



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Prevence školních obtíží

garant: Martina Lietavcová



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE

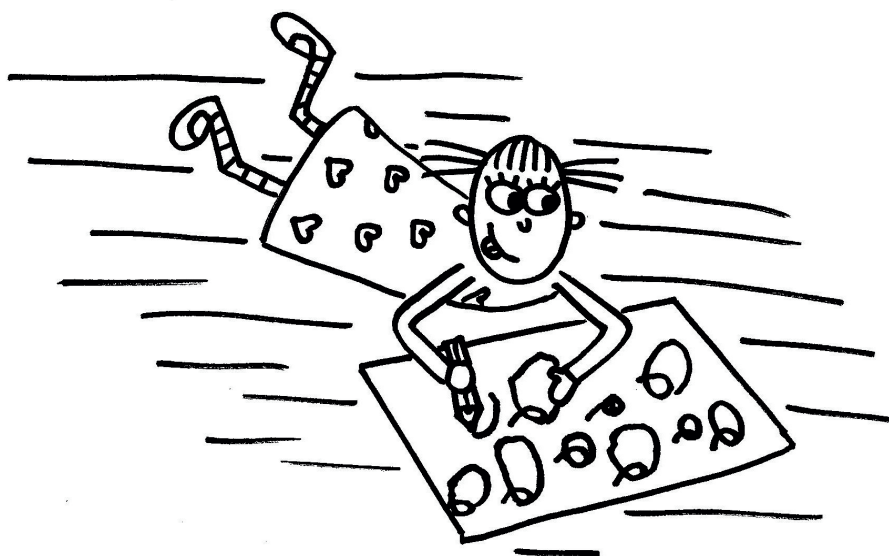


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



7. Prevence školních obtíží

Studijní materiál pro kurzy OP VK, PF JU v Českých Budějovicích

– určeno pro vnitřní potřebu semináře

zpracovali:

Martina Lietavcová

Helena Havlisová

Alena Váchová

Libuše Samková

Miroslav Procházka

editace: Eva Svobodová, Alena Váchová

ilustrace: Adéla Drtinová

Vstup do základní školy je důležitým mezníkem v životě dítěte i rodiny. Hraje významnou roli při dalším vývoji dítěte. Převážná většina dětí, které dovrší šestý rok před zahájením školní docházky, je schopna školní docházku nastoupit. Jsou však děti, jejichž vývoj může být pomalejší nebo nerovnoměrný. Může jít o děti nezralé, o děti z méně podnětného prostředí, ale také o děti s rizikem budoucích školních obtíží (často geneticky podmíněných).

Školním obtížím je možné předcházet, zaměřit se v předškolním věku na děti školsky nezralé, nepřipravené a na děti s rizikem školských obtíží.

Dítě školsky zralé a připravené pro školu Martina Lietavcová

Školní zralost představuje zrání centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou, zahrnuje lateralizaci, motorickou a senzomotorickou koordinaci dítěte. Pojem školní zralost v sobě zahrnuje několik rovin – zralost fyzickou (tělesnou), psychickou (rozumovou, mentální vyspělost) a emocionálně sociální. Obecně lze školní zralost definovat takto: „*Dosažení takového stupně vývoje... aby se dítě bylo schopno **bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu** nebo alespoň bez větších obtíží, **nejlépe s radostí a dychtivostí.***“ (Bednářová, Šmardová, 2010)

Oproti tomu připravenost postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností a vlivu prostředí. Zahrnuje kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní, somatické a sociální zkušenosti.

Dle Golemana školní připravenost dítěte závisí na následujících schopnostech:

- sebevědomí; znát zřetel vlastního úspěchu z činnosti
- zvědavost
- schopnost jednat za určitým cílem; uvědomovat si vlastní schopnosti
- sebeovládání; schopnost vlastní sebekontroly
- schopnost pracovat s ostatními
- schopnost komunikovat
- schopnost spolupracovat

(Bednářová, Šmardová, 2010)

Dítě školsky nezralé a odklad školní docházky

Dítě může být před nástupem do školy nezralé v jedné nebo více oblastech, např.:

- **fyzické** (děti často nemocné, fyzicky oslabené, smyslově a zdravotně handicapované, s výraznějšími vadami řeči...)
- **percepčně-motorické** (děti nezralé v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace v souvislosti se zkříženou nebo nevyhraněnou lateralitou...)
- **kognitivní** (děti, které nemají všeobecnou informovanost, nepoznají barvy, tvary, nezvládnou předmatematické představy, nemají zájem o písmenka...)
- **emočně-sociální** (děti mají problém se odloučit od rodiny, podřídit se práci ve skupině, spolupracovat, zvládat své nálady a emoce, regulovat potřeby a přání...)
- **pracovně-volní** (děti mají problémy se soustředěním, pozorností, s dokončením činností...).

Realizovaný odklad školní docházky či odklad nerealizovaný nese určitá rizika. Pokud dítě do školy nastoupí nezralé a na požadavky kladené školou nestačí, může to vést ke zvýšené únavě, přetěžování, zvýšení nemocnosti atd. Je tak ohrožena školní úspěšnost dítěte a mohou nastat psychosociální problémy. Na straně druhé však, pokud je dítě zralé a připravené, nastoupilo u něj tzv. „senzitivní období“ pro rozvoj čtenářských a písařských dovedností a do školy se těší, může odložení školní docházky vést i ke ztrátě motivace a zájmu dítěte o učení a školu.

Proto záleží na konkrétním vyhodnocení každé situace, každého dítěte, každé rodiny s ohledem na školu (její program, používané metody, počet dětí ve třídě, klima atd.), kam dítě nastupuje, na osobnost učitele.

Rodina

Dnes si rodiče důležitost situace při vstupu svého dítěte do školy většinou uvědomují, uvědomují si také rizika spojená s nezralostí a zvažují, zda jejich dítě zvládne plnit požadavky, které na ně klade základní škola. Pravomoci rodičů jsou v současné době posíleny, oni rozhodují o tom, zda dají své dítě do školy v řádném termínu, nebo budou žádat o odklad školní docházky. Bez jejich vůle odklad školní docházky proběhnout nemůže. K této posilující se odpovědnosti rodičů se mohou přidružovat i obavy, zda se rozhodnou správně. To může být jedním z důvodů, proč rodiče nechtějí „nic uspěchat“, chtějí nechat dítě si ještě rok „hrát“.

To, že rodiče sami hledají cestu a aktivně se zajímají a podílí na „přípravě dětí do školy“ je aspektem pozitivním. Tento termín není v dnešní době příliš populární, ale je stále výstižný, pokud tuto přípravu nepojímáme školským způsobem, ale přirozeně s ohledem na potenciality dítěte a zabezpečením uspokojování potřeb dětí. Připravovat dítě na školu neznamená učit jej písmena a počítat. Důležité je si s dítětem povídat, číst jim pohádky, vyprávět příběhy, učit je vším, co děláte kolem sebe, a to vše v láskyplném vztahu bezpodmínečného přijetí. To ovlivňuje zvědavost dětí a jejich zájem o nové informace. A tím také mohou rodiče přispět k úspěšnějšímu nástupu dítěte do školy.

Mateřská škola

Mateřská škola sehraává významnou roli nejen v péči o děti a jejich individuální rozvoj, ale i jako instituce, které předávají rodičům informace o chování jejich dětí v sociální skupině. Na některých mateřských školách je prováděna diagnostika, která zachytí rizika nezralosti dětí stejně jako rizika směřující k vývojovým poruchám učení. Právě nezralost je důvodem k odkladu školní docházky o jeden rok. Na výsledky diagnostiky pak mohou mateřské školy navázat nějakým stimulačním programem.

Literatura:

- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Školní zralost - Co by mělo umět dítě před nástupem do školy*. Computer Press, Brno, 2010.
- Lietavcová, M.: *Školní zralost. Do školy v pěti, šesti nebo sedmi letech. Poradce ředitelky mateřské školy*. Nakladatelství FORUM s.r.o., Praha, 2014.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 2006.
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000.

Dítě s rizikem SPU Helena Havlisová

Možnosti prevence v předškolním období a na počátku školní docházky

- V posledních padesáti letech se pohled na specifické poruchy učení (SPU) výrazně změnil.
- Původně byly SPU považovány výhradně za problém žáků povinné školní docházky, tj. základní školy.
- Předpokládalo se, že se manifestují na 1. stupni ZŠ a že se zde postupně „nějakým způsobem odstraní“.
- Nové poznatky ukázaly, že poruchy učení jistým způsobem zasahují do předškolního období a že se také výrazným způsobem projevují na dalších stupních škol (SŠ, VŠ) a posléze mohou zasahovat do profesního a osobního života.
- Z tohoto pohledu vyplynula potřeba:
 - porozumět podmínkám zdravého čtenářského vývoje a jeho odchylce – dyslexii
 - provést včasnou diagnózu
 - následně i intervenci

Pojmem včasnou se zde rozumí období před nástupem dítěte do školy.

Tedy dříve, než se rozběhnou všechny nepříznivé pochody (kognitivní, emocionální, socializační), které provázejí dítě s SPU ve školním věku i později.

Prediktivní diagnostika

- V současné době už jsou sestaveny diagnostické nástroje k odhalování SPU pro děti předškolního věku až po dospělé.
- V předškolním období však nelze specifickou poruchu učení diagnostikovat, hovoříme pouze o rizicích jejich rozvoje po zahájení školní docházky.
- Pozornost výzkumu se proto zaměřuje na hledání ukazatelů – prediktorů, které mohou signalizovat možná rizika SPU.
- Zelinková (2003) uvádí tři základní oblasti, kterými je nutné se při predikci zabývat:

- Biologická oblast:

- genetická zátěž v rodině v oblasti čtení a psaní
- problémy v období prenatálního a perinatálního vývoje dítěte
- zdravotní problémy dítěte v raném věku

- Kognitivní oblast:

- opožděný vývoj řeči
- deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky
- problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání
- slabá krátkodobá verbální paměť
- poruchy v procesu automatizace
- obtíže v soustředění

- Oblast chování:

- časté vyhýbání se některým aktivitám

- V zahraničí i u nás bylo účelově sestaveno několik diagnostických prediktivních baterií:
- Některé testy jsou určeny přímo dětem k vypracování, jiné slouží jako škály, které vyplňuje rodič nebo učitel

Škála rizika dyslexie

(autorka M. Bogdanowicz)

- diagnostika připravenosti k výuce čtení a psaní
- stanovení prognózy úspěšnosti dítěte ve čtení a psaní

Posuzované oblasti (rozpracováno do 21 otázek):

- pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky
- pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky
- špatná senzomotorická koordinace
- opožděný vývoj v oblasti laterality
- opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu
- poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti
- opožděný vývoj řeči.

Administrace trvá krátkou dobu, přibližně 10 minut. Provádět ji může učitel nebo rodič, podmínkou je vždy dobrá znalost dítěte.

Screeningové škály:

- jsou nabízeny pedagogicko-psychologickými poradnami mateřským školám a učitelkám 1. tříd ZŠ při vytipování dětí, u kterých by se mohly SPU ponástupu základní školy projevit
- slouží k orientačnímu posouzení a hodnocení úrovně dětí a k zachycení rizikových dětí
- snímají je instruovaní pedagogové MŠ a 1. tříd ZŠ
- dětem, u kterých bylo na základě screeningu vysloveno podezření na deficit (jejich výkon je zařadilo definovaného pásma ohrožení), navrhuje PPP podrobnější vyšetření nebo sestavuje konkrétní doporučení pro MŠ a rodiče.

Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie pro předškolní věk

Výsledky screeningu slouží jako východisko pro vypracování individuálních programů pro děti, u kterých byl zjištěn dysharmonický vývoj.

Obsahuje následující zkoušky:

- rychlé jmenování dvaceti známých obrázků
- navlékání korálků po dobu 30 sekund
- určení, zda se jedná o stejná slova (př. buk-buk; kůň-kůl)
- zjištění tělesné stability
- rýmování a poznávání první hlásky ve slově
- opakování čísel (51-39-136-495..)
- čtení číslic (4;8;3;9..)
- jmenování písmen (c;a;t; s;d..)
- určování pořadí zvuků
- kopírování základních geometrických tvarů a jejich modifikace.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

(test autorky A. Kucharské a D. Švancarové konstruovaný primárně pro české děti)

Cílem baterie je:

- včasná, rychlá a solidní predikce čtení a psaní (prověřují se ty schopnosti, které autorky testu považovaly za podstatné při nácvičení čtení a psaní)
- určení, kterým směrem by se měla ubírat případná potřebná pomoc (v případě významně nízkých výkonů je indikováno vyšetření v PPP)

Dvojí užití:

- u dětí, které mají v září nastoupit do 1. třídy ZŠ (měsíce květen- červen)
- těsně po nástupu do 1. třídy ZŠ (na počátku září, případně ještě během 1.pololetí 1. ročníku)

Test je určený pro psychology, speciální pedagogy a proškolené pedagogy.

Test rizika“ je tvořen 13 zkouškami :

(nevyžadujícími znalost čtení nebo psaní)

- sluchová analýza slov a slovních spojení na slabiky
- sluchová analýza slov na 1. hlásku
- sluchové rozlišování hlásek ve slově
- sluchové rozlišování podobných slov
- sluchové rozlišování délek
- zrakové rozlišování – rytmus
- zrakové rozlišování – obrázky
- zraková paměť
- zrakové vnímání prostorové
- artikulační obratnost
- jemná motorika – napodobení písma
- intermodalita – zapojení více smyslových úkolů do jedné činnosti
- tvoření rýmů

Prediktivní baterie čtení

(A. Inizan)

- baterie zaměřená na zhodnocení připravenosti k výuce čtení
- umožňující po odhalení „slabin“ dítěte upravit stimulaci požadovaným směrem
- určená k vyšetřování dětí staršího předškolního věku (od 5 do 6,5 let věku) individuálně, částečně i skupinově přímo v MŠ

Obsahuje zkoušky:

- zaměřené na senzorickou a percepčně-motorickou „výbavu“ (neverbální dovednosti)
- zjišťující jazykovou kompetenci (verbální dovednosti)

Deficity dílčích funkcí

(B. Sindelar)

diagnostická a nápravná metodika

- jedná se o praktický diferenční materiál, který ukazuje to, ve kterých oblastech zpracování informací jsou zjišťovány nižší výkony, popřípadě vývojová opoždění dítěte
- termínem deficit dílčích funkcí jsou rozuměny poruchy psychických subfunkcí či bazálních funkcí vnímání, krátkodobé paměti a pozornosti ve třech rovinách:
v rovině modální (auditivní, vizuální a taktilně-kinestetické)
v rovině intermodální (spojující vjemy jednotlivých smyslových oblastí)
v rovině seriální (integrující časovou posloupnost)
- Kromě diagnostického přínosu nabízí metoda rozsáhlý a systematicky sestavený nápravný a tréninkový program.
- S jeho pomocí jsou rozvíjeny příslušné deficitní funkce.

- V případě zjištění, že se jedná o dítě rizikové z hlediska SPU, je potřeba vypracovat intervenční plán, který povede k:
 - posilování silných stránek ve vývoji dítěte (motivace)
 - rozvíjení oblastí, v nichž se projevují deficity.

Intervenční metody pro děti předškolního věku s rizikem SPU

- KUPREV (P. Kuncová)
- primárně preventivní program
- jeho cílem je: předcházet adaptačním problémům dítěte ve věku od 4 do 8 let
- zaměřuje se na oblasti: orientace v prostoru, v čase, ve vlastní osobě.
- KUMOT (P. Kuncová)
- skupinový program cílený pro děti ve věku od 4 do 8 let
- zaměřuje se na oblasti: jemná a hrubá motorika, motorika mluvidel, hyperaktivita, relaxace.
- MAXÍK (P. Bubeníčková, Z. Janhubová)
- stimulační program pro děti od 5 let, pro děti s odloženou školní docházkou a pro děti mladšího školního věku, u kterých se objevují určité specifické obtíže ve čtení, psaní a počítání
- program rozvíjí: komunikační dovednosti, pohybové stereotypy, posiluje dílčí funkce nezbytné pro nácvik čtení, psaní a počítání

Percepčně motorická reedukační cvičení

(P. Bubeníčková, Z. Janhubová)

- cvičení pro děti od 5 let, vycházející z dílčího oslabení výkonu
- vedou ke korekci deficitních funkcí:
 - percepčních
 - kognitivních (koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, matematické představy)
 - motorických a senzomotorických (jemná a hrubá motorika, oční pohyby, oromotorika, koordinace)

Metoda dobrého startu (J. Swierkoszová)

- ucelená metodika
- u dětí s poruchami vývoje pomáhá rozvíjet nepravidelně se rozvíjející funkce, jako prevence SPU, u dětí s odkladem školní docházky.

Rozvoj jednotlivých oblastí v souvislosti s budoucím čtením, psaním a počítáním

Martina Lietavcová

Pokud byly zjištěny diagnostickými metodami **rizika budoucího školního vývoje, odhaleny nedozrálé oblasti**, pokud byl navržen nebo i realizován **odklad školní docházky**, je potřeba dětem věnovat zvýšenou péči, vyrovnávat, harmonizovat a stimulovat jejich vývoj. Podmínkou by měla být pravidelná docházka do mateřské školy, ze strany rodičů pak spolupráce s mateřskou školou, popř. kontakt s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem a dalšími odborníky. Pokud je dítě, kterému byla odložena školní docházka, ponecháno bez potřebné péče, nemusí se dosáhnout efektu odkladu. Celkový vývoj dítěte a zrání jeho centrální nervové soustavy pomáhá někdy podpořit cílenou péčí.

Existují různé programy (viz výše), různé metodické materiály o možnostech pedagogické terapie pro děti s odkladem školní docházky, kterou organizují mateřské školy, pedagogicko-psychologické poradny a další instituce. Jedná se o programy komplexní, preventivní, celkově stimulační, nebo o programy zacílené na rozvoj jemné motoriky a grafomotorických dovedností, rozvoj řeči, rozvoj pozornosti a další. Tyto zacílené programy jsou pak vhodné právě pro děti s nerovnoměrným vývojem.

Speciálním tréninkem se může podpořit dozrávání jednotlivých funkcí, ale i snížit riziko vzniku specifických poruch učení, které se mohou formovat u části školsky nezralých dětí s vývojovými deficity. Některé mateřské školy vypracovávají individuální plán rozvoje dětí s odkladem školní docházky a také přispívají k tomu, aby odklad školní docházky byl pro děti přínosem.

Jak můžeme stimulovat děti rizikové a nezralé v období před nástupem do školy, popř. v období odkladu školní docházky:

- rozvíjet smyslové vnímání – zrakové, sluchové, vnímání prostorové a pravolevé orientace
- rozvíjet motoriku (hrubou, jemnou), grafomotoriku, senzomotoriku a vizuomotorickou koordinaci
- rozvíjet myšlení a řeč
- rozvíjet předmatematické představy
- rozvíjet paměť a pozornost

Rizika problémů v oblasti čtení a psaní (dyslexie a dysortografie)

Čtenářská gramotnost Martina Lietavcová

Předškolní období je obdobím, ve kterém si dítě osvojuje rozhodujícím způsobem **předpoklady pro zvládnutí čtenářských a písářských dovedností, tzv. gramotnosti**. Pojetí gramotnosti se vyvíjelo a vyvíjí v závislosti na proměně požadavků, jež klade na jedince společnost.

V původním významu představoval termín schopnost číst a psát a byl spojován s povinným vzděláváním v základní škole. To dokládá definice pojmu v Pedagogickém slovníku, která vymezuje gramotnost jako „dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“

V současné době je pojem gramotnost vnímána šířeji. Rabušicová rozumí gramotností... „využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál (Rabušicová In Wildová, 2005). Mateřská škola má tedy vytvořit základy, na které naváže základní škola a na něž může lépe vystavět vlastní čtenářské a písářské dovednosti.

Velmi významným obdobím ohledně osvojování dovednosti psaní a čtení bylo období **20.- 30. let minulého století** a přínos M. Montessoriové:

„.....Podařilo se jí např. ukázat, že při raném učení čtení a psaní u dětí ve věku 4-5 let se pozoruje tak plodné, bohaté a spontánní využívání psané řeči, které se nepozoruje v pozdějším věku.“ (Vygotskij, L)

Období **2. poloviny 20. století** pak bylo u nás obdobím centralisticky řízeným, a to i na úrovni rozvoje čtení a psaní. Čtení i psaní bylo spojováno s výukou v 1. třídě, aby se děti ve škole „nenudily“, nebylo žádoucí děti v mateřské škole seznamovat s tvary písmen.

V **posledních letech došlo k radikálnímu posunu** v pojetí získávání písářských a čtenářských dovedností. Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná již po narození. Mluví se o tzv. **emergentní, vynořující se dětské gramotnosti**. Dítě se učí číst vlastně již v době, kdy se učí mluvit, sleduje symboly, nápisy, piktogramy a je tak na nejlepší cestě pochopit principy čtení. Dítě není v roli pasivního „konzumenta“, jehož vývoj řídí a dávákuje dospělý (učitel), ale je vnímáno jako aktivní samostatný jedinec, který je k vlastnímu aktivnímu objevování a tvoření vyzván. Obecným cílem emergentní koncepce je podpora spontánního přirozeného osvojování psané řeči jako funkčního prostředku mezilidské komunikace již v nejranějších stádiích vývoje jedince. (Čáp, Mareš, 2001, Mertin, Gillernová, 2010)

Čtenářská gramotnost v předškolním věku

„...Má se za to, že okna poznání jsou právě v předškolním věku otevřená dokořán....Právě v tomto období je dítě mnohem citlivější na přítomnost některých podnětů, že je to nejvhodnější doba pro výuku některým dovednostem...to se týká i čtení. Čtení je záležitost kontextu a emočního klimatu obklopující interakci při čtení...Klíčový moment představuje oboustranná radostná atmosféra. Zájem o čtení je vyvolán společným potěšením ze sdílení knih...“

Václav Mertin

Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti: (ontogenetické hledisko)

- **Pregramotnost**, emergentní gramotnost, spontánní gramotnost
 - 1. rok – zahájení školní docházky
- **Čtenářská gramotnost** - počáteční, bazální, elementární: 1.- 2. (3.) r.
 - rozvinutá základní gramotnost
- **Funkční gramotnosti**- období dospělosti

Proč rozvíjet čtenářskou a písarskou gramotnost již v předškolním věku

- **kvantitativní**
 - zvyšující se nároky společnosti
 - prokazatelný vliv na školní úspěšnost
 - prokazatelný vliv na kvalitu gramotnosti v dospělosti, životní úspěšnost
- **kvalitativní (fyziologické)**
 - děti disponují v předškolním věku specifickým vývojovým potenciálem
 - předškolního období je charakterizováno aktivitou, zvědavostí, objevováním, které vedou děti k experimentování, nápodobě i iniciativě
 - předškolní věk je obdobím, kdy dochází k intenzivnímu rozvoji hmatového, sluchového a zrakového vnímání, jemné motoriky a grafomotoriky
 - předškolní děti projevují v tomto období o čtení i psaní zájem

Koncepce „spontánně se vytvářející gramotnosti“

- Dítě nabývá své gramotnostní dovednosti vlastní aktivitou (zkušeností) spontánně, v interakci se svým okolím (analogie s mluvenou řečí)
- Dítě si vytváří hypotézy o funkci i formě psané řeči
- Začínají chápat komunikační a expresivní funkci
- Pokoušejí se o čtení a psaní – objevují
- „Čtou“ obrazy slov či poznávají některá písmena
- Pokoušejí se „psát“
- Reagovat na individuální potřeby, možnost volby
- Podpora přirozeného zájmu dítěte o psanou řeč!!!
- Důležité literárně bohaté a podnětné prostředí!!!

Psychogenetická teorie E. Ferreirové

- teorie konceptualizace psané řeči

Etapas presylabická

Dítě rozlišuje obrázek a text. Zkoumá, k čemu písmo slouží (funkci). Napodobuje psaní. Dítě zapisuje mluvená slova bez ohledu na jejich fonetickou strukturu slova („malé slovo, musí zanechávat krátkou stopu“ ☺)

Etapas sylabická

Dítě si uvědomuje vztah mezi počtem hlásek a počtem písmen = znaky pro jednotlivé slabiky

Etapas alfabetická

Dítě používá znaky pro jednotlivé hlásky.

Zaměřenost předškolní přípravy

= příprava na výuku počátečního čtení a psaní

- vztah ke knížkám, textům, rozvoj čtenářství
- zdokonalování grafomotorických schopností (cviky na jemnou motoriku + podpora vlastní tvořivosti dětí).
- rozvoj vizuálně-percepčních a fonologických schopností
- rozvoj paměti (vizuální, sluchové)
- podpora pravolevé orientace
- rozvoj slovní zásoby, vyjadřovacích schopností
- aktivní naslouchání
- porozumění obsahu řeči

Vztah ke čtení a čtenářství

- ☐ ne systematická výuka čtení, ale rozvíjení všech důležitých percepčních a poznávacích funkcí pro čtení, psaní a čtenářství v kontextu emočního a sociálního rozvoje
- ☐ vybavit dítě „čtenářskými zkušenostmi“, čtení jako příjemné i poučné

- ☐ seznamování s knihami, texty
- ☐ čtení známých textů + radost z předvídání
- ☐ čtení po částech – interakce s posluchači
- ☐ otázky – diskuze
- ☐ navozování různých situací jako reakce na texty
- ☐ čtenářské rituály
(příjemné místo, kruh, knihu držíme před dětmi)

Rozvoj vizuálně percepčních schopností

- ☐ Rozvoj zrakového rozlišování
- ☐ Rozvoj pravolevé a prostorové orientace
- ☐ Rozlišení zrakového vnímání figury a pozadí
- ☐ Poznávání specifických prvků tištěného textu

Rozvoj fonologických schopností

- ☐ Rozvoj počáteční sluchové analýzy a syntézy:
- ☐ slabikové - rytmižace, vytleskávání, rozpočítadla
- ☐ hláskové – rozlišení hlásky na začátku a na konci slova, (přidělení písmene)
- ☐ Rozvoj sluchového rozlišování
- ☐ Tvoření rýmů, říkadla, písničky, spojení s pohybem
- ☐ Uvědomění si melodie řeči ve vztahu k významu sdělení

Literatura:

- Gardošová, J., Dujková L.: *Začít spolu – Vzdělávací program. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Portál, Praha 2003.*
- Košťálová, H.: *MUP neboli mapa učebního pokroku. Kritické listy, č. 40, s. 17–19. Praha 2010.*
- Kratochvílová, I.: *Australské vývojové kontinuum – 1. díl – Úvod. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. Jul 20, 2010[cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-kontinuum-cteni-1>*
- Vykoukalová, V., Wildová, R.: *Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. PedF UK, Praha 2005.*
- Viktorová, I.: *Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Gavora, P, Zápotočná, O. a kol.: Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie. Universita Komenského Bratislava. Bratislava 2003*
- Wildová, R.: *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Pedagogika. č. 1–2, s. 10–21. Praha 2012.*

Oblast řeči a fonologické uvědomění Alena Váchová

Vymezení základních pojmů

Slovo „**foné**“ pochází z řečtiny, znamená hlas, zvuk lidské řeči. Zvukovou rovinou jazyka se zabývají **fonetika a fonologie**.

Fonetika je přírodní věda na pomezí lingvistiky, anatomie, fyziologie a fyziky (akustiky), která se zabývá zvukovými vlastnostmi lidské řeči, **tvořením hlásek (artikulací), jejich vnímání sluchem i zrakem i o jejich užití v řeči** (tvoření hlasu, klasifikace hlásek, popis hlásek, slabik, jejich kombinací a změn). **Zkoumá i modulační faktory – přízvuk, intonaci, tempo, barvu hlasu.** (Klenková, 2006).

Fonologie je jazykovědný obor, který zkoumá využívání a fungování těch zvukových prostředků jazyka, které mají distinktivní funkci (slouží k rozlišování významu).

Fonémy jsou nejmenší stavební jednotky řeči, zvuk, který nese význam a nelze je zaměnit, např. zaměníme-li znělost (puk-buk), délku (rada – ráda) nebo hlásku (nosy-noty), změní se i význam slova. Fonémy tedy můžeme zjednodušeně definovat jako „hlásky s distinktivní funkcí“, tzn. schopné změnit význam.

Distinktivní rys – rozdílný rys dvou slov, který rozhoduje o jejich významu. Distinktivním rysem je např. znělost – neznělost (bije-pije.).

Fonologické uvědomění (FU) J. Jošt (2011) jednoduše definuje jako schopnost **jasně a zřetelně si uvědomit zvukovou strukturu slov**. Dvořákova definice (2003) je podrobnější: **vědomá dovednost v mluvené řeči rozpoznat a manipulovat s fonologickými jednotkami – slovy, slabikami, fonémy**. FU je jednou z fonologických schopností. Dalšími jsou krátkodobá fonologická paměť, přístup k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti a schopnost zpracovávat prozodické faktory řeči.

Skladba fonologického uvědomění

Novější publikace srovnávají fonologické a fonematické uvědomění (např. Bytešníková, 2012, Kulhánková, Málková, 2008). Fonologické uvědomění se týká větších fonologických jednotek, než jsou jednotlivé fonémy, tzn. slabiky a rýmy, fonematické uvědomování se týká pouze nejmenších jednotek – fonémů (ze Sodoro, et al., 2002). Kulhánková, Málková (2008) upřesňují, že rozdíl fonematického a fonologického uvědomování spočívá tedy „ve velikosti fonologických jednotek, které si jedinec uvědomuje“ a dodávají, že FU se týká výhradně zvukové stránky jazyka, nikoli písmen.

Dvořák (2003) uvádí 3 stupně FU - **slovní, slabikový, fonémický**. Autor předpokládá, že pro uvědomění vyššího stupně fonologického uvědomění je nutným předpokladem zvládnutí nižšího. Na tuto skutečnost upozorňují i výše uvedené autorky. Nejprve dítě dochází k pochopení, že mluvenou řeč tvoří slova, pak dokáže rozlišit slabiky a na konec i jednotlivé fonémy –hlásky.

Fonémickéuvědomění tedy budeme chápat jako součást fonologického, tu součást, která je nejnáročnější a stojí v procesu jeho vývoje na konci. Je nutné ujasnit si, že jako synonyma jsou často užívány i tyto pojmy:fonémovéuvědomění, fonematické uvědomování, fonematický sluch, fonematické povědomí,fonematická diferenciac, sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza. Poslední dva jsou pouze součástí fonémického uvědomění, pojem fonematický sluch zdůrazňuje roli sluchového vnímání a opomíjí vědomou snahu (Kulhánková, Málková, 2008). V dalším textu bude užíván pojem fonémové uvědomění.

Vztah fonologického uvědomění a čtení

- Názor, že dyslexii ovlivňuje zejména deficit ve zrakovém vnímání byl korigován některými výzkumy. V jednom z nich se např. ukázalo, že dyslektici měli stejné výsledky v testech vizuální paměti s ostatními dětmi, pokud nebyli nuceni odpovědi verbalizovat. Také další sledování poukazují na to, že u dětí s dyslexií se objevují mimo jiné obvykle problémy, které souvisí s fonologickým uvědoměním a fonologickou pamětí (C. Elbro 1997; in Vellutino, Fletcher, 2005; I. Liberman, a kol. 1979; in Vellutino, Fletcher, 2005 in Kulhánková, Málková). Autorky uvádějí, že fonemické uvědomění má význam především v počátcích vývoje gramotnosti, ale přetrvává i později.
- Přestože se FU týká jen zvukové stránky jazyka, je vhodné si připomenout souvislost mezi grafickou a akustickou podobou hlásky, mezi písmenem a zvukem, který představuje. Dítě si ji v přirozeném poznávání postupně uvědomuje. Písmo vidí kolem sebe na nápisích, v leporelech nebo třeba na svém oblečení, protože výrobci si jsou vědomi zájmu dětí o ně. Rodiče mu tyto znaky „čtou“, a tak se naučí je nejdříve jednotlivě jmenovat a později spojovat ve slova, která dávají smysl. „Fonologizace, ozvučení vizuálního tvaru tištěného slova, slouží jako klíč, kterým čtenář odemyká význam slova (Jošt, 2011, s. 63).“
- Různé jazyky se liší v náročnosti transferu písemné formy do zvukové, např. angličtina nebo francouzština jsou náročnější než naše čeština. Jošt uvádí, že čeština je pro dyslektiky fonologicky velmi přívětivá, zatímco angličtina na ně vyvíjí velké fonologické nároky, jazyk psaný a mluvený se totiž velmi liší (Jošt, 2011). V anglicky mluvících zemích je deficit ve fonologickém uvědomění považován za hlavní ukazatel problémů ve čtení.
- Ukazuje se, že v případě češtiny není vztah mezi čtením a FU tak přímo úměrný, ale nedostatečné FU je jednoznačně pokládáno za jednu z příčin čtenářských potíží. Lze říci, že rozvoj FU má na čtení pozitivní vliv. Přesnější údaje by mohly přinést jen seriózní výzkumy provedené v našem čtenářském prostředí.

Podpora řeči a FU do 3 let:

- Hrajeme si, povídáme si a pojmenováváme v emočně podporujícím prostředí.
- Rytmizujeme říkadla, využíváme pohyb.
- Zpíváme písničky a hrajeme si se zvuky.
- Posloucháme a rozlišujeme zvuky.
- Nenutíme opravovat nesprávnou výslovnost.
- Dáváme vzor dobré výslovnosti, gramatiky řeči.

Podpora řeči v MŠ

Pokud děti přicházejí do mateřské školy ve 3 letech, měly by už mluvit ve větách, postupně i v souvětích, kterými vyjadřují vztahy. Souvisí to s vývojem poznání – s časovou orientací, chápáním postupnosti, příčin nebo důsledků. Probíhá proces chápání pojmů a zdokonalování po gramatické stránce. Ve čtyřech letech dítě zpravidla používá správné tvary slov, také ve skladbě vět by neměly být častější nepřesnosti. Před vstupem do školy by měl být řečový projev dítěte z tohoto hlediska správný.

Také výslovnost hlásek by dítě mohlo zvládnout. Ve třech letech zpravidla už zvládá výslovnost hlásek b,p,m,d-t-n, f-v,k-g, j, h, ch. Zpravidla je postupnost od

uvedeného stavu ve třech letech následující: d-ť-ň, l; č-š-ž, c-s-z, r, ř. Na zpřesňování výslovnosti má podíl i rozvoj fonémového uvědomění, který je největší v posledním roce docházky do mateřské školy. Pokroky děti dělají i v souvislém vyjadřování. Jejich vyprávění má po 5. roce začátek, pokračování a konec, někdy ho zvládnou i samostatně. Mnohem lépe chápou logické souvislosti děje.

Chceme-li rozvíjet řeč předškolního dítěte, pomáháme dítěti v poznávání, trpělivě odpovídáme na otázky, povídáme, zpíváme a hrajeme si spolu. Vyprávíme si jednoduché pohádky nebo příběhy, opakujeme je na přání dětí. Vysvětlujeme všechny souvislosti, klademe otázky. Jsme dobrým vzorem ve výslovnosti a vyjadřování, neupozorňujeme zbytečně na nesprávnosti v řeči, nenutíme ho opakovat ani vyslovovat.

Dovednost členit slovo na menší fonologické jednotky se vyvíjí nejvíc právě v předškolním věku.

Přibližně ve čtyřech letech dítě člení slova na slabiky nebo umí ze slabik slova složit (například první slabiku ze slova „máma“ dítě identifikuje jako „má“). Tato dovednost závisí i na délce slova, např. dvouslabičné slovo dítě zpravidla rozdělí už ve 3 letech. Ve 4 letech rozliší slova s 1 odlišným fonémem (bota-nota). Mezi 4. a 5. rokem si hraje se slovy, vytváří si rýmy, podobné zvuky (Holmanová), pozná, které slovo se nerýmuje. Určí počet slov ve větě (Bednářová, 2007). Zdokonaluje se i vnímání neřečových zvuků. Ve 3 letech ukáže směr zvuku, pozná zdroj zvuku, poznává hudební nástroje, rozliší dlouhé a krátké tóny, rozdílný rytmus a tempo, výšku tónu i melodii. Bednářová, Šmardová (2007) upozorňují na rozvíjející se schopnost uvědomit si figuru a pozadí (mezi zvuky se zaměřit na jeden – např. na domluvené slovo nebo slabiku. Pokud jde o fonémové uvědomění, většina autorů se shoduje, že první foném ve slově je dítě schopné rozpoznat nejčastěji po pátém roce života. Kulhánková (2008 podle Muter, 2004) uvádí, že přibližně v pěti nebo šesti letech umí izolovat jednotlivé fonémy ve slově, v této fázi dokáže rozčlenit slovo „pes“ na jednotlivé fonémy p-e-s . Z vlastní zkušenosti ale víme, že tato dovednost je pro děti v mš velmi náročná.

Z těchto schopností vycházejí i různé **testy užívané k diagnostice fonémového uvědomění** a využívají úkolů typu: Rýmují se tato 2 slova? Slyšíš ve slově např.B? Která slova začínají stejnou hláskou? Které slovo začíná (nezačíná) na..? Která 2 slova ze 3 obrázků se rýmují? Řekni rým ke slovu les. Co slyšíš ve slově? Sestav slovo z těchto hlásek, jak je to pozpátku? Co zbude ze slova po vynechání jeho části? Tyto úkoly samozřejmě všechny neodpovídají předškolnímu věku. Podrobnější popis najdete v publikaci J. Dvořáka (2003, s. 102-118). Pro předškolní děti je nejčastěji užíván standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová, 1994). Dvořák (2003) se vyjadřuje kriticky k tomuto testu zejména pro nedodržení posloupnosti fonologického vývoje a pro výběr párů slov (nejsou vždy stejného slovního druhu a některé dvojice se liší dvěma fonémy). Ukazování obrázku na základě poslechu vždy jen jednoho slova nepovažuje za vhodné a zdůvodňuje to „fonologickým sítem“, které přiřadí slyšené slovo ne na základě sluchového rozlišení, ale akustické paměti.

Dvořák využívá v diagnostice období Wepman-Matějčkovy zkouškysluchového rozlišování, kdy se dítě spoléhá jen na sluch a nemá oporu obrázku. Je v ní zahrnuta např. redukce souhlásek – kost-kos, asimilace sykavek – míša-mísa, znělost – koza-kosa, rozlišení k-t, c-s apod. Využívá i méně náročného rozlišování fonému s použitím dvojic obrázků (slov) v různých kombinacích (kráva-kráva, kráva-tráva, tráva-tráva, tráva-kráva), dítě ukazuje slyšenou dvojici slov.

Rozvoj fonologického uvědomění v MŠ

1. Rozvoj sluchového vnímání neřečových zvuků

Předpokladem rozlišování fonémů v řeči je obecná schopnost sluchové percepce, jehož základem je vnímání zvuků, které jsou přítomny v prostředí kolem dítěte. Pokud má dítě problémy s fonologickým uvědoměním, musíme začít s jeho rozvíjením právě zde. **Posloucháme zvuky** a hádáme, co nebo kdo je vydává. Využíváme také příležitost je napodobovat, protože aktivní napodobování vede k prohloubení zvukové citlivosti. Využijeme **ozvučené předměty**, poslechneme si je a pak bez zrakové opory necháme děti hádat, který předmět zvuk vydává. Osvědčuje se např. využít prostoru pod stolem, kam dítě nevidí. Předměty mohou být zápalky, papírový či mikrotenový sáček, klíče, láhev s vodou... Pokud dítě nemluví, může na předměty nebo jejich obrázky ukazovat.

Když už se děti ve třídě navzájem znají, zařazujeme oblíbené hry na **rozlišování hlasů kamarádů**. Je ale nutné, aby projev poznávaného dítěte byl delší. Ani nám dospělým nestačí „píp“ nebo „lála“ k identifikaci osoby, proto je dobré využít naučené průpovídky nebo části básničky či písničky.

Náročnější je poznat odkud se kamarád či jiný zvuk ozývá, tzn. **určit směr zvuku**. Hledáme mobil, který paní učitelka schovala ve třídě, jdeme podle zvuku ke kamarádovi nebo paní učitelce. Motivací může být samotná činnost, protože děti tyto hry mají rády, nebo námět blízký dětem -mláďátka ve tmě či v mlze hledají maminku, domov, ztraceného kamaráda ...

Využíváme také hudební podněty- rozlišujeme tóny vysoké-nízké, různé melodie, rytmy apod..

2. Rozvoj sluchové pozornosti

- Zaměření pozornosti na určitý zvuk
- Reakce na slovo
- popletená pohádka
- určování dvou stejných slov v řadě

3. Rozvoj sluchové paměti

Aby člověk mohl rozlišovat fonologickou strukturu slov, musí mít uchovány v paměti fonologické informace a v případě potřeby, např. při čtení či psaní, si je vybavit. Pro čtení a porozumění obsahu textu je také důležité vybavit si obsah slov, tzn. mít slovní zásobu a rozumět pojmům.

Paměť tradičně rozvíjíme učením se a opakováním říkanek, básniček a písniček. Pomoci může i propojování více modalit – doplnění řeči pohybem, obrázky, hmatem. Paměť v předškolním věku je hlavně bezděčná, ale při vhodné příležitosti se můžeme na zapamatování určitých skutečností i zaměřit – zapamatujeme si, co všechno tu vidíme, abychom si to mohli nakreslit, pamatujeme si básničku, abychom ji mohli říci mamince... Vracíme se k zážitkům, příběhům a ptáme se na ně cílenými otázkami.

Využíváme nejrůznější hry. Děti mají rády „plnění úkolů“, kdy jim dáváme několik příkazů, které si mají zapamatovat a pak ve správném pořadí vykonat. Např.: „*oběhněte pískoviště, dotkněte se smrku, seberte šišku a přineste mi ji*“.

Při ozvěnových hrách se trénuje také krátkodobá paměť, děti při ní opakují jako ozvěna třeba po paní učitelce. Nemusí jít jen o opakování slov či vět, ale i různé melodie, rytmu, tempa, hlasitosti nebo rozložení přízvuku.

Bednářová v publikaci uvádí postupnost od opakování věty ze 3 slov (3 roky) ke 3 nesouvisejícím slovům (4 roky), opakování věty ze 4 slov (4 roky) k opakování 4 nesouvisejících slov, opakování věty z 5 slov (5 let), více slov (6 let) a opakování 5

nesouvisejících slov. B Schindelar rozlišuje navíc paměť na konkrétní slova a na nesmyslné slabiky, 2. úkol je samozřejmě pro děti náročnější.

Připomeňme si, že nedostatky ve sluchové krátkodobé paměti nemusí znamenat nižší inteligenci, mohou být také způsobeny nedostatkem v jiném kognitivním procesu, např. vnímání či řeči. Pokud zapojíme toto opakování slov či vět do hry, dítě to baví a jeho výkon může být lepší. Při hře Pojedu na výlet a vezmu si..., můžeme zpočátku využít i obrázky.

4. Rýmové a slabičné uvědomění

Rýmové - vědomé rozpoznání rýmů - cit pro rýmy, schopnost tvořit rýmy

Nabídka činností:

- poznávání rýmů
- doplňování rýmů
- vytváření rýmů
- Co ze 2 dalších obrázků se rýmuje slovem míč... (*kluk, klíč*)
- Co ze 3 dalších obrázků se rýmuje slovem mrak: *kluk, drak, slon* –Dvořák, 2011)
- Připravíme si obrázky dvojic rýmů (např. les-pes, drak- mrak, lavice – opice, pec-klec, míč, klíč, hrušky – nůžky, tráva-kráva, šiška-liška, kulička-kytička, hadice-silnice...). Pojmenujeme si obrázky a hledáme dvojice, které se rýmují.

Slabičné - uvědomění si slabik ve slově

Nabídka činností:

- rytmus říkadel a písní
- rytmus slov
- doplňování chybějící slabiky
- počítání slabik
- vymýšlení slov na 1, 2, 3...slabiky

5. Fonémové uvědomění

- vědomá schopnost rozpoznat fonémy ve slově

Fonémová diferenciac

- Shodné a neshodné dvojice slov
- Rozlišování 2 různých samohlásek, které se navíc liší i délkou: meč – míč
- Rozlišování 2 různých samohlásek se stejnou délkou – růže-rýže, maska-miska
- Rozlišování délky samohlásek – šípky-šipky
- Chybějící samohláska u slov s rozdílným počtem slabik– kly-kůly
- Chybějící samohláska u slov se stejným počtem slabik– kly-kůl, prst-past, vlk-vlak
- Rozlišování souhlásek ve slovech (přiložený materiál u prezentace)
- Rozlišování fonémů v nesmyslných slovech.
- Rozlišování smysluplných slov a pseudoslov – děti rozlišují, zda je slovo shodné s druhým, které se odlišuje jen jednou hláskou (ta je vypuštěna, zaměněna nebo přidána). Příkladem takových dvojic může být: pumpa-pupa, budka-buka, déšť, déš, mák – má, bota-botam, tma-toma, pálka-pakla, - Kája – tája, fouká-pouká, řepa-depa (Dvořák, 2003).

Pozn.: Děti by měly rozlišovat jen sluchem, neodezírat ze rtů. Dvořák (2003) využívá dvojic na obrázku s podobným pojmenováním, děti poznávají, o kterou kartičku se jedná. (na kartičce jsou šípky-šipky, šipky-šipky. ..)

Analýza počáteční a koncové hlásky, analýza hlásky uvnitř slova

Analýza počáteční hlásky

1. využití slabičné analýzy a vyčlenění počáteční slabikotvorné samohlásky (u-cho)
2. počáteční souhláska ze souhláskového shluku – úžinové neznělé s, š - (s-lon), znělé ... (z-von),
3. počáteční souhláska z otevřené slabiky – úžinové (ššála), ostatní

Analýza koncové hlásky

1. souhláska párová neznělá na konci zavřené slabiky - úžinové– (pes)
2. znělé hlásky m, n, l, r
3. ostatní neznělé hlásky – p, t, c, k

Koncová samohláska je velmi náročná, někdy ji děti určují až ve škole.

Analýza hlásky uvnitř slova je z hlediska náročnosti až na konci.

Často je dítě schopné určit hlásky uvnitř slova, popř. rozhodnout, zda hláska uvnitř slova je či není, až v 1. třídě. (Dvořák, 2003)

Náměty na aktivity

- Na jména, Tetička, Jede vláček...
- Skupina slov se stejnou hláskou na počátku slova – brýle, banán, babička, bubínek, dítě určí po pojmenování obrázků, na co všechny začínají.
- Čaj, činka, česnek začínají na Č, které slovo z těchto dvou obrázků začíná na Č (obrázek např. čokoláda – kolo)
- Co začíná stejnou hláskou jako toto slovo (*brýle: blecha, stan*)
- Co ze souboru slov nezačíná stejnou hláskou (bota, kolo, buben, batoh)
- Spojíme zvuk hlásky s její grafickou podobou. Ukážeme si např., jak vypadá L a hledáme ho mezi ostatními písmeny.

Podpora správné výslovnosti v mš

Vývoj výslovnosti

Artikulace hlásek je závislá na schopnosti **sluchově rozlišovat** zvuky řeči (fonologické uvědomění výše) a zvládat složité a jemné **pohyby mluvidel**. Pokud nepočítáme pohyby úst v prenatálním období, spadají počátky pozdější správné výslovnosti hlásek mateřského jazyka do předřečového období v prvním roce života. Sání, žvýkání, polykání a celkový rozvoj motoriky kojence je předpokladem rozvoje mluvních pohybů. Dítě také už od narození vydává nejrůznější zvuky, jeho lidé je po něm opakuji, odměňují ho za ně radostí, úsměvy, a tak ho v experimentaci s mluvidly i hlasem podporují. Dítě má možnost slyšet od svých nejbližších lidí mluvenou řeč a také vidět jejich obličeje, když k němu hovoří. Kolem 8. měsíce se mu je daří napodobovat, a tak se jeho žvatlání stále více přibližuje zvukům mateřského jazyka, objevují se první hlásky, jejich výslovnost se dále zpřesňuje.

Dvořák uvádí, že tříleté dítě by bez problémů mělo vyslovovat všechny samohlásky a souhlásky B-P-M, D-T-N, K-G, J, H-CH. Většinou následuje BĚ, PĚ, VĚ, do 4 let Ď-Ť-Ň, L; do 4,5 let Č-Š-Ž, do 5 let C-S-Z a do 6 let R, Ř a diferenciaci sykavek C-S-Z a Č-Š-Ž. (Dvořák, 1999) Pokud tomu tak není, neznamená to ještě nesprávný vývoj výslovnosti, údaje se liší i u různých autorů. Např. v přehledu vývoje artikulace Junečkové a Vysoudilové (in Škodová, 2007, s. 338) jsou počátky správné výslovnosti většiny hlásek posunuty cca o půl roku, sykavky a Ř dokonce o celý rok. V realitě mateřské školy se můžeme setkat jak s dětmi, které ve třech letech vyslovují všechny hlásky správně, tak s dětmi s rozsáhlou

patlavostí i s dětmi, u kterých pro minimální slovní zásobu nelze diagnostikovat rozsah patlavosti.

Do určitého věku můžeme tedy nesprávnou výslovnost považovat za normální jev. Nesprávná výslovnost je fyziologickým, přirozeným jevem do pěti let věku dítěte, do sedmi let hovoříme o prodloužené fyziologické dyslálii. Neupraví-li se výslovnost po 7. roce, hovoříme o vadné výslovnosti (dyslálii). Projevuje se více u chlapců (téměř 2:1), (Salomonová in Škodová, 2007, s. 332).

Vidíme tedy určitou časovou disproporci mezi fyziologickým vývojem výslovnosti a vstupem do školy. V zájmu dalšího vzdělávání všech dětí ale je, aby do základní školy nastupovaly se správnou výslovností všech hlásek. Pokud tomu tak není, může to negativně ovlivnit počáteční osvojování čtení a psaní. K některým odkladům školní docházky dochází právě z tohoto důvodu. Ani vliv výslovnosti na sebepojetí a utváření dobrých vztahů s vrstevníky nemůžeme opomíjet. Posměškům ze strany ostatních dětí vždy nezabráníme a někteří autoři (Mertin, 2007, s.12, Gúthová a Šebianová, 2002, s. 119) upozorňují i na obavu z mluvení a nezapojování se do komunikace. Chceme zde proto zdůraznit potřebu upravit ve všech možných případech výslovnost během předškolního věku. Některé typy vadné výslovnosti se spontánně nikdy neupraví a čekat na to by znamenalo upevňovat nesprávný návyk.

Často se mezi pedagogy objevuje názor, že nesprávná výslovnost je důsledek zanedbané výchovy nebo nesprávných mluvních vzorů v okolí dítěte či přístupů k němu. Může to tak být, protože vliv prostředí na vývoj řeči je nesporný, příčinou může být ale i dědičnost, poruchy centrální nervové soustavy (mozku), rizikové těhotenství nebo poškození při porodu. Výslovnost často negativně ovlivní sluchová vada či nerozvinutý fonemický sluch (fonemické uvědomění). Stejně působí i poruchy motoriky, protože mluvená řeč je pohybově velmi náročný výkon.

U dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí (ADHD, ADD) se projevuje artikulační neobratnost, při které dítě hlásku zvládá samostatně či v jednoduchém slově, ale ve složených víceslabičných slovech nebo v souhláskových shlucích ji neřekne, slova komolí, výslovnost je namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná. U těchto dětí je časté „přizpůsobování“ sykavek (místo sušenka řeknou šušenka nebo susenka) a tvrdých a měkkých slabik (hodiny vysloví jako hodyny nebo hodini). Výslovnost je nejasná, setřelá. (Žlab in Škodová, 2007, s. 374). Učitelky v mateřské škole se mohou setkat i s tzv. psychogenní dyslálií, která souvisí s regresivním chováním; dítě napodobuje např. mluvu mladšího sourozence, aby si získalo stejnou pozornost a ocenění dospělých.

Působení mateřské školy

V této části textu uvedeme hlavní aktivity, kterými můžeme pomoci vývoji správné výslovnosti.

Povídáme si hodně s dítětem. Říkáme si říkadla a básničky, zpíváme písničky, rytmizujeme je, spojujeme s pohybem.

Nezapomínáme na oční kontakt a vlastní výraznou mluvu. Jsme dobrým vzorem, **rozvíjíme fonémové uvědomění (viz výše).** To se všemi dětmi i v rámci přípravy na čtení a psaní.

Zařazujeme přirozeně do programu **artikulační cvičení.**

Snahu dítěte o správnou výslovnost a každý úspěch oceníme, neúspěchy spíše přehlízíme (Dvořák, 2000, s. 24.) Neupozorňujeme na nesprávnou výslovnost ve třídě vytváříme takové vztahy, které vyloučí posměch pro podobné handicap. Pokud nám dítě něco říká a vysloví hlásku nesprávně, **přirozeně navážeme na jeho hovor a zopakujeme se správnou**

výslovností. Z důvodu nezdůrazňování problému a předcházení obavám z mluvení jsou v předškolním věku **nevhodné jazykolamy.**

Všímáme si úrovně výslovnosti dítěte - snažíme se zachytit, které hlásky říká správně a které mu zatím nejdou. Někdy ji nezvládne třeba po souhlásce nebo na začátku či na konci slova. Někdy ji vyslovuje správně ve všech slovech, když se soustředí, ale hláska není zatím zautomatizována v běžné řeči. V těchto případech je citlivé upozornění a opakování slova či věty na místě. Pozor ale, abychom ho od mluvení neodradili!

Když má dítě problém s hláskami, které by už mělo zvládat, **ověříme si také, zda dobře slyší** a zda nesprávná výslovnost není výsledkem vady mluvidel. Má v pořádku zuby? Co pohyblivost jazyka? Např. pro výslovnost hlásek DTN, L, R, Ř je důležité, aby **jazyk mohlo dítě otočit nahoru. Provádíme cvičení motoriky mluvidel** (viz další podkapitola)

Sledujeme, zda jeho výslovnost nepoškozuje dýchání ústy. Cvičíme plynulý delší dech.

Rodičům dětí, u kterých zjistíme problém, které mají vzhledem ke svému věku nesprávnou výslovnost více hlásek nebo hlásku vyslovují nesprávným způsobem (při DTN nebo CSZ dává jazyk mezi zuby nebo vyslovují zadopatrové R - „ráčkuje“), **doporučíme, aby se poradili s odborníkem** (klinickým logopedem). **Při komunikaci s rodiči jednáme taktně a citlivě**, z naší strany musí být zřetelná snaha pomoci dítěti, ne snaha upozornit na jeho nedostatky.

Př.. Učitelka k rodiči: Jaroušek moc hezky dokáže vyprávět, pojmenoval mi dnes všechny obrázky, které jsem mu ukázala. Zatím ale nedokáže vyslovovat dobře všechny hlásky. V tomto věku je už možné navštívit logopeda, když dítě už dokáže spolupracovat. S tím by Jaroušek neměl problém. Jen logoped totiž pozná, zda je už nyní nutné nějaké speciální procvičování.

Rozvoj souvislého verbálního vyjadřování v MŠ

Charakteristika a vývoj verbálního vyjadřování

Vyjadřováním budeme rozumět samostatnou mluvní produkci, určenou pro komunikačního partnera či posluchače, od sdělení pocitů, přání, informací, názorů, otázek, popisů až k náročnější monologické formě, kterou v předškolním věku představuje souvislé vyprávění příběhu.

V souvislém vyjadřování se uplatní všechny jazykové schopnosti a dovednosti - výslovnost, slovní zásoba, zvládnutí gramatických pravidel, ale i třeba melodie řeči nebo přiměřené tempo. Vývoj těchto „ingrediencí“ mluvních sdělení představuje také základ vývoje souvislého vyjadřování a jejich rozvíjením vždy podporujeme i je.

K tomu, aby se dítě mohlo vyjadřovat mluvenou řečí, potřebuje mít v pořádku **hlas**. Pro hlasovou hygienu je dál důležité zejména nepřepínat sílu ani výšku hlasu, šetřit hlas při nachlazení a po něm, dodržovat pitný režim. Ve větším počtu dětí se některé z nich snaží o prosazení i hlasitým projevem, je třeba všimnout si toho a snažit se je nenásilně přivést k přirozené síle hlasu. Zatímco nesprávné výslovnosti nebo neplynulosti řeči si všimneme hned, narušení hlasu zůstává často mimo pozornost rodičů i pedagogů.

Předpokladem pro vyjadřování je **aktivní slovní zásoba**. Její vznik souvisí s komunikací s nejbližšími lidmi v kojeneckém období a souvisí s porozuměním (pasivní slovní zásoba). Největší nárůst slovní zásoby je od 2 do 3 let, ale i předškolní období je významné. Zatímco mladší předškolní děti jsou nejzběhlejší v pojmenovávání osob, zvířat, věcí a činností (podle zjištění Housarové (2005) tvoří podstatná jména a slovesa 60% mluvní produkce), během předškolního věku se rozšíří slovní zásoba nejmarkantněji

o přídavná jména, ale také o příslovce místa, času i další, o předložky a spojky. Na začátku období jsou předložky a spojky poměrně vzácné (Lechta, 2002, s. 48). Také tvoření nadřazených pojmů je u mladších předškolních dětí v úplném počátku (tamtéž, s. 48), zatímco v 6 letech už by ty nejznámější (ovoce, zelenina, oblečení, nábytek,

dopravní prostředky, potraviny, nápoje...) mělo dítě běžně užívat. Před 4. rokem začínají děti tvořit některé protiklady (Lechta, 2002, s.48), v posledním předškolním roce se udává i tvoření homonym a synonym (např. Bednářová, Šmardová, 2007, s. 34). Největší pokrok ale nastává ve způsobu použití slovní zásoby, v tvorbě vět a jejich spojování do souvislého projevu.

V posledních letech se hovoří o tzv. **narativní kompetenci**, kterou můžeme zjednodušeně definovat jako způsobilost vyprávět příběh. Heath rozlišuje čtyři základními typy narativ - vyprávění prožité události, popis, vysvětlování/objasňování události a vyprávění příběhu (in Lechta a kol., s. 49). Počátek samotného souvislého projevu bychom mohli umístit přibližně na rozhraní třetího a čtvrtého roku, kdy podle M. Mikulajové a S. Kapalkové (in Lechta a kol., 2002, s. 49) děti začínají vyjadřovat časové, prostorové nebo příčinné vztahy přiřazovacími souvětími nebo užitím vedlejší věty. Postupně si osvojují vhodné spojovací výrazy, mezi nejčastější patří spojka „a“, „a potom“, „protože“, „že“, „který“, „co“, „ale“, „kde“ a právě používání těchto výrazů podle autorek signalizuje začátek souvislého projevu.

První **narativa** se rozvíjejí většinou ve třetím a dál pak ve čtvrtém roce života. Jde minimálně o dvě nezávislé věty, které jsou ve vzájemném vztahu a týkají se jedné události (Labov in Lechta a kol., 2002, s. 49). Dítě touží vyprávět dospělému či kamarádovi něco, co na ně silně zapůsobilo. Zpočátku to dokáže jen velmi stručně, jednoduše, nesourodě a bez posloupného řazení. První stupeň vyprávění bývá charakterizován jako „vše v jedné hromadě“, jednotlivé prvky jakoby nesouvisely (Mikulajová a Kapalková in Lechta a kol., 2002, s. 50). Postupně už je jejich vázanost k jednomu tématu zřetelná, ale nejsou ještě řazeny chronologicky. Dítě jednoduše vypráví bez pomocných otázek dospělého, vyjadřuje vztahy a pocity. Nedokáže zatím předvídat možný závěr příběhu nebo další chod událostí, protože chápání postupnosti a příčinných vztahů je teprve na počátku.

Zpravidla po pátém roce dochází ke kvalitativnímu zlomu. Děti už uvádí začátek a konec příběhu, často i slovy „na začátku ...a to je konec“, používají ve vyprávění podrobnější popis místa, osob a svých pocitů, které ho k vyprávění vedou. Celkově nedokážou ještě zohlednit posluchače, kterému zpřesňují vyprávění až na základě jeho otázek (Mikulajová a Kapalková in Lechta a kol., 2002, s. 50). Lechta uvádí, že mezi 5. a 6. rokem dítě dokáže vyprávět kratší příběh téměř bez pomocných otázek (Lechta, 2002, s. 50).

Je známe, že děti se při vyprávění často nechají unést fantazií, výsledkem bývá značně volný popis děje s upravenými až vymyšlenými pasážemi, někdy si vymýšlí zážitky, které se nestaly a stát ani nemohly. Tyto konfabulace jsou pro předškolní období charakteristické, děti totiž nemají pevnou hranici mezi světem reálným a fantazijním.

Vytvoření vhodných podmínek

Je třeba připomenout, že stejně jako se hudební schopnosti a dovednosti se rozvíjejí v hudebních činnostech, pohybové v pohybových, tak i jazykové a řečové schopnosti a dovednosti se nemohou rozvinout bez příležitosti naslouchat lidské řeči a vyjadřovat se. Život v mateřské škole vyžaduje částečné omezení svobody a dodržování pravidel soužití, je určitým způsobem organizován. Důsledkem je i určité omezení mluvního projevu, které závisí zejména na počtu dětí, protože větší skupinu je třeba v zájmu bezpečnosti a pohody více řídit, zklidnit. Hluk není dobrý pro dospělé ani pro děti, chvilka ticha dětem jistě neublíží. Má smysl, pokud je součástí společné dohody (potom pravidla platí i pro dospělé), zajímavé hry, která obohatí vnímání a prožívání dětí. Někdy vypovídá o hlubokém zaujetí dětí pro nějakou činnost. Pokud je ale ticho vynucené direktivně zvnějšku, nemůže se v něm dítě cítit dobře. Po roce 1989 by se neměl

direktivní přístup k dítěti v mateřských školách objevovat. Není už takový tlak na disciplínu, atmosféra se uvolnila a dětské povídání je přijímáno jako přirozené. Některé zvyky se ale těžko mění.

Když zapomeneme na zažité praktiky a podíváme se na situace, při kterých vyžadujeme ticho novým pohledem, zjistíme možná, že při mnohých činnostech je pravidlo „teď nemluvíme“ zbytečné a jde proti dětské přirozenosti. Takovým momentem je například společné stolování, převlékání a hygiena, uvolnění po tvořivé aktivitě, kdy některé děti ještě pracují, ale ty druhé už mají potřebu o všem hovořit. Také při řešení pro něj náročného problému potřebuje často předškolní dítě „myslet nahlas“, řeč mu pomáhá v myšlenkové činnosti. Vyžadovat v těchto chvílích ticho tedy znamená nerespektovat věkové zvláštnosti. Pro takové situace je mnohem vhodnější pravidlo „mluvím tišším hlasem, abych nerušil ostatní“. Spontánní mluvní produkci můžeme omezovat i přílišným zařazováním řízených činností, děti pak mají málo příležitosti svobodně si volit činnosti a povídat si při nich. (Váchová, 2007)

Podpora souvislého verbálního vyjadřování

Nasloucháme dítěti a projevujeme zájem o něj i jeho vyprávění (včetně fantazijního), nezapomínáme na oční kontakt. Povídky si hodně s dítětem.

Rozvíjíme slovní zásobu, gramatickou správnost i kulturu řeči v didakticky zaměřených činnostech i vlastním příkladem. **Podporujeme vzájemnou komunikaci dětí** při hře i jiných činnostech. **Prohlubujeme porozumění** básničkám, příběhům. Využíváme **spojení slova s pohybem**.

Čteme a vyprávíme dětem pohádky a příběhy pro děti, vedeme děti k jejich reprodukci, pomáháme jim při nich otázkami. Vyprávíme i shlédnutá divadelní představení či filmy. Vysvětlujeme souvislosti, příčiny, časové a prostorové vztahy. Podněcujeme děti, aby ony samy přemýšlely o těchto souvislostech a popisovaly je. Všimáme si časové posloupnosti děje, logické návaznosti. Při vyprávění děje můžeme **využívat obrázkové seriály** - starší děti sestavují postupný **děj pomocí obrázků a vyprávějí ho, hledají a slovně vyjádří „chybu“** při odebrání nebo výměně obrázku, popř. při vyprávění děje.

Popisujeme svět kolem sebe, osoby, zvířata, hračky a jiné předměty, vlastní práce dětí, obrázky a ilustrace. Všimáme si detailů, porovnáváme objekty a hledáme vhodné přívlastky. Dáváme si hádanky (popisy).

Vymýšlíme konec příběhu nebo naopak začátek, můžeme vymýšlet celé **příběhy**. Fantazírujeme na téma „Co by se stalo, kdyby..“

Využíváme metod dramatické výchovy, které vyhovují aktivitě, fantazii a emocionalitě dětí - zejména kognitivních, tvořivých a sociálních her, hry v roli, improvizace, dramatizace.

Fantazijní vyprávění nebereme jako lhaní, nekritizujeme za ně dítě, můžeme dát najevo, že se takové věci stávají nebo se nám zdají. Postupně vedeme děti k rozlišování reality a fantazie.

Neomezujeme zbytečně povídání dětí. Hledáme způsob, jak umožnit dětem co největší spontánní mluvní projev a **zároveň zachovat přijatelnou hladinu hluku**, která je dětem příjemná a nenutí je přepínat sílu ani výšku hlasu.

Intonaci, dýchání a tempo při řeči nenacvičujeme, neupozorňujeme na ně (jsme příkladem - mluvíme klidně, výrazně, ne příliš rychle), kultivujeme projev častým zařazováním říkanek, básní a písní či hravých cvičení.

Je nutné zmínit **velké individuální rozdíly v řečovém vývoji dětí**. Některé dítě začíná mluvit v 1 roce, jiné ve 2 nebo i déle. Občas do mateřské školy nastoupí ve 3 letech dítě, které nemluví nebo mluví velmi málo. Příčiny opožděného vývoje řeči mohou být

biologické (např. dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká neložisková poškození centrální nervové soustavy, opožděné vyžívání centrální nervové soustavy) nebo sociální, vyplývající z patologie výchovného prostředí (Sovák in Škodová, 2007, s. 96). Zpočátku není nutné dělat si velké starosti, upozorňovat hned rodiče na opoždění ve vývoji. Je ale vhodné dítě sledovat, všimnout si, zda slyší a zda rozumí našim pokynům, sledovat, jak se projevuje v jiných oblastech (motorika, kresba, zvědavost, spokojenost ...). Velmi často se stává, že se takové dítě v kolektivu brzy „rozmluví“. Pokud se tak nestane do 3 až 5 měsíců po nástupu do mateřské školy, mělo by dítě určitě navštívit logopeda.

Literatura:

- Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha:Edika, 2007.
- Bytešníková, I. *Komunikace dětí předškolního věku*, Praha:Grada Publisching, 2012
- Dvořák, J. *Logopedický slovník*, Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998
- Dvořák, J. *Nácvik R a Ř*, Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2000, ISBN
- Dvořák, J.: *Vývojová fonologická porucha*, Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003
- Holmanová, J. *Vývoj řeči* in ŠKODOVÁ E, JEDLIČKA I. a kol., *Klinická logopedie*, vyd.2. Praha: Portál 2007.
- Jošt, J.: *Čtení a dyslexie*, Praha: Grada Publisching, Praha 2011.
- Klenková, J.: *Logopedie*. Praha:Grada. 2006.
- Krčmová, M.: *Fonetika a fonologie*, 2008 dostupné z <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice/ch08.html>
- Kulhánková E., Málková G.: *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. *E-psychologie*[online]. 2008, roč. 2, č. 4 [cit. 2013-15-09]. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf
- Lechta, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002.
- Schindelar, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha:Portál, 1996.
- Svobodová, E., Váchová, A. *Procvičujeme výslovnost*, Včelička, *Měsíčník pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi v mateřské škole*, č. 3,5,7,8,9, VI. ročník, 2011-12, Praha: Atelier Ex Aedifico spol. s r.o.
- Slančová, D.: *Reč autority a lásky: Reč učitel'ky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra*. Filozofická fakulta PU, Prešov 1999.
- Šulová, L. (2007) *Výuka cizích jazyků od raného dětství* *E-psychologie* [online]. 1(1),2007, ROČ. 1, č. 1, [cit. 30.9.2013]. Dostupné z: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.

Rizika problémů v oblasti psaní (dysgrafie) Martina Lietavcová

Grafické projevy předškolního dítěte

Psycholingvistické výzkumy provedené v minulém století na různých místech světa ukázaly, že významným prostředkem konceptualizace psané řeči jsou především **vlastní grafické projevy dětí**. Význam grafické experimentace zdůrazňuje např. H. Levin a E. J. Gibson, kteří uvádějí, že běžné dítě začíná s čáranicemi okolo věku 18 měsíců (i dříve) a hovoří o „fundamentálním grafickém aktu“. Toto vytváření stop pomáhá dítěti rozlišovat různé grafické informace, které budou pak využity při učení čtení. Budou využity pro postupné uvědomování si zvláštností tvarů grafických znaků písmen a číslic. Kolem 3-4 let je dítě schopno rozeznat rozdíl mezi psaním a kreslením. (Wildová, R., 2005)

Stupnice vývoje grafického projevu

Na cestě od čáranic ke grafickým útvarům podobným písmu:

- neorganizované čarání
- klikyháky bez vyhraněných tvarových variací, není již bezcílné
- vyhraněné formy s nějakými variacemi struktury, zřetelná liniatura, nečleněné
- přibývajících diferencovanost tvarů a lineární uspořádání elementů, které vypadají jako slova, občas se objeví tvary, který vypadá jako písmeno, číslice
- další diferenciaci s příležitostným uplatněním písmen a číslic, tvary se zřetelně blíží písmenům a číslicím

(Stupnice dle Legrúnna a Hildrethové In Wildová, 2005)

Fáze ve vývoji osvojování psané řeči:

- etapa presylabická – není ještě vyvinuta korespondence – grafém/foném, dítě píše podle významu slova (malá věc bude zapsána menším počtem písmen než věc velká)
- etapa sylabická – klíčové období, dítě si začíná uvědomovat vztah mezi počtem fonémů a grafémů, analyzuje postupně slabiky, hlásky
- etapa alfabetská – dítě vnímá korespondenci grafém/foném

Pro přípravu dítěte předškolního věku pro psaní má nezastupitelný význam rozvoj jemné motoriky, který je vázán na vývoj hrubé motoriky a psychomotoriky a souvisí také s rozvojem oblastí vizuomotoriky, grafomotoriky aj.

Obtíže v této oblasti mohou ovlivnit nezáměr dítěte o grafický projev, nedostatečný trénink a mohou vyústit a ž v potíže při psaní – dysgrafii.

Charakteristika jednotlivých oblastí

- **Motorika** (hybnost) představuje souhrn všech pohybů lidského těla, celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí (Zelinková, 2001). Rozlišujeme motoriku hrubou a jemnou.
- **Hrubá motorika** představuje celkový pohybový vývoj (chůze, běh, skoky, seskoky, přeskoky, lezení, přelézání, podlézání, chytání, házení, udržování rovnováhy, koordinace, zapamatování a napodobování pohybů). Jedná se o tělesnou zdatnost organismu (viz. předchozí příspěvek).
- **Jemná motorika** je řízena aktivitou drobných svalů a napomáhá postupnému zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty. Zahrnuje kromě pohybů prstů také pohyby mimického svalstva, pohyby mluvidel (oromotoriku) a grafomotoriku.
- **Psychomotorika** v užším smyslu představuje souhrn pohybových, motorických aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. Je to motorická akce vyplývající z psychické aktivity, odpověď jednotlivce na podněty z oblasti psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť, pozornost, představivost atd.) nebo psychických stavů (nálada, celkové ladění člověka). Jde

o souhrnné označení pohybových projevů dítěte, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu.

- **Grafomotorika** je pak ta část jemné motoriky a psychických funkcí (rozumové předpoklady, vizuální a prostorové vnímání, senzomotorická koordinace, volní úsilí, pozornost), kterou potřebujeme při kreslení a psaní. Z hlediska psychomotoriky jde o soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní i kreslení. Grafomotorika tak může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruchy a nemoci jedince.
- **Senzomotorika** označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním různé kvality (vizuomotorika = zrak + motorika, audiomotorika = sluch + motorika).
- **Vizuomotorika** se tedy týká pohybové aktivity ruky a zpětné zrakové vazby, jde o koordinaci ruky a oka.
- **Motorika mluvidel** nelze oddělit od obratnosti celkové a zejména obratnosti rukou. Můžeme tedy říci, že úroveň motoriky významně ovlivňuje vývoj řeči. Poruchy motoriky se promítají do jemných mechanismů řeči.
- **Mikromotorika očních pohybů** je patrná např. při čtení a psaní, kdy oči vykonávají pohyby zleva doprava. Tento pohyb je jedním z ukazatelů školní zralosti. Neplynulé oční pohyby, kdy oko nefixuje text, nýbrž přeskakuje v řádce i mimo ni jsou charakteristické pro dítě s dyslexií.

Jemná motorika

Jak můžeme v mateřské škole pomoci v rozvoji jemné motoriky:

Zařazujeme činnosti a hry:

Rozvoj jemné motoriky

Jemná motorika se rozvíjí především při každodenních činnostech, hrách, manipulaci s předměty, při sebeobslužných činnostech, při práci s různými nástroji, různým materiálem. Jemná motorika souvisí s hmatovým vnímáním. Nabídka je pro děti velmi rozsáhlá.

Stimulace hmatového vnímání

Rozvoj vnímání hraje nezastupitelnou roli při poznávání dítěte okolí, při manipulaci s předměty. Konkrétní příklady:

Poznávání předmětů podle jejich vlastností se zrakovou kontrolou, rozlišování podle: velikosti (velký, malý, těžký, lehký), tvaru (kulatý, hranatý, oblý, ostrý, tupý), povrchu (drsňý, hladký, suchý, mokřý), tvrdosti (měkký, tvrdý), teploty (studený, teplý). Nejprve začínáme výraznějšími rozdíly, postupně zjemňujeme.

Poznávání předmětů podle jejich vlastností bez zrakové kontroly bude následovat po bezpečném rozlišení se zrakovou kontrolou. Můžeme využít kouzelné sáčky, hmatové pytlíky aj., které mohou být naplněny různými předměty. Počet postupně zvyšujeme.

Hra na hlazení – doteky rukou, ale i celým povrchem těla pomocí – vzájemně ve dvojicích (masírování) ale i za použití vyrobených materiálů (např. dřevěných dílků polepených látkou, papírem, šmirglem aj., využití hmatové desky, hmatových chodníčků, masážních válečků, pěnových míčků, gumových míčků s bodlinami apod.

Relaxace v míčkovém bazénu, pokud máme k dispozici

Hra s vodou a bublinkami (teplá, studená), hry ve vodě (vylévání, nabírání, přelévání)

Hra s přírodními materiály – velmi mnoho námětů, nejprve sběr přírodnin různé kvality (žaludy, kaštany, šišky, větvičky, kamínky, listy, trnky, šípky), třídění a přebírání (fazole, čočka, hrách, kamínky aj.), navlékání (jeřabiny, listy, těstoviny), sestavování obrázků, lepení (koření), kreslení do přírodnin nasýpaných v nádobě různé velikosti i hloubky, naplňování nádob.

Manipulace s drobnými předměty

Dítě předškolního věku si rádo hraje s drobným materiálem. Je potřeba dát pozor na bezpečnost, aby si děti nevložily drobnou kuličku například do nosu aj. Je potřeba individuálně volit velikost materiálu.

Manipulace a hra s drobnými předměty - zpočátku větší předměty (prvky stavebnice, mozaiky, kostky, míčky), postupně menší až drobné předměty s užitím špetkového úchopu, úchopu do dvou prstů (korálky, hříbky, kostičky, knoflíky, přírodniny, zbytky vln, provázky).

Vkládání a vyndávání předmětů - zpočátku jeden větší předmět do velkého prostoru (např. kostku do kyblíku), postupně přidáváme další předměty, zmenšujeme manipulační prostor až na nejmenší otvor (hrnec, plechovka, hrníček, plastová láhev, až zasouvání drobných předmětů do otvorů pomocí špetkového úchopu - rimóza, hříbečky), vkládání částí do tvarově shodných otvorů - zpočátku části s kolíčky pro snadnější úchop, později bez nich.

Hry s kostkami - stavění předmětů na sebe (komín, dům ze dvou a více kostek, most ze tří kostek), řazení předmětů za sebe (vlak ze dvou a více kostek), stavění složitější tvarů (most, brána, schody).

Hry se stavebnicí, skládkami - rozebírání a oddělování jednoduchých sestavovacích hraček, puzzlí, obrázků, následné skládání dohromady jednoho nebo více předmětů, obrázků.

Navlékání - přírodniny, korálky (zpočátku kostky větších rozměrů, postupně přecházíme na hranaté předměty menších rozměrů až k drobným kuličkám), využití různých provlékacích předloh, přírodnin. Navlékáme na pevný dřevěný kolík, postupně na špejli, silný drát, paměťový drát (drží si tvar náramku, je pevný, dobře se s ním dítě pracuje), náročnější je pak tkanice, provázek.

Hry s kolíčky - úchopem pomocí dvou nebo tří prstů kolíkování pevného víka krabice, šňůry... Je možno všet prádlo při hře na domácnost, výkresy na šňůru, možná je také prostá manipulace s kolíčky aj.

Hry s prsty a dlaněmi

Nejprve s dítětem natrénujeme jednotlivé relativně jednoduché cviky prstů a dlaně. Vhodné je doprovázení říkankami, klidná atmosféra, vzájemný dotyk.

Otevíráme prsty - Dítě má ruku sevřenou v pěst. V rytmu říkanky postupně uvolňuje jednotlivé prsty ve směru od palce k malíčku. Pokud to samo nezvládne, natahujeme jeho prsty za něj, přičemž ty ostatní držíme v pěstí. Konečky prstů můžeme zmáčknout či jemně ukrotit anebo prsty po celé délce hladíme od konečků k dlaní (stimulující masáž) či směrem od dlaně ke konečkům (uklidňující masáž). Ruce vystřídáme. Dítě pak může totéž realizovat na osobě pedagoga. Jestliže má dítě velké problémy s jemnou motorikou, na počátku má rozevřenou dlaň, my jen hladíme jednotlivé prsty a ono nás sleduje.

Hra na klavír - Ruka je volně položena na desce stolu dlaní dolů. Dítě postupně zvedá jednotlivé prsty jeden po druhém v rytmu říkanky a Źuká jimi do stolu. Ruce lze vystřídát nebo Źukat obouruč. Pokud cvičení dítě nezvládá, může si ostatní prsty na desce stolu přidržovat.

Grafomotorika

Rozvoj grafomotoriky

Jak můžeme v mateřské škole pomoci v rozvoji grafomotoriky:

- rozvíjet nejprve **hrubou motoriku** - děti potřebují příležitosti k pohybovému vyžití i relaxaci, zařazujeme zdravotní i přirozená cvičení, pohybové hry (nevyřazující), dle vybavení MŠ a její zahrady umožňujeme dětem zdolávání překážek a průlezek, ježdění na koloběžkách a kolech
- podporovat obratnost **jemné motoriky** - viz. činnosti uvedené níže
- rozvíjet **grafomotoriku** vytvářením dostateku příležitostí ke kreslení (dostupnost materiálů), cíleně, systematicky - viz. činnosti uvedené níže
- **grafomotorická cvičení** by měla probíhat v uvolněné a přátelské atmosféře, dítě by je mělo vnímat jako hru, práce by měla dítěti přinášet něco nového a radostného, při kreslení na dítě nespěchat, poskytnout mu dostatek času, pracovat raději v kratších intervalech a častěji

- **povzbuzovat** dítě v kreslení, oceňovat dílčí úspěchy, neporovnávat, naslouchat, poskytnout zpětnou vazbu
- volit **obtížnost** - v mateřské škole je často i věková nestejnorodost skupiny, ve skupině jsou často děti 3 až takřka 7leté, všechny si zaslouží svůj prostor a všechny stojí o pocit důležitosti, zapojit všechny děti, nepřetížit je a nepodceňovat, to není snadné, pokud nejsou nároky přiměřené, může to být důvodem nezájmu o činnost
- nechat dostatek **času na zautomatizování** určitého grafického prvku - dát možnost zažít pocit úspěchu
- i náměty by měly **přiměřené**, měly by být blízké, vycházet z prožitků dětí, atmosféra uvolněná, nosná a dobrá motivace se ruku v ruce s vhodnou volbou tématu podepíše na aktivitě dětí, jejich vnitřní zaujatosti ve spojení s vnitřní kázní.
- vytvořit **portfólio prací** - díky němu mohou děti reflektovat svůj vlastní posun, není vhodné hodnotit a porovnávat s ostatními dětmi
- pro rozvoj grafomotorických dovedností je potřeba znát **lateralitu dítěte**, dítěti dáváme prostor, aby si samo zvolilo, kterou ruku bude používat, ale tak přibližně rok před nástupem do školy by se měla preference ustálit, pokud dítě stále kreslí oběma rukama, je vhodné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a poradit se, jak dále postupovat, lateralita je oblastí složitější a může ovlivňovat i školní úspěšnost dítěte
- učitelka i při grafických činnostech myslí na **uspokojování potřeb dětí** (Abraham Maslow - Pyramida potřeb - je nástrojem pro porozumění chování dětí), jestliže nejsou uspokojeny základní fyziologické potřeby dětí, nemůže dojít ani k uspokojování dalších, vyšších potřeb
fyziologické potřeby - přijímání potravy, tekutin, střídání aktivity a odpočinku, ale také potřeba vyhnout se bolesti - kreslení a psaní, které dětem nejde, nesprávný úchop může přinášet i fyzické strádání - dítě se pak činnosti snaží vyhnout
potřeby bezpečí - pocit předvídatelnosti, řádu, smyslu činnosti, bezpečí je základní podmínkou efektivního učení - i při kreslení, psaní - pokud dítě necítí bezpečí a jistotu, nemůže se dál vyvíjet
potřeby sounáležitosti a lásky - dovednost učitele dávat najevo dětem přijetí, porozumění, respekt - dítě musí cítit, že ať dělá, co dělá, je o to zájem, mají jej rádi
potřeby sebeúcty a uznání - sebeúcta je závislá na tom, jak se k nám chovají ostatní, potřeba uznání i úspěchu (sledování vlastního posunu), dítě musí cítit, že to, co dělá, má nějaký výsledek a někdo to ocení, dítě chce udělat radost
potřeby seberealizace - potřeba objevovat, porozumět světu, něco dokázat, tvořit, mít svou identitu - k tomu je potřeba uspokojení nižších potřeb - dítě se učí proto, že jej to baví, má z toho radost
vyšší potřeby - estetické, etické, duchovní - přináší člověku radost, estetické zážitky, začlenění do lidského společenství
- při rozvoji grafomotoriky je potřebné **podporovat správné návyky**, to, jak se dítě v předškolním věku naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, významnou měrou poznamenává jeho výkony ve psaní později ve škole

Pracovní návyky, které jsou nutné při kreslení a psaní dětí:

Výběr psacích a kreslicích potřeb

- volba psacího náčiní ovlivňuje úchop psacího náčiní, tlak na podložku a má vliv i na celkový grafický projev
- kvalita materiálu tuhy se podílí na tlaku na podložku - měkkí tužky a pastelky dobře vedou stopu a dítě na ně nemusí tlačit
- tvar psacího náčiní vybíráme takový, který dítěti umožní a podpoří jeho správné držení, vhodný je tzv. trojhranný program - tužky, pastelky, které mají trojúhelníkový průměr a každá strana je určena pro oporu jednoho prstu

- volíme různé formáty papíru – podle námětu, ale přihlížíme také k volbě dítěte (některé děti volí raději menší plochu, velká plocha je může odrazovat, znejišťovat)

Poloha těla při kreslení a především sezení

- poloha těla ovlivňuje pohyblivost jednotlivých kloubů, jejich uvolnění a koordinaci, má významný vliv na psychickou a fyzickou pohodu při kreslení
- je vhodné využívat různé polohy:
- *vstoj* u svislé plochy, na papír nebo tabuli ve výšce očí dítěte, u vodorovné plochy, v předklonu, na papír připevněný na stole, kreslicí ruka by se neměla opírat o stůl, praváci se zapřou levou nataženou paží o zeď, pravá píše, leváci obráceně
- *vkleče* na zemi, na papír, mokrou houbičkou na lino atd..., nedominantní ruka je napjatá a dítě se o ní opírá o zem
- *vstoj* a *vkleče* se uvolňuje především ramenní kloub
- *vsedě* – v této poloze se uvolňuje loketní kloub (pokud se loket neopírá o stůl), zápěstí (pokud se neopírá o stůl) a prsty (pokud se zápěstí o stůl opírá)
- při poloze vsedě by mělo mít dítě vytvořeny podmínky podle své postavy při sezení by měla být chodidla opřena celou plochou o zem nebo podložku, nepohupují se a nekývají ve vzduchu, váha těla spočívá na celé sedací ploše židle, kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, tělo je mírně nakloněno dopředu, obě ramena jsou uvolněná, ve stejné výšce, hlava je v prodloužení osy páteře, mírně skloněná, oči by měly mít od papíru vzdálenost 25–30 cm
- pro kreslení a psaní dítě potřebuje dostatek místa, aby se ruka mohla plynule a rovnoměrně pohybovat, nedostatečný prostor může mít vliv na výsledek kresby, tlak na podložku, postavení ruky při kreslení

Úchop psacího náčiní

- je potřeba dbát na správný úchop psacího náčiní od počátku, kdy dítě začíná kreslit
- i úchop psacího náčiní má svůj vývoj, měl by směřovat špetkovému úchopu, který umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů, u některých dětí je přirozené navození špetkového úchopu dříve, u některých později
- správný úchop je takový, kdy tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce ukazováku, ruka a prsty jsou uvolněny, ukazovák není prohnutý. Prsty jsou vzdáleny od hrotu tužky přibližně 3–4 cm, malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani

Postavení ruky při psaní

- směr horního konce tužky směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem, ruka je uvolněná, správné postavení ruky při psaní usnadní naklonění pracovního listu pravým horním rohem nahoru, druhá ruka papír přidržuje

Uvolnění ruky při psaní

- pokud dítě vyvíjí nadměrný tlak psacího náčiní na podložku, ruka se poměrně za krátkou dobu unaví
- nadměrný tlak je patrný z držení tužky a z linie kresby, která je vytlačená, kostřbatá a často přerušovaná

Fixace chybných úchopů se špatně odvyká a mnohdy výrazně negativně ovlivňuje výkony dítěte snížením grafomotorické obratnosti

Mezi nesprávné úchopy patří:

- úchop, kdy prsty jsou ve správném postavení, avšak v křeči, ukazovák je nadměrně prohnutý
- úchop drápotivý, kdy se nadržení tužky podílejí bříška všech prstů
- úchop, kdy palec přesahuje ukazovák

- úchop, kdy bříška palce a ukazováku nejsou v postavení proti sobě, prsty nejsou uvolněny, ostavení může být i obrácené-natažený palec, křečovitě pokrčený ukazovák

Uvolňovací cviky

Cviky na uvolnění ramenního kloubu

Zařazujeme pravidelně doma i v MŠ, např. při volných chvílích, ranních hrách, pobytu venku, v rámci ranního cvičení i v rámci řízených činností. Nejprve vždy zařazujeme v prostoru, pak přejdeme ke grafickému znázorňování

Pro uvolňování ramenního kloubu pomáhají například tyto činnosti:

- mávání – čelní, boční, plácání - shora dolů, do stran, driblování s míčem, pohybové znázorňování různých pohybů, uvolnění rukou v ramenním kloubu – např. větve stromů a vítr, plavání, sekání kosou, řezání dřeva, hra s gymnastickou stuhou (na krátkou tyčku asi 50 cm navážeme stuhu přibližně 3 metry dlouhou, můžeme s dětmi vyzkoušet různé délky, při seznamování zvolíme kratší)

Cviky na uvolnění loketního kloubu

Obdobně jako u ramenního kloubu, pohyb vychází z lokte.

Pro uvolňování loketního kloubu pomáhají například tyto činnosti:

- mávání paží, kývání předloktím, spodní oblouk, kroužení rukou v lokti

Cviky na uvolnění zápěstí a prstů

Pro uvolňování zápěstí zařazujeme tyto cviky

- krouživé pohyby zápěstím, mávání dlaní různými směry v různých polohách, driblování, plácání dlaněmi – např. bubnování – ve směru nahoru a dolů, krouživý pohyb rukou – např. mytí rukou, přetáčení dlaní – např. šroubování, sevření a otevření dlaní, dotyk dlaní nad hlavou, hlazení, otevírání a zavírání dlaně v pěst – jednou rukou a oběma, střídavě, tlučení dlaní o sebe, bušení pěstí o sebe, úder dlaní a pěstí, tleskání do dlaní – např. různé hry s prsty, svírání dlaní v pěst – např. mačkání gumového míčku mezi dlaněmi sevřenými v pěsti, napětí, uvolnění, motání zápěstím, Źukání nataženými prsty o podložku, opírání rukou o sebe dotykem konečků prstů (různá výška)

Pro uvolňování prstů pomáhají například tyto cviky uvedené v oddílu jemná motorika

Uvolňovací grafomotorické cviky

Uvolňovací grafomotorické cviky zařazujeme pro uvolnění ruky a pro zlepšení koordinace ruky a oka (tedy vizuomotoriky). Jde o uvolňovací cviky s dokončením v grafické podobě. Platí zde stejné pravidlo, začíná se od uvolňování ramene. Pokud není uvolněné rameno, ruka se vytáčí, pohyb není plynulý.

Činnosti a hry:

Nejjednoduššími grafomotorickými cviky je **volný pohyb po ploše**, např. – letadlo, vítr, včelky, myšky, motýlci... dle potřebné motivace. Pohyb může být veden prstem po stole, omezené ploše, prstem ve víku krabice s pískem, krupičkou, mokrou houbičkou po tabuli, linoleu, štětcem, tužkou pastelkou po čtvrtce papíru, křídou po tabuli atd. Děti jsou omezovány pouze hranicí prostoru, směr, rychlost volí podle sebe.

Později zpřesňujeme pohyb, vytvoříme např. **závodní dráhy** – rovné, se záhyby a nakonec se smyčkami. Dítě se prstem nebo pastelkou pohybuje nejprve mezi dvěma liniemi, později po jedné linii. Důležité je provádět volně, bez přerušování, plynule, ne moc pomalu (nejde nám tolik o přesnost, jako o uvolnění ruky).

Zde bychom mohli zařadit různé obtahovací a **jednotažné cviky, kruhy a ovály**.

Grafické prvky

Grafické prvky je důležité volit individuálně, tak, aby byly pro dítě přiměřené. Volíme takovou náročnost prvků, aby odpovídala aktuálním možnostem dítěte. Nemusí korespondovat s věkem dítěte. Opět podpoříme děti slovní oporou, říkankami, zrakovou (pomocné body, linky), hmatovou oporou (osahání, vymodelování tvaru).

Obtížnost prvků se postupně zvyšuje – zmenšením velikosti, zvýšením hustoty čar, snižování a vynechávání podpurných technik, střídání velikosti a tvaru, požadavek na přesnost provedení.

Je vhodné prvky doplnit říkadly a básničkami.

Grafické prvky podle náročnosti (Bednářová, 2012):

- vodorovná a svislá čára, kruh, tečky, horní a dolní oblouky, svislé čáry pomocí opěrných bodů, spirála, šikmé čáry jedním směrem a všemi směry, vlnovka, elipsa, zuby, spojené oblouky, horní a spodní smyčky, smyčky ve vertikálním postavení, osmičky, arkády, horní a dolní zátrh, spodní a horní klička

Literatura:

- Bednářová J., Šmardová, V.: *Školní zralost – Co by mělo umět dítě před nástupem do školy*. Computer Press 2010.
- Bednářová J., Šmardová, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Computer Press 2007.
- Bednářová, J.: *Kreslení před psaním*. PPP Brno 1998.
- Bednářová, J.: *Mezi námi pastelkami*. Computer Press 2009.
- Bednářová, J.: *Co si tužky povídaly*. Edika 2012.
- Bednářová, J.: *Na návštěvě u malíře*. Edika 2012.
- Bednářová, J.: *Rozvoj grafomotoriky*. Edika 2012.
- Bednářová, J.: *Jak se pastelky učily kreslit*. Edika 2012.
- Bednářová, J., Šmarda, R.: *Jedním tahem*. Dys – centrum 2006.
- Lietavcová, M.: *Jemná motorika a grafomotorika*. in *Očekávané výstupy v praxi MŠ Metodická podpora k připravované revizi RVP PV*. Raabe, s.r.o., Praha 2012.
- Lietavcová, M.: *Rozpoznávání a napodobování některých grafických znaků s abstraktní podobou (písmena, číslice)* in *Očekávané výstupy v praxi MŠ Metodická podpora k připravované revizi RVP PV*. Raabe, s.r.o., Praha 2012.
- Lipnická, M.: *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Portál 2007.
- Looseová, A., Piekertová, N., Dienerová, G.: *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Portál 2001.
- Wildová, R.: *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. PF UK, Praha 2005.
- Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 2001
- Žáčková H., Jucovičová, D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Nakl. D & H 1999.

Rizika problémů v oblasti matematiky (dyskalkulie)

Libuše Samková

Již v předškolním věku získávají děti první matematické představy. Způsob, jakým jsou tyto představy vytvářeny, pak ovlivňuje jejich matematické vzdělávání po celý život. Matematika je ve společnosti nejčastěji vnímána prostřednictvím čísel a číslic. Malé děti jsou hodně všímavé, neustále zkoumají vše kolem sebe. S jakými představami o číslech děti vstupují do školky? Kde všude se 3-4 leté děti s čísly a číslicemi setkají?

Co je cílem předškolního matematického vzdělávání: Získávat zkušenosti a objevovat vztahy mezi objekty okolního světa, utvářet a rozvíjet počátky logického myšlení, rozvíjet schopnosti matematického charakteru. **Tím předcházet problémům v matematice ve školním období, jež mohou být klasifikovány též jako dyskalkulie.**

Činnosti, které vedou k získávání předmatematických zkušeností

Rozvoj schopností matematického charakteru

Co to jsou schopnosti matematického charakteru: schopnosti, díky kterým se mi bude matematika snadněji chápat, učit a provozovat, tedy

- soustředění – pokud ztratím soustředění uprostřed řešení příkladu, snadno udělám chybu
- krátkodobá paměť – využije se během řešení příkladu (pamětné počítání, slovní úlohy, složitější algebraické výpočty), musím si pamatovat mezivýsledky a také to, co je ještě třeba v příkladu udělat; po vyřešení příkladu musím paměť „vysypat“ a věnovat se příkladu dalšímu
- vizuální paměť – využití nejen v geometrii, ale i v aritmetice (lepší orientace v příkladu, posílení krátkodobé paměti, hledání analogií)
- postřeh – využije se při hledání strategií, pro orientaci v příkladu, pro hledání případných chyb
- dodržování souslednosti (pořadí kroků) – nejdřív se násobí, potom sčítá; nejprve odstranit závorky; postup konstrukce v geometrii,...
- dodržování pravidel – nulou se nesmí dělit, při násobení nerovnice záporným číslem se otočí nerovnost

Jak je rozvíjet:

- jednoduchá bludiště s tužkou
- Kimovy hry, složitější bludiště s tužkou, jednoduchá bludiště bez tužky (musí si pamatovat, čí cestu zrovna hledá a zároveň sledovat tu cestu), hra na tichou poštu, napodobování rytmů (vytleskávání)
- obkreslování a překreslování jednoduchých obrázků, pexeso
- hledání detailů na obrázcích – najdi, najdi všechny, najdi chyby, najdi rozdíl (trénuje i vizuální paměť; kdo si pamatuje podobu prvního obrázku, tomu to jde rychleji)
- vyprávění příběhů, pohádek, popis každodenních činností, provádění těchto činností – princovi nejdřív musí někdo říct o zakleté princezně, pak ji teprve může jít hledat; Karkulka musí nejdřív potkat vlka, pak teprve přijít k babičce; jak se správně obléct – nechat děti, aby se oblékaly samy, i za cenu toho, že to bude trvat dlouho (metoda pokus – omyl); k obědu je nejprve polévka, pak hlavní jídlo, pak zákusek
- dodržování pravidel daných učitelem, rodiči, dopravní hřiště

Propedeutika geometrie**Tvary**

- odlišit různé tvary (zpočátku bez pojmenování, jen poznat stejné) – vymalovat stejnou barvou stejné listy, cesta z koleček, otočené pexeso
- rozlišit a poznat a pojmenovat kruh, čtverec, trojúhelník, později obdélník, kouli a kostku
- sestavit tvary podle předlohy (navlékání korálků, deskové puzzle, stavebnice, vyšívání, mozaiky, obrázkové kostky s předlohou)
- vytvářet obrysy (geometrických) tvarů z dřívěk, provázků
- zaplňovat tvary nějakou plochu nebo prostor (mozaiky, tetris)
- navazovat předměty na sebe; přikládat je k sobě stejnou částí (klasické domino), nebo navazující částí (půlené domino, obrázkové kostky bez předlohy), nebo na základě nějaké společné vlastnosti (domino barvy, labyrinth – navazuji cestu)
- dodržovat předem dané vzory (korálky, řada kluk-holka-kluk, vzor na šále,...)
- vnímat obrys objektu: vkládat jednoduché předměty do otvorů, které jsou s nimi tvarově shodné (vkládací kyblíky pro batolata); přiřazovat stíny k jednoduchým objektům; přiřazovat k sobě pozitiv a negativ
- odlišovat pravolevou orientaci
- rozlišovat velikost předmětů: malý – velký, malý – větší – největší, krátký – dlouhý, úzký – široký, tlustý – tenký, nízký – vysoký
- porovnávat a řadit předměty podle velikosti – dřevěné pyramidy, kelímky (jsou lepší než pyramidy), pohádka o řepě
- malovat tvary, napodobovat namalované vzory
- malovat tvary podle diktátu

Orientace (časoprostorová)

- určit vzájemnou polohu dvou objektů: nahoře – dole, v – na, pod – nad, před – za, vedle, blíž – dál, mezi, uprostřed, vpravo – vlevo; v reálu nebo na obrázku
- pohybovat se na předem určené místo (jdi ke kolotoči, pikola, autíčko na dálkové ovládání)
- pohybovat se předem určeným směrem
- pohybovat se podle pokynů (navigování kamaráda s šátkem přes oči, Honzo vstávej)
- hledat cestu
- hledat nejkratší cestu – v prostoru bez překážek, v prostoru s překážkami
- chápat úsečku jako nejkratší spojnici dvou míst
- pohybovat se podle pravidel (deskové hry: Kolotoč, Nemo; dopravní hřiště)
- uspořádat činnosti na základě dějové posloupnosti (jak se oblékám,...)
- chápat a používat: ráno – poledne – večer – noc, včera – dnes – zítra, dříve – teď – později, přišel první (= nejdříve) – přišel poslední (= nejpозději)

Propedeutika predikátové a množinové logiky (= manažerské a organizační matematické dovednosti)

- třídit předměty podle barvy, velikosti, tvaru
- hledat předměty s danou vlastností
- určit vlastnosti předmětů
- všimnout si, že tentýž objekt má více různých vlastností
- určit, které vlastnosti předmět nemá
- umět dávat předměty na předem stanovené místo
- odlišovat předměty, které jsme již protřídili, od předmětů, které jsme ještě v ruce neměli – dávat je do krabice, na hromadu, označit je značkou, škrtnout na papíře, srovnat o kus vedle, „Hádej kdo“ – schovat obličejíčky;

- ze skupiny předmětů vybrat všechny, které mají požadovanou vlastnost
- hledání společných vlastností předmětů
- další vlastnosti: je měkký, tvrdý, jí se to, má čepici, je hladký, létá, je teplý, studený,...
- třídit předměty z hlediska nadřazenosti a podřazenosti (ovoce – jablko, hruška)
- třídit předměty „do tabulky“ (dřevěná puzzle – Rumcajs)
- hledání pravidelností, vzorů
- porovnávat přiřazováním: vyndat ze skříňky stejně míčů jako je děvčat (každému děvčeti dám míč); co zbylo? je víc děvčat nebo míčů?
- umět rozlišit pohledem více, méně, stejně prvků u 1-6 prvkových skupin (porovnávání hodů na hrací kostce, hromádek s kaštanů)
- vědět, že přidáním předmětů dostanu více, odebráním méně
- chápat roli sloves se zápornou a správně je používat
- chápat a správně používat kvantifikátory: žádný, každý, všechny, některý, nic
- rozlišovat mezi důležitým a nepodstatným
- rozlišovat mezi možným a jistým
- rozhodovat o pravdivosti a nepravdivosti jednoduchých tvrzení (svetr je červený, myška je větší než slon)
- práce s podmínkou
- slovní vyjádření pravděpodobnosti (více – méně pravděpodobný, určitě, nikdy)

Propedeutika aritmetiky (počtů)

- chápat, že pojmenování „jedna“, „dva“, „tři“,... vyjadřuje počet/množství a který (čísla 1-10 nebo 1-6, jen názvy, bez psaní či čtení číslic); pojmenovat, kolik prvků je ve skupině, vytvořit skupinu o daném počtu prvků, popojít o daný počet políček/kroků – Člověče nezlob se!
- určit počty v situaci, která se mění – shodím kuželky, odeberu nebo přidám kaštanů
- pojmenovat základní pořadí „první“, „druhý“, „třetí“,...

Matematika formalizuje děje, které mají něco společného s množstvím, pořadím, tvarem, směrem, časem, a jejich vlastnosti. Jako příprava na matematiku je tedy potřeba, aby se děti v těchto dějích a jejich vlastnostech orientovaly, a aby o nich uvažovaly jednotným způsobem (aby stejné situace nepopisovalo každé dítě jinak).

Metody a formy práce s dětmi

Základní zásady pro práci s dětmi:

JEDNODUCHOST

- tato zásada platí jak pro zadání úlohy, tak i pro její obsah
- první setkání s nějakou aktivitou by mělo být opravdu jednoduché – snadné, podobné něčemu již známému
- vůbec nevádí, když se aktivitou procvičí jen jedna věc; děti tak snáze pochopí, co se po nich chce; učitel snáze pozná, co kterému dítěti dělá problémy (snazší diagnostika s menším rizikem chybné diagnózy)
- teprve po důkladném zvládnutí jedné úrovně mohou úlohy gradovat
- zadání úlohy (pokyny k činnosti) musí být stručné, srozumitelné, jednoznačné a snadno zapamatovatelné – uvědomme si, že děti neumí číst, musí si vše pamatovat
- je-li úloha zadána obrázkem, tento by měl být přehledný, měl by obsahovat malé množství komponent, jednoduché tvary a jednoduché čáry, jasné obrysy, dítě by mělo mít na papíře dostatek místa pro své aktivity (kresby, spojovací čáry, apod.), na předlohu by mělo dobře vidět

ROZMANITOST

- opět platí pro zadání úlohy i pro její obsah
- jsou-li jednotlivé úlohy (aktivity) hodně podobné, děti se snadno mohou zmýlit v jejich interpretaci – vzpomeňme si, že děti v tomto věku mají tendenci spojovat události, které spolu nesouvisí, plést si náhodu s příčinou
- pokud dítě nějakou úlohu nepochopí a je mu předložena úloha podobná, bude k ní přistupovat s předsudky – lepší je stejné aktivity maskovat různými kontexty, střídat matematické kontexty s každodenními, střídat práci u stolu s herními aktivitami ve třídě či na hřišti, střídat holčičí a klukčičí kontexty.

Předmatematické aktivity začleňujeme

- 1) NENÁPADNĚ – do hry nebo do vyprávění, do oblíbené chvíle malování (dítě ani nemusí vědět, že tentokrát malují něco speciálního)
- 2) S NADHLEDEM – cílem **není** správné vyplnění listu, i když to potěší; není nutné za každou cenu dokončit připravenou aktivitu (dítě mohou objevit nějakou jinou zajímavou souvislost a zeptat se na ní, v tom případě můžeme využít jejich zájmu a vyhovět jim); cílem není správné vyplnění listu za každou cenu
- 3) ČASOVĚ VELKORYSE – protože je matematika **strukturovaná** věda, trvá pochopení matematických pojmů a zákonitostí delší dobu; je třeba dětem tuto dobu na přemýšlení poskytnout, aby neměly tendenci učit se jen něco nazpaměť (je to rychlejší a udělám radost paní učitelce); když dítě napoprvé vypracovává úkol příliš dlouho, možná to jen znamená, že si je schopno uvědomit mnohem více souvislostí a že si tyto souvislosti promýšlí, vytváří si v hlavě jejich strukturu – příště bude mnohem rychlejší a navazující těžší úkoly bude chápat snadněji a mnohem dříve než ostatní; pokud však takovému dítěti neposkytneme dostatek času na přemýšlení, nestihne si věci pospojovat, nic nepochopí, nebude schopno si nic zapamatovat, a příště bude začínat znovu od začátku (navenek tak bude vypadat jako dítě hloupé, i když to není pravda, jen je schopno vidět více věcí najednou a potřebuje více času k jejich zpracování)

Literatura:

- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Školní zralost - Co by mělo umět dítě před nástupem do školy*. Computer Press, Brno, 2010.
- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Praha: Edika, 2007.
- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let*, Edika, 2012.
- Bednářová, J., Šmardová, V.: *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let*, Edika, 2012.
- Bednářová, J.: *Mezi námi předškoláky – pro děti od 3 do 5 let*, Edika, 2011.
- Bednářová, J.: *Mezi námi předškoláky – pro děti od 5 do 7 let*, Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Rozvoj zrakového vnímání – pro děti od 3 do 5 let*, Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Rozvoj zrakového vnímání – pro děti od 4 do 6 let*, Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Rozvoj zrakového vnímání – pro děti od 5 do 7 let*, Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Počítání soba Boba – 1. díl*. Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Počítání soba Boba – 2. díl*. Edika, 2014.
- Bednářová, J.: *Počítání soba Boba – 3. díl*. Edika, 2014.
- Kaslová, M.: *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. RAABE 2012.
- Nádvorníková, H.: *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. RAABE 2012.
- Novotná, I.: *Pracovní sešit předškoláka*. Computer Press, Brno 2012.
- Pěchoučková, Š.: *Matematické modelování v předprimárním vzdělávání*, dostupné na webu fpe.zcu.cz/kmt/kmt/projekty/projekt_FRVS.html
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
- Woolfson, R., C.: *Bystré dítě předškolák*. Ottovo nakladatelství 2004.

Několik slov závěrem o nás lidech, o vás učitelkách a komunikaci

Miroslav Procházka

V kurzech, které jste v úvodu projektu absolvovali, jsme uvažovali o sobě samých, o tom, jak s druhými komunikovat a jak se chovat v týmu, v jehož rámci budete realizovat nově nabyté znalosti a dovednosti. Možná jste během těchto kurzů osobnostně a sociálního rozvoje cítili, že naše chování je v profesní (formální) komunikaci stále podrobováno vnějšímu zadání. Něco není vhodné říci, něco ano, nějakých projevů těla je nutno se vystříhat, jiné jsou pro podporu komunikace vhodné, viděli jsme, že určitý styl komunikace je negativní atd. Bylo by však velkým omylem, vnímat naši komunikaci s druhými lidmi jen jako soubor nějakých doporučení či technik. Jde o mnohem více. Nahlédněme nyní ve zkratce do oblasti dovedností, které Vám umožní nejen získat místo mezi druhými, ale také si mezi ostatními udržet přirozenou autoritu.

Já a druzí – sociální inteligence

Každý z nás reaguje určitým způsobem na podněty okolního světa. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme či odmítáme názory a postoje ostatních. V řadě životních situací vstupujeme do vzájemných vztahů, jejichž kvalita v mnohém záleží na naší schopnosti porozumět druhým lidem i sobě samému. Tyto situace mohou evokovat otázky:

Jsou nějaké cesty k lepšímu pochopení sebe sama a poznávání druhých?

Lze rozvíjet zdravé sebehodnocení a přiměřené sebevědomí?

Co podmiňuje to, že si nás lidé váží, že nás respektují či naopak?

Na čem vlastně závisí naše sociální úspěšnost?

Je v tomto směru jistě důležité, jakou máme kvalifikaci, odborné znalosti, jak zvládáme studijní či pracovní úkoly, jaký máme vzhled nebo povahu. Neméně podstatné však je, jak komunikujeme a jak jednáme s druhými. Schopnost komunikovat a řešit s druhými jednotlivé sociální situace začala být v 70. a 80. letech 20. století popisována jako jakási „sociální“ inteligence. Americký psycholog, profesor na Harvardské univerzitě, Howard Gardner v tomto směru hovořil o tzv. personálních inteligencích – inter- a intra- personální inteligenci.

Intrapersonální inteligence představuje schopnost zkoumat a poznávat vlastní já, své pocity, nutnost porovnávat vliv okolních lidí se svými rozhodnutími, se svým jednáním. Tato schopnost nám umožňuje v různých situacích usměrňovat své pocity a vystupování nebo rozhodování. Takto disponovaní lidé se projevují silnou nezávislostí, vůlí, vždy mají vyhraněné názory, jdou cestou vlastního stylu a rádi jsou sami. Autor této teorie zdůrazňuje to, jak je důležité a podstatné mít jasný pohled na sebe sama a jak je významné umět ze svého „já“ vycházet při rozhodování v různých situacích. Být si jistý sám sebou, nenechat se ovládnout pocitem, že pracuji s druhými se sebezapřením, netrápit se tím, že mi druzí neumožnili prosadit názor, ale umět jej přesto kultivovaně sdělit.

Interpersonální inteligence představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich emoce, cíle a záměry chování a problémy ve vztazích. Takto disponovaní lidé se projevují svou schopností ovlivnit skupinu lidí, stávají se přirozenými vůdci. Rádi mají kolem sebe velké množství přátel, působí jako rodinní „stmelovatelé“ a mají velké množství společenských aktivit.

Já a druzí – emoční inteligence

Ve zkoumání vlastností člověka, které mu umožňují udržet si v osobních i pracovních vztazích dobrou úroveň, nejdále pokročili američtí psychologové, především Daniel Goleman. Přišli s tvrzením, že to nejpodstatnější pro náš život je udržení souladu mezi rozumem a emocemi. Začíná se v tomto směru hovořit o emoční inteligenci, tedy o schopnosti člověka rozpoznávat podobu, škálu vlastních i cizích pocitů, emocí a umět této schopnosti pozitivně využít, a to jak ve vztahu k sobě samému, tak ve vztahu k druhým lidem. V tomto pojetí je **emoční inteligence** tvořena faktory dvojí povahy – schopnostmi vztahujícími se k sobě samému a schopnostmi ve vztahu k druhým.

Mezi **schopnosti vztahující se k sobě samému** patří:

- schopnost sebeuvědomění,
- schopnost sebeovládání,
- schopnost sebemotivace.
-

Abychom mohli o někom říci, že je emočně „inteligentní“, je nejprve velmi důležité, zda se naučil vnímat vlastní emoce. Vždyť pokud se nevyznáte ve svých citech, nebudete si nikdy jisti, zda dokážete zareagovat při jednání s druhými lidmi odpovídajícím způsobem. Pro někoho je tento úkol poměrně snadný, funguje mu v tomto směru dobře intuice, ale mnohým z nás cit pro vlastní emoce chybí. Nikdo však není bez šance.

K uvědomění si vlastních kladů a záporů stačí jen ochota k hledání. A nutné je také to, abyste k sobě byli v tomto směru upřímní. Upřímnost je pro porozumění sobě samému nesmírně důležitá vlastnost. A kdo jí disponuje, má na celý život vyhráno. Je sice pravdou, že za upřímnost se platí, že existují dokonce i obory, profese, kde se zdánlivě upřímnost nenosí, ale to určitě není profese pedagoga a už vůbec ne učitelky v mateřské škole. Hodně úspěchů v práci i osobním životě Vám přeje tým autorů této publikace.

Jsme rádi, že jsme se s Vámi setkali.

<http://podpora-ms.pf.jcu.cz/>

Emailová adresa pro konzultace: opvk-ms-obtize@pf.jcu.cz

Manažer KA1: Mgr. Eva Svobodová, Ph.D.

Manažer KA4: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Garant kurzu: Mgr. Martina Lietavcová

Lektoři kurzu: Mgr. Martina Lietavcová, PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.,

PaedDr. Alena Váchová, RNDr. Libuše Samková, Ph.D.

Neprošlo jazykovou korekturou

Metodická podpora byla zpracována v rámci projektu Profesní podpora pedagogů předškolního vzdělávání (Profesní podpora MŠ), který je financován prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (CZ.1.07/1.3.00/48.0078).