

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická**

Katedra pedagogiky



Možnosti prevence specifických poruch učení

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová

Autor: Simona Lošonská

Gen. Svobody 435/51

370 01 České Budějovice

učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2001 – 2005, denní studium

Dokončení diplomové práce: prosinec 2005

Knihovna JU - PF



Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením paní PaedDr. Heleny Havlisové a s použitím uvedené literatury.


.....

V Českých Budějovicích 1.prosince 2005

Anotace

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

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

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

V závěru jsou zhodnoceny získané výsledky.

Annotacion

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

Theoretical part incloses the terminology disturbances of teaching. Further show in her causes, diagnostics and possibilities of prevention an the same time.

In practical part there are presentated the results of experimental investigation, centered on checking possibilities of improvement test Risks of disturbances reading and writing.

In the end are appreciated acquired results.

Obsah:

1. ÚVOD.....	8
Teoretická část	
2. VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	10
2.1. Předškolní výchova a vzdělávání.....	14
2.1.1 Rámcový program pro předškolní vzdělávání	15
2.1.2 Výchova a vzdělávání v mateřská škole a základní škole	16
3. DÍLČÍ OSLABENÍ VÝKONU	21
3.1. Jednotlivá dílčí oslabení výkonu	25
3.1.1 Oslabení v optické oblasti.....	26
3.1.2 Oslabení v akustické oblasti	27
3.1.3 Oslabení v oblasti prostorové orientace	28
3.1.4 Oslabení v oblasti intermodality.....	29
3.1.5 Oslabení v oblasti seriality.....	30
4. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	31
4.1. Vymezení specifických poruch učení.....	32
5. RIZIKOVÉ DÍTĚ	36
5.1. Jak je najdeme.....	38
5.2. Jak pomoci rizikovým dětem.....	41
5.2.1 Zásady pomoci rizikovým dětem	42
6. VČASNÁ DIAGNOSTIKA DÍTĚTE S RIZIKEM SPU	44
6.1. Testy vhodné k diagnostice předpokladů pro čtení, psaní a	
počítání.....	45

Praktická část

7. MOŽNOSTI PREVENCE SPU	52
7.1. Cíl šetření	52
7.2. Postup šetření	52
7.3. Použité metody	53
7.4. Analýza výsledků	59
8. SHRUTÍ	70
9. ZÁVĚR	72
10. LITERATURA	74
11. PŘÍLOHY	76

TEORETICKÁ ČÁST

TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

Škola je pravděpodobně jednou z nejdůležitějších zkušeností v životě dětí. Klade na ně nové požadavky v oblasti učení, udržení pozornosti a zapojení do kolektivu. Každému dítěti se vstupem do školy mění život od základu. Už nejde jen o to, zda „chce“ nebo „nechce“, ale dítě se musí naučit vstřebat pojmy jako je povinnost, přesnost, pravidelnost, závaznost, plnění příkazů, respekt apod. Pokud k tomu všemu přibude i rozčarování rodičů nad tím, že jejich dítě nebude génus, protože hned na začátku školní docházky má problémy i s „takovými běžnými záležitostmi, jako je čtení a psaní“ dochází díky těmto neúspěchům a nezdarům k vytváření negativního postoje jak k učení, tak ke škole vůbec.

Příčin těchto problémů může být celá řada. Jednou z nich je i dílčí oslabení výkonu a s ním spojené specifické poruchy učení. Pomineme-li, že příčiny poruch mohou být ve zděděných dispozicích nebo v nervovém systému dítěte, dojdeme k myšlence, že by se **mnoha problémům dalo předcházet**. To je také hlavním tématem mé diplomové práce. Jako budoucí učitelku, ale i člověka, který má v rodině „malého dyslektika“, jsem chtěla zjistit zda je opravdu nevyhnutelné sledovat, jak jsou rodiče zaskočeni situací, kdy právě jejich dítě, jindy velmi šikovné, má problémy se čtením, psaním nebo počítáním anebo zda je možné na základě výsledků testu autorek A. Kucharské a D.Švancarové - Test rizika poruch čtení a psaní pro malé školáky, předejít sebeobviňování rodičů z neúspěchů dítěte, kladení nepřiměřených nároků na dítě, ale i nejrůznějším nedorozuměním se školou.

Rodiče by měli mít možnost od začátku školní docházky účinně dítěti pomáhat, změnit přístup k němu, vyhnout se zbytečným chybám a neurotizaci dítěte. Měli by mít možnost odpovědně rozhodnout o zařazení dítěte či včas vyhledat odbornou pomoc a požádat o radu a nenechat vše „na poslední chvíli“. To platí samozřejmě i pro učitele, kteří by měli vědět o případných problémech svých žáků od samého začátku a cíleně se zaměřit na jejich specifické problémy.

2. VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období, tedy období od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tj. do dovršení šestého roku života, je zakončením etapy raného dětství (Hříchová, 2000). V. Příhoda nazývá toto období **druhým dětstvím**. Název není jednotný, v literatuře nacházíme označení **předškolní dětství** nebo **věk otázek**, ale vzhledem k tomu, že dítě v tomto věku navštěvuje mateřskou školu, setkáme se i s označením **věk mateřské školy** (Langmeier, 1998).

Pozoruhodné změny jsou patrné v tělesných, pohybových funkcích, poznávacích procesech, v emocionálním vývoji, výrazněji se projevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi.

Ve věku od tří do šesti let se zřetelně mění **tělesná konstituce dítěte**. Značné je přibývání na výšce (5-10cm ročně) a na váze (2-3kg ročně). Dítě ztrácí svou baculatost, tělo je štíhlejší a vytáhlejší. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Svalstvo je měkké a oblé, formované více tukem než svalovinou (Kuric, 1986). Před vstupem do školy se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, a to umožňuje vývoj jemné motoriky. Vyhraňuje se dominance jedné ruky. Vyrůstá výkonnost srdce a plic. Nervová soustava se vyvíjí pomaleji než v předchozím období. Rozvíjí se také hrubá motorika (plavání, běh, tancování apod.). Děti se učí novým pohybovým dovednostem, jsou obratnější, rychlejší a šikovnější. V průběhu období se zautomatizují pohyby rukou a nohou i chůze (začíná se vytvářet individuální styl chůze). Pohyby dítěte jsou stále více kontrolovány jeho vědomím.

Vnímání je dosud nepřesné, synkretické (převažuje syntéza nad analýzou, důraz je kladen na celek). V oblasti sluchového vnímání se zdokonaluje vnímání intenzity, polohy a výšky tónu. Důležitý je rozvoj verbálního sluchu z hlediska řeči. U zrakového vnímání převažuje nepřesnost a slabá ostrost vjemu, děti přeceňují velikost prostoru, vzdálenost, nedokáží postřehnout trojrozměrnost věcí. Rozlišují základní a doplňkové barvy. Nepřesné je i vnímání času. Děti žijí přítomností. Lépe se orientují v denním čase, rozlišují ráno, večer, den i noc. Hůře si osvojují časové vztahy, které spojují události minulé a budoucí.

J.Piaget hovoří o prekauzalitě a subjektivitě **myšlení**, které se neřídí logickými pravidly a je spjato s imaginací. Dětská imaginace se rozvíjí v pohádkách, které jsou v tomto období velmi oblíbené. Myšlení předškoláka je intuitivní a magické (víra v pohádkové bytosti apod.). P.Říčan nazývá myšlení předškoláka egocentrickým. Mluví o kognitivním egocentrismu, kdy dítě předpokládá, že druzí vnímají a chápou jevy jako on. Dětské myšlení je antropomorfní. Vrcholí dětská fantazie. Projevuje se nejen v dětských hrách, ale i v konfabulaci (vymýšlení) a animismu (oživování). Konfabulace se mylně považuje za lhaní. V tomto věku však „lži“ nevznikají z úmyslu klamat, ve většině případů je dítě přesvědčeno o pravdivosti svých tvrzení. Předškolák je velice zvědavý. V tomto období se objevují dětské otázky typu „Proč?“, „Kde?“, „Jak?“. Často si vymýšlí své vlastní odpovědi přijatelné pro jeho způsob myšlení.

Řeč je více monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a samo si odpovídá (tj. tzv. egocentrická řeč). Kolem 4 až 5tého roku si uspořádává pojmy do určitých kategorií (např. slon a pes jsou zvířata), před vstupem do školy začíná chápat podstatné znaky předmětů a jevů, přechází od obecných pojmů k speciálním (např. auto i letadlo jsou dopravní prostředky). Výrazně se obohacuje slovní zásoba. Tříleté dítě používá 300 až 1000 slov, zatímco před vstupem do školy už dítě používá kolem 3500 slov. Nejvíce používá podstatná jména a zájmena, rozšiřuje používání předložek a spojek, zlepšuje se gramatická struktura. Charakteristický je výskyt neologismů (sekera – sekerovat).

Hlavním zaměstnáním je **hra** (zlatý věk hry). Je nejdůležitější činností v dětském věku, i když není jediná. Jejím prostřednictvím se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti apod.). Zatímco v batolecím období převládaly paralelní hry (děti si hrály vedle sebe), předškolák se věnuje společenským hrám s vrstevníky či s dospělými. Oblíbené jsou nejen pohybové hry, ale také námětové (hra na školu, na Popelku, obchod apod.), receptivní (převažuje poslech pohádek, prohlížení obrázků, sledování filmů a loutkových představení). Ke konci předškolního věku vzrůstá počet her konstruktivních, převládají hry se stavebnicemi.

Charakteristickými znaky her v tomto období jsou: spontánnost, funkční libost (libost z činnosti), vážnost, plánování, intelektualizace (zapojování myšlení do přípravy i realizace hry), bohatost (řada hrových variací a improvizací), tvořivost a symbolismus.

Zvláštním druhem dětské činnosti je **kresba**. Období od 4. do 7. roku života nazývá V. Příhoda fází schematického (lineárního) náčrtu. Dítě jednoduchým způsobem, pomocí několika čar, zobrazuje předměty. Pomocí kresby vyjadřuje své myšlenky a přání.

Dotváří se sebepojetí a osobní identita. Dítě si uvědomuje sebe sama, má elementární svědomí a také pocity viny. Je si vědomo toho, že něco nemá dělat (např. nesní mluvit sprostě, nemá se vztekat apod.). V tomto věku je citlivé na pochvalu a uznání od rodičů, s nimiž se identifikuje.

Předškolák je senzitivní, jeho city vznikají snadno a rychle a jsou labilní. Příznačná je výrazovost, tzn. projev emocí v chování, mimice, pantomimice, ale i řeči dítěte. Je značně citově ovlivnitelné, sugestibilní. Diferencují se „vyšší“ city (sociální, morální,...), formuje se charakter a povahové vlastnosti. Předškolní věk je považován vývojovými psychology za senzitivní období pro vytváření základů charakteru a osobnosti.

Kolem 4. roku se začíná dítě odpoutávat od matky a zájem přesouvá na otce a také na vrstevníky. Začíná se začleňovat do společenství lidí, osvojovat si formy sociálního chování. **Socializační proces** má tři vývojové fáze.

Vývoj sociální reaktivity – vztah k lidem v blízkém i širším okolí, projevuje se v chování, komunikaci s rodiči, navazování kontaktu s osobami širšího sociálního prostředí.

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

Osvojování sociálních rolí - dítě se postupně vpravuje do takových vzorců chování, které jsou od něho očekávány v rodině nebo širší společnosti jako je škola apod. V rodinném soužití dítě vnímá postavení každého člena rodiny i jejich významové odlišení. Matka i otec jsou pro dítě vzorem, který ovlivní jeho chování v budoucí vlastní rodině (Lisá, 1986).

Vyspělost sociálního chování je poprvé ověřena při nástupu dítěte do školy. Hlediska školní zralosti a připravenosti jsou stále ve středu zájmu psychologů, lékařů, ale i rodičů, protože si všichni uvědomují, že dítě, které vstupuje do první třídy, bude vystaveno zcela novým podmínkám a zátěži, které ovlivní dosavadní způsob života dítěte i celé rodiny.

2.1. Předškolní výchova a vzdělávání

Nedílnou součástí vzdělávacího působení v každé etapě vývoje dítěte je příprava na další životní období. Zejména v prvních letech života není žádoucí pokračovat se vzděláváním bez toho, aniž by dítě zvládlo „úkoly“ předcházejících vývojových stádií. Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že se člověk musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považování předškolní vzdělávání. (VÚP, Praha 2004)

2.1.1 Rámcový program pro předškolní vzdělávání

V současné době je základním pedagogickým dokumentem, kterým stát stanovuje požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřských školách **Rámcový program pro předškolní vzdělávání**.

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

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Mezi cíle rámcového programu pro předškolní vzdělávání patří: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Obsah předškolního vzdělávání je členěn do několika oblastí, které jsou rozlišeny na základě vztahů, jež si dítě postupně vytváří k sobě samému, k druhým lidem i k okolnímu světu resp. na základě přirozených interakcí, do kterých dítě v rámci těchto vztahů vstupuje, v nichž žije, rozvíjí se a vyrůstá, učí se a také vzdělává. Obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý

4. Dítě a společnost

5. Dítě a svět

Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují, vytváří společně fungující celek. Čím úplnější a dokonalejší je propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější. Ze všech těchto oblastí vychází očekávané kompetence, tzn. co má dítě na konci předškolního období dokázat. Za klíčové jsou považovány následující kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Tzn., že dítě ukončující předškolní vzdělávání má např. elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, klade otázky a hledá na ně odpovědi, učí se nejen spontánně, ale i vědomě, získané zkušenosti uplatňuje v praxi, zkoumá, objevuje, experimentuje, řeší problémy na které stačí, náročnější s oporou a pomocí dospělého, dokáže se vyjadřovat, komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými, ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, spolupracuje, uplatňuje základní společenské návyky, své činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit, má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat apod.

2.1.2 Výchova a vzdělávání v mateřské škole a základní škole

Vzdělávání poskytované mateřskou školou se v mnohém liší od vzdělávání poskytovaného školou základní z dosud nehotových a postupně se

rozvíjejících osobnostních struktur dítěte předškolního věku a jeho specifických potřeb. Z tohoto důvodu se předškolní vzdělávání přizpůsobuje vývojovým kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Pro život i vzdělávání dítěte mateřská škola vytváří vhodné prostředí, pro dítě podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Veškeré aktivity obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové, získávat zkušenosti a dovednosti. Vzdělávání dětí v mateřských školách je cílevědomý a plánovaný proces a jedním z významných úkolů předškolního období je připravit dítě na požadavky vzdělávání v základní škole. Kvalitní příprava na základní školu je jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole.

Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink (Mertin, 2003).

Oblast přípravy na vstup do základní školy by neměla dominovat programu mateřské školy, měla by však být její nedílnou součástí. Realita je taková, že základní škola stále ještě není ochotna a schopna odpovídajícím způsobem pracovat s výraznějšími rozdíly mezi dětmi. Vzhledem k tomu, že tyto rozdíly existují, nepříznivé následky pramenící z nevyhovění požadavkům základní školy vždy dopadnou na dítě. Samo dítě nemá v tomto věku dostatek sil a pravomocí, aby mohlo prosadit svůj přístup proti autoritě učitele, školy, školského systému.

Obě instituce proto musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy. Žádná instituce (platí to i pro rodinu) nepůsobí mimo společnost. Výrazné odlišnosti obou institucí by mohly vést k tomu, že se dítě nedokáže přizpůsobit nárokům první třídy a nebude zvládat její požadavky (Mertin, 2003).

Při rozhodování o **vstupu dítěte do základní školy** by učitelka mateřské školy měla brát v úvahu předpoklady na straně dítěte, rodiny, mateřské školy, základní školy, školského systému a jiné.

- **Předpoklady na straně dítěte**

Ze zkušeností, které výrazně ovlivňují dobré výsledky žáka na počátku školní docházky v běžné základní škole se zdůrazňuje: věk dítěte při vstupu do 1.třídy, pohlaví dítěte, rozvoj řečových dovedností, schopnost učit se, intelektové předpoklady, chápavost, „pracovní“ zralost, psychomotorické tempo, soustředění, přiměřená dovednost prosadit se, grafický projev (jemná motorika, grafomotorika) a zdravotní stav.

- **Předpoklady na straně rodiny**

Rodiče přispívají svou schopností a možností pomoci dítěti, svými představami a očekáváními ohledně vzdělávacích výsledků. Důležité je podnětné rodinné prostředí, rodinné klima (riziko představuje rodinný rozvrat, vzdělání v hierarchii hodnot rodičů, zájem o to, co dítě ve škole dělá apod.), socioekonomický status rodiny (nízké vzdělání rodičů, nezaměstnanost) a

očekávání ohledně vzdělávacích výsledků (rodičovské ambice, představa rodičů o významu vzdělání a rozdělení kompetencí mezi rodinu a vzdělávací instituci).

- **Předpoklady na straně mateřské školy**

Instituce má určité přednosti před rodinou, nabízí přirozeným způsobem vliv kolektivu vrstevníků i působení v oblastech, kde se např. rodina neangažuje. Zaměřuje se na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole (tvořivost, aktivita, samostatné uvažování, kladení otázek, estetická citlivost apod.), na srovnávání dosavadní úrovně a výsledků přípravy mezi jednotlivci (jak rychle dítě postupuje, jaké jsou jeho výkony vzhledem k vrstevníkům,...) a nezapomíná se ani na profesní kompetenci učitelek, jež má také určitou vypovídající hodnotu.

- **Předpoklady na straně základní školy a školského systému**

Důležitý je program, podle kterého se v základní škole vzdělává. Každý z povolených vzdělávacích programů postupuje alespoň částečně jiným způsobem, preferuje odlišné způsoby. Je třeba se seznámit s požadavky té učitelky, která bude program naplňovat (měla by být známa už při zápisu do 1.třídy), důležité jsou i podmínky ve škole jako je počet dětí v prvním ročníku, složení dětí ve třídě, dostupnost podpůrných služeb (např. speciální pedagog ve škole, doučování,...), osobnost učitelky (její vzdělání, praxe, pravděpodobnost změny vyučujícího v prvním ročníku, komunikace a spolupráce s rodiči,...) a také dosavadní zkušenosti se způsoby, kterými se učitelka vyrovnává s konkrétními problémy.

Některé požadavky nejsou dány konkrétní učitelkou nebo vzdělávacím programem školy, ale školským systémem či společností např. jde o náročnost prvního ročníku, existenci a dostupnost poradenských služeb, faktickou dostupnost alternativních škol apod.

- **Jiné předpoklady ...**

existují okolnosti, které nespadají do uvedených kategorií a přesto mohou významným způsobem ovlivnit školní úspěšnost dítěte, např. závažné rodinné problémy, délka pobytu dítěte v mateřské škole, dostupnost základní školy apod.

3. DÍLČÍ OSLABENÍ VÝKONU

Ve školní praxi se často setkáváme s fenoménem, kdy mají inteligentní žáci zdánlivě bezdůvodně potíže s technikami psaní a čtení, s pojmem čísla i číselnými operacemi. Nápadné je, když žák základní školy zaměňuje písmena nebo má problémy s opisováním textu, s obtížemi zvládá násobilkou, má potíže s dodržováním pravidel a pouček v různých předmětech, je pro něj obtížné řídit se pravidly sociálního chování, je nesoustředěný a tzv. mrhá časem.

Slýcháváme, že by dítě mohlo vše umět, jen kdyby se dokázalo soustředit. Učitelé i rodiče se shodují v tom, že systematické cvičení a opakování má pouze malý nebo vůbec žádný výsledek. Samozřejmě důvodů může být mnoho, ale velmi často je hlavní příčinou „**dílčí oslabení výkonu**“ (DOV). Dítě samo si neumí vysvětlit proč se dopouští chyb, byť se tolik snaží a jeho rodiče, kteří stráví mnoho času tím, že mu pomáhají s psaním úkolů a domácí přípravou, také ne. Pro dítě, které pochází z horších sociálních podmínek nebo patří mezi průměrně nadané a navíc trpí dílčím oslabením výkonu, je v důsledku součtu těchto vlivů jeho situace ve škole více než náročná.

Dětská psychologka B.Sindelarova definuje dílčí funkce jako „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání i přiměřeného chování“(Sindelarova, 1996).

Spolu se svým kolegou M.Bieblem uvádí, že dílčí oslabení výkonu jsou ve většině případů zděděná, popřípadě získaná důsledkem lehké mozkové dysfunkce, těžkým porodem s následným poškozením nervových buněk apod.

M.Biebel vyvinul na základě podkladů B.Sindelarove testový a tréninkový program, který umožňuje učitelům a rodičům tato oslabení zjistit, pomocí jednoduchých cvičení napravit a poruchu u dítěte odstranit. Vychází z toho, že při narození jsou u člověka všechny mozkové buňky vyvinuty, později se vytváří jen nová nervová spojení, která umožňují využívat všechny schopnosti mozku. U dětí s tímto poškozením se vytváří nervové spoje jakoby „oklikou“. Dítě musí znovu a znovu hledat správné řešení úkolů.

Testový a tréninkový program je založen na systému cvičení, která je třeba provádět denně po stanovenou dobu, nejméně po 3 měsíce pro každou z jednotlivých oblastí oslabení. U některých cvičení je určen čas, tj. 7-10 minut denně, někde je třeba splnit pouze určitý úkol. Protože jde o činnost, při které se mají v mozku vytvořit nová neurologická spojení, je nutno každé zapomenutí nahrazovat prodloužením doby cvičení o 1 týden. Někdy také pro zjednodušení mluvíme o „odtrénování“ dílčího oslabení výkonu.

B.Sindelarova míní, že v minulých generacích, docházelo u dětí ke spontánnímu „odtrénování“ DOV, aniž si toho byl kdokoli vědom, a to při takových dětských hrách, jako jsou např. různé říkanky a hry s prsty, skákání panáka, skákání přes švihadlo, hraní „školky“ malým míčkem o zeď, honění obruče nebo hra s káčkou.

Náš svět se v mnoha ohledech velmi změnil a v důsledku většího pouličního ruchu nemají děti často možnost volně se pohybovat. Nervová soustava dětí je silněji a soustavněji drážděna akustickými vzruchy (např. rádiem) nebo optickými vzruchy (prostřednictvím televize, videa a počítačů). Děti jsou těmito vlivy přesyceny, resp. otupovány. To je také jedním z důvodů explozivního nárůstu DOV, jak jej v poslední době pozorujeme.

Deficity dílčích funkcí popsala také V. Pokorná. Zmiňuje se o tom, že „koncem šedesátých let a počátkem let sedmdesátých se v některých dětských psychiatrických zařízeních stávají středem pozornosti problémy spojené s drobným cerebrálním poškozením. Jednotliví pracovníci (zpočátku nezávisle na sobě, později ve spolupráci), sledovali vliv tohoto poškození na psychický i kognitivní vývoj dítěte“ (Pokorná, 1997). Tito badatelé řešili i otázku „stupně intenzity“ poškození. Poukazují na to, že neexistuje zásadní předěl mezi jednotlivými diagnózami. Existuje škála, která vede od masivních cerebrálních vývojových poškození s výraznými neurologickými symptomy až k minimálním nebo lehkým mozkovým dysfunkcím, které se projevují ve formě deficitů dílčích funkcí (Teilleistungsschwachen). Tento pojem zavedl do odborné literatury J. Graichen. Rozpoznání těchto dílčích funkcí bylo výsledkem neurofyzilogického a neuropsychologického výzkumu. Jde o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte. Každá komplexní diagnóza musí být završena psychologickým a pedagogickým vyšetřením, které rozpozná

oblasti, v nichž nedošlo k rovnoměrnému vývoji, a proto je nutno tyto perceptivní, kognitivní a sociální schopnosti vědomě a systematicky rozvíjet.

Pojem „deficity dílčích funkcí“ definuje Graichen jako „snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace“ (Pokorná, 1997). Nejde o souhrn výkonů, který je charakterizován nějakou oblastí lidské činnosti, např. určitým sportem nebo výkonem určitého povolání a nejsou to ani školní výkony. Jde o komplex funkcí psychických, které se rozvíjejí v interakci vyvíjejícího se organismu s jeho okolím.

Termín deficity dílčích funkcí (Teilleistungsschwachen) se v německé odborné literatuře poměrně rychle rozšířil, v české literatuře je znám málo. Podle V. Pokorné se přívlastek „Teil“ (dílčí) vztahuje na část komplexní funkce mozku, nikoli na neuroanatomický základ. „Tak, jako když vypadne jeden článek ve funkčním řetězu, má to vliv na funkci samu, je také při deficitu dílčí funkce, nebo poruše dílčí funkce při přesném zkoumání postižena nejen dílčí funkce, ale i celková funkce jako taková.“

Pojem „Leistung“ (výkon, funkce) znamená „schopnost diferenciacce podnětů, schopnost celostního vnímání s ohledem na čas a prostor, schopnost vytvářet nové analogie a myšlenkové struktury a podobně“ (Pokorná, 1997).

Dílčím oslabením výkonu dnes trpí více než 40% dospělých. U dětí je předpoklad ještě vyšší. V důsledku zvýšených nároků ve škole, změnou životního prostředí a návyků dětí se DOV více projevuje, více ovlivňuje školní

výsledky a tím i pocit úspěšnosti a spokojenosti školáka. Pokud není oslabení včas rozpoznáno a nejpozději do 13 let napraveno, mají tyto následky trvalý charakter. Během školní docházky i později se dítě sice s velkou námahou naučí své oslabení kompenzovat, ale určitý handicap je provází po celý další život. Dospělí, kteří se v průběhu let naučili svá oslabení vyrovnávat, vědí, že je to vždy znovu stojí více námahy, soustředění a sil, že museli a musí jít většími oklikami a vynaložit větší úsilí, aby dosáhli stejných výsledků jako jiní lidé, kteří toto oslabení nemají.

3.1. Jednotlivá dílčí oslabení výkonu

Výkon může být oslaben v následujících oblastech percepce:

1. Oslabení v optické oblasti

- diferenciací základních optických figur
- optické diferenciací
- optická paměť

2. Oslabení v akustické oblasti

- diferenciací základních akustických figur
- akustická diferenciací
- akustická paměť

3. Oslabení v oblasti prostorové orientace

- hmatový smysl
- tělesné schéma

- prostorová orientace

4. Oslabení v oblasti intermodality

5. Oslabení v oblasti seriality

3.1.1 Oslabení v optické oblasti

Již v předškolním věku poznáme tyto děti podle toho, že nerady malují, odmítají skládat puzzle, nebaví je pexeso. V případech výrazného postižení optické oblasti mají ve škole od začátku obtíže: pletou si již prvních pár písmenek, nevědí jak je číst, neumí je napsat atd.

Při všech cvičeních je nutné, aby dítě něco vyprávělo. Tématem rozhovoru může být cokoli, co se netýká cvičení, které dítě právě dělá. Dětem, které se velmi těžko nechají přesvědčit, aby samostatně mluvily je možno pomoci tak, že jim klademe otázky. V horším případě jim předřikáváme slova, která se netýkají optického cvičení a dítě je opakuje. Toto opatření je nutné, protože je při cvičeních optiky třeba zabránit kompenzaci přes akustický kanál, který vypadá tak, že si dítě tiše „pro sebe“ popisuje svou činnost.

Do oblasti **diferenciace základních optických figur** patří schopnost uvidět a přečíst grafickou figuru, odlišit ji od jejího pozadí. Předškolní děti nemají rády puzzle, omalovánky a vůbec nerady malují. Školní děti s tímto oslabením mají většinou problémy již na počátku výuky s poznáváním a zapamatováním si písmen, s prvním čtením a psaním.

Předškolní děti s oslabením v oblasti **optické diferenciaci** si odmítají hrát se stavebnicemi, mají potíže při popisu obrázku, na procházkách mají problémy najít ukazovaný předmět v okolí. Ve škole jsou děti nápadné tím, že lépe píšou diktát než opisují. Je to tím, že při něm mohou kompenzovat své oslabení. Diktát má akustickou podobu a tak mají možnost orientovat se při psaní hlavně podle sluchu. Při opisování jsou odkázány pouze na své optické schopnosti a právě zde je oslabení optické diferenciaci příčinou chyb. Obvykle si tyto děti pomáhají akustickou kompenzací tím, že si vše tiše „pro sebe“ předříkávají.

Pokud má dítě dobrou **optickou paměť**, má možnost zapamatovat si obraz určitého slova. Má-li však oslabení v této oblasti, setkáme se s tím, že napíše určité slovo 2x správně a po třetí chybně. Tzn. nemůže se spolehnout na svou optickou paměť tak, aby si jednou provždy zapamatovalo správný způsob psaní. Typický je také neúměrný počet chyb ve slohové práci. Předškolák se bude velmi nerad zúčastňovat her, u nichž je pro správné zvládnutí potřeba dostatečně rozvinutá optická paměť jako např. pexeso apod.

3.1.2 Oslabení v akustické oblasti

Oslabení v této oblasti má mimo jiné za následek, snížení schopnosti soustředit se na hlas učitele, dítě se nechá velmi lehce vyrušit jakýmkoli zvukem z okolí, je nesoustředěné a nedává při vyučování pozor. Tyto děti mívají v důsledku toho často velké problémy s chováním. Děti s oslabeními

v akustické oblasti jsou často nápadné tím, že hůře mluví, neboť je postižena výslovnost i slovní zásoba.

Diferenciace základní figury v akustické oblasti znamená, že máme schopnost během poslechu „odfiltrovat“ vedlejší zvuky a soustředit se na to nejdůležitější, aniž bychom se nechali vyrušit. Děti s akustickým oslabením slyší vždy pouze ten nejsilnější zvuk. Učitel má při vyučování dojem, že dítě neposlouchá, že se dá lehce vyrušit.

Akustická diferenciace – jedná se o schopnost rozeznat shodné a odlišné slabiky a slova, tedy o přesnost sluchového rozlišení, která je důležitá nejen při diktátech, ale i v běžném životě.

Děti s oslabením v **akustické paměti** mají obtíže při učivu, které cvičí paměť jako jsou básničky, texty a poučky, ale i při práci s delšími celky učiva. Potíže mívají i při užívání nových nebo cizích slov, při osvojování si slovíček a cizího jazyka vůbec.

3.1.3 Oslabení v oblasti prostorové orientace

Prostorová orientace je mimo jiné také jednou za základních schopností nutných pro tzv. matematické myšlení. Důležitá je i tam, kde se jedná o rozlišení dvou písmen, které se liší pozicí v prostoru (b-d, d-p, p-q) nebo čísel jako je 6 a 9 nebo 47 a 74.

Oslabení **hmatového smyslu** se vyskytuje spíše výjimečně, ale pokud se objeví, postihuje děti velmi výrazně a s těžkými následky.

V souvislosti s oslabením v oblasti **tělesného schématu** mají děti ve škole obtíže s orientací v číselném prostoru. Lehce to zjistíme, požádáme-li dítě, aby si představilo, že je teploměr: u nohou je 0°C, v polovině těla 5°C a na vršku hlavy 10°C, nyní má za úkol říci, kde je 7°C a ono váhá a neví.

Dobrou schopnost **prostorové orientace** potřebuje předškolní dítě k rozeznání pojmů vlevo, vpravo, nahoře, dole, vpředu, vzadu, uprostřed. Na počátku školy je dobrá schopnost prostorové orientace důležitá proto, aby dítě dokázalo rozeznat písmena, která se liší polohou v prostoru. Ještě mnohem důležitější je ale od chvíle, kdy se začne setkávat s číselným prostorem a s geometrií. Je nutná také pro správnou orientaci na mapě a v krajině.

3.1.4 Oslabení v oblasti intermodality

Intermodalita je schopnost přepínat mezi různými způsoby (mody) smyslového vnímání. Děti s tímto oslabením mají mimo jiné problémy s vytvářením spojení např. mezi optickými a akustickými podněty. Všeobecně to znamená, že je pro ně obtížné spojit mezi sebou různé oblasti vnímání. Např. pochopit souvislost mezi různými grafickými podobami hlásky „d“, tedy D, d, *D*, *d* atd. Děti mají velké potíže s výukou jednotlivých písmen a ještě na konci první resp. i druhé třídy se ptají, jak se které písmenko čte či píše. Nechápují ani smysl, ani obsah školních zadání a úloh (např. slovních úloh v matematice). Lze je také poznat podle toho, že jsou schopny vyjadřovat se většinou pouze za pomoci ukazovacích zájmen.

3.1.5 Oslabení v oblasti seriality

Příčinou oslabení v oblasti **seriality** je porucha ve vnímání časového sledu a neschopnost dodržet pořadí. Předškolák má potíže při vyprávění pohádky, při vytleskávání rytmu, rytmických celků, při nacvičování tanečků, ale také při zavazování tkaniček. Ve škole mají tyto děti problémy se správným pořadím písmen ve slově, při psaní i při čtení, s pořadím slov ve větě nebo číslic v početním úkolu, dále s vynecháváním písmen, číslic i znamének. Selhávají při práci s početními operacemi, při násobilce nebo slovních úlohách.

„Důležitým základním předpokladem je skutečnost, že náš život se odehrává v čase. Série jednotlivých zážitků probíhá v následnosti. Jen tehdy, když se nám podaří tuto následnost správně vnímat a pochopit, můžeme plánovat a koordinovat naše chování. Školní dítě, které se učí psát, musí zachovávat správné pořadí písmen, aby slovo správně napsalo nebo pořadí číslic, aby mohlo správně počítat“ (Sindelarova, 1996).

Má-li dítě obtíže, které spadají pod označení specifické poruchy učení, lze také říci, že má dílčí oslabení výkonu. Problémy, které se ve škole manifestují, jako potíže se zvládnutím čtení, psaní a počítání, se v jiné formě objevují i v běžném životě a cvičení DOV napравuje celou škálu těchto obtíží. Na základě zkušeností vycházíme z toho, že specifické poruchy učení jsou symptomem dílčích oslabení výkonu.

4. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Definovat specifické poruchy učení je obtížný úkol. V české odborné literatuře není terminologie zcela sjednocena a jasně definována. Používá se výrazů „vývojové poruchy učení“, „specifické poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy“, které jsou nadřazeny termínům jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie, někdy přiřazujeme i termíny dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.

Samotná definice poruch učení prošla určitým vývojem. Touto problematikou se u nás zabývá řada autorů např. Zelinková, Matějček, Pokorná, Mertin a další. Existuje řada definic, které se snaží vymezit tento pojem.

Z. Matějček některé definice rozebral 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).

Výstižná je definice Zelinkové: „Poruchy učení je termín označující skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní,

naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2003).

Je tedy nutné si uvědomit, že se v běžné praxi 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 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. Z tohoto důvodu se vedle termínů jako jsou: příčiny, projevy, diagnostika, náprava poruch učení apod., zdůrazňuje i termín „**prevence**“ v oblasti specifických poruch učení, které se dnes díky již vypracovaným diagnostickým nástrojům věnuje čím dál více pozornosti především u dětí předškolního věku.

4.1. Vymezení specifických poruch učení

Předpona *-dys* – v jednotlivých názvech poruch označuje zeslabení, problém, rozpor nebo deformaci, z vývojového hlediska se mluví o funkci neúplně vyvinuté. Další část pojmu pochází z řečtiny. Označuje činnost, která je postižena.

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Projevuje se nesnázemi při učení se číst běžně používanými výukovými metodami, a to i při zachované inteligenci.

Může postihovat:

Rychlost čtení - čtený text dítě zpracuje pomalu, popřípadě jej pouze slabikuje.

Ne každé pomalé čtení lze vždy nazvat dyslexií, musíme brát v úvahu individuální tempo dozrávání dítěte a schopnost učit se novým poznatkům.

Správnost čtení - dítě nahrazuje čtená slova tak, že si je domýšlí, v menší míře může zaměňovat písmena.

Porozumění čtenému textu - stává se, že dítě textu v plném rozsahu nerozumí, neví, co čte a o čem text byl.

Dysgrafie – porucha osvojování psaní

Tato porucha se vyznačuje obtížemi v osvojování psaní. Dítě nedovede napodobit tvary písmen, zrcadlově je obrací a zaměňuje. Písmo má někdy zcela zvláštní ráz a to nikoliv proto, že by dítě trpělo nějakou poruchou hybnosti. Zpravidla píše toporně a křečovitě.

Dysortografie - porucha osvojování pravopisu

Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, rozlišování sykavek, přidávání nebo vynechávání písmen, slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu.

Dyskalkulie - porucha osvojování matematických schopností

Je méně častá než ostatní dys-. U nás se dyskalkulií zabývají J. Novák (uvádí, že mezi dětmi je 6 - 6,4% z celkového počtu SPU) a L. Košč.

Dyskalkulie je definována jako vývojová porucha učení v matematice s výrazněji narušenou strukturou vloh pro matematiku, ale při normální úrovni a struktuře

všeobecné inteligence s výjimkou matematického faktoru. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.

J. Novák (podle L. Košče) rozeznává typy:

Praktognostická - je porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly (tzn. tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Dítě nedospěje k pojmu číslo). V oblasti geometrie d. nemůže seřadit různě dlouhé předměty podle velikostí, diferencovat geometrické figury. selhává při obkreslování figur, při kreslení a psaní, pokud se jedná o rozmístění figur v prostoru.

Verbální - d. má potíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů, nezvládá vyjmenování řady číslovek od nejvyšší k nejnižší či naopak, jmenování řady sudých či lichých čísel. D. nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.

Lexická - neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly. Při nejtěžší formě není schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Zaměňuje tvarově podobná čísla 3-8-, 6-9, 12 – 21, římské číslice IV.-VI., čte pouze 2,3,8 místo 238.

Grafická - neschopnost psát matematické znaky (není totožná s poruchami motoriky). Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše v opačném pořadí,

zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice. Písemný projev je neúhledný. Při psaní pod sebe není žák schopen umisťovat jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod. V geometrii má problém při rýsování jednoduchých obrazců.

Operační - narušená schopnost provádět matematické operace (+, -, *, :, apod.).

Zaměňuje operace sčítání/odčítání, zaměňuje desítky za jednotky, čitatele za jmenovatele, patří sem i nedostatečné osvojení násobilky (dítě si počítá na prstech). Tento typ poruchy se týká spíše vyšších ročníků, kdy by již měly být tyto fce zafixovány.

Ideognostická - nejzávažnější typ poruchy spojený s nepochopením matematických pojmů a vztahů mezi nimi (za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy). Nejlehčí případ se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách, kdy má pochopit vztah 5, 10, 15, ... a pokračovat v řadě. Dále nechápou číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst např. číslo 9, ale neuvědomuje si, že 9 je též 10-1, či 3x3, ... Obtíže se projevují ve slovních úlohách, kdy d. není schopno převést z praxe vycházející úkol do systému čísel a řešit jej.

5. RIZIKOVÉ DÍTĚ

Jedním z nejdůležitějších období pro děti s poruchami učení je předškolní věk a s ním práce v mateřské škole a v rodině. Přidělení diagnózy v předškolním věku však není úplně nejvhodnější a to z následujících důvodů: Řekneme-li matce, že její dítě bude asi...., nepochybně se vyděsí. Začne dítě sledovat ne jako své milované dítě, ale jako nositele diagnózy. Začne si klást různé otázky: Má tu poruchu opravdu? Po kom ji zdědil? Proč právě já mám takové dítě? Na druhé straně mohou být rodiče, kteří si řeknou, že Einstein byl také dyslektik a že se s tím nedá nic dělat. Dítě samo může mít pocity vydělení z kolektivu, začíná se chápat jako něco zvláštního. Z rozhovoru mezi dospělými zachytí několik informací, které si upraví samo. Například: „Možná budu dyslektik jako Tom Cruise. To se mám.“ Ani jedna reakce není pro vývoj dítěte dobrá.

Stanovení diagnózy některé z poruch učení v předškolním věku je nesmysl, protože se dítě ještě ani učit nezačalo. Z profesionálního hlediska brání stanovení diagnózy též rozdílná doba dozrávání. Některé dítě dozrává později a jeho projevy mohou připomínat obtíže, které mají jedinci později diagnostikovaní jako dyslektici, např. nedostatečně rozvinuté zrakové nebo sluchové vnímání.

I v průběhu prvního roku školní docházky se ve většině případů bráníme přidělení diagnózy a přičítáme obtíže nezralosti dítěte. Je pravda, že poruchy učení jsou v 50% zděděné, mohou být též získané v době těhotenství nebo kolem porodu. Ovlivnitelnost centrální nervové soustavy zvláště

v předškolním věku nás naplňuje optimismem. Mozek se vyvíjí v interakci s vnějším prostředím. Je lepší stimulovat rozvoj nervové soustavy než argumentovat vrozeným nebo zděděným postižením.

Kromě toho jsou další faktory, které se na dané úrovni dítěte podílí, např. vliv rodiny, úroveň práce v mateřské škole apod. Je tedy lépe dítě rozvíjet než mu přidělovat diagnózu. Z uvedených důvodů se mezi profesionály i pro informaci rodičů užívá označení **rizikové dítě, dítě ohrožené poruchami učení** apod.

V. Mertin ve své monografii uvádí, že za ohrožené, tedy „rizikové“, lze pokládat dítě, u kterého jsou zjištěny znaky, jež jsou výzkumně spolehlivě spojovány s následnými možnými potížemi v osvojování čtení. V individuálním případě výskyt takových znaků signalizuje budoucí potíže pouze s určitou pravděpodobností. Někdy jsou rizikové faktory označeny jako **ukazatele poruch učení**. Jestliže se rizikových faktorů vyskytuje víc, zvyšuje se i pravděpodobnost nepříznivého vývoje. Vzhledem k tomu, že v konkrétním případě nevíme, zda potíže nastanou, či ne, je vhodnější zavést **preventivní opatření** (Mertin, 2003).

Jestliže v předškolním období pracujeme s dítětem, neodstraňujeme dyslexii, dokonce nemusíme ani této poruše předcházet, protože spolehlivě nevíme, jestli bude diagnostikována. Preventivními opatřeními však snižujeme riziko možných čtenářských potíží. Včasnou identifikací ukazatelů poruch učení a včasnou intervencí, lze možným problémům zcela předejít nebo je alespoň

redukovat již v předškolních letech. To platí nejen pro běžné poruchy čtení, ale i pro ostatní poruchy.

5.1. Jak je najdeme

O.Zelinková uvádí, že při zachycování rizikových dětí v předškolním věku vycházíme z více rovin zkoumání.

1. V biologické rovině zjišťujeme:

- **genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení.** Rodiče, kteří sami trpí dyslexií, mají 50% pravděpodobnost, že jejich dítě bude mít tutéž poruchu. Výhodou však je, že rodiče znají své vlastní problémy. Pamatují si, s jakými nesnázemi se potýkali, a jsou schopni upozornit na to, že se u jejich dítěte objevují obtíže podobné.
- **problémy v těhotenství a kolem porodu.** Již desítky let výzkumy shodně prokazují rizikové faktory, které negativně působí na vývoj plodu. Nejčastěji je uváděno kouření, nadměrné používání alkoholu, drogy, infekční onemocnění matky, nedostatečný přísun kyslíku k plodu v době prena/peri postnatální, ale též dlouhotrvající stres matky.
- **zdravotní problémy dítěte vyplývající z anamnézy.** Pokud dítě prodělalo časté záněty středního ucha, může mít problémy při sluchovém rozlišování zvuků řeči. Dlouhodobá onemocnění provázená vysokými horečkami brzdí psychomotorický vývoj.

Zároveň však existují případy, kdy dítě vykazovalo několik rizikových faktorů, ale ve škole prospívalo bez nejmenších nápadností.

2. V rovině poznávacích procesů sledujeme:

- **deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky** (lezení, chůze, běh)
- **opožděný vývoj řeči**
- **poruchy procesu automatizace** - dítě se stále učí vše od začátku, naučené dovednosti si nepamatuje.
- **slabá krátkodobá verbální paměť** - dítě si nepamatuje básničky, někdy ihned zapomíná pokyny a krátká sdělení.
- **obtíže při opakování nesmyslných slov**
- **porucha koncentrace pozornosti** - označení „porucha koncentrace pozornosti“ může být v předškolním věku nesprávné a zavádějící. Krátkodobé setrvávání u činností se může projevovat též u dětí s nedostatky v osvojování dílčích dovedností, které jsou nutné ke zvládnutí dovedností složitějších. Např.: Dítě vydrží kreslit jen krátce, odbíhá od činnosti. Příčinou nemusí být porucha koncentrace, nýbrž grafomotorické obtíže, které způsobují bolesti ruky, nechut kreslit a následně nezdařené kresby. Nedostatečně rozvinutá jemná motorika může být jednou z příčin, proč dítě odkládá přitažlivou stavebnici. Neposednost a vyrušování při poslechu pohádky může být ovlivněno nedostatečně rozvinutou sluchovou percepcí nebo obtížemi v porozumění mluvené řeči.

Vysvětlujeme-li uvedené projevy v chování pouze jako nedostatky v soustředění, ztrácíme možnost najít příčiny obtíží a odstraňovat je (Zelinková, 2003).

Valentinová zkoumala pomocí dotazníkové metody podrobně sociální status rodin s dyslexií a jejich postavení v rodině. V porovnání s kontrolní skupinou zjišťuje v rodinném prostředí dyslektiků tyto nevýhodné „rizikové“ faktory:

1. oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání
2. dítě má tři a více sourozenců. Nepříznivé podmínky v rodině více negativně působí na výkony ve čtení a psaní u chlapců, dívky jsou vůči prostředí rezistentnější.
3. dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo na dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě.
4. rodina žije ve stísněných bytových podmínkách.
5. matka se v žádném zaměstnání nezaučila.
6. rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny.
7. rodiče nečtou časopisy.
8. dítě nevlastní žádné knížky.
9. děti si kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou.
10. opožděný vývoj řeči – v 18. měsíci dítě ještě nezná jednotlivá slova, ve třech letech nemluví v jednoduchých větách.

11. porucha řeči u dítěte.

12. dítě zažilo tři nebo čtyři změny učitelů při základní výuce čtení a psaní.

13. v rodině dítěte jsou další členové, kteří měli potíže při výuce čtení a psaní.

Pokud se tyto faktory objevují v anamnéze dítěte ve vyšším počtu, usuzuje Valentinová na možnou vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení (Pokorná, 2001).

5.2. Jak pomoci rizikovým dětem

Není třeba čekat, až se případná porucha projeví v plné míře. Důležité je začít s dítětem pracovat. Na základě pozorování, popř. s použitím různých zkoušek, zjistíme oblasti, v nichž se vývoj dítěte opoždí. Vypracujeme individuální stimulační program. Pokud mají rodiče zájem o všestranný vývoj svého dítěte, měli by se na plnění programu podílet. Není významný rozdíl mezi úkoly, které provádíme s dětmi, které mají odklad školní docházky, s rizikovými dětmi z hlediska poruch učení, s dětmi s nižšími rozumovými schopnostmi nebo z nepodnětného rodinného prostředí apod. Oblasti, v nichž podporujeme dosavadní vývoj dítěte, jsou:

- hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika artikulačních orgánů
- zrakové vnímání: rozlišování barev, hledání tvarů, které jsou stejné, detailů, kterými se tvary liší

- sluchové vnímání: dělení slov na slabiky, poznávání první hlásky ve slově, nácvik naslouchání
- řeč: rozvíjení řeči ve všech stránkách, tj. aktivní a pasivní slovní zásoba, mluvní pohotovost, správné užívání gramatických kategorií, vyprávění, hledání slov, která se rýmují
- paměť: známé jsou Kimovy hry, v nichž se rozvíjí zraková a prostorová paměť, cvičení sluchové paměti (opakování vět, nácvik říkadel, básniček). I pohybová paměť příznivě ovlivňuje vývoj dítěte (nácvik sestav, pohybových vystoupení apod.).
- koncentrace pozornosti: změna činností, postupné prodlužování doby, po kterou dítě pracuje
- prostorová a pravo-levá orientace

5.2.1 Zásady pomoci rizikovým dětem

Vycházíme z té úrovně, které dítě dosáhlo. Jestliže nepozná první hlásku ve slově, zkoušíme dělení slov na slabiky s využitím říkadel nebo písniček.

Ve sledovaných oblastech postupujeme individuálním tempem bez ohledu na ostatní děti.

Nejvýznamnějším motivačním činitelem je úspěch a pochvala, kterou nešetříme.

Opoždění dítěte nezdůrazňujeme před ním, jeho kamarády ani před rodiči. Chováme se tak, jako by se vůbec nic zvláštního nedělo.

Většina úkolů je v programech výchovné práce v mateřské škole již řadu let. Přesto se objevují děti, které absolvovaly mateřskou školu a nepoznají první hlásku ve slově, neumějí držet tužku apod.

Není správný názor, že dítě v předškolním věku si má dělat, co chce, především si hrát, má mít volnost. Dospělý ho nemá ovlivňovat, aby se mohlo svobodně vyvíjet. Už Marie Montessori na počátku minulého století považovala předškolní výchovu za stěžejní pro další vývoj dítěte, protože se v tomto věku nastartuje osobní aktivita dítěte, utváří se vztah k poznávání okolního světa. Dítě se ptá, chce se dozvídat nové poznatky. Pokud se mu nedostává podnětů, učí se nevnímat, ztrácí zájem.

Není cílem přenášení postupů ze základní školy do předškolního věku, ale podněcování dítěte, utváření přirozeného prostředí, které motivuje k poznávání a tím všestrannému rozvíjení sebe sama.

6. VČASNÁ DIAGNOSTIKA DÍTĚTE S RIZIKEM SPU

Jednou z otázek, které se často v souvislosti se specifickými poruchami učení (SPU) kladou, je, kdy je možné tyto poruchy diagnostikovat. Doba, kdy je porucha zachycena má velký význam. Čím dříve se tak stane, tím dříve můžeme realizovat různá školní opatření, jako např. zařazení dítěte do specializované třídy či můžeme začít s reedukací poruchy.

Diagnostika SPU může být provedena až tehdy, když se dítě učí číst, psát a počítat, tedy v době školní docházky. Přitom ještě musíme přidat dobu, po kterou má dítě nárok na selhávání. Dítěti musíme dát čas na zafixování čtení a psaní, případně realizovat nápravná opatření, např. doučování. Tak se doba, kdy je možné s jistotou diagnostikovat specifické poruchy učení, prodlužuje.

K samotné diagnostice specifických poruch učení, tak jak se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, je třeba uvést, že v současné době existuje poměrně široký repertoár užívaných testových metod. Jedná se o testy inteligence, zkoušky sluchového a zrakového vnímání, laterality, senzomotoriky, řeči, pozornosti, paměti a o didaktické testy v oblasti čtení a psaní. Testy jsou prověřené dlouhodobým užíváním a diagnostika specifických poruch v poradnách probíhá bez větších obtíží. Tyto diagnostické nástroje se většinou používají, až když se u dítěte projeví nějaké problémy a nedostatky.

Řada autorů však propaguje včasnější zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické, a to již v předškolním věku. Upozorňují na to, že se z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout specifické poruchy učení. Velkou úlohu proto sehrává posouzení školní zralosti, které může tyto

deficity odhalit. U dětí s problémy ve vývoji je možné odložit školní docházku o jeden rok a po tuto dobu provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých percepčně motorických funkcí. Pokud bychom při vstupu do prvního ročníku věděli, které dítě bude mít specifické problémy ve čtení a psaní, mohli bychom dříve pracovat s využitím speciálních přístupů.

Zájem o včasné podchycení specifických vývojových poruch učení je mezinárodní. M.Bogdanowicz uvádí, že rok 1993 byl vyhlášen Evropskou dyslektickou asociací jako rok včasného rozpoznání dyslexie a zároveň byl vytvořen termín „dítě s rizikem dyslexie“, tedy dítě, které bude mít pravděpodobně specifické obtíže při nabývání dovedností čtení a psaní.

6.1. Testy vhodné k diagnostice předpokladů pro čtení, psaní a počítání

Jedním z diagnostických nástrojů, který podchycuje dílčí deficity v oblasti percepční a motorické v předškolním věku a na samém počátku školní docházky, je **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** autorek Švancarové, Kucharské. Autorky zpracovaly tento materiál na základě svých učitelských i poradenských zkušeností a ověřily jej v průběhu několika let.

Současná verze testu je určena pro děti v době vstupu do školy, těsně po nástupu do 1.třídy, tj. na začátku září a dětem starším. Výsledek testu může být informací pro učitele o tom, jak přistupovat k jednotlivým žákům, popř. k zajištění speciální pedagogické péče. Rodiče by mohli účinně dítěti pomáhat a zabránit tak specifické chybovosti.

Test posuzuje schopnosti zrakového a sluchového vnímání a rozlišování, schopnost interpretace zrakového a sluchového podnětu, smyslově motorickou koordinaci, artikulační obratnost, smysl pro rým a rytmus.

Snímání testu může probíhat ve školních podmínkách. Provádí ho pracovník poradny, popřípadě zaškolený učitel. Autorky deklarují možnost užití testu již na konci docházky do mateřské školy, ale problém je v tom, že normy jsou stanoveny pro děti od šesti let. Zde test může napomoci k rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda bude lepší odklad školní docházky. Další užití testu je možné těsně po nástupu do 1. třídy, popřípadě ještě během prvního pololetí 1. ročníku. V tomto případě je pak možné, podle dosaženého výsledku a charakteru obtíží, upravit práci s dítětem.

Metoda „**Dobrého startu**“ Marty Bogdanowicz je metodou stimulační a rehabilitační. Podstatou je metoda akusticko-opticko-motorická. Všechny tři složky v ní hrají důležitou úlohu. Složka zraková (rozlišování grafických tvarů), složka pohybová (provádění gest, jež ilustrují grafické znaky a mají být v souladu s rytmem písničky) a složka sluchová (vnímání rytmu písničky).

Cílem metody je zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhranit lateralizaci, zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru. Přitom dochází k integraci všech psychomotorických funkcí a k nápravě porušené časově-prostorové orientace. Metoda má dvě základní funkce: funkce profylaktická je využívána v mateřských školách při přípravě na výuku čtení a psaní a v 1. třídách základních škol jako začátek výuky čtení a psaní. Funkce

rehabilitační se uplatňuje v mateřských školách u dětí se specifickými poruchami, v pedagogicko-psychologických poradnách, v dyslektických vyrovnávacích třídách nebo v rodině. Jde o metodu především skupinovou. Pokus se pracuje s dětmi bez poruch, velikost skupiny může být od 15 do 20 dětí, v případě práce např. s dyslektiky, musí být skupina max. šestičlenná.

Organizace práce v mateřské škole spočívá v tom, že nejstarší třídy dělíme na dvě skupiny. S první polovinou pracuje učitelka dopoledne, druhá skupina absolvuje stejnou lekci odpoledne. Základní podmínkou dobrého výsledku metody „Dobrého startu“ je důsledné dodržování způsobů práce. Z hlediska časového rozložení se s dětmi v mateřské škole pracuje 30 minut. S dětmi školního věku 45 minut.

Celý cyklus lekcí absolvují děti v průběhu asi jednoho roku. Cvičení se obvykle provádí 1x v týdnu. Objeví-li se však u některých dětí obtíže, opakuje se s nimi stejná lekce znovu v témže týdnu. U dyslektických dětí se provádí skupinová cvičení metodou „Dobrého startu“ rovněž jednou v týdnu a kromě toho děti pokračují v individuální nápravné péči.

Předškolní diagnostice připravenosti dětí k nácviku čtení se věnuje B.Lazarová. Vychází z Inizanovy **prediktivní baterie čtení**. Umožňuje zjistit profil výkonu staršího předškolního věku v jednotlivých položkách, především posoudit rozdíl jeho výkonu ve zkouškách časoprostorových a řečových. Tak lze stanovit, ve které oblasti vykazuje dítě největší nedostatky a na základě toho pak vytvořit stimulační program. Česká verze Inizanovy prediktivní baterie byla

ověřována na vzorku českých dětí v letech 1997-1998. Výkony těchto dětí pak byly srovnány s jejich výkony o rok později.

Výhoda Inizanovy prediktivní baterie tkví v syntéze některých zkoušek a podává tak komplexní pohled na připravenost dítěte v tomto směru. Zkoušky jsou rozděleny dle zaměření na jazykové (řečové) a zkoušky časo-prostorové orientace.

Prvních pět zkoušek z deseti (geometrické tvary, zapamatování obrázků, zrakové rozlišování, porozumění řeči a fonologické rozlišování) je možné aplikovat skupinově (4-6 osob). Zbylé zkoušky (kopie rytmu, opakování rytmu, artikulace a řeč, řeč-vyjadřování a Kohsovy kostky) se provádějí individuálně. Vyšetření je možné provádět v několika fázích a sledovat únavu dítěte. Nejvhodnější je vyšetření ve dvou fázích. V části určené pro skupinovou práci se doba vyšetření pohybuje v rozmezí 35-45 minut, v individuální části cca 25 minut. Prediktivní baterie je určena pro děti od 5 do cca 6,5 let. U starších „odkladových“ dětí je nutno počítat s věkově nevyhovujícími normami.

Edfeldtův test se užívá při vyšetřování dětí před vstupem do školy. Jde o test, který hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepce symbolů. Děti pouze určují, zda jim předložené obrázky jsou identické, či nikoli. Edfeldt se výzkumně zabýval rozvojem vnímání rozdílů mezi symbolickými tvary a jejich polohou u dětí předškolního věku a školáků v nižších třídách.

Test se skládá z 84 párů figur, z nichž některé jsou kongruentní, jiné jsou rozdílné tvarem, nebo stejné tvarem, ale horizontálně nebo vertikálně vůči sobě

obrácené. Dítě po zácvičku má vyhledávat dvojici figur, které nejsou kongruentní žádným způsobem, a ty přeškrtnout. Sledováním dítěte při práci a vyhodnocením chyb zjistíme další údaje: zda dítě při práci postupuje systematicky zleva doprava, nebo nahodile, zda převažují chyby v inverzích horizontálních, nebo vertikálních apod.

Dvojice, které jsou rozdílné tvarem, rozlišuje již čtyřleté dítě. Není však schopno identifikovat jako rozdílné ty tvary, jež se liší vzájemnou polohou. Tři až čtyřleté děti chybují v tomto testu více než z 50%, u dětí šestiletých se předpokládá, že při přiměřeném rozvoji zrakové percepce chybují v testu maximálně desetkrát. Zcela bezchybně vypracovaný test můžeme pravidelně zjišťovat u dětí osmiletých (Pokorná, 2001).

Vývojový test zrakového vnímání M.Frostigové

V roce 1963 vydala M. Frostigová test vizuální percepce, který se dnes běžně používá ve Spojených státech i v Evropě. Tento test je znám i mezi českými poradenskými pracovníky. V mnoha evropských zemích je součástí předškolního vyšetření a při diagnostice specifických poruch učení se stal nezbytností. Frostigová popsala jednotlivé stupně vývoje zrakového vnímání, kdy každý nižší stupeň je předpokladem k rozvinutí nové kvality stupně vyššího.

Prvním, základním stupněm je vizuomotorická funkce, jež představuje koordinaci oka a těla, oka a ruky, oka a nohy ve vzájemném propojení. Druhým stupněm vizuální percepce je vnímání figury a pozadí jako vnímání a znovupoznání určitého tvaru na komplexním pozadí. Dalším stupněm vývoje

zrakového vnímání je konstantní vnímání tvaru, což znamená rozpoznání daného tvaru nezávisle na jeho velikosti, poloze nebo barvě. Čtvrtým stupněm je zrakové vnímání polohy předmětů ve vztahu k pozorovateli. Posledním stupněm je vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem, které diagnostikuje a nacvičuje na různých seskupeních bodů, jež má dítě podle návodu spojovat.

Jednoduchým diagnostickým testem je **Roszgerův test**. Děti mají za úkol nakreslit podle předlohy zuby pily, složené z kolmých a šikmých úseček. Podle vzoru, který předepíše učitel uhlem nebo pastelkou na balicí papír napjatý na tabuli (formát A4), žáci napíší měkkou tužkou nebo pastelkou tzv. pilku. Důležité je provedení bez jakéhokoliv předchozího nácviku a podrobnější instrukce. Je jim zadán pouze pokyn, aby nakreslili to, co učitel.

Výsledky této zkoušky naznačují úroveň koordinované činnosti orgánů, které se na kresbě podílejí, tj. zraku a ruky (vizuomotorickou koordinaci), schopnost vnímat, postřehnout a zapamatovat si tvar, tj. napodobit ho podle předlohy. Roszger při hodnocení rozděluje dětské výtvary do čtyř typů, od správných až po dětské čmáranice. Předpokládá, že děti, které kreslí pilu podle 4. typu nebudou úspěšné v psaní, u typů 2. a 3. je možné očekávat obtíže při psaní.

7. MOŽNOSTI PREVENCE SPU

7.1. Cíl šetření

Autorky Testu rizika čtení a psaní pro rané školáky deklarují využitelnost testu pro diagnostiku i u předškolních dětí, ovšem ten nebyl doposud experimentálně ověřen. Normy testu jsou stanoveny pouze pro děti od šesti let.

Hlavním cílem práce tedy bylo zjistit, zda uvedené normy testu jsou platné i pro děti ve věku 5,6 – 6,0 let.

Výsledky testů by pak mohli napomoci k včasnému podchycení možných poruch učení, a tím i k včasnému řešení problému dítěte.

7.2. Postup šetření

K ověřování Testu rizika jsem zvolila čtyři mateřské školy v Českých Budějovicích. První dvě šetření jsem prováděla v mateřských školách Kališnická a U Pily, které obě patří pod základní školu v Mladém. Třetí mateřská škola byla E.Pittera. Paní ředitelka byla velmi ochotná a vyšla mi vstříc ve všech požadavcích. Doporučila mi také další mateřskou školu v Nerudově ulici.

Testování probíhalo v únoru a březnu 2004. Testovány byly děti ve věku 5,6 – 6,0 let a 6,1 a více let s odkladem školní docházky.

Jednotlivé mateřské školy jsem navštěvovala vždy na 1 až 2 hodiny a postupně zadala test 50ti dětem. Samotnému testování předcházely rozhovory s učitelkami a pozorování dětí, jejich chování a to jak přistupují k cizí osobě, tedy ke mně. Děti byly vybírány učitelkami podle věkového kritéria.

Pro každé dítě jsem měla připravený záznamový arch, kam jsem zapisovala základní údaje o dítěti (křestní jméno, věk, pohlaví, sídlo mateřské školy a zda dítě mělo či bude mít odklad školní docházky).

Jednotlivé děti jsem testovala v prostředí, ve kterém nebyly nijak rušeny ani rozptylovány a měly klid na práci. Subtesty byly zadávány formou hry. Podrobně byla dětem vysvětlena funkce bzučáku, se kterým měly pracovat. U každého subtestu dostávaly pokyny, jakým způsobem úkol řešit. „Zácvikovým“ úkolem jsem si ověřila, zda chápou zadanou instrukci, popřípadě jsem je opravila a pomohla ke správné odpovědi. Častá pochvala při řešení úkolů pro ně byla velkou motivací. Děti pracovaly s chutí a zájmem, často se rozhovořily o svých sourozencích, rodičích, hračkách apod.

7.3. Použité metody

Při zpracování diplomové práce byly použity pro část teoretickou následující metody:

- studium odborné literatury
- testová metoda - Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová)

Pro část praktickou:

- metoda pozorování
- metoda rozhovoru
- metoda testu

Studium odborné literatury mi posloužilo k orientaci v problematice týkající se mého diplomového úkolu. Objasnila jsem si terminologii speciální pedagogiky. Z pohledu různých autorů jsem se seznámila s charakteristikou období dítěte předškolního věku, s problematikou dílčího oslabení výkonu a jeho příčin a s problematikou specifických poruch učení.

Metoda pozorování je jednou ze základních metod vědeckého výzkumu. Je charakterizována jako cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Pozorování je vždy pramenem poznání. Jako vědecká metoda se však odlišuje od pozorování uplatňovaného v každodenní praxi. Specifickým rysem pozorování je sledování průběhu pedagogických procesů. Vědecký pracovník do nich nevnáší žádné vnější změny nebo podněty, záměrně neovlivňuje. Objektivní pozorování vyžaduje, aby si pozorovatel jasně určil: co chce pozorovat, jak budou pozorované jevy a procesy registrovány a jak budou získaná data analyzována a hodnocena (Skalková, 1985).

Objektem pozorování byly předškolní děti v jednotlivých mateřských školách Kališnická, U Pily, E.Pittera a Nerudova v Českých Budějovicích. Zaměřila jsem se především na jejich chování, jednání a komunikaci se svými vrstevníky i s paní učitelkou, jejich vyjadřovací schopnosti a slovní zásobu, na chování během dne při konkrétní činnosti, na řešení úkolů či problémových

situacích. Každé dítě je jiné, a proto i výkony jednotlivých dětí byly rozdílné. Patrné byly rozdíly i při zadávání samotného testu.

Metoda rozhovoru je charakterizována především přímou sociální interakcí. Shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Navázání osobního kontaktu usnadňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Je pružná, dá se přizpůsobit zvláštnostem různých situací, slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Navození těsnějšího osobního kontaktu a sblížení dotazované osoby s výzkumným pracovníkem vyžaduje, aby byl dobrým psychologem a vzbudil důvěru u osob, s nimiž provádí rozhovor (Skalková, 1985).

V individuálním rozhovoru s jednotlivými ředitelkami mateřských škol jsem získala potřebné informace o koncepci mateřských škol. V rozhovoru s učitelkami jsem se zaměřila na otázky vztahující se k plánování jak celoročních činností tak i jednotlivých činností během pracovního dne, používání různých metod a forem při práci s dětmi, způsobů motivace, hodnocení jednotlivých výkonů dětí apod. Rovněž s dětmi jsem prováděla individuální rozhovory, vždy před testem. Na základě rozhovoru s nimi jsem si udělala alespoň rámcovou představu o jejich vztazích s rodiči, sourozenci či dalšími příbuznými, vztahy mezi vrstevníky a celkově o jejich zájmech.

Metoda testu – test je charakterizován jako zkouška, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování (Skalková, 1985).

Při šetření jsem používala **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** autorem A.Kucharské a D.Švancarové (příloha č.1). Tento test obsahuje celkem 56 položek ve 13 subtestech. Jednotlivé subtesty se skládají ze 2 - 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál. Při testování je zapotřebí mít bzučák, tužku a papír pro testovaného. Test se zadává individuálně a podle schopností dětí trvá 20 - 30 minut.

První část testu je zaměřena na oblast sluchového vnímání. Zjišťuje se:

- úroveň sluchové analýzy jednotlivých slov a slovních spojení - zda je dítě schopno rozdělit slovo na slabiky a hlásky (subtest č.1 a č.2)
- schopnost rozlišení hlásek na začátku, uvnitř i na konci slova (subtest č.3)
- správná diferenciací délky a měkčení slabik "di, ti, ni" i "dě, tě, ně" na dvojici nesmyslných slov (subtest č.4)
- diferenciací délek pomocí bzučáku jako interpretace slyšeného slova nebo slovního spojení (subtest č.5).

Druhá část testu hodnotí oblast zrakového vnímání. Zjišťuje, jaká je:

- spolupráce zraku, sluchu i motoriky - pomocí bzučáku a obrázku, na kterém jsou různě velké dešťové kapky, sledujeme pochopení a interpretaci rytmu (subtest č. 6)
- schopnost diferenciací zrcadlově podobných tvarů - u dvojice obrázků dítě posuzuje správnou či opačnou stranovou orientaci (subtest č.7)

- krátkodobá zraková paměť - kdy si dítě po dobu 5ti sekund prohlíží určitý obrázek a po jeho zakrytí jej vyhledává z nabídnutých tří možností (subtest č.8)
- zraková diferenciací na ploše - dítě překresluje čáry do sítě devíti bodů; splnění úkolu vyžaduje soustředění dítěte na detail (subtest č.9).

Další část testu hodnotí artikulační obratnost dítěte. Posuzuje se:

- schopnost dítěte opakovat určité slovo správně, tj. bez přesmyknutí nebo vypuštění slabik a hlásek, komolení, bez opakování začátku, přičemž vadná výslovnost není považována za chybu (subtest č.10).

Úroveň jemné motoriky zjišťuje subtest č.11:

- předložené "zvláštní písmo" má dítě co nejpřesněji napodobit. Tvary jsou podobné písmu, pouze ve větším měřítku - posuzuje se jak se dítě velikostí, tvarem, orientací na ploše a detailem nejvíce přiblíží originálu.

S tím souvisí předposlední část testu, ve které se ověřuje schopnost učení:

- dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů z předchozího testu a jejich umístění (subtest č.12).

Poslední sledovanou oblastí je schopnost tvoření rýmu:

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

Test je vytvořený pro šestileté a starší děti, tudíž je relativně krátký, zaměřený na co nejširší spektrum schopností a dovedností. Vyhodnocování testu je jednoduché. Správný výkon je hodnocen jedním bodem, za špatný se žádný bod nedává.

Testující dítěti test nepředkládá, ani do něj nenahlíží. V závěru testu je uvedena tabulka k zapsání bodů z jednotlivých subtestů a pro celkový počet bodů, které se převádějí na steny. Z této tabulky má testující přehled, která schopnost a dovednost je slabší, a co by mělo dítě trénovat. Do tabulky je možné zapisovat si různé poznámky o testovaném, např. logopedické vady, špatné držení tužky, nervozita apod.

7.4. Analýza výsledků

Tabulka č. 1

Počet testovaných dětí celkem

děti / věk	5,6 - 6,0	6,1 a výše	celkem
chlapci	15	10	25
dívky	20	5	25
celkem	35	15	50

Z celkového počtu 50ti testovaných dětí, byl stejný podíl chlapců a dívek, tedy 25 a 25. Děti byly rozděleny do dvou věkových skupin na 5,6 – 6,0ti leté a 6,1 – více leté. Mezi nimi 4 dívky a 1 chlapec s odkladem školní docházky.

Tabulka č.2

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

Věkové skupiny rok, měsíc		Chlapci		Dívky	
		n	%	n	%
Do 6,0	5,6	3	12	3	12
	5,7	2	8	2	8
	5,8	3	12	4	16
	5,9	2	8	4	16
	5,1	1	4	1	4
	5,11	2	8	2	8
	6	2	8	4	16
	Celkem	15	60	20	80
6,1 a více	6,1	1	4	1	4
	6,2	0	0	0	0
	6,3	2	8	2	8
	6,4	3	12	0	0
	6,5	0	0	1	4
	6,6 a více	4	16	1	4
	Celkem	10	40	5	20
Celkem		25	100	25	100

Pozn.: n počet dětí

Tato tabulka dokumentuje věkové složení testovaných dětí. Ve druhém sloupci je věkové rozdělení po měsících. Počty chlapců a dívek jsou ve třetím a pátém sloupci vyjádřeny v procentech. Ve věkové skupině 5,6 – 6,0ti letých bylo testováno 15 chlapců, tj. 60%. Dívek v této věkové skupině bylo 20, tj. 80% z celkového počtu testovaných dívek a chlapců. Věková skupina 6,1 – a výše byla zastoupena 10ti chlapci (40%) a 5ti dívkami (20%).

Tabulka č.3

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

	X
Dívky	38,44
Chlapci	33,60
Celkem	36,02

Pozn.: X aritmetický průměr

Tabulka č.3 udává průměrný výkon dosažený u chlapců, dívek a celkem. Z celkového počtu 56 bodů, které bylo možno získat, vykazují dívky vyšší průměrné hodnoty než chlapci, tedy 38,44 bodů.

Tabulka č. 4

Relativní četnosti bodového hodnocení ve skupinách po 5 bodech

Skupiny bodů	Suma bodů	Ženy	Chlapci	Celkem
1	10 - 15	0	1	1
2	16 -20	0	0	0
3	21 - 25	2	2	4
4	26 - 30	3	5	8
5	31 - 35	6	7	13
6	36 - 40	1	5	6
7	41 - 45	5	5	10
8	46 - 50	7	0	7
9	51 - 55	1	0	1
Celkem	56			

Tabulka č.4 nám ukazuje relativní četnosti bodového hodnocení v jednotlivých skupinách výkonu. Pro posouzení tvaru rozložení bylo vytvořeno 9 skupin v intervalu 5 bodů.

Tabulka č. 5

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

Dosažený počet bodů	sk. A: 5,6 - 6,0		sk.B: 6,1 a výše	
	kumulativní n	kumulativní četnosti	kumulativní n	kumulativní četnosti
15	1	6,66		
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22	1	6,66		
23				
24			1	10
25				
26	1	6,66		
27	1	6,66		
28	1	6,66		
29				
30	2	13,33		
31			1	10
32	2	13,33		
33	1	6,66		
34			1	10
35			2	20
36	1	6,66		
37	2	13,33		
38				
39	1	6,66		
40			1	10
41				
42			1	10
43			2	20
44	1			
45			1	10

Tabulka č.6

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

Dosažený počet bodů	sk. A: 5,6 - 6,0		sk. B: 6,1 a více	
	kumulativní n	kumulativní četnosti	kumulativní n	kumulativní četnosti
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22	2	10		
23				
24				
25				
26	1	5		
27				
28	1	5		
29	1	5		
30				
31	1	5	1	20
32	1	5		
33	2	10		
34				
35	1	5		
36				
37				
38				
39				
40	1	5		
41	1	5		
42	1	5		
43	1	5	1	20
44				
45	1	5		
46	4	20		
47				
48				
49	1	5		
50			2	40
51				
52			1	20

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

Tabulka č. 7

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

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Věk 5,6 - 6,0	Věk 6,1 a více	Celkem
1	3	1,7	1,7	1,7
2	3	1,4	2,6	1,9
3	8	2,5	4	3,1
4	8	6,6	6,7	6,6
5	4	2,5	3,2	2,8
6	4	2,5	3,2	2,8
7	3	1,9	2,2	2
8	3	1,7	1,8	1,7
9	2	0,5	0,7	0,6
10	6	2,9	3,4	3,1
11	3	1,1	1,7	1,4
12	6	4,8	4,8	4,8
13	3	0,9	1,2	1

V tabulce jsou uváděny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech. Srovnávána je skupina chlapců ve věku 5,6 – 6,0 a chlapců ve věku 6,1 a více. V oblasti sluchové percepce měli v subtestu č.1 obě skupiny stejný výsledek, v subtestech č.2 a 3 byli úspěšnější chlapci z věkové skupiny 6,1 a výše. Ve všech dalších dílčích subtestech (č.4 - 5 sluchové rozlišování; č.6 – 9 zraková oblast; č. 10 artikulační obratnost a č.11 jemná motorika) měli lepší výkony opět chlapci z věkové kategorie 6,1 a výše.

V subtestu č. 12 (schopnost učení) dosáhly obě skupiny stejných výsledků.

V subtestu č.13 (tvoření rýmu) byli úspěšnější opět chlapci ve věkové skupině 6,1 a výše.

Tabulka č. 8

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

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Věk 5,6 - 6,0	Věk 6,1 a více	Celkem
1	3	2,5	2	2,4
2	3	2,6	2,8	2,6
3	8	4,7	6,2	5
4	8	7	7,8	7,1
5	4	3	3,2	3
6	4	2,3	3,4	2,5
7	3	1,9	2,2	1,9
8	3	1,7	2,2	1,8
9	2	0,6	0,8	0,6
10	6	3,2	5	3,6
11	3	1	2,6	1,3
12	6	4,9	5,2	5
13	3	1,5	1,8	1,6

V oblasti sluchové percepce byl stejně jako u chlapců subtest č.1 na stejné úrovni mezi oběma skupinami, v subtestu č.2 a 3 byly úspěšnější dívky ve věkové skupině 6,1 a výše. Ve všech ostatních subtestech byly opět úspěšnější dívky ve věkové skupině 6,1 a výše.

Tabulka č. 9

Porovnání průměrných hodnot dosažených bodů v jednotlivých subtestech CHLAPCI x DÍVKY

Subtest	Dosažitelný počet bodů	Chlapci	Dívky
1	3	1,7	2,4
2	3	1,9	2,6
3	8	3,1	5
4	8	6,6	7,1
5	4	2,8	3
6	4	2,8	2,5
7	3	2	1,9
8	3	1,7	1,8
9	2	0,6	0,6
10	6	3,1	3,6
11	3	1,4	1,3
12	6	4,8	5
13	3	1	1,6

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

Téměř ve všech subtestech byly úspěšnější dívky. V subtestu č. 9 (zraková diferenciacie na ploše) dosáhli chlapci i dívky stejného výsledku. V subtestu č. 6 a 7 (zrakové rozlišování) dosáhli lepší výsledků chlapci a v subtestu č. 11 (jemná motorika) opět chlapci.

Tabulka č.10

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

Steny	Dosažené body v testu pro věk 7,1 a výše	5,6 - 6,0	6,1 - 6,6
1	do 18 bodů	1	
2	19 - 23	1	
3	24 - 27	2	1
4	28 - 32	5	1
5	33 - 38	4	3
6	39 - 43	1	4
7	44 - 46	1	1
8	47 - 50		
9	51 - 53		
10	54 - 55		
		15	10

Hodnocení:

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

Tabulka č.10 prezentuje dosažené počty bodů u chlapců a jejich porovnání a převod na stenové normy určené pro děti ve věku 7,1 a výše.

Je patrné, že z celkového počtu 25ti testovaných chlapců dosahují vyššího průměru pouze 2 chlapci (jeden ze skupiny 5,6 – 6,0 a jeden ze skupiny 6,1 a výše). 12 chlapců spadá do průměru. 6 chlapců je v hraničním pásmu a ostatní jsou podprůměrní (převážně chlapci ze skupiny 5,6 – 6,0).

Tabulka č.11

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

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

Hodnocení:

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

Tabulka č.11 prezentuje dosažené počty bodů u dívek a jejich porovnání a převod na stenové normy určené pro děti ve věku 7,1 a výše.

Je patrné, že z celkového počtu 25ti testovaných dívek dosahuje hraničního pásma (oproti chlapcům) pouze 1 dívka ve věkové skupině 6,1 – 6,6 a 3 dívky ve věku 5,6 – 6,0. Jedna dívka spadá do podprůměru a jedna do výrazného podprůměru (dosáhla pouze 22 bodů).

8. SHRNUÍ

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

Hlavním cílem diplomového úkolu bylo získané výsledky porovnat s normami testu stanovenými pro děti od šesti let. Na základě tohoto porovnání pak posoudit, zda jsou i předškolní děti schopny plnit stenové normy, tedy je-li test použitelný i pro předškolní děti.

Z analýzy výsledků šetření vyplynulo, že chlapci ve sledované věkové skupině 5,6 – 6,0ti letých, nejsou schopni tyto normy plnit.

Při porovnání výkonů chlapců a dívek v testu jsme zjistili, že dívky dosáhly v devíti ze třinácti subtestů lepších výkonů, než chlapci (z 56 položek jednotlivých subtestů byly ve 39ti úspěšnější dívky, ve 12 dosáhli chlapci i dívky stejného počtu).

Více jak 17 chlapců z 25ti mělo problémy v subtestu č.3 – sluchové rozlišování hlásek ve slově. Významné potíže měli chlapci i dívky v subtestu č.9 zaměřeném na zjišťování vnímání plochy. Získali zde v průměru stejný počet bodů, tj. 7 dívek a 6 chlapců jeden bod ze dvou možných a jen 4 dívky a 4 chlapci 2 body. Potíže měli chlapci i dívky i v subtestu č.10, zaměřeném na zjišťování artikulačních schopností (zejména se slovy nejnebezpečnější a obdivuhodně).

Z provedeného testování vyplynulo, že největší problémy měli chlapci v subtestu č.13, který zjišťuje specifickou úroveň fonemického sluchu, tj. schopnost rytimizace.

Vzhledem k nízkému počtu dětí s odkladem školní docházky (4 dívky a 1 chlapec) z celkového počtu 50ti testovaných, nebyly porovnávány rozdíly mezi dětmi s odkladem školní docházky a bez odkladu.

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

Pro podrobnější posouzení výkonů dětí bude zapotřebí děti sledovat i po nástupu do školy.

9. ZÁVĚR

Předložená diplomová práce je součástí projektu, jehož cílem je zjistit, zda je možné použít Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky i pro děti předškolního věku, tj. v posledním roce docházky do mateřské školy.

Spolupracuje na něm Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity a Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

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

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

Další otázkou je riziko rozvoje specifických poruch učení po zahájení školní docházky, které mohou vyvolat řadu problémů při nácviu čtení, psaní a počítání. Příčiny těchto problémů by se měly nacházet již tam, kde jsou základy

těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci. Lze tedy zodpovědně konstatovat, že včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho tělesných či duševních funkcí, má podstatný vliv na jeho vývoj a následně školní úspěšnost. Škola má vliv nejen na dítě, ale na celou rodinu. Proto je tak důležitá spolupráce a souhra mateřské školy, základní školy a rodičů. Rodiče by neměli spoléhat pouze na aktivity, které jsou s dítětem prováděny v mateřské nebo základní škole, ale všichni navzájem by spolu měli komunikovat a včas se pokusit zachytit prvotní příznaky specifických poruch učení a zaměřit se na prevenci těchto poruch. Ve výchově dítěte by mělo mít přednost všestranné působení rodičů. Život jednoznačně ukazuje, že rodiče mají dostatek sil, znalostí, dovedností, aby se dobře vypořádali i s velmi ošemetnými situacemi, které jim přináší život jejich dětí, ovšem pochopitelně za plné podpory ať již mateřské či později základní školy.

10. LITERATURA

- Hříchová, M. a kol.: Vývojová psychologie pro učitele. ZČU, Plzeň 2000.
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996. Portál, Praha 1997.
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98. Portál, Praha 1998.
- Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999. Portál, Praha 1999.
- Kuric, J.: Ontogenetická psychologie. SPN, Praha 1986.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Grada, Praha 1998.
- Lisá, L., Kňourková, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí. Avicenum, Praha 1986.
- Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha 2003.
- Matějček, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení. H&H, Praha 1995.
- Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 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.
- Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení. Portál, Praha 1996.

- Skalková, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. SPN, Praha 1985.
- Sovák, M. a kol.: Defektologický slovník. H&H, Jinočany 2000.
- Švancarová, D., Kucharská, A.: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Scientia, Praha 2001.
- Zelinková, O.: Poruchy učení. Portál, Praha 2003.
- www.pedagogika.studovna.cz
- www.vuppraha.cz (Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2004.)

11. PŘÍLOHY

Seznam příloh:

- č.1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky
- č.2 a), b), c), d) Ukázka vyplněného zadání Testu rizika
- č.3 a), b) Souhrnná tabulka dosaženého počtu bodů v jednotlivých
subtestech chlapci x dívky

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

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

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

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

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

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

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhadneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

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

ÚKOL: Slyšíš ve slově

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

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

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

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

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

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

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

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

Body	
6.1.	☐
6.2.	☐
6.3.	☐
6.4.	☐

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

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

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

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

A teď říkej po mně:

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

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

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

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

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

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

13. RÝMOVÁNÍ

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

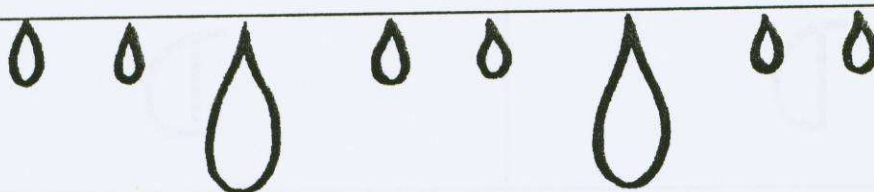
ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body		
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

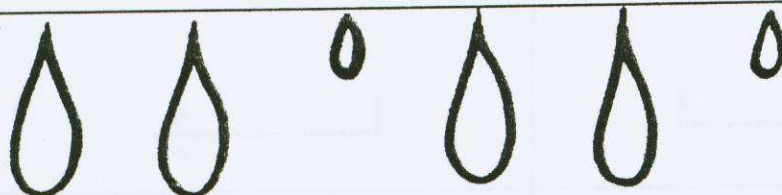
Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové 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.



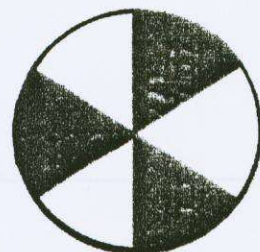
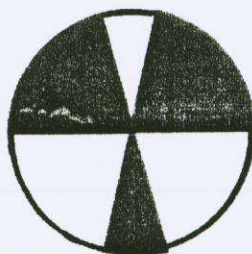
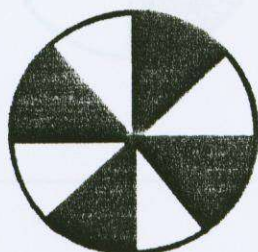
7.2..



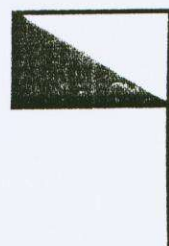
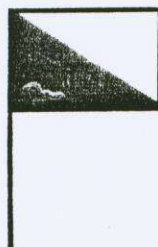
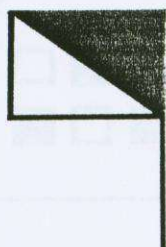
7.3.



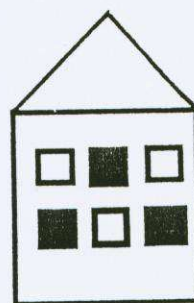
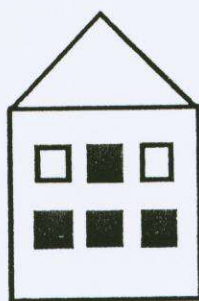
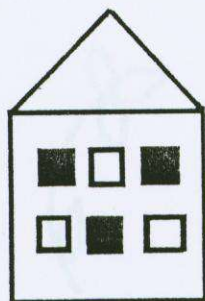
zácvik



8.1.



8.2.

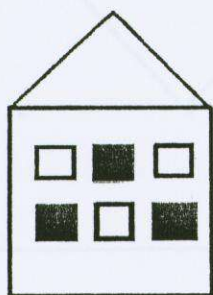
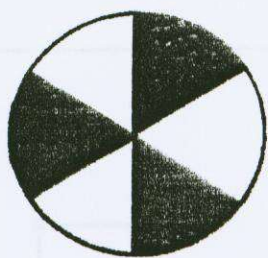


8.3.



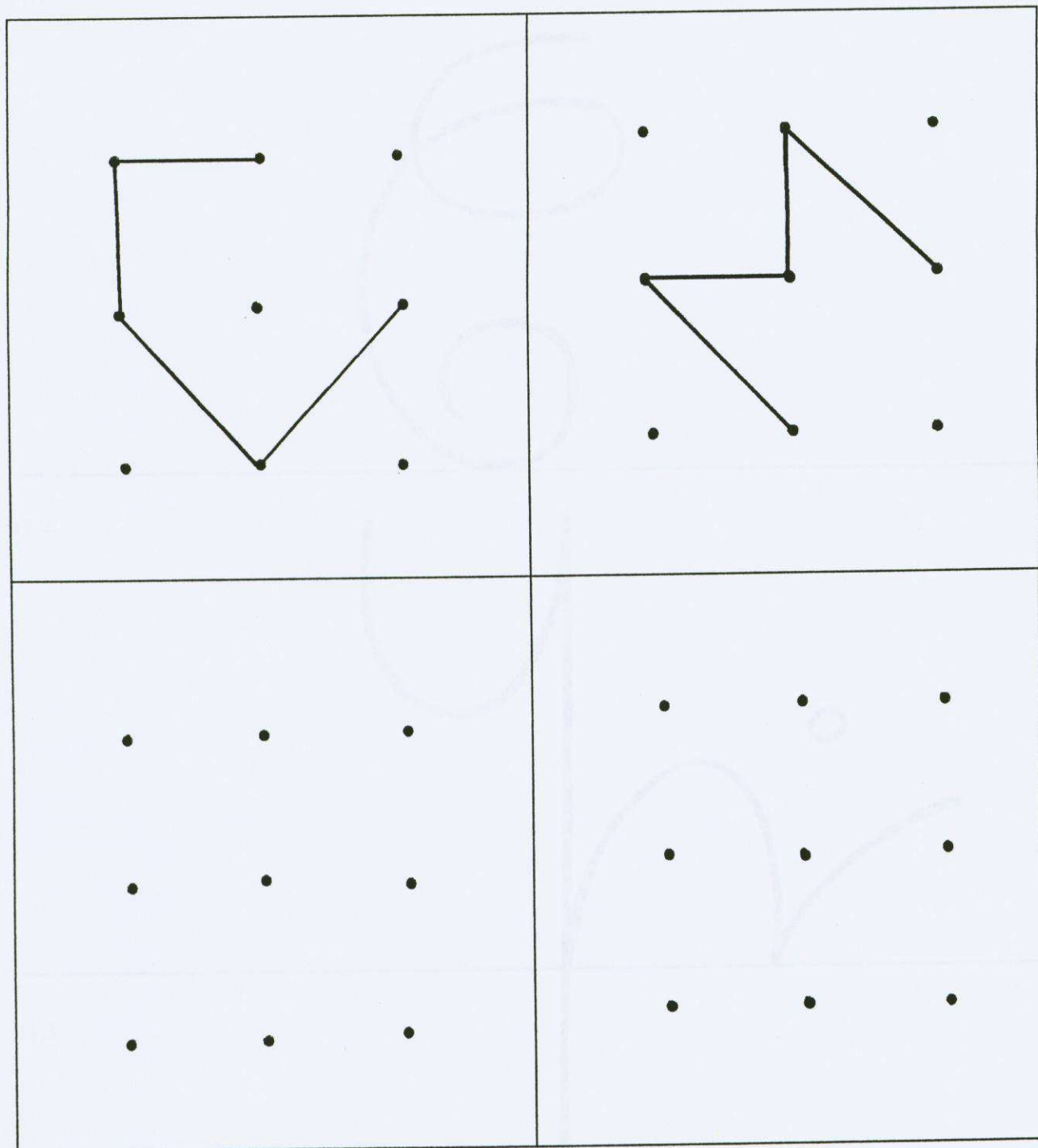


4/39



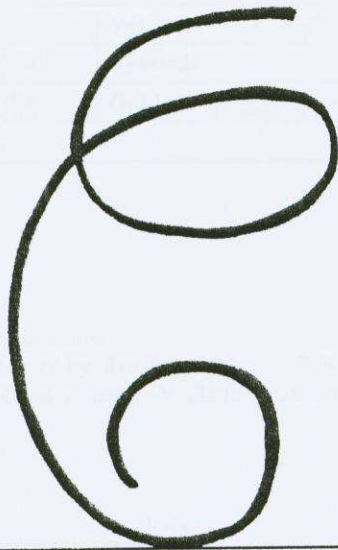
9.1.

9.2.

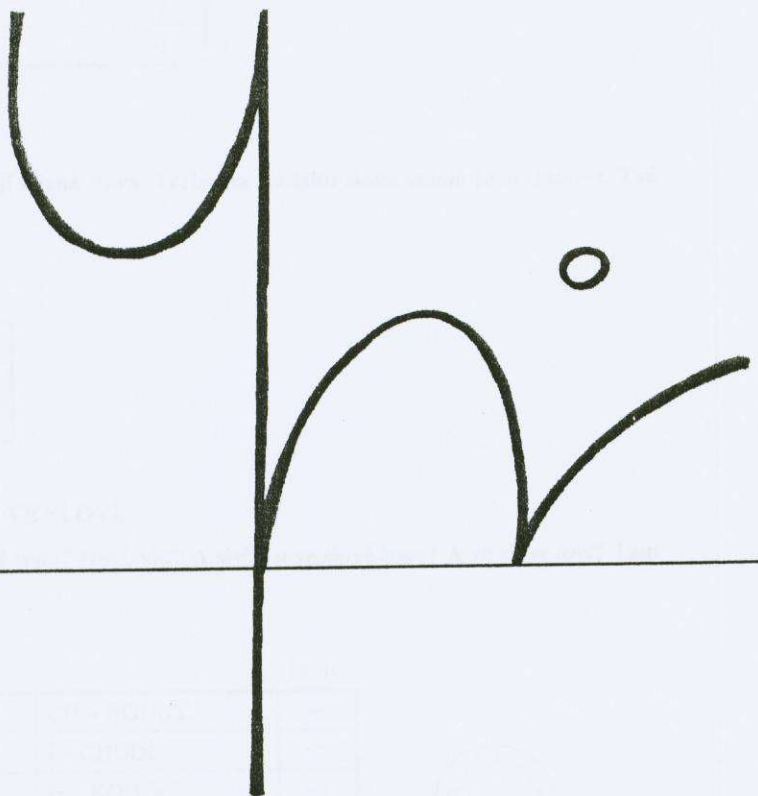


5/S11

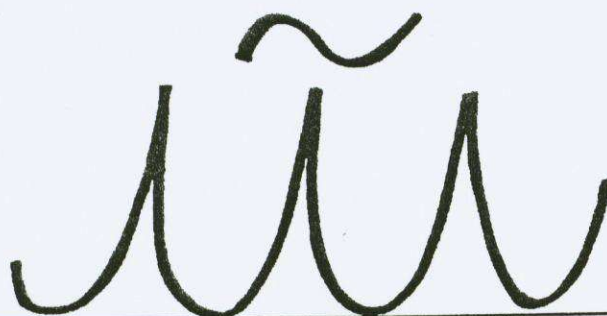
11.1.



11.2.



11.3.



Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky Priloha c:1

392A 28185

Jmeno: MARTIN S.	Vyš. dne: 18. 2. 2004
Nar.: 23. 6. 1998 (5, 4)	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ŽŠ): KALISŇICKÁ, ČB	Odklad: u KAPISU 2004, NE
Bydliště: ČESKÉ BUDĚJOVICE	

(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
1.2.	VLAŠTOVIČKO LET	1
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	1

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	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	—	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	—

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	–
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	–	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	1
5.2.	Slepička odpovídá KO KO DÁK	1
5.3.	Na kočku voláme ČI ČÍ	1
5.4.	Ája volá na psa FÍKU	–

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

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

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

Body	
6.1.	1
6.2.	1
6.3.	1
6.4.	–

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	—
7.2.	1
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.	—
8.2.	—
8.3.	1

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

vadná výslovnost
r, ř, c, č, sykavky

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

ZÁČVIK: 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)	—

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

13. RÝMOVÁNÍ

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

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body		
13.1.	LES	—
13.2.	STŮL	—
13.3.	SVĚT	—

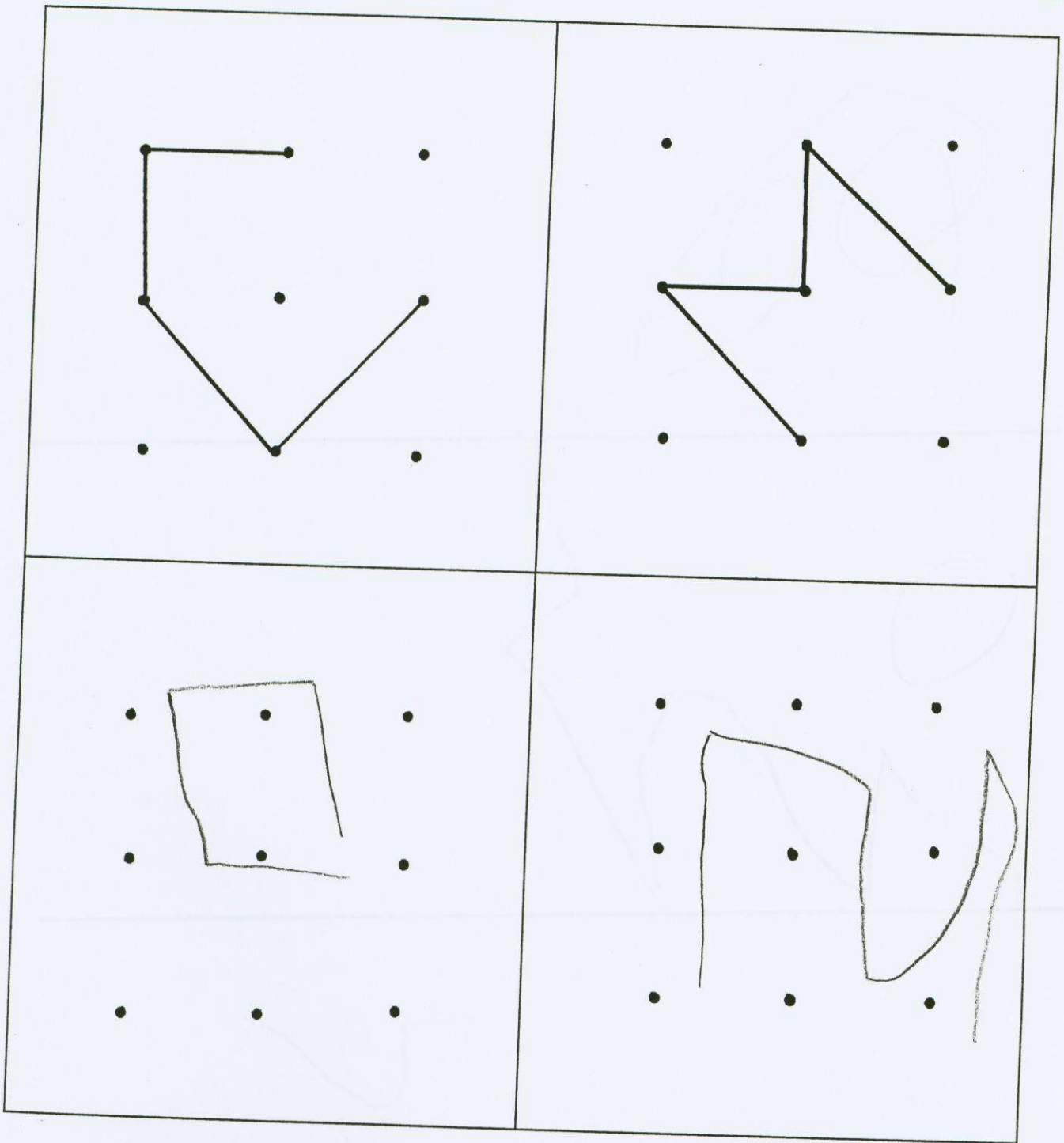
CELKOVÉ HODNOCENÍ

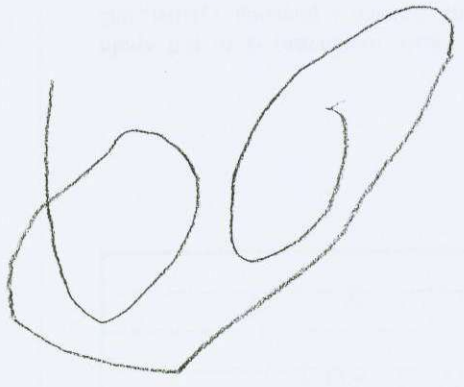
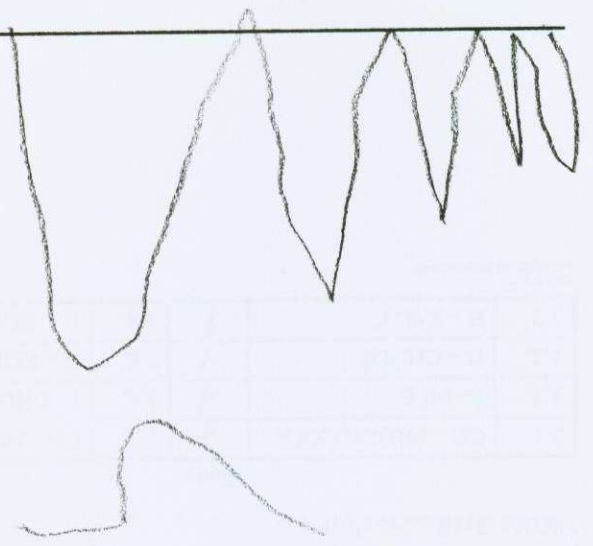
Subfesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky	3	
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	8	
4. Sluchové rozlišování podobných slov	6	
5. Sluchové rozlišování délek	3	
6. Zrakové rozlišování – rytmus	3	
7. Zrakové rozlišování – PLO	2	
8. Zraková paměť	1	
9. Zrakové vnímání – plošné	8	
10. Artikulační obratnost	2	
11. Jemná motorika – napodobení písma	8	
12. Intermodalita – učení písma	4	
13. Rýmování	8	
CELKEM	27	ne 3. sluhu

Č. 10

9.1.

9.2.





Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Priloha c:1

392A 28185

Jmeno: JINDŘÍŠKA Z.	Vyš. dne: 18. 2. 2004
Nar.: 5. 7. 1998 (5 7)	Vyšetřil:
Škola (MŠ/Š): KALIŠŇICKÁ, CB	Odklad: u zápisu 2004, NE
Bydliště: ČESKÉ BUDĚJOVICE	

(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 LETĚ	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:

pohotová, bystrá

		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

okamžitě rozumí



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	—

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	1
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 ted' podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

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

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

Body	
6.1.	1
6.2.	—
6.3.	1
6.4.	—

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	—
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.	—
8.3.	1

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	1	10.2.	TŘPYTIVÝ	1
10.3.	ŠEHEREZÁDA	1	10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	—
10.5.	PODPLUKOVNÍK	1	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.	1
11.3.	—

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

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

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

13. RÝMOVÁNÍ

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

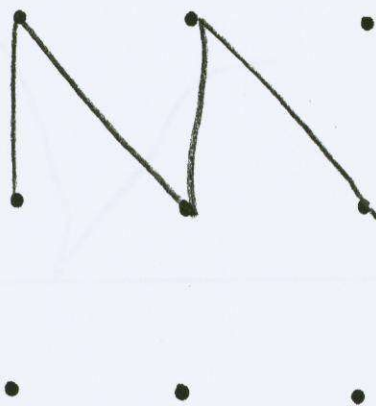
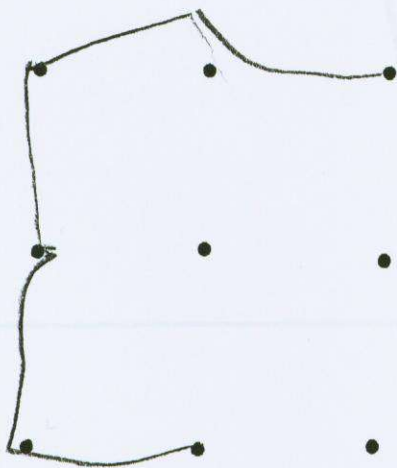
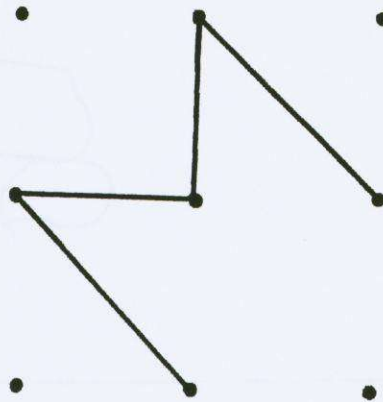
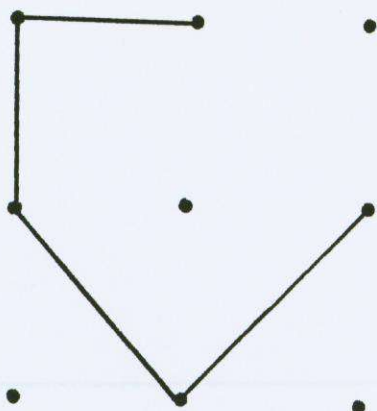
CELKOVÉ HODNOCENÍ

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

Č. 43

9.1.

9.2.



Test rizika poruch čítania a písania pre ranú školský

Príloha č. 1

392R 28185

Ime:	
Suro:	
Stredná škola:	
Vzdelanie:	

6

Príloha č. 2 c)

Príloha č. 2 c)

Príloha č. 2 c)

Ime:	
Suro:	
Stredná škola:	
Vzdelanie:	

Príloha č. 2 c)

Príloha č. 2 c)

Ime:	
Suro:	
Stredná škola:	
Vzdelanie:	

Príloha č. 2 c)

Príloha č. 2 c)

Ime:	
Suro:	
Stredná škola:	
Vzdelanie:	

~
m

Test rizika narušení čtení a psaní pro rané školáky

Priloha c:1

392A 28185

Jmeno: MICHAL V.	Vyš. dne: 10. 2. 2004
Nar.: 19. 7. 1997 (6.6)	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/Š): U PILY (MLADÉ ČB)	Odklad: 1. září r. 2003, 2. září r. 2004
Bydliště: ČESKÉ BUDĚJOVICE	

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

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

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

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

neslabikuje

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

špatná výpověď (ruka x luka)
— (žabka x labka)

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 lov? Tam p není, vid? Je tam jen l-o-v-í.

ÚKOL: Slyšíš ve slově

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

Dovoleno kopírovat.

sám
nerozlišil, jen zkoušel
ano x na „slyším x neslyším“
„kacinku“ => slyšíš „s“
ve slově „pes“?
odpovídal -> „s je nad“

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

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

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

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

ZÁCVIK: Testující procvičí s dítětem bzučení na bzučáku. Dítě si samo vyzkouší, jak funguje, pak opakuje asi tři různé varianty po testujícím. Zdůrazníme, že dlouhé zabzučení musí být opravdu dlouhé – opakujeme i později, protože dítě má někdy tendenci zkracovat a výsledky by byly zkreslené.
Teď zkus zabzučet podle toho, co ti budu říkat. Tam, kde se ti slovo bude zdát dlouhé, zabzučíš dlouze, kde krátké, zabzučíš krátce: pápá, kuk, jéje! (pomáháme, opravujeme)
ÚKOL: Testující vždy říká celé věty, ale vždy zdůrazní a zopakuje, co má dítě zabzučet, tedy to, co je vyznačeno velkými tiskacími písmeny.

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

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

ZÁCVIK: Podívej se na tenhle obrázek. Jsou tu nakresleny dešťové kapky. Některé malé a jiné velké. Zkus teď podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.
ÚKOL a): Tento třetí řádek zkus úplně sám. (6.1.)
ÚKOL b): A nyní to uděláme obráceně. Já budu mačkat bzučák a ty mi ukážeš řádek kapek, podle kterých bzučím. (6.2. – 6.4.).

Body	
6.1.	/
6.2.	/
6.3.	/
6.4.	/

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body	
7.1.	—
7.2.	—
7.3.	—

*nepoznává rozdíl, všechny obrázky vidí stejné,
u toho, který byl stejný - řekl, že je jiný*

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.	—
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	1	10.2.	TŘPYTIVÝ	1
10.3.	ŠEHerezÁDA	—	10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	—
10.5.	PODPLUKOVNÍK	—	10.6.	OBDIVUHODNĚ	—

*(říká cvrček),
třpytivý
→ vadá výslovnost
ostatní nerychle*

chodí na logopedii

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

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

Body	
11.1.	—
11.2.	—
11.3.	—

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

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

		Body
12.4.	Uprostřed (PÍP)	1
12.5.	Nahoře (UF)	—
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	—
13.2.	STŮL	—
13.3.	SVĚT	—

nepochopil, co po něm chci, ukáže
rozuměl, u testovaných slov
řikal „lis - houby“
„stůl - řidič“
„svět - ž“

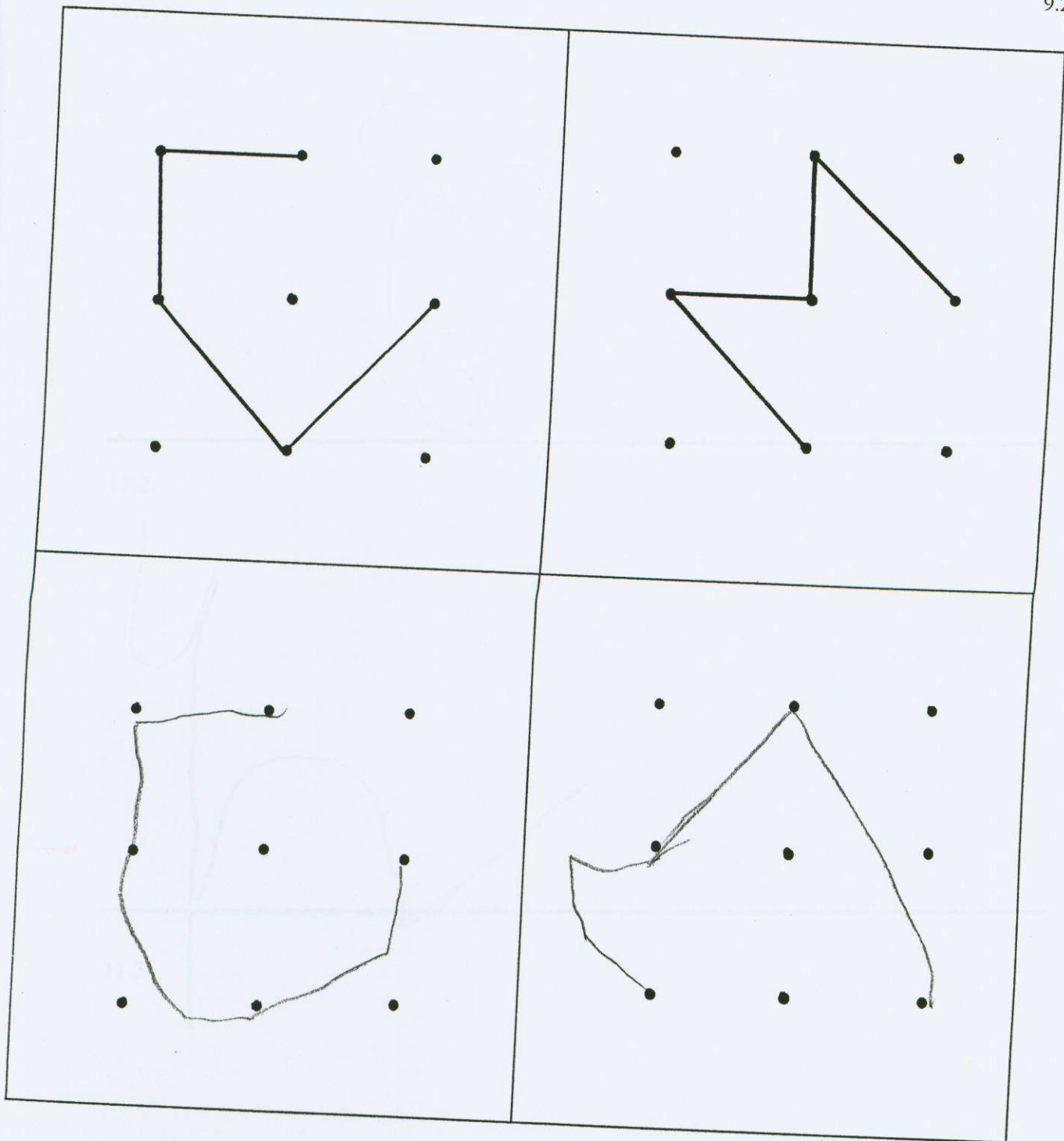
CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky	5	některé
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	5	
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	
5. Sluchové rozlišování délek	2	
6. Zrakové rozlišování – rytmus	4	
7. Zrakové rozlišování – PLO	5	
8. Zraková paměť	1	
9. Zrakové vnímání – plošné	5	
10. Artikulační obratnost	2	němí špatná výslovnost
11. Jemná motorika – napodobení písma	5	
12. Intermodalita – učení písma	4	
13. Rýmování	5	
CELKEM	24	ve 3. sloupci

Č. 19

9.1.

9.2.



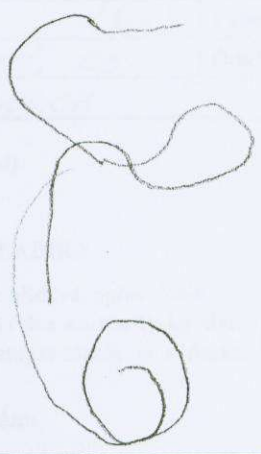
Priloha 2.2 d)

Test Myka noruh meni a psani oro rani skolyky

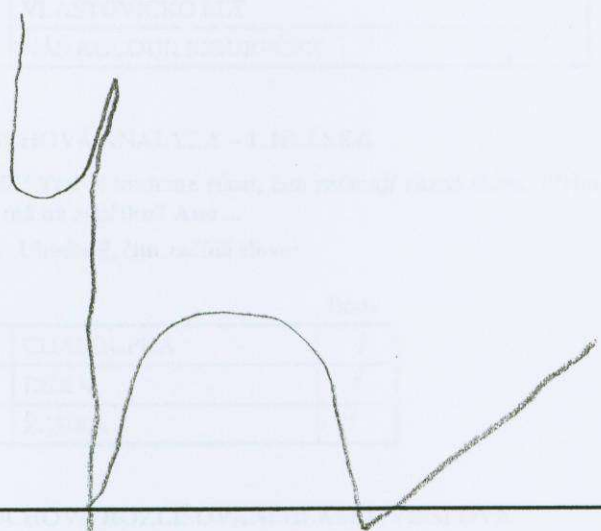
Priloha 2.2

5/S 11

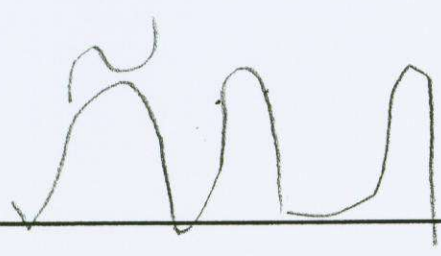
11.1.



11.2.



11.3.



Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Příloha c:1

392A 28185

Jméno: BARBORA T.	Vyš. dne: 12. 2. 2004
Nar.: 28. 4. 1997 (6,6)	Vyšetřil:
Škola (MtŠ/ZŠ): KALIŠNICKÁ, ČB	Odklad: v r. 2003, r. 2004 u zápisu
Bydliště: ČESKÉ BUDĚJOVICE	

(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 LET	1
1.3.	NÁŠ KOCOUR MOUREČEK	1

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA - 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhadneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	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	-
3.3.	Í - PÍŠE	1	3.4.	Í - CHODÍ	1
3.5.	H - CHODÍ	-	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	1
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 ted' podle nich zabzučet na bzučák tak, abys na velkou kapku zabzučel dlouze a na malou krátce.

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

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

Body	
6.1.	1
6.2.	1
6.3.	1
6.4.	—

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	1
7.2.	1
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.	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, zakotání a opakování je chyba.

A teď říkej po mně:

Body			Body		
10.1.	CVRČEK	1	10.2.	TŘPYTIVÝ	1
10.3.	ŠEHEREZÁDA	1	10.4.	NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ	—
10.5.	PODPLUKOVNÍK	—	10.6.	OBDIVUHODNĚ	1

r, sykavky

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.	1
11.2.	1
11.3.	1

drží tužku podně u špičky

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMÁ

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

ÚKOL:

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

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

Body		
12.1.	Dole (BÁC)	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 vosa, 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

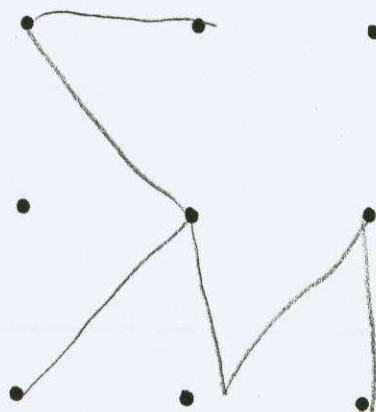
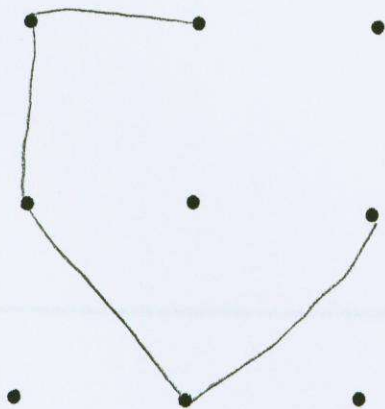
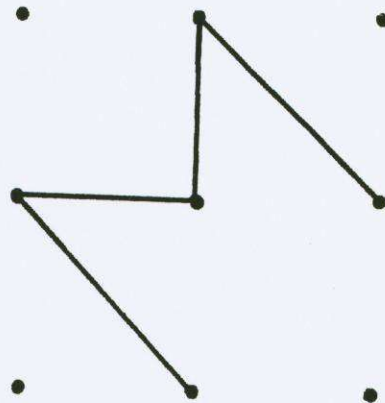
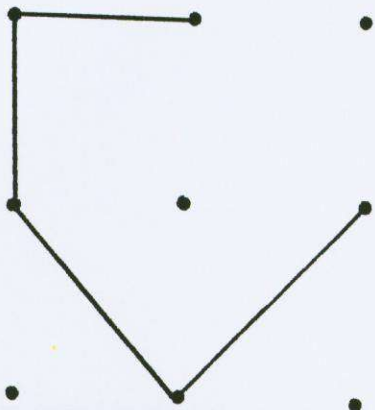
CELKOVÉ HODNOCENÍ

Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky	3	
2. Sluchová analýza na 1. hlásku	3	
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	6	
4. Sluchové rozlišování podobných slov	8	
5. Sluchové rozlišování délek	4	
6. Zrakové rozlišování – rytmus	3	
7. Zrakové rozlišování – PLO	3	
8. Zraková paměť	3	
9. Zrakové vnímání – plošné	1	
10. Artikulační obratnost	4	
11. Jemná motorika – napodobení písma	3	
12. Intermodalita – učení písma	6	
13. Rýmování	3	
CELKEM	50	na 9. stranu

č. 49

9.1.

9.2.



66

Y
h
o

ñ

Příloha č.3 a)

Dosažený počet bodů v jednotlivých subtestech (CHLAPCI)

		sluch.analýza na slabiky			sluch.analýza-1.hláska			sluch.rozlišování hlásek ve slově								sluch.rozlišování podobných							
věk	p.č.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.6.	
5,6 - 6,0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	
	4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	
	5	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	
	7	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	8	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	
	9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	10	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
	11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	
	12	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	
	13	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	
	14	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	
	15	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
z 15ti		12	8	6	8	5	8	7	4	6	5	2	2	7	5	12	11	12	10	13		1	
6,1 - a výše	16	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1		1	
	17	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1		1	
	18	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1		1	
	19	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1		1	
	20	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1		10	
	21	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1		1
	22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1		1	
	23	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1		1	
	24	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1		1	
	25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1		1	
z 10ti		9	6	2	9	8	9	7	8	4	3	3	5	7	3	9	10	9	6	10		5	
z 25ti		21	14	8	17	13	17	14	12	10	8	5	7	14	8	21	21	21	16	23		5	

h slov			sluch.rozliš.délek				zrakové rozlišování-rytmus				zrak.rozl.-pravolevá orient.			zraková paměť			zrak.vnímání-plošné		artikulační obrat			
	4.7.	4.8.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	7.1.	7.2.	7.3.	8.1.	8.2.	8.3.	9.1.	9.2.	10.1.	10.2.	10.3.	10.4.
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0
1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0
1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0
1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0
1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0
14	13	14	9	9	9	11	13	9	8	8	6	8	14	9	7	9	4	3	13	10	11	1
0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0
1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
7	8	8	10	7	7	8	10	6	8	8	7	8	7	8	4	6	4	3	10	8	5	3
21	21	22	19	16	16	19	23	15	16	16	13	16	21	17	11	15	8	6	23	18	16	4

kulační obnost				jemná motorika- napodpb.písma			intermodalita-učení písma						rýmování			celk. počet bodů	Sten. norma	Odklad šk. doch.	poř.č
10.3.	10.4.	10.5.	10.6.	11.1.	11.2.	11.3.	12.1.	12.2.	12.3.	12.4.	12.5.	12.6.	13.1.	13.2.	13.3.				
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	36	5	NE	1
1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	30	4	NE	2
1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	26	3	NE	3
1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	32	4	NE	4
1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	39	6	NE	5
0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	44	7	NE	6
1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	15	1	NE	7
1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	33	4	NE	8
0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	22	2	NE	9
0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	27	3	NE	10
0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	30	4	NE	11
0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	37	5	NE	12
1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	32	4	NE	13
1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	28	4	NE	14
10	11	5	4	7	5	5	13	14	8	13	9	15	4	5	5	37	5	NE	15
počet správně spln. úkolů																			
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	42	6	ANO	16
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	40	6	NE	17
1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	34	4	NE	18
1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	24	3	ANO	19
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	31	4	ANO	20
1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	35	5	NE	22
1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	45	7	ANO	23
0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	35	5	NE	24
0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	43	6	NE	25
8	5	5	3	8	5	4	10	7	6	8	7	10	5	4	3	počet správně spln.úkolů			
počet správně spln. úkolů z 25ti test.																			
13	18	16	10	7	15	10	9	23	21	14	21	16	25	9	8				



hraniční pásmo, nižší průměr

Příloha č.3 b)

Dosažený počet bodů v jednotlivých subtestech (DÍVKY)

		sluch.analýza na slabiky			sluch.analýza-1.hláska			sluch.rozlišování hlásek ve slově								sluch.rozlišování podobných					
věk	p.č.	1.1.	1.2.	1.3.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.
5,6 - 6,0	26	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	
	27	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1
	28	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	30	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	31	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
	32	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1
	33	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1
	34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	35	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	36	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	38	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	39	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
	40	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	41	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	42	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
	43	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	44	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1
	45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
z 20ti		19	18	13	18	16	17	14	15	12	7	11	11	15	9	18	20	17	15	20	
6,1 - a výše	46	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	47	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	48	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
	49	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	50	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
z 5ti		4	4	2	4	5	5	5	4	4	4	2	4	5	3	5	5	5	5	5	5
z 25ti		23	22	15	22	21	22	19	19	16	11	13	15	20	12	23	25	22	20	25	

Porovnání získaných bodů v jednotlivých subtestech mezi chlapci a dívkami

chlapci	21	14	8	17	13	17	14	12	10	8	5	7	14	8	21	21	21	16	23	
dívky	23	22	15	22	21	22	19	19	16	11	13	15	20	12	23	25	22	20	25	
chlapci																				
dívky	2	8	7	5	8	5	5	7	6	3	8	8	6	4	2	4	1	4	2	

zh slov			sluch.rozliš.délek				zrakové rozlišování-rytmus				zrak.rozl.-pravolevá orient.			zraková paměť			zrak.vnímání-plošné		arti.culačr		
	4.7.	4.8.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	7.1.	7.2.	7.3.	8.1.	8.2.	8.3.	9.1.	9.2.	10.1.	10.2.	10.3.
1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1
1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1
1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1
1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1
0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
17	16	16	15	12	16	18	19	11	8	8	5	14	18	10	15	9	8	3	20	11	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1
5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	3	4	3	4	3	4	4	3	1	5	4	4
22	21	20	19	16	20	22	24	15	13	11	9	17	22	13	19	13	11	4	25	15	2

21	21	22	19	16	16	19	23	15	16	16	13	16	21	17	11	15	8	6	23	18	1
22	21	20	19	16	20	22	24	15	13	11	9	17	22	13	19	13	11	4	25	15	2
		2							3	5	4			4		2		2	2	3	
1					4	3	1					1	1		8		3				

ortika- písma	intermodalita-učení písma							rýmování			celk. počet bodů	Sten. norma	Odklad šk. doch.	poř.č
2.	11.3.	12.1.	12.2.	12.3.	12.4.	12.5.	12.6.	13.1.	13.2.	13.3.				
0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	26	3	NE	26
0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	28	4	NE	27
0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	41	6	NE	28
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	46	7	NE	29
0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	22	2	NE	30
0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	31	4	NE	31
0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	29	4	NE	32
0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	33	5	NE	33
1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	43	7	NE	34
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	46	7	NE	35
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	46	7	NE	36
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	49	8	NE	37
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	46	7	NE	38
0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	33	5	NE	39
1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	42	6	NE	40
0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	35	5	NE	41
0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	32	5	NE	42
1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	40	6	NE	43
1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	22	2	NE	44
0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	45	7	NE	45
5	6	19	18	15	20	14	12	11	12	7	počet správně spln.úkolů			
1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	52	10	NE	46
0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	43	7	NE	47
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50	9	NE	48
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	50	9	ANO	49
0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	31	4	NE	50
5	5	4	4	4	4	4	5	3	3	3	počet správně spln.úkolů			
											počet správně spln.úkolů z 25ti test.			
11	24	22	19	24	18	17	14	15	10					

 hraniční pásmo, nižší průměr

9	23	21	14	21	16	25	9	9	8	počet správně spln. úkolů z 25ti test.
11	24	22	19	24	18	17	14	15	10	počet správně spln.úkolů z 25ti test.
						8				o x bodů víc než dívky
2	1	1	5	3	2		5	6	2	o x bodů víc než chlapci