

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE



## **AUTOMATICKÉ JMENOVÁNÍ SÉRIE OBJEKTŮ JAKO SELEKTIVNÍ VELIČINA PROGNÓZY OBTÍŽÍ VE ČTENÍ**

AUTOR: **SOŇA BLAŽEKOVÁ**  
UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

VEDOUCÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE: PaedDr. **HELENA HAVLISOVÁ**, Ph.D.

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2007

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí diplomové práce PeadDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za odborné vedení, podporou, poskytnutí cenných rad a trpělivost při tvorbě diplomové práce.

## **Prohlášení**

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

V Českých Budějovicích, dne 27. dubna 2007

.....

Soňa Blažeková

## **Anotace**

Název tématu: Automatické jmenování série objektů jako selektivní veličina prognózy obtíží ve čtení

Diplomová práce se zabývá možnostmi včasné diagnostiky dyslexie.

V teoretické části definuje paměť a její rozdělení. Zabývá se také vyšetřením paměti u dětí. Zmiňuje se o vývojové charakteristice dětí předškolního a mladšího školního věku a s tím související školní zralostí a školní připraveností. Zabývá se i vývojovou dyslexií.

## **Annotation**

Thesis name: The prognosis of difficulties in reading by the mean of selective authority on automatic naming of object series.

This thesis concerns on chance of early dyslexia diagnosis.

The memory and its compartments are defined in theoretical part. There is also a few words about child memory examination. Makes a brief excursion into developmental characteristics of pre-school and younger school ages child. Its also concerns on developmental dyslexia.

The usability of one of Sheffield screening subtests (dyslexia diagnosis for distinguish problem readers among the first class childs) is focused later in the practical part.

# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>6</b>
<b>1. Paměť</b>	<b>7</b>
1.1. Vymezení pojmu paměť	7
1.2. Krátkodobá paměť	8
1.3. Dlouhodobá paměť	10
1.4. Čtení a paměť	12
<b>2. Vyšetření paměti</b>	<b>13</b>
2.1. Vyšetření paměti dětí	13
2.2. Rozlišení vyšetření paměti	14
<b>3. Vývojová charakteristika předškolního období</b>	<b>16</b>
3.1. Charakteristika předškolního věku	16
3.2. Vývoj poznávacích procesů	17
3.3. Vývoj paměti	19
3.4. Vývoj verbálních schopností	22
3.5. Emoční vývoj	23
3.6. Socializace	24
<b>4. Vývojová charakteristika mladšího školního věku</b>	<b>25</b>
4.1. Charakteristika mladšího školního věku	25
4.2. Vývoj percepce	26
4.3. Vývoj zrakového vnímání	26
4.4. Rozvoj percepční strategie	26
4.5. Vývoj sluchového vnímání	28
4.6. Vývoj myšlení	29
4.7. Paměť	32
<b>5. Nástup dítěte do školy a školní zralost</b>	<b>35</b>
5.1. Nástup dítěte do školy	35
5.2. Školní zralost	36
5.3. Školní zralost znamená:	37
5.4. Školní připravenost	38
5.5. Odklad školní docházky	39
5.6. Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží	40
<b>6. Dyslexie</b>	<b>41</b>
6.1. Charakteristika dyslexie	41
6.2. Příčiny dyslexie	42
6.3. Diagnostika	43
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>45</b>
<b>7. Charakteristika šetřeného vzorku</b>	<b>46</b>
<b>8. Organizace šetření</b>	<b>47</b>
<b>9. Popis použitých metod</b>	<b>48</b>
<b>10. Subtest Rychlé jmenování obrázků – popis subtestu, jeho snímání a způsob hodnocení</b>	<b>49</b>
Obrázky:	50
Hodnocení subtestu:	51
Dotazník:	51
Rozhovor:	52
<b>11. Výsledky šetření a jejich interpretace</b>	<b>53</b>
<b>12. Srovnání učitelova hodnocení čtení a výkonů v subtestu</b>	<b>57</b>
<b>13. Diskuse</b>	<b>63</b>
<b>14. Závěr</b>	<b>65</b>
<b>15. Použitá literatura</b>	<b>67</b>
<b>16. Internetové zdroje</b>	<b>68</b>
<b>17. Přílohy</b>	<b>69</b>

## Úvod

V současné době je téma dyslexie aktuální. Výzkumně je stále řešena i problematika diagnostiky této specifické poruchy učení. Přesto však ještě stále máme nedostatek nástrojů a možností pro včasnou diagnostiku. Je totiž velmi důležité rozpoznat možnou dyslexii u dítěte co nejdříve tak, aby bylo možno zahájit včas potřebnou intervenci. Neodhalená dyslexie způsobuje neúspěchy ve škole, které jsou základním stresorem pro dítě. Žák má zhoršený prospěch, získává nechuť ke škole a k dalšímu možnému studiu.

Předložená diplomová práce se zabývá využitelností jednoho ze subtestů – Rychlé jmenování obrázků – Sheffieldského screeningového testu diagnostiky dyslexie, který je zaměřen právě na včasné odhalování obtíží ve čtení a případné dyslexie.

Díky včasné prognóze obtíží ve čtení, dítě integrované v běžné třídě základní školy, má možnost speciální péče a nabízí se vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu. Proto je neméně podstatné věnovat více pozornosti již dítěti v předškolním věku a snažit se odhalit jisté náznaky specifických poruch, jelikož čím dříve je zahájena intervence, tím jsou lepší výsledky reedukace, která pozitivně působí na zdravý rozvoj jedince ve školním období a dále v jeho životě.

Problematika možností cílené diagnostiky prostřednictvím standartizované zkoušky, která by mohl být prováděna učitelem, mne jako budoucího pedagoga pochopitelně zajímá. Cenná je pro mne příležitost s jednou z takových zkoušek pracovat přímo v terénu a získat tak praktické dovednosti, které mi pomohou při odhalování poruch učení u mých budoucích žáků.

# 1. Paměť

## 1.1. Vymezení pojmu paměť

Duševní život probíhá v čase a jeho minulost se v něm určitým způsobem uchovává. Uchovávání minulosti a zvláště uchovávání informací je základní podmínkou přiměřené adaptace, neboť živé bytosti jsou schopny řešit problémy, orientovat se, řídit své vztahy jen s využitím minulé zkušenosti. Uchovávání minulé zkušenosti je funkcí paměti.

Paměť je obecná vlastnost nervové soustavy, která se vyznačuje schopností vstřípit odraz skutečnosti, uchovat jej a potom i vybavit ve formě znovupoznávání, anebo aktivní reprodukce; je úzce spojena s procesy odrážení objektivní skutečnosti. V tomto smyslu je paměť obecným předpokladem učení, ať už jde o záměrný proces osvojování dovedností nebo návyků, vědomostí nebo poznatků (učení v užším slova smyslu), anebo o proces získávání jakékoli zkušenosti a změny v chování (učení v širším slova smyslu).

Biologickým základem paměti jsou různé druhy odrazu. Proto ji můžeme pokládat za aktivní odraz toho, co se událo v minulosti, co je uloženo ve zkušenosti a z ní vybavováno. Tento odraz záleží v tom, že se vytvářejí dostatečně zpevněné nervové spoje, které se mohou za určitých podmínek aktualizovat a uvést v činnost. Rozvoj znakové kultury je podmínkou toho, aby dítě bylo schopno upevnit stopy po původních odrazech a uložit příslušné informace do dlouhodobé paměti. Tímto zjištěním vysvětlujeme, proč si dítě není s to v ranném dětství zapamatovat registrovaná data a události. U dítěte totiž není ještě vyvinut znakový systém (zejména řeč), který je materiální podmínkou pro uchování stop (ZELINKOVÁ,2003).

Činností smyslových orgánů člověka, a představivosti zvláště, vznikají různé obrazy a představy, které jsou spolu s citovými vztahy a postoji buď zapamatovány, nebo naopak upadají do zapomenutí. Tyto děje z různých hledisek studují psychologie a fyziologie paměti. V paměťových procesech se uskutečňují změny kvantitativní a kvalitativní. **Kvantitativní** změny se popisují jako zvýšení nebo snížení schopnosti vybavovat nebo se něčemu naučit. **Kvalitativní** změny se týkají organizace odrazů a jejich obsahů, vlivu jazyka a společenského vědomí na procesy učení a vybavování.

V paměťových procesech se uplatňuje **syntéza**, která záleží v tom, že osoba mění uspořádání složek ukládaných do paměti tak, aby byly seskupeny podle určitých pravidel. Subjekt vybírá, zpracovává a ukládá do paměti informace podle svých potřeb a svého zaměření. Vlivem objektivních souvislostí vznikají v mozkové kůře dočasné spoje, které jsou – jak ukázal Pavlov – fyziologickým základem zapamatování a vybavování. Zároveň jsou dokladem toho, co bylo v psychologii již dříve označeno termínem asociace (sdružování). Jejich vytváření je spojeno s paměťovým kódováním.

Počáteční formou paměti je **bezděčné** (neúmyslné) **zapamatování**, tj. bez předem vytčeného cíle zapamatovat si něco i bez použití prostředků, které zapamatování podporují. Jedná se o odraz toho, co na nás působilo a co v nervové soustavě zanechalo určité stopy a o jeho uchování v paměti. Naproti tomu při **záměrném** (úmyslném) **zapamatování** si člověk stanoví cíl zapamatovat si něco a používá k tomu vhodných prostředků (NAKONEČNÝ, 1998).

## **1.2. Krátkodobá paměť**

Paměťový proces je zachycen v té fázi, kdy dosud není ovlivněn složkami právě probíhající činnosti. Jako příklad se obvykle uvádí pamatování



telefonního čísla, které můžeme okamžitě zapomenout, když je vytočíme, a musíme pak před další volbou znovu nahlédnout do telefonního seznamu (KOUKOLÍK, 2002).

Problematika krátkodobé paměti je pokládána za jednu z ústředních teoretických otázek psychologie paměti. Krátkodobá paměť odráží vnější jevy a bezprostřední stopy po nich uchovává na základě optických procesů. Naproti tomu dlouhodobá paměť vybírá podstatné vztahy a uchovává obsahové a logicky zpracované informace – jde tedy o jiný, složitější druh paměti.

Základní otázkou krátkodobé paměti zůstává, po jakou dobu je člověk schopen uchovat a věrně reprodukovat odraz podnětu bezprostředně po jeho prezentaci.

Řada výzkumů se snaží odpovědět na otázku, co je příčinou rychlého zapomínání. Před experimentální psychologií stojí otázka, zda je zapamatování rušeno více délkou času, anebo činností, která se v daném časovém intervalu provádí. Výsledky výzkumu nejsou prozatím jednoznačné.

Rozbor výzkumů podporuje oprávněnost teorie odrazu, podle níž podstatu paměti záleží v kódování jednotlivých úrovní odrazů. Paměťové mechanismy jsou v těchto kvalitativních úrovních odlišné, avšak jde tu o jednotný paměťový proces jako základní předpoklad pro uchování minulé zkušenosti.

Jinak klasifikuje paměťové modely Koukolík. Working memory, neboli pracovní paměť, se v současnosti používá jakožto pojem užívaný pro krátkodobou paměť. Každou informaci, kterou přijmeme svými smysly a již věnujeme svou pozornost, zřejmě vstupuje do krátkodobé paměti. Tam se však uchová velmi krátce a pak je buď zapomenuta, nebo převedena do dlouhodobé paměti, kde může být uložena dlouhodoběji, přesto však podléhá zapomínání.

Pracovní paměť je součástí dlouhodobé paměti a do níž současně patří krátkodobá paměť. Podle tohoto názoru pracovní paměť uchovává (retinuje) pouze čerstvě aktivovanou část dlouhodobé paměti, přičemž přesunuje tyto aktivované prvky jak do místa dočasného uložení, tak z něj (STERNBERG, 2002).

Koukolík uvádí klasickou teorii pracovní paměti z hlediska neuropsychologického: fonologickou smyčku, vizuospeciální náčrtník a centrální výkonnostní složku.

Fonologická smyčka je představena jako systém, v němž se ukládají zvukové neřečové a řečové informace, které se, tedy pokud nejsou opakovány, ztrácejí během dvou až tří sekund. Nehlasným opakováním si tyto informace můžeme udržovat dlouhodobě. Pracovní paměť má svou kapacitu omezenou. Mnohoslabičná slova se udržují obtížněji než slova jednoslabičná. Je možné, že fonologická smyčka tvoří klíčový systém řečového a jazykového vývoje malých dětí.

Vizuospeciální náčrtník je architektonicky, ale i funkčně složitější než fonologická smyčka. Jeho činnost lze představit jako tabulku, na niž se rychle křídou napíšou nějaká data, která se po krátké době smažou, čímž se následně tvoří místo pro data nová.

Centrální výkonnostní složka se podílí na zpracování různých druhů informací, například zrakových, sluchových nebo somatosenzorických. Čelní kůra, aktivovaná při zátěži, účastní na jejich integraci. Aktivita korových oblastí roste úměrně stupni zátěže pracovní paměti.

### **1.3. Dlouhodobá paměť**

„V průběhu běžné činnosti užíváme krátkodobou paměť trvale, mluví-li však většina z nás o paměti, má obvykle na mysli dlouhodobou paměť, v níž se uchovávají paměťové záznamy po dlouhá časová období, snad

i neomezeně. Na dlouhodobou paměť spoléháme vydatně všichni. V dlouhodobé paměti máme informace, které potřebujeme k tomu, abychom se vyrovnali s každodenním životem: lidská jména, místa, kam si ukládáme věci, plánování činnosti v jednotlivých dnech apod. Jakmile se začneme bát, že naše dlouhodobá paměť nefunguje, jak by měla, máme starosti (STERNBERG, 2002)“.

Nabízí se otázka, jaká je kapacita dlouhodobé paměti, jak dlouho tato paměť uchovává informace? Odpověď se však nedozvíme. A to z důvodu, protože nevíme, jak by se to dalo zjistit. Experimenty, které ověří meze krátkodobé paměti, vymyšlené již jsou, způsob, jak ověřit meze dlouhodobé paměti – a tím pádem i její kapacitu, však znám není. Teoretici Bahrick, Hall, Hintzman tvrdili, že kapacita dlouhodobé paměti je nekonečná, přinejmenším prakticky. Zjišťuje se, že ani na otázku, jak dlouho přetrvává informace v dlouhodobé paměti, není snadná odpověď, neboť v současnosti důkaz pro možnost existence absolutní horní meze dlouhodobého uchovávání informace neexistuje (STERNBERG, 2002).

Dlouhodobá paměť je vědomá, explicitní neboli deklarativní paměť a nevědomá, implicitní neboli nedeklarativní paměť. Deklarativní paměť je jednak paměť pro fakta, to je sémantická paměť, jednak paměť pro událost, což je epizodická paměť. Nedeklarativní paměti jsou procedurální paměť, neasociativní učení a emoční podmiňování.

Endel Tulving navrhl rozlišovat **sémantickou paměť** (obecná znalost světa – paměť pro neosobní fakta, která nereprodukuje specifickém kontextu) a **epizodickou paměť** (paměť pro osobní prožitky). Podle Tulvinga užíváme epizodickou paměť, učíme-li se seznam slov nebo potřebujeme-li reprodukovat něco, co se nám přihodilo v nějaké konkrétní době či v určitém kontextu. Jestli-že si potřebuji zapamatovat jméno člověka – pracuji

se svou sémantickou pamětí, ale potřebují-li si zapamatovat, koho jsem a kde viděl, zapojují epizodickou paměť (STERNBERG, 2002).

Tvorba epizodického paměťového záznamu prochází kódováním a konsolidací. Odlišný mechanismus je podkladem vybavování. Různé druhy informace se kódují v odlišných oblastech kůry: například fonologická informace se kóduje odlišně než sémantická informace.

Sémantická paměť se podobá encyklopedii. Obsahuje fakta, významy slov, znalost předmětů a podobně, není vázaná na konkrétní čas a prostor. Sémantická a epizodická paměť jsou do jisté míry vzájemně nezávislé. Sémantický systém má vnitřní strukturu. Za předpokladu standardní dominance hemisfér je vázán na levou hemisféru. Specifická onemocnění mohou být příčinou sémantické demence.

Není stále potvrzené, zda mezi poruchami epizodické a sémantické paměti existuje dvojí disociace. Lidé totiž s poškozenou epizodickou pamětí mohou mít z valné části zachovanou sémantickou paměť. Na druhé straně však existují lidé s těžkým poškozením sémantické paměti, dosahujícím až stupně označovaným jako sémantická demence, a to při poměrně zachované paměti epizodické (KOUKOLÍK, 2002).

#### **1.4. Čtení a paměť**

Zpracování textu je pozoruhodná dovednost: nějakým způsobem vnímáme správné písmeno bez ohledu na to, zda je vytištěno kurzívou, tučně, velkými, či malými písmeny. Tyto procesy se týkají vizuální percepce tištěných slov (STERNBERG, 2002).

V průběhu čtení si nevědomě vzpomínáme na význam jednotlivých slov. Nevědomě užíváme i mechanismus čtení, zatěžována je tak implicitní paměť (KOUKOLÍK, 2002).

Čtení zahrnuje dva odlišné procesy:

- proces přeměny z ortografického kódu (související s vizuálním vzhledem písma) na kód fonemický (související se zvukovým záznamem jazyka);
- proces založený na fonemickém slovním rozpoznání.

Část rozdílů ve schopnosti číst je tedy pravděpodobně způsobena tím, že v průběhu procvičování čtení dochází postupně k automatizaci procesu přeměny ortografického kódování slov do kódování fonemického (STERNBERG, 2002).

## **2. Vyšetření paměti**

### ***2.1. Vyšetření paměti dětí***

Preiss se ve svých publikacích zmiňuje, že současný průměrně vybavený dětský klinický psycholog nemá velkou příležitost precizně diagnostikovat paměťové výkony, natož standardně ověřit specifické paměťové deficity. Může mít sice podezření na poruchy paměti, ale nemá dostatek validních pomůcek pro jejich diagnostiku (PREISS, 1994).

Vyšetření paměti je nezbytnou součástí klinického vyšetření dítěte, především v případech, kdy je podezření na lehčí nebo těžší poruchy centrální nervové soustavy, pokud se vyskytuje podezření, že si dítě nepamatuje adekvátní školní látku a zejména v případech, kdy neurologické vyšetření dokládá známky abnormalit. Úkolem psychologa je určit, v jakém rozsahu se defekt projevuje a jaké složky psychiky se na něm podílejí. Nezanebatelné je také při soudně znaleckém posouzení věrohodnosti dítěte.

Vágnerová uvádí, že k hodnocení paměti lze přistupovat ze dvou hledisek – z její verbální a vizuální složky.

Důležité je především vzít v úvahu, že problém paměti je velmi složitý a zahrnuje mnohem více než verbální a vizuální složku (zjišťuje se i paměť taktilní, prostorová, sekvenční, ale i verbální a vizuální má více složek). Různé složky paměti se mohou u jedince projevovat na různé úrovni, může mít dobrou verbální a špatnou vizuální paměť a opačně. Výhodou vyšetření je, že zkoušky obsahují proces učení a můžeme z jejich výsledků usuzovat, jak kvalitně se dokáže dítě učit ve škole, kde je řada výkonů paměťovým učením přímo podmíněna (VÁGNEROVÁ, 2005).

Klinicky je třeba vzít v úvahu, že řada dětí s poruchami učení vykazuje dobré výsledky v paměťových zkouškách zaměřených na krátkodobou paměť (zkoušky s prezentací určitého materiálu a jeho okamžitou reprodukci), ale i výsledky ve zkouškách vyžadující oddálené vybavení mohou být horší. To má vliv na školní potíže – dítě si sice bezprostředně po prezentaci školní látku pamatuje, po určité době je však vybavení horší než obvyklé. Proto má význam zařadit mezi vyšetřovací metody zkoušky, které oddálené vybavení obsahují.

## ***2.2. Rozlišení vyšetření paměti***

Vyšetření paměti můžeme pracovní rozlišit na přímé a nepřímé. Přímé vyšetření paměti obsahuje použití některé nebo některých ze speciálních zkoušek paměti, nepřímé usuzuje na paměťové schopnosti z jiných způsobů vyšetření (rozhovor o zážitcích dítěte v minulosti – tzv. biografická paměť).

Zkoumání lidské paměti sice od svých počátků hodně pokročilo, dodnes však není vyřešena otázka tzv. lokalizace paměťových struktur. Nakolik se na paměťových procesech podílejí různé oddíly mozku – hlavně nižší

oddíly, je otázkou pro současný a budoucí výzkum. Obecně se dnes uznává, že uložení paměti v mozku je modulární – to znamená, že na paměťových procesech se podílí více významu mozku, které mají různý význam (KOUKOLÍK, 2002).

Rozdělení paměťových zkoušek u dětí můžeme podle jednotlivých modalit obecně rozdělit na:

### **1. Verbální**

- Verbální automatismy např. počítání od jedné do dvaceti, vyjmenovat dny v týdnu). V těchto jednoduchých zkouškách je více než jedna chyba pokládána za známku organické poruchy.
- Zjišťování kapacity, množství zapamatovaných slov, číslic, tri-gramů, bezesmyslných slov.
- Opakování vět.
- Paměť pro souvislý čtený materiál (krátký článek, povídka).

### **2. Vizuelní**

- Testy reprodukce (dítěti se prezentuje figura a po odstranění ji má nakreslit).
- Vybavení sekvencí, postupu (pohybová a prostorová paměť).
- Vizuelní testy učení.
- Paměť pro tváře a jiný vizuelně prostorový komplexní materiál.

Důležité je si uvědomit, že paměťové zkoušky jsou vhodným doplňkem klinického vyšetření. Schází ale dostatek zkoušek, které by adekvátně diagnostikovaly paměť a její poruch. Paměť není kompaktní jednotka. Její propojení emocemi, myšlením a učením je komplikované. V praxi je užitečné vyšetřovat více druhů paměti, minimálně verbální a zrakovou. Je vhodné využít paměťových zkoušek učení, které přinášejí více informací.

Krátkodobá a dlouhodobá paměť jsou dva odlišné aspekty. Je vhodné využít v klinické praxi informací, které přináší oddálené vybavení a reko-gnice (PREISS, 1994).

### **3. Vývojová charakteristika předškolního období**

#### ***3.1. Charakteristika předškolního věku***

Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozicí ve světě, dife-renciací vztahu

ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunika-ci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné difere-nciaci dochází v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahu s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby toto bylo možné, musí dítě přijmout řád, které chování k různým lidem upravuj. Musí se naučit prosadit i spolupraco-vat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období je novým pro-



jevem chování sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování (VÁGNEROVÁ, 2005).

### **3.2. Vývoj poznávacích procesů**

Poznávání v tomto věku je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitní proměnu strategií. Tato fáze kognitivního vývoje je označována podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, a tudíž je nepřesné, má mnohá omezení.

Vágnerová shrnuje typické znaky uvažování předškolního dítěte dle následujících kritérií do několika bodů:

#### **1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá.**

- **Centrace** je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších. Předškolní děti nedovedou uvažovat komplexněji, vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.
- **Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním názoru nebo opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jediné možné, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo situaci posuzovat z více hledisek. Jestliže chybí představa o možné pluralitě názorů, pak schází impuls k hledání objektivní pravdy. Je to tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí.
- **Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho pod-

statu vesměs ztotožňuje s viditelnými znaky. Z toho důvodu např. odmítá akceptovat, že velryba není ryba.

- **Prezentrismus**, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

## 2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

- **Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
- **Animismus**, resp. antropomorfismus, tj. přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům. Dítě lépe rozumí světu, když jej může takto interpretovat. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd. Děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a očekávat od neživých věcí projevy živých bytostí
- **Arteficialismus** je způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal. Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, na něm udělal do rána led apod. To platí i pro lidské tělo, např. čtyřletý chlapec došel k závěru, že otvory do jeho těla někdo udělal vrtačkou.
- **Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná (VÁGNEROVÁ, 2005).

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě se učí rozumět vratnosti různých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile by se jich změnilo víc, dítě by souvislosti této proměny, resp. vzájemný vztah jednotlivých aspektů nepochopilo. Předškolní děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět. Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti (např. nedovedou rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně) a ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a neví si souvislostí a vztahů mezi nimi. Používají jednodušší poznávací strategii, která výběr informací nepodřizuje logické úvaze. Např. budou dvě množiny o pěti objektech považovat za rozdílné, pokud jsou jinak prostorově uspořádány a zabírají různou velkou část prostoru (VAGNEROVÁ, 2005)

### **3.3. Vývoj paměti**

Na zrání příslušných mozkových struktur závisí rozvoj paměťových schopností a také na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.

Vývoj explicitní sémantické paměti se projevuje ve třech oblastech.

Zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací. Rozvoj této oblasti podmiňuje zrání příslušných mozkových struktur, pozitivně jej ovlivňuje i specifická stimulace (např. paměťové hry). Významně závisí na schopnosti selektivního a systematického zaměření pozornosti, které se zlepšuje mezi třetím a šestým rokem (i když ne tak intenzivně jako v mladším školním věku) a je rovněž vázáno na zralost CNS.

Kapacita pracovní paměti roste s věkem. Pokud bychom ji měřili počtem zapamatovaných nezávislých jednotek, např. čísel, roste v průměru o jednotku za rok: tříleté děti si dovedou zapamatovat 2 čísla, čtyřleté děti 3 čísla a pětileté děti řadu 4 čísel. Pokud bychom použili smysluplnějšího materiálu, např. vět, výsledky by byly o něco lepší. Pětileté děti si pamatují větu o 5 slovech. Jak lze očekávat, i předškolní děti si pamatují víc, když mohou využít logických souvislostí. K udržení v paměti přispívá míra informovanosti o dané oblasti, která je předpokladem ke snadnějšímu zakódování, tj. zpracování aktuální informace. To znamená, že jedním z důvodů, proč si děti předškolního věku méně zapamatují, může být jejich způsob uvažování či limitované znalosti.

Rychlost zpracování informací narůstá přibližně o 15–20% za rok.

Rozvoj paměťových strategií, tj. způsobů, které slouží k lepšímu zapamatování a uchování informací, je v předškolním věku velmi omezený. Ani starší předškolní děti 5–6leté děti ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim usnadnily zapamatování, a tudíž spontánně nepoužívají žádné strategie. Pokud si něco zapamatují, tak se to děje bezděčně, bez předchozího úmyslu. Neopakují si spontánně a ani nedovedou nějakým způsobem uspořádat materiál, aby byl snadnější k zapamatování. Např. rozdělit si je do kategorií, podle nějakých souvislostí a podobně. Pětileté děti jsou schopné používat pod vedením dospělého základní strategie, např. ukazování, pojmenování a opakování, ale budou takový postup používat jen v situaci, v níž se to naučily, resp. bezprostředně po instrukci. Nedovedou ještě aplikovat zkušenosti získané v jedné oblasti na jinou, nejsou schopné jejich generalizace. Kromě toho by je náročnost soustředění na takový postup zatěžovala na tolik, že by stejně neměl potřebný efekt. Vzhledem k neschopnosti užívat paměťové strategie usnadňující úmyslné zapamatování může být v předškolním věku neúmyslné zapa-

matování efektivnější. Ve školním věku se neúmyslná paměť už významnějším způsobem nijak nerozvíjí (VÁGNEROVÁ, 2005).

Rozvoj metapaměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech, je v předškolním věku na velmi nízké úrovni. A pokud děti o paměti něco vědí, nedokážou tyto znalosti prakticky využít. Nejsou schopné monitorovat svůj výkon, a tak nedovedou rozlišit míru efektivity různých strategií. Ještě nemohou pochopit, že zapamatování pozitivně ovlivňuje pochopení logických souvislostí nebo vztahů.

Explicitní epizodickou paměť lze chápat jako individuální specifickou, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události. První trvalejší osobní vzpomínky se vytvářejí před čtvrtým rokem, ale do šesti let bývají útržkovité a je jich málo. Dětské vzpomínky nejsou ani v tomto věku příliš přesné. V předškolním věku, přibližně do čtyř let, se zlepšuje znovupoznání, které lze chápat jako signál uchování těchto informací v paměti, i když ještě nemá tak dobrou úroveň, aby je bylo možné reprodukovat. Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností. Rodiče učí děti používat jazyka jako prostředku pro zformulování svých zážitků. Verbalizace jim dává potřebný význam a podporuje jejich uchování v paměti. Vyprávění rodičů slouží jako vzor, podle něhož se děti učí porozumění usnadňují i otázky, které rodiče kladou dětem. Pořadí otázek pomáhá pochopit, co je důležité a jak řadit jednotlivé vzpomínky, aby byla zachována příčinná i časová sekvence dění. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, především s dospělými. Pro její rozvoj není důležité jenom to, že tito lidé dětem pomáhají příběh formulovat, ale i pro možnost sdílet s nimi vzpomínky na společné zážitky. Paměť pro události nemá jen kognitivní hodnotu, ale i sociální a emoční význam (VÁGNEROVÁ, 2005).

Dítě si vytváří své vlastní pojetí události, individuálně typickým způsobem ji interpretuje. Podobně také postupuje, když o ní vypráví, při její rekonstrukci. Ve značné míře se zde uplatňují jeho současné preference, dítě si často zapamatuje to, co je nejvíce zaujme.

### **3.4. Vývoj verbálních schopností**

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni jedince. Vzhledem k tomu nemusí být sdělení vždycky chápáno v souladu se záměrem mluvčího. Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i media a komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu.

V rámci komunikace si děti osvojují, respektive upřesňují platnost pravidel gramatiky. Mladší školáci je používají rigidním způsobem, dělají chyby, které svědčí o relativně pomalém rozvoji jazykového citu. V dětském vyprávění se vyskytují nepřesnosti a agramatismy. Jejich syntaktická rigidita, tj. vázanost na určité standardní pořadí slov ve větě či souvětí, se plně projeví, pokud mají interpretovat sdělení někoho jiného. Pokud jsou slova řazena méně obvyklým způsobem, dítě může chápat větu úplně jinak.

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je důležitou složkou vývoje tak zvaná egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve pak, v souvislosti s jejich změřením, se začne vyvíjet jejich struktura. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i formu, než má komunikace, kde se musí počítat s partnerem. Egocentrická

řeč nehledá a nepotřebuje posluchače. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné, a tak nemusí říkat všechno.

### **3.5. Emoční vývoj**

Pro předškolní dítě je typické, že emoční prožívání je více vyrovnané a stabilní, než jaké bylo u batolat. Jejich citové prožitky mají větší intenzitu, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé. Většina emočních prožitků se váže na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či nespokojením. Postupně se rozvíjí emoční paměť s implicitním charakterem.

Děti v předškolním věku bývají často pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Tato proměna emočního charakteru je závislá na dosažení větší zralosti CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti totiž dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, eventuelně umí s ní lépe vyrovnat (VÁGNEROVÁ, 2005).

V předškolním věku se dále rozvíjí orientace v emocích jiných lidí i schopnost empatie, která je považována za součást emoční inteligence. Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a situačně. Zkušenosti s vlastním emočním prožíváním, znalost chování lidí v různých situacích a jejich reagování na určité podněty, především jejich emočních projevů a nálad, bývají integrovány až okolo pěti až šesti let. V tomto věku děti dovedou lépe rozeznat skutečné emoční prožitky, už neulpívají na jejich vnějších projevech. Chápou, že vnější výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam, že může klamat. Starší si začínají uvědomovat, že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečného emočního stavu, protože lidé vždycky nechtějí, aby ostatní věděli, co cítí. Poznaly, že různí lidé nedají svoje emoce najevo ve stejné míře (VÁGNEROVÁ, 2005).

Děti, které dokázaly přesněji diferencovat pocity jiných lidí, byly u svých vrstevníků oblíbenější. Je třeba připomenout, že často to byly děti, které měly možnost získat potřebnou zkušenost. Rodiče mohou děti naučit chápat význam různých citových prožitků, mohou jim pomoci k emočnímu porozumění svými reakcemi na dětské nálady i vysvětlením vlastních pocitů. Předškolní děti již obvykle mají dostatečně bohatý slovník pro označení emocí. Porozumění jednotlivým pojmům si mohou zlepšit v rozhovoru s dospělými, při čtení pohádek, vyprávěním příběhů apod. Záleží ovšem na tom, jak komplexního a elaborovaného jazyka rodiče při popisu a charakteristice emocí užívají.

Sebehodnotící emoce mohou být pozitivní i negativní. Předškolní děti dovedou prožívat hrdost na své kompetence, resp. chování vzhledem k jejich egocentrismu mohou mít tyto projevy akcentovaný charakter. Když se jim nedaří, mohou se cítit zahanbené. Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění s nimi. dítě cítí vinu, když si uvědomuje, že udělalo něco, co je hodné odsouzení, a je mu to nepříjemné. Pocity viny signalizují vznik vnitřního korektivního mechanismu, který reguluje dětské chování i tehdy, není-li přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral. Předškolní děti postupně pochopí, jak mohou vlastní emoční bilanci zlepšit, např. že se lze zlepšit, např. že se lze nepříjemných pocitů zbavit nápravou situace (VÁGNEROVÁ,2005).

### **3.6. Socializace**

U předškolních dětí dochází k diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. Socializace předškolního dítěte se děje i mimo rámec rodiny, respektive nejbližšího prostředí příbuzných známých, je ji možno označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním a horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, respektive dalšími sociálními skupinami.



Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je jako bezprostředně navazující vstup do školy.

Překročení hranice rodiny je možné pouze tehdy, pokud zde dítě získalo zkušenost jistoty a bezpečí, mohlo si vytvořit vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru. Pokud by ji z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet nové vztahy s cizími lidmi na úrovni vyžadující určitou emoční i sociální zralost. Signálem emoční a sociální nezralosti je setrvávání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky (VÁGNEROVÁ, 2005).

Předškolní dítě získává rámci sociální expanze další role. Kromě těch, které již má, je to:

- horizontální role vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem, např. spolužákům v mateřské škole nebo dětem ze sousedství, na hřišti apod.;
- institucionálně vymezená role žáka mateřské školy. Specifikovaná role kamaráda, charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti (VÁGNEROVÁ, 2005).

## **4. Vývojová charakteristika mladšího školního věku**

### **4.1. Charakteristika mladšího školního věku**

Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něj společnost

očekává. Toto období bývá označováno jako fáze píce a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem.

#### **4.2. Vývoj percepce**

Mezi 5.–7. rokem dochází v této oblasti k vývojovým změnám, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. V této době dosahuje zraková a sluchová percepce takové úrovně, jaké je potřebná pro zvládnutí výuky v 1. třídě. Mění se způsob, jakým dítě vnímá různé podněty a jak je interpretuje. Vnímání se stává diferencovanějším a integrovanějším. Strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností (VÁGNEROVÁ, 2005).

#### **4.3. Vývoj zrakového vnímání**

Pro školní práci je důležitý rozvoj vidění na blízko, a tak i snadnější percepce detailů. V průběhu vývoje se mění schopnost ovládat akomodaci oční čočky ovlivňující přesnost vidění na různou vzdálenost. Předškolní děti mají tendenci zaostřovat na dálku, a proto vidí lépe na větší vzdálenost než na blízko. Nutnost měnit akomodaci čočky je spojená s větším zatížením pozornosti, a činí tak vidění drobných obrázků či tisku namáhavější. Proto malý školák u této činnosti příliš dlouho nevydrží. Pro svou relativní náročnost mu může být i nepříjemná, tato skutečnost pak snižuje jeho motivaci (VÁGNEROVÁ, 2005).

#### **4.4. Rozvoj percepční strategie**

Školsky zralé dítě umí lépe rozlišovat podobné obrázky, respektive písmena a číslice, rozeznává různé detaily, jejich tvar a počet. Tato schopnost není závislá jen na zrakové percepci, ale i na strategii vnímání. Ta se rozvíjí v závislosti na zrání a v interakci dalších poznávacích proce-

sů. Percepční strategie předškolních a mladších školních dětí se určitým způsobem liší.

Předškolní děti ve svém poznání nemají žádný systém, postupují nahodilým způsobem, věnují se tomu, co je právě zaujme, bez jakéhokoliv cíle.

Mladší školáci jsou schopni systematické explorace, tj. postupného prohlížení, které má svůj řád. Už vědí, že takto nic nevynechají a zároveň daný objekt lépe poznají. Systematičnost se zatím projevuje hlavně v oblasti vnímání, strategie uvažování se rozvíjejí o něco později, jelikož jsou náročnější.

Školsky zralé děti začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi kterými jsou jisté vztahy. Detaily zahrnují do součásti celku. To znamená, že jsou již schopné vizuální analýzy a syntézy. Zvládnou rozložit celek na části, například najdou v komplexním obrázku různé geometrické tvary. Přední je i úroveň sekvenční percepce, to jsou schopnosti správně vnímat pořadí, v tomto případě zpravidla písmen či číslic. Tato schopnost závisí na zralosti určitých oblastí, lokalizovaných především v kůře čelního a temenního laloku (KOUKOLÍK, 2000). Dítě potřebuje správně určit pořadí písmen, rozlišit z jakých písmen se skládá slovo atd. Jednotlivá písmena se mu mohou zdát jiná, pokud jsou přetištěná izolovaně, než když jsou součástí nějakého kontextu.

Kvalitu školní práce ovlivňuje i úroveň senzomotorické koordinace, především pohyby ruky a oka. V mnoha činnostech musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou. Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti pohybové aktivity a podporuje tak rozvoj různých dovedností. Schopnost využít tuto informaci se rovněž rozvíjí v období raného školního věku. Pětileté děti jí ještě nevěnují prakticky žádnou pozornost.

Mladší školáci, sedmiletí, si její význam uvědomují a věnují této skutečnosti pozornost někdy až nadměrnou. Důvodem může být i fakt, že

mnohé dovednost, např. psaní, ještě nejsou dostatečně zafixovány a zautomatizovány. Vyžadují tudíž dost velké úsilí i koncentraci pozornosti. Děti na počátku středního školního věku, v devíti letech, dovedou využít zpětnou vazbu účinněji, ale už na ní v takové míře neulpívají. Základní dovednosti psaní již zvládly, a tak jí nemusí věnovat takovou pozornost.

#### **4.5. Vývoj sluchového vnímání**

Sluchová percepce dozrává rovněž mezi pátým a sedmým rokem. Rozvoj sluchového vnímání, zejména fonémického sluchu, je podporován každodenní zkušeností. Většina dětí denně slyší mluvenou řeč a věnuje jí patřičnou pozornost, protože potřebuje ostatním lidem rozumět. Šestileté děti většinou dovedou rozlišovat všechny fonémy, tj. zvuky mluvené řeči rodného jazyka. Někdy nesprávně dekodují rychlou řeč, zejména pokud se příliš dobře nesoustředí. Nezralé děti mohou mít potíže v rozlišování podobně znějících hlásek, například sykavek. Tyto děti je obvykle nedovedou ani správně vyslovovat, protože jim chybí zpětná vazba (VÁGNEROVÁ, 2005).

V předškolním věku má sluchové vnímání především implicitní charakter: dítě vnímá, co je mu sdělováno, ale není schopné diferencovat, z jakých hlásek a slabik se sdělení skládá. Pro další rozvoj jazyka je nezbytné pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek a že je lze rozdělit na menší jednotky. Tento fakt si mnoho školáků mladšího školního věku ještě plně neuvědomují. Obtížnější slova nedovedou většinou ani správně zopakovat, natož aby věděli, z jakých hlásek či slabik se takové slovo skládá.

Fonologická diferenciacce se zlepšuje na počátku školní docházky, šesti a sedmileté děti jsou schopné diferencovat délku samohlásek. Měkké a tvrdé slabiky, respektive znělé a neznělé hlásky se jim ještě pletou. Hlavním problémem sluchové diferenciacce je fakt, že znění izolovaných

hlásek není zcela totožné s jejich zvukovou podobou v rámci slabiky či slova.

V tomto období se rozvíjí i sekvenční percepce, to je vnímání časové posloupnosti sluchových podnětů. Typickým znakem sluchové percepce je skutečnost, že jednotlivé podněty jsou přijímány v určitém pořadí. Tak je tomu i při vnímání řeči: slova jdou za sebou v nějakém sledu a z toho sledu vyplývá i smysl věty, respektive významového celku. Důležité je umět vnímat slovo jako celek, složený z určitých hlásek ve stabilním pořadí. V období kolem šesti let se významně zlepšuje schopnost rozlišovat hranice slov, diferencovat jejich pořadí ve větě i řazení hlásek ve slovech, především lokalizaci samohlásek, například **a** a **e**. Obtížnost sluchové analýzy je dána i skutečností, že tyto podněty mají omezené trvání, nelze je vnímat tak dlouho, jak by dítě potřebovalo, a není ani možné se k nim vracet. To by je musel někdo zopakovat. Kvalita sluchové percepce tudíž závisí i na pozornosti. Sluchová analýza a syntéza se ve větší míře rozvíjí ve škole. Její rozvoj ovlivňuje zrání těch oblastí mozku, které jsou důležité i pro vývoj vizuální sekvenční percepce a jsou lokalizované především v kůře čelního a temenního laloku (KOUKOLÍK, 2000).

Ve školním věku nabývá významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání, především zrakového a sluchového. Mnohé činnosti vyžadují účast obou modalit. Rozvoj této složky závisí na zralosti i propojení jednotlivých oblastí mozku, určitý význam má i zkušenost, zautomatizování takových spojení (VÁGNEROVÁ, 2005).

#### **4.6. Vývoj myšlení**

Při vstupu do školy, tedy mezi šestým a sedmým rokem, dochází ke kvalitativní proměně jejich uvažování. Je to takzvaná fáze konkrétních logických operací trvajících až do jedenácti, dvanácti let. Tento způsob myšlení je typický pro žáky prvního stupně.

Dětské myšlení se proměňuje postupně. Neprojevuje se na začátku školní docházky za všech okolností a ve všech oblastí stejně. Pokud má dítě vyřešit problém, o kterém moc neví a schází mu potřebná zkušenost, použije spíš vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování. V mladším školním věku poměrně často dochází k výkyvům uvažování. Když dítěti připadá úkol příliš obtížný, většinou použije k jeho vyřešení prelogické, intuitivní způsoby myšlení. V praxi to vypadá tak, že není schopné ještě využít veškeré dostupné informace, takže bude daný problém egocentricky zkreslovat a zjednodušovat. Bude využívat různé, mnohdy již vývojově překonanými způsoby. Jedná tak, protože chce, aby byl úkol pro něj nějak řešitelný, byť nesprávně.

Myšlení mladšího školáka je vázané na realitu. Je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i přestože není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Důležitá je minulá zkušenost, aby si dokázal potřebné představit. Dítě mladšího školního se zaměřuje na poznání skutečného světa. Zajímá ho, jaký je, jak funguje a taky jak lze ovládat. Zpočátku se spokojí s popisem, což je základní způsob orientace v prostředí.

„Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení mladších školáků je schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.

- **Decentrace** je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Decentraci lze chápat jako překonání určitých omezení při posuzování reality. Je jedním z nezbytných předpokladů komplexnějšího a kvalitnějšího poznání. Dítě opouští způsob, kterým byl omezující, ale na druhé straně mu pomáhal, protože poznání zjednodušoval. Dochází k uvolňování vázanosti na nápadné znaky, které nebývají pro pochopení situace důležité. Ubývá i tendence preferovat subjektivně atraktivní vlastnosti, jejichž objektivní význam rovněž nemusí být velký. Významným projevem decentrace je schopnost překonat vázanost na jeden

aspekt poznávané reality. V předškolním věku byly všechny ostatní opomíjeny, i když mohly být důležité. Mladší školák je schopen vzít v úvahu více hledisek, které dovede kombinovat a integrovat do jednoho závěru. Školní dítě neulpívá na jedné dimenzi situace nebo na svém subjektivním hledisku, které může být zkreslující. Např. si už nebude myslet, že množina obsahuje víc jednotek, když zabírá větší plochu. Školní dítě dokáže uvažovat komplexněji, dovede svoje poznatky určitým způsobem uspořádat.

- **Konzervace** je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin. Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu, i když se změní jejich vnější vzhled. Začne si uvědomovat, že objekty i situace se sice mohou za určitých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty. Chápe, že mají určité důležité znaky, které se nemění. Mladší, resp. nezralé dítě ještě nebere v úvahu, že různé proměny vnějšího vzhledu nějakého objektu, které se mu jeví jako množina různých objektů, jsou ve skutečnosti pouze jeho různé podoby. Školní dítě ví, že tatáž skutečnost může mít více různých podob, i když mnohdy ještě všechny varianty nezná nebo nechápe. Postupně se naučí posuzovat přibližně správně takové znaky, jako je počet, velikost, hmotnost atd., bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu. Dovede tímto způsobem uvažovat nejen o jednom objektu, ale i množině. myšlení školního dítěte je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu či množiny.
- **Reverzibilita**, tj. vratnost, je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat vratnost různých proměn, resp. myšlenkových operací. Už vědí, že když něco uděláme, situace se změní. Ale uvědomují si i možnost vrátit ji zpět, do původního stavu. Změna jakékoliv situace už není chápána jako definitivní a neměnná. Když např. vezmeme dva talíře koláče, zbude jich určitý počet. Pokud bychom je dali zpátky, bude jich stejně jako na začátku. Tento typ vratnosti lze dobře

demonstrovat v matematice, např. při sčítání a odčítání.“ (VÁGNEROVÁ, 2005)

Mladší školáci mají myšlení konkrétní a realistické. Lehce uvažují o tom, co je pro ně známé, ale nedovedou si představit jinou možnost, se kterou se nikdy dříve nesetkali. Pokud něco neexistuje, tak nemá pro ně smysl o tom přemýšlet. Je to jistý druh ochrany, protože představa více variant značí větší nejistotu. U mladších školáků vede realismus k tomu, že přijímají skutečnost takovou, jaká je, a ani nepředpokládají žádnou změnu. Ztotožňují se s názory a postoji dospělých, nepochybují o nich nejen proto, že jsou pro ně autoritou, ale i z důvodu, že jejich sdělení považují za součást reality. Teprve s přibývajícím věkem zaujímají kritičtější postoj. Závislost na realitě s sebou nese jistá omezení, zúžení, postrádá se zde obecnější kategorie, některé poznatky touto cestou nelze vůbec získat. Tuto překážku ovšem překoná až formální logické myšlení, které se rozvíjí až ve starším školním věku (VÁGNEROVÁ, 2005).

#### **4.7. Paměť**

Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi šesti až dvanácti lety, to je v mladším a středním školním věku. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola (VÁGNEROVÁ, 2005).

Zvyšování kapacity paměti sledujeme v průběhu mladšího školního věku. Marie Vágnerová zjistila měřením počtem zapamatovaných a náhodně vybraných čísel, že šestileté děti si v průměru pamatují 4 čísla, sedmileté si jich zapamatují 5, a jedenáctileté děti 6–7. Starší děti si jich nepamatují víc jen z důvodu větší zralosti, ale i proto, že mají větší znalosti, a tudíž dovedou informace lépe zařadit a propojit.



Díky využitím logickým souvislostem si děti pamatují víc. Omezení krátkodobé paměti, což může být znakem nezralosti, může dětem mladšího školního věku způsobit problémy při řešení úkolů, protože zapomenou část zadání. Až do devíti let postrádá dítě dostatečnou kapacitu paměti, aby se umělo vypořádat s náročnějším zadáním, či kombinovat různé operace.

Kail svým výzkumem zjistil, že rychlost zpracování a schopnost zapamatování informací je rovněž vývojově podmíněno a významně se zlepšuje mezi šestým až dvanáctým rokem, kdy čas nezbytný k zapamatování klesne téměř na polovinu. Na tom, jak dítě rychle zpracuje informaci a uloží do paměti, může záviset i kvalita výsledků určité činnosti. Přinejmenším z toho důvodu, že dítěti na ni zbývá víc času.

Způsoby, jež slouží k lepšímu zapamatování a uchování informace, se nazývají **paměťové strategie**. Její rozvoj probíhá v interakci s vývojem myšlení, volbu vhodné varianty ovlivňuje způsob uvažování.

**Opakování**, jakožto základní strategii, začínají používat šesti až sedmileté děti, ale obvykle jen v případě, když je někdo takovému postupu naučí. Pro mladší školní věk je často nejjednodušší mechanické memorování, přemýšlení nad učivem jim připadá zbytečné. Ke změně strategie jsou nuceny až tehdy, když je látky příliš mnoho, než aby ji mohly pojmout pouhým mechanickým zapamatováním.

Další strategie je **uspořádání informací**, jež dítě využívá v desíti letech, aby si mohly nejen snadněji zapamatovat, ale i vybavit. spontánně by si je nedokázaly účelněji uspořádat, ale mohou se to naučit pod vedením dospělých.

Na základě asociací vzniká strategie **vybavování**, jež se objevuje ve středním školním věku, průběžně se rozvíjí a zdokonaluje. Malí školáci ještě nedovedou užít pomocných podnětů k vybavení zapamatovaného, ale

když je někdo naučí, k čemu je takový postup dobrý, jsou schopné jej používat, i když většinou zas jen ve stejných úkolech.

Paměťovým strategiím se děti učí nejlépe ve známé situaci, se známým materiálem (VÁGNEROVÁ, 2005). Díky těmto okolnostem se cítí jistější, a mohou se lépe soustředit na nové způsoby zpracování informací. Po zafixování je mohou používat kdekoliv. Paměť slouží nejen k zapamatování informací, ale i k zafixování způsobů řešení problémů, jež se ukázaly užitečné.

Z výše uvedeného přehledu zapamatování či vybavování vyplývá, jakými fázemi ve školním věku paměťové informace procházejí:

Mladší školáci, mezi šestým a osmým rokem, se neumí ještě učit. Jejich paměť pracuje mechanicky, pamatují si neselektivně, obvykle jen to, co je nějak zaujalo. Chybí jim efektivnější systém zpracování a zapamatování dat. Jedinou strategií, kterou užívají, je opakování. Ale dovedou opakovat jen v případě, když dané informace znovu slyší, či vidí. Zpaměti to ještě nedokáží.

Kdežto děti středního školního věku, devíti až jedenáctileté, užívají strategie zapamatování. Ztrácí se tendence učit se pouze mechanicky. Umí opakovat i zpaměti. Rozvíjí strategii vybavování, využívají asociaci, která jim pomůže vybavení usnadnit.

Vědomost o paměti, nebo-li **metapaměť**, ovlivňuje užití různých paměťových strategií, a naopak zkušenosti s různými způsoby zapamatování a jejich efektivitou vedou ke zlepšení metapaměti. Vědomost o paměti se rozvíjí již v mladším školním věku, i když se názor dětí na vlastní schopnosti a i kompetence ostatních v průběhu dalšího vývoje mění.

Děti šesti až sedmileté si uvědomují své zapomínání a také význam opakování. Pochopily, že čím déle se něčemu učíme, tím lépe si to zapamatu-

jeme. Postrádají schopnost diferencovat úroveň paměťových kompetencí různých dětí. Nejsou ještě schopny pochopit, že je nemusí a nemají stejné. Jsou přesvědčeny, že si všichni budou pamatovat totéž. Je možné, že přílišný optimismus a nekritičnost malých školáků složí jako obranný mechanismus a tím je chrání před zklamáním. Nemají ještě možnost poznat, zda jsou naučení, což může působit na dospělé jako lajdáctví.

Žáci třetího ročníku již dovedou lépe diferencovat. Chápu, že někteří si pamatují více, než ostatní, že informace, určitým způsobem uspořádané, lze zapamatovat snadněji než jiné.

Ve čtvrté a páté třídě si již uvědomují strategie zapamatování lépe. Vědí, že je snazší zapamatovat si osnovu děje určitého příběhu, než se jej učit mechanicky doslova. Jsou kritičtější, cítí, že si nepamatují všechno. Avšak ani v tomto věku nejsou schopni odhadnout, kolik času potřebují na přípravu do školy. Stále nepoznají, kdy jsou naučené.

## **5. Nástup dítěte do školy a školní zralost**

### **5.1. Nástup dítěte do školy**

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem, jelikož škola je první významnou institucí, do které se dítě dostává. Je důležitým místem socializace – získává tady nové zkušenosti často rozdílné oproti zkušenostem získaných v rodině. Rozvíjí schopnosti, dovednosti dítěte, předurčuje i budoucí sociální pozici každého žáka. Na konci předškolního věku má dítě ovládat základy spisovné podoby jazyka v mluvené řeči tak, aby bylo schopno souvislého projevu. Ten by měl být již gramaticky správný, obsahový a srozumitelný.

Dítě v této souvislosti nabývá nové role, stává se školákem. Projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost sociální proměny, ale i počátek nové životní fáze. Doléhá na něj rovněž zátěž. A tou není pouze změna životního režimu a tempa dítěte, ale i změna jeho hlavní činnosti ze hry na učení. Musí se pochopit, že nelze odejít od činnosti, ale je povinno ji dokončit.

Děti nastupují do školy ve věku šesti let. V současné době se rodiče více obávají náročné školní docházky. Z toho důvodu dochází, většinou na žádost rodičů, k odkladu povinné školní docházky o jeden rok. Odklad školní docházky je opodstatněný pouze v případě, že volní a poznávací vlastnosti dítěte neodpovídají úrovni, která je nezbytná k nástupu do školy. To určuje lékař, pedagog, psycholog a rodič. Za tento rok dojde ke kvalitativním změnám ve vývoji dítěte umožňující nástup do školy bez větších problémů. Pokud rodiče trvají na odkladu povinné školní docházky u zralého dítěte, může se stát, že bude ve škole obtížněji navazovat kontakt se spolužáky, kteří jsou na nižší vývojové úrovni.

Jsou děti, které se po nástupu do školy velmi těžko přizpůsobují školnímu režimu a školní práci. Objevují se potom problémy mezi rodinou a školou, jenž jsou dány tím, že dítě nechce ráno do školy. Vymýšlí si bolesti břicha, nemoc, je unavené, nechce se připravovat do školy... Tyto faktory mohou poukazovat na příčinu nedostatečné školní zralosti. Je důležité upozornit, že školní zralost nemá nic společného s inteligencí

## **5.2. Školní zralost**

Znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné

ruky pro psaní), rozvoj motorické, senzomotorické koordinace (ZELINKOVÁ, 2001).

Pod pojmem školní zralost se rozumí fyzická, psychická a sociální připravenost dítěte na školu. Umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení či poškození tělesného a duševního zdraví při školní zátěži.

Některé děti se po nástupu do školy těžko přizpůsobují školnímu režimu. Vyskytují se obtíže v soustředění, hravost, neschopnost v podřizování se kolektivu a vedení učitele. Jsou neklidné, baví se, upozorňují na sebe stálým vykřikováním. Takové chování vede k problému k zaostávání ve výuce. Klesá zájem o školu, objevuje se nedorozumění v rodině, jelikož rodiče často nejsou schopni pochopit příčinu obtíží. Toto může vyústit až ke střetu mezi školou a rodiči.

### 5.3. Školní zralost znamená:

- **Zralost tělesnou** (výška okolo 120 cm, váha okolo 20 kg, přiměřený stav dětského chrupu).
- **Zralost rozumovou** (diferencované, záměrné vnímání, schopnost soustředění, záměrné pozornosti, logického pamatování, zájem o nové poznatky, schopnost chápat a užívat symboly, rozvinutí jemné motoriky ruky, koordinace činnosti ruky a oka).
- **Zralost citovou** (emocionální stabilita, schopnost a potřeba odpoutat se emocionálně od fyzické vazby na matku, schopnost vytvořit si vztah ke školní práci, pozitivně motivovaný vztah k vrstevníkům).
- **Zralost sociální** (potřeba širších kontaktů za hranicemi rodiny, potřeba nové smysluplné činnosti, schopnost přizpůsobit se nové životní situaci, autoritě učitele a školy, schopnost řešit jednodušší konflikty).

## **5.4. Školní připravenost**

Jedním z požadavků na školu je dosažení úrovně tělesného a duševního vývoje, který by měl umožňovat plynulou a bezproblémovou adaptaci na školu. Po tělesné stránce by mělo dítě zvládnout samostatné pohyby těla, dále rozvíjet i pohyby ruky, či drobného svalstva prstů. Takto dítě připravit do školy by měla již mateřská škola, kde se vyskytují činnosti jak kreslení, vystřihování, modelování, ...

Dobrá příprava se objevuje dále i v řeči dítěte. Při vstupu do školy by se neměly objevovat nedostatky ve výslovnosti. Později by mohly překážet při čtení a psaní, ale také při začleňování do kolektivu. Samozřejmostí se chápe schopnost souvislého vyjadřování, výraznosti, a určitá kultura slovního projevu. Úroveň verbální komunikace je důležitá pro adaptaci na školu. Dítě, které sdělení učitele nerozumí nebo se v jeho sděleních hůře orientuje, se i méně adekvátně chová. Je to doprovázeno pocitem strachu či nejistotou. Nedostatečný řečový projev má negativní sociální odezvu a vyvolává nepříznivé reakce okolí.

Jakékoliv nedostatky nebo poruchy řeči staví jedince do horší pozice ve třídě, které se projevují na zátěži a vztahu s učitelem. Rodiče mají právo požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. Je dobré v jakýchkoliv nejasnostech se na ně obrátit, poněvadž je lepší získat jistotu o správnosti svého uvažování, než udělat chybu, která se podepíše na psychice dítěte. Zapsat nezralé dítě do školy, je jako utrhnout nezralé jablko. To už taky nikdy nedozraje.

### **Pozorovací schéma – posuzování školní způsobilosti:**

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně

- motorika: ovládání pohybové aktivity „zručnost, obratnost“
- grafomotorika
- sociabilita
- zvládnutí prvků sebeobsluhy
- emocionalita
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přízpusobivost (ZELINKOVÁ, 2001).

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje (ZELINKOVÁ, 2001).

### **5.5. Odklad školní docházky**

Pokud dítě nesplňuje požadavky školní zralosti, dochází k odkladu školní docházky. Nejčastěji to bývá z těchto důvodů:

- problémy v pozornosti a koncentraci na činnost (dítě je příliš hravé, nezvládne přechod od volné hravé činnosti k systematickému vyučování),
- problémy v grafomotorice (špatné držení tužky, v nápodobě pohybů, v obkreslování jednoduchých obrazců atd.),
- problémy pracovního tempa (přílišná pomalost, nebo naopak nezvládnutelná pohyblivost, impulzivita),
- problémy vědomostního rázu (dítě není v dostatečné míře zorientováno ve světě, chybí mu znalosti přiměřené jeho věku a nezbytné pro návaznost učiva ve škole),
- problémy v komunikaci (problém kvality výslovnosti, přetrvávající patlavosti, neschopnost užívat jazyk v gramatické podobě, omezená schopnost tvořit věty atd.)

K odkladu povinné školní docházky může dojít po vyšetření lékaře, pedagoga a psychologa. Poslední slovo mají vždy ale rodiče.

V současné době se nabízí plná škála materiálů připravující učitele na základních školách mnohdy ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami. Učitelé je často používají při zápisu dětí do 1. ročníku. Podaří se tak odhalit řadu dětí, u kterých by mohly vyskytnout obtíže, pohovořit s jejich rodiči, ale také i zahájit na základě zjištěné diagnostiky rozvíjející cvičení na odbourání či jen zmírnění daného problému.

### **5.6. Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží**

„Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoliv důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod. Označení rizikové dítě není nálepkou, ale signálem k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Ta předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti k úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.“ (ZELINKOVÁ, 2001)

Pozornost našich pedagogů a psychologů věnujících se problémovým dětem v předškolním věku (majících odklad školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, ale i děti s nižšími rozumovými schopnostmi), je zaměřena hlavně na následující oblasti jakožto řeč, percepce, motoriku, grafomotoriku, paměť, koncentraci pozornosti atd. Děti se dále učí rozlišovat barvy, upevňují si matematické představy. V pedagogicko-psychologických poradnách, v řadě mateřských a základních školách nám poskytnou škálu materiálů nejen pro tyto aktivity.

Při zachycování rizikových dětí v předškolním věku můžeme vycházet ze tří rovin zkoumání a to z biologického hlediska, kde sledujeme:

- genetické zatížení v rodině v oblasti řeči a čtení



- problémy v těhotenství a kolem porodu
- zdravotní problémy dítěte vyplývající z anamnézy

Další neméně důležitá je oblast kognitivní, kde se zaměřujeme:

- deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky,
- opožděný vývoj řeči,
- poruchy procesu automatizace,
- slabá krátkodobá verbální paměť,
- obtíže při opakování bezesmyslných slov.

V neposlední řadě pozorujeme chování dítěte, a to:

- podrážděnost, která ukazuje, že dítě často překonává nějaké obtíže,
- obtíže soustředění,
- časté vyhýbání se určitým aktivitám (ZELINKOVÁ, 2003).

## **6. Dyslexie**

### **6.1. Charakteristika dyslexie**

Vymezení pojmu dyslexie z překladu Aleše Klégra zní takto: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu institučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým

schopnostem. Nejsou výsledkem generalizovaného vývoje poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nenápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu“. (KUCHARSKÁ, 1997)

Dyslexie je u nás oficiálně definována jako specifické poruchy učení způsobené tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí. Tedy mírnou neschopností koordinace motoriky, analýzy zrakového a sluchového vnímání, úrovně rozumových schopností ([HTTP://WWW.MEMOKARTY.CZ](http://www.memokarty.cz)).

## **6.2. Příčiny dyslexie**

Základní příčinou špatného čtení je neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat je a skládat z nich slova, následně věty. Původcem této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér. Nabízí se tu i možnost o spojitostech genetických a o časném poškození mozku (MATĚJČEK, 1988).

Taky se bádá, zde nehraje jistou roli dědičnost. Chybí zde však důkazy. Zato však v anamnéze nacházíme zřetelné doklady o poruchách sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte (MATĚJČEK, 1988).

Dále může být porucha způsobena změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy, které často vznikají v období těhotenství nebo kolem porodu, nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. U některých jedinců lze poruchu odstranit, u jiných přetrvává v určité podobě až do dospělosti ([HTTP://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DYSLEXIE](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie)).

Dyslexie v biologické rovině:

**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:** výzkumy shodně prokazují rizikové faktory, které negativně působí na vývoj plodu: kouření, nadměrné používání alkoholu, drogy, onemocnění matky (rizikové je období narození květen až červenec, vzhledem k tomu, že matka mohla prodělat virózu) a též dlouhotrvající stres.

**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 ([HTTP://WWW.EMIMINO.CZ](http://www.emimino.cz)).

### **6.3. Diagnostika**

První příznaky dyslexie mohou být různé: dítě začíná pozdě mluvit, obtížně se vyjadřuje, má malou slovní zásobu, nedokáže vytleskat slovo po slabikách. Nic z toho ovšem ještě nutně neznamena, že bude opravdu dyslektické. V těchto případech může jít o vývojové opoždění, které se srovná za pár měsíců. O dyslexii by se mělo začít mluvit tehdy, jestliže má dítě problém rozeznat písmena nebo zná abecedu, ale nedokáže písmena poskládat do slabik a slov. Později může mít potíže se čtením, nerozezná množství nebo vidí čísla zrcadlově (např. 82 místo 28) ([HTTP://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DYSLEXIE](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie)).

Nejčastější chyby:

- vypouštění písmen
- přidávání písmen
- absolutně nečitelná slova či písmena

- zaměňování písmen (klicka - kilka)
- zaměňování akusticky podobných písmen (g – k, v – f)
- zrcadlové nebo obrácené psaní písmen (d = p, M = W)
- zaměňování slov za slova úplně jiná
- nesprávné psaní čísel ([HTTP://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DYSLEXIE](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie)).

Při diagnostice se přihlíží především k tomu, jak dítě čte a jde-li skutečně o „neschopnost“, a ne snad o následky smyslových vad, nemoci či jakýchkoli vnějších okolností, zda se dítěti dostává „běžného výukového vedení“, má-li přiměřenou inteligenci a poskytuje-li mu jeho sociokulturní prostředí dost příležitostí ke vzdělávání. Jasná kritéria pro přidělení diagnózy ovšem neexistují (dyslektikem je ten, o kom to poradenský psycholog prohlásí). V praxi se osvědčuje postup, který má zhruba tři fáze:

1. předně je třeba zjistit, zda v konkrétním případě vyšetřovaného dítěte jde skutečně o specifickou vývojovou poruchu čtení, což znamená odlišit ji od nepravých dyslexií;
2. jde-li o dyslexii, je třeba provést podrobný rozbor případu a zjistit, jakého je původu, jaký je její obraz v daném případě a jaký je stupeň její závažnosti;
3. jde-li o dyslexii a máme-li již představu o tom, co požaduje předchozí bod 2., je nutno zjistit všechny okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou či terapeutickou péči o dané dítě ([HTTP://CS.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/DYSLEXIE](http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie)).

V případě poruch učení je totiž podrobná a odpovědně prováděná diagnostika nezbytným a rozhodujícím východiskem každé další pomocné snahy, která se jinak buď zcela míjí účinkem, nebo se provádí příliš zdlouhavě a neefektivně.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## **Cíl diplomové práce:**

Posoudit, zda je možno užít jeden ze subtestů – Rychlé jmenování obrázků – testové baterie DEST – 2 pro posouzení vývoje čtenářských dovedností u dětí ve 2. pololetí 1. třídy (v kontextu možného vývoje specifických poruch učení).

## **Výzkumné úkoly:**

1. Zda a jaké se vyskytují rozdíly mezi dívkami a chlapci ve výkonu v subtestu?
2. Zda a jak se shodují výkony dětí v subtestu s hodnocením čtení provedených učitelem?

## 7. Charakteristika šetřeného vzorku

Výzkum jsem prováděla celkem v pěti třídách dvou základních škol na začátku druhého pololetí první třídy.

**Tabulka č.1:** Počet testovaných žáků v ZŠ Kubatova

žáci \ třída	1.A	1.B	1.C	
dívky	6	13	8	
chlapci	8	13	13	<b>celkem žáků</b>
celkem	14	26	21	61

Pozn. Tabulka znázorňuje testované třídy na Základní škole Kubatova v Českých Budějovicích a dále rozdělení na dívky a chlapce v jednotlivých třídách.

**Tabulka č. 2:** Počet testovaných žáků v ZŠ Dukelská

žáci \ třída	1.A	1.B	
dívky	13	5	
chlapci	6	15	<b>celkem žáků</b>
celkem	19	20	39

Pozn. Tabulka znázorňuje testované třídy na Základní škole Dukelská v Českých Budějovicích a dále rozdělení na dívky a chlapce v jednotlivých třídách.

**Tabulka č. 3:** Počty testovaných žáků celkem

žáci	počet
dívky	45
chlapci	55
celkem	100

Pozn. Tabulka č. 3 znázorňuje počet chlapců a dívek ze základních škol Kubatova a Dukelská.

Celkem jsem vyšetřila 100 žáků, z toho 55 chlapců a 45 dívek. Poměr chlapců vůči dívkám byl tedy celkem vyrovnaný.

Ve třídách nebyli žádní žáci z minoritních skupin (vietnamské, romské, ...)

Ve vzorku testovaných dětí se vyskytl žák s autistickými znaky, u dvou dětí podezření na ADHD syndrom a jeden chlapec s poruchou chování. Porucha byla diagnostikována po absolvování diagnostického pobytu v DDÚ. Žák navštěvuje Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích.

## **8. Organizace šetření**

Pro výzkum jsem vybrala výše zmiňované dvě školy v Českých Budějovicích. Po domluvě se zástupci ředitele bylo nezbytné písemně žádat o svolení rodičů, zda je možno provést testové šetření u jejich dětí. Všichni rodiče svým podpisem mi dali souhlas.

Děti byly testovány vždy v klidném prostředí v kabinetu třídních učitelek a to na obou školách. Snímání subtestu jsem prováděla na přelomu měsíce února a března 2007, tedy krátce po zahájení druhého pololetí první třídy.

Žáci byli třídními učitelkami předem informováni o mém příchodu. Ve většině případů se děti těšily na novou činnost, jen někteří žáci dali najevo svůj nezájem, nebo silný ostych.

Před snímáním subtestu jsem s každým dítětem navázala kontakt krátkým motivačním rozhovorem.

## 9. Popis použitých metod

Hlavní užitou metodou byla testová baterie Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie (DEST-2). Použit byl jeden ze subtestů, tj.: subtest rychlé jmenování obrázků.

Dále jsem ve svém šetření vycházela z hodnocení pěti učitelů, a to formou dotazníku.

Dotazník byl použit jako dalším validizační kritérium pro posouzení vývoje úrovně čtenářských dovedností

Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie (DEST-2) – popis testové baterie

Autoři, R. Nicolson a A. Fawcet, spolu s významnými odborníky v Anglii, vypracovali a ověřili Screeningový test diagnostiky dyslexie určený pro jedince od předškolního věku do dospělosti. Vychází z toho, že řada autorů považuje včasnou diagnózu a následné rozvíjení kompetenci za podstatnou podmínku pro rozvoj normálního nebo jen mírně opožděného vývoje čtenářských dovedností. Jedná se o screeningový test, jeho snímání nesmí přesáhnout více jak 30 minut. Podrobnější informace pak lze získat použitím dalších, časově náročnějších testů zadávaných jen v případě potřeby hlubšího posouzení obtíží.

Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie – pro předškolní věk – obsahuje tyto dílčí subtesty (ZELINKOVÁ, 2003)

- rychlé jmenování 20 obrázků;
- navlékání korálek po dobu 30 sekund;
- určí, zda jsou slova stejná: buk – buk, kůň – kůl, ...;
- tělesná stabilita – sleduje se reakce dítěte na mírné postrčení zezadu (dítě stojí pevně, lehce se zakymácí, stoupne na špičky,



udělá krok kupředu, více kroků, udělá více kroků a zároveň viditelně ztrácí rovnováhu);

- rýmování a poznávání první hlásky ve slově  
řekni, zda se slova rýmují: myš – ruka, kos – nos;  
urči první hlásku ve slovech: den, syčí, hůl, taška, nůž;
- opakování čísel: 51 – 39 – 136 – 495 – 7 642 – 74 658 – 86 139;
- opakování číslic: 4, 8, 3, 9, 5, 7, 6;
- jmenování písmen: t, s, d, e, w, o, b, q, n, y;
- pořadí zvuků: dítě určuje, který zvuk byl první a který druhý;  
pískání myši, kvákání kachny: myš – kachna, kachna – kachna, kachna – myš);
- kopírování tvarů: základní geometrické tvary a jejich modifikace;

Podle počtu bodů získaných v jednotlivých subtestech je graficky vyjádřen profil dítěte, který je východiskem pro vypracování individuálních programů (ZELINKOVÁ, 2003).

## **10. Subtest Rychlé jmenování obrázků – popis subtestu, jeho snímání a způsob hodnocení**

Subtest Rychlého jmenování obrázků jsem prováděla s každým dítětem individuálně v klidném prostředí kabinetu. Pro každého žáka jsem měla předem připravený záznamový list (ukázka záznamového listu je uvedena v příloze diplomové práce).

S každým žákem jsem se na úvod představila, krátce s ním pohovořila a s jeho pomocí jsem vyplnila hlavičku formuláře – tj. jméno a věk (ověřeno následně u třídní učitelky) viz PŘÍLOHA 1.

Pak jsme přešli k samotnému snímání subtestu. Děti jsem předem upozornila, že nejde o žádné zkoušení na známky. Bylo patrné, že zejména pro některé dívky byla tato informace uklidňující.

Nejprve se dítě **seznamuje** se subtestem. S každým dítětem jsme si prohlédli obrázky PŘÍLOHA 2. Postupně jsem je ukazovala a pojmenovávala je. Postupovala jsem systematicky po řádcích, tj. zleva doprava, jako při čtení.

### **Obrázky:**

ruka, loď, pták, strom, postel,  
myš, hrnek, kočka, ryba, autobus,  
žába, kniha, list, holčička, pes,  
dort, stůl, kůň, míč, klobouk

Dále následovala **fáze nácviку**. Nácvik se prováděl na prvních dvou řádcích obrázků. Dítěti jsem řekla: „Tak, a teď už zvládneš obrázky pojmenovat sám/a. Začni tady.“

Ukázala jsem, kde má začít (nahore vlevo). Dále jsem postupně ukazovala prstem na obrázky, které má dítě pojmenovávat v horním řádku směrem odleva, dokud nepojmenovalo první dva řádky obrázků. Pokud udělalo chybu, nebo se objevilo zaváhání, řekla jsem mu správný název.

Hned jak byl proveden nácvik, přešla jsem ke **snímání subtestu**. Dítě dostalo pokyn, aby pojmenovalo stejným způsobem obrázky samo a jak nejrychleji to dovede. Na začátku jsem opět ukázala, kde má začít, v jakém pořadí obrázky pojmenovávat. Dítě si může pomáhat ukazováním prstem, aby se v subtestu neztratilo.

Během snímání subtestu je měřen na stopkách čas, který dítě potřebuje k pojmenování všech obrázků. Časomíra se nezastavuje, ani když se dítě

ztratí. V takovém případě testující ihned ukáže, kde má testovaný pokračovat. V případě, že by se dítě ztratilo víc než třikrát, subtest se opakuje. Pak se pomáhá dítěti čtvrtkou bílého papíru, kterou testující položí pod první řádek. Vždy, když dítě dokončí první řádek, testující posouvá papír směrem pod další řádek, dokud dítě subtest nedokončí.

Během samotného subtestu jsou zaznamenávány chyby. Pokud se dítě samo opraví nebo pokud řekne místo nejsprávnějšího výkladu jiný, ale možný, nejedná se chybu (např. myš – krysa, holčička – panenka, ...). Subtest se nepřerušuje. Pokud dítě váhá déle jak 5 vteřin, testující vysloví výraz za něj a hodnotí to jako chybu.

### ***Hodnocení subtestu:***

Za každou chybu je k naměřenému času připočteno 5 vteřin. V případě použití papíru nebo kartičky jako vodícího řádku, aby se dítě neztrácelo, se připočítává dalších 10 vteřin. Takto je získáváno výsledné skóre.

Před začátkem testování jsem požádala třídní učitelky, o vyplnění **dotazníku**, který se týkal posouzení techniky čtení u každého dítěte.

Podle projevu čtení dítěte v hodinách se učitelka rozhodla, který z bodů nejvíce vystihuje každé dítě.

### ***Dotazník:***

Učitel hodnotil vývoj úrovně čtení pomocí výběru nejpriléhavějších nabízených dílčích hodnotících výroků:

Technika čtení:

1. dítě nezná ještě všechny písmena či plete si je, není schopen skládat slabiky
2. dítě začíná skládat slabiky, ještě je hláskuje ( s pomocí hlasi-tého nebo tichého čtení písmen), občas zaměňuje písmena

3. dítě slabikuje, slova jsou „rozsekaná“, čtení je nepřesné
4. čtení je ještě slabikované, kratší slova čte plynule
5. dítě čte po slovech, nejistota při čtení delších a složitějších slov
6. dítě čte po slovních celcích, snaha o postižení intonace, občas se zárazem
7. dítě čte jistě po slovních celcích, s dobrou intonací

### ***Rozhovor:***

Po odevzdání dotazníků většina učitelek projevila zájem o výsledky některých jimi vypracovaných žáků, u kterých pociťují podezření na některou poruchu učení a polemizují o tom, zda je poslat na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

## 11. Výsledky šetření a jejich interpretace

**Tabulka č. 4:** Výsledky subtestu rychlého jmenování obrázků u chlapců a dívek ze ZŠ Kubatova

kategorie pohlaví	--	-	0	+	++	celkem žáků
chlapci	5	6	20	2	1	34
dívky	13	6	4	4	0	27

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon -; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++

Údaje v tabulce ukazují, že chlapci na Základní škole Kubatova v Českých Budějovicích podávali v subtestu nejčastěji, průměrné výkony (tj. 20 ze 34 chlapců). Významně podprůměrné a významně nadprůměrné výkony pak podali 5 a 1 chlapci. Což odpovídá rozložení výkonů na Gausově křivce. V pásmu rizika ve vztahu k dyslexii je 5 chlapců. Dívky podávaly výkony v subtestu významně častěji podprůměrné, 13 dívek dokonce významně podprůměrné. V kategorii ohrožených dyslexií je celkem 13 dívek. Průměrných výkonů dosáhly jen 4 dívky a stejný počet dívek dosáhlo nadprůměrný výkon.

**Tabulka č. 5:** Procentuální vyjádření výsledků subtestu rychlého jmenování u chlapců a dívek ze ZŠ Kubatova

kategorie pohlaví a %	--	-	0	+	++	celkem žáků
chlapci	5	6	20	2	1	34
%	14,71%	17,65%	58,82%	5,88%	2,94%	
dívky	13	6	4	4	0	27
%	48,15%	22,22%	14,81%	14,81%	0,00%	

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon -; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++

Chlapci na Základní škole Kubatova v Českých Budějovicích nejčastěji podávali průměrné výkony v subtestu (tj. 59%), 6% chlapců bylo v subtestu nadprůměrných a 3% chlapců se umístila v pásmu významného nadprůměru. Významně vyšší procento, tj. 18% z testovaných, podalo podprůměrný a 15% vysoce podprůměrný výkon. Těchto 15% testovaných chlapců se pohybuje v pásmu rizika možné dyslexie.

Oproti tomu méně dívek než chlapců, tj. jen 15% dívek se v subtestu umístilo v pásmu průměru, častěji (tj. 15%) než chlapci však podávaly výkon nadprůměrný. Necelých 23% děvčat se v subtestu zařadilo do pásma podprůměru a 48% dívek se pohybuje v pásmu významného rizika dyslexie.

**Tabulka č. 6:** Výsledky subtestu rychlého jmenování obrázků u chlapců a dívek ze ZŠ Dukelská

kategorie \ pohlaví	--	-	0	+	++	celkem žáků
chlapci	3	8	9	1	0	21
dívky	3	1	11	2	1	18

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon –; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++

Chlapci ze ZŠ Dukelská podávali, stejně jako dívky, nejčastěji průměrné výkony. U chlapců pak byl častěji podprůměrný výkon a výkony spojené s rizikem specifických poruch učení. U dívek jsou rozložené v nadprůměrné i podprůměrné výkony vyrovnaně.

**Tabulka č. 7:** Procentuální vyjádření výsledků subtestu rychlého jmenování u chlapců a dívek ze ZŠ Dukelská

kategorie \ pohlaví + %	--	-	0	+	++	celkem žáků
chlapci	3	8	9	1	0	21
%	14,29%	38,10%	42,86%	4,76%	0,00%	
dívky	3	1	11	2	1	18
%	16,67%	5,56%	61,11%	11,11%	5,56%	

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon –; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++

Detailněji data uvedená v tabulce č. 6 dokreslují procentuální vyjádření výkonu v subtestu. Téměř 50% dětí obou v sledovaných skupinách ze ZŠ Dukelská je výkonem průměrných. Vysoké procento jak chlapců, tj. 38%

a 14%, tak dívek, tj. 6% a 17%, jsou výkony podprůměrné a významně podprůměrné.

**Tabulka č. 8:** Výsledky subtestu rychlého jmenování obrázků u **chlapců** a ze ZŠ Dukelská a ZŠ Kubatova

kategorie chlapci + %	--	-	0	+	++	počet chlapců
počet	8	14	29	3	1	55
%	14,55%	25,45%	52,73%	5,45%	1,82%	

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon -; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++

Výsledky uvedené v tabulce ukazují, že 53% chlapců z celého sledovaného vzorku bylo v subtestu průměrných. Pouze 7% chlapců podalo nadprůměrný nebo významně nadprůměrný výkon, zatímco 40% chlapců bylo podprůměrných až významně podprůměrných.

**Tabulka č. 9:** Výsledky subtestu rychlého jmenování obrázků u **dívek** a ze ZŠ Dukelská a ZŠ Kubatova

kategorie dívky + %	--	-	0	+	++	počet dívek
počet	16	7	15	6	1	45
%	35,56%	15,56%	33,33%	13,33%	2,22%	

Pozn. Kategorie: významně podprůměrný výkon --; podprůměrný výkon -; průměrný výkon 0; nadprůměrný výkon +; významně nadprůměrný výkon ++



Dívky z celého sledovaného souboru byly oproti chlapcům častěji, tj. v 52%, výkonně podprůměrné až významně podprůměrné. Průměrný výkon podalo 33% a neméně, tj. 15 %, výkon nadprůměrný.

## 12. Srovnání učitelova hodnocení čtení a výkonů v subtestu

V následující kapitole jsou zachyceny v tabulkách výsledky umožňující porovnat výkony žáků v subtestu s hodnotícími výroky učitelů.

**Tabulka č. 10:** Výkony žáků v subtestu a hodnocení vývoje techniky čtení učiteli na ZŠ Kubatova

hodnocení \ pohlaví	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá
chlapci	18	8	4	4
dívky	15	5	3	4

Pozn. hodnocení učitelů ve srovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Hodnocení čtení, které prováděli učitelé na ZŠ Kubatova, odpovídalo výkonům hodnocených žáků v subtestu. A to jako hodnocení chlapců (26 případů), tak hodnocení dívek (20 případů). Pouze ve čtyřech případech, shodně u dívek i u chlapců, hodnocení učitele neodpovídalo výkonům v subtestu.

**Tabulka č. 11:** Procentuální vyjádření porovnání výkonů žáků v subtestu a hodnocení učitelů na ZŠ Kubatova

hodnocení pohlaví + %	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá	celkem žáků
chlapci	18	8	4	4	34
%	52,94%	23,53%	11,76%	11,76%	
dívky	15	5	3	4	27
%	55,56%	18,52%	11,11%	14,81%	

Pozn. hodnocení učitelů ve srovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Z procentuálního vyjádření je patrné, že 77% učitelů hodnotilo výkony čtení u chlapců ve shodě s jejich testovými výkony. U dívek šlo o 70%tní shodu v hodnocení. Významně nižší procento, tj. 12% a 11% učitelských hodnocení se mírně odlišovalo a u 12% (u chlapců) a 15% (u dívek) učitelských hodnocení neodpovídalo výsledkům dosažených ve snímaném subtestu.

**Tabulka č. 12:** Porovnání výkonů žáků v subtestu a hodnocení vývoje techniky čtení učitelů na ZŠ Dukelská

hodnocení pohlaví	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá
chlapci	15	4	2	0
dívky	11	4	2	1

Pozn. hodnocení učitelů ve srovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Na ZŠ Dukelská se učitelská hodnocení shodují s výkony žáků v subtestu ještě významněji než na ZŠ Kubatova a to jak u chlapců, tak u dívek. Nejčastěji, tj. v 15 případech u chlapců a v 11 případech u dívek, hodnocení pedagogů zcela odpovídá testovým výkonům, nebo jim odpovídá (ve čtyřech případech jak pro dívky, tak pro chlapce). Vyskytl se zde pouze jeden případ, kdy hodnocení neodpovídalo a jen 2 případy shodně jak u chlapců, tak u dívek, kdy se hodnocení částečně odlišovalo.

**Tabulka č. 13:** Procentuální vyjádření porovnání výkonu žáku v subtestu a hodnocení učitelů techniky čtení žáků na ZŠ Dukelská

hodnocení pohlaví + %	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá	celkem žáků
chlapci	15	4	2	0	21
%	71,43%	19,05%	9,52%	0,00%	
dívky	11	4	2	1	18
%	61,11%	22,22%	11,11%	5,56%	

Pozn. hodnocení učitelů ve srovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Z tabulky opět vyplývá, že jak v případě chlapců (71%), tak v případě dívek (61%) učitelé ze ZŠ Dukelská hodnotili čtenářský vývoj zcela shodně s výkony žáky v subtestu. Hodnocení odpovídající výkonům provedli učitelé v 19% u chlapců a ve 22% u dívek.

Téměř shodně, tj. v 10% u chlapců a v 11% u dívek, subtestovým výkonům neodpovídalo. Pouze v jednom případě u dívky (tj. 6%) některý z učitelů na ZŠ Dukelská hodnotil čtenářský výkon zcela odlišně ve srovnání výsledkem v subtestu.

**Tabulka č. 14:** Srovnání výkonů **chlapců** v subtestu celkem s hodnocením techniky čtení provedeným učitelem

hodnocení chlapci + %	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá	počet chlapců
počet	33	12	6	4	55
%	60,00%	21,82%	10,91%	7,27%	

Pozn. hodnocení učitelů vsrovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Tabulka č.14 ukazuje, že učitelé dokáží pravděpodobně velmi dobře hodnotit průběh vývoje ve čtení u chlapců již na samém počátku celého nácviku čtenářských dovedností. U 60% se jejich hodnocení zcela shodovalo s výkony v subtestu dosaženými chlapci Rychlého jmenování. U 22% se jednalo o hodnocení odpovídající. Pouze v 11% případů se v učitelských hodnoceních vyskytovaly výraznější rozdíly v hodnocení učitele a oproti výkonu žáků v subtestu. Pouze v 7%, tj. u 4 chlapců, hodnocení neodpovídalo výkonem v subtestu.

**Tabulka č. 15:** Srovnání výkonů **dívek** v subtestu celkem s hodnocením techniky čtení provedeným učitelem

hodnocení dívký + %	zcela odpovídá	odpovídá	ne zcela odpovídá	neodpovídá	počet dívek
počet	26	9	5	5	45
%	57,78%	20,00%	11,11%	11,11%	

Pozn. hodnocení učitelů vsrovnání s výkony v subtestu žáků; zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se zcela shodují s hodnocením učitelů; odpovídá – výkony žáků v subtestu se téměř shodují s hodnocením učitelů; ne zcela odpovídá – výkony žáků v subtestu se ne zcela shodují s hodnocením učitelů; neodpovídá – výkony žáků v subtestu se neshodují s hodnocením učitelů

Stejně jako u chlapců hodnotí učitelé průběh vývoje čtenářství i u dívek. 58% učitelských hodnocení odpovídalo zcela a 20% hodnocení odpovídalo výkonům dosažených v subtestu. Shodně pouze v 11% případů se odlišovalo nebo zcela neodpovídalo.

## 13. Diskuse

Šetření v rámci řešené diplomové práce jsem prováděla na dvou základních školách v Českých Budějovicích. Pro výzkum byl vybrán náhodný vzorek dětí ve věku 6,5let. Celkem jsem vyšetřila 100 žáků, z toho 55 chlapců a 45 dívek. Počet dívek a chlapců ve třídách nebyly nějak upravovány. Poměr chlapců vůči dívkám byl vcelku vyrovnaný. Mezi testovanými se vyskytlo jedno dítě s autistickými znaky, dvě děti s podezřením na ADHD a jeden chlapec s diagnostikovanou poruchou chování, navštěvující Středisko výchovné péče v Českých Budějovicích.

Během výzkumu jsem pracovala s testovou baterií Sheffieldský screeningový test (DEST-2), který je zaměřen na včasnou diagnózu dyslexie. Použit byl jeden ze subtestů Rychlé jmenování obrázků, který spočívá v co nejrychlejším pojmenování sady předložených obrázků, které jsou řazeny v řádcích po pěti. Obrázky jsou v černobílém provedení a vyskytují se zde motivy z živé přírody a věcí dětem známé z běžného života. Úkolem dětí je tyto obrázky číst po řádcích zleva doprava. Základním kritériem posuzování je rychlost a správnost při pojmenování obrázků.

Stanoveným cílem diplomové práce je posoudit, zda je možno užít jeden ze subtestů – Rychlé jmenování obrázků – testové baterie DEST – 2 pro posouzení vývoje čtenářských dovedností u dětí ve 2. pololetí 1. třídy (v kontextu možného vývoje specifických poruch učení).

Ze stanoveného výzkumného cíle byly vyvozeny následující výzkumné otázky, na které mělo šetření odpovědět:

1. Zda a jaké se vyskytují rozdíly mezi dívkami a chlapci ve výkonu subtestu.
2. Zda a jak se shodují výkony dětí v subtestu s hodnocením čtení, které prováděli učitelé.

Na první výzkumnou otázku je možno, na podkladě analýzy získaných dat, odpovědět následujícím způsobem. Chlapci v prováděném subtestu častěji než dívky podávali průměrné výkony (chlapci 53%, dívky 33%). Dívky se naopak častěji než chlapci pohybovaly v pásmu významného podprůměru, tj. v pásmu ohrožení specifickou poruchou učení – dyslexií (dívky 36%, chlapci jen v 16%). Odlišné pak byly výsledky obou pohlaví v nadprůměrných výkonech, zde se ve prospěch dívek (13 %) oproti chlapcům (5 %).

Lze tedy konstatovat, že výkony obou pohlaví ve sledovaném subtestu se lišily ve všech hodnoticích pásmech. Tento závěr by bylo potřeba dále rozpracovat ověřením na větším souboru respondentů a prověřit i statisticky.

Na druhou výzkumnou otázku je možno, na podkladě vyhodnocení a porovnaných výsledků dat odpovědět následujícím způsobem. Hodnocení učitelů se jednoznačně shodovalo s výkony dětí v subtestu, a to v 78% případů. Z toho vyplývá skutečnost, že učitelé dokáží dobře ohodnotit vývoj čtenářských dovedností u svých žáků bez použití standardizovaných zkoušek k tomu určených. A dále, že učitelská hodnocení je možno pokládat za významné validizační kritérium ve vztahu k dílčím standardizovaným zkouškám.

V závěru diskuse lze konstatovat, že subtest rychlého jmenování obrázků Sheffieldského screeningového testu dyslexie je možno považovat za významnou selektivní veličinu prognózy obtíží ve čtení u dětí na samém počátku školní docházky.



## 14. Závěr

Předložená diplomová práce vychází z dnes již obecně uznávaného předpokladu, že obtížím žáků při učení je možné, nebo dokonce nutné, včas předcházet tak, aby se z nich nevyvinuly specifické poruchy učení se všemi jejich negativními důsledky pro dítě a jeho okolí.

Včasný zásah, tzv. „rizikových“ dětí, předpokládá mít k dispozici takové diagnostické nástroje, které by umožňovaly vyšetřit dost detailně oblasti percepčně – motorických funkcí, jejichž vyzrálost je pravděpodobnou podmínkou pro úspěšný nácvik čtení a psaní i možnou příčinou poruch učení.

Přesná diagnostika, jako východisko pro individuálně zaměřenou stimulaci v péči o předškolní a ranně školní rizikové děti, je předmětem celé řady badatelských snah, jejichž výsledkem je tvorba a konstrukce řady prediktivních screeningových zkoušek. U nás je takovýchto cílených nástrojů prozatím stále velký nedostatek. Určitým řešením je adaptace testů, vytvořených v zahraničí, pro naše podmínky.

Jednou z takovýchto screeningových metod, sloužících k vyhledávání rizikových dětí, které jsou zároveň uvolněny i pro použití pedagogy v podmínkách výchovně vzdělávacích institucí (mateřských i základních škol) je Sheffieldský screeningový test dyslexie (DEST-2). Tento test ještě pro naše podmínky nebyl adaptován. Dostal se mi v průběhu studia do rukou anglicky psaný originál, který mne velmi zaujal. Využila jsem proto šance s testem pracovat v rámci řešení diplomového projektu.

Jeho cílem bylo posoudit, zda je možno využít jeden ze subtestů – Rychlé jmenování obrázků – testové baterie DEST – 2 pro posouzení vývoje čtenářských dovedností u dětí ve 2. pololetí 1. třídy (v kontextu možné-

ho vývoje specifických poruch učení). Jinými slovy, zda je tento subtest použitelný jako selektivní veličina prognózy obtíží ve čtení.

Z provedených šetření vyplynulo, že tento subtest může i po následné standardizaci sloužit jako jedna diagnostických úkolových situací pro hodnocení vývoje předpokladu nutných pro nácvik čtení. Subtest Rychlého jmenování obrázků by mohl pomoci zachytit počínajících obtíží a pravděpodobných příznaků specifických poruch učení. Rozvoj osobnosti totiž není u všech dětí stejný a často ani optimální. Zvláštní pozornost je třeba věnovat poruchám vývoje dítěte, jejich zjišťování a klasifikaci, prevenci a nápravě. K tomu je zapotřebí větší množství nástrojů na jejich odhalení a podle mého úsudku, jím tento subtest je.

Zpracování diplomové práce mi bylo přínosem v mnoha oblastech, zejména jsem se naučila správně zacházet s vědeckým materiálem, kterým tento subtest „Rychlého jmenování obrázků“ zajisté je. K tomu je zapotřebí samozřejmě znát poznatky z oblasti dětské psychologie a diagnostiky. Velmi důležité je znát také správné metody a postupy, které potřebuje učitel k tomu, aby se cíleně zaměřil na danou poruchu dítěte. Blíže jsem se, díky zpracování této diplomové práce, seznámila s materiály od Olgy Zelinkové, Františka Koukolíka a jiných. To pro mne bylo veliké obohacení.

Cením si i zkušenosti při testování nemalého počtu dětí, kde jsem se setkala žákem s autistickými znaky, dvěma podezřeními na ADHD syndrom a jedním chlapcem s poruchou chování. Porucha byla diagnostikována po absolvování diagnostického pobytu v dětském diagnostickém ústavě. U těchto dětí jsem přistupovala v šetření jiným postupem než u zbývajících žáků.

## 15. Použitá literatura

BĚLINOVÁ, L. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-66-8.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1997. ISSN 1211-670X.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1998. ISBN 80-90-1647-8-1.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-379-X.

KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-632-2.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1988. SPN 0-72-24/1.

MILLER, J.L. *Empirical evidence related to therapies for sensory processing impairments*. National Association of School Psychologists Communique, 2003

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademie věd České republiky, 1997. ISBN 80-200-1289-3.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.

NOVÁK, J. *Diagnostika specifických poruch učení*. Příručka. 2., uprav. vyd. Brno: Psychodiagnostika, 2002.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

PREISS, M. *Dětská i dorostová psychiatrie*. Praha: Československá psychologie, 1994.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 90-7169-512-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *První český speciálně pedagogický cestopis*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-86096-10-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

WOLF, M. *Annals of Dyslexia*. Medford, Massachusetts, Academic Research Library, 1999. ISSN 0736-9387.

ZAHÁLKOVÁ, M. *Pediatric pro speciální pedagogii*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1008-8.

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

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

## 16. Internetové zdroje

[http://www.rozhlas.cz/\\_zprava/32992](http://www.rozhlas.cz/_zprava/32992)

[http://www.stari.cz/ukaz\\_sekci.php](http://www.stari.cz/ukaz_sekci.php)

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Dyslexie>

<http://www.memokarty.cz>

<http://www.emimino.cz>

# 17. Přílohy

## PŘÍLOHA 1

### Rychlé pojmenování – záznamový list

Jméno:

Věk:

Škola:

Datum vyšetření:

Historie obtíží:

Koncentrace pozorování při testování:

velmi dobrá    dobrá    něco mezi    spíše špatná    špatná

Poruchy sluchu    ANO/NE

Poruchy zraku    ANO/NE    počet dioptrií : P/L

	Test skóre	Index riziko	--	-	0	+	++
Rychlé pojmenování							

Poznámky:

Hodnocení učitele:

	1	2	3	4	5	6	7
Technika čtení							
Hodnocení čtení							

Prospěch dítěte v 1.pololetí 1.ročníku

ČJ	Psaní	Čtení	Matematika	Prvouka	HV	VV	TV

Test : Rychlé pojmenování:

Čas(s)	Chyby	Použití papíru (+), (-)	Test opakován(ANO/NE)	Váhání delší mezi 5s(ANO/NE)

Poznámky:

PŘÍLOHA 2

