

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

Možnosti prevence specifických poruch učení

The possibilities prevention specific disturbances teaching

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Helena Havlisová

Vypracovala: Tereza Volfová

IV. ročník učitelství pro 1. Stupeň ZŠ

Knihovna JU - PF



3115172673

Anotace

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

Teoretická část vymezuje terminologii poruch učení. Dále uvádí její příčiny a diagnostiku.

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 and diagnostics.

In practical part there are presentated the results of experimental investigation, centred on checking possibilities of improvenemt Test risks of disturbances reading and writing for early schoolchildren.

In the end are appreciated acquired results.

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

Volpová Jitka

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové za obětavé vedení diplomové práce a za udílení odborných rad při jejím vypracování.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD.....	2
2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	3
2.1. Příčiny specifických vývojových poruch učení.....	4
2.2. Druhy poruch a jejich projevy.....	5
2.3. Péče o děti se specificky vývojovými poruchami učení.....	8
3. PREVENCE PORUCH UČENÍ.....	10
3.1. Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole.....	11
3.2. Specifické poruchy učení a inteligence.....	12
4. DÍLČÍ OSLABENÍ VÝKONU.....	14
5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	16
5.1. Grafomotorika.....	17
5.2. Zraková percepce.....	18
5.3. Sluchová percepce.....	18
5.4. Předčíselné představy.....	19
5.5. Řeč a vyjadřovací schopnosti.....	20
5.6. Sociální a pracovní zralost.....	20
6. PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
6.1. Obsah předškolního vzdělávání.....	21
7. ŠKOLNÍ ZRALOST.....	23
7.1. Fyzická zralost.....	23
7.2. Psychická zralost.....	24
7.3. Sociální a emocionální zralost.....	24

PRAKTICKÁ ČÁST

8. STANOVENÉ CÍLE PRÁCE.....	26
9. POPIS ŠETŘENÍ.....	26
10. POUŽITÉ METODY.....	28
11. POPIS TESTU.....	30
11.1. Užití testu.....	32
12. ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE.....	34
13. SHRUTÍ.....	49
14. ZÁVĚR.....	51
15. POUŽITÁ LITERATURA.....	52

PŘÍLOHY

Teoretická část

1. ÚVOD

Jsem studentkou Pedagogické fakulty, obor učitelství pro základní školu. Téma diplomové práce jsem si zvolila proto, protože jsem se setkala na praxích v různých školách s dětmi s poruchami učení. Celá řada dětí má v základní škole problémy s učením. Ty s sebou nesou první negativní zkušenosti dítěte se školou a následné utváření negativního vztahu k učení samotnému. Nejvíce ve čtení, psaní, matematice se objevují velké neúspěchy a nezdary. Jednou z nich je i dílčí oslabení výkonu v oblasti vnímání a s ním spojené poruchy učení.

Příčin těchto problémů může být několik. Nejčastěji bývají určité rodové dispozice nebo lehká mozková poškození. Včasné zachycení dílčích deficitů v oblasti percepčním a motorickým, a to již v předškolním věku nebo na začátku školní docházky, vede k snažší diagnostice poruch učení.

Stále častěji se hovoří o **možnostech prevence**. Pro účely včasného rozpoznání nedostatků ve vývoji dítěte předškolního věku byly vytvořeny diagnostické nástroje. Jedním z nich je test A. Kucharské a D. Švancarové – Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky, tj. v posledním roce docházky do mateřské školy. Pomocí této metody je možno odhalit případná rizika oslabení v oblasti kognitivních a percepčně motorických funkcí u dětí předškolního věku a tím předejít potenciálním problémům ve škole. V šetření se zaměřím na včasné zachycení rizikových faktorů specifických poruch učení. Test by měl pomoci při vytipování dětí, u nichž neprobíhají percepční schopnosti tak, jak by bylo potřeb s ohledem blížícího se nástupu do 1. třídy základní školy.

Rozpoznávání úrovně jednotlivých dílčích funkcí, které umožňují přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti a řeči pomáhá dítěti zvládnout devítiletou cestu základní školou bez větších obav.

2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Pojem „**poruchy učení**“ označuje skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání i ostatních dovednostech. Vzhledem k tomu, že v současnosti patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve školní práci znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná. Touto problematikou je u nás zabývá řada autorů zejména Pokorná, Matějček, Zelinková, Mertin a další.

Existuje řada definic, které se pokoušejí o vymezení tohoto složitého pojmu. Výstižnou definici uvádí O. Zelinková :“Poruchy učení je termín označující heterogenní stupeň obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, učení psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrálního nervové soustavy.“

(Zelinková, O.: Poruchy učení)

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se do jeho práce. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům a plnit běžné úkoly nebo sledovat instrukce učitele v normálním tempu. Opakované neúspěchy pak vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, frustrace, pocity strachu, které jsou mnohdy mnohem horší než porucha sama.

Specifické poruchy učení se v názvu označují pomocí předpony dys-, což značí vážné nebo menší narušení funkce. Pojem „vývojové“ je v názvu užíván z důvodu jejího výskytu až na určitém stupni vývoje.

Jedinci se specifickou poruchou učení tvoří skupinu vyznačující se stejnými problémy. Můžeme se setkat se žáky, u nichž převládají obtíže ve čtení, psaní, případně i v matematice, ale je také možné, že se jednotlivé poruchy učení mohou u téhož žáka kombinovat. Obecně však platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické.

2.1. Příčiny specifických vývojových poruch učení

O příčinách specifických vývojových poruch učení existuje celá řada teorií. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou specifických vývojových poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů. Z hlediska pedagogiky a psychologie je ke zvládnutí základních školských dovedností třeba dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Pokud je porucha ve vývoji některé z funkcí nebo v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.

Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD). Obsah tohoto pojmu definoval v roce 1966 tým dvanácti odborníků pod vedením psychologa S. Clementse: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou nebo hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z příčin neznámých.“ (Matějček, Z.: Vývojové poruchy učení)

Podle názoru některých odborníků pojem „**lehká mozková dysfunkce**“ odpovídá pojmu „malá mozková poškození“, kdy se předpokládá skutečné poškození mozku v období prenatalním (před porodem), perinatálním (během porodu) a raně postnatálním (po porodu).

Prenatální poškození může být způsobeno infekčním onemocněním matky, krvácením v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích, alkoholismus atd. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu.

Perinatální poškození bývá způsobeno nedostatkem okysličování mozku při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutím plodové vody, při komplikacích s pupeční šňůrou, přímým poraněním (např. pohmožděním hlavy použitím kleští). Další příčinou může být intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti porodním bolestem.

Postnatální poškození souvisí s těžkým infekčním, zvláště horečnatým onemocněním (zápal plic, spála, záněty mozkových blan a mozku), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí. Střevní obtíže nebo výrazné nedostatky v přijímání potravy mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi a druhotně poškodit centrální nervový systém. Důsledkem těchto poškození mohou být těžká postižení v oblasti motoriky, drobné poruchy v psychomotorickém vývoji, poruchy chování, problémy ve vnímání, řeči, pozornosti a to vše při dobré inteligenci.

U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD. Je třeba si uvědomit, že rizikové faktory nemusí být příčinou čtenářských potíží, ale jde o okolnosti v předškolním věku, u kterých je zjišťován vztah k následným problémům ve čtení. Velká část rizikových faktorů se týká celkové připravenosti dítěte na zvládání i okolností na straně rodiny a školy. Současná mateřská škola má významný úkol nejen při výuce čtení, ale plní úkoly i při předcházení poruchám čtení.

(Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování)

2.2. Druhy poruch a jejich projevy

• **Dyslexie** je považována za nejčastější poruchu učení. Jde o poruchu čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu. Výkony žáka ve čtení jsou horší než v jiných dovednostech. Vázne spojení hláska – písmeno, žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je, text si domýšlí, nebo ho odříkává z paměti. Obtížně skládá písmena do slabik a slov. Není

schopen sledovat čtení spolužáků, neudrží pozornost. Objevuje se tzv. „dvojí čtení“. Dítě si potichu přeřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. Čtení s porozuměním mu dělá velké potíže.

- **Dysgrafie** je specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný. Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou. Tlačí na psaní náčiní, není schopno provádět plynulé tahy. Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen. Písmo je neurovnané, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné. Písmena jsou nestejně veliká. V diktovaných slabikách či slovech píše pouze některá písmena.

- **Dysortografie** je porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií. Vztahuje se nejvíce na rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, slabik.

- **Dyskalkulie** postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy, geometrie apod. Jde o poruchu matematických schopností. Můžeme rozlišit několik druhů:

Praktognostická – porucha manipulace s předměty, seřazení předmětů podle velikosti.

Verbální – dítě má problémy při označování množství a počtu, vyjmenování číselné řady od nejvyšší k nejnižší

Lexikální – nesprávné čtení matematických symbolů, záměna tvarově podobných čísel 3-8, 6-9

Grafická – jedinec není schopen psát číslice, písemný projev je neúhledný

Operační – objevují se záměny operací (sčítání- odčítání), narušena schopnost provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení)

Idegnotická – nepochopení matematických pojmů a vztahů mezi nimi

- **Dysmúzie** je specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus.
- **Dyspinxie** je vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.
- **Dyspraxie** je specifická vývojová porucha obratnosti

Děti s některou z těchto poruch mohou být neúspěšné v některé školní dovednosti, ačkoliv mají přiměřenou inteligenci. Projevují se nejenom při čtení, psaní a počítání, ale jsou často doprovázeny řadou dalších obtíží a to poruchami soustředění, poruchami pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, zrakového vnímání, poruchami řeči, jemné a hrubé motoriky, poruchami chování atd. (Zelinková,O.: Poruchy učení)

Specifické vývojové poruchy učení je nutné odlišit od specifických poruch učení – alexie (ztráta naučené schopnosti číst) a agrafie (ztráta naučené schopnosti psát). Většinou jde o ztrátu již dříve nabyté dovednosti. Dále je nutné odlišit je od nespecifických poruch učení. To jsou obtíže vznikající z nejrůznějších vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky. Je to např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, nedostatek zraku, sluchu. Jedná se o tzv. pseudoporuchy.

Specifickými poruchami učení se odborníci zabývají i proto, že děti trpící těmito poruchami, mohou mít obtíže i s profesionálním zařazením. Dětem, které mají potíže s učením, je dána možnost po ukončení základní školy nastoupit buď na učňovskou nebo na střední školu, ale samozřejmě při výběru učebních oborů mají omezené možnosti. Nástupem na některou z možných škol jejich problémy zdaleka nekončí, protože velmi málo učitelů se specifickými poruchami učení zabývá. Avšak některé děti po ukončení základní školy nemají už další motivaci k tomu, aby pokračovaly ve výuce na další škole. Někdy i rodiče nemají dostatek

sil jim dál pomáhat. Ty, které dále pokračují ve studiu, musí překonávat značné obtíže. Dělá jim problémy čtení, psaní, popřípadě i matematika. Jejich vzdělání není ucelené, nemají zažitou učební látku ze základní školy a mají velké mezery ve svých vědomostech. Proto je velmi důležité, aby takové děti měly pevné rodinné zázemí a aby byly samy dostatečně motivovány k překonávání překážek, které zapříčiňuje jejich porucha. Pokud tomu tak není a chybí jim pozitivní motivace, práce je neuspokojuje, rodina je nepodporuje, mohou se dostat až do stavu frustrace.

2.3. Péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení

Je nezbytné, aby po celou dobu docházky byla dětem se specifickými vývojovými poruchami učení věnována speciální péče.

V současné době lze zajišťovat speciální péči v těchto formách:

- Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy.
- Reedukace vyškoleným učitelem v kroužku nebo v doplňovací hodině.
- Reedukace prováděná speciálním pedagogem, který dochází na školu.
- Ambulantní péče prováděná v pedagogicko-psychologické poradně.
- Specializovaná třída pro děti s poruchami učení.
- Dětská psychiatrická léčebna pro děti, u nichž se objevují i další poruchy a porucha učení je velmi závažná.

Po stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy učení je třeba zvážit, který typ péče bude pro dítě nejpříjemnější. Nejlehčí formy poruch učení je možné napravovat přímo v základních školách v rámci normálního vyučování. k tomu je ovšem třeba, aby byl učitel seznámen s problematikou specifických poruch učení, aby znal základní nápravné metody a aby je dovedl přizpůsobit potřebám dítěte. Pro dítě se závažnějším stupněm poruch učení je nejvhodnější zařazení do specializované třídy. Umožňuje mu udržovat kontakt s normálními

školními osnovami a s normálním výukovým postupem a přitom mu zajišťuje cílevědomou pomoc v oblasti jeho specifického nedostatku.

(Zelinková O.: Poruchy učení)

Pokud dítě zůstane ve své třídě, je mu vypracován individuální plán, kde jsou upřesněny jednotlivé kroky (forma a frekvence nápravy, obsah nápravy aj.).

Je důležité, aby s individuálním plánem byli seznámeni jak rodiče, tak i všichni vyučující daného žáka a aby respektovali daná doporučení.

Ve specializované třídě, je jiná situace. Je zde menší počet žáků a při výuce je uplatňován speciálněpedagogický přístup. Tyto třídy jsou určeny pro výuku všech předmětů. Byl ale vytvořen nový model organizace uvedené třídy. Žáci jsou zde jen na ty předměty, ve kterých příznaky specifických poruch učení vystupují nejzřetelněji a nejvíce omezují žáky v jejich výkonech. V ostatních předmětech jsou zmínění žáci vzdělávání v běžném třídním kolektivu při respektování všech individuálních hledisek a přístupů. Tato forma organizace specializovaných tříd se ukázala jako velice efektivní a odráží se kladně jak v samotném vzdělávacím procesu, tak i na psychickém vývoji dítěte.

3. PREVENCE PORUCH UČENÍ

Cílenou prevenci (a nejen dyslexie) spatřujeme tedy v tom, když je s dítětem prováděna adekvátní aktivita k jeho celkovému výchovně vzdělávacímu rozvoji, odpovídajícímu tomu kterému roku fyzického věku v souladu s rozvojem jeho mentální úrovně. Lze zodpovědně konstatovat, že včasné zhodnocení rozličných odchylek od běžných projevů dítěte, týkajících se všech jeho tělesných i duševních funkcí, má podstatný vliv na jeho vývoj a následně na školní úspěšnost. Vyžaduje ovšem často podrobné vyšetření dítěte na odborném pracovišti, které přinese nosný výsledek pro stanovení metod práce při jeho stimulaci.

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

Pracujeme vždy v prostředí plném pohody a klidu, nezapomeneme obzvláště u úzkostnějších dětí dostatečně používat povzbuzení a pochvalu. Nikdy nesrovnáváme výkony sourozenců či vrstevníků mezi sebou. Musíme se naučit hodnotit výkon každého dítěte izolovaně a sami před sebou srovnávat jeho původní výkon s následujícím či konečným výsledkem.

Vybíráme především hry a aktivity, které jsou zaměřeny na rozvoj: smyslového vnímání (zrakového, sluchového, prostorové a pravolevé orientace), paměti a pozornosti, myšlení a řeči, motorických funkcí, početních představ. (Mertin, V.,: Psychologie pro učitelky mateřských škol)

První autoři měli přirozenou snahu koncipovat dyslexii jako nemoc jasně vymezenou a patřící výlučně jedinci. Uvedený způsob uvažování bývá označován jako medicínský.

Matějček zastává názor, že specifické poruchy učení existují, objeveny byly nedávno a hypoteticky je vysvětluje činiteli genetickými a činiteli poškozujícími CNS v časný vývojových stádiích, tj. lehkou mozkovou dysfunkcí. (Matějček, Z.: Vývojové poruchy učení).

3.1. Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole

Nástup dítěte do školy představuje zásadní zlom v jeho dosavadním životě. Ocítá se pod nárůstem nových požadavků. Každé dítě chce být úspěšné, ale především chce dosáhnout kladného hodnocení a uznání od svých rodičů a učitelů. Neúspěch však někdy převáží úspěch.

Úspěšnost dítěte ve škole závisí na mnoha okolnostech a to především na jeho schopnostech a na jeho zájmu o učení. Zájem o učení může učitel zvýšit poutavostí a přitažlivostí učiva. Dítě musí být pro školu zralé po stránce tělesné, duševní, citové i sociální. Jeho neprospěch ve škole způsobuje celá řada okolností.

Příčinou mohou být nejrůznější psychické vady získané nebo vrozené, věková nezralost, kdy některé učivo, které v určitém období nepochopí, za půl roku nebo za rok chápe. Problémy přinášejí i různé psychické bariéry, které jsou často zapříčiněné nevhodným informováním dítěte, někdy jsou i v dítěti samotném, v rodině, ale i ve škole. I specifické poruchy učení jsou příčinami neúspěchu. (Zelinková, O.: Poruchy učení)

Příčiny neprospívajícího dítěte mohou podle několika hledisek být zaviněny jím samým. Rodí se s odlišnými rozumovými schopnostmi. Některé jsou nadané více a jiné méně. Podíl viny na jejich neprospěchu představuje především nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost, volní problémy, kdy se dítě není schopno přinutit ke každodenní systematické práci. v tomto případě ho zaměstnáme drobnými, ale častými úkoly.

Příčiny mohou být také v rodině. Ne všichni rodiče se zajímají o práci dítěte ve škole. Některí rodiče na svoje dítě nemají čas a o nic se nestarají a jiní na něj kladou vysoké nároky, které není schopno splnit. Další příčinou neúspěchu dítěte je nejednotnost výchovného působení rodičů. To může vyvolat v dítěti nejistotu,

zda plní zadané úkoly správně či nikoliv. Hrubou chybou ze strany rodičů je trestání dítěte za jeho neúspěch, aniž by zjistili příčinu. Dítě pak ztrácí sebevědomí, je uzavřené, utíká z domova, chodí za školu, důsledkem toho bývá i dětská neuróza. Proto by se rodiče měli dítěti snažit pomoci, měli by spolupracovat se školou i s psychologem.

I škola a učitelé mohou být příčinou neprospěchu dítěte. Špatný prospěch mohou zapříčinit výukové metody a formy učitele (rychlé pracovní tempo, monologický výklad, atd.). Může se také stát, že dítě určité látce neporozumí. Pro neznalost probraného nepochopí látku novou a vznikají vážné problémy. Školní neúspěšnost ovlivňuje i strach ze zkoušení, špatný vztah mezi učitelem a žákem, apod.

Dítě může trpět i poruchami myšlení, pozornosti, paměti, řeči, atd. Pokud jsou poruchy vážnějšího charakteru, doporučuje se dítě zařadit do zvláštní nebo speciální školy.

(Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení)

3.2 Specifické poruchy učení a inteligence

Existuje určité procento dětí s průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligencí (IQ 90 a více), které z nějakých důvodů nemohou podávat odpovídající výkon a které tedy ve škole selhávají nikoliv pro nedostatek inteligence, ale proto, že nemohou tuto inteligenci vhodně a plně uplatnit.

Obsah pojmu inteligence můžeme vyjádřit jako „schopnost pochopit a vytvářet významy, vztahy a souvislosti podle smyslu, schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů“, konečně s Vágnerovou jako „souhrnnou komplexní vlastnost, která zahrnuje: 1. schopnost myslet, 2. schopnost se učit a z toho vyplývající 3. schopnost adaptace – aktivní a pasivní -, tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků“. Jde tedy o myšlenkové zvládání vztahů a souvislostí ve světě, který nás obklopuje.“

(Vágnerová, M.: Psychologie handicapu)

V padesátých letech, odborníci upozorňovali na to, že ve škole selhávají děti s průměrnou, dokonce i s nadprůměrnou inteligencí a tento poznatek se snažili prosadit. Kromě toho sledovaly rozdíly ve výkonech, které děti podávaly v různých předmětech a to především ve čtení a v matematice. Nakonec došli k názoru, že by těmto dětem měla být poskytována speciální péče.

Děti také začaly být podrobovány testům inteligence. Proč se ale vyšetřuje úroveň intelektových schopností u dítěte se specifickou poruchou učení? Musí se zjistit jeho současné intelektové výkony, pokusit se stanovit jeho pohotovost a schopnost učit se, aby se nepřepínalo v případě, že jsou jeho intelektové výkony výrazně omezeny a pokud jsou intelektové schopnosti dítěte průměrné, nebo dokonce nadprůměrné, musí se jeho schopnostem přizpůsobit i nápravná opatření. Dalším důvodem pro vyšetření intelektu je objasnit a dokázat rodičům a pedagogům, že neúspěchy dítěte nesouvisí s jeho nedostatečným nadáním. Dále to má význam i pro možnou prognózu v nápravné péči i v přípravě na profesijní zaměření.

(Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení)

4. DÍLČÍ OSLABENÍ VÝKONU

Ve školní praxi se často setkáváme s dětmi, které nejsou inteligentní, ale ve škole mají problémy. Zaměňují písmenka, špatně opisují text, obtížně zvládají násobilku, jsou nesoustředění, mají potíže s dodržováním pravidel a pouček a nechají se snadno vyrušit i drobnými podněty. Nejčastější příčinou těchto potíží při učení jsou tzv. „dílčí oslabení výkonu“, zejména v oblasti percepce.

Dříve se dílčí oslabení výkonu odbourávalo zcela přirozeně dětskými hrami, jako je skákání panáka, školka se švihadlem, míčem, rozpočítadlo a prsty, káča, „honění! Obruče a jiné. Pomocí her docházelo ke spontánnímu odtrénování dílčích oslabení výkonu. Dnes se tyto hry nehrají, děti vysedá u televize a videa. Dochází k přesycení optickými a akustickými podněty a markantní snižování pohybu. To vede k zesilování těchto oslabení u dětí.

(Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení)

Vývoj percepčních funkcí je základem zdokonalování orientace dítěte v okolním světě. Všechny poznávací procesy se vytvářejí intenzivně, což umožňuje dítěti získávat stále přesnější informace o okolním světě. Jejich určitý stav souvisí s budoucí připraveností pro školu, v jejímž rámci počítá učitel, že dítě bude schopno převzít a úspěšně plnit požadavky (učebních osnov, standardů) kladené na jeho osobnost v období počátečního vyučování. Zároveň se však vyznačují typickými rysy pro předškolní věk.

Pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů je nejdůležitější vnímání. Činnost receptorů zapojených se spolu s zdokonalováním funkcí nervové soustavy zjemňuje a zpřesňuje. Koncem předškolního věku jsou vjemy dítěte úplnější a přesnější. Situace, které jsou přístupné dětskému chápání a které odpovídají jeho dosavadním zkušenostem, dokáže vnímat analyticko-syntetickým způsobem, předměty a jevy méně známé vnímá naopak mechanicky a schematicky. Rozšiřováním vědomostí a zájmů se však schematické vnímání předškoláka stále více a intenzivněji mění ve vnímání analyticko-syntetické. (Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifické poruchy učení)

V oblasti zrakového vnímání je pro tento věk je typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. Nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí se vyskytují zvláště u vzdálenějších předmětů. Dítě předškolního věku má tendenci přeceňovat prostor co do velikosti, nevnímá třetí rozměr – hloubku. Obrázky nakreslené perspektivně vnímá jako plošné, dvojrozměrné. Většinou již má vyvinutou citlivost pro vnímání barev, je často schopno rozlišovat i barevné odstíny. Samozřejmě, že barevné vidění dítěte těsně před vstupem do školy je značně dokonalejší než u dítěte tříletého.

Také vnímání sluchové se postupně zdokonaluje, mění se jeho rozsah a intenzita, analýza zvukových podnětů je stále jemnější. Zlepšováním kvality hudebního sluchu je dítěti umožňováno přesněji rozlišovat barvu, sílu a výšku tónů. Zvyšuje se schopnost přesně vnímat zvuky lidské řeči, což má zásadní význam pro rozvoj řeči po stránce výslovnostní, po stránce intonace i hlasové modulace.

Velké potíže působí dítěti v tomto období vnímání času. Není schopno postřehnout časové úseky reálně, má tendenci je přeceňovat. Správné vnímání času je podmíněno stupněm rozvoje abstraktního myšlení a úměrně s věkem se zdokonaluje.

Předškolní věk se dále vyznačuje intenzivním rozvojem paměti. Emotivnost je typickým znakem pro paměť dítěte tohoto věku. Na počátku předškolního věku je paměť dítěte bezděčná. Teprve v druhé polovině předškolního období se objevují první náznaky úmyslného zapamatování, dítě je schopno pamatovat si i podněty, které se ho citově nijak nedotýkají. Převažuje paměť krátkodobá, ke konci předškolního věku se rozvíjí i dlouhodobá. Protože dítě nedokáže ještě proniknout do podstaty mnohých okolních věcí a unikají mu vnitřní logické souvislosti, převažuje u něj mechanická paměť nad logickou. Velmi intenzivně se rozvíjí její kapacita a trvalost. Na rozdíl od dospělých se u předškoláků můžeme často setkat s lepším vybavováním zapamatovaného poznatku až po určité době než po bezprostředním vštípení.

5. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V posledních letech stoupá procento dětí s odkladem povinné školní docházky (OŠD). Odklad bývá odborníky doporučován tehdy, když se předpokládá, že dílčí nedostatky jednotlivých schopností se během jednoho roku upraví tak, že bude dítěti ulehčen následný nástup do 1. třídy ZŠ. Tyto schopnosti se většinou ale neupraví samy, a je tudíž třeba, aby rodiče nebo odborník po dobu OŠD s dítětem cíleně pracovali a podporovali rozvoj nevyzrálých schopností. Dovednosti, schopnosti a vědomosti jsou od prvňáčka na začátku školní docházky vyžadovány a jak se postupně vyvíjejí a rozvíjejí.

V oblasti hrubé motoriky se nedostatky se projevují u dítěte nešikovností, neobratností a nekoordinovaností pohybů, kdy je narušena jejich souhra. Cviky, které chceme s dítětem provádět, by měly být zaměřeny na celkové pohyby, na používání těla koordinovaně jako celku. Vhodné je provádět cviky rukou a nohou ve vodě, která uvolňuje. Vhodné je plavání a cviky podobné těm, které se cvičí např. v Sokole. Důležitá je souhra pohybu s kontrolou zraku a myšlením, tzv. vizuomotorická koordinace. Zde je vhodná např. „školka s míčem nebo se švihadlem“. Kromě házení a chytání míče musí dítě i správně počítat, sledovat změny, provádět různé pohyby, soustředit se, je zapojena i paměť.

(Rybáková, E.: Vývojová psychologie)

Předškolák by měl mít osvojeny základní pohybové dovednosti jako např. překonat určitou vzdálenost, překážku přeskokem, výskokem, skokem (přes lavičku, polštář apod.), udržet rovnováhu (přecházení po provaze položeném na zemi, hra na sochy), skákat po jedné noze, chytat a házet míč, skákat přes švihadlo, zvládnout jednoduchý rytmický pohyb (vhodné je spojení určitého pohybu s říkankou nebo písničkou, s hudebním doprovodem, čímž zároveň dítě připravujeme na sluchovou analýzu a syntézu slov).

Nedostatky v oblasti jemné motoriky zapříčiňují horší výkony ve škole, protože neuvolněná ruka ovlivňuje výkony nejen při psaní, ale i při čtení,

výtvarné a tělesné výchově. Děti se vyhýbají kreslení, kreslí nerady, kresba je na nižší úrovni. Vzhledem k tomu, že ruka je neobratná, mají děti problémy i v pracovních činnostech, v sebeobsluze (zavazování tkaniček, zapínání zipů, knoflíků, používání příboru apod.)

Manuální zručnost je rozvíjena denně běžnými činnostmi (osobní hygiena – mytí, čištění zubů, česání, oblékání), hrou (stavění z kostek, oblékání panenek, hry s bábovičkami na písku). Dále doporučuji trhání a stříhání papírů, lepení, modelování, muchlání různých materiálů, navlékání korálků, činnosti, kdy jsou zapojeny zejména dlaně a prsty rukou.

5.1. Grafomotorika

Pro budoucí psaní dítěte ve škole je důležité, aby ruka, kterou bude psát, byla dostatečně připravená a uvolněná (viz. jemná motorika). Důležité je, aby byly uvolněné tzv. velké klouby ruky (rameno, loket a zápěstí). Ty se uvolňují nejčastěji krouživými pohyby ve stoji nebo předklonu. Nejdříve provádíme krouživé pohyby ve vzduchu, později pastelkou na velký papír.

Aby budoucí prvňáčky nebolela brzy ruka, aby písmo bylo upravené, aby stačili tempu práce, je potřeba, aby správně drželi psací náčiní. Musí umět vytvořit tzv. špetku (jako když chceme solit třemi prsty). V poloze prstů jako při solení můžeme vložit tužku mezi prsty (tužka se vloží mezi tři prsty tak, že je přidržována shora lehce palcem a ukazovákem a prostředník je podsunutý pod tužkou). Zbýlými dvěma prsty (malík, prsteník) může dítě přidržovat malou lehkou kuličku vytvořenou např. z papíru. Dětem, u kterých se nedaří vyvodit správné držení, jsou doporučovány trojhranné tužky a pastelky.

Nesmíme také zapomenout na správné sezení při kreslení u stolu. Na židlička by dítě mělo sedět tak, že se nohama dotýká země. Deska stolu by měla být tak vysoko, aby opřené ruce se stolem tvořily v lokti pravý úhel. Dítě by mělo umět nakreslit čáru, kruh, šneka, horní a dolní oblouček, vlnovku, horní a dolní smyčku, čtverec, obdélník apod.

5.2. Zraková percepce

Schopnost zrakového vnímání se rozvíjí od narození. Nejdříve dítě vnímá světlo a tmu, později obrysy obličejů, dále se vnímání zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů, což je později důležité při nácviku čtení a psaní. U většiny dětí předškolního věku dosahuje zrakové vnímání před nástupem do školy dostatečné úrovně pro nácvik školních vědomostí.

Rozdíl mezi obrazci lišícími se tvarem pozná dítě až asi ve věku čtyř let, později dítě rozlišuje obrázky stejné tvarem, ale obrácené vertikálně (podle osy nahore – dole). Nejobtížnější je rozlišování stejných tvarů obrácených k sobě horizontálně (zrcadlově podle osy vpravo – vlevo). Předpokládá se, že záměna písmen u dyslektiků je způsobena tím, že tyto děti ve zrakové percepci setrvávají v období, kdy rozlišují pouze tvar, ne polohu (úroveň zrakového vnímání zůstává přibližně na úrovni čtyřletého dítěte). Ukázalo se, že u dětí, které měly později obtíže ve čtení, se projevíly již v předškolním věku nedostatky v rozlišování tvarů, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální.

V souvislosti se zrakovým vnímáním se setkáváme i s pojmy zraková paměť, zraková analýza a syntéza. Zraková paměť představuje vlastnost jedince uchovávat zrakové podněty, v případě školáka např. tvary písmen. Ta ovšem představují již určitý zjednodušený symbol. Než dítě k těmto symbolům dospěje, musí se naučit uchovávat a rozpoznávat konkrétní předměty a jejich obrázky (toto se cvičí např. při pexesu, Kimově hře, co se změnilo na obrázku, dokresli, co na obrázku chybí apod.). Dítě by mělo umět rozpoznávat předměty a obrázky jako celek, zároveň je ale umět i rozložit na části (rozložený obrázek, puzzle) – mluvíme o zrakové analýze a syntéze.

5.3. Sluchová percepce

Sluchové vnímání u dítěte začíná rozeznáváním zvuků a lokalizací zvuku, odkud přichází (určit polohu určitého zvuku). Dítě by mělo umět vyčlenit určitý zvuk (např. tukaní, šustění, cinkání). Jedná se o diferenciaci akustické předlohy („odfiltrovat“ vedlejší zvuky, soustředit se na to nejdůležitější, aby se nenechalo

lehce vyrušit vedlejšími, nepodstatnými podněty).

Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě (k tomu slouží říkadla, která řeč rytmizují a celek věty dělí do menších částí, čímž se dítě učí sledovat slova i jednotlivé slabiky slov). Slova a slabiky mohou děti vytleskávat nebo vyťukávat, určovat jejich počet a následnost.

Kolem pátého roku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve jsou schopny určit první hlásku, kterou slovo začíná (pes – p), potom poslední hlásku ve slově: nejdříve slova končící souhláskou (pes – s), potom teprve končící samohláskou (pole – e). Nejobtížnějším úkolem sluchové diferenciací je určit hlásku uprostřed slova (pes – e). Určování pozice hlásky ve slově je důležitým předpokladem pro zvládání čtení a psaní. Přibližně v šesti až sedmi letech věku dochází k rozlišování a vnímání délky samohlásky (dal – dál) a rozlišování mezi měkkými a tvrdými slabikami (di, ti, ni – dy, ty, ny).

5.4. Předčíselné představy

Na osvojování matematiky ve škole se dítě připravuje vlastně celé předškolní období. Schopnosti pro matematiku jsou podmíněny, tvořeny jednotlivými dílčími složkami, které tvoří zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace, paměť, verbální (slovní označení), lexické (čtenářské), grafické (písemné), operacionální resp. numerické schopnosti a usuzování.

Před nástupem do školy by budoucí žák měl zvládat to, že při počítání prvků určité množiny musí do počítání začlenit každý prvek pouze jednou a žádný nesmí vynechat (např. při počítání panenek, autíček, kostek, rohlíků v obchodě). Dále má osvojeno počítání do deseti až dvaceti, zná následnost čísel (v řadě čísel žádné nevynechá ani neopakuje). Ví, že na konci počítání řady prvků poslední jmenované číslo představuje celkový počet odpočítávaných prvků. Dítě by v tomto období mělo již vědět, že nezáleží na směru odpočítávání a že pořadí sčítaných prvků nemění konečný výsledek a že k činnosti lze počítat nejen stejné, ale i tvarově či velikostně odlišné předměty.

5.5. Řeč a vyjadřovací schopnosti

Dítě v době nástupu do školy má slovní zásobu, kterou tvoří přibližně 2500 slov. Řekne, jak se jmenuje, jak je staré, kde bydlí, nezaměňuje pojmy včera, zítra, dokáže zopakovat dvojverší. Je schopno reprodukovat povídku, pohádku, zapamatovat si melodii a abstrahovat. Je dobré, když umí dítě vyjádřit jednu věc několika slovy (muž – pán).

Velmi důležitá je správná výslovnost, protože vada řeči často ovlivňuje úroveň diktátů, opisů i čtení (při psaní dítě píše, jak vyslovuje a vznikají tak zbytečné chyby). V případě jakékoliv vady řeči je potřeba spolupracovat s logopedem a začít s nápravou řeči co možná nejdříve, určitě před nástupem do školy.

5.6. Sociální a pracovní zralost

Dítě by v této době mělo zvládat určité sociální situace, mělo by se umět odpoutat od rodičů. Dítě již částečně zvládá své city a reakce bez křiku a pláče. Dále by mělo znát a dodržovat určitá základní pravidla společenského chování (vykání dospělým, zdravení, děkování apod.). Nemělo by být příliš bojácné a úzkostné v kontaktu s vrstevníky a dospělými, což může negativně ovlivňovat navazování vztahů, zapojování do společné činnosti.

Nesmíme zapomenout na samostatnost v sebeobsluze a na osvojené hygienické návyky (dítě se umí samo obléknout, obout, zapnout si knoflíky, zip, zavázat si tkaničky, jíst příborem, udržovat si pořádek ve svých věcech). Dále by mělo umět samostatně splnit jednoduchý úkol jako např. zaplacení nákupu, obstarat drobný nákup, vyřídit vzkaz.

6. PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Člověk se musí vzdělávat po celý život a měl by mít zájem se ve svém vzdělávání, učení a vědění stále zdokonalovat. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání.

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

Vzdělávání poskytované mateřskou školou se v mnohém liší od vzdělávání poskytované školou základní. Postupně se rozvíjí osobnost dítěte předškolního věku a jeho specifické potřeby.

Pro život i vzdělávání dítěte vytváří mateřská škola vhodné prostředí, podnětně zajímavé a obsahově bohaté. Veškeré aktivity obsahují prvky hry a tvořivosti, podněcují radost z učení, zájem dítěte poznávat nové zkušenosti a ovládat další dovednosti. Vzdělávání dětí v mateřských školách je cílevědomý a plánovaný proces, který odpovídá potřebám možnostem dětí. Nezbytnou součástí práce pedagoga v mateřské škole je tvořivá improvizace, pružné a citlivé reagování na okamžitou situaci.

Mezi cíle rámcového programu pro předškolní vzdělávání patří rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.
(www.vuppraha.cz)

6.1. Obsah předškolního vzdělávání

Obsah je strukturován do oblastí, které reflektují vývoj dítěte, jeho přirozený život, zranění i učení. Jednotlivé oblasti vzdělávání jsou rozlišeny na základě vztahů, které si dítě postupně vytváří k sobě samému a k druhým lidem a okolnímu světu.

Dítě na základě interakcí vstupuje do vztahů v nichž žije, rozvíjí se a vyrůstá, učí se a vzdělává. Těchto oblastí je pět: biologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Od nich jsou odvozeny oblasti předškolního vzdělávání, které jsou v Rámcovém programu nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Tyto oblasti vzdělávání jsou činně propojeny, vzájemně se ovlivňují a vytvářejí společně fungující celek. (www.vuppraha.cz)

Ze všech těchto oblastí vychází **očekávané kompetence**, to co má dítě na konci předškolního období dokázat. Mezi tyto kompetence patří: zvládání pohybových dovedností, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se na sněhu, ledu, vodě a v písku), ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými pomůckami, hudebními nástroji, předměty denní potřeby, s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, lepidlem apod.) ovládání dechového svalstva, správné vyslovování, ovládání dechu, tempa, intonace řeči. Děti předškolního věku vy měly umět pojmenovat části těla, osvojit si poznatky o místě, ve kterém žijí, o své zemi a její kultuře. Naučit se zpaměti krátké texty (říkanky, písničky, pohádky apod.). rozšiřovat a znát některá písmena a číslice. Dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair play. Uplatňovat základní společenské návyky v kontaktu s dospělými a s dětmi (zdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, požádat o pomoc, uposlechnout pokyn).

7. ŠKOLNÍ ZRALOST

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

Pojem školní zralosti bez rozlišení, který z činitelů se na dosažené vývojové úrovni podílí, zahrnuje celou řadu vzájemně se ovlivňujících oblastí, nad kterými se zamýšlíme před možným nástupem dítěte do školy.

7.1. Fyzická zralost

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

7.2. Psychická zralost

Tímto pojmem označujeme celou řadu aspektů. V první řadě je to dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání v oblasti sluchové a zrakové, k rozvoji analyticko-syntetické činnosti. Nutná je určitá kapacita paměti, zejména schopnost záměrného zapamatování. V myšlení by se mělo dítě odpoutat od egocentrismu a prezentismu. Chápání světa by mělo být již více realistické, fantazijní pohled by měl být postupně snižován. Dochází k přechodu od názorného myšlení k myšlení logickému. Důležitá je i dosažená úroveň v rozvoji řeči (bohatá slovní zásoba, eliminace poruch výslovnosti, gramaticky správná řeč).

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

7.3. Sociální a emocionální zralost

Dítě nastupující do školy by se mělo umět odloučit na určitou dobu od rodiny. Mělo by být připraveno vzít na sebe roli školáka, diferencovaně reagovat na učitele a spolužáky. Musí být schopno podřídit se frontální formě práce ve skupině, plnit požadavky skupiny a kooperovat ve skupině. Emočně by mělo být dítě stálejší než v předchozí době, kdy bylo charakteristické časté kolísání či střídání nálad, mělo by být schopno potlačit svou afektivitu. Mělo by umět regulovat svá přání, potřeby i chování.

Autorka Tereza je členkou a předsedkyní občanského sdružení "Ženy v dělnictvě". V rámci tohoto sdružení se zabývá praktickými problémy žen v dělnictvě, zejména v oblasti sociálního zabezpečení.

Autorka Tereza je členkou a předsedkyní občanského sdružení "Ženy v dělnictvě". V rámci tohoto sdružení se zabývá praktickými problémy žen v dělnictvě, zejména v oblasti sociálního zabezpečení.

Autorka Tereza je členkou a předsedkyní občanského sdružení "Ženy v dělnictvě". V rámci tohoto sdružení se zabývá praktickými problémy žen v dělnictvě, zejména v oblasti sociálního zabezpečení.

Praktická část

1. PRÁVNÍ SYSTÉM

Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva.

Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva.

Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva.

Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva. Právní systém je součástí celkového systému práva.

8. STANOVENÉ CÍLE PRÁCE

Autorky Testu rizika čtení a psaní deklarují možnost užití testu u dětí na konci docházky do mateřské školy. Normy testu jsou stanoveny pouze pro děti od šesti let.

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

Tedy zda byly schopny děti ve věku 5,5 – 6,0 let plnit testem stanovené normy pro nejmladší věkovou skupinu 6,0 – 6,5 leté děti.

Výsledky testů by mohli napomoci v rozhodnutí o zařazení dítěte, včasném podchytení možných poruch učení a zahájení včasné ^{ter}invence.

9. POPIS ŠETŘENÍ

Pro ověřování testu rizika jsem zvolila dvě mateřské školy. Při výběru mateřských škol pro šetření hrála roli i ochota ředitelek. První šetření jsem prováděla v mateřské školce v Dražicích., druhé šetření probíhalo v mateřské školce Lipová v Sezimově Ústí.

Testování probíhalo v lednu a únoru 2005.

Testovány byly děti ve věku 5,5 – 6,0 let a 6,1 – 6,9 let.

Samotnému testování dětí předcházely rozhovory s učitelkami, pozorování dětí, jejich chování a jednání. Následovalo bližší seznámení s vybranými předškolními dětmi před samotným testem. Děti byly vybírány učitelkami na základě mnou zadaných kritérií tj. věková hranice.

Důležitou roli při testování měl výběr vhodného místa na šetření a respektování určitých zásad. S jednotlivými dětmi jsem pracovala na klidném místě, aby se

dítě mohlo soustředit a nebylo rušeno. Děti jsem před testem vhodně motivovala a test byl prezentován, jako zábavná hra. To znamená, že jsem společně s dítětem nepřistupovala k testu jako k učení, nebo testování, ale společně jsme „si hráli“. Jak je známo, hra je nejpřitažlivější činností dítěte. Také obtížnost jednotlivých cvičení a jejich plnění odpovídala příslušnému stupni vývoje. Velice důležitou úlohu sehrála **zásada názornosti**. Pokyny a způsob šetření podrobně vysvětlen a s pomůckou – bzučákem, se kterým se při testu pracovalo, byly děti předem seznámeny.

Šetření probíhalo postupně v jednotlivých mateřských školkách. Pro každé dítě jsem měla připravený záznamový arch, kam jsem zapisovala základní údaje o dítěti: věk, pohlaví, sídlo mateřské školy a zda mělo, či bude mít odklad povinné školní docházky.

Práce s předškolními dětmi byla velice zajímavá a podnětná. Těšil mě zájem dětí, které plnily jednotlivé úkoly se zaujetím a ochotně.

Velice důležitá byla trpělivost v případě, že dítě ze začátku nechtělo komunikovat a pochvala, která jej povzbudila k další činnosti a zvýšila jeho záost ze hry. Díky ochotě a milému přístupu pracovního kolektivu mateřských škol jsem pracovala v příjemném prostředí a pohodě a získala jsem i nové zkušenosti při práci s předškolními dětmi.

10. POUŽITÉ METODY

Při zpracování diplomového úkolu byly použity následující metody:

pro část teoretickou – studium odborné literatury

- testová metoda (Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky Kucharské a Švancarové)

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 a obtíží z ní vyplývajících. Z pohledu mnoha autorů jsem se seznámila s charakteristikou období dítěte předškolního věku a s problematikou dílčího oslabení výkonu a jeho příčiny. (Skalková, J a kolektiv: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu)

Metoda pozorování je charakterizována jako cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřují k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Pozorování je vždy pramenem poznání. Využito jako vědecká metoda se však výrazně odlišuje od pozorování uplatněného v běžné každodenní životní praxi. Specifickým rysem pozorování jako vědecké metody je sledování přirozeného průběhu pedagogických procesů. Objektivní pozorování vyžaduje, aby si pozorovatel jasně určil, co chce pozorovat, jak budou pozorované jevy a procesy registrovány, jak budou získaná data analyzována a hodnocena.

Tuto metodu jsem použila při řešení diplomového úkolu. Objektem pozorování byly předškolní děti z mateřských škol Dražice a Lipová v Sezimově Ústí. Pozorování probíhalo v přirozených podmínkách všech jmenovaných mateřských škol. Zejména cenné bylo pozorování chování a jednání dětí při režimových činnostech během dne, reakce dětí v určitých problémových situacích, jejich řešení, jak ze strany učitelek. Výkony v různých oblastech činností se u dětí liší. Například řečové projevy u jednotlivých dětí a jejich slovní zásoba vyla u každého na jiném stupni vývoje a odlišné bylo také vnímání a pozornost při samotném testu.

Z her jsem poznala nápaditost, tvořivost, pohotovost i samostatné využití zkušeností. Zajímalo mě, jestli činnost probíhá klidně či naopak a všímala jsem si také sociálních vztahů jednotlivých dětí v kolektivu. Patrná bylo pomoc starších dětí mladším při hrách, oblékání, jídle a i v samostatných pracích. Díky pozorování jsem poznala postavení jednotlivých dětí ve skupině, jejich zájmy, dovednosti, schopnosti i problémy v různých oblastech činností nebo chování.

Metoda rozhovoru je charakterizována především přímou sociální interakcí. Je založena na přímém dotazování tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Navázání osobního kontaktu umožňuje hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Je pružná, dá se přizpůsobit zvláštnostem různých situací, slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodu 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, J. a kolektiv: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu)

Zjišťovala jsem, jaké metody používají učitelky při práci s dětmi, jak podporují rozvoj tvořivosti, představivosti, fantazie a paměti. Čím se inspirují při přípravě na zaměstnání, jakou volí motivaci apod...

Rozhovory s dětmi probíhaly individuálně, vždy před samotným testem. Pomocí těchto rozhovorů jsem získala rámcovou představu o jejich zájmech, vztazích v rodině i o vztazích s vrstevníky.

11. POPIS TESTU

Při šetření jsem používala **Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky** autorek A. Kucharské a D. Švancarové.

Test má 56 položek ve 13 subtestech. Obsahují vždy 2 – 8 úkolů. Součástí testu je obrazový materiál, k jeho zadání je nezbytné použití bručáku. Dále je potřeba si připravit papír se třemi linkami k překreslení znaků.

Test se zadává individuálně a podle schopností dětí trvá jeho administrace 20 – 30 minut.

První část testu, č. 1 – 5, je zaměřena na oblast **sluchového vnímání**. Zjišťuje sluchovou analýzu slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky. Schopnost rozlišení hlásek ve slově, posuzování její přítomnosti uvnitř a na konci slova.

Sluchově definuje délku, měkčení typu „dě, tě, ně“ i „di, ti, ni“ a některé zvukově blízké hlásky. Diferenciaci délek ověřuje test pomocí bzučáku jako interpretaci slyšeného slova nebo slovního spojení.

Dále, č. 6 – 9, hodnotíme oblast **zrakového vnímání**. První úkol vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky – intermodalita. Sledujeme pochopení a interpretaci rytmu za pomoci bzučáku. Používáme obrazový materiál. Rytmus je znázorněn pomocí velkých a malých kapek, které se určitým způsobem střídají. Dítě sleduje kapky na řádce a rytmus malá – velká převádí na bzučák jako krátká – dlouhá. Úlohu obrátíme, testující sám bručákem znázorní určitý rytmus a dítě určuje, o který řádek se jedná.

Následující úkol ověřuje schopnost diferencovat zrcadlově podobné tvary. Je tedy opět doplněn obrazovou přílohou. Dvojice obrázků, u kterých dítě posuzuje správnou či opačnou stanovou orientaci, jsou záměrně jednoduché. Jednak s ohledem na věkové zvláštnosti dítěte, jednak proto, aby neodváděly jinými detaily nebo svým vnitřním obsahem testovaného od daného problému.

Dalším zjišťujeme krátkodobou zrakovou paměť. Dítě si po určitou dobu – asi 5 sekund – prohlíží určitý obrázek. Po jeho zakrytí jej vyhledává v nabídce tří možností. Posouzení správnosti musí vycházet z komplexnější zrakové analýzy než v předchozím úkolu, protože jednotlivé obrázky jsou umístěním detailů náročnější.

Součástí je také subtest, ve kterém dítě překresluje čáry do sítě devíti bodů. Splnění úkolu vyžaduje dobrou zrakovou diferenciaci v ploše.

Další sledovanou oblastí je **artikulační obratnost**, subtest č. 10. Zde posuzujeme, zda je dítě schopno opakovat určité slovo správně, tzn. Bez opakování začátku, bez přesmyknutí slabik, bez vypouštění některých hlásek apod. Neposuzujeme vadu výslovnosti, takže např. špatně vyslovenou hlásku ř jako ž ve slově třpytivý nepovažujeme za chybu.

Úroveň **jemné motoriky**, subtest č. 11, posuzujeme napodobením předlohy, tedy vlastně opisem. Jedná se o tvary podobné písmu, jsou však pro tyto děti namalovány ve větším měřítku. Dítě se má co nejvíce přiblížit předloze – velikostí, tvarem, orientací v ploše, jednotlivými detaily. Hodnocení výkonu je zde však shovívavější – písmo se nemusí přesně dotýkat řádku, může mít menší odchylku ve sklonu a velikosti, plynulosti čáry apod. Na těchto tvarech v dalším úkolu ověřujeme schopnost **učení**. Dítě si má zapamatovat názvy jednotlivých tvarů a jejich umístění.

Poslední sledovanou oblastí je schopnost **tvoření rýmu**, subtest č. 13. Zde zjišťujeme, zda dítě dokáže vytvořit k dané předloze smysluplné rýmující se slovo. Dítěti jsou předložena tři slova, na které se pokouší vytvořit rýmující se slovo.

Test je vytvořen pro šestileté a starší děti, a je proto krátký. Zaměřuje se na co nejširší spektrum schopností a dovedností, které dítě potřebuje v oblasti percepce a senzomotoriky.

Vyhodnocení testu je velmi jednoduché. Správný výkon je hodnocen jedním bodem, špatný nula bodů.

Testující dítě list nepřekládá, do testu nevidí ani nenahlíží. V závěru je uvedena tabulka pro počet bodů v jednotlivých subtestech a pro celkový počet bodů. V této tabulce má testující přehled, která schopnost je slabší, a co by mělo dítě trénovat. Součet bodů je převeden na steny, které pak specifikují výkon dítěte v konkrétní oblasti. Do tabulky má testující možnost zapisovat si různé poznámky k jednotlivým subtestům, např. neporozumění, nesoustředěnost, špatné držení tužky.

11.1. Užití testu

Tento test by měl umožnit včasnou depistáž dětí, u kterých se mohou během školní docházky vyskytnout poruchy čtení a psaní, optimální přístup učitele a následně i jejich vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Snímání testu může probíhat přímo v školních podmínkách.

- První užití testu je možné u dětí, které mají nastoupit v září do 1. Ročníku ZŠ, **na konci docházky do mateřské školy**. Tehdy může tedy napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda by bylo lepší školní docházku odložit (extrémně nízký až nízký výsledek). U dětí na hranici rizika je vhodné počítat s určitými těžkostmi při jejich nástupu do školy při čtení a psaní. Bylo by proto možné, po dohodě s rodiči, informovat učitele 1. Třídy, že bude dítě potřebovat speciální přístup.

- Další užití testu je možné těsně **po nástupu do 1. třídy**, tedy na začátku září, případně ještě během 1. pololetí. U dětí, které již nastoupily do školy, je možné podle dosažených výsledků a charakteru obtíží modifikovat přístup k nim. Prodloužit etapu tzv. předslabikového období, dále s dítětem pracovat na rozvoji *percepčních* – rozvoj sluchového a zrakového vnímání, *kognitivních* - rozvoj paměti, představivosti, pozornosti a *motorických funkcí* – rozvoj jemné a hrubé motoriky.

12. ANALÝZA VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPELACE

Tabulka č. 1

Počet testovaných dětí celkem

Děti/věk	5,5 – 6,0	6,1 – 6,9	Celkem
Chlapci	15	12	27
Dívky	14	10	24
Celkem	X	X	51

Celkem bylo testováno 51 dětí. Z toho 27 chlapců a 24 dívek. Děti byly rozděleny do dvou věkových skupin na 5,5 – 6,0ti leté a 6,1 – 6,9ti leté.

Tabulka č. 2

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

Věkové skupiny		Chlapci		Dívky	
		n	%	n	%
5,5 – 6,0	5,5	1	3,70	2	8,34
	5,6	2	7,40	2	8,34
	5,7	2	7,40	2	8,34
	5,8	0	0	2	8,34
	5,9	3	11,10	2	8,34
	5,10	1	3,70	0	0
	5,11	1	3,70	3	12,51
	5,12	1	3,70	0	0
	6	4	14,80	1	4,17
Celkem		15	55,50	14	58,30
6,1 – 6,9	6,1	2	7,40	5	20,85
	6,2	1	3,70	1	4,17
	6,3	3	11,10	1	4,17
	6,4	1	3,70	1	4,17
	6,5	2	7,40	0	0
	6,6	1	3,70	1	4,17
	6,7	1	3,70	1	4,17
	6,8	0	0	0	0
	6,9	1	3,70	0	0
Celkem		12	44,50	10	41,70
CELKEM		27	100	24	100

Pozn.: n.....počet dětí

Tabulka č.2 dokumentuje věkové rozložení testovaných dětí. První sloupec představuje věk dětí, rozdělený na měsíce. Počty chlapců a dívek jsou ve čtvrtém a šestém sloupci vyjádřeny v procentech. Ve věkové skupině 5,5 – 6,0 ti letých bylo testováno 15 chlapců, tj. 55,5%. Dívek v této věkové skupině bylo 14, tj. 58,30% z celkového počtu testovaných dívek a chlapců.

Věková skupina 6,1 –6,9 ti letých bylo chlapců 12, tj. 44,50% a dívek bylo 10, tj. 41,70% z celkového počtu testovaných dětí.

Tabulka č. 3

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

	X
Dívky	29,50
Chlapci	32,52
Celkem	31,01

Pozn.: x.....aritmetický průměr

Tabulka č. 3 udává průměrný výkon dosažený v testu u chlapců, dívek a celkem. V celém testu byly úspěšnější chlapci, kteří v průměru dosáhly 32,52 bodů.

Dosažený počet bodů ve skupině chlapců bez odkladu školní docházky

Dosažené počty bodů v testu	5,0 – 5,5	5,6 – 6,0
17 bodů		
18 - 22		
23 - 28	1	1
*29 - 34		5
35 - 38		5
39 – 42		1
43 – 46		2
47 – 50		
51 – 54		
55		

Pozn.: * hladina rizika specifických poruch učení z pozice dosažených bodů, hraniční pásmo

Tabulka č. 4 prezentuje dosažené body v testu chlapců bez odkladu školní docházky. Je patrné, že z patnácti chlapců se pět pohybuje v hraničním pásmu. Dva z nich jsou v podprůměru, šest z nich je v průměru. Dva chlapci jsou v pásmu vyššího průměru.

**Převod dosažených bodů na stenové normy u skupiny chlapců bez odkladu
školní docházky**

Steny /věk	5,0 – 5,5	5,6 – 6,0
1		
2		
3	1	1
*4		5
5		5
6		1
7		2
8		
9		
10		

Pozn.: * hraniční pásmo

V tabulce č. 5 jsou uvedeny stenové normy. Z tabulky je patrné, že v kritickém pásmu hodnot se vyskytuje 5 chlapců. Výsledek v testu předpokládá určité obtíže při osvojení čtení, psaní a počítání. V testu měli velké problémy se zrakovým vnímáním, jemnou motorickou, sluchovou analýzou. Dva chlapci dosáhli v testu 26 a 27 bodů, což je v přepočtu na stenové normy podprůměr. U dalších 6 chlapců je jejich výkon hodnocen průměrně. Dva chlapci jsou v pásmu vyššího průměru. Jeden je ve věku 5,11 let a dosáhl 43 bodů a druhému je 5,7 let a dosáhl 46 bodů. Každý je z jiné mateřské školky. Oba chlapci byli velice upovídaní.

Dosažený počet bodů ve skupině chlapců s odkladem školní docházky

Dosažené počty bodů v testu	6,1 – 6,5	6,6 a více
17 bodů		1
18 - 22		
23 - 28		1
*29 - 34	6	1
35 - 38		
39 – 42	2	
43 – 46		
47 – 50		
51 – 54	1	
55		

Pozn.: * hladina rizika specifických poruch učení z pozice dosažených bodů, hraniční pásmo

Z tabulky č. 6 je patrné, že z dvanácti chlapců je jeden ve výrazném podprůměru, sedm se pohybuje v hraničním pásmu, dva v průměru a jeden ve výrazném nadprůměru.

Převod dosažených bodů na stenové normy u chlapců s odkladem školní docházky

Steny /věk	6,1 – 6,5	6,6 a více
1		1
2		
3		1
*4	6	1
5		
6	2	
7		
8		
9	1	
10		

Pozn.: *kritický sten (hraniční pásmo)

Tabulka č. 7 představuje celkový dosažený výkon v převodu bodů na steny. Testováno bylo dvanáct chlapců. Jeden z nich dosáhl 17 bodů, byl hodnocen jako výrazně podprůměrný. Měl veliké potíže se všemi subtesty. Je z neúplné rodiny, matka si ho moc nehledí. Další dosáhl 28 body, hodnocen na steny jako podprůměrný. Sedm chlapců s body od 29 do 34 tj. nižší průměr, tedy hraniční pásmo. U dětí jejichž výkony se pohybují v hraničním pásmu se mohou projevit specifické poruchy učení. Dva chlapci se pohybují s výkony v průměru. Jeden chlapec ve věku 6,1 let dosáhl 51 bodů, tj. v převodu na steny výrazný nadprůměr. Velice nadaný hoch, již umí číst.

Dosažený počet bodů ve skupině dívek bez odkladu školní docházky

Dosažené počty bodů v testu	5,0 – 5,5	5,6 – 6,0
do 19 bodů		1
20 - 23		
24 - 27	1	4
*28 - 31		1
32 - 36		4
37 - 42	1	2
43 – 46		
47 – 49		
50 - 51		
52 - 54		

Pozn.: * hladina rizika specifických poruch učení z pozice dosažený bodů, hraniční pásmo

V tabulce č. 8 jsou uvedeny údaje o dosažených počtech bodů v testu u dívek bez odkladu školní docházky. Testováno bylo čtrnáct dívek.

Převod dosažených bodů na stenové normy u skupiny dívek bez odkladu školní docházky

Steny /věk	5,0 – 5,5	5,6 – 6,0
1		1
2		
3	1	4
*4		1
5		4
6	1	2
7		
8		
9		
10		

Pozn.: * hraniční pásmo

Tabulka č. 9 dokládá dosažený počet bodů v převodu na steny u dívek bez odkladu školní docházky. Testováno bylo čtrnáct dívek. Jedna dívka dosáhla 19 bodů, tj. výrazný podprůměr. Je z neúplné rodiny. Pět dívek bylo hodnoceno podprůměrně. Jedna z nich dosáhla v přepočtu na steny hraničního pásma. Mohou se u ní projevit specifické poruchy učení. Sedm zbývajících dívek se pohybuje v průměru.

Dosažený počet bodů ve skupině dívek s odkladem školní docházky

Dosažené počty bodů v testu	6,1 – 6,5	6,6 a více
do 19 bodů	1	
20 - 23		
24 - 27		1
*28 - 31	2	1
32 - 36	3	
37 - 42	2	
43 – 46		
47 – 49		
50 - 51		
52 - 54		

Pozn.: * hladina rizika specifických poruch učení z pozice dosaženého počtu bodů

Tabulka č. 10 uvádí údaje o dosažených počtech bodů v testu u dívek s odkladem školní docházky. Testováno bylo deset dívek.

**Převod dosažených bodů na stenové normy u skupiny dívek s odkladem
školní docházky**

Steny /věk	6,1 – 6,5	6,6 a více
1	1	
2		
3		1
*4	2	1
5	3	
6	2	
7		
8		
9		
10		

Pozn.: * hraniční pásmo

Tabulka č. 11 převádí dosažené hodnoty v testu na stenové normy. Jedna dívka dosáhla 19 bodů a je hodnocena výrazně podprůměrně. Další s počtem bodů 26 jako podprůměrná. Tři dívky dosáhly v přepočtu na steny hraničního pásma, mohou nastat projevy specifických poruch učení. Zbylých pět je hodnoceno průměrně.

Aritmetický průměr dosažených bodů v testu u chlapců s odkladem a bez odkladu školní docházky

Chlapci	X
Bez odkladu školní docházky	34,07
S odkladem školní docházka	33,42

Xaritmetický průměr

Celkem bylo testováno 27 chlapců, z toho dvanáct mělo odklad školní docházky a patnáct bez odkladu. Chlapci bez odkladu dosáhli vyššího počtu bodů než chlapci s odkladem školní docházky. Dosáhli průměrně o jeden bod více.

Aritmetický průměr dosažených bodů v testu u dívek s odkladem a bez odkladu školní docházky

Dívky	X
Bez odkladu školní docházky	30,71
S odkladem školní docházka	31,40

Xaritmetický průměr

Testováno bylo celkem 24 dívek, z toho deset s odkladem a čtrnáct bez odkladu školní docházky. U tohoto vzorku dosáhly dívky s odkladem průměrně o jeden bod více než dívky bez odkladu.

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech**CHLAPCI**

Subtesty	Max. počet dosažených bodů	5,5 – 6,0	6,1 a více
1	3	2,27	2,25
2	3	2,6	2,42
3	8	4,27	4,17
4	8	5,6	5,84
5	4	2,07	2,08
6	4	1,8	2,08
7	3	2,07	1,75
8	3	2,07	1,92
9	2	0,67	1,08
10	6	3,33	3,75
11	3	0,87	1,42
12	6	4,67	3,5
13	3	1,47	1,08

V tabulce č. 14 jsou uváděny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech. Srovnávána je skupina chlapců ve věkové skupině 5,5 – 6,0 ti leté a 6,1 a více letí. V oblasti sluchové analýzy (subtesty č. 1,2) byli úspěšnější chlapci ve věkové skupině 5,5 – 6,0. Subtesty č. 3,4,5, které testovaly schopnosti sluchového rozlišování více vyhovovali chlapcům 6,1 a více letým. Subtesty č. 6,7,8,9 byli v obou věkových kategoriích téměř vyrovnané. V subtestu č. 10 zaměřeném na artikulační schopnosti dětí byli úspěšnější chlapci 6,1 a více letí. V hodnocení jemné motoriky, subtest č. 11 byli úspěšnější chlapci 6,1 a více letí. Zbývající subtesty zaměřené na intermodalitu a tvoření rýmu, byli úspěšnější 5,5 – 6,0 letí chlapci.

Průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech**DÍVKY**

Subtesty	Max. počet dosažených bodů	5,5 – 6,0	6,1 a více
1	3	2,07	2
2	3	2,14	2,1
3	8	4,36	4,3
4	8	4,64	5,3
5	4	1,23	2,5
6	4	1,23	2,1
7	3	1,64	1,8
8	3	1,79	2,0
9	2	0,79	0,8
10	6	2,57	2,2
11	3	0,64	1,4
12	6	4,43	3,9
13	3	1,5	0,8

V tabulce č. 15 jsou uváděny průměrné hodnoty dosažených bodů v jednotlivých subtestech. Srovnávána je skupina dívek ve věkové skupině 5,5 – 6,0 ti leté a 6,1 a více letí. V subtestech č. 1,2 sluchová analýza byly výsledky v obou skupinách dívek vyrovnané. Subtesty č. 3,4,5, které testovaly sluchové rozlišování ukázaly, že úspěšnější byly dívky z věkové skupiny 6,1 a více leté. Subtesty č. 6,7,8,9 hodnotící zrakovou oblast ukázaly, že opět byly úspěšnější dívky 6,1 a více leté. Subtest č. 10 artikulační obratnost byly úspěšnější dívky 5,5 – 6,0 leté. V jemné motorice, subtest č. 11 sejevily lépe dívky 6,1 a více leté. Zbylé dva subtesty, učení písma a tvoření rýmu ukázaly, že úspěšnější byly dívky z věkové skupiny 5,5 – 6,0 let.

13. SHRnutí

V praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na zjišťování úrovně vývoje v oblasti percepce dětí předškolního věku Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Hlavním cílem bylo získané výsledky porovnat s normami testu stanovenými pro děti od šesti let. Na základě tohoto porovnání posoudit, zda jsou schopny i předškolní děti (5,5 – 6ti leté) plnit testové normy, zda je test použitelný i pro předškolní děti.

Testováno bylo 51 dětí z toho 27 chlapců a 24 dívek.

Z analýzy výsledků šetření vyplynulo, že dívky ve sledované věkové skupině 5,5 – 6ti leté se pohybovaly na hladině rizika specifických poruch učení, hraničního pásma až průměru. Chlapci z této věkové skupiny se pohybovali v průměru až ve vyšším průměru. Nejvyššího počtu bodů ze všech testovaných dětí dosáhl chlapec ve věku 5,7 letý s celkovým součtem 46 bodů a druhý chlapec získal 43 bodů. Nejméně ze všech testovaných dětí dívka ve věku 5,9 letá získala 19 bodů.

Při porovnání chlapců a dívek 5,5 – 6ti letých jsem zjistila, že chlapci dosáhli v deseti ze třinácti subtestů lepších výkonů než dívky.

Z provedeného testování vyplynulo, že největší problémy měli jak dívky, tak i chlapci v subtestu č. 11, který zjišťuje specifickou úroveň jemné motoriky – napodobování písma. Chlapci měli větší problémy v subtestu č. 9, který vyžaduje dobrou zrakovou diferenciaci v ploše. Výrazně lepší byli v subtestu č. 4, zaměřeném na sluchové rozlišování podobných slov. Dovedli správně rozeznat první a poslední hlásku ve slově. Pravděpodobně sluchovou analýzu procvičovali v mateřské škole. Dívky měli větší problémy v subtestech č. 5 a 6. Subtest č. 5 testuje sluchové rozlišování délek a subtest č. 6 zrakové rozlišování - rytmus, pomocí bzučáku.

Zajímavé výsledky byly zjištěny u srovnávané skupiny 6,1 a více letých dětí s odkladem školní docházky. Porovnání výsledků šetření dětí z věkových skupin 5,5 – 6,0ti letých a 6,1 a více letých ukazuje, že děti s odkladem školní docházky nedosáhly v testu výrazně lepších výsledků, než děti bez odkladu školní

docházky. Pravděpodobně problémy pro odklad školní docházky trvají a je nutno s nimi v oblasti percepce cíleně pracovat.

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

14. 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 jsem prováděla v mateřských školách vyplývá, že je možné včas posoudit percepční vývoj dětí v posledním roce docházky do mateřské školy. Pomocí této metody je možné včas odhalit případná rizika oslabení v oblasti kognitivních a percepčně motorických funkcí u dětí. Informace vzešlé z testu by mohly být potřebným vodítkem v rozhodování o odkladu školní docházky. Zároveň poskytují dostatek podkladů učitelkám mateřských škol pro přípravu dítěte předškolního věku na vstup do školy.

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 schopen pomoci vytipovat ty děti, u nichž vývoj percepčních schopností neprobíhá přinejmenším tak, jak by bylo potřeba s ohledem na blížící se nástup do 1. třídy základní školy.

Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, měly by se příčiny těchto problémů nacházet již tam, kde jsou základy těchto schopností ještě nepravdivé.

Z výsledků testů a dosavadních závěrů vyplývá, že by mateřské školy, základní školy a rodiče měly spolu komunikovat a včas se pokusit zachytit prvotní příznaky specifických poruch učení a dále se pokusit o včasnou prevenci těchto poruch.

15. POUŽITÁ LITERATURA

PhDr. Dvořáková, M. CSc: Pedagogicko psychologická diagnostika I., PF JU České Budějovice 2000

PhDr.Dvořáková,M. CSc: Pedagogicko psychologická diagnostika II., PF JU České Budějovice 1999

Kolektiv: Odklady školní docházky na ZŠ ČR, Praha, IPPP ČR 1997

Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 1999, Portál, Praha 1999

Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000, Portál, Praha 2000

Kulič, V.:Psychologie dovednosti učitele, Portál 1996

Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele – cesty k lepšímu vyučování, Portál 1996

Lisá, L. – Kňourková, M.: Vývoj dítěte a jeho úskalí, Avicenum, Praha 1985

Matějček, Z.: Vývojové poruchy učení, SPN, Praha 1996

Matějček, Z. Praxe dětského psychologického poradenství, SPN, Praha1991

Mertin, V. – Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky mateřské školy, Portál, Praha 2003

Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a nápravy 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 1995

Průcha, J.: Moderní pedagogika, Portál, Praha 1998

Rybáková, E. – Klidová, L.: Vývojová psychologie, SPN, Praha 1979

- Sindelarová, B.: Předcházíme poruchám učení, Portál, Praha 1996
- Skalková, J. a kol.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu, SPN, Praha 1985
- Solfronk, J.: Organizační formy vyučování, SPN, Praha 1990
- Spilková, V. a kol.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na ZŠ, Praha PF UK 1996
- Šebek, M.: Neklidné děti a jejich výchova, SPN, Praha 1990
- Vágnerová, M.: Psychologie handicapu, UK Praha 1993
- Vzdělávací programy: Základní škola
 Obecná škola
 Národní škola
- Zelinková, O.: Poruchy učení, Portál, Praha 1994
- www.vuppraha.cz

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Číslo	Číslo
Číslo	Číslo
Číslo	Číslo
Číslo	Číslo

Číslo

1. ÚVODNÍ ANALÝZA

Číslo

Číslo

Číslo

Přílohy

1.1	Číslo
1.2	Číslo
1.3	Číslo

2. ÚVODNÍ ANALÝZA

Číslo

Číslo

2.1	Číslo
2.2	Číslo
2.3	Číslo

3. ÚVODNÍ ANALÝZA

Číslo

Číslo

3.1	Číslo	3.2	Číslo
3.3	Číslo	3.4	Číslo
3.5	Číslo	3.6	Číslo
3.7	Číslo	3.8	Číslo

Číslo

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

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

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

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

ÚKOL: Ted' zkus tleskat a říkat sám:

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

2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhodneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

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

ÚKOL: Slyšíš ve slově

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

4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

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

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

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

5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

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

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

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

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

6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

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

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

Body	
6.1.	☐
6.2.	☐
6.3.	☐
6.4.	☐

7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

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

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	

10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

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

Body

Body

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

11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMO

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

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

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

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

13. RÝMOVÁNÍ

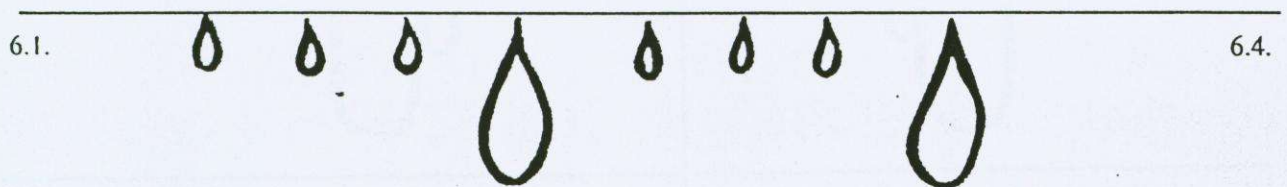
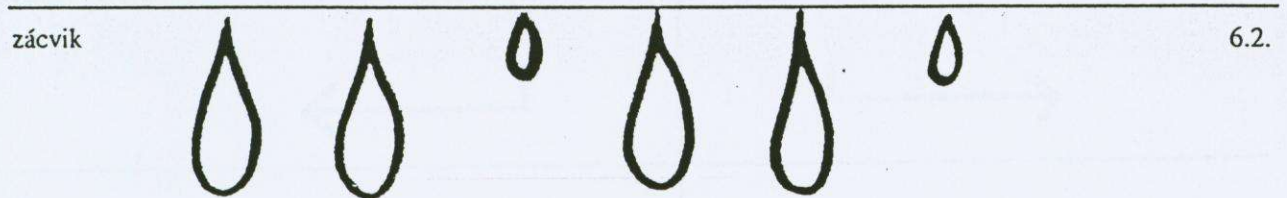
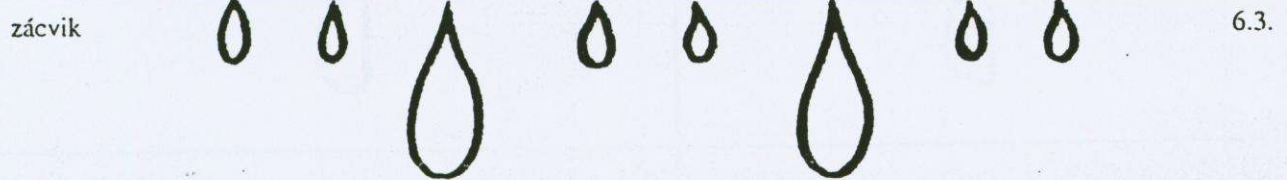
ZÁCVIK: Asi víš, že se v básničkách některá slova rýmují. Třeba na slovo kos se rýmuje nos, rosa ano vos, míc ano pryč nebo rýč.

ÚKOL: Zkus ted' sám vymyslet rým na slovo:

Body		
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

CELKOVÉ HODNOCENÍ

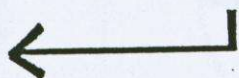
Subtesty	Celkem bodů	Poznámka
1. Sluchová analýza na slabiky		
2. Sluchová analýza na 1. hlásku		
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově		
4. Sluchové rozlišování podobných slov		
5. Sluchové rozlišování délek		
6. Zrakové rozlišování – rytmus		
7. Zrakové rozlišování – PLO		
8. Zraková paměť		
9. Zrakové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



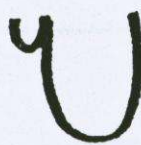
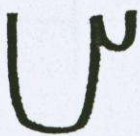
zácvik



zácvik



7.1.



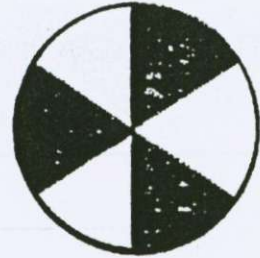
7.2..



7.3.



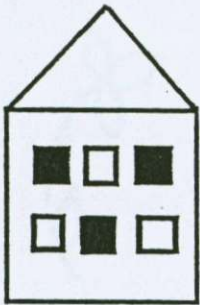
zácvik



8.1.

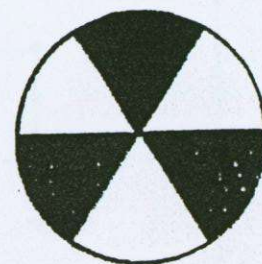
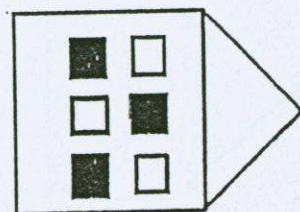
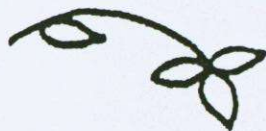


8.2.



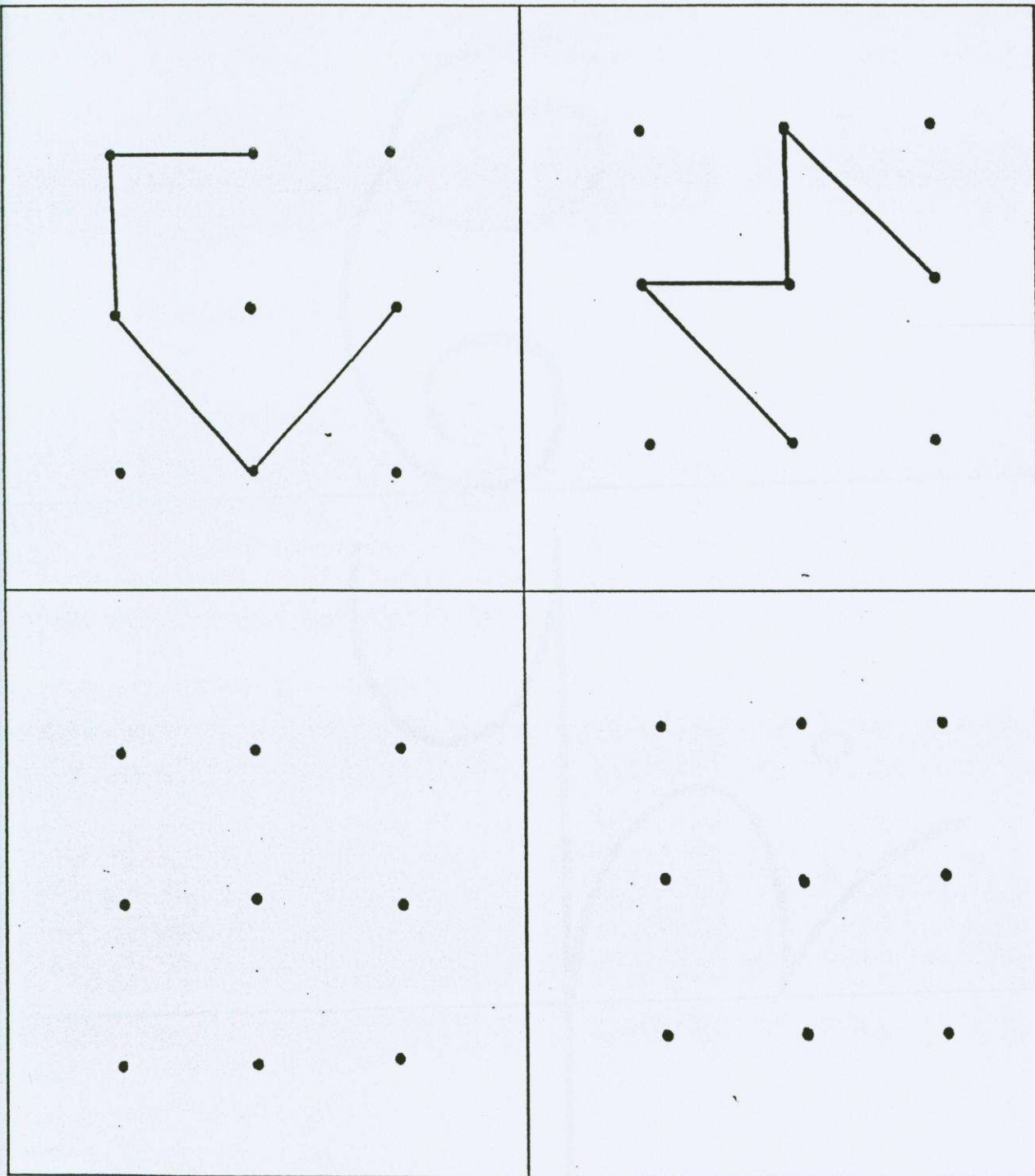
8.3.





9.1.

9.2.



5/S11

1.



11.2.



11.3.

