UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Zdeňka Benešová

3. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika pro předškolní věk

**ŠKOLNÍ ZRALOST**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

Olomouc 2011

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

V Tišnově dne…………….

………………………......

Děkuji Doc. PhDr. Ireně Plevová, PhD, za odborné vedení závěrečné práce.

**Obsah**

Úvod

# 1 Školní zralost………………………………….….……………..….…. 7

1.1 Historické pojetí……………………………………………...…..……9

1.2 Vliv rodiny………………………………………………..……......…10

1.3 Co je školní zralost, co je školní připravenost………….……..……..11

1.4 Rizikové dítě v předškolním věku……………………………...……12

1.5 Co by dítě v předškolním věku mělo umět……………….…..….…..14

1.6 Emoční inteligence……………………………………………….…..15

1.7 Oblasti důležité pro posuzování školní zralosti…………...…...….….17

1.7.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav……………...……...…..…..…17

1.7.2 Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí…………..….…......…18

1.7.3 Úroveň práceschopnosti…………………….……...….…...…24

1.7.4 Úroveň zralosti osobnosti……………………………….……24

2 Děti z mateřské školy Sluníčko…………………………..…...…………….26

2.1 Mateřská škola…………………………………….....…….…………..27

2.2 Rodinné prostředí………………...……..……………..…….…...…….28

2.3 Rozbor psychologických testů……………………………........………29

2.4 Ravenovy barevné progresivní matice……………..…….……....…….33

2.5 Jiráskův test verbálního myšlení……………….……….…..………….35

2.6 Fyzický vývoj a zdravotní stav……………..…………….…...……….39

2.7 Kresba dětí……………..………….……….…………….…..………....42

Závěr

Seznam použité literatury

Seznam příloh

**Úvod**

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

Tato práce v teoretické části čerpá z poznatků autorů knih, kteří se zabývají problematikou školní zralosti, školní připravenosti. Prolínají se zde zkušenosti jak pedagogů, tak i psychologů, dítě je pojímáno jako jedinečná bytost, osobnost. V mé závěrečné práci je nastíněn komplexní přístup při posuzování školní zralosti i připravenosti z hlediska celkového vývoje dítěte. Podrobněji se zaměřuji na jednotlivé stránky osobnosti dítěte, sleduji úroveň dovedností v jednotlivých oblastech. Tyto oblasti jsou: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, úroveň práceschopnosti, úroveň zralosti, emocionálně-sociální.

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

Cílem mé práce je zodpovězení otázek, poukázání na možné přístupy k dítěti, které jej budou harmonicky a komplexně, při tom s ohledem na jedinečnost a přirozenost dítěte, rozvíjet. Použiji výsledky psychologických testů, postřehů a poznatků, které jsem při své práci zaznamenala a záznamů o dětech, které jsou mi k dispozici v mateřské škole.

**1. Školní zralost**

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

Ve vývojové psychologii se setkáváme s termíny školní zralost, školní připravenost, způsobilost, pohotovost apod. Otázka školní zralosti neušla pozornosti již J. A. Komenského, který stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí (Petrová 2008, str. 84).

Nástup do školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy života. Máme vše nechat spontánnímu vývoji nebo do něj nějakým způsobem vstupovat? V předškolním věku někteří kladou důraz zejména na spontanitu dítěte – dítě by si mělo jenom hrát, spontánně se projevovat; do přirozeného vývoje nijak nezasahovat, pokud to není nezbytně nutné. Jako téměř ve všem se pohybujeme na rozhraní, rozcestí, před volbou, rozhodnutím. Domníváme se, že je rozumná tzv. střední cesta. Je třeba citlivě vnímat konkrétní dítě, poskytovat mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho potřebami, možnostmi, jsou v souladu s jeho přirozeným vývojem (Bednářová, Šmardová 2010, str. 1).

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

* Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
* Umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
* Vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, respektive k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná
* Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Bednářová, Šmardová 2010, str. 1).

Děti stejného věku se mohou více či méně lišit ve fyzické dospělosti; v kognitivních předpokladech, obecně ve zralosti (připravenosti) pro zahájení školní docházky. Ještě větší mohou být rozdíly mezi dětmi různého věku, které ve stejném termínu nastupují do školy (Bednářová, Šmardová 2010, str. 1).

**1.1 Historické pojetí školní zralosti**

Již v šedesátých letech byla věnována školní zralosti velká pozornost. Ukazovalo se totiž, že některé děti sice dosahují věku šesti let, ale nejsou na takovém stupni vývoje, aby byly schopny zúčastnit se vyučování. Společným znakem těchto dětí byla mimo jiné nesamostatnost, hravost, nekázeň a nesoustředěnost. Langmeier v roce 1961 zjistil, že mezi 264dětmi, které před šestým rokem nastoupily do školy, bylo 21,4% těch, které v 1. pololetí 1. ročníku vykazovaly podprůměrný prospěch. Pouze 3,6% dětí z této skupiny mělo prospěch nadprůměrný. Nadání v uvedených případech nehrálo roli. Rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl patrný ještě po čtyřech letech školní docházky.

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

V uvedených výzkumech není nejzávažnějším problémem neprospěch, ale především snížení sebevědomí, pocity méněcennosti, negativní vztah ke vzdělání a celá řada dalších obtíží, které velmi negativně ovlivňují budoucnost dítěte (Zelinková 2001, str. 111).

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

Z uvedeného vyplývá, že samo dosažení věkové hranice 6 let (do 1. září daného roku) nemusí znamenat přiměřenou zralost. Podle odborných studií lze vyvozovat v populaci průměrný optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Patrný je také rozdíl ve vývoji chlapců a děvčat. Děvčata obvykle mírně předbíhají ve svém vývoji chlapce (v průměru cca o čtvrt roku) a celkově jsou lépe disponovány pro zaškolení než chlapci, kteří bývají biologicky křehčí, zranitelnější nejrůznějšími nepříznivými vlivy (Petrová 2008, str. 85).

**1.2 Vliv rodiny**

Nezanedbatelné jsou také rozdíly v rodinném zázemí, v podmínkách dané školy, třídy. Nároky na děti jsou při tom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady, na různý věk a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina (míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny…). Učitel se potom ve třídě setkává s dětmi někdy i značně se lišícími a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy. Vzhledem k počtu žáků ve třídě má menší možnost individuálního přístupu, děti navíc nehodnotí vzhledem k věku, ale nýbrž ve vztahu k výkonnosti ostatních dětí ve třídě. Přitom konkrétní dítě může být o rok i více mladší, je přiměřeně disponované vzhledem k věku a je tedy v nevýhodě při srovnávání s dětmi staršími a tedy i vyzrálejšími (Bednářová, Šmardová 2010, str. 1). Zralé dítě s podporou rodiny nároky školy zvládá bez problémů, u některých dětí (zejména těch nezralých) se mohou krátce po nástupu do základní školy projevit příznaky maladaptace. Objevují se obtíže v soustředění, hravost, obtíže podřizování se kolektivu a vedení učitele. Baví se, ruší jak přemírou pohybu, tak stálým vykřikováním, mluvením. Nestačí tempu probírané látky, zaostává ve výuce, ztrácí duševní rovnováhu. U některých dětí může jít o přechodné období trvající několik týdnů. Jindy se však stupňují a poznamenávají negativně nejen celý první rok, ale i další školní docházku a vztah ke škole vůbec. Neúspěchy a subjektivní trpké prožitky snižují sebehodnocení dítěte, působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti (Petrová 2008, str. 84).

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

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

Příčinou všech problémů, jak již jsme zmínily, jsou nedostatečná zralost nebo připravenost (Zelinková 2001, str. 110).

**1.3 Co je školní zralost, co je školní připravenost**

Definic bylo napsáno poměrně hodně. Obecně se může vymezit školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu nelépe s radostí, dychtivostí (Bednářová, Šmardová 2010, str. 2). Vágnerová uvádí, že se jedná o zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitu. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí, které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností (Zelinková 2001, str. 110). Za základní podmínky vstupu do školy byly a jsou považovány tyto aspekty: zralost somatická, psychická a sociální.

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

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

Rodiče mají možnost požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. O. Kondáš doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladu školní docházky (Zelinková 2001, str. 112).

**1.4 Rizikové dítě v předškolním věku a prevence obtíží**

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

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

Řeč, percepce, motorika, grafomotorika, paměť, koncentrace pozornosti atd. jsou oblasti, na které je zaměřena pozornost pedagogů i psychologů při práci s problémovými dětmi (děti s odkladem školní docházky, rizikové děti z hlediska poruch učení, děti s nižšími rozumovými schopnostmi). Děti se učí rozlišovat dále barvy, utvářejí se dále jejich matematické představy (Zelinková 2001, str. 112 – 113).

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

Výzkum ukázal, že nejvýznamnějším prediktem obtíží v psaní podle diktátu je nedostatečný rozvoj sluchového vnímání. Byla použita Žlabova *Obrázková zkouška sluchového vnímání*, zkouška sluchové analýzy, syntézy a diferenciace. Obtíže v čtení se projevily až při současném výskytu obtíží ve zrakové a sluchové percepci a řeči. Nepotvrdili se hypotézy, že snížení úrovně zrakové percepce a jazykového citu vedou k obtížím při osvojování čtení (Zelinková 2001, str. 115).

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

Všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy, rozvíjí *Metoda dobrého startu.* Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapii již existujících obtíží. Je metodou emocionálně-kognitivně-percepčně-volní. Vznikla ve Francii, později byla převedena do polštiny. Autorkou české verze je Jana Svierkovská (1998).

Novější prací v této oblasti je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, který lze použít již na konci docházky do mateřské školy. Úkoly postihují oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu a rýmování. Kromě testových úkolů a jejich vyhodnocení jsou uvedena opatření navazující na vyšetření (Zelinková 2001, str. 113 – 116).

**1.5 Co by dítě v předškolním věku mělo umět**

Často se setkáváme s dotazy rodičů, co by dítě v předškolním věku mělo umět. Podobně pedagogy mateřských škol zajímá co, kdy a jak u dítěte rozvíjet. Všechny tyto typy dotazů jsou vedeny zájmem dospělých o vývoj dítěte, o vytvoření co možná nejlepších podmínek jeho rozvoje. Mnohdy dospělý již dlouhodoběji podněcovali dítě k určitým aktivitám a na poradenské zařízení se obrátili v době, kdy si nebyli jisti v pokračování činnosti nebo se jim práce zdála málo efektivní (Bednářová, Šmardová 2007, str. 1).

Je velmi důležité vytvořit ty nejlepší podmínky, ve kterých dítě vyrůstá a rozvíjí se podle svých možností, zajistit individuální přístup k dítěti. Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty. Stále výrazněji se do popředí dostává nutnost poznat silné i slabší stránky dítěte. Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblasti, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent (Bednářová, Šmardová 2007, str. 1).

**1.6 Emoční inteligence**

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

* Sebevědomí.

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

* Zvídavost.

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

* Schopnost jednat s určitým cílem.

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

* Sebeovládání.

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

* Schopnost pracovat s ostatními

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

* Schopnost komunikovat.

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

* Schopnost spolupracovat

Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních (Bednářová, Šmardová 2010, str. 2).

Jednotlivé složky emoční inteligence se rozvíjí především v raném dětství (v útlém

a předškolním věku) a základní emoční výbavu, její strategie a programy si dítě nese do dalších období svého života. Emoční inteligence pak přispívá k úspěchu jedince často podstatněji než intelektové předpoklady. Emoční zdatnost hraje právě při zařazení dítěte do školy významnou roli. I když je dítěti vstup do školy do jisté míry, mělo by mít kladný postoj ke škole, k učiteli, ke spolužákům. K tomu potřebuje dostatek prostoru, aby se aktivně vyrovnalo s novou situací, získalo pocit, že všechno zvládne, necítilo se zaskočeno, zavaleno nároky (Petrová 2008, str. 90).

**1.7 Oblasti důležité pro posuzování školní zralosti**

Z hlediska školní zralosti je důležitý:

* Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav.
* Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí.
* Úroveň práce schopnosti (pracovní předpoklady, návyky).
* Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální). (Bednářová, Šmardová 2010, str. 2)

Dále se podrobněji na jednotlivé oblasti vývoje dítěte zaměřím.

1.7.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

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

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

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

Také častá nemocnost je komplikací: pokud nastává již na počátku školní docházky, bere dítěti možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí. Znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství. Nemoc přináší únavu, pocit nepohody. Nepřítomnost ve škole dítě ochuzuje o výklad učitele a procvičování nové látky spolu s ostatními (Bednářová, Šmardová 2010, str. 2 – 3).

1.7.2 Úroveň vyspělosti poznávacích funkcí

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

Jinou kategorií jsou děti, které mají mimořádné nadání a ve svých dovednostech převyšují věk – čtou, píší, počítají. Mají obvykle i hlubší zájmy a vědomosti. U těchto dětí je možné zahájení školní docházky před dovršením šesti let. Vždy by však mělo být velmi důkladně zváženo, je-li tento krok vhodný a dítě by mělo být prošetřeno v pedagogicko-psychologické poradně, z hlediska všech složek vývoje.

Do skupiny kognitivních předpokladů patří následující schopnosti:

* Vizuomotorika, grafomotorika.
* Řeč.
* Sluchové vnímání.
* Zrakové vnímání.
* Vnímání prostoru.
* Vnímání času.
* Základní matematické představy

Toto rozdělení je do jisté míry umělé, například v grafomotorice se uplatňují i mimokognitivní faktory, podobně jako v jiných oblastech se zase uplatňují i jiné předpoklady (Bednářová, Šmardová 2010, str. 3).

Vizuomotorika, grafomotorika

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

* hrubá motorika
* jemná motorika
* grafomotorika
* motorika mluvidel
* motorika očních pohybů

V předškolním věku tělesné aktivity a obratnost významnou měrou pomáhají dítěti

zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem. Menší pohyblivost a zručnost má vliv na činnosti z oblasti hrubé a jemné motoriky.

V oblasti jemné motoriky většina předškolních dětí ráda pracuje se stavebnicemi, mozaikami, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti.

Než dítě začíná více kreslit, je důležité znát lateralitu dítěte. Pro psaní a čtení je důležitá především lateralita oka a ruky. V prvních měsících a letech života se ve vývoji dítěte střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou. To trvá obvykle do čtyř let. Ve čtyřech letech již většina dětí začíná užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. V pěti až sedmi letech se lateralita horních končetin začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech (Bednářová, Šmardová 2007, str. 6).

Ve spontánní kresbě dítěte se objevují určité tvary, grafomotorické prvky, jejichž různorodost a náročnost přibývá s věkem. Z počátku jsou to pouze čáry a kruhy, navazující na čáranice a motanice, postupně se zvyšují dovednosti dítěte a přibývají prvky daleko složitější a náročnější. Už v předškolním věku bychom měli dbát o navození a upevnění špetkového úchopu, správného postavení ruky (Bednářová, Šmardová 2010, str. 7).

Řeč

Na řeč, komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky; věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co myslí. Řeč je také důležitá pro soužití v kolektivu. Děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní. Předškolní období je pro vývoj řeči tím zásadním. V této době bychom měli věnovat náležitou pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby. S dítětem si vyprávíme, čteme pohádky, zpíváme, přednášíme básničky, říkadla, odpovídáme na dotazy. V předškolním věku si dítě osvojí dva tisíce až dva tisíce pět set nových výrazů, v šesti letech je jeho celkový slovní fond přibližně čtyři tisíce slov (Bednářová, Šmardová 2010, str. 4).

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

* řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně, což je typické pro začátek předškolního věku kdy dítě provede nějakou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat
* řeč předbíhá myšlení, počátkem druhé poloviny předškolního věku narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností (Plevová 2008, str. 71).

Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování. Pokud dítě nemluví nebo mluví nesrozumitelně, je v nevýhodě, je pro něj frustrující, že mu okolí nerozumí. Není proto výjimečné, že místo slov dítě užívá řeč těla, že se zlobí, podléhá afektivním záchvatům, používá neverbální komunikaci. Ostatní mohou případně dítě vyčleňovat z kolektivu, podceňovat. Toto může negativně ovlivňovat celý vývoj osobnosti (sebehodnocení, sebedůvěru, emocionální, motivační a aspirační složku, zájmy, uspokojování potřeb), učení, později i profesní orientaci či uplatnění (Bednářová, Šmardová 2010, str. 4).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má v raném věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školy nastat problémy ve čtení, psaní a zapamatování si. Pokud chceme podpořit rozvoj sluchového vnímání, můžeme hrát hry na lokalizaci zvuku (odkud zvuk přichází), na určení zdroje zvuku (co zvuk vydává), na naslouchání a rozeznávání zvuku z prostředí (co všechno v danou chvíli slyšíme). Zaměříme se i na rozvíjení rytmu. Vytleskáváme slova na slabiky, vyhledáváme rýmy, určujeme počáteční hlásky ve slově, poslední souhlásky, zařazujeme hry jako slovní kopaná nebo tichá pošta. Sluchovou paměť přirozeným způsobem rozvíjí učení se básniček, písniček, rozpočítadel, říkanek s pohybovým doprovodem, předávání vzkazů, zadávání sledu instrukcí (Bednářová, Šmardová 2010, str. 4).

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je odraného věku nezastupitelné pro poznávání světa, zrakem přijímáme nejvíce informací. Ovlivňuje rozvoj řeči a myšlení, vizuomotorické koordinace, prostorové orientace, základní matematické představy. Ve školním věku je potom důležité mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání. Předškolní dítě by mělo pojmenovat běžné barvy i jejich odstíny. Další dovedností je rozlišování figury a pozadí. Tu rozvíjíme například vyhledáváním známého předmětu na obrázku, odlišením dvou překrývajících se obrázků, sledováním určité linie mezi ostatními liniemi. Pro rozvoj zrakového rozlišování jsou vhodné takové pracovní listy, v nichž dítě například hledá obrázek odlišný od ostatních velikostí, detailem, tvarem, horizontální či vertikální polohou, může posuzovat shodu či odlišnost dvojce obrázků, přiřazovat objekt ke stínům, vyhledávat dva shodné tvary anebo rozdíly. Zrakové rozlišování nenásilným způsobem procvičují hry jako je pexeso, mozaiky, domino, loto, stavění ze stavebnic podle předlohy. Po pátém roce by dítě mělo vnímat nejen celek, ale již více i jeho jednotlivé části. Tak zvanou zrakovou analýzu a syntézu podporuje například skládání puzzle, obrázků či tvarů z více částí.

Zrakovou paměť posiluje, když si s dítětem například povídáme, jaké mají hračky

ve školce, co vidělo v divadle, v kině; když s ním hrajeme hry na zapamatování toho, co vidělo nebo který předmět zmizel. Výbornou hrou rozvíjející zrakovou paměť je pexeso. Už v tomto věku dbáme na to, aby dítě při běžných činnostech, jako je například listování v knize, prohlížení a řazení obrázků, vyplňování pracovních listů, kreslení, vedeme dítě k tomu, aby postupovalo zleva doprava (Bednářová, Šmardová 2010, str. 4).

Vnímání prostoru

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

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

Dítě bychom měli učit polohu správně ukázat a pojmenovat na vlastním těle, v prostoru, na formátu. Základem navozování této dovednosti je ukazování a pojmenovávání při každodenních činnostech – venku, při pohybových aktivitách, v místnosti, v knížce, na obrázku, můžeme využít i pracovní listy (Bednářová, Šmardová 2010, str. 5).

Vnímání času

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

Učíme ho všímat si změn v přírodě, činností, které jsou typické pro jednotlivá roční období. Povídáme si o tom, co bude nejdříve, později, naposled, předtím, nyní, potom, nakonec, dnes, zítra, co bylo včera). Tím ho učíme nejen chápat pojmy, ale i vnímat časovou posloupnost, předjímat děje. Pro vnímání času má rovněž význam režim dne, týdne a roku (Bednářová, Šmardová 2010, str. 5).

Základní matematické představy

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností – motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, řeč. Ty jsou základem tzv. předčíselných představ, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním (malý – velký, krátký – dlouhý, málo – hodně), pokračuje tříděním podle druhu (jídlo, oblečení, ovoce, zelenina), podle barvy, podle velikosti, podle tvaru. Po sléze dítě dokáže třídit podle dvou i více kritérií, pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti, podle množství. Koncem tohoto procesu by již dítě mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich velikosti, tvaru, barvě; že označení počtu je charakteristika sama o sobě. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty a poté s obrázky. Rozvoji pomáhají hry jako je například domino, člověče nezlob se, kuželky (Bednářová, Šmardová 2010, str. 5).

1.7.3 Úroveň práce schopnosti

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

Práce schopnost je podmíněná zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě doposud vychovávali. Je velmi užitečné vést dítě k respektování určitých pravidel, limitů, podporovat jeho samostatnost, dávat mu drobné povinnosti. Dbát na vyvážení činností spontánních i řízených, neponechávat ho nudě. Volíme úkoly z dětských časopisů, pracovních sešitů pro předškoláky, zaměstnáváme ho domácími pracemi, vedeme ho ke spolupráci a ohleduplnosti (Bednářová, Šmardová 2010, str. 6).

1.7.4 Úroveň zralosti osobnosti

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

Kromě věku přiměřené emocionální vyzrálosti je stejně důležitá i sociální vyspělost, určité sociální dovednosti, adaptabilita. Dítě by mělo vydržet potřebnou dobu odloučení od rodiny, být v jiném prostředí, respektovat cizí autoritu. Důležitá je také schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, umět s nimi komunikovat, porozumět pravidlům soužití a tato pravidla respektovat. Mělo by zároveň umět dát najevo svoje potřeby, mělo by být schopné pracovat s ostatními a spolupracovat. Pro rozvoj sociálních dovedností je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí pro setkávání s jinými dětmi, podporovat kamarádské vztahy, umět se radovat z radosti jiných a ze společné činnosti. Dítě se učí základním pravidlům slušného chování (Bednářová, Šmardová 2010, str. 6).

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

Přerušení docházky do školy či pozdější opakování některého ročníku není z hlediska dítěte tím nejvhodnějším řešením, i když jiné cesty obvykle není. Z tohoto pohledu je důležité včasné zachycení dětí nezralých a cílená prevence možných obtíží (např. logopedická intervence, rozvíjení jemné motoriky, nácvik percepce a pozornosti, sociální otužování…). V pedagogicko-psychologických poradnách byly vypracovány komplexní programy na rozvoj funkcí a schopností významných pro školu (Petrová 2008, str. 90 – 91).

**2. Děti z mateřské školy Sluníčko**

Cílem této práce je zmapování připravenosti dětí k zahájení školní docházky. Výzkum probíhal v mateřské škole Sluníčko v Tišnově. Zúčastnilo se ho 20 dětí ve věkovém rozmezí 5 až 6 let, z toho bylo 10 chlapců a 10 dívek vybraných z pěti tříd.

Ke zjišťování úrovně připravenosti na vstup do základní školy byly použity tato psychologické testy: Vystřihování geometrických tvarů, orientační test školní zralosti (Jirásek), Zavázání tkaničky, Edfeldův reverzní test, orientační test dynamické praxe, Zkouška znalostí předškolních dětí, Zkouška výslovnosti, Vizuomotorická koordinace.

Kromě těchto testů byly použity i další dva: Ravenovy barevné progresivní matice a Test verbálního myšlení, které jsou v práci podrobněji rozebrány. Práce se také zabývá úrovní fyzického vývoje a kresby vzorku dětí.

Výzkum byl prováděn po dobu devíti měsíců za použití výše uvedených metod při běžných činnostech denního řádu mateřské školy.

**2.1 Mateřská škola**

Mateřská škola Sluníčko je pětitřídní. V období pozorování a psychologického průzkumu byl počet přihlášených a školu navštěvujících dětí 132. Věkové složení se pohybovalo v rozmezí tří až šesti let. Probíhal ve třídách heterogenních a věkově smíšených. Každou třídu navštěvovalo 28 dětí, do kolektivů byly zařazeny také děti s postižením (kombinované a zrakové postižení, ADHD, porucha chování). Jednalo se o děti integrované a děti na integraci čekající (v té době v péči lékařů a psychologů). Začlenění dětí s postižením do tříd má vliv na zrání osobnosti ostatních dětí, které jsou zachyceny v průzkumu.

V mateřské škole probíhala jednou týdně intervence ve spolupráci s klinickým logopedem. Děti měly zajištěnou pravidelnou péči o rozvoj komunikačních schopností a dovedností ve všech jazykových rovinách. Intervence probíhala ve spolupráci s rodiči i prarodiči a účastnily se jí i děti, které byly předmětem mého průzkumu. Některé z těchto dětí navštěvovaly i mimoškolní zařízení, kde provozovaly aktivity sportovní, hudebně-pohybové, jazykové kurzy.

**2.2 Rodinné prostředí**

Průzkumem prošlo 20 dětí – 10 chlapců a 10děvčat. V celé skupině figurovaly děti vesměs z úplného, podnětného rodinného prostředí, pouze 3 děti jsou z neúplné rodiny (dva chlapci z rozvedených rodin a dívka z rodiny, kde došlo k úmrtí otce). Jedno z dětí bylo umístěno do náhradní rodinné péče v 1. roce života a nyní žije v uspořádaném prostředí. Dva chlapci pocházejí z dvojčat, narozeni jsou v rozmezí deseti minut. Ve dvou případech žijí ve společných domácnostech i prarodiče.

Každá z těchto rodin se věnuje sportovním aktivitám, navštěvuje kulturní akce (kina, divadla, koncerty) a vede aktivní život. Všechny rodiny jsou sociálně průměrné až mírně nadprůměrné, děti jsou zabezpečeny jak po stránce materiální, ekonomické, tak i po stránce citové; harmonicky fungující prostředí je prvotním předpokladem pro úspěšný vývoj dítěte a má i vliv na školní zralost – připravenost.

Celková průměrná docházka během prováděného průzkumu byla závislá na zdravotním stavu jednotlivých dětí, na pobytu u prarodičů, rodinných aktivitách. Doba, po kterou trávily čas v mateřské škole, se pohybovala v rozmezí čtyř až devíti hodin, průměrně trávily děti v předškolním zařízení pět hodin a čtyřicet pět minut denně. Po tuto dobu se věnovaly spontánním a řízeným činnostem. Učitelky s nimi pracovaly kolektivně, skupinově i individuálně. Jejich práce směřovala k budování pevných interpersonálních vztahů, které rozvíjely formou spolupráce, hry, výtvarných činností a jiných společných aktivit; k harmonickému rozvoji osobnosti.

Všechny uvedené informace mají vliv na celkový přirozený vývoj dítěte (harmonické rodinné prostředí, aktivizace v kolektivu dětí, psychická pohoda, vyrovnanost spontánních i řízených činností).

**2.3 Rozbor psychologických testů**

Vystřihování geometrických tvarů

Při vystřihování geometrických tvarů byla skupina děvčat rychlejší i celkový výsledek byl pečlivější, úhlednější. Skupině chlapců dělala problém jemná motorika i obratnost, držení nůžek. Často se při změně směru zastavovali, nedokázali plynule odstřihnout tvar. Celkově měla celá skupina nejrychleji vystřižený trojúhelník, sedm dětí bylo zdatnější ve stříhání koleček, nejpomaleji všem dětem šlo vystřihování čtverce. Po celou dobu práce byly děti pozorné, činnost se jim líbila, nikdo nemusel být slovně pobízen k soustředění. Levoruký chlapec použil nůžky určené levákům.

Orientační test školní zralosti

Ke zjišťování výsledků byl použit Jiráskův test školní zralosti z roku 1968, kresba postavy – pána. Celková úroveň kresby se u jednotlivých dětí lišila – zde již byly zaznamenány odchylky mezi výkonem chlapců a děvčat. Děti, které často a rády kreslí, podávaly velmi dobré výsledky.

Sedmnáct dětí nakreslilo dvojdimenzální postavu, která měla vlasy, obličej, krk, prsty i boty na nohách, u třech dětí šlo o lineární kresbu, bez prstů a bot. Celkově kresba těchto tří dětí byla vzhledem k věku podprůměrná. U osmi dětí jednotlivé části navazovaly na celkovou linii těla, krk však byl znázorňován jako mezičlánek. Zaznamenala jsem jako pozitivní fakt skutečnost, že všechny postavy, i ty co jsou vzhledem k věku podprůměrné, se usmívají, tudíž poukazují na pozitivní prožívání dětí.

Podle úrovně kresby se dále odvíjela i úroveň ostatních dvou úkolů – napodobování písma a obkreslování teček. U většiny dětí nebyl zaznamenán rozdíl mezi jednotlivými grafickými výkony (co se týká počtu teček, deset dětí chybovalo, nakreslily vždy více).

Předmětem pozorování bylo také to, jak děti sedí u stolu, jak drží psací potřebu,jaký mají sklon papíru. Velká část dětí se při kreslení vrtěla, různě natáčela trup, neseděla celou plochou na židli – v tomto směru návyky pro přípravu na psaní neodpovídaly hygienickým podmínkám. Tužku drželo třináct dětí správně, ostatní nesprávným úchopem. Také konec tužky směřoval k ramenu dětí jen ve třech případech. Papír při kreslení měly děti rovně, vzhledem k vlastnímu tělu, při plnění obkreslování písma i teček si starší děti papír samy natočily, úkol se jim lépe dařil. Děti pro splnění tohoto testu použily měkkou tužku č. 2, šest z nich mělo silnější přítlak.

Zavázání tkaničky

Tento test byl pro děti velmi náročný. V dnešní době děti více používají boty na suchý zip. Ve třídách měly děti k dispozici pomůcky – hračky, na kterých si mohly procvičit provlékání tkaničky, zavazování, sukování i rozvazování. Tato činnost však nepatřila k činnostem dětmi příliš oblíbeným, tudíž se jí vyhýbaly. Třináct dětí z celkového počtu bylo neúspěšných. Výrazný byl i též rozdíl mezi děvčaty a chlapci, děvčata byla úspěšnější i rychlejší.

Při tomto testu byla použita skutečná bota dětské velikosti – botaska s plochou šňůrkou. Pozornost, soustředění i snaha byly značné, děti neodradil ani neúspěch. Průměrný čas potřebný ke splnění úkolu činil 15,3sekundy.

Edfeldův reverzní test

Při plnění tohoto testu děti byly soustředěné a pozorné a nebylo zaznamenáno výraznějších odchylek. Test se dětem líbil, byl pro ně zajímavou činností, rozdíly určovaly pohotově. Pouze v jednom případě chlapec, kterému dělaly problémy i předešlé testy, chyboval, jeho výkon byl vzhledem k ostatním dětem velmi slabý. Všem dětem stačila úvodní instrukce, nepotřebovaly upřesnění a upozornění na detaily.

Orientační test dynamické praxe

Test byl zaměřený na zjištění motorické úrovně dětí, v přesném napodobování dynamických pohybů rukou, nohou a jazyka. Při plnění jednotlivých úkolů testu, se projevila větší pohotovost a dynamičnost u pravorukých dětí pravou rukou, levá byla pomalejší a méně obratná. U levorukého chlapce to bylo naopak. Úkol na zjištění dynamiky nohou byl pro děti náročnější, deset dětí ho splnilo přesně podle instrukcí, deset dětí se jevilo jako motoricky méně obratné. Celkově úkoly pro ruku byly splněny v kratším čase, rovněž dynamika jazyka nedělala dětem problém.

Zkouška znalostí předškolních dětí

Při tomto testu děti dobře spolupracovaly s učitelkou, soustředily se a odpovídaly pohotově, i když ne vždy odpovědi byly správné. V celkovém počtu všech odpovědí byli chlapci méně úspěšní než děvčata. Průměrně vycházelo na jednoho chlapce 31 správných odpovědí ze 40 možných a 35 správných odpovědí na jedno děvče. Nejlepších výsledků dosahovaly děti u témat: Počet, Hry a sport, Pohádky, Zvířata, Rostliny, nejslabší výkon podávaly v orientaci v čase. Test byl pro ně zábavný a děti projevovaly dostatek aktivity.

Zkouška výslovnosti

Při zkoušce výslovnosti bylo zohledňováno to, zda dítě má vadu výslovnosti či nikoliv. U pěti dětí z testovaného vzorku probíhala logopedická intervence, nedostatky se objevovaly ve výslovnosti sykavek a hlásky r a ř. Artikulace a obratnost jazyka odpovídala u všech dětí vývojovému standardu, takže při vyslovování jednotlivých slov nedocházelo k výraznějším odchylkám. Ze skupiny šesti slov činila největší problém výslovnost slova OBDIVUHODNĚ a CVRČEK a to jen u pěti dětí. Soustředění na tento úkol bylo uspokojivé, děti po celou dobu spolupracovaly.

Vizuomotorická koordinace

V testu vizuomotorické koordinace děti prokazovaly pohotovost a přesnost při spojování dvou obrázků souvislou čarou. Šířka cesty mezi dvěma obrázky se postupně zužovala. Při prvních dvou (myška a díra, dva domečky) děti nechybovaly. Čáru nakreslily jedním tahem, poměrně rovnou bez vybočení z určeného prostoru. U třetího úkolu (cesty mezi dvěma stromy) chybovalo šest chlapců, děvčata i zde pokračovala bez chyby. V následujících dvou úkolech (auto a dům, dvě postavy) již chybovaly všechny děti. U cesty auto a dům, děti vybočily dva až třikrát, u cesty dvou postav se nepodařilo splnit úkol vůbec. Tato část úkolu byla pro ně náročnější a nepřesnost plynula z nepozornosti a rychlosti vedoucí ke splnění zadání.

Děti použily tužku č. 2. U šesti z nich se projevil přítlak na výkres, u osmi roztřesená linie, což bylo způsobeno snahou úkol rychle dokončit. Dva chlapci při plnění zadání vykazovali značnou nervozitu a bojácnost. I v tomto případě si děti samy natočily papír tak, aby se jim dobře pracovalo (praváci přibližně o 15 ˚ vpravo nahoru, levoruký chlapec vlevo).

**2.4 Ravenovy barevné progresivní matice**

Tabulka č. 1: Ravenovy barevné progresivní matice

****

V celkovém součtu chlapci i děvčata dosáhli času 4849 sekund, tj. 80 minut a 49 sekund. Průměrný výkon na jedno dítě byl 242,45 sekund, tj. 4 minuty a 2 sekundy. Průměrná známka činila 2,25.

Výsledky děvčat jsou zaznamenány do tabulky číslo jedna. V celkovém součtu děvčata na vyřešení úkolu potřebovala 2317 sekund, tj. 38 minut a 37 sekund. Průměrná hodnota na jedno děvče činila 237,1 sekund, tj. 3 minuty a 51 sekund. Průměrná známka na jedno děvče činila 2,2.

Nejrychlejší dívka splnila test v čase 124 sekund, tj. 2 minuty a 4 sekundy, nejpomalejší v čase 363 sekundy, tj. 6minut a 3 sekundy. Rozdíl mezi nimi činil 3 minuty a 59 sekund. Od průměru se výkon nejrychlejší dívky odchyloval o 1 minutu a 47 sekund. Nejpomalejší dosáhla času o 2 minuty a 12 sekund horšího než průměr.

Výsledky chlapců jsou uvedeny v tabulce číslo jedna. V celkovém součtu chlapci na vyřešení úkolu potřebovali 2532 sekund, tj. 42 minut a 12 sekund. Průměrná hodnota na jednoho z nich činila 253,2 sekundy, tj. 4 minuty a 13 sekund. Průměrná známka na jednoho chlapce vycházela 2,3.

Nejrychlejší čas mezi chlapci byl 181 sekund, tj. 3 minuty a 1 sekunda, nejpomalejší 369 sekund tj. 6 minut a 9 sekund. Rozdíl mezi celkovým průměrem a nejrychlejším chlapcem činil 1 minutu a 12 sekund, u nejpomalejšího to bylo o 1 minutu a 56 sekund.

Při srovnání výsledků časů je rozdíl mezi nejrychlejší dívkou a chlapcem 57 sekund ve prospěch dívky, v případě nejpomalejších dětí se jednalo o 6 sekund v neprospěch chlapce. Z těchto informací je patrné, že rozdíl v čase mezi nejrychlejšími je výrazněji odlišný od rozdílu v čase mezi nejpomalejšími. Tento rozdíl činí 51 sekund.

Celkově z výsledků vyplývá, že děvčata byla v průměru o 22 sekund rychlejší než chlapci, ve známkovém hodnocení o 0,1 lepší. Rozdíl mezi nejrychlejšími činil 57 sekund v neprospěch chlapce, mezi nejpomalejšími pouze 3 sekundy.

Děvčata při práci byla soustředěnější a pozornější se zaujetím vyhledávala správné řešení, při práci postupovala samostatně bez pomoci a jejich citové rozpoložení bylo vyrovnané, stabilní.

U chlapců se již projevovala občasná nesoustředěnost a snížená koncentrace na plnění úkolů, také byli samostatní a citové rozpoložení taktéž vyrovnané, stabilní.

**2.5 Jiráskův test verbálního myšlení**

Tabulkač.2: Jiráskův test verbálního myšlení

****

V celkovém součtu chlapci i děvčata dosáhli času 3805 sekund, tj. 63 minut a 25 sekund. Průměrný výkon na jedno dítě byl 190,25 sekund, tj. 3 minuty a 10 sekund. Průměrná známka činila 1,85.

Výsledky děvčat jsou uvedeny v tabulce číslo jedna. V celkovém součtu dosáhla času 1860 sekund, tj. 31 minut. V průměru na jedno děvče vychází čas 3 minuty a 6 sekund. Známka chování a soustředění vychází na jedno děvče 1,7.

Nejrychlejší dívka splnila test v čase 135 sekund, tj. 2 minuty a 15 sekund, zatímco nejpomalejší splnění úkolu trvalo 237 sekund, tj. 3 minuty a 57 sekund. Rozdíl mezi nimi činil 102 sekundy, tj. 1 minuta a 42 sekund. Od průměru se nejrychlejší výkon lišil o 51 sekund a od nejpomalejšího také o 51 sekund.

Výsledky chlapců jsou uvedeny v tabulce číslo dvě. V celkovém součtu chlapci na vyřešení úkolu potřebovali 1945 sekund, tj. 32 minut a 25 sekund. Průměrná hodnota na jednoho chlapce činila 194,5 sekund, tj. 3 minuty a 14 sekund. Průměrná známka na jednoho chlapce vycházela 2.

V porovnání mezi nejrychlejším a nejpomalejším chlapcem došlo k rozdílu 89 sekund, tj. 1 minuta a 29 sekund, přičemž nejrychlejší měl čas 152 sekund, tj. 2 minuty a 32 sekund a nejpomalejší 241 sekund tj. 4 minuty a jedna sekunda. Od průměru se nejrychlejší čas lišil o 42 sekund a nejpomalejší o 57 sekund.

Na základě výsledků druhé tabulky vyplývá, že chlapci byli v průměru pouze o 4 sekundy pomalejší než děvčata a známka škálové stupnice o 0,15 vyšší.

Při tomto testu nebyly pozorovány známky nesoustředěnosti a nepozornosti u děvčat ani u chlapců, naopak plnění jednotlivých vědomostních úkolů bylo pro ně zajímavé, poutavé.

Tabulka č. 3: Srovnání úspěšnosti chlapců a děvčat



Tabulka č. 3 porovnává celkovou úroveň dosažených výsledků obou testů. V první části je porovnáván celkový čas, který děti potřebovaly dohromady ke splnění Ravenových barevných progresivních matic a Jiráskova testu verbálního myšlení. Z tohoto času však nemůžeme vyvozovat, který test byl pro děti náročnější, neboť vzhledem k odlišnosti jednotlivých úkolů není možné. Toto porovnání by nemohlo být objektivní a směrodatné. Údaje jsou proto pouze orientační.

V další části tabulky se již dozvídáme konkrétnější informace o náročnosti a složitosti testů. Z porovnávání škálového hodnocení je zřejmé, že celkově úkol zvládala děvčata lépe než chlapci. Rozdíl v průměrném hodnocení děvčat a chlapců u Ravenova testu je minimální, zatím co v Jiráskově testu je výraznější. Podíváme-li se na průměrné časy dosažené v Ravenově testu, zjistíme, že rozdíl mezi chlapci a děvčaty činní 16 sekund a v Jiráskově testu jen 7,5 sekund.

Z tabulky vyplývá, že nejvíce dětí dostalo hodnocení 2 u Jiráskova testu, tj. 55 % všech zúčastněných dětí. Nejslabší hodnocení 4 dostalo pouze 10% dětí u Ravenova testu. Podíváme-li se, na výsledky chlapců a děvčat zjistíme, že v obou testech byla děvčata rychlejší a lépe hodnocená než chlapci. Jedná o vzorky chlapců i děvčat stejného věkového složení, jak předškoláků, tak i dětí s odkladem.

**2.6 Fyzický vývoj a zdravotní stav**

Celkový fyzický vývoj i zdravotní stav mají vliv na školní – biologickou – zralost dítěte. Je – li dítě slabší tělesné konstituce, často nemocné, může tento fakt ovlivnit i úspěšnost vstupu do základní školy. Pobyt v kolektivu dětí může působit negativně na jeho imunitu a je proto důležité tento problém před vstupem do školy vyřešit. Rodiče by se měli vždy poradit s lékařem a po objektivním uvážení zvolit variantu nástupu či odkladu školní docházky. V průzkumu figurují děti, kterých se tato problematika také týká, někteří z nich již odklad ze zdravotních důvodů mají a dva chlapci budou mít následující školní rok.

Dítě může být drobnější postavy i díky dědičnosti. Pokud jsou rodiče menšího vzrůstu, může být chlapec či dívka drobnější konstituce a nemusí to být vždy zapříčiněno chybami ve výživě, nedostatkem pohybu, či nepříznivým zdravotním stavem. Přesto je dobré zamyslet se, zda pro dítě nebude lepší odklad školní docházky. Aktovka spolu se sešity, knihami i jinými školními potřebami může vážit až polovinu celkové váhy dítěte. Průzkumem prošel i chlapec, který váží 14 kilogramů a měří 112 cm.

Také pohybová koordinace je velmi důležitá z hlediska posouzení školní zralosti. Při vstupu do základní školy by již dítě mělo umět zvládnout nutkavou potřebu pohybu a tuto potřebu přizpůsobit požadavkům školního vyučování, střídání doby soustředění a spontánního uvolnění. Ve vzorku dětí figurují i takové, které jsou neposedné, temperamentní, neklidné a při plnění testů, úkolů, ale také i při řízených činnostech v průběhu dne v mateřské škole se vrtí, odbíhají z místa, nedokážou se soustředit přiměřenou dobu na zadání. Neposednost dětí se objevuje také při kreslení a malování, děti sedí na židli tak, že posed neodpovídá hygienickým návykům psaní, které budou v základní škole u dětí vyžadovány a sledovány.

Při všech denních činnostech je vhodné pravidelné střídání spontánního pohybu, při kterém se děti uvolní a odreagují, a řízené aktivity, které naopak učí děti pozornosti, vnímání a soustředěnosti.

Před vstupem do školy by měly být děti již tak zralé, aby dokázaly oddálit potřebu pohybu a podřídily se požadavkům, které jsou na ně kladeny ve vyučování. Zdravotní stav by měl být natolik dobrý, aby byl organismus dětí odolný vůči různým infekcím a nemocem. Také celková výška i váha by měly odpovídat normě, aby zátěž, kterou budou nosit na zádech, nebyla ohrožující pro jejich správný růst.

V tabulce č. 4 je porovnán vzrůst chlapců a dívek, zjišťuje, zda jsou po fyzické stránce v tomto věku zdatnější děvčata či chlapci a zda je rozdíl nějakým způsobem významný.

Tabulka č. 4 Srovnání vzrůstu děvčat a chlapců

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **výška v cm** | |
|  | **děvčata** | **chlapci** |
| 1 | 124 | 119 |
| 2 | 122 | 121 |
| 3 | 126 | 112 |
| 4 | 126 | 133 |
| 5 | 115 | 116 |
| 6 | 118 | 119 |
| 7 | 125 | 112 |
| 8 | 121 | 127 |
| 9 | 126 | 122 |
| 10 | 118 | 123 |
| průměrná výška | 122,1 | 120,4 |
| největší odchylka od průměru - | -7,1 | -8,4 |
| největší odchylka od průměru + | 3,9 | 12,6 |
| počet dětí vyšších než průměr | 5 | 5 |
| počet dětí nižších než průměr | 5 | 5 |

Dle uvedených hodnot je zřejmé, že výška jednotlivých dětí je značně rozdílná. U nejvyššího a nejmenšího chlapce se jedná o rozdíl 19 cm, u děvčat činí 8 cm. V konečném součtu a v uvedeném průměru však rozdíly mezi chlapci a děvčaty nejsou nijak významné.

**2.7 Kresba dětí**

Také úroveň kresby nám může hodně sdělit o školní zralosti dítěte. Kresba patří k významným činnostem  dětství. V mateřské škole se střídá kresba (společně s malbou a pracovními činnostmi) řízená a volná. V kresbě vždy děti uplatňují svoje zkušenosti, odráží jejich vnitřní svět, jejich prožívání, nálady, vztahy k okolí.

Námětová kresba je užívána při sdělení silně prožitého zážitku. Pod rukama dětí se objevuje svět pohádek zastoupený zvířátky, trpaslíky, princeznami. V jejich námětech se odráží dojmy z výletů, téma rodiny, moje maminka, dům, ve kterém bydlím.

V přílohách č. 1 až 4 jsou vidět rozdílné výkony v kresbě maminky. Zatímco v příloze č. 1,2 a 3 jsou nepatrné rozdíly mezi ztvárněním postavy (pouze v grafickém provedení), v příloze č. 4 je zřejmá nízká úroveň provedení kresby. Kresba spadá do stádia hlavonožce s dvojdimenzionálním provedením trupu. Úroveň kresby odpovídá přibližně výkonu čtyř až pětiletého dítěte. První tři mají zachyceny všechny části těla, včetně krku i detailu v obličeji, oblečení a účesu, což by ukazovalo na přibližně sedmileté dítě. Přesto se jedná se o práci stejně starých dětí, ve věkovém rozmezí půl roku.

V příloze č. 5 je zachycena čtyřčlenná rodina dívky z vybraného vzorku dětí. Obrázek vykazuje opět vyšší mentální úroveň, kromě výše uvedených detailů je u postav znázorněn i jistý pohyb. Kresba může hodně sdělit o vztazích v rodině. Z tohoto díla je vidět, že se jedná pravděpodobně o harmonické a spokojené vztahy mezi jednotlivými členy.

Grafomotorika

Důležitou průpravou pro vstup do základní školy jsou grafomotorická cvičení, která nejen uspokojují děti v projevu pohybu, ale zároveň jsou přípravou pro budoucí psaní. U skupiny dětí bylo sledováno chování při plnění jednotlivých grafomotorických zadání a her. Jednalo-li se o volné čmárání na velkou plochu výkresu, nevykazovaly děti nervozitu z přílišné snahy vše dobře zvládnout. Jakmile byl zadán konkrétní úkol, velké soustředění vyvolávalo u některých křečovitých držení tužky, nesprávné sezení u stolu, projevovaly se grafomotorické obtíže – přítlak na podložku, roztřesené linie a strnulost ruky. V některých pracích vidíme grafomotorický projev odpovídající věku a svědčící o přípravě dítěte k počátkům psaní. (přílohy č. 6 až 8).

Volné čmárání a velký pohyb ruky je pro dítě přijatelnější, k menším plochám a složitějším zadáním by měly přistupovat, až samy budou na tuto činnost připraveny.

**Závěr**

Na základě mapování školní zralosti dětí z mateřské školy Sluníčko za použití psychologických testů je zřejmé, že věk šest let není jediné určující kritérium pro vstup dítěte do základní školy. Školní zralost se dá vypozorovat z kognitivních dovedností, jejichž úroveň právě psychologické testy rozkrývají. Také vyspělost kresby značí mnoho o mentálních schopnostech dětí. Sociální a kognitivní úroveň je patrná z pozornosti a soustředěnosti, se kterou děti prováděly jednotlivé úkony. Fyzická zdatnost měla vliv na únavu nebo naopak na aktivitu, kterou projevovaly v průběhu testování. Objevily se rozdíly mezi výkonem chlapců a děvčat, ale také mezi jednotlivci stejného pohlaví.

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

Pokud dítě zahájí školní docházku nezralé, hrozí nebezpečí vytvoření negativního postoje vůči škole a vzniku psychických bloků, které ho mohou ovlivňovat po celou školní docházku.

Právě zkoumání školní zralosti přispívá významnou měrou k včasnému odhalení nezralosti dítěte. Doporučení odkladu nástupu do školy může dítě ochránit před nežádoucími důsledky, které by mohly narušit jeho přirozený vývoj.

Přínosem této práce je potvrzení názoru, že zmapování úrovně vědomostí dítěte a včasná intervence mohou předejít mnoha problémům spojených se školní neúspěšností a zajistit tak dítěti spokojené a radostné dětství .

**Seznam použité literatury**

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4

KOLEKTIV AUTORŮ. *Přehled vývojové psychologie.* 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. 176 s. ISBN 978-80-244-2141-4

**Seznam příloh**

Příloha č. 1 – kresba maminky

Příloha č. 2 – kresba maminky

Příloha č. 3 – kresba maminky

Příloha č. 4 – kresba maminky

Příloha č. 5 – kresba rodiny

Příloha č. 6 – grafomotorika medvěd

Příloha č. 7 – grafomotorika prasátko

Příloha č. 8 – grafomotorika šnek















