Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

K možnostem predikce připravenosti předškolních dětí na výuku ve čtení a psaní

(v kontextu prevence raných učebních obtíží)

Disertační práce

Praha 2005

Vedoucí práce:

Doc.PhDr.Vladimíra Spilková,CSc.

Vypracovala:

PaedDr.Helena Havlisová

Prohlašuji , že jsem disertační práci zpracovala samostatně
s využitím uvedených pramenů a literatury .

OBSAH

ÚVOD 5

TEORETICKÁ ČÁST 8

1. **Přehled některých přístupů ke zkoumání čtení a psaní** 8
   1.1 Senzomotorický přístup 11
      1.1.1 Zkoumání očních pohybů 11
   1.2 Čtení , psaní a percepce 14
      1.2.1 Zraková percepce a její význam pro čtení a psaní 16
      1.2.2 Sluchová percepce a její význam pro čtení a psaní 19
      1.2.3 Vnímání prostoru 23
      1.2.4 Vnímání časového sledu 24
      1.2.5 Význam paměti 26
   1.3 Čtení , psaní a psycholingvistika 31

2. **Možnosti prevence školních obtíží žáka** 40
   2.1 Časná diferenciální diagnostika -význam a možnosti... 41
   2.2 Cílená stimulace rozvoje v předškolním období dítěte 43

3. **Některé aspekty v předškolní diagnostice schopností potřebných k nácviku čtení a psaní** 45
   3.1 Predikce čtení a psaní v kontextu metod vyšetřování školní zralosti 57
   3.2 Metody screeningu 61

4. **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky- prediktivní baterie** 70
   4.1 Cíl a záměr 70
   4.2 Užití prediktivní baterie 71
   4.3 Konstrukce a vznik testu 71
   4.4 Výhody a limity testové baterie 76

5. **Shrnutí** 77

Seznam tabulek a grafů empirické části práce 80

EMPIRICKÁ ČÁST 83

6. **Metodika empirického výzkumu** 83
   6.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky 83
   6.2 Výběr a charakteristika výzkumného souboru 84
   6.3 Postup výzkumu 90
   6.4 Výzkumné metody 93

6.4.1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky ... 94
6.4.2 Dotazník pro učitele 1. ročníku základní školy ... 95
6.4.3 Anketa pro učitelky mateřských škol ... 97
6.4.4 Metody statistického zpracování ... 97

7. Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor ... 98
7.1 Statistická analýza ... 98
7.2 Deskriptivní charakteristika sledovaných souborů... 99
7.3 Výsledky analýzy variance výkonů v Testu rizika z pohledu věku a pohlaví ... 115
7.4 Výsledky korelační analýzy výkonů v testové baterii a hodnocení učitelů 1. tříd ... 118
7.5 Rozšířené normy pro předškolní děti k Testu rizika ... 120
7.6 Výsledky ankety pro učitelky mateřských škol ... 121

8. Shrnutí výsledků ... 123

9. Diskuse ... 127

ZÁVĚR ... 128

SEZNAM LITERATURY A PRAMENY ... 131

RESUMÉ ... 144

SEZNAM PŘÍLOH ... 145

Úvod

Poměrně značné procento dětí ,bez zřejmého fyzického nebo duševního handicapu , se již na samém počátku školní docházky učí číst a psát s velkými obtížemi.Tyto „neočekávané" problémy pak mohou mít své důsledky pedagogické, psychologické i sociální. Není pochyb o tom, jaký význam má dovednost čtení a psaní pro člověka v dnešní společnosti a v dnešní době. Je úzce spjata s duševním vývojem jedince, s rozvojem jeho gramotnosti, je prostředkem k dosažení vzdělání a následného pracovního a společenského uplatnění.

Pokud si dítě neosvojí techniku čtení a psaní včas a v potřebné míře, není schopno plnit požadavky, které jsou na něho kladeny. Hromadící se školní neúspěchy znamenají zklamání, zmeškané příležitosti ke speciální péči a další přidružená rizika v podobě emočních obtíží a později i možných poruch chování.

Nejefektivnějšími prostředky pro snižování dopadu raných školních obtíží, podle řady autorit, mohou být **včasná identifikace** a jí podmíněná **specifická péče** (např. Fletcher, Foorman, 1994). V této souvislosti není významnějšího sporu o tzv. „přidělení" diagnózy specifická porucha učení, které je vázáno především na vývojovou determinaci neuropsychických aktivit, jejichž zralost je pravděpodobnou podmínkou pro zvládnutí nácviku čtení a psaní a dále na to, že školní dovednosti se musí učit (a musí být naučené). Jinými slovy narušení v neuropsychické oblasti musí mít svůj negativní obraz v pedagogické sféře. Stále naléhavěji však zaznívá otázka zda a jak lze poruchám učení předcházet. Zda je nezbytné čekat, až se porucha projeví a pak se jí pedagogicky a psychologicky zabývat. Nebo zda je možné, či

dokonce nutné jí předcházet ještě před vstupem dítěte do školy.

Mnoho našich i zahraničních autorů stále častěji propaguje právě potřebu **včasného záchytu** těch dílčích deficitů v oblasti kognitivní a percepčně- motorické, ze kterých se mohou za určitých okolností specifické poruchy učení rozvinout (např.Gjessing, 1986; Inizan, 1988; Nováčková, 1975; Zelinková, 2003).

Evropskou dyslektickou asociací byl rok 1993 vyhlášen jako rok včasného rozpoznávání jedné z nejčastějších poruch učení - dyslexie. Byl zaveden a začal se obecně užívat termín **„děti s rizikem dyslexie"**, označující děti, které budou mít pravděpodobné obtíže při nabývání dovednosti čtení.

Ve stěžejních evropských i našich školských dokumentech, které naznačují tendence vzdělávání pro další století, je přímo zdůrazňován význam prevence a zároveň je vysloven požadavek včasné identifikace handicapů.

Nezastupitelnou úlohu v prevenci raných učebních problémů by tedy měla sehrát **diagnostika**. U nás jsou sledovány určité rizikové faktory, které mohou způsobit obtíže při učení v rámci diagnostiky školní zralosti u dětí před nástupem do školy. Pedagogicko- psychologickými poradnami jsou mimo jiné prověřovány i tzv. předčtenářské schopnosti a to především, nebo povětšinou jen u těch dětí, kterým je doporučován odklad školní docházky. Výsledky této předškolní diagnostiky , spolu s odkladem školní docházky, pak vytváří podklad i prostor pro individuálně zaměřenou a cílenou stimulaci v různých oblastech schopností důležitých pro nácvik některých ze školních dovedností. Poradenská praxe ukazuje, že identifikovaným **rizikovým** dětem může být včas nabídnuta péče ve formě individuálně zaměřené stimulace a je tak možno předejít případnému školnímu selhávání.

Primární zájem o včasné podchycení rizikových faktorů, které mohou sehrát významnou roli v etiologii školních neúspěchů, vedl k vytváření cílených diagnostických instrumentů, tzv.**screeningových** zkoušek. Výzkumně je prověřována jejich spolehlivost i přínos pro stanovování prognózy úspěšnosti ve výuce čtení a psaní. Jednotlivé vyhledávací procedury, které jsou přímo zaměřeny na odhalování rizika , se od sebe liší počtem zvolených prediktorů zachycujících jednotlivé oblasti poznávacích funkcí i nároky na administraci a vyhodnocení. Jedno mají ale společné, mohou se stát užitečným nástrojem, s jehož pomocí může nejen psycholog, ale i pedagog včas a cíleně zakročit. Účinnost intervence vždy závisí na tom, jak rychle se nám podaří identifikovat problém.

Mezi tyto zkoušky patří i **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky**. Vypracovaly jej autorky Anna Kucharská a Daniela Švancarová (1996; 2000; 2001) .Výzkumně byla prověřena validita této metody a byla tak potvrzena možnost jejího využití k detekci odchylek v dosažené úrovni schopností a předpokladů pro čtení a psaní. Současná verze testu je určena pro užití v době vstupu dítěte do školy. Tedy těsně okolo nástupu do 1. třídy, popřípadě během prvního pololetí prvního ročníku. Autorky v původní verzi uvažovaly o možném využití testu i pro diagnostiku dětí v předškolním věku. Doposud však tato možnost experimentálně ověřována nebyla.

V této práci si proto kladu za cíl tuto možnost výzkumně prověřit. Pro stanovené účely byla zpracována studie na souboru předškolních dětí. Zabývám se tedy ověřováním vlastností Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky v experimentálním souboru předškolních dětí ve věku 5,5 - 6,0 let, sleduji rozložení výkonů vzhledem k věku a pohlaví. V tomto kontextu se ptám, zda je možné stenové normy pro nejmladší skupinu (věk 6,0 - 6, 6 let) využít i

pro posouzení výkonů předškolních dětí. Dále prověřuji vztahy mezi výkony v testové baterii a hodnocením rozvíjených školních dovedností v prvním roce školní docházky.

Teoretická část

1. Přehled některých přístupů ke zkoumání čtení a psaní

Pojmem čtení bývá obvykle označován proces, při kterém jsou na podkladu identifikace znaků chápány obsahy textů. Čtení tedy zahrnuje procesy vnímání a uvědomování si textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je jeho konvenční význam.

Porozumění textu je složitý proces, zahrnující dvě úrovně. Tou první je úroveň perceptivní (porozumění v procesu osvojování vizuální informace), druhá je úroveň kognitivní (porozumění v procesu myšlení). Mertin (2003) hovoří o dekódování textu a extrakci jeho významu. Obě úrovně jsou na sobě vzájemně závislé.

Pojmem psaní je označován psycho - fyziologický proces, normovaný určitými pravidly a realizovaný technickými pomůckami. Písmo je charakterizováno jako soustava smluvených, k viditelné fixaci určených znaků. K základním funkcím písma náleží funkce sémantická, vyplývající z podstaty písma jako sdělovacího prostředku. Jednotlivé znaky jsou chápány jako smluvené symboly jazykových prvků. A stejně jako je tomu u čtení, plní tyto symboly své poslání, jsou-li správně poznány a zprostředkovávají-li tak vybavování příslušných jazykových pojmů.

Čtení a psaní jsou dva druhy téže řečové činnosti s opačným postupem. Při čtení jde o převod optických značek (písmen) registrovaných zrakovým vnímáním do jejich zvukové podoby a významové podoby formou slov a vět; při psaní pak o

převod zvuku a významu (opět hlásek, slov a vět) do značkové podoby písma. Obojí předpokládá analyticko - syntetickou činnost, spojenou s funkcí hlasu (čtení) a jemnou motorikou (psaní) (Taxová, 1985 , in : Tymichová , 1985) .

Obě aktivity, čtení i psaní, jsou studovány z hlediska mnohých vědních disciplin, jako například lingvistiky, psycholingvistiky a sociolingvistiky, neurofyziologie a neuropsychologie, pedagogiky, psychologie a dalších.

Psychologie čtení je disciplina, která se rozvijí již relativně dlouho. Jednotlivé teoretické směry v psychologii vždy přinesly nějaké nové, specifické pohledy na proces čtení, vysvětlovaly či stimulovaly rozvoj pedagogických přístupů k nácviku čtení. První výzkumy u nás i ve světě, které jsou datovány do druhé poloviny 19. století , byly zaměřeny především na vysvětlování procesu čtení (např.Kratina, 1935 ; Příhoda, 1966 ; Vaněk, 1936).

Například Ferdinand Kratina se ve svém Úvodu do celostní psychologie (1935) zabývá rovněž psychologií čtení . Proces čtení rozebírá jako vnímání členěného celku . Podle něho je „ čtení podmíněno z velké části také centrálními činiteli , zejména pamětí a zaměřeností . Psychická zaměřenost je velmi často příčinou našeho chybného čtení (přehlédnutí)" . U Kratiny je zaměřenost „zákonitost všeobecně biologická, přesahující psychickou oblast „ . Zdokonalováním zaměřenosti docházíme k tomu , že činnost je automatizována , že „ každý dílčí akt není sledován vědomím „ . Například při psaní se dítě musí nejprve rozpomenout na grafický obraz každého písmena a uskutečnit řadu izolovaných pohybových impulsů , z nichž každý zabezpečuje realizaci jen jednoho prvku grafické struktury - později se struktura procesu podstatně mění . Psaní se přetváří v jedinou „ kinestetickou melodii „ .

Moderní interdisciplinární pohled přinášejí novější výzkumy, spojující neurologické a psychologické poznatky. Zasloužily se tak například o přiblížení se k pochopení anatomicko - fyziologické podstaty procesu čtení, přinesly nové poznatky pro vysvětlování poruch čtení (Kučera, 1959; Langmeier, 1983; Matějček, 1987). Další, zajímavý pohled pak přináší například psycholingvistika.

Obdobně i **psychologie psaní** se snaží odhalovat a sledovat psychologické vlivy působící na utváření psaní. Systematický nástin psychologie psaní podal F. Kainz (1956) ve své práci o psychologii řeči. Látku rozdělil do dvou logických celků - 1. Čtení, 2. Psaní.

V současných přístupech je široce akceptováno pojetí procesu čtení a psaní jako nedílné součásti jazykového chování. Je registrován ústup od zkoumání vydělených jevů, proces čtení a psaní je chápán jako souhrn strategií, pomocí kterých si jedinec osvojuje obsah textu, učí se je používat jako vyjadřovací, dorozumívací a komunikativní prostředek.

Dovednost čtení a psaní je považována za projev gramotnosti . Nezbytnou součástí obecně založené gramotnosti (např . Hartl , Hartlová , 2000 ; Průcha , Walterová , Mareš , 2001 ; Rabušicová , 2002) je textová gramotnost , která svému nositelí umožňuje využívat informace v psané a tištěné podobě .

Nejčastěji bývá čtení a psaní spojováno s formální výukou na základní škole. V souvislosti s nácvikem čtení a psaní jsou studovány významné okolnosti, Smetáčka (1973) lze v řadě výzkumů nalézt dva základní problémové okruhy :

- co je proces čtení a psaní a které předpoklady a schopnosti u dítěte musí být dostatečně vyvinuty, aby bylo mentálně připraveno k pochopení jednotlivých strategií, s jejichž pomocí si obě dovednosti osvojuje,

- v jakém pořadí má proces osvojování si čtení a psaní probíhat, aby se učení stalo kontinuálním a ekonomickým a dítě si osvojilo kvalitní čtenářské a písařské dovednosti.

V oblasti zkoumání počátečního čtení a psaní se setkáváme s různými specifickými koncepcemi. U některých se v následující části textu pozastavím.

1.1 Senzomotorický přístup

Za nejstarší je možno považovat přístup senzomotorický, který zahrnuje čtení a psaní do okruhu tzv. senzomotorického učení. Problematiku senzomotorického učení u nás rozpracoval např. J. Čáp (srv. Čáp, 1980). Sledovány byly především etapy utváření složitých senzomotorických dovedností při čtení a psaní, tedy nácvik, ovšem bez přihlédnutí k lingvistickému charakteru předmětu učení a kognitivním postupům učícího se. Výcvik v této koncepci byl zaměřen na cvičení poznávání písmen, analýzy a syntézy a senzomotorické koordinace.

I když se postupně začaly prosazovat přístupy novější , jsou při studiu problematiky čtení a psaní témata ze senzomotoriky stále využívána .

1.1.1 Zkoumání očních pohybů

V souvislosti s vnímáním je věnována výzkumná pozornost **očním pohybům** jako jedné z důležitých podmínek pro

zpracování textu i pro nácvik správného a především plynulého čtení. Studium očních pohybů má poměrně dlouhou tradici. Za jeho průkopníka je označován francouzský lékař a profesor Emil Javal (Matějček, 1987; podrobně referují Křivánek, Wildová, 1998).

Spolu s vývojem techniky bylo možno zaznamenat pohyby očí a následně analyzovat, jak se oči čtenáře v průběhu čtení pohybují. To vedlo ke zjištění, že pohyb očí po řádce není rovnoměrný, nýbrž, že se oči pohybují v rychlých oddělených skocích. Na tomto základě vznikla a dále byla rozpracovávána teorie **sakadických pohybů** (Carpenterová, Just, 1981; Pavlidis, 1981). Její podstatu tvoří poznání, že po rychlém skoku vpřed následuje pauza, v níž probíhá vlastní snímání textu - text je **fixován** a tak je získávána potřebná informace. Bylo zjištěno, že doba fixací není konstantní, nýbrž, že kolísá. Déle jsou očima fixována delší slova a také slova, která jsou pro čtenáře méně známá. Vyspělejší čtenáři potřebují méně fixací. Zdá se, že nejdelší dobu spotřebovává poslední slovo ve větě. Carpenterová a Just tuto dobu označují jako „dobu nutnou k zabalení věty" (in.Pollatschek a Rayner, 1989).

Sledován je rovněž rozsah jedné zrakové fixace. Ten je odhadován asi na čtyři znaky vlevo a čtrnáct až patnáct znaků vpravo od místa fixace (znakem jsou rozuměna písmena, číslovky, tečky, čárky apod.). Jeden z výzkumů zaměřených na oční pohyby vysokoškolských studentů ukázal, že čtou- li studenti na rychlost, jsou pak fixace kratší a méně časté (Just, Carpenter a Masson, 1982). Autoři této studie upozorňují, že čím vyšší byla rychlost čtení, tím méně informací z textu si studenti zapamatovali.

Kromě sakád a fixací se objevují při čtení i tzv. **regresní pohyby**, které znamenají to, že se čtenář vrací

zrakem zpět (zprava doleva) a to buď v rámci jednoho téhož slova, nebo k některému z předchozích slov. Smyslem těchto zpětných pohybů očí je hledání a upřesňování vizuální informace.

Teorie očních pohybů se rovněž stala základem úvah o využití okulomotorických pohybů pro **identifikaci jedinců s dyslexií**, ale i nápravu této poruchy. Při vyšetřování očních pohybů dyslektických čtenářů byla prokázána natolik nekoordinovaná strategie pohybu očí, že nutně musí docházet k chybám při zpracování podnětů přicházejících do mozku (Pokorná, 1997). U dyslektiků byl například v Pavlidisově výzkumu (1981) zaznamenán především vyšší počet regresních pohybů, to je dvakrát vyšší než u normálních čtenářů. Dyslektici v Pavlidisově skupině měli rovněž problémy s udržením fixace. Matějček (1993) k tomu dodává, že typický dyslektický vzorec očních pohybů se velmi pravděpodobně vztahuje jen k části dyslektické populace (srovnej např. Bakkerův typ dyslexií, in: Pokorná, 1997; Smutná, Novák, 1996; Zelinková, 2003). Tuto Matějčkovu domněnku poté potvzují i některá novější zkoumání, o nichž obsáhle referuje Jošt (2005).Z jejich závěrů lze zobecnit, že špatné pohyby očí reflektují dyslexii pouze v jazykových, tj. čtenářských úlohách. To by odpovídalo spíše lingvistickému typu dyslektiků, u něhož dominují obtíže v jazykových funkcích. A naproti tomu nemusí být reflektována v úlohách neverbálních, což by odpovídalo spíše typu vizuo - spaciálnímu, u kterého se manifestují obtíže zj. při zpracování základních smyslových dat.

Na **vývojovost očních pohybů** poukazuje Joštova studie z roku 1984. Jošt vyšetřoval oční pohyby u dětí od čtyř a půl do sedmi let. Zjistil „normální" vzorec očních pohybů až u pětiletých dětí. Stejný vzorec jako dospělí má podle autora většina dětí až v šesti letech. Pozorováním očních

pohybů dívek a chlapců z hlediska „zralosti" při vstupu do školy byla potvrzena i méně výhodná situace pro chlapce.

Jošt se ve svých dalších výzkumech (1995, 1998) zaměřil na prošetření vztahu okulomotoriky předškolních dětí a jejich budoucího čtení. Cílem však nebylo systematicky vyhledávat dyslektiky. Kromě vyšetření očních pohybů byly u dětí hodnoceny i některé kognitivní faktory. Při srovnávání jednotlivých měření autor opakovaně nalezl signifikantní korelace předškolních očních pohybů s čtením. Oční pohyby rozčlenil na nadprůměrné, průměrné a podprůměrné. Za spolehlivý **prediktor** čtenářského vývoje označuje pouze superiorní - nadprůměrné oční pohyby.

Ukazuje se, že zralost očních pohybů by tedy mohla poskytovat informace o úrovni vývoje a stavu dítěte a oční pohyby by mohly představovat jeden z ne nevýznamných ukazatelů celkové školní zralosti.

1. 2 Čtení , psaní a percepce

Percepčně motorický přístup stále významně ovlivňuje psychologii čtení a psaní. Čtení i psaní bylo zkoumáno v kontextu percepčních dovedností a dlouhodobě vedené výzkumy potvrdily vztah mezi percepčními a paměťovými schopnostmi dítěte a jeho připraveností ke čtení a psaní.

Percepční složka má ve svém základu neuropsychické procesy a zároveň obsahuje i minulou zkušenost, která percepci spoluvytváří. Podle této úvahy je čtení i psaní podporováno především auditivní a vizuální analýzou (zpracováním akustických a vizuálních podnětů) a základní podmínkou schopnosti číst a psát je dostatečná úroveň senzorického a motorického vývoje.

Zkoumání dětské percepce má bohatou historii. Významný podíl na tomto poli měla především Lipská škola tvarové psychologie (celostnost dětského vnímání), později pak například Gesell (1950), Gibsonová se svým manželem (1966), Hebb (1949), Piaget (1961), Venger (1975) a řada dalších.

Vnímání se vyvíjí během života dítěte po etapách , od jednoduchého ke složitému . Jednotlivé funkce se postupně spojují ve složitější funkční komplexy , dochází k prohloubení interfunkcionální integrace , a to jak intersenzorické , tak senzomotorické . Jednotlivé funkce však nedozrávají rovnoměrně . To je závislé na více faktorech , především na strukturální , neurofyziologcké a biologické zralosti mozku , ale i na vnějších podnětech , včetně záměrného nácviku a rozvíjení (Koukolík , 2000 ; Kulišťák , 2003) .

Výsledky zkoumání v této oblasti přinesly mimo jiné i poznání základního vztahu mezi percepčním zráním a činností. Venger (1975) v tomto smyslu hovoří o formování percepčních úkonů, které je podmíněno charakterem činnosti dítěte. Zároveň však zvládání nových druhů činností do značné míry závisí na úrovni percepčního vývoje dítěte.

Poznatky o zákonitostech percepčního vývoje našly své významné implikace například v oblasti senzorické výchovy (např. Fröbel, 1944; Montessori, 1926) a dále i percepčního učení (perceptual learning) předškolních dětí. Promítly se i do reedukačních aktivit pro nečtenáře, které usilovaly o rozvíjení psychomotorické výbavy jakožto základu dovednosti čtení a psaní: vnímání rytmu, vizuální a akustické diskriminace, časo - prostorové organizace.

Z percepčně - motorické koncepce vyplynulo zjednodušené (a dnes překonané) vysvětlování poruch učení výlučně ve spojitosti s lehkou mozkovou dysfunkcí (Čačka, 1996).

Celá řada badatelů považuje poruchy v oblasti percepčně-motorické za jednu z kategorií specifických poruch učení (např. Bogdanowicz, 1985; Kučera, 1959; Wedel, 1973 a další).

Pokud jde o zkoumání připravenosti dítěte ke čtení a psaní, jsou z hlediska percepčně - motorického sledovány zejména následující oblasti: úroveň zrakové percepce, sluchové percepce, vnímání prostoru, vnímání časového sledu a paměti.

1. 2. 1 Zraková percepce a její význam pro čtení a psaní

Rozvíjení zrakového vnímání je nezbytnou součástí přípravy na výuku čtení a psaní. Vnímání je v období předškolním globální, méně se uplatňuje vnímání analytické, které je zaměřeno na detaily a jejich porovnávání (Šulová, 2004). V současném procesu výuky čtení a psaní se jako stěžejní jeví právě schopnost z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek z nich pak opět složit (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Analyticko - syntetická metoda výuky ve škole vychází především z kvalit percepce názorně prostorových a symbolových schémat, tedy grafémů .

Vývoj zrakové percepce souvisí se schopností vizuální analýzy a syntézy , tj. schopnosti vnímat celek jako soubor detailů , rozložit celek na části , najít v něm určité tvary, vnímat a chápat vztahy mezi nimi. Tato schopnost je potřebná například při rozkladu slov na slabiky, písmena a naopak .

Venger (1975) se se svým týmem zaměřil právě na výzkum vývoje zrakové percepce u dětí předškolního věku.Zjistili, že složité obrazce, které byly dětem předkládány, jsou schopny rozlišovat až od pátého roku života. Speciálně zaměřenou výukou se jim pak podařilo zformovat podobné percepční úkony u dětí již ve dvou a půl letech.

Předpokladem pro čtení a psaní je schopnost rozlišit a identifikovat určitý tvar a to bez ohledu na jeho velikost, polohu, eventuálně pozadí či překrytí. Jednotlivé stupně tohoto vývoje se pokusila popsat Frostigová (1972). Prvním a základním stupněm je vizuomotorická koordinace (oka a těla, oka a ruky, oka a nohy ve vzájemném propojení), druhým stupněm je vnímání figury a pozadí. Třetím stupněm vizuální percepce je konstantní vnímání tvaru, což znamená rozpoznání a identifikování tvaru nezávise na jeho velikosti, poloze nebo barvě. Tato schopnost se rozvíjí mezi čtvrtým a sedmým rokem. Vágnerová (2001) uvádí, že již pětileté děti jsou schopny poznat shodu a rozdíl, neumí však ještě rozlišit rozdíly polohy a různé detaily. To pro výuku čtení a psaní není postačující. Právě rozlišování detailů, kterými se liší jednotlivá písmena (jak při čtení, tak i při psaní) a rozlišování písmen lišících se polohou v prostoru, jsou nutnými předpoklady nácviku čtení a psaní.

Schopnost rozlišit polohu obrazce se rozvíjí později. Podle Frostigové je zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru dalším stupněm ve vývoji percepce. Tento stupeň má své typické vývojové fáze. Již předškolní děti se naučí diferencovat rozdíly polohy nahoře a dole. Mnohem obtížnější je však pro ně zvládnout rozlišování pravo - levé polohy a tento typ diferenciace zvládají často až děti školního věku, neboť schopnost rozlišovat polohu vpravo a vlevo je závislá na procesech zrání a funkční diferenciace pravé mozkové hemisféry, tj. pravděpodobně mezi šestým a sedmým rokem (Koukolník, 2000). Posledním vývojovým stupněm je vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem.

Významnou roli v oblasti zrakového vnímání hraje strategie vnímání, která se projeví určitou kvalitou orientace v poznávané situaci či objektu. I její vývoj je závislý na procesech zrání a vývoji dalších poznávacích

procesů. Můžeme říci, že strategie vnímání předškolních dětí a dětí mladšího školního věku se liší (Vasta et. al., 1995).

Vasta se svými spolupracovníky zjistil, že předškolní děti nemají ve svém poznávání systém, postupují nahodilým postupem, bez plánování. Prohlížejí si to, co je právě zaujme, obvykle to, co je nějak nápadné.

Nezanedbatelnou součástí zrakového vnímání je vizuální zpětná vazba, která je potřebná při koordinaci pohybů oka a ruky při nejrůznějších činnostech, zejména při psaní. Zrakové vnímání poskytuje informace o přesnosti motorických aktivit, tyto informace jsou pak zpětně využívány pro zpřesňování pohybu. Vasta , který zkoumal vývoj využití této schopnosti u dětí , nalezl rozdíly mezi pětiletými předškolními dětmi a dětmi šesti až sedmiletými. Pětileté děti neumějí tuto zpětnovazebnou informaci vyžít a prakticky jí nevěnují pozornost. Zatímco starší, šesti až sedmileté, děti si její význam již uvědomují a věnují jí pozornost téměř nadměrnou. To je ovlivněno především tím, že např. psaní není ještě v tomto období zafixováno a zautomatizováno a vyžaduje proto i značnou koncentraci pozornosti. Vývoj dále postupuje, například devítileté děti již používají vizuální zpětnou vazbu účinněji a neulpívají na ní v takové míře jako děti šestileté.

Z této oblasti jsou významné také výzkumy Edfeldtovy (1955), který se zabýval rozvojem vnímání rozdílu mezi symbolickými tvary a jejich poloh u dětí v předškolním věku a u dětí mladšího školního věku. Sestrojil k tomu test,ve kterém děti určují (pouze opticky), zda párové obrázky jsou stejné, nebo zda se liší. Zjistil, že již čtyřleté dítě dokáže rozlišit dvojice, které se liší tvarem, není však ještě schopno identifikovat rozdílné tvary odlišující se vzájemnou polohou. U šestiletých dětí se vlivem rozvoje zrakové percepce objevuje postupně méně chyb a bezchybné vypracování testu zjistil až u osmiletých dětí.

K obdobným výsledkům dospěl například Neubauer (srv. Pokorná, 1997).

1.2.2 Sluchová percepce a její význam pro čtení a psaní

Sluchové vnímání souvisí bezprostředně s rozvojem vlastní řeči. Dozrává přibližně mezi pátým až sedmým rokem (Matějček, 1987). Okolo pátého roku děti začínají vnímat ve slovech jednotlivé hlásky. Nejdříve rozlišují, na kterou hlásku slovo začíná, později jsou schopny určit poslední hlásku slova. Nejobtížnějším diferenciačním úkolem je určit hlásku uprostřed slova.

Dítě v šesti letech dovede většinou vnímat všechny fonémy. Bez větších problémů slyší rozdíly jednotlivých slov. Obtíže mu v tomto věku může působit dekódování rychlé řeči, na níž se nemůže především dostatečně soustředit.

V předškolním věku dobře děti vnímají, co jim jiná osoba sděluje. Nejsou prozatím ale ještě schopny diferencovat, z jakých hlásek a slabik se ono sdělení skládá.

Pro práci ve škole je rovněž důležitá dostatečně rozvinutá schopnost sluchové analýzy a syntézy. Z této oblasti jsou známa zkoumání Schmalohrovy (1968), který zjistil nedostatečně rozvinutou schopnost sluchové analýzy u dětí s problémy v počáteční výuce. V období okolo šesti let se významně zlepšuje schopnost diferencovat a určit počet slov ve větě, rozlišovat různá slova a hledat ve slovech samohlásky (Pokorná, 1997).

Sluchová analýza a syntéza se pak ve větší míře rozvíjí až ve škole. Procesy zrání zlepšují schopnost sluchového vnímání i úrovně osvojení si potřebné strategie ve sluchové percepci, která vede ke schopnosti systematického vnímání.

Se sluchovou percepcí souvisí úzce i vnímání a reprodukce rytmu. Úroveň těchto schopností ovlivňuje především písemný projev. Pokud je nepřesně vnímána délka sekvencí a jejich uspořádání v čase, je ovlivněno i zvládání kvantity samohlásek. Žlab (1960) například zjistil, že ty děti, které mají problémy s vnímáním a reprodukcí rytmu, jsou velmi často neúspěšné v diktátech.

Dnes se většina autorů shoduje v tom, že jedním ze základních předpokladů pro zvládnutí čtení a psaní (nikoliv však dostačujícím) je tzv. fonologické uvědomění. Percepce v tomto případě předpokládá rozpoznání zvuku a jeho interpretaci jako fonému . To teprve umožní pochopení smyslu výroku realizovaného řadou zvuků .

Problematikou vnímání zvukové podoby řeči se zabývají mj. i kognitivní psychologové . Zavedli pojem kategorická percepce řečových zvuků . Podle některých kognitivních psychologů se kategorická percepce týká specificky pouze vnímání zvuků jazyka , jiné zvuky , včetně hudby , jsou podnětem ke kontinuálnímu vnímání zvukových vln . K tomu Sternberg poznamenává : „ Byť jsou řečové zvuky kontinuálními variacemi zvukových vln , vnímáme diskontinuální kategorie řečových zvuků .“ (Sternberg , 2002). K ověření této teorie byl použit například experiment , v němž posluchači měli rozeznat hlásky uměle vytvořené akustickým syntetizátorem . Zvuky byly proměňovány rovnoměrně , ale posluchači zaznamenávali hláskové změny skokem (Liberman , Harris , Hoffman , Grifith - experiment popsán Sternbergem , 2002) .

Poslechem řeči z nejbližšího okolí si dítě vypěstuje citlivost k určitým zvukům , které , jak zjistí , jsou pro něho důležité . Tyto zvuky mají určitou (fonemickou) podobu , která je vybavena určitou (fonologickou) funkcí. Neschopnost rozlišit fonémy souvisí s nedostatečností percepce .

Nízká úroveň fonologického uvědomění je pokládána, zj. v angloamerické odborné literatuře, za jednu z klíčových příčin dyslexie (Snowling, 1995 ; u nás například Mertin , 2003) . Tuto hypotézu u nás výzkumně potvrdila Kocurová . Ve svém výzkumu zjistila , že děti se specifickými poruchami učení trpěly častěji deficitem fonologických procesů a zahrnula jej i do rámce etiologických faktorů dyslexie (Kocurová , 2002 , s. 297) .

Fonologické uvědomění je pojem širší než sluchová analýza a syntéza, které jsou u nás součástí testových baterií. Bývá definováno jako uvědomění si toho, že slova se skládají z jednotlivých zvuků (například z fonémů), které lze spojovat (vyslovovat dohromady), aby vznikla slova (Pressley, Allington, 1996). Že slova se skládají ze slabik, fonémů, že mohou stejně začínat a končit, že se tedy rýmují. Například Scarborough (1989) ke zjištění úrovně fonologického uvědomění použil zkoušku, při které muselo dítě spojovat slova na základě stejné počáteční nebo koncové hlásky (pro stejné účely se dále používají například zkoušky typu vynechání nebo přidání části slova, rýmování apod.).

Dalším používaným termínem je fonemické uvědomění, pojem užší, za jehož podstatu je považováno uvědomění si zvuků (fonémů), ze kterých se skládá slovo. Užívání obou termínů není zcela jednotné.

Mertin (2001) hovoří o kontinuálním vývoji fonemického uvědomění, které se u dítěte rozvíjí mezi druhým až šestým rokem. Cituje Adamsovou (1990), která popsala podrobně pět úrovní vývoje fonologického uvědomění z hlediska schopností:

1. slyšet rýmy a aliterace
   (projeví se znalostí dětských říkanek),
2. provádět manipulaci se slovy,
3. analyzovat a syntetizovat slabiky,

4. provádět fonemickou analýzu
(například počítání fonémů ve slově),
5.provádět úkoly spojené s manipulací s fonémy
(přidávání, ubírání fonémů, dotvoření celého slova z části).

Děti na počátku školní docházky ještě plně nezvládají všechny tyto dovednosti. Podle autorky však právě uvědomění si fonemické struktury slov zvyšuje pro dítě na počátku školní docházky srozumitelnost čtení a psaní.

Vztah fonemického uvědomění k budoucím čtenářským schopnostem potvrdila řada autorů ve svých výzkumech (např. McBride, Chang, 1995 a; 1995 b). Například výzkumy sdělující výsledky faktorové analýzy, získané z baterií testů poznávacích procesů a lingvistických hodnocení, rovněž ukazují, že návyky fonemického uvědomění měly vztah ke čtenářským schopnostem (Dolja, 1983; Fletcher, Foorman, Shaywitz, 1999; Wagner a kol., 1994).

Fonemické uvědomění je rovněž považováno za jeden z významných **prediktorů** vývoje čtenářských dovedností u dětí předškolního věku (Molfese , DiLalla a Bunce, 1997). Experimentálně byla prokázána efektivita údajů o vývoji fonologických procesů v predikci osvojování si čtení (Petersen , Elbro , 1999).Zároveň bylo zjištěno, že raná stimulace fonologického uvědomění může být prostředkem ke zlepšení řeči a následně pak počátečního procesu čtení (Brady, 1991; Molfese, 1997). Například Lundberg (1999) prokázal, že systematická stimulace fonologického uvědomění v předškolním věku může podpořit vývoj připravenosti na čtení, může však působit i jako prevence možných obtíží. Podobně Vellutino (1987) vybral, spolu se svými spolupracovníky, deset procent žáků prvních ročníků, kteří byli nejslabšími čtenáři. Ty pak půl roku (denně půl hodiny) trénovali v rozvoji fonologických dovedností. Na konci

půlročního období pouze tři procenta žáků z celého vzorku četlo pod úrovní 30. percentilu. Termín fonologické dovednosti je dalším pojmem, širším, a podle Torgesena a Wagnera (1994) zahrnuje fonologické uvědomění, fonologickou paměť a rychlost vybavení fonologických informací.

Je rovněž zkoumán význam vlastní reflexe jazyka pro osvojování čtení a psaní. Garton a Pratt zjistili, že určitá schopnost reflektovat vlastní řeč a jazyk, vzrůstající u dítěte postupem času, vytváří příznivé podmínky pro rozvíjení čtenářských dovedností (např. Mertin, 2001). V našich podmínkách například Žlabův test jazykového citu postihuje úroveň některých aspektů metalingvistických jazykových dovedností (Žlab , 1992) .

Fonologické uvědomění tedy patří mezi činitele ovlivňující osvojování a rozvíjení dovedností ve čtení a psaní . Podle Mertina (2001) z toho vyplývají významné praktické implikace. Fonologickému uvědomění by měla být věnována systematická pozornost a to nejen na počátku školní docházky, ale již v předškolním věku.

1. 2 . 3 Vnímání prostoru

Zrakové vnímání je uskutečňováno v neoddělitelné jednotě s vnímáním prostoru. To se významně uplatňuje v procesu výuky čtení a psaní.

Pro adekvátní osvojování vědomostí je nezbytná, vedle bezpečné orientace směrové, i orientace prostorová. A to nejen v matematice, kde je nejzřetelnější, ale i při čtení a psaní. V obou případech se vnímané předměty, tvary, resp. grafémy vyskytují v prostoru v různých dimenzích, různém počtu a vzájemné pozici.

Prostor je definován třemi osami: vertikální, horizontální a předozadní. Dítě nejprve zvládá operace ve směru vertikálním, dále předozadním a později pak pravo - levém. Významnou roli zde sehrává lateralita dítěte, dále zrakové a sluchové vnímání, lokomoce a manipulace s předměty (Zelinková, 2003).

Jednou z podmínek pro školní práci je tedy zralost (přítomnost) schopnosti orientovat se na vlastním těle, v prostoru a vnímat prostorové vztahy mezi předměty. Intenzivní vývoj pravo - levé orientace na sobě a v prostoru probíhá mezi šestým a sedmým rokem. Zápotočná (1988) uvádí, že děti ve věku tří až čtyř let jsou schopné rozlišovat po nácviku pravou a levou stranu. Autorka udává, že důležitou roli v úloze hraje uspořádání předmětů, vzájemná poloha těchto předmětů a zejména volba vhodného orientačního klíče. Zelinková (2003) k tomu poznamenává, že děti mezi čtvrtým a pátým rokem jsou sice schopny ukázat pravou a levou ruku, podle ní však v žádném případě nejde o zvládnutou pravo - levou orientaci, jež je nezbytná při čtení a psaní.

Dítě by před nástupem do školy mělo zvládnout jednoduchou orientaci na sobě, v předloze, ve vztahu já - prostor. Prakticky je však ještě celá řada dětí, které úkoly tohoto typu bezpečně zvládají až někdy mezi šestým a sedmým rokem. Ještě později si osvojí děti schopnost pravo - levé orientace na osobě obrácené proti sobě, tj. přibližně okolo desátého roku, a při pohybu v prostoru, mezi jedenáctým a patnáctým rokem.

Poruchy ve vnímání tělového schématu byly experimentálně doloženy například ve starších výzkumech Belmonta a Bircha (1967). Ti zjistili u žáků, kteří byli špatnými čtenáři, velkou nejistotu v pravo - levé orientaci na vlastním těle i v prostorové orientaci.

1. 2 . 4 Vnímání časového sledu

Se čtením a psaním souvisí i vnímání časového sledu. Všechny řečové signály mají určitou časovou dimenzi. Každé slovo je sled fonémů, jež probíhá v čase, každá věta je časovým sledem slov. Při čtení se proměňuje prostorově uspořádaná konfigurace písmen v časově uspořádanou akustickou konfiguraci. Když se dítě učí číst, působí mu určité obtíže přeměna přesně stanovených, zleva doprava uspořádaných znaků, do časově probíhajících, přesně stanovených akustických znaků. Při procesu psaní je tomu obráceně.

Vývoj vnímání časového sledu je vnímání následnosti jevů a není zcela identický s vývojem vnímání plynutí času, tj. rozlišováním minulosti, přítomnosti, budoucnosti. U dítěte se postupně rozvíjí řetězení příčin a následků v souvislosti s vlastními zkušenostmi. Například dítě pěti až šestileté by mělo být schopno splnit ve stanoveném pořadí až čtyři úkoly za sebou. Teprve šestileté děti si dokážou představit následnost například dní v týdnu, znají a používají pojmy jako například předevčírem, pozítří. V sedmi letech mají již vytvořenu představu posloupnosti jednotlivých ročních období a znají souvislosti s uplýváním roku.

Vnímání časového sledu souvisí rovněž s vnímáním a reprodukcí rytmu a zároveň je ovlivněno kinestézií a úrovní motoriky (Zelinková, 1994). Na nedostatky v této funkci u chlapců s obtížemi ve čtení upozornil svými výzkumy například Bakker (1990). Řadou pokusů u předškolních dětí prokázal významnou souvislost mezi pozdější čtenářskou úrovní a vnímáním časového sledu - seriality u pětiletých dětí.

Sindelarová (1996) označuje oslabení seriální integrace, při níž není dítě schopno vnímat a zpracovat sled podnětů, za základní potíž procesu učení. Zralost této dílčí funkce seriality pak považuje za základní pro nácvik čtení i psaní.

1. 2 . 5 Význam paměti

Základním předpokladem k učení, tedy i k učení psaní a čtení, je paměť. Úzce souvisí s vnímáním a to na všech úrovních - na úrovni vstupu, zpracování informace, na úrovni aktivace a vědomí i na výstupu.

Paměťové funkce se rozvíjejí velmi intenzivně mezi šesti až dvanácti lety pod vlivem procesů zrání a specifické stimulace poskytované školou. V průběhu vývoje se mění kapacíta paměti, rychlost zapamatování informací i strategie zaměření na uchování informací a jejich vybavování. Paměť se postupně stává strukturovanější.

Podle Sieglera (1998) se vývoj dětské paměti projevuje ve třech oblastech :

- zvyšování kapacity paměti a rychlosti zpracování informací,
- osvojení paměťových strategií (např. starší předškolní děti ve věku pěti až šesti let si ještě neuvědomují, že existují způsoby, jak si mohou zapamatování určitých informací usnadnit, proto zatím nepoužívají žádné strategie pro zapamatování, které se u nich děje bezděčně),
- rozvoj metapaměti (tj. znalosti průběhu vlastního zapamatování).

Již od první třídy je možno sledovat u některých dětí problémy se zapamatováním písmen. Ačkoliv opakovaně nacvičují obrazy slov a slabik, nejsou schopny si je lehce vtisknut do paměti. Mají obtíže s jejich znovupoznáním a ještě obtížněji je reprodukují (např. Mann, Liberman, 1984). Vzhledem k tomu, že znovupoznání obrazu slova nebo slabiky je jednodušší než reprodukce, je pro tyto děti obtížnější psaní než čtení.

Schenk - Danzingerová (1984) sledovala úlohu paměti při čtení a psaní u začínajících školáků. U dětí se sníženou vštípivostí paměti nalezla následující obtíže:

- Vynechávání písmen ve slově při psaní, při čtení, domýšlení písmen v důsledku nesprávného izolování jednotlivých hlásek ve slově a nepochopení vnitřní struktury slova.
  Než je možno slovo identifikovat, pochopit, uložit do paměti a opět z ní vyvolat, musí být nejprve toto slovo rozloženo na jednotlivé části (Shaywitz, 1996).
- Setrvávání takových chyb, kterých se obvykle v písemném projevu dopouštějí na počátku všichni žáci. Časem ovšem počet chyb vzrůstá a tyto děti nejsou schopny své chyby opravit - nezapamatovaly si obrazy slov.
- Chyby při přepisování, při kterém se významně účastní fenomén paměti. Při přepisu jde v podstatě o překlad z jednoho záznamu do druhého a jejich rozlišování předpokládá značnou schopnost vizuální diferenciace a klade vysoké nároky na zrakovou paměť dítěte.

V procesu nácviku čtení a psaní hraje významnou roli krátkodobá paměť. V současnosti je pro tento druh paměti užíván i pojem paměť pracovní . Zahrnuje primární zpracování, integraci , distribuci , diskriminaci a retenci bez vlivu na trvalou mikrostrukturu kortexu . Je velmi

snadno zrušena interferencí s informací novou. Koukolík (2000) uvádí , že po několika desítkách sekund (přibližně 30 - 90 sec.) je informace „ smazána „ , aby bylo uvolněno místo pro další „ záznam „ .

Pokud dítě dekóduje slovo které nezná, musí přeměnit všechna písmena (tvar, grafém) v hlásky. Tyto hlásky si musí zapamatovat, dokud není schopno rozpoznat ve čteném slově všechny hlásky. Jakmile je identifikována poslední hláska, může dojít ke shrnutí jednotlivých identifikovaných hlásek ve slovo. Snížená kapacita paměti má negativní vliv na zapamatování fonémů. To se projeví zejména při čtení dlouhých slov. Následné vázání slov do vět je spíše spojeno s porozuměním kontextu, než s dekódováním jednotlivých slov.

Corkin (1974) potvrdil svými výzkumy, že děti s obtížemi ve čtení a psaní mají nedostatky v krátkodobé , pracovní paměti. Vyšetřoval zdravé a dyslektické jedince prostřednictvím čtyř úkolů z vizuální oblasti. Dyslektické děti selhávaly oproti dětem bez obtíží ve dvou typech úloh a to vždy, když mezi examinátorovým předvedením úkolu a jejich vlastním napodobením uplynula pauza šesti sekund.

Zelinková (2003) uvádí , že pracovní paměť má podíl zejména při řešení úkolů , které vyžadují současné vybavení více poznatků . To je například při psaní diktátů , kdy si dítě musí vybavit současně gramatická pravidla z více oblastí (například psaní velkých písmen a vyjmenovaných slov apod.) .

Úroveň kvality krátkodobé auditivní paměti , jako jednoho z předpokladů bezpečné identifikace krátkých a dlouhých samohlásek v oblasti řeči u dětí s poruchami učení, sledovali ve svém výzkumu Smutná s Novákem (1996) . Zjistili u těchto dětí významně častější přítomnost deficitu v krátkodobé auditivní paměti .

Řada výzkumů prokázala jasný vztah mezi schopností číst a psát, krátkodobou pamětí a jinými kognitivními funkcemi.

Je velmi pravděpodobné, že jde o dvojznačnou kauzalitu, to znamená, že problémy v oblasti krátkodobé paměti mohou být důsledkem ještě nezralé schopnosti číst. Existuje ovšem hypotéza, že zdokonalování čtenářských schopností by mohlo posilovat rozvoj krátkodobé paměti (Ellis, 1988).

Krátkodobá paměť je považována i za jeden z **prediktorů** vývoje čtení a psaní. Například Mann a Liberman (1984) prováděli výzkum vztahu krátkodobé paměti pro slova u předškolních dětí a jejich primární schopností číst. Nalezli významné korelace (r =. 39) mezi zapamatovanými slovy a čtením. Titíž autoři pak zjistilí korelace mezi fonemickým uvědoměním a verbální krátkodobou pamětí.

Skupina výzkumníků vedená M.B . Dencklou (1974) zjistila, u opožděných čtenářů pomalé a nepřesné vybavování jmen symbolů a obrázků. Probandi měli v úkolu „rychlé jmenování" co nejrychleji pojmenovat třicet až padesát položek (šlo o barvy, předměty, písmena) předložených v tištěné podobě. Individuální rozdíly v rychlosti jmenování v předškolním věku dobře predikovaly pozdější rozdíly v rychlosti osvojování čtenářských dovedností. Na základě takovýchto zjištění byla vyslovena hypotéza, podle níž pomalé jmenování souvisí s nízkou úrovní fonologických dovedností. Důvodem je to, že slovo je špatně uloženo a jeho opětovné vyvolání je namáhavé - tedy pomalé a nepřesné.

K podobným závěrům dospěla i M. Wolfová (1991) . Dlouhodobým sledováním zjistila , že časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení . Byla zjištěna přímá závislost mezi deficitem rychlosti jmenování a stupněm postižení čtení .

V této souvislosti upozorňuje Koukolík (2000), že z výsledků praktického testu co nejrychlejšího jmenování z předvedené předlohy je možno usuzovat u předškolních dětí na dyslexii. Právě u dyslektických dětí se často zjišťují

poruchy pracovní paměti, tj. obtížně si vybavují slyšené náhodné číslice, slova nebo písmena.

Test rychlého jmenování předmětů se postupně stal součástí (jedním z úkolů) v testových bateriích pro screening dyslexie , a to od předškolního období , až po dospělost .

Arnquist (1991) na základě svých poznatků, a s ohledem na výsledky jiných kolegů, dospěl k závěru, že je možno usuzovat na tři alternativní modely, které vyjadřují vztah mezi krátkodobou pamětí, fonologickým uvědoměním a schopností číst a psát:

- První z modelů předpokládá, že fonologické uvědomění predikuje schopnost číst a počáteční čtení pozitivně ovlivňuje rozvoj krátkodobé paměti. Do tohoto modelu je rovněž zahrnuta vnímavost k rýmu, která na rozvoj paměti má rovněž vliv (Ellis, 1988).
- Druhý z modelů počítá, že krátkodobá paměť předstihuje čtení a počátek čtení může být nedostatky v krátkodobé paměti inhibován.
- Třetí model předpokládá, že schopnost čtení přímo ovlivňuje krátkodobou paměť a fonologické uvědomění a oba faktory mohou být predikovány úrovní vnímavosti dítěte k rýmu (porozumění aliteraci, rýmům).

Poslední , třetí, model byl ověřován skupinou psychologů ve Švédsku. Arnquistovy (1991) výzkumy potvrzují, že schopnost číst má příznivý vliv na krátkodobou paměť. Zdá se tedy, že jakmile začnou děti číst, trénují a získávají tím schopnost účinněji si zapamatovat verbální materiál.

Percepčně - motorický přístup, jak se zdá, stále poskytuje mnohé podněty pro stimulaci dětí v období předškolního věku. Je základem převážné většiny

diagnostických instrumentů právé pro tento věk. O některých z těchto nástrojů se zmiňuji v dalších částech textu. Výzkumy z posledních let potvrzují hypotézu, že vlastní činnost čtení a psaní se může stát stimulujícím činitelem pro kognitivní funkce, jež jsou podle percepčně - motorického přístupu pro čtení a psaní nezbytné.

1 . 3 Čtení , psaní a psycholingvistika

Psycholingvistickému přístupu ke studiu čtení a psaní je u nás věnováno poměrně méně pozornosti , než například přístupu percepčně - motorickému . Bezesporu však představuje zajímavý pohled na studované téma , a proto věnuji určitý prostor alespoň stručnému přehledu některých nosných témat , které jsou typické právě pro psycholingvistický přístup v oblasti nácviku čtení a psaní.

Psycholingvistika se začala problematikou studia čtení a psaní zabývat v padesátých letech 20 . století. Za její zakladatele jsou považováni američtí psychologové J.W. Gardner a B. Carroll. Ovlivněna byla nejprve behaviorismem a později pak kognitivní psychologií. Pycholingvisté se zpočátku zabývali otázkami kódování a konstruováním pravděpodobnostních modelů jazyka, v šedesátých letech se pokoušeli ověřit především Chomského generativní model jazyka.Teprve později, počátkem sedmdesátých let, se do centra jejich zájmu začalo dostávat dítě, zejména pak otázky rozvoje dětského jazyka a myšlení, vrozených řečových schopností apod.. Kognitivní věda řeší témata jako vnímání slyšeného a čteného textu, fyziologie percepce, proces porozumění, zpracování informací, proces učení a

zapamatování. Právě dva poslední okruhy se staly východiskem pro objasňování procesu čtení (Černý, 1996).

V rámci současné psycholigvistiky je zkoumána i specifika produkce a reprodukce textů psaných (psaní , čtení , písmo) . Zaměření výzkumů je nejen teoretické , ale i praktické . Jsou sledovány předpoklady úspěšného čtení a psaní, i zdroje neúspěchů a možnosti jak obtížím předcházet , nebo je alespoň minimalizovat (Nebeská , 1992).

Dítě se stává objektem sledování jako čtenář. V rámci tohoto sledování se zaměřují psycholingvisté mimo jiné i na strategie, pomocí kterých se dítě učí číst. Jsou publikovány různé strategie. Jednu z takových možných strategií, které si dítě vytváří v procesu samotného nácviku, uvádějí například Cohen a Gilabert (1986).

Tito autoři mají za to, že se brzy integrují zpočátku vně stojící elementy - grafémy, fonémy, morfémy - v různých polích:

- pole sémantické (smysl),
- pole figurální (auditivní a vizuální),
- pole operační (pravidlo, transformace, syntaxe),
- pole kognitivní (reflexe).

Poznání a pochopení toho jakou strategii nácviku čtení si začínající čtenář individuálně vytvoří není jednoduché. Primárně je ovšem nutno věnovat pozornost především dítěti - jeho individuálním potřebám, schopnostem a z nich pak vyplývajícím učebním strategiím. A od toho pak odvozovat metody, techniky i instrumenty nácviku.

Za jednu z významných podmínek pro nácvik čtení a psaní je považována dostatečně rozvinutá schopnost

identifikace fonémů v mluvené řeči. Dokud dítě nedokáže v mluvené řeči fonémy identifikovat, bude mít nutně obtíže s vytvořením vztahu mezi fonémy a grafémy. Překonání této bariéry mu umožní vstup do sféry psaného jazyka (Nebeská, 1992).

Začínající čtenář musí znát kód a být schopen dekódovat, aby se dostal ke smyslu sdělení. Někdy dítě smysl může odhadovat z dříve poznaného nebo z kontextu, otázek apod.. Dekódování, schopnost pojmenovat (zpracovat) a identifikovat nová slova, je zásadní podmínkou pro zpracování napsaných forem. Dekódování - aktivita analýzy a syntézy - je jednou z hlavních psycholingvistických operací čtení .

Klíčovou podmínkou skutečného čtení je porozumění čtenému. Dítě z textu získává informace tak, že identifikuje významy slov, vět a nadvětných útvarů. Jednotlivé prvky textu pak dává do souvislosti s objektivní realitou a následně chápe význam.

Například I. Nebeská pracuje s porozuměním textu jako s „komplexním procesem , který se opírá o předchozí komunikační zkušenost jedince , jejíž výsledky , organizované na různých stupních obecnosti , jsou uloženy v jeho předpokladových strukturách „ (Nebeská , 1992 , s. 26) .

Procesu čtení s porozuměním je připisována značná variabilita , která je dána nejen typem textu , ale především osobou recipienta , jeho vrozenými dispozicemi a individuálními komunikačními zkušenostmi (Hoffmannová , 1997) .

Existují různé teorie porozumění textu . Psycholingvisté zpočátku (koncipování raných teorií porozumění textu je spojováno s kognitivní psycholingvistikou sedmdesátých let minulého století) hledali univerzální princip , na základě kterého dochází

k porozumění textu . Postupem času se však ukázalo , že modelovat porozumění textu právě na podkladě jediného , univerzálně platného principu , není možné (Kolláriková , 1998 ; Nebeská , 1992 , 2002) .

Macurová (2000) schopnost číst a čtenému porozumět podmiňuje smyslovou vybaveností pro vnímání materiálního nositele znaku (tj. písmen , mezer mezi řádky , odstavců atd.) , dále schopností vydělit výrazy , které nesou význam a nějaký význam jim přidělit (lexikální , gramatický) a v neposlední řadě i schopností přidělit smysl (význam) celému textu .

Teorie , které se obracely k porozumění textu , sebou přinesly i mapování mentálních struktur , o něž se procesy porozumění opírají a které jsou současně také základem všech kognitivních aktivit (šlo o povahu , organizaci a fungování těchto struktur). V centru pozornosti tedy stály otázky , jak funguje mechanismus porozumění textu , s čím dítě percipovaný text srovnává , na základě čeho pochopí i to , co v textu explicitně není vyjádřeno (Nebeská , 1989) .

Text jako strukturovaný útvar se skládá z četných prvků (základním je slovo) a několika rovin. Základní rovinou je věta, druhou rovinu tvoří rovina nadvětná a nejvyšší rovinou porozumění je identifikace jeho makrostruktury (Heyrovský, Swierkoszová, 1998). Proces porozumění může mít své specifické problémy. Čtenář musí provádět zároveň dvě věci, soustředit se na dekódování a přitom sledovat nebo vytvářet příběh (porozumět).

Při čtení dítě nepracuje s mluvenou řečí, ale s řečí, která je oproštěna od obvyklých vlastností, na které je zvyklé (výslovnost, intonace, pauzy atd.). Musí si tedy řeč „představit" ve své mysli (Vygotskij, 1970).

Aby dítě porozumělo textu, předpokládá se, že bude schopno sledovat stránku (levá, pravá, nahoře, dole), list (dopředu, dozadu) a knihu (určitý počet stránek). Za další

podmínku považována znalost specifických kódů psaného (tisk, typ textu, kultura psaného). Je sledována například souvislost porozumění textu s formou tisku a věkem dítěte. Gósyová (1998) ve svém výzkumu zjistila významnou závislost porozuměni čtenému textu u dětí na typografii. Doporučuje proto věnovat typu písma zvýšenou pozornost zejména v úplných počátcích nácviku čtení.

K tomu, aby dítě dostatečně porozumělo, musí hledat spojení mezi dvěma rovinami. Vyšší rovina se týká celkového smyslu textu, nižší rovina se dotýká návaznosti jednotlivých vět a hledání spojitosti. Toto „přemostění" vyžaduje určitý soubor poznatků o světě a jeho neustálé doplňování. Ovládnutí dovednosti číst předpokládá, aby si rovněž uvědomovalo, co číst, jak se má učit apod.. To je záležitostí rozumové nebo kognitivní reflexe. Podle psycholingvistických modelů hraje porozumění samotnému procesu čtení důležitou roli a je určující pro pokroky začínajícího čtenáře. Rozvoj metakognice je spojen s postupným zdokonalováním dovedností ve čtení i psaní.

Američtí psychologové Forest - Pressleyová a Waller (referuje Levelt ,1984) hovoří o potřebě přítomnosti metakognitivních aspektů při dekódování. Metapoznání vztahují k následujícím představám: dítě ví, že v každé jednotlivé situaci dekódování jsou některé strategie vhodnější a účinnější než jiné, že je schopno zhodnotit situaci, dovede vybrat způsoby, jak k úkolu přistupovat a v neposlední řadě dokáže vyhodnotit adekvátnost jednání, popřípadě své jednání modifikovat, je - li to vhodné.

Ve svém výzkumu sledovali úlohu metapoznatků při čtení a rozvoj kognitivních a metakognitivních aspektů čtení. Vzorek dvou set žáků byl rozdělen na tři skupiny, na čtenáře velmi dobré, průměrné a špatné. Pokusné osoby byly posuzovány z následujících hledisek: dekódování, porozumění a zvolená strategie vztahující se přímo k vlastnímu čtení:

úroveň osvojení si jazyka, kvalita paměti a pozornosti. Všechny tyto komponenty byly posuzovány jednak měřitelným výkonem, jednak rozborem verbálních dovedností získaných z rozhovorů s pokusnými osobami. Některé výkonové položky byly testovány skupinově, jiné, včetně rozhovorů, byly posuzovány individuálně.

Na podkladě interpretace testů a individuálních dialogů pak autoři vyslovili tezi, že čím je čtenář lepší, tím lepších výsledků dosahuje při testování kognitivních a metakognitivních znalostí. Při výzkumu se autoři setkali se dvěma oblastmi, které byly charakteristické pro slabé čtenáře. Menší úspěšnost pramenila jednak z neschopnosti změnit strategii čtení, i když bylo nasnadě, že tuto změnu situace vyžaduje. To autoři vysvětlovali tím,že slabí čtenáři projevovali menší schopnost regulovat procesy, které se na čtení účastní. Slabší čtenáři nejsou schopni zhodnotit svůj výkon, a proto nedovedou předpovídat úspěšnost zvoleného postupu.

Na základě výsledků celého výzkumu autoři za nejzávažnější považují tato zjištění: (1.) Správné čtení závisí na znalosti alternativních strategií dekódování textu. (2.) Úspěšnost čtení podstatným způsobem ovlivňuje spontánnost užití vhodné strategie. (3.) Správnost volby ovlivňuje schopnost aktivně sledovat a vyhodnocovat fungování strategie (in: Levet, 1984).

Nabývání dovednosti číst a psát spoluvyžaduje rovněž podnětné a stimulující prostředí, v němž se učící se dítě pohybuje. Tím je logicky zvýrazněn význam rodičů (rodiny) i vzdělávací instituce, tedy i předškolní. Je známo několik výzkumných strategií, které byly zaměřeny na souvislost charakteristik rodičů a rodiny s rozvojem čtenářství u dětí. Srovnáváno je například čtenářství u dětí vyrůstajících v rodinách s určitou charakteristikou (například vzdělání rodičů, bohatství versus chudoba apod.), nebo jsou

srovnávány rodinné charakteristiky u dobrých a špatných čtenářů. Na podkladě těchto výzkumů se mluví o markerech špatného - dobrého čtení, není ovšem zcela jasné, zda představují kauzální faktor. Za jeden z markerů je považována socioekonomická úroveň rodiny. Údaje demografických studií signalizují, že více problémů se čtením a psaním se objevuje u dětí ze slabšího - chudšího rodinného zázemí s menší vzdělanostní úrovní (Snow a kol., 1998). Ve velkém mezinárodním srovnávacím výzkumu čtení, který byl prováděn v 70. letech 20. století v patnácti zemích, zjistil Thorndike (1973), že čím bohatší byl zkoumaný stát, tím vyšší skór čtení vykazovali jeho žáci. V rámci každé země pak byl čtenářský výkon dětí z bohatších rodin lepší než u dětí z rodin chudších. K obdobným výsledkům pak dospěl i výzkum prováděný v 80. letech (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990).

Opakovaně byl výzkumně prověřován faktor vztahu vzdělání rodičů a podnětnost rodinného prostředí ke čtení a psaní. V roce 2001 uskutečnili Yarosz s Barnettem výzkum, ve kterém zjišťovali, které charakteristiky ovlivňují předčítání v rodině. Vycházeli z opakovaných zjištění, že předčítání v předškolním věku významně predikuje kvalitu osvojování dovedností ve čtení a psaní. Na velkém vzorku (přes sedm tisíc dětí mladších šesti let) došli k závěru, že frekvence předčítání je nejvýznamněji ovlivněna vzděláním matky a dále věkem dítěte (nejvýznamnější přírůstek do tří let, relativně malý mezi třemi a pěti roky). Autoři v závěrech upozorňují na potřebu apelu na rodiny o významu předčítání před vstupem do školy a znovu zdůraznili význam předčítání v předškolních zařízeních.

V komparativní analýze téměř třiceti studií, které zjišťovaly frekvenci čtení dětem předškolního věku, se projevil významný pozitivní vliv předčítání na rozvoj

jazyka, „vynořující se čtení" i pozdější čtenářské výkony (Bus a kol., 1995, Bus, 2001).

Zajímavé pohledy přináší i studie zjišťující vliv rodičovských postojů a očekávání. Například rodiče, kteří věří, že čtení je zdroj zábavy, mají většinou děti s pozitivnějším vztahem ke čtení než rodiče, kteří kladou u svých dětí větší důraz na dovednosti číst (Snow a kol., 1998). Jako významné se ukazují i osobnostní charakteristiky a chování rodičů. Busová (1995, 2001) ukázala,že čtení knížek malým dětem vytváří významnou podpůrnou hodnotu pro rozvoj čtenářství. Naproti tomu některé údaje svědčí pro to, že například dyslektičtí rodiče předčítají svým dětem významně méně než nedyslektičtí rodiče.

Řada autorů, podobně jako Vygotskij (1970), se tedy shoduje v tom, že v podnětově bohatém prostředí lze vysledovat „připravenost" dítěte ke čtení a psaní již mnohem dříve, než je dítě připraveno pro vstup do školy. Vlastní „učení" pak urychluje zrání funkcí, které jsou ke čtení a psaní potřebné.

Psycholingvisté sledují existenci a význam vztahu řeči ke čtení a psaní. Čtení je dnes pokládáno především za jazykovou dovednost a úroveň řečových dovedností je uváděna do přímé souvislosti s úrovní čtení a psaní. Právě psycholingvisté uvádějí, že interakce mezi mluvenou a psanou řečí jsou skutečné a analogie pak nesporné. Tak například analogie v chování znamená učit se mluvit mluvením a učit se číst čtením. Analogie funkční znamená, že řeč mluvená i psaná slouží jako prostředky komunikace. Je možno předpokládat, že na vyšší úrovni, tím je myšleno na úrovni mentálního plánu, jsou ve hře stejné mechanismy a intervenují stejné intelektové operace. Kromě analogií lze vysledovat i určité rozdíly. Například Cohen s Gilabertem (1986) doplňují styčné body mezi procesy učení se mluvenému

a psanému o důvody, kterými vysvětlují větší obtížnost v učení se psané řeči. Vysvětlují je následujícími faktory :

- Dítě se učí mluvit aby komunikovalo a něco vyjádřilo. Je to učení nevědomé. Učení se čtení a psaní je učení vědomé.
- Situace verbální komunikace je časově přítomná, přímá, usnadněná jednoznačným vyznačením osob v procesu interakce, podpořena gesty, mimikou. Psaná komunikace eliminuje jakoukoliv pomoc, nelze bezprostředně ověřit smysl, správnost apod..

Podle Pinkera je řeč instinktivní povahy a je postačující, aby jí byl člověk vystaven v průběhu svého vývoje. Řeč a mluvení jsou aktivity přirozené, zatímco čtení ne. Tomu je potřeba se učit na vědomé úrovni.Čtení je sice v těsném vztahu k mluvení, spočívá totiž na fonologických procesech, je však mnohem obtížnější (Shaywitz, 1996; Vygotskij, 1970).

Je jisté, že analogií i rozdílů by bylo možné identifikovat víc. Velmi pravděpodobné ovšem je, že klíčovou dovedností, která vypovídá o budoucím rozvoji čtenářských a písařských dovedností ,je řeč v tom nejširším slova smyslu.

Psycholingvistika oprávněně budí mezi odborníky zájem. Její výsledky ,osvětlující například mechanismy učení se čtení a psaní , mohou ve spolupráci a dalšími disciplinami přinést zajímavé výsledky.

Shrnutí

Je zřejmé, že se jednotlivé přístupy, percepčně - motorické i psycholigvistické, uplatňují ve zkoumání čtení a psaní. I přes svá rozdílná východiska sehrávají významnou

roli v psychologii čtení a psaní tím, že přinášejí celou řadu úhlů pohledu na proces získávání dovednosti číst a psát. Každý z nich se svým specifickým způsobem snaží posunout i vysvětlování obtíží ve čtení a psaní, prakticky ovlivňuje vývoj nových stimulačních i reedukačních metod pro děti předškolního a školního věku, vstupuje i do didaktik čtení a psaní.

2 . Možnosti prevence školních obtíží žáka

Školní obtíže žáka představují pojem velmi široký, pod který můžeme zahrnout celou řadu konkrétních problémů dítěte. Při snaze dítěti pomoci se však nutně musíme ptát po příčinách těchto obtíží s cílem stanovit diagnózu a hledat opatření pro nápravu. Právě proto potřebují tyto děti zaměřenu pozornost všech těch, kteří se jimi zabývají, tj. rodičů, pedagogů, psychologů (Fontana, 1997).

Při hledání příčin školních obtíží mohou učitelé využívat řadu publikací (např. Dittrich, 1992; Gavora, 1992; Hrabal , 2002; Chráska, 1988; Křišťanová, 1995; Mojžíšek, 1986 a řady dalších).

Bezpochyby složitější situace však vzniká, pokud se snažíme školní obtíže předpovídat a na podkladě těchto zjištění reagovat preventivními zásahy ještě v období před nástupem dítěte do školy. Přitom podněty, které přicházejí zejména z výzkumů mozku signalizují, že právě předškolní období je velmi vhodné pro stimulaci v nejrůznějších oblastech.

Marie Kocurová (2002) například uvádí obsahovou specifikaci jednotlivých úrovní prevence, zj. s ohledem k prevenci specifických poruch učení . Do okruhu primární prevence zahrnuje působení na co největší počet dětí , za závažná přitom považuje následující opatření :

. včasnou diagnostiku rozvoje poznávacích funkcí , které podmiňují úspěšný nácvik čtení a psaní, zj. včasné zjišťování reálných předpokladů pro čtení a psaní ,

. systematicky vedenou předškolní či počáteční školní výchovu (včetně individuálně vedené výuky s ohledem k žákovi) .

. včasnou predikci dílčích deficitů (již v předškolním období a období 1. třídy) , ze kterých by se mohly vyvinout budoucí poruchy učení , zejména s ohledem k potřebě individuální stimulace .

Do okruhu sekundární prevence je zahrnuta cílená prevence specifických poruch učení prostřednictvím speciálně zaměřených projektů .

Do okruhu terciální prevence jsou začleněna především působení zaměřená ke zmírnění dopadů poruch učení na osobnost dítěte a jeho sociálního začlenění.

U nás však preventivní diagnostika , zj. přenesená do mateřských škol , prozatím není dostatečně rozvinutá. Prevenci obtíží v nácviku čtení a psaní není stále ještě věnováno tolik pozornosti, kolik by zasluhovala .

2 . 1 Časná diferenciální diagnostika - význam a možnosti

Dnes již celá řada autorů propaguje potřebu včasnějšího zachycení dílčích deficitů v oblasti percepčně - motorické a to již v předškolním věku (v rámci i mimo rámec vyšetřování školní zralosti). Zdůrazňují mimo jiné také to, že se právě z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout specifické poruchy učení (srv. např. Mertin, 2003; Pokorná, 1997; Šauerová, 1996; Zelinková, 2003 a další) .

Za ohrožené , a tedy rizikové , přitom můžeme pokládat každé dítě , u něhož jsou zjišťovány znaky , které bývají významně spolehlivě spojovány s následnými obtížemi

v osvojování čtení a psaní . Čím více rizikových faktorů je přítomno , tím větší je i pravděpodobnost , že potíže nastanou .

U dítěte před nástupem do školy není ještě dost dobře možné metodami používanými v předškolní diagnostice rozlišit nezralost psychických funkcí a schopností od parciálního defektu, tj. identifikovat potenciálního dyslektika. A proto i péče o rizikové dítě z hlediska dyslexie a péče o školsky nezralé dítě bude stejně důležitá a bude se ubírat stejnou cestou (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Prognóza, kterou jsme schopni učinit ze závěrů diagnostiky je sice závislá na mnoha dalších neznámých, neboť se jednotlivé psychické funkce tepve dotváří, opatrnost v prognóze však nijak nesnižuje hodnotu předškolní diagnostiky (Smutná, Novák, 1996).

Řadou výzkumů bylo potvrzeno, že odhalení rizikových faktorů pozdějšího selhávání ve čtení a psaní je možné již v předškolním věku. První takové výzkumy jsou známy ze sedmdesátých let 20. století (srovnej např. Zelinková, 2003).

Tymichová (1985) považuje za prvořadé pro příznivý vývoj odhalit i skryté, méně výrazné poruchy včas, již okolo pátého roku. Odvolává se při tom na výsledky těch výzkumů, které prokázaly, že téměř devadesát procent žáků neprospívajících ve vyšších ročnících základní školy mělo určité problémy již na počátku výuky.

Jedním z hlavních cílů jakékoliv diagnostiky i predikce v předškolním věku je cílená stimulace jako vyjádření snahy o prevenci možných výukových obtíží. Výsledky diferenciální diagnostiky v předškolním věku se tedy mohou stát užitečným podkladem pro :

1. cílenou stimulaci v péči o předškolní děti (např. sestavení individuálního rozvíjejícího programu pro

dítě, rozdělování dětí do jednotlivých „stimulačních" skupin s různým zaměřením v mateřských školách nebo jiných institucích apod.),

2. péči o „rizikové děti" hned při vstupu do první třídy základní školy (aplikace stimulačního programu již v přípravném období, dělení dětí do homogenních stimulačních nebo čtenářských skupin, volbu speciálních metod a postupů v úvodních fázích nácviku čtení a psaní,

3. některá další formální opatření (například doporučení odkladu školní docházky apod.) (Lazarová, 2000).

2 . 2 Cílená stimulace rozvoje v předškolním období dítěte

Předškolní diagnostika má svůj význam pokud je s ní nakládáno jako s jedním ze zdrojů informací pro další péči o budoucího žáka. Perleth výstižně říká : „ Diagnóza není cílem, ale především podnětem a ukazatelem k zahájení včasné intervence . „ (in :Zelinková, 2001). Informace z předškolní diagnostiky by tedy měly být využity, vedle zdůvodňování dnes poměrně častých odkladů školní docházky, i pro zahájení **včasné individuálně zaměřené stimulace.**

O potřebě předškolní stimulace se hovoří i v souvislosti s kvalitativními odlišnostmi v prostředích, z nichž jednotlivé děti pocházejí. Je zřejmé, že často právě z těchto důvodů nejsou všechny děti téhož věku stejně připraveny pro výuku ve škole. Především děti z rodin s nižší sociokulturní úrovní a zejména děti z nefunkčních rodin mohou z předškolní stimulace těžit. Ještě naléhavěji vyznívá potřeba kompenzace pro zvládnutí rizika v podobě předškolní stimulace v případě kumulativního rizika. Pokud

se kumulují komplikace na obou stranách, tj. riziko jak na straně dítěte, tak i prostředí, zvyšuje se pravděpodobnost školních problémů (Vernon , Feagars a kol., 2001) .

Monatová (1983) ve svém výzkumu zjistila, že tři čtvrtiny předškolních dětí, s nimiž učitelky soustavně pracovaly a zachovaly při tom hravý a poutavý způsob činností, dosáhly dobrých až vysokých předpokladů pro osvojování budoucího čtení a psaní při počátečním vyučování.

Programy stimulace, které jsou užívány v mateřských školách a v jiných institucích, mají obvykle komplexní charakter a nejsou specificky individuálně zaměřeny. Nabízejí spíše komplexní péči o předškoláka (např. Bednářová, 1998; Žáčková, Jucovičová, 2000). Jde o programy založené na multi - senzorické filozofii (Tarver, Dawson, 1978), to znamená, že zahrnují všechny tzv. dobré předpoklady pro profylaktickou péči. Šturma uvádí, že jde o komplexní programy zaměřené na rozvíjení funkcí a schopností zvláště významných pro školu (in: Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Jednou z takto obecněji koncipovaných metodik je například Metoda dobrého startu , užívaná jak pro oblast prevence , tak i jako terapie existujících obtíží ve čtení a psaní . Vznikla ve Francii , původně pro děti s problémy v oblasti motoriky . U nás je známa spíše její verze polská, tu upravila pro polský jazyk a podmínky M. Bogdanowicz (1979 , 1984 , 1985) , a nyní i verze česká , jejíž autorkou je J. Swierkoszová (1998) .

Cílem Metody dobrého startu je rozvoj následujících oblastí , emocionální , percepčně - kognitivní a volní . Podrobně referuje o metodě např. Zelinková (2000) . Jak ukazují dosavadní zkušenosti , nejvíce je metoda využívána v mateřských školách u dětí s odkladem školní docházky , tedy jako metoda profylaktická , aktivizující , popř.

rozvíjející ty psychické funkce, které podmiňují nácvik trivia .

Metodu využívají i učitelé ve specializovaných třídách při práci s dětmi se specifickou poruchou učení a dále pracovníci některých pedagogicko - psychologických poraden .

V řadě pedagogicko - psychologických poraden jsou realizovány individuální nebo skupinově zaměřené programy a to především pro skupinu poradnou diagnostikovaných školsky nezralých dětí. V těchto programech jsou využívány stimulační metodiky a materiály celé řady autorů (Ayresová, 1973; Fernaldová, 1943; Feuerstein, 1981; Křivánek, 1994; Masáková , Urbářová, 1982; Simon, 1981; Spiel a kol., 1985 atd.).

Pro identifikované rizikové děti je účinnější vytvářet individuální stimulační programy, které by byly zaměřeny podle jejich skutečných potřeb.Této cílené stimulaci musí předcházet diagnostický proces, jehož výsledkem je označení - identifikování právě těch deficitních oblastí, do kterých je nutno zaměřit systematickou intervenci (Zelinková, 2003).

Test rizika čtení a psaní pro rané školáky podporuje myšlenku individuálně zaměřené stimulace. Umožňuje vytvořit profil výkonu dítěte v jednotlivých položkách testu a tím může být přesněji určeno, ve které z percepčně - motorických oblastí vykazuje dítě největší nedostatky. Na podkladě takto získaného profilu lze lépe sestavit zcela konkrétně cílený simulační program. Rizikové dítě tak může být individuálně podpořeno ve svém vývoji a přípravě pod vedením učitele, rodiče nebo jiného odborníka.

3 . Některé poznatky o předškolní diagnostice schopností potřebných k nácviku čtení a psaní

Skutečná výuka čtení a psaní byla až do doby nedávné oddělena od doby přípravy na čtení a psaní. Zdálo se totiž, že se dítě může učit číst a psát až v době, kdy dosáhne určité zralosti nervového systému, tedy asi ve věku okolo šesti let. A tak byl význam předškolního období v této oblasti poměrně opomíjen.

Dnes je literární gramotnost považována za široký komplex vzájemně propojených jazykových kompetencí (Zápotočná, 2001). Ze zdůraznění těsné souvislosti jazyka se čtením a psaním jednoznačně vyplývá, že osvojování čtení a psaní je proces kontinuální, který začíná prakticky po narození. Proto již dnes není tak striktně od sebe oddělována etapa formální výuky čtení a psaní ve škole od etapy přípravné. Někteří autoři mají za to, že dítě ujde právě v předškolním období značný kus cesty ke čtenářství (např. Pressley, 1999). Hovoří se o tak zvaném vynořujícím se čtenářství - emergent literacy , nebo emergent reading (Čáp, Mareš, 2001; Neumann, Dickinson, 2001).

Kocurová (2002) v této souvislosti používá pojem pregramotnost . Ta , podle autorky , vzniká u dítěte za příznivých okolností (nabídka z prostředí) „ odmalička „. Začíná se vyvíjet již v době , kdy se dítě zcela spontánně začne zajímat o to , že text nese význam , že obrázek - ilustrace - je schopen sdělovat a nebo , že se snaží porozumět určitému symbolu . Dokáže například rozlišovat mezi kresbou a psaním , začíná chápat vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slova apod. (Kocurová , 2002) .

Toto období je někdy zahrnováno do čtení (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990). Řadu dokladů pro to, že význam předškolního období pro vlastní výuku čtení a psaní je mnohem větší, než se jevilo v minulých letech, přináší například Mertin (2003) nebo Zelinková (2003).

Se změnou pojetí čtení a psaní a jejich výuky začal narůstat výzkumný zájem o to, zda se rozdíly v předškolním vývoji promítnou do rozvoje počáteční gramotnosti , či později do školního období , a zda tak mohou představovat prognostický indikátor nebo dokonce příčinu budoucí poruchy učení.

Podstatná je pak v této souvislosti i otázka , nakolik děti mohou ve školním věku překonat nedostatky z předškolního období . Bylo by možné předpokládat , že základní škola pomůže svým působením dětem počáteční nedostatky zvládnout a významně v osvojování čtení a psaní pokročit . Výsledky výzkumů však tyto úvahy nepodporují . Opakovaně byla zjištěna vysoká stabilita v úrovni dovedností souvisejících se čtením a psaním od počátku školní docházky, až do věku střední školy .

Dokládají to například výsledky Juelové (1988) , která zjistila , že pokud má dítě problémy se čtením na samém počátku školní docházky , je téměř devadesátiprocentní pravděpodobnost , že tyto obtíže přetrvají i ve čtvrtém ročníku .

Manželé Shaywitzovi (1999) a jejich spolupracovníci referují o tom , že špatní čtenáři z prvních ročníků, které dlouhodobě sledovali , nezískali odpovídající dovednosti ve čtení ani do devátého ročníku. Uvedená zjištění podporují koncept , že již v první třídě může mít dítě za sebou několik měsíců, nebo bohužel až let , zpoždění . Rostoucí počet výzkumů ukazuje na význam vyšetřování předškolních dětí pro účely identifikace předpokladů a schopností důležitých pro nácvik čtení a psaní. **Predikce** je spojena

s následujícími otázkami : které zdroje (schopnosti) a na jaké úrovni jsou u dítěte potřebné, aby bylo možné zahájit výuku čtení a psaní tak, aby jejich nácvik byl efektivní.

U nás se otázkami predikce intenzivně zabývala například Lili Monatová (1992). Její výzkumy sledovaly především otázku jak připravit efektivně děti k plnění školních úkolů a zda je možno soustavným působením v předškolním věku snížit či odstranit případné nesnáze při počátečním vyučování. Vycházela přitom ze starších prací Kussmaula, Heverocha, Ortona i Piageta, Matějčka a dalších. Navazovala na novější práce Helmuta Breuera a Marie Weuffenové, kteří se zabývali otázkami rané diagnostiky u předškolních dětí.

Podle Monatové je i při pochybnostech plynoucích z predikce vždy užitečné pokusit se dítěti pomoci, protože čtení a psaní tvoří předpoklad pro slovní myšlení a napomáhá k uvědomování si vlastních myšlenkových procesů. Současně se zde uplatňují verbální senzomotorické schopnosti, které se automatizují již v předškolním věku v elementárních senzomotorických dovednostech (Monatová, 1983, 1992). Její výzkumy byly zaměřeny na diagnostiku úrovně a sledování vývoje diferenciačních schopností dětí nejstaršího oddělení mateřských škol s průměrným věkem 5,6 až 6,0 roků. Pro tyto účely Monatová rozšířila a modifikovala metodiku Helmuta Breuera (1974) . Zkoušky zahrnovaly celkem pět skupin úkolů , které se týkaly **diferenciace** *optické, fonematické, kinestetické, melodické a rytmické*. Právě tyto diferenciační schopnosti se podle autorky významně podílejí na formování mluvené i psané řeči. Jich rozvoj závisí na věku a individuálních rozdílech mezi dětmi. Autorka má za to, že srovnáním výkonů v jednotlivých úkolech lze prokázat existenci vztahu mezi úrovní verbálně senzomotorických dovedností u dětí předškolního věku a pozdějším úspěchem ve škole.

Optická diferenciace souvisí s psanou řečí. Pro její příznivý vývoj je nezbytným předpokladem schopnost rozlišení opticky vnímaných znaků. V použité zkoušce mělo dítě správně rozlišit a interpretovat geometrické tvary. Při vstupní diagnóze, tj. jeden rok před vstupem do školy, úkol řešilo správně 44,6 % dětí.

Fonematická diferenciace souvisí s pochopením významu mluveného slova. Pro pochopení toho, co mluvené slovo označuje je potřeba, aby dítě slyšelo přesně všechny hlásky ze kterých se slovo skládá a to v jejich dané posloupnosti. Fonematická diferenciace byla prověřována zkouškou, v níž měly děti rozlišit podle obrázků podobně znějící slova. Úkol řešilo správně 66,9 % dětí.

Kinestetická diferenciace tvoří předpoklad pro plynulou řeč. Monatová zde vychází z předpokladu, že artikulace je koordinovaným motorickým celkem a pokud se odchýlí slyšené slovo od vysloveného slova, odchyluje se téměř vždy také napsané slovo od slova slyšeného. Výsledkem jsou pak chyby při čtení a psaní. Úlohu, v níž mělo dítě za úkol opakovat zadaná artikulačně náročnější slova, zvládlo 80,1 % dětí.

Melodická diferenciace je podle autorky významným faktorem, protože i řeč obsahuje melodické složky a jejich správné rozlišení přispívá k náležitému rozpoznání a vyhodnocení mluvních celků. U dětí je potřeba sledovat při diagnostice spíše výrazné odchylky od melodie a rytmu. Úkolem dětí bylo zazpívat známou píseň a správně jej řešilo 87,2 % dětí.

Rytmická diferenciace je nezbytná pro členění věty na slova, slabiky a hlásky, neboť správné rozčlenění řeči je předpokladem pro ujasnění a pochopení jejího smyslu. Vytleskávání určeného rytmu zvládlo s úspěchem 47,4 % dětí.

Výzkumy Monatové (1983, 1987, 1992) prokázaly, že již jeden rok před nástupem do základní školy zvládla úspěšně téměř šestina dětí (15,2 %) všechny diferenciační činnosti

zařazené do výzkumu. V průběhu školního roku pak byly na základě výsledků vstupních šetření u dětí systematicky rozvíjeny všechny uvedené oblasti diferenciace. Kontrolní šetření na konci školního roku ukázalo zlepšeni ve všech sledovaných oblastech.

Monatová potvrdila,že včasná vstupní diagnostika a pak následné cílené a systematické rozvíjení diferenciačních schopností v posledním roce před nástupem do školy mohou vést k úspěšnějšímu zvládnutí čtení a psaní a pak i dalších předmětů (Monatová, 1997).

Podobným směrem jsou zaměřena i dlouhodobě vedená zkoumání autorů Kořínka a Křivánka (1989). Jejich cílem bylo vytvoření konkrétního diagnostického instrumentu pro odhalení deficitu v připravenosti ke čtení, podobně jako u Monatové. Autoři se ovšem spíše orientovali na otázky prohloubené předškolní přípravy na výuku čtení a psaní, včetně realizace metodických materiálů. V rámci této **prohloubené předškolní přípravy** se zaměřili na všeobecný rozvoj zrakového a sluchového vnímání , ale i na konkrétní rozlišování hlásek a písmen.

Tedy na preventivní pomoc dětem , které vykazují v posledním roce docházky do mateřské školy určitá opoždění. Zavedení herní výuky čtení mělo za cíl urychlení zrání těch psychických procesů , na nichž závisí učení čtení a psaní . Za základ prevence jsou autory považována systematická cvičení zrakové a sluchové analýzy a syntézy , srovnávání a především pak diferenciace .

Sestavený program herní přípravy na čtení byl ověřován v mateřských školách ve čtyřech úrovních :

1. v běžných třídách nejstarších oddělení mateřských škol u všech dětí, odzkoušen byl ve třídách s vysokými i optímalizovanými počty dětí ,

2 . ve smíšených odděleních , kde byl experiment prováděn se skupinou dětí nejstarších ,

3 . v odděleních s odloženou školní docházkou .

Výsledky této přípravy ve skupinách dětí s odkladem školní docházky potvrdily předpoklad, že je možné do značné míry předejít obtížím těchto dětí ve čtení na počátku školní docházky. Dále autoři zjistili i vliv cílené stimulace u dětí s „ normálním „ vývojem schopností pro čtení . U těchto dětí byl zaznamenán rychlejší a bezproblémový postup při výuce počátečního čtení .

O předškolní preventivní diagnostiku se u nás zajímala také Hana Tymichová (1985). Vytvořila vlastní systém diagnostiky, který empiricky ověřila. Systém je zaměřen na vyhledávání dětí u nichž je vysoká pravděpodobnost budoucích obtíží při učení čtení a psaní. Pro zachycení rizikových dětí v předškolním věku sestavila soubor faktorů, které mohou signalizovat potencionálního dyslektika :

- celková motorická neobratnost,
- nízké výtvarné schopnosti,
- genetická zátěž v rodině v oblasti řeči a čtení,
- leváctví,
- dvojjazyčné a vícejazyčné prostředí,
- artikulační neobratnost,
- minimální výsledky v nápravě řeči i přes značné vynaložené úsilí,
- neschopnost řešit řetězové úkoly.

Vytipování dětí podle uvedených kritérií prováděly instruované učitelky. Úspěšně byla tato metodika využívána především pro naplňování prvních dyslektických tříd.

V této souvislosti lze alespoň okrajově zmínit i „Plzeňský model předškolních prohlídek", který představuje multidimenzionální, komplexní klinický přístup , uskutečňovaný ve spolupráci školských pracovníků a psychologů. Dlouhodobě byla ověřována možnost predikce školní úspěšnosti, v rámci níž byly vyšetřovány děti před vstupem do školy souborem metod (metodicky šlo o kombinaci screeningových testů a následného podrobného psychologického vyšetření asi u $^1/_4$ až $^1/_3$ dětí) a dále pak sledovány po celou školní docházku. Screening spočíval ve vyšetření řeči a laterality, v aplikaci Jiráskova testu, ve studiu dotazníků a anamnestických dat dětí. K podrobnému psychologickému vyšetření u vybraných dětí bylo užito více metodik, např. Seguinova deska, Ravenovy matice, Kondášova obrázkovo - slovníková zkouška, projekční testy, Edfeldův reverzní test, Wepmanova zkouška apod.. Dalším validizačním kritériem byl průměrný prospěch v jednotlivých ročnících základní školy.

Z výsledků vyplynuly některé závažné skutečnosti. Do školy nastupuje pouze 37 % dětí jako plně zralých bez dílčího handicapu, dále 41 % dětí s dílčími handicapy, které jsou zvládnutelné individuální péčí v první třídě. 9,5 % dětí byl navržen odklad školní docházky a zařazení do vyrovnávací třídy bylo doporučeno 12,5 % dětí (in: Adamovič, 1985) .

I celá řada zahraničních autorit navrhuje rozšíření metod pro ranou identifikaci učebních obtíží u dětí předškolního věku (např. Francis, Fletcher, Shaywitz, Rourke). Jsou publikovány výzkumy zaměřené na zkoumání validity metod pro predikci budoucích školních obtíží.

Jednu z alternativních možností ověřovala například studie amerických psychologů (Taylor, Anselmo, Foreman, Schatschneider, Angelopoulos , 2000). Byla zaměřena na posouzení možnosti využití hodnocení učitelek mateřských

škol v rané identifikaci učebních obtíží u předškoláků. Autoři studie vycházeli z názorů podporujících potřebu vyvinout alternativní posuzovací procedury (Francis, Fletcher a kol., 1996). Primárním cílem této studie bylo prověřit aktuální validitu posuzování učebního pokroku dětí v mateřské škole, prováděné učitelkami, ve vztahu k pozdějším učebním výsledkům v základní škole. Byly stanoveny hypotézy, že:

- děti ohodnocené neuspokojivě z pozice učitelky by se mohly projevit slabším výkonem ve standardizovaných testech předškolních schopností než děti, které obdržely uspokojivá hodnocení,

- učitelkami identifikované obtíže a problémy budou relativně stabilní a budou predikovat pozdější školní výkony a potřebu budoucí intervence (deficity se předpokládaly zj. v oblasti fonologického zpracování, v řeči a operační paměti, dále byly očekávány problémy v chování a méně sociálních kompetencí).

Zjištění této studie dokumentují užitečnost posuzování učitelek mateřských škol pro identifikaci raných učebních obtíží. Ty děti, které měly podle mínění učitelek neuspokojivé výsledky v jednom nebo více z posuzovaných faktorů, uspěly významně hůře i v provedených standardizovaných testech v porovnání se srovnávací - „neidentifikovanou" skupinou. Tyto meziskupinové rozdíly byly stále přítomny i v prvním ročníku základní školy a projevily se i v dalším sledování v pololetí druhého ročníku. Uvedené výsledky se shodují s dalšími studiemi, které poukazují na to, že učitelky mateřských škol jsou dostatečně citlivé k posuzování pokroku ve vývoji a v nabývání potřebných dovedností u předškolních dětí

(Francis, Fletcher, Shaywitz a kol., 1996; Hoge, Coladarci, 1989; Satz , Fletcher , 1988 ; Satz a kol. 1998).

Holanďan D. Bakker (1992) vytvořil tzv. „ balance - model „ , kterým vysvětluje neuropsychologickou podstatu čtení , rozdíly mezi raným čtením (zpracovávaným zj. pravohemisférově) a čtením pokročilým (zpracovávaným zj. levohemisférově) , i obtížné , dysfunkční čtení („ pravo" „ nebo „ levo „ hemisférový typ dyslexie). Bakker, na základě svých dlouholetých výzkumů , doporučuje těsně před vstupem do školy zjistit , která hemisféra je dominantní .

Uvádí některé dílčí výsledky longitudinální prediktivní studie, při níž byly sledovány děti z posledních tříd mateřských škol po dobu pěti let . V první etapě byly požádány učitelky mateřských škol , aby z 1 200 dětí vybraly ty , které jsou indikovány z hlediska perspektivního ohrožení poruchou čtení . Učitelky označily dvě stě dětí , u nichž bylo provedeno screeningové šetření. Tyto děti byly na podkladě vyšetření baterií testů rozděleny na :

- latentní P - typ (vysoké skóre v percepci, nízké ve verbální části) ,
- latentní L - typ (vysoké skóre ve verbální části, nízké v percepci).

Dále pak byly děti , jak L - typu, tak P - typu , rozděleny do čtyř podskupin. U každé podskupiny byla následně prováděna stimulace :

L - typ :

1. skupina L - typ - specifická stimulace pravé hemisféry ,

2. skupina L - typ - stimulace obou hemisfér (centrální , nespecifická),
3. skupina L - typ - specifická stimulace levé hemisféry,
4. skupina L - typ - žádná stimulace .

Stejným způsobem byla rozdělena a stimulována i skupina P - typu .
Stimulace formou specifických cvičení , taktilních , vizuálních , auditivních (podrobně o nich referuje např. Zelinková , 2003) , byla zahájena na konci docházky dítěte do mateřské školy .

Publikovány byly zatím jen dílčí výsledky sedmiletých dětí, tj. výsledky z prvních tříd . Děti vytypované jako rizikové před stimulací , měly obtíže s nácvikem čtení , konkrétně děti P - typu se opožďovaly o jeden měsíc oproti nerizikovým dětem . Děti L - typu se opožďovaly až o čtyři měsíce.
Po stimulaci levé hemisféry :
- u P - typu vyvolala stimulace ještě významnější opoždění,
- u L - typu se opoždění vyrovnalo .

Po stimulaci obou hemisfér :
- u P - typu nebyl patrný žádný efekt ,
- u L - typu se prokazatelně snížilo , nebo vyrovnalo opoždění .

Ze závěrů této etapy výzkumu je patrné,že včasnou a vhodnou diagnostikou a následnou přiměřenou stimulací,je možno dosáhnout dobré výsledky.A dále , že tuto metodiku (diagnostickou i stimulační) je možno uplatňovat i v kontextu prevence obtíží ve čtení a psaní .

Z řady dalších zahraničních autorů, kteří se výzkumem časné diagnostiky předškolních dětí zabývali, je u nás známá například M. Frostigová a její diagnostické i terapeutické úsilí v oblasti zrakové percepce. Na základě svých dlouhodobých výzkumů popsala Frostigová jednotlivé stupně vývoje zrakového vnímán a pro jejich diagnostiku sestavila pak test určený pro předškolní děti. Tento test je běžně používán v našich pedagogicko - psychologických poradnách.

Na problematiku vnímání se soustředila J. Ayresová (1973). Vychází z předpokladu, že schopnosti a výkony u dítěte jsou závislé na funkčním rozvoji různých smyslových orgánů a především pak na jejich souhře. Vytvořila koncept senzorické integrace, respektující princip percepční celistvosti a komplexnosti. Svůj výzkum zaměřila na děti s obtížemi v percepčním zpracování podnětů, které mohou způsobovat neúspěch ve čtení a psaní. Sestavila původní diagnostický test (SCSIT), který později přepracovala a standardizovala pod názvem Senzoricko - integrační a cvičný test (SIPT). Test Ayresové je sestaven ze 17 subtestů, zaměřených na zjišťování funkcí vizuálního vnímání, jemné motoriky, taktilně -kinestetických funkcí a vnímání schématu těla. Materiál slouží jak k diagnostice, tak i k vlastní nápravě zjištěných vývojových deficitů.

Dále nelze opominout přínos víděňské psycholožky B. Sindelarové (1992), jejíž diagnostická a nápravná metodika deficitů dílčích funkcí je u nás rovněž využívána. Termínem deficit dílčích funkcí jsou rozuměny poruchy psychických subfunkcí či bazálních funkcí (srv. např. Graichenovo širší pojetí pojmu vystihující souvislost roviny psychických funkcí a procesů s funkcí centrální nervové soustavy) vnímání, krátkodobé paměti a pozornosti ve třech rovinách:

- v rovině modální (auditivní, vizuální a taktilně - kinestetické),

- v rovině intermodální (spojující vjemy jednotlivých smyslových oblastí),
- v rovině seriální (integrující časovou posloupnost).

Vývojová harmonie jednotlivých dílčích funkcí je pak považována za předpoklad pro úspěšný nácvik čtení a psaní.

Sindelarová koncipovala metodiku i pro děti předškolního věku a děti v prvním pololetí první třídy, se kterou mohou pracovat i zaškolené učitelky. Diagnostika je komplexní, podnětový materiál je odstupňován od konkrétní do abstraktní symbolové roviny. Jsou zohledněny taktilně-kinestetické dílčí funkce spolu s prostorovým vnímáním, vizuomotorickou koordinací a motorikou řeči. Podle autorky se nejedná o test ve vlastním slova smyslu, neboť neodpovídá statistickým požadavkům na psychologický test. Jedná se o praktický diferenciační pozorovací instrument, který ukazuje na to, ve kterých oblastech zpracování informací jsou zjišťovány nižší výkony, popřípadě vývojová opoždění dítěte. Vždy ve srovnání s jeho osobními průměrnými výkony, ne ve srovnání s normami. V návaznosti na diagnostiku je pak aplikován speciální funkční tréning, rozvíjející příslušné deficitní funkce. Jednotlivé úkoly jsou z pohledu obtížnosti koncipovány vzestupně.

Podle stoupenců koncepce deficitů dílčích funkcí, tedy i Sindelarové, včasná diagnostika a zahájení nápravy zvyšuje pravděpodobnost úspěšnosti intervence. Zdůrazňována je především potřeba diagnostiky a nápravy již v předškolním věku dítěte (Graichen, 1979).

3 . 1 Predikce čtení a psaní v kontextu metod vyšetřování školní zralosti

V našich podmínkách není v praxi obvyklé plošné posuzování připravenosti dětí na výuku čtení a psaní. V posledních desetiletích se ovšem klade důraz na posuzování školní zralosti dětí, které se v orientační podobě dotýká téměř všech předškoláků. Posuzovateli se v tomto případě stávají pediatři, učitelky mateřských škol i učitelky elementaristky při zápisech do prvních tříd.

Děti, které jsou takto zachyceny jako rizikové, jsou pak podrobněji vyšetřeny testy školní zralosti a zpravidla i inteligenčními testy většinou v pedagogicko - psychologických poradnách,aby tak bylo možno předpovědět budoucí školní úspěšnost dítěte alespoň v prvních letech jeho školní docházky. V poradenské praxi se pro komplexnější a specifické vyšetřování školní zralosti používá v současnosti zhruba asi třicet testů, které se zaměřují do oblasti inteligence a dále specifických schopností, tj. sluchového a zrakového vnímání, řečového projevu, pozornosti, laterality, koordinace v oblasti jemné motoriky, obecného přehledu, emocionality a socializace apod..

Část údajů, zejména zjišťování specifických psychických schopností (tzv.částkové aspekty připravenosti), je získávána i pomocí screeningových metod, které mohou být užívány i v mateřských školách. Využití těchto metod doporučuje například Šauerová pro získávání a vyhodnocování prvotních údajů. Zároveň však poukazuje na to, že počet metod použitelných pro účely screeningu je u nás ve

skutečnosti stále velmi malý (Šauerová, 1996). Spíše orientační a doplňkový charakter pro prověřování školní zralosti mají u nás dobře známé zkoušky , jako například Kondášova obrázkovo - slovníková zkouška, často užívaný Kern - Jiráskův test (autorem modifikace doporučovaný jako vhodný ke screeningu), Jiráskův orientační verbální subtest a test vln a hvězd.

Poradenskými psychology jsou užívány i specificky zaměřené testy pro hodnocení úrovně percepce zrakové a sluchové, tedy zkoušky související významně i s predikcí čtení a psaní. Nejčastěji je využíván Edfeldův reverzní test (v úpravě M. Malotínové , 1968), jehož cílem je zjistit zralost nebo eventuální nezralost zrakového vnímání dítěte. Zejména zralost v oblasti zrakové diferenciace je považována za důležitý předpoklad pro výuku čtení a psaní. Zkouška obsahuje dvojice obrazců a dítě určuje zda jsou identické či nikoliv (lišit se mohou z hlediska detailu nebo polohy v prostoru). Prediktivní charakter má již zmíněný Vývojový test zrakového vnímání Frostigové (1972), který je v poradenské psychologii rovněž hojně užívaný. Sluchová percepce je zachycována v poradnách dvěma zkouškami, které upravil Z. Matějček. Jde jednak o zkoušku sluchové diferenciace, v níž má dítě analyzovat rozdíly mezi podobnými hláskami. Druhou zkouškou je zkouška sluchové analýzy a syntézy. Jedná se o zkoušky nestandardizované, které však mají nesporný diagnostický význam. Vývoj sluchového rozlišování a sluchové analýzy a syntézy významně souvisí s úspěšným osvojováním čtení i psaní. Obě metody jsou používány i pro vyhledávání dětí se suspektní dyslexií (Matějček , 1987) .

Méně často je pak využívána inverzní zkouška Žlabova. Tato zkouška , která je zaměřena na zrakové vnímání , má čtyři subtesty . Subtesty A a B postihují přesnost vnímání , subtesty C a D spíše pracovní tempo .

V individuálních případech jsou k vyšetření inteligence (tedy hodnocení úrovně rozumových schopností i u předškoláků) zařazovány inteligenční testy, a to zpravidla zkouška Terman - Merillové, Ravenovy barevné progresivní matice a Pražský dětský Wechsler (PDW).

K poradenské diagnostice školní zralosti paří bezesporu i hodnocení motorického vývoje, především jemné motoriky a laterality. Pro zjišťování stupně motorického vývoje u dětí od čtyř do jedenácti let je používána Ozeretzkého škála (1931) . Zkouška měří jak hrubou , tak i jemnou motoriku , zahrnuje hodnocení dolních a horních končetin, levé i pravé strany těla .

Úroveň jemné motoriky je sledována prostřednictvím zkoušek senzomotorických dovedností . Jsou to například kresebné zkoušky a zkoušky obkreslování . U předškolních dětí se používá pro hodnocení úrovně motoriky kostek , např. napodobování různě složitých konstrukcí , navlékání korálků podle různě složitých předloh apod.. K hodnocení laterality je používán Test laterality (Matějček, Žlab, 1972), obsahující celkem dvanáct zkoušek pro ruce, nohy a pro oči. Zkoušky se provádějí i s ohledem připravenosti pro psaní a čtení.

Dalším úkolem předškolní diagnostiky je hodnocení paměti , její funkce i jejích specifických znaků . Zároveň je vždy sledována i pozornost , neboť oba tyto procesy spolu obvykle úzce souvisí . U předškolních dětí bývá užíván subtest ze škály McCarthyové (postihující paměť pro verbální i neverbální materiál) nebo podobná škála Thorndikeova . Vizuální paměť se nejčastěji posuzuje podle úrovně kresebné reprodukce z exponované předlohy .

Neodmyslitelnou součástí je samozřejmě i vyšetření řečového vývoje. V průběhu celého vyšetření se většinou posuzuje úroveň řečového projevu dítěte, tj. formální i obsahová charakteristika řeči. Někdy se používá specifických

slovních spojení (typu: sušené švestky, cvičenci cvičí) a nebo krátkých vět pro posouzení artikulační obratnosti. Sledovány jsou zejména nedostatky ve výslovnosti a artikulaci, které nácvik čtení a psaní mohou také ovlivnit.

V naší odborné literatuře je možno nalézt velmi podrobný zdroj informací o dětské psychodiagnostice, tedy i diagnostice školní zralosti, zj. v publikaci Říčana a Krejčířové (1997). Okrajově se předškolní diagnostice schopností potřebných ke čtení a psaní se ve své publikaci věnuje například i Pokorná (1997). Představuje u nás některé méně známé diagnostické a terapeutické metody, které jsou určeny pro děti předškolního i školního věku.

Bezesporu zajímavé poznatky přinesla i Nováčková (1988), která se pokusila o zhodnocení prediktivní síly jednotlivých u nás používaných testů ve vztahu ke školní zralosti. Za významné prediktory školní úspěšnosti byly označeny testy Kern - Jirásek, Kondášova zkouška (zj. u chlapců), Wepman - Matějčkův test a především test Edfeldův. Zajímavé je i zjištění odlišných seskupení prediktorů u chlapců a dívek. Otázkami „ současné oblíbenosti „ těchto známých testů u psychologů se zabývala Šauerová (1996).

3 . 2 Metody screeningu

Metoda sreeningu (také záchytová, depistážní) je metoda, kterou je možno vyšetřit širší populaci. Slouží k orientačnímu posouzení a hodnocení vývojové úrovně dětí a k zachycení rizikových dětí vzhledem k určitému sledovanému jevu. Výkony jednotlivých subjektů jsou porovnávány s normami. Dětem, u kterých bylo na základě screeningu vysloveno podezření na vývojové opoždění, deficit, tj. jejichž výkon je zařadil do definovaného pásma

ohrožení, se doporučuje podrobné vyšetření plnými škálami například v pedagogicko - psychologické poradně.

Aby bylo plošné využívání metody efektivní, musí mít jednoduchou administraci a vyhodnocování a nesmí být nákladná. Nejdůležitější podmínkou je existence přesného systému hodnocení. Ten umožní oddělit v populaci jedince potenciálně problémové a bezproblémové . Screeningové metody umožňují včas identifikovat ohrožené děti , u kterých se mohou po nástupu do školy rozvinout například poruchy čtení a psaní. Jejich výsledky upozorňují na potřebu vypracování individuálního rozvíjejícího programu jako cílené prevence možných obtíží.

U nás bylo publikováno, a může tak být využíváno, několik našich i zahraničních screeningových testů. Jednotlivé testy se od sebe liší především počtem kritérií - prediktorů. Zelinková (2003) uvádí, že čím více prediktorů je v testu použito, tím pravděpodobnější je, že zachytíme větší počet rizikových dětí. Mimo to se testy dále liší i výběrem oblastí posuzování, které jednotliví autoři preferují.

B. Lazarová (2000) upravila francouzskou **Prediktivní baterii čtení** André Inizana a odzkoušela upravený nástroj na vzorku českých předškolních dětí. Jedná se o test určený k vyšetřování dětí staršího předškolního věku, od pěti do šesti a půl let. Inizan při tvorbě nástroje vycházel z přístupu percepčně - motorického, při respektování lingvistického a společenského charakteru čtení.

Baterie obsahuje zkoušky zaměřené na senzorickou a percepčně - motorickou „výbavu" dítěte, ale i zkoušky zjišťující jazykovou kompetenci, tedy schopnost rozumět a komunikovat. Přesnou diagnostiku zajišťuje možnost porovnávat výkony dítěte v jednotlivých zkouškách na stupnici váženého skóru. Takovýmto způsobem je možné odhalit " slabiny „ dítěte a upravit tak stimulaci požadovaným

směrem. Zároveň test umožňuje rozlišit, kde podává dítě slabší výkon, zda v časo - prostorových zkouškách, či jazykových.

Z porovnávání výkonu dítěte ve zkouškách individuálně aplikovaných a skupinově aplikovaných lze usuzovat i na případné problémy, které mohou souviset například se sociální zralostí dítěte. Ta může významným způsobem ovlivnit nejen nácvik čtení, ale i celkovou adaptaci dítěte ve školním prostředí.

Vyšetření lze provádět individuálně (například v pedagogicko - psychologických poradnách), nebo je možné šetření urychlit skupinovou aplikací části baterie (zde Lazarová doporučuje skupinky v počtu čtyř až šesti dětí) přímo v mateřské škole. Rozdělení baterie na část skupinově a individuálně aplikovatelnou umožňuje vyšetření rozdělit a minimalizovat tak zatížení dítěte. V části určené pro skupinovou práci se doba vyšetření pohybuje v rozmezí třiceti až čtyřiceti pěti minut, pro individuální část se počítá s časovou náročností asi dvacet pět minut.

Autorka české verze testu upozorňuje i na ekonomickou nenáročnost instrumentu. Je doporučován poradenským psychologům jako doplněk při vyšetřování školní zralosti (jako podklad pro přesnější a konkrétnější zdůvodňování odkladů školní docházky a následné vypracování individuálních stimulačních programů) nebo při depistáži rizikových předškolních dětí od pěti let.

Baterii tvoří následující zkoušky:

1. Řečové zkoušky :
   - artikulace (opakování deseti artikulačně náročných slov) ,

- vyjadřování (je sledována schopnost dítěte přesně vyjádřit, popsat situaci podle obrázku),
- porozumění řeči (dítě označuje určitými symboly obrázky ,o kterých vyšetřující hovoří),
- fonologická diskriminace (za pomoci obrázků je prověřována schopnost dítěte rozlišovat podobné hlásky na počátku slova a slabiky na konci sova, dále je sledována schopnost rozkladu na slabiky a schopnost identifikace samohlásky uvnitř slova).

2. Časově prostorové zkoušky :

- paměť (prověřuje se schopnost vizuálního zapamatování tvarů a jejich znovupoznání v „rušivém" kontextu),
- zraková diskriminace (zkouška vychází z Edfeldtovy předlohy zrakového rozlišování stejných tvarů prostorově odlišně orientovaných),
- vizuomotorická koordinace (jde o obkreslování geometrických tvarů podle předloh),
- reprodukce rytmu viděného a slyšeného (dítě má za úkol postihnout rytmickou strukturu prezentovanou graficky a vyťukávanou tužkou),
- skládání kostek podle předlohy (Kohsovy kostky, prověřována je neverbální schopnost analýzy a syntézy).

V nabídce screeningových metod pro depistáž školsky rizikových dětí je **Škála rizika dyslexie** polské autorky M.Bogdanowicz (1995). Lze ji využít, jak potvrdily výsledky autorčiných dlouholetých výzkumů, pro diagnostiku připravenosti k výuce čtení a psaní a zároveň ke stanovení prognózy úspěšnosti dítěte v této oblasti.

Administrace trvá krátkou dobu, přibližně deset minut. Provádět ji může učitel nebo i rodič, podmínkou je vždy dobrá znalost dítěte a metodická připravenost.

Ve Škále rizika dyslexie pro období předškolního věku jsou posuzovány následující oblasti :

1. pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky: dítě špatně běhá, špatně se zapojuje do pohybových her, s obtížemi se učí jezdit na kole,
2. pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky: dítě má obtíže v sebeobsluze, například při zapínání knoflíků, šněrování bot, při manipulačních hrách, jako je navlékání korálků apod.,
3. špatná senzomotorická koordinace (zrakově – pohybová): dítě má obtíže při stavění z kostek, kreslí neochotně a primitivně, neumí v odpovídajícím věku nakreslit kruh, čtverec, trojúhelník,
4. opožděný vývoj v oblasti laterality: dítě až do konce předškolního věku používá střídavě buď pravou nebo levou ruku,
5. opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělovém schématu,
6. poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti: bezradnost v kresbě, obtíže ve skládání obrázků, např. puzzle,

7. opožděný vývoj řeči: nesprávná artikulace většího množství hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů.

Škála rizika dyslexie je především nástrojem pro vytyčení směru práce s dítětem. Jejím cílem by mělo být napomáhání vývoji a zlepšování jednotlivých funkcí, které jsou ve vývoji opožděny.

Pro český jazyk upravila O. Zelinková (2003) **Scheffieldský screeningový test diagnostiky dyslexie**, který obsahuje následující zkoušky :

1. rychlé jmenování dvaceti obrázků,
2. navlékání korálků po dobu třiceti sekund,
3. rozlišování jednotlivých slov,
4. tělesná stabilita,
5. rýmování a poznávání první hlásky ve slově,
6. opakování čísel,
7. opakování číslic,
8. jmenování písmen,
9. určování pořadí zvuků,
10. kopírování základních geometrických tvarů a jejich modifikace.

Počet získaných bodů v jednotlivých subtestech je převeden na grafické vyjádření profilu dítěte. Výsledky screeningu pak slouží jako východisko pro vypracování individuálních programů především pro ty děti, u nichž byl zaznamenán dysharmonický vývoj.

Do nabídky screeningových testů dostupných i u nás patří test vypracovaný britskými autory (Kline, Graham, King, Wrigley, 1997). Je určen pro děti ve věku pěti až osmi let a slouží k vyhledávání rizikových dětí z hlediska vzdělávacích, emočních a sociálních obtíží.

Zahrnuje posuzovací schéma pro hodnocení projevů dítěte učitelem a výkonové testy. Tento komplexní systém slouží jako nástroj pro učitele. V rámci systému jsou hodnoceny následující oblasti :

1.Zrakové vnímání -

- vizuální diskriminace (rozpoznání napsaného slova podle předlohy),
- stálost vnímání (dítě má za úkol najít správné tvary v rušivém kontextu, najít stejné tvary písmen i jinak orientované),
- umístění v prostoru (zjišťována je pravo - levá orientace, směrovost, a orientace v prostoru pomocí instrukcí a schopnost nalézt podnětové slovo),
- rozlišení předmětu a pozadí (dítě obtahuje správný tvar ve směsici různých tvarů) .

2. Sluchové vnímání -

- kontrola pozornosti (dítě je na podkladě pozorování ohodnoceno ,ve kterém ze šesti popsaných stádií úrovně pozornosti se nachází),
- hodnocení sluchového vnímání předmětu a pozadí (dítě je hodnoceno, zda reaguje na své jméno, zda konverzuje i v hlučné místnosti, jak reaguje na určené slovo skryté v předříkávaném textu),
- hodnocení sluchové diskriminace (rozlišení shody a rozdílu dvou párových slov prezentovaných examinátorem),
- hodnocení sluchové lokalizace (dítě ukazuje směr, odkud slyší zvuk).

Dále jsou v testu hodnoceny :

- procesy asociací - hodnocením sluchové asociace (v úkolech má dítě uvádět protiklady k prezentovaným slovům),
- procesy exprese - hodnocením verbálního výrazu (dítě má za úkol popsat určitý předmět), - hodnocením motorického výrazu (hodnotí se hrubá i jemná motorika podle kresby obrazců, pohybů očí, apod.),
- sekvenční schopnost - hodnocením sluchové sekvenční paměti (opakování čísel a slov), - hodnocením vizuální sekvenční paměti (dítě má za úkol nalézt dříve prezentovaný tvar),

Součástí metodiky je i vývojový záznamový arch, sloužící k dlouhodobému pozorování dětí učitelem.

Pro pozorování jsou vymezeny následující oblasti :

- tělesné zdraví,
- samoobslužné návyky,
- emocionální (sociální) vývoj,
- komunikace, jazyk,
- učení.

Použitím testu může být zjištěna nejen míra potenciálních problémů, zároveň je možno na tomto podkladě zvolit vhodný výukový program, který je součástí metodiky.

Vedle uvedených metod, které svou konstrukcí usilují o komplexnější posouzení připravenosti dítěte pro školní práci, se objevují i metody zjišťující zralost parciálních - specifických předpokladů, například pro učení se matematice.

Polka Gruszczyk - Kolczyňská (1994), na podkladě svých výzkumů týkajících se matematických schopností a vyučování matematice, začala používat pojem „ nezralost pro

matematiku" . V sérii výzkumů, kdy pracovala se šestiletými dětmi, nalezla čtyřicet procent dětí, které neměly dostatečně rozvinuté schopnosti, jež jsou předpokládány pro úspěšné zvládnutí matematiky.

Oblasti zralosti pro vyučování matematice v podmínkách školní výuky jsou podle autorky vymezeny následovně :

1. Počítání po jednom, přidávání, ubírání zpaměti nebo s použitím prstů .

2. Zvládnutí konkrétních rozumových operací :
   - stálost počtu, porovnávání,
   - seriace, porovnávání čísel, řazení podle velikosti.

3. Schopnost přechodu od konkrétních k abstraktním operacím v následujících oblastech :
   - jazykově - symbolická oblast, tj. čtení čísel,
   - aritmetické formulace .

4. Emocionální zralost :
   - pozitivní postoj k samostatnému řešení úloh,
   - emocionální zdatnost zvládat obtížné situace.

5. Rozvoj percepčně - motorických funkcí :
   - grafický aspekt.

Možnostmi diagnostiky dílčích předpokladů , tentokrát z pohledu **připravenosti pro psaní** ,se zabývala například H. Spáčilová (2002). Ověřovala možnost využití Roszgerova testu u dětí před počátkem přípravného období (autorka uvažuje o prvních dvou týdnech školní docházky). Výzkum poukázal na to, že výsledky tohoto poměrně jednoduchého testu, mohou učiteli naznačit jaká je úroveň vývoje vizuomotorické

koordinace u dítěte ještě před započetím nácviku psaní. Test má snadnou aplikaci (lze ho zadat skupinově), krátkou dobu administrace a je snadno vyhodnotitelný. Podle Spáčilové může být používán samostatně nebo se může stát součástí některé z požívaných screeningových baterií.

Shrnutí

Dnes je již zřejmé, že požadavek kvalitní předškolní diagnostiky, jako prevence školních obtíží, je oprávněný. Potěšitelná je především snaha našich autorů o tvorbu i překlady takových depistážních metod, které jsou základem kvalitního vyhledávání rizikových dětí v mateřských školách. Na toto základní vyšetření buď mohou navazovat individuální rozvíjející programy - tedy cílená stimulace, nebo v případě potřeby již specificky zaměřené psychologické vyšetření, umožňující cílenou diferenciální diagnostiku.

4. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky - prediktivní baterie

4.1 Cíl a záměr

Pomalejší start dítěte na samém počátku školní docházky může bez pomoci přerůst do značných rozměrů. Mertin (2003) například uvádí, že z dětí, které mají problémy se čtením a psaním na konci prvního ročníků, dožene své spolužáky jen každý osmý. Následná nápravná péče o děti, kterým se nedaří číst a psát , má jistě terapeutický náboj, mnohdy však

přichází příliš pozdě. Zdá se proto mnohem vhodnější poskytnout pomoc dříve, než se projeví významný neúspěch. Na tom se shodují odborníci z oborů psychologie i pedagogiky.

Záměrem autorek testu Anny Kucharské a Daniely Švancarové bylo určit u dítěte zda již nastal čas, kdy je vhodné jej začít učit číst a psát. Nejdůležitějším cílem baterie je odhalit případná zpoždění v rozvoji jednotlivých předpokladů pro čtení a psaní a také ukázat, kterým směrem by se měla potřebná pomoc ubírat. Identifikaci příčiny nebo mechanismu zpoždění či poruchy musí následovat poznání , existuje - li pomoc a jaká. Cílem prediktivní baterie Kucharské a Švancarové je tedy včasná, rychlá a solidní predikce čtení a psaní. Diverzitou zkoušek, ze kterých je baterie sestavena, je umožněna snadná analýza příčin, tedy skutečná diagnostika.

4 . 2 Užití prediktivní baterie

Při řešení každodenních problémů dětí je nezbytná pedagogická kompetence a zkušenost. Mnohdy to však nestačí. Nejen psychologům, ale i pedagogům mohou usnadnit práci instrumenty, které jsou schopny pomoci objektivizovat to, co chtějí poznat a analyzovat. Mohou usnadnit poznání dítěte v prostředí školy i v jeho školních aktivitách. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky reaguje na potřeby školní psychologie a pedagogiky a může být nápomocen pro určení optimálního přístupu k dítěti z hlediska nácviku čtení a psaní.

Autorky předpokládají dvojí využití testu. První užití testu je možné u dětí, které mají v září nastoupit do prvního ročníku základní školy, tedy na konci docházky do mateřské školy (měsíce květen až červen). Výsledek kontrolního vyšetření předškolních dětí by měl napomoci při

přijímání nejvhodnějších opatření v době, kdy ještě nedošlo ke školnímu selhání. Další užití testu je možné těsně po nástupu dítěte do první třídy, tedy na začátku září, případně ještě během prvního pololetí prvního ročníku. V tomto případě by měl být výsledek testu a charakter zjištěných obtíží informací pro třídní učitelku o individuálních potřebách žáka. V případě významně nízkých výkonů pak indikací k odbornému vyšetření v pedagogicko - psychologické poradně nebo na jiném pracovišti.

4 . 3 Konstrukce a vznik testu

Techniky použité v prediktivní baterii nejsou zcela nové. Některé jsou převzaty od různých autorů (Wepman, Matějček, Moselyová, Edfeldt, Frostigová, Kern, Jirásek). Kucharská se Švancarovou vybíraly ze známých a používaných diagnostických zkoušek, prověřovaly je a modifikovaly. Orginalita Testu rizika spočívá především v nové syntéze těchto zkoušek.

Podstatou výzkumného projektu autorek bylo sestrojení a validizace prediktivního instrumentu a vytvoření prediktivních stenových norem k rozlišení výkonu. V rámci konstrukce instrumentu šlo nejprve o výběr zkoušek prověřujících ty schopnosti, které považovaly za podstatné pro nácvik čtení a psaní (Kucharská, Šancarová, 1996).

Bylo zvoleno třináct zkoušek (jde o zkoušky , které nevyžadují žádnou znalost čtení a psaní) :

1. sluchová analýza slov a slovních spojení na slabiky,
2. sluchová analýza slov na první hlásku,
3. sluchové rozlišování hlásek ve slově,
4. sluchové rozlišování podobných sov,

5. sluchové rozlišování délek,
6. zrakové rozlišování – rytmus,
7. zrakové rozlišování - obrázky,
8. zraková paměť,
9. zrakové vnímání – prostorové,
10. artikulační obratnost,
11. jemná motorika – napodobení písma,
12. intermodalita – učení písma,
13. rýmování.

Zároveň je doporučeno při testování sledovat další faktory jako například schopnost soustředění a vytrvalosti, držení tužky, úroveň komunikace, případné vady řeči, porozumění instrukcím apod..

Těchto třináct zkoušek se stalo základem prediktivní baterie, která prošla v letech 1995 až 2000 pětiletým standardizačním výzkumem,rozděleným do šesti fází (Kucharská, Švancarová, 1996, 2000).

K účelům vytvoření kritických hodnot pro rozlišení výkonu byl v **první fázi** uskutečněn sběr dat. Testem bylo vyšetřeno v měsíci září v prvních třídách celkem 306 dětí, poměr mezi oběma pohlavími byl přiměřený. Věkem spadaly děti do poměrně širokého pásma, tj. od dokončených šesti let až k sedmi letům a deseti měsícům. Proto autorky děti rozdělily do tří podskupin, pro něž vytvořily kritické hodnoty k rozlišení výkonu v testu (pouze pro experimentální účely zkoumání). Vycházely přitom jednak z aritmetických průměrů a směrodatných odchylek výkonů zvlášť dívek a zvlášť chlapců a z kumulativních četností. U dívek byla stanovena experimentální kritická hodnota 32 body, u chlapců 34 body.

V této fázi výzkumu byla rovněž prověřována validita testu prvním validizačním kritériem, tj. test byl porovnáván s metodikou M. Bogdanowiczové Škála rizika dyslexie. Korelační koeficienty mezi oběma diagnostickými metodami

dosahovaly statisticky významných hodnot, r = .31 (přičemž vyšší byla korelace u dívek, r = . 44 než u chlapců, r = . 24) na hladině významnosti 0,1 %.

Ve **druhé fázi** bylo vyšetřeno v pedagogicko - psychologické poradně 64 dětí, které byly Testem rizika označeny jako problémové (svými výkony spadaly do pásma kritických hodnot). Psychologické vyšetření v poradnách bylo zvoleno jako další validizační kritérium. Významná korelace, na hladině významnosti 0, 1 % , byla shledána mezi prověřovanou metodikou a testem PDW (vyšší korelace u verbální inteligenční části, r = .42). Dále byl prokázán významný vztah s Reverzním testem zrakového vnímání (Edfeldt, r = .34). S dalšími testy používanými v pedagogicko - psychologických poradnách byly zjištěné korelace nižší, většinou na hladině významnosti 5 %.

Ve **třetí fázi** ověřování testu byly získávány od všech dětí , u kterých byl administrován test , informace prostřednictvím posuzovacích škál pro učitele. A to v prvním pololetí první třídy . Posuzovací škály se vztahovaly k rozvíjeným školním dovednostem - ke čtení, psaní, pravopisu, ale i k dalším aspektům, tj. hrubá motorika, pozornost, pracovní tempo, motivace a adaptace na školu. Při porovnávání výsledků dosažených ve vstupním testu a výsledků z posuzovacích škál bylo potvrzeno , že test predikuje školní dovednosti , které se v českém jazyce budují v prvním ročníku .

Učitelé hůře hodnotili v posuzovacích škálách děti , které měly nižší výkon i v Testu rizika . Bylo zjištěno , že u dětí s nižším výkonem se promítají do výsledku i další psychické funkce , jako pozornost, pracovní tempo , adaptace aj .. To autorky považují za známky pracovní zralosti .

Čtvrtá fáze ověřování byla opřena o další validizační kritérium - vyšetření dětí v pedagogicko - psychologických poradnách na konci první třídy (podařilo se to jen u 57 %

dětí z celkového počtu) testem čtení, psaní (opis a přepis) a psaním diktátu. Byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi skupinou dětí, které v Testu rizika spadaly do pásma kritických hodnot a skupinou dětí, které v tomto testu dosahovaly průměrných nebo nadprůměrných hodnot (zejména v hodnocení čtení a v chybovosti v diktátech).

Údaje získané v **páté fázi** výzkumu - dotazníky pro učitele druhých tříd, první pololetí - se ukázaly jako nejméně validní, což bylo autorkami testu vysvětlováno tím, že některé dotazníky byly vyplněny nekompletně.

V poslední, **šesté fázi** zjišťovaly autorky dotazníkovým šetřením v pedagogicko - psychologických poradnách, zda se u sledovaných dětí po třech letech formovaly specifické poruchy učení a jak se vztahuje hodnota vstupního vyšetření Testem rizika k případným vykázaným poruchám učení.

Srovnáním vstupních vyšetření a hodnocení z poraden bylo zjištěno, že Test rizika se ve větší míře vztahuje k možném záchytu dyslexie než dysgrafie. U dívek predikují dyslexii velmi nízké výkony v Testu rizika, u chlapců již i průměrná hodnota dosažená v Testu rizika . Stejně je tomu i v případě predikce dysortografie. Dále se ukázalo, že test zachycuje také děti se sníženou inteligencí a že se do něho významně promítá zralost. Nejenom vstupní školní zralost, ale vůbec zralost jednotlivých percepčně - motorických funkcí, které jsou předpokladem ke čtení a psaní.

Výsledky pětileté standardizace přivedly autorky testu k nutnosti revize pásma kritických hodnot, byly vytvořeny stenové normy rozlišené zvlášť pro chlapce a zvlášť pro dívky (obě skupiny se navzájem významně lišily), a rovněž normy pro mladší a starší děti (zejména u dětí s již realizovaným odkladem školní docházky).

Kucharská se Švancarovou perspektivně předpokládaly, že normy vytvořené zvlášť pro mladší děti bude možno využívat i pro diagnostiku dětí v mateřských školách, experimentálně

však tuto možnost neprověřily. Právě ověření uvedené možnosti bude předmětem této práce.

Konstrukce testové baterie Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a její výzkumné ověřování prošlo poměrně dlouhým obdobím. Sestavení konečné verze v roce 2001 předcházelo pečlivé ověřování vnější validity i vnitřní homogenity baterie. Právě díky tomuto pečlivému metodologickému ošetření má odborná veřejnost, a to nejen psychologové, ale i pedagogové, k dispozici spolehlivou a validní prediktivní baterii.

4.4 Výhody a limity testové baterie

Autorky Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky vycházely při jeho konstrukci z percepčně - motorického přístupu ke čtení a psaní. Baterie obsahuje zkoušky, které jsou zaměřeny na senzorickou a percepčně - motorickou vybavenost dítěte. Některé zkoušky jsou vybrány z ověřených a psychologicky podložených testů, které se k predikci čtení a psaní vztahují. Postupně byla ověřena velmi podrobně validita testu jako celku. Jde tedy o zkoušky nejprediktivnější.

Baterie dává možnost porovnat výkon dítěte na stupnici stenů, tj. zjištění globálního výkonu dítěte, a zároveň je možná analýza výkonu, tj. rozlišení ve kterých percepčně - motorických schopnostech je dítě nejslabší (výkony v jednotlivých úkolech). Tak je možno upravit působení požadovaným směrem. Součástí manuálu jsou i návrhy pro základní opatření, která by měla na vyšetření dítěte navazovat. Zaškolený pedagog v nich může nalézt oporu pro cílenou práci s dítětem.

Zanedbatelná není ani nízká ekonomická náročnost. Kromě příručky - manuálu testu je zapotřebí už jen „ bzučák „ , který bývá často v inventáři mateřských a někdy i základních škol.

Baterie má jako řada jiných metod i určitá omezení. Jejím použitím je sledována zejména možnost predikce specifických poruch učení. Samotné údaje z Testu rizika však nejsou z hlediska diferenciální diagnostiky postačující, je nutné je doplnit dalšími údaji o dítěti (anamnestické údaje, další speciální vyšetření). Za určitý problém je možno pokládat to, že autorky sice doporučují metodu k používání i pedagogům ale zároveň vyžadují jejich odbornou metodickou připravenost, což klade nároky na organizační stránku. To by pak mohlo bránit širšímu využití tohoto nástroje ve školní praxi.

Shrnutí

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je určen pro diagnostiku dítěte těsně před nástupem do školy a na samém počátku školní docházky. Sestává se ze třinácti zkoušek postihujících oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování. Kromě testových úkolů a jejich vyhodnocení obsahuje metodika doporučení i náměty nápravných cvičení. Výhodou zmíněného instrumentu je především jeho relativně spolehlivá validita, jež je výsledkem pečlivé konstrukce a prověřování.

Zdá se, že by se právě tato metodika mohla stát alternativou, která bude schopna v mnohých případech doplnit a zpřesnit proces vyšetřování připravenosti ke čtení a psaní. Může naznačit, které dítě je rizikové, tj. ne

dostatečně připravené pro nácvik, aby mu tak mohla být věnována včasná a cílená péče, vystavěná na přesné diagnostice.

5 . Shrnutí

Téma rozvoje čtení a psaní je stále, jak se zdá, předmětem značné pozornosti odborníků nejen z oblasti psychologie a pedagogiky. Čtení a psaní, jako jedny z klíčových dovedností otevírajících prostor ke vzdělávání a společenskému uplatnění, bezesporu zasluhují investice do výzkumu, který se dotýká celé řady otázek, jako například :

Jak se vlastně dítě těmto dovednostem učí ?

Které předpoklady a schopnosti jsou nezbytně nutné pro zahájení úspěšného nácviku čtení a psaní ?

Co všechno může tento proces učení urychlit nebo naopak, které okolnosti jej mohou brzdit ?

Čím lze vysvětlit individuální rozdíly ve čtení a psaní a poruchy osvojování těchto dovedností ?

Obsah výše uvedeného sdělení naznačuje, že pro zodpovězení těchto a řady dalších otázek bylo již mnohé učiněno u nás i v zahraničí. Ponejvíce je čtení a psaní zkoumáno v kontextu senzomotorických a percepčně - motorických funkcí a schopností. Později se procesem čtení začali zabývat například psycholingvisté, kteří přinesli řadu nových pohledů především na dítě osvojující si psanou

řeč. Zaměřují se nejen na dítě a jeho postup při dekódování, sledují i ostatní činitele, například sociální a kulturní, které osvojováni čtení a psaní ovlivňují.

Ovládnutí čtení a psaní je bezpochyby jedním ze základních předpokladů podmiňujících školní úspěch. Pokud chceme předcházet počátečním školním nezdarům, jeví se jako žádoucí sledovat, jak je dítě k nácviku těchto dovedností připraveno. K tomu ale mnohdy chybí metody přesnější a cílené diagnostiky, které by pomohly identifikovat potřebné děti pokud možno ještě před jejích vstupem do školy. Jde o to, abychom jim odbornou péčí mohli pomoci dříve, než dojde k selhání.

Otázky vztahující se k možnostem včasné diagnostiky inspirují odbornou veřejnost k práci na tomto tématu. I naše autorky Annu Kucharskou a Danielu Švancarovou inspirovaly k pětileté práci na tvorbě uvedené prediktivní baterie. Byl tak sestrojen a ověřen validní instrument, zahrnující povětšinou obecně uznávané zkoušky pro predikci obtíží ve čtení a psaní.

Seznam tabulek a grafů empirické části práce

Tabulky

Tabulka č.1 Testovaný soubor dětí

Tabulka č.2 Výzkumný soubor předškolních dětí S1 a S2 - počet chlapců a dívek, četnosti vzhledem k věku dětí

Tabulka č.3 Výzkumný soubor předškolních dětí S3 a S4 - počet chlapců a dívek, četnost vzhledem k věku dětí

Tabulka č.4 Převodní tabulka hrubých skórů na stenové normy

Tabulka č.5 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - dívky 5,5 - 5,8 let

Tabulka č.6 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - dívky 5,9 - 5,11 let

Tabulka č.7 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - dívky 6,0 - 6,6 let

Tabulka č.8 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - dívky 6,7 - 7,3 let

Tabulka č.9 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - chlapci 5,5 - 5,8 let

Tabulka č.10 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - chlapci 5,9 - 5,11 let

Tabulka č.11 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - chlapci 6,0 - 6,6 let

Tabulka č.12 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových skupinách - chlapci 6,7 - 7,3 let

Tabulka č.13 Rozšířené normy pro předškolní děti k testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tabulka č.14 Analýza variance Testu rizika - test z hlediska pohlaví a věku

Tabulka č.15 Analýza variance Testu rizika - retest z hlediska pohlaví a věku

Tabulka č.16 Korelace hodnocení učitelů 1.tříd s hodnotami naměřenými v Testu rizika u „rizikových" dětí

Grafy

Graf č.1 Grafické znázornění věkového rozložení předškolních dětí souborů S1 a S2

Graf č.2 Grafické znázornění věkového rozložení předškolních dětí souborů S3 a S4

Graf č.3 Histogram četností hrubých skórů, chlapci 5,5 - 5,8 let

Graf č.4 Histogram četností hrubých skórů, chlapci 5,9 - 5,11 let

Graf č.5 Histogram četností hrubých skórů, chlapci 6,0 - 6,6 let

Graf č.6 Histogram četností hrubých skórů, chlapci 6,7 - 7,3 let

Graf č.7 Histogram četností hrubých skórů, dívky 5,5 - 5,8 let

Graf č.8 Histogram četností hrubých skórů, dívky 5,9 - 5,11 let

Graf č.9 Histogram četností hrubých skórů, dívky 6,0 - 6,6 let

Graf č.10 Histogram četností hrubých skórů, dívky 6,7 - 7,3 let

Graf č.11 Dynamika vývoje výkonů v Testu rizika u chlapců a dívek

Empirická část

6. Metodika empirického výzkumu

6. 1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Vzhledem k explorativní povaze šetření a zejména pak vzhledem ke stanovenému cíli (jde o prvotní zjišťování , v daném kontextu výzkumně doposud neověřované) se zdálo vhodnější formulovat spíše konkrétní výzkumné otázky , na které je potřeba hledat odpověď , než odpovědi hypoteticky postulovat .

Cílem disertace je ověřit vlastnosti Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky v populaci předškolních dětí ve věku 5,5 - 6,0 let.

V této souvislosti jsem si položila několik výzkumných otázek, které bylo potřeba zodpovědět pro splnění výzkumného cíle.

Celkem bylo formulováno pět výzkumných otázek :

1. Jak se liší výkony chlapců a dívek v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

2. Jaký vliv má věk dítěte na výkon v testové baterii.

3. Jaký je vztah mezi výkonem v testové baterii a učitelovým hodnocením rozvíjených školních dovedností v prvním ročníku základní školy.

4. Jak jsou schopny předškolní děti ve věkovém intervalu 5 let a 5 měsíců až 6 let plnit testem stanovené stenové normy pro nejmladší skupinu v intervalu 6 let až 6 let 6 měsíců.

5 . Zda je možné využívat stenové normy určené pro nejmladší věkovou skupinu dětí školního věku i pro diagnostiku dětí předškolních , jak uvádějí autorky testu Kucharská se Švancarovou .

Považovala jsem však za neúplné práci v tomto bodě ukončit a proto jsem si stanovila jako úkol :

Pokusit se v případě potřeby, na podkladě získaných výsledků výzkumného šetření, o vytvoření stenových norem k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky pro populaci předškolních dětí ve věkovém intervalu 5 let a 5 měsíců až 6 let .

6 . 2 Výběr a charakteristika výzkumného souboru

Testem bylo vyšetřeno celkem 488 dětí , které v době prvního vyšetření navštěvovaly předškolní oddělení mateřských škol . Do výzkumu byly zahrnuty děti z celého Jihočeského kraje , tj. z Českých Budějovic , větších měst , menších měst i vesnic.

Výběr mateřských škol byl proveden ve spolupráci s Pedagogickým centrem v Českých Budějovicích, prostřednictvím kterého byly mateřské školy osloveny. Pro vyšetření byly splněny dvě důležité podmínky , oslovení rodičů a především ochota mateřských škol ke

spolupráci . K ní se přihlásilo celkem 32 mateřských škol z 38 oslovených.

Vzorek předškolních dětí při prvním vyšetření tvořilo 488 dětí , z toho 276 chlapců a 212 dívek , což je možno považovat za přiměřený poměr mezi oběma pohlavími.

Věkem spadaly děti do poměrně širokého pásma od 5 let a 5 měsíců až k 7 letům a 3 měsícům (viz. tabulka č . 1,č.2, graf č.1, tabulka č.3 a graf č.2) .

Z hlediska věku byla základní skupina předškolních dětí rozdělena do podskupin :

5 let, 5 měsíců - 5 let, 8 měsíců

5 let, 9 měsíců - 5 let, 11 měsíců

6 let, 0 měsíců - 6 let, 6 měsíců

6 let, 7 měsíců - 7 let, 3 měsíce

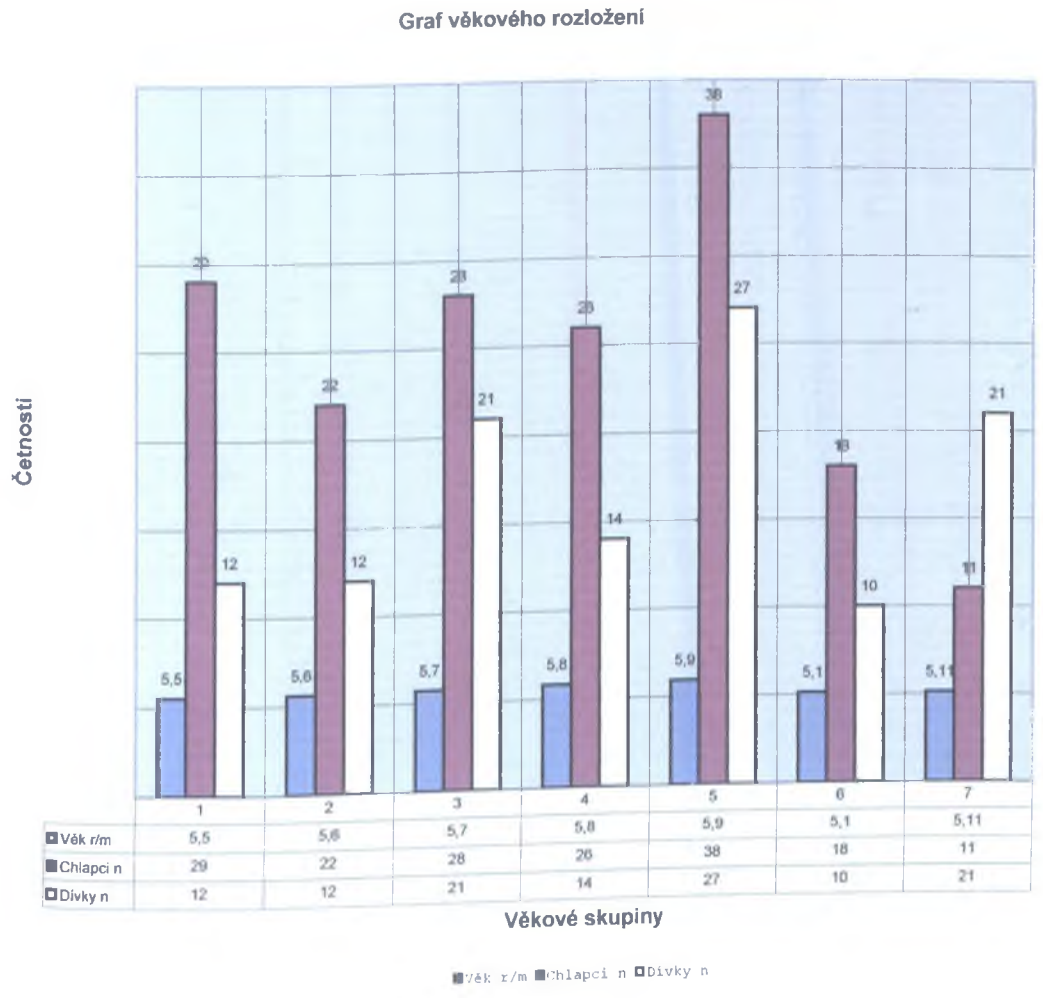
Tab. č. 1 : Testovaný soubor dětí

Testovaný soubor dětí			
Věk	Počet dětí	děvčat	chlapců
5,5-5,8	162	58	104
5,9-5,11	123	57	66
6,0-6,6	122	69	53
6,7-7,3	74	25	49
Celkem	488	212	276

Tab. č. 2 : Výzkumný soubor předškolních dětí S1 a S2 - počet chlapců a dívek , četnosti vzhledem k věku dětí

Věkové skupiny		Chlapci		Dívky	
(rok,	měsíc)	N	%	n	%
S1	5,5	29	27,62	12	20,34
Od 5,5	5,6	22	20,95	12	20,34
	5,7	28	26,67	21	35,59
do 5,8	5,8	26	24,76	14	23,73
	Celkem	**105**	**100**	**59**	**100**
S2					
Od 5,9	5,9	38	56,72	27	46,55
	5,1	18	26,87	10	17,24
do 5,11	5,11	11	16,42	21	36,21
	Celkem	**67**	**100**	**58**	**100**
	Celkem	**172**		**117**	

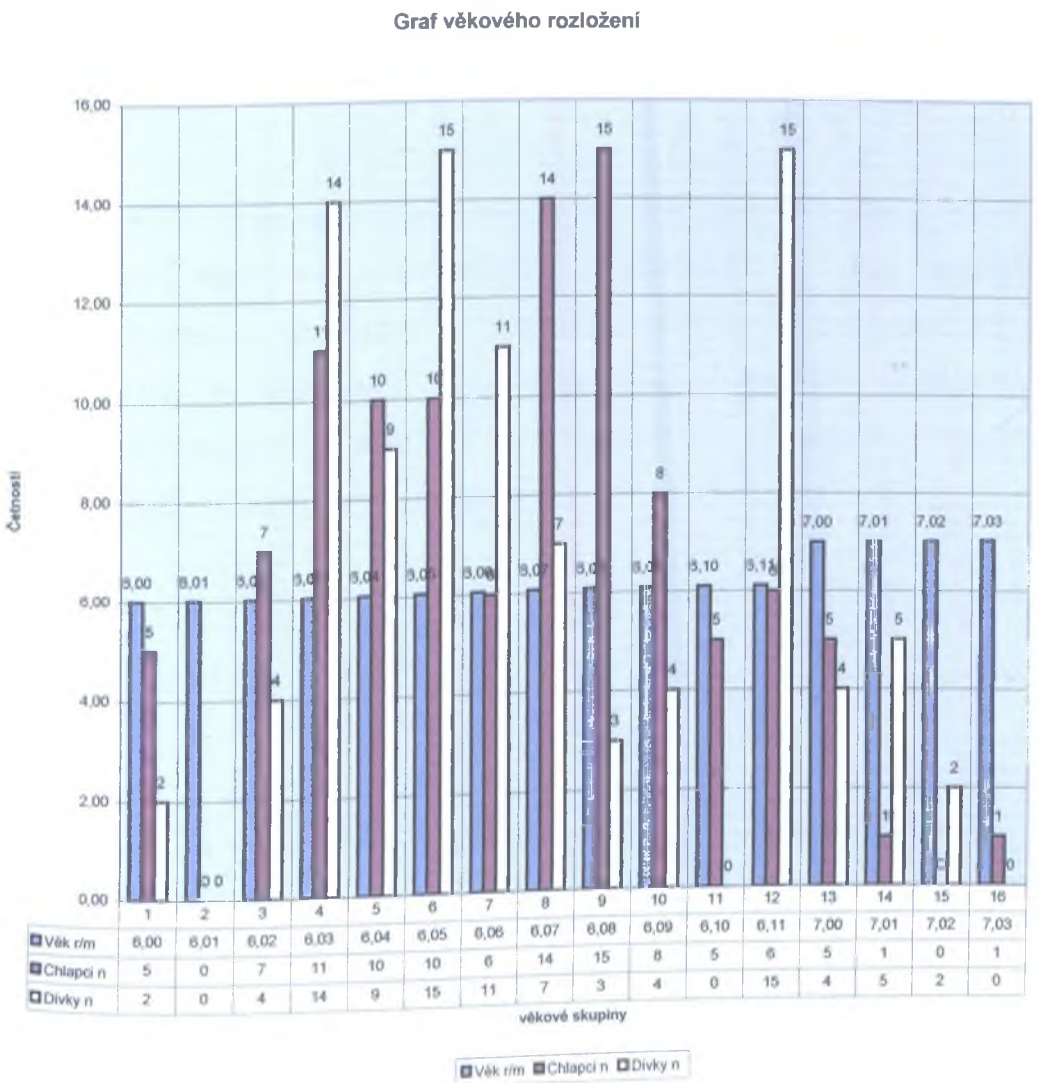
Graf č. 1 : Grafické znázornění věkového rozložení předškolních dětí souborů S1 a S2



Tab . č. 3 : Výzkumný soubor předškolních dětí S3 a S4 – počet chlapců a dívek, četnost vzhledem k věku dětí

Věkové skupiny		Chlapci		Dívky	
(rok,	měsíc)	n	%	n	%
S3	6	5	10,20	2	3,64
Od 6,0	6,1	0	0,00	0	0,00
	6,2	7	14,29	4	7,27
Do 6,6	6,3	11	22,45	14	25,45
	6,4	10	20,41	9	16,36
	6,5	10	20,41	15	27,27
	6,6	6	12,24	11	20,00
	Celkem	**49**	**100,00**	**55**	**100,00**
S4					
Od 6,7	6,7	14	25,45	7	17,50
	6,8	15	27,27	3	7,50
Do 7,3	6,9	8	14,55	4	10,00
	6,10	5	9,09	0	0,00
	6,11	6	10,91	15	37,50
	7	5	9,09	4	10,00
	7,1	1	1,82	5	12,50
	7,2	0	0,00	2	5,00
	7,3	1	1,82	0	0,00
	Celkem	**55**	**100,00**	**40**	**100,00**
	Celkem	**104**		**95**	

Graf č. 2 : Grafické znázornění věkového rozložení předškolních dětí souborů S3 a S4



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Věk r/m	6,00	6,01	6,02	6,03	6,04	6,05	6,06	6,07	6,08	6,09	6,10	6,11	7,00	7,01	7,02	7,03
Chlapci n	5	0	7	11	10	10	6	14	15	8	5	6	5	1	0	1
Divky n	2	0	4	14	9	15	11	7	3	4	0	15	4	5	2	0

Ve druhé etapě výzkumného ověřování (retest) pak byl vyšetřen testovou baterií redukovaný počet dětí v prvních třídách základních škol . Šlo o děti , které byly pomocí testu po prvním vyšetření identifikovány jako rizikové . Svým výkonem spadaly do pásma kritických hodnot .

Vzorek dětí z prvních tříd tvořilo celkem 71 dětí , z toho 49 chlapců a 22 dívek.

6. 3 Postup výzkumu

Projekt výzkumu byl rozdělen celkem do osmi fází . Toto rozdělení mělo především zajistit , aby snímání testové baterie probíhalo v období před vstupem dítěte do první třídy a zároveň, aby bylo možno dalším sledováním identifikovaných dětí v prvních třídách ověřit prediktivní vlastnosti testu.

Jednotlivé fáze výzkumu :

1. fáze :
Definování a zajištění výzkumného souboru předškolních dětí
(listopad, 2003).

Nejprve bylo nutno získat a navázat kontakt s mateřskými školami a požádat je o spolupráci při výzkumném šetření . Bylo osloveno 38 mateřských škol Jihočeského kraje. Z nich se jich do výzkumu zapojilo 32. Vždy dvě učitelky z jedné školky (alespoň jedna z předškolní třídy) se pak zúčastnily setkání , na kterém probíhalo zaškolení pro snímání testu a sestavení souboru předškolních dětí .

2. fáze :

Administrace testu u předškolních dětí a sběr dat
(únor, březen 2004).

Ve druhé fázi výzkumu byl proveden základní sběr dat. Testem rizika bylo vyšetřeno celkem 488 předškolních dětí.

Po zpracování získaných dat byl sestaven soubor testem identifikovaných rizikových dětí .

3. fáze :

Vyhledávání identifikovaných rizikových dětí v prvních třídách základních škol
(říjen, listopad 2004).

To se ukázalo být poměrně náročným úkolem , protože ne všechny děti začaly navštěvovat spádovou základní školu nebo školu , kterou uvedli rodiče před odchodem svého dítěte z mateřské školy .
Dohledáno bylo 71 dětí .

4 . fáze :

Vyšetření identifikovaných rizikových dětí - retest v prvních třídách základních škol
(leden, únor 2005).

V této fázi byl proveden retest u dětí identifikovaných jako rizikové v prvních třídách.

5. fáze :

Získávání informací o rizikových dětech prostřednictvím posuzovacích škál pro učitele 1 . ročníku základní školy (březen, duben 2005).

Pro posouzení rozvíjených školních dovedností , čtení a psaní (připojeny byly i další faktory jako : jemná motorika , hrubá motorika , pracovní tempo, pozornost , adaptace na školu a motivace ke školní práci) byly použity posuzovací škály pro učitele. Vyplňovali je na konci prvního pololetí 1. ročníku . Vysoká ,tj. 100 % návratnost dotazníků byla dosažena tím , že učitelé předávali vyplněné dotazníky diplomantkám , které spolupracovaly na výzkumu .
Dotazníky byly vyplněny kompletně ve všech položkách .

6 . fáze :

Statistické zpracování nasbíraných dat
(květen, 2005).

7 . fáze :

Interpretace výsledků šetření a vytvoření stenových norem k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky pro populaci předškolních dětí ve věku 5 , 5 let až 6 ,0 let (červen, 2005).

Završením této fáze bylo vytvoření norem pro předškolní děti pomocí stenů .

8 . fáze :

Formulace závěrů práce a psaní závěrečné zprávy (červenec - říjen, 2005).

6 . 4 Výzkumné metody

Ve výzkumu byla použita prediktivní baterie :

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská , Švancarová , 2001)

Dotazník pro učitele 1. ročníku základní školy (Kucharská , Švancarová , 2001)

Anketa pro učitelky mateřských škol .

K získání výzkumného materiálu a ke splnění výzkumného cíle byly vybrány dvě z metod použitých ve výzkumu Kucharské a Švancarové , aby bylo možno výsledky dosažené v obou výzkumech alespoň částečně porovnat . Výběr metod byl konzultován s A. Kucharskou , jednou z autorek testové baterie .

6 . 4 . 1 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Baterie je určena pro předškolní děti ve věku těsně okolo šesti let a pro rané školáky v 1. třídě , tedy pro děti ve věkovém intervalu 6,0 až 7,0 let a výše.

Test je administrován bez časového limitu , trvá přibližně 20 - 30 minut podle individuálního tempa a schopností dítěte . Forma testu umožňuje pouze individuální administraci .

Baterie má celkem třináct subtestů , ty pak obsahují od dvou do osmi úkolů . Na začátku každého subtestu je obyčejně zácvik , pomocí kterého se proband seznamuje s úkolem a vyšetřující si ověřuje , zda proband pochopil instrukci .

Do záznamového archu zapisuje vyšetřující ke každému úkolu hodnocení , správně provedený úkol skóruje jako 1 bod , scházející nebo nesprávně provedený úkol skóruje jako 0 bodů. Povzbuzování k lepšímu výkonu v případě eventuální nízké motivace je povoleno .

Po ukončení administrace testu vyšetřující do tabulky v záznamovém archu zapíše celkový hrubý skór (součet bodů za správně provedené úkoly) , který pak podle převodní tabulky snadno převede na stenové normy .

To umožňuje stanovit celkovou úroveň připravenosti dítěte pro výuku čtení a psaní , tedy využít zjištěné hodnoty k formulaci predikce školního výkonu a zároveň se nabízí i prezentace profilu dítěte pro snazší analýzu a interpretaci zachycených percepčně - motorických (popřípadě dalších) deficitů (tab. č. 4) .

Tabulka č.4 Převodní tabulka hrubých skórů na stenové normy

	Dosažené hrubé skóre					
	Chlapci			Dívky		
Steny Věk	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	27-23	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	47-47
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 podprůměr, hraniční pásmo
5-6 průměr
7 vyšší průměr
8 nadprůměr
9-10 výrazný nadprůměr

6 . 4 . 2 Dotazník pro učitele 1 . ročníku základní školy

Jedná se o dotazník zkonstruovaný Kucharskou a Švancarovou pro zjišťování stavu a úrovně zaškolování ve čtení a psaní u dětí v prvním ročníku základní školy. Dotazník je desetipoložkový , proband užívá čtyř až sedmi stupňovou škálu s možnostmi odpovědi.

Jednotlivé položky měří :

pol. č. 1 čtení (technika čtení)

pol. č. 2 čtení (hodnocení úrovně čtení)

pol. č. 3 psaní a pravopis

pol. č. 4 písmo (hodnocení úrovně písma)

pol. č. 5 hrubá motorika

pol. č. 6 jemná motorika a manuální zručnost

pol. č. 7 pozornost

pol. č. 8 motivace ke školní práci

pol. č. 9 pracovní tempo

pol. č. 10 adaptace na školní prostředí .

Jednotlivé položky skórují 1 - nejnižší stupeň hodnocení až 7 - nejvyšší stupeň hodnocení .

Výjimkou je škála k položce pracovní tempo , kde optimálně skóruje střed škály (přiměřené pracovní tempo), nejméně skóruje druhý nejnižší stupeň (hodně pomalé pracovní tempo - hypoaktivita) , stejně tak první stupeň na škále (zbrklé a chaotické pracovní tempo - hyperaktivita) .

6 . 4 . 3 Anketa pro učitelky mateřských škol

Anketa je zaměřena na zmapování zkušeností učitelek mateřských škol s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a zároveň na zmapování názorů učitelek na možnosti využití testové baterie v podmínkách mateřských škol .

Respondentkám byly zadány dva anketní dotazy :

- první se vztahoval k vyjádření osobní pozitivní nebo negativní zkušenosti s používanou testovou baterií ,
- ve druhém se měly respondentky vyjádřit k tomu , zda, k jakému účelu a za jakých podmínek by mohly uplatnit tento nástroj ve své práci .

Získané anketní výsledky byly podrobeny kvalitativní analýze a jejich interpretace posloužila k doplnění celkového rámce realizovaného výzkumného šetření .

6 . 4 . 4 Metody statistického zpracování

Matematicko - statistické metody pro zpracování dat byly zvoleny takto :

K základní analýze dat byl použit výpočet kumulativních četností počtu dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových kategoriích a testy normality souborů : Kolmogorov-Smirnov a Shapiro-Wilk.

K utřídění vztahů mezi daty (parametry) byla použita metoda analýzy variance a korelační analýza.

7 . Výsledky výzkumného šetření a jejich rozbor

7 . 1 Statistická analýza

V prvním kroku analýzy byla provedena nejprve deskriptivní charakteristika sledovaných souborů, sesbíraná data byla distribuována prostřednictvím frekvenčních tabulek kumulativních četností. Vytvořené histogramy, spolu se dvěma alternativními testy normality(použit byl test Kolmogorov-Smirnov a test Shapiro-Wilk), pak byly využity pro vytvoření charakteristik normality rozložení u všech popisovaných souborů.

V dalším kroku statistického zpracování byla použita metoda analýzy variance. Analýzou variance byl zjišťován vliv dvou faktorů, faktoru věku a faktoru pohlaví, na rozdíly ve výkonech v Testu rizika u jednotlivých sledovaných souborů.

Pro analýzu vztahů mezi výkony v testu rizika a hodnocením čtení a psaní učiteli prvních tříd základních škol byla použita korelační analýza. Jejím cílem bylo zjistit, do jaké míry predikují výkony v testové baterii budoucí výkony ve sledovaných školních dovednostech.

Poslední krok představoval přepočet stenových norem k rozlišení výkonu předškolních dětí pro testovou baterii.

7. 2 Deskriptivní charakteristika sledovaných souborů

Tabulka č. 5 Kumulativní počet dětí, kumulativní četností v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - dívky 5,5 - 5,8 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
19	1	1,724	1,724
21	1	1,724	3,448
22	1	1,724	5,172
24	1	1,724	6,897
25	1	1,724	8,621
26	4	6,897	15,517
28	3	5,172	20,690
30	2	3,448	24,138
31	6	10,345	34,483
32	2	3,448	37,931
33	3	5,172	43,103
34	3	5,172	48,276
35	1	1,724	50,000
36	1	1,724	51,724
38	3	5,172	56,897
39	1	1,724	58,621
40	3	5,172	63,793
41	5	8,621	72,414
42	3	5,172	77,586
43	2	3,448	81,034
44	1	1,724	82,759
46	4	6,897	89,655
47	1	1,724	91,379
49	1	1,724	93,103
50	1	1,724	94,828
52	1	1,724	96,552
53	1	1,724	98,276
54	1	1,724	100,000
Total	58	100,000	

Tabulka č. 6 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti V dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - dívky 5,9 - 5,11 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
22	1	1,754	1,754
23	1	1,754	3,509
25	2	3,509	7,018
26	1	1,754	8,772
27	2	3,509	12,281
28	2	3,509	15,789
30	3	5,263	21,053
31	2	3,509	24,561
33	2	3,509	28,070
34	2	3,509	31,579
35	3	5,263	36,842
36	3	5,263	42,105
37	2	3,509	45,614
38	4	7,018	52,632
39	3	5,263	57,895
40	2	3,509	61,404
41	3	5,263	66,667
42	4	7,018	73,684
44	1	1,754	75,439
45	2	3,509	78,947
46	1	1,754	80,702
47	1	1,754	82,456
48	2	3,509	85,965
49	4	7,018	92,982
50	1	1,754	94,737
53	2	3,509	98,246
54	1	1,754	100,000
Total	57	100,000	

Tabulka č. 7 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - dívky 6,0 - 6,6 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
17	1	1,449	1,449
24	1	1,449	2,899
26	1	1,449	4,348
27	1	1,449	5,797
28	1	1,449	7,246
29	1	1,449	8,696
30	1	1,449	10,145
31	3	4,348	14,493
32	2	2,899	17,391
34	2	2,899	20,290
35	3	4,348	24,638
36	5	7,246	31,884
37	3	4,348	36,232
38	2	2,899	39,130
39	3	4,348	43,478
40	3	4,348	47,826
41	3	4,348	52,174
42	3	4,348	56,522
43	9	13,043	69,565
44	3	4,348	73,913
45	5	7,246	81,159
46	1	1,449	82,609
47	4	5,797	88,406
49	1	1,449	89,855
50	4	5,797	95,652
51	1	1,449	97,101
52	1	1,449	98,551
53	1	1,449	100,000
Total	69	100,000	

Tabulka č. 8 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - dívky 6,7 - 7,3 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
24	1	4,000	4,000
26	1	4,000	8,000
31	1	4,000	12,000
32	1	4,000	16,000
33	1	4,000	20,000
35	2	8,000	28,000
36	1	4,000	32,000
40	1	4,000	36,000
41	1	4,000	40,000
42	1	4,000	44,000
43	2	8,000	52,000
44	1	4,000	56,000
45	1	4,000	60,000
46	2	8,000	68,000
47	4	16,000	84,000
50	1	4,000	88,000
53	2	8,000	96,000
54	1	4,000	100,000
Total	25	100,000	

Tabulka č. 9 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - chlapci 5,5 - 5,8 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
14	1	0,962	0,962
15	1	0,962	1,923
16	1	0,962	2,885
18	1	0,962	3,846
20	3	2,885	6,731
21	2	1,923	8,654
22	2	1,923	10,577
23	6	5,769	16,346
24	5	4,808	21,154
25	2	1,923	23,077
26	2	1,923	25,000
27	9	8,654	33,654
28	10	9,615	43,269
29	8	7,692	50,962
30	5	4,808	55,769
31	6	5,769	61,538
32	7	6,731	68,269
33	4	3,846	72,115
34	2	1,923	74,038
35	2	1,923	75,962
36	4	3,846	79,808
37	3	2,885	82,692
38	5	4,808	87,500
39	3	2,885	90,385
40	2	1,923	92,308
41	2	1,923	94,231
42	1	0,962	95,192
43	1	0,962	96,154
44	1	0,962	97,115
47	2	1,923	99,038
49	1	0,962	100,000
Total	104	100,000	

Tabulka č. 10 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - chlapci 5,9 - 5,11 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
14	1	1,515	1,515
16	1	1,515	3,030
18	2	3,030	6,061
20	1	1,515	7,576
21	1	1,515	9,091
22	2	3,030	12,121
24	1	1,515	13,636
25	2	3,030	16,667
26	1	1,515	18,182
28	2	3,030	21,212
29	2	3,030	24,242
30	5	7,576	31,818
31	3	4,545	36,364
32	4	6,061	42,424
33	2	3,030	45,455
34	1	1,515	46,970
35	2	3,030	50,000
36	1	1,515	51,515
37	5	7,576	59,091
38	2	3,030	62,121
39	2	3,030	65,152
41	4	6,061	71,212
42	5	7,576	78,788
43	1	1,515	80,303
44	2	3,030	83,333
45	3	4,545	87,879
46	1	1,515	89,394
47	3	4,545	93,939
49	1	1,515	95,455
52	1	1,515	96,970
53	1	1,515	98,485
55	1	1,515	100,000
Total	66	100,000	

Tabulka č. 11 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - chlapci 6,0 - 6,6 let**

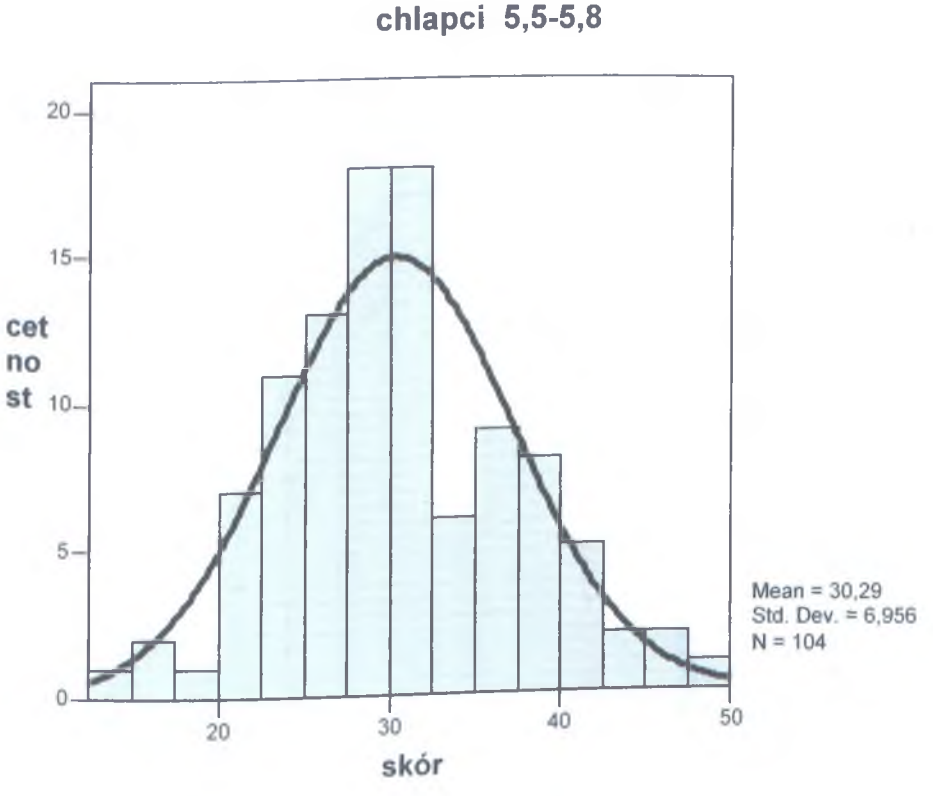
Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
24	1	1,887	1,887
28	1	1,887	3,774
29	2	3,774	7,547
31	1	1,887	9,434
32	1	1,887	11,321
33	1	1,887	13,208
34	4	7,547	20,755
35	2	3,774	24,528
36	1	1,887	26,415
37	1	1,887	28,302
38	4	7,547	35,849
39	1	1,887	37,736
40	2	3,774	41,509
41	8	15,094	56,604
42	4	7,547	64,151
43	3	5,660	69,811
44	3	5,660	75,472
45	2	3,774	79,245
46	3	5,660	84,906
47	3	5,660	90,566
48	2	3,774	94,340
49	2	3,774	98,113
52	1	1,887	100,000
Total	53	100,000	

Tabulka č. 12 Kumulativní počet dětí, kumulativní četnosti v dosažených hodnotách v testu v jednotlivých věkových **skupinách - chlapci 6,7 - 7,3 let**

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
9	1	2,041	2,041
24	2	4,082	6,122
27	2	4,082	10,204
28	1	2,041	12,245
30	1	2,041	14,286
31	3	6,122	20,408
33	1	2,041	22,449
34	2	4,082	26,531
35	2	4,082	30,612
36	4	8,163	38,776
37	1	2,041	40,816
38	1	2,041	42,857
39	1	2,041	44,898
40	1	2,041	46,939
41	3	6,122	53,061
42	1	2,041	55,102
43	1	2,041	57,143
45	5	10,204	67,347
46	2	4,082	71,429
47	3	6,122	77,551
48	6	12,245	89,796
49	1	2,041	91,837
50	2	4,082	95,918
52	2	4,082	100,000
Total	49	100,000	

Graf č.3

Histogram cetností hrubých skóru



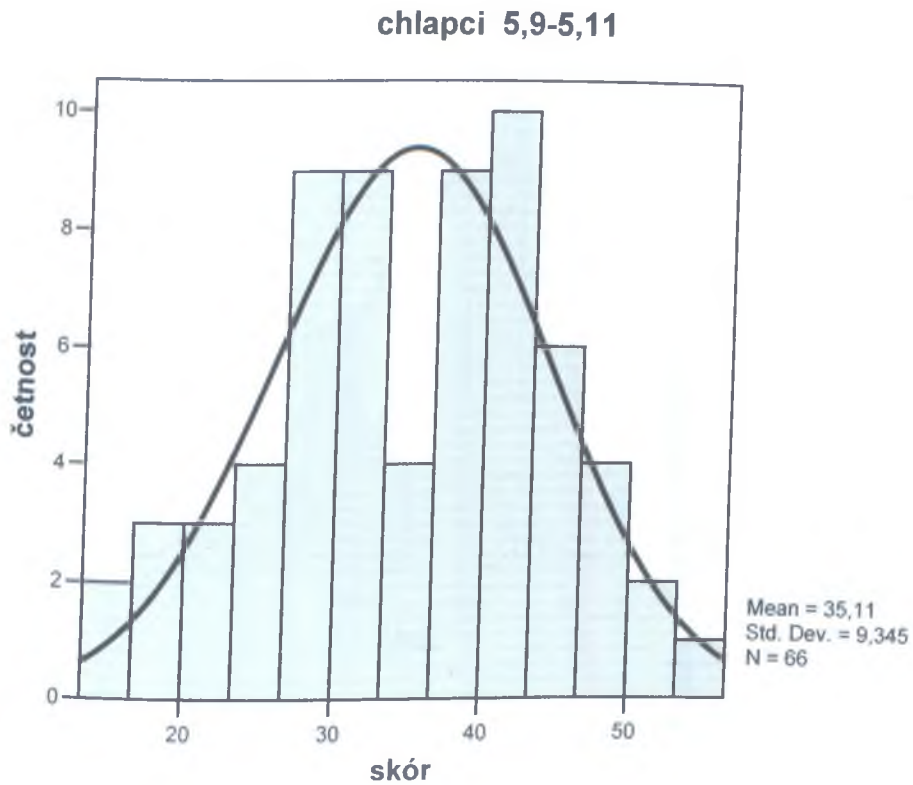
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,86	104	0,059	0,986	104	0,342

Histogram četností hrubých skórů u souboru chlapců ve věku 5,5 - 5,8 let vykazuje normální statistické rozložení. Normalitu rozložení potvrzují i údaje z tabulky, získané za použití dvou nezávislých testů normality (Kolomogorov-Smirnov a Shapiro-Wilk). Vzhledem k tomu, že byla u souboru chlapců ve věku 5,5 až 5,8 let potvrzena normalita statistického rozložení tohoto

souboru, lze tedy použít pro zpracování údajů získaných v experimentální části zvolené statistické metody.

Graf.4

Histogram četností hrubých skórů

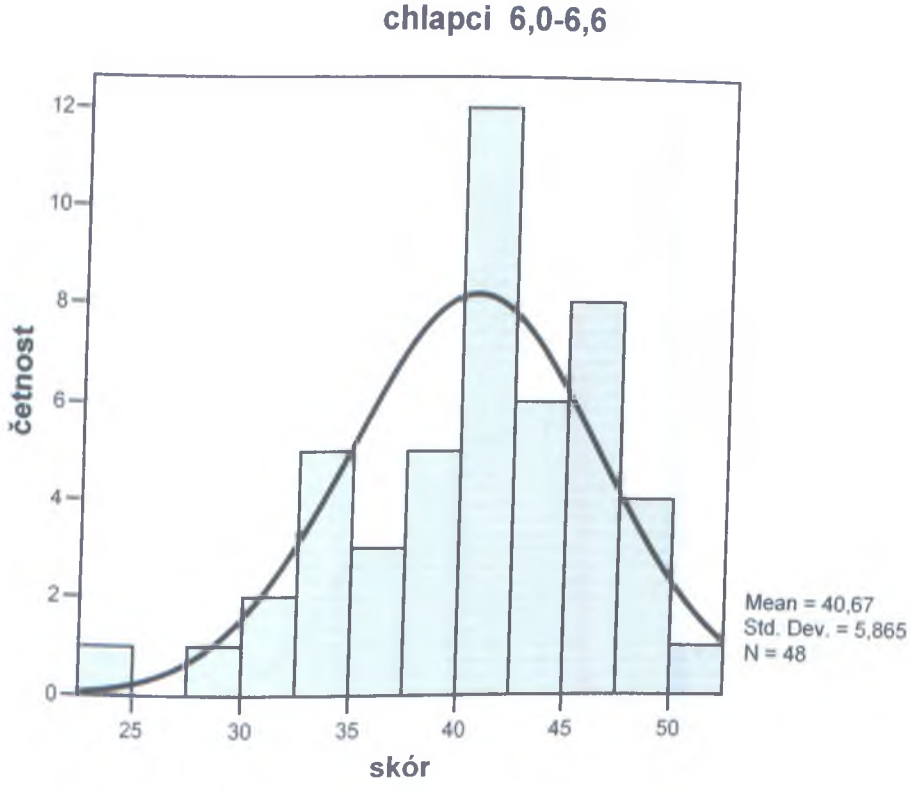


	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,84	66	0,200	0,987	66	0,704

Histogram četností hrubých skórů u souboru chlapců ve věku 5,8 - 5,11 let vykazuje normální statistické rozložení. Normální rozložení souboru potvrzují i údaje z tabulky, získané za použití dvou nezávislých testů normality (Kolomogorov-Smirnov a Shapiro Wilk). Vzhledem k tomu, že byla u souboru chlapců ve věku 5,8 až 5,11 let potvrzena normalita statistického rozložení tohoto souboru, lze tedy použít pro zpracování údajů získaných v experimentální části zvolené statistické metody.

Graf č.5

Histogram četností hrubých skórů

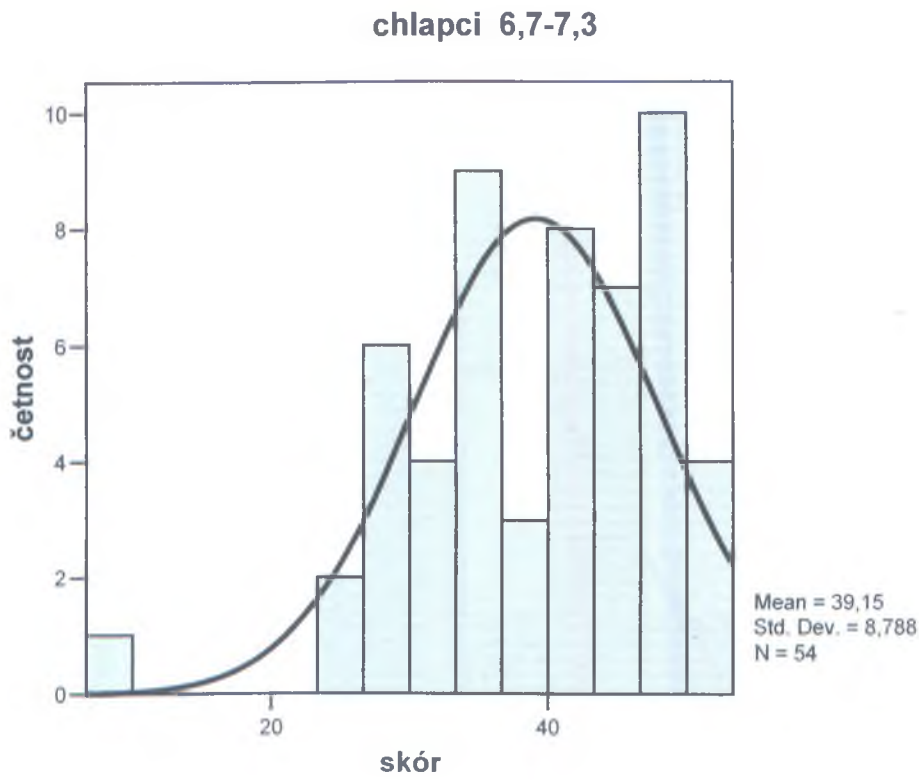


	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,127	48	0,051	0,972	48	0,311

Histogram četností hrubých skórů u souboru chlapců ve věku 6,0 - 6,6 let vykazuje normální statistické rozložení. Normální rozložení souboru potvrzují i údaje z tabulky, získané za použití dvou nezávislých testů normality (Kolomogorov-Smirnov a Shapiro-Wilk). Vzhledem k tomu, že byla u souboru chlapců ve věku 6,0 až 6,6 let potvrzena normalita statistického rozložení tohoto souboru, lze tedy použít pro zpracování údajů získaných v experimentální části zvolené statistické metody.

Graf č.6

Histogram četností hrubých skórů

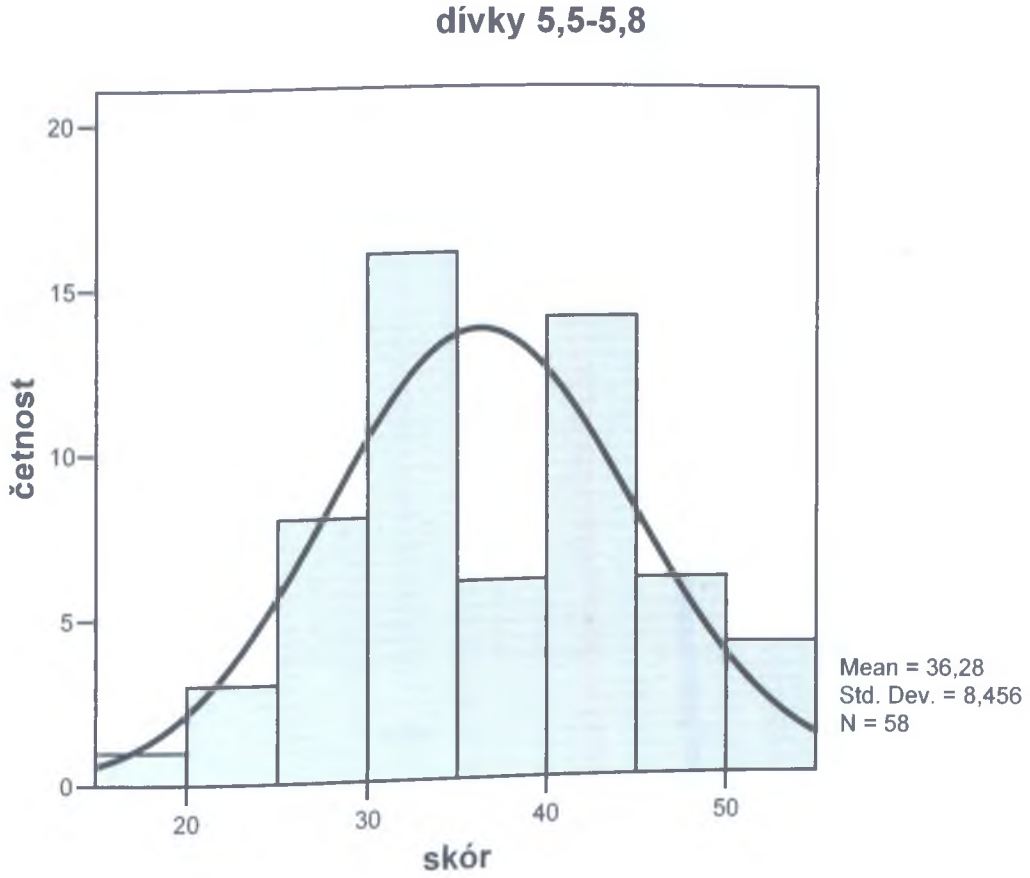


	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,136	54	0,014	0,936	54	0,006

Histogram četností hrubých skórů u souboru chlapců ve věku 5,5 - 5,8 let vykazuje porušenou normalitu sledovaného souboru, což potvrzují i údaje z tabulky získané pomocí obou použitých testů normality (Komogolorov-Smirnov a Shapiro-Wilk). Odchylka ve statistickém rozložení uvedeného souboru je pravděpodobně způsobena faktorem věku, t.j. souvisí zřejmě s procesy dozrávání CNS u sledované skupiny probandů. Statistické rozložení souboru dále ovlivňuje jeden proband, jehož výkon ovlivňuje významná nezralost nebo riziko poruchy učení-nejedná se o dítě se sníženými rozumovými schopnostmi.

Graf č.7

Histogram četností hrubých skórů

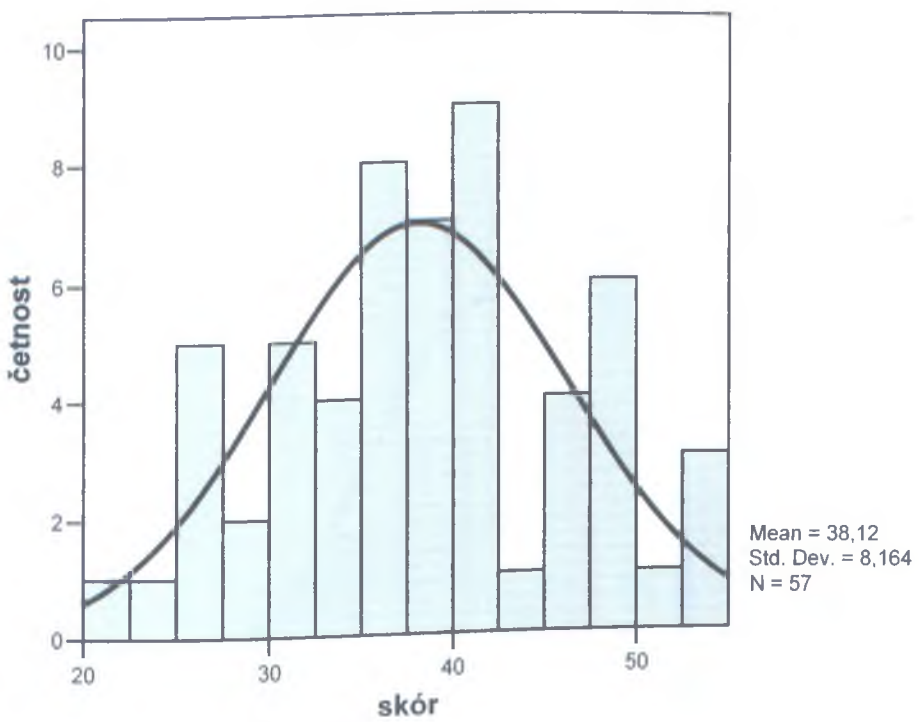


	Kolomogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df.	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,089	0,58	0,200	0,981	0,58	0,487

Uvedený histogram četností hrubých skórů u souboru dívek ve věku 5,5-5,8 let vykazuje normální statistické rozložení. To je zároveň potvrzeno i údaji z dvou nezávislých testů normality uvedenými v tabulce. Potvrzení normality rozložení v daném souboru umožňuje další statistické zpracování údajů prostřednictvím zvolených statistických metod.

Graf č.8

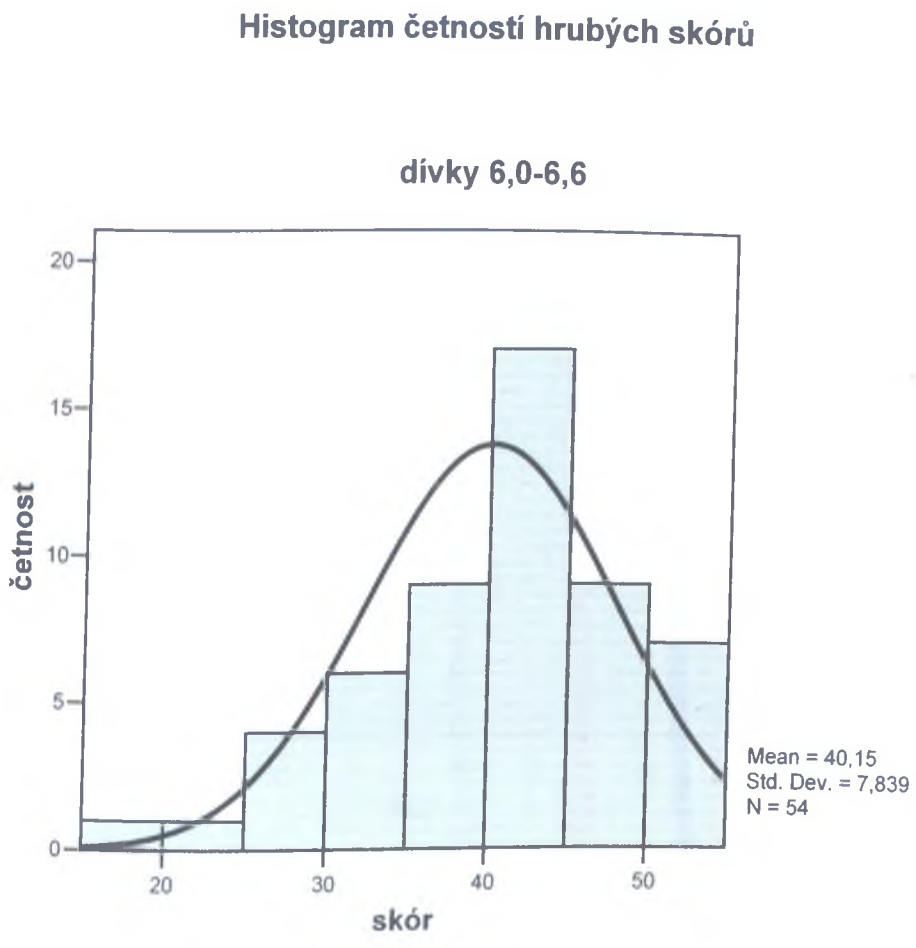
Histogram četností hrubých skórů



	Kolomogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df.	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,062	0,57	0,200	0,980	0,57	0,446

Uvedený histogram četností hrubých skórů u souboru dívek ve věku 5,9-5,11 let vykazuje normální statistické rozložení. To je zároveň potvrzeno i údaji z dvou nezávislých testů normality uvedenými v tabulce. Potvrzení normality rozložení v daném souboru umožňuje další statistické zpracování údajů prostřednictvím zvolených statistických metod.

Graf č. 9

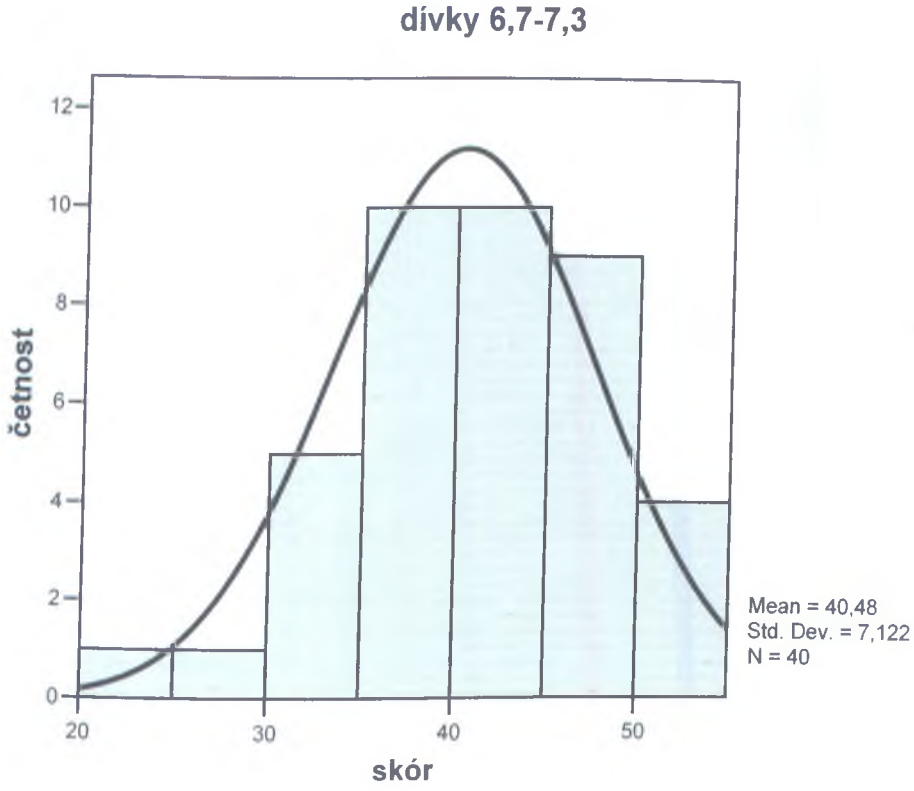


	Kolomogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df.	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,123	0,54	0,039	0,957	0,54	0,048

Uvedený histogram četností hrubých skórů u souboru dívek ve věku 6,0-6,6 let vykazuje normální statistické rozložení. To je zároveň potvrzeno i údaji z dvou nezávislých testů normality uvedenými v tabulce. Potvrzení normality rozložení v daném souboru umožňuje další statistické zpracování údajů prostřednictvím zvolených statistických metod.

Graf č.10

Histogram četností hrubých skórů



	Kolomogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statist.	Df.	Sig.	Statist.	Df.	Sig.
Test	0,110	0,40	0,200	0,976	0,40	0,542

Uvedený histogram četností hrubých skórů u souboru dívek ve věku 6,7-7,3 let vykazuje normální statistické rozložení. To je zároveň potvrzeno i údaji z dvou nezávislých testů normality uvedenými v tabulce. Potvrzení normality rozložení v daném souboru umožňuje další statistické zpracování údajů prostřednictvím zvolených statistických metod.

7. 3 Výsledky analýzy variance výkonů v Testu rizika z hlediska věku a pohlaví

Tabulka č.14 Analýza variance Testu rizika - test z hlediska pohlaví a věku

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	632896,770	1	632896,770	486,722	,000
	Error	3909,104	3,006	1300,325(a)		
pohlavi	Hypothesis	676,050	1	676,050	2,907	,186
	Error	705,823	3,035	232,545(b)		
vekskupina	Hypothesis	3983,576	3	1327,859	5,619	,095
	Error	709,001	3	236,334(c)		
pohlavi * vekskupina	Hypothesis	709,001	3	236,334	3,801	,010
	Error	29411,602	473	62,181(d)		

a ,978 MS(vekskupina) + ,022 MS(Error)
b ,978 MS(pohlavi * vekskupina) + ,022 MS(Error)
c MS(pohlavi * vekskupina)
d MS(Error)
** - p < 0,01
* - p < 0,05

Analýzou variance bylo zjišťováno, zda má pohlaví a věk vliv na rozdíly ve výkonu v Testu rizika. Vysoce signifikantně se potvrdil synergický vliv pohlaví a věku (F=3,801, p<0,01). Dále bylo zjištěno, že věk neovlivňuje statisticky významně skóre v Testu rizika (F=5,619). Jako nevýznamný se projevil i vliv dalšího sledovaného faktoru, tj. pohlaví (F=2,907).

Z tabulky je tedy zřejmé, že do rozdílných výkonů v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky se promítá souběžný efekt vlivu věku a pohlaví. Zároveň je možno konstatovat, že rozdílné výkony neovlivňoval

samotný věk dětí, stejně tak nebyl potvrzen vliv pohlaví na výkon dítěte.

Velmi podobné výsledky ukázala analýza variance i pro retest.

Tabulka č.15 Analýza variance Testu rizika - retest z hlediska pohlaví a věku

Source		Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Intercept	Hypothesis	2031,664	1	2031,664	74,024	,000
	Error	1778,484	64,799	27,446(a)		
Test	Hypothesis	242,308	1	242,308	8,779	,004
	Error	1711,168	62	27,599(b)		
pohlavi	Hypothesis	5,811	1	5,811	,062	,819
	Error	284,768	3,036	93,782(c)		
vekskupina	Hypothesis	71,252	3	23,751	,251	,857
	Error	285,246	3,012	94,702(d)		
pohlavi * vekskupina	Hypothesis	285,498	3	95,166	3,448	,022
	Error	1711,168	62	27,599(b)		

a ,040 MS(vekskupina) + ,960 MS(Error)

b MS(Error)

c ,980 MS(pohlavi * vekskupina) + ,020 MS(Error)

d ,993 MS(pohlavi * vekskupina) + ,007 MS(Error)

** - $p < 0,01$

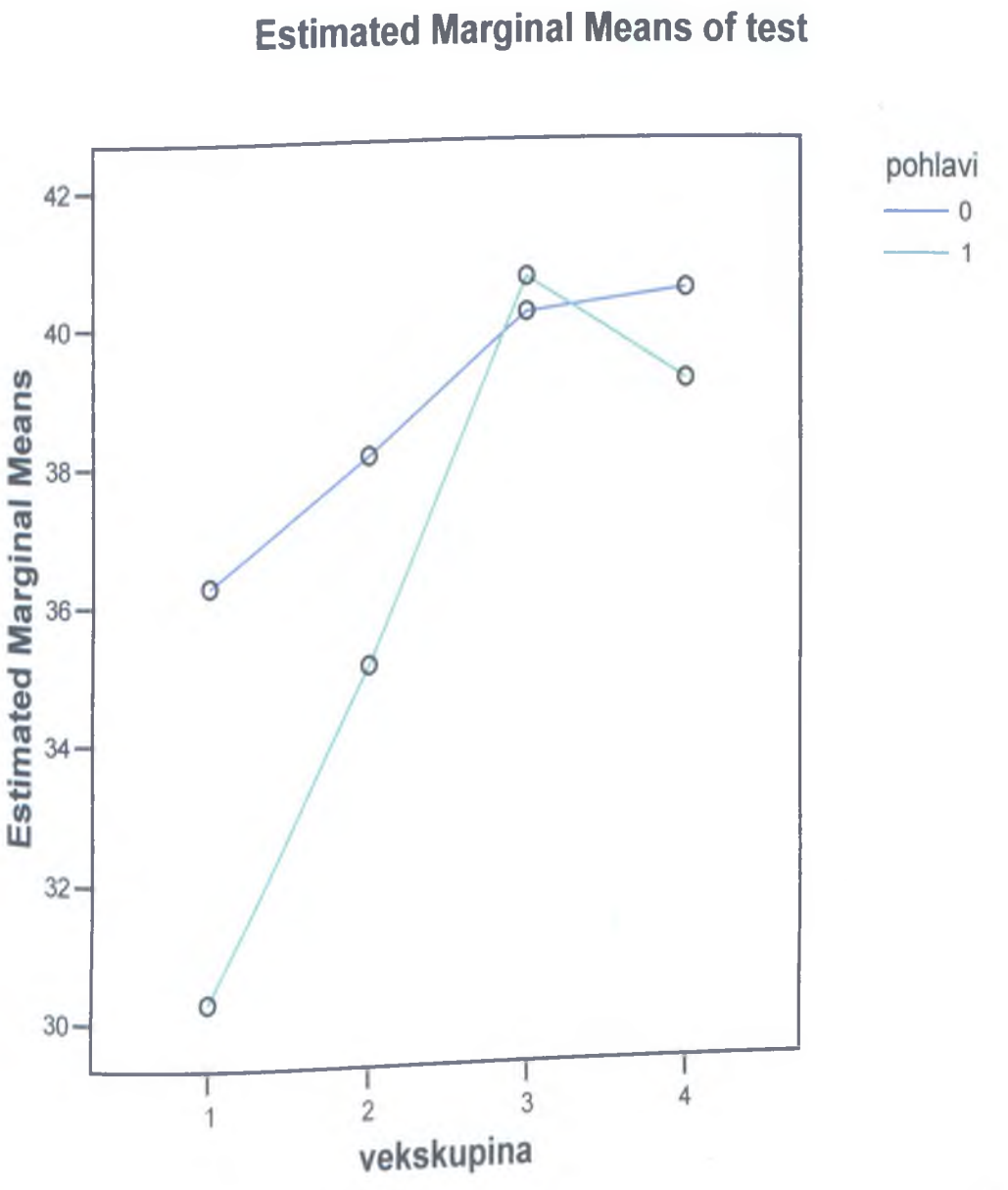
* - $p < 0,005$

Výkon v retestu byl opět ovlivněn souběžným efektem faktoru věku a pohlaví ($F=3,448$, $p<0,05$). Samotný faktor věku výkon v testu tedy neovlivnil ($F=0,251$), stejně tak

se neprojevil samostatný vliv faktoru pohlaví (F=0,062).

V tomto případě byl sledován ještě další kovarianční faktor a tím byl výsledek prvního testování Testem rizika. Byl potvrzen vysoce signifikantní vliv výkonu v prvním testování na výkon v retestu (F=8,779, p<0,04).

Graf č.11 Dynamika vývoje výkonů v Testu rizika u chlapců a dívek



Pohlaví - modrá čára - dívky (0)
- zelená čára - chlapci (1)

V grafu č. 11 je možno sledovat významně odlišnou dynamiku vývoje výkonů v testu mezi souborem chlapců a dívek.

Nejvýznamněji se liší výkony u nejmladší skupiny, tj. 5,5 - 5,8 letých chlapců a dívek. Chlapci v této skupině se pohybují pod hraničním pásmem průměru (kritická hodnota), zatímco dívky se pohybují v pásmu testem stanoveného průměru.

Největší nárůst výkonů je registrován ve věkové skupině 5,9 - 5,11 letých chlapců, výkony stejně starých dívek rostou pomaleji.

Chlapci se v 6 letech svými výkony v testu nejen vyrovnali stejně starým dívkám, dokonce je mírně předehnali - dostali se na úroveň vyššího průměru.

V nejstarší věkové skupině, souboru 6,7 - 7,3 letých dětí se výkony chlapců a dívek opět mírně odlišují. Zatímco se výkony dívek v testu dále mírně zlepšují, výkon chlapců nepříliš významně klesá.

7. 4 Výsledky korelační analýzy výkonů v testové baterii a hodnocení učitelů 1. tříd

Korelace hodnocení učitelů 1. tříd s hodnotami naměřenými v Testu rizika u „rizikových dětí" popisuje tabulka č.16.

Vztahy mezi proměnnými byly prověřovány Paersonovým koeficientem korelace, který umožňuje porovnat nakolik mezi sebou navzájem korelují výsledky dosažené v Testu rizika s hodnocením školních dovedností, které prováděli učitelé v 1. pololetí prvních tříd. Výsledky v tabulce č. 16 ukazují vysokou statistickou průkaznost dvou korelací, t.j. výkonu v testové baterii s hodnocením techniky čtení

		test	O1	O2	O3
	Pearson Correlation	1	,524(**)	,251	,487
	Sig. (2-tailed)		,001	,146	,232
	N	481	35	35	35
O1	Pearson Correlation	,524(**)	1	,590(**)	,299
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,081
	N	35	35	35	35
O2	Pearson Correlation	,251	,590(**)	1	,210
	Sig. (2-tailed)	,146	,000		,227
	N	35	35	35	35
O3	Pearson Correlation	,487	,299	,210	1
	Sig. (2-tailed)	,232	,081	,227	
	N	35	35	35	35
O4	Pearson Correlation	,105	,284	,294	,124
	Sig. (2-tailed)	,548	,098	,086	,477
	N	35	35	35	35
O5	Pearson Correlation	,142	,104	,284	-,085
	Sig. (2-tailed)	,415	,551	,099	,629
	N	35	35	35	35
O6	Pearson Correlation	,267	,171	,036	,315
	Sig. (2-tailed)	,121	,326	,836	,065
	N	35	35	35	35
O7	Pearson Correlation	,277	,556(**)	,514(**)	,476(**)
	Sig. (2-tailed)	,108	,001	,002	,004
	N	35	35	35	35
O8	Pearson Correlation	,416(*)	,422(*)	,385(*)	,365(*)
	Sig. (2-tailed)	,013	,012	,023	,031
	N	35	35	35	35
O9	Pearson Correlation	,093	-,194	-,180	-,207
	Sig. (2-tailed)	,596	,264	,301	,232
	N	35	35	35	35
O10	Pearson Correlation	,392(*)	,527(**)	,487(**)	,148
	Sig. (2-tailed)	,020	,001	,003	,396
	N	35	35	35	35

Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
,105	,142	,267	,277	,416(*)	,093	,392(*)
,548	,415	,121	,108	,013	,596	,020
35	35	35	35	35	35	35
,284	,104	,171	,556(**)	,422(*)	-,194	,527(**)
,098	,551	,326	,001	,012	,264	,001
35	35	35	35	35	35	35
,294	,284	,036	,514(**)	,385(*)	-,180	,487(**)
,086	,099	,836	,002	,023	,301	,003
35	35	35	35	35	35	35
,124	-,085	,315	,476(**)	,365(*)	-,207	,148
,477	,629	,065	,004	,031	,232	,396
35	35	35	35	35	35	35
1	,143	,117	,296	,334(*)	-,149	,266
	,412	,502	,085	,050	,392	,122
35	35	35	35	35	35	35
,143	1	,406(*)	,249	,272	,063	,206
,412		,015	,150	,113	,721	,234
35	35	35	35	35	35	35
,117	,406(*)	1	,409(*)	,232	-,250	,261
,502	,015		,015	,179	,147	,130
35	35	35	35	35	35	35
,296	,249	,409(*)	1	,659(**)	-,512(**)	,469(**)
,085	,150	,015		,000	,002	,004
35	35	35	35	35	35	35
,334(*)	,272	,232	,659(**)	1	-,212	,433(**)
,050	,113	,179	,000		,222	,009
35	35	35	35	35	35	35
-,149	,063	-,250	-,512(**)	-,212	1	-,157
,392	,721	,147	,002	,222		,367
35	35	35	35	35	35	35
,266	,206	,261	,469(**)	,433(**)	-,157	1
,122	,234	,130	,004	,009	,367	
35	35	35	35	35	35	35

($p<0,01$) a dále s hodnocením psaní a pravopisu ($p<0,01$). Méně významně korelovaly výkony v Testu rizika s hodnocením motivace ke školní práci ($p<0,05$) a adaptací na školní prostředí ($p<0,05$). Analýzou dalších položek nebyly zjištěny žádné statisticky významné korelace.

7. 5 Rozšířené normy pro předškolní děti k Testu rizika

Tabulka č.13 Rozšířené normy pro předškolní děti k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

	Dívky				Chlapci			
Věk	**5,5-5,8**	**5,9-5,11**	**6,0-6,6**	**6,7-7,3**	**5,5-5,8**	**5,9-5,11**	**6,0-6,6**	**6,7-7,3**
Průměr	36,28	38,12	40,15	40,48	30,29	35,11	40,67	39,15
s.d.	8,46	8,16	7,84	7,12	6,96	9,35	5,87	8,79
N	58	57	69	25	104	66	48	54
Steny 1	do 19 b.	do 21 b.	do 24 b.	do 26 b.	do 16 b.	do 16 b.	do 28 b.	do 21 b.
2	20-23	22-25	25-28	27-29	17-19	17-21	29-31	22-25
3	24-27	26-29	29-32	30-33	20-23	22-25	32-34	26-30
4	28-32	30-34	33-36	34-36	24-26	26-30	35-37	31-34
5	33-36	35-38	37-40	37-40	27-30	31-35	38-40	35-39
6	37-40	39-42	41-44	41-44	31-33	36-39	41-43	40-43
7	41-44	43-46	45-47	45-47	34-37	40-44	44-46	44-47
8	45-48	47-50	48-51	48-51	38-40	45-49	47-49	48-52
9	49-53	51-54	52-55	52-54	41-44	50-53	50-52	53-56
10	54 a víc	55 a víc	56 a víc	55 a víc	45 a víc	54 a víc	53 a víc	57 a víc

Hodnocení

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

7. 6 Výsledky ankety pro učitelky mateřských škol

Získané výsledky reflektují názory 56 učitelek ze třiceti dvou mateřských škol , které prováděly snímání Testu rizika . Po ukončení administrace testu jsem požádala učitelky , aby se vyjádřily k tomu: a) „ jak se jim s testovou baterií pracovalo „ a dále, aby posoudily b) „ zda a jak by ji ve své další práci mohly uplatnit „. Ačkoliv měla být anketa anonymní , vyjadřovaly učitelky zcela spontánně potřebu o obou anketních otázkách hovořit na supervizních setkáních .

Výsledné údaje k prvnímu anketnímu dotazu ukazují na převažující pozitivní osobní zkušenosti s použitím diagnostického nástroje . 54 respondentek , tj. 96,4 % , uvádí , že s vlastní administrací testu nemělo problémy , což podmínily dostatečnou metodickou připraveností pro práci s testem . Větší pocity jistoty projevovaly ty respondentky , které již ve své práci nějaký diagnostický instrument používaly . Většinou se jednalo o metodiku B. Sindelarové Předcházíme poruchám učení .

Jako problém označily 2 respondentky , tj. 3,6 % , skórování v jednom z úkolů testu . Šlo o posouzení výkonu dítěte a následné přidělení bodového ohodnocení v úkolu napodobení (opisem) předlohy . V této zkoušce se má dítě co nejvíce přiblížit předloze - velikostí , tvarem, , orientací v ploše, jednotlivými detaily.

Respondentky v tomto případě negativně vnímaly absenci jednoznačně vyjádřeného systému hodnocení a formulovaly obavy , aby dítě „ příliš přísným „ hodnocením nepoškodily . Tento subtest byl také nejčastěji konzultován při supervizních setkáních .

Lze tedy konstatovat , že ty učitelky, které s baterií pracovaly , nepociťovaly závažnější obtíže , které by se dotýkaly jak vlastního snímání testu , tak

hodnocení jeho jednotlivých položek . Respondentky oceňovaly bezproblémový převod hrubých skórů na stenové normy .

Všech 56 respondentek , tj. 100 % , se ve druhém anketním dotazu vyjádřilo , že Test rizika již ve své práci začalo využívat , nebo zcela jistě využije jako vhodný diagnostický prostředek .

Ty učitelky , které po ukončení výzkumu s nástrojem již pracují , tj. 74 % , uvedly dva účely jeho využití :

- Test použily na začátku školního roku , v měsíci září , k rychlému orientačnímu šetření ve skupině předškolních dětí. Výsledky jim v tomto případě sloužily jako podklad pro vytvoření individuálně modifikovaných opatření u testem identifikovaných rizikových dětí.

  Pro ověřování účinnosti aplikovaných opatření zařazují na konci školního roku , v měsících květen - červen , kontrolní vyšetření - retest .
- Výsledky vyšetření Testem rizika učitelkám pomohly , v období okolo zápisů do 1. tříd základních škol , selektivně identifikovat skupinu školsky významně nezralých dětí a tato zjištění použít k doporučení pro další nutná odborná vyšetření . Některé respondentky uvedly , že se tím zvýšila i váha jejich argumentace vůči rodičům , kteří s vyjádřením mateřské školy k odkladu školní docházky jejich dítěte nesouhlasili.

Uvedená zjištění ukazují , že učitelky mateřských škol považují Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky za vhodný a citlivý zj. k tomu , aby se dozvěděly

o obtížích a nedostatcích ve vývoji dítěte , na které je potřeba se zaměřit.

Uvědomují si , že u těchto dětí je nutno pečlivěji sledovat jejich vývoj a zajistit včasnou a odpovídající stimulaci . Ve své práci test již využívají nebo využívat chtějí .

8. Shrnutí výsledků

Předmětem disertace bylo ověření vlastností standardizované screeningové metody Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky v populaci předškolních dětí ve věku 5,5 - 6,0 let a tím i ověření použitelnosti testu pro diagnostiku u předškolních dětí .

Testem bylo při vstupním testování vyšetřeno celkem 488 dětí z předškolních tříd 32 mateřských škol Jihočeského kraje . Jednalo se o 276 chlapců a 212 dívek. Vzhledem k tomu , že se děti pohybovaly v poměrně širokém věkovém pásmu , od 5,5 až do 7,3 let , byly rozděleny do čtyř věkových skupin. Vzniklo tak celkem 8 souborů . Cílovou skupinou výzkumného šetření byla skupina nejmladších dětí, ve věku 5,5 - 6,0 let . Využila jsem však možnost alespoň částečně porovnat dosažené výsledky s výsledky standardizačního výzkumu Kucharské a Švancarové (2001) a proto byla zkouška administrována i u dětí nad 6 let , které byly v době snímání testu rovněž přítomny v předškolních třídách . Interpretace zpracovaných dat je cílena k zodpovězení celkem pěti formulovaných výzkumných otázek.

První otázka byla zaměřena na zjišťování rozdílů ve výkonech mezi chlapci a dívkami. Výsledné údaje vstupního vyšetření ukázaly rozdíly mezi chlapci a dívkami a to ve

všech sledovaných věkových skupinách . Největší rozdíly , potvrzené analýzou variance , byly nalezeny mezi chlapci a dívkami nejmladší věkové skupiny , tj. u 5,5 - 5,8 letých dětí . Chlapci se v této věkové skupině pohybovali svými výkony v pásmu rizika (podle norem stanovených Testem rizika pro nejmladší věkovou skupinu 6,0 - 6,6 let). Zatímco dívky stejného věku dosahovaly při stejné normě výkony v pásmu průměru . Se vzrůstajícím věkem výkon v testu rostl , ale rozdíly mezi chlapci a dívkami trvají . Šestiletí chlapci již dosahují dokonce mírně lepší výkon než stejně staré dívky . Tyto údaje jsou v souladu s poznatky o odlišné vývojové dynamice mezi oběma pohlavími , v neprospěch chlapců , v předškolním věku .

Dále byla hledána odpověď na to , jaký vliv na výkony v testu má věk dítěte . Statisticky nebyla prokázána přímá závislost výsledků v Testu rizika pouze na věku dítěte . Ukázalo se , že výsledky jsou významně ovlivněny souběžným vlivem faktorů věku a pohlaví . Všechny hodnoty jsou statisticky významné na 1 % hladině významnosti . Výkony jsou u všech sledovaných souborů ovlivněny jak věkem , tak pohlavím dítěte . Se vzrůstajícím věkem tedy výkon v testu roste , ale v obou skupinách - chlapci a dívky odlišně .

Uvedené výsledky jsou v souladu se zjištěními , která uvádí Kucharská a Švancarová a hovoří ve prospěch zachování norem pro rozlišení výkonu obsahujících jako kritéria: a/ nepříliš široké věkové intervaly a b/ pohlaví .

Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na zjišťování vztahu mezi výkonem v testové baterii (odrážejícím vývoj percepčně - motorických funkcí) a hodnocením rozvíjených

školních dovedností, prováděným učitelem. Pro zodpovězení uvedené otázky byly posuzovány svými učiteli ty děti , které se dostaly svými výkony do pásma rizika . Tj. ty , u nichž byly očekávány po prvním testování potenciální problémy již v počátečních fázích nácviku čtení a psaní v 1. třídě . Identifikované rizikové děti byly nejprve retestovány testovou baterií , jednalo se o 71 dětí (49 chlapců a 22 dívek) . Ze sledované věkové skupiny 5,5 - 6,0 letých dětí to bylo celkem 47 dětí (31 chlapců a 16 dívek) , tj. 66 % .

Byly nalezeny některé signifikantní vazby z korelační analýzy mezi výkony v testu u identifikované rizikové skupiny a hodnocením učitele . Jednalo se o následující posuzované školní dovednosti : technika čtení ($r = 0.524$, $p < 0,01$) a psaní a pravopis ($r = 0.487$, $p < 0,01$). Uvedené vazby mají následující souvislosti . Nízké výsledky v testu jsou doprovázeny obtížemi ve vývoji základních dovedností , zejména technika čtení u těchto dětí je na nižší úrovni oproti stejně starým vrstevníkům . Registrována je dále nízká vyspělost v psaní a pravopisu . Dosažené výsledky naznačují , že test je poměrně citlivým ukazatelem vyspělosti percepčně - motorických funkcí , které významným způsobem ovlivňují vývoj a formování dovedností ve čtení a psaní .

Pro tuto interpretaci svědčí i zjištění dalších statisticky významných vazeb , které Kucharská a Švancarová považují za známky pracovní zralosti . Jedná se o motivaci ke školní práci ($r = 0.416$, $p < 0,05$) a adaptaci na školní prostředí ($r = 0.392$, $p < 0,05$) . Adaptace na školu a motivace ke školní práci jsou považovány za ukazatel školní zralosti a představují významné předpoklady pro výuku , zejména na 1. stupni základní školy , a to v četných interakcích s dalšími činiteli .

Pro zodpovězení čtvrté otázky bylo potřeba ověřit , jak jsou předškolní 5,5 - 6,0 leté děti schopny plnit testem stanovené normy pro nejmladší věkovou skupinu 6,0 - 6,6 let .

S touto otázkou souvisela i otázka poslední , zda je tyto normy možno považovat za optimální i u dětí předškolního věku .

Nasbírané údaje u výběrového souboru byly podrobeny rozboru , při němž šlo o zkoumání diferencí mezi dětmi z hlediska pohlaví a věkových intervalů ve vztahu k platným normám testové baterie . Z výsledků je vidět významný nárůst hodnot se stoupajícím věkem u obou sledovaných souborů chlapců a dívek . Výjimku tvoří nejmladší věková skupina 5,5 - 6,0 letých chlapců . Pro chlapce této věkové skupiny jsou uvedené normy k rozlišení výkonů příliš „ tvrdé „ , při jejich použití se chlapci dostávají do nižších výkonových pásem . Naproti tomu dívky stejné věkové skupiny jsou schopny normy plnit a není tudíž potřeba je významněji revidovat.

Na základě výše uvedených nálezů byly , v souladu s formulovaným cílem práce , vytvořeny rozšířené normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky . Nově vytvořené normy pro chlapce ve věkovém intervalu 5,5 - 6,0 let mohou být využívány prozatím jako regionální normy pro Jihočeský kraj . Při diagnostice dívek je možno používat původní normy Testu rizika pro nejmladší věkovou skupinu 6,0 - 6,6 let .

9. Diskuse

Zvolená metodika výzkumu i použité techniky se ukázaly být vhodné a během výzkumného šetření se dobře osvědčily . Umožnily získat potřebné údaje k naplňování výzkumného cíle . Přínosem se jeví také možnost vyjádření oslovených učitelek mateřských škol . Tato možnost přinesla navíc některé zajímavé podněty k problematice z pohledu uživatelů prediktivní baterie .

O kvalitě zkoumaného souboru je možno diskutovat . Ne z pohledu četnosti , v tomto smyslu je soubor dostatečně reprezentativní . Určitým limitem by mohla být čistě regionální reprezentace experimentálního vzorku , což by mohlo bránit zobecnění některých formulovaných závěrů . Konkrétně jde o formulaci návrhu stenových norem pro populaci 5,5 - 6,0 letých dětí předškolního věku . Vzhledem k tomu , že je publikována pouze jedna studie vztahující se k tomuto tématu , je nesnadné diskutovat konkrétní zjištění uvedeného výzkumu . Výsledky jsou porovnatelné pouze částečně s výsledky výzkumu Kucharské a Švancarové (2000 , 2001). Jejich studie ovšem pracovala se souborem starších dětí ve věku šest let a více . Jako vhodné se jeví navázat výzkumem , do něhož by byly zahrnuty děti z celé České republiky , a který by směřoval ke stanovení obecně platných stenových norem pro předškolní děti .

V psychologické i pedagogické praxi nás zajímá jak spolehlivou prognózu můžeme udělat na základě vyšetření dítěte , zejména pokud jde o rozhodování o optimálním postupu či opatřeních . Podrobné propracování prognózy předpokladů předškolního dítěte pro nácvik čtení a psaní má nesporný význam . Existuje oprávněný předpoklad , že screeningovou metodu Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je možno, po navržených úpravách, používat u

předškolních dětí k predikci připravenosti na čtení a psaní i v pedagogické praxi mateřských škol .

Závěr

Na několika místech této práce již bylo zdůrazněno , jaký význam je připisován čtení a psaní . Proto je osvojování dovednosti čtení a psaní stále předmětem značného odborného zájmu a výzkumné pozornosti . Z těchto zjištění , která přinášejí nové poznatky obohacující teorii , jsou vyvozována četná doporučení pro vzdělávací praxi .

V předložené práci jsem se pokusila o reflexi nedávné a současné odborné literatury , pojednávající o některých aspektech a činitelích ovlivňujících čtení a psaní . Nesporný význam pro pochopení obou procesů je připisován percepčně - motorickému konceptu , výzkumu očních pohybů a v neposlední řadě i konceptu psycholingvistickému . Tyto koncepty se uplatňuji i ve výzkumech poruch čtení a psaní , stávají se základem stimulačních a reedukačních metod a postupů pro předškolní i školní děti .

Čtení a psaní patří ke složitým dovednostem . Pouze jejich důkladná analýza může vést k racionálnímu a ucelenému poznání předpokladů a schopností , které dítě k jejich nabývání potřebuje . Dnes víme , že nezpochybnitelný vliv mají dostatečně vyzrálé percepčně kognitivní procesy , paměť a řeč , zraková a sluchová diskriminace , schopnost orientace v čase , ploše a prostoru , schopnost intermodální syntézy . Zároveň víme,

že se zde vždy uplatňují vlivy prostředí i rozvoj strategií učení a myšlení.

Určení těchto vlivů a podmínek je úzce provázáno s otázkou , kdy se tedy může dítě začít učit číst , kdy je pro nácvik čtení a psaní vlastně připraveno . Hned jako první odpověď se nabízí souvislost s dosažením určité zralosti nervového systému . Hodnocení připravenosti ke čtení a psaní , tedy určování kdy je právě ten pravý čas , je u nás i ve světě spojováno s hodnocením dosahování tzv. školní zralosti za použití celé řady známých testů . Samostatné sledování připravenosti dítěte k nácviku čtení a psaní u nás nemá prozatím tradici . Zavedení takového sledování by mohlo být bezesporu prospěšné pro vyhledávání , tedy identifikaci, rizikových dětí prostřednictvím metod screeningu . Dnes jsou již dostatečné důkazy pro to , že rozdíly v předškolním vývoji se mohou promítnut do rozvoje počáteční gramotnosti ve školním období a mohou představovat prognostický indikátor učebních obtíží nebo snad dokonce budoucích poruch učení .

Jedním z nástrojů určených pro predikci je i testová baterie Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky našich autorek A. Kucharské a D. Švancarové . Vznikla z potřeb praxe se záměrem přispět již v první fázi práce se žákem k poznání předpokladů k učení čtení a psaní a vytvořit odpovídající podklad pro volbu efektivních forem pomoci . Protože autorkami nebyla experimentálně ověřována možnost využití testu i při diagnostice dětí v mateřských školách , kterou deklarují , zaměřila jsem se právě na zjišťování těchto možností .

Bylo zjištěno, že pro možnost využívání testové baterie k záchytu rizikových dětí předškolního věku (v intervalu 5 , 5 let až 6 , 0 let) , bude nutné vytvořit a doplnit stenové normy pro chlapce uvedené

věkové skupiny . Dále bylo zjištěno , že původní normy pro nejmladší skupinu (v intervalu 6 , 0 až 6 , 6 let) je možno využívat při diagnostice dívek ve věku 5 ,5 - 6,0 let .

Pro přesnější posouzení výkonů chlapců ve věku 5,5 až 6,0 let jsem vypracovala adekvátní normy . Vzhledem k charakteru experimentálního souboru (normy byly získány na populaci předškolních dětí Jihočeského kraje) však nelze formulovat jednoznačné závěry týkající se standardizace nově vytvořených norem . Další snahou proto je pokračovat v experimentálním šetření , které bude obsahovat potřebný širší normativní soubor . Prozatím je možno doporučovat využití vytvořených norem v regionální diagnostice připravenosti předškolních dětí pro výuku čtení a psaní .

Dále se ukázalo jako užitečné zpřístupnit tento diagnostický nástroj i učitelkám mateřských škol , které o nové diagnostické metody mají zájem a jsou schopny je uplatňovat ve své pedagogické práci . Pokud by učitelky mateřských škol a učitelé elementaristé byli podrobně teoreticky i prakticky seznamováni s poznatky prevence školních obtíží , bylo by možné předcházet řadě problémových situací ve škole , v rodině , ale především u dítěte .

ADAMOVIČ, K. Pripravenosť na vstup do školy a súčasné možnosti jej diagnostiky u nás. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1985, roč. XX, č. 6, s. 539-550.

ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MIT Press, 1990.

ARNQUIST, A. Phonemic awareness in preschool childern: Four studies on the relationship between phonemic awareness, reading ability and short-term memory. UPPSALA University, Sweden, 1991.

AYRES, J. *Sensory Integration and Praktice test*. 1973.

BAKKER, D. J. Neurologický přístup k dyslexii. In *Česká logopedie*, Sborník ČLS, 1989. ISBN 80-900060-6-X.

BAKKER, D. J. Neuropsychological Clasification and Treatment of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 1992, vol. 25, no. 2, s. 102-110.

BAKKER, D. J. *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York. Oxford University Press, 1990.

BEDNÁŘOVÁ, J. Stimulačně edukativní skupiny pro předškolní děti. Příspěvek na semináři „Poradenství a jeho role při vstupu dětí do prvních tříd ZŠ." Brno, PedF MU, 1998.

BELMONT, L; BIRCH, H. G. Lateral dominance, lateral awareness and reading disability. In *Child Development*, 36, 1967, s. 57.

BIRCH, H. G.; BELMONT, L. Auditory - visual integration in normal and retarded readers. In *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 1964, s. 852.

BOGDANOWICZ, M. *Materialy do ćwiczeň metoda „Dobrego startu"*. Gdańsk: Institut Pedagogiky UG, 1979.

BOGDANOWICZ, M. *Metoda „Dobrego startu", wyniki badaň* (referát přednesený na Logopedické konferenci). Gdańsk, 1984.

BOGDANOWICZ, M. *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przeszkolnym*. Warszawa: Wydavnictvo szkolne i pedagogiczne, 1985.

BRADY, S. The role of working memory in reading disability. In BRADY, S. A. & SHANKWEILER, D. P. (Eds.) *Phonological processes in literacy:* Atribute to Isabelle Y. Liberman (129-161). Hillsdale, Nj: Erlbaum, 1991.

BREUER, H. Die Bedeutung verbosensomotorischer Vorausssetzungen für die intellektuelle Entwicklung. *Die Sonderschule,* 19, 1974, s. 342-354.

BUS, A. G. Joint Caregiver - Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. In NEUMANN, S; DICKINSON, D. (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research.* New York: The Guilford Press, 2001, s. 179 - 191.

BUS, A. G.; vanIJZENDOORN, M. H. Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly,* 30,1995, 4, 998-1015.

CARPEUTER, P. A.; JUST, M. A. Cognitive processing in reading: Models based on readers' eye fixations. In LESGOLD, A. M.; PERFETTI, C. A. (Eds.) *Integractive processes in reading* (177-213). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

COHEN, R.; GILABERT, H. *Découverte et apprentissage du lanquage écrit avant six ans.* PUF, 1986.

CORKIN, S. Serial-ordening deficits in inferior readers. In *Neuropsychologia,* 12, 1974, s. 347-354.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte.* Tišnov: Sursum & Hroch, 1996. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: SPN, 1980.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda.* Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky.* Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.

DENCKLA, M. B.; RUDEL, R. Rapid „automatized" naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal childern. *Cortex,* 10, 1974, 186-202.

DITTRICH, P. *Pedagogicko - psychologická diagnostika.* Praha: H + H, 1992. ISBN 80-85467-06-2.

EDFELDT, A. W. Reading reversal and its relation to reading readiness. *Research Bulletins from the Institute of Education.* Stockholm University, 1955.

EDFELDT, A. W. *Reverzný test.* Bratislava: Psychodiagnostika, 1968.

ELLIS, N. The development of literarcy and short-term memory. In GRUNEBERG, M. M.; MORRIS, P. E.; SYKES, R. N. (Eds.) *Practical aspects of memory: Current research and issues.* Chickester, England: John Wiley & Sons, 1988, s. 128-132.

FERNALD, G. M. *Remedial Techniques in Basic school subjects.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1943.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.; MILLER, R. *Instrumental Enrichment.* Baltimore: Univ. Park Press, 1981.

FLETCHER, J. M. & FOORMAN, B. R. Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In LYON, G. R. (Ed.) *Frames of reference for the assessment of learning disabilites.* Baltimore: Brookes, 1994, 185-200.

FLETCHER, J. M.; FOORMAN, B. R.; SHAYWITZ, S. E. & SHAYWITZ, B. A. Conceptual and methodological issues in dyslexia research: A lesson for developmental disorders. In TAGER-FLUSBERG, H. (Ed.) *Neurodevelopmental disorders.* Cambridge, MA: MIT Press, 1999.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4

FRANCIS, D. J.; FLETCHER, J. M.; SHAYWITZ, B. A.; SHAYWITZ, S. E. & ROURKE, B. P. Defining learning and language disabilites: Conceptual and psychometric issues with the use of IQ tests. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools,* 27, 1996.

FROSTIG, M. *Bewegungs-Erziehnung.* München, 1975.

FROSTIGOVÁ, M. *Vývojový test zrakového vnímání.* Bratislava: Psychodiagnostika, 1972.

FRÖBEL, F. *Aus der Werdezeit des Kindergartens.* Berlin: A. Metzer, 1944.

GAVORA, P. *Žiak a text.* Bratislava: SPN, 1992. 80-08-00333-2.

GESELL, A. *Its development in infant and child.* New York: Harper, 1950.

GIBSON, J. J. *The senses considered as perceptual systems.* New York: Houghton Mifflin, 1966.

GJESSING, A. J. Function Analysis as Way of Subgrouping the Reading Disabled: Clinical and Statistical Analysis. In *Scandinavian Journal of Educational Research,* 30, 1986, s. 95-106.

GÓSYOVÁ, M. Závislost pochopení textu na typu a velikosti písma. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997-98.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

GRAICHEN, J. Zum Begriff der Teilleistungstörungen. In LEMMP, R. *Teilleistungstörungen im Kindersalter.* Bern-Stuttgart-Wien: Huber, 1979, s. 43-60.

GRUSZCZYK-KOLCZYŇSKA, E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu sie matematyki.* Warzsawa: WsiP, 1994.

HARTL, L.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HEBB, D. O. *The organisation of behavior.* New York: Willey, 1949.

HEYROVSKÝ, E.; SWIERKOSZOVÁ, J. Zkouška čtení s porozuměním - počítačový program Písmohrátky - diagnostika. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997-98.* Praha: Portál, 1998, s. 69-72. ISBN 80-7178-244-0.

HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a…*Praha: Trizonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9.

HOGE, R. D.; & COLADARCI, T. Teacherbased judgments of academic achivement: A review of the literature. *Review of Educational Research,* 59, 1989, s. 297-313.

HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika.* Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

CHALL, J. S.; JACOBS, V. A.; BALDWIN, L. E. *The Reading Crisis. Why Poor Childern Fall Behind.* Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CHRÁSTKA, M. *Didaktické testy.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky.* Olomouc: PedF UK, 1988.

JOŠT, J. Oční pohyby a školní vývoj dítěte. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997-98.* Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-244-0.

JOŠT, J. *Oční pohyby u dyslektiků.* Rukopis nepublikované studie. K dispozici u autora. 1984.

JOŠT, J. Spolehlivost, jakou má vyšetření očních pohybů pro diagnostiku stavu a vývoje dítěte z hlediska pedagogicko - psychologického. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1995.* Praha: Nakladatelství „DYS", 1995. ISBN 80-902065-0-6.

JOŠT, J. Výzkum očních pohybů u dyslektiků v posledních 25 letech. *Československá psychologie,* 2005, roč. XLIX, č. 2, s. 117-130. ISSN 0009-062X.

JUEL, C. Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four childern from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology,* 80, 1988, 437-447.

JUST, M. A.; CARPENTER, P. A.; MASSON, M. E. J. *What eye fixations tell us about speed reading and skimming* (EyeLab Tcheck. rep.). Pittsburgh, PA: Carnegie-Mellon University, 1982.

KAINZ, F. Spezielle Sprachpsychologie. Stuttgart: *Psychologie der Sprache,* Bd. 4, 1956.

KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte.* Brno: nakl. MC, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

KLINE, P.; GRAHAM, C.; KING, W.; WRIGLEY, J. *Skřínink dětí ve věku 5 - 8 roků.* Bratislava: Psychodiagnostika, 1997.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy.* Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. (ed.) *Komunikácia písanou rečou.* Bratislava: PdF UK, 1998.

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŘÍNEK, M.; KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení.* Praha: Univerzita Karlova, 1989.

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

KRATINA, F. Úvod do celostní psychologie. In *Dědictví Komenského*, 1935.

KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, 1990. ISBN 80-7041-252-6.

KŘIVÁNEK, Z. *Mimotřídní práce v počátečním čtení a u žáků s obtížemi ve čtení*. Metodický materiál pro učitele a vychovatele 1. stupně základní školy. Praha: SPN, 1982. ISBN 80-7066-175-5.

KŘIVÁNEK, Z. Předškolní příprava na výuku čtení jako součást prevence výukových obtíží. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1994*. Praha: Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 1994, s. 9-17.

KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R.; aj. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

KUČERA, O. Zvláštní poruchy čtení u českých dětí. *Československá psychiatrie*, 1959, roč. 55, č. 1, s. 14-22.

KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. Screening poruch učení a psaní. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1996*. Praha: Portál, 1996. ISSN 1211-670X

KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. Screening poruch učení a psaní - II. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicentrum, 1983.

LAZAROVÁ, B. K možnostem předškolní diagnostiky připravenosti dětí k nácviku čtení. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

LAZAROVÁ, B. *Prediktivní baterie čtení.* Metodický materiál. Praha: Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 1999.

LEVELT, W. J. M. *Cognition, metacognition and reading.* New York, 1984, s. 239.

LUNDBERG, I. Towards a sharper definition of Dyslexia. In LUNDBERG, I. et al. *Dyslexia: Advances in Theory and Practice.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999.

MACUROVÁ, A. Nesamozřejmost čtení. *Čeština doma a ve světě,* 2000, roč. 8, č. 1, s. 40-41. ISSN 1210-9339.

MANN, V. A.; LIBERMAN, I. Y. Phonological awareness and verbal short-term memory. In *Journal of Learning Disabilities,* 17, 1984, s. 592-599.

MASÁKOVÁ, V.; VRBÁŘOVÁ, V. *Soubor rozvíjejících cvičení pro děti předškolního věku.* Metodické informace. Praha: Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 1982.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie.* Praha: SPN, 1987.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy čtení.* Praha: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Z.; ŽLAB, Z. *Zkouška laterality.* Bratislava: Psychodiagnostika, 1972.

McBRIDE-CHANG, C. Phonological processing, spech perception, and reading disability: An integrative review. *Educational Psychologist,* 30, 1995 a , 109-121.

McBRIDE-CHANG, C. What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology,* 87, 1995 b, 179-192.

MERTIN, V. Fonologický model poruch čtení. In *Acta Universitatis Carolinal, Studia Psychologica IX.,* Praha: Karolinum, 2001.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (Eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky.* Praha: SPN, 1986.

MOLFESE, D. & MOLFESE, V. Discrimination of language skills at five years of age using event related potentials

recorded at birth. *Developmental Neuropsychology,* 13, 1997, 135-156.

MOLFESE, V.; DiLALLA, L.; BUNCE, D. Prediction of the intelígence test scores of 3-to 8-year-old childern by biomedical rise. *Merrill-Palmer Quartley,* 43, 1997, s. 219-234.

MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální.* Brno: PedF MU, 1997. ISBN 80-210-1009-6.

MONATOVÁ, L. Vývojové změny diferenciačních schopností pěti až sedmiletých dětí. In *Sborník prací filosofické fakulty MU,* řada pedagogicko - psychologická (I) č. 18. Brno: FF MU, 1983, s. 85.

MONATOVÁ, L. Význam rané diagnózy verbálních senzomotorických a řečových dovedností u dětí. *Speciální pedagogika,* 1991/92, č. 1, s. 34-42. ISSN 0862-1632.

MONTESSORI, M. *Příručka vědecké pedagogiky.* Praha: 1926.

NEBESKÁ, I. Psycholingvistika. In *Encyklopedický slovník češtiny.* Praha: NLN, 2002, s. 363-364. ISBN 80-7106-484-X.

NEBESKÁ, I. K charakteru předpokladové báze. *Slovo a slovesnost,* 1989, č. 50, s. 270-277.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky.* Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-5.

NEUMANN, S.; DICKINSON, D. (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research.* New York: The Guelford Press, 2001.

NOVÁČKOVÁ, J. Plzeňský model předškolních prohlídek. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* 1975, s. 465-469.

PAVLIDIS, G. Th. Do Eye Movements Hold the Key to Dyslexia? *Neuropsychologia,* 19, 1981, 57-64.

PETERSEN, D. K. & ELBRO, C. Pre-school prediction and prevention of dyslexia. A longitudinal study with childern of dyslexia parents. In NUNENS, T. (Ed.), *Learning to read: An integrated view from research and praktice.* Dordrecht: Kluwer, 1999.

PIAGET, J. *Les mécanismes perceptifs.* Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

POLLATSCHEK, A.; RAYNER, K. Reading. In POSNER, M. I. (ed.), *Foundations of Cognitive science* (401-436). Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

PREISS, M. a kol. *Klinická neuropsychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-443-6.

PRESSLEY, M. Reading Disabilities and the Interventionist. In STERNBERG, R. J.; SPEAR-SWERLING (Eds.) *Perspektives on Learning* Disabilities. Boulder, Vestview Press, 1999, 136-158.

PRESSLEY, M.; ALLINGTOU, R. What should reading instructional research be the research of? *Issues in Education*, 5, 1999, 1, s. 1-35.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1966.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: MU: Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

SATZ, R.; BUKA, S.; LIPSETT, L. & SEIDMAN, L. The longterm prognosis of learning disabled children: A review of studies (1954-1993). In SHAPIRO, B. K.; ACCARDO, R. J. & CAPUTE, A. (Eds.) *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York, 1998.

SATZ, P. & FLETCHER, J. M. Early identification of learning disabled children: An old problem revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 1988.

SCARBOROUGH, H. S. Prediction of reading disability from familial and individual diferences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 1989, 1, 101-108.

SHAYWITZ, S. Dyslexia. *Scientific American*, 1996, 275, 5, s. 98-104.

SHAYWITZ, S.; FLETCHER, J.; HOLAHAN, J.; SHEIDER, A.; MARCHION, K.; STUEBING, K.; FRANCIS, D.; PUGH, K.; SHAYWITZ, B. Persistence of dyslexia: the Connecticut Longitudinal Study at adolescence. *Language*. Pediatrics, 104, 1999, 6, 1351-9.

SCHENK-DANZINGER, L. *Legasthenie*. Zerebral-funktionelle Interpretation. Diagnoze und Therapie. München-Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1984.

SCHMALOHR, E. Zur akustischen Durchgliedrungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenlernens bei 4-bis 6-jährigen Kindern. In *Schule und Psychologie*, 15, 1968.

SIEGLER, R. S. *Childrens thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

SIMON, W. Befund: *Legasthenie. Neue Ergebnisse für die Praxis*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1981.

SINDELAR, B. *Verfahren zur Erfassung von Teilleistungsschwächen-Handanweisung*. Wien: Eigenverlag Dr. B. Sindelar, 1992.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.

SMETÁČEK, V. *Vybrané kapitoly z psychologie čtení a čtenáře*. Praha: KPÚ, 1973.

SMUTNÁ, J.; NOVÁK, J. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: Augusta, 1996. ISBN 80-901806-7-1.

SNOW, C. E.; BURNS, M. S.; GRIFFINN, P. (Eds.) *Preventing Reading Difficulties in Young Childern*. Washington: National Academy Press, 1998.

SNOWLING, M. J. Phonological processing and developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 1995, 18, 132-138.

SPÁČILOVÁ, H. K vybraným problémům diagnostiky předpokladů ke čtení a psaní. Dostupné na WWW:<http:pedagog.upol.cz/Šperl.2002/clanek08.htm.>

SPIEL, G. a kol. *Trainingsprogramm bei Teilleinstungstörungen 1. und 2*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1985.

STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu.* Ostrava: Kasimo, 1998.

ŠAUEROVÁ, M. „Varovné signály" v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika,* r. XLVI, mimořádné číslo, 1996, s. 82-88. ISSN 3330-3815.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

TARVER, S. G.; DAWSON, M.M. Modality preference and reading. An assessment of the research and theory. *Journal of reading Disabilities,* 11, 1978, s. 5-18.

TAYLOR, H. G.; ANSELMO, M.; FOREMAN, A. L.; SCHATSCHNEIDER, CH.; ANGELOPOULOS, J. Utility of kindergarten teacher judgements in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities,* 2000, 33, č. 2, 200.

THORNDIKE, R. *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical study.* New York: Wiley, 1973.

TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát.* Praha: SPN, 1985.

VANĚK, J. *Studie o dětském myšlení.* Brno: ÚSJU, 1936.

VASTA, R.; HAITH, M. M.; MILLER, S. A. *Child psychology.* New York: J. Wiley, 1995.

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

VÁŠOVÁ, L.; ČERNÁ, M. *Biblio - pedagogika.* Praha: SPN, 1986.

VEGNER, L. A. *Vnímání a učení v předškolním věku.* Praha: SPN, 1995.

VELLUTINO, F. & SCANLON, D. Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill Palmer Quarterly,* 33, 1987, s. 321-363.

VERNON-FEAGANS, L.; HAMMER, C.; MICCIO, A.; MANLOVE, E. Early Language and Literacy Skills in Low-Income African American and Hispanic Childern. In NEUMANN, S.;

DICKINSON, D. (Eds.): *Handbook of Early Literacy Research.* New York: The Guilford Press, 2001. 192-210.

VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

WAGNER, R.; TORGESEN, J.; & RASHOTTE, C. Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional kausality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology,* 30, 1994, s. 73-87.

WEDEL, K. *Learning and Perceptuo-motor Disabilities in Childern.* London, 1973.

YAROSZ, D.; BARNETT, W. Who reads to young childern? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology,* 22, 2001, s. 67-81.

ZÁPOTOČNÁ, O. Podmienky a činitele vývinu pravo-lavej orientácie. *Psychológia a patopsychológia diťaťa,* 23, 1988, č. 5, s. 387-402.

ZÁPOTOČNÁ, O. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001, s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.

ZELINKOVÁ, O. Metoda dobrého startu - jedna z metod rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika,* 2000, roč, I., č. 2, s. 153-162. ISSN 3330-3815.

ZELINKOVÁ, O. Neuropsychologická terapie dyslexie na základě pravo - a levohemisférové dyslexie D. Bakkera. In *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.

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

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* Praha: D & H, 2000. ISBN 80-238-8369-0.

ŽLAB, Z. Soubor vyšetřování zvláštností v motorice a percepci u dětí s lehkou encefalopatií. *Otázky defektologie,* 3, 1960.

ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu.* Ostrava: Mikrodata, 1992.

Resumé

Disertační práce je zaměřena na problematiku časné diagnostiky předpokladů ke čtení a psaní u dětí v předškolním věku. Zvolené téma je zpracováno zejména v kontextu prevence raných učebních obtíží .

Teoretická část práce reflektuje některé základní aspekty a činitele ovlivňující čtení a psaní , rozebírá významné okolnosti brzdící nebo naopak facilitující jejich rozvoj , diskutuje především otázky předpokladů ke čtení a psaní a možnosti jejich poznávání .

V empirické části práce jsou kvantitativně i kvalitativně analyzovány výsledky výzkumu zaměřeného na ověřování vlastností standardizované screeningové zkoušky Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky v populaci předškolních dětí ve věku 5,5 - 6,0 let a tím i ověřování možnosti jeho využitelnosti pro diagnostiku připravenosti ke čtení a psaní u předškolních dětí . Závěry výzkumu vyznívají ve prospěch využitelnosti tohoto nástroje po navržených úpravách , je konstatován jeho přínos i v pedagogické praxi .

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1 : **Hodnocení dětí na konci 1. pololetí**
dotazník pro učitele 1. ročníku základní školy

PŘÍLOHA 2 : **Tabulky kumulativních četností celého výzkumného souboru**

P Ř Í L O H Y

PŘÍLOHA 1

Hodnocení dětí na konci 1. pololetí

(vyplní učitel 1. ročníku u všech dětí zařazených do ověřování Testu ke screeningu poruch čtení a psaní u dětí nastupujících do 1. ročníku ZŠ)

Jméno dítěte : .....

ZŠ: ..... PPP: .....

1. Technika čtení

1) dítě nezná ještě všechna písmena či plete si je, není schopen skládat slabiky
2) dítě začíná skládat slabiky, ještě hláskuje (s pomocí hlasitého nebo tichého čtení písmen), občas zaměňuje písmena
3) dítě slabikuje, slova jsou „rozsekaná", čtení je nepřesné
4) čtení je ještě slabikované, kratší slova čte plynule
5) dítě čte po slovech, nejistota při čtení delších a složitějších slov
6) dítě čte po slovních celcích, snaha o postižení intonace, občas se zárazem
7) dítě čte jistě po slovních celcích, s dobrou intonací

2. Hodnocení čtení

1) úroveň čtení neodpovídá průměru (čtení je pomalé či špatná technika čtení)
2) úroveň čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě často ztrácí řádek, přeskakuje slova, čte zbrkle, někdy i zprava doleva
3) čtení odpovídá průměru co do rychlosti a techniky čtení, dítě si však plete písmena nebo si domýšlí koncovky slov či celá slova
4) čtení je v průměru co do rychlosti a techniky čtení, ale dítě čte bez porozumění
5) technika čtení je dobrá, ale čtení je pomalé

3. Psaní a pravopis

1) dítě nezná ještě všechna písmena
2) dítě umí psát již všechna písmena, ale některé tvary písmen si těžko vybavuje, psaní je nejisté, opravuje se, zaměňuje písmena
3) dítě zvládá pouze psaní písmen, opis a přepis slabik a slov je nejistý
4) dítě píše slabiky i slova, ale pouze opisem, v přepisu a diktátu silně chybuje
5) dítě zvládá psaní slabik i slov (opis, přepis i diktát), ale občas písmena zaměňuje, komolí slova nebo špatně vyznačuje délky („neslyší je")
6) dítě píše dobře slova, bez záměn písmen, dobře vyznačuje délky (zejména opisem a přepisem), v diktátech občasné chyby
7) psaní slov a vět je prakticky bez chyby (opis, přepis i diktát)

4. Hodnocení písma

1) písmo je zcela neúhledné a nečitelné
2) písmo je přijatelné, s mírnými odchylkami (měnící se velikost písmen, sklon písma, roztřesené písmo aj.)
3) písmo je průměrné
4) písmo je lépe průměrné

5. Hrubá motorika

1) dítě je zcela neobratné, pohyby jsou nekoordinované (např. při běhu, skákání, v pohybových hrách aj.)
2) dítě je méně obratné, s mírnými obtížemi v koordinaci pohybů
3) dítě je průměrně obratné, bez problémů v koordinaci pohybů

4) dítě je velmi tělesně zdatné a obratné s vynikající koordinací pohybů

6. *Jemná motorika a manuální zručnost*

1) dítě je manuálně velmi nešikovné, velké problémy v jemné motorice (např. při zavazování tkaniček, kreslení aj.)
2) dítě je manuálně méně zručné s menšími obtížemi v jemné motorice
3) dítě je průměrně zručné bez problémů v jemné motorice
4) dítě je velmi zručné s vynikající jemnou motorikou

7. Pozornost

1) dítě je často velmi nesoustředěné, snadno se nechá rozptýlit i nepatrnými vedlejšími podněty
2) dítě je občas nesoustředěné, vyruší jej vedlejší podněty
3) dítě je průměrně soustředěné
4) dítě se dovede výborně soustředit, dovede se odpoutat od rušivých vlivů prostředí

8. Motivace ke školní práci

1) dítě je zcela bez pracovní snahy a ctižádosti, nereaguje na povzbuzení učitele
2) dítěte je občas bez pracovní snahy a ctižádosti, reaguje však na povzbuzení učitele
3) dítě je průměrně motivováno ke školní práci, dobře reaguje na povzbuzení učitele
4) dítě je snaživé, horlivé, není třeba je povzbuzovat, má vnitřní motivaci

9. Pracovní tempo

1) zbrklé a chaotické pracovní tempo
2) rychlé pracovní tempo
3) přiměřené pracovní tempo
4) spíše pomalé pracovní tempo
5) hodně pomalé pracovní tempo
6) pracovní tempo je nevyrovnané (někdy pracuje pomalu, jindy rychle)

9. Adaptace na školní prostředí

1) při nástupu dítěte do školu byly velké problémy s adaptací na školní práci, musel být realizován dodatečný odklad školní docházky
2) adaptační problémy při nástupu byly odstraněny konkrétním opatřením ..... (např. individuální péčí v hodinách i mimo ně, přesazením dítěte, docházkou do poradny, intenzívní spoluprací s rodiči aj.)
3) při nástupu do školy byly zaznamenány mírnější obtíže, které se však spontánně upravily
4) adaptace proběhla bez potíží
5) adaptace proběhla výjimečně rychle a dobře

Instrukce k administraci :

Hodnoceno je celkem devět oblastí, každá z oblastí obsahuje škálu pro posouzení. Přečtěte si prosím nejprve celou škálu ke každé posuzované oblasti a pak označte ten stupeň / číslo / na škále, které vyhovuje Vašemu hodnocení.

PŘÍLOHA 2

Test - věk 5,5 - 5,8

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
14	1	0,617	0,617
15	1	0,617	1,235
16	1	0,617	1,852
18	1	0,617	2,469
19	1	0,617	3,086
20	3	1,852	4,938
21	3	1,852	6,790
22	3	1,852	8,642
23	6	3,704	12,346
24	6	3,704	16,049
25	3	1,852	17,901
26	6	3,704	21,605
27	9	5,556	27,160
28	13	8,025	35,185
29	8	4,938	40,123
30	7	4,321	44,444
31	12	7,407	51,852
32	9	5,556	57,407
33	7	4,321	61,728
34	5	3,086	64,815
35	3	1,852	66,667
36	5	3,086	69,753
37	3	1,852	71,605
38	8	4,938	76,543
39	4	2,469	79,012
40	5	3,086	82,099
41	7	4,321	86,420
42	4	2,469	88,889
43	3	1,852	90,741
44	2	1,235	91,975
46	4	2,469	94,444
47	3	1,852	96,296
49	2	1,235	97,531
50	1	0,617	98,148
52	1	0,617	98,765
53	1	0,617	99,383
54	1	0,617	100,000
Total	162	100,000	

Test - věk 5,9 - 5,11

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
14	1	0,813	0,813
16	1	0,813	1,626
18	2	1,626	3,252
20	1	0,813	4,065
21	1	0,813	4,878
22	3	2,439	7,317
23	1	0,813	8,130
24	1	0,813	8,943
25	4	3,252	12,195
26	2	1,626	13,821
27	2	1,626	15,447
28	4	3,252	18,699
29	2	1,626	20,325
30	8	6,504	26,829
31	5	4,065	30,894
32	4	3,252	34,146
33	4	3,252	37,398
34	3	2,439	39,837
35	5	4,065	43,902
36	4	3,252	47,154
37	7	5,691	52,846
38	6	4,878	57,724
39	5	4,065	61,789
40	2	1,626	63,415
41	7	5,691	69,106
42	9	7,317	76,423
43	1	0,813	77,236
44	3	2,439	79,675
45	5	4,065	83,740
46	2	1,626	85,366
47	4	3,252	88,618
48	2	1,626	90,244
49	5	4,065	94,309
50	1	0,813	95,122
52	1	0,813	95,935
53	3	2,439	98,374
54	1	0,813	99,187
55	1	0,813	100,000
Total	123	100,000	

Test - věk 6,0-6,6

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
17	1	0,820	0,820
24	2	1,639	2,459
26	1	0,820	3,279
27	1	0,820	4,098
28	2	1,639	5,738
29	3	2,459	8,197
30	1	0,820	9,016
31	4	3,279	12,295
32	3	2,459	14,754
33	1	0,820	15,574
34	6	4,918	20,492
35	5	4,098	24,590
36	6	4,918	29,508
37	4	3,279	32,787
38	6	4,918	37,705
39	4	3,279	40,984
40	5	4,098	45,082
41	11	9,016	54,098
42	7	5,738	59,836
43	12	9,836	69,672
44	6	4,918	74,590
45	7	5,738	80,328
46	4	3,279	83,607
47	7	5,738	89,344
48	2	1,639	90,984
49	3	2,459	93,443
50	4	3,279	96,721
51	1	0,820	97,541
52	2	1,639	99,180
53	1	0,820	100,000
Total	122	100,000	

Test - věk 6,7-7,3

Hodnota	počet dětí	relativní četnost(%)	kumulativní četnost(%)
9	1	1,351	1,351
24	3	4,054	5,405
26	1	1,351	6,757
27	2	2,703	9,459
28	1	1,351	10,811
30	1	1,351	12,162
31	4	5,405	17,568
32	1	1,351	18,919
33	2	2,703	21,622
34	2	2,703	24,324
35	4	5,405	29,730
36	5	6,757	36,486
37	1	1,351	37,838
38	1	1,351	39,189
39	1	1,351	40,541
40	2	2,703	43,243
41	4	5,405	48,649
42	2	2,703	51,351
43	3	4,054	55,405
44	1	1,351	56,757
45	6	8,108	64,865
46	4	5,405	70,270
47	7	9,459	79,730
48	6	8,108	87,838
49	1	1,351	89,189
50	3	4,054	93,243
52	2	2,703	95,946
53	2	2,703	98,649
54	1	1,351	100,000
Total	74	100,000	