

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

**ŠKOLNÍ ZRALOST A DIAGNOSTIKA DĚTÍ
S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY**

Bakalářská práce

Libuše Marešová

Vedoucí bakalářské práce

PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

České Budějovice

2009

Děkuji PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, za všechny rady a připomínky i za čas, který mi věnovala.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 23. 3. 2009

.....

Anotace

Bakalářská práce s názvem – *Školní zralost a diagnostika dětí s odkladem školní docházky* v první kapitole teoretické části charakterizuje stěžejní vývojové oblasti dítěte předškolního věku i některé zvláštnosti tohoto vývoje. Druhá kapitola se zabývá požadavky školy na vývojovou vyspělost a připravenost dítěte a třetí kapitola vysvětluje pojem školní zralost, její znaky a některé metody používané k jejímu posuzování. Poslední kapitola teoretické části popisuje obecné příčiny a důsledky nezralosti i možnosti, jak rozvíjet funkce a schopnosti důležité pro školu. Praktická část obsahuje hodnocení dětí předškolního věku (s použitím testů, týkajících se diagnostiky školní zralosti) a charakteristiku předškolní třídy, včetně podrobnější diagnostiky vybraného vzorku dětí. Úkolem praktické části je ověření školní připravenosti a zralosti předškolních dětí a rozpoznání případných potíží i nedostatků, týkajících se školní zralosti, zejména u dětí se slabšími výsledky testů. V závěru bakalářské práce jsou shrnuty poznatky a výsledky výzkumného šetření.

Annotation

Bachelor thesis entitled - *School maturity and diagnosis of children with school suspension* in the first chapter, the theoretical part is characterized by a core development area of preschool age children and some special features of this development. The second chapter deals with the requirements for school readiness and developmental maturity of the child and the third chapter explains the concept of school maturity, its characters, and some methods used for its assessment. The last chapter describes the general theory of the causes and consequences of immaturity and the possibility to develop features and capabilities important for the school. The practical part includes the evaluation of preschool age children (using tests on the diagnosis of school maturity) and the characteristics of preschool classes, including a more detailed diagnosis of the sample of children. The task is to verify the practical part of school readiness and pre-maturity children and recognize potential problems and deficiencies relating to the school of maturity, especially in children with weaker test results. At the end of thesis summarizes the research findings and results of the investigation.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1. Vývoj předškolního dítěte	7
1.1 Podmínky správného vývoje dítěte v předškolním věku.....	7
Základní předpoklady duševního vývoje.....	8
1.2 Některé zvláštnosti vývoje.....	9
Zvláštnosti vývoje u dětí s LMD v předškolním věku	11
1.3 Vývoj základních schopností a dovedností	14
Vývoj kresby v předškolním věku.....	15
1.4 Kognitivní vývoj v předškolním věku.....	16
1.5 Socializace a emoční vývoj	19
2. Požadavky školy na vývojovou vyspělost a připravenost dítěte	20
3. Školní zralost a její znaky.....	21
3.1 Metody posuzování školní zralosti	24
4. Odklad školní docházky, obecné příčiny a důsledky nezralosti.....	26
4.1 Jak rozvíjet dítě při odkladu školní docházky	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST	30
1. Vstupní hodnocení třídy	30
2. Popis výzkumného vzorku dětí	31
3. Popis metod výzkumu a jejich aplikace	32
4. Výsledky výzkumného šetření	37
5. Shrnutí praktické části	37
ZÁVĚR	38
Seznam použité a citované literatury.....	39
PŘÍLOHA č. 1	40
PŘÍLOHA č. 2	41
PŘÍLOHA č. 3	42
PŘÍLOHA č. 4.....	43
PŘÍLOHA č. 5	44

ÚVOD

Rozvoj psychických a fyzických předpokladů i sociálních postojů dětí předurčují do značné míry první roky života, které mají též klíčový význam pro utváření jejich osobnosti (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice- Bílá kniha, 2001, s.45).

Vzhledem k tomu, že většina dětí začne jednoho dne chodit do školy (mimo těch, kteří využijí možnosti individuálního vzdělávání), je otázka školní zralosti velmi důležitá. Učitelky mateřských škol mohou napomoci úspěšnému řešení otázky školní zralosti. Mají možnost upozornit rodiče, jejichž dítě v některé sledované oblasti vykazuje známky vývojových deficitů, podat srovnání s vrstevníky. Proto považuji za nezbytné, aby pedagog rozvíjel dovednosti pedagogické diagnostiky a byl schopen rozpoznat, zda je dítě předškolního věku připravené a zralé k zahájení školní docházky. K tomu patří důkladné seznámení se s problematikou vývoje předškolního dítěte.

První část mé bakalářské práce pojednává o psychickém a fyzickém vývoji předškolního dítěte, ale také o některých jeho zvláštích, odchylkách i o možných příčinách jejich vzniku. Pro pedagoga je ovšem stejně důležité, aby věděl, jak přistupovat k dětem nějak vývojově znevýhodněným a jak pomáhat odstraňovat nebo alespoň zmírňovat jejich problémy, které bývají často příčinou odkladu školní docházky. Poslední kapitola první části charakterizuje pojem školní zralosti a některé metody k jejímu diagnostikování.

V praktické části jsem se zabývala testováním předškolní třídy se zaměřením na diagnostiku školní zralosti s použitím tří různých testů školní zralosti a jejich následným zhodnocením, včetně vypracování kasuistik vybraného vzorku dětí.

Hlavním cílem mé práce je podat ucelený pohled na vývoj předškolního dítěte i na jeho možná úskalí, která by mohla později činit problémy při zahájení školní docházky.

Kdo si splete první knoflík, už se pořádně nezapne.

(J. W. Goethe)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývoj předškolního dítěte

1.1 Podmínky správného vývoje dítěte v předškolním věku

Základní předpoklady pro zdravý vývoj dítěte jsou různorodé. Patří k nim dispozice dítěte samotného po stránce tělesné i duševní, zevní vlivy, které na něj působí kladně nebo záporně a sociální prostředí, ve kterém žije.

Prvním předpokladem je genetický základ dítěte. Udává se, že 60 % vloh, tělesných i duševních schopností je nutné přičíst vrozeným dispozicím a vlastnostem (Třesohlavá, Z., 1998, s.14).

Vrozený základ jedince je ovlivňován **zevním prostředím**, do kterého je třeba počítat i průběh těhotenství, porod a průběh poporodní adaptace dítěte. Vývoj dítěte je dále ovlivňován prodělanými nemocemi a pak správnou životosprávou, včetně výživy odpovídající věku.

Dítě předškolního věku je nápadné svou živou spontánní pohyblivostí, dovede se pohybovat samostatně a jeho motorické dovednosti mu umožňují zcela ovládat prostor a předměty nejbližšího okolí. Má přirozenou potřebu aktivního pohybu, kterou můžeme dobře využít při osvojování všech důležitých návyků k přípravě na budoucí činnost ve škole.

Pohybová výchova posiluje správný růst, vývoj svalů, kloubů i kostí i dobrou duševní pohodu dítěte. Vypěstovat v dítěti touhu po pohybu a radost z pohybu, z plynulé souhry celého těla je důležité i z hlediska prevence různých neurotických obtíží a lepší připravenost na budoucí nároky školní docházky.

Význam správně rozvíjených motorických schopností se projevuje v harmonizaci pohybu a motorické koordinaci, odráží se v jemné motorice, motorické zručnosti a manipulaci s předměty a kladně ovlivňuje funkce pozornosti a paměti.

Zdokonalování jemné motoriky podporuje rozvoj vyhraněnosti jedné ruky dítěte. Ubývá těch dětí, které berou předměty střídavě do obou rukou a přibývá tzv. praváků.

Dítě ke zdárnému vývoji potřebuje také klidné rodinné prostředí. Pocit pevného láskyplného zázemí mu dává dostatek jistoty k tomu, aby postupně pronikalo do nových

společenských okruhů. Zatímco si zpočátku s dětmi hrálo, postupně začíná být schopné spolupracovat s druhými dětmi a případně se podřizovat vedení učitele.

Většina dětí nastupuje do mateřských škol, kde má možnost uplatnit se v kolektivu a pracovat podle instrukcí učitelky. V tomto období ale dítě současně výrazně touží být samostatné, chce pomáhat a chce být užitečné. Je to začátek nácviku na samostatnou práci ve škole a proto je tomu třeba věnovat velkou pozornost.

Základní předpoklady duševního vývoje

Pochopení významu duševního vývoje předškolního dítěte je klíčovým předpokladem nejen k uspokojování jeho duševních potřeb, ale i k vytvoření, podmínek efektivní stimulace a výchovného vedení.

Duševní vývoj dítěte je závislý na součinnosti těchto základních činitelů:

1. Na neporušenosti a funkční zralosti CNS, který tvoří biologický i organický podklad duševních procesů jedince a představuje jeho kvalitativní určenost
2. Na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které výchovou, sociálními a kulturními vlivy působí na zrání organismu.
3. Na sociálním a věcném učení, které je závislé na vrozeném základě jedince i na okolí

Abychom porozuměli vývojovým tendencím, vyplývajícím z individuálních odlišností dítěte, je třeba registrovat, pozorovat a sledovat změny jeho chování. Duševní vývoj dítěte se ubírá od nerozlišených celků- postupnou analýzou a činností- k jejich rozčlenění a k funkční specializaci, která už obvykle nastoluje i vhodnou přeměnu chování.

Od narození až do dospělosti směřuje normální vývoj lidského jedince ke stále vyspělejší struktuře jednání. Tyto vývojové tendence mají svou zákonitost a je třeba se zmínit alespoň o těch, které z hlediska posuzování předškolního dítěte mají mimořádný význam.

1) **Zákon vývojové strukturace**- vývojový stupeň, kterého dítě v jednotlivých etapách dosáhne, není v sobě ustálený a nenásleduje mechanicky za předchozím, ale je výsledkem spojení činností mezi jedincem, jeho vnitřními podmínkami, prostředím a výchovou

2) **Zákon vývojové nerovnoměrnosti**- jednotlivé části těla a orgány se nevyvíjejí ve stejném tempu, některé dorůstají a zrají dříve, jiné později. Tato vývojová nerovnoměrnost má svůj biologický význam.

Dlouhodobá sledování dětí nasvědčují, že i vývoj psychický je nerovnoměrný a v každém vývojovém stadiu dosahuje zdravé dítě pokroku v osvojování nejdříve jednoduchých pohybů a reflexů, později naučených dovedností a zvyků a ty jsou pak ve složitém procesu zrání výsledkem vyspělého a strukturovaného jednání- inteligence

3) **Zákon vývojového průběhu**- vyjadřuje dialekticky poměr mezi osobitostí jedince a vnějšími podmínkami. Již v raném dětství lze pozorovat, jak si dítě hledá takové podněty, které se shodují s jeho založením. Individuální vývoj se řídí těmi základními činiteli, jejichž různé působení vytváří jedinečnost každého člověka. Nerespektování individuality dítěte se nepříznivě odráží v rozvíjení jak mentálních schopností, tak i ve vývoji osobnosti.

1.2 Některé zvláštnosti vývoje

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, zdárný vývoj dítěte ovlivňují vnitřní dispozice a mnoho vlivů z okolí. Od genetického základu až po prodělané choroby se podílí mnoho faktorů a ty, které mohou dítěti nějak uškodit se nazývají **rizikové faktory**. Rizikem pro dítě jsou všechny geneticky zakódované poruchy, tělesné nebo duševní, popřípadě jen sklony, které se buď rozvinou nebo potlačí a negativní vlivy působící na dítě z vnějšku.

V těhotenství je velkým rizikem kouření matky, alkohol rodičů nebo drogová závislost. K riziku patří i vyšší věk matky, protože s věkem matky stoupá i možnost poškození plodu. Rizikovým faktorem jsou i matky mladé, u kterých se vyskytuje mimo vyšší počet poškozených dětí i nedostatečná schopnost pečovat o dítě.

Bez rizika není ani prvorozenost dítěte nebo nadměrná hmotnost matky před početím. Důležitým rizikovým faktorem je dlouhodobě léčená sterilita matky, vývojová anomálie rodidel matky a chronická onemocnění, jako cukrovka, srdeční vady a další.

Vážným ohrožením plodu je počet předešlých interrupcí a samovolných potratů u matky, stejně jako předešlé operativní porody, vrozené vady předešlého plodu i nedonošenost sourozenců. Rizikem je i nepříznivý odstup od posledního těhotenství a výskyt dvojčat v rodině.

Nebezpečím je akutní onemocnění matky během těhotenství a udržované hospitalizované těhotenství.

Dalšími riziky jsou některé společenské faktory, jako je nechtěné těhotenství nebo nepříznivé postavení svobodné matky. Také porod, který je ukončen operativně, porod dvojčat a více plodů nebo porod předčasný i opožděný je rizikem pro novorozence. Stejně důležitý je i poporodní vývoj. Na něm se mohou podílet poruchy vzniklé už během těhotenství i přímé vnější vlivy na novorozence.

Největším rizikem jsou těžší onemocnění v době, kdy se organismus vyvíjí a poškození může narušit celý složitý proces tvoření a dozrávání orgánů a funkcí, buď jejich úplnou ztrátou nebo jen oslabením. Tak vznikají poškození od nejtěžších, neslučitelných se životem, přes středně těžká, kdy některé orgány a funkce úplně chybí, až po lehká, kdy vytvoření orgánů není narušené. Funkce však buď projevují nezralost nebo dozrávají pomalu, nebo drobné poškození mozku způsobuje pouze lehké poškození jeho funkcí. Tyto případy se souhrnně nazývají lehké mozkové dysfunkce (LMD).

Pozorujeme-li u dítěte, že jeho vývoj neodpovídá věku, nemusí to být ani následkem poškození ani trvalý stav. Každý organismus je neopakovatelný, individuální a třeba jen malý nesoulad všech podmínek, nutných pro správný rozvoj dítěte, může ovlivnit jeho průběh.

Psychický vývoj je vždy spojený s optimálním tělesným vývojem. Obě složky se totiž vzájemně stimulují a proto jakákoliv odchylka od normy v tělesném vývoji ovlivňuje i nástup psychických funkcí se zpětnou vazbou na orgánovou funkci. Nesoulad může vzniknout následkem vnitřních i vnějších příčin.

Nejprůkazněji se projevuje opoždění, zpomalení vývoje u dětí trpících chronickým onemocněním, kde se k potížím vycházejících z porušené tělesné funkce přidružuje i menší stimulace dítěte. Je to způsobeno jak omezenou pohybovou aktivitou samotného dítěte, tak i častým pobytem v nemocnici nebo nutností léčby. Každé vytržení dítěte z rodiny přináší takové nebezpečí.

Může se ovšem vyskytnout i stav, kdy zdravé dítě vykazuje opoždění z nedostatečné stimulace zaviněné špatným domácím prostředím a nedostatečným zájmem rodičů. Dítě

totiž potřebuje cítit dostatek zájmu a citu, aby vospělo v sociálně dobře připraveného jedince pro úkoly školy.

Také děti, které mají menší vadu smyslů, jako jsou poruchy zraku a sluchu, mohou lehce zaostávat ve vývoji, než se podaří korekce těchto odchylek. Je nutné zmínit i to, že unavené, zanedbané a nesprávně živené dítě nerozvíjí své schopnosti. Ale stejně tak i přemíra podnětů, neodpovídajících věku dítěte, nijak rozvoji neprospívá.

Veškeré výše uvedené podmínky mohou způsobit **nezralost nebo opoždění** vývoje. Poruchy tohoto druhu jsou však napravitelné a je na lékařích, rodičích a celém okolí dítěte (včetně pedagogů v MŠ a Pedagogicko-psychologických poraden), aby se včas odhalily příčiny, rehabilitací se co nejdříve vyrovnalo svým vrstevníkům a do školy přišlo dobře kompenzované. Případné odchylky může odhalit soustavná preventivní péče pediatra, pozorování pedagogů v mateřských školách. Odbornou pomoc poskytnou v případě potřeby jak pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, tak speciální péče pediatrická a psychiatrická. Pro zlepšení je však vždy nezbytná spolupráce rodiny pod vedením odborníka.

Zvláštnosti vývoje u dětí s LMD v předškolním věku

Syndrom lehkých mozkových dysfunkcí má svou složku medicínskou, psychologickou, pedagogickou a sociální. Byl vlastně objeven a popsán teprve tehdy, když byla zavedena týmová spolupráce těchto vědních oborů (Matějček, Z., 1991, s.205).

LMD se projevuje nápadnostmi a poruchami- dysfunkcemi v řadě jednotlivých mentálních funkcí i v jejich součinnosti, jež je podmínkou komplexních forem chování, zvládnání pracovních úkolů, a podobně.

Podkladem jsou drobná, zpravidla rozptýlená poškození mozkové tkáně, k nimž došlo v nejranějších vývojových fázích nebo zvláštní utváření mozkových struktur, pravděpodobně na genetickém základě. Jde tedy o příčiny spočívající v organismu dítěte a nikoli o následky nevhodné výchovy.

To ovšem neznamená, že by výchovné vlivy nehrály v těchto případech roli. Právě správné výchovné vedení může totiž dalekosáhle zmírnit obtíže těchto dětí, často až na úroveň sociálně dokonale přijatelnou, a naopak nevhodné výchovné zacházení může jejich obtíže ještě zvýraznit.

Vlastní inteligence je zpravidla nedotčena, takže děti s LMD zaujímají stejné rozpětí intelektové úrovně, jaké se vyskytuje v celé dětské populaci. Obtíže a nápadnosti

mimointelektové ale jejich výkonnost často snižují a nepříznivě ovlivňují školní prospěch.

Přehled nejčastějších příznaků ukazuje, v jakém směru je školní a sociální uplatnění dítěte ohroženo. V jednotlivých případech se tyto příznaky mohou vyskytovat různě zkombinované, v v různém výběru (tady ne vždy všechny) a s větší nebo menší intenzitou. Jsou to:

- 1) nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých funkcí (v některých složkách i opožděný)
- 2) nápadnosti a poruchy v dynamice duševních pochodů a v celkové aktivitě ve smyslu hyperaktivity (častěji) a hypoaktivity (vzácněji)
- 3) impulsivnost, překotnost reakcí
- 4) nápadné výkyvy nálad a duševní výkonnosti
- 5) tělesná neobratnost, nedostatečná koordinace pohybů
- 6) poruchy a nápadné nedostatky ve vnímání

Všechny tyto obtíže brání dítěti rozvinout schopnosti a dovednosti. Chováním často provokují rodinu a později i školní kolektiv a ten k nim zaujímá většinou nevhodný postoj. Tento začarovaný kruh podporuje vznik neurotizace dítěte, která může přejít i do psychopatických projevů.

Lehké poruchy funkcí mozku se projevují již v kojeneckém věku a pečliví rodiče i lékaři si mohou již po narození všimnout neklidného kojence, který má poruchy rytmu spánku a bdění, huře saje a tím je neuspokojený v základních potřebách. Již v tomto období se vyvíjí narušený vztah matky a dítěte, oboustranná nespokojenost vytváří základ i oboustranné neurotizaci.

I když batole s poruchou má pohyby málo koordinované a nepřesné, je schopno pohybovat se bez odpočinku a spánku. Brání-li se mu v této aktivitě, vytváří se vlastně neuspokojení pohybového vyžití, což může vést k projevům agresivity a zlosti nebo k nesprávnému útlumu a pasivitě.

Neobratnost se začíná projevovat i v jemných pohybech, dítě je nesoustředěné na hru, u žádné dlouho nevydrží.

V kolektivu MŠ začíná být rušivým živlem. Hra se mu nedaří, kostky mu padají z rukou, tužka se láme, křehké hračky se rychle rozbijí, a tak začínají první neúspěchy dítěte. Výraznou roli hraje také pravorukost a levorukost . Násilné přecvičování je nesprávné a dítě jen neurotizuje.

Do tohoto období patří i známky opožděné řeči a výrazný negativismus, nad normu stávajícího věku. Děti se velmi těžko přizpůsobují výchovným požadavkům, na sebemenší omezení reagují nadměrnou rozladěností až agresivitou. Požadavky okolí začínají být větší než je dítě schopné zvládnout.

V tomto věku nebývá diagnóza dítěte vždy stanovena a mnozí rodiče považují neklid a zvýšenou aktivitu za přednost dítěte.

Ve věku od tří do čtyř let však může lékař a psycholog již rozpoznat, zda potíže jsou ještě v mezích normy vývoje nebo už normu překračují.

Nejvíce zatěžuje dítě jeho nadměrná pohyblivost, neklid, dráždivost, jeho výkyvy při činnosti v citovém ladění a neschopnost soustředit se na hru, která u dětí zastupuje práci.

V předškolním věku, a hlavně později ve škole, se velmi těžko podřizuje plánované práci a obecným normám chování. Školní řád a povinnosti jsou pro dítě, které má třeba jen lehce nerovnoměrný vývoj schopností, zdrojem velkých potíží. Pedagogové označují tyto děti jako školáky s **poruchou připravenosti na školu**.

Příznaky dětí s LMD jsou vzhledem k různorodosti příčin poruch velmi rozličné a u každého velmi individuální. Vyplývá to ze skutečnosti, že lehká poškození vznikají v různém věku, v různých fázích vývoje i v různém rozsahu.

Lidský mozek má velmi širokou schopnost nahradit narušené buňky jinými a naučit narušenou funkci používat nové mozkové dráhy. Aby se nová funkce nahradila plnohodnotně, je třeba času a dostatku cvičení.

Z lékařské praxe je známo, že často převládá některý z příznaků LMD. Existují určité skupiny dětí, stejně reagujících, avšak nejčastěji jsou formy kombinované.

Jedním z typů poruch jsou děti s výraznou změnou chování, a to děti **hyperaktivní** nebo naopak **hypoaktivní**. Z psychiatrického hlediska je hyperaktivita samostatnou jednotkou, protože se může vyskytovat i u jiných onemocnění. Tato nápadná pohyblivost, kombinovaná s nesoustředěním, odvádí dítě od cílevědomé práce a hry. Ve školním věku pak neklid a nesoustředěnost nedovolí žákovi zafixovat potřebné vědomosti.

Opačným typem je dítě hypoaktivní, netečné. Považují se někdy v rodinách a v MŠ za velmi hodné. I zde však škola odhalí negativní rysy takového chování dítěte a jeho neúspěchy jsou připisovány lenosti.

Je důležité zmínit také **opoždění řeči**, které patří k typickým a závažným příznakům LMD a může se projevovat již od dvou let věku dítěte. Jejich neschopnost včas a

srozumitelně se dorozumět, je velkou překážkou, která se odráží v chování a myšlení dítěte. Myšlenky jsou, i když ne nahlas, formulovány slovně a dítě s poruchou řeči je velmi ochuzeno o základy myšlení, logického uvažování i učení.

Dělení dětí s LMD do skupin je hrubě schématické, podle převažujícího příznaku. Potíže dětí se mohou různě kombinovat a jejich počet a síla je u každého jedince jiná. Lékaři, psychologové i pedagogové zabývající se touto problematikou udávají počet symptomů kolem sta.

„Proto je základním pravidlem při vedení a výchově dětí s LMD přísně individuální přístup a snaha pochopit dítě jako jedince.“ (Třesohlavá, 1990, s.23)

1.3 Vývoj základních schopností a dovedností

Motorika

Normy vývoje hrubé a jemné motoriky (viz např. A. Gesell, 1949) jsou relativně spolehlivé přibližně do tří let. V předškolním a školním je interindividuální variabilita už tak velká, že testy (i když se jich nabízí několik) mnoho neříkají. Psycholog většinou spoléhá na hodnotící škálu, kterou si sám vypracoval na podkladě vlastní klinické zkušenosti.

Motorika jakožto jeden ze základních aspektů chování má totiž být během vyšetření sledována a hodnocena prakticky vždy. Kromě toho je důležité se na její vývoj vždy důkladně vyptávat v anamnéze.

Motorický vývoj lze označit jako stálé zdokonalování, zlepšování koordinace pohybů, větší hbitost a eleganci pohybů (Langmeier, J. Krejčířová, D., 1998, s. 85). Pětileté dítě už nejen dobře utíká a seběhne hbitě ze schodů, ale umí i skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, stát déle na jedné noze, házet míč po způsobu dospělých. Větší zručnost se objevuje také v rychle narůstající soběstačnosti ohledně sebeobsluhy. Cvičí svou šikovnost v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou i s jinými materiály. Motorika se ovšem zlepšuje především v kresbě, kde se uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa.

Kresba pětiletého dítěte je již mnohem detailnější a ukazuje vyspělost motorické koordinace; postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když paže jsou většinou dosud znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé. Oproti tomu výtvar šestiletého dítěte, zralého pro školu, je už po všech stránkách vyspělejší.

Vývoj kresby v předškolním věku

Již od čtyř let věku dítěte se zřetelně projevuje dominance vedoucí ruky, v případě střídání rukou a nevyhraněnosti laterality je třeba vyhledat odborné vyšetření.

Dítě předškolního věku dovede rozpoznat základní geometrické tvary, rozpoznat tvar větší a menší, pokouší se o kombinaci tvarů – nastává obrázkové stadium dětské kresby. V oblasti laterality v naší dětské populaci se vyskytuje převaha praváků (75% dětí), kolem 15% leváků a asi 10% tvoří jedinci, používající obě ruce jako hlavní. Předškolní věk je obdobím, kdy se má definitivně rozhodnout o laterální dominanci.

V kresbě dítěte předškolního věku se prolíná stadium obrázkové, spontánní realismus a počátek popisného symbolismu. Dětská kresba je ukazatelem jak grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe.

Kresby dětí velice nápadně odrážejí výchovné vlivy rodinného prostředí, citové zázemí či frustraci psychických potřeb u dětí, vyrůstajících v narušené rodině nebo bez rodiny. V kresebném projevu dítě obvykle postupuje od jednoduchého schematického načrtnutí ke stále dokonalejšímu ztvárnění, zdůraznění detailů a významných prvků až k bohaté syntetizující kresbě.

Kresba má pro dítě i velký výchovný význam, zejména v navazování kontaktu a účinné spolupráce s rodiči nebo staršími sourozenci.

Kresebný projev šestiletého dítěte by měl odpovídat jak motorickým dovednostem, tak i mentální a citové vyspělosti. Emotivní funkce barvy vystupuje v kresbě druhotně a jestliže opakovaně dítě barevnost zdůrazňuje, je třeba tomuto emočnímu sdělení věnovat pozornost. Dítě láká jasnost barev, jejich kontrast a rádo barvy uplatňuje jako symbolický prvek.

Dětská kresba řekne mnohé nejen o motorických schopnostech, ale také o radostech, trápeních, prožitcích světa, ve kterém žije.

Při sledování kresebných výtvorů si u dětí všímáme:

- sklonu papíru a způsobu řešení v daném prostoru
- úchopu a držení tužky- vedení čar a plynulost tahu nebo přerušování
- volby tématu a zpracování
- způsobu dokončení nebo přerušování kresebné činnosti
- množství základních prvků kresby a volby detailů
- harmoničnosti, výstižnosti kresby podle zvoleného tématu, eventuální disproporce
- nápadnosti v kresbě

1.4 Kognitivní vývoj v předškolním věku

Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje například dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo mezi vrstevníky. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí **názorným, intuitivním myšlením**.

Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (tzn. že, nerespektuje plně zákony logiky). Jeho typické znaky lze stručně vyjádřit v několika bodech:

- 1) **Egocentrismus** – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání. J. Langmeier (1991) uvádí velmi pěkný příklad egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby jej druzí neviděli.
- 2) **Fenomenismus** – důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuelně na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky. Z toho důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o **prezentismus**.
- 3) **Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná. Zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že pro ně jakákoliv zásadnější proměna vzhledu nějakého objektu nebo situace představuje ztrátu jejich původní totožnosti. Dítě sice už dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků, které nezávisí na proměnách vnější podoby.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud se změní jen jedna vlastnost objektu, chápe co se stalo. Avšak jakmile se změní dva aspekty nějaké situace, dítě jejich proměnu a charakter vzájemného vztahu nepochopí. Důležitost aktuálně vnímaného obrazu světa je pro předškoláka v tom, že představuje nějakou subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože to tak vidí. Uvažovat o nepřesnostech, k jakým tento způsob poznávání může vést, dítě nenapadne a asi by se proti takové ztrátě jistoty i bránilo.

Názorné myšlení může mít charakter manipulace se symboly ve vědomí. Je to typ myšlení, který vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, případně jiným symbolem. Protože je vázané na vlastní zkušenost subjektu, zůstává stále ještě do značné míry omezené.

Dítě se také učí mnoho věcí od starších dětí a dospělých. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, třeba i s určitou pomocí. L.S. Vygotský (1978) se domníval, že všechny kognitivní funkce se ve vývoji objevují ve dvou úrovních:

- 1) Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě tento způsob uvažování učí
- 2) Na základě toho později jako naučená a zvnitřněná funkce

Dospělí mohou různým způsobem usměrňovat a regulovat dětské učení, ale nejefektivnější může být jejich působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat.

Celkový nárůst dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace. Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět ve hře, vyprávění nebo kresbě, v nichž se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání.

Řeč

Vývoj řeči probíhá po celou dobu dětství a jestliže se nevyvíjí nebo je-li nějak zřetelně narušena, je třeba to řešit s odborníky. Často se za tímto problémem může skrývat jiná závažnější problematika.

Řeč je vždy předmětem psychologova zájmu, ať už je dítě vyšetřováno z jakéhokoliv důvodu.

Diagnosticky velmi přínosné je rozlišení nejméně pěti aspektů řeči- sleduje se artikulace, skladba, slovní zásoba dítěte, obsah jeho mluvních projevů a užití řeči v sociálních situacích.

Děti s vadou řeči mívají tendenci mluvit co nejméně. Proto je třeba jejich mluvení rozhodně podněcovat a projevovat porozumění pro těžkosti dítěte, jestliže pozorujeme, že se za svou vadu stydí a že je kvůli tomu v napětí.

Opožděný vývoj řeči

Vývojové opožďování se vyskytuje častěji u chlapců než u dívek a v důsledku toho jsou i věkové normy vývoje řeči poměrně volné. Klinické zkušenosti k tomu navíc dokazují, že opožďení o jednu vývojovou fázi u kojence, batolete a ještě na začátku předškolního věku je prognosticky docela příznivé.

V zásadě je tedy možné říci, že izolované (idiopatické) opožďení ve vývoji řeči dítěte má dobré vyhlídky do budoucna.. I když úplná jistota není nikdy, může se podle úrovně mentálních schopností dítěte, za předpokladu normální stimulační hodnoty jeho životního prostředí, s velkou pravděpodobností předpokládat urychlený rozvoj řeči během předškolního věku.

Případy vážné vývojové dysfázie (výrazné opožďení řeči), v jejímž důsledku by dítě nedosáhlo sociálně přijatelné úrovně řeči, jsou řídké a jen výjimečně nejsou spojeny s více či méně výraznou celkovou mentální retardací . Jsou tedy poměrně dobře poznatelné.

Diagnóza idiopatického opožďení vývoje řeči musí být ovšem dobře podložena psychologickými nálezy, důkladnou anamnézou, případně nálezy z lékařského vyšetření.

Přesto, že je v těchto případech skoro vesměs prognóza příznivá, měli by být vychovatelé odborníky náležitě poučeni o tom, jak o vývoj řeči dále pečovat, jak ho stimulovat, co dělat a co nedělat.

1.5 Socializace a emoční vývoj

Rodina zůstává v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte a uvádí je do společnosti. Pojem socializace bývá charakterizován různě, ale v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity - vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším okolí.

2. Vývoj sociálních kontrol hodnotových orientací – vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak přijímá za své.

3. Osvojení sociálních rolí – osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány s ohledem na jeho věk, pohlaví nebo společenské postavení.

Socializaci dítěte podněcují a podporují především rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli tu začínají hrát i druhé děti, hlavně v období docházky do mateřské školy.

Vývoj vnitřních sociálních kontrol (svědomí) je závislý na řadě podmínek, především na vztahu dítěte k rodičům. Uspokojivý vztah je předpokladem pevného svědomí.

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s. 93).

Základy sebepojetí jsou vytvořeny již v batolecím věku a v předškolním období pak dítě dokáže popsat i své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference (co má a nemá rádo).

Důležitou součástí emočního vývoje je kromě sebepojetí a seberegulace i postupná diferenciací a regulace vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým. Zvlášť důležitá je také schopnost emočního vyladění rodičů dítětem, která pomáhá dítěti porozumět tomu, co je a není sdělitelnou emoční zkušeností.

Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet i pocity vztahované k vlastnímu sebehodnocení.

V pěti letech si děti při tomto hodnocení již uvědomují i význam míry vlastního úsilí.

Předškolní dítě rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování třídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování- z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný). Možnost zakrývat vlastní pocity si uvědomují až školní děti. Porozumění myšlení a cítění

druhých v průběhu celého předškolního věku rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru.

Významnou úlohu v socializačním procesu dítěte zaujímá **hra**. Dítě do tří let zpravidla napodobují úkony a od tří let výše se stává schopným plnit různé pracovní úkoly. Hra se vyvíjí postupně ze senzomotorické činnosti, z adaptace na nové zátěžové situace a výrazně zobrazuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Hra takto chápaná je také výrazem dynamiky, představivosti a minulé zkušenosti. Od batolícího období až do předškolního věku se hry dělí na imaginární (představivé) a imitativní (napodobivé). Dítě napodobuje výrazové pohyby, polohy podle svého okolí, imituje různé hlasy. Děti se v napodobivých hrách učí vnímat průběh sociální interakce a komunikace. Učí se rozpoznávat vhodné chování druhých lidí i určité komunikační prostředky vůči partnerům hry. *Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte v každém věku, i když k ní později přibude školní a jiná práce. Každé zdravé dítě si hraje, hra je v jeho psychickém vývoji naprosto nezbytná a vede k osvojování dovedností užitečných pro život, k uvolnění i k překonání sociálních nároků (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s. 100).*

2. Požadavky školy na vývojovou vyspělost a připravenost dítěte

Jedním z rozhodujících činitelů úspěchu či neúspěchu dítěte, který přitom nespočívá v dítěti samotném, jsou nároky školy. Jde o to, sladit je maximálně s reálnými možnostmi většiny školních začátečníků, aby požadavky školy a předpoklady dítěte do sebe zapadaly.

Srovnáme-li náplň vyučování v prvních třídách elementárních škol před 120 lety, pak zjišťujeme, že v některých směrech vyučovací cíle, jichž se dnes má dosáhnout do pololetí 1. třídy, jsou srovnatelné s tím, čemu se tehdy děti učily až ke konci 2. třídy (Říčan, P., Krejčířová, D., 2006, s. 304).

Nejde však jen o to, jakých postupných cílů a v jakém časovém rozpětí má být dosaženo, ale také o to, jakými metodami se tak děje, jaký přístup vůči dítěti a jeho případným odlišnostem od očekávaného chování učitel zaujme, protože úspěšnost dítěte je také ovlivněna vztahem učitele a dítěte - někdy může mít vliv na žákův neúspěch i

jejich vzájemná antipatie. Přístup učitele by měl tedy dítě motivovat a v tomto smyslu lze vítat zmírnění tlaku na klasifikaci dětí v 1. třídách ZŠ.

Metodické přístupy by měly vycházet vstřícně typovým a pokud možno i individuálním odlišnostem dětí a přitom respektovat nejen dosažený věk, ale i vývojový stupeň, ke kterému dítě dospělo. V dnešní době může škola měnit požadavky, tempo vyučování, podmínky ve třídě a záleží i na zkušenostech učitele a možnostech školy jak pomoci při případných problémech dítěte-žáka.

Jsou ještě další faktory, dané nezávisle na dětech i na škole, které je nutné brát v úvahu při rozhodování o školní zralosti, jako je např. počet dětí ve třídách.

3. Školní zralost a její znaky

Pojem školní zralosti najdeme už ve Velké didaktice J. A. Komenského. Termín pochází z vídeňské psychologické školy (Schulreife) z dvacátých let minulého století. Základní poznatky pak přinesl průzkum J. Langmeiera prováděný ve všech prvních třídách v Havlíčkově Brodě.

Označení „školní připravenost“ se zatím nevžilo. Propagovali je více pedagogičtí psychologové, aby zdůraznili aktivní složku ve výchově a přípravě dítěte na školu. Tradiční termín má sice blíže k biologii a k vývojové teorii maturační, avšak vliv životních podmínek a vnějšího prostředí samozřejmě zahrnuje. Navíc v případě školní zralosti jde dnes zřejmě více než o dodané vědomosti a dovednosti právě o biologickou zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulsivnosti, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky. K tomu samozřejmě patří i smyslové vnímání zrakové i sluchové, paměť, myšlení a řeč.

Prvními „posuzovateli“ školní zralosti jsou jeho rodiče. Ač ne odborníci, pokud jsou vůči svému dítěti vnímaví a věnují mu dostatek času, bývají ve svém názoru na jeho zralost poměrně objektivní. Uvědomují si, jaké má jejich potomek přednosti, eventuálně nedostatky, znají jeho potřeby, sdílejí s ním i případné obavy.

Pedagogičtí a jiní odborníci říkají, že školní zralost je **dostatečná připravenost dítěte** k prvnímu září toho roku, v němž se dítě chystá do školy, **zvládat požadavky školy**. Znamená to tedy dosažení takového stupně ve vývoji, který dítěti umožňuje úspěšně se adaptovat na školní prostředí a s se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.

Fyzickou, tělesnou zralost a zároveň zdravotní stav posuzuje většinou pediatr. Dítě by mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi nárokům na věk šesti let. Například k určení, zda již u dítěte došlo k vývojové změně proporcionality těla (tj. k přechodu z období první tělesné plnosti do období první tělesné vytáhlosti) slouží tzv. „filipínská míra“. Dítě zvedne svou pravou paži vzhůru, přitiskne ji k pravému uchu, ohne ji v lokti doleva a v této poloze se pokusí dosáhnout prsty pravé ruky přes temeno hlavy na levý ušní boltec.

Fyzická zralost je jedním z předpokladů školní úspěšnosti, ale sama o sobě ještě nestačí. Není-li dítě zralé například po stránce sociální, může mu vstup do školy způsobit nemalé obtíže.

Psychická zralost v sobě zahrnuje několik faktorů. K nim patří **rozumová, mentální vyspělost**. Jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, dítě v tomto období přechází od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení.

V uvažování a chápání se začíná projevovat analyticko- syntetická činnost. Dítě si více všímá podobností a rozdílů, je schopné vnímat detaily a chápat vztahy mezi nimi.

Začínají se objevovat náznaky logické úvahy, i když stále spíše mechanického rázu.

Dítě by také kupříkladu mělo dokázat sluchem rozpoznat hlásky, kterými slovo začíná a končí, případně složit a rozložit jednoduchá slova na jednotlivé hlásky.

Kresba se také stává podrobnější, diferencovanější. Výše uvedené faktory tvoří podklad pro úspěšnou výuku matematiky, čtení a psaní.

Neméně důležitá je rovněž **řečová vyspělost**. Dítě by v tomto období mělo mluvit již gramaticky správně a ve větší míře by měly být odstraněny poruchy řeči – dyslalie.

Vizuomotorická koordinace, související zejména s výukou psaní, znamená klidnější, zaměřenější, účelnější pohyby, alespoň částečné ovlivňování své motorické aktivity a ovládání se po této stránce.

Dále by mělo být dítě schopné, přiměřeně věku, zvládat své impulzivní jednání a chování, soustředit se na samostatnou práci, podřídit se autoritě a většině.

Zde již hovoříme o **emoční a sociální zralosti**. Sem patří i schopnost trávit delší čas mimo okruh rodiny, snést oddálení vyplnění svých přání, případně unést i neúspěch. Samozřejmostí by také mělo být zvládání sebeobsluhy.

Důležitým faktorem, na který rovněž musíme brát zřetel, je **věk dítěte**.

Do první třídy nastupuje totiž celý jeden „ročník dětí“. Ani učitelka je ve třídě nerozlišuje podle věku, přitom rozdíl mezi nejmladšími a nejstaršími dětmi ve třídě může činit rok věku, tj. přibližně 15% vývoje (takový rozdíl asi jako mezi IQ 100 a IQ 85). Pouhou věkovou manipulací se tady může dítě dostat do tzv.pásma ohrožení či stresu (do pásma výkonnostního podprůměru). Nastoupí-li do školy až za rok, bude mezi nejstaršími ve třídě a má naději dostat se na horní hranici výkonnostního průměru nebo do nadprůměru. *Výzkum spolehlivě prokázal, že nejvyšší skóre malaadaptace mají děti s IQ v pásmu podprůměru. Přistoupí-li jiné mimointelektové činitele (zmíněné v předchozích kapitolách), výkonnost dítěte se snižuje o dalších několik procent a ohrožení se zvyšuje(Matějček, Z. 1991, s.117).*

Ke znakům školní zralosti patří i **pracovní vyspělost** dítěte. Zralé dítě už dovede dobře rozlišit hru od povinnosti a zadaný úkol se snaží splnit a dokončit, a to i tehdy, objeví-li se překážky. Dovede přijmout daný program vyučovacího dne a podřídit se rytmu vyučovacích hodin. Důležitá je schopnost sebeřízení – umět kontrolovat okamžité nápady a impulsy a delší dobu vědomě zaměřovat pozornost žádoucím směrem i k podnětům, které nejsou samy osobě přitažlivé svou novostí nebo proměnlivostí. Pracovní zralost zahrnuje i odpovídající psychomotorické tempo. Dítě by mělo být schopno vynaložit po určité době (alespoň 5-10 minut) záměrnou pozornost, kterou věnuje i podnětům, které jej svým charakterem samy nelákají, ale jsou označeny jako důležité. Naproti tomu školsky nezralé dítě se vyznačuje přetrvávající bezděčnou pozorností, přitahovanou novými a z hlediska smyslového vnímání nápadnými podněty.

Leváctví

O problematice leváctví pojednává poměrně bohatá domácí literatura (např. Sovák 1960, 1962, 1973 a 1978) a právě zásluhou Sovákovy školy byla vypracována metodika přípravy levorukého dítěte na psaní a byly stanoveny zásady výchovného vedení leváků. Školské předpisy velmi pokrokově již v roce 1967 uvádějí, jak se mají leváci vést ve škole. Přecvičování na pravou ruku je samozřejmě nepřípustné.

Takzvané preventivní vyšetření leváků před vstupem do školy se týká především psaní. Je totiž velmi důležité, aby dítě bylo včas podchyceno a vedeno správnou metodikou. Jestliže si jednou osvojí tzv. drápotivé držení ruky, jen těžko se ho později zbavuje. Při tomto držení se ruka nemůže volně pohybovat po papíře. Dítě má k psaní nechut' a výsledek neodpovídá ani jeho snaze, ani očekávání vychovatelů. Správné držení psacího náčiní levou rukou je prakticky zrcadlovým obrazem držení praváků. Je však třeba dítě tomu naučit a ne mu pouze povolit, aby psalo levou rukou.

Poradenský psycholog vyšetřuje děti pro jejich leváctví poměrně často. Jednak preventivně, jednak ve spojitosti se specifickými poruchami učení nebo s poruchami řeči, i když jedna ani druhá spojitost rozhodně není nijak přímá a výrazná. Prokazuje se statisticky významně teprve na velkých vzorcích dětí, takže pro individuální diagnostiku nemá mnoho významu.

Odborníci varují rodiče dětí předškolního věku před přecvičováním přirozené laterality, což má jednoduché odůvodnění: Lateralita se týká funkce příslušných mozkových partií a každý zásah do těchto funkcí je třeba vážit velmi opatrně, protože vzniká určité riziko, že se dosavadní rovnováha poruší a do celého systému se vnese nepořádek. V každém případě to znamená zvýšenou zátěž organismu. Je-li nervový systém dítěte slabší, může být tato zátěž až nepřiměřená. Dítě je neurotizováno a to se pak projeví na nějakém slabém místě jeho organické nebo psychické výbavy.

Screeningové testy školní zralosti provádějí většinou pracovníci pedagogicko-psychologických poraden přímo v mateřských školách. Někde testují děti také zdravotničtí pracovníci v rámci předškolních pediatrických prohlídek.

Používá se běžně Jiráskova úprava Kernova testu (1968,1970), založeného na zákonitosti percepčně motorického vyspívání dítěte. Jako doplněk z oblasti verbálně vědomostní je možné využít test Znalosti předškolních dětí (Matějček, Vágnerová, 1976).

Nesplní-li dítě požadované limity, je nutné celkové individuální vyšetření, jehož podstatnou složkou je test inteligence.

Je ovšem třeba získávat si další informace pozorováním dítěte ve standardních situacích při vyšetřování, získat posudek učitelek MŠ a s rodiči důkladně zpracovat anamnézu dítěte.

3.1 Metody posuzování školní zralosti

Školní zralost se obvykle posuzuje ve dvou etapách. Jak již bylo řečeno, první etapa je prováděna lékaři, učitelkami mateřských škol nebo také učitelkami při zápisu do školy. V případě nějakých pochybností se doporučuje podrobnější vyšetření psychology v Pedagogicko- psychologické poradně. Pro odborné psychologické posouzení školní zralosti jsou používány následující testy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001):

Orientační test školní zralosti, který je u nás nejznámější a nejvíce používaný. Tento test vypracoval Jirásek jako českou verzi Kernova testu. Test slouží především pro orientační diagnostiku při posuzování dítěte a jeho obsahem jsou tři úkoly. Kresba mužské postavy, vycházející z představy vývoje kresby, napodobení psacího písma a obkreslení skupiny bodů. Výkony dítěte jsou hodnoceny podle posuzovací škály od 1 do 5, podobně jako školní známkování s tím, že hodnota 3 znamená průměrnou školní zralost v grafické oblasti.

Obrázkovo slovníková zkúška, kterou její autor Kondáš radí kombinovat s Jiráskovou úpravou Kernova testu. Na základě popisování obrázků se hodnotí slovní zásoba a pohotovost dítěte.

Vývojový test zrakového vnímání Frostingové. Je určen dětem od čtyř do osmi let. Vychází ze stupňů vývoje zrakového vnímání: *“Každý nižší stupeň je předpokladem k rozvinutí nové kvality stupně vyššího,“* (Pokorná, 2001, s.176). Jednotlivé stupně vymezila sama autorka:

1. stupeň: Vizuomotorická funkce představující koordinaci oka těla ve vzájemném propojení
2. stupeň: Vnímání figury a pozadí
3. stupeň: Konstantní vnímání tvaru
4. stupeň: Zrakové vnímání polohy předmětu v prostoru
5. stupeň: Vnímání polohy dvou nebo více předmětů v prostoru vůči sobě navzájem

Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové zjišťuje rozumové schopnosti a míru jejich uplatnění. Zahrnuje 10 oblastí dětského života a zjišťuje u dítěte jeho znalosti o rodině, pracovních činnostech, orientaci v čase, znalost pohádek, atd.

Reverzní test Edfeldtův zjišťuje schopnost rozlišovat zrcadlové tvary a tím připravenost ke čtení. Jde o percepční zralost či nezralost dítěte. Test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální vertikální. Dítě určuje, zda jsou obrazce stejné nebo odlišné.

Test duševního obzoru a informovanosti je Jiráskův test zjišťující podnětnost rodinného prostředí a úroveň inteligence dítěte.

Moseleyův test slouží ke zjišťování úrovně sluchového vnímání. Dítě má určit, zda je v daném slově obsažena určitá hláska.

Zkouška sluchové diferenciaci nesmyslných slov, kterou podle Wepmana upravil pro potřeby češtiny Matějček (Zelinková, 2003).

Ke zjištění pravolevé orientace se obvykle používá postup uvedený v **Souboru specifických zkoušek**, který vypracoval Z. Žlab. Zkoušky obsahují orientaci ve čtverci, na vlastním těle a na osobě sedící čelem.

Pedagogická diagnóza je orientovaná na to, jak jsou u dítěte rozvinuty základní vědomosti, dovednosti a návyky. Zjišťuje, nakolik je dítě seznamováno s prostředím, které jej obklopuje. Další sledovanou oblastí je kvalita řeči a myšlení. Zjišťuje se, zda má dítě zájem o hru a o další činnosti včetně učení, posuzuje se schopnost dítěte uplatňovat citové a volní procesy. V jaké míře působí na jeho osobnost a sociální chování vychovatelé, soužití mezi dětmi a jeho začlenění mezi dospělé (Monatová, 2000).

4. Odklad školní docházky, obecné příčiny a důsledky nezralosti

Podmínky pro odložení školní docházky upravuje školský zákon (zákon č.561/2004 sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, paragraf 37).

Školní docházku lze odložit pouze o jeden rok. Zcela výjimečně se vyskytnou případy, kdy je rozumné odložit nástup dítěte o dva roky. Nejčastěji se jedná o případy těžkých onemocnění, jejichž léčba může trvat delší dobu nebo o případy mentální retardace nejasné etiologie a prognózy, kdy prakticky jenom čas a zrání nervového systému ověřují vzdělavatelnost dítěte.

Každý rok bývá odložena školní docházka poměrně velkému množství dětí a to z mnoha důvodů.

Příčiny školní nezralosti, které mohou být důvodem k odkladu školní docházky, obvykle nepůsobí izolovaně, ale v různých spojeních. Nezralé děti trpí dílčím oslabením některých psychických funkcí, přičemž jejich celková rozumová úroveň (IQ) odpovídá širší normě, tato úroveň však nesmí být nižší než podprůměr.

K obecným příčinám školní nezralosti patří:

- 1) **nedostatky v tělesném vývoji a zdravotním stavu**
- 2) **opožděný mentální vývoj a snížení intelektu**
- 3) **nerovnoměrný vývoj dílčích schopností a funkcí (LMD, specifické poruchy učení)**
- 4) **neurotický vývoj**
- 5) **nedostatky ve výchovném prostředí a v působení na dítě**

Podrobněji jsou tyto příčiny popsány v předchozích kapitolách, stejně tak pravděpodobné důvody jejich vzniku a doporučované přístupy, které mohou jejich následky odstraňovat nebo alespoň minimalizovat.

Dětem, kterým byl **odklad** školní docházky udělen **ze zdravotních důvodů**, doporučuje odklad pediatr a sním je tedy vhodné konzultovat, jak postupovat dále.

U dětí, kterým byl odklad školní docházky doporučen proto, že jsou **sociálně nebo emočně nezralé**, je důležité tyto děti „sociálně otužovat“. Zaměřit se na samostatnost při sebeobsluze, umožnit dětem častější kontakt s vrstevníky a dospělými lidmi – to se týká hlavně dětí nenavštěvujících MŠ.

U úzkostných, bojácných dětí je také vhodné zamyslet se nad příčinami tohoto chování, některé děti jsou takto zaměřeny temperamentově již od narození, ale mnohdy je toto chování reakcí na prostředí, ve kterém žijí. Úpravou například rodinných podmínek nebo vztahu k dítěti lze některé projevy úzkosti zcela odstranit.

Nastoupí-li do školy nezralé dítě, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Svou intelektovou kapacitu nemůže dítě adekvátně využít pro malou schopnost koncentrace. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Je ohrožena jeho školní úspěšnost, může dojít k rozvoji tzv. syndromu neúspěšného dítěte. Výjimkou není ani vznik řady psychosociálních problémů (rozvoj neurotických projevů- např. školní fobie, poruchy příjmu potravy, poruchy chování- negativismus, zvýšená agresivita aj.).

Škola ovšem není jen místem výkonu a učení, ale také místem socializace. Předčasný nástup do školy ovlivní formování negativního sebepojetí, dítě vidí sebe samo jako neúspěšné a méněcenné. Může nastat problém se začleněním dítěte do formující se třídní skupiny, školsky neúspěšné dítě stojí často na okraji kolektivu.

Není výjimkou, když při řešení výukových, ale i výchovných problémů dětí 1. Stupně ZŠ v pedagogicko-psychologické poradně se zjistí, že jednou z příčin těchto potíží byl předčasný nástup do školy.

Rozhodování o odložení školní docházky by nikdy nemělo být formální, protože se jedná o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Neuvážený přístup k této záležitosti by mohl způsobit dítěti velké problémy – například můžeme propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je vysloveně připraveno začít se učit. To se často stává v případech, kdy se rodiče domnívají, že odkladem školní docházky dítěti „prodlouží dětství“.

Výsledkem pak může být následný nezáměr dítěte o školu i o učení.

Na druhé straně nelze uspěchat vstup do základní školy u dětí, které jsou výrazně nezralé či trpí i jinými problémy, např. z důvodu, že jsou „příliš velké“ (fyzicky vyspělé) nebo „už na to mají věk“ – na podzim v tomto školním roce jim bude 7 let.

Rodiče, kteří požádali o odložení školní docházky pro své dítě, by měli počítat s tím, že odklad není jen „ulehčením“, ale také určitým závazkem vůči dítěti, že mu pomohou jeho obtíže překonat. Důležitou roli zde hraje i učitelka mateřské školy, která by měla rozpoznat případné problémy dítěte, které by mu mohly znesnadňovat nástup školní docházky a měla by také vědět, jak s takovým dítětem pracovat na jejich odstraňování nebo alespoň zmírňování. Samozřejmostí by měla být i spolupráce s odborníky obzvláště při závažnějších problémech dítěte, které mohou přetrvávat i po zahájení školní docházky.

Čas a péče věnovaná dítěti v předškolním věku se ukládá jako do banky a začíná se zúčtovat nejen po nástupu do školy, ale i v období puberty a dokonce i ve vyšším věku. (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 45)

4.1 Jak rozvíjet dítě při odkladu školní docházky

Dnešní tendence směřují k ověření školní připravenosti dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy, aby v případě potřeby bylo možné využít zbývajících času k cílené pomoci, např. k logopedické nápravě řeči, k rozvíjení jemné motoriky, k nácviku osamostatňování.

V řadě pedagogicko-psychologických poraden a na dalších pracovištích jsou nabízeny komplexní programy zaměřené na rozvíjení funkcí a schopností obzvláště důležitých pro školu. Děti docházejí s rodiči pravidelně do poradny k nápravným a rozvíjejícím cvičením, prováděným formou hry individuálně nebo v malé skupině. Rodiče pak ve spolupráci s odborníky pokračují v nácvičku doma.

Procvičuje se zejména třídění a seskupování předmětů podle množství, tvaru, barvy, velikosti, účelu, skládání a rozkládání celků (obrázků, stavebnice, skládanek, vět, vyprávění atd.), logické myšlení řešením jednoduchých hádanek a hříček, paměť, pozornost, smyslová orientace a rozlišování, orientace v prostoru (zvláště vpravo-vlevo), výslovnost, slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti, jemná motorická koordinace (zacházení s tužkou, nůžkami) a vizuomotorická koordinace (kreslení, omalovánky a domalovánky), spolupráce a dělba rolí při společných úkolových hrách. V poslední době vychází pro cílenou přípravu dětí řada pomůcek a materiálů jako např. „Šimonovy pracovní listy“ (nakladatelství Portál) či „Hrajeme si s Filipem“ (Portál). K lepšímu pochopení a výchovnému vedení budoucích prvňáčků lze najít vhodné podněty mj. u J. Klégrové (2003). Většina dětí v posledním roce před zahájením školní docházky navštěvuje mateřskou školu, které vedle rodiny náleží v přípravě pro školu důležitá úloha. Cílená předškolní výchova je součástí výchovného programu mateřských škol.

Zejména pro děti z rodin s nedostačujícím výchovným prostředím, popřípadě menší podnětností, stejně jako pro děti z rodin s méně běžným kulturním a jazykovým zázemím představuje předškolní příprava významnou pomoc a je někdy důležitým krokem na cestě výchovné a školské integrace. Každá učitelka MŠ používá ve své praxi mnoho typů cvičení a her podněcujících rozvoj smyslového vnímání (zrakového, sluchového), her zaměřených na rozvoj paměti a pozornosti, myšlení a řeči. Školka tedy může být (a určitě i je) pro dítě cenným doplněním a obohacením rodinné výchovy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je posouzení školní zralosti dětí v předškolní třídě mateřské školy a zaměření se na vybranou skupinu dětí, které měly v loňském roce odklad školní docházky.

Výzkumným šetřením jsem chtěla ověřit některé předpoklady, které se týkaly problematiky školní zralosti, zejména diagnostiky s odkladem školní docházky.

První předpoklad: Pětina dětí z běžné předškolní třídy MŠ bude mít z hlediska nástupu školní docházky problematický vývoj.

Druhý předpoklad: U dětí s odkladem školní docházky se během jednoho roku vyrovnalo opoždění vývoje a děti mohou nastoupit do školy jako školsky zralé.

Třetí předpoklad: Odklad školní docházky byl pro děti s nerovnoměrným vývojem optimálním řešením.

Ověřování předpokladů realizuji konkrétně s pomocí testů školní zralosti. Jedná se o orientační test školní zralosti (A. Kern- J. Jirásek), dále o zkoušku znalostí předškolních dětí (Z. Matějček, M. Vágnerová) a o test týkající se verbálního myšlení (J. Jirásek).

Testy uplatním na vzorku dětí, které zahájí školní docházku v září 2009.

Blíže se pak zaměřím na tři vybrané děti ze skupiny, nastupující školní docházku po ročním odkladu, provedu u nich podrobnější diagnostiku a pomocí tabulky je porovnam s dětmi, u kterých předpokládám problematický vývoj po zahájení školní docházky.

1. Vstupní hodnocení třídy

Časové rozmezí výzkumu: únor- březen 2009

Pohlaví dětí : 12 chlapců a 10 děvčat

Věk dětí : 5 roků a 6 měsíců až 7 roků

Výzkum jsem prováděla v Mateřské škole Vrchlického nábřeží v Českých Budějovicích. Jednalo se o diagnostikování školní zralosti s cílem zjistit připravenost

děti k zahájení školní docházky. Ve vyšetřované skupině 22 dětí byl jeden chlapec vietnamské národnosti a jedna dívka kosovské národnosti.

S výzkumem jsem začala počátkem února 2009 a dokončila jsem jej na začátku března téhož roku.

Navštěvovala jsem kolegyni, která působí v předškolní třídě a postupně s dětmi vypracovávala testy uvedené v první kapitole praktické části. Bylo to časově náročné a proto jsem uvítala pomoc kolegyně, která mi ochotně podávala další informace, týkající se dětí, z mého hlediska důležitých při jejich diagnostikování.

Vzhledem k nemocnosti dětí jsem šetření prováděla několikrát, abych poznala všechny děti nastupující v tomto roce do školy.

U tří dětí, které nastupují do školy po odkladu, jsem vypracovala kazuistiky nejen z důvodu srovnání a podrobnějšího posouzení jejich školní zralosti, ale i kvůli zhodnocení, zda měl, v jejich případě, odklad školní docházky svůj význam a zda jim prospěl z hlediska vývoje a zrání jejich osobnosti.

Domnívám se, že by bylo zajímavé, sledovat tyto děti i po zahájení školní docházky a potvrdit nebo vyvrátit předpoklady jejich dalšího vývoje, vyplývající z nynějších diagnostických výsledků a sledovat jejich úspěšnost, popřípadě neúspěšnost, ve škole.

2. Popis výzkumného vzorku dětí

Asi polovina dětí (10) vykazuje známky dyslalie a týká se to především vyslovování sykavek a hlásek R a Ř. Se správnou gramatikou a výslovností se potýká především chlapec vietnamské národnosti. Mluví velmi špatně česky (používá infinitivy, 1. pády podstatných jmen). Česky se učí pouze ve školce, matka neumí česky vůbec a otec hovoří dosti nedokonale.

Dívka z kosovské národnosti nemá s řečí větší problémy, mluví gramaticky správně a podle učitelky je velmi chápavá a vnímavá. Pobyť ve školce má na ni jednoznačně pozitivní vliv, především z hlediska adaptace na české prostředí a na kolektiv vrstevníků. Přesto byly její výsledky testů verbálního myšlení a znalostí poměrně slabé. Mezi dětmi je většina praváků, 4 děti nejsou ještě zcela vyhraněné. Některé nedrží psací a kreslicí náčiní zcela správně, ale při grafickém projevu jim to nevádí a projevují se přirozeně a uvolněně.

Komunikace všech dětí s učitelkou je spontánní, zvláštnosti v chování se ve skupině nevyskytují. Poněkud agresivnější jsou tři chlapci, učitelka je ale dokáže zklidnit a usměrnit. Všechny děti dokážou udržet pozornost odpovídající jejich věku.

Potíže ve škole předvídá učitelka především u vietnamského chlapce a u dvou dívek ze sociálně slabšího prostředí.

3. Popis metod výzkumu a jejich aplikace

Prvním testem, který jsem aplikovala, byl **Orientační test školní zralosti** (Kern-Jirásek). Tento úkol zabral dětem nejméně času a bez problémů se dokázaly soustředit po celou dobu jeho plnění. I děti jiné národnosti rychle pochopily, co mají za úkol.

Druhým testem byl **Orientační test školní zralosti**, týkající se **verbálního myšlení** (J. Jirásek). Největší potíže činil dětem jiné národnosti, což je celkem pochopitelné. Některé otázky pro ně byly těžké z hlediska českého jazyka, vyjadřování a chápání v něm.

Třetím a posledním testem byla **Zkouška znalostí předškolních dětí** (Matějček, Vágnerová). Nejvíce problémů s ním měly děti jiné národnosti. Pokud jsem tento test zařadila na konec testování, byla na některých dětech vidět únava a větší úsilí udržet pozornost. Proto jsem pak pořadí testů změnila a začínala jsem tímto testem. Pak následoval orientační test školní zralosti a posledním byl test verbálního myšlení.

VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

1. SKUPINA: DĚTI BEZ ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

	Jirásek Orientační test (známky)	Verbální myšlení (body)	Známka	Zkouška znaností	Známka	Pravděpodobnost vhodnosti školní docházky
Tomáš V. 15.10. 2002	3, 3, 3	11	3	29	3	ANO
Ondřej N. 29.10. 2002	3, 3, 2	16	2	37	2	ANO
Filip S. 12.11.2002	2, 3, 2	4	3	38	2	ANO
Eliška P. 20.11.2002	3, 4, 2	9	3	29	3	ANO
Pavel C. 5.12. 2002	3, 4, 2	16	2	30	3	ANO
Michaela T. 7.12.2002	2, 3, 2	-5	4	22	4	ANO
Natálie V. 3.1. 2003	2, 2, 1	14	2	23	4	ANO
Monika J. 15.2.2003	3, 3, 3	21	2	27	3	ANO
Kryštof J. 20.4.2003	4, 3, 3	8	3	28	3	ANO
Denisa P. 21.4.2003	2, 3, 4	-8	4	23	4	ANO
Leontýna M. 1.5.2003	2, 2, 1	8	3	29	3	ANO
Jonáš R. 1.5.2003	3, 4, 3	11	3	29	3	ANO
Veronika J. 11.8. 2003	3, 2, 2	18	2	32	2	ANO
Jan K. 12.4. 2003	4, 3, 3	2	3	19	4	ANO

Při plnění prvního úkolu Jiráskova Orientačního testu (kresba mužské postavy) neměla většina dětí větší potíže, u všech bylo zřejmé, že jde o lidskou postavu. Na všech kresbách chyběly nějaké části hlavy, čtyřem chyběl nos, třem vlasy a úplně všem scházely uši. Téměř polovina postav neměla krk. Převážná většina dětí namalovala správný počet prstů na rukou a jen jednomu obrázku chyběly zahnuté dolní končetiny.

V napodobování psacího písma při druhém úkolu činila největší obtíže plynulost a návaznost písmen. Většina dětí celkem dobře udržela linku i velikost písma.

Obkreslování skupiny bodů šlo dětem vcelku obstojně, pouze o dvou dětí se vyskytovalo více bodů než v předloze a dvě namalovaly body příliš velké.

Test verbálního myšlení zvládlo s lehou nadprůměrným hodnocením pouze pět dětí, ostatní výsledky se pohybovaly spíše v oblasti průměru a dvě děti předvedly podprůměrný výkon.

Zkoušku znalostí nejlépe zvládly tři děti (slabý nadprůměr), u ostatních můžeme hovořit spíše o průměrných až podprůměrných výkonech.

2. SKUPINA: DĚTI PO ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

	Jirásek Orientační test (známky)	Verbální myšlení (body)	Známka	Zkouška znalostí	Známka	Pravděpodobnost vhodnosti školní docházky
Vojtěch H. 16.2.2002	2, 1, 1	18	2	33	4	ANO
Mikuláš O. 18.8.2002	2, 1, 1	28	1	37	3	ANO
Blanka M. 16.5.2002	1, 2, 1	19	2	29	4	ANO

Děti po odkladu zvládly kresbu postavy spíše nadprůměrně, pouze dívka měla bezchybné provedení. U jednoho chlapce byl na jedné ruce nakreslený nesprávný počet prstů a kresba druhého neměla uši.

Napodobení psacího písma zvládly děti velmi dobře, lehké potíže jim činilo plynulé navazování jednotlivých písmen.

Obkreslování skupiny bodů zvládly bez problémů.

3. SKUPINA: PRAVDĚPODOBNÉ. PROBLÉMY PŘI ZAHÁJENÍ ŠK. DOCHÁZKY

	Jirásek Orientační test (známky)	Verbální myšlení (body)	Známka	Zkouška znalostí	Známka	Pravděpodobnost vhodnosti školní docházky
David L. 27.11. 2002	3, 4, 4	-3	4	12	5	SPÍŠE NE
Erika S. 5.7. 2003	3, 5, 1	-13	5	7	5	SPÍŠE NE
Erik M. 10.2. 2002	4, 5, 4	9	3	27	3	SPORNÉ
Adéla G. 3.6 2003	3, 5, 3	4	3	20	4	SPORNÉ
Martin Š. 11.7. 2003	4, 3, 3	-1	4	22	4	SPORNÉ

Děti ze třetí skupiny zvládly kresbu postavy spíše podprůměrně, všem postavám chybí uši, třem vlasy, dvěma nos a čtyřem krk. Děti nedokázaly namalovat svým postavám správný počet prstů na ruku, ve dvou případech prsty zcela scházejí.

Napodobení psacího písma je ve třech případech zcela nečitelné, u jednoho téměř nečitelné a jen u Martina Š. lze hovořit o úspěšném zvládnutí úkolu.

Obkreslování skupiny bodů zvládla na výbornou pouze Erika S., Erik M. a Adéla G. namalovaly bodů příliš, David L. tak úplně nezvládl rozmístění bodů ani jejich počet a Martin Š. nakreslil místo bodů kruhy.

Test verbálního myšlení činil, dle očekávání, největší potíže dětem cizí národnosti Erice a Davidovi, přičemž u Eriky lze mluvit o nezvládnutí testu. Ostatní děti podaly spíše podprůměrné výkony.

Zkouška znalostí odhalila vážné nedostatky prvních dvou dětí z tabulky, ale ani ostatní děti nepředvedly nijak zvlášť přesvědčivé výkony a jedná se spíše o podprůměrné výsledky.

4. Výsledky výzkumného šetření

Z testování a pozorování 22 dětí vyplývá, že celkově dosahují spíše průměrných výsledků při testech školní zralosti a bude třeba individuálního přístupu učitelek, aby se děti mohly rozvíjet v oblastech, které jim činí největší obtíže. Problémy vidím především ve verbálním projevu a myšlení, a proto bude třeba zaměřit pozornost (při pedagogické činnosti v této třídě) právě na tuto oblast.

Je pravděpodobné, že asi pětina dětí bude mít problematický vývoj z hlediska nástupu školní docházky. Děti s odkladem vykazovaly nejlepší výsledky z testované skupiny, ale přesto mezi výkony jednotlivých dětí a výsledků jednotlivých testů byly rozdíly, což je s velkou pravděpodobností způsobeno intelektovou činností dítěte, ale i jeho méně podnětným sociálním prostředím.

5. Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo provést základní diagnostiku školní zralosti u vybrané skupiny 22 dětí předškolního věku a ověřit jejich připravenost k zahájení školní docházky.

Výsledky výše uvedených testů celkem jasně ukázaly, na které oblasti předškolního vzdělávání jednotlivých dětí je třeba se zaměřit, aby jejich nástup do školy byl co nejméně problematický. Přesvědčila jsem se, že testování zabere mnoho času a z hlediska přesnější a odbornější diagnostiky by vyžadovalo daleko více podrobnějších informací o jednotlivých dětech z různých oblastí jejich vývoje a života (i v delším časovém horizontu).

Vzhledem k tomu, že do zahájení školní docházky zbývá 5 měsíců, lze předpokládat, že vývoj těchto dětí bude pokračovat kupředu a dá se očekávat zlepšení jejich výkonů, obzvláště pokud bude fungovat spolupráce rodičů a učitelek MŠ, zaměřená na rozvíjení individuálních schopností dětí a na jejich duševní růst.

ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce s názvem – *Školní zralost a diagnostika dětí s odkladem školní docházky*, bylo posoudit u skupiny 22 předškolních dětí, zda jsou školsky zralé a připravené k zahájení školní docházky a zda jejich vývoj odpovídá teoretickým poznatkům uvedeným v první části této práce.

Teoretická část si kladla za cíl přiblížit vývoj předškolního dítěte v jeho hlavních oblastech i poukázat na některé možné problémy, vyskytující se během tohoto důležitého období vývoje člověka. Dále měla za úkol charakterizovat pojem školní zralosti a základní metody k jejímu diagnostikování.

Praktická část byla zaměřena na aplikaci testů školní zralosti v předškolní třídě MŠ, jejich následné vyhodnocení a vyvození závěrů z nich vyplývajících. Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že lze předpokládat asi u pětiny dětí testované skupiny problematický vývoj z hlediska nástupu školní docházky.

Dále se potvrdilo vyrovnání opožděného vývoje v některých oblastech u dětí s odkladem školní docházky a lze tedy předpokládat, že odklad byl pro děti optimálním řešením. Tyto testy také pomohly vytypovat děti, které budou vyžadovat specifický přístup učitelky, aby tak mohlo dojít k jejich bezproblémovému zahájení školní docházky anebo alespoň ke zmírnění případných budoucích obtíží ve škole.

Seznam použité a citované literatury

- Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*, Grada Publishing, Praha 1998, ISBN 80-7169-195-X
- Matějček, Z.: *Praxe dětského psychologického poradenství*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991, ISBN 80-04-24526-9
- Monatová, L.: *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*, Paido, Brno 2000, ISBN 80-85931-86-9
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-570-9
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kolektiv: *Dětská klinická psychologie*, Grada Publishing, Praha 2006, ISBN 80-247-1049-8
- Švancara, J. a kolektiv autorů: *Diagnostika psychického vývoje*, Avicenum, Praha 1971
- Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M.: *Dříve než půjde do školy*, Avicenum, Praha 1990, ISBN 80-201-0015-6
- Verecká, N.: *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2002, ISBN 80-7106-474-2
- Žáčková, H., Jucovičová, D.: *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*, nakladatelství D+H, Praha 2007, ISBN 978-80-903869-3-8

Další literatura

- Kneblová, E.: *Školní zralost*, Speciál pro MŠ, Příloha časopisu Řízení školy číslo 12/2008, s. 6-8
- Mertin, V.: *Rodina a škola*, roč. 1 / 2006, s. 14-17
- Švancar, R.: *Učitelské noviny* roč. 109, 3 / 2006, s. 8

PŘÍLOHA č. 1

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 1

Datum záznamu: 24. 2. 2009

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte v době záznamu: 7 let

Rodinná anamnéza: Chlapec žije v úplné rodině, má jednoho bratra ve věku 10 let.

Zdravotní stav chlapce je dobrý, je velmi štíhlý (astenický typ), ale s jídlem problémy nemá, naopak sní poměrně velké množství jídla. Projevuje se jako pravák, brýle nenosí.

Chlapec dobře spolupracuje, je přizpůsobivý, přiměřeně disciplinovaný a nemá žádné výkyvy v chování. Chová se pěkně k ostatním dětem a rád si povídá s nimi i s učitelkou. Vyhledává kolektiv, není ale vůdce hry, spíše se přizpůsobí ostatním. Nejráději má konstruktivní stavebnice, zejména LEGO (ve třídě, kterou navštěvuje mají velký výběr různých stavebnic a kostek).

Má stálý okruh kamarádů (4), ale nemá problém přizvat do hry i ostatní děti. Úkoly plní velmi dobře, rychle chápe a celkem pohotově si osvojuje nové poznatky a dovednosti. Je schopen unést případný neúspěch, snaží se mu příště předejít. Je zvyklý při úspěchu na odměnu.

Nemá žádné řečové problémy, dobře artikuluje a nedělá gramatické chyby. Dovede přečíst text v běžné podobě.

V motorické oblasti je průměrně zručný i pohybově obratný. Tužku drží správně a úroveň grafického projevu je velmi dobrá. Při pohybové aktivitě má výdrž a umí se ovládat, je schopen účelnějšího pohybu i projevu.

V oblasti sociální nemá problémy s navazováním kontaktů s ostatními dětmi, v sebeobsluze je zcela soběstačný (včetně zavazování tkaniček u bot), i když je trochu pomalejší (je nutné ho často pobízet, aby zrychlil tempo).

Po emocionální stránce je poněkud labilnější, projevuje se stále zvýšená závislost na matce. Je citově založený, utváří si pěkné vztahy s oblíbenou učitelkou. Je schopen rozlišit hru od povinnosti, dodělá rozdělanou práci a neodbíhá od ní. Také s udržením pozornosti nemá problémy.

K jeho oblíbeným činnostem patří malování a práce s různým psacím a kreslicím náčiním.

Odklad školní docházky mu prospěl zejména v tom, že dokáže udržet pozornost a soustředěnost mnohem delší dobu než před rokem. Je také již méně dětinský a zmenšila se závislost na matce a dalších příbuzných.

PŘÍLOHA č. 2

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 2

Datum záznamu: 24. 2. 2009

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte v době záznamu: 6 let, 6 měsíců

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině, má starší sestru (10 let), která má špatný školní prospěch a trpí nočním pomočováním. Zdravotní stav chlapce je dobrý, má drobnou postavu. Projevuje se jako pravák.

Ve školce se hezky chová k ostatním dětem, v kolektivu je přizpůsobivý. Má jednoho stálého kamaráda. Komunikace s učitelkou je v pořádku je hodně upovídaný.

Do školky si denně nosí své hračky a s těmi si pak hraje. Baví ho stavět ze stavebnice Lego a z jiných stavebnic. Ke hře je schopný přizvat ostatní, ale není vůdcem hry, nechává s sebou poněkud manipulovat, je na to zvyklý z domova.

Úkoly plní velmi dobře pohotově si osvojuje nové dovednosti; brzy pochopí pravidla hry. Na neúspěch nijak viditelně nereaguje.

V řečové oblasti nemá problémy, nevyskytují se u něj vady výslovnosti. Mluví gramaticky správně a je schopen samostatně vyprávět příběh. Nečte, ale poznává písmena. Nevyhýbá se rozhovoru s dospělým.

Je pohybově obratný a manuálně zručný(navštěvuje kroužek karate). Tužku drží správně i vizuomotorická koordinace je v pořádku a odpovídá jeho věku.

Spolupracuje jen s některými dětmi, umí navázat kontakt, ale dál jej nevyžaduje.

V sebeobsluze je soběstačný, umí i samostatně telefonovat. Po emocionální stránce je přecitlivělý a velice fixovaný na otce (např. když venku sněží, dává najevo obavy,

že se tatínek zabije v autě). Do školky nosí mobilní telefon, aby měl možnost otci kdykoli zavolat. Mnohokrát během dne se ujišťuje u paní učitelky, že na něj tatínek nezapomněl a určitě si pro něho přijde. O matce údajně nikdy nemluví.

Je schopen vydržet u rozdělané práce a dokončit ji. Záměrné udržení pozornosti mu také nečiní potíže.

Při rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že doma hodně sleduje televizi, zejména DVD filmy a centrem domácnosti je velká pohovka a televizor. Podle jejího názoru je chlapec zatím citově nevyzrálý a stále velmi fixován na otce.

Loňský rok se často objevovaly velké problémy při loučení, když spolu přišli do školky a otec měl odejít. Teď se to již zlepšilo.

Stále přetrvává strach, aby mu tatínek neutekl, v myšlenkách je velmi často s otcem (během celého dne). Učitelka se domnívá, že není ještě zcela emocionálně vyzrálý, a že s tím bude mít problémy i ve škole.

PŘÍLOHA č. 3

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 3

Datum záznamu: 24. 2. 2009

Pohlaví: dívka

Věk dítěte v době záznamu: 6 let, 9 měsíců

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině, je prostřední ze tří dětí (2 bratři, 5 a 10 let). Zdravotní stav dívky je dobrý, projevuje se jako pravák. Pozdní nástup řeči- ve 4 letech.

Ve školce se chová hezky k ostatním dětem, menším pomáhá při oblékání, uklízení hraček. Je přizpůsobivá. Má svůj okruh kamarádů, ale do hry pustí každého.

Při nepochopení problému mívá strach z neúspěchu, ale většinou plní úkoly velmi dobře a poměrně rychle si osvojuje nové poznatky a dovednosti.

Co se týče řeči, neumí zatím vyslovovat hlásky R a Ř, ale oproti loňskému roku vykazuje značné zlepšení. Občas je třeba ji opravovat v oblasti gramatiky. Navštěvuje logopeda. Nemá problémy v komunikaci s dospělými.

V motorické oblasti je zručná, ale držení tužky není zcela optimální. Přesto lze hovořit o účelnějším a usměrněném pohybu psacího náčiní a vizuomotorická koordinace je na velmi dobré úrovni. Zná písmena a číslice. Umí sčítat v rozsahu od jedné do desíti (pomocí prstů).

V sociální oblasti nemá výraznější problémy, většinou navazuje kontakty spontánně a spolupracuje s ostatními dětmi. V sebeobsluze je plně soběstačná (kromě zavazování tkaniček u bot).

Trvá jí delší dobu, než si vytvoří vztah k novému dospělému. Při činnostech u stolečku je klidná, má potřebu práci dokončit a nedělá jí problém udržet pozornost delší dobu. Při klidových činnostech (např. poslech pohádky) si natáčí vlasy na prsty (doma prý v obdobných situacích cumlá palec).

Podle informací paní učitelky dívce odklad školní docházky prospěl a cituji doslovně „rozkvetla po všech stránkách své osobnosti“. Řečová oblast vykazuje značný pokrok a zlepšení oproti loňskému roku. Dívka je také mnohem více samostatná a komunikativní.

PŘÍLOHA č. 4

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 4

Datum záznamu 24. 2. 2009

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte v době záznamu: 6 let, 3 měsíce

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné vietnamské rodině, má mladšího bratra (1 rok). Zdravotní stav chlapce je dobrý, projevuje se jako pravák.

Ve školce nemá stálý okruh kamarádů, má rád kolektiv, ovšem někdy se projevuje poněkud agresivněji, jeho zálibou jsou bojové hry, které rád předvádí na jiných dětech. Při hře příliš nespolupracuje s ostatními dětmi, spíše si hraje vedle nich, (zejména při konstruktivních hrách).

Při plnění úkolů není příliš samostatný, často čeká na pokyn, vyžaduje vedení. Případné pocity z neúspěchu nedává najevo, nijak viditelně nereaguje.

V řečové oblasti se vyskytují problémy, mluví gramaticky nesprávně (zde je patrný vliv rodiny, matka neovládá češtinu vůbec, otec velmi málo), užívá infinitivy a 1. pády podstatných jmen.

Co se týče motoriky, je chlapec spíše méně zručný, ne zcela správně drží kreslicí náčiní i práce s nůžkami mu dělá potíže.

Při pohybové aktivitě má výdrž, (fyzickou aktivitou často ventiluje napětí). Kontakty s vrstevníky navazuje celkem dobře, v sebeobsluze je trochu pomalejší, neumí si zavázat tkaničky.

Je schopen udržet pozornost, ale při plnění úkolu má problémy práci dodělat, obzvláště pokud si ostatní děti hrají a dělají něco jiného než on.

Po emocionální stránce se nijak zvlášť neprojevuje.

Učitelka předvídá problémy při zahájení školní docházky zejména v oblastech souvisejících s řečí a s jemnou motorikou.

PŘÍLOHA č. 5

Kazuistika

Osobnostní charakteristika dítěte č. 5

Datum záznamu: 24. 2. 2009

Pohlaví: dívka

Věk dítěte v době záznamu: 5 let, 7 měsíců

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině (kosovské národnosti), má mladšího bratra (4 roky).

Zdravotní stav dívky je dobrý, projevuje se jako pravák.

V kolektivu vrstevníků je ráda středem pozornosti, často prosazuje svou vůli, pokud není po jejím, těžko to přijímá. Je spíše vůdcem hry, snaží se při hře dostat děti na svoji stranu.

Má ráda pochvalu od učitelky, těžko snáší neúspěch (údajně velmi náročná a ambiciozní matka). Pokud se jí nedaří nějaká činnost, nechá ji nebo reaguje vzteklým pláčem.

Má ráda práci s modelínou, stolové hry a kreslení. Je rychle chápavá (bariéra spíše jen v řeči), úkoly plní bez problémů.

V řeči dělá občas gramatické chyby, ale nemá s ní výraznější problémy, umí české výrazy překládat do češtiny.

V motorické oblasti je velmi zručná, má ráda pohybové hry a rychle si osvojuje různé taneční kroky a pohyby.

Dokáže navazovat nové kontakty s ostatními lidmi, ale vyžaduje často přehnanou pozornost ke své osobě.

V sebeobsluze nemá problémy, záleží jí také na tom, co má na sobě.

Je schopná udržet pozornost při plnění úkolu, ale pokud se jí nedaří, velmi rychle toho nechá.

Při zahájení školní docházky učitelka předvídá problémy zejména v emocionální oblasti a ve vztazích mezi vrstevníky.