

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická

katedra pedagogiky



MOŽNOSTI PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ II

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

Autor: Helena Jarešová

Obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ
2002 – 2006, denní studium

Dokončení diplomové práce: prosinec 2006

Knihovna JU - PF



3115174582

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Možnosti prevence specifických poruch učení II“ vypracovala samostatně na základě použití uvedené literatury a odborných konzultací s vedoucí práce PaedDr. Helenou Havlisovou.


.....

V Táboře dne 1. prosince 2006

Poděkování

Především děkuji PaedR. Heleně Havlisové za její vedení a odborné konzultace. Také děkuji všem učitelkám, které se mi snažily vyjit maximálně vstříc při testování jejich žáků a samozřejmě i jim za výbornou spolupráci.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou možností prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku.

Teoretická část je zaměřena hlavně na specifické poruchy učení a charakteristiku dítěte předškolního a mladšího školního věku.

Praktická část ukazuje výsledky výzkumného šetření, které ověřovalo schopnost splnění Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

V závěru jsou zhodnoceny výsledky.

ANNOTACION

This dissertation occupies by problems of possibilities of prevention of specific disturbances teaching at pre-school age children.

The theoretical part targets the specific disturbances of teaching and characteristic of pre-school age children.

The practical part illustrates the results of research project, which was focused on checking possibilities of accomplishment the test - Risks of disturbances reading and writing.

At the conclusion are analyzed results.

OBSAH

Teoretická část

1. ÚVOD.....	7
2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
2.1. Diagnostika SPU.....	14
2.2. Diagnostika předpokladů ke čtení a psaní.....	17
3. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	22
3.1. Vzdělávání a výchova v mateřské škole.....	25
4. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PRO VSTUP DO ŠKOLY.....	29
4.1. Vstup dítěte do školy.....	34
5. DÍTĚ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	36
6. RIZIKOVÉ DÍTĚ.....	39
6.1. Jak je najdeme.....	40

Praktická část

7. MOŽNOSTI PREVENCE SPU II.....	44
7.1. Cíle šetření.....	44
7.2. Postup šetření.....	45
7.3. Použité metody	46
8. ANALÝZA VÝSLEDKŮ	53
9. ZÁVĚR	78
10. LITERATURA.....	80
11. PŘÍLOHY.....	82

TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

První velký zlom v životě člověka nastává již velmi brzy, po šestém roce života. Čeká ho vkročení do školy a s ním vstup do světa školáků a školních povinností, ze kterého není cesty zpět. Je to velká událost pro dítě i jeho rodiče. Vždyť tam trávíme velkou část svého života a škola ovlivňuje nejen náš vývoj, ale do jisté míry i naši budoucnost.

Každý budoucí prvňáček s napětím očekává, co se bude dít a většina z nich se do školy těší. Mají radost, že se budou učit číst, psát a počítat, že budou plnit zadané úkoly a budou za ně hodnoceni. Na druhou stranu si ale musí zvyknout na poměrně velké nároky. Budou muset být v klidu a soustředit se. Musí také respektovat školní řád, což spoustě z nich činí problémy. Překvapí je, že nemohou jen tak vstát a odejít, že nemohou jíst a pít, kdy chtějí apod.

Jako všude, tak i ve škole se setkáváme s problémy, které nastanou zcela náhle a neočekávaně. A stejně jako s různými problémy se setkáváme i s různými dětmi. Děti velmi či méně nadanými, dětmi více či méně úspěšnými...

Příčin neúspěchu může být mnoho. Jednou z nich jsou specifické poruchy učení. Děti se specifickou poruchou učení mají situaci mnohem komplikovanější než ostatní. Často se setkáváme s tím, že jsou podhodnocovány. Nejsou považované přímo za hloupé, ale většinou přeci jen za méně nadané, než ve skutečnosti jsou. Tento neočekávaný a nevysvětlitelný stav totiž postihuje děti s průměrnou nebo nadprůměrnou

inteligencí. Jsou označovány za líné, pomalé a nepozorné. Porucha negativně ovlivňuje dítě celkově a to mnohem častěji pociťuje neúspěch, musí se doma více učit a má tak méně času na hraní. To pochopitelně vnímá jako nespravedlivé.

Proč ale děti vystavovat stresovým situacím z neúspěchu, když i takovému problému lze předcházet? A právě to je hlavním tématem této diplomové práce.

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

I přes to, že specifickými poruchami učení se zabývá řada autorů, jejich definice dodnes nebyla jasně sjednocena. Od pokusu o první definování až do současnosti prochází mnohými změnami. Odráží se v nich obrovský vývoj vědních oborů a přístup všech autorů k dané problematice. Termíny jako dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie jsou podřazeny ke všem dnes užívaným termínům, jakými jsou „specifické poruchy učení“, „vývojové poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy učení“.

Úřad pro výchovu v USA vydal v roce 1976 definici specifických poruch učení v tomto znění: „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, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (Kynkorová, 2005)

Mezi autory, kteří se u nás problematikou specifických poruch učení zabývají patří například Zdeněk Matějček, Olga Zelinková, Věra Pokorná a další.

Z. Matějček rozebral některé definice specifických poruch učení a za vhodnou uvádí tezi z roku 1980 expertů z USA: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují

zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů" (Matějček, 1995).

Zelinková uvádí, že poruchy učení se projevují teprve tehdy, když se dítě začíná učit číst, psát a počítat. Specifickou poruchu učení nelze tedy diagnostikovat v předškolním věku. Uvádí také, že dítě je opožděné orientačně alespoň o dva roky. (Zelinková, 2004)

V běžné praxi se můžeme setkat s dětmi, u nichž převažují obtíže ve čtení, nebo v psaní, popřípadě i v matematice, ale častěji najdeme žáka, u kterého se obtíže kombinují.

Vždy platí, že specifické poruchy učení zasahují oblast psychiky člověka a objevují se v oblasti sociální a pedagogické. Postihují jedince i s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí a projevují se nejčastěji na počátku školní docházky.

Žáci bývají většinou hyperaktivní, neobratní, nesoustředění a mají potíže s učením. Vyžadují zvýšenou lékařskou a pedagogickou péči.

Příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení mohou být různé. Matějček je rozděluje do čtyř skupin. Skupina *encefalopatická*, která je charakterizována těžším defektem čtení a obtížnější nápravou. Skupina *hereditární*, kde v anamnéze objevíme poruchy řeči a sdělovacího procesu, výskyt specifických vývojových poruch u příbuzenstva, leváctví, poruchy pravolevé orientace. Skupina *smíšená, hereditálně encefalopatická*, kde se vyskytují současně rysy obou předchozích skupin. A skupina vývojových poruch *způsobená převážně neurotickými mechanismy* (Matějček 1987).

Cílená **prevence** je spatřována v tom, když je s dítětem prováděna adekvátní aktivita k jeho celkovému výchovně vzdělávacímu rozvoji, odpovídajícímu konkrétnímu roku fyzického věku v souladu s rozvojem jeho mentální úrovně. (Housarová, 2002)

Předcházet specifickým poruchám učení, neznamená ale jen předcházet obtížím výukovým. Důležité je předejít jejich negativním následkům, jako je třeba ztráta motivace k učení, nebo nepochopení nové látky. S tím ale souvisí, i předcházení poruchám koncentrace, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.

Předpona DYS označuje v jednotlivých názvech poruch zeslabení, problém. Druhá část pojmu pochází u řečtiny a označuje činnost, která je postižena.

Mezi specifické vývojové poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie a vedle těchto nejčastěji se vyskytujících poruch se uvádí ještě dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.

Dyslexie

Jde o specifickou poruchu čtení. Jedinec má problémy při učení se číst běžně používanými výukovými metodami, a to i při zachované inteligenci. Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé řady specifických poruch učení a poprvé byla popsána již na počátku století prof. Heverochem.

Může postihovat **rychlost čtení**, kdy dítě čtený text zpracuje pomalu, popřípadě jej pouze slabikuje. Ne každé pomalé čtení lze vždy nazvat dyslexií, musí se brát v úvahu individuální tempo dozrávání dítěte a schopnost učit se novým poznatkům. Dále **správnost čtení**, kdy dítě nahrazuje čtená slova tak, že si je domýšlí, v menší míře může zaměňovat písmena. A naposled postihuje **porozumění čtenému textu**. V tomto případě se stává to, že dítě neví, co čte, ani o čem text byl.

Dysgrafie

Jde o specifickou poruchu psaní. Dítě nedovede napodobit tvary písmen, zrcadlově je obrací a zaměňuje. Písmo má někdy zcela zvláštní ráz ale ne proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti. Zpravidla píše toporně a křečovitě.

Dyskalkulie

Jde o specifickou poruchu počítání. Porucha se týká ovládnutí základních početních výkonů: sčítání, odčítání, násobení, dělení. Dále bývá přítomna neschopnost pochopit určité matematické pojmy a znaky, rozpoznat numerické symboly, chápat jednotlivá čísla a správně je seřadit,

naučit se uspokojivě násobilku. U nás se dyskalkulií zabývají zejména L. Košč, J. Novák a K. Kumorovitzová.

Podle toho, které složky matematických schopností jsou oslabené, rozlišuje J. Novák šest typů dyskalkulie. **Praktognostickou**, kdy žák nedokáže matematicky manipulovat s konkrétními předměty, **verbální**, při které je u dítěte narušena schopnost slovně označovat a nedokáže ani určit množství a počty předmětů. **Lexickou**, při níž žák nedokáže pojmenovat číslice. Záměňuje tvarově podobné a zrcadlově obrácené číslice, operační symboly a vícemístná čísla čte jako řadu číslic. **Grafickou**, kde je narušena schopnost psát matematické symboly. Jedinec nedokáže například umístit číslice v prostoru, takže mu dělá problémy počítání „pod sebe“. Při psaní má obtíže s obkreslováním geometrických tvarů. **Operacionální**, ta je charakteristická narušenou schopností provést matematické operace písemně. Dítě počítá stále na prstech. Má potíže s počítáním přes desítku a v oborech do 100. I jednoduše řešitelné příklady počítá písemně. A naposled **ideografickou**, při níž žák nedovede chápat vztahy mezi matematickými pojmy. Potíže mu činí také řešení slovních úloh.

Dysortografie

Jde o specifickou poruchu pravopisu. Žáci nerespektují gramatická pravidla. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií.

2.1. DIAGNOSTIKA SPU

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a reedukace. Jejím cílem je, aby stanovila úroveň vědomostí a dovedností, charakterizovala poznávací procesy, sociální vztahy, osobnostní charakteristiky a další faktory, které se podílejí na úspěchu, či neúspěchu dítěte.

Diagnostika, která je prováděna na specializovaném pracovišti se liší od diagnostiky prováděné v běžné, či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé a je ovlivněno atmosférou třídy, školy, osobností učitele. Zahrnuje i srovnání se žáky stejné školy či třídy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Specializované pracoviště je prostředím, v němž se dají po navázání individuálního kontaktu vytvořit takové podmínky, ve kterých dítě podá optimální výkon. Používají se zde speciální testy umožňující porovnat žáka s populací daného věku. (Zelinková, 2003)

Průvodním jevem specifických poruch učení může být i zdánlivě nepochopitelné chování. Dominuje v něm snaha prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Projevuje se zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, ale i nevhodným upozorňováním na sebe sama (např. šaškování, žalování).

Pro dítě může být charakteristická i snaha vyhnout se neúspěchu, která se projevuje stálým napětím a strachem, apatií, nezájmem o dění ve třídě či dokonce lhaním, útekem do nemoci, podvody.

Uvedený seznam obtíží není konečný. Obtíže se mohou projevovat ve větší či menší míře, v nejrůznějších kombinacích. Ne všechny počáteční neúspěchy ve čtení a psaní jsou projevem dyslexie, dysgrafie či dyskalkulie. Čím závažnější jsou problémy v těchto dovednostech, čím závažnější jsou další související obtíže, tím větší je pravděpodobnost, že jde o poruchu učení, jejíž odstranění vyžaduje speciální vyšetření a nápravné postupy používané na odborném pracovišti.

Diagnostika obsahuje tři druhy vyšetření. Především se provádí vyšetření psychologické. Je záležitostí psychologů a týká se úrovně rozumových schopností dítěte a mimointelektových rysů jeho osobnosti. Pozornost je směřována i na sociálně psychologické aspekty zázemí dítěte.

Následuje vyšetření speciálně – pedagogické. Pomocí testů a zkoušek se zjišťuje druh a stupeň postižení dítěte a speciální pedagog stanovuje diagnózu. Pokud se u jedince diagnostikuje závažná porucha, existují specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Může být ale také integrován v běžné třídě, kde se pak postupuje podle individuálního vzdělávacího programu.

Toto vyšetření obsahuje několik zkoušek. Na základě jejich výsledků se usuzuje, zda se vážně jedná o specifickou poruchu učení. Patří sem:

1. zkouška laterality
2. zkouška pravolevé orientace
3. zkouška rytmické reprodukce
4. zkouška zrakového a sluchového vnímání

5. orientační vyšetření dynamické praxe
6. zkouška čtení
7. zkouška psaní a pravopisu
8. závěr vyšetření
9. doporučená opatření

Posledním vyšetřením je vyšetření pediatrické. Lékař by měl vyloučit možnost jiného onemocnění. (Tymichová, 1987)

V běžné třídě bohužel není v silách učitele provádět podrobnou diagnostiku. U dětí, které učitel vnímá jako „zvláštní“, je třeba zaměřit se na zvláštnosti a zaznamenávat je. Lze požívat záznamový arch nebo jinou formou zaznamenávat údaje ze sledování.

První ročník je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte, pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělání. Pozitivním rysem je, že většina učitelů je seznámena s pojmem poruchy učení, zvláště pak s projevy dyslexie. Naopak negativním rysem je přílišné zaměření pozornosti učitelů na vyhledávání dyslektiků již v prvním pololetí 1.ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko – psychologické poradny.

Už samo podezření na poruchu vyslovené učitelem může být pro rodiče šokem. Není nutné vyvolávat planý poplach a rodiče strašit, ale na druhé straně je potřeba hledat formy pomoci. Povinností učitele je, hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo, jak přispět k dozrávání funkce, která není dostatečně vyvinuta. (Zelinková, 2003)

2.2. DIAGNOSTIKA PŘEDPOKLADŮ KE ČTENÍ A

PSANÍ

Tato diagnostika hraje velice důležitou roli v prevenci specifických poruch učení. Slouží k včasnému odhalení nedostatků a obtíží při osvojování dovedností čtení a psaní. Pomůže také zajistit vhodnou nápravu.

Důležité tady je u dítěte včas rozpoznat, kde je příčina problémů a o jakou poruchu se jedná. Pak je možné zajistit odpovídající odbornou péči a nápravu.

Je to určitě nejlepší a nejúčinnější způsob, jak předejít případným obtížím v procesu osvojování čtení a psaní.

K diagnostice předpokladů ke čtení a psaní existuje řada **psychologických testů**. Ty jsou určené pro odborné vyšetření. Zjišťuje se úroveň sluchového a zrakového vnímání, jemná motorika, grafomotorika, úroveň řeči, časoprostorová orientace atd.

Mezi tyto testy patří i **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** autorek A. Kucharské a D. Švancarové. Zpracovaly ho na základě svých učitelských i poradenských zkušeností.

Původní verze testu byla určena pro děti na konci předškolního věku. Současná verze testu je určena pro žáky, těsně po nástupu do první třídy základní školy.

Test má za úkol posoudit schopnost zrakového a sluchového vnímání a rozlišování, schopnost interpretace zrakového či sluchového podnětu,

smyslově motorickou koordinaci, artikulační obratnost a smysl pro rytmus a rým.

Provádět jej může pracovník poradny nebo zaškolený učitel. Lze ho užít i na konci mateřské školy, pak může napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy nebo zda by bylo lepší školní docházku odložit.

Při užití testu na počátku první třídy základní školy, je možné podle dosaženého výsledku a charakteru obtíží, specificky zaměřit a upravit práci s dítětem.

PŘÍKLADY DÁLE UŽÍVANÝCH TESTŮ:

Roszgerův test

Jde o jednoduchý test. Děti mají za úkol nakreslit zuby pily podle vzoru, který učitel předepíše uhlem nebo pastelkou na balicí papír napjatý na tabuli. Zuby jsou složeny z kolmých a šikmých úseček. Žáci napíší pastelkou nebo měkkou tužkou tzv. pilku. Nejdůležitější u tohoto testu je, aby ho žák provedl bez jakéhokoliv předchozího nácviku. Má prostě jen nakreslit to, co učitel.

Výsledky naznačují úroveň koordinované činnosti orgánů podílejících se na kresbě – zraku a ruky (vizuomotorická koordinace), schopnost vnímat, postřehnout a zapamatovat si tvar (napodobit ho podle předlohy).

Autor při hodnocení rozděluje dětské výtvary do čtyř typů. Od správných až po dětské čmáranice. Děti kreslící pilu podle čtvrtého typu nebudou ve psaní úspěšní. Děti kreslící pilu podle třetího a druhého typu mohou očekávat při psaní obtíže.

Edfeldova Reverzní zkouška

Využívá se v předškolním věku a v první třídě základní školy. Slouží k vyšetření zrakové percepce tvarů.

Úkolem dětí je určit, zda předložené obrázky jsou identické.

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové

Využívá se pro stejný věk jako předchozí test, dá se ale i použít pro další třídy prvního stupně základní školy.

Inizanova prediktivní baterie čtení

Při předškolní diagnostice připravenosti dětí k nácviku čtení z ní vychází B. Lazarová. Umožňuje zjistit profil výkonu dítěte v jednotlivých položkách. Umožní především posoudit rozdíl jeho výkonu ve zkouškách časoprostorových a řečových. Lze tak určit, ve které oblasti vykazuje dítě největší nedostatky. Na základě toho pak vytvořit konkrétní stimulační program.

Prediktivní baterie je určena pro děti od pěti zhruba do šesti let. Je ji možno používat v pedagogicko – psychologických poradnách při vyšetřování školní zralosti. Vzhledem k tomu, že část této testové metody lze aplikovat skupinově, doporučuje autorka její užívání i učiteli mateřských škol a učiteli prvních tříd základních škol. Je to časově výhodné. Podmínkou je ovšem kvalitní metodická příprava učitelů a spolupráce s psychology při realizaci testu.

Metoda „Dobrého startu“

Využívá se na počátku výuky v první třídě základní školy a rozvíjí percepčně – motorické funkce. Je metodou stimulační a rehabilitační.

Všechny tři složky hrají důležitou úlohu:

Zraková složka – rozlišování grafických tvarů.

Pohybová složka – provádění gest, ilustrujících grafické znaky, které mají být v souladu s rytmem písničky.

Sluchová složka – vnímání rytmu písničky.

Cílem metody je zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhradit lateralizaci, zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru. Přitom dochází k integraci všech psychomotorických funkcí a k nápravě porušené časově – prostorové orientace.

Tato metoda má dvě základní funkce. *Profylaktickou*, která je využívána v mateřských školkách při přípravě na výuku čtení a psaní a v prvních třídách základních škol jako začátek výuky čtení a psaní a *rehabilitační*, uplatňující se v mateřských školkách u dětí se specifickými poruchami, v pedagogicko – psychologických poradnách, v dyslektických vyrovnávacích třídách nebo v rodině.

Metoda „Dobrého startu“ je metodou především skupinovou. Z hlediska časového rozložení se pracuje s dětmi v mateřské škole kolem 30 minut při rovnoměrném rozvržení jednotlivých částí.

3. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Po třetím roce života nastává ve vývoji člověka období označované jako **druhé dětství**, **věk hry** nebo **věk mateřské školy**. Dítě je již dobře vybaveno jak pohybově, tak i co se týče motorických dovedností. Významný pokrok se zaznamenává v psychickém vývoji a kvalitativně se mění i celkové chování dítěte.

Předškolní věk má dvě rozmezí. Samým počátkem je vstup do mateřské školy mezi třetím a čtvrtým rokem a vrcholí dovršením šesti let a nástupem dítěte do základní školy (Lisá, 1986).

V tomto období pozorujeme zřetelně měnící se **tělesnou konstituci dítěte**. Nejenom, že roste, ale výrazně přibývá i na hmotnosti. Mezi třetím a pátým rokem života děti vyrostou o 7 – 9,5 cm. V šesti letech měří 110 až 115 cm. Na váze přibývá zhruba 2 – 3 kg za rok, šestileté děti váží okolo 21 kg. V tomto období dochází kromě růstu dolních končetin i k růstu končetin horních. Ty se zatím opožďovaly a teprve v pěti letech dosahují dvojnásobek délky, kterou měly při narození.

Pokračuje osifikace kostry a dokončuje se prořezávání mléčných zubů. Při nástupu do školy bývá dočasný chrup zpravidla kompletní.

Mozková tkáň tvoří při narození 17% celkové tělesné hmotnosti a v prvním roce života rychle roste. Do šesti let se její hmotnost zdvojnásobuje a poté se růst téměř zastavuje. V pěti letech, kdy je objem mozkové tkáně úplný, je celková tělesná hmotnost dítěte menší než jedna třetina jeho konečné hmotnosti.

Dochází i ke zvětšování svalové hmoty. Mezi tím co tuk tvoří pouze 15% celkové hmotnosti jedince, svaly až 35%. Od tří a půl let až do školního věku se u dívek zvyšuje počet svalových buněk. U chlapců toto nastává později.

Děti bývají spíše štíhlé a vytáhlé, proto bývá toto období nazýváno **obdobím první vytáhlosti**. V celkovém vzhledu dítěte se objevují již určité pohlavní rozdíly. Rozeznáme tak děvčátko od chlapce nejen díky oblečení.

Svou podobou se dítě stále více přibližuje podobě dospělého člověka. Výraz obličeje začíná být specifický a můžeme v něm nalézt charakteristické rysy zděděné po předcích. Řasy mají dlouhé jako dospělí, takže se při dětských rozměrech obličeje zdají nadměrně velké, obočí není dostatečně vyvinuto a vlasy bývají světlejší než v dospělosti.

Velmi významné změny nastávají v rozvoji **motorického vývoje**. Na jeho základě dítě získává místo mezi vrstevníky při hrách a je nezbytný také pro další vývoj jeho soběstačnosti. Čtyřleté dítě by mělo umět dobře utíkat, skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, seběhnout ze schodů, vydržet stát déle na jedné noze a hodit míč jako dospělý. Co se týče samostatnosti, mělo by se umět samo najíst, svléct a obléct, obout si botičky a zkoušet zavazovat tkaničky. Svou *zručnost* cvičí pomocí her s kostkami, pískem, plastelínou nebo při **kresbě**. V ní se prolíná stádium obrázkové a spontánní realismus s počátkem popisného symbolismu. Kresba má pro děti velký výchovný význam. Dítě lépe navazuje kontakty a spolupracuje. Předškolní děti velice silně vnímají barvy, ale nedokáží je samy v celé šíři

uplatnit. Dětské kresby prozrazují mnohé o trápení, radostech a o prožitcích, které dítě zažívá. Od čtyř let se zcela zřetelně projevuje dominance vedoucí ruky.

Značně se zdokonaluje **řeč**. Jedno slovo k druhému a je tu věta. Děti mají radost, když se dokáží domluvit a právě to je pro ně velká motivace k osvojování si stále nových slov. Nárůst slovní zásoby u dítěte v předškolním období je úctyhodný.

Tříleté dítě má ve své slovní zásobě asi 700 – 900 slov, ale jejich výslovnost je většinou ještě nedokonalá. Čtyřleté dítě má slovník již o 1200 slovech, dokáže vytvořit čtyřslovnou větu a pěkně popsat obrázek. Pětileté dítě má v zásobě na 2000 slov, zná nejenom své jméno, ale i jméno své maminky, dovede říci, kde bydlí a zná předměty denní potřeby. Vypráví krátké pohádky a příběhy obohacené o vlastní fantazii. Dětská „patlavost“ většinou zcela vymizí.

Intelligence čtyřletého dítěte se dostává na úroveň **názorového (intuitivního) myšlení**. Uvažuje v celostních pojmech vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je vázané na vnímané či představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí.

Podle J. Piageta je myšlení předškolního dítěte intuitivní a magické. Zmiňuje se o preakauzalitě a subjektivitě myšlení. Je spjata s imaginací, která se rozvíjí v pohádkách a neřídí se logickými pravidly. Dokazuje v řadě pokusů, jak je dítě ve svých úsudcích stále ještě vázano na názor. Umí sice vyvozovat závěry, např. usoudit čeho je více a čeho méně, ale to je právě

zcela závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení je tedy *prelogické, předoperační*, nepostupující podle logických operací. Stále je úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a v tomto smyslu je *egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické*. Dítě ale dokáže rozlišit realitu od vlastní fantazie.

Socializace předškolního dítěte spočívá v jeho schopnosti začlenit se do společenství lidí a osvojit si formy sociálního chování. Nejvýznamnějším prostředím zatím zůstává rodina zajišťující socializaci primární.

Langmeier socializační proces člení na tři vývojové fáze:

Vývoj sociální reaktivity – vztah k lidem v blízkém i širším společenském okolí.

Projevuje se nejen v chování a komunikaci s rodiči, ale i v navazování kontaktu s osobami širšího sociálního prostředí.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – na základě vnímání příkazů, zákazů, pochval si jedinec postupně osvojuje určité normy chování a hodnotové orientace. Ty přijímá za své a uplatňuje ve svém budoucím chování.

Osvojování sociálních rolí – jedinec se postupně vpravuje do takových vzorců chování, které jsou od něho očekávány v rodině nebo v širší společnosti.

Při nástupu do školy je vyspělost sociálního chování poprvé ověřena. Role školáka prodělává v první třídě řadu proměn. Nesmělost a úzkostné očekávání plynule přechází přes adaptační období ke stabilizaci na školní podmínky.

Socializace probíhá po celý náš život ve sledu rozmanitých interakcí nás s druhými lidmi.

Zelinková říká, že jedním z nejdůležitějších období pro děti s poruchami učení je předškolní věk a s ním práce v mateřské škole a v rodině.

Neurologické poznatky zdůvodňují veliký význam předškolní výchovy, neboť „nezajistíme-li, aby děti prošly určitými zkušenostmi do věku sedmi let, pak navždy ztratí příležitost mít z nich prospěch“ (Brierley, 1996).

3.1. VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola tvoří jakýsi most pro plynulý přechod od nevázaného dětství k systematickému vzdělávání. K tomuto přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, možnost samostatně řešit různé praktické úkoly, samostatně a tvořivě jednat. Na druhou stranu ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat.

Některé děti chodí do mateřské školky již od tří let a cítí se ve školkovém režimu jako doma, jiné přicházejí až na poslední rok před nástupem do školy.

Pro dítě je velice důležité, jak se v mateřské školce cítí, jak se naučí orientovat v sociálních vztazích, jak dokáže navazovat kontakty s ostatními dětmi, jak zvládne vycházet s autoritou paní učitelky a jak je celkově spokojené. Již zde se totiž dítě učí věřit ve své schopnosti a vlastní síly a to pak vytváří základ pro jeho sebehodnocení v pozdějším věku.

Předškolní příprava se uskutečňuje ve všech činnostech a situacích, které se během dne ve školce vyskytnou. Jestliže děti čeká například vánoční besídka nebo nějaká jiná slavnost, učí se písničky, básničky, scénky nebo kreslí svým blízkým přáníčka a vyrábí dárky. Cvičí si tím paměť a učí se samostatně vystupovat. Snaží se využít vše, co již umí.

Z cíleněji zaměřených činností je ve školkách značný prostor věnován především kresebným aktivitám. Hodně času je věnováno také rozvoji myšlení, rozšiřování slovní zásoby a způsobu vyjadřování. Děti se učí zacházet s pojmy, řadit události, třídít předměty apod. Na jaře před nástupem do školy si mohou začít cvičit i některé speciálnější dovednosti. Dětem se právě začíná rozvíjet fonemický sluch a jsou schopné sluchem rozlišovat jednotlivé hlásky, z nichž se skládá slovo. Lze tedy s nimi například cvičit odlišování první hlásky ve slově, rozpoznávat, kterou hláskou slovo začíná, a kterou končí. Učí se rozlišovat pravou a levou stranu, pravou a levou ruku.

Nezbytnou součástí je pravidelný kontakt rodičů dítěte s učitelkami mateřské školky. Kromě jiného mohou společně probrat i situaci dítěte vzhledem k jeho nástupu do školy. Ony dítě ve školce znají, ví, jak se projevuje ve skupině dětí, jak se mezi nimi dokáže prosadit a dokáží to objektivně posoudit. Dovedou též říci, jak je dítě ve srovnání s ostatními dětmi šikovné v hrubé i jemné motorice a v grafomotorice. Vědí, které činnosti dítě zajímají a baví, zda dovede pracovat trpělivě, pečlivě a jeho tempo přitom není příliš zdlouhavé. Učitelky tak mohou rodiče upozornit na některé projevy

nezralosti a doporučit jim návštěvu odborníků, kterými jsou lékaři nebo psychologové.

Vše se vyvíjí, a proto nejenom školský systém prochází změnami odpovídajícími vývoji společnosti. I výchovný program v mateřské školce odráží svou dobu. Dospělí si jistě vzpomínají, když ve školce bylo vše načasováno a spousta věcí se musela stihnout. Vše mělo svůj „správný“ průběh. S měnící se společností došlo ale po roce 1989 ke změnám v chápání předškolní výchovy. Režim v mateřské školce se velmi uvolnil a děti si měly hrát podle libosti. Brzy se ale ukázalo, že ani to není pro děti nejlepší, takže toto období nemělo dlouhého trvání. (Klégrová, 2003)

Novým způsobem se snaží formulovat výchovně vzdělávací práci v mateřské škole **Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy** z roku 2001.

Rámcový program formuluje základní výběr obsahu, který musí být povinně zakomponován ve vzdělávacím programu zpracovaném mateřskou školou. (VÚP, Praha 2004)

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy vychází z filozofie celoživotního vzdělávání. Do popředí staví dítě s jeho přirozenými potřebami a mateřská školka má podle něj vychovávat děti nejen pro školu, ale i pro život. Vést je svobodným a přirozeným způsobem a klást důraz na celkový a harmonický rozvoj jejich osobnosti. Má být podporována individualita dítěte a respektovány jeho osobní zvláštnosti. Spontánní a řízené aktivity by měly být vyvážené.

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy je rozdělen do pěti tématických celků: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Jsou poměrně široké a udávají základní směr vzdělávání a výchovy dítěte.

Na jedné straně dává tento program mateřským školám větší volnost ve vedení dítěte, na druhé straně je chápe jako důležitý článek v jeho vzdělávání.

4. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE PRO VSTUP DO ŠKOLY

Nástup do školy znamená v životě dítěte jeden z nejvýznamnějších mezníků. Přináší s sebou pravidelné, duševně náročné zaměstnání, ve kterém musí žák podávat očekávané výkony. Pokud tomu tak má být, musí dosáhnout jistého vývojového stavu. Ten, ale nenastává u všech dětí ve stejném věku. Dítě by mělo do školy nastoupit připravené tak, aby ho školní práce nezaskočila a bylo schopné se jí přizpůsobit. Pak by mělo být ve škole přiměřeně úspěšné. Nebude-li dostatečně připravené, dostatečně zralé, nebude úspěšné a tudíž nebude ve škole ani šťastné a spokojené. Přítomnost nezralého dítěte ve třídě komplikuje i práci učitele. Ten musí postupovat více individuálně, ale navzdory tomu proces zrání dítěte nemůže zásadně urychlit.

Aspekt biologický, vnitřní, vycházející z dispoziční složky organismu či procesu zrání se zdůrazňuje pojmem **školní zralost**. Na charakteristiky mající především vztah k vnějším, společenským činitelům, procesu učení upozorňujeme pojmem **školní připravenost**. Při stanovování požadavků spojených s nástupem do školy mají některé z nich více charakter "zralosti" (např. koncentrace pozornosti), jiné zase "připravenosti" (např. rozvoj slovní zásoby). V řadě z nich však dochází k interakci obou faktorů (např. rozvoj poznávacích procesů). (Kratinová, 2006)

Stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky se označuje **školní zralost**. (Průcha 1995)

Langmeier uvádí definici připomínající vymezení J. A. Komenského: **Školní zralost** je takový stav somato – psycho – sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení. (Langmeier, 2006)

Školní zralost u dětí nastupujících do první třídy základní školy se v České republice zjišťuje již zhruba čtyřicet let. Ukázalo se, že existují šikovné, inteligentní děti, které pro své dočasné vývojové opoždění nebo pro nějaký dílčí nedostatek ve škole zcela zbytečně selhávají. Přitom stačí odložit jim školní docházku o jeden rok a dát jim čas na dozrání. Dnešní statistiky ukazují, že plná čtvrtina populace nastupuje do první třídy základní školy nejméně o rok později. (Metin 2004)

První třída má na zralost dítěte poměrně značné nároky. Žák musí vydržet delší dobu v klidu v lavici a musí se po celou dobu soustředit na pokyny a požadavky paní učitelky. Přitom je po něm vyžadováno podávat neustále maximální výkon.

Děti se musí podřídít poměrně striktnímu školnímu řádu. Je spousta dětí, které zaskočí, že nemohou vstávat a chodit po třídě dle svých potřeb, že

nemohou jíst a pít, kdy se jim zachce, že mohou mluvit teprve tehdy, jsou-li vyzvány apod.

Škola také vyžaduje bohatou slovní zásobu. Prvňáček musí rozumět instrukcím a požadavkům a musí se umět vyjadřovat. Měl by umět poprosit a poděkovat, požádat o něco, zeptat se apod.

Nedílnou součástí výuky v první třídě je výuka psaní a kreslení. To vyžaduje přesnou koordinaci oka a ruky, dobrou jemnou motoriku a správné držení tužky.

V potaz by se měl brát i zdravotní stav dítěte a jeho odolnost vůči zátěži. Škola není zatížení jednorázové, nýbrž opakuje se každý den. Z povinné školní docházky už není úniku. Znamená to každý den brzy ráno vstát, jít do školy a tam klidně sedět a dávat pozor. Po škole jít zpět domů psát úkoly a připravovat si aktovku na další den. Spousta dětí tak častěji podléhá banálním onemocněním, protože je unavená a vyčerpaná, jiné možná ze stejných důvodů „unikají“ od školních povinností do nemoci.

Školní zralost zahrnuje tři složky: **fyzickou zralost, psychickou zralost a sociální, emocionální a motivační zralost.**

Fyzickou zralost posuzuje při pravidelných prohlídkách dětský lékař, pediatr. Posuzuje se tělesná výška a tělesná hmotnost. Optimální výška je zhruba 120 cm, optimální hmotnost asi 20 kg. Dále se posuzuje stav dentice, nástup výměny mléčného chrupu.

Pediatři se zaměřují i na kvalitativní změny tělesné stavby, například na celkové protažení postavy. Prodlužují se končetiny a mění se tělesné

proporce. Zjišťuje se například tzv. „filipínská míra“, kdy má dítě ohnout pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dotknout se levého ucha nebo tzv. „Kapalínův index“, což je podíl výšky a hmotnosti dítěte.

Psychická zralost je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. A. Kucharská ji popisuje jako přechod od globálního k diferenciovanému vnímání, rozvoj analyticko-syntetické činnosti, zvyšování kapacity paměti díky fázi záměrného zapamatování, v oblasti myšlení odpoutání od egocentrismu a prezentismu s posunem od názorného myšlení k logickému a s realističtějším pohledem na svět.

Obsahuje celou řadu aspektů a je podmíněna i zráním organismu. Kolem pěti let vrcholí diferenciací vrstev mozkové kůry a po sedmém roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. Pak je dán strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti.

Projevem psychické zralosti je také bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vážných poruch výslovnosti a vyspělá grafomotorika. (Kropáčková 2006)

Langmeier uvádí, že dítě je *emočně zralé*, zvládá-li přiměřeně kontrolovat city a impulzy a je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli, má být schopno odložit splnění svých přání. Emoční zralost úzce souvisí s mentální výkonností. Zajímavý je Zweiglův pokus. Zjistil, že předškolní děti nemohou splnit příkazy, které nemají přímý citový význam, tedy nesplňují okamžité přání dítěte. Zato však splní i náročný úkol, pokud je

v něm neutrální prvek nahrazen citově kladným – místo láhve přines bonbon a „dostaneš ho“. (Langmeier, 2006)

Do této oblasti se zahrnuje i *motivační* neboli *pracovní zralost*. Rozumí se jí předpoklady dítěte, které vytvářejí základní podmínky pro zvládání pracovních úkolů a nároků na dítě kladených (Klégrová, 2003). Znamená to jak je dítě při práci vytrvalé, trpělivé, zda se dokáže přizpůsobovat změnám v pracovních činnostech a střídání úkolů. Důležitá je i správnost plnění úkolu, protože úkol už není hra a podstatný je výsledek. Aby dítě se dítěti úkol co nejlépe povedl, musí tedy vynaložit snahu a úsilí. Sleduje se také pozornost dítěte a jeho pracovní tempo, jak dlouho se dokáže soustředit a zda se snadno nerozptýlí. V neposlední řadě se sleduje jakým způsobem žák přijímá autoritu dospělého a jak je schopen se podřídit.

S citovou a motivační (pracovní) zralostí úzce souvisí *zralost sociální*. Ta spočívá v nedostatku sociálních zkušeností u dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení nebo které jsou kvůli svým povahovým vlastnostem nebo předchozím vývoji nadměrně fixované na svou rodinu. Najednou mají být na ní méně závislé a na čas se od ní odloučit. Takové děti pak mohou špatně snášet soutěživé školní prostředí, hodnocení svých výsledků, nutnost zařadit se do formálních společenských vztahů apod.

4.1. VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Většina dětí je pro vstup do školy dostatečně zralá v šesti až v sedmi letech. V životě dítěte nastává velká a náhlá změna a pro něj i pro rodinu přichází významná událost. Končí jedna fáze dětství a začíná další, kdy se dítě stává školákem a bude muset zvládat značnou zátěž, která se spolu se stoupajícími nároky bude neustále zvyšovat. Roli školáka bude plnit poměrně dlouhou dobu až do rané dospělosti. Jeho postavení je nyní váženější, má své povinnosti, je na něj kladena odpovědnost a je hodnocen jeho výkon, za který je oceňován.

Jednou z prvních zkušeností malého školáka je zápis. Ten se koná na všech základních školách v období od 15. ledna do 15. února. Zápisy probíhají ve slavnostní atmosféře pod vedením třídních učitelek budoucích prvních tříd. Pro základní orientaci o zralosti dítěte pro nástup do školy, je součástí každého zápisu pohovor s dítětem. Učitelka sleduje jak je schopné komunikovat, jak drží tužku, jak poznává barvy a jiné elementární dovednosti nutné pro bezproblémový vstup do školy.

Žádné dítě si pochopitelně nepřipouští, že by mohlo být neúspěšné. Proto příchod něčeho nového, školy, je spojen s radostným očekáváním. Dá se říci, že většina budoucích prvňáčků se do školy těší. Mají radost, že budou společensky výše hodnoceni, že budou plnit zadané úkoly a mají potěšení z toho, že úkoly dokončili a byli za ně oceněni. Pokud nastane situace, že se dítě do školy netěší, měly bychom se na tím zamyslet. Mohl ho někdo nepříjemně vystrašit a dítě může být celkově úzkostnější. Může být také na

školní práci nedostatečně připravené či zralé. Představa plnění úkolů pak u něj radostné očekávání nevyvolává.

Povinná školní docházka u nás začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestý rok věku, tj. pro všechny děti, které dosáhnou šesti let do 31. srpna daného roku. Za určitých podmínek lze do školy zapsat i děti, které dovrší šesti let do konce kalendářního roku. Docházku je možné též odložit, pokud dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé. (Klégrová, 2003)

Otázkou co dělat, aby vstup dítěte do školy nebyl poznamenán objektivními i subjektivními příznaky nepřízpůsobení, ale naopak byl pro dítě radostnou událostí, se zabýval již Jan Amos Komenský ve svém díle Informatorium školy mateřské. Určuje tam obecně věk šesti let jako nejvhodnější pro vstup do školy. Nabádá zde také rodiče jak nejlépe své děti vychovávat a jak je na vstup do školy připravit. Vymezil a zformuloval kritéria školní zralosti dítěte. V současném jazyce je Langmeier vyjádřil takto:

„Dítě si v celém svém *minulém* vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.“

„Dítě má v *současné* době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.“

„Dítě je dostatečně motivováno k *budoucímu* soustavnému učení ve škole.“ (Langmeier, 2006)

5. DÍTĚ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM OBDOBÍ

V období po šestém roce života si dítě začíná intenzivněji rozšiřovat vědomosti. Podřizuje se rozvrhu školní výuky, získává co nejvíce znalostí a zkušeností a osvojuje se správné návyky.

Výstavba těla pokračuje v menším rozsahu. Děti vyrostou ročně o 4 – 6 cm. Rostou hlavně dolní končetiny. Ustává růst lebky, v devíti letech dosahuje téměř 90% své konečné velikosti. Dále se zvětšuje mozková tkáň, hmotnost mozku u sedmiletého dítěte činí také 90% konečné hmotnosti. Díky ročnímu přírůstku hmotnosti o 1,5 – 2 kg se tomuto období říká **období druhé plnosti**. Kolem osmého roku se opět zvyšuje množství tuku. U chlapců v menším množství, ale zase u nich dochází k výraznému zesílení kostry a svalů.

Pokračuje osifikace, mléčný chrup je nahrazen chrupem definitivním. Konečnou podobu dostávají také ušní boltce díky zpevnění chrupavky. (Lisá, 1986)

Během celého období se zlepšuje **jemná i hrubá motorika**. Pohyby jsou rychlejší a svalová síla je větší. Celkově je zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině svých vrstevníků.

Soustavně se vyvíjí **smyslové vnímání**. Ve všech oblastech vnímání zejména zrakového a sluchového, pozorujeme ve školním věku výrazné pokroky. Děti jsou pozornější a vytrvalejší. Všechno důkladně zkoumají, jsou pečlivé a ve svém vnímání již nejsou tolik závislé na svých okamžitých přáních a

potřebách. Nevnímají už věci v celku, ale zkoumají je dokonce až do malých detailů. Vnímání se stává stále více cílevědomým aktem – *pozorováním*.

Rozvíjí a zdokonaluje se také **řeč**. Je základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování. Ve školním věku výrazně roste slovní zásoba, roste délka i složitost vět. Počet slov, která dítě aktivně užívá nebo jim pasivně rozumí, je už na začátku školní docházky značný a stále stoupá. Hurlocková např. uvádí, že průměrný počet slov při vstupu dítěte do školy, je asi 20 000.

Novou kvalitu získává proces **učení**. Mnohem více se opírá o řeč a je daleko častěji plánovitý. Roste složitost učení, protože dítě je schopné dávat pozor současně na více aspektů učební látky. Osvojuje si obecnější *strategie učení*, učí se, jak se učit.

Vyvíjí se **myšlení**. Od konkrétního, názorného postupuje přes vztahovou abstrakci k nenázorné abstrakci umožňující logické soudy mimo spojení se skutečností, s reálným předmětem. Dítě řeší samostatně otázky, o kterých musí přemýšlet. Učí se pochopit příčinné vztahy, aby mohlo na danou otázku správně odpovědět. Do deseti let převládá myšlení operační, které se vztahuje k předmětům, jež si lze názorně představit.

Změny nastávají v **sebeuvědomování** dítěte. Předškolní „naivní egocentrismus“ je postupně vystřídán vztahem „individualisticky realistickým“. Chápání skutečnosti je plně dětsky realistické, „opravdové“. Lze to sledovat ve způsobu řečového vyjadřování, v kresbách, ve hře dítěte nebo třeba v jeho čtenářských zájmech.

Mladší školák touží po uplatnění ve skupině svých vrstevníků a chce být chválen. Velmi se ho dotýká napomínání a pohanění. Dovede se upřímně radovat z odměn a dárků a je šťasten za pochvalu a uznání.

Významným rysem osobnosti dítěte v mladším školním věku je jeho **aktivita**. Mladší školák nemá ještě cílený zájem o určitou pracovní činnost. Své zájmy a činnosti střídá, vlastně hledá teprve to pravé činnostní zakotvení. Nejčastější aktivitou dětí mladšího školního věku je *hra*. U chlapců převažuje technické zaměření v konstrukčních hrách. Modelaří, sbírají známky a jiné předměty apod. Děvčátka upřednostňují hry se sociálním zaměřením z tematické oblasti mezilidských vztahů. Důležitou součástí pohybových her a aktivit by mělo být cílené zaměření na zlepšení zdravotního stavu a pohybových dovedností dětí.

Hra a činnost se v tomto období prolínají. Činnosti jsou většinou krátkodobé, rekreační a poskytují dítěti možnost relaxace.

6. RIZIKOVÉ DÍTĚ

Olga Zelinková, přestože většinu své profesní dráhy diagnostikuje a na základě výsledků s dětmi pracuje, není zastánkyní včasného přidělování diagnóz. Až na výjimky (dětská mozková obrna, mentální retardace, smyslové defekty) považuje přidělení diagnózy v předškolním věku předčasné hlavně z těchto důvodů: Řekneme-li matce, že její dítě bude asi..., nepochybně se vyděsí. Začíná si klást různé otázky typu: „Má tu poruchu opravdu? Po kom ji zdědil? Proč právě já mám takové dítě?“

Samozřejmě existují i rodiče, kteří si řeknou, že Einstein byl také dyslektik a že se s tím nedá nic dělat. Děti pak mají radost z toho, že budou dyslektici jako Tom Druide nebo Whoopi Goldbergová. Bohužel ani jedna reakce není pro vývoj dítěte správná.

Zelinková zastává názor, že stanovení diagnózy některé z poruch učení v předškolním věku je nesmysl. Vždyť se dítě ještě nezačalo ani učit. Stanovení diagnózy též brání rozdílná doba dozrávání. Některé dítě dozrává později a jeho projevy mohou připomínat obtíže, které mají jedinci později diagnostikovaní jako dyslektici.

I v průběhu prvního roku školní docházky se ve většině případů brání přidělování diagnózy a obtíže se přičítají nezralosti dítěte.

Poruchy učení bývají v 50% zděděné, mohou být i získané v době těhotenství nebo okolo porodu. Optimistické je to, že centrální nervová soustava, zvláště v předškolním věku, se dá velice dobře ovlivňovat. Na

vývoj mozku působí vnější prostředí a je tedy lepší stimulovat rozvoj nervové soustavy než argumentovat vrozeným či zděděným postižením.

Existuje ale i spousta dalších faktorů podílejících se na dané úrovni dítěte. Patří sem například vliv rodiny, úroveň práce v mateřské školce apod. Než dítěti přidělit diagnózu, je lépe ho tedy plně rozvíjet, protože pak z uvedených důvodů se mezi profesionály užívá označení *rizikové dítě*, *dítě ohrožené poruchami učení* apod.

Důležité je začít s takovým dítětem pracovat, ale jak? Na základě pozorování a speciálních vyšetření se zjistí, ve kterých oblastech je vývoj dítěte v normě, a ve kterých se jeho vývoj opoždí. Na základě diagnostiky se vypracuje stimulační program zaměřený na odstranění vývojových opoždění. Čím dříve se s cíleným působením na dítě začne, tím je větší pravděpodobnost úspěchu. Výzkumů v této oblasti je celá řada a z mnoha z nich vyplývá, že není třeba čekat, až se případná porucha projeví v plné míře. Důležité je začít s dítětem pracovat. (Zelinková, 2003)

6.1. JAK JE NAJDEME

Zelinková uvádí tři roviny zkoumání, biologickou, kognitivní a behaviorální (oblast chování).

V *biologické* rovině zjišťujeme **genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení**. Rodiče trpící sami dyslexií, mají 50% pravděpodobnost, že jejich dítě bude mít tutéž poruchu. Rodiče znají své vlastní problémy, pamatují si, s jakými nesnázemi se potýkali a jsou tím pádem schopni

upozornit an to, že se u jejich dítěte objevují potíže podobné. To je zde výhoda. Dále **problémy v těhotenství a kolem porodu**. Rizikových faktorů negativně působících na plod je uváděno mnoho. Mezi nejčastější patří kouření, drogy, nadměrné užívání alkoholu, infekční onemocnění matky, stres nebo nedostatečný přísun kyslíku k plodu. **Zdravotní problémy dítěte vyplývající z anamnézy**. V tomto případě jde například o často prodělané záněty ucha, následkem kterých může mít dítě problémy se sluchovým rozlišováním zvuků. Zmiňováno je i **období narození**, uvádí se, že ohroženy jsou děti narozené mezi květnem a červencem.

V rovině *poznávacích procesů* sledujeme **deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky**, lezení, chůze, běh, **opožděný vývoj řeči**, **poruchy procesu automatizace**, kdy si dítě nepamatuje naučené dovednosti vše se učí stále od začátku, **slabá krátkodobá verbální paměť**, dítě si nepamatuje básničky, někdy ihned zapomíná pokyny a krátká sdělení, **obtíže při opakování nesmyslných slov**, **porucha koncentrace pozornosti**, ale toto označení může být v předškolním věku nesprávné a zavádějící. Například dítě vydrží stavět ze stavebnice jen krátce, odbíhá od činnosti. Jednou z příčin ale může být nedostatečně vyvinutá jemná motorika. Neposednost a vyrušování při poslechu pohádky může být ovlivněno nedostatečně rozvinutou sluchovou percepcí nebo obtížemi v porozumění mluvené řeči. Pokud si vysvětlujeme tyto projevy v chování pouze jako nedostatky v soustředění, ztrácíme možnost najít příčiny obtíží a odstraňovat je.

V *chování dítěte* si všímáme především **podrážděnosti** poukazující na to, že dítě prožívá nějaké problémy, **obtíží v soustředění** a častého **vyhýbání se určitým aktivitám** (Zelinková 2003).

2. ÚVODNÍ ČÁST: PREVENCE SPU II

2.1. Úvodní část: Prevence SPU II

2.2. Úvodní část: Prevence SPU II

2.3. Úvodní část: Prevence SPU II

2.4. Úvodní část: Prevence SPU II

2.5. Úvodní část: Prevence SPU II

PRAKTICKÁ ČÁST

2.6. Úvodní část: Prevence SPU II

2.7. Úvodní část: Prevence SPU II

2.8. Úvodní část: Prevence SPU II

2.9. Úvodní část: Prevence SPU II

2.10. Úvodní část: Prevence SPU II

2.11. Úvodní část: Prevence SPU II

7. MOŽNOSTI PREVENCE SPU II

7.1. CÍL ŠETŘENÍ

Použitý test je určen pro testování dětí od 6ti let. Diplomanti v roce 2004 navštěvovali mateřské školy a testovali děti 5,6 až 6ti leté. Ty, které vyšly jako rizikové, byly retestovány o rok později v 1. třídě základní školy. Třídní učitelé zároveň vyplňovali na každé dítě dotazník, který se týkal jeho hodnocení na konci prvního pololetí v devíti předem určených oblastech.

Hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti označené v první etapě testování jako rizikové (ve vztahu k riziku vzniku školních obtíží) budou po roce při retestování pohybovat opět v pásmu rizika.

Dílčími cíli bylo zjistit:

- 1) Zda-li se liší výsledky testů chlapců s výsledky testů dívek.
- 2) Na kolik se výsledky testů shodují s posuzováním dítěte učitelem.

7.2. POSTUP ŠETŘENÍ

Retestovala jsem čtrnáct žáků na třech základních školách, z toho sedm dívek a sedm chlapců.

Na dvou základních školách v Českých Budějovicích – základní škole Dukelské a základní škole O. Nedbala a na základní škole Komenského v Soběslavi.

Setkala jsem se s velice milým a vstřícným přístupem ředitelů, zástupců i paní učitelek. Vždy nám umožnili pracovat o samotě, aby se žáček mohl řádně soustředit.

Retestování se provádělo v březnu a dubnu 2005. Dětem v té době bylo 6,5 až 8 let.

Základní školy jsem navštívila vždy dopoledne a vypracování každého testu trvalo v průměru 30 minut.

Pro každého žáčka jsem měla připravený test, obsahující záznamový arch, kam jsem zapisovala základní údaje o žákovi, jako je jméno, věk, škola, adresa, odklad školní docházky apod. a samozřejmě body za správně splněné úkoly.

Než jsem s testováním začala, bylo nezbytné vysvětlit dítěti, co bude následovat.

Ke každému subtestu bylo důležité provést zácvik, aby dítě pochopilo, co má dělat. Vše bylo zadáváno formou hry a než jsem začala testovat, musela jsme si být jistá, že dítě chápe, co po něm chci. Každému jsem také musela vysvětlit funkci bzučáku a jak se s ním pracuje.

Myslím si, že pro žádné z dětí testování nebylo nijak náročné a pochvala a povzbuzení jim byly velkou motivací. Všichni pracovali velice aktivně a se zájmem, nesetkala jsem se s dítětem, které by se stydělo, plakalo nebo nespolupracovalo.

7.3. POUŽITÉ METODY

Volba vhodných psychologických výzkumných metod je závislá na *obsahu* zkoumání, na *cíli* výzkumu a na *charakteru* zkoumaných jevů.

Pro větší objektivitu je vhodné použít více metod, které se vzájemně doplňují.

Při zpracování praktické části této práce jsem využila metody, které se používají nejčastěji:

- Rozhovor
- Pozorování
- Testová metoda
- Dotazník

Rozhovor je nejpřirozenější psychologickou metodou. Účelem je dozvědět se něco o tom, s kým mluvíme, o jeho povaze, názorech, postojích, o citových stavech nebo o zálibách. Shromažďování dat je

založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.

Je charakterizován především přímou sociální interakcí. Tato metoda je pružná a dá se přizpůsobit zvláštnostem různých situací. Osobní kontakt usnadňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Kromě sdělovaných fakt lze zachytit i některé vnější reakce dotazovaného, a podle nich pak pohotově usměrňovat rozhovor potřebným směrem. Výzkumný pracovník musí být i dobrým psychologem, aby vzbudil důvěru u osob, s nimiž provádí rozhovor. Pokud se mu tohle podaří a vytvoří ovzduší důvěry, má šanci odhalit fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které jsou ostatním metodám nedostupné. (Skalková, 1983)

Se žákem jsme vždy provedli rozhovor před vlastním testem. Díky němu jsem si dokázala udělat představu o něm samotném, o jeho vztahu ke škole, o rodině, kamarádech, zálibách...

V rozhovoru s učitelkou jsem se zajímala o jeho chování a prospěch ve škole, zda navštěvuje pedagogicko – psychologickou poradnu a zda má pro něj vypracovaný individuální vzdělávací program.

Pozorování zajišťuje a zaznamenává vnější projevy chování člověka, podle nichž lze usuzovat na jeho prožívání. Pozorovat můžeme celkové chování člověka, jeho gestikulaci, mimiku, řečový projev, vztah k sobě, vztah k ostatním lidem, zacházení s věcmi, jeho reakce na podněty...

Je jednou ze základních metod vědeckého výzkumu. Koneckonců je vždy pramenem poznání. Je vedeno určitou ideou a směřuje k cíli, který je jasně formulován. Výzkumný pracovník přesně ví, co má pozorovat a může i předvídat výsledky svého pozorování. Pozorování vyžaduje, aby pozorovatel věděl co chce pozorovat, jak bude pozorované jevy a procesy registrovat a jak bude získaná data analyzovat a hodnotit. (Skalková, 1983)

Objektem mého pozorování byli žáci prvních tříd základních škol v Českých Budějovicích a v Soběslavi.

Soustředila jsem se hlavně na jejich chování a jednání, na jejich vyjadřovací schopnosti a slovní zásobu. Dále jsem se zaměřila na chování při plnění zadaných úkolů a způsoby řešení problémových situací. Každý člověk je individualita, proto i přístup a chování dětí byly velice individuální.

Testová metoda je řazená mezi objektivní metody. Pomocí jí lze zkoumat např. intelektové schopnosti, osobnostní vlastnosti apod.

Skalková ve své publikaci tuto metodu charakterizuje dle Michaličky jako zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování. (Skalková, 1983)

K retestování žáků jsem využívala **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Autorky testu A. Kucharská a D. Švancarová rozdělily tento test do třinácti subtestů, každý z nich obsahuje dva až osm úkolů. Celý test celkem obsahuje 56 položek.

Při testování je nutné žákovi zajistit obrazový materiál k testu, papír, tužku a bzučák.

Čas, který žák na test má, je individuální dle jeho schopností. V průměru každé testování trvalo 30 minut.

První část testu je zaměřena na **sluchové vnímání** dítěte.

Jeho úkolem je:

- dokázat správně rozdělit slova na slabiky
- rozlišit hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova
- určit, zda dvě nesmyslná slova jsou stejná (slabiky di, ti, ni X dy, ty, ny a dě, tě, ně X de, te, ne)
- rozlišit délku samohlásky ve slově či slovním spojení s pomocí bzučáku

Druhá část testu je zaměřena na **zrakové vnímání** dítěte.

Jeho úkolem je:

- interpretovat rytmus, který na obrázku znázorňují malé a velké dešťové kapky, pomocí bzučáku
- porovnat dva obrázky a posoudit, zda jsou stejné nebo zda mají opačnou stranovou orientaci
- prohlédnout si po dobu 5 vteřin obrázků a po zakrytí vybrat ze tří nabídnutých obrázků ten správný
- správně překreslit jednoduché čáry do sítě o devíti bodech

Třetí část testu je zaměřena na **artikulační obratnost** dítěte.

Jeho úkolem je:

- zopakovat správně slovo, bez zkomolení nebo zakoktání, bez vynechání hlásky či slabiky, bez opakování začátku (vada výslovnosti není brána za chybu)

Čtvrtá část testu je zaměřena na **jemnou motoriku** dítěte.

Jeho úkolem je:

- co nejpřesněji napodobit „zvláštní písmo“, jde o správnou velikost a orientaci na ploše, o správný tvar a zachycení detailů

Pátá část testu je zaměřena na **schopnost učení** dítěte.

Jeho úkolem je:

- zapamatovat si názvy obrázků písma z předchozího úkolu, dokázat je samo pojmenovat a po jejich zakrytí si vzpomenout, kde jaký obrázek na papíře ležel (zda nahoře, uprostřed nebo dole)

Šestá a zároveň poslední část testu je zaměřena na schopnost dítěte **vytvořit rým**.

Jeho úkolem je:

- vymyslet na dané slovo smysluplný rým

Vyhodnocování testu je jednoduché. Za správně splněný úkol se připisuje jeden bod, za úkol nesplněný není bod žádný. Body si testující zapisuje do záznamového archu do předtištěných kolonek. Tento arch je pouze pro testujícího a testovaný do něj nenahlíží.

Na konci se výsledné body za všechny subtesty sečtou a sepíší do tabulky celkového hodnocení. Poté se sečtou všechny získané body a převedou se na tzv. steny.

Je žádoucí zaznamenávat i různé poznámky, týkající se dítěte.

Po sečtení bodů je jasné, které oblasti dítěti nedělají problémy a ve kterých je naopak slabší. Může se pak začít pracovat na jejich zlepšení.

Dotazník obsahuje předem připravené a přesně stylizované otázky na poznání určitého jevu a využívá se při jeho zkoumání u více osob.

Shromažďuje data založená na dotazování osob a je určena pro hromadné získávání údajů. (Skalková, 1983)

Autorkami dotazníku, který jsem použila, byly též autorky testu A. Kucharská a D. Švancarová. Zjišťoval, jak paní učitelka hodnotí testovaného žáka na konci prvního pololetí.

Hodnotilo se celkem **devět oblastí**:

- technika čtení
- čtení
- psaní a pravopis
- písmo
- hrubá motorika
- jemná motorika a manuální zručnost
- pozornost

- motivace ke školní práci
- pracovní tempo
- adaptace na školní prostředí

Paní učitelky vybíraly ze škály čtyř až sedmi různých posouzení.

8. ANALÝZA VÝSLEDKŮ

1) Zda-li se liší výsledky testů chlapců s výsledky testů dívek.

Tabulka č.1

Celkový počet testovaných dětí.

děti / věk	6,0 – 6,6	6,7 – 6,12	7,1 a výše	celkem
chlapci	1	3	3	7
dívky	2	4	1	7
celkem	3	7	4	14

Celkem bylo testováno čtrnáct žáků prvních tříd ZŠ. Počet dívek a chlapců byl stejný. Jedna dívka a jeden chlapec měli odklad školní docházky.

Děti jsou rozdělené podle věku do tří skupin, které určuje Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Tabulka č.2

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestech zaměřených na *sluchové vnímání*.

děti	body celkem	%
chlapci	158	86,81
dívky	138	75,82

Maximální možný celkový počet bodů byl 182.

V těchto subtestech byli o **10,99%** úspěšnější chlapci.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je v tomto případě významný. Vyrovnaně si vedli v subtestu, kde měli za úkol rozdělit slovo na slabiky a stejně tak v subtestu, kde určovali jakým písmenem začíná dané slovo. Rozdíly nastaly až v subtestu, ve kterém určovali, zda dané slovo obsahuje určité písmeno a stejně tak ve zbývajících dvou subtestech, kde měli rozeznat, zda dvě slova jsou úplně stejná a rozlišit pomocí bzučáku délku hlásek.

Tabulka č. 3

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestech zaměřených na *zrakové vnímání*.

děti	body celkem	%
chlapci	76	90,47
dívky	72	85,71

Maximální možný celkový počet bodů byl 84.

V těchto subtestech si o **4,76%** také vedli lépe chlapci.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami ve zrakovém vnímání nebyl již tak významný jako v případě sluchové percepce.

Tabulka č. 4

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestu zaměřeném na *artikulační obratnost*.

děti	body celkem	%
chlapci	27	64,28
dívky	25	59,52

Maximální možný celkový počet bodů byl 42.

V tomto subtestu si o **4,76%** vedli opět lépe chlapci.

V tomto případě také rozdíl mezi dívkami a chlapci nebyl nijak významný.

Opakování celkem dlouhých a náročných slov dělalo problémy všem dětem. Slova komolila, zakloktávaly se a několikrát slova opakovaly. Žádné z testovaných dětí nedokázalo zopakovat správně všechna slova, každé minimálně jednou chybovalo.

Tabulka č. 5

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestu zaměřeném na *jemnou motoriku*.

děti	body celkem	%
chlapci	17	80,95
dívky	20	95,23

Maximální možný celkový počet bodů byl 21.

V tomto subtestu si tentokrát o **14,28%** vedly lépe dívky.

V tomto případě je rozdíl mezi dívkami a chlapci významný. Co nejpřesnější překreslování zvláštního písma dívkám nedělalo téměř žádný problém. Chlapci nejčastěji chybovali v prostorovém umístění překreslovaného písma, zapomínali dokreslovat detaily a písmo velikostně neodpovídalo předloze.

Tabulka č. 6

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestu zaměřeném na *schopnost učení*..

děti	body celkem	%
chlapci	35	83,33
dívky	39	92,85

Maximální možný celkový počet bodů byl 42.

V tomto subtestu si o **9,52%** vedly lépe dívky.

V tomto případě byl rozdíl mezi chlapci a dívkami také celkem významný. Mezi tím, co dívky si názvy obrázků zapamatovaly rychle a pak je správně interpretovaly, pro chlapce tento úkol představoval značný problém.

Tabulka č. 7

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v subtestu zaměřeném na *schopnost dítěte vytvořit rým*.

děti	body celkem	%
chlapci	12	57,14
dívky	12	57,14

Maximální možný celkový počet bodů byl 21.

V tomto subtestu si poprvé chlapci a dívky vedli stejně.

V tomto případě rozdíl mezi chlapci a dívkami nebyl žádný, vytvořit rým na slova les a stůl nedělal problém téměř nikomu, zatímco vytvořit rým na slovo svět dokázaly pouze dvě děti, a to jeden chlapec a jedna dívka.

Tabulka č. 8

Celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost v testu celkově.

děti	body celkem	%
chlapci	325	82,90
dívky	306	78,06

Maximální možný celkový počet bodů byl 392.

Celkově si v Testu rizika poruch čtení a psaní vedli lépe chlapci o **4,84%**.

SHRNUTÍ

Výrazný rozdíl mezi chlapci a dívkami při zhodnocení subtestů jsem zaznamenala v subtestech zaměřených na sluchové vnímání, kde si chlapci vedli významně lépe než děvčata (o 10,99%).

Opačný výsledek se objevil při hodnocení subtestů zaměřených na jemnou motoriku, kde výsledky dívek byly významně lepší než u chlapců o 14,28%).

Taktéž dívky projevily daleko větší schopnost učení písma – intermodality - než chlapci (o 9,52%).

U ostatních subtestů dosahovali chlapci lepších výsledků oproti dívkám zhruba o 5%, pouze v subtestu zaměřeném na schopnost vytvořit rým byly výsledky vyrovnané.

Z uvedeného vyplývá, že testovaní chlapci mají lépe rozvinuté sluchové a zrakové vnímání, zatímco testovaná děvčata mají rozvinutější jemnou motoriku a lepší schopnost učit se.

Celkový výsledek hovoří ve prospěch chlapců o 4, 84%.

2) Na kolik se výsledky testů shodují s posuzováním dítěte učitelem.

V dotazníku učitel hodnotil celkem devět oblastí. Ale vzhledem k tomu, že mým dílčím cílem je porovnání výsledků testů s posuzováním dítěte učitelem, vybrala jsem jen ty oblasti, na které dítě provádělo test a zároveň bylo učitelem hodnoceno .

Vysvětlivky:

PSkP – Počet stupňů k posouzení.

USUč – Určený stupeň učitelem. (u testovaných a posuzovaných oblastí platí, že čím vyšší stupeň, tím lepší hodnocení)

Max. body – Maximální možný celkový počet bodů, které mohl žák získat ze subtestů týkajících se hodnocené oblasti.

ZB – Počet bodů, které žák získal ze subtestů týkajících se hodnocené oblasti.

Tabulka č.1 – Petr.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	4	18	17
Hodnocení čtení	5	5	18	17
Psaní a pravopis	7	7	9	9
Hodnocení písma	4	2	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky *odpovídá* výsledku testu žáka. Příčinou toho, že nedosáhl maximálního počtu bodů v oblastech zaměřených na čtení, byla ještě nedostatečná artikulační obratnost. Proto Petr četl zatím slabikovaně a pouze kratší slova dokázal číst plynule.

Tabulka č.2 – Michal.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	4	18	15
Hodnocení čtení	5	5	18	15
Psaní a pravopis	7	7	9	6
Hodnocení písma	4	2	9	6
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	2

V tomto případě se hodnocení učitelky *zcela neshoduje* s výsledky testu Michala. Jeho čtení ohodnotila nejvyšším stupněm škály přesto, že je zatím neobratný v artikulaci a nemá dostatečně vyvinuté zrakové vnímání.

Stejný případ nastal i v hodnocení psaní a pravopisu, kdy byl Michal ohodnocen nejvyšším možným stupněm škály, i když výsledky subtestů byly mírně nadprůměrné.

Tabulka č.3 – Ondřej.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	13
Hodnocení čtení	5	4	18	13
Psaní a pravopis	7	5	9	8
Hodnocení písma	4	4	9	8
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	2

Hodnocení učitelky *celkem odpovídá* výsledkům testu. Ondřej dosáhl nejhoršího výsledku ve zrakovém rozlišování, což způsobuje, že zaměňuje písmena, komolí slova a chybuje v přepisu a opisu textu.

Učitelka hodnotí Ondřejovo písmo až nadprůměrně, i když v subtestu zaměřeném na jemnou motoriku nedosáhl maximálního počtu bodů.

Tabulka č.4 – Pavel.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	5	18	15
Psaní a pravopis	7	7	9	8
Hodnocení písma	4	2	9	8
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	3

Hodnocení učitelky zcela *neodpovídá* výsledkům Pavlova testu. Mezitím, co učitelka ohodnotila jeho čtení maximálním možným stupněm škály, žák měl problémy v subtestu zaměřeném na zrakovou paměť a ještě větší v artikulační obratnosti.

Stejný problém nastal v hodnocení psaní a pravopisu, i když subtest poukazuje na problém v intermodalitě.

Naopak v hodnocení jemné motoriky a manuální zručnosti byl Pavel hodnocen průměrně, přestože v subtestech dosáhl maximálního počtu bodů.

Tabulka č.5 – Martin.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	5	18	15
Psaní a pravopis	7	5	9	6
Hodnocení písma	4	4	9	6
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	2

Hodnocení učitelky neodpovídá ve dvou případech, kde se hodnotilo čtení a písmo. Ačkoliv Martin nezískal v subtestech zdaleka maximálního počtu bodů, přesto ho učitelka hodnotila výborně.

Problémy se objevily v artikulační obratnosti, jemné motorice a intermodalitě.

Hodnocení tedy ve více případech *souhlasí*.

Tabulka č.6 – Petr.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	17
Hodnocení čtení	5	5	18	17
Psaní a pravopis	7	5	9	6
Hodnocení písma	4	4	9	6
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	2

Hodnocení učitelky *celkem souhlasí* s výsledky testu. Pouze u hodnocení písma byl Petr ohodnocen maximálním stupněm škály, přitom měl problémy jemnou motorikou a ještě více s intermodalitou.

Tabulka č.7 – Petr.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	4	18	16
Hodnocení čtení	5	5	18	16
Psaní a pravopis	7	7	9	9
Hodnocení písma	4	2	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky *nesouhlasí* s výsledky Petrova testu. Získaný počet bodů

Petra by odpovídal vyšším stupňům škál hodnocení, než mu byly uděleny.

Pouze hodnocení psaní a pravopisu bylo odpovídající.

Tabulka č.8 – Kristýna.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	6	18	13
Hodnocení čtení	5	5	18	13
Psaní a pravopis	7	6	9	8
Hodnocení písma	4	3	9	8
Jemná motorika a manuální zručnost	4	2	3	3

Hodnocení učitelky spíše *neodpovídá*. Kristýna měla velké problémy ve zrakovém vnímání a artikulační obratnosti a to je příčinou nízkého počtu získaných bodů. Přesto ji učitelka hodnotila velice dobře.

Naopak ze subtestu zaměřeném na jemnou motoriku získala maximum bodů, byla však ohodnocena průměrně.

Tabulka č.9 – Denisa.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	4	18	15
Psaní a pravopis	7	6	9	8
Hodnocení písma	4	3	9	8
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky *odpovídá* výsledkům Denisy. Snad pouze v jemné motorice mohla být hodnocena vyšší škálou.

Tabulka č.10 – Tereza.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	2	18	9
Hodnocení čtení	5	1	18	9
Psaní a pravopis	7	5	9	8
Hodnocení písma	4	2	9	8
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky v tomto případě zcela *odpovídá* výsledkům Terezy. Její výsledky, kromě subtestu zaměřeného na jemnou motoriku, byly podprůměrné. Největší problémy měla se zrakovým rozlišováním a artikulační obratností.

Tabulka č.11 – Kristýna.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	4	18	15
Psaní a pravopis	7	6	9	9
Hodnocení písma	4	3	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky v tomto případě úplně *neodpovídá* výsledkům testu Kristýny, protože v oblastech zaměřených na psaní a jemnou motoriku dosáhla maximálního možného počtu bodů a přesto nebyla ohodnocena nejvyšším stupněm škály.

Tabulka č.12 – Denisa.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	4	18	15
Psaní a pravopis	7	6	9	9
Hodnocení písma	4	3	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Denisiny výsledky se shodují s předchozími výsledky Kristýny, proto ani zde hodnocení učitelky úplně *neodpovídá* výsledkům testu. I Denisa mohla být lépe ohodnocena v oblastech zaměřených na psaní a jemnou motoriku.

Tabulka č.13 – Veronika.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	5	18	15
Hodnocení čtení	5	4	18	15
Psaní a pravopis	7	6	9	9
Hodnocení písma	4	3	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Do třetice se opakuje stejný případ. I Veronika by si zasloužila ohodnotit vyšším stupněm škály v oblastech zaměřených na písmo a jemnou motoriku.

Hodnocení tedy úplně *neodpovídá* výsledkům testu Veroniky.

Tabulka č.14 – Sabina.

	PSkP	USUč	Max.body	ZB
Technika čtení	7	3	18	15
Hodnocení čtení	5	1	18	15
Psaní a pravopis	7	5	9	9
Hodnocení písma	4	2	9	9
Jemná motorika a manuální zručnost	4	3	3	3

Hodnocení učitelky *neodpovídá* výsledkům testu Sabiny. Ve všech oblastech by si zasloužila být ohodnocena o něco vyšším stupněm škály. Problémy se u ní projevily ve zrakovém rozlišování, zrakové paměti a artikulační obratnosti.

SHRNUTÍ

Ze čtrnácti testovaných žáků se u **šesti** z nich hodnocení učitelky **shodovalo** s výsledky jejich testů a u zbývajících **osmi** hodnocení zcela **neodpovídalo** výsledkům žáků. Největší rozdíly se objevovaly v hodnocení čtení. Dále pak ve psaní a pravopisu a v hodnocení písma. Nejmenší rozdíly

se objevovaly v technice čtení a téměř žádné v jemné motorice a manuální zručnosti.

Hodnocení učitele ve **většině případů neodpovídá** výsledkům, kterých v testu děti dosáhly.

Lze tedy konstatovat, že učitel při každodenní práci s žákem hodnotí jeho schopnosti a dovednosti jinak, než uvedený test, který žák vypracuje během krátké doby.

Původně jsem si chtěla stanovit ještě třetí dílčí cíl, zda na celkový výsledek testu měl vliv odklad školní docházky.

Ale vzhledem k tomu, že mezi testovanými žáky byli pouze dva (chlapec a dívka), kteří měli odklad školní docházky, nemohla jsem hodnotit, zda ve výsledcích testu byli lepší, či horší, než ostatní testované děti.

V mém případě dosáhla dívka průměrného výsledku, ostatně jako další tři děti bez odkladu školní docházky. Chlapec dosáhl vyššího průměru, stejně jako další tři děti bez odkladu školní docházky.

Zbývajících šest testovaných dětí dosáhlo nadprůměru.

9. ZÁVĚR

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

Jejím hlavním cílem bylo zjistit, zda se děti označené v první etapě testování jako rizikové (ve vztahu k riziku vzniku školních obtíží) budou po roce při retestování pohybovat opět v pásmu rizika. Mým výzkumným šetřením bylo zjištěno, že v pásmu rizika se neocitlo ani jedno z testovaných dětí, naopak jejich výsledky byly průměrné až nadprůměrné.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek A. Kucharské a D. Švancarové slouží k včasnému odhalení nedostatků a obtíží při osvojování dovedností čtení a psaní. Je velmi důležité rozpoznat v čem spočívá příčina problémů a o jakou poruchu se jedná. Pak je možné zajistit odpovídající odbornou péči a nápravu.

Díky této práci jsem se seznámila s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a naučila jsem se s ním dobře pracovat. Dnes jsem již zaměstnaná, učím v první třídě a snažím se rozeznávat rozdíly ve zrání dítěte. Test mi pomohl orientovat se na konkrétní oblasti. Již po třech měsících praxe pozoruji mezi dětmi velké rozdíly, týkající se právě sluchového a zrakového vnímání, stejně tak intermodalit při hodinách psaní a jemné motoriky taktéž při hodinách psaní, výtvarné výchově a pracovních činnostech. Ráda bych tento test použila na konci prvního pololetí i u sebe

ve třídě. Věřím, že mi pomůže odhalit některé významné nedostatky, na které se budu moci zaměřit a společně s rodiči pracovat na jejich nápravě.

Bylo by dobře, aby všem učitelům bylo umožněno seznámit se s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek A. Kucharské a D. Švancarové a naučit se ho využít pro svou praxi.

Věřím, že znatelné rozdíly mezi jednotlivými dětmi se postupně budou vyrovnávat, protože velký vliv na celkovou úspěšnost ve škole má i adaptace dítěte na školní prostředí, učitelku, spolužáky, nové kamarády apod. Je jenom na nás učitelích, vychovatelích, pracovnících školy a rodičích, abychom společně předcházeli problémům, které škola přináší a společně je řešili.

Děti se specifickými poruchami učení byli, jsou a budou. Mým přáním je, aby těchto dětí spíše ubývalo než přibývalo, a abychom my pedagogové tyto poruchy včas rozpoznali, upozornili na ně a pomohli při jejich nápravě.

10. Literatura

- Fontana D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 2003.
- Hříchová, M. a kol.: Vývojová psychologie pro učitele. ZČU, Plzeň 2000.
- Klégrová J.: Máme doma prvňáčka. MF, Praha 2003.
- Kolláriková Z., Pupala B.: Předškolní a primární pedagogika. Portál, Praha 2001.
- Kubálková D.: První třídou bez problémů. Makropulos, Praha 2000.
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996. Portál, Praha 1997.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Grada, Praha 1998.
- Lisá, L., Kňourková, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí. Avicenum, Praha 1986.
- Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení. H&H, Praha 1995.
- Mertin V.: Na co se často ptáte. Scientia, Praha 2004.
- Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003.
- Opravilová E., Dostál A.M.: Úvod do předškolní pedagogiky. SPN, Praha 1988.
- Piaget J.: Psychologie dítěte. Portál, Praha 1997.
- Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Portál, Praha 2001.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2001.
- Selikowitz M.: Dyslexie a jiné poruchy učení. Grada, Praha 2000.

- Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení. Portál, Praha 1996.
- Skalková, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. SPN, Praha 1985.
- Švancarová, D., Kucharská, A.: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Scientia, Praha 2001.
- Tymichová H.: Nauč mě číst a psát. SPN, Praha 1987.
- Zelinková, O.: Poruchy učení. Portál, Praha 2003.
- www.vuppraha.cz , www.volny.cz

11. Přílohy

Seznam příloh:

- Č.1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.
- Č.2 Ukázka vyplněného Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.
- Č.3 Dotazník sloužící ke zhodnocení žáka na konci 1. pololetí.
- Č.4 Ukázka vyplněného dotazníku sloužícího ke zhodnocení žáka na konci 1. pololetí.

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 LETĚ	
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

Body

2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

ZÁCVIK: Slyšíš *s* ve slově *pes*? Je *s* ve slově *voda*? Není, vidíš? A slyšíš *p* ve slově *kope*? A ve slově *loví*? Tam *p* není, vidíš? 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, 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 různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i po proto že 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, 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. **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 zabzučíš. (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 budou ukazovat, si budou trochu podobné, ale jen některé budou úplně stejné. Následující dva zářezky obrázky opravujeme, zdůvodníme.

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

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

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

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

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

Body

Body

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

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

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

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

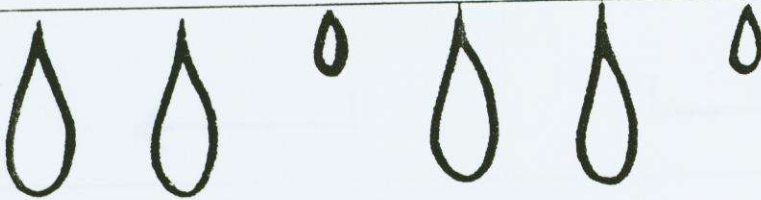
Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové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

zácvik



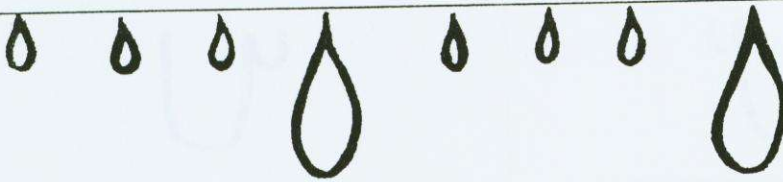
6.3.

zácvik



6.2.

6.1.



6.4.

zácvik



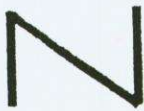
zácvik



7.1.



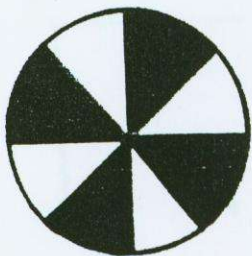
7.2.



7.3.



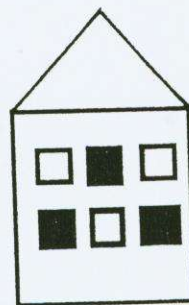
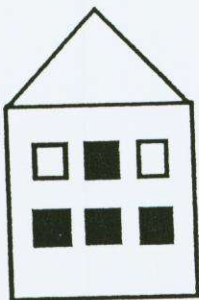
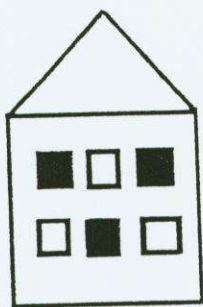
zácvik



8.1.



8.2.

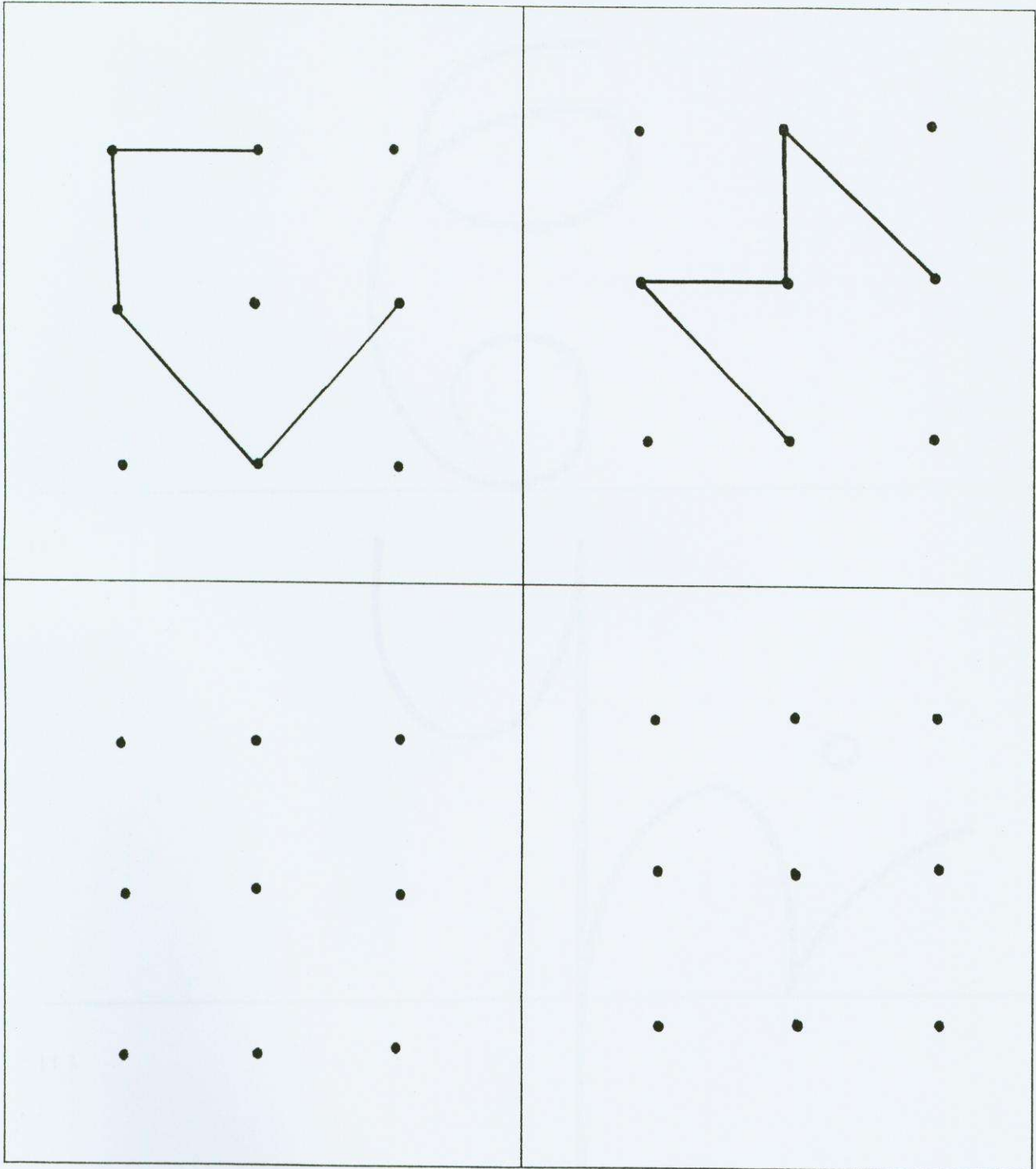


8.3.

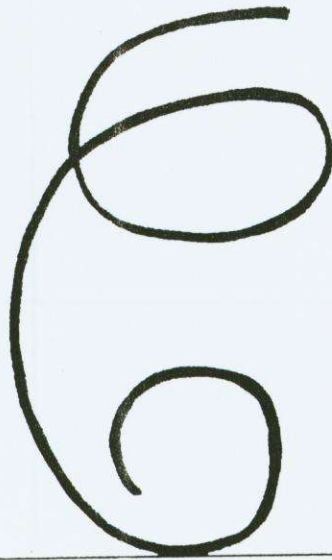


9.1.

9.2.



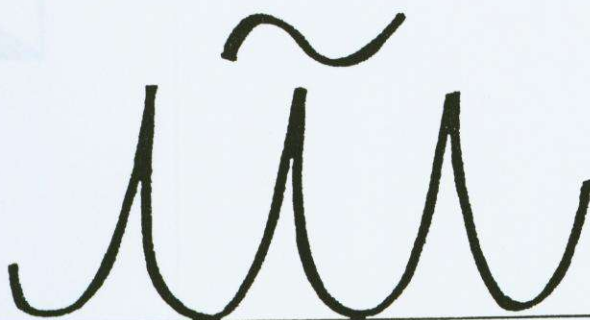
11.1.

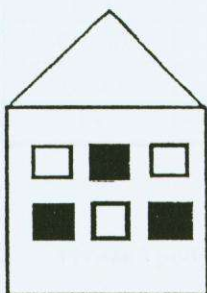
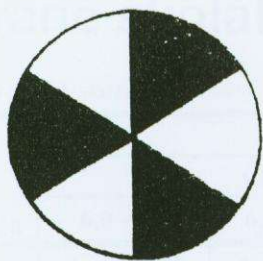


11.2.



11.3.





Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Převod hrubých skóre na stenové normy

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

Hodnocení:

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

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

3

Jméno: Petr Paulath	Vyš. dne: 13. 4. 2005
Nar.: 29. 5. 1998 8. 9. 1997	Vyšetřil: Helena Jarešová
Škola (MtŠ/ZŠ): ZŠ 8. Nedbala OB	Odklad: /
Bydliště: Dávný OB	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

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

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

		Body
1.1.	ČOKOLÁDA	1
1.2.	VLAŠTOVIČKO LEŤ	1
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	1
2.2.	RUKA	1
2.3.	ŽABKA	1

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	1	3.2.	CH – HOUBY	1
3.3.	Í – PÍŠE	1	3.4.	Í – CHODÍ	1
3.5.	H – CHODÍ	1	3.6.	H – KOHOUT	1
3.7.	E – SADY	1	3.8.	E – SKÁČE	1

Dovoleno kopírovat.

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	1	4. 2.	TYK – TIK	1
4. 3.	STĚS – STES	1	4. 4.	MANÍ – MANÝ	1
4. 5.	ZIK – ZÍK	1	4. 6.	DYR – DYR	1
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	1	4. 8.	BRAM – PRAM	1

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	1
5. 3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	1
5. 4.	Ája volá na psa FÍKU	1

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6. 1.)

ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučíš. (6. 2. – 6. 4.).

Body	
6. 1.	1
6. 2.	1
6. 3.	1
6. 4.	1

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	1
7.2.	
7.3.	1

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.	1
8.2.	1
8.3.	1

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	1

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	1	10.2.	TŘPYTIVÝ	1
10.3.	ŠEHEREZÁDA		10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	
10.5.	PODPLUKOVNÍK		10.6.	OBDIVUHODNĚ	

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBNÍ 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.	1
11.2.	1
11.3.	1

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

		Body
12.1.	Dole (BÁC)	1
12.2.	Uprostřed (PÍP)	1
12.3.	Nahoře (UF)	1

		Body
12.4.	Uprostřed (PÍP)	1
12.5.	Nahoře (UF)	1
12.6.	Dole (BÁC)	1

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	1
13.2.	STŮL	1
13.3.	SVĚT	1

CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky	2	
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	2	
4. Sluchové rozlišování podobných slov	2	
5. Sluchové rozlišování délek	3	
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	
7. Zrakové rozlišování – PLO	2	
8. Zraková paměť	3	
9. Zrakové vnímání – plošné	1	
10. Artikulační obratnost	2	
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	
12. Intermodalita – učení písma	6	
13. Rýmování	3	
CELKEM	40	

P. Hen

159

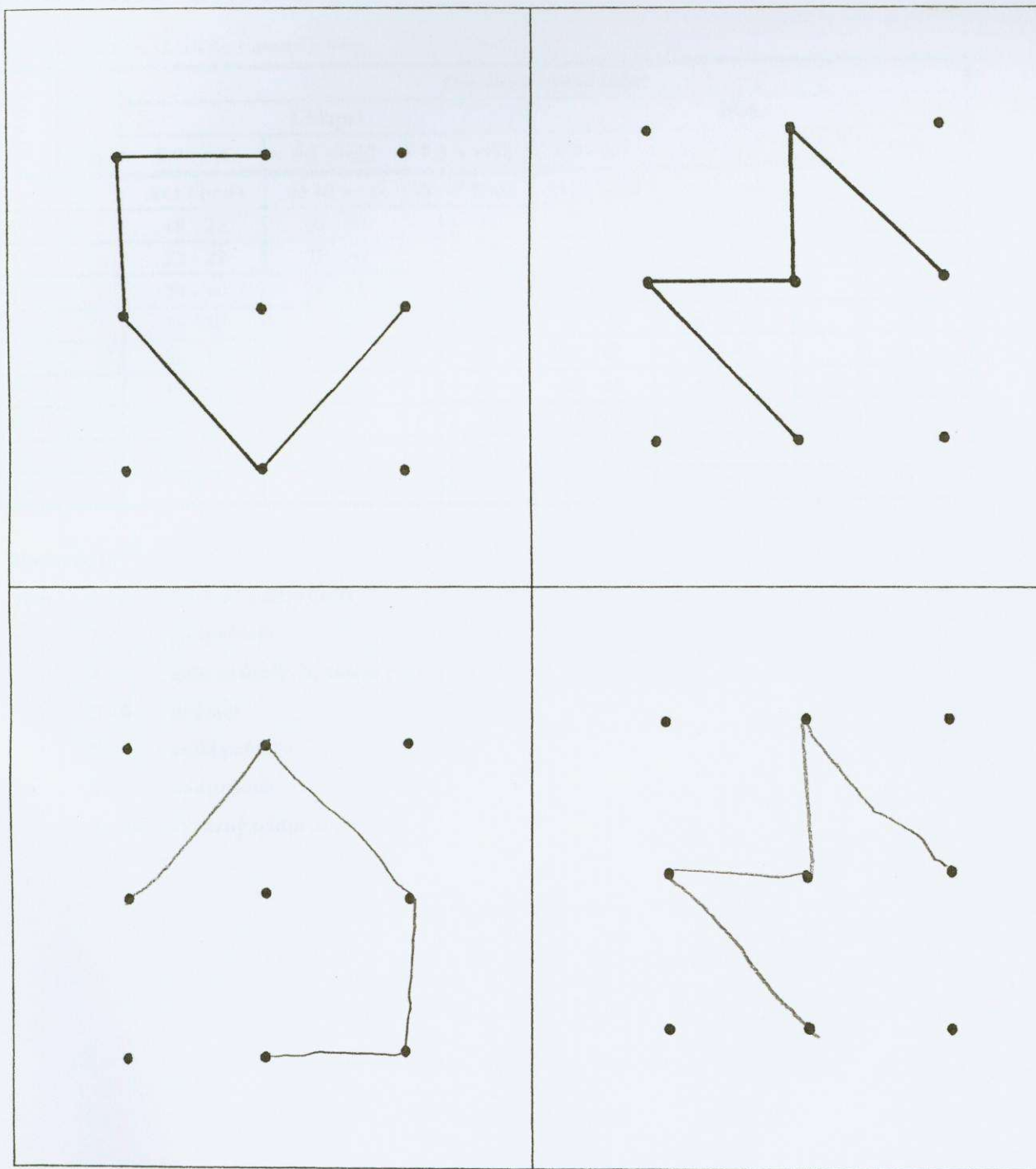
60

47

111

9.1.

9.2.



Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Převod hrubých skóre na stenové normy

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

Hodnocení:

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

Hodnocení dětí na konci 1. pololetí

(vyplní učitel 1. ročníku u všech dětí zařazených do ověřování Testu ke screeningu poruch čtení a psaní u dětí nastupujících do 1. ročníku ZŠ)

Jméno dítěte

kreslení

ZŠ:

PPP:

1. Technika čtení

- 1) dítě nezná ještě všechna písmena či plete si je, není schopen skládat slabiky
- 2) dítě začíná skládat slabiky, ještě hláskuje (s pomocí hlasitého nebo tichého čtení písmen), občas zaměňuje písmena
- 3) dítě slabikuje, slova jsou „rozsekaná“, čtení je nepřesné
- 4) čtení je ještě slabikované, kratší slova čte plynule
- 5) dítě čte po slovech, nejistota při čtení delších a složitějších slov
- 6) dítě čte po slovních celcích, snaha o postižení intonace, občas se zárazem
- 7) dítě čte jistě po slovních celcích, s dobrou intonací

2. Hodnocení čtení

- 1) úroveň čtení neodpovídá průměru (čtení je pomalé či špatná technika čtení)
- 2) úroveň čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě často ztrácí řádek, přeskakuje slova, čte zbrkle, někdy i zprava doleva
- 3) čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, dítě si však plete písmena nebo si domýšlí koncovky slov či celá slova
- 4) čtení je v průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě čte bez porozumění
- 5) technika čtení je dobrá, ale čtení je pomalé

3. Psaní a pravopis

- 1) dítě nezná ještě všechna písmena
- 2) dítě umí psát již všechna písmena, ale některé tvary písmen si těžko vybavuje, psaní je nejisté, opravuje se, zaměňuje písmena
- 3) dítě zvládá pouze psaní písmen, opis a přepis slabik a slov je nejistý
- 4) dítě píše slabiky i slova, ale pouze opisem, v přepisu a diktátu silně chybuje
- 5) dítě zvládá psaní slabik i slov (opis, přepis i diktát), ale občas písmena zaměňuje, komolí slova nebo špatně vyznačuje délky („neslyší je“)
- 6) dítě píše dobře slova, bez záměn písmen, dobře vyznačuje délky (zejména opisem a přepisem), v diktátech občasné chyby
- 7) psaní slov a vět je prakticky bez chyby (opis, přepis i diktát)

atečný

pěčí v

4. Hodnocení písma

- 1) písmo je zcela neúhledné a nečitelné
- 2) písmo je přijatelné, s mírnými odchylkami (měnící se velikost písmen, sklon písma, roztřesené písmo aj.)
- 3) písmo je průměrné
- 4) písmo je lépe průměrné

ovuje

5. Hrubá motorika

- 1) dítě je zcela neobratné, pohyby jsou nekoordinované (např. při běhu, skákání, v pohybových hrách aj.)
- 2) dítě je méně obratné, s mírnými obtížemi v koordinaci pohybů
- 3) dítě je průměrně obratné, bez problémů v koordinaci pohybů

ak

- 4) dítě je velmi tělesně zdatné a obratné s vynikající koordinací pohybů

6. *Jemná motorika a manuální zručnost*

- 1) dítě je manuálně velmi nešikovné, velké problémy v jemné motorice (např. při zavazování tkaniček, kreslení aj.)
- 2) dítě je manuálně méně zručné s menšími obtížemi v jemné motorice
- 3) dítě je průměrně zručné bez problémů v jemné motorice
- 4) dítě je velmi zručné s vynikající jemnou motorikou

7. *Pozornost*

- 1) dítě je často velmi nesoustředěné, snadno se nechá rozptýlit i nepatrnými vedlejšími podněty
- 2) dítě je občas nesoustředěné, vyruší jej vedlejší podněty
- 3) dítě je průměrně soustředěné
- 4) dítě se dovede výborně soustředit, dovede se odpoutat od rušivých vlivů prostředí

8. *Motivace ke školní práci*

- 1) dítě je zcela bez pracovní snahy a ctižádosti, nereaguje na povzbuzení učitele
- 2) dítě je občas bez pracovní snahy a ctižádosti, reaguje však na povzbuzení učitele
- 3) dítě je průměrně motivováno ke školní práci, dobře reaguje na povzbuzení učitele
- 4) dítě je snaživé, horlivé, není třeba je povzbuzovat, má vnitřní motivaci

9. *Pracovní tempo*

- 1) zbrklé a chaotické pracovní tempo
- 2) rychlé pracovní tempo
- 3) přiměřené pracovní tempo
- 4) spíše pomalé pracovní tempo
- 5) hodně pomalé pracovní tempo
- 6) pracovní tempo je nevyrovnané (někdy pracuje pomalu, jindy rychle)

9. *Adaptace na školní prostředí*

- 1) při nástupu dítěte do školy byly velké problémy s adaptací na školní práci, musel být realizován dodatečný odklad školní docházky
- 2) adaptační problémy při nástupu byly odstraněny konkrétním opatřením (např. individuální péčí v hodinách i mimo ně, přesazením dítěte, docházkou do poradny, intenzivní spoluprací s rodiči aj.)
- 3) při nástupu do školy byly zaznamenány mírnější obtíže, které se však spontánně upravily
- 4) adaptace proběhla bez potíží
- 5) adaptace proběhla výjimečně rychle a dobře

Instrukce k administraci :

Hodnoceno je celkem devět oblastí, každá z oblastí obsahuje škálu pro posouzení. Přečtěte si prosím nejprve celou škálu ke každé posuzované oblasti a pak označte ten stupeň / číslo / na škále, které vyhovuje Vašemu hodnocení.

Děkujeme učitelům 1. ročníků za laskavé vyplnění posuzovacích škál, jejichž výsledky budou sloužit pro celkové zhodnocení Testu ke screeningu poruch čtení a psaní u dětí nastupujících do 1. ročníků ZŠ autorek D. Švancarové a A. Kucharské.

Ještě jednou děkujeme.

Dr. Helena Havlisová

Hodnocení dětí na konci 1. pololetí

(vyplní učitel 1. ročníku u všech dětí zařazených do ověřování Testu ke screeningu poruch čtení a psaní u dětí nastupujících do 1. ročníku ZŠ)

Jméno dítěte : Petr Paulath

ZŠ: D. Nedbala a.s.

PPP:

kreslení

1. Technika čtení

- 1) dítě nezná ještě všechna písmena či plete si je, není schopen skládat slabiky
- 2) dítě začíná skládat slabiky, ještě hláskuje (s pomocí hlasitého nebo tichého čtení písmen), občas zaměňuje písmena
- 3) dítě slabikuje, slova jsou „rozsekaná“, čtení je nepřesné
- 4) čtení je ještě slabikované, kratší slova čte plynule
- 5) dítě čte po slovech, nejistota při čtení delších a složitějších slov
- 6) dítě čte po slovních celcích, snaha o postižení intonace, občas se zárazem
- 7) dítě čte jistě po slovních celcích, s dobrou intonací

2. Hodnocení čtení

- 1) úroveň čtení neodpovídá průměru (čtení je pomalé či špatná technika čtení)
- 2) úroveň čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě často ztrácí řádek, přeskakuje slova, čte zbrkle, někdy i zprava doleva
- 3) čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, dítě si však plete písmena nebo si domýšlí koncovky slov či celá slova
- 4) čtení je v průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě čte bez porozumění
- 5) technika čtení je dobrá, ale čtení je pomalé

3. Psaní a pravopis

- 1) dítě nezná ještě všechna písmena
- 2) dítě umí psát již všechna písmena, ale některé tvary písmen si těžko vybavuje, psaní je nejisté, opravuje se, zaměňuje písmena
- 3) dítě zvládá pouze psaní písmen, opis a přepis slabik a slov je nejistý
- 4) dítě píše slabiky i slova, ale pouze opisem, v přepisu a diktátu silně chybuje
- 5) dítě zvládá psaní slabik i slov (opis, přepis i diktát), ale občas písmena zaměňuje, komolí slova nebo špatně vyznačuje délky („neslyší je“)
- 6) dítě píše dobře slova, bez záměn písmen, dobře vyznačuje délky (zejména opisem a přepisem), v diktátech občasné chyby
- 7) psaní slov a vět je prakticky bez chyby (opis, přepis i diktát)

4. Hodnocení písma

- 1) písmo je zcela neúhledné a nečitelné
- 2) písmo je přijatelné, s mírnými odchylkami (měnící se velikost písmen, sklon písma, roztřesené písmo aj.)
- 3) písmo je průměrné
- 4) písmo je lépe průměrné

5. Hrubá motorika

- 1) dítě je zcela neobratné, pohyby jsou nekoordinované (např. při běhu, skákání, v pohybových hrách aj.)
- 2) dítě je méně obratné, s mírnými obtížemi v koordinaci pohybů
- 3) dítě je průměrně obratné, bez problémů v koordinaci pohybů

- 4) dítě je velmi tělesně zdatné a obratné s vynikající koordinací pohybů

6. *Jemná motorika a manuální zručnost*

- 1) dítě je manuálně velmi nešikovné, velké problémy v jemné motorice (např. při zavazování tkaniček, kreslení aj.)
- 2) dítě je manuálně méně zručné s menšími obtížemi v jemné motorice
- 3) dítě je průměrně zručné bez problémů v jemné motorice
- 4) dítě je velmi zručné s vynikající jemnou motorikou

7. *Pozornost*

- 1) dítě je často velmi nesoustředěné, snadno se nechá rozptýlit i nepatrnými vedlejšími podněty
- 2) dítě je občas nesoustředěné, vyruší jej vedlejší podněty
- 3) dítě je průměrně soustředěné
- 4) dítě se dovede výborně soustředit, dovede se odpoutat od rušivých vlivů prostředí

8. *Motivace ke školní práci*

- 1) dítě je zcela bez pracovní snahy a ctižádosti, nereaguje na povzbuzení učitele
- 2) dítě je občas bez pracovní snahy a ctižádosti, reaguje však na povzbuzení učitele
- 3) dítě je průměrně motivováno ke školní práci, dobře reaguje na povzbuzení učitele
- 4) dítě je snaživé, horlivé, není třeba je povzbuzovat, má vnitřní motivaci

9. *Pracovní tempo*

- 1) zbrklé a chaotické pracovní tempo
- 2) rychlé pracovní tempo
- 3) přiměřené pracovní tempo
- 4) spíše pomalé pracovní tempo
- 5) hodně pomalé pracovní tempo
- 6) pracovní tempo je nevyrovnané (někdy pracuje pomalu, jindy rychle)

9. *Adaptace na školní prostředí*

- 1) při nástupu dítěte do školy byly velké problémy s adaptací na školní práci, musel být realizován dodatek odklad školní docházky
- 2) adaptační problémy při nástupu byly odstraněny konkrétním opatřením (např. individuální péče v hodinách i mimo ně, přesazením dítěte, docházkou do poradny, intenzivní spoluprací s rodiči aj.)
- 3) při nástupu do školy byly zaznamenány mírnější obtíže, které se však spontánně upravily
- 4) adaptace proběhla bez potíží
- 5) adaptace proběhla výjimečně rychle a dobře

Instrukce k administraci :

Hodnoceno je celkem devět oblastí, každá z oblastí obsahuje škálu pro posouzení. Přečtěte si prosím nejprve celou škálu ke každé posuzované oblasti a pak označte ten stupeň / číslo / na škále, které vyhoví Vašemu hodnocení.

Děkujeme učitelům 1. ročníků za laskavé vyplnění posuzovacích škál, jejichž výsledky budou sloužit pro celkové zhodnocení Testu ke screeningu poruch čtení a psaní u dětí nastupujících do 1. ročníků ZŠ autorem D. Švancarové a A. Kucharské.

Ještě jednou děkujeme.

Dr. Helena Havlisová