

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Tereza Píšťková

Postoje učitelů k projevům deficitů dílčích funkcí v preprimárním
vzdělávání

Prohlášení:

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

V Kněžpoli dne 23.dubna 2019

.....

podpis

Poděkování:

Děkuji panu doc. PhDr. Vojtechu Regeci, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za jeho odborné rady a zkušenosti, které mi během mého psaní poskytl. Děkuji i za jeho čas, vstřícný přístup a trpělivost. Dále děkuji mé rodině a přátelům, kteří mě při vypracování mé práce podporovali.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Pišťková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Postoje učitelů k projevům deficitů dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání
Název práce v angličtině:	Teacher's attitudes to the deficits of partial functions in preschool education
Anotace práce:	<p>Tématem diplomové práce jsou dílčí funkce a jejich deficity u dětí předškolního věku. Tato práce je rozdělena na dvě části. První část je teoretická a dělí se na tři kapitoly. První z nich se zabývá dítětem předškolního věku, jeho kognitivními, emocionálními a sociálními procesy a učitelem, jeho osobností a profesními kompetencemi. Druhá kapitola je zaměřena na dílčí funkce, jejich charakteristiku, deficity, diagnostiku a intervenci. V poslední kapitole najdeme zpracované téma o školní zralosti, připravenosti a také poradenské činnosti. Hlavní cílem praktické části je zjistit zkušenosti učitelů mateřské školy s deficity dílčích funkcí.</p>
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, učitel, dílčí funkce, školní zralost a připravenost

Anotace v angličtině:	<p>The topic of the diploma thesis are deficits of partial functions of pre-school age children. Theoretical part consists of two parts. The first one is divided in three chapters. The first chapter is interested in pre-school age children, their cognitive functions, emotional functions and social functions and in teachers, their personalities and professional competences. The second part is interested in partial functions, its characteristic, deficits, diagnostics and intervention. In the last chapter there is topic about school readiness and counseling. The main target of practical part is to find out experiences of teachers with deficits of partial functions.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age children, teacher, partial functions, school maturity and readiness
Přílohy vázané v práci:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obrázek stromu B.Sindelarové 2. Dotazník
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ANOTACE	4
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vzdělávání dítěte předškolního věku.....	11
1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	11
1.1.1 Kognitivní procesy	11
1.1.2 Emocionální procesy	19
1.1.3 Sociální procesy	21
1.2 Učitel jako facilitátor procesu učení	22
1.2.1 Osobnost pedagoga mateřské školy	23
1.2.2 Profesní kompetence učitele	25
1.2.3 Kompetence učitele mateřské školy.....	26
2 Problematika dílčích funkcí.....	28
2.1 Vymezení dílčích funkcí	28
2.2 Deficity dílčích funkcí.....	30
2.3 Diagnostika dílčích funkcí.....	33
3 Přechod dítěte předškolního věku do základní školy	38
3.1 Školní zralost a připravenost	38
3.1.1 Vymezení pojmu školní zralost a připravenost.....	38
3.1.2 Oblasti pro posouzení školní zralosti	40
3.1.3 Diagnostika školní zralosti	42
3.1.4 Intervence jako cíl k posílení školní připravenosti	43
3.2 Poradenství jako podpora člověka	44
3.2.1 Vymezení poradenství.....	44
3.2.2 Vymezení školského poradenského zařízení	45
PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
4 Výzkum postojů učitelů k projevům DDF v preprimárním vzdělávání.....	50
4.1 Uvedení do výzkumného problému	50
4.2 Výzkumné cíle	50
4.3 Výzkumné hypotézy.....	51
4.4 Výzkumný vzorek.....	51
4.5 Metody výzkumu	57
4.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace	58
4.7 Testování hypotézy	68
4.8 Diskuse	69

ZÁVĚR	71
SEZNAM LITERATURY	73
SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ	77
SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ	79
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Pro závěrečnou práci jsme zvolili téma „Postoje učitelů k projevům deficitů dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání“. Jedná se o téma, které je v dnešní době velmi aktuální, protože souvisí se specifickými poruchami učení a je čím dál častější problematikou, která by se měla řešit již v mateřských školách. Pokud se obtíže dílčích funkcí včas nenaleznou, mohou vyústit ve specifické poruchy učení. Ty jsou dětem diagnostikovány většinou krátce po nástupu do první třídy základní školy. V současné době jsou poruchy nejčastějším handicapem, který žáky v našem systému školství provází. Zamysleli jsme se nad tím, čím jsou poruchy učení a chování způsobeny a zda jim jde předejít. Touto myšlenkou jsme se dostali až k pojmu deficitů dílčích funkcí.

Dle našeho názoru o této problematice nemá mnoho lidí povědomí, a tak ani netuší, že rodiče nebo učitelé mohou zabránit neúspěchu jejich předškolního dítěte v následném vzdělávání na základní škole. Správným a brzkým odhalením a následnou intervencí jistých deficitů dílčích funkcí můžeme poruchám buď úplně předejít nebo je alespoň eliminovat a to by ulehčilo život mnohým dětem, nejen ve školní oblasti, ale později také v osobním životě a společnosti.

V rámci rezortu školství jsou učitelé mateřských škol prvními osobami, které se setkávají s dětmi před zahájením školní docházky více než často a mohou tak vysledovat případné obtíže v určitých oblastech. Právě oni mohou odchylky od zdravého vývoje identifikovat a doporučit návštěvu školského poradenského zařízení a tím zahájit včasnou intervenci. Proto jsme zaměřili náš výzkum na postoje učitelů mateřských škol k deficitům dílčích funkcí.

Diplomová práce obsahuje dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První z nich je zaměřena na dítě předškolního věku, na jeho charakteristiku a vývoj a také na učitele mateřské školy, který je neodmyslitelnou součástí předškolního života dítěte. Druhá kapitola se zabývá dílčími funkcemi, jejich deficity a diagnostikou. Poslední kapitola teoretické části je nejen o školní zralosti a připravenosti, ale také o poradenské činnosti, která s odhalením deficitů dílčích funkcí úzce souvisí.

Praktická část se opírá o výzkum, který má kvantitativní charakter. Shrnuje výsledky výzkumného šetření, které jsme prováděli v mateřských školách ve městě Zlín. Výzkum se zaměřoval na učitele mateřských škol a jejich postoj k deficitům dílčích funkcí u dětí

předškolního věku. Naším cílem bylo zjistit a popsat teoretická východiska problematiky dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání, zjistit četnost výskytu jednotlivých deficitů dílčích funkcí, se kterými si učitelé mateřských škol ve městě Zlín setkávají a jaké strategie při intervenci těchto obtíží využívají nejčastěji. Zabývali jsme se předpokladem, zda délka učitelské praxe ovlivňuje míru samostatné práce učitele s dítětem s DDF.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V následující kapitole se budeme zabývat obdobím, které je pro život každého jedince velmi důležité, a to předškolním věkem. Zaměříme se na vývoj poznávacích, emocionálních, a také sociálních procesů u předškolních dětí. Dalším důležitým bodem, který v této kapitole zmíníme, bude učitel mateřské školy, neodmyslitelná součást předškolního života dítěte. V neposlední řadě se budeme zabývat také školní zralostí a podporou poradenských pracovišť.

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk je období, které trvá od třetího roku dítěte až po zahájení školní docházky a název pro něj není jednotný. Toto období může být nazýváno jako „druhé dětství“, „věk mateřské školy“, „starší předškolní věk“, nebo také „věk otázek“ (Kuric, Vašina, 1987). Langmeier (1998) upozorňuje na ne příliš vhodné označení „věku mateřské školy“ z toho důvodu, že ne všechny děti mateřskou školu navštěvují. Právě v předškolním období začínají být viditelnější individuální rozdíly mezi dětmi, začínají se výrazněji pozměňovat tělesné a pohybové funkce, dochází ke změnám v poznávacích procesech a emocionálním i sociálním vývoji. (Kuric, Vašina, 1987)

1.1.1 Kognitivní procesy

Kognitivní procesy jsou všechny takové procesy a pochody, které člověku umožňují uvědomovat si nejen sebe sama, ale také svět a věci kolem něj. Tyto operace také nazýváme poznávací a řadíme mezi ně vnímání, myšlení, pozornost, paměť, představivost, fantazii a jazyk.

„Vnímání nám říká, že něco je, myšlení nám říká, co ta věc je, citění nám říká, co nás je hodno.“ (C.G. Jung)

Proces **vnímání** nám umožňuje zachycovat předměty, které v daný moment působí na naše smysly. V předškolním věku na vědomí působí synkretismus, který můžeme vysvětlit jako spojování. Dítě nedokáže detailně rozlišit objekt, který působí na jeho smysly. Vnímání je globální, povrchní a obrysové. (Kuric, Vašina, 1987). *„Dítě nevyčleňuje*

podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a především ty předměty, které mají vztah k činnosti.“ (Šimíčková-Čížková, a kol., 2008, s.69)

Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) uvádí oblasti, které jsou důležité pro správný rozvoj vnímání a řeči.

- Neporušený sluch a zrak – pokud na dítěti pozorujeme, že dítě často na prvotní výzvu nereaguje, měli bychom zkontrolovat, zda opravdu slyšelo. Často se špatné slyšení zaměňuje za nevychovanost.
- Příležitost k zážitkům – protože dítě dokáže lépe vyjádřit to, co samo zažilo.
- Vyprávění – dáváme dítěti možnost vyprávění, nasloucháme mu, dotazujeme se na detaily.
- Kontakt s knihou – čteme mu pohádky, učíme ho říkanky, umožňujeme mu listovat v knize a vyprávět děj podle obrázků.
- Kontakt s obrázky – dítě se v ilustracích učí poznávat předměty, orientaci, rozvíjí svoji představivost při popisování a také rozvíjí slovní zásobu.
- Rytmizace – zpívání, tleskání, tancování

Další důležitou složkou, která napomáhá rozvoji kognitivních schopností, a která se vyvíjí v jejich interakci, je **paměť**. Schopnost uchovávat a využívat získané informace roste spolu se stářím dítěte. Čím je dítě starší, tím je pro něj snadnější pamatovat si detaily a propojovat je do větších celků. Paměťové schopnosti mohou být podpořeny logickými souvislostmi, které už dítě dokáže chápat. Na začátku období, ve kterém se dítě nachází, ještě není schopno si dokonale vybavovat z paměti. Postupem času se schopnost rozvíjí, až je dítě schopno souvisle reprodukovat děj pohádky nebo popisovat prožité události. Typická je v tomto věku bezděčná paměť, kdy je informace uložena bez jakéhokoliv úmyslu na základě vlastní aktivity. Schopnost paměťových strategií ještě není úplně vyvinuta a dítě si neuvědomuje, že existuje způsob, který pomáhá lépe si informace zapamatovat nebo vybavovat. (Vágnerová, 2012) U dítěte předškolního věku se při vybavování z paměti velmi často objevují informace, které jsou z části nesprávné, protože dítě je v tomto období poměrně snadno ovlivnitelné, neboli sugestibilní. (Cassel et al., 1996 in Vágnerová, 2012)

S rozvojem paměti je úzce spjata také **pozornost**. Ta je funkcí mozku, v níž probíhají nervové procesy – vzruch, útlum. V předškolním věku převažuje spíše vzruch nad útlumem, což zapříčiňuje časté přerušování pozornosti. (Otevřelová, 2016) Z počátku je pozornost

nestálá a přelétavá, postupem času je dítě schopno soustředit se delší dobu a úmyslně se věnovat určitému podnětu. Záměrná pozornost je ale individuální a nezávisí pouze na věku, ale také na temperamentových zvláštlostech dítěte. (Šimíčková-Čížková a kol, 2008)

Do čtyř let věku se **myšlení** dítěte pohybuje v úrovni předpojmového (symbolického). Užívá slov a symbolů jako předpojmů, které jsou spojovány s konkrétními předměty. Postupně se inteligence začíná přetvářet na myšlení intuitivní (názorové) a dítě už je schopno uvažovat v celostních pojmech. (Langmeier, 1998) Důležitým prvkem je v předškolním období vlastní zkušenost. *„Vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje.“* (Langemier, 1998, s.89) Vágnerová (2012) rozděluje způsoby myšlení, kterými dítě předškolního věku přistupuje k informacím. Jedním z nich je způsob, jímž se dítě dívá na svět a nazývá jej poznávacím egocentrismem, který se vyznačuje názorem, že jeho názor je ten správný. *„Dítě předpokládá, že druzí vnímají a chápou jevy jako on. Jde tedy o uplatňování subjektivního pohledu v poznávání a jeho interpretaci.“* (Říčan, 1990, in Novotná a kol, 2012, s. 49) Autorka Vágnerová (2012) dále zmiňuje fenomenismus, což je představa, že svět je takový, jaký vypadá a prezentismus, který popisuje jako přetrvávající vázanost na přítomnost. Při zpracovávání informací z okolního světa je u dítěte předškolního věku typický také antropomorfismus, neboli přiřítání živých vlastností neživým objektům. Novotná a kol. (2012) tento pojem vysvětluje jako polidšťování neživé věci. Vágnerová (2012) dále udává magičnost - tendence vysvětlovat si děje fantazií, artificialismus - výklad vzniku okolního světa a absolutismus - přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. *„Příkladem může být reakce předškolního chlapce na reklamu vychvalující zubní pastu značky X jako nejlepší. Chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to říkali minule.“* (Vágnerová, 2012, s. 179)

Každá bytost je jedinečná, jak už v chování, rozhodování, prožívání, učení, organizování, tak v neposlední řadě v učení a inteligenci. Gardner mluví o inteligenci jako o souboru dovedností, které umožňují jedinci setkávat se s problémy, nacházet na problémy řešení a dosáhnout tak očekávaného výsledku. Gardner rozlišil sedm typů inteligence podle toho, jak jsou informace zpracovávány v našem mozku. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

Sedm typů inteligence dle Gardnera:

- Logickomatematická inteligence – uspořádávání předmětů, odhadování množství, znalost číselných symbolů a matematických operací, jejich chápání.

- Jazyková inteligence – schopnost ovládat zvukovou stránku jazyka. Projevuje se oblibou knih, slov, čtení a dobrou představivostí při vyprávění příběhů.
- Prostorová inteligence – schopnost orientace v prostoru a představení si předmětu v prostoru.
- Tělověpohybová inteligence – schopnost manipulace s předměty a zkušeně využívat svého těla.
- Hudební inteligence – schopnost intonace, rytmu, tónů, skladby.
- Intrapersonální inteligence – schopnost rozlišovat a uvědomovat si své emoce a pocity.
- Interpersonální inteligence – schopnost rozlišovat a uvědomovat si emoce, pocity a chování cizích lidí.

K velkým změnám dochází také v **řeči**. Typická je převážně monologická, neboli egocentrická řeč, která převyšuje nad řečí dialogickou. (Novotná-Čížková, 2012) Dítě si povídá spíše samo se sebou, klade si otázky a samo si i odpovídá. V tomto období je velmi zvědavé a už se neptá „co je to?“, ale pokládá otázky složitější, a to „proč“, „na co“, „jak?“. (Kuric, Vašina, 1987) Dotazy se mohou vztahovat na běžné souvislosti, ale také na situace, které jeho poznání převyšují. Odpovědi pro něj většinou nejsou uspokojivé, ale spíše navodí další vyptávání, díky kterému se mu dostane lepšího pochopení. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) přisuzuje egocentrické řeči 3 významy:

- Expresivní – vyjadřování svých emocí, bez ohledu na to, kdo se pohybuje v okolí.
- Regulační – dítě si samo dává úkoly, napomíná se a komentuje své činy tak, jako by na něj mluvil rodič, nebo jiný dospělí. Tímto své jednání řídí.
- Kognitivní – komentování svých činností dítěti pomáhá lépe je pochopit, uvědomit si je a také je řešit.

Dítě ve 3 letech nevyslovuje dokonale všechny hlásky, velmi často zaměňuje hlásky za jiné (substituce), nebo je nevyslovuje zcela přesně. „*Během čtvrtého a pátého roku se většinou děti zdokonalí natolik, že „dětská patlavost“ vymizí již před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví.*“ (Langmeier, 1998, s.86) Šimíčková-Čížková (2008) poukazuje na predispozice, které se objevují v předškolním věku. Jde o řeč zaostávající za myšlením (dítě dokáže vykonat určitou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat) a o řeč předbíhající myšlení. V neposlední řadě dochází také k vývoji, který umožňuje dítěti

využívat řeč k regulaci svého chování. Dle A. R. Lurji je dítě teprve od tří let schopno korigovat své chování podle slovního pokynu. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Na celkové vnímání má velký vliv **orientace v prostoru**. Pokud jsou patrné obtíže v této oblasti, může to způsobit zkreslení a nepochopení určité situace. Nejprve začínáme s orientací na vlastním těle – ruce, hlava, nos, uši, záda, chodidlo, které části těla jsou nahoře a které dole. Poté můžeme procvičovat orientaci na předmětech, které dítě vidí. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004) Stejně jako u myšlení a řeči, tak i u chápání prostoru, je u předškoláka typický egocentrismus. Dítě ještě nedokáže odlišit prostorové vztahy a posuzuje je tak, jak je vidí a jak se mu jeví. Vágnerová (2012) popisuje specifika dítěte v předškolním věku v souvislosti s vnímáním prostoru a vyhodnocováním perspektivy. Jako příklad uvádí tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat velikost vzdálenějších objektů, protože je vidí jako malé. Schopnost diferencovat co je nahoře a co dole již zvládne bez větších problémů, ale schopnost orientace vpravo vlevo ještě není vyvrálá. Zde můžeme uvést situaci, kdy se dítě může cítit zmatené. Dítě má před sebou zeď, na které je napravo nakreslený obrázek. Když se otočí zády ke zdi, je všechno naopak – co bylo vpravo, je nyní vlevo. Koncem předškolního období se orientace v prostoru zdokonaluje a před zahájením školní docházky by měla být dokončena, aby dítě bylo schopno cesty do školy nebo do obchodu. (Kuric, Vašina, 1987)

Vágnerová (2012) popisuje také potíže v **chápání času**. Dítě se orientuje ve dnech, ale měsíce, roky, či roční období jsou pro něj vzdáleným pojmem a umí je spíše jen pojmenovat, než aby je využívalo aktivně. Pro měření a vyjádření času využívá spíše určité události, kterých bylo součástí. Typický je prezentismus, který můžeme vysvětlit jako zaměření na přítomnost. Minulost a budoucnost ještě nemá přesnější obsah. Příkladem nám může být dotaz chlapce: „Vy říkáte, že se dnes narodila babička? To je hloupost, to bychom ji vůbec neměli. To by byla ještě miminko.“ (Strašíková, 2000 in Vágnerová, 2012) Také v oblasti **matematických představ** předškolní dítě ještě tápe, protože nedokáže správně porozumět numerické hodnotě. V mateřské škole (MŠ) již může znát názvy čísel, ale ještě nemá představu o tom, co daný číselný pojem znamená. Pochopení množství odhaduje především vizuálně, což je pro něj omezeno pouze na malý počet. (Siegler a kol., 2003 Vágnerová, 2012)

Dítě předškolního věku poměrně nerado mluví o svých starostech a úzkostech. My dospělí však můžeme jeho myšlenky, přání i neštěstí zaznamenat, aniž by povědělo jedno jediné slovo. Jedním z neverbálních typů projevu, ve kterém může své myšlenky reflektovat,

je **kresba**. Ta nám umožňuje dozvědět se o malém kreslíři mnohem více, než by nám dokázal říci slovy. Říčan (2014) označuje kresbu dítěte za hru a také nejpřirozenější vyjadřovací prostředek. „*Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme*“. (Říčan, 2014, s.129) Dítě ze začátku nemá své výtvořky předem naplánované. Nejprve své dílo nakreslí a teprve poté v něm hledá smysl. Postupem času začíná kreslit s daným plánem a kreslí podle svých představ. (Kuric, Vašina, 1987). V období tří a čtyř let začíná dítě kreslit lidské postavy, které jsou nejčastějším a nejoblíbenějším námětem jeho kreseb. (Šimíčková-Čížková, 2008) **Autorka Vágnerová (2012) rozděluje vývoj kresby postav do několika stadií:**

- Stadium hlavonožce – za nejdůležitější prvek lidské postavy v tomto stadiu považuje obličej, který je důležitý především při navazování lidského kontaktu, a končetiny, které jsou potřebné k provádění aktivity. Dítě kreslí tímto způsobem na začátku předškolního věku, tj. ve 3 letech.
- Stadium subjektivně fantazijního zpracování (prelogického přístupu) – v kresbě lidské postavy jsou zdůrazněny detaily, které malý kreslíř považuje za podstatné. Postupně se objevují prvky jako oči, nos, ústa a někdy se objeví i náznak vlasů. Později jsou znázorňovány ruce, které jsou připojeny k hlavě. Trup bývá vyznačen poměrně pozdě, poněvadž pro malé dítě nemá podstatnou důležitost. Je typické pro věk 4–5 let (Šimíčková-Čížková, 2008)
- Stadium realistického zobrazení – obrazy se velmi podobají reálným skutečnostem, které dítě vidí. Nastupuje kolem pátého roku věku (Vágnerová, 2012)

Dalším neverbálním projevem, který je pro dítě předškolního věku typický, je **hra**. Průcha, Walterová a Mareš (2009) popisují několik aspektů hry: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický a označují ji za vůdčí typ činnosti. Šimíčková-Čížková (2008) přisuzuje hře velkou důležitost v procesu socializace. Označuje ji za důležitou psychickou potřebu, motivační činitel i léčebný prostředek. „*Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti*.“ (Šimíčková-Čížková, 2008, s.72) Vágnerová (2012) hru rozděluje na symbolickou a tematickou. První zmíněná, symbolická hra, umožňuje dítěti vyrovnat se s nepříjemnou realitou. Na dítě je kladeno mnoho požadavků z okolního světa, které ještě nemusí zcela chápat. Symbolická hra mu umožňuje chovat se dle svých představ a přizpůsobit si okolí podle sebe. Při hře se dítě uvolní, je svobodné a má možnost zátěžovou situaci zpracovat tak, jak samo chce. Tematická hra „na něco“ pomáhá vyzkoušet si role, jež

dítě využije v situacích, které ještě nemůže zastávat (hra na maminku, hra na válčení). Autorka Šimíčková-Čížková (2008) dělí hry na volné a s pravidly. Volné hry, jak už název napovídá, si dítě vymýšlí samo. Patří sem hry námětové hry („na něco“), ve kterých dítě zrcadlí skutečnost pozměněnou dle svých vlastních představ. V námětových hrách se postupně začínají vytvářet pravidla a hra začíná být méně individuální. (Šimíčková-Čížková, 2008) Čím je dítě starší, tím lépe dokáže odlišit práci od hry a pracovní činnost je pro něj potěšením. *„Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se pouze s tím, že může „jako prát“, „jako uklízet“. Dožaduje se tuto činnosti vykonávat v reálné situaci.“* (Šimíčková-Čížková, 2008, s. 72)

Neodmyslitelnou součástí předškolního věku jsou **pohádky**, které umožňují dítěti pochopit pravidla skutečného světa, představit si určité situace a vztahy. Získává díky nim představu, jak vypadají lidé zlí a jak lidé dobří. (Vágnerová, 2012) Předškolák je již schopen vnímat delší děj, který nejprve prožívá jako realitu, později si dokáže uvědomit, že příběh není reálný, ale pouze „jako“. (Říčan, 2014)

Představy dítěte jsou v tomto období tak reálné a živé, že je často neodlišuje od vjemů a považuje je za opravdové a skutečné. (Šimíčková-Čížková, 2008) *„Dítě například příběhne s předstíranou hrůzou a křičí, že je venku honili medvědi a obři, ale hned konejší matku: „... to nic není, mami, my si na medvědy jen hrajeme!“* (Lisá, Kňourková, 1986, s.176) **Představivost** je spojena s vnímáním a je zdrojem obohacení jeho života. Je velmi pozitivní. Dítě by ale mělo být schopno rozlišovat skutečnost od fantazie, kterou můžeme popsat jako myšlení v obrazech a vzniká kombinací zkušeností a situace, kterou jedinec ještě neprožil. (Špaňhelová, 2004)

Mezi základní pohybové schopnosti a dovednosti, které v období předškolního věku prochází velkou změnou, řadíme schopnosti z oblasti **motoriky**. Z počátku jsou pohyby horních i dolních končetin poměrně málo koordinované, hrubá motorika ještě není zcela vyvinutá. Koncem předškolního věku dosáhne úrovně, kdy je dítě schopno složitější pohybové koordinace (např. jízda na koloběžce) a pohybové úkony se automatizují. Vývojovými změnami prochází i dovednosti ruky a jemné motoriky. Dítě je postupně schopno správně držet tužku, obratněji stříhat nůžkami, jíst příborem a manipulovat s míčem. Po čtvrtém roce dítě zvládne činnosti, které dříve provádělo obouruč, vykonávat pouze jednou rukou. (Šimíčková-Čížková, a kol., 2008) Dítě je tedy soběstačnější, samostatnější a potřebuje pouze lehčí dopomocť při náročnějších činnostech (zavazování bot,

oblékání, nebo chození na toaletu). Langmeier (1998) označuje motorický vývoj dítěte v této fázi života jako stálé zdokonalování a rozvíjení pohybové koordinace, rozvoj hbitost a eleganci pohybů.

V případě obtíží hrubé motoriky můžeme tuto schopnost rozvíjet nejlépe v přirozených situacích – hrou. Dítě rádo skáče panáka, přes gumu, ráno tančí a provádí rytmizační cviky. Vhodné jsou také aktivity s míčem – chytání, házení spojené s pohybovými úkoly, házení na terč. To všechno je ideální pomůckou pro rozvoj hrubé motoriky, která je potřebná pro pozdější nácvik psaní. K této školní činnosti je potřeba uvolněných a koordinovaných pohybů vycházejících z loketního a ramenního kloubu. K nácviku psaní je také potřeba dobře rozvinutá jemná motorika. Umožní dítěti psát čitelně, pevně, rychle a bez velké námahy. Pro rozvoj jsou vhodné úkoly s drobnými předměty, např. navlékání korálků. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

Téměř každé dítě má již v mateřské škole vyhraněnou ruku. Tzn., že jednu ruku upřednostňuje před druhou při držení pera a v úchopu předmětů vůbec. V případě, že tomu tak není a dítě má ve zvyku ruce střídat, je vhodné navštívit školské poradenské zařízení.

Při určování vyhraněné ruky bychom si měli dle Budíkové, Krušinové, Kuncové, 2004 všimnout:

- Jakou ruku používá dítě při kreslení
- Jakou rukou dítě hladí zvíře
- Bere nůžky a stříhá
- Jakou ruku zvedá při potřebě něco říct
- Jakou rukou jí, pije
- Jakou rukou si čistí zuby
- Jakou rukou při nečekané situaci zareaguje (padá mu kulička, snaží se ji chytit)
- Jakou rukou bere předměty ze stolu

Dítě předškolního věku je sice schopno pohybovat se bez problémů, občas se ale mohou objevit obtíže s koordinací nebo rovnováhou. Proto je důležité uspořádání třídy, ve které se dítě nachází. Prostředí mateřské školy by mělo být bezpečné, bez ostrých rohů, s dostatečným prostorem mezi nábytkem a podlaha by měla být nejlépe pokrytá kobercem, nebo jiným měkkým materiálem. Vhodné je také barevné prostředí třídy, vizuálně zajímavé předměty a obrazy které přitahují pozornost dítěte. (Study, 2018)

1.1.2 Emocionální procesy

Jaké bude dítě v dospělosti, jak se bude cítit, jak bude přistupovat k cizím lidem a jak se nimi bude vycházet se odvíjí už od prvních let života. V mateřské škole si dítě vytváří „scénář“ všech pocitů. Jestli bude sebevědomé, jestli si bude věřit, jestli bude věřit lidem, nebo zda s nimi bude umět komunikovat. Vztahy pomáhají budovat jeho blízcí tím, jaké pocity v dítěti nejčastěji probouzejí a vyvolávají, co mu říkají, dovolují nebo naopak zakazují. Poté záleží na dítěti, co všechno si ze svých zkušeností vybere a jaký komunikační a pocitový scénář si vytvoří. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

Výrazných změn si můžeme u dítěte předškolního věku všimnout i u emocí. Konkrétní činnost je zdrojem citových zážitků, dítě získává smysl pro humor a má radost ze spontánní činnosti. (Šimíčková-Čížková, 2008) Vágnerová (2012) uvádí, že dítě již prožívá emoce stabilněji a vyrovnaněji, než tomu bylo v batolecím období a je častěji pozitivně naladěno. Přestává reagovat na nelibé podněty a situace negativně, dokáže lépe chápat příčinu vzniku nepříjemných situací. Jeho emoce jsou ale stále velmi intenzivní a velmi rychle se dokáží změnit z kladné reakce na reakci zápornou (smích – pláč).

Šimíčková-Čížková (2008) se v emocionálním vývoji zmiňuje o rozvoji vyšších citů, které označuje jako výsledek sociálního učení a které jsou rozvíjeny především po vzoru dospělého. Mezi vyšší city autorka zahrnuje city sociální, intelektuální, estetické a etické. V sociální oblasti je pro dítě předškolního věku typická potřeba kontaktu s dospělými, která postupně přejde v potřebu navázání vztahu s vrstevníky. Intelektuální city jsou vyvolány radostí a potěšením z nové činnosti, ze získání nové dovednosti nebo zkušenosti. Díky estetickým citům jsme schopni vnímat krásno a prožívat kladné stavy z podnětu, který považujeme za hezký. Etické cítění nám umožňuje uvědomovat si, co je správné a co je špatné, co se smí a co nesmí. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Dle Vágnerové (2012) si dítě v předškolním věku začíná díky své představivosti vytvářet fiktivní bytosti, které jsou často záporné, a proto mohou vyvolat strach. Vrstevníci se rádi vzájemně děsí a vytváří tak pocity spojené s mnohdy příjemným vzrušením. Každé dítě je však jiné a s ohledem na typ temperamentu se míra bojácnosti a úzkostnosti liší. Každý reaguje na podněty jiným způsobem. Temperament je závislý na zděděných dispozicích a nemůžeme jej změnit. Kombinace charakteristik rodiče a dítěte může ovlivňovat vztah mezi nimi. Autorky Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) ve své publikaci uvádí test, ve kterém člověk může zjistit typ temperamentu svého dítěte. Pokud

test po vyhodnocení ukazuje určité hodnoty, můžeme jím zjistit, že dítě je například těžce vychovatelné. „*Myšlení můžeme rozvíjet. Mozek a paměť můžeme trénovat. Povahu a temperament můžeme pochopit, usměrnit, ale ne změnit.*“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s.11)

Dítě v předškolním věku často přebírá od svého okolí názory. To se děje i v citové oblasti, kde můžeme vidět sugestibilitu, vyznačující se přenosem emocí z dospělého na dítě a ovlivněním tak jeho emočního ladění. (Case, 1998; Strašíková, 2000; Siegle a kol., 2003 in Vágnerová, 2012) Příkladem může být chlapec, který říká své matce: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.*“ (Vágnerová, 2012, s. 221)

V předškolním období dochází také ke schopnosti kontrolovat a regulovat své negativní emoce a chování, jako je zlost a vztek. Tuto schopnost označuje Vágnerová (2012) jako emoční autoregulaci. Dítě své emoce lépe chápe, a pak je dokáže i lépe ovládat. (Eisenberg a Spinrad 2004; Liew et. al., 2004, in Vágnerová 2012)

Kuric, Vašina (1987) označuje snahu přizpůsobit se požadavkům okolí jako morální konformismus. Dítě je nuceno ovládat své impulzivní a afektivní chování, plnit úkoly i za cenu vlastního pohodlí, což ukazuje na jistou citovou vyzrálou. Schopnost ale ještě stále není dokonalá a stoprocentní, může selhat v situaci, která je pro dítě velmi silná nebo rušivá a může vyústit i v agresi. Dále je závislá na temperamentu, který je u každého individuální, každé dítě může prožívat emoce jiným způsobem. (Vágnerová, 2012) Pokud ale u dítěte dlouhodobě dochází k potlačování negativních emocí, často ze strany rodičů, může to vést až k narušení vývoje jeho osobnosti z důvodu nedostatečné integrace některých aspektů emoční zkušenosti. (Langmeier, Krejčíková, 1998)

S emocemi souvisí také **sebehodnocení**, které je v předškolním věku poměrně vysoké a je značně ovlivněno vztahy s rodiči. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Vágnerová (2012) popisuje několik pocitů, které dítě může prožívat k vlastní osobě. Mezi tyto pocity řadí hrdost při úspěchu, zahanbení při neúspěchu a nově také pocity viny, které fungují jako korekce v případě, že v blízkosti není nikdo, kdo by dítě napomenul, nebo pokáral. (Siegle a kol., 2003, in Vágnerová) Sebehodnocení neboli sebevědomí pramení ze zdravé důvěry a pocitu bezpečí. Ten můžeme dítěti poskytnout pravidelným rytmem, pravidly a řádem. Dítě vyžaduje jasné určení pravidel a hranic, je ale důležité, abychom dali dítěti najevo nejen to, co nám vadí, ale také to, že ho máme i přesto rádi. (Budíková, Krušinová, Kuncová 2004)

1.1.3 Sociální procesy

Citový vývoj dítěte je neopomenutelným prvkem pro úspěšný vstup do mezilidských a společenských vztahů. (Mertin, Gillernová, (eds), 2003) Socializace dítěte předškolního věku spočívá ve schopnosti začlenit se do společnosti, a také v osvojování si forem sociálního chování. (Lisá, Kňourková, 1986) Za základního socializačního činitele považuje Langmeier (1998) rodinu, která poskytuje dítěti primární socializaci. Socializace předškolního dítěte neprobíhá ale pouze v rámci rodiny, ale také v rámci jiných sociálních skupin, jako jsou vrstevníci, nebo další dospělí, kteří již nepatří do rodinného kruhu.

Dle autorky Vágnerové (2012) se proces socializace netýká pouze vnějších projevů, jako je například chování, ale vztahuje se také na vnitřní projevy, a to prožívání, sebepojetí, hodnocení a sebehodnocení, rozvíjí se také komunikace. (Vágnerová, 2012)

Langmeier (1998) uvádí tři vývojové aspekty socializačního procesu:

- **Vývoj sociální reaktivity** – rozvoj emočních vztahů k lidem, kteří jsou dítěti blízcí, ale také vzdálenější. Selhání sociální reaktivity připodobňuje Langmeier (1998) k autistickému dítěti.
- **Vývoj sociálních kontrol** – dítě si vytváří normy určené společností, které si osvojuje na základě příkazů, zákazů, pochval a ty pak využívá ve svém chování.
- **Osvojení sociálních rolí** – každý ve společnosti má určité sociální role, které zastává. Jsou to vzorce chování, které jsou od něj ve společnosti očekávány.

Socializace je pro dítě velmi složitý proces, který je závislý na dospělých. Bez jejich pomoci dítě tento proces jen těžko zvládne. „*Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.*“ (Mertin, Gillernová, (eds), 2003, s.134)

Nevhodné výchovné působení může mít vliv na jeho socializaci. Není ale jediným důvodem, kvůli kterému vznikají socializační problémy. Schopnost dítěte vstupovat do vztahů ve společnosti závisí nejméně z poloviny na jeho temperamentu. (Scarrová, 1993 in Vágnerová, 2012)

Předškolní dítě má potřebu sociálního kontaktu, kterou si naplňuje navazováním kontaktů s vrstevníky. Tyto vztahy jsou odlišné od vztahů sourozeneckých. Pokud je toho dítě schopné, potvrzuje to jeho zralost. Často se začíná přátelit s dětmi stejného pohlaví a s těmi, kteří se mu podobají. (Mertin, Gillernová, (eds), 2003)

Nyní zmíníme několik bodů, které autorky Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) doporučují pro jeho správný rozvoj.

- Dostatek příležitostí ke své vlastní hře.
- Kontakt se staršími lidmi, se svými vrstevníky, s přírodou, rostlinami, stromy, zvířaty.
- Pocit lásky i přesto, že mu nebude splněno vše, o co si řekne.
- Pocit lásky nejen, když má skvělé výsledky, ale i v situacích neúspěchu.
- Prostředí, ve kterém nebude účastníkem žádných pomluv jednotlivých členů rodiny, ale může být účastníkem hádky, díky které se naučí řešit své konflikty, umět se usmířit a také odpustit.
- Možnost pomáhat v domácnosti
- Možnost vlastního výběru, podle svého pocitu nebo chuti
- Důsledky svého chování, které mu pomohou vytvářet si objektivní pohled na své činy

1.2 Učitel jako facilitátor procesu učení

„Dobrý učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem na epistemologie vědního poznání v daném oboru a kognitivní psychologie.“ (Štech, 2005 in Šmelová, Nelešovská, 2009)

Učitel mateřské školy je profesí poměrně mladou, ale původně měla, na rozdíl od nynější doby, funkci spíše sociálně-charitativní. To vyplývá i z dřívějšího názvu těchto pracovníků, kterým se ještě neříkalo učitelky, ale spíše hlídačky, či pěstounky. I dříve se tomuto povolání věnovaly hlavně ženy a požadavkem na jejich osobnost byla, stejně jako je tomu dnes, zkušenost a bezúhonnost. K nynějšímu názvu učitelky mateřské školy se u nás dostalo až roku 1934. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

Pedagogický slovník definuje učitele jako *„jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Popisem učitele se zabývá nauka, kterou nazýváme **pedeutologie**. Můžeme ji definovat jako souhrn požadavků na práci učitele. Novodobější vysvětlení můžeme podat jako označení systematické teorie, která je založena na empirických výzkumech a vývoji programů vzdělávání učitelů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Profesionalita učitele může mít tři úrovně (Kasáčová, 2004 in Šmelová, Nelešovská, 2009)

1. Individuální – sem řadíme osobnostní charakteristiky a předpoklady učitele jakožto profesionála.
2. Společenskou – zde jsou dány požadavky, normy, úkoly a povinnosti jeho pracovního výkonu
3. Kvalifikační – dané požadavky na vzdělání učitele a jeho kvalifikaci

1.2.1 Osobnost pedagoga mateřské školy

Učitelem mateřské školy se nemůže stát každý z nás. Tato profese vyžaduje člověka, který disponuje specifickými vlastnostmi, které mu jsou dány. Toto povolání může ovlivnit život dítěte v předškolním věku a může být důležité pro vývoj jeho osobnosti. Děti často v učiteli spatřují nejen autoritu, ale také vzor, se kterým se ztotožňují, přebírají jeho postoje, projevy chování, ale také zlozvyky. Existuje ne jeden případ, kdy nevhodné působení učitele zapříčinilo nechuť dítěte k mateřské škole.

Každý učitel by měl mít jisté osobnostní předpoklady, které vhodně doplňují jeho profesi. Měl by být spravedlivý a čestný. Svým přístupem by neměl upřednostňovat jednoho před druhým. Měl by být kreativní, protože zábavné a nevšední prožitky a podněty působí na učení dítěte pozitivněji, než aktivity nezáživné. Chybět nesmí ani trpělivost a sebeovládání, protože ne vždy dítě pracuje dle našich představ.

Jelikož předškolní dítě tráví v mateřské škole poměrně mnoho času, je úkolem učitele, aby se cítilo bezpečně i v prostředí mimo domov. Učitel by tedy měl vytvářet takové prostředí, které je pro dítě podnětné, ve kterém se cítí dobře a ve kterém si dítě upevňuje vztahy se svými vrstevníky. Dalším úkolem je také podpora, díky které se dítě naučí řešit své problémy. Učitel by tedy měl mít vyhraněný smysl pro to, kdy zasáhnout a kdy naopak dítě nechat být, aby si své konflikty vyřešilo samo. (Greatschools, 2016)

Profese učitele mateřské školy vyžaduje od jeho osobnosti také **sociálně psychologické dovednosti**, které popisují autoři Mertin, Gillermová (2003):

- Empatie – tímto pojmem nazýváme schopnost vcítění se do druhého. V oblasti předškolní pedagogiky ji můžeme vymezit jako vcítění se nejen do role dítěte, ale také do situace rodičů a kolegů. Pochopit jejich přání, potřeby, ale také problémy, obavy, lítosti i potíže, se kterými se učitelé sami nikdy nesetkali a nemají s nimi

žádné zkušenosti. Je to také schopnost vcítění se do druhého, i když s ním daný názor, projev, nebo postoj nesdílíme.

- Akceptace individuálních zvláštností dětí, rodičů, kolegů – pod tímto pojmem můžeme označit schopnost přijímat člověka takového, jaký je. Každý jedinec je jedinečný, jinak reaguje na podněty, jinak si osvojuje dovednosti a vědomosti. To pro učitele mateřské školy ovšem neznamená, že se zcela vzdá výchovného působení na dítě, ale že najde možnou cestu, která je pro dané dítě vhodná.
- Rozvíjení sebedůvěry dítěte – stejně jako dospělí, má i dítě v brzkém věku tendenci srovnávat se se svými vrstevníky. V mateřské škole je potřeba pomoci dítěti hledat možnosti, jak ukázat, že i on něco umí, že je v něčem dobrý.
- Zvládání konfliktních situací – učitel přichází při vykonávání své profese do kontaktu s mnoha lidmi. Z toho důvodu se může setkávat velmi často s odlišnými názory, nebo postoji a dostávat se tak do konfliktů. Měl by mít tedy schopnost tyto konflikty zvládat a využívat je v prospěch rozvoje vztahů.
- Umění pochválit – Stejně jako trest, který je prostředkem výchovného působení, je i odměna velmi důležitá pro vývoj dětské osobnosti. Učitel by si měl umět uvědomit, že nelze hodnotit pouze výsledek, který nemusí být vždy podle jeho představ, ale také samotný proces, který výsledku předchází.

Pedagogická teorie využívá typologie učitelů, které nám umožňují porozumění individuálním zvláštnostem vykonavatelů této profese. Typologií existuje mnoho, ale i tak je potřeba vytvářet neustále nové, protože charakteristiky učitelské profese se neustále mění. Jde pouze o určitá schémata a jsou použitelná pouze s určitou mírou rezervovanosti. (Vašutová, 2004)

Základní typologii osobnosti učitele popsal Caselmann. Typologie je založena na míře preference a akceptace učiva nebo žáka. Typ učitele je určen podle toho, jak přistupuje k učivu, nebo k žákovi. Tato typologie je dle Vašutové (2004) již překonaná.

- Logotrop – zaměřuje se spíše na učivo, než na žáky samotné a snaží se vyvolat u nich zájem o daný obor. Může přijít do konfliktu s těmi žáky, kteří jeho vášeň pro obor nesdílí.
- Paidotrop – zaměřuje se spíše na žáka, na jeho rozvoj. O žáky se zajímá, snaží se jim porozumět a pomoci. Toho mohou žáci lehce zneužívat. (Langová, Kondým 1987 in Dytrtová, Krhutová, 2009)

Typologií učitelů existuje velmi mnoho a stále jsou nahrazovány novějšími. Jako jednu z těch novějších můžeme uvést typologii, která rozděluje učitele do několika typů:

- **Plačky** – jak už název napovídá, tito učitelé jsou neustále nespokojeni se vším, co je jejich povolání blízké. Ať už je to jejich postavení, nebo stav školství. Bývají nejistí, nevěří sami sobě, natož ostatním. Pracují poměrně neefektivně a bývají bez nápadů.
- **Ignoranti** – stejně jako plačky jsou poměrně nespokojeni se stavem školství a ve své profesi zůstávají pouze proto, aby nemuseli hledat práci novou. Velmi často se tváří, že je jim vše jedno.
- **Fanatici** – jak už napovídá název, tak tito učitelé milují svou pedagogickou práci, milují děti. Na druhou stranu jsou nespokojeni se stavem školství, ale nemluví o svém pocitu nahlas. Stále věří, že se to změní. Kvůli svému nadšení k práci často přizívají své kolegy.
- **Tandemisté** – velmi často se tito zástupci pedagogického povolání přidávají k silným proudům, u kterých je jistý úspěch. Jejich hlavní zaměřením není dítě, jsou bezzásadoví a k žákům se chovají často bezohledně.
- **Aristokraté** – tito lidé jsou ve své práci velmi tvořiví, cílevědomí a přemýšliví. Jejich práce je baví, mají potřebu neustále se vzdělávat a zdokonalovat. K dětem jsou spravedliví, ti je na oplátku respektují a obdivují, mají je za svou přirozenou autoritu. Dokáží si prosadit své názory a myšlenky. Často bývají odsuzováni ostatními kolegy z důvodu jejich závisti. Jsou oporou pedagogické práce a zvedají laťku velmi vysoko.
- **Podnikatelé** – sem řadíme učitele, kteří berou svou práci pouze jako vedlejší činnost. Často je jejich hlavní náplní podnikání, nebo jiná vlastní činnost.
- **Zběhové** – sem můžeme řadit učitele, kteří tuto práci již nevykonávají. Důvodem odchodu z této profese byla nespokojenost s finančním ohodnocením, s náročností a s požadavky na výkon tohoto povolání.⁵ (BEŇO 2001, s. 290-292 in Vašutová 2004)

1.2.2 Profesní kompetence učitele

Pojem kompetence nemá v dnešní době jednoznačný význam a můžeme je chápat v několika souvislostech. Jednou z možností, jak jej vysvětlit, je oprávněnost, nebo pravomoc a můžeme ji uvést ve spojitosti s termíny moc a vliv. Další z možností chápání je v souvislosti s tvorbou kurikulárních dokumentů. (Veteška, Tureckiová, 2008 in Šmelová, Nelešovská, 2009)

Formulaci klíčových kompetencí vymezuje také Rada EU a Evropský parlament *„jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídající určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty, jež všichni potřebují ke svému osobnostnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“* (Evropský parlament a Rada EU, 2006/962ES in Šmelová, Nelešovská, 2009)

Vašutová (2001) popisuje kompetence jako souhrn znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou variabilní, flexibilní a které je možno rozvíjet. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

Helus (2001) konkretizoval čtyři hlavní kompetence vzhledem k profesi učitele, a to:

- Kompetence pedologická – popisuje ji jako dovednost plánovat, organizovat a řídit, a to s přihlédnutím na vývojovou úroveň a individuální zvláštnosti.
- Kompetence oborově didaktická – typické osvojení si vyučovacího předmětu a tvořivé didaktické transformace.
- Kompetence pedagogicko-organizační – charakteristická je schopnost řízení činností ve třídě tak, aby bylo školní prostředí efektivní.
- Kompetence kvalifikované pedagogické reflexe – dokázat využít působení své osobnosti na žáky. (Helus, 2001 in Šmelová, Nelešovská, 2009)

Švec (1999) udává také několik kompetencí, které by měl učitel mít. Řadí mezi ně:

- Kompetence k vyučování a výchově – učitel je schopen diagnostické práce, komunikace má psychopedagogické kompetence
- Kompetence osobnostní
- Kompetence rozvíjející – je schopen sebereflexe, přizpůsobení se, adaptace, ovládá informační a výzkumné kompetence. (Švec, 1999, in Šmelová, Nelešovská, 2009)

1.2.3 Kompetence učitele mateřské školy

Výše zmíněné rozdělení kompetencí můžeme využít pro definování kompetencí všech typů učitelů. **Vašutová (2001) popisuje kompetence, které specifikuje přímo na učitele mateřské školy:**

- Kompetence předmětová – učitel je schopen praktických činností různých předmětů, je schopen práce s technologiemi, osvojil si multidisciplinární znalosti

- Kompetence didaktická a psychodidaktická – ovládá didaktické postupy s přihlédnutím na předškolní věk, dokáže pracovat s RVP pro předškolní vzdělávání, který využívá k tvorbě projektů.
- Kompetence pedagogická – dokáže posoudit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k prováděné činnosti, podporuje individuální kvality dítěte, je schopen využívat právnícké znalosti vztahující se k pedagogické práci, uspokojuje individuální potřeby dítěte.
- Kompetence diagnostická a intervenční – umí používat prostředky pedagogické diagnostiky, dokáže zhodnotit zdravotní stav dítěte a stanovit prognózu školní úspěšnosti, dovede pozorovat sociální vztahy ve skupině, rozezná šikanu a týrání mezi dětmi a dokáže tyto situace řešit, rozezná nadané dítě a dítě se specifickými poruchami učení a chování, objektivně využívá hodnotící prostředky pro předškolní věk, umí poskytnout doporučení pro rodiče.
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – je schopen utvářet takové prostředí třídy, které je pro dítě podnětné a bezpečné, dovede užít prostředky socializace dětí.
- Kompetence manažerská a normativní – osvojuje si znalosti o zákonech, normách a dokumentech, které se vztahují k pedagogickému prostředí, dokáže organizovat aktivity dětí, je schopen administrativních úkonů a vedení záznamů a výkaznictví.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – má všeobecný rozhled, kterým působí na postoje a hodnoty dětí, dokáže obhájit své pedagogické jednání a postupy a vhodně argumentuje, zakládá si na neustálém osobnostním rozvoji, orientuje se v oblasti kultury a je schopen objektivního sebehodnocení. (Vašutová 2001, s. 25 in Šmelová, Nelešovská, 2009)

2 PROBLEMATIKA DÍLČÍCH FUNKCÍ

V této kapitole se budeme věnovat problematice dílčích funkcí. Seznámíme se s jejich charakteristikou, popíšeme jednotlivé projevy deficitů dílčích funkcí a podíváme se také na diagnostiku, která může pomoci dítěti předškolního věku deficity odstranit, nebo alespoň zmírnit, aby mělo po zahájení povinné školní docházky co nejmenší obtíže při nácviu trivium a měly tak co nejmenší dopad na školní úspěšnost.

2.1 Vymezení dílčích funkcí

Dílčí funkce můžeme popsat jinými slovy jako základní, neboli bazální funkce, které se vyvíjejí souběžně s psychomotorickým zráním dítěte. (Kroupová a kol 2016)

Dle Pokorné (2010) jsou to základní schopnosti, které nám dávají možnost diferenciaci a rozvoje vyšších psychických funkcí. Mezi tyto vyšší psychické funkce můžeme řadit řeč a myšlení. Jejich odpovídající zrání a vývoj je předpokladem pro rozvoj složitějších procesů a dovedností, jako je třeba trivium – dovednost čtení, psaní a počítání. (Valenta a kol. 2018)

Autorka Sindelarová (2007) připodobňuje vývoj dítěte a jeho myšlení a učení ke stromu, jehož kořeny a kmen představují základní schopnosti. K těmto kořenům a kmenu autorka umísťuje psa, který má znázorňovat bdělost. Kmen je největším nosníkem celého stromu, a tak z něj vyrůstají velké i malé větve, které představují zkušenosti dítěte. Celá koruna pak znázorňuje komplexní schopnosti, jako je řeč, čtení, psaní, počítání, které si dítě osvojilo. Pokud by byl strom nakloněn, nebo by rostl nepravidelně, bylo by to, stejně jako u dítěte, známkou špatného vývoje. Pokud bychom hledali příčinu, zjistili bychom, že problém není u malých větví, ani u větších větví, ale příčina vyrůstá přímo z kmene. Tento příklad můžeme přenést i na dítě. Pokud má obtíže při výuce čtení, psaní, počítání, spatřujeme příčiny těchto obtíží už v základech těchto schopností.

Mezi dílčí funkce můžeme dle Sindelarové (1996, 2007) řadit vizuální a auditivní paměť a pozornost, auditivní a vizuální diferenciaci, auditivní analýzu, intermodalitu, serialitu a prostorovou orientaci. (Kroupová a kol, 2016)

Affolterová se zmiňuje ve spojení s dílčími funkcemi o „*vnímání, krátkodobé paměti i pozornosti v rovině modální (či smyslově specifické – tj. konkrétně auditivní, vizuální a taktilně-kinestetické), dále v rovině intermodální (spojující vjemy jednotlivých smyslových oblastí) a konečně v rovině seriální (integrující časovou posloupnost).*“ (Holečková, 1998 in Kucharská, 2000, s. 18) Ze zmíněných funkcí však nemají všechny stejnou důležitost. Taktilně–kinestetická oblast bývá podceňována, kdežto vizuomotorická koordinace bývá naopak zohledňována. (Kucharská, 2000)

Charakteristika jednotlivých dílčích funkcí

Sindelarová (2007) dělí dílčí funkce do šesti oblastí:

- Diferenciace pozadí a figury – schopnost zaměření se na důležitý podnět, zatímco na nás působí další podněty, které jsme schopni potlačit.
- Optická a akustická diferenciace a členění – schopnost diferenciace věcí, které jsou velmi podobné, ale nejsou stejné.
- Intermodální kódování – schopnost umožňuje dávat dohromady obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy smyslové oblasti jiné. Příklad můžeme uvést na jmenování věcí: vjem, který vidíme, musíme pojmenovat a slovo, které slyšíme si musíme zapamatovat.
- Optická, akustická a intermodální krátkodobá a dlouhodobá paměť – schopnost vnímat, spojovat a uchovat v paměti všechno, co působí na naše smysly.
- Serialita – tato schopnost nám umožňuje řadit úkony v určité následnosti. Příklad můžeme vidět v dítěti, které se učí psát. Musí mít správné pořadí písmen, aby vzniklo správné slovo.
- Vnímání schématu těla a orientace v prostoru – tímto pojmem můžeme vysvětlit motoriku a pohyb, schopnost orientace se na vlastním těle, nebo orientace v prostoru.

Pro lepší představu si uvedeme konkrétní příklady dílčích funkcí při psaní diktátu: (Sindelar, 2007 in Pokorná, 2010)

Příklad si uvedeme na chlapci, který navštěvuje 2. třídu základní školy (ZŠ) a má psát diktát. Aby ve svém úkolu uspěl, musí se během diktátu soustředit na to, aby správně vnímal řečená slova od paní učitelky, i když kolem sebe má mnoho dalších rušivých elementů, jako je zvuk projíždějícího auta, které slyší otevřeným oknem, rozhovor spolužáků, kteří vedou dialog o tom, co dělali o víkendu, nebo zvuk, který vzniká třením nehtů o kůži, když se

spolužák škrábe na ruce. Tuto schopnost soustředění se jen na hlas učitelky nazýváme **sluchová pozornost**. Jakmile chlapec uslyší větu, kterou učitelka nadiktovala, musí ji podržet ve své paměti – **sluchová paměť**. Po dobu, ve které si větu uchovává v hlavě, musí ve slově sluchem rozlišit jednotlivé hlásky a správně je identifikovat. To mu umožňuje schopnost **sluchová analýza**. Tyto hlásky musí zároveň odlišit od hlásek, které znějí podobně (například *b* a *p*, *d* a *t*, *g* a *k*, *i* a *e*, *m* a *n*). To mu umožňuje funkce **sluchové diference**, neboli rozlišování. Po tomto procesu se chlapec dostává k dalšímu úkolu, a to vybavit si jak dané slyšené hlásky vypadají a jak je zapisujeme – **zraková paměť**. Při tomto procesu vyhledávání v paměti se musí soustředit na to, aby nezaměnil hlásky, které vypadají podobně (např. *d* a *b*, *m* a *n*, *a* a *o*, *a* a *e*). Tato schopnost se nazývá **zraková diference**, neboli rozlišení. Dále musí dát dohromady obsahy jedné smyslové oblasti s obsahy smyslové oblasti druhé. Musí tedy hlásky slyšené uchem spojit s písmeny viděnými a spojit tyto obsahy. Tuto funkci nazýváme jako **intermodalita**. Dalším úkonem, který musí provést, je **vizuomotorická koordinace**, kdy musí chlapec spojit obrazy písmen s pohyby své ruky a správně je přenést na papír. Během psaní si musí dávat také pozor na to, aby písmena umisťoval na správné místo a ve správné poloze. Tímto byla popsána schopnost **prostorové orientace**. Během celého procesu psaní diktátu se musí soustředit také na to, aby nepřeházel posloupnost hlásek, písmen, nezapomněl ani na jeden jediný detail z celé řady činností a tyto činnosti prováděl ve správném sledu. To mu umožňuje schopnost **seriality**. Pokud chlapec zvládne vše tak, jak jsme popsali výše, bude text, který zachytil od učitelky přepsán správně na papír. (Sindelar, 1994 in Pokorná 2010)

2.2 Deficity dílčích funkcí

Už koncem šedesátých a počátkem sedmdesátých let 20.století se začali odborníci v dětských psychiatrických zařízeních zabývat obtížemi, které byly spojeny s cerebrálním poškozením mozku. Díky sledování došli k závěru, že toto poškození má vliv na psychický a kognitivní vývoj dítěte. Při výzkumu cerebrálního poškození se zabývali také jeho intenzitou a poukázali na nemožnost přesného oddělení jednotlivých diagnóz. Zjistili, že deficity dílčích funkcí se projevují minimální nebo lehkou mozkovou dysfunkcí. (Pokorná, 2010)

Deficity dílčích funkcí můžeme označit jako oslabení základních schopností (čtení, psaní, počítání), což může vést k obtížím v učení a chování. Deficity tedy značně ovlivní celý vývoj dítěte. (Sindelarová, 2007)

Dle Kucharské (2000) nejsou DDF spojovány s určitým věkem, specifickou oblastí života, či vznikem. V čem se ale názory odborníků rozcházejí jsou pojmy, se kterými jsou tyto deficity spojovány. Sindelarová a Berger připodobňují projevy DDF k projevům lehké mentální dysfunkce (LMD), jiní autoři uvádí také dětskou mozkovou obrnu (DMO), někteří spatřují důsledek v mentální retardaci (MR). V čem se ale tito autoři shodují, je že důsledkem těchto obtíží je symptomatika běžně vázaná k lehké mozkové dysfunkci.

Deficity dílčích funkcí se u dětí vyskytují čím dál častěji. Konkrétně můžeme zmínit, že obtíže má 15–20% dětí. Mohou být příčinou specifických poruch učení a chování a mohou způsobit školní selhání. Tyto deficity totiž později hrají velkou úlohu v nácviu trivia a mají dopad na úspěšnost žáků ve škole. (Sindelar 2000; Affolter, 1972; Roloff, 1989 in Valenta a kol., 2018)

Pokud se podaří u dítěte s deficity dílčích funkcí tyto obtíže rozpoznat dříve, než se u něj projeví obtíže v učení a chování, pak je velká pravděpodobnost, že se bude dítě vyvíjet harmonicky a bezproblémově. (Sindelarová, 2007)

S pojmem deficity dílčích funkcí můžeme spojit také cizí název *Teilleistungsschwächen*. Autorem názvu je psycholog J. Graichen, který poukazoval na nutnost popsání poruch v rámci jednotného teoretického konceptu a nazval je nejprve jako poruchy dílčích funkcí a později jako deficity. Funkce definoval jako „*snižování výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace.*“ (Pokorná, 2010, s. 95). Jde tedy o funkce psychické, které se vyvíjejí spolu s organismem a jeho okolím. K řešení je nutná komplexní náprava celého systému a ne pouze jednotlivých prvků. (Pokorná, 2012)

Vysvětlení pojmu *Teilleistungsschwächen*

- *Teil*, neboli dílčí – překlad slova by nás mohl nesprávně navést k domněnce, že se jedná pouze o jeden deficit, a tak je nutno provést nápravu pouze tohoto deficitu. Nejprve se však musí zjistit, která dílčí funkce je zasažena a poté je nutná náprava celé oblasti. (Pokorná, 2012)
- *Leistung*, neboli funkční – slovo můžeme přeložit také jako „výkon“. Tento překlad však nutí k představě, že jde o kvantitativní pojem. Jde však o schopnost celostního vnímání s ohledem na prostor a čas, schopnost rozlišení podnětů, analogie. (Lempp, 1979 in Pokorná, 2012)

Kroupová a kol. (2016) pod pojmem deficitu dílčích funkcí popisuje obtíže, které jsou spojeny se základními, neboli bazálními funkcemi. Tyto obtíže se mohou projevit v učení i chování, což může mít za následek specifické poruchy školních dovedností. *“Různé DDF se manifestují různými projevy a různé projevy mohou být způsobeny různými DDF. Zastánci této koncepce ovšem nemluví o jednotlivých typech specifických poruch školních dovedností, ale o jednotlivých DDF, které mohou potíže v učení a chování způsobovat.”* (Kroupová a kol, 2016)

Ve zrakové percepci se mohou deficity projevovat pomalým čtením, záměnou podobných číslic, písmen, nebo jiných znaků. Obtíže nalezneme také při vyhledávání slov v textu, v učebnici, nebo při orientaci na mapě.

Ve sluchové percepci jsou viditelné potíže ve schopnosti sluchového rozlišování, typická je deformace slov, které dítě vnímá sluchem, neschopnost opakování slov, špatná intonace, špatné porozumění řeči. Důsledkem toho je oslabena schopnost čtení a psaní.

V rámci **automatizace** dochází k omezené schopnosti naučit se používat dovednosti a činnosti automaticky. Uvést můžeme neschopnost řešení matematických úloh – dítě je sice schopno naučit se řadu čísel, násobků, ale není schopno s nimi dále pracovat (např. násobit), naučí se gramatiku, ale neumí ji využít v praxi. Dále tento deficit ovlivňuje automatizaci hlásek a písmen.

Deficity můžeme pozorovat také v krátkodobé, dlouhodobé i pracovní **paměti**. Při deficitu krátkodobé paměti dítě není schopno vypočítat příklad, pokud nepočítá písemně. U dlouhodobé paměti se musí často vracet k již dříve naučenému učivu, protože si jej opět nepamatuje. Pracovní paměť je pak spojením krátkodobé i dlouhodobé, kdy neumí v paměti uchovat více poznatků zároveň.

Velmi dlouhý a nesoustředěný časový úsek, který předchází určité činnosti, nebo časté odbíhání od rozdělané práce, značí nesoustředěnost, která je způsobena deficitem **pozornosti**.

Pokud je písemný projev dítěte velmi pomalý, může to být z důvodu nízké úrovně **grafomotoriky**. Také pohybové činnosti v tělesné výchově mohou být narušeny. (Zelinková, 2003)

2.3 Diagnostika dílčích funkcí

Jak už jsme zmínili výše, pokud nedojde u dítěte k optimálnímu zrání a rozvoji dílčích funkcí, má to vliv na složitější dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání. Deficity dílčích funkcí jsou tedy jednou z příčin vzniku specifických poruch učení a chování a tyto poruchy můžeme začlenit do symptomatologie deficitů dílčích funkcí. DDF můžeme zaznamenat už v předškolním věku, kdy má dítě obtíže s dysgramatismy, problémy s pravidly hry. I výkon v kreslení nemusí odpovídat jeho věku. Deficity lze podstatně viditelněji spatřovat v období školní docházky, kdy se dítě více setkává se čtenářským a písemným projevem. (Valenta a kol, 2018)

Mnoho dětí, které mají následkem deficitů dílčích funkcí obtíže v oblasti učení a chování má doporučeno z důvodu neovladatelnosti navštívit psychologa. Ne všechny ale mají tak velké obtíže, aby byly jejich deficity objeveny a diagnostikovány. Tyto děti procházejí školou s nálepkou „problémové děti“ a jejich školní úspěšnost vůbec neodpovídá jejich inteligenci. Tyto obtíže pak setrvávají až do dospělosti. Je také nutno podotknout, že ne všechny děti s poruchou chování mají deficity dílčích funkcí. (Sindelarová, 2007)

Pro diagnostiku deficitů dílčích funkcí bylo vytvořeno mnoho metod, které jsou složeny ze subtestů a mají odlišit konkrétní příčiny pestré symptomatiky. Každý subtest je tedy složen z takových úkolů, které pomáhají vyšetřit pouze jednu dílčí funkci. (Kucharská, 2000)

Jako jednu z možností diagnostiky deficitů dílčích funkcí můžeme zmínit diagnostický test Affolterové. Kucharská (2000) však považuje diagnostický test Sindelarové za komplexnější. Poukazuje také na fakt, že není téměř možné vytvořit úkol, který by působil pouze na jednu dílčí funkci. Na řešení úkolu se totiž vždy podílí funkcí více, a i když některá v určitém úkolu převyšuje, stále je ovlivněna činnostmi funkcí, které působí jen minimálně. *„Proto je třeba výsledky použité metody hodnotit komplexně, tj. u každého subtestu zohlednit možné interference a transfery dalších dílčích funkcí, které výsledek daného subtestu rovněž ovlivňují.“* (Kucharská, 2000, s.19)

Metoda Brigitte Sindelarové

Metoda je určena dětem již od útlého věku. Je složena z 11 programů cvičení, které jsou zaměřeny na jednotlivé schopnosti a mají tyto schopnosti rozvíjet.

Každý z 11 programů je vytvořen ve střezech stupních. Nejprve se s dítětem provádí cvičení prvního stupně, která jsou nejlehčí. Pokud dítě tyto úkoly zvládá, může přejít ke stupni obtížnějšímu. I tuto část programu provádíme tak dlouho, dokud jej dítě nezvládne bez problémů. Teprve potom můžeme s dítětem pokročit ke stupni poslednímu – nejobtížnějšímu. (Sindelarová, 2007)

Sindelarová (2007) upozorňuje na zásady, které bychom měli při plnění úkolů dodržovat. Dítě by mělo mít dostatek času, nemělo by být unavené a mělo by se soustředit na svou práci. To není možné, pokud kolem budou rušivé elementy, které jej budou rozptylovat. To platí i pro osoby. S dítětem by měl být v místnosti pouze jeden člověk, a to ten, který s ním úkoly provádí. Jejich plnění by mělo být zábavné, nejlépe formou hry. Vyšetřovatel by se měl vyvarovat netrpělivosti, nebo dokonce zlosti, která by mohla snížit výkon dítěte, nebo by mohla dítě od plnění úkolu zcela odradit. Posledním důležitým bodem, který by se měl respektovat, je rozvržení práce. Úkoly je lepší rozdělit do více dnů, aby se dítě nevysilovalo. Raději cvičit pár minut denně než hodinu jedenkrát týdně.

Abychom byli schopni správně rozhodnout, který program je pro dané dítě ten nejvhodnější, přikládá autorka soubor 19 cvičení.

Úkoly zaměřené na jednotlivé schopnosti (Sindelarová, 2007)

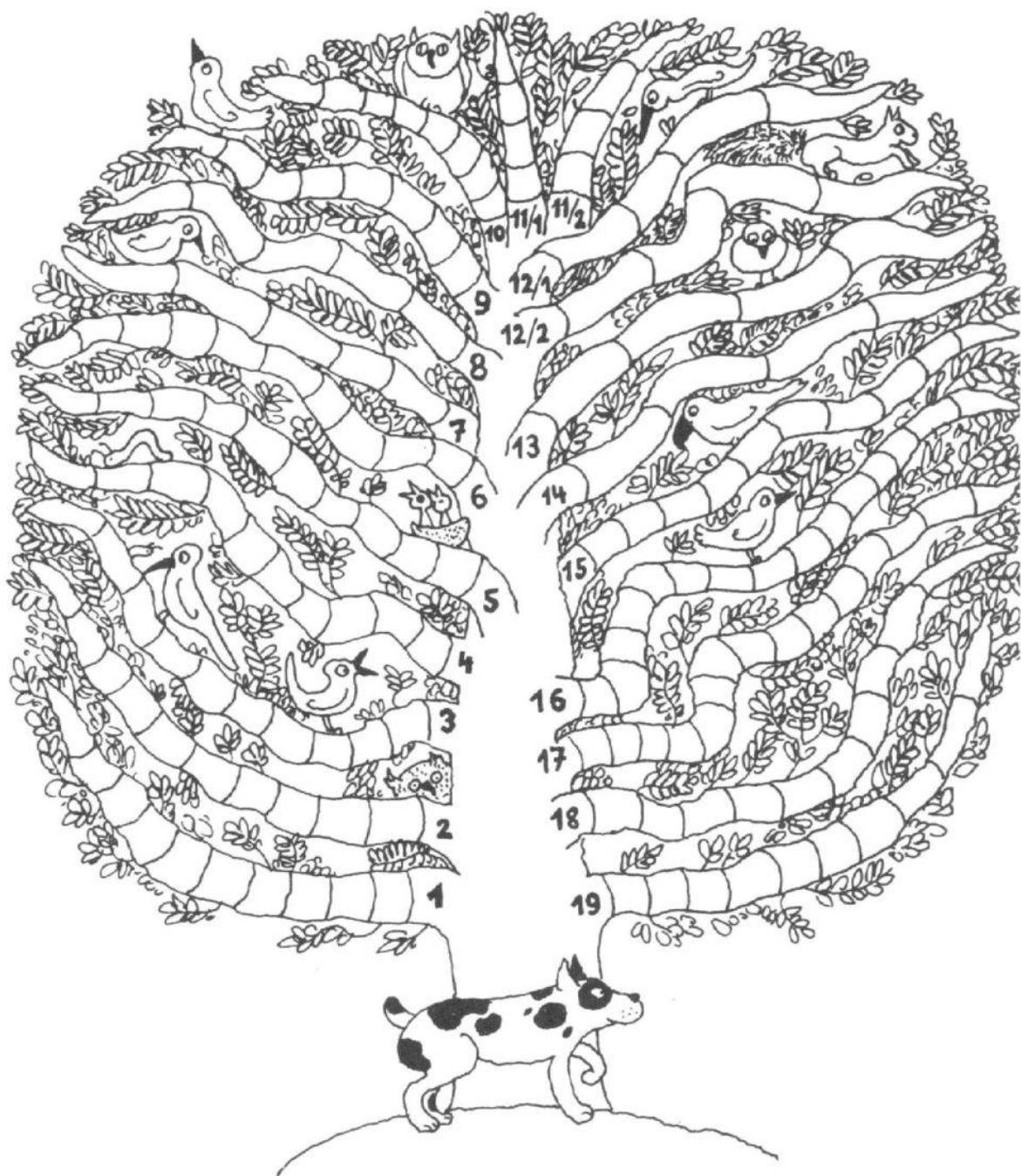
- Rozdíly v párových oblastech
- Rozdíly v párových tvarech
- Ukryté tvary
- Rozdíly mezi dvěma slovy
- Rozdíly mezi dvěma slovy nemající smysl
- Ukrytá slova
- Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem
- Spojení mezi slyšeným a viděným jevem
- Paměť na obrázky
- Paměť na tvary
- Paměť na řadu slov
- Paměť na řadu slabik
- Zapamatovat si obrázky – vyjádřit je slovy
- Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky
- Pohotovost mluvidel

- Koordinace ruky a oka při psaní
- Vyhledávání obrázků
- Vyhledávání slov
- Vnímání vlastního těla a prostoru

Při vyhodnocení úkolů se dostáváme ke stromu, který autorka uvádí ve své knize a připodobňuje jej k vývoji dítěte. Na tomto stromu můžeme vidět větve, ke kterým jsou přiřazena čísla, která odpovídají číslům jednotlivých souborů cvičení. Větve jsou dále rozděleny na části, kterým odpovídá počet jednotlivých úkolů daného souboru cvičení. Pokud přeneseme počet správných odpovědí z jednotlivých cvičení na větve, můžeme vidět, která větev je nejkratší. To značí nejslabší místo dítěte. Teď už tedy víme, v které oblasti má dítě největší obtíže a můžeme vyhledat program, který daný deficit pomůže rozvinout. (Sindelarová, 2007)

Jednotlivé programy nácviku dle Sindelarové (2007)

- Cvičení rozvíjející zrakové vnímání
- Cvičení rozvíjející sluchové vnímání
- Cvičení rozvíjející přesné vidění
- Cvičení rozvíjející přesné cvičení
- Cvičení rozvíjející zapamatování viděného
- Cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného
- Cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů
- Cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti
- Cvičení rozvíjející koordinaci pohybů úst při mluvení
- Cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka
- Cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru



Obrázek 1. Strom znázorňující vývoj dítěte (Sindelarová, 2007)

Kazuistika

Abychom si lépe dokázali představit, jak se deficity dílčích funkcí projevují, ukážeme si to na následujícím případě chlapce (Sindelarová, 2007)

V příběhu bude vystupovat chlapec, kterému chtěla maminka vyžádat odklad školní docházky. Její syn byl přitom velmi chytrý, vzrostlý, pozorný a dokázal bez problémů navázat vztah se svými vrstevníky. V šesti letech mluvil dokonce dvěma jazyky, jelikož byl vychováván dvojjazyčně. Činností, kterou však neměl vůbec rád, byla kresba. Pokud měl nakreslit obrázek, byly tahy tužkou roztřesené a výtvar nebyl přiměřený jeho věku. Obtíže byly vidět také v případě, že dostal za úkol přinést hračku. Dlouho stál bezradně před skříní, než ji objevil. Stejný problém měl chlapec také na hřišti. Nikdy si nevšiml dobrého kamaráda mezi ostatními dětmi, dokud za ním sám nepřiběhl. Dle vyšetření očního lékaře měl chlapec zrak zcela v pořádku. Důvodem, proč chtěla matka zajistit odklad školní docházky byl strach, že její syn nebude schopen opisovat jednotlivá slova z tabule, pokud nedokáže rozlišit ani vlastního kamaráda.

Po psychologickém vyšetření byly u dítěte zjištěny deficity dílčích funkcí, a to konkrétně vyhledávání detailu z celkového vjemu a také koordinace ruky a oka. Inteligence byla rozvinutá velmi dobře. Byla mu proto odložena povinná školní docházka o jeden rok, během kterého se s rodiči věnoval speciálním cvičením, kterými nacvičili schopnost postřehnout detail a také zlepšili koordinaci ruky a oka.

Po nástupu do školy neměl obtíže s učením, či chováním, protože se mohl s deficity vyrovnat dříve, než mohly v tyto poruchy vygradovat. Neměl obtíže s vyhledáváním slov v textu, ani na tabuli. Dokončil druhou třídu s vynikajícími výsledky a skvěle vycházel se svými vrstevníky i učiteli. (Sindelarová, 2007)

3 PŘECHOD DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V této kapitole se zaměříme na vymezení pojmu školní zralost a připravenost. Budeme se také zabývat diagnostikou školní zralosti, která pomáhá zhodnotit, zda je pro dítě vhodný odklad povinné školní docházky. S tím souvisí školský poradenský systém, který v této kapitole také zmíníme. Pokud se dítě jeví jako nedostatečně zralé nebo nepřípravené pro zahájení školní docházky, školní poradenské zařízení by měly tuto školní připravenost a zralost zhodnotit a doporučit odklad. Služby těchto poraden se využívají také v případě podezření na deficity dílčích funkcí. Pomáhají je včas odhalit a zamezit tak prohloubení obtíží, které by mohly vyústit ve specifické poruchy učení a být výrazným handicapem dalšího vzdělávání dítěte.

3.1 Školní zralost a připravenost

Pro dítě předškolního věku je zahájení povinné školní docházky velkou životní událostí. Ne všechny děti se ale vyvíjí stejně rychle a některé z nich může být ve vývoji lehce pozadu.

3.1.1 Vymezení pojmu školní zralost a připravenost

Pojem školní zralost použil už před 350 lety tzv. Učitel národů Jan Amos Komenský. Tehdejší socialistická škola měla na děti příliš velké nároky a jejich schopnosti a vývojovou úroveň nebrala v úvahu. To způsobilo, že mnoho dětí nestíhalo tempu, které na ně bylo kladeno a psychologické poradny nestíhaly tyto děti vyšetřovat. Ochrana před přetěžováním dětí byla tedy důvodem vzniku odkladu školní docházky o jeden rok. V té době také vznikla psychologická zkouška pro posuzování školní zralosti. (Matějček, 2005)

Školní zralost můžeme vysvětlit jako stupeň takového vývoje dítěte, ve kterém je schopno účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu v oblasti fyzické, emocionálně-sociální a mentální, aniž by mělo větší potíže. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Otevřelová (2016) školní zralost popisuje jako vnitřní vývojové dispozice, které se vztahují k funkcím závislých na zrání.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) definují **školní zralost ve třech rovinách**.

- Z hlediska pedagogicko-psychologického jde o stav, ve kterém se dítě nachází na takové vývojové úrovni organismu, která mu umožňuje přizpůsobení se prostředí školy. V tomto pojetí se zdůrazňuje aspekt biologický, tj. vnitřní, který vychází z dispozic dětského organismu a z procesu zrání.
- Z hlediska legislativy jde o podmínku pro nástup povinné školní docházky po dovršení 6. roku věku, kdy má být dítě přiměřeně vyspělé jak duševně, tak fyzicky.

Pojem školní zralost se překrývá s pojmem **školní připravenost** a obě jsou předpokladem pro zahájení školní docházky. Můžeme však najít takové odborníky, kteří s tímto výrokiem nesouhlasí. Jedním z nich je Witzlack (1968), který nepovažuje zralost jako podmínku pro vstup do školy. Tento názor zastává proto, že škola má podle něj dítě neustále rozvíjet a může přizpůsobit podmínky k učení aktuálním potřebám dítěte. V tomto pojetí se přeceňuje řízené učení a podceňují se fyziologické a genetické faktory. (Kolláriková, Pupala (eds.), 2010)

Bednářová, Šmardová (2010) pojem školní **připravenost** vysvětlují jako schopnosti v oblasti pracovní, somatické, kognitivní a emocionálně-sociální, které se rozvíjí učením, nebo zkušeností.

V pedagogickém slovníku autoři uvádí, že školní připravenost je souhrnná charakteristika, která zahrnuje nejen úroveň biologického i psychického vývoje dítěte, což můžeme nazvat školní zralostí, ale i dispozice získané učením a sociálním prostředím. „*Pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určitou socializační úroveň, tj. např. umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a k spolužákům, být schopno s nimi komunikovat, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, a také být pozitivně motivováno k učení.*“ (Vágnerová, 2000 in Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s.301)

V zahraničních zdrojích se zmiňují o školní připravenosti jako o dobrém startu do života, ve kterém dítě vyrůstá ve vhodném prostředí, dostává se mu dostatečné péče a bezpečí, které umožňuje mu zdravě se vyvíjet. Dítě je mentálně ostražité, emocionálně vyrovnané, dokáže navázat sociální vztahy a je schopné učit se novým věcem. (Unicef, 2012)

Otevřelová (2016) udává oblasti, které charakterizují školní připravenost. Jsou ovlivněny výchovou a vnějším prostředím a neměli bychom na ně při posuzování zapomínat. Mezi tyto oblasti patří sociální zkušenosti, emoční prožívání, motorickou oblast

a grafomotoriku. V případě nevyzrálости některé z oblastí je vhodné zvážit odklad povinné školní docházky. Předčasné zahájení totiž může způsobit u dítěte neurotizaci, ztrátu důvěry, nebo agresi.

3.1.2 Oblasti pro posouzení školní zralosti

„Přirovnáme-li vstup do školy ke startovní čáře, nestojí všichni nastávající prvňáci ve stejné řadě. Na nerovnoměrné vzdálenosti od startu se podílejí např. vrozené dispozice, míra předškolní přípravy, prostředí, motivace, zdravotní stav a další faktory.“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s.90)

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí několik oblastí, které jsou důležité pro posouzení školní zralosti. V případě nevyzrálости některé z nich může být vhodný odklad povinné školní docházky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

- Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí
- Úroveň přesčhopnosti (pracovní předpoklady, návyky)
- Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)

Tělesná vyspělost není hlavním ukazatelem zralosti, ale je nutno na ni brát ohled. Drobnější postava může být příčinou větší unavitelnosti a menší odolnosti vůči zátěži. Problém může také nastat při vztahu s vrstevníky. Drobné dítě si může připadat slabší, méněcennější, naopak vzrostlejší děti mohou mít vůči němu pocit převahy. Odklad školní docházky je vhodné zvážit u často nemocných dětí, které kvůli absenci přijdou o možnost pozvolné adaptace na školní prostředí a mohou být z důvodu nemoci unavitelnější. Odklad školní docházky by se měl zvážit také u rizikovějších dětí, které měli komplikace v průběhu prenatalního, perinatálního nebo postnatálního období. Tyto děti často trpí poruchami aktivity a pozornosti. (Bednářová, Šmardová, 2010) I alergie, kterými trpí mnoho dětí, mohou ovlivnit pomalejší vývoj dítěte. Tělo totiž spotřebuje většinu energie na boj s infekcemi. (Kutálková, 2005)

Posouzení tělesné zralosti provádí pediatr. Jeho názor, mimo jiné, je také důležitý pro posouzení odkladu školní docházky, protože nejlépe zná zdravotní stav a vývoj svého pacienta. Dětský lékař posuzuje i tělesné proporce. K tomu využívá tzv. Filipínskou míru,

což je orientační zkouška, při které musí dítě dosáhnout rukou přes vzpřímenou hlavu na ucho na opačné straně hlavy. (Otevřelová, 2016)

Úroveň kognitivních schopností je důležitá pro zvládnání čtení, psaní a počítání. Pokud je u dítěte viditelné opoždění těchto schopností, je na místě zhodnocení odkladu školní docházky. O zhodnocení by také měli uvažovat rodiče nadaného dítěte, které má možnost započnout školní docházku před šestým rokem života. Svými dovednostmi sice může převyšovat své vrstevníky, ale některá z funkcí může být stále nevyzrálá. Brzký nástup proto nemusí být nejšťastnější. Mezi kognitivní předpoklady řadíme: vizuomotoriku, grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Práceschopnost je ovlivněna vyzrálostí CNS a blízce souvisí i s vyspělostí osobnosti a výchovou. Zájem o učení a schopnost pozornosti je základním předpokladem pro plné využití schopností a dovedností ve výuce. Je ale rozdíl v pozornosti bezděčné a záměrné. Dítě, které dokáže soustředit pozornost na pohádku, která ho zaujala a dívá se na ni dobrovolně, ještě nemusí umět udržet pozornost záměrně. Školní činnosti vyžadují oba typy pozornosti. Důležitá je v této oblasti samostatnost. (Bednářová, Šmardová, 2010) Otevřelová (2016) dále přiřazuje k pracovní zralosti schopnost odložit svůj zájem, splnit zadaný úkol, i když dítě zrovna nemá náladu, a schopnost úkoly dokončit. Dítě by mělo dokázat rozlišit hru od učení.

Úroveň zralosti osobnosti další oblastí, která je posuzována. Pro nástup školní docházky je nutná také emocionální vyrovnanost, sebekontrola a odolnost vůči stresovým situacím a přizpůsobení se kolektivu. Schopnosti se u každého jedince vyvíjejí individuálně. Stěžejní je sociální vyspělost, která se vyznačuje bezproblémovým navazováním kontaktu s vrstevníky, komunikace, spolupráce s nimi a respektem. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Je nutno zmínit, že výše zmíněné oblasti nejsou jedinými faktory, které by mohly školní docházku ohrozit. Odklad by rodiče měli zvážit i v případech, kdy je dítě vystaveno velkému psychickému tlaku z důvodu náročné životní situace. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Dle Kutálkové (2005) by při předčasném nástupu do školy mohlo dojít k vysilování dítěte z důvodu nadměrně vynaloženého úsilí vyrovnat se výsledkům svých spolužáků. V extrémním případě by se dítě muselo vrátit zpět do mateřské školy, protože na výuku

nestačí. Takový případ by mohl u dítěte způsobit strach z pozdějšího návratu do školy, protože už jednou neuspěl a mohlo by mít pocit, že škola je dřina.

Ne všichni rodiče ale přijmou doporučení o odklad školní docházky s klidem a cítí se dotčeně, že jejich dítě není dostatečně chytré. Tady je nutno podotknout, že *„zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.“* (Kutálková, 2005, s.129)

Důležitým poznatkem, který musíme zmínit, je faktor, který může ovlivnit školní zralost, a to je pohlaví. Rychlost vývoje mezi chlapci a dívkami totiž není stejná. Na rozdíl od dívek vyspívají chlapci v předškolním období poměrně pomaleji a jsou tak více ohroženi neúspěchem ve školním prostředí. (Matějček, 2005)

3.1.3 Diagnostika školní zralosti

Pokud máme pochybnosti, že dítě ještě není zralé na nástup povinné školní docházky, můžeme rodičům doporučit návštěvu odborníka, většinou psychologa, či speciálního pedagoga. Ten po setkání s dítětem doporučí další postup.

Pro diagnostiku školní zralosti nejčastěji využíváme **Jiráskův test školní zralosti**. Tento test je rozdělen na několik úkolů. (Otevřelová, 2016)

- Kresba lidské postavy
- Napodobení psané věty
- Spojení skupiny teček

Při **kresbě lidské postavy** se psycholog zaměřuje na lateralitu, grafomotoriku a rozumovou úroveň dítěte. Hodnotí bodově od 1 do 5 bodů podle toho, zda kresba postavy obsahuje trup, končetiny, vlasy, oči, uši, chodidla, oblečení. V druhé části testu – při **napodobení psané věty** se odborník zaměřuje na schopnost dítěte soustředit se a na schopnost vynaložení určitého úsilí ke splnění úkolu. Hodnotí se přesnost, s jakou je dítě schopno předlohu napodobit. Poslední část testu - **obkreslení skupiny teček** odborníkovi umožní určit schopnost zrakové a pohybové koordinace a přesnosti. Odborník posuzuje, jak je dítě schopno napodobit obrazec dle předlohy. (Otevřelová, 2016)

Test je vhodné doplnit úkolem, ve kterém dítě porovnává obrázky a rozhoduje, zda jsou shodné, nebo odlišné. Odborník dále sleduje řeč dítěte, psychomotorický vývoj a mentální připravenost. (Otevřelová, 2016)

3.1.4 Intervence jako cíl k posílení školní připravenosti

Pokud u dítěte vyhodnotíme, že ještě není vhodné, aby navštěvoval základní školu z důvodu jeho nezralosti/nepřipravenosti, můžeme využít několika možností intervence:

- Odklad povinné školní docházky - rodiče se však ne vždy dokáží smířit s tím, že by pro jeho dítě byl vhodný odklad povinné školní docházky. Nelíbí se jim myšlenka, že dítě zbytečně ztratí jeden rok nebo v doporučení vidí naznačení, že jejich dítě není dost dobré. Dítě odkladem nic neztratí, ale naopak jím získá. Nejen, že dožene vývojové nedostatky, ale může být ve výhodě i na druhém stupni, protože bude zralejší a snadněji si vybere směr dalšího vzdělávání, které povede k jeho budoucí profesi. (Kutálková, 2005)
- Stimulační programy – zaměřují se na celkový rozvoj dítěte, na školní připravenost, ale také na řízené učení se oblasti, které je postiženo deficitem. Tuto stimulaci mohou provádět rodiče pod vedením pedagoga či psychologa a mohou být také realizovány pomocí MŠ, pedagogicko-psychologické poradny, či jiného poradenského zařízení. (Kolláriková, Pupala, 2010)

Jako všestrannou metodu intervence můžeme zmínit **metodu dobrého startu**. Tuto metodu vytvořila francouzská fyzioterapeutka Budget a Swierkoszová ji upravila na českou verzi. Jde o metodu, která u dětí s dobrou vývojovou úrovní zdokonaluje spojení psychiky a motoriky, u dětí s určitým odchýlením vývoje od normálu pozitivně ovlivňuje rozvíjející se funkce. Je tvořena 25 lidovými písněmi, z nichž každá patří k jedné lekci. Rytmu, melodii, slovům odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Kolláriková, Pupala (2010)

Jako další zmíníme **Feuersteinovu metodu**, která je vhodná pro dítě, které je v běžném prostředí bezproblémové, ale ve školském prostředí je neúspěšné. Dítě není schopno své poznatky využít v běžném životě, neumí se poučit ze svých chyb a myslet v souvislostech. Feuerstein vytvořil 15 souborů cvičení, které pomáhají rozvíjet orientaci v prostoru, orientaci v čase, vnímat číselné řady, vytvářet analogie a třídění. Velký význam autor přikládá řeči, kterou považuje za nástroj učení. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

Autorky Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) uvádí pro úpravu oslabených funkcí, které mají nemalý vliv na proces učení, psaní, čtení a počítání také trénink **percepčních a motorických oslabení**. Metodika vychází z programu dětského neurologa Biebla. V České republice se tato metoda objevila díky manželům Scharingerovým, kteří ji rozpracovali v roce 1991. Korekce probíhá u těchto funkcí:

- Smyslové vnímání – zrakové, sluchové, prostorové
- Poznávací funkce (kognitivní) – schopnost udržení pozornosti, paměť, matematické představy, řeč
- Pohybové funkce (motorické) – schopnost jemné a hrubé motoriky, pohyby očí a mluvidel
- Motorická koordinace – soubor pohybů rytmicity
- Propojení kognitivních a motorických složek

Obtíže můžeme spatřovat v mnoha stránkách života dítěte. Pro jeho vývoj je důležitá například i komunikace s rodiči. Ne vždy má s nimi dítě vřelý vztah a může to ovlivnit jeho vývoj a školskou úspěšnost. V dnešní době existuje mnoho metod, které umožňují rozvoj komunikace dítěte s rodičem. Jako jednou z nich můžeme zmínit **videotrénink** interakcí. Jde o formu terapie, která trvá poměrně krátkou dobu, a to od 1 do 6 měsíců. Vyškolený terapeut dochází za dítětem do přirozeného prostředí dítěte, ve kterém se vyskytuje nejčastěji (mateřská škola, domov). Věnuje se mu po dobu 60 až 90 minut. Jak je patrné z názvu, tak ke své práci využívá videokameru, kterou zaznamená běžnou situaci v rodině (při hře, při jídle) a tuto situaci později rozebere. Vybere z ní takové úseky, ve kterých vše funguje tak, jak má. Tyto krátké sestříhy pak ukáže rodičům a dokáže jim, že existují chvíle, ve kterých si s dítětem rozumí a dokáží zvládat obtížné situace. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

3.2 Poradenství jako podpora člověka

Každý z nás si občas neví rady v mnoha oblastech našeho života. Proto existuje mnoho typů poradenství. My se v této práci zaměříme především na poradenství vztahující se ke školnímu prostředí, které mohou využít právě děti s deficitem dílčích funkcí, nebo děti dostatečně nevyzrálé pro zahájení povinné školní docházky. Před tím si ale vymežíme poradenství jako takové.

3.2.1 Vymezení poradenství

Poradenství můžeme popsat jako disciplínu, která vznikla za účelem pomoci lidem v těžkých životních situacích a zabývá se jejich závažnými životními problémy. Jde o řízený proces, ve kterém vystupuje poradce jako průvodce při řešení určitého problému, pomáhá hledat cíle k jeho řešení a vede člověka k efektivnějšímu využívání vlastních možností. Jde

tedy o pomoc lidem v osobních i neosobních potížích. (Drapela, 1995 in Langová a kol, 2005)

Rozlišujeme dva typy poradenství, a to poradenství odborné a neodborné. Hlavní rozdíl spatřujeme v kvalifikovanosti poradce. Běžnou mezilidskou pomoc nemůžeme řadit k poradenské intervenci, protože neprobíhá za pomoci odborného pracovníka, který je vyškolený, ale především je často ovlivněn vztahem k danému člověku a není tak nestranný. I tato pomoc může být v určité chvíli velmi nápomocná. V odborném poradenství klientovi poskytuje pomoc odborník, který má znalosti v oblasti psychologie, speciální pedagogiky a v oblasti poradenských metod. (Drapela, 1995 in Langová a kol, 2005)

3.2.2 Vymezení školského poradenského zařízení

Při pedagogickém poradenství jsou poskytovány služby pro preventivně výchovnou péči, služby speciálněpedagogické, pedagogicko-psychologické a pomoc při volbě vhodného vzdělávání k budoucí profesi. (Knottová a kol., 2014)

Poradenství můžeme popsat jako aktivitu, která má umožnit základní zabezpečení ve vzdělávání a je zdůrazněno jako jeden z hlavních cílů v plánu rozvoje vzdělání. Odborné poradenství by mělo docílit vlastní poradenské aktivity a poradenského pojetí vlastního pracovního prostředí, aby docílilo sociálních cílů a bylo vhodné pro každého jednotlivce. (Opatřilová a kol., 2006) Jde o poradenskou činnosti informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou.

Poradenské služby v českém školství jsou poskytovány ve školách a školských zařízeních a jejich využití je umožněno nejen všem dětem, žákům a studentům, ale také jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. (Opatřilová a kol., 2006) Pověření k těmto službám má Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Pojetí je postaveno na spolupráci a činnosti školního poradenského pracoviště a školských poradenských pracovišť. (Knotová a kol., 2014)

Jak už jsme zmínili výše, tak každé dítě je jedinečné a od svých vrstevníků se odlišuje v mnoha bodech. Těmito odlišnostmi může být u předškolního dítěte zvýšená dráždivost, menší odolnost vůči stresu a zátěži, nepřiměřená únava. Vždy je dobré zjistit, čím jsou tyto projevy způsobeny. K tomu mohou pomoci odborníci z pedagogicko-psychologických pracovišť, speciálních center, nebo soukromé ordinace odborníků, kteří provedou vyšetření,

zhodnotí příčiny obtíží a pokud je třeba, tak určí diagnózu. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

Mezi nejčastější odborníky, se kterými se ve školství setkáváme, patří psycholog, speciální pedagog a může jím být i učitel, který má odbornou kvalifikaci výchovného poradce. To je základní úroveň poradenství. (Langová a kol., 2005) Kvalifikovanější služby poskytují školská poradenská zařízení, a to pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Nejde však pouze o pomoc ze strany jednoho odborníka, ale jde o komplexní činnost, na které se podílejí odborníci z psychologické, pedagogické, sociální, sociologické, neurologické a právní oblasti. (Opařilová a kol., 2006)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)

Tento typ poradenství je nejznámějším typem poradenského zařízení, které se zaměřuje na problematiku jak výchovy, tak i vzdělávání dětí a mládeže ve školním prostředí. Spadají do pravomoci školských úřadů v okresech. (Novosad, 2000)

Poradny jsou určeny lidem, kteří hledají odbornou konzultační a poradenskou pomoc a je zaměřeno na podporu při řešení nesnadných výchovných a vzdělávacích situací. Poskytována je také diagnostika, nápravná péče, preventivní a koordinační aktivity a metodická podpora pro výchovné poradce a učitele. (Knotová a kol., 2014)

Kohoutek uvádí: *„problémové okruhy, kterými se poradensky zaměřená pedagogicko-psychologická pracoviště od počátku svého vývoje zabývala, můžeme rozdělit na čtyři skupiny: psychodidaktické problémy, psychosociální maladaptace, problémy psychosociálních vztahů a problémy výchovy k povolání a studiu a výběru povolání a studia.“* (Kohoutek, 1999, s.13 in Knotová a kol., 2014)

O služby, které zmíníme níže, mohou zažádat sami rodiče dětí, nebo také školy po dohodě s nimi. Jsou poskytovány dětem od tří let věku, až po ukončení středního vzdělání. Pokud se klient rozhodne ve studiu pokračovat, jsou mu umožněny služby až do ukončení vyššího odborného vzdělání. Pomoc je poskytována nejen dětem, ale také zákonným zástupcům, učitelům a školám. (Knotová a kol., 2014)

Realizace pedagogicko-psychologického poradenství provádějí psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci a je možná jak ambulantně, formou individuální nebo skupinové péče, tak terénně přímo ve školách a školských zařízeních. (Knotová a kol., 2014)

Činnosti pedagogicko-psychologické poradny (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

- Zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku.
- Pomoc v případech zvýšeného rizika školního neúspěchu nejen žákům, rodičům, ale i učitelům.
- Pomoc při osobních a sociálních problémech.
- Vyhodnocení speciálně vzdělávacích potřeb znevýhodněných žáků.
- Pomoc při správném zařazení znevýhodněných žáků.
- Metodická pomoc školám.
- Prevence negativních jevů ve školských zařízeních. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)
- Psychologická speciálněpedagogická, sociální diagnostika – posouzení školní zralosti, zjištění příčin poruch učení a chování.
- Poradenská činnost zaměřená na rozvoj osobnosti dítěte. (Knotová a kol., 2014)

Služeb PPP se využívá také mimo školství, a to například při řešení okresních správ sociálního zabezpečení

Speciálněpedagogická centra (SPC)

Speciálněpedagogické centrum je speciální školní zařízení, které se zaměřuje na konkrétní typ zdravotního postižení neboli defektu. Ve většině případů jsou zřizována při speciálních školách. (Novosad, 2000)

Poradenství je určeno dětem ve věku od tří do devatenácti let, a to jak klientům v předškolním věku vzdělávaných doma, dětem integrovaným do školy a školských zařízení, tak dětem s těžkým nebo kombinovaným postižením, kteří nemohou SPC navštěvovat. Služby jsou nabízeny také rodičům (zákonným zástupcům), školám a školským zařízením. (Knotová a kol., 2014)

Speciálněpedagogické poradenství je realizováno ambulantně (v místě pracoviště) i terénně (v přirozeném prostředí, kde klient žije, ve škole, nebo na diagnostickém pobytu klienta ve škole, či zařízení). (Knotová a kol., 2014)

Realizace speciálněpedagogického poradenství provádějí psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Na činnosti se podílejí také pracovníci s odborností na

druh a stupeň zdravotního postižení klienta (logoped, terapeut, fyzioterapeut, etoped), dále pediatr, neurolog, psychiatr, případně jiní specialisté. (Knotová a kol., 2014)

Typy zaměření speciálněpedagogických center (Knotová a kol., 2014)

- SPC se zaměřením na vady řeči
- SPC se zaměřením na zrakové postižení
- SPC se zaměřením na sluchové postižení
- SPC se zaměřením na tělesné postižení
- SPC se zaměřením na mentální postižení
- SPC se zaměřením na poruchy autistického spektra
- SPC se zaměřením na hluchoslepotu
- SPC se zaměřením na více vad

Činnosti speciálněpedagogických center (Knotová a kol., 2014)

- Speciálněpedagogická, sociální a psychologická diagnostika
- Metodická pomoc školám
- Poskytování rad učitelům a rodičům
- Depistáž klientů se zdravotním postižením
- Prevence sociálně patologických jevů ohrožující klienty se zdravotním postižením
- Pomoc při integraci žáků do MŠ, ZŠ A ŠŠ
- Pomoc při výběru speciálních pomůcek
- Poradenství při rozhodování se v dalším vzdělávání
- Účast při přípravě a zpracování individuálních vzdělávacích plánů

Mezi poradenskou činností pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogického centra je velmi úzký vztah, který se vyznačuje nutnou spoluprací. PPP se zabývají spíše diagnostickou činností, bez následné speciálněpedagogické péče, kterou poskytuje právě SPC. (Novosad, 2000)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM POSTOJŮ UČITELŮ K PROJEVŮM DDF V PREPRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V teoretické části diplomové práce jsme se zaměřili na problematiku vzdělávání dítěte v předškolním věku. Zabývali jsme se charakteristikou předškolního dítěte, učitelem jako důležitým facilitátorem procesu učení. Popsali jsme si také dílčí funkce, projevy deficitů těchto funkcí, jejich diagnostiku a poradenské služby, které mohou být podporou pro úspěšný vstup dítěte do základní školy. V této kapitole se budeme zabývat výzkumem, který jsme realizovali s učiteli mateřských škol ve městě Zlín. Využili jsme kvantitativní metodu provedenou dotazníkovým šetřením.

4.1 Uvedení do výzkumného problému

V poslední době neustále přibývá dětí trpícími specifickými poruchami učení (SPU) a chování. Pokud má dítě nedostatečně vyvinutou některou z dílčích funkcí, může to mít za následek prohloubení právě v SPU a chování. Právě návaznost deficitů dílčích funkcí nás inspirovala k výběru tématu a napsání diplomové práce. Základním výzkumným problémem, který je v diplomové práci řešen, je postoj učitele k deficitům dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání. Nalezení deficitů hraje stěžejní úlohu při následném vzdělávání dítěte v základní škole a může mu pomoci se zvládnutím školních dovedností. Pokud nejsou deficity včas objeveny, mohou vyústit ve specifické poruchy učení a chování, které ovlivní nejen úspěšnost ve škole, ale celý život dítěte.

V rámci rezortu školství je učitel mateřské školy jedním z prvních odborníků, který se s dítětem předškolního věku setkává. Právě on, spolu s rodiči, má šanci cílenými aktivitami včas odchytky od vývoje dítěte předškolního věku, identifikovat DDF a zahájit tak včasnou intervenci za pomoci školského poradenského zařízení. Proto jsme výzkum zaměřili právě na něj.

4.2 Výzkumné cíle

Na začátku výzkumu jsme stanovili hlavní cíl a tři dílčí cíle.

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé mateřské školy s projevy deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku.

Jako dílčí cíle jsme určili:

- zjistit četnost výskytu jednotlivých deficitů dílčích funkcí u předškolních dětí ve věku 5 let, se kterými se učitelé setkávají;
- zjistit názory učitelů na odhalování deficitů již v preprimárním vzdělávání;
- zjistit intervenční strategie, které učitelé využívají při podezření na nesprávný vývoj dílčích funkcí.

4.3 Výzkumné hypotézy

Na začátku výzkumu jsme stanovili jednu věcnou hypotézu:

Věcná hypotéza H1:

Učitelé v mateřských školách s delší pedagogickou praxí pracují s dítětem s projevy DDF individuálně bez konzultace s odborníky (nebo rodiči) častěji jako učitelé s kratší praxí.

Operacionalizované statistické hypotézy

H0: *Mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí není statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).*

HA: *Mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí je statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).*

4.4 Výzkumný vzorek

Sběr dat byl prováděn prostřednictvím dotazníku u učitelů mateřských škol ve Zlíně v prvním kvartálu roku 2019. Ve městě Zlín se nachází 14 mateřských škol, ve kterých je zaměstnáno 75 učitelů. V našem výzkumu jsme oslovili učitele, kteří se setkávají s předškolními dětmi ve věku 5 let, protože pokud mají děti předškolního věku nestandartní vývoj některé z dílčích funkcí, jsou pro nástup do školy rizikovou skupinou z důvodu možného vzniku specifických poruch učení a chování.

Respondenti obdrželi dotazník v papírové formě přímo v místě pracoviště. Těm, se kterými jsme se nemohli setkat osobně, byl dotazník rozeslán pomocí internetu v elektronické podobě.

O zúčastnění se výzkumu k diplomové práci bylo požádáno celkem 75 učitelů. Z celkového počtu dotazníků vyplnilo pouze 42, z toho byla velká většina dotazníků vyplněna v papírové formě. Musíme tedy upozornit na velmi malou návratnost při vyplňování dotazníku, který byl k dispozici v elektronické podobě.

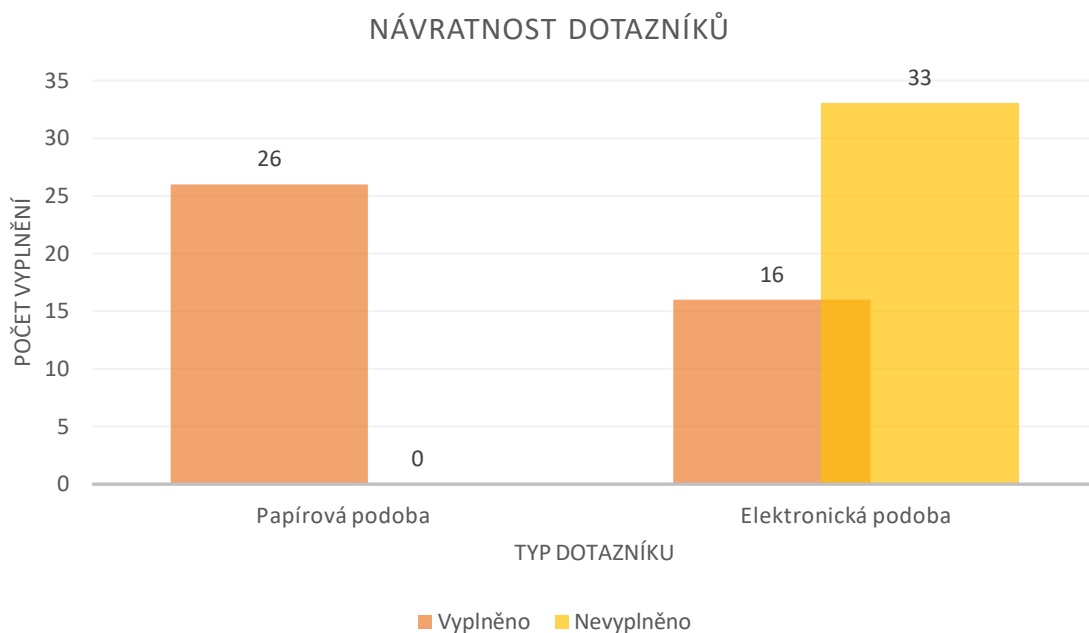
Z celkového počtu 42 dotazníků, které se nám vrátily s vyplněnými odpověďmi, se našeho výzkumu zúčastnil pouze jeden muž. Sběr dat tedy probíhal od 41 žen a jednoho muže. Nejčastěji na náš dotazník odpovídali ti respondenti, kteří se pohybují ve věkovém rozmezí od 26 let do 35 let. Stejný počet odpovědí jsme získali i od učitelů ve věkovém rozmezí od 36 do 46 let. Nejméně odpovědí jsme získali od učitelů, kterým je mezi 36 a 45 lety.

Vzdělání, které uvedli naši respondenti, bylo nejčastěji vysokoškolské a uvedlo jej 24 učitelů. Středoškolské vzdělání mělo z našeho výzkumného vzorku 17 učitelů a nejméně zastoupeno bylo nepedagogické vzdělání, které měl pouze jeden učitel, který pracuje pod vedením ostatních vysokoškolských pedagogických pracovníků.

Návratnost dotazníků:

Tabulka 1. Návratnost dotazníků

	Vyplněno	Nevyplněno
Elektronická podoba	16	33
Papírová podoba	26	0
Celkem	42	33



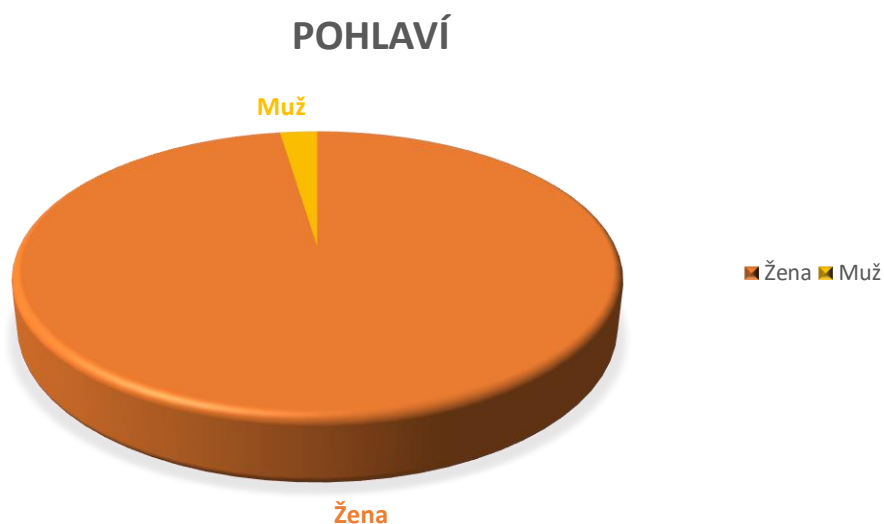
Graf 1. Návratnost dotazníků

Vyhodnocení: V grafu můžeme vidět návratnost našeho dotazníku. Ta byla stoprocentní v případě, že jsme dotazník přinesli respondentům přímo do místa jejich pracoviště v papírové podobě a poté jsme si dotazník opět vyzvedli. Části respondentů jsme odeslali dotazník prostřednictvím internetu, jelikož to byla rychlejší varianta komunikace. V tomto případě byla návratnost dotazníku velmi malá a dostalo se nám odezvy pouze od 32,65% respondentů.

Položka 1: Pohlaví

Tabulka 2. Pohlaví respondentů

Pohlaví	Četnost	Relativní četnosti v %
Žena	41	97,62
Muž	1	2,38
Celkem	42	100



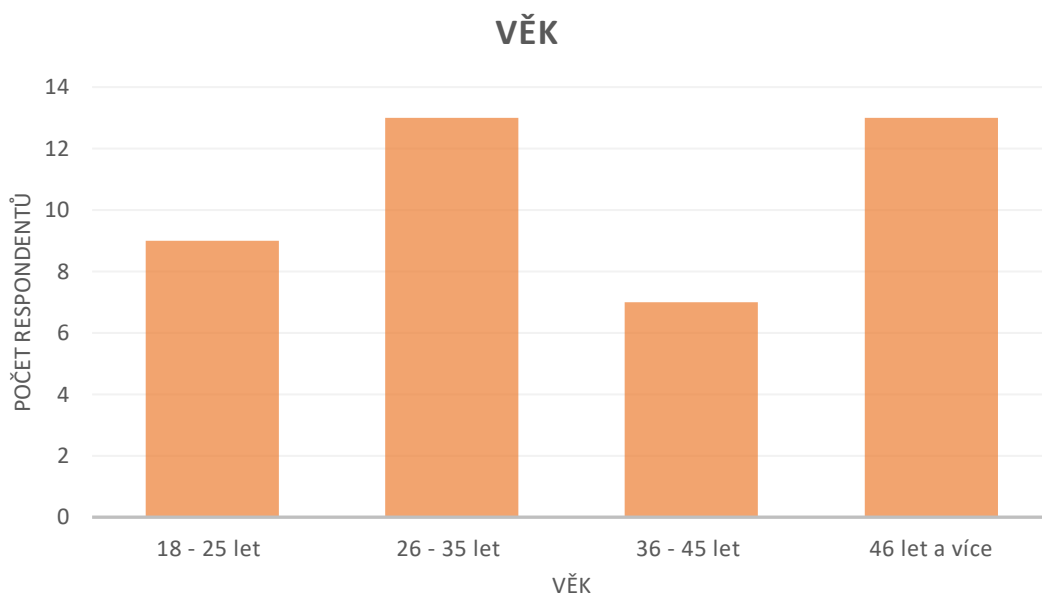
Graf 2. Pohlaví

Vyhodnocení: Jak můžeme vyčíst z výše uvedené tabulky i grafu, našeho výzkumného šetření se zúčastnil pouze jeden muž (tj.2,38%). Z celkového počtu 42 respondentů bylo tedy 41 žen, tj. 97,62 %. Tento údaj potvrzuje obecně známou skutečnost, že povolání učitele mateřské školy je spíše ženskou profesí a s muži se v předškolním vzdělávání můžeme setkat jen zřídka.

Položka 2: Věk

Tabulka 3. Věk

Věk	Četnost	Relativní četnosti v %
18 až 25 let	9	21,43
26 až 35 let	13	30,95
36 až 45 let	7	16,67
46 let a více	13	30,95
Celkem	42	100



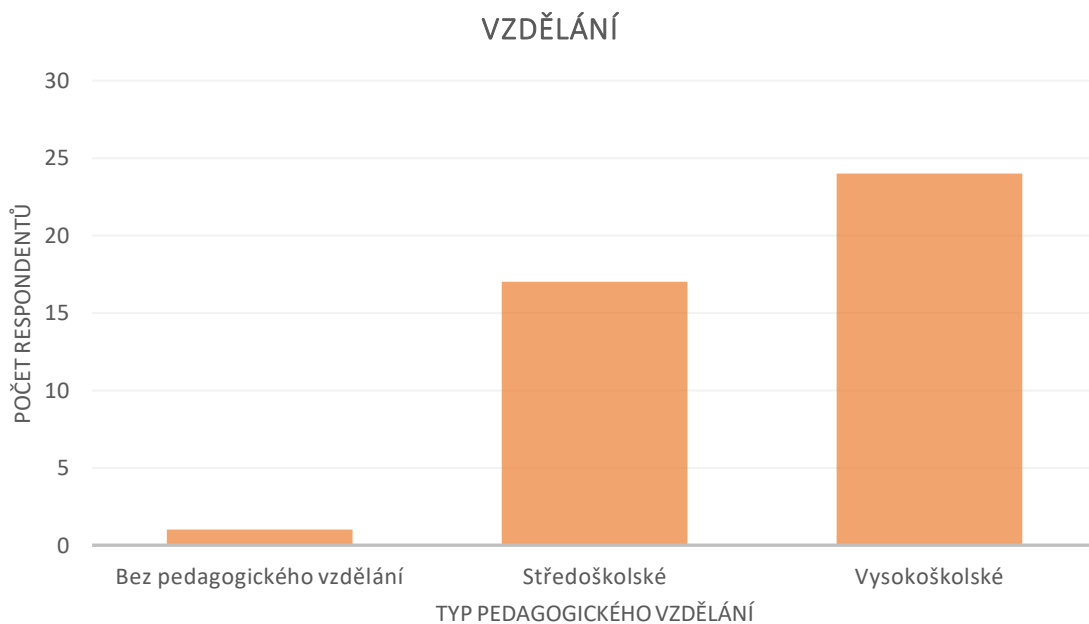
Graf 3. Věk

Vyhodnocení: Z grafu vyplývá, že v našem výzkumném vzorku jsou ve stejném zastoupení učitelé ve věku 26 až 35 let a učitelé starší 46 let. Každá z těchto skupin měla 13 hlasů, tj. 30,95 %. Pouze 7 respondentů udalo věk 36 až 45 let, což je nejmenší věkové zastoupení našeho dotazníku. Poměrně mnoho respondentů (tj. 9) uvedlo věk 18 až 25 let.

Položka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Tabulka 4. Vzdělání

Vzdělání	Četnost	Relativní četnosti v %
Bez vzdělání	1	2,38
Středoškolské	17	40,48
Vysokoškolské	24	57,14
Celkem	42	100



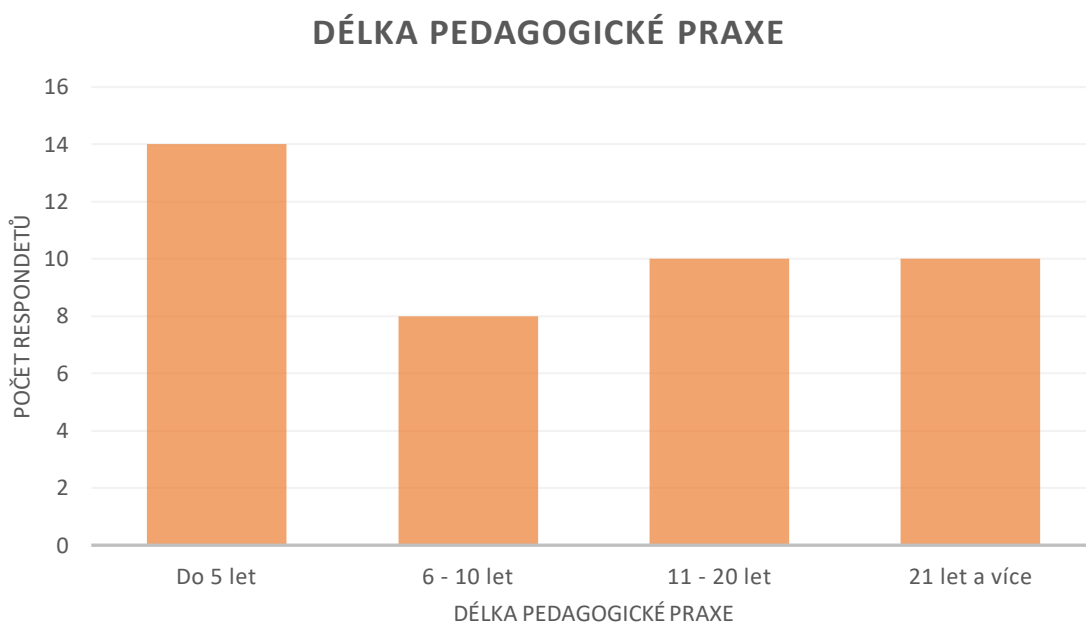
Graf 4. Typ pedagogického vzdělání

Vyhodnocení: Z grafu můžeme vidět, že nejvíce respondentů má ukončené vysokoškolské pedagogické vzdělání, větší polovina respondentů má ukončené středoškolské vzdělání a pouze jeden učitel je bez příslušného pedagogického vzdělání, který je pod dohledem vysokoškolských pracovníků. To můžeme brát jako ukazatel vysoké míry kvalifikovanosti nynější profese učitele mateřské školy.

Položka 4: Délka pedagogické praxe

Tabulka 5. Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Četnost	Relativní četnosti v %
Do 5 let	14	33,33
6-10 let	8	19,05
11-20 let	10	23,81
21 let a více	10	23,81
Celkem	42	100



Graf 5. Délka pedagogické praxe

Vyhodnocení: Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů (tj.14) vykonává svou profesi krátce (5let) a jsou tak ve svém oboru poměrně noví. Hned za nimi můžeme vidět ve stejném poměru učitele s délkou praxe 11 až 20 let a učitele s praxí nad 21 let. Nejméně respondentů (tj. 8) uvedlo délku své praxe 6 až 10 let.

4.5 Metody výzkumu

Výzkum byl prováděn kvantitativní metodou, konkrétněji dotazníkovým šetřením, které bylo anonymní a dobrovolné.

Dotazník je velmi často používanou metodou sběru dat. Gavora (2000) jej popisuje jako způsob kladení písemných otázek a získávání písemných odpovědí. Je to soustava předem připravených položek, které jsou systematicky a promyšleně seřazeny. Chráska upozorňuje na užívání termínu „otázka“ v dotazníku a dává přednost názvu „položka“. Důvodem je, že některé položky nemusí mít formu otázky. (Chráska, 2007) Svoboda (2012) uvádí několik forem, kterými může respondent na položku odpovědět, a to odpovědi otevřené, uzavřené, polouzavřené, polytomcké a Likertovy škály.

Jelikož v ČR dosud nebyl vytvořen standardizovaný dotazník, který by bylo vhodné využít pro účely našeho výzkumu, bylo nutné vytvořit vlastní, který nám pomohl zjistit postoje učitelů k deficitům dílčích funkcí. Dotazníky dostali učitelé v papírové formě přímo v místě pracoviště. Těm, se kterými jsme se nemohli setkat osobně, byl dotazník rozeslán v elektronické

podobě. Dotazník byl složen z 12 otázek, některé z nich obsahovaly další podotázky. Respondenti měli možnost výběru pouze jedné z několika uzavřených odpovědí, ve kterých vybírali stupeň souhlasu či nesouhlasu s danou otázkou. Cílem dotazníku bylo získání informací o postojích k DDF, o jejich informovanosti o problematice a zjištění četnosti výskytu DDF u dětí předškolního věku.

4.6 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V následující části se detailněji zaměříme na otázky a odpovědi, které nám poskytli respondenti v dotazníku. Každá otázka byla rozebrána na základě jednotlivých odpovědí. Odpovědi si znázorníme v tabulce nejen čísly, ale také v procentech. Pro lepší přehlednost jsme výsledky zobrazili v grafech.

Položka 5: Na základě Vašich pedagogických zkušeností uveďte četnost výskytu deficitů (obtíží) u předškolních dětí ve věku 6 let a více pro jednotlivé dílčí funkce (DF):

Tabulka 6. Četnost výskytu deficitů jednotlivých dílčích funkcí

Jednotlivé dílčí funkce	Četnost výběrů – Likertova škála					
	žádná	1	2	3	4	vysoká
Auditivní členění	0	6	10	19	5	2
Vizuální členění	0	6	10	18	6	2
Auditivní diferenciac	1	4	5	17	11	4
Vizuální diferenciac	1	8	12	9	10	2
Orientace v tělesném schématu sady	0	2	14	16	5	5
Auditivní paměť	0	5	12	16	5	4
Vizuální paměť	1	7	10	13	9	2
Intermodalita auditivně-vizuální	1	5	9	15	10	2
Intermodalita vizálně-auditivní	1	5	10	15	9	2

ČETNOST VÝSKYTU DDF



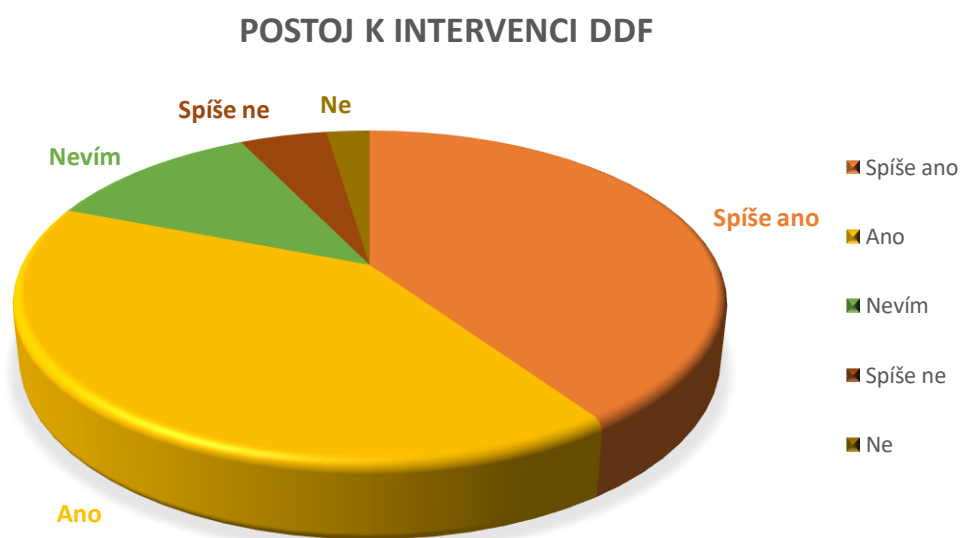
Graf 6. Četnost výskytu jednotlivých DDF

Vyhodnocení: Pokud vyhodnotíme hodnotu 4 a 5 jako vysokou, můžeme z výše uvedeného grafu i tabulky zjistit, že nejčastější výskyt obtíží dílčích funkcí učitelé spatřují v oblasti auditivní diferenciacce, vizuální diferenciacce, vizuální paměti, intermodalitě auditivně vizuální a intermodalitě vizuálně auditivní. Četnosti ostatních dílčí funkcí učitelé mateřských škol uváděli spíše v prostředních hodnotách, což značí průměrnou četnost výskytu.

Položka 6: Myslíte si, že by se měl učitel MŠ zabývat cílenou intervencí nebo nápravou deficitů dílčích funkcí u dětí s těmito obtížemi?

Tabulka 7. Postoj k intervenci DDF

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	17	40,48
Spíše ano	17	40,48
Nevím	5	11,90
Spíše ne	2	4,79
Ne	1	2,38
Celkem	42	100



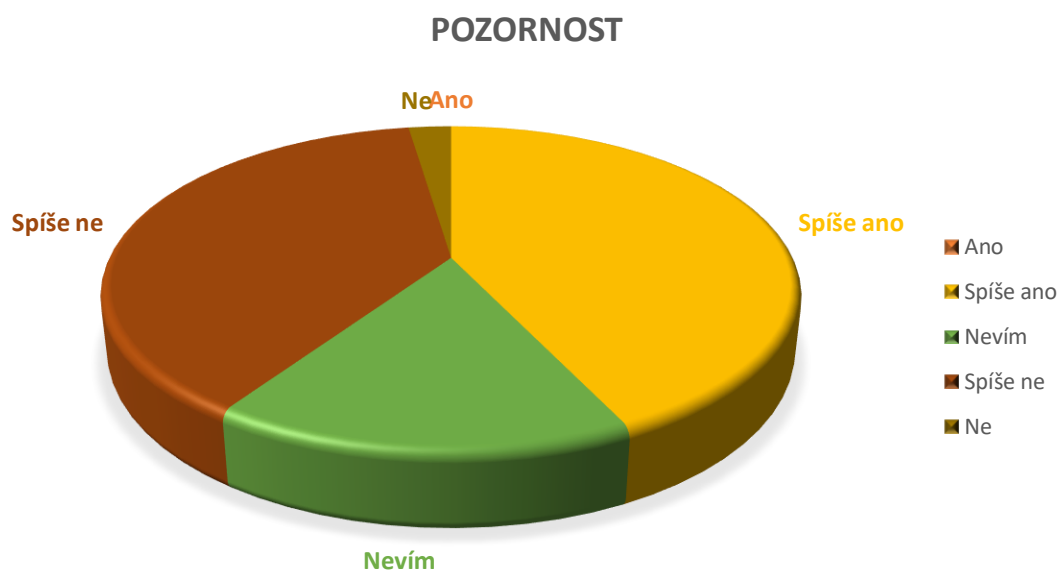
Graf 7. Postoj k cílené intervenci DDF v MŠ

Vyhodnocení: Téměř všichni učitelé z našeho výzkumného vzorku se v jisté míře shodli na tom, že je důležité zabývat se cílenou intervencí nebo nápravou deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku v mateřské škole. Pouze minimální část učitelů (tj.3) odpověděla, že by se touto nápravou nebo intervencí učitelé v mateřské škole zabývat neměli.

Položka 7: Myslíte si, že je věnována dostatečná pozornost deficitům dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání?

Tabulka 8. Pozornost DDF

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	0	0
Spíše ano	18	42,86
Nevím	7	16,67
Spíše ne	16	38,10
Ne	1	2,38
Celkem	42	100



Graf 8. Pozornost DDF

Vyhodnocení: Z grafu nebo tabulky můžeme vidět, že ani jeden z učitelů nevyplnil možnost, že je deficitům dílčích funkcí věnována dostatečná pozornost. Ostatní respondenti se pak dělí na dvě přibližně stejné poloviny. První polovina učitelů (18) zastává názor, že se DDF *spíše* dostatečně věnuje pozornost, druhá polovina (16) pak vybrala možnost, že je pozornost těmto deficitům *spíše* nedostatečná. Jeden respondent odpověděl dokonce zcela nedostatečná. 7 respondentů se zdrželo názoru.

Položka 8: Uveďte, v jaké míře by podle Vás mohla včasná diagnostika deficitů dílčích funkcí (DDF) v MŠ ovlivnit úspěšnost dítěte v jeho dalším vzdělávání na 1.stupni ZŠ.

Tabulka 9. Úspěšnost v dalším vzdělávání

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	16	38,10
Spíše ano	22	52,38
Nevím	3	7,14
Spíše ne	1	2,38
Ne	0	0
Celkem	42	100



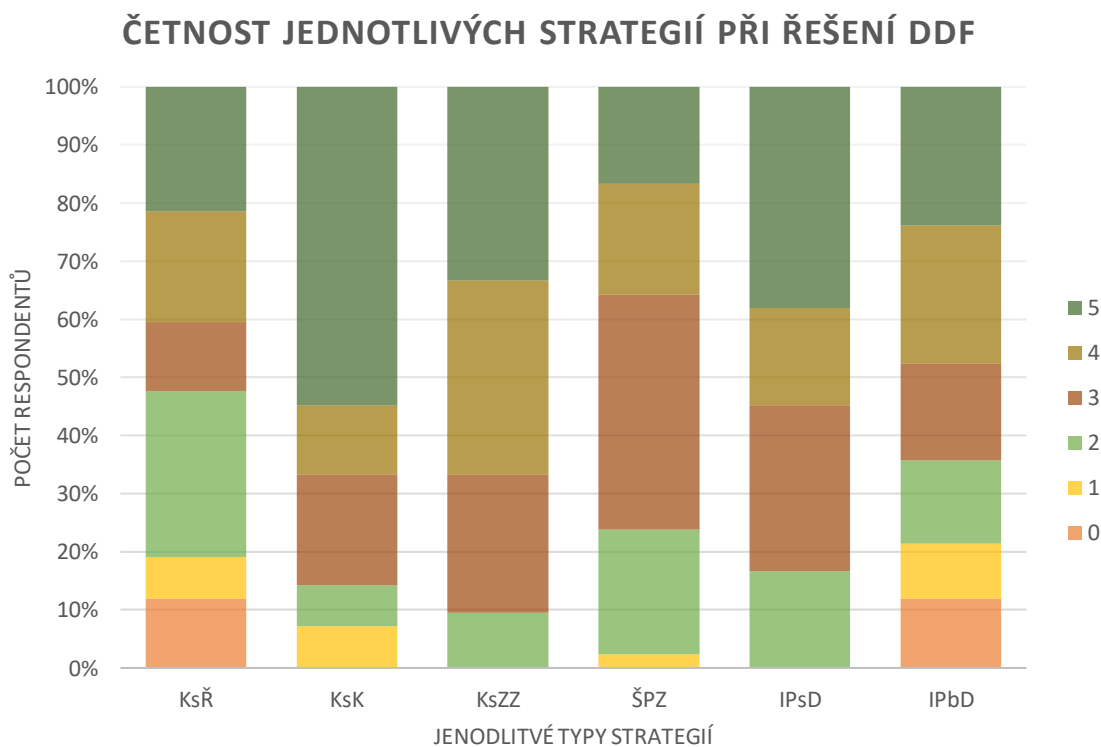
Graf 9. Význam včasného odhalení DDF

Vyhodnocení: Z odpovědí respondentů vyplynulo, že téměř všichni přikládají brzkému odhalení deficitů dílčích funkcí velký význam, a že by, dle jejich názoru, tato včasná diagnostika mohla ovlivnit úspěšnost dítěte v jeho dalším vzdělávání na základní škole. Pouze malá část respondentů (3) zřejmě nemá v této otázce zcela jasno a vybrali odpověď „nevím“. Pouze jeden z učitelů neshledává včasnou diagnostiku DDF jako důležitou a přiklání se k názoru, že úspěšnost dítěte v dalším vzdělávání to nijak neovlivní.

Položka 9: Jaké strategie využíváte při řešení projevů DDF?

Tabulka 10. Využívané strategie

Typ strategie	Četnost výběrů – Likertova škála					
	Nikdy	1	2	3	4	Vždy
Konzultace s ředitelem	5	3	12	5	8	9
Konzultace s kolegou	0	3	3	8	5	23
Konzultace se zákonným zástupcem	0	0	4	10	14	14
Doporučení pro návštěvu školského poradenského zařízení	0	1	9	17	8	7
Individ. práce s dítětem na základě spolupráce nebo doporučení ŠPZ	0	0	7	12	7	16
Individuální práce s dítětem bez jakékoliv konzultace	5	4	6	7	10	10



Graf 10. Využívané strategie při řešení DDF

Vyhodnocení: Z následujícího grafu můžeme vyčíst, že konzultace učitelů jsou velmi individuální. Četnost konzultací s ředitelem se pohybuje nejčastěji na hodnotě 2. Tato hodnota se nachází uprostřed naší škály, není proto ani velmi častá, ani málo častá. Můžeme ji tedy vyhodnotit jako občasnou. 9 respondentů případy dětí vždy konzultuje s ředitelem a naopak 5 respondentů u ředitele nevyhledává radu nikdy.

Co se týče konzultace s kolegou, zde můžeme vidět vysokou hodnotu, která nám ukazuje, že učitelé hovoří o dětech se svými spolupracovníky často a zajímají se o jejich názor. V tomto bodě nevyplnil ani jeden z respondentů možnost, že by se svým kolegou případy nekonzultoval.

Odpovědi, které ukazují četnost konzultace se zákonným zástupcem se také pohybují na horní polovině naší hodnotící škály. Z toho můžeme vyvodit, že učitelé často informují rodiče o poznatcích, které získali o jejich dítěti během jeho docházky do mateřské školy a konzultují s nimi případné intervenční strategie.

Pokud má učitel podezření na DDF, má možnost doporučit dítěti návštěvu školského poradenského zařízení. I tyto četnosti odpovědí se pohybují spíše v horní polovině tabulky a dětem je tedy často doporučováno vyšetření školského poradenského zařízení.

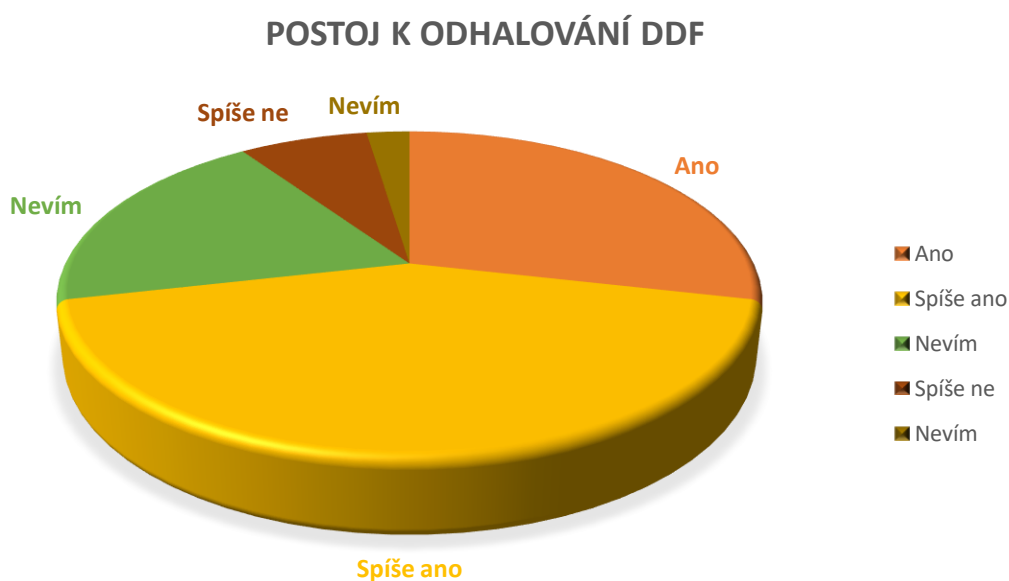
Pokud dítě navštíví školské poradenské zařízení, je mu vypracován plán, který by měl podpořit jeho vývoj. Tento plán může být naplňován nejen rodiči, ale také učiteli v mateřské škole. 16 respondentů uvedlo individuální práce s dítětem na základě spolupráce nebo doporučení ŠPZ vždy.

Poslední položkou, kterou učitelé vyhodnocovali dle svého postoje, byla četnost individuální práce s dítětem bez jakékoliv konzultace. Výsledky jsou poměrně rozdílné a jsou rozmístěny v různých poměrech. Nejvíce respondentů (tj. 10 učitelů) uvedlo intervenční strategii, ve které pracují na základně individuální práce s dítětem s DDF bez konzultace s jiným odborníkem. Naopak 5 učitelů tuto možnost intervence nevyužívá nikdy.

Položka 10: Myslíte si, že je Vaším úkolem odhalovat deficity dílčích funkcí (DDF)?

Tabulka 11. Odhalení deficitů

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	12	28,57
Spíše ano	18	42,86
Nevím	8	19,05
Spíše ne	3	7,14
Ne	1	2,38
Celkem	42	100



Graf 11. Identifikace DDF v MŠ

Vyhodnocení: Z celkového počtu 42 respondentů vybralo 30 respondentů odpověď, ve které souhlasí s tím, že je jejich úkolem odhalovat deficity dílčích funkcí již v předškolním věku a nenechávat tuto práci kolegům na prvním stupni základní školy. 18 učitelů s tímto *spíše* souhlasí. Pouze 4 respondenti mají opačný názor a přenechali by tuto identifikaci DDF svým kolegům na základní škole.

Položka 11: Spolupracuje vaše MŠ řádně se školským poradenským zařízením?

Tabulka 12. Spokojenost se spoluprací s ŠPZ

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	29	69,05
Spíše ano	8	19,05
Nevím	1	2,38
Spíše ne	4	9,52
Ne	0	0
Celkem	42	100



Graf 12. Spolupráce s ŠPZ

Vyhodnocení: Na základě odpovědí našeho dotazníku můžeme usoudit, že velká většina učitelů v mateřských školách je spokojena se spoluprací školského poradenského zařízení. Pouze 4 z celkového počtu 42 respondentů uvedli, že se spoluprací spokojeni nejsou. Dle našeho názoru je tato skutečnost poměrně pozitivní, protože kladný vztah ŠPZ s učiteli má velký vliv také na dítě.

Položka 12: Měli byste zájem o školení/kurz/konferenci týkající se rozvoje dílčích funkcí u předškolních dětí?

Tabulka 13. Zájem o školení DDF

Postoj	Četnost	Relativní četnosti v %
Ano	25	59,52
Spíše ano	13	30,95
Nevím	2	4,76
Spíše ne	2	4,76
Ne	0	0
Celkem	42	100



Graf 13. Zájem o školení DDF

Vyhodnocení: Jak si můžeme všimnout z grafu, tak téměř všichni učitelé mají zájem o účast na školení, konferenci, či kurzu týkající se deficitů dílčích funkcí. To je, dle našeho názoru, velmi pozitivní zpráva, protože jde vidět, že tito učitelé mají neustále chuť se učit novým věcem a stále obohacovat své znalosti. Z celkového počtu 42 respondentů by o tuto možnost neměli zájem pouze 2 učitelé.

4.7 Testování hypotézy

Nejprve jsme si na základě cíle vytvořili jednu věcnou a dvě operacionalizované statistické hypotézy, které budeme testovat.

Věcná hypotéza H1:

Učitelé v mateřských školách s delší pedagogickou praxí pracují s dítětem s projevy DDF individuálně bez konzultace s odborníky (nebo rodiči) častěji jako učitelé s kratší praxí.

Operacionalizované statistické hypotézy

H0: *Mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí není statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).*

HA: *Mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí je statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).*

Tabulka 14. Vyhodnocení hypotézy

Vysoká míra individuální práce	Respondenti s praxí ≥ 11 let	Respondenti s praxí ≤ 10 let	Součet
	7	13	20
Nízká míra individuální práce	12	10	22
Součet	19	23	42

Pro vyhodnocení hypotézy jsme použili test nezávislosti Chí kvadrát. Výsledná hodnota testového kritéria (X) má hodnotu **1.616**. Tento výsledek je nižší jako hodnota testového kritéria (**3.841**) na hladině významnosti 5 %. Z uvedeného důvodu nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme a konstatujeme, že *mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí není statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).*

4.8 Diskuse

V praktické části diplomové práce jsme se zabývali postoji učitelů k projevům deficitů dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání. V této části práce se pokusíme shrnout výsledky, které jsme získali vyhodnocením dotazníkového šetření a odpovědět na daný předpoklad.

Důvodem pro stanovení výše uvedené hypotézy byl předpoklad, že učitelé v mateřských školách s delší pedagogickou praxí pracují s dítětem s projevy DDF individuálně bez konzultace s odborníky (nebo rodiči) častěji než učitelé s kratší praxí, kteří mají pravděpodobně méně zkušeností a konzultují svou činnost více s ostatními členy pedagogického týmu, s rodiči nebo se školským poradenským zařízením.

Hlavním kritériem pro rozdělení respondentů byla délka jejich praxe. Jako dlouhou učitelskou praxi jsme vyhodnotili tu, která trvá alespoň 11 let. Krátkou učitelskou praxi jsme určili dobu, která trvá 10 let a méně. Respondenti byli tedy rozděleni do dvou skupin: učitelé s krátkou a dlouhou praxí.

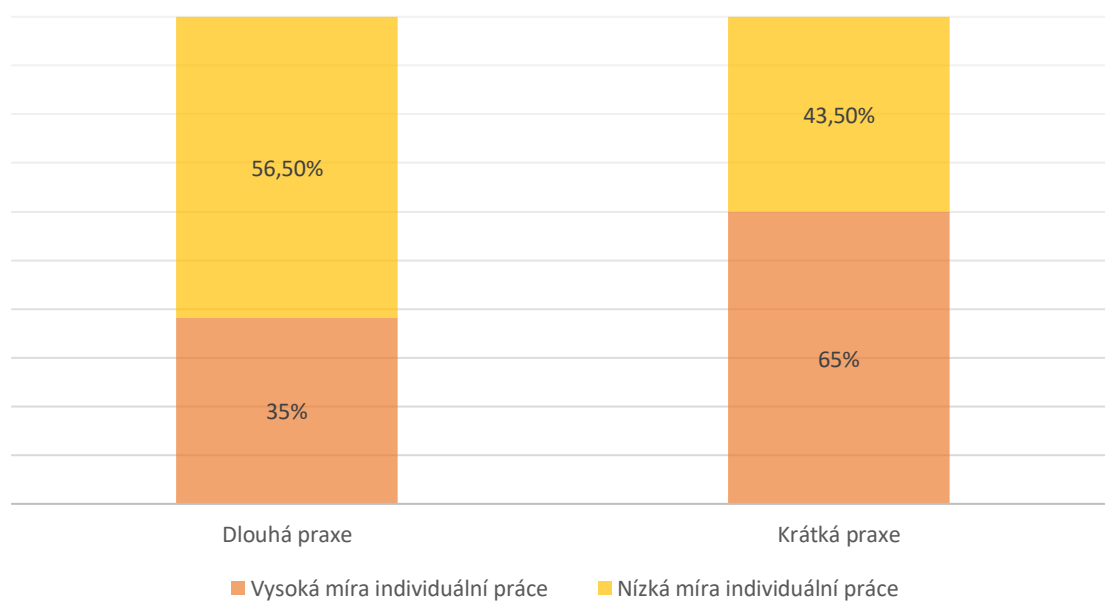
Respondenti odpovídali v dotazníkovém šetření výběrem z možností na Likertově škále 0 až 5. Jako vysokou míru individuální práce bez konzultace jsme na škále určili hodnotu 4 a 5, kdy 5 značí hodnotu „vždy“. Nízkou míru individuální práce s dítětem bez konzultace, kterou učitelé určovali na Likertově škále, jsme vyhodnotili hodnotu 0 až 3, kdy 0 značí četnost „nikdy“.

Z výsledků našeho šetření, které jsou níže zobrazeny grafem relativních četností jsme dospěli k závěru, že existuje rozdíl mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí a jejich mírou individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky nebo rodiči.

Důvodem, proč starší učitelé využívají možnost konzultace méně může být to, že za svou dlouholetou praxi již mají zkušenosti s tím, že je vždy lepší konzultovat případy se svými kolegy, protože čím více je názorů na věc, tím může být řešení dokonalejší. Dalším důvodem by také mohl být fakt, že jsou již po mnoha letech učitelské praxe vyčerpaní a nemají snahu vynakládat tolik úsilí na samostatnou práci. Naopak mladší učitelé mohou konzultovat se svými kolegy méně z toho důvodu, že jsou čerstvými absolventy střední nebo vysoké školy, a tak mají mnoho nápadů a znalostí, které načerpali během svého studia a potřebují nebo chtějí je využít v praxi. Je také možné, že se ještě nesetkali s neúspěchem, a tak stále věří vlastní intuici.

V našem výzkumu jsme sice našli rozdíl mezi délkou praxe učitelů a mírou využívání individuální práce s dětmi s DDF bez další konzultace s odborníky, ale tento rozdíl není statisticky dostatečně velký na to, abychom mohli nulovou hypotézu přijmout.

Porovnání relativních četností v oblasti vysoké a nízké míry individuální práce s dítětem s deficitem dílčích funkcí v mateřské škole bez konzultace s jiným odborníkem jsou uvedeny na následujícím grafu:



Graf 14. Komparace míry konzultace učitelů s dlouhou a krátkou praxí

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na učitele a jejich postoje k deficitům dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání. Problematika dílčích funkcí je na dnešní dobu málo známá, přitom může být pro budoucnost dítěte velmi důležitá. V poslední době neustále přibývá dětí, u nichž jsou po zahájení školní docházky diagnostikovány specifické poruchy učení a chování. Tyto poruchy mohou úzce souviset s deficitem dílčích funkcí, na které jsme se v této práci zaměřili. V případě, že nemá dítě dostatečně vyvinutou některou z dílčích funkcí, může to mít za následek obtíže při osvojování si školních dovedností. Pokud totiž deficity nejsou odhaleny včas, mohou vyústit ve specifické poruchy učení. Je tedy důležité mít znalosti o této oblasti, umět včas rozpoznat projevy deficitů dílčích funkcí a pomoci nalézt co nejvčasnější řešení, tj. nápravu.

V teoretické části jsme se na základě informací z odborných zdrojů zabývali různými pohledy na dítě předškolního věku a na učitele mateřské školy, který je součástí života předškolního dítěte. Dílčími funkcemi, jejich deficitem, školní zralostí a poradenskou činností. Poradenství, které pomáhá dětem s deficitem dílčích funkcí, dětem nedostatečně zralým pro nástup do školy, ale také rodičům a učitelům.

V praktické části jsme si určili jako hlavní cíl odhalit zkušenosti učitelů mateřských škol s projevy deficitů dílčích funkcí u předškolních dětí. Z šetření vyplynulo, že učitelé se setkávají s jednotlivými deficitem dílčích funkcí a příjemně nás překvapila znalost a schopnost rozeznat je, což svědčí o jejich zkušenostech s touto problematikou. Na druhou stranu nemůžeme nezmínit malou návratnost dotazníků, které byly zaslány prostřednictvím internetu. Při podrobnějším zkoumání návštevnosti dotazníků byly ve všech případech odkazy otevřeny a po chvíli zase zavřeny. Dle našeho pocitu mnoho učitelů tento dotazník zavřelo a nevyplnilo z toho důvodu, že neměli o problematice dílčích funkcí tolik informací a nevěděli, co k daným otázkám odpovědět.

Dílčími cíli bylo zjistit četnost výskytu jednotlivých deficitů dílčích funkcí u dětí před nástupem do školy, zjistit názory učitelů na odhalování deficitů již v preprimárním vzdělávání a zjistit intervenční strategie, které učitelé využívají při podezření na nesprávný vývoj dílčích funkcí. Z výsledků vztahujících se k této otázce je zřejmé, že učitelé se nejčastěji setkávají s deficitem dílčích funkcí v oblasti auditivní diference, vizuální diference, intermodalitě auditivně vizuální a intermodalitě vizuálně auditivní. S ostatními oblastmi se učitelé neseťkávají tak často. Dalším zjištěním našeho výzkumného

šetření byl fakt, že učitelé souhlasí s tím, že jejich úkolem je odhalovat nesprávný vývoj dítěte a deficity dílčích funkcí již v mateřské škole a nenechávat tento nelehký úkol svým kolegům na základní škole. To můžeme brát jako pozitivní zjištění, protože pokud učitelé tento názor sdílí, značí to o tom, že jsou si vědomi důležitosti své práce, která ovlivní budoucnost dítěte. Pravděpodobně jsou při práci s deficity dílčích funkcí důslednější než ti, kteří tento názor nesdílí. V neposlední řadě jsme dosáhli zjištění, že učitelé velmi často konzultují postupy s jinými odbornými pracovníky nebo s rodiči. To značí o týmové práci již v předškolním prostředí a tím i důkladnější péči o dítě, protože čím více pohledů na věc, tím více je možností řešení daného problému.

Předpokladem této práce bylo potvrdit, zda učitelé v mateřských školách s delší pedagogickou praxí pracují s dítětem s projevy DDF individuálně bez konzultace s odborníky (nebo rodiči) častěji než učitelé s kratší praxí. Hypotéza však nebyla statisticky prokázána. Mezi učiteli s delší a kratší pedagogickou praxí není statisticky významný rozdíl v oblasti individuální práce s dítětem s DDF bez další konzultace s odborníky (nebo rodiči).

Na závěr můžeme říci, že jsme dosáhli, jak výše uvedeného hlavního cíle, tak stanovených dílčích cílů a zjistili jsme tak odpovědi na naše výzkumné otázky. Věříme, že tato práce bude přínosná nejen nám, ale také všem, kteří se o problematiku dílčích funkcí zajímají.

SEZNAM LITERATURY

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

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-722-6637-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

KURIC, Jozef a Lubomír VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. Brno: rektorát UJEP Brno, A. Nováka 1, 1987. ISBN Neznám.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

LANGOVÁ, Marta. *Psychologické aspekty školního poradenství*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-719-2.

LISÁ, Lidka a Marie Kňourková. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: AVICENUM, 1986. ISBN Není.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

OPATŘILOVÁ, Dagmar, ed. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

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

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3068-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.

VALENTA, Milan, Jaromír MAŠTALÍŘ, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita FINKOVÁ. *Dynamika dílčích funkcí u předškoláků a žáků mladšího školního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5400-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

Preschoolers: Characteristics, Development & School Readiness. *Study.com* [online]. California: Natalie Boyd, 2018 [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <https://study.com/academy/lesson/preschoolers-characteristics-development-school-readiness.html>

10 good reasons your child should attend preschool. *Great schools* [online]. California: GreatSchools Staff, 2016 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: <https://www.greatschools.org/gk/articles/why-preschool/>

School readiness. *Unicef* [online]. New York: Unicef, 2012 [cit. 2019-04-18]. Dostupné z: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FINAL(1).pdf)

SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

ZŠ – Základní škola

MŠ – Mateřská škola

DF – Dílčí funkce

DDF – Deficity dílčích funkcí

DMO – Dětská mozková obrna

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MR – Mentální retardace

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálněpedagogické centrum

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

SPU – Specifické poruchy učení

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. návratnost dotazníků	53
Graf 2. Pohlaví	54
Graf 3. Věk	55
Graf 4. Typ pedagogického vzdělání	56
Graf 5. Délka pedagogické praxe	57
Graf 6. Četnost výskytu jednotlivých DDF	59
Graf 7. Postoj k cílené intervenci DDF v MŠ	60
Graf 8. Pozornost DDF	61
Graf 9. Význam včasného odhalení DDF	62
Graf 10. Využívané strategie při řešení DDF	63
Graf 11. Identifikace DDF v MŠ	65
Graf 12. Spolupráce s ŠPZ	66
Graf 13. Zájem o školení DDF	67
Graf 14. Komparace míry konzultace učitelů s dlouhou a krátkou praxí	70

SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1. návratnost dotazníků.....	52
Tabulka 2. Pohlaví respondentů.....	53
Tabulka 3. Věk.....	54
Tabulka 4. Vzdělání.....	55
Tabulka 5. Délka pedagogické praxe.....	56
Tabulka 6. Četnost výskytu deficitů jednotlivých dílčích funkcí.....	58
Tabulka 7. Postoj k intervenci DDF.....	60
Tabulka 8. Pozornost DDF.....	61
Tabulka 9. Úspěšnost v dalším vzdělávání.....	62
Tabulka 10. Využívané strategie.....	63
Tabulka 11. Odhalení deficitů.....	65
Tabulka 12. Spokojenost se spoluprací s ŠPZ.....	66
Tabulka 13. Zájem o školení DDF.....	67
Tabulka 14. Vyhodnocení hypotézy.....	68

Seznam obrázků

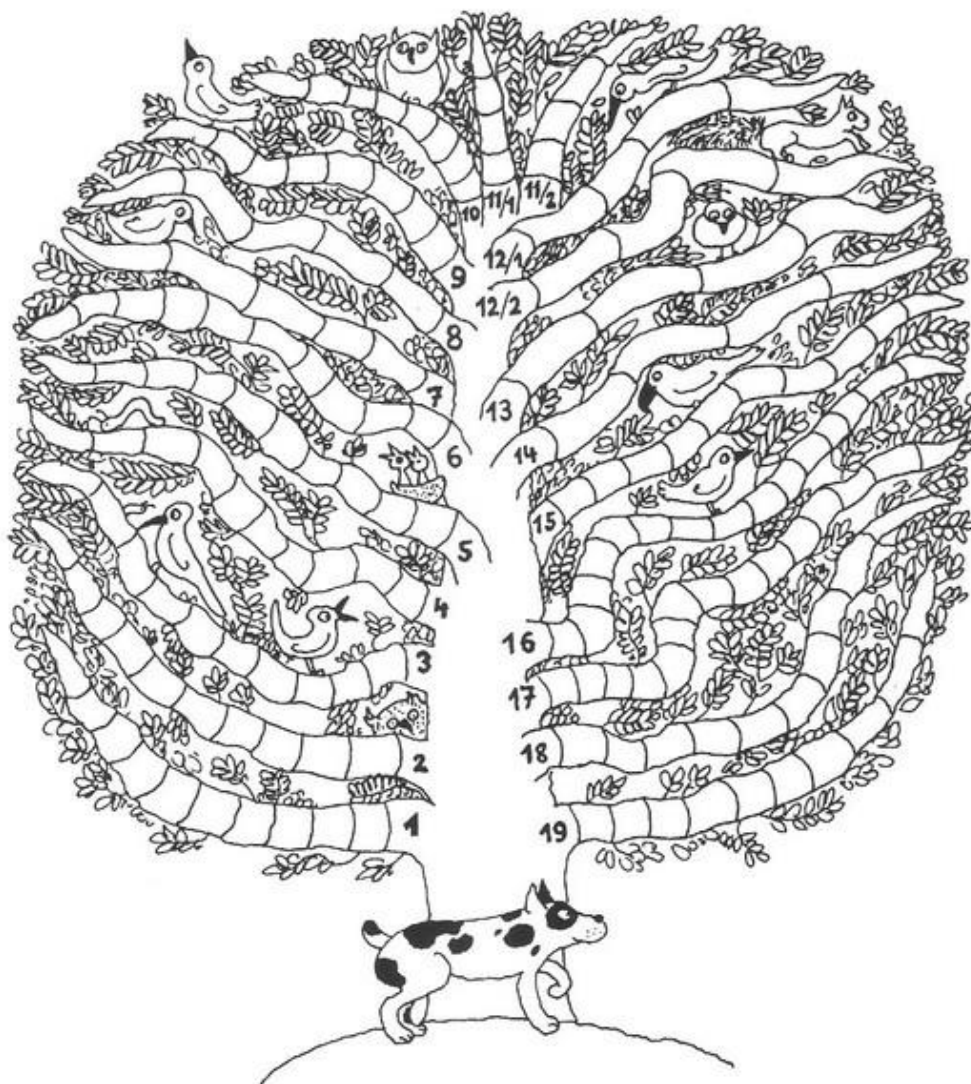
Obrázek 1. Strom znázorňující vývoj dítěte (Sindelarová, 2007).....	36
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Strom Sindelarové

Příloha 2. Dotazník

Příloha 1. Strom Sindelarové



SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

Příloha 2. Dotazník

DOTAZNÍK

Dobrý den, Vážené paní učitelky mateřských škol,

jmenuji se Tereza Píšťková a jsem studentkou 5.ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Učitelství pro 1.stupeň základních škol a speciální pedagogika. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku, který využiji ke své diplomové práci a který je zcela anonymní. Tato práce se týká postojů učitelů mateřských škol k projevům deficitů dílčích funkcí u dětí předškolního věku a jejím cílem je hledat možnosti systémové podpory dětí s těmito deficity v mateřských školách.

Při vyplňování si prosím pečlivě přečtete otázku a vyberte vždy pouze jednu odpověď, která se nejvíce ztotožňuje s Vaším názorem a tuto odpověď zakroužkujte.

Děkuji za Váš čas a Vaši ochotu. Tereza Píšťková

1. Pohlaví
 Žena Muž
2. Věk
 18 – 25 let 26 – 35 let 36 – 45 let 46 let a více
3. Nejvyšší dosažené vzdělání v **pedagogickém** oboru
 Středoškolské Vysokoškolské Bez pedagogického vzdělání
4. Délka pedagogické praxe
 Do 5 let 6 – 10 let 11 – 20 let 21 let a více
5. Na základě Vašich pedagogických zkušeností uveďte četnost výskytu deficitů (obtíží) u předškolních dětí ve věku 5 let a více pro jednotlivé dílčí funkce (DF):

Auditivní členění (akustická diferenciacie figury a pozadí)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Vizuální členění (optická diferenciacie figury a pozadí)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Auditivní diferenciacie řeči (verbálně-akustická diferenciacie)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Vizuální diferenciacie (optická diferenciacie obrázků a slov)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Orientace v tělesném schématu sady (prostorová orientace)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká

Auditivní paměť (verbální akustická paměť)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Vizuální paměť (optická paměť – obrázky, tvary, grafémy)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Intermodalita auditivně-vizuální (akusticko-optické asociace slova)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká
Intermodalita vizuálně auditivní (opticko-akustické asociace s obrázky, grafémy)							
Žádná	0	1	2	3	4	5	Velmi vysoká

6. Myslíte si, že by se učitel MŠ měl zabývat cílenou intervencí nebo nápravou deficitů dílčích funkcí u dětí s těmito obtížemi?

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

7. Myslíte si, že je věnována dostatečná pozornost deficitům dílčích funkcí v preprimárním vzdělávání?

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

8. Uvedte, v jaké míře by podle Vás mohla včasná diagnostika deficitů dílčích funkcí (DDF) v mateřské škole ovlivnit úspěšnost dítěte v jeho dalším vzdělávání na 1.stupni ZŠ.

- Velmi ovlivní Spíše ovlivní Nevím Spíše neovlivní Neovlivní

9. Jaké strategie využíváte při řešení projevů DDF?

Konzultace s ředitelem	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy
Konzultace s kolegou	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy
Konzultace se zákonným zástupcem	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy
Doporučení pro návštěvu školského poradenského zařízení (ŠPZ)	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy
Individuální práce s dítětem na základě spolupráce nebo doporučení ŠPZ	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy
Individuální práce s dítětem bez jakékoli konzultace	Nikdy	0	1	2	3	4	5	Vždy

10. Myslíte si, že je Vaším úkolem odhalovat deficity dílčích funkcí (DDF), nebo by se tímto měli zabývat učitelé až na prvním stupni ZŠ?

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

11. Spolupracuje vaše MŠ řádně se školským poradenským zařízením?

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

12. Měli byste zájem o školení/kurz/konferenci týkající se rozvoje dílčích funkcí u předškolních dětí?

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne