

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## **Diplomová práce**

Natálie Dobiášová

### **Předpoklady pro čtení a psaní na začátku základního vzdělávání v elementární třídě**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Martiny Fasnerové, Ph.D. a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17. 4. 2019

.....

Natálie Dobiášová

## **Poděkování**

Chtěla bych moc poděkovat mé vedoucí práce doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady. Dále děkuji ZŠ Boženy Němcové v Zábřehu a třídám 1. A, 1.B, ve kterých jsem mohla realizovat výzkumné šetření. Nakonec bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za podporu a pomoc při studiu.

## OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku</b> .....	<b>8</b>
1.1 Tělesný vývoj .....	8
1.2 Kognitivní vývoj .....	9
1.3 Sociální vývoj.....	11
1.4 Emocionální vývoj .....	11
<b>2 Vstup dítěte do základní školy</b> .....	<b>12</b>
2.1 Školní zralost a připravenost.....	14
2.1.1 Školní zralost .....	14
2.1.2 Školní připravenost .....	15
2.2 Posuzování školní zralosti.....	16
2.2.1 Tělesná zralost .....	17
2.2.2 Kognitivní a percepční zralost .....	21
2.2.3 Emoční, sociální a pracovní zralost .....	26
<b>3 Gramotnost</b> .....	<b>27</b>
3.1 Pregramotnost.....	28
3.2 Funkční gramotnost.....	29
3.3 Čtenářská gramotnost.....	30
<b>4 Prvopočáteční čtení a psaní</b> .....	<b>32</b>
4.1 Prvopočáteční čtení a psaní s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	32
4.2 Diagnostika schopností a dovedností pro čtení a psaní.....	34
4.3 Psychologické aspekty vyučování čtení a psaní.....	36
4.3.1 Aspekty ovlivňující čtení .....	38
4.3.2 Aspekty ovlivňující psaní .....	40
<b>5 Metodologie empirické části</b> .....	<b>43</b>
5.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	43
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....	44
5.3 Průběh výzkumu.....	44
5.4 Užité metody a techniky výzkumu.....	45
5.5 Vyhodnocení a interpretace dat výzkumného šetření .....	50
<b>6 Výsledky a diskuse</b> .....	<b>78</b>
<b>Závěr</b> .....	<b>82</b>

<b>Seznam pramenů a literatury .....</b>	<b>84</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>90</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>91</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>92</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>93</b>

## Úvod

Začátek školní docházky je považován za nejdůležitější etapu v životě dítěte. V tomto období je na děti kladen velký nápor, především v oblasti psychické, a to z důvodu přechodu z preprimárního vzdělávání do primárního. Snahou učitele elementaristy by mělo být učinit tento přechod dětem co nejsnazší. Děti přechází do jiného prostředí, s kterým se seznámily pouze u zápisu do 1. třídy. Musí si zvyknout na nový režim dne a s ním spojené povinnosti, které přicházejí se zahájením povinné školní docházky. Elementární třída je pokládána za nejnáročnější třídu z celého 1. stupně základního vzdělávání, poněvadž si děti během prvního roku musí osvojit čtení, psaní a počítání. Zvládnutí těchto schopností a dovedností je považováno za elementární gramotnost, která bývá zpravidla dokončena kolem osmého roku věku dítěte. Míra osvojení čtení a psaní má významný vliv na budoucí úspěšnost dítěte ve školním vzdělávání. Pro osvojení čtení a psaní žák potřebuje především dostatečnou úroveň v oblastech sluchové a zrakové percepce, poznávacích funkcí a motoriky (jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace).

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou předpokladů pro zahájení počáteční výuky čtení a psaní. Cílem diplomové práce je zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní v elementární třídě na základě Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Diplomová práce je formálně rozdělena na teoretickou část, která obsahuje čtyři kapitoly a empirickou, která má kapitoly dvě. Vzhledem k věku dětí je první kapitola zaměřena na charakteristiku dítěte mladšího školního věku od 6 do 8 let. U této etapy jsou popsány tělesné změny, úroveň kognitivních funkcí, socializaci a emoční vývoj. V druhé kapitole je charakterizován vstup dítěte do základní školy a s ním související legislativní ukotvení zápisu do 1. tříd a odkladu povinné školní docházky. Dále jsou vymezeny pojmy školní zralost a připravenost, které sehraávají v elementární třídě významnou roli. Školní zralost je dále rozdělena na tyto oblasti: tělesná, kognitivní, emoční, pracovní a sociální zralost. Detailně je především popsána kognitivní a percepční zralost, která nás zajímala ze všeho nejvíce, jelikož je klíčovou oblastí pro osvojení čtení a psaní. V následující třetí kapitole je zmíněna gramotnost a její dělení. Pro účely diplomové práce bylo stěžejní vymezení pregramotnosti, gramotnosti čtenářské a s ní související gramotnosti písarské. V úvodu čtvrté kapitoly je uvedeno současné pojetí výuky prvopočátečního čtení a psaní. Následuje čtení a psaní v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V souvislosti se čtením a psaním jsou uvedeny diagnostické testy vytvořeny mnohými odborníky. V závěru

kapitoly jsou zmíněny psychologické aspekty, které se přímým dílem budou podílet na nácviku elementárního čtení a psaní. Před vstupem do základní školy by měly děti disponovat určitými předpoklady pro čtení a psaní, které jsou podmínkou pro zahájení počáteční výuky čtení a psaní. Na základě toho jsme provedli u žáků 1. tříd výzkum, který se zabýval těmito předpoklady komplexně. V rámci páté kapitoly popisujeme kvalitativní výzkumné šetření společně s charakteristikou výzkumného vzorku, užitých metod a technik výzkumu, interpretací dat výzkumného šetření. V šesté kapitole jsou shrnuty a popsány výsledky, ke kterým jsme během výzkumného šetření dospěli.

# 1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Vývojová etapa mladšího školního věku je započata vstupem dítěte do školy. Časově je podle J. Langmeiera, D. Krejčířové (2006) vymezena od 6–7 let do 11–12 let. Z důvodu značných rozdílů mezi dětmi na počátku školní docházky a dětmi ve vyšších ročnících mnozí autoři rozdělují mladší školní věk na dvě etapy. Z. Matějček (1986) rozděluje toto období na mladší školní věk (6–8 let) a střední školní věk (9–12 let), s obdobným způsobem rozdělení se můžeme setkat rovněž u M. Vágnerové (2012).

Pro účely diplomové práce uijeme rozdělení mladšího školního věku na dvě etapy a vymezíme si první období, tj. od 6 do 8 let. Mladší školní věk je významným obdobím v životě dětí, jelikož prochází fází vývojové integrace. Vzhledem k utřídování a propojování různých vývojových dovedností jsou děti již schopny plnit úkoly náročnější a složitější (Allen, Marotz, 2005). Je to přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním žáka. Tato vývojová etapa je nazývána obdobím střízlivého realismu, kdy se žák zaměřuje na okolní svět a chce pochopit co a jak v něm je. Střízlivý realismus se promítá v jeho kresbách, písemných projevech, komunikaci, v jeho zájmech, četbě a v neposlední řadě ve hře. Zpočátku je žák závislý především na autoritě dospělých (rodiče, učitelé), tento jev je nazýván jako realismus naivní. Pro pozdější období je příznačným jevem již kritický a realistický přístup ke světu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

## 1.1 Tělesný vývoj

Na počátku etapy mladšího školního období bývá již dokončena první strukturální přeměna. Charakteristický je zrychlený růst, který se kolem 8. roku začíná zpomalovat. Biologický věk nemusí souhlasit s kalendářním věkem, proto můžeme mezi dětmi vyzorovat velké vývojové rozdíly, včetně rozdílů mezi chlapci a dívkami (Petrová In Šimíčková-Čížková a kol., 2010). Dítě vyrostne ročně do výšky o 6 až 8 cm. Dochází k posílení kostry, svalstva a ostatních orgánů. Mohou se projevovat určité vývojové nezralosti např. zakřivení páteře. V důsledku dlouhodobého a nesprávného sezení vznikají v tomto období u dětí skoliózy a kyfózy. Dýchání, metabolismus a krevní oběh je poněkud rychlejší a prudší než u dospělých. Mozek dítěte je zhruba o 150 g lehčí než u dospělého jedince. Děti bývají brzy unavené, potřebují odpočinek a dostatečný spánek. U dětí dochází k výměně mléčného chrupu.

Vývoj motoriky se zklidňuje a vyvíjí v závislosti na funkci nervové soustavy, osifikaci kostí a posílení svalstva. Celkově se zdokonaluje pohybový vývoj, který vede k přesným a



rychlým pohybům. Pro nácvik psaní je důležitá zejména koordinace pohybů rukou, prstů a ostatních pohybů. Sport a pohybové aktivity jsou pro děti přínosným aspektem pro zdravý tělesný a duševní vývoj (Trpišovská, 1998).

## **1.2 Kognitivní vývoj**

### **Rozvoj myšlení**

A. Petrová (In Šimíčková-Čížková a kol., 2010) zmiňuje, že vývoj myšlení je ovlivněn školní činností a osobností učitele. Žáci především pracují v názorně-předmětové rovině tzn., že se opírají o reálné a názorné předměty. V době nástupu do školy dochází k proměně myšlení. Žákům nedělá obtíže řadit prvky podle určitých kritérií (dle velikosti, účelnosti aj.). Žáci si postupně osvojují schopnost logických operací. J. Piaget (1999) nazval tohle období jako fázi konkrétních logických operací, která je typická pro žáky na 1. stupni. M. Vágnerová (2001) hovoří o tom, že u žáků dochází k výkyvům v uvažování, kdy žák při řešení neznámého problému užije nižší a primitivnější strategie. Při řešení obtížného problému můžeme u žáka zaznamenat prelogické a intuitivní myšlení, které se vyznačuje neschopností využít všechny informace, zkusením a zjednodušením daného problému. Při uvažování žáci vychází ze svých vlastních zkušeností. Charakteristický znak konkrétního myšlení žáků mladšího školního věku je schopnost decentrace. Dítě již nevnímá svět pouze egocentricky, ale dovede již posuzovat svět očima druhého člověka a skutečnost posuzuje z více hledisek. Tento proces není náhlý, ale probíhá postupně několik let.

### **Rozvoj percepce**

Vnímání se stává již složitým psychickým aktem. U žáků si můžeme všimnout větší pozornosti, vytrvalosti a pečlivosti. Žáci vše důkladněji zkoumají a stávají se z nich dobří a kritičtí pozorovatelé. Vnímání se tak stává pozorováním s cílevědomým zaměřením (Langmeier, Krejčířová, 2006). Smyslové vnímání je již členité (diferenciované). Žáci mladšího školního věku nevnímají pouze celek, ale všímají si i detailů. Vnímání lze rozvíjet ve škole či v domácím prostředí. Dítě může pozorovat nějaké zvíře a vést si o něm záznamy např. o jeho chování. Chápaní časových a prostorových vztahů je podstatně kvalitnější než v předchozí etapě, poněvadž žáci mají větší objektivní časové a prostorové představy, které jsou ale především vázány na konkrétní předměty či situace. Všeobecně emoce ovlivňují u dítěte kvalitu vnímání (Šulová a kol., 2014).

### **Rozvoj pozornosti**

Bezděčná pozornost se mění v úmyslnou. V 1. třídě je pozornost upoutána na základě přitažlivosti a citových stavů. Je třeba brát zřetel na krátkodobější pozornost žáků a náležitě střídát učební činnosti v intervalech (5–10 minut), které se postupně s vyššími ročníky prodlužují. Je třeba také zohlednit rozsah pozornosti, jelikož se žáci nedokážou soustředit na velké množství prvků pozorovaného předmětu (Trpišovská, 1998).

### **Rozvoj fantazie a představivosti**

Představivost u žáků mladšího školního věku dosahuje vrcholu. Na rozdíl od předškolních dětí již žáci mladšího školního věku rozliší skutečnost a fantazii. I přestože chápou životní realitu, rádi se k představám vrací v podobě her a knih. V této fázi je fantazie částečně potlačena realitou a je rozvíjena úmyslná a záměrná představivost. Jedná se o přechod z bezděčného vzniku představ k záměrně vyvolaným představám (Petrová In Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **Rozvoj paměti**

Rozvíjí se především dlouhodobá paměť a krátkodobá paměť je stabilnější. Jejich paměť je ale stále zaměřena na konkrétní situace nežli na verbálně sdělované obsahy. Výuka se zaměřuje spíše na názornost a na činnosti ve skupinách (Šulová a kol., 2014). Fungování paměti je především založeno na mechanickém způsobu, který postupně vymizí až u žáků středního školního věku (9–11 let). Žáci si nejnanežněji zapamatují nápadné nebo pro ně zajímavé informace. Jediný způsob pro zapamatování je opakování. Učivo si vybaví pouze při opakování nebo pokud ho vidí a slyší. Schopnost opakování z paměti stále nemají zcela osvojenou (Vágnerová, 2001).

### **Rozvoj řeči**

Řeč se řadí mezi základní předpoklad školní úspěšnosti. Především ve školním věku se zvyšuje aktivní a pasivní slovní zásoba. Celkově žáci užívají delších a složitějších vět a souvětí podle gramatických pravidel. Další růst slovní zásoby je obzvláště závislý na vnějších podmínkách. Mezi žáky mladšího školního věku bývají interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, v obsahu, ve výslovnosti, apod. Většinou bývá řeč dětí stejná jako řeč v rodinném prostředí. V některých případech je odlišná, což může vést k následnému nepochopení látky a zhoršení školního prospěchu. Jedná se především o žáky z kulturně a sociálně nízko postavených rodin, etnických skupin, které jsou zvyklé mluvit osvojeným mateřským jazykem.

Vývoj řeči bývá rychlejší u dívek. Dívky začínají mluvit v průměru mnohem dříve než chlapci. Avšak rozdíly mezi žáky z hlediska prostředí a individuálními dispozicemi jsou mnohem znatelnější (Lagmeier, Krejčířová, 2006).

### **1.3 Sociální vývoj**

Na počátku období se dítě učí nové roli – školáka. Období mladšího školního věku je charakterizováno jako období extraverze. V tomhle období se nejvíce žáci sdružují a vytvářejí skupiny. V sociální oblasti hraje největší roli rodina a dětský kolektiv. Tento kolektiv bývá na počátku školní docházky diferenciován, vztahy mezi nimi jsou spíše nahodilé (např. podle spolusedícího, souseda ...). Trvalejší vztahy a přátelství se utvářejí převážně ke konci období mladšího školního věku. Žák se pomocí vztahů s vrstevníky učí být nápomocný slabším jedincům, ale také se učí soutěživosti a soupeřivosti. Důležitou součástí sociálního vývoje je utváření vztahu žáka k učiteli a naopak (Plevová, 2006). D. Trpišovská (1998) uvádí, že se u žáka projevuje morální cítění „svědomí“ vzhledem k odpovědnosti, plnění požadavků a dodržování pravidel ve skupinách. Podle J. Piageta (1999) by žák měl mít kolem 7–8. roku již vytvořenou autonomní morálku, tedy schopnost rozlišení správného a nesprávného jednání bez vlivu autority dospělého.

### **1.4 Emocionální vývoj**

Pro školní adaptaci je důležitá emoční vyrovnanost žáka. U žáka mladšího školního věku je charakteristický útlum citové nestálosti a impulsivity. Naopak vzrůstá emoční porozumění a schopnost chápat ambivalentní city. Žák vnímá „skrývání emocí“, avšak stále přetrvává citová ovlivnitelnost. Žáci již pociťují nervozitu např. pokud mají podat nějaký výkon nebo z nadcházejících testů. Nervozita je ve slabším stadiu přirozená, poněvadž na žáka působí jako povzbuzení. Sebepoznání žáka a emoční vývoj jsou úzce propojeny s vývojem kognitivním. Typický je i rozvoj vyšších citů – intelektových, etických a estetických. Subjektivní pocit školních úspěchů je podřízený na pozitivním citovém naladění (Plevová, 2006).

## 2 Vstup dítěte do základní školy

J. A. Komenský (1983) vymezil 6. rok jakožto nejvhodnější čas pro nástup do školy. Současně upozornil na individualitu dětí a varoval před včasným zařazením do školy. V 1. třídě mohou být jednak šestileté děti, sedmileté, ale i starší. I nejmladší děti by již měly být zralé a připravené, ale v porovnání se staršími dětmi mohou být v nevýhodě (Petrová In Šimíčková-Čížková, 2010). Vstup do školy je pro děti mimořádnou událostí a představuje tak velkou životní změnu. Dětem se otevírají nové obzory, je zrychlen rozumový vývoj a učí se novému myšlení. Změna nastává i ve způsobu života žáka. Od volných her přichází na řadu systematické a záměrné vyučování a s ním školní povinnosti žáka. Žák získává novou roli, stává se z něj školák (Říčan, 2014). Další změnou, kterou si děti mladšího školního věku prochází je delší nepřítomnost rodičů, s tím souvisí začlenění se do kolektivu dětí a podřízení se autoritě dospělých. U žáka mladšího školního věku se předpokládá určitá soustředěnost a výdrž v lavici. Všechny tyto změny jsou závislé na školní zralosti (Frühaufová, Miňhová, Mrázová, 1991). J. Bednářová a V. Šmardová (2010) uvádí značné rozdíly ve fyzické a kognitivní oblasti. Tuto skutečnost ovlivňují věkové rozdíly dětí. Zároveň každé dítě přichází z odlišného rodinného zázemí, které se také podílí na školní úspěšnosti.

1. třída se považuje za nejdůležitější třídu povinné školní docházky. Žáci se učí číst, psát a počítat, které lze považovat za trivium, mnohdy označované jako elementární gramotnost. Na konci první třídy by žák měl umět ve čtení přeslabikovat neznámý text se všemi písmeny abecedy (v tiskací nebo psací podobě písma). V oblasti psaní by měl umět zapsat diktovaný text psací latinkou nebo přepsat tiskací text do psací formy. V počítání by žák měl umět sčítat a odčítat do dvaceti. Po prvním roce ve škole nebývá gramotnost zcela ovládnutá, proto učení trivia probíhá ještě další rok až dva, než dojde k úplnému osvojení. Žák na počátku školní docházky již disponuje určitými schopnostmi. Ovládá své tělesné funkce, samo se nají, napije, obleče, zaváže si boty, umí se vyznat ve své rodině a mezi dalšími příbuznými a zná okolí svého bydliště. Z mateřské školy (dále i MŠ) jsou zvyklí na kolektiv dětí a pomocí kresby umí vyjádřit své pocity. Ovládá řeč za účelem obrany, pochlibení se, přivolání pomoci, lži i přiznání (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) hovoří o tom, že po nástupu do školy se mohou u dětí projevit známky maladaptace, která se vyznačuje především nepozorností, neklidností, hravostí, vykřikováním, zapomínáním pomůcek a úkolů nebo neschopností se zapojit do kolektivu. U některých dětí se mohou projevit obtíže doma, kdy dítě nechce jít do školy a jeví

známky unavenosti, nespavosti, trpí bolestmi hlavy, je často nemocné a není schopno vykonávat běžné návyky. Tyto projevy mohou být krátkodobé, někdy mohou trvat až rok nebo i déle. V. Frühaufová, J. Miňhová, E. Mrázová (1991) uvádí, že nejčastější příčinou těchto projevů může být nedostatečná školní zralost, která by pro dítě představovala školní neúspěchy a výukové, výchovné či zdravotní problémy.

### **Zápis do 1. třídy**

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 36 odst. 3 je povinná školní docházka zahájena počátkem toho školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhlo věku šesti let. Dítě může být téhož roku přijato na základě přiměřené tělesné i duševní vyspělosti a žádosti zákonného zástupce.

Zákonný zástupce musí přihlásit dítě k zápisu do 1. třídy v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku (zákon č. 561/2004 Sb., § 36 odst. 4 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Zápisy do prvních tříd probíhají na počátku měsíce dubna. Na organizaci zápisu se podílí pedagogové 1. stupně, kteří provedou první pedagogickou diagnostiku školní zralosti. Pokud by se dítě u zápisu jevílo jako nezralé nebo neúspěšné, může být rodičům doporučen odklad školní docházky o jeden rok. U zápisu do 1. třídy by již dítě mělo disponovat určitým stupněm emocionální a sociální zralosti. První setkání se školou až v době zápisu může u dítěte vyvolat negativní zkušenost a ovlivnit tak jeho výkon. Z toho důvodu mnoho škol nabízí předškolním dětem pravidelné setkání před zápisem do 1. tříd, kde se děti seznamují zábavnou formou s prostředím školy. Pro děti se pak škola stává již známým prostředím a mohou podat u zápisu lepší výkony (Fasnerová, 2016; Fasnerová, 2018).

### **Odklad školní docházky**

Odložení školní docházky je možné o jeden rok, pokud by dítě nebylo školsky zralé ve více rovinách. Podmínky pro odklad školní docházky jsou upravovány školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 37). Žádost o odklad školní docházky podává zákonný zástupce řediteli školy. Měla by obsahovat posudky od pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra, odborného lékaře, popř. dalším specialistou (logoped, psychiatr, neurolog). Kritéria školní zralosti pro udělení odkladu povinné školní docházky určuje ředitel školy (Žáčková, Jucovičová, 2007).

H. Spáčilová (2009) uvádí, že děti, které byly před vstupem do základní školy nezralé se po roce v mateřské škole staly ve sledovaných funkcích vyspělejší a výkonnější. V případě odkladu školní docházky by mělo docházet ke zvýšené přípravě na školu. Dítě by mělo docházet na logopedii, rozvíjet jemnou motoriku, percepci a pozornost. Děti mají také možnost navštěvovat přípravnou třídu neboli nultý ročník při ZŠ.

Předčasný nástup do školy by mohl u žáka vést ke znevýhodnění v oblasti rozvoje školních dovedností. Požadavky, které by na dítě byly kladeny by mohly vést k přetěžování, zvýšené únavě a vyčerpání organismu a nemocnosti dítěte. Žák by se mohl cítit méněcenný a zažít pocit neúspěšnosti. Ostatní žáci pak takového žáka mohou zařadit mezi méně oblíbené (Kucharská, Švancarová, 2017).

## 2.1 Školní zralost a připravenost

Aby se žák mohl účastnit výchovně vzdělávacího procesu na základní škole bez jakýchkoliv problémů, měl by být dostatečně připravený a vývojově zralý. Jak uvádí M. Vágnerová (2012), doba nástupu do školy není stanovena náhodně, poněvadž ve věku 6–7 let dítě prochází vývojovými změnami, které vedou k úspěšnému zvládnutí školních povinností. Setkáváme se tak s pojmy školní zralost a školní připravenost. Každý pojem představuje trochu odlišná hlediska. Školní zralost především zahrnuje vnitřní vývojové předpoklady, které jsou v interakci se zráním (zralost centrální nervové soustavy (dále i CNS), zraková a sluchová percepcie, vizuomotorická kordinace aj.). O školní připravenost hovoříme jako o oblasti sociálních zkušeností, které zahrnují např. připravenost verbální, připravenost na roli školáka či připravenost dodržovat normy chování (Otevřelová, 2016).

### 2.1.1 Školní zralost

J. Jirásek (In Švancara, 1980) definuje školní zralost jako dosažení takového stupně ve vývoji, kdy je dítě schopno se účastnit školního vyučování. Žák musí být zralý rozumově, citově a sociálně.

P. Dittrich (1993, s. 19) charakterizuje školní zralost jako „*takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví. Školní zralost je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince*“.

J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) rozumí školní zralostí biologickou, rozumovou, citovou a sociální zralost, která je důsledkem zrání CNS a podnětného prostředí.

L. Blatný, B. Fabiánková (1981, s. 11) definují školní zralost „jako celkovou připravenost dítěte ke vstupu do školy. Je to takový stupeň ve vývoji, kdy je dítě schopno zvládnout bez zvláštních obtíží společné vyučování ve třídě“.

### 2.1.2 Školní připravenost

S termínem školní zralost se také začal objevovat pojem školní připravenost. Školní připravenost dítěte, jak uvádí H. Otevřelová (2016) je oblast sociálních zkušeností dítěte, která zahrnuje výchovu a vlivy vnějšího prostředí.

Školní připravenost je souhrn fyzické, psychické a sociální způsobilosti dítěte pro vstup do školy a je výsledkem předchozí etapy vývoje dítěte (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

M. Vágnerová (2012) uvádí, že školní připravenost dítěte ovlivňují postoje a kompetence, které jsou závislé na sociálních zkušenostech dítěte. To zahrnuje postoj ke školnímu vzdělávání, hodnota školy pro rodinu žáka, úroveň sociální připravenosti a sociální dovednosti.

D. Goleman (1997, s. 187) uvádí 7 nejdůležitějších aspektů, které charakterizují školní připravenost dítěte. Zda-li dítě těmito aspekty disponuje, záleží především na rodinném prostředí a prostředím v mateřské škole.

- *Sebevědomí.* Dítě by mělo zvládat a zároveň kontrolovat své pohyby, chování a svět kolem sebe. Pokud se dítě do něčeho pustí, mělo by být přesvědčeno, že bude úspěšné, a že dospělí mu mohou být nápomocní.
- *Zvědavost.* Dítě by mělo mít zájem o nové poznatky a dobrý pocit z učení.
- *Schopnost jednat s určitým cílem.* Dítě by mělo jednat vytrvale a uvědomovat si své vlastní schopnosti.
- *Sebeovládání.* Dítě umí ovládat své chování vzhledem k jeho věku.
- *Schopnost pracovat s ostatními.* Zahrnuje schopnost pochopit ostatní a zároveň být nimi pochopen.
- *Schopnost komunikovat.* Pomocí slov dítě umí vyjadřovat své myšlenky, pocity a představy. Dítě by mělo důvěřovat lidem v okolí a mít příjemný pocit ze sdílené činnosti s dětmi nebo s dospělými.
- *Schopnost spolupracovat.* Dítě by při společné činnosti mělo najít rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

## Školní nezralost

Za školsky nezralé považujeme děti, které jsou oslabené ve vývoji v některých psychických funkcích a schopnostech, přičemž jejich celkové rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr. Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nejedná se o školní nezralost, nýbrž o snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy a je otázkou, zdali by odklad školní docházky tento problém vyřešil. Do skupiny školsky nezralých dětí můžeme zařadit i děti impulsivní, těžkopádné, neobratné, nesoustředěné, výbušné, neklidné nebo naopak příliš utlumené, přecitlivělé, plačtivé, apod. (Šturma In Říčan, Krejčířová a kol., 1997; Spilková a kol., 1994).

Přijetím nezralých dětí roste velké riziko selhání ve školním prospěchu. Projevuje se to především únavností, zaostáváním za ostatními dětmi. Děti by prospívaly mnohem lépe, pokud by začaly chodit do školy o rok později. Nelze považovat kalendářní rok za jediného ukazatele školní zralosti. Zralost dítěte pro školu se musí posuzovat především komplexně (zdravotní stav, určitý stupeň tělesného vývoje, zralost psychická, sociální aj.) (Blatný, Fabiánková, 1981).

Podle J. Jirásky (In Švancara, 1980, s. 249) má nezralost především tyto příčiny:

- *nedostatky ve výchovném prostředí a působení,*
- *nedostatky v somatickém vývoji,*
- *neurotický pohybový vývoj,*
- *rané poškození CNS,*
- *výrazně podprůměrný intelekt.*

## 2.2 Posuzování školní zralosti

Školní zralost zahrnuje oblast tělesného vývoje, kognitivní vývoj, emocionální a sociální vývoj. Tyto oblasti představují předpoklady pro úspěšné zahájení školní docházky. Pro posouzení školní zralosti dítěte je stěžejní věk 6 let. Většina šestiletých dětí se adaptuje na novou sociální situaci bez větších obtíží. U některých dětí se mohou projevit závažné problémy zdravotní, výukové i výchovné. Děti před vstupem do základní školy (dále ZŠ) prochází pediatrickým vyšetřením. Školní zralost může posoudit i zkušená učitelka, která může včas rozpoznat pomalejší vývoj nebo opoždění v některých sledovaných oblastech. Po domluvě s rodiči mohou zažádat o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. V souvislosti s pojmem školní zralost se uvádějí její složky: tělesná (biologická), kognitivní (rozumová), emocionální (citová), sociální zralost a pracovní zralost. Poslední posouzení dítěte probíhá u



zápisu, kde by rovněž mohlo dojít k odhalení nedostatků ve zmíněných složkách zralosti (Vašátková, 2005).

Jedním z ukazatelů kognitivní zralosti může být test školní zralosti, tj. Kern-Jiráskův test, který obsahuje 3 úkoly. Prvním úkolem je nakreslit mužskou postavu. Druhý úkol zahrnuje napodobení psacího písma a třetím úkolem je obkreslení skupiny teček. Test je hodnocen škálou od 1 do 5 a výsledek je celkově klasifikován slovy nadprůměrný, průměrný a podprůměrný (Kamiš, 2014). Při rozhodování o zahájení školní docházky je také nutné brát v úvahu i jiné faktory, např. aktuální rodinný život dítěte. U dítěte nemusí být zjištěno žádné opoždění ve vývoji či nedostatečná školní připravenost, ale ocitá se v takových životních situacích (úmrtí, rozvod, odchod jednoho z rodičů), které zcela ovlivní jeho psychiku (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **2.2.1 Tělesná zralost**

H. Spáčilová (2009) uvádí, že tělesná zralost je posuzována následujícími ukazateli: věk, výška a hmotnost dítěte, dokončení první strukturální přeměny, přiměřený rozvoj hrubé a jemné motoriky, pohybová koordinace, stav centrálního nervového systému, zdravotní stav dítěte.

Tělesná zralost bývá posuzována pediatrem. Dítě by mělo odpovídat růstem a fyzickými ukazateli věku šesti let. Mnozí autoři uvádí výšku kolem 120 cm a váhu cca 20 kg. Právě výška a hmotnost je posuzována velmi často, ale neřadí se mezi hlavní ukazatele školní zralosti. Děti menšího vzrůstu nebo slabší mohou trpět zvýšenou únavností, menší odolností nebo mohou mít pocity méněcennosti v kolektivu fyzicky zralejších dětí. Zvláštní pozornost by se měla věnovat dětem narozených nedonošeným a s nízkou porodní váhou, jelikož nemusí být psychicky a fyzicky zralé před sedmým rokem.

Jednou z dalších známek tělesné zralosti je první strukturální přeměna, která představuje značnou změnu v tělesných proporcích těla. Typickým znakem je značný růst končetin a posílení svalstva. Hlava roste relativně pomaleji a u trupu dochází ke zúžení. Celkovou tělesnou stavbou se dítě začíná podobat dospělému. Tato změna bývá dokončena ještě před vstupem do školy a měla by vést k dosažení „filipínské míry“ tzn. že by si dítě nataženou rukou přes hlavu mělo dosáhnout na ucho na druhé straně. V tomhle období je také započatá druhá dentice (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Určitý stupeň zralosti CNS je podmínkou pro úspěšné učení a má velký podíl na efektivním fungování psychických procesů a funkcí. Zrání CNS ovlivňuje rovněž lateralitu, která by měla být vymezena ještě před vstupem dítěte do školy. Zrání je záležitost individuální a porovnávání dětí se svými vrstevníky je vhodné až ve druhé polovině druhého ročníku. Největších rozdílů ve školní zralosti si především všímáme u dětí v předškolním věku a dětí v 1. třídě. Pokud by dítě v elementární třídě stále nedávalo přednost jedné z obou rukou, příčina by mohla tkvít v pomalejším dozrávání mozkových hemisfér. I. Pešová, M. Šamalík (2006) uvádí 3 typy lateralit. *Souhlasný* (oko i ruka jsou znatelně dominantní na jedné straně (dominance pravé ruky i oka nebo dominance levé ruky i oka). *Zkřížený* – dominance pravého oka a levé ruky nebo naopak). *Nevyhraněný* – dítě střídá libovolně ruku i oko, dominantní není ani jedna strana.

Zralost nervové soustavy svědčí o tempu fyziologických a anatomických změn. Tento proces nemá nic společného s vrozenou inteligencí, zrání nervové soustavy je u každého dítěte individuální. Projevem pomalejšího tempa dozrávání mohou být počáteční dyslektické chyby dětí, které postupem času vymizí (Spáčilová, 2009; Kutálková, 2014). Z toho důvodu uvádí L. Blatný a B. Fabiánková (1981) „*věk biologický*“ jako vyjádření vyspělosti vzhledem ke stejné věkovým vrstevníkům. Hodnocení probíhá jednak dle strukturální přeměny postavy, ale také podle stupně osifikace kostí nebo prořezávání stálého chrupu.

### **Jemná a hrubá motorika**

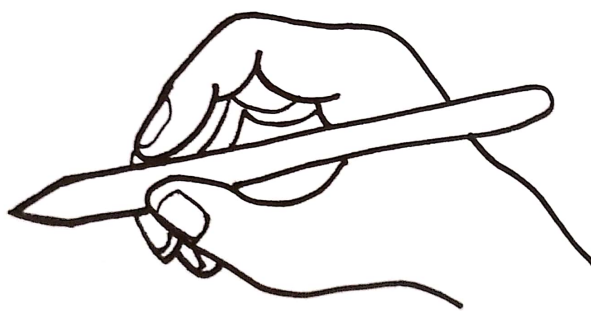
K tělesné zralosti řadíme i pohybový vývoj. Nekontrolovatelné pohyby typické pro předškolní věk se mění v kontrolovatelné a cílevědomé pohyby. Dochází k motorickému uklidňování a jemnějším pohybům ruky, které jsou znakem zrání mozkových center. Dítě umí manipulovat s drobnými předměty, vydrží sedět delší dobu a dochází ke zdokonalení grafomotoriky a vizuomotorické koordinace – spojení pohybu ruky a prstů se zrakem, které je důležité pro psaní. Dítě zralé pro školu rádo kreslí. Mělo by již zvládnout nakreslit lidskou postavu (Blatný, Fabiánková, 1981).

### **Grafomotorika**

Na rozvoji jemné motoriky je závislá grafomotorika. Grafomotorikou nerozumíme pouze pohyby ruky, ale i „*soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní*“ (Doležalová, 2016, s. 21). Autorka rovněž uvádí, že schopnost dítěte uskutečňovat grafomotorické činnosti vyžaduje rozvinutou hrubou motoriku (dítě ovládá pohyby a jejich koordinaci). Na rozvoji grafomotoriky se podílí vnímání vlastního těla

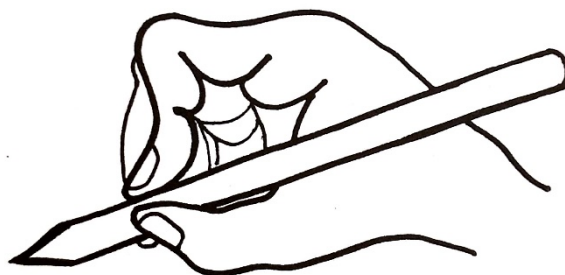
(rovnováha, ovládání napětí svalů, koordinace pohybů jemné a hrubé motoriky, koordinace ruky a oka) a sluchové vnímání. J. Bednářová a V. Šmardová (2010) uvádí, že pokud by grafomotorika byla u dítěte neobratná, nastávají tak potíže s učením psát tvary písmen, dítě píše neúhledně, dochází ke snížení čitelnosti a zpomalení tempa psaní.

Předškolní dítě by mělo již mít ukotvené správné držení tužky, které se podílí na dobrých výsledcích v grafomotorické činnosti. Pro správné uchopení tužky je třeba třech prstů pravé (levé ruky) – prostředník, palec, ukazovák. První článek prostředníku podpírá psací náčiní zdola boční stranou svého polštářku a palec z levé (pravé) strany tužku přidržuje. Ukazováček přidržuje tužku shora. Tento správný způsob držení tužky nazýváme špetkovým úchopem (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

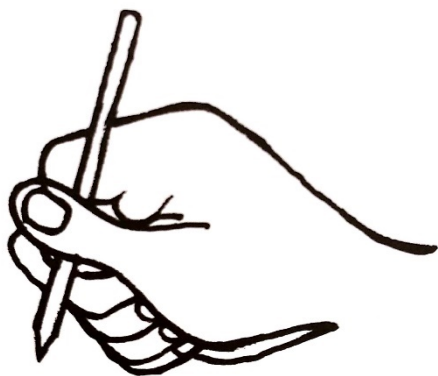


*Obr. 1 Správný úchop tužky (Doležalová, 2016)*

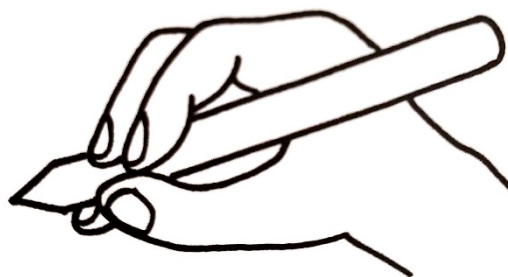
Úchopy, které se od špetkového liší jsou nesprávné. J. Doležalová (2016) uvádí nejčastější nesprávné úchopy, které mohou omezit grafomotoriku. V důsledku těchto úchopů se ruka rychleji unaví a mohou se dostavit jednak křeče do ruky, ale i křeče do celého těla. Při špatném zafixování úchopu může dojít k výukovým obtížím.



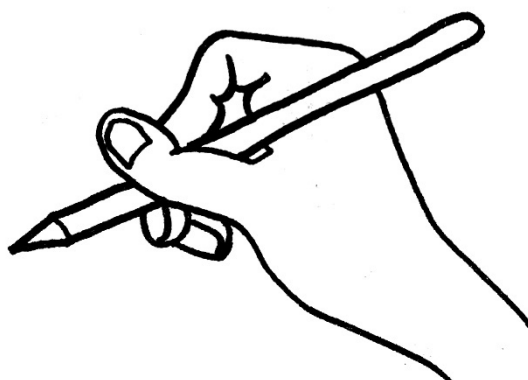
*Obr. 2 Špetkový úchop křečovitý (Doležalová, 2016)*



Obr. 3 Pěstičkový úchop (Doležalová, 2016)



Obr. 4 Hrstičkový úchop (Doležalová, 2016)



Obr. 5 Špetkový úchop s palcem, který přesahuje přes ukazováček (Doležalová, 1996)

## **Kresba**

Úroveň spontánní kresby hodně vypovídá o schopnosti dítěte se naučit psát. U kresby je důležitá technika držení tužky (nekřečovitě držení, uvolněné zápěstí, správný sklon tužky) a úroveň vývoje kresby. Z kresby lze rozpoznat vyšší/nížší biologický věk než věk kalendářní, lehkou mozkovou dysfunkci či projevy nejistoty nebo naopak přehnaného sebehodnocení (Kutálková, 2014). Kresby žáků mladšího školního věku nejsou již tak spontánní, jsou realističtější. Od 7. roku si žáci uvědomují anatomické zákonitosti, které se uplatňují v jejich kresbách postavy. Žáci přechází k profilovému zobrazování, vyjadřují činnosti např. pohyby rukou. Školsky zralé dítě rádo kreslí. Umí překreslit různé obrazce, a to i v menším rozměru např. kroužky, tečky, čtverečky apod. (Vágnerová, Valentová, 1991).

## **Zdravotní stav**

Je třeba zvážit odklad školní docházky u dětí často nemocných, chronicky nemocných, tělesně slabých či u nedonošených dětí. U dětí se také často projevují alergie, poruchy imunity, opakující se záněty horních cest dýchacích, které mohou rovněž zapříčinit zpomalení vývoje

dítěte (Kutálková, 2014). Nemoci v tomto období mohou způsobit rozdílnost ve vývoji tělesném i smyslovém, tento disharmonický vývoj by dítěti znemožnilo být na stejné úrovni se svými vrstevníky (Petrová In Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

### **2.2.2 Kognitivní a percepční zralost**

Kognitivní zralost je velkým dílem ovlivněna vrozenými dispozicemi, rodinným prostředím a výchovou. Vyznačuje se již analytickým a pročleněným vnímáním, které umožňuje dítěti rozlišit vizuální a zvukové prvky, významné pro čtení, psaní a počítání. Schopnost analyticko-syntetické činnosti vnímání se vyznačuje rozlišením drobných detailů a vyčleněním částí z vnímaného celku a opětovného složení do původního celku. Zralý žák již vnímá detaily na obrázku (tvary, počty, směry), systematicky si obrázky prohlíží, chápe vztahy mezi vnímaným celkem a souborem detailů. Myšlení dítěte se mění z konkrétně názorného v obecnější a pojmové. Dítě začíná chápat skutečnost realisticky a začíná logicky uvažovat ve spojitosti s konkrétním obsahem. Paměť je záměrnější a trvalejší, ale stále převažuje více mechanická paměť než logická. Šestileté dítě je schopno se již určitou dobu soustředit na činnost, umí udržet koncentrovanou a úmyslnou pozornost. Zralé děti jsou charakteristické svou zvědavostí a tvořivým přístupem ke světu. V tomto období děti projevují zájem o nové poznatky a nebývají již tak hravé. Děti jsou vytrvalejší a pozornější oproti dětem nezralým (Petrová In Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

#### **Zrakové vnímání**

Dítě vnímá svět především díky zraku. Zrakové vnímání prochází vývojem od pozorování lidí, obrázků, tvarů písmenek až po diferenciovanější vnímání. Dítě dokáže analyzovat celek na části. Zrakové vnímání je propojeno s motorikou, tj. vizuomotorikou. Rozvoj motoriky na počátku školní docházky hraje velkou roli pro prvopočáteční výuky čtení a psaní. Zrakové vnímání se dělí na další oblasti níže uvedené.

#### **Zrakové vnímání figury a pozadí**

Vnímání figury a pozadí představuje schopnost zaměřit zrak na vybraný předmět a ostatní předměty vnímat pouze periferně. Vnímání figury a pozadí se řadí mezi důležité oblasti zrakové percepce. Rozlišením figury na pozadí můžeme myslet např. vyhledávání slova v textu, vyhledávání detailu na obrázku, nebo určitého předmětu apod. Nezralost vnímání figury a pozadí může ve škole způsobit obtíže v orientaci na papíře, na tabuli, v sešitě a atd. (Zelinková, 2007).

### **Zrakové rozlišování detailu**

Pomocí zrakového rozlišování detailu vidí dítě rozdíly na obrázcích, písmenkách, slovech a číslicích. Žák mladšího školního věku by již měl být schopen se zaměřit a soustředit na více předmětů. Již předškolní dítě zvládá třídit předměty na stejné, nestejně a porovnávat je. Nezralost zrakového rozlišování detailu se může projevit v neschopnosti rozeznávání písmen, číslic nebo absencí diakritiky (Otevřelová, 2016).

### **Zrakové rozlišování reverzních tvarů**

Reverzní tvary jsou stejné pouze se odlišují polohou a prostorem. Těchto rozdílů by si žák při nástupu do školy měl být vědom. Mezi problematické písmena a číslice v rozlišování reverzních tvarů řadíme především b-d-p, n-u, 6-9 (Zelinková, 2012). Nezralost zrakového rozlišování reverzních tvarů vede k chybovosti při čtení slov s výše zmíněnými písmeny, např. při slovech duben-buben. Následně dochází k neporozumění textu.

### **Zraková analýza a syntéza**

Zraková analýza znamená rozklad celků na jednotlivé části. Nejdříve dítě vnímá celostně, není schopno si rozdělit viděné části. S rozvojem myšlení se zdokonaluje rovněž zrakové vnímání. Dochází k uvědomění, že celek je tvořen z částí a každou část můžeme vnímat jednotlivě. Zrakovou syntézou rozumíme naopak skládání jednotlivých částí do celků (Otevřelová, 2016).

### **Zraková paměť**

Jedná se schopnost si zapamatovat více zrakových vjemů jako jsou písmena, číslice, obličej, místa aj. Potíže zrakové paměti se projevují především při čtení a psaní, kdy žák vynechává některá písmena a číslice (Spáčilová, 2009).

### **Sluchové vnímání**

Dítě již vnímá zvuky před narozením. Postupem času se sluchové vnímání zdokonaluje a dítě začíná rozlišovat zvuky příjemné a nepříjemné. S dalším vývojem se zdokonaluje rozlišování sluchových podnětů, schopnost naslouchat, rozlišování různých zvuků řeči, rytmizace říkadel, písniček apod. Nejdříve dítě vnímá zvuky jako celek, postupně se učí rozlišovat slova na slabiky a hlásky (Otevřelová, 2016). Sluchová percepce se podílí na přijímání, rozlišování a interpretaci zvuků a tónů z okolního světa. Stěžejní je především pro orientaci v prostoru. V souvislosti s určováním a manipulací s hláskami odborníci definují

pojem fonematický sluch. Pomocí fonematického sluchu dochází k analýze lidské řeči na slova, slabiky a hlásky a k syntéze slabik a hlásek ve slovo. Dalším pojmem je fonologické uvědomění, které zahrnuje rýmování, poznání první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky. Sluchové vnímání je především rozvíjeno v předškolním věku, jelikož významně ovlivňuje nácvik čtení a psaní v 1. třídě. Dítě by mělo zvládnout rozklad slova na hlásky a rovněž rozlišovat slova odlišná jednou hláskou. Při nácviku čtení a psaní je důležité rozlišovat řečové zvuky. Sluchové vnímání zahrnuje níže uvedené oblasti.

### **Vnímání a rozlišování neřečových zvuků**

Dítě by mělo rozlišovat zvuky z přírodního a společenského prostředí, jako např. hlasy zvířat, zvuky v domácnosti, poznávání písní dle melodie, rozlišování tónů různé výšky, hudebních nástrojů apod.

### **Rozlišování figura – pozadí**

Schopnost zaměřit se na jednotlivé zvuky a ostatní zvuky vnímat pouze periferně (např. rozpoznat hlas určité osoby, domluveným způsobem reagovat na určitý hlas nebo slovo).

### **Rozlišování lidské řeči na menší prvky (věta, slovo, slabika, hláska)**

- poznávání jednotlivých vět v souvislém vyprávění (dítě poslouchá a počítá věty),
- poznávání počtu slov ve větě,
- dělení slov na slabiky (dítě znázorní slabiku tlesknutím, využívají se říkadla, písničky, rozpočítadla),
- poznávání první, prostřední, poslední hlásky ve slově,
- sluchová diference hlásek (dítě určuje, zdali jsou slova stejná, či ne, např. kos-nos; určování měkkých a tvrdých slabik – dy-di, ty-ti, ny-ni; rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek),
- sluchová analýza a syntéza (rozklad slov na hlásky, složení slov z hlásek),
- sluchová paměť (děti opakují věty, vlastní jména, města, krátká říkadla, básničky),
- rýmování (dítě vyhledává slova, která se rýmují) (Zelinková, 2007; Zelinková, 2012).

## **Vestibulární vnímání**

V uchu je umístěn vestibulární aparát, který slouží pro vnímání rovnováhy. Je v blízkosti oblasti velkého mozku. Ovlivňuje držení těla, prostorové představy a orientaci v prostoru. Rovnováha je rozlišena na statickou (stoj na jedné noze) a dynamickou (chůze, běh, skoky). Zmíněné dovednosti by dítě mělo ovládat již před vstupem do ZŠ (Zelinková, 2007).

## **Taktilně-kinestetické vnímání**

Taktilní (hmatová) percepce je již rozvíjena v prenatálním období. Dítě dokáže reagovat na světlo, teplo, příjemné a nepříjemné prožitky s porodem a jiné citové prožitky. Hmat je považován za důležitý prostředek pro poznávání světa. Taktilní percepce je důležitou součástí pro nácvik psaní. U méně zručných dětí bývá převážně nízká úroveň hmatového vnímání. Lze ji procvičovat pomocí poznávání předmětů hmatem, rozlišení tvrdosti materiálu, poznávání geometrických tvarů, aj. Kinestetická percepce se vyznačuje vnímáním vlastních pohybů, tj. pohyby kloubů, šlach, svalového napětí a celého těla (Fasnerová, 2016).

## **Vnímání prostoru**

Vnímání prostoru a orientace je závislé na zralosti vnímání a rovněž na ovládnutí tělesného schématu, jelikož se především orientujeme pomocí našeho těla. Dítě si začíná nejdříve uvědomovat vztahy mezi ním a okolním prostředím (co je doma, venku, cizí osoby, kde je, kam jde apod.). Postupem času si začíná uvědomovat rozdělení prostoru na tři osy (horizontální, vertikální a předozadní), kdy je nejdříve osvojována osa vertikální (*nahoře-dole*), potom horizontální (*vpravo-vlevo*), předozadní (*vpředu vzadu*) a další pojmy (*pod, nad, před, na, do, v, u, vedle, hned před, hned, první, prostřední, poslední, daleko, blízko*). Před vstupem do ZŠ by dítě již tyto pojmy mělo určit a využívat. Také by mělo umět rozlišit pravou a levou ruku či stranu a stanovit správnou polohu dle dvou kritérií např. vpravo nahoře (Otevřelová, 2016). J. Doležalová (2016) uvádí, že prostorová orientace se v 1. třídě uplatňuje především v rozpoznávání a zapsání tvarů písmen, pro vedení správného směru linie na listu papíru nebo při čtení pro vedení očí po řádcích a obracení stránek knihy.

## **Vnímání času**

Vnímání času umožňuje dítěti si uvědomovat časovou posloupnost nebo posloupnost úkonů např. při sebeobsluze. Ve škole je pak vnímání času potřebné pro hospodaření s časem, rozvržení sil pro dokončení úkolu, automatizace opakujících se činností. Taktéž pro vnímání pořadí číslic v čísle, pořadí písmen, násobilky a v dalších případech, kde je zapotřebí zachovat



sled pořadí (Bednářová, Šmardová, 2010). Dítě v předškolním věku vnímá čas především podle jevů, které se opakují (např. kolikrát se vyspí) nebo podle konkrétních událostí. Orientace se zlepšuje v interakci s vývojem myšlení. Před vstupem do ZŠ dítě umí rozlišit následující pojmy (*ráno – poledne, předtím – potom, dny v týdnu, roční období, měsíce* – jen částečně) (Zelinková, 2007).

### **Pravolevá orientace**

Je zvláštním případem orientace v prostoru a má velký význam pro čtení a psaní, jelikož čteme a píšeme zleva doprava. Je využívána např. v českém jazyce (odlišení b-d), v matematice (pozice číslice v čísle – desítky, stovky, ...) (Kucharská, Švancarová, 2017). Pravolevá orientace se vyvíjí v interakci se zráním CNS. V této souvislosti se hovoří o překřížené lateralitě, kdy si dítě plete směry, píše zrcadlově písmena nebo se podepisuje zprava doleva. Děti s překříženou lateralitou píší pravou rukou, ale přednostně využívají oko levé, v opačném případě píšou levou a preferují oko pravé. Překřížená lateralita se převážně vyskytuje v rodině, kde je jeden z rodičů pravák a druhý levák. Tato oblast zejména ovlivňuje nácvik čtení a v případě obtíží se doporučuje pravolevou orientaci trénovat (Kutálková, 2014).

### **Řeč**

Řeč je rozdělena na 2 složky. *Expresivní*, tj. vyjadřování, mluvení a *receptivní*, která zahrnuje porozumění řeči. Na úrovni řeči se podílí jednak bohatá slovní zásoba, ale i rychlost vybavování slov a jazykový cit (gramatická správnost). Opožděný vývoj řeči se projevuje v rychlosti čtení, porozumění čtenému textu a v písemném projevu (Zelinková, 2012).

V oblasti řeči by mělo být dítě schopno hovořit ve větách, jednodušších souvětích a gramaticky správně. Dyslálie čili patlavost by se již v době nástupu do ZŠ neměla vyskytovat, avšak bývá vyzorovaná až u 20 % žáků prvních tříd (Šturma In Říčan, Krejčířová a kol., 1997). A. Kucharská, D. Švancarová (2017) uvádějí, že by dítě v 6 letech mělo znát přibližně okolo 3000-5000 slov. Těmto slovům by mělo rozumět a vhodně použít. Pro porozumění a psaní by dítě mělo všechny hlásky vyslovovat správně a artikulovat i obtížnější slova. Nežli dítě nastoupí do 1. třídy, mělo by ovládat artikulaci co nejlépe, jelikož vadné mluvení může dělat potíže při psaní. Při psaní je třeba si v mysli jednotlivé hlásky diktovat (jinak by ta písmenka popletl). Diktuje-li si ale ve svém osobním jazyce, v němž je R spíše L, S je Š a C je Č, pak místo aby své ruce diktováním pomáhal, ji plete (Verecká, 2002).

Vývoj řeči se uzavírá kolem 7. roku, kdy rovněž dochází k fixaci dosavadních návyků. V 1. třídě se často setkáváme s dětmi, které neumí vyslovit R a Ř, avšak hláska L by již měla být osvojena. Rozsáhlejší poruchy řeči u dětí většinou souvisí se zráním nervové soustavy a zpravidla je doporučen odklad školní docházky. U posuzování školní zralosti se nezaměřujeme pouze na hlásky, které dítě neumí, ale i na odlišnosti od normy a úroveň sluchového vnímání. Vývoj řeči je posuzován z hlediska výslovnosti, slovní zásoby, vyjadřování a akustické verbální pozornosti, tj. schopnost naslouchání, porozumění a zapamatování si slovních celků (Kutálková, 2014).

### **2.2.3 Emoční, sociální a pracovní zralost**

Dítě by již mělo být citově stabilnější, odolné vůči frustracím a přijímat případné školní neúspěchy. Příliš citlivé dítě je snadno vyvedeno z míry. Se strachem, napětím, obavou a trémou následně u dětí klesá výkonnost. Svá přání by měla být schopna odložit na později. Dítě je pro školu sociálně zralé, jakmile zvládne odloučení od rodiny na delší dobu a přijme autoritu učitele, ke kterému má důvěru. Na počátku školní docházky je důležitá také adaptace dítěte a schopnost začlenit se do kolektivu svých vrstevníků, kterým se dítě přizpůsobuje a bere na ně ohledy. Dítě se učí spolupracovat a vzájemně si vypomáhat (Šturma In Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Sociální zralost se vztahuje i na situace, které mohou být pro dítě obzvlášť nepříjemné, např. návštěva u pediatra. Od dítěte se očekává, že nepříjemné výkony jako odběry krve nebo očkování zvládne bez bouřlivých reakcí. I děti, které jsou citlivé a plačtivé by již tuto situaci měly zvládat. Děti by měly vědět, jak se chovat k ostatním dětem, a především k dospělým. To zahrnuje pozdravení, žádost a poděkování. Dospělým by měly již vykat, poněvadž tykání se v této fázi považuje za projev sociální nezralosti (Klégrová, 2003).

Pracovní zralost se u dítěte projevuje především plněním úkolů, které byly učitelem zadány. Dítě umí odložit své aktuální zájmy. Plní úkoly náročnějšího charakteru, umí se soustředit na práci, pracuje samostatně a úkoly dokončuje. Dítě respektuje rozdíly mezi přestávkou a vyučováním, mezi hrou a učením (Otevřelová, 2016).

### 3 Gramotnost

Cílem 1. třídy je si osvojit základy gramotnosti, především čtení a psaní. Úspěšné osvojení čtení a psaní ovlivňuje úspěšnost žáka v dalším vzdělávání. Proto je podstatné si vymezit gramotnost a její nejednoznačné a proměnlivé definování.

Pojem gramotnost existuje v evropském školství více než 500 let. Za tu dobu prošel značným vývojem a proměnou. V obecné rovině může být gramotnost chápána jako schopnost číst, psát a počítat neboli trivium, které je osvojováno v primární škole (Havel, Najvarová a kol., 2011). K. Šebesta (1999) uvádí, že rozšíření dovedností čtení a psaní je spojováno již se vznikem knihtisku a rozšiřováním novin. I. Košek Bartošová (2014) zmiňuje, že rozšiřování gramotnosti také ovlivnilo např. zavedení povinné školní docházky, respektování lidských práv či hospodářský růst nebo průmyslová revoluce. V současné době jsou tyto dovednosti ve vyspělých zemích považovány za samozřejmou věc a jsou tak spojovány s pojmem gramotnost.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009, s. 85) vymezují gramotnost (angl. literacy) jako „*dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“. Dále také zmiňují, že v tomhle smyslu je chápána jako gramotnost základní. Podobně myšlenou definici můžeme najít v Sociologickém slovníku podle M. Petruska, H. Maříkové a A. Vodákové (1996, s. 351) jako „*schopnost či spíše dovednost číst a psát v mateřském jazyce, event. počítat*“.

Negramotností (angl. illiteracy) bychom pak obecně mohli rozumět jedince, který výše zmíněné dovednosti zcela neovládá. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85) je uvedeno, že až 40 % a více obyvatelstva v Africe a Asii je negramotná. M. Rabušicová (2002) nepovažuje za negramotné jenom osoby, které si neosvojily čtení a psaní, ale rovněž osoby, které umí přečíst a napsat pouze jednotlivá písmenka (znaky a číslice), své vlastní jméno a také osoby, které přečtou a napíší rituální texty.

J. Doležalová (In Průcha, 2009) hovoří o tom, že různost vymezení pojmu gramotnost a negramotnost se měnila především v závislosti na době, společnosti, kultuře, jazyku či normy. Dle I. Košek Bartošové (2014) je obsah gramotnosti také odlišný vzhledem k místní příslušnosti. Podle P. Gavory (2003) je gramotnost úzce spojena s kulturou a tradicemi dané společnosti a úroveň gramotnosti bude vyšší ve společnosti, která je informačně a technologicky vyspělejší než úroveň v málo rozvinutých zemí. Tento rozdíl v gramotnosti je člověkem zpozorován při kontaktu s odlišně gramotnou skupinou.

Dnešní pojetí gramotnosti nejlépe vyjádřila J. Doležalová (2005, s. 14), kdy gramotností můžeme rozumět „*ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svých i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

Z hlediska ontogenetického můžeme gramotnost podle R. Wildové a Z. Křivánka (In Průcha, 2009) rozdělit do třech kategorií:

- Pregramotnost (rozvoj gramotnosti v předškolním věku)
- Základní gramotnost (rozvoj gramotnosti na základní škole)
- Funkční gramotnost (rozvoj gramotnosti od 15 let, gramotnost dospělých)

Obsah gramotnosti se mění na základě nároků kladených na člověka a změnou společnosti. Rozšířené pojetí gramotnosti je typické zvláště pro konec 20. století. Původní význam gramotnosti již nebyl dostačující a začal se používat přívlastek „funkční“. S rozšiřujícími vědomostmi a dovednostmi se gramotnost stává celoživotním procesem člověka (Hejsek, 2015).

### **3.1 Pregramotnost**

Pojem pregramotnost (angl. preliteracy) definuje A. Kucharská (2014, s. 35) jako „*soubor postupně rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy*“. Tyto předčtenářské a předpisatelské schopnosti a dovednosti („Preliteracy skills“), které by dítě na začátku školního roku mělo mít již dostatečně rozvinuté jsou podmínkou pro úspěšné zahájení výuky čtení a psaní. Mezi dispoziční předpoklady řadíme jazykovou, kognitivní a percepčně-motorickou schopnost a taktéž emočně-postojovou složku.

Pro gramotnost je velmi přínosné podnětné rodinné prostředí. Období pregramotnosti se vyznačuje u dětí jako fáze experimentování s jazykem v mluvené i „psané“ řeči. Pro děti je typická nápodoba dospělých ve snaze přijít na princip čtení a psaní. Pozitivně působí na děti také předčítání knih a komunikace s dětmi, jelikož děti přirozeně získávají zkušenosti, dovednosti, vědomosti, postoje a návyky potřebné pro rozvoj gramotnosti. Tohle období je zakončeno nástupem do 1. třídy. Takové působení vlivu mateřské školy se podílí na rozvoji gramotnosti. Vhodné a hravé formy vyprávění, komunikace, vyjádření kresbou nebo pohybem,

ukázky knih a časopisů je zvláště přínosné pro děti, které pochází z málo podnětného prostředí (Doležalová, 2016). Období pregramotnosti R. Wildová a Z. Křivánek (In Průcha, 2009) vnímají jako období, které žáka motivuje využívat psanou řeč, je podporován rozvoj smyslů a psychických funkcí důležité pro čtení a psaní. Děti se v tomhle období neučí číst a psát, avšak pokud by projevíly zájem o čtení písmen a slov, měli bychom jim být v tom nápomocní a jejich pregramotnost rozvíjet.

O. Zápotočná (In Kolláriková, Pupala, 2001) uvádí několik aktivit, které jsou klíčové pro rozvoj gramotnosti. Pro osvojení dovednosti čtení je potřebné vést děti k poslechu a porozumění čtenému obsahu, k vyprávění a rozhovoru o přečteném textu, rovněž vybírat známé a předvídatelné texty, vést je k reakci na text (hra, výtvarné vyjádření, dramatizace, ...). Je vhodné ukazovat dětem knižní publikace a vést je tak k pozitivnímu vztahu k literatuře. Podstatné je také rozvíjet dítě v oblasti vizuálně-percepční, tj. rozvoj rozlišovacích schopností, prostorové orientace, rozlišení figury a pozadí, seznámení s prvky tištěného textu. Autorka dále uvádí, že je lepší se věnovat spíše expresivní funkci písma a podněcovat fantazii a vlastní tvorbu dítěte než se pouze zaměřovat na jemnou motoriku a grafomotoriku.

### 3.2 Funkční gramotnost

J. Doležalová (In Průcha, 2009, s. 225) uvádí 2 úrovně gramotnosti – bázovou a funkční. Bázovou (základní) gramotností rozumíme osvojení si základů čtení, psaní a počítání. Vyšší stupeň gramotnosti je pak nazýván funkční gramotností, kterou rozumíme funkční využití čtení, psaní a počítání. Dále je uvedena definice funkční gramotnosti jako „*dovednost přemýšlet o informacích, funkčně je využívat pro řešení různých situací a formulovat vlastní názory*“. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009, s. 80) definují funkční gramotnost (angl. functional literacy) jako „*dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod*“.

Vymezení oblastí funkční gramotnosti je mnohými autory definováno odlišně. Velmi přehledné dělení uvedla opět J. Doležalová (In Havel, Najvarová a kol., 2011 b).

#### **Oblasti funkční gramotnosti:**

- Čtenářská gramotnost (angl. reading literacy)
- Matematická gramotnost (angl. numeracy/quantitative literacy)
- Přírodovědná gramotnost (angl. scientific literacy)
- Jazyková gramotnost (angl. language literacy) – zahrnuje mateřský i cizí jazyk

- Informační gramotnost (angl. new/third/computer literacy) – mnohdy označována jako E-gramotnost, počítačová gramotnost, gramotnost třetí, ICT gramotnost
- Finanční gramotnost

### 3.3 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost se řadí mezi klíčovou oblast funkční gramotnosti. Z toho důvodu je součástí mezinárodních srovnávacích výzkumů pro děti, dospívající a dospělé, které srovnávají úroveň gramotnosti. Mezi nejznámější se řadí především projekt PISA (Programme for International Student Assessment) a projekt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2001) (Doležalová, In Havel, Najvarová a kol., 2011 a).

Čtenářskou gramotnost definuje J. Altmanová a kol. (2010, s. 9) jako *„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“*. Podobnou definici bychom našli i v Pedagogickém slovníku od J. Průchy, E. Walterové, J. Mareše (2009, s. 42), kteří ještě doplňují, že *„jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“*

První etapa rozvoje čtenářské gramotnosti je započata nácvikem čtení a psaní a je nazývána podle R. Wildové (2005) jako etapa počáteční čtenářské gramotnosti. Dle J. Doležalové (In Havel, Najvarová a kol., 2011 b) je pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti osvojení dovednosti čtení. Vzhledem k dnešnímu funkčnímu charakteru čtení, tj. ve smyslu získávání a zpracovávání informací je čtenářská gramotnost součástí všech ostatních oblastí funkční gramotnosti.

Čtenářská a písařská gramotnost by měla být rozvíjena v několika rovinách, prolínající se čtenářskou gramotností, které uvádí I. Tomášková (2005, s. 9-10):

- *Vztah k četbě* – žák by měl mít pozitivní vztah ke čtení.
- *Doslovné porozumění* – žák by měl umět dekodovat psaný text a porozumět mu vzhledem k dosavadním znalostem a zkušenostem.
- *Posuzování a hodnocení* – čtenářsky gramotný žák umí posuzovat a kriticky hodnotit text z různých hledisek.
- *Metakognice* – dovednost a návyk seberegulace, žák umí sdělit záměr čtení, volí texty, strategie pro porozumění.

- *Sdílení* – čtenářsky gramotný žák umí sdělit své prožitky a porozumění s dalšími čtenáři.
- *Aplikace* – žák využívá čtení k seberozvoji a zúročuje četbu v dalším životě.

Na rozvoji čtenářské gramotnosti se podílí mnoho dalších faktorů. Rozdělujeme je na endogenní faktory (vnitřní) a exogenní (vnější). Mezi endogenní faktory řadíme (genetické predispozice, zvláštnosti nervového systému žáka, charakteristika osobnosti, dosavadní získané zkušenosti, věk, intelekt, schopnost aktivní práce s informacemi, čtenářské dovednosti a strategie). Exogenními faktory rozumíme rodinné prostředí (ekonomické, sociální vzdělanostní zázemí rodiny, čtenářské zázemí rodiny, jazyk domácího prostředí, materiály pro čtení atd.) a školní prostředí (vyučovací metody, výukové materiály, programy pro rozvoj čtenářské gramotnosti, školní a třídní klima ...).

Podle mezinárodních výzkumů úrovně čtenářské gramotnosti PISA dosahují naši žáci podprůměrných výsledků, zejména dochází ke snižování receptivní jazykové dovednosti. Úroveň čtenářské gramotnosti je problematická především na 2. stupni ZŠ, jelikož se věkem zhoršují výsledky žáků. Obtíže zejména v oblasti čtení a psaní jsou zaznamenány u 23 % českých žáků. Problematikou počátečního čtení a psaní se zabývá zejména Wágnerová, Švrčková, Doležalová a Wildová. Čtenářstvím a jeho podporou se zabývá Gabal, Helšusová, Trávníček, Lederbuchová, Gejgušová (Hejsek, 2015).

Úspěšnost žáka v dalším vzdělávání je podmíněna zvládnutím počátečního čtení a dosažení tak určité úrovně ve čtenářské gramotnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) se čtenářská gramotnost prolíná skrz všechny vzdělávací oblasti, především v kompetencích k učení, k řešení problémů, v kompetenci komunikativní. Rozvoj čtenářské gramotnosti je uplatňován především ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Cílem oboru je pěstování pozitivního vztahu k mateřskému jazyku (Doležalová In Havel, 2011 a; Košek Bartošová, 2014).

## 4 Prvopočáteční čtení a psaní

Výuka prvopočátečního čtení a psaní se dříve řadila mezi nejproblematictější oblast a vzhledem k tradičnímu pojetí výuky docházelo ke školním neúspěchům žáků, které mohly mít za následek i mnoho odkladů školní docházky. Mezi stěžejní problémy výuky patřilo nedostatečné respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáků, velmi vysoké nároky na výuku čtení a psaní a nedostatečná motivace, která měla za výsledek negativní postoj žáků ke čtení a psaní (Wildová, 2002).

Hlavní změnou bylo pojetí cílů prvopočátečního čtení a psaní. Nové pojetí výuky směřuje jednak k osvojení základních čtenářských a písarských dovedností, ale také by měl být důraz kladen na motivaci a zájem žáka se rozvíjet. Rozvoj čtení a psaní je vnímán v tzv. gramotnostním pojetí, které znamená funkční využití čtení a psaní od počátku školní docházky. Cílem prvopočátečního čtení a psaní je především využití čtení a psaní jako jeden ze základních prostředků komunikace. Pro žáky je zásadní si vypěstovat pozitivní vztah ke čtení a psaní, aby byli zodpovědní za svůj vlastní rozvoj dovedností a utvářeli si tak návyky využívat čtení a psaní pro komunikaci s ostatními (Křivánek, Wildová, In Průcha, 2009).

Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní (po roce 1989) respektují individualitu žáka tzn. jeho tvořivost, aktivitu a spolupráci s ostatními žáky. Výuka se zaměřuje především na obsahovou stránku (co žák čte a píše než na vnější stránku, jakým způsobem žák čte a píše). Dnešní pojetí výuky elementárního čtení a psaní klade nároky na učitele, především na jeho osobnost a profesionalitu. Učitel by měl být facilitátorem podněcující žákův rozvoj a volit různé metody a formy výuky, texty a hodnocení vzhledem k individuálním schopnostem a potřebám žáků. Mezi rozvojem prvopočátečním čtením a psaním existuje úzká propojenost rozvoje dovednosti čtení (psaní) a čtenářství (tvořivého psaní). Dříve byly tyto procesy od sebe oddělovány, kdy žák nejdříve musel zvládnout „techniku“ čtení a až poté se mohlo rozvíjet jeho čtenářství. Výuka hned od počátku směřuje k rozvoji čtenářství a později čtenářské gramotnosti a k tvořivému psaní a dosažení písarské gramotnosti (Wildová, 2002).

### 4.1 Prvopočáteční čtení a psaní s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Od r. 2007 se v České republice vyučuje podle kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Před rokem 2007 se vyučovalo na 1. stupni podle osnov základní školy, národní školy a obecné školy. V roce 2004 byl vydán kurikulární



dokument *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (RVP PV), následně v roce 2005 vyšel RVP ZV, z něhož se začaly vytvářet školní vzdělávací programy. V současné době navazuje předškolní vzdělávání na vzdělávání základní. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání prošel značnou proměnou. Od září 2017 vyšla v platnost také povinnost navštěvovat předškolní zařízení minimálně jeden rok před vstupem do ZŠ (Fasnerová, 2018).

Rámcový vzdělávací program je dále rozřazen na vzdělávací oblasti a jejich vzdělávací obory. My si uvedeme pouze vzdělávací oblasti, které jsou vyučovány na 1. stupni.

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)

Matematika a její aplikace (Matematika)

Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)

Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)

Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)

Člověk a zdraví (Tělesná výchova)

Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

Elementární čtení a psaní se řadí do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Tato vzdělávací obsah zahrnuje dva vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk. Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je zařazen do každého ročníku základního vzdělávání. Každý vzdělávací obor má očekávané výstupy, které jsou rozděleny na dvě období, tj. první období po 3. ročník, druhé období po 5. ročník. Očekávanými výstupy rozumíme schopnost dítěte využívat osvojené učivo v praktickém životě. Závazné jsou především výstupy na konci 1. a 2. stupně základního vzdělávání (RVP ZV, 2017).

Český jazyk a literatura se na 1. stupni dále dělí na komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu a literární výchovu, avšak tohoto dělení se v 1. třídě nedržíme, jelikož se k výuce českého jazyku přistupuje komplexně. V 1. ročníku je českému jazyku věnována nejvyšší hodinová dotace, která je doporučována na 9 hodin týdně. V dalších ročnících počet hodin českého jazyku ubývá (Fasnerová, 2018).

Cíle výuky elementárního čtení a psaní:

Prvopočátečním cílem výuky čtení je, aby žák četl správně, dostačujícím tempem a porozuměl obsahu textu. Při výuce prvopočátečního psaní by žák měl psát správným, čitelným a dostatečně hbitým způsobem.

Z těchto cílů vyplývá, „že v prvopočátečním čtení a psaní je podstatné položit „počáteční“ základy později rozvíjené tzv. čtenářské (a písařské) gramotnosti, tedy schopnosti čtení a psaní funkčně v běžném životě využívat jako prostředek osobní kultivace, dalšího vzdělávání, zdroj zábavy a způsob trávení volného času“ (Wildová, 2002, s. 8).

V následující kapitole charakterizujeme diagnostické testy, které jsou vhodné pro rozpoznání zralosti oblastí, které jsou důležité pro osvojení čtení a psaní.

## 4.2 Diagnostika schopností a dovedností pro čtení a psaní

Pro včasnou diagnostiku H. Spáčilová (2009) uvádí vhodnost užití testů, které učiteli pomohou zjistit úroveň předpokladů ke čtení a psaní. Zvláště psychologické poradny mají mnoho vhodných testů zaměřené na diagnostiku daných oblastí, které jsou ale užity až v případě výskytu problému u žáka. Schopnosti a dovednosti pro čtení a psaní se mohou diagnostikovat již v předškolním roce a v elementárním třídě. Testy se zaměřují na předčtenářské schopnosti, které zahrnují zrakovou a sluchovou diferenciaci, časoprostorovou orientaci, paměť a jazykovou připravenost. Níže si uvedeme některé z nich.

Předškolní pedagogikou a také předpoklady pro čtení se zabývala Bohumíra Lazarová, která zpracovala v českém jazyce *Prediktivní baterii čtení* od francouzského autora A. Inizana, Tato zkouška zahrnuje oblast řeči (artikulace, schopnost vyjadřování, porozumění řeči, fonologická diskriminace) a oblast časově-prostorovou (zraková paměť, zrak. diskriminace, reprodukce rytmu viděného a slyšeného, skládání kostek dle předlohy).

Pro diagnostiku předpokladů pro psaní je možno užít *Röszerův test*, který můžeme aplikovat v prvních dvou týdnech školní docházky. Úkolem žáků je překreslit zuby pily (kolmé a šikmé úsečky) podle předkresleného vzoru učitele. Učitel zuby pily nakreslí na balící papír formátu A3, žáci poté překreslí měkkou tužkou či pastelkou. U žáka se zjišťuje úroveň vizuomotorické koordinace a zrakové paměti. Hodnotí se podle čtyř typů, kdy čtvrtý typ představuje nízkou úroveň a u žáka se mohou projevit značné obtíže v psaní (Spáčilová 2009).

U dětí v předškolním období mohou být již znatelné problémy v oblasti dílčích funkcí pro osvojení čtení a psaní, které mohou vést ke specifickým poruchám učení. Zejména se setkáváme s problémy v oblasti grafomotoriky, prostorové orientace, zrakového a sluchového vnímání, intermodality, seriality. Touhle problematikou se především zabývá rakouská psycholožka a psychoterapeutka B. Sindelarová, která vývoj myšlení a učení přirovnává ke stromu. Schopnosti a dovednosti, kterými dítě disponuje prochází kmenem. Koruna stromu pak

představuje komplexní schopnosti. Autorka sleduje modální rovinu (zrakové, sluchové, taktilní, kinestetické vnímání), intermodální (spojování informací z více oblastí vnímání) a rovinu časového sledu a opětovné si vybavení pořadí vzruchů a aktivit (Sindelarová, 2016).

M. Bogdanowiczová je polskou autorkou dotazníku *Škála rizika dyslexie*. Tato škála je vhodná rovněž pro určení předpokladů pro čtení a psaní a školní připravenosti dítěte. Dotazník, určený především rodičům a učitelům v MŠ obsahuje sedm okruhů, které sledují nejčastější obtíže u dětí, se kterými se často setkáváme. Oblastmi jsou hrubá a jemná motorika, senzomotorická (zrakově-pohybová) koordinace, lateralita, prostorové vnímání, orientace v tělovém schématu, zraková pozornost a paměť a vývoj řeči. V dotazníku není zahrnuta sluchová percepce, která je pro čtení a psaní stěžejní oblastí, ovšem autorka uvádí lateralizaci, se kterou se v dotaznících často nesetkáváme. Škálu tvoří 21 otázek, časová náročnost je okolo 10 minut. Test vyžaduje opravdu dobrou znalost dítěte (Vágnerová, Klégrová, 2008).

R. Nicolson a A. J. Fawcett (Velká Británie) zpracovali *Sheffieldský screeningový test dyslexie*, který slouží pro diagnostiku dyslexie v předškolním věku. Do českého jazyku upravila Olga Zelinková. Test zahrnuje 10 úkolů (rychlé jmenování 20 obrázků, navlékání korálek – jemnou motorika, tělesnou stabilitu, sluchovou percepci – určení stejných slov, rýmování a poznání první hlásky ve slově, opakování a čtení číslic, určování pořadí zvuků, obkreslování tvarů), které mají během vyšetření vyhledat obtíže v rizikových oblastech a možnost zahájení nápravy (Zelinková, 2012).

Jedním z testů pro posouzení zrakové diferenciacce je *Edfeldtův reverzní test*. Českou verzi zpracovala M. Malotínová v r. 1968. Test je určen pro děti ve věku 5 až 8 let. Z testu lze určit zralost zrakového vnímání (zrakovou diferenciacce obrácených a otočených tvarů, vpravo-vlevo, nahoře-dole a drobné tvarové rozdíly) na počátku školní docházky. Z důvodu nedostatků Edfeldtova testu vytvořila Olga Zápotočná v r. 1990 *Rekogniční test reverzní tendence*, která vychází z toho, že obtíže v reverzích jsou z důvodu zhoršené schopnosti v pravolevé orientaci.

*Vývojový test zrakového vnímání* podle M. Frostigové z r. 1972 upravila M. Krallová. Z testu lze zjistit školní zralost a některé obtíže, které mohou nasvědčovat ke specifické poruše učení. Test obsahuje 5 subtestů, který se zaměřuje především na tyto schopnosti: vizuomotorická koordinace (spojit 2 body bez toho, aby se čára dotkla ohraničujících linií), figura-pozadí (hledání geometrických obrazců), konstantnost tvaru (odlišení stejných tvarů od podobných), poloha v prostoru (diferenciacce obrácených a otočených obrazců), prostorové vztahy (zakreslení geometrických tvarů do soustavy teček) – úspěšné zvládnutí tohoto úkolu je

závislé na zrakové analýze a na úrovni grafomotorických schopností (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Pokud se zaměříme na testy sluchové percepce je na místě si uvést *Zkoušku sluchové diference* od J. M. Wepmana, kterou upravil Zdeněk Matějček. V testu dítě musí rozlišovat, zda jsou slova stejná či ne. Slova se liší pouze v jedné hlásce např. dynt-dint, bram-pram. Test je tvořen 19 dvojicemi slov, z čehož 6 je shodných a 13 odlišných.

Pro včasné rozpoznání potíží ve čtení a pravopisu vytvořil kolektiv německých autorů (H. Jansen, G. Mannhaupt, H. Marx, a H. Skowronek) *Beilenfeldský screeningový test*. Je tvořen 9 subtesty, které zahrnují všechny klíčové schopnosti pro výuku čtení a psaní (fonologické vědomí, rychlé vybavení z dlouhodobé paměti, fonetické rekódování v krátkodobé paměti a vizuální pozornost (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Na závěr zmíníme *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (2001) od Daniely Švancarové a Anny Kucharské a Dany Švancarové. Test byl vytvořen pro včasnou depistáž dětí, které mohou mít obtíže v osvojování čtení a psaní a je inspirován některými testy (např. Vývojovým testem zrakového vnímání od M. Frostigové, Edfeldtovým Reverzním testem, Kern-Jiráskovým Orientačním testem školní zralosti, Wepman-Matějčkovou Zkouškou sluchové diference). Tento test jsme užili v empirické části pro zjištění úrovně předpokladů pro čtení a psaní, proto bude podrobně popsán v metodologii.

### **4.3 Psychologické aspekty vyučování čtení a psaní**

Osvojení si čtení a psaní je složitý proces, jehož úspěšné zvládnutí ovlivňují schopnosti, předpoklady žáka a učitelův přístup k výuce. Do výuky by měly být zařazovány hravé a přitažlivé postupy a formy práce (Spáčilová, Šubová, 2004).

Výuka prvopočátečního čtení a psaní by měla navazovat na předchozí zkušenost a jazykový vývoj dítěte z předškolního období a umožnit tak žákovi, co nejpřirozenější vstup do procesu výuky. Žáci se v předškolním období výrazně rozvíjejí ve vyjadřování a aktivním poslechu, zároveň se také setkávají s tištěným textem, který u nich vzbuzuje zájem poznávat písmena a jejich zápis. Tato přirozená touha po poznání by měla být rodiči i učiteli akceptována a podporována. Dále jsou u žáků v předškolním období rozvíjeny poznávací procesy a psychické funkce, které jsou také nezbytně nutné pro rozvoj čtení a psaní. Pro rozvoj vyjadřování a aktivního poslechu již v průběhu rozvoje prvopočátečního čtení a psaní R. Wildová (2002) zmiňuje předčítání žákům rodiči. Při osvojování čtení a psaní je důraz kladen

především na celkový rozvoj jazyka, při kterém je rozvíjeno včetně čtení a psaní také vyjadřování a aktivní poslech žáků.

Na učiteli elementaristovi je, aby dokázal diagnostikovat, zdali je žák neúspěšný z důvodu nedostatečného rozvoje nebo je problém v jedné z výše uvedených oblastí. Některé potíže mohou být zaznamenány u dětí se specifickými vývojovými poruchami čtení a psaní. Přípravenost ke čtení a psaní je u mnoho žáků rozdílná, proto je na místě včasné rozpoznání rozdílů u žáků v úrovni předpokladů (Spáčilová, 2009).

Dítě si v prvních sedmi až osmi letech osvojuje mnoho nových dovedností a schopností, které jsou následně zdokonalovány a zpřesňovány. Nové schopnosti jsou získávány především prostřednictvím utváření jednotlivých struktur organizace mozku a jeho neustálou zátěží. Pro rychlejší vývoj dalších schopností nebo dovedností je stěžejní si osvojit jednu schopnost, dovednost či činnost, u které dojde k fixaci. Pro osvojení si čtení a psaní je nutné, aby dítě disponovalo mnoho dovednostmi a zkušenostmi v oblasti zrakové, sluchové, hmatové a chápání okolního světa tělem (Fasnerová, 2016).

M. Kořínek a Z. Křivánek (1989, s. 45–46) rovněž zdůvodňuje, že na počátku školní docházky by mělo dojít ke zjištění, se kterými předpoklady pro čtení a psaní děti vstupují do školy. Děti ve věku šesti let by již měly být způsobilé k osvojování těchto základních dovedností čtení a psaní. *„Touto způsobilostí se rozumí určitá úroveň vnímání a pozornosti, přiměřený rozvoj schopnosti analýzy a syntézy, potřebný stupeň psychomotorické koordinace jemných pohybů ruky, dosažení náležitého rozvoje kostí ruky apod.“*

Podle B. Fabiánkové, J. Havla, M. Novotné (1999, s. 34) je pro žáky při osvojení dovednosti čtení a psaní potřebná určitá úroveň rozvoje poznávacích činností a zároveň uvádí aspekty, které výrazně ovlivňují vývoj čtení a psaní:

- *motorický vývoj dítěte,*
- *vývoj dítěte v oblasti inteligence, efektivity a socializace,*
- *didaktika vyučování psaní, včetně obsahu, vyučování, motivace, vyučovacích metod, forem a prostředků, osobnost učitele apod.*

Pro osvojování základních dovedností čtení a psaní je důležité znát psychologické jádro procesu učení a poznání předpokladů pro čtení a psaní, kterými disponují žáci mladšího školního věku. Osvojení psaní a čtení představuje složitý psychologický proces, který ovlivňují dvě mozková centra Wernickeovo a Brocovo. Wernickeovo plní funkci rozlišování zvuků

lidské řeči a Brocovo centrum řídí mluvenou řeč. Analýza mluvené řeči probíhá v sluchové oblasti a dochází tak ke strukturaci ve Wernickeově centru, kde se poté impulzy dostávají až do Brocova centra a pokyny se tak dostávají do motorické oblasti. Aktivizují se orgány řeči a jedinec psané slovo hlasitě vysloví. Podle toho, zdali je dítě pravák či levák, vyvine se Brocovo centrum pouze v pravé (levák) či levé (pravák) hemisféře. Mezi centry dochází k propojení dostředivými nervovými dráhami (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

V souvislosti s osvojováním dovedností čtení a psaní je třeba si uvést rovněž specifické poruchy učení (dále i SPU), které se mohou u žáka v průběhu prvních let projevit. Za příčinu nelze považovat nezralost žáka, nepodnětné prostředí či nevhodné metody učitele. Tyto poruchy vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Diagnostikou specifických poruch učení se zabývá mnoho odborníků (Z. Matějček, O. Zelinková, V. Pokorná ...). Specifické poruchy se v souvislosti s osvojením triviálních dovedností dělí na dyslexii (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností). Diagnostika SPU je prováděna v pedagogicko-psychologických poradnách (dále i PPP), kde se zaměřují na vyšetření verbálním i neverbálním testem, test inteligence, anamnézu, vyšetření zrakové a sluchové percepce, čtení a psaní, řeč, pravolevou a prostorovou orientaci (Zelinková, 2015).

### 4.3.1 Aspekty ovlivňující čtení

Podle M. Kořínka a Z. Křivánka a kol. (1989, s. 5) je čtení typem řečové činnosti, ve které je řeč v optické podobě podnět pro myšlenkové pochody člověka, které vedou k porozumění obsahu čteného. Dále zmiňuje, že pro rozvoj dovedností čtení je důležité mít určité předpoklady.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2009, s. 42) definují čtení jako *„druh řečové činnosti spočívající ve vizuální percepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost, jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.“*

K. Šebesta (1999) dovednost čtení chápe jako dovednost rozpoznat jednotlivá písmena, grafické značky s přiřazením jejich zvukové podoby a zároveň také dovednost rozpoznat jednotlivá slova a věty v písemné podobě a umět je vyslovit v celku.

R. Wildová (2002) charakterizuje také pojem čtenářství jako aktivní a pozitivní vztah k literatuře a ke čtení. Rozvíjet čtenářství můžeme již v prvních letech života dítěte. Tento vztah se s přibývajícím zkušenostmi a dovednostmi mění, tudíž nebývá ukončen. Vědomosti, dovednosti a postoje jsou u dětí při vstupu do základní školy zcela odlišné.

Na kvalitě dovednost čtení se podílí mnoho faktorů, a proto se nesporně řadí mezi obtížné činnosti. Z tohoto důvodu musí učitel vhodně volit metody a jejich kombinace. Mnoho primárních škol vyučuje analyticko-syntetickou metodou. Existují ale i jiné typy metod jako např. genetická. Učitel by měl být seznámen i s jinými metodami a vědět jejich klady a zápory. Rodiče by měly být oporou pro děti. Mnohdy děti již v první třídě umí číst, učitel by tak měl brát v úvahu individuální schopnosti žáků (Tomášková, 2005). Autorka také zmiňuje faktory, které mají vliv na výuku čtení.

### **Genetické předpoklady**

Pro osvojení čtení je potřeba mnoho genů. Člověk má okolo 20–25 tisíc genů, které ovlivňují jednak mozek a jeho aktivitu, ale také tělesnou oblast a další procesy v těle. Geny také zapříčiňují možné poruchy čtení u žáka např. dyslexie.

### **Podnětné prostředí**

Dalším předpokladem pro úspěšnou výuku čtení je čtenářsky podnětné a rozvíjející se prostředí. Lepších předpokladů pro osvojení čtení dosahují ty děti, kterým se rodiče dostatečně věnují, komunikují s nimi, hrají si s nimi apod. Dále je také uváděno, že lépe se naučí dítě číst ve čtenářsky podnětném prostředí, než dítě bez knih a vzoru dospělého. Zvláště podnětná je komunikace s dětmi, která rozvíjí komunikační schopnosti a slovní zásobu dítěte. Dítě je třeba motivovat a povzbuzovat hlavně v počátcích výuky čtení.

### **Zralost centrální nervové soustavy**

Na začátku základního vzdělávání nemusí být všechny děti ještě zcela zralé pro nácvik čtení a psaní. Příčinou je odlišná zralost centrálního nervového systému a zralost percepčně kognitivní. Zralost CNS zahrnuje především odolnost dítěte vůči zátěži, soustředěnost, udržení pozornosti, emoční stability a adaptability. Důležitá je také zralost vnímání, rozvoj zrakové a sluchové analýzy, syntézy a diferenciací.

Všechny tyto funkce by se měly rozvíjet rovnoměrným a dostatečným způsobem. Na kvalitě čtení se podílí taktéž dostatečně bohatá slovní zásoba – dítě potřebu znát význam slov, pojmů, slovních spojení a frází. Pokud by nepochopilo text, stává se pro něj čtení obtížně a

nezáživné. Na kvalitě čtení se také podílí správný řečový vzor a percepční vyspělost (zraková a sluchová diferenciacce, analýza a syntéza).

O. Zelinková (2012, s. 34) uvádí činnosti a psychické funkce, které jsou potřebné k dovednosti čtení.

- *Dítě vidí tvar, tj. písmeno a nezaměňuje ho s jiným písmenem (zrakové vnímání – zrakové rozlišování tvarů).*
- *Umí spojit tvar písmene s odpovídajícím zvukem – hláskou. Tuto hlásku dovede rozeznat mezi jinými (sluchové rozlišování). Koordinuje dobře zrakové a sluchové vnímání (intermodalita). K dostatečně zvládnutému spojení je nutná automatizace.*
- *Umí spojit písmena i hlásky do slova (sluchová a zraková syntéza).*
- *Přečte slovo a ví, co znamená. K tomu musí mít dostatečnou slovní zásobu. Má-li dítě číst, musí rozumět řeči. V opačném případě je to pouze dekódování písmen bez porozumění.*
- *Slovo správně vyslovuje, jinak by ho obtížně četlo a především psalo. Proto je třeba posilovat správnou artikulaci.*
- *Rychlost nácvičku čtení ovlivňují rozumové schopnosti.*

V rámci dovednosti čtení se také setkáváme s pojmem hyperlexie, který označuje schopnost dítěte číst ještě před 4. rokem. Vzhledem k jejich věku a rozumovým schopnostem je jejich úroveň čtení vyšší. Hyperlexií se zabýval především Zdeněk Matějček v 70. letech. Tato schopnost se může projevit u mimořádně nadaných dětí, ale např. i u mentálně retardovaných dětí. Dále byla u těchto dětí zaznamenána schopnost dobře počítat, zrychlený vývoj řeči nebo značný zájem o písmena a napsaná slova. Mnohdy se nemusí jednat o všestranné nadání, ale pouze o nadání jednostranné, dítě se může naučit samo číst podle vzoru sourozence, ale zaostává např. v oblasti samostatnosti, sebeobsluhy (Zelinková, 2012).

### **4.3.2 Aspekty ovlivňující psaní**

M. Kořínek a Z. Křivánek a kol. (1989, s. 5) vymezují psaní „specifickou formou řeči a zároveň prostředkem trvalého záznamu myšlenek. Vznik písma proto představuje ve vývoji lidstva významný mezník. Písmo umožnilo předávání informací mezi generacemi a jeho znalost se stala s jedním z měřítek kulturní úrovně člověka a národa. Neznalost písma z jakýchkoliv příčin uvádí člověka do nevýhodného a nerovnoprávného postavení.“



B. Šupsáková (1996, s. 27) charakterizuje psaní jako „základní nástroj gramotnosti, vyjadřovací, dorozumivací, výrazový a komunikativní“.

Pro osvojení si dovednosti psát je potřebná určitá úroveň rozvoje poznávacích činností žáků. Žáci přeměňují viděné, slyšené či mluvené slovo do grafomotorické činnosti, kde vznikne psané slovo, řeč (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999). Pro psaní je klíčové přiřazování k jednotlivým vyslovovaným větám, slovům, slabikám a hláskám jejich grafickou podobu a správně je zapsat. Ovšem jenom osvojení si dovedností čtení a psaní nám nezaručuje, že žáci jsou pak schopni tyto dovednosti funkčně využít (Šebesta, 1999). Psaní se řadí mezi produktivní a psanou řečovou činnost. Na psaní se podílí endogenní a exogenní faktory. Mezi *endogenní* faktory psaní (vnitřní) patří kognitivní funkce (vnímání, pozorování, myšlení, představy), smysly (zrak, sluch, řeč), dostatečně vyztáhlé svalstvo ruky a těla. *Exogenní faktory* zahrnují rodinné a školní prostředí, metodické postupy a vedení.

Pro činnosti psaní je potřebná spolupráce základních mozkových funkcí a motoriky, uvedených níže.

- analyticko-syntetická činnost sluchová a zraková,
- diferenciační činnosti akustické a vizuální (sluchové rozlišování hlásek a zrakového rozlišování tvarů),
- prostorová orientace (především pravolevá) a časová,
- zraková a sluchová paměť,
- smysl pro rytmus,
- schopnosti v oblasti intermodality,<sup>1</sup>
- dobrá schopnost v oblasti seriality,<sup>2</sup>
- myšlení,
- grafomotorické a optické činnosti jedince (vizuomotorická koordinace)  
(Doležalová, 1996, s. 6; srov. Mrázová, 2000; Spáčilová, 2009).

---

<sup>1</sup> **Intermodalita** představuje schopnost si spojit „obsahy z jedné smyslové oblasti s obsahy z jiné smyslové oblasti“. Příkladem může být spojení názvu písmene s jeho grafickým zápisem. Jakmile dojde k automatizaci těchto spojení, žák je připraven k osvojení si čtení a psaní (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 8).

<sup>2</sup> **Serialitou** rozumíme děje a činnosti, které se dějí v řadě za sebou. V této oblasti se problémy mohou projevit záměnou, vložením, vynecháním či přehazováním písmen (Spáčilová, Šubová, 2004).

Obě dovednosti čtení a psaní se řadí mezi řečové činnosti. Je také využíváno podobných psychických funkcí a procesů. Ovšem analyticko-syntetická činnost při psaní vyžaduje důkladné a konkrétní provedení. Žák musí spojit hlásku s písmenem a zapsat správný tvar. Písmena si musí stále vybavovat a zaměřit se na detail a přesnost. Především osvojení si psacího písma je pro žáky náročné a složité. Z toho důvodu je nácvičku psaní věnováno více času než nácvičku čtení. Psaní je závislé na kvalitě poznávacích funkcí (vnímání, představivost, pozornost, paměť, myšlení), stav smyslů (zrak, sluch, řeč), svalová vyzrálость ruky i celého těla. Velký vliv na rozvoj předpokladů pro psaní má předškolní období. Pro školní výuku (pro psaní) je velmi klíčové rozvinutá úroveň psychické, tělesné, a sociální oblasti, rozvoj řeči a komunikativních dovedností. Dovednost čtení a psaní vyžadují neporušené psychické funkce, zejména centrum periferní části, motorické i senzorické (Doležalová, 1996; Doležalová 2016).

## 5 Metodologie empirické části

V empirické části překládané diplomové práce bylo prostřednictvím Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské provedeno kvalitativní šetření u žáků mladšího školního věku v elementární třídě a následně byla zjišťována celková úroveň předpokladů pro čtení a psaní. Tento test jsme zvolili pro jeho komplexní a přehledné vypracování. Test je předkládán veřejnosti a ve školních podmínkách s ním může pracovat pracovník poradny, učitel 1. třídy, učitel v MŠ, školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

### 5.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní v elementární třídě na základě Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Při případové studii jsme postupovali dle J. Hendla (2016) následovně:

1. Určení výzkumné otázky
2. Výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat
3. Příprava sběru dat
4. Sběr dat
5. Analýza a interpretace dat
6. Příprava zprávy

Z výše uvedeného cíle jsme konstatovali hlavní výzkumnou otázku: *Jaká je celková úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků na počátku základního vzdělávání?*

Z hlavní výzkumné otázky jsme si stanovili čtyři dílčí výzkumné otázky:

1. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti sluchové percepce?*
2. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti zrakové percepce?*
3. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti artikulační obratnosti?*
4. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti jemné motoriky?*

## 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 12 žáků z elementárních tříd. Z hlediska pohlaví jsme do výzkumného šetření vybrali 6 dívek a 6 chlapců. Zúčastněným žákům bylo od 6 do 7 let, z čehož nejmladším žákům bylo 6 let a 3 měsíce a nejstaršímu bylo 7 let a 8 měsíců. Věk žáků uvádíme vzhledem k září 2018. Z celkového počtu 12 žáků měli odklad školní docházky 4 žáci (2 dívky, 2 chlapci). Žáci byli ze dvou prvních tříd (1. A, 1. B). U každého žáka byla rodiči vyplněná rodinná, osobní a školní anamnéza, kterou jsme následně využili při diagnostice předpokladů pro čtení a psaní.

**Tabulka 1: Věk žáků**

Jméno žáka	Věk (v letech a měsících)
Dívka A	7, 1
Dívka B	6, 12
Dívka C	6, 11
Dívka D	6, 3
Dívka E	6, 3
Dívka F	6, 3
Chlapec A	7, 8
Chlapec B	7, 5
Chlapec C	6, 11
Chlapec D	6, 11
Chlapec E	6, 8
Chlapec F	6, 7

## 5.3 Průběh výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno ve vybrané základní škole v Olomouckém kraji, přičemž byli o spolupráci požádáni rodiče žáků elementárních tříd. Řediteli školy byl v srpnu 2018 zaslán email s žádostí o provedení výzkumu. Na základě domluvy jsme se na začátku září setkali na třídních schůzkách třídy 1. A, 1. B s rodiči žáků a seznámili je s výzkumem. Rodiče jsme obeznámili s důležitostí vyplnění anamnestických dotazníků sloužící jako doplňkové informace k testu. Celkem se do výzkumného šetření zapojilo 30 rodičů, kteří nám vyplnili

anamnestické dotazníky. Bylo vybráno celkem 12 žáků z obou tříd, jelikož se jedná o výzkum charakteru kvalitativního. Výběr byl záměrný na základě správného vyplnění anamnestického dotazníku rodiči. Následovné testování bylo realizováno během měsíce září. Nejdříve byly testovány dívky a poté chlapci. Samotný výzkum probíhal v klidné části školy (kabinet 1. stupně, školní družina).

Všechny testované žáky jsme před testováním uklidnili a povzbudili. Pro navození příjemné atmosféry proběhl s každým žákem neformální rozhovor. Žáků jsme se ptali na různé otázky typu „*Jak se ti líbí ve škole? Jaká je nová paní učitelka? Jaký máš nejraději předmět? Umíš nějakou básničku či písničku?*“ Pro testování je důležité, aby se žáci soustředili a neměli z ničeho obavy. Test jsme vyplňovali s každým žákem individuálně a podle jejich schopností trval kolem 20–35 minut. Každý jednotlivý úkol byl žákovi vysvětlen pomocí zácviků, který je ve většině subtestech uveden. Dbali jsme na to, aby žáci měli dostatek času na splnění jednotlivých úkolů. U každého žáka jsme pozorovali jeho reakci na zácvik a poté na daný úkol. Všechny reakce jsme si zapisovali a následně uvedli do poznámek v zadní části testu. K vyhodnocení získaných dat jsme využili metodiku, která je součástí publikace Testu rizik poruch čtení a psaní pro rané školáky. Této metodiky jsme využívali i pro zadávání jednotlivých subtestů. Žáky jsme vždy testovali v prvních dvou vyučovacích hodinách, kdy byli ještě pozorní a nebyli unavení jak v závěru vyučovacího dne.

## **5.4 Užité metody a techniky výzkumu**

Ke zjištění předpokladů pro čtení a psaní byly použity následující výzkumné metody. Výzkum byl kvalitativního charakteru – designu případové studie. Pro stanovení závěrů jsme vytvořili anamnestický dotazník, který má významnou hodnotu pro zjištění relevantních údajů od počátku narození dítěte až po současný stav. Dále jsme pracovali s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a provedli jsme následnou analýzu výsledků činností na základě bodování a norem uvedených v publikaci (D. Švancarová, A. Kucharská, 2001). Metodu pozorování jsme uplatnili při sledování úchopu tužky a reakcí žáků na daný subtest.

### **Případová studie, kazuistika**

Dle J. Hendla (2016) se jedná o detailní analýzu jednoho či několika málo případů, která nám pomáhá v průběhu výzkumu sledovat, popisovat a vysvětlovat jednotlivé případy ve své komplexnosti. Z hlediska pedagogiky jsou případové studie významnými daty, které nám pomohou dojít k přesnějším a detailnějším závěrům.

## **Anamnestický dotazník (viz Příloha 1)**

Anamnestický dotazník jsme vytvořili vzhledem k důležitosti poznání osobnosti dítěte. Tyto anamnestické údaje využijeme v analýze výsledků činností Testu rizika poruch čtení a psaní, které nám pomohou objasnit současný stav dítěte a vlivy, které mohou vypovědět o výsledku dítěte. Dotazník je tvořen uzavřenými (dichotomickými), polouzavřenými a otevřenými otázkami. V záhlaví dotazníku je uvedeno jméno studentky, cíl výzkumu, žádost o vyplnění a uvedení pravdivých údajů, pokyny k vyplnění.

Obsah dotazníku jsme tvořili podle pedagogických diagnostik od O. Zelinkové (2007), H. Spáčilové (2009). Dotazník je rozdělen na tři části, které tvoří rodinná, osobní a školní anamnéza. Na začátku rodiče vyplnili jméno a příjmení dítěte, datum narození. Ze základních údajů o rodině jsme zjišťovali věk rodičů, vzdělání a zaměstnání, počet dětí (rok narození, vzdělání), úplnost – neúplnost rodiny, osoby doplňující rodinu. Poslední položkou v rodinné anamnéze byly obtíže, které se vyskytují v rodině (vady sluchu, SPU, opožděný vývoj motoriky, epilepsie, mentální postižení, poruchy pozornosti, leváctví). Z osobní anamnézy jsme zjišťovali informace z prenatálního a perinatálního vývoje dítěte až do současnosti. Rodičů jsme se ptali na průběh těhotenství (normální, rizikové), průběh porodu (normální, komplikovaný, císařský řez, klešťový), zdali bylo dítě donošeno, nedonošeno či přenášeno a výskyt poporodních obtíží, které by ovlivnily vývoj dítěte. Další položkou bylo zjištění motorického vývoje dítěte, obratnosti a laterality. Za klíčovou položku také považujeme oblast řeči, kde nás zajímali problémy s výslovností a následovná logopedická péče. Z hlediska zdraví dítěte jsme se ptali na vady zraku, sluchu a zdali dítě nepoužívá korekční, kompenzační a jiné pomůcky. Dále pak na zdravotní potíže (problémy s pozorností, pamětí, spánkem, enurézy, enkoprézy, epilepsii, tiky atd.) a prodělané nemoci. Poslední položkou z hlediska osobní anamnézy byly zvláštní schopnosti dítěte, nadání, kroužky, koníčky a záliby. V závěru anamnestického dotazníku byla školní anamnéza, kde jsme se zaměřili především na odklad školní docházky a odkdy dítě navštěvovalo mateřskou školu. V souvislosti s MŠ jsme se ptali na obtíže z hlediska adaptace nebo chování.

**Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Daniela Švancarová, Anna Kucharská, 2001) viz Příloha 2**

Tento test je určen pro včasné zachycování dětí (depistáž), které by mohly mít značné obtíže ve čtení a psaní a možné budoucí specifické poruchy učení. Výrazným činitelem pro osvojení čtení a psaní je zralost dítěte, konkrétně zralost percepčně-kognitivních a motorických

funkcí. Nejedná se ovšem o detailní vyšetření daných oblastí, ale o zjištění úrovně předpokladů pro čtení a psaní, při které je zohledněna možná nezralost některých funkcí. Při nízkých výkonech žáků autorky v publikaci nabízí cvičení pro rozvoj oslabených oblastí a taktéž doporučují prodloužení předslabikářového období. Na základě dosažených výsledků mohou i rodiče pomáhat dětem procvičovat oslabené dílčí funkce. Učitel může výsledky využít pro určení školní zralosti dítěte a v případě dosažení nízkých výsledků doporučit odklad školní docházky. Je nutné si všimnout také údajů z anamnestického dotazníku, které by mohly být zásadní (výskyt SPU v rodině, rizikový porod, či lehká mozková dysfunkce).

Test je možné užít v posledním roce mateřské školy a po nástupu do 1. třídy. Jelikož test prošel značným vývojem, byl následně standardizován, a proto výkony dětí můžeme srovnávat s výkony skupiny, které sloužily k vytvoření norem testu. Děti jsou z hlediska věku a pohlaví rozděleny do tří podskupin. Každá podskupina má vytvořené své normy k rozlišení výkonu, autorky je nazývají steny.

#### **Rozdělení dle věku:**

- 6 let, 0 měsíců – 6 let, 6 měsíců
- 6 let, 7 měsíců – 6 let, 12 měsíců
- 7 let a více, děti s odkladem školní docházky

#### **Rozdělení pomocí stenových norem:**

- 1. a 2. sten – výrazný podprůměr
- 3. sten – podprůměr
- 4. sten – nižší průměr
- 5. a 6. sten – průměrný výkon
- 7. sten – vyšší průměr
- 8. sten – nadprůměr
- 9. a 10. sten – výrazný nadprůměr

Děti, které dosáhnou výsledku 1. a 2. stenu jsou značně ohroženy v oblasti osvojování čtení a psaní. U těchto dětí je nutná zvýšená pozornost a doporučení návštěvy odborníka v PPP. Děti s dosaženými výsledky do 4. stenu spadají do rizikové oblasti a je u nich pravděpodobný výskyt SPU. Děti, které spadají od 5. do 9. stenu by neměly mít značné problémy při osvojování čtení a psaní.

Obtíže v testu mohou mít děti, které předčasně nastoupily do 1. třídy a nejsou školsky zralé. Předpokládá se, že děti budou ještě hravé a jejich pozornost nebude stálá. Rovněž děti s LMD mohou mít potíže projevující se nepozorností a hyperaktivitou či hypoaktivitou (snížená pracovní schopnost). U dětí s budoucími SPU se mohou projevit značné obtíže v některé oblasti. Děti se sníženým intelektem nemusí pochopit zadání, mohou být výrazně pomalejší a výkon bude spadat spíše do podprůměru. Vady řeči u dětí mohou komplikovat subtest zaměřený na artikulační obratnost a sluchové vnímání. Úzkostné děti je třeba před testem podpořit a povzbudit, aby nebyly ve stresu, který by mohl ovlivnit výsledky testu.

V rámci ověřování testu uvádí A. Kucharská a D. Švancarová, že děti s odkladem školní docházky disponovaly stejnými výsledky jako skupina nejmladších dětí. Došlo tedy k závěrům, že dětem byl určen odklad školní docházky oprávněně. Z důvodu možného výskytu SPU je třeba tyto děti sledovat v rámci osvojování čtení a psaní.

Autorky provedly test s dětmi ve věku kolem 6 let až k věku 7 let a 10 měsíců při nástupu do 1. třídy. Následovně byly děti na konci 1. třídy odeslány do PPP a vyšetřeny v oblasti čtení a psaní. Z těchto závěrů bylo vyvozeno, že děti, které v testu měly podprůměrné výsledky byly rovněž podprůměrně hodnoceny v technice čtení, porozumění čtenému, rychlosti čtení a vyskytla se vyšší chybovost v diktátu.

### **Popis testu**

Test tvoří 56 položek a 13 subtestů, které obsahují od dvou až osmi úkolů. V úvodu testu vyplňujeme základní informace o dítěti (jméno, věk, narození, den vyšetření, odklad školní docházky), které získáme z anamnestického dotazníku. K testu potřebujeme papír s předem nachystanými třemi linky pro překreslování znaků. Pro subtest sluchového rozlišování délek a zřetězení (rytmus) je zapotřebí použít bzučák. Test zadáváme individuálně s časovou dotací 20–30 minut.

Test je rozdělen na 5 oblastí, kdy je největší pozornost věnována sluchovému vnímání (subtest č. 1–5). Sluchová oblast zjišťuje úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na jednotlivé slabiky, schopnost rozlišení první hlásky a přítomnost hlásky uprostřed či na konci slova. Dále dítě sluchově rozlišuje podobná slova, zaměřená na měkčení (dě, tě, ně a di, ti, ni), délku hlásek a některé zvukově podobné hlásky (b–p, r–l). Sluchovou diferenciaci délek dětí určují za pomoci bzučáku.



V druhé části se test věnuje zrakové oblasti, kterou tvoří subtest č. 6–9. První subtest je tvořen na zrakové vnímání se zaměřením na rytmus a je opět využíván bzučák. Je zapotřebí spolupráce zraku, sluchu a motoriky. Pro tento subtest využíváme obrazového materiálu (1/S6) viz Příloha 3. Nejdříve děti znázorňují krátké a dlouhé zvuky podle zakreslených kapek na obrazovém materiálu (velká kapka – dlouhý zvuk, malá kapka – krátký zvuk). Následovně dochází k výměně, kapky znázorňuje testující a děti určují, o který řádek se jedná. Subtest č. 7 se zaměřuje na zrakové rozlišování zrcadlově podobných tvarů. Opět je užito obrazového materiálu 2/S7 viz Příloha 4, který obsahuje dvojice obrázků, u kterých děti určují, zdali jsou obrázky identické či reverzní. Dětem neukazujeme hned všechny obrázky, ale postupně odkrýváme. Dalším subtestem je zaměření na zrakovou paměť. Děti si mohou prohlédnout po dobu 5 vteřin jednotlivé nastříhané obrázky materiálu 3/S8 viz Příloha 5. Po zakrytí obrázku ukážeme dítěti obrazový materiál, který obsahuje tři podobné obrázky. Úkolem je určení obrázku, který byl sledován. Posledním subtestem v oblasti zrakového vnímání je zrakové rozlišování v ploše 4/S9 viz Příloha 6. Dle obrazového materiálu děti překreslují tužkou čáry do sítě devíti bodů.

Subtest č. 10 sleduje oblast artikulační obratnosti. U dětí posuzujeme schopnost zopakování určitých slov bez přesmyknutí slabik a opakování začátku slova. Neposuzujeme vady ve výslovnosti, pouze zda slovo dokázalo zopakovat a nekomolilo ho.

Jemná motorika je hodnocena v subtestu č. 11, kdy děti musí dle předlohy překreslit znaky z obrazového materiálu 5/S11 viz Příloha 7. Děti by se měly, co nejdříve přiblížit předloze (velikost, tvar, umístění, detaily). Tento subtest hodnotíme mírněji, zohledňujeme např. drobné odlišnosti ve sklonu a velikosti, plynulost čáry, nepřesné umístění na řádek. Znaky, které jsou užity v subtestu č. 11 dále využíváme v subtestu č. 12, kde ověřujeme schopnost učení – intermodality. Pro každý znak je určen název jednotlivého tvaru (UF, PÍP, BÁC). Dítě si musí zapamatovat tyto názvy pro jednotlivé znaky. Poté střídavě ukazujeme na znaky (dle zadání úkolu) a dítě říká z paměti jejich názvy. V závěru subtestu znaky schováme a ptáme se dítěte, který znak byl dole, uprostřed a nahoře.

Poslední oblast Testu rizika poruch čtení a psaní tvoří rýmování, subtest č. 13. Dítě vymýšlí k daným slovům rýmy (les, stůl, svět). Tvoření rýmů zařazujeme do oblasti sluchového vnímání a budeme jej hodnotit v rámci sluchové oblasti.

Při testu se řídíme uvedenou metodikou k jednotlivým oblastem. U subtestů nalezneme zácvik s vytučeným textem pro testujícího. Zácvik děti seznámí s jednotlivými úkoly

Ověřujeme si, zda dítě instrukcím rozumí, popř. dopomáháme. Úkolová část je již bez dopomoci testujícího, dítě pouze povzbuzujeme.

## 5.5 Vyhodnocení a interpretace dat výzkumného šetření

Každý subtest v testu obsahuje rámečky, do kterých vepisujeme body. Za každou správnou odpověď získává žák 1 bod. Maximální počet bodů je 56. Závěr testu tvoří závěrečná tabulka, kde sečteme všechny body a následně hodnotíme výkon dle věku a pohlaví žáka podle uvedených norem, stenů viz Příloha 8. Do této závěrečné tabulky jsme si zapisovali rovněž užitečné poznatky o dítěti (reakce a projevy dítěte – nesoustředěnost, pomalé tempo, oslabená komunikační schopnost, nevyhraněná lateralita, vady řeči, špatné držení tužky). Všechny získané údaje z testů, anamnestických dotazníků a pozorování uvádíme u každého žáka v níže vytvořených tabulkách. Dle výsledku testu odůvodňujeme případné úspěchy, neúspěchy vzhledem k rodinné, osobní a školní anamnéze. V úvodu kazuistik zveřejňujeme věk žáka a případný odklad školní docházky. Získaná data jsou následně shrnuta ve výsledcích a diskusi.

### Kazuistika č. 1 - DÍVKA A

Věk dítěte: 7 let, 1 měsíc

Odklad školní docházky: ANO

#### Rodinná anamnéza:

Věk matky je 33 let. Vzdělání má středoškolské a je zaměstnána jako kovoobráběč. Otec má 39 let, vzdělání rovněž středoškolské, je zaměstnán jako seřizovač. Dívka má mladšího čtyřletého bratra v MŠ. Žije v úplné rodině a nebyl zjištěn žádný výskyt obtíží ze zdravotního ani mentálního hlediska.

#### Osobní anamnéza:

Dívka je prvorozená, těhotenství matky proběhlo v normě. Porod byl spontánní bez komplikací, dívka byla donošena a nevyskytly se žádné poporodní obtíže. Motorický vývoj byl v normě, dítě je obratné. Preferuje pravou ruku. Dívka byla v logopedické péči do roku 2016 z důvodu potíží s hláskami *r*, *ř*. Co se týče zdravotního stavu, byly u dívky zaznamenány v roce 2013 febrilní křeče. Dívka navštěvuje ráda kroužek tance.

## Školní anamnéza:

Dívka navštěvovala mateřskou školu od 4 let, na základě školní nezralosti jí byl doporučen odklad školní docházky.

**Tabulka 2: Dívka A**

<b>Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</b>		
<b>Subtest</b>	<b>Popis</b>	<b>Body</b>
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Rozpočítadlo uvedené v zácviku dívce nečinilo problém, rovněž úkolová část dívku nerozhodila a dokázala s přehledem slova rozložit na slabiky.	3 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Dívka bezproblémově rozeznávala první hlásky ve slově, aniž by se spletla či zaváhala.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	U sluchového rozlišování si dívka musela každé slovo rozložit na hlásky a zjistit, zda se daná hláska ve slovech opravdu nachází. Na základě toho dokázala dívka všechno určit správně.	8 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Dívka byla velmi vnímavá, slova jsme nemuseli opakovat, okamžitě reagovala. V subtestu sluchového rozlišování podobných slov obstála s maximálním počtem bodů.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Zde se vyskytly menší problémy, jelikož dívka velmi váhala, zda zabzučet krátce či dlouze. Rozlišit krátkou a dlouhou slabiku se jí nedařilo u slov <i>ko ko dák</i> a <i>Fíku</i>	2 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Řádek dívka zabzučela správně. Při rozlišování řádků, s kterými testující pracoval dívka nerozlišila jeden řádek.	3 b
<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	Dívka se nad reverzními tvary déle rozmýšlela. Je možné, že pravolevá orientace bude dívce činit obtíže. Chybovala ve dvou případech ze tří.	1 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Dívku jsme museli upozorňovat, aby si opravdu všímala detailů. Nedokázala se plně soustředit na všechny obrázky a určit jeden správný. Nakonec se dívce podařilo určit alespoň jeden obrázek.	1 b

<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Překreslení čar do sítě teček dívce nečinilo velké potíže. Byla sice opatrná, ale nakonec překreslila obě dvě předlohy.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Z šesti slov dívka správně vyslovila pět. Plynule vyslovit nezvládla pouze slovo <i>nejnebezpečnější</i> .	5 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Za zdařile překreslený považujeme obr. 11.1., který dívka překreslila téměř s přesností. Obr. 11.2. dívka rovněž zvládla, ale obr. 11.3. překreslila nepřesně, jelikož nedodržela počet obloučků a tvořila obloučky i tam, kde být neměly. U dívky jsme si všimli křečovitého držení tužky. Vyvíjela rovněž velký tlak na podložku.	2 b
<b>12. Intermodalita</b>	Dívka si zapamatovala všechny názvy znaků a dokázala je zopakovat i po skrytí předlohy.	6 b
<b>13. Rýmování</b>	Vymyslela celkem 2 rýmy ( <i>les-pes, stůl-úl</i> ). Poslední rým nezvládla.	2 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dívce je 7 let a 1 měsíc a svým výkonem spadá do stenu č. 7 – vyšší průměr. U dívky jsme shledali mírné obtíže ve sluchovém rozlišování délek. Největší obtíže měla dívka v dílčích funkcích zrakového vnímání – zrková paměť a pravolevá orientace. Dívka je nejstarší dívkou z výzkumného vzorku a měla odklad školní docházky.	<b>46 b</b>

## Kazuistika č. 2 - DÍVKA B

Věk dítěte: 6 let, 12 měsíců

Odklad školní docházky: NE

### Rodinná anamnéza:

Věk matky je 28 let, má vysokoškolské vzdělání a nyní je na rodičovské dovolené s ročním synem. Otec je 30 let, rovněž má vysokoškolské vzdělání a jeho zaměstnání je pedagog. Dívka má pětiletou sestru v mateřské škole, tříletého a ročního bratra. Žije v úplně rodině. Z hlediska zdravotních obtíží se v rodině vyskytla vada sluchu u strýce.

### **Osobní anamnéza:**

V průběhu těhotenství nebyly zaznamenány žádné obtíže. Porod proběhl přirozeně, dívka byla donošena. Po porodu nebyly žádné komplikace. Z hlediska vývoje motorického bylo vše v pořádku, dívka je obratná. Dívka upřednostňuje pravou ruku. U dívky nebyly zjištěny žádné problémy s výslovností, tudíž nebylo třeba logopedické péče. Rovněž jsme nezjistili žádné vady v oblasti percepce ani žádné jiné potíže. Dívka chodí do kroužku tance a navštěvuje základní uměleckou školu (dále ZUŠ), kde se učí hře na housle.

### **Školní anamnéza:**

Dívka nastoupila do mateřské školy až v posledním roce povinného předškolního vzdělávání. Adaptace na MŠ proběhla bez obtíží. U dívky nebyl nutný odklad školní docházky.

### **Tabulka 3: Dívka B**

<b>Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</b>		
<b>Subtest</b>	<b>Popis</b>	<b>Body</b>
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Dívka výborně zvládala rozkládat slova na slabiky. Okamžitě porozuměla zadání.	3 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	U dívky se rovněž nejeví žádné problémy s určováním první hlásky ve slově, splněno na výbornou.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	V zácviku dívka na vše odpověděla, nebylo zapotřebí zkoušet více slov. V úkolové části dívka odpovídala bez zaváhání.	8 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	V rozlišování podobných slov neměla dívka problém rozpoznat změnu ve změkčení, v délce slabik nebo v záměně poslední hlásky.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Rozlišování délky slabik ve slově dívka zcela ovládala.	4 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Dívka byla celkově vnímavá a okamžitě porozuměla, úkoly vykonávala rychlým tempem.	4 b

<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	Potíže s reverzními tvary dívka neměla. Všimla si sebemenších detailů, které poté sdělila.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Z hlediska zrakové paměti zaváhala dívka pouze v úkolu 8.2., kde rovněž chybovalo více dětí.	2 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Značné problémy měla dívka při zrakovém vnímání v ploše – překreslení čar do sítě teček dle předlohy. Úkol 9.2. dívka nezvládla, nebyla si překreslením jistá a stále čáry gumovala. Tento úkol jí zabral mnoho času.	1 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Z hlediska výslovnosti dívka neměla problémy a řeč byla zcela srozumitelná.	6 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Napodobování písma opět dívce zabralo více času, jelikož se velmi snažila. Všimli jsme si, že dívka sice drží tužku špetkovým úchopem, ale příliš křečovitě. Avšak vzhledem k přesnému dodržení předlohy jsme jí udělili plný počet bodů.	3 b
<b>12. Intermodalita</b>	Dívka si zvládla zapamatovat názvy znaků a velmi pohotově odpovídala. Měla výbornou paměť.	6 b
<b>13. Rýmování</b>	Ke slovu <i>les</i> dívka vymyslela rým <i>vlez</i> a ke slovu <i>stůl-úl</i> . Poslední slovo dívce činilo problém a nedokázala vymyslet žádný rým.	2 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dívka dosáhla celkového počtu 53 bodů. Vzhledem k pohlaví a jejímu věku 6 let a 12 měsíců se dívka řadí do stenu č. 9 – výrazného nadprůměru. Dívka pochází z hudebně založené rodiny a sama již hraje na housle. Na základě toho si myslíme, že dívčinou silnou stránkou je především sluchová oblast, kde dívka získala plný počet bodů ve všech subtestech. Problematickou oblastí bylo pouze plošné zrakové vnímání. Dívka zvládla splnit všechny úkoly testu velmi rychle, v čase 20 minut. Celkově byla dívka velmi šikovná. Z hlediska vyplnění anamnestického dotazníku jsme neshledali žádné obtíže, pouze sluchovou vadu u strýce, která se u dívky neprojevila.	<b>53 b</b>

## Kazuistika č. 4 – DÍVKA C

Věk dítěte: 6 let, 11 měsíců

Odklad školní docházky: ANO

### Rodinná anamnéza:

Matce je 37 let a má základní vzdělání. Nyní je nezaměstnaná. Otec má 36 let, vystudoval střední odbornou školu a nyní je osoba samostatně výdělečně činná (dále OSVČ). Dívka má dva starší bratry ve věku 9 a 17 let. Rodina je úplná. Je zjištěn výskyt specifických poruch učení a vady řeči u 9letého bratra.

### Osobní anamnéza:

Matka měla rizikové těhotenství. Porod proběhl v pořádku a dívka byla donošena. Po porodu se u dítěte projevila novorozenecká žloutenka. Z hlediska motorického vývoje nebylo třeba rehabilitací a dítě je obratné. Lateralita vymezena jako pravák. Dívka má problémy s výslovností hlásek *r* a *ř* a je v odborné péči logopeda již od 4 let. Vady v oblasti percepce nejsou známy a dívka nemá žádné zdravotní obtíže. Dívka nenavštěvuje žádné kroužky při ZŠ.

### Školní anamnéza:

Nástup do mateřské školy byl v 3 letech a dívka se adaptovala dobře. U dívky byl odklad školní docházky.

*Tabulka 4: Dívka C*

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Kromě slovního spojení <i>Náš kocour Moureček</i> , dívka rozložila na slabiky všechno, avšak tempo bylo pomalé.	2 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	V daných slovech dívka analyzovala všechny první hlásky. Projevila se pouze logopedická vada u hlásky <i>r</i> . Nepovažujeme za chybné.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	U sluchového rozlišování hlásek dívka chybovala u slov, kde měla určit výskyt hlásek <i>h</i> a <i>ch</i> .	6 b

<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	U slov <i>tyk-tik</i> a <i>mani-many</i> dívka nerozpoznala rozdíl. Uvedla, že to jsou identická slova. Celkově dívka reagovala zpomalně.	6 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Kromě slova <i>ko ko dák</i> , dívka úkol zvládla a pracovala s bzučákem bez problémů.	3 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Řádek dívka dokázala zabzučet správně, ovšem pokud měla poznat, se kterým řádkem pracujeme, velmi váhala a nebyla si svou odpovědí jistá. Chybovala dvakrát.	2 b
<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	Při zácviku dívka odpověděla správně, v úkolové části se zmýlila jednou.	2 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Dívce se nepovedlo poznat obrázek v úkolu 8.3. Pokud by dívka měla delší čas na prohlédnutí obrázku, nejspíše by ho označila správně.	2 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Z hlediska zrakového vnímání na ploše dívka nezvládla překreslit do sítě teček úkol 9.2. Dívka zcela změnila polohu.	1 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	S ohledem na vadu řeči hlásek <i>r</i> a <i>ř</i> dokázala vyslovit tři slova. Další tři poté zkomolila a nedokázala se opravit.	3 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Dívka nedržela tužku zcela správně, byl vyvinutý velký tlak na podložku a dívka nesplnila překreslení znaků dle předlohy.	0 b
<b>12. Intermodalita</b>	V oblasti intermodality si dívka nedokázala vybavit některé názvy znaků písma.	3 b
<b>13. Rýmování</b>	Tvoření rýmů dívce činilo velké obtíže. V tomto subtestu neobstála. Ani s menší dopomocí nevymyslela žádný rým.	0 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dívka svým výkonem a věkem spadá do stenu č. 4 – nižšího průměru a zároveň se dostává do hraničního pásma. U dívky je značně oslabená jemná motorika. Předpokládáme problémy s výukou psaní. Z hlediska zrakového vnímání dívka rovněž nedosahovala uspokojivých výsledků. Dívka mluvila přes nos a místy jí nebylo rozumět. V rodině se vyskytují specifické	<b>33 b</b>



	poruchy učení a rovněž vady řeči u bratra. Matka dívky má pouze základní vzdělání. Pravděpodobnost obtíží při osvojování čtení a psaní je u dívky vyšší.	
--	--	--

#### **Kazuistika č. 4 – DÍVKA D**

Věk dítěte: 6 let, 3 měsíce

Odklad školní docházky: NE

#### **Rodinná anamnéza:**

Věk matky je 34 let, vzdělání má středoškolské a je zaměstnaná jako všeobecná sestra. Otec je ve věku 36 let a má středně odborné vzdělání. Pracuje jako řidič sanitky. Dívka má staršího sourozence, 11letou sestru. Žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a sestrou. V rodině je výskyt specifických poruch učení a poruch pozornosti u otce a vady řeči u sestry. Otec je levák.

#### **Osobní anamnéza:**

Těhotenství matky s dívkou proběhlo v normě, porod byl fyziologický. Dítě bylo přenášeno. Po porodu se nevyskytly žádné obtíže. Motorický vývoj byl v pořádku, nebylo třeba rehabilitací. Dívka preferuje levou ruku. U dívky jsou známy problémy s výslovností, konkrétně se sykavkami. Je v logopedické péči od 4 let. Dítě nemá žádné vady zraku a sluchu ani jiné zdravotní obtíže. Prodělala pouze běžné dětské choroby. Z anamnestického dotazníku jsme zjistili, že dívka má velmi rozvinutý hudební sluch a rovněž smysl pro rytmus. Dívka navštěvuje kroužek sportovních a pohybových aktivit. V rámci ZUŠ navštěvuje balet.

#### **Školní anamnéza:**

Od 4 a půl let dívka chodí do mateřské školy. Na prostředí se adaptovala bez problémů. Dívka nastoupila do 1. třídy bez odkladu školní docházky.

**Tabulka 5: Dívka D**

<b>Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</b>		
<b>Subtest</b>	<b>Popis</b>	<b>Body</b>
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	V zácviku se dívce dařilo a rozklad slov na slabiky zcela zvládla.	3 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Dívka určila počáteční hlásku ve všech uvedených slovech. Vzhledem k úspěšnosti chtěla ještě pokračovat a zkoušet i jiná slova.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	U sluchového rozlišování již dívka trochu zneklidnila. Nebyla si v některých případech jistá, zda slovo danou hlásku opravdu obsahuje. Jednalo se o slova s rozpoznáním hlásky Í (chodí, píše).	6 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Tento subtest již dívka zvládla na plný počet, ovšem stále se nám zdála mírně neklidná. Dívku jsme se snažili povzbuzovat.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	U sluchového rozlišování délek dívka chybovala ve slově <i>ko ko dák</i> , kdy zabzučela na všechny tři slabiky krátce.	3 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Při zácviku chvíli váhala, ale v úkolové části uměla délku kapek dle pokynů zabzučet.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	Dívka uměla poznat reverzní obrázky, nepotřebovala na to mnoho času.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	U testování zrakové paměti si dívka moc nedokázala zapamatovat detaily obrázků i po prodloužení časového limitu. Pouze jeden obrázek si zapamatovala. Na dívce šlo vidět, že u ní pomalu klesá pozornost a začala se vrtět na židli.	1 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Dívka je levačka, z toho důvodu si z velké části zakrývala předlohu. Dívka na to byla upozorněna, přesto nedokázala předlohu do sítě teček překreslit správně.	0 b

<b>10. Artikulační obratnost</b>	V rámci své řečové vady dokázala vše vyslovit bez zkomolení.	6 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Dívka měla špatné držení tužky – hrstičkový úchop. Ačkoliv zohledňujeme, že je levák, překreslení znaků bylo kostrbaté, příliš malé a nepodobalo se z velké části předloze. Místo obloučků tvořila stříšky a doplnění detailů jsme museli připomínat viz Příloha 9.	0 b
<b>12. Intermodalita</b>	Dívka si dokázala zapamatovat všechny názvy znaků, úkol splnila bez větších obtíží.	6 b
<b>13. Rýmování</b>	V zácviku se dívce dařilo, v úkolové části dívka vytvořila rýmy ke slovům <i>les-pes, stůl-úl</i> .	2 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dívce je 6 let a 3 měsíce z toho důvodu je výkon 45 bodů řazen do stenu č. 7 – vyšší průměr. V oblasti grafomotoriky dívka dosahuje špatných výsledků. Ovlivňujícím aspektem může být leváctví dívky a taktéž jejího otce. Dívka byla chvílemi nepozorná a nesoustředěná, což mohlo ovlivnit některé oblasti v testu. Nedokáže ještě udržet pozornost, ale vzhledem k jejímu věku tuto skutečnost ještě akceptujeme.	<b>45 b</b>

### Kazuistika č. 5 – DÍVKA E

Věk dítěte: 6 let, 3 měsíce

Odklad školní docházky: NE

#### Rodinná anamnéza:

Matka je ve věku 33 let, je vysokoškolsky vzdělaná a zaměstnaná jako vychovatelka v dětském domově. Matka je národnosti slovenské. Otcí je 44 let, má středoškolské vzdělání a je mistrem v podniku. Dívka má sestru ve věku 8 let. Žije v úplné rodině. V rodině dívky nejsou žádné zdravotní indispozice.

#### Osobní anamnéza:

Prenatální období proběhlo bez komplikací, porod fyziologický, dítě bylo donošeno. Postnatální vývoj byl bez obtíží. Z hlediska hrubé a jemné motoriky byl vývoj v pořádku. Lateralita dítěte je orientovaná na praváctví. Dívka má problémy s výslovností, jelikož

zaměňuje hlásky *s, z, c* za *š, ž, č*. Matka uvádí, že dívka o svém problému ví, ale nedává si pozor a slova vyslovuje špatně. Z toho důvodu je dívka od 5 let v péči logopeda. Vady zraku a sluchu u dívky nebyly zjištěny, ani žádné jiné zdravotní obtíže. Matka udává, že dívka má výborný hudební sluch. V rámci kroužku dochází dívka do sboru a tance. Upřednostňuje hru s panenkami.

### Školní anamnéza:

Dívka navštěvovala předškolní zařízení od 3 let. Adaptace proběhla bez problémů. Dívka nastoupila do ZŠ bez odkladu školní docházky.

**Tabulka 6: Dívka E**

<b>Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</b>		
<b>Subtest</b>	<b>Popis</b>	<b>Body</b>
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Dívka se snažila analyzovat na slabiky všechna slova. Pouze u slovního spojení <i>Vlaštovičko leť</i> se dívce nepodařilo správně rozložit a tlesknout. Tleskla pouze jednou na začátku slova. U dívky je znatelné rytmické cítění, které uvedla matka dcery do anamnestického dotazníku.	2 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Dívka pochopila úkol již při zácviku. Dívce nedělalo problém poznání první hlásky ve slově. Vše slyšela na první pokus.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	Při rozlišování hlásek ve slově se dívce již moc nedařilo. I přes sčetné opakování se jí nepodařilo zjistit, zda se ve slově <i>píše</i> nachází hláska <i>Í</i> , taktéž ve slově <i>chodí</i> . Problém jsme zaznamenali i u slova <i>kohout</i> – H.	5 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	V subtestu č. 4 dívka výborně rozlišovala slova odlišná jednou hláskou. Byla sebejistá a vnímavá, nebylo poznat žádné zaváhání.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Zadaný úkol dívka rychle pochopila již v zácviku. Úkoly plnila rychlým tempem, snažila se hodně artikulovat.	4 b

<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Dívka úkoly splnila, pouze u posledního úkolu si nebyla jistá, ale nakonec dokázala určit správný řádek.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	U dívky jsme nezjistili žádné potíže v oblasti pravolevé orientace. Okamžitě odpovídala.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Dívka si vzhledem k časovému limitu zapamatovala všechny tři obrázky i s detaily.	3 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	První obrázek dívka nakreslila okamžitě. Na druhý obrázek se musela hodně soustředit a přemýšlet. Mnohokrát musela gumovat, ale nakonec se jí zdárně čáry do sítě teček podařily zakreslit.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	S ohledem na vadu řeči se dívce podařilo správně vyslovit pět slov. Pouze slovo <i>podplukovník</i> dívka nevyslovila správně, zadržovala se.	5 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Dívka měla správný špetkový úchop tužky. Za velmi zdařilé považujeme překreslení znaku 11.1. Rovněž znak 11.2. se velmi podobá předloze. U posledního znaku dívka dodržela přesný počet obloučků.	3 b
<b>12. Intermodalita</b>	Dívce nečinilo problém si jednotlivá slova zapamatovat. Rovněž po skrytí předlohy si dokázala vybavit přesně, který znak byl nahoře, dole a uprostřed.	6 b
<b>13. Rýmování</b>	Podařilo se vymyslet dva rýmy ( <i>les-pes, stůl-úl</i> ).	3 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Vzhledem k věku dívky 6 let a 3 měsíce je zařazena svým hodnocením do stenu č. 9 – výrazný nadprůměr. Dívka byla velmi šikovná a vnímavá. Myslíme si, že u dívky je vada řeči z důvodu slovenské národnosti matky. Dívka tak více užívá hlásky <i>š, ž, č</i> místo <i>s, z, c</i> . Kromě sluchového rozlišování hlásky ve slově si dívka ve všech oblastech počínala velmi dobře, zvláště ve zrakové oblasti, kde dívka vůbec nechybovala.	<b>50 b</b>

## Kazuistika č. 6 – DÍVKA F

Věk dítěte: 6 let, 3 měsíce

Odklad školní docházky: NE

### Rodinná anamnéza:

Matka dívky má 39 let, vystudovala vysokou školu a nyní pracuje jako OSVČ. Otec je ve věku 39 let, rovněž má vystudovanou vysokou školu a je OSVČ. Dívka má mladší sestru ve věku 4 let. Dívka žije ve společné domácnosti s oběma rodiči a sestrou. Vada sluchu je prokázána pouze u prarodiče.

### Osobní anamnéza dítěte:

Matka byla v rizikovém těhotenství, které bylo ukončeno císařským řezem. Z důvodu komplikací proběhl předčasný porod. Po porodu již bylo dítě bez obtíží. V oblasti motoriky je dítě zručné a vývoj proběhl v normě. Dívka upřednostňuje pravou ruku. Vývoj řeči přiměřený věku. Zjištěna dioptrická vada, dívka nosí brýle. Jiné zdravotní obtíže nezaznamenány. Matka uvádí, že dívka četla i psala již v předškolním věku. Dívka navštěvuje ZUŠ, zaměření na tanec a flétnu.

### Školní anamnéza:

Dívka docházela do mateřské školy od 3 let a zvykala si dobře. Odklad školní docházky dívka neměla.

### Tabulka 7: Dívka F

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
1. Sluchová analýza na slabiky	Dívka rozkládala pečlivě slova na slabiky. Nemuseli jsme prodlužovat zácvik ani slova opakovat.	3 b
2. Sluchová analýza 1. hlásky	Poznání první hlásky ve slově dívka zvládla obstojně. Odpovídala rychle.	3 b
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	Dívka dokázala rozpoznat, zda se hláska ve slově nachází či ne. U slova <i>chodí</i> měla dívka určit, jestli obsahuje písmeno H a jelikož dívka umí číst a psát, podotkla, že v tomto slově se H	8 b

	nachází, avšak pouze v písemné podobě, ne při vyslovení. Celkově byla šikovná a hodnotíme ji plným počtem bodů.	
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Dívka reagovala velmi pohotově a odpovídala správně bez jakéhokoliv zaváhání.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Z hlediska rozlišování délek dívka zvládla práci s bzučákem a jednotlivé slabiky přesně zabzučela.	4 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Malé a velké kapky rovněž dívka zabzučela správně a dokázala po krátké chvíli rozpoznat, se kterým řádkem jsme pracovali.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b>	Dívka hned na první pohled rozeznala zrcadlově podobné tvary.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Z celkového počtu tří obrázků dívka nepoznala pouze poslední. Dlouho nad ním uvažovala, ale nakonec vybrala k němu obrázek reverzní.	2 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Dívka dokázala přesně překreslit čáry v síti teček. Nemusela nad tím dlouho uvažovat.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Všechna slova dokázala dívka vyslovit bezproblémově, avšak slovo <i>obdivuhodně</i> zkomolila i na druhý pokus.	5 b
<b>11. Jemná motorika</b>	U dívky jsme vyzorovali správný špetkový úchop. Dívka dodržela velikost i polohu znaků a doplnila detaily bez upozornění.	3 b
<b>12. Intermodalita</b>	Paměť dívky je vynikající. Dokázala bez pochyb určit názvy daných znaků.	6 b
<b>13. Rýmování</b>	V oblasti tvoření rýmů neshledáme žádné potíže. Dívka vymyslela rýmy u všech slov ( <i>les-pes, stůl-úl, svět-pět</i> ).	3 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dívka se řadí do stenu č. 9 – výrazného nadprůměru. Celkový čas testování byl pouze 15 minut. Dívka se v průběhu testu soustředila, avšak chyběl oční kontakt. Z anamnestického	<b>54 b</b>

	<p>dotazníku o dívce víme, že již umí číst a psát od 5 let. Dívka je nadprůměrná ve všech oblastech, které test obsahuje. Zvláště v oblasti sluchové, kde dosáhla maximálního počtu bodů.</p> <p>Vzhledem k věku 6 let a 3 měsíce je dívka velmi zralá.</p> <p>Neshledáme žádné ohrožení na vývoji z hlediska rizikového a předčasného porodu.</p>	
--	--	--

### Kazuistika č. 8 – CHLAPEC A

Věk dítěte: 7 let, 8 měsíců

Odklad školní docházky: ANO

#### Rodinná anamnéza:

Matka chlapce má 35 let a dosáhla středně odborného vzdělání. V současné době je na rodičovském příspěvku. Otec je ve věku 47 let. Vystudoval střední odborné učiliště. Zaměstnán je jako svářeč. Chlapec má mladšího sourozence ve věku dvou let a žijí všichni spolu. V anamnéze rodiny se nevyskytují žádné poruchy učení a zdravotní komplikace.

#### Osobní anamnéza:

Těhotenství matky bylo v normě, avšak porod proběhl císařským řezem. Dítě po porodu prodělalo novorozeneckou žloutenku. Rozvoj hrubé a jemné motoriky opožděn nebyl. Chlapec preferuje levou ruku. Od r. 2017 dochází chlapec k logopedovi – dyslalie. Chlapec je bez zdravotních obtíží.

#### Školní anamnéza:

Chlapec nenavštěvuje žádné mimoškolní aktivity. Do předškolního zařízení nastoupil ve věku 4 let. Dítěti nečinila problém adaptabilita na prostředí MŠ. Do 1. třídy nastoupil o rok později.

#### Tabulka 8: Chlapec A

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
1. Sluchová analýza na slabiky	Chlapec byl zpočátku velmi nedůvěřivý a neklidný. Při zácviku vytleskal rozpočítadlo s menší dopomocí správně. Při úkolech zvládl vytleskat pouze slovo <i>čokoláda</i> , ostatní slovní spojení,	1 bod



	<p>která jsou složena ze dvou a více slov chlapec nezvládl vůbec rozložit a vytleskat. Chlapec tleskl pouze jednou na začátku slova.</p>	
<p><b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b></p>	<p>Zácvik chlapec zvládl na výbornou i v úkolech si vedl celkem dobře a poznal všechny první hlásky u daných slov.</p>	<p>3 b</p>
<p><b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b></p>	<p>Čím delší bylo zadání úkolu, tím byl chlapec více nervózní a projevila se u něj větší chybovost. Ve slově <i>píše</i>, neslyšel Í; ve slově <i>chodí</i> též neslyšel Í; ve slově <i>skáče</i> neslyšel písmeno E a u slova <i>sady</i> nám odpověděl, že obsahuje písmeno E. Z celkových osmi slov chlapec odpověděl správně ve čtyřech případech.</p>	<p>4 b</p>
<p><b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b></p>	<p>V tomto subtestu byl chlapec již klidnější, jelikož se mu dařilo a zvýšilo se tak jeho sebevědomí. Chlapec chyboval pouze jednou (<i>zik – zík</i>).</p>	<p>7 b</p>
<p><b>5. Sluchové rozlišování délek</b></p>	<p>Chlapec si vyzkoušel v zácviku práci s bzučákem a pochopil princip úkolu. V úkolové části chlapec všechny příklady zvládl bez obtíží.</p>	<p>4 b</p>
<p><b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b></p>	<p>Z předchozího cvičení měl chlapec nacvičenou práci s bzučákem a rovněž mu nečinila žádné problémy. Poznávání řádků, se kterými jsme pracovali chlapec taktéž zvládl.</p>	<p>4 b</p>
<p><b>7. Zrakové rozlišování – PLO</b></p>	<p>Chlapec správně určil, zda se jedná o reverzní tvary či o stejné a nemuselo mu být dopomáháno.</p>	<p>3 b</p>
<p><b>8. Zraková paměť</b></p>	<p>Při zácviku chlapec poznal, o který obrázek se jedná, taktéž obr. 8.1. a obr. 8.3. Při určování obrázku 8.2. chlapec zaměnil domeček.</p>	<p>2 b</p>
<p><b>9. Zrakové vnímání – plošné</b></p>	<p>Překreslení dle vzoru se chlapci povedlo pouze v prvním případě, v druhém případě již nebyl schopen. Všimli jsme si špatného držení tužky – špetkový úchop s palcem, který přesahoval přes ukazováček. Bereme ale v potaz, že je chlapec levák.</p>	<p>1 b</p>

<b>10. Artikulační obratnost</b>	Chlapec zaměňoval hlásku <i>c</i> za <i>č</i> . V rámci své vady čtyři slova vyslovil bez zkomolení. Slovo <i>třpytivý</i> chlapec již zkomolil a rovněž slovo <i>nejnebezpečnější</i> .	4 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Chlapec opět špatně držel tužku, ale obr. 11.1., 11. 2. považujeme za zdařilé. U obrázku 11.3. měl chlapec čáry kostrbaté a nedodržel počet obloučků.	2 b
<b>12. Intermodalita</b>	Při učení názvů znaků si v první části nevybavil první název a po skrytí opět nevěděl ten stejný název.	4 b
<b>13. Rýmování</b>	V oblasti tvoření rýmů žák překvapil, jelikož nám dokázal vytvořit rýmy ke všem slovům ( <i>les-pes, stůl-sůl, svět-pět</i> ).	3 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Chlapec A se se svými získanými body řadí do stenu č. 6 tedy průměrný výkon. Chlapec měl odklad školní docházky a je nejstarší (7 let, 8 měsíců) ze všech testovaných žáků. Nejnižších výkonů dosahoval v oblasti sluchové percepce, především ve sluchové analýze na slabiky a sluchovém rozlišování hlásek ve slově. Chlapec měl znatelné problémy při artikulaci slov. Z hlediska rýmování jako jeden z mála dokázal vymyslet všechny tři rýmy. Z anamnestického dotazníku jsme nezjistili závažné problémy, které by chlapce výrazně ovlivnily. Odklad školní docházky považujeme za oprávněný, chlapec přes rok dozrál. Před rokem by zajisté spadal do hraničního pásma a pravděpodobně by se vyskytly problémy ve výuce čtení a psaní.	<b>42 b</b>

## Kazuistika č. 8 – CHLAPEC B

Věk dítěte: 7 let, 5 měsíců

Odklad školní docházky: ANO

### Rodinná anamnéza:

Matka je ve věku 37 let, vzdělání vysokoškolské a je učitelkou odborných předmětů. Otci chlapce je 40 let má středoškolské vzdělání a je řidič z povolání. Chlapec má starší sestru, která chodí do 5. třídy. Žije v rodině úplné. V rodině jsou známy poruchy učení, konkrétně u otce. Otec je levák.

### Osobní anamnéza:

Těhotenství matky proběhlo v normě, porod byl fyziologický a chlapec byl donošen. V době po porodu se nevyskytovaly žádné obtíže. Z hlediska motoriky se vyvíjelo dítě přiměřeně svému věku, je obratné a pravák. Chlapec vyslovuje špatně hlásky *r*, *ř*. Od r. 2015 je v logopedické péči. V anamnestickém dotazníku rodiče neuvádí žádné jiné zdravotní indispozice. Chlapec má rád plavání, jízdu na kole a čtyřkolce. Rád si hraje s autíčky a traktory.

### Školní anamnéza:

Chlapec chodí do MŠ od 3 let. Do školy nastoupil o rok později.

### Tabulka 9: Chlapec B

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Chlapec zvládl rozložit a vytleskat pouze slovo <i>čokoláda</i> . Ostatní dvě slovní spojení chlapec nerozložil a tleskl pouze na začátek slova.	1 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Z hlediska sluchové analýzy 1. hlásky neměl chlapec potíže. U všech tří slov nám odpověděl správně.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	U rozlišování hlásek ve slově si již chlapec vůbec nebyl jistý. Již v závěru se chlapci nedařilo. Chyboval celkem u pěti sloví z osmi.	3 b

<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Chlapec vůbec neslyšel ve slovech měkčení. Slova mu splývala a myslel si, že znějí stejně. Naopak u slov <i>dyr – dyr</i> myslel, že nejsou stejná.	5 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Práci s bzučákem chlapec zvládal, nebylo třeba delšího vysvětlování.	4 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Rovněž uměl zabzučet délky malých i velkých kapek a rozpoznat, který řádek nyní děláme.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace</b>	V pravolevé orientaci jsme také nezaznamenali žádné obtíže, chlapec dokáže rozlišovat zrcadlově podobné tvary.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Chlapci dostačoval časový limit 5 sekund na jeden obrázek a vždy dokázal mezi třemi možnostmi vyhledat správný.	3 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	U plošného zrakového vnímání se mu povedlo překreslit pouze první spojení teček. V druhém případě si chlapec už nebyl jistý a zadání překreslil špatně.	1 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	U chlapce je velmi znatelná vada řeči. Chlapec hodně huhlal, komolil a nebylo mu rozumět. Z šesti slov dokázal plynule zopakovat pouze slova dvě ( <i>cvrček, třpytivý</i> ).	2 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Chlapec byl u subtestu velmi soustředěný. Snažil se velmi věrně napodobit předlohu, avšak obr. 11. 2. neodpovídal zcela předloze. Rovněž jsme si všimli u chlapce špatného držení tužky – pěstičkový úchop.	2 b
<b>12. Intermodalita</b>	U znaků si chlapec nemohl zapamatovat znak <i>uf</i> a chyboval tedy dvakrát.	4 b
<b>13. Rýmování</b>	Chlapec dokázal vymyslet pouze jeden rým, <i>les-bez</i> .	1 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Dle dosažených bodů a věku zařazujeme chlapce do stenu č. 5 – průměr. Chlapci moc nešlo rozkládat slova na slabiky a u toho je vytleskávat. Sluchové rozlišování hlásek ve slově je rovněž na nižší úrovni. Nerozlišuje měkčení a vady řeči jsou znatelné.	<b>36 b</b>

	Celkově je oslaben nejvíce ve sluchové oblasti a artikulační obratnosti. Z anamnestického dotazníku víme, že chlapec je od 4 let v péči logopeda. V rodině se vyskytuje porucha učení u otce.	
--	---	--

### Kazuistika č. 9, 10 – CHLAPEC C; CHLAPEC D – sourozenci z trojčat

Věk dětí: 6 let, 11 měsíců

Odklad školní docházky: NE

#### Rodinná anamnéza:

Otec chlapců má 37 let a dokončil pouze povinnou školní docházku. Pracuje jako dělník. Matka je ve věku 33 let, vzdělání středoškolské. Nyní má v domácí péči šestiletou mentálně postiženou dceru. Chlapci mají starší 9letou sestru a mladší 6letou – trojče. Rodina je úplná. Zdravotní obtíže jsou uvedeny u mentálně postižené dívky a s tím související opožděný vývoj motoriky, vady řeči a poruchy pozornosti.

#### Osobní anamnéza:

Těhotenství matky bylo rizikové. Trojčata jsou císařským řezem a jsou nedonošeny. Děti byly následně v inkubátoru. Na základě výše uvedených informací bylo třeba rehabilitací. Chlapci se nyní jeví obratně a preferují oba pravou ruku. Chlapci docházeli k logopedovi od 4 do 6 let, nyní již v jeho péči nejsou. Percepční a jiné vady nejsou známy. Chlapci rádi kreslí a hrají florbal.

#### Školní anamnéza:

Do mateřské školy dochází od 4 let a neměli odklad školní docházky.

#### Tabulka 10: Chlapec C

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	První chlapec C analyzoval slova na slabiky velmi rychlým tempem. Nebylo třeba daný úkol vícekrát opakovat.	3 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Chlapec slyšel počáteční hlásky na první pokus a dokázal tak určit první hlásky ve všech slovech.	3 b

<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	Při zácviku chlapec odpovídal bez váhání, uměl určit, zda slovo danou hlásku obsahuje. Při úkolech chyboval dvakrát, a to při určování Í uprostřed slova a E na konci slova.	6 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Zvukově podobná slova chlapec výborně rozeznával, slova jsme nemuseli opakovat.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Práce s bzučákem chlapci rovněž šla. Všechny úkoly hodnotíme plným počtem bodů.	4 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Jelikož chlapec zvládl předchozí subtest s lehkostí, tento subtest mu rovněž nedělal obtíže.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace</b>	Z hlediska pravolevé orientace je chlapec dostatečně zralý. Z toho důvodu byly zadány úkoly pro žáka snadné.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Chlapec měl výbornou zrakovou paměť. V rychlém tempu si zvládl zapamatovat všechny obrázky a určit, o který se jednalo.	3 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Chlapec má správný špetkový úchop. Dokázal přesně překreslit čáry v síti teček dle předlohy.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Z hlediska artikulace chlapec některá slova polykal, ale pět slov se mu podařilo plynule zopakovat. Chyboval pouze ve slově <i>nejnebezpečnější</i> , kdy celé slovo zkomolil a nebyl schopen se opravit.	5 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Chlapec dbal na přesnost. Nevyvíjel příliš velký tlak na podložku a dodržoval správný úchop tužky. Jeho výkon se řadí za jeden z nejlepších viz Příloha 10.	3 b
<b>12. Intermodalita</b>	V oblasti intermodality chlapec uměl pojmenovat skoro všechny znaky, pouze jednou si nevzpomněl na název <i>uf</i> .	5 b
<b>13. Rýmování</b>	Chlapec vymyslel rýmy u dvou slov – <i>les-bez, stůl-vůl</i> .	2 b

<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Chlapec C se ve věku 6 let a 11 měsíců řadí do stenu č. 8 – nadprůměr. Ačkoliv je chlapec z trojčat narozen v 6. měsíci těhotenství matky a byl tak velmi ohrožen na vývoji, jeho výsledky dosahují vysokého skóre. Především vynikal v oblasti zrakové, kde jsme nezaznamenali žádnou chybu. Měl velmi výbornou paměť a s přesností odpovídal. V jeho případě není žádná oblast oslabena.	<b>51 b</b>
------------------------------	--	-------------

**Tabulka 11: Chlapec D**

<b>Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</b>		
<b>Subtest</b>	<b>Popis</b>	<b>Body</b>
<b>1. Sluchová analýza na slabiky</b>	Chlapec D analyzoval slova na slabiky a hlasitě si je vyslovoval.	3 b
<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Ve všech uvedených slovech dokázal určit první hlásku.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	Diferenciace hlásek ve slově chlapci dělala potíže. U některých slov jsme museli pomáhat a rozkládat slova na jednotlivé hlásky. Z osmi slov, chlapec dokázal bez pomoci rozlišit hlásky ve čtyřech slovech.	4 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Chlapec správně rozlišoval zvukově podobná slova. Celkově chlapci tento subtest obtíže nedělal, hodnotíme plným počtem bodů.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Práce s bzučákem chlapci šla, všechny krátké i dlouhé slabiky chlapec zabzučel.	4 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Chlapec dokázal spojit zrakové vnímání s rytmem. Subtest byl splněn na výbornou.	4 b

<b>7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace</b>	V oblasti pravolevé orientace je chlapec velmi zralý, dokázal všechny obrázky rozpoznat a popsat, co je na nich odlišné.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Paměť je u chlapce plně rozvinutá. Časový limit 5 sekund pro zapamatování byl pro chlapce dostačující.	3 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Je zajímavé, že si tento chlapec jako jediný otočil obrazový materiál na šířku, jelikož se v tom lépe orientoval. Úkol byl splněn rychle a správně.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Chlapci dělalo problém vyslovení slova <i>podplukovník</i> , kdy slovo stále komolil. Slovo <i>nejnebezpečnější</i> chlapec taktéž zkomolil a slovo <i>obdivuhodně</i> se mu nedařilo zopakovat vůbec.	3 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Chlapec měl špatné držení tužky (špetkový úchop s palcem přes ukazováček). Podařilo se mu přesně napodobit dva znaky, u posledního vypustil detail – vlnovka nad znakem.	2 b
<b>12. Intermodalita</b>	V tomto subtestu chlapec dvakrát zapomněl názvy znaků.	4 b
<b>13. Rýmování</b>	Chlapci se rýmy musely vícekrát opakovat, avšak podařilo se mu vymyslet jeden rým a to <i>svět-let</i> . U rýmů <i>les</i> , <i>stůl</i> , chlapec dlouho přemýšlel a nedokázal přiřadit žádný rým.	1 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Chlapec D se svým výkonem řadí do stenu č. 6 – průměr. Chlapec je mírně oslaben v oblasti artikulace a taktéž v oblasti sluchové diferenciacce. Byl trochu ostýchavější a nebyl si občas jistý. Nicméně v oblasti zrakového vnímání dosahoval vynikajících výsledků. Pokud bychom srovnávali s bratrem – chlapcem C, zjistili bychom, že oba dosahovali skvělých výsledků v oblasti zrakové percepce. V porovnání s bratrem má chlapec v celkovém hodnocení o 7 bodů méně.	<b>44 b</b>



## Kazuistika č. 11 – CHLAPEC E

Věk dítěte: 6 let, 8 měsíců

Odklad školní docházky: NE

### Rodinná anamnéza:

Matka chlapce má 35 let, je vysokoškolsky vzdělaná a je referentkou na městském úřadu. Otci je 38 let a vystudoval vysokou školu. Je projektantem silnic. Chlapec má mladšího čtyřletého bratra a tříletou sestru. Žijí v úplné rodině. Z anamnestického dotazníku nejsou známy žádné zdravotní indispozice.

### Osobní anamnéza:

Těhotenství matky bylo v pořádku, porod fyziologický a chlapec byl přenášen. Po porodu se nevyskytly žádné obtíže. U chlapce byl opožděný motorický vývoj a na základě toho bylo třeba rehabilitací. Chlapec je nyní obratný a je pravák. U logopeda je chlapec veden od 5 let z důvodu špatné výslovnosti hlásek *r*, *ř*. Rodiče uvádí, že měl chlapec v 10. měsíci atherom na hlavě. Dítě má zálibu ve stavění lega. Věnuje se sportovním aktivitám, chodí do tenisu.

### Školní anamnéza:

Předškolní zařízení chlapec navštěvuje od 5 let. Chlapec nastoupil do ZŠ bez odkladu školní docházky.

### Tabulka 12: Chlapec E

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
1. Sluchová analýza na slabiky	Po pečlivém zácviku byla v úkolové části sluchová analýza pro chlapce snadná a dokázal všechna slova rozložit na slabiky a vytleskat.	3 b
2. Sluchová analýza 1. hlásky	První hlásky ve slově chlapec rozpoznával. Snažil se odpovídat rychle.	3 b
3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově	Sluchové rozlišování hlásek uvnitř slova již chlapci úplně nešlo. Nedokázal říct, zda se ve slově nachází či nenachází <i>Í</i> , <i>E</i> , <i>H</i> .	4 b

<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	V rozlišování zvukově podobných slov si chlapec vedl obstojně. Rozpoznal všechna podobná a odlišná slova.	8 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Rozlišování délek neuměl chlapec zcela rozlišit, již při zácviku chlapec moc nevěděl, kdy má zabzučet krátce a kdy dlouze. Chybně chlapec zabzučel slova <i>ko ko dák</i> a <i>Fiku</i> .	2 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	S obtížemi jsme se setkali i u mačkání bzučáku podle velkých a malých kapek. Chlapec zvládl zabzučet pouze jeden řádek sám. Při hledání řádků, který byl zabzučen, neobstál ani jednou.	1 b
<b>7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace</b>	V subtestu pravolevé orientace poznal chlapec odlišné i stejné obrázky za poměrně krátký čas.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Chlapec si dovedl všechny obrázky zapamatovat a následně vyhledat mezi jinými. Hodnotíme plným počtem bodů.	3 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Překreslení čar bylo provedeno dle předlohy. U chlapce jsme si všimli špatného držení tužky – křečovité.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Chlapec měl potíže s výslovností hlásek <i>r</i> a <i>ř</i> , nepovažujeme za chybu. Slova <i>třpytivý</i> , <i>nejnebezpečnější</i> , <i>obdivuhodně</i> chlapec zkomolil, nezvládl zopakovat ani na druhý pokus.	3 b
<b>11. Jemná motorika</b>	Obstojným způsobem obkreslil chlapec pouze první znak 11.1. Ostatní znaky se chlapci nepovedly, značně se lišily od předlohy.	1 b
<b>12. Intermodalita</b>	V oblasti intermodality si žák nemohl vzpomenout pouze na jeden název v první i druhé úkolové části.	4 b
<b>13. Rýmování</b>	Chlapec nemá velkou slovní zásobu. Spíše se snažil hádat různá slova, které se ovšem nerýmovala. Z celkových tří slov, vymyslel po delší době pouze jeden rým a to <i>les-bez</i> .	1 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	S celkovými dosaženými body ve věku 6 let a 8 měsíců zařazujeme chlapce do stenu č. 5 – průměr. Z anamnestického dotazníku jsme zjistili u chlapce opožděný motorický vývoj, z toho hlediska má nejspíše chlapec stále oslabenou jemnou	<b>38 b</b>

	motoriku. Chlapci dělalo problém zrakové rozlišování rytmu, kde dosahoval nejméně bodů ze všech testovaných žáků a rovněž sluchové rozlišování délek.	
--	---	--

### Kazuistika č. 12 – CHLAPEC F

Věk dítěte: 6 let, 7 měsíců

Odklad školní docházky: NE

#### Rodinná anamnéza:

Matce je 34 let a nejvyšší dosažené vzdělání má středoškolské. Je zaměstnána jako operátorka ve výrobě. Otec je věku 43 let, vystudoval střední odborné učiliště. Pracuje jako seřizovač v továrně. Chlapec má dva starší sourozence, sestru – 12 let a bratra – 8 let. Matka i otec žijí odděleně. Chlapec žije u matky. V rodině není žádný výskyt specifických poruch učení či jiných zdravotních obtíží.

#### Osobní anamnéza:

Těhotenství matky proběhlo bez komplikací. Porod byl fyziologický a dítě bylo donošeno. V postnatálním období rovněž nezjištěny žádné zdravotní obtíže. V oblasti motoriky se dítě vyvíjelo přiměřeně svému věku. Chlapec je obratný a upřednostňuje pravou ruku. Od r. 2017 dochází žák pravidelně k logopedovi. Chlapci činí problémy hlásky *r* a *ř*. Žádné další zdravotní problémy nejsou u chlapce zaznamenány. Z hlediska zálib a koníčků chlapec miluje míčové hry, především fotbal.

#### Školní anamnéza:

Předškolní zřízení navštěvuje chlapec od 2,5 let. Adaptace dítěte proběhla dobře. Chlapec neměl odklad školní docházky.

#### Tabulka 13: Chlapec F

Analýza Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky		
Subtest	Popis	Body
1. Sluchová analýza na slabiky	Chlapec uměl rozložit první dvě slova. Poslední slovní spojení – <i>Náš kocour Moureček</i> mu dělalo problém, jelikož tleskl pouze na začátku slova.	2 b

<b>2. Sluchová analýza 1. hlásky</b>	Chlapec zvládl sluchově analyzovat první hlásku ve všech slovech.	3 b
<b>3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově</b>	Již při zácviku si chlapec nebyl jistý, po důkladném vysvětlení jsme přešli na úkolovou část, kde chlapec nad slovy převážně váhal. Správně dokázal odpovědět pouze ve třech slovech.	3 b
<b>4. Sluchové rozlišování podobných slov</b>	Při rozlišování sluchově podobných slov chlapec chyboval ve změkčení ( <i>tyk-tik, maní-many</i> ). Zbývající slova dokázal rozlišit.	6 b
<b>5. Sluchové rozlišování délek</b>	Rozlišování délek chlapci poměrně šlo, spletl se pouze jednou ( <i>či-čí</i> ).	3 b
<b>6. Zrakové rozlišování – rytmus</b>	Při rozlišování délek dle velikosti kapek již chlapec nechyboval, zvládl tedy sám zabzučet poslední řádek a poté poznal všechny řádky, které jsme na bzučáku mačkali.	4 b
<b>7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace</b>	Reverzní tvary poznal všechny dokonale. Nevypozorovali jsme žádné váhání v oblasti pravolevé orientace.	3 b
<b>8. Zraková paměť</b>	Při zapamatování obrázku chlapec hodně přemýšlel, nebyl si vůbec jistý, snažil se i hádat. Ve dvou případech chlapec chyboval.	2 b
<b>9. Zrakové vnímání – plošné</b>	Překreslení spojení čar do sítě teček chlapec poměrně zvládl.	2 b
<b>10. Artikulační obratnost</b>	Chlapec má špatnou výslovnost, neumí hlásku r, vyslovuje místo toho hlásku l a ř vyslovuje jako č. Vady výslovnosti nepočítáme za chyby, jelikož některá slova byla vyslovena v rámci vady správně. Ovšem shledali jsme problémy při vyslovení slov <i>podplukovník</i> a <i>nejnebezpečnější</i> , kdy chlapec ani po několikerém zopakování slova nevyslovil správně a zkomolil je.	4 b
<b>11. Jemná motorika</b>	U chlapce jsme zjistili špatný úchop tužky – držel tužku příliš u jejího hrotu. Poslední dva znaky považujeme za nezdařilé.	1 b

	Nedokreslil detaily, až po našem upozornění. Nedodržel také počet obloučků.	
<b>12. Intermodalita</b>	Chlapec nebyl schopen si zapamatovat názvy znaků a stále je komolil, mnohokrát řekl jiný název. Chlapci jsme museli hodně dopomáhat a stále opakovat správný název. Hodnotíme pouze dvěma body.	2 b
<b>13. Rýmování</b>	Rýmování chlapci vůbec nešlo. Snažili jsme se mu v závěru vysvětlit, jakým způsobem na to má jít, ale nepodařilo se. Nevymyslel rým ani k jednomu slovu.	0 b
<b>CELKOVÉ HODNOCENÍ</b>	Vzhledem k jeho věku 6 let a 7 měsíců se chlapec řadí do stenu č. 4, tedy nižšího průměru a do hraničního pásma. U chlapce se mohou projevit problémy v počáteční výuce čtení a psaní. Výrazně se mu nedařilo v hledání hlásek ve slově. Zaznamenali jsme menší obtíže v odlišování stejných a podobných slov. V rámci zrakové oblasti byl chlapec také oslaben, nedokázal si zapamatovat předkládané obrázky a následně je najít mezi dalšími obrázky. Nedržel správně tužku a nedoplnil detaily, shledáme problém rovněž v jemné motorice a v tvoření rýmů. Z anamnestického dotazníku jsme zjistili, že chlapec pochází z neúplné rodiny. Chlapec neměl odklad školní docházky. Je možné, že odklad by chlapci výrazně pomohl v oslabených oblastech dozrát.	<b>35 b</b>

## 6 Výsledky a diskuse

Cílem diplomové práce bylo zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní v elementární třídě na základě Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. U všech žáků jsme získali údaje o úrovni jednotlivých čtyř oblastí. Všechny výsledky byly uspořádány do tabulek s údaji žáků z anamnestických dotazníků a průběhu testování. Pro vyhodnocení získaných dat jsme sečetli body žáků a dle norem vytvořených k testu jsme žáky body a slovy ohodnotili. S tabulkami jsme následně pracovali a hledali odpovědi na výzkumné otázky.

Nyní se podrobíme bližšímu zkoumání oblastí, které jsou relevantní vzhledem k výzkumným otázkám. Celkově jsme formulovali čtyři výzkumné otázky a jednu hlavní, která nám shrnula celkovou úroveň žáků. Oblast intermodality nehodnotíme jako jednotlivou část, ale v rámci celkové úrovně.

1. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti sluchové percepce?*

První oblast, kterou jsme se zabývali je sluchová percepce. Této oblasti bylo oprávněně věnováno největší pozornosti. Obsahovala nejvíce úkolů, jelikož se řadí do problematické oblasti, kterou mají žáci v době nástupu do ZŠ stále mírně oslabenou.

V prvním subtestu měli žáci *analyzovat slova na slabiky*. V tomto subtestu jsme u dívek nezaznamenali výrazné potíže. Z šesti dívek zvládly všechna slova rozkládat čtyři dívky. V ostatních případech se jednalo pouze o jedno pochybení. Mezi chlapci reagovali správně pouze chlapci tři. Jednou se zmylil jeden chlapec a dva chlapci vytleskali pouze jedno slovo – *čokoláda*. Celkově dosáhlo maximálního počtu bodů sedm žáků. Druhý subtest se zaměřoval na *sluchovou analýzu 1. hlásky*. Zde dosahovali žáci nejvyšší úrovně ze sluchové oblasti a vůbec z celého testu, poněvadž nikdo z nich nechyboval. *Sluchové rozlišování hlásek ve slově* bylo obtížné především pro chlapce, jelikož nikdo z nich nezvládl úkol na 100 %. Nejlepší výkon dosáhl chlapec s šesti body z celkových osmi. Nejslabší byli dva chlapci se získanými třemi body. Subtest na 100 % splnily pouze tři dívky. Největší problém měli žáci s poznáním hlásek Í a E ve slově. V subtestu *sluchového rozlišování podobných slov* si počínaly velmi obstojně dívky. Z šesti dívek chybovala pouze jedna dívka. U chlapců se podařilo subtest zcela splnit třem chlapcům. *Sluchové rozlišování délek* splnilo na 100 % celkem sedm žáků. Někteří se zmylili vícekrát, avšak maximálně dvakrát. Tento subtest žáky celkově bavil, jelikož jsme užívali bzučák. Poslední oblast, kterou zařazujeme do sluchové oblasti je *rýmování*. Zde se

podarilo vymyslet všechny rýmy pouze třem žákům. Ostatní žáci většinou vymysleli po dvou rýmech. U dvou žáků se nepodařilo vymyslet žádný rým. Nejobtížnějším slovem pro vytvoření rýmu bylo slovo *svět*.

Z hlediska provedeného výzkumného šetření je patrné, že tato oblast ještě některým žákům dělá značné problémy. Žáci dosahovali nižšího skóre ve sluchové diferenciaci hlásek ve slově, kde chybovali nejvíce chlapci. Rýmování rovněž nebylo snadné. Vymyslet všechny rýmy se podařilo pouze třem žákům. Naopak neshledáme žádné problémy ve sluchové analýze první hlásky, kterou ovládají již všichni žáci. Více než polovina žáků uspěla ve sluchovém rozlišování podobných slov, rozlišování délek a ve sluchové analýze na slabiky. Všechny tyto dílčí funkce sluchového vnímání by při vstupu do ZŠ měli být dostatečně rozvinuté.

## 2. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v oblasti zrakové percepce?*

Druhou oblastí je zraková percepce, u které jsme rovněž zjišťovali její úroveň u vybraného vzorku žáků. Zrakovou oblast tvořily čtyři subtesty (zrakové rozlišování – rytmus, zrakové rozlišování – pravolevá orientace, zraková paměť a zrakové vnímání – plošné). Subtest *zrakového rozlišování (rytmus)* vyžadoval spolupráci zraku, sluchu i motoriky. Především jsme se zaměřovali na pochopení zadání a následnou práci s bzučákem. Zrakové rozlišování (rytmus) zvládlo splnit celkem devět žáků, což považujeme za velmi úspěšné. Méně se dařilo pouze dvěma žákům, kteří dosahovali celkově nízké úrovně ve zrakové oblasti. U *zrakového rozlišování se zaměřením na pravolevou orientaci* jsme nezaznamenali až na výjimky žádné výrazné obtíže. Dvojici obrázků autorky vybíraly se zohledněním věku žáků. Z toho důvodu celkově obstálo deset žáků, z toho chlapci všichni. Ve zrakové oblasti považujeme za nejproblematictější *zrakovou paměť*. Žákům činilo velké obtíže se zaměřit především na detaily, které by jim pomohly při hledání obrázku mezi ostatními. Tento subtest na plný počet bodů zvládlo pouze pět žáků, převážně chlapců. Poslední subtest vyžaduje od žáků zralost *zrakové diferenciaci v ploše*. Překreslit čáry do sítě devíti bodů se podařilo pěti žákům. Čtyři žáci překreslili alespoň jednu předlohu, avšak jedné dívce se nepodařilo překreslit ani jednu. Pokud bychom shrnuli celkové výsledky žáků v oblasti zrakové percepce, dospěli bychom k závěrům, že nejhůře jsou na tom žáci z hlediska zrakové paměti. Většina žáků si nezvládla zapamatovat více zrakových vjemů najednou a došlo k záměně obrázků. U těchto žáků se mohou v rámci výuky čtení a psaní objevit potíže při zapamatování písmen a číslic nebo jejich úplné vynechávání.

### 3. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní v oblasti artikulační obratnosti?*

V rámci artikulační obratnosti jsme hodnotili žáky podle toho, zda jsou schopni vyslovit daná slova bez jakéhokoliv opakování začátku slova, komolení, přehazování slabik či vynechávání některých hlásek. Vady řeči byly v téhle oblasti zohledněny. Pro zajímavost uvádíme, že v péči logopeda v době výzkumného šetření bylo osm žáků.

Na základě výzkumného vzorku dvanácti žáků, jsme zjistili, že si lépe v artikulační obratnosti počínaly dívky. Avšak zcela zopakovat daná slova zvládly pouze dvě dívky a jednoho pochybení se dopustily tři dívky. Mezi chlapci se podařilo zopakovat jednomu chlapci pět slov. V ostatních případech se výkon zhoršoval, přičemž nejhoršího výkonu dosáhl chlapec, kterému se povedlo správně zopakovat pouze slova dvě. Celkově správně vyslovili pouze dva žáci a čtyři žáci chybovali pouze jednou. Za problémová slova považujeme slova *nejnebezpečnější*, *podplukovník* a *obdivuhodně*. Artikulačně neobratných je zhruba ještě šest žáků, což je polovina z výzkumného vzorku. Jedná se tedy ještě o nezralost motoriky mluvidel.

### 4. *Jaká je úroveň předpokladů pro čtení a psaní v oblasti jemné motoriky?*

V oblasti jemné motoriky měli žáci překreslit tři znaky dle předlohy, které jsou podobné písmu. Žáci se měli co nejlépe přiblížit předloze z hlediska velikosti, tvaru, detaily a orientací na ploše. V rámci hodnocení jsme byli shovívavější a tolerovali menší odlišnosti, sklon, velikosti, umístění na lince. Za zcela zdařilé považujeme překreslení znaků u pěti žáků. Dva znaky správně překreslili tři žáci. Poslední tři žáci nevyhověli požadavkům. Při pozorování žáků u tohoto subtestu jsme shledali špatné úchopy tužky u devíti žáků. Jednalo se o úchop křečovitý, hrstičkový, pěstičkový, špetkový úchop s palcem přes ukazováček a nízké držení tužky. Správný úchop by žáci měli již mít zafixovaný před vstupem do ZŠ. Nicméně za špatný úchop nebyly žákům odečítány body. Tuto oblast hodnotíme spíše za nedostačující, poněvadž na 100 % vyhovělo pouze pět žáků, což není ani polovina žáků. V přílohách 9–10 uvádíme nejlepší a nejhorší výkony z výzkumného vzorku žáků.

Hlavní výzkumná otázka: *Jaká je celková úroveň předpokladů pro čtení a psaní na počátku základního vzdělávání?*

V závěru výzkumného šetření hodnotíme celkovou úroveň předpokladů pro čtení a psaní na začátku základního vzdělávání u vybraného vzorku žáků pomocí norem k Testu rizika poruch pro čtení a psaní pro rané školáky. Každý žák je zhodnocen v rámci všech předpokladů, které jsou pro čtení a psaní nejdůležitější. Z hlediska věku a pohlaví žáků jsme došli k závěrům,



že z výzkumného vzorku dvanácti žáků spadali do nižšího průměru, hraničního pásma pouze dva žáci. Autorky od 4. stenu a níže žáky řadí do hraničního pásma a předpokládají tak obtíže v počáteční výuce čtení a psaní. Další hodnocení žáci již spadají do nerizikových oblastí. Do průměru spadali čtyři žáci, vyššího průměru pak dosáhli žáci dva . Nadprůměrný byl jeden žák. Výrazný nadprůměr jsme zjistili u třech žáků. Odklad školní docházky byl u dvou chlapců, kteří svými výsledky spadali do průměru. Z toho lze vyvodit, že odklad školní docházky byl chlapcům udělen právem, poněvadž by byli před rokem se svým výkonem v hraničním pásmu. Rovněž měly odklad dvě dívky, z toho dívka ve vyšším průměru a dívka s nižším průměrem, která se nám jevila zcela nezralá pro osvojování čtení a psaní. Dívka dosáhla vůbec nejnižšího výkonu ze všech žáků. Rozdílné výsledky žáků mohou být ovlivněné rodinnou, osobní a školní anamnézou. Výsledky, které by mohly zapříčinit oslabení žáka jsme komentovali u každého žáka individuálně v analýze Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Příčinou může být rovněž odlišná zralost centrální nervové soustavy a různé věkové složení žáků. Celkově se z dvanácti žáků podařilo svými výsledky dostat do průměru a vyšších úrovní deseti žákům, což považujeme za úspěšné a celkovou úroveň těchto žáků hodnotíme za vyhovující pro zahájení počáteční výuky čtení a psaní. Z výše uvedených výsledků lze konstatovat, že cíl diplomové práce byl splněn.

## Závěr

Předkládaná diplomová práce řeší aktuální problematiku předpokladů pro čtení a psaní, poněvadž stále přibývá žáků, kteří mají potíže v počáteční výuce čtení a psaní. Problémy vzniklé v počátcích mohou ovlivnit výrazně žáka i v dalším vzdělávání. Cílem diplomové práce bylo zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní v elementární třídě na základě Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Vybranou diagnostickou metodu od Daniely Švancarové a Anny Kucharské považujeme za vhodný diagnostický nástroj pro zjištění úrovně předpokladů pro čtení a psaní. Tento test jsme si vybrali na základě jeho komplexního zpracování, srozumitelnosti a přesně stanovené metodiky k jeho zadávání. Pomocí testu lze za krátký časový úsek zjistit úroveň dílčích funkcí pro osvojení čtení a psaní a vyhledat tak žáky spadající do hraničního pásma. Učitelům v preprimárním vzdělávání může pomoci při zvažování doporučení o odkladu školní docházky. Myslíme si, že velký podíl na utváření předpokladů pro čtení a psaní má jednak předškolní zařízení, které by děti v těchto oblastech mělo dostatečně rozvíjet, ale rovněž podnětné prostředí a dozrávání centrální nervové soustavy. Zároveň i učitel elementarista může zásadně ovlivnit školní úspěšnost žáka. Měl by s žáky především v předslabikářovém období procvičovat sluchovou a zrakovou percepci, grafomotoriku, vizuomotorickou koordinaci, artikulační obratnost a intermodalitu. Tyto dílčí funkce mají zásadní vliv na počáteční výuku čtení a psaní. Zvýšenou pozornost by měl učitel věnovat především oslabeným žákům. Z výzkumného šetření vyplývá, že u sledovaných žáků byly v některých dílčích funkcích jisté deficity. Především jsme zaznamenali potíže ve sluchové diferenciaci hlásek ve slově, zrakové paměti, v tvoření rýmů, artikulační obratnosti a grafomotoriky. Následná náprava by mohla žákům usnadnit začátky v elementární třídě.

Diplomová práce je rozdělena formálně na teoretickou a empirickou část. V teoretické části analyzujeme získané poznatky z odborné literatury. V první kapitole je charakterizováno dítě mladšího školního věku vzhledem k tělesnému, kognitivnímu, sociálnímu a emocionálnímu vývoji. V druhé kapitole je stručně popsán vstup dítěte do základní školy a klíčové pojmy jako je školní zralost a připravenost. Třetí kapitola je založena na poznatcích z oblasti gramotnosti a jejího vymezení. Vysvětleny jsou především pregramotnost a čtenářská gramotnost, které se vztahují k povaze diplomové práce. V další kapitole je zahrnuto současné pojetí prvopočátečního čtení a psaní v rámci RVP ZV, diagnostika schopností a dovedností pro čtení a psaní a psychologické aspekty vyučování čtení a psaní. V empirické části zjišťujeme úroveň předpokladů pro čtení a psaní u vybraného vzorku žáků v elementární třídě. Výzkumné

šetření proběhlo na základě designu případové studie. Doufáme, že předkládaná diplomová práce pomůže dát do povědomí tuto problematiku a umožní tak pedagogům včasné zachycení a následnou nápravu žáků se slabšími výkony, kteří by mohli mít v osvojení čtení a psaní značné obtíže.

## Seznam pramenů a literatury

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Přeložila Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2005. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7367-055-0.

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *By the Ages: Behavior & Development of Children Pre-Birth Through Eight*. ISBN 978-0766820487.

ALTMANOVÁ, J. a kol. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Brně, 1981, 102 s.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1993, 121 s. ISBN 80-85467-06-2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

DOLEŽALOVÁ, J. Oblasti funkční gramotnosti. Čtenářská gramotnost. In HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011 a, s. 31–41. ISBN 978-80-210-5714-2.

DOLEŽALOVÁ, J. Pojetí gramotnosti v primární škole. Gramotnost a funkční gramotnost. In HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011 b, s. 20–28. ISBN 978-80-210-5714-2.

DOLEŽALOVÁ, J. Produkty a efekty edukace. Gramotnost. In PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 223–229. ISBN 978-80-7367-546-2.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1146-4.

- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1996. ISBN 80-7041-601-7.
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
- FASNEROVÁ, M. *Jednotažné lineární písmo v kontextu písařské gramotnosti*. Olomouc: Hanex, 2016, 148 s. ISBN 978-80-7409-053-0.
- FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- FRÜHAUFOVÁ, V., MIŇHOVÁ, J., MRÁZOVÁ, E. *Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 1991, 58 s. ISBN 80-7044-027-9.
- GAVORA, P. Vývinová dimenzia gramotnosti. Modely a úrovne gramotnosti. In GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, s. 11–25. ISBN 80-223-1869-8.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Přeložila Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAVEL, J. Pojetí gramotnosti v primární škole. Význam čtenářské dovednosti a dovednosti psát v dnešní společnosti a v naší kultuře. In HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 11–19. ISBN 978-80-210-5714-2.
- HEJSEK, L. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JIRÁSEK, J. Diagnostika školní zralosti. In ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. přeprac. vyd. Praha: Avicenum, 1980, s. 248–262.
- KAMIŠ, K. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2014. ISBN 978-80-7452-042-6.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské: povinná četba pro pedagogické školy – třídy pro přípravu učitelek mateřských škol*. 6. vyd. Praha: SPN, 1983.

KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 2., přeprac. vyd. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-7066-052-X.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KUCHARSKÁ, A. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče a učitele MŠ*. Ilustrovala Edita PLICKOVÁ. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986.

MRÁZOVÁ, E. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. ISBN 80-7044-338-3.

OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PETROVÁ, A. Vstup dítěte do školy. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 95–104. ISBN 978-80-244-2433-0.

PETRUSEK, M., MAŘÍKOVÁ, H., VODÁKOVÁ A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-311-3.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1412-0.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown, 2002. 199 s. Edice Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014, 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0761-2.

SPIPKOVÁ, V., VYSKOČILOVÁ, H., TUČEK, A., UHLÍŘOVÁ, J. *K současnému pojetí didaktiky základní školy: skripta pro posluchače pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-920-9.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

- SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FIKAROVÁ, T. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
- ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-7184-711-9.
- ŠTURMA, J. Školní zralost a její poruchy. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1997, s. 225–232. ISBN 80-7169-512-2.
- ŠULOVÁ, L. a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 252 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Písané písmo v teorii a v praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996. ISBN 80-223-0975-3.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- TOMÁŠKOVÁ, I. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998, 106 s. ISBN 80-7044-207-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008, 540 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7
- VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudemus, 2005. ISBN 80-7041-235-6.
- VERECKÁ, N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.



WILDOVÁ, R., KŘIVÁNEK, Z. Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost). In PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 230–234. ISBN 978-80-7367-546-2.

WILDOVÁ, R., Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české primární škole. In WILDOVÁ, R., ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: UK v Praze, 2002, s. 7–17. ISBN 80-7290-103-6.

*Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005, [cit. 2019-02-14]. Dostupný z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatocnej literarnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 271–305. ISBN 80-7178-585-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 200 s. ISBN 978-80-262-0194-6.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

## **Seznam zkratek**

CNS – centrální nervová soustava

MŠ – mateřská škola

OSVČ – osoba samostatně výdělečně činná

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPU – specifické poruchy učení

ZŠ – základní škola

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Věk žáků .....	44
Tabulka 2: Dívka A.....	51
Tabulka 3: Dívka B.....	53
Tabulka 4: Dívka C.....	55
Tabulka 5: Dívka D.....	58
Tabulka 6: Dívka E.....	60
Tabulka 7: Dívka F .....	62
Tabulka 8: Chlapec A .....	64
Tabulka 9: Chlapec B.....	67
Tabulka 10: Chlapec C.....	69
Tabulka 11: Chlapec D .....	71
Tabulka 12: Chlapec E.....	73
Tabulka 13: Chlapec F.....	75

## Seznam obrázků

Obr. 1 Správný úchop tužky .....	19
Obr. 2 Špetkový úchop křečovitý .....	19
Obr. 3 Pěstičkový úchop .....	20
Obr. 4 Hrstičkový úchop.....	20
Obr. 5 Špetkový úchop s palcem, který přesahuje přes ukazováček .....	20

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Anamnestický dotazník

Příloha 2 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Příloha 3 Obrazový materiál 1/S6

Příloha 4 Obrazový materiál 2/S7

Příloha 5 Obrazový materiál 3/S8

Příloha 6 Obrazový materiál 4/S9

Příloha 7 Obrazový materiál 5/S11

Příloha 8 Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Příloha 9 Dívka D – subtest 4/S9, subtest 5/S11

Příloha 10 Chlapec C – subtest 4/S9, subtest 5/S11

Příloha 1  
Anamnestický dotazník

## ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jmenuji se Natálie Dobiášová a jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma *Předpoklady pro čtení a psaní na začátku základního vzdělávání v elementární třídě*. Cílem výzkumného šetření je zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní u dětí na počátku školní docházky. Součástí výzkumu bude test pro děti prvních tříd, ke kterému jsou potřebné tyto základní informace o Vašem dítěti.

Údaje z dotazníku budou anonymizovány a budou sloužit výhradně pro účely mé diplomové práce, proto Vás prosím o jeho pravdivé vyplnění. Zvolenou odpověď označte nebo doplňte.

Děkuji Vám za spolupráci.

Jméno a příjmení dítěte:

Datum narození dítěte:

### Rodinná anamnéza

Matka Věk:  Vzdělání (ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ):  Zaměstnání:

Otec Věk:  Vzdělání (ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ):  Zaměstnání:

### Sourozenci dítěte (vlastní i nevlastní):

Křestní jméno:	Rok narození:	Škola (MŠ, ZŠ, SŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ):
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Rodina: úplná      neúplná – dítě žije u:       doplněná

### Vyskytly se u Vás v rodině tyto obtíže? (otec, matka, sourozenci, tety, strýcové, prarodiče, ...)

		Kdo?
Poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie)	ano – ne	
Vady sluchu	ano – ne	
Vady řeči	ano – ne	
Opožděný vývoj motoriky	ano – ne	
Epilepsie	ano – ne	

Mentální postižení	ano – ne	
Poruchy pozornosti (ADHD, ADD)	ano – ne	
Leváctví	ano – ne	

### **Osobní anamnéza dítěte**

**Těhotenství:** v normě rizikové

**Porod:** normální komplikovaný císařský řez klešťový

**Dítě:** donošeno nedonošeno přenášeno

**Po porodu:** bez obtíží kříšení pobyt v inkubátoru novorozenecká žloutenka

jiné:

### **Motorika:**

**Motorický vývoj dítěte:** v normě bylo opožděné bylo třeba rehabilitací

**Obratnost:** obratné méně obratné neobratné

**Lateralita:** pravák levák oboustranná lateralita

**přecvičování:** ano – ne

### **Řeč:**

**Má Vaše dítě nějaké poruchy řeči?** (opožděný vývoj řeči, dyslalie, vývojová dysfázie, dysartrie, koktavost, breptavost, palatolálie, mutismus, afázie, jiné):

**Problémy s výslovností:** ano – ne jaké?

**Logopedická péče:** ano – ne od kdy?

### **Zdravotní stav dítěte:**

**Vada zraku:** ano – ne jaká?

**Vada sluchu:** ano – ne jaká?

**Využívá Vaše dítě korekční, kompenzační a jiné pomůcky (brýle, sluchadla, kochleární implantát, gromety, okluzory)?**

ano – ne jaké?



### **Má Vaše dítě tyto potíže?**

Enuréza (pomočování)	ano – ne
Enkopréza (pokakávání)	ano – ne
Problémy se spánkem	ano – ne
Tiky	ano – ne
Epilepsie	ano – ne
Problémy s pozorností	ano – ne
Problémy s pamětí	ano – ne

Jiné:

**Prodělané nemoci (úraz, operace, pobyty v nemocnici, speciální vyšetření, časté bolesti, jiné):**

### **Projevy dítěte**

**Zvláštní schopnosti a nadání dítěte:**

**Kroužky, koníčky a záliby:**

### **Školní anamnéza**

**Chodilo Vaše dítě do mateřské školy?** ano – ne

od kolika let?

**Zvykalo si:**      dobře      s obtížemi

**Případné obtíže (adaptace, chování):**

**Odklad školní docházky:** ano – ne

**Těšilo se Vaše dítě do školy?** ano – ne

## Příloha 2

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

(Daniela Švancarová, Anna Kucharská, 2001)

# Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

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

(Za každou správnou odpověď 1 bod)

## 1. SLUCHOVÁ ANALÝZA NA SLABIKY

ZÁCVIK: Testující předvádí, dítě se přidává, opravujeme.

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

ÚKOL: Teď zkus tleskat a říkat sám:

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

## 2. SLUCHOVÁ ANALÝZA – 1. HLÁSKA

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

ÚKOL: Uhadneš, čím začíná slovo:

		Body
2.1.	CHALOUPKA	
2.2.	RUKA	
2.3.	ŽABKA	

## 3. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ HLÁSEK VE SLOVĚ

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

ÚKOL: Slyšíš .... ve slově .....

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

#### 4. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ PODOBNÝCH SLOV

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

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

		Body			Body
zácvik	VOK – VOK	<input checked="" type="checkbox"/>	zácvik	CETÝ – CETÍ	<input checked="" type="checkbox"/>
4. 1.	BALUM – BALUM	<input type="checkbox"/>	4. 2.	TYK – TIK	<input type="checkbox"/>
4. 3.	STĚS – STES	<input type="checkbox"/>	4. 4.	MANÍ – MANÝ	<input type="checkbox"/>
4. 5.	ZIK – ZÍK	<input type="checkbox"/>	4. 6.	DYR – DYR	<input type="checkbox"/>
4. 7.	FRAŠ – FLAŠ	<input type="checkbox"/>	4. 8.	BRAM – PRAM	<input type="checkbox"/>

#### 5. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ DÉLEK

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

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

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

		Body
5.1.	Sova houká <b>HŮ HŮ</b>	<input type="checkbox"/>
5.2.	Slepička odpovídá <b>KO KO DÁK</b>	<input type="checkbox"/>
5.3.	Na kočku voláme <b>ČI ČÍ</b>	<input type="checkbox"/>
5.4.	Ája volá na psa <b>FÍKU</b>	<input type="checkbox"/>

#### 6. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – RYTMUS

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

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

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

		Body
6.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 7. ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ – PRAVOLEVÁ ORIENTACE

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

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

Body

7.1.	
7.2.	
7.3.	

## 8. ZRAKOVÁ PAMĚŤ

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

ÚKOL: Zkus to ještě s dalšími obrázky.

Body

8.1.	
8.2.	
8.3.	

## 9. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ – PLOŠNÉ

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

Body

9.1.	
9.2.	

## 10. ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

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

**A teď říkej po mně:**

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

## 11. JEMNÁ MOTORIKA – NAPODOBENÍ PÍSMÁ

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

Body

11.1.	
11.2.	
11.3.	

## 12. INTERMODALITA – UČENÍ PÍSMO

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

ÚKOL:

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

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

Body

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

Body

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

## 13. RÝMOVÁNÍ

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

ÚKOL: Zkus teď sám vymyslet rým na slovo:

Body

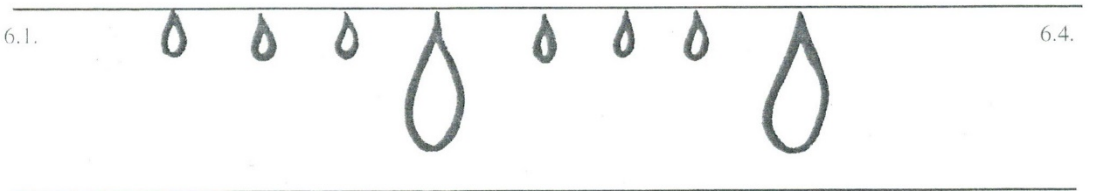
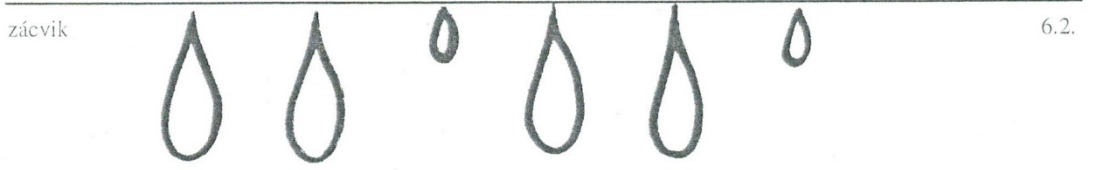
13.1.	LES	
13.2.	STŮL	
13.3.	SVĚT	

## CELKOVÉ HODNOCENÍ

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

## Příloha 3











Obrazový materiál 1/S6





## Příloha 4

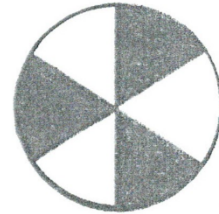
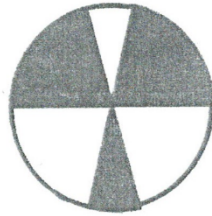
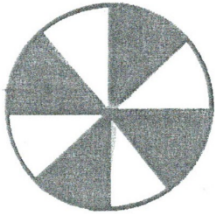
Obrazový materiál 2/S7

zácvik		
zácvik		
7.1.		
7.2..		
7.3.		

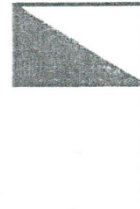
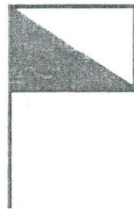
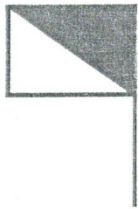
## Příloha 5

Obrazový materiál 3/S8

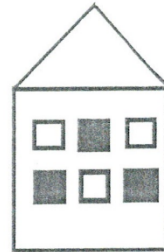
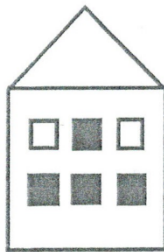
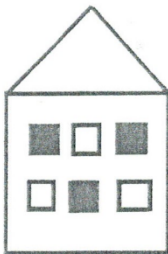
zúcvik



8.1.

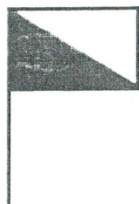
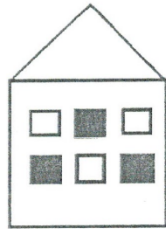
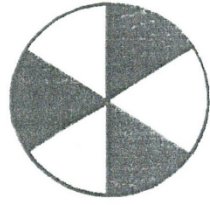


8.2.



8.3.





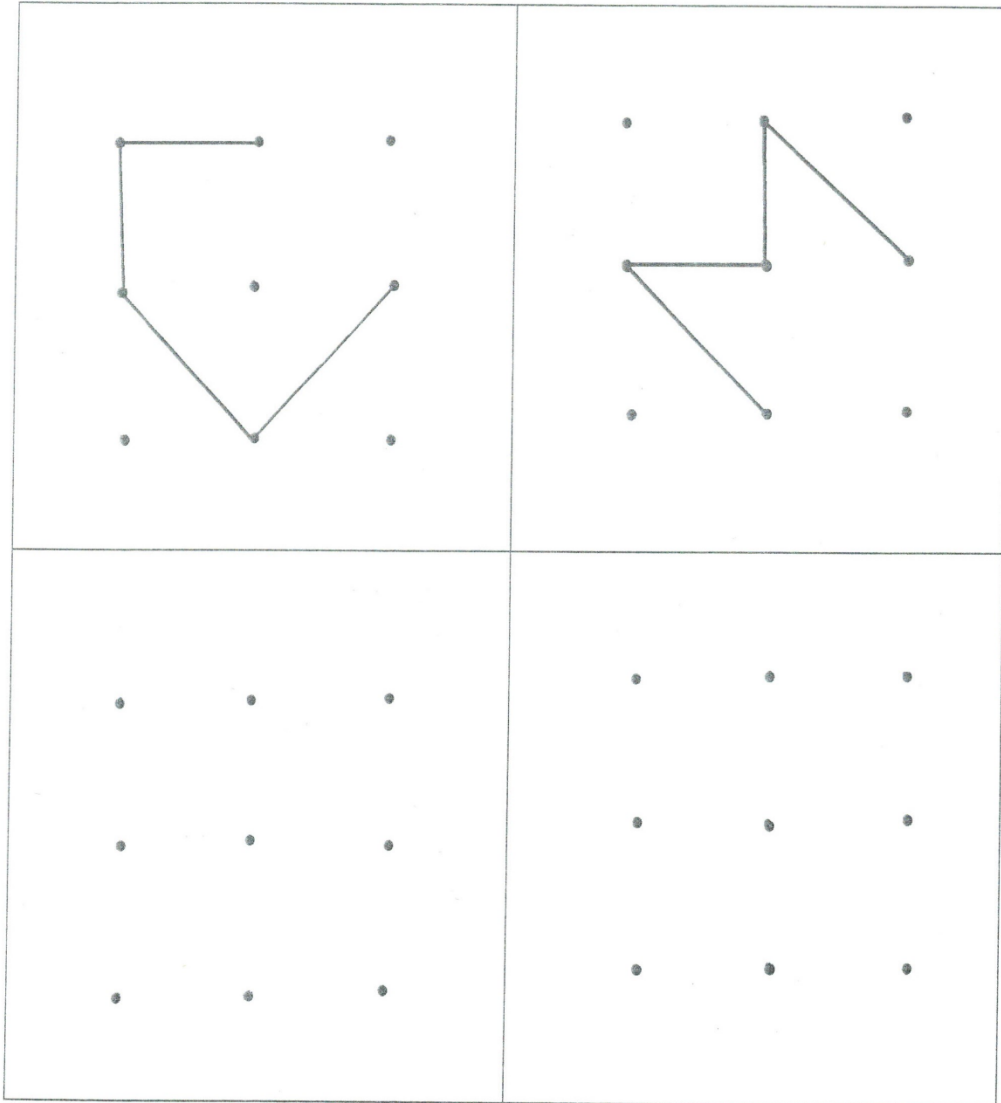
## Příloha 6

Obrazový materiál 4/S9

4/S9

9.1.

9.2.

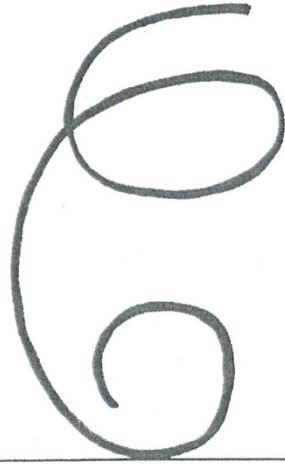


Příloha 7  
Obrazový materiál 5/S11

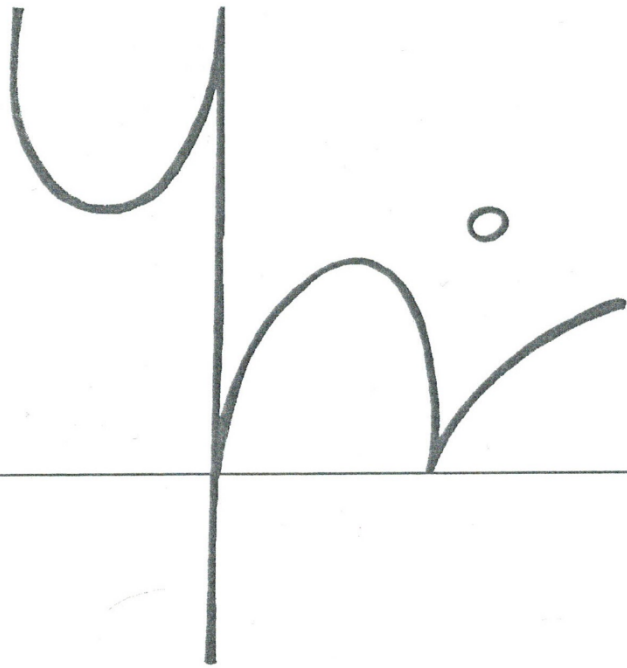


5/S11

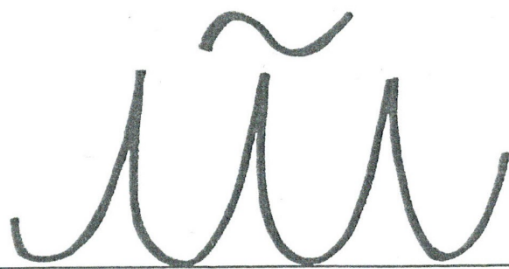
11.1.



11.2.



11.3.



## Příloha 8

Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

# Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

*Převod hrubých skóreů na stenové normy*

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

Hodnocení:

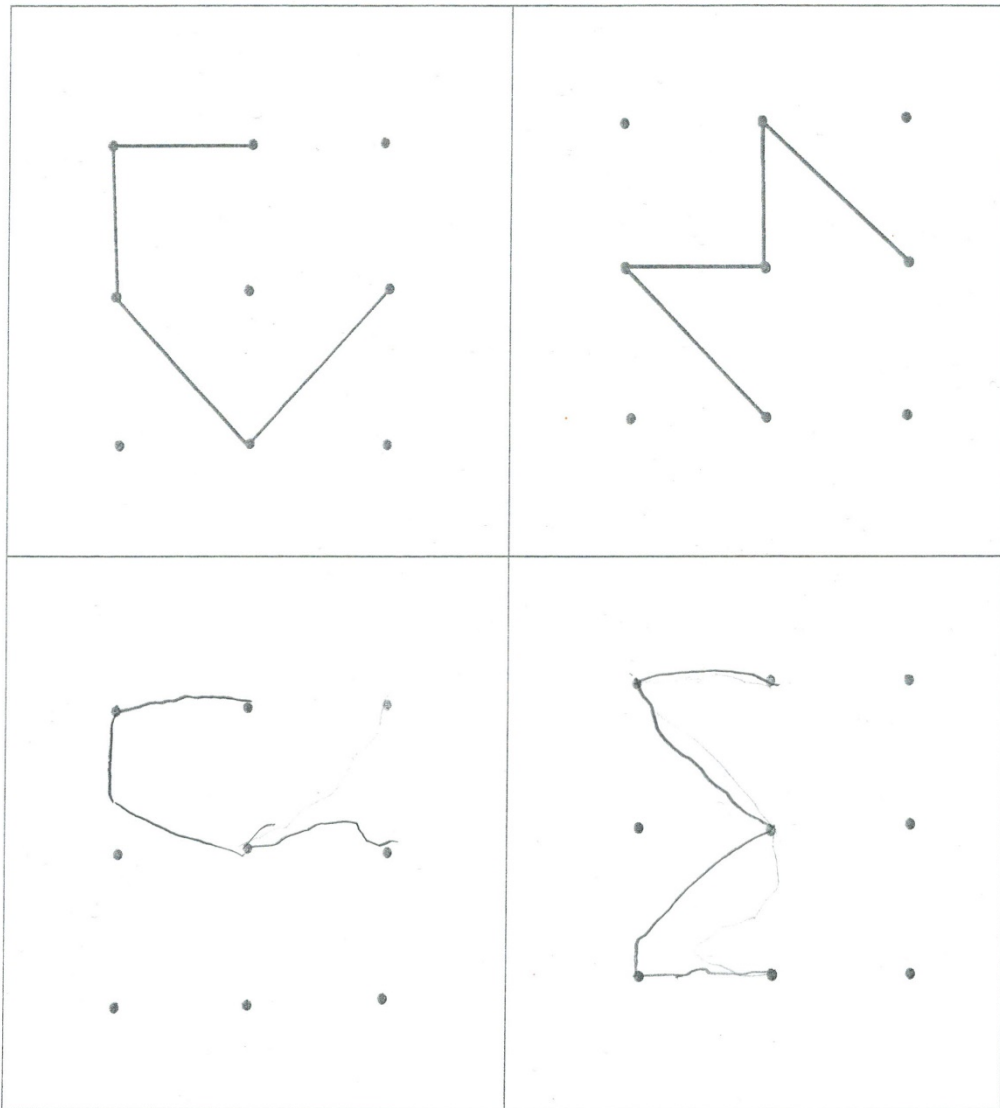
Sten	1 - 2	výrazný podprůměr
	3	podprůměr
	4	nižší průměr, hraniční pásmo
	5 - 6	průměr
	7	vyšší průměr
	8	nadprůměr
	9 - 10	výrazný nadprůměr

## Příloha 9

Dívka D – subtest 4/S9, subtest 5/S11

9.1.

9.2.



5/511

11.1



11.2



11.3



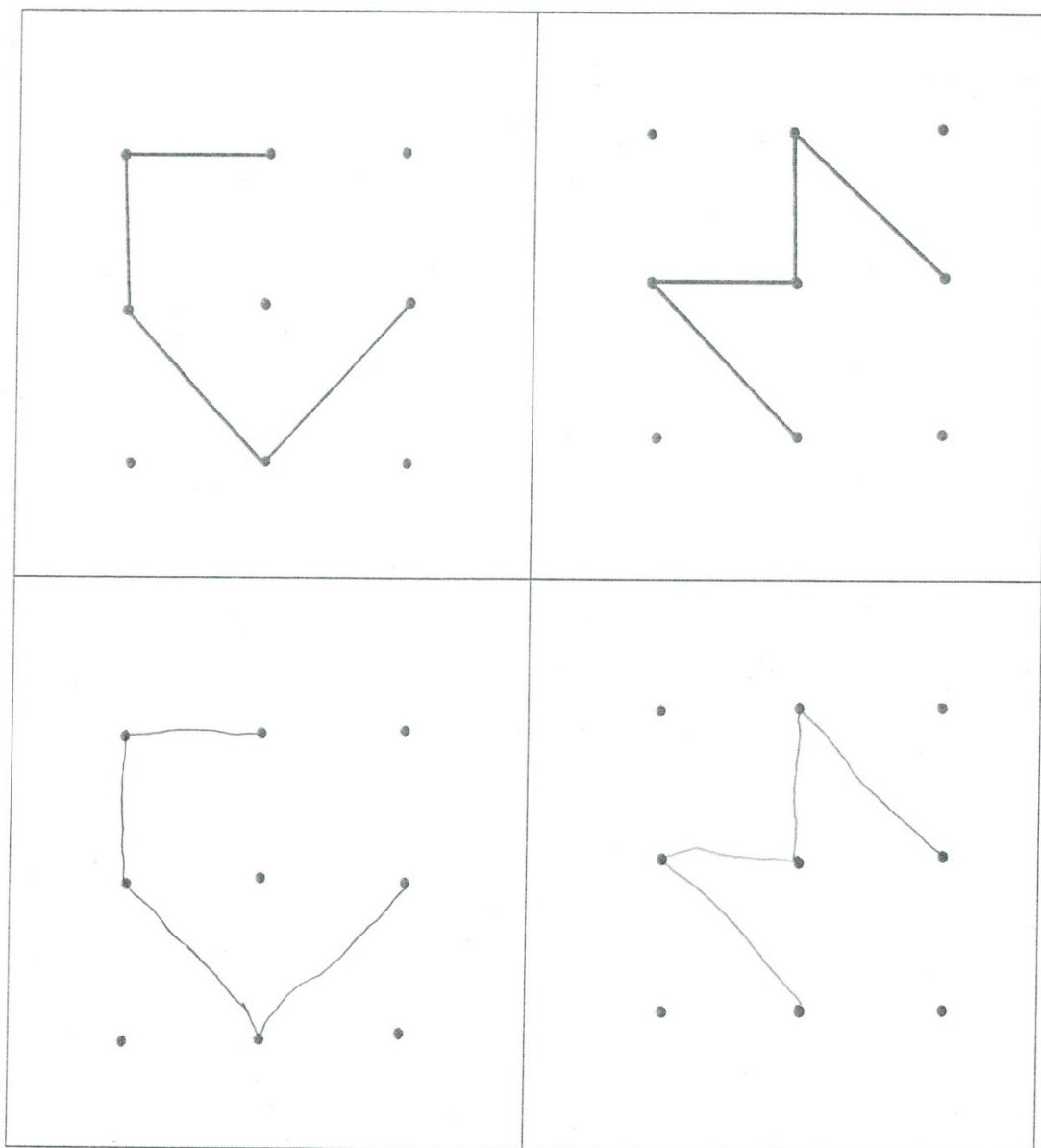
Příloha 10

Chlapec C – subtest 4/S9, subtest 5/S11

4/S9

9.1.

9.2.

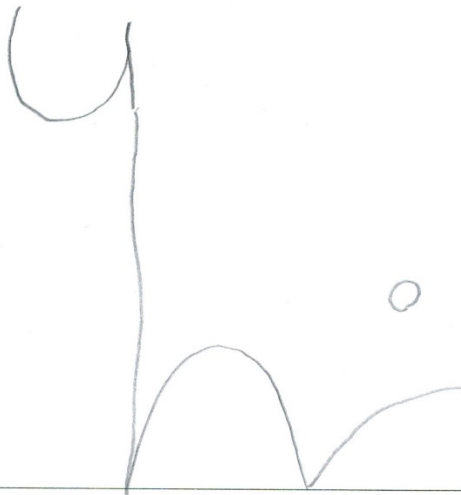




11.1



11.2



11.3



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Natálie Dobiášová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Předpoklady pro čtení a psaní na začátku základního vzdělávání v elementární třídě
<b>Název v angličtině:</b>	Preconditions of reading and writing in the first phase of primary education
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou předpokladů pro čtení a psaní na začátku základního vzdělávání. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku dítěte mladšího školního věku, vstup dítěte do základní školy, gramotnost, současné pojetí prvopočátečního čtení a psaní v rámci RVP ZV, diagnostiku schopností a dovedností pro čtení a psaní a psychologické aspekty, které ovlivňují nácvik elementárního čtení a psaní. Empirická část je založena na kvalitativním šetření a obsahuje kazuistiky vybraného vzorku žáků, výsledky a diskusi. Cílem diplomové práce je zprostředkovat náhled na úroveň předpokladů pro čtení a psaní v elementární třídě na základě Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.
<b>Klíčová slova:</b>	Dítě mladšího školního věku, školní zralost, školní připravenost, vstup do základní školy, elementární třída, předpoklady pro čtení a psaní, kognitivní zralost, percepční zralost, grafomotorika, artikulace
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis is about the preconditions of reading and writing in the first phase of primary-school education. The theoretical part focuses on the characteristics of young school-age children, children entering primary school, literacy, contemporary concept of first grade reading and writing within Framework Education Programme for primary education, diagnostics of preconditions of reading and writing and psychological aspects that influence practicing in reading and writing in elementary schools. The empirical part is based on a qualitative survey and it includes case studies of a selected sample of pupils, results and discussions. The aim of this thesis is to provide an overview of the level of the preconditions of reading and writing in the first phase of primary education through Reading and Writing Risk Test for Early School Children.

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Child of younger school age, school maturity, school readiness, entry to primary school, elementary class, preconditions of reading and writing, cognitive maturity, perceptual maturity, graphomotorics, articulation
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p>Příloha 1 Anamnestický dotazník</p> <p>Příloha 2 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky</p> <p>Příloha 3 Obrazový materiál 1/S6</p> <p>Příloha 4 Obrazový materiál 2/S7</p> <p>Příloha 5 Obrazový materiál 3/S8</p> <p>Příloha 6 Obrazový materiál 4/S9</p> <p>Příloha 7 Obrazový materiál 5/S11</p> <p>Příloha 8 Normy k Testu rizika poruch pro rané školáky</p> <p>Příloha 9 Dívka D – subtest 4/S9, subtest 5/S11</p> <p>Příloha 10 Chlapec C – subtest 4/S9, subtest 5/S11</p>
<b>Rozsah práce:</b>	93 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český