

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
katedra pedagogiky a psychologie

Možnosti prevence specifických poruch učení II
The possibilities in prevention of disturbances learning II

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová

Vypracovala: Magdalena Pavlíčková

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Datum odevzdání: V Českých Budějovicích

Anotace

Diplomová práce řeší problematiku možností prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

Teoretická část vymezuje terminologii poruch učení. Dále uvádí její příčiny, diagnostiku a zároveň i možnosti prevence.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, zaměřené na ověřování možností využití „Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“.

V závěru jsou zhodnoceny získané výsledky.

Annotacion

This thesis work concerns the prevention alternatives for specific learning difficulties of pre-school children.

The theoretical part includes the terminology of specific-learning difficulties. Furthermore, it involves aspects which may cause these problems, the diagnostics and alternatives of prevention.

In the practical part, the results of my research are presented focusing on the verification of possibilities to use „The test of possible reading and writing difficulties for very young school children“.

In the end, the results are arranged and evaluated.

Úvodem bych chtěla poděkovat PaedDr. Heleně Havlisové za cenné rady a odborné vedení při vypracování této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem pracovníkům základních škol, kteří mi umožnili provést šetření a poskytli prostor pro práci s dětmi.

Prohlašuji, že jsem diplomovou prací na téma „Možnosti prevence specifických poruch učení II“ vypracovala samostatně a použila pouze pramenů, které uvádím v příložené bibliografii.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dnepodpis

OBSAH

1. ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘED VSTUPEM DO ZŠ	10
3. PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PRO VSTUP DO ŠKOLY	15
3.1 Pojem školní zralost.....	16
3.2 Připravenost dítěte pro vstup do školy.....	19
3.3 Diagnostika školní zralost.....	21
4. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	24
5. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	28
5.1 Pojem specifické poruchy učení.....	28
5.2 Přehled jednotlivých specifických poruch učení.....	30
5.3 Příčiny vzniku specifických poruch učení.....	32
5.4 Obtíže v učení (dílčí funkce a deficity v dílčích funkcích).....	36
6. MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY SPU	39
6.1 Diagnostika v předškolním věku.....	40
6.2 Diagnostika v 1.ročníku základní školy.....	42
6.3 Diagnostika na odborném pracovišti.....	44
7. MOŽNOSTI A ZPŮSOBY PREVENCE SPU	46
7.1 Rizikové dítě v předškolním věku.....	46
7.2 Prevence specifických poruch učení.....	48

PRAKTICKÁ ČÁST

8. MOŽNOSTI A ZPŮSOBY PREVENCE SPU	52
8.1 Cíl šetření.....	52
8.2 Organizace šetření.....	52
8.3 Použité metody.....	53
8.4 Test rizika specifických poruch čtení a psaní.....	58
8.5 Administrace testu.....	60
8.6 Analýza výsledků.....	61
9. SHRUTÍ	78
10. ZÁVĚR	80
LITERATURA	82
PŘÍLOHY	

TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

Je mnoho rozličných okolností, které mohou, nebo negativním způsobem ovlivňují život náš či našich blízkých. Na některé z nich možná nikdy nenajdeme odpovědi. Pokud se nám ovšem nabízejí možnosti, jak tyto okolnosti změnit, nebo jim dokonce předejít, bylo by pošetilé jich nevyužít.

Pro mě, jako pro budoucí učitelku 1. stupně základní školy, je důležité umět dětem nejen učivo správně předat, ale také znát a umět včas rozpoznat možná úskalí, která jim mohou bránit ve správném pochopení a osvojení probíraného učiva, pomoci jim je překonat, či vědět, jak jim předcházet. Specifické poruchy učení jsou v současné době jedním z aktuálních a častých úskalí, se kterými se mohu u dětí na základní škole setkat. To bylo také důvodem, proč jsem se touto problematikou rozhodla zabývat ve své diplomové práci.

V současné době se stále častěji hovoří o možnostech, jak těmto poruchám předcházet. Pro účely včasného rozpoznání nedostatků ve vývoji dítěte předškolního věku byly vytvořeny některé diagnostické metody. Jednou z nich je i test Anny Kucharské a Daniely Švancarové „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“. Pomocí této metody lze zjistit případná rizika oslabení v oblasti kognitivní a percepčně motorických funkcí u dětí předškolního věku a tím předejít možným problémům ve škole.

Období nástupu do školy pravděpodobně patří mezi nejvýznamnější etapy ve vývoji dítěte, tudíž případné nerozpoznané obtíže v počátcích výuky mohou negativním způsobem ovlivnit nejen další období školní docházky, ale i jeho budoucí život. Jelikož chci být dobrá učitelka, zajímalo mě, zda a jakým způsobem je možné na základě výsledků tohoto Testu předejít případnému sebeobviňování rodičů z neúspěšnosti dítěte, kladení nepřiměřených nároků na dítě a nejrůznějším nedorozuměním se školou.

2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘED VSTUPEM DO ZŠ

V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození až do vstupu do školy. Mnoha psychology (např. Langmeier, Krejčířová, Vágnerová) je však tradičně vymezováno jako období mezi 3-6 lety věku dítěte. V tomto období jsou změny ve vývoji méně nápadné, neboť se netýkají tolik „kritických“ lidských dovedností. Přesto jsou to změny velmi významné, neboť silně ovlivňují postavení dítěte ve společnosti vrstevníků, a jsou tedy podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)

Pětileté děti se umí lépe ovládat, jak po stránce tělesné, tak emoční, a procházejí obdobím relativního klidu. Dítě v tomto věku je většinou přátelské a společenské, nabývá sebevědomí a začíná na ně být spolehnutí. Svět se mu rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Velký význam pro ně má přátelství a činnost ve skupině. Pětileté dítě si neustále cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje a zdokonaluje se.

Motorický vývoj bychom mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Jeho zručnost se projevuje v rychle narůstající soběstačnosti: samostatně jí, samo se svléká a obléká, dokáže se i obout. Cvičí svou zručnost nejen v mnohých hrách, ale zejména při kresbě, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa. V pátém roce je schopno napodobit čtverec a asi v šestém trojúhelník. Současně roste i jeho schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Oproti tříletému a čtyřletému dítěti kresba pětiletého dítěte odpovídá již předem stanovené představě, je již mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci: postava má, hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když paže jsou většinou znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé.

Naproti tomu výtvar šestiletého dítěte, zralého pro školu, je už po všech stránkách vyspělejší.

Značný pokrok je patrný i v *řeči*. Slovní zásoba činí 1500 a více slov. Ve většině případů vymizí už před začátkem školní docházky „dětská patlavost,“ nebo zůstává jen v rudimentech, které se, ještě během prvního roku školní docházky, spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. Pokroky jsou ovšem patrné i ve větné stavbě. Umí vytvořit krátké věty. Zvládne si zapamatovat krátký vzkaz. Mluví skoro zcela srozumitelně a gramaticky správně. V předškolním období se zvětšuje rozsah i složitost větných promluv. Roste i zájem o mluvenou řeč. Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a okolním světě. Okolo pěti let dítě podá už jednoduchou definici známých věcí (míč je na házení, postel na spaní). Řeči v tomto období začíná účinně užívat k regulaci svého chování. (Eileen Allen, K., Marotz Lyn R., 2002)

Podle A.R.Lurji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti let) už podle „vnitřní řeči“ tj., bez hlasitého vyjadřování svých názorů.

Také se koncem předškolního období ohlašují dvě výrazné tendence, které rozhodují o přechodu do další vývojové etapy. Dítě vyrůstá z rámce rodiny, nachází nové vztahy k dějům odehrávajícím se mimo důvěrně známé rodinné prostředí. Také jeho časová perspektiva se rozšiřuje, i když zprvu jen na krátkodobé anticipace. Druhý velký krok je v tom, že se začíná ohlašovat potřeba specifické lidské činnosti – práce, i když zatím jen v náznacích. V této době lze zaznamenat i nesmírný pokrok také v oblasti *myšlení*. Dítě již uvažuje v celých pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované. J. Piaget uvádí celou řadu pokusů, v nichž v tomto období dokazuje názornost dětských úsudků. Dětské myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických „operací“, je „prelogické“, předoperační. Předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antro-morfické, magické a artificialistické.

Primární *socializaci* dítěte, tj. uvádění do společenství lidí, zajišťuje rodina. Podle Krejčířové, Langmeiera tento socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální kreativity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými.
3. Osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.

V naší společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě spíše pozvolna a postupně, zpravidla zejména během třetího roku života a pak po celou dobu předškolního období. Je nutné zmínit, že socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte, tj. základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s jeho vlastním sebepojetím. Základy sebepojetí jsou utvořeny již v batolecím období.

V předškolním období dovede již dítě popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své preference (co má a nemá rádo). Popis však není příliš přesný a je typicky soustředěn na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci, teprve ve školním věku se děti zaměřují více i na psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči.

Důležitou součástí *emočního vývoje* je i postupná diferenciací, regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí. Tato regulace nastává hlavně pod vlivem sociálních tlaků. Dochází tak nejen k narůstající regulaci chování, ale i k útlumu okamžitých emočních reakcí a přehodnocení situace. Vlastní pocity se zjemňují a diferencují a začínají se vyvíjet i složitější emoce. Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování

a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vztažení k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny). V pěti letech si děti při tomto hodnocení již uvědomují i význam míry vlastního úsilí.

V celém předškolním věku také rychle narůstá porozumění myšlení a cítění druhých lidí. Mezi 3. a 5. rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Jak uvádí Langmeier a Krejčířová předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný). Teprve kolem 6 let si dítě začíná být vědomo toho, že výraz emocí může být i zavádějící.

V tomto období také nevýznamnějším pokrokem v osvojování rolí diferenciací role mužské a ženské. V předškolní době dítě výrazněji přejímá ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování (např. jakým hračkám, druhům her, oblečení dává přednost). Rozhodující je i zde vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování.

Přední a významné postavení má i *hra*, která je v této době stále hlavní činností dítěte. Podle Flitnera (1981) vede nejen k osvojení dovedností užitečných pro život, napomáhá o obnovení sil, k zotavení a uvolnění i k překonání sociálních nároků, ale má smysl i sama o sobě. Pro dítě má tedy význam nejen psychoterapeutický, rozumový a mravní, ale je nezbytnou součástí jeho psychického a socializačního vývoje. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998) „Nedostatek společenského styku a seberealizace, kterou dítě ve hře uplatňuje, vede k psychickédeprivaci.“ (Millarová, J., 1978)

Existuje období tzv. vtiskávání jevů a vzorů do vyvíjející se *paměti*, které ovlivňuje na celý život naše jednání, myšlení a ve sféře regulace organismu i vývoj jedince. Zvlášť význačné postavení zde zaujímá věk předškolní, v němž se nejen neopakovatelně rozvíjí schopnost člověka, ale i sám jedinec začíná svými pochody fyzickými i psychickými ovlivňovat svůj vlastní vývoj.

Dítě předškolního věku je nápadné svou živou spontánní pohyblivostí, dovede se pohybovat samostatně a jeho motorické dovednosti mu umožňují zcela ovládat prostor a předměty v nejbližším okolí. Má přirozenou touhu po aktivním pohybu, kterou lze dobře využít při osvojování všech důležitých návyků k přípravě na budoucí činnost ve škole.

(Třesohlavová, Z., Černá, M., Kňourková M., 1990)

3. PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PRO VSTUP DO ŠKOLY

Období nástupu do školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Nelze se divit, že se touto otázkou zabýval již J.A. Komenský a po něm řada dalších autorů. (u nás např. Vágnerová, Langmeier, Kern a další) Doba mezi 6.–7. rokem není pro nástup do školy zvolena náhodně. Jak uvádí Vágnerová v tomto věku dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je velmi důležitá pro úspěšné zvládnutí role školáka.

Role školáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj celé dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství. Dítě si tuto roli nevolí samo. Je mu v určitém věku přidělena automaticky. K získání této role je však nutné dodržení určitých důležitých bodů.

Dítě musí dosáhnout určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Tato kritéria jsou obecně chápána jako potvrzení normality dítěte. Většina dětí se na tuto novou roli velmi těší a neméně se těší i na výuku samotnou. Jsou však i tací budoucí školáci, kteří k této roli a ke škole samotné nezaujímají příliš kladné stanovisko. Mnoho autorů se shoduje v tom, že míra přijetí této role závisí největší měrou na názorech a postojích rodičů dítěte. Avšak těšení se do školy není podmínkou zralosti a připravenosti pro školu. Z. Matějček (1994) uvádí, že jde často o projev typické předškolácké naivity. Dítě si tak svou novou roli, která je na úrovni hry často idealizuje a nechápe, že jde o zásadní a nevratnou změnu situace, kterou nelze vrátit zpět, když se mu nebude líbit. (Vágnerová, M., 2000)

3.1 Pojem školní zralost

V současné době rozlišuje vývojová psychologie dva pojmy. Školní zralost vztahující se na funkce, které podléhají zrání, a školní připravenost, tj. kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí.

(Zelinková, O., 2001)

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost CNS je tedy předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností. (Vágnerová, M., 2000)

Již v šedesátých letech byla školní zralosti věnována velká pozornost. Ukazovalo se totiž, že některé děti sice dosahují věku šesti let, ale nejsou na takovém stupni vývoje, aby byly schopny zúčastnit se vyučování. Společným znakem těchto dětí je mimo jiné nesamostatnost, hravost, nekázeň a nesoustředěnost. Langmeier v roce 1961 zjistil, že mezi 264 dětmi, které před šestým rokem nastoupily do školy, bylo 21,4% těch, které v prvním pololetí 1. ročníku vykazovaly podprůměrný prospěch. pouze 3,6% dětí z této skupiny mělo prospěch nadprůměrný. Nadání v uvedených případech nehrálo roli. Rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl patrný ještě po čtyřech letech školní docházky. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998) K obdobným závěrům došel i Matějček, který upozorňuje na to, že předčasný nástup do školy může nepříznivě poznamenat celou školní dráhu.

Také (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s.104) uvádějí výstižnou definici školní zralosti. „Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve

škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, který: 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“

Školní zralost v sobě zahrnuje zralost: *fyzickou, percepční a kognitivní, emočně motivační a sociální*

1. Zrání organismu a především jeho CNS, se projevuje ve změně celkové reaktivity dítěte, zvýšené emoční stabilitě a v odolnosti vůči zátěži
2. Dostatečná zralost umožňuje tedy lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti.
3. Zralost CNS je také předpokladem pro adaptaci na školní režim.
To je vhodné a žádoucí, neboť již samotný nástup do školy je pro dítě určitou zátěží.
4. Zrání CNS také pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky a rozvoj motorické koordinace a manuální zručnosti.
5. Zrání CNS je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání
Ke konci je zrakové vnímání na takové úrovni, která je potřebná pro učení, čtení a psaní. Rozvíjí se i schopnost vidění na blízko a s tím spojené vnímání detailů. Důležitý je i rozvoj vizuální diferenciací. Dítě tudíž dovede lépe rozlišit podobné obrázky, písmena. Tuto schopnost podmiňuje funkčnost pravé mozkové hemisféry, která je časově lokalizována mezi 6.–7. rokem života. Zralé dítě také dovede lépe rozlišovat různé detaily na obrázku (tvar, počet). Tato schopnost je potřebná pro rozlišování písmen (např. *m* a *a*).
6. Dozrávání mozku ovlivňuje rozvoj vizuální integrace tj., schopnost vnímat komplexně a neulpívat na detailu.
7. Efektivitu zrakové práce ovlivňuje zralost očních pohybů
(Podle Matějčka (1987) toto nastává právě okolo 6. roku života, tedy v době nástupu dítěte do školy.)

8. Schopnost sluchové diferenciacie dozráva v průměru v 6,5 letech
Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Většina 6letých už totiž bez problémů dovede rozlišovat fonémy. Příslušné centrum pro tuto schopnost je uloženo v levé mozkové hemisféře, jejíž funkční diferenciacie je ontogeneticky pozdější než dozrávání pravé hemisféry, a proto některé děti tuto schopnost, na počátku vstupu do ZŠ, ještě nemají. Také schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole, proto některé děti z důvodu nezralosti nedovedou rozlišovat podobně znějící hlásky, zejména v kontextu určité slabiky. Pro úspěšnost ve škole je potřeba koordinace obou hemisfér. (levá hemisféra u většiny lidí zajišťuje vnímání řeči, ale vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje hemisféra pravá. U chlapců dozrávání obou hemisfér probíhá celkově pomaleji než u děvčat, ale dochází k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry, a proto mají v počátcích výuky větší obtíže.
9. Důležité u začínajícího školáka je také to, aby byl schopen uvažovat na úrovni konkrétních logických operací.
10. Úspěšnost ve škole také závisí na úrovni rozvoje regulačních obtíží, jež ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových schopností. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na okamžité uspokojení aktuálních potřeb. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečně motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Role školáka počítá s tím, že dítě převezme určitý podíl odpovědnosti za své chování, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek.
11. Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti.
(Vágnerová, M., 2000)

3.2 Školní připravenost

Pojmem „školní připravenost“ upozorňujeme na charakteristiky, mající především vztah k vnějším, společenským činitelům, procesu učení. Při stanovování požadavků spojených s nástupem do školy mají některé z nich více charakter „zralosti“ (např. koncentrace pozornosti), jiné „připravenosti“ (např. rozvoj slovní zásoby), v řadě z nich však dochází k interakci obou faktorů (např. rozvoj poznávacích procesů).

Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je tedy významná i školní připravenost. Před vstupem do školy musí dítě dosáhnout přijatelné socializační úrovně – *sociální připravenosti*, aby pro něj role školáka nepředstavovala přílišnou zátěž. Takto připravené dítě by mělo zvládat určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat a respektovat běžné normy chování. Školsky nepřipravené dítě tedy nechápe roli žáka jako podřízené bytosti a roli učitele jako autority.

Pokud tedy dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje jenom formálně. Jak uvádí Vágnerová, těmto dětem chybí potřebná motivace, jelikož školní úspěšnost v jejich bezprostředním okolí nemá žádný význam, a proto nemá význam ani pro identitu dítěte samotného. V tomto socializačním procesu by měla být dítěti jak vzorem tak i pomocníkem jeho rodina. Školní práce dítěte připraveného na školu odpovídá jeho možnostem nebo se od nich výrazně neliší. Znamená to tedy, že školní připravenost a školní úspěšnost spolu v počátcích výuky úzce souvisí. (Vágnerová, M., 2000)

Nejenom rodina, ale také mateřská škola, by měla kladně působit na připravenost dítěte pro vstup do školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání si bere za cíl působit na dítě tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní) zvládat určité nároky, které jsou na dítě kladeny v jemu blízkém prostředí, tj. v prostředí rodiny a školy.

Pro harmonický rozvoj dítěte v mateřské škole jsou vytyčeny tyto rámcové cíle (záměry):

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

rámcové cíle - vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
klíčové kompetence - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání

Naplňováním těchto cílů v předškolní výchově směřuje vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí, neboť zasahuje-li vzdělávání zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, získává dítě dovednosti mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější.

RVP definuje klíčové kompetence jako: „soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“

Získávání klíčových kompetencí je společným východiskem tvorby RVP všech úrovní a zároveň společným dlouhodobým a otevřeným cílem, k němuž všechny etapy vzdělávání postupně směřují. Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny *základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení.*

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za *klíčové* považovány tyto *kompetence*:

1. *kompetence k učení*
2. *kompetence k řešení problémů*
3. *kompetence komunikativní*
4. *kompetence sociální a personální*
5. *kompetence činnostní a občanské*

Předškolní dítě by mělo dosáhnout před vstupem do základní školy, ve výše jmenovaných oblastech, konkrétních výstupů tj. kompetencí (viz. příloha).

3.3 Diagnostika školní zralosti

Diagnostika školní zralosti se běžně realizuje v pedagogicko-psychologických poradnách. Rodiče, kterým se jejich dítě zdá v některé oblasti nezralé, mají možnost požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. Na podkladě tohoto vyšetření a po vyšetření dítěte pediatrem může být dítěti s některými vývojovými deficity navržen a i posléze realizován odklad školní docházky.

Při vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně se používají testy obecných schopností inteligence a speciálních schopností a funkcí, jako např. zrakové a sluchové vnímání, jemná motorika a grafomotorika, lateralita, řeč aj.

Pro diagnostiku školní zralosti byla sestavena řada vyšetřovacích postupů, z nichž nejznámějším a nejvíce používaným je „Grundleistungstest“ A. Kerna (uveřejněn 1951). Tento Kernův test obsahující šest úkolů se stal východiskem pro českou modifikaci, jež nese název: *Jiráskův test školní zralosti*. Tento test, který utvořil Jirásek v roce 1964, dobře predikoval školní úspěšnost (jak ukázala řada výzkumů a dlouholetých ověřování) a používá se dodnes. Je časově nenáročný a má především význam orientační a depistážní.

Při diagnostice pomocí Jiráskova testu dítě plní tyto tři úkoly: 1. kresba postavy pána (podle představy), 2. napodobení psacího písma (podle předlohy), 3. obkreslení skupiny teček (podle předlohy). Pro hodnocení výkonu dítěte je sestavena pětistupňová stupnice. Nejlepší výkon je zde hodnocen jedním bodem a nejhorší výkon pěti body. Pro jednotlivé výkony jsou sestavena přesná kritéria hodnocení. Kernův i Jiráskův test slouží pro posouzení vizuomotoriky dítěte.

Další z řady testů je Edfeldův – *Reverzní test*. Jedná se o diagnostický materiál pro zjišťování míry percepční zralosti a zejména připravenosti pro prvopočáteční výuku čtení. Sleduje výskyt tzv. reverzní tendence, tj. sklonu zaměňovat zrcadlové tvary. Zkouška obsahuje přibližně 80 dvojic naprosto stejných nebo nepatrně odlišných obrazců.

Diagnostický materiál – *Vývojový test zrakového vnímání* (Frostigová) určený pro děti od čtyř do osmi let se zaměřuje na zjištění percepčních schopností, zejména pak zrakového a sluchového vnímání. Rozumové schopnosti se zjišťují pomocí IQ testů. Pozornost a soustředěnost dítěte se posuzuje přímým pozorováním dítěte při úkolech, při kresbě i pomocí subtestů Wechslera). Pro odhad sociální kompetence dětí ve věku od 3 do 9 let slouží *Winelandská škála sociální zralosti* (E. Doll, úprava J. Kožený)

V současné době již existuje a je využívaná celá řada diagnostických testů. Přesto se však někdy stane, jak uvádí Švancarová a Kucharská (2001), že je školsky nezralé dítě přehlédnuto nebo že nastoupí do školy pro nesouhlas rodičů s odkladem školní docházky. V takovém případě by měl učitel o tomto dítěti nejen vědět, ale i mu vhodným přístupem pomáhat zmírnit následky předčasného vstupu do školy. Jako vhodnou metodu autorky uvádí test nazvaný „Test rizika poruch učení pro rané školáky“.

4. DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Toto období charakteristické tím, že v něm většina dětí vstupuje do 1. ročníku ZŠ a otvírá se tak před nimi nová kapitola jejich života. Nejsou totiž už jen těmi malými dětmi, co si jen hrají, ale získávají novou roli, stávají se školáky. Nástup do školy se tak stává pro dítě důležitým sociálním mezníkem.

Období následující po předškolních letech je zvláště významné. Děti jsou ve fázi vývojové integrace. Dochází k utřídování a propojování různých vývojových dovedností, a díky tomu je dítě schopno plnit stále náročnější a složitější úkoly. Dítě má v tomto období pod kontrolou samo sebe i svět kolem, jenž je bezprostředně obklopuje.

V prvních třídách základních škol zůstává nadále jednou z nejdůležitějších činností z hlediska kognitivního vývoje hra, která se ovšem také výrazně podílí na sociálním vývoji. (Allen Eileen, K., Marotz Lyn, R., 2002)

Jako počátek mladšího školního období je zpravidla označována doba mezi 6–7 rokem života dítěte. Je to období, kdy dítě vstupuje do školy. Celé období se však uzavírá až v 11–12 letech, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Kdybychom chtěli celé období psychologicky nějak celkově smysluplně charakterizovat, patrně bychom je mohli označit jako věk „střízlivého realismu“.

(Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)

Změny v této vývojové etapě nejsou tak převratné jako v útlém a předškolním dětství, ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání, avšak vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující. Školák už není ve svém vnímání, myšlení i jednání závislý na svých představách a přáních, ale chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“, tedy realisticky. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře.

Je nutné podotknout, že jsou jisté významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a vyspělejšími školáky. Proto např. Z. Matějček (1986) nebo M. Vágnerová (2000) dávají přednost samostatnému rozlišení mladšího školního věku (zhruba 6, 7, 8 let), středního školního věku (přibližně mezi 9.–12. rokem) a staršího školního věku, který se již kryje s pubescencí.

Mladší školní věk pokládá Z. Matějček v tomto užším pojetí za typické přechodné období mezi hravým školním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti mladšího školního věku jsou ještě hravé, jsou schopny soustředit se na jednu věc poměrně krátkou dobu (asi 10 minut), mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a při hrách se ještě chlapci a dívky bez zábran mísí. Jako každé přechodné období i tato vývojová etapa přináší s sebou vyšší rozkolísanost a zranitelnost a vyžaduje proto více trpělivosti a pomoci rodičů a učitelů.

Tělesný růst je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý a významně a souvisle se během celého období zlepšuje *hrubá i jemná motorika*. Zlepšený výkon proto dítě podává i při psaní a kreslení. Motorické výkony nezávisí ovšem jen na věku, ale i na vnějším povzbuzení ze strany rodičů a vychovatelů i na jejich očekávání. Jestliže jsou pohybové výkony závislé na vnější i vnitřní motivaci (povzbuzování, zájem), pak na druhé straně samy dále ovlivňují motivaci a celou emoční stabilitu dítěte.

Také *smyslové vnímání* se v tomto věku soustavně vyvíjí. Ve všech oblastech vnímání – zejména zrakového a sluchového – jsou ve školním věku patrné výrazné pokroky. Dítě je při vnímání pozornější, pečlivější a vytrvalejší a méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách jako mladší dítě. Je proto poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem. Nevnímá už věci v celku, ale prozkoumává je po částech, až do malých detailů. Vnímání se tak stává více cílevědomým aktem – pozorováním. Jeho svět se výrazně rozšiřuje v prostoru i v času. Teprve ve školním věku se uvolňuje z úzkého sevření času a prostoru, a proto slova jako brzy, později, zítra, daleko apod. začínají mít teprve nyní svůj konkrétní význam.

Také *řeč* se výrazně vyvíjí. Je základním předpokladem úspěšného školního učení a napomáhá pamatování. Výrazně také roste slovní zásoba, roste délka a složitost vět a vůbec postupuje celá větná stavba i užití gramatických pravidel na vyšší úroveň. Nemálo významný je u mnohých dětí i pokrok v artikulaci.

Rychlý rozvoj řeči podporuje také rozvoj paměti. Jak krátkodobá, tak i dlouhodobá *paměť* vykazují ve školním věku větší stabilitu. Zlepšování paměti je podmíněno jednak větší bohatostí již osvojených znalostí a jednak i využíváním různých záměrných paměťových strategií. Např. v 6-7 letech již dítě začíná používat strategii opakování. S věkem přibývají i další strategie (např. logická organizace materiálu, užívání mnemotechnických pomůcek ap.). Ve školním věku získává také proces učení novou kvalitu. Mnohem více se opírá o řeč a je daleko častěji plánovitý. Dítě se dovede soustředit současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení.

I *myšlení* se posouvá ze stádia názorného myšlení do stádia skutečných logických „operací“, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Podle Piageta přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních operací nastává na začátku školního věku. Dítě je tedy schopno různých transformací v mysli současně. S tímto pojetím se ztotožňuje i Vágnerová a dodává, že myšlení lze charakterizovat respektováním základních zákonů logiky a vázaností na realitu.

V průběhu školních let rychle narůstá *emoční vývoj* a schopnost seberegulace. Dítě je schopno podle potřeby vlastní vůlí své pocity potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků. Teprve ve školním období dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat.

Vedle sociální reaktivity a sociálních kontrol (zahrnujících seberegulaci, hodnotovou orientaci i morální vědomí a jednání) se ve školním věku značně rozvíjí i třetí složka socializačního procesu – *osvojování sociálních rolí*, tj.

vzorů chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci. Z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví ap.), ale stále více zná i své psychologické vlastnosti a schopnosti. Kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi významné. Mnozí psychoterapeuticky zaměření badatelé poukázali na to, že kořen mnoha psychických obtíží je právě v nejistotě o hodnotě vlastního „já“. Kromě rodičů a dětské skupiny má na vývoj sebehodnocení také vliv učitel. Může sebevědomí žáka buď vhodně podpořit, nebo v něm zasít „semínko“ pocitu méněcennosti.

Nejdůležitější činností pro poznávání světa v předškolním věku byla hra, nyní je to vedle ní skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamyšlený cíl, je jednou z charakteristik zralosti dítěte pro školu, která rychle roste už od počátku školní docházky. Dítě, které začíná pracovat si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je *hra* i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky. Hra školáka je již bohatší a diferencovanější. Mění se také obliba her, stále více dává dítě přednost hrám se složitějšími pravidly. (Langmeier, J., Krejčířová, D.,1998)

5. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

5.1 Pojem specifické poruchy učení (terminologické vymezení SPU)

Specifické poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají jednak určitým poškozením v obdobím před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. (Jucovičová, D., Žáčková, H.)

Přesně a jednoznačně definovat specifické poruchy učení je velmi nesnadný úkol. Terminologické obtíže spočívají nejen v obsahové složitosti a mnohotvarosti problému, ale i nazíráním na tuto problematiku v celém historickém vývoji. Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této problematiky do současnosti řadou změn. Odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Proto se od sebe liší definice z počátku století a definice dnešní. (Zelinková, O., 2003)

První definice specifických poruch učení, zahrnují zpočátku pouze dyslexii, později pak poruchy čtení a psaní a v posledních dvaceti letech i obtíže v matematice. Klasická definice byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4.1968, v Dallasu, USA. „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ (Matějček, Z., 1974)

Tato definice byla východiskem pro výzkum i praxi, avšak její formulační neurčitost a nepřesnost kritérií limitovalo její praktické využití, hlavně v oblasti prevence a reedukace.

Jako jednu z prvních definic uvádí například Ranschburg: „Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány.“

(Ranschburg 1916, s. 111)

V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost novější definici, která již zmiňuje konstituční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií. „Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.“

Definice Britské dyslektické asociace z roku 1997 je opět obsáhlejší a popisuje kromě řeči i další oblasti. „Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.“ (Zelinková, O., 2003, s.17)

Termín poruch učení v moderní podobě byl do odborné literatury uveden Samuelem Kirkem (1963). J. Šturma uvádí, že poruchy učení byly zpočátku vymezovány spíše negativně, vyloučením toho, co do nich nepatří, a zdůrazněním diskrepancí mezi výkony v různých oblastech. Tak byly děti s poruchami učení považovány děti, které nejsou intelektově, smyslově, tělesně ani emocionálně handicapovány a které zároveň vykazují nápadný nepoměr mezi intelektovými možnostmi a výukovými dovednostmi.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzomotorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Perspectives on Dyslexia, 17,1991,1,s.16)

5.2 Přehled jednotlivých specifických poruch učení

Specifické poruchy učení vytvářejí komplikovaný obraz obtíží, které ve svém komplexu dětem znesnadňují, resp. znemožňují přiměřeně reagovat, rozumět pokynům, plnit běžné úkoly a ve škole sledovat instrukce učitele, a to navzdory normální inteligenci. Poruchy učení ovlivňují psychické, zejména kognitivní procesy. Projevují se poruchami psaní a pravopisu (dysgrafie, dysortografie), čtení (dyslexie). Poruchy učení se mohou též projevit v oblasti matematických představ, a to poruchami matematických schopností (dyskalkulie). Emocionální labilita, poruchy pozornosti, poruchy paměti, poruchy orientace v čase a prostoru, poruchy rytmických schopností aj. jsou dalšími doprovodnými příznaky, se kterými se můžeme setkat u dětí s poruchami učení. (Kaprova, Z.,2000)

Specifické poruchy učení stojí ve středu zájmu mnoha oborů a věd. Tento zájem naznačuje nutnost týmové mezioborové spolupráce. Touto problematikou se zabývá nejen pedagogika a psychologie, ale též i vědy lékařské a další příbuzné obory. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí specifické poruchy učení pod čísly F 81.1.-81.9 a uvádí toto členění:

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání: zahrnuje „vývojovou akalkulii,“
Gestmannův syndrom, „vývojovou aritmetickou poruchu“

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností: týká se kombinovaných
poruch v počtech, ve čtení nebo psaní

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností: zahrnuje vývojové
expresivní poruchy psaní

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
(Zelinková, O., 2003, s.12)

Nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení je **dyslexie**. Jako první se stala středem zájmu odborníků, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Mnoho autorů ji vymezuje jako poruchu, která se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Úroveň čtení je tedy poměrně nižší vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. Světová neurologická konference v Dallasu v r. 1968 definuje dyslexii takto:
„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“

Zelinková definuje **dysgrafii** jako poruchu postihující grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu. Písemný projev bývá špatně čitelný, neuspořádaný. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a neobratně je napodobuje. Často bývá dysgrafie uváděna spolu s dyslexií.

Další z poruch, **dysortografie**, se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Často provází poruchy čtení a psaní. Podle Zelenkové postihuje pravopis ve dvou oblastech. Jednak zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a jednak obtížemi v osvojování gramatického učiva a aplikací gramatických jevů. Tyto děti nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují tvrdé a měkké slabiky, vynechávají, přidávají nebo přesmykují písmena či slabiky.

Poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii nazýváme **dyskalkulií**. I přesto, že jsou žáci intelektově zdatní, obtížně se orientují na číselné ose, zaměňují čísla (např. 1100, 1010, 1001), nejsou schopni provádět matematické operace. V případě grafomotorické poruchy nezvládají rýsování v geometrii.

Obtíže mohou dětem působit i tyto méně často vyskytující se poruchy: **Dyspraxie** je vývojovou poruchou kreslení. Postihuje jak osvojování, plánování, tak i provádění volných pohybů. **Dysmúzie** postihuje schopnost vnímání, reprodukce hudby a dalších hudebních dovedností. Nízkou úrovní a neobratným provedením kresby je charakteristická vývojová porucha kreslení, **dyspinxie**. V jejím pozadí bývá buď porucha v oblasti vizuální (dysgnózie) nebo motorické (dyspraxie), nebo v obou, anebo v jejich integraci. (Zelinková, O., 2003)

5.3 Příčiny vzniku specifických poruch učení

Specifické poruchy učení se v dnešní době stávají interdisciplinárním tématem. Výzkumy se zaměřují na psychologické, speciálně-pedagogické, neurofyziologické, sociologické i lingvistické aspekty tohoto jevu. (Pokorná, V., 2001)

Etiologie specifických poruch učení, podmíněna jednotlivými přístupy, je velmi pestrá. Složitost problematiky specifických poruch učení předjímá i obtíže při hledání a vymezení jejich příčin. V počátcích se etiologie omezovala pouze na uspořádané výčty specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další výzkumy hledají vlivy specifických poruch učení v drobném poškození mozku. Nejnovější výzkum se zaměřuje na funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. Počátkem sedmdesátých let

20. století se objevil poměrně složitý model multidimenzionální etiologické teorie poruch učení jehož autorem je R. Müller

Müllerův model vystihuje vzájemné souvislosti mezi nepřímými a přímými příčinami poruch učení, jejich symptomatologií a jejich projevy. Müller svým tříступňovým modelem (primární příčiny, funkční deficity a vlastní projevy specifických poruch učení) řeší nejednotnost příčin a symptomatologie v odborné literatuře. Vyjádřil tak nutnost vidět tento problém v celé své šíři. S tímto pohledem se ztotožňuje i Pokorná, která píše: „...pokud se budeme na poruchy dívat jen ze zorného úhlu jejich projevů, jednotlivých symptomů, jak se to nezdá stává, daleko se nedostaneme. Systémový přístup...který nám ve způsobu uvažování může pomoci, má na mysli vždy celého člověka i s okolnostmi, nichž žije, s celým jeho životním kontextem.“

(Pokorná, V., 2001, s. 79)

Uvažujeme-li o příčinách specifických poruch učení, vycházíme z předpokladu, že tyto poruchy nejsou důsledkem sníženého intelektu dítěte ani málo podnětného prostředí, němž dítě vyrůstalo a ani důsledkem negativního emocionálního vývoje v předchozím věku.

Odborná literatura přepokládá dva dispoziční faktory podmiňující vznik specifických poruch učení. První z nich je dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Druhým pak jsou lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Bylo zjištěno, že existují genetické rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, není však dosud zřejmé, které to jsou a co se vlastně geneticky předává. Zelinková dodává, že např. dyslexii nezpůsobuje pouze jediný gen, nýbrž že existuje přinejmenším několik klíčových genů, které negativně ovlivňují čtenářské dovednosti. Ale i přes nejasnost genetické etiologie některých poruch můžeme říci, že genetické dispozice mohou v určitých případech výskyt poruch učení spolupodmiňovat. Je však zcela zřejmé, že geneticky mohou být přenášeny všechny poruchy a dysfunkce. Ještě na konci

minulého století předpokládala odborná literatura, že specifické poruchy jsou důsledkem drobného poškození mozku a na nich závislé lehké mozkové dysfunkci. (Zelinková, O., 2003)

Nejčastěji k němu dochází za těchto okolností:

Příčiny perinatálního poškození: infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod, předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu.

Příčiny perinatálního poškození: přímá poranění hlavičky plodu (např. vysokými kleštěmi), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, překotný, nebo naopak protrahovaný porod, při vdechnutí plodové vody apod.

Příčiny postnatálního poškození: Každé infekční onemocnění prodělané do druhého roku věku, především pokud je spojeno s horečkou, dále pak meningitida, encefalitida a další.

Diagnostika organického poškození mozku se provádí pomocí psychologických testů (např. *Bentonův test*, *Benderové Gestalt test*, *Matějčkův Test obkreslování*, *Číselný čtverec* aj.).

Nelze však říci, že každé dítě, které prodělalo nějaké obtíže v perinatálním období, musí vykazovat obtíže charakteru LMD nebo poruch učení. I když byla diagnóza lehké mozkové dysfunkce ještě počátkem osmdesátých let minulého století často uváděna jako hlavní příčina poruch učení, upozorňuje soudobá odborná literatura spíše na jiné možné etiologie. Tyto etiologie vycházejí z předpokladu nepravidelnosti ve vývoji centrálního nervového systému. Zabývají se především o možnou odchylnou organizaci mozkových aktivit. Zde se výzkum se zaměřuje na zjištění získaná prostřednictvím elektroencefalografického vyšetření během procesu čtení. Další výzkumy se soustřeďují na sledování a měření aktivity látkové výměny v různých částech mozku při čtení pomocí radioaktivních izotopů. Poslední výzkum má dlouholetou tradici a odkryl řadu poznatků vztahujících se k lateralizaci ruky

a oka i k auditivnímu a vizuálnímu vnímání. Sleduje vztah specifických poruch učení a laterální lateralizace.

Nepříznivý vliv na školní výkon dítěte může mít i prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Jednoznačné vymezení těchto souvislostí je však obtížné, neboť nelze jednoznačně stanovit jaké rodinné prostředí je pro dítě optimální. Další obtíže nastanou při vymezování prostředí, které je pro dítě již nepříznivé. Výzkumy zaměřené v této oblasti na vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonů jejich dětí, prokazují, že většina dětí s poruchami čtení a psaní, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

Také R. Valtinová zkoumala podrobně vztah sociálního statusu rodin dětí s dyslexií a jejich postavením v rodině. Zájem výzkumu se opíral především o charakter zaměstnání rodičů, dále byl zvažován počet sourozenců a charakter emocionálního klimatu v rodině a další. Valtinová z tohoto výzkumu usuzuje, že větší množství negativních faktorů v rodině zvyšuje u těchto dětí možnou pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení.

Není sporu o tom, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Stevenson a Fredman (1990) zdůrazňují pozitivní a lepší rozvoj u dětí s nimiž rodiče prožívali úspěchy a neúspěchy, pomáhali jim překonávat všemožná úskalí a zajímali se o jejich práci. Na školní výkony dítěte má také významný vliv, zda od něho rodiče očekávají, či neočekávají úspěch. Často proto přicházejí do školy lépe připraveny děti od nichž rodiče očekávají vyšší výkony. (Hess, 1982). Nepopíratelně i řada dalších okolností (např. vztahy mezi učiteli a rodiči, postoje rodičů ke škole aj.) ovlivňují úspěšnost dítěte ve škole.

Všechny tyto zmíněné okolnosti, jak uvádí Pokorná však mohou pouze upozornit na možné nepříznivé okolnosti, na možná nebezpečí. Úkolem učitele je znát zázemí žáka a snažit se nepříznivé vlivy zmírnit. (Pokorná, V., 2001)

5.4 Dílčí funkce a deficity v dílčích funkcích

„Dílčí funkce definujeme 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 přiměřené chování.“(Sindelar, B., 1996 str.8)

Rozpoznání dílčích funkcí bylo výsledkem neurofyziologického a neuro-psychologického výzkumu. Tyto bazální funkce se rozvíjejí v průběhu psychomotorického zrání dítěte.

Koncem šedesátých a počátkem sedmdesátých let 20. století se v německy mluvícím prostředí (J. Graichen, R. Lempp a další) v některých dětských psychiatrických zařízeních zabývali problémy týkající se drobného cerebrálního poškození. Středem pozornosti byl vliv tohoto poškození na psychický a kognitivní vývoj dítěte. V jejich zájmu byl rozvoj jednotlivých percepčních oblastí, průběh učení a s tím spojený proces socializace. Badatelé došli k závěru, že drobná cerebrální poškození se projevují ve formě *deficitů dílčích funkcí*.

Termín deficity dílčích funkcí (Teilleistungsswächen) zavedl do odborné literatury J. Graichen (1973). Do povědomí české odborné veřejnosti uvedla koncepci deficitů dílčích funkcí především V. Pokorná (1996, 1997).

Pokud tedy u dítěte dojde vlivem dysharmonického vývoje k oslabení základních schopností (zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí a jak se rozvíjí motoricky), které pak vedou k obtížím v učení a chování, mluvíme o *deficitech v dílčích funkcích*.

Deficity se projevují v těchto dílčích funkcích v oblasti percepce:

1. sluchové vnímání

- *Sluchová pozornost(diferenciacie pozadí a figury)* nám umožňuje odpoutat sluch od nepodstatných zvuků a okolních šumů a zaměřit sluch na konkrétní důležitý podnět (hlas uč. během vyučování).

- *Sluchová diferenciacie* predstavuje schopnosť rozlišovať veci podobné od totožných a analyzovať celkovú sestavu hlások na jednotlivosti. Pokiaľ táto dĺžková funkcia nie je dostatočne rozvinutá, dieťa zamieňa (o a u, b a p, k a g, atď.), alebo nepozná, či je hláska vo slovách (láme/lame) dlhá či krátká.
- *Sluchová pamäť* zaisťuje, že sme schopní slyšené informácie uchovať v pamäti.

2. zrakové vnímanie

- *Zraková pozornosť (diferenciacie pozadí a figúry)* umožňuje koncentrovať našu pozornosť na vnímaný objekt a nerozptyľovať sa ďalšími zrakovými podnetmi.
- *Zraková diferenciacie* slúži k tomu, aby sme nezamieňovali podobné tvary napr. písmen (d a b, n a m, u a n, o a a).
- *Zraková pamäť* slúži k uchovaniu vnímaných obrazov a k ich opätovnému vybaveniu.

3. intermodalita (intermodálny kódovanie)

Táto dĺžková schopnosť umožňuje vzájomne spojiť informácie medzi zmyslovými oblasťami tzn., že si musíme viditeľný obraz spojiť so slyšeným slovom a toto spojenie si zapamätávať (napr. vidíme tlačiacu A, ale napíšeme psaciu A).

4. serialita

Séria jednotlivých zážitkov prebieha v následnosti (pr. ranné vstávanie, písanie slova- pes). Pokiaľ túto následnosť správne vnímame a pochopíme, môžeme plánovať a koordinovať naše správanie. Pokiaľ má dieťa v tejto dĺžkovej funkcii oslabenie môže napr. zamieňovať poradie čísel v čísle.

5. orientácia v priestore

Nesmíme zabudnúť ani na motoriku. Ďakujúci ňou sa učíme schopnosti orientácie v telesnom schéme, neskôr v priestore a ešte neskôr vnímať priestorové vzťahy medzi vecami, aby sme mohli uchopiť a s nimi

manipulovat. Dítě, které má v této oblasti problémy, chybí v pravolevé orientaci atd. (Např.,když mu řekneme. „Máš něco na levém uchu.“)

Pokud chceme, aby z dítěte vyrostl harmonicky rozvinutý jedinec, musíme se už v předškolním věku dítěte zaměřit na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení. Včasným odhalením deficitů dílčích funkcí můžeme zamezit u dětí pozdějšímu rozvinutí obtíží v učení a chování. Brigitte Sindelar představuje ve své knize: „Předcházíme poruchám učení“ metodu, která umožňuje toto včasné rozpoznání. Jedná se o soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. (Sindelar, B., 1996)

6. MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY SPU

Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. (Zelinková, O., 2003)

Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. (Zelinková, O., 2001) Diagnostika je slovy primáře O.Kučery „dlouhodobý diagnosticko-terapeutický pokus.“

Při diagnostice specifických poruch musíme vycházet z mnohotvarosti a pestrosti celé této problematiky. Pokorná uvádí, že přední místo v diagnostice patří právě učitelům a dodává: „...právě oni jsou oprávněni se vyjádřit ke školním neúspěchům dětí a měli by vědět, jak specifické poruchy učení diagnostikovat a napravovat. Mají k tomu nejlepší předpoklady. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy i osobností učitele. Dále zahrnuje srovnání se žáky téže třídy, školy, či stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. (Pokorná, V., 2001)

Na specializovaném pracovišti lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Pomocí zde používaných testů lze žáka srovnat s běžnou populací. Závěry z obou pracovišť jsou velmi cenným materiálem. Diagnózu opravňující k integraci může stanovit pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum.

Diagnostická kritéria vycházejí z definic poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku specifických poruch učení je však velmi obtížné a není to zcela možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných.

U někoho je porucha zřejmá na první pohled. Jsou i případy nad nimiž odborníci váhají, zda je současný stav dítěte projevem školní nezralosti, nesprávného výukového vedení, častých onemocnění dítěte, nebo nepodnětného prostředí.

Jak uvádí Zelinková, (2003) odklad při stanovení diagnózy je u nezralého dítěte projevem zodpovědného přístupu, a nikterak projevem nezralosti. Obecně je však lépe diagnostikovat dříve, než se objeví sekulární obtíže. Další argument říká, že čím dříve je zahájena individuální péče o integrovaného žáka, tím jsou lepší výsledky.

6.1 Diagnostika v předškolním věku

Z definice dyslexie vyplývá, že porucha postihuje proces osvojování čtení a psaní a může se tedy projevit až tehdy, když se dítě učí číst a psát. Tato formulace však není dostatečným východiskem pro včasnou diagnostiku a prevenci. Výzkumy i pedagogická praxe ukazují, že je mnohem účinnější zaměřit pozornost již na vývoj dětí v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky.

První výzkumy zaměřené na odhalování deficitu ve vývoji předškolních dětí byly prováděny již v sedmdesátých letech 20. století. Výzkumem v roce 1972 zjistila Marta Dancla, že nejvýznamnějším prediktorem dyslexie je rychlé a automatické jmenování předmětů. Bradley a Bryant poukazovali v roce 1983 na důležitost rýmování a rozpoznávání první hlásky ve slově. Také Lundberg zveřejnil v roce 1988 se svými spolupracovníky výsledky výzkumu, v němž prokázal, že se tréninkem fonologického uvědomění v předškolním věku podporuje nejen vývoj připravenosti na čtení, ale může být i prevencí možných obtíží. Z výzkumů v osmdesátých letech (Bradley, Bryant, Goswami) bylo patrné zjištění, že osvojování čtení je závislé na integraci mnoha dílčích dovedností, které zvládá většina dětí již v předškolním věku.

Frith (1995) publikovala kauzální model dyslexie, ze kterého lze vycházet při zachycování rizikových dětí v předškolním věku. Model zahrnuje tři roviny zkoumání: biologickou, kognitivní a behaviorální (oblast chování).

U předškolního dítěte se zaměřujeme na následující oblasti (Johnson, Peer, Lee, 2001).

Z biologického hlediska sledujeme:

- genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení
- problémy v těhotenství a klem porodu
- zdravotní problémy dítěte vyplývající z anamnézy (např. časté záněty středního ucha)
- období narození (ohroženy jsou děti narozené v květnu-červenci).

Oblast kognitivní:

- deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky (lezení, chůze, běh)
- opožděný vývoj řeči
- poruchy procesu automatizace
- slabá krátkodobá verbální paměť
- obtíže při opakování bezsmyslných slov

Chování dítěte:

- podrážděnost, která ukazuje, že dítě často překonává nějaké obtíže
- obtíže v soustředění
- časté vyhýbání se určitým aktivitám (Zelinková, O., 2003, s.189)

Cílem identifikace „rizikových dětí z hlediska dyslexie“ není v žádném případě stanovení diagnózy dyslexie v předškolním věku. Cílem by mělo být vypracování individuálních rozvíjejících programů na základě rozboru získaných údajů, které jsou prevencí možných obtíží. Důležitou podmínkou však je poskytování pomoci takovým způsobem, jako by se selhání vůbec nepředpokládalo.

Další možností pro zachycení rizikových dětí může být využití existujících našich i zahraničních *screeningových testů*. Prediktivní baterie se od sebe liší

počtem prediktorů. Pravděpodobnost, že zachytíme co nejvíce dětí je tím větší, čím více jich použijeme. Na druhé straně se však potom může ze screeningu stát dlouhodobé pozorování.

6.2 Diagnostika v 1. ročníku základní školy

První rok školní docházky je pro další rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělávání jako celku jedním z nejdůležitějších. Pro včasnou diagnostiku dítěte je tedy důležité, aby učitel byl seznámen s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Naopak negativním rysem je přílišné zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektiků již v prvním pololetí 1. ročníku a výzva k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Jak uvádí Zelinková, (2003) není proto nutné vyvolávat u rodičů planý poplach, ale spíše hledat určité formy pomoci. Povinností učitele je hledat vhodné postupy, kterými si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání nedostatečně rozvinuté funkce. Pokud se již dítě ve škole adaptovalo, ale stále u něj přetrvávají závažnější obtíže ve více oblastech i přes individuální působení učitele, je třeba doporučit odborné vyšetření. V 1. třídě poruchy učení nejčastěji signalizují konkrétní projevy (viz. Příloha č.1)

Další obtíže

Následující obtíže se projevují spolu s poruchami učení, ačkoli s nimi zdánlivě nesouvisí. Většinou však jsou jednou z celého řetězce příčin.

Dítě se *obtížně soustředí*. Často vyrušuje, je neklidné a u každé činnosti vydrží jen krátkou dobu. *Sluchové vnímání* je na nízké úrovni. Žák není schopen rozložit slovo na hlásky a z daných hlásek slovo složit. V některých případech žák nepozná zda slova lišící se jednou hláskou jsou stejná, či ne (míč-meč,koš-kos). Také v oblasti *zrakového vnímání* má potíže při rozlišování shod a rozdílů na obrázcích, nepřesně vnímá detaily. *Řeč* může být nápadná malou slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování i nedostatečně rozvinutým

jazykovým citem (např. dva auta, dědeček přišla). Tyto děti mají potíže při vyslovování obtížných slov typu *nejnebezpečnější, cvičky, podplukovník* atd., ačkoli izolované hlásky vysloví správně. Obtíže při vnímání a reprodukci *rytmu* se projevují neschopností vytleskávat nebo vyťukávat rytmus, pohybovat se v daném rytmu (pochod, klus, cvičení), udržovat rytmus při zpěvu. Parné jsou i poruchy *orientace v prostoru*. Dítě má potíže při určování pozic (první-poslední, vpředu-vzadu) a to nejen při matematice, ale např. i při tělesné výchově a v dalších činnostech. Poruchy orientace *vpravo-vlevo* se projevují při určování pravé a levé strany nejen na sobě, ale i v prostoru. Tyto pojmy by měly děti zvládnout v 1. ročníku. Jestliže mají s těmito pojmy problémy, je třeba dovednost cvičit. Také zvláštní chování dítěte může být průvodním jevem specifických poruch učení. Dítě se tak snaží prosadit v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Charakteristická je i snaha vyhnout se neúspěchu projevující se stálým napětím a strachem, nezájem o dění ve třídě, útekem do nemoci, podvody.

Čím jsou závažnější obtíže, tím větší je pravděpodobnost, že jde o poruchu učení, jejíž odstranění vyžaduje speciální vyšetření a nápravné postupy používané na odborném pracovišti. Ne všechny počáteční neúspěchy ve čtení a psaní jsou však projevem dyslexie, dysgrafie či dyskalkulie. Může jít též jen o nedostatečně osvojenou metodiku při vyučování počátečnímu čtení, nerespektování individuálního vývoje dětí, spěch a další příčiny. (Zelinková, O., 2003)

Autoři Alice Inizan a Denis Bartout vytvořili škálu pro hodnocení dovednosti číst a psát v první třídě. Škála je zaměřena nejen na diagnostiku silných a slabých míst ve vývoji čtenářských dovedností dětí, ale i na diagnostiku práce učitele. Škála se aplikuje v březnu a v červnu v 1. ročníku a tvoří ji 11 úkolů, které lze zadávat skupinově. Pro český jazyk ji upravila B. Lazarová (2003).

6.3 Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostiku specifických poruch učení jsou oprávněny provádět pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra. Při komplexní odborné diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga či odborně vyškoleného pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Předpokladem dobré objektivní diagnostiky na specializovaném pracovišti jsou i údaje nashromážděné učitelem při dlouhodobém pozorování žáka.

Diagnostika dyslexie nezahrnuje jen diagnostiku čtení. Samotná diagnóza je pak výsledkem úvahy a syntézy poznatků různých vyšetření. Vyšetření prováděná na specializovaném pracovišti mají obvykle tento postup. (Zelinková, O., 2003)

Nepřímé zdroje diagnostických informací

Tyto informace vyplývají z rozhovoru s rodiči, popřípadě s učitelem, a v neposlední řadě ze samotným dítětem. Výsledky těchto rozhovorů jsou závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovat.

Rozhovor s rodiči

Předpokladem profesionálního vedení rozhovoru s rodičem je vědomí, v jak obtížné situaci se nachází ten, který má neúspěšné dítě. Proto je na odborníkovi, aby se aktivně snažil získat důvěru rodičů. Při rozhovoru s rodiči je stěžejní technikou naslouchání tomu, co rodič říká. Rodiče již totiž mnohé se svým dítětem vyzkoušeli, a proto jsou jejich informace mnohdy neocenitelné. Neméně důležité jsou ale i ostatní zkušenosti rodičů z celkového psychomotorického vývoje dítěte a také základní anamnestické údaje k nimž patří např. zjištění existence podobných obtíží v rodině, údaje o vývoji motoriky, řeči, o prodělaných nemocích či úrazech, o zájmech dítěte, jeho vztahu k rodičům a sourozencům apod.

Rozhovor s učitelem

Neméně významné informace jsou i ty, které o žákovi poskytne učitel dítěte. Za průběh diagnostiky sice odpovídá psycholog, ale diagnosticky cenný bývá i pohled ze strany osobnosti učitele. Důležitým předpokladem spolupráce učitele a psychologa je zde vztah vzájemné úcty. Vztah důvěry mezi psychologem a učitelem žáka s obtížemi v učení může významně přispět ke stanovení odpovídající diagnózy a zejména nalezení způsobu, jak žákovi pomoci.

Rozhovor s dítětem

Také informace získané rozhovorem s dítětem by neměly být podceňovány učitelem, a tím spíše odborníkem v poradně. Jde v nich o neocenitelné údaje, které, ač neoborné, mohou významně přispět k ucelenému obrazu při diagnostice žáka.

Přímé zdroje diagnostických informací

Zahrnují údaje získané pomocí diagnostických technik. Při diagnostice žáka se specifickými poruchami učení se jedná o tato vyšetření: Vyšetření *inteligence* (pro stanovení diagnózy je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností), vyšetření *čtení* (rychlost, chyby, porozumění textu), vyšetření *psaní a pravopisu*, zjištění úrovně *sluchového vnímání* (sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciacce), zjištění *zrakového vnímání*, zjištění *pravolevé a prostorové orientace* (kinestetické vnímání, vnímání časové posloupnosti, představy prostorové orientace) a další speciálně zaměřené zkoušky. (Pokorná, V., 1997)

7. MOŽNOSTI A ZPŮSOBY PREVENCE SPU

7.1 Rizikové dítě v předškolním věku

Pojem rizikové dítě se používá k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod. Označení rizikové dítě je signálem k tomu, aby se dítěti věnovala speciální péče.

Tato péče vyžaduje vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci tak dítěti k úspěšnému startu vzdělávací dráhy. Jak uvádí Zelinková (2001), je nejen v naší, ale i v zahraniční literatuře věnována velká pozornost zachycování dětí, které jsou rizikové z hlediska školního úspěchu. Toto riziko se projevuje hlavně v oblasti čtení, psaní a počítání.

Baterii tvořící zkoušky predikující nejen obtíže ve čtení, ale úspěšnost dítěte ve škole vůbec vytvořila B. Lazarová (2000). Upravila Prediktivní baterii obtíží ve čtení podle A. Inizana a českou verzi ověřila.

Baterie zahrnuje zkoušky:

1. *řečové* : artiklace (opakování slov), schopnost vyjadřování, porozumění řeči a fonologická diskriminace.

2. *časově-prostorové*: zraková paměť, zraková diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného, skládání kostek podle předlohy (Kohsovy kostky). Testem získané výsledky pak slouží jako podklad pro přesnější a konkrétnější zdůvodňování odkladů školní docházky a pro následná vypracování individuálních stimulačních programů.

Gruszczyk-Kolczyńska (1994) zabývající se výzkumem matematických schopností a vyučováním matematice, používá pojem „nezralost pro

matematiku“. K označení dospěla při práci s adolescenty, kteří byli označeni jako problémoví z hlediska výuky matematiky. Z jejich výzkumu zjistila, že se začali učit počítat, aniž by byli pro tuto činnost dostatečně zralí. Pokud jsou takoví jedinci vyučováni pomocí běžných vyučovacích metod, stávají se z nich neúspěšní matematici a mnozí z nich jsou považováni za jedince s dyskalkulií.

Podle Gruszczyk-Kolczyńskiej zralost pro vyučování matematice ve školních podmínkách předpokládá:

1. Počítání po jednom, přidávání a ubírání z paměti nebo s použitím prstů
2. Zvládnutí konkrétních rozumových operací (porovnávání, stálost počtu, řazení podle velikosti)
3. Schopnost přechodu od konkrétních k abstraktním operacím (čtení čísel, aritmetické formulace)
4. Emocionální zralost (emocionální zdatnost zvládat obtížné situace)
5. Rozvoj percepčně-motorických funkcí (grafický aspekt)

Polská autorka Bogdanowicová (1995) vypracovala s kolektivem autorů *Škálu rizika dyslexie*, která obsahovala 21 bodů. Její výsledky významně korelovaly s výsledky percepčně-motorických zkoušek i se školními výsledky v 1. ročníku. Proto ji lze využít ke stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení a psaní i připravenosti pro zahájení výuky. Administrace trvá přibližně 10 minut. Provádět ji může jak rodič tak i učitel, který dané dítě dobře zná a je metodicky připravený. Škála rizika dyslexie pomáhá určit směr práce s dítětem, jejímž cílem je zlepšení ve vývoji opožděných funkcí. Pro kvalitní a efektivní práci by mělo předcházet prohloubené vyšetření psychologem, speciálním pedagogem a logopedem.

R. Nicolson a A. J. Fawcett vypracovali, ověřili a konzultovali s nejvýznamnějšími odborníky v Anglii *Screeningový test diagnostiky dyslexie*. Test je určen pro jedince od předškolního věku do dospělosti. Cílem souboru úkolů pro děti od pěti let je „zásah včas“. Řada autorů uvádí, že časná diagnóza a následné rozvíjení kompetencí vyústí v normální nebo jen mírně opožděný vývoj čtenářských dovedností. Samotná administrace testu nesmí trvat déle než

30 minut. *Sheffiedský screeningový test* – pro předškolní věk (upravila pro český jazyk O. Zelinková).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová 2001), který lze použít již na konci docházky do mateřské školy, patří mezi nejnovější práce v této oblasti. Úkoly postihují oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku intermodalitu a rýmování. Kromě testových úkolů a jejich vyhodnocení jsou uvedena opatření navazující na vyšetření.

Metoda dobrého startu je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Metoda rozvíjí všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy. Její široké použití zahrnuje oblast prevence i terapii již existujících obtíží. Metoda vznikla ve Francii, později byla převedena do polštiny. Jana Swierkoszová (1998) je autorkou české verze.

Pozornost pedagogů a psychologů věnujících se problémovým dětem v předškolním věku (děti s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi) se zaměřují na následující oblasti: řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. Pro tyto aktivity je vypracována celá řada materiálů pedagogicko-psychologických poraden, mateřských a základních škol. (Zelinková, O.,2003)

7.2 Prevence specifických poruch učení

Nejlepší nápravou specifických poruch učení je bezesporu těmto poruchám předcházet. Pedagogická praxe i výzkumy totiž ukazují, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky. Prevence specifických poruch učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale i jejich negativním následkům, jako je například ztráta motivace k učení, později nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce,

neporozumění nové látce apod. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.

(Pokorná, V., 2001)

V současné době je již vypracována řada technik a metodik rozvíjející kognitivně-percepční funkce u dětí předškolního věku. Jednotlivé soubory cvičení a příruček různých autorů se zabývají odstraňováním příčin těchto obtíží, a proto se zaměřují na rozvoj sluchového a zrakového vnímání, orientaci, popřípadě i na představivost v ploše a prostoru.

Věra Pokorná vytvořila dva sešity. Jedná se o soubory volných pracovních listů určené rodičům, školám i poradnám. První sešit slouží k ověření rozvoje zrakového vnímání a prostorové orientace u dítěte. Soubor cvičení má několik částí, které odpovídají jednotlivým vývojovým fázím, jimiž dítě prochází. První úkol, který dítě zvládne již ve čtyřech letech je vybrat z obrázků ten, který mezi ostatní nepatří. Mezi dalšími úkoly je vyhledávání obrázků obráceně položených a zrcadlově převrácených. Následují úkoly, kdy má dítě vyhledat shodné kresby. Nejprve na obrázcích, později na geometrických tvarech. Poslední skupinou úkolů je cvičení představivosti. Dítě má doplňovat tvary a skládat geometrické obrazce. Ty jsou seřazeny podle obtížnosti: nejprve kruh, potom čtverec, obdélník a konečně trojúhelník. Tato cvičení mají pomáhat dítěti rozvíjet jeho schopnost orientovat se v ploše a prostoru. Dítě tím cvičí i svou matematickou představivost. Cvičení ve druhém sešitě mají pak za úkol systematictěji rozvíjet nejen poznávání, ale i myšlení dětí a zároveň tak předcházet sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii. Úkoly zahrnují: sestavování obrázků z jeho částí, srovnávání obrázků a vyhledávání rozdílů mezi nimi, dále pak sestavování dvojic obrázků převrácených zrcadlově podle svislé i vodorovné osy, seskupování obrázků podle jejich významu a řazení obrázků podle děje.

Také práce pod názvem „Předcházíme poruchám učení“ B.Sindelar prezentuje soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Tento materiál je určen jak učitelkám mateřských škol a prvních tříd základní školy,

tak i rodičům předškolních dětí. Kniha je rozdělena do třech částí. První část pojednává o možných mimointelektových příčinách školních obtíží. Část druhá se zabývá diagnostikou jednotlivých kognitivně-percepčních funkcí. Způsoby nápravy jsou ve třetí část prezentovány formou her ve třech úrovních náročnosti.

Publikace „Dobrý start do školy“ autorek Jean Andersonové, Susan Fischgrundové a Mary Lobascherové se zabývá přípravou dítěte do školy po kognitivní a sociální stránce. Kniha nabízí mnoho konkrétních návodů, jak vyvozovat a rozvíjet dovednosti v těchto zmíněných oblastech.

Pracovní sešit „Hrajeme si s písmenky“ (Rozlišování hlásek) Olgy Zelinkové, který je určen pro předškolní děti nabízí možnost, jak cvičit sluchovou perцепci a tím předcházet možným obtížím.

Také metodický materiál, „Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole“, autorek Drahomíry Jucovičové a Hany Žáčkové určený především pro rodiče, vychovatele a učitele mateřských škol je velmi podnětnou publikací. Autorky se zde snaží rozvíjet oblasti důležité pro výuku čtení, psaní a počítání tzn., zrakové a sluchové vnímání, jemnou a motoriku, paměť, pozornost, myšlení a řeč. Jednotlivé oblasti lze tak s dítětem procvičovat a rozvíjet pomocí nenáročných cvičení a her.

Pokud má dojít u dítěte při nápravě ke zlepšení, musí být při cvičení dodržovány následující zásady:

- Úkoly mají být dítěti předávány formou hry
- Cvičení by měla probíhat v radostné atmosféře, bez netrpělivosti. Tato cvičení jsou pro dítě namáhavá, neboť trénuje to, co ještě zcela neumí.
- Pochvala za sebemenší pokroky a povzbuzení by měly být součástí každého cvičení.
- Cvičení by měla být pravidelná, ale nepříliš dlouhá. Únava se může projevit jako nechutí k dalšímu cvičení, nepozornost, odmítání spolupráce. Při těchto příznacích by se mělo cvičení odložit na další den.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. MOŽNOSTI A ZPŮSOBY PREVENCE SPU

Následující šetření se týkalo dětí, které byly v mateřské škole testovány „Testem rizika“ a po vyhodnocení naměřených údajů vykazovaly rizikové hodnoty v oblasti percepce ve vztahu k nácviku čtení a psaní.

8.1 Cíl šetření

Hlavním cílem bylo zjistit, zda údaje, naměřené u dětí spadajících do pásma ohrožení po prvním testování, budou platné i po ročním retestování. Tzn., zda se budou děti po roce opět pohybovat v pásmu ohrožení.

Z kontextu definovaného cíle se dají vymezit následující výzkumné otázky:

1. Zjistit, zda se objeví nějaké rozdíly ve výkonech chlapců a dívek.
2. Zjistit, jaké výkony podají děti v jednotlivých subtestech.
3. Porovnat výsledky dosažené v „Testu rizika“ s hodnocením třídních učitelů prvních tříd základních škol.

8.2 Organizace šetření

Při retestování dětí jsem navštívila několik základních škol. Jednalo se převážně o základní školy v Českých Budějovicích a z Jindřichova Hradce. Většina ředitelů a paní ředitelek byla velmi ochotná a vstřícná a snažila se mi vyjít při retestování žáků a žákyň z jejich školy vstříc. Vstřícný byl i přístup jednotlivých třídních učitelů při vyplňování posuzovací škály týkající se rozvoje školních dovedností (čtení, psaní, počítání), ale i dalších aspektů jako je (hrubá a jemná motorika, pozornost, adaptace na školu apod.) a taktéž i o problematiku jako takovou.

Retestování probíhalo v dubnu 2005. Retestovány byly žáci a žákyňe

1. ročníků ve věku 6–7 let, kteří při prvním vyšetření spadaly do pásma kritických hodnot.

Samotné retestování jsem se vždy snažila uvést krátkým neformálním rozhovorem s žákem, který by navodil pocit důvěry, odstranil počáteční obavy a získal žákovu pozornost pro nadcházející práci.

Jednotlivé žáky jsem retestovala v prostředí, ve kterém nebyli ničím rušeni a měli tak zajištěn potřebný klid na práci. Pro každé dítě jsem měla připravený záznamový arch, kam jsem zapisovala nejen základní údaje o žákovi (křestní jméno, věk, pohlaví, sídlo základní školy a další důležité poznámky), ale i výsledky žáka dosažené v jednotlivých subtestech. U každého subtestu dostával žák pokyn, jakým způsobem úkol řešit. Vlastnímu výkonu žáka v jednotlivých subtestech předcházela vždy „zácvikový úkol“, kterým jsem si ověřila, zda žák chápe zadanou instrukci, popřípadě jsem se mu snažila úkol znovu vysvětlit. Při plnění úkolů jsem již dětem neradila ani nepomáhala, ale snažila jsem povzbuzovat a chválit, což pro ně bylo motivací k plnění dalších úkolů.

8.3 Použité metody

Pro zpracování diplomové práce byly použity následující metody:

Pro teoretickou část:

- studium odborné literatury

Pro praktickou část:

- metoda rozhovoru
- metoda pozorování
- škálování (vybrané techniky měření v pedagogických výzkumech)
- testová metoda – Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová)

Studium odborné literatury mi umožnilo lépe proniknout do problematiky týkající se mé diplomové práce. Seznámila jsem se díky různým autorům s charakteristikou předškolního i mladšího školního věku, s problematikou specifických poruch učení a dílčího oslabení výkonu a s některými dalšími důležitými pojmy.

Metoda rozhovoru je charakterizována přímou sociální interakcí. Získávání dat je založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Osobní kontakt napomáhá hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Výhodou této metody je její flexibilita a přizpůsobivost v různých situacích. Slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Pomocí ní lze zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i některé vnější reakce dotazovaného, díky nimž můžeme usměrňovat rozhovor. Pro získání blízkého osobního kontaktu a potřebné důvěry s dotazovanou osobou je potřeba, aby výzkumný pracovník byl i dobrým psychologem. Pokud se mu to podaří, může metodou rozhovoru odhalit fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které jsou jiným metodám nedostupné. (Skalková, 1985)

V individuálním rozhovoru s jednotlivými řediteli a ředitelkami základních škol jsem měla možnost nahlédnout do oblasti jejich práce. V rozhovoru s třídními učitelkami jsem se blíže seznámila s některými problémy a obtížemi ve výuce jednotlivých retestovaných dětí, ale i s jejich klady, vztahu ke škole a k ostatním spolužákům. Některé z učitelek mi ochotně daly nahlédnout i do některých žakových zápisů (písanka, sešit) či obrázků. V neposlední řadě jsem mohla vyčíst jejich osobní vztah k této problematice i k žákovi samotnému. Také s žáky jsem prováděla individuální rozhovory, vždy před testem. Na základě tohoto rozhovoru jsem získala alespoň základní představu o jejich vztazích s rodiči či sourozenci, postoji ke škole a také i o jejich zájmech a přáních.

Metoda pozorování je jednou ze základních metod pedagogického výzkumu. Pozorování má být cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů směřujících k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Pozorování jako vědecká metoda se však od běžného pozorování velmi odlišuje. Pozorovatel by si měl tedy pro objektivní pozorování jednoznačně určit: co chce pozorovat, jak budou pozorované procesy registrovány a jak budou získaná data analyzována a hodnocena. Takovéto vědecké pozorování je schopné zachytit a získat konkrétní fakta potřebná pro všestranný objektivní popis, další analýzu, zobecňování a interpretaci výsledků. (Skalková, 1985)

Objektem mého pozorování byli žáci a žákyně 1. ročníků základních škol v Českých Budějovicích a Jindřichově Hradci. Moje pozornost směřovala k zachycení jejich chování a přístupu k práci při retestování. Zajímaly mě i jejich komunikační schopnosti, logopedické vady, soustředěnost, nervová stabilita, úchop a držení psacího náčiní. Pozorování jednotlivých žáků přineslo rozdílné informace, a také výkony žáků v jednotlivých subtestech byly odlišné.

Škálování – patří mezi vybrané techniky měření v pedagogických výzkumech. Jedná se o postup, v němž se využívá stupnic. Škály zajišťují určitou míru objektivnosti a přesnosti, a proto se uplatňují k diagnostice a měření intenzity konkrétních jevů. Pro pedagogické a pedagogicko-psychologické výzkumy se využívají zejména škály numerické a grafické. V numerických škálách je přiřazeno k jednotlivým položkám určité číslo. Vhodné je také jednotlivé stupně škály upřesnit několika slovy, nebo větami. Pro zachování objektivity a přesnosti výsledků by se však jednotlivé charakteristiky neměly překrývat. U grafických škál se pro každou zaznamenanou vlastnost používá vodorovné či kolmé přímky rozdělené na úseky. Jednotlivé body přímky jsou verbálně charakterizovány. Pro numerické i grafické škály je důležité zvolit vhodný počet škálových stupňů. Nejčastěji se proto doporučuje škála pěti až devíti stupňová.

Škálování jsem využila k získání dalších potřebných informací o retestovaných dětech. Jednalo se o soubor deseti škál hodnotící dítě na konci 1. pololetí. Jednotlivé oblasti se vztahovaly k rozvíjeným školním dovednostem (čtení, psaní, počítání), ale i k dalším aspektům (hrubá a jemná motorika, adaptace na školu apod.). Posuzované oblasti obsahovaly od čtyřech do sedmi škálových stupňů a byly většinou utvořeny tak, že nižším stupňům náleželo horší hodnocení v určité oblasti, vyšším stupňům pak hodnocení lepší. Pouze ve škále „pracovní tempo“ leželo požadované optimum uprostřed – nejnižší stupeň (hypoaktivita), nejvyšší stupeň (hyperaktivita). Škály vyplňovali učitelé retestovaných dětí. Většina učitelů hodnocení bez problémů a ochotně vyplnila.

Metoda testu – test je charakterizován jako zkouška, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.

Hlavní kritéria testu:

1. **Objektivnost testu** zajišťuje vyloučení jakýchkoliv náhodných činitelů, záměrných nebo nezáměrných postojů a reakcí testujícího, které by mohly nějakým způsobem ovlivnit výsledky testované osoby apod. Objektivnost testu zajišťuje zejména:

- jednotné zadání úkolu
- jednotná instrukce seznamující zkoušené osoby
- jednotné podmínky při řešení
- jednotné shromažďování a zapisování výsledků
- jednotné vyhodnocení získaných výsledků

2. **Modelový charakter testu** vyplývá ze skutečnosti, že konkrétní test je vytvořen z úloh odrážející složitější a komplexnější situaci běžného života. Tzn., že výsledky, dosažené určitým jedincem v testu, nepodávají informace jen o zvládnutí testu samotného, ale současně určují výkon či výkonnost určitého typu.

3. **Standardizovanost testu** znamená stanovení pásem, úrovní výsledků dosahovaných v daném testu v populaci (resp.o blíže stanovených skupinách populace). Na základě standardizace lze určit u každého jedince v jakém výkonovém pásmu se z hlediska souhrnné testové populace nachází. Z hlediska standardizovanosti testu rozlišujeme testy na:

- plně standardizované – získané výsledky reprezentují vzorky charakterizují např. populaci státu národa apod., případně jednotlivé skupiny a vrstvy této populace (muže, ženy atd.)
- částečně standardizované – výsledky jsou získané na vzorku, který postrádá reprezentativnost (např. školní třída). U těchto testů nebývají přesně stanoveny ani jejich základní znaky – validita a reliabilita.

Testy lze dělit podle různých kritérií. Za základní je považováno dělení testů podle toho, k čemu směřují:

- testy výkonové
- testy schopností
- testy osobnosti

Při používání testů je nutné znát, do jaké míry, s jakou spolehlivostí a s jakou rozlišovací přesností zajišťují daný výkon, schopnost nebo vlastnost osobnosti. Obvykle se za nejdůležitější charakteristiky testů pokládají *reliabilita* a *validita*. Pojem *reliabilita* znamená míru spolehlivosti testových výsledků tzn., že při opakování testu je dosahováno stejných či nepatrně odlišných výsledků. *Validita* vyjadřuje stupeň přesnosti naměřených údajů, pro které byl sestaven.

M. Kořínek připomíná že, testy mohou přispět k objektivnějšímu zjišťování určitých dílčích vlastností a schopností, postojů, motivace aj. V konkrétních výzkumech se obvykle užívá soubor několika testů – „baterie testů“.

(Skalková,1985)

8.4 Test rizika specifických poruch čtení a psaní

Retestování žáků jsem prováděla pomocí testu autorek A. Kucharské a D. Švancarové – Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (viz. příloha). Test obsahuje celkem 56 položek ve 13 subtestech. Jednotlivé subtesty zahrnují 2–8 úkolů. Součástí testu je také obrazový materiál. Před testem je potřebné připravit pro testovaného bzučák, tužku a papír se třemi linkami.

Test je zadáván individuálně a podle schopností dítěte trvá 20–30 minut. Samotný test je rozdělen do několika oblastí. Tyto oblasti pak obsahují jednotlivé subtesty.

První část testu se zabývá oblastí sluchového vnímání. Zjišťuje se:

- úroveň sluchové analýzy u konkrétních slov i slovních spojení (zda je dítě schopno tato slova rozdělit na slabiky a hlásky) (1. a 2. subtest)
- schopnost rozlišení hlásek na začátku, uvnitř i na konci slova (3. subtest)
- správná diferenciací délky, měkčení slabik „dě,tě,ně“ i „di,ti,ni“ a zvukově blízké hlásky u dvojic podobných bezsmyslných slov. (4. subtest)
- diferenciací délek slyšeného slova či slovního spojení s použitím bzučáku (5. subtest)

Druhá část testu je zaměřena na oblast zrakového vnímání. Sleduje se:

- spolupráce zraku, sluchu i motoriky – pomocí obrázku s různě velkými deštovými kapkami a bzučáku zjišťujeme pochopení a interpretaci rytmu (6. subtest)
- schopnost diferenciací zrcadlově podobných tvarů – dítě rozlišuje správnou či opačnou stranovou orientaci u jednoduchých dvojic obrázků. (7. subtest)

- krátkodobá zraková paměť vycházející z komplexnější zrakové analýzy se provádí na náročnějším obrazovém materiálu. Dítě si po dobu 5 sekund prohlíží daný obrázek a po jeho zakrytí jej vyhledává z předložených třech možností. (8. subtest)
- úroveň zrakovou diferenciaci v ploše hodnotí subtest v němž dítě překresluje čáry do sítě devíti bodů (9. subtest)

Následující oblast testu hodnotí artikulační obratnost dítěte. Zkoumá se:

- správnost vyslovení slyšeného slova, tj. bez přesmyknutí či vypuštění slabik a hlásek, bez opakování začátků, přičemž špatné vyslovení hlásky není považováno za chybu (10. subtest)

Další sledovanou oblastí je jemná motorika. Posuzuje se:

- úroveň jemné motoriky na předloženém „zvláštním písmu“. Tvary podobné písmu jsou ve větším měřítku. Dítě má písmo co nejpřesněji napodobit – hodnotí se tvar, velikost a orientace na ploše vzhledem k originálu (11. subtest).

V předposlední části testu ověřujeme schopnost učení:

- dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů z předchozího subtestu i jejich umístění v ploše (12. subtest)

Poslední oblast je zaměřena na schopnost tvoření rýmu:

- k dané předloze tvoří dítě smysluplné rýmující se slovo (13. subtest)

8.5 Administrace testu

Test je speciálně vytvořen pro rané školáky, tudíž je relativně krátký. Svým obsahem se však zaměřuje na co nejširší spektrum schopností a dovedností. Vyhodnocování testu je jednoduché. Správná odpověď je hodnocena jedním bodem a za špatnou se bod nedává. Každému hodnocenému úkolu předchází vždy zácvik, který má dítě seznámit s novým úkolem.

Do testu dítě nenahlíží, ani mu ho testující nepředkládá. V závěru testu je uvedena tabulka pro zaznamenání bodů z jednotlivých subtestů a pro celkový počet bodů. Ten je převeden na steny, představující normy výkonů pro jednotlivé věkové skupiny zvlášť u chlapců a zvlášť u dívek.

Testující má tak možnost získat přehled o výkonech dítěte a zaměřit se na to, které oblasti je potřeba u dítěte více stimulovat. V tabulce je také vyhrazen sloupec na případné poznámky o testovaném, např. logopedické vady, špatné držení tužky, nesoustředěnost, nervová labilita apod.

8.6 Analýza výsledků

Tabulka č.1

Počet testovaných dětí celkem

děti / věk	6,6 - 7,0	7,1 a výše	celkem
chlapci	1	6	7
dívky	6	3	9
celkem	7	9	16

Z celkového počtu 16ti dětí, bylo retestováno 7 chlapců a 9 dívek, tedy dvě početně rozdílné skupiny. Děti byly rozděleny do dvou věkových skupin na 6,6 – 7,0ti leté a 7,1 – více leté.

Tabulka č.2

Vzorek dětí – počet chlapců a dívek, četnosti vzhledem k věku dětí

Věkové skupiny		Chlapci		Dívky	
(rok, měsíc)		n	%	n	%
Do 7,0	6,6	0	0	1	11,1
	6,7	0	0	1	11,1
	6,8	1	14,3	1	11,1
	6,9	0	0	0	0
	6,1	0	0	2	22,2
	6,11	0	0	0	0
	7	0	0	1	11,1
	Celkem	1	14,3	6	66,6
7,1 a výše		6	85,7	3	33,3
	Celkem	6	85,7	3	33,3
Celkem		7	100	9	100

Pozn.: n.....počet dětí

Tato tabulka dokumentuje věkové složení retestovaných dětí. V první části druhého sloupce je věkové rozdělení po měsících. Pro neuvedení přesného věku dětí z této skupiny je ve druhé části druhého sloupce tento údaj sloučen pouze do jedné kolonky. Počty chlapců a dívek jsou ve třetím a pátém sloupci vyjádřeny i v procentech. Ve věkové skupině 6,6–7,0 let byl retestován 1 chlapec, tj. 14,3%. Dívek v této skupině bylo 6, tj. 66,6% z celkového počtu retestovaných dívek a chlapců. Věková skupina 7,1 – a výše byla zastoupena šesti chlapci (85,7%) a třemi dívkami (20%).

Tabulka č.3

Aritmetické průměry celkově dosaženého počtu bodů v testu u všech retestovaných dětí

	x
Dívky	39,11
Chlapci	45,13
Celkem	41,75

Pozn.: x.....aritmetický průměr

Tabulka č.3 udává průměrný výkon dosažený u chlapců, dívek a celkem. Z celkového počtu 56 bodů, které bylo možno získat, vykazují chlapci vyšší průměrné hodnoty než dívky, tedy 45,13 bodů.

Tabulka č.4

Relativní četnosti bodového hodnocení ve skupinách po 5 bodech

Skupiny bodů	Suma bodů	Dívky	Chlapci	Celkem
1	28 - 32	1	0	1
2	33 - 37	3	1	4
3	38 - 43	3	1	4
4	44 - 49	1	3	4
5	50 - 55	1	2	3
Celkem	56	9	7	16

Tabulka č.4 nám předkládá relativní četnosti bodového hodnocení v jednotlivých skupinách výkonu. Pro posouzení tvaru rozložení bylo vytvořeno 5 skupin v intervalu 5ti bodů.

Většina dívek se umístila ve druhé a třetí bodové skupině, tedy získala v průměru 33–43 body z celkových 56 bodů. Ze sledované skupiny chlapců se většina umístila ve čtvrté a páté bodové skupině. Tři ze sedmi chlapců dosáhli 44–49 bodů a dva 50–55 z celkových 56 bodů. Celkově se tedy většina dětí získala 33–55 body. Pouze jedna dívka se umístila v nejnižším bodovém pásmu.

Tabulka č.5

**Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách
v testu v jednotlivých věkových skupinách (CHLAPCI)**

Dosažený počet bodů	sk. A: 6,6 - 7,0		sk. B: 7,1 a výše	
	kumulativní n	kumulativní četnosti	kumulativní n	kumulativní četnosti
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37			1	16,66
38				
39				
40				
41			1	16,66
42				
43				
44				
45	1	100		
46			1	16,66
47			1	16,66
48				
49				
50			2	33,33
51				
52				
53				
54				
55				

Tabulka č.6

**Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách
v testu v jednotlivých věkových skupinách (DÍVKY)**

Dosažený počet bodů	sk. A: 6,6 - 7,0		sk. B: 7,1 a výše	
	kumulativní n	kumulativní četnosti	kumulativní n	kumulativní četnosti
30				
31	1	16,66		
32				
33				
34	1	16,66		
35				
36	2	33,33		
37				
38	2	33,33		
39				
40				
41			1	33,33
42				
43				
44				
45				
46			1	33,33
47				
48				
49				
50				
51				
52			1	33,33
53				
54				
55				

Tabulka č.5 a č.6 ukazuje rozmístění chlapců a dívek podle přepočtu bodů dosažených v testu a přepočet na kumulativní četnost.

Tabulka č.7

**Průměrné hodnoty dosažených bodů a jejich převedení na procenta
v jednotlivých subtestech testové baterie (CHLAPCI)**

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost	Chybovost
1	3	2,7	90%	10%
2	3	3	100%	0%
3	8	6,4	80%	20%
4	8	7,6	95%	5%
5	4	2,6	64%	36%
6	4	3,9	96%	4%
7	3	2,7	90%	10%
8	3	2,6	86%	14%
9	2	1,4	71%	29%
10	6	3,3	55%	45%
11	3	2,4	81%	19%
12	6	5,4	90%	10%
13	3	1,7	57%	43%

První a druhý sloupec tabulky udává vždy jednotlivý subtest s jeho maximálním počtem dosažitelných bodů. Ve třetím sloupci jsou pak uvedeny hodnoty dosažených bodů u chlapců v jednotlivých subtestech. Pro lepší názornost je dosažený počet bodů ve třetím a čtvrtém sloupci převeden na procenta z hlediska úspěšnosti a chybovosti v jednotlivých subtestech. Ve většině subtestů se skupina chlapců nachází u horní hranice dosažitelných bodů. Z tabulky je patrná 100% úspěšnost v subtestu č.3 zjišťujícím (sluchové rozlišování hlásek ve slově). Naopak nejméně úspěšní byli chlapci v (artikulační obratnosti) v subtestu č. 10, tedy 55%. Také v subtestech (č.5 sluchové rozlišování a č.13 tvoření rýmů) vykazují průměrnou úspěšnost.

Tabulka č.8

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech testové baterie (DÍVKY)

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Dosažený počet bodů	Úspěšnost	Chybovost
1	3	2,4	81%	19%
2	3	2,6	85%	15%
3	8	4,8	60%	40%
4	8	7,1	89%	11%
5	4	2	50%	50%
6	4	4	100%	0%
7	3	1,8	59%	41%
8	3	2,3	78%	22%
9	2	1,2	61%	39%
10	6	3	50%	50%
11	3	2,7	89%	11%
12	6	4,1	69%	31%
13	3	1,3	44%	56%

Nejúspěšnější, tedy 100% získaly dívky v subtestu č.6 zjišťující úroveň zrakového vnímání (zrakové rozlišování rytmu). Naproti tomu nejvíce chybovaly v subtestu č.13 (tvoření rýmu), kde dosáhly pouze 1,3 body z celkového počtu 3 bodů. V testech č.5 sluchové rozlišování a č.10 artikulační obratnost získaly 50% úspěšnost.

Tabulka č.9

**Porovnání průměrných hodnot dosažených bodů v jednotlivých subtestech
CHLAPCI x DÍVKY**

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Chlapci	Dívky
1	3	2,7	2,4
2	3	3	2,6
3	8	6,4	4,8
4	8	7,6	7,1
5	4	2,6	2
6	4	3,9	4
7	3	2,7	1,8
8	3	2,6	2,3
9	2	1,4	1,2
10	6	3,3	3
11	3	2,4	2,7
12	6	5,4	4,1
13	3	1,7	1,3

Pro větší přehlednost jsou v následující tabulce uvedeny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech v porovnání mezi chlapci a dívkami.

Téměř ve všech subtestech byli úspěšnější chlapci. Výjimku tvořil subtest č.6 (zrakové rozlišování – rytmus) a subtest č.11 (jemná motorika – napodobení písma). V žádném z uvedených subtestů nedosáhli chlapci i dívky stejného výsledků.

Největší naměřené rozdíly mezi chlapci a dívkami můžeme pozorovat v subtestech č.3 (sluchové rozlišování hlásek ve slově), č.7 (zrakové rozlišování –PLO) a č.12 (intermodalita – učení písma).

Tabulka č.10

Zhodnocení výkonů jednotlivých dětí spadajících při prvním testování do pásma rizika. Porovnání jejich výsledků s výsledky dosaženými při retestování (CHLAPCI)

	Chlapci	Věk	Celkem bodů	Převod na steny
1.	František	Do 7,0	45	7
2.	Martin	7,1 a více	37	5
3.	Daniel		50	8
4.	Lukáš		46	7
5.	Petr		47	8
6.	Tomáš		50	8
7.	Pavel		41	6

Hodnocení:

Sten	1 – 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší podprůměr, hraniční pásmo
	5 – 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 – 10	výrazný nadprůměr

Tabulka č.10 prezentuje skupinu výše jmenovaných chlapců spadajících po prvním testování do pásma rizika. Sledovaná skupina se skládá ze sedmi chlapců seřazených v tabulce za sebou do skupin podle věku. Třetí sloupec tabulky předkládá celkový počet bodů každého jednotlivce a jejich porovnání a převod na stenové normy.

Z tabulky je patrné, že ani jeden ze sedmi chlapců nespadá po retestování opět do pásma rizika. dva chlapci (2. Martin a 7. Pavel) se pohybují v pásmu průměru. Do vyššího průměru spadají také 2 chlapci (1. František a 4. Lukáš). Dokonce tři z chlapců (3. Daniel, 5. Petr a 6. Tomáš) dosáhli nadprůměru.

Tabulka č.11

Zhodnocení výkonů jednotlivých dětí spadajících při prvním testování do pásma rizika. Porovnání jejich výsledků s výsledky dosaženými při retestování (DÍVKY)

	Dívky	Věk	Celkem bodů	Převod na steny
1.	Sabina	Do 7,0	36	5
2.	Eliška		34	5
3.	Nikola		31	4
4.	Petra		46	7
5.	Tereza		36	5
6.	Alena		41	6
7.	Kateřina	7,1 a více	52	10
8.	Kristýna		38	6
9.	Tereza		38	6

Hodnocení:

Sten	1 – 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší podprůměr, hraniční pásmo
	5 – 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 – 10	výrazný nadprůměr

Tabulka č.11 prezentuje skupinu výše jmenovaných dívek spadajících po prvním testování do pásma rizika. Sledovaná skupina se skládá z devíti dívek řazených v tabulce za sebou do skupin podle věku. Třetí sloupec tabulky předkládá celkový počet bodů každého jednotlivce a jejich porovnání a převod na stenové normy. Z tabulky je patrné, že z celkového počtu devíti dívek spadá opakovaně pouze jedna (3. Nikola, ze skupiny do 7,0) po retestování opět do pásma rizika. 3 dívky (1. Sabina, 5. Tereza a 6. Alena) ze skupiny do 7,0) a 2 dívky (ze skupiny 7,1 a výše, 8. Kristýna a 9. Tereza) dosahují průměru. Čtvrtá dívka Petra (ze skupiny do 7,0) vykazuje vyšší nadprůměr. Výrazného nadprůměru dosáhla 7. dívka, Kateřina (ze skupiny 7,1 a výše).

Tabulka č. 12

Převod dosažených bodů retestovaných dětí na stenové normy určené pro děti ve věku 7,1 a výše dle norem Testu rizika (CHLAPCI)

Steny	Dosažené body v testu pro věk 7,1 a výše	6,6 - 7,0	7,1 a výše
1	do 18 bodů		
2	19 – 23		
3	24 – 27		
4	28 – 32		
5	33 – 38		1
6	39 – 43		1
7	44 – 46	1	1
8	47 – 50		3
9	51 – 53		
10	54 – 55		

Hodnocení:

Sten	1 – 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší podprůměr, hraniční pásmo
	5 – 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 – 10	výrazný nadprůměr

Tabulka č.12 udává dosažené počty bodů u chlapců a jejich porovnání a převod na stenové normy pro děti ve věku 7,1 a výše.

Jak můžeme z tabulky vyčíst, ani jeden, z obou skupin chlapců, se nenachází po retestování opět v pásmu rizika. Všichni retestovaní chlapci se umístili v rozmezí mezi průměrem a nadprůměrem, tedy mezi 5 – 8 stenem.

Tabulka č. 13

Převod dosažených bodů retestovaných dětí na stenové normy určené pro děti ve věku 7,1 a výše dle norem Testu rizika (DÍVKY)

Steny	Dosažené body v testu pro věk 7,1 a výše	6,6 - 7,0	7,1 a výše
1	do 19 bodů		
2	20 – 23		
3	24 – 27		
4	28 – 31	1	
5	32 – 36	3	
6	37 – 42	1	2
7	43 – 46	1	
8	47 – 49		
9	50 – 51		
10	52 – 54		1

Hodnocení:

Sten	1 – 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší podprůměr, hraniční pásmo
	5 – 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 – 10	výrazný nadprůměr

Tabulka č.13 udává dosažené počty bodů u dívek, jejich porovnání a převod na stenové normy pro děti ve věku 7,1 a výše.

Z rozdělení je patrné, že většina z retestovaných dívek obou skupin se pohybuje mezi průměrem a vyšším nadprůměrem. Pouze 1 dívka spadá do pásma rizika a 1 se umístila v pásmu výrazného nadprůměru.

Tabulka č. 14

**Zhodnocení a porovnání údajů dosažených v testu s výsledky škál
hodnotící dítě na konci 1. pololetí. (CHLAPCI)**

Chlapci	ŠKÁLY (počet stupňů ve škále)										Suma stupňů	steny
	1. (7)	2. (5)	3. (7)	4. (4)	5. (4)	6. (4)	7. (4)	8. (4)	9. (6)	10. (6)		
1. František	4	5	5	4	3	3	3	3	4	4	34	7
2. Martin	3	1	4	2	3	3	1	1	4	2	20	5
3. Daniel	3	4	2	2	3	2	2	3	3	3	24	8
4. Lukáš	3	2	5	2	2	2	1	1	1	2	20	7
5. Petr	5	3	5	2	3	3	2	3	5	3	29	8
6. Tomáš	6	5	7	4	3	3	4	4	3	4	40	8
7. Pavel	3	1	4	3	2	2	2	3	4	4	24	6

Pořadí škál

1. Technika čtení
2. Hodnocení čtení
3. Psaní – pravopis
4. Psaní – písmo
5. Hrubá motorika
6. Jemná motorika
7. Pozornost
8. Motivace
9. Pracovní tempo
10. Adaptace

Tabulka hodnotí a porovnává údaje dosažené jednotlivými žáky v testu s výsledky škál – (hodnocení dítěte učitelem za 1. pololetí). Jsou zde předkládány jmenovitě jednotliví chlapci a jejich ohodnocení získané ve výše uvedených škálách. Výše stupně dosaženého v jednotlivé škále udává míru zvládnutí té které oblasti. Výjimku tvoří 9. škála. Zde se optimální hodnocení ukrývalo uprostřed stupnice.

Pro lepší přiblížení celkového hodnocení žáka učitelem je v předposledním sloupci udána dosažená suma stupňů. Porovnáním dosažených sum stupňů jednotlivých žáků a jejich výsledků v testu (steny) je zřejmé, že se většinou tyto výsledky přímo úměrně shodují.

Rozdíly jsou patrné hlavně u 4. Lukáše. Při retestování byl velmi komunikativní, živý a na všechny otázky odpovídal s jistotou. V hodnocení jednotlivých oblastí však patří mezi nejhůře hodnocené žáky. Je patrné, že do nízkého hodnocení se promítá potvrzený ADHD – syndrom. Celkově nižší hodnocení učitele, vzhledem k dosaženým stenům se objevilo také u 3. Daniela a 5. Petra. Nutno ovšem dodat, že při retestování byli oba ve svých odpovědích značně nejistí, pracovali spíše pomaleji, zato snaživě. Všechny tyto charakteristiky potvrzuje také výše uvedené hodnocení.

Tabulka č.15

**Zhodnocení a porovnání údajů dosažených v testu s výsledky škál
hodnotící dítě na konci 1. pololetí. (DÍVKY)**

Dívky	ŠKÁLY (počet stupňů ve škále)										Suma stupňů	steny
	1. (7)	2. (5)	3. (7)	4. (4)	5. (4)	6. (4)	7. (4)	8. (4)	9. (6)	10. (6)		
1. Sabina												5
2. Eliška												5
3. Nikola												4
4. Petra	5	3	5	2	3	3	4	4	3	4	33	7
5. Tereza												5
6. Alena	3	1	7	4	3	3	3	4	3	3	31	6
7. Kateřina	5	5	1	4	4	3	3	3	3	4	32	10
8. Kristýna	6	5	6	3	2	2	3	3	3	3	33	6
9. Tereza	6	5	1	4	3	3	4	4	3	5	35	6

Pořadí škál

1. Technika čtení
2. Hodnocení čtení
3. Psaní – pravopis
4. Psaní – písmo
5. Hrubá motorika
6. Jemná motorika
7. Pozornost
8. Motivace
9. Pracovní tempo
10. Adaptace

Při porovnání údajů dosažených v testu s výsledky škál hodnotící dítě na konci 1. pololetí, bylo stejně jako u chlapců zjištěno, že se většinou tyto výsledky přímo úměrně shodují.

Výjimku zde tvoří pouze 7. dívka (Kateřina). V testu dosáhla vysokého nadprůměru, v hodnocení učitelem však zůstává mezi posledními. Nejvíce stupňů ztratila v oblastech (Psaní – pravopis a Pracovní tempo). U některých

dívek hodnocení chybí, neboť návratnost dotazníků nebyla 100%. Výsledky získané z dotazníků ukazují, že test odráží mnoho faktorů.

Při porovnání jednotlivých škál byly naměřené údaje u každého dítěte velmi individuální. Obecně lze však říci, že učitelé lépe hodnotili v jednotlivých posuzovacích škálách děti, které dosáhly i lepšího výsledku v testu a naopak. U dětí s nižším výkonem se většinou promítají do výsledků i další psychické funkce, jako – pozornost, pracovní tempo, adaptace (pracovní zralost).

9. SHRNU TÍ

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na zjišťování úrovně vývoje v oblasti percepce u dětí v 1. ročníku spadajících po prvním testování do pásma rizika. Retestování bylo prováděno pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek A. Kucharské a D. Švancarové. Získané výsledky byly shrnuty do tabulek.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda děti, označené při prvním testování za „rizikové“ z hlediska výskytu poruch učení, budou po ročním retestování opět spadat do pásma rizika.

Z analýzy výsledků testování vyplynulo, že pouze 1 dívka z 16 dětí vyšla z druhého testování opět jako riziková.

Při porovnání výkonů chlapců a dívek v testu bylo zjištěno, že chlapci dosáhly v jedenácti z třinácti subtestů lepšího výkonu, než dívky (z 56 položek jednotlivých subtestů byli ve 49ti úspěšnější chlapci, pouze ve čtyřech dosáhli chlapci i dívky téměř stejného výsledku).

Největší potíže měli chlapci i dívky v subtestu č.10 – artikulační obratnost (zejména ve slovech – nejnebezpečnější, třpytivý a obdivuhodně). Výrazné potíže měli obě skupiny také v subtestu č.13, který zjišťuje specifickou úroveň fonemického sluchu, tj. schopnost rytmizace. Plného počtu bodů (3 body) zde dosáhly jen 2 chlapci. Polovina dívek měla problémy i při sluchovém rozlišování délek slov v subtestu č.5. Větší potíže než chlapci měly dívky také v subtestu č.9 (zrakové vnímání – plošné) a subtestu č.3 sledujícím sluchové rozlišování hlásek ve slově. Oproti tomu 100% úspěšnost získali chlapci v subtestu č.3 a dívky v subtestu č.6 (zrakové rozlišování – rytmus).

Z provedeného testování vyplynulo, že obecně úspěšnější byly děti věkově starší, kterým zřejmě prospěl odklad školní docházky, a chlapci než dívky. Skupina chlapců byla však průměrně věkově starší než skupina dívek. Tím se zřejmě potvrzuje obecný předpoklad, že chlapci dozrávají později než dívky.

Porovnáním údajů dosažených v testu s výsledky škál hodnotící dítě na konci 1. pololetí bylo zjištěno, že učitelé obecně lépe hodnotili v jednotlivých posuzovacích škálách děti, které dosáhly i lepšího výsledku v testu a naopak. Výsledky šetření budou zařazeny do širšího výzkumu, který probíhá ve spolupráci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

10. ZÁVĚR

Předložená diplomová je součástí širšího výzkumného projektu, jehož cíl je zaměřen na možnosti včasného zachytu dětí s určitým rizikem vývoje specifických poruch učení. Testování bylo prováděno u žáků 1. tříd spadajících po prvním testování do pásma „rizika“.

Na výzkumném projektu spolupracuje Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Z první etapy šetření, prováděné v mateřských školách, vyplynulo, že již v předškolním věku lze zachytit oslabení dílčích percepčně – kognitivních oblastí včetně motorických. Právě zde je ten nejvhodnější čas, kdy lze nejúčinněji vhodnou stimulací těmto oslabením v rámci prevence předejít, nebo alespoň zmírnit obtíže dítěte dříve než nastoupí do první třídy. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky se tedy ukázal, jako vhodný nástroj pro identifikování dětí, u kterých vývoj percepčních schopností neprobíhá tak, jak by bylo třeba s ohledem na blížící se nástup školní docházky.

V šetření, které bylo zaměřeno na možnosti včasné identifikace dětí s určitým rizikem vývoje specifických poruch učení a zmapování jejich školní úspěšnosti v první třídě základní školy, jsem došla k závěru, že Test rizika poruch pro rané školáky ukazuje na úroveň dovedností získávaných v prvním ročníku v oblasti percepce. Informace získané z testu by mohly učiteli ukázat ve které oblasti by se dané dítě mělo trénovat a pokud by to bylo nutné, doporučit rodičům návštěvu v pedagogicko – psychologické poradně, kde dítěti poskytnou konkrétní odborné rady.

Jak se ukazuje, je dobré předcházet projevům specifických poruch učení ještě dříve, než dítě vstoupí do základní školy, neboť případný rozvoj specifických poruch učení po zahájení školní docházky může vyvolat řadu problémů při osvojování triviálních dovedností, tj. čtení, psaní, počítání.

Počáteční nezdary dítěte po vstupu do školy mají neblahý vliv nejen na jeho školní úspěšnost, ale i na jeho osobnostní vývoj.

Včasné rozpoznání a prevence rozličných odchylek od běžného vývoje dítěte, by nemělo ležet jen na bedrech školy. Mateřská či základní škola by měla poskytovat rodičům dítěte včasné impulsy a odborné rady o vývoji jejich dítěte. Avšak pouze rodiče jsou plně odpovědní za kvalitní vývoj svého dítěte. Pro optimální rozvoj všech funkcí dítěte je tedy za potřebí spolupráce všech uvedených skupin.

Tato diplomová práce měla pro mě osobně velký přínos a obohatila mě hned v několika věcech. Dozvěděla jsem se nejen řadu důležitých teoretických informací týkajících se problematiky specifických poruch učení, které pro mě, jako pro budoucí učitelku, budou jistě cenným přínosem, ale také jsem se naučila pracovat s předloženým Testem, který tak mohu při práci učitelky využít. V neposlední řadě jsem si také uvědomila důležitost včasného rozpoznání obtíží v oblastech nezbytných pro správné osvojení čtení, psaní a počítání a seznámila se s některými možnostmi jejich prevence.

LITERATURA

- Allen Eileen, K., Marotz Lyn, R. (2002): Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Portál, s.r.o., Praha, 187 s. (ISBN 80-7367-055-0)
- Andersonová, J., Fischgrundová, S., Lobascherová, M. (1993): Dobrý start do školy. Portál, Praha, 115 s.
- Dvořáková, M. (1999): Pedagogicko psychologická diagnostika II., PF JU České Budějovice
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H. (2000): Specifické poruchy učení na druhém stupni základních škol. D & H, Praha
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (1999): Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. D & H, Praha, 32 s.
- Kaprová, Z. (1997): O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení. TECH- MARKET, Praha, 76 s. (ISBN 80-86114-32-5)
- Kucharská, A. (2000): Specifické poruchy učení a chování: sborník. Portál, Praha, 166s. (ISBN 80-7178-389-7)
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998): Vývojová psychologie. Grada Publishing, Praha, 344 s. (ISBN 80-7169-195-X)
- Pokorná, V. (1994): Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání). fi BLUG, Praha, 33 s. (ISBN 80-85635-36-4)

- Pokorná, V. (1995): Předcházíme sklonům dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii (soubor volných pracovních listů k rozvoji zrakového vnímání). fi BLUG, Praha, 30s. (ISBN 80-8563-47-X)
- Pokorná, V. (1997): Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Portál, Praha (ISBN 80-7178-135-5)
- Pokorná, V. (2001): Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Portál, s.r.o., Praha, 336 s.(ISBN 80-7178-570-9)
- Sindelar, B. (1996): Předcházíme poruchám učení. Portál, Praha, 64 s. (ISBN 80-85282-70-4)
- Skalková, J. a kol. (1985): Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. SPN, Praha, 209s.
- Třesohlavová, Z., Černá, M., Kňourková, M. (1990): Dříve než půjde do školy. Avicentrum, Praha, 121 s.
- Vágnerová, M. (2000): Vývojová psychologie. Portál, Praha 516 s. (ISBN 80-77178-308-0)
- Zelinková, O. (1994): Poruchy učení. Portál, Praha, 184 s. (ISBN 80-7178-038-3)
- Zelinková, O.(2001): Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál, Praha, 207 s. (ISBN 80-7178-544-X)
- Zelinková, O.(2003): Poruchy učení. Portál, s.r.o., Praha, 264 s. (ISBN 80- 7178- 800-7)
- www. vuppraha. cz (Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2004, RVP 2004)

Příloha č.1

V 1. ročníku poruchy učení nejčastěji signalizují konkrétní projevy

Čtení

- Výkony žáka při čtení jsou horší než výkony v jiných oblastech (např. matematika, všeobecná informovanost) Nápadný může být i zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší.
- Vázne spojení hláska- písmeno. Žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je.
- Žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti. Při změně textu zcela selhává.
- Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje.
- Není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.
- U dítěte se projevuje tzv. dvojí čtení. Dítě si potichu přeříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. (Takový návyk u většiny dětí vymizí. U dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a je brzdou plynulému čtení.)
- Zcela uniká obsah přečteného textu. Žák neví, co četl, nechápe napsané pokyny, ani jsou-li snadné.

Psaní

- Držení psacího náčiní je křečovité nebo nesprávné.
- Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.
- Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné.
- Písmena jsou nestejně veliká. Přepisování je **neúčinné**. Mnohdy se stává, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní.

- V diktovaných slabikách či slovech dítě píše pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.

Matematika

- Dítě nemá utvořené předčíselné představy. Neumí použít pojmy větší-menší, delší-kratší, více-méně atd.
- Neumí třídit předměty podle daného znaku (např. trojúhelníky a čtverce), řadit prvky podle velikosti.
- Obtížně se orientuje v prostoru(nahoře-dole, vpředu-vzadu, první-poslední).
- Nezvládá spojení: počet prvků-číslice
- Stále počítá předměty po jedné.
- Nepamatuje si číslice, má obtíže při čtení číslic.
- Není schopno psát číslice podle diktátu, zapomíná je.

(Zelinková, O., 2003 s. 59-60)

Příloha č. 2

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za **klíčové** považovány tyto **kompetence**:

- 1. kompetence k učení**
- 2. kompetence k řešení problémů**
- 3. kompetence komunikativní**
- 4. kompetence sociální a personální**
- 5. kompetence činnostní a občanské**

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné **klíčové kompetence v následující úrovni**:

kompetence k učení

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí

kompetence k řešení problémů

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem

- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

komunikativní kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)

- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

sociální a personální kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování

činnostní a občanské kompetence

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých

- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské)

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný **vzdělávací přínos předškolního vzdělávání**, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, o čem usilovat. Slouží především **k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření** (na úrovni rámcové, popř. i školní).
www.vuppraha.cz