

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA
ČESKÉ BUDĚJOVICE**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

na téma

**VYUŽITÍ METODY
B. SINDELAROVÉ V DIAGNOSTICE
DEFICITU DÍLČÍCH FUNKCÍ**

Vedoucí práce: PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

Vypracovala: Barbora Fleišmannová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

České Budějovice, duben 2007

**UNIVERSITY OF BOHEMIA
ČESKÉ BUDĚJOVICE**

**FAKULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

GRADUATION THESIS

with the topic

**THE APPLICATION OF
B. SINDELAROVA'S METHOD IN
DIAGNOSING PARTIAL DYSFUNCTIONS**

Supervising master: PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

Author: Barbora Fleišmannová

Study branch: Teaching at the first level of basic schools

České Budějovice, April 2007

Anotace:

Diplomová práce se nejprve zabývá obecnou charakteristikou dětí předškolního a mladšího školního věku. Dále pak mapuje faktory negativně ovlivňující proces učení.

Součástí práce byl výzkum, jehož smysl spočíval v ověření funkčnosti metody B. Sindelarové v diagnostice deficitu dílčích funkcí. Výzkumný vzorek tvořily děti výše zmiňované věkové skupiny. Testování bylo provedeno ve dvou fázích v městských i venkovských vzdělávacích zařízeních. Zkoumané hodnoty byly zpracovány a následně vyhodnoceny.

Annotation:

This graduation thesis is firstly concerned with general characteristic of pre-school children and children of younger pupilage. Further surveys factors which affect adversely the learning process.

One part of this thesis was the research, pointing out the sense of functionality of B. Sindelarova's method in partial dysfunction diagnostics. The research sample has been composed of children whose class of age was mentioned above. Testing procedure has been done in two phases in the city- and in the country- educational institutions. Surveyed values has been processed and subsequently evaluated.

Chtěla bych vyjádřit poděkování vedoucí diplomové práce paní PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc., za pomoc při shromažďování podkladů a za cenné rady a připomínky k obsahu práce. Za vstřícné jednání rovněž děkuji všem pedagogům mateřských a základních škol na Vimpersku, kteří mi umožnili uskutečnit diagnostické testování vybraných dětí.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu literatury.

Šumavské Hoštice, 20.4.2007

.....

Fleišmannová Barbora

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
<i>1. Charakteristika dítěte předškolního a mladšího školního věku.....</i>	<i>10</i>
1.1. Předškolní věk	10
1.2. Mladší školní věk.....	13
1.3. Pedagogické a psychologické problémy školní zralosti.....	15
1.4. Školní nezralost a nepřipravenost.....	20
1.5. Psychologické posuzování školní zralosti a její diagnostika.....	22
1.5.1. Diagnostika školní zralosti – testy školní zralosti.....	23
<i>2. Faktory negativně ovlivňující proces učení.....</i>	<i>26</i>
2.1. Poruchy CNS - jejich vliv na psychický vývoj dítěte.....	26
2.1.1. Poruchy CNS v prenatálním, perinatálním a postnatálním období.....	26
2.1.2. Poruchy CNS a jejich projevy v předškolním a mladším školním věku.....	28
2.1.3. Myšlení a učení – deficity dílčích funkcí.....	30
2.2. Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.....	33
2.2.1. Příčiny specifických poruch učení.....	34
2.2.2. Specifické poruchy učení.....	36
2.2.3. Projevy specifických poruch učení.....	39
2.2.4. Prevence a náprava specifických poruch učení.....	41
2.3. Nepříznivé vlivy prostředí na proces učení.....	43
2.3.1. Rodinné prostředí.....	43
2.3.2. Školní prostředí.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
<i>1. Cíl práce.....</i>	<i>47</i>
<i>2. Stanovení výchozích předpokladů.....</i>	<i>47</i>

3. Metody výzkumu.....	48
3.1. Metoda B. Sindelarové zjišťující deficity dílčích funkcí.....	48
3.1.1. Popis jednotlivých cvičení.....	49
3.1.2. Způsob vyhodnocení.....	55
3.1.3. Nápravná cvičení	57
3.2. Metoda pozorování.....	61
4. Popis průběhu výzkumu.....	62
4.1. Popis průběhu I. fáze výzkumu.....	63
4.2. Popis průběhu II. fáze výzkumu.....	65
4.3. Srovnání výsledků I. a II. fáze výzkumu.....	67
5. Hodnocení výsledků výzkumu vzhledem ke stanoveným předpokladům.....	68
6. Závěr.....	72
SEZNAM LITERATURY.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Problematika poruch učení se dostala v poslední době do popředí zájmu nejen odborné veřejnosti. Je zřejmé, že očekávání kladného výsledku, který je však často vystřídán zklamáním z neúspěchu, vede ke každodennímu napětí a stresům, které negativně ovlivňují a ohrožují zdravý psychomotorický vývoj dítěte. Tím pádem mohou být skrytými nositeli pozdějších závažných poruch chování a neuróz.

Na druhou stranu tomu může zabránit včasná prevence, odhalení příčin a příznaků poruch dílčích funkcí, poruch učení, jako i volba vhodných metod a přístupů k těmto dětem. Jako budoucí učitelka jsem chtěla zjistit, zda jsou nějaké metody a postupy pro to, aby rodiče nebyli příliš zaskočení tím, že jejich dítě, ač je velmi šikovné v jistých oblastech, má potíže právě se čtením, psaním nebo počítáním. Rodiče by měli mít možnost od začátku školní docházky dítěte požádat příslušného učitele o radu, jak dítěti účinně pomáhat.

Cílem mé diplomové práce na téma **Využití metody B. Sindelarové v diagnostice deficitu dílčích funkcí** je ověření funkčnosti této diagnostické metody v praxi. Zaměřila jsme se na zkoumání a diagnostiku možných poruch dílčích funkcí, které se výrazně podílejí na úspěšnosti či neúspěšnosti při výuce čtení, psaní, počítání a ostatních školních dovedností.

Teoretická část práce se zabývá obecnou charakteristikou dětí předškolního a mladšího školního věku. Věkovou skupinou, s níž jsme pracovali při ověřování výše zmiňované metody. Dále vymezuje faktory negativně ovlivňující proces učení.

Stěžejním bodem se stává praktický výzkum, který byl proveden pomocí standardizované metody B. Sindelarové, již tvoří soubor úkolů zjišťující úroveň percepčních, kognitivních a motorických funkcí dětí výše zmiňované věkové skupiny. Výzkumné šetření probíhalo po dobu dvou po sobě jdoucích let (2005,2006). Po vyhodnocení výsledků šetření jsme zkoumali projevení či neprojevení deficitů v dílčích funkcí u jedinců výzkumného vzorku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Charakteristika předškolního a mladšího školního věku je zde nezbytná. Celá diplomová práce se totiž týká právě této vývojové skupiny. Začneme tématem, ve kterém by se měl dobře orientovat každý, kdo chce jakýmkoli způsobem zkoumat, hlouběji pozorovat či diagnostikovat věkovou skupinu od 5 do 12 let.

Téma je velice obsáhlé. Proto jsme se pokusili vybrat jen podstatná fakta pro dostatečné vykreslení dané části ontogeneze.

Existují mnohé periodizace lidského vývoje, v práci se opíráme především o periodizaci Freudovu a Piagetovu.

1.1. PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ (5-6 let)

Předškolní období je zakončením etapy raného dětství. V. Příhoda nazývá toto období druhým dětstvím. Jde o *fázi aktivity a iniciativy*. Tělesný a duševní vývoj je pomalejší. Pokračuje zrání CNS (růst nervových drah, zvětšování buněk, rychlejší vodivost vzruchů apod.), což se promítá do větší výkonnosti tělesných a psychických funkcí. V předškolním věku se rozvíjí především *hrubá motorika* (plavání, běh, tancování apod.). Děti se učí novým pohybovým dovednostem, jsou obratnější, rychlejší a šikovnější. Dochází u dětí k velkému zdokonalení, k větší hbitosti a k lepší pohybové koordinaci. Jsou daleko více zručné než děti v období batolete.

Hlavním zaměstnáním této věkové skupiny je *hra* (zlatý věk hry). Je nejdůležitější činností v dětském věku. Prostřednictvím hrové činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti apod.).

Zatímco v batolecím období převládaly paralelní hry (děti si hrály vedle sebe), předškolák se věnuje společným hrám s vrstevníky či dospělými. Oblíbené jsou nejen pohybové hry, ale také hry námětové.

Děti, které jsou v hrové činnosti omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji. Psychoanalýza poukazuje na katartickou funkci hry, která je prostředkem odreagování od dětských traumat.

Vnímání je dosud nepřesné, synkretické (převaha syntézy nad analýzou, důraz na celek). Vnímání času je zkreslené, děti žijí přítomností – tzv. dětský prezentismus. Od 3 do 6 let se zlepšuje pozornost, zvyšuje se odolnost vůči rušivým podnětům a formuje se záměrná paměť.

J. Piaget (1970) hovoří o *prekauzalitě a subjektivitě myšlení*, které se neřídí logickými pravidly a je spjato s imaginací. Myšlení předškoláka je intuitivní a magické (víra v pohádkové bytosti, kouzelníka apod.). P. Říčan (1990) nazývá myšlení předškoláka egocentrickým. Mluví o kognitivním egocentrismu, kdy dítě předpokládá, že druzí vnímají a chápou jevy jako on. Jde tedy o uplatňování subjektivního pohledu v poznávání a jeho interpretaci.

Dětské **myšlení** je antropomorfní, to znamená, že dítě polidšťuje neživé věci. Předškolák je velice zvědavý. V tomto období se objevují dětské otázky typu „Proč?“, „Kde?“, „Jak?“. Často si vymýšlí své vlastní odpovědi přijatelné pro jeho způsob myšlení. Dochází také k velkému posunu v oblasti poznávacího vývoje.

Kolem čtyř let života dítěte se dostává jeho inteligence na vyšší úroveň – na úroveň názorného myšlení. Dítě dělá závěry o věcech na základě názoru, vnímání a představování.

Řeč je více monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a samo si odpovídá. To je tzv. *egocentrická řeč*, např. sluníčko už svítí, abych si mohla jít hrát ven... Řečový rozvoj je závislý na účinné stimulaci a je podporován i hrovými aktivitami. Mizí počáteční patlavost, patrná u některých dětí v mladším předškolním období. Dítě dovede přednést jednoduchou básničku, zazpívat krátkou písničku, pojmenovat základní barvy. Rozšiřuje si poznatky o sobě samém, o jiných lidech i o světě. Kolem pátého roku začíná dítě používat řeč k regulaci svého chování. Pokud mu např. v tomto období řekneme nějakou instrukci, řídí své chování podle „vnitřní řeči“. Neopakuje již pokyn nahlas, ale provede nebo neprovede ho proto, že si ho zhodnotí ve svém „vnitřním světě“, a podle toho se zachová.

U předškolního dítěte je typické, že nejdříve dospělým lidem přirozeně tyká. Je na to zvyklé z domácího prostředí. Teprve v posledním roce tohoto období (tedy mezi 5.-6. rokem) se dítě učí lidem vykat.

Zvláštním způsobem dětské řeči je **kresba**. Období od 4. do 7. roku nazývá V. Příhoda fází *schématického (lineárního) náčrtu*. Dítě jednoduchým způsobem, pomocí několika čar, zobrazuje předměty. Vrcholí dětská fantazie. Projevuje se nejen v dětských hrách, ale také v konfabulaci (vymyšlení), animismu

(oživování), magickém myšlení. Dětská imaginace se rozvíjí v pohádkách, které jsou v tomto období velmi oblíbené. Jsou blízké dětské psychice svojí záhadností, magičností, jednoduchostí apod. Kresba dítěte v předškolním věku je stále vyspělejší. Od hlavonožce přechází k nakreslení postavy s jasnými proporcemi těla člověka, s jemnými detaily, které se týkají např. knoflíků na košili nebo přesného počtu prstů na rukou.

Dotváří se **sebepojetí a osobní identita**. Dítě si uvědomuje sebe sama, má elementární svědomí a také pocity viny. Je si vědomo toho, že něco nemá dělat, např. že nesmí mluvit sprostě, že se nemá vztekat apod. V tomto věku je dítě citlivé na pochvalu a uznání od rodičů, s nimiž se identifikuje.

Předškolák je senzitivní, jeho **city** vznikají snadno a rychle a jsou labilní. Příznačná je výrazovost, to znamená projev emocí v chování, mimice, pantomimice, ale i řeči dítěte. V tomto věku je dítě značně citově ovlivnitelné. Diferencují se „vyšší“ city (sociální, morální, estetické), které jsou typické pouze pro člověka a jsou výsledkem socializačního procesu. Vhodným prostředkem rozvoje citů je dětská fantazie, uplatňující se v hrových činnostech.

Formuje se **charakter a povahové vlastnosti**. Předškolní věk je považován vývojovými psychology za senzitivní období pro vytváření základů charakteru a osobnosti. Kolem 4. roku nastává vývojová emancipace, což je odpoutávání dítěte od matky. Zájem se přesouvá na otce a také vrstevníky.

I v této fázi vývoje se můžeme setkat s některými výchovnými problémy a poruchami. Časté jsou poruchy řeči, které přetrvávají ještě při vstupu do školy, někdy se vyskytuje koktavost, zvláště u chlapců. Při traumatech, deprivaci apod. se objevují i úzkostné stavy a noční děs. Po 4. roce mohou trpět některé děti i enurézou (bezděčné noční pomočování).

1. 2. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (6-11/12 let)

Již název daného období nám dává důležitou informaci o tom, co je velmi podstatné v tomto věku – škola. Začátek období je dán vstupem do školy, tedy zásadní životní změnou. Probíhá proces akulturace, přizpůsobování se novému prostředí, osvojování si nových sociálních rolí a specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky. Školák má řadu povinností, jejichž plnění je sledováno a hodnoceno. Tedy **mladší školní věk začíná vstupem do školy a končí prvními známkami dospívání** (např. kubické ochlupení). Vzhledem k tomu, že je načasování dospívání velmi individuální je i věková hranice mladšího školního věku nejednoznačná.

V předchozím stádiu (předškolní věk) bývá již dítě zvyklé na kolektivní zařízení (mateřská škola) i na jiného dospělého než rodiče (paní učitelku). Jestliže předchozí stádium je charakterizováno také jako období her, pak období mladšího školního věku je ve **znamení školy a povinností s ní spojených**. Přesto hra úplně nevymizela, jen se objevuje jako doplněk výuky a ve volném čase dítěte.

Až do 10. roku roste mozek a opouzdřují se nervová vlákna, pak se růst CNS zpomaluje. V tomto období se zdokonaluje **senzomotorická koordinace a motorická výkonnost** (vytrvalost, pohyblivost i obratnost). Dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje i **jemná motorika** (psaní, kreslení, modelování,...). Dítě v tomto věku má silnou potřebu pohybové aktivity, která by neměla být omezována.

Učení, které je v mladším školním věku hlavní činností, ovlivňuje všechny psychické funkce a ty se zdokonalují. Probíhá **intelektualizace** poznávacích procesů, výrazný je aspekt záměrnosti a **uvědomělosti** psychické činnosti (formování záměrné paměti a pozornosti, uvědomělejší prožívání citů). Ustupuje fantazie a snění, školák se orientuje na realitu. Od 7. roku je také kresba výrazně realistická. Dítě se snaží ve svých kresebných projevech zachytit co nejvíce detailů. Období mladšího školního věku se nazývá **realistickým obdobím**. (P.Říčan, 1989, Z.Matějček, 1991). Do 8. roku je to ještě naivní realismus, od 9. roku, kdy se rozvíjí kritické myšlení, je to kritický realismus.

Dosud se dítě orientovalo více na celek než na detaily, tzv. synkretismus přetrvává ještě do 8. roku. Představitivost je v tomto časovém úseku živá a intenzivní, tzv. **eidetismus**.

Ve školním období se zdokonalují **řečové schopnosti a dovednosti**. V průběhu vyučování si děti osvojují mnoho nových slov a pojmů. Slovní zásoba se během několika let zdvojnásobuje. Růst řeči jde souběžně s rozvojem **myšlení**, které je podle J.Piageta na

úrovni konkrétních logických operací. Znamená to, že je dítě schopné chápat elementární příčinné vztahy a respektovat zákony logiky.

Během školní docházky si dítě více uvědomuje nejen požadavky školy, ale i své možnosti. Opakovaně se dostává do situací, kdy je jeho školní výkon srovnáván a hodnocen podle určitých kritérií.

Tyto momenty působí na sebehodnocení i sebedůvěru dítěte. Významná je v tomto období potřeba kladného hodnocení a úspěšnosti, která pokud není uspokojována, způsobuje vznik frustrace a stresu. Erikson (1963) mluví o fázi pily a snaživosti, kdy se jedinec prosazuje především svým výkonem.

City se stávají stálejší a trvalejší. Diferencují se a vznikají nové citové kvality, zvláště tzv. vyšší city (estetické, morální, sociální). Emoce a city jsou však jednoduché a mělké. Zdokonaluje se sebeovládání a regulace citových reakcí. Převažuje radostná nálada a optimismus. Je to klidné období, bez afektů a bouřlivých projevů, kdy dříme sexualita. S. Freud nazývá věk 6-11 let obdobím latence.

Hra je ve školním věku stále významnou činností. Je složitější, reálnější (ubývá magičnosti a fantastičnosti), výrazný je moment soutěživosti. Oblíbené jsou pohybové, konstruktivní, ale i skupinové hry. V současné době je dáována přednost počítačovým hrám. Školák věnuje svůj volný čas televizním pořadům a jiným formám pasivní zábavy. Pasivní zábavě je mnohdy dáována přednost před vlastními aktivními činnostmi.

Období 6-11 let je většinou klidné a bezproblémové. V první třídě a také ve třetí a čtvrté třídě se mohou vyskytovat školní fobie, poruchy životosprávy (nechutenství, poruchy příjmu potravy), neurotické návyky, ale i enuréza.

U 10% dětí se vyskytuje kockavost. Některé neurotické projevy se mohou zafixovat, jiné mají sestupnou tendenci, jako např. pomočování, kockavost, ranní zvracení apod. Vzestupnou tendenci mají neurotické bolesti hlavy, hypochondrie apod. To všechno také může negativně ovlivňovat celkové vzdělávání a učení žáka.

Podle S. Freuda (1910) je mladší školní věk **období latence**. Sexuální pud jako by byl uspán a ponechán v nečinnosti. Dítě má spoustu nových podnětů ze školy, zaměřuje se směrem ven (převládá extroverze). Orientuje se v nových vztazích, vznikají první kamarádství s příslušníky shodného pohlaví. Objevují se nové zájmy.

Dítě vystupuje v **nových rolích** – žáka a spolužáka. Vytváří si k těmto rolím postoje podle míry identifikace a také podle sociální prestiže, kterou mu daná role přináší.

Rodiče jsou v tomto období ideálním zázemím, jistotou, podporou, ale také modelem chování (např. komunikační styl, vztahování se ke světu, atd.). Rodiče se skrze své dítě

do určité míry realizují. Problematické je pak, pokud jsou rodiče ambiciózní, ale svých tužeb nedosáhli a očekávají jejich naplnění dítětem.

J. Piaget toto období pojmenoval jako **stadium konkrétních operací**. Dítě dokáže respektovat logiku a realitu, zvládne posoudit skutečnost z různých hledisek (použití různých kategorií při třídění), přičemž odhlíží od nepodstatných znaků. Je schopné koordinovat poznatky. Chápe, že není středem veškerého dění (postupně také mizí prvky magického myšlení). Umí odhadnout, jak bude jeho okolí reagovat na určité chování. Je schopné poskytnout péči, pečovat.

„Během tohoto období dochází k velkému množství změn, vývoj je překotný. Při psaní mě neustále fascinoval fakt, že ač je to náročné, přesto tímto procesem prošlo neuvěřitelně hodně lidí. A těm kteří přijdou po nás, snad budeme dobrými a laskavými průvodci.“

(*M. Vágnerová, 1977*)

1. 3. PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Nejen odborníci se domnívají, že vstup do školy je nesmírně důležitým krokem ve vývoji dítěte, a proto mu teď budeme věnovat samostatnou podkapitolu.

Dítě, které dovrší 6. rok se stává „*školou povinné*“. Dosažení stanoveného věku znamená určitý stupeň celkového rozvoje dítěte, který mu umožní začlenit se bez větších obtíží do školních povinností. Tento stupeň vývoje se nazývá školní zralost, školní připravenost.

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze. Když jde dítě poprvé do školy, ví, že od této chvíle je školákem, že se něco velmi podstatného změnilo.

Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen *dosažením věku a odpovídající vývojovou úrovní. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte*, které může být přijato do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž. V tomto směru je zároveň jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji a s nimi spojených perspektiv. Takto ji většina dětí pod vlivem názorů rodičů i široké veřejnosti chápe. Na druhé straně představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu, zvýšení nároků i větší důraz na jejich plnění. Role školáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství.

Předškolní dítě již zvládlo různé role, které se staly součástí jeho identity (např. roli syna, roli bratra). Postupně se naučilo tyto role rozlišovat a chovat se takovým způsobem, jakým určitá varianta vyžaduje. **Role školáka zatím přesnější náplň nemá.** Její představa se v této době realizuje na symbolické úrovni, ve formě hry. Dítě ve hře předvádí, co o škole ví, a svoje zkušenosti doplňuje, popřípadě modifikuje fantazií. Na této úrovni se mohou uplatňovat nevědomá přání i obavy z očekávané změny, o níž dítě zatím příliš mnoho neví.

Role školáka je teprve ve stadiu očekávání , lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá větší subjektivní význam. Nanejvýš do ní může dítě promítat svoje aktuální pocity a očekávání. Pokud dítě dává najevo, že se do školy těší, nemusí to znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Z. Matějček připomíná, že jde často spíše o projev typické „předškolácké naivoty“. Dítě se těší do školy stejně jako na výlet nebo na hory. Ani v jednom případě sice neví, co je tam čeká, ale v rámci převahy emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje. Skutečnost může být nakonec zcela odlišná.

Role školáka může mít pro dítě různý význam. Její hodnota závisí ve značné míře **na názorech a postojích rodičů.** Vzhledem k tomu ji dítě může chápat různým způsobem: pozitivně i negativně. Rodiče do budoucí role svého dítěte mnohdy promítají své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili.

Školu dítěti prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž, nebo dokonce potencionální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout. Pod vlivem očekávaného nástupu do školy se mění postoj rodičů k dětským aktivitám: rodiče je přestávají považovat za samoúčelné. Více se zajímají o schopnosti a dovednosti jejich dítěte, protože si uvědomují, jaký je jejich význam. Do této doby dělalo dítě většinu věcí jen proto, že je bavily.

Cílem pro ně byla sama aktivita a rodiče jim ponechávali značnou svobodu volby. Nyní je uspokojení z nějaké činnosti nepodstatné, důležitý je výkon. *Rodiče chápou školu především jako místo učení, resp. výkonu, který potvrzuje pozitivní efekt učení.*

Škola dítě rozvíjí i v oblasti socializace. Přispívá k jeho socializaci jiným způsobem než rodina, dítě si zde osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence. Pro úspěšnost v této oblasti jsou potřebné trochu jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než jaké jsou důležité pro výuku. Tak se může např. docela dobře stát, že dítě bude mít dobrý prospěch, ale neuplatní se mezi ostatními dětmi ve třídě a nezíská zde uspokojivou pozici, event. naopak. Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým **vývojovým změnám**, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- a) Kompetence, které jsou závislé na *zrání*. V této souvislosti se mluví o **školní zralosti**.
- b) Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí *učení*. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**.

Školní zralost

Otázka školní zralosti není nová, objevuje se už ve Velké didaktice J.Á.Komenského. Ve dvacátých letech 20. století se s tímto termínem setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové. V šedesátých letech se objevuje celá řada publikací na toto téma, což je znamením, že problém nabývá na významu.

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS:

- se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži
- umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti

- je předpokladem přijatelné adaptace na školní režim
- pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické
- koordinace a manuální zručnosti
- je důležité pro schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací
- je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání

Zrakové vnímání

dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní.

Součástí školní zralosti je rozvoj *schopnosti vidění na blízko a vývoj v oblasti vizuální diferenciaci*, což umožňuje školsky zralým dětem lépe vnímat různé detaily, tvary nebo počet a rozlišovat směr.

Dozrávání mozku ovlivňuje *rozvoj vizuální integrace*. Jde o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu.

Efektivitu zrakové práce ovlivňuje *zralost očních pohybů*. Z. Matějček uvádí, že koordinace očních pohybů dozrává okolo šestého roku života, tedy opět v době, kdy má dítě jít do školy.

Sluchové vnímání

se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Většina šestiletých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. Schopnost sluchové diferenciaci dozrává v průměru v 6,5 roku (Matějček).

Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek, tj. těch, které nejsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá hemisféra. To znamená, že pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér.

Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. *U chlapců probíhá celkové zrání pomaleji, ale dochází častěji k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry* (která zajišťuje vnímání prostoru, obrázků, přírodních zvuků a motorickou činnost). Pro chlapce je proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér. Nelze se pak divit, že mají v počáteční školní výuce větší potíže.

Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné i mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.

V obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.

Širokou, rozsáhlou a bez pochybností velmi komplikovanou otázku nástupu do školy odborníci pro větší přehlednost a lepší zapamatování shrnuli do těchto bodů:

- Nástup do školy představuje v životě dítěte důležitý sociální mezník. Role školáka není výběrová, závisí na dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovni. Proto funguje i jako potvrzení normality dítěte. Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přiřítají jeho rodiče.
- Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace, zrakového, sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.
- Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je významná i školní připravenost. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítěte přijímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.

1. 4. ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST

Školní nezralost neznamena, že je dítě hloupé, nesvědčí o inteligenci, dítě jenom dozrává později. Nezralé dítě ve škole nedozraje, je méně úspěšné než ostatní.

Nezralost organismu (dále jen N) **dítěte** se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou, snadnější unavitelností a mnohými dalšími faktory, které znesnadňují, ba dokonce znemožňují úspěšnost dítěte ve škole. Nezralé dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků. Nejčastější projevy a oblasti nezralosti či nepřipravenosti dítěte jsou uvedeny níže.

Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží, která je vyčerpává.

N se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel. Nezralé děti proto častěji nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky, přetrvává u nich patlavost, tzv. dyslalie.

Pro adaptaci na školu je významná celková úroveň motorického vývoje. Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje.

Nezralé děti nedovedou přesně vnímat, protože jejich oční pohyby jsou méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. Lze říci, že dítě přeskakuje nekoordinovaně od jednoho detailu ke druhému a většinu doby, vzhledem k příliš častým skokům pohledu, ani dobře nevnímá. Čas, který by mohl být věnován systematickému prohlížení, se značně redukuje díky neúčelným očním pohybům. Tyto děti nedovedou koordinovat pohyb očí tak, aby dobře viděly to, co vidět potřebují (např. řádku v textu, kterou mají číst).

V praktické činnosti musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou. Nezralým dětem činí taková komplexní koordinace potíže. Nedovedou např. usměrnit při kreslení pohyb ruku podle kontur určitého tvaru. Je jisté, že taková N bude dělat potíže při výuce psaní, kde se dítě musí navíc soustředit na tvary písmen, které dobře nezná a které bývají často koordináčně obtížné.

Některé děti nejsou schopny z důvodu N rozlišovat podobně znějící hlásky, zejména v kontextu určité slabiky, resp. slova (obvykle je pak ani nedovedou správně vyslovovat, protože jim chybí potřebná zpětná vazba). Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Zde se dítě učí např. rozlišovat, které hlásky, resp. slabiky,

tvoří slovo a jaké je jejich pořadí. Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho posloupnosti. Sluchové podněty mají omezené časové trvání, nelze se k nim vracet (učitel by je musel zopakovat). Z toho důvodu je sluchové vnímání značně závislé na kvalitě pozornosti.

Uvažování dítěte, které je z nějakého důvodu opožděné, budou ovládat hlavně jeho aktuální potřeby a přání. Pro nezralé dítě je podstatný vlastní pohled na skutečnost. Není schopné pochopit, že z jiné pozice se může situace jevit jako odlišná, a proto ji mohou označovat i jiné pojmy. Stejný postoj bude zaujímat k výuce, ani zde pro ně případné nepřesnosti nebudou mít žádný význam. S tímto přístupem ovšem nelze být ve škole úspěšný.

Emočně nezralé dítě je dráždivé, přecitlivělé k jakékoli změně, odmítá cizí lidi i neznámé situace. Pro něj nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Role školáka vyžaduje přijetí určité odpovědnosti za své chování, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek.

S citovou nezralostí mohou být spojeny problémy autoregulace, což se projevuje větším sklonem k impulzivnímu jednání a omezenější frustrační toleranci. City dítěte může však nepříznivě ovlivňovat i odlišný hodnotový systém rodiny, ve které jsou děti vychovávány. Mohou souviset i se zvláštnostmi, odlišností dítěte, např. s chronickou nemocí či handicapem.

Děti, které jsou (ať už z jakéhokoliv důvodu) opožděné v socializačním vývoji, budou mít problémy v adaptaci na prostředí školy, což se dost brzy odrazí i v jejich školním výkonu.

Mnohé nezralé a infantilní děti se k učitelce chovají příliš familiárně a přitom zde nejde o nedostatek respektu. Učitelka je pro ně na úrovni nové tety.

Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat.

Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Komunikační partner, který řeč dobře neovládá, bývá automaticky hůře hodnocen. Komunikace je za takových okolností obtížná, a tak se jí učitel i ostatní lidé raději vyhnou. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci a brání se tím, že ji co nejdříve omezuje. Raději nemluví, aby se mu nikdo neposmíval, nehaněl je. Výsledkem je zvýšení rizika sociální izolace a školní neúspěšnosti. Je z mnoha výzkumů

prokázáno, že se na počátku školní docházky zvyšuje četnost neurotických poruch řeči, především zadržávání, koktavosti. Zátěž adaptace na nové prostředí, které má větší nároky, může takové reakce u sociálně nepřipravených (a často také určitým způsobem disponovaných) dětí dost snadno vyvolat.

1. 5. PSYCHOLOGICKÉ POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A JEJÍ DIAGNOSTIKA

S potřebou posouzení dítěte z hlediska vhodnosti vstupu do školy vyvstala i potřeba ucelené diagnostiky školní zralosti. Již Komenský uvádí první zkoušku školní zralosti: *Dítě dostane na výběr mezi jablíčkem a penízem, je-li školsky zralé, sáhne po minci.*

Dnes probíhá posuzování školní zralosti obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu dítěte do školy. A pokud jsou nějaké pochybnosti či problémy, provedou podrobné vyšetření odborníci v pedagogicko psychologických poradnách.

K posuzování školní zralosti/nezralosti se nejčastěji využívají tyto diagnostické testy a metody:

Diagnostické testy pro posouzení školní zralosti dítěte

- Orientační test školní zralosti (Jiráskova adaptace Kernova testu)
- Orientační test školní zralosti (test verbálního myšlení, J. Jirásek)
- Edfeldtův Reverzní test
- Zkouška znalostí předškolního věku (Psychodiagnostika, s.r.o. Bratislava)
- Posuzování školní způsobilosti (Psychodiagnostika, s.r.o. Bratislava)
- Dotazník chování předškolních dětí (J.McGuire a N.Richman)

Projektivní metody a metody volby

- Kresba začarované rodiny
- Test barevného sémantického diferenciálu (TBSD)

Metody pedagogického výzkumu

- pozorování
- rozhovor
- případová studie

Dětský psycholog hraje důležitou roli při posuzování školní zralosti dítěte a jeho posudek je nezbytný pro případné rozhodnutí o odkladu školní docházky.

U zralého dítěte je třeba posoudit různé oblasti kognitivních funkcí, stejně jako oblast zralosti emoční a sociální.

Stručný přehled této problematiky a hlavní oblasti psychologického posuzování při zjišťování školní zralosti dítěte uvádí i autorka *M.Dvořáková (1999)* v díle *Pedagogicko psychologická diagnostika II.* (viz. Seznam příloh)

1.5.1. DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI – TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Požadavek na přesnou diagnostiku školní zralosti vzrůstal úměrně s potřebou spolehlivého posouzení způsobilosti dítěte pro zvládnutí učiva. Později se připojil ještě požadavek, aby nebyly děti zbytečně traumatizované přehnanými nároky školy. Odklad školní docházky se tak stal jakýmsi ochranným opatřením pro nezralé děti.

V počátcích diagnostiky školní zralosti se při řešení této problematiky prolínaly různé přístupy a názory psychologů, pedagogů, lékařů a dalších odborníků. Výsledky jejich snažení byly kompromisem mezi spekulací, praktickými zkušenostmi a vědeckým výzkumem. Postupně byly zjišťovány souvislosti mezi různými duševními a tělesnými znaky dítěte a školní zralostí a vznikaly různé posuzovací škály a testy školní zralosti. Níže je uvedeno několik základních testů, které se dnes nejčastěji používají k diagnostice školní zralosti.

▪ **Orientační test školní zralosti**

Jeden z nejnámějších a nejpoužívanějších testů školní zralosti je česká verze Kernova testu, kterou vypracoval Jirásek v roce 1964. Původní verze Kernova testu, Grundleistungstest, zahrnovala šest různých úkolů (čmárání, obkreslování jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství). Jiráskův test je znám pod názvem Orientační test školní zralosti.

Obsahuje tři úkoly:

- *kresbu mužské postavy (podle představy) - ukazuje na úroveň inteligence, stupeň tvarové představivosti, vnímání detailů a schopnost syntetického ztvárnění postavy*
- *napodobení psacího písma (podle předlohy) - zjišťuje se schopnost analýzy složitě členěného tvaru (slova), úmyslná koncentrace pozornosti a vizuomotorická koordinace*
- *obkreslení skupiny bodů (podle předlohy) - posuzuje se schopnost analýzy a syntézy, vizuomotorická koordinace a sleduje se úsilí zvládnout těžký úkol*

Tento test je časově nenáročný a má význam především orientační. Autor sám vidí jistou slabinu v tom, že je v testu zanedbána složka verbálního projevu dítěte. Jako doplňující test proto doporučuje použít test verbálního myšlení (viz. níže) nebo rozhovor s dítětem. Úkoly se hodnotí podle pětistupňové stupnice. Nejlepší výkon je hodnocen jedním bodem, nejhorší pěti body.

▪ **Orientační test školní zralosti (test verbálního myšlení, J. Jirásek)**

Tento test je zaměřen na posouzení verbálních projevů dítěte a na zjištění základní orientace dítěte v běžných situacích. Skládá se z 20 položek, které jsou přesně obodovány. Celkový výkon dítěte v testu odpovídá součtu bodů dosažených v jednotlivých položkách. Dítěti jsou postupně předkládány jednotlivé otázky, které vyžadují buď doplnění jednoho slova do věty, nebo samostatnou odpověď dítěte celou větou.

▪ **Edfeldtův Reverzní test**

Tento test slouží jako diagnostický materiál ke zjišťování míry percepční zralosti a zejména připravenosti pro prvopočáteční výuku čtení. Sleduje výskyt tzv. reverzní tendence, což je sklon k záměně zrcadlových tvarů. Tato zkouška obsahuje 84 políček s dvojicemi naprosto shodných nebo nepatrně odlišných obrazců. Dítě má za úkol nalézt pole, ve kterém jsou předtištěné tvary odlišné a toto pole přeškrtnout. Pole, ve kterém se nacházejí oba dva tvary naprosto totožné, nechá bez přeškrtnutí. V testu hodnotíme počet chybně nalezených polí a podle celkového součtu správných řešení posuzujeme školní zralost dítěte v této oblasti.

▪ **Vývojový test zrakového vnímání (Frostigová)**

Tento diagnostický test je určen pro děti od 4 do 8 let. Obsahuje 5 subtestů, které zjišťují tyto percepční schopnosti:

- zrakově motorickou koordinaci
- vnímání kontrastu – pozadí
- konstantnost tvaru
- poloha v prostoru
- prostorové vztahy

Administrace trvá přibližně 30-40 minut a úroveň percepční schopnosti se vyjadřuje tzv. percepčním kvocientem.

Z dalších používaných metod jen jmenuji např.: *Vinlandská škála sociální zralosti (E. Doll, úprava J. Kožený), Obrázkovo slovníková skúška (OSS) Zkouška vědomostí předškolních dětí (Matějček, Vágnerová), Jiráskův test Duševní obzor a orientace (DOI), Orientační skúška připravenosti na školu (Kollárik), Depistážny test školskej zrelosti (Vanko z PPP v Popradu).*

Ze zahraničních testů to jsou především: *Kettwigský test školní zralosti (KST) a Frankfurtská zkouška školní zralosti.*

Pro hlubší diagnostiku školní zralosti slouží: *Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy, Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky (RTS) a Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky (WTA) (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 629).*

Každý z testů školní zralosti je zaměřen na nepatrně odlišnou oblast dětských schopností. Bylo by nezodpovědné rozhodnout o zralosti či nezralosti dítěte pouze na základě jednoho dílčího testu. Pokud mají rodiče, učitelky v mateřské škole nebo jiní lidé z nejbližšího okolí dítěte jakékoli pochybnosti o zralosti dítěte, je nezbytné odborné vyšetření dítěte v některém z poradenských center, aby byly zjištěny příčiny jeho nezralosti a stanovena nejvhodnější opatření.

Pro potřeby detailní diagnostiky školní zralosti (resp. nezralosti) se v našich institucích (PPP) užívají nejčastěji následující testy: *Ravenovy barevné progresivní matice*, *Seguinova deska*, *Kondášova Obrazově slovníková zkouška*, *test Terman-Merillové*, *Kohsovy kostky*, *Frostigové test zrakového vnímání*, *Göppingenský test*, *Jiráskův test*, *Edfeldtův Reverzní test*, *WISC*, *PDW*, *Roschach*, *zkoušky laterality*, *volná kresba a další* (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, str. 629).

2. FAKTORY NEGATIVNĚ OVLIVŇUJÍCÍ PROCES UČENÍ

2.1. PORUCHY CNS - JEJICH VLIV NA PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

2.1.1. PORUCHY CNS V PRENATÁLNÍM, PERINATÁLNÍM A POSTNATÁLNÍM OBDOBÍ

Odborná literatura předpokládá, že důsledkem drobného poškození mozku jsou specifické poruchy učení a na nich závislé lehké mozkové dysfunkce.

Ke vzniku cerebrálního poškození dochází v prenatálním období, tedy v době před porodem, během porodu a po porodu. Nejčastěji se v literatuře uvádějí tyto události:

Prenatální poškození

Infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (např. i kouření matky), předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže, závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu.

Perinatální poškození

Přímá poranění (např. pohmoždění hlavy použitím vysokých kleští), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti bolestem, může opět docházet k nedostatečnému přísunu kyslíku při protahovaném porodu, nebo naopak při překotném porodu, při komplikacích s pupeční šňůrou, při vdechnutí plodové vody, apod.

Následky perinatálního poškození mozku se nejčastěji prezentují třemi způsoby:

1. Těžké defekty v oblasti motoriky (např. spastické ochrnutí).
2. Těžké defekty intelektu, které se mohou kombinovat s motorickými obtížemi.
3. Převážně poruchy psychomotorického vývoje.

Postnatální poškození

Střevní obtíže nebo výrazné nedostatky v přijímání potravy mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi a druhotně poškození CNS. Stejně tak každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, záškrť, zápal plic..), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí.

Pokud se můžeme spolehnout na údaje van Husena, pak u 10 až 15 % všech narozených dětí dochází k raným poškozením mozku různé intenzity a z těchto dětí asi 20 až 25 % trpí později poruchami učení a chování. (van Husen)

2.1.2. PORUCHY CNS A JEJICH PROJEVY V PŘEDŠKOLNÍM A MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Poškození centrálního nervového systému má velice rozmanité projevy v oblasti psychiky. V každé vývojové periodě se objevují specifické poruchy a jedinec je ohrožován různými faktory. Vývojový aspekt všech poruch je považován odborníky za velmi důležitý.

Organické poruchy CNS mají vedle rozmanitých projevů i některé společné projevy. Změna aktivační úrovně, vyšší unavitelnost korespondující s nižší výkonností a poruchami pozornosti. Objevuje se nižší úroveň paměti a učení. Inteligence nemusí být podstatně snížena, přesto se objevuje nižší výkon v důsledku zmíněných poruch psychických funkcí, které se na výsledku podílejí. M. Vágnerová (1991) upozorňuje na změny emocionality, emoční labilitu, kolísání nálad a zvýšenou dráždivost.

Pro nastínění problémů v učení, které souvisejí s poruchami CNS, bychom nyní stručně popsali např. **vývoj dítěte s ADHD**, který dosti vypovídá a závažnosti tohoto tématu.

Syndromem ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder) trpí 3-20% dětské populace. Tento pojem označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zahrnuje řadu nejrůznějších vývojových odchylek způsobených drobným postižením mozku. V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy: ADD (tj. porucha pozornosti bez hyperaktivity), ODD (opoziční chování), ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou. Tato vývojová porucha se vyznačuje mnoha různými projevy individuálně variabilními. Převládá neklid, hyperaktivita (vzácněji hypoaktivita), odchylky ve vnímání, paměti a pozornosti, citová labilita, poruchy motoriky a senzomotorické koordinace. Typické jsou poruchy biorytmu (poruchy jídla, spánku) a větší unavitelnost. Rozumové schopnosti dětí s ADHD většinou nejsou narušeny, jsou však nedostatečně využívány. Obraz této komplexní vývojové poruchy není stálý, nýbrž se mění s věkem a vlivem působení dalších determinantů (např. rodiny, v níž dítě vyrůstá).

Podrobněji se zaměříme na projevy této vývojové poruchy v jednotlivých fázích ontogeneze - pro tuto práci podstatného předškolního a mladšího školního věku.

Předškolní věk

V předškolním období jsou projevy ADHD o dost zřetelnější a výraznější než v předchozích obdobích. Dítě se jeví více nešikovné, neohrabané, s nedostatečnými návyky sebeobsluhy. Problémové jsou především činnosti jako je vystřihování, kreslení, modelování, pohybové hrové činnosti a jiné aktivity vyžadující jemné senzomotorické úkony.

U dětí přetrvávají poruchy výslovnosti, které jsou patrné ještě před vstupem do školy. Výrazné jsou změny v pozornosti, vázanost na vedlejší podněty, neschopnost vybrat podstatné, zahlcenost přemírou podnětů působících na dítě. Objevují se nedostatky ve vnímání, např. neschopnost diferencovat, analyzovat podněty, odlišit podobné či se orientovat na detaily.

Myšlení je označováno odborníky za infantilní. Projevuje se malou tvořivostí, rigidností a stereotypností, což je patrné zvláště při řešení nejrůznějších problémů a úkolů.

Uvedené psychické zvláštnosti se promítají v sociálních vztazích a problematické sociální adaptaci. Neúspěchy v této oblasti a neschopnost se přizpůsobovat mohou vést k neurotizaci již v předškolním věku.

Mladší školní věk

Častá je školní nezralost a odklad školní docházky. Vstup do školy umocňuje výskyt lability pozornosti, hyperaktivity, nerovnoměrné výkonnosti apod. U dětí přetrvává negativismus, efektivita, a jiné znaky rané dětské psychiky. Častým důsledkem poruch CNS (obzvláště ADHD) jsou poruchy čtení a psaní, popřípadě další specifické poruchy učení. Myšlení je překotné, impulzivní. Nedostatky paměti jsou podmíněny především poruchami percepce a koncentrace.

Děti mají labilní sebepojetí, které neodpovídá schopnostem a dovednostem. Závažným problémem je neprospěch ve škole. Neklidné děti jsou neoblíbené a odmítané. Ostatní děti netolerují jejich neustálou aktivitu, neschopnost se soustředit a tím se umocňují problémy dítěte.

2.1.3. MYŠLENÍ A UČENÍ – DEFICITY V DÍLČÍCH FUNKCÍCH

Problematika myšlení spojená s učením je velmi rozsáhlá. Zaslouží si shrnutí v nové kapitole. Než se budeme zabývat výhradně spjitostí těchto dvou oblastí, krátce se pozastavíme u fáze vývoje, která *učení* předchází. Tou fází vývoje myslíme *zrání*, které je právě pro proces učení tak důležité.

Procesy zrání a učení, také stárnutí, choroby, aktuální psychické stavy a zkušenosti, to vše jsou vlivy, které se podílejí na vývojových změnách osobnosti.

Zrání je projevem určitého genotypového programu a vztahuje se na funkční způsobilost nervových struktur. Zrání je vrozeně daná posloupnost růstu a změn organismu, které jsou relativně nezávislé na vlivech prostředí. Jsou to vývojové procesy vedoucí ke strukturálnímu výkonnostnímu vrcholu. Vztahuje se k funkční způsobilosti nervových vláken, zdokonaluje vedení nervových vzruchů. Hranice zrání jsou dány dědičností. Zrání a učení je psychologický vývoj na úrovni ontogeneze.

Učení je produktem psychického vývoje a zároveň jeho realizátorem. Všechny vývojové změny psychicky podložené zkušeností jsou získané, naučené. Učení v tom nejširším pojetí, vyjadřuje vliv zkušeností na psychické jevy, které fungují především jako adaptační procesy. Jinými slovy, učení urychluje proces zrání, ale může působit a uskutečnit se až na určité úrovni zralosti NS. Jde o aktivní a tvořivý proces, rozšiřující možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Je to schopnost, kterou lze rozvíjet přiměřenou zátěží. Chápe se jako vštěpování, ale i jako zvědavost.

Zrání a učení, jak už bylo řečeno, se vzájemně doplňují a podmiňují. **Zrání** zabezpečuje biologické, organické a tělesné změny, způsobuje rozvoj psychických funkcí. **Učení** je získávání nových zkušeností, dovedností a návyků, zdokonalování osobnosti. Ovlivňuje člověka zvnějšku. Učení může nastoupit až na určitém stupni zralosti nervové struktury, nicméně může urychlit její zrání.

Nyní k tomu nejpodstatnějšímu. Když slyšíme slovo „**učit se**“, nejčastěji si vzpomeneme na školu. Člověk se ale učí už od narození. A co všechno se musí naučit! Vnímát, pohybovat se, dívat se, naslouchat – ale ani to není zdaleka všechno. Dítě brzy pozná, že věci, které vidí a zvuky, které slyší, spolu úzce souvisí. Učí se také spojovat pocity a pohyby s tím, co vidí a slyší. Všechny tyto zážitky a zkušenosti vytvářejí zkušenostní zásobu dítěte. Současně se stále učí novým věcem.

Učí se tak mnohému, učí se ale zároveň i tomu, že všechny zkušenosti, které nasbírání, jsou jen začátkem mnoha zázraků a že za každým zázrakem, který propukne, následuje další zázrak, který musí pochopit. Až pak, mnohem později, když už je „zkušeným dítětem“, je postaveno ve škole před zázrak čtení, psaní a počítání.

Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní a počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „dětská hra“. A protože toto první učení je základem pro všechno následující učení, je tohle období tak důležité.

Vývoj myšlení a učení můžeme přirovnat např. ke stromu. Právě tohoto přirovnání využívá i B. Sindelarová (1996). Dané přirovnání je velmi ilustrující, srozumitelné a umožní nám snadněji pochopit těžký proces myšlení a učení.

Autorka **Sindelarová** celou problematiku ilustrovala následovně:

„Předpokladem všeho myšlení a učení je *schopnost koncentrace a připravenost* přijímat informace. Pro představu, co je tím míněno, bych ráda poukázala na příklad ze světa zvířat: Představte si hlídacího psa, který hlídá dům. Nastavuje uši a hlavu. Je bdělý a připravený vnímat každý zvuk. Naslouchá, aby mu nic neušlo – všechno pozorně sleduje. Tuto „*bdělost*“ (vybuzenost) bych ráda umístila ke kořenům „stromu myšlení a učení“.

Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůst velké i malé větve. Ty představují všechno, to co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo.

Z těchto začátků se vyvíjejí během velmi krátké doby základní schopnosti, jako je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování tohoto, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Dítě poznává smysl slov nahoře, dole, vzadu, vpředu, vlevo, vpravo, za sebou, je schopno dodržovat sled činností a dále pak je schopno rozumět slovům i symbolům.

Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečné komplexní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Ještě později, když se stane z malého stromku vzrostlý strom a větve se rozkošatí, koruna bude stále bohatší. Pak přistoupí vyšší schopnosti - například poznání cizího jazyka, znalosti o konstrukci automobilu, o vyšší matematice, o filosofii. Jak strom vypadá – zda se rozrost harmonicky a stojí zpříma nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda jeho koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jakým způsobem se vytvářely jeho první kořeny a

jak se vyvíjel jeho kmen. Zda člověk může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života.

Tím se dostáváme k dalšímu tématu, *předpoklady a prostředí*. Každý člověk, který se jen trochu zabývá druhými lidmi, si někdy položí otázku: Jaký podíl na vytváření osobnosti má dědičnost a jaký vliv má prostředí? Jestliže se vrátíme k představě stromku, zdá se být odpověď' jasnější. Každá jedle zůstane jedlí, nezávisle na kvalitě půdy, na klimatických podmínkách a druhu lesa, mezi jakými stromy vyrůstá. A přece půda, klimatické podmínky a druh lesa budou zásadně ovlivňovat vzrůst a kvalitu stromu. Mezi všemi jedlemi na tomto světě nenajdeme dvě stejné, dokonce i když vyrostly ze semen stejného stromu. Ještě další okolnost se nám ozřejmí, když si položíme otázku: Jak se bude vyvíjet strom, který stojí v zahradě, kde o něj bude pečovat zahradník?

Pojďme se nyní podívat, jak to vypadá s *dílčími funkcemi a deficitem dílčích funkcí*. Nesetkáváme se jen s harmonicky vyváženými rozvinutými stromky, ale i s takovými, které nerostou vzpřímeně a jejichž koruna je nerovnoměrně rozrostlá. Pokud sledujeme pozorně korunu takového stromku, zjišťujeme, že za celkový vzhled koruny, která není taková, jaká by měla být, jsou odpovědný nepravidelně vzrostlé hlavní větve. A pokud se díváme ještě pozorněji, napadá nás, že již tam, kde větve vyrůstají z kmene, není růst stromku zcela vyvážen.“

A stejně tak je to i s dítětem. Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nachází se příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci. Tak jako dobrý zahradník nepodepírá nejprve nerovnoměrně rozvinutou korunu, ale sleduje, jak se vyvíjí kmen stromu a kde a jak se nasazují jednotlivé větve, je

i u dítěte nejrozumnější sledovat vyrovnaný a optimální vývoj jeho základních schopností. Pokud již dochází k obtížím v učení a chování, pak můžeme dítěti skutečně pomoci jen tehdy, jestliže zjistíme příčiny a nabídneme nápravu.

Co tedy vyjadřuje *pojmem „dílčí funkce“*? Dílčí funkce se definují jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřené chování. Proto se stále sleduje současný vývoj v oblasti výzkumu deficitů v dílčích funkcích.

Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování. Pokud si ještě jednou připomeneme obraz stromku, pak se deficity v dílčích funkcích v této představě projevují jako nedostatečný nebo chybný vývoj jedné nebo více hlavních větví, které pak samozřejmě ovlivní celou stavbu a rozložení koruny.

Dobrý zahradník sleduje od počátku, zda se stromek rozvíjí harmonicky a vyváženě a snaží se zabránit potížím růstu. Smyslem předškolní výchovy a včasné intervence musí proto být zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení. Ty musíme posilovat a podporovat. Pokud se nám podaří deficity dílčích funkcí rozpoznat u dítěte dříve, nežli se u něho objeví obtíže v učení a chování, je tu velká šance, že mu umožníme harmonický a bezproblémový další vývoj. Ušetříme tak všechny zúčastněné především však dítě, jejich utrpení.

A právě k tomu všemu nám napomáhá **Brigitte Sindelarová** se svými testy a *Soubory cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*, které shromáždila ve spise nazvaném „**Předcházíme poruchám učení**“! Čemuž se podrobněji věnujeme v praktické části této práce.

2. 2. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ČTENÍ, PSANÍ A DALŠÍCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Význam dovednosti číst, psát a počítat v dnešní společnosti a v naší kultuře

„,Ta je hezká. Dobře se vdá, a že se ve škole moc neučila, to jí nebude vadit.“ Takové věty jsem často slyšela z úst učitelů, když jsem se s nimi přišla poradit o některých dívkách, u nichž byly diagnostikovány vývojové poruchy učení. U chlapců byla relativizována jejich školní nedostatečnost poukazem na to, že se v některých manuálních zaměstnáních nevyžaduje náročnější vzdělání. I někteří rodiče mají sklon k této relativizaci a mají jen jedno přání, aby jejich dítě co nejdřív ukončilo školní docházku a celá rodina se už školou netrápila. Však život to srovná. Ale život to nesrovná, naopak, dítě které nezvládne ve škole základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání, se s takovým handicapem bude v životě těžce vyrovnávat.“

(V. Pokorná, 1997)

K těmto povrchním úsudkům dochází proto, že neschopnost číst a psát je nejen u nás, ale v každé kulturní společnosti tabuizovaným tématem. V. Pokorná se domnívá, že jsou pro to dva důvody. Existují mezi námi dospělí lidé, kteří se v době své školní docházky nedovedli naučit číst a psát a tuto svoji neschopnost skrývají, protože se stydí. Druhým důvodem je skutečnost, že si vzdělání lidé neuvědomují, jak mnoho těchto základních dovedností sami užívají.

Většinou se dnes předpokládá, že místo psaní dopisů může každý použít telefon, místo počítání kalkulačku. Informace se místo z knih můžeme dozvědět z televize či videa. To však jsou představy nezsvěceného člověka. Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavními informačními kanály ve školním vyučování i v denním životě.

2.2.1. PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Jsou poruchy učení dědičné? Je příčinou oční vada?

Proč je každé dítě s dyslexií jiné?

Existuje jedna příčina, nebo jsou příčiny různé?

Již v šedesátých letech 20. století se *Otakar Kučera* se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií a dospěl k závěrům, které zdaleka nejsou v rozporu se současnými zjištěními.

V první skupině dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zjištěny tyto příčiny obtíží – zpracováno podle *Matějčka* (1987):

1. Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50% dětí ze sledované skupiny.
2. Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20%.
3. Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji asi 15% dyslektiků.
4. Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15% dětí.

Dědičnost uvádějí i jiní autoři. Švéd *Hallgren* prokázal dědičnost u 81% dyslektických dětí. Brněnští pracovníci zjistili hereditární etiologii u téměř 50% sledovaných dětí.

Jednou z cest hledání příčin dyslexie byl rozbor psychických funkcí, které se podílejí na nácvičku čtení a psaní, na základě sledování průběhu a úspěšnosti reedukace. Tím se zabývala litevská autorka *A. Lalajeva* (1983).

I mnoho dalších autorů se přiklání k obdobným popisům příčin, liší se spíše ve zdůrazňování některé z nich. K těm známějším patří např. Francouz *A. Tomatis* (1983), který předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Polští autoři *M. Bogdanowicz* (1985) a *H. Spionek* (1985) uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy vývoje percepčně- motorických funkcí. Obdobně i Angličan *K. Wedel* (1973).

Převážná většina autorů uvádí zároveň více příčin, které se vzájemně kombinují. Většinou se totiž setkáváme s dětmi, které mají obtíže ve více oblastech.

Současní odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují (kromě obtíží ve čtení a psaní) ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů.

Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. To je jeden z důvodů, proč nenalezneme stejné dva jedince s poruchou čtení a proč nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny.

Šíři problému příčin specifických poruch učení shrnul německý autor *Angermaier* (1972). Jeho pojetí SPU je velmi široké a některé příčiny naše odborná a pedagogická veřejnost neakceptuje.

2.2.2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Existuje nespočet publikací a příruček, které se zabývají různými faktory negativně ovlivňujícími proces učení. Nejčastějším tímto faktorem jsou specifické poruchy učení (dále jen SPU) a není výjimkou, že někdy jsou uváděny jen pod pojmem dyslexie, jindy zas shrnuty pod lehkou mozkovou dysfunkcí. A právě proto mnozí z nás ocení stručný popis základních pojmů v této oblasti. Jeden z vhodných a srozumitelných popisů sestavila např. O. Zelinková (Poruchy učení. Praha, Portál 2003).

Obtíže ve vnímání, v motorice, poruchy dynamiky základních nervových procesů podráždění – útlum, hyper- či hypoaktivita, poruchy koncentrace pozornosti, nerovnoměrný vývoj rozumových schopností, který se u jedince může pohybovat třeba od slaboduchosti až k vysokému nadprůměru a další pestrá paleta obtíží tvoří syndrom LMD, který má za následek často i školní selhávání, neúměrnou celkovou rozumovou úroveň dítěte. Toto selhávání může být generalizované a nebo se může týkat jen některých oblastí.

Nejčastěji bývá postižena schopnost naučit se číst a psát. Jde o tzv. vývojovou dyslexii (porucha čtení), dysortografii (poruchu pravopisu) a dysgrafii (porucha psaní). Méně častá je porucha matematických schopností, dyskalkulie.

Postiženy mohou být i jiné schopnosti (např. kreslení – dyspinxie, hudebnost – dysmuzie atd.), jejichž nedostatečnost však závažněji nebrání člověku v sociálním uplatnění. Společným znakem všech těchto poruch je nápadný nepoměr a rozdíl mezi narušenou schopností a schopnostmi ostatními. Nezměrné obtíže a opakující se neúspěchy se všemi doprovodnými jevy (tresty, nadměrné nároky apod.) mohou být příčinou toho, že postižené dítě rezignuje na učení i v těch oblastech, kde má předpoklady k úspěchu.

Je to mnoho obtíží, které by se daly rozepsat do samostatného rozsáhlého díla. Ale protože poruchy učení nejsou tím hlavním podnětem pro tuto práci, zaměříme se pouze na poruchy u dětí předškolního a mladšího školního věku nejčastější a pro čtení a psaní nejzávažnější. Pojednáme právě o dyslexii – dysortografii – dysgrafii.

DYSLEXIE – DYSORTOGRAFIE – DYSGRAFIE

Všechny tři poruchy spolu úzce souvisejí, mají společný základ a většinou se vyskytují společně. Podle T. Pardela (1966) jde o *poruchy tzv. „psané řeči“*. Čtení je označováno jako psaná řeč impresivní, psaní jako psaná řeč expresivní. Již dříve bylo prokázáno, že čím těžší je jedna porucha, tím častěji se k ní druží porucha další. Proto o nich bude pojednáno společně.

(Nebude-li blíže specifikováno bude termínu „dyslexie“ používáno jako souhrnného označení pro celý komplex dyslexie- dysortografie – dysgrafie).

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se obtížemi při učení navzdory běžnému postupu, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami – často konstitučního původu – v základních poznávacích schopnostech. Stejně lze definovat dysortografii a dysgrafii. (Tato definice poruchy byla přijata na konferenci v r. 1968 Světovou federací neurologickou.

U nás definici vytvořili psychologové Z. Matějček a J. Langmeier v r. 1960.)

Někdy se můžeme také setkat s termíny specifická porucha čtení a psaní, legasthenie = dyslexie, grafasthenie = dysortografie a dysgrafie, slovní slepota a hluchota, bradylexie aj.

Odhady výskytu těchto poruch se různí. Pohybují se od domněnek, že jde jen o výjimečné případy až po 20% dětí. V naší populaci je reálný odhad asi 2% dětí, které potřebují odbornou pomoc. Na původu poruchy se více jak ve dvou třetinách podílí lehké mozkové poškození, asi u 20% případů dědičné faktory

a u zbývajících 10% jde o poruchu neurotického charakteru a nebo blíže neurčené či nejasné etiologie.

Dyslexii nelze chápat jenom jako izolovanou poruchu čtení, respektive pravopisu.

Zasahuje celou osobnost. Čtení a psaní je základním předpokladem vzdělání. Jejich nedostatečné zvládnutí, především čtení, omezuje přísun informací, žák není schopen prostřednictvím čtení získávat nové poznatky, učit se. To pak může být příčinou neprospěchu v dalších předmětech.

Úroveň čtení, pravopisu a psaní se projevuje v hrubém rozporu s úrovní ostatních, především rozumových schopností dítěte. Dítě se jeví jako vývojově mladší čtenář, přetrvávají u něj obtíže, které jsou běžné nebo příznačné na nižších vývojových stádiích čtení a psaní. Důležité je rozlišovat chyby z neznalosti učiva a chyby specifické, způsobené nedostatky ve vnímání, případně nevyvážeností procesů podráždění – útlum ve smyslu hyper- či hypoaktivity.

U nás je pro **učení čtení a psaní** používána analyticko-syntetická metoda. Prvořadým předpokladem pro její aplikaci jsou přiměřeně rozvinuté centrální funkce sluchového vnímání, na rozdíl od metody globální, která staví především na vnímání zrakovém. Sluchová diferenciacce, vnímání časových vztahů, tj. časové posloupnosti a trvání akusticko-verbálních podnětů v čase jsou důležitými složkami sluchového vnímání, které mají velkou roli v procesu sluchové analýzy a syntézy. S procesem analýzy a syntézy úzce souvisí i kinesteticko-motorická složka řeči (propriocepce). Dítě si totiž posloupnost a kvalitu hlásek neuvědomuje jen sluchem, ale též kinesteticko-motoricky. Další důležitou oblastí je složka zrakového vnímání, které umožňuje vnímat a chápat tvary, strukturu tvarů a prostorové vztahy. Neměly bychom ani opomenout oblast vizuální a vizuomotorické paměti a motoriky, které mají vztah ke grafickým projevům. Avšak ani dobrá úroveň jednotlivých funkcí nevyklučuje výskyt dyslexie, dysortografie a dysgrafie.

Ke **zkoumání čtení a psaní** přistupují různá vyšetření. Mají diagnózu dyslexie potvrdit nebo vyloučit, případně ji prohloubit. Jsou to vyšetření:

- Anamnestické a sociální. Zjištění osobní a rodinné anamnézy a sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstalo a žije.
- Lékařské – s ohledem na dyslexii má zvážit podíl smyslových vad na poruše, vyloučit závažnější neurologické onemocnění, kdy porucha čtení nebo psaní může být jedním z jeho prvních příznaků.
- Vyšetření rozumových schopností dítěte, případně jeho citového života (vztahy rodinné, k učiteli atd.)
- Speciálně zaměřená vyšetření přispívající k odhalení vlastních příčin poruchy. Jde především o vyšetření funkcí vnímání, řeči, motoriky.

Speciální vyšetření jsou zaměřena na zjištění úrovně funkcí, jejichž přiměřený rozvoj je nutným předpokladem toho, aby se dítě naučilo číst a psát. Jejich narušení nebo vývojové opoždění má hlavní podíl na vývojových poruchách čtení a psaní.

Je možné dojít k závěru, že poruchy učení jsou v současné době problémem, kterému je věnována pozornost na celém světě. Zabývají se jím odborníci řady profesí, řeší je teoreticky i na základě praxe. Denní praxe pedagogů, psychologů, psychiatrů, sociologů a

dalších pracovníků, kteří se poruchami učení zabývají ukazuje, že existují případy, které odolávají všem postupům.

U těchto dětí jsou rozvinuté funkce, které se na čtení, psaní i počítání podílejí, spolupráce s rodinou je na dobré úrovni, inteligence dítěte je v mezích normy a dítě má přesto obtíže ve čtení, psaní či počtech. Tyto případy dokazují, že je v oblasti poruch učení ještě mnoho nevyjasněného, mnoho záhad, které čekají na objasnění.

2.2.3. PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Jak může dostat diagnózu dyslexie, když čte docela rychle? Může se žák s dysortografií naučit pravopis? Může se žák s dyskalkulií naučit násobilku?

SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jde zároveň o kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitele mnohdy neuvědomují a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé.

Měli bychom si uvědomit, že SPU postihují i chování, citový a sociální vývoj.

Často vedou k upozorňování na sebe nevhodnými formami, jedinci mohou trpět pocitem méněcennosti, nepochopením, mají problémy v navazování kontaktů.

Každá SPU postihuje určitou oblast dětského organismu a projevuje se v různých schopnostech či dovednostech a může i v odlišných formách. Zde je uveden jen stručný výčet projevů SPU. Více najdete v publikaci O. Zelinkové-*Poruchy učení*. Praha 2003.

PROJEVY SPU při osvojování čtení, psaní a počítání

Dyslexie

Porucha Postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění textu.

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.

Ukázka dysgrafie:

Ukázka dysgrafie: *Ukázka dysgrafie: Ukázka dysgrafie*

Dysortografie

Postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.

Ukázka dysortografie:

Ukázka dysortografie: *17.10*
Kramišiv - kramišivšij - kramiši
Přelav - přelavšij - přelavišti
Čoběma - čoběmaj - čoběmašti
Švedma - švedmaj - švedmašti

Projevy deficitů kognitivních funkcí

Tyto deficity se objevují v různé intenzitě a kombinaci, nemusejí se projevit u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou. Ale je třeba si uvědomovat jejich možný výskyt a najít pochopení pro dítě, které těmito obtížemi trpí. Málokdy se vyskytuje izolovaný deficit, častěji jde o jejich kombinaci. Například rozptýlená pozornost způsobuje nepřesné zrakové a sluchové vnímání, ovlivňuje paměť.

Jde o obtíže v těchto oblastech: Zraková a prostorová percepce, Sluchová percepce, Automatizace, Paměť, Koncentrace pozornosti, Motorika a grafomotorika.

2.2.4. PREVENCE A NÁPRAVA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Prevence specifických poruch učení v pravém slova smyslu neexistuje. Avšak častým odhalením poruchy se dá zabránit především nežádoucím sekundárním projevům, které jsou mnohdy závažnější než samotná porucha.

Důležité je předejít tomu, aby do školy nastupovaly děti nezralé. Z tohoto aspektu se jako velmi důležité jeví vyšetřování školní zralosti u předškolních dětí. Použitím vhodného vyšetřovacího souboru lze už v předškolním věku odhadnout, jak dítě bude prospívat ve čtení a psaní. Dalším předpokladem je informovanost učitelů o problematice SPU (zvláště pak o nejčastější poruše – dyslexii).

Na podkladě dlouholetých zkušeností publikoval v r. 1968 Z. Matějček koncepci *nápravné péče* pro dyslektiky u nás. Vytvořil čtyřstupňový model. Matějčkův projekt je platný a užitečný pro nápravu všech poruch vzniklých na podkladě LMD.

Pro prevenci a nápravu SPU se využívají metody speciální pedagogiky:

reedukace, rehabilitace, kompenzace (Průcha a kol.,1995)

Reedukace

Spolu s rehabilitací a kompenzací je základní speciálněpedagogickou metodou. Přestože doslovný překlad by zněl převýchova, pojem má jiný obsah. Znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená:

1. utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení a 2. utváření dovednosti číst. Nejde o nápravu, ale utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Reedukace bývá některými učiteli zaměňována s doučováním. Rozdíl je však značný. V doučování učitel pomáhá žákovi doplnit mezery ve vědomostech, které vznikly např. absencí z důvodu nemoci. Při reedukaci však učitel postupuje od nedostatečně rozvinutých psychických funkcí k utváření dovedností bez ohledu na současnou výuku ve třídě. Je možné některé dílčí poznatky z vyučování připomínat nebo je využít při reedukačních cvičení, ale nelze v žádném případě v reedukačních lekcích dopisovat se žákem to, co nestačil při vyučování!

Rehabilitace

Souhrn speciálně-pedagogických postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují narušené praktické schopnosti a dovednosti i možnosti seberealizace postiženého jedince. K rehabilitační činnosti patří např. výcvik prostorové orientace u nevidomých.

Kompenzace

Souhrn speciálně-pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzace dysgrafie znamená užívání náhradních způsobů písemného projevu, např. s využitím počítače nebo psacího stroje.

Specifika péče o děti s vývojovými poruchami učení

Dětem a žákům, u nichž je příslušným odborným pracovištěm diagnostikována SPU, je nezbytné po celou dobu docházky do škol a školských zařízení věnovat speciální pomoc a péči.

Platné právní normy umožňují zřizovat pro takové děti a žáky v běžných mateřských a základních školách specializované třídy. Tyto třídy pro děti s SPU patří do systému speciálních škol. Výchovně vzdělávací práce je zde zajišťována speciálními pedagogy.

Pozitivní přínos takové odborné specializované péče je však poněkud snižován možnými nepříznivými důsledky skutečnosti, že dítě je částečně nebo úplně odděleno od ostatních vrstevníků.

V mimořádném postavení je však rovněž žák s SPU zařazený trvale do běžné, nikoli specializované třídy. Je nezbytné, aby konkrétní přístupy k takovému žákovi byly stanoveny na základě dohody učitele a speciálního pedagoga – pracovníka pedagogicko-psychologické poradny, speciálního centra nebo externího pracovníka školy.

2. 3. NEPŘÍZNIVÉ VLIVY PROSTŘEDÍ NA PROCES UČENÍ

2.3.1. RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Jak může prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, negativně ovlivnit jeho školní výkon?

Je to otázka velmi obtížná hlavně proto, že dnes není jednoduché stanovit, co to je optimální rodinné prostředí. Je optimálním prostředím, když se dítěti dostává podpory ze všech stran takže potom neumí překonávat sebenepatrnější překážku? Nebo je to výchova k samostatnosti, když je dítě vedeno k tomu, aby si vědělo rady v každé situaci a samostatně ji vyřešilo? Aby se nespolehalo na druhého, jen samo na sebe?

Závislost každého z nás je dána již skutečností, že vstupujeme do osobních vztahů k nejbližšímu i vzdálenějšímu společenskému prostředí.

Klicpera a Gasteigerová-Klicperová (1974) uvádí, že 66% dětí s dyslexií v jejich výzkumu pocházelo ze sociálně slabších vrstev.

Valtinová (1970) dle svých výzkumů došla hned k několika závěrům.

V porovnání s kontrolní skupinou zjišťuje v rodinném prostředí dyslektiků tyto nevýhodné faktory:

1. Oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání.
2. Dítě má tři a více sourozenců . Nepříznivé podmínky v rodině více negativně působí na výkony ve čtení a psaní u chlapců, dívky jsou vůči prostředí rezistentnější.
3. Dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě.
4. Rodina žije ve stísněných bytových podmínkách.
5. Matka se v žádném zaměstnání nezaučila.
6. Rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny.
7. Rodiče nečtou časopisy.
8. Dítě nevlastní žádné knížky.
9. Děti si kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou (40%).
10. Opožděný vývoj řeči – v 18. měsíci dítě ještě nezná jednotlivá slova, ve třech letech nemluví v jednoduchých větách.
11. Porucha řeči u dítěte.
12. Dítě zažilo tři nebo čtyři změny učitelů při základní výuce čtení a psaní.

Na základě těchto faktorů, pokud se vyskytují v anamnéze dítěte ve vyšším počtu, usuzuje Valtinová na možnou vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení. Jsou jistě další okolnosti, které vycházejí z rodiny a mohou příznivě či negativně ovlivnit školní výkony dítěte. Např. vztahy rodičů ke škole a školnímu vzdělávání, spolupráce mezi učiteli a rodiči, očekávání rodičů vztahující se ke škole a svým dětem, apod.

2.3.2. ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Hovoří-li se o SPU, obvykle se vychází z předpokladu, že pokud děti pravidelně navštěvují vyučování, získávají všechny stejnou možnost naučit se číst, psát a počítat. Avšak snad všichni máme v povědomí, že úroveň jednotlivých škol není srovnatelná.

Nejde o to, rozlišovat školy na dobré a špatné. Jde spíše o jejich zaměření. Někteří ředitelé se zaměřují na dobrou pověst školy ve smyslu nároků. Zaměřují se na nadané a zároveň úspěšné děti.

Jiní si více hledí i děti méně úspěšných a otevírají na svých školách specializované třídy, nebo jiná podpůrná zařízení. Některá vedení škol jsou v tomto smyslu velmi vynalézavá a zřizují na svých školách třídy s různými podpůrnými zaměřeními, jejich učitelé spolu navzájem i s učiteli běžných paralelních tříd úzce spolupracují. V některých školách je učitelský sbor stabilizovaný, v jiných se učitelé často střídají. Záleží tedy jak na stylu školy, tak na stylu práce jednotlivých učitelů!

Výzkumná práce *Morise* srovnává školní podmínky dětí, jež patřily mezi dobré a špatné čtenáře a prokázala výrazně menší příležitost špatných čtenářů k nácviku čtení, než mají jejich úspěšní spolužáci.

O situaci neúspěšných žáků ve škole, mezi něž děti se SPU jistě patří, rozsáhleji pojednává např. V. Pokorná., O. Zelinková, M. Černá, a další.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CÍL PRÁCE

Je obecně známo, že se často již v prvních třídách základních škol u dětí objevují projevy specifických poruch učení. Proto jsme se v této diplomové práci zaměřili na zkoumání a diagnostiku možných poruch v dílčích funkcích, které se výrazně podílejí na úspěšnosti či neúspěšnosti při výuce čtení, psaní a ostatním školním dovednostem.

2. STANOVENÍ VÝCHOZÍCH PŘEDPOKLADŮ

Pro tento výzkum, ověřování funkčnosti diagnostické metody B. Sindelarové, jsme si stanovili následující výchozí předpoklady – hypotézy.

- 1) Ve skupině dětí v posledním ročníku mateřské školy se bude vyskytovat určitý počet těch, u nichž lze sledovat některé deficity dílčí funkcí.
- 2) Ve výzkumném vzorku v prvním ročníku základní školy bude těchto dětí pravděpodobně méně.
- 3) Domníváme se, že se projeví určité rozdíly mezi výzkumným vzorkem z městských vzdělávacích zařízení a vzorkem z venkovských vzdělávacích zařízení.
- 4) Předpokládáme, že výzkumný vzorek s deficity dílčích funkcí se bude více týkat chlapců.

3. METODY VÝZKUMU

3.1. METODA B. SINDELAROVÉ ZJIŠŤUJÍCÍ DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

Brigitte Sindelarová se zabývá projekty v oblasti teorie i terapie specifických poruch učení. Její nápravná metodika pro děti předškolního věku a prvních tříd „Předcházíme poruchám učení“, která vyšla v nakladatelství Portál v lednu 1996, je známá a rozšířená po celém světě. Sindelarová pracuje jako klinická psycholožka a psychoterapeutka na dětské neuropsychiatrii ve Vídni, kde má i svou soukromou poradnu. Ve své metodologii vychází z vývojové a kognitivní psychologie.

Autorka zdůrazňuje následující

ZÁSADY SPRÁVNÉHO POUŽÍVÁNÍ METODY

- Dříve než budeme s dítětem pracovat, věnujme čas tomu, abychom si v klidu pročetli, jak jsou úkoly sestaveny.
- Dítě by mělo mít klid a dostatek času při řešení úkolů, které mu budeme předkládat.
- Neprovádíme cvičení s dítětem, když je unavené nebo když je právě něčím zaujaté a vzrušené.
- Dítě i my bychom měli pracovat klidně, když jsme odpočatí a vzájemně v dobré pohodě.
- Důležité je, aby nás a dítě při testování nic nerušilo, jen tak dosáhneme správných výsledků. Snažme se proto, abychom byli s dítětem v místnosti sami.
- Dítě by mělo přesně rozumět tomu, co má dělat. Nikdy nebudme netrpěliví, pokud dítě nebude vědět, co jsme instrukcí mínili. Samozřejmě můžeme předkládané instrukce přizpůsobit dialektu nebo slovní zásobě dítěte.

- Nikdy se nesmíme na dítě zlobit nebo být rozhořčení, když mu naše instrukce není hned jasná. Vysvětlujeme všechno klidně a trpělivě tak dlouho, dokud dítě úlohu nepochopí. Hubování nebo netrpělivost vzbuzuje u dítěte strach a snižuje jeho výkon!
- Abychom dítě nepřepínali, neřešíme všechny úkoly najednou, ale rozdělme je do více dnů. Pouze úkoly jednoho cvičení by se měly provádět bez přerušení.

3.1.1. POPIS JEDNOTLIVÝCH CVIČENÍ

1. Rozdíly v párových obrázcích

(schopnost zrakové diference, zjišťovaná na konkrétních srozumitelných obrázcích)

Na prvních stránkách přílohy „Soubor úkolů 1“ vidíme vedle sebe vždy dva obrázky. Celkem deset párů obrázků. Na pěti dvojicích jsou obrázky totožné, pět je rozdílných. Dítěti ukazujeme vždy jen jeden pár obrázků, ostatní obrázky zakryjeme.

„Podívej, tady vidíš dva obrázky. Pozorně si je prohlédni a řekni mi, zda jsou obrázky stejné, nebo ne.“ Dítě si může obrázky prohlížet jak dlouho chce. Nesmí se mu ale pomáhat. Nesmíme tedy říci: „Podívej se na dveře domu!“ apod.

2. Rozdíly v párových tvarech

(schopnost zrakové diference, zjišťovaná na abstraktních obrázcích)

Opět se podíváme do přílohy a vyhledáme abstraktní obrázky „Soubor úkolů 2“.

I zde má dítě za úkol poznat, zda jsou oba párové obrázky stejné, nebo ne.

Nechme dítě, aby si každou dvojici obrázků prohlíželo jak dlouho potřebuje. Jinou pomoc dítěti neposkytujeme. A jako v předcházejícím cvičení, předkládáme dítěti jen jednu dvojici obrázků a ostatní zakryjeme.

3. Ukryté tvary

(optické členění, zjišťované na abstraktních obrázcích)

V příloze na listech „Soubor úkolů 3“ vidíme v hořejší části obrázku vždy malý geometrický tvar, pod ním větší obraz složený z čar. Geometrický tvar nakreslený na malém obrázku je obsažen i ve větším, ale je ukrytý ve spleti čar. Dítě má za úkol rozpoznat malý geometrický tvar, který vidí nahoře, ve spodním obrázku. Dopřejeme opět dítěti tolik času, kolik potřebuje.

4. Rozdíly mezi dvěma slovy

(verbálně akustická diference, zjišťovaná na dvojici pro dítě srozumitelných slov)

V této úloze jde o zjištění, zda dítě umí rozlišovat slova, která znějí podobně. Zda je schopné sluchem zachytit malé rozdíly.

Pracujeme s deseti páry slov. Pět z nich je totožných a pět rozdílných. Předříkávejme dítěti vždy jednu dvojici. Dítě ale nesmí odezírat z našich rtů, proto se odvráťme nebo držme list papíru před obličejem tak, aby nevidělo na naše rty. Vyslovujeme zřetelně, ale nezdůrazňujeme rozdíly mezi slovy.

Dítě má po zaslechnutí každého páru slov říci, zda jsou obě slova stejná, nebo ne.

5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl

(verbálně akustická diference zjišťovaná na dvojicích slov nemajících smysl)

Nyní jde o zjištění, zda je dítě schopno sluchem rozlišovat rozdíly mezi slovy, která nic neznamenají. Dítě si proto nemůže pomáhat soustředěním na smysl slov. Opět si dejme pozor, jako ve čtvrtém úkolu, aby nám dítě nemohlo odezírat z úst. Vyslovujeme zřetelně, aniž bychom však zdůrazňovali rozdíly, které má dítě rozeznat.

6. Ukrytá slova

(verbálně akustické členění, sluchová diferenciací figury a pozadí)

Tentokrát vyzkoušíme, zda je dítě schopno rozložit slovo na jeho jednotlivé části, tedy sluchem rozpoznat určitý detail. Proto mu předřikáváme několik slov. V pěti slovech z deseti je ukryta slabika „pří“. Dítě má po každém slově, které mu řekneme, povědět, zda ve slově uslyšelo slabiku „pří“ či nikoliv.

7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem

(intermodální opticko-akustické spojení)

Máme zjistit, zda se dítěti podaří překlenout most mezi viděným a slyšeným vjemem. To nám umožní kresby přílohy „Soubor úkolů 7“. Položme list s kresbami před dítě a vysvětleme mu: „Zvířata neumí kreslit, ale přece to zkusila. Tady vidíš, jak to dopadlo.“ Přesně podle příručky B. Sindelarové dítěti popíšeme, který obrázek nakreslilo jaké zvířátko. Následovně budeme ukazovat na obrázky a dítě by nám mělo říkat zvířecí autory jednotlivých kreseb.

8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem

(intermodální akusticko-optické spojení)

Tento soubor úkolů nepředkládáme dítěti bezprostředně po předcházejícím sedmém cvičení. Mohli bychom dítě zmást! Jedná se opět o schopnost překlenout most mezi slyšeným a viděným vjemem.

Vezměme list přílohy „Soubor úkolů 8“ a položme ho před dítě. Opět dle přesných popisů přiřadíme jednotlivým obrázkům zvířecí autory. Tentokrát se však budeme dítěte ptát: „Co nakreslila koza?“ a ono by nám mělo ukázat patřičný obrázek.

9. Paměť na obrázky

(optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků)

Nyní má být vyzkoušena schopnost dítěte zapamatovat si obrázky, předkládané v určité posloupnosti. Na toto cvičení se musíme připravit. Vystříhneme si jednotlivé kartičky z přílohy „Soubor úkolů 9“. Každá kartička se v souboru objevuje dvakrát. Vezmeme od každého obrázku jen jednu kartičku. Ty budeme předkládat dítěti, aby se je, s jazykem mezi zuby, pokusilo zapamatovat. Jazyk mezi zuby slouží k tomu, aby si dítě nepomáhalo pojmenováváním obrázků. Dítě si má totiž zapamatovat obrázky zrakovým vnímáním a ne předříkáváním, tedy sluchem. Samozřejmě ani my nesmíme obrázky pojmenovávat.

Pokládáme kartičky do řady před dítě – zleva doprava. Poté, co je všechny rozložíme, ukážeme beze slova na každou kartu popořadě zleva doprava. Pak obrátíme kartičky obrázkem dolů, opět postupně zleva doprava. Nyní dáme dítěti ostatních osm kartiček a na něm je, aby k obráceným kartám položilo svoje na stejné místo. Aby se při kontrole obrázky daných dvou karet shodovaly.

10. Paměť na tvary

(optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných geometrických tvarů)

V tomto cvičení můžeme přezkoušet, jak dobře si dítě umí zapamatovat řadu geometrických tvarů. Opět si musíme cvičení připravit. Vystříhneme kartičky z přílohy „Soubor úkolů 10“. Každý tvar se opět opakuje dvakrát.

Položíme kartičky opět, jako v předchozím cvičení, do řady před dítě zleva doprava. Pak ukážeme mlčky na každou kartičku postupně zleva doprava. Poté obrátíme kartičky obrázkem dolů.

Dáme dítěti druhou sadu geometrických tvarů a opět ho požádáme, aby je zkusilo umístit na správné místo k obráceným kartám.

11. Paměť na řadu slov

(verbálně akustická paměť na srozumitelná slova)

Nyní vyzkoušíme, zda si dítě dobře pamatuje slyšenou řeč.

Předem mu řekneme, aby se na slova soustředilo a snažilo si je zapamatovat. Pak budeme dítěti pomalu několik slov předříkávat, asi rychlostí jednoho slova za sekundu. Bezprostředně po předříkání slov by je dítě mělo zopakovat.

12. Paměť na řadu slabik

(verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky)

Opět budeme zjišťovat, jakou paměť má dítě na slyšenou řeč, tentokrát na nesmyslné slabiky.

Pracujeme s dítětem jako v jedenáctém cvičení, předříkáme mu slabiky, které má po nás zopakovat.

13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy

(intermodální výkon paměti na sérii obrázků)

Touto úlohou zjistíme, zda je dítě schopno si zapamatovat to, co vidí a vytvořit spojení se slyšeným názvem.

Vystříhneme kartičky z přílohy „Soubor úkolů 13“. Dítěti kartičky předložíme k prohlédnutí. Opět s jazykem mezi zuby by si mělo obrázky na kartičkách dobře zapamatovat a po zakrytí karet říci, co na obrázcích bylo.

14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky

(intermodální výkon paměti na sérii slov)

Toto cvičení nesmíme dělat bezprostředně po předchozím třináctém cvičení. Oba úkoly si jsou podobné, dítě by mohlo mnohem více chybovat.

Pomocí této úlohy vyzkoušíme, zda je naše dítě schopno si zapamatovat slova, která slyší a vytvořit spojení s jejich obrazem.

Opět si připravíme karty z přílohy „Soubor úkolů 14“. Dítě však nesmí kartičky vidět! Řekneme opět rychlostí asi jedno slovo za sekundu co na kartičkách je, pak je teprve dítěti poskytneme. Testovaný má za úkol obrázky položit zleva doprava ve stejném pořadí, ve kterém slova slyšel.

15. Pohotovost mluvidel

(motorika mluvidel)

Tentokrát máme vyzkoušet, jak dobře ovládá dítě jazyk a všechno, co potřebuje ke zřetelnému vyjadřování. Není důležité, že slova, která budeme dítěti předříkávat, jsou výrazy, které ve svém věku ještě nepoužívá. Jde o zjištění, zda je dítě schopné vyslovit obtížně vyslovitelná slova.

16. Koordinace ruky a oka při psaní

(visuomotorika)

Tato cvičení (v příloze „Soubor úkolů 16“) slouží k tomu, abychom přezkoušeli spolupráci ruky a oka. Vidíme vždy dvě paralelní linie, které tvoří silnici. Úkolem dítěte je vést čáru měkkou tužkou mezi těmito liniemi, aniž by se jich dotklo nebo přes ně přešlo.

17. Vyhledávání obrázků

(zaměřenost optické pozornosti)

Tato úloha má vyzkoušet schopnost dítěte, zda dokáže sledovat předložený tvar. Položíme před dítě arch papíru z přílohy, na kterém jsou nakresleny různé obrazce - „Soubor úkolů 17“. Dítěti dáme měkkou tužku a požádáme ho, aby vyhledalo a zakroužkovalo všechny hvězdy, která je stejná jako ta vzorová.

18. Vyhledávání slov

(zaměřenost akustické pozornosti)

V tomto cvičení budete zjišťovat schopnost dítěte zachytit sluchem určité slovo v textu. Pomalu předčítáme uvedený příběh. V něm se objevuje opakovaně slovo „srna“. Pozor na to, abychom, třeba i podvědomě, při čtení toto slovo nezdůrazňovali! Dítěti vysvětlíme jeho úkol: klepnout do stolu vždy, když uslyší slovo „srna“, a to i v jiném tvaru, např. „se srnou, srnku, srnče, apod..“

19. Vnímání vlastního těla a prostoru

(schéma těla a prostorová orientace)

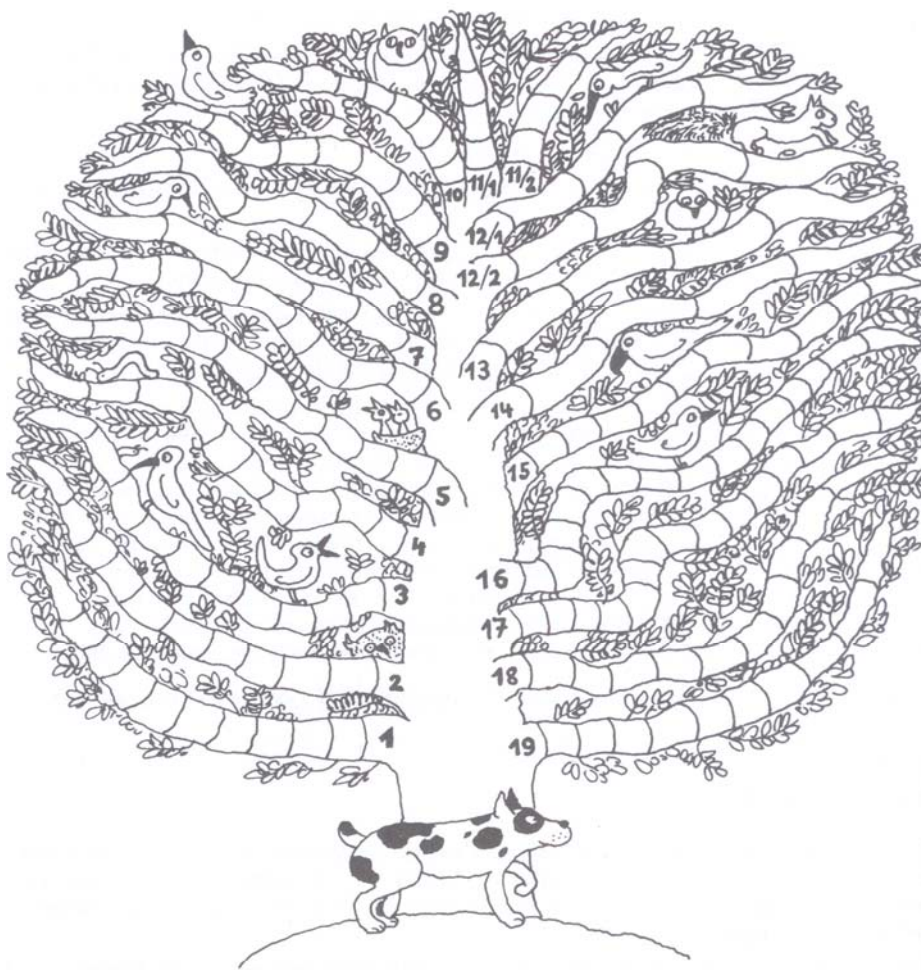
Posadíme se s dítětem vedle sebe tak, aby nás dobře vidělo. Oba máme obličej obrácený stejným směrem. Zápěstí pravé ruky dítěte i své ovážeme stužkou. Dítě pak požádáme, aby co nejpřesněji opakovalo naše pohyby.

Sledujeme pozorně, zda postoj náš i dítěte je skutečně stejný. Zda například naše pravá ruka i pravá ruka dítěte je v téže pozici. Sledujeme, zda dítě dodržuje i pořadí pohybů.

3.1.2. ZPŮSOB VYHODNOCENÍ

Provedli jsme s dítětem všechna cvičení a zapsali počet chyb u každého z nich. Nyní můžeme sledovat, zda dítě v některé oblasti ve srovnání se svými ostatními schopnostmi není ve svém vývoji trochu pozadu. Brigitte Sindelarová (2003) využívá pro přehledné vyhodnocení úkolů, tím i vývoje dítěte, obraz stromu.

Vyhodnocovací strom:



Vezměme si obrázek stromu, na jehož kmeni vidíme čísla. Každá větev má své číslo. To jsou i čísla jednotlivých souborů úkolů. Každý splněný úkol odpovídá označenému úseku na větvi, to znamená, že s každou vyřešenou úlohou roste větev. Jestliže všechna správná řešení úloh přeneseme na všechny větve stromu, vidíme přehledně, která větev je nejkratší. To je i nejslabší místo dítěte.

Pokud chceme dítěti pomoci vyrovnat tento nedostatek, vyhledejme odpovídající soubor nápravných úkolů (např., „Program nácviku úkolů“, Sindelarova, B., 2003), které nám pomohou slabou větev dětského vývoje posílit.

Některá vhodná nápravná cvičení jsou uvedena i v následující kapitole.

3.1.3. NÁPRAVNÁ CVIČENÍ

Všechna uvedená cvičení jsou myšlena jako náměty, které je možno libovolně obměňovat. Při jejich sestavování se uplatnila snaha, aby se na jejich provádění vynaložilo co nejméně peněz a práce. I když se ve specializovaných prodejnách nabízí ke koupi množství her, které cvičí určité schopnosti, pokusíme si vystačit s věcmi, o kterých předpokládáme, že jsou po ruce v každé domácnosti.

1. Cvičení rozvíjející zrakové vnímání (optické vnímání)

Třídění stavebnicových kostek

Jistě máte doma různé jednoduché stavebnice nebo i stavebnice, z kterých se sestavují konstrukce nebo podobné hry, které obsahují různé prvky. Leží tyto všechny kostky a prvky smíchané dohromady? To je dobře. Nasypte je všechny na podlahu. A pak je roztřídte s dítětem do malých krabiček – nejprve všechny červené, modré, zelené atd.

Obtížnější je již třídít kostky podle tvaru, tedy všechny krátké, dlouhé, kulaté apod.

Je důležité, aby dítě v hromadě kostek nepřehlédlo žádnou z právě vyhledávaných kostek.

2. Cvičení rozvíjející sluchové vnímání (akustické vnímání)

„Moje teta má kočku“

Dítě má za úkol reagovat na slovo „kočka“. Pokaždé, když slyší toto slovo, se má postavit.

Předříkávejte mu: „Moje teta má psa. Moje teta má krávu. Moje teta má dům. Moje teta má kočku.“ Nyní musí dítě vstát. Pokračujte dál větou „Moje teta má...“ a vymýšlejte si nová slova, mezi nimi opět slovo „kočka“.

Jakmile znovu řeknete slovo kočka, může si dítě sednout.

Tuto hru můžete hrát i s více dětmi. Při hře pak může každé dítě dostat jiné slovo, při kterém si má stoupnout nebo sednout.

3. Cvičení rozvíjející přesné vidění (optické vnímání)

Zkrášlování obrázku

Potřebujete dva exempláře stejného čísla časopisu. Najděte si na obou exemplářích stejný obrázek. Na obrázek přimalujte pastelkami nebo fixami, co vás napadne. Třeba obličejí vousy, klobouk na hlavu, řetízek na zápěstí apod. „Zkrášlujete“ tak obrázek. Dítě dostane druhý list a má svůj obrázek „zkrášlit“ stejným způsobem. Nejprve dovoluňte dítěti, aby vás sledovalo, když budete do obrázku kreslit. Obtížnější je, když dokreslíte obrázek, aniž by vás dítě sledovalo. Musí pak všechny změny samo najít.

4. Cvičení rozvíjející přesné slyšení (verbálně akustické vnímání)

Kašpárek se učí mluvit

Vezměte si maňásků. Může to být kašpárek nebo nějaká jiná postava. Zahrajte dítěti s maňáskem divadlo:

„Podívej, budu teď učit kašpárka správně mluvit. Vždycky mu řeknu nějaké slovo a on je má po mně správně opakovat. Pozorně ho poslouchej. Když to řekne správně, zavoláš: Dobře, kašpárku! Když to splete, řekneš: Špatně, kašpárku!“

Pak předříkávejte dítěti dvojice slov (např. řepa-řeka, les-les, nůž-muž,..). První slovo je vždy to, co říkáte vy, druhé říkejte hlasem kašpárka. Vždycky, když kašpárek vysloví své slovo, má dítě reagovat svým „Dobře/ Špatně, kašpárku!“ pokud udělá dítě chybu, opakujte dvojici slov a povzbuďte ho zdůrazněním, že přece kašpárek chyby dělat nesmí.

5. Cvičení rozvíjející zapamatování viděného (optická paměť)

Zapamatuj si postavený dům

Postavte ze dvou kostek dům. Zakryjte ho a vyzvěte dítě, aby váš dům napodobilo. Postupně rozšiřujte stavbu a zvyšujte počet použitých kostek až na pět.

Hru můžete samozřejmě změnit i tak, že budete stavět mozaiku.

6. Cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného (verbálně akustická paměť)

Vymýšlíme povídku

Jeden řekne větu, druhý musí větu přesně opakovat a přidat další větu. Začnete např. „Medvěd jde lesem.“ Dítě pokračuje: „Medvěd jde lesem. Tu potká sněhuláka.“ Vy pokračujete : „Medvěd jde lesem. Tu potká sněhuláka. Sněhulák si nese slunečník.“ atd.

Příběh můžete prodloužit až na deset vět. Pokud si však dítě pamatuje pět vět, můžete být spokojeni.

Vymyšlená povídka, která by měla být pokud možno veselá, vám umožní cvičit u dítě i dlouhodobější paměť.

Paměť pro slyšené můžete u dítěte nacvičovat samozřejmě i tím, že ho učíte písničky, básničky, říkanky.

7. Cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů (intermodální kódování)

Tajná řeč

Cvičte s dítětem „tajnou řeč“, při které určitá slova budete nahrazovat pohybem. Například:

rukama otáčet pomyslným volantem znamená: AUTO, ruce zvednout do výše znamená: STROM, ruku vést k ústům a naznačit pohyb, jako bychom ukusovali, znamená: CHLEBA.

Začněte tajnou řeč se třemi slovy a rozšiřte je postupně na pět slov, přičemž můžete vybrat samozřejmě libovolná slova. „Povídejte“ si s dítětem tajnou řečí tak, že jednou řeknete slovo a dítě provede pohyb, jindy provedete pohyb a dítě řekne slovo.

8. Cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti (serialita)

Zaplétání copu

Když pletete cop, musíte provádět určité pohyby v určité posloupnosti: zleva horem doprostřed, zprava horem doprostřed atd. Naučte dítě zaplétat cop.

9. Cvičení rozvíjející koordinaci úst při mluvení (motorika řeči)

Abychom zřetelně vyslovovali jednotlivá slova, musíme dobře ovládat jazyk, čelisti a rty.

Foukání do vaty

Z vaty utvořte malý míček a posaďte se s dítětem proti sobě ke stolu. Posílejte si míček foukáním.

Jazyk v klínce

VeźmĚte si zrcadlo a drŹte ho tak, abyste v nĚm vidĚli svĀ ūsta i ūsta dĚtĚte. Pak pŹedvĀdĚjte dĚtĚti pohyby ūst. DĚtĚ se mĀ pokusit vaŹe pohyby napodobit a pŹitom sebe i vĀs pozorovat v zrcadle.

10. Cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka (visuomotorická koordinace)

Slalom

NaznaĤte na archu papĚru jednotlivĚmi body trať slalomu. DĚtĚ mĀ tuŹkou projĚzĚdĚt mezi body tak, Źe se jich nesmĤ dotknout.

HĀzenĤ mĤĤe na cĤl

11. Cvičení rozvíjející vnĤmĀnĤ vlastnĤho tĚla a prostoru (prostorovĀ orientace)

Labyrint

Ze starĚch novin, kterĚ rozeberete na jednotlivĚ listy, vytvoŹte v mĤstnosti labyrint chodeb. Postavte se s dĚtĚtem na start, oba mĀte pravĚ pŹedloktĤ ovĀzanĚ stuŹkou. DĚtĚ vĀs mĀ provĚst labyrintem pomocĤ slovnĤch pŹĤkazŹ. NapŹ.: „jeden krok vpravo, dva kroky vzad, ...“ Postupujte pŹesnĚ podle tĚchto pŹĤkazŹ. Pokud se dĚtĚ splete, ŹidĤte se jeho pokyny a vypadnĚte z drĀhy s pokŹikem „Voda“.

Pokrok můžete očekávat jen tehdy, jestliže budete dodržovat následující pravidla:

1. Cvičení mají formu hry. To znamená, že cvičíte tím, že si společně s dítětem hrajete. Nikdy nepřistupujte ke cvičení jako k práci nebo dokonce jako k práci konané pod tlakem. Prosím, na to nikdy nezapomeňte.
2. Nikdy nebuďte netrpěliví, pokud se dítěti některý úkol nedaří. Nezapomeňte, že si sice s dítětem hrajete, ale že je tato hra pro dítě namáhavá, protože od dítěte vyžadujete právě to, co nejméně umí. Povzbuzujte ho proto, pokud některá cvičení jsou pro něj obtížná a snažte se, aby ze hry, při které se učí, mělo stále radost.
3. Cvičte pravidelně, ale nikdy příliš dlouho. Lépe je cvičit denně pět minut než hodinu jednou za týden. Právě proto, že cvičení jsou zaměřena na nedostatečně rozvinuté schopnosti dítěte, je přirozené, že se dítě dříve unaví než při jiných hrách. Únava dítěte v tomto věkovém období se může projevit jako nechut' k dalšímu cvičení, odmítání spolupráce, nepozornost. Nemusí se tedy projevovat únavou, jak ji prožíváme my dospělí. Jakmile dítě projevuje známky únavy, ukončete cvičení a zkuste pokračovat další den. Pokud jste na pochybách, cvičte raději méně než více.
4. Nikdy nezapomeňte, že rozvíjení a přetěžování jsou zásadně rozdílné skutečnosti. Rozvíjení schopností je spojeno s radostí, přetěžování vzbuzuje mrzutost.

(B.Sindelarová, 2003)

3. 2. METODA POZOROVÁNÍ

Pozorování je metoda založená na sledování smyslově vnímatelných jevů, jedná se zejména o chování osob, o určité činnosti jedinců, případně okolnosti těchto činností, o prostředí, ve kterém se odehrávají činnosti osob, o průběhu děje aj.

Předmětem pozorování může být pozorovatel sám (introspekce) nebo jiné osoby (v našem případě), nebo jevy, ale i předměty, se kterými tyto osoby pracují.

Pozorování se v běžném životě děje většinou nesystematicky, náhodně a je ovlivněno subjektem pozorovatele. P. jako jedna z metod vědeckého výzkumu však musí být objektivní, záměrné, cílevědomé, plánované a systematické. Důležitou roli přitom hraje přesnost a spolehlivost.

V běžném životě a v pedagogické praxi se setkáváme s různými druhy pozorování.

V našem případě byly při provádění výzkumu využity tyto druhy pozorování:

p. nestructurované (nestandardizované), p. přímé a p. zúčastněné.

Metoda pozorování měla při výzkumu roli doplňkové diagnostické metody.

Jinými slovy, výzkum byl založen na ověření diagnostické metody B. Sindelarové na stanoveném výzkumném vzorku, ale pozorování při samotném testování nám umožnilo lepší, hodnotnější a přesnější celkovou diagnostiku dětí.

Můžeme se snažit sebe víc, a však ze samotného vyhodnocovacího stromu, kde jsou přesně zaneseny výsledky testování, nikdy nevyčteme individuality dětí. Nemůžeme o nikom z nich soudit jak je či není nadaný, bystrý, rychlý a přesný, zda má či nemá jedinec problémy s pozorností, koncentrací, vyjadřováním apod.

4. POPIS PRŮBĚHU VÝZKUMU

Metodou B. Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“ jsme na testovaném vzorku zkoumali následující oblasti. Čímž jsme získávali odpověď na otázku, zda se u dětí projevují některé deficity v dílčích funkcích, které znesnadňují výuku čtení, psaní a ostatních školní dovedností, či nikoliv.

Zkoumané oblasti

- zraková diferenciacie (úkol: 1, 2, 3)
- verbálně akustická diferenciacie (úkol: 4, 5)
- sluchová diferenciacie figury a pozadí (úkol: 6)
- intermodální opticko – akustické spojení (úkol: 7, 8)
- optická paměť (úkol: 9, 10)
- verbálně akustická paměť (úkol: 11, 12)
- intermodální výkon paměti na sérii obrázků a slov (úkol: 13, 14)

- motorika mluvidel (úkol: 15)
- visuomotorika (úkol: 16)
- optická pozornost (úkol: 17)
- akustická pozornost (úkol: 18)
- tělové schéma a prostorová orientace (úkol: 19)

4. 1. POPIS PRŮBĚHU I. FÁZE VÝZKUMU

Poslední ročník mateřské školy, testování výzkumného vzorku v období od 3. května do 9. června roku 2005.

Vytyčili jsme si vzorkovou skupinu čítající třicet dětí, z toho patnáct chlapců a patnáct dívek. Dvě třetiny vzorku navštěvovaly městská vzdělávací zařízení a zbývající třetina docházela do venkovských škol.

V první části výzkumu jsme pracovali s dětmi posledního ročníku mateřské školy, tedy předškolního věku.

Testování probíhalo vždy s každým dítětem jednotlivě. V místnosti bylo pouze dítě s testující osobou, abychom vyloučili co nejvíce vnějších rušivých elementů. Diagnostika pomocí testu B. Sindelarové - devatenácti úkoly, byla v předškolním věku prováděna s každým jedincem vždy na dvakrát (většinou během dvou po sobě jdoucích dnů), osm a osm úkolů. Časový harmonogram pro dítě tedy odpovídal dvakrát cca třiceti minutám, dle schopnostem a rychlosti jedince.

Vyhodnocení testů bylo v první fázi výzkumu v kompetenci testujícího.

Nyní se podívejme, jak děti předškolního věku v testování uspěly.

Tabulka č. 1: **Procentuální úspěšnost v jednotlivých úkolech v MŠ**

	MŠ venkov	MŠ město
1. Rozdíly v párových obrázcích	99,0	96,5
2. Rozdíly v párových tvarech	90,0	83,0
3. Ukryté tvary	63,0	59,5
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	90,0	94,0
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	86,0	88,5
6. Ukrytá slova	81,0	78,5
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	98,0	98,0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	86,0	88,0
9. Paměť na obrázky	65,0	63,8
10. Paměť na tvary	58,8	44,4
11. Paměť na řadu slov	71,3	71,9
12. Paměť na řadu slabik	35,0	29,4
13. Zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy	72,5	46,3
14. Zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky	70,0	58,8
15. Pohotovost mluvidel	84,0	75,0
16. Koordinace ruky a oka při psaní	100,0	99,7
17. Vyhledávání obrázků	100,0	99,3
18. Vyhledávání slov	75,0	67,5
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	66,0	62,0

Z uvedené tabulky lze vyčíst, jaké úkoly byly pro děti obtížnější, jaké snadnější. Najdeme zde i úkoly se stoprocentní úspěšností, znamená to, že z daného vzorku dětí nikdo nechyboval.

Do skupiny úkolů s největší chybovostí bychom mohli zařadit například soubory úloh: „Paměť na řadu slabik“, „Paměť na tvary“, „Paměť na řadu slov“, „Zapamatovat si obrázky-vyjádřit je slovy“, „Zapamatovat si slova-vyhledat k nim obrázky“,...ve směs jde o úkoly zjišťující stav krátkodobé paměti spojené s různými oblastmi percepce. Dále se děti často potýkaly s problémy při plnění úkolu třetího „Ukryté tvary“ a posledních dvou, „Vyhledávání slov“ a „Vnímání vlastního těla a prostoru“.

Z podrobnější analýzy výsledků každého jedince předpokládáme, že ve většině případů, kdy se úspěšnost v úkolech pohybuje pod 70-ti procenty, jde zřejmě o vývojový nedostatek, nikoliv o konkrétní projev deficitu v dílčích funkcích. Tyto projevy by měly být přímočařejší až po druhé fázi výzkumu. Zda-li dojde či nedojde k výraznějšímu zlepšení v dané problémové oblasti.

4. 2. POPIS PRŮBĚHU II. FÁZE VÝZKUMU

První ročník základní školy, opakované testování vybraného vzorku v období od 13. února do 17. března 2006.

V druhé části výzkumu jsme se zabývali tím samým výzkumným vzorkem o jeden rok starším. Znamená to, že děti postoupily do prvního ročníku základní školy, věkové skupiny mladší školní věk.

Testování probíhalo opět vždy s každým dítětem jednotlivě, v místnosti pouze s testující osobou, čímž jsme vyloučili co nejvíce vnějších rušivých vlivů. Oproti předškolnímu věku žáci prvních tříd byli ve většině případů již schopni splnit všechny soubory úkolů během jednoho časového úseku, který odpovídal cca pětatřiceti minutám. U dětí se špatným soustředěním, s projevy únavy bylo testování vždy na určitou dobu přerušeno. Testovaný si mohl odpočinout, a následovně bylo testování dokončeno (diagnostika jedince probíhala v rámci jednoho dne).

Na vyhodnocení testu se mohly již děti podílet samy. Během testování si pod dohledem zaznamenávaly počet chyb do svých vyhodnocovacích stromů. Bylo tomu tak většinou u dětí s lepšími výsledky, bystřejšími a rychlejšími. Zbývající testy vyhodnotil sám testující.

Přehled úspěšnosti dětí v jednotlivých úkolech v druhé fázi výzkumu nám nabízí následující tabulka.

Tabulka č. 2: Procentuální úspěšnost v jednotlivých úkolech na ZŠ

	ZŠ venkov	ZŠ město
1. Rozdíly v párových obrázcích	100,0	99,5
2. Rozdíly v párových tvarech	99,0	92,0
3. Ukryté tvary	97,0	88,5
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	96,0	97,0
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	98,0	96,5
6. Ukrytá slova	96,0	91,0
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	100,0	96,0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	100,0	93,0
9. Paměť na obrázky	76,3	67,5
10. Paměť na tvary	73,8	56,9
11. Paměť na řadu slov	97,5	87,5
12. Paměť na řadu slabik	61,3	51,3
13. Zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy	95,0	67,5
14. Zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky	92,5	80,0
15. Pohotovost mluvidel	90,0	86,5
16. Koordinace ruky a oka při psaní	100,0	99,7
17. Vyhledávání obrázků	100,0	100,0
18. Vyhledávání slov	87,0	81,0
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	86,0	76,5

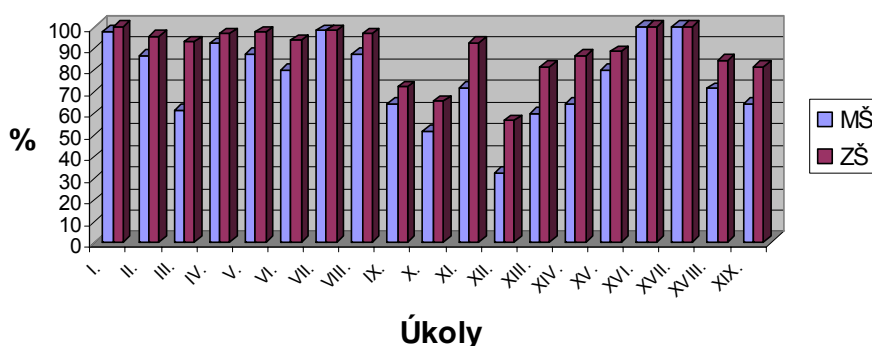
Záznamy v tabulce ukazují, že procenta úspěšnosti v jednotlivých úkolech vzrostly, někde méně, jinde více. Můžeme tak doložit náš předpoklad o dosti znatelném zlepšení v úkolech, které dětem v předškolním věku činily velké obtíže. Jedná se o soubory úkolů s čísly 3, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18 a 19. Lze tedy usuzovat, že problémy s plněním těchto úkolů zapříčinil ve velké míře přirozený vývoj psychických funkcí a kognitivních procesů. Dále můžeme pozorovat zlepšení dětí i v počtu položek, které se svými hodnotami přiblížili k devadesáti procentům, oproti I. fázi výzkumu je takových hodnot téměř dvakrát tolik. Ztrojnásobil se počet úkolů, ve kterých hodnota úspěšnosti dosáhla 100%.

Je vysoce pravděpodobné, že procenta chybějící v jednotlivých úkolech do sta, již tvoří jedinci s deficitem dílčích funkcí.

4. 3. SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ I. A II. FÁZE VÝZKUMU

Následující graf názorně ukazuje vzrůst úspěšnosti v jednotlivých úkolech během časového posunu jednoho, leč v životě dítěte velmi důležitého, roku. Což dokládá již obecně známou věc, že u dětí během 5. a 6. roku života proběhne velký vývojový zlom.

Tabulka č. 3: Srovnání výsledků I. (MŠ) a II. (ZŠ) fáze výzkumu



Srovnání výsledků I. a II. fáze výzkumu nám dokládá předpoklad, že dojde k nárůstu úspěšnosti v jednotlivých úkolech diagnostického testu. Vzájemným porovnáním výsledků jedince z obou fází výzkumu a srovnáním výzkumného vzorku mezi sebou, pak získáváme důležité podklady pro vyvozování závěrů, má-li jedinec nějaké předpoklady pro projevení deficitu v dílčích funkcích, pro obtíže v učení se základním školským dovednostem – čtení, psaní, počítání.

Vidíme-li, že u jedince došlo k výraznému zlepšení v úkolech, které mu během I.fáze testování činily velké obtíže, můžeme usuzovat, že šlo u jedince v předškolním věku o vývojový deficit. Nezapomínejme, že každý jedinec dozrává individuálně! Zůstanou-li některé větve vyhodnocovacího stromu ve velikosti jako byly v I. fázi výzkumu, můžeme usuzovat na deficit v oblasti dané větve.

Více o projevených či neprojevených deficitech viz. Seznam příloh, tabulka úspěšnosti v jednotlivých úkolech všech dětí, vyhodnocovací stromy se slovními popisy některých jedinců výzkumného vzorku.

5. HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU VZHLEDEM KE STANOVENÝM PŘEDPOKLADŮM

Výzkum, ověřující diagnostickou metodu B. Sindelarové, která zkoumá výskyt deficitu dílčích funkcí u dětí předškolního a mladšího školního věku, nám potvrdil tři ze čtyř předem stanovených předpokladů.

Předpoklad první, *Ve skupině dětí v posledním ročníku mateřské školy se bude vyskytovat určitý počet těch, u nichž lze sledovat některé deficity dílčí funkcí.*, nám potvrzují údaje v tabulce č. 1: Procentuální úspěšnost v jednotlivých úkolech v MŠ. Uvedené výsledky I. fáze šetření ukazují, že se určitý deficit v dílčích funkcí projevil u každého jedince a v téměř všech úkolech. Výjimku tvořily úkoly č. 16 a 17 u dětí z venkovských MŠ, které je splnily na 100%. Což znamená, že žádný jedinec ze zmiňované skupiny v plnění úkolu ani jednou nechyboval. Naopak nejvíce děti chybovaly v úkolech zaměřených na krátkodobou paměť ve spojení s vnímáním, především zrakovým a sluchovým. Tento deficit přikládáme vývojovým změnám a dozrávání organismu dítěte. Například z vývojové psychologie víme, že zrakové vnímání dozrává nejdéle, dokonce později než vnímání sluchové. Děti ještě kolem šestého roku života mívají problémy s vizuální integrací (komplexní vnímání, neulpívání na detailech). Sluchově jsou schopny rozlišovat, figuru a pozadí.

Předpoklad druhý, *Ve výzkumném vzorku v prvním ročníku základní školy bude těchto dětí pravděpodobně méně.*, se také potvrdil, dokazuje to tabulka č. 2: Procentuální úspěšnost v jednotlivých úkolech na ZŠ. Například počet bez chyby splněných úkolů se ztrojnásobil, 100% úspěšnosti tak bylo dosaženo v šesti oblastech zkoumání. U převážné většiny jedinců vymizely deficity v oblastech zaměřených na optické vnímání, optickou paměť a pozornost, což potvrdilo i naši domněnku, že se zde projevuje v převážné většině vývojový nedostatek. Děti dozrály i v jiných oblastech, to prokazuje i počet úkolů, které se svými hodnotami, vypovídajícími o úspěšnosti dětí v jednotlivých oblastech zkoumání, přiblížili k 90%. Oproti I. fázi výzkumu je takových hodnot téměř dvakrát tolik. Přesto se deficity dílčích funkcí, které znesnadňují dětem proces učení se základním školských dovednostem (především čtení, psaní), potvrdily u téměř 15% výzkumného vzorku.

Správnost třetího předpokladu, *Domníváme se, že se projeví určité rozdíly mezi výzkumným vzorkem z městských vzdělávacích zařízení a vzorkem z venkovských vzdělávacích zařízení.*, dokládá následující tabulka č.4: Srovnání procentuální úspěšnosti dětí městských a venkovských škol v jednotlivých úkolech. Pouze ve třech úkolech v I. fázi výzkumu byly děti městských mateřských škol lepší než děti z MŠ venkovských (konkrétně: v úkolech č.4, 8 a 11). Ve II. fázi výzkumu tomu tak bylo dokonce jen v jednom případě (úkol č. 4). Rozdíl v úspěšnosti městských a venkovských dětí se pohybuje kolem 5%.

Domníváme se, že tuto skutečnost ovlivňuje především počet dětí a jejich věkový rozptyl v jednotlivých třídách. V městských zařízeních jsou většinou třídy více početné. Ve venkovských MŠ jde většinou o třídy méně početné a smíšené. Tudiž děti mladší mají šanci něco pochytit od těch starších, a ty naopak s mladšími dětmi své vědomosti a dovednosti stále upevňují.

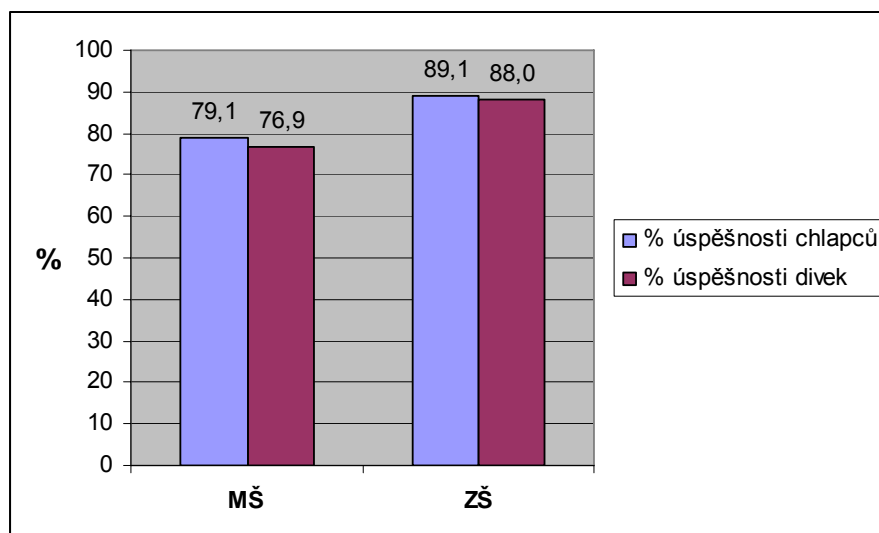
Tabulka č. 4: **Srovnání procentuální úspěšnosti dětí městských a venkovských škol v jednotlivých úkolech**

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
% úsp. ven. MS	99,0	90,0	63,0	90,0	86,0	81,0	98,0	86,0	65,0	58,8
% úsp. mes. MS	96,5	83,0	59,5	94,0	88,5	78,5	98,0	88,0	63,8	44,4
	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.	
	71,3	35,0	72,5	70,0	84,0	100,0	100,0	75,0	66,0	
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.
% úsp. ven. ZS	100,0	99,0	97,0	96,0	98,0	96,0	100,0	100,0	76,3	73,8
% úsp. mes. ZS	99,5	92,0	88,5	97,0	96,5	91,0	96,0	93,0	67,5	56,9
	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.	
	97,5	61,3	95,0	92,5	90,0	100,0	100,0	87,0	86,0	
	87,5	51,3	67,5	80,0	86,5	99,7	100,0	81,0	76,5	

Co se týče čtvrtého předpokladu, *Předpokládáme, že výzkumný vzorek s deficitem dílčích funkcí se bude více týkat chlapců.*, zde k potvrzení nedošlo. Tabulka č. 5 graficky znázorňuje úspěšnost chlapců a dívek v celém výzkumu. Jak v první fázi, tak i ve druhé chlapci dosahovali lepších výsledků. Dívky při plnění jednotlivých úkolů chybovaly více. V předškolním věku se dívky dopustily více chyb ve 2,2 %, v mladším školním věku už jen v 1,1 %. Domníváme se, že dívky byly více rozptylovány okolím, nedovedly se na plnění úkolů soustředit tak jako chlapci.

V řešení úloh byly dívky zbrklejší, a protože se při samotném testování zaznamenává jakákoliv chyba (i ta z nepozornosti a třeba následně opravená), ukazují výsledky následující hodnoty.

Tabulka č. 5: Srovnání celkové úspěšnosti chlapců a dívek v diagnostice metodou B. Sindelarové



6. ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo ověřit funkčnost metody Brigitte Sindelarové v diagnostice deficitu dílčích funkcí, což splnil náš praktický výzkum. Děti, které tvořily výzkumný vzorek, plnily jednotlivé úkoly, jež vypovídaly o jejich percepčních, kognitivních a motorických funkcích, o jejich schopnostech a dovednostech. Metoda zkoumá především zralost ve výše zmiňovaných oblastech, které výrazně ovlivňují proces učení. Vzhledem k zvyšujícímu se výskytu dětí s poruchami učení (převážně s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a jejich modifikacemi), je žádoucí se dětem v ranném věku více věnovat, pozorovat je a zjišťovat, zda-li se nepotýkají s obtížemi, které by mohly negativně ovlivnit jejich vzdělávání. Jedině včasnou a správnou diagnózou je možno dětem pomoci. Proč tedy nevyužít, k tak důležité diagnostice dílčích funkcí u dětí předškolního a mladšího školního věku, právě metodu B. Sindelarové? Zajisté ji ocení pedagog i rodič. Práci s touto metodou zvládne opravdu každý. Návodné popisy, jak s dětmi plnit jednotlivé úkoly, jsou stručné a srozumitelné. Cesta k výsledku zkoumání je rychlá a názorná. Pro vytvoření kompletního obrazu vyspělosti dítěte bych ještě doporučila, se zaměřit i na oblasti volní a sociální zralosti. I ty ve značné míře ovlivňují proces učení. Zvláštní pozornost je třeba věnovat poruchám vývoje dětí, jejich zjišťování, klasifikaci, prevenci a nápravě. K tomu všemu je zapotřebí i dobrá souhra rodičů a školských zařízení.

Zpracování práce mi bylo přínosem v mnoha oblastech. Zejména jsem se naučila správně zacházet s vědeckým materiálem, kterým zajisté metoda B. Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“ je. K tomu je zapotřebí znát poznatky z oblasti dětské psychologie a diagnostiky. Za velmi důležité také považuji, umět pracovat s nápravnými metodami a postupy, které učitel potřebuje k cílenému zaměření na danou poruchu dítěte. Obohatila mne i vlastní práce s dětmi při provádění výzkumu.

SEZNAM LITERATURY

- BRIERLEY, J.: *Sedm prvních let života rozhoduje*. Praha, Portál 1996
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001.
- ČERNÁ, M.: *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha, Karolinum 2002.
- DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika II.* České Budějovice, JCU 1999.
- HARTL, P.: *Psychologický slovník*. Praha, Budka 1994.
- HROCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J., NOVOTNÁ, L.: *Vývojová psychologie pro učitele*. ZCU Plzeň 2000.
- KREJČÍŘOVÁ, D., SVOBODA, M., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha, Portál 2001.
- LANGMEIER, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha, Avicenum 1991.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Garda Publishing 1998.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V.: *Slovník pedagogické metodologie*. Brno, MU v Brně a Paido 2005
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha, H+H 1993.
- MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 1995.
- NAKONEČNÝ, M.: *Lexikon psychologie*. Praha, Vodnář 1995
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál, 2000.
- POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha, Portál 1997.
- SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Praha, Portál 1996.
- ŠPAŇHELOVÁ, I.: *Dítě v předškolním období*. Praha, Mladá fronta 2004.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha, Karolinum 1997.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2000.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 2003.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.

Praha, Portál, 2001.

Zkouška znalostí předškolních dětí. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1988.

www.psycholousek.cz

www.psychologie.nazory.cz/vyvojova_psychologie.htm

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č.1 Hlavní oblasti psychologického posuzování při zjišťování školní zralosti dítěte
- Příloha č.2 Soubor úkolů využívaných při práci s metodou B. Sindelarové
- Příloha č.3 Seznam chybných odpovědí dětí v jednotlivých úkolech
- Příloha č.4 Vyhodnocovací strom diagnostického testu B. Sindelarové
+ diagnostika vybraných jedinců

Příloha č. 1:

Hlavní oblasti psychologického posuzování při zjišťování školní zralosti dítěte

Kognitivní zralost

- rozumové schopnosti dítěte (zjišťují se IQ testy)
- percepční schopnosti, zejména zrakové a sluchové vnímání (Vývojový test Frostigové, Reversní test)
- paměť a učení (subtesty Wechslera - Čísla, Informace, Symboly)
- verbální vyjadřování (všeobecná jazyková úroveň, subtesty Wechslera- Slovník, Porozumění, Podobnosti)
- pozornost, soustředěnost (pozorování dítěte při úkolech, při kresbě, další subtesty Wechslera)
- vizuomotorika (Kernův test, kresba, aj.)
- všeobecné vědomosti (test všeobecných vědomostí)
- realistické chápání světa (překonávání dětského egocentrismu a jeho případné zvládnání)
- motorika (ubývá množství nadbytečných a bezúčelných pohybů, dítě má úspornější a cílenější pohybovou aktivitu, dokáže ovládnout své chování, dokáže klidně posedět)
- kresba (věrněji odráží skutečnost, začínající syntetický charakter kresby postavy i dalších objektů)

Emočně motivační zralost

Posouzení toho,

- jak dítě kontroluje afekty a impulsy
- jak reaguje na zadané úkoly, jak je u práce vytrvalé
- jak projevuje své sebevědomí (lze zjistit pozorováním chování dítěte, rozhovorem s ním)
- jakou má motivaci (jde zejména o zralost úkolovou, o zaměření na úkol, na úspěch v úkolech)

Sociální zralost

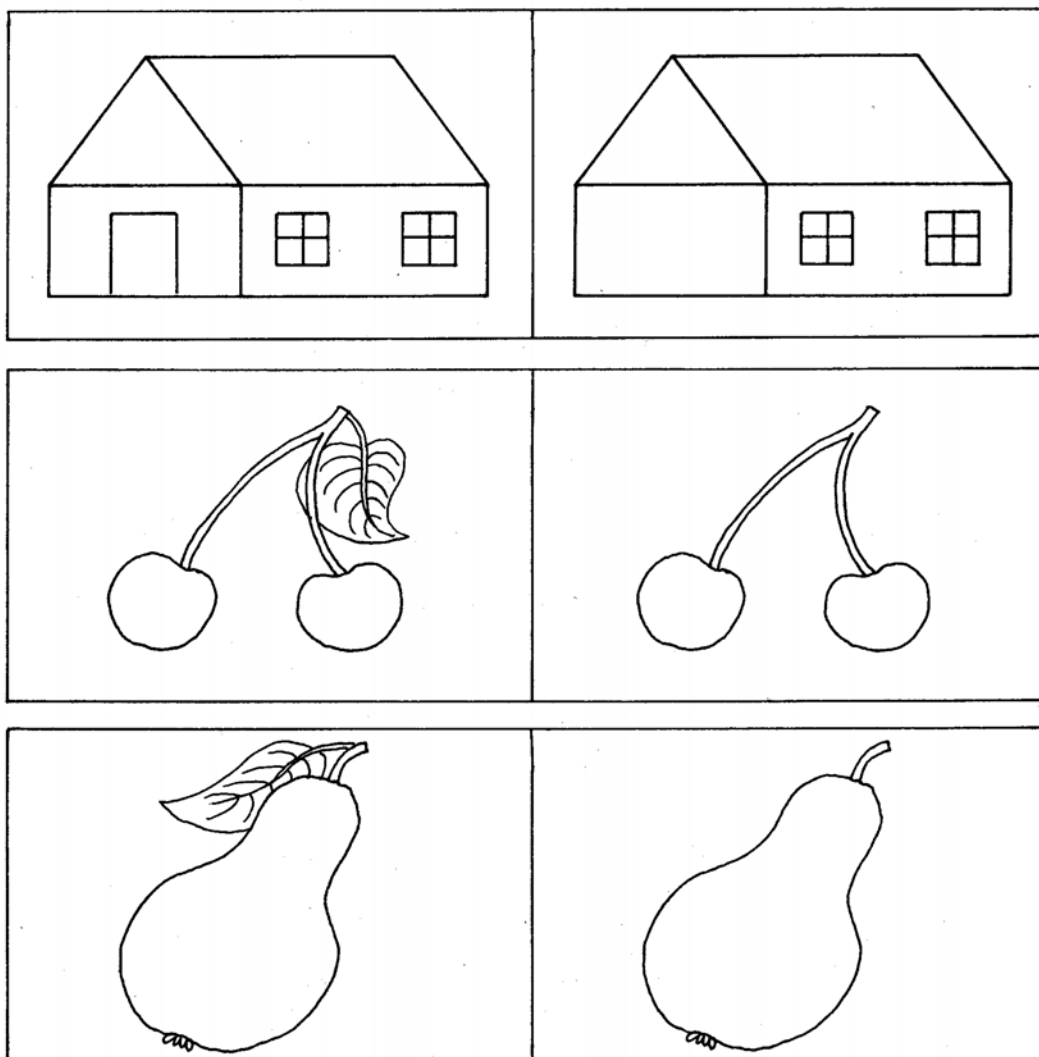
Je třeba zjistit:

- *jak se dítě dovede zařazovat mezi vrstevníky*
- *zda dokáže spolupracovat s ostatními dětmi*
- *jak snáší odloučení od své matky*
- *zda se umí podřídít autoritě a jak reaguje na její požadavky*
- *jak je ochotné spolupracovat*
- *jaké má sociální návyky, jak je samostatné*

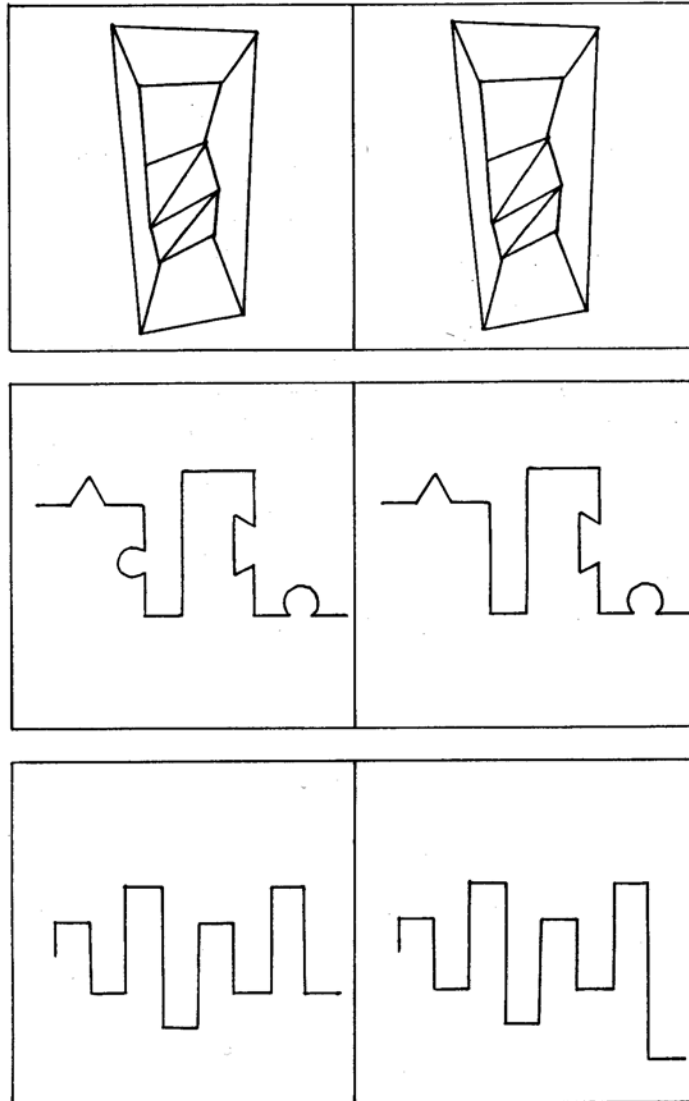
(Dvořáková, 1999, str. 86-87)

Příloha č.2:

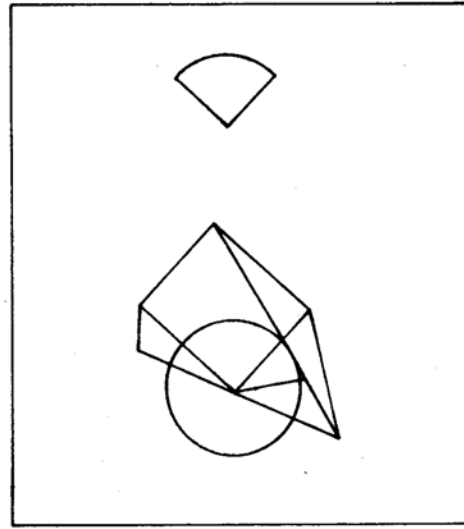
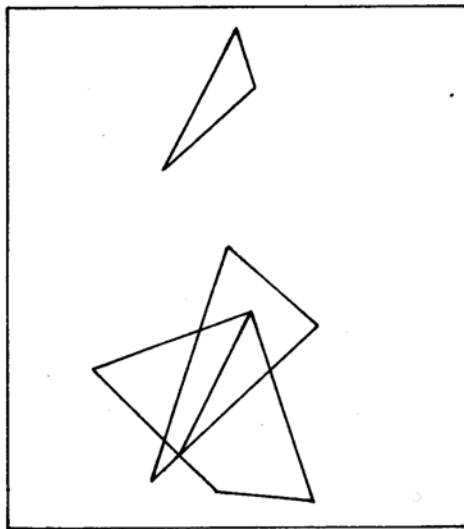
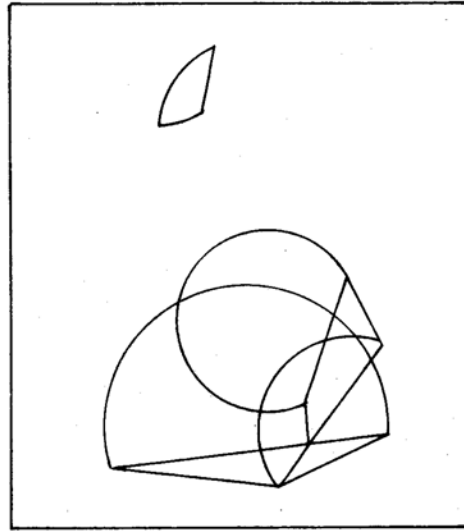
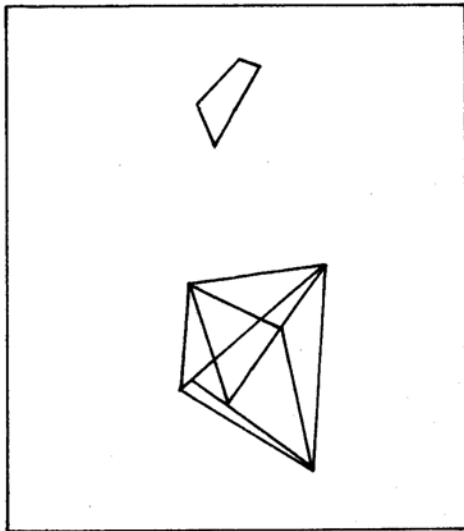
Soubor úkolů využívaných při práci s metodou B. Sindelarové



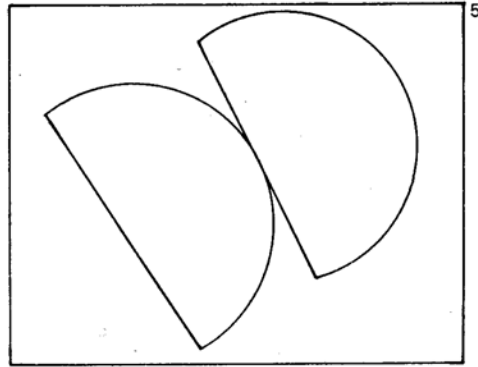
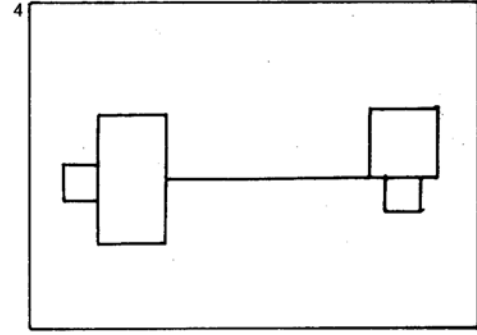
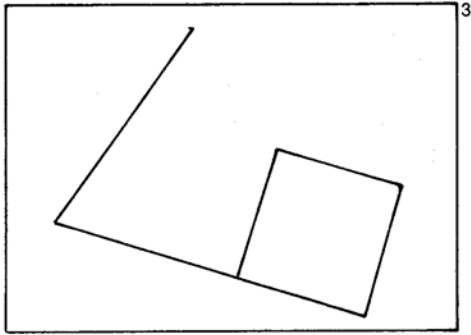
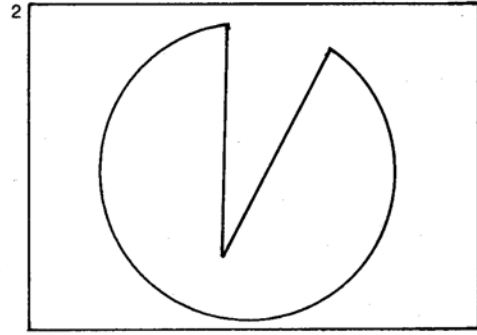
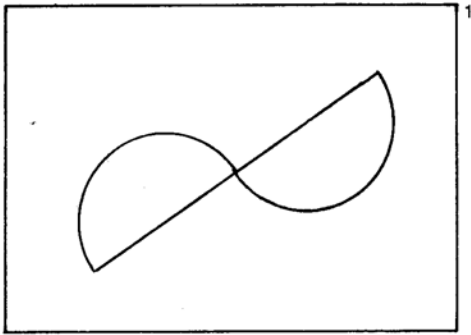
Soubor úkolů 1 - rozdíly v párových obrázcích



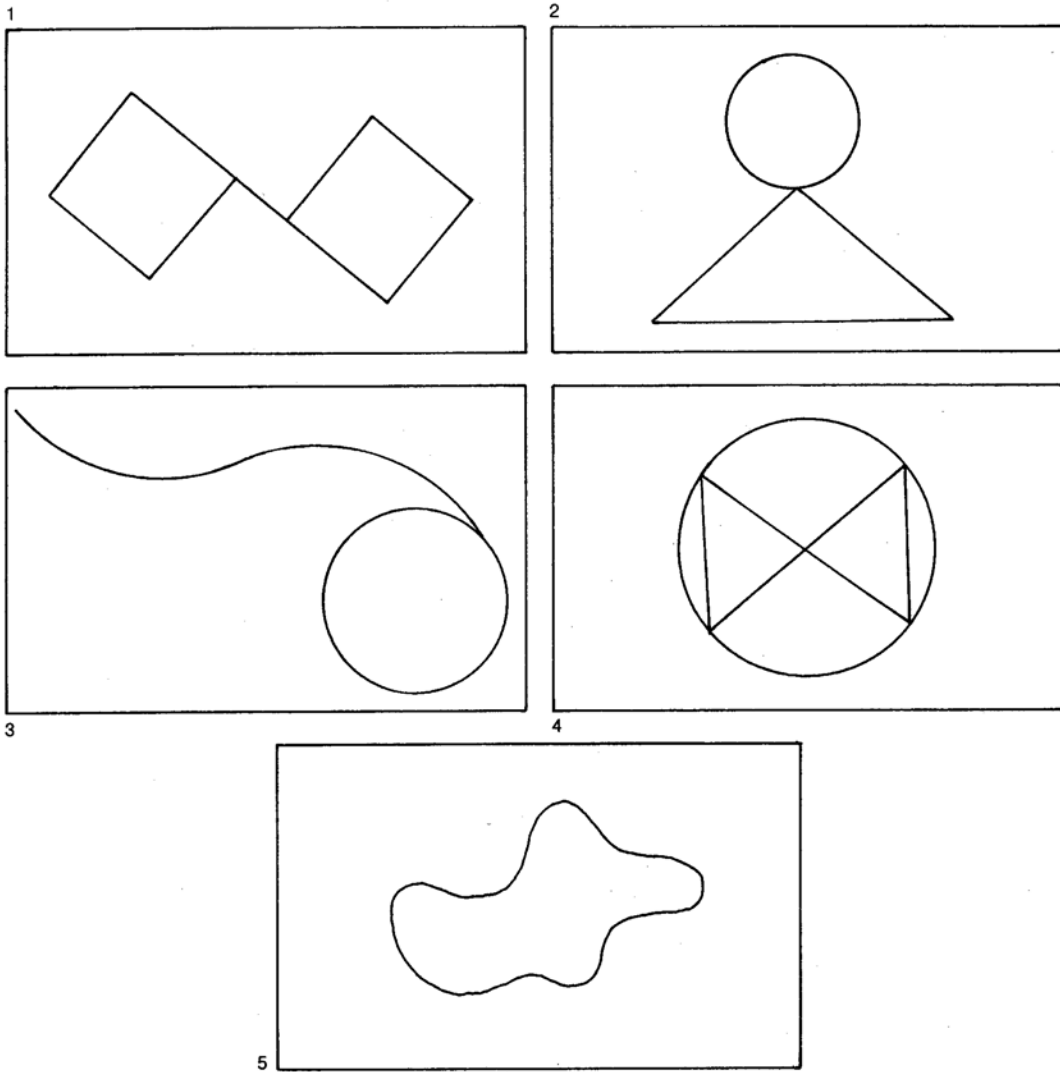
Soubor úkolů 2 - rozdíly v párových tvarech



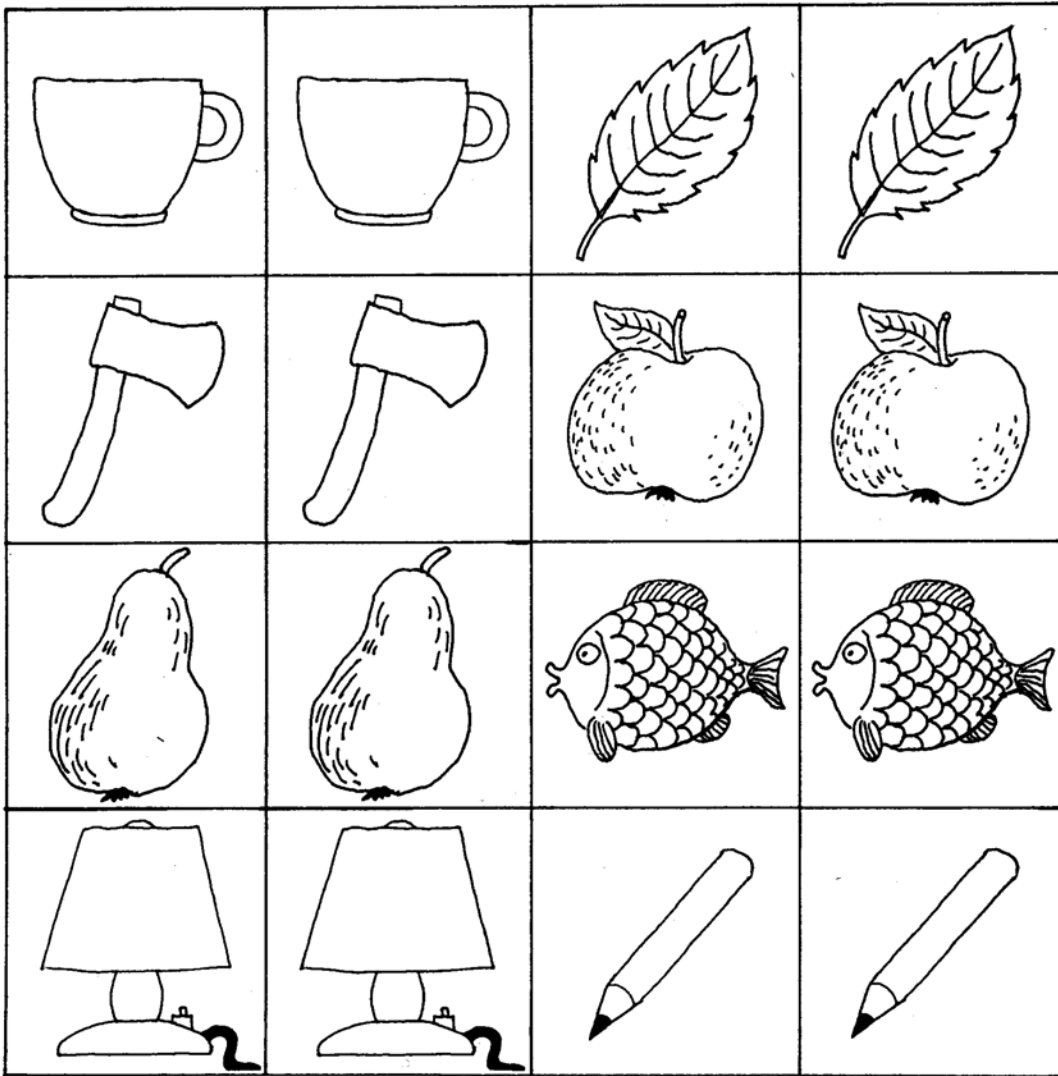
Soubor úkolů 3 - ukryté tvary



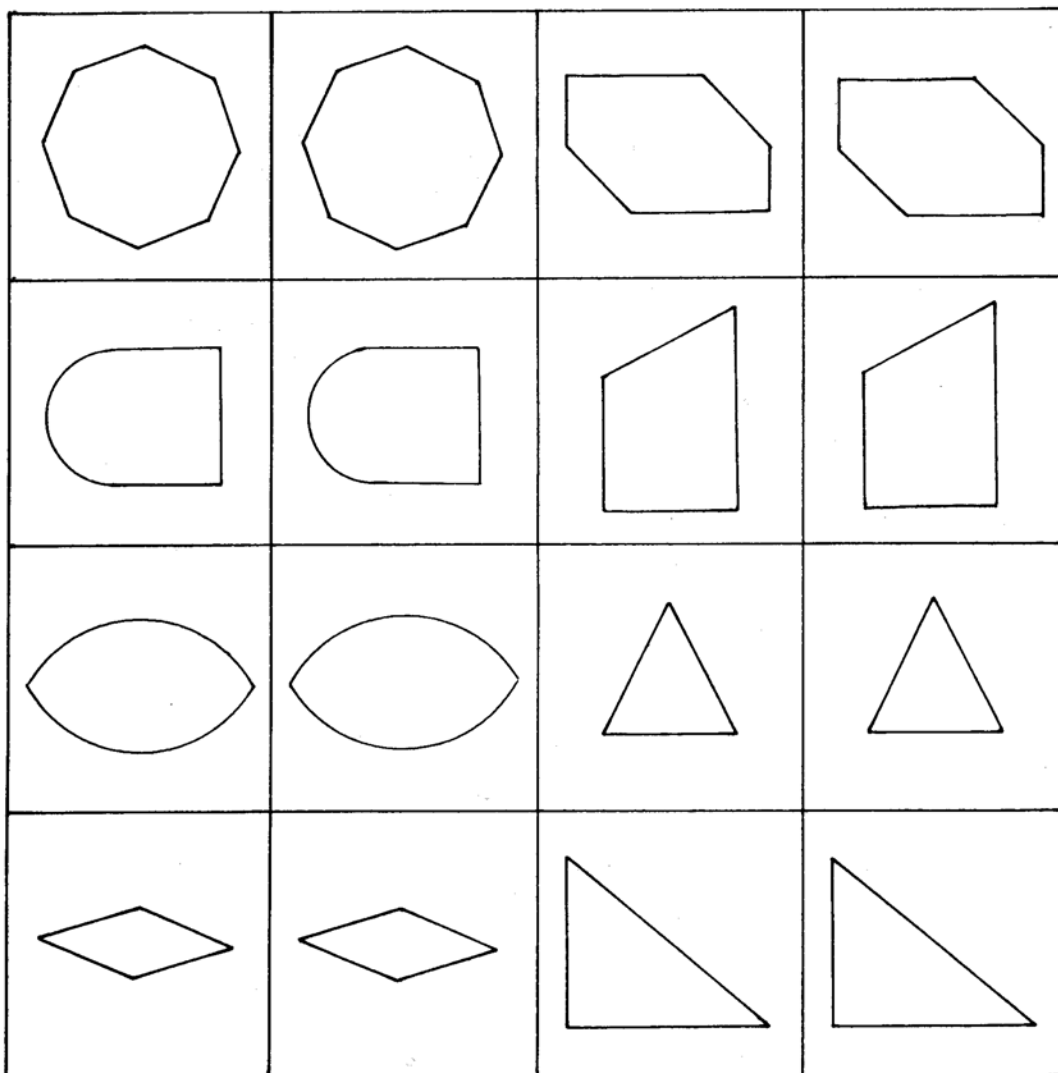
Soubor úkolů 7 - spojení mezi viděným a slyšeným vjemem



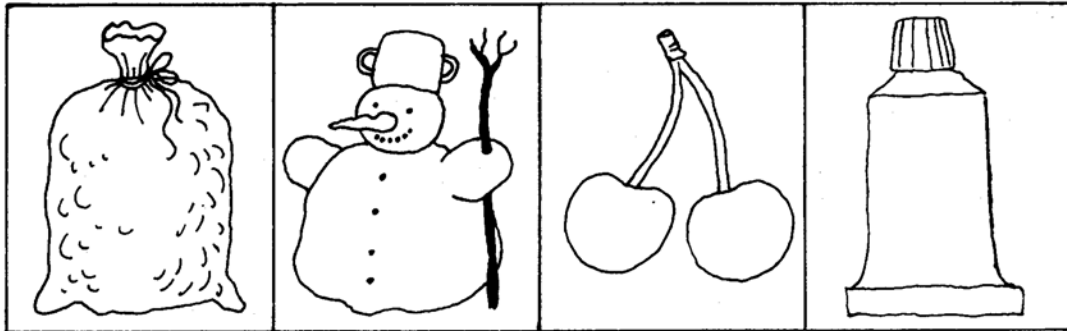
Soubor úkolů 8 - spojení mezi slyšeným a viděným vjemem



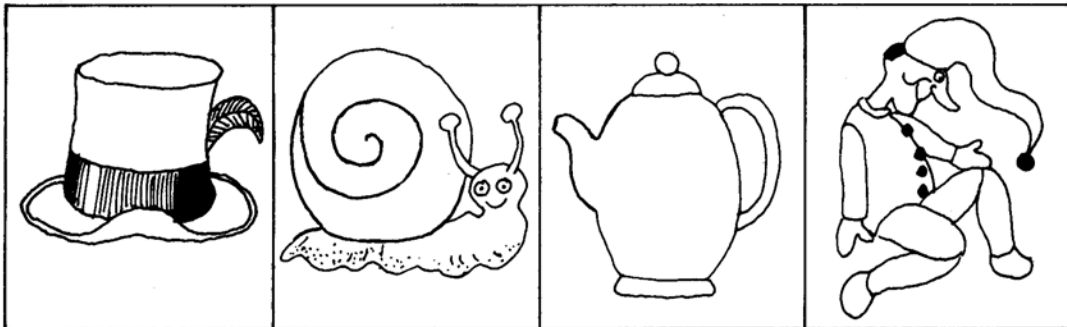
Soubor úkolů 9 - paměť na obrázky



Soubor úkolů 10 - paměť na tvary

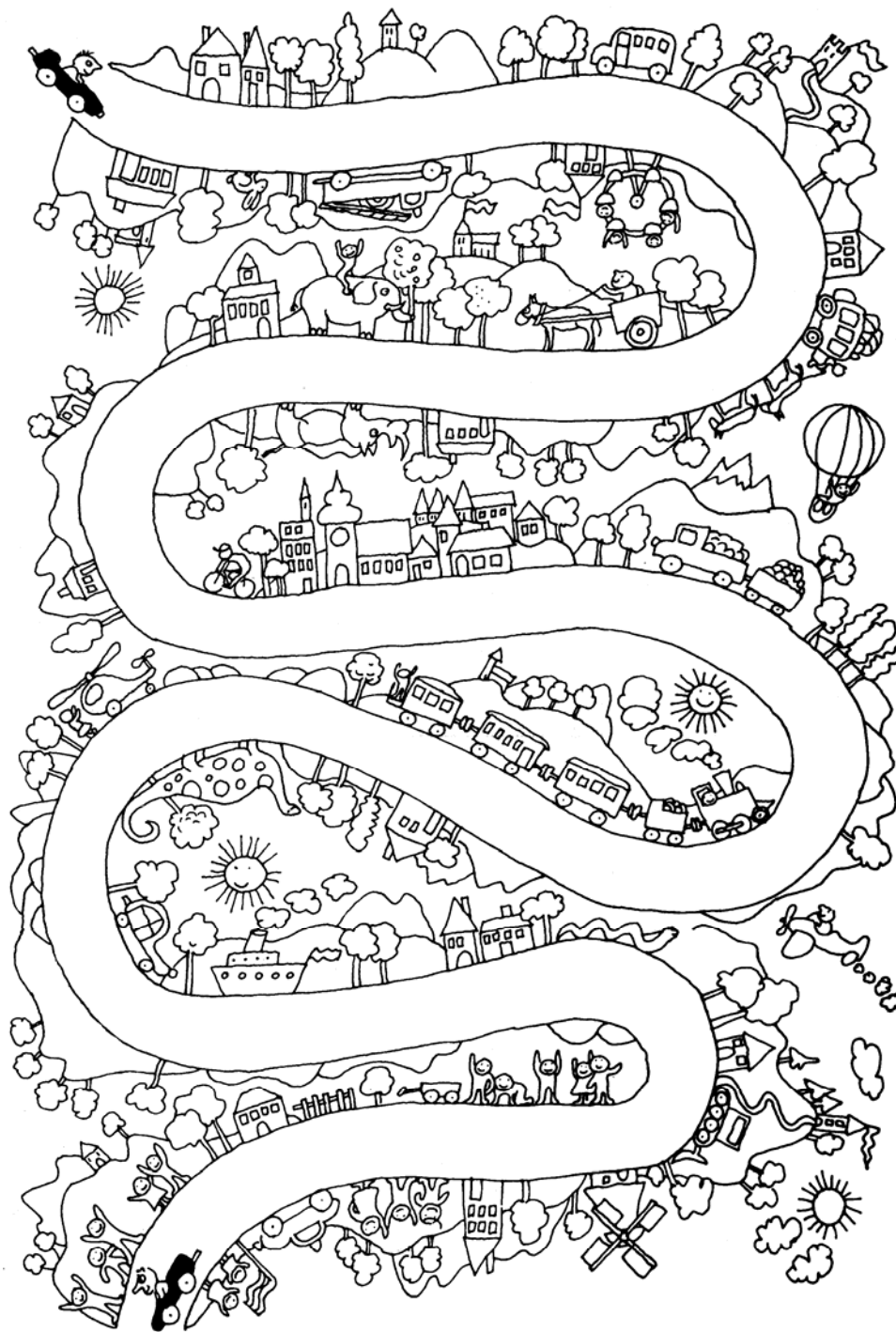


Soubor úkolů 13 - zapamatovat si obrázky - vyjádřit je slovy

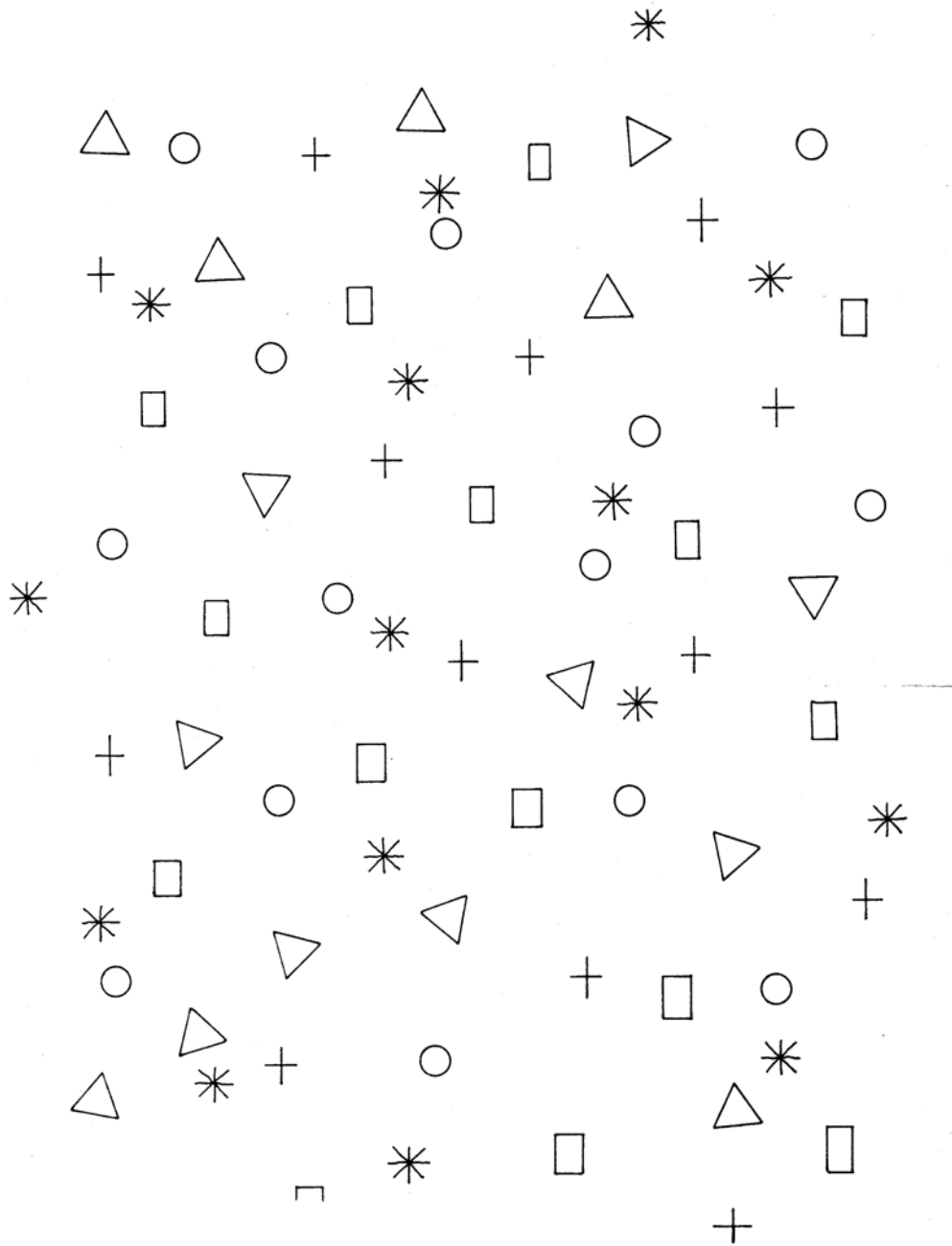


Soubor úkolů 14 - zapamatovat si slova - vyhledat k nim obrázky





Soubor úkolů 16 – koordinace ruky a oka při psaní



Soubor úkolů 17 – vyhledávání obrázků

zŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Petr B.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4	0	3	0	0	2	0	0	3	1
zŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0

Rene K.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	1	1	2	0	0	2	0	0	2	3	3	8	0	0	4	0	0	2	2
zŠ	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	6	0	0	2	0	0	1	2

Tom K.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	1	2	4	1	2	1	0	0	2	6	4	4	3	2	2	0	0	3	5
zŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	0	2	2	2	0	0	0	2	1

Kuba P.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	2	2	7	1	1	4	0	0	2	3	4	8	0	2	4	0	0	8	2
zŠ	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	4	1	1	2	0	0	4	4

Jan D.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	1	2	3	0	1	3	0	0	3	6	0	5	2	3	2	0	0	3	3
zŠ	0	1	1	0	1	0	0	0	2	4	0	6	2	0	2	0	0	3	4

Štěpán B.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	2	4	0	1	1	0	3	4	6	3	8	3	2	0	0	0	2	4
zŠ	0	2	1	0	0	1	0	0	4	7	4	7	2	0	0	0	0	0	2

Pavel Fr.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	1	0	5	0	2	4	1	0	2	6	0	4	2	4	1	0	0	7	8
zŠ	0	1	1	0	0	0	1	0	5	3	0	4	2	0	0	0	0	4	4

Iveta B.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	1	10	3	6	5	0	3	7	4	4	6	4	0	2	0	0	7	6
zŠ	0	1	5	3	1	4	0	2	4	6	2	5	2	2	0	0	0	6	4

Zuzka V.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	1	3	0	2	1	0	1	5	3	0	6	2	0	2	0	0	1	2
zŠ	0	0	0	0	0	2	0	2	6	4	0	0	2	0	1	0	0	1	1

Zuzka B.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	5	7	3	3	4	0	0	5	6	4	8	3	4	8	0	0	8	8
zŠ	0	3	3	1	1	2	0	0	4	3	3	5	1	2	4	0	0	4	4

Marie V.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	1	2	3	1	1	4	0	0	3	4	4	8	4	3	4	0	0	1	5
zŠ	0	1	2	0	0	1	1	0	3	5	0	6	2	0	3	1	0	2	2

Jana H.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	1	2	1	1	0	0	1	5	4	4	4	2	2	2	0	1	2	2
zŠ	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6	0	4	1	2	3	0	0	0	0

Dom. K.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	0	3	0	1	0	0	1	3	3	0	3	2	2	2	0	0	1	2
zŠ	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	4	1	0	1	0	0	1	2

Anna R.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	3	3	0	0	4	0	0	4	4	4	8	4	3	3	0	0	0	5
ZŠ	0	0	1	0	1	2	0	0	5	4	4	6	1	2	4	0	0	0	5

Nikola A.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	3	9	1	1	4	0	0	2	6	4	7	2	0	4	1	1	7	8
ZŠ	0	2	3	1	0	1	0	1	0	6	2	4	2	2	1	0	0	1	3

Verča V.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	0	9	0	0	0	0	0	2	3	2	5	2	3	1	0	0	2	4
ZŠ	0	1	1	0	1	1	0	0	2	3	2	2	2	0	0	0	0	1	1

Klaudia S.	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	XIII.	XIV.	XV.	XVI.	XVII.	XVIII.	XIX.
MŠ	0	2	2	0	0	1	0	0	3	6	0	3	4	0	3	0	0	2	2
ZŠ	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	4	0	0	1	0	0	2	1

Legenda:  vesnické školy

 městské školy

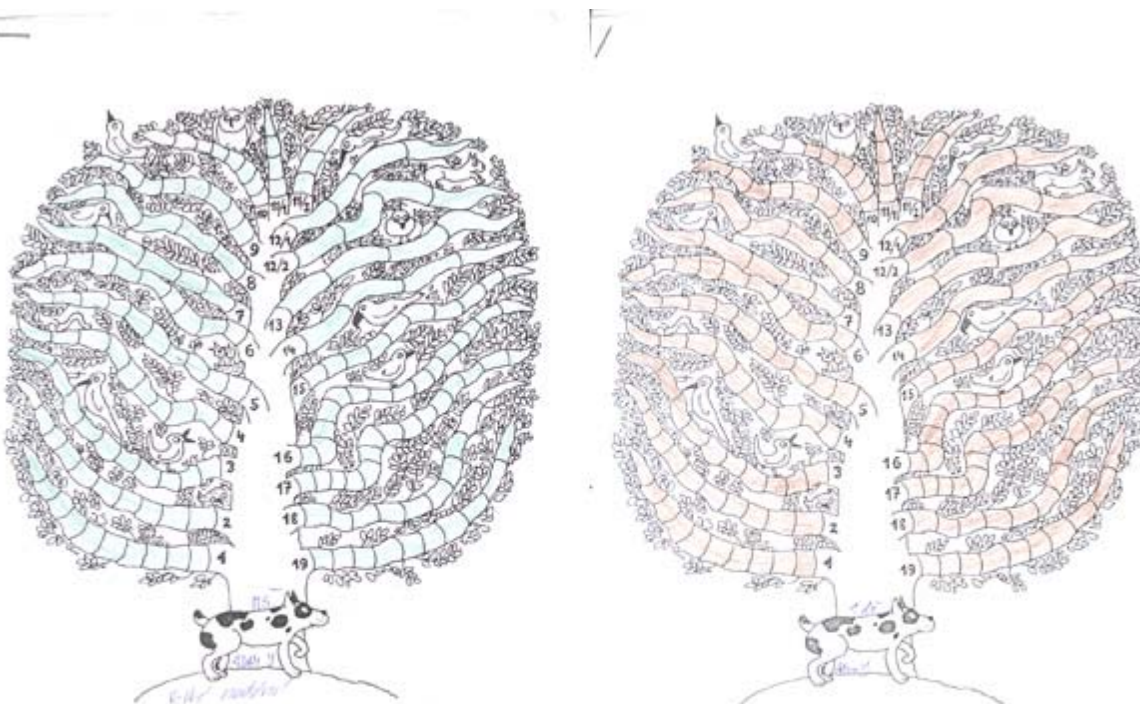
I.-XIX. čísla úkolů

0,1,2,.. počet chyb v jednotlivých úkolech

Příloha č. 4:

Vyhodnocovací strom diagnostického testu B. Sindelarové

Pro srovnání a ilustraci vyhodnocování uvádíme výsledky testování vybraných jedinců. (Děti zralé, pro vstup do školy připravené a jedince s projevenými deficity, jimž byl na základě odborného vyšetření doporučen odklad školní docházky.)



Adam J.

MŠ - Adam je příklad zralého, školsky připraveného, snad i nadaného jedince. Testování jej nikterak neunavovalo, úlohy plnil bez problémů. Chlapec chyboval jen v úkolech s čísly 10 a 18, které byly zaměřeny na stav optické paměti na řadu tvarů a akustické pozornosti. I přesto je jeho osobnostní strom rostlý z celého výzkumného vzorku nejlépe. Adamovo chování a jednání bylo velice přirozené a příjemné.

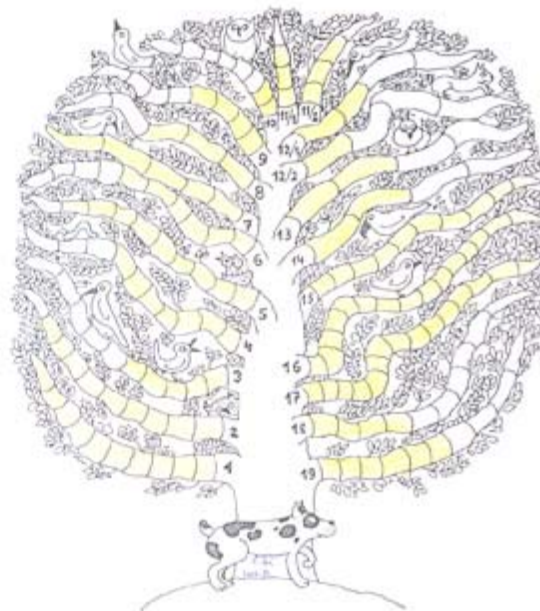
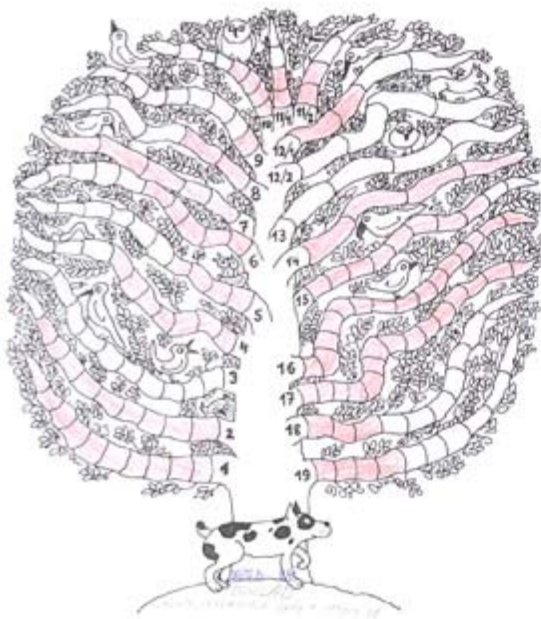
ZŠ - Úspěšnost, zvědavost a aktivnost jej charakterizuje i nadále. Věnuje se několika koníčkům, ve škole nemá s učením žádné problémy, v kolektivu dětí i dospělých se chová přirozeně, a možná právě proto je mezi všemi velmi oblíbený. Pro spolužáky se stal vzorem, motivuje je v učení. Deficit v 10. úloze nevymizel, je ovlivněn dioptriemi, které zjistil oční lékař, Adam nosí dioptrické brýle.



Veronika Ž.

MŠ - Verunčin strom je vcelku dobře rostlý, pevný základ má ve všech větvích. Určité deficity by se daly pozorovat v optické a verbálně-akustické paměti (př. úkoly 3,11, 12, 14, ..). Avšak usuzuji, že v jejím případě jde o vývojový nedostatek, že ve II. fázi výzkumu dojde ke značnému zlepšení. V, je totiž velmi zvědavá, pozorná, snaživá a aktivní v činnostech.

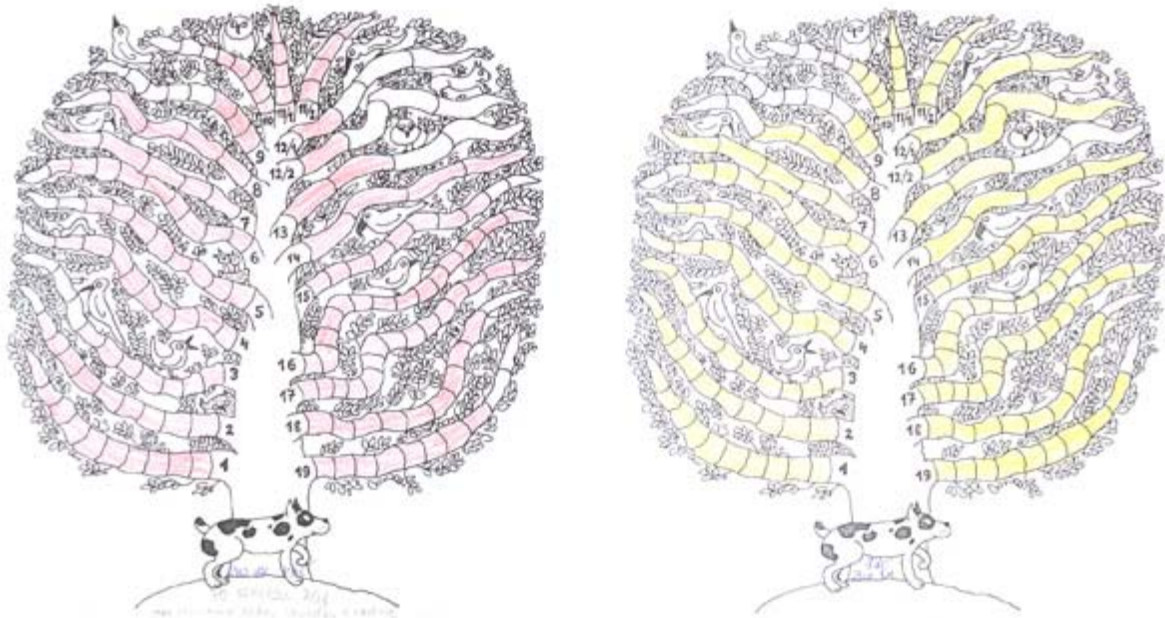
ZŠ – Jak jsem předpokládala, vývojové nedostatky se srovnaly a Veronika je bezproblémově zapojena do školního vzdělávání, nemá problémy při učení se základním školním dovednostem. Škola, záliby, zájmy i rodina ji tak činí spokojeným a veselým děvčetem.



Iveta B.

MŠ - U Ivety se projevily deficity dílčích funkcí ve většině zkoumaných oblastech. Strom znázorňující její rozvinutí jasně ukazuje na problémového jedince. Iveta je velmi pomalá, nesoustředěná ani na velmi krátkou dobu. Obtížně chápe jednoduché instrukce k úlohám. Jedná velmi zbrkle a náhodně, řešení úkolů jen typuje. Jisté problémy p. učitelky zaznamenávají i v chování a komunikaci. MŠ navrhuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a odklad školní docházky.

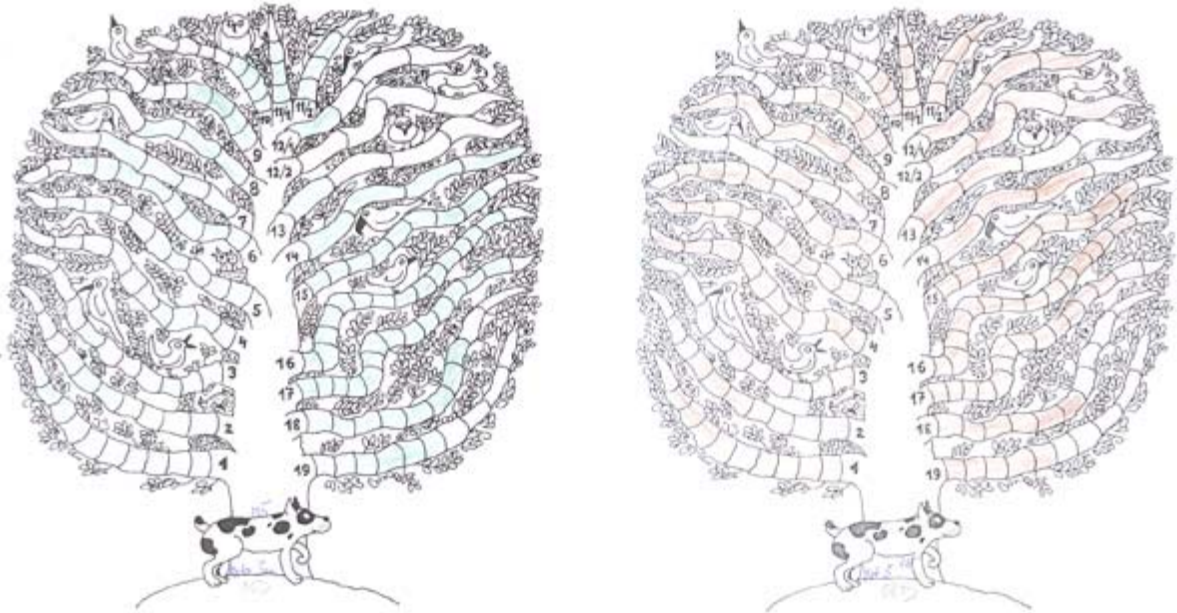
ZŠ - Odborníci posoudili návrh MŠ a doporučili odklad školní docházky. Iveta nenastoupila do 1. třídy, stále navštěvuje MŠ. Původní problémy přetrvávají. Oproti ostatním jedincům došlo ve většině případů jen k minimálnímu zlepšení (př. úkol č. 3, 6, 9, 13, 14,..), v některých případech zůstal deficit na stejné úrovni (př.úkol č. 2, 4). MŠ potvrzuje i mou domněnku, že Ivetino rodinné prostředí není podnětné pro její rozvoj.



Zuzka V.

MŠ - Zuzka podstoupila I. fázi testování již jako sedmiletá, po OŠD. Po rozumové stránce se prý hodně zlepšila, větve stromu ukazují velkou chybovost jen v, pro dítě předškolního věku, nejobtížnějších úkolech. Týkají se optické a akustické paměti a členění (př. úkol č. 3, 9, 10, 12, 13). Výrazné problémy se u této dívky však objevují v chování. Především chování v kolektivu dětí, ale i dospělých, je velmi vulgární a nemravné. Příčinou toho je zřejmě silné zanedbání v rodině, špatný vzor chování, který ji rodiče poskytují.

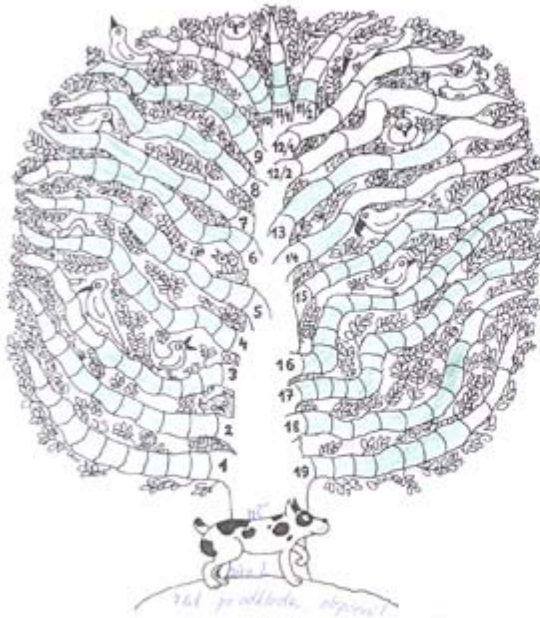
ZŠ - Po odkladu školní docházky již osmiletá Zuzka nastoupila do 1. třídy. Po stránce sociální zralosti a vyspělosti nedošlo k žádnému znatelnému zlepšení. Které se nedalo snad ani po stále stejném rodinném prostředí předpokládat. Projevily se deficity dílčích funkcí hlavně v oblasti intermodálního spojení a optické paměti (př. úkol č. 8, 9, 10, 13).



Mates Š.

MŠ - Již první setkání s Matesem bylo velmi zajímavé, pro mne i trochu zarážející. Seznamovací a úvodní rozhovor s ním byl spíše můj monolog. Chlapec poslouchal se zaujetím, jednoslovně odpovídal, ale toť veškerá komunikace mezi námi. Při samotném testování tomu nebylo jinak. Pozorně vyslechl instrukci k úkolu a opravdu pomalu a v klidu jej splnil. Chyboval jako většina ostatních dětí v úkolech zaměřených na paměť. P. učitelka z MŠ mi potvrdila můj úsudek, proč se tak M. asi chová. Ano, chlapec je šikovný, bez obtíží plní zadané úkoly, avšak po stránce sociální je nezrálý. Komunikace s dětmi i dospělými je minimální. Bohužel tento nedostatek prohlubovala i chlapcova nefunkční rodina. Nejen na základě sociální nezralosti byl Matesovi odborníky doporučen OŠD.

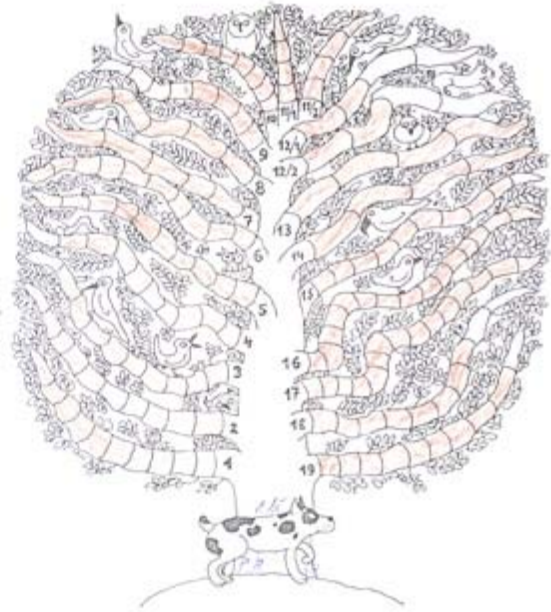
ZŠ - Rodiče doporučení uposlechli, a tak i II. fázi testování M, absolvoval v MŠ. Komunikační ani jiné schopnosti dítěte se však moc nezlepšily. I přes veškerou snahu paní učitelek v mateřské škole se chlapec v některých úkolech dokonce i zhoršil. Deficit dílčích funkcí se projevil hlavně v úkolech č. 10, 18 a 19., které odpovídají oblastem optické paměti, zaměřenosti akustické pozornosti a schématu těla a prostorové orientace.



Jaroslav L.

MŠ - Jára je již sedmiletý, po odkladu školní docházky, který byl stanoven na základě celkové nezralosti dítěte (nejen rozumové, ale především i citové). Dle slov p. učitelky došlo u chlapce již k velkému zlepšení. Dokáže se zapojit do kolektivu dětí, bez problémů komunikuje i s dospělými, soustředí se na právě prováděnou činnost. Vyhodnocovací strom však stále ukazuje menší či větší deficity téměř na každé větvi. Nejvíce problémové jsou u J. oblasti verbálně akustické paměti (úkol č. 12), intermodální paměti (úkol č.14) a optické paměti (úkol č.10).

ZŠ - Koruna stromu nám potvrdila deficity dílčích funkcí zmiňované již výše. Ukazuje také oblasti, ve kterých došlo u J. ke zmírnění nedostatku (př. úkol 3, 10, 11). Výrazné zlepšení můžeme pozorovat i v koncentraci, soustředěnosti na činnost, v



Pavel Fl.

MŠ - U Pavla můžeme po I. fázi testování pozorovat deficit dílčích funkcí v oblasti zaměřené na optické vnímání, optické členění, optickou paměť (úkoly č. 3, 10,). Za druhou problémovou oblast lze stanovit verbálně akustickou paměť a akustickou pozornost. Jinak však Pavel patří mezi vnímavé a zvědavé děti. Neměl problémy s pochopením instrukcí k jednotlivým úkolům, ani se soustředěním se na jejich plnění. Optický deficit lze prozatím částečně vysvětlit i velkou vadou očí (vysoké dioptrie na věk dítěte). Toto vysvětlení potvrdí či vyvrátí až druhá fáze výzkumu, Pavel by měl mít za sebou plánovanou operaci očí.

ZŠ - Po opakovaném testování je na první pohled zřejmé výrazné zlepšení v předtím problémových úkolech, týkajících se optického vnímání. Operace se zdařila. Určité zmírnění deficitu je patrné i v jiných oblastech, avšak nedostatek ve verbálně akustické paměti zůstává.