

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Zdeňka Benešová

3. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika pro předškolní věk

ŠKOLNÍ ZRALOST

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené pramenů a literatury.

V Tišnově dne

.....

Zdeňka Benešová v.r.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Doc. PhDr. Ireně Plevová, PhD, za odborné a laskavé vedení, poskytování rad a materiálových podkladů k závěrečné práci.

OBSAH

Obsah	.....	4
Úvod	.....	5
1 Školní zralost	.....	8
1.1	Historické pojetí.....	9
1.2	Vliv sociálního prostředí.....	10
1.3	Vymezení pojmu školní zralost, školní připravenost.....	12
1.4	Rizikové dítě v předškolním věku.....	13
1.5	Emoční inteligence.....	15
1.6	Oblasti důležité pro posuzování školní zralosti.....	17
1.6.1	<i>Tělesný vývoj a zdravotní stav</i>	17
1.6.2	<i>Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí</i>	18
1.6.3	<i>Úroveň práceschopnosti</i>	24
1.6.4	<i>Emocionální a sociální zralost</i>	25
2 Cíle empirické části	.....	27
2.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	28
2.2	Metody získávání výzkumného materiálu.....	29
2.3	Charakteristika testu.....	29
2.4	Vlastní výzkum.....	30
2.5	Prezentace výzkumného zjištění.....	32
3 Diskuze	.....	38
4 Závěr	.....	41

Úvod

Inspirací pro výběr tématu Školní zralost se stalo mé povolání učitelky běžné mateřské školy. Dětem předškolního věku se věnuji již 22 let. Za dobu své praxe jsem zaznamenala posun vpřed v přístupu k dětem, v možnostech jejich výchovy a vzdělávání.

Tato práce v teoretické části čerpá z poznatků autorů knih, kteří se zabývají problematikou školní zralosti, školní připravenosti. Prolínají se zde zkušenosti jak pedagogů, tak i psychologů, dítě je pojímáno jako jedinečná bytost, osobnost. Ve své praxi učitelky mateřské školy se s touto problematikou setkávám každý den. S rostoucí náročností a požadavky na dítě ze strany pedagogů roste i potřeba zabývat se tím, jak nejlépe dítě připravit na vstup do základní školy, ale také na život sám. V mé bakalářské práci je nastíněn komplexní přístup při posuzování školní zralosti i připravenosti z hlediska celkového vývoje dítěte. Na tomto vývoji se podílí celá řada vnějších faktorů, je při něm důležitá souhra a spolupráce všech, kteří se na formování vývoje dítěte podílí: rodiče, učitelé, pediatři, popř. jiné odborné instituce. Zvláště objeví-li se při rozvoji osobnosti dítěte nějaký problém, nějaká slabá stránka. V takovém případě mohou rodiče požádat o pomoc či radu pedagogicko – psychologickou poradnu, speciálně pedagogické centrum, popř. jiné organizace zabývající se vývojem dítěte se specifickými potřebami. Podrobněji se zaměřuji na jednotlivé stránky osobnosti dítěte, sleduji úroveň dovedností v jednotlivých oblastech. Tyto oblasti jsou: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práceschopnosti, úroveň zralosti a oblast emocionálně-sociální. Jednotlivé oblasti nelze od sebe oddělit a to jak ve vývoji, tak v procesu učení.

Ve druhé polovině mé bakalářské práce se věnuji průzkumu školní zralosti dětí z mateřské školy Sluníčko v Tišnově. Jedná se o děti dvou věkových kategorií a to: pěti až šestiletých a šesti až sedmiletých. Porovnávám úroveň vědomostí, dovedností a schopností, zkoumám rozdíly mezi chlapci a děvčaty, zamýšlím se nad vlivem sociálního prostředí a rodinné výchovy. Zabývám se otázkou, do jaké míry je vhodné dítěti odložit školní docházku, ať již z hlediska zdravotního, sociálního nebo psychologického. Také problémem, jestli je odklad vždy nezbytně nutný nebo jestli je lepší zařazení včasné intervence a individuálního přístupu.

Cílem této práce je potvrzení nebo vyvrácení hypotéz, týkajících se kognitivního vývoje dítěte a toho, zda je dostatečně zralé a připravené pro zahájení školní docházky. Budou

použity výsledky psychologických testů, postřehů, a poznatků, které byly zaznamenány při práci s dětmi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Školní zralost

K významným událostem v životě člověka patří již po celé generace nástup do školy. S postupným zvyšováním nároků na vzdělání stoupá i zájem o všechny faktory, které mohou mít podíl na míře úspěšnosti vyrovnání se dítěte s požadavky školy (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

Již Jan Amos Komenský dokázal ve svém díle pojímat dítě z hlediska jeho svébytnosti a upozornil na nezbytný respekt k jeho specifickým potřebám. Poprvé v dějinách myšlení o výchově odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy a ve dvanácti kapitolách *Informatoria školy mateřské* rozpracoval její obsah. V očích Komenského jsou děti nejdražšími klenoty, nejcennějším darem, nejnadanějším příslibem a hlavně bohatstvím, které lidské společnosti má (Opravilová; Gebhartová, 1998).

Ve vývojové psychologii se setkáváme s termíny školní zralost, školní připravenost, způsobilost, pohotovost apod. Otázka školní zralosti neušla pozornosti ani J. A. Komenského, který stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy života. Máme vše nechat spontánnímu vývoji nebo do něj nějakým způsobem vstupovat? V předškolním věku někteří kladou důraz zejména na spontaneitu dítěte – dítě by si mělo jenom hrát, spontánně se projevovat; do přirozeného vývoje nijak nezasahovat, pokud to není nezbytně nutné. Jako téměř ve všem se pohybujeme na rozhraní, rozcestí, před volbou, rozhodnutím. Domníváme se, že je rozumná tzv. střední cesta. Je třeba citlivě vnímat konkrétní dítě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami, možnostmi, jsou v souladu s jeho přirozeným vývojem (Bednářová; Šmardová, 2010). Dítě jedná a učí se na základě vnitřní motivace tak, jak ho k tomu každodenní styk s lidmi a věcmi nabádá, což povzbuzuje chuť dítěte k samostatnému a nezávislému jednání. Pro rozvoj tvořivosti dítěte nemusíme vymýšlet pouze náročné a efektní činnosti. Naopak je dobře vybírat z co nejšířšího obsahového rámce běžných aktivit. Stačí nechat dítě, aby se vyjádřilo, ocenit dobrý nápad, naznačit důvěru, zbavit ho obav ze selhání, povzbudit a zbytečně nekritizovat (Opravilová; Gebhartová, 1998).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou velmi dobře formulovány základní principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku a při respektování tzv. individuálního přístupu:

- Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- Umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- Vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná
- Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Bednářová; Šmardová, 2010).

Za předškolní věk je v některých odborných pracích považováno celé období od narození až po nástup do školy. Ve většině vývojově-psychologických publikací je však tato etapa chápána jako věk mezi 3. a 6. rokem dítěte. Je to čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především (Mertin; Gillernová, 2003).

Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické vyspělosti ; v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti (přípravenosti) pro zahájení školní docházky. Ještě větší mohou být rozdíly mezi dětmi různého věku, které ve stejném termínu nastupují do školy (Bednářová; Šmardová, 2010).

1.1 Historické pojetí školní zralosti

Již v šedesátých letech byla věnována školní zralosti velká pozornost. Ukazovalo se totiž, že některé děti sice dosahují věku šesti let, ale nejsou na takovém stupni vývoje, aby byly schopny zúčastnit se vyučování. Společným znakem těchto dětí byla mimo jiné nesamostatnost, hravost, nekázeň a nesoustředěnost. Langmeier v roce 1961 zjistil, že mezi 264dětmi, které před šestým rokem nastoupily do školy, bylo 21,4% těch, které v 1. pololetí

1. ročníku vykazovaly podprůměrný prospěch. Pouze 3,6% dětí z této skupiny mělo prospěch nadprůměrný. Nadání v uvedených případech nehrálo roli. Rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl patrný ještě po čtyřech letech školní docházky.

K obdobným výsledkům dospěl Matějček (in Zelinková, 2001), který zjistil mezi 145 žáky, kteří jednou nebo vícekrát opakovali ročníky, bylo 60% těch, kteří nastoupili do školy mladší než šest let a čtyři měsíce.

V uvedených výzkumech není nejzávažnějším problémem nepospěch, ale především snížení sebevědomí, pocity méněcennosti, negativní vztah ke vzdělání a celá řada dalších obtíží, které velmi negativně ovlivňují budoucnost dítěte (Zelinková, 2001).

Úspěch či neúspěch ovlivňují postavení dítěte v kolektivu třídy, které je pro jeho vztahy k jiným lidem i k sobě samému velmi významné.

Z uvedeného vyplývá, že samo dosažení věkové hranice 6 let (do 1. září daného roku) nemusí znamenat přiměřenou zralost. Podle odborných studií lze vyvozovat v populaci průměrný optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Patrný je také rozdíl ve vývoji chlapců a děvčat. Děvčata obvykle mírně předbíhají ve svém vývoji chlapce (v průměru cca o čtvrt roku) a celkově jsou lépe disponovány pro zaškolení než chlapci, kteří bývají biologicky křehčí, zranitelnější nejrůznějšími nepříznivými vlivy (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

1.2 Vliv sociálního prostředí

Výchova a vzdělávání je komplikovaný jev, ve kterém se odráží působení velkého množství činitelů. Vztahy dospělých a dětí mají výrazně interaktivní charakter. Jisté je, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Láska, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité. Jedním z činitelů podílejících se na vývoji dítěte je výchova v rodině. Rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro rozvoj dítěte, ale podílí se i na uspokojování potřeb všech svých členů. Dítě je nevyčerpatelným zdrojem podnětů pro rodiče, je otevřenou budoucností. Způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Způsob výchovy zahrnuje především dva spjaté aspekty: kvalitu emočního vztahu k dítěti a formu výchovného řízení. Emoční vztah a výchovné řízení ovlivňují užití výchovných prostředků a tyto utvářejí a rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a

dospělými. Výchovný styl je součástí životního stylu, který je relativně stabilní charakteristikou rodiny (Mertin; Gillernová, 2003).

Nezanedbatelné jsou proto rozdíly rodinného zázemí v podmínkách dané školy, třídy. Nároky na děti jsou při tom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady, na různý věk a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina (míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny...). Učitel se potom ve třídě setkává s dětmi někdy i značně se lišícími a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy. Vzhledem k počtu žáků ve třídě má menší možnost individuálního přístupu, děti navíc nehodnotí vzhledem k věku, ale nýbrž ve vztahu k výkonnosti ostatních dětí ve třídě. Přitom konkrétní dítě může být o rok i více mladší, je přiměřeně disponované vzhledem k věku a je tedy v nevýhodě při srovnávání s dětmi staršími a tedy i vyzrálejšími (Bednářová; Šmardová, 2010). Zralé dítě s podporou rodiny nároky školy zvládá bez problémů, u některých dětí (zejména těch nezralých) se mohou krátce po nástupu do základní školy projevit příznaky maladaptace. Objevují se obtíže v soustředění, hravost, obtíže podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší jak přemírou pohybu, tak stálým vykřikováním, mluvením. Nestačí tempu probírané látky, zaostává ve výuce, ztrácí duševní rovnováhu. U některých dětí může jít o přechodné období trvající několik týdnů. Jindy se však stupňují a poznamenávají negativně nejen celý první rok, ale i další školní docházku a vztah ke škole vůbec. Neúspěchy a subjektivní trpké prožitky snižují sebehodnocení dítěte, působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

Změny se mohou projevat i v chování doma. Dítě ráno nechce vstávat, odmítá chodit do školy, je unavené, nechce se připravovat na vyučování. Ztrácí duševní rovnováhu – je nespokojené, napjaté, úzkostné, neklidné, snadno se rozpláče. Mohou se projevit i psychopatické příznaky jako například tiky, špatně spí, stěžuje si na bolesti břicha, hlavy, zvrací, odmítá jíst apod.

Tyto problémy mizí v době prázdnin nebo s přicházejícím víkendem, se změnou prostředí – rodinné výlety, návštěvy příbuzných. Dítě „zapomíná“ na své problémy a chová se přirozeně, radostně.

Příčinou všech problémů, jak již jsme zmínili, jsou nedostatečná zralost nebo připravenost (Zelinková, 2001).

1.3 Vymezení pojmu školní zralost, školní připravenost

Definice bylo napsáno poměrně hodně. Obecně se může vymezit školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu nelépe s radostí, dychtivostí (Bednářová; Šmardová, 2010). Vágnerová uvádí, že se jedná o zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitu. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností (Zelinková, 2001). Za základní podmínky vstupu do školy byly a jsou považovány tyto aspekty: zralost somatická, psychická a sociální.

Pojem školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. S cílem dosáhnout u dětí školní způsobilosti byly ve světě vypracovány různé výcvikové plány. V naší i zahraniční literatuře je věnována velká pozornost zachycování dětí, které jsou rizikové z hlediska školního úspěchu především v oblasti čtení, psaní a počítání. Můžeme se setkat s pojmy zralost pro čtení, zralost pro matematiku.

Tradičně se školní zralost týká téměř výlučně dítěte. Zkoumá se jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost/připravenost, zajímáme se o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zjišťujeme zdravotní stav, lateralitu, různé aspekty řečového projevu, grafomotorika apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky. V současnosti tedy můžeme pojímat školní zralost/připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí a charakteristik a požadavků školy (Mertin; Gillernová, 2003).

V současné době existuje celá řada materiálů, které připravují učitelé na základních školách ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami a používají je při zápisu dětí do prvního ročníku. Podaří se tak zachytit řadu dětí, které by mohly mít obtíže, pohovořit s jejich rodiči, popřípadě zahájit na základě provedené diagnostiky rozvíjející cvičení.

Rodiče mají možnost požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických raden. O. Kondáš doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladu školní docházky (Zelinková, 2001).

1.4 Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží

Pojem rizikové dítě se používá hojně v zahraniční literatuře k označení jedince i skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoliv důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národností minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod.

Označení rizikové dítě není nálepkou, ale signálem k tomu, aby dítěti byla věnována speciální péče. Ta předpokládá vypracování a realizaci intervenčních programů s cílem odstranit deficit ve vývoji jednotlivých oblastí a pomoci dítěti úspěšnému nástupu vzdělávací dráhy.

Řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. jsou oblasti, na které je zaměřena pozornost pedagogů i psychologů při práci s problémovými dětmi (dětmi s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi). Děti se učí rozlišovat dále barvy, utvářejí se dále jejich matematické představy (Zelinková, 2001).

Střednědobý výzkum prováděný s cílem zachytit v předškolním věku děti, které by mohly mít obtíže ve čtení a psaní, byl proveden v letech 1986 – 1990. V průběhu výzkumu bylo šetřeno 150 dětí v předškolním věku zkouškami zaměřenými na sluchové a zrakové vnímání a řeč.

Výzkum ukázal, že nejvýznamnějším prediktem obtíží v psaní podle diktátu je nedostatečný rozvoj sluchového vnímání. Byla použita Žlabova *Obrázková zkouška sluchového vnímání*, zkouška sluchové analýzy, syntézy a diferenciacce. Obtíže v čtení se projeví až při současném výskytu obtíží ve zrakové a sluchové percepci a řeči. Nepotvrdily se hypotézy, že snížení úrovně zrakové percepcce a jazykového citu vedou k obtížím při osvojování čtení (Zelinková, 2001).

Geuzsczyk – Kolczyńska (1994), která se zabývá výzkumem matematických schopností a vyučováním matematice, používá pojem nezralost pro matematiku. K tomuto označení dospěla při práci s adolescenty, kteří byli označeni jako problémoví z hlediska výuky matematiky. Z jejích výzkumů a pozorování vyplynulo, že se začali učit počítat, aniž by byli pro tuto činnost dostatečně zralí. Úspěšná reedukace byla podmíněna dostatečným rozvojem funkcí a jejich integrací, přestože šlo o aktivity, které měli jedinci zvládnout v mnohem mladším věku.

Všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy, rozvíjí *Metoda dobrého startu*. Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapii již existujících

obtíží. Je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Vypracovala ji Théa Bougnetová, vznikla ve Francii, později byla převedena do polštiny. Metoda byla formulována a prakticky ověřena během 1. světové války. Původně sloužila k léčbě získaných poruch hybnosti. Později ji autorka rozvinula k rehabilitaci psychomotoriky u dětí. V roce 1941 byla metoda použita poprvé v základní škole jako příprava pro výuku počátečního psaní a čtení. Autorkou české verze je Jana Svierková (1998). Českou verzi tvoří 25 lekcí. Každá lekce je založena na lidové písni. Rytmu, melodii a slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení (Zelinková, 2000, in Mlčáková, 2009).

Novější prací v této oblasti je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, který lze použít již na konci docházky do mateřské školy. Úkoly postihují oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování. Kromě testových úkolů a jejich vyhodnocení jsou uvedena opatření navazující na vyšetření (Zelinková, 2001).

Často se setkáváme s dotazy rodičů, co by dítě v předškolním věku mělo umět. Podobně pedagogy mateřských škol zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Všechny tyto typy dotazů jsou vedeny zájmem dospělých o vývoj dítěte, o vytvoření co možná nejlepších podmínek jeho rozvoje. Mnohdy dospělí již dlouhodoběji podněcovali dítě k určitým aktivitám a na poradenské zařízení se obrátili v době, kdy si nebyli jisti v pokračování činnosti nebo se jim práce zdála málo efektivní (Bednářová; Šmardová, 2007).

Je velmi důležité vytvořit ty nejlepší podmínky, ve kterých dítě vyrůstá a rozvíjí se podle svých možností, zajistit individuální přístup k dítěti. Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty. Stále výrazněji se do popředí dostává nutnost poznat silné i slabší stránky dítěte. Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblasti, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent (Bednářová; Šmardová, 2007).

1.5 Emoční inteligence

Kromě pojmů školní zralost a školní připravenost se v poslední době čím dál častěji vyskytuje pojem emoční inteligence spojený se vstupem dítěte do školy. Co to je emoční inteligence a čeho se týká? Goleman (1997) v knize *Emoční inteligence* uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit; vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:

- Sebevědomí.

Dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.

- Zvědavost.

Pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.

- Schopnost jednat s určitým cílem.

Přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.

- Sebeovládání.

Schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, smysl pro vnitřní kontrolu.

- Schopnost pracovat s ostatními

Tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.

- Schopnost komunikovat.

Přání a schopnost prostřednictvím slov si vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.

- Schopnost spolupracovat

Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních (Bednářová; Šmardová, 2010).

Téma sebeúcty hraje v našem pohledu na komunikaci, vztahy a výchovu klíčovou roli. Potřeba sebeúcty je jednou z přirozených lidských potřeb. Vysoká sebeúcta je podstatným znakem zralé osobnosti, jak to uvádějí např. významní humanističtí psychologové Carl

Rogers a Abraham Maslow. To, jak o sobě lidé smýšlí a jak se cítí, ovlivňuje jejich chování. Každý člověk se od dětství snaží získat pocit významu vlastní osoby, hodnoty a později i smyslu svého života. Když má dítě pocit, že ho nemají rádi, že je špatné, hloupé a neschopné, pravděpodobně se bude chovat špatně (nevyhoví požadavkům na slušné chování, nesplní své povinnosti, bude ubližovat druhým...). Pozitivní vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnání životních úkolů. Pocit vlastní hodnoty spolu se sebedůvěrou a přesvědčením, že jsme schopni vyrovnat se s životními výzvami, má ochranný účinek na naše tělesné, duševní i sociální zdraví. To, jak si vážíme sami sebe, se odráží v tom, jak se chováme sami k sobě, k druhým lidem, k přírodě a k věcem (Kopřiva; Nováčková; Nevolová; Kopřivová, 2005).

Jednotlivé složky emoční inteligence se rozvíjí především v raném dětství (v útlém a předškolním věku) a základní emoční výbavu, její strategie a programy si dítě nese do dalších období svého života. Emoční inteligence pak přispívá k úspěchu jedince často podstatněji než intelektové předpoklady. Emoční zdatnost hraje právě při zařazení dítěte do školy významnou roli. I když je dítěti vstup do školy do jisté míry vnucen, mělo by mít kladný postoj ke škole, k učiteli, ke spolužákům. K tomu potřebuje dostatek prostoru, aby se aktivně vyrovnalo s novou situací, získalo pocit, že všechno zvládne, necítilo se zaskočeno, zavaleno nároky (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

1.6 Oblasti důležité pro posuzování školní zralosti

Z hlediska školní zralosti je důležitý:

- Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav.
- Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí.
- Úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky).
- Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální). (Bednářová; Šmardová, 2010)

Dále se podrobněji na jednotlivé oblasti vývoje dítěte zaměříme.

1.6.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického či odborného lékaře. Někdy se podceňuje a méně často přeceňuje význam faktorů ovlivňující raný vývoj dítěte (zejména motoriky potažmo i řeči). Dále pak vliv některých somatických postižení nebo chronických onemocnění pro školní způsobilost. V některých případech je velmi užitečné, aby lékař při posuzování školní zralosti dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření. Tělesná vyspělost (váha a výška) není a ani nemůže být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba brát ji v úvahu. Drobnější tělesná konstituce může v některých případech způsobovat snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži; může být také nevýhodou v kolektivu zejména tam, kde je většina spolužáků starších, případně fyzicky vyspělejších. Příliš drobné dítě může mít pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení, případně ještě v kombinaci s neobratností či bojácností se může stát terčem posměchu a vyvyšování se ze strany větších, silnějších a agresivnějších dětí.

Důkladně by mělo být zvažováno zahájení školní docházky u dětí s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu těhotenství matky, porodu nebo poporodní fázi. Například u dětí předčasně narozených, s velmi nízkou porodní váhou, s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči. U těchto dětí se také častěji projevuje porucha aktivity a pozornosti, posléze i případné poruchy učení.

Stejná pečlivost je nutná rovněž při posuzování důsledků smyslových a tělesných vad, chronických onemocnění na psychický stav a vývoj dítěte. V těchto případech je vhodné se obrátit na speciálně-pedagogická centra, s žádostí o radu odborného lékaře.

Také častá nemocnost je komplikací: pokud nastává již na počátku školní docházky, bere dítěti možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí. Znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství. Nemoc přináší únavu, pocit nepohody. Nepřítomnost ve škole dítě ochuzuje o výklad učitele a procvičování nové látky spolu s ostatními (Bednářová; Šmardová 2010). Pohyb, vnímání, cítění a myšlení patří těsně k sobě. Kdo jde nebo běží, vnímá smyslové dojmy celým tělem. Pohybem se děti učí poznávat své tělo a své okolí. Kráčet po cestách znamená zakoušet hranice, vnímat překážky, zakoušet sebe samého, osamostatňovat se. Pohyb a rozvoj vlastního já spolu souvisí (Rogge, 2000).

1.6.2 Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí

Základní matematické představy

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností – motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním (malý – velký, krátký – dlouhý, málo – hodně), pokračuje tříděním podle druhu (jídlo, oblečení, ovoce, zelenina), podle barvy, podle velikosti, podle tvaru. Posléze dítě dokáže třídít podle dvou i více kritérií, pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti, podle množství. Koncem tohoto procesu by již dítě mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich velikosti, tvaru, barvě; že označení počtu je charakteristika sama o sobě. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty a poté s obrázky. Rozvoji pomáhají hry jako je například domino, člověče nezlob se, kuželky (Bednářová; Šmardová, 2010).

Pro zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Některé děti mohou za vrstevníky mírně zaostávat, mohou být celkově opožděné nebo také nezralé pouze některé z dílčích oblastí (grafomotorika, řeč, apod.). Těmto dětem by měla být věnována zvýšená péče a popřípadě doporučen odklad školní docházky.

Jinou kategorií jsou děti, které mají mimořádné nadání a ve svých dovednostech převyšují věk – čtou, píšou, počítají. Mají obvykle i hlubší zájmy a vědomosti. U těchto dětí je možné zahájení školní docházky před dovršením šesti let. Vždy by však mělo být velmi

důkladně zváženo, je-li tento krok vhodný a dítě by mělo být prošetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, z hlediska všech složek vývoje.

Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti:

- Matematické představy.
- Vizuomotorika, grafomotorika.
- Myšlení a řeč.
- Smyslové vnímání.
- Vnímání prostoru a času.

Toto rozdělení je do jisté míry umělé, například v grafomotorice se uplatňují i mimokognitivní faktory, podobně jako v jiných oblastech se zase uplatňují i jiné předpoklady (Bednářová; Šmardová, 2010).

Matematické představy

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností – motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním (malý – velký, krátký – dlouhý, málo – hodně), pokračuje tříděním podle druhu (jídlo, oblečení, ovoce, zelenina), podle barvy, podle velikosti, podle tvaru. Posléze dítě dokáže třídít podle dvou i více kritérií, pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti, podle množství. Koncem tohoto procesu by již dítě mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich velikosti, tvaru, barvě; že označení počtu je charakteristika sama o sobě. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty a poté s obrázky. Rozvoji pomáhají hry jako je například domino, člověče nezlob se, kuželky (Bednářová; Šmardová, 2010).

Vizuomotorika, grafomotorika

Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte, každým jeho dnem. Pohyb a manipulace s předměty mu umožňují poznávat svět, hrát si, osamostatňovat se. Na motorické schopnosti a dovednosti můžeme nazírat v několika rovinách:

- hrubá motorika
- jemná motorika
- grafomotorika
- motorika mluvidel
- motorika očních pohybů

V předškolním věku tělesné aktivity a obratnost významnou měrou pomáhají dítěti zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem. Menší pohyblivost a zručnost má vliv na činnosti z oblasti hrubé a jemné motoriky (Bednářová; Šmardová, 2007). Zvládnutí hrubé motoriky má základní význam pro plný rozvoj jedince. Dovednosti, které jsou zaměřené na tuto oblast, pomohou dítěti získat sebedůvěru, zdokonalit koordinaci a prohloubit samostatnost. Aktivní pohybové činnosti podněcují tělesný vývoj a vedou k lepším návykům v oblasti spánku a jídla. Dítě s nedostatečně rozvinutými pohybovými dovednostmi má sklony stranit se lidí, což mu může způsobit společenské problémy.

K mnoha každodenním činnostem potřebujeme jemné, přesné pohyby. Konkrétněji, k zvládnutí jemné motoriky je nutným předpokladem pro psaní a schopnost sebeobsluhy, např. schopnost se obléknout a najíst se. Koordinace jemných pohybů, tj. schopnost provádět pohyby za spolupráce ruky a zraku, např. krájení, stisknutí tlačítka, navlékání nitě, lepení, atd. Senzomotorika, což je schopnost dítěte pochopit jaký je jeho vztah k předmětům v prostoru kolem něho. V oblasti vzdělávání tyto dovednosti ovlivňují schopnost napodobovat tvary a vzory, tedy i schopnost psát. K rozvoji jemné motoriky předškolních dětí přispívá hra se stavebnicemi, mozaikami, zapojování do rukodělných činností vyžadující určitou dávku přesnosti a obratnosti: kreslení, vybarvování, malování, trhání velkých kusů papírů, modelování, stříhání, skládání papírů, zavazování tkaniček, zapínání zipu a podobně (Andersonová; Fischgrundová; Lobascherová, 1993).

Než dítě začíná více kreslit, je důležité znát laterální dítěte. Lateralita je do češtiny obtížně přeložitelný termín. O lateralitě – řekněme strannosti – hovoříme u párových orgánů, jako jsou ruce, nohy, uši, oči (Peutelschmiedová, 2008). Pro psaní a čtení je důležitá především lateralita oka a ruky. V prvních měsících a letech života se ve vývoji dítěte střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou. To trvá obvykle do čtyř let. Ve čtyřech letech již většina dětí začíná užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. V pěti až sedmi letech se lateralita horních končetin začíná zřetelně projevat a vyhraňovat, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech (Bednářová; Šmardová, 2007).

Ve spontánní kresbě dítěte se objevují určité tvary, grafomotorické prvky, jejichž různorodost a náročnost přibývá s věkem. Z počátku jsou to pouze čáry a kruhy, navazující na čáranice a motanice, postupně se zvyšují dovednosti dítěte a přibývají prvky daleko složitější a náročnější. Už v předškolním věku bychom měli dbát o navození a upevnění špetkového úchopu, správného postavení ruky (Bednářová; Šmardová 2010). Grafomotorická cvičení začínáme pohybem vedeným z ramenního kloubu, ve stoje, na velkou svislou plochu. Začínáme kreslit na tabuli, následně na velký formát papíru, postupně přecházíme na malý formát. Cvičení můžeme rytmizovat jednoduchými říkadly (Klenková, 2000, in Mlčáková, 2009). Moderní didaktickou pomůckou, která k nám přišla z Německa, je „pískovnička“. Jemný křemičitý písek rozprostřený na pískovém stole lze využít k volné kresbě prstem, ke kresbě dle příloh dřívkem (Kubíček, 2002, in Mlčáková, 2009).

Myšlení a řeč

Jednou z fascinujících lidských schopností je schopnost řečové komunikace. Definujeme ji jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Vývoj této schopnosti patří v rámci ontogeneze člověka k těm, které mají nejprudší průběh. Klíčové období, v němž proces osvojování mluvené řeči probíhá – období do 6. roku života, s těžištěm do 3. až 4. roku, kdy vývojové tempo je nejrychlejší. Přesto však se komunikační schopnost člověka vyvíjí a zdokonaluje po celý život (Lechta, 2008). Na řeč, komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky; věku přiměřeně rozvinutá řeč, je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co myslí (Bednářová; Šmardová, 2010). Vztah mezi myšlením a řečí byl zkoumán už ve starověku, významní myslitelé již tehdy usilovali o jeho vymezení a analyzování. Není proto zajisté náhodou, že „logos“ znamenalo např. v řečtině nejen slovo, ale i myšlenku, rozum. Slovo je základní jednotkou jazyka i základní buňkou vědomí (Lechta, 2008). Řeč je také důležitá pro soužití v kolektivu. Děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní. Předškolní období je pro vývoj řeči tím zásadním. V této době bychom měli věnovat náležitou pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby. S dítětem si vyprávíme, čteme pohádky, zpíváme, přednášíme básničky, říkadla, odpovídáme na dotazy. V předškolním věku si dítě osvojí dva tisíce až dva tisíce pět set nových výrazů, v šesti letech je jeho celkový slovní fond přibližně čtyři tisíce slov (Bednářová; Šmardová, 2010).

Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce:

- řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně, což je typické pro začátek předškolního věku kdy dítě provede nějakou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat
- řeč předbíhá myšlení, počátkem druhé poloviny předškolního věku narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností (Plevová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008).

Vypělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování. Pokud dítě nemluví nebo mluví nesrozumitelně, je v nevýhodě, je pro něj frustrující, že mu okolí nerozumí. Není proto výjimečné, že místo slov dítě užívá řeč těla, že se zlobí, podléhá afektivním záchvatům, používá neverbální komunikaci. Ostatní mohou případně dítě vyčleňovat z kolektivu, podceňovat. Toto může negativně ovlivňovat celý vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, emocionální, motivační a aspirační složku, zájmy, uspokojování potřeb), učení, později i profesní orientaci či uplatnění (Bednářová; Šmardová, 2010).

Smyslové vnímání

V intelektovém vývoji dítěte předškolního věku dochází k zajímavému pokroku, a to ve směru, který rodiče někdy ani nepostřehnou nebo mu nepřikládají velkou váhu. Je to schopnost vnímat nejen celky, ale i podrobnosti na nich, věci skládat a rozkládat, z kousků složit obrazec, dívat se složitým věcem na kloub. Hračkou této epochy je např. lego. Až dítě bude ve škole, bude se od něho chtít, aby zrakem dovedlo rozložit písmena, která jsou si tak podobná jako třeba „b“ a „d“, aby slova dovedla rozložit v hlásky, k hláskám přiřadilo písmena, z písmen zase slovo sestavilo a pak ještě správně napsalo. Odborně se tomu říká proces analýzy a syntézy, a to zrakové a sluchové. Toho je třeba ke čtení a psaní (Matějček, 2007).

Zrakové vnímání je odraného věku nezastupitelné pro poznávání světa, zrakem přijímáme nejvíce informací. Ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy. Ve školním věku je potom důležité mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání. Předškolní dítě by mělo pojmenovat běžné barvy i jejich odstíny. Další dovedností je rozlišování figury a pozadí. Tu rozvíjíme například vyhledáváním známého předmětu na obrázku, odlišením dvou překrývajících se obrázků, sledováním určité linie mezi ostatními liniemi. Pro rozvoj zrakového rozlišování jsou vhodné takové pracovní listy, v nichž dítě například hledá obrázek

odlišný od ostatních velikostí, detailem, tvarem, horizontální či vertikální polohou, může posuzovat shodu či odlišnost dvojce obrázků, přiřazovat objekt ke stínům, vyhledávat dva shodné tvary anebo rozdíly. Zrakové rozlišování nenásilným způsobem procvičují hry jako je pexeso, mozaiky, domino, lota, stavění ze stavebnic podle předlohy. Po pátém roce by dítě mělo vnímat nejen celek, ale již více i jeho jednotlivé části. Tak zvanou zrakovou analýzu a syntézu podporuje například skládání puzzle, obrázků či tvarů z více částí.

Zrakovou paměť posiluje, když si s dítětem například povídáme, jaké mají hračky ve školce, co vidělo v divadle, v kině; když s ním hrajeme hry na zapamatování toho, co vidělo nebo který předmět zmizel. Výbornou hrou rozvíjející zrakovou paměť je pexeso. Už v tomto věku dbáme na to, aby dítě při běžných činnostech, jako je například listování v knize, prohlížení a řazení obrázků, vyplňování pracovních listů, kreslení, vedeme dítě k tomu, aby postupovalo zleva doprava (Bednářová; Šmardová, 2010).

Sluchové vnímání má v raném věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školy nastat problémy ve čtení, psaní a zapamatování si. Pokud chceme podpořit rozvoj sluchového vnímání, můžeme hrát hry na lokalizaci zvuku (odkud zvuk přichází), na určení zdroje zvuku (co zvuk vydává), na naslouchání a rozeznávání zvuku z prostředí (co všechno v danou chvíli slyšíme). Zaměříme se i na rozvíjení rytmu. Vytleskáváme slova na slabiky, vyhledáváme rýmy, určujeme počáteční hlásky ve slově, poslední souhlásky, zařazujeme hry jako slovní kopaná nebo tichá pošta. Sluchovou paměť přirozeným způsobem rozvíjí učení se básniček, písniček, rozpočítadel, říkanek s pohybovým doprovodem, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí (Bednářová; Šmardová, 2010).

Vnímání prostoru a času

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotorika, školních dovedností. Ve školním věku ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách, promítá se do tělesné výchovy a rukodělných činností.

Dítě obvykle nejprve chápe a posléze i aktivně užívá pojmy nahoře – dole, poté vpředu – vzadu a nakonec vpravo – vlevo. Vnímání prostoru zahrnuje nejen prostor vymezený výše uvedenými třemi osami, ale patří sem i chápání a používání předložkových vazeb a takových pojmů jako je vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední apod. Dítě bychom měli učit polohu správně ukázat a pojmenovat na vlastním těle, v prostoru, na formátu.

Základem navozování této dovednosti je ukazování a pojmenovávání při každodenních činnostech – venku, při pohybových aktivitách, v místnosti, v knížce, na obrázku, můžeme využít i pracovní listy (Bednářová; Šmardová, 2010).

Orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných činnostech, jako je například osvojování si jednotlivých kroků při sebeobsluze, při činnostech úkolového typu. Ve škole je potom důležitý odhad času na splnění úkolu, pro rozvržení si sil. U předškolního dítěte rozvíjíme vnímání času tím, že pojmenováváme děje a činnosti, se kterými se setkává. Vedeme dítě k tomu, aby se orientovalo v základních činnostech obvyklých pro určitou dobu (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer); pro určité dny (všední den, víkend, kdy chodí do kroužku...).

Učíme ho všimnout si změn v přírodě, činností, které jsou typické pro jednotlivá roční období. Povídáme si o tom, co bude nejdříve, později, naposled, předtím, nyní, potom, nakonec, dnes, zítra, co bylo včera). Tím ho učíme nejen chápat pojmy, ale i vnímat časovou posloupnost, předjímat děje. Pro vnímání času má rovněž význam režim dne, týdne a roku (Bednářová; Šmardová, 2010).

1.6.3 Úroveň práce schopnosti

Aby dítě dokázalo při výuce plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, musí být u něho vyvinut zájem o učení, chuť poznávat. Stejně důležitá je záměrná koncentrace pozornosti na záměrnou činnost, věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost, uvědomování si, že je třeba úkol dokončit. Některé dítě se dokáže poměrně dlouhou dobu soustředit na hru. V tomto případě hovoříme o bezděčné pozornosti na činnost, kterou si dítě zvolilo samo, na podnět, který ho spontánně zaujal. Nic méně totéž dítě se u činnosti vyžadující záměrnou koncentraci pozornosti rychle unaví, ztrácí zájem, odbíhá, případně odmítá pokračovat. Některé dítě nevydrží ani u hry. Školní práce klade nároky na všechny kvality pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým vlivům).

Práce schopnost je podmíněná zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě doposud vychovávali. Je velmi užitečné vést dítě k respektování určitých pravidel, limitů, podporovat jeho samostatnost, dávat mu drobné povinnosti. Dbát na vyvážení činností spontánních i řízených, neponechávat ho nudě. Volíme úkoly z dětských časopisů, pracovních sešitů pro předškoláky, zaměstnáváme ho domácími pracemi, vedeme ho ke spolupráci a ohleduplnosti (Bednářová; Šmardová, 2010).

1.6.4 Emocionální a sociální zralost

Na vyvrálost osobnosti jsou po zahájení docházky do školy kladeny poměrně velké nároky, a to jak v oblasti emocionální, tak i sociální. Od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnání emocí, sebeovládání, odolnost vůči frustraci. Mezi dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly. Některé dítě je emocionálně vyrovnané, radostné, ke všemu přistupuje se zvědavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdar ho neodradí. Jiné je ostýchavé, bojácné, úzkostné, snadno se rozpláče, neúspěch ho zraní, nedokáže se s ním vyrovnat, rezignuje. Naopak jsou i děti, které neumí ovládnout zklamání, zlost, projevují se agresivně.

Kromě věku přiměřené emocionální vyvrálosti je stejně důležitá i sociální vyspělost, určité sociální dovednosti, adaptabilita. Dítě by mělo vydržet potřebnou dobu odloučení od rodiny, být v jiném prostředí, respektovat cizí autoritu. Důležitá je také schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, porozumět pravidlům soužití a tato pravidla respektovat. Mělo by zároveň umět dát najevo svoje potřeby, mělo by být schopné pracovat s ostatními a spolupracovat. Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s jinými dětmi, podporovat kamarádské vztahy, umět se radovat z radosti jiných a ze společné činnosti. Dítě se učí základním pravidlům slušného chování (Bednářová; Šmardová, 2010).

Dítě zralé po stránce emocionální i sociální je schopno odložit splnění momentálních přání, podřídit se určitému režimu, usměrnit potřebu pohybu, nedožadovat se pozornosti a usměrnit další osobní potřeby, pokud to vyžaduje společný cíl či společný prováděný úkol. Zvláště obtížná je adaptace na hodnocení a srovnávání výkonu dítěte učitelem, zdá se, že s tím souvisí nejčastěji pocit ohrožení sebecitu. Zralé dítě i tuto stránku nároku postupně zvládá, a tak dochází k dalšímu osobnostnímu růstu. U nezralého dítěte se naopak problémy stupňují. V některých případech může být první zkušenost se školou až kritická. Dítě je traumatizováno na dlouhou dobu školní dráhy a jeho další výkony jsou tím značně negativně ovlivňovány, někdy selhává dokonce zcela.

Přerušování docházky do školy či pozdější opakování některého ročníku není z hlediska dítěte tím nejvhodnějším řešením, i když jiné cesty obvykle není. Z tohoto pohledu je důležité včasné zachycení dětí nezralých a cílená prevence možných obtíží (např. logopedická intervence, rozvíjení jemné motoriky, nácvik percepce a pozornosti, sociální otužování...). V pedagogicko-psychologických poradnách byly vypracovány komplexní programy na rozvoj funkcí a schopností významných pro školu (Petrová, 2008, in Šimíčková – Čížková, 2008)

EMPIRICKÁ ČÁST

2. Cíle empirické části

Cílem této práce je zjistit, na základě výsledků baterie psychologických testů prováděných s vybraným vzorkem dětí, zda mohou mít následující aspekty vliv na zralost dítěte předškolního věku. Jedná se o rozdíly ve výkonech mezi chlapci a děvčaty, včasné intervence, vzájemného setkávání při mimoškolních činnostech a rozdílech v jemné motorice.

S otázkou školní zralosti se v životě setkává téměř každý – rodič, prarodič, pedagog, či jiný odborník. Zaznívá v médiích, hovoří se o ní při zápisu, vzájemně mezi rodiči. Odpověď na ni zdá se jednoduchá, ale není tomu tak. Nesprávné rozhodnutí odkladu školní docházky může mít negativní vliv na dobrý start. Pokusíme se pomocí psychologických testů najít odpovědi na některé často kladené otázky.

V průzkumu budeme hledat odpovědi na následující výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1 : Budou děvčata mít lepší výsledky v testu Ravenovy barevné matice?

Výzkumná otázka č. 2 : Bude rozdíl ve výsledku testu Ravenových barevných matic ve prospěch dětí, které navštěvují Edukativně stimulační skupiny.

Výzkumná otázka č. 3 : Prokáže se, že děti, které mají bohatější mimoškolní činnosti budou v testu Ravenových barevných matic úspěšnější?

Výzkumná otázka č. 4 : Potvrdí se, že 80% dětí neumí zavázat tkaničky?

Charakteristika výzkumného vzorku

Průzkumem prošlo 23 dětí – 13 chlapců a 10 děvčat. V celé skupině figurovaly děti jak z úplného, tak i z neúplného rodinného prostředí. Sběr dat probíhal v období měsíce května a června 2010. Už v tomto období by mělo být zřejmé, zda dítě je či není zralé a tudíž připravené na vstup do základní školy. Věkové složení vzorku bylo 5 – 7 let, tedy i dětí, které již odklad jednou měly. Všechny děti navštěvovaly městskou mateřskou školu, která je pětitřídní, heterogenní a věkově smíšená. Doba, po kterou trávily čas v mateřské škole v období průzkumu, odpovídala běžné délce pobytu v mateřské škole.

V době průzkumu mateřskou školu navštěvovalo celkem 132 dětí ve věku 3 – 7 let, ve čtyřech třídách bylo zapsáno po 28 dětech, v jedné třídě 20. V každém kolektivu bylo také zařazeno jedno dítě s postižením (kombinované a zrakové postižení, ADHD, Aspergerův syndrom). Jednalo se o děti integrované a děti na integraci čekající (v té době diagnostikované lékaři a psychology). Začlenění dětí s postižením do tříd má vliv na zrání osobnosti ostatních dětí.

Metody získávání výzkumného materiálu

Výzkum probíhal jako součást výzkumného šetření Katedry psychologie, zaměřeného na mapování školní zralosti dětí. Pro výzkum bylo použito deset psychologických testů.

Jednalo se o tyto testy:

1. Vystřihování geometrických tvarů
2. Orientační test školní zralosti
3. Zavázání tkaničky
4. Edfeldův reverzní test
5. Orientační test dynamické praxe
6. Zkouška znalostí předškolních dětí
7. Zkouška výslovnosti
8. Vizuomotorická koordinace
9. Test verbálního myšlení: Jirásek
10. Ravenův test barevných progresivních matic

Kromě toho bylo využito metody pozorování a sběru anamnestických údajů (příloha č. 1). V této práci se budeme zabývat podrobněji testem č. 3 – Zavazování tkaničky a testem č. 10 – Ravenův test progresivních barevných matic. Nejdříve budeme pracovat s testem Ravenovy barevné matice a poté s rozbořem testu Zavazování tkaniček.

Charakteristika testu

Test publikoval v roce 1938 J. C. Raven, v roce 1956 vznikla upravená verze, která vycházela ze zkušeností s původním vydáním. Později byl upraven pro dětský věk. Test se skládá z 36 různých barevných obrázků, kde část chybí a dítě má vybrat z nabízených možností tu správnou. Matice nejsou tvořeny konkrétními obrázky, ale různými geometrickými vzory, čarami a tvary. Jednoduchá matice například může vypadat jako čtverečkovaný papír, ze kterého někdo kousek ustříhнул. Úkolem je vybrat správný ústřížek. Musí se tedy dbát na správnou velikost čtverečkové sítě, na to, aby ústřížek vůbec obsahoval čtverec a ne kolečko apod. Na první pohled se může zdát, že se jedná o triviální test, ale úkoly

se postupně ztěžují a přijít na princip, podle kterého je třeba doplnit část matice, není vždy tak snadné. Výhodou testu je, že je neverbální, nevyžaduje schopnost číst, psát ani mluvit.¹

Vlastní výzkum

Při práci byly použity následující metody: rozhovoru a pozorování (jak se děti při jednotlivých testech chovají). Výsledky testu sloužily pro vypracování této bakalářské práce a nebyly o nich podávány informace ani rodičům, učitelkám, či jiným osobám.

Vlastní výzkum probíhal v dopoledních hodinách a byl rozdělen do dvou etap. V první etapě děti plnily testy č. 1 – 5, ve druhé etapě č. 6 – 10. Testování probíhalo individuálně, s každým dítětem samostatně. Začátek testování byl zvolen na 9.00hod., kdy děti byly najezené, dosud neunavené, dostatečně vyhrané a tudíž se mohly nerušeně soustředit na jednotlivé činnosti. Dle biorytmu člověka je tento čas nejlépe vhodný pro aktivní činnosti vyšších smyslů.² Tento čas byl zvolen se souhlasem rodičů. Výsledky testů byly zaznamenávány do sběrné tabulky (příloha č. 2).

Při plnění baterie testů byla sledována soustředěnost, pozornost, schopnost plnit úkol samostatně, aktivita, vůle, motorika, lateralita, schopnost porozumět instrukci a citové rozpoložení.

¹<http://www.cesko.tests-iq.eu/zajimavosti/slavne-iq-testy.html>

²<http://psychologie.doktorka.cz/pamet-a-nase-biorytmy/>

1. Struktura výzkumného vzorku

subjekt	pohlaví	věk	sourozenci	lateralita	OŠD	intervence ESS	mimoškolní činnost	délka docházky do MŠ	třída
1	chlapec	6-7	1	P	ano	ano	ano	2	SM
2	chlapec	6-7	1	P	ano	ano	ne	4	SM
3	chlapec	6-7	2	P	ano	ano	ano	3	SM
4	chlapec	6-7	2	L	ano	ano	ano	3	SM
5	chlapec	6-7	1	P	ne	ne	ne	2	SM
6	chlapec	6-7	1	P	ano	ano	ne	3	SM
7	dívka	5-6	1	P	ne	ne	ano	3	SM
8	dívka	5-6	1	P	ne	ano	ano	2	SM
9	dívka	5-6	0	P	ne	ano	ano	3	SM
10	dívka	5-6	2	P	ne	ne	ano	3	SM
11	dívka	5-6	1	P	ne	ano	ano	2	SM
12	dívka	5-6	1	L	ano	ne	ano	3	SM
13	dívka	5-6	1	P	ne	ne	ne	2	SM
14	chlapec	5-6	0	P	ne	ne	ne	3	SM
15	chlapec	5-6	1	L	ne	ano	ne	3	SM
16	chlapec	5-6	1	P	ne	ne	ne	3	SM
17	chlapec	5-6	2	P	ne	ne	ano	2	SM
18	chlapec	5-6	1	P	ne	ne	ne	2	SM
19	chlapec	5-6	2	P	ne	ne	ano	3	SM
20	chlapec	5-6	1	P	ne	ano	ne	3	SM
21	dívka	6-7	0	P	ano	ano	ne	3	SM
22	dívka	6-7	2	L	ano	ne	ne	4	SM
23	dívka	6-7	0	P	ano	ne	ne	4	SM

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru vytvořená na základě anonymního dotazníku.

Legenda:

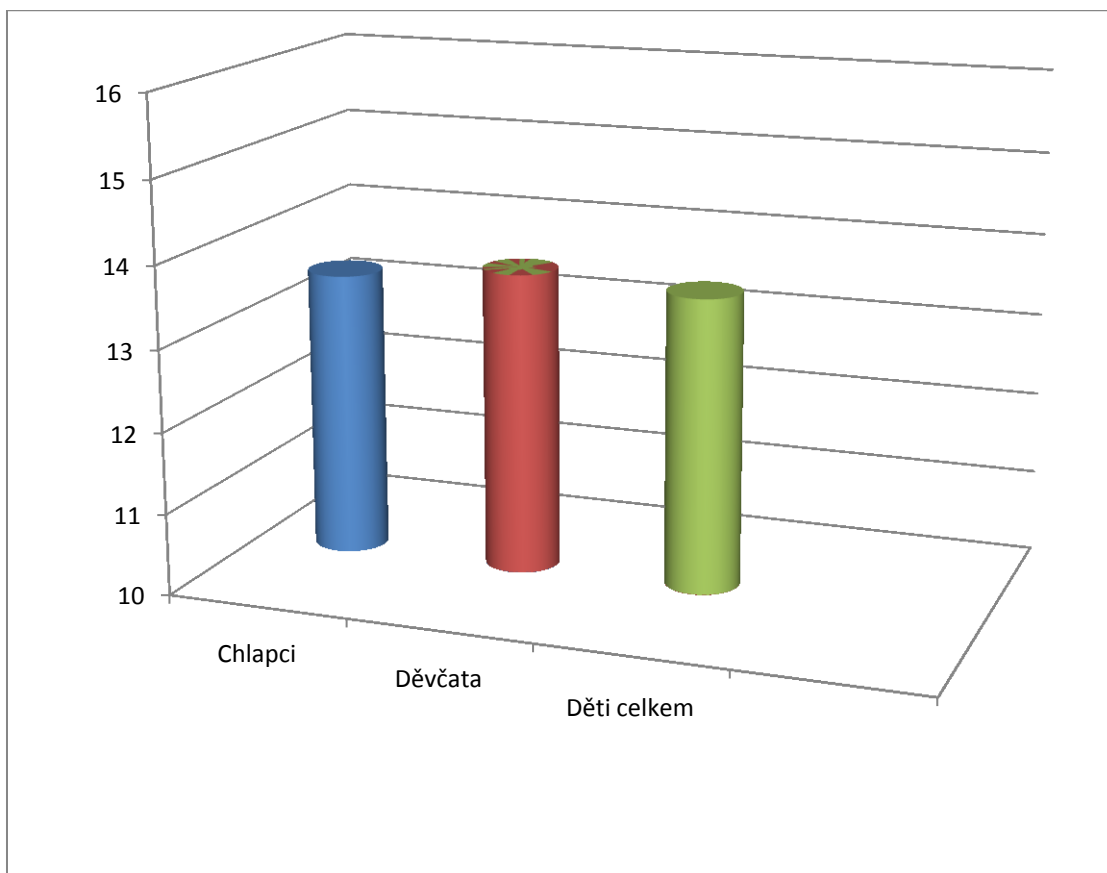
- | | |
|----------------------|--|
| Sourozenci | <input type="checkbox"/> počet sourozenců |
| Lateralita | <input type="checkbox"/> P = pravostranná
<input type="checkbox"/> L = levostranná |
| OŠD | <input type="checkbox"/> děti, které již měly odklad školní docházky a které ne |
| Intervence ESS | <input type="checkbox"/> děti, které navštěvovaly a které nenavštěvovaly edukativně stimulační skupiny |
| Mimoškolní činnost | <input type="checkbox"/> děti navštěvující aktivity a děti nenavštěvující aktivity |
| Délka docházky do MŠ | <input type="checkbox"/> počet roků |
| SM | <input type="checkbox"/> smíšené třídy |

Prezentace výzkumného zjištění

V grafech jsou znázorněny zprůměrované výsledky jednotlivých skupin dětí, dosažené v testech. Nejlepšího výkonu v testu Ravenovy progresivní matice dosáhly 3 děti, jejichž výsledek byl 8 chyb, nejslabšího výsledku dosáhlo jedno dítě s počtem 22 chyb. Celkový průměr všech dětí byl 13,6 chyb. Pomocí těchto výsledků budeme hledat odpovědi na výše stanovené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1 : Budou děvčata mít lepší výsledky v testu Ravenovy barevné matice?

Graf č. 1



Graf č. 1: Porovnání úspěšnosti chlapců a děvčat

Úspěšnost: Průměrné hodnocení jednotlivých skupin – nižší bodový výsledek = méně chyb = lepší výkon

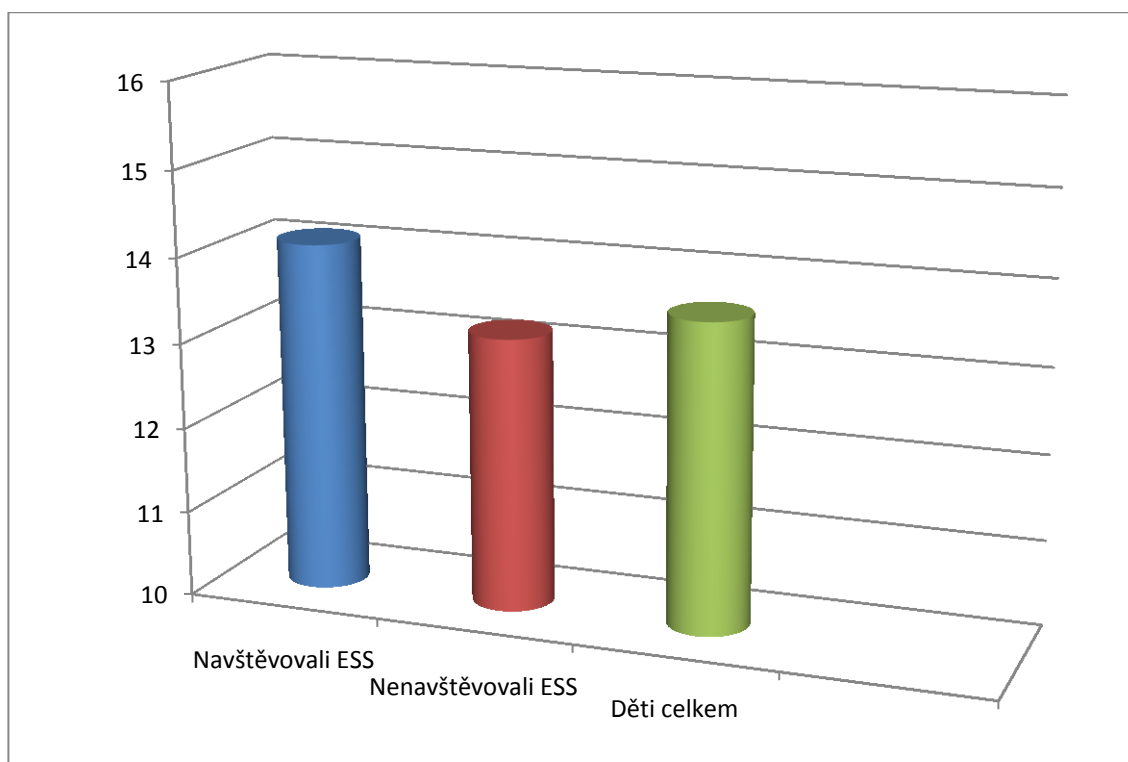
Chlapci dosáhli v testu Ravenovy barevné matice průměrného výsledku 13,5 chyb, děvčata 13,7 chyb. Z grafu je zřejmé, že chlapci dosáhli v průměru lepšího výsledku než děvčata. Zatím, co od celkového průměru se výsledky chlapců a děvčat liší jen minimálně, v porovnání jednotlivců se projevovaly výrazné rozdíly. U chlapců byl nejlepší výsledek 8 chyb a nejslabší 22 chyb, u děvčat nejlepší také 8 chyb, nejslabší 17 chyb. Zajímavé je srovnání průměrných výsledků trojice nejúspěšnějších chlapců s trojicí nejúspěšnějších děvčat. Rozdíl mezi chlapci a děvčaty je již výraznější. Chlapci dosáhli v testu v průměru 8,3 chyb a děvčata 10,3 chyb.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 zní: děvčata nedosáhla lepších výsledků v testu Ravenovy barevné matice.

Výzkumná otázka č. 2 : Bude rozdíl ve výsledku testu Ravenových barevných matic ve prospěch dětí, které navštěvují Edukativně stimulační skupiny.

Edukativně stimulační skupiny byly vytvořeny jako program rozvoje předškolních dětí, které jsou nějakým způsobem potenciálně ohroženy v počáteční fázi školní výuky. Hravou formou rozvíjejí schopnosti, dovednosti a funkce důležité pro zvládnutí trivია. Program skupin je rozvržen do 10 lekcí. Každá lekce měla svou strukturu, jednotlivé činnosti se střídaly, navazovaly na sebe. Každá lekce trvala přibližně hodinu, děti se jí účastnily společně s rodiči jednou týdně. Přítomnost rodičů byla velmi důležitá. Získávali náměty pro práci s dítětem, praktické ukázky toho co a jak s dítětem dělat v domácím prostředí, jak využívat jednotlivých her, jak rozvíjet potřebné schopnosti. Pro pedagoga nebo psychologa je tento typ práce velmi diagnosticky hodnotný, obohacující. Sleduje dítě v situaci, která je bližší realitě, každodennímu životu, po zahájení školní docházky. V **MŠ a ZŠ** lze program využít jako rozšíření péče o děti ohrožené počátečním školním neúspěchem, ale také jako nabídku pomoci rodičům a jejich dětem, navázání spolupráce s rodinou.

Graf č. 2



Graf č. 2 : Porovnání rozdílu ve výsledku testu dětí navštěvujících edukativně stimulační skupiny a dětí, které skupiny nenavštěvovaly.

Úspěšnost: Průměrné hodnocení jednotlivých skupin – nižší bodový výsledek = méně chyb = lepší výkon

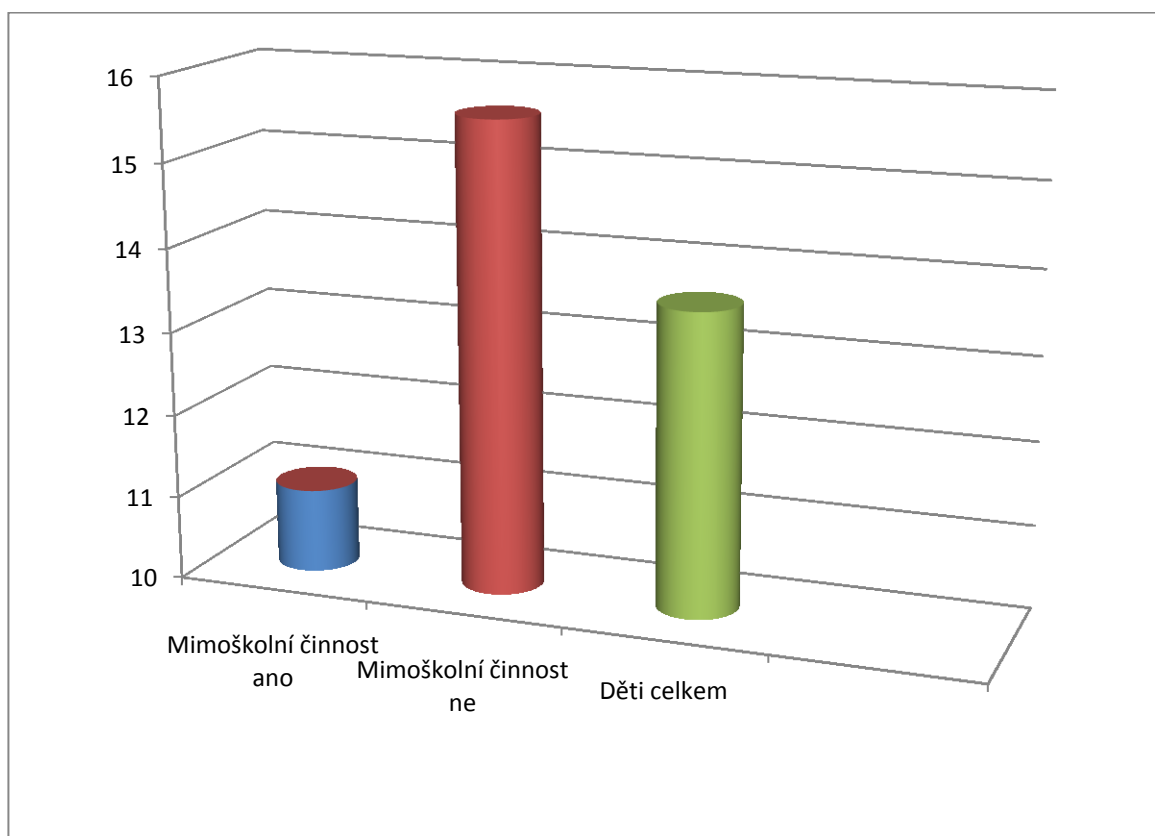
Edukativně stimulační skupiny z výzkumného vzorku navštěvovalo 11 dětí z celkového počtu 23. Průměrný výsledek dosažený v testu Ravenových barevných matic dětí, které navštěvovaly Edukativně stimulační skupiny, byl 14,1 chyb. Děti, které skupiny nenavštěvovaly, byly úspěšnější, dosáhly průměrného výsledku 13,2 chyb.

Graf č. 2 nám nepodává kladnou odpověď na stanovenou otázku, ale nesmí být opomíjen fakt, že ESS jsou určeny především pro děti ohrožené možnými výukovými či výchovnými problémy. Včasná péče ve skupinách napomáhá v rozvoji nezralých či oslabených oblastí a cílem je tyto problémy odstranit.

Odpovědí na otázku č. 2 je, že intervence v podobě Edukativně stimulačních skupin neprokazuje, že by děti ze skupin dosahovaly lepších výsledků v inteligenčním testu Ravenovy barevné matice.

Výzkumná otázka č. 3 : Prokáže se, že děti, které mají bohatější mimoškolní činnosti budou v testu Ravenových barevných matic úspěšnější?

Graf č. 3



Graf č. 3: Porovnání úspěšnosti dětí navštěvujících a nenavštěvujících mimoškolní aktivity.

Úspěšnost: Průměrné hodnocení jednotlivých skupin – nižší bodový výsledek = méně chyb = lepší výkon

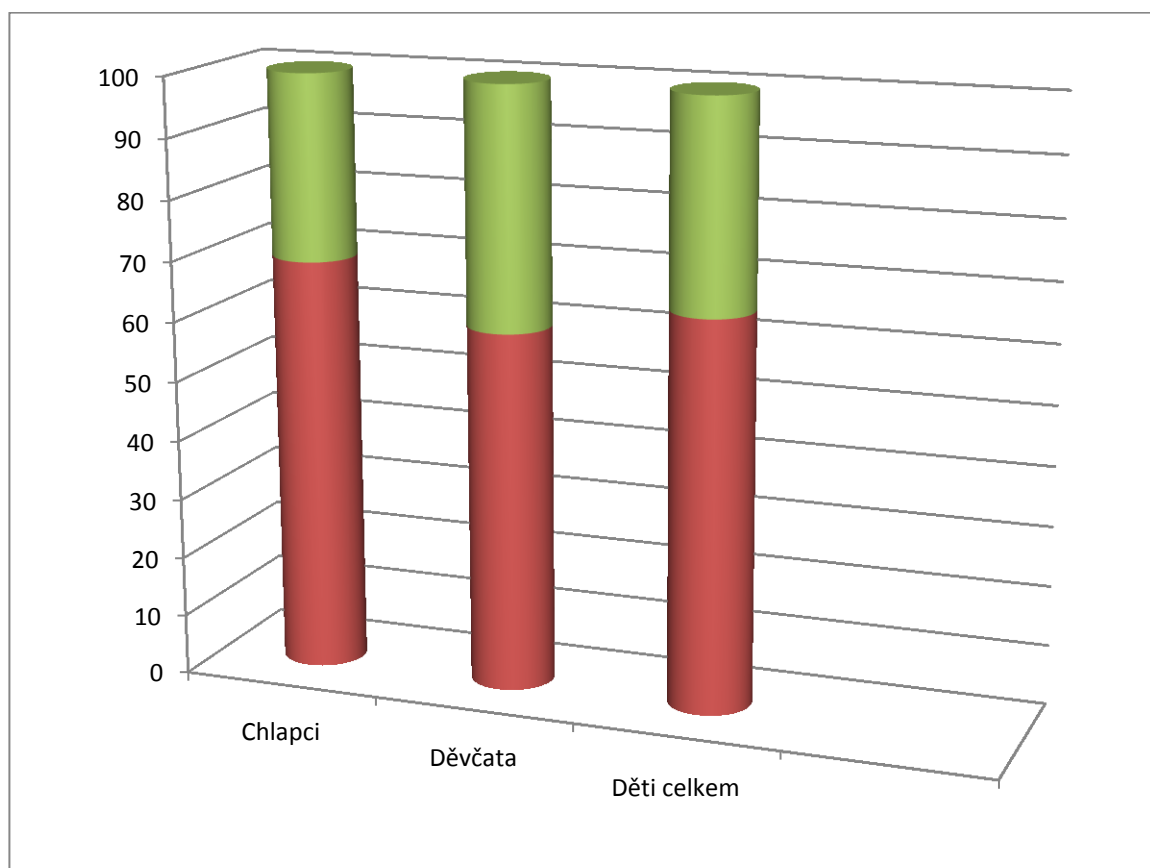
Pro rozvoj dítěte jsou přínosem různé organizované zájmové činnosti, či další vzdělávání mimo školu. Výběr těchto aktivit by měl být předmětem diskuze s dítětem. Graf znázorňuje srovnání výsledků dětí v testu Ravenovy barevné matice, které navštěvují některé z kroužků s dětmi, které nenavštěvují. Z grafu je patrný rozdíl mezi dětmi, které se věnují

mimoškolním aktivitám, v testu dosáhly průměrného výsledku 11 chyb. Děti, které nenavštěvují žádné z aktivit, dosáhly průměrného výsledku 15,6 chyb.

Odpověď na otázku č. 3: zde můžeme jednoznačně odpovědět, že děti mající bohatější mimoškolní činnost, dosáhly v testu lepších výsledků.

Výzkumná otázka č. 4 : Potvrdí se, že 80% dětí neumí zavázat tkaničky?

Graf č. 4



Graf č. 4: Porovnání úspěšnosti dětí v testu zavazování tkaniček

Úspěšnost: červená barva = procentuální znázornění = neúspěch

zelená barva = procentuální znázornění = úspěch

Test Zavazování tkaniček byl z hlediska současnosti zajímavý. Daleko častěji děti používají obuv na suchý zip, tudíž nejsou přirozenou cestou nuceni k této činnosti.

K testování byla použita dětská botaska s plochou tkaničkou. Test probíhal individuálně s každým dítětem, které si botasku vložilo do klína a mělo se pokusit o zavázání uzlíku a mašle. Úspěšný pokus byl uznán tehdy, podařilo-li se splnit oboje. Z grafu můžeme vyčíst úspěšnost a neúspěšnost chlapců a děvčat. Hodnoty jsou uváděny v procentech.

Chlapci byli úspěšní v 30,8%, děvčata v 40%.

Neúspěšný pokus byl zaznamenán u 69,2% chlapců a 60% děvčat.

V celkovém hodnocení chlapců a děvčat dohromady bylo dosaženo výsledku 34,8% úspěšných pokusů testu Zavazování tkaniček a 65,2% pokusů neúspěšných.

Odpověď na otázku č. 4: hypotéza, že 80% dětí neumí zavázat tkaničku, se nepotvrdila.

Diskuze

V mateřské škole pracuji již 22 let, měla jsem možnost poznat přístupy k dětem před rokem 1990, pozorovat vývoj změn požadavků na výchovu a vzdělávání dítěte, které ovlivňovalo i mě jako učitelku. Přístup značně přeorganizovaný a direktivní se postupně měnil až do dnešní podoby, kdy učitelka je dítěti partnerem, průvodcem na cestě poznání.

Také náhled na školní zralost a s ní spojený odklad školní docházky se postupně měnil. Po roce 1990 bylo „módní“ dětem automaticky odkládat nástup do 1. třídy základní školy. V posledních několika letech se situace mění, řekla bych, k lepšímu. Rodiče, pedagogové, lékaři, psychologové, kteří doporučují odklad školní docházky, vycházejí při posuzování školní zralosti vždy z individuality každého dítěte. V jejich zájmu je zabránit případným školním neúspěchům, které mohou dítě poznamenat na řadu dalších let.

Na základě mapování školní zralosti dětí z mateřské školy Sluníčko za použití baterie psychologických testů je zřejmé, že věk šest let není jediné určující kritérium pro vstup dítěte do základní školy. Školní zralost se dá vypožorovat mimo jiné také z kognitivních dovedností, jejichž úroveň právě psychologické testy rozkrývají. Sociální a kognitivní úroveň je patrná z pozornosti a soustředěnosti, se kterou děti prováděly jednotlivé úkony. Biologický vývoj je odrazem fyzické zdatnosti, která měla vliv na únavu nebo naopak na aktivitu, kterou projevovaly v průběhu testování. Objevily se rozdíly mezi výkonem chlapců a děvčat, ale také mezi jednotlivci stejného pohlaví.

Vše jsem si mohla vyzkoušet díky mé bakalářské práci a s ní spojeným výzkumem za použití psychologických testů. S každým dítětem byl navázán pozitivní kontakt, byl mu vysvětlen průběh celého testování a po té jsem již sledovala jeho práci. Schopnost soustředit se, udržet pozornost, projev nadšení, únavy i nezájmu o některé z úkolů. Testování bylo časově náročné jak pro děti, tak i pro učitelku. Sama jsem některé děti v duchu obdivovala, jak se dlouho dokáží soustředit na zadaný úkol, některé pak odcházely se slovy, že potřebují pít, použít toaletu, kapesník apod. Právě díky těmto testům jsem si mohla udělat obrázek o tom, jak se asi bude projevovat v základní škole. Byl to pouze můj subjektivní dojem, ale získala jsem opět nové poznatky o prožívání dítěte v nezvyklých, pro některé v zátěžových situacích.

Z baterie psychologických testů dětí nejvíce zaujal test Vystřihování tvarů, kde se neprojevovaly téměř žádné obtíže. Také test zkoušky znalostí předškolních dětí byl pro děti zajímavý a podávaly v něm velmi dobré výsledky.

Obtížnější se jevil test zavazování tkaniček, kde jsem zaznamenala velké procento neúspěchu. Důvodem je pravděpodobně fakt, že děti stále častěji nosí boty na suchý zip, a i když v mateřské škole jsou dostupné pomůcky na nácvik šněrování a zavazování, děti tuto činnost nevyhledávají. V testu byla děvčata o něco úspěšnější než chlapci. Je jisté, že tento fakt souvisí s rozvojem jemné motoriky.

Podrobněji jsem se zabývala testem Ravenovy barevné matice. Tento test patřil k náročnějším a děti dosahovaly výrazně rozdílných výsledků. Některé pochopily zadání hned a úkoly splnily s dobrým výsledkem, jiné děti byly méně pozorné a při stupňující se obtížnosti častěji chybovaly. Objevily se i výrazně slabší výsledky, které svědčily o tom, že buď dítě zadání nepochopilo anebo opravdu nezvládlo opticky vyhledat správný díl. Zpětnou vazbou naší práce bývá podzimní hospitace v základní škole, kterou provádíme každý rok. Zajímavým postřehem je fakt, že se u těchto dětí po dvou měsících začaly objevovat obtíže v soustředění, čtení písmen, psaní i počítání.

Díky testovým metodám jsem získala informace mapující celkovou osobnost dítěte, jeho verbální kognitivní grafomotorické i jiné dovednosti. V práci s dětmi kladu důraz na individuální přístup, rozvíjení talentu a nadání. Toho však nelze dosáhnout bez působení dalších vnějších faktorů. Mezi ně patří sociální prostředí – prostředí třídy, které vytváří interpersonální vztahy, vzájemnou ohleduplnost, empatické jednání, schopnost umět pojmenovat to, co dítě prožívá a cítí.

Zvolené výzkumné otázky měly podat přesnou odpověď na to, co bylo stěžejním cílem této práce. V otázce č. 1 nebyla potvrzena očekávaná odpověď. Ze zvoleného výzkumného vzorku dětí se nedalo jednoznačně odpovědět, že děvčata jsou více zralá, tudíž lépe připravena pro vstup do školy. Totéž se dá říci o otázce č. 2, která také nepotvrdila dosažení lepších výsledků dětí navštěvujících Edukativně stimulační skupiny v testu Ravenových barevných matic. Otázka č. 3 nám však podala jasnou odpověď, že mimoškolní činnost má vliv na úroveň celkového rozvoje dítěte. Při vyhodnocování výsledků testu Zavazování tkaniček jsme zaznamenali lepší výsledek, než jsme předpokládali.

V poslední části diskuze bych se chtěla zamyslet nad možnostmi intervence. Dítě nastupující do mateřské školy ve třech, popř. čtyřech letech pozoruji a diagnostikuji a po té sleduji jeho další vývoj. Ve věku 5 – 6 let je dítě více vedeno k zodpovědnosti, plnění drobných úkolů, k tomu, aby zvládalo sebeobsluhu. Začnou-li se objevovat určité obtíže, opoždění, je vhodné zapojit dítě společně s rodičem do některého z intervenčních programů, které mohou nabízet mateřské i základní školy. V programech rodiče získávají informace o tom, co by dítě na konci předškolního věku mělo zvládat, návod jak s ním hravou formou

procvičovat to, co dítěti dělá problém. Rodiče sami mohou vyzorovat, jak se dítě chová v kolektivu a jak zvládá jednotlivé úkoly. To vše jim pomáhá v rozhodnutí odložit dítěti školní docházku o jeden rok.

Práce s psychologickými testy byla pro mě velice zajímavá a poučná. Díky baterii testů jsem také ve své práci o krok dál. Získala jsem nové praktické zkušenosti a vím, jak důležité a zodpovědné je dítě připravit k dobrému startu do základní školy a do života.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku, vnějšími faktory, které významně působí na celkový vývoj dítěte. Všechno, co můžeme pozorovat v životě dítěte, je už nějakým způsobem dáno v době jeho narození. Nejsme schopni stanovit budoucí schopnosti dítěte a dopředu říct, jak dalece budeme moci tyto schopnosti rozvíjet. Správnou metodou, se však dá mocně využít i malé energie. V mateřských školách jsou učitelky povolány připravit a otevřít cestu dítěti k tomu, aby zvládalo život v podmínkách společnosti (Adler, 1994).

Školní zralost a připravenost se dá vyzpozorovat mimo jiné z kognitivních dovedností, jejichž úroveň rozkrývají psychologické testy. Sociální a kognitivní úroveň je patrná z pozornosti a soustředěnosti, se kterou děti prováděly jednotlivé úkony. Biologický vývoj je odrazem fyzické zdatnosti, která měla vliv na únavu.

O žádném z těchto kritérií nelze říci, že je samo o sobě jediné určující v hodnocení školní zralosti. Teprve souhrn všech poskytne nejkompexnější a nejobjektivnější obrázek o stupni vývoje dítěte. Z tohoto se dá usuzovat, že rodinné prostředí, mateřská škola, vztahy k dětem i dospělým, okolí obklopující dítě, zabezpečují náležitý vývoj celé osobnosti.

Přínosem této práce je zodpovězení otázek a potvrzení teorie, že zmapování úrovně vědomostí dítěte a včasná intervence mohou předejít mnoha problémům spojených se školní neúspěšností a zajistit tak dítěti spokojené a radostné dětství. Mohou odhalit i specifické poruchy učení a tím možnost připravit pro dítě plán individuálního přístupu; volbu takových metod, forem a prostředků, které mohou případný problém eliminovat a zajistit tak dítěti vzdělávání odpovídající jeho potřebám.

Seznam použité literatury

1. ADLER, A. *Psychologie dětí*. 1. vyd. Praha: Práh, 1994. 155 s. ISBN 80-85809-22-2
 2. ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M. *Dobrý start do školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. 115 s. ISBN 80-85282-66-6
 3. BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0
 4. BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4
 5. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 2005. 282 s. ISBN 80-901873-6-6
 6. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 192 s. ISBN 978-80-7367-433-5
 7. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3
 8. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X
 9. MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*, 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4
 10. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 128 s. ISBN 80-7178-245-9
 11. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. 89 s. ISBN 80-244-1233-0
 12. ROGGE, J. UWE. *Děti potřebují hranice*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 136 s. ISBN 80-7178-418-4
 13. ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ A KOLEKTIV. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. 176 s. ISBN 978-80-244-2141-4
 14. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X
- <http://www.cesko.tests-iq.eu/zajimavosti/slavne-iq-testy.html>
- <http://psychologie.doktorka.cz/pamet-a-nase-biorytmy/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Anonymní anamnestický dotazník

Příloha č. 2 Sběrná tabulka

ANONYMNÍ ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

Pohlaví dítěte:

Datum narození:

Datum nástupu do MŠ:

Rodinná anamnéza:

Počet dětí v rodině:

Pořadí narození:

Lateralita:

Úplná rodina: ano - ne

Matka - věk: vzdělání:

Otec - věk: vzdělání:

Účast v Edukativně stimulačních skupinách: ano - ne

Účast ve školních aktivitách: flétna ano - ne

keramika ano - ne

křesťanství ano - ne

Účast v mimoškolních aktivitách: sportovní ano - ne

taneční ano - ne

hudební ano - ne

jazykové ano - ne

výtvarné ano - ne

pracovní ano - ne

jiné

SBĚRNÁ TABULKA

1. Pohlaví
2. Věk (ke dni vyšetření roky i měsíce!)
3. Město (obec), kde bydlí
4. Kolik sourozenců + pořadí dítěte mezi sourozenci
5. Vzdělání otce (VŠ, SŠ, uč. obor, zákl.)
6. Vzdělání matky (VŠ, SŠ, uč. obor, zákl.)
7. Odklad školní docházky ano – ne
8. Koncentrace na úkoly (1,2,3,4,5)
9. Samostatnost (1,2,3,4,5)
10. Navázání kontaktu + citové rozpoložení (1 – 5)
11. Lateralita pravá – levá
12. Tělesná charakteristika: drobné, nadváha, (somaticky) přiměřené věku
13. Raven – HS
14. Vystřihování – 3x čas + celkem
15. Jiráskův test ŠZ – 3 známky (1 - 5) průměr
16. Zavazování tkaničky – ano/ne + čas
17. Jiráskův test VM – HS + známka (1 - 5)
18. Edfeldův test – HS
19. Dynamic. Praxe – HS (ano)
20. Znalosti př. Děti – HS + IQ
21. Výslovnost – počet chyb
22. Vizuomotorika – počet přetažení

Pozn.: bod 8 – 12 = chování

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zdeňka Benešová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	ŠKOLNÍ ZRALOST
Název v angličtině:	SCHOOL MATURITY
Anotace práce:	Práce se zabývá průzkumem školní zralosti a připravenosti dětí předškolního věku z Mateřské školy Sluníčko v Tišnově, popisuje psychologické metody použité pro zjištění vývoje dětí a mapuje celkovou zralost jejich osobností.
Klíčová slova:	Předškolní věk, školní zralost, psychologické testy
Anotace v angličtině:	This thesis deals With reseaech on school maturity and readiness of pre-school agend children from MŠ Sluníčko, a kindergarten in Tišnov. This thesis describes psychological methods that are used for detecting children´ s level of development and their general maturity of their personality.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age, school maturity, psychological tests
Přílohy vázané v práci:	č. 1 anonymní anamnestický dotazník č. 2 sběrná tabulka
Rozsah práce:	41 stran
Jazyk práce:	Český