

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
Katedra pedagogiky a psychologie

Věcná diagnostika dětí spojených s poruchami

učení

Typy diagnostických problémů spojených s
poruchami učení

Diplomová práce

Práce číslo 09



3110172574

Vedoucí diplomové práce PaedDr. Helena Havlisová

PaedDr. Vladislav Šídlový

Děkuji touto cestou PaedDr. Heleně Havlisové za odborné vedení diplomové práce a PhDr. Vladislavě Šídlové za udílení cenných rad při jejím vypracování.

**Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
Katedra pedagogiky a psychologie**

**Včasná diagnostika obtíží spojených s poruchami
učení**

**Timely diagnostics difficulties connected with
disturbances of learning**

Diplomová práce

Knihovna JU - PF



3115172674

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová

Vypracovala: Hana Kaboňová

Datum odevzdání: v Českých Budějovicích 30. června 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě požití uvedené literatury a odborných konzultací.

V Českých Budějovicích 30. června 2006

..... *Klára Kebrtová* /

Anotace

Diplomová práce s názvem Včasná diagnostika obtíží spojených s poruchami učení se zabývá problematikou diagnostiky obtíží u předškolních dětí, které mohou následně vést ke vzniku specifických poruch učení ve školním věku.

Teoretická část vychází z vymezení charakteristiky vývojových zvláštností dítěte předškolního a dítěte raného školního věku, na níž navazuje charakteristika základní terminologie související se školní zralostí. Důraz je dále kladen na diagnostiku této zralosti ve vztahu k úspěšnému zvládnutí začátku školní docházky. Práce předkládá i některé nejčastější příčiny školní neúspěšnosti, aby z nich logicky vyplynul význam diagnostiky sledovaných obtíží.

Praktická část prezentuje výsledky šetření realizovaného v podmínkách dvou mateřských škol na Českokrumlovsku s využitím Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky Kucharské a Švancarové.

Annotation

This dissertation deals with problems diagnostician difficulties of preschool children. These difficulties could consequently lead to the specific disorders of learning school children. This dissertation called Timely diagnostics difficulties connected with disturbances of learning.

The theoretical part rise from a definition of characterization development of a peculiarities of preschool and early age school children. This theoretical part establish with a characterization basic terminology related with a maturity. Main stress is put on a diagnostic of this maturity, which lead to the successful getting school attendance in its start. This work presupposed also some of the commonest reasons of school lack of success in order to show sense of diagnostic following difficulties.

Finely the suitable part present results of investigations realized in the space of two nurseries in the district of Český Krumlov. This part is processed by *Test risk of disturbances of reading and writing for early schoolchildren* from authors Kucharské and Švancarové.

OBSAH

1 ÚVOD.....	7
2 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A DÍTĚTE RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
2 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A DÍTĚTE RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU	9
3 ŠKOLNÍ ZRALOST.....	16
3.1 Pojmosloví spojené s termínem školní zralost.....	16
3.2 Diagnostika školní zralosti a její ukazatele.....	20
3.2.1 Příklady některých diagnostických nástrojů	23
4 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY A RIZIKO VZNIKU ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ	26
4.1 Možnosti prevence vzniku školních obtíží	28
5 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	30
5.1 Diferenciace pozadí a figury.....	31
5.2 Optická a akustická diferenciace	32
5.3 Oblast intermodálního kódování.....	32
5.4 Optická, akustická a intermodální paměť	33
5.5 Oblast časového sledu (seriality)	34
5.6 Oblast vnímání schématu těla a orientace v prostoru	34
6 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ	35
7 VÝZNAM VČASNÉ DIAGNOSTIKY POTENCIÁLNÍCH OBTÍŽÍ SPOJENÝCH S PORUCHAMI UČENÍ.....	37
8 STANOVENÍ CÍLE PRÁCE	39
9 POPIS ŠETŘENÍ.....	40

10	POUŽITÉ METODY A TECHNIKY.....	41
11	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE.....	45
12	SHRNUTÍ.....	61
13	ZÁVĚR	63
	POUŽITÁ LITERATURA.....	65

Teoretická část

1 ÚVOD

Aktuálním trendem vzdělávací politiky státu, je celoživotní vzdělávání občanů a osvojení určitých klíčových kompetencí, odpovídajících danému vzdělávacímu stupni. Tuto tendenci u nás podporuje i školská reforma v podobě rámcově vzdělávacích plánů.

První stupínek ve vzdělávacím systému představuje předškolní vzdělávání, jedním z jeho cílů je položit i základ pro rozvoj schopnosti učení. Dostatečně rozvinutá schopnost učení je předpokladem k úspěšnému zvládnutí úkolů, které na dítě později klade základní škola. Zkušenost však ukazuje, že velká část populace současných školáků nemá právě základní schopnosti pro rozvoj učení vytvořeny. To následně způsobuje značné výukové obtíže, zvláště v případě, pokud se jedná o děti se specifickými poruchami učení. Vystává proto otázka, zda by nebylo možné – s využitím náležitých diagnostických nástrojů a propracovaných metodických postupů – předcházet vzniku závažnějších výukových obtíží. Ve hře je tedy soubor preventivních opatření pro podporu rozvoje prvopočátečního učení.

Včasné rozpoznání nedostatků ve vývoji kognitivních funkcí u předškolních dětí představuje jednu z možností prevence vzniku poruch učení. K tomuto účelu jsou ale zapotřebí takové diagnostické nástroje, jež lze aplikovat jako depistážní metodu na celkovou populaci předškolních dětí. Abychom mohli vyšetřit tak velké množství dětí, musela by depistážní metoda splňovat podmínku časové nenáročnosti, její výsledky by musely být snadno a přehledně vyhodnotitelné a v neposlední řadě vystává problém v osobě examinátora. Metodu by museli z kapacitních důvodů pedagogicko – psychologických poraden provádět např. proškolené učitelky mateřských škol. V našich podmínkách je však takovýto ucelených diagnostických nástrojů určených dětem předškolního věku velmi málo.

Jednu z možných cest jak zaplnit tuto „mezeru“ v diagnostikování deficitů kognitivních funkcí u předškolních dětí nabízí screeningová metoda „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ A. Kucharské a D. Švancarové. Tento diagnostický nástroj procházel dlouholetým vývojem a výzkumným ověřováním. Část výzkumu, na němž se podílí Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, se týká aplikace tohoto testu právě na věkovou kategorii předškolních dětí. Součástí prováděného výzkumu je i tato diplomová práce, jejíž téma jsem si zvolila z pozice budoucí elementaristky na základní škole, která se bude s výukovými problémy u mladších školáků setkávat dnes a denně. Diagnóza stanovená na základě provedené diagnostiky sama o sobě daný problém možného vzniku specifické

vývojové poruchy u dětí nevyřeší. Tady by měly „nastoupit“ systematicky propracované metodické programy podporující správný rozvoj poznávacích funkcí dětí. Absolvování takového programu pod vedením proškolené učitelky během docházky do mateřské školy nebo na počátku školní docházky pomáhá dítěti odstraňovat deficity dílčích funkcí a připravuje je na dobré zvládnutí školních povinností. V současné době se na základě výzkumů rozvoje čtenářských dovedností považuje čtení za dovednost, která se kontinuálně rozvíjí od nejútlejšího věku a tím se logicky mění náhled na problematiku specifických poruch čtení a zároveň se významně zvyšuje role rodičů a mateřských škol při výuce čtení.

V současné společnosti představují dobře zvládnuté čtenářské dovednosti klíčový předpoklad pro přístup ke vzdělání. Pomyslný klíč od „brány vědění“ bychom proto před nikým neměli schovávat ...

2 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO A DÍTĚTE RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V širokém slova smyslu se jako „předškolní věk“ označuje celé období od narození až do vstupu do školy. V užším slova smyslu je **předškolní období** „věkem mateřské školy“ (Langmeier, 1983). Vágnerová (2000) označuje jako předškolní období věk od 3 přibližně do 6 let. Konec této vývojové fáze není dán pouze dovršením fyzického věku, ale hlavně je určen sociálně, tj. nástupem do školy. Říčan (1990) používá pro toto období Matějčkův název „kouzelný svět předškoláka“ a časově jej ohraničuje do doby od třetích do šestých narozenin. Píše, že průměrné i lehce průměrné šestileté dítě je už pro školu zralé. Říčan (1990) uvádí, že v předškolním období už nemá tělesný a duševní vývoj tak prudké tempo jako v předcházející vývojové fázi. Podle Vágnerové (2000) je charakteristickým znakem předškolního období postupné osamostatňování dítěte od rodiny. K tomu napomáhá i osvojování běžných norem chování a znalost obsahu role školáka. Aktivita dítěte přestává být samoúčelná a dítě ji začíná využívat např. při prosazování svého vlivu ve skupině vrstevníků.

V **tělesném a pohybovém vývoji** mají podle Říčana (1990) velký význam tělesné individuální rozdíly. Dobře tělesně vyvinuté děti si lépe získají a udrží vedoucí pozice ve skupině svých vrstevníků a naopak tělesně slabé děti bývají plaché a hůře se do skupiny zapojují. Průměrně během předškolního období vyrostou chlapci z 97 na 117 cm a jejich váha se zvýší z 15 na 22 kg. Děvčátka v šesti letech jsou o něco menší a lehčí než chlapci. K velké změně koncem tohoto období dochází v tělesných proporcích. Dosud spíše válcovitý trup se stává plošším a hrudník se zřetelně odlišuje od břicha, přibývá svalová tkáň a tuková tkáň spíše ubývá. Končetiny se prodlužují, hlava se v poměru k tělu zmenšuje (srov. též Langmeier, 1991 a Langmeier, Krejčířová, 1998). Mozek z velké části ještě dozrává, nervová vlákna se opouzdřují a tím se zvyšuje rychlost vedení vzruchu. Dýchání se stává pomalejším a hlubším, tlukot srdce se také zpomaluje a je pravidelnější (Říčan, 1990). V motorickém vývoji dochází podle Langmeiera (1983) během předškolního období k prudkým změnám. Tříletí běhají po rovině i nerovném terénu bez větších problémů, zvládají chůzi do schodů i ze schodů bez držení. Čtyř až pětiletí se pohybují hbitě, ze schodů i do schodů, běhají, skáčou, lezou po žebříku, seskočí z lavičky, stojí na jedné noze, míč házou po vzoru dospělých. Říčan (1990) ale pohyblivost v tomto věku charakterizuje spíše pozvolnými a nenápadnými změnami. Nezaznamenáváme nové výkony, ale můžeme pozorovat větší rychlost, pohotovost a obratnost při provádění již naučených pohybů. Celkově se organizmus předškolního dítěte stává výkonnějším.

Svůj postoj ke světu a vlastní interpretaci reality vyjadřuje předškolní dítě prostřednictvím **hry** a vyprávění. „Předškolní dítě se musí neustále

přizpůsobovat požadavkům okolního světa, který ještě příliš dobře nechápe. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám“ (Vágnerová, 2000, s. 110). Realitu potřebuje mít předškolní dítě srozumitelnou a přijatelnou, proto se u dítěte objevují nepravé lži, konfabulace, kdy kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Fantazie, projevující se animismem, antropomorfismem a arteficialismem, pomáhá v tomto období i k udržení rozumové rovnováhy dítěte (tamtéž). Do oblasti fantazie řadí Říčan (1990) nejen samotnou hru předškolního dítěte, ale i pohádku a dětský výtvarný projev. Literární žánr **pohádka** je podle Příhody (in: Říčan, 1990) svou časovou neurčitostí, záhadným umístováním a tajemností velmi blízká dětské mentalitě. Ve vývoji **kresby**, která je podle Říčana (1990) pro dítě nejen hrou, ale i nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem, se uplatňuje rychlý růst rozumových schopností (Langmeier, 1983). Ve třech letech dítě zvládá napodobení směru čáry, ve čtyřech kresbu křížku. Jeho kresba je realističtější v hrubých obrysech, lidskou postavu znázorňuje jako hlavonožce, často odstupuje od prvního záměru kresby. Pětileté dítě napodobí čtverec, dokáže se držet záměru kresby, který si zvolilo (srov. též Vágnerová, 2000), jeho nakreslená lidská postava obsahuje detaily jako oči, uši, nos, končetiny jsou znázorněny čarou, ale proporce jsou ještě nahodilé. V šesti letech dítě napodobí trojúhelník a jeho kresba je celkově vyspělejší (Langmeier, 1983). Na konci předškolního věku se dětské kresby podobají více skutečnosti, Kellogová (in: Vágnerová, 2000) tuto fázi rozvoje, která je také jedním z důkazů decentrace dětského poznávání, nazvala reprezentativní.

Dítě do svých fantazií, her a kreseb promítá vlastní zážitky, které jsou ovlivněny jeho citovým postojem (Říčan, 1990). Pro **paměť** předškoláka je zpočátku typické bezděčné zapamatování a uchování. Záměrné zapamatování se objevuje až kolem pátého roku a převažuje mechanická paměť. Konkrétnost paměti se vyznačuje tím, že si dítě lépe zapamatuje konkrétní situace než jejich slovní popis (Mertin, Gillernová, 2003).

Jak uvádí Mertin a Gillernová (2003), v období mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového období, které bylo doprovázeno otázkou „Co to je?“, a dítě se začíná zajímat o příčinnosti okolního světa prostřednictvím otázky „Proč?“. Vágnerová (2000) uvádí, že **myšlení** předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, kdy dítě ulpívá na subjektivním pohledu a má tendenci zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí, a proto dochází k nepřesnostem v poznávání. Fenomenismus se v jeho myšlení uplatňuje tak, že dítě dává důraz na zjevnou podobu světa, nebo na představu o něm, a současně s tím přetrvává vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa (prezentismus). Pro interpretaci dění v reálném světě si pomáhá fantazií, a tak se jeho poznání zkresluje. Používá tak další ze znaků intuitivního myšlení, kterým je magičnost. Posledním uváděným

znakem je absolutismus. Dítě je přesvědčeno, že každé poznání je definitivní a jednoznačné. Toto přesvědčení vychází z potřeby jistoty a dítě proto nechápe relativitu názorů dospělých. Piaget (in: Vágnerová, 2000) nazval tento způsob uvažování jako **názorné, intuitivní myšlení**, pro něž je typická malá flexibilita, nepřesnost a prelogičnost (nerespektování zákonů logiky).

Vnímání předškolních dětí je globální, dítě celek vnímá jako soubor jednotlivostí (Mertin, Gillernová, 2003). Dále je charakteristické neschopností systematické aktivní explorační, tzn., že nezvládá systematicky prohlížet jednu část po druhé. Neumí ještě vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje většinou ani základní vztahy mezi nimi. Předškolní děti ve svém uvažování chybují, když třídí a posuzují objekty podle jejich vzájemného vztahu. Nezralost myšlení se rovněž projevuje tak, že dítě zcela změní kritéria klasifikace. Tento způsob uvažování nazval Vygotský (in: Vágnerová, 2000) řetězovým pojetím. Dítě vnímá egocentricky a je pro ně významnější jeho vlastní pohled než kvality objektu. Vnímání aktuálního obrazu světa pro dítě znamená subjektivní jistotu; je to tak, protože to tak právě vidí (Vágnerová, 2000). Při vnímání **prostoru** se projevuje egocentrická perspektiva, dítě přeceňuje velikost nejbližších objektů, naopak vzdálené objekty podceňuje. Prostorové vztahy hodnotí podle toho, jak se mu jeví, diferencuje správně polohu nahoře – dole. Nezvládá rozlišit polohu vpravo – vlevo, protože jeho decentralizace k tomu ještě nedozrála (Vágnerová, 2000). Pojem **času** si dítě rozvíjí velmi pomalu na základě určitých událostí a opakujících se jevů, hlavně pokud pro ně samotné mají nějaký význam. Dítě se koncentruje na přítomnost a je vázané na aktuálně vnímané dění. Přítomnost je pro dítě důležitější než budoucnost, čas pro ně není důležitý. Dítě v tomto věku neumí dát pojmům „minulost“ a „budoucnost“ přesnější obsah. Časový interval dítě přeceňuje stejně jako vzdálenost v prostoru. **Počet** předškolní dítě chápe jako jedno z možných klasifikačních kritérií. Počítání u těchto dětí má všechny znaky názorného, intuitivního myšlení, váže se na konkrétní situaci. Názvy čísel podle Vágnerové (2000) znají děti již na počátku předškolního období, jenže ještě nechápou podstatu číselného pojmu. Wynnová (in: Vágnerová, 2000) prováděla experiment s řazením karet, na kterých byla namalována zvířátka. Tříleté děti zvládaly rozlišit počet, jen když na dvou kartičkách bylo nápadně odlišné množství. Čtyřletí už zvládnou rozeznat dvě podobná množství. Na základě těchto výsledků usuzuje autorka, že děti si nejprve osvojují obecný pojem změny množství. Vágnerová (2000) uvádí i Piagetův experiment s řadou mincí nebo koláčků. Řadu pěti koláčků umí spočítat i čtyřleté děti, mají však problém, pokud jim experimentátor přidá druhou řadu pěti koláčků s většími či menšími mezerami. K chybování dochází nejspíše proto, že počet je pro děti jen jedním z aspektů reality. Podobně chybují starší předškoláci, když mají rozdělit hromádku 18 korálků (10 červených a 8 modrých) na dva stejné díly. Pětileté děti se nechaly vést barvou jako výraznějším znakem kuliček, a

nebraly v úvahu jejich odlišný počet. Aby dítě porozumělo pořadí, musí pochopit pojmy „méně“ a „více“. Čtyř až pětileté děti zvládnou pochopit, že číslo, které je v číselné řadě dřív, je menší než to, které následuje, když umějí počítat a znají pořadí čísel. „Předškolní dítě chápe číslo jako vlastnost objektu či množiny objektů“ (Vágnerová, 2000, s. 113).

Mladší předškolní dítě zaměňuje vnější vzhled s podstatou skutečnosti, v pěti letech už dítě některé podstatné znaky rozpozná a chápe pojem zachování podstaty objektu. Děti někdy chápou svou vnější proměnu jako změnu vlastní identity a velmi často se brání změnám ve svém zevnějšku. Předškolák má vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. Buď vnímá objekt globálně, nebo ulpí na jednom výrazném detailu (Vágnerová, 2000).

Podle Vygotského (in: Vágnerová, 2000) se všechny **kognitivní funkce** ve vývoji dítěte objevují nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od kterých se dítě určitý způsob uvažování učí, a potom na základě toho se objevuje jako naučená a zvnitřněná funkce. Tuto oblast nazval Vygotský zónou proximálního vývoje.

Zrání organismu se projevuje i ve **vývoji řeči**. Ve třech letech je řeč ještě nedokonalá, dítě nahrazuje některé hlásky jinými, některé vyslovuje nepřesně, umí krátké říkanky, zazpívá jednoduché písničky. Na přelomu třetího a čtvrtého roku je schopno naslouchat krátkým pohádkám. Mezi čtvrtým a pátým rokem se řeč dítěte zdokonaluje, dětská patlavost vymizí většinou před nástupem do školy nebo zůstává v rudimentech. Pokrok je znatelný i ve větné skladbě, kterou dítě užívá. Zatímco ke konci třetího roku používá souřadná souvětí, v předškolním období užívá i souvětí podřadná (Langmeier, 1983). V řeči podle Mertina a Gillernové (2003) převládá komunikativní složka, která sehrává velkou úlohu při sociální integraci dítěte do skupiny vrstevníků.

Během předškolního období dochází ke změnám v **socializaci** dítěte, a to hlavně ve zkvalitnění a vývoji sociální reaktivity. Předškolní období poskytuje dítěti odlišné vztahy než doposud. Je v kontaktu s mladšími i staršími dětmi stejného i odlišného pohlaví, své sociální aktivity si procvičuje při styku s rodiči, prarodiči, širší rodinou i s cizími lidmi. Přijímá díky tomu určité společenské normy, vytváří se tzv. sociální kontrola. Na základě pozorování chování různých lidí si dítě osvojuje sociální role, přičemž toto osvojování se děje uvnitř i vně rodiny (Mertin, Gillernová, 2003).

Dítě, které odrostlo kouzelnému světu předškoláka, nastoupilo do školy a vstoupilo do vývojového období mladšího školního věku, nazývá Říčan (1990) „střízlivým realistou“. Říčan pro toto období trvající od šesti do

jedenácti let používá termín „dítě v mladším školním věku“, uvádí ale i další pojmenování tohoto období, kterým je „pozdní dětství“. Langmeier (1991) používá označení „mladší školní období“, které zpravidla zahrnuje dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, až do 11 – 12 let, kdy se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání.

Matějček (1986) považuje první fázi mladšího školního věku, v období mezi šestým a osmým rokem za fázi **raného školáka**. Termín raný školák používají Kucharská a Švancarová v názvu své screeningové metody Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Matějček (1986) uvádí, že tato etapa má znaky přechodného období. Částečně doznívá předškolní období, ale v některých rysech už jsou předznamenány příští vývojové fáze.

Tělesný vývoj se projevuje rychlým růstem do délky (srov. též Říčan, 1990), protože dětem více rostou tzv. dlouhé kosti. Tím děti ztrácejí svou baculatost, kterou měly v předškolním období, a působí hubeně (Matějček, 1986). Chlapci v době od 6 do 11 vyrostou v průměru ze 117 na 145 cm. Stejně staré dívky jsou asi o jeden centimetr vyšší. Váha chlapců se z průměrných 22 kg v předškolním období zvýší na 37 kg na konci mladšího školního věku. Dívky jsou průměrně jen o půl kilogramu těžší, i když se jim již trochu rozšířila pánev a mají oproti chlapcům více podkožního tuku. Rychlý tělesný růst má vliv na přechodné oslabení nervové soustavy. Děti trpí zvýšenou unavitelností a neklidem. Mají zvýšenou potřebu pohybového uvolnění. Dětem v tomto období roste druhý chrup, zároveň s tím se jim mění postavení čelistí a tvar spodní části obličeje (Říčan, 1990).

V duševních pochodech a ve společenském vývoji se toto období projevuje jako přechodové. Ještě na počátku školní docházky velmi často splývají dětem hranice mezi vlastní fantazií a skutečností. Velmi oblíbeným žánrem zůstávají pohádky, které přenášejí dětskou fantazii do jiných světů. Sugestibilita zůstává také velmi silná. „V první třídě se také mohou chlapec a holčička ještě vodit za ruku, když jdou do školy. Jsou to ještě děti. O rok později to však bude už kluk a děvče a nějaké naivní důvěrnosti jednoho k druhému by znamenaly ponížení nově se tvořící mužské a ženské důstojnosti“ (Matějček, 1986, s. 226).

Na základě procesu zrání dochází ke změnám ve **vnímání** okolní reality. Vágnerová (2001) uvádí, že ve **vizuálním vnímání** v období mladšího školního věku dochází k rozvoji schopnosti vidění na blízko, které je předpokladem úspěšné školní práce. Mění se schopnost akomodace čočky. Její ovládání je spojeno s větším zatížením pozornosti, sledování drobných obrázků je tak pro malého školáka velmi náročné, a proto u této činnosti vydrží jen krátkou dobu. Schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar se rozvíjí od předškolního období, kdy rozliší shody základního tvaru a polohy nahoře –

dole. Teprve kolem 6.– 7. roku je dítě schopno diferenciaci pravo-levé polohy. Mladší školáci jsou také schopni systematictější explorační. Dochází k rozvoji vizuální analýzy a syntézy, dítě mladšího školního věku již vnímá detail jako součást celku. Má již rozvinutou strategii zrakové fixace a koordinace očních pohybů, které dozrávají okolo 6. roku. To dítěti umožňuje dlouhodobější soustředění. Vnímání funguje jako zpětná vazba o koordinaci pohybů ruky a oka. 6 – 7leté dítě si uvědomuje význam této zpětné vazby a věnuje ji, např. při psaní, přílišnou pozornost, protože proces psaní není ještě plně zautomatizován (Vágnerová, 2001).

Mezi 5. a 7. rokem věku dozrává také **sluchové vnímání**, jehož rozvoj je podporován každodenní zkušeností. Šestileté dítě dovede ve svém rodném jazyce rozlišovat všechny fonémy, tj. zvuky mluvené řeči. „Pokud není dítě tohoto věku schopné mluvenou řeč sluchově přesně diferencovat, jde obvykle o projev nezralosti, popřípadě dysfunkce, v oblasti levé mozkové hemisféry“ (s. 45). U předškoláků má sluchové vnímání implicitní charakter; vnímá, co mu druhý říká, ale nedovede diferencovat, z jakých hlásek se sdělení skládá. Pětileté děti dokáží rozlišit hlásku na začátku a na konci slova, děti na počátku školní docházky, tedy ve věku 6 – 7 let, již diferencují délku samohlásek a měkké a tvrdé souhlásky. Pro úspěch ve školní práci je také důležitý rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Kolem 6. roku se výrazně zlepšuje schopnost diferencovat počet slov ve větě. Mnohé činnosti prováděné ve škole vyžadují vzájemnou koordinaci a integraci zrakového i sluchového vnímání. Tuto součinnost je v období školního věku důležité záměrně rozvíjet (Vágnerová, 2001).

Podle Piageta (in: Vágnerová, 2001) je období mladšího školního věku nazýváno **fází konkrétních logických operací**. Takovýto způsob myšlení je typický právě pro děti mladšího školního stupně. Vágnerová (2001) uvádí, že na začátku školní docházky se dětské uvažování váže na kontext. Není ještě dostatečně zafixované, aby je dítě užívalo i při řešení problémů, se kterými nemá mnoho zkušeností. Obdobně dítě uvažuje v zátěžových situacích, dokonce se může v některých situacích vrátit k užívání prelogického, intuitivního způsobu myšlení. **Myšlení** mladších školáků se váže na realitu. Dítě v tomto věku je schopno uvažovat o něčem určitém, co zná, i když objekt zájmu není právě přítomen. Tyto děti při svých úvahách vycházejí nejraději ze svých vlastních zkušeností. Projevem logického myšlení mladších školních dětí je rozvoj schopnosti klasifikace a chápání různých souvislostí a vztahů. „Mladší školák dovede lépe využívat dostupných informací, učí se diferencovat jejich význam pro řešení určitého úkolu. Je schopen vzít v úvahu více hledisek, která dovede kombinovat a integrovat v jednom závěru“ (tamtéž, s. 50).

Zrání a učení ovlivňují rozvoj paměťových schopností, které se velmi intenzivně rozvíjí právě mezi 6. – 12. rokem. Vývoj dětské **paměti** se projevuje zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací. Sedmileté děti si v průměru pamatují 5 čísel a dokáží zopakovat větu o 6 slovech. Pokud mohou děti využívat logických souvislostí, pamatují si více. Dále se objevuje potřeba osvojovat si určité paměťové strategie, které žákovi pomáhají k zapamatování a uchování učiva.

Účinnost poznávacích operací závisí na kvalitě **pozornosti**. Téměř všechny činnosti na počátku školní docházky jsou pro dítě nové, nemá je zvládnuty, a proto vyžadují vysokou míru jeho koncentrace, naopak na zautomatizované činnosti již tolik pozornosti nepotřebuje. V sedmi letech se dítě dokáže soustředit 7 – 10 minut, což je dáno vývojově. Vágnerová (2001) uvádí, že délka pozornosti se prodlužuje o 1 – 1,5 minuty za každý rok věku dítěte. Mladší žák ještě nezvládá pozornost systematicky koordinovat a rozdělovat mezi dvě činnosti. Vývoj dětské pozornosti se projevuje ve schopnosti autoregulace, dítě svou pozornost ovládá z hlediska zaměření i délky trvání (Vágnerová, 2001).

Vývoj **jazykových kompetencí** dětí 6 – 12letých již není tak nápadný jako v předešlém období. Na jeho rozvoj má vliv školní vyučování, kde dítě získává znalosti o struktuře jazyka a o způsobu jeho užívání. V sémantické složce jazyka dochází k zobecňování pojmů. Na začátku školní docházky dělá dětem problém porozumět konstrukci vět a s pochopením významu slova závislejícím na způsobu jeho využití ve větě. Během prvních dvou let školní docházky začnou děti rozumět rozdílům gramatické vazby. Mladší děti dokáží často mluvit gramaticky správně, ale jejich znalosti jsou spíše neuvědomělé (Vágnerová, 2001).

3 ŠKOLNÍ ZRALOST

V době přechodu dítěte z mateřské do základní školy bývá skloňován snad ve všech pádech termín **školní zralost**. Koncepce tohoto pojmu však není tak jednoduchá, jak se na první pohled zdá (Langmeier, Krejčířová, 1998). Průcha, Walterová, Mareš (2001) uvádějí různé náhledy na problematiku školní zralosti. Pedagogicko-psychologické pojetí školní zralosti ji vnímá jako stav dítěte, který se projevuje úrovní organismu umožňující mu adaptaci na školu. Východisky pro toto pojetí jsou teorie vývojové psychologie, vysvětlující, jakým způsobem dítě dozrává. K ověřování dosaženého stupně školní zralosti byly zkonstruovány diagnostické testy. Z trochu jiného úhlu, jak uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2001), nahlíží na školní zralost oblast školské legislativy, která ji chápe jako podmínku pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku dítěte. Dítě má být při vstupu do školy „tělesně i duševně přiměřeně vyspělé“. Když tomu tak není, bývá nástup do školy odložen o jeden rok. Pokud termínu školní zralost užívají Langmeier a Krejčířová (1998), rozumí tím jak biologickou zralost organismu, tak i zralost rozumovou, citovou a sociální, která je výsledkem maturace centrální nervové soustavy (dále též CNS) se stimulačními faktory prostředí.

3.1 Pojmosloví spojené s termínem školní zralost

Pojem školní zralost se v současné době užívá souběžně s pojmem školní připravenost (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí v souvislosti s touto problematikou ještě pojem školní způsobilost. Termín částečně obsažený v samotném slovním spojení školní zralost, se kterým se musíme seznámit, je zrání, někdy se též používá slovní spojení biologické zrání. Úzce na ně navazuje psychický proces učení.

Pojem **školní připravenost** se v současné době užívá souběžně s pojmem školní zralost (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Školní připravenost má však komplexnější charakter, zahrnuje v sobě jak školní zralost (úroveň biologického a psychického vývoje dítěte), tak předpoklady vytvořené na základě učení a vlivem působení konkrétního sociálního prostředí. Jako samostatný termín ji cituje Vágnerová (2000) i Langmeier s Krejčířovou (1998), kteří uvádějí, že termín školní připravenost užívali autoři, kteří zdůrazňovali existenci subjektivního aspektu celkového vstupu do školy, vedle objektivních stránek předpokladu úspěšného začlenění. Dítě musí být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole. Má mít kladný vztah ke škole, k učební látce i k učitelům a spolužákům. V tomto období je pro dítě důležité, aby se s náročnou situací mohlo aktivně vyrovnat, aby mělo pocit, že má situaci pod vlastní kontrolou.

Vágnerová (2000) se otázkou školní připravenosti zabývá podrobněji. Podle ní školní připravenost představuje souhrn předpokladů, kompetencí, které rozvíjíme učením a jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Stejně jako Langmeier a Krejčířová (1998), zahrnuje do školní připravenosti otázku motivace a postojů dítěte ke škole, ale rozšiřuje ji o vliv hodnotového systému rodičů, který na dítě působí jako vzor. Škola rozvíjí děti v duchu obecných hodnot majoritní společnosti, které jsou nejbližší kultuře vyšších a středních sociálních vrstev (Štech, in: Vágnerová, 2000), proto se může stávat místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny, který se projevuje postojem rodičů ke škole a vzdělání vůbec a společností, jejíž hodnoty škola reprezentuje. Dítě přijímá spíše hodnoty, podle nichž rodina skutečně žije, než ty, o nichž se pouze mluví a pod jejichž vlivem se rozvíjí motivace ke školní práci. „Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně“ (tamtéž, s. 142).

Pro úspěšné zvládnutí role školáka potřebuje mít dítě zvládnuty určité kompetence - hodnoty a strategie chování, které si v předškolním období osvojilo. Tyto kompetence jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny (Vágnerová, 2000). Při vstupu do školy musí dítě dosahovat určité socializační úrovně; socializace je spíše závislejší na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti. Dítě, které je sociálně připraveno, rozlišuje různé role a s nimi spojené chování, jeho postoj ke světu se decentralizuje; naproti tomu školsky nepřipravené dítě nechápe svou podřízenou roli žáka a ani učitele jako autoritu. Velmi důležitá je také úroveň verbální komunikace, tedy aby dítě rozumělo učitelovým pokynům, protože pokud má jakýkoliv nedostatek nebo poruchu řeči, zhoršuje mu to pozici ve třídě i vztah s učitelem. Školní připravenost zahrnuje i schopnost respektovat a dodržovat základní pravidla chování ve škole. Při nástupu do školy ví většina dětí, co považujeme za správné a co za nesprávné chování tamtéž.

Školní způsobilost je termín, který podle Langmeiera a Krejčířové (1998) zavedli odborníci vytýkající přílišné přikládání významu biologické zralosti ignorující zcela vliv předškolní výchovy. Bezpochyby má výchovné prostředí a výchova sama vliv na školní úspěšnost dítěte. Prováděné výzkumy však neprokázaly zcela jednotně kladný vliv institucionální předškolní výchovy na školní úspěšnost dítěte (Matějček, 1986).

Vnitřní připravenost k učení a k rozvoji různých psychických vlastností je dána zráním (Vágnerová, 2000). Langmeier, Krejčířová (1998) používají termín **biologické zrání** a dodávají, že je podmínkou každého účinného učení. „Proces zrání je funkcí určitého programu genotypu, který se projevuje

zákonitou posloupností vývojových změn“ (Vágnerová, 2000, s. 21). „Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči zátěži“ (Vágnerová, 2000, s. 136). Určitý stupeň maturace CNS je podmínkou nejen „vyššího“ učení, jakým je čtení, psaní a počítání, ale každého účinného učení vůbec (např. i při osvojování úkonů jako je lezení a chůze). Biologické zrání je vnitřní záležitostí každého jedince, je závislé především na jeho věku a na jeho individuálních vlastnostech. Vnější faktory ovlivňují biologické zrání jen málo (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pokud je dítě dostatečně zralé, umožňuje mu to lepší využití jeho schopností na počátku školní docházky díky kvalitnější koncentraci pozornosti (Vágnerová, 2000). Matějček (1986) prezentuje zkušenosti učitelů prvních tříd, kteří se shodují na tom, že větším problémem, než děti něco naučit, je udržet děti v klidu a s dostatečnou pozorností. „Přitom schopnost soustředění, míra pohyblivosti (přesněji řečeno, potřeba pohybového uvolnění), vytrvalost v práci, vzdornost vůči vedlejším rušivým podnětům, to jsou vlastnosti jen málo související s inteligencí dítěte, zato však vyjadřují kvalitu jeho nervového systému. A v tomto směru vstupujeme do života už každý jinak vybaven“ (Matějček, 1986, s. 233).

„Úspěch či neúspěch dítěte ve škole zřejmě závisí nejen na věku a biologické zralosti dítěte, ale i na jeho předchozích zkušenostech i na předškolním učení“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 106). Každý jedinec je individuální, přesto však zrání organismu postupuje s věkem. V prvních třídách se mohou potkat děti, kterým je sotva šest let, s dětmi více jak sedmiletými, což představuje věkový rozdíl větší než jeden rok – odpovídající 15 % vývoje, zralosti. Nejmladší dítě bude mít oproti svým vrstevníkům i při stejném IQ o 15 % nižší výkonnost (Matějček, 1986), což bude mít s největší pravděpodobností, pokud učitel nepřihlíží k věkovým rozdílům dětí, vliv i na hodnocení jeho školních výkonů. Rozdílnost zrání při stejném IQ se projevuje i mezi chlapci a dívkami, dívky jsou proti chlapcům vyzrálejší nervově i povahově a jsou sociálně rychlejší (tamtéž; srov. též Dvořáková, 1999).

Na základě biologického zrání může u dítěte probíhat úspěšně proces učení (Langmeier, Krejčířová, 1998). V psychologii chápeme pojem **učení** širěji, než jen ve spojení se školní výukou. Označujeme jím každé získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Čáp (1980) ve své monografii vymezil obecné zákony učení. V prvním zákoně uvádí, že jedinec se v průběhu procesu učení snaží opakováním výkonu přiblížit k cílové podobě výkonu. Podle něj jde o obměnu Thorndikovy formulace „učení pokusem a omylem“ (in: Čáp, 1980). Druhý obecný zákon učení formuloval takto: „Zdokonalování výkonu v průběhu učení je určováno soustavou regulačních a autoregulačních procesů

a zdokonalováním této soustavy“ (Čáp, 1980, s. 48). K tomuto bodu bychom měli přiřadit i termín „zpětná vazba“, jejíž existence je pro úspěšné učení nezbytné. Čáp (1980) sem přiřazuje i termín autoregulace, který je výsledkem dosavadního vývoje a zahrnuje kontrolu a sebekontrolu, uvědomělé učení, umění učit se, sebepoznání a sebevýchovu. Obsah třetího obecného zákona učení jej charakterizuje jako závislé na motivaci, jejíž působení během procesu učení je označováno termíny zpevňování, posilování, odměna atd., na výsledcích předchozího učení, na vlastnostech jedince samotného, na jeho přítomném stavu, na vnějších podmínkách a na vzájemném působení vnějších a vnitřních činitelů. Bez zájmu se učení nedaří. Dosud zmíněné determinanty procesu učení patří mezi vnitřní podmínky učení, které jsou ale zároveň závislé na podmínkách vnějších, a to především na podmínkách společenských, kterými jsou: osobní kvality rodičů i učitelů, jejich vztah k dítěti, emoční atmosféra ve všech sociálních skupinách, kde dítě tráví svůj čas (srov. též Kovaliková, 1995), patří sem i ekonomické, kulturní a politické podmínky (Čáp, 1980).

„... životní úloha lidského učení je v aktivním vyrovnávání se s životním prostředím, přírodním, a zejména společenským, v získávání předpokladů pro plnější, aktivnější, tvořivější život“ (Čáp, 1980, s. 45). Učení člověka je oproti zvířecímu učení charakterizováno společenskými aspekty, i když se učí sám z knihy, vykonává ve skutečnosti činnost, která je závislá na společnosti. „Lidské učení je soubor procesů, kterými si člověk osvojuje specifické získané dispozice (zejména vědomosti, dovednosti, návyky a postoje) a rozvíjí své psychické procesy, stavy a vlastnosti (zejména rysy charakteru a schopnosti)“ (tamtéž, s. 52). Čáp (1980) uvádí druhy lidského učení, do nichž zahrnuje učení poznatkům, učení senzomotorickým činnostem, učení intelektuálním činnostem, popřípadě učení metodám řešení problémů, a sociální učení, kam patří učení napodobováním, učení sociálním zpevňováním a identifikace.

Současný přístup k procesu učení se řídí i nejnovějšími výzkumy mozku o tom, jak mozek funguje, tedy jak přijímá, zpracovává a vyhodnocuje informace. Výsledků těchto výzkumů lze využít v pedagogické práci, a to u každé věkové kategorie žáků i studentů. Učitel by měl na základě těchto poznatků vytvořit mozkově kompatibilní učební prostředí a vypracovat kurikulum tak, aby každý žák došel ve svém učení na úroveň, kdy je schopen používat naučené poznatky (Kovaliková, 1995). Dále autorka seznamuje s teorií McLeana, který představil vyvíjející se trojjediný mozek jako tři mozky v jednom. Každý z nich má podle této teorie své nezbytné funkce pro přežití organismu, každý neustále hodnotí danou situaci a vybírá tu nejvhodnější odpověď nebo reakci. Nejstarší částí je mozkový kmen, kde je ukryto instinktivní vrozené chování, a „přepneme“ na ni vždy, když se cítíme ohroženi. Toto přepnutí znamená, že mozkový kmen nepustí informaci do mozkové kůry, aby se uložila v paměti. Další částí mozku

je limbický systém, který reguluje příjem potravy, pití, spánek, chemickou rovnováhu, emoce atd. Přeměňuje také informace určené mozku do formy vhodné pro zpracování, neustále kontroluje informace, které do něj posílají smysly. Směřuje informace do příslušné části paměti v mozkové kůře a přenáší informace z krátkodobé do dlouhodobé paměti (Kovaliková, 1995).

Pokud se objeví skutečné či domnělé nebezpečí, pracuje mozek na úrovni mozkového kmene nebo limbického systému a zabrání proniknutí informace do mozkové kůry. Mozková kůra je domovem akademického učení, zpracovává za minutu tisíce jednotek informací. Je nejmladší a nejpomalejší částí mozku. Autorka uvádí, že informace do ní vstupují přes devatenáct smyslů. Z toho tedy vyplývá, že chceme-li, aby se dítě ve škole něco naučilo, musíme mu zajistit bezpečné školní prostředí. Pokud se to učiteli nepodaří, je strávený čas vlastně promarněným, protože nenastane akademické učení a nedojde k vytváření mentálních programů (Kovaliková, 1995). V moderní společnosti je větší kapitál v lidech, než v nerostném bohatství. Vzdělání má hodnotu společenskou i osobní, rozhoduje o společenském postavení a uplatnění člověka. Proto také stoupily nároky na školu – nároky na zralost nervového systému (Matějček, 1986).

Doposud jmenované pojmy spojené se školní zralostí a jejich charakteristiky patří podle Mertina a Gillernové (2003) do tradičního pojetí školní zralosti založeného na medicínském přístupu, ve kterém jsou požadavky školy pokládány za neměnné, a jimž se musí přizpůsobit pouze dítě např. odkladem školní docházky nebo nástupem do speciální třídy. V současné době se stále více prosazuje ekologický, systémový přístup k psychickým jevům. Školní zralost je tak pojímána „jako výslednice charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy ...“. „Stejný vzdělávací výsledek lze totiž dosáhnout změnou kterékoli z uvedených charakteristik“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 220 – 221).

3.2 Diagnostika školní zralosti a její ukazatele

Ještě před tím, než se z předškoláků stanou prvňáčci, podstupují některé děti „zkoušky zralosti“. Někteří rodiče nesou velice těžce, když jim odborníci doporučují odklad školní docházky. Jiní naopak cítí, že jejich dítě ještě nedorostlo, a chtějí mu prodloužit dětství (Matějček, 1986). O zavedení zjišťování školní zralosti se u nás zasloužil Jirásek (in: Mertin, Gillernová, 2003). Jestliže chceme posuzovat školní zralost dítěte, potřebujeme vědět, jak dítě zralé pro školu vlastně vypadá, potřebujeme znát tzv. ukazatele školní zralosti, abychom měli možnost srovnání (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier s Krejčířovou (1998) uvádějí jako základní tyto ukazatele: tělesnou zralost, kognitivní zralost a emoční, motivační a sociální zralost. Pojetí školní zralosti, které uvádí Mertin a Gillernová (2003) bere při jejím posuzování ohled nejen na předpoklady na straně dítěte, ale i na straně rodiny, mateřské školy, základní školy i školského systému.

U **tělesné zralosti** se posuzuje výška a váha, které jsou měřitelné a vyhodnotitelné nejsnáze, ale jak vyplývá z výsledků výzkumů, jsou nejméně průkazné pro určení školní zralosti. Tělesná vyspělost dítěte nemusí být vždy v souladu s jeho úrovní psychickou a sociální (Langmeier, Krejčířová, 1998). Pouze se zdá, že děti nadprůměrně tělesně vyvinuté jsou zvýhodněné tím, že se lépe přizpůsobují a zvládají snáze požadavky kladené školou (srov. též Dvořáková, 1999). Naopak prvňáčci tělesně výrazně podprůměrně vyvinutí mohou být svým tělesným vzrůstem znevýhodnění zvýšenou unavitelností organismu a jejich tělesný vzrůst může být i sociálním stigmatem vedoucím k pocitu méněcennosti. Krowarz a Lienert (in: Langmeier, Krejčířová, 1998) prezentovali závěry ze svého výzkumu, kdy pro zjištění biologické zralosti měl největší význam vývoj zubů, a to započetí druhé dentice. I další práce nasvědčují tomu, že stav dentice asi nejlépe vystihuje věk organismu. Zeller (in: Langmeier, Krejčířová, 1998) prezentovat svůj výzkum, na jehož základě se za známku tělesné zralosti dlouhou dobu považovala první proměna tělesné stavby, kdy dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a velikost hlavy se relativně zmenšuje, zužuje se a oplošťuje trup, začíná se na něm zřetelně odlišovat hrudník od břicha, mizí tukový polštář, do popředí vystupuje svalový reliéf. Tyto změny vedou k získání „filipínské míry“ (srov. též Dvořáková, 1999). Pozdější výzkumy však hypotézu, že vývoj tělesné postavy predikuje školní zralost, nepotvrdily.

Změny proporcí těla vedou (Langmeier, Krejčířová, 1998) k lepšímu šetření s tělesnými silami. Dítě je schopno i drobných a přesnějších pohybů, které jsou důležité ke zvládnutí psaní. Lépe koordinuje autonomní i volní pohyby a jeho mimika se stává uměřenější a kontrolovanější. „Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti“ (s. 137). Nešikovnost znamená pro dítě rizikový faktor při zvládnání nároků školní docházky (Vágnerová, 2000).

Věk dítěte jako ukazatele školní zralosti uvádí Dvořáková (1999), protože v našich podmínkách jsou k zápisu zvány děti, které k 31. 8. příslušného kalendářního roku dosáhnou věku šesti let. Mladší děti, které dosáhnou šesti let do konce kalendářního roku, jsou zvány jen výjimečně. Nešestiletí školáci se od svých starších spolužáků lišili horším prospěchem, nesamostatností, nesoustředěností i hravostí, navzdory tomu, že měli vyšší rozumové schopnosti (Langmeier, in: Dvořáková, 1999). K podobným závěrům, že předčasný nástup

do školy může negativně ovlivnit celou školní docházku dítěte, došel i Matějček (1986).

„U zralého dítěte je třeba posoudit prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a stav jejich narůstající integrace. Tento proces lze zjišťovat především v oblasti **kognitivních funkcí**, a to zejména ve vývoji vnímání a myšlení“ (Dvořáková, 1999, s. 86). Vágnerová (2000) uvádí, že předpokladem pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání je zrání CNS. Kolem šestého roku dochází u dítěte ke změnám v poznávacích činnostech, které jsou předpokladem úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání (Langmeier, Krejčířová, 1998, srov. též Vágnerová, 2000).

Dítě začíná svět chápat realisticky, už není tak závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech začíná dítě logicky myslet (Langmeier, Krejčířová, 1998). Vágnerová (2000) toto chápání světa označuje jako schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací, které jsou důležité pro zvládnutí role školáka. Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že psychologové, kteří vycházejí z tzv. celostní teorie, zdůrazňují, že dítě při vstupu do školy lépe rozliší části obrazce, který dříve vnímalo, jako neoddelitelný celek. Tuto schopnost týkající se vizuálních i akustických útvarů nazývají schopností pročleněného vnímání. Vývoj pročleněného vnímání můžeme zaznamenat ve spontánní kresbě dítěte i napodobování složitějších útvarů, tvarů písma a odpočítávání několika málo předmětů. Toto je předpoklad pro úspěch dítěte v Kernově testu školní zralosti, který u nás modifikoval Jirásek, jenže pro objektivní posouzení školní zralosti musíme brát v úvahu i další schopnosti dítěte – jeho řeč, paměť i znalosti, které získalo v předškolním věku. Dítě tak může zvládat analyticko-syntetickou činnost, z celku je schopno vyjmout části a opět je podle určitého hlediska poskládat. Dovoluje mu to diferencovat i zvukovou a vizuální podobu slov (Langmeier, Krejčířová, 1998). „Vývoj poznávacích procesů je výsledkem vzájemné interakce zrání a učení“ (Vágnerová, 2000, s. 140).

Předškolní dítě vidí lépe na dálku, rozvoj vidění na blízko a s ním spojené snadnější vnímání detailů je součástí školní zralosti; zrakové vnímání podle Vágnerové (2000) zahrnuje vizuální diferenciaci, dítě lépe rozlišuje podobné obrázky; tato činnost je soustředěná v pravé mozkové hemisféře a časově lokalizovaná mezi 6 – 7 rokem života; rozlišování detailů, a to jak jejich tvaru, tak počtu a rozlišování jejich směru; vizuální integrace, kdy se jedná o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu a zralost očních pohybů ovlivňující efektivitu zrakové práce a koordinace očních pohybů, dozrává kolem 6. roku života (srov. též Matějček, 1995).

Sluchové vnímání (Vágnerová, 2000) se u předškoláka rozvíjí rychleji než zraková percepce, sluchová diferenciacce dozrává v průměru mezi šestým a sedmým rokem věku dítěte (Matějček, 1987, in: Vágnerová 2000). Některé děti však nejsou schopny přesně rozlišovat zvuky řeči; jedná se o percepční dysfunkci, která má centrální charakter, a jejíž centrum je uloženo v levé mozkové hemisféře. „Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole“ (Vágnerová, 2000, s. 139). Pro počáteční úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti pravé i levé mozkové hemisféry, spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání (tamtéž).

„**Emoční zralost** rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 112). Dítě dokáže odložit své přání. Kázeň, jejímž předpokladem je kontrola afektů a impulsů, se již postupně stává skutečnou vývojovou potřebou dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998). Vágnerová (2000) uvádí, že dobrá adaptace na školu závisí rovněž na úrovni rozvoje regulačních kompetencí; ty ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových schopností, které jsou závislé na zrání a učení. „Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti, ...“ (tamtéž, s. 141). Zralé dítě dokáže pracovat ve skupině a odložit tak na čas uspokojení svého vlastního přání ve prospěch splnění společného úkolu. Tato schopnost sebeovládání a sebeřízení je závislá na biologickém zrání (Langmeier, Krejčířová, 1998). Zweig (in: Langmeier, Krejčířová, 1998) prováděl pokus, při kterém zjistil, že předškolní děti nemohou splnit najednou několik rozkazů, pokud nezaručují okamžité uspokojení jejich přání. Z toho vyplývá, že s citovou zralostí souvisí i **zralost motivační**, označovaná jako úkolová či „zralost pro práci“, na kterou klade důraz Bühlerová (in: Langmeier, Krejčířová, 1998): děti spontánně přecházejí od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti a samy dokončují i únavné a nezajímavé úkoly. **Sociální zralost** se projevuje menší závislostí na rodině, dítě se od ní dokáže odloučit a pracovat i bez její opory. Součástí sociální zralosti je také schopnost podřídit se cizí autoritě, přijmout novou roli – roli školáka (Langmeier, Krejčířová, 1998, Dvořáková, 1999).

3.2.1 Příklady některých diagnostických nástrojů

Dvořáková (1999) uvádí přehled některých běžně používaných diagnostických prostředků, jež se v pedagogicko - psychologických poradnách užívají k diagnostikování školní zralosti. Mezi tyto diagnostické nástroje patří **Kernův „Grundleistungstest“**, uveřejněný v roce 1951, který obsahoval šest úkolů. Dítě v něm napodobuje psaní dopisu, což ukazuje na stupeň vývoje vizuomotorické koordinace, na schopnost cílevědomě pracovat, obkresluje psacím písmem napsanou větu a tím se zjišťuje schopnost analýzy složitě

členěného tvaru; test sleduje i úsilí, vizuomotorickou koncentraci a úmyslnou koncentraci pozornosti. Dítě také kreslí postavu; to ukazuje na úroveň inteligence a tvarové představivosti, na vnímání detailů a schopnost syntetického ztvárnění postavy a zrcadlí také vizuomotorickou koncentraci. Dále obkresluje skupiny teček, což pomáhá určit schopnost analýzy a syntézy, vizuomotorickou koncentraci a míru vynaloženého úsilí; dítě poté sbírá z rozházených kostek určený počet a na předložených kartičkách určuje počet bodů, u posledních dvou úkolů se jedná o simultánní postižení množství do pěti (Dvořáková, 1999).

Diagnostickým materiálem vycházejícím z předešlého testu je **Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti** (in: Dvořáková, 1999). Při tomto vyšetření dítě kreslí mužskou postavu, stejně podle předlohy napodobuje psací písmo a podle předlohy obkresluje skupiny teček. Každý úkol je hodnocen jedním až pěti body, nejlepší výkon je hodnocen jedním bodem, nejhorší výkon je hodnocen pěti body. Výsledek testu je dán součtem bodů získaných v jednotlivých úkolech.

Dvořáková (1999) uvádí také Jiráskův diagnostický nástroj **Orientační test školní zralosti**, který posuzuje verbální projevy dítěte a jeho základní orientaci v běžných situacích. 20 položek obsažených v testu má přesně stanovený bodovací klíč a je hodnoceno pětistupňovou škálou. O výkonu dítěte rozhoduje celkový součet bodů.

Dalším užívaným diagnostickým materiálem je **Vývojový test zrakového vnímání**, jehož autorka Frostigová (in: Dvořáková, 1999) koncipovala pět subtestů určených pro děti od čtyř do osmi let tak, aby zjišťovaly percepční schopnosti jako jsou zrakově motorická koordinace, úroveň vnímání kontrastu, zachování konstantnosti tvaru, schopnost vnímat polohu v prostoru a prostorové vztahy. Individuální administrace tohoto diagnostického materiálu trvá 30 – 40 minut, výsledkem je tzv. percepční kvocient určující úroveň vývoje percepčních schopností.

Často je v poradnách při vyšetřování školní zralosti také využíván i **Edfeldtův Reverzní test** (in: Dvořáková, 1999). Tento diagnostický materiál zjišťuje míru percepční zralosti a připravenosti pro prvopočáteční výuku čtení. Sleduje výskyt zaměňování zrcadlových tvarů, tzv. reverzní tendenci. Zkouška obsahuje přibližně 80 shodných nebo nepatrně odlišných dvojic obrazců. Celkový součet správných řešení může ukazovat na školní zralost či míru školní nezralosti.

K diagnostickým nástrojům školní zralosti patří i **Winelandská škála sociální zralosti** autora Dolla (in: Dvořáková, 1999), která se u nás užívá v úpravě

Koženého. Slouží k odhadu sociálních kompetencí dětí ve věku od tří do devíti let a posuzuje se podle ní vliv prostředí, kultury a okolností, v nichž se dítě ocitá. Test obsahuje 36 položek týkajících se dětského chování a projevů. Položky jsou rozděleny podle věkových období a hodnotí osm skupin sociálního chování. Sledována je soběstačnost všeobecně, v jídle a v oblékání, samostatnost, vykonávání běžných domácích prací, komunikaci, motoriku a sociální začleněnost. Pracovník posuzuje jednotlivé položky na základě informací od rodičů či jiných lidí z nejbližšího okolí dítěte (Dvořáková, 1999).

Škodová, Michalek, Moravcová (1995) uvádějí **Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí** jako další možný diagnostický prostředek. Jedná se o standardizovaný test pro vyšetření fonematického sluchu u předškolních dětí. Slova pro test byla vybrána tak, aby byla obsahově známa dětem od 3 let, dala se zobrazit a toto zobrazení bylo jednoznačné. Slova jsou seřazena do zvukově podobných, ale významově odlišných dvojic lišících se vždy jen jedinou hláskou (jediným distinktivním rysem). Dvojice slov jsou vyobrazeny na jedné kartě. V testu jsou hodnoceny čtyři rysy: znělost – neznělost, kontinuita – nekontinuita, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difúznost (pro samohlásky). Všechna slova jsou nahrána na magnetofonovém záznamu a pouštěna dětem pro přesnou reprodukci. Dítě musí spojit slyšené slovo s odpovídajícím obrázkem z předkládané dvojice obrázků. Za správnou odpověď dostane dítě jeden bod, maximálně může získat 120 bodů z celého testu. Test se používá při diagnostikování vývojových poruch řeči u dětí.

Diagnostikou motoriky a celkovou připraveností na školu se zabývá **Metodika rozvoje grafomotoriky počátečního psaní** autorky Svobodové (Svobodová, 2001), která je zároveň uceleným metodickým programem pro rozvoj jemné motoriky a svým obsahem by mohla být zařazena i do kapitoly 4.1 Možnosti prevence vzniku školních obtíží. Tento diagnostický nástroj se věnuje diagnostice hrubé a jemné motoriky dítěte. Autorka popisuje obsah kurzu předškolní přípravy, který je stanoven diagnostickým nástrojem „Co už umím?“ Jedná se o přehled zkušeností a dovedností dítěte, které jsou předpokládány při jeho vstupu do 1. třídy. Přehled je zpracovaný do tvaru kruhu a rozdělen do čtyř oblastí: Co už vím o světě? Jsem človíček šikovný a samostatný? Jsem připraven(a) učit se psát? Jsem připraven(a) číst a počítat? Rodič nebo učitel zabarvuje jednotlivé položky, které již dítě zvládá. Dále nabízí škálu pozorovacích bodů pro diagnostikování různých oblastí jako jsou celková charakteristika dítěte při dlouhodobém pozorování, pohybové dovednosti, hrubá motorika, diagnostikování jemné motoriky, hodnocení předpokladů ke grafomotorické činnosti, základní charakteristika písma, atd. Autorka dále rozpracovává metodiku rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní.

4 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY A RIZIKO VZNIKU ŠKOLNÍCH OBTÍŽÍ

Ještě před vstupem do školy absolvují předškoláci „zápis“ do první třídy, který vnímají jako slavnostní okamžik a Matějček (1986) jej nazval zkoušku „zralosti“. Tento okamžik se podle něj podílí na určení, zda už je dítě dostatečně vyzrálé pro školu. Langmeier (1991) uvádí, že samotný nástup do školy znamená v životě dítěte velkou a náhlou změnu, která se ještě zvyšuje narůstajícími nároky na vzdělání a pracovní výkonnost. Dítě se musí „zapojit do poměrně velkého kolektivu stejně starých dětí a podřídit se autoritě cizího dospělého“ (s. 89). Způsob organizace školní činnosti je zcela odlišný, než v mateřské škole a i dítě, které navštěvovalo mateřskou školu, má problémy s adaptací na nový způsob práce. „Od všech dětí se očekává, že se během celé vyučovací hodiny – která trvá 45 minut – přiměřeně soustředí, budou po celou tuto dobu sedět v lavici a zachovávat pravidla školní kázně“ (s. 89 – 90). Z toho jasně vyplývá, že stupně nároků jsou pro všechny děti stejné, bez ohledu na jejich schopnosti. Zákonitě se tedy u velkého počtu dětí projevují v počátcích školní docházky známky nepřizpůsobení. Během vyučování u nich můžeme pozorovat špatné podřízení kolektivnímu vedení, děti se nevydrží soustředit, neustále si s něčím hrají, nezvládají v klidu sedět a objevují se i obtíže ve zvládnutí učiva. Neúspěchy ve škole představují pro dítě velkou zátěž, nejen že snižují jeho sebevědomí, ale působí nepříznivě na celkový vývoj jeho osobnosti. Někdy se ale tyto maladaptace projevují spíše doma, kdy dítě odmítá vstávat, nechce chodit do školy, vrací se z ní unavené a má velké problémy s domácí přípravou. Dítě může být díky svým projevům nepřizpůsobivosti označeno falešnou nálepkou a dostat se do péče dětských lékařů. Tyto potíže mohou trvat několik prvních týdnů, ale i celý první rok školní docházky, nebo mohou přetrvávat ještě do vyšších ročníků (Langmeier, 1991).

„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení“ (Vágnerová, 2001, s. 215). Pro dítě je role školáka první významnou institucionální rolí, klade na ně určité nároky, ale zároveň mu umožňuje postupnou integraci do společnosti. Přijetí role žáka vyžaduje respektování nároků učitele jako představitele školní instituce vztahujících se jak k výuce, tak k chování ve škole, a lze je chápat jako potvrzení určité normality dítěte. Na počátku školní docházky je škola pro dítě cizím prostředím a role školáka mu může způsobovat zátěžové situace. Počáteční nejistotu pomáhá dítěti překonat identifikace s učitelem. Protože je chování dítěte v mladším školní věku do značné míry závislé na aktuálních podnětech, je pozitivní vztah

k učitelů významným motivem k dodržování požadovaných norem chování. „Bezprostřední subjektivní význam role školáka se projeví v zisku vyšší prestiže, než měla role dítěte předškolního věku. Je jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji“ (Vágnerová, in: Pokorná, 2001, s. 23).

Jenže dítě, které se do této doby nijak neodlišovalo od svých vrstevníků, bylo stejně inteligentní, má najednou po nástupu do první třídy potíže ve zvládnutí učiva a potřebuje pomoc rodičů již v prvním pololetí první třídy. Rodiče jsou školními neúspěchy dítěte zaskočeni. Jeho výkony nedostačují rodičovskému očekávání. Podle Pokorné (2000) mohou být příčinami obtíží poruchy učení, které se u dítěte začaly projevovat. Sindelarová (1996) k tomu říká, že pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, měli bychom příčiny problémů nacházet již tam, kde jsou základy těchto schopností. Bogdanowiczová (in: Kucharská, 1997) uvádí, že rok 1993 byl vyhlášen Evropskou dyslektickou asociací rokem včasného rozpoznání dyslexie. „Byl vytvořen termín „Children in risk of dyslexia“, což v překladu znamená „**dítě s rizikem dyslexie**“, tedy dítě, které bude mít pravděpodobně specifické obtíže při nabývání dovedností čtení a psaní. „Dítětem s rizikem dyslexie“ je v tomto pojetí každé dítě, které se narodilo z rizikového těhotenství a porodu, proto je nutné věnovat zvýšenou pozornost dětem narozeným předčasně, kříženým, dětem s nízkou porodní váhou. Vyšší riziko je také tam, kde se v rodinách vyskytuje dyslexie, opožděný vývoj řeči, leváctví nebo nevyhraněná laterálnost (Kucharská, 1995). Za ohrožené lze pokládat každé dítě, u kterého jsou zjištěny znaky, které jsou na základě výzkumů spojovány s následnými obtížemi v osvojování čtení. „Rizikové faktory spojujeme s dítětem, s rodinným prostředím, případně úrovní předškolní vzdělávací instituce, kterou dítě navštěvuje“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 125). Jako faktory podmiňující vznik specifických poruch učení uvádí Pokorná (2001) dědičný sklon, který s sebou nese zvýšené riziko rozvoje poruch učení s odchylkami funkce centrálního nervového systému, a lehká mozková postižení, která se projevují odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.

Bogdanowiczová (in: Kucharská, 1995) vyjmenovává charakteristické projevy dítěte s „rizikem dyslexie“ v předškolním období. Takové dítě se projevuje neobratně v rámci hrubé i jemné motoriky, špatně běhá, je pohybově nešikovné, hůře se zapojuje do pohybových her, s obtížemi se učí jezdit na kole. V jemné motorice se toto riziko projevuje nechutí a obtížemi v sebeobsluze při zapínání knoflíků, šněrování bot, atd. V oblasti senzomotorické koordinace pozorujeme problémy při stavění kostek, dítě nerado a primitivně kreslí, ve třech letech nezvládá nakreslit kruh, ve čtyřech čtverec a křížek, v pěti letech trojúhelník. Také můžeme zaznamenat opožděný vývoj laterality, který se projevuje ještě na konci předškolního období

střídavým používáním obou rukou. V oblasti prostorové orientace a tělesného schématu vnímáme neschopnost rozlišovat pravou a levou ruku. Obtížemi ve skládání rozstříhaných obrázků a sestavování jiných skládanek dítě projevuje oslabení své zrakové pozornosti a paměti. Dítě může také nesprávně artikulovat větší množství hlásek, špatně vyslovuje složité výrazy, vypomáhá si neologismy, deformuje slova, např. používáním nevhodných předpon, což jsou projevy opožděného vývoje řeči (Kucharská, 1995).

4.1 Možnosti prevence vzniku školních obtíží

Mertin a Gillernová (2003) uvádí, že pokud se rizikových faktorů vyskytuje více, je i vyšší pravděpodobnost vzniku poruchy. Protože v konkrétních případech nevíme, zda rizikové faktory povedou ke vzniku poruchy učení, je vhodnější zavést preventivní opatření již v předškolním období, a to formou systematického procvičování funkcí potřebných k pozdějšímu dobrému zvládnutí čtenářských dovedností.

Takovýmto nástrojem může být **Metoda dobrého startu** (jinak také MDS) autorky polské verze Bogdanowiczové, jejíž českou verzi vytvořila Swierkoszová (in: Kucharská, 1999). Česká verze MDS obsahuje 25 lekcí, které mají svou danou strukturu. Každá je postavena na lidové písni, která v různých obměnách prolíná celou lekcí. Rytmus, melodie i slova písně jsou doplňována pohybovými, řečovými a grafomotorickými cvičeními. Slova jsou zpočátku podnětem k rozvíjení verbální i neverbální komunikace dětí, a potom podnětem k pohybovým hrám. Lekce je zakončena reprodukcí grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem. Cílem této metody je rozvoj psychomotoriky v součinnosti se sociální oblastí, přičemž jsou zdůrazněny faktory emocionálně motivační a řeč. Rozvoj řeč, který tato metoda přináší, je prospěšný pro všechny děti trpící obtížemi ve vyjadřování. Dále je rozvíjena pravolevá a prostorová orientace dětí, vnímání a reprodukce rytmu, dítě si rozvíjí i vnímání svého tělesného schématu. Metoda přispívá i k lateralizaci a děti si pod vedením terapeuta upevňují kázeň, rozvíjejí fantazii a představivost. „Metoda je určena pro děti předškolního věku, rizikové děti na počátku školní docházky, pro děti se specifickými poruchami učení“ (Kucharská, 1999, s. 89). Používá se spíše ve skupinové práci, ale lze ji využít i individuálně nebo jako aktivační metody ve skupině až 20 dětí.

Dalším z preventivních opatření je **Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina** (Mikulajová, Dostálová, 2004), který se zaměřuje na systematické rozvíjení fonologických procesů a fonematického uvědomování a zároveň slouží jako předběžná fáze procesu získávání gramotnosti. Tuto českou verzi vytvořila Dostálová na základě slovenské verze Mikulajové a Dujčíkové

Trénink fonemického uvědomování podle El'konina, která vyšla v roce 2001, vycházející z Elkoninovy studie *Jak učit děti číst. Metodika*, kterou Dostálová předkládá, obsahuje 32 lekcí a zpracovává první část Elkoninova slabikáře, tedy stádia fonemického uvědomování, tzv. předčtenářskou schopnost jako východisko pro osvojování čtení. Víme, že se fonemické schopnosti významně podílejí na kvalitě čtení a z toho logicky vyplývá, že systematickým tréninkem v předškolním období působíme stimulováním předčtenářských dovedností preventivně proti možným selháním ve škole. „Zvlášť důležitý je takový trénink u dětí, které jsou „kandidáty“ na slabé čtenáře nebo na vývojovou poruchu čtení – dyslexii“ (Mikulajová, Dostálová, 2004, s. 9). Česká verze, která je určena dětem předškolního věku, tréninku fonemického uvědomování, má čtyři etapy – témata. V první etapě se děti seznamují s představou o slově a slabičnou analýzou slov. Rytmizují slabiky a kreslí k nim obloučky. Druhé téma se zabývá hláskovou analýzou slov, při které se používají schémata a jednobarevné žetony, jež jsou součástí metodického materiálu. Samohlásky krátké i dlouhé a souhlásky přijdou na řadu ve třetí etapě, ve které se rovněž využívají k práci barevné žetony. Konečná, čtvrtá, etapa se zabývá měkkými a tvrdými souhláskami. „Každá hodina má konkrétní téma, cíl, pojmy, se kterými se pracuje, a pomůcky, které se budou používat“ (tamtéž, s. 13). Autorky metodiky doporučují rozplánovat program na půl roku anebo na rok a setkávat se dvakrát až třikrát týdně. Dále také doporučují pracovat v menších skupinách se sudým počtem dětí. Pokud se tohoto preventivního programu účastní i rodiče, výsledky prováděné metody se ještě zefektivní.

Časnému odhalení deficitů dílčích funkcí se věnuje Sindelarová (1996) ve své publikaci **Předcházíme poruchám učení**. Vypracovala metodu ke zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku a zároveň nabízí cvičení, která jsou sestavena do programů, jež pomáhají jednotlivé deficity napravovat. Autorka uvádí, že diagnostikovat deficity dílčích funkcí u předškolních dětí je velmi obtížné, protože rozvoj jednotlivých dílčích funkcí vytváří u jednotlivých dětí různorodý obraz. Na základě vyhodnocení metodiky ke zjištění deficitů dílčích funkcí zvolí examinátor určený program, který cvičí danou schopnost. Každý program je sestaven ze třech stupňů náročnosti. První stupeň obsahuje nejlehčí cvičení, v dalších stupních se obtížnost plněných úkolů zvyšují. Autorka deklaruje, že pokroku u dítěte docílím pouze tehdy, pokud k procvičování jednotlivých schopností přistoupíme formou hry, projevíme dostatečnou trpělivost a budeme s dětmi pracovat pravidelně v kratších časových úsecích (Sindelarová, 1996).

5 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ

V sedmdesátých letech minulého století se v problematice specifických poruch učení a chování objevil pojem „**deficity dílčích funkcí**“. Tyto lehké mozkové deficity byly rozpoznány na základě neurofyziologického a neuropsychologického výzkumu. Termín je překladem německého pojmu *Teilleistungsschwächen*, který do odborné literatury zavedl Greichen (in: Kucharská, 1998). „Jde o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte“ (Pokorná, 2001, s. 94). Lempp (in: Kucharská, 1998, s. 103) charakterizuje deficity dílčích funkcí jako: „Snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace.“ Sindelarová (1996) říká, že dílčí funkce vytvářejí ucelený systém kognitivních dovedností a definuje je jako základní schopnosti umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení, a že deficity v dílčích funkcích vyjadřují oslabení základních schopností, které vedou k obtížím v učení a chování. V odborné literatuře se setkáváme i s překladem „**dílčí oslabení výkonu**“, který užívají manželé Scharingerovi (in: Kucharská, 1998). Prezентují metodiku Dr. Biebla, která se používá při nápravě specifických poruch učení. Podle Pokorné (2001) je výhodné, že se objevují dva různé překlady, protože pak můžeme rozlišit, kdy se jedná o metodiku, kterou Scharingerovi rozšiřují, a kdy jde o teoreticky propracovaný a výzkumem podložený směr bádání v problematice diagnostiky a nápravy specifických poruch učení.

Přívlastek „dílčí“ – v německém originále „Teil“ vyjadřuje, že jde o část komplexní funkce mozku. Lempp (in: Pokorná, 2001) uvádí, že při poruše nebo deficitu dílčí funkce je postižena nejen sama dílčí funkce, ale i funkce celková. Dále uvádí, že: „Při rozvoji neuropsychologických funkcí dětí je dokonce nemyslitelné, že by úzce ohraničený výpadek v dílčí oblasti nepůsobil na celkové intelektuální projevy“ (Pokorná, 2001, s. 96 - 97).

Pojem „výkon“ – „*Leistung*“ velmi často podle Lemppa (in: Kucharská, 1998) vede ke kvantitativnímu posuzování funkce, i když se jedná o přizpůsobení, adaptaci, která je vždy výkonem úspěšné a nenarušené funkce centrální nervové soustavy. „... *Leistung* (výkon) znamená v rámci odborného termínu *Teilleistungsschwäche* schopnost diferenciaci podnětů, schopnost celostního vnímání s ohledem na čas a prostor, schopnost vytvářet analogie a myšlenkové struktury a podobně“ (Pokorná, 2001, s. 97). Pokorná se taktéž jako Lempp přiklání k užívání termínu „funkce“, protože i v našich podmínkách je výraz „výkon“ spojen především s kvantitativní představou. Překládá proto termín *Teilleistungsschwächen* jako deficity dílčích funkcí (Pokorná, 2001).

Teoretické zdůvodnění deficitů dílčích funkcí vychází z povahy celého systému percepčních a kognitivních funkcí. Ruský psycholog a zakladatel moderní neurofyzologie a neuropsychologie Lurija vytvořil model kognitivních funkcí, který tvoří tři základní funkční jednotky: systém vstupu (input) zahrnující příjem, analýzu a uchování informací; systém výstupu (output), který je charakterizován programováním, regulací a prováděním činnosti v závislosti na informacích input systému a systém aktivace a vědomí, který má za úkol aktivovat celý systém a zajistit vědomý průběh procesů. Lurijův systém ukazuje, že jednotlivých dílčích funkcí je velmi mnoho, a že je všechny neznáme. Dále schéma naznačuje, jak může porucha dílčí funkce způsobit narušení celého systému. Z toho plyne, že pokud porušenou funkci nenapravíme, nemůže celý systém opět správně fungovat. Lempp se na základě Lyrikova schématu tří funkčních jednotek pokusil vytvořit schéma, které by znázorňovalo proces učení jako komplexní jev skládající se z jednotlivých, ale vzájemně propojených funkcí (Pokorná, 2001).

Pokorná (2001) již při vymezení pojmů „výkon“ – „funkce“ naznačila, kterých oblastí se deficit dílčích funkcí týkají. Jedná se o oblast optického vnímání, o sluchové vnímání řeči, intermodální kódování, o vnímání časového sledu (seriality), vnímání prostoru a procesu paměti.

5.1 Diferenciace pozadí a figury

Sindelarová (1996) popisuje, jak se jednotlivé dílčí funkce konkrétně podílejí na procesu učení. Abychom se mohli něco naučit, musíme si z velkého množství na nás působících podnětů umět vybrat právě ty, které jsou pro nás důležité. Tomuto „nastavení ostrosti ohniska kamery“ mozku, které tvoří základ vyšších kognitivních funkcí, se říká schopnost zaměřit pozornost či **diferenciace pozadí a figury**. Uvedená dílčí schopnost se týká oblasti optického i akustického vnímání. Sindelarová (in: Pokorná, 2001) uvádí na příkladu psaní diktátu, které dílčí funkce dítě v určitých fázích školního výkonu využívá. Sluchovou diferenciaci pozadí a figury dítě používá, když se při psaní diktátu musí koncentrovat na hlas vyučujícího a nesmí se nechat rozptýlit žádnými jinými zvuky z okolí, které k němu doléhají z venku i ze třídy. Dítě ale musí umět zaměřit i svou zrakovou pozornost, aby ho při psaní nebo čtení nerozptylovaly předměty v blízkém okolí nebo přítomnost jiné osoby (Sindelarová, 1996). Deficit v optické diferenciaci pozadí a figury lze rozpoznat již u předškoláků. Děti s tímto deficitem nerady kreslí, nemají rády omalovánky, mají obtíže při popisování obrázku. Pokud mají donést určenou hračku z většího počtu, jsou bezradné, na procházkách je pro ně těžké najít věc, kterou jim druhý ukazuje, ve skupince dětí nerozeznají ani svého kamaráda, dokud k nim nepřijde blíž. Některé děti se také projevují jako neklidné,

všechno berou do ruky, svým tělem jakoby čtou prostor, který nedokáží obsáhnout zrakem. Také nedokáží vnímat změny ve výrazu obličeje druhých lidí, což jim přináší problémy ve vztahu s rodiči a pedagogy. Oslabení v oblasti akustické diferenciací pozadí a figury můžeme také rozpoznat již v předškolním věku. Pozornost dítěte při poslechu pohádky odpoutá jakýkoliv zvuk, dítě začne reagovat na tento podnět, ale klidně se nechá znovu vyrušit novým podnětem a těm předešlým již nevěnuje pozornost (Sindelarová, 1996).

5.2 Optická a akustická diferenciací

Aby vjemy, které se k dítěti dostaly prostřednictvím sluchového a zrakového receptoru, mohly být zpracovány a použity, je zapotřebí uplatnit dílčí funkci **optické a akustické diferenciací**. Jedná se o rozlišování věcí, které jsou si podobné, ale nejsou totožné, nebo o analyzování komplexního obrazu či komplexní sestavy hlásek na jednotlivosti. Akustická diferenciací se při psaní diktátu uplatňuje tak, že dítě slyšená slova analyzuje na hlásky, izoluje je a odlišuje od podobně znějících hlásek (Sindelarová, 1996). U dětí školního věku se tento deficit projevuje v neschopnosti analyzovat větu na slova, další obtíž je záměna znělých a neznělých souhlásek. Nejčastěji se však vyskytují obtíže ve sluchové analýze a syntéze. Dítě, i když zná všechna písmena a umí je pojmenovat, není schopno rozložit slovo na jednotlivé hlásky, což je předpokladem pro správné psaní diktátu, ani neumí jednotlivé hlásky skládat ve slova, což je zase předpokladem správného plynulého čtení (Pokorná, 2001). Optická diferenciací se při psaní projevuje výběrem správného tvaru mezi několika podobnými tvary písmen. U předškoláků s tímto oslabením pozorujeme nechuť hraní her jako je Pexeso. Ve školním věku můžeme tento problém rozpoznat při konfrontaci napsaného diktátu a opisu. V opise, kde se nemohou tyto děti opřít o akustické podněty, mají daleko více chyb (Sindelarová, 1996).

5.3 Oblast intermodálního kódování

V procesu učení dochází ke spojování obsahu jedné smyslové oblasti s druhou. Jako příklad **funkce intermodálního kódování** popsala Sindelarová (1996) jmenování věcí, kdy obraz, který vidíme, spojíme se slovem a toto spojení si musíme zapamatovat. V předškolním věku se tato schopnost procvičuje při nácviu říkadel spojených s pohybem. „Později je tato schopnost nutná k tomu, abychom se naučili písmena, to znamená spojit tvar písmen, který vidíme, se zvukem hlásky, která k tomuto písmenu patří“ (tamtéž, s. 7). Pokorná (2001) uvádí příklad v obtížích rozlišování inverzních tvarů při čtení, které nemusí být způsobeno nedostatečným rozvojem zrakové percepce, ale deficitem

v intermodálním kódování. Podobně je tomu u sluchové diferenciaci, kdy dítě slyší, že hlásky znějí jinak, ale neumí k nim přiřadit správný znak. „Pokud má dítě při čtení obtíže v intermodální koordinaci vizuálního podnětu (pravá hemisféra) s řečovým korelátem (levá hemisféra), pak při psaní je tomu naopak. Dochází k obtížím v intermodální koordinaci řečového podnětu (levá hemisféra) s jeho vizuálním korelátem (pravá hemisféra)“ (Pokorná, 2001, s. 182). Tento jev vysvětlují odborníci na základě výzkumů jako „selhání cerebrálně řízeného intermodálního procesu interakce mezi vizuální a řečovou funkcí“ (tamtéž, s. 183).

5.4 Optická, akustická a intermodální paměť

Aby bylo myšlení a učení úspěšné, musí k dosavadním dobře fungujícím předpokladům těchto procesů přistoupit ještě jedna základní dílčí funkce, a tou je **paměť** (Sindelarová, 1996). Jak uvádí Pokorná (2001), paměť je základním předpokladem učení. Na procesu učení se podílí **optická, akustická i intermodální paměť** ve své krátkodobé i dlouhodobé formě (Sindelarová, 1996). Optická paměť pomáhá předškolákům zvládnout hry na principu Pexesa. Dítě s deficitem v této oblasti se takovýmto hrám záměrně vyhýbá. Oslabení v akustické paměti se projevuje nechutí učit se písničky, říkadla a básničky. Tyto problémy přetrvávají i během školní docházky, kdy se dítě obtížně učí různé poučky, definice a nesnadno si zapamatovává nová slova z mateřského i cizího jazyku. Pokorná (2001) uvádí, že porucha v zapamatování může být jednou z příčin dyslexie. Školní děti s poruchou paměti si i přes opakované procvičování velmi pomalu a těžce vtiskují obrazy slabik a slov do paměti. Obtížně je znovupoznávají a ještě hůře reprodukují. Znovupoznávání je jednodušší, a proto je pro děti snazší naučit se číst, než nácvik psaní, při kterém jde o reprodukci zapamatovaných obrazů. Schenková – Danzingerová (in: Pokorná, 2001) jmenuje obtíže spojené s nízkou schopností vstřípivosti obrazu slova provázející proces psaní. Děti s touto oslabenou schopností vynechávají písmena ve slovech. Pokud se tento jev vyskytuje i ve vyšším než druhém ročníku, jedná se o nedostatek pochopení vnitřní stavby slova a nedostatečnou kontrolu zautomatizovaných obrazů slov. U těchto dětí také ve velké míře přetrvávají chyby v psaní velkých písmen, nespisovné koncovky, fonetické psaní slov, záměna samohlásek. Dále se dopouštějí chyb při opisování. Některé děti dělají daleko více chyb při opisování, než při diktátu, protože se jedná o překlad z jednoho způsobu záznamu do druhého. Na základě Corkinova experimentu (in: Pokorná, 2001) v opakování doteku kostek v určeném pořadí a s krátkým časovým odstupem splnění úkolu bylo prokázáno, že děti s dyslexií mají nedostatečnou krátkodobou paměť, která se může projevovat hlavně v matematice při pamětném počítání.

5.5 Oblast časového sledu (seriality)

Náš život se odehrává v čase a jednotlivé zážitky probíhají v následnosti (Sindelarová, 1996). Ve vnímání **časového sledu – seriality** jde o vnímání následnosti série jevů. U dítěte se rozvíjí již od prvních měsíců života, kdy si pláčem přivolá matku. Seznamuje se se zkušeností příčiny a následku. Dítě vykonává určité činnosti, které se na sebe řetězí, a s věkem se jejich počet zvyšuje. Pět až šestileté dítě dokáže ve stanoveném pořadí vykonat až čtyři úkoly (Pokorná, 2001). Oblast seriality patří do problematiky specifických poruch učení, protože i řeč a písmo mají svou časovou dimenzi určenou pořadím. „Každé slovo je sled fonémů, který probíhá v čase, každá věta je časovým sledem slov. Při čtení se poměňuje prostorově uspořádaná konfigurace písmen v časově uspořádanou akustickou konfiguraci“ (Pokorná, 2001, s. 184). Dítě přeměňuje přesně stanovené, zleva doprava uspořádané znaky do časově probíhajících přesně stanovených akustických znaků. Při psaní postupuje obráceně (tamtéž). Nedostatečný rozvoj schopností v oblasti seriality se u dětí projevuje obtížným vyrovnáváním s úkoly, u kterých se musí dodržovat sled operací nebo je u nich vyžadováno dodržování pravidel (Sborník, 1994). S velkou námahou se učí jakoukoliv řadu informací, obtížně definuje postavení prvku v řadě. Problémy mu dělá i vyjmenování dnů v týdnu a měsíců v roce, pokud se splete, musí začít od začátku řady, aby ji úspěšně dokončilo (Pokorná, 2001). Tyto děti také daleko hůře domýšlejí následky svých činů a nechápou trest nebo odmítavé reakce okolí (Sindelarová, 1996).

5.6 Oblast vnímání schématu těla a orientace v prostoru

V nejranějším věku se učíme především pohybem při uchopování a při vnímání hmatem (Sindelarová, 1996). Pokorná (2001) uvádí, že uchopování se rozvíjí hlavně v rovině koordinace oka a ruky, což napomáhá vytvářet představu o objektu a vnímání prostoru. Na **orientaci v prostoru** se podílí zrakové a sluchové vnímání, pohyb a manipulace s předměty (Zelinková, 2003). Sluchové vjemy můžeme, oproti zrakovým, vnímat i z prostoru za námi, a tak se nám rozšiřují představy o prostoru a vlastní orientace v něm (Pokorná, 2001). Postupně se učíme i orientaci na vlastním těle, vnímáme své **tělové schéma** (Sindelarová, 1996). Porucha ve vnímání tělového schématu je způsobena nedostatečným rozvojem propriocepce a tím, že své tělo nemůžeme sledovat zrakem. Takto postižené děti bývají nemotorné, jejich pohyby jsou nekoordinované. Obtížně malují, píší, špatně stříhají nůžkami. Toto oslabení bývá často spojeno se specifickou poruchou dyspraxie. Velká část dětí s diagnostikovanou dyslexií má problémy v pravolevé orientaci na vlastním těle i v prostoru. U předškoláků se problém orientace v prostoru projevuje při určování vztahů mezi pozorovanými předměty.

6 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Termín **poruchy učení** označuje heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, při naslouchání a v matematice. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003). Jedná se o poruchy v jednom nebo více psychických procesech účastnících se v porozumění řeči nebo v užívání řeči v mluvené i psané podobě. Poruchy učení jsou označovány přívlastkem **vývojové**, protože se objevují jako vývojově podmíněný projev. Dále je označujeme také jako poruchy **specifické**, neboť nejsou primárně spojeny se smyslovým postižením jedince ani se sníženým či opožděným rozumovým vývojem (Michalová, 2001). Definice z roku 1980 vymezené skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu označuje poruchy učení takto: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (in: Matějček, 1995, s. 24).

Nejčastěji diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchou učení je **dyslexie**, která označuje specifickou neschopnost naučit se číst (Michalová, 2001). „... specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji“ (Žlab, in: Michalová, 2001, s. 17). Podobně vymezila pojem dyslexie i Světová federace neurologická, konaná v Dallasu v roce 1968. Připojila ještě, že dyslexie je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu (in: Matějček, 1995).

Další vývojovou poruchou učení, která se velmi často vyskytuje spolu s dyslexií, je **dysortografie**. Jedná se o poruchu osvojování pravopisu (Zelinková, 2003). Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů (Michalová, 2001). Žlab rozlišuje auditivní, vizuální a motorickou dysortografii. U auditivní formy jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a o oslabení auditivní paměti; vizuální dysortografie se projevuje sníženou kvalitou zrakové

paměti, motorická forma je zapříčiněná narušením jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie a souvisí s namáhavostí činnosti psaní (Žlab, in: Michalová, 2001).

Specifická porucha psaní postihující dětský grafický projev se nazývá **dysortografie**. Protože je narušena úroveň jemné motoriky, bývá písmo velmi neúhledné až nečitelné a samotný proces psaní odčerpává dítěti veškerou kapacitu jeho koncentrace pozornosti (Michalová, 2001). Zelinková (2003) označuje dysgrafii jako poruchu osvojování psaní.

Do skupiny poruch učení patří i **dyskalkulie** - porucha osvojování matematických dovedností (Zelinková, 2003). Michalová označuje dyskalkulii jako: „...specifickou poruchu matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly“ (2001, s. 23). Jako strukturální poruchu matematických schopností charakterizuje dyskalkulii Košč (in: Michalová, 2001); podle něj došlo geneticky nebo perinatálně k podmíněnému poškození mozkových partií souvisejících s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí. Dyskalkulie má mnoho různých příznaků, na jejichž základě ji dělíme na praktognostickou (dítě má problém manipulovat s konkrétními nebo nakreslenými předměty a jejich přiřazováním k symbolu čísla), verbální (dítě nezvládá slovně označit operační znaky, pochopit termíny o ... více, o ... méně, označovat množství prvků, odpočítávat číselnou řadu, ukázat daný počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla, apod.), lexickou (žák neumí číst matematické znaky a jejich kombinace, číslice, vícemístná čísla, tvarově podobná čísla, jde o období dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel), grafickou (neschopnost psát znaky, dítě mívá problémy v geometrii, neumí se vyrovnat s grafickým prostorem), operacionální (nezvládá provádět matematické operace, zaměňuje je, složitější nahrazuje jednoduššími) a ideognostickou (dítě nechápe matematické pojmy, a vztahy mezi nimi, nechápe číslo jako pojem, nevypočítá příklady, které by měl zvládat z paměti) (Michalová, 2001).

Do osvojování učiva zasahují i další poruchy učení jako jsou specifická porucha kreslení – **dyspinxie**, která je charakteristická nízkou úrovní kresby; specifická porucha hudebních schopností **dysmuzie**, kdy se jedná o narušení schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu a rytmus a již v souvislosti s motorickou formou dysortografie zmíněná **dyspraxie**. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí uvádí o dyspraxii toto: „... porucha, jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou ... Pohybová koordinace dítěte při jemných nebo hrubých motorických úkonech by měla být signifikantně pod úrovní očekávanou u dítěte tohoto věku a inteligence“ (in: Michalová, 2001).

7 VÝZNAM VČASNÉ DIAGNOSTIKY POTENCIÁLNÍCH OBTÍŽÍ SPOJENÝCH S PORUCHAMI UČENÍ

Časná diagnostika specifických poruch učení nachází svá východiska ve výzkumu zaměřeném na odhalování deficitu v předškolním věku, v anamnéze dětí, u kterých byly poruchy později diagnostikovány, a sledováním vývoje kognitivních funkcí, které jsou nezbytně nutné k úspěšnému zvládnutí nácviku čtení a psaní (Zelinková, 2003). „Cílem identifikace ohrožených dětí není v žádném případě stanovení diagnózy dyslexie v předškolním věku. Můžeme použít označení „rizikové dítě z hlediska dyslexie“ (tamtéž, s. 190). Firth (in: Zelinková, 2003) při zachycování rizikových dětí v předškolním věku vychází z kauzálního modelu dyslexie. Tento model zahrnuje tři roviny zkoumání dítěte. Biologické hledisko sleduje např. genetické zatížení v rodině v oblasti čtení a psaní, průběh těhotenství a porodu. V kognitivní oblasti se soustředí na deficity ve vývoji jemné a hrubé motoriky, na opožděný vývoj řeči a poruchy procesu automatizace. Behaviorální rovina (oblast chování) ukazuje podrážděnost dítěte, schopnost soustředění, jeho způsob překonávání obtíží, apod. Dalším způsobem, jak zachytit rizikové děti, může být využití některých screeningových testů.

Bogdanowiczová (in: Kucharská, 1997) v Polsku vytvořila, jako reakci na konferenci Evropské dyslektické asociace roku 1993 metodu záchytu dětí **Škála rizika dyslexie**. Tato škála je určena dětem mezi pěti až sedmi lety, 24 tvrzení, která se mohou vztahovat k symptomatologii budoucí SPU posuzuje někdo, kdo dítě dobře zná např. rodič nebo učitel. „Výsledkem posouzení je přítomnost rizikových faktorů vzhledem ke specifické poruše učení“ (tamtéž, s. 79).

Při záchytu dětí v mateřské škole můžeme použít i screeningový test **Prediktivní baterii čtení**, který vytvořil Inizan a pro užívání v našich podmínkách ho upravila a ověřila Lazarová (in: Zelinková, 2003). Inizan syntetizoval některé, většinou již prověřené, zkoušky zjišťující úroveň připravenosti dítěte pro čtení. Jeho testová baterie je určena dětem od 5 do cca 6,5 let pro predikci úspěchu v nácviku čtení. Je sestavena z deseti zkoušek posuzujících určité psychické mechanismy, jejichž zralost je nutná ke čtení (Inizan, přel. Lazarová, 1999). Baterii lze rozdělit na oblast řečové zkoušky, která zahrnuje artikulaci (opakování slov), schopnost vyjadřování, porozumění řeči a fonologickou diskriminaci. Druhá oblast obsahuje časově – prostorové zkoušky, kdy examinátor sleduje zrakovou paměť a zrakovou diskriminaci, dítě dále obkresluje určité tvary, reprodukuje rytmus viděného i slyšeného a pracuje s tzv. Kohsovými kostkami, které skládá podle určené předlohy. Část vyšetření může probíhat skupinově, kdy děti plní úkoly přímo do pracovního sešitu. Ve druhé části pracuje examinátor s každým dítětem individuálně a do pracovního sešitu zaznamenává jeho výkony ze zbývajících zkoušek. Test

zjišťuje, ve které oblasti vykazuje dítě největší nedostatky, a dává tak prostor pro vytvoření konkrétního stimulačního programu vedoucího k odstranění těchto obtíží.

Ve své publikaci uvádí Zelinková (2003) test **Zralost pro vyučování matematice** podle Gruszczykové – Kolczyňské (in: Zelinková, 2003), který se zabývá predikcí dyskalkulie. „Běžně prováděné zkoušky školní zralosti ani metody zjišťující úroveň zralosti pro čtení nepokrývají v plném rozsahu zralost pro matematiku“ (tamtéž, s. 191). Uvedený test předpokládá, že dítě počítá po jedné, přidává a ubírá z paměti nebo s použitím prstů, dále že zvládne konkrétní rozumové operace, které zahrnují stálost počtu, porovnávání, seriaci a řazení podle velikosti. Dítě by mělo být schopno přecházet od konkrétních k abstraktním operacím v jazykově-symbolické oblasti. Důležitou součástí testu je pozitivní postoj k plněnému úkolu a zvládání obtížných situací, kde se projeví emocionální zralost dítěte, a rozvoj percepčně-motorických funkcí (Zelinková, 2003).

Pro předškolní věk upravila Zelinková (2003) **Sheffildský screeningový test diagnostiky dyslexie**, který je v anglickém originálu určen pro děti od pěti let až do dospělosti. Vyšetřované dítě má za úkol jmenovat rychle 20 obrázků, po dobu 30 sekund navléká korálky, určuje, zda jsou slyšená slova stejná. V testu je sledována i tělesná stabilita dítěte – sleduje se jeho reakce na mírné postrčení. Dítě v testu také rýmuje a určuje první hlásku ve slově, musí opakovat velká čísla typu 74 658, opakuje i číslice 4, 8, atd. a jmenuje písmena. Sluchovou paměť testuje určování pořadí slyšených zvuků a jako poslední zkoušku kopíruje dítě základní geometrické tvary a jejich modifikace. Podle získaného počtu bodů je vyjádřen profil dítěte, na jehož základě je mu vypracován individuální program.

Zelinková (2003) uvádí názor mnoha autorů, kteří jsou přesvědčeni, že časná diagnóza a následující rozvíjení kompetencí vyústí v normální nebo jen mírně opožděný vývoj čtenářských dovedností.

8 STANOVENÍ CÍLE PRÁCE

Již v samotném úvodu této diplomové práce jsem se zmínila o nedostatku depistážních metod, které bychom mohli využít u dětí předškolního věku. Autorky diagnostického nástroje Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, který se v současné době využívá k diagnostikování dětí v době nástupu do školy, deklarují, že tento test lze použít již u předškolních dětí na konci docházky do mateřské školy k predikci školních obtíží.

Cíl šetření

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda jsou uvedené normy testu A. Kucharské a D. Švancarové „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ platné i pro děti ve věku 5,5 – 6 let.

Normy testu Kucharské a Švancarové použité při šetření v této diplomové práci jsou stanoveny až pro děti od šesti let. Při vyhodnocování výsledků šetření byly předškolní děti ve věku od 5,0 až do 6,1 let a výše i děti s odkladem školní docházky hodnoceny podle norem stanovených pro věkovou kategorii raných školáků od 6,0 do 6,6 let.

9 POPIS ŠETŘENÍ

K ověřování Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky jsem si vybrala dvě mateřské školy na Českokrumlovsku. Prostředí i pedagogické pracovníky obou dvou mateřských škol jsem důvěrně znala, protože jsem zde dříve pracovala jako učitelka. Šetření jsem začala provádět v mateřské škole v Českém Krumlově. Jedná se o plně organizovanou městskou mateřskou školu se čtyřmi třídami uspořádanými podle věku dětí. Mateřská škola se nachází v blízkosti velkého panelového sídliště. Druhým výzkumným pracovištěm se stala venkovská mateřská škola v obci Chvalšiny nedaleko Českého Krumlova. V době, kdy jsem zde prováděla snímání testu, měla dvě věkově rozlišená oddělení, která se na odpoledne slučovala.

V obou mateřských školách jsem se setkala s ochotou a zájmem o daný test jak ze strany ředitelky, tak samotných učitelky. Pedagogické pracovnice byly velmi vstřícné vůči mým požadavkům. Pomohly mi vytipovat děti, které splňovaly věkové kritérium pro test, poskytly mi jejich iniciály a zajistily vhodné místo k provádění šetření. Paní ředitelka ve Chvalšinách požádala mým jménem rodiče vytipovaných dětí o souhlas s prováděným šetřením. Jedna paní učitelka z mateřské školy v Českém Krumlově mi dokonce zapůjčila bzučák, který byl nezbytnou pomůckou pro splnění některých úkolů v testové baterii.

V době od prosince 2002 do dubna 2004 jsem test zadala 33 dětem. Testovány byly děti ve věku od 5,0 – do 6,0 let, děti 6,1 a výše a děti s odkladem školní docházky. Jednotlivé návštěvy v mateřských školách jsem si vždy předem domluvila, jejich délka se odvíjela od prováděné činnosti. Zpočátku jsem zařízení navštěvovala, abych mohla provádět pozorování vytipovaných dětí. Vlastnímu šetření předcházely také rozhovory s učitelkami a s dětmi v průběhu různých denních činností. Před samotným šetřením jsem si pro každé dítě připravila záznamový arch, kam jsem zapisovala údaje získané od učitelky, jako jsou křestní jméno, věk, pohlaví, název mateřské školy a informaci o tom, zda dítě mělo či bude mít odklad školní docházky.

Děti jsem testovala v prostředí, kde je nerušily ostatní děti ani provoz mateřské školy. Pro navození příjemné atmosféry jsem vždy s dítětem vedla krátký rozhovor o jeho zájmech nebo kamarádech. Každé dítě jsem seznámila s používáním bzučáku a poskytla mu dostatek času, aby si práci s ním vyzkoušelo. Samotné testování jsem dítěti navozovala jako hru, kterou spolu hrajeme. Před prováděním každého subtestu jsem dala dítěti přesné pokyny, jak má daný subtest plnit. Na „zácvikových“ příkladech jsem si ověřovala, zda dítě zadaný úkol pochopilo. Pokud se dopouštělo chyb, pomáhala jsem mu najít správné řešení. Velmi pozitivně na děti působila pochvala, ocenění zdařilého výkonu a povzbuzení k provádění další činnosti.

10 POUŽITÉ METODY A TECHNIKY

Při zpracování teoretické části této diplomové práce jsem užila metodu studia odborné literatury. Při samotném naplňování cíle diplomové práce a shromažďování potřebných údajů pro praktickou část jsem používala metodu pozorování, metodu rozhovoru a především metodu testu. Při provádění šetření jsem dodržovala zásadu názornosti a zásadu individuálního přístupu.

K získání alespoň částečné orientace v problematice týkající se včasné diagnostiky potenciálních obtíží spojených se vznikem poruch učení mi pomohlo **studium odborné literatury**. Seznámila jsem se s novými poznatky z neuropsychologie a neurofyzologie, které se stávají východisky v nápravě deficitů dílčích funkcí. Získala jsem náhled na současné pojetí specifických poruch učení některých autorů a nové názory, jak těmto problémům předcházet, tj. prevencí prováděnou již v předškolním věku. Díky práci na tomto diplomovém úkolu jsem se seznámila s některými diagnostickými nástroji, ale i metodickými materiály, jež lze využít pro rozvoj kognitivních funkcí u předškolních dětí a dětí raného školního věku.

Metoda **pozorování** je nejstarší psychologickou metodou založenou na pozorování druhých lidí. Hartl (1993) uvádí, že pozorování, jako metody, je vždy výběrové a zaměřené na určitý jev. Je vnímáno také jako subjektivní, neboť je ovlivněno osobností pozorovatele. Pozorování je podle Skalkové (1985) charakterizováno jako cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, která nám pomáhají pochopit souvislosti a vztahy sledované skutečnosti. Specifickým rysem pozorování, ve smyslu jeho užívání jako vědecké metody, je sledování přirozeného průběhu pedagogických procesů. Pozorovatel tyto procesy žádným způsobem neovlivňuje, ani do nich nevstupuje. Pro takovéto objektivní pozorování je důležité, aby si výzkumný pracovník jasně stanovil, jaké jevy bude pozorovat, dále jakým způsobem provede jejich registraci nakonec i jak provede analýzu a vyhodnocení získaných údajů.

Metodu pozorování jsem použila během několika návštěv v mateřské škole ve Chvalšinách i v mateřské škole v Českém Krumlově, které proběhly před samotným vyšetřováním dětí. Pozorovala jsem vybrané děti v běžných podmínkách mateřské školy. Záměrně jsem se zaměřila na sledování jejich jazykové úrovně, popřípadě zachycení nějaké vady výslovnosti, která by mohla zkreslit výsledky subtestu zjišťující artikulační úroveň dítěte. Také jsem pozorovala rozvoj jemné a hrubé motoriky, všímala jsem si držení pastelky při kreslení a dovednost střihání nůžkami. Další oblastí, kterou jsem u daných dětí pozorovala, byly jejich sociální vyspělost. Sledovala jsem, jak reagují na své

vrstevníky i na paní učitelky, všímala jsem si, jakým způsobem s nimi řeší konflikty, a jak se chová v problémových situacích.

Tuto metodu jsem používala i během testování, kdy jsem si do záznamového archu zapisovala postřehy získané během vyšetřování. Zaznamenávala jsem např. tempo práce dítěte, přístup k zadávaným úkolům, způsob komunikace se mnou jako s examínátorem nebo jak se stavělo k problému. Poznámky se týkaly i laterality a celkového chování dítěte v době provádění testu.

Další metodou, kterou jsem využívala k získávání informací pro praktickou část diplomové práce byla **metoda rozhovoru**. Tato metoda je založena na přímém dotazování, které spočívá ve verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta, a je charakterizována především přímou sociální interakcí. Snahou výzkumného pracovníka je pochopit respondentovy motivy a postoje, a proto se s ním snaží navázat bližší kontakt (Skalková, 1985).

Při plnění diplomového úkolu jsem individuálními rozhovory s ředitelkami a učitelkami obou zmíněných mateřských škol získávala informace o koncepci jejich práce. Zajímala jsem se o výchovné a vzdělávací postupy, které využívají při práci s dětmi. Také mne zajímalo, jak si připravují plán celoročních činností, a jak tento plán rozpracovávají do kratších časových úseků. Rozhovory s učitelkami o jednotlivých dětech mi poskytly informace, které jsem během pozorování nestačila postřehnout.

S jednotlivými dětmi, které se výzkumu účastnily, jsem vedla krátký individuální rozhovor před samotným provedením testu. Z rozhovorů jsem získávala jen rámcovou představu o zájmech dítěte, o jeho vztazích s kamarády a rodiči. Sloužily ale jako navození příjemné atmosféry před zahájením snímání testu.

Podstatou práce s dětmi bylo využívání **metody testu**. Test je charakterizován jako zkouška, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjádření (Skalková, 1985).

Samotný cíl této diplomové práce určil pro šetření použití screeningového testu Kucharské a Švancarové **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Švancarová vytvořila tento test na základě svých učitelských a poradenských zkušeností. Jsou v něm patrné vlivy některých běžně používaných zkoušek pro diagnostikování specifických poruch učení a prošel několikaletým vývojem a dlouhodobým ověřováním. Práce s testem může probíhat přímo ve školním prostředí a provádět ji může pracovník poradny nebo zaškolený učitel, který pracuje s dítětem individuálně. Tento test je sestaven pro šestileté a starší děti,

sestaven pro šestileté a starší děti, proto je relativně krátký. Délka vyšetření trvá podle schopností dítěte 20 – 30 minut. Pro úspěšnost šetření není podmínkou, aby examinátor vyšetřované dítě důvěrně znal (Kucharská, 1997).

Test se skládá ze záznamového archu, se kterým pracuje pouze examinátor, a jeho součástí jsou i obrazové materiály, které testující předkládá dítěti. Je sestaven z 56 položek uspořádaných do 13 subtestů. Jednotlivé subtesty obsahující 2 – 8 úkolů. K některým subtestům se využívá již zmíněný obrazový materiál někdy je nezbytné i použití bzučáku. Většině subtestů předchází zácvik. „Test nemá za úkol posuzovat mentální úroveň dítěte, ale jeho schopnosti zrakového a sluchového vnímání a rozlišování, schopnost interpretace zrakového nebo sluchového podnětu, koordinaci smyslově motorickou, artikulační obratnost, smysl pro rým a rytmus“ (Kucharská, 1997, s. 81).

Podstatná část testu se zaměřuje na sluchové vnímání. V subtestech číslo 1 – 5 se zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky. Dále se měří schopnost rozlišení hlásky na začátku, uvnitř a na konci slova. Sluchem také dítě diferencuje délky, k ověření správnosti provádění daného subtestu používá bzučák jako interpretaci slyšeného slova, měkčení typu „dě“, „tě“, „ně“ i „dí“, „tí“, „ní“ a některé zvukově blízké hlásky u bezsmyslných slov.

Úroveň zrakového vnímání je měřena v dalších čtyřech subtestech. „První úkol vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Sleduje pochopení a interpretaci rytmu, opět pomocí bzučáku“ (Kucharská, 1997, s. 82). K tomuto úkolu se využívá obrazový materiál, kde je rytmus znázorněn pomocí střídajících se velkých a malých kapek. Rytmus nakreslených kapek „malá – velká“ převádí dítě pomocí bzučáku na zvuk „krátká – dlouhá“. V druhé části tohoto subtestu znázorní testující bzučákem určitý rytmus a dítě má za úkol poznat, který z nakreslených řádků kapek to byl. Test sleduje i schopnost rozlišovat zrcadlově podobné tvary. Úkol se provádí na dvojici jednoduchých obrázků, kde dítě určuje správnou či opačnou stranovou orientaci. V dalším subtestu se zjišťuje úroveň krátkodobé zrakové paměti. Dítě si po dobu 3 – 5 sekund prohlíží určitý obrázek a po jeho zakrytí jej vyhledává v nabídce tří podobných obrázků, které jsou umístěním detailů náročnější než v předešlém subtestu. Zrakovou diferenciaci v ploše sleduje úkol, ve kterém musí dítě podle vzoru překreslovat čáry do sítě devíti bodů.

V desátém subtestu se sleduje artikulační obratnost dítěte. Posuzuje se, zda je dítě schopno zopakovat po examinátorovi správně určité slovo, a to bez opakování začátku, bez přesmyknutí, vypuštění hlásky apod. V tomto úkolu se neposuzují vady řeči, takže chybné vyslovení hlásky z důvodu vadné výslovnosti se nepovažuje za chybu.

Opisem větších tvarů, které jsou podobné písmu, sledujeme rozvoj jemné motoriky. „Dítě se má co nejvíce přiblížit předloze – velikostí, tvarem, orientací v ploše, jednotlivými detaily“ (Kucharská, 1997, s. 82). Tyto tvary dále využíváme k ověření schopnosti učení, dítě si musí zapamatovat jednotlivé názvy a umístění daných tvarů. Poslední subtest sleduje schopnost tvoření rýmu, v němž sledujeme, zda dítě umí k danému slovu vytvořit smysluplné rýmující se slovo.

Výsledky jednotlivých subtestů zaznamenává examinátor do připraveného testového listu, který je určen vždy jednomu testovanému dítěti. Správný výkon je hodnocen jedním bodem, za špatný výkon se počítá nula bodů. Testující tento záznamový list dítěti neukazuje, dítě by do něho nemělo vidět ani nahlížet. K celkovému vyhodnocení testu slouží tentýž záznamový list, v jehož závěru je tabulka všech subtestů s počtem bodů, které v nich dítě získalo, a místo na poznámky examinátora. Součet bodů ze všech subtestů se převede na tzv. steny, které určují do jakého pásma výkonu spadá.

Tabulka 1

Praktický postup izolace

Praktický postup izolace

Praktická část

Praktický postup izolace

11 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Tabulka č. 1

Počet testovaných dětí celkem

Děti/věk	5,0 - 5,5	5,6 - 6,0	6,1 a výše	Celkem
Chlapci	4	3	9	16
Dívky	3	10	4	17
Celkem	7	13	13	33

Při tomto šetření bylo testováno celkem 33 dětí ve věku od 5,0 do 7,0 let, z toho bylo 17 dívek a 16 chlapců. Skupiny rozdělené podle pohlaví byly téměř stejně početné. Tabulka č. 1 také ukazuje počet chlapců a dívek v jednotlivých věkových skupinách. Vyšetřovaných chlapců bylo nejvíce ve věkové skupině 6,1 a výše, dívek bylo nejvíce ve věku od 5,6 do 6,0. Celkově se ale dvě starší věkové skupiny početně vyrovnaly. Mezi chlapci jich bylo 5 s odkladem školní docházky, dívka byla jen jedna.

Tabulka č. 2

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

Věkové skupiny (rok, měsíc)		Chlapci		Dívky	
		n	%	n	%
5,0 - 5,5	5,0	1	6,25	1	5,88
	5,1	0	0	0	0
	5,2	0	0	0	0
	5,3	1	6,25	0	0
	5,4	0	0	2	11,76
	5,5	2	12,50	0	0
	celkem	4	25	3	17,64
5,6 - 6,0	5,6	0	0	4	23,52
	5,7	1	6,25	0	0
	5,8	0	0	1	5,88
	5,9	0	0	1	5,88
	5,10	0	0	1	5,88
	5,11	2	12,50	1	5,88
	6,0	0	0	2	11,76
	celkem	3	18,75	10	58,8
6,1 - 7,0	6,1	1	6,25	0	0
	6,2	0	0	0	0
	6,3	0	0	2	11,76
	6,4	0	0	0	0
	6,5	4	25	1	5,88
	6,6	1	6,25	0	0
	6,7	0	0	0	0
	6,8	2	12,50	0	0
	6,9	0	0	1	5,88
	6,10	0	0	0	0
	6,11	0	0	0	0
	7,0	1	6,25	0	0
	celkem	9	56,25	4	23,52
Celkem		16	100	17	100

Pozn.: n..... počet dětí

Tabulka č. 2 dokumentuje věkové rozložení testovaných dětí a četnost vzhledem k jejich věku v době provádění šetření. První sloupec tabulky znázorňuje věk dětí rozdělený po měsících. Druhý a čtvrtý sloupec zaznamenává počet dětí daného věku podle pohlaví. Třetí a pátý sloupec převádí tyto počty chlapců a dívek v jednotlivých věkových skupinách na procenta. Ve věkové skupině dětí od 5,0 do 5,5 let byli testováni čtyři chlapci, tj. 25 % z jejich celkového testovaného počtu. Dívky byly v této skupině tři (17,64 %). Věková skupina 5,6 – 6,0 let byla zastoupena třemi chlapci, tzn. 18,75 % a deseti dívkami, což odpovídá 58,8 % z jejich testovaného počtu. V poslední měřené skupině 6,1 – 7,0 letých dětí bylo devět chlapců, tedy 56,25 % z měřeného vzorku chlapců a čtyři dívky, tj. 23,52 %.

Tabulka č. 3

Relativní četnost bodového hodnocení ve skupinách po 5 bodech
(zaokrouhleno)

Skupiny bodů	Suma bodů	Dívky (%)	Chlapci (%)	Celkem (%)
1	16 - 20	5,88	0	3,03
2	21 - 25	11,76	12,5	12,12
3	26 - 30	11,76	62,5	36,36
4	31 - 35	23,52	18,75	21,21
5	36 - 40	17,64	6,25	12,12
6	41 - 45	23,52	0	12,12
7	46 - 50	5,88	0	3,03
8	51 - 56	0	0	0
Celkem	56	100	100	100

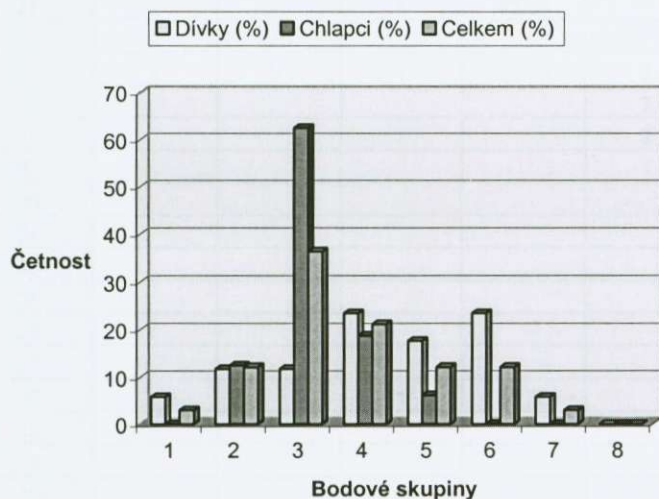
V této tabulce jsou celkové dosažené body rozděleny do bodových skupin po 5 bodech (zaokrouhleno). Ve třetím a čtvrtém sloupci je pro každou bodovou skupinu procentuelně vyjádřena relativní četnost dětí podle pohlaví. Pátý sloupec vyjadřuje tuto četnost pro celý měřený vzorek. Sumární počet 0 – 15 bodů zde není znázorněn, protože nejnižší dosažený počet bodů spadá do bodové skupiny 1.

Dívky byly podle sumy získaných bodů zařazeny do bodových skupin 1 – 7. 5,88 % dívek získalo 16 – 20 bodů a stejné procento jich získalo 46 – 50 bodů. Přibližně 24 % měřených dívek získalo 21 – 30 bodů. Největší skupina dívek,

více jak 63 %, dosáhla 31 až 45 bodů z celkových možných 56 bodů. 51 – 56 bodů nezískala žádná z dívek. Chlapci oproti dívkám získali celkový počet bodů v rozmezí 21 – 40 bodů, což odpovídá pouze bodovým skupinám 2 až 5. Podobně jako u dívek je v „krajních“ bodových skupinách (tomu odpovídá nejnižší či naopak nejvyšší počet bodů, který obě pohlaví v tomto měření dosáhla) zastoupeno nejnižší procento chlapců. 62,5 % měřených chlapců všech věkových skupin, tedy naprostá většina, získalo 26 – 30 bodů. Do čtvrté bodové skupiny dosáhlo 18,75 % chlapců, kteří získali 31 – 35 bodů.

Graf č. 1

Relativní četnost bodového hodnocení



Tento graf znázorňuje relativní četnost bodového hodnocení výkonu v Testu rizika poruch čtení a psaní v jednotlivých bodových skupinách po 5 bodech. Převedením číselných údajů z tabulky do sloupcového grafu je zřetelně patrné, jaká je četnost bodového ohodnocení jednotlivých bodových skupin u chlapců a dívek. Dále je z něj jasné, která skupina více ovlivnila celkovou relativní četnost dané bodové skupiny. Přibližně stejný podíl mají dívky i chlapci na celkovém výsledku druhé a čtvrté bodové skupiny. Výrazná relativní četnost dívek se projevila ve skupině páté. Úplnou absencí ovlivnili chlapci celkový průměr v první, šesté a sedmé skupině bodů. Ve třetí bodové skupině naopak celkový průměr zvýšili výrazným poměrem.

Tabulka č. 4

**Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách
v testu v jednotlivých věkových skupinách - chlapci**

Dosažený počet bodů	Sk. A: 5,0 - 5,6		Sk. B: 5,7 - 6,0		Sk. C: 6,1 a výše	
	Kumulativní n	Kumulativní četnost	Kumulativní n	Kumulativní četnost	Kumulativní n	Kumulativní četnost
19						
20						
21						
22						
23					1	11,11
24	1	25				
25						
26					1	11,11
27			1	33,33		
28	1	25				
29	2	50	1	33,33	2	22,22
30					2	22,22
31					2	22,22
32					1	11,11
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39			1	33,33		
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						

Tabulka č. 4 prezentuje rozmístění chlapců podle dosaženého počtu bodů a kumulativní četnost v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách.

Tabulka č. 5

Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - dívky

Dosažený počet bodů	Sk. A: 5,0 - 5,6		Sk. B: 5,7 - 6,0		Sk. C: 6,1 a výše	
	Kumulativní n	Kumulativní četnost	Kumulativní n	Kumulativní četnost	Kumulativní n	Kumulativní četnost
19	1	14,28				
20						
21						
22						
23						
24						
25			1	16,66	1	25
26	1	14,28				
27						
28						
28						
30	1	14,28				
31	1		1	16,66	1	25
32						
33						
34	1	14,28				
35						
36			2	33,32		
37						
38						
39						
40	1	14,28				
41	1	14,28				
42			1	16,66		
43					1	25
44						
45			1	16,66		
46						
47					1	25
48						
49						
50						

Tabulka č. 5 ukazuje rozmístění dívek podle dosaženého počtu v testu a kumulativní četnost v dosažených hodnotách v jednotlivých věkových skupinách.

Tabulka č. 6

Převod hrubých skóreů na stenové normy – chlapci

Sten	Dosažený počet bodů	Věkové skupiny			
		5,0 - 5,5	5,6 - 6,0	6,1 a výše	6,1 a výše odklad školní docházky
1	do 17				
2	18 – 22				
3	23 – 28	2	1		2
4*	29 – 34	2	2	3	3
5	35 – 38				
6	39 – 42		1		
7	43 – 46				
8	47 – 50				
9	51 – 54				
10	55				

Pozn.: * hraniční pásmo

Tabulka naznačuje, že získaný počet bodů lze převést na steny, podle nichž můžeme zařadit dítě do určitého pásma výkonu. Pro lepší představu uvádím pásma výkonu jednotlivých stenů.

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

Dále také tabulka ukazuje kolik chlapců v jednotlivých věkových skupinách, včetně skupiny 6,1 a výše s odkladem školní docházky, je v jednotlivých výkonnostních pásmech. Podle této tabulky vidíme, že v hraničním pásmu se nachází 10 chlapců, což je více než poloviny testovaných chlapců. Pět chlapců

se nachází dokonce v pásmu podprůměru a pouze jeden chlapec ve věku 5,6 – 6,0, z celkového počtu 16 vyšetřených chlapců, je v pásmu průměru. Chlapci s odkladem školní docházky dosáhli v testu stejných výsledků jako chlapci z věkově mladších skupin. Toto zjištění potvrzuje správnost indikace odkladu školní docházky, a zároveň upozorňuje na to, že její důvody pravděpodobně přetrvávají dále.

Tabulka č. 7

Převod hrubých skóreů na stenové normy – dívky

Sten	Dosažený počet bodů	Věkové skupiny			
		5,0 - 5,5	5,6 - 6,0	6,1 a výše	6,1 a výše odklad školní docházky
1	do 21		1		
2	21 – 24				
3	25 – 27		2	1	
4*	28 – 30		1		
5	31 – 36	1	4	1	
6	37 – 41	2			
7	42 – 45		2	1	
8	46 – 49				1
9	50 – 53				
10	54 - 55				

Pozn.: *hraniční pásmo

Sten 1 – 2 znamená výrazný podprůměr
4 podprůměr
4* **nižší průměr, hraniční pásmo**
5 – 6 průměr
9 vyšší průměr
10 nadprůměr
9 – 10 výrazný nadprůměr

Tato tabulka převádí hrubé skóry na stenové normy ve skupině **dívek**. Porovnáním tabulek obou pohlaví zjistíme, že se odlišují v potřebných počtech získaných bodů k přiřazení k určité stenové normě. Dívky musí dosáhnout vyššího počtu bodů, aby byly zařazeny ve stejném výkonnostním pásmu jako stejně staří chlapci. Takto upravené normy odpovídají zákonitostem vývojových odlišností percepčně - kognitivních funkcí chlapců a děvčat. Jinak pro její interpretaci platí stejná kritéria jako v tabulce č. 5.

V hraničním, rizikovém pásmu se nachází jedna dívka z věkové skupiny 5,6 – 6,0. V pásmu podprůměru je jedna dívka z nejstarší věkové skupiny bez odkladu školní docházky a dvě dívky ze skupiny 5,6 – 6,0, výsledky testu jedné dívky této prostřední skupiny odpovídají dokonce pásmu výrazného podprůměru. Osm vyšetřených dívek je v pásmu průměr. Zde jsou zastoupeny všechny vymezené věkové skupiny. Pásma vyššího průměru dosáhly dvě dívky ve věku 5,6 – 6,0 a jedna dívka ze skupiny 6,1 a výše. Dívka s odkladem školní docházky získala nejvyšší počet bodů ze všech testovaných dětí a umístila se v pásmu nadprůměru.

Tabulka č. 8

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech - chlapci

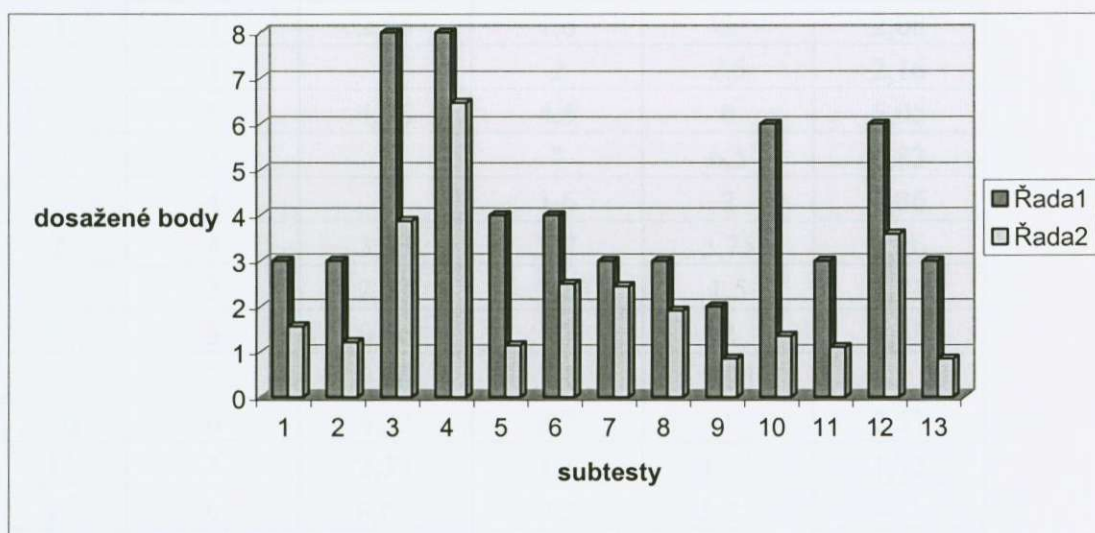
Subtesty	Maximální možný počet získaných bodů	5,0 - 5,5	5,6 - 6,0	6,1 a výše	Celkem
1	3	2	1,33	1,22	1,56
2	3	0,75	1,33	1,55	1,21
3	8	4,25	3,25	4,11	3,87
4	8	6,5	7	5,88	6,46
5	4	1	0,66	1,77	1,14
6	4	2,5	2,66	2,33	2,49
7	3	2	3	2,33	2,44
8	3	1,75	2,33	1,66	1,91
9	2	1	0	1,55	0,85
10	6	1,25	1,25	1,55	1,35
11	3	0,5	1,25	1,11	1,1
12	6	3	4,66	3,11	3,59
13	3	0,75	1	0,77	0,84

Průměrné hodnoty dosažených bodů u chlapců v jednotlivých subtestech znázorňuje tabulka č. . Z uvedených průměrných hodnot ve třech věkových skupinách je patrná nevyrovnanost výkonu v jednotlivých subtestech u všech tří skupin, proto budu výsledky interpretovat podle nejvyššího počtu získaných bodů jednotlivých věkových skupin. Věková skupina 5,0 – 5,5 dosáhla nejlepších výsledků v subtestu sluchové analýzy slova na slabiky a v rozlišování hlásky ve slově. Chlapci ve věku 5,6 – 6,0 uspěli nejlépe v rozlišování podobných slov, ve zrakovém rozlišování rytmu a pravolevé orientace, nejlépe jim šlo i vymýšlení rýmů, výrazně uspěli v subtestu zrakové paměti, intermodality a ve sledování jemné motoriky na tom byli také nejlépe. Nejstarší věková skupina chlapců 6,1 a výše uspěla nejlépe v určování první hlásky ve slově, ve sluchovém rozlišování délek, dále v orientaci na ploše a artikulační obratnosti.

V průměrných získaných hodnotách jednotlivých subtestů byla nejméně úspěšná skupina ve věku 5,6 – 6,0, která získala nejvyšší počet bodů v sedmi subtestech, tedy ve více než polovině zadaných testů. Ve zbývajících subtestech uspěly stejným dílem ostatní dvě skupiny.

Graf č.2

Porovnání maximálního možného počtu bodů se získanými body v jednotlivých subtestech - chlapci



Pozn.: **Řada 1** jsou maximální hodnoty, které lze v jednotlivých subtestech získat.

Řada 2 představují skutečně získané body v jednotlivých úkolech.

Tabulka č. 9

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech - dívky

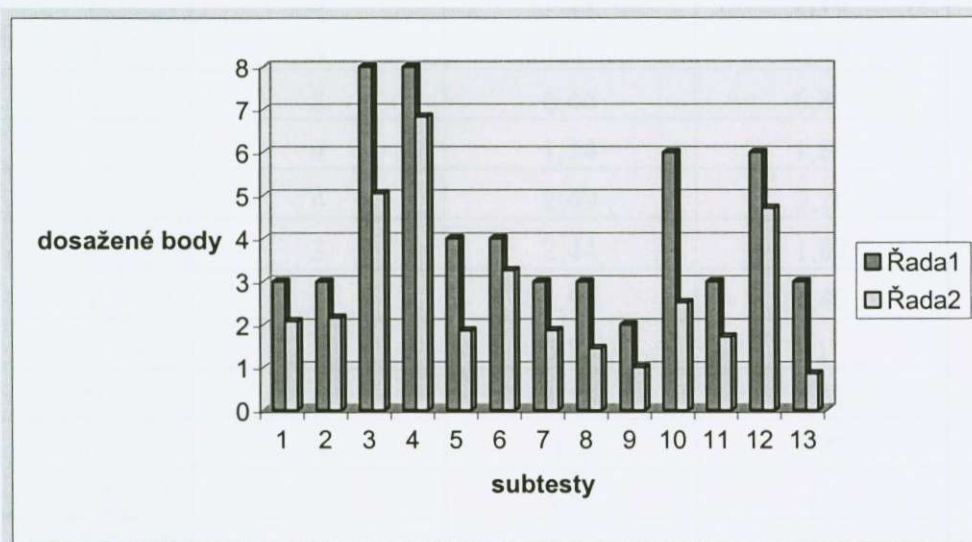
Subtesty	Maximální možný počet získaných bodů	5,0 - 5,5	5,6 - 6,0	6,1 a výše	Celkem
1	3	2,66	1,6	2	2,08
2	3	2	2	2,5	2,16
3	8	4,66	4,5	6	5,05
4	8	7	7	6,5	6,83
5	4	2	1,6	2	1,86
6	4	3,33	2,7	3,75	3,26
7	3	2,33	1,8	1,5	1,87
8	3	0,66	1,7	2	1,45
9	2	0,66	1,1	1,25	1
10	6	4,33	2,2	1	2,51
11	3	2,33	1,1	1,75	1,72
12	6	4,66	4,2	5,25	4,7
13	3	0,66	0,9	1	0,85

Tabulka č. 8 znázorňuje průměrné hodnoty dosažené dívkami v jednotlivých subtestech testové baterie. Při hodnocení úspěšnosti jednotlivých skupin budu postupovat stejně jako v případě chlapecké skupiny. Věková skupina dívek 5,0 – 5,5 byla nejúspěšnější ve sluchové analýze na slabiky, sluchovém rozlišování hlásky ve slově, ve zrakovém rozlišování pravolevé orientace, v napodobování písma, výrazně lepší byla v artikulační obratnosti, v subtestu sluchového rozlišení podobné hlásky získala nejvyšší počet jako druhá věková skupina. Dívky ve věku 5,6 – 6,0 byly spolu s nejmladší věkovou skupinou nejúspěšnější pouze v subtestu sluchového rozlišování podobných slov. Skupiny 6,1 a výše zvládla nejlépe sluchovou analýzu na slabiky, analýzu první hlásky ve slově, zrakové rozlišování rytmu, obstála nejlépe i v testu zrakové paměti, v orientaci na ploše, v subtestu intermodality i v testu prověřujícím schopnost vytvořit rým. V subtestu diferenciací délky získala stejný počet jako nejmladší testovaná skupina.

Po vzájemném srovnání získaných průměrných bodových hodnot jednotlivých subtestů u sledovaných věkových skupin se ukázalo, že nejmladší a nejstarší věková skupina získala nejvyšší počet bodů ve stejném počtu subtestů. Dívky ze skupiny 5,0 – 5,5 byly v jednom testu neúspěšnější spolu s druhou skupinou a v jednom testu získaly stejný počet jako nejstarší sledovaná skupina.

Graf č. 3

Porovnání maximálního možného počtu bodů se získanými body v jednotlivých subtestech - dívky



Pozn.: **Řada 1** jsou maximální hodnoty, které lze v jednotlivých subtestech získat.

Řada 2 představuje skutečně získané body v jednotlivých úkolech.

Tabulka č. 10

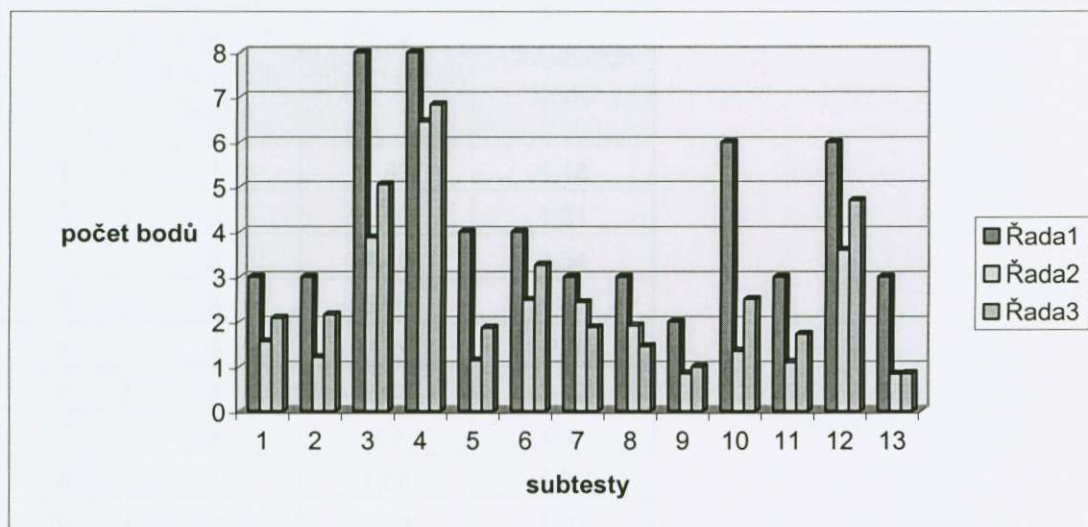
**Porovnání průměrných hodnot dosažených u chlapců a dívek
v jednotlivých subtestech**

Subtesty	Maximální možný počet získaných bodů	Celkem chlapci	Celkem dívky
1	3	1,56	2,08
2	3	1,21	2,16
3	8	3,87	5,05
4	8	6,46	6,83
5	4	1,14	1,86
6	4	2,49	3,26
7	3	2,44	1,87
8	3	1,91	1,45
9	2	0,85	1
10	6	1,35	2,51
11	3	1,1	1,72
12	6	3,59	4,7
13	3	0,84	0,85

Tabulka č. 10 názorně ukazuje, že skupiny dívek byly lepší než stejně staří sledovaní chlapci v 11 subtestech. V subtestu č. 13 byly oproti chlapcům jen nepatrně lepší, a v subtestu č. 8, kde se posuzoval zraková paměť, uspěli lépe chlapci.

Graf č. 4

Porovnání získaných průměrných hodnot v jednotlivých subtestech u dívek i chlapců k počtu možných dosažitelných bodů



Pozn.: **Řada 1** jsou maximální hodnoty, které lze v jednotlivých subtestech získat.

Řada 2 představuje skutečně získané body v jednotlivých úkolech ve skupině chlapců

Řada 3 představuje skutečně získané body v jednotlivých úkolech ve skupině dívek

Z tohoto grafu je ještě lépe patrné, že dívky byly v testu daleko úspěšnější než chlapci. Vzájemným porovnáním dosažených bodů obou skupin s maximálním počtem bodů v každém subtestu získáváme představu, do jaké míry se oběma skupinám dařilo splnit jednotlivé úkoly.

Tabulka č. 11

Úspěšnost celého testovaného vzorku v jednotlivých subtestech

Subtesty	Maximální možný počet získaných bodů	Celkem chlapci i dívky	Rozdíl maxima a získaných bodů
1	3	1,82	1,18
2	3	1,69	1,31
3	8	4,46	3,54
4	8	6,65	1,35
5	4	1,5	2,5
6	4	2,88	1,12
7	3	2,2	0,8
8	3	1,68	1,32
9	2	0,93	1,07
10	6	1,93	4,07
11	3	1,41	1,59
12	6	4,15	1,9
13	3	0,85	2,15

Pozn.: Průměry celkového počtu dětí jsou zaokrouhleny na setiny

Z tabulky č. 11 můžeme interpretovat pomocí rozdílů u každého subtestu, který z úkolů zvládaly děti nejlépe. Rozdíl je vypočítán tak, že se od maximálního počtu bodů odečte průměrně dosažený počet bodů obou pohlaví. Získaný rozdíl znamená velikost odchylky od ideálního stavu, takže čím menší rozdíl, tím úspěšnější splnění daného úkolu. Nejúspěšněji plnily děti subtest č. 7 – pravolevou orientaci a dále v úkolu č. 9 plošného zrakového vnímání. Nejhorších výsledků dosáhl sledovaný vzorek v subtestech č. 3 - sluchovém rozlišování hlásek ve slově a č. 10 – artikulační obratosti.

12 SHRNUÍ

V praktické části diplomového úkolu jsem se zaměřila na zjišťování úrovně vývoje v oblasti percepce dětí předškolního věku pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek A.Kucharské a D.Švancarové. Jednotlivé výsledky byly shrnuty do tabulek a grafů.

Hlavním cílem diplomového úkolu bylo posoudit, zda jsou platné stenové normy užívané pro věkovou skupinu raných školáků od 6,0 do 6,6 let použitelné i u dětí na konci docházky do mateřské školy. Bodové výsledky testů se s přihlédnutím k odlišnosti pohlaví převedly na stenové normy a vzájemným porovnáváním se současnými normami pro školáky bylo posuzováno, zda jsou schopny předškolní děti plnit požadavky tohoto diagnostického nástroje.

Z analýzy výsledků šetření vyplynulo, že dívky ve sledované věkové skupině 5,0 – 6,0ti letých jsou schopny normy dané tímto testem plnit. Posuzování však dále ukázalo, že pro sledovanou skupinu chlapců ve stejné věkové skupině jako testované dívky jsou dosavadní normy příliš „přísné“ a oni nejsou schopni je plnit.

Úvaha tedy zní, pokud by test používal jako diagnostický nástroj i u věkové skupiny předškolních dětí, bylo by pravděpodobně potřeba vypracovat a doplnit normy pro chlapce ve věku 5,5 – 6,0 let.

Při porovnání výkonů chlapců a dívek v testu bylo zjištěno, že dívky dosáhly v jedenácti ze třinácti subtestů lepších výkonů, než chlapci. V jednom úkolu byl rozdíl obou pohlaví minimální a jeden subtest zvládli lépe chlapci.

V porovnávání skutečně dosažených bodů s body maximálními byli chlapci nejúspěšnější v subtestech č. 7 zrakového rozlišování a určování pravolevé orientace a v subtestu č.8, kde se sledovala zraková paměť, tj. v oblasti zrakového vnímání. Potíže jim činil subtest č. 2, když museli analyzovat první hlásku ve slově, napodobování písma, které zjišťoval subtest č. 11, méně úspěšní byli ani v subtestu intermodality č. 12, a ve vytváření rýmů v subtestu č. 13. Velmi špatných výsledků dosáhli v subtestu č. 3 ve sluchovém rozlišování hlásek ve slově, ve sluchovém rozlišování délek, které je zhrnuto do subtestu č. 5 a v úkolu zaměřeném na artikulační obratnost v subtestu č. 10. Tyto subtesty ukazují na vyzrávání fonemického sluchu.

Při porovnávání skutečně dosažené bodové úrovně s ideálním ziskem bodů byly dívky nejúspěšnější v subtestech č. 1, č. 2, č. 4 a č. 6. Poměrně dobře tedy zvládaly sluchovou analýzu na slabiky a analýzu první hlásky ve slově. Podobně úspěšně si vedly při rozlišování podobných dvojic nesmyslných slov a

zrakovém rozlišování rytmu, při kterém se používal bzučák. Méně úspěšné byly v subtestu č. 5, který sledoval sluchové rozlišování délky, a v testu č. 7 rozlišující pravolevou orientaci na obrázku. V subtestu zrakové paměti, v napodobování písma a vymýšlení rýmu dosáhly dívky spíše průměrného výkonu. V tomto porovnání si ale nejhůře vedly podobně jako chlapci v subtestu sluchového rozlišování hlásek ve slově a v oblasti artikulační obratnosti.

Výsledky šetření byly zařazeny do širšího výzkumu, který probíhal ve spolupráci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Pro podrobnější posouzení výkonů dětí bylo zapotřebí děti sledovat i po nástupu do školy.

13 ZÁVĚR

Předložená diplomová práce je součástí projektu, jehož cílem je zjistit, zda je možné použít Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky i pro děti předškolního věku, tj. v posledním roce docházky do mateřské školy. Spolupracuje na něm Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Ze šetření, které bylo prováděno v mateřských školách vyplývá, že již v předškolním věku lze zachytit oslabení dílčích percepčně-kognitivních oblastí včetně motorických, jejichž vhodnou stimulací se dá v rámci prevence někdy předejít, někdy zmírnit obtíže dítěte při zvládání počátečních výukových dovedností v první třídě. Informace vzešlé z testu by mohly být potřebným vodítkem nejen pro učitelky mateřských škol, které by se na základě výsledků testů mohly zaměřit na konkrétní oblasti, ale současně by mohly napomoci při rozhodování o odkladu školní docházky.

V šetření, které bylo zaměřeno na možnosti včasného zachytu rizikových faktorů budoucích školních obtíží u dětí předškolního věku, jsem došla k závěru, že použitý Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je vhodným nástrojem pro identifikování těch dětí, u kterých vývoj percepčních schopností neprobíhá tak, jak by bylo potřeba s ohledem na blížící se nástup školní docházky.

Rizika rozvoje učebních obtíží nebo i specifických poruch učení po zahájení školní docházky mohou vyvolat řadu problémů při nácviu čtení, psaní a počítání. Pokud chceme dítěti účinně pomoci, měli bychom příčiny těchto problémů nacházet tam, kde jsou základy schopností potřebných ke zvládnutí těchto činností. Lze tedy konstatovat, že včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte a jejich následná kompenzace, má podstatný vliv na správný vývoj dítěte i jeho školní úspěšnost. Škola má vliv nejen na dítě, ale na celou rodinu. Proto je tak důležitá spolupráce a souhra mateřské školy, základní školy a rodičů. Rodiče by neměli spoléhat pouze na aktivity, které jsou s dítětem prováděny v mateřské nebo základní škole, ale všichni navzájem by spolu měli komunikovat a včas se pokusit zachytit prvotní příznaky specifických poruch učení a zaměřit se na prevenci těchto poruch. Ve výchově dítěte by mělo mít přednost všestranné působení rodičů. Život jednoznačně ukazuje, že rodiče mají dostatek sil, znalostí, dovedností, aby se dobře vypořádali i s velmi ošemetnými situacemi, které jim přináší život jejich dětí, ovšem pochopitelně za plné podpory ať již mateřské či později základní školy.

Při psaní této diplomové práce jsem získala řadu cenných informací, které mohu využít nejen jako učitelka elementaristka, ale i jako matka pětiletého „kluka“, který se stane brzy školákem. Ve své pedagogické praxi se denně setkávám s dětmi s výukovými obtížemi, a proto bych ráda využila nově získané informace a použila diagnostický a zároveň metodický nástroj Brigitte Sindelarové. Předcházíme poruchám učení zjišťující deficity v dílčích funkcích.

Oslovilo mne také nové pojetí školní zralosti, které předpokládá určitou připravenost pro školu nejen ze strany dítěte, ale i předpoklad rodiny, co se jejího klimatu a podnětnosti týče. Zohledňuje rovněž dosavadní vliv působení mateřské školy na dítě a podmínky, které nabízí malému školákovi základní škola a celý školský systém. Toto pojetí přijímá každé dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou bytost s vlastním způsobem vnímání sama sebe i okolního světa a pomáhá mu najít způsob, aby v něm obstálo.

POUŽITÁ LITERATURA

Dvořáková, M.: *Pedagogicko psychologická diagnostika II*. První vydání, České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta katedra pedagogiky, 1999. ISBN 80-7040-282-2.

Čáp, J.: *Psychologie pro učitele*. První vydání, Praha, SPN, 1980. ISBN 14-652-80.

Hartl, P.: *Psychologický slovník*. První vydání, Praha, Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

Inizan, A.: *Prediktivní baterie čtení*. Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999. Přeložila a upravila B. Lazarová.

Kovalíková, S.: *Integrovaná tematická výuka*. Druhé vydání, Kroměříž, Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

Sborník 1994, Institut pedagogicko – psychologického poradenství, 1994.

Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. (Sborník 1995). Litomyšl, DYS, 1995. ISBN 80-902065-0-6.

Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. (Sborník 1996). Praha, Portál, 1997.

Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. (Sborník 1997 – 1998). Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. (Sborník 1999). Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.

Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. (Sborník 2000). Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro lékaře*. První vydání, Praha, Avicenum, 1983.

Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro dětského lékaře*. Druhé vydání, Praha, Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.

Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 1998.

Matašovská, L.: *Možnosti prevence specifických poruch učení*. (Diplomová práce). České Budějovice, Pedagogická fakulta JU, 2004.

Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. První vydání, Praha, Avicem, 1986. ISBN 08-011-86.

Matějček, Z.: *Dyslexie - specifické poruchy učení*. Třetí vydání, Praha, H a H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. První vydání, Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení*. První vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2001. ISBN 807311000-8.

Mikulajová, M., Dostálová, A.: *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. První vydání, Bratislava, Dialog, 2004. ISBN 80-968502-2-9.

Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Třetí vydání, Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

Prokešová, R.: *Adaptace dětí 1. tříd v základní škole*. (Absolventská práce). Prachatice, VOŠS, 2004.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2001.

Říčan, P.: *Cesta životem*. První vydání, Praha, Panorama, 1990. ISBN 11-059-90.

Sindelarová, B.: *Předcházíme poruchám učení*. První vydání, Praha, Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

Skalková, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. SPN, Praha, 1985.

Svobodová, J.: *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Čtvrté vydání, Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.

Škodová, E.: *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha, Realia, 1995.

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

Vágnerová, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. První vydání, Praha, Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Desáté vydání, Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Smolíková, K. a kol.: *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, VÚP, 2004. URL:
<http://www.msmt.cz/Files/HTM/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.htm>.

Test vizuální poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:		Příjmení:	
Věk:		Věk:	
Škola:		Škola:	
Třída:		Třída:	

Číslo testu: _____

1. ÚLOHA - KÓDOVÁNÍ ZNAKŮ

Začínáme s kódováním znaků. Každý znak má svou vlastní hodnotu.

Všechny znaky jsou kódovány podle následující tabulky. Pokud znaky nejsou v tabulce, použijte kód 00.

Tabulka kódování znaků:

Přílohová část

1. Příloha	2. Příloha
3. Příloha	4. Příloha
5. Příloha	6. Příloha

2. ÚLOHA - KÓDOVÁNÍ ZNAKŮ

Začínáme s kódováním znaků. Každý znak má svou vlastní hodnotu.

Tabulka kódování znaků:

1. Příloha	2. Příloha
3. Příloha	4. Příloha
5. Příloha	6. Příloha

3. ÚLOHA - KÓDOVÁNÍ ZNAKŮ

Začínáme s kódováním znaků. Každý znak má svou vlastní hodnotu.

Tabulka kódování znaků:

1. Příloha	2. Příloha	3. Příloha	4. Příloha
5. Příloha	6. Příloha	7. Příloha	8. Příloha
9. Příloha	10. Příloha	11. Příloha	12. Příloha
13. Příloha	14. Příloha	15. Příloha	16. Příloha

Tabulka kódování znaků:

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jméno:	Vyš. dne:
Nar.:	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ):	Odklad:
Bydliště:	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

Víš, jak se děti rozpočítávají? Třeba en-ten-ty-ky dva-špa-lí-ky Místo ukazování si to teď spolu zatleskáme. (Při procvičování testující slabikuje a tleská. V úkolu pouze zřetelně a pomaleji vysloví, dítě slabikuje a tleská samo.)

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

Body

1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LETĚ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Ted' si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhadneš, čím začíná slovo:

Body

2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, vid'? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *loví*? Tam *p* není, vid'? Je tam jen *l-o-v-í*.

ÚKOL: Slyšíš ve slově

Body

Body

3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – KOHOŮT	
3.7.	E – SADY		3.8.	E – SKÁČE	

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

ZÁCVIK: Podívej se na moji ruku. Je úplně stejná jako ta tvoje? Není, vid'? Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

ÚKOL: Jsou tato dvě slova úplně stejná? (vyslovujeme pomalu, odděleně)

Body			Body		
zácvik	VOK – VOK	☒	zácvik	CETÝ – CETÍ	☒
4. 1.	BALUM – BALUM	☐	4. 2.	TYK – TIK	☐
4. 3.	STĚS – STES	☐	4. 4.	MANÍ – MANÝ	☐
4. 5.	ZIK – ZÍK	☐	4. 6.	DYR – DYR	☐
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	☐	4. 8.	BRAM – PRAM	☐

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

ZÁCVIK: Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.

Ted' zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme)

ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

Body		
5.1.	Sova houká HÚ HÚ	☐
5.2.	Slepička odpovídá KO KO DÁK	☐
5.3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	☐
5.4.	Ája volá na psa FÍKU	☐

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

ZÁCVIK: Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus ted' podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)

ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučím. (6.2. – 6.4.).

Body	
6.1.	☐
6.2.	☐
6.3.	☐
6.4.	☐

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

ZÁCVIK: Už jsme si povídali o tom, že moje ruka a tvoje ruka nejsou úplně stejné. Také obrázky, které ti budu ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zácvikové obrázky opravujeme, zdůvodníme.

ÚKOL: A teď mi řekni sám, které obrázky jsou stejné a které různé.

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

ZÁCVIK: Testující ukazuje dítěti vždy jeden obrázek po dobu 3 - 5 vteřin. Po zakrytí jej dítě vyhledává mezi několika podobnými obrázky. Teď ti ukážu obrázek. Ty si ho pozorně prohlédneš a až ho schovám, najdeš ho mezi těmito ostatními obrázky. (pomáháme)

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

ÚKOL: Tyhle dva obrázky zkus teď překreslit co nejpřesněji sem pod sebe.

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

ÚKOL: Dítě opakuje po testujícím. Pokud něco zkomolí, je třeba si ověřit, zda nemá vadu výslovnosti. Pokud má dítě vadu výslovnosti, je třeba posoudit, zda slovo zopakovalo v rámci své vady dobře, nebo jej ještě zkomolilo. Teprve tuto poslední možnost považujeme za chybu. Také několikeré rozběhnutí, zakoktání a opakování je chyba. A teď říkej po mně:

Body

Body

10.1.	CVRČEK		10.2.	TŘPYTIVÝ	
10.3.	ŠEHEREZÁDA		10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5.	PODPLUKOVNÍK		10.6.	OBDIVUHODNĚ	

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

ÚKOL: Teď ti dám takové zvláštní písmo. Nech si ho před sebou jako vzor a zkus ho překreslit na papír co nejpřesněji.

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Ted' dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakuji A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

„Jak se jmenuje tento znak...“ (ukazujeme)

„Nyní obrázky schovám. Víš, že jeden byl nahoře, jeden uprostřed a jeden dole. Řekni mi tedy, jak se jmenoval znak...“

Body

12.1.	Dole (BÁC)	
12.2.	Uprostřed (PÍP)	
12.3.	Nahoře (UF)	

Body

12.4.	Uprostřed (PÍP)	
12.5.	Nahoře (UF)	
12.6.	Dole (BÁC)	

13. RÝMOVÁNÍ

ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vos, míc ano pryč nebo rýč.

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

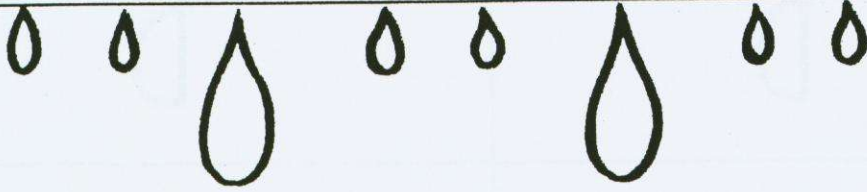
Body

13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

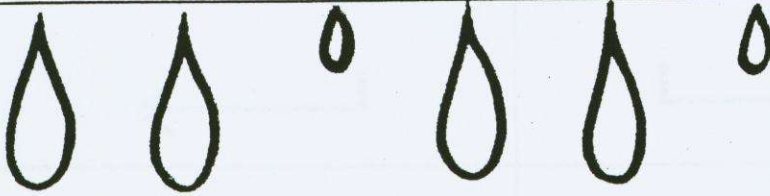
Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové vnímání – plošné		
10. Artikulační obratnost		
11. Jemná motorika – napodobení písma		
12. Intermodalita – učení písma		
13. Rýmování		
CELKEM		

zácvik



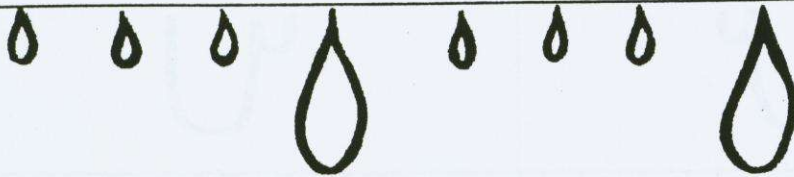
6.3.

zácvik



6.2.

6.1.



6.4.

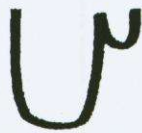
zácvik



zácvik



7.1.



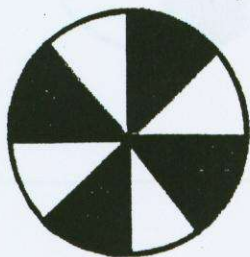
7.2..



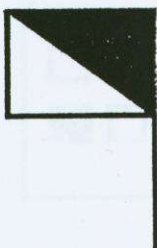
7.3.



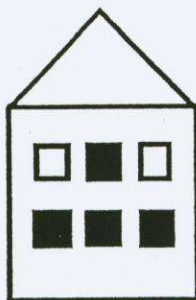
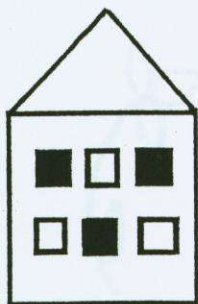
zácvik



8.1.



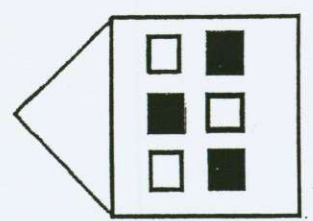
8.2.



8.3.

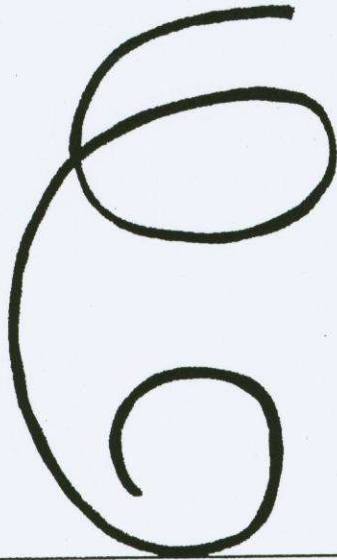


27
2

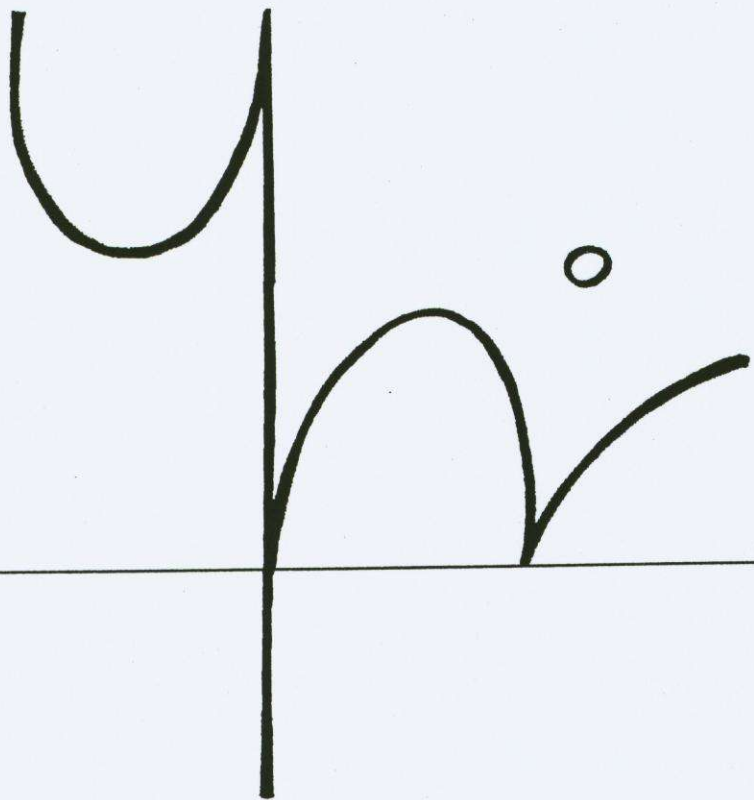


5/S11

11.1.



11.2.



11.3.

