



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Diagnostika čtenářské pregramotnosti pomocí pracovních listů u
dětí se speciálně vzdělávacími potřebami**

Vypracoval: Adéla Šimánková

Vedoucí práce: Mgr. et. Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2019

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 25. 4. 2019

.....

Adéla Šimánková

Chtěla bych moc poděkovat Mgr. et Bc. Martině Lietavcové za užitečné rady, připomínky, trpělivost a čas, který mi věnovala při vypracování práce a za laskavé vedení. Dále děkuji Bc. Barboře Píckové za cenné rady a inspiraci do praktické části.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá diagnostikou čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami. Je součástí projektu OP VVV SC1 Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání – čtenářská pregramotnost.

Teoretická část seznamuje s obdobím předškolního věku – s poznávacími procesy a motorickými schopnostmi. Čtenářskou gramotností a pregramotností, pedagogickou diagnostikou a na závěr specifickými vzdělávacími potřebami, přesněji narušenou komunikační schopností a zrakovým postižením.

Praktická část ukazuje vytvořené diagnostické materiály a výsledky z jejich ověřování ve třídách mateřských škol s narušenou komunikační schopností a se zrakovým postižením. Výsledky jsou zaznamenány v tabulkách, kde jsou vyznačeny jednotlivé sledované oblasti předcházející čtení a hodnotící škála. Na závěr jsou vyzdviženy kladné a záporné stránky pracovních listů a také oblasti s největšími rozdíly ve výsledcích u dětí dvou zkoumaných skupin.

Klíčová slova

předškolní věk, čtenářská gramotnost, pedagogická diagnostika, narušená komunikační schopnost, zrakové postižení

Abstract

This Bachelor thesis is engaged in the diagnostics of reading pre-literacy for preschool age children with specific educational needs. The work is a part of the project of Operational Programme Research, Development and Education, Specific Objective 1 [OP VVV SC1] Support of pre-literacy in preschool education - reading pre-literacy.

The theoretical part gives a description of the period of preschool age - cognitive processes and motor skills, as well as reading literacy and pre-literacy, pedagogical diagnostics, and in conclusion, specific educational needs, or more specifically, impaired communication skills and visual impairment.

The practical part introduces the diagnostic material created and results of testing the same in a kindergarten classes of children with impaired communication skills and visual impairment. The results are shown in tables, which indicate the individual analysed areas preceding reading and the rating scale. Finally, strong and weak points of worksheets are highlighted, together with the areas showing the largest differences in results in the case of children of the two groups examined.

Keywords

Preschool age, reading literacy, pedagogical diagnostics, impaired communication skills, visual impairment

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část.....	10
1 Dítě předškolního věku.....	10
1.1 Poznávací procesy.....	11
1.1.1 Myšlení.....	11
1.1.2 Paměť.....	12
1.1.3 Vnímání.....	13
1.1.4 Pozornost.....	14
1.1.5 Představivost a fantazie.....	14
1.1.6 Řeč.....	14
1.2 Motorika.....	15
2 Čtenářská gramotnost.....	17
2.1 Čtenářská pregramotnost.....	18
2.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské pregramotnosti.....	19
2.2.1 Rodina.....	19
2.2.2 Mateřská škola.....	20
2.3 Dispozice předcházející čtení.....	22
2.3.1 Smyslové vnímání.....	22
2.3.2 Představivost a fantazie.....	27
2.3.3 Řečové dovednosti.....	27
2.3.4 Motorika.....	29
2.3.5 Orientace v prostoru a čase.....	30
3 Pedagogická diagnostika.....	31
3.1 Diagnostický proces.....	31
3.2 Typy pedagogické diagnostiky.....	32
3.3 Metody pedagogické diagnostiky.....	32

3.4	Diagnostika dítěte předškolního věku.....	34
4	Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami.....	35
4.1	Narušená komunikační schopnost.....	36
4.1.1	Příčiny vzniku NKS.....	36
4.1.2	Narušený vývoj řeči.....	37
4.1.3	Narušení plynulosti řeči.....	39
4.1.4	Narušení člankování řeči.....	40
4.2	Zrakové postižení.....	42
4.2.1	Etiologie zrakového postižení.....	43
4.2.2	Klasifikace zrakového postižení.....	43
4.2.3	Poruchy binokulárního vidění.....	44
4.2.4	Refrakční vady.....	44
4.2.5	Slabozrakost.....	45
4.2.6	Osoby se zbytky zraku.....	46
4.2.7	Osoby nevidomé.....	46
II.	Praktická část.....	48
5	Úvod do praktické části.....	48
5.1	Cíle práce a výzkumné otázky.....	48
5.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	48
5.3	Metodologie výzkumu.....	49
6	Popis průběhu a výsledků.....	51
6.1	Pracovní list Houbohledy.....	51
6.2	Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko.....	55
6.3	Pracovní list Mlád'átka.....	58
6.4	Pracovní list Čarodějnice.....	62
6.5	Pracovní List Červená Karkulka.....	65
7	Vyhodnocení.....	69

8	Závěr praktické části.....	73
9	Diskuze	75
10	Závěr	76
	Seznam literatury	77
	Internetové zdroje	79
	Seznam tabulek	80
	Seznam příloh	81
	Přílohy.....	82

Úvod

Bakalářská práce je zpracována na téma diagnostika čtenářské pregramotnosti pomocí pracovních listů u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Toto téma bylo zvoleno na základě zapojení do projektu OP VVV SC1 Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání – čtenářská pregramotnost, kterého je práce součástí.

Čtenářská gramotnost je tématem, které ve mně vzbuzuje velký zájem. Proto doufám, že vypracováním této práce se dozvím nové informace a zjistím, jak děti předškolního věku ovládají dovednosti předcházející čtení.

Téma čtenářské gramotnosti je v dnešní době velmi řešené téma a to hlavně z důvodu, že děti tráví svůj volný čas u počítačů, telefonů, či tabletů a knihy jsou jim vzdálené. Proč je ale tomu tak? Děti jsou nedostatečně motivovány ke čtení a je nutné je s knihami začít seznamovat od časného dětství a o to více právě v období předškolního věku. U dětí je nutné podněcovat zájem o knihy a rozvíjet u nich dovednosti, předcházející čtení.

V teoretické části je nejprve vymezeno období předškolního věku zejména z hlediska poznávacích procesů a motoriky, které čtenářské dovednosti ovlivňují nejvíce. Následuje charakteristika čtenářské gramotnosti a pregramotnosti a s tím související dovednosti a faktory, které na ně mají největší vliv. Poté je napsána kapitola o pedagogické diagnostice a v závěru teoretické části pak seznámení se se specifickými vzdělávacími potřebami dětí, kde je více rozebrána narušená komunikační schopnost a zrakové postižení.

Cílem práce je vytvoření diagnostického materiálu a jeho ověření v praxi. Pět vlastních pracovních listů bylo postupně ověřováno u pěti dětí se zrakovým postižením a pěti dětí s narušenou komunikační schopností. Pracovní listy byly zaměřené na zkoumání převážně těchto oblastí: zrakové a sluchové vnímání, grafomotoriku, prostorovou orientaci, slovní zásobu a výslovnost, posloupnost, pozornost a fantazii. Dílčím cílem je porovnání výsledků dětí ze dvou výše zmíněných skupin. Vytvořené pracovní listy jsou v praktické části představeny a následuje jejich rozbor. Výsledky jsou zaznamenány v záznamových arších, kde jsou uvedené jednotlivé prověřované oblasti a hodnotící škála.

Na závěr jsou vyzdviženy kladné a záporné stránky diagnostického materiálu a také vytyčeny nejvýraznější rozdíly ve zkoumaných oblastech u dětí s narušenou komunikační schopností a zrakovými vadami.

I. Teoretická část

1 Dítě předškolního věku

Předškolní věk dítěte je vývojové období, které začíná po 3 roce života a končí v době, kdy dítě nastupuje do základní školy tedy ve věku 6 - 7 let. Ve srovnání s rychlými změnami ve fyzickém vývoji během prvních dvou let dochází v tomto období ke zpomalení. Velké změny nastávají v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje. Ale je nutné mít vždy na mysli, že každý člověk je jedinečný a jeho vývoj probíhá různým tempem, proto je důležité tento rytmus respektovat a podporovat. Žádná životní etapa nemá na člověka tak výrazný vliv jako období předškolního věku (Bacus, 2009, Vágnerová, 2005).

Toto období také bývá často nazýváno věkem hry a iniciativy. Hra je hlavní činností, kterou dítě vykonává, hra dítě uspokojuje, má z ní radost. A právě s ní je spojena aktivita dítěte. Ta se dále rozvíjí při kontaktu s vrstevníky a dospělými, ale i při samostatném pohybu. Děti jsou šťastné, když mohou objevovat svět (Vágnerová, 2005).

Dochází k rozlišení vztahů k ostatním lidem v okolí dítěte, ale zároveň je dítě absolutně závislé na dospělých. Vyvíjí se emoční porozumění druhým, dítě si osvojuje emoční seberegulaci a vytváří si hodnoty a normy, které usměrňují jeho chování. Přesto není častá introspekce, přemýšlení, že jsem se mohl zachovat jinak. Děti jsou většinou pozitivně laděné, převažuje veselost a radost. Negativních reakcí ubývá kvůli zrání centrální nervové soustavy, ale i přesto je u některých dětí častou emocí vztek a zlost. Děti začínají chápat příčiny vzniku některých emocí, poznají, že mají radost, vztek nebo smutek a chápou, většinou, co je k tomuto pocitu vedlo (Vágnerová, 2005).

Za typické bývá považována v tomto období nutnost adaptace na nové prostředí, kterým je mateřská škola. Přijetí určitého řádu chování na jedné straně a velká expanze dítěte do okolního světa na straně druhé. Hlavním sociálním úkolem dítěte je začlenit se do dětského kolektivu a přenášet již získané schopnosti do praxe. V kolektivu se rozvíjí vztahové emoce: láska, sympatie, soucit, přátelství (Bacus, 2009).

„Období do šesti let je nejdůležitějším obdobím v životě jedince. Utváří se v něm až 85 % osobnosti. Nikdy v životě už nejsme tak mimořádně citliví, otevření a vnímaví, jako právě v období do šesti let. Aby se dítě mohlo zdravě vyvíjet, musí do této doby získat dostatek vhodných podnětů jak rozumových, tak emociálních. Pokud je nedostane, může to jeho psychiku těžce nezvratně poškodit“ (Herman, 2008, s. 17).

1.1 Poznávací procesy

Vývoj poznávacích procesů u předškoláka je velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe a pravidla, která jsou v něm. Charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji centrální nervové soustavy, učení, ale i zkušenosti dítěte. Dítě, které nerozumí dějům a faktům v realitě, si je vysvětluje tak, aby byly pro něho pochopitelné. V tomto momentě hraje velkou roli dětská fantazie, která pomáhá dítěti doplnit děje, kterým nerozumí (Vágnerová, 2005).

1.1.1 Myšlení

Myšlení lidem dává možnost předvídat a plánovat, pozměnit skutečnost, orientovat se v různých situacích a ulehčuje řešení těch problémových. Předškolní dítě má zájem o to, co se děje v jeho okolí a potřebuje objasnit to, čemu nerozumí. Proto lze říci, že v tomto období se myšlení rozvíjí velmi intenzivně a projde několika různými změnami (Tomášková, 2015).

Dítě není schopno pracovat s pojmy a logickými myšlenkovými operacemi (myšlení je velmi nepřesné). Je vázáno na konkrétní aktivitu a činnost, kterou vykonává - to vede k dalším zvláštnostem jeho myšlení. Například: zatím není rozvinuté vnímání příčina - následek, dítě nerozlišuje nadřazené třídy a dílčí složky, dokáže pochopit trvalost objektů vnějšího světa, ale ne jejich podstatných znaků.

Předškolní věk spadá do stádia **symbolického a předpojmového myšlení**, které dozrává okolo čtvrtého roku, jejímž základem je osvojování si mateřského jazyka a užívání základních jednoduchých znaků. Činnosti jsou stále spojeny se symboly, například když si dítě chce hrát s autem, ale není nikde v blízkosti, vezme si jinou věc a tu považuje za auto. Po 4. roce přechází do stádia **názorného, intuitivního myšlení**, které trvá do 7 let. Dítě je schopné vyvozovat závěry, ale vždy je to závislé na vnímání - zatím nerespektuje pravidla logiky (Vágnerová, 2005).

V tomto období dochází k rozvoji procesů analýzy (rozklad obrázků, slov na slabiky), syntézy (skládání puzzlů, slova z jednotlivých hlásek), srovnávání (hledání rozdílů a shod u obrázků) a jiných myšlenkových operací. Úkoly by měly být voleny tak, aby se dítě učilo na činnostech jednodušších a postupně se dostávalo k těm obtížnějším. Dítěti by neměl být nucen určitý způsob řešení problému, ale mělo by se nechat, aby na to zkusilo přijít samo, popřípadě mu lehce pomoci, protože typickými znaky u předškoláků jsou neprojojenost, nekoordinovanost a útržkovost.

Pokud dítě necháme hledat řešení samo, tak si ho do příště snáze zapamatuje a už bude vědět, jak k problému přistupovat. Jeho zvolené řešení lze upevnit tím, že dítě za jeho rozhodnutí pochválíme (Tomášková, 2015).

U dětí se objevují, jak uvádí, různé znaky myšlení:

- **egocentrismus:** dítě se zaměřuje jen na svůj názor, názory ostatních nepřijímá a stojí si za svým - dochází k tendenci zkreslování věcí na základě subjektivního pohledu,
- **fenomenalismus:** svět je takový, jak vypadá, důležité jsou viditelné znaky,
- **prezentismus:** všechno se váže na přítomnost - jak svět vypadá (obraz světa pro dítě znamená osobní jistotu),
- **absolutismus:** poznání dítěte má jednoznačnou a trvalou platnost (dítě potřebuje mít pocit jistoty),
- **antropomorfismus:** připisování lidských vlastností neživým věcem (autíčko je veselé),
- **artificialismus:** způsob myšlení dítěte, jak vzniká svět (všechno se dělá - „někdo prší“),
- **magičnost:** není velký rozdíl mezi fantazií a skutečností,
- **centrace:** dítě nedokáže myslet všestranně, důležitý jen jeden aspekt, který ho nějak zaujme, i když to není ten nejdůležitější znak (Langmeier, Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2005).

1.1.2 Paměť

Paměť malého předškoláka je mechanická (dítě si věci, informace, pamatuje na základě jejich opakování), bezděčná (něco si zapamatuje bez předchozího úmyslu), velký vliv má také to, co je pro dítě důležité. Časem začíná být paměť záměrná (úmyslně si něco zapamatuje na základě učení). Rozvoj paměti je závislý na rozvoji ostatních kognitivních funkcí, ale jak už bylo zmíněno, tak hlavně na zrání centrální nervové soustavy a zkušenosti dítěte. V předškolním období převažuje paměť krátkodobá (informaci si dítě pamatuje jen na krátký čas), ale i přesto si citově zabarvené podněty lze pamatovat i z věku 3 let. Dlouhodobá paměť se rozvíjí postupně s věkem, začíná se více objevovat od věku 6 let (Vágnerová, 2005).

Vágnerová rozlišuje tři druhy paměti (sémantická, epizodická a procedurální). Do sémantické paměti děti ukládají obecné poznatky o světě. Zlepšovat ji mohou pomocí her, ale nejvíce záleží na zrání centrální nervové soustavy. Epizodická paměť je individuální, zpracovává osobní informace. Rozvíjí se s jazykovými schopnostmi a to hlavně při kontaktu s blízkými lidmi, se kterými děti sdílí své vzpomínky. Nemá jen kognitivní hodnotu, ale i sociální a emoční význam. První vzpomínky bývají útržkovité a není jich mnoho. Dítě se učí vyprávět podle toho, jak zná vyprávění zážitků od rodičů. K rozvoji procedurální paměti dochází neustále, při kontaktu s lidmi, běžných činnostech, ale závisí také na pozorování okolního světa (Vágnerová, 2005).

1.1.3 Vnímání

Dítě začíná záměrně pozorovat život kolem sebe, vnímané jevy čím dál více uplatňuje ve svých hrách. Vnímání předškolních dětí je celistvé. Prozatím vnímají celek jako souhrn jeho částí, ale nejsou schopny vyčleňovat základní vztahy a zcela jim nerozumí. Dobře rozvinutými smysly jsou hmat, na který se dítě spoléhá nejvíce, ale i čich a chuť. Dochází také k vzestupu zrakového a sluchového vnímání. Snadno je upoutají výrazné věci/předměty, než jejich detaily, které jsou v blízkosti, protože lépe vidí na dálku než nablízko. Ale během tohoto období si dítě začíná uvědomovat i detaily (Vágnerová, 2005).

Zrakové a sluchové vnímání je důležité pro pozdější čtení a psaní. Dítě postupně rozlišuje vnímání figury a pozadí, optické diferenciaci, vnímání části, celku a také se zdokonalují oční pohyby. Dochází ke kvalitnější diferenciaci zvuků (zvířat, dopravních prostředků), zdokonalování záměrného naslouchání, postupně se rozvíjí sluchová analýza, syntéza a také vnímání rytmu. Pro rozvoj zrakového vnímání je dobré, aby dítě porovnávalo obrázky, hrálo pexeso, skládalo puzzle a pro sluchové vnímání je důležité vymýšlet a poslouchat básničky, pohádky, rozlišovat různé zvuky. Vyrůstá také diferenciaci více barev, i těch, které jsou považovány pouze za doplňkové (oranžová, hnědá, růžová) (Bacus, 2009, Tomášková, 2015).

Vnímání prostoru je stále nepřesné, stačí výrazný podnět, který dokáže dítě zcela poplést. Dítě bezvadně zvládá rozlišovat pojmy nahoře a dole, ale velké problémy mu dělají pojmy vlevo a vpravo. Předměty, které jsou v dálce, se mu zdají moc malé a naopak ty, které jsou hodně blízko, obrovské. Zatím nedokáže rozlišovat velikost (Vágnerová, 2005).

Dítě stále žije přítomností a ta je pro něj nejdůležitější. Čas vnímá pomocí konkrétních činností, které jsou pro něj nějakým způsobem podstatné a opakujících se dějů. Děti dokážou rozlišit, jestli něco trvalo kratší nebo delší dobu. Také dokážou vyjmenovat roční období a dny v týdnu. Důležité je pracovat s časovými pojmy dnes, včera a zítra, které ale mnohým dětem dělají velké problémy, protože minulosti a budoucnosti zatím nevěnuje pozornost (Vágnerová, 2005).

1.1.4 Pozornost

Pozornost je u předškoláka velmi nestálá a krátkodobá. Souvisí s rozvojem paměti, kterou je dobré společně podněcovat při hře. Mohou to být hry konstruktivní, didaktické, ale také námětové. Můžeme zvolit ale i jiné činnosti, samostatnou práci, ale také spolupráci s vrstevníky. Vždy ale závisí na konkrétní činnosti a hlavně na temperamentu dítěte. Koncem předškolního věku by mělo dítě udržet pozornost zhruba 10 minut (Bacus, 2009).

1.1.5 Představivost a fantazie

Jak již bylo zmíněno, představivost má v tomto období nezastupitelnou roli, protože na dítě působí velké množství nových předmětů. Dítě vykazuje živou fantazii, dosud nespoutanou racionalitou. V tomto období se u dětí setkáváme s konfabulací. Konfabulace je nepravá lež, to znamená, že dítě si zatím neuvědomuje, že jeho myšlenky nemusí být vždy pravdivé. Rodičům občas může připadat, že jím dítě lže, ale není to tak. Dítě jen není schopné rozeznat skutečnost od fantazie, a to z důvodu, že jeho vnímání a myšlení ještě není na tak vysoké úrovni (Tomášková, 2015).

Představivost se vyskytuje u většiny činností dítěte, nejen při hře, ale také při pohybových a výtvarných aktivitách. Fantazii a představivost podněcují pohádky, které jsou velmi důležité pro děti tohoto věku. Představivostí nabírají nové myšlenky a obrazy, které by jinak nedokázaly objevit. Děti si díky nim mohou zkusit prožít jiný svět a objevit smysl života (Herman, 2008).

1.1.6 Řeč

V předškolním období dochází ke zkvalitňování řečových dovedností. Typickou otázkou předškoláka je „jak?“ a „proč?“, dítě vyžaduje odpověď na své otázky, aby se mu dostalo rozšíření znalostí o světě. Řeč pokročila od vyjadřování předmětu, činnosti, k vyjadřování vztahů.

Vývoj řeči dítěte velmi závisí na rodině. Je důležité, jestli mu rodiče čtou a hlavně, jak na dítě mluví. Předškoláci mají lepší vyjadřovací schopnosti, které ovšem záleží na tom, jak se s dítětem komunikuje, zda má ke komunikaci dostatek prostoru a příležitostí. S tím souvisí i osvojování si gramatických pravidel: skloňování, časování a také jednoduché stupňování (Bacus, 2009).

Významnou složkou je egocentrická řeč, která bývá spojována s myšlením a není prvotně určena pro jinou osobu. Tato řeč nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá jen tak samo pro sebe. Řeč se postupně mění a stává se vnitřní řečí.

Existují 3 varianty této řeči:

- **expresivní:** dítě pronáší slovně své pocity a ostatních si nevšímá,
- **regulační:** předškoláci své vlastní jednání ovlivňují slovními pokyny. (dává si instrukce, co má dělat, aby to bylo v tu chvíli vhodné podle norem chování,
- **kognitivní:** slouží jako prostředek uvažování a může dítěti pomoci porozumět situaci (Vágnerová, 2005).

Dítě dokáže používat správně minulý, přítomný i budoucí čas. Orientuje se v ročních obdobích, měsících, dnech a týdnech. Děti milují hádanky, knížky, proto je důležité jim vše řádně vysvětlit, protože v tomto období mají nespočet otázek, které začínají- „proč?, kdy?, kdo?“. Před nástupem do školy by dítě mělo mít gramatický cit, proto se od pátého roku doporučuje návštěva logopeda (Bacus, 2009).

1.2 Motorika

V předškolním období nejsou změny v oblasti motoriky tolik nápadné jako v předchozích etapách vývoje, přesto jsou také důležité, neboť na nich závisí, jak se dítě v kolektivu bude prosazovat svou koordinací ve hrách a dalších činnostech. K rozkvětu motorických dovedností dochází při rozvoji mozkové kůry, ale ovlivňuje je i dědičnost a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Zkvalitňuje se hrubá i jemná motorika, ale stoupá také úroveň grafomotoriky, psychomotoriky a pohybové koordinace. Zvyšuje se elegancie pohybů, které jsou souvislejší, přesnější a rychlejší.

Předškolák dokáže odkoukat a následně dobře opakovat různé aktivity od dospělých, což souvisí i se sebeobsluhou (dítě se samo obléká, jí, zvládá základy hygieny, uklízí si po sobě,...) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Děti mají v oblibě jízdu na tříkolce, koloběžce, postupně zvládají i svou první jízdu na kole s kolečky, později i bez nich. Toto období je nejlepší dobou pro seznámení se a vyzkoušení si i ostatních sportů, jako je lyžování a plavání, kluci mohou začít hrát fotbal a holčičky třeba tancovat. Následně už jen závisí na individualitě dětí, zda je bude zvolený typ sportu bavit nebo upřednostní něco jiného. U předškoláků se zmenšuje strach, a proto zkouší i své první lezení po žebříku, prolézačkách, skáčou z výšky. Děti si rády házejí s míčem nebo do něj kopají, hrají s ním různé pohybové hry. Motorický vývoj ovlivňuje aktivitu dítěte, ale je pro něj podstatné, aby dítě mělo dostatek pohybu a příležitost k smysluplné činnosti.

Vývoj jemné motoriky je spojen s růstem úrovně kognitivních procesů, ale jejím předpokladem je i rozvoj hrubé motoriky a koordinace oko-ruka. Předškolák veškeré věci poznává díky manipulaci s nimi a přemýšlí o jejich vlastnostech. Děti začínají skládat puzzle, stříhat, zdokonalují se v kreslení (obrázky nejdříve připomínají čmáranice, ale během tohoto období se změny v složitější výtvar, u kterého nechybí ani důležité detaily.). Dítě si rádo hraje s různými typy materiálů, jako jsou dřevo, kamínky, látka, korálky, plastelíny, luštěniny,...V pěti letech by dítě již mělo mít vyhraněnou laterální - preferuje jednu ruku a používá ji s větší zručností (Bacus, 2009).

2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je jen jedna z mnoha gramotností, které je potřebné rozvíjet. I když je pouze jednou z mnoha, ve spoustě publikací je považována právě za tu nejdůležitější a to z důvodu, že samotné čtení je podstatné pro rozvoj dalších gramotností. V posledních letech je jí věnována velká pozornost (Tomášková, 2015).

Někomu by se mohlo zdát, že pokud mluvíme o čtenářské gramotnosti, máme na mysli samotné čtení, ale není tomu tak. O gramotnost se jedná tehdy, když hovoříme o širším hledisku dovedností podstatných pro čtení. Tedy porozumění čtenému a celému obsahu textu, schopnost interpretovat text ostatním. Tyto složky jsou zásadní pro to, aby bylo čtení pro jedince přínosné a rozvíjející a přinášelo mu užitek ze samotné činnosti.

Autoři ve svých knihách vymezují čtenářskou gramotnost různými definicemi. Například Tomášková ji charakterizuje: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů a v různých individuálních i sociálních kontextech*“ (Tomášková, 2015, s. 9). Můžeme tedy říci, že se jedná o schopnost porozumět čtenému a psanému textu, přemýšlet o něm, ale také vyhledávat informace a umět je využít ke svému rozvoji, vyvozování záměrů a také pro sdílení s druhými lidmi. Tomášková uvádí několik rovin, které se vzájemně propojují v rámci čtenářské gramotnosti:

1. Vztah ke čtení
2. Doslovné porozumění
3. Posuzování a hodnocení
4. Metakognice
5. Sdílení
6. Aplikace (Tomášková, 2015).

Prvním stěžejním bodem je vztah ke čtení. Pro to, aby si jedinec vybudoval kladný vztah ke čtení, je důležité seznamovat dítě s knihami již v raném dětství. Společně s ním si prohlížíme knížky, povídáme si o nich, každý večer si pravidelně čteme, ale do čtení dítě nenutíme. Je podstatné, aby si samo zvolilo příběh, který je mu blízký, aby si v sobě uvědomilo význam čtení pro život. Pokud bude dítě vyrůstat v čtenářsky podnětném prostředí a budeme ho ke čtení motivovat, dítě se bude ke knihám vracet a osvojí si tento kladný vztah.

Aby se výše zmíněné roviny mohly doplňovat, je pro to zásadní začít s jejich vytvářením již v předešlých etapách života, přičemž tou nejvýznamnější je období předškolního věku, kdy hovoříme o čtenářské pregramotnosti (Tomášková, 2015).

2.1 Čtenářská pregramotnost

Předčtenářské období probíhá již od nejranějšího dětství, kdy se dítě setkává s okolním světem. V předškolním období zatím ještě nemůžeme mluvit o čtenářské gramotnosti, ale pouze o pregramotnosti a to z důvodu, že předškolák ještě neumí plynule číst. Kucharská ji charakterizuje jako: „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kucharská, 2014, s. 40).

Cílem pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti by mělo být vytváření pozitivního vztahu k řeči psané a podněcovat schopnosti, které čtení předcházejí. Dítě již rozezná a napíše některá písmena, umí se podepsat, ale pro plynulé čtení jsou důležité i další oblasti, které je důležité společně s rodiči a v mateřské škole rozvíjet. Například: jemná a hrubá motorika, zrakové a sluchové vnímání (diferenciace, analýza a syntéza, paměť), prostorové vnímání, představivost a fantazie, pozornost, komunikační dovednosti (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Samotný text dítě objevuje v obrázkových knihách pro nejmenší, při poslouchání pohádek. A právě pohádkové příběhy hrají v dětském světě nezastupitelnou roli. Oslovují děti díky symbolům a poselstvím, které jsou v pohádkách ukryté. Tomášková v knize uvádí několik stěžejních bodů pro čtení příběhů rodičem nebo učitelkou:

- přináší dítěti radost, děti si začínají budovat vztah ke knihám
- podněcují dětskou fantazii a další poznávací procesy
- při čtení si děti rozšiřují slovní zásobu
- kniha sděluje nové informace (Tomášková, 2015).

Děti si slyšený text doplňují obrázkovými ilustracemi, které podněcují dětskou fantazii, ale napomáhají i v ujasnění si slyšeného. Bacus (2009) uvádí, že pomocí obrázků si s dítětem můžeme povídat o příběhu, díky nim se naučí vyprávět příběh samo – naučí se číst svým vlastním způsobem.

Výzkumy prokazují, že dítě, které je na čtení připravováno již v předškolním věku, čte ve škole s větší jistotou a plynulostí, než ty, které se s knihami nesetkaly.

2.2 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské pregramotnosti

V předškolním období nalezneme u dítěte velké množství faktorů, které působí na kvalitu čtenářské pregramotnosti. V první řadě bychom však měli mít na mysli, že každý jedinec má své vlastní tempo zrání a od toho bychom se měli odvíjet a volit správný proces učení. Nejdůležitějšími faktory jsou rodina a mateřská škola. Rodina má na dítě největší vliv již od jeho narození a pokračuje až do dospělosti, ale postupem času se toto působení uvolňuje. Poprvé se tak stává v předškolním věku, kdy dítě nastupuje do mateřské školy a právě ta je dalším činitelem, který ovlivňuje čtenářskou pregramotnost (Tomášková, 2015).

2.2.1 Rodina

Rodina má na dítě největší vliv již od jeho narození a pokračuje až do dospělosti. Postupem času se ale toto působení uvolňuje. Dítěti nejvíce záleží na tom, aby vyrůstalo v prostředí vřelém, stálém a citově příznivém. To je důležité pro to, aby se dítě vyvíjelo jak po duševní, tak po charakterové stránce, v osobnost zdravou a společensky důležitou. Právě takovéto rodinné prostředí je podmínkou ke zvládnutí správného rozvoje čtení (Matějček, 2017).

Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, s nímž se dítě identifikuje, přejímá jejich způsoby chování, názory. Proto by si rodiče měli udělat každý den čas, aby si s dítětem mohli popovídat o tom, co se mu během dne přihodilo, jak se cítilo. Dítě se naopak zajímá o to, co dělali rodiče, když s nimi nebylo, kde pracují a také je baví, když jim rodiče vyprávějí o tom, jak oni trávili svoje dětství a že i oni prožívali radosti i starosti. Dítě nejvíce potřebuje cítit, že je milováno svými nejbližšími lidmi, kteří mu dávají pocit bezpečí a jistoty. Pro dítě jsou důležité vzpomínky, které tvoří rodinnou historii, v níž má dítě své nezpochybnitelné místo. Tento zájem dítěte o vyprávění si zážitků s rodiči má nenahraditelné místo pro psychiku dítěte a pro komunikační dovednosti, které jsou předpokladem čtenářské gramotnosti (Bacus, 2009).

Co by měli rodiče dělat, aby připravili dítě na první čtení:

- číst dětem knížky, o které mají zájem,
- číst v pravidelnou dobu před spaním,
- navštěvovat společně knihovnu,
- klást dětem otázky, týkající se nejen příběhu, jejich odpovědi vyhledávat společně v encyklopediích,
- hrát s dětmi hry, které rozvíjí slovní a intelektové dovednosti,
- volit činnosti na rozvoj všech smyslů,
- podílet se na rozvoji řeči,
- snažit se dítě zaujmout nějakým textem - receptem, seznamem věcí, dopisem a samozřejmě knížkou nebo časopisem, a k tomu osvětlit, proč je důležité umět číst.

Výše zmíněné je základem toho, aby se dítě ve své rodině cítilo dobře a vědělo, že rodiče se o něho zajímají. A pokud v tomto vřelém prostředí rodiče dítěti předčítají, dítě má skoro vyhráno, i v budoucnu pro něj budou knihy zdrojem potěšení a počáteční čtení bude zvládat bez velkých problémů. Bude vědět, že čtení mu ukáže dveře k poznání (Bacus, 2009).

2.2.2 Mateřská škola

Mateřská škola je výchovná instituce, která má blízko k rodině, protože pokračuje a přispívá k výchově a vzdělání dítěte. Děti do ní vstupují kolem 3. věku života a nastává již zmíněné odpoutání se od rodiny. Což ale neznamená, že úloha rodičů v této chvíli končí. Naopak rodiče by měli se školkou spolupracovat a společně se podílet na rozvoji dítěte. Dítě poprvé poznává určitý řád a pravidla a již by mělo mít osvojeno základní sociální návyky. Školka je instituce, která je místem, kde se dítě setkává s hrou, spoluprací a hlavně s vrstevníky, se kterými poznává smysl přátelství. Učí se více rozvinout motoriku a řečové schopnosti, zprostředkovává dětem prožitky, které jsou důležité k utváření jejich osobnosti. Postupně dítě připravuje na výuku ve škole. Školka hraje tedy podstatnou roli i v rozkvětu činností, podněcující čtenářskou pregramotnost (Niesel, Griebel, 2005).

Mateřská škola připravuje děti na plynulé čtení, trénováním paměti, pozornosti a dovedností, které předchází samotnému čtení. Snažíme se o to, aby si dítě vybudovalo hezký vztah ke knihám.

Proto je důležité, aby bylo pro dítě připraveno vhodné podnětné prostředí pro práci s knížkou. Jednotlivé činnosti by měly být voleny tak, aby připravovaly dítě na nástup do školy. Děti by měly mít k dispozici různé druhy dětské literatury, pro což je vhodné mít ve školce knihovničku, kde si budou moci děti samy knihu vybrat. Je důležité dítě podněcovat v tom, co právě dělá, proto bychom na to měli navázat různými otázkami a činnostmi, které se ke knize vztahují a zajímat se o to, co se jim na knize líbí, o čem ta kniha je (Tomášková, 2015).

Učitelky by neměly dětem číst jen před spaním, ale zapojovat čtení do různých činností během dne. Na začátek je vhodné zvolit správnou motivaci (prohlédnutí si knížky, zeptat se, o čem by kniha mohla být), a až následně se pustit do samotného čtení. V dětech to probudí jejich zvědavost a při samotném čtení pak hledají odpovědi na položené otázky. Pedagogové by měli umět pracovat s hlasem, aby děti měly možnost prožít si radost, smutek i strach. Po přečtení by měly mít dostatek prostoru k přemýšlení o textu a následně diskutovat s ostatními. Na základě přečtení příběhu můžeme zapojit i výtvarné nebo dramatické ztvárnění (zvířat, postav z pohádky).

Tomášková dále seznamuje s dalšími činnostmi v mateřské škole, kterými lze budovat vztah ke knihám:

1. Do vzdělávacího programu můžeme zahrnout **návštěvu knihovny a knihkupectví**, kde děti mají možnost si prohlédnout větší množství knih. Seznámit děti s rozdělením literatury a také s tím, jak bychom se ke knihám měli chovat.
2. **Tvorba čtenářského deníku** jako záznam toho, co všechno jsme společně již přečetli, děti mohou vnímat rozdíly mezi knihami. Povídáme si s dětmi o tom, o čem kniha byla a učitelka to do deníku zaznamená a děti k tomu dokreslí obrázek na téma, které zadá učitelka (Jak asi vypadal, co se vám nejvíce líbilo, co byste udělaly,...).
3. Po návštěvě knihovny by si děti mohly zkusit **výrobu dětské knihy**. Vymyslí si, o čem by kniha mohla být a znázorní to jednoduchými obrázky. Následně si děti zkusí knihu společně přečíst.
4. Pořádat ve školce **společné čtení s rodičem nebo starším sourozencem**, učitelka může rodiče seznámit s tím, jak s knihou dále pracovat.
5. **Návštěva základní školy a pozorování žáků při čtení** může dětem pomoci v tom, že budou vědět, jak to ve škole probíhá, děti uvidí, jak se starší děti učí číst a co všechno to obnáší.

6. S dětmi navštěvovat **divadelní představení**, ale vždy je potřebné je nejprve seznámit s tím, o čem divadlo bude, aby to pro ně bylo lépe pochopitelné. Po představení je dobré si povídat o tom, co děti viděly, jak se jim to líbilo a klást další otázky (Tomášková, 2015).

2.3 Dispozice předcházející čtení

Na čtení se podílí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho kvalitu. Proto by se rodiče a učitelky mateřských škol měli snažit o to, aby co nejvíce dětem pomohli s jeho rozvojem. Nic by se ale nemělo přehánět a proto se musí hledět na individualitu dítěte, na kterou mají vliv jeho **genetické předpoklady**. Dále **zralost nervového systému** (emoční stabilita dítěte, schopnost udržet pozornost, přijímat informace z okolí). V neposlední řadě **prostředí, kde dítě vyrůstá**. Pokud žije v podnětném a citově vřelém prostředí, kde si rodiče s dítětem povídají, hrají si, podnikají různé výlety, má dostatek prostoru a podmínek k vlastnímu rozvoji. Když je navíc prostředí doplněno knihami, časopisy, je zvyklé na čtení knih od malička, dítě si vybuduje krásný vztah ke knihám a bude je samo s radostí vyhledávat.

Výše zmíněné body by měly být doplněny **dostatkem komunikace**, která vede k rozvoji slovní zásoby a nelze opomíjet **smyslové vnímání**, které je více rozebráno v následujících řádcích.

Veškeré uvedené dispozice by měly být rozvíjeny dostatečně a rovnoměrně, na žádné by se nemělo zapomínat, protože všechny mají svou roli (Tomášková, 2015).

2.3.1 Smyslové vnímání

Smyslové vnímání je velmi důležité pro život člověka. Pomocí smyslů jedinec poznává svět a hlavně okolí kolem sebe. Napomáhá rozvoji myšlení, řeči a dalším poznávacím procesům. Zdraví jedinci mají k dispozici 5 smyslů, které se snažíme rozvíjet již u malých dětí. *„Čím více smyslů je zapojeno do poznávání našeho okolí, nových věcí, předmětů, situací, tím je poznání bohatší a také mnohem trvalejší a kvalitnější“* (Tomášková, 2015, s. 43). Ale u těch, kteří mají nějaký ze smyslů omezený, je potřebné ho co nejvíce kompenzovat. Limitovaný smysl nahrazujeme smysly zdravými, a proto u těchto lidí volíme odlišné formy a způsoby práce a k tomu určené pomůcky (Tomášková, 2015).

1. Zrakové vnímání

Zrak je nejvytíženějším lidským smyslem. Přijímáme jím nejvíce informací z okolí, ale je také prostředkem komunikace. A tak je podstatné ho rozvíjet i v rámci čtenářské pregramotnosti.

Dítě se učí rozlišovat a poznávat tvary, barvy, později i jednotlivá písmena a čísla. Učíme je, že text sledujeme od shora dolů a zleva doprava, čímž stimulujeme oční pohyby dítěte.

Rozvíjíme ho pomocí poznávání věcí, hledání rozdílů, kreslení obrázků a práci s nimi. Při běžných samoobslužných dovednostech, při hře, kdy dítě manipuluje s předměty, komunikaci,... Vždy bychom měli mít na paměti, že postupujeme od jednoduchých úkolů k těm složitějším, dále od konkrétního k abstraktnímu (Tomášková, 2015).

Bednářová, Šmardová (2015) a Tomášková (2015) popisují oblasti, ve kterých lze rozvíjet zrakové vnímání:

- **Zraková paměť** je velmi důležitá zejména pro čtení, protože dítě si musí zapamatovat spoustu různých tvarů a následně si je v paměti i vybavovat. Dětem pomáhá, když zapojujeme více smyslů najednou, protože každé dítě je jiné a někdo má lépe rozvinutou spíše sluchovou paměť.
V předškolním období ji trénujeme při různých činnostech. Při komunikaci: Co jsi dělal o víkendu?, O čem jsme si včera povídali?, při hrách: pexeso- hledání stejných obrázků, Kimovy hry- zapamatování si předmětů, určení, který předmět zmizel, Co se ve třídě změnilo?, kreslení obrázků, hraní divadla,...
- Při **zrakové diferenciaci** se děti učí hledat shody a rozdíly, což souvisí se zrakovou pamětí. Můžeme ji rozvíjet při různých úkolech- plnění pracovních listů, kde děti porovnávají obrázky a hledají případné rozdíly (snažíme se o to, aby dítě sledovalo obrázky zleva doprava. Vyžadujeme po dítěti, aby určilo, čím se obrázky liší (velikostí, polohou, drobným detailem,...) Pro diferenciaci je opět vhodné hraní pexesa a Kimovy hry, ale také karetních her kvarteto a Černý Petr.
- **Vnímání tvarů a barev** se rozvíjí při nejrůznějších činnostech, ať už při námětových, konstruktivních a didaktických hrách, ale i při těch pohybových. Při veškerých činnostech musíme dbát na individualitu dítěte a také na to, abychom nepřeskakovali úrovně myšlení. Například se jedná o: malování a vybarvování obrázků, hru na povolání a obchod, stavění domů ze stavebnice, vkládání a doplňování předmětů, který chybí- na pokyn ukázat a pojmenovat

zvolený tvar a barvu, třídění tvarů a barev do skupin, hra Čáp ztratil čepičku, Na barevná auta, pohybové hry je dobré doplnit nějakým říkadlem,...

- Než se dostaneme k samotnému **rozlišování figury a pozadí**, tak bychom měli začít s nacvičováním vnímání velkého výrazného detailu, který je důležitý pro čtení. Při čtení se musí rozlišovat drobné detaily mezi písmeny (b x d) a později i slovy, proto je důležité začít s nácvikem již v předškolním období. Pro toto rozlišování volíme různé pracovní listy, kde dítě ukáže na známé předměty, označí ukryté tvary, vybarví určený předmět a později zvládne vybarvit i předmět na pozadí, odlišit dva obrázky, které se překrývají. Ze začátku stačí, když budeme komunikovat o různých situacích a dítě si bude vybavovat různé detaily z nich.
- Předškolní děti vnímají obrázek jako celek a proto je důležité s nimi cvičit to, že se obrázek skládá z několika částí. Mluvíme tedy o **analýze a syntéze**. Pro kterou jsou nejznámější puzzle - skládání obrázků z několika částí (nejdříve lze začít jen dvěma částmi a postupně je přidávat). Dítě může obrázek skládat na předlohu a později vedle předlohy, přičemž se dají pozorovat rozdíly. Doplnuje chybějící části do obrázku (dokresluje je), stříhá je a následně je poskládá do celku, hledá předměty, které k sobě patří.
- Oční pohyby mají velký význam při čtení (udržení očí na řádku, nevynechávání slov, přeskakování písmen,...). Oční pohyby bývají spojeny s koordinací oka a ruky, s hrubou a jemnou motorikou a grafomotorikou. Pro nácvik volíme tyto činnosti (chůze, jízda autíčka, kreslení čáry po vyznačené části, obrázkové čtení, které děti pomáhají číst, pracovní listy, kde jmenují předměty zleva doprava,...).

Děti, které mají oslabené zrakové vnímání, mohou mít při čtení a psaní problém se záměnou podobných písmen (m x n, p x q), udržením pozornosti. Může se stát, že dítě bude psát zrcadlově a číst pomalu s velkým zadržováním a špatným porozuměním (Tomášková, 2015).

2. Sluchové vnímání

Sluch je neméně důležitým smyslem, který je potřebný pro orientaci v prostoru, komunikaci, ale má také varovný úkol před nebezpečím. Na dítě bychom neměli křičet, pokyny by měly být srozumitelné.

Nezatěžujeme dítě mnoha věcmi najednou. Pokud se objeví podezření na vadu sluchu, měli by rodiče s dítětem navštívit odborníka.

Postižení bývá většinou spojené s vadou řeči a abstraktním myšlením, což má za následek problémy se čtením. Děti v tomto případě komunikují pomocí znakového jazyka.

Sluchem dítě vnímá učitele, reaguje na pokyny, podněcuje komunikaci a porozumění mluvené řeči. Vnímá jednotlivé hlásky, slova a celé příběhy, má také velký vliv na rozvoj logického myšlení. A proto by mu měla být v předškolním období věnována pozornost. Zaměřujeme se především na fonemické uvědomování, které má vliv na rozvoj řeči a čtenářských předpokladů, než na slyšení ostrosti zvuku (Bednářová, Šmardová, 2015).

Sluchové vnímání lze rozvíjet v následujících oblastech:

- Naslouchání je základem pro rozvoj řeči, ale i čtenářských dovedností. Naslouchání se dítě učí již od nejútlejšího věku, kdy vnímá mluvenou řeč. K jeho rozvoji přispívá samotné povídání si s dítětem, čtení pohádek, učení se básniček a písniček, dokončení příběhu, činnosti určené na rozeznání zvuku (zvuky zvířat, předmětů, poznat odkud zvuk přichází, vnímat jeho intenzitu,...). Pro jeho rozvoj je podstatné, aby těmito činnostem byl doma a v mateřské škole věnován čas.
- **Sluchová paměť** je důležitá zejména pro rozvoj řeči – vnímání hlásek a slov. Bude důležitá ve škole, kde dítě bude muset vnímat učitele a zapamatovat si poznatky a následně si je i vybavit. Například při čtení si uvědomovat, o čem text je a poté ho reprodukovat ostatním. V mateřské škole ji můžeme trénovat pomocí básniček a písniček, pro snazší zapamatování je dobré doprovázet je pohybem. Volíme hry na nabalování slov („Vezmu si do batůžku“ - každý z dětí, řekne nějakou věc, ale předtím musí zopakovat ty předchozí).
- **Sluchová diference** neboli rozlišování dělá předškolním dětem velké obtíže a mělo by jí být věnováno dostatek pozornosti, protože se jedná o základ čtení a psaní. Mluvíme o schopnosti rozlišovat podobně znějící hlásky, krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké souhlásky. V předškolním období se rozvíjí pomocí cvičení, kde děti u nesmyslných slov určují, zda znějí stejně nebo jinak, popřípadě slova opraví.

Rozlišování slov, které se liší samohláskou, hláskou znělou a /neznělou, změnou délky, změnou v měkčení. Ze začátku je lepší trénovat slova společně s obrázkem, aby děti měly vizuální podnět a následně bez něho.

Diferenciace se zaměřuje i na rozlišování slabik., určování hlásek na začátku a na konci, přičemž konečnou hlásku předškolní děti zvládají určit jen u jednoslabičných nebo dvouslabičných slov.

- **Sluchová analýza a syntéza** má ve čtenářské pregramotnosti své nezastupitelné místo. Mluvíme o rozkládání slov na slabiky a hlásky a o skládání slov z jednotlivých hlásek a slabik, což má vliv na plynulé čtení a správné bezchybné psaní. Při nacvičování děti mají za úkol vytleskávat slova na slabiky a určit počet slabik, které může znázornit pomocí kostek ze stavebnice nebo je vyznačit nakreslenými puntíky. Řekne, kterou hlásku má slovo na začátku a konci, vymýšlí další slova na danou hlásku, z hlásek skládá slovo, vymýšlí a vyhledává rýmy. Děti mají rády různá rozpočítadla, která také podněcují sluchovou analýzu a syntézu.
- I ve sluchovém vnímání rozeznáváme **figuru a pozadí**. Znamená to, soustředění se na jeden určitý zvuk (hlas učitele), který je podstatný a ostatní zvuky vytěsnit. Není to vůbec jednoduché, protože všude můžeme slyšet různé zvuky. Děti se učí rozpoznat různé hlasy, zaměřit pozornost pouze na jednu věc. K cvičení se volí rozeznávání zvuků zvířat, hudebních nástrojů, zklidňující hry, při kterých se děti zaposlouchají do toho, co slyší vedle v místnosti či venku a slyší i to, co normálně neslyší.
- Při rozvoji **fonemického sluchu** se dbá na správný mluvní vzor, který je podstatný pro rozvoj řeči dítěte a správné výslovnosti hlásek. Dítě se učí poznávat jednotlivé hlásky a rozlišovat je. Porozumět mluvené řeči a vnímat jednotlivé zvuky řeči. Zjišťuje, že pokud změní jedno písmeno, změní se celý význam slova. Pro nácvik fonemického sluchu jsou voleny zaměřená cvičení, při kterých dítě rozlišuje hlásky slova. Nejdříve na začátku, později i na konci a také, zde slovo obsahuje hlásku uprostřed. Učitelky by měly vyslovovat hlásky tak, aby byly pro dítě srozumitelné.
- **Vnímání rytmu** je předpokladem pro rozeznávání krátkých a dlouhých samohlásek, vnímání rytmu řeči a správné frázování. Souvisí s vnímáním pohybu, prostorové orientace, hrubé a jemné motoriky.

Tyto dovednosti jsou důležité pro rozvoj psaní. Děti napodobují rytmus (tleskáním, hudebním nástrojem), hádají, o kterou písničku se jedná, tancují na hudbu a rozlišují rychlé a pomalé pasáže (Bednářová, Šmardová, 2015).

Jedinci, kteří mají snížené sluchové vnímání, mohou mít potíže s rozlišováním podobných zvuků, rozeznávání měkkých, tvrdých souhlásek, rozlišováním samohlásek, potíže v artikulaci. Špatně se učí písničky, říkadla a pohádky. Problém může nastat také v oblasti psaní (záměna písmen a jiné gramatické chyby) (Tomášková, 2015).

2.3.2 Představivost a fantazie

Představivost a fantazie je v tomto vývojovém období velice významná. A to z důvodu, že dítě zatím nerozlišuje mezi realitou a fantazií. Hračkám, se kterými si hraje, přisuzuje lidské vlastnosti (panenka má hlad, pláče). Představy mu pomáhají pochopit některé souvislosti, které jsou pro dítě nepochopitelné. Fantazie má své místo i v kreativité a čtenářské gramotnosti. Zejména při čtení knížek, se projevují jeho představy, může fantazírovat o tom, jak asi vypadá princezna a jak zámek, ve které žije, může si doplnit ještě některé souvislosti, které nebyly zmíněné. Následující den si může s maminkou o pohádce popovídat a třeba dítěti v hlavě vzniknou úplně nové představy. Je ale velmi důležité, aby děti vyrůstaly v podnětném prostředí, potřebuje znát a umět pojmenovat předměty, které se nacházejí v jeho okolí a to z důvodu, aby jeho představy mohly být různorodého rázu (Bacus, 2009).

I zde by se nemělo zapomínat na to, že každé dítě vnímá jinak. Někdo si lépe vybavuje slyšené vjemy, jiné zrakové a pro někoho mohou být nejdůležitější třeba i ty čichové. Podle toho jde určit, které styl jim bude vyhovovat při osvojování si učiva.

V mateřské škole je můžeme rozvíjet pomocí námětových her (hra na rodinu, doktora), konstruktivních (stavění domečků z kostek a jiných stavebnic), kreslení obrázků na základě slyšeného příběhu, vymýšlení divadelního představení, představení věcí pomocí pantomimy (Tomášková, 2015).

2.3.3 Řečové dovednosti

Řeč by měla být v předškolním období již dostatečně rozvinutá, aby mohlo dítě komunikovat s ostatními lidmi a hlavně se svými vrstevníky. Komunikační dovednosti jsou nesmírně důležité pro rozvoj čtení.

Jedinci potřebují rozumět předčtenému, aby mohli informace zpracovat pro další práci, ale také pro komunikaci a diskuzi s ostatními. K tomu je nutná bohatá a převážně gramaticky správná slovní zásoba.

Řeči by měl být věnován prostor při všech činnostech s rodiči, kamarády a učitelkami ze škol, ať už mluvíme o hře, komunikaci s kamarádem, při které se děti doprovází řečí, zadávání úkolu, vyprávění si zážitků nebo plnění úkolu, který je zaměřený na rozkvet řeči. Nesmějí být opomínány pohádky, básničky, písničky, ale třeba i hádanky. Do programu lze zařadit návštěvy knihoven a divadel. Pokud dítě nemá správný mluvný vzor, příležitosti k mluvě a naopak tráví čas u televize a počítače, tak se mohou objevit vady řeči. Při tomto podezření je nutné vyhledat odborníka v tomto případě klinického logopeda, který určí diagnózu a postup pro nápravu řeči. Pokud tak nebude učiněno, do budoucna to může znamenat problém v řečové oblasti, protože v pozdějších letech se vady řeči odstraňují hůře. Více bude narušená komunikační schopnost rozebrána ve čtvrté kapitole.

Řeč má složitější strukturu a proto bývá dělena do čtyř jazykových rovin:

1. foneticko-fonologická rovina

Tato rovina zahrnuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost, což spolu úzce souvisí, protože dítě pro správnou výslovnost hlásek potřebuje slyšet rozdíl v jejich znění. Proto se začíná s jejich nacvičováním od těch nejjednodušších (samohlásky, M, D, B) po ty nejsložitější (C, S, Z, R, Ř). U dětí se musí pozorovat, jak dítě pojmenovává předměty, vypráví na základě obrázku (zda nahrazuje/vynechává nějakou hlásku).

2. morfologicko-syntaktická

Do této roviny se řadí gramatika, skloňování a užívání slovních druhů. Po 4. roce by dítě mělo užívat veškeré slovní druhy a tvořit souvětí. Dává se pozor, zda dítě větu rozšiřuje o přídavná jména a další slovní druhy, užívá časy, rozlišuje jednotné a množné číslo, mluví gramaticky správně.

3. lexikálně-sémantická

V této rovině se sleduje porozumění řeči a vyjadřování (aktivní a pasivní slovní zásoba). Pro rozvoj řeči je důležité vše pojmenovávat, aby dítě činnost nebo předmět spojilo se slovem. Samo se vyptává otázkami: Co? Kdy? Kde? Proč?. Pozornost bývá zaměřována na to, jak dítě chápe pohádky, hádanky, zda odpovídá na danou otázku, určuje protiklady, synonyma a nadřazené pojmy, přiřadí, co k sobě patří, zopakuje krátkou říkanku.

4. pragmatická

Pragmatickou rovinou se rozumí užívání řeči. Dítě se aktivně ptá, zajímá se, vyjadřuje své myšlenky, pocity, komunikuje s ostatními.

Sleduje se, jak se dítě vyjadřuje, zda dokáže říct něco o své rodině, o tom, co rádo dělá. Odpoví na otázky, mluví rádo (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.3.4 Motorika

U dětí předškolního věku je důležité motoriku dále rozvíjet. Její rozvoj již není pouze zaměřený na oblast hrubé a jemné motoriky, ale také grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Důležitý je zajistit, aby mělo dostatek příležitostí pro pohyb, který ovlivňuje nejen rozvoj řeči, ale i ostatní kognitivní funkce a laterálníitu.

Jemná motorika se rozvíjí při tvořivých činnostech (stříhání, lepení) a veškerých sebeobslužných dovednostech, které by dítě mělo s nástupem do mateřské školy zvládat a postupně se v nich zdokonalovat. Nesmí být opomíjena hra, která je hlavní dětskou činností. Při hře se stavebnicemi a jinými hrami se zlepšuje jejich přesnost a zručnost. V neposlední řadě je nutné zmínit grafomotoriku a kresbu, která má u předškoláků podstatnou roli. Proto je nezbytné, aby byla rozvíjena vizuomotorická koordinace – souhra mezi rukou a okem. Je důležité, aby děti měly k dispozici správné potřeby pro kreslení a poznávaly i další typy potřeb pro malování (tempery) a tvoření (plastelína). Učily se správnému úchopu náčiní (špetkovému), nutné je s dětmi provádět cviky na uvolnění ruky.

Z výtvorů dětí se dá vyčíst spoustu věcí, což může sloužit k diagnostice. Dobré je si s dětmi vždy o obrázku popovídat, aby dítě samo sdělilo, co nakreslilo a proč. Obrázek by měl být dětem vždy pochválen, aby to dítě podnítilo pro další tvoření. Tomášková uvádí, že dítě *„díky kresbě někdy dokáže vyjádřit své myšlenky lépe než slovy a to hlavně v obtížnějších situacích; dítě kreslí, jak to vidí a cítí. Pokud bude dítě v pohodě, bude se také lépe připravovat na čtení“* (Tomášková, 2015).

Kolem 4. roku života, kdy dítě začne vykonávat činnosti jednou rukou přesněji, je mu to přirozenější. Je nezbytné, aby dítě umělo rozlišovat pravou a levou stranu. Ve škole by se pak mohly při psaní a čtení objevovat potíže v záměně stran a to by znamenalo velký problém. Dítě by nemělo být nijak ovlivňováno v tom, kterou ruku má používat – nechat ho, ať si samo zvolí. Lateralita se dotváří do 7 let, ale plně vyhraněná je až kolem 10 roku (Bednářová, Šmardová, 2015, Tomášková, 2015).

2.3.5 Orientace v prostoru a čase

Jedinci se učí orientovat v prostoru již od dětství. Setkávají se s ní při nejrůznějších činnostech (při hře, malování, povídání si), zato orientace v čase rozkvétá pomalu. Předškolní děti žijí tím, co je teď a tady a víc je nezajímá.

„Představu o prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21).

Orientace v prostoru je velmi důležitá do budoucna, aby se lidé dokázali pohybovat v prostoru, kde žijí, ale i v prostoru pro ně novém. Čas je zase podstatný pro různé plánování věcí, aby bylo jasné, co, kdy, kde a v kolik. Své místo má, ale i ve vztahu ke čtenářské pregramotnosti. Je nutné, aby se dokázali vyznat na stránkách knížky, že je nutné číst zleva doprava. Ale také vědět, že existuje posloupnost (jak jdou za sebou písmena v abecedě a jak čísla) (Tomášková, 2015).

Děti předškolního věku z tohoto důvodu potřebují mít určitý řád, aby věděly, co je kdy čeká, jak den bude probíhat. V mateřských školách k tomu slouží rituály (přivítání se v kruhu, spánek po obědě,...). Program by se neměl příliš měnit, aby u dětí nenastal z toho všeho zmatek. Během tohoto období by se děti měly vyznat v prostorových pojmech: nahoře, dole, uprostřed, vlevo, vpravo, před, za, vedle, na, u, v, nad, pod, také znají pojmy řadových číslovek, dokáží odhadnout vzdálenost, porovnat velikost a v časových: znají části dne, ovládají pojmy dnes, včera, zítra, dny v týdnu, roční období, dokáží určit, co bylo dříve a co později. Jestliže dítě většinou z těchto pojmů nerozumí, může nastat problém ve čtení a psaní písmenek, jejich zaměňování, nedostatek nadšení z kreslení, což může vést k nějaké poruše učení, nejčastěji dyslexii. Špatně se bude rozvíjet samostatnost a sebeobsluha dětí.

Nácvik prostoru a času lze trénovat s různými stavebnicemi, se kterými si děti staví jen tak pro radost nebo lze dětem říkat, jakou kostičku mají, kam dát, čímž si procvičí i barvy a tvary. Obměnou činnosti to může být s vystříhanými obrázky, které lepí na papír. Kreslení obrázků podle instrukcí, práce s pracovními listy, kde děti budou hledat cestu, tvar podle zadání, skládat obrázky podle posloupnosti, také lze zařadit vyprávění, jak probíhal jejich den. Orientace v prostoru se dobře nacvičuje při pohybových hrách a při vycházkách. Následně je možné si o procházce povídat a ptát se, kudy cesta vedla (Tomášková, 2015).

3 Pedagogická diagnostika

„Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, která se zabývá teorií a metodologií diagnostikování v edukačním prostředí. Zkoumá metody, kterými můžeme zjišťovat a měřit vlivy, podmínky a výsledky vzdělávání, zkoumá metody zjišťování, posuzování a hodnocení adekvátní pedagogické praxe. Vědeckými postupu ověřuje platnost a spolehlivost metod při získávání, zpracování a interpretaci dat ve vzdělávací oblasti“ (Tomanová, 2006, s. 7). Je nutné dítě během předškolního období rozvíjet, aby v dalších etapách života zejména v základním vzdělávání bylo připraveno, vypořádat se s překážkami, které ho čekají. Tedy dosáhnout maximální možné individuální úrovně učení a vlastního rozvoje. Je sledován celý proces vzdělávání žáků a následně jeho výsledek. Proces diagnostikování je zaměřen nejen na zjišťování úrovně dovedností a vědomostí, ale i sociální, emocionální a psychické (Tomanová, 2006, Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.1 Diagnostický proces

Diagnostikování má jednotlivé etapy, které na sebe navazují. V první přípravné etapě se přemýšlí o tom, jak se bude diagnostikovat, kdo bude předmětem, a proč. Kdy to bude uskutečňováno (na začátku, uprostřed, na konci školního roku). Stanoveny jsou diagnostické nástroje, postupy a hypotézy.

Další etapu je etapa realizační, kdy probíhá samotná diagnostická činnost, při které jsou používány nástroje, postupy a metody, které jsou si dopředu vybrány. Pak přichází na řadu třídění a analýza ověřených informací. Dochází k porovnávání a zpracování dat – kazuistiky, portfolia. Vše je vyhodnoceno a je stanovena diagnóza. Je to velmi náročná etapa, která vyžaduje čas a trpělivost.

V poslední neboli finální etapě jsou produkovány prognózy do budoucna a návrhy, jak přispět a co dělat pro další rozvoj. Další kroky je dobré probrat s rodiči a domluvit se na nějakém postupu. Následně je nutné zhodnotit a popřípadě upravit zavedená opatření, jestliže jsou ty zavedené nedostačující a neefektivní (Tomanová, 2006, Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.2 Typy pedagogické diagnostiky

Ve většině publikací autoři uvádějí 4 typy pedagogické diagnostiky:

1. normativní – dosažený výsledek diagnostiky je následně srovnán s reprezentativním vzorkem populace, aby mohlo být zjištěno, zda je jedinec v normě nebo zda zaostává za ostatními vrstevníky,
2. kritériální – jsou analyzovány jednotlivé dovednosti dítěte (posuzuje se, jestli je zvládá nebo nezvládá),
3. individualizovaná – je využívána u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, vztahuje se k samotnému jedinci a porovnávají a hodnotí se jeho pokroky,
4. diferenciální – provádějí jí odborníci (speciální pedagog, psycholog), jedná se o rozpoznání problémů, které mají stejné projevy, ale příčiny mohou být jiné (Tomanová 2006, Zelinková, 2011).

3.3 Metody pedagogické diagnostiky

Diagnostických metod existuje velké množství. Které se liší obtížností, realizací a následným vyhodnocováním. Žádná metoda pedagogické diagnostiky, ale nezaručuje úplnou spolehlivost, proto je dobré metody kombinovat. Při stanovení výsledků je nutné vycházet ze všech metod (Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Vůbec nejužívanější metodou je **pozorování**. Pozorování lze charakterizovat jako úmyslné vnímání, které je zaměřeno k dosažení určitého cíle. Při této metodě lze dítě, co nejlépe poznat a následně zvolit postupy pro další práci s ním. Pozorování bývá nejčastěji orientováno na chování nebo vlastnosti jedince – vždy pouze na to, co můžeme měřit, vidět a slyšet. Výhodou pedagogického pozorování je, že může být dlouhodobé, lze tedy zaznamenávat veškeré momenty a zvláštnosti za všech situací. Předškolní děti se nejlépe pozorují při hře – lze sledovat, jaké hry děti volí, jak spolupracují, jejich jemnou a hrubou motoriku, sociální a rozumovou vyspělost a slovní zásobu. Cílem pedagogické diagnostiky je optimální rozvoj dítěte – stanovení kroků pro jeho rozkvět (Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Zelinková dále pozorování dělí:

- podle délky – krátkodobé (je časově omezeno) x dlouhodobé (trvá i léta – sledování vývoje může vycházet z krátkodobého)
- zúčastněné x nezúčastněné

- přímé (vlastní pozorování jedince) x nepřímé (sledování ze záznamu – video)
- strukturované (předem stanoveno, co chceme pozorovat a plán sledování, následně zaznamenáváme do předpřipravených archů) x nestrukturované (sleduje se vše, co se právě děje, nutné je, si vše ze situace psát – co, kde, kdy, jak) (Zelinková, 2011).

V praxi bývá hodně zastoupena i metoda pomocí **rozhovoru**. Informace jsou získávány díky přímé komunikaci s dítětem nebo rodičem. Při rozhovoru lze vnímat nejen vnější stránku dítěte, ale i tu vnitřní. Zjišťujeme jeho pocity, koníčky, vztahy s kamarády, ověřujeme jeho znalosti a dovednosti. Rozhovor může být použit pro doplnění informací při diagnostice pomocí kresby. Rozhovor lze opět rozdělit do několika typů: strukturovaný (stanovený cíl, předem připravené otázky), nestrukturovaný (jedná se spíše o vyprávění, otázky nejsou předem dány), polostrukturovaný (otázky jsou dány, ale je vyžadováno jejich vysvětlení) (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Dotazník má i v pedagogické diagnostice důležité místo. Lze říci, že se podobá rozhovoru, akorát je v písemné formě. V dotazníku jsou otázky týkající se zájmů, vztahů, chování,... Spíše bývají ale používány pro rodiče, když je nutné zjistit anamnestické údaje nebo jiné informace, týkající se dětí, které usnadní učitelům lepší poznání dětí (Zelinková, 2011).

Anamnéza neboli získání informací ze života dítěte nebo jeho rodiny je nezbytně důležitá k vysvětlení stavu / současné situace dítěte. Informace jsou obvykle získávány z rozhovoru s rodiči. Otázky se týkají osobní (dosavadní vývoj dítěte už od prenatálního vývoje, úrazy, samostatnost, spolupráce, zájmy a hra) i rodinné anamnézy (způsob výchovy, údaje a rodině a vztahy v ní) (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Výtvarný projev dítěte je další pedagogickou metodou při diagnostice. Díky kresbě je možné vnímat a pochopit vnitřní svět dítěte. Pro diagnostikování bývá nejčastěji volena kresba stromu, člověka, rodiny. V kresbě se odráží prožitky dítěte, jeho aktuální psychický stav, kreativita, lateralita. Při diagnostikování pomocí kresby je důležité znát dítě, k čemuž je dobré přidat další metodu (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3.4 Diagnostika dítěte předškolního věku

Pedagogická diagnostika je pro pedagogiky velmi důležitá. Umožňuje jim zjistit úroveň v jednotlivých oblastech. Diagnostika určí, jakých výsledků dítě dosahuje, zda se někde objevuje nějaký deficit. A podle toho lze do budoucna pokračovat – vždy vycházet z toho, co dítě zvládá a pak podle toho rozvíjet oslabené oblasti (Bednářová, Šmardová, 2015).

V mateřských školách si učitelky mohou vytvořit vlastní diagnostický nástroj, dle kterého budou hodnotit úroveň dětí. Tvorba nástroje je velice obtížná, nutné je, aby bylo promyšleno, jak bude diagnostika probíhat, musí být zahrnuty všechny oblasti vývoje a v neposlední řadě způsob zaznamenávání výsledků a jejich vyhodnocování (Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Pro diagnostikování předškolních dětí lze také zvolit nástroje, které jsou již léta ověřené. Mezi nejznámější a nejuznávanější diagnostické nástroje patří:

1. Diagnostika předškolního dítěte od Bednářové a Šmardové z roku 2007,
2. Školní zralost od Bednářové a Šmardové z roku 2008,
3. Předcházíme poruchám učení od Sindelarové z roku 2016 (Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Při diagnostice je důležité sledovat jednotlivé oblasti vývoje. Tři výše uvedené diagnostické pomůcky se zaměřují hlavně na tyto oblasti:

- motorické dovednosti
- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- vnímání prostoru a času
- řečové dovednosti
- matematické představy
- sociální dovednosti
- sebeobslužné dovednosti
- hru (Zelinková, 2011, Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

Jednotlivé oblasti diagnostiky jsou již více rozebrány v předchozí kapitole Čtenářská gramotnost viz Dispozice předcházející čtení. Je zde také uvedeno, jak oblasti rozvíjet.

4 Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami

Zákon č. 82/2015 Sb §16, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon) uvádí: „*Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.*

Speciální pedagogika se zabývá vzděláváním dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně jsou řazeny děti s postižením:

- sluchovým,
- zrakovým,
- tělesným,
- mentálním,
- vadami řeči,
- souběžným postižením s více vadami,
- autismem,
- specifickými poruchami učení,
- poruchami chování (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012).

Dle vyhlášky 27/2016 Sb, O vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných se mezi podpůrná opatření řadí asistent pedagoga, pomoc školského poradenského zařízení, využívání kompenzačních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, úprava podmínek pro přijímání do vzdělávání, organizace forem vzdělávání, jeho hodnocení a přizpůsobení očekávaných výstupů.

Existuje 5 stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, dle kterých se poskytují podpůrná opatření. Stupeň opatření udává školské poradenské zařízení - Speciálně pedagogická centra (SPC), Pedagogicko-psychologické poradny (PPP), Střediska výchovné péče (SVP) dle vzdělávacích možností dítěte, jeho potřeb a

dosavadních výsledků vzdělávání. Podpůrná opatření je možné různě kombinovat. Opatření 1. Stupně udává sama škola, bez školského poradenského zařízení.

U dalších stupňů již rozhoduje školské poradenské zařízení, ale je k tomu nutný písemný souhlas zletilého dítěte nebo jeho zákonného zástupce.

4.1 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (dále NKS) je považována za hlavní předmět logopedie, tzn. že se věnuje všem aspektům jazykových rovin komunikačních schopností jedince. Lechta ji ve svých publikacích vystihuje takto: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2003, s. 17). Nalézt nějakou definici tohoto termínu není vůbec jednoduché. A to z důvodu, že je potřebné na narušenou komunikační schopnost pohlížet z více hledisek v celé její šíři, k určení toho, zda se ještě jedná o normu, tedy o fyziologického jedince nebo již o NKS. Proto je nutné pohlížet, ne pouze na morfológico-syntaktickou, foneticko-fonologickou, lexikálně sémantickou a pragmatickou rovinu, ale i na verbální a neverbální formu komunikace, mluvenou a grafickou formu a na jejich 2 složky: expresivní (vyjadřovací) a receptivní (porozumění řeči). Nutné je také vzít v potaz i prostředí, kde dítě vyrůstá, výchovu a vzdělání (Klenková, 2006).

Za NKS nelze považovat fyziologickou nemluvnost, které trvá do 1 roku a prodlouženou fyziologickou nemluvnost (do 3let, dítě je po všech stránkách zdravé, mluvní orgány jsou v pořádku) (Kutálková, 2009). Klenková ještě přidává: **fyziologickou neplynulost** – myšlení předbíhá vyjadřování, může být vznikem koktavosti, **fyziologický dysgramatismus** – do 4 let, **fyziologickou dyslalii** - dítě ve třech letech nesprávně vyslovuje a zaměňuje hlásky, ale je to způsobené nezralostí centrální nervové soustavy, může přetrvávat do 5 let (Klenková, 2006).

4.1.1 Příčiny vzniku NKS

Narušená komunikační schopnost může být vrozená, kdy se hovoří o vadě řeči nebo získaná, která je považována za poruchu. Lechta dále uvádí dvě formy podle stupně postižení: trvalé úplné postižení, přičemž je poškozen orgán a jedinec není vůbec schopen komunikovat nebo dočasné, kterému se dá pomoci.

Dále je důležité rozlišit, zda nejde o příznak jiného onemocnění. To by se jednalo o symptomatické poruchy řeči (Lechta, 2003, Klenková, 2006).

Klenková píše, že jedinec si může nebo nemusí své postižení uvědomovat. Narušená komunikační schopnost se ještě rozděluje podle toho, kdy vznikla a dle lokalizace:

1. **Časové pojetí** – prenatální, perinatální, postnatální.
2. **Lokalizační aspekt** – mutace genu, odchylky při vývoji, chromozomální aberace. Dále to mohou být orgánová poškození receptorů, což má za následek špatné porozumění řeči. Centrální postižení zapříčiňuje poškození řečových funkcí a poškození efektorů řečové vyjadřování.

Autoři udávají 10 kategorií NKS, které jsou založené na symptomech, které jsou pro ně charakteristické:

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie, OVŘ)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie)
5. Narušení plynulosti řeči (breptavost, koktavost)
6. Narušení článkování řeči (dysartrie, dyslálie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu (dysfonie)
10. Kombinované vady a poruchy řeči (Lechta, 2003, Klenková, 2006).

4.1.2 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj je indikátorem narušené komunikační schopnosti. „*Narušený vývoj řeči chápeme jako systémové narušení jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk*“ (Klenková, 2006, s. 64). Vývoj řeči je ovlivňován mnohými faktory: úrovní centrální nervové soustavy, duševní a tělesnou vyspělostí, myšlením, motorikou a mluvnými orgány, ale i vnějšími okolnostmi: rodinou, výchovou, podnětným prostředím.

1. Opožděný vývoj řeči

Dítě ve třech letech nemluví tolik, jak je u dětí v tomto věku běžné nebo se řeč vyvíjí později. Může se to projevit v různých jazykových rovinách. Příčiny mohou být různého charakteru: nedonošenost, dědičnost, sluchová vada, prostředí, citová deprivace,... Proto je nutné provést různá vyšetření, která určí příčinu a vyloučí vadu zraku, sluchu, intelektu, autismus nebo vadu mluvního orgánu a až potom je možné říci, že se jedná o opožděný vývoj řeči (Klenková, 2006).

Následná pomoc pro rozvoj řeči spočívá v tom, aby bylo dostatečně stimulováno zrakové a sluchové vnímání, dítě mělo mluvní vzor. Rozvoj motoriky, slovní zásoby, porozumění řeči a vyjadřovací obratnosti. Dle Kutákové je při osvojování slov dobré postupovat ve třech krocích:

1. to je (auto)
2. ukaž, kde je (auto)
3. co je to? (Kutáková, 2009).

Nutná je spolupráce rodičů dítěte s logopedem a mateřskou školou. Během předškolního období se vývoj řeči většinou srovná a dítě je připraveno na úspěšné zahájení školní docházky nebo může přejít v závažnou vývojovou dysfázii nebo dyslálii (Kutáková, 2009, Klenková, 2006).

2. Vývojová dysfázie

Narušený vývoj řeči, který je zapříčiněn poškozením mozku, fungování centrální nervové soustavy. Hlavní příznakem je právě opožděný vývoj řeči nebo vývojová nemluvnost. Problém je nejen v porozumění řeči, ale i ve vyjadřování a to i přesto, že podmínky pro rozvoj komunikace jsou dostačující. Poškozeny jsou všechny jazykové roviny – narušena je tedy slovní zásoba, výslovnost i oblast gramatiky (chyby ve skloňování a časování, nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky, sykavky, přeházený slovosled,...) (Klenková, 2006).

Dysfázie může souviset s nerovnoměrným rozvojem celé osobnosti. Jedinci s touto poruchou neprojevují dostatek nadšení pro cokoliv, bývají unavení, objevují se deficity v motorice, paměti. Je ovlivňováno jedincovo chování, které se může přenést i do budoucnosti, působí na jeho zájmy, okolí, školu a v neposlední řadě povolání. Proto je nutná včasná pomoc odborníků, kteří odliší dysfázii od jiných NKS a jiných postižení. Dále určí diagnózu, dle které bývá vypracován terapeutický individuální plán.

Je potřebné se zaměřit na rozvoj fonemického sluchu, motoriky mluvidel, smyslového vnímání a pozornosti (Klenková, 2006).

Dětem s vývojovou dysfázií bývá doporučován odklad školní docházky a pokud se ani během této doby řeč nezlepší, aby jim nekomplikovala výuku, je lepší dítě zařadit do speciální školy (Kutálková, 2009).

4.1.3 Narušení plynulosti řeči

1. Breptavost

Breptavost je porucha, při které je narušen rytmus a tempo řeči. Mluva není srozumitelná, tempo je příliš rychlé, dochází k přerokům. Jedinci polykají slabiky nebo celá slova, odbíhají od tématu. Mluva je často monotónní, přičemž je narušeno i dýchání. Poruchy si lidé vůbec neuvědomují, rádi mluví o čemkoliv. Pokud se začnou na řeč soustředit, tak se tempo zpomalí a ostatní jsou schopni porozumět řečenému (Kejklíčková, 2016).

Etiologii autoři připisují nejčastěji dědičnosti, ale vliv může mít i prostředí nebo organický podklad. Děti, které trpí breptavostí, mají většinou diagnostikované ADHD (je zřetelný i motorický neklid), specifické poruchy učení (Kejklíčková, 2016).

Cílem terapie je dosažení zpomalení tempa řeči, aby jí bylo rozumět. Proto je důraz kladen na správnou výslovnost, dýchání, nutné je, aby děti byly dostatečně motivovány a měly správný mluvní vzor. Poté lze očekávat optimální zlepšení (Kejklíčková, 2016).

2. Koktavost

Koktavost neboli balbuties je jedním z nejvýraznějších typů NKS. Je velmi těžké jí definovat, protože má velmi rozsáhlou symptomatologii, diagnostiku i terapii a zabývá se jí nespočet vědních oborů. Jedná se o poruchu, která častěji postihuje chlapce a při které dochází k nedobrovolnému přerušování mluvení. Plynulost řeči je pod vlivem křečí artikulačního svalstva. Jedinci mají většinou strach z řeči, poruchy jsou zřetelné i v neverbálním chování (pocení, napětí, mrkání,...). Působí na celou osobnost člověka, školní a profesní úspěšnost, ale ovlivňuje i sociální vztahy (Kejklíčková, 2016, Kutálková, 2009).

Koktavost se začíná projevovat u dětí mezi třetím a pátým rokem a to z důvodu dědičnosti, nebo že jsou na dítě vznášeny již určité požadavky. Kutálková uvádí pro příčinu koktavosti jednoduchou rovnici: dispozice + trauma=koktavost.

Později se může objevit při začátku prvního ročníku základního vzdělávání, protože se toho pro děti hodně mění a ovlivňuje to jejich psychiku. Roli hraje také okolí a rodina dítěte (způsob výchovy). Koktavost se může objevit i později, může být spojena se silným emočním prožitkem, neurologickým nálezem nebo úrazem (Kutálková, 2009).

Jedinci neradi vyslovují slova na hlásku, která jim dělá problémy. Často to také vychází z osob nebo prostředí, ve kterém se právě nacházejí (ve škole jsou více stresováni). Příznaky se můžou v různých situacích kombinovat. Může se ukázat i skrytá koktavost, která se objevuje jen občas a jedinec není vůbec schopen reagovat, odpovědět. Místo toho zčervená a počká, až tento stav odezní a pak je schopen mluvit (při zkoušení ve škole to může být problém). Pokud by rodiče dokázali včas poznat příznaky této poruchy, nemusela by se více prohloubit (koktání při říkance, písničky, značí velký problém). Symptomů koktavosti je nespočet, ale vždy jsou závislé od toho, o jak těžkou formu se jedná. Autorky Kejklíčková (2016) a Kutálková (2009) uvádějí 3 úrovně:

1. klony – nejlehčí a nejčastější typ (opakování prvních hlásek nebo slabik, někdy bývají protahovány),
2. tony – vyslovena je první slabika, ale dítě nemůže dál pokračovat, protože je v křeči, až poté, co křeč přejde, tak slovo dopoví a mnohdy dokáže složit i celou větu, mohou být doprovázeny mimovolnými pohyby,
3. tonoklony - křeče jsou již závažného charakteru, jedinec kvůli nim nedokáže slovo vyslovit, proto zkusí zvolit slovo jiné, v nejhorším případě není jedincům vůbec rozumět, často to bývá připisováno trémě.

Opět je nutná komplexní léčba, při které je hledána příčina a pracováno na zmírnění postižení. Léčba není vůbec jednoduchá, protože na koktavosti se většinou podílí více příčin. Mělo by být pracováno na nápravě výslovnosti, dýchání, volena jsou dechová a hlasová cvičení. Součástí léčby bývá psychoterapie, podávány mohou být i léky. Nutné je děti podporovat, být pro ně oporou a dávat jim pocity jistoty (Kejklíčková, 2016, Kutálková, 2009).

4.1.4 Narušení článkování řeči

1. Dysartrie

Narušení artikulace při organickém poškození centrální nervové soustavy (nejčastěji DMO). Oslabena není jen artikulace, ale také tvorba hlasu, melodie, tempo a dýchání.

Etiologie této poruchy je velice rozmanitá. Příčiny se mohou objevit již v prenatálním, perinatálním období, postnatálním nebo i později.

Jedná se o neurologická poškození, která způsobují poruchu hybnosti vlivem traumat, infekcí, úrazů, intoxikací, asfyxií,... V pozdějším věku to může být zapříčiněno cévní mozkovou příhodou, Parkinsonovou chorobou (Klenková, 2006).

Dysartrii je nutné odlišit od vývojové dysfázie, dyslálie a afázie. Při diagnostice je nutné se zaměřit na mluvní orgány, výslovnost hlásek, fonaci, dýchání a rezonanci. Podle toho je pak zaměřená terapie. Dětem musí být poskytována komplexní rehabilitace. Je věnována hybnosti orofaciální oblasti, dechovým a fonačním cvičením, následně cvičením pro artikulaci. Pozornost je věnována i neverbální komunikaci, obvykle se s dětmi cvičí i dle Vojtovy metodiky reflexní lokomoce, konceptu Bobathových. S terapií by se opět mělo začít co nejdříve a jejím cílem je udržení a zajištění kvalitního života s dysartrií a rozvoj komunikace (Klenková, 2006).

2. Dyslálie

Dyslalie jinak řečeno patlavost je nejčastěji se vyskytující poruchou řeči. Objevuje se při vývoji řeči a u většiny přetrvává do 7 let a u někoho se vyskytuje i v dospělosti. Jedná se o neschopnost správně používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek podle norem rodného jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správným způsobem. Dochází k vynechávání, zaměňování hlásek. Autoři uvádějí dělení dyslálie dle rozsahu:

- mnohačetná dyslálie – většina hlásek je špatně vyslovována a řeči je špatně rozumět
- dyslalie multiplex – lepší porozumění řeči, které souvisí s lepší artikulací
- parciální dyslálie – vadná výslovnost jedné nebo pouze několik hlásek (Klenková, 2006, Lechta, 2003).

Je nutné rozlišovat vadnou výslovnost, která je právě při dyslalii, od nesprávné, která je fyziologickým jevem vývoje a přetrvává jen do určitého věku. Může postihovat nejen hlásky, ale i slabiky a slova. Podle toho lze dyslalii dělit do 3 kategorií:

- hlásková – mogilálie (hláska úplně chybí, není vyslovena), paralálie (hlásku, kterou nezvládá, nahrazuje jinou), ismus (špatně artikulovaná hláska je vyslovována na jiném místě – rotacismus, sigmatismus),
- slabiková – hláskové skupiny ve slabikách a slovech jsou vynechávány nebo nahrazovány,

- specifická asimilace – připodobení hlásek jedné ke druhé, špatná diferenciacie (nejčastěji u sykavek, tvrdých a měkkých slabik) (Klenková, 2006, Lechta, 2003).

Příčiny mohou být organického nebo funkčního (postižena motorická obratnost, sluchový analyzátor) charakteru.

Dyslálie může souviset s poruchou sluchu, fonemického sluchu, neuromotorickými poruchami, dědičností, nesprávnými mluvními vzory, atd. Diagnostika probíhá u logopeda, foniatra, psychologa, ale podle potřeby je nutné zapojit i další specialisty. Dochází k vyšetření sluchu, motoriky, motoriky mluvních orgánů, lateralitu, ... Logoped pozoruje, kde je hláska špatně vyslovována (na začátku, uprostřed, na konci), snaží se najít příčinu a určí, o který typ dyslálie se jedná. Následně může zahájit nápravu hlásek. Náprava by měla být nenásilná, probíhat formou hry. Obvykle se postupuje v těchto fázích:

1. přípravná cvičení – dechová artikulační cvičení, procvičování mluvidel, fonemického sluchu
2. vyvozování – pro začátek se zkouší různé zvuky a až poté jednotlivé hlásky
3. fixace – spojování vyvozené hlásky s jinými, nutné je cvičit každý den
4. automatizace hlásky – užívání hlásky během mluvního projevu (Klenková, 2006).

4.2 Zrakové postižení

Zrak je jedním z nejdůležitějších lidských smyslů – umožňuje člověku získávat informace z okolního světa. Zrakem člověk dostává 70 – 90% informací, což je nejvíce ze všech 5 smyslů. Kvalita zrakového vnímání vychází z funkcí zrakového analyzátoru: barvocit, zraková ostrost, zorné pole, binokulární vidění, adaptace a akomodace a citlivost na kontrast (Keblová, 2001).

Za zrakově postižené jedince jsou považováni ti, kteří mají zrakovou vadu nebo poruchu a jejich zraková ostrost (rozlišovací schopnost oka) je nižší než 6/18 i po korekci refrakční vady. Dále je již nelze korigovat optickými pomůckami (brýle, kontaktní čočky) a mají potíže v běžném životě. Květoňová-Švecová (2000, s. 18) uvádí: „*Termínem zrakové vady označujeme nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu. Spadají sem různé onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech, vrozené či získané anatomicke-fyziologické poruchy.*“

4.2.1 Etiologie zrakového postižení

Příčiny vzniku postižení jsou opět různorodého rázu. Pro jejich dělení je důležitá doba vzniku – prenatální, perinatální, postnatální období. Pro lepší pochopení jsou vady uváděny jako vrozené, dědičné a získané (Finková, Ludvíková, Růžičková, 2007, Květoňová-Švecová, 2000).

Důvody vzniku vrozeného postižení mohou být endogenní (dědičnost – způsobují až 20% vad, např. dystrofie sítnice, astigmatismus, vrozený šedý zákal, těžká krátkozrakost) nebo exogenní (chemické látky, léčiva, rentgenové záření, infekce, onemocnění matky – mohou být příčinou retinopatie novorozenců). Získané postižení vzniká na základě působení různých onemocnění: spalniček, angíny, tuberkulózy, diabetes) nebo úrazů (Květoňová-Švecová, 2000).

4.2.2 Klasifikace zrakového postižení

Autoři udávají různá dělení zrakového postižení. Ta jsou většinou založena na 3 kritériích: etiologii vady, stupni postižení, délce trvání zrakového postižení. Štréblová, která vychází z Flenerové (1985) dělí zrakové postižení z hlediska speciálně pedagogického přístupu na osoby:

- s funkční vadou zraku – jedná se o osoby, které mají poruchu binokulárního vidění (šilhavost, tupozrakost),
- orgánovou vadou zraku – vada je ve zrakovém analyzátoru (slabozrakost, osoby se zbytkem zraku, nevidomí a později osleplí lidé, zrakové postižení s kombinovaným postižením) (Štréblová, 2002).

Klasifikace zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO) rozlišuje 5 kategorií dle stupně postižení:

- střední slabozrakost – zraková ostrost je 6/18 – 6/60
- silná slabozrakost - zraková ostrost 6/60 – 3/60
- těžce slabý zrak – 3/60 – 1/60 nebo snížení zorného pole očí pod 20 stupňů, funkčně výkonného oka pod 45 stupňů
- praktická slepota – 1/60, 1/50 – světlocit, omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace
- úplná slepota – zachování světlocitu s nepřesnou světelnou projekcí po naprostou ztrátu světlocitu (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - desátá revize (MKN-10)).

4.2.3 Poruchy binokulárního vidění

Jedná se nejvíce zastoupenou poruchu vidění mezi dětmi. Jak už bylo výše zmíněno, jde o poruchu funkce. Mezi poruchy binokulární vidění patří tupozrakost a šilhavost.

Tyto vady se projevují zhoršenou orientací v prostoru, objevují se problémy i v koordinaci oko-ruka. Pokud se ale začne s reedukací včas, bývá porucha značně vykorigována a funkce zlepšena (Květonová-Švecová, 2000).

Poruchy binokulárního vidění mají značný vliv na jedince. Jejich motorika je nepřesnější, dochází k potížím při čtení a psaní – jedinci se rychleji unaví a začínají jim slzet oči. Může to mít vliv i na začlenění dítěte v kolektivu a jednotlivé vztahy mezi dětmi, což se může projevit v psychice dítěte (Renotierová, Ludvíková, 2004).

1. Tupozrakost

Tupo

2. Šilhavost

Šilhavost jinak řečeno strabismus je poruchou rovnovážného postavení očí. Jedno oko nebo obě oči se stáčí do různých směrů a nevzniká spolupráce obou očí, čímž dochází k poruše binokulárního vidění. U odchylovícího oka dochází ke snížené zrakové ostrosti. Na rozdíl od tupozrakosti, jsou pro úpravu používány brýle (Květonová-Švecová, 2000, Štréblová, 2002).

4.2.4 Refrakční vady

Refrakční vady jsou zrakové vady, které se nejčastěji objevují u dětí. Mohou být jako samostatné poruchy, ale často bývají spojeny s jinými očními chorobami. Mezi ně jsou řazeny krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus.

1. Krátkozrakost

Paprsky se nesetkávají na sítnici, tak jak by měly, ale před ní. To zapříčiňuje, že výsledný obraz je neostrý a poté musí být využita korekce rozptýlenými čočkami.

2. Dalekozrakost

U dalekozrakosti se naopak paprsky scházejí až za sítnicí. Výsledný obraz je opět neostrý a musí být korigována spojnými čočkami.

3. Astigmatismus

U astigmatismu je porucha vidění způsobena rozostřeným viděním kvůli nepravidelnému zakřivení rohovky a bod na sítnici se jeví jako čárka. Jedinci se ukazuje nepřesný obraz při pohledu do blízka i do dálky. Astigmatismus se upravuje díky cylindrickému sklu (Květoňová-Švecová, 2000, Keblová, 2001).

Autoři ještě uvádějí **těžkou krátkozrakost**, která má myopii nad -8,0 D a bývá doplněna dalšími změnami v oku. Ta může mít za vinu zhoršení zrakové ostrosti, zorného pole, ale až odchlípení sítnice (Květoňová-Švecová, 2000).

4.2.5 Slabozrakost

Slabozrakost je popisována jako orgánové postižení, při kterém je pokles zrakové ostrosti pod 6/18 až 3/60 a přetrvává i po užití brýlové korekce. Často bývá spojována s poruchami zorného pole – jeho zúžení, a výpadky. Poškozeny mohou být i zrakové dráhy, centra nebo oční bulby. Může být vrozená nebo získaná. Autoři ji dělí do tří skupin: lehká, střední a těžká slabozrakost (Finková, Ludvíková, Růžičková, 2007).

Slabozrací jedinci mají potíže při psaní a kreslení, vnímají pouze předměty v nejbližším okolí, těžko rozlišují detaily, problémy jim dělá také analýza a syntéza. Mezi další projevy slabozrakosti patří:

- tvoření špatných zrakových představ – nepřesné, zkreslené,
- omezení zrakových schopností,
- prostorové orientace,
- nepřesné, pomalé pohyby,
- pocity méněcennosti,
- snížená schopnost pracovního výkonu,
- používání běžného tisku, k čemuž je nutné využívat speciální pomůcky (Štréblova, 2002, Renotierová, Ludvíková, 2004).

Důležitou roli hraje reedukace zraku. Je nutné slabozrakým přizpůsobit podmínky, aby se jim dobře pracovalo. Jedinci by ke své práci měli mít dostatečné osvětlení, zvládají plnit úkoly jen omezenou dobu, střídát zrakovou práci do dálky a do blízka, přizpůsobit jim

velikost a barevnost úkolů a poskytovat kompenzační pomůcky a následnou zpětnou vazbu. Zapojovat více ostatní smysly (Květonová-Švecová, 2000, Renotiérová, Ludvíková, 2004).

4.2.6 Osoby se zbytky zraku

Světová zdravotnická organizace (WHO) tuto skupinu osob označuje jako těžce slabý zrak. U osob se zbytkem zraku se vada pohybuje v rozmezí mezi osobami slabozrakými a nevidomými. Vada u těchto jedinců bývá ve většině případů stálá, ale může se stát, že dojde k jejímu zlepšení nebo naopak zhoršení až úplnému oslepnutí (Květonová-Švecová, 2000).

Štréblová (2002) píše, že tyto osoby mají velmi nízkou zrakovou ostrost, která se nedá pořádně upravovat optikou. Proto je velmi nutné využívat zbytků zraku, aby nezaostávala i funkce analyzátoru, i přesto, že vidí jen obtížně. K využívání zbytků zraku jsou zapotřebí speciální pomůcky, které jedincům práci usnadní a zároveň pomůžou v rozvoji zraku.

Důsledkem postižení jsou celkově omezené zrakové schopnosti, tvoření zrakových představ, orientace v prostoru. Vliv to má hlavně na školní a pracovní výkonnost – limitované jsou grafické schopnosti. U osob se zbytky zraku je ještě mnohem důležitější dbát na zrakovou hygienu. Při vzdělávání je podstatné zapojovat ostatní smysly a rozvíjet je. Žáci se učí číst a psát díky zvětšenému černotisku pomocí korekčních pomůcek, ale současně je potřebné znát Braillovo písmo. Při pohybu jedinci většinou používají bílou hůl (Květonová-Švecová, 2000, Renotiérová, Ludvíková, 2004).

4.2.7 Osoby nevidomé

Pro tuto skupinu je dána definice: „*osoby nevidomé jako kategorie osob zřakově postižených jsou děti, mladiství a dospělí, jejichž vada zraku spočívá ve vadě nebo poruše zřakového orgánu v takovém rozsahu, že dochází k postižení zřakového vnímání na stupni nevidomosti*“ (Flenerová 1985, s. 14, viz Štréblová, 2002, s. 34).

Osoby nevidomé zasahuje nejtěžší stupeň zřakového postižení, při kterém je pokles centrální zřakové ostrosti pod 1/60 až ztráta světlocitu. Patří sem lidé, kteří mají trvalou a neléčitelnou ztrátu zraku očí a nemohou vnímat světlo.

Nevidomost je dále dělena na **praktickou** (úbytek zřakové ostrosti v rozmezí 1/60 až světlocit se správnou projekcí nebo redukce zorného pole méně jak 5 stupňů kolem

centrální fixace) a **totální** (je mezi zachovalým světlocitem s chybnou projekcí a ztrátou světlocitu) (Květoňová-Švecová, 2000).

Pro život nevidomých jedinců je podstatná doba vzniku jejich postižení. Pokud jde o postižení vrozené, tak hlavními příčinami jsou: dědičnost, choroby matky v těhotenství, narušení plodu.

U získaného postižení to zapříčiňují nádory, úrazy, různá onemocnění nebo progresse refrakčních vad. Dá se ale říci, že získané postižení je v tomto případě lepší z hlediska, že jedinec má v paměti uložené poznatky z okolního světa a to mu pomáhá při orientaci a myšlení (Renotiérová, Ludvíková, 2004).

Jelikož je u nevidomých zrak značně, až úplně omezený je nutné zapojovat další smysly (sluch a hmat) a jimi zrak kompenzovat. Velký důraz je tedy kladen na jejich rozvoj. U těch kdo trpí praktickou slepotou, je možné vnímat něco zrakem, a proto u nich je rozvíjen i zrak, což jim umožňuje lepší samostatný pohyb. U osob se často objevuje verbalismus, což znamená, že se jedinec snaží kompenzovat nedostatek smyslových zkušeností neustálým mluvením (slovům často nerozumí). Při čtení a psaní využívají Braillovo písmo – vše je produkováno v bodovém písmu. Používají se i další kompenzační pomůcky. Pro orientaci uplatňují průvodcovské služby, chůzi s bílou holí. Často jedince doprovází speciálně vycvičení vodící psi. Slepota má vliv nejen na školní výkon, pracovní plnění, socializaci, ale i prožívání jedince (Květoňová-Švecová, 2000, Renotiérová, Ludvíková, 2004).

II. Praktická část

5 Úvod do praktické části

Bakalářská práce je součástí již zmíněného projektu OP VVV SC1 Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání – čtenářská pregramotnost, proto se praktická část věnuje diagnostice čtenářské pregramotnosti.

5.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je vytvoření diagnostického materiálu pro zjištění rizika směrem k budoucímu čtení a jeho ověření v praxi, vyzdvižení kladných a záporných stránek tohoto materiálu. Byly vytvořeny pracovní listy, které obsahují úkoly, zaměřené na grafomotoriku, zrakové a sluchové vnímání a paměť, prostorovou orientaci, slovní zásobu a výslovnost, pozornost a fantazii.

Dílčím cílem je porovnání předčtenářských dovedností u dětí se zrakovým postižením (dále děti se ZP) a dětí s narušenou komunikační schopností (dále děti s NKS).

Na základě cílů výzkumu se nabízí výzkumné otázky:

- Jaké jsou kladné a záporné stránky diagnostického materiálu?
- Ve kterých oblastech se u dětí objevují největší rozdíly?

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pracovní listy a jejich funkčnost byly ověřovány u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v logopedické třídě mateřské školy a ve třídě pro zrakově postižené děti. Při návštěvách mateřských škol bylo vždy vybráno pět předškolních dětí ve věku 5-6, které pracovní listy vypracovávaly.

V mateřské škole v **logopedické třídě** úkoly plnily tyto děti:

1. Tereza – dyslálie
2. Aneta – dyslálie
3. Eliška – dysfázie a ADHD
4. Dan – OVŘ (Opožděný vývoj řeči)
5. Ondřej – dysfázie a ADHD

Školka pro zrakově postižené děti:

1. Nela – tupozrakost
2. Anička – tupozrakost, dalekozrakost, astigmatismus
3. Mates – tupozrakost, dalekozrakost, šilhavost, okluzor
4. Filip – tupozrakost, dalekozrakost, okluzor
5. Kačka – tupozrakost, astigmatismus, okluzor

Celkem byla každá mateřská škola navštívena pětkrát a při každém setkání byly prováděny úkoly z jednoho pracovního listu. Děti vždy byly brány ke stolečku, kde úkoly zpracovávaly individuálně, aby byl zajištěn klid a výsledky nebyly ovlivňovány druhými.

5.3 Metodologie výzkumu

Inspirací pro tvorbu pracovních listů byl již vytvořený pracovní list Houbohledy, který byl zformovaný pro výše zmíněný projekt. Pro diagnostiku tímto listem byly vytyčeny sledované oblasti (viz tabulka č. 1: Pracovní list Houbohledy). Další listy byly sestavovány tak, aby se díky nim ověřovaly právě tyto oblasti, které jsou předpokladem čtení (viz dispozice předcházející čtení). Další listy jsou orientované na různá témata a to z důvodu, aby se tematicky do mateřské školy hodily. Proto vznikl list k Velikonocům – **Slepička hledá kuřátko**, jelikož k jaru patří **mlád'átka**, tak byl vytvořen list na toto téma, další vzešel k tématu pálení čarodějnice – **Čarodějka**, tématem v mateřských školách byly také pohádky a proto list byl inspirovaný známou pohádkou pro děti - **Červená karkulka**.

Vzhledem k tématu a cíli práce byl zvolen kvalitativní výzkum, při kterém byly využity metody – pozorování, rozhovor a analýza dokumentů.

Při diagnostice je nutné proniknout do hloubky zkoumaného, proto děti byly při vypracovávání úkolů pozorovány při práci. „*Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a pozorování dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte*“ (Zelinková, 2011, s. 28).

Jednalo se o pozorování krátkodobé, zúčastněné, přímé a strukturované (viz metody pedagogické diagnostiky). Bylo pozorováno chování dítěte při práci, a to zejména, jak udrží pozornost, zda se věnuje pouze plnění úkolů nebo ho zajímá, co se děje v jeho okolí. Také to, jak plní úkoly, zda k tomu potřebuje dopomoc a také to, jak se při plnění úkolů cítilo, zda ho zvládalo s jistotou nebo potřebovalo ujištění.

Pozorován byl také úchop psacího náčiní – zda dítě samo správně uchopí tužku a následně, jak ji drží při práci a jak na ni tlačí. Následné postřehy a výsledky byly zaznamenávány do vypracovaného archu, kde bylo vyznačeno, zda jedinec úkol zvládá, zvládá s malými chybami, zvládá s dopomocí nebo nezvládá.

Po dokončení úkolu byl s dětmi ještě veden krátký rozhovor (viz metody pedagogické diagnostiky) vztahující se k pracovnímu listu, kvůli ověření jejich fantazie, výslovnosti a slovní zásoby, ale i pro zjištění zda je dítě schopné souvislého vyprávění na dané téma.

Vzhledem k tomu, že šlo pouze o doplnění informací, vztahujících se k pracovnímu listu, tak se jednalo o rozhovor nestrukturovaný. „*Nestrukturovaný rozhovor znamená volné vyprávění, ve kterém podněcujeme mluvčího*“ (Zelinková, 2011, s. 31).

Nakonec došlo na zhlédnutí listů a jejich rozbor. Při rozboru pracovních listů, bylo nutné úkoly rozdělit na dílčí kroky, a proto byl sestaven záznamový arch, ve kterém byly vytyčeny jednotlivé sledované oblasti a hodnotící škála. Z toho nakonec vzešly výsledky jednotlivých listů.

Na závěr bylo provedeno celkové vyhodnocení, plynoucí ze všech výsledků listů dohromady, byly vyzdviženy nejvýraznější rozdíly mezi skupinami dětí. A následně vyzdviženy kladné a záporné stránky diagnostického materiálu.

6 Popis průběhu a výsledků

První částí cíle výzkumu práce bylo vypracování pracovních listů. Listů bylo vytvořeno celkem pět. Přičemž každý z listů byl orientovaný na speciální téma. A to z důvodu, aby se listy hodily k probíranému tématu v mateřských školách a aby dětem nepřipadaly stejné. Aby byla práce s listem pro děti jednodušší a příjemnější, byla na úvod každého listu uvedena krátká motivace. Následně byly udávány jednotlivé úkoly.

Druhou částí cíle výzkumu je ověření pracovních listů v praxi. Aby bylo možné odpovědět na výzkumnou otázku, jestli jsou pracovní listy vhodným diagnostickým materiálem pro ověření předčtenářských dovedností, bylo nutné pracovní listy vyhodnotit.

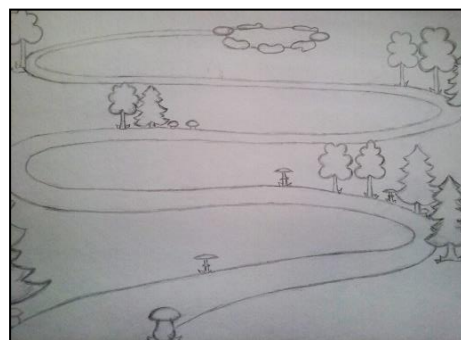
Výsledky po splnění úkolů z každého pracovního listu byly zaznamenány do vlastnoručně vytvořených tabulek, ve kterých byly vyznačeny jednotlivé zkoumané oblasti a hodnotící škála. Vždy bylo uvedeno ke zkoumané oblasti počáteční písmeno jména dítěte a v archu bylo zařazeno podle hodnotící škály – dítě zvládá (bez chyb), zvládá s malými chybami, zvládá s dopomocí a nezvládá (mnoho chyb). Poté bylo do archu zaznamenáno celé jméno dítěte.

Hlavní zkoumané oblasti byly u většiny listů stejné, jen k některým byly přidány některé navíc. Aby bylo jasné, zda dítě chodí do třídy se zrakovým postižením (dále děti se ZP) nebo logopedické (dále s NKS), byly děti v tabulce barevně odlišeny. Děti z logopedické třídy jsou vyznačeny černou barvou a děti se zrakovou vadou barvou modrou. Pod tabulkou je vždy uvedené shrnutí výsledků, které z ní vyplývají.

6.1 Pracovní list Houbohledy

Tento pracovní list byl již zpracován jako součást projektu OP VVV SC1 Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání – čtenářská pregramotnost a úkolem pouze bylo jeho ověření na dětech. Slouží jako inspirace pro vytváření dalších materiálů.

V pracovním listu Houbohledy měly děti za úkol projít cestou skrz kouzelný les Houbohledy k začarované studánce. Následně bylo důležité pozorovat, co všechno se v lese nachází a plnit jednotlivé úkoly:



Příloha č. 1 - Pracovní list Houbohledy

- hledání shodných kamenů u studánky a stejných stromů a vysvětlení, čím se od ostatních liší,
- dokreslení vlnek do studánky, jablíček a šišek na stromy = grafických prvků,
- vytleskání slov studánka, strom, cesta, houba, určení počtu slabik těchto slov a jejich znázornění pomocí pastelek,
- určení počáteční a konečné hlásky u slov les, houba, cesta,
- vymýšlení přídavných jmen ke slovům les, studánka, kamen, strom,
- vybarvit věci dle instrukcí – houbu pod stromem, strom nahoře,
- otočení obrázku a určení toho, co na obrázku bylo (popřípadě kde),
- vymýšlení slov, které začínají na stejné písmenko jako les, strom,
- vymýšlení dalších slov týkajících se lesa a jejich nakreslení do obrázku,
- rychlé pojmenování věcí z obrázku = výslovnost,
- vyprávění o tom, co se může v lese stát, proč je les kouzelný a studánka začarovaná = projevení fantazie.

Sledované oblasti	Zvládá (bez chyb)	Zvládá s malými chybami	Zvládá s dopomocí	Nezvládá (mnoho chyb)
Uvolnění ruky (dotek okraje cesty)	Anet, Anička	Dan, Terka		Ondra, Kačka Eliška, Filip, Nela, Mates
Grafické prvky	Anet, Anička	Terka, Dan, Eliška, Kačka, Mates		Ondra, Filip, Nela
Úchop tužky	Dan, Anet, Anička, Mates	Ondra, Filip		Terka, Eliška, Kačka, Nela
Zrakové vnímání (shodné tvary)	Terka, Anet	Dan, Eliška, Anička, Kačka, Mates, Nela	Ondra	Filip
Zraková paměť	Terka, Dan, Anet, Mates, Anička	Ondra, Eliška, Nela	Filip, Kačka	

Sluchové vnímání (slabiky)	Dan, Ondra, Anet, Anička, Mates, Nela	Terka, Filip, Kačka	Eliška	
Sluch. vnímání (počáteční hlásky)	Terka, Anet, Anička, Nela	Dan, Ondra, Eliška, Filip, Kačka	Mates	
Sluch. vnímání (koncové hlásky)			Terka, Ondra, Anet, Anička, Filip, Nela	Dan, Eliška, Mates, Kačka
Prostorová orientace	Terka, Dan, Anet, Anička	Ondra, Filip	Mates, Nela	Eliška, Kačka
Posloupnost	Terka, Dan, Eliška, Anet, Anička, Kačka	Ondra, Filip, Nela	Mates	
Slovní zásoba (podstatná jména)	T, D, O, E, A A, M, F, N, K			
Slovní zásoba (přídavná jména)	Terka, Anička, Filip	Nela, Kačka	Ondra, Anet, Mates	Dan, Eliška
Souvislé vyprávění	Terka, Eliška, Anet, Anička, Filip, Nela	Kačka	Dan, Ondra, Mates	
Výslovnost	Dan, Anet, Filip, Nela, Anička	Terka, Ondra, Eliška, Kačka, Mates		
Rychlé pojmenování	Dan, Ondra, Anet, Filip, Anička	Terka, Eliška, Kačka, Nela, Mates		
Fantazie	T, D, O, E, A, M, A, F, N	Kačka		
Pozornost	Dan, Anet, Filip, Anička	Terka, Nela	Ondra, Eliška, Mates, Kačka	

Tabulka č. 1: Pracovní list Houbohledy

Tímto pracovním listem bylo zjištěno, že všechny děti ovládají **sluchové vnímání**, hlavně, co se slabik týče. Jen Eliška potřebovala k uvědomění a vytleskání slabik pomoc. Určení počáteční hlásky už bylo o trochu složitější, ale s malými chybami to splnily všechny děti. U sluchového vnímání bylo nejnáročnější určení koncové hlásky, což většina dětí nezvládala a jen někteří to dali s dopomocí. Lze tedy říci, že co se týče sluchového vnímání, nejsou patrné žádné rozdíly mezi dětmi z jednotlivých škol.

Pět z deseti dětí při **grafomotorických úlohách** neměly uvolněnou ruku a čtyři z nich mají špatný úchop psacího náčiní. To se také v úkolech projevilo tím, že tlačily na tužku a nedokázaly dodržet okraj cesty. Čtyři z těchto pěti dětí mají zrakové omezení, proto lze dotek a přesahování okraje cesty přisuzovat právě tomu. Děti mají okluzor a využívají tedy jen jedno oko a tudíž je pro ně složitější vizuomotorická koordinace.

Nepatrné rozdíly se objevily u **zrakového vnímání a paměti**, kde se u dětí se zrakovými vadami projevilo jejich omezení a ukázalo se více chyb. Zejména u zrakové paměti, kde pro tyto děti bylo těžké si věci zapamatovat a bylo nutné jim s tím pomoci. Kdežto děti z opačné skupiny dělaly jen drobné chyby.

Podobně na tom byly děti i s **prostorovými pojmy**, ve kterých se lépe orientovaly děti s NKS, tedy až na Elišku. Ta vůbec nevěděla a ukazovala si, co se jí zachtělo, ale jelikož má i brýle, tak je opět možné to připisovat zrakovým vadám. Už kvůli tomu, že děti z druhé školky tedy s postižením zraku také hodně chybovaly a byla nutná pomoc, aby si s úkolem vůbec poradily.

Naopak u dětí s narušenou komunikační schopností se objevily mezery v jejich **slovní zásobě**, což se dalo z hlediska jejich logopedických vad očekávat. Podstatná jména znaly obě skupiny dětí dobře, ale u přídavných jmen už to tak nebylo. Dvě děti si s nimi vůbec neporadily a nedokázaly je ani odvodit a další dvě jen s pomocí. Kdežto druhá skupina dětí neměla žádné výrazné problémy a jejich slovní zásoba byla celkem bohatá. Ještě je nutné zmínit výslovnost slov, která nebyla vůbec špatná ani u jedné skupiny, což by mohlo být přisuzováno tomu, že děti s NKS navštěvují speciální logopedickou třídu, kde je velmi dbáno na správnou výslovnost. U Anet, která je ve školce kvůli dyslálii nebylo vůbec znát, že by měla nějakou logopedickou vadu. Stejnou diagnózu má i Tereza, u které byla pouze u některých slov znát patlavost hlásek – hlásku vyslovovala na jiném místě tzv. rotacismus. Ale u jiných hlásek to bylo v pořádku.

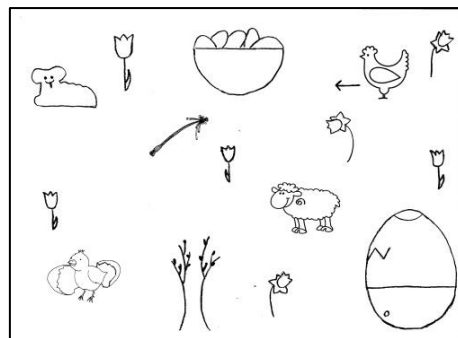
S **pozorností** na tom byly děti opět podobně. Po nějaké chvíli u většiny dětí upadávala a bylo nutné zařadit vyprávění, související s pracovním listem, což vůbec nedokázal Ondra a Mates.

Ty do vyprávění zahrnovali úplně jiné věci, které jim zrovna přicházely na mysl. Opačně to bylo u Dana, ten toho moc nenamluvil, tak jsme se vždy vrátily k úkolům, které ho bavily více.

6.2 Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko

Tento list již byl vlastně vymyšlen, ale byl inspirován v tom předcházejícím zejména ve zkoumaných oblastech.

Jako motivace bylo zvoleno povídání o tom, jak slepička ztratila kuřátko a potřebovala pomoci ho najít. Děti pomáhaly vymýšlet, jak se kuřátko mohlo ztratit. K jeho nalezení slepičce stálo v cestě spoustu překážek a tak bylo nutné je překonat. Aby byly překážky překonány musely děti vyplnit tyto úkoly:



Příloha č. 2 - Pracovní list
Slepíčka hledá kuřátko

- vybarvení vajíček dle instrukcí – vajíčko vlevo, vpravo, vedle, uprostřed,
- pojmenování květiny, nalezení dvou stejných tulipánů a vysvětlení, čím se liší od ostatních,
- poznání zvířátka – beránek a určení, čím se liší od toho dalšího,
- pojmenování pomlázky, určení, k čemu se používá a kdo s ní chodí = domalování kluka,
- vytleskání slov slepice, vajíčko, ovečka, určení počtu slabik těchto slov,
- vymýšlení jednoslabičných slov,
- určení počáteční a konečné hlásky u slov beránek, vajíčko, tulipán,
- dokreslení vlny ovečce – pomocí klubíček,
- dokreslení vajíčka pomocí grafických prvků = oblouček, zuby, čára,
- pojmenování květiny, nalezení dvou stejných tulipánů a vysvětlení, čím se liší od ostatních = pravolevá orientace,
- vymýšlení rýmů na slova strom, slepice,
- otočení obrázku a určení toho, co na obrázku bylo (popřípadě kde),
- rychlé pojmenování věcí z obrázku = výslovnost,
- vyprávění o tom, jak se kuřátko mohlo ztratit a co se mu všechno mohlo stát = projevení fantazie.

Sledované oblasti	Zvládá (bez chyb)	Zvládá s malými chybami	Zvládá s dopomocí	Nezvládá (mnoho chyb)
Grafické prvky	Anet, Eliška, Terka, Mates, Filip	Dan, Ondra, Anička, Nela		Kačka
Úchop tužky	Dan, Anet, Anička, Mates	Ondra, Filip		Terka, Eliška, Kačka, Nela
Zrakové vnímání (shodné tvary)	T, A, E, D, N, F, A			Ondra, Mates, Kačka
Zraková paměť	Terka, Dan, Anet, Anička, Nela	Eliška, Mates, Filip	Ondra, Kačka	
Sluchové vnímání (slabiky)	D, O, A, E, A, F, M, N	Terka, Kačka		
Sluch. vnímání (počáteční hlásky)	Terka, Anet, Anička	Dan, Eliška, Nela, Filip	Ondra, Mates, Kačka	
Sluch. vnímání (koncové hlásky)		Dan	Terka, Ondra, Anet, Anička, Filip, Nela	Eliška, Mates, Kačka
Vymyšlení rýmů	Anet, Dan, Terka, Anička	Nela	Filip	Eliška, Ondra, Mates, Kačka
Jednoslabičná slova	Anet, Dan, Terka, Anička, Filip, Nela	Mates, Kačka		Eliška, Ondra
Sluchová paměť	Terka, Dan, Anet, Anička, Kačka, Mates	Filip, Nela	Ondra, Eliška	
Prostorová orientace	Terka, Anet, Filip, Anička	Dan	Kačka	Eliška, Ondra, Mates, Nela

Posloupnost	Terka, Dan, Eliška, Anet, Filip, Anička	Ondra, Kačka, Nela	Mates	
Slovní zásoba (podstatná jména)	T, D, O, E, A A, N, M, F, K			
Slovní zásoba (přídavná jména)	Terka, Anička, Nela	Kačka, Filip	Ondra, Anet, Dan, Mates	Eliška
Souvislé vyprávění	Terka, Eliška, Anet, Dan, Filip, Nela	Anička, Kačka	Ondra, Mates	
Výslovnost	Dan, Anet, Anička, Filip, Nela, Mates	Terka, Ondra, Eliška, Kačka		
Rychlé pojmenování	Dan, Ondra, Anet, Filip, Anička	Terka, Eliška, Kačka, Mates, Nela		
Fantazie	Terka, Dan, Ondra, Eliška, Anet, F, A	Mates, Kačka, Nela		
Pozornost	Dan, Anet	Terka, Anička, Nela, Filip	Ondra, Eliška	Kačka, Mates

Tabulka č. 2: Pracovní list Slepička hledá kuřátko

Při práci s tímto listem se opět potvrdilo to, že děti mají potíže se správným **uchopením psacího náčiní**. U jednotlivých úkolů, které byly zpracované již v předešlém listě, se v podstatě nic nezměnilo – ukázalo se, že výsledky z předchozího listu byly správné. Což lze vidět například u **hledání shodných tvarů**, kde dvě děti se zrakovým postižením úkol opět nezvládaly. Tentokrát se mezi ně přidal i Ondra, ale u toho to bylo spíše zapříčiněno jeho nepozorností, kdy se zajímal o vše, co se dělo kolem.

U **sluchového vnímání** změna nenastala při určování koncové hlásky, kde se objevovalo mnoho chyb u většiny dětí. K malému poklesu došlo při určování počáteční hlásky, kde tři děti úkol zvládly až s dopomocí. Nelze říci, zda to lépe zvládla některá skupina, protože výsledky jsou zde vyrovnané.

U **slovní zásoby** také žádné změny nenastaly, podstatná jména děti znaly i u tohoto tématu, ale u přídavných jmen to bylo slabší. Zejména u dětí s NKS, kde jediná dívka slova znala a ostatní jen s dopomocí nebo vůbec. Naopak děti se ZP dělaly jen drobné chyby.

I v tomto listě byly úlohy na **orientaci v prostoru**, kde děti měly rozlišovat pojmy vpravo, vlevo, uprostřed, vedle. Z výsledků vychází, že pravolevá orientace dělá dětem problémy, protože nikdo z dětí si nebyl jistý, zda to tak skutečně je. Přesto čtyři děti úkol splnily správně, ale čtyři děti se v těchto pojmech vůbec neorientovaly a spíše jen tipovaly. Nedá se říct, zda má nějaké omezení větší vliv na tento úkol, protože úkol nezdolaly dvě děti se zrakovým postižením a dvě s narušenou komunikační schopností.

Do tohoto pracovního listu byly zakomponovány některé nové úkoly. Pro některé děti tyto úkoly nebyly vůbec jednoduché. Jednalo se o **vymýšlení rýmů a jednoslabičných slov**. Rýmy bez problému zvládly čtyři děti a naopak další čtyři děti vůbec nevěděly, co mají dělat. Dva zbylí předškoláci úkol zvládli s chybami a pomocí. Obě skupiny jsou s tvořením rýmů na tom podobně. Před vymýšlením jednoslabičných slov bylo nejprve nutné dětem říct příklad, aby věděly a pochopily, co mají dělat. Většina dětí se ZP úkol splnila bez problémů nebo s malými chybami, ale děti s logopedickou vadou ani po vysvětlení stále nechápaly a úkol byl pro ně moc náročný.

6.3 Pracovní list Mlád'átka

Pracovní list Mlád'átka byl vytvořen pro interaktivní práci – lepení obrázků zvířátek dle instrukcí. Součástí tohoto listu byly i další úkoly, na které byly děti již zvyklé z předchozích dvou. Ale aby byl list něčím odlišný, byl zvolen právě interaktivní způsob vypracování.

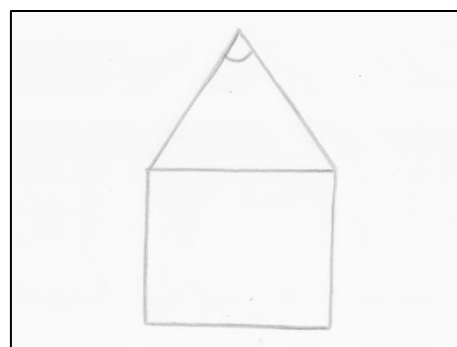
Na úvod byla zvolena motivace: všechna zvířátka ze statku si společně hrála, ale jelikož se blížil večer, bylo nutné, aby se jednotlivé rodiny opět setkaly a vrátily se společně do svých příbytků. Na statku bydlela rodina koníků, koček, psů, ovcí, kohoutů, prasátek, kraviček a koziček.

Děti měly za úkol najít 2 zvířecí rodiny skládající se z mámy, táty a dítěte a následně jednotlivé členy pojmenovat.

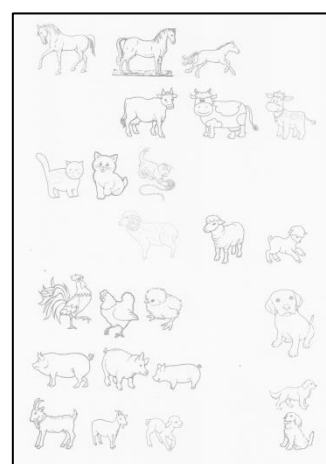
Poté už děti plnily další dílčí úkoly:

- na pracovním listě, kde byl pouze domek, měly děti na střechu dokreslit tašky,

- vybrané dvě rodiny zvířat byly zamíchané dohromady a obrázky dány do řady, děti měly zvířátka zopakovat,
- obrázky v řadě byly otočeny a děti je měly zopakovat ve správném pořadí,
- nalepení rodin na papír vedle domečku v pořadí od shora od táty po mládě,
- vytleskání názvů všech členů dvou rodin, určení počtu slabik u těchto slov a jejich znázornění pomocí puntíků,
- vymýšlení jednoslabičných slov,
- určení počáteční a konečné hlásky u zvířat na papíře,
- vymýšlení rýmů na slova pes, kočka, kráva, kuře,
- lepení dalších zvířat do obrázku dle instrukcí – nad, pod, vedle, do, na dům,
- vybarvení všech zvířat, které začínají na hlásku K,
- vymýšlení dalších slov na hlásku K,
- rychlé pojmenování všech zvířat na papíře,
- povídání o tom, která zvířátka ještě mohou žít na statku a jejich dokreslení.



Příloha č. 3 - Pracovní list
Mlád'átka



Příloha č. 4 - Pracovní list
Mlád'átka

Sledované oblasti	Zvládá (bez chyb)	Zvládá s chybami	Zvládá s dopomocí	Nezvládá (mnoho chyb)
Nalezení a pojmenování zvířecí rodiny	Dan, Ondra, Anet, Anička, Filip	Terka, Nela, Mates	Eliška, Kačka	
Grafické prvky	Anet, Terka, Kačka, Anička, Mates	Dan		Ondra, Eliška, Filip, Nela
Zraková paměť	Terka, Dan, Anet, Anička, Mates	Ondra, Eliška, Filip, Nela	Kačka	

Sluch. vnímání (počáteční hlásky)	Anet, Anička, Mates, Nela	Dan, Ondra, Eliška, Terka, Kačka, Filip		
Sluch. vnímání (koncové hlásky)			Terka, Ondra, Anet, Dan, Anička, Mates	Eliška, Kačka, Nela, Filip
Sluchové vnímání (slabiky)	T, D, O, E, A, K, A, M, F, N			
Vymýšlení rýmů	Dan, Terka, Anet, Anička, Filip	Nela, Mates	Eliška, Ondra, Kačka	
Prostorová orientace	Dan, Anet, Kačka	Ondra, Mates, Anička	Terka, Filip	Eliška, Nela
Vymýšlení slov na hlásku	Anet, Anička, Mates	Dan, Terka, Kačka	Ondra, Terka, Filip	Eliška, Nela
Posloupnost (jak jsou zvířata v řadě)	Terka, Dan, Eliška, Anet, Anička	Ondra, Mates	Nela, Filip, Kačka	
Slovní zásoba (podstatná jména)	Ondra, Anet, Anička, Filip	Eliška, Dan, Terka, Mates, Kačka	Nela	
Souvislé vyprávění	Terka, Eliška, Anet, Anička, Kačka, Filip	Mates, Nela	Dan, Ondra	
Výslovnost	Dan, Anet, Anička, Nela, Mates, Filip	Terka, Ondra, Eliška, Kačka		
Rychlé pojmenování	Dan, Ondra, Anet, Anička, Mates	Terka, Eliška, Filip	Kačka, Nela	
Pozornost	Dan, Anet	Terka, Anička, Nela	Ondra, Eliška	Filip, Kačka, Mates

Tabulka č. 3: Pracovní list Mládátka

Tento pracovní list měl ověřit, zda děti znají a umějí **pojmenovat zvířátka**. Výsledek je docela přijatelný, tedy většina dětí má dobrou slovní zásobu, co se zvířecích pojmů týče. Jen Eliška a Kačka u některých potřebovaly pomoc, aby si vzpomněly.

Výsledky u **sluchového vnímání** jsou opět srovnatelné s těmi předchozími. Se slabikami nebyl žádný velký problém – děti zvládly slova vytleskat, určit počet slabik a následně je do papíru k obrázku znázornit. Počáteční hlásku všichni určily správně nebo jen s malými chybami a nic se nezměnilo ani u hlásky koncové, která byla pro děti stále obtížná. Což potvrzuje to, že děti koncovou hlásku poznají, až než nastoupí do základní školy.

U **grafických prvků** konkrétně kreslení obloučků – tašek na střechu, se objevilo více chyb, protože čtyři děti vůbec nedodržely obloučky. Ostatní si s tím poradily. Z hlediska jejich omezení nelze říci, pro koho to bylo náročnější, protože úkol nezvládly dvě děti z obou skupin.

Velký posun byl zaznamenán při **tvoření rýmů**. Oproti předchozímu listu, kde polovina dětí neuměla rým vůbec vymyslet, zde sedm dětí úkol v pořádku splnilo a další tři k tomu potřebovaly pomoc. Z těchto tří dětí byly dvě s logopedickou vadou a u těch to je spojeno právě s jejich komunikačním omezením. Tyto dvě děti Eliška a Ondra mají vývojovou dysfázii a právě touto diagnózou jsou potíže podmíněny. Ostatní děti s NKS, které s jinými diagnózami se v tomto úkolu zlepšily.

Součástí tohoto pracovního listu byla opět **prostorová orientace** a její výsledky byly zajímavé, protože oproti předchozímu listu, došlo u dětí ke značnému zlepšení. Jen dvě dívky úkol nezvládly a to vždy jedna z každé skupiny, ostatní děti sice také chybovaly, ale nebylo to nic závažného. Možné zlepšení může být přisuzováno tomu, že tentokrát děti pracovaly i s jinými prostorovými pojmy - nad, pod, v, na, které se řadí mezi ty základní. Pokud se jednalo o pravolevou orientaci, opět se u dětí projevila nejistota.

Dále je důležité zmínit **posloupnost**, která tentokrát byla ověřována jiným způsobem a to, jak si děti zapamatují šest obrázků zvířat v řadě. Z výsledků jsou patrné značné rozdíly mezi dětským handicapem - čtyři děti s NKS si s úlohou poradily bez většího zaváhání a naopak tři děti se ZP úkol zvládly jen s dopomocí. To ukazuje právě na jejich zrakové postižení, protože při tomto úkolu bylo zrakové vnímání a paměť nejdůležitějším aspektem.

Dalším novým úkolem bylo poznání zvířat, která začínají na hlásku K, protože spousta zvířátek začínala právě na ni. A následně vymyslet další slova na tuto hlásku. A výsledky jsou velmi rozmanité, jsou rozloženy ve všech stupních hodnotící škály.

Šest dětí úkol zvládlo nebo jen s malými chybami, další dvě s dopomocí a dvě dívky slova vůbec nevymyslela. Nelze vyzdvihnout jednu skupinu, protože děti jsou na tom podobně.

Z tabulky lze dále vypožorovat, že děti špatně udržovaly **pozornost**. A to zejména ty, se zrakovou vadou – tři z pěti dětí, které navštěvují školku pro zrakově postižené, nezvládaly udržet pozornost. Jejich nepozornost tedy mohla ovlivňovat některé úkoly.

6.4 Pracovní list Čarodějnice

Čarodějnice byla nemocná a potřebovala pomoci vyrobit lektvar, díky kterému by se mohla uzdravit – do lektvaru patřily jen určité přísady dle receptu, který čarodějnice dětem poskytla.

Přísady musely být použity ve správném pořadí:

- pojmenování ingrediencí z receptu a jejich vytleskání na slabiky – určení počtu slabik a jejich znázornění,
- čarodějka říkala nesmysly – děti určily, zda to zní stejně nebo odlišně = fonemický sluch: slet x šlet, blak x blek, click x clik, mus x muc, šum x žum, teny x tení,
- určení počáteční hlásky u slov z receptu,
- spojení ingrediencí ve správném pořadí dle receptu,
- pojmenování a vytleskání toho, co do lektvaru nepatří,
- výroba lektvaru – grafické prvky (vlnky, bublinky),
- nalezení a vybarvení shodných mraků,
- vymýšlení rýmů na slovo mrak,
- otočení papíru a zopakování toho, co bylo součástí receptu,
- rychlé pojmenování toho, co patřilo do lektvaru,
- zopakování slyšeného zaklínadla pro zhotovení lektvaru,
- povídání o tom, co by mohlo ještě patřit do lektvaru a následné zakreslení pod čarodějnici,
- dokreslení obličeje čarodějnice na uzdravení.



Příloha č. 5 - Pracovní list
Čarodějka

Sledované oblasti	Zvládá (bez chyb)	Zvládá s chybami	Zvládá s dopomocí	Nezvládá (mnoho chyb)
Grafické prvky	Anet, Dan, Mates, Anička	Terka, Eliška, Ondra, Kačka		Filip, Nela
Úchop tužky	Dan, Anet, Ondra, Anička, Mates	Filip		Terka, Eliška, Kačka, Nela
Zrakové vnímání (shodné tvary)	T, D, O, E, A, K, A, M, F, N			
Zraková paměť	Terka, Dan, Anet, Filip, Anička	Eliška, Kačka, Nela	Ondra, Mates	
Sluchové vnímání (slabiky)	Dan, Anet, Anička, Nela	Terka, Ondra, Kačka, Mates	Eliška, Filip	
Sluch. vnímání (počáteční hlásky)	Terka, Anet, Anička, Nela, Filip	Dan, Ondra, Eliška, Kačka	Mates	
Sluchové vnímání (počet slabik)	T, D, O, E, A, K, A, M, F, N			
Znázornění počtu slabik	T, D, O, E, A, K, A, M, N		Filip	
Fonematický sluch	T, D, O, A, K, A, M, F, N	Eliška		
Posloupnost	Terka, Dan, Anet, Eliška, Anička, Nela	Kačka		Ondra, Filip, Mates
Slovní zásoba (podstatná jména)	T, D, O, E, A, A, M, F, N, K			

Souvislé vyprávění	Terka, Anet, Anička, Filip	Eliška, Kačka	Ondra, Dan, Mates, Nela	
Výslovnost	Ondra, Dan, Anet, Anička, Filip, Nela	Terka, Eliška, Kačka, Mates		
Rychlé pojmenování	O, T, D, E, A, A, F, M	Nela, Kačka		
Fantazie	Ondra, Terka, Eliška, Anet, Anička, Nela	Dan, Mates, Filip, Kačka		
Vymýšlení rýmů	Terka, Dan, Anet, Anička	Filip, Nela	Ondra, Kačka	Eliška, Mates
Pozornost	Dan, Anet	Terka, Anička, Filip	Kačka, Nela	Ondra, Eliška, Mates

Tabulka č. 4: Pracovní list Čarodějka

Za povšimnutí stojí určitě to, že osm dětí si poradilo s **grafickými prvky** a jen dvě úkol nezvládly. Jedná se o děti se zrakovým omezením, což bude s největší pravděpodobností zapříčiněno právě jejich postižením.

V čarodějnickém pracovním listě byl nově vyzkoušen **fonematický sluch**, kde děti měly určit, zda slovo zní stejně nebo odlišně. Z tabulky vychází, že děti s tímto úkolem neměly žádné obtíže – devět z deseti dětí úkol zvládlo bez chyb. A Eliška pouze s malými chybami. Výsledky jsou velice zajímavé a to hlavně z hlediska, že děti s narušenou komunikační schopností mají většinou s rozlišováním slov problém.

Dalším bodem byla **posloupnost**, která v tomto listě byla velmi důležitá. Děti spojovaly suroviny do lektvaru, dle receptu, v daném pořadí. Z výsledků, ale vyvstává, že některé děti posloupnost nerespektovaly (tři z deseti). Naopak šest dětí úkol splnilo dle zadání – čtyři z těchto dětí mají narušenou komunikační schopnost. To, že úlohu zvládly lépe děti s logopedickou vadou, lze přisuzovat tomu, že bylo nutné soustředění zraku, který je u těchto dětí v pořádku, na rozdíl od druhé skupiny.

I zde děti **vymýšlely rýmy** a to na slovo „mrak“. Oproti minulému pracovnímu listu, zde nastal ve výsledcích opět pokles. Nejspíše to bylo zapříčiněno tím, že dané slovo není jednoduché na vyslovení kvůli hlásce „R“ a tak se dětem špatně hledaly rýmy. Dvě děti úkol vůbec nezvládly, ale další dvě s pomocí dokázaly vymyslet slovo „drak“. Opět jsou skupinky dětí v tabulce rovnoměrně rozložené.

6.5 Pracovní List Červená Karkulka

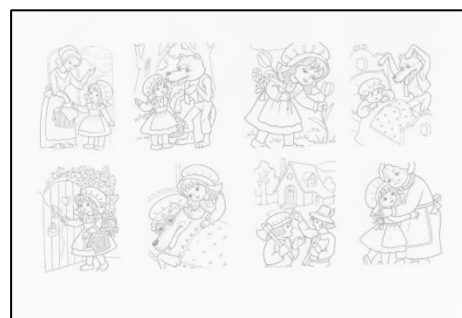
Jelikož u dětí měl úspěch interaktivní list o mlád'átkách, tak byl tento- „O Červené Karkulce“ z části také připraven interaktivně.

Celý list se věnoval pohádce „O Červené Karkulce“ a úkolem dětí bylo vzpomenout si na tuto známou pohádku a krátce ji převyprávět. Poté pro děti byly připravené další úkoly, tentokrát v lese, přes který šla Karkulka k babičce:

- převyprávění pohádky – pro pomoc - obrázky z pohádky, dle kterých mohly děti povídat,
- znázornění cesty kudy šla Karkulka,
- dokreslení grafických prvků – hory, vlnky v rybníce, paprsky sluníčku,
- nalepení obrázků do papíru dle posloupnosti děje,
- nalezení stejných ptáčků,
- vytleskání slov Karkulka, vlk, babička, hory, určení počtu slabik u těchto slov a jejich znázornění pomocí pastelek,
- vymýšlení jednoslabičných slov,
- určení počáteční a konečné hlásky u slov vlk, Karkulka, babička,
- vymýšlení přídavných jmen ke slovům les, vlk, hora, strom, babička,
- otočení obrázku a určení toho, kolem čeho Karkulka po cestě k babičce šla,
- rychlé pojmenování věcí z obrázku = výslovnost,
- vyprávění o tom, koho mohla Karkulka ještě potkat, povídání o tom, co Karkulka udělala špatně = projevení fantazie.



Příloha č. 6 - Pracovní list Červená Karkulka



Příloha č. 7 - Pracovní list Červená Karkulka

Sledované oblasti	Zvládá (bez chyb)	Zvládá s malými chybami	Zvládá s dopomocí	Nezvládá (mnoho chyb)
Uvolnění ruky (dotek okraje)	Anet, Dan, Eliška, Terka, Anička, Kačka	Ondra, Nela		Filip, Mates
Grafické prvky	Anet, Ondra, Terka, Eliška, Anička, Kačka	Dan, Mates, Nela		Filip
Úchop psacího náčiní	Anet, Dan, Ondra, Anička, Mates	Filip		Terka, Eliška, Kačka, Nela
Zrakové vnímání (shodné tvary)	T, D, O, E, A, K, A, M, F, N			
Zraková paměť	Anet, Dan, Terka, Anička, Nela	Ondra, Filip, Kačka	Eliška, Mates	
Jednoslabičná slova	Anet, Dan, Terka, Anička, Filip, Nela	Mates, Kačka		Eliška, Ondra
Sluchové vnímání (slabiky)	Anet, Dan, Ondra, Terka, Eliška, Anička	Nela, Kačka	Filip, Mates	
Sluch. vnímání (počáteční hlásky)	Anet, Dan, Ondra, Terka, Anička, Nela	Kačka, Filip	Eliška, Mates	
Sluch. vnímání (koncové hlásky)			Anet, Dan, Anička, Nela	Eliška, Ondra, Terka, Mates, Kačka, Filip
Sluchová paměť	Anet, Terka, Anička, Kačka	Dan, Filip	Ondra, Eliška, Mates, Nela	
Posloupnost	Anet	Anička, Nela	Terka, Dan, Kačka	Eliška, Ondra, Filip, Mates

Slovní zásoba (podstatná jména)	T, D, O, A A, F, N, K	Eliška, Mates		
Slovní zásoba (př. jména)	Anet, Ondra, Dan, Anička, Filip, Nela	Terka, Kačka	Mates	Eliška
Souvislé vyprávění pohádky	Anet	Anička	Dan, Terka, Kačka, Nela	Eliška, Ondra, Mates, Filip
Výslovnost	Anet, Ondra, Dan, Anička, Nela, Filip	Terka, Eliška, Kačka, Mates		
Rychlé pojmenování	Anet, Dan, Terka, Ondra, Filip, Anička	Eliška, Nela, Mates, Kačka		
Pozornost	Anet, Dan	Terka, Anička, Nela	Eliška, Filip, Kačka	Ondra, Mates

Tabulka č. 5: Pracovní list Červená Karkulka

Tento list byl pojat trochu jiným způsobem, než ty předchozí. Děti plnily jednotlivé úkoly, na které již byly zvyklé, ale zde to měly ztížené tím, že se ověřovala jejich **znalost pohádky O Červené Karkulce**. Kdo by si myslel, že tato pohádka je natolik známá a děti jsou schopné pohádku převyprávět, tak by se pletl. Jediná holčička pohádku znala od začátku do konce. Čtyři děti vůbec nevěděly, o co v pohádce jde a dalších pět to dalo s dopomocí. Pro zjednodušení měly děti k dispozici obrázkové kartičky, dle kterých mohly pohádku vyprávět, ale ani to jim moc nepomohlo.

Po společném převyprávění pohádky děti měly obrázky nalepit do pracovního listu, kde nejdříve plnily úkoly z jednotlivých oblastí tabulky. Některé děti (čtyři z deseti) si **posloupnost pohádky** nebyly schopné ani po převyprávění zapamatovat a obrázky lepily, jak je napadlo.

Jelikož se jedná o poslední pracovní list, tak je potřebné znovu zmínit to, že **určení koncové hlásky** je pro předškolní děti opravdu velký oříšek. Šest dětí zadání vůbec nezvládlo a další čtyři to daly jen s dopomocí. Před vstupem do školy ale mají děti ještě dostatek času na sluchovém vnímání koncovém hlásky zapracovat a určitě dojde ke zlepšení.

V tomto listě byl opět zařazen úkol na **grafomotoriku** - projetí cesty bez dotknutí čáry. V prvním listu děti docela chybovaly, ale zde bylo vše jinak. Děti cestu dokázaly projet tužkou bez obtíží a jen dvě děti se zrakovým postižením často chybovaly – překračovaly okraje. Což potvrdilo nedostatky v koordinaci oko a ruka u dětí zrakovými vadami. Může to souviset i s úchopem psacího náčiní, který mají špatný čtyři děti a to dvě z obou skupin. U úchopu se od prvního listu v podstatě nic nezměnilo a je vidět, že je nutné úchop před nástupem do školy neustále trénovat.

Patrné je značné zlepšení ve **slovní zásobě u přídavných jmen**. U těch předchozích to dětem dělalo problém, ale zde se jim už slova vymýšlela lépe, což mohlo být dáno i přitažlivým tématem tohoto listu. Úkol zvládlo pět dětí a jen jedna holčička s vadou řeči ho nezvládla.

Na procvičení **jednoslabičných slov** byl úkol zařazen i do tohoto listu. Ukázalo se, že děti úkol zvládly nebo jen s malými chybami a jen dvě děti s narušenou komunikační schopností nedokázaly taková slova vymyslet. Jedná se o děti s vývojovou dysfázií, které mají narušeny všechny jazykové roviny a tím pádem děti v úkolech tohoto typu chybují.

7 Vyhodnocení

Po rozebrání jednotlivých výsledků pracovních listů bylo nutné všechny shrnout dohromady a uvést, v čem děti nejvíce chybovaly nebo naopak byly úspěšné. Dále pak porovnat výsledky dvou zkoumaných skupin dětí. K porovnání výsledků byla vypracována tabulka, kde jsou vymezeny hlavní zkoumané oblasti, které se objevovaly u všech pracovních listů. Hodnotící škála je zde odlišná od ostatních tabulek a to z důvodu, že má ukázat celkové rozdíly mezi dětmi a oblastmi, které byly pro děti jednoduché nebo složité. Pro lepší přehlednost byla skupina dětí s narušenou komunikační schopností uváděna jako 1. skupina a děti se zrakovým postižením označeny jako 2. skupina. Jelikož děti se zrakovým omezením byly v tabulkách uváděny modrou barvou, tak to bylo ponecháno i zde.

Sledované oblasti	Zvládají (nepatrné chyby)	Nezvládají (mnoho chyb)	Různé výsledky (někdo zvládá, jiný nezvládá)	Progres během testování
Sluchové vnímání (slabiky)	1. skupina, 2. skupina			
Sluch. vnímání (počáteční hláska)	1. skupina, 2. skupina			
Sluch. vnímání (koncová hláska)		1. skupina, 2. skupina		
Zrakové vnímání	1. skupina	2. skupina		
Zraková paměť	1. skupina, 2. skupina			
Grafomotorika				1. skupina, 2. skupina
Grafické prvky	1. skupina	2. skupina		

Úchop psacího náčiní			1. skupina, 2. skupina	
Slovní zásoba – podstatná jména	1. skupina, 2. skupina			
Slovní zásoba – přídavná jména	2. skupina	1. skupina		1. skupina, 2. skupina
Rýmy a jednoslabičná slova			1. skupina	2. skupina
Prostorová orientace			1. skupina, 2. skupina	
Pozornost			1. skupina, 2. skupina	
Fantazie	1. skupina, 2. skupina			
Posloupnost			1. skupina, 2. skupina	

Tabulka č. 6: Shrnutí výsledků

Ve všech pěti pracovních listech děti dokázaly splnit úkoly spojené se **sluchovým vnímáním** – určování slabik. U některých se sice objevily drobné chyby, ale ty nebyly nijak zásadní. Podobné jsou i výsledky u rozpoznání a určení počáteční hlásky, kde děti také obstály a potvrdily, že sluchové vnímání mají dobře rozvinuté. Se sluchovým vnímáním je ale spjaté i rozpoznávání koncové hlásky, což byl pro děti nejtěžší úkol ze všech. Je to viditelné ve všech výsledcích. Některé děti tento úkol zvládly s dopomocí, ale spíše lze mluvit o tom, že tento úkol byl pro předškolní děti příliš náročný. Což odpovídá metodice, že děti to zvládají, až těsně před nástupem do školy. Co se týče omezení dětí, tak z výsledků oblastí sluchového vnímání bylo patrné, že obě skupiny dětí jsou stejně úspěšné.

U **zrakového vnímání** už výsledky tak jednoznačné nebyly. Pokud se jednalo o hledání stejných tvarů, tak děti byly list od listu úspěšnější a daný úkol zvládly alespoň s dopomocí. Zde se značně ukázalo to, že v těchto úkolech více chybují děti se zrakovými vadami. Chyby tedy pramení z jejich omezené zrakové schopnosti.

Při úkolech zaměřených na **zrakovou paměť** hodně záleželo na pozornosti dětí. Při celkovém shrnutí lze říci, že děti tyto úkoly zvládaly s občasnými chybami nebo s malou pomocí, ale vždy úkol splnily. I když by se mohlo zdát, že pro děti se zrakovým omezením bude tento úkol obtížnější, tak z výsledků to není patrné. Neobjevují se žádné velké rozdíly mezi skupinami.

Další zkoumanou oblastí byla **grafomotorika**. Při zkoumání grafomotoriky je znát velký progres, děti, které měly s úkoly v úvodním materiálu problém, tak v tom posledním si většina dala záležet a dodržely hranice cesty. Jen dvě děti se zrakovým postižením úkol opět nezvládly a to lze opět přisuzovat jejich zrakovému omezení. Úkol pokaždé nezvládli kluci se ZP - Mates a Filip. Oba kluci musí nosit okluzor a právě z toho mohou – plynout problémy ve vizuomotorické koordinaci.

Z tabulek lze vyčíst, že vždy dvě děti z obou skupin měly špatný **úchop náčiní** a ostatní už věděly, jak by se měla tužka a jiné psací náčiní správně držet. Stejně výsledky vzešly i u **grafických prvků**, kde více opět chybovaly děti se zrakovým omezením a některé prvky děti nezvládaly (nejvíce chyboval Filip s Nelou). Naopak děti z druhé skupiny si s většinou úkolů poradily.

Orientace v prostoru nebyla pro některé děti vůbec jednoduchá. Zejména u těch pracovních listů, kde byla nutná i pravolevá orientace, kterou si většina dětí nebyla vůbec jistá. U běžných prostorových pojmů si děti dokázaly poradit a úkol splnily. Pro úplné shrnutí lze říci, že prostorová orientace patřila mezi ty těžší úkoly, protože vždy byly výsledky rozloženy do všech bodů hodnotící škály. Ale nelze říci, zda chyby pramenily z nějakého postižení více, protože výsledky dětí se vždy prolínaly a v každém listě se našel někdo z obou skupin, kdo úkol nezvládl.

Další oblastí, na kterou byly pracovní listy zaměřené, byla **fantazie**. Fantazie se z hlediska škály špatně hodnotila, protože každý fantazíruje po svém. Bylo tedy posuzováno, zda jsou děti schopné něco vymyslet a zda to souvisí s tématem materiálu nebo se jim nechtělo nic vymýšlet. Jelikož předškolní děti ještě částečně žijí ve světě fantazie, tak vždy bylo zajímavé poslouchat, co děti vymyslely. Do listu Houbohledy a Čarodějnice některé děti zakreslily věci dle své fantazie.

Pozornost také nelze jednotně hodnotit, protože u každého listu to měly děti jinak. Některé děti s udržení pozornosti neměly u žádného materiálu problém a naopak u některých bylo často složité je zaměstnat tak, aby u úkolů vydržely. S těmito dětmi bylo potřebné si vždy po splnění úkolu o něčem chvilku popovídat a pak se vrátit k dalšímu. I zde jsou výsledky obou skupin rozložené ve všech políčkách hodnotící škály. Z toho plyne, že i v této oblasti jsou na tom obě skupinky dětí stejně.

Další velmi sledovanou oblastí byla **slovní zásoba a výslovnost slov**. Výslovnost slov byla u obou skupin dětí dobrá. Při ní se občas u někoho objevovaly jen malé chyby, což souvisí se zjištěnou úrovní sluchového vnímání. Slovní zásobu mají obě skupiny dětí dobře rozvinutou, co se týče podstatných jmen. Ke každému tématu dokázaly slova vymyslet a obrázky pojmenovat. Pokud se ale jednalo o přídavná jména, tak zde už děti tolik úspěšné nebyly. Problém byl už v tom, vytvořit z podstatného jména přídavné, a pokud měly vymyslet nějaké přídavné jméno hodící se k pracovnímu listu, tak to bylo ještě náročnější. Problém s tím měly zejména děti s narušenou komunikační schopností, které nedokázaly vůbec nic vymyslet nebo jen s dopomocí. Jinak tomu bylo pak u posledního pracovního listu Červená Karkulka, kde pouze jedna dívka s NKS nedokázala přídavná jména tvořit. Tento výsledek může být přisuzován buď tomu, že u dětí v této oblasti mohl nastat během diagnostikování určitý progres nebo jen tomu, že jim téma tohoto listu připadalo jednodušší a slova k němu znaly.

U většiny listů měly děti za úkol vytvořit rýmy a vymýšlet jednoslabičná slova (na určitou hlásku nebo nějaká související s tématem). S těmito úlohami měly vždy největší problém děti s vývojovou dysfázií a to Ondra s Eliškou. S úkoly tohoto typu si vůbec nedokázaly poradit a tak byly splněny pouze s dopomocí nebo vůbec. Naproti tomu ostatní děti s dyslálií nebo opožděným vývojem řeči, dosahovaly stejných výsledků jako děti se zrakovým postižením – úkoly zvládaly.

Posledním bodem, který byl sledován ve všech pracovních listech, byla **posloupnost**. U prvních třech listů ji děti dodržovaly a pamatovaly si, jak jdou věci za sebou, zvládaly to většinou s malými chybami. U posledních dvou listů, tedy v listu „Čarodějka“ a „Červená Karkulka“ už ale chybovaly více. Nejspíše to bylo tím, že pro správné splnění úkolu bylo nutné dodržovat takovou posloupnost, která byla udána již v zadání úkolu. Výsledky ale byly u dětí obou skupin dost podobné.

8 Závěr praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo vytvoření diagnostického materiálu a jeho ověření v praxi. Bylo vytvořeno pět pracovních listů, z čehož ten první byl zhotoven jako součást zmíněného projektu a měl sloužit jako inspirace pro tvorbu dalších listů. Pro ověření funkčnosti pracovních listů byla stanovena výzkumná otázka: „Jaké jsou kladné a záporné stránky diagnostického materiálu?“

Dle výsledků získaných z pozorování při práci s pracovními listy a z jejich následné analýzy lze za kladnou stránku materiálu považovat to, že pomocí těchto pracovních listů se dají u dětí diagnostikovat všechny oblasti předcházející čtení najednou a není nutné používat vícero listů k jednotlivým odvětvím. Učitelka si může sama vytvářet materiály k různým tématům podle nabídnuté tabulky oblastí. Další kladnou stránkou je to, že po ověření všech oblastí, lze zjistit, kde se u dítěte objevují nedostatky a příště se zaměřit jen na tu určitou oblast. Materiál je možné vyzkoušet opakovaně s různými úrovněmi obtížností. List lze uzpůsobit pro děti různého věku a to s nějakým postižením nebo bez něj.

Z výsledků lze za kladné považovat také to, že u dětí v některých oblastech během diagnostikování nastal jistý progres. Pokrok byl zaznamenán u vymýšlení přídavných jmen. Děti v posledním listu ukázaly, že pokud se to s nimi trénuje, tak dokážou slova odvodit a vymyslet další, která s tématem souvisejí. Další kladnou stránkou materiálu je to, že děti při práci mohou projevit svou fantazii.

Za zápornou stránku listu může být považováno to, že diagnostikování trvá delší dobu. Než se ověří úkoly ze všech oblastí, tak děti postupně ztrácejí pozornost. Zápornou stránku obnáší i dlouhá časová příprava pracovního listu pro učitelku. Negativní stránkou může být využití pracovní listu pouze na jedno použití.

Listy byly aplikovány v mateřských školách u dětí se zrakovým postižením a narušenou komunikační schopností. Právě s tím souvisel dílčí cíl práce a to porovnání předčtenářských dovedností u těchto dětí.

Z celkových výsledků vyplývá, že mezi těmito dětmi nejsou, co se předčtenářských dovedností týče, žádné velké rozdíly. Největší rozdíly se objevily u oblasti zrakového vnímání, grafomotoriky a slovní zásoby. Úkoly zaměřené na zrakové vnímání byly náročnější pro děti se zrakovými vadami a bylo u nich tedy zaznamenáno více chyb - úkoly často zvládaly až s dopomocí nebo je nesplnily vůbec.

Pro děti se zrakovým postižením by bylo lepší předložit jim list, kde bude všechno zvětšené (výraznější). Mohlo by jim to usnadnit úkoly na zrakové vnímání a grafomotoriku.

Naopak, co se týče oblasti slovní zásoby a tvoření slov, tak více chybovaly děti s vadami řeči. Tyto děti mají rozvinutou slovní zásobu podstatných jmen, ale tvoření přídavných jmen a rýmů pro ně není vůbec jednoduché. Nedostatky souvisí právě s omezením, které děti mají. Ukázaly se i rozdíly mezi jednotlivými dětmi s narušenou komunikační schopností. Při tvoření slov a rýmů nejvíce chybovaly děti s vývojovou dysfázií. Proto by bylo dobré přidat i úkoly na jazykový cit a gramatickou správnost a pracovat pouze s jednoduchými, krátkými slovy.

V dalších zkoumaných oblastech děti dosahují podobných výsledků.

Jelikož byly listy aplikovány na děti se speciálně vzdělávacími potřebami a většina oblastí úkolů nečinily dětem výrazné obtíže, což vyplývá z výše uvedených výsledků, tak je nutné se zamyslet, jak by byly listy využívány, pokud by šlo o porovnání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a bez nich. Nabízí se možnost, že by bylo vhodné pro děti z běžných mateřských škol pracovní listy ztížit. Tedy list by zůstal stejný, jen úkol by bylo o něco složitější. Materiál jde přizpůsobit například u sluchového vnímání – dětem budou udávány těžší slova z hlediska výslovnosti a sluchového rozlišování. U orientace v prostoru by mohly být více zařazeny pojmy pravolevé orientace, protože pro děti s NKS a ZP bylo složitější pracovat s pojmy vlevo a vpravo a naopak u dětí s postižením je vynechat. U grafických prvků a grafomotoriky by mohla být vyžadována větší přesnost při plnění úlohy a podle toho ji poté vyhodnocovat.

9 Diskuze

Zda jsou pracovní listy vhodným diagnostickým materiálem lze posoudit podle Bednářové, Šmardové (2015), které zmiňují, že je důležité pro diagnostikování volit takový materiál, kde se ověřuje úroveň jedné nebo více oblastí a může ukázat nedostatky v jednotlivých odvětvích. Jelikož na dětech bylo vyzkoušeno více pracovních listů, tak byly zjištěny nedostatky v některých oblastech. Tyto oblasti mohly být následně dále rozvíjeny, a proto během testování u některých dětí došlo k velkému posunu.

Překvapivý výsledek se objevil u sluchového vnímání, kde děti s narušenou komunikační schopností dosáhly stejného hodnocení jako děti se zrakovým postižením, což by dle publikací být nemělo. Sluchové vnímání úzce souvisí s řečí, a tudíž by se měly ukázat obtíže u dětí s logopedickou vadou. Posuzované děti mají ale sluchové vnímání dobře rozvinuté a tím se výsledky liší od autorů, kteří se tímto tématem zabývají. Naopak názory autorů, že děti rozeznají koncovou hlásku až těsně před nástupem do školy, výsledek výzkumu z této oblasti potvrzuje.

Dle Květoňové - Švecové (2000, s. 41) mají děti s poruchami binokulárního vidění *„největší problém s koordinací oko-ruka, s vnímáním prostoru a utvářením prostorových vztahů, při tvorbě představ“* což je patrné i z výsledků. Při úkolech zaměřených na zrakové vnímání, grafomotoriku a prostorovou orientaci se u dětí se zrakovým omezením objevily jisté nedostatky. Při hledání stejných tvarů lze chyby připisovat tomu, že děti mají sníženou zrakovou ostrost a proto špatně rozlišují detaily.

Jak bylo zmíněno, velmi těžce se hodnotila pozornost, protože děti vždy vykazovaly rozdílné výsledky. Tomášková (2015) uvádí, že na čtenářskou pregramotnost nemá vliv jen úroveň poznávacích procesů a genetické předpoklady, ale i zralost centrální nervové soustavy, s kterou souvisí právě udržení pozornosti.

Klenková (2006, s. 68) uvádí, že vývojová dysfázie *„zasahuje receptivní i expresivní složky v různých jazykových rovinách – výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu“*. Při zkoumání výsledků je tento deficit patrný ve slovní zásobě přídavných jmen, ale výslovnost nebyla nijak zvlášť ovlivněna, což souvisí s dobrou úrovní sluchového vnímání, která z hodnocení vzešla. Přesto se ukázalo, že děti s vývojovou dysfázií jsou na tom z hlediska slovní zásoby, výslovnosti a tvoření slov hůře, než děti, které mají jinou logopedickou vadu. Patlavost hlásek byla znát pouze v některých případech u dětí s dyslálií, která je tím typická. Jelikož autoři uvádějí, že dyslálie přetrvává do sedmi let, tak je možné, že u diagnostikovaných dětí již není tak výrazná.

10 Závěr

Vzhledem k názvu práce: Diagnostika čtenářské pregramotnosti pomocí pracovních listů u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami bylo potřebné zpracovat práci z širšího hlediska. Zaměřila jsem se na charakteristiku nejdůležitějších oblastí u dětí předškolního období, tedy kognitivních procesů a motoriky. Pro vytváření pracovních listů bylo nutné se zabývat čtenářskou gramotností a pregramotností. Je klíčové věnovat čas čtenářské pregramotnosti v mateřských školách. Proto jsou v práci uvedeny dovednosti, které by dítě mělo před nástupem do školy zvládat a jak tyto dovednosti rozvíjet. Objevuje se i kapitola o pedagogické diagnostice a specifických vzdělávacích potřebách dětí. Speciálně vzdělávací potřeby jsou uvedeny dle tzv. Školského zákona a více jsou rozebrány oblasti narušené komunikační schopnosti a zrakového postižení.

Po vytvoření materiálů byly listy ověřené v mateřských školách u dětí s narušenou komunikační schopností a zrakovými vadami. V praktické části byly následně pracovní listy rozebrány a výsledky shrnuty v záznamových tabulkách. Na závěr byly vyzdvíženy kladné a záporné stránky diagnostického materiálu a také porovnány výsledky dětí dle jejich vad.

Z celé práce vyplývá, jak je důležité se u předškolních dětí věnovat čtenářské pregramotnosti, proto doufám, že pracovní listy budou využity jako diagnostické materiály v mateřských školách nejen mnou, ale budou přínosem i pro další učitelky. Popřípadě budou motivací pro navržení vlastních listů.

Napsání práce mě velmi obohatilo o informace z několika oblastí. Měla jsem možnost si ujasnit, co všechno patří do obsahu čtenářské pregramotnosti. Za největší přínos považuji to, že jsem si mohla vyzkoušet vytvořit diagnostický materiál a následnou práci s ním. Věřím, že získané poznatky využiji v budoucnu při své práci, ale i při výchově dětí. Budu ráda, když nejen pracovní listy, ale celá práce bude inspirací i pro ostatní.

Seznam literatury

- BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
- HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršána: --co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli--*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
- KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KUCHARSKÁ, Anna. Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách. In: KROPÁČKOVÁ J., R. WILDOVÁ a A. KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace [online časopis]. 2014, vol. 24, No 4- [cit. 2017-09-06]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-48
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7.
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

MŠMT ČR. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha, MŠMT ČR, 2006, [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

MŠMT ČR. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Praha, MŠMT ČR, 2016, [cit. 2019-01-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

KROPÁČKOVÁ J., R. WILDOVÁ a A. KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace [online časopis]. 2014, vol. 24, No 4- [cit. 2019-01-15]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-48 <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/150>

Klasifikace zrakového postižení. Národní informační centrum pro mládež [online]. Praha 1: Národní informační centrum pro mládež, 2006 [cit. 2019-01-19]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/klasifikace-zrakoveho-postizeni>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pracovní list Houbohledy

Tabulka č. 2: Pracovní list Slepička hledá kuřátko

Tabulka č. 3: Pracovní list Mlád'átka

Tabulka č. 4: Pracovní list Čarodějka

Tabulka č. 5: Pracovní list Červená Karkulka

Tabulka č. 6: Shrnutí výsledků

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pracovní list Houbohledy

Příloha č. 2 – Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko

Příloha č. 3 – Pracovní list Mlád'átka

Příloha č. 4 – Pracovní list Mlád'átka

Příloha č. 5 – Pracovní list Čarodějka

Příloha č. 6 – Pracovní list Červená Karkulka

Příloha č. 7 – Pracovní list Červená Karkulka

Příloha č. 8 – Pracovní list Houbohledy – (od dítěte s logopedickou vadou)

Příloha č. 9 – Pracovní list Houbohledy (od dítěte se zrakovým omezením)

Příloha č. 10 – Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko (od dítěte s logopedickou vadou)

Příloha č. 11 – Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko (od dítěte se zrakovým omezením)

Příloha č. 12 – Pracovní list Mlád'átka (od dítěte s narušenou komunikační schopností)

Příloha č. 13 - Pracovní list Mlád'átka (od dítěte se zrakovým omezením)

Příloha č. 14 - Pracovní list Čarodějka (od dítěte s logopedickou vadou)

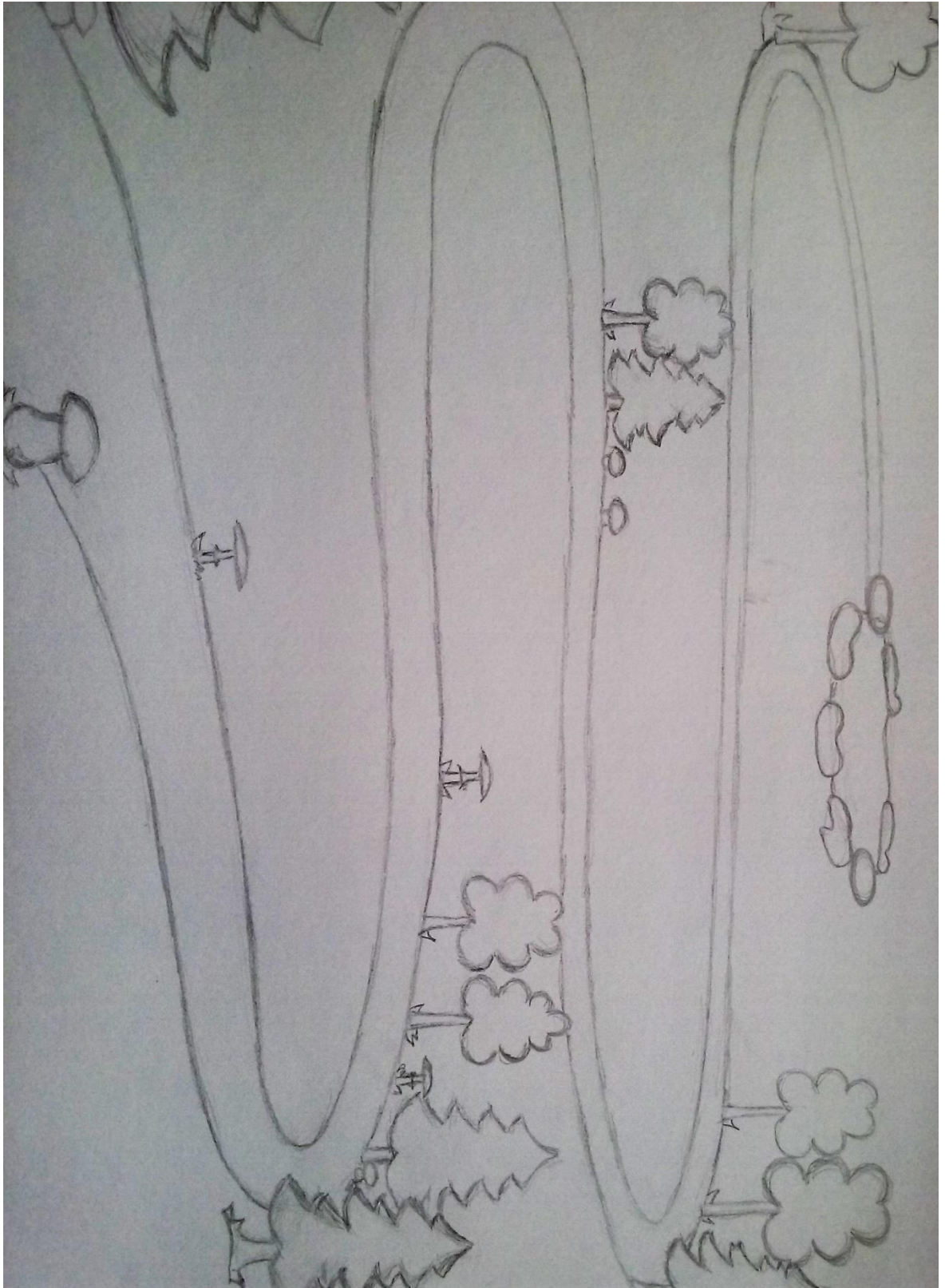
Příloha č. 15 - Pracovní list Čarodějka (od dítěte se zrakovým omezením)

Příloha č. 16 - Pracovní list Červená Karkulka (od dítěte s logopedickou vadou)

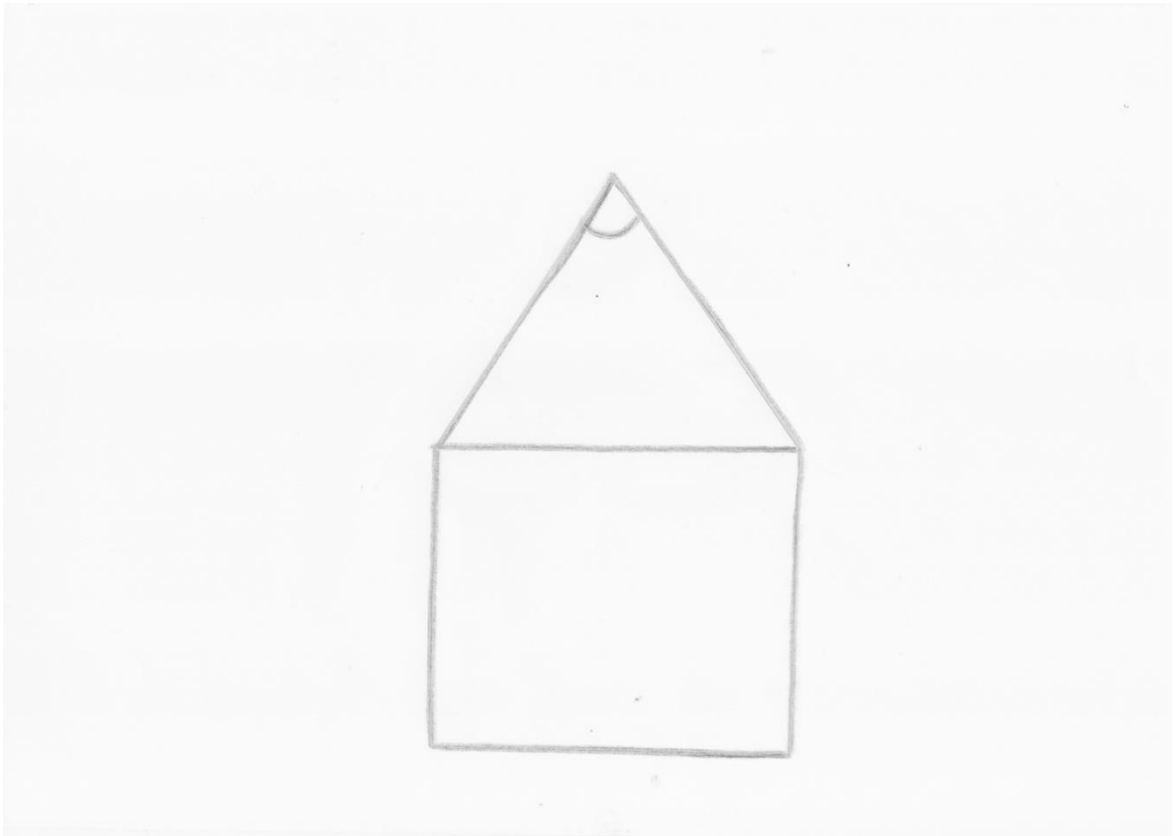
Příloha č. 17 - Pracovní list Červená Karkulka (od dítěte se zrakovým omezením)

Přílohy

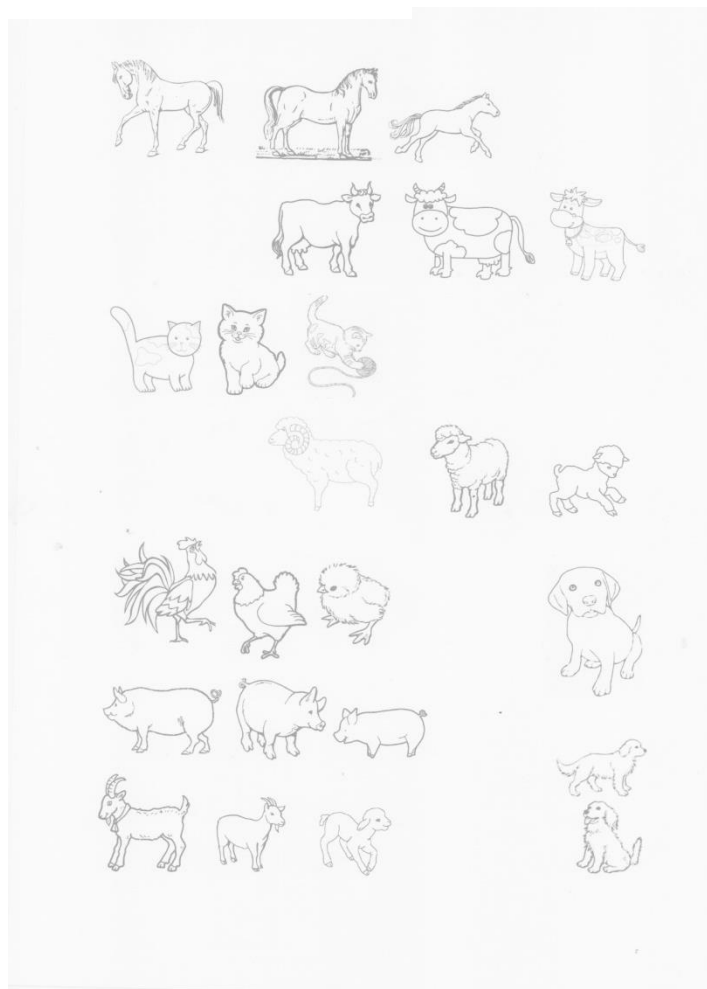
Příloha č. 1 Pracovní list Houbohledy



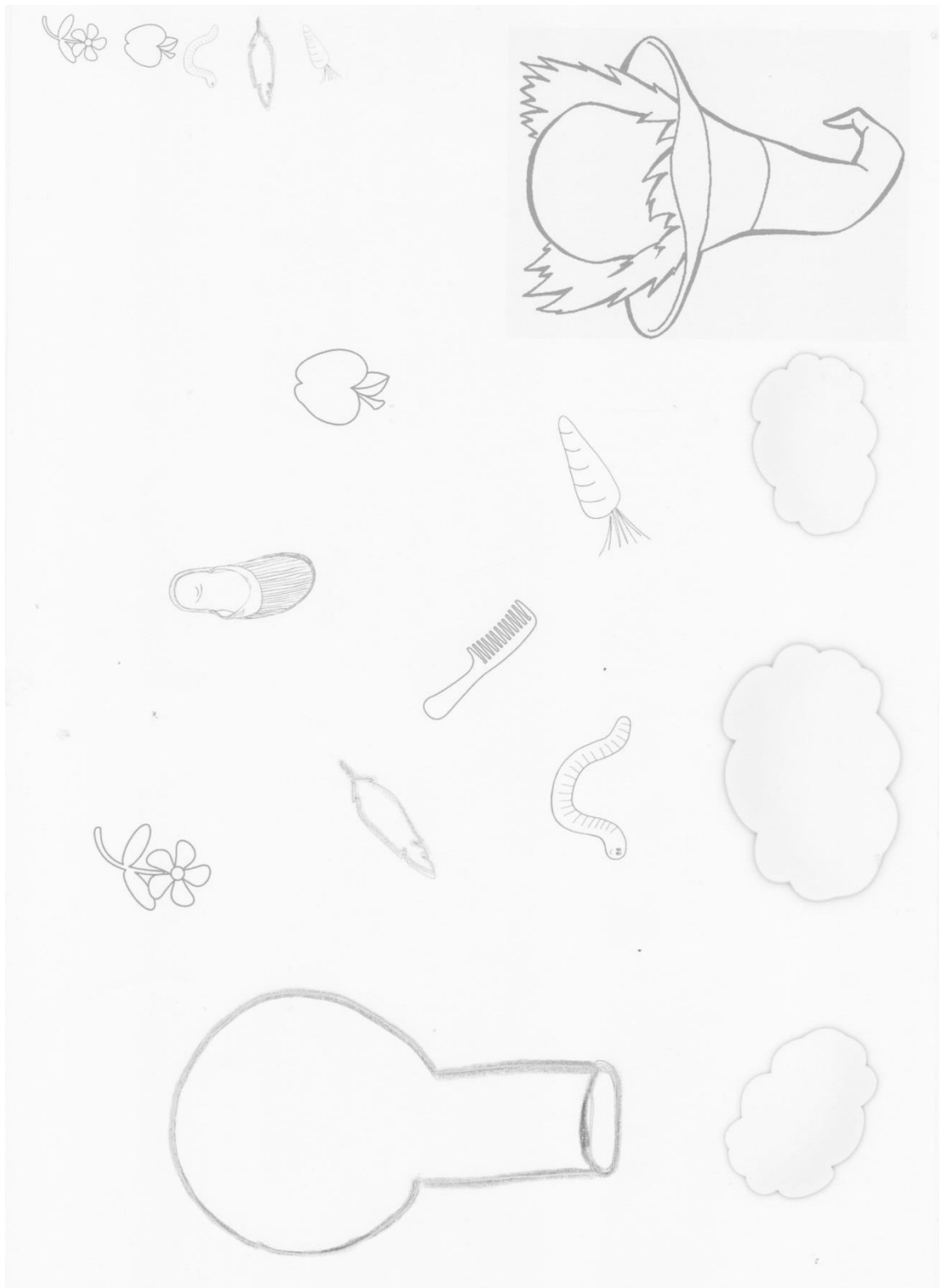
Příloha č. 3 – Pracovní list Mlád'átka



Příloha č. 4 – Pracovní list Mlád'átka



Příloha č. 5 – Pracovní list Čarodějka



Příloha č. 6 – Pracovní list Červená Karkulka



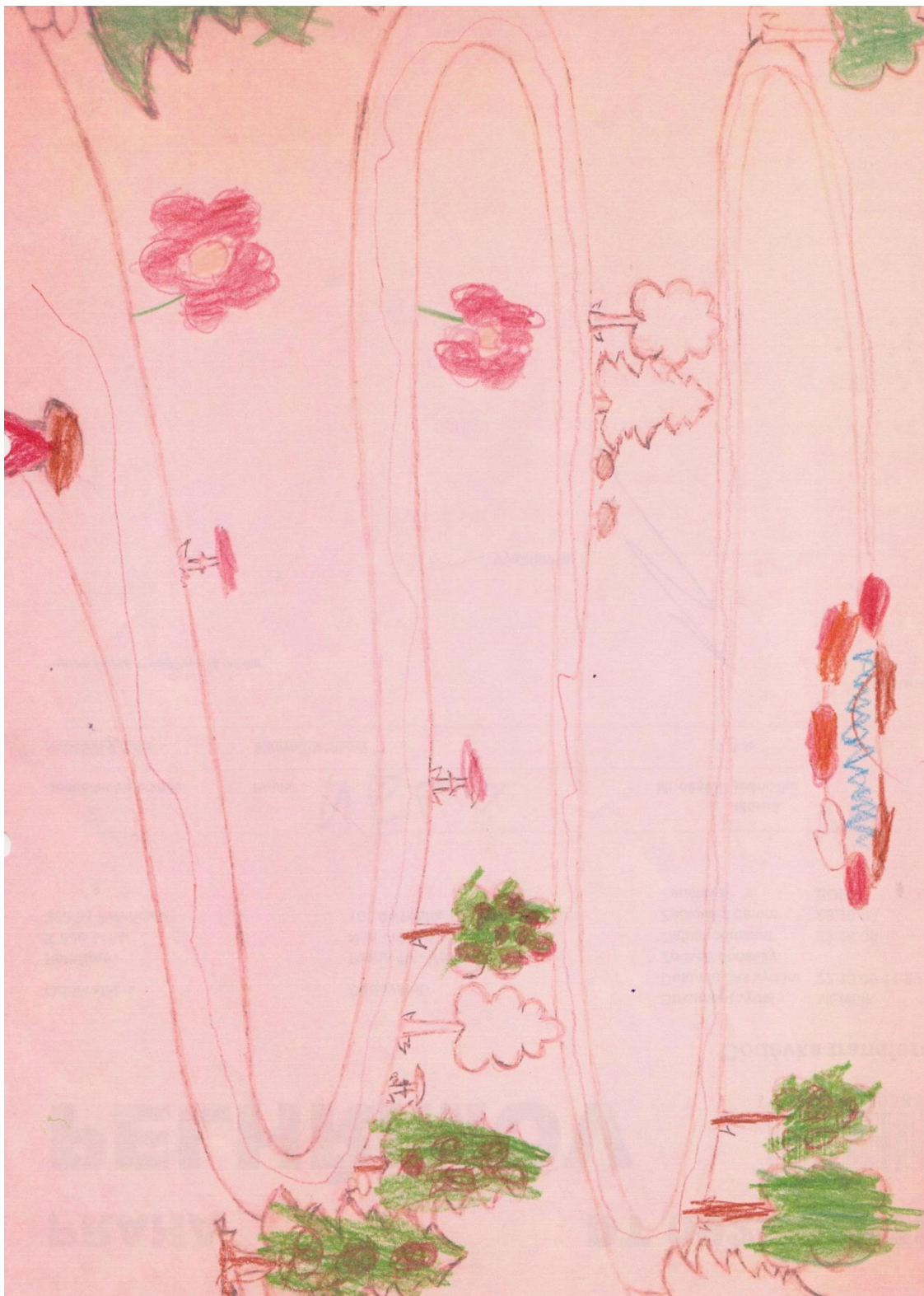
Příloha č. 7 – Pracovní list Červená Karkulka



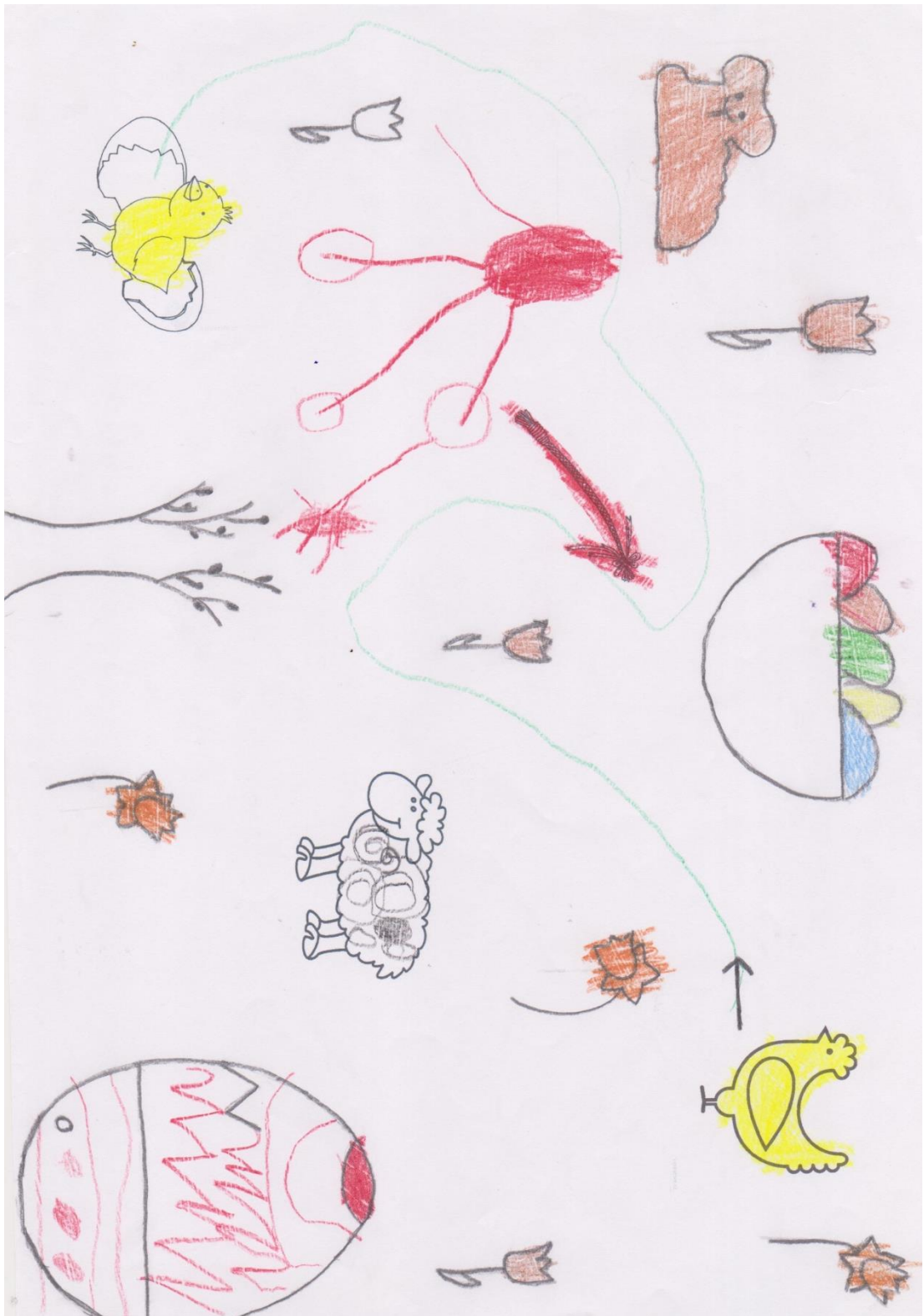
Příloha č. 8 – Pracovní list Houbohledy – (od dítěte s logopedickou vadou)



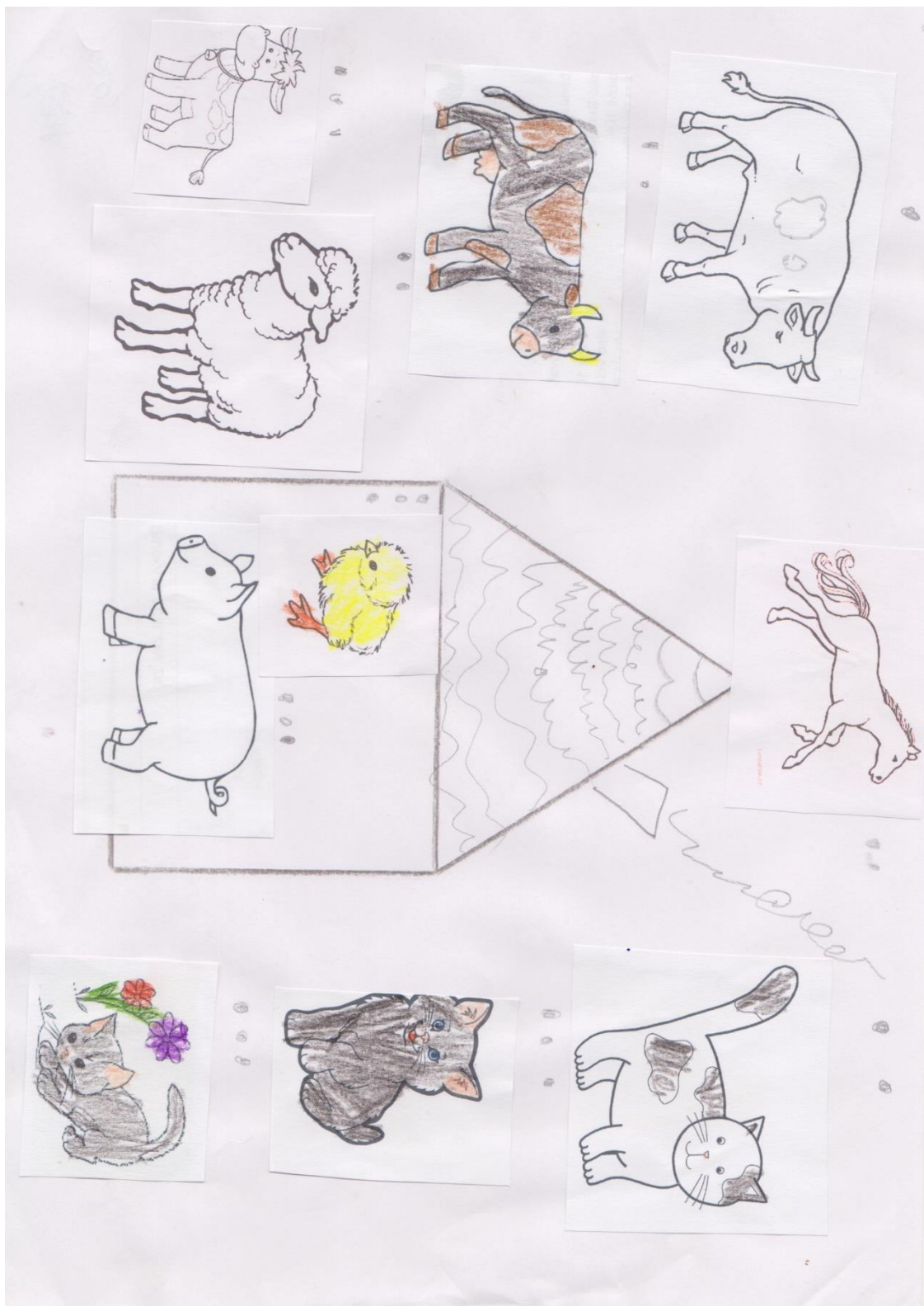
Příloha č. 9 – Pracovní list Houbohledy (od dítěte se zrakovým omezením)



Příloha č. 10 – Pracovní list Slepíčka hledá kuřátko (od dítěte s logopedickou vadou)



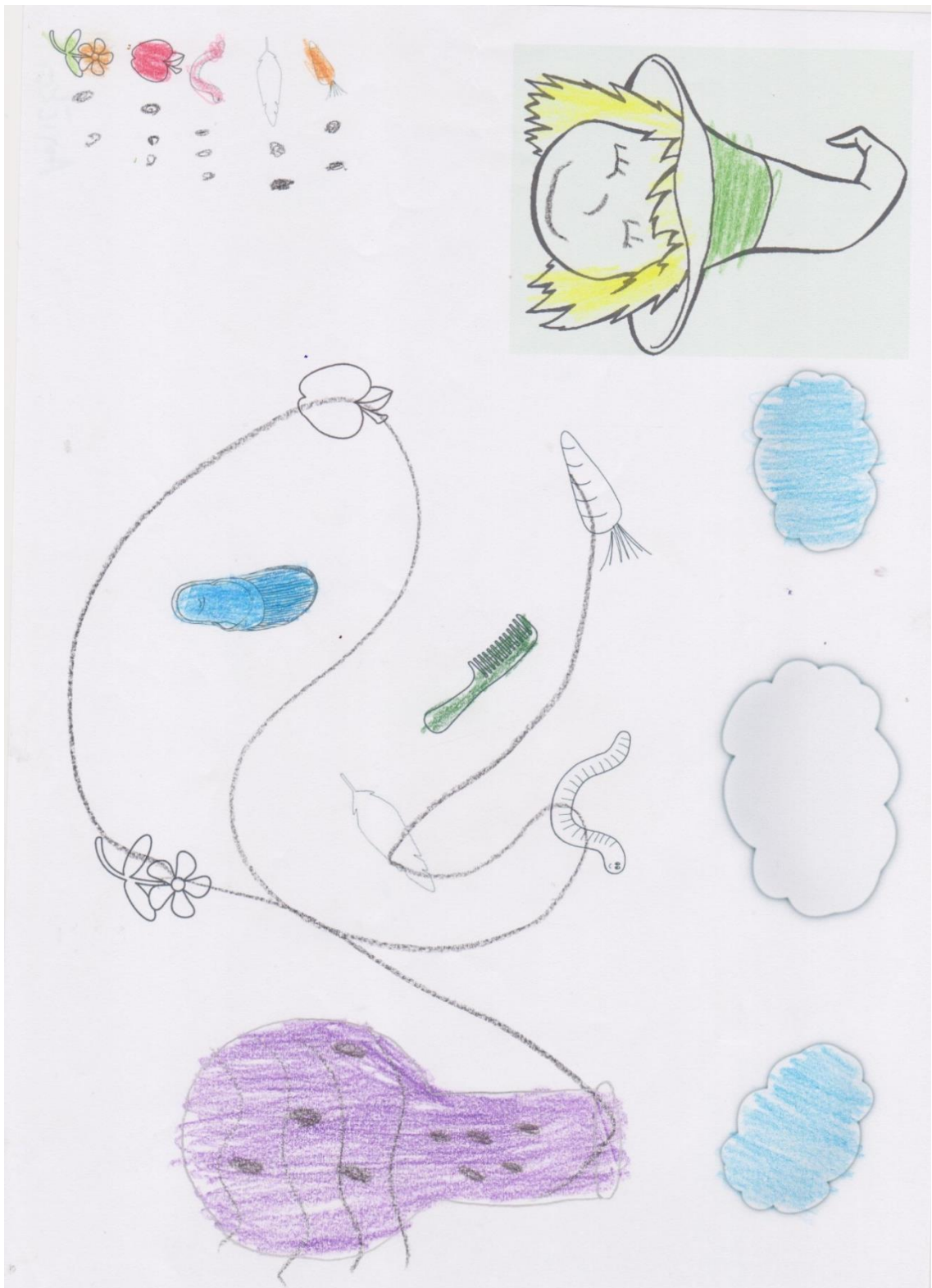
Příloha č. 12 – Pracovní list Mlád'átka (od dítěte s logopedickou vadou)



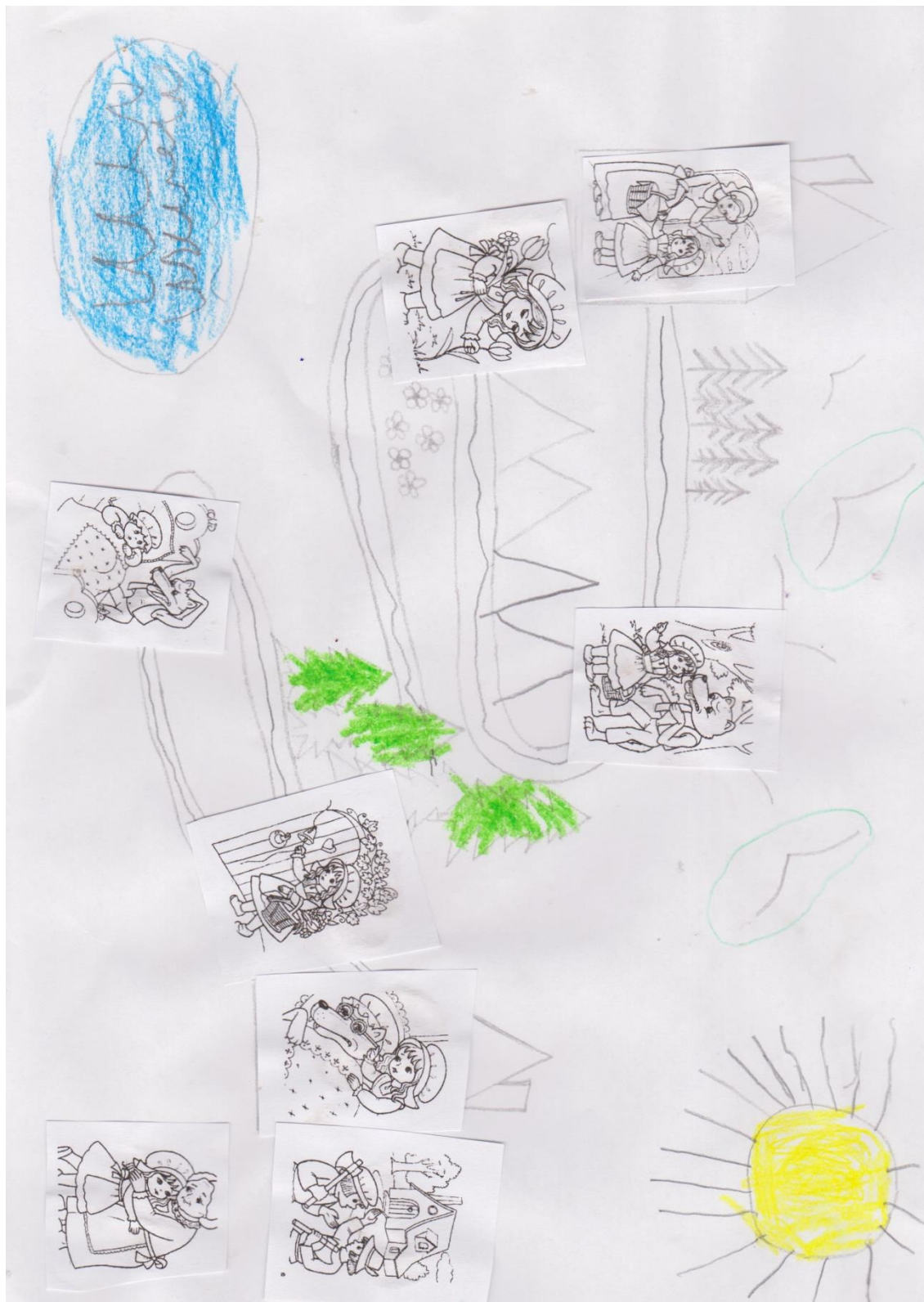
Příloha č. 13 - Pracovní list Mlád'átka (od dítěte se zrakovým omezením)



Příloha č. 14 - Pracovní list Čarodějka (od dítěte s logopedickou vadou)



Příloha č. 16 - Pracovní list Červená Karkulka (od dítěte s logopedickou vadou)



Příloha č. 17 - Pracovní list Červená Karkulka (od dítěte se zrakovým omezením)

