

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

MOŽNOSTI PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ II

The possibilities prevention of specific disturbances teaching II

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová

Vypracovala: Šárka Pavlíčková

IV. ročník

Odevzdání diplomové práce: České Budějovice 30. 6. 2006

Knihovna JU - PF



3115172672

Anotace:

Tato diplomová práce řeší možnosti prevence specifických poruch učení u dětí předškolního a školního věku.

Teoretická část popisuje terminologii specifických poruch učení, jejich příčiny a současně i možnosti jejich prevence.

V praktické části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření zaměřeného na ověřování možnosti využití testu „Rizika poruch čtení a psaní“ a zhodnocení získaných výsledků.

Annotation:

This dissertation solve the possibilities prevention of specific disturbances teaching at children pre-school and school age.

Theoretical part describes the terminology disturbances of teaching, theirs cause, diagnostics and possibilities at the same time.

In practical part there are presentated the results of experimental investigation centred on checking possibilities of improvement test „Risks of disturbances reading and writing“ and appreciating acquired results.

Úvodem bych chtěla vyjádřit poděkování PaedDr. Heleně Havlisové za odborné vedení, pomoc a cenné rady při vypracování této diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem pracovníkům základních a mateřských škol, kteří mi umožnili provést šetření a poskytli prostor pro práci s dětmi.

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

V Českých Budějovicích 30. 6. 2006

Šárka Bělohová

Podpis

Obsah:

Úvod

I. Teoretická část

1. Vývojové zvláštnosti dítěte v předškolním a mladším školním věku

1. 1 Předškolní období dítěte

1. 2 Vývoj základních schopností a dovedností

1. 3 Charakteristika mladšího školního období

2. Školní zralost a připravenost dítěte do školy

2. 1 Školní zralost

2. 2 Školní připravenost

2. 3 Vstup dítěte do školy

3. Specifické poruchy učení

3. 1 Definice specifických poruch učení

3. 2 Příčiny specifických poruch učení

3. 2. 1 Nepříznivý vliv prostředí

3. 2. 2 Projevy specifických poruch učení

3. 2. 3 Diagnostika specifických poruch učení

3. 2. 3. 1 Diagnostická kritéria

3. 2. 3. 2 Diagnostika v běžné třídě ZŠ

3. 2. 3. 3 Diagnostika v 1. ročníku ZŠ

3. 2. 3. 4 Diagnostika na specializovaném pracovišti

4. Pozice žáků se specifickými poruchami učení ve třídě

5. Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží

6. Oblasti nápravy specifických poruch učení

6. 1 Sluchové vnímání a reprodukce rytmu

6. 2 Zraková percepce

6. 3 Lateralita, pravolevá orientace, orientace v prostoru a v čase, koncentrace pozornosti

II. Praktická část

7. Cíl šetření

8. Organizace šetření

9. Administrace testu

10. Použité metody

11. Test rizika poruch čtení a psaní

11.1 Výsledky šetření a jejich interpretace

11.2 Analýza výsledků celkové úspěšnosti testovaného souboru v „Testu rizika poruch čtení a psaní“

12. Shrnutí

13. Závěr

14. Literatura

15. Přílohy

Úvod

Důvodem, proč jsem si problematiku specifických poruch učení vybrala, je častý výskyt poruch učení a aktuálnost tohoto problému. Jako budoucí učitelka 1. stupně ZŠ se s takto handicapovanými žáky budu běžně setkávat, a bude zapotřebí tuto problematiku odkrýt a podchytit. Právě nevědomost učitelů o tomto handicapu často děti řadí k podprůměrným žákům, příčiny připisují mentální retardaci, postižení zraku, sluchu nebo nedostatku příležitostí ke vzdělání. Tyto děti jsou označovány za „pomalé“ a líné.

Avšak nejen učitelé, ale i řada odborníků a rodičů ji přehlíží. A právě důsledkem jejich neprofesionality se může stát, že s takovým handicapem se dítě bude v životě těžce srovnávat.

Řada ^{učitelů} kantorů si klade otázky, jak poznají dyslektika ve třídě, zda je dítě dyslektik, když nepíše čárky nad samohláskami, a v neposlední řadě, jak má s takovým dítětem pracovat. Důvodem je nezasvěcenost učitelů do této tematiky. Přesto, že neměli možnost se v této problematice vzdělávat, v dnešní době existuje celá řada materiálů, která popisuje nejen tyto poruchy. K dispozici jsou i materiály s cvičeními k příslušným poruchám.

Ne všechny obtíže ve čtení, psaní a počítání spadají do kategorie specifických poruch učení. I při práci s dětmi, u nichž je přesnější hovořit o rysech či některých příznacích poruch učení, je možné používat postupy a cvičení uváděné v diplomové práci.

Při své praxi jsem se setkala s dětmi, u kterých se objevily poruchy učení, ale tato diagnóza u nich stanovena nebyla. Je to právě díky učitelům, kteří se v této problematice neorientují nebo ji záměrně opomíjejí, protože si svým závěrem nejsou jisti. Proto nedoporučím dítěti návštěvu pedagogicko-

psychologické poradny, kterému by tím jistě pomohli k ulehčení nároků na učivo.

Jelikož chci být dobrá učitelka, rozumět dětem, chápat je i jejich starosti, zapsala jsem si certifikát Speciální pedagogika. Témata probíraná v rámci Speciální pedagogiky jsou nejen velice zajímavá, poučná, ale také velmi dobře využitelná do budoucna. A právě když se naskytla možnost vypracovat diplomovou práci na toto téma, neváhala jsem.

Teoretická část

1. Vývojové zvláštnosti dítěte v předškolním a mladším školním věku

1.1 Předškolní období dítěte

Vágnerová (2001) cituje Eriksona, který předškolní věk definuje jako období aktivity a sebeprosazení. „Dítě se chce prosadit a uplatnit svoje schopnosti. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. Hodnotu vlastního výkonu posiluje jeho ocenění ostatními lidmi. Názor a hodnocení dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době větší význam než určitý výkon sám o sobě. Diferenciace úspěchu či neúspěchu je založena na sociálním významu výkonu, na jeho hodnocení.“

Celý předškolní věk zabírá zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte. Je označován jako „věk mateřské školy“.

Termín „předškolní“ naznačuje, že jde o dobu před školou – a že to je jen pouhá příprava na významné věci budoucí. Z hlediska vývojové psychologie je toto období velká vývojová epocha, významově srovnatelná s pozdějším středním školním věkem. V tomto období dítě vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří už samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu. (Matějček, 2005)

1. 2 Vývoj základních schopností a dovedností

Ve třech letech zakončilo dítě důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se jako dospělí. V tomto období se stále zdokonaluje motorický vývoj a pohybová koordinace. Větší zručnost čtyřletého dítěte se projeví v rychle narůstající soběstačnosti, vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a okolním světě, řeč začíná užívat k regulaci svého chování.

Koncem tohoto období dítěti domov už nestačí, nachází nové vztahy mimo důvěrně známé rodinné prostředí. Druhým velkým pokrokem je potřeba specificky lidské činnosti – práce. Dítě rádo pomáhá v drobných krátkých domácích pracích a vykonává drobné uložené úkoly.

Kolem čtyř let přechází dítě ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, avšak určitá omezení nedovolují dítěti zatím myslet skutečně logicky.

I v předškolním období zůstává rodina nejvýznamnějším prostředím, které dítě uvádí do společenství lidí. Vyvíjí se bohatě diferencované emoční vztahy k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace (znají své pohlaví, dokáží popsat své vlastní fyzické rysy, své vlastní preference) i regulace emočního prožívání a vyjadřování emocí, emoční porozumění druhým. Už od novorozeneckého věku má dítě ve svém repertoáru všechny základní výrazy emocí, jimiž reaguje přímo na situace; tyto výrazy jsou od počátku důležitým prostředkem komunikace a informují rodiče o pocitech dítěte. Reakce rodičů na pocity dítěte jsou jedním z nejvýznamnějších prostředků socializace. Pro emoční vývoj dítěte je zvláště důležitá schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, která pomáhá dítěti porozumět tomu, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností.

Socializaci dítěte, zejména pokud jde o vývoj sociálních kontrol a přejímání vyspělejších sociálních rolí, podněcují a posilují zvláště rodiče

a ostatní členové rodiny, ale významnou roli tu začínají hrát i druhé děti. V jejich společnosti se učí způsobům chování, které budou později tolik důležité (naučí se druhé vést nebo se jim podřídít, soupeřit se stejně schopnými, spolupracovat na stejné úrovni a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty).

Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Období hry se v předškolním věku stává hlavní činností dítěte. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přistoupí školní i jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje a hra je k jeho psychickému vývoji naprosto nezbytná. Účast ve hře, kterou dítě samo iniciovalo, je cesta k dobrému porozumění vnitřnímu světu dítěte, k pochopení jeho obav, starostí, konfliktů i radostných prožitků. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Chování rodičů, rituál zápisu do školy a materiální symboly potvrzují dítěti na konci předškolního věku budoucí roli školáka. Dítě si pod vlivem různých informací vytváří určitou představu o obsahu role školáka a uvažuje o ní na úrovni svého prelogického myšlení. (Vágnerová, 2000)

Problematika mateřské školy se bude promítat do psychologického poradenství a zvláště závěr tohoto období s přípravou dětí na přechod do základní školy bude tvořit podstatnou část pracovní náplně poradenských psychologů. (Matějček, 1991)

1.3 Charakteristika mladšího školního období

Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 až 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.

Mezi dětmi vstupujícími do školy jsou značné interindividuální rozdíly – ve slovní zásobě a jejím obsahu, v užívání určitých druhů slov i ve skladbě.

Během celého období se zlepšuje hrubá i jemná motorika, do značné míry závislá na tělesném růstu, je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Soustavně se vyvíjí smyslové vnímání (zejména výrazné pokroky v oblasti zrakového a sluchového vnímání), dítě je pozornější a vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá.

Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují, a rozšiřuje vlastní poznání zkušenostmi v knihách uloženými. (Vágnerová, 2000)

Řeč, která je základním předpokladem úspěšného školního učení a napomáhá pamatování, se také výrazně vyvíjí. Ve školním věku roste slovní zásoba, délka a složitost vět, souvětí jsou stále složitější, užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň. Rychlý vývoj řeči podporuje také rozvoj paměti.

O řeč se také opírá proces učení. Dítě dovede dávat pozor současně na více aspektů učební látky, a tak roste složitost učení, dítě „se učí, jak se učit“. To má pro jeho pokrok ve školním vzdělávání rozhodující význam.

Vstupem do školy výrazně postupuje začlenění dítěte do lidského společenství. Modely chování, podle kterých se dítě učí, nejsou už pouze rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Ve škole získává novou roli žáka, poznává komplementární roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka. Skupina dětí ve třídě dává dítěti příležitost k interakcím, může se naučit sociálními reakcím jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost.

„Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má zvláště vymezený čas na práci, kdy má soustředit pozornost a vynaložit potřebné úsilí bez hravého odbíhání; lépe je pro to vymezit kratší dobu nebo zařadit vhodné přestávky do celkového rozsahu přípravy na školu.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Problematika mladšího školního věku řešená psychologickým poradenstvím, je charakterizována obtížemi v přizpůsobení dítěte školním nárokům ve smyslu pracovního soustředění, kázně a vytrvalosti, obtížemi v souvislosti se školním prospěchem a nadměrnou úzkostností dítěte. (Matějček, 1991)

2. Školní zralost a školní připravenost

Některé děti jsou po nástupu do školy těžko přizpůsobivé školnímu režimu. Objevují se u nich obtíže v soustředění, obtíže v podřizování se kolektivu a vedení učitele, hravost. Baví se, ruší přemírou pohybu, stálým vykřikováním a mluvením. Toto chování je jednou z příčin problémů, zaostávání ve výuce.

2.1 Školní zralost

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. (Zelinková, 2001)

Autoři Kern, Hetzerová, Střelbová rozeznávají tři hlediska pro určení školní zralosti:

- oblast rozumovou charakterizuje dostatečná koncentrace pozornosti, schopnost analytického myšlení, jisté oslabení fantazie, vizuomotorické dovednosti, jistá úroveň všeobecných vědomostí, zájem o zaměstnání, ovládnutí odposlouchané hovorové řeči
- oblast citová – emoční stabilita, zapojení do motivace ke školní práci, schopnost potlačení impulzivních reakcí, schopnost vyrovnávat se s pocity strachu, napětí, odolnost vůči zátěži vyplývající ze školní situace
- oblast sociální – způsobilost dítěte být delší dobu bez matky, schopnost stýkat se s jinými dětmi a začlenit se do jejich kolektivu, schopnost akceptovat autoritu učitele, schopnost převzít novou roli žáka. Sociálně zralé dítě je samostatné a má odpovídající sociální návyky.

Pokud není dítě zralé pro školu, lze uvažovat o některých *příčinách nezralosti*, které však nikdy nepůsobí izolovaně, obvykle se navzájem kombinují. Jsou to: nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Dalším faktorem způsobilosti školní docházky je věk dítěte. Za hranici se považuje 6 let, avšak rodiče často žádají o odložení nástupu do školy o rok. Chtějí tak prodloužit dětství svým potomkům. Roli hrají rovněž tělesný vzrůst a zdravotní stav. Somaticky vyspělejší děti se lépe adaptují na školu. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Většina dětí před nástupem do základní školy prochází screeningovými zkouškami. Toto šetření provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol nebo při zápisu dítěte do školy. Při výskytu pochybností je dítě

podrobněji vyšetřeno v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology. Je nutné vážit situaci každého jednotlivého dítěte. Ohroženy jsou děti s lehce podprůměrnou inteligencí i děti se zcela průměrným nadáním, jestliže je pravděpodobné, že pro jiné mimointelektové činitele nebudou moci ve škole tohoto nadání plně využít. (Matějček, 1991)

K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří Jiráskův Orientační test školní zralosti, dále Vývojový test zrakového vnímání Frostigové, Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové. Pro hlubší diagnostiku školní zralosti slouží Göppingenská zkouška připravenosti na vstup do školy, Kratzmeierův Reutlingerský test pro začínající školáky a Weilburgské testové úlohy pro začínající školáky. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Gruszczyk-Kolczyňská zabývající se výzkumem matematických schopností a vyučováním matematice používá pojem „nezralost pro matematiku“. Z jejích výzkumů vyplynulo, že šestileté děti neměly dostatečně rozvinuté schopnosti, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí matematiky, a pokud jsou takové děti vyučovány běžnými vyučovacími metodami, stávají se z nich neúspěšní matematici a mnozí z nich jsou označováni za jedince s dyskalkulií.

Podle Gruszczyk-Kolczyňské znamená zralost pro vyučování matematice ve školních podmínkách počítání po jednom, přidávání a ubírání z paměti nebo s použitím prstů; zvládnutí konkrétních rozumových operací (stálost počtu, porovnávání čísel, řazení podle velikosti, seriace), schopnost přechodu od konkrétních k abstraktním operacím při čtení čísel a aritmetické formulaci; emocionální zralost (pozitivní postoj k samostatnému řešení úloh, emocionální zdatnost zvládat obtížné situace) a rozvoj percepčně-motorických funkcí (grafický aspekt). (Zelinková, 2000, s. 191)

2.2 Školní připravenost

Školní připravenost (způsobilost) postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. Ve světě byly vypracovány různé výcvikové plány s cílem dosáhnout u dětí školní způsobilosti. Ve světě i u nás jsou zachycovány děti, které jsou rizikové z hlediska školního úspěchu především v oblasti čtení, psaní a počítání.

Existuje celá řada materiálů, které učitelé připravují na základních školách, většinou ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami a používají je při zápisu dětí do 1. ročníku. Podaří se tak zachytit řadu dětí, které by mohly mít obtíže, pohovořit s jejich rodiči a zahájit popřípadě na základě provedené diagnostiky rozvíjející cvičení.

O posouzení školní zralosti mají rodiče možnost požádat pracovníky pedagogicko-psychologických poraden.

Pro zjišťování školní zralosti vypracoval O. Kondáš Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilost, které vydala Psychodiagnostika Bratislava v roce 1984. Tento materiál je přehledný a slouží k orientaci pedagogů.

Školní způsobilost je posuzována na základě řeči: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti; činnosti a hry: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti; motoriky: ovládání pohybové aktivity, zručnosti, obratnost; grafomotoriky, sociability, zvládnutí prvků sebeobsluhy, emocionality, chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

2.3 Vstup dítěte do školy

Po šestém roce nastává v životě dítěte velká a náhlá změna. Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě získává novou roli, stává se školákem. To pro většinu dětí znamená značnou zátěž umocněnou stoupajícími nároky na vzdělání a na pracovní výkonnost. Od všech dětí se očekává, že se během celé vyučovací hodiny přiměřeně soustředí, budou po celou dobu sedět v lavici a zachovávat pravidla školní kázně. Celá vyučovací hodina je pro šestileté děti dlouhá a klade značné nároky na aktivní pozornost, přesto, že dosud převládal spontánní pohyb a hravá činnost.

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 108)

Role školáka není výběrová, dítě ji získává automaticky s dosažením věku a odpovídající vývojovou úrovní. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, ovlivní zásadním způsobem rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství. Jeho role nemá větší subjektivní význam, jeho hodnota ve značné míře závisí na názorech a postojích rodičů. (Vágnerová, 2000)

3. Specifické poruchy učení

3.1 Definice specifických poruch učení

Předponou **dys-** bývá označován rozpor, deformace.

V knize Poruchy čtení a psaní uvádějí autoři Jirásek, Matějček, Žlab (1966) ty, kteří se zasloužili o objevení dyslexie. O titul objevitele se uchází hned několik významných badatelů najednou. Jedni připisují prvenství německému internistovi S. Kussmaulovi, která ve svém pojednání o poruchách řeči z r. 1877 zavádí termíny „slovní hluchota“ a „slovní slepota“, přičemž tímto druhým názvem označuje ty obtíže ve čtení, které nemají podklad ani v rozumovém defektu ani v poruchách řeči nebo zraku. Druzí přiznávají tuto zásluhu O. Berkhanovi, praktickému lékaři z Braunschweigu, který v r. 1885 napsal rovněž pojednání o poruchách řeči. Mluví tu o poruchách čtení a pravopisu už ve smyslu dnešních dyslexií a dysortografií. Anglický oční lékař W. P. Morgan (1896) byl patrně první, kdo popsal specifickou poruchu čtení u školního dítěte jako „vrozenou slovní slepotu“.

Pro naznačení historického vývoje uvádí Z. Matějček dvě definice specifických poruch učení. První vydal v r. 1967 Úřad pro výchovu v USA, druhou vydala v r. 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí.

První zní takto: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“

Druhá, již znatelně rozšířenější, zní takto: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardaci, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Zdeněk Matějček cituje ve své knize definici Z. Drnkové (1983), která se podle jeho soudu vyjádřila velmi výstižně: „Nynější definice byly často mylně vykládány, což vedlo mnoho lidí k tomu, že považují pacienty s poruchami učení za homogenní skupinu. Takový závěr je zřejmě nesprávný. Vede ve svých důsledcích k přesvědčení, že existuje i jakýsi standardní přístup k výchově jednotlivců postižených poruchami učení. To způsobuje přirozeně nejasnosti v diagnostice a v nápravě. Znamená to tedy, aby pojem „poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy učení“ byl přijat jako označení heterogenní skupiny poruch a používán jako shrnující název pro nehomogenní skupinu v teoretické rovině, zatímco v diagnostice musíme specifikovat alespoň ve smyslu: specifická vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie apod.

Obě výše uvedené definice specifických vývojových poruch učení se samozřejmě týká nejen školního věku, ale už i časného dětství a promítají se i do života v dospělosti.

Ukazuje se potřeba, aby poruchy učení byly uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému. Specifické vývojové poruchy učení jsou totiž podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. To, že se stále výrazněji prosazuje přesvědčení, že

základnou poruch učení je dysfunkce centrální nervové soustavy, však neznamená, že diagnostika je výhradně věcí medicínskou. Např. mnozí pacienti s dětskou mozkovou obrnou, která je zjevnou dysfunkcí centrálního nervového systému, vůbec nemusí mít poruchy učení. Současná neurologická diagnostika je prozatím ještě příliš hrubá na to, aby odhalila mozkové pozadí specifických vývojových poruch učení. Přítomná porucha učení se promítá do sféry psychické, resp. Pedagogické, a tam se tedy diagnostikuje. Z toho plyne, že rozhodující pro diagnózu poruch učení je vyšetření psychologické a speciálně-pedagogické, zvláště vyšetření řeči.“ (Matějček, 1987)

Definice specifických poruch učení podle O. Zelinkové:

„Termín poruchy učení označuje heterogenní skupinu obtíží projevující se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají individuální charakter.“

Poruchy učení se mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), avšak nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.

Specifické poruchy učení nepostihují jen oblast školských dovedností. Neúspěchy ve výuce, pocity méněcennosti a celý řetěz dalších obtíží provázející tyto poruchy, jsou často ve svých důsledcích mnohem horší než porucha sama. (Zelinková, 2000, s. 12)

Definice specifické vývojové poruchy učení podle pedagogického slovníku je velmi podobná definici O. Zelinkové:

„Heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematické usuzování nebo

počítání (dyskalkulie). Poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Definice specifických poruch učení podle M. Selikowitze:

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz, 2000, s. 12)

Tyto poruchy učení vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení výukových dovedností. Specifické poruchy učení se člení podle toho, jakou oblast výuky postihují (např. poruchy čtení, psaní, počítání atd.). (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

„Podle obecné charakteristiky bývají specifické vývojové poruchy učení definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se specifickými výukovými potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože reedukace jejich poruch spočívá především v použití jiných výukových a pracovních metod.“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001, s. 4)

Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize uvádí definici specifických poruch učení jako:

Specifická opoždění ve vývoji

„Skupina poruch, jejichž hlavním rysem je specifické opoždění ve vývoji. Vývoj v každém případě souvisí s biologickým dozráváním, ale je ovlivňován i nebiologickými faktory; kódování nenaznačuje žádné etiologické předpoklady.“

Specifické opožďování ve čtení (specifická potíže s hláskováním, vývojová dyslexie)

„Poruchy, jejichž hlavním rysem je vážné postižení vývoje dovednosti ve čtení nebo hláskování, které se nedá vysvětlit celkovou intelektuální zaostalostí nebo nevhodným způsobem učení. Často jsou přidruženy potíže s řečí nebo jazykem, vadné rozlišení pravé a levé strany a percepčně motorické problémy. Často se vyskytují podobné problémy i u jiných členů rodiny. Bývají přítomny i nepříznivé psychosociální faktory.“

Specifické opožďování v počítání (dyskalkulie)

„Poruchy, jejichž hlavním rysem je vážné postižení vývoje dovednosti v počítání, které se nedá vysvětlit celkovou intelektuální zaostalostí nebo nevhodným způsobem učení.“

Jiné specifické potíže v učení

„Poruchy, jejichž hlavním rysem je vážné postižení vývoje jiných dovedností, které se nedá vysvětlit celkovou intelektuální zaostalostí nebo nevhodným způsobem učení.“ (Šantrůček, 1978)

Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení neboli neschopnost naučit se číst, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti, přiměřenou výchovnou a výukovou péči. Lze ji charakterizovat jako specifickou řečovou poruchu vyznačující se obtížemi při dekodování jednotlivých slov a nedostatečnou schopností fonologického zpracování.

Dyslexie je nejznámější a nejčastější poruchou učení. Touto poruchou trpí přibližně 3 % českých dětí. Porucha čtení se projevuje hned na počátku školní docházky, i když v této době nebývá ještě tak nápadná. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, velmi často zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá

přítomna porucha pravolevé a prostorové orientace. Spolupodílí se zde i schopnost analyzovat a syntetizovat, a to nejen pomocí zraku, dále zraková paměť a také mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. Působí zde i porucha koncentrace pozornosti.

U dyslektických dětí tak dochází k disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. Také v porovnání s úrovní čtení dětské populace čtou tyto děti hůře. Dyslektické děti pak budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu čtení. Tj. nejen v jazycích (zde se obtíže týkají jak opisu, přepisu, ale i kontroly diktátů), ale i v naukových předmětech, v matematice zvláště při řešení slovních úloh. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Jejím podkladem bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, v některých případech i v kombinaci s hrubou motorikou. Dále se zde účastní poruchy motorické koordinace a senzomotorické obtíže. Obtíže vznikají i při problémech v lateralizaci (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě, při přecvičeném praváctví či leváctví). Děti mívají neuvolněnou někdy i celou paži, předloktí, zápěstí, ruku i prsty pro psaní. Držení psací potřeby bývá rovněž neuvolněné, křečovité. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Takto postižené děti nedovedou správně napodobit tvary písmen, vynechávají některé jejich detaily, jiné přidávají, jejich písmo je neupravené. Na psaní musí vynaložit značné úsilí, a přesto bývá výsledek špatný. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Dysgrafické děti budou mít obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu. V podstatě se jedná o téměř všechny vyučovací předměty.

Dysortografie je specifická vývojová porucha pravopisu. Takto postižené dítě má omezenou citlivost pro jazyk, která se může projevovat i v mluvené řeči. Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná stimulace a výukové vedení.

Dysortografie se často vyskytuje ve spojení s dyslexií či s dysgrafií. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Tato porucha vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání, často zejména sluchové rozlišování. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Spolupodílí se i porucha koncentrace pozornosti.

Na této problematice se spolupodílí i snížený jazykový cit u těchto dětí. Při ústním ověřování jejich znalostí dosahují však podstatně lepších výsledků, protože pravidla pravopisu se dokáží naučit. Některé problémy plynou i z pomalého osobnostního pracovního tempa, pomalého tempa psaní nebo přílišného se soustředění na výkon psaní jako takový, takže děti pak nestihnou zdůvodnit pravopis během psaní a ni při kontrole napsaného. Při respektování jejich osobnostního tempa a poskytování zvýšené časové rezervy na napsání i kontrolu tato problematika mizí. I zde může být výkon dítěte komplikován poruchami řeči, kdy dítě, zvláště při opisu a přepisu, píše stejně chybně tak, jako vyslovuje. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha počítání projevující se neschopností naučit se počítat, přestože celková inteligence takového dítěte je alespoň průměrná a je vyučováno obvyklým způsobem. Tato porucha narušuje již rozvoj základních početních dovedností. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Týká se ovládání základních matematických úkonů, než vyšší matematiky. Matematické schopnosti zde opět nejsou ovlivněny defektem mentálních schopností nebo nesprávným způsobem vyučování. Jejím podkladem bývají opět obtíže v oblasti sluchové i zrakové percepce, pravolevé i prostorové orientaci, dále i porucha koncentrace pozornosti a paměti. Má souvislost i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér, bývají poškozena centra související s vyžíváním matematických funkcí. Často se spolupodílí i porucha motoriky a senzomotorické koordinace.

Dyskalkulické děti budou mít obtíže nejen v matematice jako vyučovacím předmětu, ale i tam, kde se matematiky užívá. Nelze také zapomínat, že některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií (nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, které se projeví nejen v řešení slovních úloh, ale i příkladů), dysortografií (nesprávné zaznamenání číslic a čísel při diktátu) a s dysgrafií (nesprávné zapsání číslic, čísel, snížená kvalita grafického záznamu a obtíže v geometrii). (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých a u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace nepočítáme mezi dys- poruchy. Jako poruchu nelze označovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení, např. záměny krátkých a dlouhých samohlásek.

Uvedené poruchy mají řadu společných projevů a neprojevují se pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Objevují se poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy prostorové a pravolevé orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání. Mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin. Proto se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá souhrnný název **specifické vývojové poruchy učení**.

Některé typy specifických poruch učení vznikají na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí.

„Syndrom **LMD** je syndrom tzv. lehké mozkové dysfunkce (označovaný i jako syndrom poruchy pozornosti ADD a syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou ADHD). Jeho podkladem je lehké, difúzní organické poškození mozku nepostihující intelektové schopnosti. Škála jeho projevů je velmi široká, jedná se o poruchy v několika oblastech: poruchy v oblasti motoriky (ve smyslu poruchy v oblasti procesu útlumu a vzruchu /hyperaktivita a hypoaktivita/ a v oblasti hrubé a jemné motoriky a motorické koordinace), poruchy koncentrace pozornosti (nesoustředěnost), paměti (zvláště krátkodobé), myšlení a řeči, poruchy v oblasti emotivity (impulzivita, efektivita až agresivita) a v oblasti percepčních schopností.“

Syndrom LMD má díky svým projevům úzkou souvislost s poruchami učení, které často na jeho bázi vznikají.

Děti se specifickou poruchou učení (např. s dyslexií) mají průměrnou a lepší inteligenci.

Neverbální poruchy učení

Neverbálními poruchami učení se označují takové poruchy, jejichž popis a sledování vede k vyčlenění těch poruch, které se odpoutávají od řečové oblasti. Charakteristickým rysem jsou obtíže v prostorové orientaci (neschopnost zapojit se do míčových her – dítě neví, kde stojí samo, kde stojí druhí, nedokáže přihrát, plete se do cesty apod.). Obdobné obtíže jsou v orientaci sociální (nedovede odhadnout postoj dětí či dospělých, interpretovat výraz jejich obličeje, gest, afektivní přízvuk hlasu.

Rychlost čtení bývá průměrná se slabším porozuměním, paměť pro fakta a data dosahuje výborné úrovně. Typický je nedostatek smyslu pro rytmus.

Vývoj řeči je dobrý, slovní zásoba není postižena. Užití řeči je však necitlivé, sociálně nepřiměřené. Děti s neverbálními poruchami učení

nerozumějí slovním hříčkám, metaforám, uniká jim vtip, nemají smysl pro humor.

Tyto poruchy se však netýkají výuky tzv. hlavních předmětů. Otázkou je, zda pro vývoj osobnosti dítěte nejsou stejně závažné jako dyslexie, dyskalkulie či dysortografie. (Zelinková, 2000)

3. 2 Příčiny specifických poruch učení

Tento výčet příčin specifických poruch učení podle Angermaiera nás názorně uvádí do celé šíře problematiky, avšak některé příčiny naše odborná a pedagogická veřejnost nebude akceptovat. Pokorná (1997) uvádí pro úplnost i pro prezentaci odlišného přístupu celý seznam, na který se odborná německá literatura odvolává:

První příčinou jsou funkční nedostatky a deficity schopností: nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové obtíže, artikulační obtíže, menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení, jednostranné intelektuální nadání, snížená schopnost vizuální diferenciaci, narušená vizuomotorická koordinace, nedostatečná zraková diferenciaci, snížená schopnost postřehování, špatná paměť.

Jako druhou příčinu uvádí Angermaier poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze: nedostatečná schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, klesající pracovní rytmus, zabíhavá pozornost, hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu, nestálá pohotovost učení, dítě ztratilo naději na úspěch, ztráta odvahy, nepříznivá motivace k učení.

Za další příčinu specifických poruch učení autor pokládá nedostatečné vnější podmínky:

- a) mimoškolní faktory: zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů, chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy
- b) školní faktory: role outsidera mezi spolužáky, častější změna školy a absence ve škole, učitel předem očekává snížený výkon, metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.

Čtvrtou příčinou jsou konstituční nedostatky, mezi něž patří poruchy sluchu nebo zraku, zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita, postižení mozku neznámého původu, opožděný tělesný vývoj.

M. Selikowitz (2000) uvádí několik teorií vzniku specifických poruch učení:

Z hlediska teorie základní příčiny rozděluje činitele zapříčiňující vznik specifických poruch učení na dvě skupiny: genetické faktory a faktory související s prostředím.

Jako další teorii vzniku poruch učení autor uvádí poškození mozku (virová encefalitida), malformaci mozku (určité části mozku byly deformovány během vývoje plodu), lehké mozkové dysfunkce nebo zpožděné dospívání.

Nesmíme opomenout ani Selikowitzovu teorii o selhání mozkové dominance (jedna polovina mozku se stane dominantní nad druhou) a teorii vadného zpracování informací.

3. 2. 1 Nepříznivý vliv prostředí

Musíme se zabývat otázkou, jak může prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, negativně ovlivnit jeho školní výkon. Není jednoduché stanovit, co to je optimální rodinné prostředí, a ještě obtížnější je definovat nepříznivé prostředí. Autoři Valtinová, Klicpera, Gasteigerová a Niemeier sledující vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonu jejich dětí prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

Je jisté, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. „Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí. Výraznou rizikovou skupinou v tomto smyslu jsou děti vychovávané depresivními matkami. Ty nejsou schopné reagovat pozitivně na iniciativu dítěte. Takové děti jsou pak frustrovány, nezvládají náročnější situace a jejich nejistota se mimo jiné projevuje i poruchami koncentrace pozornosti.“

Vliv na výkon dítěte má i to, zda rodiče očekávají nebo neočekávají úspěch. Ukazuje se, že děti, které pocházejí z rodin, kde se očekává vyšší výkon, přicházejí do školy lépe připraveny. Také vztahy mezi učiteli a rodiči mají výrazný podíl na úspěšné nebo neúspěšné školní kariéře dítěte. (Pokorná, 1997)

3. 2. 2 Projevy specifických poruch učení

Dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt: je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení). Dítě má také problémy s intonací a melodií věty (čte monotónně, neklesá hlasem), nesprávně pracuje s dechem. Děti často opakuji začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují typické specifické chyby: záměny tvarově podobných písmen (např. b - d - p, a - o - e, m - n, l - k - h), přesmykování slabik (např. lokomotiva - kolomotiva), vynechávky písmen, slabik, slov, vět nebo naopak přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávky diakritických znamének (háčeků, čárek) nebo jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov.

Dochází tak k nesprávnému čtení až komolení slov.

Děti mívají i problémy v reprodukci čteného textu: dítě si buď vůbec nepamatuje, co četlo, reprodukce je nesprávná, protože se příliš soustředilo na výkon čtení jako takový, nebo je jeho reprodukce chudá, pouze útržkovitá, nesamostatná. V lepším případě je dítě schopno reprodukovat text poměrně správně, ale za pomoci návodných otázek. Případně je reprodukce čteného textu správná, ale i s použitím nesprávně čtených slov.

Obdobné obtíže mohou vznikat, i když dítě používá nesprávnou techniku čtení, tzv. dvojí čtení, tzv. dvojí nebo také tiché čtení, kdy si přečte slovo napřed potichu pro sebe a teprve pak jej přečte nahlas. Zde je nutné dítě co nejrychleji navést na správnou techniku, hlasité slabikování slov. U starších dětí se nesprávná technika čtení týká zejména obtížných slov se shluky souhlásek.

Výkon dítěte ve čtení ovlivňují i poruchy řeči, které u dětí také někdy přetrvávají i na 2. stupni. Jsou to především specifické asimilace (např.

sykavkové), ale i artikulační neobratnost. Děti pak špatně čtou, protože špatně vyslovují. Je proto vhodné absolvovat kvalitní logopedický nácvik. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje úpravu písemného projevu i osvojování jednotlivých písmen a spojení hláska – písmeno.

Porušeno bývá psaní jako vlastní akt, kdy je tempo psaní výrazně pomalé, psaní je neplynulé, dítě má problémy s navazováním jednotlivých písmen, je rychleji unavitelné. V jiných případech je tempo psaní rychlé, ale výsledkem je opět snížená kvalita písma. Děti mívají obtíže s udržením písma na řádku, s udržením směru psaní a správného sklonu, problémy při napojování jednotlivých písmen na sebe, při vykroužení jejich tvarů, písmena nedotahují, nedopisují, nedodržují jejich správné tvary. Dochází tak k záměnám tvarově podobných písmen, např. m - n, o - a, r - z, l - k - h, j - p, S - L - Z apod. Dysgrafici mívají také potíže s osvojováním a zapamatováním tvarů jednotlivých písmen. Objevuje se rovněž chybování vzniklé z nedostatku času na napsání úkolu a jeho kontrolu a z přílišného soustředění se na výkon psaní jako takového (specifické dysortografické nebo i nespecifické chyby).

Obdobné problémy vznikají i při nesprávném držení psací potřeby (nesprávných úchopů je celá řada, nejčastější je bez podloženého prostředníku pod perem). Nesprávným úchopem se opět snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší, ruka je rychleji unavitelná. Podobné obtíže někdy vznikají i při levorukém psaní, zvláště je-li úchop psací potřeby opět nesprávný – tzv. „dráповitý úchop“ vedený shora. Levoručí žáci mívají též menší možnost průběžné kontroly napsaného textu. Nesprávné držení psací potřeby bývá u žáků na druhém stupni již zafixované a jeho přecvičení je v tomto věku velmi obtížné, v některých případech i nemožné, zvláště pokud u žáka schází vlastní vnitřní motivace.

Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Často ale mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování a tím pádem výkon v matematice – geometrii. V matematice může ovlivnit výkon dítěte i nesprávným zapsáním číslic (záměny tvarově podobných) nebo čísel (pořadí číslic, nesprávný posun v prostoru atp.). (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Dysortografie je porucha pravopisu, která negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva.

Projeví se zejména při nutnosti psát diktát, kdy se objevují opět typické specifické chyby: vynechávky písmen, slabik, slov i vět nebo naopak přidávání písmen, slabik, slov i vět, vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčků, čárek), přesmykování slabik, záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých (tzv. „spodoby hlásek“ – sníh h/ch, dub b/p apod.) – pravidlo k určení správného pravopisu děti znají, ale v písemném projevu je nepoužijí; záměny slabik zvukově podobných. Do této kategorie můžeme zařadit jednak slabiky bě, pě, vě, mě, ale zejména slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny. Nesprávné rozlišování těchto slabik ovlivní i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen podle vzorů, které na tyto slabiky končí (pán, hrad, žena, píseň, kost a stavení v množném čísle, vzory mladý a jarní). Druhotně je pak ovlivněn i pravopis shody podmětu s přísudkem.

Dalším projevem je nedodržování hranic slov v písmu. Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vkně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází i k nesprávnému psaní slov, kdy dítě nelogicky rozdělí slovo (ve dle). (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001)

Dyskalkulie postihuje operace s čísly, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii, matematické představy.

Jejími projevy bývá nespojení čísla s počtem (dítě si např. po číslem nepředstaví příslušný počet předmětů), nerozlišování geometrických tvarů (dítě je neroztřídí podle tvaru ani velikosti), špatná orientace v číselné řadě (dítě ji např. nedokáže vyjmenovat, neorientuje se v pojmech větší – menší, zvláště velké obtíže mívá při přechodech přes desítky), obtíže v označování operačních znaků a matematických úkonů (opět např. v označování větší – menší, nesprávné označení nebo záměny operací sčítání – odčítání, dělení – násobení), neschopnost číst matematické znaky. Jedná se předně o záměny tvarově podobných číslic a čísel, přesmyknutí pořadí číslic v čísle, nesložení vícemístných čísel, neschopnost psát matematické znaky diktátem nebo přepisem (stejně obtíže jako výše a navíc odčítání atp. pod sebe a z nekvalitního zápisu číslic vůbec), neschopnost provádět matematické operace (záměny čitatele a jmenovatele, desítek a jednotek při sčítání), neschopnost chápat matematické vztahy (např. zákonitosti v číselných řadách, projeví se i při osvojování násobilky).

Pokud má dítě **poruchy soustředění**, nevydrží delší dobu ani u činnosti, která ho zajímá. Objevují se při klimatických změnách a v době, kdy je organismus oslaben (před nebo po nemoci), při zvýšeném psychickém vypětí se soustředí ještě hůře.

V případě, že se jedná o **poruchy zrakového vnímání**, jde o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů a zvládat oční pohyby při čtení.

Poruchami řeči rozumíme poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.

Pokud dítě zaměňuje pravou a levou stranu, má obtíže při orientaci v sešitě, knize a v místnosti, jedná se o **poruchy pravolevé a prostorové orientace**.

Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu se projevují sníženou schopností rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči.

Mezi **poruchy jemné a hrubé motoriky** patří pohyby těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby např. při čtení.

Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení se projevují upozorňováním na sebe, šaškováním. Časté jsou také neurotické projevy, strach, napětí. Obranou bývá reakce typu „Mně to nevadí“.

Porucha je závažnou překážkou v osvojování vědomostí, avšak mnohem závažnější je celý řetěz nepříznivých následků. Obtíže při osvojování si čtení a psaní ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může mít za následek zaostávání ve vědomostech. Dítě si často utváří nesprávné pracovní návyky, což se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, které bývají horší, než odpovídá skutečným schopnostem dítěte. Nepříznivé hodnocení ze strany učitele málo podněcuje motivaci ke školní práci, snižuje sebehodnocení dítěte. Dítě hledá náhradní, často nežádoucí formy sebeuplatnění. Vše může vyústit v negativní vztah ke škole (a ke vzdělání vůbec), vést ke školním fobiím, záškoláctví i psychosomatickým obtížím.

Při práci s dětmi s poruchami učení je stejně důležité sledování chování žáka jako sledování úrovně vědomostí a dovedností. Dítě si je může osvojit později nebo dokonce bez nich i žít. Neurotické obtíže, psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti dítěte jsou mnohem trvalejší. (Zelinková, 2000)

3. 2. 3 Diagnostika specifických poruch učení

Specifické poruchy učení mohou být diagnostikovány až po určité době zaškolení dítěte, tj. asi na konci první třídy ZŠ.

„Děti předškolního věku se značně liší ve svých dovednostech, a tak jsou testy vývoje v tomto věku chatrným ukazatelem jejich pozdějších schopností. Jakýkoli pokus identifikovat předškolní děti, které jsou předurčeny ke zvláštním poruchám učení, bude u rodičů vzbuzovat zbytečný strach a přitom se vynechá mnoho dětí, které budou mít specifické poruchy učení. Je také důležité si uvědomit, že léčba během předškolních let nedokázala předcházet nebo zlepšit pozdější vývoj specifických poruch učení.“ (Selikowitz, 2000)

Podle Selikowitze by měly být děti předškolního věku opožděné ve vývoji vyšetřeny pediatrem a tak by mohly získat z časného zásahu, ale neměly by být chápány jako postižené specifickými poruchami učení v tomto časném věku. Programy k odhalení dětí s „časnými“ specifickými poruchami učení ještě před dosažením školního věku jsou nepodložené ve světle dnešních poznatků.“

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahu, osobnostních charakteristik a dalších faktorů podílejících se na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Vzájemně se od sebe liší diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele, zatímco specializované pracoviště je prostředí, kde je možné po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Máme možnost zde porovnat žáka s populací daného věku díky používaným speciálním testům. Závěry obou

pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte.

Východiskem pro časnou diagnostiku jsou výzkumy zaměřené na odhalování deficitu v předškolním věku, dále anamnézy dětí, u kterých byly poruchy později diagnostikovány a v neposlední řadě sledování vývoje těch kognitivních funkcí, které jsou nezbytně nutné pro úspěšný nácvik čtení a psaní.

První výzkumy, které byly zaměřené na odhalování deficitu ve vývoji předškolních dětí a s nimi spojenými rizikovými faktory pozdějšího selhání ve čtení a psaní, byly prováděny již v 70. letech 20. století. V roce 1988 zveřejnil Lundberg se svými spolupracovníky výsledky výzkumu, ve kterém prokázal, že trénink fonologického uvědomění v předškolním věku podporuje vývoj připravenosti na čtení a může být prevencí možných obtíží.

Podle předpokladů jiných autorů (McArthura) jsou hlavní příčinou selhávání ve čtení a psaní poruchy řeči. Ty spolu s rychlostí psychických procesů, krátkodobou pamětí, sekvenční analýzou, poruchami jemné motoriky a dalšími oslabeními mohou vyústit v omezený vývoj čtení, psaní a někdy i počítání. Tyto obtíže nemusejí jednoznačně souviset s nižší inteligencí. Některé děti mají navíc problémy v procesech koncentrace pozornosti, u jiných se vyvíjí neočekávané chování jako výsledek frustrace.

Při zachycování rizikových dětí v předškolním věku můžeme vycházet z kauzálního modelu dyslexie, který publikovala Frith (1995) a zahrnuje tři roviny zkoumání. U předškolního dítěte se zaměřujeme na oblast, ve které z biologického hlediska sledujeme genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení (rodiče vědí o svých vlastních problémech a jsou schopni upozornit na obdobné obtíže u svého dítěte), problémy v těhotenství a kolem porodu, zdravotní problémy dítěte z anamnézy (např. časté záněty středního ucha) a období narození dítěte. Z kognitivní oblasti se zaměřujeme na deficit

ve vývoji jemné a hrubé motoriky, kterou představuje běh, chůze, lezení, zajímá nás i opožděný vývoj řeči, poruchy procesu automatizace, slabá krátkodobá verbální paměť a obtíže při opakování bezsmyslných slov. Poslední sledovanou rovinou je oblast chování (behaviorální). Podrážděnost dítěte nám ukazuje, že dítě často překonává nějaké obtíže, zaměřujeme se i na obtíže v soustředění a na časté vyhýbání se určitým aktivitám.

Cílem identifikace ohrožených dětí není stanovení diagnózy dyslexie v předškolním věku, můžeme však použít termín „rizikové dítě z hlediska dyslexie“. Na základě rozboru získaných údajů je třeba vypracovat individuální rozvíjející programy jako prevenci možných obtíží. Důležitou podmínkou je poskytování pomoci takovým způsobem, jako by se selhání vůbec nepředpokládalo.

Další cestou k zachycování rizikových dětí může být využití **screeningových testů**. Prediktivní baterie se od sebe liší počtem predikátorů. Čím více jich použijeme, tím větší pravděpodobností bude, že zachytíme co nejvíce dětí.

B. Lazarová upravila Prediktivní baterii obtíží ve čtení podle A. Inizana. Tyto zkoušky predikují i úspěšnost dítěte ve škole. Baterii tvoří řečové zkoušky: artiklace (opakování slov), schopnost vyjadřování, fonologická diskriminace, porozumění řeči a zkoušky časově-prostorové: zrková paměť, zrková diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného a skládání kostek podle předlohy.

Testem získané výsledky by měly sloužit jako podklad pro přesnější a konkrétnější zdůvodňování odkladů školní docházky a následná vypracování individuálních programů. (Zelinková, 2003)

3. 2. 3. 1 Diagnostická kritéria

Pro přidělení diagnózy specifických poruch učení musí žák splňovat určitá kritéria. Na základě přečtení jakéhokoli textu nelze vyslovit diagnózu.

Diagnózu dyslexie lze dítěti přidělit v tom případě, pokud má žák ve čtení trvale podprůměrné výsledky, v oblasti zraku a sluchu nebyl objeven žádný nález, ve škole jsou splňovány adekvátní podmínky a rozdíl mezi IQ a ČQ (kde ČQ je čtenářský kvocient) je minimálně 20 bodů, přičemž IQ i ČQ musí být větší nebo rovno 90.

Pokud není splněno jedno z těchto kritérií, lze to kompenzovat dvěma následujícími kritérii: prokázanou dyslexií u rodičů nebo sourozenců, poruchami v oblasti psaní, sníženými výsledky ve zrakovém a sluchovém vnímání, LMD, výrazně opožděným vývojem řeči, specifickou poruchou řeči.

Pro diagnózu dysgrafie a dysortografie musí žák trvale vykazovat podprůměrné výsledky v písemném projevu, ve školní práci se objevují specifické chyby, v oblasti zraku a sluchu se nevyskytl žádný nález, žákovy absence ve škole jsou nevýznamné, IQ je větší nebo rovno 90.

Pokud dítě splňuje všechna kritéria, můžeme přidělit diagnózu specifická porucha v oblasti psaní. Pokud je jedno kritérium nesplněno, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií: prokázaná dysortografie nebo dysgrafie u sourozenců nebo rodičů, LMD, snížené výsledky v percepčních zkouškách, poruchy v oblasti čtení, výrazně opožděný vývoj řeči, porucha praktických dovedností (vývojová dyspraxie), nápadné problémy s jemnou motorikou.

Diagnóza dyskalkulie je dítěti přidělena, pokud jsou jeho výsledky v matematice trvale pod úrovní daného ročníku, dítě má problémy s chápáním pojmu číslo, s orientací v prostoru, umístováním čísel na číselné ose, pozici čísla v číslici, matematickými manipulacemi s předměty a čísly spolu s negativním nálezem v oblasti zraku a sluchu. Žákovo IQ je větší nebo rovno 90 a jeho absence ve škole nejsou nijak významné. (Zelinková, 2000)

3. 2. 3. 2 Diagnostika ve třídě

V běžné třídě učitel neprovádí podrobnou diagnostiku. Zaměří se na děti, které vnímá jako „zvláštní“, a své poznatky zaznamenává do záznamového archu, který slouží k základní orientaci v problémech dítěte. Údaje mohou být podkladem pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti a východiskem pro podrobnější diagnostiku.

Učitel se zaměřuje se především na poruchy čtení, psaní a počítání:

Čtení je pomalé, dvojitě čtení, žák nerozumí čtenému textu, nesprávné oční pohyby.

Žák píše velmi pomalu, nesprávně drží psací náčiní, písmo je neúhledné a nečitelné.

V matematice se neorientuje na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace.

Žákovo soustředění je dobré / má výkyvy v soustředění (kdy) / velmi obtížné se soustředí.

Obtíže nebo bez obtíží ve sluchovém vnímání.

Ve zrakovém vnímání se projevují obtíže nebo žádné obtíže nemá.

Žák má malou slovní zásobu, obtíže při vyjadřování, vyskytují se specifické poruchy řeči.

Při reprodukci rytmu, orientaci v prostoru, pravolevé orientaci má menší obtíže, nezvládá nebo nemá problémy.

Zda je jeho chování nápadné a čím.

Jaké je postavení dítěte v kolektivu: oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený či stojí mimo kolektiv.

Rodinné prostředí: způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině. (Zelinková, 2000)

3. 2. 3. 3 Diagnostika v 1. ročníku ZŠ

Většina učitelů je s pojmem poruchy učení seznámena, avšak zaměřují přílišnou pozornost na vyhledávání těchto dětí již v prvním pololetí 1. ročníku a vyzývají k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Pro rodiče již samo podezření na poruchu vyslovené učitelem může být šokem. Věnují přehnanou pozornost oblasti, ve které se porucha projevila a obávají se o budoucnost dítěte.

Na základě pouhého neúspěchu ve čtení nestačí usoudit, že jde o specifickou poruchu čtení (dyslexii). Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci.

V 1. ročníku signalizují nejčastěji poruchy učení tyto projevy:

- čtení – výkony ve čtení jsou horší než v jiných předmětech; vážné spojení hláska – písmeno; žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je; domýšlí si text; obtížně skládá písmena do slabik; nezvládne vedení očních pohybů po řádce; projevuje se u něho dvojí čtení (dítě si potichu přeřikává písmena a pak je vysloví nahlas); uniká mu obsah čteného textu
- psaní – křečovitě a nesprávně držení psacího náčiní, velký tlak na psací náčiní, potíže s plynulostí tahů, obtížně si pamatuje tvary písmen, písmo je neurovnané, nečitelné, písmena nejsou stejně veliká, nepíše čárky a háčky, neslyší všechna písmena správně
- matematika – dítě neumí použít pojmy větší – menší, delší – kratší, více – méně; neumí řadit prvky podle velikosti, obtížně se orientuje v prostoru (nahore – dole, vpředu – vzadu, první- poslední), stále počítá předměty po jedné, nepamatuje si číslice a při čtení číslic má obtíže, zapomíná číslice
- další obtíže – v soustředění, sluchovém vnímání, v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, řeč, obtíže při vnímání a reprodukci rytmu (Zelinková, 2000)

3. 2. 3. 4 Diagnostika na specializovaném pracovišti

Diagnostika specifických poruch učení se v současné době nejčastěji provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, popřípadě v jiných institucích se speciálně připravenými pracovníky. Komplexní diagnostika se uskutečňuje za spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pedagoga pro tento účel odborně připraveného, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.

Jako příčinu obtíží je nejprve třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností. Úroveň inteligence je zjišťována psychologickými testy standardizovanými pro celou populaci školních dětí.

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče, kterou obvykle vypracovává sociální pracovnice. Ta zjišťuje výskyt podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu (vzhledem k diagnóze LMD), údaje o vývoji řeči, motoriky, o onemocněních, která dítě prodělalo, o zájmech dítěte, atd. Další vyšetření pak provádí psycholog nebo speciální pedagog.

K vyšetření čtení se používají standardizované testy čtení. Zkoušky čtení se provádějí jednotlivě, zkoušející podrobně zapisuje průběh na záznamový list.

Dítě čte tři minuty, zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě a odečítáme počet slov přečtených chybně. Kromě počtu chyb zaznamenáváme kvalitu chyb a způsob čtení (nesprávné oční pohyby, tj. vynechávání řádků, čtení zprava do leva, vrácení na začátek slov). Vyvozujeme z nich postup při reedukaci.

Cílem vyšetření psaní je zjištění úrovně rozvoje grafomotoriky i písarských návyků. Při vyšetření sledujeme způsob sezení při psaní, držení

psacího náčiní, způsob psaní (plynulost tahů, přítlak, velikost a sklon písmen) a rychlost psaní.

Testem, ve kterém má dítě určit, zda je určitá hláska obsažena v daném slově (např. Slyšíš ó ve slově gól? Slyšíš p ve slově ucho?), zjišťujeme úroveň sluchového vnímání. V našich podmínkách se běžně používá zkouška sluchové diferenciacce Nepmana – Matějčka a Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy.

Ke zjišťování úrovně zrakového vnímání je používán nejčastěji Edfeldtův test, který je určen pro předškolní a mladší školní věk. Test obsahuje figury lišící se podle osy v horizontální nebo vertikální rovině (d p q d).

V testech pravolevé orientace zjišťujeme u předškolních nebo výrazně opožděných dětí ovládání pojmů první, poslední, nahoře, dole, vpředu, vzadu atd.

Při vyšetření řeči pozorujeme výslovnost, vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, zadrhávání v řeči a hodnotíme v průběhu rozhovoru s dítětem. Specifické poruchy řeči zjistíme opakováním slovních spojení či vět: sušené švestky, cvičenci cvičí, nejnebezpečnější zvíře, nalakované lavice, lokomotiva.

K diagnostice LMD využíváme orientaci vpravo – vlevo, chytání tenisového míčku oběma rukama, koordinaci pohybů u ribstolu, zkoušku barevným kruhem, kresbu (čtverec, obdélník, kruh a kosočtverec) podle předlohy, reprodukci rytmu podle obrázku, vyšetření řeči. (Zelinková, 2000)

4. Pozice žáků se specifickými poruchami ve třídě

Problematika specifických poruch učení dalekosáhle přesahuje oblast vlastních výukových obtíží. Frustrace z opakovaných školních selhání s kritickými postoji učitelů a rodičů se stávají příčinou různých sekundárních poruch. U dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení se objevují zároveň neurotické a psychosomatické reakce, poruchy chování nebo další příznaky psychopatologické povahy.

Přetrvávající neúspěšnost negativně ovlivňuje postoje spolužáků k těmto dětem a často přispívá k jejich nevhodné pozici ve třídní skupině. Právě postavení mezi spolužáky spoluurčuje vztah dítěte ke škole. U žáků odmítaných třídou existuje reálné nebezpečí, že si své postavení budou chtít vylepšit sociálně nepřijatelnými způsoby chování. Vývoj dětí se specifickými poruchami učení tak může být ohrožen po stránce učební i sociální.

Pozice žáka ve třídě je však multifaktoriálně podmíněným jevem. Jeho postavení ve třídě bude záviset na jeho individuálních vlastnostech a dispozicích nebo indispozicích, ale také na třídě jako celku. Proto není přímé propojení mezi specifickou poruchou učení a pozicí žáka ve třídě. (Kucharská, 1999)

5. Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží

Pojem rizikové dítě se používá u jedince i skupiny dětí, u kterých můžeme z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole, děti ze sociálně slabších rodin, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti, kterým je třeba věnovat speciální péči. Myslíme tím vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.

Existuje Prediktivní baterie obtíží ve čtení upravená B. Lazarovou, která predikuje obtíže ve čtení i celkovou úspěšnost ve škole. Baterie tvoří zkoušky řečové, kdy je u dítěte testována artikulace, schopnost vyjadřování, porozumění řeči a fonologická diskriminace, a zkoušky časově-prostorové – u dítěte se testuje zraková paměť, zraková diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného, skládání kostek podle předlohy.

Výsledky tohoto testu by měly sloužit jako podklad pro přesnější a konkrétnější zdůvodňování odkladů školní docházky a následná vypracování individuálních stimulačních programů.

Při práci s problémovými dětmi (děti s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi) se psychologové i pedagogové zaměřují na řeč, percepci, motoriku, grafomotoriku, paměť i koncentraci pozornosti.

Cílem souboru úkolů screeningových testů je „zásah včas“. Časná diagnóza a následující rozvíjení kompetencí vyústí v normální nebo jen mírně opožděný vývoj dovedností. Proto musíme vývoji dítěte věnovat pozornost již v předškolním věku a procvičovat s nimi řeč, motoriku, grafomotoriku, percepci, paměť, koncentraci pozornosti atd. Děti učíme rozlišovat barvy, utváříme jejich matematické představy. „Všechny tyto oblasti nutné pro úspěšný nástup do školy rozvíjí Metoda dobrého startu. Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapie již existujících obtíží. Je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní, vznikla ve Francii. (Zelinková, 2001)

Nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet pomocí již vypracované techniky a metodiky rozvoje kognitivně-percepčních funkcí u dětí předškolního věku. Autorka Pokorná upozorňuje především na práci B. Sindelarové, která vyšla v překladu v lednu 1996 v nakladatelství Portál pod názvem Předcházíme poruchám učení. Soubor

cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. V knize nás autorka seznamuje s možnými mimointelektovými příčinami školních obtíží, diagnostikou těchto příčin (včetně testového materiálu) a způsobem nápravy. Ta probíhá formou her ve třech úrovních náročnosti. Sindelarová využívá tohoto materiálu i při vyšetřování školní zralosti.

Předcházet specifickým poruchám učení znamená přecházet výukovým obtížím i jejich negativním následkům (ztráta motivace k učení, mezery ve výuce, neporozumění nové látky apod). Znamená to předcházet poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.

Při odstraňování specifických poruch učení ve školním věku je zapotřebí vedle znalosti nápravných metod a postupů vytvořit si určitou koncepci nápravy, která by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost: terapii zaměřit na specifiku jednotlivého případu, psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte, co nejpřesněji diagnostikovat obtíže dítěte, aby se na ně mohla soustředit náprava, obtížnost jednotlivých úkolů musí být přiměřená schopnostem dítěte. Velmi důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo. Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. Při nápravě pracovat pravidelně, pokud možno denně, vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním, a tak u něho docházelo ke znovuvybavování a znovuvědomování nacvičovaného jevu. Dítě, které má pracovat aktivně a uvědoměle, se musí dokonale soustředit. Proto terapeut nebo rodiče, kteří s dítětem cvičí, by měli vytvořit takové podmínky, aby mohlo optimálně koncentrovat svou pozornost.

Náprava specifických poruch učení obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. Pro úspěšnost je nutné každou funkci, která je u dítěte nedostatečně rozvinuta a vede k určité dovednosti, dovést do její dokonalosti. To znamená, že

musíme rozvíjející schopnost cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizovaná. Při nápravě používáme co nejpřirozenější metody a techniky, které respektují situaci, v níž se musí dítě osvědčit.

Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, aby vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu a řád. (Pokorná, 2001)

6. Oblasti nápravy specifických poruch učení

6.1 Sluchové vnímání a reprodukce rytmu

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období. Je časté, že u dětí s poruchami učení se sluchové vnímání vyvíjí opožděně, což se negativně odráží i ve výuce čtení a psaní. Dětem způsobuje obtíže při analýze a syntéze slov a vede tak k záměnám písmen, jejich vynechávání či přesmykování.

Při reedukaci sluchového vnímání se zaměřujeme na jednotlivé oblasti, výrazně spolu související: nácvik naslouchání, cvičení sluchové paměti a sluchové diferenciaci, cvičení sluchové analýzy a syntézy. Nácvik naslouchání je prováděn v klidném prostředí, aby se dítě mohlo dokonale soustředit a zaměřilo pozornost na sluchové vjemy: může tak poznávat předměty podle zvuku, poslouchat vyprávění, určovat intenzitu zvuku, poznávat písně podle melodie, atd.

Jednou z příčin obtíží dětí bývá nedostatečně rozvinutá sluchová paměť, která je překážkou při skládání hlásek a písmen do slabik či slov a v úkolech tvořených bez zrakové opory. Vhodnými cvičeními je zapamatování hlásek, slabik, slov nebo číslic, rozvíjení vět či zapamatování melodie.

Obtíže ve sluchové diferenciaci se odrážejí v písemném projevu při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování zvukově podobných hlásek, sykavek, při rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Z hlediska

rozvíjení sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciacce provádíme bez zrakové opory tato cvičení: rozlišování slabik a slov, určování hlásky, kterou se liší dvě slova a tvoření vět s těmito slovy. Náměty pro uvedená cvičení jsou obsaženy v sešitě Cvičení pro dyslektiky III, Cvičení sluchové analýzy a syntézy.

Úzce spolu souvisejí sluchová analýza a syntéza. Při jejich nácviu postupujeme od nejsnazšího ke složitějšímu – začínáme rozkladem věty na slova (určování počtu a pořadí slov ve větě, tvoření vět z daných slov), následuje rozklad slova na slabiky (dělení slov na slabiky užitím říkadel, vyhledávání slov s danou slabikou, slovní fotbal, tvoření slov ze zpřeházených slabik) a teprve poté rozklad na hlásky. Právě tato cvičení jsou pro žáky poměrně náročná, neboť hláska vyžaduje z hlediska sluchového vnímání větší citlivost a z hlediska psychologického je velmi abstraktní (poznávání hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky a tvoření nových slov, skládání slov z hlásek, tvoření slov z pomíchaných písmen).

Zelinková (2003) upozorňuje při procvičování na nutnou zřetelnou artikulaci, časté zařazování cvičení (i několikrát za den), používání slov z textu, který budou žáci číst, či slova z připravovaného diktátu či cvičení.

Se sluchovou percepcí souvisejí vnímání a reprodukce rytmu, jsou ovlivněny vnímáním vlastního pohybu a úrovní motoriky. Ovlivňují písemný projev – zvládání kvantity samohlásek. Jestliže není dítě schopno vytleskávat slyšený rytmus nebo se v rytmu pohybovat, neslyší ho, rytmus vnímá správně, ale nedostatky jsou v pohybovém vyjádření nebo není schopno udržet daný rytmus při opakování, zrychluje či zpomaluje. Cvičení by měla být zaměřena na různé dovednosti, které obtíže pravděpodobně způsobují (dítě určují, zda jsou dvě rytmické struktury stejné nebo ne, reprodukuje rytmus tleskáním, hrou na tělo, provádí snadné cviky v daném rytmu).

Zelinková vidí východisko prevencí obtíží v rozvíjení řeči, naslouchání a provádění vhodných cvičení již od předškolního věku. K dispozici je řada materiálů určených pro předškolní věk i pracovní sešity Hrajeme si s písmeny, Rozlišování hlásek.

6.2 Zraková percepce

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. U většiny dětí předškolního věku je zrakové vnímání před nástupem do školy na dostatečné úrovni pro nácvik čtení a psaní. Při cvičení je zapojováno co nejvíce smyslů a funkcí, které ve vývoji opožděné zrakové vnímání podporují. Dítě svou práci zároveň i komentuje, protože se takto napomáhá lepšímu zvládnutí úkolu i zapamatování.

Právě nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může být jednou z příčin obtíží při osvojování čtení a psaní. Dítě nerozlišuje přesně detaily, kterými se písmena liší, má obtíže ve vedení očních pohybů. Cílem cvičení je detailně postihnout celou oblast zrakového vnímání: rozlišování barev a tvarů procvičování zrakové diferenciace (hledání rozdílů, hledání shodných obrázků, vybarvování stejných písmen), zraková analýza a syntéza (skládání rozstříhaných obrázků, skládání kostek s obrázky, dokreslování obrázků nebo písmen), k procvičování zrakové paměti slouží zakrývání předmětů, které děti po zakrytí jmenují z paměti, krátkodobé exponování písmen, slabik a slov. Při rozlišování figury – pozadí vyhledávají děti předměty a písmena na pozadí, k procvičování očních pohybů jmenuje žák předměty zleva doprava, čte ve dvojici společně s dospělým, usměrňuje pohyby pomocí „čtecího okénka“ nebo záložky. Nesmíme opomenout rychlé postřehování písmen, slabik, slov, předmětů). (Zelinková, 2003)

6. 3 Lateralita, pravolevá orientace, orientace v prostoru a v čase, koncentrace pozornosti

Lateralitou rozumíme přednostní užívání jednoho z párových orgánů (podle toho rozlišujeme praváctví, leváctví nebo nevyhraněnou lateralitu). Lateralita se nemusí vždy shodovat, posuzujeme-li různé párové orgány (např. pravá ruka, levé oko). Hovoříme tedy o překřížené lateralitě. Pokud je přednostní užívání ruky a oka shodné, jedná se o lateralitu souhlasnou.

Podle Atona (in: Zelinková, 1994) je nedostatečně vyjádřená dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou příčinou poruch čtení: špatní čtenáři pak nerozlišují zrcadlově stejná písmena (b-d), převrací sled slabik ve slově. U těchto lidí je častější leváctví, nevyhraněná a zkřížená lateralita. U nás se vzájemným vztahem lateralit a čtení zabývali Z. Žlab a F. Synek.

Mezi 6. a 7. rokem probíhá nejintenzivnější vývoj, kdy dítě poznává pravou a levou stranu na sobě. Dalším stádiem zvládnutí pojmů vpravo – vlevo je poznávání pravé a levé strany na druhé osobě sedící čelem proti dítěti, které zvládá dítě přibližně v deseti letech. Posledním stádiem je rozlišování stran v prostoru (mezi 11. a 15. rokem). Při nácviku budeme po dítěti vyžadovat, aby nám ukázalo pravou ruku, pravou rukou se dotklo levého ucha atd. (Zelinková, 1994)

Prostorová orientace je závislá na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Je možno ji nacvičovat pomocí různých konstruktivních her: dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, dole, vpravo, uprostřed, vzadu, vpředu apod. Podle zasedacího pořádku ve třídě děti určují, kdo sedí vedle koho, jak sedí za sebou, necháme dítě skládat dohromady rozstříhané geometrické tvary. Můžeme dávat dítěti pokyny ve smyslu: polož tužku vpravo na lavici, používáme kresebný diktát nebo necháme podle pokynů dítě

umist'ovat předměty na rozdělenou čtvrtku na čtyři části. Při reedukaci je pro dítě lepší manipulace s předměty. (Pokorná, 2001)

U dítěte můžeme sledovat vnímání časové posloupnosti nejčastěji v oblasti vizuální, akustické nebo v řetězci chování. Vizuální oblast procvičujeme s dítětem tak, že mu předkládáme řadu čísel, dítě má přijít na pravidlo opakování čísel a doplnit je; k procvičení auditivní oblasti dítěti předkládáme řadu krátkých a dlouhých slabik a vyzveme ho, aby sekvenci opakovalo asi pětkrát, také po nás může dítě reprodukovat vytleskaný rytmus. (Pokorná, 2001)

Při cvičení percepčních funkcí, při rozvoji vnímání sekvencí procvičujeme i koncentraci pozornosti, která je předpokladem učení s porozuměním. Cvičení zaměřená na koncentraci pozornosti vyžadují přesnost provádění úkolu: dítě vyškrtává v několika řádcích stejný obrázek. Pro ztížení úkolu může vyškrtávat obrázků několik. (Pokorná, 2001)

Praktická část je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje úvodní kapitoly, které se zabývají obecnými zásadami a principy. Praktická část je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje úvodní kapitoly, které se zabývají obecnými zásadami a principy. Praktická část je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje úvodní kapitoly, které se zabývají obecnými zásadami a principy.

2. Číslo

Číslo je základní jednotkou měření. V matematice se používá k vyjádření množství, velikosti nebo pořadí. Číslo může být přirozené, celé, racionální, reálné nebo komplexní. Každé číslo má své specifické vlastnosti a pravidla pro operace s ním.

Praktická část

1. Zkouška, zda je číslo přirozené, celé, racionální, reálné nebo komplexní.
2. Zkouška, zda je číslo kladné, záporné nebo nulové.
3. Zkouška, zda je číslo sudé nebo liché.
4. Zkouška, zda je číslo dělitelné dvěma, pětí, deseti, stovkou atd.

Výsledky a závěry

Výsledky zprůvoznění jsou uvedeny v tabulce níže. Závěry jsou uvedeny v textu níže.

Diplomová práce je zaměřena na jeden z nejrozšířenějších problémů doby – na specifické poruchy učení – konkrétně na to, zda je v předškolním věku možné rozpoznat ty projevy, které signalizují budoucí obtíže při učení nebo možné budoucí obtíže při osvojování si základů čtení, psaní a počítání.

7. Cíl šetření

Cílem šetření bylo zjistit, jaké výkony při retestování podají děti označené za rizikové podle platných norem použitých v Testu rizika poruch čtení a psaní. Jinými slovy zjistit, zda naměřené údaje u dětí spadajících do pásma rizika budou po předchozím testování platné, tzn. zda se tyto děti budou po roce znovu pohybovat v pásmu rizika.

Z formulace cíle vyplynulo několik výzkumných otázek:

1. Zjistit, zda se objeví ve výkonech u chlapců a dívek nějaké rozdíly.
2. Porovnat výkony dětí s odkladem školní docházky a bez odkladu školní docházky.
3. Zjistit, jaké výkony podávají testované děti v jednotlivých subtestech.
4. Porovnat výsledky z testu rizika s hodnocením třídních učitelek prvních tříd základní školy.

Věkový průměr testovaných dětí

Věkový průměr testovaných dětí dosáhl přibližně sedmi let a pěti měsíců.

Šetřený vzorek dětí

Výběr dětí pro retestování byl určen výsledky testování, které probíhalo v uplynulém školním roce, tj. kdy děti navštěvovaly základní školu. V rámci testování byly vybrány pro druhou etapu šetření – retest – ty děti, které svými výkony spadaly do pásma rizika z hlediska výskytu poruch učení. Některé děti s odkladem školní docházky musely být vyhledány v mateřských školách a testovány tam.

Tabulka č. 1 – Celkový počet testovaných dětí

Věk dětí	6,7 - 6,12	7,1 - a výše	Celkem dětí
Chlapci	4	6	10
Dívky	1	1	2
Celkem dětí	5	7	12

Z tabulky je patrné, že bylo testováno celkem 12 dětí, z toho 10 chlapců a 2 dívky. Mezi testovanými byl téměř celý soubor dětí, tedy 8 chlapců a 1 dívka, s odkladem školní docházky.

8. Organizace šetření

Šetření probíhalo během školní docházky v průběhu měsíce března, dubna a května v roce 2005 ve třech základních školách: ZŠ Radomyšl, ZŠ Rožnov, ZŠ Suché Vrbné) a v jedné mateřské školce (MŠ Mladé). Vesnická škola v Radomyšli se nachází ve strakonickém okrese. Je plně organizovaná jako ostatní dvě zmiňované školy v Českých Budějovicích.

Po domluvě s ředitelkami a řediteli škol jsem docházela do škol na 1-2 hodiny denně. Testování probíhalo individuálně, v klidném a nerušeném prostředí (v kabinetu učitelů nebo ve školní družině). Práce s jedním dítětem zabrala zhruba 20 – 25 minut. Před samotným testováním byl prováděn s dítětem motivační rozhovor, aby se zbavilo strachu a nervozity.

S třídními učitelkami, které na mou práci reagovaly velice kladně, jsem si vyměnila několik informací o dítěti. Některé učitelky měly zájem nahlédnout do testu, seznámit se s ním a chtěly upozornit na oslabené stránky dítěte.

9. Administrace testu

Testování žáci byli převážně z prvních tříd. U některých dětí však byla odložena školní docházka, proto musely být vyhledávány v mateřských školkách a tam testovány. Jelikož už děti tímto testem prošly rok předtím, navázala jsem na toto téma v rozhovoru a připomněla jim ho.

Při testování sedíme naproti dítěti, abychom byli neustále ve vizuálním kontaktu. Děti je třeba před testováním uklidnit a soustředit jejich pozornost tím, že vše budeme provádět v klidném, tichém a ničím nerušeném prostředí. Popíšeme jim, co spolu budeme provádět, a necháme je samostatně vyzkoušet, na jakém principu pracuje bzučák.

Na začátku každého subtestu je několik příkladů na zácvik, ve kterém dítěti vysvětlíme, jak bude jednotlivý úkol vypadat, a jimi si ověříme, zda dítě úkolu rozumí a ví, jak pracovat. Při zácviku můžeme stále ještě dítě opravovat, v úkolové části již pracuje samo, nepomáháme mu.

Nesmíme opomenout ani motivaci k úkolu, pochvalu a povzbuzení, dítě bude lépe pracovat. Za správné vyřešení úkolu zapíšeme do tabulky jeden bod, za špatnou odpověď zapíšeme nulu. Dítěti test nepředkládáme, nemělo by do něho vidět ani nahlížet.

10. Použité metody

Při výzkumu byla použita *metoda testu*. Podle Zelinkové (2001) je „test druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Testy jsou ověřovány na velkých vzorcích a na základě výsledků jsou zpracovány normy pro věkové kategorie.“

Skalková (1983) uvádí test jako „zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.“

Získané výsledky testů není možné znehodnotit tím, že úkoly budeme s žáky provádět a procvičovat, protože by se snížila jejich diagnostická hodnota. Nezjišťovali bychom tak úroveň dané psychické funkce, ale výsledky nácviku. Dalším problémem je časová náročnost některých testů, náročnost na přesnost provedení, doslovné zadávání instrukcí apod.

Testy podávající informace o výkonu jednotlivce jsou používány pro posouzení celkové úrovně a pokroku v dané oblasti, pro diagnostiku předností a slabin jednotlivce, plánování pedagogických postupů a sestavení individuálních vzdělávacích programů. Tento druh zkoušky je v mezích možností objektivní, spolehlivý, přesný a výstižný se srovnatelnými výsledky.

Při používání testů je nutné znát míru spolehlivosti testových výsledků (reliabilitu) a stupeň přesnosti měření (validitu).

Jako vhodné se jeví kombinace testu s jinou metodou. V šetření byly použity další metody, metoda rozhovoru, dotazník a pozorování.

Při *rozhovoru* je potřebné zajistit klidné prostředí a vyloučit rušivé momenty (telefony, příchody žáků do kabinetu). Děti musí mít jistotu, že v těchto chvílích patří vyhrazený čas pouze jim a řešení předem daného tématu.

Metoda rozhovoru, při níž vzbuzujeme důvěru, je charakterizována především přímou sociální interakcí: navázání osobního kontaktu usnadňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Při této metodě lze zachytit sdělovaná fakta i vnější reakce dotazovaného a podle nich usměrňovat rozhovor potřebným směrem. Neustále podněcujeme dítě, doplňujícími otázkami žádáme vysvětlení dané odpovědi.

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Umožňuje získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. Mají-li mít údaje získané dotazníkem informační hodnotu a obecnější platnost, je třeba věnovat dostatečnou pozornost přípravě, zadávání a vyhodnocení údajů.

Základní podmínkou účelnosti je přesná formulace cíle, ze kterého vychází struktura dotazníku a formulace otázek. Ve vstupní části jsou uvedeny cíle dotazníku a pokyny k vyplnění, druhá část obsahuje vlastní otázky. Na konci bývá poděkování za spolupráci. Podle stupně otevřenosti jsme použili otázky uzavřené, nabízející hotové alternativní odpovědi. Dotazník, kde respondent volí jednu z odpovědí, se snáze zpracovává.

Dotazy musí být voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět, formulace otázek musí být stručná a výstižná a nesmí připouštět různý výklad,

otázky nesmí obsahovat neznámé pojmy, nesmějí příliš zasahovat do soukromí respondentů, vyplnění dotazníku musí být časově úměrné.

Navozujeme takovou atmosféru, aby respondent pochopil, že hledáme informace pro společensky významné a hodnotné výzkumné cíle, a přesvědčit ho o užitečnosti informací, které podává.

Výhodou dotazníku je úspora času, nevýhodou menší pružnost (nelze klást doplňující otázky), formulace otázky nemusí být dostatečně srozumitelná všem, obvykle bývá nižší věrohodnost dat. (Ferjenčík, 2000) s. 183

K vyplnění dotazníku musely třídní učitelky dlouhodobě pozorovat chování a projevy dítěte. *Pozorování* je „cílevědomé a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.“ (Skalková, 1983)

11. Test rizika poruch čtení a psaní

V současnosti je kladen velký důraz na prevenci specifických poruch učení, tento screeningový test umožňuje včasnou nápravu dílčích problémů již před nástupem do školy. Preventivní vyšetření má však svá omezení – mnohé z těchto dílčích funkcí se teprve rozvíjejí a preventivní diagnostika může zachytit pouze stupeň jejich nezralosti, nikoli jejich poruchu.

Uvedenou screeningovou zkoušku vytvořila A. Kucharská a D. Švancarová (1996, 2000). Je zaměřená na zjištění podkladů pro vznik poruchy čtení či psaní a je určena pro hodnocení zralosti různých funkcí potřebných pro výuku čtení a psaní.

„Zkouška obsahuje 13 subtestů zahrnujících úkoly, jejichž obtížnost odpovídá možnostem předškolních dětí. Je určena k individuální administraci, podle autorek ji mohou používat i učitelé po zaškolení.

Jednotlivé subtesty zahrnují:

1. Sluchovou analýzu slabik – dítě je instruováno, že má rozdělit slovo na slabiky, v závěru je využita zkušenost dětí s rozpočítáváním. Dítě má přeslabikovat např. slovo čo-ko-lá-da.
2. Sluchovou analýzu první hlásky – dítě má uhodnout, čím začíná slovo – např. ruka.
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově – dítě má určit, zda dané slovo obsahuje nějakou konkrétní hlásku. Dítě nemusí věnovat pozornost všem hláskám ve slově a jejich pořadí, má pouze určit, zda v něm tato hláska je či nikoli.
4. Sluchové rozlišování podobných slov – zkouška je obdobou Matějčkova testu sluchové diferenciaci. Testované dítě má rozlišovat, zda je dvojice bezesmyslných slov stejná či nikoli, např. tyk – tik. Podněty se mohou lišit nanejvýš v jedné hlásce.
5. Sluchové rozlišování délky – dítě reprodukuje délku slabiky na bzučáku – např. Sova houká hú hú.
6. Zrakové rozlišování délky – dítě má na bzučáku napodobit rozdíl mezi velkou a malou kapkou, velká kapka padá déle a malá krátce. Úkol je prezentován i opačně, dítě má rozlišit rytmus prezentovaný na bzučáku, zapamatovat si jej a převést jej na vizuálně prezentovanou variantu, tj. ukázat řádek kapek, které kapou ve stejném rytmu. V tomto případě už jde o spojení mezi dvěma smyslovými kvalitami.
7. Zrakové rozlišování vertikální, pravolevé polohy – dítě má poznat, které dvojice obrázků se liší polohou.
8. Zrakovou paměť – dítě si má zapamatovat obrázek, který je exponován cca 5 vteřin, a poté jej najít mezi několika podobnými obrázky.

Subtest lze tedy použít k hodnocení vizuální percepce, senzomotorických dovedností, pozornosti a paměti. Její diagnostický přínos je možno spatřovat především v možnosti posoudit úroveň vnímání a zapamatování různých detailů i jejich prostorových vztahů.

Zpracování dané informace je důležitým předpokladem pro její vstípení do paměti, byť jen krátkodobé. (Vágnerová, 2000)

9. Zrakové vnímání – dítě má obkreslit obrázkovou předlohu co nejpřesněji do předtištěné předlohy, kterou tvoří tečky.

Prostorové vztahy: Dítě má obkreslit určité geometrické tvary, které jsou zakresleny do soustavy teček. Aby tento úkol splnilo, musí nejprve vizuálně analyzovat předlohu, která je složena z teček, různým způsobem spojených do určitého obrazce. Pak musí stejný obrazec nakreslit do předtištěné předlohy a zároveň jej musí stejným způsobem lokalizovat. Tečky slouží jako orientační body, školní děti dost často používají strategie počítání, aby jejich obrázek byl opravdu stejný jako předloha. Úspěšnost v tomto subtestu nezávisí jen na zrakové analýze, ale i na úrovni grafomotorických schopností. Abychom mohli odlišit příčinu neúspěchu, je možné se zeptat, zda je jeho obrázek opravdu stejný jako předloha či nikoli. Dítě může případné nepřesnosti vnímat správně, ale nedovede obrazec lépe reprodukovat. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 145)

10. Artikulační obratnost – dítě má opakovat určitá obtížnější slova, v nichž se objevují skupiny různých souhlásek – např. cvrček.

11. Jemnou motoriku – napodobení tvarů, které se podobají písmu. Zkouška je obdobná jako obkreslování písma v Jiráskově testu školní zralosti.

12. Určení písma – zkouška posuzuje schopnost zapamatovat si spojení dvou různých informací, zrakově a sluchově prezentovaných. K tomuto účelu využívá tvary, které dítě v rámci předchozího úkolu obkreslovalo. Písemné znaky, které dítě napodobovalo, dostanou určitý název a ten si má zapamatovat. Jeho dalším úkolem je tyto znaky správně pojmenovat.

13. Rýmování – dítě má najít slovo, které se rýmuje např. se slovy les, stůl.

Zkouška obsahuje několik zácvičných slov, protože u dětí tohoto věku je důležité věnovat značnou pozornost zácvičku. Součástí testu je i obrazový materiál, je k němu zapotřebí bzučák, papír a tužka.

11.1 Výsledky šetření a jejich interpretace

1. Výsledky subtestu sluchové analýzy na slabiky

Na zácvik testující zkouší vytleskávat společně s dítětem rozpočítadlo, které zná. Pak si ho dítě zkusí samo vytleskat ještě jednou. V úkolu řekneme dítěti plynule slovo či slovní spojení, které má slabikovat a vytleskat.

Tabulka č. 2 – Subtest sluchové analýzy na slabiky

Slova	Úspěšnost	Chybovost
ČOKOLÁDA	100 %	0 %
VLAŠTOVIČKO LEŤ	58 %	42 %
NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	33 %	67 %
Celkem	64 %	36 %

Z tabulky je patrné, že děti nechybovaly, pokud šlo o rozklad jednoho slova. Větší problémy pak měly v analýze dvou a více slov. Nejvíce chyb dělaly v analýze tří slov. Téměř 70 % dětí bylo v této zkoušce úspěšných.

Tabulka č. 3 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	76 %
Dívky	50 %

Chlapci, kteří byli v tomto testu úspěšnější než dívky, se v předškolním věku jeví jako rizikovější z hlediska výskytu poruch učení. Jakmile dospěli do školního věku, rychleji vyrostli.

2. Výsledky sluchové analýzy – 1. hláska

Při zácviu testující dítěti říká, čím začínají známá slova (máma – *m*, táta – *t*). Dále pak má dítě za úkol určit počáteční hlásku vlastního jména. V úkolu analyzuje dítě počáteční hlásku tří slov.

Tabulka č. 4 – Subtest sluchové analýzy – 1. hláska

Slova	Úspěšnost	Chybovost
CHALOUPKA	92 %	8 %
RUKA	83 %	17 %
ŽABKA	83 %	17 %
Celkem	86 %	14 %

V tomto subtestu byly testované děti vysoce úspěšné, téměř 90 % dětí bylo schopno identifikovat hlásku ve slově.

Pozn: uvedená čísla jsou po zaokrouhlení (8 % zde zastupuje jedno dítě, 17 % dvě děti)

Tabulka č. 5 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	83 %
Dívky	100 %

Dívky v subtestu identifikace 1. hlásky ve slově byly 100 % úspěšné, chlapci se jim velmi přiblížili.

3. Výsledky sluchového rozlišování hlásek ve slově

Na zacvičení se testující, který zřetelně vyslovuje, dítěte ptá, zda slyší hlásku *s* ve slově *pes*, zda je hláska *s* ve slově *voda*, jestli slyší hlásku *p* ve slově *kope*. Pro úplné pochopení cvičení může dítě určit v daném slově jednotlivé hlásky.

Tabulka č. 6 – Subtest sluchového rozlišování hlásek ve slově

Slova	Úspěšnost	Chybovost
CH – PROCHÁZKA	75 %	25 %
Í – PÍŠE	83 %	17 %
H – CHODÍ	50 %	50 %
E – SADY	83 %	17 %
CH – HOUBY	92 %	8 %
Í – CHODÍ	92 %	8 %
H – KOHOUT	75 %	25 %
E – SKÁČE	75 %	25 %
Celkem	78 %	22 %

Některým dětem dělalo problém v tomto cvičení sluchově rozlišit *h* a *ch* pouze ve slově *chodí*, ty samé hlásky v jiných slovech (*kohout*, *houby*, *procházka*) analyzovaly bez větších obtíží. Ostatní hlásky zvládly testované děti analyzovat bez problému, záleží také na výslovnosti testujícího.

Tabulka č. 7 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	79 %
Dívky	75 %

Chlapci i dívky podali jen nepatrně odlišné výkony v subtestu sluchového rozlišování hlásek ve slově.

4. Výsledky sluchového rozlišování podobných slov

Zde má při zácviku dítě sluchově rozlišit plnovýznamová slova: kůň a kůl, kos a koš. Poté přejde ke slovům bez významu: vok – vok, cetý – cetí. Testující se ptá, zda jsou slova stejná. V rámci zácviku přejdeme s dítětem k úkolovým slovům. Slova vyslovujeme pomalu, odděleně.

Tabulka č. 8 – Subtest sluchového rozlišování podobných slov

Slova	Úspěšnost	Chybovost
BALUM – BALUM	100 %	0 %
STĚS – STES	92 %	8 %
ZÍK – ZÍK	100 %	0 %
FRAŠ – FLAŠ	75 %	25 %
TYK – TIK	75 %	25 %
MANÍ – MANÝ	100 %	0 %
DYR – DYR	92 %	8 %
BRAM – PRAM	100 %	0 %
Celkem	92 %	8 %

V tomto úkolu byly testované děti z 92 % úspěšné. Se sluchovým rozlišováním nemají potíže.

Tabulka č. 9 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	90 %
Dívky	100 %

V subtestu sluchového rozlišování podobných slov byly dívky 100 % úspěšné, chlapci dosáhli 90 %.

5. Výsledky subtestu sluchové rozlišování délek slabik

Nejprve si dítě samo vyzkouší, jak přístroj funguje. Musíme dítěti zdůraznit, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé, aby se nebálo tlačítko podržet déle. Tam, kde se dítěti bude zdát slovo dlouhé, zabzučí dlouze, kde krátké, zabzučí opravdu krátce: pápá, kuk, jéje! Opět musíme zřetelně artikulovat a vyslovovat co nejpřesněji. V úkolu má dítě „vybzučet“ délku citoslovcí, testující je říká ve spojení s větami.

Tabulka č. 10 – Subtest sluchového rozlišování délek slabik

Věty	Úspěšnost	Chybovost
Sova houká HÚ HÚ.	33 %	67 %
Slepička odpovídá KO KO DÁK.	50 %	50 %
Na kočku voláme ČÍ ČÍ.	92 %	8 %
Ája volá na psa FÍKU!	100 %	0 %
Celkem	69 %	31 %

U tohoto subtestu se zdá jakoby úspěšnost narůstala se zvyšujícím se počtem příkladů, tj. s větší praxí se bzučákem. Možná by mohl testující nechat dítěti více času na seznámení s přístrojem a uvést více příkladů při zácviku.

Tabulka č. 11 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	68 %
Dívky	75 %

Výsledky v tabulce týkající se sluchového rozlišování délek slabik ukazují, že v subtestu byly dívky úspěšnější než chlapci.

6. Výsledky zrakového rozlišování – rytmus

Zde pracuje dítě opět se bzučákem, ale k úkolu mu přibude ještě obrazový materiál, podle kterého bude rozeznávat délku bzučení. Na obrázku jsou nakresleny dešťové kapky: na velkou kapku dítě zabzučí dlouze, na malou krátce. Dva řádky má dítě na zacvičení, třetí zkouší samo. Pak se role testujícího a dítěte obrátí: testující „bzučí“ podle vzorů, dítě má příslušnou řádku poznat.

Tabulka č. 12 – Subtest zrakového rozlišování – rytmus

Úkoly	Úspěšnost	Chybovost
1.	100 %	0 %
2.	92 %	8 %
3.	92 %	8 %
4.	100 %	0 %
Celkem	96 %	4 %

V tomto subtestu je patrné, že testované děti nemají obtíže.

Tabulka č. 13 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	95 %
Dívky	100 %

V tomto subtestu byli chlapci téměř 100 % úspěšní, zatímco dívky zvládly tento úkol bez chyb. Z výsledků můžeme vyčíst, že v kombinaci zrakového rozlišování a rytmu jsou děti velice úspěšné.

7. Výsledky zrakového rozlišování – pravolevá orientace

Tento subtest má také obrázkovou předlohu. Dva obrázky jsou zácvičné, dítě poznává, zda jsou dvojice identické či ne (první dvojice je stejná, druhá má obrácenou orientaci). Při zácviku chceme po dítěti, aby svou odpověď zdůvodnilo. Proč si myslí, že jsou nebo nejsou úplně stejné. Po dvou cvičných obrázcích následují tři bodované.

Tabulka č. 14 – Subtest zrakového rozlišování – pravolevá orientace

Obrázky	Úspěšnost	Chybovost
1.	33 %	67 %
2.	67 %	33 %
3.	92 %	8 %
Celkem	64 %	36 %

Po každém testovaném dítěti jsem chtěla zdůvodnit odpověď, abych se přesvědčila, zda zadání skutečně rozumí nebo jestli jen „tipuje“.

Tabulka č. 15 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	67 %
Dívky	50 %

Testované děti měly s rozlišováním identických či neidentických dvojic problémy. Dívky byly v testy méně úspěšné než chlapci.

8. Výsledky subtestu zrakové paměti

I v tomto subtestu pracujeme s obrázky. Testující ukazuje dítěti na kartičce po dobu 3 – 5 vteřin obrázek, poté ho zakryje a dítě má obrázek vyhledat mezi třemi podobnými. Jen jeden obrázek je zácvičný, ostatní tři jsou úkolové.

Tabulka č. 16 – Subtest zrakové paměti

Obrázek	Úspěšnost	Chybovost
1.	83 %	17 %
2.	50 %	50 %
3.	83 %	17 %
Celkem	72 %	28 %

Tento subtest byl podle mého názoru obtížný, přesto byla úspěšnost dětí přes 70 %.

Tabulka č. 17 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	70 %
Dívky	83 %

Testované dívky byly v subtestu zrakové paměti úspěšnější než chlapci.

9. Výsledky zrakového vnímání – plošného

V tomto subtestu je úkolem dítěte co nejpřesněji přeskreslit pod sebe obrázky, jako orientační body mu slouží devět pravidelně umístěných bodů.

Tabulka č. 18 – Subtest zrakového vnímání - plošného

Obrázek	Úspěšnost	Chybovost
1.	100 %	0 %
2.	25 %	75 %
Celkem	63 %	37 %

Podle snahy dětí přeskreslit obrázek je zřejmé, že body sloužící k orientaci při kreslení vůbec neregistrovaly. Některé děti ani nerespektovaly směr a obrázek pootočily.

Tabulka č. 19 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	60 %
Dívky	75 %

Dívky byly o 15 % úspěšnější než chlapci, celková úspěšnost (60 %) nedosahovala vysoké úrovně.

10. Výsledky artikulační obratnosti

Úkolem dítěte v tomto subtestu je opakovat slova, která mu testující zřetelně předřikává, zácvik se neprovádí.

Tabulka č. 20 – Subtest artikulační obratnosti

Slovo	Úspěšnost	Chybovost
CVRČEK	83 %	17 %
ŠEHEREZÁDA	42 %	58 %
PODPLUKOVNÍK	25 %	75 %
TŘPYTIVÝ	50 %	50 %
NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	8 %	92 %
OBDIVUHODNĚ	25 %	75 %
Celkem	39 %	61 %

Testované děti neměly vadu řeči. Z tabulky vyplývá, že děti měly s artikulační obratností problémy.

Tabulka č. 21 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost	
Chlapci	38 %
Dívky	42 %

Výsledky subtestu artikulační obratnosti dopadly z hlediska úspěšnosti nejhůře. Přestože byly dívky lepší než chlapci, jejich průměrný výkon byl jen 42 %.

11. Výsledky jemné motoriky – napodobení písma

Testující dá dítěti předlohu neobvyklého „písma“. Úkolem dítěte je podle vzoru překreslit toto písmo obyčejnou tužkou co nejpřesněji na předem připravený nalinkovaný papír.

Tabulka č. 22 – Subtest jemné motoriky – napodobení písma

Písmo	Úspěšnost	Chybovost
1.	92 %	8 %
2.	67 %	33 %
3.	75 %	25 %
Celkem	78 %	22 %

Pro vyhodnocování subtestu jemné motoriky nemá testující k dispozici žádné normy, podle kterých by se mohl řídit. Kladl se důraz na detail, kterého by se mělo dítě všimnout.

Testující mohl pozorovat při psaní jemnou motoriku dítěte.

Tabulka č. 23 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	73 %
Dívky	100 %

Subtest jemné motoriky – napodobení písma dopadl pro dívky velice dobře, byly o více než 25 % úspěšnější než chlapci.

12. Výsledky intermodality – učení písma

Pracujeme se znaky úkolu 11. Znakům písma přiřadí testující názvy UF, PÍP, BÁC, dítěti několikrát názvy zopakuje a ukáže na příslušné písmo. Poté si zopakuje dítě samo, ukazuje podle pokynů testujícího příslušné znaky k názvu. V úkolu má dítě jmenovat názvy znaků v pořadí, v jakém testující ukazuje.

Tabulka č. 24 – Subtest intermodality – učení písma

Názvy	Úspěšnost	Chybovost
Dole (BÁC)	83 %	17 %
Uprostřed (PÍP)	83 %	17 %
Nahoře (UF)	67 %	33 %
Uprostřed (PÍP)	92 %	8 %
Nahoře (UF)	67 %	33 %
Dole (BÁC)	92 %	8 %
Celkem	81 %	19 %

Polovina testovaných dětí měla cvičení bez chyby, ostatní děti si zapamatovaly třeba jen jeden nebo dva názvy znaků a reagovaly pouze na ně. Je patrné, že pro některé děti je obtížné zapamatovat si dvě různé informace (zrakovou a sluchovou).

Tabulka č. 25 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	83 %
Dívky	75 %

Subtest posuzující schopnost zapamatovat si spojení dvou různých informací (zrakové a sluchové) dopadl lépe pro chlapce, kteří získali 83 % úspěšnost, zatímco dívky získaly 75 %.

13. Rýmování

Aby si všechny děti uvědomily, co znamená rým, seznámí je testující s tím, že se rýmy vyskytují v básničkách a uvede příklady: na slovo kos se rýmuje nos, rosa – vos, dítě poté uvede rýmující se slovo ke slovu míč. Další tři slova jsou obodovaná.

Tabulka č. 26 – Subtest rýmování

Slova	Úspěšnost	Chybovost
LES	58 %	42 %
STŮL	33 %	67 %
SVĚT	50 %	50 %
Celkem	47 %	53 %

V tomto subtestu některé dítě ani při zácvičku nepochopilo, co znamená rým ani jak se tvoří. Snažila jsem se proto vymyslet básničku se čtyřmi rýmy, aby skutečně pochopilo podstatu, avšak marně. Děti, které nepochopily, jak se rýmy tvoří, mi na slovo les vytvořily rýmující se slovo listy, na slovo stůl rýmující se slovo židle.

Tabulka č. 27 – Úspěšnost v subtestu z hlediska pohlaví

Úspěšnost v subtestu	
Chlapci	50 %
Dívky	33 %

Subtest rýmování nedokázaly testované děti splnit ani na 50 %, dívky tento úkol splnily jen na 33 %. Chlapci byli úspěšnější.

V závěru testu je uvedena tabulka celkového hodnocení pro dosažený počet bodů v každém subtestu a pro celkový počet bodů. V této tabulce má testující přehled, která schopnost nebo dovednost je slabší, a na co by se mělo dítě zaměřit při procvičování. Podle celkového počtu bodů se posléze hledá v tabulce norem sten, který odpovídá výsledku žáka a dosaženému věku. Normy testu jsou rozlišené na dívky a chlapce. Do tabulky má testující možnost zapisovat si různé poznámky k jednotlivým úkolům (nesoustředěnost, špatné držení psacího náčiní, překotnost, nervozita).

11. 2 Analýza výsledků celkové úspěšnosti testovaného souboru v „Testu rizika poruch čtení a psaní“

Tabulka č. 28 – Aritmetický průměr dosaženého celkového počtu bodů

	Aritmetický průměr
Dívky	42
Chlapci	40,8
Celkový aritmetický průměr	41

Tabulka udává zvlášť celkový průměr dosažených bodů v testu u chlapců, dívek a celkový průměr výkonu všech testovaných dětí. Podle norem testu připadá již zmiňovaný průměrný věk dětí a aritmetický průměr dosažených bodů k 6. (průměrnému) stenu.

Ze dvanácti dětí byly pouze tři děti bez odkladu školní docházky, zbývajících devět dětí dostalo odklad školní docházky. V době odkladu školní docházky děti vyzrály, tudíž podávaly v „Testu rizika poruch čtení a psaní“ lepší výkony než při prvním testování. Z hlediska celkového aritmetického průměru celkového počtu dosažených bodů již nespádají testované děti do pásma rizika.

Dosažený počet bodů u dětí s odkladem školní docházky a převod na steny

Následující tabulky ukazují, kolik celkem bodů v testu dosáhly děti s odkladem školní docházky v různých věkových skupinách. Testované děti jsou rozděleny podle pohlaví. Body jsou následně převedeny na steny.

Věk dětí: 6,7 – 6,12

Tabulka č. 29 – Dosažený počet bodů u chlapců s odkladem školní docházky ve věku 6,7 – 6,12 a převod na steny

Dosažený počet bodů	Počet dětí	Převod na steny
0 – 19		1
20 – 26		2
27 – 30		3
31 – 35 *	2	4 *
36 – 40		5
41 – 44		6
45 – 48		7
49 – 52		8
53 – 54		9
55		10

* nižší průměr, hraniční pásmo

Z tabulky je patrné, že do kategorie chlapců ve věku mezi 6,7 a 6,12 s odkladem školní docházky patří pouze dva chlapci. Oba dosáhli malého počtu bodů a spadají do 4. stenu, tj. hraničního pásma. V době netestování navštěvovali ještě mateřskou školu. U jednoho z nich jsem měla možnost srovnat skóre s testem z předchozího roku, kdy dosáhl třetího stenu. Při testování měl problémy s pochopením zadání.

U chlapců v hraničním pásmu se „mohou“ projevit specifické poruchy učení. Vzhledem k věku je však předčasné dělat tyto závěry.

Věk dětí: 7,1 a výše

Tabulka č. 30 – Dosažený počet bodů u chlapců s odkladem školní docházky ve věku 7,1 a výše, jejich převod na steny

Dosažený počet bodů	Počet dětí	Převod na steny
0 – 18		1
19 – 23		2
24 – 27		3
28 – 32		4
33 – 38	1	5
39 – 43	1	6
44 – 46	1	7
47 - 50	3	8
51 – 53		9
54 – 55		10

Testovaných chlapců s odkladem školní docházky dosahujících věku 7,1 a výše bylo celkem 6, žádný z nich nespadal do pásma rizika. Mezi nimi se vyskytují tři chlapci, kteří dosáhli 8. stenu, tedy nadprůměru.

Tabulka č. 31 – Dosažený počet bodů u dívek s odkladem školní docházky ve věku 7,1 a výše, jejich převod na steny

Dosažený počet bodů	Počet dětí	Převod na steny
0 – 18		1
19 – 23		2
24 – 27		3
28 – 32		4
33 – 38		5
39 – 43	1	6
44 – 46		7
47 - 50		8
51 – 53		9
54 – 55		10

Testovaná dívka s odkladem školní docházky dosahující věku 7,1 a výše byla jediná, dosáhla 6. stenu (průměru) a nespadá tak do pásma rizika poruch čtení a psaní.

**Dosažený počet bodů u dětí bez odkladu školní docházky
a převod na steny**

Věk dětí: 6,7 – 6,12

**Tabulka č. 32 – Dosažený počet bodů u chlapců bez odkladu
školní docházky ve věku 6,7 – 6,12 a převod na steny**

Dosažený počet bodů	Počet dětí	Převod na steny
0 – 19		1
20 – 26		2
27 – 30		3
31 – 35 *	1	4 *
36 – 40	1	5
41 – 44		6
45 – 48		7
49 – 52		8
53 – 54		9
55		10

Chlapec v kritickém pásmu hodnot dosáhl celkového počtu 33 bodů. V subtestech artikulační obratnosti a rýmování nedosáhl ani jediného bodu, v oblasti sluchové analýzy a zrakového vnímání je též velmi slabý. Tohoto chlapce označila třídní učitelka jako nesoustředěného, kterého vyruší vedlejší podněty, občas bez pracovní snahy a ctižádosti, spíše pomalého tempa.

Tabulka č. 33 – Dosažený počet bodů u dívek bez odkladu školní docházky ve věku 6,7 – 6,12 a převod na steny

Dosažený počet bodů	Počet dětí	Převod na steny
0 – 19		1
20 – 26		2
27 – 30		3
31 – 35 *		4 *
36 – 40		5
41 – 44		6
45 – 48	1	7
49 – 52		8
53 – 54		9
55		10

Testovaná dívka dosahující věku 6,7 – 6,12 bez odkladu školní docházky byla jen jedna, dosáhla 7. stenu.

Každoročně se zvyšuje počet dětí, kterým je z různých důvodů doporučen odklad školní docházky. Na žádost rodičů rozhodují o odkladu pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra nebo lékař. Je pravda, že většině dětí roční odklad povinné školní docházky prospěje. Další rok jim umožní dozrát a fyzicky zesílit.

Pokud však dítě trpí závažnější zdravotní či psychickou poruchou, odklad jeho potíže nevyřeší a je třeba hledat jiné cesty vzdělávání takto postiženého dítěte. Navíc děti o rok či o dva starší než spolužáci se stávají ve třídách základní školy často problémovými žáky. Postupně se ztrácí přípravná role mateřských škol, které dnes řada dětí vůbec nenavštěvuje, a příprava samotnými rodiči je nedostatečná nebo vůbec žádná.

Zápisem proces vstupu do první třídy začíná, ale nekončí. Je skutečností, že dosažený věk není vstupenkou do školy. Hlavním kritériem je jeho školní zralost. Tu nemůže posoudit několikaminutový rozhovor či krátký test při zápisu. U dětí, které mají potíže a určitým způsobem ve vývoji za ostatními dětmi zaostávají, má významné slovo dětský lékař a speciální pedagog nebo psycholog. Významnou roli zde hrají pedagogicko-psychologické poradny, na které se mohou rodiče sami nebo prostřednictvím školních zařízení obrátit. Zde s dětmi odborníci provedou speciální testy a na základě jejich výsledků doporučí rodičům řešení. Konečné slovo v rozhodování o odkladu školní docházky mají rodiče.

Tabulka č. 34 – Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech testové baterie

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Dosažený počet bodů celkem	Děti bez odkladu š. d.	Děti s odkladem š. d.
1	3	1,9	1,3	2,1
2	3	2,6	2,3	2,7
3	8	6,3	5,3	6,6
4	8	7,3	7	7,4
5	4	2,8	2,7	2,8
6	4	3,8	3,7	3,9
7	3	1,9	1,3	2,1
8	3	2,2	3	1,9
9	2	1,3	1,3	1,2
10	6	2,3	2,3	2,3
11	3	2,3	2,7	2,2
12	6	4,9	5,7	4,7
13	3	1,4	0,7	1,7

Pozn: Údaje jsou zaokrouhlené na jedno desetinné číslo

V tabulce jsou uváděny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech. Srovnávána je skupina dětí bez odkladu školní docházky a dětí s odkladem školní docházky. Je patrné, že děti s odkladem školní docházky byly v řešení subtestů úspěšnější než děti bez odkladu školní docházky.

V oblasti sluchové percepce (subtest číslo 1, 2, 3, 4, 5) byly úspěšnější děti s odkladem školní docházky. Ve všech pěti dílčích subtestech dosáhly lepších výkonů než děti bez odkladu školní docházky. Zdá se tedy, že fonematický sluch dozrává později.

Tabulka ukazuje, že všechny testované skupiny (chlapci i dívky s odkladem i bez odkladu školní docházky) neměly významnější problémy se sluchovou analýzou ani se sluchovým rozlišováním.

U subtestu č. 5 - sluchového rozlišování délek - s větší praxí se bzučákem stoupala i úspěšnost testovaných dětí. Podle mého názoru by mohl testující nechat dítěti více času na seznámení s přístrojem a uvádět více příkladů při zácviku.

Subtesty 6, 7, 8, 9 postihují zrakovou oblast. V 7. subtestu (pravolevá orientace) měly děti bez odkladu školní docházky nižší počet dosažených bodů a naopak v subtestu č. 8 a 9 (zrakové vnímání a zraková paměť) byly lepší než děti s odkladem školní docházky. U subtest zrakové paměti byl čas vymezený dítěti krátký. Za tuto dobu si nemohly srovnat informace o obrázku potřebné k identifikaci mezi ostatními. Detailů, kterými se obrázky lišily, bylo několik. Dítě se mohlo zaměřit pouze na jeden a tím si ztížit výběr mezi ostatními předlohami. V subtestu 10 zaměřeném na zjišťování artikulační schopnosti dětí nedosáhly obě skupiny dětí ani průměrného počtu dosažených bodů. Pouze jediný chlapec, který chodil na logopedii, uspěl v tomto subtestu s plným počtem bodů.

Ze subtestů 6 – 9 je patrné, že zřejmě zrakové vnímání zraje rychleji.

Subtesty zaměřené na jemnou motoriku a schopnost učení neukázaly výraznější rozdíly mezi dětmi s odkladem školní docházky a mezi dětmi bez odkladu školní docházky. V posledním subtestu, který se týkal schopnosti tvořit rým, nedosáhla skupina bez odkladu školní docházky ani jeden bod, přestože nejvyšší dosažitelný počet bodů byl 3. Problém souvisí se sluchovou percepcí. O významu sluchového vnímání na čtení a psaní pojednává ve své knize Zelinková, 2003.

12. Shrnutí

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na porovnání dosažených výsledků dětí školního (zčásti i předškolního věku) v testu rizik poruch čtení a psaní. Výsledky jsou shrnuty do tabulek. Při vyhodnocování jsem vycházela z dosažených hodnot získaných v testu a z vyplněných dotazníků od třídních učitelek, které vyhodnocovaly techniku čtení, psaní, úroveň hrubé a jemné motoriky, manuální zručnost, pozornost a motivaci dítěte k práci. Podle těchto dotazníků nemají děti navštěvující první třídu základní školy větší problémy v jednotlivých oblastech hodnocení. Hodnocení třídních učitelek v dotaznících se víceméně shodují s výsledky dosažených u testovaných dětí.

Pomocí stenových norem jsem zjišťovala příslušné pásmo podle výkonu dítěte v testu.

Co se týče obtížnosti testu, otázky byly voleny s ohledem na věk dětí (Test rizika poruch učení je určen pro rané školáky), přesto se některé úkoly mohly jevit jako těžké. Největší problémy měly děti se sluchovým vnímáním, artikulační obratností a rýmováním.

Děti byly rok před naším testováním označeny jako „rizikové z hlediska výskytu poruch učení.“ Pouze tři děti z dvanácti testovaných vyšly z druhého testování opět jako rizikové. Z předchozích tabulek je možno zjistit, že tyto tři děti byly z testované skupiny nejmladší, dvě z nich navštěvovaly ještě mateřskou školku. Ostatní děti byly po uplynutí jednoho roku od prvního testování vyspělejší, jejich nervový systém byl zralejší. Měly o něco bohatší zkušenosti a dovednosti než v předchozím roce, což se projevilo v retestování, kde byl jejich výkon stenovými normami označený jako průměrný, vyšší průměr či nadprůměr. Tyto děti byly třídními učitelkami označené jako bezproblémové ve všech devíti oblastech hodnocení.

Děti spadající do pásma nižšího průměru (patří sem děti testované v mateřské škole) mohou mít při nástupu do školy problémy s osvojováním si čtení a psaní. V tomto případě je důležité dítě sledovat a věnovat mu náležitou pozornost. Dále bychom měli výkony těchto dětí konzultovat s pedagogicko-psychologickou poradnou. Informace vzešlé z testu by mohly pomoci rodičům rozhodnout o zařazení dítěte a především k jejich patřičné pomoci na začátku školní docházky.

Při začátku testování jsme si kladli čtyři výzkumné otázky. Analýza výsledků šetření ukázala, že téměř celý soubor (75 % testovaných dětí) nespadá do pásma rizika. Výsledek je způsoben především tím, že chlapců bylo šestkrát více než dívek. Pravděpodobně již k běžným výkonům dozráli, což znamená, že chlapci zrají pomaleji než dívky. To potvrzuje, že pro chlapce je zapotřebí snížit normy „Testu rizika poruch čtení a psaní“, protože jsou zbytečně zařazováni do pásma rizika právě kvůli své nevyzrálosti.

Analýza výsledků dále ukázala, že ve výkonech chlapců a dívek jsou jen nepatrné rozdíly, přesto byly výkony dívek lepší. Vzhledem k malému vzorku testovaných dětí a velmi malému počtu dívek však nelze s přesností vyvodit závěry.

Pokud porovnáme výkony dětí s odkladem a bez odkladu školní docházky, zjistíme, že první skupina dětí (s odkladem školní docházky) byla při vyhodnocování výsledků testu výrazně lepší než skupina druhá. Děti, u kterých nedošlo k odkladu, nebyly vyzrálé ani dostatečně připravené pro školní docházku, proto jejich výsledky v mnoha subtestech nebyly lepší než u dětí s odkladem.

Zajímavé výsledky nám podává analýza výkonů v jednotlivých subtestech. Znovu se ukazuje, že fonemický sluch dozrává daleko později než zrakové vnímání. Je zřejmé, že děti v jednotlivých subtestech zaměřených na zrakové vnímání byly daleko lepší než v subtestech pro sluchové vnímání.

13. Závěr

Náplní mé diplomové práce bylo zjišťování, zda by se u dětí, testovaných v předškolním období a jevících se jako rizikové, během školní docházky mohly vyskytnout poruchy učení, a zda se opravdu tyto problémy po nástupu do školy objevily nebo se s dosažením školní zralosti vytratily.

Vzhledem k malému vzorku testovaných dětí nelze s přesností říci, zda odklad školní docházky je jedním z řešení, jak zabránit specifickým poruchám učení, ale určitě napomůže k dostatečnému vyžrání dítěte a sociální připravenosti. Dítě je pak v některých oblastech natolik zralé, že může některé své specifické handicapy lépe kompenzovat.

Pokud má dítě při výuce čtení, psaní a počítání potíže, měly by se příčiny těchto problémů nacházet již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci.

Diplomová práce byla také součástí širšího výzkumu, ve kterém se ověřovalo, zda je „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ použitelný v praxi. Tento rozsáhlý výzkum prokázal, že je test v pedagogické praxi velice přínosným z hlediska získávání podkladů pro vznik poruch čtení či psaní. Bude však nutné snížit normy a požadavky pro chlapce, jelikož po retestování již nespádali do pásma rizika, protože zrají pomaleji než dívky.

Pro mne byla diplomová práce zaměřená na prevenci poruch učení velkým přínosem, zvláště z pedagogického hlediska. Dosud jsem se screeningovými testy a testováním dětí neměla zkušenosti. Zjistila jsem, jak děti při různých úkolech reagují, jak má reagovat sám testující, na co si má dávat pozor a čemu věnovat větší pozornost. Naučila jsem se pracovat s „Testem rizika poruch čtení a psaní“ a využívat ho v praxi. Velice se mi osvědčil při zjišťování

nedostatků u mých synovců (dvojčat) v předškolním věku, u kterých byla odložena školní docházka. Jednotlivé výsledky subtestů mi pomohly objasnit, ve kterých rovinách vnímání mají chlapci problémy, a kterým je třeba věnovat pozornost.

Teoretická část diplomové práce mi přinesla mnoho nových poznatků a materiálů, které budu ve své budoucí pedagogické praxi používat k zachycování problémových dětí a k prevenci obtíží při čtení a psaní.

Velmi přínosné pro předcházení poruch čtení a psaní jsou materiály od Zelinkové a Pokorné. Test rizika poruch čtení a psaní od Švancarové a Kucharské je velmi důležitý pro učitele nižších ročníků, kteří ho po zaškolení mohou používat k zachycování rizikových dětí. Dosud byly jen testy k posuzování školní zralosti. Řada dětí, které se do školy dostávaly, byly rizikové. Učitelky v mateřských školkách to věděly, přesto tento problém neřešily.

V současnosti získaly učitelky základních i mateřských škol díky tomuto screeningovému testu diagnostický nástroj do škol a budou tak moci předcházet poruchám učení.

Není na škodu cvičení pro žáky se specifickými poruchami učení provádět se všemi dětmi. Mohlo by se tím předejít možným budoucím problémům ve výuce.

14. Literatura

- Ferjenčík, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu, Portál, Praha 2000
ISBN 80-7178-367-6
- Jirásek, J., Matějček, Z., Žlab, Z.: Poruchy čtení a psaní, SPN, Praha 1966
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H.: Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, D + H, Praha 2001
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999, Portál, Praha 1999
ISBN 80-7178-294-7
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, Grada Publishing, Praha 1998
ISBN 80-7169-195-X
- Matějček, Z.: Dyslexie, SPN, Praha 1987
- Matějček, Z.: Praxe dětského psychologického poradenství, SPN, Praha 1991
ISBN 80-04-24526-9
- Matějček, Z.: Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, Grada Publishing, Praha 2005
ISBN 80-247-0870-1
- Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Portál, Praha 2001
ISBN 80-7178-570-9
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení, Portál, Praha 1997
ISBN 80-7178-135-5
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995
ISBN 80-7178-029-4
- Selikowitz, M.: Dyslexie a jiné poruchy učení, Grada Publishing, Praha 2000
ISBN 80-7169-773-7

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

Skalková, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu, SPN, Praha 1983

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Portál, Praha 2001
ISBN 80-7178-545-8

Šantrůček, M.: Mezinárodní klasifikace nemocí, Avicenum, Praha 1978

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie, Portál, Praha 2000
ISBN 80-77178-308-0

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Portál, Praha 2001
ISBN 80-7178-544-X

Zelinková, O.: Poruchy učení, Portál, Praha 1994
ISBN 80-7178-038-3

Zelinková, O.: Poruchy učení, Portál, Praha 2000
ISBN 80-7178-481-8

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

Přílohy

Prilohy

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 LEŤ	
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: Uhadneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

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

ÚKOL: Slyšíš ve slově

		Body			Body
3.1.	CH – PROCHÁZKA		3.2.	CH – HOUBY	
3.3.	Í – PÍŠE		3.4.	Í – CHODÍ	
3.5.	H – CHODÍ		3.6.	H – 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, vid'? Jsou si trochu podobné, ale moje je trochu větší, delší ... Je stejné, když řeknu *kůň* a *kůl*? Správně, není. Nebo *kos* a *koš*?...

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

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

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

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

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

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

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

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

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

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

Body	
6.1.	☐
6.2.	☐
6.3.	☐
6.4.	☐

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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 zopakuji A teď mi sám ukaž, kde je PÍP, kde je BÁC, kde je UF.

ÚKOL:

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

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

Body

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

Body

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

13. RÝMOVÁNÍ

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

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

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

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

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

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

Body

Body

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

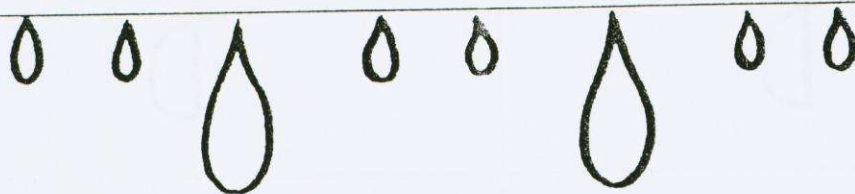
11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

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

Body

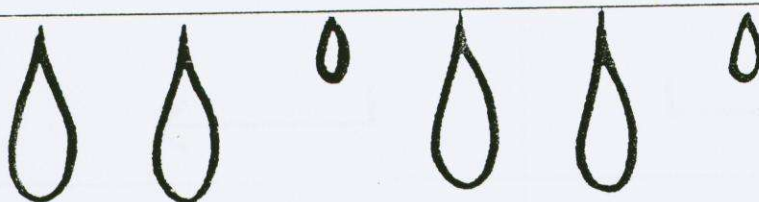
11.1.	
11.2.	
11.3.	

zácvik



6.3.

zácvik



6.2.

6.1.



6.4.

zácvik



zácvik



7.1.

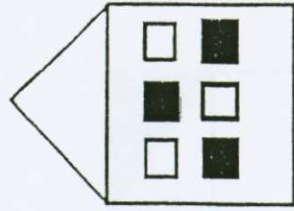


7.2.



7.3.





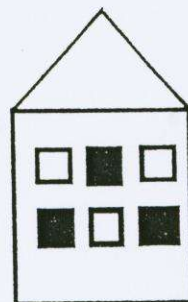
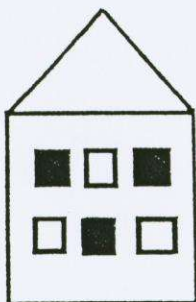
zácvik



8.1.



8.2.

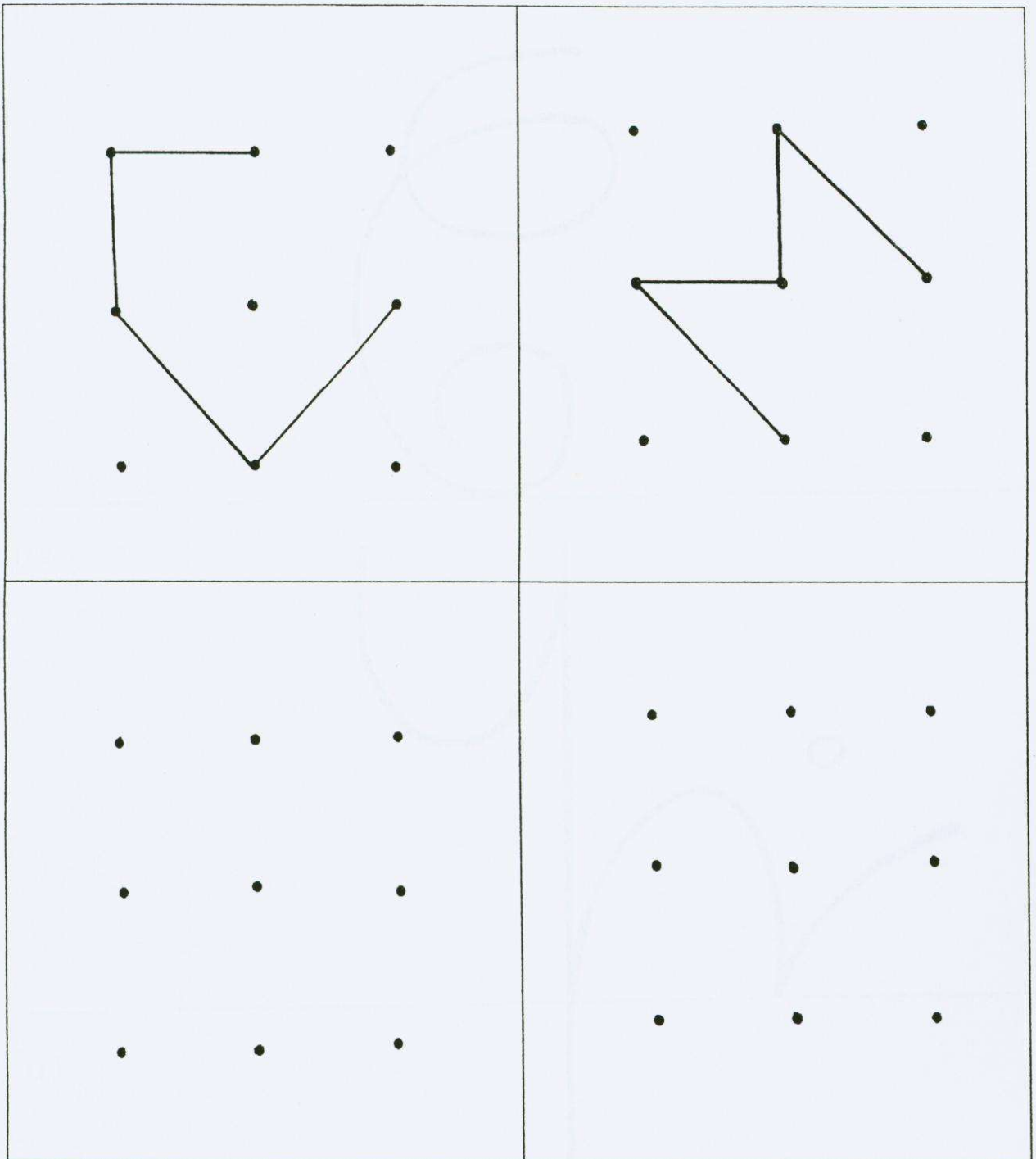


8.3.

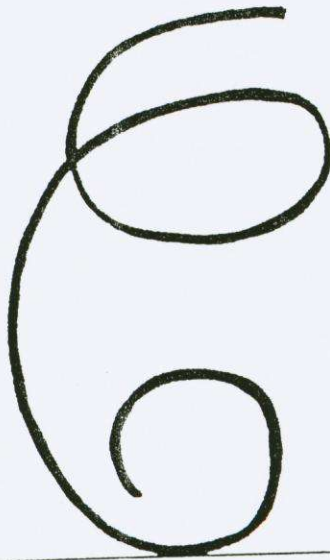


9.1.

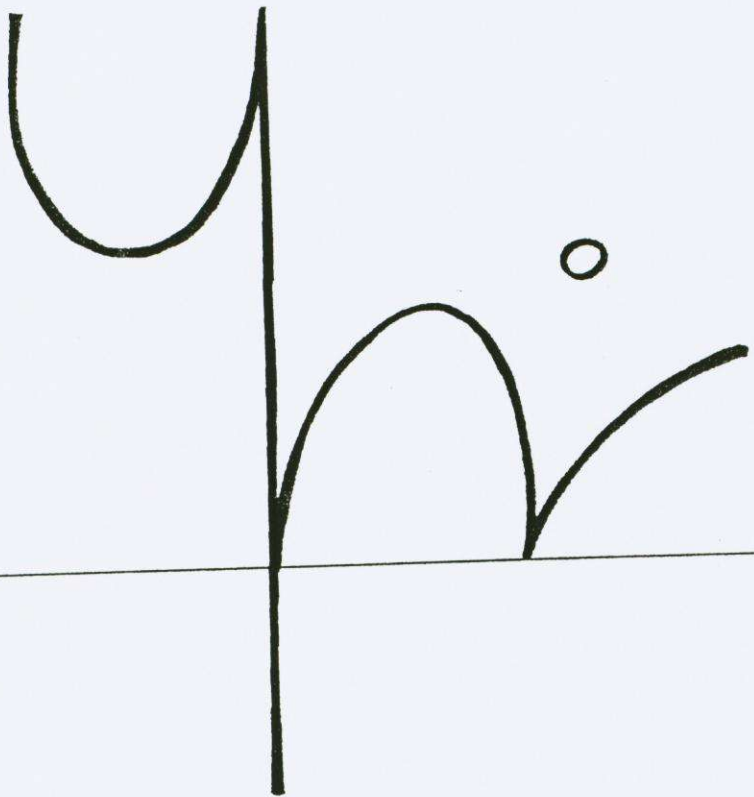
9.2.



11.1.



11.2.



11.3.

