechu a zvýšenia vedomia vlastnej ceny,
- zlepšenie emočného vyladenia a prístupu k práci,
- odbúranie časového stresu,
- celkové zlepšenie v školskej práci.

(Kuncová 2008, dostupné z: <http://www.kuprog.cz/kupoz.htm>).

3.3.4 Percepčne motorické oslabenia v školskej práci

Program, ktorého autorom je Bubeníčková (2006) sa zaoberá percepčne motorickými nápravnými cvičeniami, ktoré vedú ku korekcii deficitných funkcií. Umožňujú, aby každé dieťa mohlo využívať svoje intelektové schopnosti. Tieto cvičenia majú pomáhať deťom, ktoré nedokážu kompenzovať svoje deficity nervových dráh, a preto sa dopúšťajú chybných výkonov. Táto metodika spolu s reedukačnými metódami je dôležitá pri odstraňovaní, zmiernovaní a náprave špecifických poruchách učenia a správania. Cieľom stimulačných cvičení nie je redukcia prejavov hyperaktivity, ale zmena podmienok, pri ktorých môže dieťa podávať lepší výkon. Okrem detí sú do tréningu zapojení aj učitelia a rodičia, ktorí sú vedení k chápaniu problému dieťaťa a rešpektovaniu jeho základných potrieb. Je zdôrazňovaná potreba pravidelného režimu, zdravej vyváženej stravy, jasného a zrozumiteľného zadávania pokynov a úloh, vytýčenie a dodržovanie pravidiel správania a dôslednosť pri kontrole plnenia úloh, spätná väzba. Stimulačné cvičenia sa týkajú všetkých oblastí. Pri pravidelnom cvičení deti dosahujú lepší školský výkon, naučia sa pracovať systematicky, naučia sa vidieť chyby a opraviť si ich atď.

4 Výskumná časť

V súčasnej dobe sa čoraz viac objavujú poruchy učenia u detí na základných školách. Je dôležité sa pokúsiť rozvojom čiastkových funkcií v čo najväčšej miere eliminovať tieto poruchy už pred nástupom na povinnú školskú dochádzku.

V tejto kapitole chceme prakticky overiť naše poznatky z teoretickej časti diplomovej práce. Kapitola bude venovaná samotnému výskumu, kde sme skúmali aký má cieleňé špeciálne pedagogické pôsobenie vplyv na rozvoj čiastkových funkcií u detí predškolského veku s odloženou povinnou školskou dochádzkou v prípravnej triede základnej školy.

4.1 Ciele, metódy a techniky výskumu

Cieľom diplomovej práce je na základe štúdia odbornej literatúry identifikovať a zhrnúť poznatky a názory odborníkov na rozvoj čiastkových funkcií v predškolskom a mladšom školskom veku a súčasne poukázať na problémy spojené s rozvojom týchto funkcií. Parciálnym cieľom práce je poukázať na nerovnomerný vývoj konkrétnych čiastkových funkcií, ktoré môžu byť prediktormi špecifických porúch učenia v školskom veku a popísať diagnostické metódy, ktoré sú nápomocné pri odhaľovaní oslabení v konkrétnych čiastkových funkciách. Práca mapuje druhy intervencie na posilnenie čiastkových funkcií na lepšiu školský výkon a lepšiu školskú pripravenosť.

Jedným z cieľov výskumnej časti práce je zistiť úroveň vývoja konkrétnych čiastkových funkcií u detí s odkladom školskej dochádzky v prípravnej triede základnej školy. Ďalej screeningovou metódou zistiť oslabenia, pre ktoré bol u týchto detí navrhnutý odklad povinnej školskej dochádzky. Výskum má ambíciu hodnotiť efektivitu stimulačného programu na zlepšenie úrovne oslabených jednotlivých čiastkových funkcií a druhy pedagogickej intervencie na zlepšenie školskej pripravenosti pre vyselektovanú vzorku detí. Následne na základe komparácie výsledkov získaných prácou s deťmi, boli realizované pravidelné intervencie so skupinou detí, s ktorými sa počas výskumu pracovalo len bežným spôsobom typickým pre predškolskú prípravu (kontrolná skupina).

Predpokladáme, že ak sa bude s deťmi intenzívne pracovať na konkrétnych deficitoch, deti budú vykazovať lepšie výsledky a môžeme počítat s výraznejšími pokrokmi, ako u detí, s ktorými sa nebude intenzívne a cielene pracovať na rozvoji čiastkových funkcií.

Ako prvú metódu sme pre náš výskum použili prácu s literatúrou. Ide o všetky naše aktivity, ktorých cieľom je poznanie a spracovanie literárnych prameňov k danej téme. V prvej fáze sme si vybrali a zhromaždili literatúru a v druhej fáze sme ju spracovali.

V našej práci sme ako ďalšiu využili metódu rozhovoru. Túto metódu zaradíme medzi exploračné metódy. Navodzuje sa pri nej priamy komunikačný styk so skúmanými objektmi, ktoré sú otázkami, alebo inými stimulmi podnecované na oznamovanie požadovaných verbálnych informácií. Pre náš výskum sme využili tzv. jednoduchý rozhovor s deťmi a triednou pani učiteľkou a nevedli sme o výsledkoch záznam. Na základe štúdia školskej dokumentácie detí sme získali informácie o ich problémových kognitívnych oblastiach.

Vo výskumnej časti sme použili ďalšiu exploračnú metódu - screening čiastkových funkcií pomocou „Testu rizika poruch čtení a psaní pro ranné školáky“ . Test je určený na hromadné zisťovanie a získavanie štatistických dát. Vymedzuje sa ako súbor presne formulovaných štandardizovaných otázok v písomnej podobe smerujúcich k zisteniu úrovne kognitívnych funkcií. Testy sme vyhodnocovali pomocou štatistických metód, kde sme využili aritmetický priemer. Nakoniec sme výsledky dotazníkov kvalitatívne analyzovali a taktiež porovnávali medzi jednotlivými skupinami.

4.1.1 Časový harmonogram výskumu: september 2012- marec 2013

September - vytypovanie školského zariadenia, kde je prípravná trieda, pre deti s odkladom školskej dochádzky a z sociálne slabého prostredia, kde bude výskum prebiehať.

Október - oboznámenie pedagogického personálu s cieľom výskumu a screeningovým vyšetrením deficitov čiastkových funkcií u detí v prípravnej triede. Výber výskumnej vzorky. Realizácia screeningového šetrenia.

November - pozorovanie detí v bežných činnostiach MŠ, rozhovory s pedagogičkou, zhromažďovanie údajov z pedagogickej diagnostiky.

December až február - spolupráca s pedagogičkou na rozvrhnutí reedukačných cvičení, zadávanie prác pre výskumnú vzorku na posilnenie čiastkových funkcií, práca s výskumnou vzorkou detí dva krát do týždňa.

Marec - kontrolné šetrenie úrovně preukázaných oslabení v čiastkových funkcích a výkonoch. Analýza výsledkov a stanovenie a odporúčenie prípadných ďalších reedukačných postupov.

4.2 Popis zariadenia

Samotný prieskum prebiehal v Základnej škole Praha 10, Hostýnská, ktorá sa nachádza v mestskej časti Malešice, Praha 10. Budova školy je umiestnená na miernom kopci. Má vlastnú záhradu a športovisko s tenisovými kurtmi, ktoré sú v prevádzke celoročne a v zime sú prikryté pretlakovou halou. Ďalej sa v areáli ZŠ nachádza bežecká dráha a detské ihrisko. Celý areál školy je obklopený zeleňou a stromami, kde deti počas letných mesiacov trávia čas, keď sú v školskej družine a tiež počas telocvikov a 15 minútových prestávok. Základná škola je vybavená rôznymi učebňami, dvoma telocvičňami, jedálňou, herňami pre školský klub a družinu. Spolupracuje s rôznymi športovými klubmi, a občianskymi združeniami, ktoré ponúkajú svojim žiakom rôzne aktivity, krúžky spoločenské akcie. Celkove je na I. stupni 13 tried a na II. stupni 7 tried. V učiteľskom zbore sú zastúpení okrem žien aj vo väčšej miere muži. Okrem riaditeľa a zástupkyne je tu 27 pedagógov z toho je 20 učiteliek a 7 učiteľov, 3 asistentky pedagóga, a 6 vychovávateľiek školskej družiny. Pri ZŠ pracuje komunitné združenie KRUH. V škole je prípravná trieda a triedy I. a II. stupňa základného vzdelávania. V prípravnej triede je 13 žiakov s odkladom školskej dochádzky, z toho jedno dieťa 5 ročné.

4.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku pre diplomovú prácu tvorila celá prípravná trieda v ZŠ Hostýnská v Prahe 10, ktorú sme na základe náhodného výberu rozdelili do dvoch skupín. Nakoľko zväčša ide o deti s odkladom povinnej školskej dochádzky z dôvodu oslabenia výkonov v rôznych oblastiach vývoja, bola selekcia jednoduchšia. Všetky deti vykazovali podľa psychologických posudkov podobné problémy. Najskôr boli deti rozdelené do skupín a až potom sa realizoval screening. V jednej skupine boli 2 - 3 krát týždenne dávané práce „navyšé“ na rozvoj rôznych percepcií a školských zručností a druhá pracovala len s pedagógom zamerané len na bežných činnostiach. 12 detí malo odklad povinnej školskej dochádzky na podnet rodičov. Každé dieťa malo odklad na odporúčanie pedagogicko-psychologickej poradne, ktorý navrhoval odklad a umiestnenie dieťaťa do prípravnej

triedy. Deti mali najčastejšie diagnostikované problémy v reči, nesústredenosť, slabšia sluchová a zraková percepcia. Tiež intelekt u niektorých detí nedosahoval priemerné hodnoty typické pre tento vek dieťaťa.

V triede je celkom 13 detí, výskumná vzorka však pozostáva len z 10 detí, z toho 5 dievčat, 5 chlapcov. Tri deti neboli zaradené do výskumnej vzorky, nakoľko nebol daný súhlas rodičov k zaradeniu dieťaťa do výskumu (2 deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou a jedno dieťa 5-ročné). Následne deti boli náhodne rozdelené do dvoch skupín. Jedna skupina zostávala z detí, s ktorými sa pracovalo intenzívnejšie podľa materiálov špeciálne - pedagogickej odbornej literatúry. S druhou skupinou sa pracovalo výlučne len podľa Rámcového vzdelávacieho programu (ďalej RVP).

V skupine, v ktorej sa s deťmi pracovalo len podľa RVP, bolo aj jedno dievčatko s autismom, s odkladom povinnej školskej dochádzky. Rodičia však s ňou pravidelne dochádzajú na tréning sociálnych zručností do APLY, a preto bola zaradená do skupiny, kde sa s deťmi intenzívnejšie nepracovalo.

Cieľom diplomovej práce bolo zistiť a porovnať edukačný posun jednotlivých skupín a jednotlivých detí, overiť vplyv intenzívnejšej a cielenejšej edukácie na rozvoj čiastkových funkcií dieťaťa. Screening čiastkových funkcií prostredníctvom „Testu rizika pro ranné školáky“, bol aplikovaný na všetkých deťoch z prípravnej triedy, ktoré tvorili výskumnú vzorku a tiež na konci programu. Súčasne uskutočnila komparácia počiatového a záverečného testu, aby bolo vidieť prípadné zmeny u jednotlivých detí a skupín ako celku v edukačnom procese z výskumnej aj kontrolnej vzorky detí. Z každej vzorky boli vybrané tri deti, na ktorých budú v práci detailnejšie ukázané výsledky šetrení.

4.3.1 Anežka vek: 6 rokov 2 mesiace

Pri prvom stretnutí bola milá, ústretová, hravá. Snažila sa, aby pracovala správne, hoci jej pozornosť mala veľké výkyvy. Pozornosť veľmi rýchlo strácala, čo sa občas ukázalo na jej výkone. Má problematickú výslovnosť sykaviek r, ě, a artikulačnú neobratnosť.

Z pedagogickej diagnostiky: Odklad školskej dochádzky a zaradenie do prípravnej triedy bolo na základe žiadosti rodičov i psychologického vyšetrenia. Tí sa pre tento krok rozhodli na podnet MŠ, kde bola vykonaná depistáž školskej zrelosti a psychologička odporučila odklad a umiestnenie do prípravnej triedy na základe zistených deficitov:

- krátkodobá koncentrácia pozornosti,
- nespoľahlivá sluchová percepcia,
- oslabená grafomotorika,
- zlý úchop ceruzky,
- problematická výslovnosť s, š, č, z, r, ť
- problém pri dlhých a zložitých slovách.

Intelektové znalosti sa pre nízku koncentráciu pozornosti nedali vyšetriť, sluchová percepcia bola neistá, rozlišovanie zrkadlových tvarov bolo dobré, pracovné návyky nie sú upevnené. Anežka pracuje nesystematicky, náhodne, treba sa opakovane vracat' k zadaným úlohám. Navštevuje pravidelne logopedickú ambulanciu.

Bola zaradená do skupiny, s ktorou boli realizované stimulačné aktivity. Výsledky šetrenia pre Anežku sú uvedené v grafe č. 3

4.3.2 Patrik, vek: 6 rokov 7 mesiacov

Chlapec pri prvom stretnutí bol milý, často opakoval slová a slovné spojenia. Nenavštevoval predškolské zariadenie. Má rozsiahlu poruchu reči, pri rozhovore často hovorí cez pravý kútik.

Z diagnostiky ZŠ: aktuálne rozumové schopnosti zodpovedajú ľahšiemu stupňu mentálnej retardácie. Má veľmi malú slovnú zásobu, rozsiahlu poruchu reči- (r, l, sykavky, výrazná artikulačná neobratnosť). Nepozná farby, čísla, všetko len mechanicky opakuje. Má problém s pomenovávaním bežných vecí a materiálov (veľkosť, farba, tvar). Má výrazne spomalený vývoj grafomotoriky, varečkový úchop ceruzky, je pravák. V hrubej motorike je menej obratný. Mentálne oneskorenie sa prejavuje v kresbe, reči a motorike. Odklad plne indikovaný.

Dieťa je zo sociálne znevýhodneného prostredia, nemalo včasnú podporu a potrebnú stimuláciu vývoja. Odporúčenie je dieťa zaradiť do predškolského kolektívu. Poskytnúť mu potrebnú stimuláciu vývoja a zaistiť individuálny prístup a zaradiť ho do prípravnej triedy. Na záver bola zdôraznená logopedická starostlivosť a vhodnosť vyšetrenia sluchu. Rodičia záver odmietli.

Chlapec bol zaradený do skupiny, s ktorou boli realizované stimulačné aktivity. Jeho výsledky sú znázornené v grafe č. 4

4.3.3 Bujin: 6 rokov

Dievčatko veľmi dobre spolupracovalo, je snaživá, komunikatívna a jej koncentrácia pozornosti dosahuje veľmi dobrú úroveň.

Dieťa je zo cudzojazyčného prostredia, hovorí veľmi pekne a zreteľne česky. Vo výslovnosti je veľmi slabo počuť, že je z cudzojazyčného prostredia. Z diagnostiky ZŠ je vidieť, že dievča bolo vyšetrené v pedagogicko-psychologickej poradni pre predčasný vstup do základnej školy, nakoľko v tento rok by mala mať prirodzený odklad školskej dochádzky (narodená v jesenných mesiacoch).

Nebolo vydané odporúčanie pre predčasný vstup, ale umiestnenie dieťaťa do prípravnej triedy. Intelektové schopnosti dieťaťa boli vo vyššom priemere. Dieťa pracovalo zbrklo, má ľahšiu artikulačnú neobratnosť, je potrebné fixovať správny úchop ceruzky. Prejavuje nezrelosť v sluchovej oblasti, nakoľko dieťa je z cudzojazyčného prostredia. Síce hovorí dobre česky, ale nerozumie a nechápe významu niektorých slov.

Dievča bolo zaradené do skupiny, s ktorou sa boli realizované stimulačné programy. Jej výsledky sú znázornené v grafe č. 5

4.3.4 Daniel, vek: 6 rokov, 10 mesiacov

Dieťa bolo pri prvom stretnutí komunikatívne, ťažšie mu bolo rozumieť z dôvodu artikulačnej neobratnosti a poruchy výslovnosti. Nechcelo sa mu pracovať, čo dával najavo. Zaujímalo ho okolie a nie úlohy, ktoré mu boli zadávané.

Z diagnostiky ZŠ vyplýva, že bol sledovaný pre poruchu reči a krátkodobú výdrž. Pre obavy rodičov z nástupu na ZŠ bol vyšetrený v pedagogicko-psychologickej poradni. Rozumové schopnosti nedosahovali úroveň zodpovedajúcej veku. Ďalej mu bola diagnostikovaná rozsiahla porucha výslovnosti (komplikácie sú v trojjazyčnej výchove). Je v starostlivosti logopéda. Pre dieťa je problematické presne si pamätať inštrukcie. Sluchová a zraková percepcia nezodpovedá predškolskej úrovni. V matematických predstavách sú nespoľahlivé výkony a prejavuje malý záujem o úlohy. Grafomotorický prejav zodpovedá veku. Rýchlo sa unaví a je nesústredený. Úlohy často zvláda a na výslovnosti mu nezáleží.

Bol odporučený odklad povinnej školskej dochádzky a zaradenie dieťaťa do prípravnej triedy.

Chlapec bol zaradený do skupiny, s ktorou sa nepracovalo na cielenom rozvoji čiastkových funkcií. Jeho výsledky sú znázornené v grafe č. 6

4.3.5 Vojta, vek: 6 rokov 11 mesiacov

Dieťa bez problémov nadviazalo kontakt. Odpovedal skôr len na otázky, celkovo bol menej komunikatívny.

Z diagnostiky ZŠ je vidno, že mu na základe depistáže (školskej zrelosti v MŠ), bol odporučený odklad povinnej školskej dochádzky ešte o jeden rok. Je v logopedickej starostlivosti je vedený pre problémy v reči (s, c, z, ř). Má problém pri vyslovovaní dlhších slov. Pôsobil neisto a miestami sa zajakával. Sluchová a zraková percepcia neboli spoľahlivé, grafomotorický prejav mierne oslabený, koncentrácia pozornosti značne kolísala už po 10 minútach. Má neistý úchop ceruzky, je kľčovitý. Chlapec je pravák. Rýchlo sa nechá rozptýliť a následne ochabuje koncentrácia pozornosti. Intelekt je v dobrom priemere. Kvalitne sa vyvíja abstraktné myslenie, dobre chápe sociálne pravidlá, orientuje sa v praktických situáciách, má kvalitnú matematickú predstavu. Krátkodobá pamäť je oslabená kolísaním pozornosti. Na základe uvedeného, mu bol odporučený odklad povinnej školskej dochádzky a zaradenie do prípravnej triedy.

Chlapec bol zaradený do skupiny, s ktorou sa nepracovalo na cielenom rozvoji čiastkových funkcií. Jeho výsledky sú znázornené v grafe č. 7

4.3.6 Kristýnka vek: 6 rokov, 4 mesiace

Je veľmi milé a prítulné dieťa, rada nadväzuje kontakt s dospelými. Ťažšie sa vyjadruje, jej reč je občas nezrozumiteľná.

Na základe depistáže jej bol odporučený odklad povinnej školskej dochádzky a zaradenie do prípravnej triedy. Mentálne schopnosti zodpovedajú ľahšiemu stupňu mentálnej retardácie. Grafomotorika je značne oneskorená, lateralitu nemá vyhranenú, zlý úchop ceruzky. Má výrazne nezrelú zrakovú a sluchovú percepciu. Nemá vytvorenú matematickú predstavivosť. Menej chápe slovné inštrukcie, verbálne je neobratná a jej reč je nezrozumiteľná, veľmi rýchlo sa unaví a má krátkodobú koncentráciu pozornosti, nemá vytvorené pracovné návyky.

Po rozhovore s pani učiteľkou a z pozorovania dieťaťa môžeme povedať, že Kristýnka je tichšie dieťa, často hneď na začiatku práce má k svojmu výkonu negatívny postoj so slovami: „Ja to neviem, nedokážem!“ Sústredenie jej značne kolíše, hoci vidieť snahu o dobrý výkon. Kristýnka chce byť neustále stredobodom pozornosti dospelých. Rodičia sa rozhodli, že dievča nenastúpi na povinnú školskú dochádzku do základnej školy, ale bude navštevovať špeciálnu základnú školu.

Dievča bolo zaradené do skupiny, s ktorou sa nepracovalo na cielenom rozvoji čiastkových funkcií. Jej výsledky sú v grafe 8

4.4 Vlastné šetrenie

V rámci screeningového šetrenia bol použitý „Test rizika poruch čtení a psaní pro ranné školáky“ od Švancarovej - Kucharskej. Tento test umožňuje včasnú depistáž detí ešte pred nástupom na povinnú školskú dochádzku, ale aj u detí, u ktorých je riziko vyskytnutia sa nejakej poruchy učenia, a to čítania a písania. Takto môžeme zaistiť optimálny prístup učiteľa a následne aj odporučiť dieťa na vyšetrenie do pedagogicko-psychologickej poradne. Tento diagnostický materiál ponúka tréning oslabených oblastí a námety na ďalšiu prácu s dieťaťom a pedagogickú intervenciu. Test obsahuje 56 položiek v 13 subtestoch: každý obsahuje 2-8 úloh. Pred každým subtestom sú zácvikové úlohy a správne splnenie úlohy je ohodnotené jedným bodom. Test sa zadáva individuálne a trvá podľa možností a schopností dieťaťa cca 20-30 minút. Je zameraný na niekoľko základných oblastí, ktoré sú veľmi podstatné pre školský výkon a úspešnosť. Jeho cieľom nie je len posudzovanie mentálnej úrovne dieťaťa, ale aj jeho schopnosti zrkového a sluchového vnímania, schopnosť interpretácie zrkového a sluchového podnetu, motorickej koordinácie, artikulačnej obratnosti, zmyslu pre rým a rytmus. Testovanie môže prebiehať priamo v podmienkach školy. Vykonávať ho môže zaškolený pracovník školy alebo pracovník poradne. Test je vhodný pre deti na konci predškolskej výchovy pred vstupom na povinnú školskú dochádzku do 1. ročníka. Pomôže pri rozhodovaní, či má alebo nemá dieťa do prvého ročníka nastúpiť, či mu školskú dochádzku ešte o rok odložiť. Ďalšie využitie tohto testu je po nástupe do 1. ročníka a v jeho priebehu.

Test posudzuje nasledovné oblasti:

A) Sluchové vnímanie

- Sluchová analýza - zaisťuje úroveň sluchovej analýzy slov a jednotlivých slovných spojení na slabiky, schopnosť rozlíšenia prvej hlásky, poslednej hlásky ale aj hlásky uprostred slova.
- Sluchová diferenciacia - je zameraná na dĺžku slabík, mäkkenie de -te -ne, di- ti- ni a zvukovo blízke hlásky u dvojíc nezmyselných slov, diferenciacia dĺžky hlások (napr. pomocou bzučiaku).

B) Zrakové vnímanie

- Pochopenie a interpretácia rytmu - táto úloha je vykonávaná pomocou bzučiaku a používa sa k nej obrazový materiál, na ktorom sú znázornené kratšie a dlhšie kvapky, ktoré má dieťa zahráť (na bzučiaku, píšťalke) ako krátku a dlhú. Vyžaduje si spoluprácu sluchu, zraku a tiež motoriky. Ďalšou úlohou je, že testujúci sám zahrá, znázorní rytmus a dieťa ukáže ktorú z melódií testujúci hral.
- Diferenciacia zrakovo podobných tvarov sa overuje pomocou dvojíc obrázkov. Dieťa určuje, či obrázky sú v rovnakej či opačnej pozícii.
- Testovanie krátkodobej zrakovej pamäti a komplexnejšej zrakovej analýzy. Na dobu 3-5 sekúnd je pred dieťa predkladaný obrázok, ktorý si má zapamätať. Jeho úlohou je po zakrytí obrázku nájsť z troch možností ten, ktorý videlo na predložnom liste.
- Zraková diferenciacia v ploche je testovaná prekreslením obrázka (čiar) v sieti deviatich bodov na prázdnu sieť deviatich bodov.

C) Artikulačná obratnosť

Posudzuje sa schopnosť opakovať určité slovo správne. Nie sú posudzované poruchy výslovnosti.

D) Úroveň jemnej motoriky

Dieťa napodobňuje tvar z predlohy. Jeho cieľom je čo najpresnejšie sa priblížiť predlohe, a to veľkosťou, tvarom, orientáciou na ploche a detailmi. Na týchto tvaroch sa v ďalšej úlohe overuje schopnosť učenia a pamäte. Dieťa si má zapamätať názvy a umiestnenie tvarov a vedieť na ne ukázať a pomenovať.

E) Schopnosť tvorenia rýmu.

V tomto subteste zistujeme, či dieťa k danej predlohe je schopné tvoriť rým (napríklad pes - les). Tento test je určený pre deti pred nástupom na povinnú školskú

dochádzku v druhej polovici školského roka v MŠ ako depistáž možných problémov. Taktiež je určený pre deti do prvého polroka 1. ročníka základnej školy po nástupe na povinnú školskú dochádzku. Tento test môžu používať zaškolení pedagógovia v školách a špeciálni pedagógovia v poradenských zariadeniach.

V každej úlohe môže dieťa získať určitý počet bodov. Tieto sa prenesú do tabuľky, ktorá je na konci diagnostického testu. Po sčítaní všetkých bodov sa hrubé skóre bodov porovná s tabuľkou so stenmi, ktorá je uvedená v sprievodnom materiáli. Steny sú rozdelené podľa pohlavia a veku dieťaťa. Každému stenu zodpovedá rozmedzie bodov (napr. 3. sten chlapca 6,9 rokov veku je 27-30 bodov). Jednotlivý sten určuje stav, v akom sa konkrétne dieťa nachádza, napr. zmienený 3. sten je podpriemer. Podľa tohto delenia sa určí ako ďalej s dieťaťom pracovať a na akej úrovni sa vlastne nachádza. Samozrejme všetko musí byť podložené aj psychologickým posudkom, aby sme vedeli, na akej intelektovej úrovni dieťa je a aký program pre neho odporučiť.

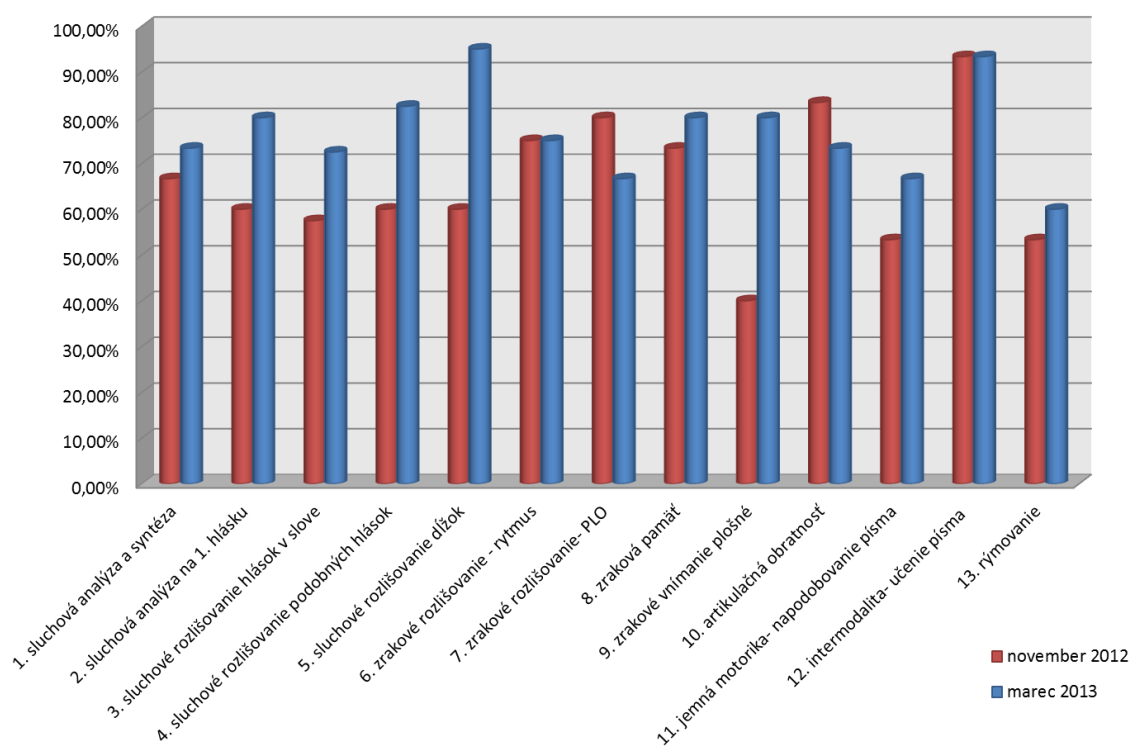
Výskumnému šetreniu predchádzal rozhovor s vedením základnej školy Hostýnská, Praha 10 o zámere diplomovej práce, následný rozhovor s pedagogičkou prípravnej triedy a jej oboznámenie s týmto projektom. Ďalším krokom bolo zaistenie informovaných súhlasov rodičov na zaradení do projektu. Následne v priebehu niekoľkých dní boli všetky deti, diagnostikované hore uvedeným testom. Rozdelenie do výskumnej a kontrolnej skupiny prebehlo ešte pred diagnostikou. Po screeningu boli odovzdané pani učiteľke úlohy, ktoré deťom zadávala 2-3 krát do týždňa. S ostatnými deťmi pracovala podľa svojho školského plánu a rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie.

Screening prebiehal v mesiaci október. Kontrolné šetrenie u všetkých detí bolo v mesiaci marec. Celková práca s deťmi trvala 6 mesiacov.

4.5 Analýza šetrenia

Výsledky detí boli zaznamenávané do tabuliek na určenie stenu. Pre účely tejto práce boli jednotlivé oblasti prevedené do grafov v ktorých je možné lepšie vidieť jednotlivé rozdiely u detí pri plnení diagnostických úloh, v mesiaci október 2012 (červenou farbou) a výsledky z marca 2013 (modrou farbou). Screeningovou metódou boli doplnené závery z pozorovania triednej učiteľky a vlastné postrehy počas samotného šetrenia.

Graf č. 1 Priemerné hodnoty úspešnosti celej výskumnej skupiny so stimulačným programom v jednotlivých subtestoch.



Prameň: vlastný výskum

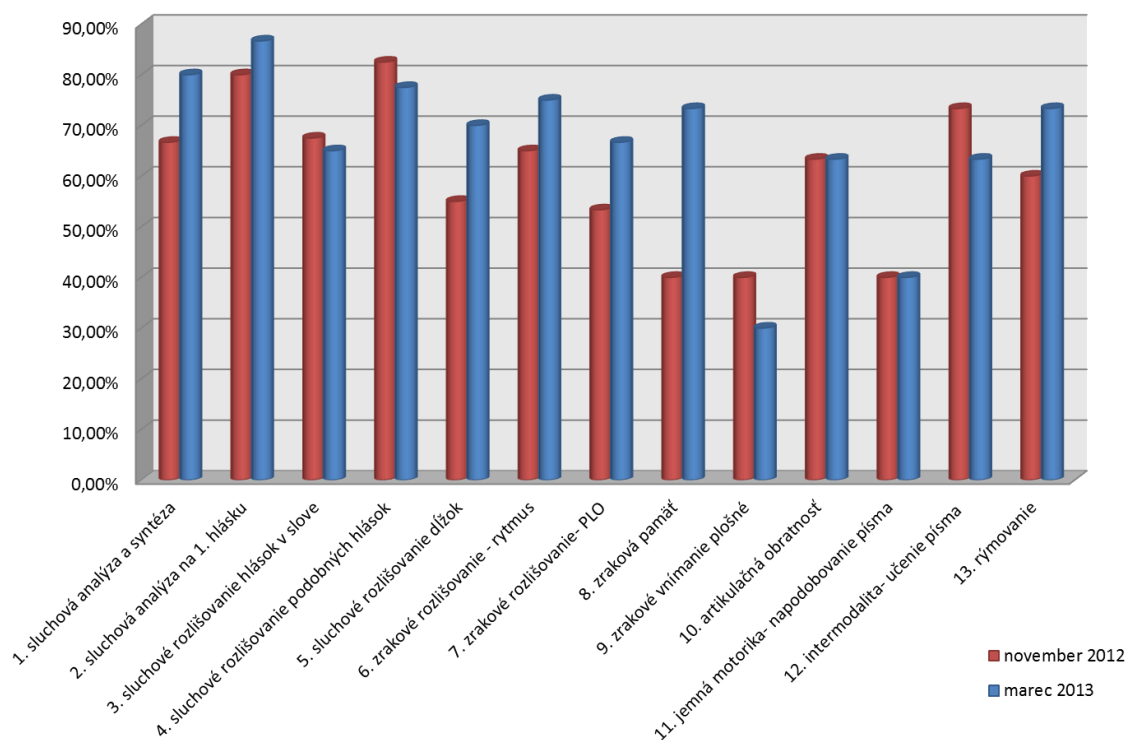
Graf č.1 prezentuje zlepšenie/ zhoršenie celej výskumnej skupiny detí s ktorou sa intenzívnejšie špeciálne pedagogicky pracovalo dosiahla za obdobie od novembra 2012 do marca 2013. Ani v jednej oblasti skupina ako celok nedosahovala možného maxima. Táto skupina detí mala značné oslabenie pod 60% v siedmych úlohách z testu. Nakoľko, sú to poväčšine deti s poruchami reči pod logopedickým dohľadom, je viac pochopiteľné, že zväčša deti zlyhávali v oblasti sluchového vnímania. Problém im robila *analýza na prvej hláske v slove, rozlišovanie hlások v slove* (počuješ *i* v slove *píše*), *sluchové rozlišovanie podobných slov* (rozlišovanie nezmyselných slov napr. *vok - vok, fraš - flaš*), *sluchové*

rozlišovanie dĺžok (práca s bzučiakom, pišťalkou) ďalej im robil problém test zameraný na *plošné zrakové vnímanie* (nakresliť obrazec pomocou bodov čo najpresnejšie do pomocnej mriežky bodov- obrázok 4/S9 z testu) a *úlohy zamerané na jemnú motoriku* (obkresľovanie podľa predlohy). Väčšina detí mala *poruchu v artikulačnej obratnosti a výslovnosti* (artikulačne náročnejšie slová). Tieto poruchy boli zohľadňované pri testovaní. S týmito čiastkovými oslabenými oblasťami sa intenzívnejšie pracovalo na reedukácii po dobu šiestich mesiacov. Ostatné oblasti sa pohybovali nad 60%, ale žiadna z oblastí nedosiahla 100%. Z rozhovoru s pedagogičkou prípravnej triedy vyplynulo, že deti veľmi zodpovedne pristupovali, k zadávaným úlohám. Pedagogička videla i pokrok u chlapčeka, pochádzajúceho z veľmi nepodnetného sociálneho prostredia, ktorému bola diagnostikovaná, ľahká mentálna retardácia. Jeho pamäť je podpriemerná. Ostatné deti sa na práce tešili a podľa slov pani učiteľky na nich videla zlepšenie v uvedených oblastiach.

Pri opakovanom testovaní v marci 2013 sa táto skupina výrazne zlepšila vo všetkých oblastiach, v ktorých bolo oslabenie pod 60%. Toto zlepšenie sa pohybovalo približne okolo 20%, čo je za 4 mesiace veľmi dobrý výsledok. Najlepší výsledok bol dosiahnutý v plošnom vnímaní, kde deti dosiahli zlepšenie až o 40 %, ďalej v sluchovom rozlišovaní hlások, ktorý bol až o 35% vyšší. Ostatné oblasti sa pohybovali v zlepšení jednotlivých oblastí okolo spomínaných 20%. (bližšie pozri graf č.1)

Pani učiteľke bolo odporúčané pokračovať v rozvoji čiastkových funkcií. Jednalo sa predovšetkým o ciele rozvoj v sluchovom vnímaní na fonematickom sluchu a v sluchovej diferenciácii figúry a pozadia, vnímaní rytmu pomocou básničiek, vypočítavaniek a pesničiek, dbanie na správnu výslovnosť a rýmovanie. Pri motorike hovordiel zaraďovať uvoľňovacie cvičenia. Zlepšovať zrakové vnímanie, zrakovú analýzu a syntézu, zrakovú diferenciáciu. V oblasti grafomotoriky zaviesť trojhranný program pre správny úchop ceruzky, precvičovať jemnú a hrubú motoriku horných a dolných končatín zaraďovať grafomotorické cvičenia.

Graf č. 2 Priemerné hodnoty úspešnosti celej skupiny bez stimulačného programu v jednotlivých subtestoch.



Prameň: vlastný výskum

Podobne ako v prípade experimentálnej skupiny v prvom testovaní v novembri 2012 bolo pod 60% oslabených 7 čiastkových funkcií. Sú ale rozdielne ako v prvej skupine. V kontrolnej skupine bolo oslabenie najmä v zrakovej percepcii- *zrakovom rozlišovaní pravo-lavej orientácii* (rozlišovanie reverzných tvarov), *v zrakovej pamäti*, *v zrakovom plošnom vnímaní*, *jemnej motorike a taktiež v rýmovaní a v sluchovom určovaní dĺžok*. O niečo menšie sú oslabenia v sluchovej percepcii, ktoré sa pohybujú nad 60%. Najlepšie je sluchové rozlišovanie na 1. hlásku, kde bolo dosiahnutých až 80%. Podľa názoru pedagogičky, by bolo potrebné pracovať aj s touto skupinou na rozvoji konkrétnych čiastkových funkcií ako so skupinou so špeciálne pedagogickou podporou, hoci s touto skupinou pracovala podľa plánov predškolského vzdelávania. Tie výsledky boli viditeľné aj počas spoločných aktivít oboch skupín.

Zaujímavé je, že hodnoty pri rediagnostike v marci 2013 v štyroch čiastkových funkcií boli nižšie, ako pri diagnostike v októbri 2012. Zlepšila sa i táto skupina, ale nie v takom percentuálnom pomere ako skupina predošlá. V tejto skupine bolo najvyššie zlepšenie o 33% v zrakovej pamäti. Ostatné hodnoty sa navýšili maximálne o 15%. I tejto

skupine boli odporučené aktivity na rozvoj čiastkových funkcií, ako v predošlej skupine, obohatené najmä o rozvoj zrakovej percepcie.

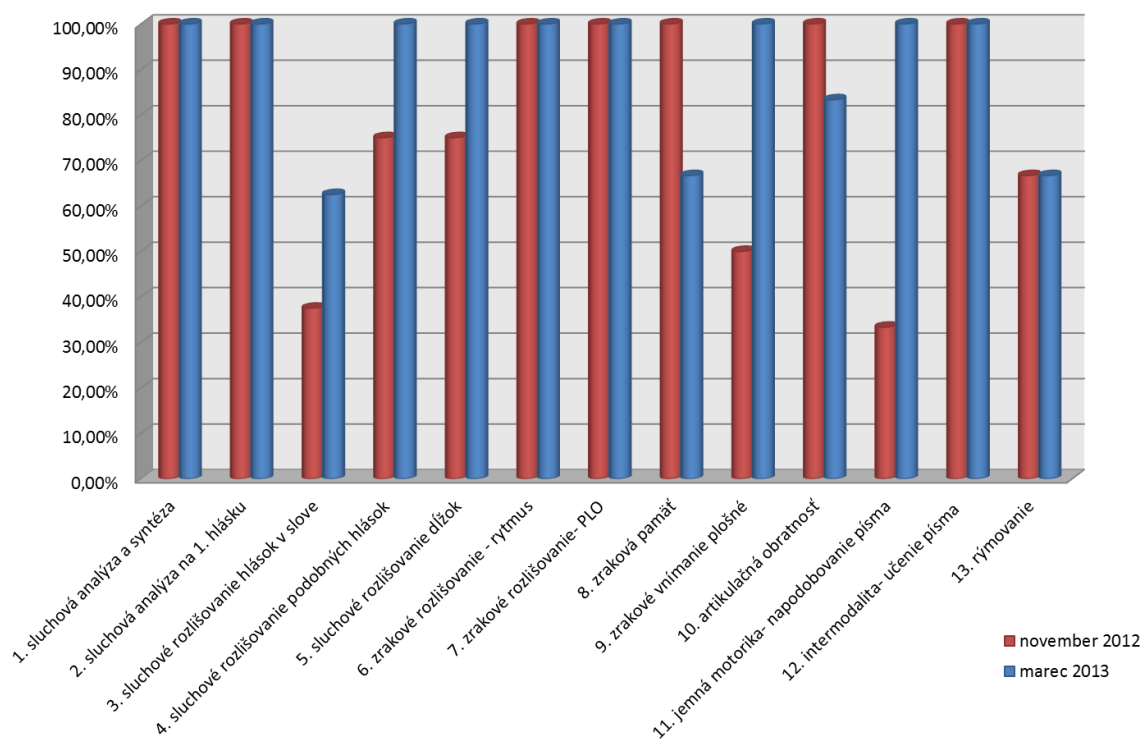
Pri porovnaní so skupinou s podporou táto skupina dosiahla horšie výsledky. Posun tejto skupiny bez podpory síce nastal, ale bol slabší. Hoci sa všeobecne predpokladá, že predškolská výchova má vplyv na posilňovanie školskej zrelosti a pripravenosti. V hlavnej časti výskumu sa ukázalo, že efektívnosť špeciálne pedagogickej podpory, intenzívnejšieho a cieleného precvičovania a automatizácie čiastkových funkcií už v predškolskom veku, môže značne ovplyvniť môže výraznejšie zlepšiť úroveň oslabených čiastkových funkcií. Tieto oslabenia v jednotlivých čiastkových funkciách môžu byť prediktormi špecifických porúch učenia v školskom veku.

Z uvedených skupín boli vybrané deti, ktorých posun bol najväčší a sú popísané v následných podkapitolách.

4.5.1 Anežka

Anežka dosiahla v prvom diagnostikovaní v novembri 2012 100% v 7 aktivitách diagnostického testu: v *sluchovej analýze a syntéze*, *sluchovej analýze na prvú hlásku v slove*, v *zrakovom rozlišovaní- rytmus*, *zrakovom rozlišovaní pravo-ľavej orientácii* *zrakovej pamäti*, *artikulačnej obratnosti a intermodalite* (učení tvarov). Rovnaký výkon (66%) dosiahla v oboch testovaniach v *rýmovaní*. V jedinej oblasti bolo u Anežky zníženie, a to bola artikulačná obratnosť. Najväčší pokrok urobila v jemnej motorike, napodobňovaní tvarov z 30% na 100%. Po druhom testovaní sa jej čiastkové funkcie zlepšili výrazne, 100% dosiahla v 9 oblastiach a v ostatných bolo tiež zlepšenie. Koncentrácia a pozornosť boli na značne lepšej úrovni. Zo stenu 7, čo znamená vyšší priemer po 4 mesiacoch dosiahla sten 8, čo je nadpriemer pre školskú zrelosť. Bodový rozdiel medzi jednotlivými testami bol päť bodov, čo je značný úspech.

Graf č. 3 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Anežky (skupina so stimulačným programom)



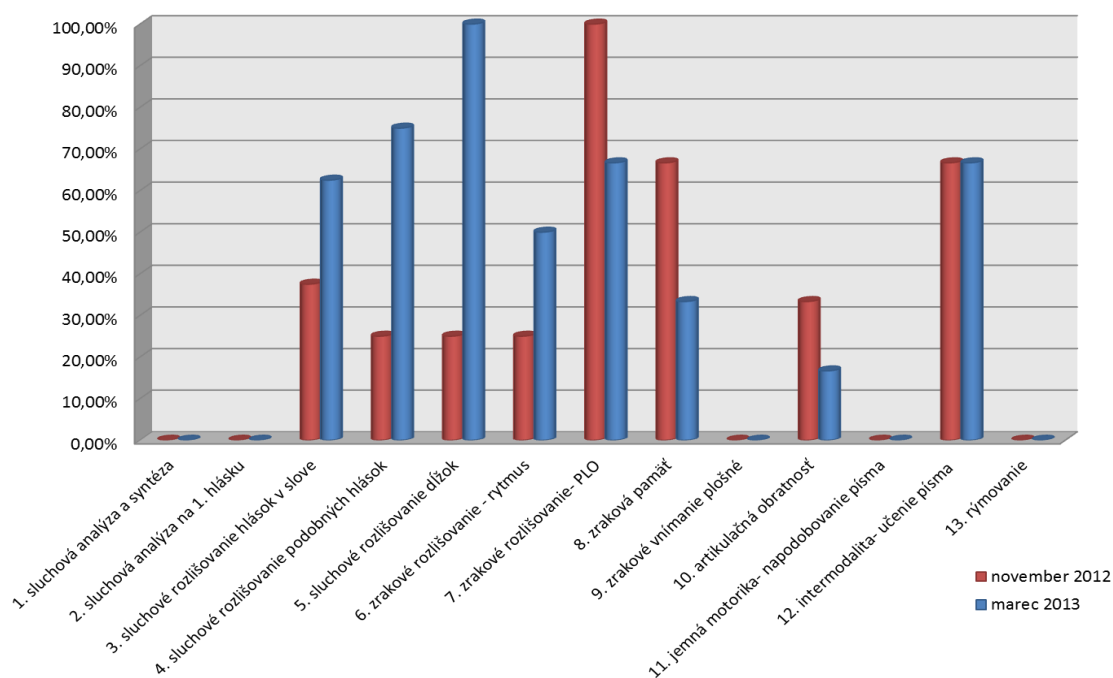
Prameň: vlastný výskum

4.5.2 Patrik

V grafe č.4, ktorý patrí výsledkom Patrika, je viditeľné, že sa jedná o dieťa so značnými deficitmi v jednotlivých oblastiach. Patrik je zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tento školský rok by mal riadne nastúpiť na povinnú školskú dochádzku po už jednom odklade povinnej školskej dochádzky. Je to dieťa s ľahkou mentálnou retardáciou. Bol zaradený do skupiny so špeciálne pedagogickou podporou. V novembri dosiahol 100% len v zrkovom rozlišovaní, nulové hodnoty dosiahol v sluchovej analýze a syntéze, sluchovej analýze na prvú hlásku v slove, zrkové plošné vnímanie, jemnej motorike a v rýmovaní. V týchto oblastiach sa nezlepšil ani po 4,5 mesačnom tréovaní so skupinou. Pod 30% sú výsledky sluchového rozlišovania hlásky, sluchové rozlišovanie dĺžok, zrkové rozlišovanie - PLO, pod 40% sluchové rozlišovanie hlások v slove. Výkon v intermodalite bola 66% v oboch testovaniach. Po rozhovore s pani učiteľkou a z pozorovania dieťaťa, môžeme povedať, že Patrik je živé dieťa, často rozbíja prácu, je tým pádom potrebné ho znovu motivovať. Nedokáže sa dlho sústrediť. Tým, že má veľmi malú slovnú zásobu, nerozumie pokynom. Má extrémne slabú pamäť. Nepamätá si to, čo bolo pred chvíľou povedané. Dokáže na daný predmet ukázať, ale nevie ho pomenovať. Avšak i napriek uvedeného, podľa slov pani učiteľky na Patrikovi je vidieť najväčší pokrok. Je viditeľné, že keď sa s dieťaťom pracuje intenzívnejšie tak robí aj značné pokroky. Bol zaradený do skupiny detí s podporou. Jeho výsledky sú v marci v niektorých oblastiach až prekvapivé. Najväčší pokrok urobil v sluchovom rozlišovaní dĺžok, kde bol posun z 25% na 100%. O 50% sa zlepšila oblasť v sluchovom rozlišovaní hlások, o 25% sa zlepšila oblasť sluchového rozlišovania hlások v slove. V rediagnostike sa vyskytli aj zníženia hodnôt a to v oblastiach zrkového rozlišovania PLO, v zrkovej pamäti a artikulačnej obratnosti. Tento pokles mohol byť spôsobený rýchlou únavou a nesústredením sa, lebo sa jedná o aktivity nasledujúce tesne po sebe. Patrik v testovaniach dosiahol v novembri 2012 sten1, čo je výrazný podpriemer. V druhom testovaní v marci 2013 dosiahol sten 2, čo síce tiež značí výrazný podpriemer, ale v bodovom vyjadrení bol tento rozdiel v počte piatich bodov, čo je pre toto dieťa úspech. Pokiaľ sa s ním bude intenzívnejšie špeciálne pedagogicky pracovať, je pravdepodobné, že sa jeho výkon jednotlivých čiastkových funkcií eštelepší.

Odporúčanie pre pani učiteľku a rodičov je pokračovať v tréningu čiastkových funkcií, hlavne sa zamerať na tréovanie pamäte a samozrejme na rozvoj všetkých percepcií, ako je spomínané v ďalšej kapitole.

Graf č. 4 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Patrika (skupina so stimulačným programom)



Prameň: vlastný výskum

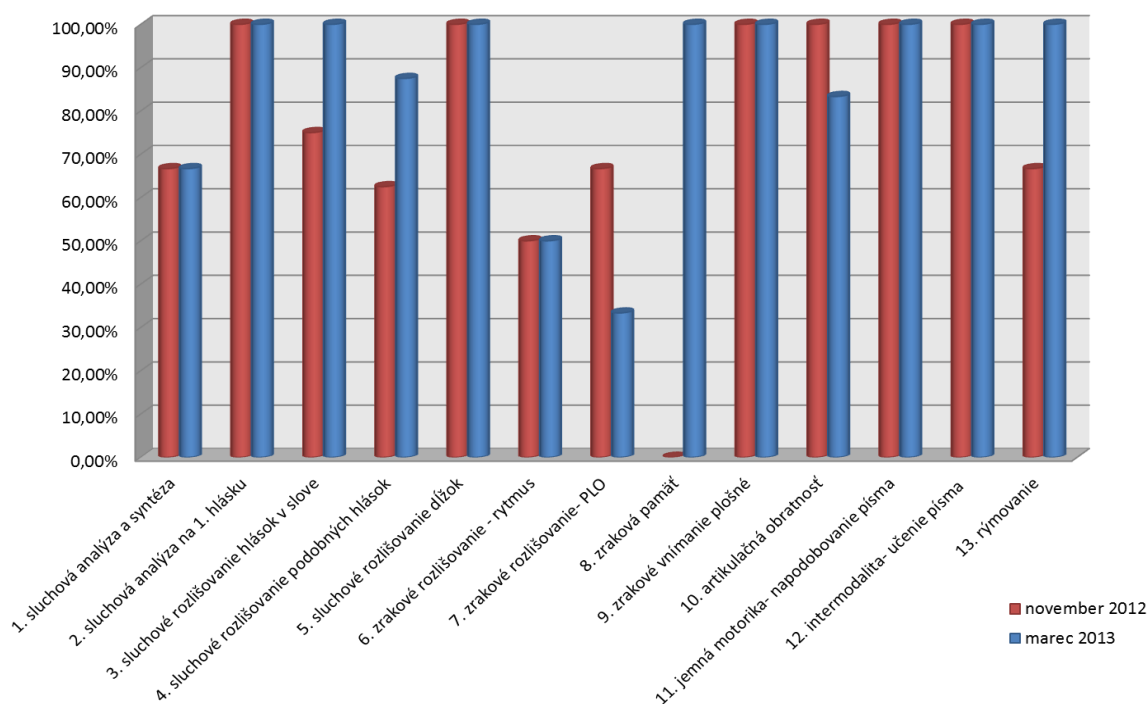
4.5.3 Bujin

Bujin, ktorej výsledky sú vidieť v grafe č. 5, bola do prípravnej triedy zaradená na základe psychologického vyšetrenia. Rodičia žiadali o predčasný vstup do školy, no tento nebol doporučený, nakoľko Bujin pochádza z cudzojazyčného prostredia. Bola zaradená do skupiny s podporou. Bujin dosahovala už pri prvom testovaní v novembri 2012 vysoké hodnoty vo viacerých oblastiach. 100% dosiahla hneď v niekoľkých: *sluchová analýza na 1. hlásku*, *sluchové rozlišovanie dĺžok*, *plošné zrakové vnímanie*, *artikulačná obratnosť*, *jemná motorika*, *napodobovanie písma*, *intermodalita (učenie písma)*. Pod 80% dosiahla v sluchovom rozlišovaní hlások v slove, a pod 70% to bola sluchová analýza a syntéza, sluchové rozlišovanie podobných hlások, zrakové rozlišovanie – pravo - ľavá orientácia, a rýmovanie. Nulovú hodnotu dosiahla v zrakovej pamäti. Z rozhovoru s pani učiteľkou vyplynulo, že Bujin je veľmi šikovná a snaživá, rada chodí do školy, má radosť z každého vydareného diela. Po rediagnostike v marci 2013 Bujin mala podobné výsledky ako v novembri. V troch oblastiach sa zlepšila na maximum- rýmovanie, zraková pamäť z nuly na 100%, sluchové rozlišovanie hlások v slove. O 25% sa zlepšila v sluchovom rozlišovaní hlások. Zhoršila si zrakové rozlišovanie a artikulačnú obratnosť, čo mohlo byť spôsobené

únavou, nakoľko tieto oblasti sú v strede testu. Bujin získala v novembri sten 7, čo je vyšší priemer, a v marci získala sten 8, čo je nadpriemer. Bodový rozdiel medzi testami dosiahlo rozdiel šesť bodov, čo je veľmi pozitívne.

Odporúčenie pre pani učiteľku je viacej pracovať na sluchovom vnímaní, nakoľko dieťa rozumie slovám v češtine, no nie vždy si vybavuje správne tvary a správny význam slov. Ďalej dbať na správne vyslovovanie slov a zaradiť rečové a artikulačné cvičenia.

Graf č. 5 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Bujin (skupina so stimulačným programom)



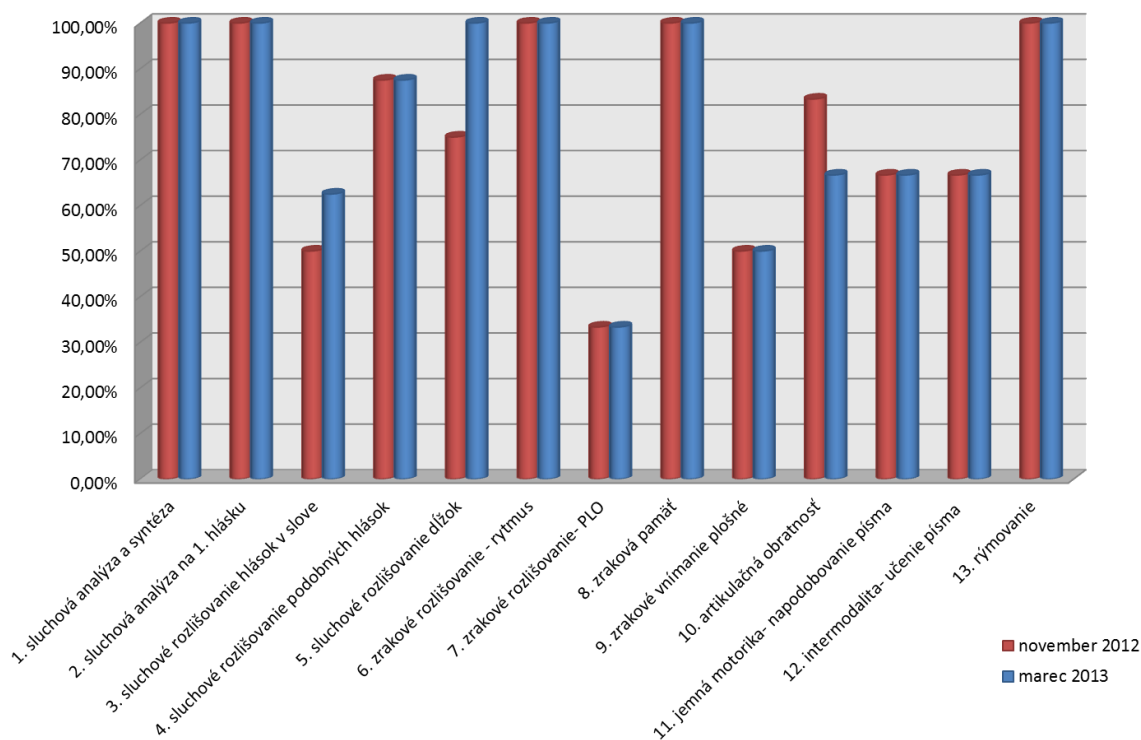
Prameň: vlastný výskum

4.5.4 Daniel

Daniel bol zaradený do skupiny bez podpory. V grafe č. 6 je vidno, že v piatich oblastiach dosiahol maximálne hodnoty: *sluchová analýza a syntéza*, *sluchová analýza na prvú hlásku v slove*, *zrkové rozlišovanie- rytmus*, *zrková pamäť* a *rýmovanie*. V dvoch oblastiach dosiahol po 90% v *artikulačnej obratnosti*, v *sluchovom rozlišovaní podobných hlások*. Výsledky pod 70% dosiahol v *intermodalite- učení písma*, *jemnej motorike-napodobovaní tvarov* a v troch oblastiach boli jeho výsledky pod 50% v *sluchovom rozlišovaní hlások v slove*, v *zrkovom rozlišovaní*, *s plošnom zrkovom vnímaní*. Podľa

slov pani učiteľky je Dan veľmi šikovný, má problém v reči, ale do školy chodí rád a zapája sa do spoločných aktivít. Rád komunikuje nielen s deťmi, ale aj s dospelými. Po rediagnostike v marci 2013 boli výsledky u Dana podobné ako v prvom testovaní v novembri 2012. Klesla mu artikulačná obratnosť o 17% a nepatrne mu stúplo sluchové rozlišovanie hlások v slove (o 10%). Výraznejšie mu stúplo sluchové rozlišovanie dĺžok o 25%. Ostatné hodnoty zostali nezmenené. Daniel mal v novembri 2012 sten 6, čo značí priemer, v marci 2013 jeho sten bol 7, čo značí vyšší priemer. Jeho rozdiel v bodoch bol len o jeden bod. Nakoľko Daniel bol v skupine bez špeciálnej pedagogickej podpory, odporúča sa do konca školského roku s ním začať viac pracovať na sluchovej a zrakovkej percepcii, grafomotorike a intermodalite, artikulačnej obratnosti, podľa námetov v nižšie uvedenej kapitole.

Graf č. 6 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Daniela (skupina bez stimulačného programu)

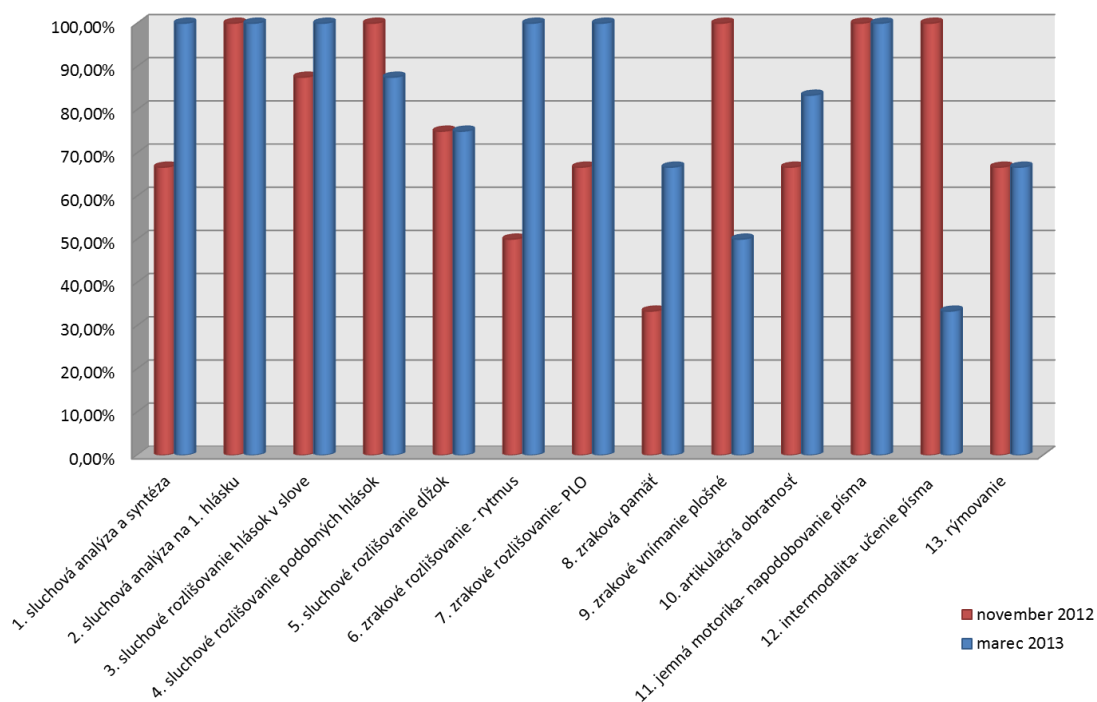


Prameň: vlastný výskum

4.5.5 Vojta

V grafe č. 7 je vidieť výsledky Vojta, ktorý má jednotlivé oblasti nerovnomerné. Bol zaradený do skupiny bez špeciálne pedagogickej podpory. V novembri 2012 dosiahol maximum v týchto oblastiach: *sluchovej analýze na prvú hlásku v slove, sluchovom rozlišovaní podobných hlások, zrakové plošné vnímanie, jemná motorika - napodobenie písma, intermodalita - učenie písma*, pod 90% bola oblasť *sluchové rozlišovanie hlások v slove*, pod 80% *sluchové rozlišovanie dĺžok*, pod 70% *sluchová analýza a syntéza, zrakové rozlišovanie - PLO, artikulačná obratnosť a rýmovanie*. Pod 50% bolo *zrakové rozlišovanie- rytmus a zraková pamäť*. Podľa pani učiteľky a z pozorovania možno posúdiť, že Vojta je tichšie menej komunikatívne dieťa. Má poruchu reči. Je rýchlo unaviteľný a jeho pozornosť kolíše, o čom svedčia aj jeho výsledky medzi jednotlivými diagnostikami. V marci 2013 bolo v šiestich oblastiach zlepšenie v sluchovej analýze a syntéze o 40% a v troch oblastiach viditeľné zhoršenie: *intermodalita - učenie písma, plošné zrakové vnímanie a sluchové rozlišovanie podobných hlások*. Pani učiteľke bolo odporúčané začať so špeciálne pedagogickou podporou na uvedené oslabenia a tiež pokračovať v začatom tréningu na rozvoj oslabených čiastkových funkcií s prvou skupinou detí.

Graf č.7 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Vojtu (skupina bez stimulačného programu)

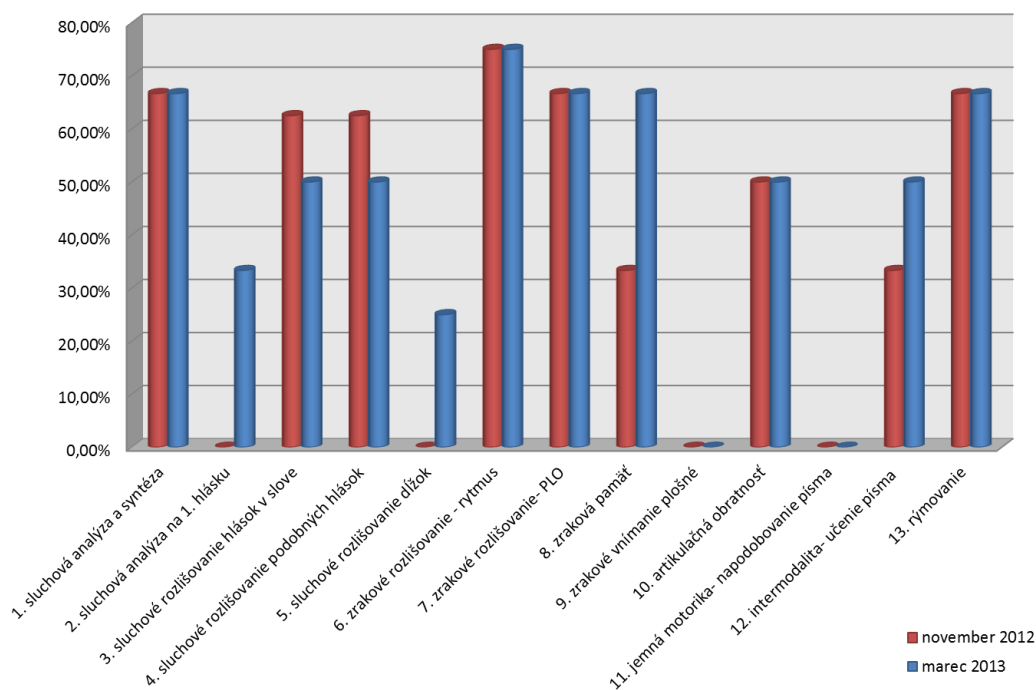


Prameň: vlastný výskum

4.5.6 Kristýnka

Kristýnke bola diagnostikovaná ľahká mentálna retardácia, čo sa odrážalo aj v jej pracovných výkonoch. Bola zaradená do kontrolnej skupiny bez špeciálne pedagogickej podpory. Jej výsledky sú zobrazené v grafe č. 8. Z grafu je vidieť, že sa jedná o dieťa so značnými deficitmi v jednotlivých oblastiach. V novembri a ani na kontrolnom šetrení v marci dievča nedosiahlo maximálny počet bodov v žiadnej z oblastí. Kristínka dosiahla najvyššie percentuálne hodnoty nad 70% len v zrakovom rozlišovaní rytmu v oboch testovaniach. V siedmych subtestoch bol jej výsledok rovnaký v oboch testovaniach, pričom v dvoch prípadoch sa jednalo o nulové hodnoty. Zhoršila sa v sluchovom rozlišovaní hlások v slove a rozlišovaní podobných hlások. Tento pokles mohol byť spôsobený rýchlou únavou a nesústreďením sa, lebo sa jedná o aktivity nasledujúce tesne po sebe. Nárast v bodovom hodnotení bol u dievčaťa v sluchovom rozlišovaní dĺžok, v sluchovej analýze na 1. hlásku, v zrakovej pamäti a v intermodalite.

Graf č.8 Úspešnosť v jednotlivých subtestoch vyjadrená v percentách u Kristýnky (skupina bez stimulačného programu)



Prameň: vlastný výskum

Kristýnka v testovaniach dosiahla v novembri 2012 sten 2, čo je výrazný podpriemer. V druhom testovaní v marci 2013 dosiahla sten 3, čo síce tiež značí výrazný podpriemer,

ale v bodovom vyjadrení bol tento rozdiel v počte dvoch bodov. Pokiaľ by sa s ňou intenzívnejšie špeciálne pedagogicky pracovalo, je pravdepodobné, že by sa je výkon jednotlivých čiastkových funkcií zlepšil.

Pani učiteľke bolo odporučené začať so špeciálne pedagogickou podporou na uvedené oslabenia a tiež pokračovať v začatom tréningu na rozvoj oslabených čiastkových funkcií s prvou skupinou detí.

4.6 Námety a metódy na rozvoj čiastkových funkcií

Na základe výsledkov z výskumného šetrenia je zrejmé, že potrebné urobiť zámernú stimuláciu vývoja jednotlivých perцепčne - motorických funkcií už v predškolskom veku. Skoro všetky deti mali navštevovať už prvý ročník, no ich oslabenia im nedovoľovali k tomuto nástupu. Preto je dôležité s týmito deťmi intenzívnejšie špeciálne pedagogicky pracovať na systematickej reedukácii. Ako vidieť z výskumu, u detí s odloženou školskou dochádzkou to platí dvojnásobne.

V súčasnosti existuje veľké množstvo materiálov a špeciálnych reedukačných programov, ktoré slúžia k precvičovaniu schopností potrebných k osvojovaniu čítania, písania a počítania.

Pre deti z prípravnej triedy bol pripravený reedukačný plán, ktorý tvorili námety na rozvoj týchto čiastkových funkcií:

- **zrakové vnímanie** (zraková diferenciácia, zraková pamäť, optické rozlišovanie figúry a pozadia, plošné vnímanie tvarov),
- **sluchové vnímanie** (sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciácia, vnímanie rytmu, sluchová analýza na slabiky, sluchové rozlišovanie dĺžok),
- **motorika** (správny úchop ceruzky, obkresľovanie, artikulačná obratnosť, presnosť pohybov, grafomotorika),
- **intermodalita** (spojenie medzi počutým a videným- viacero perцепcií. Zrak- sluch- hmat,
- **vnímanie časovej a priestorovej postupnosti** (serialita, orientácia v priestore telové schéma).

Sindelárová (1996) uvádza, že pri práci s dieťaťom je potrebné dodržiavať presné pravidlá, aby bol u detí značný pokrok. Všetky cvičenia majú byť vykonávané hravou

formou, pričom dôležitou zložkou je motivácia k hre. Je však chybou, keby sme dieťa do hry nútili. Musíme mať trpezlivý prístup, povzbudzovať dieťa, za každý aj keď malý úspech, je vhodné dieťa pochváliť. Cvičiť rozvoj čiastkových funkcií je potrebné pravidelne, ale nie príliš dlho, aby sme dieťa nepreťažovali.

Na reedukáciu môžu byť využité hry, ktoré sú prezentované v odbornej literatúre a budú podrobnejšie rozobrané neskôr v kapitole. Dovoľujeme si poukázať na niektoré publikácie z ktorých sa v tejto práci často čerpalo na reedukáciu dielčích oslabení počas 6 mesiacov: *Edukatívne stimulační skupiny* (Bednářová – Šmardová, 1999) a *Metody dobrého startu* (Bogdanowitzová, - Swierkoszová, 1998), alebo z publikácií *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová, 1996), *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 2002), *Rozvoj grafomotoriky* (Bednářová - Šmardová, 2006), *Relaxace nejen pro děti s ADHD* (Žáčková, - Jucovičová, 2008); *Reedukace specifických poruch učení u dětí* (Jucovičová, - Žáčková, 2008); *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová - Šmardová, 2011), *Pavučinka* (Zelinková, 2010), *Rozvoj vnímání a poznávání I, II.* (Pokorná, 2000) a ešte iné publikácie, na rozvoj jednotlivých perцепcií.

4.6.1 Zraková perцепcia

V zrakovej perцепcii rozvíjame nasledovné oblasti:

- optickú diferenciaciu- zrakové vnímanie zmien v známom prostredí, čo sa zmenilo, triedenie podľa farieb, tvarov, veľkosti, materiálu, nachádzanie rozdielu medzi dvoma obrázkami, nachádzanie chýb na obrázku, hľadanie rovnakého obrázku medzi ostatnými obrázkami, označovanie predlohy podľa rovnakých tvarov, hľadanie rovnakých tvarov, skladanie rozstrihaných obrázkov, puzzle
- zrakovú pamäť - označenie zmien, ktoré sa stali počas neprítomnosti (priestor, plocha), zapamätanie si obrázkov podľa poradia, zapamätanie si čo najviac predmetov napr. Kimova hra, vyhľadávanie rovnakých dvojíc napr. pexeso
- optické rozlišovanie figúry a pozadia - nachádzanie skrytého obrazca v spleti čiar, dokresliť, ktoré časti chýbajú, vyfarbovanie podľa daných značiek - čísiel znakov, a následné odhalenie obrázka identifikácia obrázkov nakreslených cez seba, labirynty.

4.6.2 Sluchové percepcia

Sluchové vnímanie nám zahŕňa tieto oblasti:

- Sluchová analýza a syntéza - analýza slov na slabiky, vytlieskavanie - rytmizovanie, jednoslabičných, viacslabičných slov, rozklad slova na slabiky s grafickým znázornením - rozstrihaný obrázok na toľko častí koľko je slabík v slove, znelosť hlásky v slove porovnať s obrázkom (napr. kosa – koza). Zmena dĺžky samohlásky v slove (drahá - dráha), diskriminácia dĺžky slabík (so bzučiakom), hľadanie rýmu (les – pes - des) hra „Na básnikov“. Vyhľadávanie slov, ktoré obsahujú danú hlásku medzi ponúknutými obrázkami a reakcia na danú slabiku na začiatku slova, potom na konci a na záver uprostred slova, reakcia na danú slabiku na začiatku slova (napr. slabika - la - ťa zobudí.), vyhľadávanie slov na slabiku a začiatku a na konci slova (ma - maliar, me - melie) na danú hlásku (A – auto, Alena, akord), slovný futbal- vyhľadávanie slov na poslednú hlásku predošlého slova (auto - Oľga – akord – domino atď.).
- Akustická diferenciácia - podmienená reakcia na zvuk (tančeky - zvuk spojený s pohybom), detekcia zvuku (reakcia na zvukový signál), vyhľadávanie a lokalizácia zvuku (odkiaľ ide zvuk, a čo ho vydáva - budík, autíčko atď.), rozlišovanie prírodných zvukov, hudobných nástrojov, melódie, farby hlasu, podobných slov (mak - rak).
- Sluchová pamäť - opakovanie dvojveršia, viet, riekanky, vypočítavanky, rôzne krátke básničky, postupné dopĺňovanie a rozširovanie viet (Keď som bol v horách videl som tam ...), splnenie dlhšej požiadavky (popíš mi, čo je na obrázku v pravo dole, atď.).
- Sluchová pozornosť - reakcia na správne slovo (Kubo velí, ...; Letí, letí, všetko letí ...) počúvanie a reakcia na dané slovo v texte (napr. tlesknutie na slovo mačka). Oprava chýb v zámerne chybnom texte v slovnom spojení, rozprávanie o prečítanom príbehu (s pomocou návodných otázok)

4.6.3 Rečová obratnosť

Medzi cvičenia na rečovú obratnosť zaraďujeme:

- dychové cvičenia
- cvičenia na ovládanie celého jazyka (vyplazovanie, krúženie, ovládanie jazyka a hrotu jazyka - pred zuby - za zuby, rúrka z jazyka atď.),
- riadený pohyb perami (špúlenie do pusinky, široký úsmev - slniečko, smutný úsmev, mľaskanie, a pod.).

4.6.4 Motorika

Motoriku rozdeľujeme na:

- Hrubá motorika- pohyby a polohy častí tela, tréning pohybu s hudobným sprievodom, (jednotlivo, v skupinke, s partnerom), poskoky, podskoky, preskoky, pohyb rôznymi smermi, cez prekážky, medzi prekážkami, pohybovať sa v rôznom prostredí (vonku a vo vnútri, vo vode, v snehu, na preliezkach, v piesku atď.), manipulovať s rôznym cvičebným náčiním (hádzat' loptou, skákať cez švihadlo, odrážať sa na kolobežke a pod.), nat'ahovacie cviky na spevnenie tela podľa návodu, vedieť opakovať jednotlivé cviky.
- Jemná motorika - pracovné činnosti (strihanie, trhanie, lepenie), manipulácia s drobným materiálom (koráliky, gombíkov, drobné kocky), konštruovanie skladanie, navliekanie, koláže, výtvarné činnosti (modelovanie, kreslenie, maľovanie), seba obslužné činnosti (obliekanie vyzliekanie, zapínanie gombíkov, zaväzovanie šnúrok).
- Grafomotorika- rozcvičovanie paží, zápästia, prstov, krúženie.

Cvičenie paží - krúženie, mávanie - ako vták motýľ, ohýnanie ruky v lakti k sebe a od seba, cvičenie dlaní. Krúženie, mávanie len dľaňou, otváranie a zatváranie dlane, váľanie loptičky medzi dľaňami, alebo medzi dľaňou a podložkou, striedavé ťukanie o podložku dľaňou a päšťou ruky. Cvičenie prstov - poklepávanie na podložku jednotlivými prstami, postavenie palca oproti ostatným prstom - ďalekohľad, rýchle spojovanie palca s ostatnými prstami, napodobovanie solenia a pod.

Sledovanie čiary prstom, pastelkou (labyrinty, zamotané šnúrky), obkresľovanie cez priehľadný papier, vyhľadávanie obrázku v spleti čiar a jeho následné určenie a vymaľovanie, kreslenie do piesku prstom, grafomotorické cvičenia - kruhy, oblúky, horný a dolný oblúk, zvislé a šikmé čiary, vlnovky atď..

4.6.5 Priestorová orientácia

Priestorová orientácia sa člení na taktilné a kinestetické vnímanie, kde základom je uvedomovanie si vlastného tela a jednotlivých jeho častí- hladením, fúkaním vzduchu, napodobovanie obrazu „v zrkadle“ systémom zaujímať rôzne postoje, stoj na jednej nohe, so zatvorenými očami, diferenciacia predmetov so zatvorenými očami, určiť vlastnosti predmetu (mäkký - tvrdý, hladký - drsný). Ukazovanie jednotlivých častí tela na sebe (ukáž pravou rukou, zdvihni- vylož ľavú nohu), ukazovanie jednotlivých častí na druhej osobe. Určovanie, čo je hore - dole, vpravo - vľavo, v strede. Určovanie vzťahov medzi osobami (prvý tretí, v strede na konci, hneď pred - hneď za atď.) zostavovanie tvarov podľa predlohy, uloženie zápaliek, farebných kociek presne podľa predlohy. Orientácia na ploche (labyrinty), orientácia v priestore pomocou slovných pokynov, zvukových znamení - hra na slepú babu, určovanie polohy a tiež umiestňovanie predmetov v priestore a na ploche, obrázku (urči, kde je kniha, kde je obrázok, čo je hore, čo dole v strede atď.).

4.6.6 Vnímanie časovej postupnosti (serialita) a schopnosť spájať jednotlivé druhy vnímania (intermodalita)

Intermodalita (vnímanie) je spájanie zrakového, sluchového vnemu pohybom pričom spievanie, piesne a niektoré slová sa zdôrazňujú pohybom.

Spojenie zrakového vnímania so slovom: najskôr sa obrázky len ukážu a potom ich treba poskladať v presnom poradí ako sme ich videli a následne ich vymenovať, obdobne je to pri počutí slede slov a následnom uložení obrázkov v danom poradí bez slovného komentára. Vhodné je napríklad hra na tajnú reč – používanie symbolov, gest a rôznych pohybov na miesto slov)

Serialita (postupnosť) je zapamätanie si a následné vymenovávanie obrázkov či predmetov v úplne presnom poradí ako boli uložené. Činnosti, ktoré vykonávame podľa návodu alebo vzoru (presné rozkrokovanie, navliekanie, strihanie), zapamätanie si poradie obrázkov a jeho následné uloženie v presnom poradí. Ukladanie obrázkov podľa deja či

vzájomnej následnosti. Vytlieskavanie do rytmu, dopĺňanie obrázkov do poradia, ako idú za sebou (vynechané okienko, koliesko krížik).

4.7 Cvičenia na rozvoj jednotlivých čiastkových funkcií

Pred každým cvičením kresleného prejavu necháme dieťa uvoľniť ruku. Vo vzduchu si rukou skúša pohyb, ktorý potom bude kresliť, napr. pred „klbkami krúži“ a pod.

- „Vytrhovánky“ - biely list papiera najprv dieťa „pomaľuje“ ľubovoľnou farbou a potom vytrháva jabĺčka, listy stromov a pod.
- Vystrihujeme strapce z papiera - dieťa strihá prúžky ľubovoľne široké.
- Podľa možnosti upevníme väčší kus papiera (môže byť i baliaci) na stenu alebo dvere a necháme dieťa uvoľnenou rukou čmárať po celej ploche (pohyb lopty, ktorá sa gúľa sem a tam). Najlepšia na písanie je krieda, hrubá tuha, neskôr voskovka, pastelka.
- Odstrihovanie rohov z papiera - možno použiť i staré noviny. Dieťa odstrihuje jednotlivé rohy tak dlho, až papier rozstrihá na malé kúsky (papierový sneh).
- Posediačky cvičíme dotyky ceruzky na voľný list papiera - bodky (ako zobkanie zrna pre kuriatka, sneženie, atď.).
- Dieťa kreslí uvoľnenou rukou na voľný list papiera veľký kruh viackrát za sebou, (otáčanie kolies, namotávanie vlny).
- Strihanie podľa nakreslených čiar - možno použiť aj vymaľované omaľovánky, staré pohľadnice.
- Cvičenie priamych čiar písaných rôznym smerom bez pohybu papiera (postojačky), na voľný list papiera nakreslíme niekoľko rôznofarebných bodov, dieťa ich potom priamymi čiarami spája.
- Cvičenie priamych čiar písaných rovným smerom (posediačky). Predkreslíme dvojice rôznofarebných bodov tak, aby ich dieťa spájalo vodorovne, smerom zľava doprava (jazda auta, dosky).
- Vystrihovanie zložitejších obrazcov (predkreslený domček, kvet, strom, auto).
- Cvičenie kresby dolného oblúka (let vtáka, hojdačka). Dieťa kreslí vždy zľava doprava na veľký papier.
- Cvičenie kresby horného oblúka opäť zľava doprava (hory a údolia, poskoky žaby).

- Dieťa vystrihne jednotlivé predkreslené geometrické obrazce: štvorec, trojuholník, kruh. Pokúsi sa z nich za pomoci rodiča nalepiť na ďalší list papiera obrázky (domček, vláčik, kvet).
- Kreslenie vlnoviek zľava doprava na veľký papier (vlny na mori na potôčiku).
- Modelovanie z plastelíny (jabĺčka, hrušky, mištičky, zvieratá).
- Šikmá čiara zhora dolu, opäť použijeme veľký list papiera a mäkkú ceruzku (prší).

4.7.1 Pozornosť a zrakové vnímanie

Cieľom týchto cvičení je rozvinúť postreh, pozornosť, predstavivosť, ktoré sú veľmi dôležitými predpokladmi na zvládnutie školských nárokov. Vhodnými činnosťami sú: rozprávanie o obrázkoch, triedenie predmetov, skladanie obrázkov podľa predlohy, mozaiky, skladačky, skladanie obrázkov z kociek, pracovný zošit Tešíme sa do školy.

- Rozlišujeme predmety v okolí - dieťa v miestnosti ukáže na všetky veci guľaté, drevené, červené a pod. Vonku môže hľadať autá rovnakej farby, značky, rovnako vysoké budovy a pod.
- V škatuľke medzi veľkými gombíkmi hľadáme malý, medzi modrými guľôčkami červené, medzi rovnakými kockami jednu odlišnú.
- Triedenie drobných predmetov podľa:
 - farby - na jednu stranu červené kocky, na druhú modré,
 - veľkosti - veľké a malé gombičky, koráliky, kocky a pod.,
 - materiálu - veci sklenené, drevené, kovové, z umelej hmoty.
- Zo zápaliiek postavíme niekoľko rovnakých obrázkov (domčeky, vláčiky a pod.), z nich iba jeden je úplný a u ostatných vždy niektorá zo zápaliiek chýba. Dieťa potom chýbajúce zápalky doplní tak, aby všetky obrázky boli úplné. Túto hru môžeme hrať aj naopak - dieťa nám postaví jeden kompletný obrázok a jeden neúplný a my „hádame“, kde chýbajú zápalky.
- Podobne môžeme predkresliť vedľa jedného úplného obrázku niekoľko neúplných, ktoré má dieťa dokresliť.
- Vyhľadať medzi niekoľkými obrázkami rovnaké - použijeme obrázky z pexesa, vyberieme spočiatku iba 4 dvojice, potom osem. Ak sa dieťaťu triedenie obrázkov darí bez veľkých problémov, zahráme sa s ním hru podľa návodu - začíname opäť s menším počtom dvojíc.

- Rozstriháme jednoduchý obrázok (pohľadnicu, obrázok z časopisu) na 2-3 kusy a dieťa ju skladá. Postupne zvyšujeme náročnosť a obrázky striháme na menšie a nepravidelnejšie tvary. (MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. dostupné z: <http://kppbb.svsbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>)

4.7.2 Sluchové vnímanie

Cieľom cvikov zvyšujúcich schopnosť sluchového rozlišovania je pripraviť dieťa na čítanie a písanie. K tomu je potrebné, aby dieťa poznalo rytmus jednotlivých slov, členilo slová na slabiky, počulo izolovane jednotlivé hlásky v jednotlivých jednoduchých slovách, diferencovalo tvrdé a mäkké slabiky, znelé a neznelé hlásky (dy - di, ty - ti, ny - ni, b - d, c - z, atď.) v slovách.

Výraznejšie ťažkosti v tejto oblasti môžu nastať u detí s poruchami reči, kde je potrebná logopedická náprava. V prípade, že dieťa logopéda navštevuje, odporúčame poradiť sa s ním v ďalších vhodných cvikoch.

Vhodnými činnosťami sú: počúvanie hudby, rozprávok, rozprávanie o počúvaných rozprávkach, opakovanie rytmov, hry so slovami.

Na cvičenia sluchu môžeme použiť tieto hry

- „Odkiaľ to bolo?“ Dieťa zavrie oči a my zaťukáme alebo udrieme do nábytku a pýtame sa: „Odkiaľ to bolo? Ukáž mi, odkiaľ sa to ozvalo.“
- „Čo to bolo?“ Dieťa zavrie oči a my zašustíme papierom, cinkneme lyžicou o tanier, bucháme kladivkom a pod. Pýtame sa: „Čo to bolo? Aký zvuk si počul?“
- V miestnosti schováme budík, necháme ho tikať, alebo zvonit' a podľa zvuku ho dieťa hľadá.

Pri precvičovaní rytmu sa dajú využiť tieto aktivity:

- Vytlieskávame jednoduché riekanky a pesničky (Pec nám spadla, Jedna druhej riekla). Možno použiť aj detské knižky - leporelá.
- Spolu s dieťaťom vytlieskávame jednoduché slová, napr. mama. Najskôr ho spolu vyslovíme a ak dieťa bez ťažkostí s nami slovo vytlieska, povieme: „Vytlieskaj slovo sám, nahlas ho vyslovuj podľa rytmu.“ My určíme či podľa hlások alebo

slabík. Predriekame ďalšie slová. Postupne zvyšujeme náročnosť počtom slabík v slove, až keď dieťa bezchybne zvládne krátke slová.

Sluchovú analýzu môžeme precvičovať keď:

- Položíme na stôl niekoľko predmetov (hračky, predmety dennej potreby a pod.) a vyslovíme prvú slabiku niektorého z nich. Dieťa má potom slovo doplniť napr. „Ktorá z vecí na stole začína na bá?“ Dieťa doplní bábika. Ak je táto hra pre dieťa príliš zložitá na predmet ukážeme. Napríklad ukážeme na bábiku a povieme: „bá“ a dieťa doplní „bika“.
- Hráme hru: „Hádaj, ktoré slovo si myslím?“ Povieme prvú slabiku slova, ktoré si myslíme, napr. „ka“ a dieťa háda: kabát, kalendár, kačka, kamarát a pod. Túto hru môžeme obmeniť na hľadanie bližšie určenej veci, napr.: „Je to v izbe, stojí to pri stole a začína to lam. Čo je to?“ (lampa).
- Rozlišovanie jednotlivých zvukovo podobných slabík a hlások: „Poviem ti dve slová, ty si ich ešte raz nahlas zopakuješ a povieš, či sú alebo nie sú celkom rovnaké ako dvojičky.“ brum - bram, pes - pas, cvak - cvek, cimk - cink, pes - les, kosa - koza, bram - pram, sak - cak, ba - pal, bram - bram, dyk - dik a ďalšie dvojice podobne znejúcich slov (aj nezmyselných).
- Rovnaká hláska na začiatku slov: „Zahráme sa hru. Ja ti poviem slovo a ty skúsiš vymyslieť iné, ktoré začína rovnako, napr. taška.“ Dieťa pokračuje tabuľa, telefón ap.. Pri hľadaní slov sa môžeme s dieťaťom striedať.
- Odlišné samohlásky a spoluhlásky v slovách na začiatku: Povieme: „Čo počuješ na začiatku slova pes. Počujeme tam p, však? A čo počujeme na začiatku slova les?“ slovo les môžeme obmeniť za napríklad: dom, koza, auto, Eva atď.
- Odlišné samohlásky a spoluhlásky v slovách na konci: „Povedz mi, čo počuješ na konci slova pes. Počujeme tam s, však? A čo počuješ na konci slova dom?“ atď..
- Určenie miesta hlásky v slovách: „Povedz mi, čo počuješ v slove pes...p... Povedz si to - p - pes.“ Ak dieťa porozumie úlohe, pýtame sa ďalej: „Kde ...p...počuješ?“ Dieťa odpovie : „Na začiatku.“ podobne: „Kde počuješ ...l... v slove les?“ Toto cvičenie je veľmi ťažké a nie všetky deti sú schopné rýchlo ho zvládnuť.
- Ak sa nám podarí u dieťaťa navodiť sluchové rozlišovanie jednotlivých hlások, môžeme prejsť ku cvičeniu jednoduchého rozkladu slabík a jednoslabičných slov: „Ak povieme ma (vyslovíme naraz celú slabiku) počujeme tam „m - a, však?

(vyslovíme nahlas po hláskach) Rozumieš tomu? Skús rovnako rozložiť mo, mi, mu, pa, pi, pu, pes, les, máj, háj, mama“. Opäť postupne zvyšujeme náročnosť až keď dieťa zvládne najprv slabiky prejdeme na jednoslabičné slová, dvojslabičné, atď.

- Koľko slov má veta? Hovoríme dieťaťu krátke 3-4 slovné vety. Dieťa má hádať koľko slov počulo, povedať nahlas každé slovo osobitne, zatlieskať toľkokrát koľko slov počulo a môže zapísať na papier čiarkami počet slov. Napr.: Rodič povie: „Eva volá mamu.“ Dieťa odpovedá : „Eva - volá - mamu.“ (3 slová). Dieťa zapíše : - - -

(MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. dostupné z:

<http://kppbb.svsbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>)

4.7.3 Pamäť

Cieľom týchto cvičení je zvýšiť schopnosť zapamätania. Ak nemá dieťa primerane rozvinutú pamäť, môže sa stať, že mu unikajú drobné pokyny dôležité k vykonaniu ďalších činností a jeho výkon potom klesá.

- Hra: Čo chýba na stole? Na stôl položíme niekoľko ľubovoľných predmetov (6 - 8), potom niektorý schováme a dieťa háda, čo chýba.
- Hra: Čo sa zmenilo?
 - v miestnosti premiestnime niektorý predmet a dieťa má postrehnúť zmenu v usporiadaní,
 - čo sa zmenilo na mame, na ceste do MŠ a pod.,
 - postavíme stavbu z kociek a opäť po prezretí niečo zmeníme.
- Návik pamäti pre slovné celky začíname s čítaním jednoduchých riekaniak s obrázkami. Čítame najprv sami, potom pri opakovaní necháme dieťa jednoduché slovné celky dopĺňať, opakovať, až postupne zvládne riekanky celé.
- Necháme dieťa vybavovať jednoduché odkazy, rozprávať, čo robilo v našej neprítomnosti a pod.
- Dieťaťu povieme vetu - najprv s piatimi slovami, napr.: „Peter vstal a umyl sa.“ Dieťa vetu opakuje. Počet slov vo vetách postupne zvyšujeme.
- Pri čítaní príbehov a rozprávok sledujeme pozornosť dieťaťa. Ak je unavené, prestaneme a pokračujeme o chvíľu. Potom dieťa necháme rozprávať samostatne,

najprv za pomoci obrázkov - je nutné vyberať bohato ilustrované knihy alebo časopisy pre deti (Slniečko, kreslené seriály a pod.)

(MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. dostupné z:

<http://kppbb.svsbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>)

4.7.4 Myslenie

Cieľom týchto cvičení je zvýšiť schopnosť logického uvažovania dieťaťa. Pre rozvoj myslenia je dôležité podporovať dieťa v logickom uvažovaní. Dieťaťu necháme možnosť úlohy samostatne dokončiť, pričom s ním hľadáme možné riešenia. Prípadné neúspechy netrestáme. Súčasne s rozvojom myslenia a uvažovania sa rozvíja i reč dieťaťa. K tomu výrazne prispieva i každodenné rozprávanie s dieťaťom, či sme už s ním na prechádzke, nakupujeme a pod. Môžeme s dieťaťom hovoriť o bežných veciach (napr. ideme kúpiť niekoľko vecí, požiadame dieťa, čo nám má pripomenúť - trénujeme tým pamäť a orientáciu v bežných životných situáciách), o tom, čo robilo dieťa v našej neprítomnosti a naopak i my môžeme rozprávať svoje zážitky.

Je vhodné dodržiavať nasledovné zásady:

- Odpovieme na každú otázku.
- Tvoríme vlastné cvičenia.
- Rozlišujeme veci podľa jedného znaku:
 - farby: „Povedz, ktoré veci okolo sú červené?“ (zelené, červené atď.),
 - tvaru: „Hádaj, čo je guľaté, hranaté, obdĺžnikové“ (guľaté, hranaté) a pod.,
 - materiálu: „Nájdi, čo je zo skla, dreva, železa“ atď..
- Vymenovanie určitých kategórií podľa jedného podstatného znaku „Budeme si rozprávať, čo všetko rastie na stromoch. Ja poviem jedno slovo, potom zase ty a kto toho viac uhádne.“ Ďalej meníme situácie napr.: kto všetko behá, čo má kolesá, kde žije.
- Hra: Letí, letí, všetko letí...
- Vymenujeme skupinu slov a dieťa má povedať, čo majú spoločné, čím sú rovnaké (pomenovať veci jedným slovom) napr. jablko, hruška, slivka - to je ovocie, bicykel, motocykel, lietadlo - to sú dopravné prostriedky (oblečenie, nábytok, písacie potreby). Ak dieťa v tomto cvičení zlyháva, pracujeme opačne: „Budeme

pomenúvať ovocie, ktoré poznáme, ja jedno, ty jedno“ (dopravné prostriedky, oblečenie atď.) Pri budúcom cvičení doplníme ďalším novým slovom.

- Vytvorenie vety z troch slov. Povieme 3 slová, napr.: „Janko - lopta - hádzať“ a dieťa z nich vytvorí vetu: „Janko hádže loptu.“
 - Rozprávať podľa vybraných obrázkov .
 - Riešenie situácií: „Čo by sa stalo, keby si šiel von v ponožkách?“ (...keby si sa na križovatke nepoobzeral, keby sme šli nakúpiť bez peňazí a pod.). Čo urobíš, keď padneš a rozbiješ si koleno a pod.
 - Povieme vetu s nesprávnym obsahom a dieťa má poznať, čo je tam zle, napr.: „V zime je teplo a v lete padá sneh.“ „Soľ je sladká, cukor je slaný“ a iné.
- (MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. dostupné z:
<http://kpppbbsvsvbbsk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>)

4.7.5 Matematické predstavy

Cieľom týchto cvičení je zvládnuť základy na utváranie matematických pojmov. Nacvičujeme porovnávanie veľkostí, porovnávanie množstva (pojmy rovnako, viac, menej), porovnávanie priestorových a časových vzťahov. Orientácia v počte do 10. Vhodnými hrami sú: Človeče nehnevaj sa, Domino, triedenie predmetov podľa veľkosti, množstva, tvaru, počtu ap.

Na precvičovanie a určovanie množstva:

- Pripravíme pred dieťa 2 kôpky gombíkov alebo kociek atď. Pýtame sa: „Kde je viac?...Kde je menej?“ Nezabudnime na 2 kôpky s rovnakým počtom.
- Porovnávanie množstva pomocou grafického znázornenia: Nakreslíme pod seba niekoľko koliesok (10), vedľa potom niekoľko štvorčekov tak, aby dieťa jednotlivé dvojice mohlo spájať čiarami. Po spojení sa pýtame: „Ktorých obrázkov je viac?“ Pri nerovnakom množstve geometrických obrazcov potom zostanú nadpočetné nepárne obrazce a dieťa si názorne uvedomuje pojem množstva.
- Hráme: „Človeče nehnevaj sa“ (Cvičenie orientácie v základnom počte do 6.).
- Na voľný list papiera nakreslíme kolieska, štvorce, trojuholníky. Jeden z nich vždy vyplníme určitým počtom bodiek napr. štvorec dvoma, koliesko troma, trojuholník štyrmi. Dieťa potom ostatné voľné obrázky doplní rovnakým počtom bodiek.

- Nakreslíme určitý počet geometrických obrazcov na jeden riadok vedľa seba (napr. 5 koliesok, pod to na ďalší riadok 3 štvorce a pod.) a dieťa potom nakreslí rovnaký počet samo.
- Cvičíme pojmy hore, dole, uprostred, vezmeme nejaký predmet a dávame ho na rôzne miesta stola. Dieťa hovorí: „Je na stole, je pod stolom“ a pod.
- Nakreslíme jednoduchý obrázok alebo vodorovnú čiaru a na ňu farebné kolieska, iné pod ňu a dieťa hovorí: „Je nad čiarou, pod čiarou.“ Rovnako môžeme použiť jednoduchý obrázok z detskej knihy či časopisu („Povedz mi, čo vidíš hore...“ „Kde je nakreslený na obrázku?“)
- Orientácia v číselných vzťahoch do 10. Naučíme dieťa riekanku: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, zavrite si chalúpku, vlezie vám tam medved“.
- Pripravíme si 3 papiere. Na 2 krajné nedáme nič a na prostredný 4 gombíky. Na prvý voľný papier potom dá dieťa menej gombíkov ako je na prostrednom, na tretí gombíkov viac.
- Zoradíme do radu 10 kociek rôznych farieb a pýtame sa: „Kofkú kocka je červená?“ „Podaj mi štvrtú kocku!“ (piatu, druhú, poslednú, hneď za prvou, hneď pred treťou, všetky za druhou, všetky pred štvrtou a pod.).
- Pokúšame sa navodiť základné početové operácie pomocou názoru. „Keď máš 2 kocky (dieťaťu kocky najprv skutočne dáme), koľko budeš mať kociek, keď ti jednu pridáme?“ (vezmeme). Použijeme 10 kociek. Ak dieťa pomocou kociek pochopí podstatu sčítania a odčítania, skúšame to isté, ale bez kociek. Dieťa sa pokúša kocky si predstavovať. Pri tomto cvičení neprekračujeme počet 5.

(MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. dostupné z:

<http://kppbb.svsbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>)

Resumé

Táto diplomová práca pojednáva o dôležitosti rozvoja čiastkových funkcií v predškolskom veku. Je rozdelená do dvoch častí. Teoretická časť charakterizuje dieťa predškolského veku, školskú zrelosť a pripravenosť a s tým spojený odklad povinnej školskej dochádzky. Ďalej bližšie rozoberá čiastkové funkcie v predškolskom veku a mladšom školskom veku ako je zraková percepcia, sluchová percepcia, priestorová a časová orientácia, komunikačné schopnosti, pamäť, hrubá a jemná motorika. Aké diagnostické metódy a intervenčné programy môžeme použiť na rozvoj a posilnenie čiastkových funkcií v predškolskom veku a mladšom školskom veku.

V praktickej časti sa venuje diagnostike detí z prípravnej triedy, porovnaniu výsledkov medzi dvoma skupinami a následnej pedagogickej intervencii. Zhodnoteniu výsledkov po polročnom stimulačnom programe.

Záver

Moje obidve deti majú špecifické poruchy učenia. Preto je mi táto téma blízka. Zároveň som si uvedomila, že keby sa s deťmi pracovalo už v predškolskej výchove a rozvíjali sa u nich čiastkové funkcie, dalo sa u nich poruchám učenia predchádzať. Spolu so špeciálnou pedagogičkou som sa aktívne podieľala na znížení dopadu špecifických porúch učenia pri ich štúdiu, avšak moje znalosti boli obmedzené. Možnosť pomáhať deťom s podobnými problémami ma zaujala natoľko, že som o tom začala uvažovať ako o svojej profesii. Preto som sa rozhodla pre štúdium špeciálnej pedagogiky a aj vo svojej diplomovej práci sa venujem práve tejto problematike.

Počas vysokej školy som pracovala ako asistentka pedagóga na základnej škole v Prahe 10, kde je zriadená prípravná trieda. Okrem dvoch sú tam všetko deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou, ktorým bol na základe depistáže odporučený odklad povinnej školskej dochádzky. Všetky deti, ktorým rodičia dali súhlas na výskum tejto diplomovej práce, boli diagnostikované „Testom rizika pro ranné školáky“ od A. Kucharskej a D. Švancarovej v mesiacoch november 2012 a marec 2013. Deti boli náhodne rozdelené do dvoch skupín. Jednu skupinu tvorili deti, kde sa im denne zadávali navyše pracovné listy a cvičenia na rozvoj oslabených čiastkových funkcií. Tieto deti mali najväčšie oslabenia v sluchovom vnímaní. Druhú skupinu tvorili deti, s ktorými pani učiteľka pracovala bežným spôsobom a podľa Rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie. V tejto skupine mali deti najväčšie oslabenia v zrakovom vnímaní.

Každú stredu som prvú hodinu pracovala s deťmi asi 20 minút. Tiež som konzultovala s pani učiteľkou, ako deti pracujú, v akej oblasti vidí zlepšenie a naopak s akými oslabeniami je treba ešte pracovať. Na každý týždeň som pani učiteľke pripravila pracovné listy a zaujímavé hry, ktoré má zadávať deťom zo skupiny s pedagogickou intervenciou. Tieto listy som čerpala s rozsiahlej ponuky voľne dostupných pracovných listov od rôznych autorov, ako napríklad: *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová, 1996), *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* (Pokorná, 2002), *Rozvoj grafomotoriky* (Bednářová - Šmardová, 2006) *Relaxace nejen pro děti s ADHD* (Žáčková, - Jucovičová, 2008), *Reedukace specifických poruch učení u dětí* (Jucovičová, - Žáčková, 2008), *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová,- Šmardová, 2011), *Pavučina* (Zelinková, 2010), *Rozvoj vnímání a poznávání I, II.* (Pokorná, 2000) a ešte iné publikácie, na rozvoj jednotlivých perцепcií.

Používané cvičenia boli vybrané zámerne, aby boli pre deti pestré, zaujímavé a stále nové. Deti sa vždy tešili na prácu, niektoré úlohy sa im zdali ľahké, iné zase veľmi ťažké a náročné. Napríklad skladanie rozstrihaného obrázku kačice na osem dielov a jeho zloženie a nalepenie bolo nesmierne ťažké a náročné. Väčšina detí z prípravnej triedy má problémy v sústredení, čo sa tiež odrážalo v ich výkonoch. Často odbiehali od práce, bolo treba s nimi pracovať v kratších intervaloch. Nevýhodou skupiny bolo, že sa skladala z inteligenčne rozdielnych detí. Tri deti mali úlohy veľmi rýchlo hotové a zvládli aj dve- tri úlohy a jedno dieťa s ľahkou mentálnou retardáciou potrebovalo neustály dohľad. S týmto dieťaťom by bolo vhodné pracovať úplne individuálne a samostatne. Dokázalo za polročnú intervenciu zvýšiť bodové skóre o päť bodov, čo považujem za veľmi veľký úspech. Po polročnej práci, boli podľa môjho názoru, vidieť značné až niekoľkobodové pokroky u detí, ktoré prešli intervenčným špeciálne pripraveným pedagogickým programom. Podľa vyhodnotenia sa deti zlepšili vo všetkých skúmaných oblastiach. U detí z druhej skupiny, ktorá intervenčným programom neprešla, pokrok nastal, ale nie tak výrazný, ako v predošlej skupine. V skupine detí bez intervenčnej podpory, deti síce postúpili o jeden stupeň, ale dosiahli len jednobodový maximálne dvojbodový rozdiel oproti prvému testovaniu. Tieto deti sa v celkovom hodnotení zlepšili len minimálne.

Som si vedomá, že moja práca s deťmi z prípravnej triedy nemala za následok úplné odstránenie prípadných problémov v nastávajúcom školskom roku, kedy deti nastúpia na povinnú školskú dochádzku. Proces reedukácie je dlhodobá záležitosť a v každom prípade by bolo veľmi vhodné s týmito deťmi pracovať i naďalej na rozvoji čiastkových funkcií. Individuálny prístup vyžaduje veľkú mieru trpezlivosti a porozumenia. Ak sa dieťa dopúšťa chyby, je nutné ju následne analyzovať a upresniť správny postup. Oblasť, v ktorej má dieťa značné problémy, je dôležité precvičovať a vracat' sa k nej, pokiaľ nepríde k úplnému zautomatizovaniu.

Z diplomovej práce vyplynulo, že deti, ktoré absolvovali pedagogický intervenčný stimulačný program a pracovalo sa s nimi cielene na konkrétnych deficitoch, vykazovali pri rediagnostike vyššie bodové hodnotenia, ako deti s ktorými sa počas výskumu pracovalo len bežným spôsobom typickým pre predškolskú prípravu. Z dosiahnutých výsledkov vyplynulo, že stimulačný program splnil svoj účel. Odporúčenie pre pani učiteľku je pokračovať v stimulačnom programe spoločne so všetkými deťmi. Odporúčenie pre rodičov je pracovať s deťmi doma na rozvoji čiastkových funkcií pomocou pracovných listov voľne dostupných v kníhkupectvách.

Vďaka tejto diplomovej práci som získala prehľad a nové poznatky v oblasti, ako pracovať s deťmi v predškolskej výchove, vedieť odhaliť deti s rizikom dyslexie a následne pomôcť s reedukáciou oslabených čiastkových funkcií.

Literatúra:

1. BARTOŇOVÁ, M.; . *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vyd., Brno: MU, 2004. 128 str., ISBN:80- 210-3613
2. BEDNÁŘOVÁ, J; *Na návštěvě u malíře*, Brno: Computer press, 2006; ISBN: 80-251-0951-8, str. 64
3. BEDNÁŘOVÁ, J; *Co si tužky povídaly*, Brno: Computer press, 2005; ISBN: 80-251-0895-3, strán:64
4. BEDNÁŘOVÁ, J; ŠMARDOVÁ, V;: *Diagnostika dítěte předškolního věku*;1. vyd., Brno:Computer press 2011 ; 212str. ISBN:978-80-251-1829-0
5. BEDNÁŘOVÁ, J; ŠMARDOVÁ, V; *Rozvoj grafomotoriky*; 1. vyd., Brno: Computer press 2006; 80str. ISBN:80-251-0977-1
6. BEDNÁŘOVÁ, J; ŠMARDOVÁ, V;: *Školní zralost*; Brno:Computer press 2010; ISBN:80-51-2569-4, strán: 100
7. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti.* Brno: Pedagogicko – psychologická poradna, 1999.
8. BUBENÍČKOVÁ, P.; *Percepční a motorická oslabení v školní práci*, Praha: Prodys občianske združenie, 2006
9. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ H., *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, Praha: Portál, 2008; 175s. ISBN: 978-80-7367-474-8,
10. KLIMENT, P., *Základy psychologie*, Olomouc, scripta Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, ISBN:80-244-0515-6
11. KONČEKOVÁ, L., *Patopsychologia*, 2. vyd., Prešov, Lana, 2005, 223s., ISBN:80-89235-00-X
12. KROPÁČKOVÁ, J; *Budeme mít prvňáčka*; 1. vyd., Praha:Portál 2008; 158s., ISBN: 978-80-7367-359-8
13. KUNCOVÁ, P., *Program pre rozvoj pozornosti u dětí s LMD*, Praha: 2004
14. KUTÁLKOVÁ D.:*Jak připravit dítě do 1.třídy*,1. vyd., Grada 2005, 165s. ISBN:80-247-1040-4
15. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, 3.vyd., Praha: Grada, 1998; 368s. ISBN:80-7169-195-X.
16. NOVÁK J. : *Diagnostika specifických poruch učení.* 2.uprav.vyd. Psychodiagnostika s.r.o. Brno, 2002,

17. PETŘKOVÁ, A.; *Úvod do ontogenetické psychologie*, 1. Vyd.; Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2005; 82s.; ISBN:80-244-1259-4
18. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*.3.vyd., Praha: Portál, 2002., str.153 ISBN: 80-7178-326-9.
19. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál, 2000.88s, ISBN: 80-7178-400-1.
20. POKORNÁ, V. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. Praha: Portál, 2000.64s, ISBN: 80-7178-470-2.
21. POKORNÁ, V. *Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*; Praha: fi BLUG, 1995. ISBN: 80-85635-47-X.
22. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*.4.vyd., Praha: Portál, 2010. 336s. ISBN: 80-7367-817-3
23. PRÚCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ,J.; *Pedagogický slovník*, 4.vyd., Praha, Portál, 2003, 322s.,ISBN: 80-7178-772-8
24. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1.vyd.Praha: Portál,1996. 64s., ISBN: 80-85282-70-4
25. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro předškoláky*; Praha: Scientia, 2001. ISBN: 80-7183-221-9
26. VÁCLAVOVÁ, D; ZELINKOVÁ, O; *Sešity na vodítku*, Praha: Knižní podnikatelský klub, 1991, ISBN: 80-85267-20-9, str: 32
27. VÁGNEROVÁ, M; *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000; 522s., ISBN:80-7178-308-0
28. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2.vyd., Praha: Karolinum, 1999., 353s., ISBN:80- 7184-803-4
29. VEREŠOVÁ, M., *Mediátory užívania drog*, 1. vyd., Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2004 , s.394 ISBN:80-8050-767-8
30. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10.vyd.,Praha: Portál, 2003, 263s., ISBN:80-7178-8000-7,
31. ZELINKOVÁ, O; *Dyslexie v předškolním věku?*, 1.vyd., Praha: Portál 2008, 197s., ISBN:80-7367-321-5
32. ZELINKOVÁ, O; *Pomoz mi abych, to dokázal.*, 1.vyd.,Praha: Portál 1997, 107s.,ISBN:80-7178-071-5
33. ZELINKOVÁ, O; *Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*; Praha: DYS, 2011, ISBN:80-902065-1-4

34. ZELINKOVÁ, O; *Pavučinka*, 1.vyd., Havlíčkův Brod: Tobiáš 2010, 216 s., ISBN: 978-80-7311-111-3
35. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D; *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*, 5.vyd., Praha: D+H 2008, 48 s., ISBN:80-903-869-3-8
36. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D; 7.vyd., *Máte neklidné a nesoustředně dítě?* , 83 s., Praha: D+H 2007, ISBN:80-903869-1-4
37. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D; 6.vyd., *Máte neklidné a nesoustředně dítě? “* , 76 s., Praha: D+H 2005, ISBN:80-903579-1-1
38. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D; 1.vyd., *Neklidné a nesoustředně dítě ve škole a v rodině* , 238 s., Praha: Grada 2010, ISBN:80-247-2697-7
39. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D; *Smyslové vnímání* , Praha: D+H 2003, str. 68
40. Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu, 2009, str. 5)
41. Školský zákon 561/2004 Sb., § 37

Internetové zdroje:

1. KUNCOVÁ, P., KUPROG, KUPOZ 2008, [online], [cit. 2013-04-15], dostupné z:
<http://www.kuprog.cz/kupoz.htm>
2. KUNCOVÁ, P., KUPROG, KUMOT 2008, [online], [cit. 2013-04-15], dostupné z:
<http://www.kuprog.cz/kumot.htm>
3. HOLČÁKOVÁ, A. *Školní zralost*. 2009 dostupné z:
<http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>
4. MASÁKOVÁ, V.; URBÁŘOVÁ, V. *Súbor rozvíjajúcich cvičení pre deti predškolského veku*, 1982 dostupné z: <http://kppbb.svsbb.sk/material/metmat/pdf/rozvijaj.pdf>

Zoznam príloh:

Príloha č. 1 Informovaný súhlas pre rodičov

Príloha č. 2 Test rizika pro ranné školáky

Príloha č.3 Práce detí z výskumnej skupiny so stimulačným programom v jednotlivých subtestoch.

Priloha č. 1 Informovaný súhlas pre rodičov

Vážení rodiče,

Obracím se na Vás s prosbou o umožnění zařazení Vašeho dítěte do mého projektu.

Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy obor speciální pedagogika. Projekt je součástí mé diplomové práce a je zaměřen na rozvoj dílčích funkcí (zrakové a sluchové vnímání, pravo-levá orientace, jemná a hrubá motorika a jiné), které má dítě umět při nástupu do školy. Svůj výzkum cíleně zaměřuji právě na děti s odkladem školní docházky zařazené v přípravných třídách. Zajímá mě vliv těchto tříd na rozvoj dílčích funkcí a na zmírnění nebo odstranění případných poruch učení.

Všechny dílčí funkce mají důležitou úlohu při osvojování školních dovedností. Včasným odhalením oslabení v některé oblasti (zrakové, sluchové, orientaci...) a vhodnou včasnou intervencí může dojít k zmírnění pozdějších obtíží spojených s rozvojem specifických poruch učení.

Děti budou řešit úkoly ve formě obrázků a různých poslechových cvičení. Vše je pojato hravou formou a celková doba práce s dítětem by neměla překročit 45 minut. Dílčí úkoly jsou navrženy tak, aby se při jejich vypracovávání zapojovaly všechny složky zrakového a sluchového vnímání, jemné a hrubé motoriky...

Věřím, že vypracovávání testů bude pro děti atraktivní a zábavné.

Výsledky šetření nebudou poskytnuty jiným osobám. Zpracování údajů podléhá příslušným ustanovením zákona na ochranu osobních údajů, žádné z osobních údajů nebudou uvedeny v mojí práci.

Děkuji a těším se na Vaši spolupráci.

S pozdravem Monika Pavelová

Studentka speciální pedagogiky

V Praze, dne 10.10.2012

Návratka

Souhlasím s tím, aby můj syn/ dcera, byl/a zapojena do projektu diplomové práce Moniky Pavelové na rozvoj dílčích funkcí, v období 10/2012 do 03/13.

V Praze dne

podpis rodiče

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Vyš. dne:
Nar.:	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LETĚ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Ted' si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? *Není, vid'*? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *loví*? Tam *p* není, *vid'*? Je tam jen *l-o-v-í*.

ÚKOL: Slyšíš ve slově

		Body			Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – KOHOUT	
3.7.	E – SADY		3.8.	E – SKÁČE	

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

ZÁCVIK: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid'?. Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

ÚKOL: Jsou tato dvě slova úplně stejná? (vyslovujeme pomalu, odděleně)

		Body			Body
zácvik	VOK – VOK	<input checked="" type="checkbox"/>	zácvik	CETÝ – CETÍ	<input checked="" type="checkbox"/>
4. 1.	BALUM – BALUM	<input type="checkbox"/>	4. 2.	TYK – TIK	<input type="checkbox"/>
4. 3.	STĚS – STES	<input type="checkbox"/>	4. 4.	MANÍ – MANÝ	<input type="checkbox"/>
4. 5.	ZIK – ZÍK	<input type="checkbox"/>	4. 6.	DYR – DYR	<input type="checkbox"/>
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	<input type="checkbox"/>	4. 8.	BRAM – PRAM	<input type="checkbox"/>

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

ZÁCVIK: Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

Teď zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme)

ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

		Body
5.1.	Sova houká HÚ HÚ	<input type="checkbox"/>
5.2.	Slepička odpovídá KO KO DÁK	<input type="checkbox"/>
5.3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	<input type="checkbox"/>
5.4.	Ája volá na psa FÍKU	<input type="checkbox"/>

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

ZÁCVIK: Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus teď podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)

ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučím. (6.2. – 6.4.).

		Body
6.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

ZÁCVIK: Už jsme si povídali o tom, že moje ruka a tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zácvičné obrázky opravujeme, zdůvodníme.

ÚKOL: A teď mi řekni sám, které obrázky jsou stejné a které různé.

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 - 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. **Teď ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, najdeš ho mezi těmito ostatními obrázky.** (pomáháme)

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

ÚKOL: Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe.

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud má dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také několikeré rozběhnutí, zakoktání a opakování je chyba. **A teď říkej po mně:**

Body			Body		
10.1.	CVRČEK		10.2.	TŘPYTIVÝ	
10.3.	ŠEHEREZÁDA		10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5.	PODPLUKOVNÍK		10.6.	OBDIVUHODNĚ	

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

ÚKOL: Teď ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na papír co nejpřesněji.

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Teď dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakují A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

„Jak se jmenuje tento znak...“ (ukazujeme)

„Nyní obrázky schovám. Víš, že jeden byl nahoře, jeden uprostřed a jeden dole. Řekni mi tedy, jak se jmenoval znak...“

Body

12.1.	Dole (BÁC)	
12.2.	Uprostřed (PÍP)	
12.3.	Nahoře (UF)	

Body

12.4.	Uprostřed (PÍP)	
12.5.	Nahoře (UF)	
12.6.	Dole (BÁC)	

13. RÝMOVÁNÍ

ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vos, míč ano pryč nebo rýč.


ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

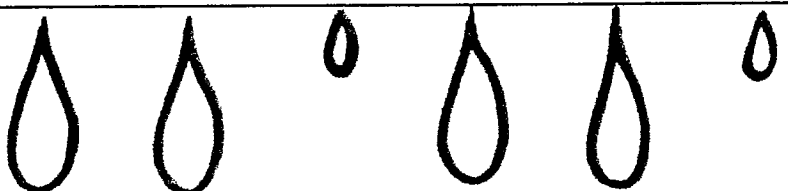
Body

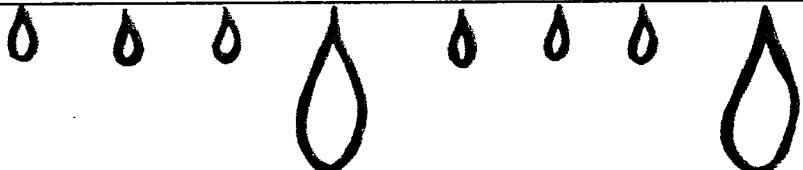
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové vnímání – plošné		
10. Artikulační obratnost		
11. Jemná motorika – napodobení písma		
12. Intermodalita – učení písma		
13. Rýmování		
CELKEM		

zácvik  6.3.

zácvik  6.2.

6.1.  6.4.

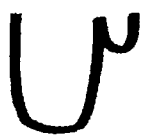
zácvik



zácvik



7.1.

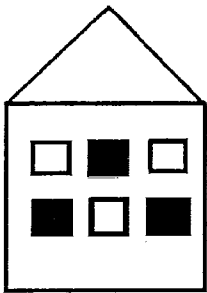
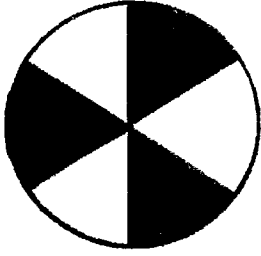


7.2..

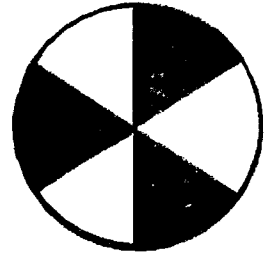
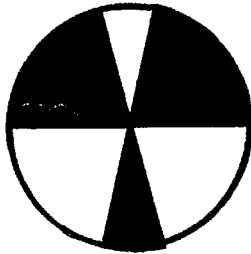
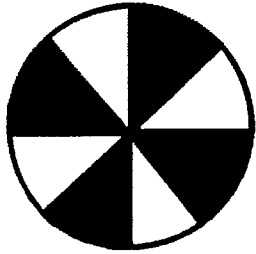


7.3.

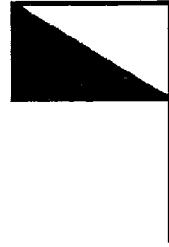
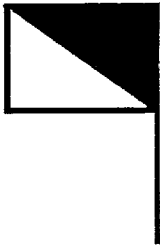




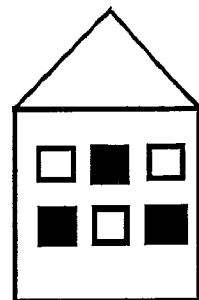
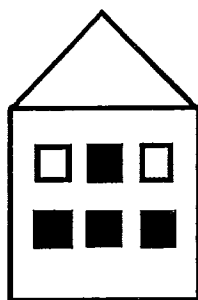
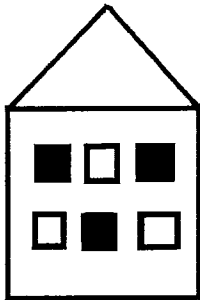
zácvik



8.1.



8.2.



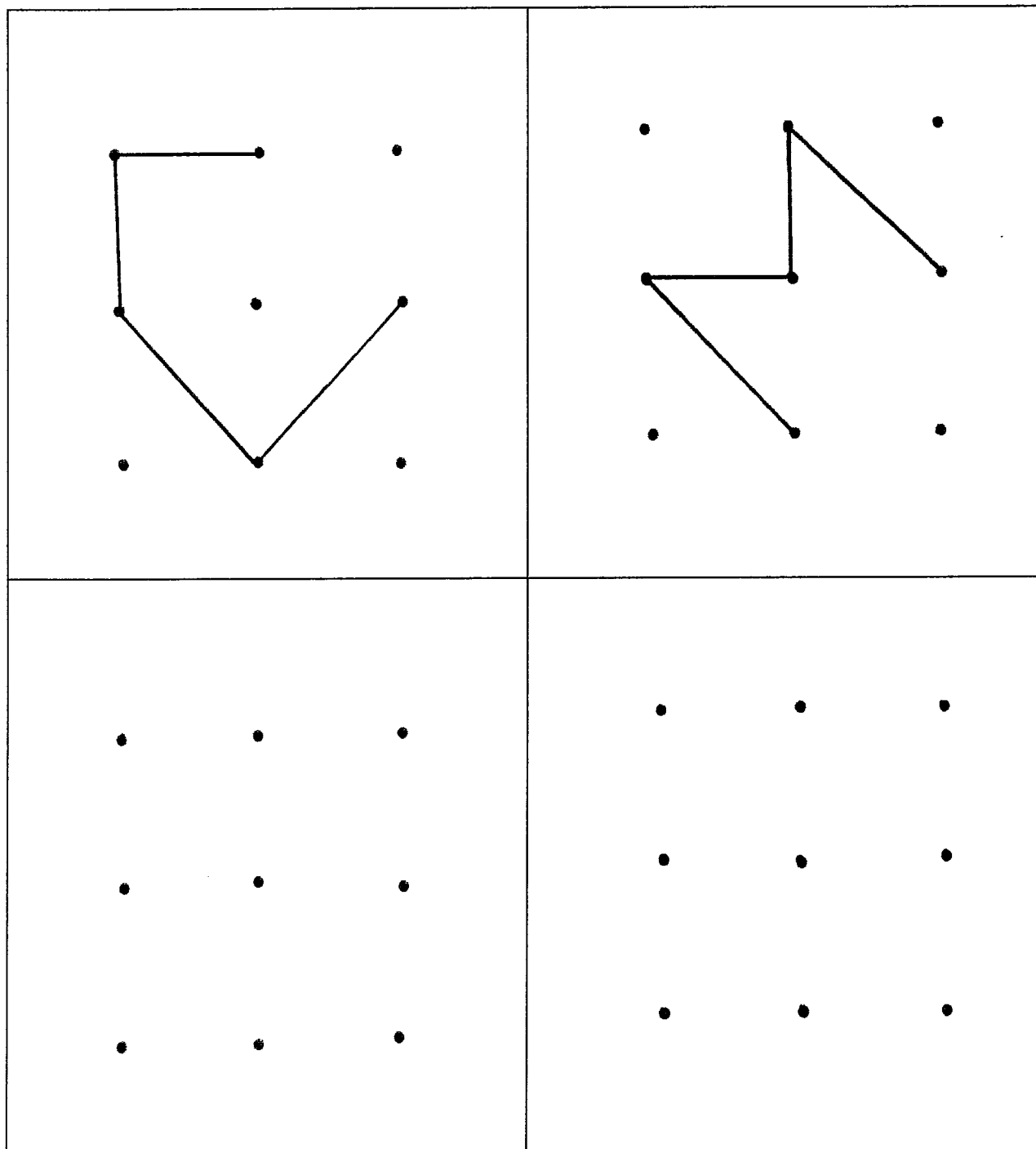
8.3.



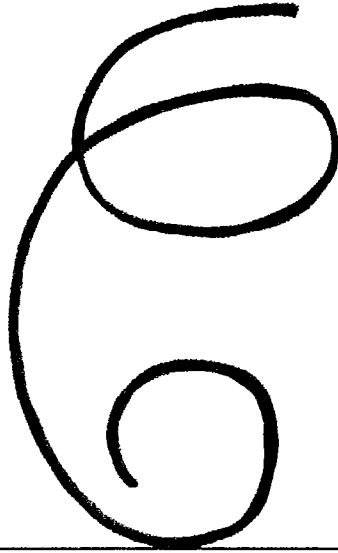
4/S9

9.1.

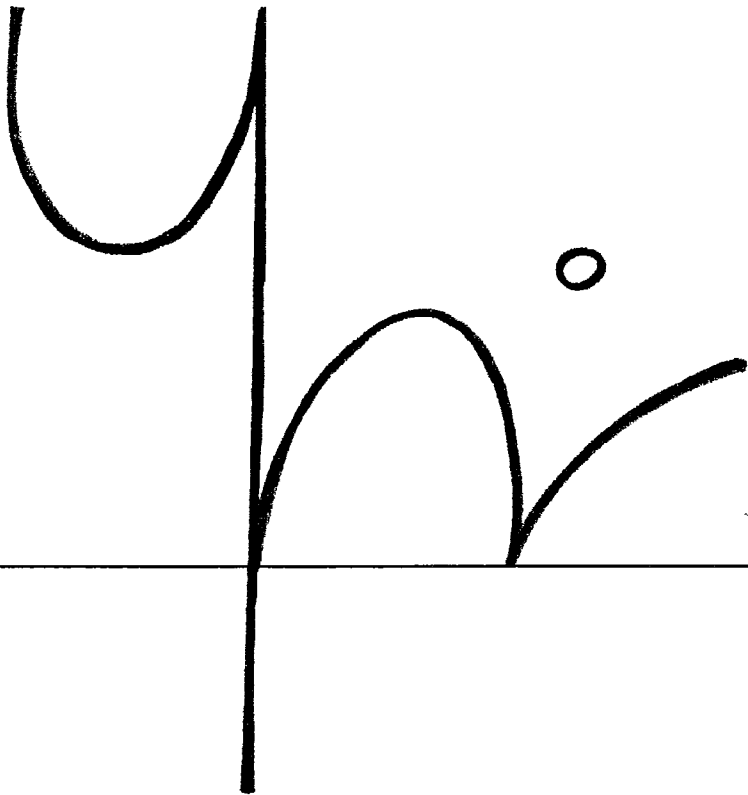
9.2.



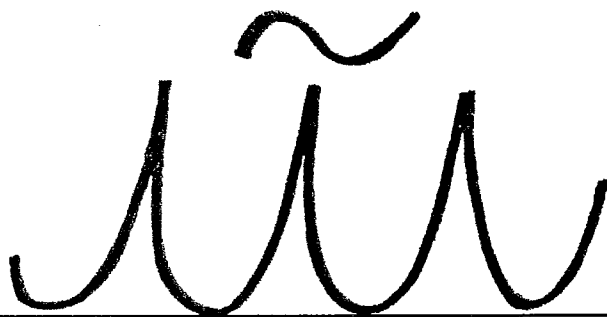
11.1.



11.2.



11.3.



PATRİK

Příloha č.3 Práce dětí z výskumnej skupiny so stimulačným programom v jednotlivých subtestoch





Ř ř

Řehořovi tváře hoří,
 řádí o prázdninách v moři.
 V Řecku, kde jsou jediné
 Řekové a Řekyně.
 Prý se mu tam dobře daří,
 řecký kuchař prima vaří.
 Musí celé třídy říci,
 že večerel chobotnici.



ŘÁD

o

Ř Ř Ř Ř Ř Ř Ř Ř

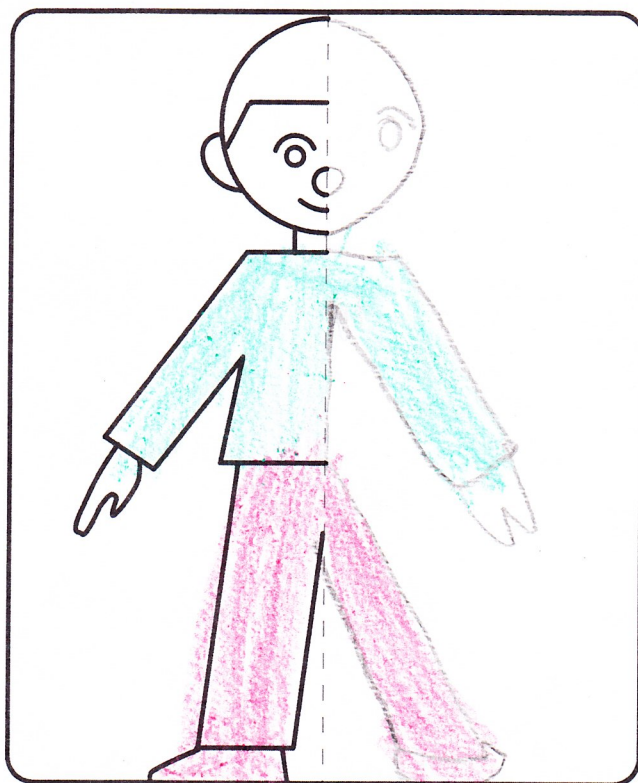
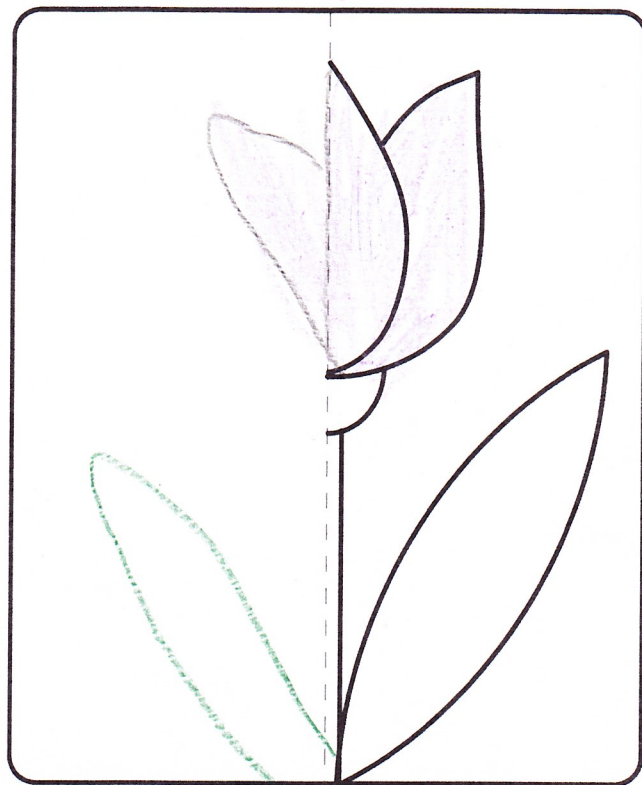
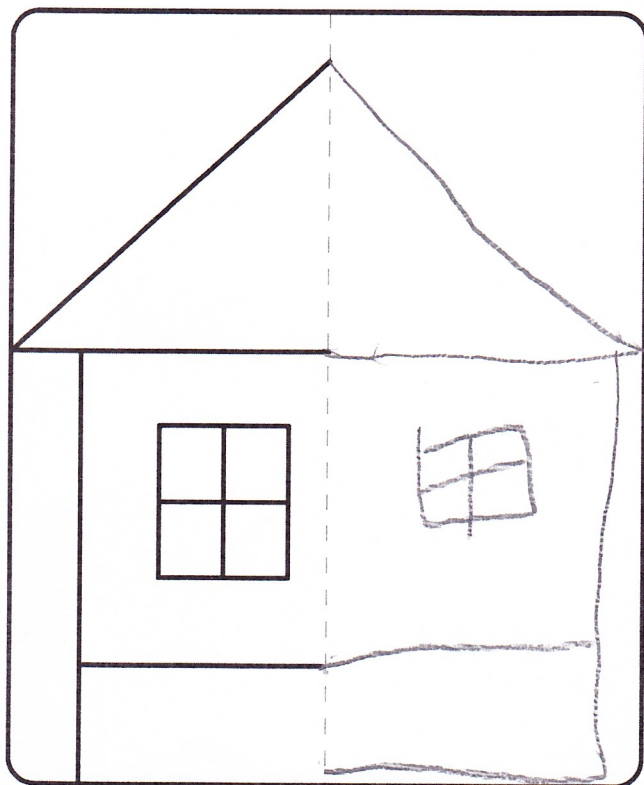
32112

DOKRESLOVÁNÍ OBRÁZKŮ

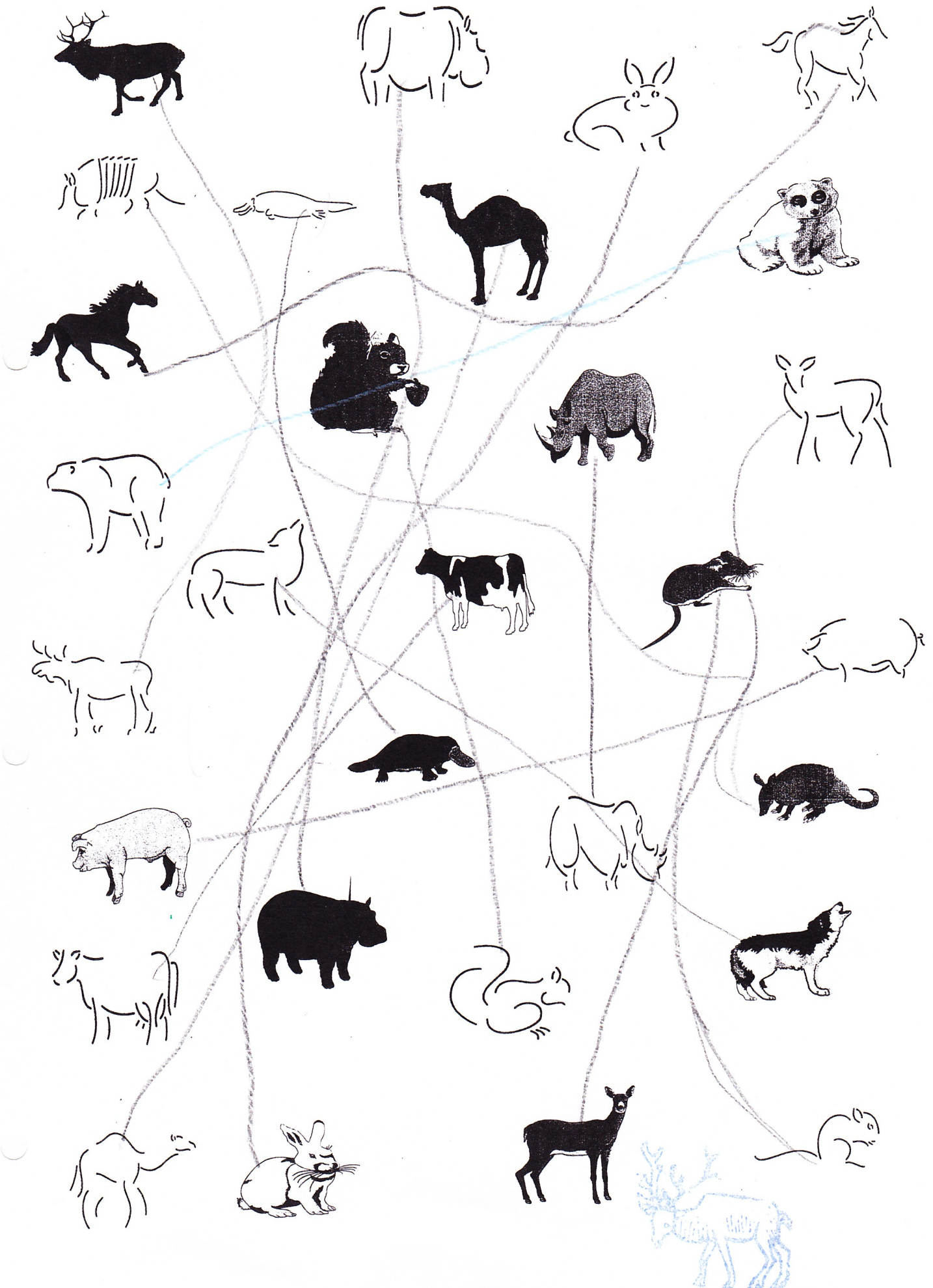
PŮLENÉ OBRÁZKY

Obrázkům něco chybí. Dokreslíš jejich druhou část?

BUJIN

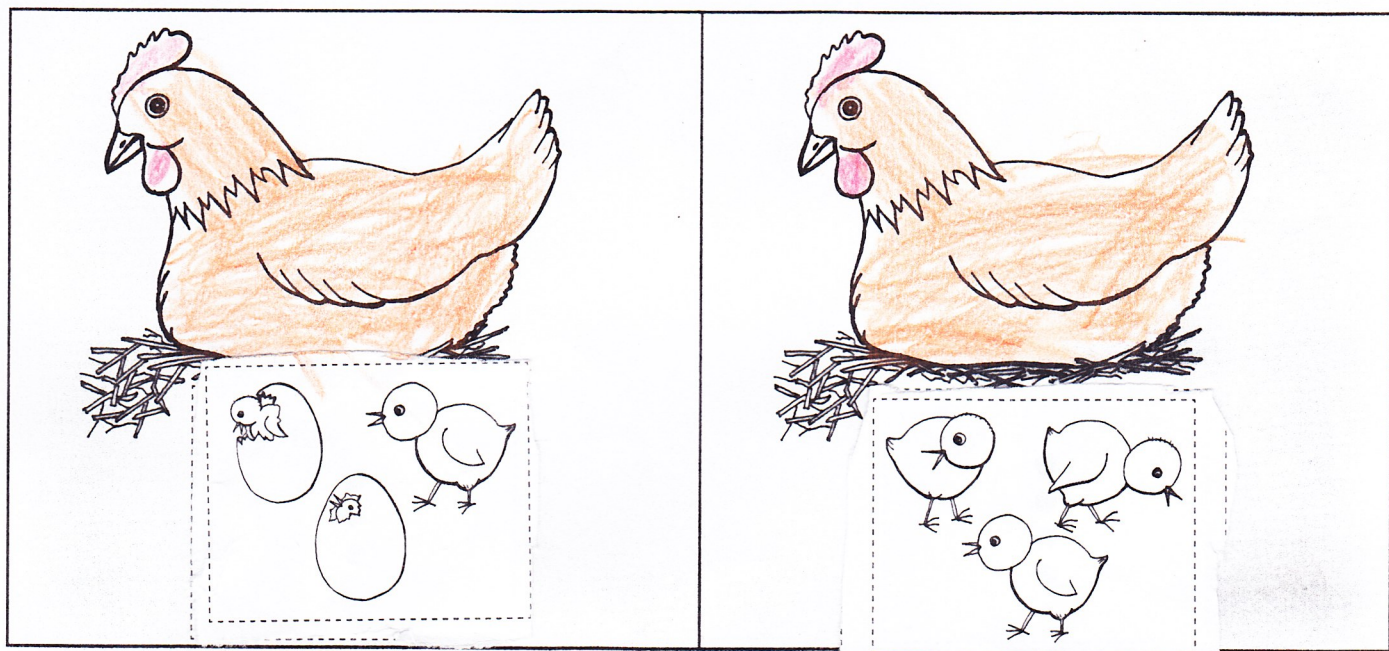
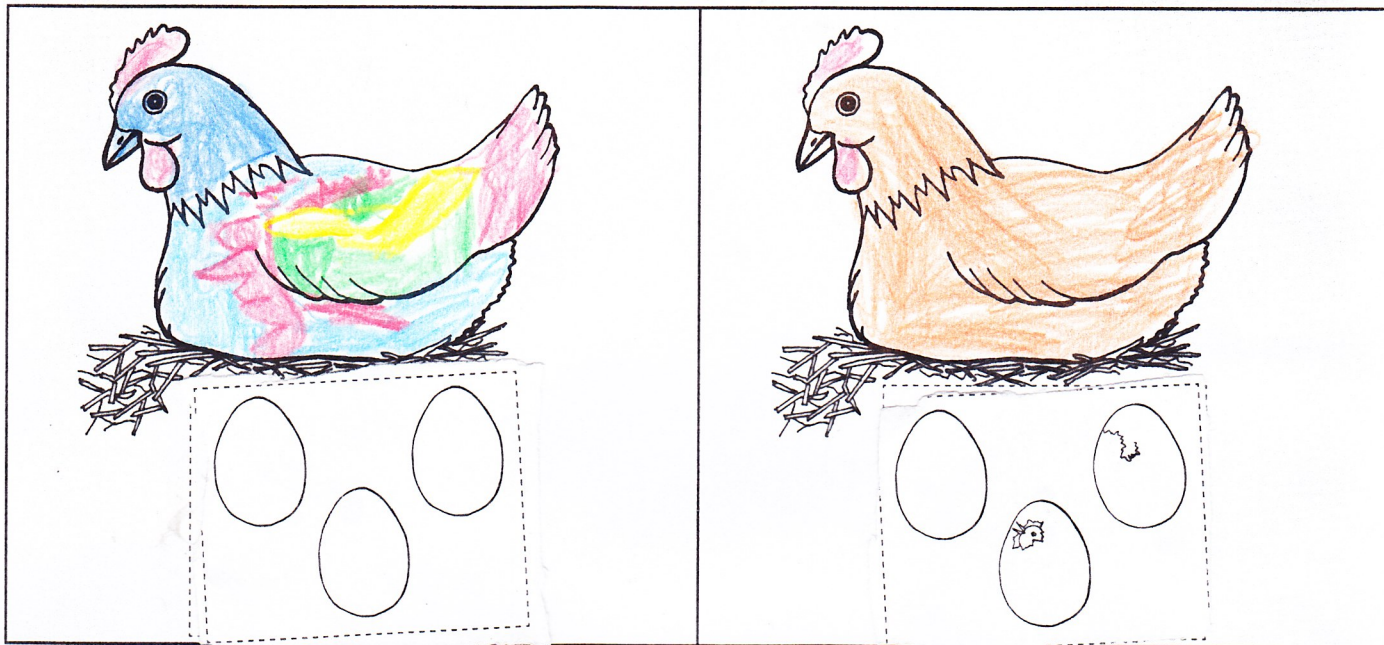


K 3/1

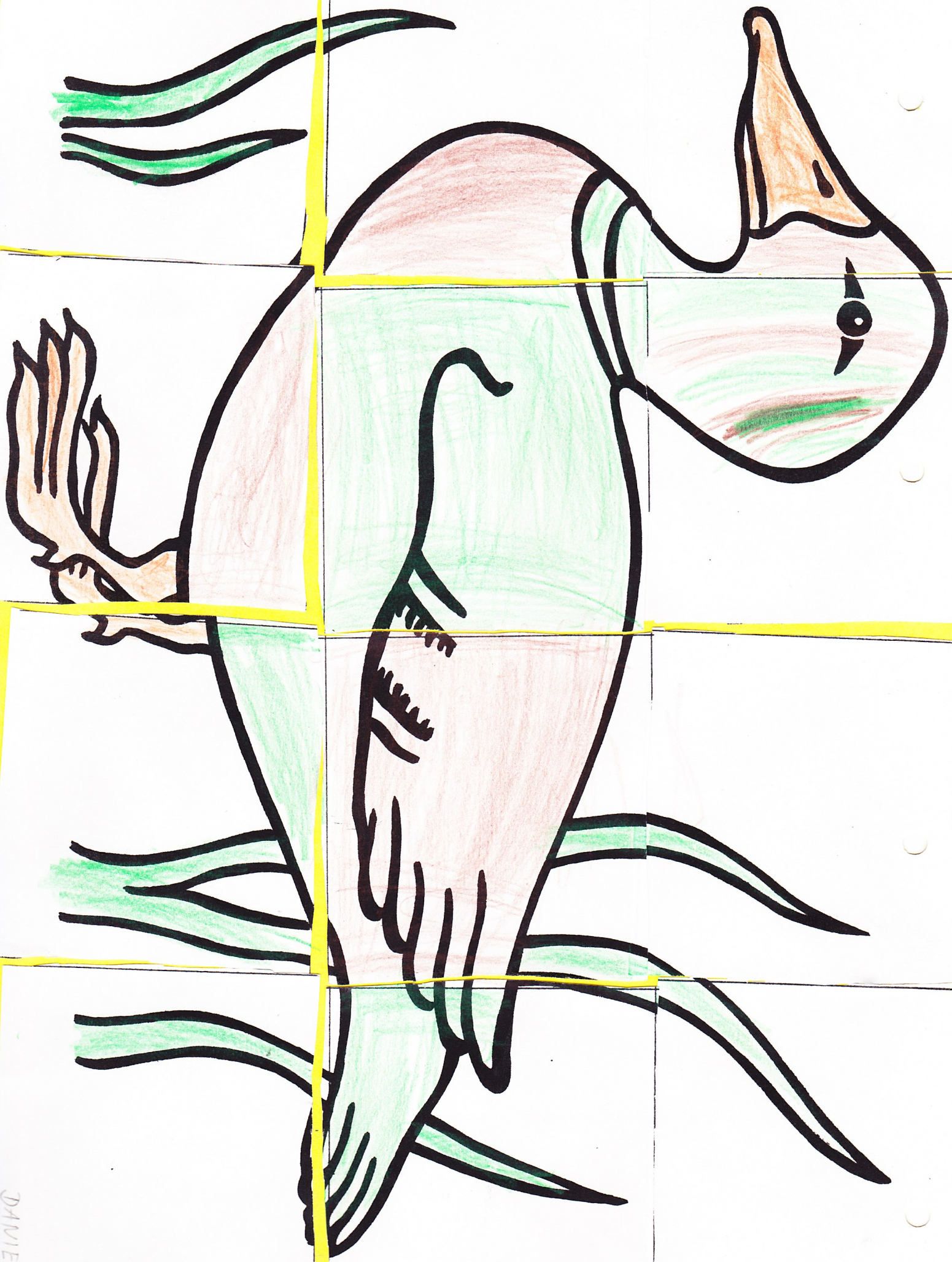


DANIEL

*Jak to bude, pohádko,
než vylíhne se kuřátko?*



- 🌸 Při procházce jarním královstvím potkali naši kamarádi slepičku s kuřátky a kachnu s kachňátky. Víš, jak se jejich mláďata vylíhnou?
- 🌸 Obrázky z dolní řady nastříhej. Postupně dolepuj, jak se kuřátka klubala na svět.
- 🌸 Na kolika vajíčkách seděla kvočna? Kolik kuřátek se vylíhlo? Počítej je.



DANIEL

čtveřkované síť.

