

U N I V E R Z I T A P A L A C K É H O V O L O M O U C I

P e d a g o g i c k á f a k u l t a

Katedra speciální pedagogiky

ELIŠKA PODKALSKÁ

V. ročník – denní studium

obor: učitelství pro 1.stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**PREDIKTIVNÍ HODNOTA DIAGNOSTIKY RIZIKA SPECIFICKÝCH
PORUCH UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

OLOMOUC 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 25. 3. 2007

.....

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, PhD. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, ale i učitelkám mateřských škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH

ÚVOD.....	- 7 -
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	- 9 -
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	- 10 -
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	- 10 -
1.2 DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	- 12 -
1.3 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	- 13 -
1.4 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ.....	- 14 -
1.5 PROJEVY DEFICITŮ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ.....	- 16 -
1.5.1 <i>Nedostatečná integrace psychických funkcí, pomalé provádění kognitivních operací.....</i>	- 16 -
1.5.2 <i>Zraková percepce, prostorová orientace.....</i>	- 16 -
1.5.3 <i>Sluchová percepce.....</i>	- 16 -
1.5.4 <i>Automatizace.....</i>	- 17 -
1.5.5 <i>Paměť.....</i>	- 17 -
1.5.6 <i>Koncentrace pozornosti.....</i>	- 17 -
1.5.7 <i>Motorika, grafomotorika.....</i>	- 18 -
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	- 19 -
2.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	- 19 -
2.2 NÁVYKY A DOVEDNOSTI.....	- 20 -
2.3 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	- 20 -
2.3.1 <i>Rozvoj vnímání, paměti a jejich poruchy.....</i>	- 21 -
2.3.2 <i>Zrakové vnímání a jeho poruchy.....</i>	- 22 -
2.3.3 <i>Sluchové vnímání a jeho poruchy.....</i>	- 23 -
2.3.4 <i>Vnímání časového sledu a jeho poruchy.....</i>	- 24 -
2.3.5 <i>Vnímání prostoru.....</i>	- 25 -
2.3.6 <i>Psychomotorický vývoj.....</i>	- 26 -
2.4 DÍTĚ S RIZIKEM SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	- 27 -

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	- 29 -
3.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	- 29 -
3.2 <i>Specifika předškolního vzdělávání</i>	- 30 -
3.3 <i>Spolupráce školy s rodinou</i>	- 31 -
3.4 ZJIŠŤOVÁNÍ PŘEDPOKLADŮ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	- 32 -
3.5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	- 33 -
4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ ...	- 34 -
4.1 NEPŘÍMÉ ZDROJE DIAGNOSTICKÝCH INFORMACÍ.....	- 34 -
4.1.1 <i>Rozhovor s dítětem</i>	- 35 -
4.1.2 <i>Rozhovor s rodiči</i>	- 35 -
4.1.3 <i>Rozhovor s učitelem</i>	- 36 -
4.2 PŘÍMÉ ZDROJE DIAGNOSTICKÝCH INFORMACÍ.....	- 37 -
4.2.1 <i>Zraková percepce tvarů</i>	- 37 -
4.2.2 <i>Sluchová diferenciacce řeči</i>	- 37 -
4.2.3 <i>Vnímání času a prostoru</i>	- 38 -
4.2.4 <i>Lateralita – její diagnostika</i>	- 39 -
4.3 VÝCHODISKA ČASNÉ DIAGNOSTIKY	- 41 -
II. PRAKTICKÁ ČÁST	- 42 -
5. KOMPARACE VYBRANÝCH TESTŮ	- 43 -
5.1 HYPOTÉZY	- 43 -
5.2 METODIKA.....	- 43 -
5.2.1 <i>Charakteristika výzkumného vzorku – testování a popis testů</i>	- 44 -
5.2.1.1 <i>Brigitte Sindelarová: PŘEDCHÁZÍME PORUCHÁM UČENÍ</i> ..	- 45 -
5.2.1.2 <i>André Inizan: PREDIKTIVNÍ BATERIE ČTENÍ</i>	- 46 -
5.2.1.3 <i>Daniela Švancarová, Anna Kucharská: TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY</i>	- 47 -
5.2.2 <i>Vlastní výzkum</i>	- 48 -
5.3 VÝSLEDKY.....	- 48 -
5.3.1 <i>Subtest zrakové diferenciacce</i>	- 49 -

5. 3. 2 <i>Subtest optické paměti</i>	- 50 -
5. 3. 3 <i>Subtest motoriky mluvidel</i>	- 51 -
5. 3. 4 <i>Subtest verbálně akustické analýzy</i>	- 52 -
5. 3. 5 <i>Subtest pravolevé orientace</i>	- 54 -
5. 3. 6 <i>Subtest grafomotoriky</i>	- 55 -
5. 3. 7 <i>Subtest auditivního opakování rytmu</i>	- 56 -
5. 3. 8 <i>Subtest porozumění řeči se zrakovým vnímáním</i>	- 57 -
5. 4 DISKUSE CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ	- 58 -
ZÁVĚR	- 61 -
LITERATURA	- 63 -
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	- 66 -

ÚVOD

Chlapec s poruchou pozornosti a učitelka v mateřské škole, která si s ním už neví rady. Tento problém se stal jedním z podnětů naší diplomové práce. Jakým způsobem je možno s těmito dětmi pracovat? Naše školství si zajisté uvědomuje potřeby dětí se specifickými poruchami učení a reaguje na ně speciálními přístupy. Stále větší důraz klade na možnosti predikce rizika těchto poruch. Síly nabývá individuální „vzdělávací cesta“, tedy tailoring u každého dítěte, rozvoj všech stránek osobnosti či respektování jeho potřeb. Pokud jsou diagnostikovány specifické poruchy učení, požadavek je kladen především na školu a učitele. Ovšem, že dílčí deficity lze rozpoznat mnohem dříve, a to jsou-li dostatečně erudovaní učitelé již v mateřské škole. V tomto případě žádají rodiče nejčastěji o pomoc psychologa s přáním, aby jim dal jednoduchý, snadno proveditelný a fungující návod, jak problém odstranit. Poněkud smutnější je fakt, že i pedagogové se hojně dožadují konkrétních návodů, tedy oblíbených „kuchařek“. Avšak neměli bychom opomenout, že se mohou deficity u každého z dětí projevovat rozličným způsobem. Tím se situace značně ztíží a na rodiče i pedagogy, kteří usilují o relativně správný vývoj či rozvoj svých dětí, jsou kladeny větší nároky.

Protože oblast specifických poruch učení tvoří velmi širokou škálu, kterou nemůže tato práce obsáhnout, proto je práce zaměřena na predikci rizika těchto poruch u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou popsány specifické poruchy učení s projevy deficitů dílčích funkcí, předškolní věk a jeho specifika, kdy poukážeme na spolupráci škol s rodinami, jež je v tomto věku skutečně opodstatnělá a velmi žádoucí. Dále je práce rozvíjena o problematiku vzdělávání v tomto věku i potřebnou diagnostiku.

V praktické části byl stanoven cíl zhotovit komparaci tří testů zabývajících se screeningem deficitů dílčích funkcí s možností, že test, který nejobektivněji prokáže dílčí deficity, bude doporučen do školských poradenských zařízení. Výzkumným problémem se staly následující hypotézy: libovolným výběrem testu mohou školská poradenská zařízení výsledky dítěte nadhodnotit či podhodnotit; existují úkoly, které nezvládnou děti s deficitem

dílčích funkcí, ale i děti bez deficitů; vizuálně méně atraktivní test může vést děti k nižšímu výkonu; délka testu negativně ovlivňuje úspěšnost dítěte. Vyhodnocení testů dětí bylo provedeno ordinálním měřením.

Předškolní věk je považován za jedno z nejdůležitějších období každého člověka. S ním je velmi úzce spojena výchova a vzdělávání. Vyžaduje mimořádnou trpělivost, obětavost, vynalézavost, velký optimismus a víru v konečný úspěch, což také ještě více platí při výchově a vzdělávání dětí, u nichž se v tomto věku projevují deficity dílčích funkcí. Na základě toho bude nutné a potřebné tvořivě hledat nové možnosti, jak dětem poskytnout hojnou pomoc a účinnou podporu při jejich rozvoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení můžeme pojímat dle Peutelschmiedové (19), jako narušení grafické podoby řeči. Jsou označovány jako poruchy vývojové, čímž je naznačeno, že se začínají projevovat až na jistém stupni vývoje dítěte. Máme-li např. dítě s dyslexií, můžeme je bezpečně diagnostikovat teprve v procesu výuky čtenářských dovedností. Výzkumy však ukazují, jak uvádí Sindelarová (22), že je možné již v předškolním věku rozpoznat úroveň „dílčích funkcí“, které umožňují přijímání a zpracování nových informací, rozvoj vnímání, paměti, myšlení a řeči. Tyto funkce bývají příčinou poruch učení a chování, pokud se nerozvíjejí rovnoměrně a dostatečně.

Chceme nyní poukázat na obsáhlost nejen tohoto problému či poruchy, ale také na ostatní, méně známé.

1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

V psychologické a pedagogické odborné literatuře jsme seznamováni s termíny specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. Tyto pojmy jsou však nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie.

Vymezení základních pojmů:

Dyslexie¹ je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Jak uvádí Zelinková (32), dyslexie je nejznámějším pojmem ze skupiny specifických poruch učení, protože nejvýrazněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. U dětí s dyslexií je úroveň čtení nepoměrně nižší oproti jiným schopnostem a výkonům.

Původní název pro ztrátu schopnosti číst, byl podle Matějčka (16), slovní slepota“ a pro vývojovou formu poruchy „vývojová slovní slepota“.

¹ Předpona dys- znamená rozpor, deformaci; nedostatečný nebo nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena (srov. 24: 9).

Dysgrafie je podle Dvořáka „vývojová odchylka, projevující se sníženou schopností osvojit si dovednost psát (na úrovni písmen) při běžném výukovém vedení; dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadou ani závažnou pohybovou poruchou“ (7, s.46).

Dysortografie je „specifická porucha pravopisu, často se vyskytující ve spojení s dyslexií. Jedná s o sníženou schopnost osvojit si gramatická pravidla jazyka při přiměřené inteligenci, přiměřeném výukovém vedení a sociokulturní příležitosti. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek a záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě“ (3, s.10).

Dyskalkulie: Košč (12) rozumí dyskalkulií vývojovou strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo prenatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.

Dyspraxie je definována jako „specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony, což se může projevovat při běžných denních činnostech“ (3, s.12). Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, nalezneme dyspraxii pod názvem „specifická vývojová porucha motorické funkce“

Dysmúzie je „specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby“ (3, s.12).

Dyspinxie je „specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby“ (3, s.12).

1. 2 Definice specifických poruch učení

Definování specifických poruch učení je dle Vitáskové (28) záležitostí velice problematickou vzhledem k celosvětové terminologické nejednotnosti a vzhledem k odlišnému rozsahu pojetí symptomatologického spektra.

Protože definice specifických poruch učení procházejí změnami, které jsou odrazem vývoje vědních oborů i jednotlivých autorů, pokusíme se nastínit alespoň několik z nich.

Matějček (16) uvádí, že klasická definice dyslexie byla přijata Světovou neurologickou federací v Dallasu roku 1968 v tomto znění: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Podle Zelinkové (32, s.17) se v definici Ortonovy² dyslektické společnosti, nyní Mezinárodní dyslektické společnosti, z roku 1994 uvádí, že:

Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.

Definice neurologická

Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou projevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popřípadě neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů (Perspectives on Dyslexia in 31, s.12).

² Samuel Torrey Orton (1879-1948) – americký neurolog a psychiatr, nazýván otcem dyslektiků. Za příčinu dyslexie považoval strephosymbolie, které vedou k nepřesnému vnímání u hemisféry, která nedostatečně převládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé kříží (srov. 9: 33)

1. 3 Etiologie specifických poruch učení

Přestože již bylo vysloveno mnoho teorií z hlediska etiologie specifických poruch učení, Selikowitz (21) uvádí, že příčina těchto poruch je v současnosti neznámá. Pokusíme se však nastínit některá dělení.

Teorie vysvětlující příčiny specifických poruch učení podle Selikowitze (17, s.34):

1. Teorie základní příčiny
 - genetické faktory
 - faktory související s prostředím
2. Teorie poškození, malformace, dysfunkce a zpožděného dospívání mozku
 - teorie nezjistitelného poškození mozku
 - teorie menší malformace mozku
 - teorie lehké mozkové dysfunkce
 - teorie zpožděného dospívání
3. Teorie selhávání mozkové dominance
4. Teorie vadného zpracování informací

Nejčastějšími příčinami, jak uvádí Zelinková (32), jsou fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují, kromě obtíží ve čtení a psaní, ve svém chování mnoho abnormalit. Týkají se těchto oblastí: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd.

Tyto abnormality projevující se v mnoha kombinacích jsou různé závažnosti.

Zelinková (32) při dělení vychází z Uty Frith³, která shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin dyslexie lze sledovat ve třech rovinách:

1. biologicko-medicínská: důkazy, že jsou vývojové poruchy ovlivněny geny
2. kognitivní: deficity v poznávacích oblastech

³ srov. Zelinková, 2003 – v publikaci absentuje literatura Uty Frith

3. behaviorální

1. 4 Deficity dílčích funkcí

„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování“ (22, s.8).

Podle Pokorné (20) existuje škála diagnóz, která vede od masivních cerebrálních vývojových poškození s výraznými neurologickými symptomy až k minimálním mozkovým dysfunkcím, které se projevují ve formě deficitů dílčích funkcí.

Rozpoznání těchto dílčích funkcí se stalo výsledkem neurofyziologického a neuropsychologického výzkumu. Jde tedy o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte. Každá komplexní diagnóza by měla být završena psychologickým a pedagogickým vyšetřením, které rozpozná oblasti, v nichž nedošlo k rovnoměrnému vývoji. Proto je nutné tyto perceptivní, kognitivní a sociální schopnosti vědomě a systematicky rozvíjet.

Pro uvědomění si problému dílčích funkcí je potřeba zabývat se specifickou povahou celého systému percepčních a kognitivních funkcí, ze kterých vychází i teoretické zdůvodnění deficitů dílčích funkcí. Pro toto zdůvodnění vytvořil Lurija⁴, jak uvádí Pokorná (20), model kognitivních funkcí a předkládá nám strukturu, kterou určují tři funkční jednotky:

- a) systém vstupu (input): funkce vnímání a paměti
- b) systém výstupu (output): chování je zpětnovazebně kontrolováno vnímáním
- c) systém aktivace a vědomí: vyhodnocení informací jež jsou ovlivněny primární a sekundární motivací

Schéma nám ukazuje vztah mezi dílčí funkcí a komplexním systémem. „Porucha dílčí funkce znamená narušení celého systému, který bez nápravy porušené funkce nelze restaurovat“ (20, s.98).

⁴ A.R. Lurija – ruský psycholog, zakladatel moderní neurofyziologie a neuropsychologie

K dílčím funkcím, jak uvádí Sindelarová (22), které vytvářejí ucelený systém kognitivních dovedností, podává základy kognitivní a vývojová psychologie.

Smyslem předškolní výchovy a časně intervence musí být zaměření na předpoklady k učení, ze kterých vyrůstá školní učení. Tyto předpoklady bychom měli co nejvíce rozvíjet, posilovat a podporovat. Pokud se podaří deficity dílčích funkcí rozpoznat u dítěte dříve, než se u něho objeví obtíže v učení a chování, je tu velká šance, že mu bude umožněn harmonický a bezproblémový další vývoj.

Deficity dílčích funkcí se podle Sindelarové (22, s.31-55) týkají těchto oblastí:

- optické vnímání
- akustické vnímání
- verbálně akustické vnímání
- optická paměť
- verbálně akustická paměť
- intermodální kódování
- serialita
- motorika řeči
- vizuomotorická koordinace
- prostorová orientace

„Diagnostika deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku je obtížná z toho důvodu, že rozvoj rozličných dílčích funkcí u jednotlivých dětí může vytvářet velmi různorodý a pestrý obraz. Výrazně disharmonický vývoj, například poruchy vývoje řeči nebo motoriky nebo globální poruchu vnímání můžeme přirozeně odhalit již mnohem dříve nežli v předškolním věku. To však nejsou deficity v dílčích funkcích v tom smyslu, jak jim rozumíme. Vypracování jemné diagnostiky základních funkcí pro rané věkové stupně a předškolní věk je dosud neřešený úkol“ (22, s.14).

1. 5 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Zelinková (32, s. 46-49) uvádí deficity, objevující se v různé intenzitě a kombinaci, které se však nemusejí projevit u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou.

1. 5. 1 Nedostatečná integrace psychických funkcí, pomalé provádění kognitivních operací

Obtíže se neprojevují u všech jedinců se specifickými poruchami učení ale je třeba si uvědomovat jejich možný výskyt a pokusit se najít pochopení pro dítě, které těmito obtížemi trpí. Izolovaný deficit se vyskytuje málokdy, častěji však jde o jejich kombinaci. (Např. rozptýlená pozornost může způsobit nepřesné zrakové a sluchové vnímání, a také ovlivňuje paměť.)

1. 5. 2 Zraková percepce, prostorová orientace

Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat těmito způsoby:

- záměny písmen (b-d-p), číslic, grafických znaků;
- pomalé čtení písmen;
- obtíže v geometrii;
- problémy v orientaci;
- slabá orientace v písemném projevu

1. 5. 3 Sluchová percepce

Akustický signál bývá u jedinců se specifickými poruchami učení přijímán pomaleji a méně přesně. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacce je jednou z velmi závažných příčin specifických chyb v psaní.

Neměli bychom také opomenout, že nediferencovaná řeč vede dítě k nediferencovanému myšlení.

1. 5. 4 Automatizace

Poruchy tohoto procesu ovlivňují osvojování všech poznatků i dovedností. První obtíže se objevují na počátku výuky při automatizaci spojení hlásky s písmenem. Mějme na paměti, že je nutné neustále opakovat, protože k zapomenutí naučeného stačí malá přestávka v opakování. Nedostatečná automatizace pohybových dovedností spolu s problémy v serialitě způsobují pomalost a neobratnost dítěte.

1. 5. 5 Paměť

Při poruchách krátkodobé paměti sice dítě vypadá jako by naslouchalo, ale informace se v paměti nezachytí. Pracovní paměť je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti a při jejím oslabení dítě neumí udržet více poznatků současně v paměti. Pokud je oslabená dlouhodobá paměť, přicházejí pocity bezmocnosti u rodičů, učitelů i u samotného dítěte. Naučené poznatky, které nejsou neustále opakovány, si dítě nevybavuje a je třeba začít od začátku.

1. 5. 6 Koncentrace pozornosti

Zde se často jedná o sníženou úroveň pozornosti, kterou samo dítě neumí zvládnout. Vyskytují se děti, které se soustřeďují jen krátkodobě a nedokončují úkoly nebo děti, kterým dlouho trvá, než se soustředí a úkol dokončí. Projevy snížené úrovně pozornosti se mohou kombinovat.

1. 5. 7 Motorika, grafomotorika

Motorika zůstává jedním z prostředků poznávání, jelikož umožňuje manipulaci s předměty. Řada dětí však trpí v hodinách tělesné výchovy, protože nejsou schopny plnit požadavky učitele a stávají se terčem posměchu spolužáků.

Nedostatečná úroveň grafomotoriky se projevuje obtížemi při nápodobě tvarů písmen či pomalým psaním.

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní období, jak uvádí Plevová (in 6), má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy.

2.1 Dítě předškolního věku z pohledu vývojové psychologie

„Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „perioda růstu“, mluvíme o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky“ (6, s. 68).

Podle Vágnerové (27) se poznávání v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Typickými znaky jsou: egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus.

„Typická narůstající aktivita se projevuje především ve hře. Dítě hře věnuje denně několik hodin. Hrou, tedy vlastně životní praxí se prohlubuje i vnímání dítěte, vzrůstá jeho fantazie, paměť, pozornost. Ruku v ruce s rozvojem řeči jde i rozvoj myšlení. V chování dítěte je stále zřetelnější volní kontrola i soustředěné úsilí na určitou aktivitu“ (1, s.178).

Název „předškolní období“ pro dítě předznamenává budoucí významnou společenskou změnu. V dnešní době zaměřené na výkon, rychlost a kvalitu, jak píše Matějček (17), pohlíží mnoho rodičů s napětím a často i s úzkostí na konec předškolního období; pokládají jej za konec šťastného dětství svého dítěte a začátek nekonečných povinností. Ve snaze usnadnit dítěti začátek školní docházky jej připravují i nějaký rok předem. Většinou však přenášejí na dítě svou úzkost – a to je nejhorší příprava na školu. Bylo by vhodnější ponechat dítěti raději bezstarostnou volnost, učit je hrou a pro život.

2. 2 Návyky a dovednosti

„Důležité naučené dovednosti, jako je plavání, jízda na kole, chůze jídlu, házení, hraní nějaké hry nebo hra na nějaký hudební nástroj, psaní, kreslení a malování, vyslovování a další, závisejí v podstatě na vytvoření vzorců nervové aktivity. Ta obsahuje krajně složité mechanismy na různých úrovních, od jednoduchých nervových drah až po složité funkce mozkové kůry a mozečku. Jakmile jsou tyto dovednosti jednou naučeny, nemusejí být vědomé a uplatňují se spontánně“ (5, s.32).

Děti se učí dovednosti podle Brierleyho (5) zpočátku pomalu a prostřednictvím opakování. Jakmile se plně ustaví, získají podobu, která je pro danou osobu jedinečná a trvalá.

Jak uvádí Matějček (15), v předškolním věku je vhodné zaměřit se na vytváření hygienických návyků; pustit se do náročnějších úkolů; dbát, aby se dítě naučilo správně tomu, čemu je učíme; nepromeškat dobré společenské návyky; dodržovat pořádek ve svých věcech; vytvářet příležitosti, kdy můžeme spolu s dítětem udělat pro někoho něco dobrého; nezapomenout na výchovu k toleranci. Také je dobré hodně kreslit a povzbuzovat tvořivé činnosti dítěte, nenásilně cvičit schopnost dítěte přijmout nějaký úkol, pracovat na něm a dokončit jej.

„Jestliže se dítěti v šesti letech žádný z těchto příkladů nedaří, není samozřejmě nic ztraceno. Může to ještě během první třídy všechno dohonit. Rozdíly mezi dětmi jsou v těchto schopnostech veliké. Ale přece jen je docela rozumné poradit se v takovém případě s psychologem v příslušné pedagogicko-psychologické poradně, neboť by mohlo jít i o specifickou poruchu učení“ (15, s.58).

2. 3 Vývoj poznávacích procesů

„Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno“ (27,s.132).

Plevová (in 4) uvádí, že se poznávací procesy u dítěte předškolního věku intenzivně vyvíjejí. Převládá vnímání synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, ani nerozeznává základní vztahy mezi nimi. Vnímá především jemu nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a ty předměty, které mají vztah k činnosti. Co se týče barevného vidění, dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Sluchově je schopné analyzovat různé zvuky. Čichové a chuťové vnímání se zpřesňuje. Významným zdrojem zážitků je neustále hmat. Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou ovládnuty egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Nepřesné je vnímání času a prostoru.

Základním rysem paměti je stále převaha konkrétnosti a mimovolnosti. První projevy úmyslné paměti se projevují koncem předškolního věku. Převládá paměť mechanická, avšak rozvíjí se už i paměť logická.

Pozornost je ještě nestálá a přelétavá, ale s postupujícím věkem se dítě lépe soustředí a vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí jenom na věku, ale také na zvláštnostech temperamentu a na druhu činnosti.

Představivost je obohacena rozvojem vnímání a i vybavování představ je plynulejší.

2. 3. 1 Rozvoj vnímání, paměti a jejich poruchy

Jak uvádí Šturma (25), na prahu školní docházky zjišťujeme u zralého dítěte na jedné straně prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí, na druhé straně jejich narůstající integraci. Obojí proces je možno zachytit ve vývoji vnímání i myšlení dítěte.

Znalost poruch jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí podmiňuje podle Pokorné (20) správnou diagnostiku i nápravu specifických poruch učení.

Vnímání

V dnešní době nás věda upozorňuje na to, že vnímání je závažnou funkcí celého našeho chování a umožňuje nám, abychom se ve svém prostředí orientovali. Je předpokladem toho, že jsme schopni vykonat jakýkoli

koordinovaný pohyb, jakoukoli jednoduchou činnost. Nejde jen o zpracování vnějších podnětů, ale o komplexní program chování v konkrétním prostředí. Běžně si neuvědomujeme, jak naše smysly pracují, dokonce pokud bychom si činnost našich smyslů chtěli uvědomovat, narušíme zautomatizovaný průběh naší činnosti. Proto si také málo uvědomujeme složitost procesu vnímání.

Omezené jsou naše možnosti představit si situaci dítěte, které se vyvíjí disharmonicky, a proto i jeho vnímání světa je jiné než naše.

2. 3. 2 Zrakové vnímání a jeho poruchy

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Nejdříve jsou vnímány světlo a tma, později obrysy předmětů. Dále se vnímání zpřesňuje k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je jedním z důležitých činitelů při nácvičování čtení a psaní.

„Rozvíjení zrakového vnímání je tedy součástí přípravy na výuku čtení a u dětí s poruchami učení také součástí nápravných cvičení. Při cvičení zapojujeme co nejvíce smyslů a funkcí, které ve vývoji opožděné zrakové vnímání podporují. Dítě komentuje, co právě provádí, protože verbalizace činnosti napomáhá lepšímu zvládnutí úkolu i zapamatování“ (32, s.131).

Poruchy zrakového vnímání

Pokorná (20) uvádí, že záměna písmen, např. d-b, b-p, m-n, k-h, S-Z, L-J, se považuje vždy za poruchu optické percepce a je zařazována mezi infantilní symptomy. Dá se mluvit o nedostatečném rozvoji optické percepce, protože tyto obtíže souvisejí s vývojem zrakového vnímání dětí předškolního věku.

Stejně obtíže je možné sledovat u dětí při rozlišování číslic. Nejčastěji se setkáváme se zrcadlovým psaním číslice 3, 6 a 9. Občas i 1,2,4,5 a 7.

Ve vývoji zrakové percepce symbolických tvarů jde o neschopnost určit polohu takového tvaru.

Inverzní obtíže pouze při rozlišování písmen b a d mohou mít docela jinou příčinu. Mnohé děti se již v předškolním roce spontánně naučí hůlková písmena. Vědí, jak vypadá D a B. Obě písmena jsou obrácena doprava.

V malé tiskací abecedě jsou však k sobě v inverzním postavení. B se mění na b a D na d. Dětem je potřeba dostatečně tuto změnu vysvětlit, protože k inverzním chybám poté nemusí docházet.

„Příčinou obtížného rozlišování zrcadlových tvarů při čtení však nemusí být pouze nedostatečný rozvoj zrakové percepce tvarů. Může jí být i deficit v intermodálním asociování optických znaků s jejich verbálním korelátem“ (20, s.179).

2. 3. 3 Sluchové vnímání a jeho poruchy

Sluchové vnímání řeči bezprostředně souvisí s vlastním rozvojem řeči. Po formální i obsahové stránce je to, jak uvádí Pokorná (20), podivuhodný výkon, který dítě zvládne v předškolním věku. Již kolem třetího měsíce, kdy ještě není schopno mluvit, rozlišuje dítě některé elementy řeči. Reaguje na jednoduché pokyny a zákazy, které jsou často spojeny s gestem. Koncem prvního roku je dítě schopno vnímat obsah jednoduchých vět a odpovídat na ně pohybem. Tedy sluchové vnímání řeči předchází schopnost slova artikulovat. Nápadné je to ve druhém roce věku, kdy již očekáváme stále složitější reakce v chování dítěte na naše příkazy, přestože dítě používá poměrně velmi malý počet slov. Teprve po pátém roce je dítě schopné rozvíjet a zpřesňovat význam slov.

Sluchová diferenciací řeči se dle Pokorné (20) rozvíjí postupně, teprve když je ukončena základní schopnost používat řeč spolu s jejími gramatickými strukturami. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě začíná jednotlivá slova ve větě rozlišovat. K rozvoji této schopnosti mu pomáhají říkadla, která řeč rytmizují, a také celek věty dělí do menších částí. Tímto se dítě učí sledovat jednotlivé slabiky slov.

Kolem pátého roku děti začínají vnímat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejdříve rozlišují, kterou hláskou začíná slovo, poté dovedou určit poslední hlásku slova. Nejobtížnější úkol sluchové diferenciací je určit hlásku uprostřed slova.

Podle Zelinkové (32) se u dětí s poruchami učení často vyvíjí sluchové vnímání opožděně. Poruchy sluchového vnímání se vzhledem k převážně

fonetickému pravopisu českého jazyka negativně odrážejí ve výuce čtení i psaní. Obtíže způsobují při rozlišování hlásek a jejich skládání ve slovo. Rozvoj sluchového vnímání je nedílnou součástí intervence specifických poruch učení.

Poruchy sluchového vnímání

Pokorná (20) uvádí, že se můžeme i ve školním věku setkat s dětmi, které nejsou schopny analyzovat větu na jednotlivá slova. Musíme však rozlišovat mezi nedostatečnou sluchovou analýzou jednotlivých slov a mezi rozlišováním předpon a přípon. Obtíží, která je důsledkem nedostatečného rozvoje sluchové diferenciaci řeči, je záměna znělých a neznělých hlásek. Jednou z nejčastějších obtíží je sluchová analýza a syntéza řeči. Dítě není schopno rozložení slova na hlásky, což je základní předpoklad pro to, aby umělo psát podle diktátu. K nácviku plynulého čtení je nutné, umět skládat jednotlivé hlásky a slova.

Insuficientní diferenciaci dlouhých a krátkých samohlásek je dalším důsledkem nedostatečného sluchového rozlišování řeči, což se výrazně odráží v písemném projevu.

2. 3. 4 Vnímání časového sledu a jeho poruchy

„Pojem času se rozvíjí pomalu. V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří předškolní dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné. Presentismus v nazírání světa se projevuje koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. Má tendenci přeceňovat délku časového intervalu. Dítě nespěchá, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost. Časové pojmy, jako je minulost a zejména budoucnost, nemají v tomto věku přesnější dosah“ (27, s. 111-112).

Vývoj vnímání časového sledu se, jak uvádí Pokorná (20), úplně nekryje s rozvojem vnímání plynutí času, i když se oba fenomény vzájemně ovlivňují. V prvním případě jde o vnímání následnosti jevů, v případě druhém o rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

U dítěte se vnímání časového sledu začíná rozvíjet již v prvních měsících života, kdy se naučí využívat důsledků svého chování, kdy například pozná, že si pláčem přivolá matku. To jsou jeho první zkušenosti s příčinou a následkem. Ve věku pěti až šesti let by už dítě mělo umět splnit ve stanoveném pořadí až čtyři úkoly za sebou.

Předškolní dítě žije v přítomnosti, dnes, nyní a teď. Začíná se orientovat v čase prostřednictvím zkušeností s rytmem dne (den-noc, ráno, poledne, večer) již kolem třetího roku. Delší časové úseky však nevnímá.

Je nutné se zabývat vnímáním časového sledu v souvislosti se specifickými poruchami učení, protože i všechny řečové signály mají svou časovou dimenzi.

Poruchy vnímání časového sledu

S těmito obtížemi se děti s větší námahou učí jakoukoli řadu informací (např. abeceda). Je pro ně obtížné definovat postavení prvku v řadě. Takové děti, jak uvádí Pokorná (20), si musí abecedu či jména měsíců předříkat od začátku, aby došly ke správnému řešení. Obtížně také jmenují řadu pozpátku.

V této oblasti se již u nás užívají jednotlivé diagnostické techniky, např. reprodukce rytmu a zkouška barevným kruhem ze Souboru specifických zkoušek Z. Žlaba.

2. 3. 5 Vnímání prostoru

Prostorové vnímání se rozvíjí ve dvou rovinách – v rovině vnímání prostoru a v rovině představy prostoru, tedy v rovině intelektuální. Intelektuální představa je však závislá na senzomotorickém vnímání prostoru, které se rozvíjí již na počátku života. Podle Zelinkové (32) se podílí na dovednosti orientovat se v prostoru významným způsobem zrakové a sluchové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Vývoj začíná ve směru vertikálním, kdy si batole osvojuje pojmy nahoře-dole, poté následuje směr předozadní a horizontální, který se mění v závislosti na poloze těla. Ještě v předškolním věku je toto vnímání nepřesné, a to především odhad velikosti a vzdálenosti. Perspektivní vidění nám umožňuje vnímat vzdálenost i rozměry předmětů

včetně jejich hloubky. Přispívá k tomu i rozlišování jednotlivých odstínů barev, intenzita osvětlení, stín vržený předmětem apod.

„Sluchové vjemy, které na rozdíl od zrakových můžeme přijímat nejen z prostoru před námi, ale ze všech směrů kolem nás, rozšiřují výrazně představu prostoru a vlastní orientaci v něm“ (20, s.186).

Významnou, i když všeobecně neprávem méně uznávanou senzoricou oblastí je podle Pokorné (20) oblast taktilní, která je spolu s vestibulárním vnímáním předpokladem pro motorické reakce. Je zřetelné, jaký má význam pohyb pro rozvoj vnímání prostoru, od manipulace s předměty až po zkušenosti pohybu v prostoru.

2. 3. 6 Psychomotorický vývoj

„Počátkem psychomotorického vývoje dítěte je schopnost uchopování, která se rozvíjí v rovině koordinace ruky a oka. Je nutným předpokladem pro vytvoření představy o objektu a vnímání prostoru“ (Wilkening, Krist in 20, s. 187).

Pohyb je ve svém významu, jak uvádí Pokorná (20), předprogramovaný. Čím důslednější je toto předprogramování pohybu, tím méně je zapotřebí vizuálního vedení. Pohyb je naučen, zautomatizován.

Vývoj koordinace pohybů neprobíhá pouze od jednoduchých pohybů ke složitějším, ale také v rychlosti a přesnosti pohybů. Přesnost pohybu má přímou souvislost s vnímáním prostoru.

V ovládání vlastního těla dítě není zpočátku schopno diferencovat své pohyby a současně mává ručičkami i nožičkami. Lezení je už pohyb, který je náročný na koordinaci jednotlivých svalových skupin. Kolem pátého roku již bývá dítě schopno udržet rovnováhu, i když stojí pouze na jedné noze. V tomto věku se rozvíjí i svalová tkáň. To umožňuje dítěti, aby se rozvíjelo v pohybech, které vyžadují sílu a obratnost.

Jemná motorika ruky se rozvíjí až za rozvojem hrubé motoriky. Je možné to sledovat na pohybech dítěte při kreslení. Nejprve pohyb vykonává celá ruka, počínaje ramenem. Teprve kolem sedmého roku dítě píše za pomoci koordinace svalů prstů.

2. 4 Dítě s rizikem specifických poruch učení v předškolním věku

U dítěte s rizikem specifických poruch učení bychom měli hovořit o prevenci těchto poruch, kterou rozlišujeme na primární, sekundární a terciální. Přitom u primární prevence, podle Bartoňové (3), můžeme podnikat jakékoli kroky, které přispívají k podpoře psychického zdraví a zaměřit se na oblasti, které ovlivňují výkony ve čtení, psaní a praktických činnostech.

"Hovoříme-li o sekundární prevenci, rozumíme již odchylku, poruchu či jinou obtíž. Sekundární prevence s sebou přináší pak následné zavádění opatření, která mají zabránit dalšímu prohloubení vady, narušení socializace jedince" (3, s.69). Sekundární prevence je nadřazena prevenci terciální. Zde se jedná, jak uvádí Bartoňová (3), o adekvátně zaměřené metody a postupy, které jsou směřovány k ochraně jedince před zhoršením stavu, zamezují komplikacím či prohlubování problému. Terciální prevence již spadá do kompetencí středisek výchovné péče.

„Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli 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“ (30, s.112).

Mezi autory zabývajícími se predikcí rizika specifických poruch učení, můžeme zařadit např. Nicolsona a Fawetta, Bogdanowiczovou, Inizana, Swierkoszovou, Kucharskou a Švancarovou.

Bogdanowiczová vypracovala pro děti předškolního věku škálu rizika dyslexie, ke stanovení prognózy úspěšnosti ve výuce čtení a psaní i připravenosti pro zahájení výuky. (Bogdanowiczová in 30, s. 114). Tato škála má pomoci vytyčit směr práce s dítětem, jejímž cílem je zlepšení ve

vývoji opožděných funkcí. Efektivní práci by mělo předcházet vyšetření speciálním pedagogem, psychologem a logopedem.

Škála rizika dyslexie:

1. pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky – dítě špatně běhá, špatně se zapojuje do pohybových her, s obtížemi se učí jezdit na kole;
2. pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky – dítě má nechuť a obtíže v sebeobsluze, např. při zapínání knoflíků;
3. špatná senzomotorická koordinace – dítěti činí obtíže stavění kostek, kreslí neochotně a primitivně, neumí v odpovídajícím věku nakreslit kruh, čtverec, trojúhelník;
4. opožděný vývoj v oblasti laterality – dítě až do konce předškolního věku používá střídavě pravou nebo levou ruku;
5. opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu;
6. poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti – bezradnost v kresbě, obtíže ve skládání obrázků, např. puzzle;
7. opožděný vývoj řeči – nesprávná artikulace většího počtu hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Matějček (15) by považoval za velké ochuzení, kdyby se v mateřské škole hledal jen jakýsi přípravný stupeň školy základní. Dnešní význam se v porovnání s minulostí docela mění.

3.1 Mateřská škola

Z hlediska vývojové psychologie je rozdíl epochy mezi batoletem a dítětem předškolního věku. Předškolní dítě po třetím roce (zřetelně po roce čtvrtém) za normálních okolností překračuje hranice svého rodinného kruhu a k vědomí vlastního „já“, tj. k své identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům.

V předškolním věku naprostá většina dětí po společnosti druhých vysloveně touží. Jsou celé šťastné, když si jich druhé děti všimnou, když je vezmou do hry i když si svou novou kamarádku či kamaráda mohou přivést k sobě domů a ukázat je svým rodičům.

V tomto věku začíná především schopnost spolupráce. Napřed jen ve hře na krátkou dobu, ale později čím dál vydatněji a déle, až jsou z toho ohromná společná díla. Jsou to také vlastnosti nazývané jako pro-sociální, tedy takové, které člověku umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění v nich (solidarita, obětavost, družnost, soucit, soustrast).

Mateřská škola má vůči rodině několik pozitivních funkcí a je tedy možné říci, že je ve výchově dětí několikanásobným spojencem. Jestliže se v rodině děje něco negativního (např. rozvod), už tím, že dítě v mateřské škole tráví několik hodin denně v citově příznivém prostředí, dopřává se mu odpočinek od nepřiměřených zátěží. I tímto je příležitost k ozdravení.

Silnou stránkou mateřské školy jsou také znalosti a zkušenosti v tom, jak vést děti, aby si osvojily vhodné návyky (hygiena, oblékání, udržování pořádku apod.) a účelné dovednosti (zacházení s tužkou, barvami a jinými pomůckami k tvořivé práci). Proto je také, jak uvádí Bečvářová (4) zapotřebí,

umožnit co nejefektivnější odborný růst pedagogickým pracovníkům podle potřeb školy, aby styl jejich práce odpovídal potřebám a zájmům předškolních dětí. V jednotlivých případech se může mateřská škola stát i terapeutickým prostředím.

3. 2 Specifika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání by se mělo dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (34) maximálně přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a má dbát, aby vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Předškolní vzdělávání má nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálním potřebám a možnostem dětí, včetně specifických vzdělávacích potřeb. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy - z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno a podněcováno k učení. Dítě pak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.

Pedagog by se měl snažit být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat. Nikoli jen tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Aktivity by měl nabízet spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Úkolem pedagoga by mělo být iniciovat vhodné činnosti,

připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět účinněji sobě i světu kolem sebe.

V předškolním vzdělávání je zapotřebí uplatňovat integrovaný přístup, který se již realizuje na základě integrovaných bloků. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý, užitečný a měl by nabízet dítěti hlubší prožitek.

3.3 Spolupráce školy s rodinou

„Důležitá je spolupráce s rodiči, kteří tak mohou být od počátku školní docházky informováni o realizovaných opatřeních a přizváni ke spolupráci“ (24, s.4).

Podle Fontany (8) bychom neměli zapomínat na společné působení školy a domova. Oboje jsou společenské instituce mající u dětí rozhodující úlohu.

„Při vytváření školního vzdělávacího programu se rozlišuje úroveň obecná, tj. charakteristika vzdělávací nabídky mateřské školy jako celku, a úrovně dílčí, konkretizující obsah výuky v závislosti na tematických celcích a na individuálních potřebách konkrétních dětí. Školní vzdělávací program by se měl pružně přizpůsobovat dětem a naplňovat vhodnými činnostmi“ (Kucharská in 18, s.79).

Je obtížné, uvádí Kucharská (in 18), přizpůsobit zvolená témata a konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí. Kromě individuálních vývojových zvláštností by měla učitelka umět posoudit osobní a pracovní charakteristiky dítěte. Nezanedbatelný význam diagnostiky je nacházen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (handicapované, s vývojovými deficity), kde připravený a vyvážený program může mít pro dítě korektivní účinky.

Učitelka může pravidelně podávat rodičům informace ze sledování a poznávání dětí v průběhu docházky do mateřské školy. Na základě diagnostiky se mohou rodiče dovědět v čem je dítě dobré, co je jeho předností, na čem může stavět a co je potřeba ještě více rozvíjet. Je však důležité, aby rodiče znali smysl a význam cílevědomého poznávání dítěte, aby

věděli, že jejich dítě není jen „hodnoceno“. Rodiče mohou také velmi přispět k poznání dítěte učitelkou. Mohli by být učitelkou pozváni k účasti programu ve škole, kde mohou poznat dítě v jiné situaci než doma a srovnat si je s ostatními vrstevníky. Informace rodičům z pedagogicko-psychologické diagnostiky jsou důležité zejména před očekávaným nástupem do školy.

3. 4 Zjišťování předpokladů specifických poruch učení

Jak je uvedeno v Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (33), zjišťování a diagnostiku specifických poruch učení provádí pedagogicko-psychologická poradna, případně speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči, diagnostiku specifických poruch chování provádí pedagogicko-psychologická poradna nebo středisko výchovné péče.

Diagnostika se provádí na základě komplexního posouzení případu, speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru příznaků, příčin a dalších souvislostí v souladu s postupy diferenciální diagnostiky a se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech a subtestech.

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka zahrnuje zejména:

- a) verbální a neverbální test inteligence užívaný pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka,
- b) percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti,
- c) v případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika další zkoušky, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření podle zvláštních předpisů, zkoušku prostorové a časové orientace, zkoušku vizuomotorické koordinace, vyšetření pozornosti, vyšetření osobnosti standardizovanými či projektivními technikami, pozorování a rozbor projevů chování, vyšetření rodinných vztahů apod.

3. 5 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (34) vychází ve své základní koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Je také základním východiskem pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními potřebami, ať už jsou tyto děti vzdělávány v běžné mateřské škole či v mateřské škole s upraveným vzdělávacím programem.

"Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné. Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat tak, aby maximálně vyhovělo dětem, jejich potřebám i možnostem. Snahou pedagogů by - stejně jako ve vzdělávání dětí, které speciální vzdělávací potřeby nemají - mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení i ke komunikaci s ostatními a pomoci mu, aby dosáhlo co největší samostatnosti" (34).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obvykle vyžaduje oproti vzdělávání běžné populace dětí některé jiné podmínky. Základní povinné podmínky pro předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stanoveny zákony, vyhláškami a prováděcími předpisy. Kromě těchto podmínek je nutno brát v úvahu ještě podmínky, které vyplývají z přirozených vývojových potřeb dětí předškolního věku a zároveň i ty, které jsou dány jejich speciálními potřebami. Vyplývá nám tedy, že učitel by měl mít vzdělání z oblasti speciální pedagogiky.

Podmínky pro vzdělávání dětí jsou plně vyhovující, jestliže: u dětí s poruchami pozornosti a vnímání je prostředí pro dítě zklidňující; je zajištěn zvýšený bezpečnostní dohled; počet dětí ve třídě je snížen; je zajištěn důsledný individuální přístup pedagoga k dítěti; mateřská škola těsně spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem a s rodiči dítěte; jsou využívány speciální didaktické pomůcky zaměřené na cvičení soustředění a pozornosti.

4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Podle Přinosilové (in 29) je diagnostika předškolního období ohraničena věkem od 3 do 6 – 7 let, u dětí s postižením za určitých okolností do 8 let, tedy do zahájení školní docházky. Úkolem diagnostiky je stanovení kvality znalostí a chování dítěte, přičemž se snažíme zjistit příčiny odchylek od průměrného celkového vývoje. Diagnostikou rozumíme sledování fyzické, psychické a sociální úrovně dítěte se zaměřením na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Cenné jsou zejména poznatky získané dlouhodobým pozorováním. Pedagogická diagnóza nemá obsahovat jen vyjádření současného stavu dítěte, ale má představovat i východisko dalšího výchovného působení na dítě. Důležitá je spolupráce pedagogů mateřských škol, rodičů a učitelů prvních tříd základních škol.

Speciálně pedagogická diagnostika se týká: pohybového vývoje, úrovně jemné motoriky a senzomotorické koordinace, rozumového vývoje, myšlenkových operací, orientace v časových a prostorových dimenzích, citového vývoje a volních složek, kvality paměti a pozornosti i řečového vývoje.

4.1 Nepřímé zdroje diagnostických informací

„Nepřímé informace, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení nejsou svým významem druhotné ve srovnání s informacemi získanými pomocí diagnostických technik. Nejsou v pravém slova smyslu ani nepřímé. Jsou však závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovat“ (20, s.196).

Za nepřímé zdroje diagnostických informací lze považovat rozhovory s dítětem, rodiči nebo učitelem.

4. 1. 1 Rozhovor s dítětem

Měli bychom dítě pozorovat a naslouchat mu, aby nás mohlo naučit, jak s ním pracovat. Často se, jak uvádí Pokorná (20), podceňují informace, které nám dítě může přinést. Nejde o odborně teoretické informace, ale o nedocenitelné poznatky pro diagnostiku specifických poruch učení. Jenom dítě nám může říct, kterým směrem se ubíralo, když řešilo určitý problém. Dítě tedy může korigovat naši práci a samo objasnit své obtíže. Podle Fontany (8), jsou důvěryhodnost a sympatie to hlavní, co může poradce dítěti poskytnout. Děti nesmějí být nikdy ponechány na pochybách o tom, že jejich postavení chápeme a chceme jim pomoci. Při rozhovoru je mnohem lepší dítě vyslechnout a nechat jej vyjádřit věci vlastními slovy než je stále přerušovat nebo za ně dokončovat věty.

4. 1. 2 Rozhovor s rodiči

Základním předpokladem profesionálního vedení rozhovoru s rodičem je vědomí, v jak obtížné situaci se nachází ten, který má neúspěšné dítě. „Dokud je dítě doma samo, zdá se, že žádné problémy nemá. Tak je tomu zejména v případě, že se jedná o prvorozené dítě, u něhož rodiče nemají moc zkušeností s chováním ostatních dětí“ (26, s.51).

Jestliže je dítě dlouhodobě neúspěšné prožívají rodiče bezmoc a narušuje se druhotně důvěra mezi rodičem a dítětem. Poté rodiče přenášejí odpovědnost na školu, nebo své dítě trestají. Tato bezmoc a zklamání je nejčastěji i příčinou toho, že rodiče neúspěšných dětí nechodí na třídní schůzky a vyhýbají se kontaktu s učitelem.

Proto je na odborníkovi, aby se snažil o vytvoření vztahu, kdy získá důvěru rodičů. Dle Křivohlavého (14) je žádoucí, informovat rodiče o tom, kde a jaké překážky se mohou vyskytnout, které těžkosti bude zapotřebí zvládat. Vztah důvěry můžeme budovat na základě pozorného naslouchání toho, co rodič říká. Informace, které rodiče podávají, jsou mnohdy neocenitelné. Často už mnohé s dítětem vyzkoušeli a snažili se mu činnost usnadnit podle svých možností.

Poradce má být tedy především posluchačem, který, jak uvádí Nelson-Jones (in 8), nemá: mít kritické připomínky; obviňovat, útočit a moralizovat; příliš rychle přicházet s radou; odmítat city druhého člověka; stále hovořit o sobě; dávat nálepky a diagnostikovat; navozovat časovou tíseň; odvádět od věci; přehnaně interpretovat; ujišťovat a žertovat; předstírat pozornost.

Důležité jsou také zkušenosti rodičů z celkového psychomotorického vývoje dítěte (s čím mívalo obtíže, nebo na co bylo šikovné). Do rozhovoru s rodiči bychom měli vstupovat a předčasně jim neradit. Raději upozorníme, že při vlastním vyšetření dítěte budeme mít na paměti i informace z rozhovoru.

4. 1. 3 Rozhovor s učitelem

„Odpovědnost za tento vztah nese do značné míry psycholog. Učitel je tentokrát v náročnější situaci. Školní úspěch dítěte totiž závisí hlavně na dvou předpokladech: v první řadě na možnostech a nadání žáka, ale i na pedagogických schopnostech učitele. Tedy na jedné straně tu stojí dítě, které je ve výuce limitováno svými schopnostmi a jejich rozvojem, svým intelektem a svými osobními charakteristikami, které se projevují v motivaci a postoji k učení. Na druhé straně je tu učitel se svými pedagogickými schopnostmi, znalostmi metodickými a samozřejmě i s celou svou osobností, se svou motivací k práci a osobním nasazením“ (20, s.197).

Tyto předpoklady se nedají přesně odlišit a učitel musí řešit, zda je příčinou neúspěchu dítěte první, nebo druhý předpoklad, což s sebou přináší určitou psychickou zátěž.

Ke stanovení příčin školního neúspěchu jsou učitelovy postřehy o práci dítěte nedocentelnými informacemi. Učitelé bývají vynalézaví v pomoci dětem a na poradenské pracovníky se obracejí až tehdy, když vyčerpali své metodické možnosti, které jsou zdrojem poučení. Učitel kromě toho umí popsat reakce dítěte v určitých činnostech. Pro spolupráci je důležité rozvíjet vztah vzájemné důvěry.

4. 2 Přímé zdroje diagnostických informací

Diagnózu specifických poruch učení můžeme dle Pokorné (20) stanovit až analýzou školních výkonů dítěte. Pro nás však budou významnou pomocí speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech.

4. 2. 1 Zraková percepce tvarů

U zrakové percepce jde především o horizontální a vertikální inverze písmen a číslic, záměnu písmen a číslic, nedostatečné rozlišování geometrických figur. Dítě tvary zaměňuje a má obtíže s jejich znázorňováním.

Vyšetření zrakové percepce tvarů

K těmto potřebám slouží pro pracovníky pedagogicko-psychologických poraden normované testy, které nemohou být volně rozšiřovány. V předškolním věku a první třídě se hlavně používá Edfeldtova Reverzní zkouška.

U dítěte se zjišťuje rozlišení figury a pozadí, zrakové rozlišení inverzních obrazců a úroveň percepce tvarů s dovedností tyto tvary znázornit. Zjišťuje se také krátkodobá zraková paměť.

Zaznamenáváme si, co dělalo dítěti potíže, jak se při práci chovalo, zda o úkol projevovalo zájem a zda byl úkol pro ně těžký nebo příliš snadný.

4. 2. 2 Sluchová diferenciacce řeči

Je nutné zjištění obtíží sluchového rozlišování řeči, abychom mohli stanovit strategii nápravy. Obtíže mohou být v oblastech: sluchové analýzy a syntézy řeči, sluchové diferenciacce měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.

Sluchová analýza a syntéza řeči

První oblastí sluchové percepce řeči je schopnost diferencovat slovo na jednotlivé hlásky a z jednotlivých hlásek skládat slovo, které je pak samostatným zvukovým celkem. Rozkládání slova na hlásky je nutné k tomu, aby se dítě naučilo psát. Skládání hlásek do slov je předpokladem nácvičku čtení.

V pedagogicko-psychologických poradnách se používá u dětí předškolního věku Zkouška sluchového rozlišování – Matějčkem adaptovaný Wepmanův test, u školních dětí Matějčkova zkouška sluchové analýzy a syntézy.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik a délky samohlásek

Dítě by mělo sluchem dokázat rozlišit takzvané měkčení hlásek, protože děti, které sluchově nerozlišují měkké a tvrdé souhlásky, se v budoucnosti mohou dostat do problémů s českou gramatikou. Vyšetření sluchové diferenciacce se podle Švancarové a Kucharské (24), provádí předříkáváním dvojice slov (př.maní - maný) dítěti, které odpovídá, zda jsou stejné či ne.

4. 2. 3 Vnímání času a prostoru

Orientace v prostoru je, podle Pokorné (20), závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Představa orientace v prostoru předpokládá intelektuální zpracování, proto i o něm musíme během vyšetření získat informace.

Vyšetření kinestetického vnímání

V pedagogicko-psychologických poradnách se používá Źlabův test Orientace vpravo-vlevo z jeho Souboru specifických zkoušek. Ve druhé a třetí části tohoto testu jsou úkoly, které mají zjistit úroveň kinestézie u dítěte (dítě má např. levou ruku dát na pravé ucho, pravou patu dát na levé koleno). Při vyšetření musíme mít na mysli komplexnost vnímání a chování dítěte.

Vyšetření představy prostorové orientace

K vyšetření představy prostoru se užívá první část Žlabovy zkoušky. Dítě dostane předlohu čtyř čtverců. U prvního má určit jeho pravý horní roh, u druhého levý dolní, u třetího levý horní a u posledního pravý dolní roh.

Vnímání časové posloupnosti

Vnímání se nejčastěji sleduje v oblasti vizuální, akustické (vytleskávání rytmu), nebo v řetězci chování.

4. 2. 4 Lateralita – její diagnostika

Lateralita (z latinského *latus* – strana, bok) je „název pro odchylky v souměrnosti párových orgánů“ (23, s.7). Tímto pojmem myslí Drnková (2) praváctví a leváctví vůbec, v nejširším slova smyslu.

Pokorná (17) uvádí, že všechny párové orgány, tedy ruce, nohy, uši, oči a snad i orgány s vnitřní sekrecí podléhají pravidlu lateralizace. Tím rozumíme upřednostňování jednoho orgánu z páru, o kterém říkáme, že je dominantní. Dominance je vyjádřením funkční koordinace obou orgánů v závislosti na koordinaci mozkových hemisfér. Dle Sováka (23) je dominance jev prvotní, lateralita druhotný. „Je zřejmé, že lateralita jako odraz vrozené dominance je závislá na společenských vlivech. Dominance však bez ohledu na výchovné vlivy trvá. Může se však při potlačování laterality narušovat“ (23, s.10).

Projevuje se jako přednostní používání jednoho z párových orgánů (lateralizace horních končetin, lateralizace dolních končetin, očí a uší).

Obecné rozdělení laterality:

1. Tvarová: nesouměrnost kvantitativní (rozdíl v délce párových orgánů)
2. Funkční: nesouměrnost kvalitativní (rozdíl ve výkonu podle koeficientu pravorukosti DQ, který vyjadřuje preferenci jednoho z párových orgánů)

Stupně laterality podle Matějčka (1972):

- L vyhraněné leváctví
- L - méně vyhraněné leváctví
- A nevyhraněná lateralita, ambidextrie
- P - méně vyhraněné praváctví
- P vyhraněné, výrazné praváctví

Podle Zelinkové (32) není dominance u některých dětí v předškolním věku ještě dostatečně zřejmá. U nich užíváme označení nevyhraněná lateralita. Tyto děti mohou mít obtíže na začátku školní docházky, protože používají k psaní obě ruce, tužku si předávají z pravé do levé. Příčiny laterality zůstávají předmětem úvah a zkoumání, kdy se poukazuje, že se na vzniku podílejí zejména genetické vlivy.

Předpokládá se, že pro nácvik čtení a psaní je výhodou, když dominance ruky i oka je stejně lateralizována. U nás se vzájemným vztahem laterality a čtení zabývali Zdeněk Žlab a František Synek. Pro děti předškolního a mladšího školního věku sestavila Janečková hry pro pravo-levou orientaci, kde zdůrazňuje tuto orientaci v závislosti na zvládnutí čtení. Pozornost věnuje nejen souhře pravé a levé ruky, ale i rukou a nohou.

Dalo by se předpokládat, že zkřížená lateralita by mohla být příčinou specifických poruch učení. Dosud se však dle Pokorné (17) nepotvrdila souvislost mezi poruchami učení a zkříženou lateralitou .

V České republice používáme nejčastěji “Zkoušku laterality“ od Matějčka a Žlaba. Tuto zkoušku může provádět psycholog, učitel, speciální pedagog i lékař. Je sestavena z deseti standardních úkolů a ze dvou náhradních, kdy jsou voleny takové úkoly, které nepodléhají nácviku.

„Doplňující zkouškou je zjištění laterality očí, důležitá především pro děti, které jsou nevyhraněné v aktivitě horních končetin. Na základě vyšetření laterality očí se doporučí pro psaní ta horní končetina, která je v souladu s vedoucím (řídícím) okem. Tím u dítěte podpoříme souhlasnou lateralitu (13, s.20).“

4.3 Východiska časné diagnostiky

Podle Zelinkové (32) jsou východisky časné diagnostiky tyto prameny:

- výzkumy zaměřené na odhalování deficitu v předškolním věku;
- anamnézy dětí, u kterých byly později poruchy diagnostikovány;
- sledování vývoje těch kognitivních funkcí, které jsou nezbytné pro úspěšný nácvik čtení a psaní.

„Cílem identifikace ohrožených dětí není v žádném případě stanovení diagnózy dyslexie v předškolním věku. Můžeme použít označení „rizikové dítě z hlediska dyslexie“. Na základě rozboru získaných údajů je třeba vypracovat individuální rozvíjející programy, které jsou prevencí možných obtíží. Důležitou podmínkou je poskytování pomoci takovým způsobem, jako by se selhání vůbec nepředpokládalo“ (32, s. 190).

Další cesta k zachycování rizikových dětí může být využitím screeningových testů (např. Sheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie – pro předškolní věk, který pro český jazyk upravila O. Zelinková).

Možnosti pomoci rizikovým dětem

Výzkumy podle Zelinkové (32) ukazují, že je mnohem úspěšnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než čekat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky. Výsledky kolektivu autorů z Kanady dokazují, že nejúčinnější je intervence v předškolním věku a v 1. ročníku. Také trénink fonemického uvědomění v jazyce, který není mateřský je významným prostředkem prevence obtíží ve čtení a psaní a přispívá k lepšímu zvládnutí cizího jazyka.

Pozornost našich odborníků, tedy pedagogů a psychologů, kteří se věnují problémovým dětem v předškolním věku je zaměřena na oblasti: řeči, percepce, motoriky, grafomotoriky, paměti, koncentrace pozornost atd. Pro tyto aktivity existují materiály pedagogicko-psychologických poraden, mateřských a základních škol.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. KOMPARACE VYBRANÝCH TESTŮ

Cílem naší diplomové práce bylo zhotovit komparaci tří testů hodnotící predikci rizika specifických poruch učení v předškolním věku. Test, jenž by prokázal nejvyšší výpovědní hodnotu by mohl být následně doporučován do poradenských zařízení školského typu.

Byly vybrány následující testy: Předcházíme poruchám učení od Brigitte Sindelarové (22), přeloženo z německého originálu; Prediktivní baterie čtení od André Inizana (10) přeložena z francouzského originálu; Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské (24). Rozhodli jsme se pro srovnání testů, aby se ukázalo, zda u dětí může test nadhodnocovat nebo podhodnocovat jejich výkon.

5.1 Hypotézy

Pro výzkum byly formulovány následující hypotézy:

1. Libovolným výběrem testu mohou školská poradenská zařízení výsledky dítěte nadhodnotit či podhodnotit.
2. Existují úkoly, které nezvládnou děti s deficitem dílčích funkcí, ale i děti bez deficitů.
3. Vizuálně méně atraktivní test může vést děti k nižšímu výkonu.
4. Délka testu negativně ovlivňuje úspěšnost dítěte.

5.2 Metodika

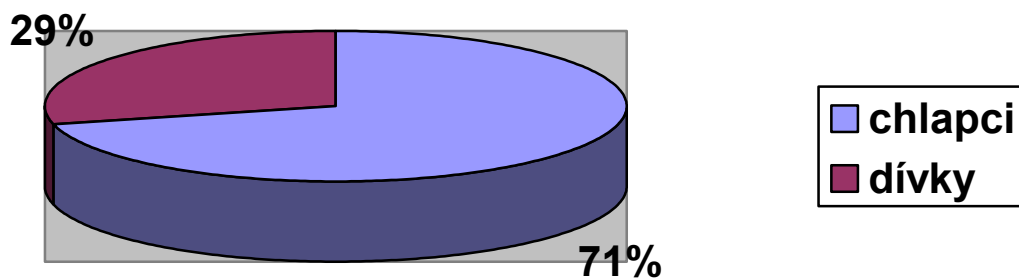
Ve výzkumu byla použita testová metoda, tedy metoda ordinálního měření podle Horáka a Chrásky (9). Statistika byla dále provedena

intervalovým měřením, jež jsme získali výpočtem aritmetického průměru. „Výhodou aritmetického průměru je především to, že jeho matematické vyjádření je jednoduché a také to, že je použitelný při odvozování dalších důležitých vztahů. Mezi výhody lze počítat i to, že jeho hodnota závisí na všech prvcích souboru dat“ (9, s.78).

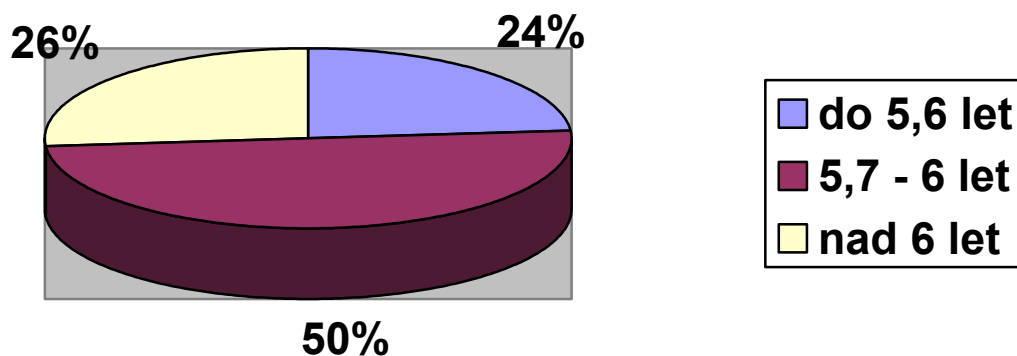
5. 2. 1 Charakteristika výzkumného vzorku – testování a popis testů

Pro získání údajů testováním, byly v roce 2005 dopisem osloveny dvě pražské mateřské školy. Konkrétně se jednalo o tyto školy: Mateřská škola Volavkova a Mateřská škola Bubeničkova v Praze 6. Po souhlasu vedení daných škol, byli osloveni rodiče dětí předškolního věku, tedy dětí od 5 do 7 let. Všichni rodiče potvrdili podpisem souhlas k testování. Z Mateřské školy Volavkova bylo testováno 18 dětí, z Mateřské školy Bubeničkova bylo testováno 20 dětí. Celkový počet byl tedy 38 dětí. Rozložení dětí podle pohlaví je znázorněno v grafu č. 1. Věkové rozložení testovaných dětí znázorňuje graf č. 2, z něhož je patrné, že polovina dětí byla ve věku 5,7 až 6 let.

Graf č. 1: Rozložení testovaného vzorku dle pohlaví



Graf č. 2: Věkové rozložení testovaných dětí



5. 2. 1. 1 Brigitte Sindelarová: PŘEDCHÁZÍME PORUCHÁM UČENÍ

Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě je zaměřen zejména na dílčí funkce a na deficity v dílčích funkcích. Soubor obsahuje diagnostickou část (19 úkolů) i programy nácviku (11 programů), které vychází ze zjištěných deficitů.

Hodnocení: U každého dítěte zaznamenáváme počet chyb, které přeneseme do jednotlivých větví určeného obrázku stromu. Tímto způsobem vidíme, která větev je nejkratší, což znamená nejslabší oblast dítěte.

Test je standardizován.

Úkoly diagnostické části jsou rozčleněny na:

1. Rozdíly v párových obrázcích
2. Rozdíly v párových tvarech
3. Ukryté tvary
4. Rozdíly mezi dvěma slovy
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl

6. Ukrytá slova
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem
9. Paměť na obrázky
10. Paměť na tvary
11. Paměť na řadu slov
12. Paměť na řadu slabik
13. Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky
15. Pohotovost mluvidel
16. Koordinace ruky a oka při psaní
17. Vyhledávání obrázků
18. Vyhledávání slov
19. Vnímání vlastního těla a prostoru

5. 2. 1. 2 André Inizan: PREDIKTIVNÍ BATERIE ČTENÍ

Testová baterie je určena pro predikci úspěchu nácvičku čtení u dětí od 5 do cca 6,5 let.

Je sestavena z deseti většinou dobře známých zkoušek, které slouží k posouzení určitých psychických procesů, jejichž zralost je nutná ke čtení. V českém prostředí není ukončena standardizovaná studie, ale i francouzské normy lze považovat za spolehlivé.

Hodnocení: Do pracovního sešitu dítěti zaznamenáváme hrubé skóre, které převedeme na vážené skóre. Vážené skóre následně převedeme na steny dle věku dítěte.

Zkoušky jsou rozděleny dle zaměření na řečové a zkoušky časoprostorové orientace. Jedná se o:

1. Geometrické tvary
2. Zapamatování obrázků
3. Zrakové rozlišování
4. Porozumění řeči

5. Fonologické rozlišování
6. Kopie rytmu
7. Opakování rytmu
8. Artikulace a řeč
9. Řeč – vyjadřování
10. Kohsovy kostky

5. 2. 1. 3 Daniela Švancarová, Anna Kucharská: TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY

Diagnostický materiál slouží k včasnému screeningu dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy, a nabízí trénink oslabených oblastí. Test se může dětem zadávat ve dvou situacích: na konci docházky dětí do mateřské školy nebo po nástupu do 1. třídy (avšak jen do konce 1. pololetí). Informace vzešlé s testu by měly pomoci rodičům odpovědně rozhodnout o zařazení dítěte do školy.

Test má 56 položek ve 13 subtestech. Zadává se individuálně a podle schopností dítěte trvá 10-30 minut. Na začátku každého subtestu je zácvik, ve kterém si ověříme, zda dítě dané instrukce chápe.

Standardizace byla zahájena v roce 1995.

Hodnocení: Za správnou odpověď dítě obdrží jeden bod; výkon posuzujeme ve formě stenů.

Subtesty:

1. Sluchová analýza na slabiky
2. Sluchová analýza – 1. hláska
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově
4. Sluchové rozlišování podobných slov
5. Sluchové rozlišování délek
6. Zrakové rozlišování – rytmus
7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace
8. Zraková paměť
9. Zrakové vnímání – plošné

10. Artikulační obratnost
11. Jemná motorika – napodobení písma
12. Intermodalita – učení písma
13. Rýmování

5. 2. 2 Vlastní výzkum

Vlastní výzkum proběhl v listopadu 2005 a v únoru 2006 v rozmezí jednoho měsíce. Bylo nutno jej provádět dvakrát z důvodu vyšší nemocnosti dětí. Snažili jsme se o dodržení anonymity dětí a k testování každého dítěte byl podpisem získán souhlas jeho zákonného zástupce. O výsledcích byli rodiče mající zájem informováni. Šetření bylo uskutečněno v dětem dobře známém prostředí mateřské školy. Děti byly motivovány učitelkami, že budou dělat zajímavé úkoly a většina z nich se tak velmi těšila.

Samotné testování probíhalo dle individuálních možností každého dítěte různou dobu (každé dítě dělalo tři testy ve třech dnech). Činnosti musely být u hyperaktivních dětí prokládány pohybovou aktivitou. Celkem bylo testováno 38 dětí z původních 40, jejichž testy mohly být použity k vyhodnocení. Zbývající dvě děti byly dlouhodobě nepřítomné.

5. 3 Výsledky

Po celkové stránce bylo testování rozsáhlé - provedeno 42 subtestů. Bylo možno srovnávat pořadí dětí i pořadí testů. Z důvodu větší výpovědní hodnoty jsme se rozhodli pro srovnání testů, aby se ukázalo, zda u dětí může test nadhodnocovat nebo podhodnocovat jejich výkon. Subtesty jednotlivých testů ovšem byly rozličné, a proto bylo nutno vybrat ty subtesty, které by se daly srovnat. Dospěli jsme k srovnání 8 podobných subtestů (jedná se o: zřetelnou diferenciaci; optickou paměť; motoriku mluvidel; verbálně akustickou analýzu; pravolevou orientaci; grafomotoriku; auditivní opakování rytmu; porozumění řeči se zřetelným vnímáním). Také jednotlivá vyhodnocení

byla rozdílná (steny, chybovost, body), z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro jednotné vyhodnocení testů chybovosti.

5.3.1 Subtest zrakové diference

SINDELAROVÁ (max. 10b) – schopnost zrakové diference zjišťovaná na konkrétních srozumitelných obrázcích. Celkem deset párů obrázků. Na pěti dvojicích jsou obrázky totožné, pět je rozdílných. Dítě testujícímu říká, zda jsou stejné, nebo ne.

INIZAN (max. 48b) – schopnost rozlišit a napodobit danou rytmickou strukturu. Dítě doplňuje započatou rytmickou strukturu vyjádřenou grafickými symboly.

ŠVANCAROVÁ (max. 4b) – úkol vyžaduje spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Sleduje pochopení a interpretaci rytmu pomocí bzučáku s použitím obrazového materiálu, kde jsou znázorněny velké a malé kapky. Dítě sleduje kapky na řádce a rytmus malá – velká převádí na bzučák.

Dospěli jsme k těmto výsledkům:

Tabulka č. 1: Výsledky testování zrakové diference

SIN	0	0,1	0	0,1	0	0,1	0	0,1	0	0,2	0	0,1	0,1	0,1	0	X	0	0,1	0,1	X
INZ	0,13	1	0	0,46	0,33	0,40	0	0	0,08	0,13	0,23	0	0,48	0,65	0	X	0	0	0	X
ŠVA	0	0	0	0,25	0,5	0	0	0,25	0	0	0	0	0	0,25	0	X	0,5	0	0	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,2	0,3	0	0	0,1	0	0	0,1	0	0	0,2	0	0	0	0	0,1	0	0	0	0,1
INZ	0,21	0,31	0,79	0,19	0,29	0,17	X	0,96	X	0,79	0,13	0,29	X	0,52	0,15	0,40	X	0,08	0,13	X
ŠVA	0,5	0,25	0	0,25	0,25	0	0	0	0	0,25	0,5	0	0	0,25	0	0	0,25	0	0	0
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

Vysvětlivky:

SIN subtest od Sindelarové

INZ subtest od Inizana

ŠVA subtest od Švancarové, Kucharské
1, 2,... číslo probanda

SIN četnost při $N= 0,058$

INZ četnost při $N= 0,28$

ŠVA četnost při $N= 0,11$

Analýza jednotlivých výsledků: Z výsledků tabulky č. 1 vyplývá, že nejsložitějším úkolem tohoto typu byl subtest od Inizana, který byl dosti náročný na soustředění dětí. Nejlépe děti zvládaly subtest od Sindelarové.

5. 3. 2 Subtest optické paměti

SINDELAROVÁ (max. 8b) – optická paměť zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků. Dítě si má zapamatovat 8 rozdílných obrázků aniž by si pomáhalo jejich pojmenováním. Po expozici obrátíme kartičky obrázkem dolů a dítě k nim poté přiřazuje stejné obrázky.

INIZAN (max. 7b) – vyšetření krátkodobé paměti; opětovné poznání v rušivém kontextu. Dítě má za úkol zapamatovat si namalované obrázky a rozpoznat je mezi jinými. Pozoruje 7 obrázků v časovém limitu 5 vteřin, poté je má poznat mezi 18 obrázky.

ŠVANCAROVÁ (max. 3b) – zjišťuje krátkodobou zrakovou paměť. Dítě i po dobu 5 vteřin pohlíží určitý obrázek a po jeho zakrytí jej vyhledává v nabídce tří možností.

Testování poukázalo na následující výsledky:

Tabulka č. 2: *Výsledky testování optické paměti*

SIN	0	0,5	0,37	0	0	0,37	0,5	0,13	0	0,63	0	0	0	0,75	0	X	0	0	0,25	X
INZ	0,57	0,14	0,29	0,57	0	0	0	0,14	0	0,29	0	0	0	1	0,14	X	0	0	0	X
ŠVA	0	0,66	0	0,33	0,66	0	0,33	1	0,33	0,33	0,33	0	0	0,66	0,33	X	0	0	0,33	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,37	0,5	0,63	0,25	0	0,25	0	0,37	0,25	0,25	0	0,37	0,37	0,37	0,37	0	0	0	0,25	0,13
INZ	0,21	0,31	0,79	0,19	0,29	0,17	X	0,96	X	0,79	0,13	0,29	X	0,52	0,15	0,40	X	0,08	0,13	X
ŠVA	0,5	0,25	0	0,25	0,25	0	0	0	0	0,25	0,5	0	0	0,25	0	0	0,25	0	0	0
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,216

INZ četnost při N= 0,225

ŠVA četnost při N= 0,278

Analýza jednotlivých výsledků: Výsledky zaznamenané v tabulce č. 2 udávají, že jako nejsložitější se jevil úkol od Švancarové a Kucharské. Nejlépe se jevil úkol od Sindelarové, který dětem připomínal pexeso.

5. 3. 3 Subtest motoriky mluvidel

SINDELAROVÁ (max. 10b) – jde o zjištění, zda je dítě schopné vyslovit obtížně vyslovitelná slova. Dítě slova po examinátorovi opakuje.

Opakovaná slova: teploměr, smysluplný, moskyti, reflektor, kumulativní, organizátor, hlemýžď, deduktivní, šofér, chalcedon

INIZAN (max. 10b) – zkouška zjišťuje schopnost dítěte správně vyslovovat. Hodnotí se plynulost, výslovnost hlásek, vynechávání či přidávání hlásek, inverze a záměny.

Opakovaná slova: cigareta, houpají, pstruh, luštěniny, dobrodružství vybafnout, brhlík, kolchozníci, kameňáček, postříbřený

ŠVANCAROVÁ (max. 6b) – posuzujeme, zda je dítě schopno opakovat určité slovo správně, tzn. bez opakování začátku, bez přesmyknutí slabik, bez vypuštění některých hlásek apod. Neposuzujeme vadu výslovnosti

Opakovaná slova: cvrček, Šeherezáda, podplukovník, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodně

Vyhodnocení přineslo tyto výsledky:

Tabulka č. 3: *Výsledky testování motoriky mluvidel*

SIN	0,4	0	0	0	0,4	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,4	0,1	0,1	0,2	0,2	X	0	0,1	0,1	X
INZ	0,2	0,2	0	0,2	0,7	0,4	0,3	0,1	0,2	0,6	0,3	0,2	0,2	0,1	0,3	X	0,1	0,1	0	X
ŠVA	0,16	0,33	0,16	0,16	0,66	0,16	0,5	0,5	0,16	0,5	0,83	0,33	0,33	0,33	0,33	X	0	0	0,33	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,6	0,3	0,2	0,1	0,4	0	0,1	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,5	0,1	0,1	0,3	0,1	0,3	0
INZ	0,8	0,6	0,1	0,4	0,4	0	X	0,4	X	0,6	0,2	0,7	X	0,2	0,3	0,2	X	0,2	0,3	X
ŠVA	0,66	0,5	0,5	0,16	0,66	0	0	0,66	0,5	0,5	0,16	0	0,33	0,5	0,16	0	0,44	0,16	0,16	0,16
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,2

INZ četnost při N= 0,290

ŠVA četnost při N= 0,315

Analýza jednotlivých výsledků: Dle výsledků tabulky č. 3 hodnotící motoriku mluvidel se ukazuje, že nejobtížnější slova byla v subtestu Švancarové a Kucharské. Nejlépe děti opakovaly slova ze subtestu Sindelarové.

5.3.4 Subtest verbálně akustické analýzy

SINDELAROVÁ (max. 10b) – zkouška zjišťuje, zda je dítě schopno rozložit slovo na jeho jednotlivé části, tedy sluchem rozpoznat určitý detail. Předřikáváme 10 slov z nichž v pěti je ukrytá slabika „pří“ a dítě má říci zda slabiku slyšelo či nikoliv.

INIZAN (max. 3b) – dítě zde musí analyzovat slyšené slovo, musí přesně sluchově podchytit stejné prvky ve slovech. Má před sebou obrázky, ke kterým náleží kolečka podle počtu slabik a dítě má zakřížkovat, kde slyšelo vokál „o“.

ŠVANCAROVÁ (max. 8b) – posuzujeme úroveň sluchové analýzy a schopnost posouzení jestli je daný vokál či konsonanta uvnitř nebo na konci slova (např. Slyšíš h ve slově houby?)

Výsledky verbálně akustické analýzy:

Tabulka č. 4: *Výsledky testování verbálně akustické analýzy*

SIN	0,2	0,6	0,1	0,5	0,2	0,1	0	0,4	0	0,3	0,1	0	0	0,3	0,2	X	0	0,1	0,1	X
INZ	0,33	0,66	0	0,33	0,66	0	0	0,33	0,33	0,66	0	0	0,33	0,33	1	X	0,33	0	0,33	X
ŠVA	0,13	0,5	0,25	0,37	0,37	0,13	0	0,13	0,25	0,13	0,13	0,25	0,37	0,25	0,5	X	0,13	0	0,25	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,1	0,3	0,2	0,1	0,4	0,1	0,1	0,4	0	0,1	0,4	0	0,1	0,3	0,1	0	0,2	0,1	0,1	0
INZ	0	0,66	0,33	0,33	0,33	0,66	X	0,66	X	0,33	0,33	0	X	0,33	0	0,33	X	0	0,33	X
ŠVA	0,5	0,37	0,25	0,25	0,37	0	0,25	0,63	0,37	0,63	0,75	0,25	0,5	0	0,13	0,13	0,5	0,13	0,5	0
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,166

INZ četnost při N= 0,310

ŠVA četnost při N= 0,280

Analýza jednotlivých výsledků: Tabulka č. 4 udává jako nejsložitější Inizanův úkol. Výsledky byly opět nejlepší v úkolu Sindelarové.

5.3.5 Subtest pravolevé orientace

SINDELAROVÁ (max. 10b) – zkouška zjišťuje, jaké je schéma těla a prostorová orientace. Examinátor předvádí a dítě jej co nejpřesněji napodobuje (např. pravou ruku na pravé rameno a levou ruku na levé oko).

INIZAN (max. 30b) – jde o hodnocení schopnosti zvládnout problémy umístění, inverze, symetrie abstraktních tvarů. Dítě má za úkol označit stejný tvar dle předlohy, která je na začátku řádku.

ŠVANCAROVÁ (max. 3b) – úkol ověřuje schopnost diferencovat zrcadlově podobné tvary (doplněno o obrazovou přílohu – 3 dvojice obrázků).

Testováním byly získány tyto výsledky:

Tabulka č. 5: Výsledky testování zrakové diferenciacce

SIN	0,5	0,9	0,6	1	0,8	0,2	1	0,5	0,9	0,2	0,5	0,4	0,5	0,4	0,2	X	0	0,8	0,1	X
INZ	0,03	0,1	0	0,17	0,17	0,2	0,03	0,06	0	0,27	0	0,03	0,17	0,2	0,03	X	0,03	0	0,03	X
ŠVA	0,33	0,33	0	0,66	0	0	0	0,33	0	0	0	0,66	0	0,33	0,66	X	0	0,66	0	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	1	0,5	1	1	0,5	0,3	0,4	0,8	0,1	0,4	0,8	0,4	0,5	0,4	0,2	0,5	0,4	0,3	0,2	0,4
INZ	0,27	0,03	0,23	0,56	0,1	0	X	0,33	X	0,3	0,33	0	X	0,06	0,03	0,17	X	0	0,1	X
ŠVA	0,33	0,66	0,66	0,66	1	0	0	0	0	0,33	1	0	0,66	0,66	0	0,33	0,33	0	0,66	0,33
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,516

INZ četnost při N= 0,124

ŠVA četnost při N= 0,304

Analýza jednotlivých výsledků: Získáním výsledků vyplývá, v tabulce č. 5, že nejsložitějším úkolem tohoto typu byl subtest Sindelarové, který bezchybně zvládlo jen jedno dítě. Nejméně náročný byl subtes Inizana.

5. 3. 6 Subtest grafomotoriky

SINDELAROVÁ (max. 16b) – cvičení slouží k tomu, abychom přezkoušeli spolupráci ruky a oka. Úkolem dítěte je vést čáru měkkou tužkou mezi dvěma paralelními liniemi tvořícími cestu, aniž by se jich dotklo nebo přešlo přes ně.

INIZAN (max. 12b) – sledujeme vizuálně-percepční organizaci schémat a vizuální kontrolu grafomotoriky. Dítě má za úkol nakreslit kruh, čtverec, kosočtverec, křivočarý čtyřúhelník a křivočarý trojúhelník dle předlohy v záznamovém sešitku.

ŠVANCAROVÁ (max. 3b) – posuzujeme napodobení předlohy opisem. Jedná se o tvary podobné písmu, jsou však pro děti namalovány ve větším měřítku.

Dospěli jsme k následujícím výsledkům:

Tabulka č.6: Výsledky testování grafomotoriky

SIN	0	0	0,13	0,06	0	0	0	0,13	0	0	0,06	0	0	0,13	0	X	0	0,13	0	X
INZ	0,08	0,75	0,33	0,67	0,58	0,67	0,17	0,67	0,5	0,5	0,17	0,33	0,92	0,75	0,42	X	0,08	0,33	0,17	X
ŠVA	0	0,33	0	0,66	0	0,33	0	0,66	0	0,33	0	0,33	0,66	0,66	1	X	0,33	0,33	0,33	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0	0,19	0	0	0,06	0,31	0,06	0,38	0	0,06	0	0,06	0	0,31	0	0,06	0,13	0,06	0,06	0
INZ	0,75	0,42	0,42	0,33	0,58	0,58	X	0,83	X	0,92	0,25	0,67	X	0,58	0,17	0,42	X	0,17	0,5	X
ŠVA	0,66	0,33	0,66	0	1	0	0,33	0,66	0	0,33	0,66	0	0	0,33	0,33	0	0	0	0	0,33
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,0627

INZ četnost při N= 0,473

ŠVA četnost frekvence při N= 0,304

Analýza jednotlivých výsledků: Výsledky v tabulce č. 6 poukazují na větší rozdíly mezi úkoly Inizana a Sindelarové, která úkol doplnila o motivující obrázky. Její úkol zvládly děti nejlépe.

5. 3. 7 Subtest auditivního opakování rytmu

SINDELAROVÁ (max. 4b) – verbálně akustická paměť na nesmyslné slabiky. Řekneme čtyři slova (vis, duk, vap, mer), dítě si je zkusí zapamatovat a poté je zopakuje.

INIZAN (max. 20b) – jde o schopnost dítěte auditivně rozlišit a napodobit danou rytmickou strukturu. Examinátor vyťukává tužkou rytmus (kadence asi 3 údery/sec), dítě opakuje 7x. (Vyťukávání je třeba si předem nacvičit.)

ŠVANCAROVÁ (max. 4b) – posuzujeme auditivní diferenciaci délek pomocí bzučáku – examinátor procvičí s dítětem bzučení na bzučáku; dítě má bzučet podle délek slov: hú hú; ko ko dák; či či; Fíku.

Byly zjištěny tyto výsledky:

Tabulka č. 7: *Výsledky testování auditivního opakování rytmu*

SIN	0,5	0	0,5	0,25	0,25	0,25	0,5	0,5	0,5	1	0,25	0,25	1	0,5	0,5	X	0,5	1	0,25	X
INZ	0,4	1	0	1	1	0,4	0,6	0,4	0,2	1	0,4	0	0,5	1	0,6	X	0,4	1	0,8	X
ŠVA	0,25	0,25	0	0,75	0,25	0,25	0,5	0,25	0,25	0,5	0,25	0,25	0	0,25	0	X	0,25	0	0,25	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,75	1	1	0,25	1	0,5	0,25	1	1	0,25	1	0,75	0,5	0,75	0,25	0,75	0,25	0	0,5	0,5
INZ	0,9	0,95	0,75	0,85	0,9	0,7	X	0,95	X	0,95	0,8	0,85	X	0,95	0,95	0,9	X	0,5	0,95	X
ŠVA	1	0,25	0	1	0,75	0,25	0	0,75	0,25	0,5	0,5	0,25	1	0	0	0,5	0	0,25	0,25	0,25
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,546

INZ četnost při N= 0,713

ŠVA četnost při N= 0,322

Analýza jednotlivých výsledků: Tabulka č. 7 udává jako nejsložitější Inizanův úkol, jenž děti nezvládaly nebo jej nedovedly vícekrát opakovat. Nejlepších výsledků děti dosáhly v úkolu Švancarové a Kucharské.

5. 3. 8 Subtest porozumění řeči se zrakovým vnímáním

SINDELAROVÁ (max. 15b) – úloha má vyzkoušet schopnost dítěte, zda dokáže sledovat předložený tvar. Dítě má postupovat dle pokynů examinátora a najít hvězdu mezi ostatními tvary.

INIZAN (max. 6b) – zkouška prověřuje porozumění mluvenému jazyku dítětem. Situace připomíná typické školní instrukce učitelů. Odpovídající stránka záznamového sešitu zahrnuje 3 série po třech obrázcích. Všechny obrázky v jedné sérii vykazují podobnosti. Dítě vyslechne instrukci examinátora a musí označit jeden z obrázků. Obtížnost instrukce se postupně zvyšuje.

ŠVANCAROVÁ (max. 2b) – zkouška prověřuje plošné zrakové vnímání a schopnost porozumění i postup dle pokynů. Dítě má překreslovat čáry do sítě devíti bodů.

Výsledky porozumění řeči a zrakového vnímání:

Tabulka č. 8: *Výsledky testování porozumění řeči a zrakového vnímání*

SIN	0	0	0	0	0,06	0	0	0,13	0	0	0	0	0,2	0	0	X	0	0,13	0	X
INZ	0	0,16	0	0,33	0	0	0,16	0,16	0	0,16	0	0	0,16	0,16	0	X	0,16	0	0	X
ŠVA	0	1	0	1	1	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	1	0,5	0,5	X	0	0	0	X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

SIN	0,2	0	0,06	0,13	0,4	0	0	0,26	0	0,06	0,26	0	0	0	0,06	0	0,13	0,06	0,2	
INZ	0,83	0,33	0	0,16	0,33	0,16	X	0,83	X	0,66	0,16	0,16	X	0	0,16	0	X	0	0,16	X
ŠVA	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0	0	0	1	0	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0,5
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

SIN četnost při N= 0,076

INZ četnost při N= 0,163

ŠVA četnost při N= 0,368

Analýza jednotlivých výsledků: Z výsledků tabulky č. 8 vyplývá, že nejsložitějším úkolem tohoto typu byl subtest od Švancarové a Kucharské. Nejlépe děti zvládaly opět subtest od Sindelarové.

5. 4 Diskuse celkových výsledků

Z daných výsledků výzkumu lze vyvodit několik závěrů. Komparací jednotlivých testů se potvrdila hypotéza č. 1, která předpokládala, že libovolným výběrem testu mohou školská poradenská zařízení výsledky dítěte nadhodnotit či podhodnotit. Zjistili jsme skutečně rozdílnou náročnost úkolů v testech. Není proto možné brát diagnostiku dle jednoho testu jako obligatorní.

Hypotéza č. 2, existují úkoly, které nezvládnou děti s deficitem dílčích funkcí, ale i děti bez deficitů, se v našem výzkumu potvrdila. Výzkum dokazuje, že některé subtesty proto nemají výpovědní hodnotu. Řešením by mohlo být snížení nároků u některých úkolů, či doporučení učitelkám mateřských škol, které oblasti mají s dětmi více procvičovat.

Vizuálně méně atraktivní test může vést děti k nižšímu výkonu. Hypotéza č. 3 se potvrdila jen částečně. Pokud by examinátor zadal úkol a poté jen čekal na zhotovení úkolu dítětem, byla by tato hypotéza pravdivá. V našem případě se však osvědčil způsob, který doplnil subtest o potřebnou

slovní motivaci a děti poté s nadšením úkol plnily. Motivace je tedy v každém případě nutná.

Dalším výzkumným problémem se stala délka testu, kdy jsme předpokládali, že negativně ovlivňuje úspěšnost dítěte. Výsledky nám prokázaly, že hypotéza č. 4 se potvrdila. V našem výzkumu byla možnost provádět testování dětí, na doporučení autorů, ve více dnech. Otázkou zůstávají časové možnosti školských poradenských zařízení, zda si mohou dovolit provádět testování jednoho dítěte na etapy. Pokud bychom totiž chtěli udělat s dítětem předškolního věku test najednou, mohli bychom se dopustit toho, že ohrozíme a tím snížíme jeho výkon, protože nebude subtestům věnovat patřičnou pozornost z důvodu jeho únavy.

Celkový výsledek všech četností u subtestů od Sindelarové: $x = 1,84$

Celkový výsledek všech četností u subtestů od Inizana: $x = 2,58$

Celkový výsledek všech četností u subtestů od Švancarové, Kucharské:
 $x = 2,28$

Nejvyšší hodnoty dosáhly subtesty od Inizana, čímž pro nás vyplývá, že jsou tyto subtesty pro deficity dílčích funkcí nejcitlivější a měly by je spolehlivě odhalit. Výhoda Inizanovy prediktivní baterie tkví v syntéze některých zkoušek a podání komplexního pohledu na připravenost dítěte v tomto směru. Jako nevýhodou se nám jeví příliš velká náročnost na děti. Mohlo by dojít k nesprávné diagnostice harmonicky se rozvíjejících dětí, které mají výborné výsledky v mateřské škole

Výsledky testu Švancarové, Kucharské dosáhly střední hodnoty. Výhodou tohoto testu je přehlednost i krátká doba, jenž je potřeba jak na testování, tak na samotné vyhodnocení. Nevýhodou je zaměření pouze na predikci dyslexie, neboť tak nemohou být odhaleny další deficity.

Nejnižších výsledků bylo dosaženo u subtestů od Sindelarové. Jaký může být důvod, když je tato baterie také komplexní? Domníváme se, že důvodem může být zábavné zpracování baterie. Děti v tomto případě plnily

velmi rády úkoly, neboť jim připomínaly známé hry. I když byl některý ze subtestů obtížnější, děti jej nechtěly vzdát, ale naopak se ho snažily co nejlépe splnit. Nevýhodou je potřeba delšího časového prostoru. Výhoda této baterie spočívá také v tom, že v ní následují programy nácviku.

Nutno je také doplnit, že v předškolním věku hraje významnou roli každý měsíc dítěte. Bylo by tedy žádoucí, aby vyhodnocení dětí bylo upraveno po dvou až třech měsících. Pokud totiž dítě nezvládá daný úkol v 5 letech a třech měsících, není nemožné, že ho zvládne o tři měsíce později.

ZÁVĚR

Naše práce se zabývá prediktivní hodnotou diagnostiky rizika specifických poruch učení u dětí předškolního věku, která se v současné době zdá být více diskutovaným problémem. Abychom mohli poznat danou problematiku a více do ní proniknout, zabývali jsme se především bohatým inspiračním zdrojem, jímž se nám stala literatura speciálně pedagogická a psychologická.

Jak uvádí ve své literatuře Matějček (13), název „předškolní období“ předznamenává pro dítě budoucí významnou společenskou změnu. V dnešní době zaměřené na výkon, rychlost a kvalitu však mnoho rodičů pohlíží s napětím a často i s úzkostí na konec předškolního období; pokládají jej za konec šťastného dětství svého dítěte a začátek nekonečných povinností. Plně se ztotožňujeme s názorem Matějčka, že bychom měli dítěti ponechat bezstarostnou volnost a raději je učit hrou pro život.

Celá práce znamenala pro autorku velké obohacení. Výzkumem bylo zjištěno mnoho zajímavostí a také byly získány cenné zkušenosti při testování dětí. Spolupráce s dětmi byla velmi dobrá a humorná, avšak časově náročná. O něco lítostivěji to dopadlo s rodiči i některými učitelkami. Přestože se při zjištění, že je možné předejít specifickým poruchám učení, velmi rychle nadchli, jejich nadšení pak také stejně rychle opadlo, když zjistili, že by se museli při odstraňování zjištěných deficitů sami přičinit. Většina rodičů chtěla být seznámena s výsledky, ovšem jen nízké procento zmiňovaných zajímaly možné programy nácviku. Domníváme se, že dokud nemají v rukou zprávu, že právě jejich dítě má diagnostikovanou např. dyskalkulii, nepřinutí je snad nic, aby se svým dítětem dělali více. U učitelek tomu bylo podobně. Ty však, přestože říkaly, že by rády s těmito dětmi více pracovaly, oponovaly tím, že na to v mateřské škole nemají časové možnosti.

Je možné po rodičích a učitelích vyžadovat, aby zvážili, že zjištěné deficity lze nácvikem minimalizovat za několik měsíců, ale specifické poruchy učení budou jejich dítě provázet i několik let, popř. i déle než po dobu školní docházky?

Přínosné se nám staly i samotné testy. Pokud bychom je měli zhodnotit, vyvstává zde otázka týkající se národností. Má německé i francouzské školství stejné nároky jako to naše? Abychom přiblížili smysl této otázky, je potřeba poukázat na zkoumané testy. Inizanův francouzský test, který dle našeho výzkumu nejcitlivěji hodnotí deficity dílčích funkcí, zdá se být pro české děti velmi náročným na paměť a pozornost, přestože je komplexní. Německý test od Sindelarové je zajímavě zpracován a obecně děti dosti motivoval k co nejlepšímu výkonu, přestože je časově náročný. Předností českého testu od Švancarové a Kucharské je jeho rychlost a jednoduchost jak v jednotlivých úkolech, tak ve vyhodnocení.

Pro větší validitu by bylo možno srovnat testované děti po roce či po dvou letech, tedy po nástupu do základních škol. Avšak, to už nebylo v možnostech naší diplomové práce.

Dalším úkolem bude činit v tomto oboru osvětu a dbát na včasnou depistáž těchto dětí.

Tato problematika je nesmírně zajímavá a rádi bychom se jí i do budoucna věnovali.

LITERATURA

1. DAMBORSKÁ, M. – BOKOROVÁ, V. – MATĚJČEK, Z. *Psychologie a základy výchovy*. 1. vyd. Brno: Avicenum, 1978.
2. DRNKOVÁ, Z. – SYLLABOVÁ, R. *Záhada leváctví a praváctví*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3613-3
4. BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7
5. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2
6. ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 1.vyd. Olomouc:UP, 1999. ISBN 80-7067-953-0
7. DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
9. HORÁK, F. – CHRÁSKA, M. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. ISBN 17-304-89
10. INIZAN, A. *Prediktivní baterie čtení*. Praha: IPPP ČR, 1999
11. JANEČKOVÁ, D. *Hry pro pravo-levou orientaci (a pro radost)*. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-024-5
12. KOŠČ, L. *Psychológia matematických schopností*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1972
13. KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Gamadeus, 1998. ISBN 80-7041-914-8
14. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X
15. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X

16. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1993.
ISBN 80-85467-56-9
17. MATĚJČEK, Z. – POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. 1. vyd. Linočany: H+H, 1998.
ISBN 80-86022-21-8
18. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1.vyd.
Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X
19. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita
Palackého, 2003. ISBN 80-244-0258-0
20. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd.
Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
21. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod:
Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7
22. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti
v předškolním roce a v první třídě*. 3. vyd. Praha: Portál,
1996. ISBN 80-7178-736-1
23. SOVÁK, M. *Výchova leváků v rodině*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické
nakladatelství, 1979.
24. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro
rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-
221-9
25. ŠTURMA, J. *Specifické poruchy učení a chování*. In ŘÍČAN, P. et al.
Dětská klinická psychologie. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha:
Grada Publishing, 1997, s. 127-149. ISBN 80-7169-512-2
26. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001.
ISBN 80-7178-503-2
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN
80-7178-308-0
28. VITÁSKOVÁ, K. *Speciální pedagogika osob se specifickými vývojovými
poruchami učení*. In RENOTIÉROVÁ, M. et al. Speciální
pedagogika. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s.
273-280. ISBN 80-244-0646-2
29. VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004.
ISBN 80-7315-071-9

30. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
31. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3
32. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
33. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT ČR [online]. 2004 [cit. 12. listopadu 2005]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>>.
34. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování*. MŠMT ČR ČR [online]. 2004 [cit. 19. listopadu 2005]. Dostupné na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mla-deze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>>.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Výsledky testování zrakové diferenciacce

Tabulka č. 2: Výsledky testování optické paměti

Tabulka č. 3: Výsledky testování motoriky mluvidel

Tabulka č. 4: Výsledky testování verbálně akustické analýzy

Tabulka č. 5: Výsledky testování zrakové diferenciacce

Tabulka č. 6: Výsledky testování grafomotoriky

Tabulka č. 7: Výsledky testování auditivního opakování rytmu

Tabulka č. 8: Výsledky testování porozumění řeči a zrakového vnímání

Graf č. 1: Rozložení testovaného vzorku dle pohlaví

Graf č. 2: Věkové rozložení testovaných dětí