

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE



Jana Podzemná, DiS.

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

**VYBRANÉ ASKPEKTY PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ
ZRALOSTI**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Olomouc 2011

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

V Holešově dne 29. března 2011

.....

Na tomto místě, bych chtěla srdečně poděkovat paní Doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za odborné vedení a metodickou pomoc, kterou mi poskytla při vypracování mé diplomové práce. Dále děkuji všem dětem a rodičům, kteří mi pomohli při zpracování mé praktické části.

OBSAH

I.	ÚVOD	7
II.	TEORETICKÁ ČÁST	9
1	Charakteristika dítě předškolního věku	9
1.1	Somatický vývoj.....	9
1.2	Motorický vývoj.....	10
1.3	Vývoj poznávacích procesů	10
2	Vývoj kresby.....	11
2.1	Vývoj kresby lidské postavy	13
2.2	Význam kresby.....	14
2.3	Kresba jako diagnostický prostředek:	15
2.3.1	Zásady pro užití kresby v psychologické diagnostice:.....	17
3	Vývoj řeči	18
3.1	Ontogenetický vývoj	18
3.1.1	Vývoj řeči v předškolním věku	19
3.1.2	Vývoj výslovnosti u dětí předškolního věku.....	20
3.1.3	Komunikace v předškolním věku.....	20
4	Lateralita	21
4.1	Jak přistupovat k lateralitě:	22
4.2	Legislativa	23
4.3	Vývoj motoriky	23
4.3.1	Vývoj hrubé motoriky	24
4.3.2	Vývoj jemné motoriky	24
4.4	Grafomotorika	24
4.4.1	Projevy nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky	25
4.5	Hra a její vývoj a význam u dítěte v předškolním věku.....	25
4.6	Hra jako diagnostický prostředek.....	26
5	Zvláštnosti dětské psychiky	29
5.1	Socializační rizika u dítěte v předškolním věku	29
5.2	Vliv pohádky na dítě předškolního věku	30
6	Vstup dítěte do školy	31
6.1	Školský zákon	31

6.2	Zápis do školy	32
6.3	Role školáka	34
6.4	Vývojový stav dítěte při vstupu do školy.....	36
6.4.1	Tělesná zralost.....	36
6.4.2	Citová, emoční a sociální zralost	37
6.4.3	Kognitivní zralost.....	38
6.5	Školní připravenost	39
6.6	Školní zralost.....	39
7	Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	42
7.1	Posouzení školní zralosti.....	44
7.2	Odklad školní docházky	46
7.3	Školní nezralost, příčiny a faktory:	47
7.4	Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky	47
7.5	Předčasný vstup do školy	48
7.6	Náměty k rozvoji percepčních funkcí pro rodiče	49
7.7	Hlavní důvody školní neúspěšnosti.....	50
7.7.1	Příčiny na straně dítěte	50
7.7.2	Mimointelektové faktory školního neúspěchu	50
7.8	Specifické poruchy učení	51
7.8.1	Etiologie specifických poruch učení	52
7.8.2	Symptomatologie	53
7.8.3	Dělení specifických poruch učení:	54
7.8.4	Dyslexie.....	55
7.8.5	Technika čtení a dekodování.....	55
7.8.6	Náměty pro práci s textem	57
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	58
8	Výzkumné šetření	58
8.1	Vymezení hlavního cíle a pracovních předpokladů výzkumného šetření.....	58
8.2	Charakteristika použitých metod:	58
8.3	Charakteristika výzkumného souboru dětí.....	61
8.4	Vlastní organizace výzkumu:	64
8.5	Dokumentace výsledků:	64
8.6	Vlastní výzkumná práce	65
8.7	Charakteristika místa šetření	65

8.8	Analýza výsledků a interpretace:	67
8.8.1	Hodnocení výsledků z hlediska místa šetření	67
8.8.2	Hodnocení výsledků z hlediska věku dítěte	76
8.9	Diskuze k výsledkům	84
III.	ZÁVĚR	87
IV.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	89
V.	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

I. ÚVOD

Téma diplomové práce jsem si zvolila z důvodu mé budoucí profesní orientace. Otázka školní zralosti a připravenosti je stále aktuálním a diskutovaným tématem nejen pro odborníky.

Na své pedagogické praxi jsem měla možnost několikrát učit v první třídě. Sledovala jsem rozdílné výkony dětí, které nastoupily po prázdninách do první třídy. Bohužel se občas ve třídě našly děti, které nebyly pro školu dostatečně školou zralé. To se hlavně projevovalo jejich špatnou adaptací na školní práci a ztrátou motivace k učení.

Rodiče a hlavně pedagogové působící v předškolních zařízeních by si tyto negativní důsledky měli uvědomovat. Jejich snahou by mělo být co nejplynulejší zvládnutí přechodu spontánní a selektivní výuky dětí z předškolního zařízení k systematické práci ve škole.

Úkolem pedagogů je, aby si dítě ze školy odnášelo, pokud možno, co nejpozitivnější zážitky. Toto je možné jen tehdy, jestliže je dítě dostatečně připravené na školu. K vyřešení otázky školní zralosti, by měli být nápomocni především odborníci z poradenských zařízení, kteří mají v kompetenci posuzovat školní zralost a jsou schopni odpovědně poradit v otázkách školní zralosti.

Cílem mé diplomové práce je zjistit stav připravenosti a školní zralosti předškolních dětí a souhrnně a systematicky zaznamenat podstatné informace k tomuto tématu. Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretickou část jsem rozdělila na sedm navazujících kapitol. V první kapitole jsem stručně charakterizovala vývojový stav předškolního dítěte, kde jsem se zaměřila na tělesný vývoj, motorický vývoj, vývoj poznávacích procesů. Ve druhé kapitole pojednávám o vývoji kresby. Zde poukazuji na kresbu, jako na diagnostický prostředek. Problematikou lateralit, směřovosti a grafomotoriky se zabývám ve třetí kapitole. Čtvrtá kapitola pojednává o vývoji řeči, je zde také nastíněna problematika špatné výslovnosti. Další kapitolu jsem věnovala zvláštnostem dětské psychiky. Šestá kapitola pojednává o vstupu dítěte do školy. Zde se věnuji také školskému zákonu. Pozornost zde věnuji základním pojmům, jako je školní zralost a školní připravenost. Rozsáhlou sedmou kapitolu jsem věnovala otázce diagnostiky. Jsou zde rozpracovány nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky a náměty na rozvoj percepčních funkcí.

Poslední rozsáhlou osmou kapitolou je praktická část, rozdělená na devět podkapitol. Praktická část navazuje na teoretickou. Zde je podrobně popsáno výzkumné šetření, které probíhalo na přelomu května- června v roce 2010. Výzkumné šetření bylo provedeno na výzkumném vzorku padesáti dětí ve třech mateřských školách pomocí deseti testových úloh.

Cílem mé praktické části bylo porovnání školní zralosti u dětí vyrůstajících v městském prostředí, navštěvující mateřskou školu a u dětí, které vyrůstají ve vesnickém prostředí a navštěvují předškolní zařízení tamtéž. Dalším cílem mé praktické části bylo porovnání vlivu věku na školní zralost. V praktické části jsem také vymezila hlavní cíl a pracovní předpoklady mého výzkumného šetření. Je zde charakterizován výzkumný vzorek, místo šetření a metodologii šetření. Součástí je také vyhodnocení a výzkum zdokumentovaných výsledků. V poslední kapitole popisují závěr mého výzkumného šetření. Při zpracování diplomové práce jsem využila řadu odborných publikací a vlastních zažitých zkušeností z mé dosavadní praxe.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítě předškolního věku

„Chceme-li tomuto životnímu období porozumět, musíme se seznámit nejen s teoriemi, ale i s mnoha detaily- a pokud možno také s dětmi tohoto věku žít.“ (Říčan, 2004, s. 119)

Vývojové období, které trvá přibližně od tří do šesti let věku dítěte, nazýváme předškolní věk. Toto období má dva úseky, které můžeme rozdělit mezníkem. Začátek etapy, který probíhá mezi třetím a čtvrtým rokem, je vstup dítěte do mateřské školy. Konec této etapy je završen nástupem do základní školy. Zakončení tohoto období není určeno výhradně fyzickou vyspělostí, ale i postupným uvolňováním vázanosti na rodinu. Na druhou stranu je dětské myšlení stále prelogické a egocentrické. Překonání této překážky je jedním z hlavních úloh předškolního období a předpokladem k úspěšnému nástupu do školy. Toto období lze chápat jako přípravné období na život ve společnosti. Hra má nezastupitelnou roli v období předškoláka, je jeho hlavní činností, ve které se odráží touha sdílet společnou aktivitu, ale zároveň i snaha prosadit se ve vrstevnické skupině. Předškolní věk bývá také nazýván jako „věk hry“.

V odborné literatuře se můžeme setkat s terminologickou nejednotností. Jedná se například o pojem „předškolní dětství“ (Kuric, 1986) nebo „druhé dětství“ (Příhoda, 1967). Štefanovič (1980) používá název „starší předškolní věk“ (Šimíčková Čížková a kol., 2008).

1.1 Somatický vývoj

Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná stavba těla dítěte. Říčan (2004) ve své knize uvádí, že průměrný chlapec v předškolním věku vyroste z 97 na 117cm, přibude z 15 na 22 kg. Děvčata jsou kolem šestého roku o něco málo lehčí než chlapci, ale později se tento stav obrátí (Říčan, 2004). Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. (Šimíčková Čížková a kol., 2008) Pro ukončení této etapy je charakteristická výměna mléčného chrupu.

1.2 Motorický vývoj

„Motorický vývoj bychom mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.85).

Pohybové funkce dítěte se mění v závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, která podmiňuje celý psychický vývoj. Zpřesňuje se hrubá motorika. Na začátku tohoto období jsou pohyby rukou ještě nepřesné, dítě má potíže s koordinací, ale časem se chůze automatizuje. Zlepšují se pohyby, které jsou složité na koordinaci, mezi něž můžeme zařadit např.: běhání, skákání, pohyby po nerovném terénu. V závěru tohoto období se zdokonalují také pohyby vyžadující složitou pohybovou koordinaci, např. plavání, jízda na kole, bruslení a lyžování. (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

1.3 Vývoj poznávacích procesů

V tomto období dochází velice intenzivně k rozvoji poznávacích procesů. Vnímání dominuje synkretické (celistvé), při kterém dítě není ještě schopno vyčlenit hlavní části předmětů, nerozeznává podstatné souvislost mezi nimi.

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět. Myšlení bývá nazýváno jako názorné, intuitivní myšlení, které je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Dítě vnímá hlavně ty předměty, které mají určitý vztah k činnosti. V tomto období začíná dítě rozeznávat doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Také sluch se začíná zbystřovat, předškolák je schopen diferenciarizovat různé zvuky (zpěv ptáků, zvuk různých druhů aut apod.). Chuťové a čichové vnímání se zpřesňuje, dominantním zdrojem zážitků je hmat. Předškolák dokáže hmatem nejenom rozeznávat vlastnosti předmětů, ale dokáže je určit. Vnímání je stále neanalycké, vjemy jsou ovlivňovány egocentričností.

Vágnerová (2005) ve své knize píše, že typické znaky lze stručně vyjádřit v několika bodech a to, jakým způsobem dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá.

- **Centrace** je podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom znaku, který je považován za podstatný.
- **Egocentrismus** tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.
- **Fenomenismus** tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu.

- **Prezentismus**, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která je fenomenisme souvislosti. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

Mezi další typické znaky myšlení dětí předškolního věku můžeme zařadit způsob, jak tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje. Zde hlavně patří: magičnost, animismus, resp. antropomorfismus, artefialismus a absolutismus.

V období mezi čtvrtým až šestým rokem se začíná rozvíjet pojmové myšlení. Nejprve dítě utváří jednotlivé pojmy spojováním náhodných znaků. Později se snaží vytvářet všeobecné rodové pojmy, tzn., snaží se pojmenovávat některé předměty společným názvem. Jak uvádí Plevová, tak v pojmovém myšlení se objevují i chyby, děti na základě jedné zkušenosti usuzují unáhleně, jedná se o tzv. předčasné zevšeobecňování (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Velmi výrazně se projevují hlavně temperamentové vlastnosti. A to převážně z toho důvodu, že nejsou ovlivněny mechanismy sebeovládání.

2 Vývoj kresby

Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev je nezanedbatelnou aktivitou dítěte. Dítěti tak umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí dítě vyjadřuje své pocity, přání, ale i obavy, které právě prožívá. Vágnerová (2000) označuje kresbu jako odraz světa předškolního dítěte, ve kterém se projevují znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Vývoj kresby je důležitým ukazatelem vývoje dítěte a je často srovnáván s vývojem řeči.

Podle známého psychologa Jeana Piageta (1970) je kresba jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazovat realitu tak, jak je dítě chápe. Podle Uždila (1979) se počátky dětské výtvarné „řeči“ podobají řeči mluvené. Ranné dětské „čáranice“ tak mohou souviset s dětským žvatláním, rozvoj zformovaného zobrazení s rozvojem řeči. Dle Švancary a Švancarové (1980) se většina autorů shoduje na tom, že všechny děti začínají kreslit zhruba stejným způsobem. Dětská kresba je dobrým diagnostickým vodítkem. Jak se zmiňuje Vágnerová (1991) kresebné metody nejsou časově náročné a mohou poskytnout důležité informace o vývoji i citovém naladění dítěte.

Vágnerová (1991) popisuje, že kresba může poskytnout **orientační odhad úrovně** vývoje rozumových schopností, k tomuto účelu slouží zejména u předškolních a mladších školních dětí. V pozdějším věku se tato diferenciatní schopnost vytrácí, protože kresebné dovednosti dozrály a dále se příliš nemění. Abychom mohli z úrovně kresebných dovedností usuzovat na úroveň inteligence, musí být splněny některé základní předpoklady, přiměřeně rozvinuty určité dílčí složky, bez kterých se komplexnější schopnost kreslit nemůže rozvinout.

Pro budoucího učitele je podstatné se seznámit s hlavními znaky dětského výtvarného projevu. Jedná se hlavně o možnost či cestu k pochopení dětské psychiky (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Příhoda (In Šimíčková Čížková a kol., 2003) **rozlišuje vývoj dětské kresby následovně:**

1. **Stádium črtací experimentace:** tento první vývojový stupeň začíná již před druhým rokem. Jde o motorickou, poměrně málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu, která je založena na čárání dítěte tužkou po papíru. Pohyby nejprve vycházejí z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Takto dítě tvoří obloukové či kyvadlové čáry, nejčastěji šikmo k sobě, nebo vodorovně. Později dítě tvoří kruhové, elipsové a spirálové tahy.
2. **Stádium prvotného obrazu:** nastupuje postupně po třetím roce života dítěte. Prvotní obrys vzniká tehdy, jestliže dítě spojí svou kresbu s určitým významem až v průběhu črtání. Dítě je schopno vytvořenou kombinaci čar a křivek znovu zopakovat. Kresba ještě není všeobecně srozumitelná.
3. **Stádium lineárního náčrtu:** toto období nastupuje kolem čtvrtého roku, dítě je už schopno vytvořit základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky, které jsou prozatím schematicky naznačeny. Detail, který dítě nakreslí, se řídí zcela subjektivním názorem dítěte a jeho pocity, nikoli subjektivní důležitostí. Dítě ještě nezvládá v kresbě proporce a prostor, kreslí i to, co nemůže být vidět (transparence).
4. **Stádium realistické kresby:** je charakteristické vývojové období mezi pátým a šestým rokem, kde dochází k oddělování dětského zážitku od reality. Na předmětech začíná dítě rozlišovat jejich hlavní znaky a kresba se stává dvojdimenzionální. Nejdůležitějším znakem popisovaného stádia je obohacování dřívějšího náčrtu věrnějšími a charakteristickými detaily.
5. **Stádium naturalistické kresby:** vývoj dětské kresby je ukončen, toto období přichází až po desátém roku. Dítě začíná kreslit podle toho, jak se mu předmět skutečně jeví.

Zlepšují se proporce, kresba je perspektivní, stínovaná. Dále se projevuje snaha o stereometrické prostorové zobrazování, o zachycení pohybu.

Většina dětí se také dostává do stádia „krize kresebného projevu“, kde se kreslený projev stává popisný. Se vzrůstající kritičností myšlení si dítě začíná uvědomovat svou výtvarnou nedokonalost a svůj kresebný projev potlačuje. Pouze u dětí s výtvarným nadáním tento proces pokračuje a kresba se stává výrazným expresivním prostředkem (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

2.1 Vývoj kresby lidské postavy

Lidská postava bývá nejoblíbenějším a nejčastějším námětem dětských kreseb. Setkáváme se s ní poprvé mezi **třetím a čtvrtým rokem**, výjimečně i dříve, vše záleží na tom, jak často dítě kreslí, jaké má nadání a jaká je jeho rodinná situace (Šimíčková Čížková a kol., 2008).

První obrazy čaranic se rodí doma a mají nejčastěji oválnou formu. Ovál hlavy dítě nevnímá jako obraz opravdové hlavy, ale jako rozhraní, v níž jsou uzavřeny důležité znaky lidské tváře. Přímo k hlavě dítě nakreslí dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar. Tento typ kresby bývá označován jako „hlavonožec“.

Jak se zmiňuje Vágnerová primárním zobrazením lidské postavy jsou hlavonožci, v nichž se zobrazuje ta skutečnost, že dítě kreslí nikoliv to, co vidí, ale to, co pokládá za podstatné (Říčan, Vágnerová, 1991).

Kolem **pátého** roku dítě opouští lineární znázorňování a kresba se stává dvojdimenzionálně plošná. Proporce hlavy a trupu, délka a připojení končetin nejsou dosud v souladu, trup bývá zobrazován menší než hlava, která je zřejmě pro dítě stále nejvýznamnější. Další vývoj kresby ve věku **šesti** let směřuje ke zlepšení formálních znaků a proporcí jednotlivých částí lidského těla. Dítě člení lidskou postavu zcela zřetelně, paže nasazuje k trupu, hlavu pokrývají vlasy. Lidskou postavu dítě kreslí ještě po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje. Dále můžeme pozorovat postupné narůstání detailů, jako jsou vlasy, uši a oděv.

Kolem **sedmého** roku života dochází k zpřesnění proporcí, paže děti už většinou umísťují na správném místě ve výši ramen. Objevuje se i krk, ale zatím jenom jako mezičlánek, jeho obrysová linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Oblečení a účes jsou nakresleny daleko propracovaněji. V **osmém** roce kresba postupně přechází do profilu, mění se také její technika. Profil bývá z počátku nedokonalý a často se můžeme setkat se smíšeným profilem (profil se znaky ne face). V kresbě en face se zdokonaluje vyznačení nohou, které nejsou zobrazeny již paralelně, ale sbíhají se v rozkroku. (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Význam a využití dětské kresby definuje výstižně Petrová: „*Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět, jak reagují a vyrovnávají se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a s emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2003, s.76).

Matějček (1994) v této spojitosti uvádí, že dítě kreslí to, co o objektu ví a zdá se mu. Kresba postavy má na začátku vývoje hlavu a končetiny, ale mnohdy jí chybí trup. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře znázorněno shodným způsobem jako hlava, neobstojí námitka, že by jej dítě nedokázalo nakreslit (Vágnerová, 2000).

Marie Vágnerová definuje vývoj lidské postavy takto: „*Kresba lidské postavy se objevuje přibližně po třetím roce života a má své specifické znaky. Dětské pojetí lidského těla vychází ze skutečností, které má dítě se svým tělem, ale i výsledkem pozorování jiných lidí. Z vývojového hlediska je to pravděpodobně nejdříve lidská tvář, kterou dítě abstrahuje ze Lidská tvář je nejdůležitější oblastí lidského těla při navozování sociálního kontaktu. Vývojově následujícím detailem v kresbě postavy jsou končetiny, které také hrají roli v sociálním kontaktu při navozování a reakcích na prostředí*“ (Říčan, Vágnerová, 1991 s. 221).

2.2 Význam kresby

Jak uvádí Vágnerová „*V kresbě se odráží různá psychické i jiné procesy, o celkovou úroveň jemné motoriky a sezomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje je v ní typ temperamentu a emoční prožívání, v tématické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti např. rodinným vztahům či sebepojetí. Z tohoto důvodu jsou kresebné testy velmi oblíbené a široce uznávané.*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 271)

Vágnerová (2000) se dále rozepisuje, že je možné využít kresbu pro odhad celkové úrovně rozumových schopností dítěte hlavně v předškolním a raném školním věku. V pozdějším věku toto diferenciální schopnost ztrácí. Kresebné zručnosti dítě dosáhnou kolem desátého věku, dál se již nerozvíjí. Jestliže chceme z úrovně kresebných dovedností vyvozovat na dosažený vývojový stupeň, musejí být splněny některé základní podmínky. Musejí být přirozeně rozvinuté určité dílčí funkce, bez níž se komplexní funkce nerozvinou. Selhání

v kresebných testech může signalizovat poruchy v oblasti zrakového vnímání, senzomotorické koordinace, jemné motoriky, ale i koordinace a integrace těchto funkcí. Z tohoto vyplývá ta skutečnost, že v případě špatného výkonu je třeba zjistit, zda dítě nemá problémy v některé z dílčích složek (Svoboda, Krejčířová a kol., 2001)

2.3 Kresba jako diagnostický prostředek:

Jak popisuje Vágnerová (2001) kresba může posloužit jako vhodný diagnostický prostředek. Dle Švancary, Švancarové (1980) každý kresebný výtvar odráží určitou vývojovou úroveň v organizaci schopností dítěte. Sledujeme-li vznikající kresbu, můžeme pronikat do strategie řešení, tak i do motivace této činnosti. Kresba je chápána jako výsledek činnosti. Na druhou stranu Petrová (2003) varuje nad nekompromisními závěry a spekulativním usuzováním z dětských prací (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

- a) Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může posloužit jako sceening globálního vývoje rozumových schopností.
- b) Kresba je užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp., vývoje jemné motoriky a vizuální percepce.
- c) Kresba může signalizovat způsob citového prožívání, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování a aktuální citové naladěnosti.

Kresba je užitečným nástrojem k poznávání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit nebo jinak o nich vyprávět. (Říčan, Vágnerová, 1991). Dle Přinosilové (2004) se hojně využívá Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny. Jedná se v podstatě o projektivní kresebný test na dané téma a je vhodný zejména pro děti od 6 do 12 let. Později ztrácí svou diagnostickou hodnotu.

Hodnotí se:

- **které osoby jsou nakresleny a které naopak chybí**- vynechání některého člena rodiny do kresby může naznačovat jeho odmítání dítětem, napětí, které vůči němu dítě pociťuje a pod. Na kresbách obvykle schází častěji otec než matka.
- **v jaké situaci je rodina znázorněna**- co, kdo dělá - u nejmladších dětí se v kresbě setkáváme jen s výčtem osob bez naznačení činnosti a prostředí bytu. U starších dětí to však již svědčí o celkově nižší vývojové úrovni, nebo o neochotě spolupracovat, o lhostejnosti, citové chudosti, rezignaci nebo vyčerpání.

- **kresba prázdného zařízeného bytu**- svědčí o selhávající, dysfunkční rodině s narušenými vnitřními vztahy.
- **zobrazení osob, které v rodině nebydlí**- bývá typické pro děti citově deprivované, u nichž se stírá rozdíl v postoji k blízkým a neutrálním osobám, který je jinak vytvořen již v mnohem mladším věku.
- diagnosticky podstatná může být také vzdálenost mezi jednotlivými zobrazenými členy rodiny, pootočení, nebo otočení zády k ostatním nebo jen k některému členu rodiny. **Postava vyčerněná** nebo vystínovaná může být pramenem strachu nebo nejistoty. Osoba znázorněná slabými, přerušovanými konturami je často spojena s nejistotou nebo ambivalentními pocity (Přinosilová, 2004).

Kresba začarované rodiny — členové rodiny jsou nakresleni jako různá zvířata podle volby dítěte. Po provedení kresby zjišťujeme, proč dítě nakreslilo člena rodiny jako určité zvíře. I zde platí to, že je nutno kresbu srovnávat a dávat do souvislosti s ostatními informacemi o rodině a dítěti. Dítě sice obvykle zobrazuje to, co je běžné, nebo co ho trápí, případně čeho se obává. Ale jeho kresba může být kompenzací a idealizací skutečného opačného stavu. Tak třeba situace vyjadřující rodinnou pohodu nemusí odpovídat skutečnosti, ale je pouze výrazem touhy dítěte, aby tomu tak bylo (Přinosilová, 2004).

- Většina kresebných testů vychází z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou typické pro některý vývojový stupeň. Znovu zdůrazňujeme, že všechny kresebné testy mají jen orientační charakter a pouze pomáhají zpřesnit diagnózu. Nelze se tedy o ně opírat jako o **hlavní diagnostickou metodu** (Přinosilová, 2004).

Test autorky Goodenoughové pochází již z r. 1926 a v roce 1982 byl upraven a standardizován pro českou populaci (Šturma, Vágnerová, 1982). Vychází z předpokladu, že kresba postavy se vyvíjí, v průběhu vývoje přibývá detailů a zvyšuje se správnost provedení. Kresebný vývoj je tak odrazem úrovně specifických dílčích funkcí, které jsou nezbytné pro kreslení i úroveň mentálního vývoje obecně.

Diagnostikou dětské kresby se soustavně zabývali taktéž Švancara, Švancarová (1980). Ti definovali omezenost v dětské kresbě v pěti znacích, které se nejčastěji objevují v dětské kresbě. Jsou to:

1. sklon postavy $\geq 93^\circ$ nebo $\leq 85^\circ$,

2. dvojité linie,
3. přerušované linie,
4. známky tremoru (roztřesené linie),
5. nenavazující linie.

2.3.1 Zásady pro užití kresby v psychologické diagnostice:

- Pro předškolní děti a část dětí mladšího školního věku je kresba hrou, hravě a v klidné činnosti má probíhat i jejich testová kresba. Kresba je tím méně spolehlivým ukazatelem rozumového vývoje, čím je dítě starší.
- Zaznamenáme všechny podstatné okolnosti: datum, dobu, stupeň adaptace, verbální doprovod, vyjádření stupně aspirace, lateralitu, držení tužky, otáčení kresebné plochy apod.
- Při kvalitativní analýze kresby přihlížíme k plynulosti čáry, síle, střídání tlaku, spojení a návaznosti linií. Sledujeme nahromadění tzv. znaků organicity, které mohou signalizovat patologické procesy.
- V individuální diagnostice se opíráme především o kresby, jejichž vznik jsme mohli přímo sledovat.
- Každou kresbu se zařadíme nejprve podle její vývojové úrovně. Jedním z možných přístupů je vycházet ze základních strukturálních schémat kresby.
- Věk kolem osmi roků má uzlový význam ve vývoji zobrazovacích schopností.
- Při individuálním psychologickém vyšetření prepubescentů a pubescentů se osvědčuje kresba stromu, zejména tam, kde kresba lidské postavy působí v tomto věku rozpaky. Kresba stromu bývá naopak bezprostřednější a umožňuje rovněž hodnotit vývojové změny zobrazovacích schopností.
- Všímáme si vývojově důležitých charakteristik kresby: dvoudimensionálního znázornění a proporcí zobrazovaných částí. Dále věnujeme pozornost neobvyklým znakům, popřípadě chybějícím částem, zvýraznění detailů apod.
- Kresbu pojmáme jako výsledek činnosti, která je nejvíce multidimensionální. Tato činnost může, ale nemusí být polem projekce intenzivních zážitků. Více chyb v

psychologické diagnostice bylo způsobeno nadsazenou projektivní interpretací kresby než opomenutím projektivní interpretace.

- Projektivní interpretaci si je nutné dále ověřit konfrontací s výsledky dalších zkoušek, v rozhovoru s rodiči apod.
- Kresba může být indikátorem tvořivých schopností. Snažíme se vystihnout prvky tvořivosti, jako je vyvažování, úspornost vyjádření, dynamičnost, plastičnost, originalita invence aj.
- Pro výzkumné účely se osvědčuje hodnocení kresby dvěma nezávislými posuzovateli (Švancara a kol, 1980).

3 Vývoj řeči

3.1 Ontogenetický vývoj

První období vývoje řeči projevující se v prvním roce života Klenková (2000) pojmenovává jako přípravné (předřečové). Z ontogenetického pohledu začíná vývoj řeči již v novorozeneckém období, které se projevuje jako kojenecký křik.

Jak uvádí Kutálková (1996) první zvukový projev, který dítě vydá po příchodu na svět, je nejčastěji pláč. Jako pláč se označuje i zvukový projev, který dítě vydává v prvních dnech života. Jde spíše o neurčitý křik, volání, které je dosud neutrální a pohybuje se kolem komorního á. Jedná se o reflexní činnost, neznamená tedy, že dítěti něco musí něco scházet.

Kolem **šestého** týdne se začíná nevýrazový hlasový projev dítěte měnit. Zvětšuje se rozsah hlasu i jeho intenzita, a to hlavně zejména schopnost vyjádřit jasně pocity. U dítěte se také zvětšuje škála zvuků, protože dítě napodobuje sací pohyby a postupně začíná objevovat možnosti pohyby jazyka a rtů. Tyto zvuky bývají označovány jako broukání. Již kolem **šestého týdne** dokáže kojeneček dát najevo svou spokojenost i nespokojenost a přivolat si tak pomoc. Období broukání je často nazýváno také jako hra s mluvidly. Jedná se o významný diagnostický moment, jelikož např. děti neslyšící ke žvatlání nedospějí. V druhé polovině 1. roku života (přibližně v 6-8. měsíci) začíná období napodobování žvatlání. Dítě zapojuje vědomě sluchovou a zrakovou kontrolu, dítě si všímá i pohybů mluvidel svých nejbližších osob. Okolo **desátého měsíce** nastupuje stádium porozumění řeči. Dítě nechápe obsah slov, která slyší, ale slyšené zvuky asociuje s vjemem či představou konkrétní situace, které často opakuje. Počáteční období vlastní řeči je stádium emocionálně- volné, kdy dítě vyjadřuje

svoje přání, cit a prosby. Prvním takovým projevem jsou jednoslovné věty. V období mezi 1 a půl až 2 roky dítě napodobuje dospělého, ale také si samo opakuje slova, objevuje mluvení jako činnost. Mluvíme o egocentrickém stádiu vývoje řeči.

Podle Sováka (1972) nabývají prvotní slůvka funkce pojmenování. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobného, reprodukuje tak jednoduché asociace. Jde o přenášení (transfer) označení na jevy analogické. Řeč je ještě v prvosignální úrovni, zůstává spojení výrazu s konkrétním jevem. Mezi **2. a 3.** rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Pomocí řeči se dítě učí dosahovat drobné cíle.

Ve věku 2 a půl roku můžeme u dítěte pozorovat podle Wendlera a Seidnera (In Lechta, 1900) frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci. Velmi důležité je stádium logických pojmů okolo 3. roku života dítěte, které je úzce spjato s konkrétními jevy, kdy dochází pomocí abstrakce k zevšeobecnování stávajících označení, čili slovem s určitým obsahem. Toto období znamená podle Sováka(1972) přechod z 1. do 2 signální soustavy. Při těchto náročných myšlenkových operacích dochází často v období okolo 3. roku k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči- opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod.

Na přelomu 3. 4. roku dítě dokáže vyjádřit své myšlenky pravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Toto období je nazýváno jako intelektualizace řeči. Toto se týká hlavně kvantitativní stránky řeči- osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem a rozšiřování slovní zásoby. Tato etapa pokračuje až do dospělosti člověka (Klenková, 2000).

3.1.1 Vývoj řeči v předškolním věku

„Jazyk je chápán a používán na úrovni myšlení. Slouží jako prostředek zpracování informací a takové úrovni, jaké dosahuje myšlení určitého jedince. Na této úrovni může být dekodováno i sdělení jiné osoby“ (Vágnerová 1996, s. 140).

Vývoj řeči je možné rozdělit do několika vývojových stádií, mezi kterými je velmi nevýrazná hranice. Jednotlivá období u zdravých dětí nastupují s časovou variabilitou. Nelze přesně určit, kdy které stádium začíná, u některého dítěte může dojít k určitému zrychlení či naopak. Žádnou epochu však dítě nemůže vynechat. Individuální může být pouze doba trvání jednotlivých období (Klenková, 2000).

3.1.2 Vývoj výslovnosti u dětí předškolního věku

Vývoj výslovnosti začíná již velmi brzy po narození, ukončen je přibližně kolem pátého roku dítěte. V individuálních případech může tento děj probíhat až do 7 roků života dítěte.

„Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvicích orgán, jednak vyzrálost fonemického sluchu, taktéž zda hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředím poskytuje. Úroveň intelektu je také z činitelů, kterým může mít vliv na úroveň výslovnosti“ (Klenková, 2000, s.40.).

Klenková (2000) se ve své knize dále zmiňuje o názorech na stanovení věku. Jak sama uvádí, názory na stanovení přesné hranice jsou různé. Odborníci se v této oblasti neshodují. Stanovit přesný věk, kdy by dítě mělo mluvit správně je přinejmenším troufalé, ovšem určení tohoto věku je důležité pro včasnou logopedickou péči. Někteří autoři se přiklánějí k věku 4 let, jiní tuto hranici posouvají až do 7. roku života dítěte. V dnešní době je tendence, aby dítě mělo ukončen vývoj výslovnosti do 5 let. V případě nesprávné výslovnosti v tomto věku je důležité zahájit logopedickou intervenci, aby při nástupu povinné školní docházky byla výslovnost dítěte v pořádku (Klenková, 2000).

Při větších základních školách jsou v dnešní době zřizovány první ročníky jako logopedické třídy. Tyto třídy mají hlavně tu výhodu, že děti s vadou řeči mívají obvykle individuální logopedickou péči, kde probíhá náprava špatné výslovnosti.

3.1.3 Komunikace v předškolním věku

Komunikační dovednosti se v průběhu předškolního věku zlepšují ve všech svých složkách. Prvně se to projevuje s rozvojem komunikačních kompetencí. Přibližně od 4 let začíná dítě být schopné diferencovat komunikaci s ohledem na možnosti svého komunikačního účastníka (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah).

- V běžném rozhovoru s dospělým užívají zdvořilejší způsob komunikace nebo se vyhýbají nežádoucím slovním projevům, ale na každé straně očekávají automatické pochopení sděleného výrazu.
- Ve vztahu k vrstevníku se děti vyjadřují přímo, při komunikaci užívají mnohokrát specifické slovní spojení a oslovení, které by byly pro dospělého mnohdy nepřijatelné.
- V komunikaci s malými dětmi se dovedou alespoň trochu přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a věnují větší možnost vysvětlení i jejich potřebám (Collins a Kuczaj, 1991, Papalia a Olds, 1992 In Vágnerová, 2000).

Jak se dále rozepisuje Vágnerová (2000), na druhé straně jsou v komunikaci evidentní typické rysy myšlení předškolního dítěte, jako např. egocentrismus. Předškolák se běžně zapomene zmínit o podstatných věcech v popisované situaci. Vystihuje ji v rovině svého vlastního zájmu, proto může být posluchači zcela nesrozumitelná. Alespoň nesdělí všechny informace, neboť se v rámci svého egocentrismu domnívá, že posluchač ví totéž co on. Komunikace předškolních dětí je příznačná těžkostmi v koordinaci ve všech dílčích dovednostech, které jsou pro dorozumívání nezbytné.

Patří meze mě hlavně:

- dovednost věnovat pozornost sdělení druhé osobě,
- brát v úvahu pohled na její svět a brát v úvahu úroveň její znalostí a přizpůsobit vlastní sdělení situaci.

Řečový projev předškoláka může mít určité formální nedostatky. Převážná část dětí na začátku vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat mnohé hlásky, nahrazuje je proto jinými, hlásky často komolí (jedná se o dětskou dyslálii, nebo-li patlavost). Jednou z příčin může být nevyzrálость sluchové diferenciacizace, nedostatečná jazyková zkušenost a chybějící korekce chyb ze strany dospělé osoby (Vágnerová, 2000).

Dále ve své knize píše Vágnerová (2000), že většina případů v řečovém projevu se ke konci předškolního věku upraví. Nedostatky v řečovém projevu mají svůj sociální význam, dítě, které špatně vyslovuje, bývá hůře hodnoceno. Bohužel někdy dochází i k takové situaci, že je dítě klasifikováno jako celkově opožděné, popř. i hloupé.

4 Lateralita

„Pojem lateralita znamená leváctví a praváctví vůbec, nejširším slova smyslu levou a pravou stranu.“ A dále ještě poznamenávají: *„Lateralitou tedy rozumíme vztah pravé a levé strany k organismu nebo odlišnosti pravého a levého z párových orgánů.“* (Drnková, Syllabová, 1983, s. 13).

Lateralita je vývojová, nikoli patologicky podmíněná asymetrie organismu. Lateralitu můžeme vyjádřit jako kvalitativní znak. Pro zjišťování „praváctví“ nebo „leváctví“ se nejčastěji využívá standardizovaná zkouška lateralit T-116. Autory této zkoušky jsou Zdeněk Matějček a Zdeněk Žlab. Zkoušku lze provést jak u dětí, tak i u dospělých. Je

orientovaná na zjištění laterality ruky, oka, dolní končetiny, případně ucha. Zkouška slouží pouze ke zjištění fenotypu. Fenotyp vzniká vzájemným působením dědičných činitelů na jedince. Při vyšetření laterality můžeme určit fenotyp, na genotyp můžeme usuzovat vždycky jenom nepřímo. Genotypem rozumíme vrozenou tendenci, tedy komplex dědičně zakódovaných akčních možností každé buňky, orgánu i celého organismu (Drnková, Syllabová, 1983).

Laterality lze kvantitativně vyjádřit takto:

L= vyhraněné, výrazné leváctví,

L- méně vyhraněné, mírné leváctví,

A- = nevyhraněné, neurčitá laterality,

P- = méně vyhraněné, mírné praváctví.

Na podkladě souhrnného počtu úkolů s výsledkem L a s výsledkem P je vypočítán index laterality nebo kvocient pravorukosti. (Drnková, Syllabová, 1983. 13 s.)

4.1 Jak přistupovat k lateralitě:

Velmi podstatné je to, aby rodiče a pedagogové nezasahovali do přirozeného vývoje laterality. Častým kamenem úrazu bývá, že rodiče nepoznají skutečnou laterality dítěte a nevědomky dítě přecvičí. Následky přecvičování často bývají velmi nepříjemné. Přeučené děti bývají často úzkostnější, mívají často psychomotorický neklid, objevují se u nich změny v chování-afektivní reakce. Bohužel se u nich objevuje i sklon k opožděnému vývoji řeči. (Drnková, Syllabová, 1983).

Projevy laterality můžeme pozorovat již v prvních třech měsících života dítěte. Novorozenec často stáčí hlavičku k pravé nebo k levé straně nebo hlavičku střídá. Činnost horních končetin můžeme mnohdy sledovat na tom, jak si hraje s hračkami. Při braní a dávání je možno vypořadovat vývoj a postupné uplatňování jedné z rukou. Po třetím roce věku dítěte se laterality horních končetin projevuje zřetelně. Můžeme ji vnímat při hrových aktivitách, například: házení míčkem, míchání vařečkou, trhání ovoce a navlékání korálků. Přibližně v pěti až sedmi letech se vyhraňuje laterality. Stálá začíná být až kolem jedenáctého roku. Až tehdy můžeme s jistotou konstatovat, zda je dítě pravák nebo levák (Drnková, Syllabová, 1983).

4.2 Legislativa

Zabrousíme-li do historie, nalezneme pokyn Ministerstva školství *O výchově a vzdělávání levorukých dětí*, závazný pro všechny mateřské a základní školy. Tento pokyn byl vydán ve Věstníku Ministerstva školství v roce 1967 (Synek, 1991).

V současné době si již nedokážeme představit, že by se dítě muselo přecvičovat. Lateralita je dnes ukotvena legislativně Ministerstva školství, jako je Bílá Kniha (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001), Rámcový vzdělávací program (Opravilová, 2004), Školský zákon (Sbírka zákonů, 2008), nebo Vyhláška o předškolním vzdělávání (Sbírka zákonů, 2005). Bohužel tam nenalezneme konkrétní předpis o výchově a vzdělávání leváků.

4.3 Vývoj motoriky

Souhrn pohybů lidského těla a celková způsobilost organismu je nazýváno motorikou.

Hrubá motorika je zabezpečována velkými svalovými skupinami. Je to úhrn pohybových činností dítěte, mezi něž patří:

- ovládnutí a držení lidského těla,
- koordinace horních a dolních končetin,
- rytmizace pohybů (Opatřilová, 2003).

Jemná motorika je ovládána aktivitou drobných svalů, kde se jedná o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou.

Patří sem:

- jemné pohyby rukou,
- uchopování a manipulace s drobnými předměty (Opatřilová, 2003).

Do jemné motoriky můžeme zařadit taktéž i grafomotoriku, která označuje pohybovou aktivitu při grafických činnostech, logomotoriku, což je pohybová aktivita mluvicích orgánů při artikulované řeči, mimiku neboli pohybovou činnost obličeje, oromotoriku- pohyby ústy a vizuomotoriku, která se týká pohybových aktivit se zpětnou zrakovou vazbou (Opatřilová, 2003).

4.3.1 Vývoj hrubé motoriky

Vývoj hrubé motoriky závisí na genetických podmínkách, způsobu výživy, na lokomoční výchově a stimulaci. V neposlední řadě se odvíjí na duševním vývoji jedince. Kojenecké období je charakteristické rychlým tempem tělesného vývoje. Zprvu se jedná o pohyby neuvědomělé (reflexivní), které se postupem času mění na cílené, uvědomělé a koordinované. Dítě kolem jednoho roku života umí chodit kolem nábytku a za pomoci jedné ruky je schopné udělat první kroky. Mezi 13.-14. měsícem se zdokonaluje chůze, dítě se dokáže zastavit před překážkou. Ve dvou letech si dítě vyleze i sleze z postele, je schopné samostatné chůze i po nerovnoměrném terénu. Mezi 2.-3. rokem umí dítě nakročit i sejít z chodníků, učí se jezdit na tříkolce a dochází k celkovému zlepšení koordinace pohybů (Opatřilová, 2003, s.18).

4.3.2 Vývoj jemné motoriky

V předškolním období zaznamenáváme znatelně zpomalený vývoj jemné motoriky. Vývoj je plynulejší, vyhraňují se rozdíly mezi dětmi. Pohyby jsou mrštnější, plynulejší a výrazně koordinovanější. Dítě začíná projevovat zájem o první nástroje a učí se s nimi zacházet. Rozvoj manuální zručnosti a sensorické koordinace má velký smysl pro další rozvoj. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterální (souhra párového orgánu oko- ruka). Dominantní ruku dítě upřednostňuje u složitějších úkolů, které jsou obtížnější na přesnost a koordinaci. Neustálou činností je motorika zdokonalována. V tomto období dítě zvládá práci s nůžkami, házení a chytání míče, kreslí a maluje. Přibližně kolem čtvrtého roku dokáže postavit bránu z pěti kostek a v pěti letech schody. Pro toto období je podstatná správná volba hraček a stavebnic. Na manuální zručnosti závisí i vývoj kresby (Opatřilová, 2003, s. 29).

4.4 Grafomotorika

Grafomotorika je soubor činností, které dítě vykonává při psaní. V současné školní praxi je grafomotorika součástí předškolní intervence. Především usnadňuje dětem nácvik psaní, ale může posloužit jako diagnostický prostředek. Úkolem učitelky je správně volit techniku nácviku a vhodnou metodu.

Vývoj grafomotoriky lze charakterizovat takto:

- Mezi prvním a druhým rokem se dítě pokouší o první čárání. Jestliže nejsou dítěti vytvořeny vhodné podmínky, začíná čárat až kolem třetího roku života.

- Jako první se objevují čáry naznačující kývavý pohyb, který vychází z celé paže, dále pak čáry všemi směry, kolem druhého roku kruhová čáranice a kolem třetího roku jednoduchá znaková kresba.
- Tříleté dítě dokáže ovládat své pohyby rukou již tak, že umí napodobit různé směry čar (vertikální, horizontální, kruhové i podle vzoru).
- Čtyřleté dítě zvládá kresbu křížku.
- V pěti letech napodobí čtverec.
- Šestileté dítě zvládne trojúhelník (Opatřilová, 2003, s. 29)

4.4.1 Projevy nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky

Často se stává, že dítě bývá méně zručné při každodenních činnostech a sebeobsluze. Typické bývá, že dítě nevyhledává kreslení a malování. Linie jeho kresby jsou často kostrbaté, vytlačené; čára bývá vedena nerovnoměrně, neplynulé. Obsah jeho kresby je oproti vrstevníkům chudší. Kresba odpovídá dítěti mladšího věku, jak po stránce formální, tak i obsahové.

Oslabení jemné motoriky a grafomotoriky může mít u dítěte ve školním věku za následek:

- obtížné osvojování tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní,
- zvýšený tlak na podložku, kolísání velikosti a sklonu písma,
- celkově sníženou úpravu písemného projevu, někdy až nečitelnost,
- sníženou rychlost psaní, zvýšenou chybovost (Bednářová, Šmardová, 2010).

„Rozvoj a zkvalitnění grafomotorických dovedností docílíme pravidelným cvičením pro uvolnění paže, zápěstí a prstů. Cvičení má kladný vliv na psychiku dítěte, vede k odstranění zábran. Pohyby dítěte se stávají koordinovanější, přesnější a cílenější. Při provádění můžeme využívat celou škálu rytmických básniček, říkadel a popěvek“ (Opatřilová, 2003, s. 29).

4.5 Hra a její vývoj a význam u dítěte v předškolním věku

„Člověk si hraje- aspoň má hrát- celý život, ale v předškolním věku to platí dvojnásob. Kojenec a batole ještě více experimentovali, než hráli, a od školních let začne hru potlačovat práce. Proto je předškolní věk klasickým obdobím hry. Předškolák si hraje intenzivně, s velkou vážností a vášnivostí“ (Říčan, 2004, s.127)

Jak dále píše Říčan (2004) hra doprovází lidskou společnost již od jejích počátků. Nejdříve byla, ale považována pouze za běžnou a obyčejnou činnost. Postupem času však význam hry rostl a získával více na vážnosti. Již Jan Amos Komenský si uvědomoval význam hry u dětí, ovšem až v devatenáctém století se o ni začali hlouběji zajímat antropologové a národopisci. Nyní je hra předmětem zkoumání řady sociologů a psychologů.

Podle Langmeiera, Krejčířové (1983) existuje celá řada pokusů o difencializaci hry o výkladu její podstaty, jejího zrodu a účelu. Nečastěji se setkáváme s názorem, že hra je činnost fyzická nebo psychická, která je vykonávána jenom proto, že je libá, že přináší uspokojení samo o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná. Člověk si hraje, protože ho to baví, ale pracuje, protože musí. Někdy hranice mezi hrou a prací nemusí být přesná- hra může být vykonána s plnou vážností a námahou, ale práce naopak může být převzata proto, že jedince baví.

Formy dětské hry mohou být nejrůznější.

Langmeier (1983) je dělí na:

- **Funkční či činnostní:** hry při kterých jde o procvičování tělesných funkcí v složitějších formách.
- **Konstrukční či realistický** typ her: hry jsou zaměřeny na konstrukci nových věcí ze specifického materiálu (stavění z kostek, konstrukce scének, stavění domečků, vláčeků a jiné cílené stavby z písku či plastelíny).
- **Iluzivní typ her:** v přeneseném významu se svět přemění svět podle představy, např. zacházení s klacíkem jako s padákem, s peřinkou..)
- **Úkolové hry:** dítě si samo nebo se spoluhráči hraje na listonoše, na princeznu, prince, maminku a tatínka.

„Ve všech uvedených příkladech předškolních her vidíme právě něco, co je odlišuje od funkčního předcvičování a pouhé experimentace: toto něco navíc bychom snad mohli označit jako „zdvojení“ mezi skutečností a iluzí“ (Langmeier, 1983, s.86).

4.6 Hra jako diagnostický prostředek

Mezi první průkopníky této diagnostické metody patří podle Jaroslava Kocha (1980) G.V. Staabsová. Ta uveřejnila v roce 1951 tvz. „Sceno- Test“.

Test spočíval v tom, že dítě dostane řadu pohyblivých figurek s výzvou, aby zobrazilo nějakou scénu. Nutné je upozornit, že tento test se u předškolních dětí neosvědčil, neboť děti tohoto věku scénky ještě nezobrazují, nýbrž figurky pouze řadí. K dalším průkopníkům patří

zajisté Ch. Bühlerová, která vypracovala test podle nápadu M. Lowenfeldové tzv. Welttest (1955). Standardizovala druh a počet materiálu, návod a zhodnocení, a tak z původního terapeutického prostředku Lowenfeldové vznikl vývojový test, který spočíval v tom, že dítě dostane hrací materiál složený z domečků, strojků a figurek lidí i zvířat k volné hře. Pozorovatel zjišťuje různé symptomy, které pak hodnotí.

Podle Přinosilové (2004) je hra nejpřirozenější činností dítěte v předškolním věku. Je jednou z vývojových potřeb tohoto období. Jejím prostřednictvím se všestranně rozvíjí osobnost dítěte a prostřednictvím hry lze taktéž dítě diagnostikovat. Hra odráží stav vývoje dítěte, což platí pro děti zdravé i postižené.

Hra jako diagnostický prostředek může vzniknout:

- a) **náhodně- spontánně,**
- b) **záměrně- úmyslně.**

Při spontánním vzniku do ní nezasahujeme, spíše se snažíme hru dětí pozorovat a vytěžit z ní spoustu poznatků pro diagnostické účely. O úmyslném či záměrném vzniku a průběhu hry hovoříme tehdy, kdy v souladu se záměrem, který sledujeme usměrňujeme vznik i průběh hry (její námět, pravidla, způsob realizace).

Hodnocení hry má kritériální charakter. Hra se dá hodnotit jako celek, nebo si v rámci hry všímáme jen některých jejích složek.

Využití hry pro diagnostické účely je následující: (podle Poláškové, Vítkové, 1994 In Přinosilová, 2004)

- **charakter hry** — pozorujeme, co převládá, zda forma činnosti nad obsahem, nebo naopak. Ukazuje to na celkový stupeň rozumového vývoje dítěte.
- **odraz skutečnosti** — jak hra vystihuje skutečnost. Informuje nás to o tom, jaké je chápání dítěte, pozorování, zda jeho představy korespondují se skutečností, jakou má paměť, fantazii, jaké jsou vztahy k okolí a k rodině a naopak rodiny a okolí k dítěti.
- **úmyslná pozornost** délka trvání soustředění na hru. Při bezděčné pozornosti si dítě vlastně nehraje, jen přebíhá od hračky k hračce, ale nesoustředí se.

- **úroveň motoriky** — podle pohybových schopností a obratnosti při manipulaci s hračkami usuzujeme na úroveň rozvoje hrubé a jemné motoriky.
- **úroveň řečového projevu** — výslovnost, výrazovost, schopnost dorozumět se s ostatními dětmi, rozsah slovní zásoby.
- **úroveň společenského chování** — základní návyky, pozdrav, poděkování, omluva a pod.
- **citové zaujetí** — jak dítě hru prožívá.
- **povahové rysy** — zda se dítě umí prosadit, nebo je bojácné, ctižádostivé, neurotické, netrpělivé, trpělivé, zda se umí podřídit autoritě, popř. přijmout trest.
- **zájmy dítěte** — o které hry a hračky má zájem, jak s nimi manipuluje, zda hru a hračky střídá, nebo si hraje jen s jedním typem hraček a pod.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, na co se můžeme zaměřit při hodnocení jednotlivých vybraných okruhů při hře dítěte. Můžeme také posuzovat celkovou schopnost dítěte si hrát, hlavně z zřetele nároků na myšlení, tvořivost, obrazotvornost a podmínky, které se při hře uplatňují. V tomto případě posuzujeme hru jako celek.

Je nutné přihlížet ke skutečnosti, že v diagnostice osobnosti dítěte nebo některé její složky se nemůžeme spokojit s **výsledkem pouze jedné metody**, v tomto případě hry. Získané údaje a informace o dítěti je nutno **vždy dát do souvislosti s údaji** anamnézy, s poznatky z rozhovoru s rodiči, s daty získanými vlastním pozorováním, s výsledky testových metod a pod.. Jen tak můžeme získat o dítěti objektivní a adekvátní znalosti, které využijeme ve prospěch dítěte.

Jak se dále zmiňuje Přinosilová (2004) hra bývá také součástí hodnocení vývojových škál raného a předškolního věku, vývoj hry dítěte je postupný. Jednotlivá vývojová období hry nemají přesná ohraničení, ale vzájemně se prolínají. Při přípravě hry jako diagnostické situace, je třeba dbát na to, aby prostředí, kde si dítě bude hrát mu bylo důvěrně známé, kromě toho je také třeba zvážit čas v průběhu dne, kdy hodláme hru dítěte pozorovat. Dítě i pedagog by měli být odpočinutí, neměli by být v prostředí nadměrně rozptylováni a hra by neměla jednorázově trvat déle než 10 — 15 minut.

Jestliže má být pozorování kvalitní, mělo proběhnout vícekrát, nelze ho spojit s jednorázovým sledováním. Výběr hraček pro hru by měl podporovat obrazotvornost dítěte. Poznatky získané z pozorování hry je třeba zaznamenat. Podstatné je hlavně poznačit všechny charakteristické

prvky. Při zaznamenávání sledované hry možno (pokud to podmínky dovolí) použít videozáznam. Je však třeba, aby natáčení probíhalo pokud možno nenápadně, jinak je lépe od této formy ustoupit (Přinosilová, 2004).

5 Zvláštnosti dětské psychiky

5.1 Socializační rizika u dítěte v předškolním věku

Jak uvádí Říčan (2004) předškolák utíká od rodičů mezi děti, jak jen může, táhne ho to k nim neodolatelně. Aby však měl pro tyto nezbytné útky volné ruce, nohy i hlavu, musí mít zázemí, kam se bude rád vracet. Dítě potřebuje hlubinu emocionálního bezpečí v rodině, která je pro něho nezbytná a nepostradatelná.

Jak se zmiňuje Vágnerová (2000) bohužel relativně častou variantou současné rodiny je rodina s jedním rodičem. Osamělý rodič plní univerzálnější roli, při níž musí zastávat obě rodičovské role. Vzhledem k tomu se v ní mohou nakonec ztrácet určité specifické osobnostní rysy, které jsou typické pro roli matky a otce. Role univerzálního rodiče se stává více dominantní, protože přebírá veškerou zodpovědnost a pravomoc, na druhé straně je emočně náročnější, protože osamělý rodič nemá oporu a pomoc partnera. Ví, že na všechno je sám.

Osamělý rodič je většinou rozvedený. Podle Matějčka (1992) dítě předškolního věku reaguje na rozvod rodičů na úrovni svých poznávacích procesů i emocionality. Předškolák není většinou způsobilý pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje jiných lidí, v tomto případě rodičů. Předškolní děti často nesprávně interpretují příčinu rozvodu. Domnívají se, že rodič od nich odešel, protože je nemá rád, apod. Rozvod rodičů často vede k pocitu ztráty jistoty a bezpečí domova a zvyšuje tak potřebu tuto jistotu nějakým způsobem posílit. Toto pak vede k situaci, kdy dítě vyžaduje zvýšenou pozornost a opakovaně vyžaduje do rodičů potvrzení lásky. Občas dítě reaguje v rámci svých tendencí regresí, tj. chovají se na úrovni mladšího školního věku, jsou podrážděné apod. Tyto děti reagují na rozvod jako na osobní zátěžovou situaci, protože pro ně je ztráta jednoho rodiče traumatem.

„Zdá se, že rozvod nemá negativní důsledky jenom vlivem odchodu jednoho rodiče z domova, ale hlavně díky tomu, že v konfliktu kolem rozvodu ztrácejí oba rodiče dost často schopnost zvládat uspokojivě rodičovskou roli“ (Vágnerová, 2000, s. 117).

Jestliže z rodiny odejde jeden rodič (obvykle otec), chybí také nezbytný model pro rozvoj sexuální role. Chlapci se za tohoto stavu většinou identifikují s modelem, který je jim

k dispozici. Do určité míry může dojít ke korekci se zkušenostmi vrstevníků, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým.

Jak dále poznamenává Vágnerová (2000) jednou z extrémních reakcí na rozvod může být u chlapců předškolního věku zvýšení závislosti na matce a ztráta maskulinních rysů. V tomto případě působí nepříznivě i osamělé matky, které se cítí ukřivděny a nemají jiné sociální kontakty, které by jejich postoj a chování korigovaly. V takovém případě se snadno rozvine syndrom „maminčin chlapeček“, který se nesmí stát identickým, jako byl jeho otec a ani ho nesmějí zkazit ostatní chlapci. Riziko takové změny osobnostního vývoje je větší před 5. rokem života dítěte, starší chlapci mají svou roli již stabilizovanou.

5.2 Vliv pohádky na dítě předškolního věku

Pohádka vždy neodmyslitelně patřila k dětskému věku. Láska k pohádce a citovost k jejímu působení je u dítěte v předškolním věku na vrcholu, i když později ještě v mladším školním věku je vztah k pohádce také dosti silný, a v jistém slova smyslu nám vydrží po celý život. Vztah dítěte k pohádce charakterizuje a popisuje Příhoda (In Říčan, 2004, s.132):

„Pohádka je blízká dětské mentalitě svou časovou neurčitostí. („Byl jednou jeden král“...), záhadným umístováním („Za sedmi horami a za sedmi řekami“...) a tajemností, která z toho vyplývá. Postavy jsou výrazné typy: král, uhlíř, princezna, kouzelník. Dítěti je blízké i proměňování zvířat v lidi a naopak.“

Zatímco Říčan popisuje pohádku takto: *„Pohádka vystihuje dítěti svými primitivními rysy, „hloubkou jednoduché duševnosti. Lidé se v ní rozdělují na dobré a zlé, buďto- anebo, jak to odpovídá dětskému zjednodušenému, černobílému obrazu skutečnosti. Dějové motivy představují v mnohé nadsázce typické základní kameny lidského údělu: vykonat nadlidský úkol, důvěřovat neuvěřitelnému, osvědčit dobrotu srdce. V pohádce je hrdinství dokonalé, láska věčná, zrada černá, štěstí až do nejdelší smrti. Prostřednictvím pohádky přejímá nejstarší dědictví své kultury (i s jeho problematickými, temnými prvky“ (Říčan, 2004, s. 132).*

Jak dále poznamenává Říčan (2004) předškolák již dokáže pozorně sledovat dosti zdlouhavý děj, dokáže se do něj vžít a považuje ho za realitu. Teprve později poznává, co je doopravdy a co je „jakoby“. Předškolák vyžaduje předčítání a vypravování pohádek znovu a znovu, i když je už umí nazpaměť, přičemž pohotově a pozorně opravuje přehmaty předčítajícího. Naslouchání pohádce má stejný emocionální, citový až hojivý význam jako hra. Může se při něm zábavnou formou vyrovnávat se svými strachy a konflikty, které jsou zde promítnuty do

bezpečné vzdálenosti onoho „bylo- nebylo“ „za sedmi horami.“ Předškolák si ten hravý strach přímo užívá, když leží v bezpečí své postýlky a vyprávějíciho rodiče pohádky má ve své tělesné blízkosti (Říčan, 2004).

6 Vstup dítěte do školy

Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2000) každý školský systém vymezuje věk dítěte v rozdílných zemích různě - většinou mezi 5. až 8. rokem věku, většinou však v době, kdy je dítěti 6-7 let. V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily prvního září rok věku šesti let. Přitom je výslovně uvedeno, že lze vyhovět přání rodičů a zařadit děti do školy mladší, které dovrší šestý rok věku až v době mezi 1. zářím a 31. prosincem (dnes musí být taková žádost doložená odborným psychologickým vyšetřením). Tato eventualita byla původně mnohdy jen velmi zřídka využívána. Na druhé straně lze vyhovět rodičům, kteří přidají k žádosti i odborné lékařské nebo psychologické- doporučení.

Je zajímavé, že započítí povinné školní docházky není v různých státech zcela stejné, většinou je to kolem šesti let. Ve Skandinávii a v některých švýcarských kantonech se do školy chodí v sedmi letech. V severských státech je však zákonem předepsaná a samozřejmě i garantovaná celodenní předškolní výchova, která začíná rok před nástupem na základní školu. Nizozemci a Britové musejí do školy již v pěti letech. Na přání rodičů mohou mladí Holanďané započít docházet do školy již koncem čtvrtého roku života a pro mladé obyvatele ostrovního státu navíc existuje povinnost docházet do předškolní výchovy od konce třetího roku života (Zahme, Volker, 2005).

Vypělost a zralost dítěte pro vstup do základní školy zkoumáme pomocí zkoušek ukazujících dostatečnou zralost základních funkcí. Tyto zkoušky bývají označovány jako zkoušky školní zralosti.

6.1 Školský zákon

Povinná školní docházka je ukotvena v zákoně České republiky. Je vymezena dobou devíti školních let, nanejvýš ovšem do toho školního roku, ve kterém žák dosáhne 17-ti let. Vzdělání je souhrnně vymezeno v úplném znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V třetí části tohoto zákona - o povinnosti školní docházky a základním vzdělávání konkrétně v § 36 ods. 3 - se uvádí: „*povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad*“ (§ 36 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). To znamená, že pokud dítě oslaví v daném roce šesté narozeniny, nejpozději však 31.8., pak mu od 1.9. začíná povinná školní docházka, jestliže mu však není povolen odklad. „*Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce*“ (§ 36 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). „*Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku*“ (§ 36 ods. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). V těchto dnech probíhá na každém prvním stupni základních škol zápis do první třídy.

V příslušném zákoně se dále, v § 37, odst. 1. dovídáme:

„*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce, odloží ředitel školy zátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“

Způsobilost a školní zralost posuzuje poradenský psycholog. Jeho hlavním úkolem je posoudit schopnosti a připravenost dítěte k zahájení školní docházky a také zvážit, jaký typ vzdělávacího programu bude dítěti nejlépe vyhovovat (v České republice zahrnuje systém vzdělávání základních škol i školy pro vadu řeči, vadu sluchu, či lehkou mentální retardaci. Pro děti s hlubokým mentálním postižením, děti s kombinovanými vadami a děti s artismem volíme vzdělávání v základní škole speciální, nejsou-li integrovány v běžné základní škole (Pešová, Šamalík, 2006). Otázka úspěšného vstupu do školy je významná pro jak pro rodiče, kteří si přejí bezproblémový vstup dítěte do školy, tak pro dítě samotné.

6.2 Zápis do školy

Zápis je pro dítě vstupní branou do školy. Pro dítě je to jeho první seznámení s prostředím školy, s jejími pedagogy. Ovlivňuje a utváří představy dítěte o škole, těšení se na školu nebo se naopak může podílet na obavách dítěte případně rodičů ze školní docházky. Je však i důležitým aktem pro rodiče, pedagogy mateřské a základní školy.

Kromě již výše uvedeného seznámení se školou plní ještě několik funkcí, je to:

- **legislativní úkon**
- **diagnostika dítěte ze strany školy** (depistáž, prevence)
- **informace pro rodiče, co je od dítěte očekáváno za dovednosti a vědomosti** (Bednářová, Šmardová, 2010).

Legislativní úkon

Zápis do školy je legislativním aktem (zákon č. 49/2009 Sb.). Zákonný zástupce tak plní svou povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době dané zákonem od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad (Bednářová, Šmardová, 2010).

Diagnostika dítěte ze strany školy

Bednářová, Šmardová (2010) uvádí, že zápis patří mezi první příležitost školy seznámit se s dítětem a posoudit, zda je na školu zralé, připravené. Měl by rozlišit děti, které jsou již pro zahájení školy způsobilé, a ty, pro které je vhodný odklad zejména z důvodu nezralosti, nepřipravenosti. Z tohoto hlediska zápis plní funkci depistážní, měl by však také plnit funkci preventivní; vysvětlit rodičům, v čem je dítě nevyzrálé a navrhnout možná řešení. Tím může být například doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru nebo k logopedické péči. Každá škola volí formu, obsah i rozpětí zápisu podle svých potřeb a zkušeností individuálně. Na většině škol je ověřována vývojová úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivia, pozornost je zaměřena také na sociální a emocionální zralost. Někde je však důraz kladen spíše na vědomosti dítěte. Kropáčková (2009) v této souvislosti uvádí, že některé základní školy využívají určitých modifikací testů školní připravenosti, kdy děti plní na různých stanovištích formou hry jednotlivé úkoly. Po budově doprovází budoucí prvňáčky buď rodiče, nebo spolužáci z vyšších ročníků. Některé základní školy se v den zápisu změní třeba v pohádkové říše. Děti prochází například pohádkovým lesem a snaží se vysvobodit zakletou princeznu. Některé školy preferují zápis formou rozhovoru, který může být na některých školách doplněn jednoduchými orientačním testem školní připravenosti dítěte. Učitelky během zápisu pozorují chování dítěte. Jak s nimi komunikuje (slovní zásoba, výslovnost), zda je schopné se soustředit na zadaný úkol, zjistit jak drží tužku a jaká je úroveň jeho rozumových schopností. Zápis do první třídy je významná událost, na školách jsou si toho vědomi, a proto se na zápis

pečlivě připravují. Obvykle budoucí prvňáčci dostávají upomínkový předmět nebo pamětní list. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Informace pro rodiče, co je od dítěte očekáváno za dovednosti a vědomosti

Jak se dále zmiňuje Bednářová, Šmardová (2010) většina rodičů se informuje o tom, co se při zápisu požaduje a snaží se dítě alespoň částečně připravit - učí se s ním básničku, písničku, učí ho základní údaje (jméno, věk, bydliště), jmenovat číselnou řadu apod. Z praxe je ověřeno, že požadavky kladené na dítě u zápisu významně ovlivňují předškolní výchovu v okolí školy. Forma a obsah zápisu do základní školy jsou pro rodiče i mateřskou školu informacemi, vodítkem, jakým směrem dítě rozvíjet. Pokud škola u zápisu ověřuje znalost byť jen části písmen a číslic, je velká pravděpodobnost, že rodiče a mateřské školy budou před zápisem vést děti k získání těchto vědomostí. Zde je nutné ovšem upozornit na tu skutečnost, že mechanicky naučené vědomosti však nejsou odrazem skutečné zralosti schopností a dovedností potřebných pro čtení, psaní a počítání. V předškolním věku je důležité věnovat pozornost především těm schopnostem, na jejichž podkladě se v budoucnu potřebné dovednosti a vědomosti utvářejí. Pro čtení, psaní a počítání je třeba rozvíjet především **řeč, zrakové a sluchové vnímání, prostorovou orientaci, grafomotoriku, základní matematické představy**. Pokud jsou tyto schopnosti dobře rozvinuty, čtení a psaní, počítání při zahájení školní docházky nečiní větší obtíže

6.3 Role školáka

„Vstupem do školy se dítě stává mladším školákem. Toto období je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu“ (Plevová, 2006, s. 29).

Role školáka není výběrová, ale dítě jí získá automaticky po určitém čase, bez ohledu na vlastní přání. Jak poznamenává Vágnerová (2000) vstup dítěte do školy znamená pro dítě samotné významný předěl a důležitý sociální mezník v životě dítěte. V této souvislosti dítě přijímá novou roli - stává se školákem. Dítě tedy projde rituálem zápisu, kde složí „zkoušku“ připravenosti a poté prvním dnem ve škole, který potvrzuje definitivní proměnu jedné z jeho rolí. Roli školáka si dítě nemůže vybrat, tuto roli získává automaticky po dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Role školáka představuje zásadní změnu životního stylu a také současně přináší dítěti vyšší sociální prestiž ve společnosti.

Dítě nastupem do školy zažívá podstatnou změnu v dosavadním způsobu života. Pro převážnou část dětí to znamená zátěž. Dítě, které si většinu svého času jen hrálo, je najednou nuceno k soustavné a disciplinované činnosti, kontrolované neustále autoritou- učitelem. Přičemž smysl učení chápe jen velice nezřetelně. K dalším zatěžujícím faktorům patří i odloučení od rodičů a zapojení se do nového kolektivu. Zvláště náročné je to pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu.

Vstup dítěte do školy klade velké nároky na koncentraci pozornosti, dítě si nevystačí pouze se spontánní pozorností a úmyslná pozornost je v tomto věku značně unavující. Plevová (2006) poznamenává, že řada dětí při vstupu do školy určitou dobu jeví známky nepřizpůsobení. To se hlavně projevuje při začleňování se do nového kolektivu, jejich pozornost je labilní, stále si s něčím hrají, jsou neklidné, otáčejí se, poposedávají- nevydrží sedět, vykřikují, zapomínají pomůcky a úkoly. Mnohokrát si stěžují rodiče na to, že jejich dítě odmítá ráno vstávat, je unavené, podrážděné, stěžuje si na ranní bolesti břicha a hlavy. Často špatně spí a zapomínají. Tyto projevy většinou trvají jen krátkou dobu, zpravidla několik týdnů a pak odeznívají. U citlivějších dětí se ale mohou stupňovat a poznamenat negativně nejen první školní rok, ale i celou školní docházku. Proto by se problémy se startem do školy neměly vůbec podceňovat.

Každé dítě podle Vágnerové (2000) přijímá tuto roli jinak, zpracovává ji individuálním a specifickým způsobem. Jeho postoj je dán:

- mírou identifikace s touto rolí, tj. jejím osobním významem (jde o to, co konkrétního dítěti tato role přináší).
- mírou sociální prestiže, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší, tj. jejím obecným významem.

Role školáka v sobě zahrnuje dvě dílčí role- roli žáka a spolužáka:

- a) Podřízená role žáka. Tato role je řízena institucionálně a je přesně předepsána většinou školním řádem. V rámci této role se rozvíjí různé schopnosti a dovednosti. Míra zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti.
- b) Souřadná role žáka, tj. vrstevníka, kamaráda. Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejen pro prožití školního věku, ale i ovlivní jeho budoucí chování a neformální sociální vztahy. Dítě se snaží získávat určitou pozici mezi svými vrstevníky, přijímat různé sociální role. V tomto směru je důležitá zkušenost z dětské skupiny. Dítě se naučí interakci,

spolupráci, solidaritu a sebeovládání, které předurčují jeho budoucí sociální úspěšnost ve skupině i v budoucím povolání.

Vrstevnická skupina je místem sdílení životní zkušenosti a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a regulačního způsobu života. Zkušenost s životem v dětské skupině má velký socializační přínos (Vágnerová, 2000).

6.4 Vývojový stav dítěte při vstupu do školy

6.4.1 Tělesná zralost

V následující rovině sledujeme především tyto znaky:

- věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace,
- vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace zraku a ruky),
- dokončení 1.strukturální přeměny,
- míra zralosti centrální nervové soustavy,
- celkové zdraví dítěte,
- odpovídající úroveň vyspělosti poznávacích funkcí (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Langmeier, Krejčířová (2006) v knize líčí, že v období vstupu do školy se nápadně mění tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje se a oplošťuje se trup, který mění svou válcovitou podobu a začíná se soustředě odlišovat hrudník do břicha. Tukový polštář se mění a popředí se rýsuje svalový reliéf. Přeměna tělesné konstituce vede k dosažení filipínské míry- tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Jak se dále zmiňuje Kropáčková (2008), fyzickou zdatnost posuzuje především pediatr v rámci preventivních prohlídek. Při posuzování školní zralosti se zohledňuje celková úroveň vývoje dítěte.

Říčan a Krejčířová (1997) ještě poznamenávají, že je nutno brát v úvahu také tu skutečnost, že svůj význam hraje i rozdíl v pohlaví. Děvčata často mírně předhánějí ve svém vývoji chlapce (v průměru cca o čtvrt roku) a komplexně jsou lépe disponovány pro školní vstup než chlapci, kteří bývají biologicky i psychologicky zranitelnější a náchylnější.

V oblasti tělesného vývoje se zpřesňuje koordinace hrubé motoriky. Dítě snadněji zvládá i těžší a složitější pohyby. Současně se rozvíjí a zpřesňuje jemná motorika. Dítě dokáže zavázat tkaničku u bot, navlékat korálky, stříhat nůžkami apod.. Jak zaznamenávají Šimíčková Čížková a kol., (2003), pohybová koordinace s sebou přináší motorické zklidnění. Dítě

neplývá silami, jeho pohyby jsou úsporné, efektivní (v porovnání s předškolákem). Důležitým momentem v této spojitosti je správné držení psacího náčiní. Ovšem bylo by chybou se domnívat, že samotné dosažení hranice šesti let pro dítě znamená fyzickou připravenost do školy. Podle odborných studií lze vyvozovat v populaci průměrný optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Učitel 1. třídy, v naší společnosti spíše učitelka, se tak setkává s dětmi sotva šestiletými, ale i sedmiletými či staršími a tuto skutečnost by měl ve vyučovacím procesu zohlednit (i když jde o děti zralé a přiměřeně nadané, jsou děti nutně nepřilíš přizpůsobivé, jsou v nevýhodě). Jistý stupeň vyzrálosti centrální nervové soustavy je bezpochyby předpoklad úspěšného učení, které souvisí s účinným fungováním duševní funkcí a procesů. Jak uvádí Langmeier, Krejčířová (2007) nelze pochybovat o tom, že určitá míra vyzrálosti centrální nervové soustavy je významná pro úspěšné učení, ať už jde o osvojování prostých úkolů (lezení, chůze, dodržování tělesné čistoty a ostatní návyky při sebeobsluze), nebo „vyšší“ učení, jakým je čtení, psaní a počítání ve škole.

Dítě by mělo nejpozději před vstupem do školy mít ujasněný typ laterality. To je velmi důležité při stanovení, kterou rukou se bude učit psát.

První strukturální přeměna způsobuje prozatímní disharmonii v oblasti tělesné i duševní. Je proto velmi významné, aby byla dovršena před nástupem do školy. Převažují při ní střídání aktivity a stavů slabosti či ochablosti, dočasně klesá odolnost vůči infekcím, dítě je celkově rozkolísané labilní. Prodlužují se končetiny (orientací je tzv. filipínská míra), dochází k osifikaci kostí, upevnění zádového svalstva a započatí druhé dentice (stav dentizace dobře vystihuje „věk organismu“) (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

6.4.2 Citová, emoční a sociální zralost

„Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Dítě má být již schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli“ (Langmeier, Krejčířová, s.115).

Jak je patrné z této definice, tak dítě je emočně zralé až tedy, kdy je schopné regulovat své chování a potlačit své emoce. Jen tak může dosáhnout tíženého cíle a být tak úspěšné ve škole. Plevová (2006) uvádí, že v souvislosti se zráním nervové soustavy se emoce stávají vyrovnanější, což má za následek citovou stabilitu. Jak dále poznamenává, mnozí psychologové zastávají přesvědčení o souvislosti úspěšnosti jedince v různých oborech a jeho „emoční inteligenci“. Její složky se rozvíjí zvláště při vstupu do školy.

Bednářová, Šmardová (2010) v této spojitosti upozorňují, že mezi dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly. Některé děti jsou emocionálně vyzrálé, radostné, ke všemu přistupují se zvědavostí, sebedůvěrou, beze strachu, nezdár je neodradí. Jiné jsou nesmělé, bojácné, úzkostné, snadno se rozplácí, neúspěch je zraní. Další se mohou projevit agresí a zlostí proti ploužákům. Zde je nutné opět apelovat na osobnost učitele, který by každému žákovi pocítil ve škole úspěch a radost z učení. Jak varuje Plevová (2006), emočně nezralý školák může zažívat emočně traumatizující zážitky, které mohou negativně ovlivnit jeho celoživotní postoj ke škole a vzdělávání.

6.4.3 Kognitivní zralost

Začátek školního věku je charakteristický přechod z názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních operací. Pro vstup dítěte do školy je důležitý přechod od celostního vnímání k analytickému. Tento vývojový přechod je důležitý při výuce čtení, psaní a počítání. Předškolák by měl být schopen diferencovat detaily, ale i původní celek opět složit. Měl by být schopen analyticko-syntetické činnosti. Zlepšuje se i paměť, která přechází na úmyslnou, zásadní roli má vůlí ovládaná pozornost. Ve školním období se stává vnímání cílevědomým aktem. Na počátku školní docházky převládá **neúmyslná, mechanická paměť**, bezprostředně spojená s vnímáním. **Paměť** je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje, proč se učí. Stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Role učitele je v tomto procesu nezastupitelná, správná motivace zde hraje velmi významnou roli. Rozvoj záměrné pozornosti a soustředěnosti má pro školáka prvořadý význam. Rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o úspěchu či neúspěchu. Školní neúspěchy a selhání mají často příčinu v neschopnosti koncentrace na školní práci.

Na počátku školní docházky je **pozornost** krátkodobá a bezprostředně zaměřená. Schopnost soustředit se je kolem 10 minut, později, jak vyzrává centrální nervová soustava se tento čas prodlužuje. Pro toto období je charakteristické přerušování pozornosti, neschopnost čelit rušivým vlivům. V tomto období dosahuje svého vrcholu představivost. Dítě se učí postupně odlišovat skutečnost od fantazie, ale ke světu představ se s potěšením vrací ve hře a při čtení knížek. Pokrok můžeme zaznamenat ve **vývoji řeči**. Školsky zralé dítě mluví ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů a patlavosti. Rozsah aktivní zásoby se pohybuje okolo 3-4 tisíc slov. Zvědavost a tvořivý přístup ke světu patří k hlavním charakteristickým rysům předškolního dítěte (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

6.5 Školní připravenost

Otázkou školní připravenosti se v šedesátých letech 20. století zabýval mimo jiné Kořínek, který ve svých pracích uvádí spíše pojem „připravenost pro školu“, jenž obsahoval kromě fyzické připravenosti a zdraví dítěte, také určitý soubor vědomostí (určitých představ a pojmů ze všech okruhů lidského života) (Kropáčková, 2008). Dle Plevové (2006) se můžeme setkat s termíny školní zralost, připravenost a způsobilost. Obecně je možno pojímat školní zralost jako určitý stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školní nároků.

Kropáčková definuje školní připravenost souhrnně takto:

„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy na prostředí (Kropáčková, 2008, s.15).

V dnešní době dochází ke **směšování termínů**- školní zralost a školní připravenost se často užívají současně. Zatímco Vágnerová (2000) vymezuje školní zralost prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zráním organismu. Školní připravenost prostřednictvím kompetencí, jež jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení.

Dle Langmeiera, Krejčířové (2004) dítě musí mít nejen rozumové dispozice, ale musí být nejen pro činnost ve škole emočně přichystáno, ale i motivováno. Do školy by dítě mělo vstupovat s kladným postojem pro školní práci, učební látku, ale i s kladným vztahem k učitelům a spolužákům. Neměli bychom zapomenout, že i v této náročné situaci vstupu dítěte do školy očividně asi nejvíce záleží na tom, zda má dítě možnost aktivně se s celou situací vyrovnat, zda pociťuje, že celý proces ovládá a drží spíše pod vlastní kontrolou, než že by se jím cítilo zavaleno a přemoženo. Škola dítěti nabízí určité možnosti a dítě je buď aktivně využívá, nebo se jimi cítí zaskočeno a vytvoří si ke škole negativní postoj.

6.6 Školní zralost

Mezi nejvýznamnější události každého člověka patří již po celé generace nástup do školy. Již samotný vstup dítěte do základní školy, tedy započítí povinné školní docházky, je velmi náročný a zátěžový, proto je nutné, aby měl dětský organismus ty nejlepší předpoklady se s touto zátěží vyrovnat. Zklamání a těžkosti, které mohou některé děti doprovázet, mohou velmi ohrozit přístup a motivaci k celé školní práci. Je velmi důležité, aby dítě nezažilo již

první školní rok selhání a neúspěch. Tato prvotní zkušenost by mohla mít později vliv na celou školní docházku a vážně tak ohrozit přístup k celé školní práci. Nemalou roli, zde také hraje osobnost, charakter a povaha učitele, která má v této otázce velmi klíčovou roli (Šimíčková, Čížková a kol., 2003).

Otázkou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský ve Velké didaktice. Ten stanovil školní zralost na šestý rok věku dítěte, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí (Šimíčková, Čížková a kol., 2003).

Ve dvacátých letech tohoto století se s tímto termínem setkáváme v dílech Vídeňské školy Charlotty Buhlerové (Schülreife). V šedesátých letech se objevuje zvýšený zájem o toto téma. Vzniká řada publikací, což je znamením, že problém školní zralosti nabývá na významu (Vágnerová, 2000).

K nejvýznamnějším osobnostem oboru psychologie patří bezesporu Jaroslav Jirásek, který prosadil **koncept školní zralosti**. Jeho myšlenky byly doslova revoluční. Jirásek propagoval názor, že stejně staré děti se mohou lišit v somatických a kognitivních předpokladech, ale rovněž ve zralosti, která pak může rozhodnout o školních výsledcích. Jirásek (1969) definoval školní zralost jako „*dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování*“ (Jirásek, Tichá, 1968, s.11).

Školní zralost bývá často psychology definována obecně jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 708), kdy je zapotřebí dospět určitého stupně vývoje řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních vztahů (dítě by mělo být schopné potlačit egocentrismu). Psychická zralost je chápána jako určitá úroveň dosažení v oblasti poznávacích procesů.

Kucharská (1999) definuje školní zralost prostřednictvím těchto charakteristik:

- Přejít od globálního vnímání k diferencovanému, což vede ke snadnějšímu vnímání detailů (dítě dokáže rozlišit tvar, počet, směr,- toto je velmi důležité při prvopočátečním psaní a čtení písmen b, p, d, m, n).
- Růst analyticko- syntetické činnosti (např. dítě dokáže sluchově rozlišit počáteční hlásku ve slově).
- Zvyšování kapacity paměti díky fázi zapamatování (dítě je v tomto období schopno si všítipit rychle dlouhou báseň nebo píseň).
- V myšlení se dítě odpoutává od egocentrismu, což má za následek to, že už neposuzuje situace pouze podle svého úhlu.

- Odpoutání se od magického k logickému myšlení (dítě si vypomáhá v myšlení fantazií), od prezentismu (dítě váže okolnosti na současnou přítomnost) i fenomenismus (dítě má zafixovanou určitou podobu světa, vše je takové jaké je, jak vypadá).
- Bohatá slovní zásoba, dítě by mělo mluvit bez velkých gramatických chyb, bez vážných poruch výslovnosti.
- Vyspělá grafomotorika- správné držení psacího náčiní, nápodoba geometrických tvarů, písmen, správné zobrazení figurální kresby.

„Prvotně byla školní zralost pojímána v užším pojetí, kdy bylo přeceňováno zrání organismu bez ohledu na vliv prostředí a výchovy. Současné pojetí spíše vychází z komplexního chápání vývoje dítěte a zahrnuje biologické zrání i vlivy prostředí“ (Kropáčková, 2008, s. 15).

Nahlédneme-li do definic školní zralosti, zjistíme, že každý autor školní zralost pojímá jinak. Například Vágnerová popisuje školní zralost takto:

„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace“ (Vágnerová, 2000, s.146-147).

Zatímco Langmeier spíše definuje školní zralost takto:

„Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji, který musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, jež budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční zralost, nemyslíme tím tedy jen biologickou zralost organismu, ale i zralost rozumovou, citovou a sociální, jež je výsledkem součinnosti maturace CNS se stimulačními faktory prostředí“ (Langmeier 2007, s. 111). Z této definice vyplývá, že školní zralost v sobě zahrnuje mnoho složek, které spolu úzce souvisí. Jedná se především o tyto roviny: tělesnou (biologickou), rozumovou (kognitivní), citovou (emoční), sociální a motivační. Tyto složky se navzájem prolínají, jedna složka ovlivňuje navzájem druhou.

Čačka se vyjadřuje o školní zralosti jako o školní připravenosti:

„Jistým kritériem dovršení vývoje v předškolním období jsou i předpoklady potvrzující školní zralost, tedy připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální“ (Čačka, 1996, s. 50).

Dále Kořínek taktéž raději používá termín školní připravenost: „*U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá určitá úroveň rozvoje po stránce poznávací, emocionální a sociální, jež dosažení vyjadřuje připravenost pro škol*“ (Kořínek, 1975, s.11).

A Průcha, Walterová, Mareš se o školní zralosti rozepisují z legislativního pohledu takhle: „*Termín školní zralost je v oblasti školské legislativy chápán jako „podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být tělesně i duševně vyspělé“ ...* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241).

Ze všech definic tedy vyplývá, že školní zralost je stav dítěte, kdy je dítě schopné nastoupit povinnou školní docházku. Kromě toho je nutné mít dostatečně vyzrálé kognitivní, sociální, psychické a fyzické složky, které jsou navzájem propojeny a jsou nezbytným předpokladem k úspěšnému zvládnutí školních povinností.

7 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

„*Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.75).

Mertin, Gillernová (2003) popisují, že pedagogicko-psychologická diagnostika by měla být prostředkem pro další odbornou činnost. V pedagogické oblasti je cílem zhodnocení výchovného působení na dítě, mapování určitého stavu, který je východiskem pro možné změny. Psychologická diagnostika se realizuje v případě znalosti psychologického pozadí problému, pokud je třeba řešit problémy psychologickými prostředky. Na diagnostiku navazuje intervence, nebo psychologická terapie v případě potřeby a zájmu klienta.

Pro potřeby učitelů je vhodné využít pedagogicko-psychologické diagnostiky, protože hodnotí učitel obsah vzdělávání i osobnostní zvláštnosti žáka. Disponuje se skromnějšími prostředky než psycholog, který je k této činnosti odborně vzdělán a disponuje standardizovanými diagnostickými nástroji (Mertin, Gillernová, 2003).

Jak dále popisují Mertin, Gillernová (2003) v diagnostice mají podstatnou úlohu její metody či postupy pomocí nichž získáváme informace o daném předmětu zkoumání. V psychologické diagnostice jsou více propracovány testové metody (tj. výkonové testy a testy osobnosti) a

přísnější nároky na ně (objektivita, validita, reliabilita a standardizace). Psychologická diagnostika je orientována na hodnocení obsahů výchovy a zdělávání.

Jak se dále zmiňují Pešová, Šamalík (2006), existuje spousta testů, které se kdysi řadily k těm nejpřesnějším, ale pochopitelně společnost se vyvíjí, ale testy zůstávají pořád stejné. Problematikou školní zralosti se již několik desetiletí zabývali autoři jako J. Jirásek, J. Langmeier, A. Kern a další.

Psycholog Jaroslav Jirásek upravil v roce 1964 diagnostický test Artura Kerna, k měření úrovně školní zralosti. Jak Jirásek (1980) dále popisuje, původní test od A.Kerna obsahoval šest úloh: 1. čmárání (tj. jako psaní), 2. obkreslení jednoduché věty napsané psacím písmem, 3. nakreslení dětské postavy, 4. obkreslení skupiny bodů a 5. 6. simultánní postižení množství. Z tohoto testu Jirásek vybral tři úkoly: kresbu postavy, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček. Tyto úkoly dále modifikoval a standardizoval. Místo Kernovy tříступňové klasifikace řešení úloh zavedl pět známek. Všechny tři úkoly tohoto testu kladou důraz na vyspělost jemné motoriky, koordinaci vidění a pohybů ruky. První úkol dává příležitost ke kresebným výtvorům. Ve druhém a třetím úkolu musí dítě projevit úsilí a přimět se vůlí ke splnění instrukce, pro něho tak v málo atraktivním úkolu, což je základní předpoklad pro zapojení do školního vyučování (Švancara a kol., 1980).

V současné době se v poradnách nejvíce využívají baterie testů od našich předních odborníků, jako jsou Matějček, Vágnerová aj. (Dittrich, 1993).

Mezi nejznámější testy řadíme:

- Edfeldtův reverzní test
- Orientační test dynamické praxe
- Orientační test školní zralosti
- Soubor percepčně kognitivních testů pro předškolní věk
- Test kresby lidské postavy
- Vývojový test zrakového vnímání
- Zkouška laterality aj.

7.1 Posouzení školní zralosti

Během vyšetření sleduje psycholog adaptaci dítěte na nové prostředí a schopnost dítěte navázat kontakt. Jestli je schopné se odpoutat od dospělé osoby, která ho doprovází nebo se domáhá její stále přítomnosti.

Sleduje se:

- a) emoční projevy-úzkost, strach, pláč, odmítání komunikovat nebo nedostatečný „odstup“ jako znak předškolního způsobu chování (dítě si není vědomo rozdílů chování v různých situacích).
- b) Všímá si, jak se staví dítě k zadaným úkolům, zda je přijímá ochotně, či je nechce plnit, zda požaduje pomoc při jejich řešení, nebo potřebuje ujištění o správnosti svého úkolu. Zda je přirozeně zvědavé a zvědavé.
- c) Pozornost věnuje také rychlosti práce, způsob řešení úkolů- zda pracuje systematicky, náhodně, či způsob pokus omyl. Hloubku soustředění, odklony pozornosti nebo čím se dá dítě vyrušit. Podstatné je také to, zda je schopno zahájit jiný úkol nebo ulpívá stále na tom, který ho zaujal (Pešová, Šamalík, 2006).

Úroveň vyjadřování:

Při vyšetření si všímáme **formální stránky řeči**: správnost výslovnosti či případné vady řeči. Předškolák by měl umět vyslovovat všechny hlásky, lze však prominout lehkou vadu řeči-rotacismus či rotacismus bohemicus (výslovnost hlásky r a ř).

Neméně důležitá je také **obsahová stránka**: dítě by mělo být schopné převyprávět svou oblíbenou pohádku nebo příběh- zážitek, které zažilo (Pešová, Šamalík, 2006).

Vyšetření kognitivních schopností

Součástí je vyšetření kognitivních dispozic, které nám nastíní vhodnou volbu vzdělávacího programu. V dnešní době nastupují téměř všechny děti do základních škol s různými rámcovými programy. Pouze děti s kombinovanými vadami a poruchami autistického spektra navštěvují speciální školy nebo třídy zřizované při základních školách (Pešová, Šamalík, 2006).

Percepční úroveň

Pro zrakovou percepci využijeme Edfeldtův reverzní test. Dítě by mělo odlišit, zda předložené karty jsou stejné, či nikoliv. Pro posouzení sluchové analýzy a syntézy použijeme Matějčkovi zkoušky. Před nástupem do školy by měl mít žák plně rozvinuté auditivní rozlišování. Dítě by

mělo být schopné rozlišit v baterii bezsmyslných slov, zda je vyslovuje stejně, či odlišně a zopakovat je po nás- slova sdělují podobu, rozlišování tvrdých a měkkých slabik (ditinidytny), měkčení, délku hlásky. Zvládat by mělo mimo jiné i sluchovou analýzu a syntézu slov, umět složit slabiku či jednoslabičné slovo a poznat jednoslabičné slovo a poznat počáteční hlásku (Pešová, Šamalík, 2006).

Lateralita

Nutnou složkou vyšetření odkladu školní docházky je zjištění lateralit. Podstatná je hlavně tehdy, jestliže rodiče uvádějí, že jejich dítě při práci střídá ruce. Lateralita se posuzuje pomocí zkoušky lateralit od Matějčka a Žlaba, vhodný je také Kernův- Jiráskův kresebný test (Pešová, Šamalík, 2006).

Kresba

Obvykle je volena Kernova-Jiráskova metoda tedy kresba postavy, napodobování písma, napodobování teček. Kresba nám může posoudit nejen grafomotorickou oblast a obratnost, ale také zrakové vnímání a představivost. Při zkoušce si hlavně všímáme držení psacího náčiní a tlaku tužky. Děti, které rády nekreslí, mohou z počátku váhat. Můžeme je nechat nakreslit libovolný obrázek, jaký samy chtějí (Pešová, Šamalík, 2006).

Závěrečný rozhovor

Při rozhovoru jsou rodiče seznámeni s výsledky vyšetření. Mnohdy rodiče nejsou zcela rozhodnuti a váhají, zda je odklad školní docházky nutný. Často se stává, že rodiče školní odklad nechtějí a vyhoví pouze požadavkům mateřské školy, aby vyšetření absolvovali. Pak je úkolem psychologa, pokud navrhuje školní odklad, vysvětlit dostatečně fundovaně rodičům, proč by bylo dobré odložit školní docházku. Je velmi důležité prodiskutovat všechny otázky, aby se mohli dobře rozhodnout a učinit tak správný krok (Pešová, Šamalík, 2006).

V případě, že je navržen školní odklad měla by být rodičům nabídnuta možnost nejrůznějších metod, kde by se dítě rozvíjelo. Bývá velká škoda, když dítě získaný rok „navíc“ promešká a dále se nerozvíjí. Jak poznamenává Kropáčková (2008) odklad školní docházky by neměl být v žádném případě chápán pouze jako administrativní krok k odložení školních povinností, ale především jako čas pro kompenzaci a stimulaci. Nelze jen pasivně vyčkávat, že roční odklad školní docházky vše vyřeší. Mertin (2003) v této souvislosti uvádí, že v případě školního odkladu, dojde k srovnání se stejně starými dětmi, ale stav (a tedy např. IQ) se nezlepší. Nicméně dojde ke zlepšení mnoha schopností, ale jen za předpokladu, že tento získaný čas se efektivně využije.

Mnohá poradenská pracoviště mají zpracovány vlastní programy pro děti s odkladem a rodiče mají možnost přímo na pracoviště docházet. Jestliže tuto možnost nemají, mohou využívat náměty (dostupnou literaturu), jež jim poradenský pracovník doporučí. I v mnohých mateřských školách mají programy pro předškoláky (Škola před školou, Metoda dobrého startu), které podporují předškolní dovednosti. Do písemné zprávy z vyšetření pro mateřskou školu by měl poradenský pracovník poznamenat, které oblasti a jakou metodou by se mělo dítě dále rozvíjet (Pešová, Šamalík, 2006).

7.2 Odklad školní docházky

Povinnou školní docházku je možné odložit o rok, ve výjimečných případech o dva roky. Dle některých bádání se ukázalo, že děti, které se projevovaly před nástupem do školy jako nezralé a jejich rodiče s odkladem školní docházky souhlasili, byly po roce v mateřské škole vyzrálejší a výkonnější ve všech sledovaných funkcích. Z toho vyplývá, že jim školní odklad jednoznačně prospěl (Spáčilová, 2009).

O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na podkladě žádosti rodičů či zákonných zástupců a na základě návrhu příslušného školského zařízení (pedagogicko psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum) nebo odborného lékaře (praktický lékař, dětský lékař).

Podle zákona však existuje ještě jedna možnost, a to tzv. dodatečný odklad, který se může udělit v průběhu prvního pololetí. Tato eventualita přichází v úvahu jedině tehdy, jestliže se u dítěte projevila nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost ke školní docházce. Před dodatečným odkladem důrazně varují především psychologové a pedagogové. Neboť návrat zpět do mateřské školy v průběhu školního roku je pro dítě traumatizující. Žák v první třídě by neměl zažít neúspěch. V budoucnu by se tato negativní zkušenost mohla odrazit na jeho postoji k vzdělávání (Pešová, Šamalík, 2006).

Ve školském zákoně je to definováno takto:

„Pokud se u žáka v prvním roce plnění školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek školní docházky na následující rok“... (školský zákon, hlava 1, Povinnosti školní docházky, § 36, Plnění povinnosti škol docházky, odst. 3).

7.3 Školní nezralost, příčiny a faktory:

V případě, že je dítě nezralé pro školu nacházíme dle Jiráska (1980) příčiny nezralosti, které obvykle nepůsobí izolovaně, ale v různých spojeních. Lze je utřídit stručně do pěti bodů:

1. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení
2. Nedostatky v somatickém vývoji
3. Neurotický povahový vývoj
4. Rané poškození
5. Výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie

Výše uvedené naznačuje, že ne všechny případy dětí s podprůměrným výsledkem je možné zahrnout pod pojem nezralost. Organické faktory se kombinují s výchovnou insuficiencí, kterou je možno specializovaný způsoby a metody odstranit či značně snížit.

Jirásek rozdělil nezpůsobilost do třech kategorií:

1. Faktory, které dočasně brzdí dočasně duševní zrání. Zde můžeme zařadit: málo podnětné prostředí, dočasná psychická traumatizace, citovou nebo recidivující somatické onemocnění.
2. Faktory, které způsobují irepabilní (nenapravitelnou) nezpůsobilost ke školní práci a docházku. Např. celkový defekt intelektu (slabomyslnost komplikovaná nežádoucími prvky, jako je primitivní rodinné klima, či tělesná slabost aj.) Připočítáváme zde i psychicky zaostávající děti s nemocí nebo vadou, pro niž je dítě trvale izolován od podmínek normálního vývoje (dítě má možnost omezeného pohybu, rychle se unaví, prožívá stavy strachu a depresí, je apatické aj.).
3. Faktory, které způsobují trvalý nebo v nepatřičné míře značně obtížně kompenzovaný handicap pro zařazení do normální školy, případě rané či postinfekční poškození centrální nervové soustavy. Projevující se disproporce v dušeních schopnostech, nápadnými psychomotorickým neklidem a špatnou koncentrací.

K dalším faktorům můžeme připočítat i bezpochyby věk dítěte, který ovšem má jen orientační charakter (Švancara a kol., 1980).

7.4 Nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky

Ditrich (1993) definuje mezi nejčastější příčiny odkladu školní docházky následující problémy:

1. **Problémy v oblasti řeči-** jedná se především o patlavost, huhňavost, koktavost a breptavost. U všech těchto vad je nutná spolupráce s logopedem.

2. **Problémy s pozorností a soustředěností** délka orientace pozornosti by měla být u dítěte v první třídě 10 - 15 minut, později se tento čas prodlužuje v závislosti zrání CNS. Tím také souvisí nízká odolnost vůči únavě, špatná odolnost vůči rušivým vlivům.
3. **Problémy v grafomotorice** - jestliže je grafomotorika neobratná, dítě může mít potíže s učením, se psaním jednotlivých tvarů písmen, písmo je neúhledné, snižuje se čitelnost. Grafomotorická neobratnost se často odráží do tempa psaní, které je oproti vrstevníkům sníženo.
4. **Problémy pracovního tempa** (pomalost) díky malé práce schopnosti může i dítě s velmi dobrými intelektovými předpoklady podávat podlimitní výkony, může být učitelem i ostatními podceňované, podhodnocované (Bednářová, Šmardová, 2010).

K dalším příčinám můžeme zařadit také nevyhraněnou lateralitu, nezralé sociální chování, nezralost vizuálně- motorické koordinace, problémy zdravotního rázu- nemocnost dítěte a problémy vědomostního rázu (Bednářová, Šmardová, 2010).

7.5 Předčasný vstup do školy

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (§ 12) umožňuje, že do první třídy mohou, po splnění určitých podmínek, nastoupit i děti, kterým bude šest let až 30. června, tedy na konci školního roku. Tato situace je v současné době velmi diskutovaným tématem. Předčasný nástup do školy je možný jen s kladným doporučením pedagogicko-psychologické poradny. Psychologové a pedagogové vedou již delší dobu dlouhosáhlé diskuze o příhodnosti této eventuality. Bohužel, ani velmi šikovné dítě (nadané dítě) se nemusí rozvíjet rovnoměrně. Žák může být sice velmi intelektově nadaný, ale nemusí být stejně zralý pracovní nebo sociálně. Stručně to komentuje ve své knize Kropáčková: „*Nevhodný předčasný nástup dítěte do školy může negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte, čímž může dojít dokonce dojít k rozvoji tzv. syndromu neúspěšného dítěte (dítě si přestane věřit)*“ (Kropáčková, 2008, s.27). Tuto skutečnost by si měli hlavně uvědomit rodiče nadaných dětí, kteří apelují na předčasný nástup svého dítěte do školy.

Šikovné děti velmi často vyžadují individuální podněty, protože jinak se nudí, ztrácejí motivaci k učení ve škole nebo začínají v hodinách vyrušovat. Je pak na kompetenci učitele, aby udělal svou výuku dostatečně atraktivní, aby zaujal i takto nadané dítě. Další možností je vzdělávání dětí ve speciálních třídách pro nadané děti, které vznikají ve větších městech.

Bohužel i tato možnost má své slabiny, mezi které můžeme zařadit hlavně (ne)dostupnost z teritoriálního hlediska a nemožnost vytvoření homogenní skupiny stejně nadaných dětí. V současné době vzniká značný počet speciálních tříd pro nadané děti, otázkou zůstává, jak se tyto třídy v budoucnu osvědčí.

7.6 Náměty k rozvoji percepčních funkcí pro rodiče

Jedná se pouze o nástin námětů, které lze s dětmi provádět.

a) Rozvoj grafomotoriky:

Postupné uvolňování celého horního pletence pomocí uvolňovacích cvičení. Využíváme k tomu kreslení jednoduchých linií na velkou plochu ve stoje, různými typy náčiní (různě silné tužky, křídly, štětce, kresba houbou na tabuli). Pro odstranění křečovitého držení volíme trojhranné tužky či pastelky, nebo je možné obstarat si na obyčejnou tužku násadu (trojhránek).

b) Rozvoj jemné motoriky:

K rozvoji používáme různé stavebnice (Lego, stavebnice, skládačky), ale také modelování z plastelíny či navlékání korálků.

c) Rozvoj řeči

Vhodné je vést dítě k samostatnému vyprávění, číst mu knihu, povídat si s ním o tom, co vidělo a zažilo, a tímto způsobem ho dále podněcovat k obohacování slovní zásoby. Při chybné výslovnosti je dobré se obrátit na logopeda a pracovat s dítětem dle jeho instrukcí.

d) Lateralita:

U dětí s nevyhraněnou lateralitou (ambidextrií) používáme rozcvičovací cvičení, které realizujeme levou i pravou rukou. U leváků dáváme pozor na správné držení psacího náčiní, aby se neobjevoval tzv. dráповitý úchop, a dbáme na správný sklon papíru.

e) Rozvoj sluchové analýzy a syntézy:

Podporujeme rozvoj prostřednictvím rytmizace, vytleskáváním, hádáním posledního a prvního písmene.

f) Zraková diferenciacizace

Rozvoj provádíme pomocí obrázků, které nám pomáhají rozvoj zrakové percepce. Skládáním, hledáním a tříděním obrazů podle velikosti, barvy či tvaru (Pešová, Šamalík, 2006).

7.7 Hlavní důvody školní neúspěšnosti

Nástup do školy je velkou změnou v životě jedince. V případě, že nástup dítěte do školy probíhá úspěšně, bez velkých obtíží, jsou všichni spokojeni- jak rodiče, tak i žáci. Pravděpodobně nejvíce trápí rodiče a děti špatné známky. Žák může neprospívat ve všech předmětech, nebo jen v jistých skupinách podobných předmětů (například v jazycích, nebo v předmětech spojených s matematickými dovednostmi, např. jen v českém jazyce nebo v matematice). Neprospívání se může objevit po většinu školní docházky, nebo jen v určitých podmínkách nebo může mít více příčin. Hlavní důvody neúspěchu mohou být na straně dítěte, na straně prostředí, nebo souvisejí s výchovně zadělavacím procesem (Pešová, Šamalík, 2006).

7.7.1 Příčiny na straně dítěte

Mohou se týkat jak kognitivních schopností, tak mimointelektových faktorů. Všíáme si celkové mentální úrovně dítěte. Na školním nezdaru se výraznou měrou může podílet nadání v pásmu širší normy, které se pohybuje v rozsahu pásma podprůměru. Dále může být školní výkon výrazně ovlivněn nerovnoměrným rozložením kognitivních předpokladů. Globální úroveň kognitivních předpokladů na první pohled nemusí vykazovat nápaditost, ale při podrobném pohledu spatřujeme dílčí nedostatky ve struktuře nadání. U těchto dětí je diagnostikována některá ze specifických poruch učení. O kterých je více rozepsáno níže, v kapitole 7.8.

7.7.2 Mimointelektové faktory školního neúspěchu

Osobnost dítěte

Osobnostní zvláštnosti se mohou týkat dotýkat nerůznějších osobnostních znaků. Děti introvertní nebo úzkostné mohou ve škole jen ztěžka uplatnit své znalosti, neprosazují se. Často rodiče při rozhovoru líčí, že dítě doma látku zná, ale ve škole se bojí odpovídat.

Jednou z podstatných příčin mohou být i projevy úzkostných poruch, separační úzkostnou poruchou začínaje až po fobické poruchy. V souvislosti se školou se můžeme setkat s pojmem „školní fobie“. Jedná se o specifický druh fobie, která je vázána především na školní prostředí a školní situace. Dítě mívá před odchodem do školy nejrůznější příznaky nepohody, jako jsou bolesti břicha, nevolnost, bolesti hlavy, či jiné somatické projevy. Dítě se školy se netěší,

situace se objevuje hlavně ráno před odchodem do školy, večer před koncem víkendu nebo prázdnin. Školní fobie snižuje výkon dítě ve škole (Pešová, Šamalík, 2006).

7.8 Specifické poruchy učení

Definovat přesně specifické poruchy učení je úkol nelehký. V této oblasti panuje terminologická nejednotnost. V praxi se můžeme setkat s používáním výrazů, jako jsou: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojem, jako je dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Olga Zelinkové (2003) definujeme specifické vývojové poruchy učení a chování takto :
„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“ (Zelinková, 2003, s.10).

Podle Pokorné (2000) rozříštění terminologie lze zdůvodnit jednak tím, že specifické poruchy učení ve své konkrétní podobě mohou mít velice různorodou a pestrou symptomatiku. Dnes dyslexie není jen problém pedagogický, ale psychologický a někdy i psychiatrický, objevují se první práce lingvistické, a jeho řešení se neobejde bez znalostí vývojové psychologie a neurologie.

Zatímco Vitásková (2005) se o poruchách učení vyjadřuje takto:

„Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou označením pro poruchy, při kterých jsou již od raných stádií vývoje narušeny způsoby normálního osvojování si dovedností čtení, psaní a aritmetiky. Nejsou prostým nedostatkem příležitosti k učení, mentální retardace a nesouvisí s žádnou formou získaných úrazů či onemocnění mozku. Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou podskupinou Specifických vývojových poruch řeči a jazyka (F 80) náležících do Poruch psychického vývoje (F 80-F 89). V pedagogické praxi se setkáváme mnohdy v ekvivalentním významu, užívány pojmy specifické poruchy učení, specifické poruchy učení či poruchy učení.“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s.53)

Světová zdravotnická organizace rozlišuje následující kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností (F 81)

- F. 81.0 Specifická porucha učení
- F. 81.1 Specifická porucha psaní
- F. 81.2 Specifická porucha počítání
- F. 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F. 81.8 Jiné poruchy školních dovedností
- F. 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

Dále 10. revize MKN WHO specifikuje např. diagnózu Z 55. 8 „nedostatky v českém jazyce (matematice) způsobené nedostačující výukou.

Poruchy učení, které nespádají do výše uvedených kategorií, či popřípadě nesplňují některé z objektivních diagnostických kritérií, jsou označovány jako tzv. nepravé poruchy učení (pseudo-) (Matějček, 1995). U jednotlivých podskupin se ještě objevují předpony hyper- (např. hyperlexie), oligo- (např. oligokalkulie), či přípona- astenie (např. kalkustenie).

Zvláštní skupinou tvoří také neverbální poruchy učení. *„V současné době jsou definovány jako neurologický syndrom způsobený pravděpodobně poškozením pravé mozkové hemisféry, které jsou důležité pro intermodální integraci „Charakterizován je třemi skupinami deficitů: v oblasti motorické, vizuospeciálně organizační a sociální“* (Thomson, 1997 In Vitásková Peutelschmiedová, 2005).

Jak dále píše Rourke (In Vitásková, Peutelschmiedová ,2005), přestože je hlavním deficitním kritériem značná vyspělost verbální složky komunikace a dovednosti čtení, byly u některých dětí s neverbálními poruchami učení v raném věku dětí objeveny potíže v imitaci orálně-motorických izolovaných pohybů a jejich sekvencí v oblasti jazyka, rtů a dolní čelisti, které jsou později kompenzovány výbornými receptivními schopnostmi.

7.8.1 Etiologie specifických poruch učení

Jak se dále uvádí Vitásková (2005) dnes se spíše přikláníme k multifaktoriální příčině specifických vývojových poruch školních dovedností. Což znamená, že se mohou kombinovat jak příčiny endogenní a exogenní a v konečné fázi tvoří individuální symptomatický obraz poruchy, a tudíž tlak na adekvátní individualizaci používaných edukačních metod.

K endogenním příčinám můžeme zařadit podle Vitáskové (2005): genetický vliv predispozic, kortikální morfologickou abnormalitu a odchylku zapojení cerebrálních funkcí do procesu čtení, psaní a počítání, obtíže související s vývojem laterality a motorické deficity.

Mezi exogenní příčiny patří především: didaktogenní vlivy (nepoměr mezi výukovým stylem učitele a učebním stylem žáka, nevhodné používání učebních metod), postoj rodičů ke škole a vzdělávání. Tyto vnější vlivy však samotné poruchy učení nezpůsobí.

Mezi hlavní příčiny podle Aleny Šafrové (1998) patří dědičnost, lehká mozková dysfunkce (názory se mění a rozvíjejí ve shodě s výzkumem, předpokládá se konkrétní poškození mozku, a to v prenatálním období - v době těhotenství matky, kouření, alkohol, léky, perinatálním – bývá způsobeno nedostatečným okysličováním mozku (hypoxií), při protahovaném porodu, problémech s pupeční šňůrou nebo aspirace plodové vody a raně postnatálním období – horečnatá a infekční onemocnění.

7.8.2 Symptomatologie

Vitásková (2005) dělí projevy specifických poruch učení na specifické a nespecifické. Nespecifické jsou přítomny i v jiných vývojových poruch (např. specificky narušeného vývoje řeči, poruch pozornosti s hyperaktivitou apod.).

Mezi obtíže můžeme zařadit především:

- *deficity pozornosti* - je závislý na vyčerpanosti organismu, může postihnout všechny smyslové modality, obtíže při rozložení soustředěnosti
- *zvýšenou unavitelnost*- brzy nastupuje unavitelnost, dítě může reagovat podrážděně a neadekvátně na vzniklou situaci
- *deficity paměti*, především ultrakrátké (nutné pro bezprostřední vyřešení úkolu)..
- *motorické deficity*- ty se objevují hlavně v oblasti jemné motoriky- při psaní, navlékání korálků apod.. V hrubé motorice se tyto obtíže mohou projevit při skákání, lezení, chůzi apod. (zejména u dysgrafie a dypraxie)
- *obtíže v jazyce a řeči* smyslu snížení jazykového citu, poruch výslovnosti, často se objevuje artikulační neobratnost a malá slovní zásoba
- *emoční labilitu*- dítě může reagovat nečekaně na různé podněty, nečekané a překvapivé projevy chování
- *psychomotorickou instabilitu*- jedná se především o hyperkynetickou poruchu, dítě je velmi živé, neposedné...
- *poruchy aktivity*- zejména u hyperaktivity, dítě má problémy s koncentrací a soustředění na práci (nápadně zvýšená aktivita)

- *poruchy senzoričké integrace* – problémy s integrováním vjemů, vnímání, percepce..
- *poruchy pravolevé orientace*- poruchy orientace, dítě často zaměňuje strany..
- *obtíže při psaní, čtení a psaní*- zrakové či sluchové záměny podobných hlásek, mechanické čtení bez porozumění, dvojitě čtení (předřkávání si písmenka pro sebe), dlouhodobě přetrvávající slabikování ve čtení, záměna tvarově nebo zrcadlově podobných písmen, problémy s psaním diakritických znamének
- *obtíže v matematice*- tyto obtíže se mohou projevat v manipulaci či pojmenování konkrétních předmětů či symbolů, obtíže v matematických operacích

7.8.3 Dělení specifických poruch učení:

„*Předpona dys-* znamená rozpor, deformaci. Například *dysfunkce* je špatná deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená *dysfunkce funkce* neúplně vyvinutou.“ (Zelinková, 2003, s. 9).

Mezi základní specifické poruchy učení Zelinková (2003) dělí:

Dyslexie- porucha osvojování čtenářských dovedností. Patří mezi nejznámější z celé skupiny poruch, začalo se o ní hovořit nejdříve.

Dysgrafie- porucha osvojování psaní. Tato porucha postihuje grafickou stránku projevu. Písmo bývá nečitelné.

Dysortografie-porucha osvojování pravopisu. Porucha se projevuje v aplikaci a osvojování si gramatických pravidel.

Dyskalkulie-porucha osvojování matematických dovedností. Obtíže se mohou projevit v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.

Novák (2004) dělí dále dyskalkulii na:

Praktognostická- narušená matematická manipulace s konkrétními nebo znázorněnými předměty, narušená schopnost radit podle velikosti, porovnávat.

Verbální - narušená schopnost slovně označovat množství a počet, číslovky, operační znaky, jmenovat číselnou řadu adt.

Lexická-narušená schopnost psát matematické znaky, odlišovat při psaní číselné řady, výrazné narušení pravolevé orientace- numerická dysgrafie.

Grafická- narušená schopnost psát číslice a operační znaky, kreslit geometrické tvary, narušená schopnost správně umísťovat do prostoru zapisované číslice a operační znaky.

Operační (operacionální) dyskalkulie- narušená schopnost provádět matematické operace.

Ideognostická dyskalkulie- narušená schopnost chápat matematické pojmy a vztahy mezi nimi. Zahrnuje oblast pojmotvorní činnosti, narušena je složka ideativní. (Novák 2004, str.9-10)

Dyspinxie jedná se o poruchu v kreslení.

Dysmúzie - porucha v získávání hudebních dovedností.

Dyspraxie -porucha při osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková 2003, str. 10) „*Základním předpokladem je kvalitně provedená diagnostika a její srozumitelné výstupy adresované jednotlivým odborníkům i laikům do edukačního procesu zainteresovaným*“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 58).

7.8.4 Dyslexie

Postihuje oblast čtení, základní znaky čtenářského výkonu, a to jak rychlost, správnost a techniku, tak i pochopení čteného textu. Při čtení dítě luští písmenka a hláskuje neúměrně dlouho, slabikuje nebo si slova domýšlí a hádá. K dalším znakům patří také chybovost při kterém čtenář zaměňuje tvarově podobná písmena (d b p) zvukově podobných (t- d) nebo zcela odlišná. Náprava a kompenzace dyslexie začíná rozvíjením percepčně motorických funkcí, řeči a dalších schopností a dovedností, které úzce souvisí se čtením.

Nápravu provádíme ve dvou oblastech:

- technika čtení (dekódování)
- porozumění

Obě tyto oblasti mezi sebou velmi úzce souvisejí (Zelinková 2003, s. 42).

7.8.5 Technika čtení a dekódování

Jak popisuje Olga Zelinková (2003) technika dekódování znamená zrakovou identifikací tvarů písmen, umístění písmena v prostoru, spojením tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno- hláska), zrakoprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen) spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s adekvátním významem.

a) Zrakoprostorová identifikace

Percepci tvarů písmen podporujeme hmatem. K tomuto účelu používáme textilní písmena, písmena vytvořená z drátů, papíru a plastelíny. Záměrem je prostorové a zrakové rozlišení písmen.

b) Spojení hláska- písmeno

Čím lépe a pevněji je spojení utvořeno, tím rychleji postupuje proces osvojování čtení. Zde lze použít vyrobená písmena z karet, z obrazovky počítače, čtení řady písmen, čtecí karty apod.

Obtíže v této etapě mohou tvořit záměna písmen. Nejčastěji obtíže se mohou projevovat u písmen tvarově podobných (b-d, m-n, a-e,), zvukově podobných (t-d nebo sykavek s-z-c).

c) Spojování písmen do slabik

Slabika je při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou základní stavební jednotkou. V této etapě velmi podstatné její zvládnutí a automatizace. Zautomatizované čtení znamená okamžité postřehnutí a současné vyvození slabiky. Nutné dávat pozor, aby u dětí nevzniklo tzv. dvojí čtení. Dítě nejprve si pro sebe potichu přečte slovo po písmenech a teprve potom vyslovuje nahlas. Je někdy velmi obtížné odstranit tento zlozvyk. Nejčastěji se dvojí toto napravuje pomocí čtecího okénka.

d) Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové soustavy

Cíle této etapy je zvládnout slova jako komplex- globálně, ne je jen pouze klopotně přeslabikovat.

Při automatizaci čtení slov respektujeme náročnost hláskové stavby čtených slov:

- slova tvořená třemi písmeny (les, pes, Ota. Ola, vůl),
- dvojslabičná slova s uzavřenou slabikou,
- slova tvořená více slabikami,
- slova tvořena souhláskovými shluky.

Sledujeme správné oční pohyby. Přestože nacvičujeme dekódování, máme na mysli porozumění textu. Dekódování není cílem, ale prostředkem.

e) Čtení vět, souvislého textu

Není pochybením opakované čtení stejného textu (nebo využití týchž slov v různých textech), neboť vede k poznávání (globálnímu čtení) stále většího počtu slov, ale opakované čtení se nesmí dospět do stádia, kdy dítě předřikává článek z paměti (Zelinková, 2003).

Porozumění čtenému textu

V této etapě dochází ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. K pochopení může dojít jen tehdy, spojí-li se znalosti čtenáře s prvky textu a realita. Z toho plyne, že vědomosti hrají podstatnou roli. Návuk pochopení čtenému textu se prolíná s dekódováním. Čím dříve dítě zvládne správné dekódování, tím více se může dítě soustředit na porozumění čteného textu. Vše závisí i na věku a úrovni čtenářských dovedností (Zelinková, 2003).

7.8.6 Náměty pro práci s textem

Nápravu poruch učení je možno provádět v běžné základní škole ve skupinové nebo individuální práci s integrovaným dítětem, ale také při hodinách čtení v nižších ročních základních škol. Podle Olgy Zelinkové (2003) můžeme začlenit několik činností a úkolů k práci s textem:

- učitel předčítá a děti reagují na mluvené slovo,
- sluchová analýza, syntéza, diferenciacce (počet vět - slov, počet slabik ve slově, určit první hlásku, rozložit slovo na hlásky, ...),
- **zraková percepce** (Označ v každé větě začátek a konec slov, použij různé barvy, spočítej věty...),
- **pravolevá orientace** (na kterém místě je příběh, kolik má odstavců? Ukaž prstem zleva do prava. Přečti první slovo, na druhém řádku třetí slovo..),
- **řeč, slovní zásoba artiklace, mluvní pohotovost** (Zkus vymyslet slovo zdobně, říkej slova opačná, najdi jiné slov o stejném významu, zkus vymyslet jiný název...) (Zelinková, 2003).

Nejčastější pomůcky využívané při náprava:

- čtecí okénko (k odstranění dvojího čtení)
- pracovní listy, čítanky pro dyslektiky a počítačové programy
- bzučák (zvonek na určení kvality vokálů)

Prognóza

Je závislá na schopnostech vytvářet kompenzační strategie v průběhu učení, frustrační toleranci, ale i na přiměřené podpoře z okolí. Některé z mírných obtíží paradoxně přetrvávají až do dospělosti, jiné, byť, zpočátku závažnější vymizí a již se neobjevují (Vogel, 2002 In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 Výzkumné šetření

8.1 Vymezení hlavního cíle a pracovních předpokladů výzkumného šetření

Hlavní cíl

Hlavním cílem praktické části mé diplomové práce je zmapovat stav připravenosti a zralosti skupin předškolních dětí pro vstup do školy. Při výzkumné šetření jsem sledovala padesát respondentů podle přesných kritérií. Děti byly sledovány v deseti úkolech. Výsledky byly porovnávány v souvislosti s místem, kde probandi vyrůstají a věkem.

Pracovní předpoklady

Na základě vlastního studia odborné literatury a zkušeností z vlastní praxe jsem stanovila a následně definovala dvě pracovní hypotézy, které se snažím v rámci mého šetření potvrdit či vyvrátit.

1. Předpokládám, že děti z města, budou vykazovat vyšší míru celkové zralosti pro vstup do školy, než děti žijící na vesnici. Tedy připravenost a zralost dětí z města bude vyšší, než dětí žijící na vesnici.
2. Předpokládám, že děti staršího věku (od 6,6 věku ke dni výzkumného šetření včetně) budou v připravenosti a zralosti pro vstup do školy na vyšší úrovni než děti mladšího věku (do 6,5 věku ke dni výzkumného šetření včetně).

8.2 Charakteristika použitých metod:

Z důvodu pravděpodobného vlivu únavy dítěte na výsledky hodnocení jsem testové metody rozdělila na dvě části. V mém výzkumu jsem pracovala s následujícími testy:

1. **Ravenovy matice** – barevné progresivní matice pro děti jsou nonverbálním testem abstraktního uvažování, původně vyvinuté Johnem C. Ravenem v roce 1936. Testované osoby (dále jen „děti“) vybírají výseče obrázků, které správně doplní do

celkového obrazu. Testuje se porozumění komplexnosti vzorů, způsobilost ukládat a vybavovat si informace. Tento test je koncipován do tří částí. Pro set A je charakteristické vystihnout změnu. V setu AB mají děti za úkol odhalit chybějící část celku obrazce. A setu B je testována schopnost abstraktního úsudku – analogie.

2. **Vystřihování geometrických útvarů** – prostý test, který je orientovaný na zjišťování úrovně jemné motoriky a současně také koordinace oka a ruky.
3. **Orientační test školní zralosti** (Jiráskem modifikovaný Kernův test školní zralosti). Podle Jaroslava Jirásky (in Švancara, Švancarová a kol., 1980) všechny tři úkoly rozpoznávají vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace. Ve výkladu věkových zvláštností v kresbách dětí se vychází z koncepce kresebního vývoje, podle které je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti. U kresby postavy můžeme určit míru sociální zralost a grafomotoriku. U napodobení psacího písma vyspělost v práci s psacím nástrojem a jiné.

Test se skládá z:

- kresby lidské postavy,
- napodobení psacího písma,
- obkreslení deseti teček.

Jak se dále rozepisuje Jirásek (1980) provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut. Děti je možno vyšetřovat ve skupinách po pěti až deseti. Orientační posuzování psychické složky školní zralosti je rychlé a pro běžnou praxi v dětském středisku dobře časově únosné. Reálně však proběhla administrace testu přibližně 4-8 minut, každé dítě bylo sledováno samostatně.

4. **Zavázání tkaničky**– při této zkoušce je nutná schopnost dobré úrovně jemné motoriky, koordinace ruky a oka. Tuto zručnost by si děti měly osvojit již před nástupem do školy.

5. **Test verbálního myšlení** (Orientační test školní zralosti– verbálního myšlení) – Test mapuje posouzení verbálních projevů dítěte, zjistí základní orientaci dítěte v běžných situacích. Test obsahuje celkem dvacet testových úloh.

Druhá část testových úloh, která byla realizována následující den, obsahovala tyto úkoly:

1. **Edfeldtův reverzní test**– je určený ke zjišťování zralosti pro výuku čtení před vstupem do 1. třídy základní školy. Připravenost dítěte osvojit si čtení se zjišťuje na základě měření intenzity reverzní tendence. Úkolem je rozlišit ne/identické páry. Je tvořen z 84 dvojic nepatrně rozdílných nebo totožných piktogramů. Úkolem dítěte je tyto rozdílné dvojice rozpoznat. Tento test je možno taktéž využít i u žáků, kteří mají problémy se psaním a čtením (Svoboda, Křejičirová, Vágnerová, 2001). Administrace tohoto testu trvá asi 15 minut, reálný čas pro administraci testu se pohyboval 10 minut.
2. **Orientační test dynamické praxe** – screeningový test, který je určen k hodnocení přesnosti unilaterálních a bilaterálních pohybů horních a dolních končetin a na zjišťování úrovně percepce a na senzomotorickou koordinaci. Při administraci hodnotím rychlost a přesnost. Hodnotíme zejména pohotovost a přesné reakce (Svoboda, Křejičirová, Vágnerová, 2001)
3. **Zkouška znalostí předškolního dítěte**– tento test testuje oblast kognitivních schopností dítěte. Zkouška obsahuje 40 otázek rozdělených do 10 kategorií, které jsou věnovány orientaci v oblasti společnosti, počtu, času, znalosti zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Otázky jsou formulovány tak, aby bylo dítěti jasné, na co se examinátor ptá a aby odpověď mohla být jednoznačná. Je užitečná především tehdy, pokud chceme zjišťovat nejenom úroveň rozumových schopností dítěte, ale i míru uplatnění těchto schopností v daném prostředí (Svoboda, Křejičirová, Vágnerová, 2001).
4. **Zkouška výslovnosti** –součástí vyšetření školní zralosti je dobrá výslovnost, chybná mívá nepříznivý vliv na výuku čtení a psaní. (Dítě většinou píše chybně slova, která neumí správně vyslovit.) Tato zkouška se zaměřuje na kvalitu vyslovovaného slova. V krátké zkoušce výslovnosti byla použita tato slova: cvrček, Šeherezáda, podplukovník, třpytivý, nejnebezpečnější, obdivuhodně.

5. **Vizuomotorická koordinace**– byla posledním úkolem ve kterém se orientačně sledovala úroveň vizuomotorické koordinace. Samotný test byl prováděn na pomocném grafomotorickém listě, ve kterém se hodnotí počet přetažení (jedno přetažení- jedna chyba). Při testu si všímáme úchopu ruky a laterality.

8.3 Charakteristika výzkumného souboru dětí

Výzkumný vzorek tvořilo skupinu padesát dětí navštěvující předškolní zařízení ve věku 5,5 až 7,3 (uváděno v rocích a měsících ke dni šetření). Celé výzkumné šetření probíhalo na přelomu měsíců květem-červen 2010 ve třech mateřských školách. Dále byla skupina rozdělena na dvě skupiny podle místa, kde byly data shromážděny. Skupina dětí, která vyrůstá ve městě, obsahovala 25 dětí. Skupina dětí, která byla vychovávána na vesnici, byla o shodném počtu

U skupiny dětí, jež tvořil výzkumný vzorek, jsem pozorně sledovala následující údaje: věk, pohlaví, bydliště, vzdělání rodičů, laterality, somatotyp, pořadí dítěte v sourozenecké skupině, navázání kontaktu, schopnost a intenzitu soustředění, samostatnost a v neposlední řadě jsem se zajímala také o to, zda dítě mělo odklad školní docházky.

Pohlaví

Ve zkoumané skupině tvořila skupina ženského pohlaví osmnáct dětí, což činilo 36% z celého výzkumného vzorku, skupina mužského pohlaví byla početněji zastoupena více, a to v počtu třiceti dvou dětí, což je 64% z celkového počtu dětí ve zkoumané skupině. Můžeme tedy konstatovat, že dominantnější skupinou bylo mužské pohlaví.

Věk

Věk dítěte při vstupu do školy může být velice různorodý. V mém výzkumném sledování jsem vypočítala průměrný věk dítěte 6,4 let. Nejmladším dítětem v tomto vzorku byl chlapec ve věku 5,3 roků. Nejstarší byla skupina tří dětí ve věku 7,3 let.

Bydliště

S cíleným záměrem jsem vybrala stejný počet dětí z města, a to konkrétně 25 dětí, které vyrůstají ve městě, což tvoří přesně 50% ve výzkumném vzorku. A dalších 25 dětí pochází z malých obcí.

Vzdělání rodičů

V rámci sledování při výzkumné činnosti jsem se orientovala i na zjištění údajů o vzdělání rodičů dětí. Dospěla jsem k následujícím údajům. Matky dětí byly z 45% absolventky střední školy, z 39% absolventky odborného učiliště a z 16 % absolventky vysokých škol. Otcové dětí ze zkoumaného vzorku tvořili z 43% středoškoláci, z 38% absolventi odborných učilišť a z 19 % vysokoškoláci.

Lateralita

Ve výzkumném vzorku dětí jsem i podrobně zaznamenala lateralitu, která hraje důležitou roli při výuce psaní. U výzkumné skupiny bylo zjištěno, že 72% dětí bylo pravorukých a 28% levorukých.

Schopnost navázání kontaktu

Schopnost adaptace na neznámé osoby a prostředí je důležitý pro začátek školní docházky. Při sledování jsem se mimo jiné zaměřila cíleně také na schopnost dítěte navázat kontakt s neznámou osobou. Navázání kontaktu jsem si podrobně zapisovala na hodnotící škále. Hodnotící škála obsahovala pět stupňů. Hodnocení bylo tedy 1 až 5, přičemž 1 označovala spontánní navázání kontaktu a 5 – velice nesmělé navázání kontaktu.

Při sledování jsem zjistily tyto údaje: 57% dětí nemělo s navázáním kontaktu žádný problém, děti se projevovaly jako spontánní, 20% dětí bylo zpočátku mírně zaskočeno, ale v zásadě nemělo žádné výrazné problémy při spolupráci, u 15% dětí převládal ostych, ale časem si děti na mou přítomnost zvykly a jen 8,% dětí byly děti ostýchavé, ale i v těchto případech se mi na konci šetření podařilo kontakt navázat.

Schopnost soustředění

Dalším nezbytným předpokladem pro úspěšný vstup dítěte do školy a obzvláště úspěšný průběh učení je dobrá úroveň schopnosti soustředění. Podle poznatků, které máme z vývojové psychologie je pravda, že doba soustředění dítěte se v průběhu školní docházky významně prodlužuje. Jestliže by se ukázala schopnost soustředit se v testech jako nedostatečná, mohlo by dítě se škole selhávat.

Intenzitu soustředění jsem zapisovala do pětistupňové hodnotící škály. Kde hodnocení stupněm jedna představovalo výborné soustředění. Jako nedostatečné a nevhodné pro vstup do školy jsem klasifikovala dítě známkou 5.

Dospěla jsem k následujícím výsledkům, které lze interpretovat takto: převážná část dětí má velmi dobrou úroveň soustředění, a to v horní polovině hodnotící škály, konkrétně u 64 % dětí, ve střední části 16 % a u 10% dětí se pohyboval ve spodní hranici hodnotící školy.

Samostatnost

Zde jsem sledovala, jak je dítě schopné samostatné práce. Samostatnost jsem posuzovala na hodnotící pětibodové stupnici. Vysledovala jsem následující hodnocení: hodnocení jedna získalo celkem: 32% dětí, které pracovaly zcela samostatně. Klasifikaci dvě získalo 38% dětí, které potřebovaly občas poradit. 25% dětí potřebovalo povzbudit a občas poradit, a proto jsem je klasifikovala do stupně tři. A pouze 5% dětí spadalo do klasifikace čtyři. Žádné dítě, dle mého mínění, nespadlo do hodnocení s číslem čtyři a pět.

Sourozenecká skupina

Celkový charakter dítěte často utváří pořadí a počet dětí v rodině. Nejstarší děti bývají často vedeny k větší odpovědnosti, zatímco ty nejmladší bývají déle hýčkáni. Děti narozené uprostřed a děti narozené jako poslední mívají často odlišné charakterové vlastnosti. Ve výzkumném sledování jsem se zaměřila i na tuto oblast.

V mém výzkumném vzorku byly v rodině nejčastěji děti dvě, a to 70% (35 dětí), dále následovalo 10 % (5 dětí) rodin s jedním dítětem a zbylých 20% (10 dětí) vyrůstalo v rodině s dalšími dvěma sourozenci.

Pořadí v sourozenecké skupině vypadá následovně: dětí nejstarších v sourozenecké skupině bylo 19, což je 38%. Děti narozených prostřed sourozenecké skupiny bylo celkem 11, což je 22% a zbylých 20% tvořilo skupinu dětí, které byly narozeny jako nejmladší, což bylo o celkovém počtu 20 dětí.

Odklad povinné školní docházky

Ve výzkumné skupině dětí byl realizován odklad školní docházky u devatenácti dětí, což je ve skupině výzkumného vzorku 38%. Zbývajících 31 dětí šlo do školy v řádném termínu, což je 62% z celku.

Somatotyp

Ve výzkumném sledování jsem se zaměřila tělesnou konstituci. Tyto děti jsem rozdělila do tří tříd, podle druhu postavy: na drobnou, přiměřenou ke svému věku a děti s nadváhou.

Interpretace výsledků je následující: 64% procent dětí mělo postavu přiměřenou ke svému věku, 30% byly děti s drobnou postavou a zbylých 6% mělo nadváhu.

8.4 Vlastní organizace výzkumu:

Na počátku výzkumného šetření bylo celkem kontaktováno deset mateřských škol ze Zlínského kraje. Na mou výzvu odpověděly pouze jen čtyři z nich. Úzkou spoluprací jsem navázala se třemi mateřskými školami. Vybrala jsem záměrně dvě malé mateřské školy, které sídlí v malých vesnicích a jednu velkou mateřskou školu, která sídlí ve městě Holešov. Celý výzkum byl realizován v období měsíců května - červnu v roce 2010, přičemž každé dítě bylo sledováno zvlášť, bez rušivých vlivů z okolí. Celé sledování probíhalo hravou a nenásilnou formou.

8.5 Dokumentace výsledků:

K zmapování stavu školní zralosti jsem použila deset testových úkolů zkoumající dílčí schopnosti každého dítěte. Při výzkumném šetření jsem se řídila jasně danými instrukcemi stejnými u každého vyšetřovaného dítěte. Baterie testových úkolů pro školní zralost byla rozdělena na dva bloky po pěti testech, které jsem realizovala v následující den. Tento způsob jsem vybrala hlavně z toho důvodu, aby na výkon dítěte neměla vliv únava, která by mohla značně zkreslit výsledky mého šetření. Tedy, každé dítě vykonalo v jeden den pouze pět testů. Při šetření jsem využila hlavně pozorování, které náleží dle Svobody (2004) do klinických metod, či postupů, které nejsou psychometricky podloženy. Získané informace mají kvalitativní charakter. Klinické metody kam řadíme rozhovor, anamnéza či analýza spontánních projevů jsou orientovány na poznávání konkrétního individua v jeho celistvosti, komplexnosti a jedinečnosti. Metoda pozorování spočívá v cíleném a plánovaném vnímání, které je cílevědomě zaměřené k dosažení určitého cíle.

Dle Kimplové (2004) rozlišujeme:

1. Pozorování (orientační, bezděčné), pozorovatel přitáhne nějaký rys či nápadnost chování. Jedná se pozorování náhodné, bez pravidel.
2. pozorování záměrné (systematické, kontrolovatelné) teprve zde hovoříme o pozorování jako o samostatné diagnostické metodě.

Zásady pozorování

IV. Zásada plánovanosti.

Je nutné si nejdříve stanovit, co a jak budeme pozorovat. Volíme vhodný obsah a dále stanovíme plán.

V. Zásada systematičnosti

Přesně určíme, jak bude pozorování probíhat. Zda bude soustavné nebo jen v určitých časových úsecích.

VI. Zásada přesnosti a objektivity

Vymežíme kritéria posuzování a způsob registrace. Pozorování musí být nezávislé na osobě pozorovatele.

Postup pozorování;

1. Nejprve si stanovíme, co, proč a jak chceme pozorovat.
2. Provedeme vlastní pozorování, registr a popisujeme jevy.
3. Získané a popsání jevy interpretujeme (interpretace nebývá nikdy jednoznačná, je nutné je zařazovat do širšího kontextu).

8.6 Vlastní výzkumná práce

V následcích kapitolách jsou uvedena data, která byla získána v průběhu výzkumného šetření prostřednictvím již dříve uvedených deseti testových úloh. Tyto data vycházejí ze souhrnné tabulky šetření, jež je umístěna v příloze.

8.7 Charakteristika místa šetření

Mateřská škola Radost v Holešově

První výzkumné šetření jsem prováděla v Holešově. Vybrala jsem MŠ Radost, která je považována veřejností dlouhodobě za vynikající předškolní zařízení s dlouhou tradicí. Ve školce jsou celkem 4 oddělení, které se jmenují: Ptáčí strom, Zelená louka, Studánka a Kapičky. Tato mateřská škola nabízí dětem velkou řadu aktivit. Dvě oddělení jsou vybaveny multimediální tabulí se vzdělávacími programy. Velké, prostorné, na jih situované třídy dětem umožňují různorodé pracovní činnosti. Ke každé třídě je přičleněna krytá terasa, která umožňuje pobyt dětí na čerstvém vzduchu i za nepříznivého počasí. Budova je umístěna v rozlehlém, pečlivě udržovaném zahradním areálu. Ve vybavení zahrady je preferováno dřevo a přírodní materiály, jsou zde umístěny drobné stavby pro rozvoj fyzické zdatnosti a

obratnosti dětí. Poloha mateřské školy je velmi příznivá, sídlí v klidné části města. Součástí mateřské školy je i hřiště, které je propojeno se zahradou. Škola pořádá řadu zahradních slavností, kde se snaží navázat velmi dobré vztahy s rodinnými příslušníky dětí. Do tohoto zařízení dochází i paní logopedka, která se věnuje individuálně nápravě řeči. Dále školky nabízejí řadu zájmových kroužků, např. hru na flétnu, plavání, výtvarná činnost a jiné. MŠ Radost je velká mateřská škola, jež má kapacitu více jak 100 dětí. Škola je dvoupodlažní a v každém podlaží jsou dvě třídy, které jsou propojeny chodbou. Jednotlivé třídy jsou od sebe odděleny tak, že mohou vytvořit samostatný prostor, který umožňuje samostatnou práci skupiny v průběhu celého dne. Třídy jsou označeny piktogramy, které symbolizují jednotlivá oddělení. Na každého návštěvníka dýchne vlídná a přátelská atmosféra, jež vládne této mateřské škole.

Mateřská škola Martinice

Druhou mateřskou školou, kde byl prováděn výzkum, byla mateřská škola v malé obci Martinice u Holešova. Tato mateřská škola sídlí v budově obecního úřadu, kde je zároveň i obecní úřad. Škola má samostatný vstup do budovy. MŠ v Martinicích je malá mateřská škola, jež má maximální kapacitu 25 dětí. Škola disponuje velkou hernou, jídelnou a malou ložnicí. Škola disponuje malou zahradou s průlezkami. Jednou týdně zde mají děti možnost jezdit na kroužek plavání, který organizuje plavecký areál v nedalekém Holešově. Nabídka volnočasových aktivit zda není tak pochopitelně velká, jak tomu bylo v předchozí škole. Z personálního hlediska zda pracují dvě osoby- velmi milá paní ředitelka, paní učitelka a jedna pomocná síla - školnice. Školka je umístěna ve středu obce.

Mateřská škola Lutopecny

Třetí mateřskou školou, kde jsem prováděla výzkum, byla mateřská škola v malé obci u Kroměříže- MŠ Lutopecny. Škola sídlí v prvním patře v budově obecního úřadu. Škola má samostatný vstup do budovy. Škola disponuje velkou hernou, ložnicí a jídelnou. Ze školy vyzazuje velmi příjemná a rodinná atmosféra, kterou dotváří i velmi empatická a zkušená paní ředitelka společně s jednou učitelkou. Také v této mateřské školce se pořádá řada různých akcí, na kterých mají děti možnost předvést celé obci svou šikovnost. Maximální kapacita této školy je 25 dětí. Škola disponuje malou zahradou s průlezkami. Z personálního zabezpečení zde pracují dvě osoby- velmi milá paní ředitelka a paní učitelka. Škola je umístěna ve středu obce. Děti zde mají možnost vycházek do přírody v okolí obce.

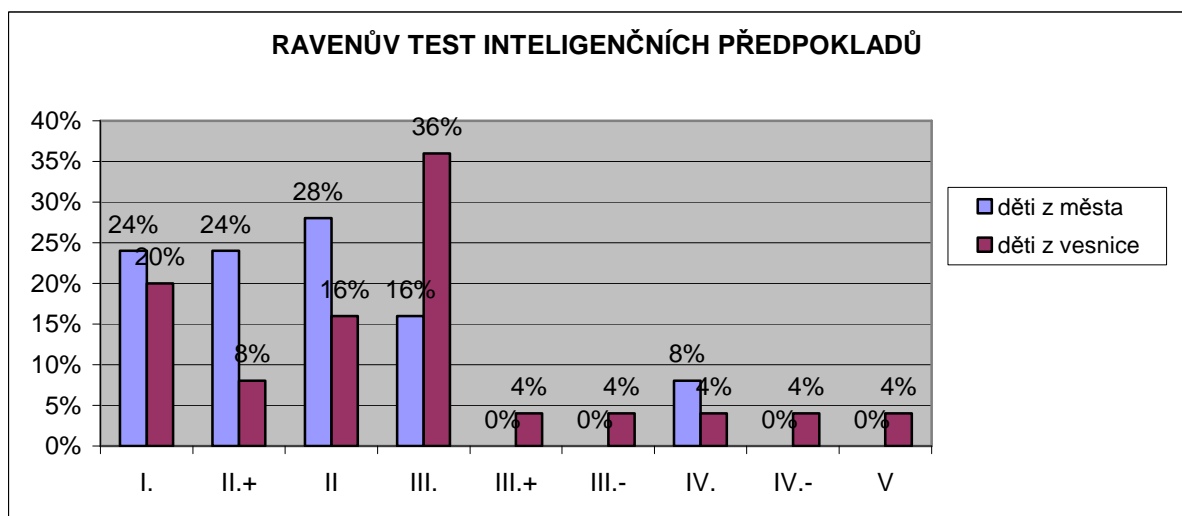
8.8 Analýza výsledků a interpretace:

8.8.1 Hodnocení výsledků z hlediska místa šetření

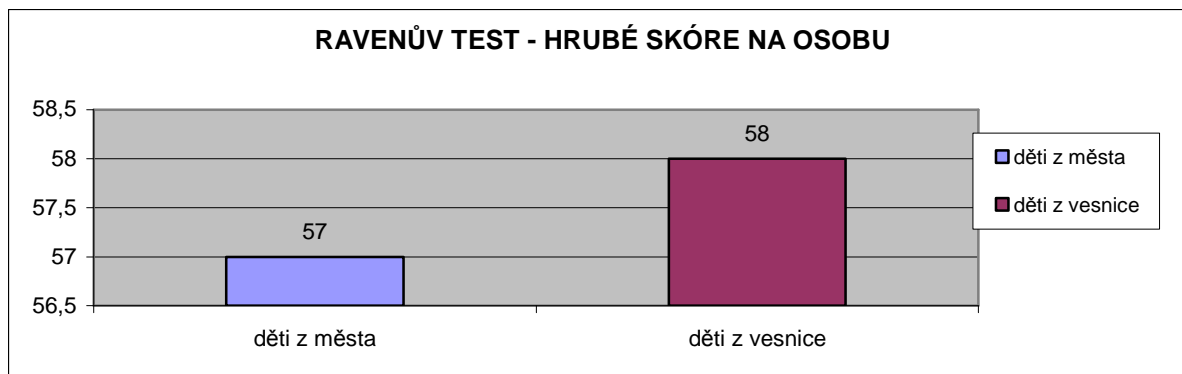
Při výzkumném šetření jsem získala plno významných a zajímavých dat, které by byl možné analyzovat z mnoha výzkumných kritérií (porovnávat dle pohlaví, pořadí v sourozenecké skupině aj.) V následující kapitole porovnávám získané výsledky z mého šetření z hlediska místa šetření, kde byly tyto data získány. Cíleně jsem si pro svůj výzkum vybrala stejný počet dětí, a to v počtu 25, navštěvující mateřskou školu ve městě a skupinu dětí navštěvující malé mateřské školy na vesnicích.

I. Ravenovy progresivní matice

Graf č. 1 – Přehled výsledků v inteligenčním testu



Graf č. 2 – Přehled průměrného hrubého skóre inteligenčního testu přepočteno na osobu.



Každé dítě bylo klasifikováno podle získaného hrubého skóre do pěti dále se větvících skupin:

I.: intelektově vynikající

II.: jednoznačně nad průměrem v intelektové schopnosti

II.+ : střed mezi I. a II.

III.: intelektově průměrný

III.+ : střed mezi II. a III.

III.- : střed mezi III. a IV.

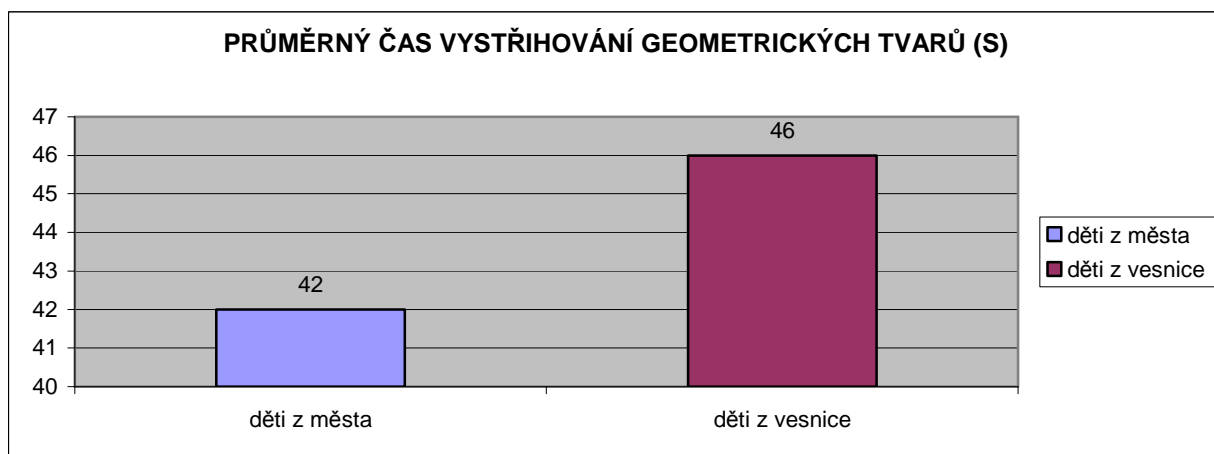
IV.: jednoznačně podprůměrný v intelektové oblasti

V.: poškozený intelekt

Z grafu č.1 a č.2 můžeme odvodit, že nejvíce dětí z našeho testovaného souboru se soustřeďuje do I. II. a III. skupiny, z čehož můžeme usoudit, že děti u kterých bylo šetření realizováno, jsou nadprůměrně inteligentní. Chceme – li hodnotit tento graf z pohledu, kde byla data získána, tak děti z města vykazují lepší výsledky v inteligenčním testu v I. a II. intervalu.

II. Vystřihování geometrických tvarů

Graf č. 3 – Průměrný čas vystřihování geometrických útvarů (s) – srovnání z hlediska místa šetření

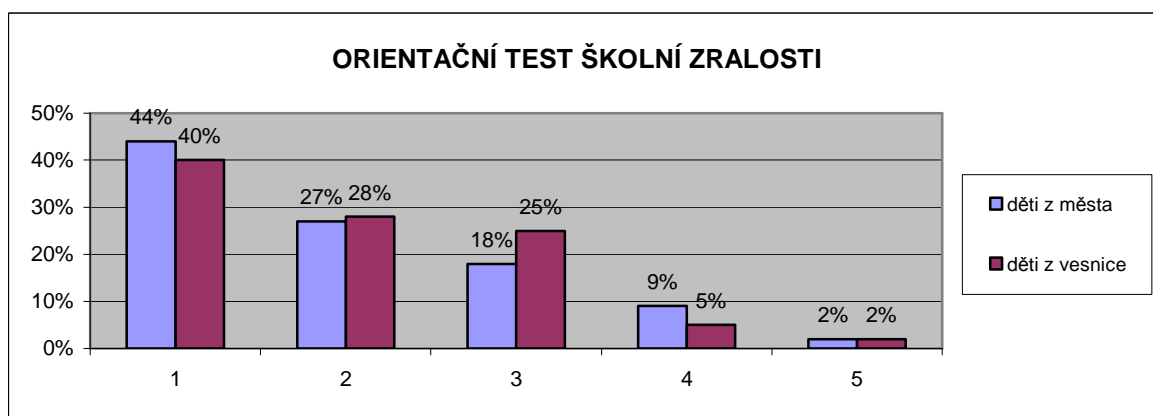


Čas vystřihování geometrických útvarů (kruh, kolečko a čtverec) je na první pohled velmi vyrovnaný. Ve výsledních nejsou velké rozdílný. Graf č. 3 ukazuje, že děti z města, byly

překvapivě úspěšnější, než děti z vesnice. Rozdíl mezi těmito dvěma údaji není markantní, tvoří pouhé 4 sekundy.

III. Orientační test školní zralosti

Graf č. 4 – Orientační test školní zralosti – výsledky místa šetření



Graf č. 4 demonstruje výsledky orientačního testu školní zralosti, který má velice vyrovnaná data. Jediný markantní rozdíl je v prostřední části tabulky, kde děti z vesnice tvoří úspěšnější skupinu. V tomto testu byly úspěšněji hodnoceny děti z města než děti z vesnice. V tomto testu nenalezneme významnější rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími na vesnici a dětmi vyrůstajícími v městském prostředí.

Tento test obsahuje celkem 3 úkoly (kresbu mužské postavy, napodobení psacího písma a překreslení deseti teček), které jsou hodnoceny pomocí stupnice 1-5, kde 1 znamená výborný výkon a 5 nedostatečný výkon.

Hodnocení bylo následující:

Úkol 1 — Kresba mužské postavy

1: Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličejí oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pěti prstovou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

2: Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení.

- Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prolinuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3: Kresba musí mít hlavu trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojčarou Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4: Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.

5: Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin.

Úkol 2 — Napodobení psacího písma

1: Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy, písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (nebo i). Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30°.

2: Ještě čitelně napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3: Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

4: S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.

5: Čmárání.

Úkol 3 — Obkreslení skupiny bodů

1: Téma dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2: Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tři teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3: Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení — i o 180°.

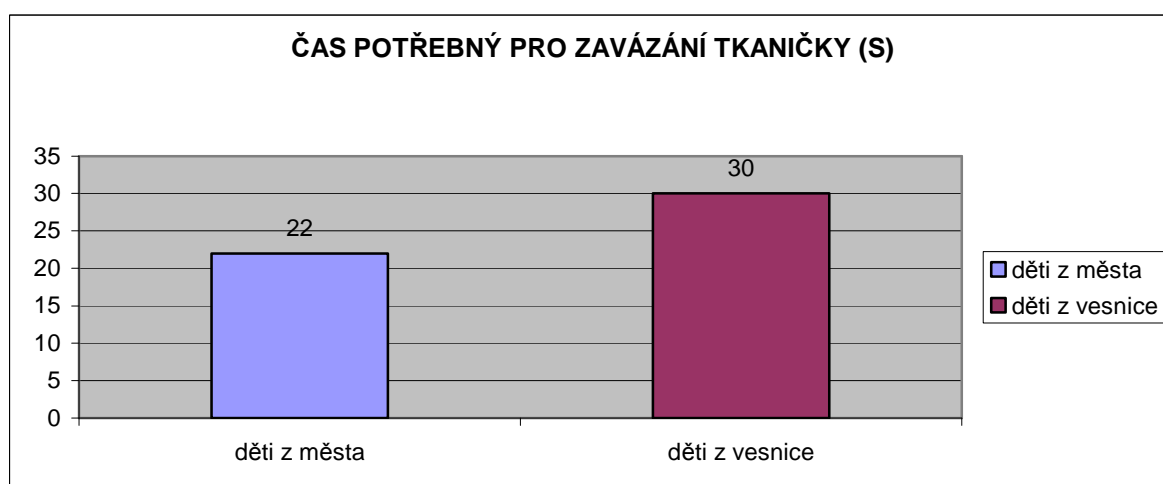
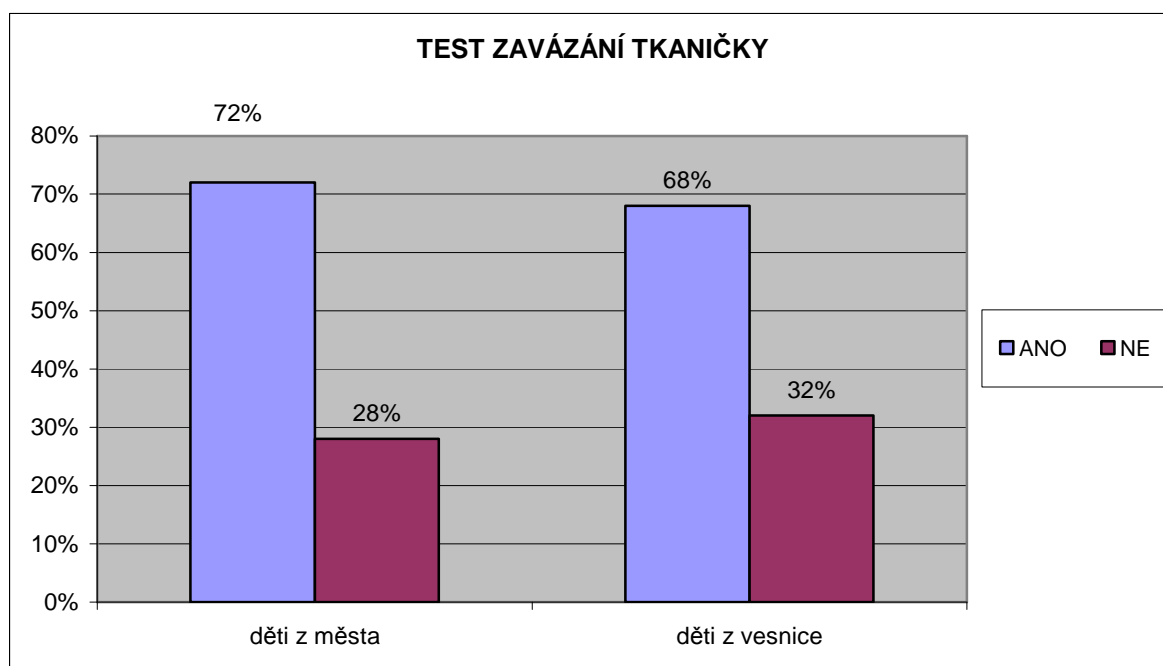
4: Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5: Chybí zde jasné zobrazení alespoň jednoho typického znaku, jedná se už jen o pouhé čmárání

Celkový výsledek testu je součet známek v jednotlivých úlohách (Švacara a kol. 1980, s.260).

IV. Test zavázání tkaničky

Graf č. 5- zavazování tkaničky– výsledky podle místa šetření, kde byly data získány.



Graf č. 6- Zavázání tkaničky – výsledky podle místa, kde byly data získány.

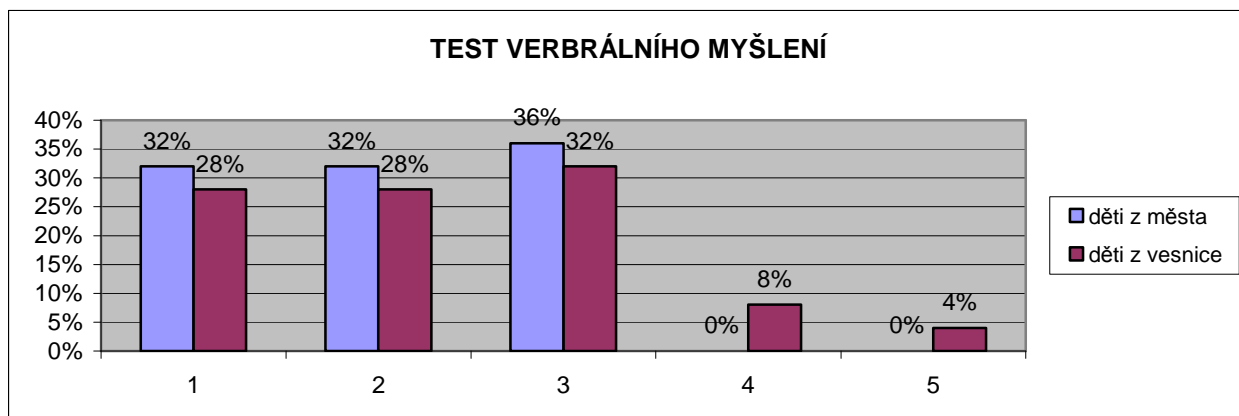
Test zavazování tkaniček patří k jednodušším testům zkoušky vizuomotorické schopnosti.

První graf nám ukazuje, kolik procent dětí zvládá tuto činnost.

Jak nám graf č. 6 naznačuje, tak děti z vesnice byly méně úspěšné než děti z města. Celkový rozdíl tvořil pouhých 8 sekund.

V. Test verbálního myšlení

Graf č. 7 – Test verbálního myšlení – výzkumný vzorek založený na základě místa šetření



Tento test obsahuje celkem dvacet testových úloh, kde je mapován verbální projev dítěte, Cílem testu je zjištění základní orientaci dítěte v běžných situacích.

Klasifikace výsledků je následující:

1... +24 a lepší

2.....+14 až +23

3.... -0 až +13

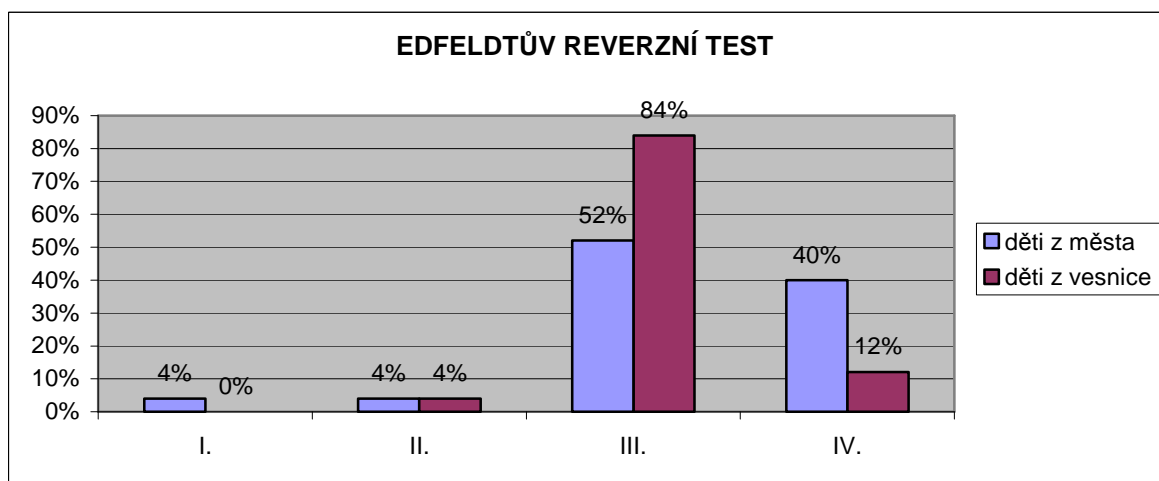
4.....-1 až + 13

5....-11 a horší.

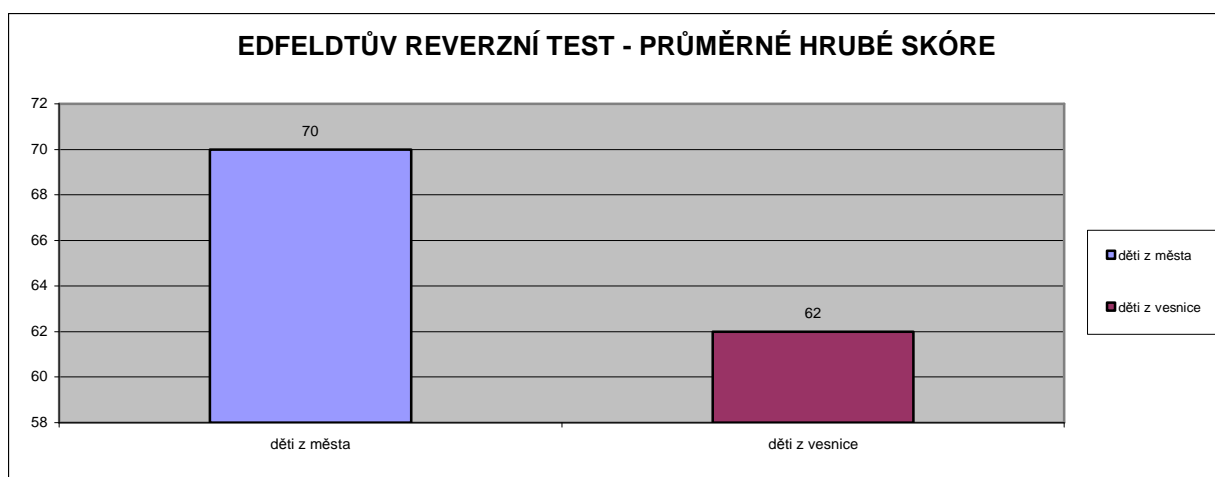
Na grafu si můžeme všimnout převahy v levé části grafu. V tomto testu byly úspěšnější děti z města než děti z vesnice. Nutno podotknout, že se nejedná o velké rozdíly. Stojí také za povšimnutí, že žádné dítě z města se neumístilo v pravé části grafu. Nebo-li, děti z města mají lepší komunikační a jazykové schopnosti a jsou tak lépe připraveny na vstup do školy. U dětí z města lze očekávat lepší verbální projev než u dětí z vesnice.

VI. Edfeldtův reverzní test

Graf č.8– Edfeldtův reverzní test – výsledky na základě místa šetření



Graf č. 9 – Edfeldtův reverzní test – průměrné hrubé skóre – výsledky na základě místa šetření



Tento test hodnotí připravenost dítěte na psaní. Zkoumá na jakém stupni je percepce dítěte a schopnost všímání si drobných detailů.

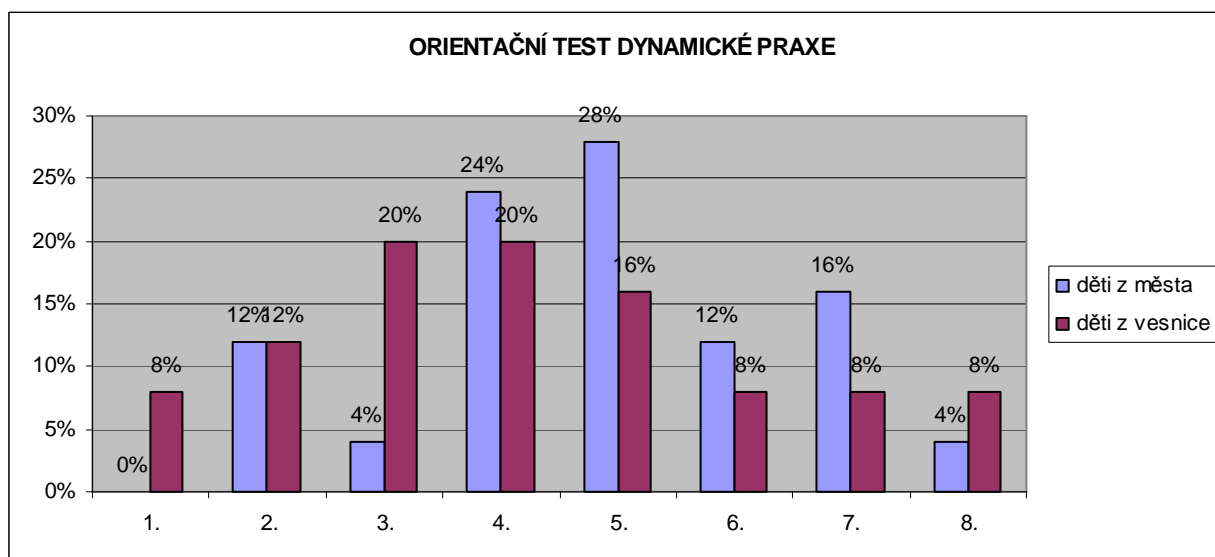
U tohoto testu jsou uvedeny třídy, do kterých dítě dle svých výsledků u této zkoušky náleží. Jsou to následující:

- I. – dítě ještě není zralé pro výuku čtení
- II. – případy, které vyžadují podrobnější vyšetření
- III.- dítě je průměrně zralé
- IV. – dítě je více než průměrně zralé

Pokud vyhodnotíme graf č. 9, dospějeme k výsledku, že děti z města i z vesnice spadají z větší částí do druhé části tabulky. Takřka 82 % dětí z města spadá do kategorie č. III., což znamená, že jsou průměrně zralé na výuku čtení. Důležité je upozornit také na tu skutečnost, že děti z města byly téměř o polovinu úspěšnější ve IV. kategorii, než děti z vesnice. Zde opět musíme konstatovat, že v tomto testovém úkolu jsou vyspělejší děti z města, což dokládá graf č. 10., který ukazuje vyšší průměrné hrubé skóre. Edfeldtův reverzní test nám může orientačně naznačit, které dítě bude mít obtíže při výuce čtení a psaní a které dítě tyto potíže mít nebude a bude se snadněji zvládat prvopočáteční psaní a četní, kde jistě své schopnosti uplatní.

VII. Orientační test dynamické praxe

Graf č. 10 – Orientační test dynamické praxe – výsledné srovnání na základě místa šetření

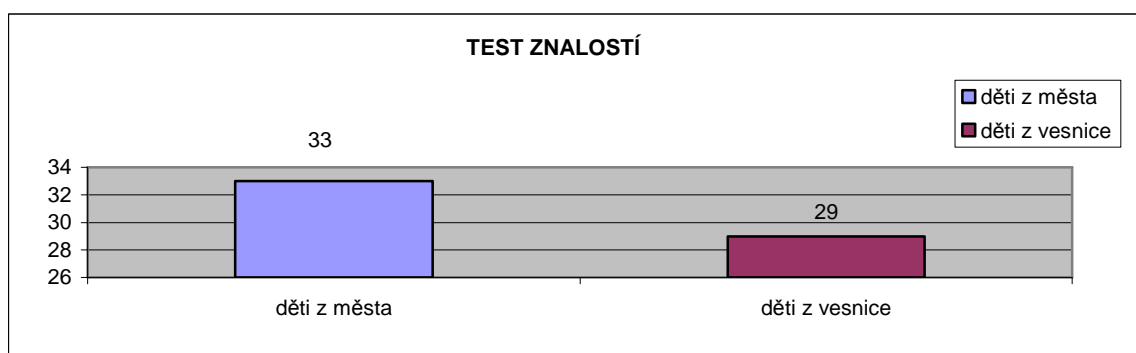


Tento screeningový test, který je určen k hodnocení přesnosti unilaterálních a bilaterálních pohybů horních a dolních končetin a na zjišťování úrovně percepce a na senzomotorickou koordinaci. Při administraci hodnotíme rychlost a přesnost. Na hodnotící škále bylo nejlepším výsledkem hodnocení 8 a nejhorší výsledek měl hodnotu 0. Nejvíce dětí z vesnice bylo klasifikováno do kategorie 4 a 5. Zatímco děti z města spadají do kategorie 5 a 7.

VIII. Zkouška znalostí

Test znalostí obsahuje soubor čtyřiceti otázek týkajících se různých oblastí, které by mělo předškolní dítě běžně znát. Za každou správně odpověděnou otázku získalo dítě bod. Graf nám naznačuje přepočtené hrubé skóre, které děti získaly. Zde rozdíly nebyly významně markantní. Opět lze ale z grafu č.12 vyčíst, že děti z vesnice byly méně úspěšné v porovnání s dětmi z města.

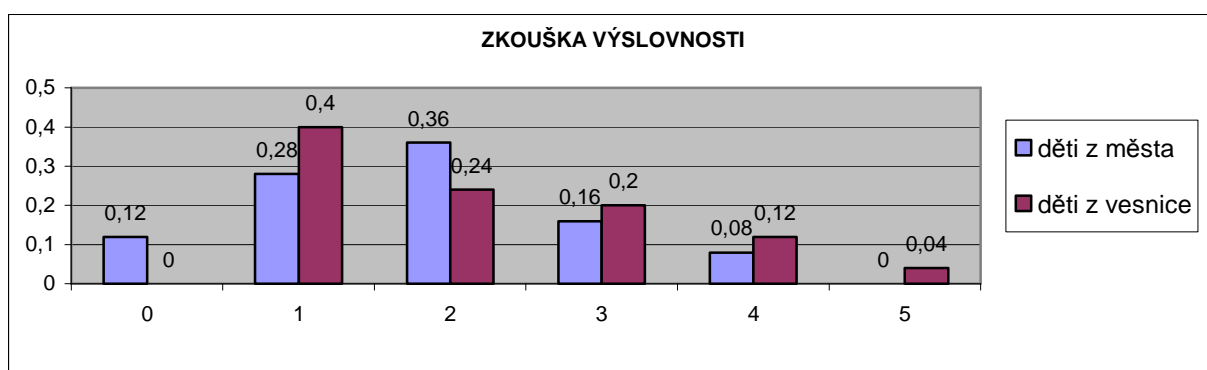
Graf č. 11– test znalostí- výsledky jsou uváděny v hrubém skóre



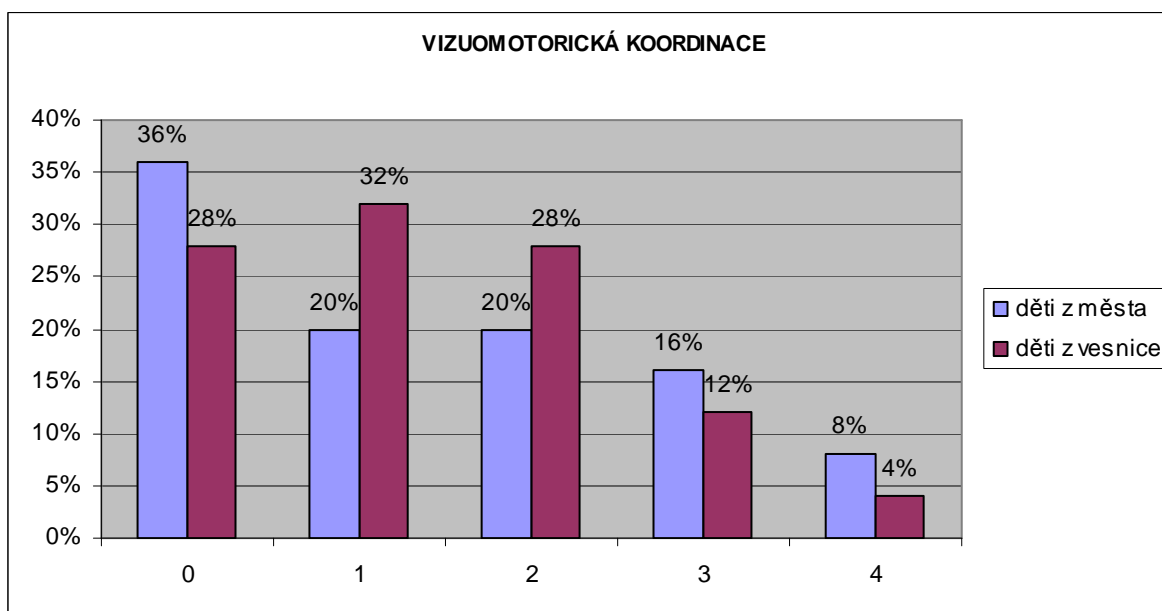
IX. Zkouška výslovnosti

U zkoušky výslovnosti jsem hodnotila chybnou výslovnost (jedno špatně vyslovené slovo- jedna chyba). U převážné většiny dětí se objevily artikulační obtíže u shluku náročnější hlásek. Pouze 12% procent dětí z města vyslovilo všech pět slov bez artikulačních obtíží.

Graf č. 12– zkouška výslovnosti- výsledky jsou uváděny v hrubém skóre



X. Vizuomotorická koordinace



Graf č. 13– zkouška vizuomotorická koordinace- výsledky jsou uváděny v hrubém skóre na základně místa šetření

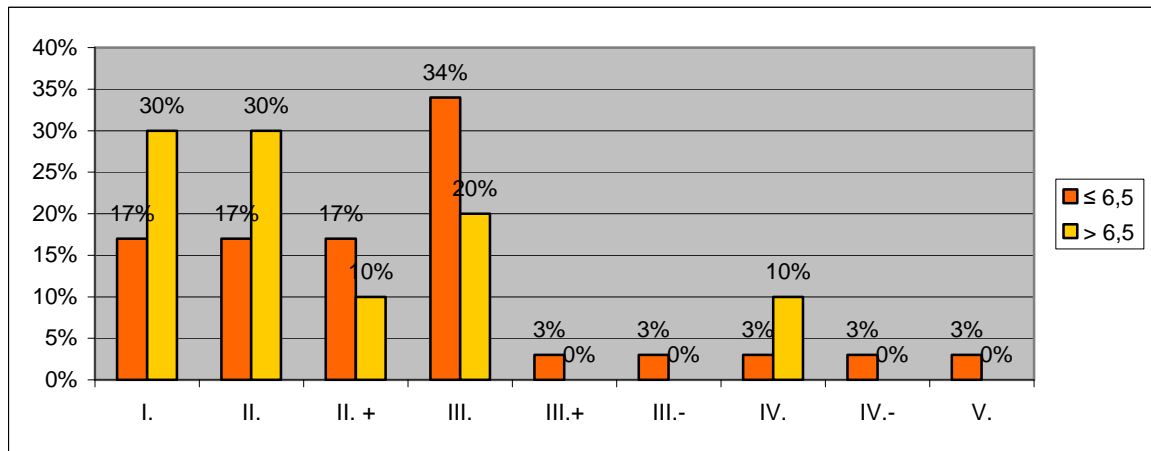
Poslední test, který jsem realizovala u dětí, byl test vizuomotorické koordinace. Tento test hodnotí vyspělost vizuomotorických funkcí. Test byl realizován na grafomotorickém listu, který obsahoval celkem čtyři úkoly. Hodnotila jsem počet přetažení (jedno přetažení jeden chybný bod). Z grafu je patrné, že nejvýznamnější hodnoty se nachází v levé části tabulky. Z testu lze odvodit, že opět děti, které navštěvují mateřskou ve městě, byly v tomto testu úspěšnější.

8.8.2 Hodnocení výsledků z hlediska věku dítěte

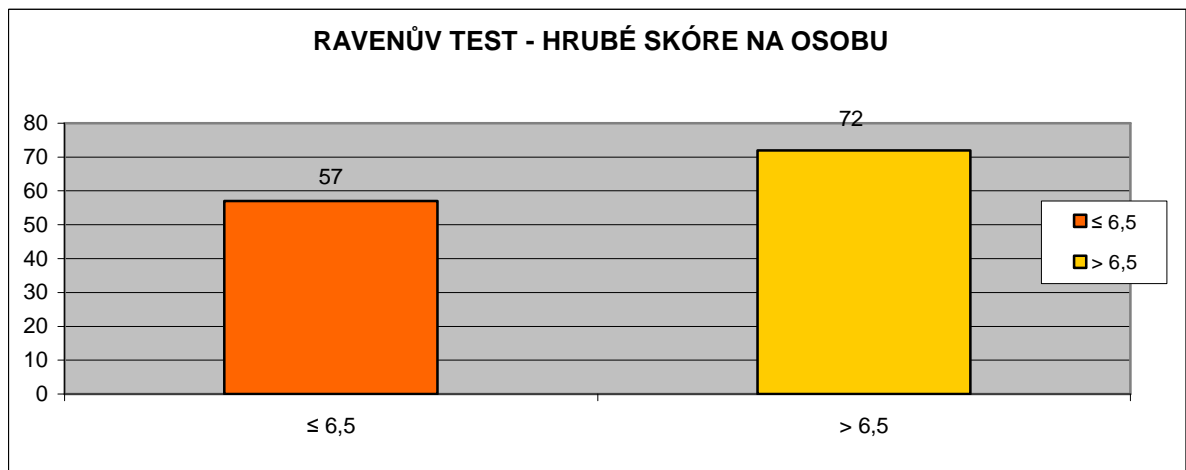
V následující kapitole jsou porovnány výsledky z hlediska věku dětí. Výzkumný vzorek je zde rozdělen na dvě pracovní skupiny, tentokrát dle věku. První skupina obsahovala 20 dětí ve věku $\leq 6,5$ roků včetně a druhá skupina byla tvořena 30 dětmi ve věku $> 6,6$ roků včetně. Veškeré údaje, které jsou zde uvedeny, jsou přepočty na procenta.

I. Ravenův test inteligenčních předpokladů

Graf č. 14- Ravenův test inteligenčních předpokladů, výsledky na základě věku šetřených osob



Graf č. 15- Ravenův test inteligenčních předpokladů, výsledky výpočtu hrubého skóru

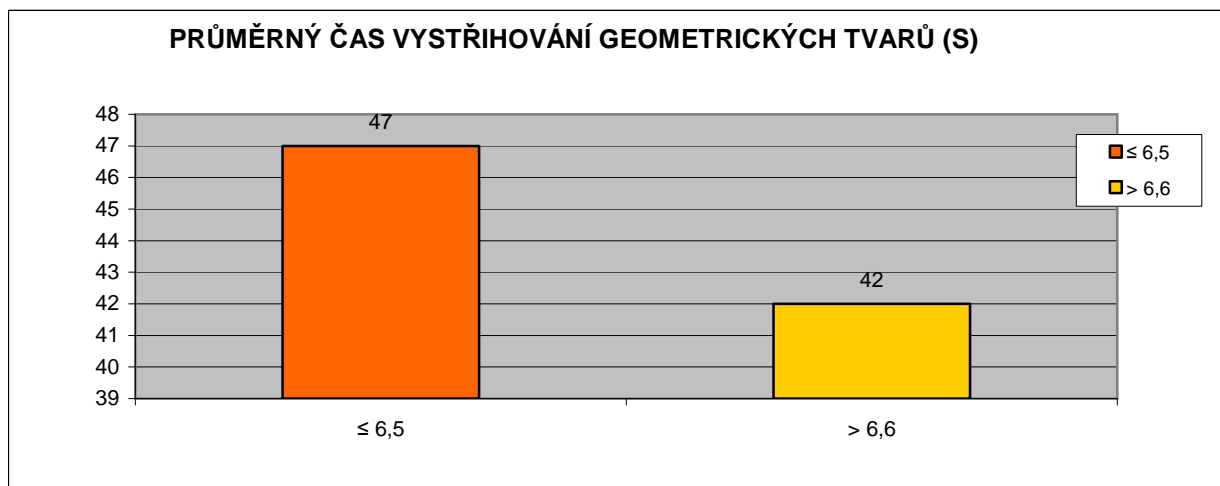


Graf č.15, který mapuje výsledky testu inteligence, nám naznačuje, jaké jsou rozdíly mezi dětmi mladšími ($\leq 6,5$ včetně) a dětmi staršími ($>6,6$ včetně). Převážná část dětí z výzkumného vzorku starších dětí se vyskytuje v levé části grafu s vyššími inteligenčním kvocientem. Mladší děti se objevují i v pravé části a i v podprůměrné hodnotě, která je označena V.

Graf č. 14 nám naznačuje, že průměrné hrubé skóre se pohybovalo kolem 70 percentilů u starších dětí, což spadá do III.+ skupiny – střed mezi intelektově průměrný a intelektově nadprůměrný. Průměrný hrubý skór u mladších dětí činí 57 percentilů, což spadá do III. - skupiny, ale i tak lze děti označit jako průměrně inteligentní.

II. Vystřihování geometrických tvarů

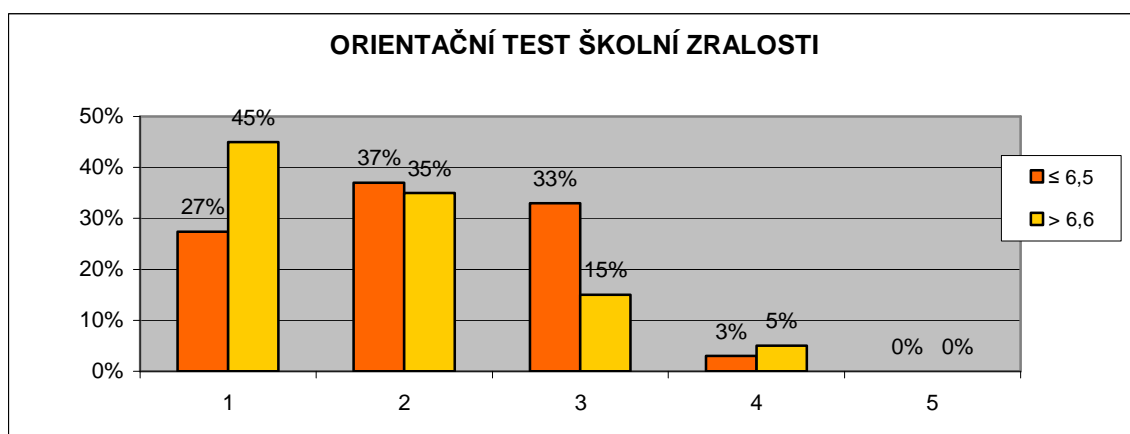
Graf. č. 16- vystřihování geometrických tvarů, výsledky na základě věku šetřených osob



V testu vystřihování geometrických tvarů (trojúhelník, kolečko a čtverec) se neprojevil významně věkový rozdíl. Jak graf č. 16 vypovídá, u starších dětí tvořil rozdíl pouze 5 vteřin. Jak je patrné z grafu, průměrný čas mladších dětí potřebný pro vystřihování byl 47 sekund, starší děti potřebovaly pro tuto činnost v průměru o 5 sekund méně.

III. Orientační test školní zralosti

Graf č. 17- Orientační test školní zralosti, výsledky na základě věku šetřených osob

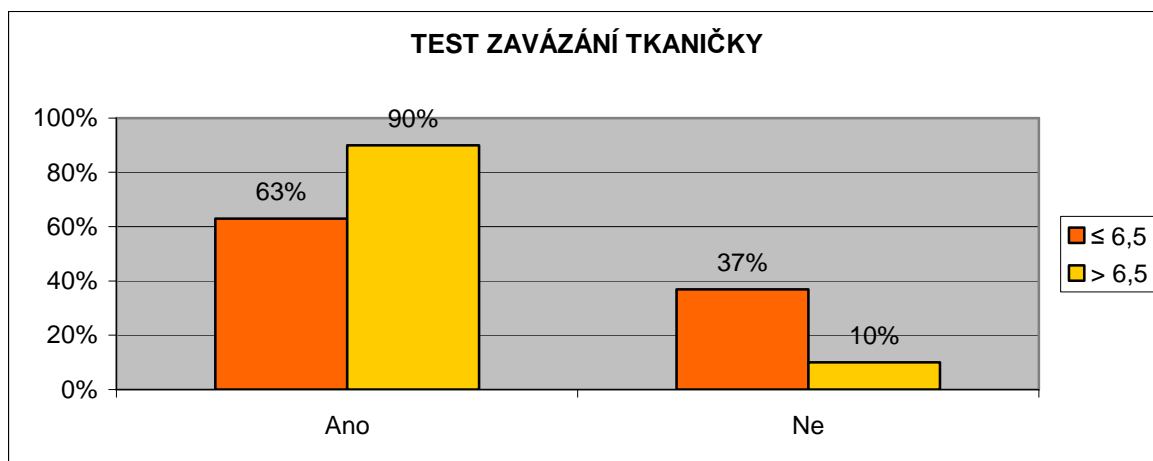


Z výše uvedených výsledků vyplývá, že největší procento starších dětí spadá do hodnocení jedna a to rovných 45 %, největší procento mladších dětí pak náleží do hodnocení dva. Starší děti jsou především v levé a prostřední části tabulky. Z výsledků je patrné, že úspěšnější byly

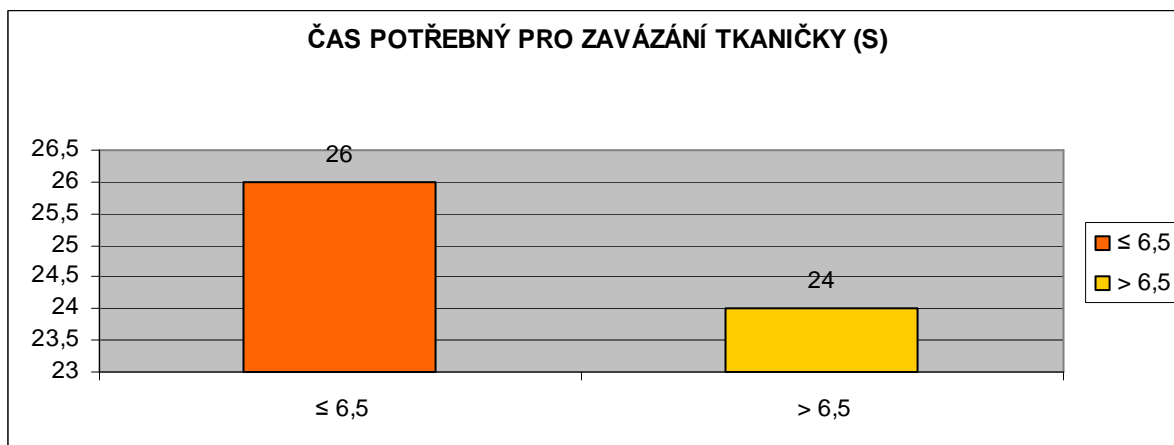
tedy děti starší (>6,6 včetně). V prvním sloupci je rozdíl rovných 18%, ve druhém sloupci není již rozdíl tak markantní.

IV. Zavázání tkaničky

Graf č. 18- zavázání tkaničky, výsledky na základě věku šetřených osob



Graf č. 19- zavázání tkaniček, výsledky na základě věku šetřených osob

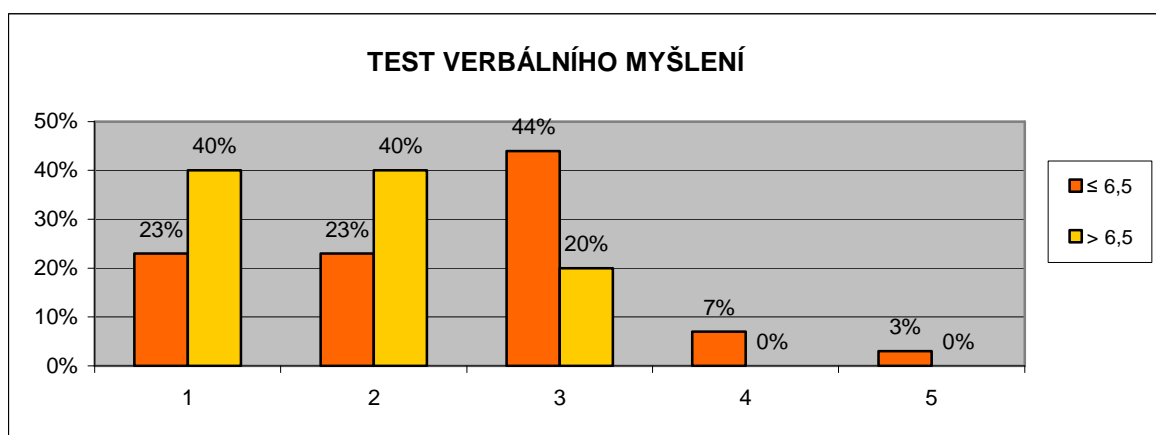


V testu zavazování tkaničky dominují rovněž výsledky věkově starších dětí. Jak vyplývá z grafu, tuto činnost ovládá celkem 90% dětí. Mladší děti zaostávají v této dovednosti o rovných 27%. Jak je patrné z dolního grafu č. 16, tak věkový rozdíl v rychlosti se opět neprojevil nějak podstatně. Rozdíl tvoří pouhé 4 sekundy ve prospěch starších dětí.

V. Test verbálního myšlení

Níže uvedený graf nám nastiňuje výsledky testu verbálního myšlení. V testu verbálního myšlení testu školní zralosti jsou významná data umístěna v levé části tabulky. Jak je patrné z grafu, tak hodnocení jedna získalo 50% starších dětí, zatímco mladší děti získaly jen 36%. Hodnocení dva získalo 28 % dětí, což je o 4% více než u dětí mladších. Jak nám graf dále naznačuje, tak starší děti byly úspěšnější v hodnocení, než mladší děti.

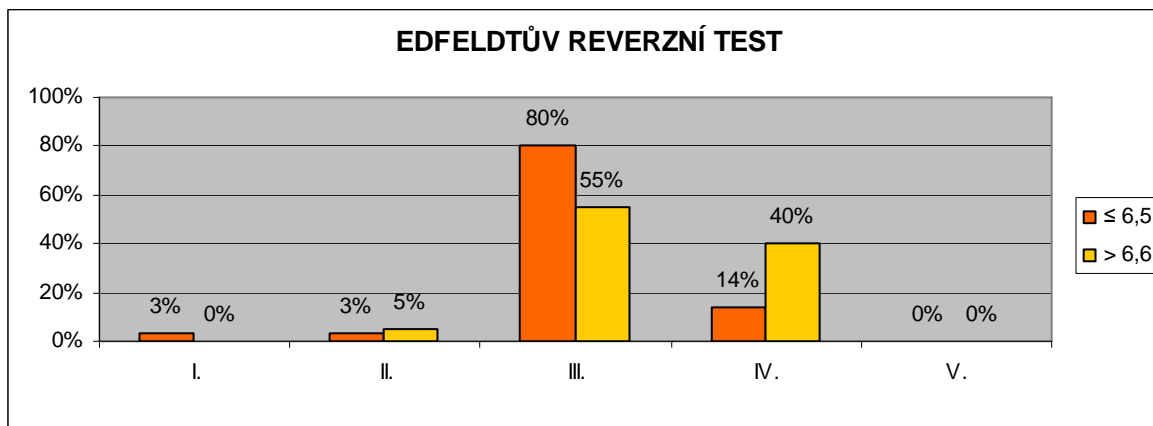
Graf č. 20- test verbálního myšlení, výsledky na základě věku šetřených osob



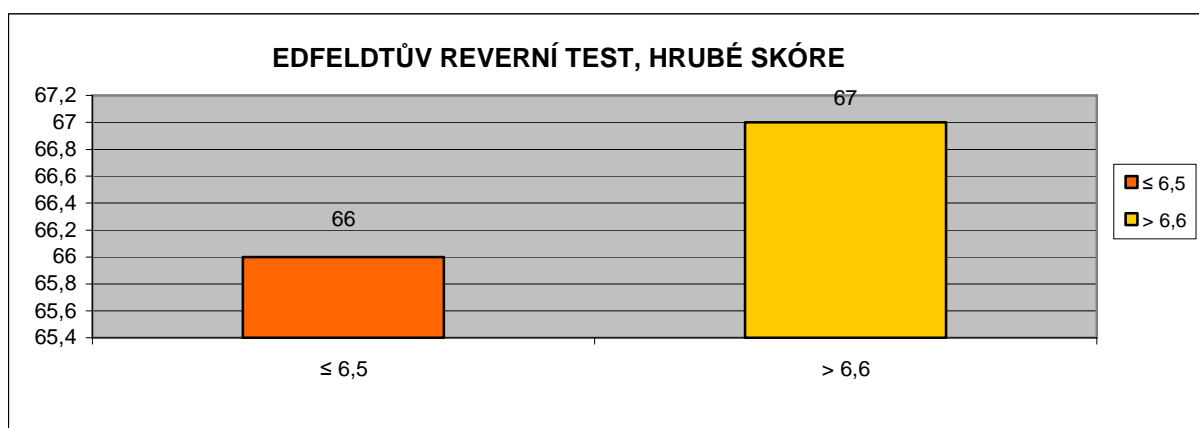
Test verbálního myšlení, jenž obsahuje 20 testových otázek, hodnotí schopnost logického a verbálního myšlení. Jak je patrné z grafu č. 20, starší děti mají lepší verbální projev než děti z mladší. Zde můžeme usoudit, že děti starší budou mít při nástupu do školy menší komunikační obtíže. Nebo-li děti starší mají dobré komunikační a jazykové schopnosti, což je také jeden z předpokladů úspěšného vstupu předškolního dítěte do školy. Zajisté se zde promítl věk dětí, neboť nepočtenější hodnocení u mladších dětí se objevilo až ve třetím sloupci grafu, který je 44%.

VI. Edfeldtův reverzní test

Graf č. 21- Test verbálního myšlení, výsledky na základě věku šetřených osob



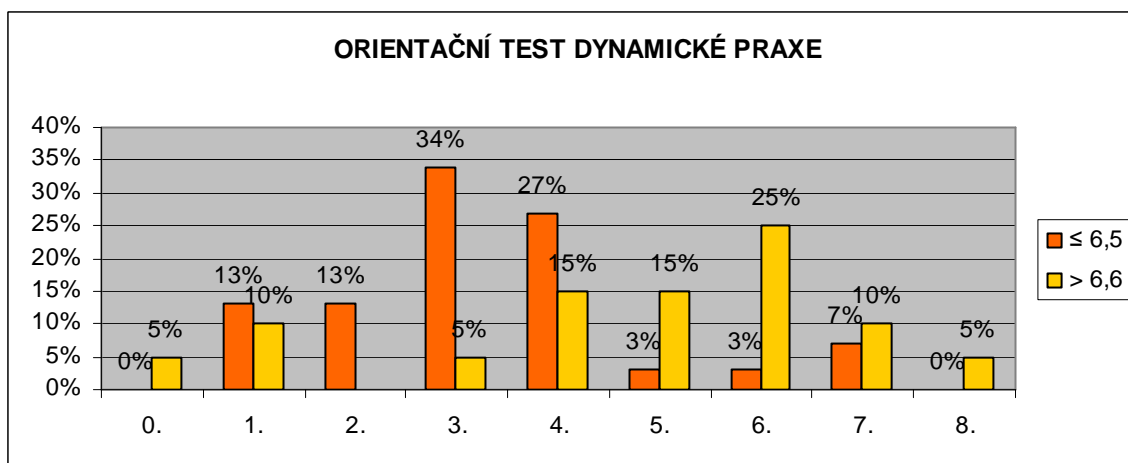
Graf č. 22- Edfeldtův reverzní test, výsledky na základě věku šetřených osob



Jak je patrné z výše uvedeného grafu, také zde starší děti (>6,6 včetně) byly úspěšnější než děti mladší. Nejvýznamnější hodnoty můžeme nalézt v prostřední a levé části grafu č.21. Z grafu lze vyvodit, že starší děti mají lepší percepční schopnost si všímat detailů, a proto budou lépe připraveny na výuku psaní a čtení. Rozdíl ve třetí třídě činí rovných 25%. Velmi významně se projevil rozdíl ve IV. třídě, kde starší děti byly o 26% úspěšnější než mladší děti. Zde lze jednoznačně konstatovat, že starší děti projevily lepší percepční schopnosti.

VII. Orientační test dynamické praxe

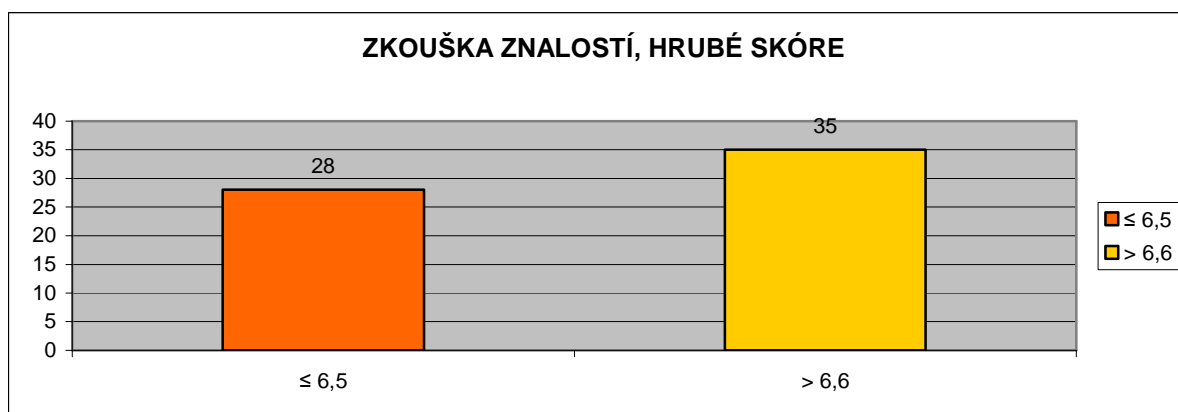
Graf č. 23- Orientační test, výsledky na základě věku šetřených osob



V grafu č. 23 nalezneme výsledky orientační dynamické praxe, které jsou uvedeny v procentech. Na hodnotící škále bylo nejlepším výsledkem hodnocení 8 a nejhorší výsledek měl hodnotu 0. Nejvíce mladších dětí bylo klasifikováno do kategorie 3 a 4. Zatímco starší děti byly v testu úspěšnější a spadají do kategorie 5 a 6. Žádné mladší dítě nezískalo plný počet bodů- tedy nedostalo hodnocení 8.

VIII. Zkouška znalostí

Graf č. 24- zkouška znalostí, výsledky hrubého skóre, výsledky na základě věku šetřených osob

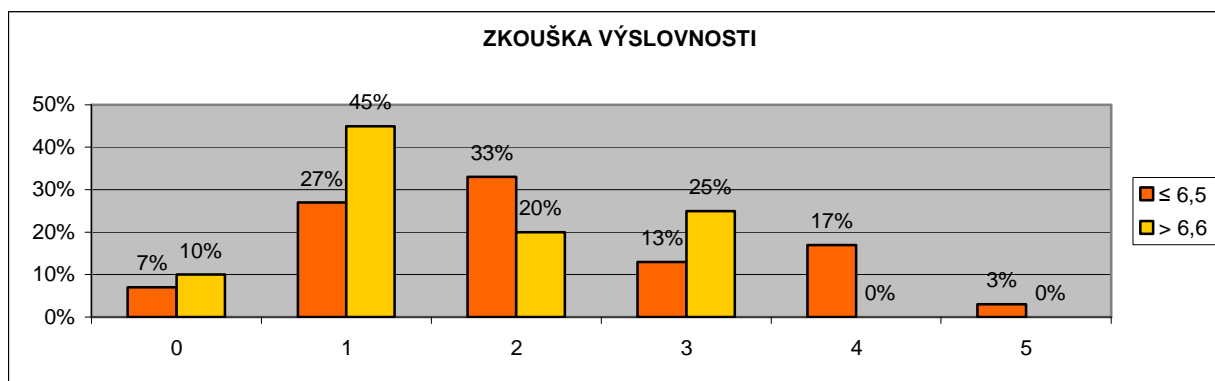


Graf č. 24 orientačně hodnotí zkoušku znalostí. Výsledky uvádí průměrné hrubé skóre. Zde si jednoznačně můžeme povšimnout úspěšnosti starších dětí, které v tomto testu získaly

průměrně 35 bodů, což je o 7 bodů více, než má skupina mladších dětí. Maximální počet, které děti mohly získat činilo 40 bodů.

IX. Zkouška výslovnosti

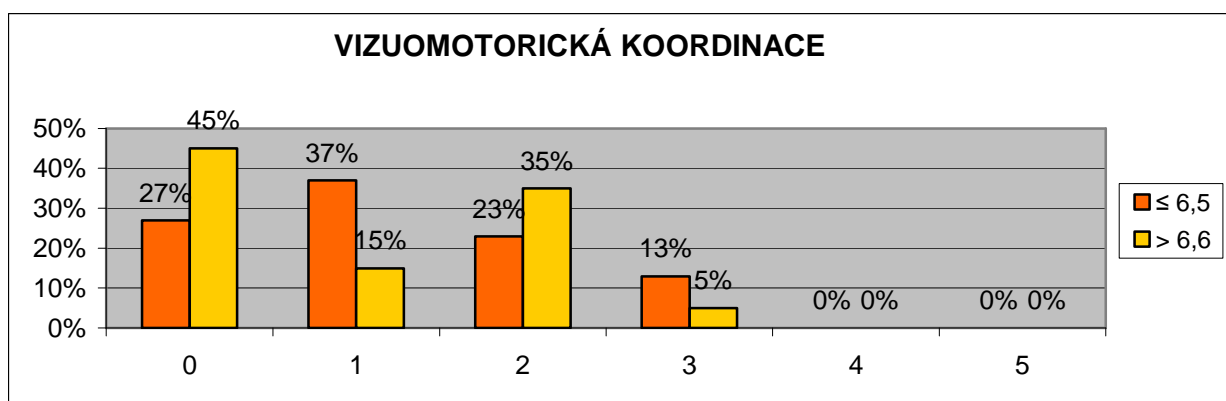
Graf č. 25- zkouška výslovnosti, výsledky na základě věku šetřených osob



Předposlední graf č. 25 hodnotí zkoušku výslovnosti. V testu se hodnotí chybovost vylovených slov. Nulovou hodnotu měla výborná výslovnost bez chyb, zatímco hodnocení pět znamenalo nejhorší výsledek. Jak je patrné z grafu, opět skupina starších dětí dominuje především v levé a prostřední části grafu. Jak je zjevné, starší děti podaly lepší výsledky než děti mladší.

X. Vizuomotorická koordinace

Graf č. 26- vizuomotorická koordinace, výsledky na základě věku šetřených osob



Poslední test, realizovaný v rámci šetření, je test vizuomotorická koordinace, který byl realizován na grafomotorickém listě. Hodnotilo se počet přetažení. Hodnotu 0 mělo

bezchybné provedení testu, nejhorší výsledek byl klasifikován číslem 5. Jak je zřejmé z grafu č. 26, opět seskupení starších dětí dominuje především v levé části grafu. Jak je zjevné z grafu, starší děti byly jednoznačně úspěšnějšími než skupina mladších dětí.

8.9 Diskuze k výsledkům

Cílem mé praktické diplomové práce bylo zmapovat stav připravenosti a školní zralosti u dětí předškolního věku, které vstupují po prázdninách do základní školy. Na výzkumném vzorku o počtu padesáti jedinců jsem realizovala výzkumné šetření, které jsem zkoumala prostřednictvím deseti testových úloh zaměřených na znalosti, dovednosti a schopnosti dětí. Hlavními měřítky pro vyhodnocení testů školní zralosti bylo místo, kde je dítě vychováváno a věk.

Výzkumné šetření jsem realizovala v celkem třech mateřských školách, a to na přelomu května-června v roce 2010 na dětech, které měly nastoupit po prázdninách do první třídy. Cíleně jsem si vybrala, s očekáváním zajímavých srovnání, jednu velkou mateřskou školu sídlící ve městě a dvě malé mateřské školy sídlící na vesnici. Výsledky mého šetření jsem uceleně popsala v charakteristice výzkumného vzorku a místa šetření, kde se celý výzkum prováděl.

V úvodní části praktické práce jsem definovala dva pracovní předpoklady, které jsem se snažila ve vlastní výzkumné práci ověřit či naopak vyvrátit. Pracovní hypotézy byly odvozeny na základě odborné literatury, vlastních skutečností a pedagogické praxe.

Zde se pokusím definovat souhrn dosažených výsledků ve spojitosti se stanovenými pracovními hypotézami a předpoklady.

1. Předpokládala jsem, že děti z města budou vykazovat vyšší míru celkové zralosti pro vstup do školy, než děti žijící na vesnici. Tedy připravenost a zralost dětí z města bude vyšší, než dětí žijící na vesnici.

Tuto pracovní hypotézu jsem vyvodila z vlastní zkušenosti, které jsem získala při pedagogické praxi. V praktické části jsem zhodnotila ve všech deseti testových úlohách, že je míra připravenosti předškolních dětí pro vstup do školy velmi rozdílná. Samotné vyhodnocování jednotlivých testových metod nebylo jednoduché. Přesto jsem však dospěla

k výsledku, že míra připravenosti dětí z města je vyšší než dětí z vesnice. Toto mé tvrzení dokládají především výsledky z testů Orientační zralosti a Verbálního myšlení, kde výsledky byly někdy těsné, ale přesto děti z vesnických mateřských škol podaly méně kvalitní výkony. V dalších testech se jednalo jen o nepatrné rozdíly.

Dle mého mínění, je velmi podstatným článkem celého školského systému kvalitní předškolní příprava, která má rozhodující vliv na úspěšný vstup do školy. Jestliže si všimneme Ravenova testu, který objektivně hodnotí mentální úroveň, dojdeme k závěru, že nejsou mezi dětmi z města a vesnice významné rozdíly i v inteligenčním kvocientu. Lze tedy předpokládat, že některé oslabené funkce, ve kterých děti ještě zaostávají, se později zajisté časem rozvinou.

Na základě informací, které jsem získala ve výzkumném šetření a zpracovaných grafů je možno tvrdit, že děti z města byly ve výzkumném šetření ve většině testových úloh na vyšší úrovni, než děti vychovávané na vesních. Nejedná se ovšem o výrazný rozdíl, spíše o rozdíl nepatrný. Zde je nutné dále poznamenat, že výzkumný vzorek, se kterým jsem pracovala, byl velmi malý a rozhodně výsledky mého výzkumu nelze zobecňovat.

2. Předpokládala jsem, že děti staršího věku (od 6,6 věku ke dni výzkumného šetření včetně) budou v připravenosti a zralosti pro vstup do školy na vyšší úrovni než děti mladšího věku (do 6,5 věku ke dni výzkumného šetření včetně).

Tuto pracovní hypotézu jsem odvodila na podkladě všeobecně přijímaných faktů, které tvrdí, že dosažení hranice 6 let nemusí jednoznačně symbolizovat patřičnou zralost dítěte pro vstup do školy.

V praktické části mé diplomové práce jsem rozdělila výzkumný vzorek dětí podle věku. Vytvořila jsem tak dvě skupiny- skupinu mladších dětí, kde byl věkový rozsah od 5,5 do 6,5 roku. Ve starší skupině byl věkový rozsah od 5,6 do 7,3 roků. Samozřejmě, že jednotlivé testové metody byly zohledněny dle věku daných skupin. Při vyhodnocení jednotlivých testů jsem došla k zajímavým údajům, výsledky jednotlivých testových úloh byly většinou vyrovnané, ale i přesto skupina starších dětí byla ve sledovaných testových metodách lepší. Zde je nutné upozornit, že se nejednalo o významně velké rozdíly. Za povšimnutí stojí např. výsledky testové úlohy zavazování tkaniček, kde průměrný čas přepočtený na osobu, tvoří jen 4 vteřiny ve prospěch starších dětí nebo výsledky testu vystřihování geometrických tvarů, kde se mladší děti zpozdily jen o 5 vteřin v průměru.

Na tomto místě, bych chtěla shrnout výsledky mého výzkumu, které jsem získala pomocí výzkumného sledování. Domnívala jsem se, že děti navštěvující městskou mateřskou školu budou výrazně lepší ve svých schopnostech, dovednostech a vědomostech, než děti, které chodí do předškolního zařízení na vesnici. Tato má domněnka se mi potvrdila. Dále jsem se domnívala, že děti starší 6,5 roku budou lépe připraveny pro vstup do školy na rozdíl od dětí mladších šesti a půl roku. Tuto mou hypotézu jsem opět potvrdila, poněvadž v průměru výsledků, ze všech daných testových úloh, byly výsledky starších dětí, tedy od šesti a půl roku lepší.

III. ZÁVĚR

Školní zralost u dětí nastupujících do první třídy se zjišťuje přibližně asi čtyřicet let. Vstup dítěte do školy je jistě jedním z hlavních významných momentů v životě. Ukazuje se, že existují šikovné, inteligentní děti, které pro své dočasné vývojové opoždění ve škole zbytečně selhávají a tím pak ztrácí motivaci k dalšímu vzdělávání. Jestliže tyto děti dostanou patřičný čas pro své „dozrání“, který získají jedním rokem školního odkladu, jejich výkonnost v určitých dílčích schopnostech se zdokonalí a vytříbí. Dítěti je pak umožněno ve škole zažít úspěch a je motivováno k lepším studijním výsledkům.

Je také bohužel žalostným faktem, že v současné době přibližně jedna čtvrtina populace nastupuje do prvních tříd nejméně s ročním odkladem školní docházky. V mé diplomové práci jsem se zaměřila na zmapování školní zralosti a připravenosti. Diplomovou práci jsem koncipovala do osmi hlavních kapitol. Prvních sedm kapitol na sebe logicky navazuje a jsou teoreticky zpracovány. V předposlední osmé kapitole jsou vyhodnoceny výsledky praktické části obsahující data z výzkumného šetření.

V první kapitole jsem se pokusila stručně charakterizovat předškolní věk z hlediska vývoje a upozornit na důležité vývojové mezníky. Druhá kapitola pojednává o kresbě z hlediska ontogenetického vývoje dítěte. Vývoj řeči jsem rozpracovala ve třetí kapitole. Ve čtvrté kapitole se zabývám problematikou lateralit, vývojem hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky, která je velmi podstatná při prvopočátečním čtení a psaní. Ve čtvrté kapitole je mimo jiné nastíněna problematika hry a její význam ve vývoji předškoláka. A dále jsem se v této kapitole snažila upozornit na hru, jako formu diagnostického prostředku, která bývá využívána při diagnostice u malých dětí. Pátá kapitola popisuje stručně zvláštnosti psychického vývoje. Šestá kapitola pojednává o důležitém mezníku každého dítěte, tedy o vstupu dítěte do školy. V této kapitole je charakterizován školský zákon, jsou zde definovány základní pojmy, které s touto problematikou souvisejí. Je zde popsána povinná školní docházka a také jsou zde přiblíženy pojmy, jako je školní zralost a školní připravenost. Samostatná sedmá kapitola se věnuje vyšetření a diagnostice školní zralosti a odkladu školní docházky. Dále jsem se snažila v této kapitole definovat problematiku školního selhávání a podhalit jejich hlavní příčiny. V této kapitole jsem se také věnovala problematice specifických poruch učení a možnostem jejich nápravy.

Poslední rozsáhlou kapitolou je praktická část, která má číslo osm. Ta je pak dále rozpracována do devíti podkapitol. V těchto jednotlivých kapitolách pojednávám o

výzkumném šetření, které jsem realizovala na přelomu května- června 2010. V úvodní části je definován pracovní cíl a pracovní předpoklady. Dále je zde podrobně rozpracována charakteristika výzkumného vzorku a poté zdokumentovány výsledky a jejich zevrubná analýza. Ve výzkumném šetření jsem převážně využívala pozorování a soubor deseti testových úloh zkoumající jednotlivé dílčí schopnosti u dětí předškolního věku. Výsledky vlastního výzkumu jsem přehledně zpracovala do dvaceti šesti grafů, jež jsou obsaženy v podkapitolách výzkumného šetření. Samotné výsledky jednotlivých testů jsem zpracovala do souhrnné tabulky, která je zpracována pouze kvantitativně a je přiložena v přílohách. Později jsem z této tabulky čerpala data pro praktickou část.

Ve výzkumném šetření jsem prokázala, že na školní zralost a připravenost má podstatný vliv kvalita předškolního zařízení, která hraje, dle mého mínění, ve školském systému nezastupitelnou roli. V předloženém výzkumném šetření se potvrdilo, že děti z města vykazují vyšší míru školní připravenosti a zralosti než děti z vesnice. Dále jsem se v teoretické části snažila potvrdit tvrzení, že věk může být významným faktorem, jenž má vliv na školní připravenost a školní zralost. Toto mé tvrzení se mi také potvrdilo. Rozhodně bych však nechtěla své výzkumné šetření zevšeobecňovat. Plně si uvědomuji, že výzkumný vzorek, se kterým jsem pracovala, byl jen velmi malý, ale i přesto přinesl plno zajímavých srovnání. Diplomová práce přináší přehled informací, které jsou spjaty s problematikou školní zralosti a kterých jako budoucí pedagog na 1. stupni základních škol mohu v praxi využít.

IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALLEN, K.E.; MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět od tří do šesti let.* Brno: Computer Press, a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Jiřina Bednářová.* Brno : Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. BUDÍKOVÁ, J.; KRUŠINOVÁ, P.; KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
5. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.* Brno: Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.
6. DRKOVÁ, Z., SYLLABOVÁ, R., *Záhada leváctví a praváctví.* Praha : Avicenum, 1991. 88 s. ISBN 80-201-0113-6.
7. Healey, J., *Leváci a jejich výchova.* Portál 2002, ISBN 80-7178-701-9
8. KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-859331-88-5.
9. KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte.* Brno: nakladatelství MC, 2003. 125 s. školní zralosti dítěte. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
10. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka : pro rodiče dětí od 5 let.* Portál, 2008. 158 s.. ISBN 978-80-7367-359-8.
11. KUTÁLKOVÁ, D., *První třídou bez problémů.* Makropulos 2000. ISBN 80-86003-36-1
12. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishinga, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-x.
13. LANGMEIER, J., *Vývojová psychologie pro dětské lékaře.* Avicenum 1983.
14. LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium.* Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-0800-477-9.
15. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z., *Přestali jste být manželi, ale zůstáváte rodiči.* 1. vyd. Jinočany : H & H, 1992. 16 s. ISBN 80-85467-53-4.

16. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., *Psychologie pro učitele mateřských škol*. Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X
17. NOVÁK, J. *Dyskalkulie : specifické poruchy počítání*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. 69 listů. ISBN 80-7311-030-X.
18. OPATŘILOVÁ, D., *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno : Masarykova univerzita, 2003. 52 s. ISBN 80-210-3242-1.
19. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha : Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
20. Plevová, I., *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 57 s. ISBN 80-244-1412-0.
21. POKORNÁ, V., *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál 2001. ISBN 80-7178-570-9
22. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1963.
23. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3.
24. PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 89 s. ISBN 80-210-3354-1.
25. ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
26. ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1991. 359 s., il. ISBN 80-201-0131-4.
27. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 2000. 63 s. ISBN 80-7178-431-1.
28. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., Vágnerová, M., *Psychodiagnostika dětí a dospělých*. Portál 2001. ISBN 80-7178-545-8
29. SYNEK, F. *Záhady levorukosti : Asymetrie u člověka*. Praha : Horizont, 1991. 175 s. ISBN 80-7012-054-1.
30. ŠČEPICHIN, V., *Připravenost dítěte ke vstupu do školy*. Univerzita Karlova 1969. ISBN 17-077-69
31. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 171 s. ISBN 80-244-0629-2.

32. ŠOBÁŇOVÁ, P. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1469-4.
33. ŠVANCARA, J. a kol., *Diagnostika psychického vývoje*. Avicenum 1980, 3. vydání. ISBN 08-084-80
34. UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. SPN 1980. ISBN 14-583-80
35. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184 803-4.
36. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
37. VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1.vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
38. ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. Portál 2003. ISBN 80-7178-800-7
39. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: nakladatelství D+H, 2007. 38 s. ISBN 80-903869-3-8.
40. Česko. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In Sbíрка zákonů, Česká republika. 2004, částka 103, č. 561, s. 80. Dostupný na World Wide Web: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>. ISSN 1211-1244.

V. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Souhrnná tabulka výzkumného šetření

DÍTĚ ČÍSLO:	DĚVČE/ CHLAPEC	VĚK KE DNI VYŠETŘENÍ	MĚSTO /VES.	ODKLAD ANO/NE	I. Percen.		II.				III.				IV.		V.		VI.		VII.	VIII.	IX.	X.
					HS	PÁ	K	Č	T	PR	1.	2.	3.	PR	A/N	ČAS	HS	KL	HS	PÁ	HS	HS	P.CH.	P.P.
1.	dívka	6,2	vesnice	ne	50	III.	110	32	40	60	3	3	2	3	ano	16	12	3	63	III.	2	26	3	1
2.	chlapec	5,9	město	ne	95	I.	65	85	22	57	3	1	2	2	ne	0	18	2	73	III.	5	25	4	2
3.	chlapec	6,3	město	ne	75	II	85	75	45	48	4	1	1	2	ne	0	20	2	70	III	2	26	4	1
4.	dívka	6,1	vesnice	ne	95	I	50	71	81	67	1	1	1	1	ano	15	26	1	83	IV	3	23	1	0
5.	dívka	6,6	vesnice	ne	90	II+	75	90	78	54	1	2	1	1	ano	40	20	2	75	III.	1	25	1	1
6.	chlapec	6,2	vesnice	ne	25	III	65	28	19	37	2	1	1	1	ne	0	22	2	63	III	2	22	1	1
7.	dívka	6	vesnice	ne	90-95	I.	75	18	19	38	3	3	3	3	ano	25	18	1	70	III.	4	31	1	1
8.	dívka	7	vesnice	ano	95	I.	45	40	42	42	2	1	1	1	ano	30	26	1	73	III	3	29	1	0
9.	dívka	5,8	město	ne	95	I.	75	78	25	59	1	1	1	1	ano	20	28	1	82	IV	4	28	2	1
10.	dívka	6,9	vesnice	ano	95	I.	35	25	18	26	1	1	1	1	ano	30	23	1	72	III	3	31	2	2
11.	chlapec	5,8	vesnice	ne	25	III	42	45	62	50	3	1	2	2	ano	29	-2	4	61	III	5	25	2	2
12.	dívka	6,3	vesnice	ne	10	IV-	60	62	72	65	3	3	3	3	ne	0	7	3	59	III	3	13	4	2
13.	dívka	5,8	vesnice	ne	50	III+	32	52	59	48	3	1	1	2	ano	25	10	3	58	III	4	20	3	3
14.	dívka	6,3	vesnice	ne	25	III-	58	62	50	57	3	1	2	2	ano	19	4	3	74	III	4	15	1	1
15.	chlapec	7,3	město	ano	25	IV	110	90	70	90	4	2	2	3	ano	25	2	3	58	III	5	30	3	2
16.	dívka	6,2	město	ne	25	IV	45	50	70	55	2	1	1	1	ne	0	6	3	65	III	4	38	0	0
17.	chlapec	6,5	město	ano	90	II+	49	35	50	45	1	1	1	1	ne	0	24	1	82	IV	4	36	2	0
18.	chlapec	7,3	vesnice	ano	50	III.	35	30	65	43	3	3	3	3	ne	0	31	1	59	III	5	35	3	1
19.	chlapec	7,1	vesnice	ano	95	I.	62	40	50	51	2	1	1	1	ano	25	28	1	84	IV	1	40	1	0
20.	chlapec	6,1	vesnice	ne	65	III.	22	12	80	38	2	2	2	2	ano	18	8	3	60	III	4	38	2	1

PŘÍLOHA Č. 1 – Souhrnná tabulka výzkumného šetření

DÍTĚ ČÍSLO:	DĚVČE/ CHLAPEC	VĚK KE DNI VYŠETŘENÍ	MĚSTO /VES.	ODKLAD ANO/NE	I. Percen.		II.				III.				IV.		V.		VI.		VII.	VIII.	IX.	X.
					HS	PÁ	K	Č	T	PR	1.	2.	3.	PR	A/N	ČAS	HS	KL	HS	PÁ	HS	HS	P.CH.	P.P.
21.	chlapec	6,6	vesnice	ne	10	IV.	22	17	35	25	2	3	2	2	ano	20	5	3	56	II.	7	35	3	2
22.	chlapec	6,2	vesnice	ne	5	V.	60	70	45	58	4	4	3	4	ne	0	-12	5	62	III.	4	29	4	3
23.	dívka	6,0	město	ne	75	II.	40	47	24	37	2	1	1	1	ano	15	25	1	71	III.	8	38	2	0
24.	dívka	6,7	město	ano	75	II	27	21	23	24	1	1	1	1	ano	18	22	2	80	IV	7	35	1	0
25.	dívka	6,1	město	ne	50	III.	48	32	28	36	1	2	1	1	ano	20	13	3	55	II.	5	37	2	0
26.	chlapec	6,7	město	ano	95	I	45	60	40	48	2	1	1	2	ano	15	26	1	80	IV.	7	40	1	0
27.	chlapec	6,8	město	ano	90	II+	64	30	36	43	2	2	1	2	ano	18	29	1	77	IV.	2	38	2	0
28.	chlapec	6,9	vesnice	ano	50	III	33	25	22	27	1	2	1	1	ano	25	18	2	72	III.	2	38	3	2
29.	dívka	5,8	vesnice	ne	90	II+	55	34	36	42	2	3	2	2	ne	0	10	3	68	III.	3	32	5	0
30.	dívka	5,5	město	ne	90	II+	30	27	18	25	1	1	1	1	ano	18	19	2	70	III.	4	35	1	0
31.	chlapec	6,2	město	ne	90	II+	40	49	39	43	2	2	1	2	ano	20	25	1	62	III.	5	25	1	3
32.	chlapec	6,9	vesnice	ano	75	II.	35	27	40	34	4	2	5	4	ne	0	4	3	64	III.	6	30	1	1
33.	dívka	6,9	vesnice	ano	75	II.	45	30	37	37	1	1	1	1	ano	18	22	2	62	III.	8	31	2	0
34.	dívka	7,3	vesnice	ano	50	III.	50	39	30	40	3	2	1	2	ano	16	21	2	68	III.	7	38	1	0
35.	chlapec	6,6	město	ano	75	II.	44	34	29	35	1	1	1	1	ano	15	10	3	84	IV	7	40	0	0
36.	dívka	7,0	město	ano	75	II.	70	30	25	42	1	2	2	2	ano	42	18	2	79	IV.	6	33	0	3
37.	dívka	6,4	město	ne	95	I.	38	32	40	36	3	3	1	2	ano	29	25	1	67	III.	4	30	0	1
38.	chlapec	7,1	vesnice	ano	75	II.	67	69	65	67	1	1	1	1	ano	24	21	2	78	IV	5	33	1	2
39.	chlapec	6,9	vesnice	ano	50	III.	41	34	30	35	1	2	2	2	ano	17	27	1	69	III.	8	35	2	2
40.	dívka	6,5	město	ne	50	III.	42	49	35	42	4	4	1	3	ano	24	19	2	71	III.	5	30	1	1

PŘÍLOHA Č. 1 – Souhrnná tabulka výzkumného šetření -pokračování

PŘÍLOHA Č. 1 Souhrnná tabulka výzkumného šetření – pokračování

DÍTĚ ČÍSLO:	DĚVČE/ CHLAPEC	VĚK KE DNI VYŠETŘENÍ	MĚSTO /VES.	ODKLAD ANO/NE	I. Percen.		II.				III.				IV.		V.		VI.		VII.	VIII.	IX.	X.
					HS	PÁ	K	Č	T	PR	1.	2.	3.	PR	A/N	ČAS	HS	KL	HS	PÁ	HS	HS	P.CH.	P.P.
41.	dívka	5,9	město	ne	50	III.	44	35	36	38	3	3	2	3	ne	0	3	3	72	III.	3	26	2	2
42.	chlapec	5,8	vesnice	ne	50	III.	65	64	50	60	3	2	1	2	ano	73	16	2	58	III.	5	24	4	2
43.	chlapec	6,4	město	ne	90	II+	23	37	32	31	3	4	2	3	ne	0	20	2	62	III.	2	23	1	3
44.	chlapec	6,9	město	ano	95	I.	38	23	31	31	2	4	1	2	ano	20	20	2	79	IV.	6	36	1	0
45.	chlapec	6,0	město	ne	75	II.	25	33	27	28	3	5	2	3	ne	0	0	3	47	I.	5	40	3	2
46.	dívka	6,2	město	ne	75	II.	23	35	29	29	3	1	2	2	ano	18	5	3	78	IV.	6	29	2	2
47.	dívka	6,5	vesnice	ne	50	III.	42	50	39	45	3	4	3	3	ano	56	-5	4	70	III.	8	30	2	0
48.	dívka	6,3	město	ne	75	II.	65	46	37	50	2	3	3	3	ano	15	2	3	68	III.	5	28	3	1
49.	chlapec	6,1	město	ne	50	III.	53	44	42	46	4	3	2	3	ano	36	10	3	58	III.	7	26	2	0
50.	chlapec	6,9	město	ano	95	I.	52	63	68	61	3	3	2	3	ano	41	26	1	67	III.	4	39	3	2

Seznam zkratk, které jsou použity v souhrnné tabulce:

I. RAVENŮV TEST INTELIGENČNÍCH PŘEDPOKLADŮ

- HS – hrubé skóre
- sledovaná osoba byla hodnocena do následujících kategorií:
 - I.: intelektově vynikající
 - II.: jednoznačně nad průměrem v intelektové schopnosti
 - II.+ : střed mezi I. a II.
 - III.: intelektově průměrný
 - III.+ : střed mezi II. a III.
 - III.- : střed mezi III. a IV.
 - IV.: jednoznačně podprůměrný v intelektové oblasti
 - V.: poškozený intelekt

II. TEST VYSTŘIHOVÁNÍ GEOMETRICKÝCH TVARŮ

- čas je uváděn v sekundách
- K – kruh
- Č – čtverec
- T – trojúhelník
- PR – vypočítaný průměrný čas se všech třech úkolů

III. ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI

V testu byly zadány tři úkoly (kresba postavy, úloha napodobení psacího písma a obkreslení skupiny teček), které byly hodnoceny s použitím pětibodové hodnotící stupnice.

- PR: průměrná známka ze všech tří úkolů

IV. TEST ZAVAZOVÁNÍ TKANIČEK

Nejdřív je pomocí slov ano/ne zaznamenáno, zda dítě zadaný úkol zvládlo. Jestliže ano, je v dalším sloupci uveden čas, ve kterém dítě zadaný úkol vykonalo. Čas byl měřen v sekundách.

V. TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

První sloupec udává hrubé skóre. Poté je výsledek převeden do pětibodové hodnotící škály, přičemž jednička znamenala výborný výkon a pětka nedostatečný.

VI. EDFELDTŮV REVERZNÍ TEST

- První sloupec udává hrubé skóre HS. Dále je zde uvedena kategorie do které spadá výkon sledovaného dítěte.

I. – dítě ještě není zralé pro výuku čtení

II. – případy, které vyžadují podrobnější vyšetření

III.- dítě je průměrně zralé

IV. – dítě je více než průměrně zralé

VII. ORIENTAČNÍ TEST DYNAMICKÉ PRAXE

Sloupec udává hrubý skór tohoto testu, na hodnotící škále bylo nejlepším výsledkem hodnocení 8 a nejhorší výsledek měl hodnotu 0.

VIII. ZKOUŠKA ZNALOSTÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Sloupec udává hrubý skór, kterého dítě dosáhlo.

IX. ZKOUŠKA VÝSLOVNOSTI

Zkouška mapovala výslovnost. Test byl realizován na souboru šesti náročných slov, v tabulce je uveden počet chyb ve výslovnosti (jedno špatně vyslovené slovo = jedna chyba)

X. VIZUOMOTORICKÁ KOORDINACE

Test se prováděl na pomocném grafomotorickém listě o celkovém počtu pěti úkolů, klasifikováno bylo počet přetažení

ANOTACE

Jméno a příjmení	Jana Podzemná
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce	Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Vybrané aspekty problematiky školní zralosti
Název práce v angličtině	Selected aspects of school maturity
Anotace:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti a školní připravenosti. Je rozdělena na dvě části. Na praktickou a teoretickou část. Teoretická část má celkem sedm podkapitol. První kapitola charakterizuje dítě v předškolním věku. Druhá pojednává o vývoji kresby. Třetí nastiňuje vývoj řeči. Čtvrtá kapitola se věnuje lateralitě. Pátá zvláštnosti dětské psychiky. Šestá popisuje vstup dítěte do školy a předposlední sedmá se věnuje diagnostice školní zralosti a školní připravenosti.</p> <p>Rozsáhlá osmá kapitola je praktická část, která dále rozpracována do dalších devíti podkapitol. Výzkumné šetření bylo realizováno na skupině padesáti dětí v předškolním věku, pomocí deseti testových metod. V praktické části bylo realizováno výzkumné šetření pomocí deseti testových úloh a úkolů na diagnostiku školní zralosti.</p>
Klíčová slova:	dítě mladšího školního věku, školní zralost, školní připravenost, diagnostika školní zralosti, odklad školní docházky, výzkumné šetření, výzkumný vzorek, testové úlohy
Anotace v angličtině	<p>This thesis deals with school maturity and school readiness. The thesis is divided into two parts. The practical and theoretical part. The theoretical part has seven chapters. The first chapter describes a child of preschool age. The second chapter deals with the development of drawings. The third chapter outlines the development of speech. The fourth chapter is devoted laterality. The fifth chapter is about special children's psyche. The sixth chapter describes a child in school and penultimate seventh chapter is dedicated to the diagnosis of school maturity and school readiness.</p> <p>Extensive eighth chapter is a practical part, which is further elaborated in the next nine sections. Research investigation was carried out on a group of fifty children of preschool age,</p>

	with ten test methods and tasks to the diagnosis of maturity and school readiness.
Klíčová slova v angličtině	children younger than school age, school maturity, school readiness, diagnosis of school maturity, postponement of school attendance, research investigation, research sample, quiz
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 souhrnná tabulka výzkumného šetření
Rozsah práce:	91. stran
Jazyk práce:	český jazyk