

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2005

DAGMAR RAKOUŠOVÁ

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele

Název BP:

VERBÁLNÍ STIMULACE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Autor:

Podpis autora: _____

Dagmar Rakoušová

Ohrazenice 57

511 01 Turnov

Vedoucí práce: Mgr. Václava Tomická

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
79	1	1	24	19	6

V Turnově dne:

TU v Liberci, Fakulta pedagogická

Katedra: sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Dagmar Rakoušová

Adresa: Ohrazenice 57, 511 01 Turnov

Bakalářský studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a výchovné pracovníky

Název bakalářské práce: VERBÁLNÍ STIMULACE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Anglický název: Verbal Stimulation of Nursery School-Age Children

Vedoucí práce: Mgr. Václava Tomická

Termín odevzdání: 30. 4. 2004

V Liberci dne 14. 11. 2003

vedoucí bakalářské práce

děkan FP TUL

vedoucí KSS

Převzal (student): Dagmar Rakoušová

Datum: 14. 11. 2003

Podpis studenta:

Charakteristika práce:

Bakalářská práce se zabývá teoreticky i prakticky problematikou verbální stimulace předškolních dětí v kolektivním zařízení, jako prevence případných dalších školních neúspěchů v primárním vzdělávání.

Cíl práce:

Cílem bakalářské práce je ověření účinnosti reedukační metodiky zaměřené na verbální stimulaci předškolních dětí, jako možné prevence SPU.

Předpoklad práce:

Předpokladem je teoretická a praktická znalost specifických poruch učení a verbální stimulace předškolních dětí v praxi mateřské školy.

Hlavní použité metody:

Vyšetření metodou B. Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení “
Pozorování a analýza spisové dokumentace

Základní literatura:

ALLEN, K .E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4

ANDERSONOVÁ, I, FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. *Dobrý start do školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1994. 115s. ISBN 80-85282-92-5

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 80 s. ISBN 80-85931-86-9

POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. 1. vyd. Praha: Blug, 1994. ISBN 80-85635-36-4

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd Praha: Portál, 1998. 63 s. ISBN 80-85282-70-4

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 - školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval (a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Datum

Podpis

DĚKUJI

za dny plné práce a poznání,
za rady, pomoc, povzbuzení,
za trpělivost, obětavost
a věnovaný čas

DĚKUJI

Vám, paní Mgr. Václavo Tomická,
za cenné rady a konstruktivní připomínky

DĚKUJI

kolegyním učitelkám za umožnění šetření, za rady a povzbuzení

DĚKUJI

svým blízkým za emoční podporu

Název bakalářské práce: VERBÁLNÍ STIMULACE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Anglický název: Verbal Stimulation of Nursery School-Age Children

Jméno a příjmení autora: Dagmar Rakoušová

Akademický rok odevzdání BP: 2004/2005

Vedoucí BP: Mgr. Václava Tomická

Resumé

Bakalářská práce se zabývala problematikou verbální stimulace předškolních dětí v kolektivním zařízení, jako prevence případných dalších školních neúspěchů v primárním vzdělávání. Vycházela z výsledků mé každodenní práce s těmito dětmi vyšetřeny metodou Brigitte Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení“.

Práci tvořila část teoretická, zabývající se vztahem a úrovní vnímání, představ a myšlení, které se zřetelně odráží v řeči dítěte a mají vliv na zapojení do výchovně vzdělávacího procesu, problematikou školního neprospěchu a projekty k nápravě specifických poruch učení.

V části praktické se za pomoci srovnávací studie dvou skupin předškoláků snažila porovnat a vyhodnotit úspěšnost verbálního stimulačního programu aplikovaného na každodenní práci v mateřské škole. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat ověření nutnosti verbálního rozvoje předškolních dětí.

Summary

The bachelor work deal with a problem verbal stimulation nursery school – age children in collective institution, like a prevention opportune next school failure in a primary education. It developed from results my everyday work with these children; they were examined a method Brigitte Sindelarova: “We precede defect learning.”

The work had a theoretic part, it deal about connection and grade perceive, visions and minds, which it clearly mirrors in a speech child and they have influence in integration to educational process, problems school disadvantage and projects of reparation specific defect learning.

In the practice part comparative sketch of two groups of nursery school – age children help compare and evaluate prosperity a verbal simulation program applied to everyday work in nursery school. The great success of this work regarding to solve problems was possible consider check need verbal progress nursery school – age children.

Obsah:

1 Úvod	7
2 Teoretické zpracování problému	9
2.1 Psychický vývoj a zvláštnosti dětí předškolního věku	9
2.2 Vývoj myšlení a řeči v předškolním věku	12
2.2.1 Řeč	13
2.2.2 Vztah řeči a myšlení	16
2.2.3 Vztah poznávání, vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a učení	19
2.2.4 Myšlení a řeč předškolního věku	23
2.3 Jazyková výchova dětí předškolního věku	26
2.3.1 Vliv rodinného prostředí	26
2.3.2 Institucionální výchova u dětí 3 – 6 let	28
2.4 Problematika školního neprospěchu	30
2.4.1 Příčiny školního selhávání	30
2.4.2 Školní zralost	32
2.4.3 Syndrom lehké mozkové dysfunkce	35
2.4.4 Specifické poruchy učení	36
2.4.5 Diagnostika školní zralosti	38
2.5 Projekty k nápravě specifických poruch učení	40
2.5.1 Stimulační program B. Sindelarové	42
3 Praktická část	44
3.1 Cíl praktické části	44
3.2 Použité metody	44
3.2.1 Metody k získávání údajů	45
3.2.2 Průzkum a metody matematicko-statistické	46
3.3 Předpoklady úspěšnosti stimulačního programu	47
3.4 Popis zkoumaných vzorků dětí	48
3.4.1 Skupina A, u které byl prováděn stimulační program	49
3.4.2 Kontrolní skupina B	50
3.5 První šetření metodou B. Sindelarové	51
3.5.1 Výsledky prvního šetření u skupiny A	52
3.5.2 Výsledky prvního šetření u skupiny B	54
3.6 Stimulační program – okruhy verbální stimulace	56
3.6.1 Dechová a hlasová cvičení	57
3.6.2 Průpravná – artikulační cvičení	57
3.6.3 Sluchová cvičení	58
3.6.4 Zrková cvičení	58
3.6.5 Intermodální kódování	58
3.6.6 Serialita	59
3.6.7 Obohacování slovní zásoby – souvislé vyjadřování	59
3.6.8 Rozvoj motoriky	59
3.7 Výsledky a jejich interpretace	61
3.7.1 Druhé šetření skupiny A	62
3.7.2 Druhé šetření skupiny B	66
3.8 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze	70
4 Závěr	72
5 Návrh opatření	74
6 Seznam použitých zdrojů	77
7 Seznam příloh	79
8 Přílohy	80

Seznam používaných zkratek:

SPU:	specifické poruchy učení
DMO:	dětská mozková obrna
OŠD:	odklad školní docházky
CNS:	centrální nervová soustava
PPP:	pedagogicko psychologická poradna
SPUCH:	specifické poruchy učení a chování

Obsah:

1 Úvod	7
2 Teoretické zpracování problému	9
2.1 Psychický vývoj a zvláštnosti vývoje dětí předškolního věku	9
2.2 Vývoj myšlení a řeči v předškolním věku	12
2.2.1 Řeč	13
2.2.2 Vztah řeči a myšlení	16
2.2.3 Vztah poznávání, vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a učení	19
2.2.4 Myšlení a řeč předškolního věku	23
2.3 Jazyková výchova dětí předškolního věku	26
2.3.1 Vliv rodinného prostředí	26
2.3.2 Institucionální výchova u dětí 3 – 6 let	28
2.4 Problematika školního neprospěchu	30
2.4.1 Příčiny školního selhávání	30
2.4.2 Školní zralost	32
2.4.3 Syndrom lehké mozkové dysfunkce	35
2.4.4 Specifické poruchy učení	36
2.4.5 Diagnostika školní zralosti	38
2.5 Projekty k nápravě specifických poruch učení	40
2.5.1 Stimulační program B. Sindelarové	42
3 Praktická část	44
3.1 Cíl praktické části	44
3.2 Použité metody	44
3.2.1 Metody k získávání údajů	45
3.2.2 Průzkum a metody matematicko-statistické	46
3.3 Předpoklady úspěšnosti stimulačního programu	47
3.4 Popis zkoumaných vzorků dětí	48
3.4.1 Skupina A, u které byl prováděn stimulační program	49
3.4.2 Kontrolní skupina B	50
3.5 První šetření metodou B. Sindelarové	51
3.5.1 Výsledky prvního šetření u skupiny A	52
3.5.2 Výsledky prvního šetření u skupiny B	54
3.6 Stimulační program – okruhy verbální stimulace	56
3.6.1 Dechová a hlasová cvičení	57
3.6.2 Průpravná – artikulační cvičení	57
3.6.3 Sluchová cvičení	58
3.6.4 Zraková cvičení	58
3.6.5 Intermodální kódování	58
3.6.6 Serialita	59
3.6.7 Obohacování slovní zásoby – souvislé vyjadřování	59
3.6.8 Rozvoj motoriky	59
3.7 Výsledky a jejich interpretace	61
3.7.1 Druhé šetření skupiny A	62
3.7.2 Druhé šetření skupiny B	66
3.8 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze	70
4 Závěr	72
5 Návrh opatření	74
6 Seznam použitých zdrojů	77
7 Seznam příloh	79
8 Přílohy	

1 Úvod

Při dnešním uspěchaném tempu života si jen obtížně nalézáme čas na popovídání si se svými blízkými. Tento nedostatek se projevuje i ve výchově našich dětí. Mimo jiné se odráží ve schopnostech verbálního projevu dětí. Často nedokáží jasně formulovat svoji myšlenku, vyjádřit své city, přání, obavy. Jazyková kultura je důležitým článkem cílevědomé, plánovité a všestranné přípravy člověka na život. Jazyk je prostředek k dorozumívání mezi lidmi, formulování myšlenek – tím přispívá k rozvíjení lidského poznání. Jazyková výchova má mezi ostatními složkami specifické postavení. Je integrujícím prvkem prolínajícím se všemi ostatními výchovami. Je neodmyslitelná od jakéhokoli projevu dítěte.

Dnešní děti z mého pohledu obklopuje mnohem více technických informací, ale mají velké problémy v sociální komunikaci. Neumí naslouchat, vnímat verbální sdělení nejen učitele, ale ani rodičů a svých kamarádů. Takové děti většinou přicházejí z rodiny, kde není zvykem klást otázky, vyjadřovat pochybnosti, svůj názor. Technický svět, který je obklopuje, se neustále mění, problémy vznikají ale až tehdy, když si s dítětem o těchto proměnách nikdo nepovídá a ani je nenechá tyto změny zažít a pochopit. Komunikaci v rodinách nahradilo sledování televize, poslouchání rádia a počítač. Rodiče si s dětmi nepovídají o prožitém dni, neustále někam spěchají a dítě nutí do různých aktivit, které jsou populární, ale obvykle nejde o společnou činnost.

Poznatky lékařů, psychologů, pedagogů a dalších odborníků dokazují, že první roky života dítěte předurčují do značné míry rozvoj jeho psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů, a že mají klíčový význam pro utváření osobnosti. Co dítě v tomto období prožívá a co přijímá z podnětů prostředí, to se uplatňuje a zhodnocuje daleko později v jeho životě. Proto je nezbytné, abychom uspokojovali všechny jeho potřeby, jak fyzické, tak stejnou měrou i psychické a sociální, abychom v rozsahu těchto potřeb stimulovali všestranný rozvoj jeho osobnosti jak v prostředí rodiny, tak i v předškolní vzdělávací instituci.

Již dvacet let pracuji v předškolním školství, z toho posledních osm let u dětí v posledním roce docházky do mateřské školy. Každý rok se zamýšlím, jak jsou „moje“ děti připraveny na tento důležitý krok v jejich životě. Chtěla bych, aby vše zvládly bez problémů a s jistotou. Tyto myšlenky mě vedou k neustálému promýšlení a zlepšování mé práce.

Snažím se neustále myslet na prospěch svých svěřenců, aby z nich vyrostli samostatní jedinci, kteří budou základem dobré společnosti. Neustále se dovídám spoustu nových informací, které se ve své vlastní praxi snažím upotřebit. Doufám, že děti rozvíjím správným směrem.

Bakalářská práce se zabývá problematikou verbální stimulace předškolních dětí v kolektivním zařízení jako prevence případných dalších školních neúspěchů v primárním vzdělávání. Vychází z výsledků mé každodenní práce s těmito dětmi vyšetřenými metodou Brigitte Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení“ a aplikací tohoto programu do činností prováděných v mateřské škole. Jejím cílem je ujednotnění a zapojení jednotlivých souborů cvičení do výchovně vzdělávacího procesu prováděného podle Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání.

2 Teoretické zpracování problému

2.1 Psychický vývoj a zvláštnosti vývoje dětí předškolního věku

Předškolní období je doba od třetích narozenin do vstupu dítěte do školy. Je to období plné živosti, odvahy a fantazie dosud nespoutané pozdější racionalitou a kázní. Období mezi pátým a šestým rokem tvoří specifické období v psychickém vývoji dítěte. Vrcholí ukončením jedné etapy podstatnějších změn psychických struktur.

Allen - Marotz (2002, s. 99) uvádí: „Tříleté až pětileté děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Během této předškolní doby se dále rozvíjejí motorické schopnosti. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování, nebo vyprávění. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů, zároveň si však také začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Touží po vlastní nezávislosti, ale při tom se potřebují stále ujišťovat, že jim někdo dospělý pomůže, že je podpoří, utěší nebo zachrání, pokud to bude potřeba.“

Dítě přechází od primitivních forem poznání k vyšším formám myšlení a vyjadřování. Tyto změny v psychice umožňující mimo jiné analytickou činnost, jsou důležitým předpokladem k učení čtení, psaní a počítání. Projevují se zvláště ve výtvarných a verbálních projevech dítěte. Spodní a horní hranice tohoto období je individuálně různá.

Předškolní věk, jak uvádí Říčan (2004, s.119 – 143), je klasickým obdobím hry. U předškolního dítěte zcela převládají spontánní činnosti. Předškolák si hraje s velkou vážností, intenzívností a vášnivostí. Rozšiřuje se již repertoár her. Jsou vyspělejší. Zajímavým jevem je tzv. imaginární společník. Nejzajímavější, a patrně vývojově nejdůležitější, jsou námětové hry.

Předškolní věk charakterizuje intenzivní rozvoj poznávacích procesů dítěte. Zdokonaluje se funkce kůry mozkové, která umožňuje stále důkladněji poznávat okolní skutečnost. Počítky a vjemy se zpřesňují a zdokonalují. Podněty dítě lépe zachycuje i diferencuje. *Pro vnímání je charakteristický synkretismus, to znamená, že dítě nedokáže detailně analyzovat vnímaný předmět. Jeho vnímání je globální. (Říčan, 2004, s. 121)*

Dítě vnímá povrchně a obrysově. Zaměřuje se na nápadné znaky (barva, velikost), tím je vnímání často zaměřeno na nepodstatné a náhodné znaky předmětu. Poznávání a vyjadřování poznaného je úzce spjato.

Platí to i o zobrazování poznaného. Přetrvává zobrazování schématické. Rozvíjející se druhá signální soustava působí i na pozornost. U tříletého dítěte je bezděčná, postupně se zdokonaluje až v úmyslnou. Tato úmyslná pozornost je však ještě nestálá a vyžaduje od dítěte značné úsilí. Začíná se vyvíjet úmyslné zapamatování. Přesto převládá ještě v celém předškolním věku paměť neúmyslná.

Nejprudčeji ze všech poznávacích procesů se vyvíjí myšlení. Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě na základě poznání okolní skutečnosti hodnotit a třídit. To je už značný stupeň odpoutání od pouhé smyslové zkušenosti. Zobecněný způsob poznání je však také na poměrně nízké úrovni a myšlení je převážně konkrétní a názorné. U předškolního dítěte je ještě hodně egocentrické – myslí se tím kognitivní egocentrismus.

S myšlením se rozvíjí i řeč. Rozvoj řeči a myšlení tvoří vzájemnou jednotu. Přibývají zejména slova pomáhající vyjádřit vztahy a souvislosti mezi věcmi a jevy. Například spojka jako, aby, který apod. Před vstupem do školy se dítě dovede vyjadřovat o běžných věcech ze svého prostředí, mluví ve větách i jednoduchých souvětích. Zvládlo odposlouchanou řeč, i když si ještě neví rady s pádem podstatných jmen nebo jinými tvary slov.

Když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech užívat asi 2500 slov a bude rozumět více či méně dokonale dalšímu 1000. U předškoláka mluvíme také o takzvané egocentrické řeči, to znamená, že se často skládá z monologů. (*Říčan, 2004, s. 122*)

Fantazie bývá v předškolním období zpravidla velice živá, svěží, neotřelá a tvořivá. Dítě oživuje neživé předměty, zvířatům připisuje lidské vlastnosti. Mluvíme o dětském animismu a antropomorfismu, který ustupuje až koncem předškolního období. K fantazii dětí neodmyslitelně patří pohádky. Jednou z funkcí pohádek je ulevovat dětem od skutečných životních děsů. Chápání světa se pomalu stává reálnější.

V předškolním věku se určitěji vyhraňuje osobnost dítěte. Charakteristické rysy osobnosti se projevují především v citových a volních procesech a v sociálních vztazích. V chování dítěte mají zvlášť důležité postavení city. Od čtvrtého roku se vytváří schopnost ovládat vnější projevy citů, rozvíjejí se city vyšší. Děti mají prožívat co nejvíce citů kladných (stenických), protože stimulují aktivitu jedince. Na rozdíl od ostatních psychických procesů se vůle v předškolním věku teprve začíná rozvíjet. K volnému jednání dochází teprve tehdy, jestliže si člověk uvědomí cíl a promyslí způsob jeho dosažení. S naprostou dokonalostí dítě

střídá role. V každé jinak mluví, jinak gestikuluje, jinak jedná, dokonce jinak myslí a cítí. Pomalu se předškolák učí i roli soupeře.

Celkově je tedy dítě v předškolním období sociálně, citově a intelektuálně každým rokem vyspělejší. Je již relativně samostatné, má své zájmy a záliby, dovede je projevit a uplatnit vyšší formu chování, než je instinktivní. Naučí se žít ve společnosti, touží navazovat styk s dětmi. Ale dětská přátelství nemívají v tomto věku ještě dlouhé trvání, přesto jsou nesmírně užitečnou zkušeností. Touží navazovat styk i s dospělými, dovede se postupně podříditi nezbytným požadavkům kázně a účastnit se společenských her a práce.

Aby mohl „předškolák“ navazovat styk s dětmi a utíkat mezi ně, musí se mít kam vracet. Potřebuje silné citové zázemí rodiny. Důležitá je citová pohoda mezi rodiči. Mimo jiné pro zdravý duševní vývoj dítěte. V tomto období dochází k identifikaci s rodiči, což je pevná a trvalá vazba. Jedním z jejich nejdůležitějších projevů je vznik svědomí převzetím rodičovských norem a identifikací s nimi.

V předškolním období dochází u dítěte k pozoruhodným změnám v tělesných a pohybových funkcích, poznávacích procesech a v emocionálním vývoji. Z hravého tříletého dítěte se koncem šestého roku stává dítě připravené pro vstup do školy.

2.2 Vývoj myšlení a řeči v předškolním věku

Člověk, jako každý organismus, si udržuje svoji existenci na základě interakce s okolím. Je proto vybavený zařízením pro příjem signálů, informací ze svého okolí, zařízením na zpracování informací a zařízením na regulaci svých vztahů k prostředí. Zatímco u zvířat je regulace vztahů mezi organismy a prostředím podmíněna především biologicky, (nepodmíněné a podmíněné reflexy), u člověka se na základě společensko-historické podstaty jeho vědomí utvořila nová možnost interakce s prostředím. A to na základě rozvoje druhé signální soustavy, slova, řeči.

Langmeier – Krejčířová (1998, s. 76) popisují: „Jakmile koncem druhého roku začíná dítě důsledně užívat soustavy slovních znaků, dostává se jeho myšlení a poznávání světa na kvalitativně novou, vyšší úroveň. Až dosud bylo jeho myšlení vázáno na činnosti prováděné bezprostředně s reálnými předměty...Nyní činnosti konané se skutečnými věcmi mohou přejít v činnosti konané jen v představě.“

Dvou až čtyřleté dítě v této fázi symbolického myšlení užívá slov zatím jako předpojmů, které jsou pomíjivé, založené na nepodstatných vlastnostech. Předměty, které vnímá z různých pohledů si na základě svých úsudků spojuje. Jeho usuzování je zatím primitivní, zatížené fantazií, která ztroskotává na skutečných logických problémech.

Dítě tak nechápe rozdíl mezi prvky a skupinou. Vidí-li nějaké zvíře v rozdílné situaci a době, myslí si, že jde vždy o to samé. Podobně v situaci, kdy navštěvuje horskou chalupu v zimě, v jiném ročním období není schopno akceptovat, že zde není sníh.

Na základě rozvoje řeči se začíná rozvíjet i jeho myšlení.

2.2.1 Řeč

Řeč je prostředkem dorozumívání, prostředkem mezilidské komunikace. Je to prostředek, který slouží k uchování zkušeností, které lidstvo získalo ve svém vývoji. Slouží k předávání těchto zkušeností z generace na generaci. Ať již prostřednictvím ústního či písemného podání. Řeč je jednou z nejdůležitějších znakových soustav používaných v komunikaci. Má základní význam pro vývoj celé společnosti. Řeč na jedné straně představuje vysoce dokonalý systém kódování, nástroj dlouhodobé fixace jak výsledků individuální činnosti, tak i zkušeností shrnutých ve společenském vědomí. Na druhé straně je nástrojem pro dorozumívání se s druhými lidmi, a tím zprostředkovává jejich vzájemné působení. Vzájemný styk mezi lidmi, k němuž dochází na základě společné praktické činnosti, se realizuje prostřednictvím řeči.

Řeč je nesmírně složitým jevem. U většiny dětí jsou základy mluvy již zabudovány v mozku. Ale jako specifická lidská schopnost není řeč člověku vrozena, nýbrž se jí musí učit. První fáze myšlení spočívá v poznání předmětů. Může se uskutečňovat a u malého dítěte se uskutečňuje bez spoluúčasti řeči, respektive ještě před jejím nejprimitivnějším osvojením. Dítě takto poznává tváře lidí, předměty svého okolí, svoji vlastní ruku. Když matka v interakci s dítětem při podávání rachtátka řekne vždy slovo „rachtátko“, vypěstuje se u dítěte podmíněný reflex. Dítě spojuje nepodmíněný podnět viděného nebo slyšeného rachtátka s podmíněným podnětem se slovem „rachtátko“. Potom už reaguje na toto slovo podobně jako na viděnou a slyšenou hračku. To je příklad osvojení si prvních slov řeči.

Chápání ostatních slov si osvojuje dítě podobně. Při spontánním vydávání zvuku dítětem, při žvatlání, nejdříve náhodně artikuluje např. slabiku „pá“. Matka obvykle reaguje tím, že slovo před dítětem opakuje a současně mu kývá na pozdrav apod. Takže vytváří podmíněný reflex mezi slovem a předmětem a gestem. To se vždy posilí při odpovídající situaci. Stejně je to i s jinými slovy a jejich kombinacemi, které dítě produkuje nejprve spontánně a později je smysluplně opakuje v souladu s tím, jak je slyšelo od matky nebo jiných lidí. Žvatlání má velký význam pro rozvoj aktivní řeči dítěte.

O důkazu aktivní a pasivní řeči je možné se dobře přesvědčit u neslyšících dětí. Hluché děti začnou žvatlat ve stejném stáří jako děti slyšící. Takže víme, že zvuková stimulace není pro prvotní rozvoj řeči nutná. Dále však u nich nedochází k posilování řeči ze strany prostředí, nevnímají ho. Tak vydávané zvuky vyhasínají.

Dítě však dlouho nevystačí s podněcováním a napodobováním řeči dospělých. Musí se naučit pochopit dlouhé a komplikované věty. Musí je také samo tvořit. Užít musí nejen

vhodná slova, ale také adekvátní gramatickou a větnou skladbu. Vývoj v tomto směru postupuje velmi rychle, takže normální dítě vysloví první smysluplnou větu (obvykle dvojslovnou) nejpozději do dovršení druhého roku svého života. Kolem čtvrtého roku ovládá normální dítě všechna základní pravidla gramatiky, jako formálního systému, pomocí kterého se utvářejí věty.

Je samozřejmé, že při spontánním osvojování řeči, jako je to běžné při osvojování si mateřského jazyka, si dítě neuvědomuje principy gramatiky a syntaxe. Přitom ale postupně pozná správný nebo nesprávný mluvní projev. Svůj nesprávný řečový projev dovede opravit, v nesprávném řečovém projevu jiných umí najít smysl. To vše dokáže proto, že si zvnitřnilo gramatická a morfologická pravidla mateřského jazyka a pravidla logiky vlastního myšlení. V těchto případech už nejde o vnější stimulaci nebo podmiňování, ale o lidským bytostem vlastní jedinečnou schopnost smysluplně ovládat bohatou škálu informačních procesů, které se uskutečňují nezávisle na zpětné vazbě z prostředí.

Řeč je jednak nástrojem myšlení a jednak prostředkem dorozumívání, mezilidské komunikace... jak uvádí Švingalová (1998, s. 89,90)

V porovnání se živočichy je lidská komunikace obsahově bohatší a má více forem:

1. *verbální: mluvená a psaná řeč*

2. *neverbální: hlavně mimika, gestikulace*

-součástí neverbální komunikace je forma symbolická: matematická, chemická, zeměpisná, hudební, vojenská, dopravní aj.

Řeč vznikla s dělbou práce, kdy si již lidé měli co říci. Řečí nepřenášíme na člověka jen myšlenky, ale i city, obavy, přání... Rozvinutá, aktuální řeč dospělého závisí na různých společenských faktorech. Hlavně na výchově, vzdělání a osobních vlastnostech.

Metakomunikace je podle Hartla, jak dále uvádí Švingalová (1998, s. 91), ***souhrn neverbálních projevů provázejících komunikaci – gesta, mimika, vzdálenost a rozmístění komunikujících, intonace hlasu. Metakomunikace obsah verbálního sdělení buď zdůrazňuje, popírá nebo posouvá jeho význam.***

Řeč je úzce spojená s jazykem.

Švingalová (1998, s. 91 – 95) dále upřesňuje. „***Řeč má obecnější charakter, jazyk konkrétnější (český, německý, anglický apod.)***

Jazyk je systémem znaků, prostředkem, nástrojem dorozumívání. Má slovní zásobu, gramatickou stavbu a zákonitosti tvorby vět (syntax).

Druhy řeči: VNĚJŠÍ – mluvená (hlasitá)

- psaná

VNITŘNÍ

Řeč vnitřní a vnější často přecházejí jedna do druhé a vzájemně se kombinují.

Vztah jazyku, řeči a myšlení je velmi těsný, vzájemně souvisejí a ovlivňují se.“

Řeč i jazyk jsou produktem historicko-společenského vývoje člověka v souvislosti s myšlením, rozvojem myšlení. Rozvinuly se vzájemným působením lidí ve společnosti, v mezilidské komunikaci.

2.2.2 Vztah řeči a myšlení

Mnoho vědců, psychologů a pedagogů pracovalo na rozsáhlých výzkumech, ve kterých se snažili odpovědět na řadu otázek týkajících se vztahu mezi myšlením a řečí.

Jedním z těch, kteří se vztahem mezi myšlením a řečí zabývali, je *Vygotskij* (1976, s.96), který uvádí: *„Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny. Vývoj myšlení a řeči probíhá po různých liniích a ve vzájemné nezávislosti. Vztah mezi myšlením a řečí není zcela konstantní veličinou v celém průběhu fylogenetického vývoje. Ve fylogenezi myšlení a řeči můžeme nesporně konstatovat existenci předřečové fáze ve vývoji intelektu a existenci předintelektuální fáze ve vývoji řeči.“*

Jednou z důležitých věcí, kterou víme o vývoji myšlení a řeči dítěte, spočívá v tom, že v raném věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická.

Tento zlomový okamžik, po němž se „řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči“, je charakterizován dvěma znaky, které dále *Vygotskij* (1976, s.106) popisuje takto:

„První znak spočívá v tom, že dítě, u něhož ke zlomu došlo, začíná aktivně rozlišovat svůj slovník, svou slovní zásobu, tím, že se ptá jak se každá nová věc nazývá.

Druhý znak spočívá v mimořádně rychlém skokovém zvětšení slovní zásoby, k němuž dochází na základě aktivního rozlišení slovníku dítěte:“

Ať řešíme složitý a navíc i sporný problém vztahu myšlení a řeči jakkoli, musíme přiznat rozhodující a výjimečný význam procesů vnitřní řeči pro vývoj myšlení. Význam vnitřní řeči pro celé naše myšlení je velký. Mnozí psychologové dokonce vnitřní řeč a myšlení ztotožňují. Egocentrická řeč dítěte je Piagetem popsána jako vedlejší produkt dětské aktivity, jako odhalení egocentrického charakteru jeho myšlení. Pro dítě je v této době určujícím zákonem hra, počáteční formou jeho myšlení je podle Piageta jakási fantastická představivost a toto myšlení je vyjádřeno egocentrickou řečí dítěte. Egocentrická řeč neplní žádnou objektivně užitečnou, potřebnou funkci v chování dítěte. Je to řeč pro sebe, k vlastnímu uspokojení. Nemusela by existovat a přitom by se v činnosti dítěte nic podstatného nezměnilo. Piagetovy výzkumy ukazují, že koeficient egocentrické řeči klesá přiměřeně s věkem dítěte.

Piaget – Inhelderová (2001, s. 11) definuje:

„Každé vývojové období částečně vykládá období následující. Je to zvláště jasně vidět na období, které předchází vzniku řeči. Můžeme je nazývat obdobím „senzomotorickým“, protože si v něm kojenec ještě neosvojil symbolickou funkci. Chybí mu tedy myšlení i citový život vázaný na představy, které by mu umožňovaly zpřítomnit předměty nebo osoby za jejich nepřítomnosti.“

Myšlení existuje i před řečí i vedle řeči. Dítě myslí dřív, než rozumí tomu, co jiní mluví a než samo začne povídat. Myšlení je nejvyšším stupněm poznání. Myšlení je aktivita, která se verbálně – symbolickou řečí jen reprezentuje. Může být reprezentováno i jinak. Rozvoj myšlení závisí na rozvoji řeči a naopak, rozvoj řeči závisí na úrovni myšlení.

Řečí vyjadřujeme myšlenky. Tím, že je řečově formulujeme, myšlenky současně utváříme. Když chceme vyjádřit nějakou myšlenku, musíme ji vyjádřit řečí. Když ji formulujeme nesprávně, uvědomujeme si to a pokoušíme se o vyjádření znovu. Hledáním řečové formy pro myšlenky se utváří i samo myšlení. V tom je jednota myšlení a řeči a v tom spočívá i to, že nejsou shodné.

Myšlení je sociálně podmíněný proces, který vzniká v nerozlučném spojení s řečovou činností. Řeč je nástrojem zprostředkovaného a zevšeobecněného poznání. Myšlenková činnost vychází z praxe, vzniká v problémových situacích a jejich řešením se opět do praxe vrací. Na základě praktické činnosti, praktických operací dochází prostřednictvím slova k přechodu do myšlenkové činnosti.

Jednou ze základních forem existence myšlení je zvuková řeč. Na základě zvukové řeči vzniká další abstrakce, vyšší formy odrazu skutečnosti. Matematické, chemické i jiné symboly. Základní formy myšlení se vyjadřují ve slovech, pojmech, výrocích a úsudcích.

Další základní formou lidského myšlení je pojem. Opírá se na jedné straně o smyslovou skutečnost a na druhé straně o řeč – slovo, které zastupuje skutečnost.

Člověk vnímá věci. Uchovává si nejen jejich obrazy ve formě představ, ale také je pojmenovává a tím se stává, že každá věc má svůj znak, své pojmenování. To umožňuje abstrakci od skutečnosti a vývoj abstraktního myšlení, které je pro člověka specifické.

Na jedné straně se myšlení vyvíjí jako odraz skutečnosti, v kterém se prolínají úrovně abstraktního poznání s poznáním názorným a v tom smyslu je myšlení na řeči nezávislé. Na druhé straně některé vyšší formy myšlení nemohou existovat bez řeči a bez jazyka, pokud chápeme jazyk v nejširším slova smyslu – když jej ztotožňujeme s jakýmkoliv znakovým systémem, který je základem dorozumívání.

Švingalová (1998, s. 95) uvádí tuto definici: „ Myšlení je ve své rozvinuté podobě nedílně spojeno s vnitřní a vnější řečí. Řeč je nástrojem myšlení a prostředkem dorozumívání, komunikace mezi lidmi, jejich vzájemného ovlivňování. Vedle verbální formy komunikace existuje i neverbální. Metakomunikační složky doprovázejí obsah sdělení.“

2.2.3 Vztah poznávání, vnímání, představivosti, pozornosti, paměti a učení

Duševní vývoj je složitý proces, který závisí na působení většího počtu vnitřních a vnějších činitelů. Oba druhy navzájem velmi těsně souvisí, prolínají se. Dohady o tom, který z činitelů má významnější místo ve vývoji lidské psychiky, byly předmětem mnohých diskuzí a podnítily vznik různých teorií.

Dítě přichází na svět s jistými vrozenými zvláštnostmi nervové soustavy, které mají silný vliv na jeho další duševní vývoj. Tyto zvláštnosti, zděděné po rodičích a prarodičích, nejsou však na začátku vývoje hotovými vlastnostmi ani schopnostmi, které by mohly rozhodovat o definitivním charakteru osobnosti. Dítě nedědí po svých předcích skutečné vlastnosti, nýbrž jen vlohy, anatomicko-fyziologické předpoklady, dispozice k získání určitých vlastností. Další podmínky vývoje rozhodují o tom, zda se z těchto vrozených předpokladů – vloh – vyvinou nebo nevyvinou vlastnosti a schopnosti. Rozvíjení vrozených předpokladů závisí do značné míry na spontánním vývoji, tedy na zrání, dospívání organismu, ale i na aktivitě osobnosti, která se uplatňuje při učení, cvičení, osvojování různých schopností a vlastností, ale také na podnětnosti okolí a volbě vhodné doby.

Výchovou dětí v předškolním období se u nás zabývá *Opravišová* (2004, s. 6), která upozorňuje: „*V pedagogické praxi to znamená, že u každého dítěte je třeba bedlivě sledovat individuální stádia rozumového vývoje, abychom mohli v pravý čas přinášet optimální podněty a zvolili postup, který odpovídá jeho aktuálním schopnostem*“ *Matějček* (2000, s. 15) specifikuje: „*Lidský plod dovede vidět a slyšet, může něco prožívat, dokonce je schopen se učit (na základní, rudimentární úrovni). Co však je nejdůležitější, je schopen i cítit – samozřejmě ne s onou složitou promyšleností dospělého člověka, nicméně cítí.*“

Základní podstatou lidského rozvoje je poznávání. Díky němu se člověk může po celý svůj život orientovat ve složitém a stále se měnícím prostředí. Umožňuje mu adaptabilitu, ale je také zdrojem uspokojení, radosti a v neposlední řadě obohacuje jeho život.

Primým, názorným a smyslovým poznáváním skutečnosti pomocí smyslových orgánů je čítí a vnímání. Jedná se o nejnižší, ale zároveň základní a primární stupeň poznávání. Vnímání je zvláštní případ senzomotorických činností. Na základě vnímání je organismus

schopen se adaptovat na prostředí, které jej obklopuje. Vnímání se v průběhu vývoje stává stále více uvědomovaným a podílí se na něm předcházející zkušenost. Vnímání se uskutečňuje analyticko – syntetickou činností mozkové kůry. Nejprve je vnímaný předmět rozložen na jednotlivé složky – počítky a ty se poté korovou syntézou spojují v celek – ve vjem.

„Počítky lze rozlišit podle receptorních zakončení analyzátorů na počítky dálkové (zrakové, sluchové, čichové), dotykové (chuťové, tlakové, tepelné, bolesti), pohybu (kinetické), polohy a rovnováhy (statické) a útrobní.

Důležitou vlastností smyslových orgánů je jejich schopnost adaptace (přizpůsobení analyzátoru působícím podnětům). Zvýšená citlivost (čivost) se nazývá senzibilizací.

Výsledkem vnímání je vjem, který na rozdíl od počítků poskytuje komplexní obraz o vnímané skutečnosti... Při vnímání skutečnosti lze rozlišit figuru a pozadí, jejichž vztah se řídí určitými zákonitostmi (tvarová psychologie). To, co vnímáme zřetelněji a podrobněji, nazýváme figurou. Vše ostatní v daném okamžiku tvoří pozadí... Jednotlivé druhy vnímání jsou složité mechanismy. Významné pro poznávání je vnímání tvaru a velikosti, prostoru, pohybu a času.

Vnímání se vyznačuje nejen výběrovostí a zaměřeností, ale má i individuální ráz, který se psychologie snažila postihnout. Vznikly tak tři základní dimenze vnímání (analytická, syntetická a kombinovaná).“ (Švingalová, 1998, s. 38 – 59)

Jakmile naše smysly zaznamenají nějaký předmět, rozvine se v několika etapách celý proces vnímání. Když budeme mluvit například o zraku, řekneme, že subjekt vidí objekt (percepce), pak na něj zaměří pohled (vizuální pozornost), potom zaznamená obraz (vizuální paměť) a konečně obraz selektivním způsobem určí (vizuální rozlišování). Tyto etapy tvoří základ pro to, aby dítě získalo přesné vjemy, které jsou čím dál bohatší.

Na konci senzomotorického období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let, se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Spočívá ve schopnosti představovat si něco. Na základě vjemů vznikají představy, podobají se jim i svojí názorností. Nejsou však jen jejich mechanickou reprodukcí. Představy bývají méně živé, jasné a zřetelné. Jsou útržkovitější a nestálější. Ale zároveň mohou být bohatší, záleží na fantazii a můžeme si je libovolně vytvářet bez právě vnímaného podnětu. Představy souvisejí i s dalšími psychickými jevy, jako je paměť, myšlení a řeč, ale také s motivací a emocemi. Do této funkce patří také řeč, obrazná představa, symbolické gesto, jejich formou je hra, kresba a obrazné představy. Tuto funkci označujeme termínem „sémiotická funkce“. Představy mohou ovlivňovat náš výkon,

tvořivost. Představy můžeme odlišit podle abstraktnosti, či konkrétnosti, nebo podle preference jednotlivých senzorických center (zrakové, sluchové a motorické), nebo podle časové charakteristiky (zaměřené na minulost či budoucnost).

Švingalová (1998, s. 95) uvádí tuto definici: „Vjemy a představy slouží k názornému poznávání, které je výchozím stupněm našeho poznávání vůbec. Na jeho podkladě a v těsné součinnosti s ním se rozvíjí poznání hlubší, zobecněné a abstraktní, uskutečňované myšlením a řečí.“

Máme-li dítě dovést k tomu, aby se začalo učit, musí nejdříve umět přijímat informace a být vůči nim otevřený. V souvislosti s tím mu musíme umožnit, aby se naučilo být pozorné. Bude-li se umět soustředit samo na sebe, soustředí se i na to, co dělá. Pozornost předpokládá, že naše mysl je schopna se učit nebo splnit určitý úkol, soustředit se především na jednu věc a eliminovat každou jinou myšlenku nebo činnost.

Roztěkané dítě, to znamená dítě, které nemůže udržet svou pozornost a soustředit se, není schopno sledovat výklad vyučujícího, protože je myslí jinde, sní o jiných věcech. K této nepozornosti se často připojuje motorická labilita.

Švingalová (1998, s.108) dále říká: „V zásadě se rozlišuje pozornost na bezděčnou (neúmyslnou, pasivní, spontánní), která převládá do konce předškolního období (zhruba do 6-7 let). Vlivem systematické výchovy a vyučování se tento druh pozornosti postupně přeměňuje v pozornost záměrnou (úmyslnou, volní, aktivní), která je uvědomělou duševní činností, je spojena s předem určeným záměrem, cílem, potřebou nebo povinností, je předstupněm volní aktivity (člověk při ní vynakládá určité úsilí).“

Dalším předpokladem k úspěšnému zvládnutí primárního vzdělávání je paměť. Na obsah a rozsah znalostí a dovedností, které patří k podstatnému vybavení pro život, tak i na možné způsoby úspěšného učení byly v historii výchovy a školských systémů různé názory. Čím jdeme dále do minulosti, tím více to bylo učení nazpaměť a odříkávání veršů, vzorců, pravidel a pouček.

Dětská paměť je obdivuhodně výkonná a pružná. Je to neuvěřitelně prostorná zásobárna všeho, co se může právě teď nebo někdy později v životě hodit. A v pořadí činitelů, které se na učení podílejí, se pak právě funkce paměti dostává na přední místo.

Ale ani to nejpřednější neznamena jediné. Do paměti se nejrychleji a nejsnáze vštěpuje to, co je nějak přitažlivé, o čem dítě už něco ví, ale co na druhé straně přináší něco nového a zajímavého. To platí v každém věku – nakonec i v dospělosti. A týká se to nejen učení ve škole, ale i učení v nejširším slova smyslu, ve všech situacích. Spontánní učení, které

je na rozdíl od organizovaného vyučování mnohem méně namáhavé, přináší více bezprostředního uspokojení a radosti.

Dle Piageta - Inhelderové (2001, s. 75) *existují dva druhy paměti :*

- *rozpoznávání, které se projevuje jen za přítomnosti předmětu, s nímž se subjekt setkal*
- *paměť vybavující, která vyvolává vzpomínky na nepřítomný předmět“*

2.2.4 Myšlení a řeč předškolního věku

Řeč se objevuje po fázi spontánního žvatlání (šest až jedenáct měsíců) a po fázi rozlišování fonémů nápodobou (jedenáct až dvanáct měsíců). Začíná na konci senzomotorického období stadiem, které se často označuje jako stadium „slov – vět“.

Od konce druhého roku se objevují věty o dvou slovech, později krátké úplné věty bez časování a skloňování a potom si děti postupně osvojují gramatiku.

V předškolním věku je myšlení konkrétní. Senzomotorické myšlení je vystřídáno konkrétně názorným. Je těsně spjata s činností, kterou dítě vykonává. Začátkem předškolního věku doznívá období otázek charakteristické otázkou „co to je?“, případně „kdo to je?“. V průběhu předškolního věku dítě hledá příčinu, původ. Na prvním místě jsou to otázky „proč?“, „jak?“, případně „kdy?“. Mluvíme o tzv. druhém období otázek. Rozvíjí se příčinně následné myšlení, které postupuje od postihování jednotlivé příčiny k postihování všeobecných záležitostí.

Vágnerová (2000, s.114) specifikuje: „verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí (případně starších dětí). Avšak nápodoba má selektivní charakter. Předškolní děti nenapodobují všechno, co slyší. Většinou si zapamatují určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. Často jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo.“

Pojmy, kterých dítě aktivně používá, mají charakter celostního chápání. Důležitou schopností tvoření pojmů je rozlišovat podstatné od vedlejšího. Tato schopnost se teprve utváří. Dítě si proto často tvoří pojmy na základě vedlejších a náhodných znaků.

Před vstupem do školy začíná dítě chápat podstatné znaky předmětů a jevů, přechází od obecných pojmů ke speciálním. U pojmů s konkrétním obsahem se dítě vlivem narůstání vlastní zkušenosti dostává k chápání všeobecného a abstraktního. Konkrétní myšlení zůstává základní a abstraktní ho pouze doplňuje.

Pro usuzování v předškolním věku je typické předčasové zobecňování pomocí analogie. Děti dělají často závěry z malého počtu případů. Často zobecňují na základě jediné zkušenosti nebo podle náhodných znaků (synkretismus).

Vývoj usuzování probíhá od chaotických, naivních a překotných úsudků k souvislému usuzování respektujícímu příčinně následné vztahy. Děti v tomto období přecházejí od povrchních a globálních vztahů k analytickým soudům.

Před vstupem do školy používá dítě už kolem tří tisíc slov (viz tabulka č.1). Vyrůstá i sémantická přesnost používaných slov a značně se mění i struktura aktivního slovníku. Nejfrekventovanějšími slovy jsou podstatná jména a zájmena, výrazně se rozšiřuje používání předložek a spojek. Zlepšuje se gramatická struktura, přestože se ještě vyskytují chyby. Dítě začíná častěji tvořit delší věty. Zintenzivňuje se používání přiřazovacích a podřazovacích vět, nastává přechod ke kontextové řeči. Charakteristický je výskyt neologismů, neboť děti vytvářejí slova analogicky podle jim už známých slov. Např. buben – bubnovat tvoří analogicky sekera – sekerovat.

Dětská řeč se stává nástrojem běžné komunikace, výrazem přání i odmítání a vyjádření citů a myšlenek.

Jednotliví autoři uvádějí velmi rozdílné údaje, pokud jde o lexikální a gramatickou stránku řeči. To lze ovšem snadno vysvětlit rozdílností vnitřních i vnějších podmínek, ze kterých se dítě v tomto období vyvíjí. Z obsahové stránky řeči je předmětem zkoumání zejména slovní zásoba a její vývoj. Jako příklad uvádím následující tabulku průměrného počtu slov dle různých výzkumů, jak ji předkládá *Klenková* (2000, s. 15):

věk	průměrný počet slov
1rok	5 - 7
1,5	70
2,0	270 - 300
2,5	350 - 450
3,0	1 000
3,5	1 200
4,0	1 500
5,0	2 000
6,0	2 500 – 3 000

Veškerý rozvoj poznávacích procesů dětí se opírá o rozvoj řeči. Slovo včleňuje do myšlenkových pochodů jako nositel představ a pojmů a zajišťuje možnost logického usuzování. Řeč usměrňuje průběh představivosti, ukládá úkoly pozornosti a paměti, do nichž vnáší prvek záměrnosti, způsobuje, že je zapamatování promyšlené. Prostřednictvím řeči je dítěti předkládána koncentrovaná zkušenost, ke které lidstvo dospělo, zejména zkušenost samotné psychické činnosti.

Předškolní dítě se nemůže bez osvojení řeči normálně psychicky vyvíjet, přesto nevznikají psychické jevy na jejím základě. Psychické jevy se tvoří za účasti řeči v procesu různých druhů činností pod rozhodujícím vlivem výchovy a učení.

Jak uvádí Piaget - Inhelderová (2001, s. 75) *normální děti začínají mluvit zhruba ve stejné době, jako začínají užívat ostatních forem sémiotického myšlení. Hluchoněmí se naopak naučí artikulovaně vyjadřovat mnohem později, až když ovládají oddálenou nápodobu, symbolickou hru a obraznou představu.*

Na rozvoj řeči má v tomto období enormní vliv hra. Hrová situace vyžaduje od každého do ní včleněného dítěte určité komunikační schopnosti. Není-li dítě schopné jasně vyjádřit své představy v průběhu hry, není-li schopné porozumět slovním instrukcím svých kamarádů ve hře, bude vrstevníkům na obtíž. V tomto případě stimuluje rozvíjení řeči komunikativní situace.

Hra má vliv na intelektuální vývoj. Ve hře se dítě učí zobecňovat předměty a úkony, užívat zobecněného významu slova atd. Vstup do hrové situace je předpokladem pro rozvíjení různých forem rozumové činnosti dítěte. Od myšlení v předmětné manipulaci přechází dítě k myšlení v představách už tehdy, když začíná dávat předmětu nikoli jeho pravý název (i když ho dobře zná), ale název toho předmětu, který je potřebný v dané hrové situaci. V tomto případě je zvolená věc za prvé svéráznou vnější oporou pro přemýšlení o tomto předmětu a za druhé oporou o reálné předměty. Od reálných úkonů s předměty, kterým dává nové názvy, a tudíž nové funkce, dítě postupně přechází k vnitřním, vlastním rozumovým úkonům. Základ pro přechod k rozumovým úkonům tvoří zkrácení a zobecnění hrových úkonů. Úlohová hra má velký význam i v rozvíjení jiných forem psychické činnosti.

Opravišková (2004, s. 1) říká: „*Pro učitelku je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, a zároveň i zpětným zrcadlem její vlastní práce. Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je také účinným, nespočetnými generacemi prověřeným pomocníkem při výchově a vzdělávání. Po celé dětství se tvůrčí činnost dítěte uplatňuje nejlépe při hře. Ve hře se dítě učí svět znát a chápat jeho smysl a souvislosti, a proto je hra nezbytnou podmínkou zdravé existence dítěte samého.*“

2.3 Jazyková výchova dětí předškolního věku

2.3.1 Vliv rodinného prostředí

Poznatky lékařů, psychologů, pedagogů a dalších odborníků dokazují, že první roky života dítěte předurčují do značné míry rozvoj jeho psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů, a že mají klíčový význam pro utváření osobnosti. Co dítě v tomto období prožívá a co přijímá z podnětů prostředí, to se uplatňuje a zhodnocuje daleko později v jeho životě.

Proto je nezbytné, abychom uspokojovali všechny jeho potřeby, jak fyzické, tak stejnou měrou i psychické a sociální, abychom v rozsahu těchto potřeb stimulovali všestranný rozvoj jeho osobnosti, jak v prostředí rodiny, tak i v předškolní vzdělávací instituci.

Jak uvádí Vágnerová (2000,s. 54,55): „Sluch je smysl, který (narodil od zraku) funguje již v prenatálním období a dítě již od narození preferuje zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči. Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč. Rozvoj řeči je závislý na stimulaci.“

Každé dítě ke svému zdárnému vývoji potřebuje vlivné a vstřícné prostředí, v němž je povzbuzováno, jeho snaha je oceňována a je zdravě chváleno. Mělo by jej obklopot podnětné okolí, které respektuje jeho základní potřeby, jak tělesné, tak psychické. Správný vývoj člověka probíhá trvale, plynule a bez přerušení či velkých skoků. Každá delší dobu trvající citová frustrace narušuje v menší či větší míře citovou stabilitu dítěte, jeho sebedůvěru a jeho motivaci k činnosti.

„Nikdo nepochybuje o tom, že první a nejdůležitější zdroj informací při rozvoji dítěte, nejen jeho řeči, je reálný svět, příroda a předměty kolem nás. Jakmile se dítě trochu postaví na nohy, začne zkoumat svět mimo byt, rodinu. Okruh jeho zájmů se postupně rozšiřuje,...“
(Kutálková, 2002, s. 59)

Od narození mohou rodiče ovlivnit správný a včasný vývoj řeči ovlivnit tím, že vždy a za všech okolností na dítě správně mluví, že se pro ně stávají dobrými mluvními vzory. Zdravý duševní vývoj dítěte je závažný úkol rodičovské výchovy.

Možnosti rozvíjení a tím ovlivňování kvality verbálního projevu by měly být přiměřené věku dítěte. Zpočátku jsou to libé, příjemné hlasové projevy dospělých, poté hojnost hlasových a řečových podnětů, zpěv, různá říkadla, jednoduché popěvky. V období jednoho roku navazuje dostatek řečových podnětů, dobrý mluvní vzor a počáteční obrázkové čtení, říkadla a popěvky spojené s hrou a pohybem. Na třech letech je vhodné přiřazovat vyprávění o předmětech a činnostech, rozšiřovat informace o činnosti v rodině. Děti dále vhodně přijímají vyprávění o přírodě, předčítání krátkých příběhů s konkrétním obsahem, čtení obrázkových knih.

Velkou možností rozvoje dítěte je hra, která je přirozenou činností, je jazykem dětství. Jedná se o spontánní, improvizovanou činnost, v jejímž rozsahu dítě poznává okolí a jeho souvislosti.

Oprailová (2004, s. 6) říká: „Intelektuální vývoj hry Piaget rozděluje na čtyři základní období, z nichž první dvě spadají do předškolního věku. První je tzv. senzomotorické období, které trvá od narození do 18 měsíců. Od dvou do sedmi let probíhá tzv. symbolická reprezentace, v níž dítě opakuje to, co se v předcházejícím období naučilo, ale už na symbolické nebo slovní úrovni...

Z poměrně složité Piagetovy teorie vyplývají tři dosud platné a uznávané základní poznatky:

- *vývoj probíhá v určité posloupnosti, jejíž průběh může být urychlen, nebo zpomalen, ale sama posloupnost změněna být nemůže,*
- *průběh vývoje se skládá z řady stadií, z nichž každé musí dítě absolvovat, aby mohlo postoupit dál,*
- *každá posloupnost může být vysvětlena podle charakteru logických operací, které se v ní vyskytují.“*

Dalšími body vývoje hry, jak je uvádí *Piaget - Inhelderová* (2001, s. 58) *na třetím místě se objevují hry s pravidly (kuličky, pikola apod.), které se děti učí od druhých. Jak se vyvíjí život dítěte ve společnosti, význam těchto her vzrůstá. Ze symbolické hry se konečně vyvíjejí konstruktivní hry, které v sobě mají hodně z herní symboliky, ale směřují k opravdovým adaptacím (mechanické konstrukce atd.) nebo k řešení problémů a k tvorbě.*

2.3.2 Institucionální výchova u dětí 3 – 6 let

Předškolní děti si po staletí hrály doma bez zvláštního povšimnutí dospělých, kteří nepsaně uznávali právo dítěte prožít tuto etapu života vcelku bezstarostně a nezávazně.

Odchod rodičů mimo domov za prací tuto situaci změnil. Založením veřejné výchovné instituce pro předškolní děti vznikla otázka jaký cíl výchovy a vzdělávání by měla tato instituce naplňovat. Vznik předškolních výchovných institucí změnil pojetí a způsoby předškolní výchovy. Spontánní hry a nezávazné činnosti uvolňují prostor pro užitečné činnosti a cílená zaměstnání, s nimiž nastala nutnost děti usměrňovat a organizovat. Od tohoto okamžiku provází předškolní výchovu trvalé napětí mezi dětskou spontaneitou a záměrným strukturovaným učením, které se do předškolních programů promítá dodnes. Ve srovnání s povinným vzděláváním ve škole však zůstává působení předškolních institucí nezávazné a v důsledku toho i nevyhraněné. Výchova představuje utváření dítěte jako objektu podle předem dohodnutého vzoru. Dohoda o zaměření cílů může vycházet ze sociocentrických, pedocentrických nebo konvergentních hledisek.

Sociocentrické hledisko upřednostňuje zájem společnosti a potřeby instituce, sociocentrické cíle se stávají normami, podle nichž se výchovné instituce závazně řídí.

Protěžskem k jednostranně společensky určenému cíli je pedocentrické zaměření. Cíl výchovy odvozuje z vnitřních podmínek vývoje dítěte. Výchova pouze zajišťuje soulad podmínek vývoje s vnitřními zákonitostmi. Tento přístup má svá úskalí v nebezpečí porušení rovnováhy vzájemného vztahu zrání a učení, jednostranného zatěžování či nesprávné interpretace svobody dítěte.

Toto nebezpečí jednostrannosti a porušení rovnováhy hledisek rozvoje osobnosti se snaží překonat hledisko konvergentní.

Složitost výchovy a vzdělávání před vstupem do základní školy se v dnešní době chápe z mnoha hledisek různorodě.

Předškolní vzdělávání v sobě zahrnuje jak aspekty vzdělávací, tak i výchovné. Týká se rozvoje a kultivace dítěte v celé šíři jeho osobnosti a nemá nic společného s modelem tradičního vyučování.

Mnohotvárnost a složitost výchovy v předškolním věku závisí na propojení všech jejích složek, to je zejména vztah předškolního zařízení a rodiny.

Podporujeme rodinu ve výchově dítěte, doplňujeme ji o specifické podněty, rozvíjíme a obohacujeme, a v případě potřeby také kompenzujeme nedostatky v uspokojování potřeb

dítěte i jeho rozvojové stimulaci. Pro všechny děti by měla být mateřská škola místem osobnostního rozvoje, místem získávání sociálních zkušeností, poznatků o světě, i místem specifické přípravy na pokračující vzdělávání. Pro jiné pak může být důležitým zdrojem pohody, jistoty, pozitivního přijímání a hodnocení, v některých případech dokonce jediným. Předškolní vzdělávání tak představuje jednu z možností, jak dětem vylepšit rozvojové a vzdělávací podmínky a jak těm dětem, které jsou znevýhodněné, napomoci k vyrovnání rozdílů a zlepšení jejich vzdělávacích a životních šancí.

Důležitým úkolem předškolní výchovy je příprava dítěte na vstup do základní školy. Dnešní mateřská škola není svázána tradiční školskou výchovou ovlivněnou J.F.Herbartem, ale má netušené možnosti věnovat se dítěti cíleně. Rozvíjet v něm to, co je neopakovatelné, neboť každé dítě je jiné. Přípravu na školu dnes nespatřujeme ve snaze děti rovnat do stejné podoby a usilovat o to, aby všechny dosáhly před vstupem do školy stejné vývojové úrovně. Každé dítě, které přichází do školy, má právo být jiné a základní škola by s tím měla počítat. Žádné by nemělo ztrácet sebedůvěru jen proto, že něco zvládá jinak, než ostatní, nebo že se v něčem od ostatních odlišuje. K tomu, aby dítě uspělo a bylo spokojené, nepotřebuje jen některé poznatky a dovednosti, ale především důvěru ve své schopnosti a síly. Sebejistota a zdravé sebevědomí patří k těm kompetencím, které jsou důležité nejen pro školu, ale pro život vůbec a které bychom proto měli pomoci dítěti získávat již od předškolního věku.

V Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání je uvedeno: „Vzdělávání v mateřských školách je cílevědomý a plánovaný proces, v němž se ve vzájemné rovnováze prolínají spontánní a řízené aktivity. Proces vzdělávání neprobíhá pouze v didakticky zaměřených činnostech, ale v průběhu celého dne v mateřské škole, při všech činnostech a ve všech situacích. Didakticky zacílené činnosti, které jsou pedagogy přímo nebo nepřímo motivované, jsou specifickou formou předškolního vzdělávání. Děti se učí především na základě praktické zkušenosti, přímými zážitky je kladen důraz na prožitkové učení, interaktivní proces, vhodně se začíná do mateřských škol zařazovat projektové učení, problémové učení a experimentování, nezbytná součástí je tvořivá improvizace pedagogů. Dítě by nemělo mít v mateřské škole pocit, že se učí, že je někým někým tlačeno. Vzdělávací aktivity obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem o získávání zkušeností a ovládání dovedností.

2.4 Problematika školního neprospěchu

Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, stává se školákem. Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Je potvrzením normality dítěte.

2.4.1 Příčiny školního selhávání

Již po několik století se v různých zemích světa na základě praktických zkušeností ustálil zvyk, že do první třídy přicházejí děti ve stáří kolem šesti let. V posledních desetiletích výzkumy ukazují, že tato praxe má i své oprávnění. Kolem šestého roku se totiž dovršuje vývoj psychických schopností dítěte tak, že je připraveno na výuku čtení, psaní a počítání. Co všechno tento psychický vývoj zahrnuje? Ukazuje se, že dítě, které vstupuje do školy, by mělo být sociálně a pracovně zralé. To znamená, že se umí, byť zpočátku na kratší dobu soustředit, zajímá ho systematictější práce, vystupuje samostatněji, umí se přirozeně podřídít školním pravidlům. Do šesti let se také mohutně rozvíjí řeč dětí. Zvláště, když jsou k vyprávění povzbuzovány, když se jim povídají nebo předčítají pohádky a příběhy. I po stránce motorické se děti v tomto období nápadně vyvíjejí. Od doby svého narození udělaly veliký pokrok. Před vstupem do školy by měly být nejen tělesně obratné, ale i manuálně zručné. Pokud vše probíhá bez problémů a dítě školní docházku zvládá, je vše v pořádku. Když nastanou problémy, hledá se viník. Příčina školního selhání není však jednoduchý slovní obrat, vždy je třeba na dítě nahlížet z mnoha hledisek a objektivně posoudit zjištěné.

Jak definují Kutínová a Wiedenová (2001, s. 29): „*Školní selhání lze interpretovat jako odchylku ve vnějším projevu, jejíž příčiny jsou velmi variabilní. Mají souvislost jak s vlastnostmi somatickými, tak psychickými, vrozenými i získanými. Mohou být ovlivněny i změnami v prožívání. Příčiny lze rozdělit do několika základních kategorií:*

- *Snížená úroveň rozumových schopností*
- *Nerovnoměrné nadání*
- *Jiné okolnosti ovlivňující výkon dítěte:*
 - ◀ *vývojové změny*
 - ◀ *sociální vlivy*
 - ◀ *somatický stav dítěte*
 - ◀ *psychický stav dítěte*“

Rozumové schopnosti závisí ze $\frac{3}{4}$ na dědičnosti a z $\frac{1}{4}$ na výchově a vzdělání.

Výchovné zásady a didaktické principy u dětí se školním neprospěchem vyplývají z výchovných zásad u dětí prospívajících, v podstatě se shodují i když mají poněkud jinou podobu. Prvotní je zjištění příčiny.

Je důležité nečinít dítě předmětem soustrasti, nelítovat a přehnaně neochraňovat, ale nevystavovat jej situacím, které ho stresují, nesrovnávat s ostatními dětmi. Zachovávat vývojovost. Povzbuzovat pochvalou, povzbuzením, opatrně s tresty. Snažit se učinit dítě šťastným, co nejvíce dítě milovat. Neméně potřebné je neustálé opakování a jednotné působení rodiny a školy. Co nejvíce učinit dítě samostatným a snažit se o jeho komplexní rozvoj.

Mimořádný význam při výuce těchto žáků má osobnost učitele. Ten musí využívat svých pedagogických dovedností, k nimž kromě všech patří mimořádná míra trpělivosti a empatie. Závažnou roli hrají i emocionální, volní a intuitivní složky jeho osobnosti, jeho vztahy a postoje, jeho životní zkušenosti a míra jeho kreativity. Učitel musí znát zdravotní stav dítěte – jeho možnosti a omezení. Ani jeden extrémní přístup – přetěžování či rezignace není ve výchově a výuce vhodný. Čím více postižené žáky učitel vzdělává, tím vyšší jsou nároky na jeho pedagogické schopnosti i na mimoracionální složky jeho osobnosti. Je třeba zdůraznit, že být učitelem neprospívajících žáků je velmi namáhavá a psychicky náročná práce. Učitel má zpravidla u svých žáků velkou autoritu. Děti ho uznávají a pokud je na ně hodný, také ho milují. Učitel má nad svými žáky i velkou moc. Má možnost jim velmi prospívat i pomáhat, ale může jim svým nevhodným přístupem někdy uškodit. Žáci jsou vůči jeho působení prakticky bezbranní a bezbranní jsou zpravidla i rodiče, protože žáci, i kdyby se k nim učitel choval nesprávně, nejsou schopni si na něj argumentovaně stěžovat.

Důležitá je také spolupráce s rodiči. Velký nárok je kladen na schopnost učitele komunikovat s rodiči žáků, kteří jsou velmi citliví na informace o svých dětech a zejména negativní zprávy v nich vyvolávají nežádoucí odezvu: pocit ohrožení dítěte, potřebu dítě hájit, až po tendenci zpochybňovat názory učitele. Postižené dítě, zejména v počátcích svého vývoje, potřebuje citlivou mateřskou péči, citové zázemí rodiny, individuální přístup a trpělivé výchovné vedení, které se potom pozitivně projeví v kvalitě a úrovni jeho pozdějšího života.

Každá závažná chyba je překážkou dalšího zdárného vývoje a její náprava je dlouhodobá.

2.4.2 Školní zralost

Již J. A Komenský se zabýval problematikou školní zralosti. Jeho myšlenky jsou v mnohém ještě dnes vysoce aktuální. Pokusil se nejen varovat před negativními následky nesprávného začlenění dítěte do školy, ale i pozitivně vymezit kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy. Kdybychom chtěli tato kritéria převést do dnešní doby, zněla by asi takto:

1. dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají
2. dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti
3. dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole

Langmeier - Krejčířová (1998, s. 104) považují za školní zralost takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

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

Školní zralostí se rozumí taková fyzická, psychická a sociální připravenost dítěte na školu, která mu umožní optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení či poškození tělesného a duševního zdraví při školní zátěži.

Vágnerová (2000, s.136) k tomuto tématu dodává, že: „dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti, zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. Zralost centrální nervové soustavy je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější. Míra zátěže daná školou je pro ně spíše zvládnutelná.“

Jedná se o tělesnou zralost, kdy by výška dítěte při začátku školní docházky měla být okolo 120cm, váha okolo 20kg a u žáčka by se měl přiměřeně vyvíjet chrup.

Dále se posuzuje zralost rozumová, kdy by dítě mělo mít diferencované vnímání, mělo by být schopné se koncentrovat, záměrně soustředit, logicky si zapamatovat. Dítě by mělo mít

zájem o nové poznatky, rozvinutou jemnou motoriku a mělo by být schopné chápat a užívat symboly. Činnost ruky a oka má být koordinovaná a vyhraněná. Pro úspěšné zahájení nácvičku psaní je třeba uvolněná grafomotorika. Zrání pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnost. Zrání centrální nervové soustavy také přispívá rozvoji zrakového a sluchového vnímání.

Neméně důležitá je i sociální zralost, při níž má dítě potřebu širších sociálních kontaktů, potřebu nové smysluplné činnosti, schopnost přizpůsobit se nové životní situaci, a řešit jednodušší konflikty. Školsky připravené dítě by mělo rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Pro adaptaci na školu je významná úroveň verbální komunikace. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě.

Příčina školní nezralosti je v nedostatecích v somatickém vývoji, ve špatném zdravotním stavu, v opožděném mentálním vývoji, ve snížení inteligence, v nerovnoměrném vývoji potřebných schopností a funkcí, v neurotickém vývoji povahy, v nedostatecích ve výchovném prostředí a v působení na dítě.

Školní zralost se posuzuje různými psychologickými testy. Je třeba zajistit, aby školní docházku zahájily děti školně zralé. Pokud se tak nestane, mívají problémy nejen na počátku školního vzdělávání, ale v celém jejím průběhu.

Otázka školní zralosti je komplexním problémem. Vždy je třeba říci, pro jaké úkoly, nároky, metody či situace má být dítě zralé, způsobilé a připravené. Otázka, jak sladit možnosti dítěte a nároky školy bývá nesprávně chápána jednostranně jen z hlediska určitého dítěte – jak volit správnou dobu, v níž dosáhlo potřebných osobních vlastností tak, aby plnilo úkoly, o kterých se předpokládá, že jsou víceméně konstantní. V určité školské soustavě se učitelé řídí stejnými osnovami a metodami. Čím jsou formálnější, tím více platí pravidlo konstantnosti nároků. Tam, kde se výuka přizpůsobuje individualitě žáka, ztrácí otázka zralosti dítěte smysl. Moderní psychologie a pedagogika ukázaly, že děti se mohou učit některým předmětům mnohem dříve, než se předpokládalo, jestliže se volí vhodná metoda výuky. Otázka zralosti dítěte se tak přesouvá na otázku zralosti či přizpůsobivosti metod či osnov. Nemusí přitom jít vždy o slevu z náročnosti či obsažnosti učiva, ale způsob výuky by se měl přizpůsobit věkovým a individuálním možnostem žáků. Jen s takovou individualizující výukou lze řešit otázku, co s dětmi, které mají nerovnoměrnou zralost v různých psychických složkách. Pokud není možnost nápravy dílčích oslabení dítěte dříve než nastoupí do primárního vzdělávání.

Proto správný výběr dětí vstupujících do školy je nejen předpokladem objektivní úspěšnosti a subjektivního uspokojení dítěte, ale znamená i ulehčení práce učiteli a zvýšení účinnosti výuky ve třídě.

Je nutné počítat s tím, že jistý stupeň nezralosti může být vyrovnán během prvních tříd. Nebezpečné může být i příliš dlouhé odkládání školní docházky u dítěte, které tak promešká nejvhodnější okamžik pro začátek školní práce. Jediným východiskem z obtíží je pečlivé lékařské a psychologické vyšetření dětí vstupujících do školy a úzký kontakt pediatra a psychologa s učitelem.

2.4.3 Syndrom lehké mozkové dysfunkce

Lehká mozková dysfunkce je percepčně motorickou poruchou, která je způsobena nezralostí nervové soustavy. Zakládá se prenatálně, perinatálně i postnatálně. Není na neurologickém podkladu, tudíž ji není možné do sedmi let diagnostikovat. Více postihuje chlapce (5:1). Často se stává, že u takto nevyzrálých dětí bývá tato porucha zaměňována s neposlušností nebo nevychovaností. Je třeba jednotlivce co nejlépe poznat a vyloučit chyby ve výchově.

Zelinková (2000,s. 13) definuje takto: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné, obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. “

Udává se až 492 znaků, nejvýraznějšími projevy jsou: poruchy pozornosti, narušené psychomotorické tempo, impulsivnost chování, narušená orientace v prostoru a čase, poruchy učení, zvláštnosti v sociálním chování, výrazná nerovnoměrnost ve výkonu, poruchy motorické koordinace. Rozeznáváme dvě formy – hyperaktivní a hypoaktivní.

Výchovný přístup: důslednost

dát dětem pravidla, rozdělit den na události – pojem času

procvičování jemné a hrubé motoriky

netrestat, nezdůrazňovat chyby, chválit, dodat sebevědomí

2.4.4 Specifické poruchy učení

Pro úspěšný start ve škole nestačí jen tělesná obratnost, manuální zručnost, představivost a tvořivost. Dnes jsou mezi naší veřejností stále známější pojmy jako dyslexie, dysgrafie, popřípadě dyskalkulie. Jde o obtíže při nácviku čtení, psaní a počítání, které postihují často děti nadané, u kterých bychom neočekávali, že by jim učení nešlo. Příčinou těchto obtíží je nedostatečný vývoj sluchového a zrakového vnímání, orientace, popřípadě představivosti v ploše a prostoru. Poruchy provázející, jsou v konečném hodnocení mnohem horší než porucha sama. *dle Pokorné (1994)*

Dalším problémem je narůstání poruch pozornosti. Stále více dětí má již od kojeneckého věku problémy s usínáním, relaxací a odpočinkem vůbec. Na děti je vyvíjen neustálý tlak, nemají stálý režim. Jejich nevyzrálá nervová soustava není schopna vnímat tolik podnětů najednou a tak se brání.

Poruchy učení se rozdělují na specifické a nespecifické. Specifické mají organický podklad, nespecifické jsou podmíněny vnějšími příčinami, jako jsou výuková a výchovná zanedbanost, nedostatek motivace k učení, deprivace apod.

Zelinková (2000,s.12) specifikuje poruchy učení jako termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Podle názvu lze předpokládat, že SPU postihují jen oblast školských dovedností, ale není to pravda. Neúspěchy ve škole, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží, které poruchy provázejí, jsou v konečném hodnocení mnohem horší než porucha sama.

Jedná se o poruchu čtení – dyslexii, poruchu psaní – dysgrafii, poruchu pravopisu – dysortografii, poruchu matematických schopností – dyskalkulii, poruchu soustředění, poruchu pravolevé a prostorové orientace, poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, poruchy zrakového vnímání, poruchy řeči, poruchy jemné a hrubé motoriky a poruchy chování vznikající jako následek poruch učení.

Včasná diagnostika, možnost přeřazení do specializované či dyslektické třídy, třídy vyrovnávací a zásadní individuální přístup pomáhá zvládnout specifické vývojové problémy učení. Podstatným pedagogickým opatřením je i změna hodnocení a klasifikace žáků, která ve svém důsledku napomáhá snižovat problémy související.

2.4.5 Diagnostika školní zralosti

Diagnostika je zpravidla charakterizována jako zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování, charakterizování a hodnocení stavu a úrovně žákovy osobnosti. Jejím smyslem je zkvalitnění péče o každého jedince, o celou skupinu a ve svém celku pak o celou dorůstající generaci. Je považována za prostředek, jímž lze zlepšovat výchovně vzdělávací úsilí a vede k docílení maximálně možného stupně socializace a integrace mentálně postiženého. Je důležitá diferenciální diagnostika vzhledem k individuálním rozdílům a dbá se na vývojové hledisko. Sledují se faktory biologické, psychologické i společenské a vztahy k prostředí. Musí být včasná, komplexní, pružná a všestranná.

Diagnostika je dynamický rozpoznávací proces, který ústí v určitý druh podložených poznatků, závěrů. Jeho výsledkem je diagnóza.

Metody diagnostiky:

osobní a rodinná anamnéza žáka, nálezy z předcházejících vyšetření psychologických a lékařských, případné pedagogické diagnózy učitelky MŠ či ZŠ a další pedagogické dokumentace.

Z hlediska okruhu problémů lze dělit a specifikovat diagnostickou činnost psychopeda na období:

- ▶ vstupní
- ▶ adaptační
- ▶ průběžné
- ▶ závěrečné

Mertin - Gillernová (2003. s.78) uvádí: „Diagnostika předškolních dětí je důležitá pro školní vzdělávací program, hlavně pro mapování kvality připraveného programu, pro zjišťování jeho efektivity. Rámcový program pro předškolní vzdělávání předpokládá, že může dojít k úpravě školního vzdělávacího programu v průběhu jeho realizace.“

Langmeier – Krejčířová (1998,s. 111-112) varují před zjednodušujícím posuzováním školní zralosti jen na základě testů. Školní úspěch závisí zřejmě i na dalších schopnostech dítěte – zvláště řeči, paměti i na určité zásobě získaných znalostí.

Pokorná (1997, s. 210) dodává: „Všechny předkládané testy a jejich jednotlivé úkoly mají diagnostický záměr, ale vzhledem k tomu, že vnímání je komplexní proces, zahrnuje

každý test i řadu dalších neeliminovatelných faktorů, které spolupodmiňují správné řešení úkolu. Proto je důležité, abychom během vyšetření stále sledovali chování dítěte a všechny výsledky, které během diagnostického vyšetření získáme, analyzovali a slovně komentovali. Jen bodové ohodnocení je zcela nedostatečné.“

Učitelky mateřských škol mohou používat tyto metody pedagogické diagnostiky:

- pozorování
- rozhovor
- dotazník
- didaktické testy vědomostí, dovedností – bývají zaměřeny na hodnocení pokroku dětí, v předškolním věku se jedná o pokrok dítěte vůči němu samému
- analýza hry

Dále mohou používat metody psychologické či speciálněpedagogické diagnostiky:

- Jiráskův test školní zralosti
- Orientační test dynamické praxe - autor Míka
- Test rizika poruch čtení a psaní - autorky Švancarová, Kucharská
- Prediktivní baterie čtení - autorka Lazarová
- Pozorovací schéma k posouzení školní způsobilosti - autor Kondáš
- Předcházíme poruchám učení - autorka Sindelarová

Závažnější problémy ve vývoji tělesném, mentálním a smyslovém jsou zpravidla diagnostikovány dříve, to znamená již v období kojeneckém a batolecím.

V období předškolním se odhalují smyslové vady lehčího stupně, neboť mnohdy až s nástupem do kolektivního zařízení se nedoslýchavé dítě jeví nápadněji. Také lehčí stupeň mentálního postižení bývá diagnostikován v předškolním věku, často s posuzováním školní zralosti.

Důvodem psychologického vyšetření v poradně (pedagogicko psychologická poradna, speciálně pedagogická poradna) může být opoždění ve vývoji jednotlivých psychomotorických funkcí, nebo naopak urychlený vývoj u dětí nadaných a dále vyšetření školní zralosti.

2.5 Projekty k nápravě specifických poruch učení

Diagnostika a náprava specifických poruch učení se často provádí redukovane na jednotlivé izolované výkony smyslového vnímání. Předpokládá se například, že u dítěte není dostatečně rozvinuto zrakové vnímání tvarů, sluchové vnímání řeči apod. Fyziologie smyslů vnímání však ukazuje, že vnímání a na něm založené učení je komplexní jev, kterého se účastní ne jednotlivé smyslové orgány odděleně, ale všechny zároveň i když v rozličné intenzitě. Kvalitu výkonu můžeme vysvětlit jen komplexním smyslovým vnímáním.

Některé metodiky, které vznikly v různých oblastech a osvědčily se natolik, že se rozšířily a používají se v různých zemích: dle Pokorné (1997, s.b 247 - 283)

- Edfeltův Reverzní test (standardizovaný test pro děti 4 -8leté) – Pokorná Věra aplikovala prvky tohoto programu při sestavování příručky pro rodiče a učitele dětí mateřských škol
- Nápravné techniky Grace M. Fernaldové – metoda obtahování slov, pro děti s normální inteligencí, které nejsou schopny naučit se číst
- Senzorická integrace – Jean Ayresové – sestavila diagnostický test SCSIT (Southern Kalifornia Senzory Integration Test – Jihokaliifornský senzoricko-integrační test), který později (1973) přepracovala a standardizovala pod názvem SIPT (Senzory Integration and Praktice Test – Senzoricko-integrační a cvičný test). Tyto techniky nápravy se u nás prosazují teprve v posledních letech.
- Metoda Brigitte Sindelarové – Deficity dílčích funkcí – viz podkapitola 2.5.1
- Diagnostická a nápravná metoda Wolfganga Simona – podobně jako Sindelarová stavi svoji metodu na teoretických předpokladech F. Affolterové. Zdůrazňuje komplexnost vnímání a chování.
- Tréninkové programy Georga Spiela – se svými spolupracovníky ověřoval a propracovával teoretická východiska i terapeutické možnosti deficitů dílčích funkcí. Vytvořil několik tréninkových programů, které se používají v rakouském poradenství – např. *Vnímání schématu těla a prostorové orientace*.
- Diagnostika a náprava dětí s vývojovými poruchami učení podle D. H. Scotta – v roce 1978 zveřejnil diagnostickou metodu, která na základě obsáhlého dotazníku vede učitele k hlubšímu a přesnějšímu sledování žáků.

- Programy zaměřené na kognitivní dovednosti – programy podporující kognitivní dovednosti dětí, na jejichž stupni rozvoje závisí kvalita mentálních procesů. Ty jsou ovlivňovány endogenními a exogenními vlivy.
Jedná se např. o Lipmanův test Filozofie pro děti (Lipman, Sharp, Oscanyon, 1980), Chicagský program rutinních dovedností (Chicago Board of Education, 1980), Program instrumentálního obohacení (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina
- Lingvistický projekt nápravy specifických poruch učení – zaměřuje se na děti, které nepochopily strukturu české gramatiky, a to je většina dětí s dyslexií, velmi obtížně rozlišují předponu, kmen a příponu slova. S tím pak souvisí jejich obtíže v gramatice.
- Integrativní vzdělávací (edukativní) kineziologie – charakterizují se jako metody „celostního učení“. Rozšiřují se v posledních desetiletích a jsou v odborném světě přijímány s nadšením i značnými rozpaky. Pro pomoc dětem se specifickými poruchami učení byla mezi jinými vypracována edukativní kineziologie, která se nazývá Brain Gym - Paula Dennisona, kde určitými pohybovými prvky je možné podnítit ke spolupráci různé oblasti mozku.

Přehled jednotlivých projektů používaných při nápravě specifických poruch učení není zdaleka úplný. Výběr byl zaměřen spíše na představení pestrosti přístupů.

2.5.1 Stimulační program B. Sindelarové

Brigitte Sindelarová pracuje jako klinická psycholožka a psychoterapeutka na dětské neuropsychiatrii ve Vídni, kde pracuje v soukromé poradně. Ve své metodologii vychází z vývojové a kognitivní psychologie a teoreticky se opírá o závěry F. Affolterové v oblasti vývoje vnímání.

Prvním stupněm vnímání je vnímání v oblasti jednotlivých smyslů = specificky modální rovina. Další vývojovou rovinou je schopnost spojovat informace různých modalit = intermodální stupeň vývoje. Třetím krokem ve vývoji vnímání je schopnost dítěte vnímat sled podnětů = seriální integrace. – volně převzato z Pokorné (1997, s. 257 – 258)

Podle autorky je tato metoda diferenčním pozorovacím instrumentem, který má sloužit praxi. Individuální úroveň funkcí dítěte je zde podstatným diagnostickým kritériem. Ukazuje na to, v kterých oblastech zpracování informací jsou zjišťovány nižší výkony, popřípadě vývojové opoždění dítěte – vždy ve srovnání s jeho osobními průměrnými výkony a ne ve srovnání se statistickými normami.

Metoda je určena pro děti od poloviny první třídy. Směrem nahoru nejsou určeny žádné hranice. Děti v prvním pololetí první třídy a děti předškolního věku je možné vyšetřit metodou pro předškolní věk a prvňáčky – Předcházíme poruchám učení.

Sindelarová (1998, s.63) uvádí: „Výzkumy ukazují, že je možné diagnostikovat poruchy učení a chování již v předškolním roce. Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů už tam, kde jsou základy těchto schopností. Podstatné je při tom rozpoznat úroveň „dílčích funkcí“.

Dílčí funkce umožňují přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti, myšlení a řeči. Jsou to malé nedostatky, které při nerovnoměrném vývoji bývají příčinou poruch učení a chování. Při včasné diagnostice, kdy se podaří tyto deficity rozpoznat, je možné předcházet dalším problémům ve školním vzdělávání. Autorka B. Sindelarová nabízí nejen metodu, jak diagnostikovat deficity dílčích funkcí u dětí předškolního věku, ale i soubor cvičení pro děti v předškolním roce případně v první třídě. Tento soubor cvičení rozvíjí tyto funkce pro děti přijatelnou, hravou formou.

Tuto metodiku používám ve své práci. Každý rok se děti v „mojí“ třídě obměňují, a proto prvořadým úkolem při seznamování se s novými dětmi je poznávání jejich charakteru a schopností. Pozoruji je při spontánní hře, pokud si nejsou jisté, snažím se pomoci radou či přípravou pomůcek, které nenápadně včleňuji do prostoru třídy již před příchodem dětí. Nejsmutnější mi připadá fakt, že děti v dnešní době jsou přeorganizované a čím dál tím více

do mateřské školy přichází děti, které si neumějí hrát. Jejich rodiče jim vše přichystají až „pod nos“, neustále je zaměstnávají a navíc je zásobují příkazy: „nesmíš“, „nedělej“ apod. Takové dítě čeká na povolení činnosti, nevěří si a raději nic nedělá, aby něco nezkazilo.

Cílem mé práce by mělo být vychovávat děti cílevědomé, samostatné, zdravě sebevědomé podle jejich možností, zájmů a potřeb.

Tato cvičení podle B. Sindelarové je třeba provádět s dítětem odpočatým. Není vhodné dítě přepínat při diagnostické části ani ve fázi nácviku.

Snažím se také zjistit znalosti, které by v tomto věku měly děti mít. Z mého pohledu jsou nejdůležitější verbální schopnosti, kdy by dítě mělo umět rozeznat a pojmenovat předměty, se kterými přichází do styku – částečně by mělo být obeznámeno i s nadřazenými pojmy. Důležitý je stav výslovnosti, slovní zásoba, gramatické dovednosti a schopnost tvoření vět. Zjišťuji také stav hrubé a jemné motoriky, dominanci ruky, oka a nohy, grafomotorické schopnosti – držení tužky a uvolněnost, schopnost verbální a optické paměti.

Po zjištění stavu schopností si dělám analýzu a určuji si další postup.

3 Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce je ověření účinnosti reedukační metodiky zaměřené na verbální stimulaci předškolních dětí.

Jedná se o programy a cvičení zaměřené na verbální stimulaci aplikací metody B. Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení“, které jsou převedeny do praktického života mateřské školy.

Tento program je možno využít plošně, jako případnou prevenci neúspěchu v primárním vzdělávání pro děti předškolní a dále pro děti s odkladem školní docházky, jako možný program nápravy zjištěných nedostatků pro které byl doporučen odklad.

3.2 Použité metody

Hlavní použité metody:

- Standardizované vyšetření metodou B. Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení.“
- Pozorování, rozhovor a analýza spisové dokumentace

3.2.1 Metody k získávání údajů

K vlastnímu vyšetřování vybraných dětí jsem používala nestandardizované i standardizované metody.

Důležitý byl individuální volný rozhovor, který doprovázel každé vyšetřování, neboť navozoval atmosféru a pomocí něho byla získávána důvěra mezi mnou a testovaným dítětem.

Další metoda, která byla použita při šetření, je pozorování, které bylo krátkodobé. Sledovala jsem aktivitu dětí, jejich motorické projevy, gestikulaci a mimiku. Vzhledem k mému zaměření při studiu jsem se zabývala i formální a obsahovou stránkou řeči – všímala jsem si vad řeči, jejich častostí a charakterem verbalizace. Standardizovaný test tuto stránku šetří jen z hlediska motoriky mluvidel, a tak jsem se snažila tuto oblast vyhodnotit zvlášť. Navíc jsem dále pozorovala také způsob úchopu psacího náčiní, uvolněnost ruky, možnou zkříženou lateralitu a v neposlední řadě znalost pojmenování základních, doplňkových barev a jejich odstínů. Toto jsem si poznamenávala ve vyhodnocovací tabulce testu (**příloha č. 2**).

První šetření proběhlo v měsíci září. Používala jsem při něm standardizovaný test Brigit Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“, který je zaměřen na šetření dílčích deficitů schopnosti vnímání. V jeho závěru jsem nepoužila její vyhodnocení, ale zjednodušenou tabulku, kde je uveden výsledek v jednotlivých šetřených oblastech, případné další poznámky (vady řeči, způsob úchopu, uvolněnost ruky, znalost barev...). Je zde také uvedena příslušná oblast nápravného programu.

Na druhé kontrolní vyšetření jsem používala test B. Sindelarové, ale pozměnila jsem vybraná testovaná slova, slabiky a obrázky. Z mého pohledu jsou velmi podobné, ale snažila jsem se tak předcházet možnosti, že by si je děti pamatovaly z předchozího vyšetření a výsledek by byl proto zkreslen (**příloha č. 3**).

Druhé kontrolní vyšetření bylo provedeno v měsíci dubnu téhož školního roku.

3.2.2 Průzkum a metody matematicko-statistické

Získané výsledky jsem zkoumala z různých úhlů pohledu.

1. Vyhodnotila jsem zastoupení dívek a chlapců v jednotlivých zkoumaných skupinách
2. Procentuální narození dívek a chlapců v jednotlivých měsících roku
3. Procentuální odklad školní docházky a jeho rozlišení dívky x chlapci
4. Procentuální výsledky nedostatků v jednotlivých testovaných oblastech – všechny dosažené výsledky od všech dětí ve skupině jsem sečetla a vydělila případným množstvím chyb
5. Oblasti deficitů v dílčích funkcích v jednotlivých skupinách a jejich procentuální zastoupení – B. Sindelarová má 11 oblastí se soubory úkolů ve svém nápravném programu, já je uvádím ve vyhodnocovací tabulce v závěru testu. Při sestavování tohoto grafu jsem postupovala následovně. Získané výsledky procentuálních nedostatků jsem sečetla v jednotlivých nápravných oblastech a vypočítala průměrné zastoupení jednotlivých deficitů. Jednu oblast jsem vynechala – koordinace ruky a oka (visumotorická koordinace). Z mého pohledu ji nebylo možno statisticky vyhodnotit. Nápravná cvičení ale ve stimulačním programu zařazena jsou.
6. Srovnání prvního a druhého vyšetření výsledků nedostatků v jednotlivých testovaných oblastech samostatně u jednotlivých skupin
7. Srovnání výsledků obou šetření skupin A a B v jednotlivých testovaných oblastech
8. Procentuální srovnání zlepšení výsledků obou šetření skupin A a B – sečetla jsem počet chyb v prvním a druhém šetření a převedla je na procenta

Všechny vyhodnocené výsledky jsem názorně ztvárnila pomocí grafů.

3.3 Předpoklady úspěšnosti stimulačního programu

Předpoklad bakalářské práce:

Předpokladem je teoretická a praktická znalost specifických poruch učení a verbální stimulace předškolních dětí v praxi mateřské školy.

Předpoklady úspěšnosti stimulačního programu:

1. Lze předpokládat, že děti, u kterých bude prováděn verbální stimulační program, budou při druhém šetření metodou B. Sindelarové dosahovat lepších výsledků než skupina dětí, u které verbální stimulační program nebyl prováděn.
2. Lze předpokládat, že u dětí, které projdou stimulačním programem, se sníží návrh na odklad školní docházky minimálně o 20%, zatímco u druhé skupiny dětí se počet návrhů nezmění.

3.4 Popis zkoumaných vzorků dětí

Osm let pracuji v mateřské škole s dětmi v nejstarším oddělení. V tomto předškolním roce se u dětí dokončuje zrání nervové soustavy, které jim v dalším období pomůže zvládnout nástup do školy a úspěšné další vzdělávání. Od počátku práce v tomto oddělení jsem se zajímala o možnosti, které by pomohly zjistit odchylky znamenající nezralost centrální nervové soustavy, a zároveň nabízely další možný postup.

Způsobů zjišťování případných nedostatků je více – viz teoretická část bakalářské práce. Metoda Brigit Sindelarové, ale umožňuje nejen zjištění, ale nabízí i další možný postup při následných činnostech s těmito dětmi. Je ale určena pro práci s jednotlivcem. Práce v klasické mateřské škole je založena na společných zážitcích dětí, a neumožňuje tolik prostoru pro individuální terapii. Po vyloučení práce s jednotlivci v době, kdy ostatní mají jinou zábavu nebo v době odpočinku mi zbyl prostor při společných zaměstnáních a přechodových činnostech.

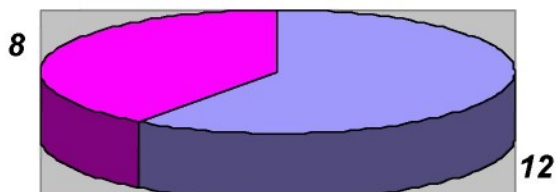
Z tohoto důvodu bylo nutno metodu Brigit Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“ upravit na práci s větší skupinou dětí než s jednotlivcem.

Vypracovaný postup jsem začala realizovat již ve školním roce 1999/2000. V dalších třech letech jsem realizovala drobné změny. Dle mého názoru bylo znát zlepšení, ale potřebovala jsem si tuto teorii ověřit na skupině stejně starých dětí, u kterých nebyl tento program realizován, ale docházely také do mateřské školy. To se uskutečnilo ve školním roce 2003/2004.

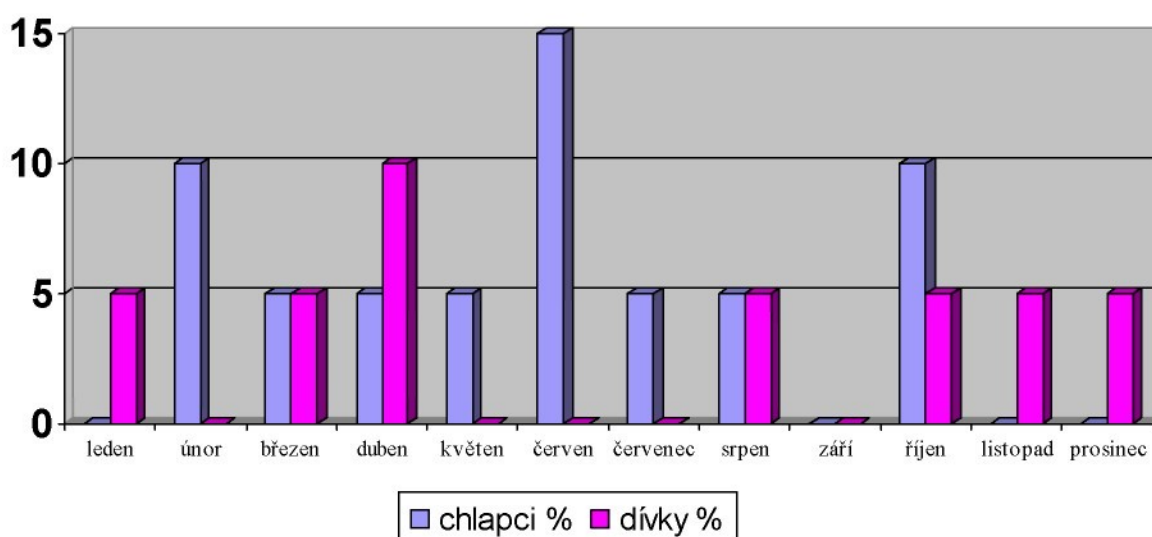
3.4.1 Skupina A, u které byl prováděn stimulační program

Tato skupina dětí docházela do mateřské školy do oddělení, ve kterém jsem pracovala a měla možnost neustálého kontaktu, ve školním roce 2003/2004. Všech dvacet dětí bylo v době probíhajícího programu předškolního věku a šly k zápisu.

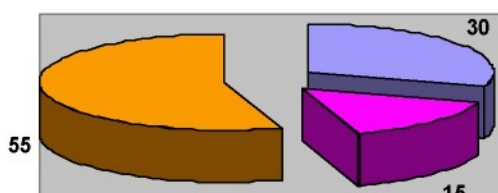
počet dívek a chlapců ve skupině A



% narození dívek a chlapců v jednotlivých měsících



U některých dětí již v době nástupu v září bylo možno uvažovat o případném odkladu školní docházky. Tyto děti se jevily méně samostatné, méně průbojné, s poruchami soustředěnosti a vnímání nebo s případnou vadou výslovnosti.

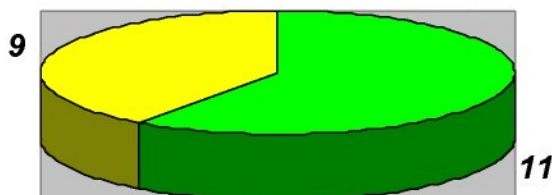


■ % chlapců s OŠD ■ % dívek s OŠD ■ % dětí bez OŠD

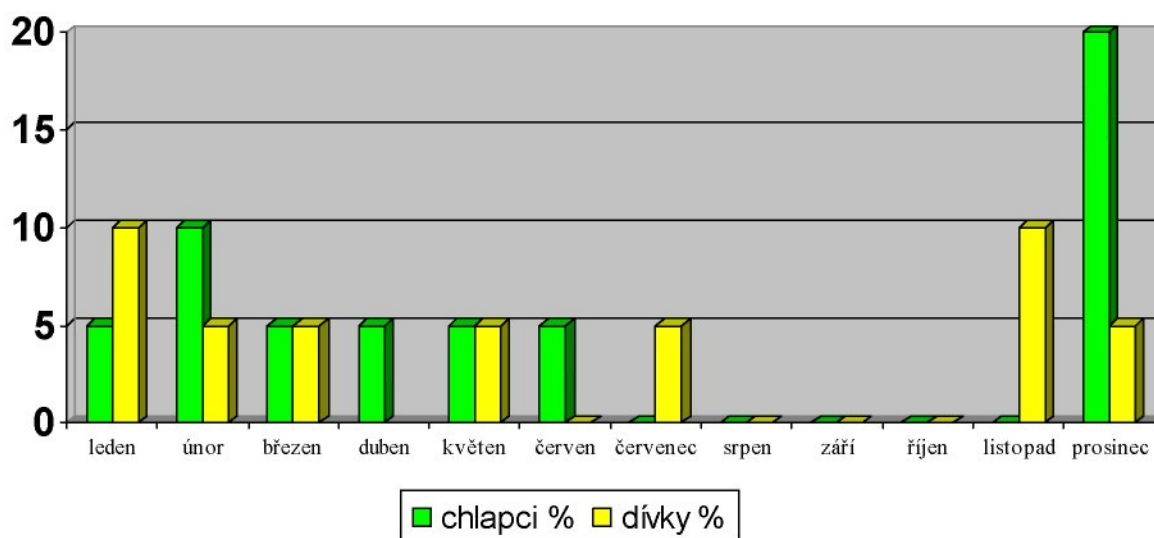
3.4.2 Kontrolní skupina B

Druhá, kontrolní skupina dětí, byla vybírána se zřetelem alespoň shodných znaků. Jednalo se o děti předškolního věku, které měly jít také tento školní rok k zápisu do 1. třídy základní školy. Navštěvovaly jinou mateřskou školu v našem městě, kde po domluvě s třídní učitelkou a ředitelkou tohoto zařízení a se souhlasem zákonných zástupců vybraných dětí jsem měla možnost děti vyšetřit.

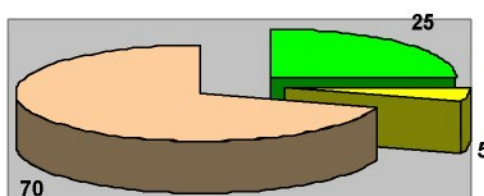
počet dívek a chlapců ve skupině A



% narození dívek a chlapců v jednotlivých měsících



U některých dětí již v době nástupu v září bylo možno uvažovat o případném odkladu školní docházky. Tyto děti se jevily méně samostatné, méně průbojné, s poruchami soustředěnosti a vnímání nebo s případnou vadou výslovnosti.



■ % chlapců s OŠD ■ % dívek s OŠD ■ % dětí bez OŠD

3.5 První šetření metodou B. Sindelarové

První šetření vybraných dětí bylo provedeno metodou Brigit Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“, která je určena pro zjišťování deficitů dílčích schopností vnímání u dětí předškolního věku.

Postup celého vyšetření probíhal přesně podle této metody, žádný test nebyl pozměněn. U dětí byl hravou formou navozen kontakt a vše probíhalo v prostředí dětem známém a blízkém – v jednotlivých mateřských školách, v tiché a útulné místnosti. Snažila jsem se děti nestresovat případným neúspěchem, maximálně jsem je chválila. Nebylo možno jednotlivá šetření zvládnout v jeden den, ale všechny zde uvedené výsledky byly zmapovány v měsíci září 2003.

Pro zjednodušení vyhodnocení jednotlivých testů jsem upustila od myšlenky B. Sindelarové – „STROM“ (příloha č. 1), výsledky jsem zapisovala do tabulky, která je umístěna v závěru testu (příloha č. 2).

3.5.1 Výsledky prvního šetření u skupiny A

Děti ve skupině A docházely do „mé“ třídy a nebyl problém v navázání kontaktu. Všechny děti se mnou rády spolupracovaly a mnohé se připomínaly, že na ně ještě nepřišla řada, nebo chtěly „povídání a hraní si s obrázky“ opakovat.

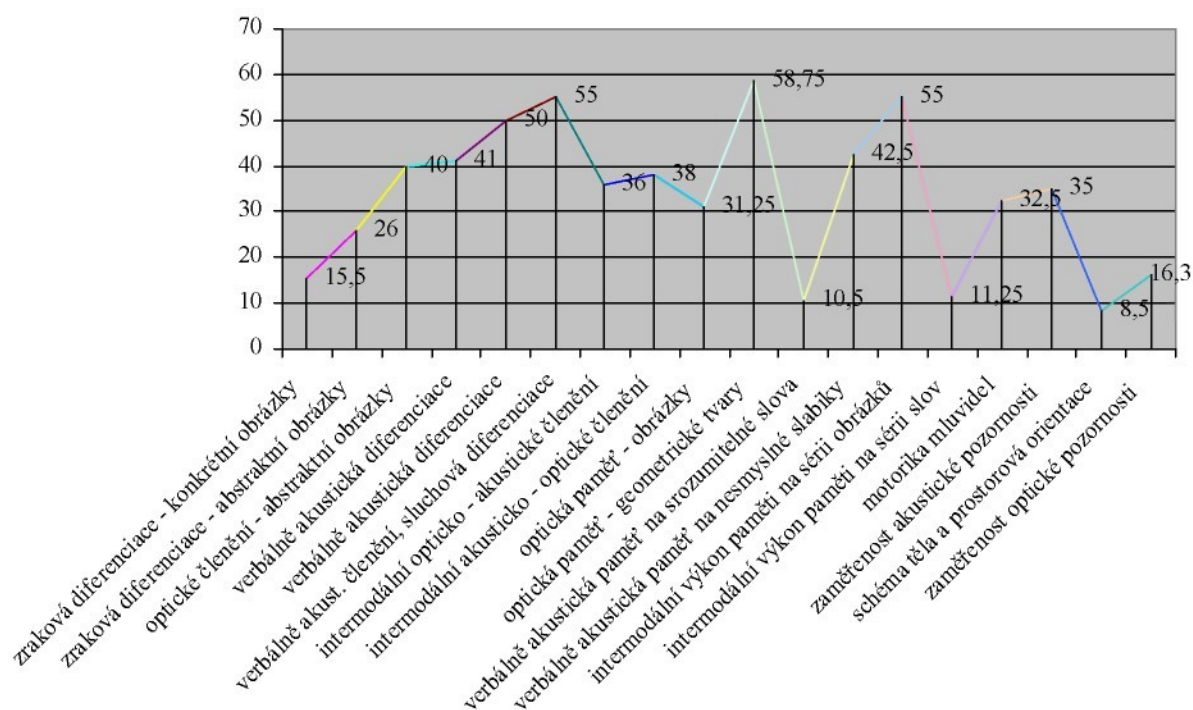
Nejprve jsem vyhodnocovala průměrný počet chybování v jednotlivých testech. Výsledky všech dětí jsem sečetla a vydělila možným počtem chyb.

Po vyhodnocení jednotlivých výsledků jsem došla k následujícímu zjištění:

- mezi jednotlivými dětmi byly rozdílné výsledky
- většinou se potvrdilo, že děti u kterých jsem předpokládala odklad, chybovaly podstatně častěji a mnohdy zadávaný úkol ani nepochopily
- nejmenší problémy celkově měly děti s prostorovou orientací při vnímání vlastního těla
- největší nedostatky byly zjištěny v oblasti verbálně akustického vnímání, zejména při sluchové diferenciaci figury a pozadí a při verbálně akustickém členění
- poté následovalo optické vnímání zjišťované na abstraktních obrázcích
- méně problémů způsobovala serialita a intermodální kódování

V jednotlivých testovaných oblastech byly dosaženy u skupiny A tyto výsledky nedostatků:

(hodnoty jsou v procentech)

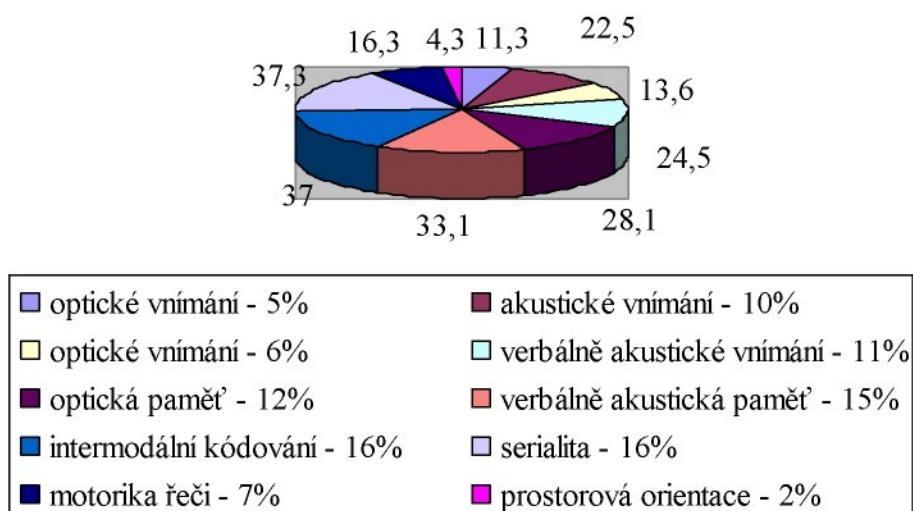


Vzhledem ke zjištěným nedostatům je více než zřejmé, že prioritou v programech nácviku a stimulace jednotlivých schopností bude:

- oblast verbálně akustická – vnímání a paměť
- oblast optického vnímání a paměti

Následovalo vyhodnocení deficitů v dílčích funkcích. Srovnala jsem testované oblasti podle uvedených odkazů na následná cvičení a opět spočítala procentuální zastoupení v celé skupině dětí. I při tomto způsobu vyhodnocení šetření metodou B. Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“ se jako nejméně vyvinutou oblastí vnímání a paměti jevila oblast verbálně akustická, kterou následovala oblast optická.

Oblasti deficitů v dílčích funkcích ve skupině A znázorňuje následující graf:



3.5.2 Výsledky prvního šetření u skupiny B

Práce s dětmi ve druhé skupině byla náročnější. Bylo nutné navázat kontakt a vnímat všechny změny v jejich chování, aby byla možná správná diagnostika. S jejich třídní učitelkou jsem před čtyřmi roky pracovala, a tak jsem měla možnost odhadnout, jakým způsobem pracuje s dětmi a jaké má na ně nároky. Do této mateřské školy jsem docházela na výuku hry na zobcovou flétnu a mnohé děti mě znaly již z této aktivity. Většina dětí spolupracovala bez zábran, činnosti se jim líbily a jejich reakce byly spontánní a radostné. Ostýchavé děti jsem nenutila, byla možnost je nahradit jiným dítětem – ve třídě bylo zapsáno 25 dětí.

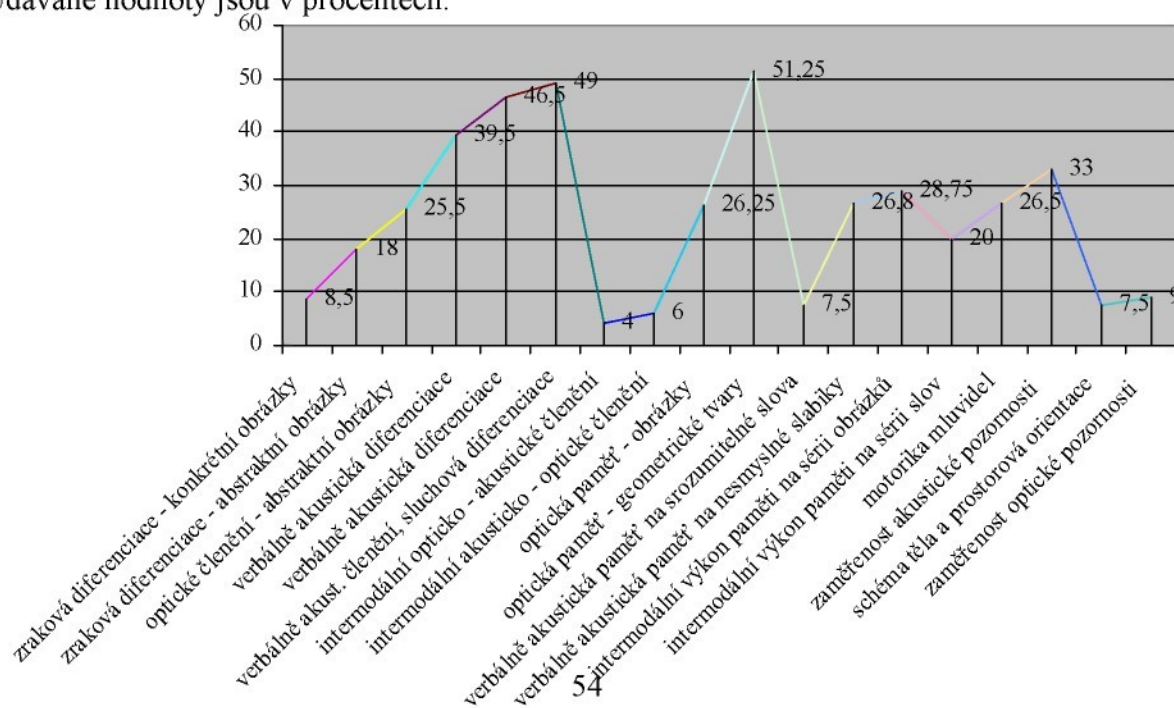
Po vyhodnocení jednotlivých výsledků jsem došla k následujícímu zjištění:

- mezi jednotlivými dětmi byly rozdílné výsledky
- většinou se potvrdilo, že děti u kterých byl z nějakého důvodu navrhován odklad, chybovaly podstatně častěji a mnohdy zadávaný úkol ani nepochopily
- nejmenší problémy celkově měly děti s intermodálním kódováním a prostorovou orientací
- jako ve skupině A byly zjištěny nedostatky v oblasti verbálně akustického vnímání, zejména při sluchové diferenciaci figury a pozadí a při verbálně akustickém členění
- velké problémy dětem činilo optické vnímání zjišťované na abstraktních obrázcích, zejména spojené s nutností si tyto zapamatovat

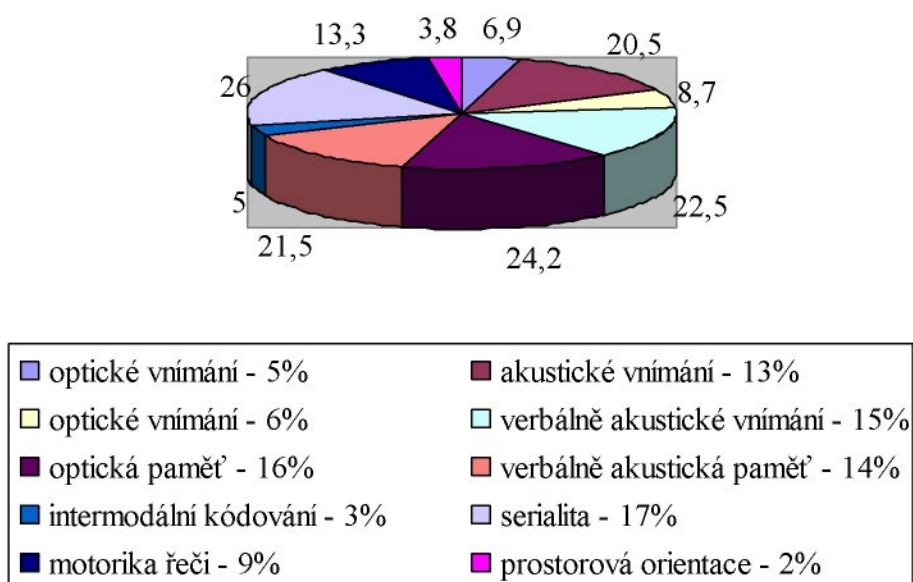
V jednotlivých testovaných oblastech byly dosaženy ve skupině B tyto výsledky:

Výsledky všech dětí byly sečteny a vyděleny možným počtem chyb.

Udávané hodnoty jsou v procentech.



Oblasti deficitů v dílčích funkcích ve skupině B znázorňuje následující graf:



Výsledky šetření ve skupině B se jeví lepší než ve skupině A. Vysvětlují si to jiným věkovým složením této třídy, kde bylo poměrně více dětí narozených v měsíci prosinci, oproti skupině A, a mnohem méně dětí narozených v tzv. letních měsících (červen, červenec, srpen).

3.6 Stimulační program – okruhy verbální stimulace

Okruhy verbální stimulace obsahují:

1. dechová a hlasová cvičení
2. průpravná – artikulační cvičení
3. sluchová cvičení
 - rytmizace
 - sluchová analýza a syntéza
4. zraková cvičení
5. intermodální kódování
6. serialita
7. obohacování slovní zásoby – souvislé vyjadřování
8. rozvoj motoriky
 - hrubá motorika
 - jemná motorika
 - grafomotorika

Při sestavování stimulačního programu jsem zohledňovala tyto zásady:

- zachovávat metodu posloupnosti, následnosti
- navazovat na předchozí získané schopnosti a dále je rozvíjet
- cvičení nesmí probíhat ve spěchu, ale v klidné atmosféře
- děti nesmí být přetěžovány a cvičení by měly brát jako hru
- je nutno počítat s případnou nemocností dětí
- jednotlivá cvičení nejsou striktně daná, je možná jejich obměna – podle reakce dětí a momentální situace
- jednotlivá cvičení se v průběhu programu v mnoha kombinacích opakují a postupně se zvyšuje jejich náročnost
- jednotlivé programy nácviku jsou seřazeny podle přirozeného vývoje výslovnosti jednotlivých hlásek používaných v české výslovnosti
- každé cvičení odpovídá zhruba 1 týdnu, ale je možné zkrácení či prodloužení nácviku, podle úspěšnosti u dětí
- nelze zvládnout všechna naplánovaná cvičení v jednom dni

Ukázky cvičení na jednotlivá časová období jsou uvedeny v příloze (**příloha č. 4**).

Další návrhy cvičení pro verbální stimulaci uvádím v příloze (**příloha č. 5**).

3.6.1 Dechová a hlasová cvičení

Dechová cvičení mají své místo v prevenci takových nežádoucích jevů jako je arytmie dýchání, mluvení při vdechu a kolize mezi rytmem dýchání a mluvení.

Cílem dechových cvičení je prohloubení dýchání a zvládnutí fyziologicky správného vdechu a výdechu při mluvení. Dechová cvičení se provádějí jako součást logopedických cvičení, jako terapie po odstranění adenoidní vegetace a jsou součástí terapie koktavosti, breptavosti, palatolalie a DMO. Dechová cvičení nejlépe provádíme v kombinaci s cvičením fonačním neboli hlasovým.

Hlasová cvičení obsahují nácvik měkkého hlasového začátku, který je oproti tvrdému a dyšnému hlasovému začátku fyziologicky správný a rozvoj hlasové zvučnosti, nosnosti, síly a barevnosti.

Tato cvičení provádíme v dobře vyvětrané, čisté a bezprašné místnosti nejlépe při otevřeném okně. Provádíme formou hry, vedeme ke správnému držení těla v poloze vleže, vsedě a ve stoje. Kombinujeme s pohybem celého těla, případně s pohybem jeho částí a dramatickými etudami.

3.6.2 Průpravná – artikulační cvičení

Tato cvičení jsou určena zejména pro děti se zhoršenou motorikou artikulačních orgánů. Některé děti potřebují zrakovou a hmatovou kontrolu při nácviku, neboť nedokáží ovládat mluvidla jen podle slovní instrukce. Cvičení vhodně motivujeme. Děti tato cvičení rády provádějí, neboť jsou mnohdy příjemným zpestřením a uvolňují napětí.

Průpravná – artikulační cvičení obsahují cviky na procvičení hybnosti rtů, dolní čelisti a jazyka, funkčnosti měkkého patra a nácvik správné artikulace jednotlivých hlásek podle vývojové řady.

3.6.3 Sluchová cvičení

Tato oblast obsahuje cvičení zaměřené na rozvíjení fonemického vnímání, analýzy a syntézy. Fonemický sluch je důležitý při rozvoji řeči, proto je nutné věnovat péči rozvoji fonemického sluchu u dětí v předškolním věku i při nástupu dítěte do školy. Sluchová analýza a syntéza je důležitá při vnímání jednotlivých hlásek ve slově pro budoucí nácvik čtení a psaní.

Vybíráme cvičení, která jsou pro dítě účelná. Sluchové rozlišování se nejdříve odehrává na úrovni hluků. Musíme dítě naučit rozlišovat hluk, který důvěrně zná – ten, který se ozývá kolem něho. Dítě, které rozeznává zvuky a šumy, snadněji pochopí vztah, který existuje mezi grafickými znaky (písmeny). Snadněji se pak naučí číst a psát. Vyhne se totiž záměnám písmen a slov.

3.6.4 Zraková cvičení

Zrakové rozlišování je schopnost rozpoznat rozdílnosti a podobnosti mezi různými prvky. Vizuální paměť je schopnost vyvolat si určité věci nebo formy, které jsme už viděli. Dítě musí tuto schopnost procvičovat, a to mu umožní osvojit si základní automatismy k nácviku čtení a psaní. Pokud dítě zvládne pozorovat a odhadovat rozdíly a podobnosti mezi předměty co do jejich formy, orientace, velikosti, pohybu a barvy, bude mít zkušenost v oblasti vnímání, která mu pomůže později rozlišovat písmena a číslice.

3.6.5 Intermodální kódování

Ve svém základě se jedná o spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů.

3.6.6 Serialita

Jedná se o cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti. Pro další rozvoj dítěte je nutné, aby se orientovalo v čase, vnímalo posloupnost a trvání dějů nebo činností a dokázalo nějakým způsobem měřit čas. Pro malé dítě je vnímání času těžko pochopitelným pojmem. Pokud se dítě naučí rozeznávat události minulé, přítomné a budoucí, bude schopno začít chápat přirozenou posloupnost věcí a rozlišovat vztahy mezi jednotlivými událostmi. I to mu usnadní zvládnout čtení, protože bude lépe vnímat, jak za sebou následují písmena a slova, takže lépe zvládne čtené sdělení jako celek.

3.6.7 Obohacování slovní zásoby – souvislé vyjadřování

Tato oblast je pro další rozvoj dítěte velmi důležitá. Až půjde dítě poprvé do školy, bude zahrnuto spoustou pokynů, vysvětlení a příkazů a jako odpovídající prostředek komunikace s učiteli a přáteli bude používat jazyk. Není-li dítě zvyklé vyjadřovat slovně své myšlenky a nápady, bude v nevýhodě a mohlo by ztratit sebedůvěru. Pro dítě je důležitá aktivní i pasivní slovní zásoba. Dítě s větší slovní zásobou se lépe orientuje v pokynech, méně chybí a je úspěšnější.

3.5.8 Rozvoj motoriky

Poruchy motoriky se promítají do všech oblastí rozvoje dítěte. Proto u dětí rozvíjíme hrubou, jemnou motoriku, motoriku mluvidel, motoriku očních pohybů a také grafomotoriku. Dítě růstem začíná ovládat postupně těžiště těla, rovnováhu, přechází od hrubých k cílenějším pohybům. Vznikají u něj automatismy. Pohybové aktivity mají význam pro pocit psychického uvolnění. Každým pohybem zároveň rozvíjíme plošnou a prostorovou orientaci, což přispívá k rozvoji předmatematických představ.

Hrubá motorika – zahrnuje pohyblivost celého těla. Musíme sledovat i koordinaci jednotlivých pohybů. Zdokonalování hrubé motoriky provádíme při chůzi, běhu, poskocích, při hrách s míči. Při rozvoji hrubé motoriky se dají dobře trénovat i představy o tělesném schématu a prostorová orientace. Aby se dítě pohybovalo adekvátním způsobem, musí si uvědomovat všechny části svého těla a rozeznávat vztah, který mezi sebou mají. Tak může lépe koordinovat své pohyby, má lepší rovnováhu a lépe se orientuje v prostoru, který jej obklopuje. Pro dobrou prostorovou orientaci musí dítě znát i pojmy, které vyjadřují meziprostorové vztahy. Jakmile se dítě umí orientovat v prostředí, které ho obklopuje, snadněji chápe grafické a numerické znaky, které se od sebe navzájem odlišují formou, velikostí a orientací. Dítě, které má problémy s prostorovou orientací, má potom i tendenci k obracení písmen, protože si nevšímá jejich orientace.

Jemná motorika – obsahuje cvičení jemné motoriky ruky a prstů. Je stejně důležitá jako rozvíjení celkové motoriky. Vyplývá to z potřeby připravit dítě na psaní a z úzké souvislosti funkce ruky a řeči. Je dokázáno, že když vývoj pohybů prstů odpovídá věku dítěte, tak i vývoj řeči je v normě. Když vývoj pohybů prstů zaostává, opožděje se i vývoj řeči, přestože celková motorika může být normálně vyvinutá. Cvičení jemné motoriky zlepšuje všechny pohyby dítěte, reguluje je a zavádí do nich jemnost, což mu umožní pracovat s větší přesností, snadněji a uvolněněji.

Grafomotorika - grafomotorická cvičení jsou řízená pohybová cvičení vedoucí horní končetiny a tento pohyb je zaznamenáván graficky. Začínáme pohyby vedenými z ramenního kloubu, vstoje, na velkou plochu papíru (bud' svislou ve stoji před tělem dítěte nebo v předklonu stojmo na zemi s fixací dítěte) nejdříve celou paží. Poté zapojujeme loketní kloub a následně zápěstí. Zároveň zmenšujeme formát papíru, měníme polohy těla a dbáme na správný úchop psacího materiálu třemi prsty.

3.7 Výsledky a jejich interpretace

Druhé šetření jsem naplánovala na duben. Tento měsíc jsem vybrala z důvodu probíhajícího stimulačního programu, který v tuto dobu měl končit a vzhledem k nastávajícímu jarnímu období, kdy s dětmi již začínáme trávit větší část dne v přírodě. Předpokládaný termín šetření byl splněn.

V obou skupinách jsem sledovala:

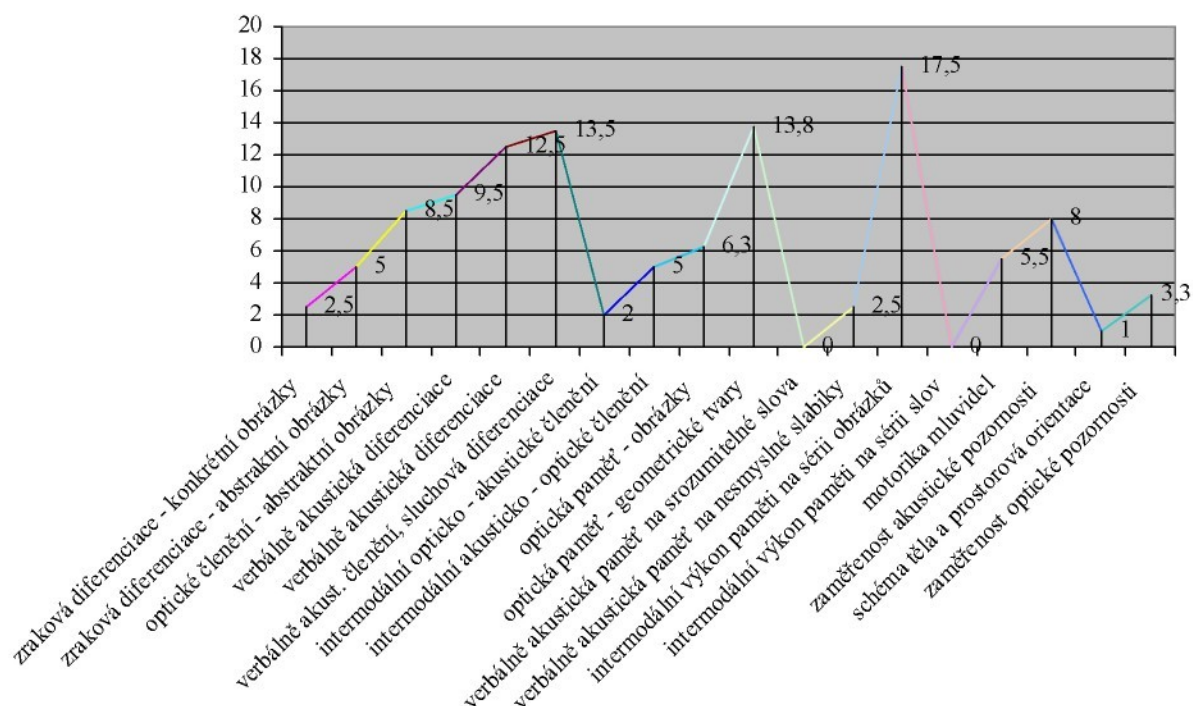
- ✓ výsledky nedostatků v jednotlivých testovaných oblastech
- ✓ oblasti deficitů v dílčích funkcích
- ✓ kvalitativní posun ve výkonech oproti prvnímu šetření
- ✓ případné změny v počtu OŠD

3.7.1 Druhé šetření skupiny A

Skupina dětí, u které byl prováděn stimulační program nebyla kvantitativně změněna.

V jednotlivých testovaných oblastech byly dosaženy tyto výsledky nedostatků:

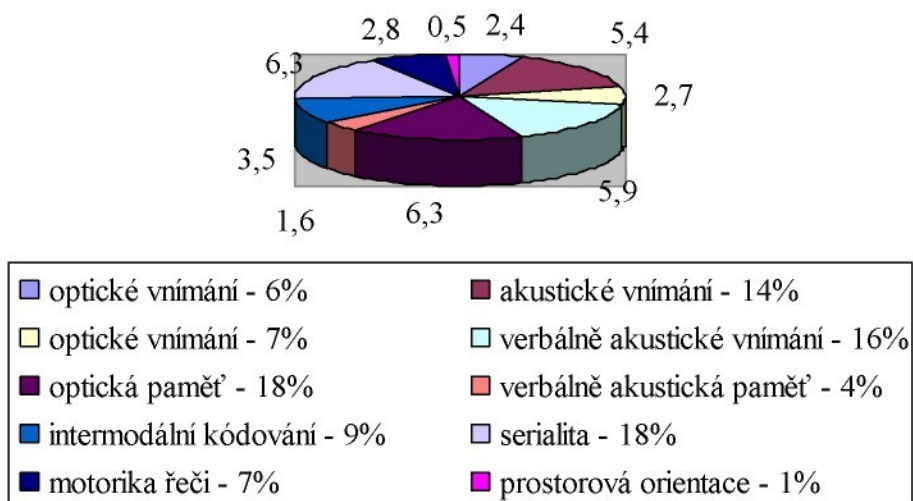
(hodnoty jsou v procentech)



Po vyhodnocení jednotlivých výsledků jsem došla k následujícímu zjištění:

- mezi jednotlivými dětmi byly rozdílné výsledky, které ale oproti prvnímu šetření byly menší
- u všech dětí došlo ke kvalitativnímu posunu
- zapamatování řady slov dětem nečinilo žádné problémy
- největší nedostatky byly zjištěny v oblasti intermodálního výkonu paměti na sérii obrázků – zapamatovat si obrázky a vyjádřit je slovy
- poté následovalo verbálně akustické členění
- méně problémů způsobovala prostorová orientace

Oblasti deficitů v dílčích funkcích ve skupině A znázorňuje následující graf:

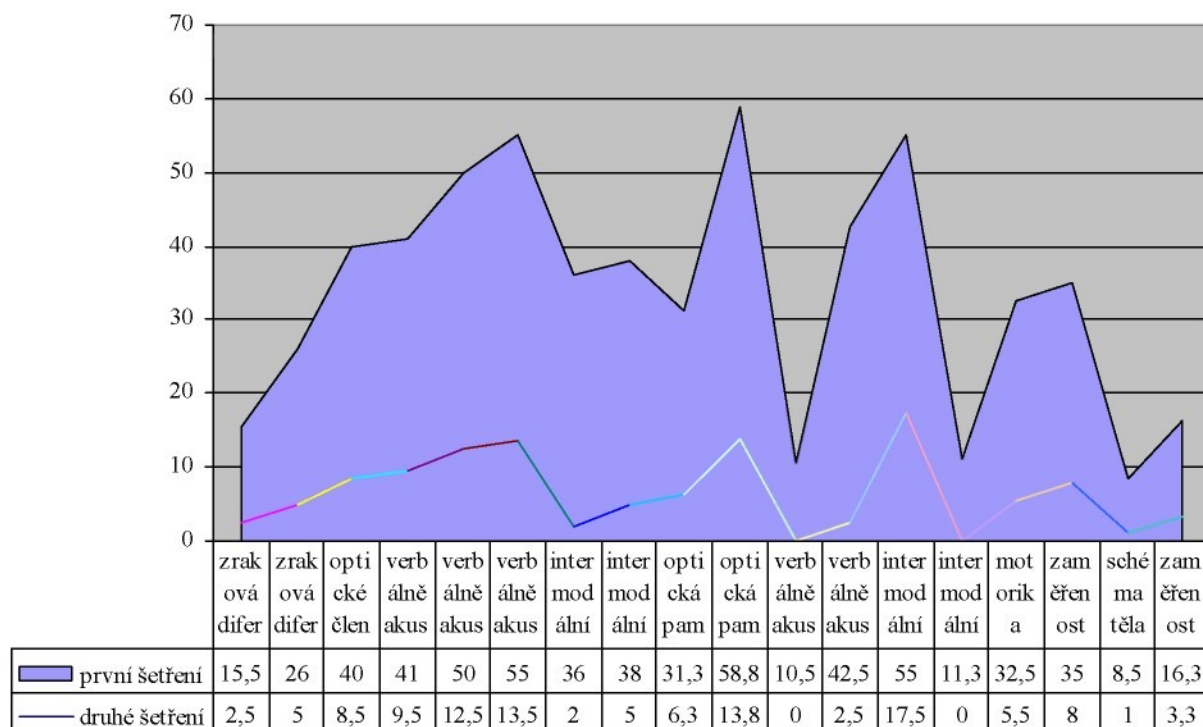


Oblasti největších deficitů oproti prvnímu vyšetření se nezměnily:

- oblast verbálně akustická – vnímání a paměť
- oblast optického vnímání a paměti

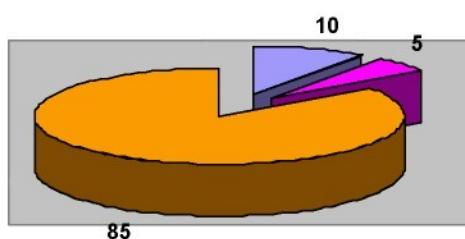
Kvalitativní posun ve výkonech oproti prvnímu šetření u skupiny A:

Je znatelný posun v jednotlivých výkonech. Toto znázorňuje následující graf, který porovnává výsledky prvního a druhého šetření u skupiny A.



Změny v počtu OŠD u skupiny A:

Změnil se počet plánovaných odkladů školní docházky. Tyto děti se nadále jeví méně samostatné, méně průbojné, s poruchami soustředění a vnímání nebo s případnou vadou výslovnosti.

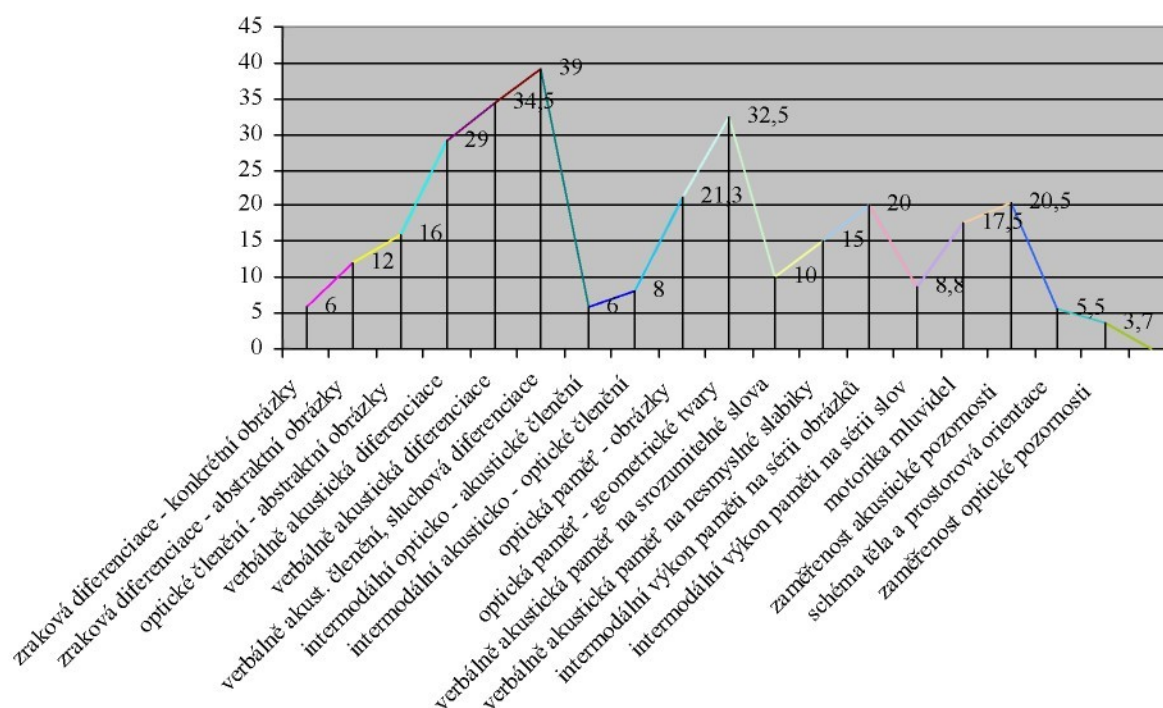


3.7.2 Druhé šetření skupiny B

Ani ve druhé skupině nebyly žádné změny v počtu nebo složení šetřených dětí.

V jednotlivých testovaných oblastech byly dosaženy tyto výsledky nedostatků:

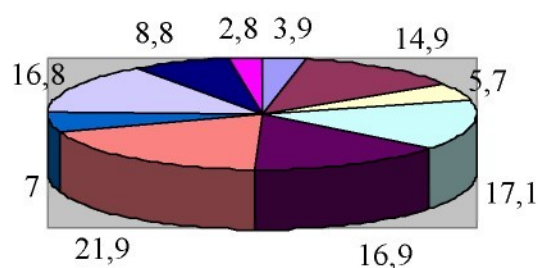
(hodnoty jsou v procentech)



Po vyhodnocení jednotlivých výsledků jsem došla k následujícímu zjištění:

- mezi jednotlivými dětmi byly rozdílné výsledky, které ale oproti prvnímu šetření byly menší
- u všech dětí došlo ke kvalitativnímu posunu
- největší nedostatky byly zjištěny v oblasti verbálně akustického vnímání
- poté následovala optická paměť zjišťovaná na geometrických tvarech

Oblasti deficitů v dílčích funkcích ve skupině B znázorňuje následující graf:



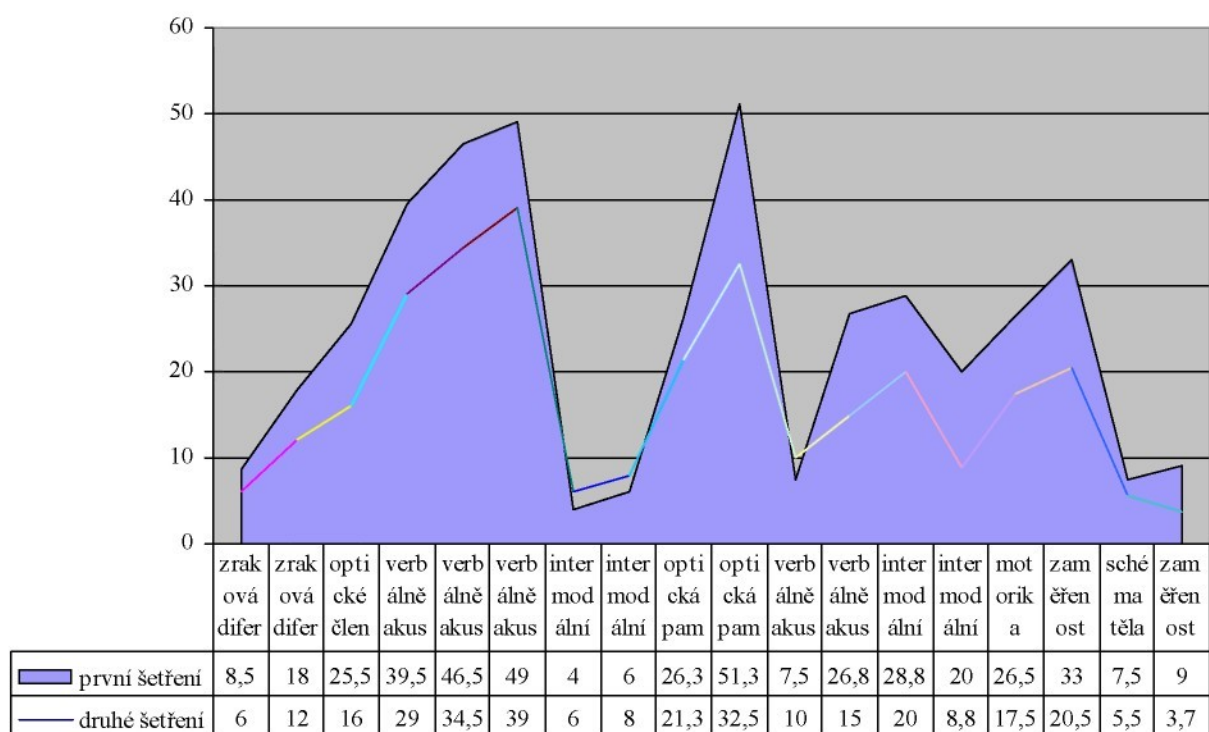
optické vnímání - 3%	akustické vnímání - 13%
optické vnímání - 5%	verbálně akustické vnímání - 15%
optická paměť - 15%	verbálně akustická paměť - 18%
intermodální kódování - 6%	serialita - 15%
motorika řeči - 8%	prostorová orientace - 2%

Oblasti největších deficitů oproti prvnímu vyšetření se nezměnily. Jedná se o:

- oblast verbálně akustická – vnímání a paměť
- oblast optického vnímání a paměti

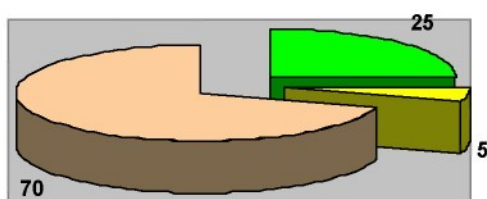
Kvalitativní posun ve výkonech oproti prvnímu šetření u skupiny B.

Je znatelný posun v jednotlivých výkonech. Oproti skupině A je ale menší. Toto znázorňuje následující graf, který porovnává výsledky prvního a druhého šetření u skupiny B.



Změny v počtu OŠD u skupiny B:

V této skupině nenastala změna v počtu odkladů školní docházky. Děti, u kterých byl plánován OŠD, jej budou mít. Tyto děti se jeví méně samostatné, méně průbojné, s poruchami soustředění a vnímání nebo s případnou vadou výslovnosti.



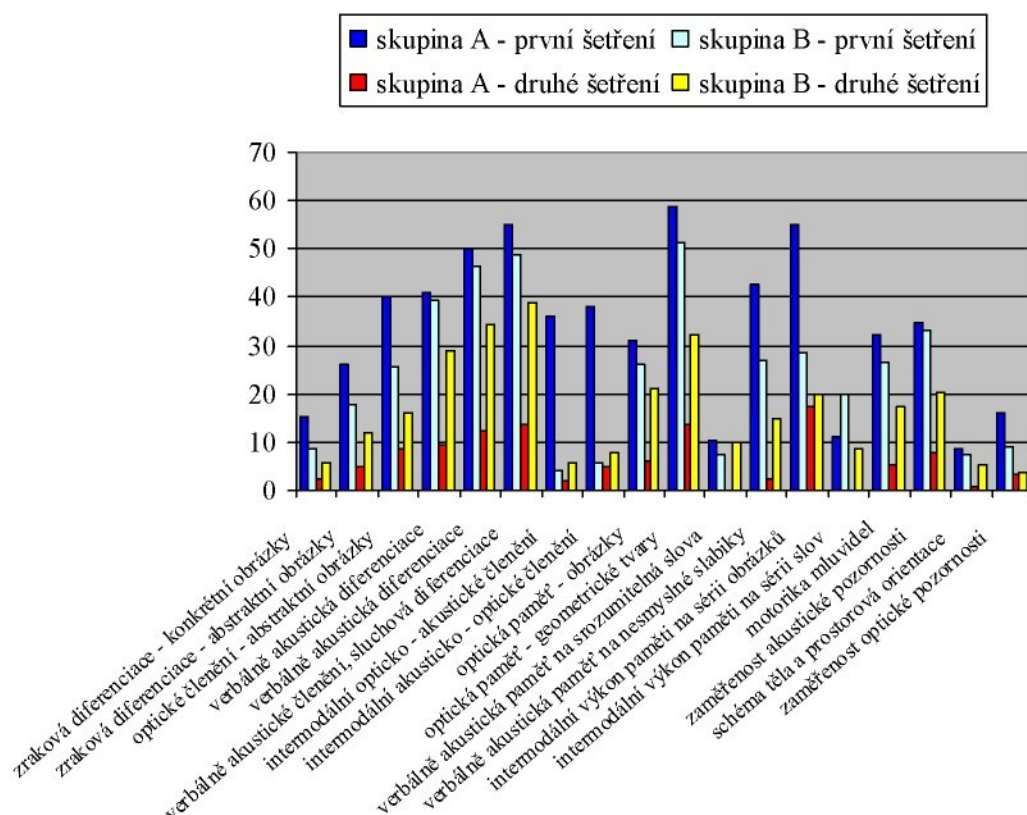
■ % chlapců s OŠD ■ % dívek s OŠD ■ % dětí bez OŠD

3.8 Shrnutí výsledků praktické části a diskuze

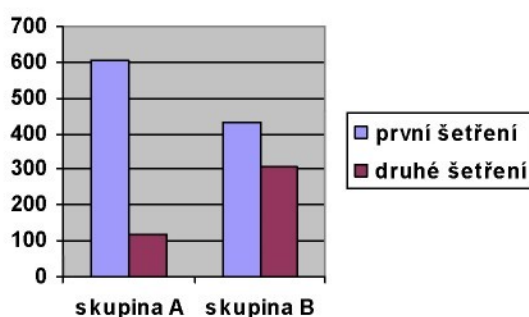
Byly stanoveny tyto předpoklady úspěšnosti stimulačního programu:

1. Lze předpokládat, že děti, u kterých bude prováděn verbální stimulační program, budou při druhém šetření metodou B. Sindelarové dosahovat lepších výsledků, než skupina dětí, u které verbální stimulační program nebyl prováděn.

Srovnání výsledků obou šetření skupiny A a B:



Srovnání zlepšení výsledků skupin A a B:

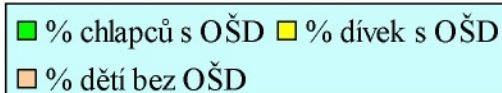
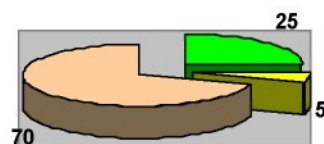
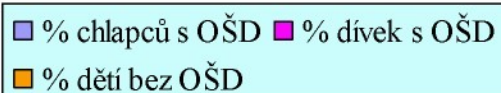
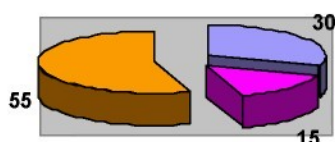


Výsledky prvního šetření ve skupině B byly lepší než ve skupině A.

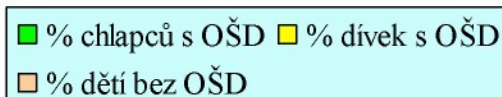
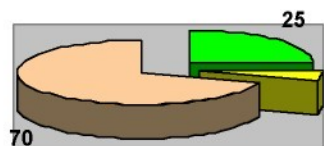
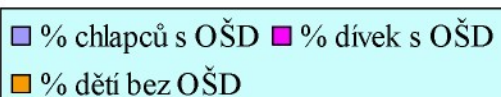
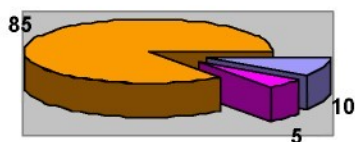
Při druhém vyšetření byl znatelný posun. Děti ze skupiny A, u kterých byl prováděn stimulační program, dosáhly lepších výsledků - **PRVNÍ PŘEDPOKLAD SE POTVRDIL.**

2. Lze předpokládat, že u dětí, které projdou stimulačním programem, se sníží počet návrhů na odklad školní docházky minimálně o 20%, zatímco u druhé skupiny dětí se počet návrhů nezmění.

- ✓ Při prvním šetření bylo zjištěno: skupina A - 11 dětí bez navrhovaného OŠD
 - 9 dětí plánován OŠD - 3 dívky
 6 chlapci
 skupina B - 14 dětí bez navrhovaného OŠD
 - 6 dětí plánován OŠD - 1 dívka
 5 chlapci



- ✓ Při druhém šetření bylo zjištěno: skupina A - 17 dětí bez navrhovaného OŠD
 - 3 děti plánován OŠD - 1 dívka
 2 chlapci
 skupina B - 14 dětí bez navrhovaného OŠD
 - 6 dětí plánován OŠD - 1 dívky
 5 chlapci



Stav OŠD v jednotlivých testovaných skupinách před prvním šetřením a po druhém šetření znázorňuje znatelný kvalitativní posun ve skupině A, zatímco skupina B stagnovala. Ve skupině A se počet odkladů snížil o 30% - **DRUHÝ PŘEDPOKLAD SE POTVRDIL.**

4 Závěr

Na základě mé dlouholeté práce s dětmi v posledním roce docházky do mateřské školy jsem se zajímala o možnosti jejich cíleného rozvoje, zejména ve verbální oblasti. Na základě seznámení s metodou B. Sindelarové: „Předcházíme poruchám učení“ jsem se snažila vypracovat stimulační program, který jsem v průběhu čtyř let zdokonalovala a pátým rokem pomocí srovnávací studie dvou přibližně stejných skupin dětí vyhodnotila.

Tento postup jsem vybrala z důvodu, že u některých dětí předškolního věku lze vývoj SPU pouze předpokládat, protože se dítě ještě ani učit nezačalo. Zatím se jen hravou formou seznamuje se svým okolím. Má zde velký vliv i rozdílná doba dozrávání. Některé dítě dozrává později a jeho projevy mohou připomínat obtíže, které mají jedinci později diagnostikovaní jako dyslektici (pokud mají nedostatečně rozvinuté zrakové nebo sluchové vnímání). Kromě toho jsou další faktory, které se na dané úrovni dítěte podílejí (vliv rodiny, úroveň práce v mateřské škole apod.). V předškolním věku je podle mne tedy lépe dítě rozvíjet než mu přidělovat diagnózu. Z uvedených důvodů se mezi profesionály i pro informaci rodičů užívá označení rizikové dítě, dítě ohrožené poruchami učení apod.

Označení „porucha koncentrace pozornosti“ může být v předškolním věku nesprávné a zavádějící. Krátkodobé setrvávání u činnosti se může projevovat též u dětí s nedostatky v osvojování dílčích dovedností, které jsou nutné ke zvládnutí dovedností složitějších. Např.: dítě vydrží kreslit jen krátce, odbíhá od činnosti. Příčinou nemusí být porucha koncentrace, nýbrž grafomotorické obtíže, které způsobují bolesti ruky, nechut' kreslit a následně nezdařené kresby – dítě je demotivováno. Nedostatečně rozvinutá jemná motorika může být jednou z příčin, proč dítě odkládá přitažlivou stavebnici. Neposednost a vyrušování při poslechu pohádky může být ovlivněno nedostatečně rozvinutou sluchovou percepcí nebo obtížemi v porozumění mluvené řeči. Vysvětlujeme-li uvedené projevy v chování pouze jako nedostatky v soustředění, ztrácíme možnost najít příčiny obtíží a odstraňovat je. Vždy je nutné vidět dítě komplexně jako celou osobnost.

Cílem bakalářské práce bylo na základě pozorování a vyhodnocení testu B. Sindelarové zjištění, ve kterých oblastech je vývoj dítěte v normě, případně kde se jeho vývoj opoždí. Na základě diagnostiky jsem vypracovala stimulační program zaměřený na odstranění dílčích deficitů. Při sestavování a práci na vytvořeném programu jsem neustále měla na mysli stanovování a ověřování naplňování cílů výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku. Vím

dobře, že malé dítě se nejlépe učí vždy a všude. V každé situaci získává určité dovednosti, poznatky, poznává hodnoty, vytváří si vlastní postoje. potřebuje si vše ověřit, vyzkoušet. Neučí se záměrně na základě logického myšlení, ale učí se hrou a vlastním prožíváním. Nejlepší je, když si může všechno prakticky vyzkoušet.

Rozumový vývoj „předškoláka“ má různé složky, které lze výchovou podporovat (matematické, logické myšlení, vývoj řeči,...), ale vždy platí, že pro dítě to musí být činnosti radostné, musí je bavit. Jinak jejich rozvoj naopak brzdíme. Přetěžováním můžeme dítěti více ublížit, než je patrné na první pohled.

Na základě testování byl patrný kvalitativní posun v jednotlivých sledovaných oblastech v průběhu školního roku, což lze vysvětlit vyžíváním CNS, ale u všech dětí, které prošly verbální stimulací, byl tento posun mnohem větší než v druhé kontrolní skupině.

Počet OŠD se změnil jen ve skupině, která prošla stimulačním programem, což si vysvětluji podchycením dětí, u kterých bylo biologické zrání CNS v normě, ale jejich dosavadní zkušenosti nedosahovaly normy pro tento věk. Nehodnotila jsem, zda tyto děti pocházejí z méně podnětného prostředí, či nenavštěvovaly mateřskou školu z důvodu přílišné rozsáhlosti této bakalářské práce.

Přínosem pro mě bylo zjištění, že pokud je vytvořen stimulující program, který vychází z poznání dětí a navazuje na jejich dosažené schopnosti, je možné předcházet případným dalším neúspěchům v primárním vzdělávání. Zhodnotila jsem v něm své vědomosti dosažené při studiu. Bohužel nemám možnost sledovat všechny tyto děti v první, případně v dalších třídách základní školy. Není tudíž možné vyhodnotit vliv tohoto stimulačního programu na vznik, případně předcházení vzniku SPU.

Aplikovaný program se budu snažit i v dalších letech využívat při své každodenní práci s dětmi. Domnívám se, že by bylo efektivní, aby se nosnější části této práce dostaly do rukou učitelů mateřských škol, popřípadě byly dostupné rodičům dětí v předškolním věku. To znamená, aby všichni ti, kteří mají zájem, mohli tento materiál využít při rozvoji schopností dětí.

5 Návrh opatření

Skutečnost, že většina dětí před vstupem do základní školy navštěvuje mateřskou školu, dává podle mne učitelkám mateřských škol možnost na základě srovnání a průběžné pedagogické diagnostiky rozhodovat o školní připravenosti dítěte pro vstup do základní školy. Učitelka mateřské školy jako nezaujatá osoba dokáže diagnostikovat varovné faktory nedostatečné školní zralosti a připravenosti. Oproti poradenským pracovníkům a pediatrům má jednu velikou výhodu – každodenní kontakt s dítětem a srovnání s ostatními vrstevníky. Prováděná diagnostika dítěte předškolního věku, tak jak ji provádějí učitelky mateřských škol, by měla sloužit k poznání dětských individualit a pro zlepšení výchovně vzdělávací činnosti. Pedagogická diagnostika a zvláště speciálně pedagogická diagnostika učitelkám usnadňuje plánování a realizování určitého projektu, individualizaci, diferenciaci, integraci, spolupráci a je podkladem i pro terapeutickou a poradenskou činnost. Stěžejním úkolem mateřské školy až do roku 1989 bylo připravit dítě na vstup do základní školy. Po tomto roce došlo k odklonu od pevně stanoveného režimu. V současné době Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání umožňuje mateřským školám vytvořit si vlastní – vyhovující školní program, jehož nedílnou součástí je i nenásilná a pozvolná příprava dítěte na vstup do základní školy. Rodiče očekávají, že mateřská škola na vstup do základní školy děti připraví.

Na základě potvrzených předpokladů se domnívám, že je nutné s dětmi v předškolním roce pracovat a stimulovat tak jejich další rozvoj. Není správný názor, že dítě v předškolním věku si má dělat, co chce, především si hrát, má mít volnost. Dítě se ptá, chce se dovídat nové poznatky, pokud se mu nedostává podnětů, učí se nevnímat, ztrácí zájem. Není cílem přenášení postupů ze základní školy do předškolního věku, ale podněcování dítěte, utváření přirozeného prostředí, které ho motivuje k poznávání a tím všestrannému rozvíjení sebe sama.

Čím dříve začneme s cíleným působením, tím je větší pravděpodobnost úspěchu. Možností zachycení rizikových dětí v předškolním věku je celá řada (viz. teoretická část této bakalářské práce). Školní zralost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční, pracovní, jazykovou, motorickou) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Navržený stimulační program je možné pozměňovat podle dosažených výsledků jednotlivých dětí.

Při zachycování dětí ohrožených poruchami učení vycházíme z více rovin zkoumání na základě pozorování, popřípadě s použitím různých zkoušek, zjistíme oblasti, v nichž se vývoj dítěte opoždí. Vypracujeme individuální stimulační program. Pokud mají rodiče zájem o všestranný vývoj svého dítěte, měli by se na program podílet. Není významný rozdíl mezi úkoly, které provádíme s dětmi, které mají odklad školní docházky, s rizikovými dětmi z hlediska poruch učení, s dětmi s nižšími rozumovými schopnostmi nebo z nepodnětného rodinného prostředí.

Zásady pomoci rizikovým dětem:

- Vycházíme z té úrovně, které dítě dosáhlo. Jestliže nepozná první hlásku ve slově, zkoušíme dělení slov na slabiky s využitím říkadel nebo písniček – rytmitujeme.
- Ve sledovaných oblastech postupujeme individuálním tempem bez ohledu na ostatní děti.
- Nejvýznamnějším motivačním činitelem je úspěch a pochvala, kterou nešetříme.
- Opoždění dítěte nezdůrazňujeme před ním, jeho kamarády ani před rodiči. Chováme se tak, jako by se vůbec nic zvláštního nedělo.

Oblasti, v nichž podporujeme dosavadní vývoj dítěte, jsou:

- Hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika artikulačních orgánů, mikromotorika očních pohybů. Zkušenosti ukazují, že děti, které jsou pohybově neobratné, které nechtějí kreslit, nemají rády omalovánky, mívají obtíže v psaní. Tělesně oslabené dítě mívá obtíže při dlouhodobém sezení v lavici.
- Zrakové vnímání: Rozlišování barev, hledání tvarů, které jsou stejné, detailů, kterými se tvary liší. Rozvinuté zrakové vnímání je nutné při osvojování psaní a počítání.
- Sluchové vnímání: Dělení slov na slabiky, poznávání první hlásky ve slově, nácvik naslouchání mluvené řeči ať už ve formě vyprávění, nebo poslechu pohádky. Pozor! Televize tuto funkci neplní. Zrakový vjem je pouze dvourozměrný a zároveň velmi silný. Rychle se měnící obrazy zcela pohltí pozornost dítěte a odvádějí ho od mluvené řeči.
- Řeč: Rozvíjení řeči ve všech stránkách, tj. aktivní a pasivní slovní zásoba, mluvní pohotovost, správné užívání gramatických kategorií. Vyprávění, hledání slov, která se

rýmují. Správné mluvení je základem pro pozdější nácvik čtení a psaní, což jsou formy mluvené řeči. Dítě, které neumí vyjádřit co zažilo, vidělo, neumí básničku, neví, kde bydlí, může jen obtížně zvládat totéž v psané formě. Před nástupem do školy by mělo správně vyslovovat, protože záměny hlásek nebo nesprávná výslovnost se přenášejí do písemného projevu.

- **Paměť:** Znamé jsou Kimovy hry, v nichž se rozvíjí zraková a prostorová paměť, cvičení sluchové paměti (opakování vět, nácvik říkadel, básniček). I pohybová paměť příznivě ovlivňuje vývoj dítěte (nácvik sestav, pohybových vystoupení apod.).
- **Koncentrace pozornosti:** Změna činností, postupné prodlužování doby, po kterou dítě pracuje. Musíme si uvědomit, že dítě přicházející do základní školy, bude muset vnímat učitelův výklad po celou dobu trvání vyučovací hodiny a následně minimálně 4 vyučovací hodiny celkem.
- **Prostorová a pravo-levá orientace** – bez těchto dovedností by dítě zřejmě mělo obtíže při poznávání písmen, která se liší v detailech a ve směrové orientaci (m-n, p-d...).

Je možné rodičům v posledním roce docházky jejich dítěte do předškolního zařízení nabídnout další způsoby spolupráce. Mohou to být přednášky zástupců PPP, budoucí učitelky základní školy, nadstandardně kroužky „přípravy na základní školu“, které jsou podle mne vhodnější než výuka cizích jazyků. Je třeba rodiče oslovit a zapojit do těchto programů, vždyť se jedná o jejich dítě a budoucí pohodu v rodině – stres a přílišné nároky tomu nepomohou.

Existují jednotlivé programy rozvoje schopností, které se dají aplikovat již v předškolním věku. Tyto programy musí provádět proškolení pracovníci např. v PPP. Jedná se o třeba o Grafomotorický kurz dle prof. Heyrovské, KUMOT, KUPOT paní Kuncové, Percepční a motorická oslabení ve školní praxi. Děti, které jsou hyperaktivní, mohou navštěvovat kurzy jógy a relaxace. Možností je mnoho a vždy je třeba mít na zřeteli prospěch dítěte.

Rodiče i pedagogové, kteří mají zájem na rozvoji předškolního dítěte, mohou tuto tematiku najít v různých knihách, které se věnují komplexnímu rozvoji dítěte nebo rozvoji jednotlivých dílčích funkcí. **(příklad knížek - příloha č. 6).**

6 Seznam použitých zdrojů

- ALLEN, K.Eileen - MAROTZ, Lyn R.
Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.
1. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4
- ANDERSONOVÁ, Jean – FISGRUNDOVÁ, Susan – LOBASCHEROVÁ, Mary.
Dobrý start do školy.
2. vyd. Praha: Portál, 1994. 115 s. ISBN 80-85282-92-5
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I.*
2. vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence.*
3. vyd. Praha: Portál, 2002. 213 s. ISBN 80-7178-667-5
- KUTÍNOVÁ, Zdeňka – WIEDENOVÁ, Marie.
Úvod do psychologie pedagogické a sociální.
1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. 88 s. ISBN 80-7083-550-8
- LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.*
3. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.*
3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X
- MERTIN, Václav – GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.*
1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II..*
1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1
- POKORNÁ, Věra. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii.*
1. vyd. Praha: Blug, 1994. ISBN 80-85635-36-4
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení.*
1. vyd. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5
- PIAGET, Jean - INHELDEROVÁ Bärbel. *Psychologie dítěte.*
3. vyd. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X
- Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy

- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*.
2. vyd., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5
- SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*.
1. vyd. Praha: Portál, 1998. 63 s. ISBN 80-85282-70-4
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Základy psychologie II. Díl: Kognitivní složka osobnosti*.
2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1998. 167 s. ISBN 80-7083-317-3
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*
1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*.
2. vyd. Praha: SPN, 1976. 295 s.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*.
5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: „STROM“ B. Sindelarové – analogie vývoji myšlení a učení

(viz text – str. 45)

Příloha č. 2: Předcházíme poruchám učení – test s vyhodnovací tabulkou

(viz text – str. 39, 45)

Příloha č. 3: Předcházíme poruchám učení II – 2 test s pozměněnými slovy a obrázky

(viz text – str. 39)

Příloha č. 4: Cvičení na jednotlivá časová období

(viz text – str. 50)

Příloha č. 5: Návrhy cvičení pro verbální stimulaci

(viz text – str. 50)

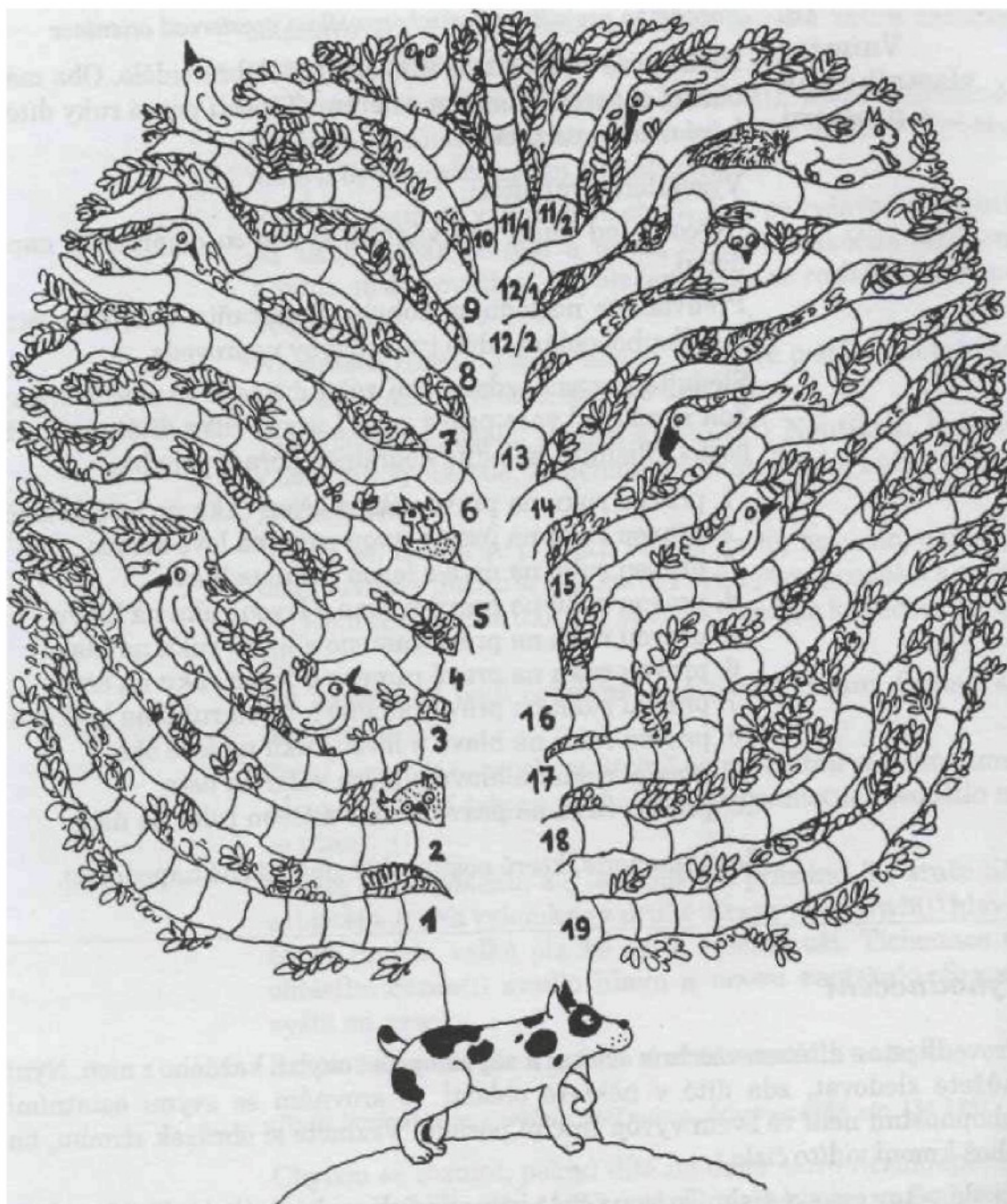
Příloha č. 6: Příklady knížek

(viz text – str. 69)

8 Přílohy

Příloha 1.

„STROM“ B. Sindelarové – analogie vývoje myšlení a učení



Příloha 2.

Předcházíme poruchám učení

test s vyhodnocovací tabulkou

Jméno dítěte:

Narozen:

Bydliště:

Vyšetření proběhlo dne:

1. Rozdíly v párových obrázcích:

shoda	jitrnice	hodinky	deštník	muchomůrka	sekyrka
rozdíl	dům	loď	hruška	třešně	list

Počet chyb:

2. Rozdíly v párových tvarech:

shoda	1	2	3	7	10
rozdíl	4	5	6	8	9

Počet chyb:

3. Ukryté tvary:

	1	2	3	4	5
nenašel					

Počet chyb:

4. Rozdíly mezi dvěma slovy:

	Dříve -dříve	Bez - bez	Pak - pak	Boudy - body	Ted' - ted'	Níž - než	Až - už	Pro - pro	Jistě - ještě	Sít - snít
nepoznal										

Počet chyb:

5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl:

	Sul - sol	Jek - jek	Pit - pit	Zaf - zaf	Sip - sit	Ket - kot	Toř - toř	Mes - mek	Lan - lon	Tus - tus
nepoznal										

Počet chyb:

6. Ukrytá slova: - reakce na slabiku při

	Přízeň	vyhledat	napříč	nevinný	křehký	neklidný	nepříjemný	znejistět	například	přímka
nepoznal										

Počet chyb:

7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem:

	4. - husa	3. - medvěd	1. - slepice	5. - opice	2. - kůň
nepoznal					

Počet chyb:

8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem: - nesmí přijít hned po 7. cvičení

	Ovečka - 3.	Koza - 1.	Kachna - 4.	Osel - 2.	Prasátko - 5.
nepoznal					

Počet chyb:

9. Paměť na obrázky:

Počet špatně umístěných karet:

10. Paměť na tvary:

Počet špatně umístěných karet:

11. Paměť na řadu slov: - kamna, ulice, stůl, kůl

Počet nezapamatovaných slov:

Počet chyb v pořadí:

12. Paměť na řadu slabik: - vis, duk, vap, mer

Počet nezapamatovaných slabik:

Počet chyb v pořadí:

13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy:

Počet nezapamatovaných obrázků – slov:

Počet chyb v pořadí:

14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky:

Počet karet, které dítě položilo v nesprávném pořadí:

15. Pohotovost mluvidel:

	teploměr	smysluplný	moskyti	reflektor	kumulativní	organizátor	hlemýžď	deduktivní	šofér	chalcodon
chyba										

Počet chybně zopakovaných slov:

16. Vyhledávání slov: - 10 tvarů slova

Počet chyb:

17. Vnímání vlastního těla:

	chyba
Pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na levé oko	
Pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé oko	
Pravou ruku na hlavu a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na ústa	

Počet chybných nebo nepřesných postojů:

18. Koordinace ruky a oka při psaní:

Počet chyb:

19. Vyhledávání obrázků: - 15 hvězd

Počet neškrtnutých hvězd:

Vyhodnocení:

úkol	chyby	poznámka	odkaz na cvičení
1			3 optické vnímání
2		Geometrické tvary zná nezná	3 optické vnímání
3			3/1 optické vnímání
4			4 verbálně akustické vnímání
5			4 verbálně akustické vnímání
6			4/2 verbálně akustické vnímání
7			7 intermodální kódování
8			7 intermodální kódování
9			5 optická paměť
10			5 optická paměť
11	/		6/8 verb. akustic. paměť, serialita
12	/		6/8 verb. akustic. paměť, serialita
13	/		8 serialita
14			8 serialita
15		Výslovnost dobrá vadná	9 motorika řeči
16			2 akustické vnímání
17		Lateralita souhlasná zkřížená	11 prostorová orientace
18		Úchop dobrý vadný ruka uvolněná ne	10 visumotorická koordinace
19		Barvy základní doplňkové odstíny	1 optické vnímání

Příloha 3.

Předcházíme poruchám učení II

test s vyhodnocovací tabulkou

Jméno dítěte:

Narozen:

Bydliště:

Vyšetření proběhlo dne:

1. Rozdíly v párových obrázcích:

shoda	bonbon	strom	hrneček	mrkev	květina
rozdíl	auto	postava	lokomotiva	pes	motýl

Počet chyb:

2. Rozdíly v párových tvarech:

shoda	1	2	3	7	10
rozdíl	4	5	6	8	9

Počet chyb:

3. Ukryté tvary:

	1	2	3	4	5
nenašel					

Počet chyb:

4. Rozdíly mezi dvěma slovy:

	pije - pije	koza - kosa	hladí - hladí	kráva - tráva	němá - nemá	zvon - zvon	kos - koš	nos - nos	rací - raci	bručí - bzučí
nepoznal										

Počet chyb:

5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl:

	pni - pni	zban - span	tost - tost	tmes - dmes	štěl - štěl	žláf - šláf	kjam - kjan	šný - šný	kloč - kloč	vošl - vočl
nepoznal										

Počet chyb:

6. Ukrytá slova: - reakce na slabiku při

	přilet	vyzkoušet	nepřítel	cizokrajný	zvířecí	nevinný	napříště	zlobivá	upřímný	přísaha
nepoznal										

Počet chyb:

7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem:

	3. - kočka	2. - pes	4. - koza	1. - myška	5. - kuře
nepoznal					

Počet chyb:

8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem: - nesmí přijít hned po 7. cvičení

	Tygr - 2.	Slon - 3.	Medvěd - 5.	Žirafa - 1.	Pták - 4.
nepoznal					

Počet chyb:

9. Paměť na obrázky:

Počet špatně umístěných karet:

10. Paměť na tvary:

Počet špatně umístěných karet:

11. Paměť na řadu slov: - židle, lavice, strom, lampa

Počet nezapamatovaných slov:

Počet chyb v pořadí:

12. Paměť na řadu slabik: - lip, muk, dak, ver

Počet nezapamatovaných slabik:

Počet chyb v pořadí:

13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy:

Počet nezapamatovaných obrázků – slov:

Počet chyb v pořadí:

14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky:

Počet karet, které dítě položilo v nesprávném pořadí:

15. Pohotovost mluvidel:

	konkretizace	antropologie	orofaciální	chlopeč	tramvajenka	preparát	klakson	dekorace	termíti	operátor
chyba										

Počet chybně zopakovaných slov:

16. Vyhledávání slov: - 10 tvarů slova

Počet chyb:

17. Vnímání vlastního těla:

	chyba
Pravou ruku na hlavu a levou ruku na levé rameno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na levé rameno	
Pravou ruku na ústa a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na hlavu	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé koleno a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na pravé oko a levou ruku na levé koleno	
Pravou ruku na pravé oko a levou ruku na ústa	
Pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na ústa	

Počet chybných nebo nepřesných postojů:

18. Koordinace ruky a oka při psaní:

Počet chyb:

19. Vyhledávání obrázků: - 15 trojúhelníků

Počet neškrtnutých trojúhelníků:

Vyhodnocení:

úkol	chyby	poznámka	odkaz na cvičení
1			3 optické vnímání
2		Geometrické tvary zná nezná	3 optické vnímání
3			3/1 optické vnímání
4			4 verbálně akustické vnímání
5			4 verbálně akustické vnímání
6			4/2 verbálně akustické vnímání
7			7 intermodální kódování
8			7 intermodální kódování
9			5 optická paměť
10			5 optická paměť
11	/		6/8 verb. akustic. paměť, serialita
12	/		6/8 verb. akustic. paměť, serialita
13	/		8 serialita
14			8 serialita
15		Výslovnost dobrá vadná	9 motorika řeči
16			2 akustické vnímání
17		Lateralita souhlasná zkřížená	11 prostorová orientace
18		Úchop dobrý vadný ruka uvolněná ne	10 visumotorická koordinace
19		Barvy základní doplňkové odstíny	1 optické vnímání

Příloha 4.

VERBÁLNÍ STIMULACE

1. ÚKOL: fixace samohlásek **A E I O U Ě**

DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ: - nácvik správného nádechu a výdechu – balónek, mašinka

- prodloužený výdech ústy – had, mašinka

PRŮPRAVNÁ - ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ: - gymnastika mluvidel – nafukování tváří,

střídavé přelévání vzduchu z jedné tváře do druhé (rty semknuty)

- zaokrouhlování rtů – vyslovujeme u-o, u-o
- polibek na hřbet ruky

SLUCHOVÉ CVIČENÍ: - rozlišování okolních zvuků – vnímání drobných rozdílů

- identifikace zvuků, které slyšíme (“Co se děje za dveřmi?” – chrastění, cinkání, hra na HV nástroje)

Rytmizace:

- **A** – otevřít pořádně ústa a zíváme, vzdycháme
„Máma, táta, bába, Ála, jedou autem, sláva, sláva“
- **E** – napodobení hlasu kozy - mé, ovečky – bé
„Ene, bene, Emane, kdo tu babu dostane?
Ten to není, je to ten, ten musí jít z kola ven.“
- **I** – napodobení hlasu oslíka - íá, koně – hyje
„Kočka Líza mlíčko lízá, potom líně leží v klíně.“
- **O** – divení se – ó „Opice se opičí po Otovi na tyči“
„Ota volá pod oknem: pojd'te děti, pojd'te ven.“
- **U** – houkání sovy, mašinky – hů
„Umyvadlo doma máme, pěkně se v něm umýváme,
ke snídani, k obědu, to já pěkně dovedu.“
- **Ě** – „Jeník, Jenda, Jan, jede, jede k nám. Květy
pěkně voní. Jeník vije věneček, je jich plný kopeček.“
- **AU, OU** – bolí nás zoubek
„Ouha, ouvej, ouvej, ouha, tudy vede cesta dlouhá.“
Hra na ozvěnu – nápodoba hlásek

Sluchová analýza a syntéza: - „Jak dělají?“ – obrázky zvířat a věcí – onomatopoeia

ZRAKOVÁ CVIČENÍ: - hra na schovávanou (v prostoru schované předměty)

INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: - nahrazování slov v básni pohybem

SERIALITA: - navlékání korálek

OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ:

- Co jsi dělal...? – souvislé vyjadřování

ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika: - chůze v rytmu vytukávaném na bubínek

- říkadlo o vrabci: „Skáče vrabec po dvorečku, poskoky snožmo
zrněčka si hledá, konečky prstů na ramena
slepičky se rozhněvaly, ruce tvoří křídélka
že jim také nedá.“ otáčky na místě

Jemná motorika: cvičení prstů - konečkem palce se postupně dotýkat konečků ostatních

(„prsty se zdraví“), nejprve pravou, poté levou rukou, i oběma.

GRAFOMOTORIKA: - pohyb vycházející z ramenního kloubu

- čmárání jedním směrem ve vzduchu: „z komína se kouří“
„drak létá na obloze“
- čmárání oběma směry: „kočka honí myšku“

2. ÚKOL: fixace souhlásky **M**

DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ: - usměrňování výdechového proudu – foukání do peříčka, do chomáčku vaty, do listů, do proužků papíru, .

- prodlužování výdechu, co nejpomalejší výdech (sova – hů, husa -sss, koza –méé, auto houká – túúú)

PRŮPRAVNÁ -ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ: - gymnastika mluvidel – kapřík, bezzubý dědeček

- smějeme se jako sluníčko – rty jsou zaostřeny
- pohyblivost jazyka – olizování rtů

SLUCHOVÁ CVIČENÍ: - rozlišování okolních zvuků – vnímání drobných rozdílů

- sluchové pexeso (rozlišování různých obsahů podle sluchu)

Rytmizace:

- napodobení hlasu kozy mé, mé – v přirozené hlasové poloze (koza – hlasitě, hlubokým hlasem, kůzle – tence, vysokým hláskem)
- vytleskávání rytmu „**MA-MA-MA-MA-MA,**
MÁMA JE DOMA.
AM-AM-AM-AM-AM,
MALINY TI DÁM.“
- „**ME-ME-ME-ME-ME**
MLÉKO PIJEME.“
- hra „Co dáme na mísu“ – mísa s obrázky potravin (M) uč. - „**MÁME MÍSU MÁME, CO SI DO NÍ DÁME?**“
určené dítě vybere obrázek a pojmenuje potravinu
všichni zopakují s vytleskáváním slova nebo celé věty
příklad: - „**MÁME MELOUN NA MÍSE.“**

Sluchová analýza a syntéza: - „Jak dělají?“ – obrázky zvířat a věcí – onomatopoeia

ZRAKOVÁ CVIČENÍ: - hra na schovávanou (v prostoru schované předměty)

- vyhledej podobné předměty

INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: - nahrazování slov v básni pohybem

SERIALITA: - navlékání korálků se vzorem

OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ:

- Co jsi dělal...? – souvislé vyjadřování

ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika: - „MLÝN“ - děti pohybem paží znázorňují pohyby mlýnského kola a doprovází slovy („klip – klap, klip – klap“)

Jemná motorika: cvičení prstů – prsty pravé ruky se postupně zdraví (dotýkají) prstů levé ruky

GRAFOMOTORIKA: - kroužení jedním směrem: „MELU, MELU KÁVU“

- spojení říkanky s grafickým vyjádřením (kolečka a tečky)

„MNOHO MÁKU, MNOHO MOUKY MÁMA DĚLÁ S MÁKEM VDOLKY.

A MY MÁMĚ POMÁHÁME, MÁKEM VDOLKY POSYPÁME.

UŽ TY VDOLKY MÁME, MY VÁM TAKY DÁME.“

3. ÚKOL: fixace souhlásky P

DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ: -hra na kopanou – u stolečku foukání do míčků

-prodlužování výdechu – traktor - pppppp

-odtlač mi ruku – nácvik správného nádechu proti překážce

PRŮPRAVNÁ - ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ: - „prskání“ – třepáním rtů – rozkmitání rtů

- špulení rtů, vtahování rtů dovnitř

SLUCHOVÁ CVIČENÍ: - vnímání a napodobování zvuků a hlasů – hra s obrázky

na schovávanou – Samá voda, přihořívá, hoří – rozvoj

zrakového vnímání, reakce na pokyn – následuje

předvedení zvukem – ostatní děti hádají

- udělej krok, když uslyšíš své jméno, domluvené slovo

Rytmizace:- zuby schovat, stisknout rty, zadržet vzduch, poté vypuštění vzduchu na kousek papíru

- zašeptání – pá,pá,pá – mává malé dítě

- kuřátko pípá –pipipi

- procvičování na slovech –papá, pípá, páv, pěna, panák, houpá, pole, potok, poupě

- podávání listu do rytmu v kruhu

PADÁ LUPEN PO LUPENU, PEPA STOJÍ POD LIPOU

POJĎTE DĚTI, POJĎTE CHYTAT, PENÍZKY SE POSYPOU!

POD LÍPOU JE KUPA DĚTÍ, POMÁHAJÍ PEPOVI.

PAK U PEPY NAKUPUJÍ ZA PENÍZEK LIPOVÝ.

Sluchová analýza a syntéza: - řetězení slovíček (lupen, pupen,...)

ZRAKOVÁ CVIČENÍ: - najdi „Dvojče“ – hledání stejných tvarů či obrázků

INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: - nahrazování slov v básni pohybem

SERIALITA:

- navlékání korálků s určeným vzorem

OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ: - pohádkové

kartičky – vyprávění nad obrázky

ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika: - poskoky na jedné noze, na obou nohách

- říkadlo o hříbku: **Hříbek se svou rodinkou** -sed skrčmo, obejmou kolena
má jen starost jedinou -nohy napnout, spor sedmo
jak se schovat před košíkem, -sed skrčmo, obejmout rukama
před houbařem a nožikem. -nohy napnout, spor sedmo
Ale houbař lesem kráčí -volná chůze, ruce za zády
hlavou sem i tam otáčí. -stoj spojný, otáčení hlavy
A když slunko již moc hřeje,
odpočinku si dopřeje. -leh na břicho, paže pod hlavou

Jemná motorika: - cvičení prstů – Típ, típ, típ, vrabec, vrabce štíp.

GRAFOMOTORIKA: kroužení oběma směry – padá listí

4. ÚKOL: fixace souhlásky **B**

DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ: - zahřívání zkřehlých rukou

- foukání do bublinek - bublifuk

PRŮPRAVNÁ - ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ: - stahování koutků úst vpravo – vlevo –

současně, a to při rtech otevřených, pootevřených a zavřených

- rozkmitání rtů pomocí prstů ruky

SLUCHOVÁ CVIČENÍ: - poslech zvuků kolem nás – jejich identifikace

- hra na ozvěnu – opakování slov rozložených na slabiky

Rytmizace: - schovat zuby, stisknout rty, zadržet dech: potom rty povolit a vypustit

vzduch na ruku před ústy, nebo

stlačit nos a opakovaně vyslovovat slabiku ma, místo

m se ozve b

- kráva bučí bú bú bú

- ovce mečí bé bé bé

- procvičování na slovech – balón, banán, buch, bum,

bije, Bela, buchta, bouchá

BUBNUJEME NA BUBEN, POJĎTE DĚTI, POJĎTE VEN!

BUBNUJEME BUM BUM BUM, BUDEME MÍT NOVÝ DŮM.

A KDO S NÁMI NEPŮJDE, TEN V NĚM BYDLET NEBUDE.

- diferenciaci P x B – hra: Opakuj slovo, které říkám,
Podej obrázek, kde je..

- cvičení fonemického sluchu – doplň P,B,M ve větách

Pro učení je důležitá _íle.

Mléko je barvy _íle.

Malé koťátko je _íle.

- jak je to správně? Maminka bije mléko.

Puk je listnatý strom.

Nad stolem létá puška.

Sluchová analýza a syntéza: - reakce na určenou hlásku (pohybem, zvukem) – hlásky B

ZRAKOVÁ CVIČENÍ: - hra na němého – hádání podle pohybů úst (vybraná slova)

INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: - nahrazování slov v básni pohybem

SERIALITA: - zaplétání copu

OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ: - Co jsi dělal...?

ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika: - přeskoky vpřed a vzad přes naznačenou linii – pás papíru, linku...

DEŠŤOVÉ KAPÍČKY - dřep, pohyby prstů znázorňujeme tůkání deště

DOSTALY NOŽÍČKY.

BĚHALY, CUPALY, - v dřepu pleskáme dlaněmi o zem

DUPY, DUPY, DĚLALY. - boucháme pěstičkami o zem

Jemná motorika: - bubnování do stolu – hrajeme na piáno, deštík kape na okap

GRAFOMOTORIKA: horní oblouk opakovaně: „kopečky brambor“ – říkanka:

KOPU, KOPU, BRAMBORY, MÁM JICH PLNÉ KOMORY...

5. ÚKOL: fixace souhlásky **F**

DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ: -vítr kvílí – fififi

- FOUKÁNÍ JAKO VÁNEK, foukání na větrník
- Jak vám chutnal oběd – beze slov, pouze zvuky (HM,MŇAM)
- Prodloužený výdech s fonací – fi, fá, fé – jak vítr hraje
- Dechové cvičení s peříčkem, vatou – seznámení se s různými materiály

PRŮPRAVNÁ - ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ: dolní ret je u horních řezáků, koušeme se do rtu, ukazujeme zuby jako králík. Komu se nedaří – jemně ret přitlačíme k horním řezákům.

- ještěrka
- čertík
- sluníčko – široký úsměv
- šnek leze do domu a ven
- králík – koušeme se do spodního rtu

SLUCHOVÁ CVIČENÍ: hledání v místnosti – schovaný zvonící budík /mobil/

- určené slovo nás probudí
- reakce na sílu výdechu – VÍTR nebo VÁNEK

Rytmizace: FANDA VOLÁ NA HAFÁ, AŽ VSTANE A ZAHAFÁ.

HAF HAFÁ, ŽE NEVSTANE, AŽ TO FOUKAT PŘESTANE.

Sluchová analýza a syntéza: - reakce na určenou hlásku (pohybem, zvukem)

-jak je to správně? Maminka si vaří kape.

Vítr na nás houká.

ZRAKOVÁ CVIČENÍ: - hledání rozdílů na dvou „stejných“ obrázcích -CHYBA

- Kimova hra – s obrázky, či předměty
- „Co vidíme z okna?“

INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ: - nahrazování slov v písni pohybem (Foukej, foukej)

SERIALITA: - navlékání přírodnin v určeném pořadí

- zavazování si tkaničky

OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ:

- Co jsi dělal...? – souvislé vyjadřování

ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika: VÍTR FOUKÁ, POHVIZDUJE,

- stoj spojný, předklony

VĚTVE SKLÁNÍ SEM A TAM.

-stoj rozkročný, vzpažit, úklony

VRABČÁK LÉTÁ, ZIMA MU JE,

-běh v prostoru , ruce na ramena

„POJĎ SE SCHOVAT K NÁM!“

VLEŤ VRABEČKU DO HNÍZDEČKA

-běh na určené místo

A ZAHŘEJ SE, MÁŠ PEŘÍČKA.

-podpor dřepmo, hlava do klína

KAŽDÝ VRABEC VYLÉTNE,

-skrčit upažmo, běh po prostoru

AŽ SLUNÍČKO ZASVITNE.

Jemná motorika: přebírání přírodnin

GRAFOMOTORIKA: pohyb vycházející z ramenního kloubu – kresba či malba na velkou plochu

- houpání (padající list)
- Větrné víry

NÁVRHY CVIČENÍ PRO VERBÁLNÍ STIMULACI:

1. **DECHOVÁ A HLASOVÁ CVIČENÍ:** - hra s dechem – MAŠINKA, BALÓNEK

- VONĚNÍ KE KYTIČCE (nácvič nádechu)
- Měkký hlasový začátek – AEIOU s nosovkou
- Jak vám chutnal oběd – beze slov, pouze zvuky (HM,MŇAM)
- FOUKÁNÍ NA PROUŽEK PAPIRU
- BRUMENDO (dramatizace krátkých scének s pohybovým doprovodem - HM,JÉ,JÓ,JŮ)
- FOUKÁNÍ DO PAPIROVÝCH KULIČEK, peříčka...
- MAŠINKA VYPOUŠTÍ PÁRU – šššš
- HAD, ČMELÁK, VOSA, SOVA – prodlužování výdechu
- ODTLAČ MI RUKU (nácvič nádechu)
- SLALOM (pingpongový míček apod. mezi brankami)
- ŘADA SLOV (procvičení dechové výdrže)
- ŠTAFETA (dechová ekonomie – naučená říkanka)
- RYTMIZACE ŘÍKADEL S POHYBEM
- MALÉ ETUDY – cvičení na hlasovou barvu, výšku a sílu (řekni to jako ubrečený, umíněný, hodný, tichý...)

2. **PRŮPRAVNÁ – ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ:** - počítání zubů

- opička
- bonbon
- ukazování směru jazykem
- ještěrka
- čertík
- sluníčko – široký úsměv
- šnek leze do domu a ven
- bezzubý dědeček
- kapřík
- králíček

- Kačer Donald
- nafukování tváří
- polibek na hřbet ruky
- „prskání“ – třepáním rtů
- špulení rtů

3. **ZRAKOVÁ CVIČENÍ:** - hra na schovávanou (v prostoru schované předměty)

- vyhledej podobné obrázky
- najdi „Dvojče“ – hledání stejných tvarů či obrázků
- hra na němého – hádání podle pohybů úst (vybraná slova)
- najdi „Dvojče“ – hledání stejných tvarů či obrázků z různých velikostí
- PUZZLE
- hledání rozdílů na dvou „stejných“ obrázcích -CHYBA
- Kimova hra – s obrázky, či předměty
- obrázky v řadě – zapamatuj, zamíchej a znovu slož
- „Kde je zloděj?“ – ve dvou řadách vyhledávání předmětu navíc (zloděj, který se schoval)
- „Kde je král?“ – ve dvou řadách vyhledávání chybějícího předmětu a jeho doplnění
- „Vidím, vidím, co ty nevidíš“
- „Co vidíme z okna?“
- třídění předmětů – přírodniny, korálky, kostky –ÚKLID
- labyrinty
- vyhledávání stejných předmětů
- sestavování různých staveb z kostek, tyček – dítě sestavuje stejné
- vyhledávání předem určených obrázků (karet) z většího počtu
- „rozmatej nitě“ – labyrinty – sledování předem dané barvy k cíli
- zapamatuj si karty – vyhledávání nejprve jedné pak až čtyř karet z balíčku

- zapamatuj si stavbu (přírodniny, kostky...) po zakrytí postav také takovou
- PEXESO
- obtahování – propisovací papír
- vyhledávání určených tvarů
- kreslení tvarů přes sebe
- sestavy z kostek – určování před, za, pod, na...

4. **SLUCHOVÁ CVIČENÍ:**

- hry typu: Cukr, káva, limonáda
- moje teta má (kočku, psa...) – reakce na určené slovo
- Štěpán jí čokoládu – reakce na určené slovo
- četba či vyprávění příběhu s opakujícími se slovy – reakce na slovo ťuknutím
- četba či vyprávění příběhu s opakujícími se slovy – s rušivými zvuky (např. magn. kazeta)
- „Balím si batoh“ – postupné navazování dalších slov ve větě
- „Maminka šla na nákup“ – postupné navazování dalších slov ve větě
- „Vymýšlíme povídku“ – navazující celé věty za sebou
- Kimovy hry – sluchové pexeso

Rytmizace:

Sluchová analýza a syntéza:

- „Jak dělají?“ – obrázky zvířat a věcí – onomatopoeia
- řetězení slovíček (rak, drak, mrak...)
- všímání si určených slov mezi ostatními slovy
- „Jsou stejná?“ – dvojice slov (koza-kosa, rak-rok...)
- Kašpárek se učí mluvit (dvojice slov – dítě reaguje pokud se kašpárek splete)
- „Změň význam slova“ – na základě změny hlásky (rok-rak, noc-moc...)
- přítomnost určené hlásky ve slově
- přítomnost určené hlásky ve slově
- přítomnost určené hlásky na začátku slova

- přítomnost určené hlásky na konci slova
- přítomnost určené hlásky na začátku slova
- přítomnost určené hlásky na konci slova
- urči první hlásku ve slově
- urči první hlásku ve slově
- urči poslední hlásku ve slově
- urči poslední hlásku ve slově
- urči délku samohlásek
- urči délku samohlásek
- urči délku slova – porovnávání krátkých a dlouhých slov
- urči délku slova – porovnávání krátkých a dlouhých slov

5. **INTERMODÁLNÍ KÓDOVÁNÍ:** - nahrazování slov v básni pohybem

- nahrazování slov v písni pohybem
- nahrazování slov v písni pohybem
- tajná řeč – nahrazování určitého slova pohybem
- tajná řeč – nahrazování určitého slova pohybem
- tajná řeč – nahrazování určitého slova pohybem
- tajné obrázkové písmo – kartičky s nakreslenými tvary nahrazují slova
- tajné obrázkové písmo – kartičky s nakreslenými tvary nahrazují slova

6. **SERIALITA:** - navlékání korálek

- navlékání korálek se vzorem
- navlékání korálek s určeným vzorem
- zavazování tkaničky
- zaplétání copu
- „START – CÍL“ - plnění několika příkazů – postupné zvyšování počtu
- taneční kroky k písni
- taneční kroky k písni
- taneček
- taneček

- tleskání rytmu
- pohádkové seriály – vyprávění nad obrázky

7. OBOHACOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSObY – SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ:

- pohádkové kartičky – vyprávění nad obrázky
- říkej co dělají – vyprávění nad obrázky
- pohádkové seriály – vyprávění nad obrázky
- Co jsi dělal...? – souvislé vyjadřování

8. ROZVOJ MOTORIKY:

Hrubá motorika:

- házení míče na cíl
- házení míče do koše
- „Motýlek“ – zavázané oči, slabý dotyk a dítě určuje, kde jsme se dotkli - hra na vnímání dotyků
- hra na sochy
- hra na sochy – dítě napodobuje stejný postoj
- Loutka a zrcadlo – čelem k sobě
- Loutka a zrcadlo – bokem vedle sebe
- Labyrint 1 – dráha v prostoru – učitelka zavázané oči a pomocí pokynů (vlevo, vpřed...) dítě vede
- Labyrint 2 – dráha v prostoru – dítě zavázané oči a reaguje na pokyny (vlevo, vpřed 2 kroky...)

Jemná motorika:

- Kimovy hry na rozpoznávání hmatem – různé předměty
- Kimovy hry na rozpoznávání hmatem – různé povrchy
- navlékání korálků
- drobné stavebnice
- přebírání přírodnin
- modelování, práce s hlinou, pískem, těstem

Grafomotorika:

- čarání, vinutí, mletí, klubka
 - kresba uzavřené kružnice – sluníčko
 - čáry – vodorovné, svislé, šikmé, lomené
 - oblouky – dolní a horní
 - vlnovky
 - zátrhy – dolní i horní

- smyčky, kličky, ležaté osmičky
- automobilový závod v prostoru – sledování určené dráhy autem
- automobilový závod na papíře – sledování a kresba tužkou
- slalom – sledování dráhy na papíře

Příloha 6.

Příklad knížek:

- **Kucharská A. a. Švancarová D.** - BEZSTAROSTNÉ ROKY? – zpřístupňuje problematiku široké veřejnosti, věnuje se komplexnímu rozvoji dítěte, navrhuje příklady her a rozvíjejících cvičení, doporučuje literaturu
 - **Allen, K.E.- Marotz, L.R..** - PŘEHLED VÝVOJE DÍTĚTE OD PRENATÁLNÍHO OBDOBÍ DO 8 LET. - věnuje se komplexně rozvoji dítěte až do jeho 8 let, obsahuje tabulky rozvoje schopností, kterých by mělo dítě v jednotlivých obdobích dosáhnout, nabízí různé aktivity další stimulace
 - **Andersonová J. - Fischgrundová S. - Lobascherová M.** - DOBŘÝ START DO ŠKOLY. - praktická kniha pro rodiče, nabízí cvičení pro rozvoj pohybových, řečových, jazykových dovedností a společenských návyků
 - **Doyon L.** - HRY PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ DÍTĚTE. - nabízí rozvoj rozumových, smyslových a pohybových dovedností, které tvoří školní zralost, praktická příručka posloupných cvičení psychomotorického rozvoje, určená pro širokou veřejnost
 - **Michalová Z.** - SHODY A ROZDÍLY. - pracovní listy, určené pro předškolní i mladší školní věk, nutno vybírat vhodné listy pro děti – nepřetěžovat
 - **Pokorná V.** - TEORIE, DIAGNOSTIKA A NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ. - velmi dobře teoreticky zpracovaná kniha, věnuje se všem oblastem dětského vnímání a následného rozvoje, náprava jen uvedeny body – nutno překreslovat
- JAK POZNÁME SKLONY DÍTĚTE K DYSLEXII, DYSGRAFII, DYSKALKULII.
- soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání
- PŘEDCHÁZÍME SKLONŮM K DYS.
- soubor volných pracovních listů určených pro předškolní věk

CVIČENÍ PRO DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ. - věnuje se rozvoji poznávacích funkcí, výchově a vzdělávání problémových dětí, obsahuje metodické příručky, nutno diferencovat, které jsou vhodné pro předškolní věk

ROZVOJ VNÍMÁNÍ A POZNÁVÁNÍ. - soubor pracovních listů zaměřených na rozvoj vnímání a poznávání – navazuje na metodickou příručku Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, určené především pro děti s SPUCH, ale pomůže i dětem zdravým

DALŠÍ KNIHY URČENÉ PRO ROZVOJ DOVEDNOSTÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ:

Weaverová M.	300 her a cvičení pro vstup do ZŠ	Portál 2001
Fialová a kol.	Rozumíš mi? - log. cvičení	BLUG
Kulhánková E.	Hudebně pohybová výchova	Portál 2000
Nováček M.	Matematika předškoláka	Nomi
Nováček M.	Rozvíjení poznání předškoláka	Nomi
Petruchová E.	O dozrávání - než půjdu do školy	SISŠ Olomouc 1998