

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOSOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Monika Kovářiková

**VYBRANÉ ASPEKTY PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI A
PŘIPRAVENOSTI**

**THE SELECTED ASPECTS OF THE SCHOOL MATURITY
PROBLEM**

Odolena Voda 2013

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Počtová

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Vybrané aspekty problematiky školní zralosti a připravenosti“ vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Odoleně Vodě dne 18. 4. 2013

Monika Kovářiková

PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Lence Počtové za odbornou pomoc, spolupráci a podnětné rady, díky nimž jsem tuto práci mohla zpracovat.

Dále děkuji PhDr. Miroslavě Měchurové za odborné konzultace v oblasti diagnostické činnosti.

Rovněž bych chtěla poděkovat MŠ Odolena Voda a jejím pedagogům za umožnění realizace mé pedagogické praxe.

V neposlední řadě patří velký dík mé rodině, která mě po dobu psaní bakalářské práce intenzivně podporovala.

ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části vymezuje pojmy školní zralost a připravenost, její předpoklady a následnou diagnostiku. Praktická část si klade za cíl seznámit se pomocí kazuistické metody s prací s dětmi s odloženou školní docházkou, původem odkladu, jeho důsledky a následným doplňujícím vývojem v mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní zralost, školní připravenost, dítě předškolního věku, vstup dítěte do školy, diagnostika školní zralosti.

ANOTACE V ANGLICKÉM JAZYCE

This Bachelor thesis deals with a problematic of school maturity and school readiness. It consists of two parts - theoretical and practical. The theoretical part defines terms such as school maturity and school readiness, its prerequisites and subsequent diagnostics. The objective of the practical part is to provide an introduction to the use of a casuistic method with children, whose school attendance was deferred. It also investigates the origin of a postponed school attendance, its consequences and following child development at nursery school.

KLÍČOVÁ SLOVA V ANGLICKÉM JAZYCE

School maturity, school readiness, preschool child, child entering school, diagnostics of school readiness.

OBSAH

Úvod.....	7
Teoretická část	9
1 Školní zralost a připravenost	9
1.1 Úvod ke školní zralosti a připravenosti.....	9
1.2 Vymezení pojmu školní zralost.....	10
1.3 Vymezení pojmu školní připravenost	12
2 Předpoklady školní zralosti	14
2.1 Tělesná a biologická zralost	14
2.2 Kognitivní neboli rozumová či duševní zralost	19
2.3 Emoční, motivační neboli pracovní a sociální zralost	24
3 Školní nezralost	29
3.1 Příčiny školní nezralosti	29
3.2 Projevy školní nezralosti:	31
4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti	33
4.1 Screeningové vyšetření školní zralosti.....	33
4.2 Podrobnější vyšetření školní zralosti	34
5 Práce s dětmi s odloženou školní docházkou	39
5.1 Edukačně stimulační program v MŠ	39
5.2 Přípravné třídy při ZŠ.....	41
5.3 Edukačně-stimulační programy v PPP	44
6 Problematické oblasti tématu školní zralosti	45
Praktická část	51
7 Úvod do praktické části	51
8 Kazuistika	53
8.1 Současný stav	53
8.2 Vývoj obtíží.....	54
8.3 Prognóza.....	55
9 Anamnéza	56
10 Individuální vzdělávací plán	63
Závěr	67
Seznam použité literatury	68
Přílohy.....	72

Úvod

Toto téma je pro mě zajímavé a inspirující hlavně z toho důvodu, že bych se v budoucnu ráda věnovala poradenské činnosti a děti s odkladem školní docházky neustále přibývá. Z toho důvodu je potřeba větší počet odborníků, kteří se touto problematikou budou zabývat.

Teoretická část mé bakalářské práce je rozdělena do šesti kapitol. Na základě prostudované literatury, předchozího studia a odborných konzultací jsem se pokusila vytvořit podrobný exkurz do problematiky školní zralosti a připravenosti, včetně ukázky možností práce s dětmi s odkladem školní docházky. Teoretické znalosti jsem se pokusila rozšířit o své pedagogické zkušenosti či příklady z praxe.

V první kapitole, nazvané Školní zralost a připravenost, zmiňuji pohledy různých autorů na tuto problematiku, počínaje názory J. A. Komenského až k autorům současnosti. Dále se pokouším vymezit rozdíl mezi těmito dvěma pojmy, ačkoliv většina autorů mezi nimi nerozlišuje. V úvodu této kapitoly jsem se pokusila vytvořit náhled do této problematiky, kde vycházím převážně z legislativního rámce a pokouším se zmínit důležité mezníky pro vstup dítěte do školy.

Po terminologickém exkurzu přecházím k druhé kapitole nazvané Předpoklady školní zralosti. Zde blíže specifikuji, v jakých oblastech by měl být předškolák pro školu zralý, co by před vstupem do školy měl umět. Díky vlastní praxi také uvádím osobní zkušenost či vlastní příklad, jak daný předpoklad rozvíjet. Tato kapitola je svým rozsahem nejdelší.

Jestliže dítě nesplňuje výše zmíněné požadavky pro vstup do školy, diagnostikujeme ho jako školsky nezralé. Školní nezralostí se zabývá kapitola třetí. Zde vymezují příčiny této nezralosti a její konkrétní projevy.

Samotným procesem diagnostiky školní zralosti a posuzováním školní připravenosti na různých úrovních se zabývá kapitola čtvrtá. V první řadě se zaměřuji na screeningové vyšetření na úrovni MŠ. Jestliže jsou výsledky na rozmezí normy, popisují podrobnější psychologické vyšetření na odborných pracovištích, ke kterému se v tomto případě přistupuje a kde probíhá komplexní diagnostická činnost, na které se podílí tým odborníků. Je zde zcela na místě zmínit přehled běžně používaných diagnostických metod

a testů, které jsou odborníky již řadu let aplikovány, ale i poměrně nové a obnovené testy, které si oblíbilo mnoho současných speciálních pedagogů i psychologů.

Jestliže je dítěti doporučen odklad školní docházky, v páté, předposlední kapitole specifikuji nabídku edukačně-stimulačních programů právě pro tyto děti. Zaměřila jsem se na nabídku programů ve městě, ze kterého pocházím, jako jsou například přípravné třídy v ZŠ. V úvodu opět charakterizuji legislativní rámec odkladu školní docházky.

Poslední kapitolu tvoří Problematické oblasti tématu školní zralosti. V této kapitole zmiňuji nedostatky problematiky, s kterými jsem se během psaní této bakalářské práce setkala.

Celá teoretická část svým cílem směřuje k části praktické. Zde se dopodrobna seznamuji s diagnostickým procesem odkladu školní docházky a jeho metodami u chlapce s diagnózou vývojové dysfázie.

V úvodu praktické části zmiňuji, co mě k výběru chlapce s vývojovou dysfázií vedlo. Nejen díky jeho lékařským zprávám jsem mohla sestavit jeho rodinnou i osobní anamnézu. V šetření zkoumám jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti, na jejichž základě jsem v rámci intenzivní práce s chlapcem a ve spolupráci s třídní učitelkou sestavila IVP. Díky odborným konzultacím se speciální pedagožkou jsem se pokusila stanovit také jeho prognózu.

Teoretická část

1 Školní zralost a připravenost

1.1 Úvod ke školní zralosti a připravenosti

Již po celé generace patří nástup do školy k významným událostem v životě nejen dítěte (Šimíčková, Čížková a kol., 2005), ale také celé jeho rodiny. Ve většině rodin dochází k organizačním změnám dne či celkové změně režimu. Důkazem je také fakt, že většina z nich pojímá první školní den jako velkou slavnostní událost.

Nejde však jen o tuto významnou událost samu o sobě, ale školní zralost je především: *„trvalý pedagogický problém vyplývající z nutnosti sladit vývoj dítěte s požadavky, které mu ukládá vychovatel.“* (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 106)

Každý školský systém určuje věk vstupu dětí do školy, i když v různých zemích rozdílně – mezi 5. a 8. rokem věku, většinou však v době, kdy je dítěti 6-7 let. U nás je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily 1. 9. šestý rok věku. Přitom je výslovně řečeno, že lze vyhovět přání rodičů a zařadit do školy i dítě mladší, které dovrší šestý rok věku v době mezi 1. 9. - 31. 12. (Langmeier, Krejčířová, 2008) K oběma těmto žádostem je nutné připojení odborného lékařského či psychologického vyšetření.

Mezi mezníky vstupu do školy patří například situace, kdy dítě, které si neustále hraje podle svého přání, musí náhle soustavně a disciplinovaně pracovat, je kontrolováno autoritou a samotný důvod učení chápe velmi nezřetelně. Což klade velký nárok na pozornost. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Mezi další mezník patří situace, kdy se dítě musí zapojit do nového kolektivu a působení zde musí zvládnout bez rodičů. (Šimíčková Čížková a kol., 2005) Děti, které MŠ navštěvovaly, to mají ve směru obejít se bez rodiny delší časový úsek, zapojit se do kolektivu a respektovat autoritu dospělého, jednodušší. To, zda dítě navštěvovalo MŠ, je v první třídě znatelné jak po stránce rozumové, tak hlavně po stránce sociální.

Velmi zatěžující pro dítě při nástupu do školy je srovnávání a hodnocení výkonů s ostatními. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Velký vliv na to, jaký bude mít dítě vztah v dalších letech ke škole a dalšímu vzdělávání, má osobnost pedagoga v první třídě. I o této problematice se zmiňuji dále (viz kapitola Problematické oblasti tématu školní zralosti).

Nároky v první třídě jsou kladeny na všechny děti stejné, bez ohledu, nebo jen s malým ohledem na schopnosti, osobní vlastnosti či podmínky rodinného prostředí. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

V této problematice se můžeme setkat také s pojmy školní zralost, školní připravenost, školní pohotovost, školní způsobilost a jiné. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

1.2 Vymezení pojmu školní zralost

Pro hlubší pochopení problematiky školní zralosti jsem se pokusila vytvořit stručný exkurz do terminologie.

Z prostudované literatury bylo však zřejmé, že se autoři publikací v názorech na tuto problematiku rozhodně nerozcházejí. Většinou citují i velmi podobné zdroje. Vycházejí převážně ze stejných výzkumů, což je pravděpodobně dáno tím, že významných výzkumů v této oblasti neproběhlo mnoho.

Četné výzkumné práce na toto téma v různých zemích se ve větším rozsahu začaly provádět již od 30. let minulého století. (Langmeier, Krejčířová, 2001)

Původně koncepce školní zralosti vycházely z podnětů vývojové psychologie, periodizačních schémat či představ o kritickém období vývojových změn v tomto předškolním období. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Nyní bych ráda uvedla slova J. A. Komenského, která naprosto vystihují problematiku školní zralosti a připravenosti.

„Koniček také, příliš časně zapřažený, zemdlen bývá, ale dáš-li mu čas k vyvrstvení se, potáhne tím silněji a nahradí všecko.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 105).

Prvotní zmínka o této problematice pochází již ze 17. století z pera Jana Amose Komenského (1592-1670), který ve své knize Informatorium školy mateřské (Komenský,

1958) zmiňuje, že nejvhodnějším věkem pro vstup dítěte do školy je věk šesti let. Autor však upozorňuje na individuální hranice a počátečním průměrem varuje před předčasným zařazením dítěte do školy. Komenský zdůrazňuje osvojení si základních znalostí, návyků, aktivní pozornosti, přiměřené intelektuální schopnosti a motivace k systematickému učení. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Langmeier, Krejčířová ve své knize také zmiňují Komenského kritéria pro vstup do školy:

„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 otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje.

3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 105)

Zmínění autoři se Komenským nechali inspirovat pro svou pozdější definici, uvedenou níže.

Dalším pedagogem, který tuto problematiku neopomíjí, je Friedrich Froebel (1782-1852), který již v 19. století upozornil na nerespektování vývojové kontinuity dětí, které jsou uváděny do situací, pro niž ještě nedozrály (Froebel, 1982). Vždyť školní zralost předpokládá sladění vývojového stupně dítěte s požadavky, které jsou na něj v nové situaci kladeny. Zralé dítě by rozhodně nemělo trpět pod tíhou školních nároků, ba naopak by mělo mít radost z toho, co mu škola ve vzdělání poskytuje. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Z historicky významnějších pramenů jsme se postupně přesunuli až k modernímu pojetí této problematiky.

V tomto případě nelze opomenout vymezení pojmu školní zralosti profesora Zdeňka Matějčka (1922-2004), který považuje školní zralost za *„schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“* (Matějček, 1994, s. 94)

Dopodrobna svou definici školní zralosti vypracovala také Marie Vágnerová, která říká, že školní zralost je „jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a sensorické koordinace, zrakové a sluchové vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání a učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“ (Vágnerová, 2000, s. 272)

Za jednu z nejužitečnějších definic současnosti považují definici z Vývojové psychologie autorů J. Langmeiera a D. Krejčířové, kteří pokládají školní zralost za dosažení takového stavu „*somatopsychického vývoje dítěte, který:*

1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,
2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,
3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 107).

Šimíčková Čížková a kol. ve své knize Přehled vývojové psychologie charakterizuje školní zralost jako: „*takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků*“.
(Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 84) Dále dodává, že se jedná o komplexní jev, na kterém se podílí jak jevy vnitřní, tak jevy vnější. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Pro zajímavost jsem také nahlédla do Průchova Pedagogického slovníku, kde školní zralost definuje jako: „*stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy*“.
(Průcha a kol., 2009, s. 304)

1.3 Vymezení pojmu školní připravenost

Autoři publikací na toto téma většinou pojmy školní zralost a školní připravenost nerozlišují. Zřejmě z toho důvodu, že se velmi úzce prolínají a jsou mezi nimi jen drobné nuance.

Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy spočívá hlavně v tom, že: „*školní zralost jsou kompetence závislé na zrání, kdežto školní připravenost je kompetence, na jejímž rozvoji se ve větší míře podílí proces učení*“ . (Vágnerová, 2000, s. 267)

V této kapitole jsem se proto zaměřila na publikace autorů, kteří pojem školní připravenost zmiňují samostatně.

Mezi autory, kteří tyto dva pojmy nerozlišují, patří například Z. Kolláriková a B. Pupala, kteří ve své knize Předškolní a primární pedagogika (2001) preferují výhradně pojem školní připravenost jako výstižnější než školní zralost, jelikož se domnívají, že zdůrazňuje širší souvislosti a implikuje i školní zralost v ortodoxním pojetí. Jedná se o charakteristiku komplexní, zahrnující stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, sociální a výchovné vlivy i požadavky školy. Autoři vycházejí z myšlenek německého pedagoga Witzlacka (1968), který nepovažuje zralost za nutnou podmínku pro vstup do školy. (Kolláriková, Pupala, 2000)

Marie Vágnerová ve své knize v rámci školní připravenosti zmiňuje, že: „*dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přijímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.*“ (Vágnerová, 2000, s. 291)

Vágnerová se tomuto tématu věnuje hlouběji a školní připravenost dělí na hodnoty: smysl školního vzdělávání a sociální připravenost.

- Hodnota a smysl školního vzdělávání: „*Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro něj škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.*“ (Vágnerová, 2000, s. 272)
- sociální připravenost dále dělí na rozlišování různých rolí a chování, verbální komunikaci a schopnost respektovat běžné normy chování. (Vágnerová, 2000)

2 Předpoklady školní zralosti

Co by měl předškolák umět před vstupem do školy? Co by měl znát, aby úspěšně zvládl první třídu? Není toho málo, aneb co se v mateřské škole naučíš, ve škole jako když najdeš.

Mezi znaky školsky zralého dítěte bychom mohli zařadit následující: tělesná a biologická zralost, kognitivní neboli rozumová zralost, emocionální, motivační, pracovní a sociální zralost.

Tyto výše zmíněné předpoklady: *„nám mohou přiblížit somatopsychická posuzovací kritéria, která je však potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii“*. (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 85)

Díky asistentké praxi v předškolní třídě MŠ Odolena Voda jsem se ke každému předpokladu pokusila zmínit svou osobní zkušenost či konkrétní hru pro rozvoj v dané oblasti.

V této kapitole nebudu operovat s oběma pojmy, jako je školní zralost i školní připravenost, ale vystačím si pouze s pojmem školní zralost, který podle mého názoru zahrnuje pojmy oba.

2.1 Tělesná a biologická zralost

V tomto směru bývají posuzovány následující znaky: věk dítěte, jeho výška a hmotnost, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, vyspělost jemné motoriky (stupeň koordinace zraku a ruky), dokončení 1. strukturální přeměny, míra zralosti CNS, celkové zdraví dítěte. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

- **Posouzení výšky a váhy dítěte a jeho biologický věk**

Jako první znak tělesné zralosti bychom bezpochyby mohli zmínit posouzení výšky a váhy dítěte.

Samotný růst těla je zrychlený, zpomaluje se až kolem 8. roku, toto zpomalení růstu a zvyšování hmotnosti posiluje odolnost organismu proti nepříznivým vlivům. Zvyšuje se objem srdce, zdokonaluje se vegetativní regulace. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Některé studie ukazují, že děti tělesně vyspělejší také lépe zvládají školní nároky – v porovnání s dětmi slabé tělesné konstituce, které mohou být ohroženy zvýšenou unavitelností či nemocností. Dle Šimíčkové Čížkové a kol. je toto tělesné posouzení spojováno spíše se zdravotním hlediskem než s kritérii vyspělosti dítěte. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Díky praxi v MŠ jsem tento fakt mohla pozorovat na drobnějších a menších dětech v porovnání s dětmi většími. Po celodenním výletě, delší procházce či plaveckém výcviku byly drobnější děti více unavené, po obědě usnuly a potřebovaly více odpočinku než děti silnější konstituce. Pravděpodobně je to velmi znatelné i na celotýdenním pobytu ve škole v přírodě, kdy se o sebe děti musejí postarat samy, samy si nosit těžké batohy. V dnešní době je to však, dle mého názoru, dáno tím, že děti do mateřské školy zpravidla vozí rodiče autem a nejsou zvyklé chodit.

V mateřské škole jsem se v rámci posuzování výšky setkala s hrami jako: kdo je největší a kdo je nejmenší, seřadit se od největšího po nejmenšího, najít si stejně velkého kamaráda.

„Zvláště pečlivé by mělo být hodnocení školní zralosti u dětí narozených s velmi nízkou porodní hmotností. Ukazuje se, že většina těchto dětí neplní kritéria tělesné a psychické zralosti před sedmým rokem.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 108) Je však zřejmé, že samotné dosažení 6. roku věku neznamená přiměřenou fyzickou zralost.

V rámci povinných zdravotních prohlídek by měl tělesnou zralost posuzovat především pediatr. V úvahu by měl brát také rozdíly pohlaví. Děvčata chlapce ve vývoji mírně předbíhají a jsou lépe disponovány pro zaškolení. Chlapci bývají biologicky i psychologicky křehčí a zranitelnější nejrůznějšími nepříznivými vlivy. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Šimíčková Čížková ve své knize Přehled vývojové psychologie uvádí rozdíl ve vývoji mezi dívkami a chlapci čtvrt roku, na rozdíl od Kollárikové a Pupaly, kteří zmiňují rozdíl až půl roku.

Novou informací pro mě byl fakt, že se v současné době spekuluje o souvislosti zralosti EEG se školní zralostí. Chybí však studie, které by tuto tezi potvrdily či vyvrátily. Proběhlo také mnoho výzkumů, kdy byly zkoumány somatické znaky (vývoj zubů, obvod hlavy a hrudníku) v souvislosti se školní zralostí. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

- **Pohybová koordinace, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a vyspělost jemné motoriky**

Pohybová koordinace s sebou přináší celkové motorické zklidnění. Pohyby dítěte jsou úsporné a efektivní, má radost z pohybu, celkově neplýtvá silami, pohyb dovede usměrnit, zvládá drobné přesné pohyby, což je znatelné hlavně při kresbě či psaní. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Nejen tělo, ale také mimika v obličeji je usměrněnější a kontrolovanější. Dítě lépe koordinuje automatické i volní pohyby. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Co se týče rozvoje pohybové koordinace a hrubé motoriky, v pravidelném režimu MŠ Odolena Voda je ranní zdravotní cvičení. Paní učitelka preferovala cvičení s náčiním, jako je padák, obruč, švihadlo, tyč apod. nebo cvičení na nářadí, jako je trampolína, přeskok přes kozu, žebřiny či zavěšené lavičky. Velmi oblíbenou činností byl nácvik kotoulu a různé balanční techniky. Po této pohybové aktivitě zpravidla přicházely relaxační techniky ke zklidnění a následnému přechodu k jiné činnosti.

Volnočasovou aktivitou v MŠ Odolena Voda je také tanečně pohybový kroužek. Děti byly schopné nacvičit sestavu, kdy se naučily sladit pohyb s hudbou, zkoordinovat pohyb nohou a rukou, rozvíjely obratnosti a rovnováhu. S touto sestavou pravidelně vystupují na akcích města, dokonce se zúčastnily tanečního maratonu a pro potěšení starších spoluobčanů vystupují v domovech důchodců v Praze.

Jelikož i v první třídě stále přetrvává přirozená aktivita dítěte, kdy je ovšem nuceno zklidnit se, důležitou a přirozenou součástí by bylo zařazení prvků tělesné výchovy do vyučování či častější hodina TV.

Mezi hry používané k rozvíjení jemné motoriky patřily: navlékání korálků, mozaika, práce s modelínou, veškeré konstruktivní stavebnice či zavazování uzlů nebo závody ve věšení prádla. Oblíbenou hrou dětí byla hra nazvaná Na ptáčky, kdy pomocí kolíčků sbírají různé předměty položené na koberci. Paní učitelka tuto hru pojala jako soutěž družstev.

- **Lateralita**

Před vstupem do školy by dítě mělo mít rozhodně vyhraněnou lateralitu z důvodu podchycení momentu, kterou rukou se bude učit psát. Jak bylo řečeno v knize Přehled vývojové psychologie: „*Nesprávné návyky jsou horší než žádné!*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 86) Pro dítě je nejhorší přeučování.

V současné době je leváctví a praváctví naprosto rovnocenné. Nebylo tomu tak ale vždy. Nabídka pro leváky je obdobná jako pro praváky. V MŠ jsem se například setkala s nůžkami či propiskami určenými přímo pro děti s vyhraněnou lateralitou levé ruky. Dozvěděla jsem se pro mě novou informaci, že jsou dostupné také nože pro leváky.

Lateralitu v MŠ podporují, a jestliže už je vyhraněná, dbají na správné držení ruky, správný sklon papíru či vhodné posazení v lavici. Paní učitelky také hlídají správné držení příboru i to, aby dítě píšící levou rukou nesedělo vedle praváka a mělo dostatek prostoru. Bylo také znatelné, že děti píšící či malují jednou rukou, stíhají však rukou druhou.

Problém leváctví přichází při výuce čtení: „*neboť směr zrakové percepce zůstává přirozeně opačný než u praváků, vyžaduje tedy precvičení a následně čas na zautomatizování (pro děti by bylo přirozenější číst a psát zprava doleva)*“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 87)

- **První strukturální přeměna**

Mezi znaky první strukturální přeměny bychom dle Šimíčkové Čížkové mohli zařadit: střídání aktivity a stavů únavy či ochablosti, klesání odolnosti vůči infekcím, dítě je celkově rozkolísané, labilní, vymizení dětské zaoblenosti i výrazu, dítě se vytahuje, hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha, prodlužují se končetiny (orientací může být tzv. filipínská míra, tj. ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně), dochází k osifikaci kostí a upevnění zádového svalstva. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Langmeier a Krejčířová navíc doplňují, že se zmenšuje velikost hlavy oproti tělu. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Je vhodné, aby tato přeměna byla dokončena před vstupem do školy, jelikož může způsobovat dočasnou disharmonii jak po stránce tělesné, tak duševní.

Langmeier a Krejčířová uvádějí výzkum Zellera, který z výše zmíněných znaků usuzuje tři typy: typ předškolního dítěte, typ přechodný a typ školního dítěte. Na Zellera svým výzkumem navazuje Hetzerová, která zjistila, že cca 97 % dětí, které dosáhly zralé školní podoby, jsou také vyspělejší v psychologických zkouškách školní zralosti a že vykazují lepší školní výkony než děti, které byly v rámci tělesného vývoje zařazeny do předškolního typu. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

V rámci ranního cvičení se paní učitelka zaměřovala také na posílení zádového svalstva, aby dítě nemělo v budoucnu takový problém unést například tašku, podporovala správné držení těla a celkově se snažila přispět ke zdravému tělesnému růstu dítěte.

- **Zdravotní stav**

Každé oslabení zdravotního stavu či odchylka v rozvoji jak tělesném, tak smyslovém či výrazný projev nerovnoměrného vývoje se mohou stát handicapem, který dítěti znemožňuje držet krok s nároky, které na něj škola klade. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Jestliže dítě v MŠ hodně zameškalo či bylo hodně nemocné, může paní učitelka navrhnout odklad školní docházky. Zdravotní stav by měl posuzovat spíše pediatr.

Pro zdárný rozvoj zdravotního stavu jsou v MŠ povinné dvě hodiny pobytu v přírodě. MŠ Odolena Voda jednou týdně dojíždí s dětmi na plavecké kurzy, které přispívají k utužování zdraví. V rámci ranního cvičení zde paní učitelka s dětmi používá různé zdravotní cviky a techniky.

- **Stupeň zralosti CNS**

Stupeň zralosti CNS je rozhodně podmínkou úspěšného učení, které souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Časné učení je pro děti obtížné a zdoluhavé oproti tomu, které nastupuje ve vhodnou dobu. Jestliže ale promeškáme příhodný čas, je vývojový krok nižší a vývojové změny jsou méně kvalitní (popř. nenastávají nebo se objevují nežádoucí návyky, které se posléze jen špatně modifikují). (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Dozrávání CNS ovlivňuje již výše zmíněnou lateralizaci ruky, zdokonalují se jemné pohyby prstů, součinnost motoriky a smyslů, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace a manuální zručnost. Celkově se pohyby stávají účelnějšími. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Dle mého názoru by se tělesná zralost měla hodnotit až sekundárně, po zralosti rozumové, emoční a sociální. Její primární posouzení by bylo nezodpovědné. Některé děti mají drobnější a menší růst daný geneticky. Tímto však posouzení tělesné zralosti nechci zlehčovat, jelikož je důležitou součástí celkového posouzení.

2.2 Kognitivní neboli rozumová či duševní zralost

K posuzovacím kritériím rozumové zralosti můžeme dle Šimíčkové Čížkové zařadit tyto jevy: přechod od celostního k pročleněnému vnímání, analyticko-syntetická činnost, konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem (jako je kategorie množství, pořadí, příčinnosti či následnosti), trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky, odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu, překonávání egocentrismu, vůlí ovládaná

pozornost (krátkodobá), tvořivý, aktivní přístup ke světu, přiměřený vývoj řeči, rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu.) (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Kognitivní stránka školní zralosti je ovlivněna těmito faktory: vrozenými dispozicemi, dosavadním celkovým průběhem vývoje dítěte a rodinným prostředím a výchovou. Nesmíme zapomenout také na vliv MŠ. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

- **Rozvoj myšlení**

Jean Piaget toto období nazval jako etapu „operačního konkrétního myšlení“. Tento způsob myšlení se projevuje tím, že jednotlivé jevy dítě dokáže porovnávat, analyzovat. Osvojuje si také logické postupy jako je inkluze (chápe vřazení prvku do určité třídy). Dále umí třídít podle několika znaků a chápe trvalost předmětu. Tyto logické operace se rozvíjejí především učením a přesným metodickým vedením učitele. Naše školy preferují především konvergentní přístup k řešení úkolů (což je hledání jedné správné odpovědi), rozhodně by se ale neměl opomíjet také přístup divergentní, kdy dítě musí hledat a vymýšlet různé způsoby řešení téhož problému. Děti v tomto věku se učí nejčastěji metodou pokus omyl, nápodobou či dedukcí. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Hry na rozvoj myšlení: řešení situací – Co by se stalo, kdyby..., Co uděláš, když.... Děti rozeznávají co je správné a co ne, odpovědi na otázky (Je sladší pomeranč nebo citron? Je rychlejší auto nebo kolo?).

Děti oblíbená hra je Vyžeňte vetřelce, kdy zvolíme pět slov, která mají společnou vlastnost, a přidáme jednoho "vetřelce", což je slovo odlišné, které do řady nepatří. Děti musejí vetřelce poznat a vyřadit. Například: Pes, kočka, sova, kámen, žirafa, ovce.

Vyzrálejší děti samozřejmě zvolí správnou odpověď, děti, které jsou méně vyspělé, na otázku buď vůbec neodpoví, nebo odpoví špatně. Samozřejmě je to také z toho důvodu, že děti nemají z domova tyto znalosti, souvislosti jim nedocházejí nebo pro ně zkrátka úkol není tak zajímavý, aby se nad ním pořádně dokázaly zamyslet.

- **Rozvoj vnímání**

Co se týče poznávací oblasti, můžeme pozorovat přechod od globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému. Díky tomuto vývojovému pokroku může dítě diferencovat vizuální a zvukové prvky, což je významným předpokladem pro úspěchy ve čtení, psaní i počítání. Hovoříme o schopnosti analyticko-syntetické činnosti. (Šimíčková Čížková a kol., 2005) Na toto téma navazuje Kolláriková a Pupala, kteří tvrdí, že nezralé děti "nevidí" detaily na obrázku, dělá jim potíže rozpoznat obrácené tvary a "neslyší" rozdíl v podobně znějících slovech či slabikách. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Vývoj pročleněného vnímání lze postihnout jak ve spontánní kresbě, která je z hlediska detailů mnohem podrobnější, tak při napodobování různě složitých tvarů, tvarů písma, odpočítávání několika předmětů. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Mezi činnosti rozvíjející zrakové vnímání patří: činnosti zaměřené na odlišení figury a pořadí, rozvíjení zrakového rozlišování, rozvoj zrakové analýzy a syntézy, rozvoj zrakové paměti, rozvoj očních pohybů. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Mezi konkrétní hry bychom mohli zařadit: vyprávění, co dítě prožilo, překreslování zakrytého obrázku, pexeso, Kimovy hry, řazení prvků zleva doprava, překreslování určitého obrazce, zakreslování v síti, puzzle, vyhledávání shod a rozdílů ve dvojicích obrázků, pexeso, vyhledávání částečně ukrytých objektů v obrázcích.

Mezi činnosti, kterými můžeme rozvíjet vnímání sluchové, patří činnosti na rozvoj sluchového naslouchání, rozvoj sluchové diferenciaci, rozvoj sluchové analýzy a syntézy, rozvoj sluchové figury a pozadí, rozvoj sluchové paměti, rozvoj vnímání a reprodukci rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Mezi konkrétní hry bychom mohli opět zařadit: dělení slov na slabiky, určování první hlásky, manipulace s hláskami – záměna hlásek, rýmování, vyvozování hlásek, hry na ozvěnu, slovní fotbal, učení básniček a písniček.

- **Pozornost, paměť**

K předpokladům úspěšného zvládnutí požadavků školy patří přechod od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétně logickému. Tyto jevy také úzce souvisí se změnami v oblasti pozornosti a s realistickým a logickým myšlením, nejčastěji ve spojitosti s konkrétními předměty. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Na počátku školní docházky u dítěte převládají procesy vzruchu nad útlumem. Žáci v prvních třídách ještě nemají vytvořeny vnitřní autoregulační mechanismy, proto učitel musí častěji střídat druhy učebních činností (zhruba po 10 minutách). Pozornost úzce souvisí se zralostí CNS a je spojena se všemi psychickými procesy. Nezralost v oblasti pozornosti snižuje efektivitu řízeného učení, tento žák nedovede pracovat danou dobu, od práce odbíhá, snadno se unaví a tím pádem se pro něj škola stává zátěží. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Dítě v tomto věku má tendenci zapamatovat si doslovně výrazné a emocionálně působivé události, popisy. Školní výuka vyžaduje, aby si dítě zapamatovalo informaci záměrně, proto je potřeba učit dítě racionálnímu zapamatování, např. sestavit plán činnosti, třídit učivo dle významu. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Mezi hry rozvíjející paměť bychom mohli zařadit hry: tichá pošta s obměnou posílání grimas, Přijela tetička z Číny, Šla babička do městečka, nácvik básní a písní, hádanky pro předškoláky, slovní diktáty s postupným přidáváním slov (Přines mi prosím rohlík, chleba a mléko). Zadávání více instrukcí najednou, předávání více informací. Paní učitelka také často posílala děti do vedlejší třídy, kde měly vyřídit přesný vzkaz nebo něco od druhé paní učitelky donést.

Pro dobrou paměť je samozřejmě důležitý kvalitní spánek, pravidelný režim a spánková hygiena.

- **Řeč**

Šimíčková Čížková dodává konkrétní popis, co by dítě při nástupu do první třídy v oblasti řeči mělo umět: školsky zralé dítě by mělo umět hovořit ve větách a jednodušších souvětích a bez dysgramatismů. S dítětem bychom se měli domluvit bez problémů a ono

samo by nám vše potřebné mělo umět sdělit. Co se týče výslovnosti, měla by být překonána patlavost. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Kolláriková a Pupala dodávají, že dítě přijde do školy s praktickou znalostí gramatické stavby. V první a následujících třídách se však jeho projev zdokonaluje a to po stránce formální i obsahové. Obohacuje se slovní zásoba, zlepšuje se artikulace, dítě pozná rozdíl mezi dialektem a spisovnou řečí. Nedostatky v řečovém projevu komplikují adaptaci na školu i budoucí školní úspěšnost. (Kolláriková, Pupala, 2001)

I když se řeč vyvíjí až do 7.-8. roku života, je doporučena logopedická péče před vstupem do školy. Z výzkumů vyplývá, že 20-30 % dětí v prvních třídách vykazuje vady výslovnosti. Aktivní slovní zásoba by se měla pohybovat mezi 3-4 tisíci slov. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že je velmi znatelné, jakou má dítě možnost aktivně komunikovat a jak je rozvinut jazykový kód rodiny. Slovní zásoba je samozřejmě vyšší u dětí z podnětného prostředí.

Mezi hry rozvíjející řeč bychom mohli zařadit: pojmenovávání činnosti, kterou vykonává určitá profese, tvoření vět z předem daných slov, doplňování vět, doplňování slov ve správném tvaru do příběhu prokládaného obrázky, rozpoznání nesprávně utvořené věty, hádanky, posouzení pravdivosti či nepravdivosti tvrzení, co by se stalo kdyby, řazení obrázků podle dějové posloupnosti, vysvětlení významu pojmu, antonyma, homonyma, synonyma, co k sobě patří, pojmenování charakteristické vlastnosti.

- **Zvídavost a tvořivý přístup ke světu**

Představivost postupně ztrácí svou spontaneitu a nezáměrnost. Děti v sedmi letech již rozlišují mezi skutečností a fantazií. Rádi se však do světa představ vracejí například ve hře či četbě. Znatelné je to i v kresbě. V kresbě sedmiletého dítěte jsou fantazijní prvky omezovány realitou díky nové vědomosti o předmětech. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Žák opouští subjektivní a egocentrický postoj ke světu a zaujímá objektivnější a realističtější postoj nejen k ostatním, ale také k sobě samému. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Rozdíl mezi zralým a nezralým dítětem po kognitivní stránce je: zralé dítě již není tolik hravé, samo se hlásí o práci a o úkoly. Zajímá se o nové poznatky a dovednosti, je aktivní, vytrvalejší. U dítěte nezralého převažuje hravost, neúmyslná pozornost, spontánní, mechanické zapamatování, není schopné vytrvalosti.

2.3 Emoční, motivační neboli pracovní a sociální zralost

Tyto výše zmíněné znaky uvádím, stejně jako jsou uváděny v literatuře, společně, jelikož se jedná o znaky úzce spojené a navazující na sebe.

Emoční, motivační (pracovní) a sociální zralost se týkají takových jevů, jako jsou: adaptace na režim školy, kontrola okamžitých nápadů a impulzů, odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochota spolupracovat, převzetí nové role žáka a spolužáka, začlenění do skupiny vrstevníků, relativní emocionální stabilita a odolnost vůči frustracím, kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

- **Emoční zralost**

Ke školní práci musí být dítě zralé nejen po stránce kognitivní a tělesné, ale také po stránce emoční. Co to emoční zralost je a jak se projevuje? Jak ji můžeme rozvíjet?

„Emoční inteligence přispívá k úspěchu jedince často podstatněji než intelektové předpoklady.“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, s. 90)

Emoční zralost také stručně definovali ve své knize Vývojová psychologie Langmeier a Krejčířová: *„Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů.“* (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 114) Autoři k tomu dodávají konkrétní příklad, že důležitým momentem emoční zralosti je stav, kdy dítě umí odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

V MŠ dítě dostává jednou týdně domácí úkol. Při příchodu domů tudíž musí odložit hru a nejprve splnit své povinnosti.

Z knihy Kollárikové a Pupaly je však zřejmé, že motivace ke splnění zůstává emocionálně individuální. (Kolláriková, Pupala, 2001)

V této souvislosti je zajímavý starší pokus Zweiglův, zmiňovaný ve Vývojové psychologii Langmeiera a Krejčířové, který zjistil, že: „*předškolní děti nemohou splnit několik příkazů, pokud příkazy nemají přímý citový význam, splní však i náročné úkoly, jakmile je v nich neutrální prvek nahrazen citově kladným*“. (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 114)

Do mateřské školy, ve které jsem měla možnost vykonávat pedagogickou praxi, přišla prosba o pomoc při sběru plastových víček pro nemocného Patrika, jenž trpí dětskou mozkovou obrnou. Výtěžek z prodeje byl použit na lázeňský pobyt. V jedné třídě paní učitelka fakt, že mohou donést víčka, dětem pouze oznámila. Děti nevěděly proč je nosit, pro koho. Ve druhé třídě se paní učitelka tomuto tématu velmi věnovala. V komunitním kruhu paní učitelka ukázala Patrikovu fotografii a vyprávěla dětem jeho příběh. Děti posléze společně refletovaly, jak se chlapec asi cítí, co by mu udělalo radost, čím by ony udělaly radost jemu. Společně vyrobily a nazdobily velikou krabici, kterou umístily do šatny. V první třídě se víček nasbíralo málo, naopak v druhé několik pytlů. Ve třídě mají děti vyvěšený děkovný dopis od rodičů i s fotkami.

Šimíčková Čížková však ve své knize Přehled vývojové psychologie dodává znaky, jako je podřízení se určitému režimu, nedožadování se pozornosti či usměrnění další osobní potřeby. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Kolláriková a Pupala ve své knize Předškolní a primární pedagogika naopak vyzdvihují, že v tomto období ustupuje emoční labilita, impulzivita a dětský egocentrismus. (Kolláriková, Pupala, 2001)

- **Pracovní zralost**

Všechna školská zařízení vyžadují od dětí začínajících povinnou školní docházku jistou míru pracovní schopnosti, vytrvalosti, úsilí a soustředěnosti na namáhavý úkol. Ačkoliv je zřejmé a z praxe velmi známé, že hra a samotná práce se v tomto věku dlouho střídají a neustále se prolínají. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Autoři ve své knize dále zmiňují, že důležitým momentem je přechod od „čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 114), dalším znakem pracovní zralosti je schopnost dokončit úkol, i když je pro dítě nezajímavý či únavný, v tomto věku se děti o práci také sami začínají hlásit. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

K tomuto tématu mohu opět reagovat zkušeností z praxe v MŠ, kdy bylo velmi znatelné, zda je dítě po pracovní stránce na školu zralé či ne. Nezralé děti se neustále paní učitelky chodily ptát, zda si pracovní list mohou dodělat později, zítra či doma, a když paní učitelka trvala na dokončení pracovního listu, dokončily ho velmi rychle a nepečlivě s myšlenkou jít si zase hrát. Naopak děti zralé si zadání úkolu užívaly, bavil je, při jeho vypracování byly pečlivé a důsledné. Nerozptýlila je ani vidina toho, že si ostatní děti už dávno hrají.

U školsky zralých dětí, převážně děvčat, je znatelné to, že již od rána se paní učitelky ptají, co budou dnes dělat, vyžadují plnění úkolů. Nezralé děti jsou mezi posledními, kteří chtějí daný úkol splnit. Paní učitelka je od hry musí k úkolu dovést a značně motivovat.

Jelikož je schopnost vytrvale pracovat pomalu vzestupná, je důležité, abychom děti na počátku povinné školní docházky nezahlcovali přemírou úkolů a nekladli na ně zbytečně obtížné požadavky. Vždyť již J. A. Komenský prosazoval učení se od lehčího ke složitějšímu, pozvolné prodlužování délky práce a následné odměňování. V první třídě je dle mého názoru nejdůležitější, aby si dítě vytvořilo kladný vztah ke škole jak díky pedagogům, tak díky rodičům.

Dalším významným znakem pracovní zralosti je, že dítě umí pracovat ve skupině a ve prospěch společných cílů je schopno vzdát se svých osobních potřeb. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

V komunitním kruhu či jakékoliv práci ve skupině jsou nezralé děti spíše pasivní, jelikož je činnost nebaví. Děti zralé na daný problém reagují vlastními zkušenostmi, k tématu přinášejí spousty vlastních materiálů, jako jsou encyklopedie, CD či DVD.

K dalšímu osobnostnímu růstu dochází, když žák přijme zvlášť obtížnou adaptaci na hodnocení a srovnávání učitelem, s čímž souvisí pocit ohrožení sebecitu. U nezralého

dítěte se tyto problémy stupňují. (Šimíčková Čížková a kol., 2005) Na což je navázán fakt, že dítě by v tomto věku také mělo být schopno přijmout během hry porážku.

- **Sociální zralost**

„Sociální kompetence dítěte – schopnost empatie a jeho zapojení do prosociálních aktivit – je tedy dalším důležitým aspektem školní zralosti. Příprava na školu by neměla obsahovat jen nácvik dovedností nebo rozumových návyků, ale měla by se zaměřovat i na nácvik sociálních dovedností a na posilování prosociálních jevů předškolních dětí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 115)

Pedagogové by se měli stát modelem takového chování. Měli by umět projevit zájem o dítě, brát ohledy na jejich pocity, hovořit o daných prožitcích. Pedagog by měl také umět celou skupinu směřovat k jasně stanoveným cílům, které jsou všemi sdílené, a jejichž dosažení lze pouze společným úsilím všech dětí. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Mezi další znaky sociální zralosti bychom mohli zařadit přijetí a respekt pravidel, umět navazovat přátelské kontakty a najít si místo ve skupině či umět se na určitý čas odloučit od rodičů a být aktivní a činný i bez jejich opory. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Velmi důležité je přijetí nové role, a to role školáka, a s tím samozřejmě přijetí autority učitele. (Langmeier, Krejčířová, 2008) K tomuto tématu navazuje Šimíčková Čížková, která dodává, že k tomu, aby si dítě vytvořilo kladný vztah ke škole, k učiteli i ke spolužákům, potřebuje dostatek prostoru, aby se aktivně vyrovnalo s novou situací, získalo pocit, že všechno zvládne, necítilo se zaskočeno a zavaleno nároky. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

Tuto novou roli si zatím dítě procvičovalo jenom ve hře "na školu" podle získaných informací od starších dětí. Přijetí role školáka má také význam v závislosti na názorech a postojích rodičů, kdy rodiče "promítají" do role školáka vztah k hodnotě vzdělání či vlastní zkušenost. Škola přináší také různé zátěžové situace – dítě už se zde necítí tak bezpečně jako v rodině či v MŠ. (Kolláriková, Pupala, 2001) Langmeier a Krejčířová k tomuto tématu dodávají, že: *„počáteční nekritická identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, pomáhá překonávat nejistotu v cizím prostředí a adaptovat se na školní požadavky“.* (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 117)

U dětí, které se komplikovaně vyrovnávají se školním prostředím, se to může projevit v motivaci ke školní práci a v kvalitě školního výkonu. Kolláriková a Pupala píše, že: *„škola ovlivňuje rozvoj sociálního sebeuvědomování i v reflexi vlastního chování.“* (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 227)

Mezi činnosti rozvíjející sociální dovednosti patří: všechny námětové hry (hra na doktora, na dopravu) společenské hry, u kterých musí děti dodržovat pravidla, plnění úkolů zadaných paní učitelkou, nebát se nového prostředí s jinou paní učitelkou nebo spojování tříd, zvládnutí pobytu ve škole v přírodě, kde se děti musejí umět postarat o své věci, a zvládnout většinou první delší odloučení od rodičů nebo zvládnutí plaveckého výcviku, kdy jsou děti vedeny jinými instruktory než svými učitelkami.

Velkým pokrokem v rámci rozvoje sociálních dovedností bych shledávala heterogenní třídy. V rámci své pedagogické praxe jsem se však nikdy s tímto uspořádáním nesešla. V místě, kde jsem praxi vykonávala, bylo homogenní uspořádání tříd.

V mateřské škole, kde jsem působila jako praktikantka, jsem se setkala s projektem, kdy předškolní třída MŠ spolupracovala s pátou třídou ZŠ. Mezi jejich společné činnosti patřila např.: sportovní dopoledne, vánoční a velikonoční dílny, výlet do ZOO, exkurze na interaktivní výstavu Petra Nikla Vikýře Play, slavnostní předávání vysvědčení ve škole, třikrát týdně školáci navštěvují MŠ a dětem předčítají před spaním z knih, čímž rozvíjejí čtenářskou gramotnost. Mezi pozitivy této spolupráce bych uvedla: děti se seznamují se školním prostředím, do školy se těší, jelikož se potkají se svými staršími kamarády, tyto starší děti jsou jim vzorem v tom, že umějí číst, chtějí se jim vyrovnat a těší se, až budou také takoví. Také jednání paní učitelky ve škole je jiné, než jsou zvyklí. Při návštěvě školy jim starší kamarádi ukazovali práci s interaktivní tabulí, což předškoláky velmi lákalo a motivovalo.

3 Školní nezralost

Po té, co jsme v úvodních kapitolách zmínili, co to školní zralost a připravenost je a jaké jsou její předpoklady, v této kapitole se budeme věnovat tématu opačnému. Co je to školní nezralost a jaké jsou její příčiny?

Školní zralost zmiňují mimo jiné z toho důvodu, že pokud se neřeší odkladem školní docházky, má negativní vliv na dítě, včetně vlivu na jeho budoucí vztah ke škole. Jak píše Šimíčková Čížková ve své knize Přehled vývojové psychologie: „*neúspěchy a subjektivní trpké prožitky snižují sebehodnocení dítěte, působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti*“. (Šimíčková Čížková, 2005, s. 84) Tento neúspěch také: „*ovlivňuje postavení dítěte v kolektivu třídy, které je pro jeho vztahy k jiným lidem i k sobě samému velmi významným*“. (Šimíčková Čížková, 2005, s. 84) Dále dodává, že u školsky nezralého dítěte může konfrontace s požadavky školy vést ke ztrátě duševní rovnováhy, k narušení zdravého vývoje v oblasti tělesné, psychické. (Šimíčková Čížková, 2005)

Na nezralé děti by měly upozornit učitelky MŠ, rodiče či pediatři, v horším případě také samotný zápis do první třídy. Důležitá je diagnostika v MŠ, díky včasnému podchycení učitelkou můžeme negativním efektům předejít.

3.1 Příčiny školní nezralosti

Obecnější příčiny školní nezralosti lze rozdělit do pěti kategorií: (Jirásek, 1968).

1. Nedostatky v somatickém vývoji a špatném zdravotním stavu.
2. Opožděný mentální vývoj, snížená inteligence, poškození CNS.
3. Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí CNS s možností dočasného organického poškození mozkové tkáně, projevující se nejčastěji jako LMD – například oslabení funkcí pro zvládnutí čtení, psaní.
4. Neurotický povahový vývoj ovlivněný vnějšími činiteli a dispozicemi dítěte, neurotické rysy a symptomy.
5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě, sociální nezralost často posílená destruktivním vlivem prostředí na osobnost a zdravý vývoj dítěte – sem

spadá například citové strádání v rodině, psychická deprivace spjatá s ústavní výchovou, izolace, traumatizace dítěte, ignorace korekce vad atd.

Kolláriková a Pupala ve své knize Předškolní a primární pedagogika uvádějí další možné varianty školní nezralosti:

- Dítě výrazně retardované. U těchto dětí psychická struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Hovoříme o úplné nezralosti a nepřipravenosti pro vstup do školy. Pokud bychom ovšem hovořili o požadavcích zvláštní či speciální školy, můžeme děti považovat za školsky připravené.
- Dítě s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi či s celkově pomalým tempem dozrávání a s nižším perspektivním celkovým stupněm rozvoje, převážně v kognitivní oblasti. Tato nižší úroveň školní připravenosti odpovídá jejich intelektuálním schopnostem.

Během praxe jsem se setkala s tímto typem dětí, kterým byl sice odklad školní docházky doporučen, v MŠ setrvaly, ale i po roce odkladu školní nároky nezvládly a během prvního stupně ZŠ musely být přeřazeny do speciálních tříd ZŠ. Většinou jde o děti ze sociálně slabých rodin, děti s mentální retardací či děti nacházející se svou inteligencí v tzv. hraničním pásmu. Rodiče mívají podobně sníženou inteligenci, tolik se jim nevěnují nebo jim nemohou poskytnout dostatečné kognitivní znalosti.

- Dítě "klasicky" nezralé. U těchto dětí neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních i morfologických charakteristik relevantních pro školu. Dle odborných studií můžeme za nejvýraznější charakteristiku považovat nižší fyzický věk (jde převážně o chlapce narozené v červnu až srpnu). Neurofyziologická percepční zralost (podmínka ke čtení), úkolové školní situace (vyžadující soustředění) a další jsou v úzké souvislosti s fyziologickým dozráváním dispozic. Zralost se tedy stává podmínkou kvalitnějšího školního učení.

Díky zkušenostem z praxe v MŠ Odolena Voda mohu říct, že tento typ nezralých dětí je také typem nejčastějším. Po roce odkladu školní docházky nastupují do první třídy děti zralé a bez problémů začátek školní docházky zvládnou.

- Dítě s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí. V praxi se hovoří o školní nepřipravenosti. Tato nevyrovnanost může mít několik podob: normální intelektové předpoklady se kombinují s nevyzrálou percepcí (snížená úroveň grafomotoriky, snížená koncentrace pozornosti). Tento profil se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní i tělesné. Jakou volbu nápravy zvolit? Do jaké míry jde pouze o přechodnou záležitost? Do jaké míry ji lze vyrovnat v předškolním období? Nebo do jaké míry jde o trvalou charakteristiku osobnosti, jejíž deficity lze jen kompenzovat? (Kolláriková, Pupala, 2001)

I s tímto typem dětí jsem se během praxe setkala. Rozhodnutí učitelů MŠ, zda dítěti odklad doporučit či ne, byl však velmi složitý a rozporuplný. Dle mého názoru velmi záleží na profesionalitě, zkušenostech a schopnostech učitele odhadnout, zda se dítě během případného odkladu v percepčních schopnostech zlepší. Uvádím příklad nyní již osmileté dívky, která byla po kognitivní stránce nadprůměrně inteligentní, ale její pracovní tempo bylo velmi pomalé. Do ZŠ však v šesti letech nakonec nastoupila, díky zpětné vazbě od paní učitelky víme, že se její pracovní tempo vůbec nezměnilo. Po prospěchové stránce však prospívá velmi dobře.

3.2 Projevy školní nezralosti:

Tyto problémy u nezralého dítěte se mohou projevit jak v oblasti:

- Biologické, změnou některých fyziologických funkcí: kolísání krevního tlaku, bolest hlavy, porucha spánku, poruchy řeči.
- Psychické: poruchy soustředění, paměti.
- Prožitkové: stavy úzkosti, strachu, ohrožení.
- Interpersonální: komunikace s učitelem, spolužáky, únikové tendence. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Přesněji projevy nezralosti uvádí Marie Vágnerová (Vágnerová, 2008):

Nezralost se projeví nedostatky v oblasti předpokladů k počáteční výuce trivía. V tomto případě je primární zjistit, zda není opožděný vývoj sluchové a zrakové percepce. Tyto děti nedovedou přesně diferencovat komplexní zrakové a sluchově-řečové podněty, nedovedou vnímat celek jako soubor částí, které jsou uspořádány.

Jak již bylo řečeno, důležitou součástí školní zralosti a připravenosti jsou rozvinuté verbální schopnosti a dovednosti. Dítě, které nezvládne řeč na přijatelné úrovni, ve škole samozřejmě nemůže uspět jak v oblasti výuky, tak v oblasti sociální adaptace.

Nezralé dítě není schopno uvažovat konkrétním logickým způsobem. Setrvává ve fázi prelogického uvažování, které je ovlivňováno aktuálně vnímanou podobou, hodnotí skutečnost spíše podle toho, co ho dostatečně zaujme než podle důležitých znaků. Nerozlišuje podobnosti a rozdíly a nechápe souvislosti a vztahy.

Nezralé dítě nevydrží pracovat dostatečně dlouho a koncentrovaně. Brzy se unaví, přestane se na práci soustředit, v důsledku toho nemůže uplatnit své schopnosti a naučit se to, co je potřeba. Zátěž je pro tyto děti také dodržování školního režimu.

Nezralé dítě nedokáže regulovat své chování, neumí odložit aktuální uspokojení či ovládat okamžité impulzy. Volní úsilí plnění školních povinností a dodržování sociálních norem samozřejmě vyžaduje. Jeho absence negativně ovlivní dětské výkony. Jde o projev nedostatečně rozvinuté exekutivní složky, jejíž vývoj závisí na zralosti kůry čelního laloku mozku.

Dítě na školu ještě nezralé má jen malou motivaci k učení. Role školáka je pro něj tak velkou zátěží, že nemůže mít potřebu motivační síly. Nezralé dítě neuspokojivě plní zadané úkoly a nenaučí se to, co je potřeba, jelikož činnost sama o sobě ho neláká a jiný význam pro dítě zatím nemá.

Emoční nezralost je spojována s nadměrnou vázaností na rodinné prostředí, převážně na matku, s nízkou frustrační tolerancí a obtížemi v adaptaci na třídu a učitele. Nezralé děti jsou úzkostné, plačtivé a nejisté. Tato zvýšená úzkostnost narušuje proces učení či prezentaci naučeného. (Vágnerová, 2008)

4 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Hodnocení školní zralosti může probíhat ve dvou rovinách:

1. Screening dílčích aspektů školní zralosti, který slouží k odlišení dětí, které mohou mít v dané oblasti problém.
2. Podrobnější vyšetření školní zralosti, které je prováděno na žádost rodičů, může být doporučeno odborníkem, pediatrem či učitelem MŠ, také může být indikováno selháním ve screeningovém testu. (Vágnerová, 2008)

4.1 Screeningové vyšetření školní zralosti

Nyní se budeme zabývat screeningovým vyšetřením školní zralosti a s ním úzce spojeným Jiráskovým testem.

V MŠ se níže zmíněné testy školní zralosti neprovádějí. Provádí je až příslušná pedagogicko-psychologická poradna. Přestože učitelky MŠ děti na testy záměrně nepřipravují, nejsou pro děti ničím neznámým, jelikož jejich obsah se shoduje s RVP PV. Například kresba lidské postavy, se kterou se můžeme setkat v Jiráskově testu školní zralosti, je v jistých obměnách běžnou součástí činností MŠ, stejně jako například sluchová analýza a syntéza apod.

Nejčastějším způsobem posuzování školní zralosti se stal Kernův test školní zralosti, který v roce 1963 upravil J. Jirásek. V praxi se používá pod názvem *Orientační test školní zralosti*. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Test obsahuje tři úkoly:

1. Kresba mužské postavy.
2. Napodobení psacího písma.
3. Obkreslení obrazce vytvořeného z teček.

Obkreslování písma a obrazce je pro děti většinou činnost nová. Musejí hledat způsob, jak se s tímto úkolem vyrovnat, musí vynaložit určité úsilí.

Kresbu mužské postavy však dítě dobře zná, není pro něj ničím novým.

Nevýhodou tohoto testu je, že je již velmi dobře dostupný, proto se může stát, že díky aktivním rodičům či paním učitelkám je dítě na test velmi dobře připraveno a tím pádem tato metoda ztrácí smysl.

Administrace. Test může být zadán jak individuálně, tak skupinově. Při skupinové práci můžeme mimo jiné samozřejmě velmi dobře hodnotit, jak je dítě schopno adaptovat se na podmínky a jak se jim přizpůsobit. Situace je velmi podobná školnímu vyučování, ve kterém musí dítě podat dobrý výkon.

Vyhodnocení a interpretace testu. K vyhodnocení testu se používá pětibodový systém podobný školním známkám. Pokud je dítě hodnoceno známkou 4-5, znamená to, že dítě úkol nezvládlo na takové úrovni, která je z hlediska požadavků školy dostačující.

Jestliže dítě tyto testové úkoly nezvládne, je jistě potřeba další podrobnější psychologické vyšetření, aby se vyloučily náhodné vlivy a specifikovalo se, které schopnosti a dovednosti požadované úrovně školní zralosti nedosahují.

Pokud dítě nesplní úlohy dostatečně dobře, je zapotřebí sledovat dynamiku vývoje uvedených schopností a dovedností, jelikož v tomto věku se rozvíjejí rychle a jejich vývoj nemusí být vždy plynulý, může tedy dojít k rychlému vývojovému skoku.

Výhodou takového testování je, že ho můžeme zadávat skupinově bez nutnosti individuálního vyšetření. (Vágnerová, 2008)

4.2 Podrobnější vyšetření školní zralosti

Při neúspěšném zvládnutí Jiráskova Orientačního testu školní zralosti bychom měli přistoupit k podrobnějšímu vyšetření.

V tomto případě hodnotíme následující:

- Hodnocení fonologické percepce

Fonologická diferenciacie. K hodnocení fonologické diferenciacie slouží WM test. Zde by dítě mělo umět rozlišit většinu nesmyslných slov. Pokud však udělá více než 6 chyb, považujeme to za diagnosticky významné.

Dalším testem hodnotícím fonologickou diferenciaci je Test rizika poruch čtení a psaní D. Švancarové a A. Kucharské z roku 2001. Tento test zahrnuje úkoly vyžadující určení hlásky, kterou dané slovo začíná, rozlišování hlásek uvnitř slova a zjištění shody či rozdílů nesmyslných hláskových skupin.

Neúspěch v rozpoznávání první hlásky a nejistota v rozlišování hláskových skupin je potvrzením školní nezralosti. Diferenciacie hlásek uvnitř slova je výrazně obtížnější a dělají v ní chyby i děti školsky zralé.

Fonologická analýza a syntéza. Testem hodnotícím fonologickou analýzu a syntézu je SAS – M test. Neúspěch v tomto testu nám může ukázat zvýšené riziko problémů se zvládnutím pozdější výuky.

Nezralé dítě nedokáže rozpoznat první písmena ani v jednoduchých slovech, např. pes, voda. Pokud dělá chyby na začátku testu, ale v závěru by zvládlo i obtížnější slova, jde jen o projev nepozornosti a nezkušenosti s tímto typem činností. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení vizuální percepce

Vizuální diferenciacie. Neschopnost rozlišit detaily předlohy písma i obrazce z teček bývá znatelné již při Jiráskově screeningovém testu školní zralosti.

Pokud je kresba na nižší úrovni, je potřeba, aby dítě úlohu zopakovalo, jelikož by důvodem selhání mohly být i podmínky, v nichž pracovalo, např. cizí prostředí, rušivý vliv dalších dětí.

K podrobnějšímu posouzení vizuální diferenciacie může sloužit Edfeldův reverzní test či úkol Zrakové rozlišování v Testu rizika poruch čtení a psaní.

Nezralé dítě dělá v Edfeldově reverzním testu nejčastěji chyby při hodnocení shody či rozdílu pravolevé orientace detailu, většinou si nejsou jisté ani s diferenciací

vertikálního směru. Vizuální diferenciaci není dostatečně rozvinuta v tom případě, pokud dítě udělá více než 15 chyb. Účelné je také posoudit, jaké chyby dítě dělá, či jaké obrazce mu celkově dělají největší potíže. Další příčinou chybování může být pracovní nezralost, která však není specifická a jistě by se projevila i v plnění dalších úkolů.

Vizuální analýza a syntéza. K hodnocení vizuální analýzy a syntézy slouží opět Jiráskův test školní zralosti, kde těžiště problému pro dítě spočívá v tom, že není schopné pochopit, že obrazec je tvořen z teček, které jsou určitým způsobem uspořádány. Tyto problémy se projeví i při obkreslování složitějších obrazců dle předlohy. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení grafomotorických schopností

Kresba lidské postavy. Tento úkol je opět součástí Jiráskova testu školní zralosti. Jak je tato schopnost hodnocena, je uvedeno výše.

Obkreslování obrazců a písma. Nápodoba písma a obkreslování obrazců je opět součástí Jiráskova testu školní zralosti. Pokud dítě tento úkol nezvládne, je možné použít Test rizika poruch čtení a psaní, jehož předloha tvarů podobných psaným písmenům je mnohem jednodušší. Školsky nezralé dítě však selhává i v tomto případě.

K hodnocení grafomotoriky lze využít mimo jiné také Matějčkův Test obkreslování. Pro hodnocení školní zralosti je vhodná sada prvních pěti jednoduchých geometrických obrazců (vnitřně členěný kosočtverec je pro děti tohoto věku ještě příliš obtížný) Za důležitý signál nezralosti senzomotoriky je považováno nezvládnutí trojúhelníku a kosočtverce,

Tento test u 5-7letých dětí však dobře diferencuje jen podprůměr. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení řeči

K orientačnímu posouzení obvykle stačí rozhovor s dítětem na pro dítě zajímavé téma tak, aby bylo k verbální produkci značně motivováno. Takto můžeme snadno posoudit i schopnost dítěte komunikovat.

K hodnocení úrovně slovní zásoby můžeme také použít slovníkové subtesty z S-B testu či WISC-III.

Jelikož je velmi důležitá také analýza kvality artikulace, k jejímu orientačnímu posouzení můžeme použít Test rizika čtení a psaní, kde je vyžadováno napodobení slov obtížnějšího rázu.

Pokud dítě nedokáže vyslovit ani jedno slovo, jde o velmi závažný nedostatek, proto je potřeba posoudit i úroveň dalších sluchových či řečových kompetencí. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení rozumových schopností

K posouzení inteligence pro tuto věkovou skupinu je vhodný test S-B, který rozlišuje úroveň 4 komplexnějších schopností: verbální, abstraktně vizuální, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť, respektive pozornost.

Výsledky školsky nezralého dítěte jsou velmi často nerovnoměrné, ale celkový výsledek může být v limitu širšího průměru. Důležité je posouzení slovní zásoby, základních počtářských dovedností, porozumění číslu a pravidlům číselné řady, kvality krátkodobé paměti a schopnosti soustředění.

Pozornost také lze hodnotit na základě chování dítěte v průběhu vyšetření, kde můžeme zachytit případné nápadnosti (nesoustředěnost, výkyvy v koncentraci, unavitelnost, snadné odpoutání pozornosti nejrůznějšími podněty).

Školsky zralé dítě by totiž mělo být schopno soustředit se na zadanou činnost alespoň několik minut a mělo by umět spolupracovat při vyšetření trvajícím přibližně 30-40 minut. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení úkolového chování

Školsky nezralé dítě při vyšetření odmítá plnit úkoly, které ho nebaví. Vydrží u zadané činnosti jen krátce, odmítne pokračovat v činnosti po prvním neúspěchu, bude si chtít prohlédnout hračky a věci, které se v místnosti nacházejí, bude si chtít hrát dřív, než mu bude povoleno. (Vágnerová, 2008)

- Hodnocení sociálně adaptivního chování

Sociálně adaptivní chování hodnotíme v průběhu vyšetření. Nezralé dítě má problémy s navázáním kontaktu, nekomunikuje s vyšetřujícím psychologem, přinejmenším jen na počátku, projevuje se u něj úzkost, drží se doprovázející osoby.

Další informace o úrovni sociální adaptace lze získat v rozhovoru s rodiči nebo s učitelem mateřské školy, pokud ji ovšem dítě navštěvuje.

K posouzení tohoto chování může sloužit i inspirace ze slovenského Pozorovacího schématu na posuzování školské způsobilosti, které zahrnuje mimo jiné schopnosti reagovat na jednoduchou sociální situaci (vyšetřujícímu spadne tužka nebo hodí papír mimo koš), kde se posuzuje, co dítě za daných okolností udělá. (Vágnerová, 2008)

5 Práce s dětmi s odloženou školní docházkou

V úvodu stručně charakterizují, kam se rodiče dětí, kterým byl navržen odklad školní docházky, mají obrátit a jakým způsobem postupovat:

Žádost o odklad školní docházky podávají rodiče dětí, kterým již bylo šest let, ale ještě nejsou dostatečně zralé, a to do 31. 5. daného roku. Žádost zasílají řediteli školy, kam je dítě zapsáno. Žádost o odklad musí být dle novely školského zákona doložena doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. (Odklad školní docházky. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 2.)

V současné době se v MŠ či ZŠ můžeme setkat se spoustou podpůrných programů, které usnadňují nástup dítěte do první třídy, jako je např. Headstart program, metoda dobrého startu, metoda chicagské školy (T.G.Thurstvová), na jejímž základě vypracovala vídeňská škola (E.Baarová: Schulreife – Entwicklungshilfe) soustavu vývojové pomoci ke školní zralosti, a mnoho dalších. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Jelikož pocházím z malého města Odolena Voda (cca 5 tisíc obyvatel), zaměřila jsem se na nabídku programů v tomto městě.

5.1 Edukačně stimulační program v MŠ

V MŠ Odolena Voda, kde jsem měla možnost vykonávat svou pedagogickou praxi, se paní učitelka zúčastnila semináře zaměřeného na tvorbu edukačně-stimulačního programu s Mgr. Alenou Vlkovou. Tento program je v MŠ zatím pouze v rámci příprav. Tato myšlenka mě zaujala jako jedna z možných variant přípravy dítěte na školu.

Absolventka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy Beáta Rosová, v rámci příprav své diplomové práce na toto téma, s dětmi program vytvořila a praktikovala. Já jsem měla možnost se s paní Rosovou setkat a o edukačně-stimulačním programu s ní pohovořit.

Tento program probíhal jednou týdně dopoledne namísto pobytu venku, zapojilo se do něj 12 dětí. Délka programu byla zhruba 50-60 minut. Čas a místo závisí na organizačních možnostech MŠ.

Další variantou, a dle mého názoru efektivnější, je program realizovaný společně s rodiči. Průměrný počet by mělo tvořit zhruba 12 dvojic. Tato varianta probíhá zpravidla v době po uzavření MŠ. Výhodou je, že rodiče touto cestou získají přehled, co by dítě mělo umět, co v porovnání s ostatními dětmi nezvládá či naopak a jak s dětmi doma pracovat. Zároveň s dětmi po celou dobu trvání programu pracují, takže je velmi důležitá rodičovská aktivita.

Program byl tvořen 10 lekcemi. První lekce byla spíše uvítací, seznamovací. Mezi témata následujících lekcí patřily: Smysly, Kdo to je?, Moje tělo, Příběhy, Škola. Vedoucí programu si však témata a celý průběh může tvořit a přizpůsobovat sama, dle vlastních zkušeností. Poslední desátá lekce byla hodnotící, kdy došlo k shrnutí celého programu, a děti dostaly absolventský list.

Struktura setkání v MŠ Odolena Voda dle Mgr. Beáty Rosové.

1. Úvod, motivace k následujícím činnostem. Tato část je zařazována pravidelně, její délka je přibližně 5-10 minut. Hlavním cílem je děti dostatečně zklidnit, motivovat, seznámit je s průběhem setkání a vzbudit zájem o následující činnosti. Např. vyprávění příběhu, pohádka, tajemství.

2. Didaktické procvičování. Časové rozpětí je 10 minut. Tato část má sloužit k přípravě na část následující, v programu však může být zcela vypuštěna nebo může být využita k procvičování dovedností a znalostí ze setkání předchozích.

3. Hlavní část. Na této části je setkání postaveno, trvá zhruba 20 minut. Funkce hlavní části je hlavně stimulační a posilující. Cílem je stimulace složek školní připravenosti a rozvoj všech složek, ve kterých byly zjištěny určité deficity. Jde o řízenou činnost, kde se jako hlavní technika uplatňuje hra. Může probíhat formou samostatné práce či práce skupinové. Hlavní část vyžaduje velké množství pomůcek a textového a obrazového materiálu, jako jsou pracovní sešity, výtvarný materiál, stolní společenské hry, encyklopedie, skládanky i předměty denní potřeby jako kolíčky, korálky.

4. Relaxace a procvičení nabytých dovedností. Cílem je uvolnění a odpočinek po náročných činnostech. Trvá 5-10 minut. Je pravidelnou součástí všech setkání. Je vhodné využít ji k motivování dětí na příští setkání. Dochází také ke shrnutí setkání a motivaci k setkáním dalším. Jde např. o techniky relaxační, uvolňovací, nenáročné hry, dětskou jógu, relaxační autogenní trénink a relaxační hudbu.

5. Závěrečný rituál. Je důležitý pro rozvoj přátelských vztahů a komunikace ve skupině. Představuje pocit členství ve skupině, určitý řád a pocit bezpečí. (ROSOVÁ, Beáta. *Děti s odloženou školní docházkou: Tvorba stimulačního programu pro děti s odloženou školní docházkou*. Praha, 2007.)

5.2 Přípravné třídy při ZŠ

V rámci ZŠ Odolena Voda se připravuje otevření přípravné třídy při ZŠ. Měla jsem možnost setkat se s paní ředitelkou Mgr. Ullmanovou a zeptat se jí na podrobnosti k budování těchto nultých ročníků.

V úvodu stručně charakterizují, co to přípravná třída je:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Sociální znevýhodnění je pro účely tohoto zákona (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §47)

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně-patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova či uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR.

Dítě, které je zařazeno do přípravné třídy, by mělo splňovat některý z těchto bodů. Do přípravné třídy mohou chodit i děti s ADHD, případně s rizikem vzniku SPU, pokud splňují výše uvedená kritéria.

Obsah vzdělávání vychází ze RVP PV. Dítě může přípravnou třídu navštěvovat až dva roky před zahájením povinné školní docházky. Vzdělání je organizováno jako polodenní v rozsahu 18-22 hodin. Třída je složena z 7-15 dětí. Obsah je zaměřený na oblast kulturně sociálních a hygienických návyků, rozvoj jazykové a komunikativní oblasti, hudební a pohybové činnosti.

(Přípravné třídy pomáhají dětem lépe se připravit na školu. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 5.)

Rozhovor s paní ředitelkou ZŠ Mgr. Ivanou Ullmanovou

Otázka č. 1: V budoucnu ve zdejší základní škole plánujete otevřít tzv. přípravné třídy. Přípravnými třídami je však nazývat nemůžeme, jelikož je budou navštěvovat děti bez jistého znevýhodnění. Jak se tyto "nulté ročníky" tedy budou nazývat a pro které děti budou určeny?

Odpověď: Bude se jednat o přípravné třídy dle Školského zákona, tudíž pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Otázka č. 2: Kdo bude pedagogem v této třídě – učitel MŠ nebo učitel 1. stupně ZŠ? Musí mít nějaké speciální vzdělání?

Odpověď: Může to být učitel MŠ i pro 1. stupeň.

Otázka č. 3: Kolik bude ve třídě dětí?

Odpověď: Maximálně 15.

Otázka č. 4: Jak dlouho bude vyučování probíhat? (v rámci vyučovacích hodin)

Odpověď: Cca 20 hodin, tak jako v 1. třídě.

Otázka č. 5: Budou děti moci po vyučování odejít například do školní družiny? V MŠ je o děti přeci jen postaráno až do 17 hodin, což rodičům značně ulehčuje situaci.

Odpověď: Péče o žáky bude zajištěna i v odpoledních hodinách.

Otázka č. 6: Bude vzdělání zpoplatněno? V MŠ je předškolní vzdělávání ze zákona zpoplatněno.

Odpověď: Vzdělávání bude pro žáky zdarma.

Otázka č. 7: Na jakou oblast bude vzdělávání zaměřeno? Na celkový rozvoj osobnosti či na oblast, na základě které byl odklad doporučen?

Odpověď: Vzdělávání bude zaměřeno na celkový rozvoj osobnosti s individuálním zaměřením na oblasti, kde se objevily nedostatky.

Otázka č. 8: Jaká budou kritéria pro přijetí dítěte do této třídy?

Odpověď: Žádost rodičů, doporučení dětského lékaře a odborného školského zařízení (PPP, SPC) a školy.

Otázka č. 9: Jak dlouho (kolik let) bude moct dítě přípravnou třídu navštěvovat?

Odpověď: 1 rok.

Otázka č. 10: Jak bude řešen interiér třídy? Spíše jako v ZŠ (lavice), MŠ (koberec) či se bude jednat o sjednocení obou typů?

Odpověď: Třída bude kombinací koberce, volného prostoru a lavic, které nebudou klasicky uspořádány.

Otázka č. 11: Podle jakého programu budete děti vzdělávat?

Odpověď: Škola vypracuje vlastní školní vzdělávací program pro tuto třídu, připravuje se podle RVP PV.

Otázka č. 12: Z jakého důvodu byste chtěla tuto přípravnou třídu otevřít? V čem vidíte přínos toho, že děti nezůstanou v MŠ, ale půjdou do ZŠ, i když obsah vzdělávání bude zřejmě velmi podobný.

Odpověď: Přínos vidím zejména v počtu dětí, kdy se opravdu může pedagog individuálně zaměřit na slabší stránky dítěte a ty intenzivně rozvíjet.

Otázka č. 13: Nebudou mít děti z této přípravné třídy, co se týče školní připravenosti, navrch nad těmi, které do školy přijdou z MŠ? Aby posléze v 1. třídě nedocházelo k tomu, že se děti z přípravné třídy budou „nudit“, jelikož už jsou se vším seznámeny.

Odpověď: Žáci se rozhodně nudit nebudou, protože se neučí číst, psát ani počítat a navrch také rozhodně mít nebudou, neboť odklad je dáván z důvodu např. sociální nezralosti, jazykové vybavenosti, logopedických nedostatků, špatné orientace v prostoru...

5.3 Edukačně-stimulační programy v PPP

Další variantou, kterou rodiče s dětmi z Odoleny Vody využívali, byly edukačně-stimulační programy v PPP v Hloubětíně. Jednou týdně sem docházely samy děti bez rodičů a to po dobu 3 měsíců. Tyto programy probíhaly v odpoledních hodinách a to zcela bezplatně. Docházely sem převážně děti, které měly logopedické problémy, problémy s pozorností a soustředěním.

Všechna tato intervenční opatření jsou dle mého nejefektivnější v tom případě, kdy probíhá intenzivní spolupráce mezi poradnou, MŠ či ZŠ a rodinou.

6 Problematické oblasti tématu školní zralosti

Během studia této problematiky, ať již z odborné literatury, pedagogických časopisů či dokumentů nebo přímo z pedagogické praxe, jsem se setkala s určitými aspekty problematiky školní zralosti a připravenosti. Ke každému z problémů jsem se pokusila vyjádřit svůj vlastní názor, ačkoliv vím, že je ovlivněnými mými nepříliš rozsáhlými pedagogickými i životními zkušenostmi. Uvědomuji si, že všechna níže zmíněná témata jsou velmi diskutabilní.

- Pětileté a osmileté dítě v první třídě

Velkými protiklady v problematice školní zralosti jsou situace, kdy zákon umožňuje, aby do první třídy nastoupilo dítě pětileté, které šesti let dosáhne teprve do konce kalendářního roku, naopak další předpis umožňuje udělit v současné době pouze jeden odklad školní docházky, což může znamenat nástup do školy až kolem osmi let věku.

Ačkoliv jsou všechny děti po zápisu školsky zralé, v praxi jsou starší děti přizpůsobivější školním nárokům.

Jak zmiňuji níže, není dle mého názoru příliš vhodné, aby děti do ZŠ nastupovaly již v pěti letech. Většinou jde o zájem ambiciózních rodičů. Na druhou stranu je pozitivní, že současná situace umožňuje pouze jeden odklad školní docházky. I když k tomu v praxi moc často nedocházelo, mohlo by se stát, že se v první třídě setkají děti pětileté a devítileté.

- Individuální přístup

Jestliže se pedagog v první třídě setká s takovýmto věkovým rozptylem, měl by tuto nelehkou situaci přinejmenším zohlednit. Jak ale umožnit individuální přístup ve třídě s třiceti dětmi? Samozřejmě záleží na kapacitě každé školy, ale podle mého názoru by ředitel ZŠ měl otevírat třídu do cca 20 dětí, jelikož první třída je pro děti i pro pedagoga velmi náročná.

- Snižování věkové hranice pro vstup do první třídy

Příliš ambiciózní rodiče k tomuto kroku předčasného zařazení dítěte do školy velmi často přistupují.

Těmto pětiletým dětem bych spíše doporučovala rozvíjet talent náročnějšími úkoly v mateřské škole, formou zájmových kroužků a nezavírat dveře příliš předčasně aktivitám dětského světa.

Šimíčková Čížková a kol. ve své knize Přehled vývojové psychologie zmiňují, že z výzkumů vyplývá, že průměrný optimální věk pro nástup do školy je šest a půl roku. (Šimíčková Čížková a kol., 2005)

- Jiráskův test školní zralosti

Další problém vidím v Jiráskově testu školní zralosti, který je mnou i veřejností vnímán jako jednostranně zaměřený. V současnosti jde o nejrozšířenější metodu testování. Jelikož byl tento test uveřejněn již v roce 1951, v současnosti se používá téměř 62 let. Proč, když bychom mohli najít mnohem spolehlivější testy? Dle mého mínění je jejím kladem rychlost a pro dítě díky kresbě také větší atraktivita.

Tento test zjišťuje pouze úroveň grafomotoriky, soustředění či pracovních schopností, ale co například úroveň řečového projevu? Při tomto testu je potřeba vést také rozhovor, aby se vyloučila řečová porucha. Jiráskův test můžeme vnímat jako prvotní síto. Pokud jsou výsledky na hraně nebo má dítě v testu slabší výsledky, je vhodná návštěva PPP a vyšetření všech dílčích složek, popřípadě následný odklad.

- Osobnost pedagoga

Velmi důležitým faktorem v první třídě je osobnost pedagoga.

S výukou, která klade značné nároky nejen na rozumovou vyspělost, ale také na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a řadu dalších osobních vlastností, se začíná v současné škole poměrně brzy. Jestliže je však pedagogem v první třídě trpělivá, zkušená učitelka – elementaristka, svým individuálním přístupem pomůže

žákovi překonat počáteční adaptační potíže a vypěstuje u něj lepší pracovní schopnosti a pozitivní motivaci.

Z vývojové psychologie víme, že pozornost dítěte v tomto věku je udržitelná zhruba 10 minut, proto by pedagožka měla s dětmi složitější látku probíhat hlavně na začátku hodiny.

- Nepřizpůsobení se

Dle výzkumů je patrné, že poměrně velké procento dětí vykazuje v první třídě, kratší či delší dobu, známky nepřizpůsobení se. Mezi projevy bychom mohli zařadit: špatně se podřizují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, stále mají tendenci si s něčím hrát (papír, tužka), nevydrží klidně sedět, otáčejí se na ostatní děti, mluví při výkladu, objevují se potíže při výuce (nezvládnutí dané látky, nestačí tempu výuky, začíná zaostávat v předmětech).

Tyto prvotní neúspěchy: *„snižují sebecit dítěte, a jestliže se kumulují, brání úspěšnému postupu a nutí k rozhodování, zda má být školní docházka ještě přerušena a dítě se má vrátit zpět do MŠ, nebo zda má první třídu opakovat, či zda má být přeřazeno do praktické školy nebo do vyrovnávací či jiné speciální třídy.“* (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 104)

Významným faktorem při vstupu do první třídy je také to, jakou roli hraje dítě v kolektivu. Tyto menší neúspěchy působí nepříznivě jak na osobnost dítěte a jeho další vývoj, tak na motivaci a úspěchy v dalších ročnících studia.

- Osobnost rodiče

Ke zdárnému startu školní docházky mohou velkou měrou přispět také rodiče. Ti si také mohou všimnout projevů maladaptace: dítě odmítá ráno vstávat a nechce jít do školy, ze školy se vrací unavené, nechce psát domácí přípravu. V závažnějších případech můžeme hovořit o tzv. falešné nálepce akutního či chronického onemocnění, jako je ranní zvracení, bolesti hlavy a břicha a další somatické stesky v souvislosti se školními problémy. Tyto obtíže samozřejmě vymizí o prázdninách či víkendech.

Langmeier a Krejčířová také zmiňují, že: „za dobrých podmínek by domácí příprava prvňáčků neměla trvat déle než půl hodiny – výjimečně hodinu.“ (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 104) Autoři také dodávají, že by tato příprava měla proběhnout v době dobré výkonnosti dítěte, kterou specifikují jako dobu po aktivním odpočinku.

Problém však nastává v případech, kdy dítě dané úkoly v tak krátké době nestačí zvládnout a rodiče s vidinou dobrého prospěchu přípravu protahují na dobu tří až čtyř hodin. Postupně však stoupá únava dítěte a jeho postoj k učení je až negativní, pozornost je rozptýlená a výkon samozřejmě špatný. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

- Tzv. druhý odklad

Ve výjimečných případech může být dítě ze ZŠ navraceno zpět do MŠ. Měla jsem možnost hovořit s pedagogy o této situaci, většina z nich se za 20letou praxi setkala s tímto návratem zhruba jednou. Rozhodně nejsem zastáncem tohoto postupu, jelikož výrazně snižuje sebehodnocení dítěte a zásadním způsobem mění kolektiv, do kterého je dítě zařazeno, což může vnímat negativně.

Většinou se k tomuto kroku přistupuje z důvodu nemoci či u dětí cizinců, kteří mají malou slovní zásobu. Nejčastějším důvodem však bývá špatně diagnostikovaná školní zralost a předčasný nástup do školy. K návratu do MŠ dochází většinou v prvních třech měsících školního roku. Samozřejmě bychom vždy měli zvážit tu nejvhodnější variantu pro dítě.

- Provázanost RVP PV a RVP ZV

Výroční zpráva české školní inspekce za rok 2009/2010 poukazuje na neprovázanost RVP, jejich nekonkrétnost a skutečnost, že v RVP ZV se nepočítalo s RVP PV. Berou ZŠ v potaz úroveň klíčových kompetencí dítěte na konci předškolními vzdělávání? (TĚTHALOVÁ, Mgr. Marie. Co se ve školce naučíš, ve škole jako když najdeš?. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013, č. 2.)

Já osobně tento názor nezastávám, jelikož nejsem natolik obohacena praxí, abych mohla soudit, zda je deklarována provázanost a návaznost obou dokumentů.

Problém může spíše spočívat v odlišných představách pedagogů MŠ a ZŠ o připravenosti dítěte na školu. Problém by byl pravděpodobně vyřešen, pokud subjekt tvoří MŠ při ZŠ, stačilo by provázat ŠVP. Další variantou by mohly být společné porady, pracovní výjezdy či efektivní komunikace.

- Zápis do školy až v květnu?

V souvislosti se zápisy do prvních tříd mě napadla myšlenka, z jakého důvodu se zápis koná již v lednu či únoru a ne až v květnu? Vždyť za dobu 5 měsíců by dítě mohlo udělat obrovský pokrok po všech stránkách. V lednu může být diagnostikováno jako nezralé, v květnu by tomu tak však být nemuselo.

- Nemají rodiče při rozhodování příliš velký vliv?

Podle mého názoru by měla otázka školní zralosti patřit především do kompetence odborníků.

Myslím si, že rodiče bohužel mají příliš velkou pravomoc a také poslední slovo v tom, zda dítě do školy nastoupí či ne. Bohužel existují rodiče, kteří odmítají doporučený odklad školní docházky, i když je podložen psychologickým či lékařským vyšetřením. Na druhou stranu jsou i tací, kteří chtějí svému dítěti „prodloužit dětství“, anebo naopak ambiciózní rodiče, kteří chtějí uspíšit „zrání“ svého potomka.

- Povinné předškolní vzdělávání?

Dle mého názoru by měl stát umožnit předškolní vzdělávání všem dětem, mělo by být povinné. Velký krok spatřuji v tom, že je předškolní vzdělávání bezplatné, tudíž je dostupné i sociálně slabším.

Langmeier a Krejčířová ve své knize zmiňují, že děti, které prošly MŠ, jsou sice na vyšší úrovni v hygienických návycích a v rámci informovanosti, ale na druhé straně jsou při školní práci méně soustředěné, méně ukázněné, hůře pracují na zadaných úkolech než děti, které do školy přicházejí přímo z rodin. (Langmeier, Krejčířová, 2008)

Podle mého názoru jsou výhody institucionální předškolní výchovy zřejmé: děti jsou společenštější, sebevědomější, vyrovnanější, nejsou tolik neurotické, jsou méně úzkostné, mají vyšší prestiž v dětském kolektivu, nejsou přecitlivělé na kritiku.

- Ovlivní nástup do MŠ také nástup do ZŠ?

V praxi jsem si povšimla, že jestliže byl navržen odklad školní docházky, zpravidla šlo o děti, které do MŠ nastoupily v pozdějším věku, někdy až přímo do předškolní třídy. Děti se sotva adaptují na dětský kolektiv a již je čeká zápis a další náročné situace. Na druhé straně by děti neměly být do MŠ zařazovány předčasně, např. jesle, a rovnou na celý den. Dítě by i do MŠ mělo nastoupit školsky zralé pro dětský kolektiv.

V opačných případech se můžeme setkat s opožděnou školní zralostí u dětí z DD či kojeneckých ústavů. (v Langmeier, Krejčířová, 2008 podle Matějček, Rejthar, Langmeier, 1963)

Praktická část

7 Úvod do praktické části

V praktické části navazuji na teoretické znalosti zmíněné výše, proto bych nyní ráda vysvětlila souvislost mezi těmito dvěma částmi, důvody výběru samotné kazuistiky i konkrétního chlapce.

Na této kazuistice bych ráda demonstrovala, jak velký vliv má odklad školní docházky na vývoj dítěte. V případě chlapce nastal veliký pokrok v oblasti, na základě které mu byl odklad doporučen. Jestliže se na problému, kvůli kterému do první třídy nebyl přijat, intenzivně s odborníky pracuje, dá se zmírnit či úplně odstranit a dítě může bez jakýchkoliv dalších problémů či handicapů do ZŠ nastoupit. Díky této zkušenosti jsem si uvědomila, jak je důležité, aby se na spolupráci podílely všechny složky odborníků, jako je tým lékařů, psychologů, speciálních pedagogů, a společně směřovaly k jednotnému cíli.

V budoucnu bych ráda působila v oblasti poradenství a toto byla má první příležitost v praxi vyzkoušet, za pomoci tutora, jak poradenství funguje. Nahlédla jsem, jak celý proces odkladu školní docházky probíhá, s jakými dokumenty se pracuje, jakým způsobem pracovat nejen s dítětem, ale také s rodiči při sdělování daných problémů. Jak již bylo řečeno, z pohledu budoucího poradce je důležité, aby znal všechny odborníky, kteří se na dané problematice podílejí. Praxe v MŠ Odolena Voda pro mě byla v tomto směru cennou zkušeností, možností poznat práci s dětmi s odloženou školní docházkou v tomto typu školského zařízení.

Vzorkování:

Pozorování chlapce proběhlo v jednom menším městě nedaleko Prahy. Šlo o šestiletého chlapce s diagnózou vývojové dysfázie. Hoch pochází z neúplné rodiny a navštěvuje osmitřídni mateřskou školu. Chodí do třídy s menším počtem dětí (21), která je určena pro děti s odkladem školní docházky. Ve třídě pracuje paní učitelka s mnohaletou zkušeností s těmito dětmi, společně s paní ředitelkou. Nyní si dokončuje vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Ve třídě nepůsobí žádný asistent pedagoga.

Použité metody:

Sběr dat proběhl pomocí rozhovoru s chlapcem, paní učitelkou i matkou dítěte. Další metodou bylo pozorování chlapce, na jehož základě byla sestavena jeho anamnéza. Mezi další metody, které přispěly k detailnější anamnéze, patřily metody ověřování vědomostí a dovedností a studium pedagogické dokumentace.

Sběr dalších informací:

Sběr dalších informací probíhal formou návštěv MŠ, studia dokumentace školy a třídy, lékařských zpráv dítěte, účastí na akcích školy (třídní schůzky, besídky), shromažďování prací dítěte (kresby, pracovní listy), sběrem informací od paní učitelky, speciální pedagožky a matky a vlastní prací s chlapcem.

8 Kazuistika

V dnešní době je velké procento dětí s logopedickými problémy nebo problémy se správným vývojem řeči. Na základě tohoto faktu mi byl v lednu roku 2012 k pozorování doporučen chlapec s diagnózou vývojová dysfázie.

Tato diagnóza mu byla diagnostikována v lednu roku 2011. V té době bylo chlapci 5 let a čekal ho zápis do první třídy. Při něm však, jak se očekávalo, neuspěl a v následujícím roce 2012/2013 navštěvoval opět předškolní třídu pro děti s odloženou školní docházkou.

Případ chlapce pro mě byl velmi zajímavý vzhledem k jeho anamnéze – předčasné narození a nízká porodní váha. Na základě všech těchto aspektů mě zaujalo, že jeho diagnózou je "pouze" vývojové dysfázie a že nejsou přidruženy jiné symptomy, jako je vada sluchu či vada zraku.

Chlapce jsem pozorovala po dobu 15 měsíců pravidelně jeden den v týdnu. Během této praxe jsem se nejen seznámila s logopedickou vadou, kterou jsem doposud znala jen velmi obecně, jejími příčinami, projevy a následnou prací s dětmi s těmito problémy, ale především jsem měla možnost setkat se s prací odborníků (jako jsou speciální pedagogové a psychologové) a dopodrobna se seznámit s celým procesem, kterým procházejí všechny děti s určitou vadou nebo děti s odkladem školní docházky. Bezesporu mně celá tato praxe přinesla možnost vyzkoušet si, za dozoru tutora, sestavit individuální vzdělávací plán či pokusit se vytvořit anamnézu dítěte. Pro tyto dvě činnosti bylo velmi podstatné nastudování potřebných dokumentů a literatury, která se pro mě stala průvodcem po celou dobu psaní.

8.1 Současný stav

Nyní bych ráda popsala současný stav dítěte.

Vzhledem k tomu, že dítě bylo včasné diagnostikováno a byla zahájena pravidelná, nejen logopedická péče, je chlapec, po odkladu školní docházky, zralý nastoupit do první

třídy ZŠ. Při zápisu v roce 2012 mu byl na základě veškerých lékařských zpráv a doporučení SPC navržen odklad školní docházky: základní škola doporučila matce nástup do přípravného ročníku ZŠ. Vzhledem k rodinné situaci matka nemohla dítěti poskytnout pravidelnou docházku do nultého ročníku (v místě tento způsob výuky není, nutnost dojíždění do Prahy), proto chlapec nadále zůstal v předškolní třídě pro děti s odloženou školní docházkou v MŠ Odolena Voda. Matka rozhodla o odkladu školní docházky o jeden rok se setrváním v mateřské škole. V roce 2013/2014 se stane žákem 1. třídy v ZŠ Odolena Voda.

8.2 Vývoj obtíží

V následujícím odstavci popisují počátek a vývoj obtíží a problémy dítěte.

Po nástupu do MŠ byla matka upozorněna na pomalý vývoj řeči vzhledem k věku dítěte a na základě toho bylo doporučeno vyšetření. Nejprve s chlapcem navštívila speciálně pedagogické centrum (Horáčkova 1, Praha 4), kde bylo dítě vyšetřeno, zda jeho momentální vývoj odpovídá fyziologickému věku. Na základě tohoto vyšetření bylo matce doporučeno navštívit foniatrické oddělení, aby se vyloučilo, že je poškozený sluch. Vše však po této stránce bylo v pořádku. Po těchto vyšetřeních byla chlapci doporučena pravidelná návštěva logopeda (SPC Horáčkova 1, Praha 4) a pobyt ve stacionáři na foniatrické klinice (1. LF UK a VFN, Žitná 24, Praha 2). Zde pobýval v lednu 2011 po dobu jednoho měsíce. Stejnou návštěvu absolvoval po roce, v prosinci roku 2012, taktéž po dobu jednoho měsíce. Stacionář absolvoval bez problémů s vědomím, že se vrátí zpět do své původní třídy v MŠ. Došlo k velkému pokroku ve vývoji řeči. Téměř bezchybně vyslovuje všechny hlásky, chápe i složitější větné celky. K pokroku došlo také ve zrakové percepci i diferenciaci. Menší obtíže přetrvávají v grafomotorice. Díky systematické práci a rozvoji osobnosti došlo bezpochyby také ke zlepšení emoční stránky osobnosti. Chlapec vyzrál a je podstatně vyrovnanější a psychicky stabilnější než dříve.

8.3 Prognóza

Po studiu literatury o tomto tématu a diagnóze jsem se pokusila stanovit prognózu dítěte:

Žák nastoupí do základní třídy ZŠ s diagnózou vývojová dysfázie. Prognóza je taková, že v průběhu docházky do ZŠ je možné, až pravděpodobné, že v druhé třídě (vyšších ročnících) se může projevit specifická porucha učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Pokud by se toto potvrdilo, bylo by pro žáka nutné vytvořit individuální vzdělávací plán i v ZŠ.

Nyní bych ráda představila anamnézu, kterou jsem se s pomocí paní učitelky MŠ pokusila vytvořit.

9 Anamnéza

Ontogenetický vývoj

- Prenatální fáze

V této fázi mělo těhotenství klasický průběh. Dítě však bylo počato nechtěně, proto matka uvažovala o případném potratu.

- Perinatální fáze

Chlapec se narodil v předtermínu, již ve 29. týdnu s výškou 33 cm a váhou 1250 gramů. Porod proběhl normální cestou, chlapec byl následujících 14 dní v inkubátoru.

- Postnatální fáze

Chlapec nebyl kojen, ale vývoj vzhledem k porodní váze probíhal dle očekávání. Byl očkovan dle kalendáře a s matkou absolvoval pravidelné lékařské prohlídky, na kterých mu byla diagnostikována nemoc laryngitida.

Rodové dispozice

- Otec

Povoláním číšník, narozen roku 1978. Je zdrav, netrpí žádným tělesným či duševním postižením. Nemá žádné sourozence. Dítě o otci nemá téměř žádné informace, jelikož si matka nepřejde styk dítěte s otcem.

- Matka

Povoláním referentka (hodně cestuje, na cesty většinou bere i syna). Má středoškolské vzdělání. Narozena roku 1974. Taktéž je zdráva a netrpí tělesným ani duševním postižením. Z vlastní zkušenosti při osobních setkáních mohu říct, že je tolerantní a praktická, obětavá, starostlivost je v porovnání s ostatními rodiči v normě. Má velmi kladný vztah ke zvířatům, ve volném čase se stará o koně na statku. Z toho pramení také chlapcovy zájmy.

Chlapci však chybí matčina autorita. Dalo by se říct, že pro matku je dítě občas překážkou (ve smyslu hlídání při jejích pracovních aktivitách či zálibách

nebo nemoci dítěte). Vyhledává přátele za účelem pomoci s péčí o chlapce. Při setkáních na mě působila jako úzkostná (psychicky labilní), přičemž je patrné, že své osobní problémy přenáší na dítě.

- Rodina

Širší rodinu tvoří pouze adoptivní babička, babička a neteř. Ze zmiňovaných se chlapec pravidelně stýká s adoptivní babičkou, se kterou má podle matky velmi dobrý vztah. Styk s blízkou rodinou není téměř žádný. I přesto se však dítě cítí v rodině bezpečně, doma má své zázemí. Chlapec nemá žádného sourozence.

- Výchovný styl

Výchovný styl je podporující. Matka je trpělivá, ale nedůsledná. Chlapec se v zápalu vzteku neovládá, projevuje ho hlavně křikem a dupáním. Matka však nepoužívá fyzické tresty, pouze dle potřeby zvýší hlas. Problémy se řeší domluvou.

- Scholarita

Chlapec navštěvuje MŠ od roku 2009 (tj. od 3 let) do současnosti. Během návštěvy MŠ mu byl doporučen odklad školní docházky, proto bude docházka ukončena v srpnu tohoto roku, tj. rok 2013, z důvodu nástupu do 1. třídy.

Na počátku docházky navštěvoval MŠ v rámci měsíční adaptace pouze dopoledne na dvě hodiny. Po 14 dnech byl však schopen navštěvovat MŠ celodenně. Celodenní režim trvá dodnes. Chlapec je sžitý s kolektivem a změny prostředí (jako např. spojování tříd) mu nevadí. V MŠ se mu líbí, rád se zapojuje do aktivit. Autoritu pedagogů přijímá bez problémů. Chlapec nemá potíže se stravováním. Do pěti let na lůžku pravidelně spal, v současně předškolní třídě nespí, ale je klidný.

Psychický vývoj

- Psychomotorika

Výkyvy od normy byly nepatrné, až na to, že chlapec později seděl, dělal však pokroky. Chlapec seděl od 8 měsíců, chodil až v 16 měsících. Pleny nosil do 2 let věku. Spal velmi klidně. Hoch je pravák.

- Vývoj řeči

Vývoj řeči nebyl negativně ovlivněn, chlapec měl přiměřené množství podnětů, které po 3. roce poskytovala MŠ. První slova začal používat od dvou let, do té doby dlouho žvatlal. Byl znatelný opožděný vývoj řeči, jelikož první slovní spojení bylo vyřčeno až ve 3,5 letech a rozvoj slovní zásoby byl velmi pomalý. Řeč byla plná dysgramatismů a věty nepoužíval. Srozumitelnost řeči byla dobrá, měl však problémy s výslovností hlásky Ř.

Pravidelná návštěva logopeda proběhla na základě upozornění pedagogů z MŠ, že chlapec je v porovnání s ostatními dětmi v řeči značně opožděný. Díky pozdějšímu foniatrckému vyšetření byla u chlapce diagnostikována již výše zmiňovaná vývojová dysfázie. Na problémy v oblasti řeči – pozdní nástup řeči upozornila matka i praktická lékařka během pravidelných lékařských prohlídek.

- Kognitivní vývoj

Při samostatné práci je chlapec neklidný, špatně se soustředí a krátkodobě setrvá v činnosti. Na základě pozdního nástupu slovního spojení (až 3,5 roku) má hoch delší intervaly při zapamatování si a pochopení textu.

Jak již bylo řečeno, chlapci byl navržen odklad, matka ho však hodnotí pozitivně, je ráda, že syn dozrál. Rok odkladu mu prospěl také podle posouzení paní učitelky MŠ, logopedky i ze strany stacionáře.

- Emoční oblast

Chlapec je mírně temperamentnější a otevřeně projevuje své pocity (na křivdu například reaguje hlasitým křikem). Chlapec je velmi milý, vstřícný a ochotný pomoci (v některých případech je až galantní).

Osobnost dítěte je ovlivňována neúplnou rodinou (žije pouze s matkou) a matčinými problémy, které na syna přenáší.

- Zájmy

Mezi chlapcovy záliby patří především jízda na koni (díky matčině zálibě), jízda na kole, počítačové hry, doprava (vláčky, autodráhy, stavebnice). Hoch má rád pohyb venku. S postupem věku si oblíbil manuální práci, záleží však na tématu či zadání.

Mezi činnostmi, které nepreferuje, je čtení a prohlížení si knih.

- Adaptabilita

Dítě není citlivé na změnu. Z počátku školní docházky byl v MŠ méně spokojený, z důvodu vzájemné mírné nesympatie s paní učitelkou, což se projevovalo v problémech s docházkou do MŠ. V následujícím roce byl však přeřazen do jiné třídy a obtíže pominuly. Současnou paní učitelku si však natolik oblíbil, že pokud je delší dobu nepřítomen v MŠ (z důvodu nemoci či pobytu v zahraničí), má potřebu mít s paní učitelkou alespoň hlasový kontakt prostřednictvím telefonu.

V rámci kolektivu preferuje spíše dívčí společnost, což je ovlivněno soužitím pouze s matkou. Chlapec je v rámci adaptability bezproblémový.

- Vývoj osobnosti

V rámci extroverze a introverze není extrémně vyhraněn. Rád se zapojuje do kolektivu, ale nevyhledává ho, samota mu nevádí (jako jedináček je na samotu zvyklý).

Chlapec je velmi živý, má rád akci a nechá se strhnout kolektivem. Má rád, když ho někdo sleduje, když upoutá pozornost a užívá si úspěch, což dává najevo úsměvem. Zpočátku měl velké problémy se zvládnutím prohry, na kterou reagoval smutkem. V nesnázích pro zklidnění vyhledává fyzický kontakt s dospělou osobou.

- Grafomotorika a spontánní kresba

Kreslí rád, grafický projev je na průměrné úrovni. Postava odpovídá věku 5-6letého dítěte (nevyužívá prostoru papíru, kresba je chudší v detailech, ale proporcionálně přesná). Kresba auta je detailnější, využívá prostoru papíru, proporcionální parametry jsou přesné.

Lateralita vyhraněná, tužku drží v pravé ruce, ale její držení není úplně v pořádku – neobratný špetkový úchop s přesahem palce, drápotivé vytočení ruky, neuvolněné zápěstí, neplynulý pohyb vychází spíše z ramenního kloubu či z loktu, ve smyčce má poměrně přesné vedení čáry, je znatelný mírný tlak na podložku. Nepřesné vedení stopy se v průběhu mého pozorování výrazně zlepšilo.

V chlapcových obrázcích je znatelná různorodost námětů.

Řeč

- Foneticko-fonologická rovina

U chlapce je znatelná obtížná artikulační obratnost, neplynulá mluva a delší intervaly při přemýšlení nad řečovým projevem. Výslovnost je nepřesná a plná dysgramatismů.

- Lexikálně-sémantická rovina

Chlapec má přiměřenou slovní zásobu, průměrně tvoří protiklady i bez vizuální podpory. Na základě zrakové percepce dokáže pojmenovat nesmysly na obrázku.

Chlapci dělá obtíže tvorba nadřazeného pojmu a slova podobného významu. Většinou neúplně porozumí instrukcím i okruhům při běžném hovoru. Pohádku interpretuje bez obrázkového doprovodu, avšak se špatným slovosledem. Vzhledem k vývojové dysfázii jsou věci popisovány nepřesně, často používá dysgramatismy.

- Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina neodpovídá věku. Na základě vývojové dysfázie chlapec neuvádí všechny druhy slov, nemluví ve složitých větách a souvětích, používá dysgramatismy, nedoplňuje slova ve správném tvaru či nepozná negramaticky správnou větu.

- Pragmatická rovina

Komunikace je spontánní a chlapec navazuje při řeči oční kontakt. Ptá se velmi rád a také rád vede dialog a odpovídá na otázky.

Během mého pozorování velmi často neporozuměl otázce, proto jsem musela klást pouze stručné a jednoduché věty, aby porozuměl o něco lépe. Na základě vývojové dysfázie má však problémy s vyjádřením toho, co chce sdělit, používá nesprávné postavení slov ve větě.

Vnímání

- Sluchové vnímání

Sluchová diferenciací slov je v pořádku, stejně tak jako sluchová analýza a syntéza (počet slabik ve slově, první písmeno ve slově, poslední souhláska ve slově, rozklad slov, rozklad na slabiky, souhlásky na začátku a konci vět). Vše je

schopen dobře určit, ale v pomalejším tempu. V tomto ohledu mu velmi pomohl pobyt ve foniatrickém stacionáři. S rýmujícími dvojicemi potřebuje menší dopomoc.

Díky dobré sluchové paměti velmi dobře vnímá rytmus, má pěvecké nadání, proto dobře udrží rytmus i melodii bez doprovodu hudebního nástroje. Na výbornou také zvládá rytmické struktury. Při poslouchání je trpělivý, ale spíše krátkodobě, přemýšlí, tápe a přesně si neumí vybavit, co se říkalo.

- Zrakové vnímání

Chlapec umí široké spektrum odstínů barev a umí je pojmenovat. Rozlišuje také pozadí a figuru. Zraková diferenciacce je dobrá, odlišuje shodné a neshodné dvojice lišící se detailem. Stejně tak je v normě zraková analýza a syntéza (část a celek), kdy správně doplňuje chybějící části obrázku a umí složit celý celek.

Vše však probíhá v delším časovém intervalu a potřebuje přesný a stručný popis zadání úkolu. Zraková paměť je na průměrné úrovni.

- Vnímání prostoru

Chlapec se dobře orientuje ve všech směrech a je schopen ukazovat i na vlastním těle. S menšími obtížemi pracuje se dvěma kritérii, problém mu také činí řady a zástupy.

- Vnímání času

Jednodušší obrázky řadí dle posloupnosti děje, ty složitější mu však činí menší obtíže. Bez problému umí vyjmenovat a orientovat se ve dnech v týdnu a ročních obdobích.

Dovednosti.

- Matematické schopnosti a dovednosti

Chlapec má problém hlavně při porovnání pojmů označujících množství (malý, menší, nejmenší). Při slovním vyjádření má problém s pochopením pojmu menší množství. Řazení, třídění, počítání a geometrické tvary zvládá bez větších obtíží.

- Sociální dovednosti

Odloučení od matky zvládá bez problémů a dobře se adaptuje na změny. Komunikuje s dětmi i s paní učitelkou, rád spolupracuje, pomáhá a reaguje na pokyny. Dodržuje pravidla, ale samozřejmě jako většina dětí v tomto věku je občas poruší. Krátkodobě hodnotí následky svého chování. Je odpovědný, empatický a má smysl pro povinnost.

S obtížemi překonává překážky a některé problémy dlouho izoluje, než se s nimi svěří. V mladším věku špatně nesl porážku a nezdar, s postupným vývojem se to však zlepšuje. Dává najevo své potřeby. Udržuje pořádek.

- Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech

Hoch projevuje zájem o činnosti úkolového typu. S menšími obtížemi se však soustředí. U složitějších zadání potřebuje přesný a jednoduchý popis, popřípadě dopomoc. Je samostatný a vytrvalý.

Z počátku školní docházky tomu však tak nebylo, vše se mnohonásobně zlepšilo až v předškolní třídě po odkladu školní docházky. V mateřské škole pracuje v klidu, v domácím prostředí, dle popisu matky, s obtížemi.

- Sebeobsluha, samostatnost

V oblékání nepotřebuje dopomoc, tkaničky zavazuje sám. Hygiena a stolování jsou v normě.

10 Individuální vzdělávací plán

Za dopomoci paní učitelky MŠ jsem se pokusila pro chlapce vytvořit Individuální vzdělávací plán, na jehož základě se posléze s hochem začalo systematicky pracovat a rozvíjet ho v oblastech, které byly doporučeny SPC a foniatrickou klinikou zmíněnou níže. Tento vzdělávací plán měla paní učitelka vytvořený již z ledna roku 2011, kdy byla chlapci diagnostikována vývojová dysfázie.

V rámci snahy seznámit se s pedagogickými dokumenty, jsem se nechala inspirovat jak předchozím IVP, tak metodickým portálem www.rvp.cz, kde jsem získala podněty, jak se vůbec takový plán tvoří a z čeho vychází. Při tvorbě IVP jsem čerpala z vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, § 6, která poskytuje přesný postup, jak má IVP vypadat, kdo za něj zodpovídá či ho vyhodnocuje. Snažila jsem se zaměřit na oblast logopedickou, ve které má hoch největší problémy. Tato aktualizace původního IVP vznikla 30. 9. 2012. IVP navazuje na ŠVP, posléze na TVP a vychází také z odborných lékařských zpráv.

Datum narození: leden 2006

Škola: Mateřská škola Odolena Voda, třída Lentilky

Diagnostika: Vývojová dysfázie

Školní rok: 2011/2012

Anamnéza:

Na základě lékařského vyšetření v lednu v roce 2011 byla diagnostikována vývojová dysfázie dítěte. Rozsahem těchto logopedických potíží jsou problémy v expresivní i receptivní složce řeči. Spolupráce s matkou je vstřícná. Je z neúplné rodiny, nemá žádného sourozence. Detailní anamnéza viz výše (str. 62)

Pedagogická diagnostika

Oblast komunikace, spolupráce:

Hoch se dobře adaptoval v prostředí mateřské školy. Na počátku docházky do MŠ se potýkal s nesympatiemi paní učitelky, posléze přeřazen do jiné třídy, kde obtíže pominuly.

Děťmi byl velmi dobře přijat do kolektivu a rád se zapojuje do kolektivních her. Samota mu nevádí, přítomnost kolektivu extrémně nevyhledává. Konflikty s dětmi řeší křikem.

Dokáže se soustředit na zadaný úkol. Pozornost se s postupem věku zlepšuje. Na základě diagnostikované vývojové dysfázie má problémy s vyjadřováním se a pochopením zadání úkolu.

Oblast hrubé a jemné motoriky:

Veškeré pohyby a postoje zvládá samostatně.

Nejraději si hraje s dřevěnými kostkami, vlaky, autodráhou a to sám bez pomoci spolužáků. Samostatně pracuje s modelovací hmotou.

Držení tužky je nesprávné – špetkovitý úchop, drápovité vytočení ruky. Při kreslení a vybarvování nepotřebuje dohled. Zpočátku přetahoval, nepřesné kontury

Samostatně se obléká a zvládá veškeré hygienické potřeby i stolování.

Vzdělávací cíle v oblasti: sociální, rozumové, logopedické, foniatrické

Sociální oblast:

- Zvládání přiměřeného chování v kolektivu: zvládání emocí při neřízené činnosti – volné hry s ostatními dětmi, smíření se s prohrou, zvládání společenských didaktických her.
- Zdokonalování se v oblasti sebeobsluhy: dodržování čistoty při stolování, zapínání knoflíků, zavazování tkaniček a bot, správné držení příboru.

- Zdokonalování hygienických úkonů: klást důraz na mytí rukou po toaletě, před jídlem apod., používání kapesníku, zdokonalování zubní hygieny, dbát na zubní hygienu po obědě.
- Zapojení do činnosti v kolektivu: společný úklid hraček, postupné zapojení do logických a didaktických her.
- *Pomůcky*: obrazový materiál k daným tématům, didaktické hry, konstruktivní stavebnice, logické a společenské hry.

Rozumová oblast:

- Využívat řeč k pojmenování předmětů, k vyjádření základních potřeb.
- Zlepšovat soustředěnost na pokyny paní učitelky.
- Zapojení do činností na základě TVP.
- Zapojení do společných didaktických her.

Logopedická oblast:

- Zdokonalování výslovnosti: vytleskávání jednoduchých slov, pojmenování jednotlivých částí těla, pojmenování předmětů ve třídě.
- Vazba slov do jednoduchých vět: popis obrázků dle posloupnosti děje, pexeso (s jednoduchými obrázky), jednoduché říkanky (podle tématu TVP), jednoduché vyprávění, převyprávění.
- Kladení důrazu na odpověď celou větou: kladení otázek (Co dělá maminka? Jaké máte auto? Jakou barvu má tvoje tričko?), popis chronologického postupu při oblékání (co si obléknu jako první, druhé, poslední), popis co děláme ráno (když vstaneme, po snídani), co děláme večer (když jdeme spát, po večeři) atd., správné stupňování přídavných jmen, správný slovosled.
- *Pomůcky*: obrazový materiál, velké obrázkové pexeso, pohádkové knížky, atlas lidského těla, didaktické hry, obrazový materiál s časovou posloupností, „bzučák“ na hláskování slov.

Foniatrická oblast:

- Postupně zvládat reakci na zvukové signály při hře: pojmenování písně z různých pohádek, hra na hudební nástroje, nácvik zapamatování si textu písně (básně) – pomalejší časové tempo.

- Reagovat a pojmenovat jednoduché zvuky: poslech CD se zvuky předmětů, zvířat, hudebních nástrojů, pojmenovat zvuky dopravních prostředků (traktor, letadlo), rozlišování délky hlásky pomocí „bzučáku“.

Spolupráce s rodiči:

- Pravidelné konzultace.
- Požadavky na lékařská vyšetření.
- Domácí příprava.

Ostatní pracovníci:

- Logopedie: SPC Horáčkova 1, Praha 4
- Psycholog: SPC při SMŠ, Horáčkova 1, Praha 4
- Foniatrický stacionář: 1. LF UK a VFN, Žitná 24, Praha 2

Závěr

Problematika školní zralosti pro mě byla známá a zajímavá především z přednášek vývojové a pedagogické psychologie či pedagogického poradenství.

Téma bakalářské práce mi však umožnilo hlubší proniknutí do této problematiky a díky ní jsem měla možnost ověřit si své znalosti v této oblasti i vlastní praxí.

Celá práce pro mě byla velice přínosná a inspirující i pro další pedagogickou činnost.

Dle mého názoru se mi podařilo splnit stanovené cíle a prokázat teoretické i praktické uchopení problematiky školní zralosti a připravenosti.

Při psaní na mě pozitivně působilo zjištění, že v případě, kdy je dětem věnována důsledná péče ve spolupráci všech institucí v čele s rodinou, dochází k úspěšnému zahájení školní docházky.

Negativně jsem vnímala například skutečnosti související s otázkou, proč zákon umožňuje zvyšování počtu dětí v předškolních třídách, když individuální přístup k dětem je tak pro pedagoga mnohem obtížnější? Děti jsou pak brány spíše jako jednotky než jako osobnosti.

Po zkušenostech z praxe mohu říct, že osobnost pedagoga v MŠ je dle mého názoru nedocenená. Stává se, že laickou veřejností jsou pedagogové v MŠ vnímáni jako pouhý dozor, většina lidí si neuvědomuje, jak je jejich profese důležitá a náročná.

Diagnostiku školní zralosti shledávám jako zásadní faktor především z toho důvodu, že to, jak se dítě začlení do první třídy, výrazně ovlivní jeho další osobnostní rozvoj a motivaci k dalšímu studiu.

Podle mého názoru rozhodně není vhodné přehlížet diagnostiku školní zralosti, ale naopak je žádoucí jí věnovat zvýšenou pozornost.

Sledovat vývoj této bezesporu zajímavé problematiky hodlám i nadále.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1., dotisk 1. vyd. 2011. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s.

BLAHUTKOVÁ, Marie, Jiřina KLENKOVÁ a Dana ZICHOVÁ. *Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 56 s.

CLAYCOMB, Patty. *Školka plná zábavy: kalendář tvořivých her pro předškolní děti*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999, 246 s.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: Tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy*. Praha: Portál, 2002, 151 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s.

HERM, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 95 s.

CHOUR, Jiří. *Receptář her: Náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže*. Praha: Portál, 2000, 168 s.

JIRÁSEK, Jaroslav a Vladimíra TICHÁ. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968, 106 s.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1970, 17 s.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2., přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000, 94 s.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s.

KRAMULOVÁ, Daniela. Má smysl testování předškoláků?. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 9.

KRAMULOVÁ, Daniela. Učení mučení?. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 8.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 168 s.

KUBÁLEK, Josef. *Dítě šestileté*. Praha: Dědictví Komenského, 1921, 53 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 165 s.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s.

Mateřská škola není "přípravna" na školu. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013, č. 3.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Zkouška znalostí předškolních dětí*. 1. vyd. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992, 20 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 108 s.

Odklad školní docházky. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s.

Přípravné třídy pomáhají dětem lépe se připravit na školu. *Informatorium: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 5.

ROSOVÁ, Beáta. *Děti s odloženou školní docházkou: Tvorba stimulačního programu pro děti s odloženou školní docházkou*. Praha, 2007.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2006, 390 s.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s.

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, 226 s.

Sbírka zákonů Česká republika, 2004, Školský zákon 561, § 36, str. 10274 a 10275.

SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 147 s.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s.

TĚTHALOVÁ, Mgr. Marie. Co se ve školce naučíš, ve škole jako když najdeš?. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2013, č. 2.

TĚTHALOVÁ, Marie. Co má umět předškolák? Není toho málo. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 6.

TĚTHALOVÁ, Marie. Jaký je smysl předškolního vzdělávání? Celkový rozvoj dítěte. *Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. 2012, č. 1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2000, 531 s.

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 160 s.

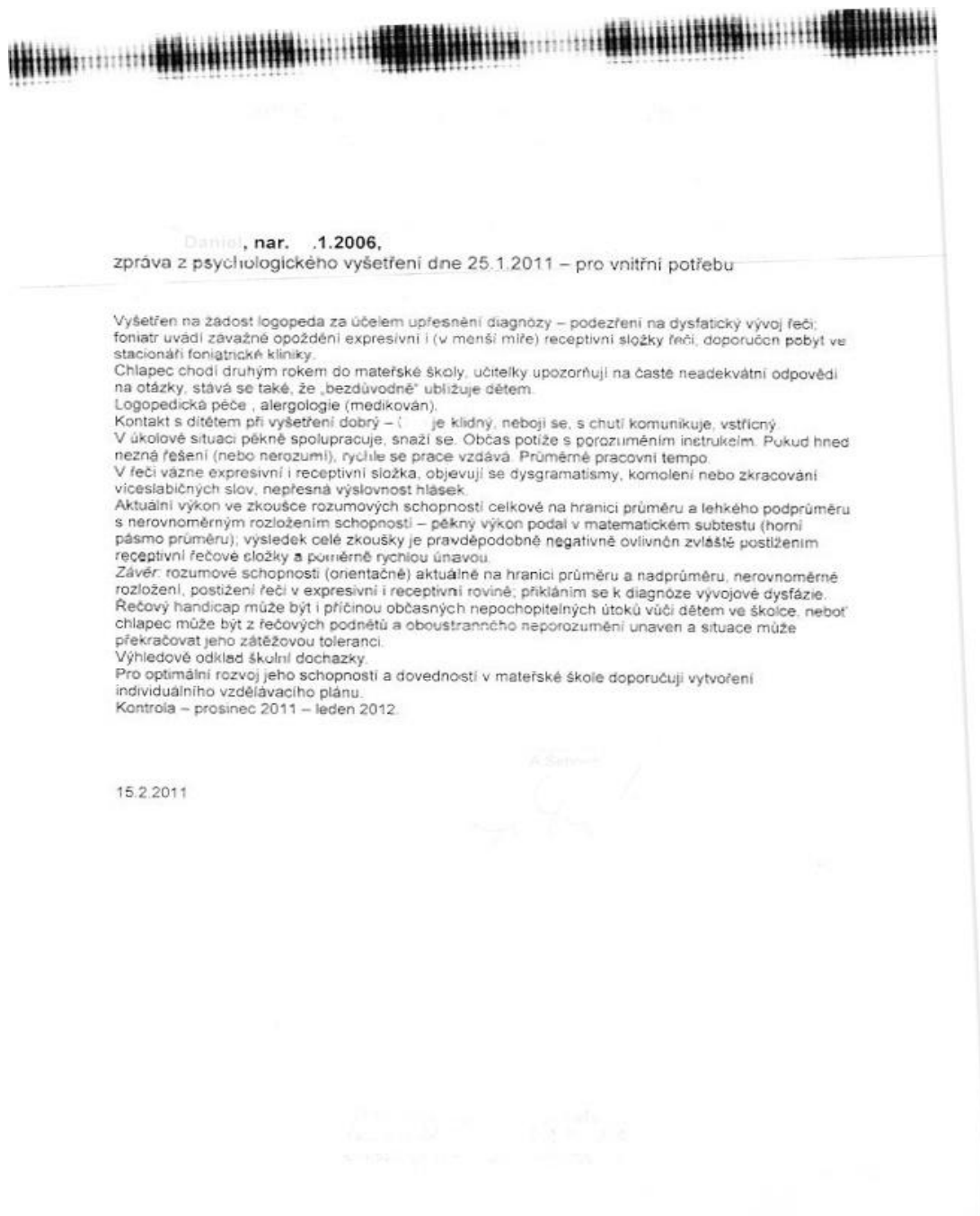
WEAVER, Mary S. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 166 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 1. Praha: Portál, c2001, 207 s.


Přílohy

Následující lékařské zprávy uvádím se souhlasem rodičů chlapce a ředitelství MŠ s ohledem na osobní údaje dítěte.

Příloha č. 1 – lékařská zpráva z psychologického vyšetření, 25. 1. 2011



Příloha č. 2 – lékařská zpráva z foniatické kliniky, 25. 11. 2011

	Všeobecná fakultní nemocnice v Praze
	Foniatická klinika 1. LF UK a VFN Žitná 24, 120 00 Praha 2
Přednosta:	
Foniatrie - stacionář	
Vedoucí lékař:	

Lékařská zpráva

Jméno: Daniel Č. poj.: Kód ZP:
Bydliště:

Pobyt ve stacionáři Foniatické kliniky VFN v době od 1.11. do 25.11.2011

RA: matka (1974) - referentka, zdravá, otec (1978) - číšník, zdravý, bez sourozenců
SA: v MŠ od 3,5 let, adaptace dobrá, v plánu odklad školní docházky, žije s matkou, s otcem se vidá sporadicky

QA: Z 2. gravidity, (1x UPT) - ve 3. měs. lehké krvácení, porod ve 29. g.t. - odtok VP, 4 dny porod nepostupoval, poté S.C., p.h.m. 1260 gr/33 cm, asfyxie 0, icterus - ano, v inkubátoru cca 14 dní.
Motorický vývoj: seděl od 8.měs., chodil od 16. měs., RHB 1 rok. Pleny do 2 let, enuresis nocturna 0. Spí klidně. Právák. Duševní vývoj: obleče se sám od 3 let, nají se sám od 2 let. Kojen nebyl. Příjem potravy bez probl. Kreslí si rád, píše písmena, opisuje. Soustředí se dobře, při neúspěchu nechce. Zájmy: vlaky, doprava, knížky ne, kolo bez koleček

Prodělaná onemocnění: nebyl vážněji nemocný, před rokem ak. laryngitis, ve 3 letech bronchopneumonie, varicella, otitis media 0, bezvědomí 0, úrazy 0, operace 0, křčoc 0, cpi 0, alergie plísňe, medikace - Xyzal 0,5 -0-0,5 tbl, Singulair 4 0-0-1.

Dispenzarizace: kardiologie - nedomykavost chlopně, ko á rok

NO: T.č. 5, 9 ti letý chlapec s vývojovou dysfázií přijat na dop. Dr. Vackové k dg.-rhh. pobytu.
Vývoj řeči: žvatlal dlouho, 1. slova od 2 let, rozvoj slovní zásoby pomalý, slovní spojení až od 3,5 let, věty zatím moc nepoužívá, s dygramatismy. Srozumitelnost řeči dobrá. Samostatně vyprávění zvládne, problémy s vysl. hlásek: R. Rozumění řeči dle matky porušeno. Por. plynulosti řeči 0.

Logopedická péče - Migr. v MŠ, a 14 dní

Foniatická péče - od 1/11 Dr. dg. vývojová dysfázie, asthma bronchiale

Psychologické vyš. - v 1/11 - SPC pro Prahu 4, Dr. zá: rozumové schopnosti (orientačně)

aktuálně na hranici průměru a nadprůměru, nerovnoměrné rozložení, postižení řeči v receptivní i expresivní rovině, přikláním se k dg. vývojová dysfázie. Výhledové OŠD.

Neurologické vyš. - 0

Pří příjmu: ORL: Ušní - zvukovody volné, bubinky bilat. difer., šedé, s reflexy, nosní - septum mediánné, sliznice klidná, bez sekrece, krční - tonzily bez obsahu, mesoph. sliznice růžová, bez hlenu, velum kontrahuje symetricky, dávivý reflex výbavný. Jazyk plazí ve stř. čáře, bez dyskinez, hybnost bez omezení, diadochokineza dobrá, rty nenašpulí, tváře nenafoukne. Zevně hmatné bilat. nebolestivé SM uzliny.

Řeč: spolupráce velmi dobrá, pozitivně naladěný

Senzorická složka - jednoduchým výzvám vyhoví, složitější je nutně zopakovat, dle předložek se neorientuje

Expresivní složka - Spont. i dle obr. odpovědi většinou jednoslovné, při stimulaci tvoří věty i souvětí s obč. agramatismy na všech úrovních, spíše slovní. Srozumitelnost řeči dobrá. Nadřazené pojmy zná, slovní zásoba chudší. Samostatně dle obr. nevypráví, opakování - 5ti slab. slova a krátké věty zvládne.

Píseň samostatně. Barvy a tvary zná. Početní představy: do 10ti se v oboru orientuje. Realizace hlásek - obtíže ve ll. okrsku - R jako Ž, sykavky realizuje, ve spont. projevu nefixuje, nediferencuje

Hlas: mírný chrapot

Příběh pobytu a provedená vyšetření: Kontakt pouze s mírnými adaptačními problémy, dobře navázán, spolupracuje, dobrá výkonová motivace, spontánní, problémy v rozumném instrukcím.

8.11. **vyšetření sluchu** - v normě, AUDIO - prahy bilat. do 20 dB, tympanometrie - vpravo křivka typu A, vlevo C1, percepční test - SRT na 22 dB, 100% sroz. na 30 dB

10.11. EEG, Dr. Bušek, zá: normální záznam odpovídající věku dítěte

21.11. **neurologické vyš.**, Dr. zá: smíšená vývojová porucha řeči, obj. neurolog. nález jinak bez ložiskových změn

Vyš. aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta: ve věkové kategorii pro 6ti leté plní 10 z 10ti úkolů, tj. 100%, plní fyziologickou normu.

U Nemocnice 2, 128 08 Praha 2, IČ 00064165, tel:224961111, www.vfn.cz

strana 1 / 2

Všeobecná fakultní nemocnice Foniatrická klinika I. LF UK a VFN		
Lékařská zpráva		
Jméno:	Č. poj.:	Kód ZP:
Bydliště:		
<u>Vyš. fonematičského sluchu:</u> celkově získal 108b., tj. 90%, FS v mezích normy. Výsledky u jednotlivých distinktivních rysů jsou - Z x N - 93,3%, kont. x nekont. - 86,6%, nosov. x nenosov. 90%, kompak. x difuz. 90%.		
<u>Vyšetření JM dle Osereckého:</u> pro 5ti letě plní 5 úkolů ze 6ti úkolů, tj. 83%, problémy dynamické koordinaci celého těla.		
<u>Vyš. rozumění řeči - Token test(dětská verze):</u> celkově získal 19,6b., pro předškolní věk nesplnil orient. hranici, je vysoké riziko poruch porozumění.		
Logopedický souhrn: (Mgr.) V průběhu pobytu se chlapec po mírných adaptačních problémech zapojil do individuální logopedické péče a kolektivních rehabilitačních programů. Individuální logopedická péče byla zaměřena na komplexní rozvoj komunikačních, rozumových a poznávacích schopností. Navázali jsme na předchozí ambulantní péči a stanovili logopedický plán. Bylo stimulováno rozumění řeči na úrovni syntakticky jednoduchých i složitějších pokynů, orientace dle předložkových vazeb a násobných instrukcí, obohacována slovní zásoba aktivní a pasivní, početní představy. Dále byl kladen důraz na cvičení aktivní řečové produkce - rozvoj slovní zásoby dle jednotlivých sémantických kategorií, kategorizace pojmů, logické vztahy. S obrázkovým materiálem byla zpřesňována větná stavba - základní struktura, slovosled, užití správných předložkových vazeb, adekvátních slovních spojení, skloňování a časování, zdůrnění apod. Průběžně byla zafazována cvičení vizuální a sluchové percepce, viz. analýzy a syntézy, fonematičský sluch - identifikace hl. Procvičoval motoriku orofaciální oblasti, zaměřen na koordinaci pohybů mluvidel s nácvkem zrakové kontroly. Při rytmičacích cvičeních jsme se zaměřili na přirozenou korekci tempa řeči (nápodobou) a zvýšenou sluchovou autokorekci při globálním zpřesňování artikulace. V rámci kolektivních rehabilitačních programů byla dále rozvíjena jemná a hrubá motorika, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace a orientace v tělesném schématu, sociální interakce mezi vrstevníky. se ochotně zapojil do individuálních i kolektivních činností, byl spontánní. Psychomotorický neklid mírně limituje jeho jinak dobrý výkon, při vhodné motivaci i pozitivním usměrnění chování se doba cílené zaměřené a koncentrované pozornosti lehce prodlužuje, již v průběhu pobytu ve stacionáři bylo patrné celkové zlepšení. V kolektivu je spontánní, schopen kooperace.		
Závěr: vývojová dysfázie		
<u>Doporučení:</u> nadále ambulantní logopedické péče (v MŠ + logop. z SPC), foniatrická péče u Dr. Opakovaný pobyt ve stacionáři indikovaný cca za 6 měsíců, event. zafazení do příptavného ročníku ZS zde v 9/12 (měsíční pobyt).		
Zpráva rodičům pro pediatra, k+ch		
MUDr. Petra Černa 781		

11 Nemocnice 1 178 08 Praha 2 IČ 00063166 +42024601111

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM
při speciální mateřské škole

nar. 1.2006, bytem
zpráva z vyšetření školní zralosti dne 14.2.2012

Chlapec je v péči speciálně pedagogického centra pro děti s logopedickými vadami z důvodu vývojové dysfázie. V listopadu 2011 docházel 4 týdny do foniatrického stacionáře, indikováno je opakování pobytu.

Předěle byl u nás psychologicky vyšetřen v lednu 2011.

Kontakt s dítětem při vyšetření je bez potíží – se nebojí, má dobrou náladu, odpovídá na otázky. Při úkolech ochotně spolupracuje, práce ho zajímá, snaží se, i když se mu úkol zdá příliš těžký nebo je už unaven. Pozornost nekolísá, pomalejší pracovní tempo, pečlivý.

V řeči nespisná výslovnost některých sykavek, ř. řeč plynulá, produkce spíše chudší, objevují se dysgramatismy. Porozumění řeči u jednoduchých, krátkých vět dobré, při delších nebo gramaticky komplikovanějších otázkách a pokynech nerozumí a poskytuje neadekvátní odpovědi nebo neví, co má dělat. Zadání je třeba přeformulovat, často se porozumění přesto nezdaří.

Tužku drží v pravé ruce neobratným špetkovým úchopem s přesahem palce, drápovitě vytočení ruky. Grafický projev na průměrné úrovni.

Fonematický sluch se rozvíjí – rozpozná první i poslední tlásku ve slově.

Výsledek zkoušky zrakové diferenciací v normě.

Závěr: dítě s diagnózou vývojové dysfázie má přes pozitivní posun v uplynulém roce stále závažné problémy v expresivní i receptivní složce řeči a není z tohoto důvodu připraveno pro práci ve škole.

Doporučuji odklad školní docházky. Vhodné je zařazení dítěte do přípravného (nultého) ročníku ZŠ. Ve získaném čase je rovněž třeba pokusit se o nápravu držení psacího náčiní (informace mamince předány).

PhDr. Alena Šatková, psycholožka

V Praze 14.2.2012

Speciální mateřská škola
speciálně pedagogické centrum
Praha 4, Horáčkova 1
PSČ 140 00, IČ 71201645
tel. 241 731 406

Horáčkova 1095, 140 00 Praha 4
tel./fax: 241 731 360, 241 731 406
e-mail: spc.mshorackova@email.cz



ZÁKLADNÍ ŠKOLA ODOLENA VODA
Školní 200, 250 70 Odolena Voda
Tel. 283 971 282, 736 752 156
Email: zsodolenavoda@seznam.cz, <http://zs.odolenavoda.indos.cz/>

Č.j.: ZSOV/164/2012

Věc: rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky

Vážení rodiče,
obdržela jsem Vaši žádost o odklad povinné školní docházky Vašeho dítěte, které bylo letos na naší škole u zápisu do první třídy. Podle § 165, odst. 2, písmena c) zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsem rozhodla takto:

Vašemu dítěti

nar. 1.2006

podle ustanovení § 37, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

odkládám

začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Povinnou školní docházku zahájí ve školním roce

2013/2014

Odůvodnění:

Řízení o odložení začátku povinné školní docházky bylo zahájeno z podnětu rodičů, na základě jejich žádosti, doložené doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Po zvážení skutečností uvedených ve zprávách o vyšetření dítěte jsem rozhodla o odložení povinné školní docházky o jeden rok z důvodů

dočasné školní nezralosti.

Poučení: Proti tomuto rozhodnutí můžete podat odvolání prostřednictvím základní školy k Odboru školství mládeže a sportu Středočeského kraje, Zborovská 11, 150 21 Praha 5 do 15 dnů ode dne jeho doručení.

V Odoleně Vodě dne 13.4.2012



Mgr. et Be.

ředitelka školy

	Všeobecná fakultní nemocnice v Praze Foniatrická klinika I. LF UK a VFN Žitná 24, 120 00 Praha 2	
	Přednosta: Doc.	Primář:
Foniatrie - stacionář Vedoucí lékař: Doc. MUDr.		

Lékařská zpráva

Jméno: _____ Č. poj.: _____ Kód ZP: _____
 Bydliště: _____

Pobyt ve stacionáři Foniatrické kliniky VFN v době od 26.11. do 20.12.2012

RA: matka (1974) - rozcronka, zdravá, otec (1978) - číšník, zdravý, bez sourozenců
SA: v MŠ od 3,5 let, adaptace dobrá, nyní v OŠD, v plánu běžná ZŠ, žije s matkou, s otcem se vidá sporadicky

OA: Z 2.gravidity, (1x UPT) - ve 3. měs. lehké krvácení, porod ve 29. g.t. - odtok VP, 4 dny porod nepostupoval, poté S.C., p.hm. 1250 gr/33 cm, asfyxie 0, icterus ano, v inkubátoru cca 14 dní.
 Motorický vývoj: seděl od 8.měs., chodí od 16. měs., RHB 1 rok. Pleny do 2 let, enuresis nocturna 0. Spí klidně. Právák. Duševní vývoj: obleče se sám od 3 let, nají se sám od 2 let. Kojen nebyl. Příjem potravy bez probl. Kreslí si rád, píše písmena, opisuje. Soustředí se dobře, při neúspěchu nechce. Zájmy: vlaky, doprava, knížky ne, kolo bez koleček

Prodělaná onemocnění: nebyl vážněji nemocný, před rokem ak. laryngitis, ve 3 letech bronchopneumonie, varicella, otitis media 0, bezvědomí 0, úrazy 0, operace 0, křeče 0, epi 0, alergie plísňé, medikace 0. Dispenzarizace: kardiologie - nedomykavost chlopně, ko á rok

NO: T.č. 6,10 ti letý chlapec s vývojovou dysfázií přijat ke 2. rhb pobytu do stacionáři na naše dop. Min. pobyt v 11/11.

Vývoj řeči: žvatlal dlouho, 1. slova od 2 let, rozvoj slovní zásoby pomalý, slovní spojení až od 3,5 let, věty zatím moc nepoužívá, s dygramatismy. Srozumitelnost řeči dobrá. Samostatné vyprávění zvládne, problémy s výsl. hlásek: R. Rozumění řeči dle matky porušeno. Por. plynulosti řeči 0.

Logopedická péče - v MŠ, á 14 dní

Foniatrická péče - od 1/11 Jir. dg. vývojová dysfázie, asthma bronchiale

Psychologické vyš. - v 1/11 - SPC pro Prahu 4, Dr., zá: rozumové schopnosti (orientačně) aktuálně na hranici průměru a nadprůměru, nerovnoměrné rozložení, postižení řeči v receptivní i expresivní rovině, přikláním se k dg. vývojová dysfázie. Výhledově OŠD.

Neurologické vyš. - 11/11. Dr. zá: smíšená vývojová porucha řeči, obj. neurolog. nález jinak bez ložiskových změn

11/ 11 FFG Dr. zá: normální záznam odpovídající věku dítěte

Při příjmu: afebrilní, eutrofický, bez známek akutního infektu, kůže čistá bez etiorescencí. Výška 118cm, hmotnost 19,4 kg

ORL nález: Ušní - zvukovody volné, bubínky bilat. difer., šedé, s reflexy, nosní - septum mediánně, sliznice klidná, bez sekrece, krční - tonzily bez obsahu, mesoph. sliznice růžová, bez hlenu, velum kontrahuje symetricky, dávivý reflex výbavný. Jazyk plazí ve stf. čáře, s dyskinezami, hybnost - mírně vážně elevače, diadochokineza dobrá, rty našpulí, tváře nafoukne. Zevně hmatné bilat. nebol. SM uzliny.

Provedená vyšetření a průběh pobytu: Pobyt bez zdravotních komplikací, pac. propouštěn domů ve stabilizovaném stavu, bez obtíží.

30.11 **vyšetření sluchu:** tympanometrie: bilater. křivka typu A, tónový audiogram: do 20 dB v celém frekvenčním pásmu, percepční test pro děti: SRT na 21 dB, 100% srozumitelnost při 30 dB

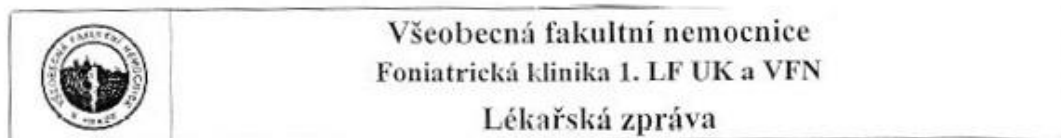
Věková stupnice aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta: pro věkovou kategorii 7 let plní 11 úkolů ze 14, cílená hybnost mimických svalů je lehce omezená, zachyceny koordinační obtíže.

Vyšetření fonematičského sluchu: celkem 114b. = 95%, fonematičský sluch odpovídá věku (Z x N, K x N 29b. = 96,6%. N x N 27b. = 90%, K x D 29b. = 96,6%).

Vyšetření rozumění řeči: celkem 24,5b., dle orientačních norem pro předškolní věk riziko poruchy rozumění řeči - hraniční výsledek. Obtíže zachyceny v rozumění logicko - gramaticky složitějším větám a násobným instrukcím.

Zkouška laterality: DQ 50 - dominance ruky nevyhraněná, kreslí pravou, oko levé, neurčitá laterálnita.

Logopedický souhrn (Mgr.): V průběhu pobytu se chlapec zapojil do individuální logopedické péče a kolektivních rehabilitačních programů. Logopedické intervence byla zaměřena na komplexní rozvoj rozumových, komunikačních a poznávacích schopností. Bylo stimulováno rozumění řeči na úrovni syntakticky složitějších vět, dle opisu pojmu, násobných instrukcí a předložek. Prováděl



Jméno: Č. noi.: Kód ZP: ,
Bydliště:

průpravná artikulační cvičení k vyvození hl. Ř. Artikulace byla zpřesňována globálně pomocí zrakové a sluchové kontroly, cíloně fixoval hlásku Ř ve slovech, větách a ve vyprávění. Rozvíjel aktivní slovní zásobu dle jednotlivých sémantických kategorií a tématických celků, opakovat nadřazené pojmy a pojmy opačného významu. Tvořil rozvíte věty a krátká souvětí, byl veden ke správnému skloňování, časování a užití předložek (dysgramatizmy ojedinelé). Dle série dějových obrázků byl otázkami veden k vyprávění krátkého příběhu. Průběžně byla zapojována cvičení zrakové a sluchové percepce - diferenciaci reverzních tvarů, optická syntéza, rytmizace slov, diferenciaci a identifikaci sykavek obou řad, identifikaci první a poslední hlásky ve slově. V rámci kolektivních rehabilitačních programů byla dále rozvíjena jemná a hrubá motorika, grafomotorika (průpravná GM cvičení, řízená kresba), prostorová orientace a sociální interakce mezi vrstevníky. byla po celou dobu pobytu dobrá spolupráce, do všech činností se zapojoval.




**Závěr: vývojová dysfázie
sluch v normě**

Doporučení: Pokračovat v ambulantní logopedické péči u Mgr. , foniatrická kontrola u Dr. Školní zařízení - ve spolupráci s SPC kam nyní dochází - dle našeho názoru zvládne běžnou ZŠ (integrace?). Opakovaný pobyt ve stacionáři již není indikován.
Zpráva rodičům pro pediatra, k+ch

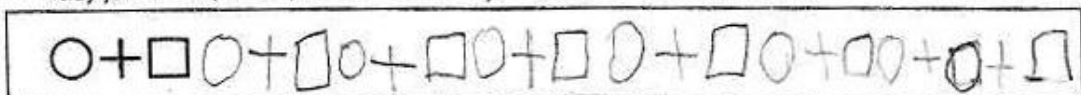
MUDr. Petra Černá

Příloha č. 8 – Jiráskův Orientační test školní zralosti (1973), 22. 1. 2013. Během práce byl chlapec velmi soustředěný, pečlivý a práce ho bavila.



Jméno	Datum narození	Datum vyšetření
	1/2006	22. 1. 2013
Adresa rodičů		
Mateřská škola	Dětské středisko	
	Lékař MUDr.	
Sem nakresli pána	Sem auto	
		
	Sem kytku	
		



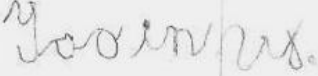



Tady je kolečko, křížek, čtvereček. Kreslí je také, až na konec řádku.



A teď tyhle obrázky.



Příloha č. 9 – Jiráskův Orientační test školní zralosti (1973), 22. 1. 2013

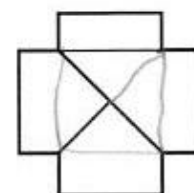
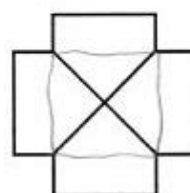
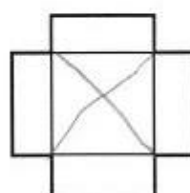
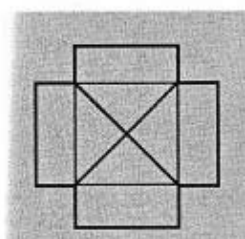
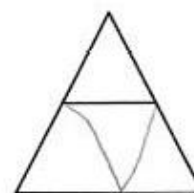
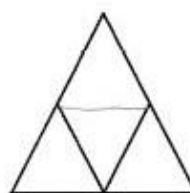
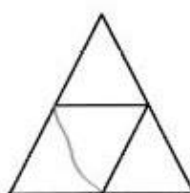
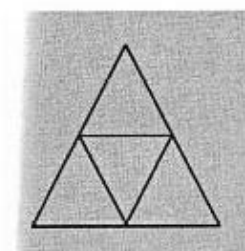
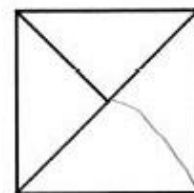
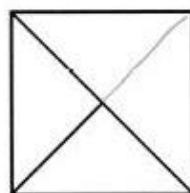
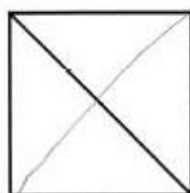
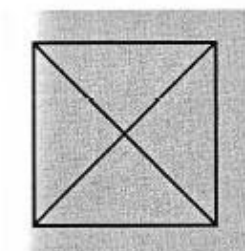
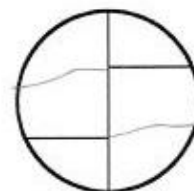
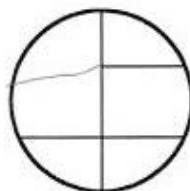
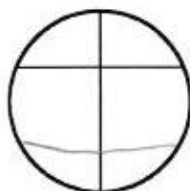
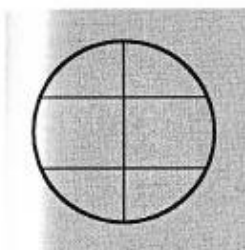
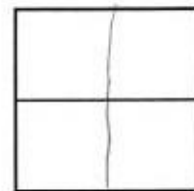
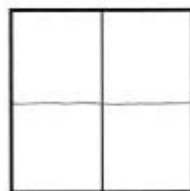
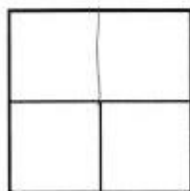
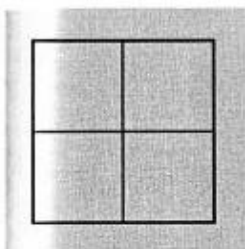
levou rukou	Zkus to obkreslit	pravou rukou
		
levou rukou	a teď tyhle puntíky	pravou rukou
		

Doc. PhDr. Jaroslav Jirásek, CSc.: Orientační test školní zralosti – varianta 1973 a

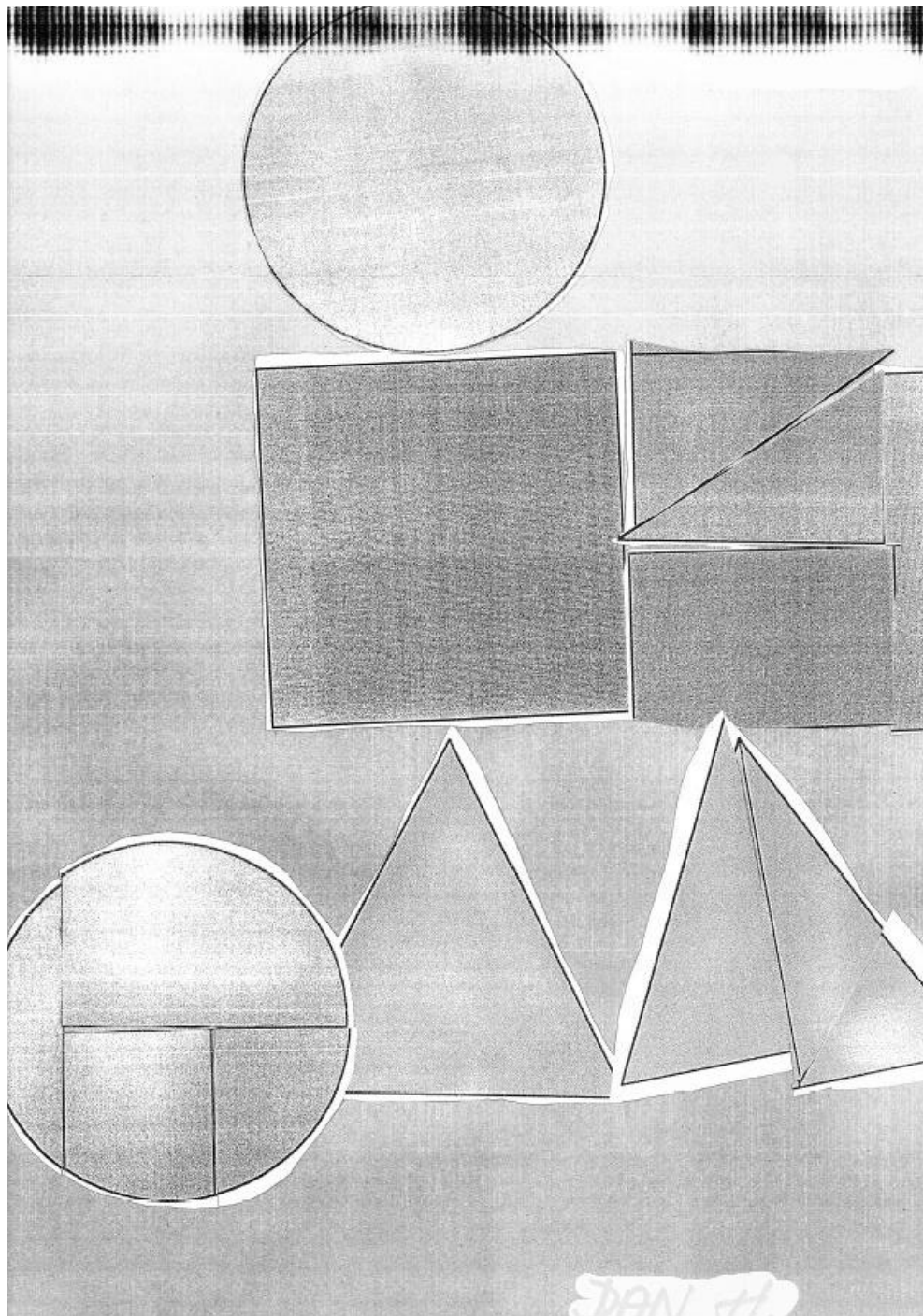
Příloha č. 10 – pracovní list na rozvoj zrakové analýzy a syntézy, 30. 1. 2013. (Bednářová, Šmardová, 2007)



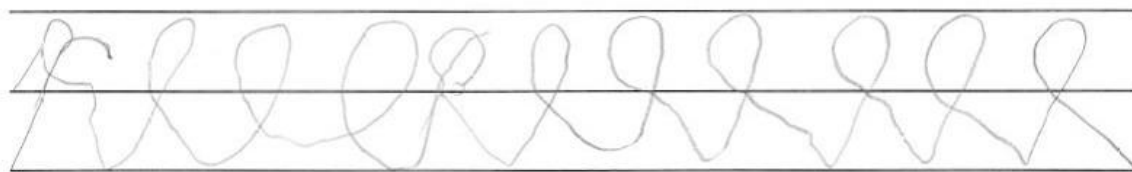
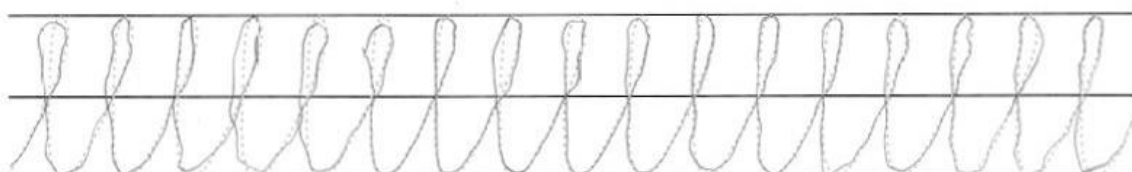
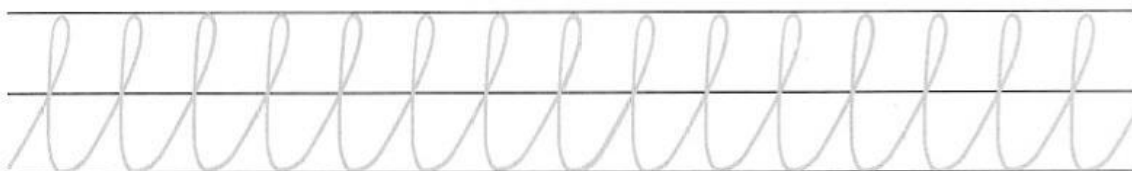
Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku



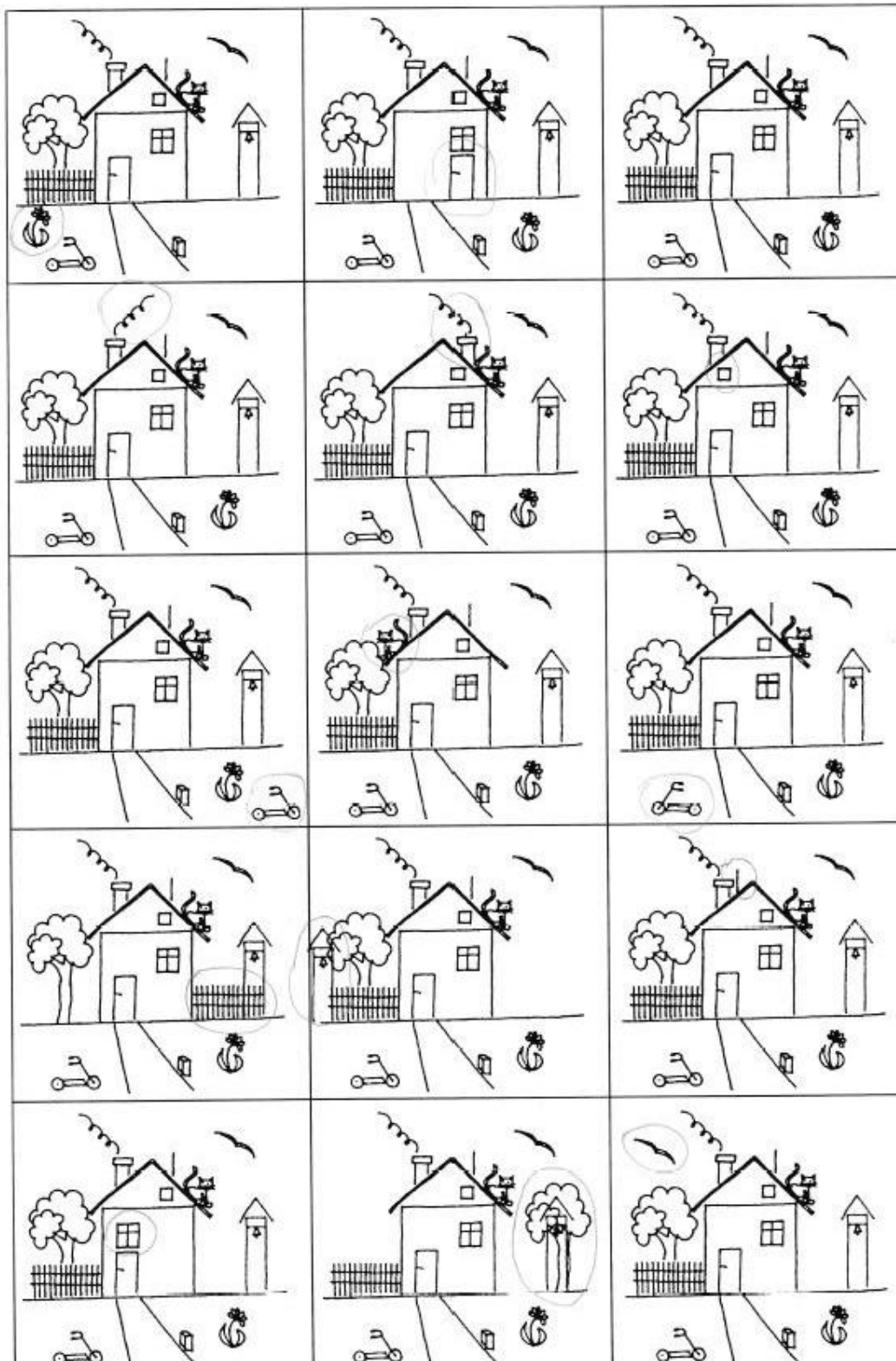
Příloha č. 11 – pracovní list na rozvoj jemné motoriky (stříhání) a zrakového vnímání (vkládání do předem daných geometrických tvarů) – 14. 12. 2012. (zásobník pracovních listů paní učitelky)



Příloha č. 12 – pracovní list na rozvoj grafomotoriky (lehký tah tužkou a její správný úchop) a zrakového vnímání (sledování předem dané linie, která v posledním řádku již chybí) – 22. 2. 2013. Během práce neměl uvolněné zápěstí, špatný úchop tužky, křečovitě držení. (zásobník pracovních listů paní učitelky)



Příloha č. 13 – pracovní list na rozvoj zrakové diferenciaci (hledání rozdílů), 6. 2. 2013.
(zásobník pracovních listů paní učitelky)





Příloha č. 15 – tvorba obrázku vytrháváním a vystřiháváním, zaměřená na koordinaci ruka – oko, 7. 11. 2012



Příloha č. 15 – hodnocení dítěte od vstupu do MŠ, 2009-2012. V některých oblastech je znatelný velký pokrok chlapce (sebeobsluha, hrubá motorika, sebeuvědomění a sebeuplatnění), naopak například v oblasti řešení problémů a myšlení + vnímání se stav nezměnil. Jak je znatelné, v oblasti řeči nastal malý pokrok. (ŠVP MŠ Odolena Voda)

Jméno dítěte:	Šk. rok							
	datum	datum	datum					
	1/2	2/2	3/2					
I. DÍTĚ A JEHO TĚLO								
Hrubá motorika (koo. pohyby těla, bezpečný pohyb, sladí pohyb s rytmem, střídá nohy do schodů, zdolává překážky, udrží rovnováhu, správné drž. těla)	3	2	2	3	3	4	4	4
Jemná motorika (manipulace s předměty, koordinuje ruku a oko správně drží tužku, modeluje, práce s papírem – vytrhává, překládá, omalovánky)	2	2	2	3	3	3	3/4	3/4
Sebeobsluha (hygiena, oblékání, stolování, udržování pořádku ve věcech, úklid hraček,...)	2	2	3	3	3	4	4	4
Zná části těla (pozná a pojmenuje části těla i některé orgány v těle a jejich základní funkce)	2	2	2	3	3	3	3	3
Poznámky: (lateralita, gramotonika)								
2. DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA								
- jazyk a řeč								
Slovní zásoba (pojmenuje věštinu toho, čím je obklopeno, rozumí pojmům, má bohatou slovní zásobu, osvojuje si nová slova a používá je)	2	2	2	3	3	3	3	3
Formální vspělost řeči (rolišuje jednotné a množné číslo, předložky, užívání času, rozliš. rodů, správné tvary podst. jmen a sloves...)	2	2	2	2	2	3	3	3
Stavba vět (umí své myšlenky, nápady a pocity formulovat ve větách, používá i složitější souvětí, ustupuje neverbální projev, vede dialog, spr. odpoví)	2	2	3	2	2	2	2	2/3
Kvalita slovního projevu (popíše situaci, pohádku, převypráví příběh, soustředěně sleduje příběh, zdůvodní chování aktérů, dokončí příběh)	2	2	2	2	2	2/3	2/3	2/3
Poznámky: (první hláška, dělit na slabiky,...)								
<i>Vývojová dysfázie - viz psych. vyšetření</i>								
- poznávací schopnosti a funkce								
Pozornost, soustředěnost, vytrvalost (udrží pozornost na činnosti více než 10 minut, nenechá se vyrušit, řídí se pokyny dospělého)	2	2	3	2	2	2	2	2
Paměť (zapamatuje si a později vybaví: text, říkanku, pravidla, záměrně používá paměť k učení)	2	2	2	2	2	2	3	3
Rozlišování znaků a symbolů (rozlišit graf. symboly, zná některá čísla a písmena, složí slabiku, slovo, již trochu čte,...)	2	2	2	2	2	3	3	3
Základní matematické pojmy a výtvarné vyjadř. (geom., tvary, velikosti, váhy, rozumí jim a používá je, umí je nakreslit, podepíše se, číselná řada)	2	2	3	3	3	3	3	3
Časoprostorová orientace (orientuje se v prostoru, čase, části dne zná, vpravo – vlevo, první – polední, dny v týdnu, měsíce v roce, včera, zítra, více,...)	2	2	3	3	3	3	3	3
Řešení problémů a myšlení + vnímání (chápe podstatné znaky a vlastnosti, porovnává je, řeší rebusy, labyrinty + všimá si detailů, postřehne změnu)	2	2	2	2	2	2	2	2

Poznámky: (zná barvy, vlastnosti, sestavuje a třídí, určí druhy materiálů)									
<i>malý zručný</i>									
Sebepečení, city a vůle									
Sebeuvědomění a sebeuplatnění (má svůj názor, vyjádří nesouhlas, pochopí důvody, pro které nelze jeho očekávání splnit)	2	2	3	3	3	3	4	4	4
Sebeovládání a přizpůsobivost + respektování pravidel (ovládá své emoce a řídí své chování + chápe smysl pravidel a podřídí se určitému rádu)	3	3	3	3	3	2	3	3	3
Poznámky: (dítě je: bojácné, nespěšné, podřidivé, veselé, vyrovnané, tvrdohlavé, smutné,...)									
<i>bedná emocionálně své jednání nedokáže vyvěřit</i>									
3. DÍTĚ A SPOLEČNOST									
Komunikace s dospělým (navazuje kontakt bez problémů, je aktivní, respektuje autoritu, reaguje přiměřeně při odmítnutí komun. dospělým)	2	2	3	3	3	3	4	4	4
Komunikace s dětmi (navazuje dětská přátelství, respektuje názory jiných, vyhledává komunikaci s jiným dítětem)	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Sociabilita a spolupráce (spolupracuje a je partnerem při hře, domluví se, vychází vstříc jinému dítěti, není dominantní, ani podřiz., role jsou vyrovnané)	2	2	3	2	3	3	3	2/4	2/4
Poznámky: <i>agresivní</i>									
4. DÍTĚ A SPOLEČNOST									
Společenská pravidla a návyky (uplatňuje spol.pravid. ve styku s dospělými a dětmi, pozdraví, odpoví, je ohleduplný, po upozornění změni své chování)	2	3	3	3	3	3	4	4	4
Zařazení do třídy dětí (dokáže se zařadit, má kamarády, svou roli, patří mezi oblíbené, podělí se, pomáhá, je spokojené ve společnosti, komunikuje)	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Spolupráce na činnostech (kooperuje, dokáže se dohodnout, vyjednává, je spravedlivé, nepodvádí, přijme výsledek hry, iniciativní role při spol. hře)	2	2	2	2	3	2	2/4	2/4	2/4
Poznámky:									
5. DÍTĚ A SVĚT									
Adaptabilita ke změnám (přizpůsobí se, nevadí mu, rychle se při změně orientuje, nepotřebuje pomoc a oporu dospělého...)	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Poznatky, sociál. informovanost (má poznatky o světě lidí, přírody, kultury a techniky, má aktivní zájem o nové poznatky, je zvědavé, učenlivé, ptá se)	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Zdraví a bezpečí (má povědomí o různém nebezpečí v okolí, chová se bezpečně a ví jak se chránit, ví kam se obrátit o pomoc, komu se svěřit)	2	2	3	3	3	3	3	4	4
Poznámky: <i>zdánlivě zručný - log. čepička - log. píseček spontánně posezení, dítě vyvolá log. píseček</i>									
Další poznámky o dítěti (talent, zlovyky, zvláštnosti, zájmy,...									