

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

Možnosti prevence specifických poruch učení II

The possibilities of prevention the specific learning disturbances II

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová, *Ph.D.*

Autor: Jana Křížová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + německý jazyk

Dokončení diplomové práce: listopad 2006



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením paní PaedDr. Heleny Havlisové a použila jen pramenů citovaných v příložené bibliografii.

.....


V Písku, dne 27. listopadu 2006

Anotace

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

Teoretická část vymezuje terminologii poruch učení. Dále uvádí její příčiny, diagnostiku a současně i možnosti prevence. Také je zde zmíněna problematika dílčího oslabení výkonu či téma dítěte s rizikem školního selhání.

V praktické části jsou prezentovány postupy a výsledky výzkumného šetření, při kterém byl používán „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“.

V závěru jsou zhodnoceny získané výsledky.

Annotation

This dissertation solves the questions of possibilities for specific disturbances prevention at school children.

The theoretical part assigns the terminology of teaching disturbances and shows in its causes, diagnostics and possibilities of prevention as well. The problems of a partial failure of achievement and a child with liability to school failure are also mentioned here.

In the practical part there are presented the procedures and the results of research investigation, to which the Risks of reading and writing disturbances test was used.

The gained results are evaluated at the end of this dissertation.

"Měli bychom mít více

tolerantnosti a shovívavosti,

než označíme žáka za hloupého."

FREDERIC VESTER

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. VÝVOJ DÍTĚTE	10
1.1 Období předškolního věku.....	10
1.2 Nástup do školy a mladší školní věk.....	12
1.3 Zralost a připravenost pro školu.....	14
2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	22
2.1 Pojmové vymezení	22
2.2 Typy poruch učení.....	23
2.3 Náprava a prevence poruch učení	25
3. DÍLČÍ OSLABENÍ VÝKONU.....	27
3.1 Pojmové vymezení	27
3.2 Oblasti oslabení	29
3.3 Diagnostika DOV.....	30
3.4 Náprava oslabení	32
4. DÍTĚ S RIZIKEM ŠKOLNÍHO SELHÁNÍ.....	36
5. TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY	43
5.1 Hodnocení dětí na konci 1. pololetí (posouzení procesu zaškolování)	46
VÝZKUMNÁ ČÁST	49
6. CÍL A ÚKOLY ŠETŘENÍ	49
6.1 Postup šetření.....	49

6.2	<i>Použité metody</i>	50
7.	ANALÝZA VÝSLEDKŮ	53
8.	DÍLČÍ ANALÝZY JEDNOTLIVÝCH SUBTESTŮ	67
8.1	<i>Sluchové vnímání</i>	67
8.2	<i>Zrakové vnímání</i>	70
8.3	<i>Artikulační obratnost</i>	72
8.4	<i>Jemná motorika</i>	73
8.5	<i>Rýmování</i>	74
9.	HODNOCENÍ DĚTÍ UČITELI NA KONCI 1. POLOLETÍ (VÝSLEDKY POSOUZENÍ PROCESU ZAŠKOLOVÁNÍ)	77
10.	SHRNUTÍ	80
11.	ZÁVĚR	82
	SEZNAM LITERATURY	84
	SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Škola. Co je to pro většinu z nás? Každý si nejspíš pod tímto pojmem představí určitou instituci, kde byl soustavně připravován pro život. Avšak co si představují děti, když se před nimi zmíní někdo o škole? Určitě se každému z nich vybaví množství povinností a požadavků, které po nich učitelé, ale i rodiče požadují. Musí se učit, co to znamená mít povinnost, dělat něco přesně a pravidelně, poznávají, co to je mít před někým respekt atd. A zde je kámen úrazu. Je mnoho dětí, kterým to nedělá problémy, avšak jsou i děti, které se snaží plnit tyto pojmy, bohužel se jim to z nějakých příčin nedaří. *Příčin selhávání může být celá řada* - nižší nadání dítěte, smyslové vady, postižení pohybového aparátu, citové narušení. Existují však děti, které nemají žádnou těžkou smyslovou ani tělesnou vadu, řádně chodí do školy a mají řádnou výchovu v rodině, intelektové schopnosti se pohybují v pásmu průměru až nadprůměru, přesto jsou od počátku prvního ročníku neúspěšní. Často je vyvozen závěr, že dítě sice není hloupé, ale je líné nebo lajdák. Jenomže věci nebývají tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Díky takovémuuto rozčarování ze strany rodičů i učitelů pak dochází u dítěte k vytváření negativního postoje k učení a ke škole vůbec.

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

Na druhou stranu tomu může zabránit *včasná prevence, odhalení příčin a příznaků poruch učení*, jako i volba vhodných metod a přístupů k těmto dětem. Proto docházíme k myšlence, že by se mnoha problémům dalo předcházet. To je také hlavním tématem mé diplomové práce. Jako budoucí učitelka jsem chtěla zjistit, zda jsou nějaké metody a postupy pro to, aby rodiče nebyli zaskočeni tím, že jejich dítě, ač velmi šikovné v jistých oblastech, má potíže právě se čtením, psaním nebo počítáním. Proto jsem zjišťovala, zda je možné na základě výsledků testu autorek A. Kucharské a D. Švancarové – Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky předejít těmto nedorozuměním ze strany rodičů, kteří se obviňují z neúspěchu dítěte a kteří proto kladou na dítě nepřiměřené nároky. Samozřejmě se zde nabízí i otázka spolupráce

s danou školou a učitelem. Rodiče by měli mít možnost od začátku školní docházky požádat příslušného učitele o radu, jak dítěti účinně pomáhat, jak by se měli vyhnout zbytečným chybám, které by vedly k jeho neurotizaci. Na rodičích je také povinnost včas vyhledat odbornou pomoc, nebo rozhodnout o zařazení dítěte. A nakonec je tato problematika velmi důležitá také pro učitele, kteří by měli vědět o těchto problémech svých žáků a na základě toho se cíleně zaměřit na jejich specifické potíže v daných oblastech.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývoj dítěte

Vývojová psychologie je základní disciplína, která zkoumá změnu psychiky člověka v čase. Rozděluje lidský život do několika období a sleduje při tom jejich zvláštnosti, specifikace, chronologii a prolínání se navzájem. Každé období je svým způsobem definovatelné, ale zároveň u každého jedince odlišné. Periodizace vývoje se liší v různých teoriích.

Vymezení hlavních etap psychického vývoje v souvislém toku vývojových změn je jedním z cílů vývojové psychologie.

Určitým problémem je časové vymezení, protože vývoj psychiky je v evolučních a involučních fázích nerovnoměrný. Ke složitosti členění ontogeneze přispívají i individuální typologické a pohlavní odlišnosti (Novotná, Hříchová, Miňhová, 1998).

1.1 Období předškolního věku

Tato fáze začíná po třetím roce života a končí nástupem do školy. Dítě v předškolním období asi nejvíce charakterizuje silná *snaha být aktivní* a přenášet již získané a právě získávané schopnosti do praxe. Tělesný a duševní vývoj je pomalejší. Pokračuje zrání CNS, což se promítá do větší výkonnosti tělesných a psychických funkcí. V předškolním věku se rozvíjí především *hrubá motorika* (plavání, běh, tancování apod.). Děti se učí novým pohybovým dovednostem, jsou obratnější, rychlejší a šikovnější.

Hlavním zaměstnáním je hra. Je nejdůležitější činností v dětském věku. Prostřednictvím této činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti apod.). Předškolák se věnuje společným hrám s vrstevníky či dospělými. Oblíbené jsou nejen pohybové hry, ale také námětové. Děti, které jsou v těchto činnostech omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji (Vančurová – Fragnerová, 1964).

Myšlení předškolního dítěte je typické svým egocentrismem a vázaností na přítomnost a vnější znaky. Důsledkem sebestřednosti myšlení je zkreslování takové reality, která dítěti z nějakého důvodu nevyhovuje - pokud je neúplná, subjektivně ohrožující nebo ji dítě nedokáže pochopit, neváhá skutečný stav věcí doplnit nebo překroutit. Dětské myšlení je antropomorfické, to znamená, že dítě polidšťuje neživé věci (např. sluníčko se stydí, proto se schovalo za mraky...).

Pro tento věk je typická velmi živá *představivost*, a to tak živá, že představy dítě občas přimíchá k realitě. O "skutečnosti" výsledné směsi je pak pevně přesvědčeno. Podobným způsobem mění i vzpomínky. Tím si dítě přizpůsobuje realitu vlastním potřebám, což má velký význam pro vyváženost jeho duševního života. S touto fantazijní úpravou skutečnosti souvisí problém *lhaní předškolních dětí*. Dítě v tomto věku málokdy lže v pravém slova smyslu - lež je totiž složitá mentální operace, kterou předškolák neovládá.

Zvláštním způsobem dětské řeči je kresba. Dítě jednoduchým způsobem, pomocí několika čar, zobrazuje předměty. Vrcholí dětská fantazie.¹

Do této vývojové etapy spadá i *vytvoření pohlavní identity*, tj. uvědomění si, že to které pohlaví je trvalým, neměnným znakem. S rozvojem pohlavní identity souvisí převzetí pohlavní role, tedy způsobů chování a myšlení v závislosti na pohlaví. Výsledkem sociálního učení je ztotožnění se s příslušnou pohlavní rolí (v rodině, kontaktem s vrstevníky, prostřednictvím médií apod.). Děti jsou v tomto ohledu velmi citlivé, důrazně odmítají věci typické pro druhé pohlaví a upřednostňují kontakt s vrstevníky téhož pohlaví.

Projevem pokračujícího *osamostatňování se z vazby na rodiče* je zájem o bližší kontakt s vrstevníky. Nejvýznamnější rozdíl mezi vztahem s rodiči a vztahem s vrstevníky je v symetrii - vzhledem k rodičům je dítě v podřízené pozici, zatímco s vrstevníky vstupuje do rovnocenného vztahu. Ve vrstevnické skupině se dítě učí prosazovat své názory a dělá to způsobem, který si dříve osvojilo v rodině. Míra úspěšnosti, v jaké se dítěti podaří integrovat do vrstevnické skupiny, se stává součástí jeho identity.

Toto období končí nástupem do školy, který je možný tehdy, když je na to dítě dostatečně zralé. *Zralost* se týká jak fyzické, tak i psychické oblasti. Až po 6. roce

¹ www.sweb.cz/psychologie/x.psy.zakl/vyvoj.psy/pg.vpuvod.htm

nastává např. schopnost dobře rozlišovat písmena a koordinovat pohyby očí; tyto schopnosti, stejně jako delší koncentrace pozornosti nebo větší citová stabilita aj., jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy a mozkových hemisfér.

Počátek školní docházky je pro dítě velmi náročnou životní etapou a úlohou rodiny je dítěti toto období maximálně usnadnit. To se děje již preventivně v předcházející výchově, přičemž se doporučuje důraz na celkovou úroveň chování dítěte a jeho schopnost navazovat sociální kontakty spíše než např. učit dítě perfektně číst a počítat. Těmto dovednostem se naučí ve škole, nakonec je to její základní funkcí; do školy by mělo jít "vyzbrojeno" spíše dovednostmi ze sociální oblasti.¹

1.2 Nástup do školy a mladší školní věk

Začátek období je dán vstupem do školy, tedy zásadní životní změnou. Většina dětí je pro nástup do školy dostatečně zralá v šesti až sedmi letech. Pro děti i rodiče to bývá "událost" a současně i velká životní změna, která od dítěte vyžaduje zmobilizovat veškeré své adaptační mechanismy (přizpůsobit se). Musí se učit zvládat relativně dlouhodobé odloučení od rodiny, *přijmout autoritu učitele*, soustředit se na výuku a v neposlední řadě se potřebuje integrovat do skupiny spolužáků. Dítě se srovnává s ostatními a je také hodnoceno a srovnáváno učitelem. Výkon, který dítě podává, respektive hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity.

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

Učení, které je v mladším školním věku hlavní činností, ovlivňuje všechny psychické funkce a ty se zdokonalují. Ustupuje fantazie a snění, školák se orientuje na realitu. Ve školním období se zdokonalují řečové schopnosti a dovednosti. V průběhu

¹ www.sweb.cz/psychologie/x.psy.zakl/vyvoj.psy/pg.vpuvod.htm

vyučování si děti osvojují mnoho nových slov a pojmů. Slovní zásoba se během několika let zdvojnásobuje. Růst řeči jde souběžně s rozvojem myšlení.

Úspěšnost, s jakou se dítěti podaří zvládnout začátek školní docházky, také velmi závisí na jeho předchozí představě o významu školy a dobrých studijních výsledcích. Tuto představu si dítě buduje téměř výhradně na základě informací, které o škole dostalo a dostává od rodičů. Platí přitom, že pouze slovní zdůrazňování důležitosti vzdělání dítěti nestačí; pokud nejsou taková vyjádření doplněna také pozorovatelnou realitou, dítě jim nevěří.

Normálně se vyvíjející dítě se snaží být co nejvíce aktivní, rádo spolupracuje s druhými a chce poznávat okolní svět. V této době je velmi důležité, jak dítě obstojí při plnění svých povinností a v činnosti vůbec. Na podaném výkonu závisí *sebehodnocení dítěte*, které v důsledku toho špatně snáší neúspěchy; je-li jich mnoho, může si trvale fixovat pocit vlastní nedostačivosti nebo méněcennosti. Platí přitom, že dítě vyhodnotí své snažení jako úspěšné nebo neúspěšné podle toho, zda je toto snažení někým subjektivně důležitým oceněno nebo znehodnoceno; výsledek samotný pro dítě nemá největší význam.²

Nejtypičtějším rysem myšlení mladšího školáka je jeho *závislost na pozorovatelné skutečnosti*; proto se např. začíná učit počítat jablka nebo kočky, tedy předměty, které už zná. Číslo je abstraktní symbol, jehož význam dítě pochopí až později. Prozatím dítě nedokáže přemýšlet v jiné než konkrétní rovině a události, se kterými se dosud nesetkalo, si neumí představit. Avšak narozdíl od předškolního věku již dítě zvládá posuzovat věci z více hledisek současně než jen z jednoho nejnápudnějšího (barva).

Dítě postupně opouští svůj egocentrismus a začíná respektovat, že je "pouze" jedním z mnoha lidí. Uvědomí si, že ostatní mívají na tutéž věc jiný pohled, a kolem devátého roku je *schopné empatie* - dokáže se vcítit do pozice druhého člověka a na základě toho reagovat.

Osoby mající autoritu (rodiče, učitelé, ...) uznává dítě na počátku mladšího školního věku nekriticky a maximálně se snaží dostat jejich očekáváním. Své chování hodnotí jako dobré nebo špatné podle odezvy autorit. Tyto osoby jsou pro dítě stále ještě nejdůležitější, pokud jde o uspokojení potřeby jistoty. S postupným stále větším

² www.psychologie.nazory.cz/vyvojova_psychologie.htm

osamostatňováním se však vliv autorit na myšlení dítěte zeslabuje a přibližně v deseti letech je už dítě ve svých názorech kritičtější. Tento posun lze dobře sledovat ve školní třídě: zpočátku je dítě silně fixováno na učitele, který je subjektivně mnohem významnější, než spolužáci. Tento poměr se ale časem vyrovnává a zhruba po desátém roce věku dítěte jsou před učitelem upřednostňováni spolužáci.

Období 6 – 11 let je většinou klidné a bezproblémové. V 1. a také ve 3. a 4. třídě se mohou vyskytovat školní fóbie, poruchy životosprávy (nechutenství, poruchy příjmu potravy), neurotické návyky. U 10% dětí se vyskytuje koktavost. Některé neurotické projevy se mohou zafixovat, jiné mají sestupnou tendenci, jako např. pomočování, koktavost, ranní zvracení apod. Vzestupnou tendenci mají neurotické bolesti hlavy, hypochondrie apod.

Dítě od zhruba 10 let má silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje dítěte je ztotožnění se se skupinou důležité, protože plní funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Upřednostňováni jsou takoví vrstevníci, kteří se dítěti podobají, nebo se alespoň výrazně neliší. Skupiny bývají často diferencované podle pohlaví. Děti se ve skupinách učí solidaritě a sounáležitosti; jejich náklonnost k ostatním však bývá často pouze přechodná. V době dospívání už bude pocit "my" a skupina vrstevníků obecně hrát v životě jedince důležitější úlohu.

1.3 Zralost a připravenost pro školu

Vstup dítěte do školy je velkou změnou, která zasáhne do jeho života a která pro dítě i pro jeho rodiče znamená náhlou a novou zátěž.

Dítě, které začne navštěvovat školu, se musí vyrovnávat s řadou závažných změn v dosavadním způsobu života. Postupně si musí zvykat na rozdíly mezi činnostmi, které provádělo v mateřské škole a nyní na základní škole. Pro úplnost uvádím některé příklady (Dvořáková, 1999): „V mateřské škole bylo dítě zvyklé na spontánní hravé činnosti, spontánní pozornost, samo si organizovalo hru. Naopak po vstupu do školy se musí dítě učit systematickému vyučování s pevně stanovenými cíli, učí se záměrnému soustředění, a také se musí podřízovat společným činnostem“.

Přestože je většina dětí pro školu zralá a školní docházku zvládá bez obtíží, existuje také množství dětí, u nichž lze po nástupu do školy pozorovat jisté známky nepřizpůsobení. Proto se školní zralosti a připravenosti dítěte pro školu věnuje v psychologické a pedagogické literatuře značná pozornost.

Problémem školní zralosti se v posledních desetiletích zabývají i naši autoři. Mezi nejznámější řadíme J. Langmeiera, J. Jirásku a V. Tichou. Z cizích jsou to G. Strebel a zvláště pak A. Kern, jehož test, který má šest částí, předělali a zkrátili právě Jirásek a Tichá, neboť ten původní test byl velmi časově náročný. Test sestává z nakreslení postavy na základě představy, nakreslení deseti teček podle předlohy a opsání krátké věty „Sev pa li“ (dříve se používala věta Eva je tu). (Langer, 1999)

Školní zralost je považována za komplexní jev, který bývá spojován se spontánním vývojem a biologickým zráním příslušných struktur a funkcí. Je definována jako *tělesná, duševní, emoční a sociální zralost dítěte*. Langmeier (1991) souhrnně definuje školní zralost jako „takový stav somato – psycho – sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, který je vyznačen přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadovaný vývoj ve škole (a je provázen pocitem štěstí dítěte), je současně dobrým předpokladem budoucího školního výkonu a sociálního zařazení“.

Na začátku školního roku je důležité ve třídě často pozorovat, jak se děti chovají v kolektivu, individuálně, ve vztahu k dospělým, jak se projevují při hře, ve chvílkách soustředění. Na jaké úrovni je jejich sociální citění, vědomosti, znalosti, výslovnost atd. Zapisováním poznatků o jednotlivých dětech získáme ucelený obraz hlavně o problémech, nedostacích, neobvyklých projevech. Měli bychom si všimat i dětí, které jsou talentované nebo něčím výjimečné. Těmto dětem je třeba umožnit rozvoj jejich talentu individuální péčí. Děti s problémy můžeme pomoci diagnostikovat a doporučit rodičům jejich odborné vyšetření.

Posuzování školní zralosti je zcela v kompetenci odborníků. Tělesný stav zjišťuje a posuzuje pediatr. Psycholog zjišťuje stupeň, kvalitu a rozsah zvláštností, mentálních nedostatků a nápadností, pedagog se podílí na stanovení diagnózy a prognózy. Jeho hlavním úkolem je doporučit účinná výchovná opatření k odstranění zjištěných

nedostatků. U problémových dětí je důležité vést záznamy o změnách, které nastaly v průběhu školního roku a využít těchto podkladů ve zprávě pro dětského psychologa.³

Zralost lze rozdělit na několik menších oblastí.⁴

První je *fyzická zralost*. Zde má vliv jednak celková tělesná vyspělost dítěte, jeho zdravotní stav. Před dovršením předškolního věku dochází k rychlému růstu, ke změně proporcionality postavy. Děti menšího vzrůstu či se slabou konstitucí mohou ve škole trpět *zvýšenou únavou*, ale i pocity nedostačivosti vůči větším a silnějším spolužákům. Zvýšená nemocnost pro dítě znamená velký počet zameškaných hodin a tím i zvýšené nároky na dohánění učiva. *Odklad školní docházky* umožní rozvoj tělesné vyspělosti, dozrávání imunitního systému a tím i snížení nemocnosti dítěte.

Další oblastí je *psychická zralost*. Pod tímto pojmem si můžeme představit celou řadu aspektů. V první řadě je to dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Dochází k přechodu od globálního k diferencovanému *vnímání v oblasti sluchové a zrakové*, k rozvoji analyticko – syntetické činnosti. Nutná je určitá kapacita paměti, zejména schopnost záměrného zapamatování. Chápání světa by mělo být již více realistické, fantazijní pohled by měl být postupně snižován. Dochází k přechodu od názorného myšlení k myšlení logickému. Důležitá je i dosažená úroveň v rozvoji řeči (bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč).

Podkladem pro rozvoj dovednosti psaní je *vyspělá grafomotorika*. Nezbytný je správný a fixovaný úchop tužky. Dítě by mělo být schopno napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu. Velmi důležitou otázkou je úroveň pracovní zralosti. Zájem o hru sice ještě stále trvá, ale současně by se mělo dítě zabývat o činnosti podobající se školním úkolům (např. úkoly v dětských časopisech). Mělo by umět záměrně se soustředit po určitou dobu, pracovat v řízené činnosti, mělo by být samostatné a aktivní, stačit v pracovním tempu ostatním dětem.

Samozřejmě nesmíme zapomenout zhodnotit dítě i po stránce *sociální a emocionální zralosti*. Dítě, které nastupuje do školy, by mělo umět odloučit se na určitou dobu od rodiny. Mělo by být připraveno vzít na sebe roli školáka, odlišně reagovat na učitele a spolužáky. Musí být schopno podřídit se frontální formě práce ve skupině, plnit požadavky skupiny a kooperovat ve skupině. Emočně by mělo být dítě stálejší než

³ www.rodina.cz

⁴ www.ssvp.wz.cz/skola.html

v předchozí době, kdy bylo charakteristické časté kolísání či střídání nálad, mělo by být schopno potlačit svou afektivitu. Mělo by umět regulovat svá přání, potřeby i chování.

Znaky školní zralosti

Předpokladem dobrého zahájení školní docházky jsou některé aspekty školní zralosti, které musíme při posuzování dítěte brát v úvahu:

Věk dítěte pro vstup do školy se v řadě zemí ustálil na šesti letech. V České Republice jsou ke vstupu do školy zvány děti, které k 31. srpnu dovrší šesti let věku. Děti, které dosáhnou tohoto věku do konce roku, jsou zvány jen podmíněně. Langmeier zjistil, že nešestiletí školáci se, navzdory vyšším rozumovým schopnostem, od svých starších spolužáků lišili horším prospěchem, nesamostatností, nesoustředěností a hravostí. Rovněž bylo zjištěno, že nešestiletí školáci ve srovnání s dětmi staršími (tj. 6, 8 let) měli horší prospěch ještě ve 4. třídě. K obdobným závěrům došel Matějček, který upozorňuje na to, že předčasný nástup do školy může nepříznivě poznamenat celou školní dráhu dítěte. (in: Dvořáková, 1991)

Dalším znakem při posuzování školní zralosti je *tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte*. Ten posuzuje dětský lékař. Avšak ne vždy je tělesný vývoj v souladu s psychickou a sociální úrovní dítěte. Byl zjištěn vztah mezi tělesnou vyspělostí a školním prospěchem. Zdá se, že děti vyššího věku a silnější postavy se lépe přizpůsobují požadavkům spojeným se zahájením školní docházky.

Mezi znaky školní zralosti řadíme i *rozdíly mezi chlapci a dívkami*. Je známo, že sociální dospívání chlapců bývá ve srovnání s dívkami pomalejší a méně vyrovnané. Chlapci jsou ve svém vývoji biologicky i psychologicky křehčí a jsou i více vnímaví na nejrůznější nepříznivé vlivy.

Když budeme posuzovat školní zralost z tohoto hlediska, je třeba brát v úvahu také podnětnost výchovného prostředí, v němž dítě vyrůstá. Jsou zcela zřejmé rozdíly mezi prostředím dobře stimulujícím, průměrně stimulujícím a prostředím zanedbávajícím (zde byl počet dětí nezralých největší). Zcela zřetelné známky školní nezralosti zjistil Matějček u dětí, které do školy přicházely z předškolních dětských domovů. (Dvořáková, 1991)

Školní nezralost

Při posuzování školní zralosti sledujeme především nápravu školní nezralosti. Školní nezralost je vlastně souhrnný název pro skupinu znaků, které mohou způsobovat rané školní selhání dítěte. Příčiny školní nezralosti jsou nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický rys osobnosti, poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt.

Je důležité vědět, jsou-li příčiny školní nezralosti napravitelné nebo nezvratné. Výše popsané příčiny školní nezralosti jsou obojí povahy. Stanovit, co je příčinou nezralosti a doporučit, čím je možné dosáhnout vyrovnání nebo alespoň zlepšení, náleží do kompetence odborníků. Jde-li jen o opoždění, nerovnoměrnost nebo dočasné zastavení procesu zrání, má poskytnutí dalšího času ke zrání větší naději na úspěch. Při úzké spolupráci mateřské školy, rodiny a odborníků (psychologů, logopedů a pediatrů) by nemělo dojít k tomu, aby se děti doopravdy nezralé dostaly do prvních tříd a naopak by se mělo zabránit zbytečným odkladům školní docházky.³

V psychologické literatuře se často rozlišuje nezralost ve vlastním slova smyslu, tj. dosud nedosažená způsobilost pro školu, kdy proces zrání je z nějakých důvodů zpomalen nebo zastaven, a nezpůsobilost dětí s trvale nenahraditelným celkovým nebo částečným nedostatkem v psychické struktuře. Ta nikdy nedosáhne kvalit a proporcí normy šestiletých dětí zralých pro školu. (Dvořáková, 1991)

Objevují se i jiné vážné překážky, které brání dobrému přizpůsobení dítěte na školu. Patří mezi ně například neurotické rysy, postižení centrální nervové soustavy nebo globální defekt intelektu (slabomyslnost, kterou komplikují další okolnosti jako špatný zdravotní stav dítěte, špatné rodinné prostředí atd.).

Proto je velmi důležitá včasná diagnostika znaků a příčin školní nezralosti v potřebné oblasti. Dnes už je běžné, že se školní připravenost ověřuje v dostatečném předstihu před vstupem dítěte do školy, aby se zbývající čas mohl případně využít k cílené pomoci (rozvíjení slovní zásoby, osvojování si sociálních návyků apod.). Z toho vyplývá, že velkou roli má v tomto procesu mateřská škola, která takovýmto dětem a jejich rodičům poskytuje příslušnou pomoc.

³ www.rodina.cz

Velmi důležitá je i spolupráce se ZŠ a rodinou. Některé děti mají strach ze všeho nového, neznámého, z každé změny. Citově labilnější děti mají větší fixaci na známé tváře a trpí psychicky již tím, že musí přejít do jiné třídy (k jiné paní učitelce), a představa, že přijdou do neznámého prostředí, je pro ně stresující. Děti, které mají v rodině staršího sourozence, mají situaci zjednodušenou, ale pocit nejistoty z nového prostředí se týká jistě každého předškoláka.

Přechod z mateřské školy do ZŠ můžeme dětem ulehčit tím, že budeme o škole nejen hovořit, ale zejména ji s dětmi navštěvovat. Velice oblíbená je návštěva prvních tříd přímo při hodině, kde děti vidí své loňské kamarády – co všechno se naučili, jak probíhá organizace hodiny atd.

Důležitým činitelem je i *rodinné zázemí* dítěte, podmínky, které rodina vytvoří pro jeho úspěšnou školní práci a její zájem o ni. Rodiče by měli znát pojem školní zralosti, problém laterality, význam pravidelného denního rozvrhu, jak připravit učební koutek, význam hry pro školáka, problémy a chyby při učení, atd.

Pokud použijeme vhodné metody a využijeme při nich povzbuzení, pochvaly, cvičení a procvičování, uplatníme nejefektivnější výchovný prostředek – hru, a budeme respektovat individuální zvláštnosti dětí, pak je možné předejít zklamání z neúspěchu a stresu z neznámého. Nejlepší prevencí je však jistota, že výchovně vzdělávací systém základní školy je natolik volný a přizpůsobivý, aby jeho požadavky mohly být přiměřené šestileté populaci jako celku a jednotlivému dítěti zvlášť.³

Předčasný nástup do školy

Pokud do školy nastoupí nezralé dítě, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Je ohrožena jeho školní úspěšnost, může dojít k rozvoji tzv. *syndromu neúspěšného dítěte*. Škola však není jen místem výkonu a učení, ale též místem socializace. Předčasný nástup do školy ovlivní dítě negativně, vidí sebe samo jako neúspěšné, méněcenné. Může nastat problém se začleněním dítěte do formující se třídní skupiny, neúspěšné dítě často stojí na okraji kolektivu.

³ www.rodina.cz

Je nesmírně důležité posoudit, zda je dítě po všech stránkách na vstup do školy připraveno. Pokud ne, bývá jednou z variant pomoci dítěti *realizace odkladu školní docházky*. Doba, která je dítěti poskytnuta, by měla sloužit k jeho další stimulaci ve vývoji (např. v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, zdravotnickém zařízení, mateřské škole nebo v rodině). Zejména u dětí s pomalejším či s disproporčním typem vývoje může takovýto odklad přispět k podpoření nebo harmonizaci vývoje a tím i k budoucí minimalizaci problémů při zaškolování.

Mezi nastupujícími školáky nacházíme velké rozdíly ve věku. Na jedné straně jsou to děti, které se narodily na podzim a ještě byl u nich realizován odklad školní docházky. Na druhé straně jsou to děti, u kterých rodiče žádají o předčasný nástup do školy, narodily se po 1. 9. toho ročníku, který vstupuje řádně do školy. Tyto věkové rozdíly mohou ovlivnit proces zaškolování. Mladší děti se mohou oproti starším jevit jako méně vyspělé, a to ovlivní jejich školní úspěšnost i postavení v kolektivu.

Chlapci se v psychických a sociálních charakteristikách na konci předškolního věku odlišují od děvčat. Proto bývá odklad školní docházky doporučován více u nich.

Úloha mateřské školy

Učitelky mateřských škol mohou napomoci úspěšnému řešení otázky školní zralosti. Mohou upozornit rodiče, jejichž dítě v některé sledované oblasti vykazuje známky vývojových deficitů, podat srovnání s vrstevníky. Proto je nutné, aby pracovaly na rozvoji dovedností pedagogické diagnostiky. V případě, že o odklad školní docházky rodiče žádají z důvodů „prodloužení dětství“, mohou na ně dlouhodobě působit a vysvětlovat, že může dojít k promeškání doby, kdy je dítě „nastaveno“ na přijímání nové zkušenosti ve škole a tím i ke ztrátě motivace.

Stejně důležitá je i jejich úloha při harmonizaci či stimulaci vývoje u dětí s odkladem školní docházky. Řada odborníků a pracovníků se stará o vytváření nových metodických materiálů či zprostředkování informací o možnostech pedagogické terapie na konci předškolního věku. Speciálním tréninkem se může podpořit dozrávání jednotlivých funkcí a tím snížit riziko vzniku specifických poruch učení.

Pochybnosti o tom, zda dítě zvládne nároky první třídy, může zažehnat psychologické posouzení školní zralosti. Vynikající slovní zásoba a vyjadřování na úrovni osmiletého dítěte na straně jedné a kreslení, které odpovídá dítěti sotva tří- či čtyřletému na straně

druhé. Tak může vypadat projev šestiletého dítěte, jehož rodiče neprohloupí, pokud ještě před zápisem do školy v předstihu podzimu či zimy navštíví psychologa a požádají jej o posouzení školní zralosti.

Pokud podrobí dítě tomuto vyšetření tak brzy, získají tím čas potřebný například k tomu, aby dítě mohlo dohnat problémy s grafomotorikou, které by jej jinak mohly příští září zbytečně odstavit do role třídního outsidera. Právě zmíněné potíže s kreslením totiž nezřídka ukazují na to, že dítě nemá dostatečně uvolněné svalstvo a psaní by mu působilo velké potíže. Vyšetření dítě nijak nezatěžuje, zabere asi hodinu a zaměřuje se na jednotlivé oblasti dovedností nutných při vstupu do školy – vedle grafomotoriky je to ještě zrakové a sluchové vnímání, vyjadřovací schopnosti a schopnost soustředění. Pokud psycholog zjistí, že dítě v něčem pokulhává, ale zároveň je škoda, aby jen kvůli tomu mělo odklad a zůstávalo ještě celý rok ve školce, pak navrhuje rodičům kurzy, kam může potomek chodit.

Psychologové však upozorňují, aby rodiče děti před vyšetřením předem nestrašili, či jim dokonce nedávali najevo, že jsou nějak méněcenné. „Vyšetření může být velkým přínosem, pakliže je pro dítě nenáročné a probíhá spíše hravou formou. To, že dítě třeba není zralé, neznamená, že je mentálně zaostalé, může to být třeba naopak a problémy souvisejí spíše s jeho hyperaktivitou,“ naznačila pražská psycholožka Lenka Čadová. Rodiče by měli podle ní nejprve psychologa navštívit bez dítěte a dohodnout testování předem.

Rodiče se však často mýlí v představách, co patří mezi školní zralost, a co nikoliv. „Rozhodně to není schopnost číst a psát a nemá smysl to dítě učit, i když samozřejmě je typ dětí, které o to samy jeví zájem,“ upozornila psycholožka s tím, že pokud by se rodiče předem snažili školu usnadnit dítěti třeba tím, že je naučí číst, paradoxně mu mohou výuku spíše ztížit. „Dítě, které umí číst a psát, v první třídě nemá žádnou motivaci, aby se snažilo, a nenaučí se vyrovnávat s překážkami. Později, když dojde na věci, které neumí, se může stát, že by tvrdě narazilo,“ varovala psycholožka.⁵

⁵ MFDnes – Vzdělávání, ze dne 15. října 2002

2. Specifické poruchy učení

Při definování specifických poruch učení se stále objevují problémy. V české literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie SPU. Lze to odůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku, jednak, že výzkum specifických poruch učení souvisí s koncepčními a teoretickými východisky, o která se jednotliví autoři opírají. (Pokorná, 2001)

2.1 Pojmové vymezení

Jak už bylo naznačeno, objevují se problémy s definicí specifických poruch učení. Proto je zde uvedeno několik na první pohled odlišných definic, ale všechny v podstatě říkají to samé.

Tak například Zelinková (1994) vyměřuje SPU takto: „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“

Langer (1999) uvádí, že „poruchy čtení a psaní se rozdělují na specifické a nespecifické. Specifické mají organický podklad, nespecifické jsou podmíněny vnějšími příčinami, jako jsou výuková a výchovná zanedbanost, nedostatek motivace k učení, deprivace apod.“

Tyto definice by se daly shrnout do jedné, a to:

Specifické poruchy učení jsou takové poruchy, při kterých má dítě problémy s nabýváním školních vědomostí a dovedností, přičemž se ve škole používají běžné didakticko – metodické postupy, dítě je přiměřeně inteligentní a má dostatečné sociokulturní zázemí.

Poruchami čtení se dnes tolik zabýváme, protože právě ony tvoří základ i východisko dalšího učení. Člověk, který špatně čte, má velmi ztížený přístup ke vzdělání – a tedy k samému začlenění do společnosti.

Ve veřejnosti byla dyslexie postupně vzata na milost jako mnohem přijatelnější kategorie pro vysvětlení školních problémů dítěte, než že je hloupé, líné, že se mu doma málo věnují, že učitel je nedokáže naučit číst. Dnes představují poruchy učení téměř univerzální způsob výkladu problémů se čtením. Tento způsob uvažování platí pro rodiče, děti, ale i pro učitele. Pokud uvěří, že za to, že dítě špatně čte, ve skutečnosti nikdo nemůže, pak pro ně možný handicap nepředstavuje výzvu k většímu úsilí a vynalézavosti, ale k rezignaci, nečinnosti.

Dítě, u kterého se objeví porucha učení ve školním věku, není před nástupem do školy od druhých dětí nijak odlišné. Je stejně inteligentní, umí užívat svůj mateřský jazyk, zajímá se o věci kolem sebe atd. Potom nastoupí do školy. Zde získává nové vědomosti, dovednosti a při tom prožívá radost z úspěchu a zklamání z neúspěchu. Někdy však nastane situace, že neúspěch dítě prožívá častěji než úspěch. Příčinou může být například snížená inteligence. Avšak někdy dítě neselhává proto, že by nestačilo svou inteligencí, ale proto, že trpí některou ze *specifických poruch učení*. Je tedy na učiteli, aby včas rozeznal poruchu a informoval rodiče o tom, jak mají postupovat. Pro dítě je velkým traumatem, když na počátku školní docházky své rodiče zklame. *Dlouhodobé neúspěchy* ho frustrují a dochází k *narušení celého osobnostního vývoje*.

2.2 Typy poruch učení

Dnes se hovoří o specifických poruchách čtení – dyslexii – jako o „nemoci století“. Objevitelem dyslexie v české jazykové oblasti byl Antonín Heveroch, který svá pozorování poruchy čtení a psaní u jedenáctiletého děvčete shrnul v roce 1904 v učitelském časopise Česká škola v článku: „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti*“.⁶

V roce 1960 definují Z. Matějček a J. Langmeier dyslexii jako „specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, z nichž se skládá komplexní schopnost pro učení čtení v dané jazykové struktuře a za dané výukové metody.

⁶ www.psycholousek.cz

Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“

Zelinková (1994) vymezuje pojem dys- poruch takto: „Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy. Mezi dysporuchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek.“

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Užívá se ve dvou významech, v prvním, širším, jako souborného názvu pro specifické poruchy čtení, psaní a pravopisu, ať už jakkoli propojené, a v druhém, užším, jestliže záleží na odlišení poruch čtení od poruch psaní atd.

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, osvojování tvarů jednotlivých písmen. Úzce souvisí s dysortografií, velmi často se objevují společně.

Dysortografie je porucha postihující pravopis. Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu.

Dyskalkulie je jedna z poruch symbolických funkcí (tzv. dyssymbolií) Je to specifická porucha učení postihující matematické schopnosti, projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic, čísel, neschopností provádět matematické operace, poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.

Dysmúzie patří mezi relativně častější specifické poruchy, nemá však tak neblahé společenské důsledky jako poruchy předchozí. Je poruchou hudební schopnosti; i zde půjde ovšem o jistý krajní úsek plynulého spektra, na jehož opačném konci je absolutní hudební sluch.

2.3 Náprava a prevence poruch učení

Je nezbytné, aby po celou dobu docházky byla dětem se specifickými poruchami učení věnována speciální péče. Po stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy učení je třeba zvážit, který typ péče bude pro dítě nejpříjemnější. Nejlehčí formy poruch učení je možné napravit přímo v základních školách v rámci normálního vyučování. K tomu je ovšem třeba, aby byl učitel seznámen s problematikou specifických poruch učení, aby znal základní nápravné metody a aby je dovedl přizpůsobit potřebám dítěte. Pro dítě se závažnějším stupněm poruch učení je nejvhodnější zařazení do specializované třídy. Pokud dítě zůstane ve své třídě, je mu vypracován individuální plán, kde jsou upřesněny jednotlivé kroky (forma a frekvence nápravy, obsah nápravy aj.). Je důležité, aby s individuálním plánem byli seznámeni jak rodiče, tak i všichni vyučující daného žáka a aby respektovali daná doporučení. Podrobné informace o vypracování individuálního plánu obsahuje kniha Václava Mertina „Individuální vzdělávací program“.⁷

Diagnostika v prvním ročníku základní školy

První ročník je důležitým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání jako celku. Dnes už je většina učitelů seznámena s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Negativním rysem avšak je velké zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektických dětí již v prvním pololetí prvního ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko – psychologické poradny. (Zelinková, 1994) Zelinková se dále zmiňuje, že nestačí pouhý neúspěch ve čtení k tomu, abychom mohli usoudit, že jde o dyslexii. „*Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Významný je i způsob adaptace na školu. Teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření.*“ Podrobnější informace o diagnostice a projevech SPU v prvním ročníku najdeme v knize Olgy Zelinkové Poruchy učení.

Cílená prevence (a nejen dyslexie) je spatřována v tom, když je s dítětem prováděna adekvátní aktivita vzhledem k jeho celkovému výchovně vzdělávacímu rozvoji,

⁷ www.volny.cz/dyskalkulie/index1.htm

odpovídajícímu roku fyzického věku v souladu s rozvojem jeho mentální úrovně. Lze zodpovědně konstatovat, že včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho tělesných i duševních funkcí, má podstatný vliv na jeho vývoj a následně na školní úspěšnost.

Příprava na čtení a psaní, jak již bylo řečeno, nemusí být vůbec dlouhá, stačí v rozsahu 10 – 15 minut denně. Musí se dbát na to, aby veškerá činnost byla předkládána nenásilnou hravou formou s přitažlivou motivací. Vždy je zastávána *zásada přechodu od jednoduchého ke složitějšímu* a snaha střídat činnosti tak, aby se posilovalo soustředění dítěte. Znamená to neprocvičovat s dítětem jenom to, co mu vyloženě nejde, ale také to, v čem je dobré, aby byla možnost předejít jeho pocitům méněcennosti.

Je doporučeno pracovat vždy v prostředí plném pohody a klidu, nesmí se zapomenout obzvláště u úzkostnějších dětí dostatečně *používat povzbuzení a pochvalu*. Nikdy se nesrovnávají výkony sourozenců či vrstevníků mezi sebou. Je důležité naučit se hodnotit výkon každého dítěte izolovaně a srovnávat jeho původní výkon s následujícím či konečným výsledkem.³

Jsou obrovské rozdíly v množství času, které stráví čtením dobrý, průměrný a slabší čtenář ve středním školním věku. Kvalifikované odhady tvrdí, že dobrý čtenář přečte za rok 10 – 50 miliónů slov, průměrný asi milión, zatímco slabší čtenář tak sto tisíc. Tyto rozdíly se musí do úrovně čtenářských dovedností promítnout. Současně se ukazuje, že sama škola není schopna naučit číst všechny děti, protože nedokáže zajistit potřebné množství tréninku a nemůže vyhovět individuálním potřebám každého jednotlivce. Ve škole čte dítě několik hodin za rok, ke zvládnutí čtení potřebuje stovky hodin, některé dokonce ještě víc. Tedy i ve školním věku má fakticky větší vliv na výuku čtení rodina.

Existuje ještě jeden důvod, proč pochybovat o striktním oddělování běžného čtenáře, slabého čtenáře a dyslektika. Zásadně se neukázalo, že by se pomocí některé metody výuky čtení nenaučily děti číst. Zásadně se neliší ani metody napomáhající rozvoji běžného čtení a dyslektického čtení. Všechny děti bez rozdílu potřebují povzbuzovat, chválit za pokroky, k dobrému učení potřebují příznivou atmosféru. U dyslektiků musíme být vynalézavější a jednotlivé postupy musíme promyšleněji sladit.⁸

³ www.rodina.cz

⁸ http://www.sweb.cz/msproch/zsjimramov/ifo_p4.htm

3. Dílčí oslabení výkonu

3.1 Pojmové vymezení

V německy mluvícím prostředí se v dětských psychiatrických zařízeních na počátku sedmdesátých let 20. století staly středem pozornosti *problémy spojené s drobným mozgovým poškozením*. Jednotliví pracovníci těchto zařízení sledovali vliv poškození na psychický a kognitivní vývoj dítěte. Základními zkoumanými aspekty byl rozvoj jednotlivých percepčních oblastí, průběh učení a s tím spojený proces socializace. (Pokorná, 2001)

Právě v německy mluvících zemích vedle sebe existují dva zcela odlišné termíny: *Teilleistungstörungen* a *Teilleistungsschwächen*. Pro vysvětlení rozdílnosti těchto pojmů zde uvedu citaci z článku „Existuje skutečně jednotná koncepce deficitů dílčích funkcí? Jaký je její případný přínos pro českou odbornou veřejnost?“ od Pavly Holečkové (in: Kucharská ed., 2000). Holečková píše, že pojem *Teilleistungstörungen* je naší odborné veřejnosti znám díky Pokorné a odpovídá záměru autora tohoto termínu, Johanne Graichena. Někdy bývá označováno jako *neuropsychologické*. Dále cituji: „Ráda bych však upozornila na skutečnost, že vlivem dezinterpretace Graichenova termínu „*Teilleistungstörungen*“ došlo ke vzniku tzv. *pedagogického pojetí termínu TLS*, které je paralelně rozšířeno i v současnosti. Z hlediska pedagoga jsou dovednosti čtení a psaní pouze dílčími výkony (*Teilleistungen*-) v rámci celého vyučovacího procesu. Nezvládnutí takové dovednosti je proto poruchou (*Störung*), či nedostatkem (*Schwäche*) dílčího výkonu, a je tedy považováno přímo za „*Teilleistungsschwäche*“ či „*Teilleistungstörung*“. Jako pedagogické bývá toto alternativní pojetí označováno právě proto, že vzniklo vztažením termínu TLS k aktuálně pozorovatelným projevům v rámci pedagogického procesu. V německé odborné psychologické literatuře se tak lze setkat se skutečností, že je dyslexie či dysortografie označována jako *Teilleistungstörung* či *Teilleistungsschwäche*. Rovněž v základní studijní literatuře je termín TLS někdy užíván synonymně s termíny *poruchy učení*, či též *specifické poruchy učení* (*Lernstörungen*, *spezifische Lernstörungen*), respektive je v tomto významu dokonce před termínem specifické poruchy učení preferován.“

Pro naše potřeby ale postačí jednodušší vysvětlení, co vlastně znamená pojem někde označovaný jako „dílčí úkony (výkony)“, někde jako „dílčí funkce“: *Dílčí úkony jsou sdělné funkce mozku*, které člověku umožňují poznávat a chápat okolí. Potřebujeme je např. ke schopnosti orientace v novém prostředí, komunikaci s okolím, zapamatování si údajů, tváří, čísel, stanovení a dodržení postupu určité činnosti atd. Potřebujeme je také pro kulturně technické výkony jako je čtení, psaní, počítání a při jejich učení. Vyskytují-li se nepřesnosti při provádění dílčích úkonů, objevují se chyby v příjmu a zpracování informací a tím se objevují chyby v poznávání a tedy i v jednání.⁹

Na dílčím oslabení výkonu má vinu mozek. A to buď díky dědičnosti, nebo důsledkem lehkého poškození mozku při porodu. Komplikace při porodu mohou způsobit i lehkou mozkovou dysfunkci - LMD, která může zapříčinit i hyperaktivitu dítěte. I přes toto pro rodiče jistě hrůzostrašné zjištění nemá cenu celou věc dramatizovat. Pokud je problém odhalen včas, to znamená buď v předškolním, nebo v ranném školním věku dítěte, lze mnoho napravit za pomoci odborníků z pedagogicko – psychologické poradny.

Lidský mozek je složité zařízení. Tvoří jej zhruba 100 miliard nervových buněk. Každá nervová buňka je spojena s asi 20 tisíci dalšími nervovými buňkami, se kterými si navzájem neustále vyměňuje informace. Pokud tato spojení fungují, jde všechno dobře a mozek rychle reaguje na vnější podněty.

Při poruchách učení jsou některé spoje jakoby "nevyvinuté", jsou oslabeny, nebo jsou chybné. Tyto dílčí problémy mohou vzniknout nezávisle na celkové inteligenci dítěte. U dětí do 13ti let, jejichž IQ je v pásmu normálu, se může hodně napravit "*cvičením mozku*" - odtrénováním. Pokud ne, dochází k jevu, který nazýváme *Dílčí oslabení výkonu* (DOV) a který bývá testován u dětí školního věku. Pokud se nepracuje na nápravě těchto zjištěných oslabení, objevují se chyby i později v jednání dospělého.

Tuto metodu zavedla dětská psycholožka *Dr. Brigitte Sindelarová*. Sestavila testový a tréninkový program pro děti s DOV, který se obrací pouze na rodiče. Ve školní praxi je těžko použitelný, protože je nutné trénovat individuálně 10 minut denně nejméně po dobu 3 měsíců. Denním cvičením dochází k vytvoření nových nervových spojení v mozku, která již zůstávají stabilní a nevyhasínají.

⁹ www.astrocb.cz/index.php?subjekt=dov

Jednotliví autoři se však odlišují v chápání pojmů, které jsou s dílčím oslabením výkonu spojovány. Někteří ztotožňují projevy DOV s projevy LMD (např. Berger, Sindelarová), jiní pak kromě LMD uvádějí i dětskou mozkovou obrnu (DMO), další pak pokládají za důsledek DOV mentální retardaci. (Holečková, in: Kucharská ed., 2000)

3.2 Oblasti oslabení

DOV není závislé na inteligenci člověka. Víme, že jsou dospělí, kteří tvrdí, že si nemohou zapamatovat žádná telefonní čísla nebo data narození, či jména, ale jsou schopni si zapamatovat obličej (mají *oslabení v oblasti seriality* a dobrou optickou paměť). Pro jiné vypadají všichni černoši stejně (*optické oslabení*). Další se těžko orientují v cizím městě nebo na mapě, pletou si občas pravou a levou ruku (*oslabení prostorové orientace*). DOV má dnes více než 40% dospělých. V důsledku zvýšených nároků ve škole, změnou životního přijímání – walkman, televize, počítačové hry) se DOV více projevuje, více ovlivňuje školní výsledky a tím i pocit úspěšnosti a spokojenosti školáka. Pokud není oslabení včas rozpoznáno a napraveno, mají jeho následky trvalý charakter.

Již v předškolním věku se pozná, že některé děti nerady malují, odmítají skládat puzzle, nebaví je pexeso, ve škole si pletou již prvních pár písmenek, nevědí, jak je číst, neumí je napsat atd., píší lépe diktát než opisují, napíší určité slovo dvakrát správně a po třetí chybně (*optická oslabení*). Jde především o horizontální a vertikální inverze písmen a číslic, záměnu písmen a číslic, nedostatečné rozlišování geometrických figur. Dítě zaměňuje jednotlivá písmena, číslice a tvary a má obtíže s jejich znázorňováním.

Jiné děti se nechají lehce vyrušit jakýmkoli zvukem z okolí, nesoustředí se a nedávají při vyučování pozor, mají sníženou schopnost soustředit se na hlas učitele, slyší vždy pouze ten nejsilnější zvuk, hůře mluví – výslovnost i slovní zásoba, těžko rozlišují shodné slabiky a slova nejen při diktátech, ale i v běžném životě, obtíže mají s básničkami, texty a poučkami, ale i při užívání cizích slov a cizího jazyka vůbec. Tyto děti neumí rozkládat slova na hlásky, z daných hlásek složit slovo, někdy nepostřehnou první a poslední hlásku ve slově, špatně rozlišují stejné - jiné (*akustická oslabení*).

Dalšími oslabenými jsou děti, které hůře rozlišují dvě písmena lišící se pozicí v prostoru (b-d, p-q, p-b...) nebo čísla 6 a 9, 47 a 74, těžko se orientují v číselném prostoru, geometrii, chybují v orientaci na mapě a v krajině (*oslabení v oblasti prostorové orientace*).

Často se objevují velké obtíže s výukou jednotlivých písmen a někdy ještě na konci první i druhé třídy se děti ptají, jak se které písmenko čte či píše, nechápou smysl, ani obsah školních zdání a úloh (např. v matematice), vyjadřují se pomocí ukazovacích zájmen (*oslabení v oblasti intermodality – spolupráce jednotlivých smyslů*).

Některé zaměňují občas pořadí písmen ve slově, ve větě nebo pořadí číslic či znamének, selhávají náhle při početních operacích, násobilce i slovních úlohách. I starší děti mají problémy s početní řadou počítat od číslce 7... (*oslabení v oblasti seriality – myšlení a jednání krok za krokem*).

Děti, které mají ve jmenovaných oblastech DOV jedno nebo více výraznějších oslabení, vědí, co znamená mít trápení se školou. Většina dětí se těší do první třídy, ale děti postižené DOV narazí velmi brzy na překážky, denně se přesvědčují, co všechno neumějí a ztrácejí sebedůvěru. Jakmile je dítěti 13 let, je jeho mozek ve většině případů natolik zralý, že se DOV již nedají trvale napravit a ovlivňují jeho celý další život.

3.3 Diagnostika DOV

V poradně DOV lze děti otestovat, zjistit oblast potíží a následně odtrénovat jejich oslabení.

Pokud nejsou deficity objeveny či odstraněny včas, bývá jinak inteligentní dítě provázeno školními neúspěchy. Svůj neúspěch denně prožívá, je stresováno a škola se pro něj stává hlavním stresorem zvláště, když vychovatelé dítě za neúspěchy trestají. Zde se vytváří živná půda pro vznik poruch chování a onemocnění na psychosomatické bázi. *Obtíže ve sluchovém vnímání mohou být příčinou obtíží ve třech sledovaných oblastech: ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.*

Při vyšetření sluchové analýzy řeči dítěti zřetelně předřikáváme slova. Ono musí odpovědět, z jakých hlásek se dané slovo skládá. Postupujeme od nejjednodušších

jednoslabičných slov ke slovům víceslabičným a ke slovům, v nichž převažují souhlásky (např. *syn, lem, pomalu, hra, cukr, rozsudek*). Při vyšetření sluchové syntézy řeči slova hláskujeme, rychlostí hláska za sekundu. Dítě pak z hlásek skládá slovo (např. *p-o, d-ů-m, n-á-p-o-j, v-o-s-k, p-o-d-p-a-t-e-k*).

Další zkoumanou oblastí sluchového vnímání je rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých *dy, ty, ny*. Děti, které tyto souhlásky sluchově nerozlišují, mají velký problém s českou gramatikou. Při vyšetření použijeme skupiny slov, dítě má odpovědět, zda se ve slově píše měkké i nebo tvrdé y. Při poslechu si děti mohou zavřít oči pro lepší soustředěnost. Skupiny slov jsou rozdělené podle toho, po jaké souhlásce měkké i nebo tvrdé y píšeme, např. *divadlo, dynamo, divák, dítě, díra, dýmka* nebo *když, brzdit, vodit, soudit, lodyha*. Při analýze chyb si všímáme, zda dítě chybí ve slovech, kde se tvrdá a měkká slabika objevuje na začátku, na konci nebo uprostřed.

Poslední oblastí je rozlišování délky samohlásek. Dítě s tímto oslabením není schopno přesně rozlišit délku samohlásky, jeho sluchová diskriminace řeči není dostatečně rozvinuta. Při diagnostice dítě zapisuje slova, která mu diktujeme, ovšem nesmíme zdůrazňovat délku samohlásky. Zde se rozlišuje věk dítěte. Prvňákům a druhákům diktujeme slova *máma, nese, padá, peří, kací, měsíc, koláč, šátek*. Dětem třetí třídy a vyšších tříd pak diktujeme slova *střední, lžička, klíč, přítel, štěně, příliv, zřícenina* apod.

Při vyšetřování sluchového vnímání se často využívá zkouška sluchové analýzy a syntézy a zkouška sluchové diferenciacie od autorů Wepman – Matějček. (Dvořáková, 1991)

Při vyšetřování zrakového vnímání zkoumáme tři oblasti – zrakové rozlišování figury a pozadí, zrakové rozlišování inverzních obrazců a zraková percepce geometrických tvarů, krátkodobá paměť.

Dnes se k vyšetření zrakové percepce hojně používají normované testy. Pro děti v předškolním věku a v první třídě je k dispozici *Edfeldtova Reverzní zkouška*. Tento test hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepce symbolů. Děti určují, zda jsou párové obrázky totožné či nikoli. Test se skládá z 84 párů figur. Některé jsou shodné, jiné tvarově rozdílné, některé zase horizontálně vůči sobě obrácené. Dítě má za úkol vyhledat dvojice figur, které nejsou v ničem shodné. Pro další třídy prvního stupně můžeme využít *Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové*. Normy tohoto testu

jsou určeny pro děti od čtyř do osmi let, některé subtesty do devátého roku věku dítěte. (Pokorná, 2001)

Třetí zkoumanou oblastí je prostorová orientace. Prostor je definován třemi osami – horizontální, vertikální a předozadní. Orientace v prostoru je závislá hlavně na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Při vyšetřování se používá test Z. Žlaba *Orientace vpravo-vlevo* z jeho *Souboru specifických zkoušek*. Je to sada úkolů, které má dítě provádět, jako kupříkladu *zvednout pravou ruku, postavit se na levou nohu, dát pravou patu na levé koleno* atd. Někteří odborníci, jako je B. Sindelarová, doporučují tyto úkoly dělat postupně, a to tak, že dítě začíná se stejnými pohyby obou rukou, poté se pravou rukou dotýká částí těla na pravé straně, levou rukou na levé straně a dělá pohyby, kdy kříží střední linii těla.

Při diagnostice DOV se vyšetřuje také intermodalita, což znamená schopnost „přepínat“ z jednoho způsobu vnímání na druhý, nebo také spoje mezi zrakovou a sluchovou modalitou. Poslední oblastí je oslabení v oblasti seriality. Sem řadíme činnosti, které následují po sobě, např. ranní rituál nebo roční období. Děti s tímto oslabením mají problémy v tělesné výchově, ve čtení a psaní, ale i v matematice. U nás se již užívají jednotlivé diagnostické techniky, například *reprodukce rytmu a zkouška barevným kruhem* ze Souboru specifických zkoušek Z. Žlaba.

Zájemce o podrobnější informace o této problematice odkazují na monografii V. Pokorné „Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování“.

3.4 Náprava oslabení

Je samozřejmé, že nejlepší nápravou dílčích oslabení výkonu je těmto oslabením předcházet. Dnes už existuje celá řada technik pro reedukaci těchto poruch.

Stále více jsou při nápravách specifických poruch učení a následně vzniklých dílčích oslabení výkonu uplatňovány poznatky z lékařských výzkumů o způsobu učení lidského mozku a o optimálních podmínkách, za kterých se náš mozek nejlépe učí.

Mnoho odborníků se v této souvislosti zabývalo výzkumem specifických funkcí levé a pravé hemisféry mozku a také jeho jednotlivých částí. Ideální je, když spolu umí *obě*

hemisféry a jednotlivé části mozku při učení a myšlení spolupracovat, a když jsou v tomto smyslu využívány rovnoměrně.

Většina lidí, a tedy i žáků a studentů, využívá z mnoha příčin při učení a myšlení více jednu z hemisfér. Pokud využívají *převážně hemisféru levou* (sídlo seriálního myšlení krok za krokem, často s vyšší inteligencí verbální a matematicko logickou), mají v našich klasických školách při vzdělávání výhodu, protože při zatím převažujícím způsobu učení je ve větší míře využívána při učení právě hemisféra levá. Děti se specifickými poruchami učení však při tomto způsobu učení selhávají, protože mají předpoklady využívat více hemisféru pravou (sídlo prostorového vidění, tvořivosti a citů, s lépe vyvinutou inteligencí prostorovou, pohybovou, hudební a sociální). Nerovnoměrností ve využívání obou hemisfér při učení se začali zabývat před více než patnácti lety např. rakouští neuropsychologové *Manfred Biebl* a *Brigitte Sindelarová*. Na základě lékařského výzkumu zjistili, že jedinci, u kterých se projeví poruchy učení (i chování) či problémy s učením v určitých předmětech, nemají na mozku vyvinuty některé *nervové spoje*. Následkem toho vznikají deficity (oslabení) ve funkcích důležitých pro úspěšné učení. Odlišnou strukturu nervových spojů zdědí mnoho dětí po svých rodičích, kteří trpěli a třeba ještě trpí při vzdělávání i v praktickém životě obdobnými problémy. Mohou je však získat i v době před narozením nebo během porodu (udržovaná těhotenství, dlouhé nebo překotné porody, přidušení, těžká forma novorozenecké žloutenky atd.) s následnou lehkou mozkovou dysfunkcí, která se specificky projeví např. zvýšenou pohyblivostí dítěte, nebo naopak motorickou neobratností s neúměrně pomalým pracovním tempem, nesoustředěností, výkyvy ve školních výkonech i náladách, horší schopností ovládat se v různých situacích, poruchami v emotivní sféře i v oblasti učení atd.

Při nápravě sluchového vnímání vycházíme z diagnostických zjištění. Musíme vybírat cvičení přiměřená rozvoji dítěte. Nebudu zde podrobně rozepisovat jednotlivá cvičení pro jednotlivé oblasti sluchového vnímání, to by byl velmi rozsáhlý úkol, který však není hlavním předmětem této práce. Podrobně se této problematice věnuje V. Pokorná (2001) a O. Zelinková (1994), zmiňované již v předchozích kapitolách.

Zde uvádím některé typy cvičení, které autorky popsaly: *Rozlišování slov ve větě*. Dítěti povíme větu, ono má určit počet slov. Dalším cvičením je skoro všem známá *slovní kopaná*. Může mít dvě verze, a to ty, že dítě vymýšlí slova, která začínají poslední

slabikou předcházejícího slova (moře – řeka – kabát...), nebo jsou to slova, která začínají poslední hláskou předcházejícího slova (kozel – lom – maska...). Doporučenými cvičeními jsou i cvičení pro nácvik naslouchání, např. *poznávání předmětů podle zvuku*, *poznávání písní podle melodie*, nebo třeba *poslech vyprávění*. Děti s tímto typem oslabení potřebují srozumitelný výklad látky, který je doprovázen názornými pomůckami, obrázky atd. Další typy cvičení: *rozlišování slabik, slov*, tvoření vět se slovy, které se liší jednou hláskou (např. váha – váza), *rozklad věty na slova*, tvoření věty ze slov, rozklad slova na slabiky (např. vyhledávání slov s danou slabikou, určování stejných slabik ve slovech), rozklad slov na hlásky, *tvoření nových slov přidáním, ubráním nebo záměnou hlásky*.

Zrakové vnímání můžeme nacvičovat také mnoha způsoby. Při *rozlišování figury a pozadí* nakreslíme na papír tvary, přes které uděláme čáry, nebo nakreslíme tvary přes sebe, dítě je musí identifikovat a nakreslit do řady vedle sebe. Důležité je také spojování zrakového vjemu s pojmenováním a s charakteristickým předmětem (žlutá jako slunce). Při nácviku *zrakové diferenciaci* používáme materiál s obrázky předmětů či s nesmyslnými tvary. Děti musí na dvojici obrázků hledat shody nebo rozdíly. Náročnější cvičení jsou spojena s intermodální koordinací. Jejich autory jsou například Kowarik a Kraft (in: Pokorná, 2001). Také *skládání rozstříhaných obrázků*, dokreslování obrázků nebo písmen, skládání slov z částí nebo *hraní pexesa* jsou cvičení vhodná pro nácvik zrakového vnímání.

Další oblastí nácviku je prostorová orientace. Tu můžeme nacvičovat pomocí různých *konstruktivních her*. Dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, co dole, vpravo, uprostřed, vpředu apod. Dobrou pomůckou je i *zasedací pořádek* dětí ve třídě. Ptáme se jich, kdo sedí po jejich pravici, levici, kdo před nimi, za nimi atd. Doporučené cvičení je také *kresebný diktát* (nakresli doprostřed výkresu domek, vlevo od domku plot, vpravo strom, nad domkem slunce...). Poté dítě samo pracuje s výkresem – dům je uprostřed, strom vpravo atd. Je možné použít i takové cvičení, kdy je čtvrtka rozdělena na čtyři části. Do jednotlivých dílů umisťuje dítě předměty podle pokynů učitele (např. míč je vlevo nahoře, dům je vpravo dole...).

Nejrozšířenější metodou nápravy DOV je *Scharingerova metoda*. Její podstata tkví v tom, že chybné spoje mozkových nervových buněk jsou nahrazeny spoji novými, správnými a to pravidelným cvičením mozku. Ale znamená to množství práce

a trpělivosti jak pro dospělé v blízkém okolí dítěte, tak pro dítě samotné. Pokud si schopnostmi učení dítěte rodiče nejsou jisti, je rozhodně nutné s ním zajít k otestování do pedagogicko-psychologické poradny, kde psycholog upřesní, o který druh oslabení se jedná a podle této diagnózy určí způsob nápravy cvičením.

Nejdříve se cvikům naučí ten z rodičů, který bude pověřen cvičením s dítětem provádět a potom se cvičení naučí dítě. Cvičení je nutno provádět po dobu tří až čtyř měsíců 7 až 10 minut denně. Nesmí se přerušit. Jediný den, kdy by bylo cvičení vynecháno, může znamenat prodloužení doby cvičení až o jeden týden. Také je nutno upozornit na to, že není dobré k otestování dítěte navštívit několik odborných pracovišť, aby se rodiče přesvědčili, že diagnóza byla stanovena správně. Dítě je častým vyšetřováním na různých odborných pracovištích zbytečně stresováno.

Může však nastat případ, že dítě má více druhů oslabení - potom je nutno počítat s delší dobou cvičení, protože se jednotlivé druhy oslabení odstraňují postupně.

Zkušenosti odborníků potvrzují, že u většiny dětí, se kterými se správně cvičí, lze dojít až k trvalé nápravě, nebo alespoň k podstatnému zlepšení. Nově vytvořená spojení v mozku se pravidelným cvičením po asi čtyřech měsících fixují a potíže dítěte se tak zlepší, nebo úplně vymizí.¹⁰

Při nápravě DOV nesmíme opomenout jméno klinické psychologky a psychoterapeutky ve Vídni Brigitte Sindelarovou. Známa je její nápravná metodika pro děti předškolního věku a první třídy *Předcházíme poruchám učení*. Vychází z vývojové a kognitivní psychologie. Metoda nápravy dílčích oslabení výkonu ukazuje na to, v kterých oblastech zpracování informací jsou u dítěte zjišťovány nižší výkony, popř. vývojové opoždění. Je určena pro děti od poloviny první třídy. Sledují se optické i akustické oblasti, seriální integrace, intermodální paměť. Pokorná vymezuje cíl metody takto: „Cílem metody je detailně postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte školního věku, aby se pro ně mohl stanovit individualizovaný specifický plán nápravy. Oblast použití je tím jasně definovaná.“ (Pokorná, 2001) Podrobnější popis této metody najdeme v již zmiňované monografii Pokorné.

Dalšími autory, kteří se věnují problematice DOV, jsou Rakušan Georg Spiel, Wolfgang Simon a další.

¹⁰ www.zena.centrum.cz/utf/rodicovstvi/clanek.phtml?id=3885

4. Dítě s rizikem školního selhání

Pro většinu dospělých je potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný v životě jistě významná. Tato potřeba je považována za základ dynamiky vývoje člověka. Stejná potřeba se objevuje již v období předškolního a školního věku. Je to období pílě a snaživosti, to znamená doba, kdy dominuje právě *potřeba dobrého výkonu* a jeho potvrzení takovým ohodnocením, které by představovalo úspěch. (Vágnerová, 2004)

Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivní situaci v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče i dítě, dostává se mnohdy do popředí zájmu rodičů, kteří začínají vnímat dítě především jako nositele poruchy. Porucha je sice závaznou překážkou v osvojování vědomostí, mnohem závažnější je však celý řetězec nepříznivých následků. *Obtíže při osvojování si čtení a psaní* ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Často se utvářejí nesprávné pracovní návyky – to se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, které bývají horší, než odpovídá skutečným schopnostem dítěte. *Nepříznivé hodnocení* ze strany učitele oslabuje motivaci ke školní práci, snižuje sebehodnocení dítěte, vede k hledání náhradních, často nežádoucích forem sebeuplatnění; může vyústit v *negativní vztah ke škole*, vést ke školním fobiím, záškoláctví i psychosomatickým obtížím. Při práci s dětmi s poruchami učení je velmi důležité sledovat chování žáka. Je to stejně důležité jako sledování úrovně vědomostí a dovedností – ty si dítě může osvojit později nebo dokonce bez nich i žít; neurotické obtíže, psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti dítěte jsou mnohem trvalejší.

Avšak do školy chodí i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, tj. úspěchu, protože k tomu nemají předpoklady, nebo nejsou ke školní práci dostatečně motivovány. Důsledek neúspěchu bývá pro školní dítě velmi různý. Buď se jím trápí, snižuje jeho sebehodnocení, nebo mu nevádí, protože jsou mu přednější jiné hodnoty, je *úspěšné v jiné mimoškolní oblasti*, například ve sportu a v tom, co je druhými dětmi ceněno a uznáváno. Mnohokrát se povedlo umožnit dítěti úspěch tam, kde na to rodiče a učitelé dříve třeba ani nepomysleli.³

³ www.rodina.cz

Je jisté, že dítě bez dobrých předpokladů se nepovažuje zodpovědné za svůj neúspěch. Vágnerová shrnuje školní neúspěch takto: „Školní neprospěch může mít celou řadu variant. Je třeba, aby o nich učitel věděl a uvědomoval si, že existují limity nejenom v oblasti schopností, ale mohou vyplývat i z dalších psychických nebo somatických vlastností. Některé z nich nejsou vrozené, ale rozvíjejí se pod vlivem rodiny. Ve svém souhrnu vytvářejí určitý předpoklad k úspěšnosti ve škole. Mnohé nejsou snadno ovlivnitelné nebo nejsou závislé jen na vůli dítěte. Učitelé mívají dost často tendenci respektovat pouze předpoklady v oblasti schopností a vliv ostatních osobnostních vlastností ve vztahu ke školní práci podceňovat.“

Ještě stále existuje celá řada předsudků vůči dětem postiženým specifickými poruchami učení. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů často vede k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům. V praxi se setkáváme se dvěma nevhodnými přístupy. V prvním případě je *jedinec nepřiměřeně ochraňován a hájen*. Tomuto dítěti jsou tolerovány veškeré chyby a neznalosti, nevyžaduje se po něm plnění běžných školních úkolů atd. V druhém případě je jedinec se specifickou poruchou učení *vystavován neustálým stresům* a postupně se u něj vytváří představa, že je hloupý, líný a neschopný. Specifickými poruchami učení se odborníci zabývají i proto, že děti trpící těmito poruchami mohou mít obtíže i s profesionálním zařazením.

Dítě s podprůměrnými rozumovými schopnostmi má často těžkosti v učení, dosahuje podprůměrných výsledků ve výuce, ač vyvíjí značné úsilí, neučí se racionálně, má nezřídka negativní vztah ke škole a k učení, nezná přesný význam běžných pojmů, je nechápavé, má sklon k mechanickému učení, novou látku chápe pomaleji a těžkopádněji než spolužáci, zdá se být přetíženo, duševně vyčerpané, mívá sníženou sebedůvěru, pocity nedostačivosti, bývá pasivně negativistické, má málo rozvinutou abstrakční schopnost, obtížně aplikuje poučky v praxi.

Vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch, ale není jediným. Výsledky ve škole jsou ovlivňovány celou řadou dalších faktorů. Lze je rozdělit do několika základních kategorií, např. tak, jak je rozdělil Matějček (in: Vágnerová, 2004).

První příčinou školního neprospěchu je *snížená úroveň rozumových schopností*. Další příčinou je podle Matějčka *nerovnoměrné nadání*. Poslední příčinou školního selhání nejsou nedostatky rozumových schopností, ale *jiné okolnosti*, které výkon dítěte

nepríznivě ovlivnily, jako např. vývojově podmíněné změny, somatický nebo psychický stav dítěte. Důležitá je ale hlavně druhá příčina – nerovnoměrné nadání.

Prospěch v jednotlivých předmětech je závislý na vývojové úrovni různých dílčích složek – např. přesnosti a diferencovanosti vnímání (viz kapitola Dílčí oslabení výkonu). Jestliže je vývoj některé dílčí schopnosti opožděn, vzniká riziko, že dítě bude v některé oblasti selhávat. Pokud rodiče zaznamenají nedostatečný učební pokrok svého dítěte, je dobré promluvit si o tom s učitelem. Je totiž možné, že je znepokojen stejně jako rodiče. Ti by společně s učitelem měli porovnat práci dítěte doma a ve škole. To znamená, za jakých okolností nejvíce chybuje, při jakých činnostech je dítě úspěšnější. Při všech postupech, které jsou zaměřeny na pomoc dítěti, je dobré myslet neustále na to, že se mu musí za jeho úsilí dostat náležitého povzbuzení, pochval a odměn. Je nezbytné, aby každé dítě opakovaně prožívalo pocit úspěchu po vynaloženém úsilí. (Martin, Waltmanová – Greenwoodová, ed., 1997)

Výchova osobnosti se často omezuje na příkazy o chování a zákazy. Do popředí se dostávají tresty za přestupky v chování a méně často modely „správného chování“. Takovéto modely bývají uváděny v příkladech ze života. Požadavky na vědomosti jsou určeny školními osnovami, v nichž bývají faktory pro rozvoj osobnosti jen obecně a rámcově formulovány. Školy vycházejí především z toho, jak žák zvládne učivo. Selhání v učení bývá často doprovázeno i nápadnostmi v chování, jako např. nezájmem o učení, nepozorností, drobnými podvody aj. (Langer, 1999)

Právě škola se svými požadavky bývá pro mnohé děti spíše zdrojem neúspěchu než úspěchu, a to neúspěchu svým způsobem nezaslouženého a tím bolestnějšího – je-li dítě např. ve svém intelektovém vývoji poněkud opožděno, jestliže trpí některou z lehkých mozkových dysfunkcí nebo specifických poruch učení apod.

Role problémového dítěte má sociálně stigmatizující význam. Někdy však může mít i pozitivní důsledky. Stimuluje rodiče a učitele k hledání reálného důvodu této odlišnosti, tj. k vyšetření dítěte. Jakmile se potíže s dítětem nějak pojmenují a jestliže je možné definovat nějakou neosobní příčinu těchto problémů, může se dítě zbavit přesvědčení, že je vinné. Zjištění určité odchylky změní alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného, postiženého apod., která je sociálně přijatelnější. Nemoc nebo postižení působí ve vztahu k sociálním nárokům školy jako tabu. *Nemocné nebo postižené dítě je tolerováno, někdy až ochraňováno.* Požadavky

na tyto děti nejsou standardizovány, ale bývají více individualizovány. Učitel si ve vztahu k takovému dítěti vytváří specifické hodnotící kritérium, které může být v některých případech až příliš měkké.

Neprospěch dítěte ve škole způsobuje celá řada okolností. Příčinou mohou být nejrůznější *psychické vady získané nebo vrozené*, věková *nezralost*, kdy některé učivo, které v určitém období nepochopí, za půl roku nebo za rok chápe. Problémy přinášejí i různé psychické bariéry, které jsou často zapříčiněné nevhodným informováním dítěte, někdy jsou i v dítěti samotném, v rodině, ale i ve škole. I specifické poruchy učení jsou příčinami neúspěchu. Neprospěch může být *zapříčiněn dítětem*; děti se rodí s odlišnými rozumovými schopnostmi. Některé jsou nadané více a jiné méně. Podíl viny na jejich neprospěchu představuje především nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost. V tomto případě ho zaměstnáme drobnými, ale častými úkoly. Příčiny mohou být *zaviněné i rodiči*. Ne všichni rodiče se zajímají o práci dítěte ve škole. Někteří rodiče na svoje dítě nemají čas a o nic se nestarají a jiní na něj kladou vysoké nároky, které není schopno splnit. Další příčinou neúspěchu dítěte je *nejednotnost výchovného působení rodičů*. To může vyvolat v dítěti nejistotu, zda plní zadané úkoly správně či nikoliv. Hrubou chybou ze strany rodičů je trestání dítěte za jeho neúspěch, aniž by zjistili příčinu. Dítě pak ztrácí sebevědomí, je uzavřené, utíká z domova, chodí za školu, důsledkem toho bývá i dětská neuróza. Proto by se rodiče měli dítěti snažit pomoci, měli by spolupracovat se školou i s psychologem. Příčiny jsou někdy *zaviněné také školou a učitelem* – špatný prospěch mohou zapříčinit i výukové metody a formy učitele (rychlé pracovní tempo, monologický výklad, atd.). Může se také stát, že dítě určité látce neporozumí. Pro neznalost probraného nepochopí látku novou a vznikají vážné problémy. Školní neúspěšnost ovlivňuje i strach ze zkoušení, špatný vztah mezi učitelem a žákem, apod. Nakonec se objevují i *příčiny zaviněné psychickými poruchami*. Dítě může trpět poruchami myšlení, pozornosti, paměti, řeči, atd. Pokud jsou poruchy vážnějšího charakteru, doporučuje se dítě zařadit do zvláštní nebo speciální školy.

Při řešení školních neúspěchů musí pravidelně spolupracovat učitelé, rodiče i samotní žáci. Mnohdy je vhodná i konzultace s odbornými psychology v pedagogicko-psychologických poradnách. Tato konzultace je nutná zejména při diagnostice

komplexních příčin školních neúspěchů a naprosto nezbytná je při navrhování dítěte na přeřazení do speciálních škol.

U závažných nedostatků v prospěchu a výrazných neúspěchů ve škole je třeba nejprve zjistit, o jaký typ neúspěchu jde, zda se jedná o trvalejší a celkovou tzv. *absolutní* školní neúspěšnost (tj. výukovou nedostačivost, vyplývající z nedostatečně rozvinutých intelektových schopností), nebo o občasnou či částečnou *relativní* školní neúspěšnost (žák vykazuje špatný prospěch z příčin mimointelektových), které většinou lze odstranit. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování nižší než jeho rozumové schopnosti a předpoklady. Může být způsobena např. krizovou situací, zvýšenou unavitelností, neurotickou reaktivitou, dočasně sníženou motivací apod.

Absolutní a relativní školní neúspěšnost je obrazem i důsledkem individuálních rozdílů mezi žáky, které zjišťujeme nejenom v osobnosti žáků (například v jejich úrovni a struktuře nadání, charakteru, zájmu o učení, v emotivitě, motivaci, harmonické či disharmonickém vývoji osobnosti), ale i v rozdílných podmínkách rodinné výchovy. Děti s *absolutní školní neúspěšností* (tj. intelektově defektních) se v populaci objevuje kolem 3 %. Vzhledem k dobré úrovni práce pedagogicko – psychologických poraden a dětských psychiatrických ambulancí jsou defektní (oligofrenické, slabomyslné a slaboduché) děti včas vyhledány a doporučeny k přeřazení do speciálních škol. Tím se předchází i psychické traumatizaci těchto dětí, které by na běžné základní škole měly nepřekonatelné obtíže.

Mnohem složitější je problém *relativní školní neúspěšnosti*, který je podmíněn příčinami sociálně-psychologickými, biologicko-psychologickými a intrapsychickými. Přitom platí, že jediný osamocený handicap (např. horší rodinné podmínky) nemusí mít automaticky záporný determinující účinek na školní úspěšnost žáka. Většinou jde při školní neúspěšnosti o *kombinaci více podmínek a příčin*.

Nejvýznamnějšími *sociálně-psychologickými* činiteli relativní školní neúspěšnosti jsou nedostatky, závady v rodinném a školním prostředí. Na práci žáka ve škole mají vliv mentální, kulturní, osobnostní a sociální podmínky ve škole i v rodině, ve které dítě vyrůstá.

Velký význam pro rozumový rozvoj osobnosti dítěte má kulturní a vzdělanostní úroveň rodiny, zejména matky, protože ta většinou věnuje dítěti více času a péče než otec. Důležitá je též jazyková kultura rodinného prostředí.

Mezi nedostatky ve výchovně vzdělávacím procesu řadíme například malou aktivizaci žákovy osobnosti ve vyučování, nedostatky v respektování vývojových hledisek v pedagogické práci škol, nedostatky v interakci učitel a žák, resp. žák a spolužáci, nedostatky v komunikaci učitele s některými neprospívajícími žáky.

Řešení sociálně psychologických příčin školního neúspěchu žáků vyžaduje ze strany učitelů i rodičů značnou dávku pedagogického taktu a uměřenosti. Výchovné působení musí vycházet ze znalosti zvláštností osobnosti dítěte i celkové výchovné situace. *Pedagogický takt* je důležitou součástí uplatňování principu individuálního přístupu k jednotlivým dětem.

Vliv *biologicko-psychologických* faktorů na prospěch rozumově normálního žáka je rovněž velmi důležitý. Kapacita poznávacích procesů žáka se může jevit jako zdánlivě malá nebo dokonce defektní v důsledku přetrvávající nezralosti dítěte pro školu, vývojové fáze se zvýšenými nároky na metabolismus (např. růstová akcelerace s jejími důsledky, pubertálních povahových změn, percepčně-motorických poruch, pohybového neklidu dítěte, smyslových vad dítěte (např. vada zraku, sluchu atp.), nejsou-li správně rozpoznány a korigovány, řečových vad, dílčích nedostatků specifických poznávacích procesů (např. dyslexie, dysortografie), nevyhraněné laterality, somatických problémů, chorob způsobených viry (např. po infekční žloutence bývá zvýšená únavnost, poruchy paměti apod.), rekonvalescence (zvýšená únavnost, kolísavá výkonnost), neuropsychické či afektivní lability a neurotických tendencí (např. snížení koncentrace pozornosti). To vše má vliv na vznik tzv. blokující trémy při zkoušení.

Školní úspěšnosti bývá často na překážku nedostatečnému uspokojování základních psychických potřeb dítěte, jako je např. potřeba lásky, bezpečí a akceptace v rodině a v dalších sociálních skupinách. Děti psychicky deprivované mají často výkony pod úrovní svých schopností, ztrácejí zájem o učení, mívají poruchy chování a zaměřují se na získání náhradního uspokojování svých potřeb.

Mezi *intrapsychické* příčiny výukových potíží se řadí např. záporný vztah žáka k učení, jeho nízká motivace, malá potřeba kladného vztahu (ze strany učitele), malá potřeba úspěšnosti ve škole (nízká aspirační úroveň), intelektuální pasivita (ta vede například k tomu, že mnoho nadaných žáků se ve škole spokojuje jen s průměrnými a nižšími výsledky, i když mají kapacitu na výsledky nadprůměrné), sebecit (pocit méněcennosti, sníženou sebedůvěru).

Především je třeba dobrou organizací vyučování *předcházet přetěžování* (frustraci), vyčerpání a následné neurotizaci žáků a usilovat o vytvoření příznivé sociálně psychologické a pracovní atmosféry ve třídě. Významným pozitivním činitelem pro udržování duševního zdraví a pro zdravý a harmonický rozvoj osobností žáka vždy byla a zůstává osobnost učitele. Důležitá je zejména *vyrovnanost učitele*, spravedlivý a individuální přístup k žákům respektující zvláštnosti jejich osobnosti (například individuální osobní tempo žáka), schopnost ovládat své afektivní procesy a projevy a akceptovat v přiměřené míře své žáky, a to individuálně i jako celek. Učitel by měl mít adekvátní psychosociální úroveň, měl by mít schopnost vžít se do problémů žáků a vytvářet psychickou pohodu ve třídě, klid, optimismus a radost z práce. Ke zlepšení prospěchu pomáhá také dobře organizovaná soutěž mezi jednotlivci a jednotlivými třídami.

Problematika školní neúspěšnosti, její diagnostika a řešení má komplexní charakter. Proto je nutno k zaostávajícím žákům přistupovat týmově za spoluúčasti všech, kteří se výchovou a výukou dětí zabývají.

5. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jedním ze stěžejních cílů 1. ročníku je *osvojení si základů gramotnosti*. Bez dovedností čtení a psaní se dítě dále nemůže úspěšně vzdělávat. Neosvojí-li si techniku čtení včas, není schopno dále rozvíjet své vědomosti a dovednosti, slovní zásobu a zaostává jeho duševní vývoj. Nedostatečná znalost čtení a psaní se prohlubuje a ovlivňuje ve vyšších ročnících i prospěch v jiných předmětech, zvláště naukových. Proto je diagnostika osvojování těchto dovedností považována za velmi důležitou a v poslední době je této problematice věnována zvýšená pozornost.

Z hlediska včasného podchycení problémů v této oblasti je zajímavou a aktuální otázkou *možnost diagnostiky předpokladů ke čtení a psaní u dětí s rizikem specifických vývojových poruch učení*. Pokud by se u dítěte včas rozpoznalo, kde je příčina problémů, o jakou poruchu se jedná, bylo by možné zajistit odpovídající odbornou péči a nápravu. Tak by se předešlo případným obtížím v procesu osvojování čtení a psaní. Nejedná se však pouze o umožnění péče o rizikové děti. Ukazuje se rovněž, že v běžné třídě se učitel často ocitá v obtížné situaci - rozdíly mezi dětmi v připravenosti ke čtení jsou značné. Zvolit adekvátní tempo a způsob výuky pro všechny děti je v podstatě nemožný úkol. Řešením je členění do čtenářských skupin sestavených podle úrovně připravenosti dětí ke čtení. Efektivní práci v takových skupinách může právě napomoci včasná diagnostika předčtenářských schopností dítěte. Z tohoto důvodu má diagnostika zaměřená na tyto předpoklady a schopnosti velký význam (Švancarová, Kucharská, 2001).

K diagnostice předpokladů ke čtení a psaní existuje řada psychologických testů určených pro odborné vyšetření. Zjišťují úroveň sluchového a zrakového vnímání, jemné motoriky a grafomotoriky, vizuomotorické koordinace, lateralitu, úroveň řeči, časoprostorovou orientaci atd. Pedagogicko psychologické poradny mají zpracované komplexnější baterie testů zaměřených na diagnostiku těchto jednotlivých oblastí. Tyto diagnostické nástroje se většinou používají, až se u dítěte projeví problémy a nedostatky. Výzkumy však potvrzují, že *určité schopnosti a předpoklady pro čtení a psaní je možné diagnostikovat již v předškolním roce a na počátku první třídy*.¹¹

¹¹ www.epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek08.htm

Jednou z těchto metod je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Autorky A. Kucharská a D. Švancarová zpracovaly tento materiál na základě svých učitelských i poradenských zkušeností a ověřily jej v průběhu několika let. Tento test umožňuje jednak včasné testování dětí (ještě před nástupem do školy nebo při nástupu do školy), u kterých se během školní docházky mohou vyskytnout poruchy čtení a psaní, optimální přístup učitele a následně (při přetrvávání obtíží) i jejich vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Současně tento diagnostický materiál nabízí i trénink oslabených oblastí s náměty nápravných metod.

Současná verze je určena pro děti v době vstupu do základní školy, těsně po nástupu do první třídy, to je na začátku září. V tomto případě by výsledek testu mohl být informací pro učitele o individuálních potřebách žáka. Díky tomu by mu škola ve spolupráci s poradnou mohla zajistit speciálně pedagogickou péči. I rodiče by na začátku školní docházky mohli účinně dítěti pomáhat a zabránit tak nejen specifické chybovosti, ale i neurotizaci dítěte apod.

Dnešní podoba testu má 56 položek ve 13 subtestech. Ty obsahují 2 až 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál. Při testování je potřeba mít bzučák, tužku a papír pro testovaného. Hodnocení je jednoduché - za každý správně splněný úkol je jeden bod. Test se zadává individuálně a trvá podle schopností dítěte 20 až 30 minut. Je zaměřen na několik základních oblastí, které jsou pro školní úspěšnost podstatné. Nemá za úkol posuzovat mentální úroveň dítěte, ale jeho schopnosti zrakového a sluchového vnímání a rozlišování, schopnost interpretace zrakového nebo sluchového podnětu, smyslově motorickou koordinaci, artikulační obratnost, smysl pro rým a rytmus. Prováděná ověřování testu v průběhu dvou let prokazují vysokou validitu i reliabilitu testu.

Snímání testu může probíhat přímo ve školních podmínkách. Provádět je může pracovník poradny, případně zaškolený učitel, nebo diplomant, též zaškolený. První užití testu je možné na konci docházky do mateřské školy. V tom případě může test napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda by bylo přínosnější školní docházku odložit. Další užití testu je možné těsně po nástupu do první třídy, případně ještě během prvního pololetí prvního ročníku. V tomto případě je pak možné, podle dosaženého výsledku a charakteru obtíží, specificky zaměřit a upravit práci s dítětem.

Posuzované jsou tyto oblasti:

První je **sluchové vnímání**. Tato oblast má dvě podoblasti. Je to *sluchové analýza*, která zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky, schopnost rozlišení nejen první hlásky, ale i posouzení její přítomnosti uvnitř a na konci slova. Druhou podoblastí je *sluchová diferenciac*e. Ta je zaměřena na rozlišení délky, měkčení typu „dě tě ně, di ti ni“ a zvukově blízkých hlásek u dvojic bezesmyslných slov. Diferenciace délek se ověřuje i pomocí bzučáku - formou interpretace slyšeného slova nebo slovního spojení.

Druhou oblastí zkoumání je **zrakové vnímání**. Zde se testuje *pochopení a interpretace rytmu*. Sleduje se pomocí bzučáku. Vyžaduje spolupráci zraku, sluchu a motoriky. Používá se obrazový materiál. Rytmus je znázorněn pomocí velkých a malých kapek, které se určitým způsobem střídají. Rytmus „malá - velká“ dítě převádí na bzučák jako „krátká - dlouhá“. Pak se úloha obrátí, testující sám bzučákem znázorní určitý rytmus a dítě určuje, o který řádek se jedná. Dále se zkoumá *diferenciace zrcadlově podobných tvarů*. Tuto schopnost ověřuje test pomocí dvojic obrázků. Dítě posuzuje správnou či opačnou stranovou orientaci. Zapotřebí je prozkoumat také *krátkodobou zrakovou paměť*, test obsahuje i komplexnější *zrakovou analýzu*. Dítě si asi 3 - 5 sekund prohlíží určitý obrázek. Po jeho zakrytí jej vyhledává v nabídce tří možností. Poslední zkoumanou zrakovou podoblastí je *zraková diferenciac*e v ploše. Jedná se o překreslování čáry do sítě devíti bodů.

Třetí oblastí tohoto testu je **artikulační obratnost**. Zde se posuzuje, zda je dítě schopno opakovat určité slovo správně. Neposuzují se vady výslovnosti.

Čtvrtá oblast je pojmenována **úroveň jemné motoriky**. Jedná se o napodobení předlohy, tj. *opis*. Tvary jsou podobné písmu, jsou namalovány ve větším měřítku. Dítě se má co nejvíce přiblížit předloze - velikostí, tvarem, orientací v ploše, jednotlivými detaily. Na těchto tvarech se v dalším úkolu ověřuje schopnost učení. Dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění.

Poslední zkoumanou oblastí je **schopnost tvoření rýmu**. Zde se zjišťuje, zda dítě dokáže vytvořit k dané předloze smysluplné rýmující se slovo.

Při testování je možné sledovat i další charakteristiky, např. *schopnost soustředění a vytrvalost, úroveň komunikace, držení tužky, laterality, tempo práce, vady řeči* apod.

Test je relativně krátký, je zaměřen na co nejširší spektrum schopností a dovedností. Vyhodnocování spočívá v tom, že správný výkon je hodnocen jedním bodem, za špatný se bod nedává. Test se dítěti neukazuje, dítě do něj nenahlíží. Na konci celého testu je tabulka, kam se zapisují body z jednotlivých subtestů a také celkový počet bodů pro převod na odpovídající sten. Z tabulky je patrné, kterou oblast potřebuje dítě trénovat. K tabulce je možné přepisovat poznámky o testovaném dítěti, například jeho vyjadřovací schopnosti, logopedické vady, špatné držení tužky apod.

Test postihuje kromě předpokladů pro vznik specifických poruch učení i další faktory, jako např. *inteligenci*. Do testu se významně promítá i *zralost dítěte*, včetně zralosti jednotlivých percepčně - kognitivních a motorických funkcí, které jsou předpokladem pro čtení a psaní. Avšak u některých dětí dochází k dozrávání těchto funkcí až později. Proto nelze na začátku školní docházky určit budoucí SPU jen na základě tohoto testu. Některé děti, které mají slabé vstupní výsledky, nemusí ještě v budoucnu trpět specifickými poruchami učení. Určité problémy se u nich mohou vyskytovat jen na počátku procesu osvojování čtení a psaní. Jedná se o případy percepčně kognitivní a motorické nezralosti, která je později korigována. Ověření tohoto testu v praxi ukázalo jeho možné využití i pro diagnostiku obecných předpokladů pro čtení a psaní, nejen pro screening specifických poruch učení. (Kucharská, ed., 2000)

5.1 Hodnocení dětí na konci 1. pololetí (posouzení procesu zaškolování)

K „Testu rizika“ je připojen také dotazník pro učitele, který hodnotí děti v různých oblastech percepce. Výsledky z tohoto dotazníku slouží pro celkové zhodnocení tohoto testu.

Hodnoceno je celkem 10 oblastí, každá z oblastí obsahuje škálu pro posouzení. K dotazníku jsou připojeny instrukce, jak s ním zacházet, jak učitelé mají hodnotit

jednotlivé oblasti. U každé oblasti je použita různá škála hodnocení, z ní si učitelé vybírají ten stupeň, který nejvíce vyhovuje jejich poznatkům o dítěti.

První oblast se nazývá **technika čtení**. Zde je použito škálování od 1 do 7. Učitel hodnotí, jakým způsobem dítě čte, zda slabikuje, nebo již čte po slovních celcích, nebo naopak nezná ještě všechna písmena.

Druhou oblastí je **hodnocení čtení**. Učitelé si mohou vybrat na škále 1 – 5. V této oblasti se hodnotí, jak rychle dítě čte, zda přitom používá špatnou techniku čtení, nebo naopak má techniku čtení dobrou, ale čte pomalu.

Třetí oblast je pojmenována **psaní a pravopis**. Škála hodnocení se pohybuje od 1 do 7. Učitel má za úkol zhodnotit, jak dítě píše, zda už umí psát všechna písmena, jak zvládá opis, přepis, diktát.

Čtvrtou oblastí je **hodnocení písma**. Zde je použita škála od 1 do 4. Hodnotí se úhlednost a čitelnost písma.

Pátá oblast se nazývá **hrubá motorika**. Učitelé mohou volit hodnocení na škále od 1 do 4. V této oblasti učitel ohodnotí, jak je dítě obratné, jestli má nějaké obtíže v koordinaci pohybů.

Šestou oblastí je **jemná motorika a manuální zručnost**. Je použito škálování od 1 do 4. Učitel má za úkol zamyslet se nad šikovností dítěte, jestli má nějaké problémy v jemné motorice, jaká je jeho manuální zručnost.

Sedmá oblast se jmenuje **pozornost**. Učitelé si mohou vybrat na škále 1 – 4. Hodnotí se, jak často je dítě soustředěné, zda se nechá snadno rozptýlit, nebo se naopak dovede odpoutat od rušivých vlivů prostředí.

Osmou oblastí je **motivace ke školní práci**. Škála hodnocení je stanovena v rozmezí od 1 do 4. Zde se hodnotí pracovní snaha a ctižádost dítěte, dále také reakci na povzbuzení učitele.

Devátá oblast je pojmenována **pracovní tempo**. Zde je použito škálování od 1 do 6. Učitel hodnotí rychlost pracovního tempa.

Desátá, poslední oblast se nazývá **adaptace na školní prostředí**. Učitelé mohou volit na škále od 1 do 5. Zjišťuje se, jestli mělo dítě při nástupu do školy problémy s adaptací na školní práci.

VÝZKUMNÁ ČÁST

6. Cíl a úkoly šetření

Šetření navazuje na první etapu výzkumu, který prováděly diplomantky ve školním roce 2003/2004. V této etapě výzkumu byly testovány děti v mateřské škole.

Prostřednictvím „Testu rizika“ byla hodnocena aktuální úroveň jejich smyslového vnímání. Cílem bylo zjištění, zda jsou uvedené normy testu platné i pro věkovou skupinu 5,6 – 6,0 let.

Hlavním cílem předložené diplomové práce bylo ve druhé etapě šetření retestovat s ročním odstupem ty děti, které v první etapě šetření byly označeny jako rizikové z pohledu možných obtíží ve čtení a psaní.

Šetření bylo také zaměřeno na získání dalších potřebných informací prostřednictvím *posuzovacích škál pro učitele prvních tříd*. Ty se vztahují k rozvíjeným školním dovednostem, jako je čtení, psaní, počítání, ale i k dalším aspektům, které se mohou do testu promítnout (např. hrubá a jemná motorika, adaptace na školní prostředí). Hodnoceno bylo celkem deset oblastí, každá z oblastí má různou škálu hodnocení (4 – 7 stupňů).

6.1 Postup šetření

Při šetření jsem postupovala podle již zmíněného „Testu rizika poruch čtení a psaní“. Test byl zadán *pětatřiceti dětem, z toho bylo šestnáct dívek a devatenáct chlapců*, což považuji za přiměřený poměr mezi pohlavími. K ověřování „Testu rizika“ jsem zvolila čtyři základní školy, a to v Prachaticích, v Kamenném Újezdu, v Mladém a základní školu Máj I. v Českých Budějovicích. Děti byly testovány přímo ve své škole, kam jsem za nimi po předchozí domluvě s učiteli došla nebo dojel. Učitelé byli velmi ochotní a vyšli mi vstříc ve všech požadavcích.

Testování probíhalo ve školním roce 2004/2005, tedy po nástupu dětí do první třídy, na konci prvního pololetí nebo těsně na začátku pololetí druhého. S testovaným dítětem

nejprve proběhl krátký motivační rozhovor, jak se mu líbí ve škole, co rádo dělá, čeho se ve škole bojí atd. Poté se začalo s testováním. Přímou v testu už je naznačen postup, jak jednotlivou oblast uvést a dítě zacvičit, aby úkolu porozumělo. Poté, co se takto prošly všechny testované oblasti, následovalo celkové vyhodnocení, ovšem už bez dítěte. Toto hodnocení je na konci testu, kam se zapisují jednotlivé získané body, z čehož nakonec vyšel celkový počet bodů. Následně podle tabulky „*Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“ vyšel sten, do něhož testované dítě zapadá. Podle zjištěného stenu se pak dále s dítětem pracuje.

Zadání i vyhodnocení testu mohou provádět nejen poradenští pracovníci, ale i zaškolení učitelé mateřských a základních škol. Podle výsledků jednotlivých subtestů je ihned zřejmé, ve kterých schopnostech dítě zaostává, a co je tedy třeba rozvíjet a reedukovat. Včasné odhalení možných školních selhání zabrání u řady dětí zbytečným stresům z neúspěchu a dovolí včas zahájit příslušná opatření k nápravě doma i ve škole.

6.2 Použité metody

Při výzkumu se vycházelo z několika použitých metod. Hlavní metodou bylo použití standardizovaného testu „*Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*“ (viz kapitola č. 5).

Obecně se dá charakterizovat **standardizovaný test** jako profesionálně připravený, má všechny vlastnosti dobrého testu, to znamená, že je validní, reliabilní, praktický, citlivý atd. Byl zkonstruován a *ověřen na dostatečně velkém vzorku osob*, existuje manuál pro práci s testem, přesné pokyny pro zadávání a skórování, jsou k dispozici také populační normy i návod na interpretaci zjištěných výsledků. Ten, kdo s tímto testem pracuje, má k dispozici i odpověďové archy, šablony na vyhodnocování odpovědí apod. Standardizovaný test je výzkumně ověřen na různých typech populací, prošel náročnou statistickou analýzou a přísným oponentským řízením. V zahraničí jsou specializované firmy na tvorbu a prodej standardizovaných testů. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Dále byly použity tyto metody: *studium odborné literatury, metoda pozorování, metoda rozhovoru*.

Odbornou literaturu jsem studovala kvůli orientaci v dané problematice, která se týká speciální pedagogiky. Pro teoretickou část jsem potřebovala prostudovat vývoj dítěte od předškolního věku, specifické poruchy učení, dále problematiku dílčího oslabení výkonu a také poznatky o dítěti s rizikem školního selhání.

Metoda pozorování je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Je to *proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele)* s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Je vždy pramenem poznání. Avšak odlišuje se od pozorování v každodenní praxi. Pozorování pro naše potřeby je zaměřeno na takové projevy dítěte, které lze vidět, slyšet, měřit. (Zelinková, 2001)

Objektivní pozorování vyžaduje, aby si pozorovatel jasně určil, co chce pozorovat, jak budou pozorované jevy a procesy registrovány a jak budou získaná data analyzována a hodnocena. Cílem pozorování není pouze popisování, fotografování skutečnosti, pouhá registrace faktů. Pozorování vede také k formulaci hypotéz, k jejich prověřování dalším pozorováním, k jejich zpřesňování a přeměně v teorii, která jevy vysvětluje. (Skalková, 1985)

Objektem pozorování této diplomové práce byly děti v prvních třídách ZŠ. Před samotným testováním jsem pozorovala jejich chování, jejich komunikaci se spolužáky a následně s paní učitelkou a se mnou. Dále při pozorování vyplynulo, jak se dokáží vyjadřovat, jak umějí používat slovní zásobu. I když by tyto děti měly být intelektuálně stejně vyspělé, u některých se výkony dost odlišovaly, hlavně v komunikaci s autoritou.

Další použitou metodou byl **rozhovor**. Při této metodě je *důležité navázat osobní kontakt s respondentem*, jelikož je poté jednodušší hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Navození těsnějšího osobního kontaktu a sblížení dotazované osoby s výzkumným pracovníkem vyžaduje, aby byl dobrým psychologem a vzbudil důvěru u osob, s nimiž provádí rozhovor. (Skalková, 1985)

Obecně jsou *obsahem rozhovoru otázky*, které mohou být uzavřené, polouzavřené a otevřené, a *odpovědi*. Jsou užívány tam, kde hledáme bezprostřední, osobní a mnohdy i důvěrné odpovědi. Rozhovor může být strukturovaný, kdy je předem vytyčen cíl a cesta, jak k němu chceme dojít, tj. otázky a alternativy odpovědí jsou dány. Nestrukturovaný rozhovor znamená volné vyprávění spíše rodičů nebo dítěte, ve kterém

je podněcován mluvčí. Rozhovor vedený se žákem je nutné odlišit od mentorování. Dítě musí dostat prostor pro vyjádření svých názorů, aniž by hrozilo nebezpečí, že budou kdekoli zneužity. (Zelinková, 2001)

Já jsem použila tuto metodu k tomu, abych od učitelek zjistila důležité informace o jednotlivých dětech. Šlo například o práci při hodinách, o celkové hodnocení jednotlivých výkonů apod. S konkrétním dítětem jsem pak vedla rozhovor o něm samém, jaký má vztah ke škole, co ho zajímá, jaké má vztahy se svými spolužáky. Tím z dítěte alespoň trochu opadl stres a napětí před samotným testem.

7. Analýza výsledků

V následující analýze výsledků testu se zkoumalo několik různorodých hledisek. Je důležité poznamenat, že analýza se týkala zvlášť chlapců a zvlášť dívek, jelikož jsou pro ně i stenové normy stanoveny rozdílně.

Analýza se týkala samozřejmě věku testovaných dětí, dále jsem se zaměřila na rozebrání bodového hodnocení v různých hodnotících kategoriích. Na konci této analýzy je porovnání dosažených stenů u chlapců a u dívek

Tabulka č. 1

Počet testovaných dětí celkem

Děti	Celkem
chlapci	19
dívky	16
Celkem	35

Tabulka č. 1 udává celkový počet testovaných dětí. Ten byl 35. Z toho bylo 19 chlapců a 16 dívek, což zcela vyhovuje dílčímu porovnání výsledků v jednotlivých subtestech mezi chlapci a dívkami.

Tabulka č. 2

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

Věkové skupiny		Chlapci		Dívky	
rok, měsíc		n	%	n	%
do 7,0	6,5	0	0,0	0	0,0
	6,6	0	0,0	0	0,0
	6,7	1	5,3	2	12,5
	6,8	1	5,3	1	6,3
	6,9	3	15,7	5	31,2
	7,0	2	10,5	2	12,5
	celkem	7	36,8	10	62,5
7,1 a výše	7,1	1	5,3	0	0,0
	7,2	1	5,3	0	0,0
	7,3	0	0,0	2	12,5
	7,4	2	10,5	0	0,0
	7,5 a výše	8	42,1	4	25,0
	celkem	12	63,2	6	37,5
Celkem		19	100,0	16	100,0

Pozn.: n.....počet dětí

V tabulce č. 2 je zdokumentováno věkové složení respondentů. Ve druhém sloupci je naznačeno věkové rozdělení po měsících. Ve třetím a pátém sloupci je zachycen počet dětí v každé věkové skupině, ve čtvrtém a šestém sloupci pak následné vyjádření v procentech. Z tabulky je patrné, že ve věkové skupině do 7 let bylo testováno 7 chlapců, tj. 36,8 %. Dívek bylo více – 10, což je 62,5 % z celkového počtu testovaných dívek. Ve věkové skupině od 7,1 let věku tomu bylo naopak: chlapců bylo 12, tj. 63,2 %, dívek pouze 6, vyjádřeno v procentech 37,5 %.

Relativní četnosti bodového hodnocení ve skupinách po 5ti bodech

Bodové hodnocení	Chlapci	Dívky	Celkem
26 - 30	1	0	1
31 - 35	1	2	3
36 - 40	4	7	11
41 - 45	6	4	10
46 - 50	6	2	8
51 - 55	1	1	2

tabulce č. 3 jsou zachyceny relativní četnosti bodového hodnocení. Jak je vidět, nejvíce se výkony pohybovaly ve dvou bodových skupinách, a to v rozmezí od 36 – 40 bodů a od 41 – 45 bodů. U chlapců byly zastoupeny všechny bodové skupiny, u dívek byla zastoupena jediná – do 26 do 30 bodů. Skupiny s méně body zde neuvádím, v mé skupině respondentů bylo dosaženo nejméně 28 bodů.

Tabulka č. 4

**Aritmetické průměry celkového dosaženého počtu bodů v testu u všech
testovaných dětí**

Děti	Aritmetický průměr
Chlapci	42,42
Dívky	40,56
Celkem	41,49

Tabulka č. 4 udává aritmetický průměr dosažených bodů v „Testu rizika“ u chlapců a dívek zvlášť, a aritmetický průměr celkový. Z možného nejvyššího počtu bodů (56) vykazují chlapci vyšší průměrné hodnoty než dívky, tedy 42,42 oproti 40,56.

Tabulka č. 5

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

CHLAPCI

Dosažený počet bodů	sk. A: 6,5 – 7,0		sk. B: 7,1 a výše	
	kumulativní n	kumulativní četnost	kumulativní n	kumulativní četnost
28	1	14,29		
31				
33	1	14,29		
35				
36				
37	2	28,57	1	8,33
38				
39	1	14,29		
40				
41			2	16,66
42			1	8,33
43			1	8,33
44			1	8,33
45			1	8,33
46			1	8,33
47	1	14,29	1	8,33
48			1	8,33
49				
50			2	16,66
51	1	14,29		

Tabulka č. 6

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

DÍVKY

Dosažený počet bodů	sk. A: 6,5 - 7,0		sk. B: 7,1 a výše	
	kumulativní n	kumulativní četnost	kumulativní n	kumulativní četnost
28				
31	1	10		
33				
35			1	16,66
36	2	20		
37				
38			2	33,33
39				
40	3	30		
41	1	10		
42			2	33,33
43				
44	1	10		
45				
46	1	10		
47				
48				
49	1	10		
50				
51				
52			1	16,66

Tabulka č. 7

**Průměrné hodnoty dosažených bodů
v jednotlivých subtestech testové baterie**

CHLAPCI

Subtest	Maximální možný počet bodů	Sk. A: 6,5 - 7,0	Sk. B: 7,1 a výše	Celkový průměr
1	3	2,38	2,75	2,57
2	3	2,43	3,00	2,72
3	8	6,29	6,67	6,48
4	8	6,29	7,17	6,73
5	4	2,43	3,08	2,76
6	4	3,43	3,75	3,59
7	3	1,86	2,42	2,14
8	3	1,86	2,25	2,06
9	2	1,14	1,42	1,28
10	6	3,29	3,00	3,15
11	3	1,71	2,58	2,15
12	6	5,00	4,67	4,84
13	3	1,14	1,92	1,53

Tabulka č. 7 uvádí průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech. Jsou zde srovnání chlapci ve dvou věkových skupinách – skupina A od 6,5 – 7,0 let a skupina B od 7,1 let a výše. Skupina A dosáhla lepších průměrných hodnot pouze ve 2 subtestech, a to v artikulační obratnosti a v subtestu intermodalita – učení písma. V ostatních subtestech měli lepší průměrné hodnoty chlapci ze skupiny B, tedy ve věku od 7,1 let a výše.

**Průměrné hodnoty dosažených bodů
v jednotlivých subtestech testové baterie**

DÍVKY

Subtest	Maximální možný počet bodů	Sk. A: 6,5 - 7,0	Sk. B: 7,1 a výše	Celkový průměr
1	3	2,00	2,67	2,34
2	3	2,60	3,00	2,80
3	8	4,60	5,67	5,14
4	8	7,80	5,33	6,57
5	4	2,20	3,17	2,69
6	4	3,80	3,00	3,40
7	3	2,00	2,50	2,25
8	3	2,40	2,17	2,29
9	2	1,10	1,50	1,30
10	6	2,50	3,50	3,00
11	3	2,20	2,67	2,44
12	6	5,50	4,50	5,00
13	3	1,70	1,50	1,60

U dívek byly výsledky různorodější než u chlapců. Zatímco skupina mladších chlapců byla úspěšnější pouze ve 2 subtestech, dívky ve stejné věkové skupině byly úspěšnější v 5 subtestech (sluchové rozlišování podobných slov, zrakové rozlišování – rytmus, zraková paměť, intermodalita, rýmování). V ostatních subtestech (sluchová analýza na slabiky, sluchová analýza – 1. hláska, sluchové rozlišování hlásek ve slově, sluchové rozlišování délek, zrakové rozlišování – pravolevá orientace, zrakové vnímání – plošné, artikulační obratnost, jemná motorika – napodobení písma) byly úspěšnější dívky ve věku od 7,1 let a výše.

V souhrnu z obou tabulek vyplývá, že pouze v subtestu č. 12 (intermodalita – učení písma) byli úspěšnější jak chlapci, tak dívky ve věkové skupině do 7 let.

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

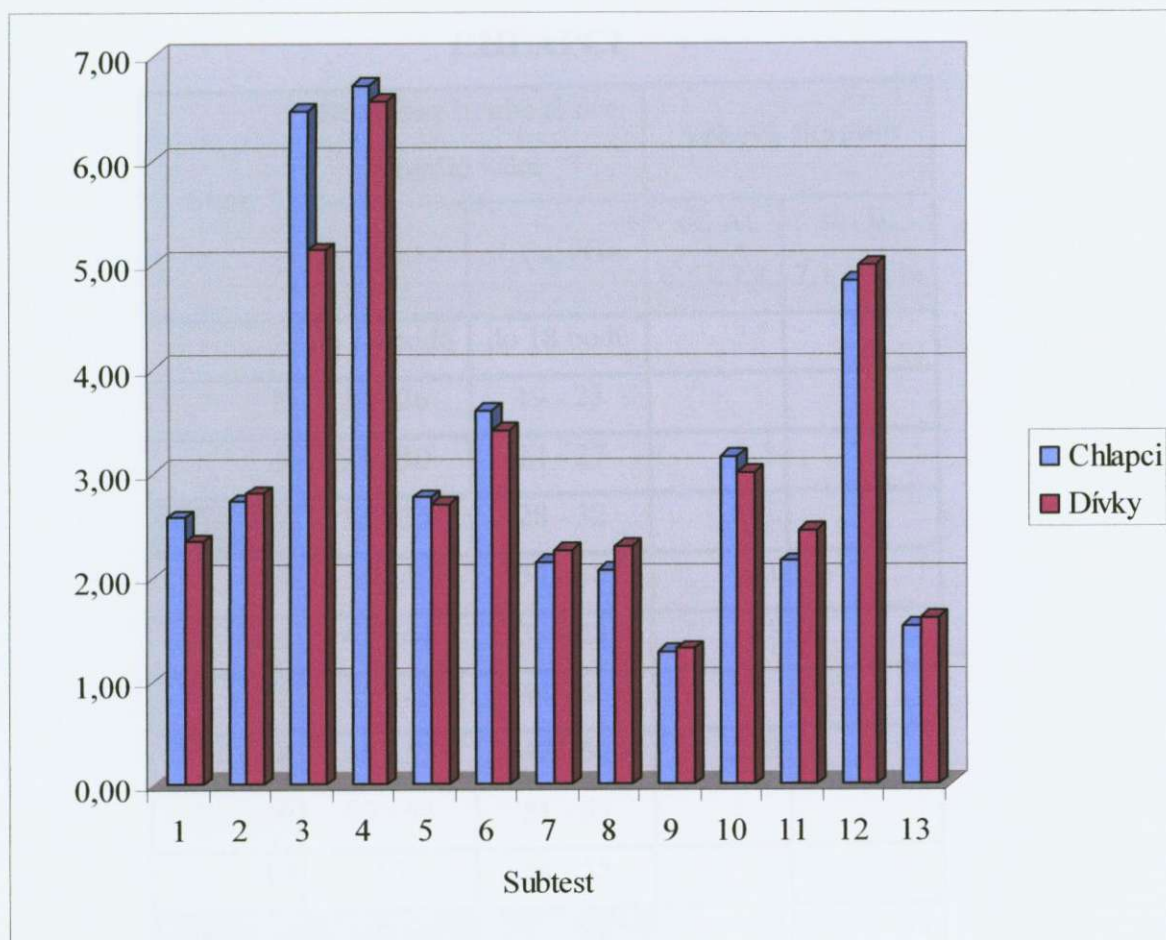
Subtest	Maximální možný počet bodů	Chlapci	Dívky
1	3	2,57	2,34
2	3	2,72	2,80
3	8	6,48	5,14
4	8	6,73	6,57
5	4	2,76	2,69
6	4	3,59	3,40
7	3	2,14	2,25
8	3	2,06	2,29
9	2	1,28	1,30
10	6	3,15	3,00
11	3	2,15	2,44
12	6	4,84	5,00
13	3	1,53	1,60

V tabulce č. 9 jsou uvedeny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech v porovnání mezi chlapci a dívkami.

Z celkového pohledu byli chlapci i dívky byli poměrně vyrovnaní. Chlapci dosáhli lepší průměrných hodnot v 6ti subtestech, dívky měly lepší výsledek v 7 subtestech. Avšak skoro ve všech případech byly rozdíly minimální, pouze v subtestu č. 3 (sluchové rozlišování hlásek ve slově) byl rozdíl patrnější. Zde byli chlapci výrazně lepší.

Graf č. 1

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech



Pro lepší názornost je k tabulce č. 9 připojen graf, ve kterém jsou výsledky dobře patrné. Zvláště dobře je rozpoznatelný rozdíl v hodnotách u subtestu č. 3. Jinak je vidět, že se hodnoty liší opravdu minimálně, v některých případech jsou skoro vyrovnané.

**Převod dosažených bodů testovaných dětí na stenové normy
s přihlédnutím k dané věkové skupině**

CHLAPCI

Sten	Dosažené hrubé skóre podle věku		Věková skupina	
	6,7 - 6,12	7,1 a výše	sk. A: 6,5 - 7,0	sk. B: 7,1 a výše
1	do 19 bodů	do 18 bodů		
2	20 - 26	19 - 23		
3	27 - 30	24 - 27	1	
4	31 - 35	28 - 32	1	
5	36 - 40	33 - 38	3	1
6	41 - 44	39 - 43		4
7	45 - 48	44 - 46		3
8	49 - 52	47 - 50	2	4
9	53 - 54	51 - 53		
10	55	54 - 55		
			7	12

Hodnocení:

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

**Převod dosažených bodů testovaných dětí na stenové normy
s přihlédnutím k dané věkové skupině**

DÍVKY

Sten	Dosažené hrubé skóre podle věku		Věková skupina	
	6,7 - 6,12	7,1 a výše	sk. A: 6,5 - 7,0	sk. B: 7,1 a výše
1	do 23 bodů	do 19 bodů		
2	24 - 26	20 - 23		
3	27 - 29	24 - 27		
4	30 - 34	28 - 31	1	
5	35 - 38	32 - 36	2	1
6	39 - 43	37 - 42	4	4
7	44 - 47	43 - 46	2	
8	48 - 51	47 - 49	1	
9	52 - 54	51		
10	55	52 - 55		1
			10	6

Hodnocení:

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

Tabulky č. 10 a 11 prezentují dosažené počty bodů a jejich převod na stenové normy. Tyto normy jsou dány zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky, navíc se přihlíží k věku dítěte. Tím pádem se rozdělení bodů na stenové skupiny liší.

U chlapců je patrné, že se věková skupina do 7 let nejvíce pohyboval v pásnu průměru (sten č. 5). V této skupině se objevily i dva případy, které dosáhly pásma nadprůměru, na druhou stranu však i jeden případ podprůměru. Ve věkové skupině nad 7 let se výsledky pohybovaly od pásma průměru (5 chlapců) do pásma nadprůměru (4 chlapci).

U dívek tomu bylo podobně, obě věkové skupiny se nejvíce pohybovaly v pásnu průměru. Narozdíl od chlapců dosáhla jedna dívka hodnocení výrazný nadprůměr. Jedna dívka naopak spadá do pásma nižší podprůměr, jedna do pásma nadprůměr.

Tabulka č. 12

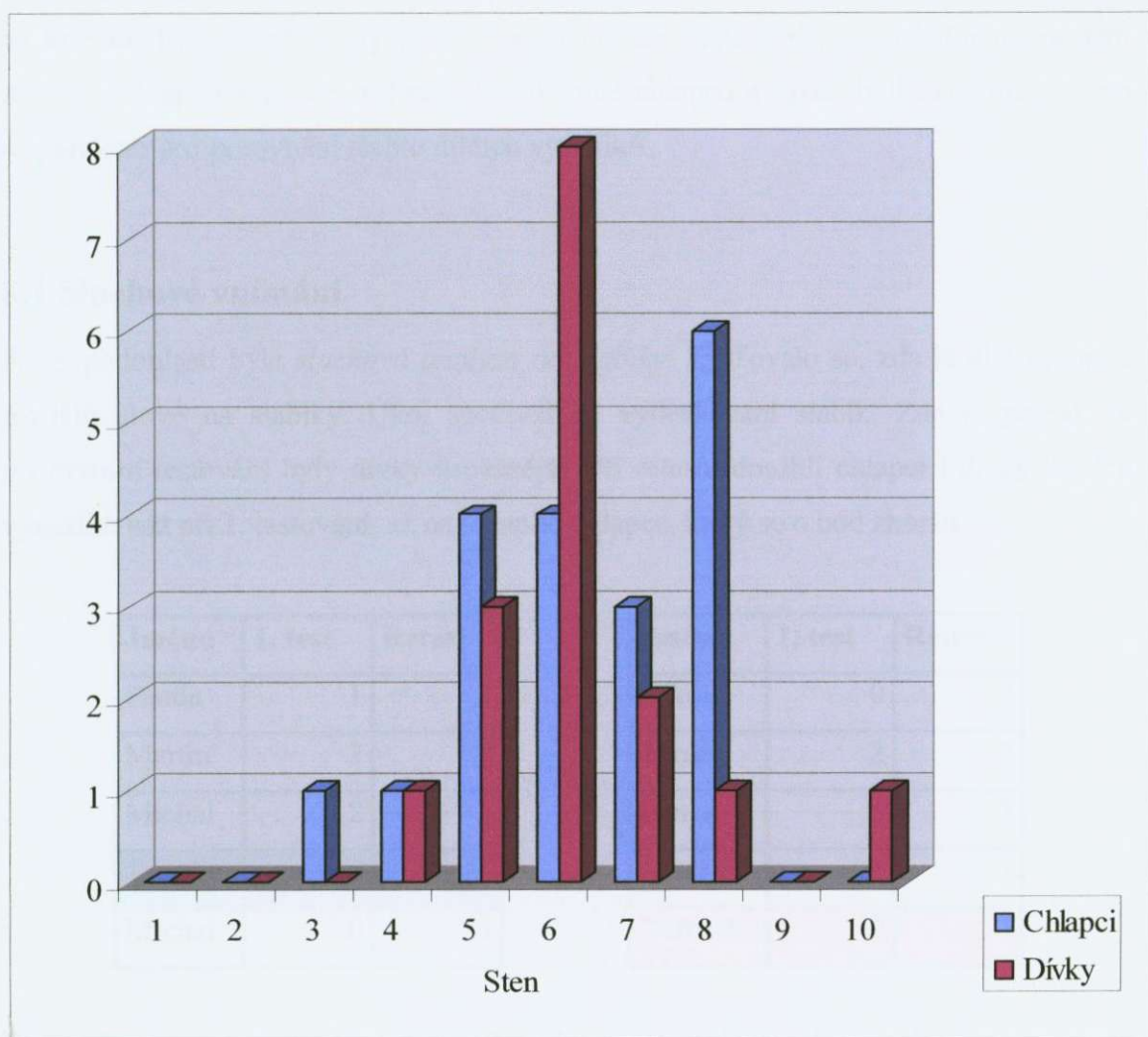
Celkový přehled počtu stenů převedených z dosažených bodů

Sten	Chlapci	Dívky	Celkem
1	0	0	0
2	0	0	0
3	1	0	1
4	1	1	2
5	4	3	7
6	4	8	12
7	3	2	5
8	6	1	7
9	0	0	0
10	0	1	1
Celkem	19	16	35

Tabulka č. 12 ukazuje celkový počet dosažených stenů v porovnání mezi chlapci a dívkami. Jak je vidět, chlapci se nejvíce pohybovali v pásnu nadprůměru, dívky v pásnu průměru. Sten č. 4 je zvýrazněn proto, že se zde nachází hraniční pásmo mezi podprůměrnými a průměrnými hodnotami

Graf č. 2

Dosažené steny po převodu bodů v porovnání chlapci x dívky



Graf č. 2 je shrnutím výsledků z tabulky č. 12, ve které je celkový přehled počtu stenů převedených z dosažených bodů.

Je zřejmé, že se výsledky pohybují od pásma průměru výše. Chlapci se oproti dívkám výrazněji dostali do pásma nadprůměru (sten č. 8), dívky nejvíce dosáhly pásma průměru (sten č. 6).

8. Dílčí analýzy jednotlivých subtestů

V této podkapitole jsou pro podrobnější posouzení výsledků zpracovány tabulky, ve kterých byly zhodnoceny rozdíly mezi prvním testováním a následným retestem zvlášť u chlapců a zvlášť u dívek. Ve skupině chlapců a dívek byli náhodně zvoleni respondenti pro porovnání těchto dílčích výsledků.

8.1 Sluchové vnímání

První podoblastí byla *sluchová analýza na slabiky*. Zjišťovalo se, zda je dítě schopno rozdělit slovo na slabiky. Úkol spočíval ve vytleskávání slabik. Zde je patrné, že při prvním testování byly dívky úspěšnější. Při retestu dosáhli chlapci i dívky lepších výsledků než při 1. testování, až na jednoho chlapce, který se o bod zhoršil.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	1	3
Martin	2	1
Michal	2	3
Tomáš	2	3
Michal	0	3

Jméno	1. test	Retest
Nikola	0	2
Tereza	2	2
Lenka	3	3
Kateřina	3	3
Veronika	2	3

Další zkoumanou podoblastí byla také *sluchová analýza, ale tentokrát pouze první hlásky*, to znamená, čím dané slovo začíná. Na tabulkách je vidět, že dívky byly v obou testováních úspěšnější. Zvolené děti se v bodování stejně jako v předchozích tabulkách téměř shodují. U chlapců se opět objevil případ horšího výsledku při retestu.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	1	0
Martin	0	3
Michal	2	3
Tomáš	2	3
Michal	3	3

Jméno	1. test	Retest
Nikola	1	2
Tereza	1	2
Lenka	3	3
Kateřina	2	3
Veronika	3	3

Třetí úlohou v testu bylo *sluchové rozlišování hlásek ve slově*. Ta spočívala v tom, zda se hláska ve slově po vyslovení vyskytuje či nikoli. Při srovnání dívek a chlapců se chlapci při retestu výrazně zlepšili, někteří, jako např. poslední Michal, dokonce o 7 bodů. Naopak Veronika při retestu uspěla hůře než při prvním testování.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	2	2
Martin	0	6
Michal	4	7
Tomáš	4	7
Michal	0	7

Jméno	1. test	Retest
Nikola	2	2
Tereza	3	3
Lenka	0	4
Kateřina	5	7
Veronika	6	4

Čtvrtou zkoumanou podoblastí bylo *sluchové rozlišování podobných slov*. Děti měly za úkol rozlišit dvě zdánlivě stejná slova. Už ale nebylo jejich úkolem říci, v čem se tato dvě slova liší. Při nahlédnutí do tabulek je zřejmé, že se obě skupiny při retestu zlepšily. Avšak opět se objevily případy zhoršení, a to jak u chlapců, tak u dívek. Jedním je Veronika, která se zhoršila dokonce o 2 body.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	6	7
Martin	8	7
Michal	7	8
Tomáš	6	8
Michal	8	8

Jméno	1. test	Retest
Nikola	6	7
Tereza	6	8
Lenka	6	8
Kateřina	6	8
Veronika	8	6

Poslední sluchovou podoblastí bylo *sluchové rozlišování délek*. Při tomto úkolu se pracovalo s bzučákem. Dítě si samozřejmě nejprve vyzkoušelo, jak se s ním pracuje, poté mělo za úkol zabzučet krátce nebo dlouze podle toho, co slyší. Podle výsledků je možno usoudit, že v této úloze byly při prvním testování úspěšnější dívky. Zvolené děti dopadly stejně, obě se zlepšily o 2 body. Při retestu však dosáhli lepších výsledků chlapci. Jedna dívka se opět zhoršila.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	0	0
Martin	0	2
Michal	0	4
Tomáš	1	3
Michal	2	4

Jméno	1. test	Retest
Nikola	0	0
Tereza	1	0
Lenka	3	4
Kateřina	1	4
Veronika	1	3

8.2 Zrakové vnímání

První podoblastí zrakového vnímání bylo *zrakové rozlišování – rytmus*. Zde se zjišťovalo, jaká je spolupráce zraku, sluchu i motoriky – pomocí bzučáku a obrázku, na kterém byly nakreslené různě velké dešťové kapky. Při testování se sledovalo pochopení a interpretace rytmu. Jak je z tabulek patrné, obě skupiny se při retestu znatelně zlepšily, dívky dokonce dosáhly plného počtu bodů, výjimku tvoří Veronika. Ta při srovnání s Tomášem dopadla naopak při retestu hůře.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	1	2
Martin	3	3
Michal	1	3
Tomáš	1	4
Michal	4	4

Jméno	1. test	Retest
Nikola	1	4
Tereza	2	4
Lenka	3	4
Kateřina	1	4
Veronika	2	3

Další součástí zrakového vnímání bylo *zkoumání zrakového rozlišování*. Úkolem bylo zjistit, jak je dítě schopno diferencovat zrcadlově podobné tvary. U dvojice obrázků posuzovalo správnou či opačnou stranovou orientaci. Je vidět, že chlapci i dívky v tomto subtestu nebyli moc úspěšní, jelikož v tomto subtestu mohly děti dosáhnout až 3 bodů. Při retestu se v obou skupinách vyskytl jedinec, který se o bod zhoršil. Z dívek se zlepšila pouze Veronika, z chlapců to byl Tomáš a poslední Michal. Jediná Kateřina se ani zlepšit nemohla, ta už při prvním testování dosáhla plného počtu bodů.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	2	1
Martin	2	2
Michal	2	2
Tomáš	0	2
Michal	0	3

Jméno	1. test	Retest
Nikola	1	0
Tereza	1	1
Lenka	2	2
Kateřina	3	3
Veronika	1	2

Třetí podoblastí zrakového vnímání byla *zraková paměť*. Při tomto testu si dítě prohlíželo po dobu 5ti vteřin určitý obrázek. Po jeho zakrytí jej mělo vyhledat mezi několika podobnými obrázky. Při prvním testování pouze jediný respondent dosáhl maximálního počtu bodů, což byl Tomáš. Při retestu tohoto počtu bodů dosáhl jeden chlapec a jedna dívka. U chlapců se zhoršil již zmiňovaný Tomáš, z dívek se žádná nezhoršila. Při porovnání vzorových respondentů dopadla lépe Veronika, která se o 1 bod zlepšila.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	1	2
Martin	1	3
Michal	2	2
Tomáš	3	1
Michal	1	2

Jméno	1. test	Retest
Nikola	2	2
Tereza	1	3
Lenka	1	2
Kateřina	0	2
Veronika	1	2

Poslední zkoumanou podoblastí zrakového vnímání byla *zraková diferenciace na ploše*. Dítě překreslovalo čáry do sítě devíti bodů. Splnění úkolu vyžadovalo soustředění respondenta na detail. Tento úkol dělal dětem při prvním testování největší problémy, jak je vidět na tabulkách. Plného počtu bodů dosáhly při retestu pouze dvě dívky, chlapec žádný. Obě vzorové děti se zlepšily, Veronika více. Nikdo se nezhoršil.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	0	1
Martin	0	1
Michal	1	1
Tomáš	0	1
Michal	0	1

Jméno	1. test	Retest
Nikola	0	1
Tereza	1	1
Lenka	0	0
Kateřina	0	2
Veronika	0	2

8.3 Artikulační obratnost

Třetí oblastí zkoumání byla artikulační obratnost. Zde se posuzovala schopnost dítěte opakovat určité slovo správně, tj. bez přesmyknutí nebo vypuštění slabik a hlásek, komolení, bez opakování začátku, přičemž vadná výslovnost nebyla považována za chybu. V tomto subtestu mohly děti získat 6 bodů. Je patrné, že tohoto počtu dosáhl pouze Tomáš, který se při retestu zlepšil o 2 body. Naopak Veronika se o bod zhoršila, stejně jako tři chlapci a jedna dívka. Za nejlepší výsledek se dá považovat hodnocení Kateřiny, která při 1. testu obdržela 0 bodů, avšak při retestu to už bylo 5 bodů.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	4	3
Martin	2	4
Michal	2	1
Tomáš	4	6
Michal	2	1

Jméno	1. test	Retest
Nikola	4	3
Tereza	2	2
Lenka	2	5
Kateřina	0	5
Veronika	2	1

8.4 Jemná motorika

Čtvrtá oblast testování se nazývá úroveň jemné motoriky. Zde šlo o to, jak dítě co nejpřesněji napodobí předložené „zvláštní písmo“. Tvary jsou písmu podobné, pouze se odlišují měřítkem. Posuzovalo se, jak se dítě velikostí, tvarem, orientací na ploše a detailem co nejvíce přiblíží originálu. Z retestu vyplynulo, že se děti po nástupu do školy v jemné motorice opravdu zlepšily. Avšak výjimka potvrzuje pravidlo – Veronika se opět o 1 bod zhoršila. Na druhou stranu se všichni respondenti při retestu zlepšili, pět dětí dosáhlo maximálního počtu bodů.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	0	2
Martin	1	2
Michal	2	3
Tomáš	2	3
Michal	0	3

Jméno	1. test	Retest
Nikola	0	2
Tereza	1	3
Lenka	0	1
Kateřina	1	3
Veronika	2	1

S předchozím subtestem souvisí i předposlední část testu, ve které se ověřovala tzv. *intermodalita, neboli schopnost učení*. V tomto subtestu si mělo dítě zapamatovat názvy jednotlivých tvarů z předchozího testu a jejich umístění. Toto pořadí se v úkolech zaměňovalo. Pokud porovnáme chlapce a dívky, vyjde nám, že už při první testování dopadly dívky lépe, stejně tomu bylo i při retestu. Dalo by se říci, že alarmující je výsledek třetího chlapce v pořadí – Michala, který se zhoršil dokonce o 4 body. Vzorové děti se obě zlepšily, Tomáš opět dopadl lépe než Veronika.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	1	5
Martin	5	5
Michal	5	1
Tomáš	3	6
Michal	4	2

Jméno	1. test	Retest
Nikola	4	5
Tereza	5	5
Lenka	4	6
Kateřina	4	6
Veronika	3	4

8.5 Rýmování

Poslední sledovanou oblastí byla *schopnost tvoření rýmu*. Při tomto úkolu byla dítěti předložena skupina slov, k nim mělo tvořit smysluplná rýmující se slova.

Zde mohli respondenti dosáhnout maximálně 3 bodů. Z vybraných dětí to byli pouze dva chlapci, mezi nimi Tomáš, který při prvním testování neobdržel žádný bod. Veronika se jako ve většině subtestů opět zhoršila.

Jméno	1. test	Retest
Fanda	2	0
Martin	0	0
Michal	1	3
Tomáš	0	3
Michal	0	2

Jméno	1. test	Retest
Nikola	0	1
Tereza	0	2
Lenka	0	2
Kateřina	2	2
Veronika	2	1

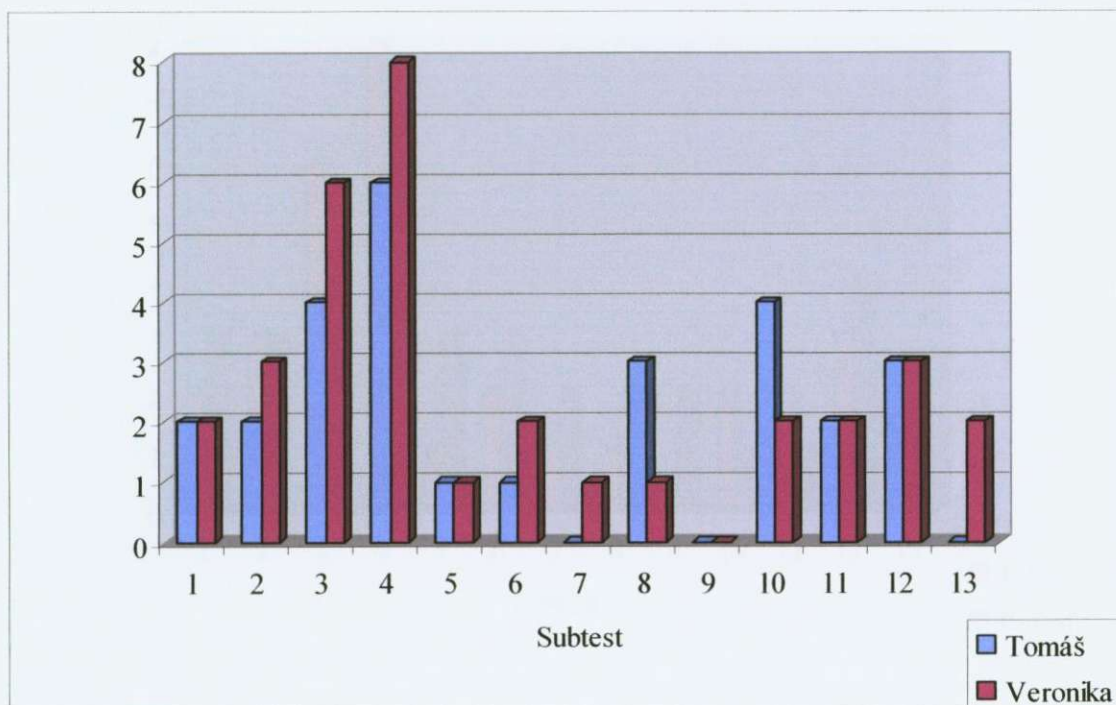
Na následujících dvou stranách jsou pro lepší názornost připraveny grafy, ve kterých jsou patrné hodnocení náhodně zvolených dětí Tomáše a Veroniky.

Graf č. 3 porovnává jejich výsledky v jednotlivých subtestech při 1. testování, graf č. 4 je koncipován stejně, jen se liší v tom, že jsou porovnávány výsledky z retestu.

Graf č. 5 srovnává rozdíly ve výsledcích pouze u Veroniky, a to rozdíly mezi 1. testováním a retestem. Stejně je tomu u grafu č. 6, jen s tím rozdílem, že zde jsou srovnávány výsledky Tomáše.

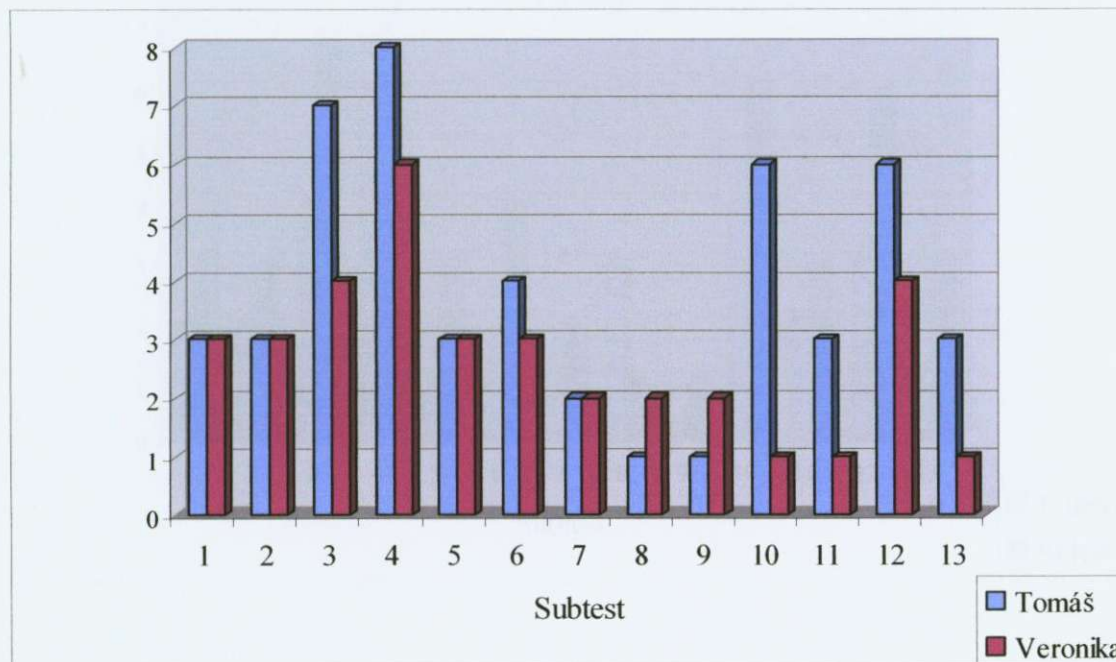
Graf č. 3

Porovnání dosažených bodů při 1. testování u zvolených respondentů



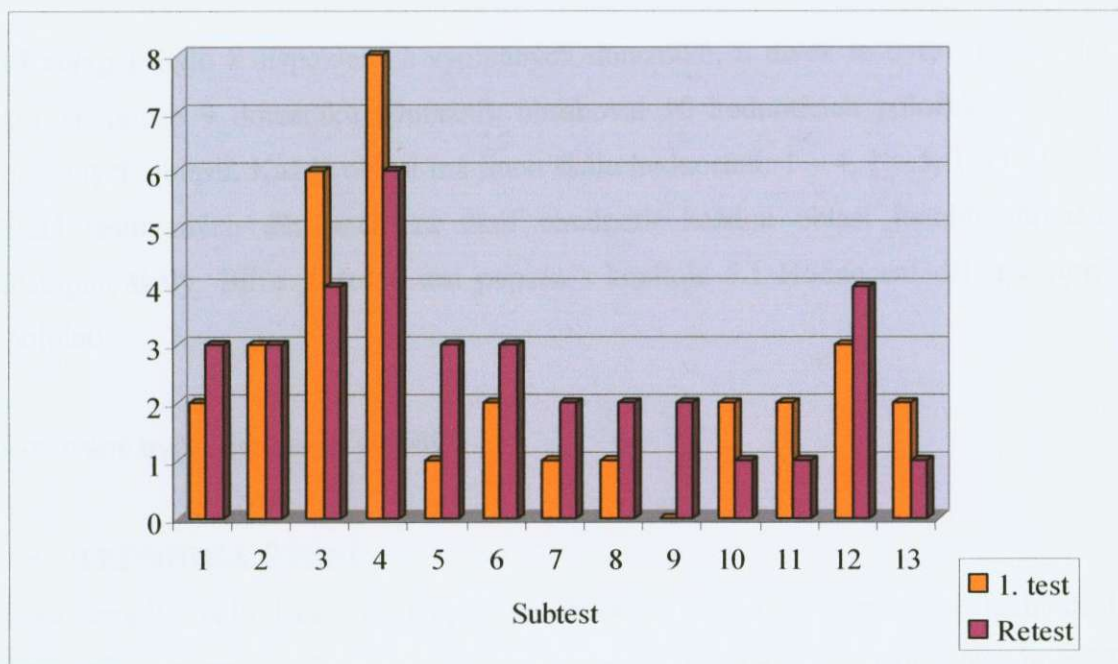
Graf č. 4

Porovnání dosažených bodů při retestu u zvolených respondentů



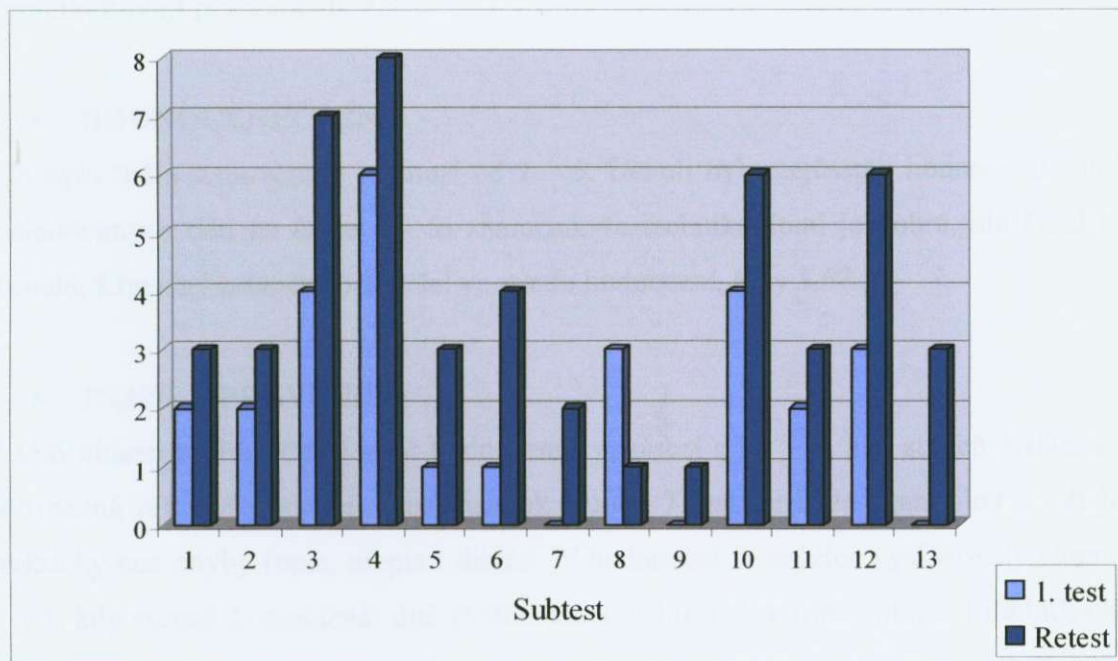
Graf č. 5

Porovnání dosažených bodů u zvolené respondentky Veroniky



Graf č. 6

Porovnání dosažených bodů u zvoleného respondenta Tomáše



9. Hodnocení dětí učiteli na konci 1. pololetí (výsledky posouzení procesu zaškolování)

Z 19 chlapců bylo k dispozici 12 vyplněných dotazníků, u dívek to bylo z celkového počtu 16 pouze 9 dotazníků. Dotazník obsahoval 10 hodnotících položek ze všech zkoumaných oblastí. Každá oblast má jinou škálu hodnocení: 1 – 4, 1 – 5, 1 – 6, 1 – 7. Učitelé testovaných dětí měli za úkol ohodnotit každou oblast jedním stupněm z dostupné škály. Blíže je tento test popsán v kapitole 5.1 Hodnocení dětí na konci 1. pololetí.

Posuzovány byly následující oblasti:

• TECHNIKA ČTENÍ

Učitelé mohli zvolit jeden ze stupňů na škále od 1 do 7. Nejvíce se hodnocení pohybovalo v rozmezí od 4 – 6, přičemž stupeň 4 znamená, že čtení dítěte je ještě slabikované, kratší slova ale čte plynule. Naopak u stupně č. 6 je hodnocení, že dítě čte po slovních celcích, je zde snaha o postižení intonace, občas se zárazem. Při zprůměrování dosažených hodnot vyšlo číslo 4,76. To zcela odpovídá věku dětí, které navštěvují první ročník ZŠ.

• HODNOCENÍ ČTENÍ

Zde byla škála stanovena v rozmezí od 1 – 5. Učiteli bylo nejčastěji hodnoceno čtení u sledovaných dětí na škále 5 - to znamená, že technika čtení je dobrá, ale čtení je pomalé. Konečný průměr opět vyšel ve středu hodnocení, tedy 3,67.

• PSANÍ A PRAVOPIS

U této oblasti mohli učitelé volit hodnocení v rozmezí od 1 – 7, kde stupeň 1 říká, že dítě nezná ještě všechna písmena, naopak stupeň 7 znamená, že psaní slov a vět je prakticky bez chyby (opis, přepis i diktát). V hodnocení se nejvíce vyskytovaly stupně 5 – 7, kdy stupeň 5 znamená: dítě zvládá psaní slabik i slov (opis, přepis i diktát), ale občas písmena zaměňuje, komolí slova nebo špatně vyznačuje délky („neslyší je“). Průměrná hodnota zde vyšla 5,52.

• HODNOCENÍ PÍSMO

Učitelé měli na výběr ze čtyř stupňů. Stupeň 1 na hodnotící škále, který znamená, že písmo je zcela neúhledné a nečitelné, se zde neobjevil ani v jednom případě. Stupně 2 – 4 volili učitelé rovnoměrně, nejméně však oblast hodnotili stupněm 4 = písmo je lépe průměrné. Z toho vyplývá, že průměr vyšel mezi stupněm 2 a 3, přesně je to 2,76.

• HRUBÁ MOTORIKA

Tato oblast mohla být ohodnocena na škále 1 - 4. Zde učitelé nejčastěji volili stupeň číslo 3, který říká, že dítě je průměrně obratné, bez problémů v koordinaci pohybů. Sedmkrát se vyskytl také stupeň 2, tedy, že dítě je méně obratné, s mírnými obtížemi v koordinaci pohybů. Celková průměrná hodnota je 2,67.

• JEMNÁ MOTORIKA A MANUÁLNÍ ZRUČNOST

V této oblasti byla škála hodnocení stanovena také od 1 do 4. Žádný z učitelů nevolil ani 1 = dítě je manuálně velmi nešikovné, velké problémy v jemné motorice (například při zavazování tkaniček, kreslení aj.), ani 4 = dítě je velmi zručné s vynikající jemnou motorikou. Ve 12ti případech zvolili stupeň 3, v 9ti případech stupeň 2. Průměr tedy vyšel mezi – 2,57.

• POZORNOST

Zde opět byla k dispozici škála stupňů od 1 do 4. Narozdíl od předchozích oblastí se v hodnocení učitelů objevují všechny stupně, nejvíce je zastoupen stupeň 4, který znamená, že se dítě dovede výborně soustředit, dovede se odpoutat od rušivých vlivů prostředí. Zde se musím zmínit i o třech výsledcích, kdy učitelé volili stupeň 1 = dítě je často velmi nesoustředěné, snadno se nechá rozptýlit i nepatrnými vedlejšími podněty. Díky rozličnosti hodnocení vyšla průměrná hodnota 2,81.

• MOTIVACE KE ŠKOLNÍ PRÁCI

Při hodnocení této oblasti měli učitelé na výběr opět mezi čtyřmi stupni. Zde se nejvíce objevilo hodnocení stupněm 3, to znamená, že dítě je průměrně motivováno ke školní práci, dobře reaguje na povzbuzení učitele. Opět se dvakrát objevil nejhorší stupeň 1,

který říká, že dítě je zcela bez pracovní snahy a ctižádosti, nereaguje na povzbuzení učitele. Zde nám vyšel stejný průměr jako v předchozí oblasti, tedy 2,81.

- **PRACOVNÍ TEMPO**

V předposlední oblasti mohli učitelé volit mezi stupni 1 – 6. Stupeň 6, který znamená, že pracovní tempo je nevyrovnané, se zde nevyskytl ani jednou, stupeň 1 (zbrklé a chaotické pracovní tempo) volil jeden učitel. Jinak učitelé volili ve většině případech stupeň 3, což je přiměřené pracovní tempo, a stupeň 2 (rychlé pracovní tempo). Konečný průměr má hodnotu 3,05.

- **ADAPTACE NA ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ**

Tato poslední oblast má škálu hodnocení od 1 do 5. Stupeň číslo 3, který volila většina učitelů, říká, že při nástupu do školy byly zaznamenány mírnější obtíže, které se však spontánně upravily. Jen ve čtyřech případech byl volen stupeň 4 = adaptace proběhla bez potíží. Celková průměrná hodnota vyšla 3,10.

10. Shrnutí

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

Předmětem diplomové práce bylo pokračovat v měřeních uvedenou testovou baterií u skupiny „rizikových“ dětí, které navštěvovaly v průběhu prvního testování mateřskou školu, při dalším šetření, tedy ve školním roce 2004/2005, již byly v prvních třídách základních škol (věková kategorie 6 – 7letých dětí). Z hlediska školní úspěšnosti byly sledovány ty děti, které při prvních vyšetřeních spadaly do pásma kritických hodnot.

Z analýzy výsledků šetření vyplynulo, že se jak chlapci, tak dívky při retestování v první třídě ZŠ zlepšili. Tím pádem nespádají do pásma kritických hodnot, jak tomu bylo při prvním testování. U chlapců se objevilo jedno hodnocení výsledku jako podprůměrné, tedy sten 3. V pásmu nižší průměr, hraniční pásmo, se objevil jeden chlapec a jedna dívka. Ostatní děti překročily bodovým hodnocením hraniční pásmo.

Při porovnání výkonů chlapců a dívek v testu bylo zjištěno, že *dívky dosáhly lepších výkonů v sedmi ze třinácti subtestů, chlapci tím pádem v šesti subtestech.*

Nedá se říci, že by jedna či druhá skupina měla nějaké výraznější problémy v některé ze zkoumaných podoblastí. Za zmínku ale jistě stojí **subtest č. 3** – sluchové rozlišování hlásek ve slově. Zde měli problémy jak chlapci, tak dívky. U chlapců tyto problémy ale nebyly tak patrné jako u dívek, kde horší výsledek měla přesně polovina, tedy 8 dívek. U jedné dívky se dokonce objevila nula, to znamená, že v tomto subtestu vůbec neuspěla. Zajímavé byly i výsledky ve **4. subtestu** – sluchové rozlišování podobných slov. Zde se u chlapců i u dívek objevily případy, kdy dítě dosáhlo pouze 2 bodů z možných 8 bodů. Celkově tyto děti spadají do pásma průměru. Ani **subtest č. 5**, neboli sluchové rozlišování délek, nebyl pro některé děti úkolem jednoduchým. Potíže měli chlapci i dívky i v **subtestu č. 9**, zaměřeném na zjišťování plošného zrakového vnímání, a v **subtestu č. 10**, kde se zkoumala artikulační obratnost. Časté chyby se

objevily i v **subtestu č. 13**, který zjišťuje specifickou úroveň fonemického sluchu, tj. schopnost rytmizace.

Z provedeného testování nakonec vyplynulo, že *chlapci měli největší problémy v subtestu č. 10*, to znamená, že z možných 6 bodů nedosáhlo deset chlapců ani polovičního počtu. *Dívky měly největší problémy také v subtestu č. 10*, ve kterém neuspělo devět dívek z celkových šestnácti.

Při celkovém zhodnocení se však dá konstatovat, že se u testovaných dětí rozvinuly dostatečně jednotlivé oblasti percepce, to znamená, že celkově dozrály pod vlivem výchovného působení školy. Tím pádem je u nich minimální riziko vzniku poruch čtení a psaní.

Je zapotřebí shrnout také *hodnocení vývoje jednotlivých oblastí percepce, které vyplňovali učitelé dětí*. Ti měli hodnotit 10 položek z různých oblastí (např. technika čtení, hodnocení písma, adaptace na školní prostředí aj.). **Celkově byly děti hodnoceny kladně**, dobře se adaptovaly při procesu zaškolování. Z hodnocení dále vyplývá, že v každé oblasti se průměrná hodnota nachází okolo střední hodnoty, přičemž tyto střední hodnoty ve všech testovaných oblastech vystihují úroveň percepce, kterou by mělo mít dítě v 1. ročníku dostatečně rozvinutou. Objevilo se i několik jedinců, které učitelé v některých oblastech nehodnotily zrovna pozitivně, avšak u těchto dětí byla potvrzena např. lehká mozková dysfunkce.

Po přezkoumání výkonů v „Testu rizika“ se zjistilo, že tyto výsledky korespondují s výsledky dotazníku, který byl předložen učitelům k posouzení vývoje jednotlivých oblastí. Pro autorky je to určitě dobrá zpětná vazba, že dítě se vyvíjí tak, jak jej učitel ohodnotil.

Výsledky šetření budou zařazeny do širšího výzkumu, který probíhá ve spolupráci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

11. Závěr

Předložená diplomová práce je součástí projektu, na kterém spolupracuje Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Cílem bylo zjistit, jaký byl rozvoj smyslového vnímání u dětí v první třídě základní školy. Tyto děti při testování v předškolním věku spadaly do pásma kritických hodnot.

Zpracování této diplomové práce mi bylo přínosem v mnoha oblastech, zejména jsem se naučila správně zacházet s vědeckým materiálem, kterým „Test rizika“ zajisté je. K tomu je zapotřebí samozřejmě znát poznatky z oblasti dětské psychologie a diagnostiky. Velmi důležité je znát také nápravné metody a postupy, které učitel potřebuje k tomu, aby se cíleně zaměřil na danou poruchu dítěte. To je pro mne veliké odborné obohacení.

Z provedených šetření vyplývá, že u dětí, které při testování v první etapě spadaly do pásma kritických hodnot, se při retestování ve druhé etapě jejich úroveň percepčních, kognitivních a motorických funkcí dostatečně rozvinula. Z analýzy výsledků je patrné, že testované děti pravděpodobně ve všech těchto oblastech dozrály. To znamená, že odborná veřejnost, která s tímto testem bude pracovat, se musí zaměřit právě na rozvoj školní zralosti, která může výsledky „Testu rizika“ podstatně ovlivnit. *Také včasné zachycení dílčích deficitů v oblasti percepce a motoriky může napomoci zmírnit problémy ve čtení a psaní. Poruchy učení se následně nemusí tak silně projevit, jako kdyby toto oslabení bylo opomíjeno.*

Zde však autorky upozorňují na fakt, že na začátku školní docházky nelze určit budoucí poruchy jen na základě tohoto testu. I když výsledky této práce byly kladné (vývoj kognitivně – percepčních funkcí se ustálil), dochází přesto u některých dětí k dozrávání těchto funkcí později. Někdy se tyto problémy mohou vyskytovat jen na počátku procesu osvojování čtení a psaní, následnou péčí se však upraví. Díky tomuto šetření

může mít učitel od 1. ročníku k dispozici některé ukazatele, jak modifikovat svůj přístup k určitému dítěti, může se mu cíleněji věnovat a zaměřit se na jeho specifické potřeby.

Je zapotřebí zmínit se také o tom, že cílem „Testu rizika“ není pouhá diagnostika dítěte. Autorky do testu zařadily i *opatření navazující na vyšetření*. Poukazují na to, že v naší zemi existuje v současné době dostatečný počet materiálu vhodného pro rozvoj jednotlivých funkcí, které jsou nutné pro úspěšné rozvíjení čtení a psaní. Test obsahuje také náměty pro nápravu jednotlivých oslabení.

Důležitá je *spolupráce mateřské školy, základní školy a rodičů*. Ti mohou být od počátku školní docházky informováni o realizovaných opatřeních, navíc by všichni měli navzájem komunikovat a pokusit se včas zachytit počínající příznaky poruch učení. Rozvoj osobnosti totiž není u všech dětí stejný a často ani optimální. Pedagogové i psychologové musí hledat cesty, jak účinněji než dosud pracovat s psychickými možnostmi a potenciální osobností všech žáků, aby dosahovali úspěšnosti ve škole, v pracovním procesu i v životě.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat poruchám vývoje dětí, jejich zjišťování, klasifikaci, prevenci a nápravě. K tomu je zapotřebí právě souhra rodičů a základní školy, aby se dítě ubíralo při svém rozvoji tím správným směrem a umělo se dobře vypořádat s ošemetnými situacemi, které mu život s danou poruchou přinese.

SEZNAM LITERATURY

- (1) Dvořáková, M.: Pedagogicko psychologická diagnostika II. České Budějovice, Jihočeská univerzita 1999.
- (2) Kucharská, A., ed.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000. Praha, Portál 2000.
- (3) Langer, S.: Problémový žák na prvním stupni základní školy. Hradec Králové, KOTVA 1999.
- (4) Martin, M., Waltmanová – Greenwoodová, C., ed.: Jak řešit problémy dětí se školou. Praha, Portál 1997.
- (5) Novotná, L., Hříchová, M., Miňhová, J.: Vývojová psychologie pro učitele. Plzeň, Vydavatelství Západočeské univerzity 1998.
- (6) Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha, Portál 2001.
- (7) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 1995.
- (8) Skalková, J. a kolektiv: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Praha, SPN 1985.
- (9) Švancarová, D., Kucharská, A.: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha, Scientia 2001.
- (10) Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha, Karolinum 2004.
- (11) Vančurová – Fragnerová, E.: Psychologie předškolního dítěte a jeho výchova v rodině. Praha, Státní zdravotnické nakladatelství 1964.
- (12) Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a IVP. Praha, Portál 2001.

- (13) Zelinková, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 1994.
- (14) ¹ www.sweb.cz/psychologie/x.psy.zakl/vyvoj.psy/pg.vpuvod.htm
- (15) ² www.psychologie.nazory.cz/vyvojova_psychologie.htm
- (16) ³ www.rodina.cz
- (17) ⁴ www.ssvp.wz.cz/skola.html
- (18) ⁵ MFDnes – Vzdělávání, ze dne 15. října 2002
- (19) ⁶ www.psycholousek.cz
- (20) ⁷ www.volny.cz/dyskalkulie/index1.htm
- (21) ⁸ www.sweb.cz/msproch/zsjimramov/ifo_p4.htm
- (22) ⁹ www.astrocb.cz/index.php?subjekt=dov
- (23) ¹⁰ www.zena.centrum.cz/utf/rodicovstvi/clanek.phtml?id=3885

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
Příloha č. 2	Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
Příloha č. 3	Tabulka „První test – dívky“
Příloha č. 4	Tabulka „Retest – dívky“
Příloha č. 5	Tabulka „První test – chlapci“
Příloha č. 6	Tabulka „Retest – chlapci“
Příloha č. 7	Graf „Testování – dívky“
Příloha č. 8	Graf „Testování – chlapci“

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: Teď zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	
1.2.	VLAŠTOVIČKO LET	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

ZÁCVIK: Teď si budeme říkat, čím začínají různá slova. Třeba na začátku slova *máma* je *m*, *táta* – *t*. Tvé jméno má na začátku? Ano ...

ÚKOL: Uhodneš, 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 – KOHOUT	
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, vidíš? 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.

Teď 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 teď 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 bzučíš. (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.	ŠEHREZÁDA		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 PÍSMÁ

ZÁCVIK: Pracujeme se znaky úkolu 11. Nejprve v pořadí horní – střední – dolní, v úkolech se pořadí zaměňuje. Teď dávej dobrý pozor, něco tě naučím. Tento první znak se jmenuje UF, tento PÍP a tento BÁC. Ještě jednou ti to zopakují 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

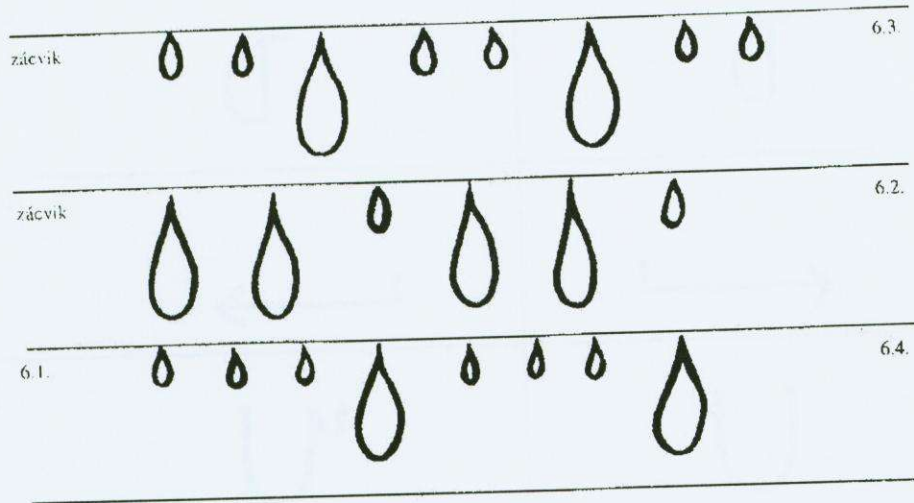
ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vosa, mřč ano pryč nebo rýč.

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



zácvik



7.1.



7.2.



7.3.



zácvik



8.1.



8.2.

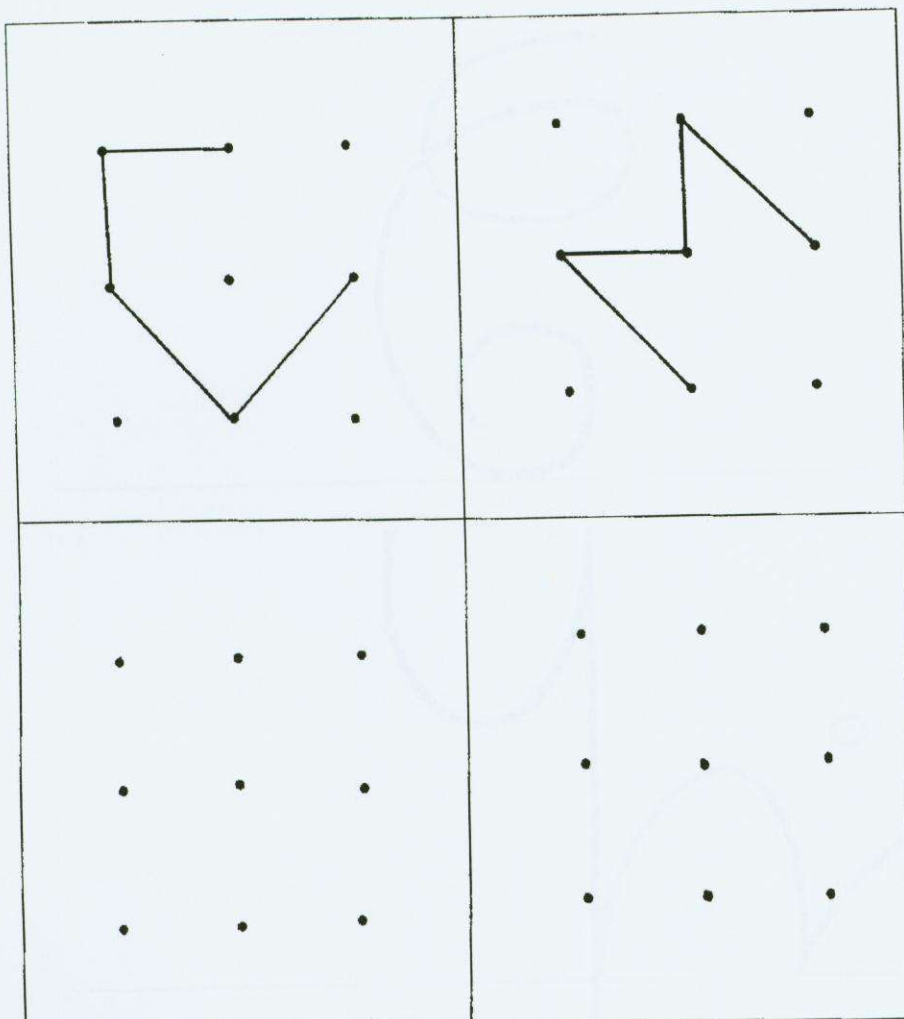


8.3.



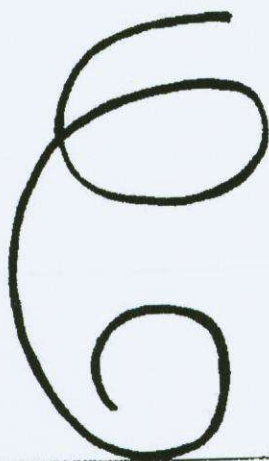
9.1.

9.2.



5/S11

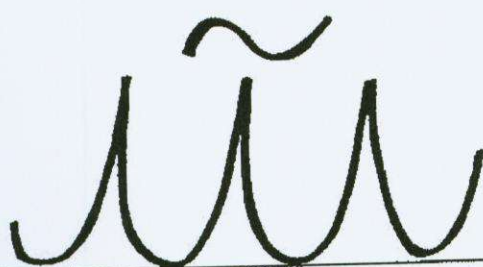
11.1

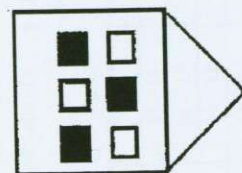


11.2.



11.3.





Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

25

Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Převod hrubých skóreů na stenové normy

steny	věk	Dosažené hrubé skóre					
		Chlapci			Dívky		
		6,0 - 6,6	6,7 - 6,12	7,1 a výše	6,0 - 6,6	6,7 - 6,12	7,1 a výše
1		do 17 bodů	do 19 bodů	do 18 bodů	do 21 bodů	do 23 bodů	do 19 bodů
2		18 - 22	20 - 26	19 - 23	22 - 24	24 - 26	20 - 23
3		23 - 28	27 - 30	24 - 27	25 - 27	27 - 29	24 - 27
4		29 - 34	31 - 35	28 - 32	28 - 30	30 - 34	28 - 31
5		35 - 38	36 - 40	33 - 38	31 - 36	35 - 38	32 - 36
6		39 - 42	41 - 44	39 - 43	37 - 41	39 - 43	37 - 42
7		43 - 46	45 - 48	44 - 46	42 - 45	44 - 47	43 - 46
8		47 - 50	49 - 52	47 - 50	46 - 49	48 - 51	47 - 49
9		51 - 54	53 - 54	51 - 53	50 - 53	52 - 54	51
10		55	55	54 - 55	54 - 55	55	52 - 54

Hodnocení:

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

Tabulka „První test – dívky“

JMÉNO	ZKOUMANÁ OBLAST													CELKEM BODŮ	STEN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Denisa	2	3	5	6	1	1	2	2	2	2	1	5	0	32	3
Denisa	2	2	4	2	0	4	1	2	0	3	1	3	0	24	3
Hanka	1	2	3	5	0	1	0	1	0	2	2	5	1	23	2
Kateřina	3	2	5	6	1	1	3	0	0	0	1	4	2	28	4
Kristýna	3	0	5	4	2	3	0	2	0	4	0	1	2	26	2
Kristýna	2	3	2	7	1	3	2	2	1	3	0	3	3	32	4
Lenka	3	3	0	6	3	3	2	1	0	2	0	4	0	27	3
Leona	1	2	4	8	3	2	1	1	1	2	0	5	0	30	4
Marie	1	1	4	5	1	2	2	1	0	1	1	2	1	22	2
Markéta	0	0	5	4	1	2	0	1	0	0	0	4	0	17	1
Nikola	0	1	2	6	0	1	1	2	0	4	0	4	0	21	1
Sabina	2	3	4	6	0	3	2	1	0	2	1	3	2	29	4
Tereza	2	1	3	6	1	2	1	1	1	2	1	5	0	26	3
Tereza	2	1	3	6	3	4	2	2	1	1	3	3	0	31	4
Terezka	2	2	2	7	0	1	1	3	1	1	0	5	3	28	4
Veronika	2	3	6	8	1	2	1	1	0	2	2	3	2	33	4

Tabulka „Retest – dívky“

JMÉNO	ZKOUMANÁ OBLAST													CELKEM BODŮ	STEN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Denisa	1	3	8	8	4	4	3	2	2	4	3	5	2	49	8
Denisa	2	3	6	8	3	4	1	3	2	3	3	6	2	46	7
Hanka	2	3	0	8	3	3	3	3	0	4	3	6	2	40	6
Kateřina	3	3	7	8	4	4	3	2	2	5	3	6	2	52	10
Kristýna	3	3	4	2	4	4	3	2	0	4	3	5	1	38	5
Kristýna	3	3	7	2	3	0	3	2	2	5	3	6	3	42	6
Lenka	3	3	4	8	4	4	2	2	0	5	1	6	2	44	7
Leona	2	3	5	7	3	3	3	3	2	1	2	6	1	41	6
Marie	2	2	5	8	4	4	3	1	2	0	2	6	2	41	6
Markéta	3	3	6	6	2	3	2	3	2	4	3	3	2	42	6
Nikola	2	2	2	7	0	4	0	2	1	3	2	5	1	31	4
Sabina	3	2	6	8	0	4	1	2	0	1	3	4	2	36	5
Tereza	2	2	3	8	0	4	1	3	1	2	3	5	2	36	5
Tereza	1	3	6	8	3	4	2	2	1	2	3	3	0	38	5
Terezka	1	3	7	8	1	4	3	3	1	2	0	6	1	40	6
Veronika	3	3	4	6	3	3	2	2	2	1	1	4	1	35	5

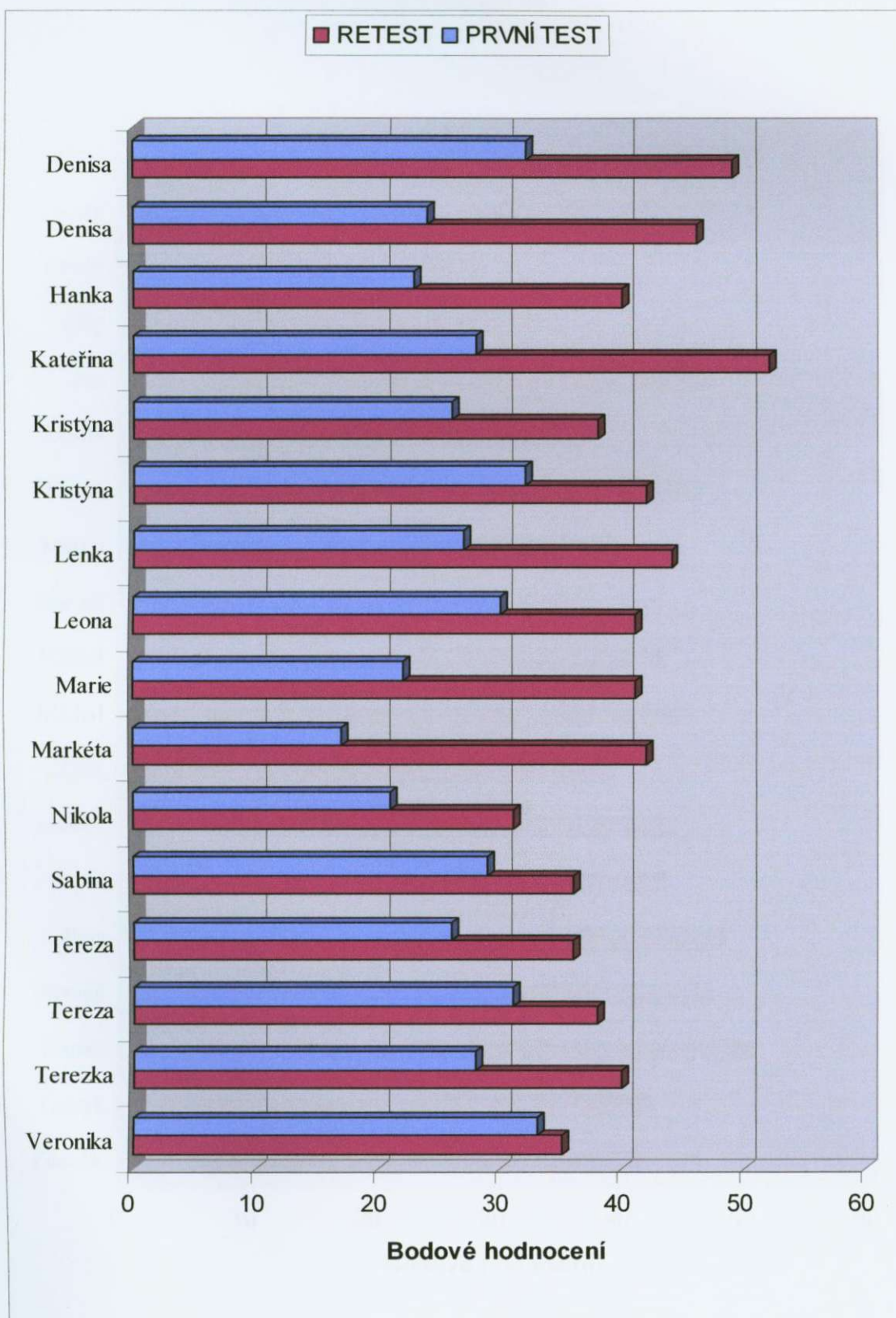
Tabulka „První test – chlapci“

JMÉNO	ZKOUMANÁ OBLAST													CELKEM BODŮ	STEN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Adam	3	3	3	4	2	2	1	1	0	4	1	5	2	31	4
Daniel	2	3	4	5	2	2	2	2	1	2	0	6	0	31	4
Fanda	1	1	2	6	0	1	2	1	0	4	0	1	2	21	2
Filip	1	0	3	7	0	2	1	2	1	3	3	3	2	28	3
Jan	2	0	7	5	2	4	3	3	0	2	2	4	0	34	4
Lukáš	2	0	5	7	2	2	1	3	0	3	0	5	0	30	4
Lukáš	0	0	0	0	0	0	3	0	2	2	0	2	0	9	1
Martin	2	0	0	8	0	3	2	1	0	2	1	5	0	24	3
Michal	2	2	4	7	0	1	2	2	1	2	2	5	1	31	4
Michal	0	3	0	8	2	4	0	1	0	2	0	4	0	24	3
Michal	3	2	3	6	2	2	3	2	1	3	3	5	0	35	4
Milan	1	1	8	2	2	3	2	1	0	1	1	6	0	28	3
Ondřej	2	3	4	2	3	2	1	1	1	3	1	6	3	32	4
Pavel	1	0	6	3	1	3	3	3	1	0	0	6	0	27	3
Petr	2	3	3	6	1	0	3	3	2	1	3	5	2	34	4
Tomáš	2	0	1	6	2	2	1	1	2	0	1	1	1	20	2
Tomáš	2	2	4	6	1	1	0	3	0	4	2	3	0	28	3
Tomáš	1	0	5	2	1	2	1	1	2	1	2	5	1	24	3
Zdeněk	1	2	5	4	2	2	2	1	1	3	1	3	2	29	4

Tabulka „Retest – chlapci“

JMÉNO	ZKOUMANÁ OBLAST													CELKEM BODŮ	STEN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Adam	2	3	8	8	4	4	3	2	2	6	1	6	2	51	8
Daniel	3	3	6	8	3	4	3	3	2	4	3	5	3	50	8
Fanda	3	0	2	7	0	2	1	2	1	3	2	5	0	28	3
Filip	1	2	5	6	1	3	1	1	0	4	2	5	2	33	4
Jan	2	3	8	7	4	4	3	2	2	3	3	6	0	47	8
Lukáš	3	3	8	2	3	4	2	1	1	4	0	6	0	37	5
Lukáš	3	3	8	8	2	4	3	3	0	4	1	6	1	46	7
Martin	1	3	6	7	2	3	2	3	1	4	2	5	0	39	5
Michal	3	3	5	4	1	2	2	3	2	3	2	4	3	37	5
Michal	3	3	7	8	4	4	3	2	1	1	3	2	2	43	6
Michal	3	3	7	8	2	4	3	2	2	4	2	4	1	45	7
Milan	3	3	8	7	3	4	1	2	1	1	3	2	1	39	5
Ondřej	2	3	4	8	4	4	1	2	2	4	2	6	2	44	7
Pavel	3	3	6	6	3	4	3	3	2	1	3	4	2	43	6
Petr	2	3	8	8	3	4	2	3	1	2	3	6	3	48	8
Tomáš	3	3	7	7	4	4	3	2	2	1	2	6	3	47	8
Tomáš	3	3	7	8	3	4	2	1	1	6	3	6	3	50	8
Tomáš	3	3	7	5	4	4	2	1	1	3	3	6	0	42	6
Zdeněk	3	3	7	8	4	3	2	2	1	1	3	1	3	41	6

Graf „Testování – dívky“



Graf „Testování – chlapci“

