

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Školní zralost
School maturity

Rigorózní práce

2013

Autor: Mgr. Šárka Veselá

ABSTRAKT:

Tato rigorózní práce se zabývá problematikou školní zralosti a postupy při jejím posuzování. Zaměřuje se na dosažení úrovně jednotlivých vývojových oblastí u dětí před nástupem do školy, na průběh posuzování školní zralosti a možnosti diagnostických nástrojů. Předmětem této práce je zjištění nejčastěji oslabených a pro školu rizikových oblastí u dětí před nástupem školní docházky a možnosti jejich stimulace. Dále také předkládá možnosti využívání screeningových testů a prezentace jejich výsledků. Cíl této rigorózní práce se opírá o aplikaci dostupných screeningových testů u vybraného vzorku dětí, a to včetně nejnovějšího diagnostického nástroje MaTeRS, v praktické části práce a dále o závěry mé diplomové práce, které se zabývaly vhodnými možnostmi stimulace oslabených vývojových oblastí.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Diagnostika školní zralosti, školní neúspěšnost, školní nezralost, školní připravenost, školní úspěšnost, školní zralost

ABSTRACT:

This thesis deals with the issue of school readiness and procedures for the assessment. It focuses on achieving individual developmental areas for children before they enter school, the conduct of the assessment of maturity and option diagnostic tools. The objective of this work is to identify most vulnerable and high-risk areas for school children before entering school and the possibility of stimulation. It also presents the possibility of using screening tests and presentation of their results. The aim of this thesis is based on the utilization of available screening tests in a sample of children, including the latest diagnostic tools maters, the practical part of the work and the conclusions of this thesis, which dealt with the appropriate options stimulation attenuated developmental areas.

KEYWORDS:

Diagnosis of school maturity, school failure, school immaturity, school maturity, school readiness, school success

Prohlašuji, že jsem svoji rigorózní práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato rigorózní práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 12. 2013

.....
Mgr. Šárka Veselá

Obsah

I.	Teoretická část.....	7
1	Předškolní období.....	7
2	Vstup do školy.....	10
2.1	Rodina a škola.....	11
2.2	Škola, dítě a rodina.....	13
3	Školní zralost.....	16
3.1	Z historie diagnostiky školní zralosti.....	18
3.2	Současný pohled na školní zralost a předškolní výchova.....	20
3.3	Definice školní zralosti.....	22
3.4	Posuzované oblasti školní zralosti.....	25
3.5	Školní připravenost.....	36
3.6	Školní nezralost.....	37
3.7	Školní úspěšnost a neúspěšnost.....	41
4	Diagnostika školní zralosti.....	43
4.1	Průběh vyšetření při posuzování školní zralosti.....	45
4.1	Screeningové diagnostické nástroje.....	48
4.3	Posuzování školní zralosti u dětí se zdravotním postižením.....	57
	Školní zralost u dítěte s mentálním postižením.....	58
	Školní zralost tělesně postiženého dítěte.....	59
	Školní zralost u dítěte se zrakovým postižením.....	60
	Školní zralost u dítěte se sluchovým postižením.....	61
	Školní zralost u dítěte s narušenou komunikační schopností.....	61
	Školní zralost u dětí s poruchami autistického spektra.....	62
	Školní zralost u dětí s chronickým onemocněním.....	62
5	Zahájení povinné školní docházky v zahraničí.....	64
II.	Praktická část.....	71
6	Teoretická východiska výzkumu.....	71
6.1	Stanovení výzkumného problému.....	71
6.2	Informační příprava.....	71
6.3	Výzkumná metoda.....	72
6.3.1	Předvýzkum.....	72
6.3.2	Screeningový diagnostický nástroj.....	72
7	Analýza dat.....	76
8	Diskuse.....	104
9	Závěr.....	105
	Shrnutí.....	107

Zdroje a použitá literatura.....	108
Seznam příloh.....	113
Příloha 1 - Vývojový profil sestavený podle očekávaných výstupů RVP pro MŠ ...	114
Příloha 2 - Vývojový profil dítěte na konci předškolního období.....	118
Příloha 3 – Vzor zprávy z vyšetření Testem rizika	121
Příloha 4 – Vzor zprávy z vyšetření Testem rizika	123
Příloha 5 – Vzor zprávy z vyšetření testem MaTeRS	125

Úvod

Tato rigorózní práce se věnuje problematice školní zralosti a vhodným postupům při jejím posuzování. Zabývá se jednotlivými vývojovými oblastmi u dětí před nástupem do školy a požadavky na jejich dosaženou úroveň pro úspěšné zapojení dětí do výchovně vzdělávacího procesu. Dále předkládá přehled diagnostických nástrojů určených pro diagnostiku školní zralosti. V návaznosti na výsledky šetření jsou vytipovány nejčastěji oslabené oblasti u dětí před nástupem školní docházky a předloženy možnosti jejich stimulace. V neposlední řadě také tato práce poukazuje na důležitost a významnost screeningových nástrojů, možnosti jejich využití a podněty k prezentaci a další práci vycházející z jejich hodnocení.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část se nejdříve stručně věnuje předškolnímu období a následně pojednává o školní zralosti obecně, popisuje znaky školní zralosti a nezralosti a další související pojmy. Dále předkládá přehled možné péče o školsky nezralé děti a stručně charakterizuje stimulační programy vhodné pro děti s odloženou školní docházkou, které jsou dostupné na území České republiky. Další kapitola se zabývá jednotlivými diagnostickými nástroji určenými k diagnostice školní zralosti a průběhem vyšetření u dětí intaktních i dětí se zdravotním postižením. V závěru teoretické části se práce věnuje zahraničním přístupům ke školní zralosti a zahájení povinné školní docházky.

Praktická část představuje cíl mé rigorózní práce. Obsahuje podrobný popis šetření a použitých screeningových nástrojů, vyhodnocení a prezentaci výsledků. Hlavním úkolem praktické části je zjištění nejčastěji oslabených oblastí u předškolních dětí na základě šetření a předložení námětů na vhodnou stimulaci dětí s oslabením dílčích funkcí. Toto celé v neposlední řadě povede také ke zhodnocení efektivity screeningových testů.

I. Teoretická část

1 Předškolní období

Tato kapitola velmi stručně shrnuje charakteristiku předškolního období, neboť ji nelze vyčlenit z tématu školní zralosti. Všechna vývojová období před nástupem do školy jsou pro vývoj dítěte samozřejmě velmi důležitá a hrají roli ve formování jeho osobnosti avšak předškolní období je ještě důležitější. Zde se rozvíjí detaily, dílčí části oněch velkých článků psychických funkcí. Přiměřená stimulace, vhodné prostředí a vzory, tedy souhrnně vnější vlivy při spolupůsobení vnitřních vlivů, sehrávají významnou úlohu v připravenosti a následné úspěšnosti dítěte ve škole.

Předškolní věk dítěte zahrnuje období mezi 3 až 6/7 rokem věku dítěte. Předškolní období je u většiny dětí zahájeno nástupem do mateřské školy a tím rozšířením primárního systému rodiny o další systém a nové sociální role. Zakončeno je vstupem do školy, a proto není věková hranice konce předškolního období vymezena s takovou přesností. Období předškolního věku je charakteristické plynulým rozvojem psychických funkcí. Podle Bartoňové (2010) v tomto období dochází k větší diferenciaci v jednotlivých oblastech psychiky. „*Na začátku období je dítě hravé a na konci období dítě připravené na školu.*“ (Bartoňová, 2010, s. 29) „*Počátek předškolního období je věkem neustálého „proč“ a dětských fantazií. Děti v předškolním období velmi rády napodobují činnosti dospělých, bedlivě je sledují a pomáhají, experimentují. Snaží se dokázat své schopnosti a vyrovnat se dospělým. Velmi často se tak při pomoci dospělého dítě brání slovy „já sám/sama“.* Přichází období, kdy se všechny dosud získané dovednosti jednotlivých oblastí rozvíjí...“ (Veselá, 2012, s. 9)

V předcházejících vývojových obdobích byly děti jen v úzkém rodinném kruhu a především se svojí matkou. Začátek předškolního období však pro většinu dětí znamená první odloučení od matky a to zahájením docházky do mateřské školy. Toto je velká změna a pro děti první velká zkouška adaptability, sociability, přizpůsobivosti. V předškolním zařízení se předpokládá, že děti potřebují čas na adaptaci a většinou se adaptační období počítá v délce až tří měsíců. Po této době se již očekává určitá míra komunikace a zapojení do denního režimu. Děti již nabyly jistoty, že odloučení od rodiny není trvalé a maminka se pro ně vrátí.

V předškolním období se velmi rychle rozvíjí emocionální a sociální oblast. Děti mají výkyvy nálad a především jsou tzv. „egocentrické“. U dětí se v tomto období rozvíjí hra, kdy na počátku je hra pouze paralelní, ale na konci období jsou to již hry kooperativní, skupinové, soutěživé apod. Velmi výrazně se také zlepšuje celková koordinace pohybů, rovnováha a jistota při pohybu. „*Tříleté dítě zakončilo důležitou etapu, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých. Chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka, chodí do schodů i ze schodů bez držení. Nyní přichází období, ve kterém jsou změny méně nápadné, neboť se již netýkají tolik „kritických“ lidských dovedností. Přesto jsou to změny velmi významné, neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88) K této soběstačnosti tak patří nejen rozvoj hrubé motoriky, ale samozřejmě i jemné motoriky. Schopnost používání zipů, knoflíků, nůžek, tužky apod. Pokud hovoříme o motorických dovednostech, samozřejmě nesmíme opomenout rozvoj řečových dovedností ve všech rovinách. Právě však v oblasti řečových dovedností si můžeme v předškolním období všimnout největších rozdílů mezi dětmi. S rozvojem řeči se rozvíjí myšlení a schopnost své myšlenky vyjádřit, rozvíjí se velmi významně dílčí funkce zrakové i sluchové percepce. Viditelnou změnou jsou změny proporcí těla. „*Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „perioda růstu“, mluvíme o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek.*“ (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, s. 51)

Předškolní období je tedy dobou významných změn ovlivňujících vývoj dítěte. Díky tomuto komplexnímu rozvoji si právě v tomto období můžeme povšimnout i větších nebo menších odlišností ve vývoji jednotlivých dětí a mohou se objevit zdravotní postižení nebo nemoci, které až dosud mohly zůstat přehlédnuty. Díky velkým emočním zvratům a nerovnováze se mohou začít vyskytovat různé druhy křečí, opoždění vývoje motorických dovedností nás může dovést až ke zjištění zrakové vady atd. Především je důležité si také říci, že se u každého dítěte od jeho narození sledují růstové přírůstky, ale právě od tří let mohou být prvním ukazatelem zdravotních a vývojových obtíží a to proto, že až od tohoto věku, se na růstu začne podílet růstový hormon. Každé dítě oslabené nemocí začíná v růstu stagnovat a tak je možné ještě před prohloubením nemoci zahájit včasnou intervenci v podobě odpovídající léčby. U každého dítěte v předškolním období je nutné pozorně sledovat psychomotorický vývoj a proporcionální hodnoty. Při známkách stagnace ve

vývoji nebo regresi vývoje je namístě neodkladné šetření příčin a zahájení příslušné intervence. Vhodné je samozřejmě vytipování dětí s rizikovou osobní nebo rodinnou anamnézou, kde je vhodné zahájení preventivní péče.

2 Vstup do školy

Vstup dítěte do školy je velkou událostí pro každé dítě i jeho rodinu. Přestože děti již prožily první osamostatnění se od rodiny při docházce do mateřské školy, nastává opět emoční vypětí – škola je těšení se z nové aktovky i penálu, ale také obava z neznámého a někdy i ztráty kamarádů ze školky. Děti byly rodinou i mateřskou školou na tuto změnu jistě připravovány avšak celé dosavadní období provázela především hra. Přejít dítěte do školy je obtížný také právě proto, že po tomto období plném her náhle dítě vstupuje do první třídy, kde hra je vyměněna za učení a platí významně odlišná pravidla. Vzhledem k množství požadavků, které jsou na dítě při zahájení povinné školní docházky kladeny, je zřejmé znevýhodnění dětí, které do této chvíle byly jen v péči rodičů. Musí se vyrovnat nejen s požadavky ryze školními, ale i s požadavky spadajícími již do předcházejícího období. Tím je myšleno např. odloučení od rodičů, podřízení se jinému režimu, komunikace s jinými autoritami, schopnost spolupráce s vrstevníky, schopnost samostatné práce a mnoho dalších.

Vstup do školy může přijít pro dítě opravdu náhle a to proto, že mnohé z nich navštěvují prázdninové provozy mateřských škol. V těchto případech si tak v ještě v pátek děti hrají v mateřské škole a již následující pondělí jdou s aktovkou do školy. Je tedy zjevné, že vstup do školy je náročný od první chvíle a klade si opravdu velké nároky na adaptabilitu dítěte a schopnost přizpůsobit se. I děti, které se do školy těší, jsou přirozeně zaskočeny změnou dosavadního režimu a změnou požadavků na jejich sociální vystupování i přípravu na výuku. Střídají se pocity radosti z nového s pocity své vlastní „dospělosti“, ale také únava, nejistota z neznámého, někdy smutek ze ztráty kamarádů z mateřské školy a samozřejmě pocit zodpovědnosti vůči přání rodičů i prarodičů na školní úspěchy završené množstvím jedniček a pochval. U dětí zvýšeně úzkostných a perfekcionistických se tyto pocity ještě znásobují a proto je nutný citlivý přístup pedagogů, ale i rodiny a vhodná příprava dítěte na tento přechod z mateřské školy. Jedná se především o podporu motivační, tzn. motivace k radosti ze získávání nových dovedností a znalostí.

Ze samotného nepřiměřeného tlaku rodičů na dobré školní výsledky, měřeného jen známkami a vytvářeného již před samotným vstupem do školy, může být velmi záhy vytvořen pocit frustrace pro nedostatečné plnění rodičovských přání.

„Vstup dítěte do školy je přirozeným krokem v životě každého člověka. Rodiče často od svých dětí očekávají, že splní jejich přání, očekávají, že dítě půjde v životě ve stopách jejich

úspěchu.“ (Bartoňová, 2007, s. 5) „*V moderní společnosti hodnota školního vzdělání, a tedy i prospěchu dítěte ve škole neobyčejně vzrostla a celkové hodnocení dítěte jeho učiteli i rodiči úzce souvisí s tím, jak plní ve škole jejich očekávání. Škola představuje pro dítě situaci, ve které se uplatňuje především svým výkonem a podle něho se mu dostává ocenění, jehož vyjádřením jsou zejména známky, a také přijetí, které je vázáno na splnění jistých podmínek.*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 301). „*Úspěšně je motivováno k dalším výkonům a zájmu o další vzdělávání, získává ocenění od rodičů a uspokojuje tak své psychické potřeby. Pokud však nastanou obtíže při adaptaci na školní režim nebo obtíže při osvojování školních dovedností a to hned na svém počátku, přichází velké zklamání.*“ (Veselá, 2013, s. 17) Stejně tak, jako je dítě na základě pozitivního školního hodnocení přijímáno pozitivně rodiči, má tato školní úspěšnost vliv na přijetí třídním kolektivem a tedy pozici mezi vrstevníky.

Vstupem do školy, jak již bylo zmíněno výše, přichází změna v režimu a náročnosti požadavků na dítě oproti životu v mateřské škole. Škola po dítěti vyžaduje dodržování nových pravidel, zodpovědnosti, samostatnosti. Pamatovat si jaké úkoly je zapotřebí do školy připravit, vyřídit vzkaz rodičům aj. Ve škole se musí soustředit a být ukázněné po dobu 45 vyučovacích minut a mezi těmito vyčerpávajícími bloky přichází jen krátké přestávky. Je tedy zřejmé, že vstup dítěte do školy vyžaduje určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy.

2.1 Rodina a škola

Vstup dítěte do školy přináší náročnou změnu nejen pro dítě, ale i značnou zátěž pro celou rodinu. Po dobu docházky dítěte do mateřské školy není komunikace s pedagogy příliš vyžadována a mnohdy jsou jejich názory a rady rodiči podceňovány. Rodiče nemusejí plnit s dětmi žádné úkoly a často považují pobyt dítěte v mateřské škole jen jako náhražku hlídání. Rodiče si málokdy uvědomují, že docházka do mateřské školy jejich děti připravuje ve všech oblastech pro další vzdělávání. „*Donedávna bylo preprimární vzdělávání v mateřských školách a podobných institucích nedostatečně doceňováno ze strany pedagogické vědy i vzdělávací politiky, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Převládalo mínění, že „opravdové vzdělávání“ dětské populace začíná až při zahájení povinné školní docházky a vše to, co se při edukaci odehrává předtím, je v podstatě jen hraní s dětmi.*“ (Průcha, 2012, s. 70)

I přes zavedení Rámcových vzdělávacích programů zůstává původní názor u rodičů většinou nezměněn. Právě doporučení z mateřské školy o vhodném vyšetření na odborném pracovišti staví mezi rodiče a mateřskou školu nepřekonatelné a dlouhodobé rozpory. Pokud je rodičům doporučeno, aby zvážili vhodnost odkladu školní docházky u svého dítěte, mohou to pociťovat jako nedocenění schopností jejich dítěte. *„Někteří rodiče jsou ovšem toho názoru, že odklad školní docházky jejich dítěte není potřebný. Náš návrh pojmají jako „obvinění“ dítěte z nenormálnosti, jsou dotčeni ve své rodičovské prestiži a mobilizují obranné mechanismy.* (Matějček, 2011, s. 122) V tuto chvíli si vůbec ještě neumí představit, jak může ovlivňovat školní neúspěšnost dítěte celou rodinu a jak zbytečně může být dítě vystaveno stresu ze školního selhávání.

Po nástupu dítěte do první třídy se situace v chodu celé rodiny výrazně mění. Pokud nastoupilo do školy dítě přiměřeně vyspělé a dostatečně připravené na osvojování trivia, je vše v pořádku a změna školního režimu nutí jen rodiče, aby pravidelně kontrolovali školní sešity a většinou se jen pasivně podíleli na plnění domácích úkolů. V případě dětí, které byly zařazeny do školy s nedostatečně rozvinutými psychickými funkcemi, je však situace výrazně odlišná. Rodiče jsou nuceni každodenně se zabývat po příchodu ze zaměstnání také přípravou dítěte na výuku, přípravou školních pomůcek a psaním domácích úkolů. Vše mnohdy probíhá ve spěchu a přestává být prostor pro běžné sdílení zážitků a hru s dítětem. Při plnění každodenních školních povinností je zapomínáno na potřebu dětí svěřovat se rodičům i s pocity, obavami, problémy třídních kolektivů a vztahy mezi dětmi.

Každý rodič samozřejmě očekává, že jeho dítě bude ve škole úspěšné a stane se chloubou rodiny. Velmi často tato očekávání jsou ještě navýšena o nepřiměřená očekávání prarodičů. Pokud dítě tyto požadavky nenaplní, dochází k pocitům zklamání. Rodiče se snaží ještě více s dítětem učit a učením tráví veškerý volný čas dítěte. Příprava na školu by však u dítěte v první třídě neměla přesáhnout hodinu s přestávkou na odpočinek a svačinu. Při déletrvající přípravě je dítě ještě více přetížené a frustrované a i přes vynaloženou nepřiměřenou námahu, se výsledky stále zhoršují. Rodiče začnou dítě obviňovat z lenosti a dítě se začne výrazně podhodnocovat. V důsledku nepřiměřených nároků a tlaku na dítě se přidávají somatické obtíže, jakými jsou bolesti břicha a hlavy, nauzea apod. Vzhledem k tomu, že tyto obtíže se vyskytují jen během školního týdne a o víkendu nebo prázdninách velmi často mizí, rodiče často podezřívají dítě ze záměrného vyhýbání se školním povinnostem. V rodině vzniká atmosféra vzájemné nedůvěry a řešení této situace není snadné a krátkodobé a spíše je nasnadě zajištění nápravy prostřednictvím rodinné terapie.

Je nutné zmínit i případy, kdy naopak právě obavy z náročnosti školní docházky i na samotné rodiče a možnost narušení jejich dosavadního režimu, může někdy vést k potřebě žádat o odklad školní docházky pro své dítě. Někdy je toto řešení na místě, ale jindy může být v neprospěch dítěte jen s argumenty, že škola krátí dětství. Je zřejmé, že informovanost rodičů o školní zralosti, požadavcích školy, příčinách a důsledcích školní nezralosti a vhodné stimulaci dítěte, by měly být naší prioritou. Vždy je vhodné připravit nejen dítě na školu, ale také zbytek rodiny. Dopředu probrat pozitiva, ale také povinnosti vztahující se ke školní docházce a eventuálně pomoci s organizací chodu rodiny, tak aby naplňoval potřeby a požadavky všech členů. Samozřejmě je na místě i konzultace na odborném pedagogicko-psychologickém pracovišti, kde je posouzena vhodnost dítěte pro nástup do školy nebo odklad školní docházky s adekvátní stimulací nezralých oblastí, vedoucí k úspěšnosti při nástupu do školy o rok později.

2.2 Škola, dítě a rodina

S nástupem do školy by se ideálně škola, dítě a rodina měly stát jednotným, spolupracujícím systémem. Prioritně je nutné zdůraznit, že tak jako je nezbytná jednotnost rodičovského působení, tedy jednotného výchovného stylu v rodině, pak nyní toto jednotné působení rozšiřujeme ještě o školní instituci, zastoupenou příslušnou paní učitelkou. Pokud je u dítěte zdravotní postižení nebo má dítě obtíže výukové či adaptační, pak se tento systém rozšiřuje ještě o pracovníky z odborných pracovišť (SPC, PPP) a odborné školní pracovníky (školní psycholog, školní speciální pedagog apod.). Jednotnost tohoto poměrně již velkého nově vzniklého systému je jedinou zárukou pro správný rozvoj dítěte a jeho další úspěšnost. Vzhledem k tomu, že je mnohdy zajištění jednotnosti jen mezi rodiči velmi obtížné, zamysleme se jakou schopnost spolupráce, komunikace, důvěry, vzájemného respektu vyžaduje zajištění jednotnosti tohoto velkého systému.

Pokud hovoříme o nezbytnosti jednotného působení na dítě a schopnosti jednotného působení mezi jednotlivými členy, pak je nutná odbornost, empatie a další vzdělávání členů odborného pracoviště a pracovníků školy. Vzniká tedy následující otázka: „Jsou všechny školy dostatečně připraveny na své nové žáky?“

Snažíme se připravit na školu děti a rozpoznat děti nedostatečně připravené. Také se snažíme o informovanost vůči rodičům a jejich přípravě na zvýšené požadavky vyplývající ze zahájení školní docházky. Odborné poradenské pracoviště by mělo být připravené na podporu rodičů a jejich dětí při přechodu do základní školy, odborně odlišit

školsky nezralé děti a vhodně je stimulovat a také doporučit vhodnou a odpovídající individuální podporu dítěte. Otázkou jsou kritéria připravenosti školy pro přijímání žáků v současné době. Prvním kritériem takové připravenosti by měla být kvalifikovanost učitelského sboru a jejich neustálé vzdělávání. Vzhledem k současným integračním požadavkům a inkluzivnímu trendu ve školách, pak ještě i znalost a orientace ve speciálně pedagogických disciplínách. Při integraci žáka se zdravotním postižením, osobní zájem na seznámení se s problematikou příslušného zdravotního postižení a tím schopnosti vytvořit podmínky pro úspěšné vzdělávání tohoto žáka. Znalost inovativních přístupů v jednotlivých vzdělávacích předmětech a schopnost určit, který je vhodný pro dané uskupení ve třídě. Dále je nutná schopnost improvizace při výuce a empatie vůči dětem, schopnost vcítit se i do jejich problémů, starostí a obtíží. Empatie vůči rodičům, tzn. opomenout mentorování a přistupovat k rodičům jako partnerům, brát v úvahu jejich těžkosti v každodenním životě.

Nejpodstatnější oblastí připravenosti školy, je přijímání dětí takových, jaké jsou a to bezvýhradně. Každé je jiné, v každém z nich jsou skryté silné i slabé stránky, každé je samostatnou individualitou, každé má své potřeby a je schopné uspět při podpoře ostatních členů zmíněného systému. O bezvýhradním přijímání všech kolem nás je právě proces inkluze, který lze již dnes úspěšně hodnotit za pomoci stanovených kompetencí a způsobů evaluace Centrem pro studium inkluzivního vzdělávání (CSIE) tzv. „Index for inclusion“. (Booth, Ainscow, 2011)

V jedné základní škole byla rozčarována paní učitelka ze žáka ve své nové první třídě, kterému příliš nerozuměla pro jeho značnou vadu výslovnosti. Začátkem listopadu byla již velmi rozhořčena, že tento chlapec oproti jiným, ještě stále není schopen ze slabik složit slovo a tak volala o pomoc při řešení tohoto problému. Chlapec byl po odkladu školní docházky, velmi milý a snaživý. Všechny neúspěchy okomentované paní učitelkou ho velmi trápily. Jeho dg. byla vývojová dysfázie, se kterou již do školy samozřejmě nastupoval, a paní učitelce byly předloženy všechny potřebné zprávy. Tato učitelka okomentovala problém tak, že četla část jedné zprávy, ale ona přeci neví co je to ta vývojová dysfázie a už vůbec co obnáší. Jediným zájmem po celou dobu jednání bylo, kdy už se konečně naučí pořádně mluvit a jestli to stejně není jen zanedbanost v rodině, protože za svojí dlouholetou praxi ve škole, se s tímto ještě nesešla a navíc děti se mu smějí a ona neví, jak tomu má zamezit.

Na uvedeném příkladu vidíme právě obtíže učitelů přijmout veškeré děti i s jejich nedostatky a ocenit jejich přednosti. Samozřejmě se zde odráží právě neznalost speciálně pedagogické oblasti a naprostý nezájem o vzdělávání se v této problematice, ani pokud se

jedná o konkrétního žáka. Jednoduché známkové hodnocení ve škole odnaučilo hlubšího zamyšlení se nad svými žáky a znalosti jejich silných a slabých stránek. Při výchovných obtížích, je pak jediným řešením psaní poznámek, které rozhodně děti lépe nevychoávají.

Jako vhodný krok k lepší připravenosti učitelů na přijímání jednotlivých dětí se pak jeví povinná pedagogická diagnostika a hodnocení v mateřské škole, výstupní hodnocení vývoje dítěte z hlediska jeho předností i nedostatků z posledního ročníku mateřské školy, které bude předáno rodičům a následně i příslušným školám (vhodné je i doplnění portfolií s pracovními listy dětí, např. kresbami). Ve školách pak navázání pokračováním těchto hodnocení při nástupu školní docházky a následně pokračováním v tomto s četností jedenkrát za pololetí. Hodnocení se samozřejmě nemohou opírat jen o znalost určitého předmětu, ale o celkovou osobnost dítěte, jeho vývoj v porovnání nikoliv vůči ostatním, ale především vůči sobě samému. Tato pedagogická diagnostika a její výstupy, pak mohou být pomocníkem při hledání v nově vzniklých obtížích dítěte, jako je náhle zhoršující se prospěch nebo chování.

Dalším nezbytným krokem je povinné vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a důsledné průběžné a celoživotní vzdělávání a zavedení supervizí. Posledním krokem by měla být spolupráce mateřských a základních škol, informovanost rodičů a možnost detailního seznámení s chodem konkrétní školy a osobností budoucí paní učitelky a to nejen v rámci jednoho odpoledne tzv. „otevřených dveří“, ale společných programů obou institucí a možností návštěv výuky dětmi z mateřských škol.

3 Školní zralost

Problematika školní zralosti u dětí je v současné době poměrně opomíjena a to i komplexnost tohoto problému. Stále častěji se spíše problematika nástupu dětí k povinné školní docházce řeší jen z hlediska věkového. V poslední době se stále zvyšuje ve školách počet žáků, kteří mají obtíže se zvládnutím výuky. Neustále je řešena následná péče, tedy možnosti zařazení běžného doučování, zapojení asistentů pedagoga a dalších podpůrných opatření. Důležité je však zabývat se již právě samotnou prevencí. Touto prevencí se rozumí včasné zachycení rizikových dětí již v předškolním věku, odpovídající intervence u těchto dětí, dále podrobné posuzování školní zralosti a v neposlední řadě specializovaná péče pro děti školsky nezralé. Je nezbytné si uvědomit, že pokud dítě ještě nemá psychické funkce připraveny na vzdělávání, nebude se s obtížemi potýkat jen v průběhu celé první třídy, ale budou ho obtíže provázet po celou dobu vzdělávání. Děti jsou tak neustále vystavovány opakované frustraci z častých neúspěchů a tím dochází i k narušení formování osobnosti a samozřejmě dochází sekundárně i k narušení samotného náhledu na další vzdělávání. Jedná se především o nízké sebehodnocení, ztrátu motivace, somatické obtíže, záškoláctví, útky z domova, ale tyto obtíže mohou také přerůst až v poruchy příjmu stravy, depresivní poruchy, narušení rodinných vztahů a jiné. Tyto důsledky jsou natolik vážné, že by téma školní zralosti mělo být neustále odborníky zdůrazňováno a zveřejňováno i laikům a to především rodičům.

Jednovaječná dvojčata (dívky) se matka rozhodla zařadit k povinné školní docházce v řádném termínu, tedy ve věku 6,3 let. Osobní anamnéza děvčat byla riziková a z mateřské školy vzešel návrh na zvážení odkladu školní docházky. Obzvláště jedna z dívek se projevovala velmi sociálně nezralá a s nepřiměřenými emočními reakcemi. Matkou však upozornění školy nebyla respektována.

Již v listopadu se řešily velmi významné obtíže právě s touto zmiňovanou dívkou. Nejenže ani jedna ze sester neprospívala, byly opakované absence ve škole pro infekty, ale tato dívka nebyla schopna návštěvy školy bez své sestry. Shodou náhod byla jejich paní učitelka také velmi nepřipravena na nové děti a její nepřiměřené reakce vše výrazně zhoršovaly. Důsledkem bylo odmítní veškeré stravy a tekutin s velmi melancholickou náladou. Dívka musela být pro vážný stav převezena na lůžkové psychiatrické oddělení.

Často se nástup dětí do školy řeší podle aktuálního módního trendu. Známe dobu, kdy většina rodičů žádala o odklad školní docházky i v případech, kdy dítě bylo přiměřeně vyspělé a hovořilo se o nutnosti prodloužit dětem čas dětství a her. Tuto dobu naopak střídá období, kdy rodiče v žádném případě neuvažují o konzultaci s odborníky a obzvláště neuvažují o možném odkladu školní docházky. Odklad je známkou, že dítě není zcela

v pořádku, pro rodinu je to ostudné a „ všichni přeci nakonec tu školu nějak zvládli“. Toto je především otázkou vybudovaných tzv. „satelitních městeček“. Samozřejmě se na rozhodnutí podílí mnohdy i prarodiče, jejich dávné zkušenosti a názory. Ovšem stále chybí ohled na ty, o nichž se v tu chvíli rozhoduje. Právě i rodiče si mohou povšimnout, jak se dítě do školy těší. Velmi často ty děti, které se školy obávají, netěší se, jsou na školu nepřipravené, tedy školsky nezralé. V některých případech se tak stává, že dítě je během poloviny prvního roku vráceno zpět do mateřské školy nebo přerazeno do přípravného ročníku. Toto řešení, které v danou chvíli bývá již jediným řešením, však vede již k prvním frustrujícím zážitkům spojeným se vzděláváním.

Avšak jen těšení se do školy a radost z nákupu aktovky jistě nemohou být jediným a hlavním ukazatelem školní zralosti. Posuzování školní zralosti a připravenosti dítěte nemůže probíhat na základě argumentů a pocitů rodičů, prarodičů, ale ani učitelů. Objektivně lze tuto oblast zjišťovat jen standardizovanými testy a podloženými vědeckými výzkumy. Ani takto však není zajištěna naprostá objektivnost, protože schopnosti a dovednosti dítěte nelze posoudit na základě jednoho krátkého setkání a izolovaně od jeho prostředí a kolektivu vrstevníků. Takovéto zjednodušené výsledky mohou schopnosti dítěte podcenit, protože právě může být zdravotně indisponováno nebo prožívat složitou rodinnou situaci, může být nervózní z prostředí, které nezná a nepůsobí na něj příliš příjemně a toto vše a mnoho dalších faktů ovlivňují aktuální výkon dítěte. Naopak dítě, které na sebe neustále v kolektivu potřebuje upoutávat pozornost a v prostředí kolektivu se mu pozornost velmi rychle odvrací od úkolu, bude při individuálním testování podávat výkony výrazně lepší. Posuzování školní zralosti by tedy nemělo být jednorázovou záležitostí a mělo by být využito kvalitních a standardizovaných nástrojů.

Samostatnou otázkou je posuzování školní zralosti u dětí se zdravotním postižením. Zde je ještě znatelnější potřeba komplexního přístupu k problematice. Je zde nutné totiž zvažovat nejen samotnou připravenost dětí ke vzdělávání, ale také vhodný typ školy a vzdělávacího programu. Očekává se spolupráce více odborníků, dítě by mělo být připravováno na nástup do školy plánovaně a systematicky. Při posuzování zařazení do určitého typu školního zařízení je nutnou a musí být primární otázkou samotný potenciál dítěte, jeho schopnosti.

Pokud se otázka školní zralosti zmiňuje výše především o důsledcích zařazení školsky nezralého dítěte ke vzdělávání, je nutné se samozřejmě zmínit i o situaci opačné. Jedná se zde o děti, které jsou pro školu přiměřeně vyspělé či prokazují dokonce schopnosti ve vyšším průměru a dítěti je vydáno rozhodnutí o odkladu školní docházky. I

toto nesprávné rozhodnutí totiž poškozuje správné formování osobnosti dítěte. Dítě se do školy těší, chce se vzdělávat, projevuje jasné předpoklady úspěšného vzdělávání a dokonce i jeho intelekt může být ve vyšším průměru. Pokud takové dítě necháme nadále v mateřské škole, přichází frustrace ze zařazení mezi děti mladší, s nimiž již nesdílí stejné zájmy a hry, všechny poskytované informace již dobře zná a má je osvojené. Přichází stagnace vývoje, demotivace, ztráta zájmu o dění kolem. Toto vše může však také přinést významné obtíže v chování, poruchy sociálních vztahů a nerespektování autority.

Rodiče žádají a odborník jim vyhoví. Toto je zásadní profesní pochybení, odborník musí být správným rádcem rodiče a především obhájcem dítěte. Od odborníka se očekává, že bude natolik schopný komunikace, aby rodičům vysvětlil důsledky jejich rozhodnutí a přivedl je tak k tomu správnému.

Z hlediska prevence školních obtíží a z vážných důsledků, které vyplývají z předčasného, či opožděného nástupu ke školnímu vzdělávání, jasně vyplývá nutnost více informovat veřejnost o této problematice. Dále je nezbytné zabývat se mnohem více dětmi, které nejsou zařazeny do žádného předškolního zařízení a do prvních tříd přicházejí přímo z domova. Toto je velmi riziková skupina dětí a vzhledem k nepovinnému předškolnímu vzdělávání se nejedná pravděpodobně o zanedbatelné množství. I v této oblasti by měla být v rámci prevence větší informovanost a nabídka alespoň stimulačních programů těmto dětem a bezplatná pomoc a poradenství rodičům. A samozřejmě další povinností by měla být kvalitní péče věnována dětem, jež se prokázaly jako školsky nezralé, tzn. zjistit příčiny nezralosti, oblasti vykazující deficity pak intenzivně rozvíjet.

3.1 Z historie diagnostiky školní zralosti

„Před šestým letem z mateřského klína vypouštěti a receptorům k cvičení oddávati neradím... Zase pak přes šest let déle doma dítě chovati neradím: protože čemu se doma učiti má, volně v šesti letech vynajiti se můž. A nezanese-li se hned předce dalším dobrým cvičením, zanese se neužitečnou zahálkou a zplaní zase.“ (Komenský, 2007, s. 76) Dále Komenský (2007) uvádí, že není nutné vždy řídit jen dle věku počátek školní docházky. Upozorňuje na rozdíly, kdy dítě může být připraveno dříve, ale také později. *„Nebo plán mdlá, k vštěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koniček také příliš časně zapřažený zemden bývá; ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všechno.“* (Komenský, 2007, s. 77) Otázkou školní zralosti a individuálním zráním dítěte se zabýval již J.A.Komenský, jak si na předcházejících citacích můžeme

povšimnout a zřejmě se jedná o oblast, které se věnovala pozornost ještě dříve. Samotný termín „školní zralost“ samozřejmě přišel mnohem později.

Matějček (2011) uvádí, že pojem školní zralosti pochází z vídeňské školy Ch. Bühlerové z dvacátých let dvacátého století. Posuzování zralosti žáka však probíhalo stejně jako ostatní diagnostika v prostředí škol, tedy především probíhala na základě pozorování a srovnávání výkonu jednotlivých dětí a žáků svými učiteli. Zájem o hlubší zkoumání a srovnávání vzdělávacích výsledků žáků podle Swierkoszové (2010), vzrůstá až v šedesátých letech dvacátého století. V těchto letech se rozvíjí především pedagogická diagnostika a je založen první podnik na vydávání testů v Bratislavě. Primárním zájem jsou děti neprospívající ve škole a děti s obtížemi v chování. V roce 1963 se objevil poprvé koncept školní zralosti ovlivněný německou psychologickou tradicí A. Kerna, s prvním diagnostickým nástrojem. U nás pak byl tento předložen v podobě J. Jiráskem upraveného testu základních výkonů. (Vágnerová, Valentová, 1991)

Představiteli konceptu školní zralosti se v naší zemi zabývali především psychologové Jirásek, Matějček a Langmeier. Rozdíl českého a německého konceptu vycházel z pohledu na příčiny nezralosti a tím také na řešení této otázky. Německý koncept byl orientován na biologickou stránku dítěte, tedy přeceňovala se stránka přirozeného zrání organismu, kdy by tedy plně postačovalo jen počkat na vyzrání centrální nervové soustavy (CNS). Naši odborníci však poukazovali na důležitost působení okolního prostředí, především rodiny a mateřské školy. Považovali tedy za nezbytné pro školní zralost vzájemné působení vnějších i vnitřních vlivů. I přes veškeré snahy odborníků a potřeby dětí se však skutečně koncept školní zralosti začal řešit až v osmdesátých letech minulého století. Podle „módního trendu“ se střídala období masové diagnostiky školní zralosti až po útlum a preferenci biologickou. Původní Kernův-Jiráskův test se používá do současnosti a to i přes své stáří.

Příprava dětí na školu již od sedmdesátých let probíhala v mateřské škole podle centrálně stanovených osnov pro mateřské školy (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy). Vzdělávání v posledním roce mateřské školy bylo po řadu let povinné. Významnou změnu přinesl přelom 20. a 21. století v podobě decentralizace škol a zavedení povinných Rámcově vzdělávacích programů atd. Také skončila povinnost předškolní výchovy, a jak se ukazuje v následujících letech, nebyl to právě jeden z nejtřastnějších kroků.

Vzhledem k nižším počtům předškolní populace byly mnohé mateřské školy slučovány a rušeny, což se později opět ukázalo jako krátkodobý a omezený pohled na

situaci. Klesající populační vlna vystřídala vlnu stoupající a začala opět chybět místa v předškolních zařízeních. To vše tak stálo za zjištěním, že se začíná objevovat nezanedbatelné množství dětí, které přichází do základních škol přímo z domova. Nejen však prevence nedostatečné školní zralosti, ale i řešení jejich důsledků přineslo změny již v devadesátých letech 20. století. Ony proslulé vyrovnávací třídy pro neprospívající žáky byly zrušeny a vystřídaly je třídy tzv. „dyslektické“. Byť za tímto počinem byla zcela jistě dobrá myšlenka jak pomoci neprospívajícímu dítěti, velmi brzy se opět projevila jako tzv. „vytloukání klínu klímem“. Byly zde totiž velmi často zařazovány především děti, které svým chováním narušovaly ukázněnost ostatních žáků. Podpora žáků zařazených do těchto tříd, pak spočívala především ve snížení požadavků na jejich výkon a domácí přípravu a současně poskytováním úlev při hodnocení jejich výkonu. Nezřídka se tak stávalo, že při přeřazování žáka z této třídy do třídy „běžné“, bylo nutné zopakování ročníku pro nedostatek osvojeného učiva.

3.2 Současný pohled na školní zralost a předškolní výchova

V současné době je problematika předškolního vzdělávání výrazně ovlivněna ekonomickými otázkami, nedostatečností kapacit mateřských škol apod. Prodlužuje se doba, kdy děti zůstávají doma s matkou, a to i právě z uvedených kapacitních důvodů. Na druhé straně však máme v předškolních zařízeních děti velmi zaměstnaných rodičů a tak se většina péče o dítě přesouvá na pedagogy v mateřských školách. Rozrůstá se i síť soukromých předškolních zařízení, které však ne vždy svým programem dostatečně připravují děti pro zvládnutí trivია. Problematika kapacity předškolních zařízení ovlivňuje nejen intaktní děti, ale má významný dopad i na děti se zdravotním postižením. Děti se zdravotním postižením potřebují pro svůj další rozvoj a budoucí úspěšné zařazení k základnímu vzdělávání, včasné zařazení do mateřské školy a příslušnou podporu. U dítěte předškolního věku je téměř vždy nejvýhodnější integrace mezi intaktní vrstevníky, která mu pomůže v rozvoji sociální i emoční oblasti, ale i ostatních. Vzhledem k nedostatečnosti kapacit mateřských škol je však velmi obtížné umístit právě sem dítě se zdravotním postižením. Svoji roli také sehrává současný systém financování škol, kdy se odvíjí výše prostředků pro školu na základě počtu přijatých dětí. Je tak zcela logické, že v případě přijetí dítěte se zdravotním postižením a tím i nezbytného snížení počtu dětí ve třídě (pro zajištění dostatečné péče i bezpečnosti), přichází škola o své finanční prostředky a potýká se s ekonomickými obtížemi. Umístění dětí se zdravotním postižením do

speciálních mateřských škol však také neposkytuje žádné výrazné řešení. Síť těchto škol není tak rozsáhlá a tak kromě vzdálenostní nedostupnosti pro rodiče, jsou také obtíže s uspokojením všech potřebných dětí, neboť téměř ve všech speciálních mateřských školách jsou děti zapisovány do pořadníku pro nedostatečné kapacitní možnosti. Většinou se pak dostane dítě do předškolního zařízení až v posledním roce školní docházky.

Současný pohled rodičů na otázku školní zralosti a odklad povinné školní docházky je zřejmě ovlivněn prostředím, ve kterém rodina žije a také jakousi rodinnou tradicí. V některých lokalitách se stává odklad školní docházky stigmatizací rodiny. Rodiče usilují o včasný a někdy až předčasný nástup dítěte do školy. Zda rodiče s dítětem budou své rozhodnutí konzultovat na odborném pracovišti je jejich vlastním rozhodnutím a tak tato volba nebývá příliš častá. Učitelky mateřských škol jsou jediným poradcem, ale jejich poradenství je často rodiči podceňováno. Argumentací rodičů jsou jejich vlastní obtíže v dětství a současná úspěšnost. Téměř vždy začínají slovy: „já, ten/ta je celý/á po manželovi. Ten taky dlouho nemluvil/nekreslil/chtěl si hrát apod. Do školy šel normálně a taky to zvládnul.“ Opakem jsou pak rodiče, kteří mají obavy z neúspěchu, velké zátěže pro rodinu a to i v případě, kdy dítě prospívá a je na školu dostatečně připravené. Argumentací rodičů je tzv. „prodloužené dětství“. Je vždy na příslušném odborném pracovišti, aby tuto situaci vždy vyřešilo objektivně, kvalitně a především k prospěchu dítěte. Je důležité si uvědomit, že nevhodné rozhodnutí může vést např. také k přeřazení dítěte z první třídy do přípravného ročníku nebo do mateřské školy. Takové řešení je však pro dítě ohromnou stresující zátěží a je dobré vždy rozhodovat s obezřetností.

Chlapec v době nástupu školní docházky dosahoval věku 6,4 r. Nezapojil se nikdy do kolektivních činností, nevyhledával společnost vrstevníků. Na režim v mateřské škole si jen velmi těžce zvykal a každá sebemenší změna ho i v posledním roce docházky do mateřské školy zjevně frustrovala. Neustále musel mít dohled učitelky, která ho slovem a dotykem směřovala k činnosti. Pokud nemluvila konkrétně k němu, seděl zahloubán s nepřítomným pohledem a velmi obtížně se z tohoto zahloubání navracel k původní činnosti. Jeho hra byla velmi stereotypní-hrál si na vysavač, tzn., že pobíhal místností s pomyslným vysavačem a vrčel. Kresba postavy byla na úrovni hlavonožce, ale především práci s tužkou velmi odmítal. I v ostatních oblastech velmi výrazně selhával v porovnání s vrstevníky.

Návrhem na vyšetření školní zralosti s myšlenkou, nezbytného podrobného vyšetření, byli rodiče velmi dotčeni. Projevy chlapce považují za projev nadprůměrnosti. Chlapec byl po měsíci školní docházky přeřazen do přípravného ročníku. V tomto školním roce nastoupil opět do první třídy, kdy se již po měsíci objevily stejné obtíže jako v roce předešlém a stejná neúspěšnost.

Předškolní věk, tedy věk mezi 3-6/7 rokem je věkem, kdy by mělo být dítě systematicky rozvíjeno a připravováno na zvládnutí trivia prostřednictvím rodiny a předškolního zařízení. Vše se však děje přirozeně a hrou, která je v předškolním věku nejdůležitější činností dítěte. Děti jsou přirozeně zvědavé a je tedy na dospělé osobě, aby zvědavost podpořila a také jí uměla vyhovět. U dětí, kde je zvědavost omezena z důvodů zdravotního postižení, je nutná podpora rozvoje vhodnými podněty.

Děti, které navštěvují mateřskou školu, jsou rozvíjeny nejen v sociální oblasti, ale vzdělávací program je nastaven tak, aby došlo ke stimulaci celkového rozvoje. Současný vzdělávací program mateřské školy vychází z rámcového vzdělávacího programu, který je učitelkami rozpracován do jednotlivých tematických celků a následně i jednotlivých úkolů, které vždy směřují na konci předškolního období k očekávaným výstupům. Očekávané výstupy jsou pak jinými slovy dosažené schopnosti a dovednosti dítěte daného věku. Tyto očekávané výstupy lze velmi dobře přepracovat do podoby vývojového profilu např. šestiletého dítěte, jak je uvedeno v Příloze 1. Vzdělávací program je rozdělen do pěti oblastí: Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Jinými slovy se tedy vzdělávací program zabývá výchovou ke správné životosprávě, ekologii a komplexnímu životu nejen v rodině, ale v celé společnosti, respektu a toleranci k ostatním, rozvoji řeči a myšlení a také rozvoji pohybových dovedností.

Třídy v mateřské škole mohou být věkově homogenní i heterogenní, předškoláci mají možnost navštěvovat zájmové aktivity zasahující různé oblasti. Součástí přípravy na povinnou školní docházku je také návštěva základní školy, pobyty přímo ve výuce, společná účast dětí mateřských i základních škol na programech apod. Další možností předškolní přípravy jsou alternativní školy, mezi nimiž je nejčastější škola Walsdorfského typu a škola Montessori. Pro děti s odkladem školní docházky je již dnes velmi rozšířená možnost zařazení do přípravného ročníku základní školy.

3.3 Definice školní zralosti

Školní zralost byla mnohokrát definována. Například Říčan, Krejčířová (2006) uvádí, že školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojit školní znalosti a dovednosti. „*Rozumí se tím taková fyzická, psychická a sociální připravenost dítěte na školu, která mu umožní optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení či poškození tělesného a duševního zdraví při školní zátěži.*“ (Novotná, Kremličková, 1997, s. 25) Hort, Hrdlička, Kocourková, Malá

(2008) také uvádějí, že školsky zralé dítě je schopnost zvládnout školní nároky nejen z rozumového hlediska, ale také že se dokáže soustředit na úkol, akceptovat školní řád a má dostatečnou motivaci pro školní práci. Langmeier, Krejčířová (2006) definují školní zralost v podstatě ve shodě s Komenským, jen v upravené podobě pro současnou dobu, jako výsledek úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství a je vyznačena přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.

„Pojem „školní zralost“ se odvíjí od fyzické zralosti dítěte, zdůrazňuje aspekt biologický, vycházející zejména z procesu zrání centrální nervové soustavy dítěte a z jeho konstituční zdatnosti. Všechny tyto faktory následně korespondují s mentální zralostí dítěte. Školní zralost tedy zahrnuje zdravotní, psychickou a sociální způsobilost dítěte zahájit školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky.“ (Vlčková, Poláková, 2013, s. 2) V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je uvedena školní zralost jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky.

Obecně lze tedy říci, že školní zralost se posuzuje z hlediska tělesné, kognitivní, emoční, pracovní a sociální vyspělosti. Předpokládá se, že této vyspělosti dosáhne dítě v určitém věku a to zhruba v šesti až sedmi letech, kdy je připraveno pro další učení a sociální adaptaci. Dítě se vyvíjí od svého narození a samozřejmě některé dílčí funkce se vyvíjejí dále i v průběhu mladšího školního věku, dosažení školní zralosti je však určitým mezníkem v životě dítěte a s definovanými požadavky na psychomotorický vývoj pro jeho další rozvoj, podporu osobního potenciálu. Aby si dítě mohlo úspěšně a s přiměřenou snahou osvojovat trivium, musí mít pevné základní stavební kameny neboli pevně a správně rozvinuté dílčí funkce a osvojit si všechny potřebné dovednosti z předcházejících vývojových období. *„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“* (Sindelarová, 2007, s. 8) Pokud tyto funkce nejsou dostatečně rozvinuté, musí dítě pro osvojování trivia vynakládat nepřiměřené úsilí s nepříliš odpovídajícím výsledkem. Tato nepřiměřená zátěž vedoucí k pravidelné frustraci je pak spouštěčem snížení imunity dětí a jejich následné časté absenci, která opět vede k obtížím při osvojování výuky.

V současné době dítě zahajuje školní docházku podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 36, odst. 3 takto: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“ Pokud se tedy podíváme na možnost věkového složení dětí v první třídě dle uvedeného zákona, může být rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem přesně jedenáct měsíců a v případě, že v dané třídě bude také dítě s již odloženou školní docházkou, tento věkový rozdíl se pak opět až o několik měsíců zvyšuje. Už toto je důležité si uvědomit, protože biologicky starší děti budou mít přirozeně např. jiné pracovní tempo než právě šestileté dítě. Může se tak stát, že i šikovně právě šestileté dítě, může vzhledem ke složení třídy a tempu výuky prospívat jako průměrné až k hranici slabšího průměru. Pokud však půjde do školy o rok později, bude patřit mezi biologicky starší, zdatnější a výkonnější a jeho výsledky mohou být v lepším průměru až nadprůměru. Tedy právě i toto je dobré uvážit při posuzování školní zralosti a zvažování vhodného zahájení školní docházky u jednotlivých dětí.

Zápisy ke školní docházce jsou vždy v období ledna a února a je povinností každého rodiče dítěte, které by mělo v daném školním roce školní docházku zahájit, k tomuto zápisu se dostavit a to tedy i v případě, že připadá možnost odkladu školní docházky. V případě, že by rodiče chtěli svému dítěti odložit školní docházku je tak možné podle již výše uvedeného zákona § 37: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ Z uvedeného tedy vyplývá, že pro odložení školní docházky o jeden rok, je nezbytné posouzení školní zralosti na školském poradenském pracovišti, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny, a u dětí se zdravotním postižením je posuzování školní zralosti v kompetenci speciálně pedagogického centra. Dále je možné žádost o odložení školní docházky doložit doporučujícím posouzením klinickým psychologem. Ze zákona také vyplývá, nezbytnost potvrzení odborného lékaře, tedy především pediatra. Právě potřebné doporučující posouzení poradenského pracoviště a odborného lékaře, prošlo změnami ve smyslu postačujícího doporučení jen jednoho z uvedených pracovišť. V současné době však je opět nutnost doporučení obou. V případě

žádosti o zahájení školní docházky u dítěte před zákonem stanoveným věkem, je nezbytné doložit doporučení odborným pracovištěm (PPP, klinický psycholog) a posouzení školní zralosti pak s ohledem na kladené nároky u těchto mladších dětí, provádí vždy velmi detailně a je také zjišťován intelekt příslušnými diagnostickými nástroji.

3.4 Posuzované oblasti školní zralosti

„Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou:

- 1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.*
- 2. Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.“ (Komenský, 2007, s. 79)*

Tedy opět se vracíme ke školní zralosti v případě, že si dítě úspěšně osvojilo vše z uplynulých vývojových období. Nejčastější otázky rodičů se stále dotýkají konkrétních úkolů, které musí dítě splnit před nástupem do školy. Velmi často se domnívají, že pokud své dítě naučí písmena, číslice a podpis pak je dítě již dost zralé na školu a v mateřské škole by se již nudilo. Problém je však mnohem hlubší a velmi často se stává, že zůstává bez povšimnutí podpis provedený zrcadlově, způsob držení tužky, obrovská námaha s jakou dítě svůj zrcadlový podpis vykonalo. Číslice má dítě naučené, stejně jako odříká číselnou řadu do 20 jako básničku, obsah pojmu číslo však zůstává utajeno. Dítě nepostřehne ani počet knoflíků do tří a musí je počítat po jednom. Pokud mu jeden knoflík přidáme, musí počítat zase znovu od začátku. Tyto a mnohé další potřebné dovednosti jsou stále ještě pro rodiče neznámé a to i přesto, že publikací o přípravě předškoláků je k dostání v našich knihkupectvích velká řada. V případě knihy Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, 2007) je zde vytvořen i velmi podrobný vývojový profil šestiletého dítěte, detailní vysvětlení jednotlivých dílčích funkcí ve vztahu k výuce a poskytnuty ukázky a náměty na rozvoj těchto funkcí. Zřejmě však by toto téma bylo vhodné rodičům poskytnout samostatně oddělené od jiných témat nebo vývojových období, např. formou srozumitelné a přehledné brožury. I v případě pedagogů mateřských škol, přípravných ročníků i prvních tříd, by možnost takovéto brožury byla jistě vhodná a to nikoliv z důvodu jejich neznalosti této problematiky, ale protože ve chvíli, kdy poskytují informace rodičům k této problematice, mají čas většinou výrazně omezený a tak vyberou právě situace, se kterými se za ten den nejčastěji u dětí a žáků setkali a jsou tak především o vlastních (subjektivních) pocitech, nikoliv o podstatných znacích školní zralosti. Navíc také informování rodičů o jednotlivých kritériích jim velmi často připadá známé a stále se

opakující, což je jistě pravdou, ale každý rok před námi stojí noví rodiče předškolních dětí a tyto informace jsou pro ně tedy opět nové.

Ze slov učitelek prvních tříd na besedě pro rodiče budoucích prvňáčků, pořádané MŠ v měsíci říjnu:

„Vůbec neumí pozdravit, dokonce nepozdraví ani pana ředitele. Skáčou mi do řeči, když si povídám s kolegyní. Musím jim stále říkat, aby si uklidili, jinak nechají všude nepořádek. Jsou hluční, stále si s něčím hrají, dokonce vyluzují různé zvuky. Do školy patří jen děti, tiché, pozorné, slušně vychované a pořádné.“

Nyní se zaměříme podrobně na dosaženou úroveň jednotlivých vývojových oblastí, ze kterých je v Příloze 2 sestaven vývojový profil dítěte před nástupem do první třídy. Právě uváděná dosažená úroveň dílčích funkcí jednotlivých oblastí jsou obsahem podrobného posuzování školní zralosti na poradenských pracovištích. Řekněme si však, že o dosažené úrovni vývojových oblastí u jednotlivých dětí musí mít přehled každý pedagog mateřské školy, který provádí pravidelně pedagogickou diagnostiku a při evidování obtíží by měl včasné poskytnout rodičům informace o této situaci a také nabídnout možná řešení. Jako velmi zajímavá alternativa klasické pedagogické diagnostiky se stává tzv. „Vývojový strom“ Sindelarové (2007), kde kořeny a kmen stromu představují základní schopnosti. *„Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůst malé větve. Ty představují všechno to, co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo... Každý kmen má i svou korunu. Tato koruna obsahuje již skutečné komplexní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání.“* (Sindelarová, 2007, s. 5) Podle poskytnuté metody k zjišťování deficitů v dílčích funkcích, tak zjistíme dosaženou úroveň u jednotlivých dětí, která je barevně zaznamenána do znázornění stromu. Nejdelší větve jsou silné stránky dítěte, a nejkratší větve potom znázorňují nejslabší stránky. Tento materiál je velmi dobře srozumitelný i pro rodiče a šetrně poskytuje informace o deficitních oblastech.

3.4.1 Zraková percepce

Tato oblast a její jednotlivé dílčí funkce a také jejich zralost a správné fungování, nám pomáhají k identifikaci písmen ve všech jejich podobách, skládání slov do slabik a slov až k následnému čtení celků. Z uvedeného vyplývá, že v oblasti zrakové percepce je pro zvládnutí správného čtení s následným porozuměním čteného, součinnost následujících dílčích funkcí.

Zrakové rozlišování, které nám právě slouží k identifikaci písmen. Dítě musí být schopné rozlišovat různé tvary i tvary si velmi podobné a lišící se detailem, tvary lišící se polohou vertikální i horizontální. Správná funkce a zralost **zrakové analýzy a syntézy** nám umožňuje skládat z písmen slova a větší celky a naopak. Dítě před nástupem školní docházky poznává tvary nedokončené a dokončuje jejich chybějící části. Skládá z mnoha částí jeden obrázek, je schopné skládat obrázky podle předlohy.

Dalším nezbytným předpokladem pro osvojování si učiva je také **zraková paměť**, která nám umožňuje si tvary písmen a čísel zapamatovat a v určitou chvíli správně vybavit. Dítě tak před nástupem do školy by mělo být schopné poznat chybějící předměty, části předmětů, chybějící tvary apod. po krátkém prohlédnutí.

Abychom nepřeskakovali při čtení řádky, slova, slabiky či písmena, musí být správně vedeny naše **oční pohyby**. Dítě v předškolním věku již je schopno provést plynulý oční pohyb zleva doprava a zpět. Již tedy v tomto období vedeme děti při práci na pracovních listech k postupné práci na jednotlivých řádcích a v daném směru.

Náměty pro úkoly rozvíjející oblast zrakového vnímání:

Skládání puzzle, dokreslování obrázků/tvarů, hledání rozdílů na obrázcích, obtahování tvarů vzájemně se překrývajících, v řadě obrázků/symbolů najít jeden obrázek odlišný polohou nebo detailem (později porovnávat dvojice symbolů), poznat chybějící části obrázku/tvaru. Dále sem patří hry na identifikaci chybějících předmětů (Kimova hra) nebo změn v místnosti a jednotlivých osobách. Pro rozvoj správných očních pohybů lze doporučit čtení řady obrázků a pro rozvoj pozornosti rozšířit o čtení obrázků ve dvojici. Mezi hry rozvíjející zrakové vnímání, ale také pozornost a koordinaci oko-ruka můžeme zařadit také skládání obrázků, tvarů, stavebnic, mozaik podle předloh.

3.4.2 Sluchová percepce

Správný vývoj a zralost jednotlivých dílčích funkcí sluchové percepce nám umožňuje diferenciaci jednotlivých hlásek sluchem, tzn. rozkládat jednotlivá slova na hlásky a naopak a stejně tak větší slovní celky. Vývoj sluchové percepce však není dokončen zcela před nástupem školní docházky, ale ještě probíhá zhruba do konce druhé třídy. Oblast sluchové percepce tvoří opět sluchová analýza a syntéza, sluchové rozlišování a sluchová paměť.

Dítě před nástupem do školy je schopné **rozkládat slova a slovní spojení na slabiky** a naopak a také by mělo zvládnout **identifikaci první a poslední hlásky ve slovech**. Ještě tedy většinou není schopné kompletního rozložení na jednotlivé hlásky, i když je to možné a např. program „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“, který je koncipován podle psychologa Vygotského v tzv. „zóně nejbližšího vývoje“, tzn., že učení jde krok před spontánním vývojem dítěte, je směřován pro zvládnutí naprostého rozkladu slov (Mikulajová, Dostálová, 2004) Mnohdy se také již s touto dovedností můžeme setkat u předškoláků, které mají sourozence v první nebo druhé třídě.

Správný vývoj **sluchového rozlišování** je nezbytný pro osvojení si některých gramatických pravidel prakticky a také pro správnou identifikaci některých slov či jednotlivých hlásek. Umožňuje nám správnou aplikaci měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek, identifikaci znělých a neznělých hlásek. V předškolním věku, tedy před nástupem školní docházky by dítě již mělo být schopné identifikovat rozdílná slova, včetně slov nesmyslných bez jakékoliv vizuální opory.

Sluchová paměť nám pomáhá k zapamatování slyšenému, tedy ve škole například k zapamatování výkladu učitele a ve spolupráci s dalšími funkcemi sluchové a zrakové percepce jsme schopni písemně zaznamenat slyšený text nebo diktát, či si dělat poznámky z přednesu. Před nástupem školní docházky by mělo dítě zvládnout zopakovat víceslovné věty i několik čísel. Také by mělo být ve spolupráci s dalšími psychickými funkcemi schopné naslouchat čtené pohádce nebo příběhu a vyprávět stručně slyšený děj.

Poslední dovedností předškolního dítěte je schopnost tvořit smysluplné rýmy a to opět bez vizuální opory. Tvorba rýmů však velmi významně souvisí s jazykovým citem a tedy s vývojem řeči. Oslabení sluchové percepce a jejich dílčích funkcí a snížení jazykového citu si všímáme u některých poruch řeči a to především u vývojové dysfázie, kde v některých případech tato oslabení dílčích funkcí významně ovlivňují právě aplikaci gramatických pravidel, ale již jen samotná stavba slov i vět jsou velmi ovlivněny a narušeny.

Náměty pro činnosti rozvíjející sluchové vnímání:

Rozpoznávání jednotlivých zvuků, zvuková pexesa, určování odkud zvuky přichází nebo komu patří. Rozpoznávat komu patří hlas, podle hlasu poznávat osobu a reagovat na ni smluveným signálem. Sluchem rozlišovat výšku a počet tónů, podle melodie určit píseň, napodobit slyšený rytmus. Mezi velmi oblíbené hry patří napodobování tempa příslušným pohybem a hry na tzv. „nahlas a potichu“ dále „slovní kopaná“ nebo vymýšlení rýmů.

Také je možné smluvit různé zvukové signály pro několik obrázků a posléze si je dítě musí pamatovat a správně předvádět. Jinou obměnou je smluvená reakce na daný zvukový signál, smluvená reakce na smluvené slovo při poslechu textu, identifikace opakujícího se slova v řadě slov.

3.4.3 Řeč, roviny řeči a komunikační dovednosti

Řeč je výhradně lidská schopnost sloužící k dorozumívání, sdělování informací, pocitů, zážitků i zkušeností. Každé znemožnění verbální komunikace vede člověka k nesoběstačnosti a narušuje významně jeho autonomii. Je tedy nutné využívat ke komunikaci veškeré jiné možnosti a formy komunikace. Vývoj řeči je nutné sledovat ve všech rovinách:

Foneticko-fonologická

Pojem fonologická je odvozen z pojmu foném, který jak uvádí např. Dlouhý, Černá (2012), je nejmenší zvukovou jednotkou jazyka. Jedná se o minimální zvukové rozdíly, které jsme schopni vnímat. Konkrétně jsou to právě rozdíly ve znělosti a neznělosti, rozdíly v délce samohlásek. Fonologická rovina řeči velmi úzce souvisí se správným vývojem sluchového vnímání. Zde jsou právě obtíže při zopakování či produkci slov i z důvodu narušení či nezralosti sluchové analýzy a syntézy a sluchového rozlišování. Tyto nedostatky tedy vedou k obtížím při osvojování výuky a školní úspěšnosti.

Fonetická rovina sleduje, zda je artikulovaný zvuk (hláska) korektní, tzn. vytvářen správně. Jedná se o nejčastější problematiku dětí před nástupem školní docházky, tedy o nekorektní či chybějící výslovnost jednotlivých hlásek. Velmi často jsou to např. řady ostrých a tupých sykavek, které způsobují dětem při čtení a psaní značné potíže.

Morfologicko- syntaktická

Tato rovina je oblastí gramatickou. Skladba slov, používání různých slovních druhů, správné tvary, rody, čísla a pády podstatných jmen, správné používání a chápání předložek gramatiky, skladba vět, tj. řazení jednotlivých větných členů.

Lexikálně – Sémantická

Tato oblast se zabývá obsahovou stránkou řeči, tedy slovní zásobou a chápáním jednotlivých pojmů., slov, frází a tím i jejich adekvátním používáním při komunikaci.

Pragmatická

Tato rovina znamená sociální uplatnění komunikačních dovedností. Jde o dovednost používat správně a vhodně řeč ve všech rovinách při rozhovoru s ostatními, udržet dialog u stejného tématu, používat vhodná slova, dodržovat konverzační pravidla.

Dítě na konci předškolního období by již mělo být schopné se správně vyjadřovat, vyprávět popisovat obrázek, vysvětlit funkci předmětů, vyjádřit své pocity apod. Ve všech rovinách řeči je v podstatě na úrovni dospělého.

Náměty pro rozvoj řečové oblasti

Za stěžejní a primární činnost lze považovat především vyprávění si s dítětem, komentování všeho kolem sebe i činností a sdělování zážitků a vlastních pocitů. Nepochybně je významné i předčítání pohádek a příběhů s následným vyprávěním o přečteném ději a postavách. Dále můžeme pro rozvoj této oblasti zařadit recitaci a dramatizaci. Velmi dobře se pro rozvoj správného syntaxu využívají tzv. malované pohádky nebo dokončování vět. Skládáním posloupnosti jednoduchých příběhů a jejich vyprávěním současně rozvíjíme nejen řečové dovednosti, ale také oblast seriality. Vedeme dítě k neustálému pojmenovávání situací a to v celých větách, neomezujeme jej na jednoslovné odpovědi.

Pro rozvoj dovednosti umět vést dialog jsou velmi vhodné námětové hry (např. na obchod), kde je jasně dána dějová linie. Nezbytností pro správné utváření dětské řeči je správný mluvní vzor a prevencí správné výslovnosti je potom např. hra na zvířátka, kde před zrcadlem předvádíme dané zvuky s korektní artikulací. Na možnost rozvoje korektní výslovnosti jednotlivých hlásek formou hry a to už od dvou let upozorňuje např. Neubauer. (2011) Uvádí, že je vhodné cvičit vhodnou artikulaci již od raného věku a poskytuje návod na společné činnosti dospělých a dětí, v tomto případě zejména rodičů s dětmi.

Na závěr je také důležité si říci, že rozvoj sémantické oblasti (pochopení obsahu slov) je závislé na naší trpělivosti dětem vysvětlovat a přibližovat obsah neznámých slov a zjišťování, zda nám i řečenému rozumí. Posledním upozorněním je pak také nezbytnost vyhledat odbornou péči včas, tzn. neodkládat logopedické vyšetření až do věku čtyř let dítěte a také si uvědomit, že tato péče se nevztahuje jen na nápravu artikulace jednotlivých hlásek.

3.4.4 Jemná motorika

Dítě na konci předškolního věku má vyhraněnou laterální, drží správně tužku a umí správně používat nůžky a vystříhat. Ruka předškoláka by už měla být při psaní uvolněná a má mít zautomatizované správné sezení. Předškolní dítě napodobí podle předlohy tvary i písmo, nakreslí postavu se všemi detaily a překreslí obrázek. V současné době, tedy v době suchých zipů se velmi často setkáváme s tím, že děti v předškolním a

mnohdy i mladším školním věku si neumí zavázat tkaničky. Předškolní dítě by toto však již mělo zvládnout, ale samozřejmě je nutné zohlednit, že se možná ještě s tkaničkami nikdy nesetkalo nebo mu nikdo neumožnil naučit se je zavazovat.

Náměty pro rozvoj jemné motoriky:

Skládání papíru podle předlohy, vystřihování, lepení, trhání papíru a mačkání do kuliček, modelování, používání stavebnic od větších kousků až po malé kousky (např. v šesti letech již dítě může pracovat se stavebnicí Merkur). Samotný rozvoj grafomotoriky začíná správným sezením a držením psacích potřeb, pro snížení přítlaku na tužku jsou vhodné fixy Stabillo. Nejprve začínáme cviky na uvolnění ramenního kloubu a práci na velké ploše papíru (např. balicí papír s využitím mokré stopy). Velmi vhodným cvičením pro rozvoj grafomotoriky je např. program cvičení a malování s prvky Tchaj-ťi, (Svatošová, 2009), které je zaměřené na rozvoj taktilně-kinestetického vnímání.

Pokud má dítě stále neuvolněný ramenní kloub, ale také v případě odmítání kresby dítětem, je nutné využít netradičních možností výtvarného vyjádření (např. kresba klacíkem nebo prstem v písku, kresba v mouce, kresba na vodní hladině apod.) a také používání různých výtvarných materiálů (houbička, prsty, otisky apod.). Následně můžeme kreslicí plochu zmenšovat a přesouváme se z kreslení ve stoje, do polohy v sedu. Jakékoliv snahy o výtvarný projev je nutné podporovat a utvářet správné psací návyky. U levorukých dětí je samozřejmě nezbytný výběr vhodného psacího náčiní s ohledem na mazání čar rukou a věnovat pozornost správnému úchopu, tzn. předcházet tzv. drápovitému držení, které vzniká v důsledku obtíží s vizuálním zaznamenáváním prováděné kresby. Sledování okem prováděné čáry, nebo-li koordinace oko-ruka jsou samozřejmostí pro schopnost psaní a opisů, proto je vhodné překreslování obrázků a tvarů, spojování bodů v síti apod.

3.4.5 Hrubá motorika

Na konci předškolního období mnohé děti již začaly se závodním sportem, zkusily bruslení i lyžování a další pohybové aktivity. Děti v tomto období jsou již sportovně zdatné, pohyby mají zkoordinované, udrží rovnováhu, umí jezdit na kole, zvládnou skákat, přeskakovat překážky i stát na jedné noze. Hrají míčové hry, tedy umí chytat i házet míč a jsou schopné napodobovat pohyby. Narušení hrubé motoriky provází některé vývojové poruchy a samozřejmě se projevují obtíže i v jemné motorice a řeči, proto je nezbytné věnovat této oblasti značnou pozornost.

Náměty pro rozvoj oblasti hrubé motoriky:

Na toto místo můžeme zařadit všechny pohybové aktivity a sporty. Začít je možno již běžnou chůzí v přírodním terénu, kdy dítě musí zdolávat běžné překážky. Podporovat jízdu na kole, pokusit se o odstranění pomocných koleček a tím zvládnutí stability v pokud možno nejkratším čase. Velmi účinný rozvoj svalstva a pohybů docílíme pravidelným plaváním. V současné době je zajištění přirozeného a zdravého pohybu dětí velmi značně omezeno a právě rozvoj pohybů je nezbytný pro rozvoj mozku. *„Veškeré pohyby od začátku života jsou prvním jazykem. Budou pomáhat při vývoji mozku a neobešla by se bez nich ani tvorba miliónů propojení v nervovém systému dítěte. Opakované pohyby pomáhají posilovat nervová spojení mezi tělem a mozem. Tato síť propojení vytváří hlavní komunikační nástroj mezi jednotlivcem a světem.“* (Blythe, 2012, s. 22)

3.4.6 Prostorová a pravolevá orientace, orientace v čase

Dítě na konci předškolního období rozlišuje pravou a levou stranu, určí ji na sobě i druhé osobě. Správně používá a orientuje se v pojmech určujících blízkost, polohu nebo umístění. Je schopné seřadit obrázky podle dějové posloupnosti, orientuje se v pojmech ráno, poledne, odpoledne, večer a je schopné přiřadit k nim charakteristické činnosti. Uvědomuje si střídání ročních období, pojmenuje je a zvládne přiřadit charakteristické počasí a hry k jednotlivým obdobím.

Náměty pro rozvoj této oblasti:

Přiřazování charakteristických činností k denním dobám a ročním obdobím, určování polohy předmětů, vlepování částí obrázků podle dané polohy a směru, identifikace posloupnosti obrázků apod.

Vývoj této oblasti souvisí s poznáváním sebe a okolního světa. Prostorová orientace tak začíná orientací horizontální (začíná ve chvíli, kdy si dítě začíná zkoumat své dolní končetiny), předozadní a konečně na konci předškolního období pravolevá orientace.

3.4.7 Logické a matematické myšlení

Před nástupem do první třídy děti běžně přiřazují a třídí předměty podle více kritérií, orientují se v číselné řadě do deseti a jsou schopné množství určit postřehem do pěti. Zvládnou jednoduché početní operace sčítání a odečítání s vizuální oporou, rozumí

pojmem více a méně, kratší a delší apod. Pojmenují základní geometrické tvary jakými jsou trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh a napodobí jejich tvar.

Náměty pro rozvoj této oblasti:

Při rozvoji této oblasti nejvíce uplatníme experimentování. Umožníme dítěti porovnávání velikosti i hmotnosti různých předmětů kolem nás. V kolektivu dětí využijeme možnost řazení dětí podle velikosti a porovnávání podle hmotnosti, kdy dané parametry můžeme s dětmi sledovat v čase. Dále využíváme možnosti přiřazování tvarů, jejich vystřihování a lepení s poznáváním tvarů v běžném životě. Početní dovednosti upevňujeme např. námětovou hrou na obchod, ale můžeme zkoušet hádat a tím cvičit postřehování množství kamínků, lidí a všech věcí kolem nás.

3.4.8 Pozornost

Na konci předškolního období je dítě schopné zaměřit a udržet pozornost asi 10 minut, jedná se ovšem o intenzivní pozornost. Při výuce v první třídě je vyučovací hodina v trvání 45 min, ale intenzivní pozornost není vyžadována po celou dobu a stejně tak dochází ke střídání činností s možností relaxačních cvičení a samozřejmě je preferencí výuka se zapojením všech smyslů, tzn. multisenzoriální. Předškolák by měl být schopen dokončit své úkoly a to i takové, které nejsou oblíbené. Problematika omezené pozornosti a to ve fázi zaměření nebo udržení, obtížemi s dokončováním úkolů a se snadným odklonem pozornosti k sebemenším podnětům se dotýká dětí s poruchou pozornosti – ADD (Attention deficit disorder), a dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou – ADHD (Attention deficit/ hyperactivity disorder). Děti, u kterých je porucha pozornosti provázena hyperaktivitou, si všimneme velmi lehce a ve velmi raném věku, stále však zůstávají velmi dlouho nepovšimnuty a neošetřeny děti s poruchou aktivity ve smyslu hypoaktivity. Tyto děti jsou tiché, klidné a tak na své obtíže příliš neupozorňují. Obtíže jsou však stejně významné jako u dětí hyperaktivních i když svým motorickým neklidem nepůsobí rušivě. Tyto děti vypadají jako pozorné, zrakem mohou sledovat požadovaný cíl, ale myšlenky jsou u jiného problému. Celkově jsou pomalé, nedokončují úkoly vzhledem k pomalému tempu, díky kterému je požadovaný běžný časový limit nedostatečný. Přestože těmto dětem není věnováno tolik pozornosti již v raném věku, rozhodně proto nejsou jejich obtíže o to menší a v raném věku vykazují charakteristické projevy, které nás upozorní na potřebu speciální podpory a dalších vyšetření.

V případě posuzování školní zralosti u dětí s ADHD je nutné zaměřit se především na celkový intelekt dítěte a dosaženou úroveň v dílčích funkcích. Je naprosto zbytečné, aby jen kvůli samotné hyperaktivitě byla dítěti odložena školní docházka, když je při svém intelektu schopné přijímat informace a dále se rozvíjet.

Náměty pro rozvoj pozornosti

Obecně lze říci, že všechny rozvíjející činnosti vyžadují od dítěte pozornost a tím je rozvíjena sama. V současné době je možné zakoupit i sady pracovních listů určených k rozvoji pozornosti, ale pokud si dobře prohlédneme, zjistíme, že mnoho z uváděných úkolů bylo již právě jmenováno výše u rozvoje jednotlivých oblastí. Podstatou řešení a snížení problémů dětí s poruchami pozornosti a především poruchami pozornosti s hyperaktivitou je osobnost dospělého člověka. Je nutné těmto dětem zabezpečit pevný řád a srozumitelná pravidla, trvat na plnění zadaných úkolů a současně respektovat nutnost zadávání kratších úkolů s možností je splnit. Každé kvalitně vypracované pravidlo je efektivnější než zdlouhavé a neustálé smlouvání a vysvětlování.

3.4.9 Hra

Hra předškolního dítěte je jeho nejdůležitější činností, díky které se dále rozvíjí. Je důležitá jako diagnostický nástroj pro její charakteristický vývoj v jednotlivých etapách vývoje a současně její omezení, forma a způsob jsou charakteristické pro určité vývojové poruchy. Na konci předškolního období dítě zvládá kolektivní hry s pravidly, má rádo soutěživé a stolní hry a zvládá prohru, je schopné v jedné hře střídat různé role, hry mají scénáře.

Náměty pro rozvoj herních dovedností.

Zde platí jasně pravidlo poskytnout prostor pro trávení času v kolektivu vrstevníků a pro pedagogy v mateřských školách pak platí, že volnou hru by neměli řídit a organizovat. Mají ji podněcovat, pomáhat ji více rozvíjet a méně sociálně zdatným dětem být pomocníkem při zapojení do hry mezi ostatní. Řízenou hru samozřejmě organizuje dospělý člověk, ale tato hra je již s cílem rozvíjet s pomocí hry jiné vývojové oblasti dítěte.

Aby hra skutečně dítě rozvíjela, potřebuje smysluplné podněty. Je chybou, pokud je dítě zahrnováno přílišným množstvím hraček a v předškolním věku také množstvím hraček, u kterých nemůže uplatnit ani fantazii ani rozvíjet své dovednosti nebo

experimentovat. Pokud dítěti pořídíme stavebnici, ze které není schopno nic postavit a dospělý mu předá jen své postavené dílo, pak rozhodně vynaložené prostředky a čas se míjejí účinkem a dítěti žádný užitek nepřináší. Vše musí být vždy podnětné a přiměřené nikoliv jen věku, ale především dosaženým schopnostem a dovednostem dítěte.

Pro celkový rozvoj osobnosti dítěte je také zapotřebí uvést různé společenské hry, které v případě hry s rodiči ještě harmonizují dětskou duši a vztahy mezi rodičem a dítětem utužují.

3.4.10 Emoční a sociální zralost

Do této oblasti řadíme zralost a vyspělost v emočních a sociálních dovednostech a zvládnání sebeobsluhy. Na konci předškolního období dítě zvládá a dodržuje jednoduchá pravidla stolování, jí příborem. Pomáhá s přípravou jednoduchých pokrmů (nakrájí zeleninu, používá škrabku na zeleninu, míchá, vykrajuje, namaže máslo nebo pomazánku apod.) a zvládne prostřít stůl. Uklízí si své věci, složí si oblečení, vybere si a obleče vhodné oblečení pro danou příležitost a počasí. Pomáhá s některými domácími pracemi (péče o květiny, domácí zvířátko, vysávání apod.) Zvládá samostatně osobní hygienu, dodržuje osobní bezpečnost i vůči druhým. Zvládne vyřídit drobné vzkazy a nakoupit drobnosti.

Dítě je schopné odloučit se od rodiny, respektuje jiné autority. Je schopné pracovat ve skupině, ovládat svá momentální přání a impulzy. Ve věku kolem šesti let začíná mít ochranné sklony k mladším a slabším, je empatické, navazuje přátelské vztahy. *„Předpokladem přijatelné adaptace na školu jsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti a schopnost je využívat v konkrétním jednání v běžných školních situacích. Sociální dovednosti umožňují splnit požadavky prostředí a dosáhnout žádoucího stupně adaptace a přitom si udržet dobré vztahy s lidmi. Projevují se prosociálními aktivitami v kombinaci s minimalizací asociálních projevů.“* (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 463)

Námět pro rozvoj sociální a emoční oblasti:

Rozvoj sociálních a emočních dovedností je vázán na vyváženost spontaneity dítěte a zároveň na zachování režimu a dodržování pravidel. Všechny děti potřebují mantinely, tedy hranice/režim. Pokud se jim nedostává těchto mantinelů, stávají se podrážděnými. Děti potřebují mantinely, aby se učily rozpoznávat co je žádoucí a nežádoucí a co od nich svět dospělých očekává. Pokud je nemají, je to jakýsi pocit bezvlády a bezmoci. Zkouší

různé věci, které nemají smysl a nevědí kudy kam. Děti s diagnózou ADHD jsou na tom ještě hůře. Aby se mohly orientovat v běžném denním chaosu, potřebují do něj vnést řád. Samy však nezvládnou stanovit pravidla a řád a potřebují dospělého člověka, který jim pomůže s orientací v každodenním chaosu. Samozřejmostí správného rozvoje emoční inteligence u dětí je odpovídající emoční inteligence u rodičů a dalších dospělých, kteří se na výchově jakkoliv podílejí.

Pro rozvoj sebeobslužných dovedností je důležité dát dětem možnost zkoušet si jednotlivé dovednosti a neomezovat je vlastní netrpělivostí a nedostatkem času. Každou projevenou snahu o samostatnost vždy náležitě ocenit pochvalou a vyhnout se kritickému postoji k nezdařilému výkonu. Dítě potřebuje dostat možnost uplatnit se i v ostatních činnostech. Primárním doporučením je snažit se dítě do různých činností zapojovat jako pomocníka a posléze na něj přenášet podíl zodpovědnosti za některé jeho schopnostem přiměřené domácí práce. Pocit zodpovědnosti mu umožňuje pocítit vlastní důležitost a podpora jeho schopností s přiměřeným hodnocením mu pomáhají k vytváření pozitivního sebehodnocení.

3.5 Školní připravenost

Uvádí se, že termín školní připravenost je synonymem pojmu školní zralost, jen je využíván více pedagogy. Vlčková, Poláková (2013) uvádějí školní připravenost jako souhrn předpokladů, které jsou důležité pro zvládnutí všech nároků školy, zahrnující také složku sociální. Dítě by mělo dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout roli žáka a v dostatečné míře komunikovat a v neposlední řadě také respektovat běžné normy chování. Dítě má být schopné se bez obtíží zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu po stránce tělesné, duševní, emoční a sociální.

Školní připravenost je možné také pojímat jako vytváření podmínek pro přípravu dětí na přechod do základní školy, pro jejich snažší adaptaci na nové prostředí. Ve své podstatě zde jde především o motivaci a chuť dítěte k nástupu do školy, tedy zejména se pak jedná o připravenost z rodiny. Jak rodina dítě motivuje a vzbuzuje v něm touhu po učení. Někdy jsou děti právě z domova již demotivovány, protože je jim škola předkládána jako trest a období, kdy si nebudou už smět vůbec hrát a nebudou mít čas na své zájmy. Tyto děti při posuzování školní zralosti odpovídají, že se do školy netěší a v horším případě se jí obávají. Takto negativistické pojetí nevyhnutelného samozřejmě přináší i odmítání spolupráce a plnění školních úkolů. Komenský (2007) hovoří o chybě, pokud se děti vůbec nepřipraví na to, co je ve škole čeká a co se očekává od nich. Také upozorňuje

na chybu strašit děti školou, jako převýchovou. „*Když se čas do školy jich obrácení přibližuje, těšiti je tím jako jarmarkem, neb vinobraním, že hle již brzy do školy mezi jiná pacholátka choditi, spolu se učití, spolu také hrávati budou.*“ (Komenský, 2007, s. 80) Dále pak doporučuje hru, vyzdvihování vzdělání pro budoucnost apod.

3.6 Školní nezralost

„O nezralosti hovoříme tehdy, pokud je vývoj dítěte v některé z uvedených oblastí zpomalen, a to především v důsledku:

Rozdílného kulturního kapitálu rodiny a její sociální situace;

Nezpůsobilostí, která není pouze dočasná.

Nezralost se projevuje v oblasti kognitivní (potíže při zvládnání výuky trivia, absence logické úvahy), v oblasti tělesné (únava ze zátěže, neklid), v oblasti sociální a emoční (dítě nedokáže regulovat svoje chování, není motivované pro školní práci).“ (Vlčková, Poláková, 2013, s. 2)

Jako školsky nezralé lze označit děti, u kterých se prokáže oslabení v některé z výše sledovaných oblastí, ať již se jedná o oblast kognitivní nebo duševní, nesmí však vycházet ze specifika zdravotního postižení. Konkrétně do této skupiny můžeme zařadit např. děti, které jsou bázlivé, těžko navazují kamarádství, ostýchají se mluvit před více lidmi nebo v jiném prostředí. Dále zde můžeme zařadit děti, které mají stále obtíže s odloučením od matky, těžko se přizpůsobují novým změnám, mají nápadnější obtíže s příliš rychlým nebo pomalým tempem. Samozřejmě děti s omezenou pozorností nebo deficitem dílčích funkcí je také vhodné zařadit k povinné školní docházce o rok později. Další skupinou jsou pak děti ze znevýhodněného sociálního prostředí, děti bez docházky do předškolního zařízení alespoň v posledním roce před nástupem do školy. Říčan, Krejčířová (2006) označují jako školsky nezralé děti trpící dílčím oslabením některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě.

„Příčiny školní nezralosti lze obecně rozdělit do pěti kategorií:

- 1. Nedostatky v somatickém vývoji a ve zdravotním stavu.*
- 2. Opožděný mentální vývoj, snížení inteligence.*
- 3. Nerovnoměrný vývoj potřebných schopností a funkcí.*
- 4. Neurotický vývoj povahy, neurotické rysy osobnosti dítěte.*
- 5. Nedostatky ve výchovném prostředí a v působení na dítě.“ (Novotná, Kremličková, 1997, s. 26)*

V případě, kdy jsou zařazeny k povinné školní docházce děti školsky nezralé, velmi brzy se objeví obtíže v nepřizpůsobení se školním požadavkům a u zvláště závažných obtíží může být pak dítěti udělen dodatečný odklad povinné školní docházky, jak říká zákon č. 561/2004 Sb., §37, odst. 3: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“ Toto řešení, jak je již zmiňováno v této práci, je pro dítě velmi frustrujícím zážitkem, které může vést k demotivaci k dalšímu učení, sníženému sebehodnocení a při nepřiměřených reakcích okolí může docházet i k vážným neurózám.

3.6.1 Péče o děti s odloženou školní docházkou

U dětí, které jsou označeny jako školsky nezralé, je umožněn odklad školní docházky dle již výše citovaného zákona č. 561/2004 Sb., §37 odst. 1. Ovšem samotným odložením školní docházky péče o školsky nezralé děti nekončí. Odklad školní docházky má význam jen za předpokladu následné intenzivní péče pro dorovnání deficitů vývoje. Do této péče patří samozřejmě pravidelná docházka do předškolního zařízení nebo do přípravného ročníku základní školy. V příslušném zákoně se dále v § 37, odst. 4 říká: „*Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.*“ Další intervencí u školsky nezralých dětí je individuální a kolektivní speciálně pedagogická podpora na poradenském pracovišti a také doporučení na zařazení do stimulačních programů v rámci soukromých pracovišť, různých klubů pro děti nebo přímo v rámci mateřské školy. V současné době jsou poskytovány následující stimulační programy akreditované MŠMT.

Metoda dobrého startu

„*Pro naše podmínky tuto metodu upravila J. Swierkoszová i v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a tím umožnila tuto metodu využívat jako součást výuky v I. třídách, tedy právě v průběhu přípravy dětí na výuku čtení a psaní.*“ (Veselá, 2013, s. 46) Bogdanowicz, Swierkoszová (1998) navrhují indikaci této metody pro děti se specifickými poruchami školních dovedností, děti s odkladem školní docházky, děti z minoritních

skupin a jako diagnostickou pomůcku. Dále pak uvádějí, že tento program u dětí s nerovnoměrným vývojem jejich rozvoj harmonizuje a u dětí s vyrovnaným vývojem aktivizuje k dalšímu rozvoji. Program tvoří 25 lekcí s pevnou strukturou obsahující část úvodní, posilování jazykových a komunikativních dovedností, specifická cvičení na posílení rozvoje sluchové a zrakové percepce a pravolevé orientace, pohybová cvičení, cvičení pohybově akustická, cvičení pohybově-akusticko-optická a závěr.

HYPO

Program je určený předškolním dětem od 5,5 let s poruchami aktivity. Tento program je založen především na pravidelné a každodenní práci rodiče s dítětem. Program HYPO je zaměřen na posilování jednotlivých percepčí a vizuomotoriky a navíc jsou součástí každé lekce úkoly zaměřené na rozvoj pozornosti a pracovní paměti. Součástí programu je vstupní a výstupní test. Autorka programu PhDr. Michalová uvádí, že se jedná o období testu školní zralosti, poskytující přehled o jednotlivých percepčně-kognitivních oblastech.

Maxík

„Program obsahuje 15 lekcí, které spočívají především v práci samotných rodičů s dítětem podle připravené struktury. Tato struktura obsahuje vždy cviky na posílení motorické koordinace, nácvik grafomotorických dovedností a rozvoj percepčního vnímání. Oblast motorická se zaměřuje především na zvládnutí rovnováhy, správné sezení, správné a zdravé dýchání, úchop psacího náčiní. Oblast komunikace zahrnuje všeobecný rozvoj myšlení a řeči, správné tvoření vět, porozumění obsahu slyšeného, všeobecné informace o sobě, rodině a zájmech. Oblast percepční posiluje rozvoj dílčích funkcí, tedy úkoly se zaměřují na dílčí funkce zrakového vnímání, sluchového vnímání, prostorovou orientaci, spolupráci percepčí, serialitu, grafomotorické dovednosti a správné oční pohyby.“ (Veselá, 2013, s. 62) Autorkami programu jsou Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová.

KUMOT

Název programu je složen z počátku jména autorky-KU a z převažujícího rozvoje oblasti motoriky-MOT. Cílovou skupinou tohoto programu jsou děti ve věku od pěti do osmi let s poruchami aktivity nebo obtížemi v sociální oblasti. Jednotlivé lekce jsou zaměřené na rozvoj motorických dovedností, koordinaci pohybů, ovládnutí impulzivity,

zmírňování agresivity. Učí děti správnému uvolnění a relaxaci, vyjadřování svých pocitů a spolupráci s ostatními. K tomuto účelu jsou využity nahrávky písní o zvířátkách, které děti vždy pohybově ztvárňují. Program vytvořila PhDr. Pavla Kuncová.

Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina

Pro naše podmínky upravila a z originálu přeložila metodu Anna Dostálová. Program vychází z poznatků profesora vývojové psychologie D. B. Elkonina, že uvědomění si hláskové struktury a poznávání zvukové struktury jazyka ovlivňuje schopnost číst a psát.

Program je určen pro děti od pěti let a je doporučován také pro děti s narušeným vývojem řeči, s dyslálií, děti s kochleárním implantátem, děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, slabé čtenáře a děti z bilingválního prostředí.

„Program je rozložen do 32 lekcí a jeho cílem je rozvoj fonologických procesů a fonemického uvědomování. Děti se neučí grafickou podobu hlásek, jde pouze o zvukovou podobu. Grafická podoba hlásek je nahrazována symboly – barevná kolečka, čtverce apod.“ (Veselá, 2013, s. 56)

Školní program INPP

„Tento program se používá od sedmdesátých let ve Velké Británii, a je spojen především se jménem Sally Goddard Blythe, která tak navazuje na práci svého otce. Původně klinický program přepracovala pro školní využití a vytvořila k němu také testovací baterie.

Program je složen ze sérií cviků, které by se měly s dětmi každý den cvičit. Myšlenkou tohoto programu je provázanost pohybu s dalšími dovednostmi, tedy přímá souvislost mezi motorikou a percepcí.... Má za cíl zlepšení koordinace pohybů, získání rovnováhy a schopnost ovládat správně své tělo. Jednotlivé série cviků jsou tedy přirozenými pohyby v jednotlivých vývojových stádiích. Programu se nesmí zúčastnit dítě s epilepsií a dítě současně docházející na fyzioterapii.“ (Veselá, 2013, s. 54 a 55)

Pokud rodičům doporučíme některý z uvedených či jiných stimulačních programů, je nezbytné si uvědomit, že ucelenost těchto programů zapřičiňuje také jejich obecnost. Potřeby dětí jsou oproti tomuto velmi individuální a tak je zapotřebí ke stimulačním programům přistupovat jako k doplňku individuální intervence nikoliv jako primárnímu a jedinému řešení.

Pouze za předpokladu, že dítěti bude poskytnuta potřebná individuální i skupinová péče, lze hovořit o smysluplném odložení školní docházky. Potřebnost vhodné intervence zjišťujeme právě podrobným vyšetřením školní zralosti, tedy vyšetřením jednotlivých dílčích funkcí a stanovením příčiny nezralosti v jednotlivých případech.

3.7 Školní úspěšnost a neúspěšnost

Školní úspěšnost se opírá především o pozitivní hodnocení ze strany školy, tzn. výborné známkové hodnocení dítěte. V Pedagogickém slovníku se uvádí, že tento velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem může znamenat zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) Rodiče samozřejmě očekávají, že právě jejich dítě bude úspěšné a bohužel bývá opravdu jediným zájmem známkové hodnocení nikoliv obsah výuky, zájem dítěte o jednotlivé předměty, pocity dítěte ze školní docházky a jeho postavení ve školním kolektivu. Školsky úspěšné může být samozřejmě dítě jen za podmínek dosažení plné školní zralosti a připravenosti pro další vzdělávání a nepochybně také vlastnímu zájmu o získávání nových informací. Samotná úspěšnost dítěte, dosahování dobrých studijních výsledků ovlivňuje i jeho přijetí kolektivem ve třídě a uplatnění v jeho aktivitách.

Opakem úspěšnosti je samozřejmě neúspěšnost dítěte a bohužel tuto neúspěšnost prokazují nejen vlastní pocity dítěte o své nedostatečnosti, ale i negativní známkové hodnocení. *„V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení..... Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost šířeji, tj. jakožto selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního →edukačního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělávání vůbec, k učitelům aj. Charakteristickým symptomem školní neúspěšnosti bývá strach ze školy, který může vést až k ohrožení psychického zdraví dítěte.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 223) Dítě se často stává zdrojem posměchu v kolektivu vrstevníků, který ho nepřijímá a vyřadí ho na okraj. Velmi nešťastně k tomuto přispívá i samotná neustálá kritika a výtky pedagoga. Rodiče jsou zklamáni a dítě je ze všech stran označeno jako viník, tedy lenoch, který nedává pozor a nechce se učit a zřejmě to vše provádí schválně, aby byli rodiče potrápeni. Atmosféra v rodině je tak velmi napjatá a rodiče sedí nad učením s dítětem celé hodiny, ovšem bez

pozitivního přínosu. Dítě nemá možnost úniku z této situace a v důsledku tohoto nepřiměřeného tlaku pak začíná mít časté bolesti břicha, dokonce doprovázené nauzeou vždy, když má jít do školy. Dítě skutečně z přetíženosti a psychického vyčerpání může mít oslabený organismus a častěji tak podléhat infektům, může se však jednat o začátek psychických neuróz. Dokonce při dalším pokračování tohoto tlaku se mohou u dítěte objevit noční enurézy a bohužel někdy i denní a spánek dítěte je provázen i nočními děsy. Důsledky bývají velmi vážné a odstranění obtíží je dlouhodobé nebo nemožné. „*Školnímu neúspěchu lze předcházet včasnou a objektivní diagnostikou nedostatků v rozvoji dětské psychiky a z ní odvozených podnětů pro nápravu zjištěných odchylek a nerovnoměrností*“.
(Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 69) Tato náprava je pak směřována do odloženého školního roku možným umístěním do přípravného ročníku a účastí v kolektivním nebo individuálním stimulačním programu.

Žák první třídy byl poslán ze školy na vyšetření pro výrazné obtíže ve čtení. Čtení probíhalo genetickou metodou a chlapec nebyl schopen v ještě v listopadu složit a přečíst jednoduchá slova a navíc se u něj projevovaly výrazné obtíže s udržení pozornosti. Chlapci byla již odložena školní docházka pro celkový podprůměrný výsledek s výrazně oslabenou sluchovou percepcí a mnohočetnou dyslálií. V péči logopeda byl již od tří let pro opožděný vývoj řeči a následně pro významné dyslalické obtíže, které se dlouhodobě nedaří zlepšit. Školní poradenské zařízení matce jen sdělilo výsledek vyšetření a doporučilo kontrolu opět před nástupem do školy. Při následné kontrole byl výsledek v poradenském zařízení označen za slabý průměr s výrazným oslabením sluchové percepcie a přetrvávající dyslálii. Výsledkem vyšetření byl tedy opět jen závěr bez vhodných doporučení, zjištění příčin chlapcových obtíží apod.

Při vyšetření se prokázal u chlapce nejen skutečně významný deficit ve sluchové percepci a výrazné omezení pozornosti, ale především špatná diagnóza poruchy řeči a tím i chybná a nedostačující následná logopedická péče. Chlapec měl narušenou významně nejen výslovnost, ale také používal často dysgramatismy a popisná vyjádření. Při vyšetření psychologem byla zjištěn významný rozdíl mezi úrovní verbální a neverbální složky. Následně byla přehodnocena dyslalie na vývojovou dysfázii, s doporučením přeřazení do logopedické třídy základní školy.

4 Diagnostika školní zralosti

Nejdříve je nutné si vysvětlit, že posuzování školní zralosti probíhá ideálně ve dvou etapách. V první etapě se jedná o tzv. screening školní zralosti, který probíhá v mateřských školách. Screeningem se rozumí orientační vyšetření, které zachytí možná oslabení a nezralosti některých vývojových oblastí a na základě těchto orientačních výsledků může být doporučeno rodičům dítěte, navštívit poradenské zařízení, kde jsou provedena potřebná podrobná šetření. V současné době je toto plošnější orientační vyšetření prováděno velmi málo. Je však vhodné poukázat na nezanedbatelný pozitivní přínos právě těchto screeningů.

Jde především o možnost zachytit největší množství dětí s různými oslabeními, které by byly odhaleny až na základě neprospívání v prvním ročníku základní školy. Je tomu tak především proto, že o odkladu školní docházky rozhodují primárně rodiče. Rodiče sami rozhodují, zda se dostaví s dítětem na odborné vyšetření a konzultaci na příslušné odborné pracoviště. Bohužel v současné době je mnoho rodičů a právě téměř vždy rodičů rizikových dětí, kteří nemají důvěru k poradenským zařízením a vyšetření dítěte zde nepodstoupí. Dále je to zaměstnanost rodičů, kdy velmi obtížně se uvolňují ze zaměstnání, vznikají obavy z možné ztráty zaměstnání a tak nevyhledají poradenství a vyšetření školní zralosti svého dítěte a v neposlední řadě zde hraje roli špatná informovanost rodičů o problematice školní zralosti. Rodiče pak velmi nahodile argumentují, že prostě jejich dítě bude muset zvládnout školu stejně jako ostatní. V tuto chvíli si však ani zdaleka neuvědomují důsledky nedostatečné školní připravenosti. Právě možnost screeningu nabízená v prostorách mateřské školy a v jejím běžném režimu je pro rodiče únosná a velmi rády jí využívají. Navíc další výhodou těchto vyšetření je i přímý kontakt s pedagogy, kteří dítě znají a mohou na místě poskytnout velmi cenné informace o jednotlivých dětech. Dále lze např. při nedostatečné kresbě nahlédnout ihned do portfolií jednotlivých dětí a výkony porovnat. Jako další nesporná výhoda je navázání otevřenějšího kontaktu s dítětem a eliminování nervozity v neznámém a většinou velmi chladném prostředí poradenských pracovišť. Pokud je screening prováděn skupinově, lze velmi dobře odhalit u dítěte problémy s nepřiměřenou aktivitou, obtížemi v pozornosti a pracovním tempu nebo schopností samostatné práce dle instrukcí a dokončováním úkolů. Velmi dobře tedy můžeme pozorovat úroveň emoční, pracovní a sociální vyspělosti. Pokud je prováděno vyšetření výhradně skupinově nelze samozřejmě postihnout úroveň dalších nezbytných dovedností a samotné provedení a výsledek úkolu může být neobjektivní právě

k již výše jmenovaným okolnostem. Z tohoto vyplývá jako nejvhodnější řešení provádět screening skupinově i individuálně. Při skupinovém zadání je nezbytné dodržet počet dětí ve skupině na jednoho administrátora tak, aby byl schopen zaznamenat u všech dětí potřebné informace. Cílem screeningu by jednoznačně mělo být zachycení rizikových dětí, směřování k vhodnému podrobnému vyšetření a stanovení odpovídající stimulace dítěte.

Druhá etapa posuzování školní zralosti je komplexní posuzování na odborných pracovištích. Zde je opravdu na místě zdůraznit komplexnost tohoto posuzování. Většinou sem přicházejí již děti na doporučení pedagogů nebo ze zájmu rodičů. Velmi častým jevem však je také zájem rodičů o odklad školní docházky. Lze říci, že rozhodnutí o zařazení dítěte ke školnímu vzdělávání dle kalendářního věku nebo odložení školní docházky nevychází v poslední době z potřeb dětí, ale z módního trendu. Tento trend je určován nejen kulturou rodiny, ale místem bydliště. V posledních několika letech se tak masivně rozšířily odklady školní docházky a nyní se již naopak v některých oblastech lpí na včasném a mnohdy předčasném nástupu do školy. Při žádostech rodičů o tu či onu variantu hraje roli v názoru vzdělání rodičů, jejich samotný nástup školní docházky, samozřejmě také názory prarodičů. Role prarodičů se velmi posílila vzhledem k zaměstnanosti rodičů, i počtu rozvedených rodin. Prarodiče přebírají zodpovědnost a péči za svá pravnoučata a tím také více prosazují své názory na jejich výchovu a vzdělávání. Dalším faktorem je právě názor rodičů v místě, kde rodina žije.

Dalším činitelem, který ovlivňuje názor ohledně nástupu dětí k dalšímu vzdělávání, jsou školy samy. Opět jsou potřeby dítěte v pozadí a projevují se spíše zájmy ekonomické. Nedostatek dětí znamená tlak na rodiče i na samotné děti a snahu přijmout do první třídy každé dítě i nezralé a naopak. Tam kde je naplněnost prvních tříd vysoká si školy vybírají ty vyspělejší děti, rodiče sami volí variantu odložení nástupu školní docházky, protože z důvodu naplněnosti se nedostanou do vybrané školy, jež není školou spádovou.

Posuzování školní zralosti tedy musí být skutečně komplexní, nejen z pohledu vyspělosti jednotlivých oblastí dítěte, ale také je nutné zaměřit se na příčinu nezralosti a možnost dalšího rozvoje této oblasti. Dále s ohledem na vnější činitele jakými jsou požadavky školy a to konkrétní školy, kam jde dítě k zápisu a také k rodinné situaci. Rodinnou situaci je nutné zmínit s ohledem na nezbytnou podporu ze strany rodiny při nástupu dítěte do první třídy a zvýšené požadavky na časové vytížení rodiny. Podrobné vyšetření školní zralosti je indikováno především u dětí s hraničními nebo podprůměrnými výsledky screeningových testů.

Podrobná vyšetření probíhají na jednotlivých pracovištích pedagogicko psychologických poraden. Cílem podrobného vyšetření je pak posouzení úrovně jednotlivých percepce, myšlenkových operací, celkové rozumové úrovně, jednotlivých rovin řeči, jemné i hrubé motoriky, sociální a emoční zralosti, úrovně hry, spolupráce, pozornosti, motivovanosti, školní připravenosti i rodinného zázemí.

4.1 Průběh vyšetření při posuzování školní zralosti

Vždy je nutné navázat s dítětem i s rodiči přátelskou a otevřenou atmosférou. Nejdříve je nutné sestavení anamnézy osobní i rodinné. Je velmi důležité již první oslovení rodičů a dítěte a jako naprosto nevhodná se jeví veškerá familiární oslovení rodičů, velmi často to bývá oslovení „maminko, mamčo“ apod. Oslovení dítěte by naopak mělo být vřelé a přátelské a spíše než chladné podání ruky, je vhodnější letmé pohlazení po vlasech. Při sestavování anamnézy musíme respektovat, že se jedná o diskrétní fakta a velmi často rodičům působí obtíže je sdělovat cizí osobě. Anamnéza má obsahovat pouze nezbytná fakta, která se týkají vývoje dítěte, jeho zdravotního stavu i zdravotních zatížení ze strany rodiny. Dále sem patří informace o předcházejících zařízeních, které dítě navštěvovalo a o jeho adaptaci a socializaci v těchto zařízeních. V neposlední řadě je pak důležitým faktem aktuální rodinná situace, členové rodiny a vzájemné vztahy v rodině. Informací je pro nás i vyjádření postojů rodičů k zahájení povinné školní docházky jejich dítěte.

Po tomto úvodním seznámení následuje samotné vyšetření dítěte zaměřené na posouzení dosažené úrovně jednotlivých vývojových oblastí s využitím k tomu určených diagnostických nástrojů. V průběhu celého vyšetření si všímáme úrovně vyjadřování, sociálních dovedností, emočních projevů, pracovního tempa, způsobu plnění úkolů a jejich dokončování. Nepochybně nás musí zajímat také veškeré projevované pracovní návyky, zájem dítěte o předkládané úkoly a jeho zájem o školu. V této fázi není vhodná přítomnost rodičů u vyšetření.

Při vyhodnocování zjištěných výsledků, na jejichž podkladě se rozhodujeme o zahájení povinné školní docházky nebo odložení jejího nástupu přihlédneme k následujícím:

Věk dítěte.

Jak již bylo uvedeno výše, předpokládá se, že dítě je přiměřeně vyspělé při dosažení šestého roku věku. Pokud se však detailně podíváme na uvedené časové období,

bude věkové rozpětí dětí v jedné třídě velmi významné. Jedná se o děti, které při faktickém nástupu školní docházky dosáhnou věku 6 až 6,11 let. Je tedy zjevné, že rozdíl mezi vyspělostí dětí, bude přirozeně značný a obzvláště mezi dětmi na obou koncích. Každý prožitý měsíc se projevuje na zkušenostech i dovednostech a tak děti právě šestileté budou většinou věkově znevýhodněné. Ze zkušeností škol je vždy tempo ve třídě a průběh výuky přiměřený většině a pedagog nemůže hodnotit žáky podle věku. Všichni jsou žáky první třídy a požadavky jsou na ně kladeny stejné.

Pohlaví dítěte

Mnohé studie a výzkumy prokázaly, že chlapci jsou obecně křehké pohlaví. Jsou náchylnější k nemocem nejen vážným, ale častěji trpí i běžnými infekty oproti dívkám. Dozrávání CNS je u chlapců pozvolnější i jsou v převaze chlapci se specifickými vývojovými poruchami, obtížemi v chování nebo řečových dovednostech. Celkově je tedy nezbytné respektovat při posuzování vhodnosti školní docházky i potřeby pohlaví dítěte.

Tělesná vyspělost

Z medicínského hlediska jsou dány obecné míry pro tělesnou vyspělost, tj. v ideálním případě 120 cm a 20 kg. Dalším měřítkem a pomocníkem nám může být tzv. „Filipínská míra“, tj. schopnost dítěte dosáhnout prsty pravé ruky přes temeno hlavy na levý ušní boltec. Touto zkouškou si ověřujeme, zda došlo ke změnám proporcí těla jakou je protažení končetin.

Další zkouškou je tzv. „Kapalínův index“, který se zjišťuje poměrem míry a váhy dítěte a výsledkem je pak tělesný věk. Tedy v ideálním případě je to $120:20=6$, tedy vychází ideální věk.

Nejen tělesné proporce jsou však rozhodující v této oblasti. Dalšími a velmi důležitými faktory je zdravotní stav dítěte, jeho častá nemocnost apod. Dítě, které trpí dlouhodobým, chronickým či opakovanými nemocemi bývá nástupem školní docházky ještě více zdravotně oslabeno a současně veškeré absence samotné, ale také vše co nemoci předchází, stěžuje dítěti samotné vzdělávání. Děti bývají velmi unavené, nesoustředěné, objevuje se emoční labilita i horší pracovní paměť. Samozřejmě časté absence ovlivňují i samotnou adaptabilitu na školní prostředí a omezují navazování vztahů v třídním kolektivu. Zařazení dítěte ke školnímu vzdělávání je také nutné zvážit i v případě, že je plánován operativní zákrok či vyšetření, které je spojeno s delším pobytem v nemocnici a následnou delší rehabilitací. A velmi důležité je také v rámci zdravotního stavu přihlídnout

k dojíždění dítěte do školy. Pokud dítě, které je častěji nemocné, bude dojíždět do školy na větší vzdálenost, pak bude unavené z brzkého ranního vstávání a při cestování veřejnými prostředky bude neustále vystaveno kontaktu s různými infekty. Oblast posouzení tělesné vyspělosti patří především k práci pediatrů a jiných odborných lékařů.

Pracovní vyspělost

Dítě s potřebnou pracovní vyspělostí je schopné splnit i nezajímavé úkoly a soustředit se na ně. Je schopné úkoly dokončovat a neodbíhat od nich. Říčan, Krejčířová (2006) uvádí, že školsky zralé dítě, rozlišuje hru od povinností, úkoly se snaží splnit a dokončit a to i v případě, pokud se s úkolem setkává poprvé nebo má obavy z možného nezdaru. Také uvádějí nezbytnou schopnost zaměřit po dobu 10 min záměrnou pozornost a mít přiměřené pracovní tempo.

Emoční vyspělost

Dítě ve svém vývoji prochází řadou změn v emočních projevech. V období šesti let by však již dítě mělo být emočně vyrovnané, nejedná impulzivně ani vzdorovitě. Nejsou žádoucí ani větší výkyvy nálad či jejich rychlé střídání. Celkově je již dítě emočně vyrovnané a empatické. Je schopné odkládat okamžité tužby, je také odolné vůči frustraci a schopné přijímat neúspěchy. Školsky zralé dítě zvládá přiměřenou komunikaci s jinými lidmi.

Děti se zvýšenou úzkostností, nízkým sebehodnocením či jinak zvýšeně citlivé patří do skupiny rizikových dětí. Nezralost této oblasti se ve spojení se školní zátěží a občasnými neúspěchy může snadno vyhrotit v depresivní poruchy či poruchy spojené s přijímáním potravy apod. Jakékoliv zvýšená míra úzkosti, či negativní ladění se vždy odrážejí na školních výkonech. Úzkostnost se prohlubuje s každou novou situací a tou se stává i nově probírané učivo a je s ní spojen téměř každodenní pobyt ve škole. Tyto pocity vedou k celkovému strachu ze školy a mnohdy k záškoláctví. Ve spojení s perfekcionismem ať již v rodině nebo jen u rodičů ve vztahu výkonům dítěte, je to obrovské riziko pro velmi vážná zkratkovitá jednání. Suicidální pokusy jsou známy již v mladším školním věku.

Impulzivní děti většinou jednají velmi zkratkovitě, neovládají své tužby a nejsou schopny odhadnout důsledky svého jednání. To jim ztěžuje každodenní komunikaci s vrstevníky i pedagogy a v horších případech vedou k vážným poruchám chování. *„Nástup do školy, spojený s většími požadavky a tlakem na přijetí povinností, jejichž plnění*

je specifickým způsobem klasifikováno, může stimulovat nárůst úzkosti a strachu.“
(Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 428)

Sociální vyspělost

Do této oblasti patří schopnost odloučení od svých blízkých, schopnost adaptace a přizpůsobení se novému prostředí, schopnost navazovat nové vztahy a přátelství. Umět se prosadit a uplatnit v novém společenství, respektovat autority a spolupracovat. Dítě by mělo již být schopno hovořit s dospělým člověkem a uplatňovat rozdílné formy komunikace s dospělým a dítětem, blízkou či cizí osobou.

Po získání výsledků jednotlivých testových nástrojů a s přihlédnutím k výše uváděným bodům, konečně také přihlédneme k možným faktorům získané anamnézy, které by mohly ovlivňovat školní úspěšnost a také k rodinnému zázemí dítěte. S konečným výsledkem z vyšetření seznámíme v závěru rodiče a seznámíme je také s vlastním doporučením. Společně uvažíme veškeré klady a zápory související s výsledným rozhodnutím a v případě rozhodnutí o odkladu školní docházky předložíme rodičům možná opatření podporující vyrovnání rozvoje jejich dítěte, umožňující o rok později již úspěšný školní start.

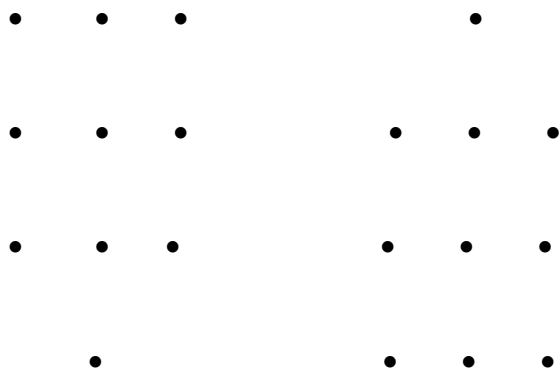
4.1 Screeningové diagnostické nástroje

Pro skupinový screening se nejčastěji využívá Kernův **Orientační test školní zralosti** v úpravě J. Jiráska (1970, 1992). Test obsahuje kresbu mužské postavy, překreslení uskupení puntíků a napodobení psacího písma.

Administrace. Test lze zadávat individuálně i skupinově. Při skupinovém využití si můžeme dále povšimnout schopnosti dětí pracovat v kolektivu, schopnosti porozumění a samostatnému provedení úkolů, udržení pozornosti, sezení, držení psacího náčiní a laterality. Abychom mohli tyto informace obsáhnout, je nutné stanovit vhodný maximální počet skupiny a eventuelně zajištění dalšího odborného pracovníka pro pozorování.

Vyhodnocení a interpretace testu. Kresbu postavy hodnotíme z hlediska formální i obsahové stránky a výsledky ukazují obecnou vývojovou úroveň vývoje dítěte. Překreslení uskupení puntíků vyžaduje zralost percepčně motorické oblasti, ale také zde uplatní dovednost postřehnout množství do deseti. Poslední úkol je rovněž zaměřen na percepčně motorické funkce. Každý z úkolů je hodnocen body 1-5. Celkový výsledek testu tvoří

součet všech bodů, kdy hodnoty 3 až 6 jsou nadprůměrné, 7 až 11 průměrné a 12 až 15 podprůměrné. U dětí s podprůměrným výsledkem lze hovořit jako o školní nezralosti, ale pro zjištění příčin a efektivní práce v odkladovém školním roce, je nezbytné podrobné vyšetření dílčích funkcí.

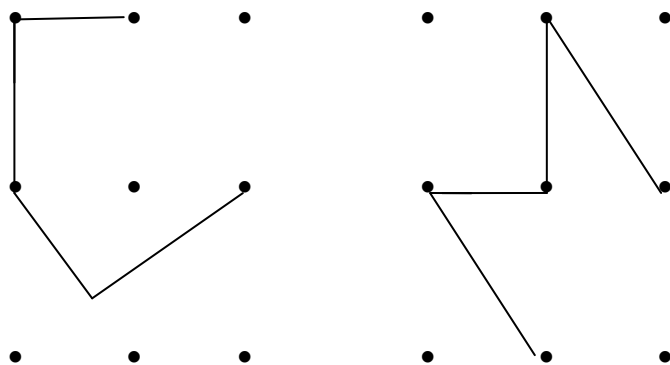


Obrázek 1: Ukázka předlohy z *Orientačního testu školní zralosti*, subtest *překreslování*

Test rizika poruch čtení a psaní pro malé školáky. Autorkami tohoto screeningového testu jsou PaedDr. Daniela Švancarová a PaedDr. Anna Kucharská (2001, 2012). Test již podrobněji odhaluje zralost jednotlivých oblastí a poměrně spolehlivě odlišuje děti s předpokladem školní neúspěšnosti. Předkládanými úkoly je ověřována schopnost dítěte

rozkládat slova a slovní spojení na slabiky, diferenciací hlásek na různých pozicích slova, sluchově odlišit slova podobná (znělá, neznělá, distinktivní rysy, délky a měkčení), smysl pro rytmus, schopnost napodobit rytmus, úroveň pravolevé orientace, zrakové percepce, jemné motoriky, artikulační obratnosti, intermodality, rýmování.

Administrace. Test se zadává individuálně a obsahuje 56 položek ve 13 subtestech. Pro použití testu je kromě psacích potřeb nezbytný také bzučák. Součástí každého subtestu je zácvičný úkol, kde je možné dítě navést ke správnému splnění.



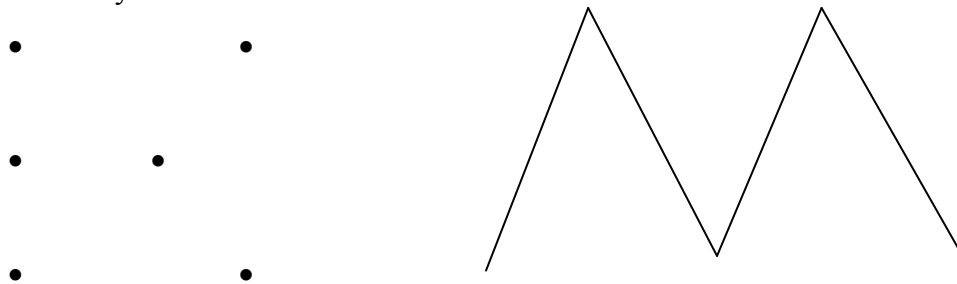
Obrázek 2: Ukázka z *Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, subtest *překreslování*

Vyhodnocení a interpretace. Za každý úkol může dítě získat 1 bod, body jsou pak vyhodnocovány zvlášť za jednotlivé subtesty a také za test celkově. Bodové hodnocení se převádí na stenové normy dle věku a pohlaví. Od třetího stenu je doporučováno detailní vyšetření na odborném pedagogicko-psychologickém pracovišti.

Nejnovějším screeningovým nástrojem je pak **MaTeRS** – Test mapující připravenost pro školu. Autorkami jsou Mgr. Helena Vlčková a Mgr. Simona Poláková, test je k dispozici po zaškolení v Národním ústavu pro vzdělávání od listopadu 2013. Tento screeningový materiál je standardizován. Test se podrobněji zabývá jednotlivými vývojovými oblastmi a jako jediný obsahuje také orientační zkoušku početních a předpočetních znalostí a stává se tak uceleným diagnostickým materiálem.

Administrace. Test má dvě části, z nichž je jedna určena pro zadání skupinové a druhá část pro zadání individuální. Je upřednostňováno zadávání přímo v prostředí MŠ před prostředím poradenského pracoviště. U skupinové části je vhodný maximální počet 10 dětí na jednoho administrátora. Celková doba administrace je 45 minut. Součástí testu jsou pomůcky, záznamový sešit a volný list pro zaznamenání hodnocení oblasti pracovního tempa, pozornosti a pracovní vyspělosti, emocionální zralosti, řeči a myšlení, výslovnosti.

Vyhodnocení a interpretace. Dítě získává body za jednotlivé položky a následně je toto sčítáno za jednotlivé subtesty a celkově. Bodové hodnocení je následně převáděno podle přiložených norem na vážené skóre, celkový percentil a celkové hodnocení. U dětí s celkovým hodnocením 3, tj. hraničně zralý se doporučuje dle výsledku jednotlivých subtestů vyšetření problémové oblasti s následnou stimulací a eventuelní možností standardního nástupu školní docházky. U celkového hodnocení od 2 níže je potom nezbytné podrobné komplexní vyšetření s následnou stimulací a odkladem školní docházky.



Obrázek 3: Ukázka z testu MaTeRS, subtest překreslování a subtest grafomotorika

4.2 Diagnostické nástroje pro detailnější vyšetření

Test obkreslování. (Matějček, Vágnerová) Test je tvořen dvanácti kresebnými předlohami, pro děti do 7 let jich však je určeno pouze prvních pět. Úkolem dítěte je co nepřesněji překreslit kruh, kříž, čtverec, trojúhelník, kosočtverec. Výsledky tohoto testu ukazují na vyspělost percepčně motorických funkcí. Tento testový materiál je používán od roku 1957 a v roce 1963 byla vydána druhá upravená verze, která je používána dosud a je součástí mnoha vyšetření. Standardizovaný test.

Administrace. Test lze použít skupinově i individuálně, ale u dětí předškolních ho využíváme jen individuálně. Dítěti předkládáme předlohy s obrázky, které nepojmenováváme a úkolem dítěte je co nejpřesněji tyto obrazce napodobit.

Vyhodnocení a interpretace. Jednotlivé obrazce jsou podle náročnosti hodnoceny body 1-4 a po součtu všech bodů pak převádíme výsledek na stenové normy. Šestileté dítě musí získat alespoň 8 bodů pro průměrný výsledek a to tedy odpovídá správnému provedení základních pěti tvarů výše uváděných. U jednotlivých tvarů hodnotíme kvalitu provedení, tedy shodnost stran a úhlů, správná spojení jednotlivých čar apod.

Test kresby lidské postavy. I přestože je tento test součástí screenigového šetření, je vždy při nedostatečném výsledku dobré tento test zopakovat a podle Vágnerové, Klégrové (2008) i proto, aby se vyloučila možnost selhání z důvodů podmínek, ve kterých byl screening prováděn. Test je standardizován.

Administrace. Test lze zadávat individuálně i skupinově, pokud při prvním screeningu dítě selhalo, je vhodné použít jej individuálně.

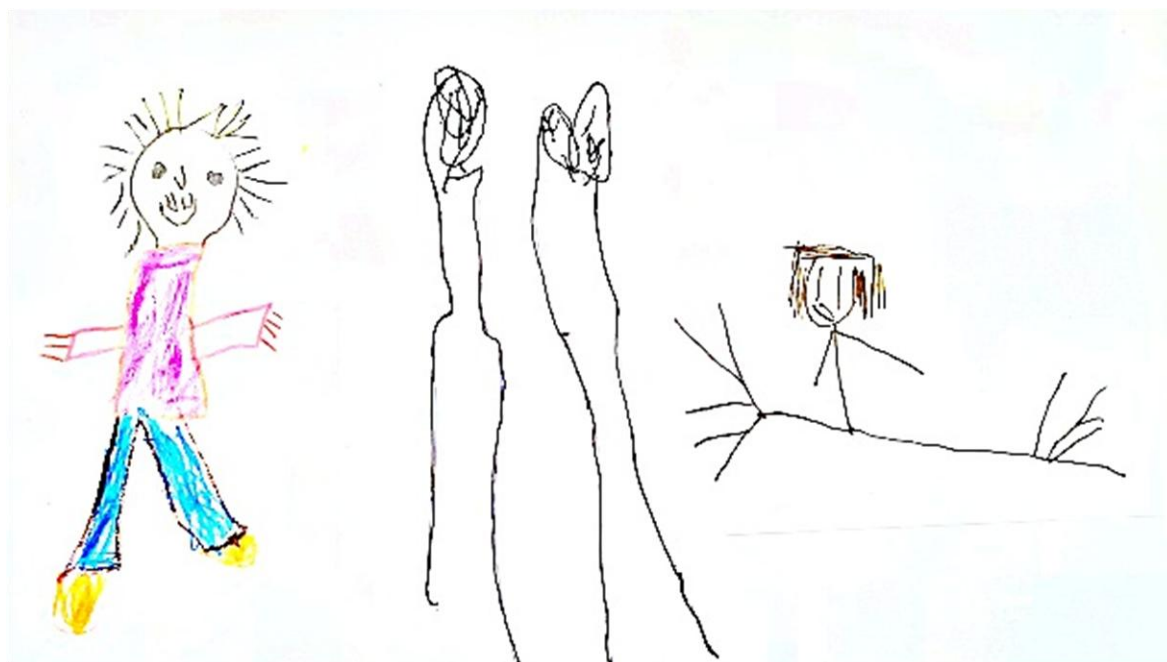
Vyhodnocení a interpretace. Kresba je hodnocena z hlediska obsahové i formální stránky. V šesti letech by již dítě mělo zvládnout realistické provedení, tzn., že obsahová stránka kresby již bude obsahovat všechny části těla a formální část by měla splňovat symetrie, části oblečení, dvojdimenzionální znázornění částí těla. Výsledné bodové hodnocení je převedeno do stenových norem zvláště pro chlapce a zvláště pro dívky. Na následujícím obr. č. 4 je ukázka kresby tří stejně starých chlapců. Můžeme si povšimnout rozdílnosti v kresebném provedení a charakteristických rysů kresby chlapce s receptivní vývojovou dysfázií (kresba uprostřed).

Kresba postavy je vždy velmi dobrým ukazatelem vyzrálosti CNS, některá zdravotní postižení nesou i v kresbě své specifické rysy. Pokud dítě kreslí svoji rodinu, lze sledovat na použití barev emoční ladění dítěte i vůči jednotlivým rodinným příslušníkům,

velikost a rozmístění postav mohou být ukazatelem soudržnosti rodiny a postavení jednotlivých příslušníků v rodině. Opakovaný kresebný projev nám slouží jako ukazatel vývoje dítěte nebo vývoje nemoci či organického poškození.

Prediktivní baterie čtení (A. Inizan, úprava Lazarová 1999). „*Test predikuje problémy ve čtení a celkovou úspěšnost ve škole. Je zaměřen na oblast řeči (porozumění, vyjadřovací schopnosti, artikulace a fonologická diskriminace) a časo-prostorovou orientaci (zraková paměť a diskriminace, obkreslování tvarů, skládání kostek podle předlohy, reprodukce rytmu viděného i slyšeného).*“ (Přinosilová, 2007, s. 133).

Administrace. Test je zadáván individuálně.



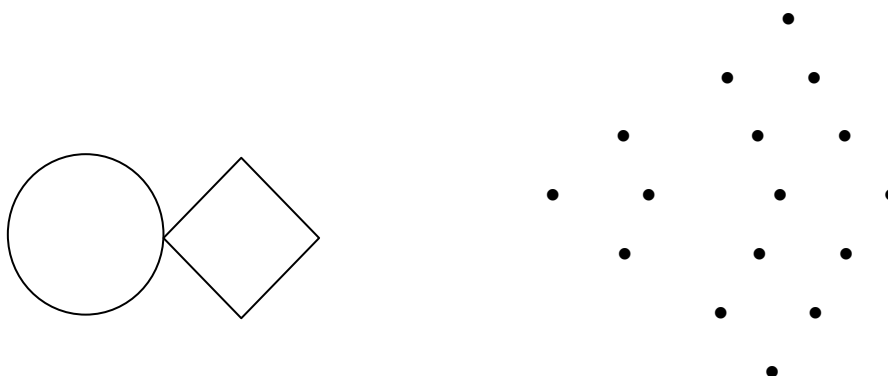
Obrázek 4: Kresba postavy tří šestiletých chlapců. Prostřední kresba je chlapce s receptivní vývojovou dysfázií.

Bender-Gestalt test (B-G test) autorky L. Benderové je ryze nonverbálním testem určujícím zralost percepčně-motorických funkcí. „*Patří mezi klasické metody psychodiagnostiky. Vznik v roce 1938, vychází z gestaltické teorie berlínské školy. Podle tohoto pojetí probíhá vývoj vnímání i zobrazování směrem od jednoduchých, nečleněných celků k tvarově vyhraněným a vnitřně diferencovaným obrazcům.*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 359) Autorka uvádí také možnost využití testu pro odhad celkové úrovně rozumových schopností u dětí s poruchami sluchu a řeči, kde nelze použít verbálních testů. Úkolem dítěte je překreslit předkládané obrazce. Výsledky jsou hodnocené z pohledu

kvality, tvarů, umístěním v prostoru, vzájemným umístěním jednotlivých částí, počtu částí a jejich detailů.

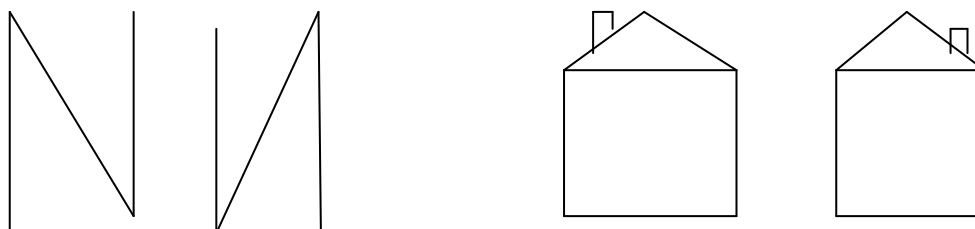
Administrace. Test lze používat skupinově i individuálně, v případě předškolních dětí je však lepší zadávání individuální. Test je určen pro děti od 5 do 11 let.

Hodnocení a interpretace výsledků. „*Hodnocení bere v úvahu kvalitu provedení obrazce, jeho lokalizaci v prostoru, zejména případnou rotaci obrazce, chybné zjednodušení či nedodržení tvaru, způsob zvládnutí integrace částí figury v rámci celku, resp. vzájemné umístění detailů, zachování jejich proporcionality, počtu a velikosti. ... Špatný výsledek může signalizovat narušení rozvoje senzomotorických dovedností, ale může být i projevem nezralého a nediferencovaného vnímání, zejména u nejmladších školáků...*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 360)



Obrázek 5: Ukázka předlohy z B-G testu

Edfeldtův Reverzní test poprvé vydán v roce 1954 ve Stockholmu a v roce 1992 v Bratislavě. Test se zaměřuje především na zralost zrakové percepce, tedy předpoklad dítěte k úspěšnému osvojování čtení. Úkolem dítěte je porovnávat dvojice symbolů stejných nebo odlišných detailem, polohou. Test má jen zahraniční normy.



Obrázek 6: Ukázka z Reverzního testu

Administrace. Test je určen pro individuální i skupinové použití. U dětí v předškolním věku je však lepší využití individuální. Dítěti se nejdříve předvede na vzorových dvojicích konkrétní požadavek a posléze již dítě pracuje samostatně, tzn., že přeškrtně okénka s odlišnými dvojicemi symbolů. Celkem je předloženo dítěti 84 dvojic symbolů.

Vyhodnocení a interpretace. Za každé správné řešení je přidělen 1 bod. Po součtu bodů pak výsledek nad 57 bodů znamená dostatečnou připravenost na čtení, 52-56 bodů je hraniční výsledek vyžadující další vyšetření a pod 51 bodů je výsledek hovořící o nepřipravenosti dítěte na čtení.

Zkouška znalostí předškolních dětí zjišťuje informovanost dítěte a podle Z. Matějčka, Vágnerové zjišťuje úroveň rozumových schopností ale i míru uplatnění těchto dovedností v daném sociálním prostředí. Dále je autory test doporučován jako doplněk nonverbálního Orientačního testu školní zralosti. Standardizovaný test.

Administrace testu. Test je individuální a obsahuje 40 otázek v deseti tematicky zaměřených oddílech (společenské zařazení, počet, čas, hry a sport, pohádky, zvířata, rostliny, domácnost, nástroje, zaměstnání). Nesprávné odpovědi dítěte se neopravují.

Vyhodnocení a interpretace. Za každou správnou odpověď připisujeme 1 bod, za nesprávnou odpověď minus. Pokud si dítě nemůže vzpomenout na správný výraz, ale je schopno ho jakkoliv naznačit přidělujeme plus. Maximální počet dosažených bodů je 40 a pro výsledné hodnocení jsou k dispozici stenové normy.

Test laterality. (Matejček, Žlab) Test je určen pro hodnocení motorické a senzomotorické laterality. Úkolem dítěte je například zasunutí dřevěných kolíčků do otvorů, zasunutí klíčku do zámku, přiložení oka k manoptoskopu.

Administrace. Test je určen pro individuální zadávání.

Vyhodnocení a interpretace. Po každém provedeném úkolu zaznamenáme provedení L (levá), P (pravá), A (ambidextr). Zaznamenáme do rovnice a výsledkem je tzv. kvocient dextrity (pravorukosti), tedy dominance horní končetiny.

Zkouška sluchové diferenciac WM (Wepman, Matějček) – dítě rozlišuje dvojice bezesmyslných slov odlišných změnou hlásky, délkou hlásky nebo měkčením. Úkoly tohoto typu jsou obsaženy např. v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Administrace. Zkouška je určena pro individuální vyšetření a je v rozsahu 5-10 min.

Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Michek, Moravcová, 1995) Dítěti jsou předkládány karty s vyobrazenými dvojicemi slov odlišných znělostí, kontinuálností, nosovostí, kompaktností. Test je používán i při diagnostice vývojových poruch řeči.

Administrace. Zkouška je zadávána individuálně. Dítěti jsou předloženy karty s dvojicemi obrázků a jeho úkolem je ukázat správné slovo slyšené na MC. Test trvá asi 15 minut a dítě slyší postupně 120 slov.

Interpretace a vyhodnocení. Za správnou odpověď připisujeme 1 bod, maximální počet bodů je 120 a z toho 30 za každý distinktivní rys. 99 bodů a více je norma.

Příklady dvojic slov: a) znělost – neznělost: pálí – balí, pere – bere b) kontinuálnost- nekontinuálnost: luk – puk, zívá – dívá c) nosovost – nenosovost: vana – vařa, nitě – dítě d) kompaktnost – difuznost: dým – dum, tužka – taška.

Heidelberský test jazykového vývoje (HSET) – (Grimmová, Scholer, 1978, 1991, v úpravě Mikulajové 2000) „*HSET diferencuje dva aspekty jazykových schopností, řečově-lingvistickou a řečově pragmatickou složku.*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 325) Test obsahuje šest subtestů (větná struktura, morfologická struktura, větný význam, slovní význam, interakční význam a interakční úroveň).

Administrace. Zadávání testu je pouze individuální a je vhodný pro děti již od 4 let.

Hodnocení a interpretace. „*Celkový výsledek lze chápat jako komplexní míru úrovně jazykového vývoje. Na základě dílčích výsledků v jednotlivých subtestech je možné vytvořit individuální profil jazykových schopností vyšetřovaného dítěte...*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 326)

Stanford-Binetův test inteligence (A. Binet, T. Simon). Vágnerová, Klégrová (2008) uvádí z tohoto testu pro posuzování školní zralosti následující subtesty: Slovník, kde je úkolem pojmenování obrázků a určení jejich významu. Subtest porozumění založený na slovním vyjádření dítě, jak se zachovají nebo vyřeší běžné životní situace. Subtest absurdity předkládá dětem nesmyslné obrázky, jež mají děti správně určit. Subtest počty zaměřený na základní početní operace a orientaci v číselné řadě do šesti. V subtestu analýza vzorů, děti vkládají do výřezů tři základní geometrické tvary podle zadaných požadavků. Subtest napodobování obsahuje úkoly zaměřené na správné sestavení modelu z kostek podle předlohy a obkreslení geometrických obrazců. V subtestu paměť na korálky

skládá dítě model z korálků různých barev a tvarů. Poslední subtest paměť na věty obsahuje úkoly zaměřené na reprodukci slyšené věty.

Hodnocení a prezentace výsledků. Výsledky ukazují odhad celkové úrovně rozumových schopností dítěte a podle výkonu v jednotlivých subtestech nebo diskrepanci mezi verbální a neverbální složkou lze zachytit dílčí deficity.

V roce 2010 provedl Institut pedagogicko-psychologického poradenství¹ (dále jen IPPP) dotazníkové šetření nejčastěji používaných diagnostických nástrojů pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) a speciálně pedagogickými centry (SPC). Výsledky byly zpracovány ze 42 dotazníků PPP a 47 dotazníků SPC. Výzkumným šetřením se ukázalo, že v pedagogicko-psychologických poradnách jsou při posuzování školní zralosti nejčastěji používány speciálními pedagogy následující nástroje: Reverzní test, Test obkreslování, Zkouška laterality a Orientační test školní zralosti. Ve speciálně pedagogických centrech je pro hodnocení předškolních dětí nejvíce využíván Orientační test školní zralosti, Zkouška znalosti předškolních dětí, Reverzní test, Zkouška sluchové diference, Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, Heidelberský test řečového vývoje, Zkouška sluchové analýzy a syntézy, Obrázkově-slovníková zkouška, Prediktivní baterie čtení a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Tabulka č. 1 uvádí souhrnně přehled využívaných diagnostických testů, jejich rok vydání a počet pracovišť, které s nimi pracují prioritně.

Ze závěrů dotazníkového šetření vyplynula nedostatečnost a zastaralost diagnostických nástrojů. U řady z užívaných nástrojů nejsou splněna základní kritéria validity (např. zastaralost nástroje, chybějící české normy atd.). Je různá kvalita vybavenosti adekvátními diagnostickými nástroji (zejména pak v oblasti diagnostiky inteligence, speciálních vzdělávacích potřeb atd.), v SPC je situace významně horší než v PPP. Nejsou k dispozici odpovídající diagnostické nástroje pro některé oblasti diagnostiky dětí, žáků a studentů (např. nástroje pro diagnostiku poruch chování, vývojové škály pro děti s různými typy zdravotního postižení, nástroje pro strategie a styly učení atd.). (www.ippp.cz)

¹ 1. Července 2011 došlo ke sloučení Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) do jedné organizace s názvem Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Tabulka 1: Nejčastěji používané testy speciálních, znalostí a dovedností v PPP

Název testu	vydavatel	Rok vydání	Počet poradenských pracovišť
Rey-Osteriethova komplexní figura	Psychodiagnostika	1997	46
Reverzní test	Psychodiagnostika	1968, 1992	40
Test obkreslování	Psychodiagnostika	1974, 1992	37
Zkouška laterality	Psychodiagnostika	1972	32
Orientační test školní zralosti	Psychodiagnostika	1970	29

Zdroj: www.ippp.cz

4.3 Posuzování školní zralosti u dětí se zdravotním postižením

„V případě nástupu do školy dítěte s postižením pojímá tuto skutečnost jeho rodina obvykle jako potvrzení normality dítěte. Toto vnímání ze strany rodiny bývá výraznější v případě integrativní formy edukace.“ (Přinosilová, 2013, s. 95) Posuzování školní zralosti u dětí se zdravotním postižením probíhá především na pracovištích SPC, kde se sleduje celý dosavadní vývoj s ohledem na postižení a jeho specifika, ale také jak je postižení přijímáno dítětem i jeho rodinou. „*Diagnostika školní zralosti a připravenosti musí být u dětí se zdravotním postižením v souladu s jejich mentálními možnostmi, druhem, stupněm a trváním postižení a je třeba, aby respektovala individuální zvláštnosti dítěte.*“ (Přinosilová, 2007, s. 129) Jednou z velmi důležitých součástí tohoto posuzování je také hledisko do jakého typu školy bude vhodné dítě zařadit. Máme tedy možnost volby mezi integrací do běžného proudu škol nebo do speciální školy pro daný typ postižení. Pokud zvažujeme integraci do běžného proudu, je nutné zvážit hledisko materiálního vybavení, profesionalitu učitele. Vždy je vhodná alespoň základní orientace učitele ve speciální pedagogice a především orientace v oblasti příslušného typu postižení, jeho specifík a požadavků na vzdělávací potřeby včetně kompenzačních pomůcek. Dále je nutné zvážit, zda integrace vyžaduje přítomnost pedagogického nebo osobního asistenta. Na děti integrované do běžného typu školy jsou kladeny mnohem větší nároky především v oblasti emocionality a adaptability. Samotná integrace by pak měla být přínosem pro intaktní

populaci i dítě s postižením. Především je pro dítě s postižením důležité, aby další vzdělávání rozvíjelo jeho kompetence na maximální úroveň. U některých typů postižení rodiče upřednostňují integraci a považují ji za nezbytnou především z důvodu nedostupnosti příslušné speciální školy v místě bydliště. Zařazení do speciální školy by tak nutně vedlo k pobytům dítěte na internátech již v tomto časném věku a odloučení od rodiny po většinu týdne může být pro dítě velmi frustrující. Naopak v některých případech rodiče trvají na docházce do příslušné speciální školy a tuto problematiku vidí z hlediska pobytu dítěte ve své specifické komunitě. Nejdůležitějším faktem však je právě možnost osobního potenciálu dítěte, jeho maximální rozvoj, dosažení samostatnosti, soběstačnosti a uplatnění ve společnosti.

Školní zralost u dítěte s mentálním postižením

„Mentální retardace je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatalní, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 52)

Definice mentální retardace podle MKN²-10 (2000): *„Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“* (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012, s. 32)

Hlavními rysy vývoje dětí s mentálním postižením je poměrně vyrovnaný psychomotorický vývoj, který probíhá s opožděním podle hloubky postižení. *„Děti trpící mentální retardací mají obecně (v závislosti na závažnosti postižení) problémy v komunikaci, jejich myšlenkové procesy (analýza, syntéza, diferenciací apod.) jsou neplnohodnotné (souvislost s nedostatky v oblasti percepce). Paměť je mechanická, nemají dostatečnou početní představivost, sociálně a citově jsou nezralé.“* (Přinosilová, 2007,

² MKN-Mezinárodní klasifikace nemocí pravidelně revidovaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO). Číslo 10 znamená pořadí platné revize, tj. platná desátá revize z roku 1992.

s.132) Vzhledem k tomuto je u dětí s mentálním postižením indikován vždy odklad školní docházky. Ten je možný podle školského zákona ve vyjimečných případech až do dovršení osmého roku věku ve stávajícím školním roce. Opatřilová (2007) uvádí jako vhodné diagnostické nástroje inteligenční soubory (Stanford-Binetův test, Wechslerův inteligenční test). Vyšetřením rozumové úrovně a zhodnocením dosavadního vývoje při analýze příčin mentálního postižení lze předpokládat prognózu a tím maximum osobního potenciálu. To je rozhodujícím faktem pro vřazení dítěte do základní školy, základní školy speciální nebo základní školy praktické. Dále Opatřilová (2007) uvádí jako vhodné využití vývojových škál pro děti s těžkou a hlubokou mentální retardací a dále podpurnou diagnostiku (Prediktivní baterie čtení, Škála rizika dyslexie, Metodu dobrého startu a Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky).

Integrace dětí do běžných škol je spíše výjimkou a to jen u dětí s lehkým mentálním postižením. Přesto je pro tyto děti složité se ve školách hlavního proudu uplatnit a dochází k spíše stagnaci jejich potenciálu. Je proto vhodné využívat vzdělávání ve speciálních školách, které disponují množstvím speciálních pomůcek a zkušeností a v neposlední řadě poskytují svým žákům i další péči, zájmové aktivity a odpovídající přípravu na další vzdělávání a povolání.

Školní zralost tělesně postiženého dítěte

„Tělesným postižením rozumíme takové vady pohybového a nosného ústrojí, tj. kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení, jakož i poškození nebo poruchy nervového ústrojí, jestliže se projevují porušenou hybností, ať tato poškození vznikají na základě dědičnosti, nemoci nebo úrazem.“ (Vítková, 2006, s. 39) nejčastěji se však setkáváme s dětmi s DMO (dětská mozková obrna).

Děti s tělesným postižením bývají emočně labilní, zvýšeně závislé na rodině, mají velmi často poruchy pozornosti, obtíže s pamětí a poruchou aktivity. *„U pohybově postižených dětí bývá překážkou jejich adekvátního vývoje podnětová a zkušenostní deprivace.“* (Vítková, 2004, s. 46) V některých případech může být přidruženo smyslové postižení, výjimkou není ani přidružení mentálního postižení. Téměř vždy je přítomna vada řeči různé závažnosti. *„Vývoj řeči u dětí s DMO bývá ve většině případů omezený, v lepším případě opožděný. Obecně tyto děti začínají mluvit později než děti zdravé. Celkový pojmotvorný proces bývá u dětí s DMO chudší vzhledem k omezenému pohybu, omezenému senzomotorickému učení a dalším smyslovým postižením, získávají některé poznatky jinou cestou než děti zdravé nebo je mají pouze zprostředkované či je znají pouze*

z knih a ne z reálného života.“ (Kraus, 2005, s. 244) Vzhledem k nezbytné závislosti na pečující osobě je zde nejen zvýšená citová přetrvávající závislost, ale i mnohdy omezený kontakt s intaktními vrstevníky a stejně tak samotné odloučení je takřka nemožné. Děti s tělesným postižením dozrávají většinou opožděně, a proto je zde často indikován odklad školní docházky. „U dětí s DMO se rozvoj základních dovedností opoždí z několika příčin, jež se kombinují, a je obtížné posoudit, která má rozhodující vliv. Jednak je opožďování působeno celkovým pomalejším zráním CNS a někdy i přímým poškozením oblasti mozku potřebných k provádění té které dovednosti. Dále děti s DMO mívají nedostatečnou možnost nácviku dovednosti při snížené hybnosti a určitou deprivaci při častějších pobytech v nemocnici a lázních.“ (Kraus, 2005, s. 238) Mnohé děti jsou úspěšně integrovány a v dospělosti dosáhnou i nejvyššího vzdělání. Záleží zde opět na příčinách postižení a jeho rozsahu. Děti s tímto postižením jsou však zřejmě nejčastěji a nejúspěšněji integrované oproti jiným typům postižení. Při samotném posuzování školní zralosti se předkládají stejné vyšetřovací metody, je však nutné respektovat specifika v motorické oblasti a v oblasti řeči. „Celkové posouzení a interpretace výsledků by se měly zaměřit na oblasti, které jsou ovlivněny učením, a porovnat s výkonem v oblastech, které jsou ovlivněny základní vadou.“ (Přinosilová, 2007, s. 129)

Školní zralost u dítěte se zrakovým postižením

Děti se zrakovým postižením jsou většinou zařazeny do speciálních škol pro zrakově postižené. Důvodem jsou nároky na specifické pomůcky pro vzdělávání i na samotnou bezpečnost. I u dětí s tímto postižením se vyskytuje větší závislost na pečující osobě, menší možnost odloučení a déle trvající adaptabilita na nové prostředí. Prodloužený čas je u těchto dětí mnohdy nezbytný pro rozvoj řeči z hlediska artikulace hlásek, kde je znemožněna nápodoba a také pro chudou slovní zásobu a nepřesné používání slov či nepochopení jejich významu plynoucí z nezkušenosti (verbalismus). „U dítěte se zrakovým postižením, pokud je v rodině dobře stimulováno a netrpí ještě dalším souběžným postižením, je dobrou predikcí školní zralosti a připravenosti úroveň verbální komunikace.“ (Přinosilová, 2007, s. 130)

Při předkládání testů je nutné mít na zřeteli konkrétní závažnost zrakového postižení a přizpůsobit tak testové materiály. Mnohdy se stává, že odborný pracovník není dostatečně s touto problematikou obeznámen a předložení testových metod v běžném formátu způsobí velmi významné podhodnocení potenciálu dítěte. Dále je nutné si uvědomit neobjektivnost výkonů v kresebných zkouškách.

Školní zralost u dítěte se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením jsou v péči SPC pro sluchově postižené, kde jsou vyšetřovací metody uzpůsobené specifiku tohoto postižení. Je zde především nutné znát zvolený komunikační způsob dítěte a při vyšetření jej respektovat. Stejně tak je nutné jej respektovat při zařazení dítěte do školy. Děti se sluchovým postižením bývají emočně labilnější a to z důvodu ztížené komunikace a nedorozumění s ostatními. „*Jejich motivace k výkonu je nižší, mají problémy s koncentrací pozornosti. Bývají egocentrické a sociálně nezralé, s přetrvávajícími projevy infantilismu a se sklonem k afektivním výbuchům v zátěžových situacích.*“ (Přinosilová, 2007, s. 131) Při integraci do běžného typu školy je nutné respektovat potřeby žáka na úpravu třídy a současně na zjednodušení výkladu, samozřejmě také potřebnou akustiku třídy a dodržování dalších zásad pro práci se sluchově postiženými dětmi. „*Pokud rodiče chtějí dítě se sluchovým postižením integrovat do hlavního vzdělávacího proudu, je nutno vyšetřit i úroveň jeho verbálních schopností a komunikačních dovedností..... Předpokladem je, aby dítě rozumělo výkladu a pokynům učitele a dovedlo se i samo verbálně vyjadřovat.*“ (Přinosilová, 2007, s. 131)

Školní zralost u dítěte s narušenou komunikační schopností

Problematika narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) je velmi široká a zahrnuje obtíže bez vlivu na školní vzdělávání až po obtíže narušující zrání dítěte i jeho možnost školní úspěšnosti. Obecně lze říci, že NKS v rovině fonologické způsobuje dítěti obtíže při přepisu diktovaných slov, stejně jako srozumitelnost odpovědí. Při narušení více rovin řeči je vhodné zvažovat zařazení do speciální školy pro žáky s vadami řeči. U receptivních poruch je vždy v dalším vzdělávání nutné přihlížet k obtížím v porozumění a hledat cesty jak dětem vyučovanou látku zpřístupnit a většinou zvizualizovat.

Jakékoliv NKS může být důvodem pro odklad školní docházky, ale při samotném posuzování školní zralosti je důležité dbát na specifika NKS. Většina testovacích metod je zatížena právě součtem výkonu verbální oblasti a samotným verbálním projevem s výkony v neverbální oblasti a tím dochází např. k neobjektivnímu posouzení celkové rozumové úrovně dítěte. U těchto dětí bývá právě v těchto testech diskrepance mezi oběma složkami značná. Děti s NKS mohou být emočně nestabilní, přecitlivělí a se sklonem k výbušnosti. Současně mohou působit sociálně nezrale a se sníženou adaptabilitou z důvodu uvědomění si nedostatků ve verbálním projevu, neschopnosti vyjádřit své potřeby a žádosti a neporozumění ostatních.

Školní zralost u dětí s poruchami autistického spektra

Mezi poruchy autistického spektra řadíme dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dětskou dezintegrační poruchu, jiné pervazivní vývojové poruchy, Rettův syndrom, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby a hraniční symptomatiku autismu. Pervazivní vývojové poruchy se projevují deficitem v oblasti sociální interakce, komunikačních dovedností a fantazii. „Patří k nejdůležitějším poruchám dětského mentálního vývoje.“ (Thorová, 2006, s.58) Symptomy a hloubka postižení je velmi variabilní a tím jsou dány i možnosti vzdělávání. „Dítěti chybí motivace k učení mimo oblast jeho zájmu; nechápe sociální požadavky a normy a nerespektuje proto pokyny učitele. Trvají problémy sociálních vztahů – kontaktu se spolužáky je dítě neobratné, ulpívá na vlastních zájmech a obsesích, nebere ohled na pocity druhých a velmi často se stává terčem jejich posměchu či šikanování.“ (Krejčířová, 2003, s. 8) „Obecně platí, že u většiny dětí s nerovnoměrným profilem schopností v pásmu průměru a podprůměru doporučujeme odklad školní docházky. U dětí s mentální retardací a autismem, které nastupují do speciální školy, se rozhodujeme podle kvality současného a budoucího programu. Většina dětí nastupuje do přípravného ročníku speciální školy. Děti s nadprůměrným intelektem nastupují do škol v ideálním případě bez školního odkladu.“ (Thorová, 2006, s. 362, 363)

Nerovnoměrný vývoj je vždy předpokladem pro odložení školní docházky, ale je důležité si uvědomit, že sociální dovednosti budou výrazně omezené i o rok později. O zařazení dítěte do příslušného typu školy rozhoduje především intelekt dítěte. Děti s mentální retardací jsou zařazeny do speciálních škol a u dětí s intelektem průměrným lze uvažovat o integraci. Dále je již na šíři obtíží v sociální oblasti, zda bude pro dítě výhodou menší počet dětí ve třídě nebo zvládne běžný počet a bude mu zajištěn pedagogický asistent. Děti s nadprůměrným intelektem lze úspěšně integrovat do škol pro děti nadané. Pro hodnocení vývojové úrovně v jednotlivých oblastech a stanovení individuálního vzdělávacího plánu se využívá Psychoedukační profil-revidované vydání (PEP-R) nebo Edukačně-hodnotící profil (Čadilová, Žampachová, 2012)

Školní zralost u dětí s chronickým onemocněním

Děti s chronickým onemocněním jsou žáky běžných základních škol, mnohdy využívají možnosti domácího vzdělávání a pro své chronické onemocnění, které vyžaduje i častější hospitalizace, jsou po tuto dobu i žáky při zdravotnických zařízeních. Každé chronické onemocnění s sebou nese svá omezení např. požadavky na úpravu stravy,

nezbytné pravidelné podávání léků, omezení tělovýchovných aktivit a jiných. Při posuzování školní zralosti u dětí s již probíhajícím chronickým onemocněním je právě na místě především otázka jak časté absence se mohou vyskytovat a tím naruší běžné vzdělávání. Současně je také důležité vědět, jak závažné lékařské výkony se na toto chronické onemocnění váží. Vždy je lépe doporučit odklad školní docházky a to i proto, že tyto děti bývají sociálně nezralé, se sníženou adaptabilitou. Jsou emočně labilní a citově závislé na pečující osobě. Někdy se mohou vázat úzkostné poruchy a v pozdějším věku sklon k depresím.

Při školní docházce dětí s chronickým onemocněním je nutné dbát především o jejich psychickou pohodu, začlenění do kolektivu, přijetí vrstevníky. Tato psychická pohoda pak poskytuje dětem větší míru odolnosti před možnými infekty. Je také nutné hledat míru jejich uplatnění v kolektivu, tedy nejen pasivní, ale i aktivní spoluúčast.

Pokud shrneme možnost diagnostiky školní zralosti u dětí se zdravotním postižením, pak pro ni platí shodná pravidla jako u dětí intaktních, jen je zapotřebí především více empatie. Diagnostické nástroje nejsou odlišné a je nutné spíše upravit prostředí, instrukce a respektovat zvláštnosti a potřeby jednotlivých dětí tak, aby bylo dosaženo co nejoptimálnějších podmínek pro podání nejvyššího výkonu. Nedostatek a velmi často zastaralost diagnostických nástrojů mohou vést k významným pochybením.

5 Zahájení povinné školní docházky v zahraničí

V této kapitole se budeme věnovat odkladům školní zralosti, testům školní zralosti a zahájení povinné školní docházky v zahraničí.

V zahraničí se setkáváme s třemi hlavními variantami zahajování povinného vzdělávání:

- a) Země, kde se nepoužívá žádných testů školní zralosti a neexistují odklady školní docházky (např. Francie);
- b) Země s používáním testů školní zralosti v různém rozsahu povinnosti a s možným odkladem školní docházky (např. Německo, Rakousko, Slovensko);
- c) Existuje hodnocení školní zralosti, ale odklad školní docházky není možný (USA).

V některých zemích nebyla v historii ani současnosti řešena problematika hodnocení připravenosti dětí na osvojování výuky a nejsou stanovena ani žádná měřítka. Zahájení povinné školní docházky vychází ze zákonem příslušné země stanoveného věku a velmi často jím je věk pět let. Děti, zde nastupují do tzv. přípravného ročníku školy. Příkladem je Francie, ale rovněž některé státy USA apod. Všeobecně však je o tuto problematiku velký zájem. Důvodem je zvyšující se procento neúspěšných žáků, zvyšující se procenta lidí s nízkým sociálním zázemím. USA učinila v uplynulé době právě průzkum zabývající se neúspěšností žáků a příčinami neúspěšnosti. Z výsledků byly vyvozeny závěry, že úspěšnost ve vzdělávání velmi úzce souvisí se školní připraveností dětí. Dále tato zjištění vedla ke stanovením nových strategických plánů a cílů dotýkající se této problematiky. Prvním cílem bylo stanovení definice školní zralosti, aby bylo možné stanovit kritéria pro její hodnocení, plán vzdělávání vedoucí k dosažení těchto kritérií a plán na stimulaci nezralých dětí. Samozřejmě USA jako společenství mnoha zemí má tedy i rozdílné přístupy, nejedná se tedy o celoplošná nařízení v této oblasti. Samotné jednotlivé státy a oblasti tak k problematice přistupují individuálně. (viz tabulka č. 2)

Samozřejmě s pohledem na školní zralost v zahraničí souvisí i celkový pohled na preprimární vzdělávání, ale i celkové požadavky na vzdělávací systém. Není ojedinělé ani provádění testů školní připravenosti přímo pedagogy v mateřských školách. Jedná se tedy především o pedagogickou diagnostiku, která je prováděna dlouhodobě a systematicky.

Tabulka 2: Přístupy jednotlivých států USA k posuzování školní zralosti

Posuzování školní zralosti na státní úrovni	Alabama, Aljaška, Arkansas, Florida, Louisiana, Maryland, Minnesota, Nové Mexiko, New York, Severní Karolína, Ohio, Tennessee, Utah
Posuzování školní zralosti školami	Florida, New York, Oklahoma, Oregon, Texas
Posuzování školní zralosti jen v jednotlivých čtvrtích	Arizona, Kalifornie, Colorado, Connecticut, Georgia, Idaho, Indiana, Kentucky, Maine, Massachusetts, Michigan, Missouri, Monatana, Mississippi, Nevada, New Hampshire, New Jersey, Severní Dakota, Pensylvánie, Rhode Island, Jižní Karolína, Jižní Dakota, Washington, Západní Virginia, Wisconsin, Wyoming
Státy, které se připravují na celostátní posuzování školní zralosti	Delaware, Florida, Havaj, Illinois, Kentucky, Michigan, Missouri, Montana, New Jersey, Severní Karolína, Ohio, Jižní Karolína, Texas, Vermont, Washington, Wyoming
Státy, kde se školní zralost neposuzuje	Delaware, Havaj, Kansas, Oklahoma, Nebraska, Virginia

Zdroj: www.ecrp.uiuc.edu

V tabulce si tedy můžeme povšimnout, že je jen velmi málo států, které by se nezabývaly školní zralostí dětí. Obecně však směřuje posuzování školní zralosti k jednotnému celostátnímu hodnocení i zadávání. Posuzování školní zralosti však neprobíhá jen jednorázovým testem, jak je zvykem v České republice. Zde je velmi odůvodněná snaha o účast všech dětí v předškolním zařízení a to formou státních mateřských škol, soukromých nebo alespoň kurzů vedoucích k přípravě do školy. V oblasti západní Virginie je tento vzdělávací program pod názvem „Ready, Set, Go!“, tedy v překladu „Připravit, pozor, jdeme!“ Tento program má ucelenou strukturu a je zaměřen na komplexní rozvoj dětí. Předpokládá se, že děti docházející do mateřské školy s tímto programem, budou na

přechod do školy a další vzdělávání dostatečně připraveni. Děti jsou v průběhu docházky pravidelně sledovány svými pedagogy, tedy je prováděno dlouhodobé monitorování vývoje dítěte a intenzivně pak probíhá v posledních dvou měsících a následně je proveden test školní připravenosti. Lze tedy říci, že významnou roli při posuzování připravenosti dítěte na školu sehrává právě pedagogická diagnostika.

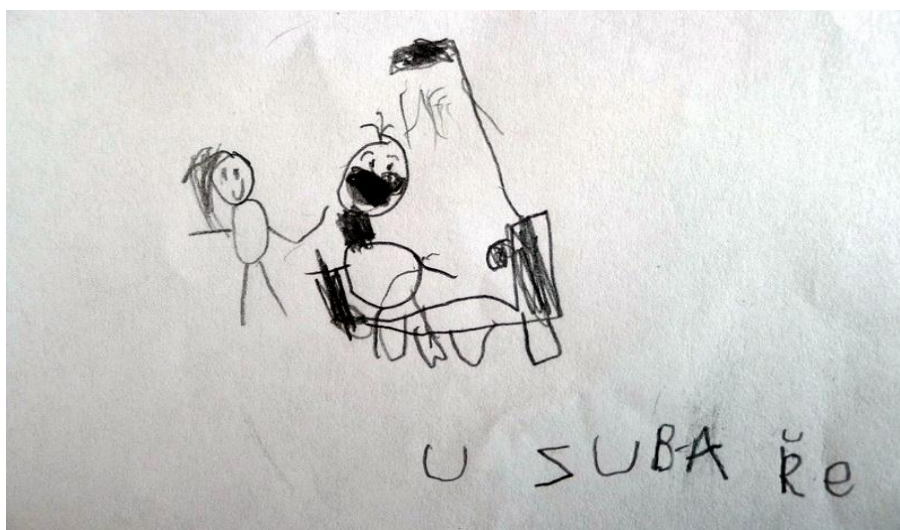
Výsledky plynoucí z posuzování školní zralosti, pak v žádném případě nevedou k odkladům školní docházky, ale k vytyčení silných a slabých stránek dítěte, na které se musí připravit škola a přizpůsobit tak své vzdělávací přístupy potřebám jednotlivého dítěte. Například při obtížích v komunikačních dovednostech, dítě navštěvuje v rámci školy skupinovou výuku s řečovým terapeutem. Hodnocení dítěte a jeho úrovně rozvoje nekončí nástupem do školy, ale pokračuje i po dobu školní docházky. Výstupem je hodnotící zpráva, která opět obsahuje silné a slabé stránky dítěte. S výsledky jsou vždy seznamováni rodiče na společných setkáváních.

Na obr. č. 8 je ukázka z deníku šestiletého chlapce. Chlapec byl do tří let v péči matky a „childminder“, což je registrovaná opatrovnice dětí, následně docházel jeden rok do školky. Ve 4,3 letech nastoupil do přípravného ročníku školy, tzv. „Reception class“ a v 5,3 letech nastoupil do první třídy. Chlapci je poskytována ve škole péče školním psychologem a řečovým terapeutem pro výrazné obtíže v sociálních a komunikačních dovednostech a obtíže s osvojováním čtení a psaní.

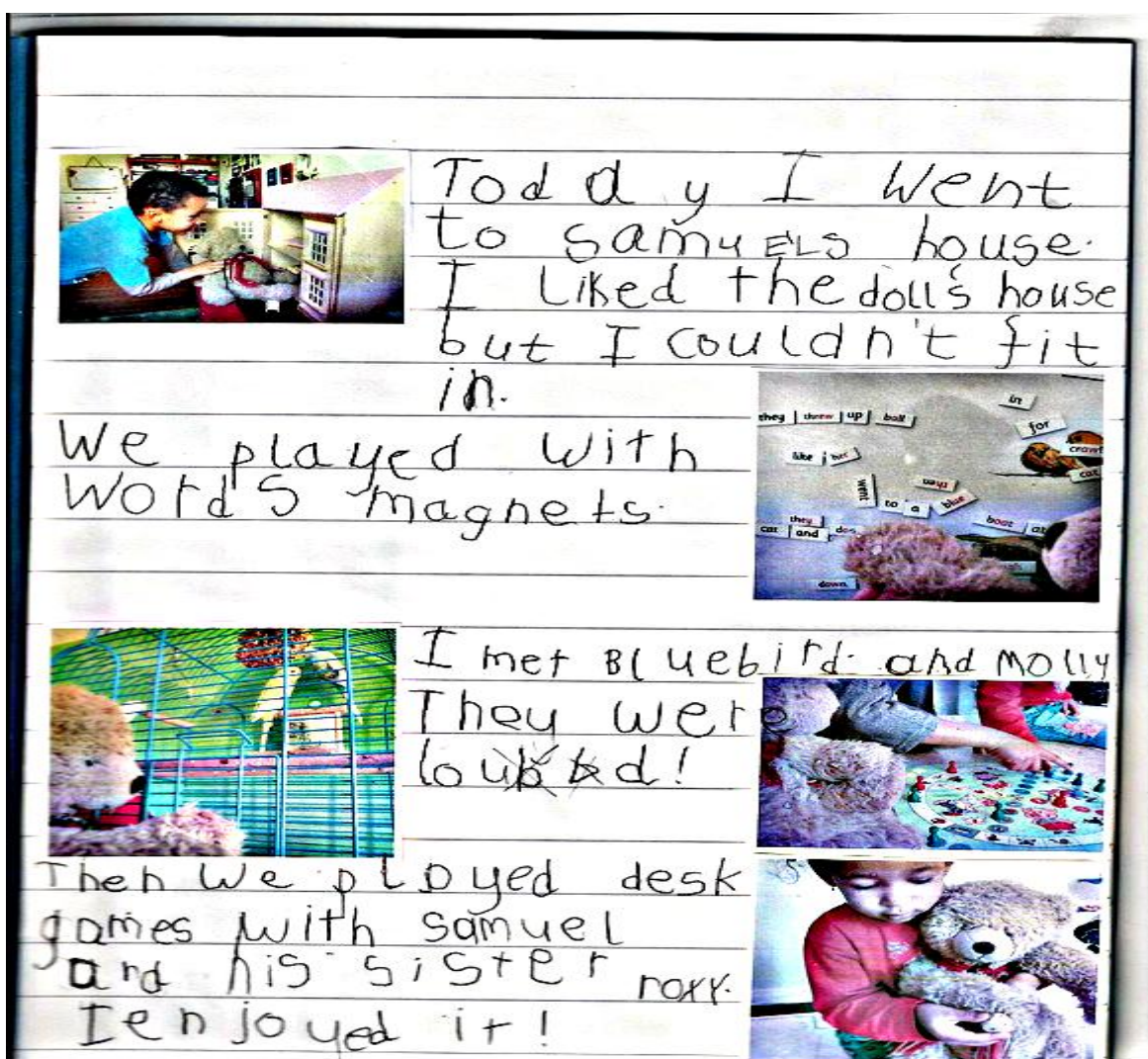
Na obrázku č. 7 je tématická kresba tohoto chlapce. Nelze přehlédnout, že chlapec zrcadlí písmena při psaní, což by nás v jeho věku asi nepřekvapilo, ale vzhledem k jinému (dřívějšímu) systému vzdělávání je toto důvodem k řešení školních specialistů.

Západní oblast Virginie se nechala inspirovat státem Maryland, kde probíhá celostátní posuzování školní zralosti již řadu let. Mezi používanými standardizovanými testy školní připravenosti jsou „SRT-School Readiness“ autora Z. Anderhaltera a J. Perneye. Jeho administrace trvá 1 h a 20 min. Screeningový test má název „KRT“ a jeho administrace je 25 minut. (ststesting.com) Jednotlivé požadavky na školní zralost se neliší příliš obsahově od požadavků na české děti, jen je požadavek na větší znalost písmen. Rozdíl však je významný v tom, že tyto požadavky jsou kladeny na děti v pěti letech, zatímco u nás až o rok později.

Obrázek 7: Tématická kresba chlapce 5,3 r. „U zubaře“



Obrázek 8: Deník chlapce v první třídě (5,3 r.)



Ruská federace

Povinná školní docházka se v zemích Ruské federace zahajuje v v 6/7 letech. Součástí školní zralosti je přiměřená fyzická zralost a zdravotní stránka, psychická zralost (intelekt, emoční, sociální a komunikační dovednosti, pozornost), motorická zralost a schopnost učit se. Děti před vstupem do první třídy povinně absolvují test školní zralosti a na základě jeho výsledků jsou zařazeny k dalším vhodným vzdělávacím programům. Mezi konkrétní požadavky na dítě před nástupem do školy patří např. znalost zaměstnání a jmen jednotlivých členů rodiny, adresy bydliště a telefonních čísel na rodinné příslušníky, schopnost poradit si v různých situacích (např. když se dítě ztratí apod.), zvládnutí sebeobsluhy, péče o zdraví a znalost zdravého životního stylu, vyjmenování měsíců v roce, počítání do 10 atd.

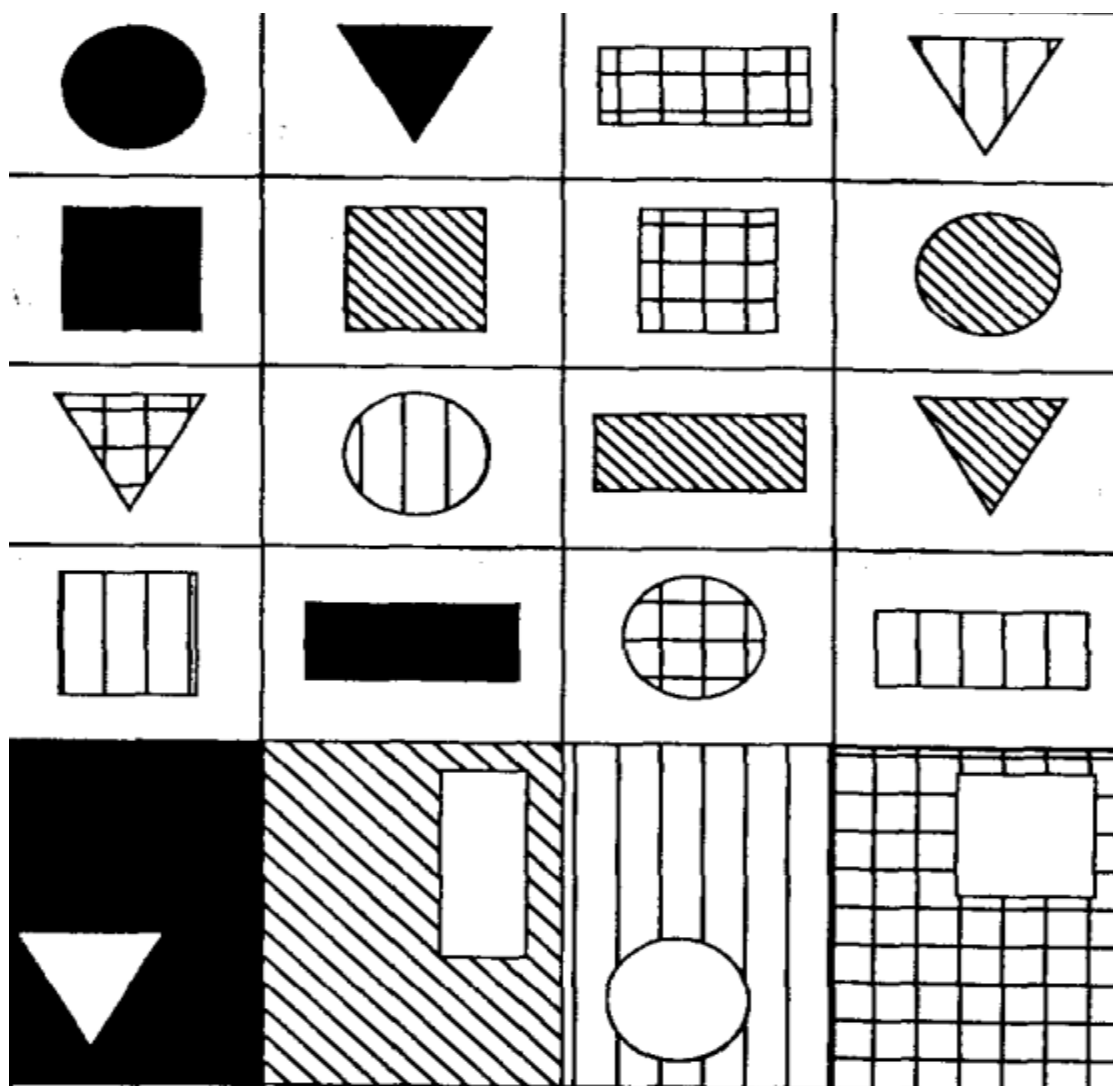
Mezi používané testy školní zralosti patří Orientační test školní zralosti (Jirásek, Kern) a dále „Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу“ (Vittslak, 1986) Test je tvořen 14 subtesty. Jednotlivé položky se skládají z vyprávění podle obrázků, skládání posloupnosti, pojmenování předmětů a přiřazování (nadřazené pojmy), analogie a porozumění řeči (viz. obr. č. 9) , diferenciac barev a tvarů (viz obr. č. 10) , orientace v číselné řadě do 10, základní početní operace, paměť, řeč a paměť.

Obrázek 9: Ukázka ze subtestu na porozumění řeči

Ve dne je světlo, a jak bude v noci?	Tma
Ptáci mohou zpívat, a co mohou psi?	Štěkat
Auto může jet, a co může letadlo?	Létat
Oděv je z látky, a z čeho je obuv?	Kůže
Kočka má srst, a co má husa?	Peří
Holub může létat, a co může ryba?	Plavat

Následující obrázek znázorňuje jeden z úkolů při diagnostice školní zralosti. Jedná se o úkol zaměřený na diferenciaci barev a tvarů.

Obrázek 10: Ukázka ze subtestu na diferenciaci barev a tvarů



Rakousko

Povinná školní docházka je od 1. 9. po dosažení šesti let věku. Odklad školní docházky je zde možný a vyšetření školní zralosti provádějí přímo učitelé v mateřských školách. Ve Vídni je stanovena povinnost absolvování testu školní zralosti. Děti, které dochází do mateřské školy, jsou pozorováni po dva měsíce a v případě dětí nedocházejících do mateřské školy jsou rodiče písemně vyzváni k vykonání testu školní zralosti jejich dítěte v rámci půldenních návštěv. Děti se zdravotním postižením jsou povinně připravováni na zahájení školní docházky v posledním roce před nástupem do školy.

V Rakousku je test školní zralosti považovaný za přijímací zkoušku a provádí ji také školní lékař ve škole nebo je prováděn ve zdravotním ústavu. Součástí této zkoušky je

vyšetření poměru váhy a výšky, správné držení těla a ploska nohy s eventuelním doporučením na zahájení fyzioterapie či jiné léčby. Dále je kontrolována rovnováha, koordinace pohybů, úroveň jemné motoriky, prostorové vnímání, řeč a proočkovanosť dítěte.

K vyšetření školní zralosti „schulreife“ je používán test vizuomotorické koordinace – VSRT, obsahující kresbu muže a obkreslování geometrických tvarů.

Velmi krátce ještě zmíníme **Švýcarsko**, kde je zavedena povinná předškolní výchova od čtyř let věku dítěte a povinná školní docházka od šesti let věku dítěte. Hodnocení školní zralosti je povinné a provádí se pedagogy přímo v mateřských školách. Při nedostatečné připravenosti může být indikován odklad školní docházky.

Poslední zmínka bude náležet **Slovensku**, kde je zahájení školní docházky ve školním roce po dosažení šesti let věku dítěte a při dosažení přiměřené školní zralosti. Odklad školní docházky je v opačném případě indikován a tato skutečnost je oproti jiným státům srovnatelná opět s našimi zkušenostmi. Podle posledních průzkumů se ukazuje, že v České republice je odložena školní docházka až asi ve 23 % případů, na Slovensku je to více než 14 %, zatímco v ostatních zemích se indikuje odklad školní docházky zhruba ve 2% případů. (www.jdemedoskoly.cz)

Při uvážení jednotlivých informací ohledně problematiky školní zralosti, jednoznačně vyplývá především snaha o prevenci školní neúspěšnosti (povinná předškolní docházka, doplňující vzdělávací programy pro předškolní děti) a dále také povinné vzdělávání pro děti s odloženou školní docházkou. Pokud je v České republice největší počet dětí s odklady školní docházky, vede to samozřejmě k myšlence, zda by nebylo vhodné opět zavést povinnost docházky do mateřské školy v posledním předškolním roce se systematickou přípravou k dalšímu vzdělávání.

II. Praktická část

6 Teoretická východiska výzkumu

6.1 Stanovení výzkumného problému

Předmětem zájmu výzkumné části mé práce byly děti, jež navštěvovaly poslední rok mateřské školy a v následujícím školním roce měly zahájit povinnou školní docházku. I přesto, že je informací o školní zralosti a nezbytných předpokladech pro zahájení povinné školní docházky již z mého pohledu dostatečné množství, stále ještě rodičům konkrétní podoba požadavků na dítě pro zvládnutí trivია není zcela známa a mnohdy mají obtíže s konkretizováním těchto požadavků i pedagogové. I to by mohlo být důvodem přehlédnutí vhodné stimulace nezralých oblastí a proto praktická část mé práce na tuto problematiku reaguje aplikací screeningové vyšetřovací metody školní zralosti a možnosti prezentace jejích výsledků.

Cíl práce

Cílem mé práce je vyčlenění tématu školní zralosti od ostatních vývojových období a předložení shrnujících informací pro snazší orientaci v problematice. Cílem praktické části je zjistit úspěšnost dětí u screeningového testu školní zralosti, porovnat úspěšnost vzhledem k pohlaví, zjistit nejčastější dílčí oslabení a z výsledků tak poskytnout náměty pro zlepšení přípravy předškoláků a vytvoření souhrnných informací o školní zralosti pro samotné rodiče.

6.2 Informační příprava

Před zadáním tématu mé rigorózní práce jsem již měla možnost pracovat nejen se stimulačními programy pro předškoláky, ale také se screeningovým materiálem pro vyšetření školní zralosti. Vzhledem k důležitosti prevence školní neúspěšnosti a včasnou intervencí u dílčích oslabení funkcí jsem se touto problematikou zabývala již delší dobu a samotné možnosti a optimální využívání jednotlivých stimulačních programů jsem popsala ve své diplomové práci. Vznikla však otázka, kdy dítě do programu zařadit a jakou stimulaci vlastně skutečně potřebují tak, aby byla ještě cílenější. Toto se ukázalo jako

moment pro samostatné řešení problematiky školní zralosti a možnosti současných diagnostických nástrojů. Bylo tedy nutné seznámit se s jednotlivými diagnostickými materiály a zjistit jejich používání v praxi. Současně jsem požádala ředitelku z jedné ze svých spolupracujících mateřských škol o možnost jejich spoluúčasti na mém výzkumu.

6.3 Výzkumná metoda

Nejdříve jsem se zabývala studiem teoretických materiálů a absolvováním akreditovaných kurzů pro možnost práce s diagnostickými nástroji. Vzhledem k tomu, že jsem v rámci výzkumu aplikovala diagnostické údaje, je v tomto výzkumu použito kvantitativní metody. Výsledky jednotlivých subtestů a položek tak mohou být velmi dobře a efektivně zpracovány s následným procentuelním vyjádřením.

6.3.1 Předvýzkum

V této fázi jsem uspořádala za pomoci zaměstnanců mateřské školy schůzku s rodiči, kde jsem je informovala o možnosti provedení screeningového vyšetření školní zralosti jejich dětí. Seznámila jsem je s formou diagnostického nástroje a způsobu jakým budou informováni o výsledcích. Současně jsem nabídla možnost pozdějšího výběru vhodného stimulačního programu. Nakonec jsem zjistila zájem rodičů o nabízený screening a zajistila písemný souhlas rodičů s vyšetřením dítěte.

6.3.2 Screeningový diagnostický nástroj

Pro svůj výzkum jsem se rozhodla využít Testu rizika pro rané školáky (Švancarová, Kucharská) a to i přestože jsem si byla vědoma, že normy tohoto testu jsou pro děti od šesti let a některé děti při aplikaci testu tohoto věku nedosáhnou. Tento test však byl skutečně zaměřen na podstatné oblasti pro školní vzdělávání a byl v ucelené podobě oproti jiným testovacím materiálům. Až na samém konci mého výzkumu a před uzavřením této práce, byl standardizován nový screeningový materiál a tak jsem vzhledem k povaze své práce považovala za nezbytné odsunout ukončení výzkumu na nezbytnou dobu pro absolvování vzdělávacího kurzu k tomuto diagnostickému materiálu a možnost jeho aplikace alespoň na malém vzorku dětí. Vzorek dětí, u kterého jsem využila pro orientační posouzení školní zralosti tento materiál, byl sice velmi omezený, ale přesto má svoji hodnotu. Šlo mi především o získání vlastní zkušenosti při práci s novým materiálem a zjištění jeho

předností a nedostatků. Seznámit s tímto materiálem také další odborníky a získat je pro zaktualizování svých diagnostických zásob.

6.3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumným souborem mého šetření byly děti, jež měly v následujícím školním roce zahájit povinnou školní docházku. Jednalo se o děti navštěvující mateřskou školu Korálek umístěnou uprostřed sídliště Černý Most II. Do výzkumného vzorku byly zařazeny všechny děti, jejichž rodiče projeví zájem o screeningové šetření školní zralosti. Výzkumu se zúčastnilo celkem 83 dětí z toho 38 dívek a 45 chlapců. Věkové rozložení bylo od 5,4 do 6,6 let. Z tohoto počtu bylo 32 dětí s OŠD.

6.4 Časový harmonogram realizace rigorózní práce

Data pro rigorózní práci jsem získávala v období od září 2011 do listopadu 2013, podrobný časový harmonogram obsahuje tab. č. 3.

Tabulka 3: Harmonogram realizace práce

	Září 2011	Říjen 2011	Listopad 2011	Prosinec 2011
Studium literatury	X	X		
Vzdělávací kurzy	X			
Předvýzkum		X		
Realizace výzkumu			X	X
Analýza dat				X
	Duben 2012	Říjen 2012	Listopad 2012	Prosinec 2012
Studium literatury	X			
Vzdělávací kurzy	X			
Předvýzkum		X		
Realizace výzkumu			X	X
Analýza dat				X

	Srpen 2013	Září 2013	Říjen 2013	Listopad 2013
Zadání rigorózní práce		X		
Studium literatury	X	X		
Vzdělávací kurzy			X	
Realizace teoret. části		X	X	
Předvýzkum			X	
Realizace výzkumu				X
Analýza dat				X

6.4.1 Přípravná fáze

Ještě před zadáním tématu mé rigorózní práce jsem shromažďovala literaturu a jiné informační zdroje týkající se problematiky školní zralosti a stimulačními programy pro děti s odkladem školní docházky. Zúčastnila jsem se mnoha vzdělávacích akcí a absolvovala jsem kurzy k jednotlivým stimulačním programům.

Zúčastnila jsem se jako host také několika besed pro rodiče dětí budoucích školáků pořádané mateřskou školou. Tyto besedy měly rodiče seznámit s problematikou školní zralosti a potřebnými dovednostmi pro úspěšné osvojení výuky v první třídě. Dotazy zodpovídaly učitelky prvních tříd a přípravného ročníku. Zde jsem získala první otázky, které rodičům nebyly zodpovězeny a projevují o ně zájem. V rámci těchto besed jsem nabídla rodičům možnost screeningového vyšetření školní zralosti a seznámila je orientačně s průběhem testování a způsobem poskytnutí zpětné vazby rodičům.

6.4.2 Fáze realizace

Ve stanovených termínech jsem navštívila mateřskou školu a aplikovala vybraný screening školní zralosti, kterým byl Test rizika poruch čtení a psaní pro malé školáky. Současně jsem také doplnila jednotlivá vyšetření o kresbu postavy. Vyšetření probíhala individuálně a tak jsem mohla využít i hodnocení úrovně vyjadřování a pozorování dalších hodnot u dítěte.

Na vyšetření přicházely děti vždy individuálně a vše probíhalo v samostatné pracovně, kde byl zaručen klid a možnost tedy dobrého soustředění. Každé jednotlivé vyšetření trvalo asi 30 min. a to především proto, aby bylo možno s dítětem navázat kontakt, orientačně ověřit úroveň řečových dovedností a použít Test kresby lidské postavy.

6.4.3 Fáze vyhodnocování a vypracování písemné zprávy pro rodiče

V této fázi jsem vyhodnocovala výsledky vyšetření jednotlivých dětí. Každému z rodičů dětí jsem sestavila písemnou zprávu (viz. Příloha 3 a 4) a při osobní schůzce jsem předala tedy nejen informace o výsledcích jejich dítěte v písemné podobě, ale také jsem podala osobní vysvětlení. Rodičům dětí, jejichž výsledky ukazovaly na možná rizika, jsem poskytla alternativy dalších postupů a nabídla vhodnou stimulaci oslabené oblasti dítěte.

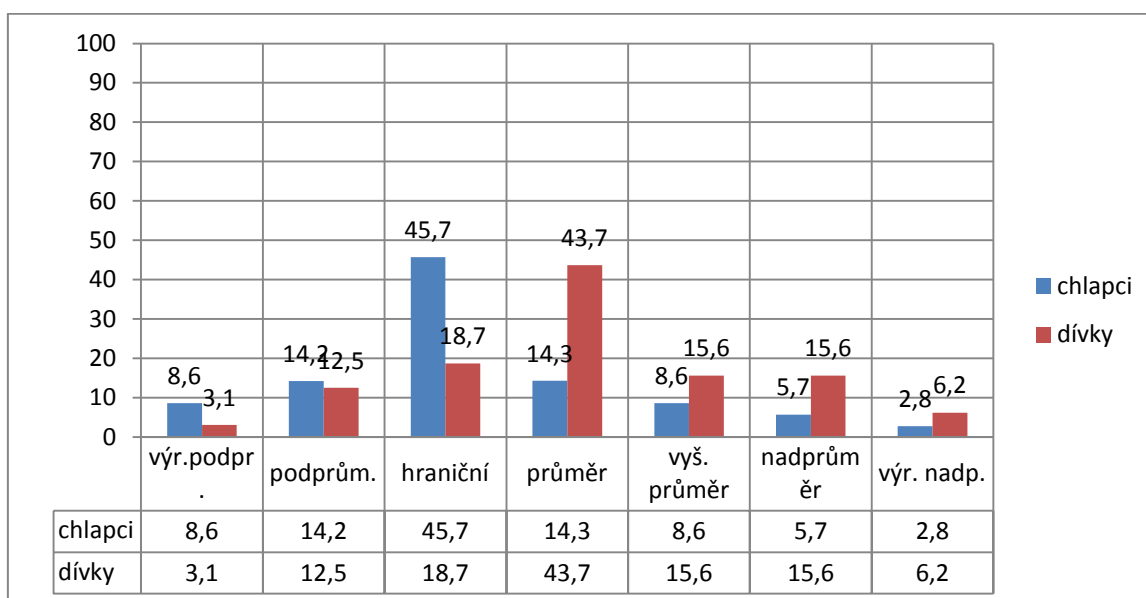
Dále jsem veškerá získaná data seskupovala do grafů a tím vytvářela přehled o úspěšnosti dětí v jednotlivých subtestech a úspěšnosti celkové. Tím bylo možné podchytit, ve které dílčí oblasti se vyskytuje nejčastěji oslabení a je nutné více k ní zaměřit pozornost při předškolní přípravě.

7 Analýza dat

Vyhodnocení screeningového vyšetření školní zralosti Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská)

Tohoto screeningového vyšetření školní zralosti se zúčastnilo celkem 65 dětí. Dívček se zúčastnilo 31 dívek a chlapců 33. Z tohoto počtu dosáhlo průměrného výsledku 14,3 % chlapců a 43,7 % dívek (viz. graf č. 1 a souhrnná tabulka č. 4) Můžeme také na grafu vidět, téměř stejné rozložení u hraničního výsledku chlapců a průměrného výsledku děvčat. Také graf velmi pěkně prezentuje celé rozložení výsledků, které je skutečně v souladu s Gaussovou křivkou. Celkové výsledky neupozorňují na žádné výrazné diskrepance v dosažených výsledcích mezi pohlavími.

Graf č. 1: celkové hodnocení



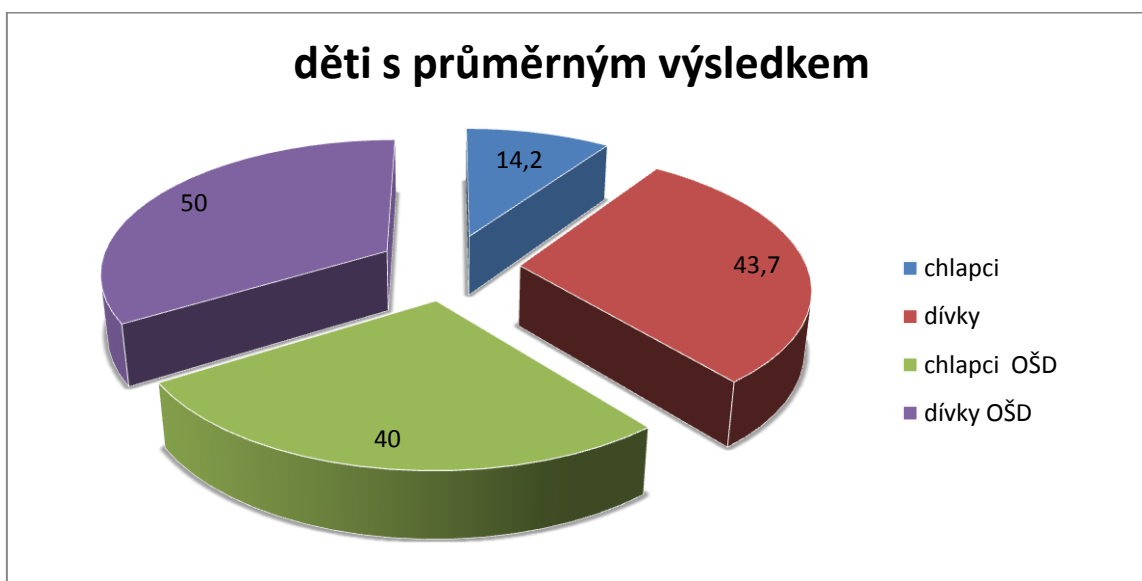
V následné tabulce ještě pro úplnost podávám souhrnný přehled celkových hodnocení udávaný ve skutečném počtu dětí nikoliv tedy v procentech. Opět vidíme v podstatě stejné rozložení výsledků u obou pohlaví a v případě průměrného výsledku u dívek (14) a hraničního výsledku u chlapců (17) prezentují shodu, která právě možná deklaruje ono pozdější zrání CNS u chlapců.

Tabulka 4: Souhrnná tabulka celkových výsledků

Testové hodnocení	chlapci	dívky
Výrazný nadprůměr	1	0
nadprůměr	2	2
Vyšší průměr	3	1
průměr	5	14
hraniční	17	6
podprůměr	2	4
Výrazný podprůměr	3	1

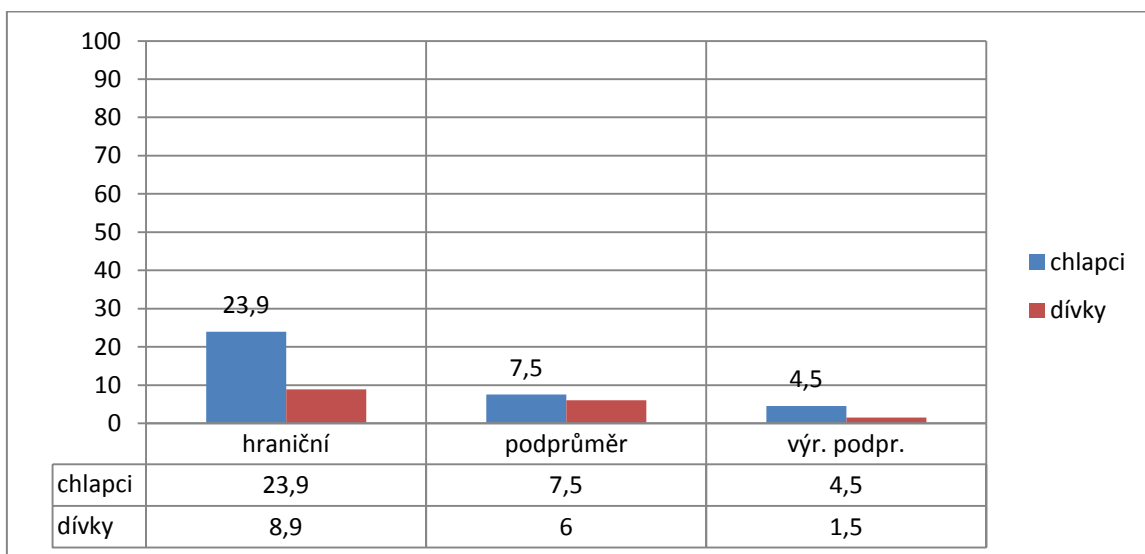
Z celkového počtu dětí s dosaženým průměrným výsledkem tj. 28, 3 % dětí, bylo celkem 14,2 % chlapců a 40 % z těchto tvořili chlapci s OŠD. Dívek bylo 43,7 % a z toho dosahovalo průměrného výsledku 50 % dívek s OŠD. V následujícím grafu pak po vyčlenění dětí s OŠD s průměrnými výsledky, se zřetelně ukazuje právě téměř poloviční zastoupení těchto dětí u průměrného výsledku. Opět mezi pohlavími není žádná podstatná diskrepance (viz graf č. 2).

Graf č. 2: Rozložení průměrného výsledku mezi pohlaví a děti s OŠD



Z celkového počtu dětí dosáhlo rizikového výsledku celkem 52,2 % dětí a významného rizika tzn. od 3 stenu níže pak 19,4 % dětí. Z celkového počtu významně rizikových dětí je 61,5 % chlapců a 38,5 % dívek (viz graf č. 3). Opět nám graf jasně deklaruje shodu mezi pohlavími u počtu dětí s rizikovým výsledkem. V grafu jsou zaznamenány i počty dětí s výsledkem hraničním a to z toho důvodu, že tento výsledek již považují za vhodný pro indikaci vhodné stimulace.

Graf č. 3: Počty dětí s rizikovým výsledkem



Následující graf č. 4 ukazuje detailně rozložení chlapců v jednotlivých rizikových pásmech. Tzn., že 45,6 % chlapců dosáhlo hraničního výsledku, 14,3 % chlapců již bylo v pásmu podprůměru a 8,5 % chlapců bylo v pásmu výrazného podprůměru. Znamená to tedy, že největší skupinu chlapců s rizikovým výsledkem tvořily chlapci s hraničním výsledkem a další početnější skupina pak dosáhla výsledku podprůměrného.

Graf č. 5 ukazuje naopak rozložení dívek v rizikovém pásmu, tzn., že 18,7 % dívek se pohybuje v hraničním pásmu, 12,5 % dívek v pásmu podprůměru a 3,1 % v pásmu výrazného podprůměru. Opět vidíme, že nejpočetnější skupinu v rizikovém pásmu tvoří stejně jako u chlapců tak i u dívek s hraniční výsledek a následují dívky s výsledkem podprůměrným.

Graf 4: Rozložení dosažených výsledků v rizikové skupině chlapců



Graf 5: Rozložení dosažených výsledků v rizikové skupině dívek

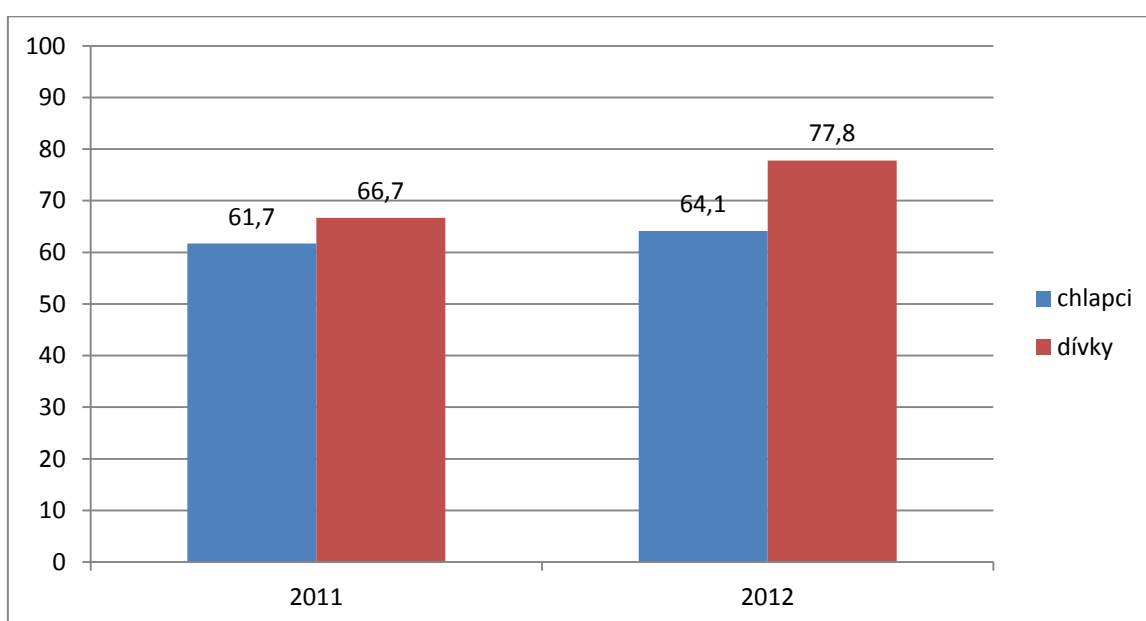


Rozbor jednotlivých položek Testu rizika poruch čtení a psaní a prezentace výsledků dosažených v jednotlivých subtestech.

1. Sluchová analýza na slabiky.

Úkolem dětí je roztleskat slova a slovní spojení na slabiky. Subtest obsahuje celkem tři položky. Úkol je poměrně snadný, ale přesto obtíže působí roztleskání slovních spojení. Většina dětí rozděljuje tlesknutím celá slova nikoliv slabiky. Celková úspěšnost je poměrně shodná v případě obou pohlaví (chlapci 59,6 %, dívky 51,5 %) jak ukazuje graf č. 12. Na grafu č. 6 si nyní můžeme prohlédnout výsledky za jednotlivé roky a pohlaví. Vidíme, že úspěšnost v tomto subtestu není příliš rozdílná a největší zlepšení nastalo u dívek v roce 2012, kdy dosáhly úspěšnosti v 77,8 %.

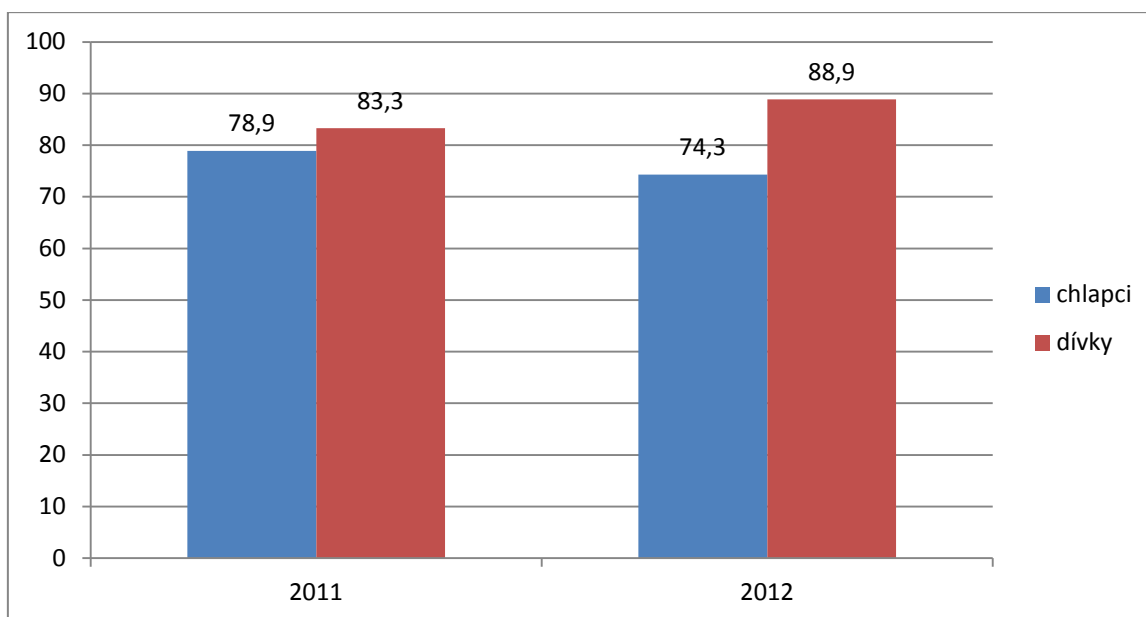
Graf č. 6: Výsledky subtestu sluchová analýza-slabiky za jednotlivé roky



2. Sluchová analýza – I. Hlása

Tento subtest opět obsahuje pouze tři položky. Děti musí identifikovat I. hlásku ve slovech. Při hodnocení úkolu se přihlíží k úrovni artikulace dítěte a její odchylky se tolerují. V tomto úkolu je výraznější rozdíl v úspěšnosti mezi pohlavími. Chlapci dosahují úspěšnosti v 50, 9%, zatímco dívky byly úspěšné v 87,9 % (viz graf č. 12) Pokud se podíváme na úspěšnost za jednotlivé roky (viz graf č. 7), vidíme poměrně vysokou úspěšnost u dětí, nejvyšší následně u dívek v roce 2012 (88,9 %).

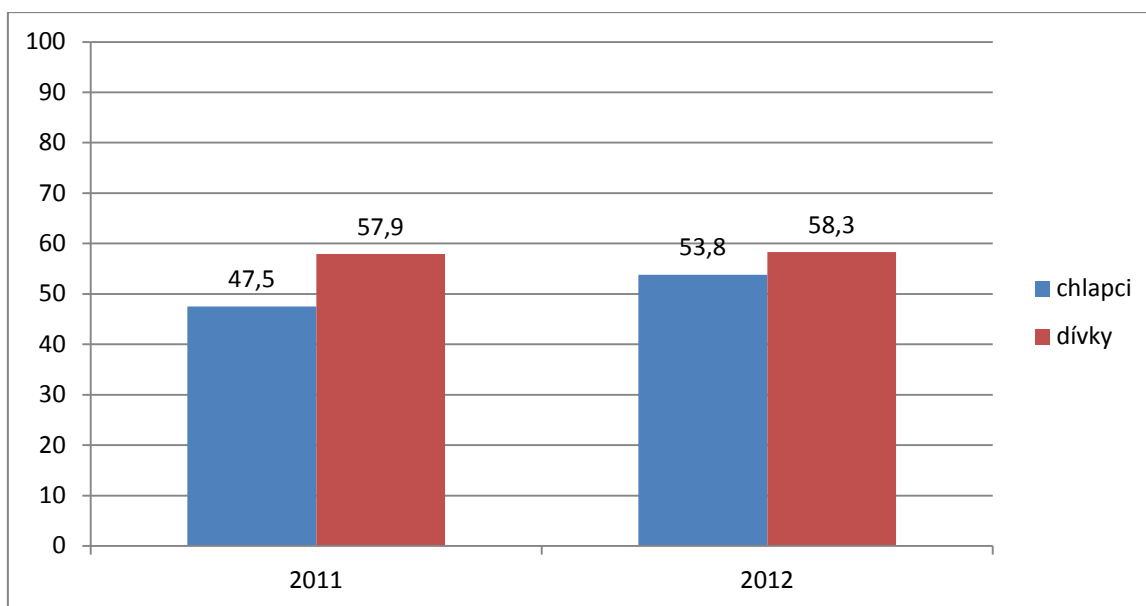
Graf č. 7: Výsledky subtestu sluchová analýza-I. hláska za jednotlivé roky



3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově

Úkolem dítěte je určit, zda danou hlásku slyší kdekoliv ve slově, tedy na jakékoliv pozici. Obsahem subtestu je osm položek. Úkol je pro děti předškolního věku značně obtížný a výsledek nepovažuji za objektivní, protože většina úspěšně zodpovězených položek byla spíše náhodou. Tedy vždy a u každého musí dojít určitému počtu úspěšných odpovědí. Bednářová, Šmardová (2011) přiřazují tuto schopnost dětem až v období mezi 6 – 7 roky. Sama považuji v tomto věku ještě fonemický sluch nedostatečně připravený pro analýzu slov na hlásky. Úspěšnost je zde nízká a projevuje se rozdíl v úspěšnosti mezi pohlavími. Chlapci byli úspěšní ve 24,3 % a dívky pak již v 42 % (viz graf č. 12) Tento rozdíl by mohl být způsoben nižší tolerancí chlapců vůči úkolům, ve kterých nejsou úspěšní a snížením pozornosti. Graf č. 8 ukazuje, že v úspěšnosti není rozdíl mezi pohlavími a výsledky jsou za jednotlivé roky i mezi pohlavími v podstatě shodné a pohybují se mezi 50 a 60 %.

Graf č. 8: Výsledky subtestu sluchové rozlišování hlásek ve slově za jednotlivé roky

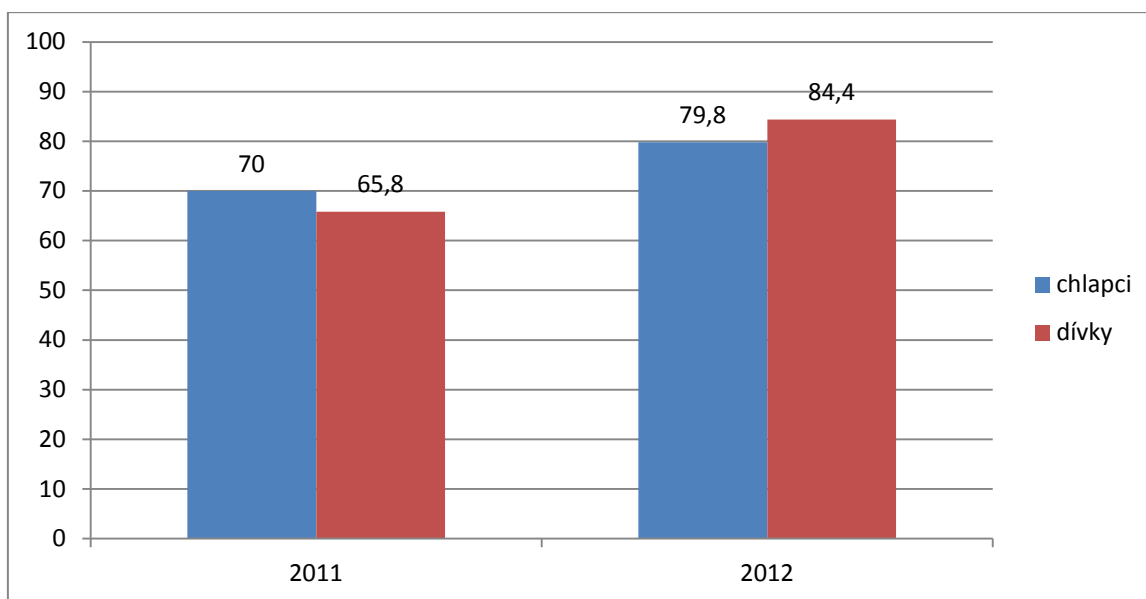


4. Sluchové rozlišování podobných slov

V osmi položkách jsou dětem nabízeny dvojice slov odlišných znělostí, měkčením, změnou délky a změnou hlásky. Zde byla úspěšnost mezi pohlavími rozdílná v celkovém souhrnu. Chlapci byli úspěšní v 38,2 %, zatímco dívky byly úspěšné dokonce v 65,9 % (viz graf č. 12). Opět zřejmě v rozdílnosti výsledků sehrála roli pravděpodobně nepozornost u chlapců a netrpělivost při plnění tohoto typu úkolů. Přesto je tato schopnost natolik důležitá, že u neúspěšných dětí je vhodné ještě výsledek znovu ověřit jiným subtestem se stejným zaměřením.

Graf č. 9 prezentuje data v tomto subtestu za jednotlivé roky. Celkově je vyšší úspěšnost u chlapců i dívek v roce 2012 a nejvyšší úspěšnost pak u dívek v roce 2012, kde činí v roce 2011 70% a v následujícím roce již 84,4 %.

Graf č. 9: Výsledky subtestu sluchové rozlišování podobných slov za jednotlivé roky



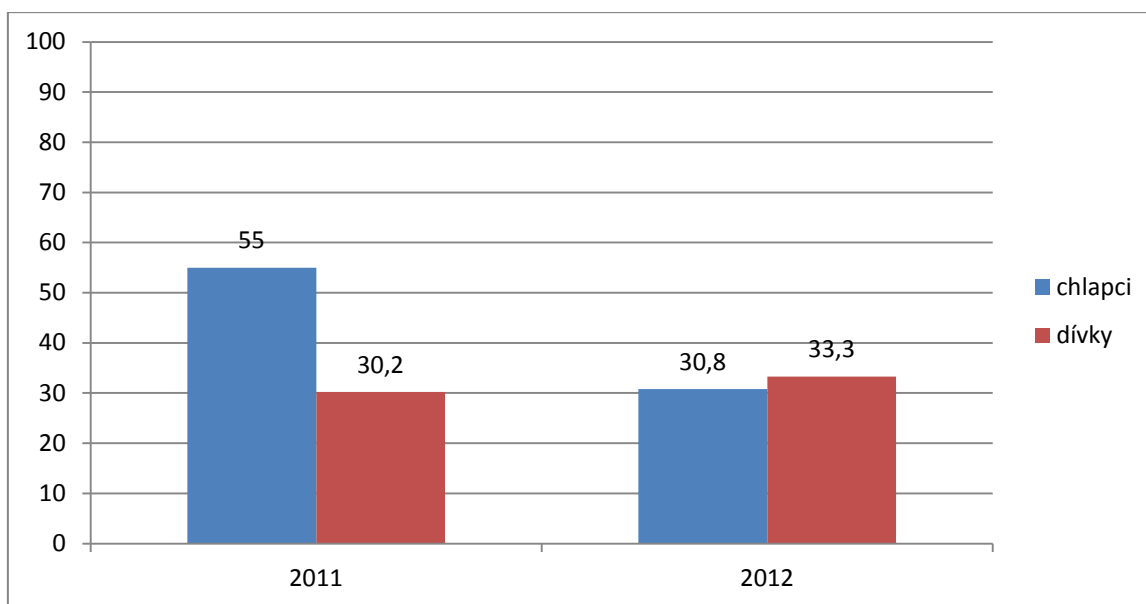
5. Sluchové rozlišování délek

Tento subtest obsahuje čtyři položky a současně práci s „bzučákem“. Děti mají za úkol zabzučet s pomocí bzučáku dlouze nebo krátce předřikávaná slova. Tento úkol je velmi obtížný a to již samotná slova, která mají děti zabzučet např. „KO KO DÁK“. Děti většinou nerozumí zadané instrukci, dále mají obtíže se samotným příslušným zabzučením a dále toto vše provést na uváděných slovech. Na grafu č. 12 tedy vidíme výraznou neúspěšnost při plnění úkolu. Dívky splnily úkol pouze v 6,8% případu a chlapci jen v 3,9%.

Graf č. 10 znázorňuje data v tomto subtestu získaná za jednotlivé roky. Zde si můžeme povšimnout výrazně vyšší úspěšnosti u chlapců v roce 2011, tzn. úspěšnost v 55% oproti ostatním datům úspěšnosti na 30 % hranici.

Pokud byl dětem zadán úkol, jehož obsahem bylo sluchové rozlišení dvojic slov odlišných změnou délky, nebylo to pro děti již vůbec obtížné. Tedy délky sluchově rozlišovaly. Zelinková (2008) k tomuto např. uvádí, že provedení tohoto úkolu je pro děti obtížné právě i z hlediska nároku na motorickou zručnost a to i v případech dětí na ZŠ.

Graf č. 10: Výsledky v subtestu sluchové rozlišování délek za jednotlivé roky

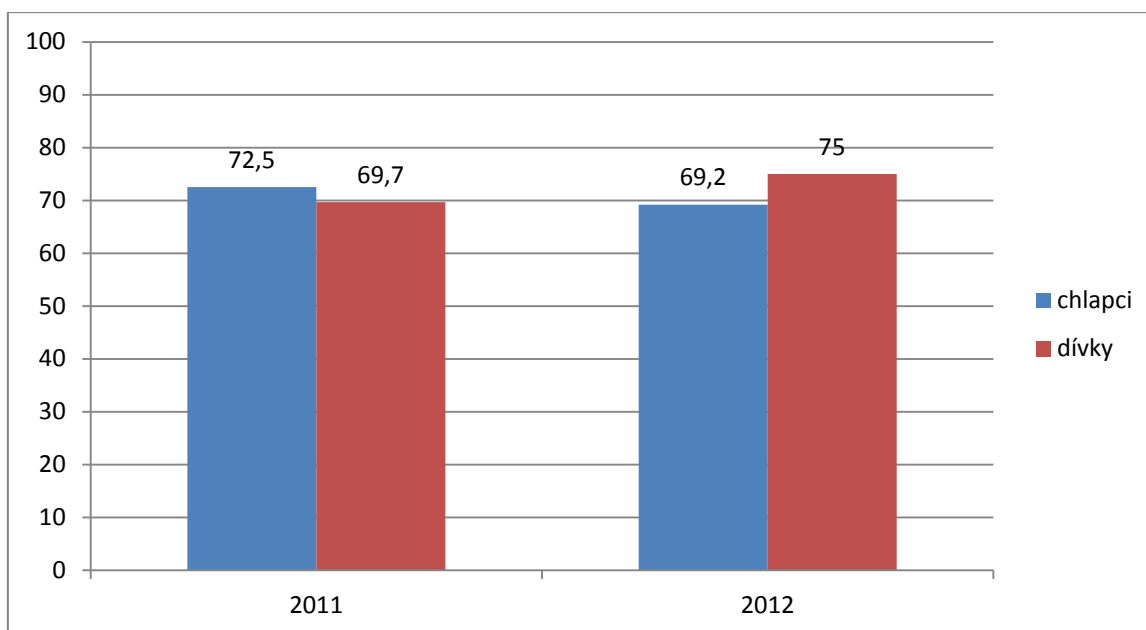


6. Zrakové rozlišování rytmus

V tomto úkolu opět pracuje dítě s „bzučákem“. Nyní však před něj předkládáme list s řádkami kapek velkých a malých v různém řazení a dítě podle dané řádky bzučí krátce nebo dlouze na bzučáku. Následně bzučí administrátor jednu z řádek a dítě musí správně identifikovat zabzučenou řádku. Tento úkol již dětem nepůsobí významné obtíže, ale větší úspěšnost je v první části subtestu. Na grafu č. 12 vidíme, že dívky byly více úspěšné než chlapci. Dívky splnily úkol úspěšně v 56,8% a chlapci jen v 34,2%. Důvodem menší úspěšnosti chlapců byla především nepozornost a v druhé části subtestu, tedy při identifikaci bzučeného řádku, velmi často odpovídaly ještě před skončením zadání. Pokud si prohlédneme graf č. 11, můžeme si povšimnout, že k poklesu úspěšnosti u chlapců došlo především v roce 2012 (69,2%), celkově však je úspěšnost poměrně vysoká v tomto subtestu neboť se pohybuje mezi 70% a 80%.

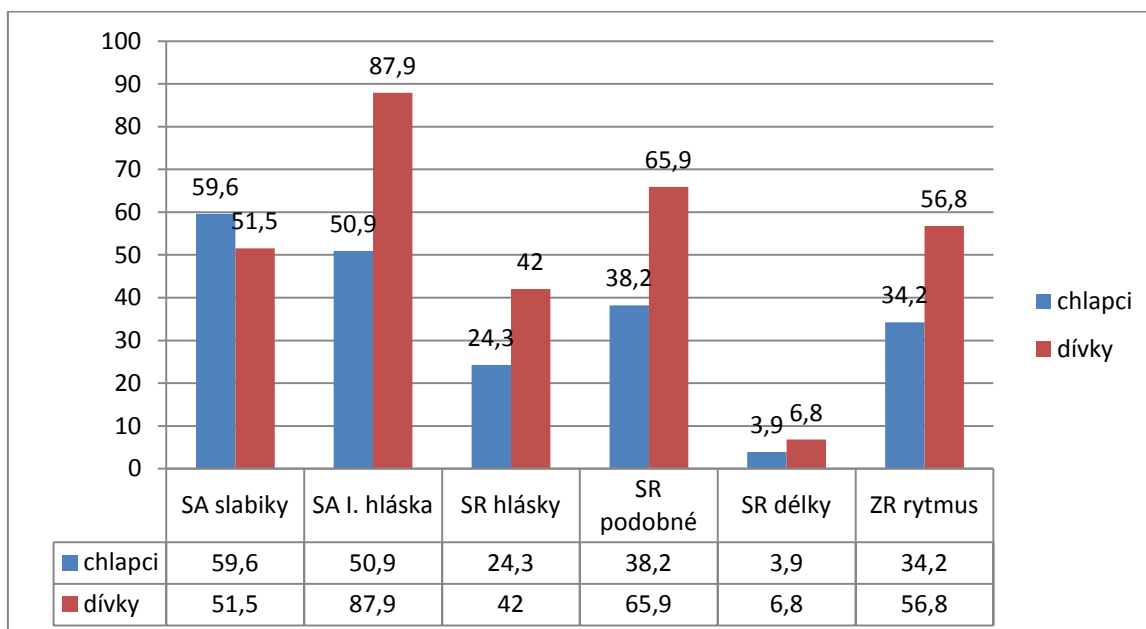
Tato data nám ukazují, jak velkou roli může hrát právě nepozornost, nesoustředění, impulzivita při školní úspěšnosti nebo-li, jak mohou v negativním smyslu ovlivňovat schopnost plnění úkolu i v rámci výuky.

Graf č. 11: Výsledky subtestu zrakové rozlišování–rytmus za jednotlivé roky



Následný souhrnný graf č. 12 představuje celkovou úspěšnost jednotlivých pohlaví za předcházející subtesty. Nejvýraznější úspěšnost je u dívek v subtestu sluchová analýza I. hlásky a naopak výraznou neúspěšnost vidíme u obou pohlaví v subtestu sluchové rozlišování délky (chlapci 3,9% a dívky 6,8% úspěšnosti).

Graf 12: Souhrnný graf dosažených výsledků za jednotlivé subtesty

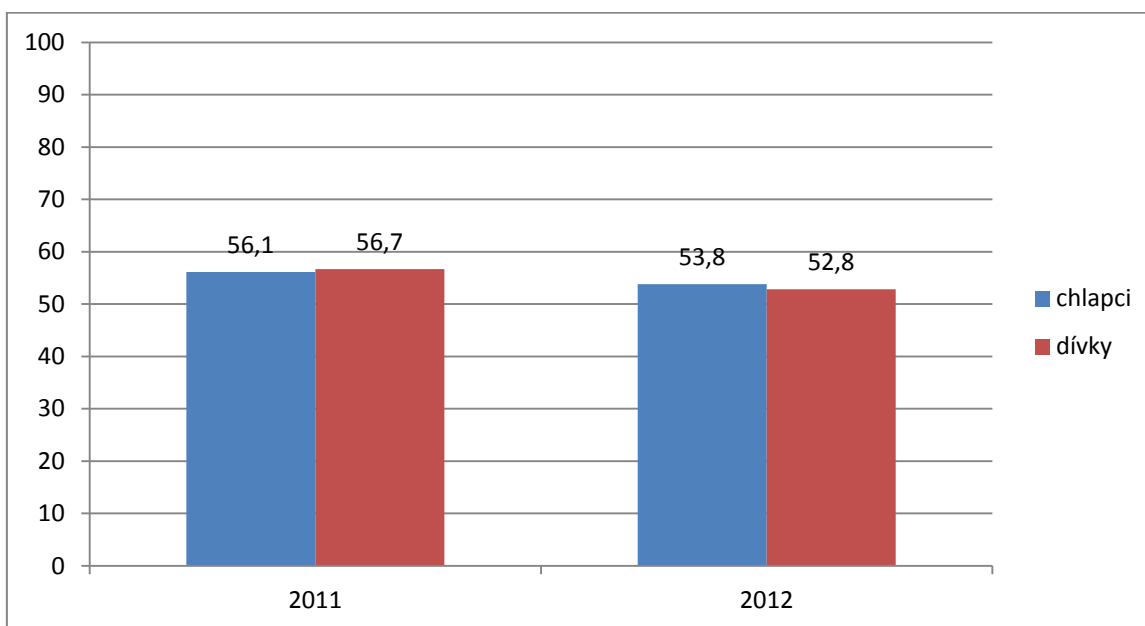


Vysvětlivky: SA – sluchová analýza, SR – sluchové rozlišování, ZR- zrakové vnímání

7. Zrakové rozlišování – pravolevá orientace

Subtest obsahuje tři položky, jejichž obsahem je rozlišit dvojice obrázků, které se odlišují změnou polohy. Úspěšnost v tomto subtestu se nijak výrazně neměnila oproti jiným subtestům a ani mezi pohlavími. Graf č. 20 znázorňuje úspěšnost chlapců v 56,1% a u dívek v 45,4%. Pokud se podíváme na úspěšnost mezi pohlavími za jednotlivá období, je téměř shoda mezi uváděnými daty a průměrná úspěšnost je tak v 54,9 % (viz graf č. 13).

Graf č. 13: Výsledky v subtestu zrakové rozlišování – pravolevá orientace za jednotlivé roky

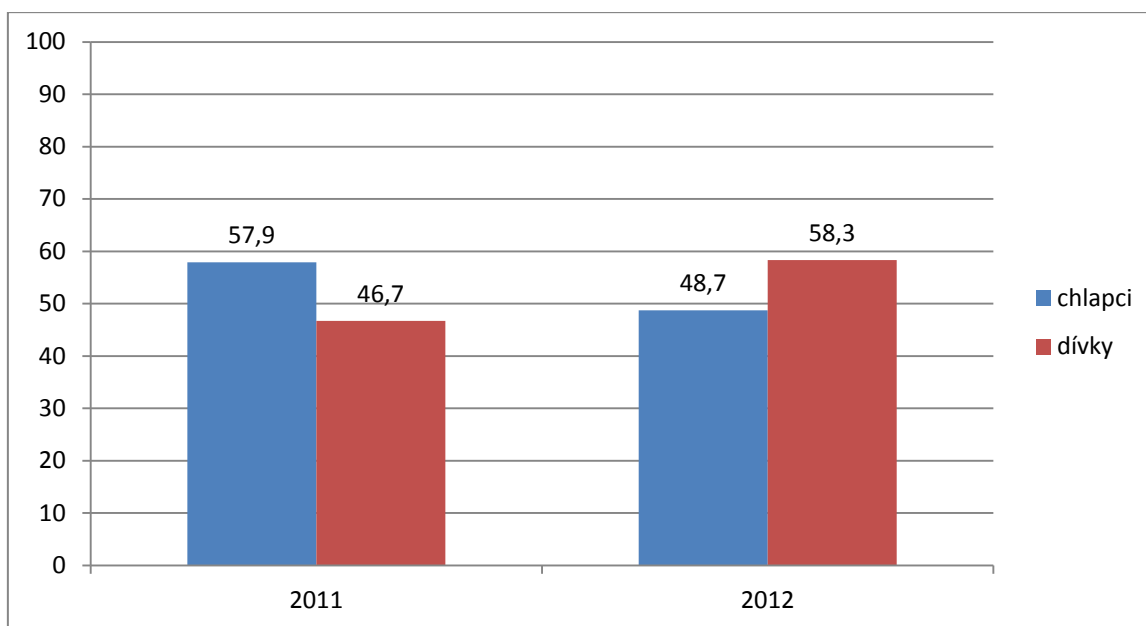


8. Zraková paměť

Administrátor v tomto subtestu předkládá vždy jeden obrázek po dobu max. 5 vteřin a následně jej dítě musí identifikovat mezi ostatními obrázky, které se odlišují polohou nebo detailem. I zde je úspěšnost běžná jako v jiných částech testu a mezi pohlavími je úspěšnost téměř shodná. Chlapci byli úspěšní v 43,8% a dívky ve 45,4% viz graf č. 20.

Graf č. 14 prezentuje získaná data úspěšnosti v tomto subtestu za jednotlivé roky a můžeme si pak povšimnout celkem jednotných výsledků a dosaženého průměru úspěšnosti 52,9%.

Graf č. 14: Výsledky subtestu zraková paměť za jednotlivé roky

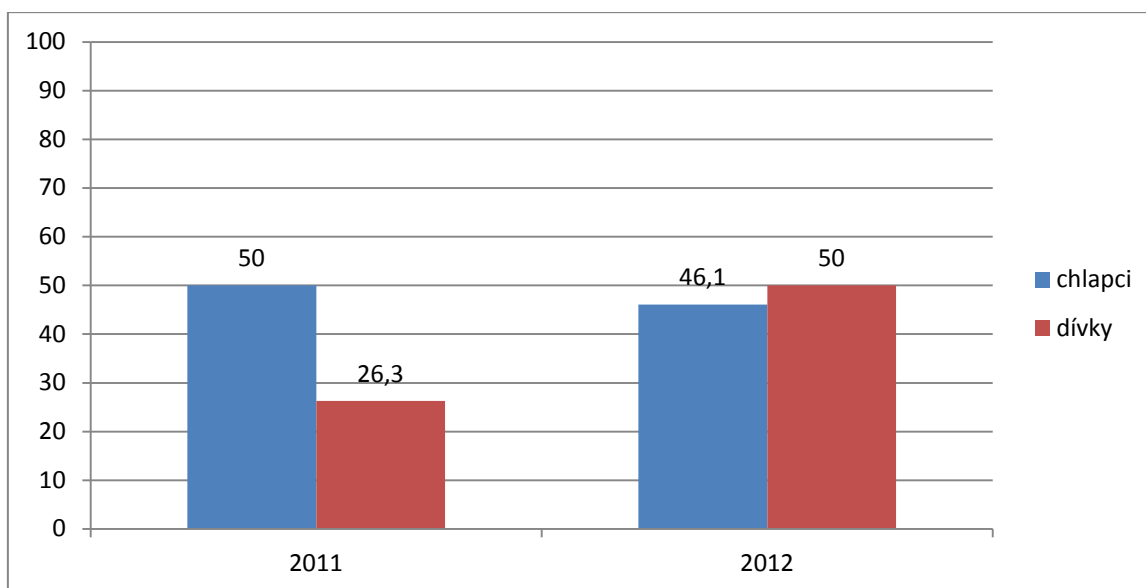


9. Zrakové vnímání - plošné

V tomto subtestu mají děti za úkol naprosto shodně podle vzoru spojit body ve čtvercové síti. Tento úkol byl pro většinu dětí velmi obtížný, neboť vyžaduje určitou úroveň zralosti vizuomotoriky. Chlapci byli úspěšní jen v 28,9% a dívky byly úspěšnější ještě méně než chlapci. Úspěšnost dívek byla pouze 13,6% viz graf č. 20. Oblast vizuomotoriky je přitom velmi důležitá pro zvládnutí psaní, opisů a přepisů. Výsledek také částečně ovlivňuje nezkušenost práce s těmito čtvercovými sítěmi a obava z neznámého se samozřejmě ve výsledku také promítne.

Graf č. 15 znázorňuje data úspěšnosti získaná za jednotlivá období, kde si můžeme povšimnout výrazné neúspěšnosti dívek v roce 2011 oproti ostatním výsledkům, tj. úspěšnost jen ve 26,3%. Dále jsou výsledky celkem vyrovnané kolem 50% hranice úspěšnosti.

Graf č. 15: Výsledky v subtestu zrakové vnímání plošné za jednotlivá období

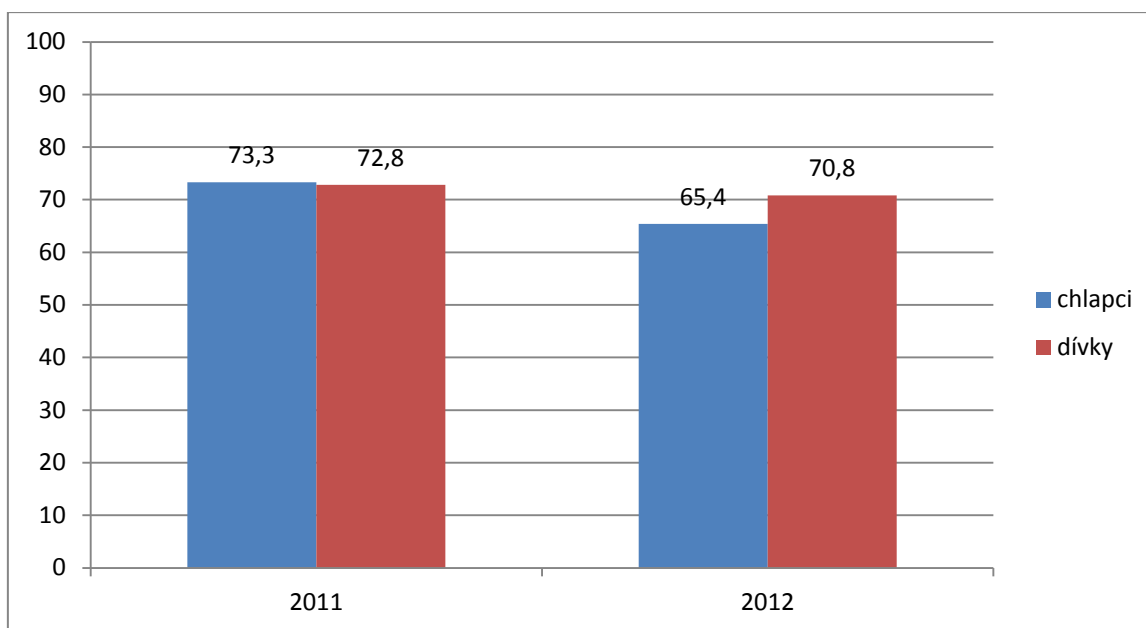


10. Artikulační obratnost

Obsahem tohoto úkolu je zopakovat osm slov po administrátorovi. Součástí hodnocení není výslovnost, ale pouze hodnotíme, zda dítě slovo nekomolí, tzn. vypouštění či přesmykování slabik. Není zde však předmětem hodnocení korektnosti výslovnosti jednotlivých hlásek, i když jsem zaznamenala právě obtíže v artikulační obratnosti u dětí s nekorektní výslovností. Úspěšnost dětí není výrazně odlišná od jiných úkolů a opět není větší rozdíl v úspěšnosti mezi pohlavími. Chlapci byli úspěšní v 61,4% a dívky v 59,1% viz graf č. 20.

Graf č. 16 představuje úspěšnost v tomto subtestu za jednotlivá období, kde vidíme poměrně shodné výsledky pohybující se kolem 70% úspěšnosti. Nepatrně odlišný výsledek pak zaznamenává nižší odlišnost v roce 2012 u chlapců, kde dosahuje jen 65,4 % úspěšnosti. Samotná problematika korektní výslovnosti je pak předmětem vyjadřování dítěte v průběhu testování, kdy v roce 2011 se vyskytovaly logopedické vady až u poloviny dětí (tj. v 53,3%) a v roce 2012 jsem zaznamenala logopedické vady jen u 20 % dětí. Nejčastější odchylky od výslovnostní normy převažují u výslovnosti obou řad sykavek.

Graf č. 16: Výsledky subtestu artikulační obratnost za jednotlivé roky

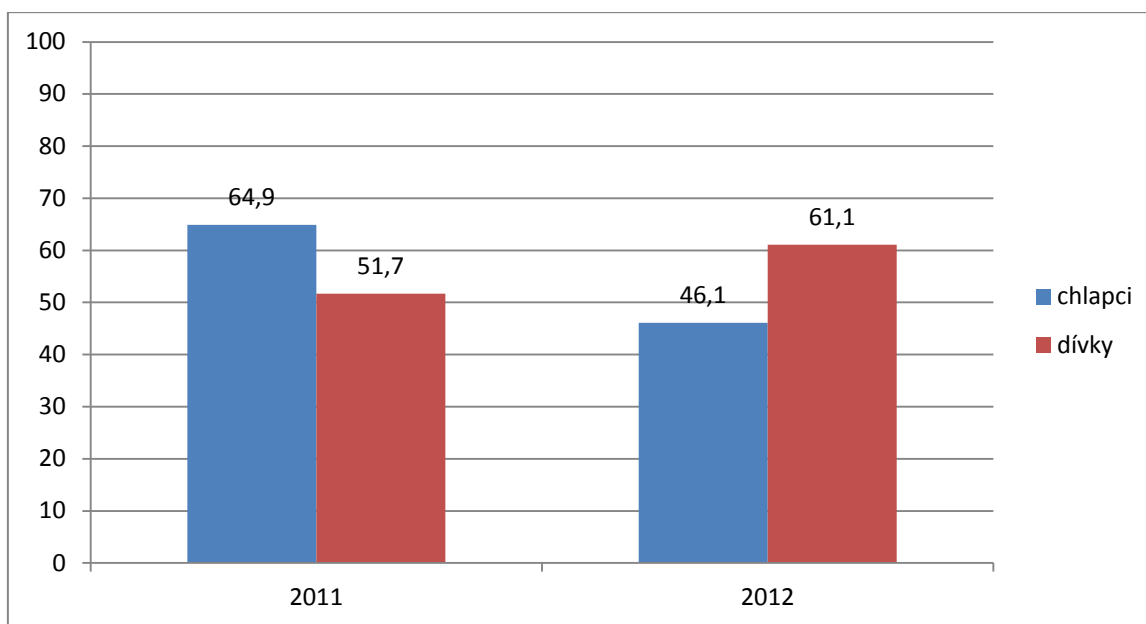


11. Jemná motorika-napodobení písma

V tomto subtestu děti napodobují ve třech položkách předkládané písmo. Tento subtest je opět zkouškou vyspělosti vizuomotoriky, ale v porovnání s předešlým podobně zaměřeným úkolem, jsou výsledky lepší a to především u chlapců. Chlapci byli úspěšní ve 47,4% a dívky jen ve 27,3% viz graf č. 20. Tak jak vyplývalo z přímého pozorování projevů chování u dětí při plnění úkolu, opět se uplatňuje u dívek častá obava z možného neúspěchu při plnění neznámých úkolů.

Na grafu č. 17 můžeme srovnat úspěšnost za jednotlivá období, a zaznamenat tak výrazně nižší úspěšnost u chlapců v roce 2012 (46,1 %) oproti roku předcházejícímu 2011, kde byla jejich úspěšnost v 64,9 %. Úspěšnost u dívek pak byla naopak o něco vyšší v roce 2012, kde byla v 61,6 % oproti roku 2011, kde byla v 51,7 %.

Graf č. 17: Výsledky v subtestu jemná motorika písmo za jednotlivé roky



12. Intermodalita – učení písma

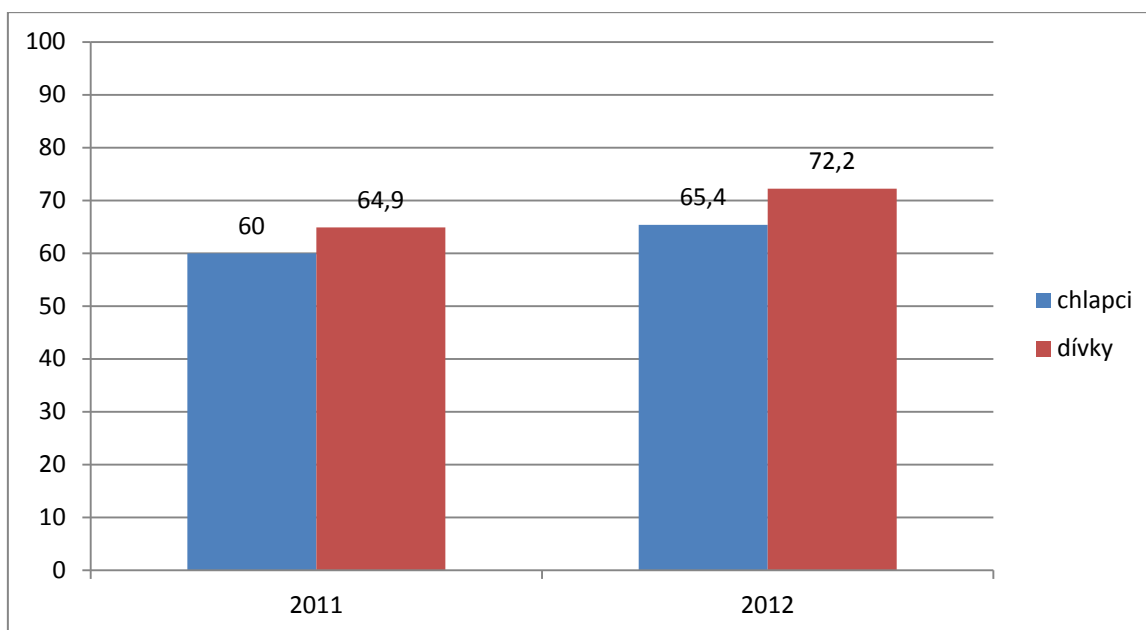
V tomto subtestu pracujeme s předcházejícím písmem. Administrátor jednotlivé písmo pojmenuje (Uf, Píp, Bác) a úkolem dítěte je pojmenovat správně ukazované písmo. Ve druhé části potom toto písmo administrátor schová a dítě bez vizuální opory jmenuje písmo podle umístění (nahore, uprostřed, dole). Tento úkol nedělal dětem větší obtíže. Chlapci byli úspěšní ve 48,2% a dívky byly oproti chlapcům ještě úspěšnější, a to v 57,6% viz graf č. 20.

Při porovnání výsledků v jednotlivých obdobích si můžeme povšimnout lehce vzestupné tendence úspěšnosti u obou pohlaví v roce 2012 oproti roku předcházejícímu a dále pak nejvyšší úspěšnosti u dívek v roce 2012, kdy byla úspěšnost v 72,2 %.

Tento úkol opět ovlivňuje pozornost, ale také orientace v pojmech nahore, dole a uprostřed, což se jevílo právě jako nejčastější důvod neúspěšnosti.

Na závěr bych ráda uvedla také vysvětlení pojmu intermodalita a její význam v praktickém životě. Intermodalita znamená přepínání mezi vjemy jednotlivých smyslů a v případě zahájení školní docházky pak ovlivňuje nezralost této oblasti schopnost přiřadit např. hlásky k písmenům, písemně zaznamenávat diktované hlásky a slova.

Graf č. 18: Výsledky v subtestu intermodalita – učení písma za jednotlivé roky

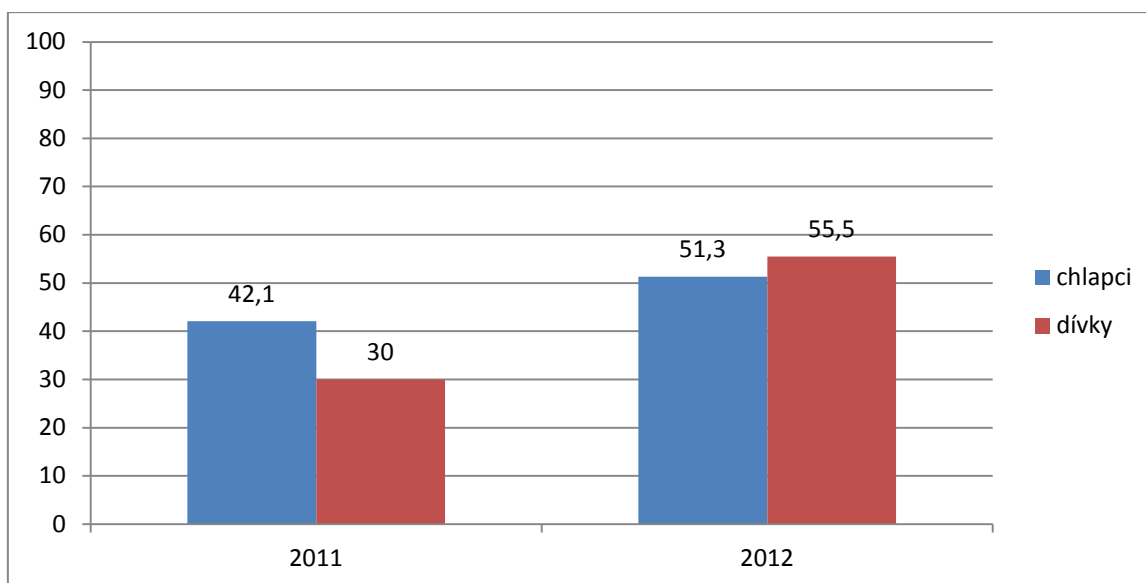


13. Rýmování

Tento subtest patřil mezi nejméně úspěšné jak pro chlapce, tak i pro dívky. Děti zde měly vymýšlet rým na tři uvedená slova, a jak vidíme na grafu č. 20, úspěšnost chlapců byla pouze ve 28,1% a u dívek pak ve 31,4%. Neúspěšnost byla zčásti podmíněna nedostatečnou slovní zásobou dětí, což dokazovala schopnost vymyslet rým, ale z nesmyslného slova. Dále se na neúspěšnosti podílela skutečně neznalost pojmu rým a i přes zácvik a další vysvětlování nebyla instrukce dětmi pochopena a tak hledaly jinou souvislost s předkládanými slovy např. les – strom, stůl – nábytek.

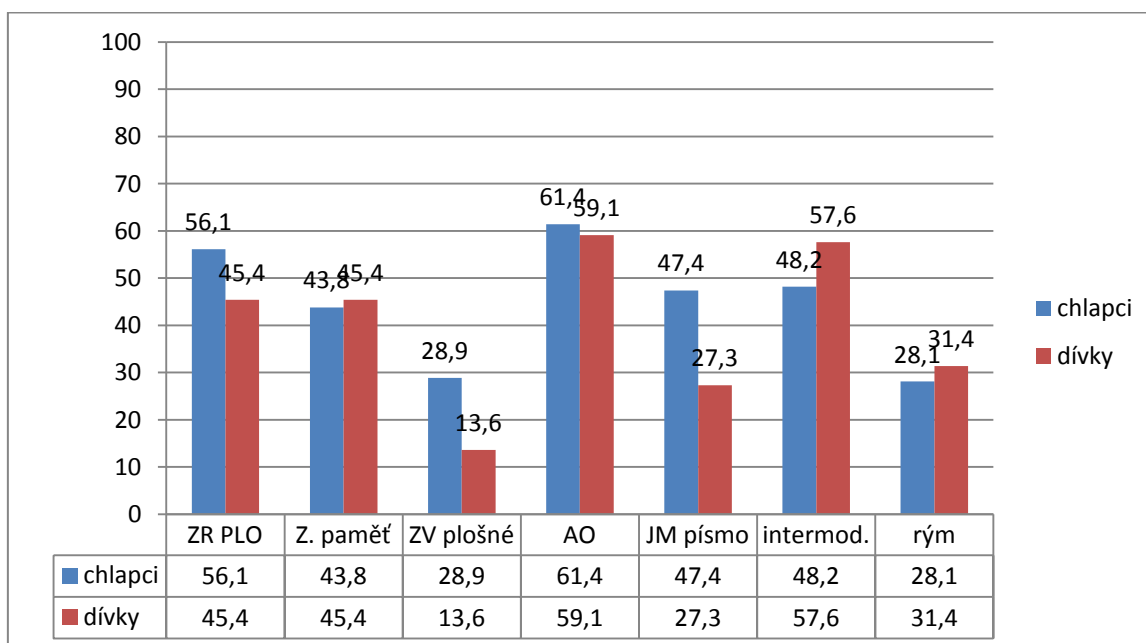
Úspěšnost v tomto subtestu za jednotlivá období znázorňuje graf č. 19, kde je zaznamenán vzestup úspěšnosti v roce 2012 oproti roku předcházejícímu a pohybuje se tak kolem 50 %. Nejmenší úspěšnost je pak u dívek v roce 2011, kde dosáhla pouhých 30 %.

Graf č. 19: Výsledky v subtestu rým za jednotlivé roky



Na následujícím grafu č. 20 je znázorněna celková úspěšnost v jednotlivých předcházejících subtestech. Zřetelná neúspěšnost je v subtestu zrakového vnímání plošného a v subtestu rým.

Graf č. 20: Souhrnný graf dosažených výsledků v jednotlivých subtestech



Vysvětlivky: ZR – zrakové vnímání, PLO – pravolevá orientace, Z. paměť – zraková paměť, ZV – zrakové vnímání, AO – artikulační obratnost, JM – jemná motorika, intermod. – intermodalita

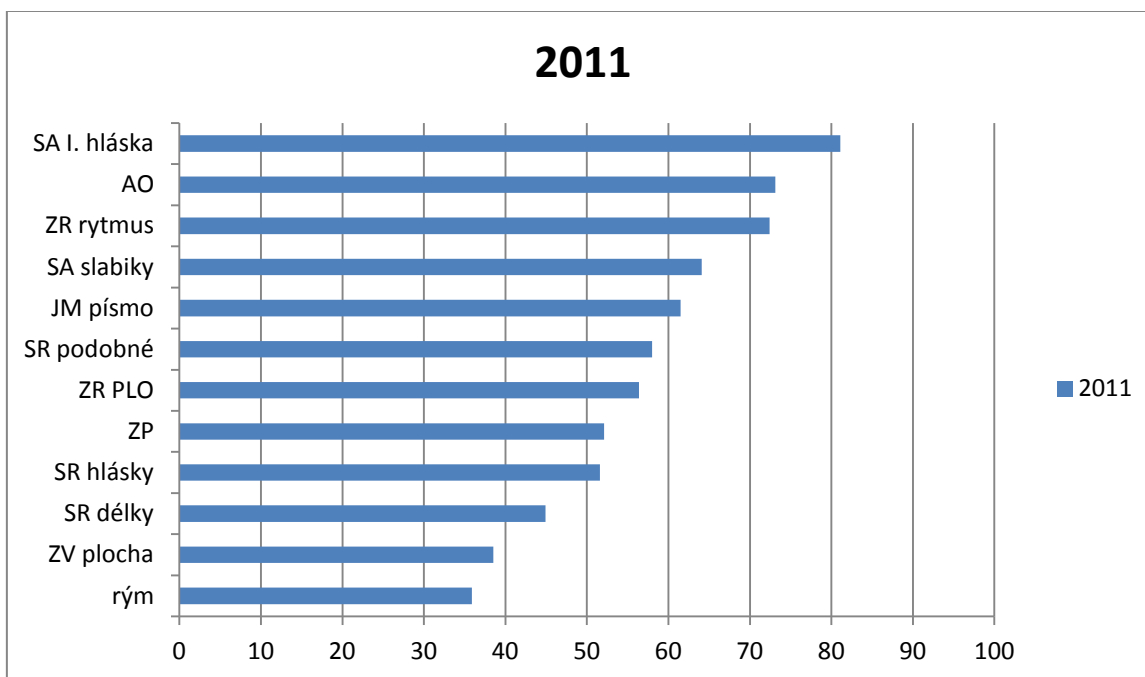
Pokud si dobře prohlédneme úspěšnost dětí v jednotlivých subtestech (viz graf č. 12 a č. 20), je zřejmá nedostatečná připravenost dětí v oblasti vizuomotoriky a tvorbě rýmů.

Za obtíže v oblasti vizuomotoriky, tedy koordinace oko-ruka lze předpokládat především zvýšené užívání PC, kdy právě k této činnosti není nuceno dítě sledovat okem pohyb ruky a výsledek tohoto pohybu, tzn., že oko sleduje monitor a ruka pohybuje myší mimo zorné pole. V případě moderní techniky pak nutnost spolupráce oko – ruka je již podporována při využívání dotykových obrazovek.

V případě tvorby rýmů se jedná nejen o úbytek prostoru pro komunikaci s dítětem, vysvětlování pojmů a ověřování si porozumění jednotlivých pojmů dítětem. Test nám také deklaroval, že schopnosti u obou pohlaví jsou v podstatě shodné, ale u chlapců bývá výsledek ovlivněn nedostatečnou pozorností a trpělivostí.

Nyní si shrneme všechna získaná data v následujících dvou grafech. Tyto grafy již znázorňují úspěšnost u všech dětí v jednotlivých subtestech za příslušné období. Graf č. 21 nám tak souhrnně předkládá úspěšnost dětí v roce 2011 a graf č. 22 potom úspěšnost dětí v roce 2012.

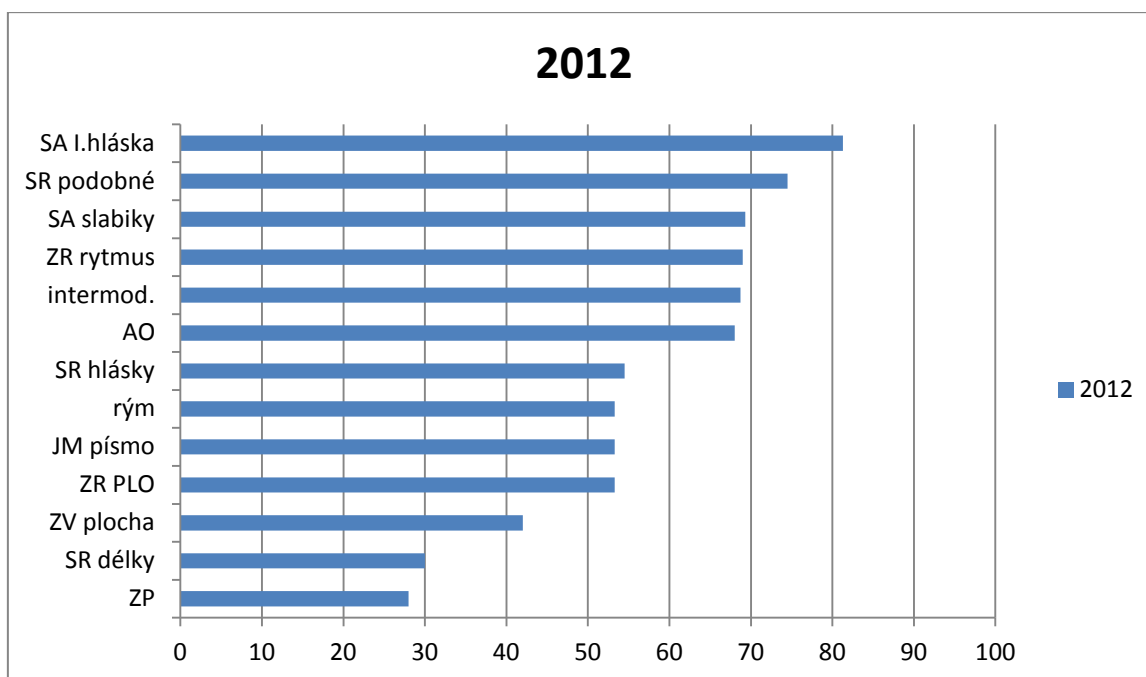
Graf č. 21: Souhrnný výsledek úspěšnosti dětí v jednotlivých subtestech za rok 2011



Vysvětlivky:

SA – sluchová analýza, AO – artikulační obratnost, ZR – zrakové rozlišování, JM – jemná motorika, SR – sluchové rozlišování, PLO – pravolevá orientace, ZP – zraková paměť, ZV – zrakové vnímání

Graf č. 22: Souhrnný výsledek úspěšnosti dětí v jednotlivých subtestech za rok 2012



Vysvětlivky:

SA – sluchová analýza, AO – artikulační obratnost, ZR – zrakové rozlišování, JM – jemná motorika, SR – sluchové rozlišování, PLO – pravolevá orientace, ZP – zraková paměť, ZV – zrakové vnímání

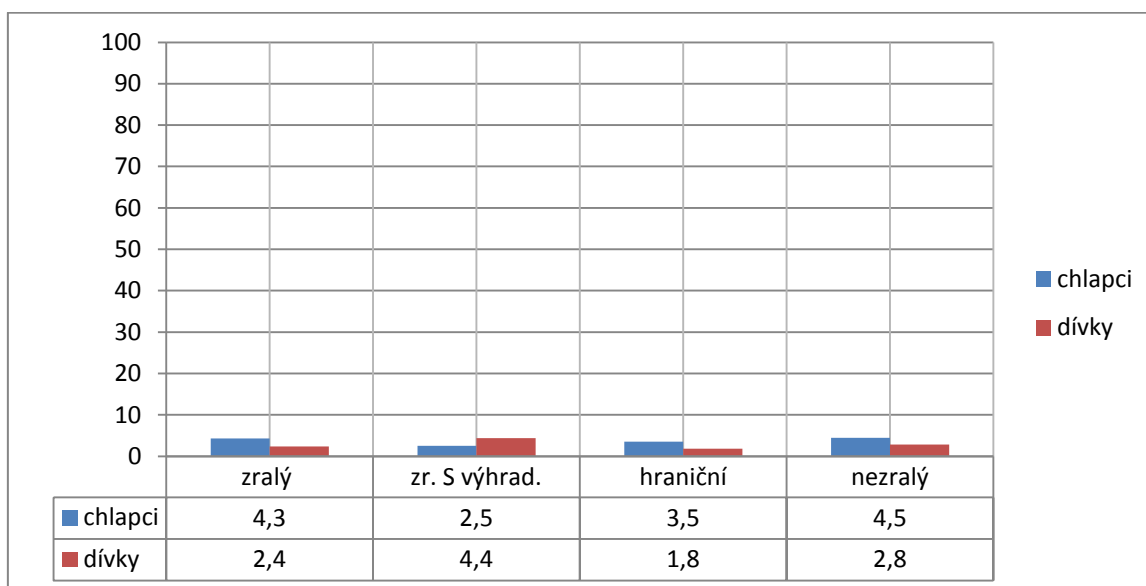
Pokud výsledky v jednotlivých subtestech porovnáme, lze určit jako nejvíce oslabenou oblast zrakovou percepci ať již v podobě zrakové paměti nebo ve spojení úkolů pro koordinaci oko – ruka. Je tedy zřejmé, že by se pedagogická činnost v předškolních zařízeních měla zintenzívnit právě v této oblasti.

Vyhodnocení a prezentace výsledků screeningového vyšetření pomocí MaTeRS

Výzkumný vzorek je složen celkem z 16 dětí, z toho 10 bylo chlapců a 6 dívek. Věkové rozmezí je od 5,4. roku do 6, 2 roku, přičemž žádné dítě nebylo s již uplatňovaným odkladem školní docházky. Vzorek je malý z důvodu jeho aplikace jen v období listopadu 2013, kdy byl poprvé vydán.

Následující graf č. 8 nám ukazuje celkové dosažené výsledky.

Graf č. 23: Souhrn dosažených celkových výsledků



Následující tabulka č. 5 prezentuje souhrnně celkové rozložení dosažených výsledků, které jsou poměrně srovnatelné mezi pohlavími. Za rizikovou skupinu jsou považovány testem děti s dosaženým hraničním výsledkem, které by měly být dále podrobněji vyšetřeny a samozřejmě děti s výsledkem nezralý.

Tabulka 5: Souhrnná tabulka celkových výsledků

Testové hodnocení	chlapci	dívky
zralý	1	2
zralý s výhradami	6	3
hraniční	1	0
nezralý	2	1

1. Kresba postavy

Tento subtest je plněn ve skupinové části testu. Instrukce již není omezena oproti jiným testům jen na postavu pána, dítě může nakreslit muže nebo ženu. Děti neměly s tímto úkolem žádné problémy, zadání je srozumitelné a setkávají se s ním velmi často v rámci pedagogické diagnostiky v mateřské škole. V tomto subtestu získávají děti body i za snahu o provedení úkolu bez ohledu na kvalitu provedení. Maximální počet získaných bodů je 5. Nároky na provedení kresby se mi jevily velmi snížené oproti hodnocení testu kresby postavy, a proto jsem provedla na několika kresbách jeho srovnání a jako příklad nyní uvádím srovnání výsledků obrázku č. 11

V testu MaTeRS dítě získalo celkově 4 body z možných, tedy dosáhlo 84%.

1 bod – dítě začalo kreslit

1 bod – kresba alespoň na úrovni hlavonožce

1 bod – kresba je rozdělena na části: hlava, trup, horní a dolní končetiny

1 bod – splněny 4 ze 7 požadovaných podmínek:

- Horní a dolní končetiny jsou nakresleny dvojitou linií,
- Na obou rukou je zřetelných pět prstů a dolní končetiny zakončeny nohama nebo botami,
- Obličej má všechny části (oči, nos, ústa a navíc také uši),
- Jednotlivé linie na sebe navazují

Kresba postavy:

1 bod – trup (jakékoliv dvojdimenzionální znázornění

1 bod – ústa

1 bod – nos

1 bod – vlasy (čmáranice)

1 bod – paže (jakékoliv)

1 bod – prsty (jakékoliv)

1 bod – prsty ve správném počtu



Obrázek 11: Kresba postavy

- 1 bod – připojení paží
- 1 bod – paže dvojdimenzionální
- 1 bod – nohy jsou dvojdimenzionální
- 1 bod – chodidlo

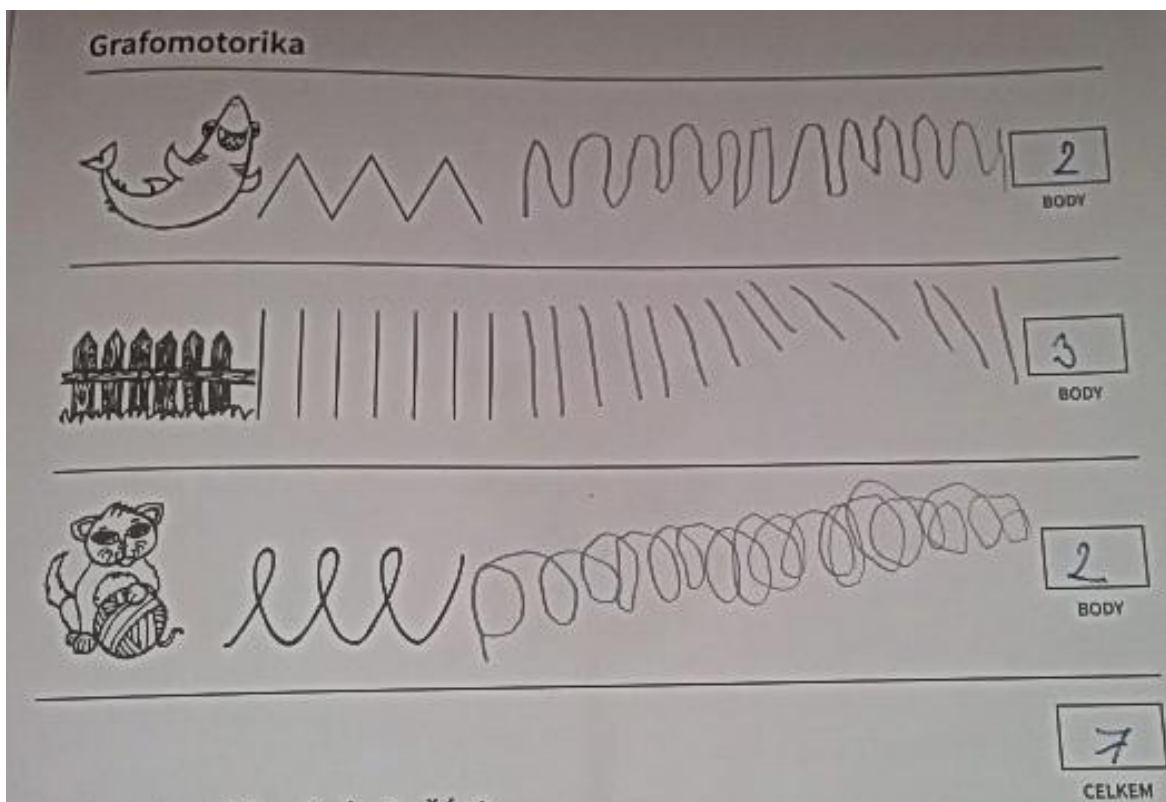
Celkem je v tomto hodnocení bodový zisk 14 bodů, pohlaví dívka, věk 5, 4 r. a po zanesení do grafu získáváme pásmo 6 stenu. Výsledky obou kresebných testů se tak shodují. Závěrem bych ráda podotkla, že tento obrázek kreslila dívka s dg. vývojová dysfázie smíšená a celkově získala hodnocení „zralá s výhradami“, kde typickou oslabenou oblastí byla sluchová percepce.

2. Překreslování bodů, figura a pozadí

Dítě překresluje seskupení bodů a pro hodnocení je rozhodující velikost bodů, jejich počet, rozmístění a vzájemná vzdálenost mezi body. Další součástí tohoto subtestu, je identifikace čtverce v obrazci z geometrických tvarů a jeho následné obtažení. Tento subtest je opět součástí skupinové části. Ani tento subtest nepůsobil dětem žádné větší obtíže a až na výjimky v něm děti byly úspěšné. U části překreslování skupiny bodů je hodnocen správný počet překreslených bodů a dodržení zadaného rozmezí vzdálenosti mezi jednotlivými body a samotnou velikostí jednotlivých bodů. Subtest je velmi podobný subtestu překreslení uskupení bodů z testu školní zralosti.

3. Grafomotorika

Opět je tento subtest součástí skupinové části a obsahuje tři úkoly. Dítě podle vzoru navazuje a pokračuje v řadě grafomotorických prvků. Hodnocení subtestu je z hlediska pracovní zralosti dítěte a dále tlaku tužky na podložku, dodržení podobnosti s předlohou a dokončení úkolu. Do hodnocení jsou přidělovány body za snahu dítěte o provedení úkolu bez ohledu na jeho kvalitu, dále je přidělen bod za jeho dokončení a samozřejmě jsou dány požadavky na velikost prvků, jejich napojení a šířku prvků. V tomto subtestu jsou již zjevné obtíže s jeho požadovaným splněním u velkého počtu dětí. Projevuje se zde u většiny dětí nedodržování správného sezení, úchopu tužky a také je u většiny dětí neuvolněný ramenní kloub. Poměrně časté je také tzv. drápovité držení tužky, které známe u levorukých dětí. Ve zkoumaném vzorku dětí se levoruké dítě nevyskytovalo ani v jednom případě. Nejobtížnějším prvkem pak byly tzv. kličky.



Obrázek 12: Subtest grafomotorika z testu MaTeRS

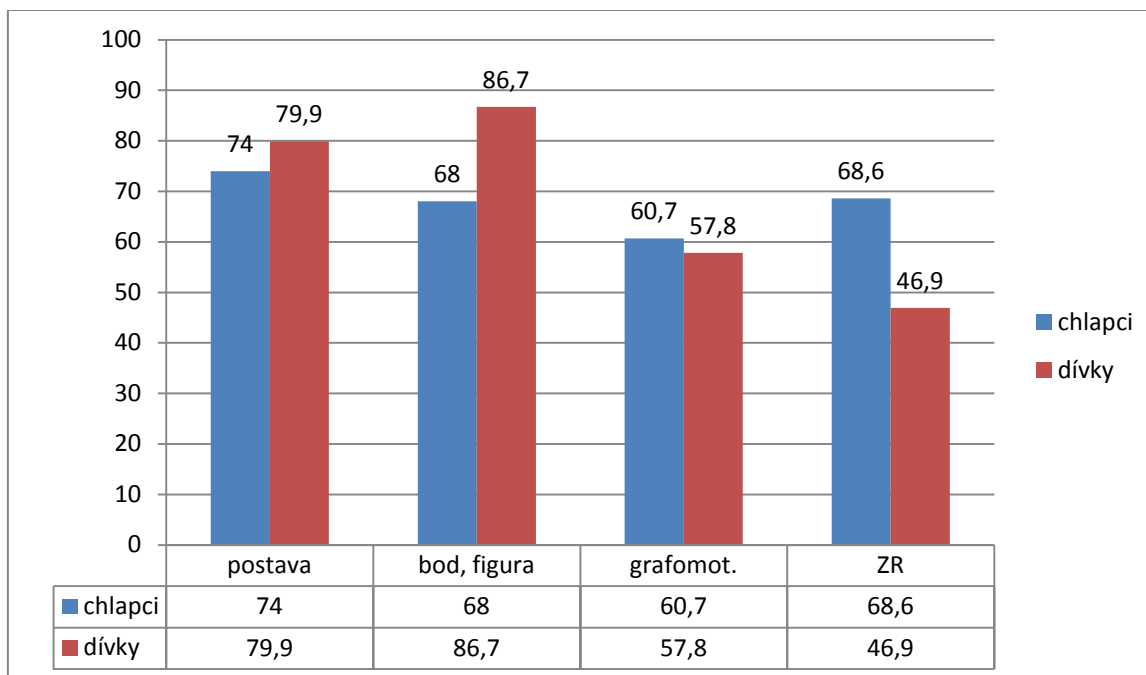
4. Zrakové rozlišování

Tento subtest obsahuje dvě položky, přičemž jedna je součástí skupinové části a druhá položka je součástí individuální části. Úkolem obou částí subtestu je identifikace odlišných symbolů mezi ostatními. Symboly se odlišují polohou nebo detailem. Úkol pro děti většinou nebyl obtížný a poměrně dobře ho již znají z mateřské školy. Problém však měly děti s obtížemi v pozornosti, neplynulými očními pohyby a neosvojenými pracovními návyky při práci na listu. Projevovaly se typickým vynecháním řádků nebo označením symbolu přesně vedle požadovaného.

Na následujícím grafu č. 9 jsou prezentovány výsledky za předcházející subtesty a porovnání výsledků mezi pohlavími. Pokud se budeme zabývat právě rozdílností úspěšnosti mezi pohlavími, je na zmiňovaném grafu velmi dobře znázorněna pouze diskrepance v oblasti zrakového rozlišování a překreslování bodů, tedy celkově je rozdíl právě v oblasti zrakového vnímání, kdy překreslování bylo lepší u dívek (86,7%) oproti chlapcům (68%). Důvodem je možná preciznější práce děvčat, kde forma provedení významně ovlivňuje výsledek. Naopak u zrakového rozlišování je výsledek ve prospěch chlapců (68,6%) oproti dívkám (46,9%). Pokud se podíváme na dosažené výsledky

celkově, pak je zřejmé, že žádný ze subtestů nebyl pro děti významně obtížný a lze jako vytipované oblasti pro intenzivnější stimulaci považovat oblast grafomotoriky a zrakového rozlišování.

Graf č. 24: Souhrnná tabulka dosažených výsledků za jednotlivé subtesty



Vysvětlivky:

Postava – kresba postavy, bod, figura – překreslování bodů, figura a pozadí, grafomot. – grafomotorika, ZR – zrakové rozlišování

5. Prostorové vnímání

Tento subtest patří již do individuální části testu. Obsahem jsou tři instrukce na pravolevou orientaci a dále správné umístění geometrických tvarů na plochu. Při umístění tvarů na plochu mají děti největší obtíže s pojmem „nad“ a dále se správným zakreslením tvarů vpravo a vlevo. Část subtestu zaměřená na pravolevou orientaci, je velmi podobná subtestu obsaženého v testu Diagnostika poruch učení. Úkolem je dle pokynů přikládat danou horní končetinu na ucho nebo oko na téže straně nebo straně opačné a nakonec je určení pravolevé strany na druhé osobě. Tento úkol je obtížný téměř pro všechny děti a tak většinou uspějí pouze při zakreslování tvarů (viz graf č. 26).

6. Geometrické tvary

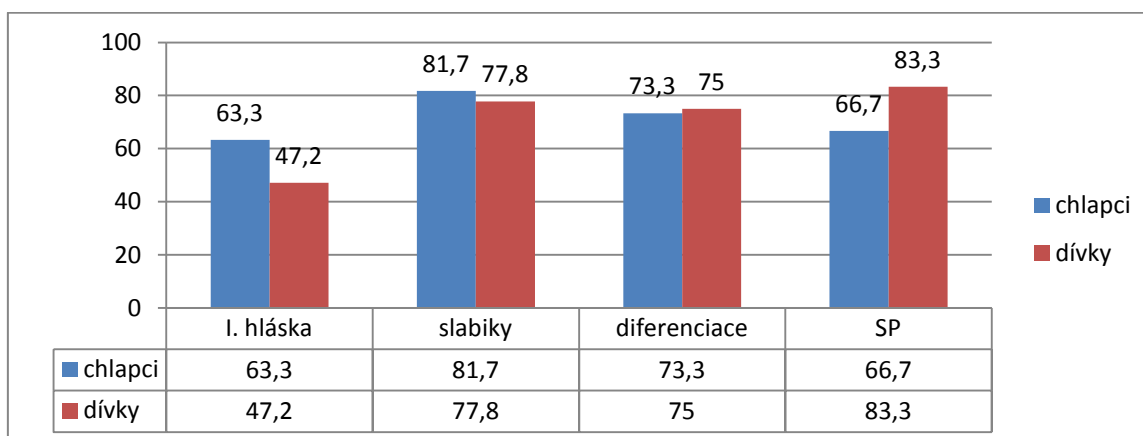
Subtest je zadáván individuálně a úkolem je nakreslit diktované geometrické tvary. Instrukce obsahuje také pokyn k barevnému provedení tohoto tvaru, pro zjištění orientace v základních barvách. Subtest pro děti není obtížný, s geometrickými tvary se setkávají i s jejich pojmenováním. Občas se vyskytlo zaváhání při zobrazování obdélníku, ale nakonec byl i tento tvar správně zaznamenán.

7. Sluchové vnímání

Tento subtest je zadáván pouze individuálně a obsahuje identifikaci první hlásky ve slovech, analýzu slova na slabiky, sluchovou diferenciaci dvojic slov se změnou měkčení a změny hlásky. Poslední úkol je zaměřen na sluchovou paměť, kdy dítě po administrátorovi musí přesně zopakovat věty. Zadávané úkoly již známe např. z Testu rizika poruch pro rané školáky nebo z WM testu apod. Úkol pro děti není obtížný, instrukce je pro ně zcela jasná a přiměřená. Obtížnost se v tomto subtestu samozřejmě vyskytuje v odpovídajícím a předpokládaném počtu.

Typické chyby se projevují u vytleskávání jednoslabičných slov nebo můžeme zaznamenat ještě identifikaci prvních slabik nikoliv hlásek. To nám však u mladších dětí ukazuje již dozrávání i v této oblasti. Vzhledem k nezbytnosti zralé sluchové percepce pro zvládnutí výuky, předkládám nejen grafické znázornění celkového výsledku za tuto oblast v grafu č. 26, ale také v následujícím grafu č. 25 prezentuji výsledky za jednotlivé položky tohoto subtestu při srovnání výsledků mezi pohlavími.

Graf č. 25: Dosažených výsledků v oblasti sluchové percepce



Vysvětlivky:

Diferenciace – rozlišení dvojic slov se změnou hlásky nebo měkčení, SP – sluchová paměť

Pokud si tedy pozorně prohlédneme předcházející graf výsledků dosažených v oblasti sluchové percepce, pak vidíme vcelku uspokojivé výsledky a bez diskrepance mezi pohlavími. Jediným rozdílem je identifikace I. hlásky, kde dívky byly méně úspěšné (47,2%) než chlapci (63,3%), ale naopak dosáhly lepších výsledků při opakování vět. Zde dosáhly dívky úspěšnosti v 83,3% a chlapci 66,7%. Identifikace první hlásky byla významně ovlivněna korektností sykavek a to byl právě problém u dívek, zatímco opakování vět souvisí nejen se sluchovou pamětí, ale také pozorností a to bude zřejmě důvodem jejich slabších výsledků.

8. Početní a předpočetní představy

Subtest obsahuje sedm úkolů a je zadáván individuálně. Úkoly jsou zaměřené na orientaci v číselné řadě do deseti, jednoduché i obtížnější početní operace, chápání pojmů více x méně a řazení podle velikosti. Subtest nepůsobí většině dětí žádné obtíže a lze obecně říci, že připravenost dětí v této oblasti je přiměřená a provedení úkolů je pro děti spíše odpočinkové a zábavné.

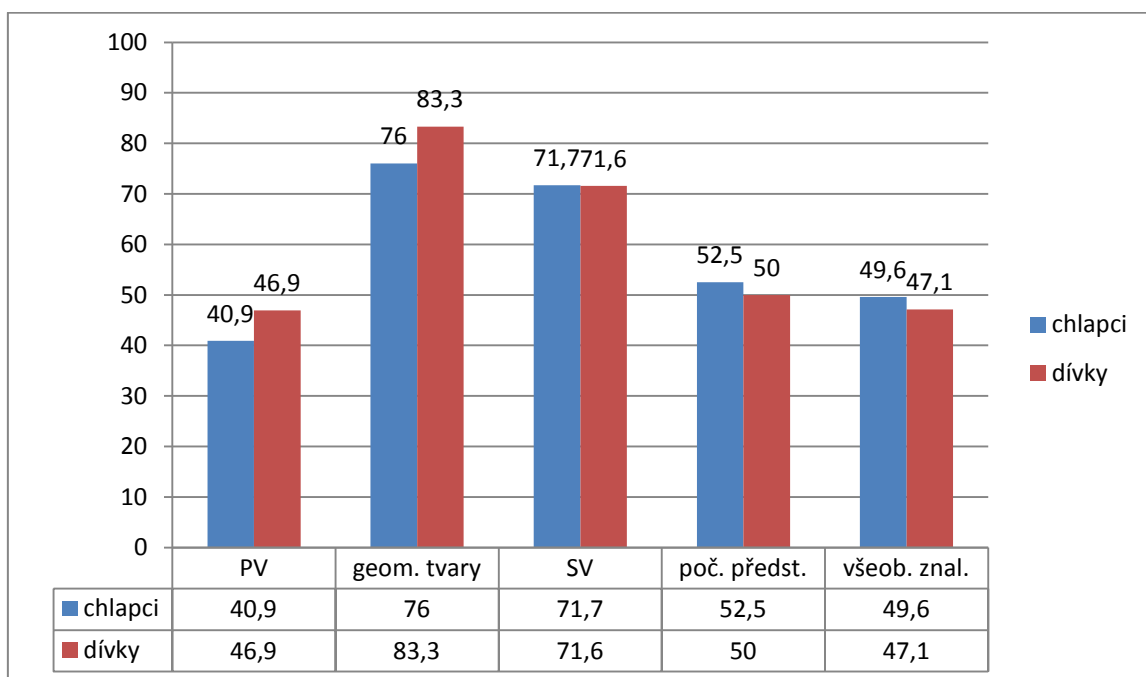
9. Všeobecné znalosti

Tento poslední subtest je opět zadáván individuálně a jeho obsahem je zjišťování orientace dětí v barevné škále, nadřazených pojmech, protikladech, orientaci v čase a v běžných situacích. Zde se již setkáváme s mnohými obtížemi. Děti v některých případech nerozumí instrukcím a to v případě nadřazených pojmů a slov protikladných. Znalost adresy je pro hodnocení testu také nedostatečná, protože většinou děti znají pouze město nebo v lepším případě název sídliště. Další obtíže způsobuje nedostatečná znalost ročních období i dnů v týdnu.

Následující graf prezentuje výsledky dosažené v předcházejících subtestech a porovnává jejich úspěšnost i mezi pohlavími. Již při letmém pohledu na graf vidíme, že jsou subtesty, kde je úspěšnost pod 50%. Naopak subtest geometrických tvarů i sluchového vnímání má úspěšnost poměrně velkou. Vývoj úspěšnosti sluchové percepce je velmi zajímavé každoročně sledovat a je velmi překvapivé, že právě tady je úspěšnost velmi dobrá. Oslabení sluchové percepce bylo v uplynulých letech významné vzhledem k těmto aktuálním výsledkům. Přesto, že se jedná v tuto chvíli jen o nepatrný vzorek dětí, potvrzuje se však moje současná zkušenost při práci s předškolními skupinami dětí. V letošním školním roce mám právě první zkušenost u dětí docházejících do mého stimulačního

programu, že je pro ně velmi obtížné plnění úkolů zaměřené na zrakovou percepci a sluchová percepcie je naprosto přiměřená a silná oblast u dětí. Lze polemizovat o tom, zda toto zvýšení obtíží ve zrakové percepci, je již důsledkem přemíry času věnovanému hrám na PC nebo tabletech. Ovšem výsledky právě tohoto testu by zatím moji zkušenost potvrdzovaly neboť i zde je výrazně úspěšnější oblast sluchové percepcie oproti zrakové percepci.

Graf č. 26: Souhrnný graf dosažených výsledků dosažených v předcházejících subtestech

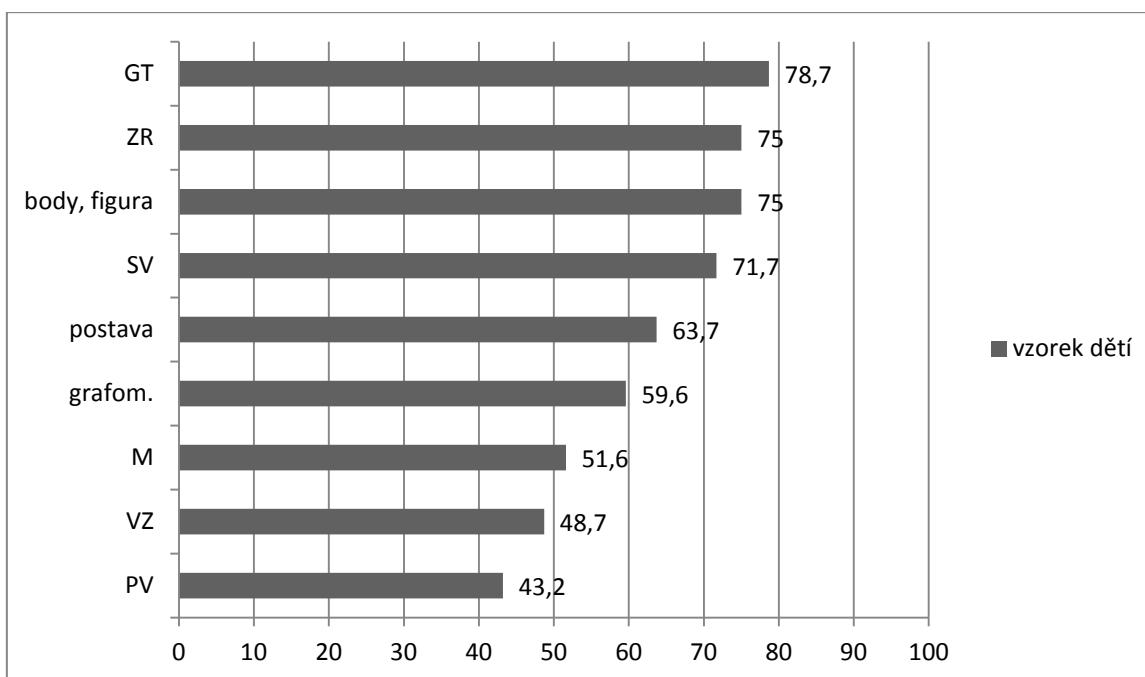


Vysvětlivky:

PV – prostorové vnímání, geom. tvary – geometrické tvary, SV – sluchové vnímání, poč. představy – početní a předpočetní představy, všeob. zna. – všeobecné znalosti

Pokud si prohlédneme graf č. 26 lze vytipovat za oblasti vhodné ke stimulaci prostorové vnímání, početní a předpočetní představy a všeobecné znalosti. Nyní si tedy můžeme prohlédnout poslední graf č. 27, který nám bude prezentovat za vybraný vzorek dětí úspěšnost v jednotlivých oblastech a lépe tak vystihne nedostatečně připravené oblasti.

Graf č. 27: Úspěšnost všech dětí v jednotlivých subtestech



Vysvětlivky:

Postava – kresba postavy, grafom. – grafomotorika, ZR – zrakové rozlišování, PV – prostorové vnímání, GT – geometrické tvary, SV – sluchové vnímání, M – početní a předpočetní představy, VZ – všeobecné znalosti

Graf č. 27 nám vyhodnocuje tedy nejsilnější i nejslabší oblasti úspěšnosti u zkoumaného vzorku dětí. Pro další intenzivní stimulaci je vytipována oblast prostorového vnímání, všeobecných znalostí, početních a předpočetních představ a grafomotoriky.

8 Diskuse

V této rigorózní práci byla výzkumná část podložena aplikací dvou screeningových nástrojů pro posuzování školní zralosti. Ráda bych na tomto místě poznamenala, že aplikace testu MaTeRS proběhla jen na nepatrném vzorku dětí, protože teprve 6. listopadu 2013 bylo NÚV poskytnuto první zaškolení pro administraci a vyhodnocování testu. Po dlouhé řadě let, tak je k dispozici nový standardizovaný test, který odpovídá současným požadavkům na znalosti předškolních dětí. Pevně věřím, že aplikace tohoto screeningového nástroje se rozšíří na veškerá poradenská pracoviště.

I přes kvalitu tohoto diagnostického nástroje je však stále nedostatečně řešena oblast možnosti diagnostiky u dětí – cizinců a u dětí se zdravotním postižením. Zatíženost současných diagnostických nástrojů na verbální oblast značně podhodnocuje děti s veškerým jazykovým omezením. Pro poskytování kvalitní péče by tak měl být tento významný deficit řešen co nejdříve.

Nový diagnostický nástroj MaTeRS nepřinesl během své krátké aplikace, žádná nečekaná úskalí, ale přesto vidím jako možné překážky při jeho úspěšném používání, vyhodnocení a prezentaci výsledků. Samozřejmě, že to co je hodnotitelné body nebude působit obtíže žádné, ale je nutné skutečně se nad každým hodnocením zamyslet a snažit se nalézt příčiny jednotlivých neúspěchů dětí. Zaznamenat v průběhu vyšetření všechny důležité momenty a nepřehlédnout zásadní problémy s myšlenkou, že nejsou předmětem probíhajícího šetření nebo vycházet z předpokladu, že daný problém určitě řeší již příslušný specialista. Nic nikdy nepředkládejme za samozřejmé, protože právě tyto předpokládané samozřejmosti se mohou projevit neúspěšností dítěte ve škole. Za každé naše přehlédnutí a podcenění problému, bude vždy potrestáno neprávem dítě. Vždy mějme na mysli, že každý problém má příčinu a je nutné ji identifikovat.

9 Závěr

Tato rigorózní práce, zabývající se problematikou školní zralosti splnila své vytyčené cíle. Byla vyčleněna zcela samostatně problematika školní zralosti v celé své šíři od problematiky jiných vývojových období. Lze ji tedy použít jako informační materiál pro další pedagogické pracovníky seznamující se s touto problematikou a současně lze některé informace a především v příloze obsažený vývojový profil poskytnout rodičům v období před zápisem do základních škol.

Praktická část rigorózní práce také splnila své cíle, neboť byly úspěšně aplikovány screeningové diagnostické nástroje, které seznámily s možnostmi jejich využívání, ale také byl představen nový standardizovaný diagnostický materiál a prezentována zkušenost při jeho aplikaci. Samozřejmě jedním ze stěžejních cílů bylo stanovení oslabených/nedostatečně pro školu připravených oblastí u předškolních dětí pro možnost jejich stimulace.

Z výsledků nového standardizovaného testu MaTeRS vyplývá, že děti nemají dostatek všeobecných znalostí, početních a předpočetních představ. Oslabenou oblastí je také prostorové vnímání a oblast grafomotoriky. Při samotném pozorování dětí a rozhovorech s nimi lze identifikovat nedostatečně rozvinutou řečovou oblast a to v podobě častých vad výslovnosti, malé slovní zásobě, nesprávné tvorbě a pochopení pojmosloví apod. Dále jsou u dětí velmi často nesprávné pracovní návyky, nevýhodné držení tužky a neuvolněný ramenní kloub. V neposlední řadě nelze přehlédnout velmi časté obtíže s udržením a zaměřením pozornosti, soustředěním a motorickým neklidem.

Pokud bychom na základě těchto zjištění měli vyvodit doporučení pro konkrétní stimulační program, opět je nezbytné právě využití nikoliv řady ucelených programů, které jsou k dispozici, ale vytvoření vlastních materiálů určených pro potřeby dané skupiny dětí. Z nabízených ucelených programů, o nichž je v této práci také zmínka, je vhodné čerpat možnou inspiraci. Pokud by ve skupině dětí byly právě převážně nedostatky ve výše zmiňovaných oblastech, pak se zde nabízí následný obsah stimulačního programu:

1. Zahájení setkání v komunitním kruhu a rozvíjením nejen emocionální oblasti prostřednictvím Pohádek z Emušákova (www.emusaci.cz) a práce s plyšákem Emušákem.
2. Cvičení pro rozvoj prostorového vnímání – umístování předmětů v prostoru, schovávání předmětu a hledání podle instrukcí, vytváření obrázků podle slovních instrukcí, skládání prostorových obrázků podle předlohy.

3. Popis obrázků, cvičení mluvidel a nácvik správného dýchání s pomocí polystyrenových kuliček nebo barevných peříček, skládání dějových posloupností a vytváření příběhů, společné čtení obrázků, čtení malovaných pohádek.
4. Krátké pohybové hry a cvičení křížových pohybů, cvičení zaměřená na uvolňování ramenního kloubu, využití metodiky kreslení s prvky Tchaj-ťi.
5. Pracovní listy a námětové hry zaměřené na početní a předpočetní představy.
6. Hry a úkoly pro rozvoj pozornosti.

Pro rozvoj myšlení a rozšíření všeobecných znalostí je samozřejmě nezbytné s dětmi stále hovořit o věcech kolem nás, běžných situacích, vztazích, přírodě. Využívat obrázky, dramatizaci, situační hry.

Vzhledem k tomu, že každé dítě má své individuální potřeby je vhodné skupinové programy rozšířit i o individuální tréninkové programy. Podstatou však musí být právě individuálnost i materiálů, tedy opět se nelze spokojit jen s ucelenými všeobecnými programy, které za nás již někdo vytvořil.

Tato práce snad dostatečně zapůsobila také na oblast diagnostickou, tedy především na potřebu screeningových testů školní zralosti a diagnostiky školní zralosti celkově, pro jejich nedostatečnost a zastaralost. Oblast vývoje diagnostických materiálů již po mnoho let výrazně stagnuje a tak se můžeme dopouštět vážných omylů při diagnostice dětí. Stagnace vývoje těchto materiálů také způsobila významné obtíže a nepřipravenost pro diagnostiku dětí z bilingválních rodin, děti- cizince a samozřejmě děti se zdravotním postižením.

V průběhu tvorby rigorózní práce se objevil nový rozměr školní připravenosti a také již o něm bylo v této práci zmiňováno. Jedná se o připravenost učitelů a škol na děti. Vzhledem k tomu, že nejsou zatím poskytnuta žádná data z podobného šetření, bylo by vhodné právě vytvořit profil takové připravenosti. Tento profil by vlastně mohl být obdobou vývojového profilu dětí. K tomuto úkolu by mohla právě být nápomocna metodika „Index for inclusion“ (Booth, Ainscow) a pravidelné evaluování stanovených ukazatelů, by se tak stalo tzv. „vstupem do světa připravených škol na děti“.

Shrnutí

Má rigorózní práce se zabývala problematikou školní zralosti a především možností diagnostiky školní zralosti a možností vhodné stimulace dětí školsky nezralých. Předmětem mého šetření pak byly děti v posledním ročníku mateřské školy, u nichž bylo provedeno vyšetření školní zralosti za pomoci screeningových diagnostických nástrojů. Práce také seznámila s nejnovějším standardizovaným nástrojem a současně upozornila na nedostatečnost diagnostických nástrojů pro děti – cizince, děti z bilingválních rodin a děti se zdravotním postižením. Ve svém závěru otevřela tato práce také otázku připravenosti škol na děti se směřováním k naplňování ukazatelů inkluzivity s využitím dostupných materiálů.

Zdroje a použitá literatura

VESELÁ, Šárka. *Preventivní programy pro děti s nerovnoměrným vývojem v předškolním věku*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Mgr. Lada Šimáková.

AINSCOW, Tony Booth and Mel. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. 3d ed. Bristol: CSIE, 2007. ISBN 978-187-2001-685.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-802-1052-994.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

BLYTHE, Sally Goddard. *Dítě v rovnováze*. inštitút psychoterapie a socioterapie, 2012. ISBN 978-80-971033-0-9.

BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. *Foniatric*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 152 s. ISBN 978-802-4620-480.

DOSTÁLOVÁ, Anna. MARÍNA MIKULAJOVÁ. *V krajině slov a hlásek: Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina*. Bratislava: DIALÓG spol. s.r.o, 2004. ISBN 80-968502-2-9.

HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 492 s. ISBN 978-807-3674-045.

KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, c2005, 344 s. ISBN 80-247-1018-8.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. *AUTISMUS VII.: Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2003.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.

NEUBAUER, Karel. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek: jak předcházet rozvoji odchylek výslovnosti u dětí*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2011, 63 s. ISBN 978-807-3111-182.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN 80-859-3760-3.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 150 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2012, 334 s. ISBN 978-80-262-0191-5.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-807-3672-621.

Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova, 2013, roč. 23, č. 2. ISSN 1211-2720.

SVATOŠOVÁ, Táňa. *Písmo jako vědomá stopa pohybu: cvičení a malování s prvky tchaj-ti na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí*. Praha: DYS-centrum Praha, 2009, 181 s. ISBN 978-80-904494-0-4.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, 77 s. ISBN 80-736-8084-X.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-736-7091-7.

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990, 121 s. ISBN 80-201-0015-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-802-4615-387.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6384-7.

VALENTA, Milan. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4738-291.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 197 s. ISBN 978-807-3673-215.

Diagnostické nástroje

BENDEROVÁ, L. *Bender-Gestalt test*. Bratislava - Brno: Psychodiagnostika.

EDFELDT, Ake W. *Reverzný test*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.

JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o., 1992.

MATĚJČEK, Z. a M. VÁGNEROVÁ. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o., 1992.

MATĚJČEK, Z. a M. VÁGNEROVÁ. *Zkouška znalostí předškolních dětí*. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o., 1992.

MATĚJČEK, Z. a Z. ŽLAB. *Zkouška laterality*. Brno: Psychodiagnostika.

MICHEK, František a Marie MORAVCOVÁ. EVA ŠKODOVÁ. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia a.s., 1995.

POLÁKOVÁ, Simona. HELENA VLČKOVÁ. *MaTeRS: Test mapující připravenost pro školu*. Praha: NÚV, 2013. ISBN 978-80-7481-007-7.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd., (V DYS-centru Praha vyd. 1.). Praha: DYS-centrum Praha, 2012, 32 s. ISBN 978-80-904494-9-7.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001, 27 s. ISBN 80-718-3221-9.

Internetové zdroje

Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *561/2004*. 2004, roč. 2004, č. 561, 190. Dostupné z: Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

www.verlag-hanshuber.com/index.php/tests/schultests/visuomotorischer-schulreifetest.html [online]. [cit. 2013-12-01].

Scio - Jdemedoškoly.cz. <http://www.scio.cz/rozvoj-deti/3-6-let/jdemedoskoly-cz/> [online]. 2010. vyd. [cit. 2013-12-01]. Dostupné z: <http://www.scio.cz/rozvoj-deti/3-6-let/jdemedoskoly-cz/>

<http://ststesting.com/srt.html> [online]. [cit. 2013-12-01].

<http://usaeducation.info/USA-Education-System/Pre-Primary.aspx> [online]. [cit. 2013-12-01].

<http://www.oecd.org/education/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Russian%20Federation.pdf> [online]. [cit. 2013-12-01].

ECRP. Vol 2 No 2. Readiness for School: A Survey of State Policies and Definitions [online]. [cit. 2013-12-01].

<http://www.mou02.narod.ru/str/psi/doc/gotovnost.pdf> [online]. [cit. 2013-12-01].

Seznam příloh

Příloha 1 - Vývojový profil sestavený podle očekávaných výstupů RVP pro MŠ

Příloha 2 - Vývojový profil dítěte na konci předškolního období

Příloha 3 – Vzor zprávy z vyšetření Testem rizika

Příloha 4 – Vzor zprávy z vyšetření testem rizika

Příloha 5 – Vzor zprávy z vyšetření testem MaTeRS

Příloha 1 - Vývojový profil sestavený podle očekávaných výstupů RVP pro MŠ

Hrubá motorika	Zvládá	Nezvládá
Běhá a skáče, udrží rovnováhu		
Udrží rovnováhu na jedné noze		
Zvládá menší překážky		
Hází a chytá míč		
Používá různé náradí a náčiní		
Užívá různé pomůcky k pohybu (tříkolky, koloběžky, odrážedla)		
Pohyby má koordinované		
Umí se pohybovat bezpečně ve skupině dětí		
Provádí pohyby podle vzoru nebo pokynu		
Provádí pohyb rytmicky, doprovází pohyb zpěvem		
Jemná motorika a vizuomotorika	zvládá	nezvládá
Má vyhraněnou laterální		
Drží správně tužku		
Napodobí základní geom. obrazce, tvary, písmena		
Staví z kostek, navléká korálky, skládá mozaiky, zavazuje kličku		
Umí zacházet s různým výtvarným materiálem		
Kreslí, maluje, modeluje, vystřihává, vytrhává, lepí		
Zachází správně s jednoduchými rytmickými a hudebními nástroji		
Sebeobsluha	zvládá	nezvládá
Umí samostatně pečovat o osobní hygienu		
Samostatně zvládá pravidelné běžné denní úkony		
Samostatně se obléká, svléká, obouvá		
Zapne knoflíky, zipy a zaváže tkaničky		
Samostatně jí a používá příbor, nalije si nápoj a polévku, používá ubrousek		
Postará se o své osobní věci, pomůcky, hračky		
Udržuje pořádek, zvládá jednoduché domácí práce		
Bezpečnost a zdraví	Zvládá	nezvládá

Pojmenuje viditelné části těla a některé vnitřní orgány		
Má poznatky o narození, růstu těla a jeho základních proměnách		
Zná základní zásady zdravého životního stylu		
Uvědomuje si co je nebezpečné		
Chová se přiměřeně a bezpečně ve známém prostředí		
Projevuje bezpečný odstup vůči cizím osobám		
Zná a dodržuje základní pravidla chování na chodníku a na ulici		
Jazyk a řeč	zvládá	nezvládá
Správně vyslovuje, ovládá tempo, dech a intonaci řeči		
Zná většinu slov a výrazů běžně používaných v prostředí dítěte		
Spontánně vypráví zážitky ze sledovaných pohádek nebo filmů		
Osvojená slova aktivně uplatní v řeči		
Správně pojmenovává věci a jevy, má bohatou slovní zásobu		
Používá jednoduchá souvětí, vyjádří myšlenku, pocity, prožitky, popíše situaci		
Dodržuje pravidla konverzace		
Dorozumí se verbálně i nonverbálně		
Sleduje a zachytí hlavní myšlenku příběhu, příběh samostatně převypráví, dokáže odhadnout pokračování příběhu		
Předá vzkaz		
Chápe jednoduché hádanky a vtipy		
Pozná a tvoří rýmy		
Chápe antonyma, homonyma a synonyma		
Rozloží slova na slabiky		
Identifikuje první a poslední hlásku		
Rozliší krátké a dlouhé samohlásky		
Vnímání sluchové a zrakové	zvládá	nezvládá
Všimá si změn kolem sebe a určí je		
Rozlišuje zvuky a známé melodie, rozlišuje a napodobuje rytmus		
Sluchem rozliší, slova, slabiky, počáteční slabiky a hlásky ve		

slovech		
Rozliší tvary předmětů, základní geometrické tvary		
Rozlišuje barvy a odstíny, materiály		
Správně reaguje na světelné a akustické signály		
Vyhledá a doplní chybějící část obrázku, části složí v celek, najde cestu v labyrintu		
Skládá puzzle, hraje pexeso, domino, loto		
Odhalé podstatné a nepodstatné znaky předmětů		
Určuje charakteristické znaky předmětů, zvířat apod.		
Rozlišuje chutě a zápachy		
Rozlišuje hmatem vlastnosti předmětu, určuje tvar, počet, velikost		
Rozlišuje některé jednoduché obrazné symboly, piktogramy a značky		
Pochopí význam piktogramu		
Zná některá čísllice, písmena		
Vede správně oční pohyby		
Vyhledá první a poslední objekt ve skupině		
Podepíše se tiskacím písmem, pozná své napsané jméno		
Napodobí písmena, čísllice		
Prostorová orientace	zvládá	nezvládá
Rozlišuje PLO na vlastním těle a prostoru s oporou o nějaký předmět		
Rozlišuje a používá základní prostorové pojmy		
Rozlišuje vzájemnou polohu dvou objektů		
Orientuje se v řadě (první, poslední, uprostřed)		
Orientuje se v časových údajích v rámci nerozlišuje roční období a určí jejich charakteristické znaky		
Matematické a logické myšlení	zvládá	nezvládá
Používá pojmy označující velikost, hmotnost a pořadí		
Porovná a uspořádá předměty dle stanoveného pravidla		
Orientuje se v číselné řadě do 10, chápe číslo jako počet, porovná		

množství		
Zvládne jednoduché početní operace s vizuální oporou		
Sociální dovednosti a emoce	zvládá	nezvládá
Respektuje a přijímá autoritu		
Zvládne odloučení od rodiny		
Respektuje pravidla		
Umí se rozhodovat		
Zvládne spolupracovat		
Umí požádat o radu nebo pomoc		
Přijímá drobné neúspěchy		
Umí se přizpůsobit změnám		
Je schopno odložit splnění osobních přání na pozdější dobu		
Zvládá různé role		
Navazuje vztahy s dětmi		
Pozornost, soustředěnost, paměť	zvládá	nezvládá
Dokončí hru i rozdělanou činnost		
Udržuje pozornost i při méně atraktivních činnostech		
Uposlechne pokynu dospělého a řídí se jím		
Zapamatuje si krátké říkanky, písničky, rozpočítadla a je schopno jejich reprodukce		
Pamatuje si postup řešení		

Příloha 2 - Vývojový profil dítěte na konci předškolního období

Zrakové vnímání	zvládá	nezvládá
Najde rozdíly na obrázcích		
Určí stejné a nestejně tvary lišící se polohou horizontální i vertikální		
Určí a dokreslí chybějící části obrázků		
Určí stejné a nestejně tvary lišící se detailem		
Odliší překrývající se obrázky		
Poskládá obrázky z několika částí		
Pamatuje si tři obrázky z viděných, umístí je na správné místo		
Sluchové vnímání	zvládá	nezvládá
Identifikuje první a poslední hlásku ve slovech		
Rozloží slova slovní spojení na slabiky		
Určí stejná a nestejná slova lišící se délkou samohlásky		
Určí stejná a nestejná slova lišící se měkkou a tvrdou slabikou		
Určí stejná a nestejná slova lišící se znělostí a neznělostí		
Určí stejná a nestejná nesmyslná slova lišící se délkou a měkčením		
Určí stejná a nestejná nesmyslná slova odlišná znělostí a neznělostí		
Najde a tvoří rýmy		
Dokáže napodobit rytmus		
Zopakuje kolem 5 nesouvisejících slov		
Řeč	zvládá	nezvládá
Je schopno dialogu		
Vypráví příběh s vizuální pomocí		
Popisuje obrázek		
Vypráví obsah právě slyšeného děje		
Rozumí a splní vícestupňovým příkazům		
Hovoří ve větách i souvětích		
Při vyjadřování se nevyskytují dysgramatismy		

Vhodně používá předložky		
Dokáže vyjádřit verbálně své pocity, myšlenky, přání, funkční využití předmětů apod.		
Umí vyjádřit obsah jednotlivých slov a správně je použít		
Dodržuje konverzační pravidla		
Zopakuje víceslovnou větu		
Pozná a pojmenuje nesmysly na obrázku a určí nepravdivost tvrzení		
Artiklace hlásek		
I. Artikulační okrsek (P,B,M)		
II. artikulační okrsek (T,D,N)		
III. artikulační okrsek (Ť,Ď,Ň, L, J)		
IV. artikulační okrsek (K,CH, G)		
V. artikulační okrsek (H)		
Vibranty R,Ř		
Jemná motorika	zvládá	nezvládá
Vyhraněná lateralita		
Správný úchop tužky, správné sezení		
Uvolněný ramenní kloub		
Vystřihuje		
Překresluje písmena, tvary		
Kresba postavy s detailem		
Spojuje body		
Dotkne se jednotlivými prsty palce		
Hrubá motorika	zvládá	nezvládá
Střídá nohy při chůzi do schodů i ze schodů, nepotřebuje oporu		
Běhá, skáče, stojí na jedné noze, stojí na špičkách, přeskakuje překážky		
Zvládá chůzi pata-špička		
Udrží rovnováhu		
Jezdí na kole bez pomocných koleček		

Napodobuje pohyby		
Zvládá křížové pohyby		
Pozornost	zvládá	nezvládá
Udrží pozornost 10 min		
Pozornost je selektivní		
Dokončuje zadané úkoly		
Sociální zralost a sebeobsluha	zvládá	nezvládá
Je schopné odloučit se na delší čas od rodičů		
Respektuje autority		
Je zdvořilé, rozpozná vhodné a nevhodné chování		
Je schopno samostatně pracovat, rozlišuje mezi hrou a úkoly		
Je schopno dodržovat základní pravidla chování na ulici		
Komunikuje s vrstevníky, zapojuje se do her		
V herních situacích zvládá střídání rolí a dodržování pravidel		
Používá příbor		
Prostře stůl		
Samostatně si nalije pití a namaže pomazánku		
Pomáhá s úklidem, přípravou jednoduchých jídel		
Zvládne základní péči o domácí zvířátko		
Vyřídí jednoduché vzkazy a zvládne jednoduché nákupy		

..

Příloha 3 – Vzor zprávy z vyšetření Testem rizika

Jméno, příjmení: dívka

Datum narození: 30. 5. 2007 (5,7)

Vyšetření: Test rizika poruch čtení a psaní

Datum vyšetření:

Dosažené výsledky v testu:

Sluchová analýza na slabiky 2/3

Sluchová analýza 0/3

Sluchové rozlišování hlásek ve slově 8/8

Sluchové rozlišování podobných slov 6/8

Sluchové rozlišování délek 0 /4

Zrakové rozlišování – rytmus 2/4

Zrakové rozlišování – pravolevá orientace 3/3

Zraková paměť 2/3

Zrakové vnímání plošné 1/2

Artikulační obratnost 3/6

Jemná motorika – napodobení písma 0/3

Intermodalita – učení písma 2/6

Rýmování 0/3

Výsledné skóre: 4- hraniční

Kresba postavy po formální i obsahové stránce odpovídá nižšímu průměru, nevhodný úchop tužky, lateralita P, chybějící řada tupých sykavek a jejich správné užívání.

Závěr:

Vzhledem k výsledkům testu by se mohly objevit obtíže při osvojování čtení a psaní. Oslabena je především řečová a sluchová oblast a vizuomotorika.

Doporučení:

Přikláněla bych se spíše k odkladu školní docházky. Doporučuji logopedickou konzultaci a konzultaci výsledků s OPPP nebo klinickým psychologem Mgr. Chválovou – Centrum zdravotní péče Jirny.

Dále doporučuji systematické rozvíjení oslabených oblastí. Možno zakoupit příslušné materiály v prodejně učebnic, Portálu nebo Dyscentru.

Příloha 4 – Vzor zprávy z vyšetření Testem rizika

Jméno, příjmení: **chlapec**

Datum narození: **6. 7. 2005 (6+4)**

Vyšetření: Test rizika poruch čtení a psaní

Datum vyšetření:

Obj.:

Komunikace přiměřená, občas obtíže v porozumění, špatné držení tužky, zvýšená citlivost na okolní podněty.

Dosažené výsledky v testu:

Sluchová analýza na slabiky 2/3

Sluchová analýza 0/3

Sluchové rozlišování hlásek ve slově 3/8

Sluchové rozlišování podobných slov 2/8

Sluchové rozlišování délek 4 /4

Zrakové rozlišování – rytmus 3/4

Zrakové rozlišování – pravolevá orientace 2/3

Zraková paměť 1/3

Zrakové vnímání plošné 1/2

Artikulační obratnost 5/6

Jemná motorika – napodobení písma 2/3

Intermodalita – učení písma 2/6

Rýmování 0/3

Výsledné skóre: 4 – hraniční

Závěr:

Stále ještě nedostatečné zrakové a sluchové vnímání, porozumění, obtíže v jemné motorice, zvýšená citlivost na okolní podněty. **Vzhledem k výsledku testu se mohou objevit obtíže při osvojování čtení a psaní. Doporučuji test zopakovat v červnu 2012.**

Příklady na domácí procvičování a individuální práci v MŠ:

Cvičení na sluchové vnímání a rozlišování:

vymyšlení rýmů, dokončování veršů, poznávání zvuků, poznávání odkud zvuky přichází, slovní fotbal, řada slov a jedno zopakujeme 2krát – dítě toto slovo hádá, při čtení pohádky reakce dítěte na smluvené slovo, které se v textu opakuje, básničky a písničky – spojit s vytleskáváním slabik apod.

Jemná motorika:

Hry s drobnými kostičkami, provlékačky, nácvik správného úchopu, uvolňování ruky – od velké plochy (ve vzduchu, balicí papír), zapojení ramenního kloubu – obloučky, vlny, kola apod., postupně plochu zmenšovat. Grafomotorické sešity např. logopedické nebo Čáry, máry I., Šimonovy pracovní listy.

Zrakové vnímání:

Pexesa, puzzle, stavebnice s předlohou nebo mandala, omalovánky, pracovní listy na zrakové vnímání, kreslení podle předlohy, dokreslování a překreslování obrázků apod., s bzučákem velké a malé znaky, zapamatování si řady obrázků, Kimovy hry, shody a rozdíl, přiřazování obrysů

Příloha 5 – Vzor zprávy z vyšetření testem MaTeRS

Jméno a příjmení dítěte: **dívka**

Datum narození: 21. 11. 2007

Chronologický věk: **5, 11**

Vyšetření školní zralosti ze dne 18. 11. 2013

Vyšetření provedeno standardizovaným testem MaTeRS z roku 2013

Velmi dobře spolupracuje, komunikativní bez známek logopedických vad. Pracovní tempo přiměřené, dobrá adaptabilita. Lateralita pravá s **nevýhodným úchopem tužky** (palec přes tužku), **občas ještě kreslení s přitlakem**.

Z jednotlivých částí testu vyplývá:

Kresba postavy v pásmu průměru, **překreslování a rozlišování figura x pozadí na hranici podprůměru**, grafomotorická oblast v pásmu průměru, prostorové vnímání v pásmu vyššího průměru, geometrické tvary v pásmu vyššího průměru, zrakové rozlišování v pásmu vyššího průměru, sluchové vnímání v pásmu průměru, početní a předpočetní představy v pásmu průměru, všeobecné znalosti v pásmu průměru.

Celkové hodnocení za jednotlivé položky odpovídá 5 – **Zralá**.

Závěr a doporučení:

Většina oblastí je již připravena pro zahájení povinné školní docházky v následujícím školním roce 2014/2015.

Vzhledem k výrazně nízkému výsledku v subtestu překreslování a rozlišování figura x pozadí doporučuji tuto oblast intenzivně rozvíjet. Vhodné je překreslování obrazců, spojování bodů ve čtvercové síti, skládání tvarů podle předlohy a pracovní listy na rozlišování obrázků vzájemně se překrývajících a skrytých na různém pozadí.

Dále bych vzhledem k uvedenému doporučovala preventivní vyšetření u očního lékaře.

Kontrola a konzultace jen v případě potřeby rodičů.