

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Anna Havlínová

Zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky

OLOMOUC 2013

Vedoucí práce: **PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky.“ vypracovala samostatně a použila jen zdrojů, odborné literatury a dalších pramenů uvedených v závěru této práce.

V Olomouci dne 16.4.2013

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Dovolte mi, abych co nejsrdečněji poděkovala PhDr. Martině Fasnerové, PhD. Za odborné vedení diplomové práce, ochotu a trpělivost při poskytování cenných rad. Dále poděkování patří kolektivu Základní školy a Mateřské školy v Křelově – Břuchotíně, Mateřské školy Rožňavská a FZŠ Milady Horákové v Olomouci a všem respondentům, s nimiž jsem prováděla výzkum.

Učit lze slovy, vychovávat jen příkladem

J. A. Komenský

OBSAH

ÚVOD.....	- 8 -
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	- 8 -
1. KURIKULÁRNÍ REFORMA	- 9 -
1.1 Úkoly a cíle předškolního vzdělávání	- 11 -
1.2 Učitel mateřské školy	- 13 -
2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	- 14 -
2.1 Vývoj motoriky u dítěte předškolního věku	- 16 -
2.2. Vývoj kognitivních procesů u dítěte předškolního věku.....	- 17 -
2.3 Citový a sociální vývoj dítěte předškolního věku	- 19 -
2.4 Dětská hra.....	- 20 -
2.5 Dětská kresba.....	- 22 -
3. ŠKOLNÍ ZRALOST a PŘIPRAVENOST	- 25 -
3.1 Tělesná (biologická) zralost.....	- 26 -
3.2 Kognitivní (rozumová) zralost.....	- 27 -
3.3 Emoční, motivační a sociální zralost.....	- 27 -
3.3.1 Emoční inteligence	- 28 -
3.4. Školní připravenost.....	- 29 -
3.5 Školní nezralost a nepřipravenost.....	- 30 -
4. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	- 32 -
4.1 Metody zjišťování školní zralosti a připravenosti	- 33 -
4.2 Zápis do 1. ročníků Základních škol	- 36 -
4.2.1 Průběh zápisů.....	- 37 -
5. LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ.....	- 41 -
5.1 Odklad školní docházky	- 43 -
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....	- 46 -
6. CÍLE VÝZKUMU	- 47 -
7. STANOVENÍ HYPOTETICKÝCH VÝROKŮ.....	- 48 -
8. METODIKA.....	- 49 -
8.1 Metody sběru dat	- 49 -
8.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	- 50 -

9. POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	- 55 -
9.1 Hodnocení dětské kresby.....	- 77 -
9.2 Ověření hypotetických výroků.....	- 82 -
10. DISKUZE.....	- 85 -
ZÁVĚR.....	- 87 -
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	- 89 -
SEZNAM OSTATNÍCH PRAMENŮ.....	- 91 -
SEZNAM PŘÍLOH.....	- 92 -
SEZNAM TABULEK.....	- 92 -
SEZNAM GRAFŮ.....	- 92 -
SEZNAM ZKRATEK.....	- 94 -

ÚVOD

Téma diplomové práce *Zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky* jsem si vybrala z důvodu, že nejenže mne toto téma jako budoucí učitelku zajímá, ale sama mám v rodině dítě, s jehož souvislostí bylo a stále je, toto téma mnohokrát zmiňované.

Nástup do 1. ročníku základních škol je pro dítě důležitým mezníkem v životě, kdy přichází velké množství radikálních změn. Na toto období musí být dítě dostatečně zralé a připravené jak psychicky tak fyzicky. Většina šestiletých dětí tyto požadavky zcela splňuje, avšak u některých dětí dochází k vývoji pomaleji a právě u těchto jedinců bývá realizován odklad. V případě zanedbání tohoto faktu dochází k závažným problémům, ať už se jedná o zpomalení vývoje dítěte, špatný prospěch, a další, což může vyústit dokonce až k navrácení do školky. Toto všechno je pro dítě nesmírně traumatizující a je jistě prioritou každého pedagoga i rodiče zajistit dítěti co nejhladší vstup do 1. třídy a předejít tak těmto špatným zážitkům.

V souvislosti se zjišťováním školní zralosti se v této diplomové práci budeme zabývat již výše zmíněným odkladem školní docházky, který je názoru hojně diskutovaným tématem nejen v kolektivu učitelů, ale také mezi rodiči malých budoucích prvňáčků.

Celá diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje pět kapitol, které podrobně popisují všechna teoretická východiska práce, jako jsou změny ve školství, kurikulární reforma a celková změna pohledu na současné školství, charakteristika dětí předškolního věku a jeho specifické oblasti, jako jsou biologická zralost, kognitivní zralost, emoční, motivační a sociální zralost, dále v první části práce také najdeme kapitoly o školní zralosti a připravenosti, vzhled do metod používaných ke zjišťování školní zralosti a připravenosti, legislativní vymezení související se zápisy k základnímu vzdělávání a s odklady školní docházky a také samotný odklad školní docházky a zápis do prvních tříd základních škol.

Empirická část diplomové práce je věnována samotnému výzkumu, který je zaměřen na posouzení jednotlivých oblastí školní zralosti a připravenosti prostřednictvím přímého pozorování předškoláků v mateřské škole. Jsou zde prezentovány výsledky šetření a vyhodnocení stanovených hypotéz. Cílem diplomové práce je zejména zjištění úrovně jednotlivých vybraných složek, jako je motorika, zrakové vnímání a paměť, řeč, sluchové

vnímání a paměť, základní matematické představy a dále evidence pokroku skupiny mezi prvním a druhým pozorováním. Dalším cílem je pak zjistit míru úspěšnosti pozorovaného vzorku respondentů při školním zápise. Součástí cíle je i posouzení výstupu jedince v podobě kresby lidské postavy.

Práce by svými výsledky mohla přispět k silnějšímu uvědomění si nezbytnosti nejen kvalitní, ale i objektivní pedagogické diagnostiky. Na školní zralost a připravenost lze nahlížet z různých úhlů pohledu a jednotliví pedagogové vnímají pozorované a diagnostikované subjekty odlišně. Mohou být ovlivněni prostředím, vlastním rozpoložením, dosavadními zkušenostmi, úrovní předchozích zkoumaných jedinců a dalšími faktory. Bez nadsázky můžeme říci, že provedení opravdu kvalitní a nezkreslené pedagogické diagnostiky je uměním.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V následujících kapitolách se budeme zabývat teoretickými východisky, potřebnými k vypracování empirické části předkládané diplomové práce. Cílem tohoto oddílu není jenom shrnout podstatné informace spojené s tématem diplomové práce, ale také čtenáři nabídnout vhled do problematiky, která se, jak můžeme bez nadsázky říci, týká každého z nás.

První kapitolou je *Kurikulární reforma*, ve které se podrobněji zabýváme vývojem vzdělávání v České republice, zvláště tedy po roce 1989, což zahrnuje fakta spojená s kroky vedoucími k tvorbě Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP), vzájemné propojení RVP pro předškolní vzdělávání a RVP pro základní vzdělávání. Kapitola obsahuje i část, věnující se cílům předškolního vzdělávání a důležitosti a významu učitele mateřské školy.

Druhá kapitola, názvem *Charakteristika dítěte předškolního věku* má čtenář možnost získat informace o specifických zvláštích jedinců v období předškolního věku a míru vývoje jednotlivých složek školní zralosti a připravenosti. Kapitola se zabývá i dětskou hrou a dětskou kresbou.

Třetí kapitola již popisuje samotné téma *Školní zralost a školní připravenost*, dále pak její jednotlivé oblasti a na konci kapitoly najdeme také školní nezralost a nepřipravenost.

Další kapitola *Pedagogická diagnostika* osvětluje problematiku metod, které jsou nejčastěji používány k zjišťování školní zralosti a připravenosti. S tímto souvisí také zápisy do prvních tříd, o kterých kapitola taktéž pojednává.

Poslední kapitolou, vymezující teoretická východiska je *Legislativní vymezení*.

Následuje oddíl Empirické části diplomové práce, který obsahuje celkem pět kapitol, které se všechny zabývají samotnou výzkumnou prací, která je součástí předkládané diplomové práce. Najdeme zde Vhled do pozorování s důrazem na srovnání prvního a druhého šetření a pokroku respondentů, dále je rozpracováno pozorování dětské kresby a ověření stanovených hypotetických výroků. Následuje diskuze a závěr, kde najdeme shrnutí celé práce a doporučení pro čtenáře. V úplném závěru jsou uvedeny všechny náležitosti, jako jsou seznamy grafů, zkratk, tabulek a použitých pramenů.

1. KURIKULÁRNÍ REFORMA

Abychom se mohli ponořit do samotné podstaty tématu zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky a pochopit toto téma v kontextu celého obrazu současného primárního vzdělávání, je nezbytné, abychom nejprve upozornili na nemalé změny v primárním vzdělávání, které se v minulých letech uskutečnily.

Významným mezníkem pro změny ve školském systému, byl rok 1989. Do té doby české a československé školství experimentovalo s komunistickou a socialistickou ideologií. Po tomto roce však vyvstala silná potřeba o proměnu českého školského systému, a to nejen v demokratický moderní systém, ale také v systém jdoucí ruku v ruce s českou tradicí a aktuálními trendy západní Evropy. Přestože byla někdejšími odborníkům jasná potřeba komplexní změny a vytvoření uceleného dlouhodobého a postupného procesu, vzhledem k absenci jednoznačného východiska byla, i přes mnohé radikální změny, reforma v některých krocích v rozporu s prvotní ideou. Toto poměrně neúspěšné období připadá na první polovinu devadesátých let, kdy navzdory vzniku mnohých odborných publikací nebyla aplikace kýžených priorit příliš úspěšná. V té době nejvýznamnějšími pracemi zabývajícími se novým pojetím školské reformy byl projekt zpracovaný skupinou kolem J. Kotáska s názvem *Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě* a také práce skupiny NEMES nazvaná *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Obě zdůrazňují nutnost vytvoření komplexu, který bude zahrnovat jak vnitřní, tak vnější reformy, které budou vzájemně provázané. Hlavními zásadami nového školství má být humanizace, demokratizace a liberalizace. Avšak jak uvádí Spilková a kol.(s.17, 2005) ve své publikaci: „*Tehdejší vedení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT ČR) a zejména ministr Petr Piha byli zaměřeni na řešení dílčích otázek (např. tvorba vzdělávacího programu Obecná škola).*“ V následujících letech vzniklo ještě několik experimentálních řešení. Dalším potencionálně úspěšným a významným projektem, který však nebyl navzdory velmi dobré propracovanosti a novým myšlenkám zrealizován byl dokument *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. V návaznosti na tento dokument vznikl *Standard základního vzdělávání*, který detailně popisoval obraz nového českého školství. Mezi nejdůležitější pilíře patří:

- Orientace pedagogů na nové pojetí vzdělávací politiky státu
- Dokument obsahuje základní mantinely osnov

- Změna v chápání vzdělávání
- Obsah vzdělávání není založen na množství získaných znalostí, ale je prezentován jako soubor jednotlivých prvků, jako je například rozvoj myšlení, dovednost učit se, mít schopnost vybrat z objemu poznatků poznatky důležité a další
- Zaměření se na předání takových schopností, které žákům umožní komplexně chápat učivo v souvislostech a být schopen je aplikovat v reálném životě

Přesto s odstupem let je uváděno, že Standard základního vzdělávání nenaplnil očekávané, tj. například kmenové učivo zůstalo ve stejném objemu, jehož zvládnutí všemi žáky není uskutečnitelné. Skutečný dopad na aktuální situaci ve školství měl tento dokument zanedbatelnou.

V souvislosti se zmiňovaným Standardem základního vzdělávání byly vytvořeny tři programy pro základní vzdělávání, které nahradily dosavadní osnovy. Byl to program **Obecná škola**, jehož základní prioritou bylo kladení důležitosti na přiměřené množství nároků na dítě. Druhým vzdělávacím programem byla **Základní škola**, jehož principy se velmi podobaly dosavadnímu způsobu vzdělávání. Tento program se stal nejvíce rozšířeným. Dalším byl program **Národní škola**, který kladl velký důraz na pojetí vzdělávání v globálním měřítku, výchova svobodného a demokratického člověka. Velkou váhu tento program dával praktičnosti. Součástí programu je i jakýsi soubor metodických a didaktických materiálů pro učitele KAFOMET.

K zásadnímu zlomu dochází pak na přelomu 20. a 21. století, kdy vznikl Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. **Bílá kniha**, což je komplexní koncept rozvoje vzdělávání v České republice. Díky tomuto dokumentu se podařilo schválit nový školský zákon.

To, co v letech 2001-2004 vzniká, jako navazující prvek na Bílou knihu, je dnešním školám závazný **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** (dále jen RVP ZV), který konkretizuje vzdělávací cíle, obsah vzdělávání i očekávané výstupy. Jak píše Spilková a kol.(s.22-23, 2005): „*Jde zejména o změnu v hierarchii cílů vzdělávání – namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě má nyní jít o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celkový rozvoj v oblasti kognitivní (nejen získávání poznatků, ale také/především získávání nástrojů pro poznávání, rozvoj myšlenkových operací, zejména vyšších úrovní myšlení), v oblasti kompetencí, postojů a hodnot.*“ Primárním cílem vzdělávání dle RVP ZV je

všechny žáky obohatit o soubor klíčových kompetencí, což je vlastně jakýsi soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které žák dále využije ve svém životě.

Stejně, jak vznikl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, tak byl vytvořen i **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV), který popisuje a upřesňuje hlavní požadavky, ale i podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku v institucionálním zařízení, tedy výuku jedinců od tří do šesti, případně sedmi let věku v mateřských školách. Dále určuje bázi vědomostí a dovedností, které tvoří jakýsi základ pro navázání na zmiňovaný RVP ZV. Tým autorů RVP PV pod vedením K. Smolíkové (s.7, 2004) uvádí, že: „*Koncepce předškolního vzdělávání je založena na tých zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí (tj. vědomostí a zároveň schopnosti a dovednosti uplatnit se).*“ Jak můžeme při srovnání RVP ZV a RVP PV vidět, obě vychází z klíčových kompetencí, které na sebe vzájemně navazují.

1.1 Úkoly a cíle předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání také vymezuje úkoly a cíle předškolního vzdělávání. Úkolem podle RVP ZV (s. 7, 2004) je:

- *Doplňovat rodinnou výchovu*
- *Zajistit dítěti dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení*
- *Smysluplně obohacovat jeho denní program*
- *V průběhu předškolních let poskytovat odbornou péči*
- *Usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu*

Navíc zvláště důležitým cílem je tvořit předpoklady pro další vzdělávání a maximalizovat podporu individuálnosti v rozvoji jednotlivých dětí a zejména jim umožnit dostatečně dospět právě v době, kdy budou opouštět mateřskou školu. Po přechodu dítěte k základnímu vzdělávání je proto nezbytně nutné, aby existovala plynulá návaznost z mateřské školy do

základního vzdělávání a aby tyto zvláštnosti měli pedagogové namysli a aplikovali takové metody a postupy práce, které umožní dítěti nenásilný přechod z jedné instituce do druhé. (RVP PV)

Význam předškolního vzdělávání v mateřské škole však plní i jiné služby. V dnešní uspěchané době, kdy se matky v domácnosti vidí jen velmi zřídka, jsou mateřské školy nepostradatelnou součástí života většiny rodin s malými dětmi. Mateřská škola nejenže děti vzdělává, učí nezbytným dovednostem a v neposlední řadě je připravuje na jejich další krok v životě – nástup do školy, plní také funkci jakési „chůvy“,. Mnozí si možná kladou otázku, zda je opravdu pro dítě tolik důležité navštěvovat mateřskou školu. V posledních letech je téma zavedení povinné docházky do mateřské školy pro předškolní děti poměrně diskutovaným tématem. Dle průzkumu Ministerstva školství by toto valně většině rodičů nevadilo a považují to za rozumný krok. Příznivý vliv mateřské školy na předškoláka je tedy zřejmý, nejen z prováděného průzkumu, ale i z výše uvedených faktů. Pro shrnutí pozitiv si uvedeme jen některé z nich:

- **Návyk na jiný režim dne** - dítě se učí přijmout odlišný režim dne od režimu domácího, což značně podpoří pozdější adaptaci dítěte na školní režim
- **Podřízení se cizí autoritě** - dítě se učí chápat, že nejen rodiče je nutné poslouchat
- **Osamostatnění se** - přestože děti ve školce často zprvu pláčou, je jim smutno po rodičích, cítí se opuštěné, tak tato fáze osamostatnění se je velmi důležitá
- **Výhody dětského kolektivu** - dítě se učí jednat s vrstevníky, získává nové sociální kontakty
- **Příprava na školní vzdělávání** - zvláště v roce předcházejícímu nástupu do školy je značná pozornost věnována přípravě na školu a rozvoji školní připravenosti

Ne však jen pozitiva mají mateřské školy. Zde uvádíme několik negativ:

- **Méně intenzivní kontakt dětí s rodiči** - přestože je školka „dobrou chůvou“, je pravdou, že dítě přichází o značnou část kontaktu s rodiči
- **Možnost získání nežádoucího chování** - stejně jako se dítě naučí žádoucímu chování, stejně tak na něj působí i vlivy nežádoucí.
- **Možnost nákazy dětskými nemocemi** - jako poslední nevýhodu školek uvádím možnost nákazy dětskými nemocemi, kdy kumulace velkého počtu dětí je silnou zátěží pro ne ještě zcela vyvinutý dětský imunitní systém.

1.2 Učitel mateřské školy

Je však zřejmé, že, mateřská škola jako instituce tvoří jen zlomek úspěšné předškolní výchovy. Značný vliv má samozřejmě výchova v rodině, prostředí jak doma tak v mateřské škole, možnosti vybavení mateřské školy, ale také její kvalitní pedagogové. Lze říci, že dobrý učitel v mateřské škole je alfou i omegou úspěšné předškolní výchovy a tedy i významným předpokladem pro zahájení úspěšného základního vzdělávání. Učitel v mateřské škole je specializovaný, odborně kvalifikovaný pracovník.

Učitel MŠ naplňuje jisté role, V. Southernová v časopise Informatorium 3-8 (3/2006) uvádí tyto:

- *Náhradní maminka* - učitelka nahrazuje dítěti matku v její nepřítomnosti, dodává dítěti pocit bezpečí a lásky, neznamená to však, že by přímo přebírala funkci matky v celé její podobně
- *Pedagog* - učitelka je zároveň pedagogem, který dítěti poskytuje náležité vzdělání, rozvíjí jeho schopnosti a dovednosti a vede jej k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí
- *Organizátor* – učitel MŠ organizuje a plánuje veškeré aktivity dětí
- *Komunikátor* – být velmi dobrým řečníkem s perfektní výslovností bez logopedických vad je nutností pro každého učitele a zvláště pro učitele v MŠ, navíc se dobré řečnické dovednosti uplatní v komunikaci s rodiči

Navíc doplníme ještě jednu roli a tou je *vzor* – učitelka v mateřské škole by měla být dokonalým vzorem dospělého člověka, který dítě motivuje a vede ke správnému chování nejen cílenou výchovou, ale také svým vlastním správných chováním. Dítě v předškolním věku se do značné míry učí a vychovává napodobování a to je důvod, proč by právě učitelka v mateřské škole měla být prototypem správně vychovaného člověka

Wedlichová, Heřmanová (s. 17, 2008) uvádí: „*Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska, mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu vývoji.*“

Abychom správně pochopili chování dítěte se všemi odlišnostmi, je nutné abychom blíže nahlédli na charakteristiku celého období dítěte předškolního věku.“

2. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Abychom se mohli zabývat problematikou zjišťováním školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky, je nezbytné, abychom nastínili psychologický obraz dítěte, které je výchozím bodem celého našeho zkoumání.

Než však přistoupíme k samotné charakteristice tohoto pozoruhodného období v životě člověka, rádi bychom zde uvedli zařazení do vývojových stádií dle nejznámějších periodizací předškolního období podle Piageta, Kohlberga, Eriksona a Freuda.

Piaget dle své **Teorie vývojových stádií** zařazuje dítě do *Předoperačního vývojového stádia* (2-7 let), kdy se dítě učí používat jazyk, dosud není schopno pochopit názory druhých - myšlení je egocentrické, zaměřené na sebe sama. Předměty třídí dle jednoho kritéria. Psychologové se shodují, že Piagetovo pojetí v mnohém podceňuje schopnosti dětí. (Piaget, Inhelderová, 2007)

Kohlberg vzhledem ke svým **Stádiím morálního usuzování** dítě v předškolním období řadí do *úrovně I*, kde setrvávají všechny děti až do věku 10 let. Tato úroveň je rozdělena na *Stadium 1 Orientace na trest* – snaha nebýt potrestán, proto plní zadané příkazy a na *Stadium 2 Orientace na odměnu* – dělá vše pro to, aby mu byla poskytnuta odměna. Přesto ale současní psychologové tvrdí, že dnešní předškolní dítě spadá i do *úrovně II*, která obsahuje *Stadium 3 – Orientace na to být hodným dítětem* – mění své chování a jednání tak, aby nedošlo k nesouhlasu ze strany ostatních a také *Stadium 4 Orientace na autoritu* – hlavní prioritou je zavděčit se autoritě a nebýt jí odsouzen, proto dodržuje stanovená pravidla. (Wedlichová, Heřmanová, 2008)

Dalším významné pojetí vytvořil Erikson, který říká, že člověk v různých částech svého života řeší nějakou psychosociální krizi a aby mohl jeho vývoj pokročit, musí tuto krizi překonat. Dle jeho **Období psychosociálního vývoje** je předškolní dítě ve *věku 3* (3. – 5. rok), kdy psychosociální krizí je *Iniciativa versus pocity viny* – jako řešení se jeví účelnost a zaměření vlastních aktivit. Částečně se dítě také nachází na počátku *věku 4* (6. rok až puberta), zde je psychosociální krizí *Píle versus pocity méněcennosti* s nejlepším řešením být zdatný v myšlenkových, sociálních a fyzických dovednostech. V dnešní době platí Eriksonova domněnka, že dítě prochází jistými obdobími, ve kterých se učí iniciovat svoje činnosti a uskutečňovat je a právě zde mohou špatné postoje ze strany rodičů či pedagogů v mateřské škole vyvolat v dítěti pocity nedostatečnosti nebo viny. (Erikson, 2002)

Jak jsme již uvedli výše, velmi významnou osobností, která se zabývala vývojovými stádii člověka je Piaget, který v **Teorii vývojových stádií psychosexuálního vývoje** řadí dítě do *Falického stadia* (3. - 5. rok) a zčásti do *Období latence* (5. rok - puberta). Falické stadium se vyznačuje tím, že zdrojem uspokojení je oblast pohlavních orgánů, zkoumá je, sebeuspokojuje se. U chlapců vzniká Oidipův komplex, u dívek Elektřin komplex, kdy je dítě fixované až zamilované do rodiče opačného pohlaví a k rodiči stejného pohlaví dítě zažívá nepřátelství. Toto později ustupuje ruku v ruce s identifikací dítěte s rodičem stejného pohlaví. (Piaget, Inhelder, 2002)

Jak vidíme na předchozích charakteristikách, bylo období předškolního věku zkoumáno mnohými psychology a pozorováno z různých úhlů pohledu. Přesto však pro děti je předškolní období zejména čas naplněný radostí, smíchem a bezstarostnými dny plnými her a dětských radovánek. Charakteristickými rysy tohoto období je aktivita a potřeba pohybu, velký vliv fantazie na vnímání světa, masivní vývoj fyzické i psychické stránky dítěte, energie, pozitivní pohled na svět a v neposlední řadě neschopnost předpovídat negativní následky vlastního jednání. Z posledního bodu vyplývá, že je hlavně na rodičích dítěte, aby je ochránili před případným nebezpečím a zajistili jim tak šťastné dětství.

Toto vývojové období je psychology udávané v rozmezí od 3 do 6ti let. Přesto hranice šestého roku není pevná a je hlavně určena nástupem do školy – důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte, kdy období předškolního věku končí a nastává období mladšího školního věku, kterým se budeme zabývat v další kapitole.

Přestože je toto období nazýváno obdobím předškolního věku, není v publikacích název vždy jednotný a můžeme se setkat s pojmy jako „předškolní dětství“, „druhé dětství“ nebo „starší předškolní věk“. (Šimíčková-Čížková, 2008)

Během předškolního období dochází k mnoha fyziologickým proměnám dítěte a dochází k tzv. **1. strukturální přeměně**, během které začíná výměna mléčných zubů za stálé (růst druhé dentice), dochází k vymizení baculatosti a mění se celková proporce mezi růstem trupu, hlavy a končetin, mluvíme o období vytáhlosti. Na konci předškolního období, přibližně kolem 6. roku věku dítěte se také dokončuje osifikace zápěstních kůstek, což je nezbytným předpokladem pro rozvoj jemné motoriky. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Pro zjištění stupně vývoje (většinou u extrémních případů) je možné použít tzv. filipínské míry – dítě si dosáhne nataženou pravou rukou přes vzpřímenou hlavu na levý ušní lalůček a naopak.

V období předškolního věku mohou být děti labilní, neklidné. U předškoláků bývá často zaznamenána větší náchylnost k infekcím a nemocem, což je zapříčiněno ještě dosud ne zcela vyvinutou imunitou a také tomuto přispívá pobyt v mateřské škole, kterou většina dětí v tomto věku navštěvuje.

Předškolní věk je například Eriksonem (Erikson, Hamburger, 2002) nazýván věkem iniciativy, kde hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení. Šimíčková-Čížková (2004) navíc uvádí, že pro toto období je hlavním úkolem rozvíjení účelové aktivity. Z toho vyplývá, že poskytnutí hranic a řádu má zásadní vliv na správný vývoj dětské osobnosti. Za účelovou aktivitou můžeme považovat různé drobné domácí práce či podobné činnosti. Dítě toto většinou plní s velkou ochotou a nezdídkou s hlubokou vnitřní zodpovědností. Právě tuto skutečnost se musíme snažit v dětech předškolního věku podporovat, protože bude mít nemalý dopad na jejich budoucí život.

Jak již bylo zmíněno, tato bezesporu zajímavá část v životě dítěte se sebou nese mnoho vývojových změn, jimiž se budeme zabývat v následujících kapitolách..

2.1 Vývoj motoriky u dítěte předškolního věku

Motorický vývoj dítě v předškolním věku zaznamenává dynamický pokrok, který se odehrává díky intenzivnímu rozvoji mozkové kůry. Vlivem těchto změn roste kvalita pohybové koordinace, pohyby se stávají plynulejší, jistější, elegantnější, pohyby rukou a nohou jsou koordinovanější a stávají se automatizovanými. Na konci tohoto období dítě už zvládá natolik složité motorické operace, jako jsou různé druhy sportů. Lyžování, bruslení, jízda na kole, či koloběžce je pro děti novou, již zvládnutelnou aktivitou.

Nedochází však jen k vývoji hrubé motoriky, který jsem zmínila výše, ale k razantnímu skoku kupředu dochází i v oblasti jemné motoriky, a to hlavně vlivem osifikace zápěstních kůstek. Ruka je zpevněná a proto může být již lépe využita v manipulaci s drobnými předměty, jako jsou různé kamínky, korálky či například plastelína. Tyto předměty dítě rádo vyhledává a při hře a manipulaci s nimi plně využívá hmat. U jedince v předškolním věku se velmi rychle rozvíjí i jeho manuální zručnost, práce s nůžkami, či psacími potřebami přestává být obtížnou aktivitou.

Dalším pokrokem ve vývoji dítěte je počátek vyhraňování laterality, kdy dítě začíná více používat jednu ruku jako dominantní. Šimíčková-Čížková a kol. (s.28, 2008) uvádí, že: “

*Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, snižuje se počet „obouručních“.
Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je
činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii (nevyhraněná lateralita)“*

Další vývojovou oblastí, kterou se budeme zabývat je oblast rozvoje poznávacích procesů.

2.2. Vývoj kognitivních procesů u dítěte předškolního věku

„Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem něho. Vývojové zvláštnosti jsou ve vnímání prostoru i času, paměti, obrazotvornosti i myšlení. Charakteristické odlišnosti napovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte.“ (Wedlichová, Heřmanová, 2008, s. 21)

Ti, kteří se zabývají vývojem dítěte se shoduje, že **vnímání** dítěte je v období předškolního věku do jisté míry zkreslené, převládá vnímání světa jako celku, přitom si však dokáže všimnout i velmi nenápadných věcí, či jevů, které upoutají jeho pozornost, či jsou spojeny s nějakou činností. Typická je aktivnost vnímání, které je spojeno s praktickou činností dítěte – tedy s řečí, pohybem či experimentem. Dále se zlepšuje vnímání pomocí všech smyslů, dítě rozpoznává doplňkové barvy, zdokonaluje se zvuková a zraková diferenciací, přesto hmat stále zůstává hlavním pomocníkem ve vnímání okolního světa. Avšak přestože se vnímání dítěte zdokonaluje, jeho myšlení je dosud na úrovni předoperační. s ohledem na vnímání je dalším velmi nápadným jevem v problematice rozvoje kognitivních procesů dítěte předškolního věku například egocentričnost (vše vztahuje na sebe –ono je středem každého dění), subjektivita, antropomorfismus (vše polidšťuje), artificialismus (všechno se dělá jen pro ně) a magičnost (vše si přizpůsobí tak, jak si právě přeje). Neméně podstatným faktem je, že jedinci v tomto věku mají značné problémy s vnímáním prostoru, který vždy vidí větší, než ve skutečnosti je a také s vnímáním času, pro které je typický presentismus. Pro jeho abstraktnost, nejsou schopni čas pochopit a vnímají jej prostřednictvím pravidelně opakujících se událostí, např. „Ještě se třikrát vyspím a pojedeme k babičce.“

Pokud se zde zmiňujeme o kognitivních procesech, nesmíme opomenout paměť a pozornost, které jsou této oblasti velmi blízké. **Paměť** se rozvíjí zvláště mechanická, dítě umí mnoho básniček, říkanek a jiných popěveků. Úmyslná paměť se vyvíjí až kolem pátého

roku věku dítěte. Druhým prvkem je **pozornost**, který Šimíčková-Čížková a kol. (2008, s.69) specifikuje takto: „ *Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétává, s postupujícím věkem se dítě lépe soustředí vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštěnostech a na druhu činnosti.* “

Jak jsem již zmínila v jednom z předchozích odstavců, **myšlení** předškolního dítěte se očitá ve fázi předoperační pro kterou je příznačný plný rozvoj názorného intuitivního myšlení. Myšlení je dosud velmi úzce spjato s pozorovanými nebo představovanými věcmi, událostmi. Například Mertin, Gillnerová a kol. (2003, s.13) tuto oblast popisují takto: „*Myšlení předškoláka je dosud prelogické, tzv. předoperační, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnost a aktivitu dítěte. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů.* “ Navíc Langmeier (1991) poukazuje na pokus Piageta a Szemiňské, kdy dítě naplní dvě stejné skleničky stejným počtem korálků, pokud však dostane skleničku jinou a má do této přesypat opět stejný počet korálků, tak jestliže hladina kuliček sahá do jiné výšky, dítě usuzuje, pro něj zcela logicky, že jich je méně či více a nebere ohled na to, že žádný korálek nebyl přidán ani odebrán.

Rozvoj myšlení velmi těsně souvisí s rozvojem řeči. **Řeč** je pro dítě prostředkem jak reprodukovat svoje myšlení a i způsob, jak získávat další informace k myšlení. Důležitou proměnou prochází otázka „Co je to?“ na typické „Proč?“ („druhé ptací období“). Řeč se velmi rychle zdokonaluje a také se zvyšuje počet osvojených výrazů – v šesti letech slovní zásoba čítá něco mezi třemi až čtyřmi tisíci slov. Mluvnická struktura používaného jazyka se taktéž zlepšuje a většina předškolních dětí na konci období mluví bez výrazných agramatismů. Šimíčková-Čížková a kol. (2008, s.71) zmiňuje jisté disproporce mezi myšlením a řečí: „*1. Řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně, než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy např. dítě dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat. 2. Řeč předbíhá myšlení - počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.* “

Řeč většinou odráží pocity, dojmy, myšlenky a stavy. Dítě prochází značným vývojem i v oblasti citového a sociálního vývoje. Podrobný rozbor této problematiky uvádíme v následující podkapitole.

2.3 Citový a sociální vývoj dítěte předškolního věku

Stejně jako ostatní složky i citový vývoj předškoláka prochází výraznými změnami. Hlavním podnětem k citovým zážitkům dítěte jsou konkrétní činnosti. Dítě dokáže již své emoce částečně ovládat a vztek a zlost jsou méně časté. Protože narůstají sociální tlaky okolního prostředí, dítě je nuceno naučit se regulaci svých emočních projevů a nežádoucího chování. Vlivem toho kolem pátého roku dochází ke značnému omezení silných emocionálních výbuchů avšak emoční reakce dítěte jsou stále labilní, projevují se zcela bez zábrán a přestože silné výbuchy např. vzteku přicházejí z pohledu dospělého člověka kvůli maličkostem, jsou tyto návaly zlosti či jiných emocí velmi výrazné.

Aby se dítě mohlo správně vyvíjet a vyrostito ve vyrovnaného jedince, právě v tomto období má silnou potřebu kladného emočního vztahu. I když potřeba lásky a citu od matky stále přetrvává, dítě přesto po čtvrtém roce věku přestává být bázlivé vůči cizím osobám a dostává se emočně za hranice rodiny a vyhledává nové sociální kontakty.

Vzhledem k získávání nových sociálních kontaktů se rozvíjejí sociální city, kamarádství, dítě se učí chápat nejen svoje emoce, ale také rozumět emocím svých vrstevníků a dospělých. Je velmi citlivé na prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů. Proto je v tomto období zvláště důležité zachovat k dětem citlivý přístup. Potřeba bezpečí, jistoty a zázemí právě v tomto období je nesmírně důležitá. Čáp, Mareš (2001, s.190) říká, že: „*Zásadní podmínkou příznivého vývoje osobnosti je kladný emoční vztah matky či jiné pečující osoby k dítěti a v dalším běhu života kladný emoční vztah dalších významných druhých, jednotlivých osob i malé sociální skupiny.*“

Sociální skupina a zvláště začlenění se do ní hraje v životě předškolního dítěte významnou roli. Dochází k **socializaci**, kterou Wedlichová, Heřmanová (2008, str.24) popisuje jako: „*posupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace; součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.*“ Další definici socializace uvádí Janoušek a kol. (1988, s. 134): „*Socializace je souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, u nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozeněte v dospělého kulturního člověka, který je určitým*

způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začlenění do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe.“

Jak vyplývá z výše uvedených definicí, socializace je vlastně způsob začlenění dítěte do společnosti. Tuto funkci socializace zastává převážně rodina, která určuje pravidla a hranice chování. Dítě považuje svoje rodiče za významnou autoritu a představují pro něj ideál. Ideální vzor chování, jistou normu. Ale ne zdaleka každá rodina je příkladem ideálního vzoru.

Dítě v rodině má svoji sociální roli. Avšak v předškolním věku, zpravidla nástupem do mateřské školy získává další sociální role s nimiž se identifikuje většinou prostřednictvím nápodoby. Dítě přebírá zejména roli žáka mateřské školy (kterou většinou dítě tohoto věku navštěvuje) a roli kamaráda. Dochází také k **rozvoji dětské identity**, která je velmi úzce spjata se socializací na rozdíl však od socializace, kdy jde o vnější projevy chování v otázce dětské identity je podstatné sebepojetí a vlastní vnitřní prožívání a chápání sebe sama. Přestože již v batolecím období dítě ví, že je dítě a ne dospělý a zda je dívka či chlapec, až právě v předškolním období dokáže popsat své fyzické rysy, co má rádo a co ne a také již chápe, že je odlišné od ostatních, je jedinečné. Dosud však je popis velmi soustředěn na aktuální pocity a v dané situaci. i rozvoj sebehodnocení je pozvolný a také ještě závislý na aktuální situaci a zejména na názoru ostatních a zvláště rodičů. Typickými projevy nezralost sebepojetí jsou majetnické sklony a sklony k chlubení se. Součástí dětské identity se stává vše, co dítě jakýmkoliv způsobem považuje za své, nebo k němu jakkoliv patří, tedy identifikace s rodiči, všechny sociální role, blízké prostředí a věci, ke kterým má vztah a také všichni příbuzní a blízcí lidé, kamarády a vrstevníky nevyjímaje. (Wedlichová, Heřmanová, 2008)

Přítomnost vrstevníků pomáhá dítěti naučit se komunikovat, jednat, chápat názory druhých, pocity a emoce druhých, spolupracovat, zažít pocit kamarádství a hlavně mít partnera ke společným hrám.

2.4 Dětská hra

Mnozí odborníci nazývají předškolní věk obdobím her. V námi popisovaném období je na vrcholu tzv. **symbolická hra**. Ta je vrcholem dětské hry. Dítě si hraje „na něco“, přetváří prožitou skutečnost potřebám vlastního já a to zejména z toho důvodu, že dítě je během svého vývoje neustále nuceno adaptovat se na svět dospělých, který zcela dobře ještě nechápe a ani vzhledem ke stupni psychického vývoje chápat nemůže, proto je pro jeho

rovnováhu nezbytné, aby vykonávalo takové činnosti, které mu umožní uspokojovat své potřeby a vidět svět takový jaký chce. Právě takovou službu plní dítěti hry, ve kterých je vše jednodušší, pochopitelnější a navíc si dítě prostřednictvím her může plnit svá přání: mít neviditelného pejska, být kosmonautem, princeznou, či jakkoliv měnit skutečnost, se kterou se z nějakého důvodu nemůže vyrovnat, či je jakkoliv složitá a nepochopitelná.

Dětská hra prochází během dospívání dítěte několika fázemi. Tou úplně první je hra ve formě opakování naučených věcí. Radost z opakování, funkce. Poté přichází fáze symbolické hry, vrcholící mezi druhým a šestým rokem, kterou jsem popsala výše. Dítě přestává být závislé na hračce, zato však je náročnější s ohledem na reálnosti provedení. Na symbolickou hru navazuje hra s pravidly a jako poslední je přechod na neherní činnosti. (Piaget, Inhelderová, 1996) Právě poslední dvě fáze jsou velmi důležité pro pedagogu a pro celé vlastní učení. Hra je totiž jednou z nejelegantnějších a nejnásilnějších forem, jak dítě učit. Proto je velmi vhodné využít hrou motivaci k vytvoření pracovních a učebních návyků. Můžeme také říci, že jak si dítě hraje, právě takové podobné bude mít pracovní a učební návyky. Na tom, jak si dítě hraje můžeme také zkusit odhadovat, jakým směrem se bude později ubírat jeho zaměření (hra se zvířátky, hra na učitelku, tiché hraní s panenkami, aktivní hry s neustálým pohybem, ...).

Dítě si samozřejmě nehraje pouze samo se sebou, ve věku kolem druhého roku si již dítě hraje souběžně s jinými dětmi – dělají stejné věci, hrají si vedle sebe, ale ještě ne spolu. Ke společné hře dochází až v době předškolního věku, kdy již jsou schopné částečně nebo plně, v závislosti na pokročilosti vývoje, spolupracovat. Kolem pátého roku se vyvíjí smysl pro povinnost dodržovat pravidla. s tímto také souvisí velká výhoda her a to je kontakt s dalšími dětmi a nutnost přijetí jisté funkce, role.

Wedlichová, Heřmanová (2008) ještě dodávají, že hra je bezcílne chování, ve kterém se střídají fáze napětí a uvolnění a které napodobuje skutečnost. Navíc podle nich hra rozšiřuje zkušenosti dítěte, dává možnost znovuprožití různých situací a rozvíjí dětskou tvořivost a fantazii.

Fantazie je úzce spjata s hrou a jak popisují výše, provází celé toto období. Pomocí těchto činností dítě reprezentuje svůj pohled na svět a poznává jej. Dítě si fantazií upravuje skutečnost tak, aby pro ně byla přijatelná a pochopitelná. s tímto jevem souvisí tzv. **dětské nepravé lži – tzv. konfabulace**. Jde o kombinaci reálného dění a představ. Dětské lži popisuje Šimíčková-Čížková (2004, s. 29) takto: „...*dítě si plete reálné vzpomínky s fantazií. Ta často obsahuje osobní přání a aktuální citové ladění. Pro dítě ovšem představuje*

skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. Na rozdíl od pravé lži neobsahuje tato lež tendence někoho poškodit nebo získat nějakou výhodu pro sebe. Je v ní obsažena citová a rozumová rovnováha, kdy dítě přizpůsobuje realitu svým potřebám.“ Tento fakt, si možná mnozí rodiče, možná i pedagogové neuvědomují a jsou potom velmi zklamáni z dětí, které jim lžou. Je nutné si ale uvědomit, že touto zvláštností dětské psychiky si prochází každé dítě a není v jeho silách toto potlačit.

2.5 Dětská kresba

Další nedílnou součástí dětského vývoje je dětská kresba. Přestože počátky zkoumání této u dětí velmi oblíbené činnosti sahají až do dob Aristotela, přesto, jak Uždil (1974) zmiňuje, byl J. A. Komenský prvním, kdo se touto problematikou zabýval hlouběji a ve svém Informatoriu školy mateřské přímo doporučil rodičům dětí, aby vedli své děti k malování. Věřil totiž, že kresba a výtvarný projev dítěte je velmi úzce spjat s psychickým vývojem dětské osobnosti či přímo tomuto vývoji napomáhá.

Zkoumání dětské kresby v pravém slova smyslu však začíná až kolem 80. let 19. století. (Mlčák, 1996)

Dnes již víme, že dětská kresba má v pedagogické i psychologické diagnostice velký význam a je, jak mnoho psychologů říká, královskou cestou k poznání duševního stavu a vývoje dítěte.

Mlčák (1996, s. 4) definuje dětskou kresbu takto: „*Abstrahujeme-li od estetických a výtvarných aspektů, je obecně kresba dítěte spontánním a přirozeným vyjádřením vyvíjející se struktury a dynamiky celé osobnosti, která je v permanentní interakci s jeho nejbližším životním prostředím. Kresba dítěte odráží kvalitu jeho vnímání, paměti, fantazie a kreativity, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, myšlení, intelektových schopností i povahových vlastností. Současně informuje citlivého vnímatele o postojích dítěte k rodičům, sourozencům, lidem obecně, zvířatům, věcem i k sobě samému.*“ Nás, jako pedagogy, zajímá právě ten výklad dětské kresby, který nám v oblasti výchovy a vzdělávání pomáhá diagnostikovat úroveň školní připravenosti, vývoj laterality, stupeň vývoje grafomotoriky a další. Aby bylo možné diagnostikovat námi zkoumané téma školní připravenosti, je nezbytné nahlédnout i do problematiky vývojových stádií dětské kresby.

Prvopočáteční dětská kresba, podobající se čaranicím úzce souvisí s dětským žvatláním a jakoby jej vyjadřuje. Dokonce se uvádí, že dítě pravděpodobně neví co kreslí a

až na otázku „Co jsi nakreslil?“ vymýšlí, co jeho dílo vlastně zobrazuje. Často se stane, že pojmenování jednoho obrazu je po opětovném dotazu, co dítě nakreslilo odlišné, než prvotní název. Potřeba kreslit nevychází ani tak z pobídek rodičů a dospělých, ale spíše z vlastní potřeby dítěte se realizovat, něco vytvořit.

Jak je již uvedeno výše, dětská kresba se s růstem dítěte vyvíjí a je na místě nastínit jedno z členění dětské kresby do jednotlivých stádií. Příhoda (1967) člení dětskou kresbu do čtyř stádií. Prvním je *Stadium črtací experimentace*, které přichází již před druhým rokem věku, ke kresbě dítě používá pohybu v ramenním, později zápěstním kloubu. Vznikají tahy kyvadlovité, obloukovité šikmo od sebe, později i tvary elipsovitě. Čárání nemá obsah, není plánované a je velmi málo koordinované. Kolem třetího roku nastupuje *Stadium prvotního obrysu*, jehož hlavní podstatou je schopnost dítěte spojit kresbu s určitým jejím významem, je schopné ji pojmenovat. Z počátku ji pojmenovává až v průběhu kreslení, či až po dotvoření díla, později však je schopné se nejprve rozhodnout co nakreslí a pak toto i realizovat, případně i zopakovat. Přibližně se čtvrtým rokem věku se Stadium prvotního obrazu mění na *Stadium lineárního náčrtu*, ve kterém je dítě již schopné vyobrazit hrubý a nedetailní obraz skutečné věci, nejčastěji člověka, domu, stromu. Fantazie stále splývá s realitou. V tomto období je typická kresba postavy typu „hlavonožce“.

Předposledním stadiem je *Stadium realistické kresby*, které začíná v období mezi pátým a šestým rokem, tedy v době, kdy se děti chystají k nástupu do první třídy základní školy a kdy nejčastěji dochází k zjišťování úrovně jejich vývoje. Ve stadiu realistické kresby již dochází k oddělení fantazie od reality, kresba se stává detailnější, avšak proporčně je kresba stále nevyrovnaná a dítě kreslí zejména to, co o zobrazované věci ví, ne to, co vidí na předloze. Dalším typickým znakem tohoto období je nevelká odlišnost lidí od zvířat. Tou hlavní je horizontální poloha těla zvířete, hlava se většinou velmi podobá lidské. Časté je také zobrazení jakoby rentgenovým viděním, kdy je zobrazeno i to, co nemůže být přes vnější povrch zobrazovaného vidět. Například nábytek v domě, vybavení v autě, atd. Ze začátku tohoto období dítě nijak neřeší prostorové uspořádání obrazu a jako jakousi zemí je určena čára, vedená podél spodního okraje papíru, později zobrazuje i horizont – tedy čáru, která odděluje zemi od nebe. Neposledním typickým znakem je obliba v kresbě různých scén a situací, od čehož dítě kolem desátého roku věku upouští a vrací se zpět ke kresbě jednotlivých objektů. Posledním stadiem začínajícím kolem desátého roku dítěte je *Stadium naturalistické kresby*, kterým končí zlatý věk kresby. Vzhledem k rozvoji kritického myšlení dítě považuje svoje díla za nedokonalá a kresbu již nevyhledává. Ta se stává strnulou až

popisnou a to z důvodu přechodu kresby z paměti na kresbu dle reálného obrazu. (Mlčák, 1996)

Jak můžeme vidět v předchozím odstavci, období, které je pro pedagogy primární školy nejpodstatnější je Stadium realistické kresby. Právě zde se dítě více zaměřuje na kresbu člověka, kresbu lidské postavy, která je nezdědka využívána při zjišťování školní zralosti, například při zápisech do prvních tříd. **Kresba lidské postavy**, stejně jako celý kresebný výtvor se s přibývajícím rokem dítěte mění i kresba postavy. Prvním zobrazením člověka je oválná hlava, pravděpodobně znázorňující i trup a k němu připojené čáry, značící končetiny, což nazýváme hlavonožcem. Toto dítě kreslí ve věku kolem třetího a čtvrtého roku. Kolem pátého roku se kresba mění z lineární na plošnou a již jsou znázorněny základní části těla – největší je hlava, která je bez krku a většinou bez detailů. Trup je znázorněn oválem, čtvercem, obdélníkem, či trojúhelníkem. Nohy jsou často znázorněny pouze čarami, které jsou příliš daleko od sebe. Proporce nejsou správně znázorněny. Avšak kolem šestého roku se proporce stávají dokonalejšími a detaily jsou znázorněny a více propracované, přestože jde stále o „montovanou kresbu“, kdy jsou k sobě jednotlivé části těla jakoby napojovány, přesto jsou už jasně členěny. Hlavu většinou pokrývají vlasy. Je naznačen oděv. V sedmi letech již dítě zobrazuje i krk, správně napojuje ruce, zpracování proporcí a detailů je ještě dokonalejší. Nohy jsou více u sebe. V osmém roce se zcela mění zažitý způsob kresby a celý trup, ramena i krk jsou vyobrazeny jedinou linií, dochází k prvním pokusům o kresbu postavy z profilu, kterou děti využívají zejména ke znázornění pohybu, tato kresba je prozatím nedokonalá a propracovanější se stává s následujícím devátým rokem, zde už také pozorujeme poměrně výrazné odlišení kresby chlapců a dívek, které kladou větší důraz na doplňky, obočí, řasy, oděv, účes. Mezi desátým a jedenáctým rokem je vývoj kresby postavy ukončen. Znázorňované osoby jsou již velmi dokonalé a celkové pojetí kresby je značně ovlivněno zájmy a celkovým vnímáním jedince.

Když opomineme psychologický význam diagnostiky pomocí dětské kresby a zaměříme se pouze na pedagogický, je kresba lidské postavy jedním z velmi ceněných a využívaných metod, jak diagnostikovat nejen celkový vývoj pozorovaného jedince, ale také například tolik specifickou oblast jako je školní zralost z pohledu pedagoga.

3. ŠKOLNÍ ZRALOST a PŘIPRAVENOST

Již v 15. stol. se Jan Amos Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské (Komenský, 2007) zabýval školní zralostí, kde nastínil řešení námi probírané problematiky a určil 6. rok věku dítěte jako nejvhodnější dobu pro zahájení školní docházky. Navíc upozornil na nestejný vývoj všech jedinců a jejich možnou nepřipravenost. Ne však mnoho pedagogů bylo pokračovateli jeho myšlenek a na dlouhou dobu byla tato témata zapomenuta. V polovině 20. století se však tato problematika dostala do popředí a stala se velmi často zmiňovaným tématem.

Vstup do školy je jedním z nejvýznamnějších milníků v životě dítěte. Dítě přichází do neznámého prostředí, setkává se s novými věcmi, lidmi, s novými aktivitami a povinnostmi. Navíc se zcela mění režim dne a po dítěti je vyžadováno plnění mnoha úkolů a také dlouhodobější soustředění. Pro zdárný průběh vstupu do školy i pozdějšího učení je potřebný jistý stupeň vývoje jak psychického, tak fyzického. Všechny tyto nové požadavky jsou pro dítě nesmírně náročné a vysilující a vzhledem k tomu, že různé děti se vyvíjejí různě rychle, je zde zásadní důvod, proč je pro nástup do 1. třídy více než důležité zjištění právě školní zralosti a připravenosti, protože případná nedostatečná vyspělost organismu nemusí umožnit dítěti dostatečně využít své rozumové schopnosti. Toto je samozřejmě pro dítě frustrující. Samotnými metodami zjišťování školní zralosti a připravenosti se budeme zabývat v některé z následujících kapitol.

Co se týká termínu **školní zralost**, jsou zde určité terminologické nepřesnosti. V mnoha odborných, starších i novějších, publikacích se setkáváme se sjednocením termínů školní zralost a školní připravenost v jeden termín – školní zralost. Například Dittrich (1992, s. 19 in Spáčilová, 2009) chápe školní zralost jako: „*takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte pro školu, která umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.*“ Dalším příkladem spojení odborných názvů je definice školní zralosti, kterou uvádí Langmeier a Krejčířová (1998, s.39 in Wedlichová, Heřmanová, 2008) a která se navíc velmi podobná vymezení školní zralosti Komenským, zní následovně: „*...za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního 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 ve škole;

3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení. “

Přestože bylo a stále často je používáno souhrnného názvu školní zralost, který je z širšího pohledu chápán jako soubor všech předpokladů pro vstup do primární školy, v současné době dochází k oddělení termínů **školní zralost** a **školní připravenost**.

Školní zralost je obecně definována jako: „dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.“ (Wedlichová, Heřmanová, 2008, s. 39). V užším slova smyslu a vzhledem k terminologickým změnám je dnes chápána hlavně jako fyziologická, psychologická a mentální vyspělost organismu dítěte, která je nezbytná pro co nejvíce bezproblémový vstup do 1. třídy. Jde o procesy uskutečňované pomocí biologického zrání. Máme namysli nejen celkovou zralost a odolnost celého organismu, ale zejména stupeň vývoje nervové soustavy a CNS (mozku) a zvláště pak vnější projevy tohoto zrání (např. lateralizace, schopnost soustředit se, senzomotorické dovednosti, sluchové a zrakové vnímání, přiměřená psychická stabilita, aj.)

Z širokého pojmu školní zralost se vyčleňují oblasti zralosti tělesné, rozumové, emoční, motivační a sociální.

3.1 Tělesná (biologická) zralost

Významným předpokladem úspěšného nástupu do školy je zdraví dítěte, jež je posuzováno dětským (případně odborným) lékařem v průběhu preventivních prohlídek.

Dalším aspektem je věk, váha a výška dítěte, kde váha a výška nejsou přímo směrodatné, mají však vliv na větší unavitelnost a nemocnost dítěte. Váha dívek by se okolo věku 6 let měla pohybovat mezi 19 a 23 kg, výška mezi 105 a 115cm. U chlapců 17-22kg a výška 110-118cm.

Avšak věk s naší problematikou přímo souvisí. Věk pro vstup do 1. třídy je v České republice stanoven dovršením šesti let k 31.8 příslušného roku. Věk může být za jistých skutečností vyšší, či nižší. Protože některé děti mohou být na žádost rodičů zařazeny do 1. třídy ještě před dosažením 6. roku a některé mohou vlivem odkladu školní docházky být starší než šestileté, učitel se tedy ve třídě může setkat s dětmi, jejichž věkový rozdíl je až jeden rok, což činí 12 až 15% jejich vývoje. Tyto nejmladší děti, přestože jsou dostatečně zralé, se tedy mohou

pouhým věkovým rozdílem zařadit do podprůměru třídy, což vede k získání negativní zkušenosti a tím k ovlivnění výkonnosti žáka. Navíc bylo prokázáno, že vývoj chlapců je pozvolnější a méně vyrovnaný než u děvčat. (Spáčilová, 2009)

Důležitým znakem biologické zralosti je také dokončení první strukturální přeměny a také tzv. filipínská míra. Oba tyto jevy jsem již definovala v druhé kapitole této diplomové práce. Dalším neméně významným znakem tělesné zralosti je rozvoj jemné motoriky, což je důležitý prvek pro nácvik psaní, dále hrubé motoriky a celková koordinovanost pohybů, které jsou již klidnější a přesnější. Důležitá je také vyhraněná lateralita, tedy zda je dítě levák nebo pravák. Nezbytný je dostatečný stupeň vývoje CNS.

3.2 Kognitivní (rozumová) zralost

Rozumová zralost je souborem znaků, získaných zejména prostřednictvím rodinného prostředí, výchovy v mateřské škole a celým dosavadním vývojem.

Dítě, jehož rozumová zralost je správně rozvinutá, má analytické vnímání, v myšlení používá analyticko-syntetickou činnost, kde jednotlivé prvky spojuje v obecnější, chápe symboly a pojmy, rozvíjí se jeho mechanická paměť, což se projeví schopností zapamatovat si a interpretovat říkadlo, píseň. Rozvíjí se trvalá a záměrná paměť, vyvíjí se logické zapamatovávání, dítě uvažuje logičtěji a vnímání okolního světa se stává realističtější, dokáže odlišit fantazii od skutečnosti. Velký rozvoj je viditelný ve vnímání prostoru a času, kdy se dítě oprošťuje od prezentismu a stává se také méně egocentrické. Dítě předškolního věku dokáže záměrně koncentrovat pozornost, i když prozatím na kratší časový úsek, cca 10min, který se postupem času prodlužuje. Rozvíjí se vizuomotorická koordinace, která je důležitá pro nácvik psaní. Dítě dokáže mluvit souvisle a gramaticky správně bez velkých logopedických obtíží.

V neposlední řadě rozumově zralé dítě již není tolik hravé a dokáže se úmyslně soustředit a vytrvat v prováděné činnosti. Samo vyhledává až vyžaduje zadávání úkolů a ochotně je plní.

3.3 Emoční, motivační a sociální zralost

Emoční, motivační a sociální zralost patří k těm nejdůležitějším. Emoční zralost se projevuje jistou emoční stabilitou. Reakce dítěte jsou přiměřené, nejsou příliš vyhraněné, ani

laxní. Dítě se dokáže sebekontrolovat a vyjádřit svá přání a pocity. Emočně, motivačně a sociálně zralé dítě je zdravě sebevědomé a zvládá i frustrující situace a mnohem lépe se s nimi vyrovnává, než dříve. Sociálně a emočně zralému dítěti nedělá problém pobyt mimo rodinu, zařazuje se do nového kolektivu a bez větších obtíží přijímá novou sociální roli žáka. Zvládá plnit úkoly zadané novou autoritou- učitelem. K učení a plnění úloh je motivované. Jeho pracovní tempo je přiměřené a je ochotné spolupracovat se spolužáky, či jinými osobami. Nemalý vliv na úspěšný start ve škole má také kladný vztah ke škole, učitelům, což je primárně úkolem rodičů i pedagogů, tento pozitivní postoj v dětech podporovat. Sociálně zralé dítě dodržuje pravidla a normy a morálka má jednoznačná pravidla a platí pro všechny.

3.3.1 Emoční inteligence

S emoční, motivační a sociální zralostí úzce souvisí emoční inteligence. Goleman (1997) ve své knize vysvětluje, že každý člověk, ať už dospělý, nebo dítě, má jistou emoční inteligenci, která nemalou měrou ovlivňuje jeho chování v životních situacích. Pokud je dítě emočně vyspělé, dokáže zvládat různorodé situace, frustrující zážitky, dokáže dobře zvládat citové stránky života. Pokud je tomu ale naopak a emoční inteligence jedince je na nízké úrovni, může jeho život „*ztroskotat na skaliscích bezuzdných vášní a neovladatelných pohnutek.*“ Do emoční inteligence dle Golemana (1997, s 42) patří: „*schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého a ani v nejtěžších chvílích neztrácet naději.*“

Emoční inteligence nijak nesouvisí s inteligencí jako takovou, u které se určuje hodnota IQ. Z toho vyplývá, že člověk, který má velmi vysoké IQ na úrovni génia, může mít emoční inteligenci v podprůměru. Jako příklad si lze představit mnohé vědce a génie, kteří sice vynalezli nevídané věci, avšak jejich osobní život byl katastrofou. Goleman (1997, s 44) uvádí, že: „*Lidé s dobře rozvinutou emoční inteligencí dosáhnou v životě daleko častěji naplnění a spokojenosti a dokážou překonat svoje zlovyky, které omezují jejich činorodost. Naproti tomu ti, kteří nedovedou vnést do svého citového života trochu pořádku a kázně, jsou nuceni stále svádět vnitřní bitvy, které narušují jejich schopnost soustředit se na práci a přemýšlet.*“

Můžeme tedy říct, že dítě s dostatečně vyvinutou inteligencí je schopné se bez větších obtíží zařadit do kolektivu a přijmout nové sociální role žáka, spolužáka, komunikovat se svými vrstevníky, chápat jejich pohnutky a potřeby. Své potřeby je schopné ovládat a odložit je na úkor potřebám celé skupiny nebo vyšším cílům. Přestože emočně inteligentní dítě je schopno bez problémů přijmout novou autoritu učitele, obtíže nastávají při nutnosti přijetí hodnocení od učitele. Zde může mít dítě pocit ohrožení vlastního sebečitu, avšak zralí jedinci se i s tímto brzy vyrovnávají. Emoční inteligence tedy úzce souvisí s adaptabilitou na prostředí a nové sociální a emoční podněty, ale také se schopností přijímat a plnit nové úkoly a učit se. s tímto také souvisí i další část této kapitoly, kterou je školní připravenost.

3.4. Školní připravenost

V současné době se v pedagogice používá termín **školní připravenost**, což je soubor dovedností a návyků, které připravují dítě na roli školáka, na rozvoji těchto kompetencí se podílí hlavně učení a sociální působení.

Podle Pedagogického slovníku je školní připravenost „*komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí*“.(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243) i zde vidíme, že definice školní připravenosti a školní zralosti se v odborné literatuře velmi prolíná.

Některé zdroje navíc uvádí, že školní připravenost je závislá také na specifickém působení sociálního prostředí, sociální skupiny – rodiny. Což souvisí s tím, jak je hodnota a smysl školního vzdělávání v rodině prezentován. Pokud je vzdělávání přikládána nízká hodnota, může dítě chápat školu jen jako nutné zlo a zbytečnou povinnost. Pokud by dítě v takovéto rodině nebo sociální skupině chtělo mít na školu jiný názor, byla by tato domnělá nekázeň chápána jako útok na vnitřní pravidla skupiny.

Stejně tak Vágnerová (2000, str. 141) ve své knize uvádí kompetence obsažené ve školní připravenosti. Jsou jimi zaprvé právě výše zmíněná *Hodnota a smysl školního vzdělávání*, kdy dítě přebírá postoj k významu a hodnotě školního vzdělání od své rodiny. Druhou kompetencí je *Sociální připravenost*. Dítě musí dosáhnout jisté úrovně v oblasti socializace, musí se naučit komunikovat a rozlišovat způsoby komunikace s různými lidmi, či lidmi různě postavenými.

Dle Golemana (1997, s. 187): „ *Připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nezákladnější ze všech znalostí – na znalosti učit se.* “ Tato znalost obsahuje 7 aspektů, všechny se vztahují k emoční inteligenci. Prvním aspektem je „**Sebevědomí**“ – dítě je zdravě sebevědomé, ví, že pokud bude potřeba, pomohou mu dospělí, plně kontroluje a zvládá své pohyby, chování i svět kolem. Druhým je „**Zvědavost**“ – dítě má zájem o získávání nových informací, dělá mu to radost, zajímá se o okolní svět. Následujícím aspektem je „**Schopnost jednat s určitým cílem**“ – dítě jedná s určitým cílem něco ovlivnit, něčeho dosáhnout. Čtvrtým bodem je „**Sebeovládání**“ – dítě přiměřeně věku ovládá své emoce a chování. Dalším bodem je „**Schopnost pracovat s ostatními**“ - dokáže chápat ostatní a je chápáno. Předposlední aspekt učení je „**Schopnost komunikovat**“ - dítě rádo komunikuje s ostatními a rozumí jim. a posledním, neméně důležitým bodem je „**Schopnost spolupracovat**“ – při aktivitách, činnostech, hře, učení nachází dítě soulad mezi potřebou svou a potřebami ostatních.

3.5 Školní nezralost a nepřipravenost

Školní nezralost se projevuje nedostatečným stupněm vývoje jedné, nebo souboru několika výše zmíněných složek. Nedostatky mohou vycházet z příčin vnějších nebo vnitřních. Mezi vnější příčiny patří zvláště kvalitativní a kvantitativní nedostatky ve výchově, sociálním působení a prostředí. Dítě může být nepřipravené z důvodu slabé podnětové stimulace, v důsledku ústavní výchovy, týrání, či zanedbávání. Vnitřní příčiny jsou zejména nedostatky ve zdravotní a somatické stránce dítěte, děti s intelektem na hranici mezi průměrem a podprůměrem (tj. IQ 85-89), děti s nezvyklým neurotickým povahovým vývojem, tedy děti úzkostlivé, bázlivé, děti málo odolné proti zátěži, s poruchami spánku, příjmu potravy nebo jiných vegetativních funkcí. V neposlední řadě sem patří i jedinci se syndromem lehké mozkové dysfunkce, kteří se vyznačují jistou nerovnoměrností v psychickém vývoji. Jejich rozumové schopnosti jsou v kontrastu s vnějšími projevy jako je hravost, nesoustředění, sociální nezralost. (Švingalová, 2003)

Lze tedy shrnout, že děti pro školu nezralé, mohou vykazovat následující znaky: Mají nedostatečně vyvinutou koordinaci oka a ruky, nemají přiměřené pracovní návyky a jejich intelekt může být snížený, odbíhají ke hře, jejich sebeobsluha je nedostatečná, mají větší

logopedické obtíže, jsou bázlivé, uplakané, příliš impulzivní nebo naopak utlumené, mohou být agresivní. Pozorujeme na nich: **Fyzickou nezralost** – dítě je více unavené, z důvodu přetěžování může být i více nemocné, následkem absencí ve škole dochází ke zhoršení prospěchu i motivace k učení. **Citovou nezralost** – dítě není připravené na vstup do jiného prostředí, na přijetí nové role, není dostatečně samostatné, dosud je příliš závislé na matce. **Psychickou nezralost** – tato se projevuje znaky, jež jsem uvedla výše, tedy dítě nemá vyvinutou koordinaci oka a ruky, není motivované pro učení, stále přetrvává silná potřeba hrát si, nejedná přiměřeně, chování je stále velmi spontánní.

V souvislosti s předškolními dětmi a jejich školní připraveností či nepřipraveností se můžeme setkat s pojmem **rizikové dítě**. U dítěte, které je označováno jako rizikové, se předpokládá, že jeho školní docházka nebude z jakéhokoliv důvodu úspěšná a pravděpodobně selže.

Rizikovými jsou ty děti, které pochází ze sociálně znevýhodněných rodin, z rodinného prostředí, ve kterém není dítěti poskytnuto dostatečné množství podnětů a pozornosti, patří sem i národnostní menšiny, děti s logopedickými obtížemi, aj. U těchto dětí je velmi na místě začít dostatečně brzy pracovat na zlepšení stavu nerozvinutých dovedností a zajistit jim tak lepší a úspěšnější start ve škole.

Aby bylo možné poskytnout dosud nezralým dětem čas a prostor na dostatečné rozvinutí svých schopností a dovedností, které jsou nezbytné pro úspěšný a hladký start ve škole, bývá u těchto dětí při zápisu do 1. třídy realizován odklad školní docházky, často společně s navržením dalších opatření, která dopomohou zjištěný deficit eliminovat. Aby bylo ale toto možné, je pro odhalení nedostatků ve školní zralosti nebo připravenosti nutné provádět při zápisu do prvního ročníku kvalitní pedagogickou diagnostiku. Lze totiž říci, že má-li dítě bezproblémový vstup do školy, celý jeho další žákovský a studentský život bude harmoničtější a je pravděpodobné, že si zachová ke škole kladný přístup. Samozřejmě, stejně tomu bývá i v opačném případě. Proto by mělo být cílem pedagogů pomoci dětem nástup do školy zvládnout a hlavně co nejlépe a zejména včas, pomocí pedagogické diagnostiky, odhalit nedostatky v jejich školní zralosti a připravenosti. Právě pedagogickou diagnostikou se budeme zabývat v následující kapitole.

4. PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je velmi široké a zajímavé téma, ovšem v této diplomové práci se budeme zabývat zejména oblastí pedagogické diagnostiky spojené s nástupem do prvních tříd Základních škol. Než však zcela přistoupím k jednotlivým metodám pedagogické diagnostiky prováděným ke zjištění školní zralosti a připravenosti, ráda bych zde uvedla několik málo informací a definic spojených s tématem pedagogické diagnostiky.

Jak už ze samotného názvu vyplývá, jedná se o pedagogickou disciplínu, která se zabývá diagnostickou, tedy poznávací či rozpoznávací činností ve výchovně - vzdělávacím procesu. Nezabývá se však jen jeho průběhem a výsledky, ale také prostředím, metodami, cíli, předměty a postupy diagnostikování. Nejedná se však ani zdaleka o vědu výhradně teoretickou, ale zahrnuje také samotný proces diagnostikování aktuálního výkonu jedince v souvislosti s jeho stupněm vývoje a ostatními vnějšími či vnitřními vlivy s tímto spojenými, či diagnostiku subjektů ve školním prostředí. Definice např. Zelinkové (2001, s.12) zní takto: „*Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.*“

Ať už se nám může toto téma zdát jakkoliv samozřejmé, nebylo tak tomu vždy. Jedná se o poměrně mladou problematiku. Přestože první zmínky o pedagogické diagnostice můžeme najít již v dílech a učení našeho nejvýznamnějšího pedagoga J.A. Komenského, až v roce 1910 byl termín pedagogická diagnostika vůbec poprvé použit H. Spicerem v jeho díle *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von dem Fehler der Kinder.* (Kompolt, 2003). Avšak v Československu k rozvoji pedagogické diagnostiky dochází až po první světové válce a to zejména v souvislosti s nespokojeností s hodnocením školského prospěchu. Autoři, kteří své publikace zasvětili snahám o reformu jsou např. M. Miličová, V. Kos, S. Matějček, O.Chlup, F. Čáda a zvláště V. Příhoda s významnými díly *Psychologie a hygiena u zkoušky* a *Pedotechnika.* (J. Swierkoszová, 2005)

V polovině 60. let 20. století vychází mnoho publikací na toto téma. K nejvýznamnějším autorům patří například M.Chráska a L. Mojžíšek, který nastiňuje obecné principy pedagogické diagnostiky a obecné principy realizace pedagogické diagnózy. Neméně významnou osobností je bezesporu již zmiňovaný Z. Matějček, který propracoval problematiku vývojových poruch čtení, psaní, pravopisu a počítání. Nemůžeme opomenout takové významné osobnosti pedagogiky jako je P. Dittrich, L. Langr, O. Zelinková a další..

Koncem 20. století se dostává do popředí otázka problematiky přechodu dítěte z mateřské do základní školy a s tím spojená diagnostika. V této souvislosti dochází k vytvoření různých metod k diagnostikování školní zralosti a připravenosti, kterými se budeme zabývat v následující části mojí diplomové práce.

4.1 Metody zjišťování školní zralosti a připravenosti

Jak jsem již uvedla výše, koncem minulého století vzniklo mnoho diagnostických testů, pomocí kterých, nebo jejich kombinací, či jednotlivých prvků, je dnes při zápisu do 1. třídy základní školy zjišťována školní zralost a připravenost dítěte. Uvedeme zde několik z nich nejznámějších.

Asi nejpoužívanějším testem používaným pro zjištění školní zralosti při zápisu do prvních tříd základních škol je Jiráskův **Orientační test školní zralosti**. Tento test vychází z původního testu německého autora Artura Kerna (1951) s názvem Grundleistungstest. Původní verze obsahovala 5 úkolů: 1. Napsání psaníčka, 2. Obkreslení krátké věty napsané psacím písmem, 3. Nakreslení dětské postavy, 4. Obkreslení skupiny teček, 5. Vzít z rozhozených kostek požadovaný počet, 6. Určit na ukázané kartičce počet bodů. Tento test, v 60. letech, pro české poměry modifikoval již zmíněný J. Jirásek. Jeho Orientační test školní zralosti obsahuje tři úkoly, které se hodnotí na stupnici 1-5 jako ve škole. Celkový součet bodů 3-6 se považuje za nadprůměrný, 7-11 průměrné, pokud je však součet bodů vyšší než 11, doporučuje se vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a odklad školní docházky. Test je zaměřen na grafomotoriku, vizuomotoriku a lehce na rozumové schopnosti. Obsahuje tyto tři subtesty: **Kresbu lidské postavy z paměti**, kdy je dítě vyzváno nakreslit postavu muže tak, jak to umí. V tomto testu není důležitý jen výsledek – tedy dětská kresba, ale také držení psacího náčiní, gesta, soustředění a samostatnost. Čím méně detailů kresba obsahuje, tím vyšší je výsledná známka. Dalším úkolem je **napodobení psacího písma**. Zde dítě opisuje či obkresluje větu napsanou tiskacím písmem do předtištěného rámečku. Na místě je velká tolerance – text se nemusí vejít do připraveného rámečku, nemusí být na řádku, písmena nemusí být stejně velká.

Posledním úkolem tohoto testu je **obkreslení skupiny bodů**. Jedinec má za úkol překreslit skupinu deseti bodů tak, aby se co nejvíce podobala předloze. Tento test je možné taktéž

aplikovat ve skupině dětí (stačí 2 jedinci) a poté je možné pozorovat navíc i schopnost dítěte pracovat v kolektivu. Hodnocení Orientačního testu školní zralosti je uvedeno v příloze č. 1. Je však nutné podotknout, že i když je Jiráskův test školní zralosti nejčastěji užívanou předlohou pro testování při zápisech do prvních tříd, určitě není uceleným prostředkem ke zjištění celkové školní zralosti. Tento test bývá modifikován, či doplněn dalšími úkoly zaměřenými např. na řečové schopnosti.

Dalším používaným testem je **Obrázkovo-slovníková zkouška**. Test vytvořený O.Kondášem je zaměřen na zjištění rozsáhlosti slovní zásoby a pohotovosti dětí před vstupem do školy. Celý test obsahuje třicet barevných obrázků s různými motivy, známými, i méně známými (člověk, strom, dům, pes, chlapec skákající do vody, atd.). Úkolem testovaného dítěte je říci, co na obrázku je, případně kdo co dělá.

Dalším používaným testem je **Reverzní test** od autora A.W. Edfeldta, který pomáhá diagnostikovat připravenost pro výuku čtení a psaní. Testování spočívá v rozeznání stejných a nestejných zrcadlově otočených párů obrázků, figur. Jedná se o tzv. reverzní tendenci – tedy sklon k zaměňování zrcadlových tvarů.

Zajímavým testem je i **Zkouška znalostí předškolních dětí** od autorů Z.Matějčka a M.Vágnerové. Jedná se o soubor otázek rozdělených do deseti kategorií - společnost, počet, čas, znalost zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volno-časových aktivit. Nejedná se o test inteligence, ale o diagnostiku celkových znalostí a zvědavosti dítěte.

Některé školy si mohou k diagnostice při zápisu vybrat i **Test laterality** od Z.Matějčka, a Z.Žlaba. Jedná se o test k určení laterality ruky, oka. Jedná se o soubor úkolů pro horní končetiny. Například vkládání korálků do lahvičky, zasouvání kolíků do otvoru, zatleskání, navlékání nitě do ucha jehly, aj. a soubor úkolů pro oči, např. průhled kukátkem, trubičkou atd.

Dalším způsobem, jak zjistit úroveň zralosti předškoláků, může být další metoda O. Kondáše, kterou zmiňuje Janderková (2009, s. 80): „*Kondáš vypracoval **Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti** (rozuměj připravenosti). „*Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a vyhodnocuje.*“ Toto schéma obsahuje následující oblasti: **Řeč**- logopedická stránka řeči, převyprávění obsahu, komunikace, schopnost vyjadřování, **Činnost, hra** – zájem o různé činnosti a vztah k nim, **Motorika** – jemná i hrubá motorika, celková šikvnost, zručnost a pohybová obratnost, **Grafomotorika**, **Sociabilita**, **Sebeobsluha**, **Emocionální stránka dítěte**, **Ostatní chování** – samostatnost,*

aktivnost, schopnost přizpůsobit se, disciplína, sklon k hravosti (Janderková, 2009) Toto pozorování je uskutečnitelné spíše v mateřské škole než při zápisu.

Doporučovaným testem, s ohledem na včasnou diagnostiku případných specifických poruch učení je například **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** od autorek A. Kucharské a D. Švancarové.

Přestože nemůžeme specifické poruchy učení, vzhledem k nezahájení procesu učení, zcela přesně diagnostikovat již v předškolním věku, může už pedagog mateřské školy zaznamenat jisté odchylky od normálu a například upozornit rodiče. K tomu jim mohou být například nápomocny **Škály rizika dyslexie** jejichž autorkou je Bogdanowiczová. Přestože nejde o metodu aplikovatelnou u zápisu, může být velmi přínosná pro prvotní diagnostiku jakýchsi předpokladů pro specifické poruchy učení již v mateřské škole. Jak uvádí například Janderková (2009, s. 81) „*V těchto škálách se sledují následující oblasti: **Pohybová neobratnost v rámci hrubé motoriky** – dítě špatně běhá, je pohybově neobratné, špatně se zapojuje do pohybových her, má problémy s výukou jízdy na kole. **Pohybová neobratnost v rámci jemné motoriky** – dítě má nechuť a obtíže v sebeobsluze – například při zapínání knoflíků, šněrování bot, navlékání korálků, manipulačních hrách. **Špatná senzomotorická koordinace (zraková-pohybová)** – problémy se stavěním kostek, kreslí neochotně, primitivně, neumí nakreslit kruh, čtverec, trojúhelník. **Opožděný vývoj v oblasti laterality** – dítě používá střídavě buď pravou, nebo levou ruku. **Opožděný vývoj prostorové orientace a orientace v tělesném schématu. Poruchy vývoje zrakové pozornosti a paměti** – bezradnost v kresbě, problémy se skládáním puzzle. **Opožděný vývoj řeči** – nesprávná artikulace většího množství hlásek, obtíže ve výslovnosti složitých výrazů, nedostatečně rozvinutá slovní zásoba.“*

Jak můžeme vidět, metod ke zjištění školní zralosti a připravenosti je celá řada. Záleží však jen na jednotlivých školách a učitelích, které metody, či jejich části si pro své zápisy zvolí. Je však na místě zmínit, že diagnostiku školní zralosti může provádět nejen způsobilý pedagog mateřské či základní školy, ale také personál pedagogicko-poradenského zařízení. Na zjištění školní zralosti se podílí i dětský lékař. My se však zabýváme diagnostikou pedagogickou prováděnou při zápisech do prvních tříd základních škol, kterým je věnována následující kapitola.

4.2 Zápis do 1. ročníků Základních škol

Zápisy jsou prováděny výhradně učiteli prvního stupně. Avšak jak již bylo zmíněno, zda je dítě dostatečně zralé či připravené pro školu, může poznat nejen právě učitel provádějící zápis do 1. ročníku, ale také pediatr u kterého dítě prochází vyšetřením v rámci předškolní prohlídky, nebo učitel mateřské školy, pokud ji dítě navštěvovalo. Je však na místě říci, že v dnešní době nemají učitelé MŠ za povinnost diagnostiku připravenosti provádět. (Spáčilová, 2009)

Zápisy do 1. ročníků základních škol se provádějí s primárním cílem, a to odhalit u předškoláků případnou nedostatečnou zralost či připravenost pro školu, doporučit těmto nezralým dětem odklad školní docházky a zabránit tak možným problémům.

U zápisu pedagog mimo úroveň školní zralosti a připravenosti, zjišťuje také co nejvíce informací o dítěti, jeho rodině a rodinném prostředí, provádí tzv. rodinnou anamnézu. Toto zjištění probíhá většinou formou dotazníku. Kvalitní rodinná anamnéza může odhalit příčiny případného neúspěchu dítěte při zápisu, případně pomoci učiteli najít k dítěti ten správný přístup. Jak již víme, problémy v rodině, nedostatečně podnětné prostředí, či nezáměr rodiny může výrazně ovlivnit vývoj dítěte a tím i zapříčinit neúspěch při zápisu.

Zápis do 1. ročníku není však jen nutnou formalitou. Pro dítě je to často poprvé, kdy musí projevit jisté znalosti nebo dovednosti, což je samozřejmě pro mnohé děti spojeno s určitým stresem či nepříjemnými pocity. Spáčilová (2009) uvádí, že funkce zápisu je diagnostická a motivační. Znamená to tedy, že zápis nejen diagnostikuje školní připravenost dítěte, ale má jej také motivovat, pozitivně motivovat ke škole a k učení. Rodiče by proto měli zápis do školy brát jako důležitý, slavnostní den a oslavit jej třeba dobrou zmrzlinou, či výletem. Naprostou nutností ale je dítě na zápis připravit. Mělo by vědět, co se bude dít, co ho čeká, ujistit jej, že se nemusí ničeho bát. V žádném případě nesmíme děti strašit. Dítě by mělo chápat, že i když některý úkol pokazí, nebo bude u zápisu neúspěšné, může mít jistotu, že rodiče ho budou mít stejně rádi a nebudou zklamaní. Tyto negativní vlivy by mohly totiž značně ovlivnit výsledek zápisu, či zcela znemožnit jeho uskutečnění. Toto by měli mít rodiče na paměti a i přesto, že je bude případný neúspěch dítěte mrzet, nedat jejich lítost, či někdy dokonce vztek najevo. V žádném případě se nesmí stát, že dítě nabude pocitu že je hloupé. Již toto by totiž mohl být první negativní impulz k budoucímu negativnímu postoji ke škole. V následující kapitole se budeme zabývat průběhem zápisů.

4.2.1 Průběh zápisů

Protože každá škola může zápis udělat tak, jak jí bude vyhovovat, dle svých potřeb a možností, není možné přesně stanovit například pracovní list, který je dětem při zápisu předkládán. Můžeme ovšem říci, že většinou jsou použity prvky z výše uvedených testů, které jsou zaměřeny na nejdůležitější oblasti dětského vývoje. Je však nutné podotknout, že vzhledem k tomu, že zápisy jsou organizovány v lednu a únoru tedy více než půl roku před zahájením školní docházky, nemusí být malá odchylka či drobná nevyspělost důvodem k odkladu školní docházky. Děti v tomto věku dospívají skokově, tedy rozdíl vyspělosti při zápisu v lednu/únoru a při nástupu do školy v září bývá značný. Ke zkreslení výsledků diagnostiky může také dojít vlivem nepochopení úkolu dítětem. Zde je nezbytné, aby si pedagog vždy ověřil, zda dítě rozumí tomu, co se od něj vyžaduje, případně provedl zácvik na podobném úkolu stejného typu.

Zápis do 1. ročníku je pro dítě velkým dnem. Stejně tak by toto měla chápat škola. Již při vstupu do budovy školy by měla na dítě dýchnout příjemná atmosféra, zdi plné obrázků a výrobků starších budoucích spolužáků. Jakmile dítě vkročí do třídy, ve které je prováděn zápis, dochází k zahájení pedagogické diagnózy. Učitel se zdraví s dítětem, případně mu podává ruku, pozoruje, zda je dítě nesmělé, zda zdraví samo již při vstupu, nebo musí být pobízeno rodiči. Většinou je dítě dotazováno na jméno a příjmení, na věk, někdy datum narození, jména rodičů, může proběhnout malý rozhovor o budoucí roli školáka, jak se na školu těší a tak podobně.

Po tomto vstupním seznámení se přechází k plnění úkolů, mezi které většinou patří, jak jsem již v předchozích kapitolách uvedla, Kern-Jiráskův test, recitace básně nebo zpěv písně, vyprávění pohádky podle obrázků a popis obrázku, přepis věty, rozlišení geometrických tvarů a další.. Při všech těchto činnostech pedagog sleduje pracovní návyky a tempo práce, míru soustředění a samostatnosti.

Po ukončení samotného zápisu si dítě ve většině případů odnáší nějaký malý dárek, výrobek od dětí, které již školu navštěvují, někde dostávají i pamětní list.

Často jsou ve třídě při zápise přítomny učitelky dvě, kdy jedna se věnuje dítěti a druhá rodičům. Vyplňuje s nimi nezbytné dokumenty a získává další potřebné informace o dítěti i rodinném prostředí dítěte. Dokumenty, které jsou vyplňovány v souvislosti se zápisem dítěte do školy, se budu zabývat v některé z dalších kapitol.

Postup při zápisu, který jsem zde uvedla, je obecnou formou, odpovídající zdárně probíhajícímu zápisu. Pokud je však dítě evidentně nezralé, neschopné komunikovat, či

odpoutat se od rodičů, často zápis probíhá odlišně, nestandardně, dle možností dítěte a celkové situace. Takovýmto dětem bývá doporučen odklad školní docházky. Nejdůležitější oblasti, které se při zápisu posuzují, jsou:

- **Verbální vyjadřování**

Úroveň verbálního vyjadřování učitel často rozpoznává ihned po zahájení rozhovoru s dítětem. Poznává, zda má problémy s výslovností, jak moc je komunikativní, zda mluví gramaticky správně. Často jsou děti taktéž vyzvány k recitaci básně, či zopakování několika slov, které jsou pečlivě vybrány tak, aby pro pedagoga výstup měl co největší vypovídací hodnotu. Účelem diagnostikování verbální úrovně dítěte je zjistit, zda dítěti je rozumět, zda rozumí druhým, vyslovuje správně hlásky a celkově umí řeč používat.

- **Grafomotorika**

Zjištění úrovně grafomotoriky probíhá z prostého důvodu – pedagog potřebuje zjistit, jaké předpoklady ke zvládnutí písma dítě má. Zda umí držet psací náčiní, jak vyvinutou má pravolevou orientaci, zda na tužku či pastelku tlačí, či nikoliv. K diagnóze této oblasti je většinou využita kresba postavy, obkreslení různých tvarů s rovnými čarami, kličkami a vlnovkami, což jsou všechno prvky, které se objevují v psacím písmu. Někdy bývá požadován opis věty, což je součást Jiráskova testu.

- **Myšlení, paměť, znalosti**

Kolektiv autorů pod vedením Mertina a Krejčové (2012, s. 131) říká, že: „*Úroveň logického myšlení se nejen vyvíjí v průběhu života, ale také individuálně liší. Některé děti mohou vždy převyšovat své vrstevníky, jiné je stěží doženou a nepomůže jim ani odklad školní docházky. Přesto je vhodné sledovat, zda děti zvládají alespoň základní logické postupy, které budou potřebovat nejen v matematice.*“ Vhodnými prostředky k odhalení úrovně myšlení, paměti a znalostí jsou různá puzzle, obrázky na nichž jsou logické chyby, seřazení obrázků podle toho jak jde příběh logicky za sebou, časté je i dotazování na různé obecné znalosti z přírody, ze světa lidí nebo zvířat..

- **Percepce**

Složka percepce obsahuje zrakovou a sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu. Přestože se tyto dovednosti vyvíjejí s věkem, dítě předškolního věku by mělo být na určité úrovni. Ke zjištění právě této úrovně se používají například dva stejné obrázky s několika odlišnostmi, skupina stejných tvarů obsahující jeden, který je trochu odlišný, dále například dvojice slov s podobnou výslovností. Např. pes-les, koule- boule

- **Sociální dovednosti**

Tato oblast je také při pedagogické diagnostice prováděné při zápisu do 1. ročníku velmi důležitá. Pedagog sleduje, zda je dítě klidné či nikoliv, zda je schopné samostatně pracovat bez podpory rodiče, jak reaguje na zadávané pokyny a další projevy chování. Přestože jde o běžné věci v projevech dítěte, vzhledem k neobvyklé, někdy pro dítě až stresové situaci při zápisu, může být výsledný dojem zkreslený. Potom je na místě se rodiče zeptat, zda se dítě takto chová běžně.

- **Pozornost**

V průběhu zápisu pedagog sleduje všechny projevy dítěte a samozřejmě i jeho pozornost, tedy zda dokáže udržet pozornost a eliminovat rušivé podněty z okolí. (Mertin, Krejčová a kol., 2012)

Avšak není to jen obsah zápisů, co pedagoga zajímá, ale je to také jeho forma. Zápisy mohou být **individuální** a **hromadné**, jak už z názvu vyplývá, individuální zápis absolvuje každé dítě samo, naopak hromadný zápis absolvuje několik dětí najednou. Záleží opět na každé škole, jakou formu si zvolí s ohledem na své potřeby a možnosti. Avšak častější dělení je na zápisy tradiční a netradiční.

Tradiční zápis je nejčastějším typem zápisu, organizovaným na českých školách. Pro školu je výrazně méně náročný na organizaci a také na čas. Probíhá ve třídě, většinou v prvních ročnících. Dítě přichází do třídy, kde čekají zpravidla dva učitelé. Jeden se věnuje dítěti, zahájí s ním rozhovor a následně plní jednoduché úkoly, jejichž příklady jsem již uvedla výše. Druhý pedagog s rodiči vyřizuje nutné formality a většinou provádí i rodinnou anamnézu. Tento typ zápisů se může jevit jako více stresující, proto některé školy přistupují k zápisům netradičním.

Pomocí **netradičního zápisu** se pedagogové snaží zmírnit stres a ostych dětí na minimum. Proto na sebe v době zápisů berou podobu víl, princezen či skřítků a škola se mění na pohádkovou říši. Záleží na každé škole, jaké si vybere téma a jak přesně zápis uspořádá. V případě netradičního zápisu je určena jakási trasa, kterou dítě prochází a plní na stanovištích úkoly, do kterých jsou zakomponovány prvky určené ke zjištění školní zralosti. Nespornou výhodou netradičních zápisů je aktivní zapojení dítěte, které si v podstatě ani nevšimne, že jde o něco jiného než o hru či soutěž. Do těchto zápisů bývá často zapojena také přidružená MŠ, starší žáci Základní školy. Nevýhodou však je velká náročnost v oblasti organizace, nutnost velké míry kreativity, nápadu a smyslu pro hru. (Fasnerová, 2012)

Ať už zápis probíhá hromadně, individuálně, tradičně nebo netradičně, žádný se neobejde bez různých formulářů a dokumentace. Jako první formulář, který se dostává rodičům dětí do rukou je **Žádost o přijetí k základnímu vzdělávání** (příloha č. 2), kterou buď rodič nese se sebou k zápisu již vyplněnou, nebo ji dostává až od učitele přímo u zápisu a vyplní ji až na místě. Dalším důležitým dokumentem je **Zápisový lístek** (příloha č. 3). Tento dokument (každá škola s jej modifikuje dle svých požadavků) vyplňují rodiče při zápisu. Jsou dotazováni na základní informace o dítěti, na jeho zdravotní obtíže a zájmy. Dále pak zda mají zájem, aby jejich dítě navštěvovalo školní družinu a odebíralo obědy ze školní jídelny. Nechybí ani otázka laterality.

Na druhé straně dotazníku bývá pro diagnostikujícího učitele připraven prostor pro zaznamenání zralosti dítěte. Případně tento prostor (tabulka pro zaznačení výsledků) může být na jiném jednotlivém listu. V případě úspěšného absolvování zápisu, dostává zákonný zástupce dítěte **Rozhodnutí o přijetí k základnímu vzdělávání** (příloha č. 4), které vydává ředitel školy. Ale protože se u zápisu nesetkáváme jen s úspěšnými jedinci, nebo rodiči, kteří trvají na nástupu dítěte do školy, setkáme se i s formulářem s názvem **Žádost o doklad povinné školní docházky** (příloha č. 5). Tuto žádost vyplňuje rodič v případě, že žádá svému dítěti o odklad školní docházky. Tato žádost musí být dle školského zákona doplněna o dvě doporučení a to od školského poradenského zařízení a odborného lékaře. V případě, že vzejdou pochybnosti o zralosti/připravenosti dítěte, rodič vyplňuje **Žádost o vyšetření školní zralosti** (příloha č. 6) v poradenském centru a také může být požádána mateřská škola, kterou dítě navštěvovalo o vyplnění **Dotazníku pro učitelky mateřských škol** (příloha č. 7). Tento dotazník je společně s žádostí o vyšetření školní zralosti zaslán do poradenského zařízení. Pokud je dítě u zápisu opravdu neúspěšné, jeho celková školní zralost, nebo některá z jejích složek je prozatím nedostatečně vyvinutá, je ředitelem příslušné Základní školy vydán dokument **Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky** (příloha č. 8).

Jak můžeme vidět na příkladech několika posledních formulářů, školy jsou dostatečně připraveny i na možnost neúspěchu předškoláka při zápisu. Všechna tato pravidla a předpisy spojené se zápisy do prvních tříd základních škol a stejně tak s odkladem školní docházky jsou definovány ve Školském zákoníku. Právě těmito dvěma tématy, legislativním vymezením a odkladem školní docházky, se budeme zabývat v následující kapitole.

5. LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ

Jak bylo již zmíněno na konci předešlé kapitoly, všechna pravidla a nařízení v souvislosti s nábořem prvňáčků při zápisech jsou, mimo jiné, pevně ukotvena v právním řádu České republiky, přesněji ve školském zákoníku.

§ 36, odst. 3 školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (dále jen školský zákon) říká, že: *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“*

Dále školský zákon uvádí, že zákonný zástupce každého dítěte žijícího na území České republiky, dítěte s povoleným trvalým nebo dočasným pobytem v ČR a případně dítěte z členské země Evropské unie, pobývajícím na našem území déle než 90 dní je povinen, přihlásit své dítě k zápisu, a to v řádném termínu stanoveném zákonem, tedy od 15. ledna do 15. února příslušného roku, kdy má dítě do první třídy nastoupit. Při pochybnosti o schopnosti dítěte zvládnout nástup do školy, má rodič právo rozhodnout se pro odklad povinné školní docházky. Avšak i v tomto případě je povinen dítě k zápisu k povinné školní docházce přihlásit.

Školský zákon upravuje nejen náležitosti spojené s nástupem k základnímu vzdělávání, ale také případný **odklad školní docházky**. § 37, odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb., říká, že: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek*

povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. “

V témže zákoně, odst. 2 je také psáno, že při zápisu do prvního ročníku je základní škola povinna informovat zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu. Pokud se zákonný zástupce pro odložení povinné školní docházky u svého dítěte rozhodne, může při žádosti o odklad školní docházky postupovat dvěma následujícími způsoby:

1. Mohou žádat o odklad přímo u zápisu k povinné školní docházce. Rodiče jsou dle Školského zákona povinni předložit žádost o odklad, posouzení příslušného školského poradenského zařízení a posudek odborného lékaře.
2. Rodiče jsou při zápisu informováni o možnosti udělení odkladu a až poté žádají ředitele školy příslušným způsobem stanoveným v zákoně.

Odstavec 3 téhož zákona popisuje situaci, kdy je možno dítěti udělit **dodatečný odklad**. K tomuto dochází v případě, že v prvním pololetí školního roku je u dítěte zjištěna nedostatečná duševní nebo tělesná zralost, která je podstatná pro úspěšné plnění povinné školní docházky. V tomto případě může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce udělit dodatečně odklad povinné školní docházky o jeden rok.

§37 odst. 4 říká, že: „ Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 (odklad školní docházky) nebo 3 (dodatečný odklad školní docházky), doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte. “

Přípravné třídy také upravuje školský zákon. § 47, odstavec 1 školského zákona opřípravných třídách základních škol říká, že pokud zřízení přípravné třídy schválí krajský úřad, mohou je obce, kraje či svazky obcí založit. V těchto třídách jsou vzdělávány sociálně znevýhodněné předškolní děti v posledním roce před nástupem do školy. U těchto jedinců se předpokládá, že docházka do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Třídy mohou být zřízeny pouze v tom případě, že je navštěvuje nejméně sedm dětí. V odstavci 2 téhož zákona je uvedeno: *„O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu. “*

Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách pro sociálně znevýhodněné děti. Tyto děti většinou nenavštěvovaly mateřské školy, tedy neprošly přípravou na vstup do školy, případně mateřskou školu navštěvovaly tak krátkou dobu, že nemohly potřebné dovednosti a zkušenosti získat. Do přípravné třídy není možné zařadit dítě, které nepochází ze znevýhodněných sociálních podmínek.

V následující kapitole bude podrobněji rozvedena problematika odkladů školní docházky.

5.1 Odklad školní docházky

Odklad školní docházky o jeden rok je realizován u dětí, u kterých byla zjištěna prozatímní nezralost pro nástup k povinné školní docházce. Po tuto dobu má pak dítě čas nejen na to, aby samo dozrálo, ale také by měl být tento prostor využit pro zlepšení a rozvinutí jeho schopností a dovedností, potřebných pro nástup do školy tak, aby bylo dítě následující rok pro školu zralé a připravené. Zvláště v mateřských školách se těmto dětem pedagogové intenzivně věnují, další péče nezralému dítěti může být poskytnuta v některém z poradenských zařízení a samozřejmě a obzvlášť v rodině.

Díky dobře použitému odkladu povinné školní docházky může mimo jiné také dojít k včasnému zabránění rozvoje specifických poruch učení, které by v případě vstupu nezralého dítěte do školy, mohly vzniknout z jeho deficitů. „ *Proto by součástí diagnostiky školní zralosti mělo být i zjištění předpokladů dítěte pro čtení a psaní*“, říká Spáčilová (2009, s. 69) K těmto účelům lze použít například testy uvedené v kapitole zabývající se metodami zjišťování školní zralosti.

Velmi důležitým bodem v oblasti odkladů školní docházky je fakt, že rozhodující právo mají rodiče. Přestože by pedagogové a odborníci doporučovali povinnou školní docházku o jeden rok odložit, má rodič plné právo pro vlastní rozhodnutí, tedy dítě může i před nedoporučující posudky do školy poslat.

Hlavními důvody, proč bývají odklady školní docházky navrženy jsou zejména tyto nedostatky:

- **Nepozornost** – dítě má problém s udržením pozornosti, stále dává přednost hře
- **Nekomunikativnost** – dítě není schopné komunikovat s okolím, nemluví souvisle, má logopedické vady, nemluví gramaticky správně
- **Špatné pracovní tempo** – příliš pomalé nebo naopak zbrklé a impulzivní

- **Špatná úroveň grafomotoriky** – problémy v obkreslení jednoduchých tvarů, výrazné chyby v držení psacích prostředků
- **Nedostatečné vědomosti** – dítě není dostatečně zorientované ve světě, nemá přiměřené vědomosti a znalosti

Bednářová, Šmardová (2010, s.7) uvádí, že o odkladu je velmi vhodné uvažovat u těchto dětí: *„dětí zdravotně oslabené, děti s významným opožděním kognitivního vývoje, děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem, děti s výraznější nezralostí v některé dílčí oblasti kognitivního vývoje, děti nezralé v oblasti práceschopnosti, děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální.“*

Další nedílnou součástí problematiky odkladů povinné školní docházky je také **dodatečný doklad**. Pokud školsky nezralé dítě nastoupí do školy, velmi brzy se dostavují problémy ať už kázeňské, psychické, nebo prospěchové. U takového dítěte se problémy stupňují, protože není většinou schopno „dohnat“ své spolužáky, kteří jsou na školu dostatečně připravení a zralí. Tím se navíc zvětšuje frustrace a odpor ke škole, což se nezřídka stává trvalým a neodstranitelným problémem. V těchto případech je velmi nutné citlivě zvážit, jaké řešení bude nejlepší. Spáčilová (2009, s. 66) říká, že: *„Přerušení školní docházky nebo pozdější opakování ročníku proto není z hlediska dítěte tím nejvhodnějším řešením.“* Jak bylo řečeno, toto řešení je pro dítě velmi nevhodné a silně stresující. Je umístěno zpět do školky, zcela ztrácí sebedůvěru v sebe sama, ve svoje schopnosti, připadá si neschopné. Může docházet i ke konfliktům se spolužáky ve školce, kteří se mu mohou posmívat. Dítě získává negativní přístup ke škole, který se projeví při opětovném nástupu do školy. Těmto případům předcházíme kvalitní pedagogickou diagnostikou školní zralosti při zápisech do prvních tříd.

Pokud však je odklad uskutečněn u dítěte, které je pro školu zralé a dostatečně připravené, může tento jedinec propásnout tu správnou dobu pro nástup do školy a při opožděném nástupu se může nudit, či být pro učení nedostatečně motivovaný (Spáčilová, 2009).

K tomuto odkladu školní docházky, který je dítěti nařízen neprávem dochází při špatně provedené diagnostice školní zralosti a připravenosti, nebo vlivem ustaraných a přecitlivělých rodičů, kteří své dítě z jakéhokoliv důvodu nechtějí ještě poslat do školy. Jedná se o **neodůvodněný odklad**. Takové dítě může propásnout tu nejlepší dobu pro vstup do školy, což se neobejde bez komplikací. Dítě, které je již zralé pro školu, ale je mu

nařízen odklad zůstává v mateřské škole. Vzhledem k jeho vyspělosti mu již nedostačují podněty, jež školka nabízí předškolním dětem, proto se dítě nudí. Nadále se nerozvíjí, protože už dosáhlo maximální možné hranice rozvoje, kterou mateřská školka poskytuje. V tomto případě je na učitelích, aby mu poskytli více podnětů a aktivit. Podobně je tomu i o rok později, při nástupu tohoto dítěte do prvního. ročníku. Tam se prvních několik týdnů, ba i měsíců nudí, protože zadávané úkoly a aktivity mu přijdou jednoduché. Z toho vyplývá, že takové dítě nebude po nějakou dobu rozvíjet své znalosti a dovednosti, nezačne se ihned po nástupu aktivně učit, zvykat si na proces učení a mechanického zapamatování. To znamená, že později, když už ostatní, byť i mladší a původně slabší spolužáci, budou zvyklí se učit, toto naše vzorové dítě bude mít problém. Nemůžeme však tvrdit, že toto právě zde popisované je zákonem, avšak i s touto problematikou bezdůvodného odkladu školní docházky je nutné citlivě pracovat. Je na pedagogických pracovnících, kteří provádějí zápisy do prvních tříd, aby byli i na tyto případy připraveni a dokázali starostlivým maminkám školsky zralých dětí vysvětlit, že další rok ve školce jejich dítěti nejenže neprospěje, ale dokonce mu může i ublížit a znesnadnit mu tak hladký a bezproblémový nástup do školy.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je zaměřena na zjištění úrovně jednotlivých složek školní zralosti a připravenosti v souvislosti s odkladem školní docházky. Samotný výzkum byl proveden dvakrát s odstupem tří měsíců na vzorku předškolních dětí metodou pozorování.

Výzkumná část diplomové práce obsahuje několik kapitol. V první z nich jsou uvedeny hlavní cíle šetření. Ihned v následující části jsou na základě pedagogického výzkumu provedeného autorkou, pomocí přímého pozorování, stanoveny hypotetické výroky. V další části je rozpracován oddíl zabývající se metodami sběru dat, charakteristikou zkoumaného vzorku a metodami použitými k analýze získaných informací. Rozpracování hypotéz, jejich ověření, či vyvrácení najdeme v kapitole, která předchází oddílu zabývajícímu se jednotlivými pozorovanými oblastmi. Interpretace analýz budou doplněny tabulkami a grafy zpracovanými pomocí počítačového programu MS Excel. V poslední části najdeme shrnutí celého pedagogického šetření.

6. CÍLE VÝZKUMU

Hlavními cíli empirické části této diplomové práce bylo zejména:

- Zjistit úroveň vývoje jednotlivých vybraných složek školní zralosti.
- Zjistit a určit pokrok skupiny respondentů mezi prvním a druhým pozorováním.
- Zjistit celkovou úspěšnost respondentů při školním zápise k základnímu vzdělávání

7. STANOVENÍ HYPOTETICKÝCH VÝROKŮ

Jak uvádí Chráska (s. 11, 2006): „*Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou. Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými (pokud se nejedná o vyjádření vztahů není možno hovořit o hypotéze) . Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích. Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (byť jen na základě kategorizace).*“

Z výše uvedených cílů empirické části diplomové práce byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č.1: *Existuje významný statistický vztah mezi hodnocením jedinců v reverzním testu*

a hodnocením v úspěšnosti v úkolu doplnění chybějících částí obrázku

Hypotéza č.2: *Předpokládejme, že většina respondentů bude při zápise do první třídy přijata k základnímu vzdělávání a odklad bude nařízen nejvíce 20% z celkového počtu respondentů.*

Hypotéza č.3: *Předpokládejme, že mezi četností jednotlivých hodnocení a tím, zda se jednalo o první nebo druhé měření existuje významný statistický vztah.*

8. METODIKA

Tato kapitola bude zaměřena na popis metodiky pedagogického výzkumu této diplomové práce. V jednotlivých podkapitolách je propracován způsob jakým jsme data získali a také jakými metodami byla tato data následně analyzována. Součástí kapitoly je také charakteristika zkoumaného vzorku a způsob jeho výběru.

8.1 Metody sběru dat

Protože našim cílem bylo zjistit pedagogické souvislosti a vztahy a navíc výzkum byl zaměřen na předškolní dosud negramotné děti, jako nejlepší možnost pro potřeby našeho šetření se jevila metoda pozorování, která byla nakonec opravdu použita. Jedná se o nejčastější metodu sběru pedagogických dat. Protože docházelo k přímému kontaktu s pozorovanými subjekty, nazýváme tuto metodu přímé pozorování. (Chráska, 1993)

K zaznamenávání výsledků právě tohoto pozorování byl vytvořen záznamový arch (příloha č. 9), který obsahuje kromě základních údajů o jedinci jako je jeho pohlaví, věk s přesností na měsíce, zda mu již byl realizován odklad školní docházky, vyhraněnost laterality, zda má nějaké řečové obtíže či navštěvuje nějaké poradenské zařízení.

Hlavní částí záznamového archu jsou vybrané složky školní zralosti a k nim uvedená jednotlivá cvičení, která byla postupně, po předchozím krátkém navázání kontaktu s dítětem předkládána k plnění. Každý úkol má škálu hodnocení ve třech stupních, a to *zvládá bez dopomoci, zvládá s dopomocí a nezvládá*. Výzkumník podle dokonalosti provedení provedl označení příslušného stupně.

První tři úkoly byly zaměřeny na jemnou a hrubou motoriku a částečně také na znalost základních geometrických tvarů.

Další tři úkoly byly věnovány zrakovému vnímání a paměti, kde bylo po dětech vyžadováno plnění obdoby reverzního testu, tedy určit, které dvojice obrázků jsou zrcadlově otočeny a které nikoliv, dále bylo úkolem odlišit jednu linii na obrázku mezi ostatními a nakonec doplnit chybějící části obrazce.

Přestože po celou dobu pozorování byla věnována pozornost řečovým schopnostem předškoláka, autorka pro větší možnost zjištění případných problémů v logopedické oblasti

zařadila také dva úkoly spojené s řečí. V prvním případě se jednalo o představení sebe sama spojené s krátkým rozhovorem (jméno, příjmení, věk, jména rodičů, zaměstnání, sourozenci, jejich jména, těšení se na školu, atd.), v druhém případě šlo o převyprávění velmi dobře známé pohádky O Červené Karkulce.

Dvěma předposledními zkoumanými oblastmi bylo sluchové a zrakové vnímání a základní matematické představy. Úroveň zrakového a sluchového vnímání byla pozorována na skládání hlásek ve slovo a na rozpoznání stejnosti nebo rozdílnosti (jedna změněná hláska) řečených slov.

Posledním požadovaným úkolem byla kresba mužské postavy, která již nebyla hodnocena na stupnici, jako úkoly předchozí. Zde bylo zkoumání směřováno nejen na celkovou zralost dětské kresby, ale také na úchop psacího prostředku, tlak na něj, plynulost tahů a další. Globálně byla na každém jedinci také sledována ochota k práci a plnění úkolů, komunikativnost, projevy při kontaktu s cizím člověkem, celková úroveň vyjadřování a chování.

Vzhledem k věku a věkovým zvláštnostem pozorovaných subjektů se výzkumník snažil pozorované respondenty pozitivně motivovat k práci pochvalami a otevřeným, téměř přátelským přístupem. Požadavky byly formulovány jasně a srozumitelně s důrazem na minimalizování stresových faktorů a psychické náročnosti

8.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Jak vychází ze samotné podstaty zkoumaného problému, pozorovaný vzorek pedagogického výzkumu byli žáci mateřské školy ve věku šesti let, tedy děti vývojově v předškolním období, které se příslušný rok zúčastnily zápisu do první třídy. Výběr respondentů byl tedy účelný.

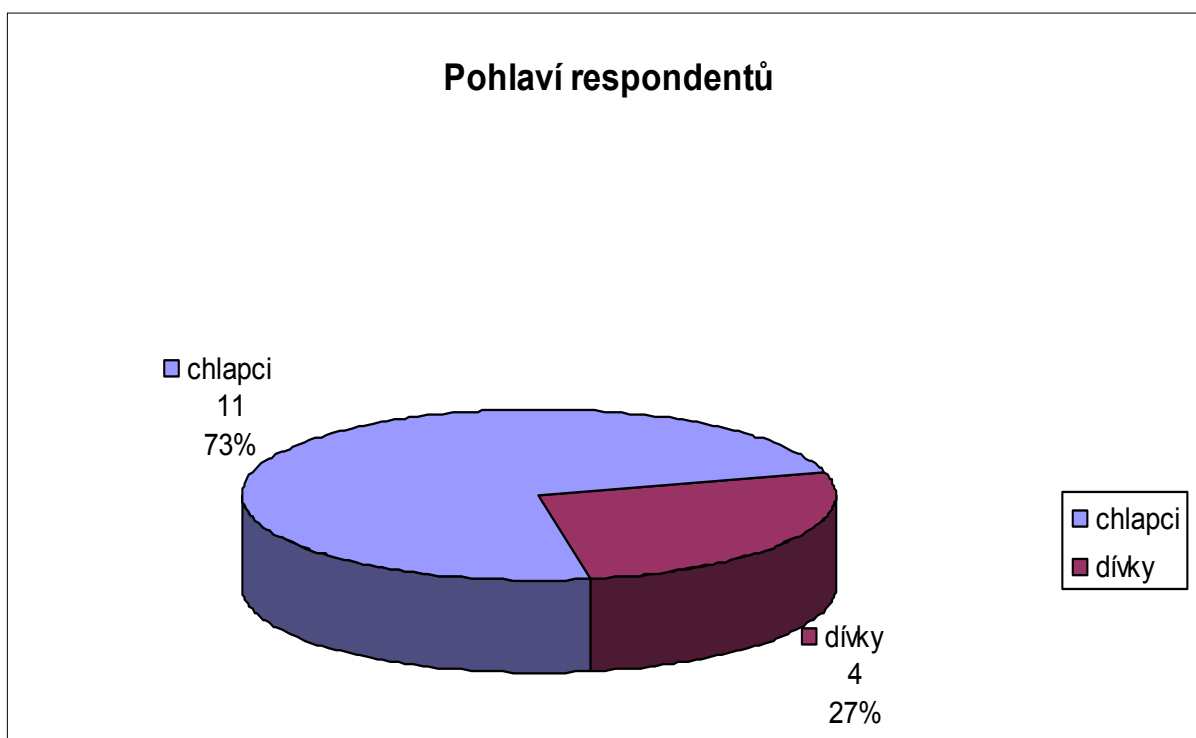
Podařilo se získat dva, od sebe tři měsíce vzdálené, výstupy od 15 subjektů. Jedno šetření bylo provedeno v listopadu a druhé v lednu následujícího roku. Jednalo se o 12 chlapců a 3 dívky. Výzkum probíhal na jedné z Mateřských škol v Olomouci. Lze předpokládat, že většina těchto žáků je z Olomouce, či přilehlých měst a obcí. Při druhém šetření bylo nad rámec dotazníků od učitelky v mateřské škole zjištěno, zda byly konkrétní subjekty při školním zápise úspěšné, nebo zda jim byl navržen odklad školní docházky.

V následujících tabulkách a grafech uvádíme základní informace o zkoumaném vzorku, jako je pohlaví respondentů, jejich věk, řečové vady a docházka do logopedických zařízení a vyhraněnost laterality.

Tabulka č. 1: **Pohlaví respondentů**

Pohlaví respondentů	chlapec	dívka
n_i	11	4
f_i	73%	27%

Graf č. 1: **Pohlaví respondentů**

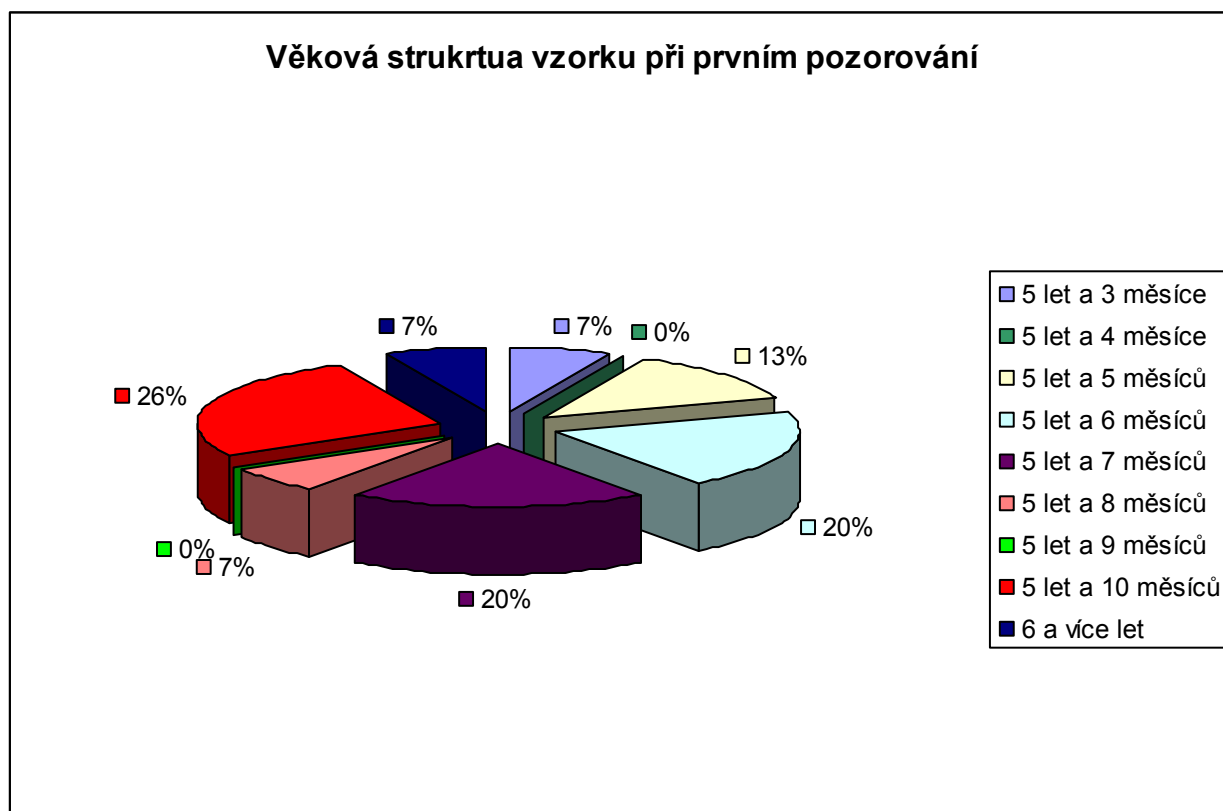


Na grafu a tabulce č. 1 můžeme vidět číselné i procentuální vyjádření pohlaví pozorovaných respondentů. Vidíme zde jistý nepoměr, mezi chlapci a dívkami. Avšak tomuto faktu nepřikládáme žádnou zvláštní příčinu, pravděpodobně k tomuto došlo vlivem náhody, nebo z důvodu rození se více chlapců nežli dívek. Chlapců bylo 11, tedy 73% a 4 dívky, což je 27% z celkového počtu 15 zkoumaných jedinců.

Tabulka č.2: Věková struktura vzorku při prvním pozorování

Věk	5 let a 3 měs.	5 let a 4 měs.	5 let a 5 měs.	5 let a 6 měs.	5 let a 7 měs.	5 let a 8 měs.	5 let a 9 měs.	5 let a 10 měs.	6 let a více
Počet respondentů	1	0	2	3	3	1	0	4	1

Graf č. 2: Věková struktura vzorku při prvním pozorování



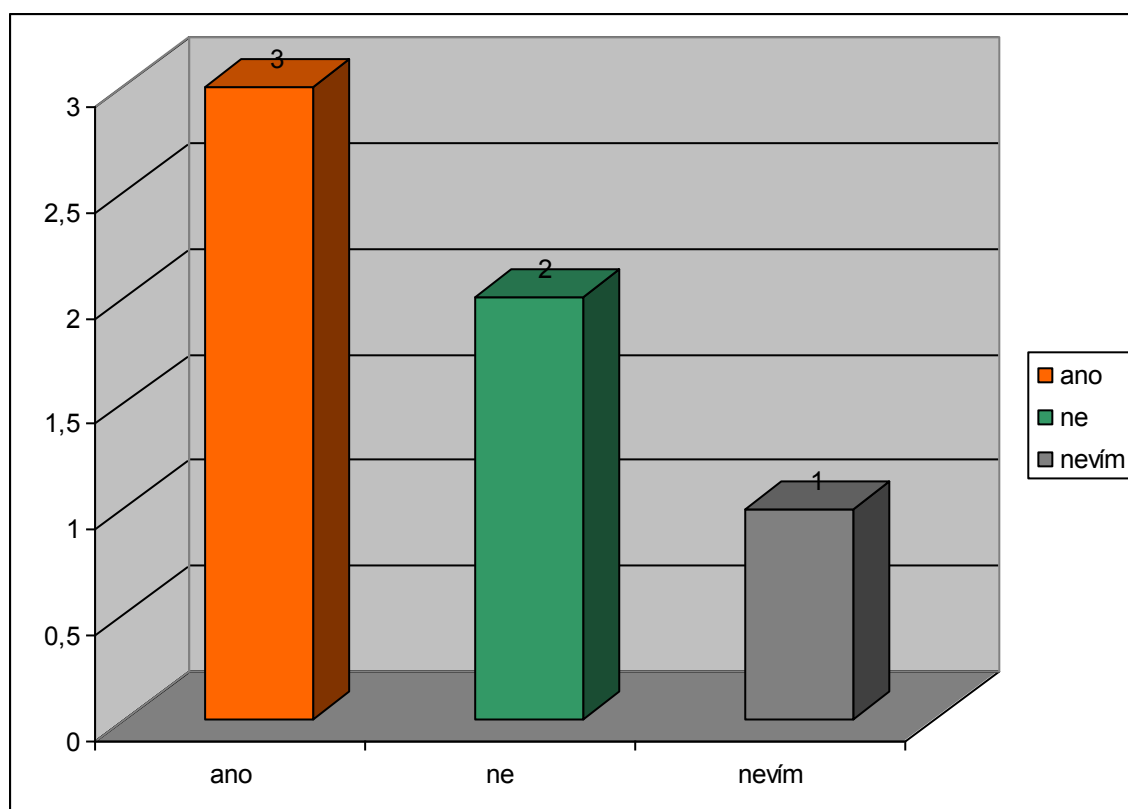
Graf a tabulka č. 2 nám zobrazují věk zkoumaných jedinců. Můžeme vidět, že zcela nejmladším respondentem bylo jediné dítě ve věku 5 let a 3 měsíce, zato ve vzorku je i jedinec starší šesti let. Nejčastěji jsme se u respondentů setkali s věkem 5 let a 10 měsíců, kterých bylo celkem 26%, což jsou, vyjádřeno na počet, 4 děti. Jak si všimneme, skupina je

poměrně hodně věkově různorodá, což vzhledem k velmi dynamickému vývoji, který je pro tento věk typický, může mít za příčinu nestejně výsledky ve vlastním měření.

Tabulka č. 3: Četnost logopedických obtíží

Logopedické obtíže	ano	ne
n_i	6	9
f_i	40%	60%

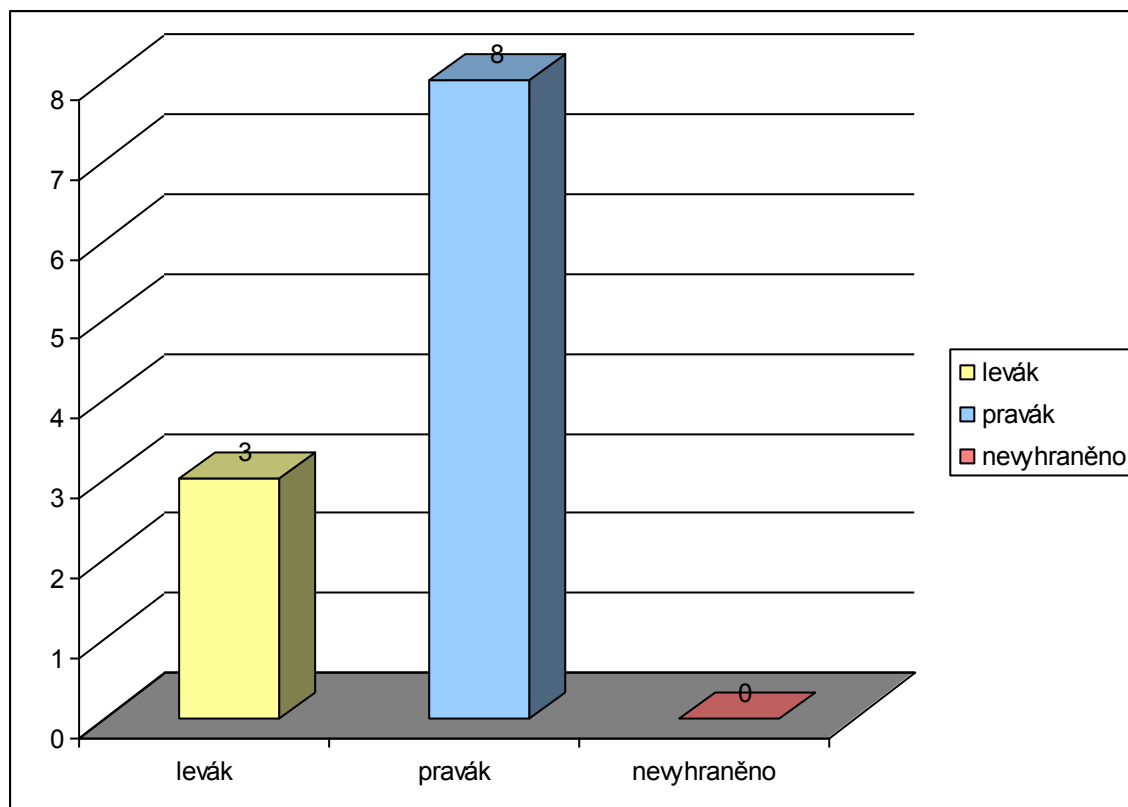
Graf č. 3: Docházka do logopedické poradny u dětí s řečovými obtížemi



Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že s řečovými obtížemi se potýká celých 40% pozorovaných jedinců, což je poměrně vysoké číslo. Avšak jen 3 zkoumané děti docházejí do logopedické poradny, jedno si o návštěvách logopedie nebylo jisté a dvě uvedly, že k „paní

doktorce, která je učí říkat písmenka“ nechodí. Učitelka mateřské školy uvedla, že mnozí rodiče i přes jejich doporučení s dětmi do logopedické poradny nedocházejí.

Graf č. 4: Lateralita zkoumaných respondentů

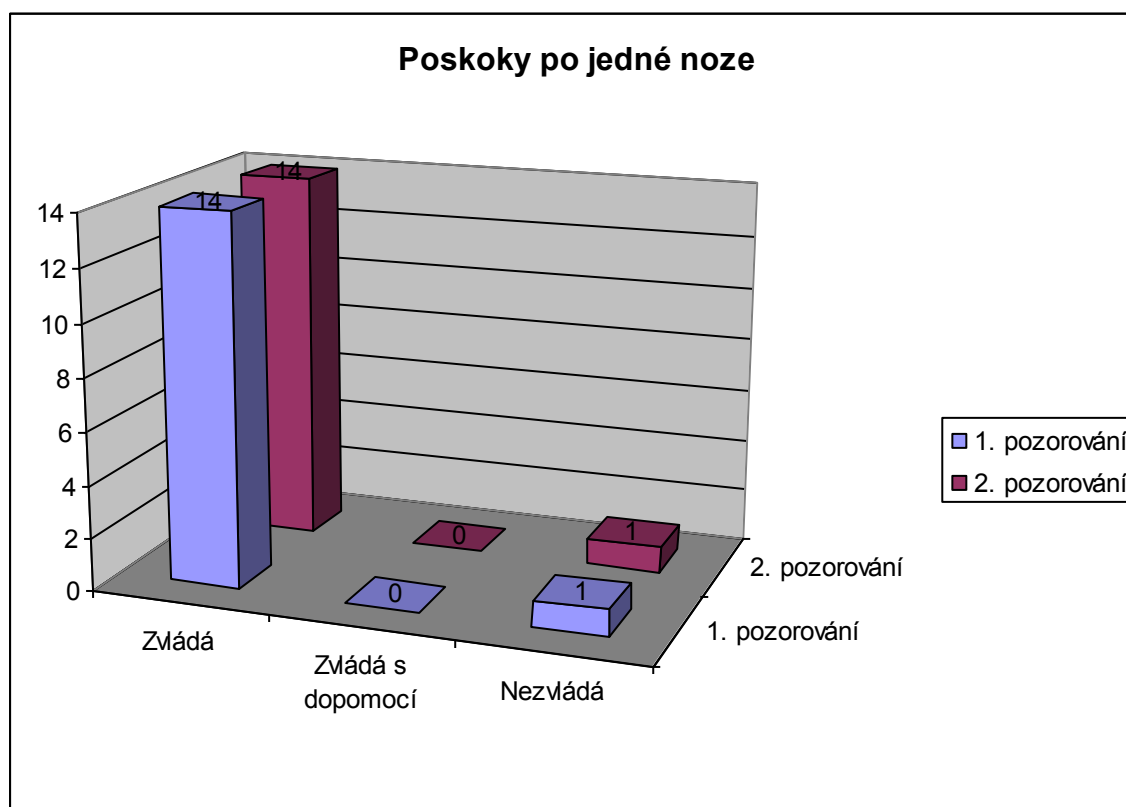


Výše zobrazený graf č. 4 znázorňuje lateralitu zkoumaných subjektů. Důležitým faktem je, že u ani jednoho žáka nebyly shledány problémy s ustálením dominantní ruky, tedy u všech dětí byla zjištěna vyhraněná lateralita. Z celkového počtu 15 respondentů byli 3 shledáni jako leváci a zbylých 8 se jevílo jako praváci.

9. POPIS VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole se zabýváme popisem výsledků výzkumného šetření, které bylo prováděno přímým pozorováním. Ke každé pozorované položce je uveden sloupcový graf prostorového typu, který znázorňuje výsledky prvního i druhého pozorování. Díky tomu, že vlastně porovnává hodnoty, můžeme lépe vidět rozdíl mezi prvním a druhým pozorováním a případný pokrok respondentů.

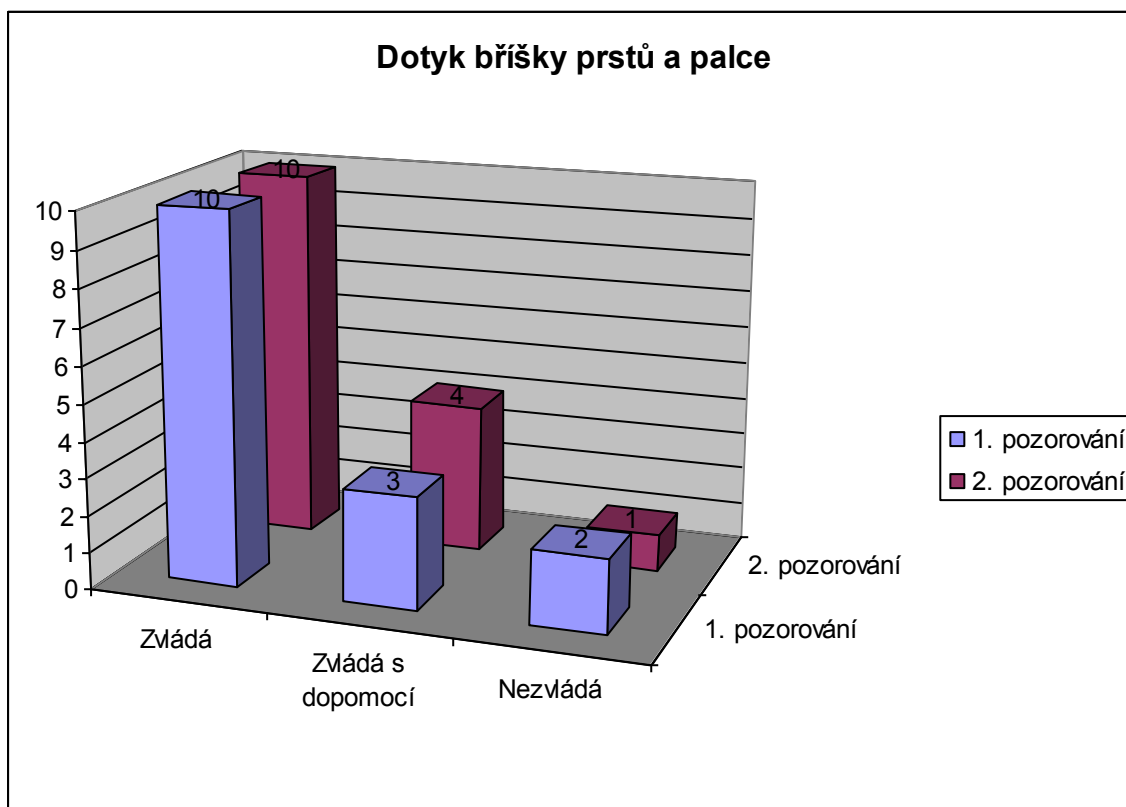
Graf č. 5: Hrubá a jemná motorika - poskoky po jedné noze



Graf č. 5 zobrazuje, zda byli respondenti schopni poskoků na jedné noze. Z výše uvedeného grafu vyčteme, že téměř všichni toto zvládli bez jakékoliv dopomoci. Jen jeden respondent toto nezvládl a skákal po obou nohách, přestože na toto byl šetrně upozorněn. Byl přesvědčen a tvrdil, že skákat po jedné noze umí. Dle srovnání na grafu je zřejmé, že žádný z respondentů se při druhém pozorování nepolepšil, ani nepohoršil. Výsledky zůstaly stejné.

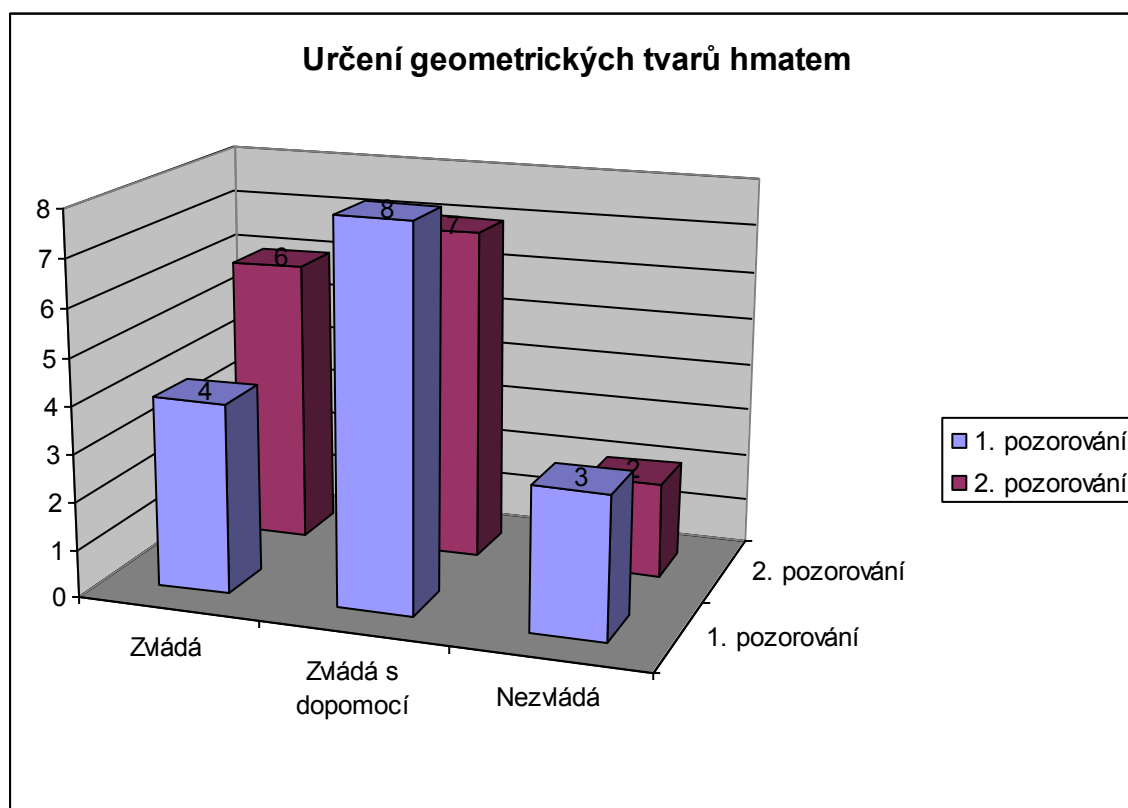
Jediný respondent, kterému byl tento úkol ohodnocen „nezvládá“ i při druhém pozorování tvrdil, že skáče po jedné noze, přitom skákal po obou.

Graf č. 6: **Hrubá a jemná motorika – dotyk bříškem každého prstu palce**



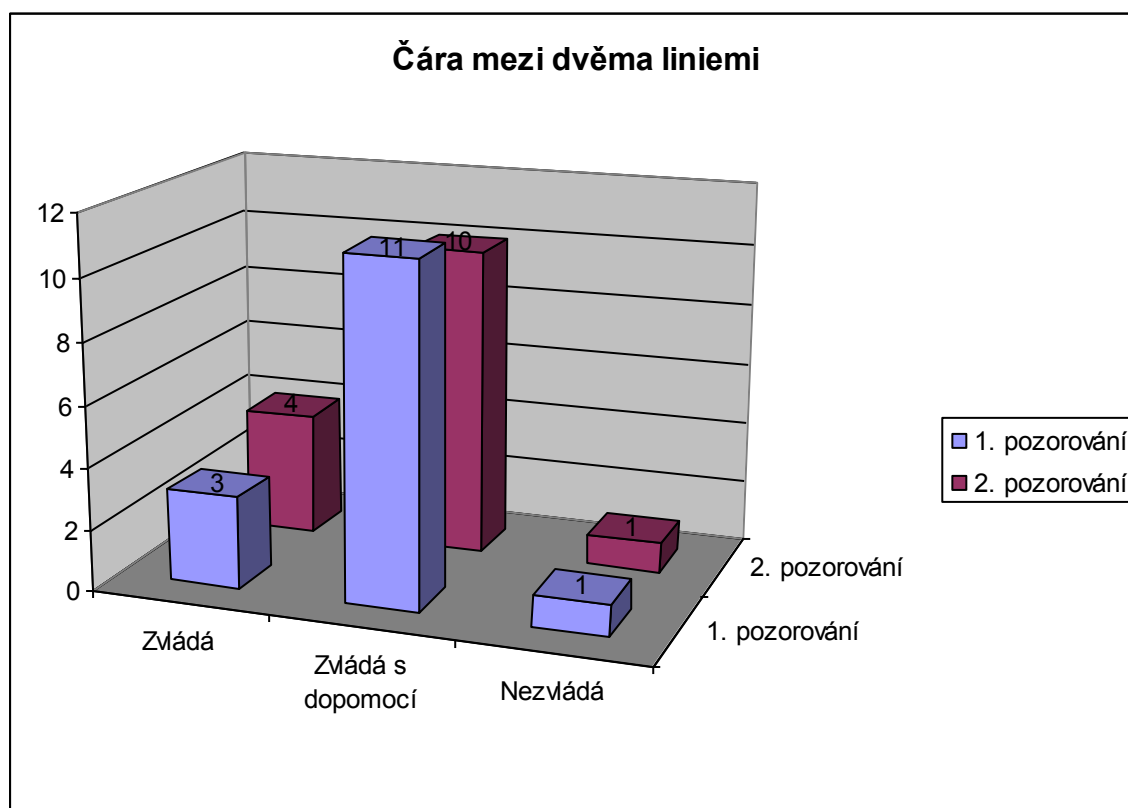
Výše vyobrazený graf č. 6 ukazuje počet respondentů a jejich výsledky v provedení aktivity, ve které měli za úkol se každým bříškem prstu dotknout bříška palce. Můžeme vidět, že u této disciplíny již došlo mezi prvním a druhým pozorováním ke zlepšení některých respondentů. Počet respondentů, kteří úkol zvládli bez dopomoci bylo při prvním a druhém pozorování stejně, tedy 10. Avšak jeden žák si při druhém pozorování polepšil a při druhém již dostal známku „zvládá s dopomocí“, v prvním pozorování měl „nezvládá“. Je nutno podotknout, že žádný z respondentů se ve svém výkonu nezhoršil.

Graf č. 7: Hrubá a jemná motorika – určení geometrických tvarů hmatem



Graf č. 7 vypovídá o značných změnách mezi prvním a druhým pozorováním v položce „určení geometrických tvarů hmatem“. Při prvním pozorování 4 zvládali bez dopomoci, 8 zvládlo s dopomocí a 3 nezvládli. Avšak při druhém pozorování došlo u mnoha respondentů ke zlepšení. Jeden si ze známky „nezvládá“ polepšil na „zvládá s dopomocí“ a dva se z ne zcela jistého výkonu se známkou „zvládá s dopomocí“ přesunuli do „zvládá“. Tento úkol nebyl zcela jednoduchý, avšak pouze dva respondenti toto při druhém setkání nezvládli, což je 13,3%, známku „zvládli s dopomocí“ mělo 46,7% a zvládlo bez dopomoci celých 40%.

Graf č. 8: Hrubá a jemná motorika – čára mezi dvěma liniemi

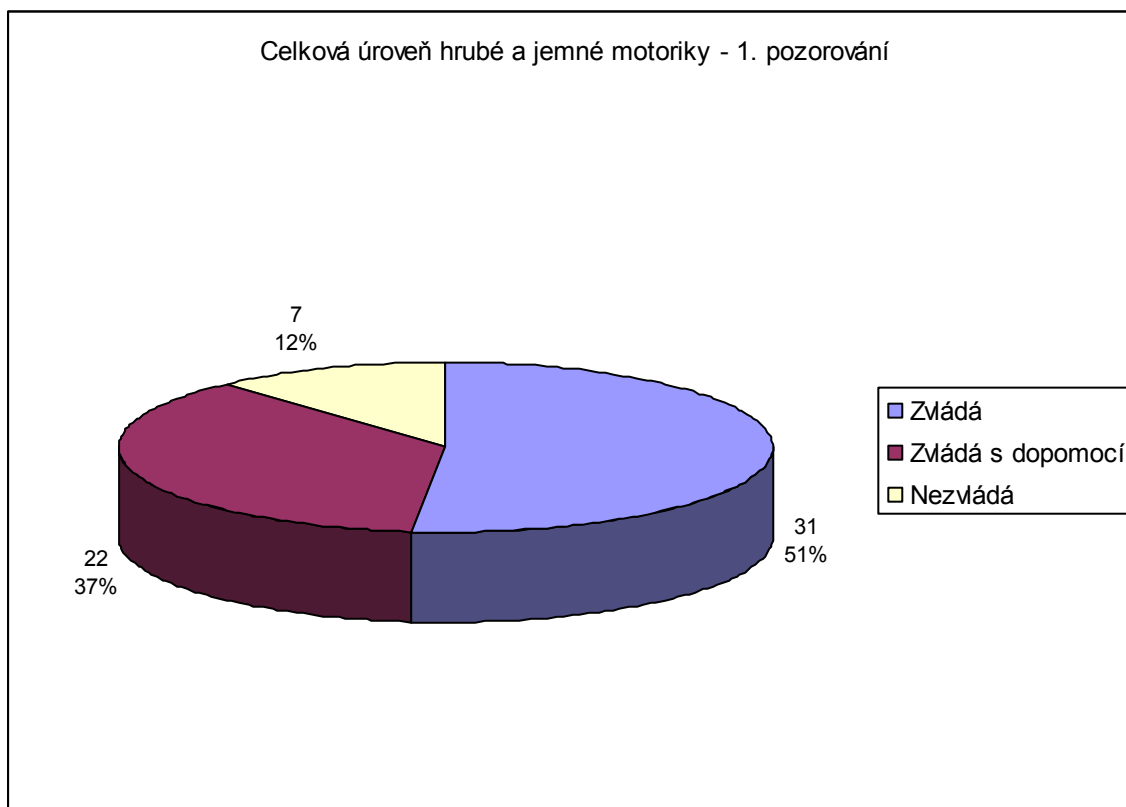


Graf č.9 zobrazuje úspěšnost respondentů v kreslení čáry mezi dvěma liniemi. Zde byla dominující hodnota „zvládá s dopomocí“, což bylo převážně z důvodu nesprávného držení psacího prostředku, výrazného tlaku na tužku, případně výrazné nejistoty tahu. Jen jeden respondent se zlepšil ze střední hodnoty na nejlepší. Jeden z respondentů úkol zcela nezvládl a čáru vedl zcela mimo linie, ta se jevila jako velmi klikatá, zamotaná a kostrbatá. V prvním pozorování dva respondenti čáru udělali přerušovanou, v druhém už jen jeden z nich. Nesmíme však zapomenout na to, že se jedná o předškolní děti a jejich psací návyky, ač by se měly začít formovat již v mateřské škole budou zdokonaleny právě po nástupu k základnímu vzdělávání. Přesto by ruka již měla být schopna vést linii tak, jak si to úkol vyžadoval, což můžeme říci, že respondenti, kteří získali nejlepší, nebo střední hodnotu zvládli. Jen jednoho respondenta tedy lze považovat za natolik neúspěšného, že by toto mohlo mít teoreticky vliv na přijetí k základnímu vzdělávání.

Závěrečné hodnocení úkolů na zjištění úrovně jemné a hrubé motoriky

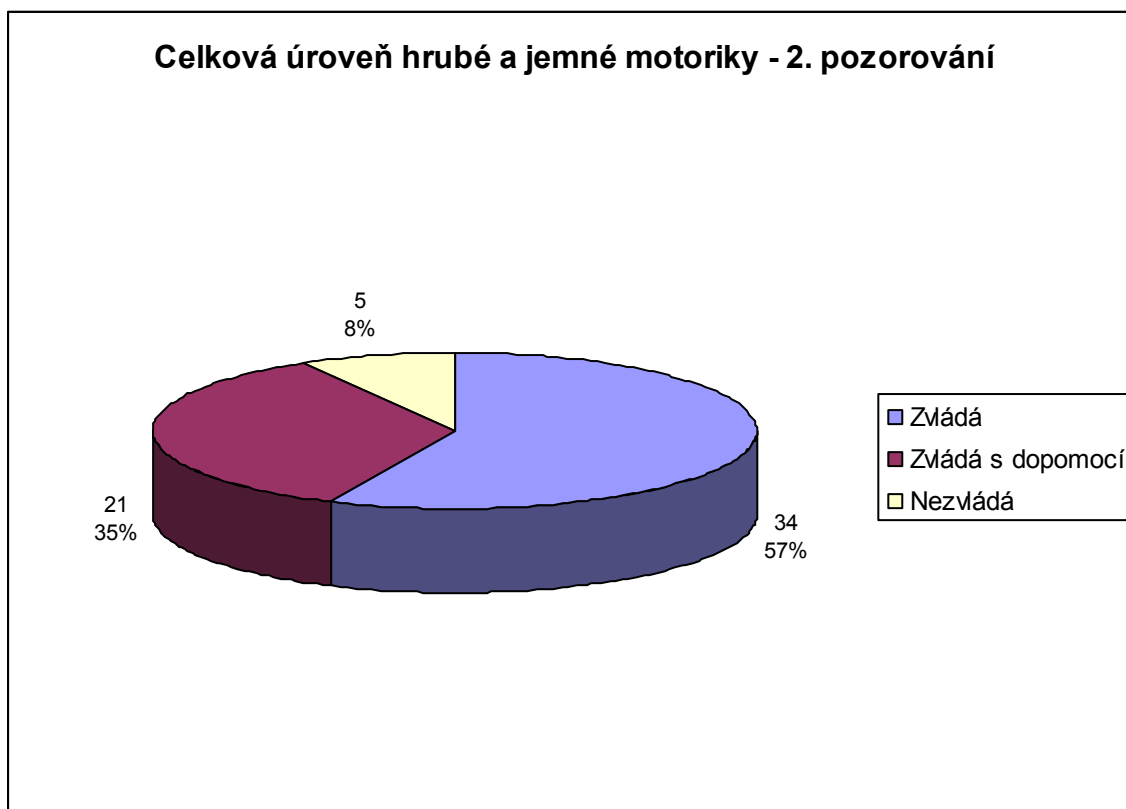
Vzhledem z výsledkům zobrazených na grafech č. 5, 6, 7 a 8 můžeme usuzovat, že pozorovaná skupina respondentů je po stránce hrubé a jemné motoriky na správném stupni vývoje. Přesto se zde objevili i takoví, jedinci, kteří byli na stupni vývoje hrubé a jemné motoriky pozadu oproti zbytku skupiny. Níže uvádíme několik grafů popisujících souhrnný stav stupně vývoje hrubé a jemné motoriky námi pozorovaných respondentů a jejich pokrok od prvního ke druhému pozorování.

Graf č. 9: Celková úroveň hrubé motoriky – 1. pozorování



V prvním pozorování jsme v oblasti motoriky zaznačili celkem 31krát známku „zvládá“, 22krát byli respondenti hodnoceni známkou „zvládá s dopomocí“ a 7krát jsme zaznačili, že respondent úkol nezvládá. Z toho vyplývá, v 51% všech hodnocení bylo dosaženo úrovně „zvládá“, v 22% „zvládá s dopomocí“ a v 7% „nezvládá“

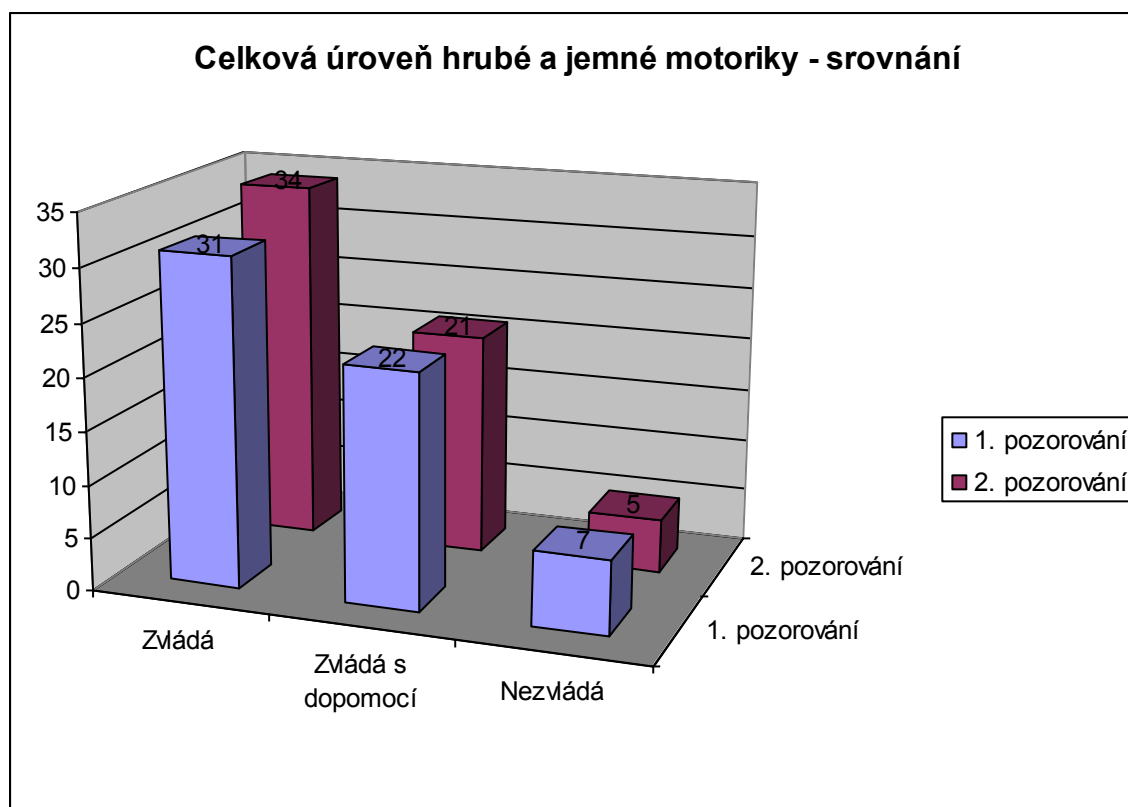
Graf č. 10: Celková úroveň hrubé motoriky – 2. pozorování



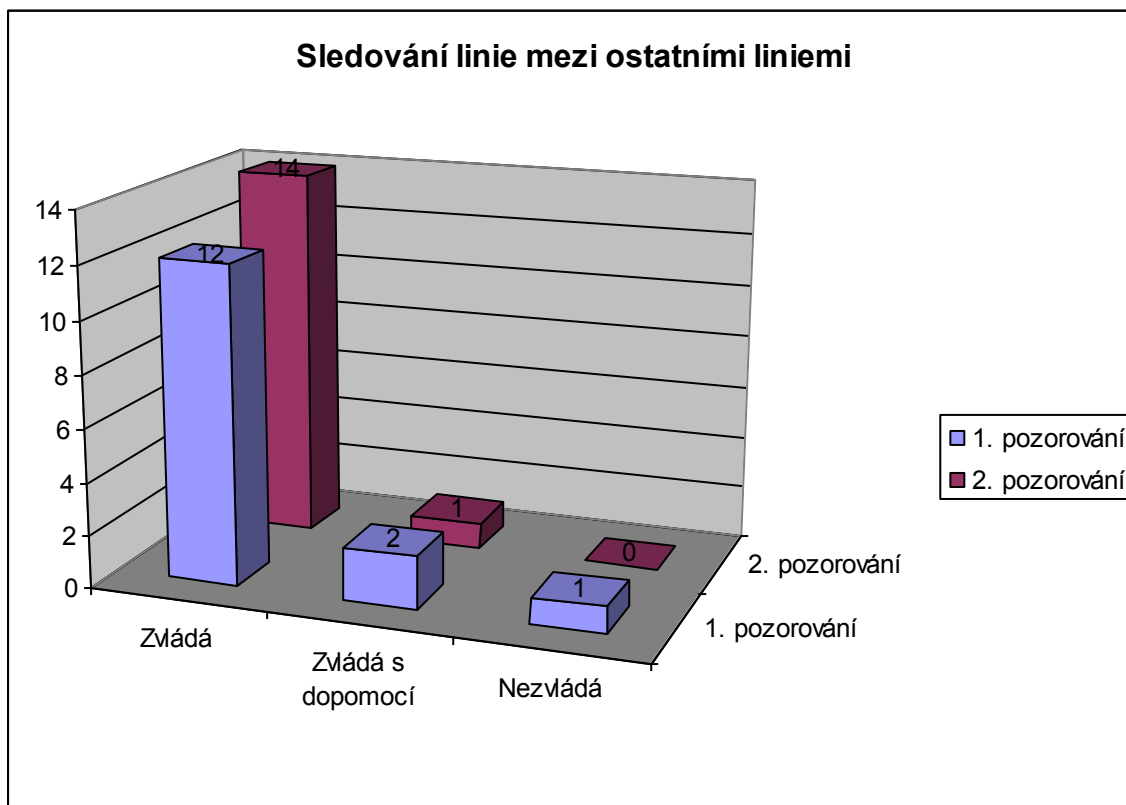
Druhé pozorování ukázalo jisté zlepšení. „Zvládá“ bylo zaznačeno 34krát, což je 57%, „zvládá s dopomocí“ 21krát, tedy 35% a „nezvládá“ 5krát, tedy 8%.

Vyobrazení obou situací, tedy prvního i druhého hodnocení vidíme na následujícím grafu. Rozhodující je pro nás zlepšení z hodnoty „nezvládá“, kdy poprvé bylo takových hodnocení 7%, v druhém již jen 5%, tedy zlepšení je zde o 2%. Počet udělených známek „zvládá“, kterých bylo původně 51% se zvýšil o 6% na výsledných 57%.

Graf č. 11: Celková úroveň hrubé a jemné motoriky - srovnání

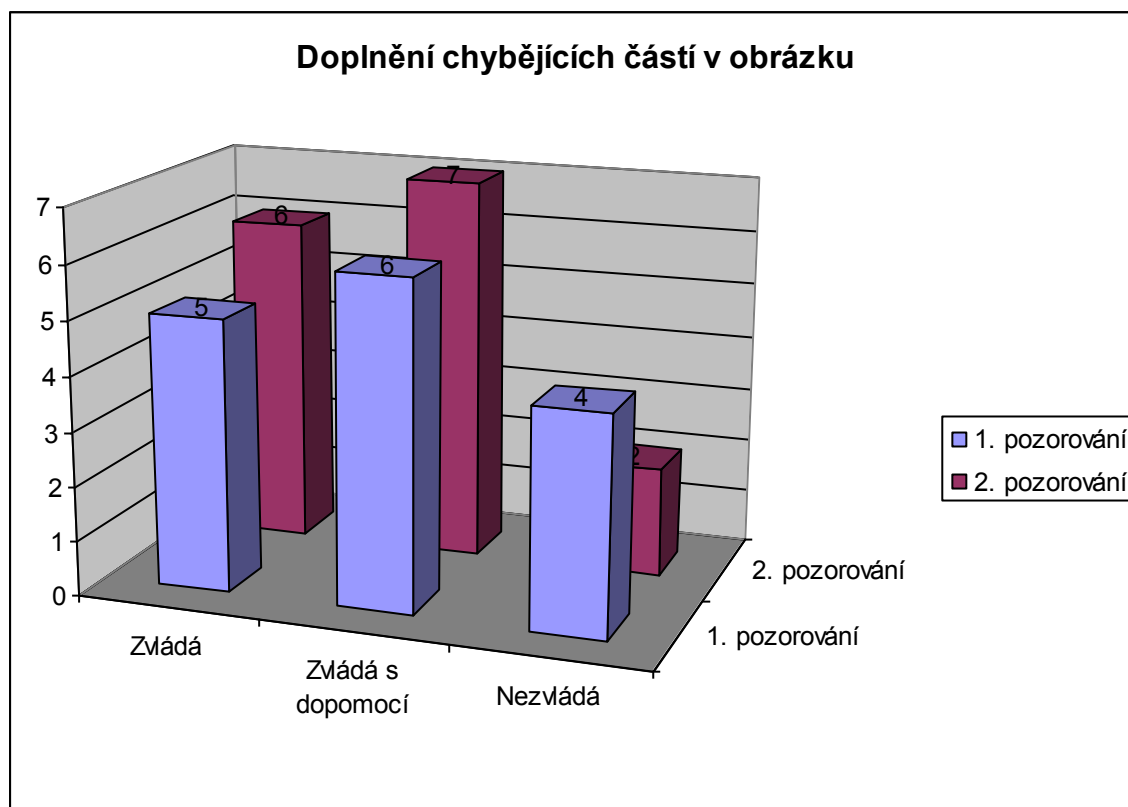


Graf č. 12: Zrakové vnímání a paměť – sledování linie mezi ostatními liniemi



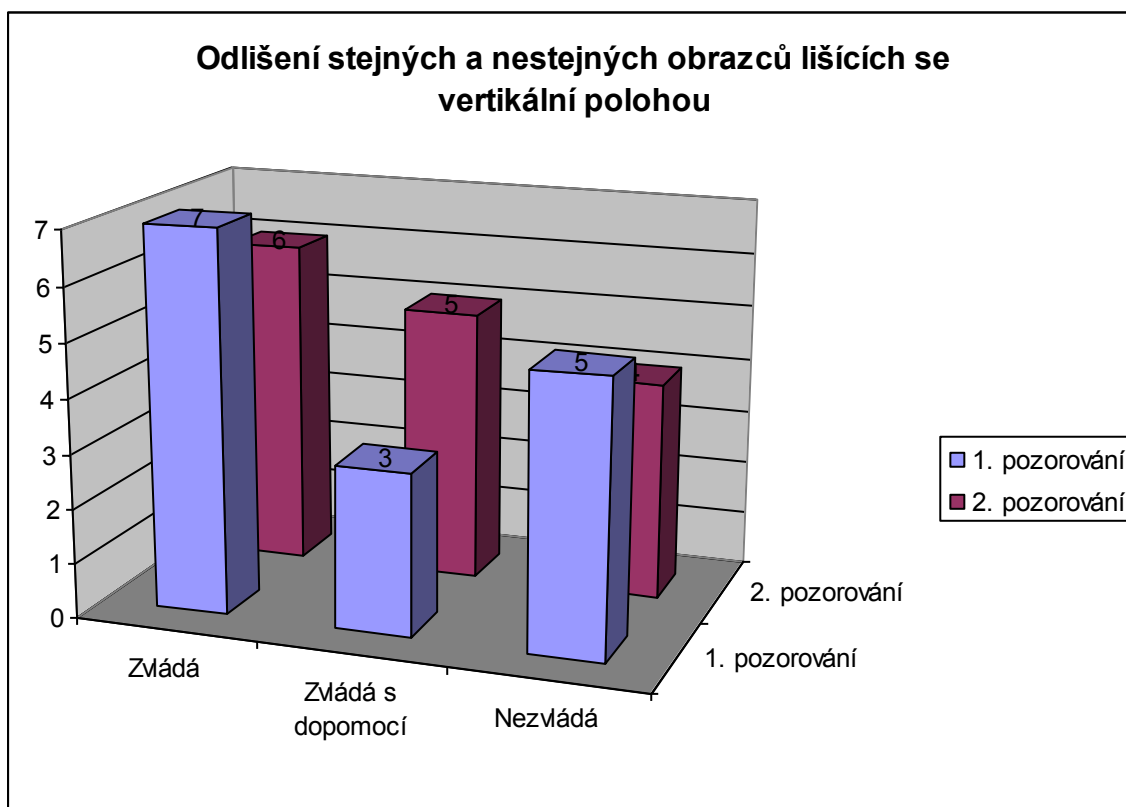
Graf č. 12 výše ukazuje výsledný obraz první části mapující úroveň vývoje zrakového vnímání a zrakové paměti. Na základě grafu je zřejmé, že tato část dopadla velmi dobře a pouzí dva, při druhém pozorování jeden respondent zvládl tuto aktivitu s dopomocí. V prvním pozorování jeden jedinec aktivitu nezvládl, ale s časovým odstupem při druhém měření již toto celkem obstojně zvládl s dopomocí.

Graf č. 13: Zrakové vnímání a paměť – Doplnění chybějící části obrázku



Graf č.13 ukazuje výsledek dalšího úkolu spojeného se zrakovým vnímáním, kde respondenti byli žádáni doplnit chybějící části obrázku. Toto se jeví jako složitější úkol a také mnohým zabral poměrně hodně času. Obrazce k doplnění (příloha č. 10) a jejich předlohy byly seřazeny od nejjednoduššího ke složitějším. 5 respondentů v prvním pozorování správně doplnilo všechny tvary a v druhém měření takto úspěšných bylo o jednoho více. Velké procento tázaných respondentů získalo za tento úkol hodnocení „zvládá s dopomocí“. V prvním měření 6 a v druhém 7, a to právě kvůli stupňující se obtížnosti. Poslední úkol mnozí nezvládli správně doplnit, nebo jejich pozornost byla již pro tuto aktivitu vyčerpána. Našlo se však i několik respondentů, kteří úkol zcela nezvládli a jejich doplnění ano zčásti nekorespondovalo s předlohou. Takoví se našli poprvé 4 a podruhé 2.

Graf č. 14: Zrakové vnímání a paměť – Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou



Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou (příloha č. 11), tedy obdoba reverzního testu se jevila jako hodně složitý úkol. Graf č. 14 ukazuje téměř vyrovnaný stav „zvládá“ a „nezvládá“. V prvním pozorování 7 úkol zvládlo, 3 zvládli s dopomocí a 5, tedy 33% nezvládlo. Zajímavá věc se stala při druhém měření, kdy respondentů, kteří zvládli bez dopomoci bylo o jednoho méně, tedy 6. Dopomoc potřebovalo 5 jedinců a aktivitu nezvládli 4 respondenti.

Závěrečné hodnocení úkolů na zjištění úrovně zrakového vnímání a zrakové paměti

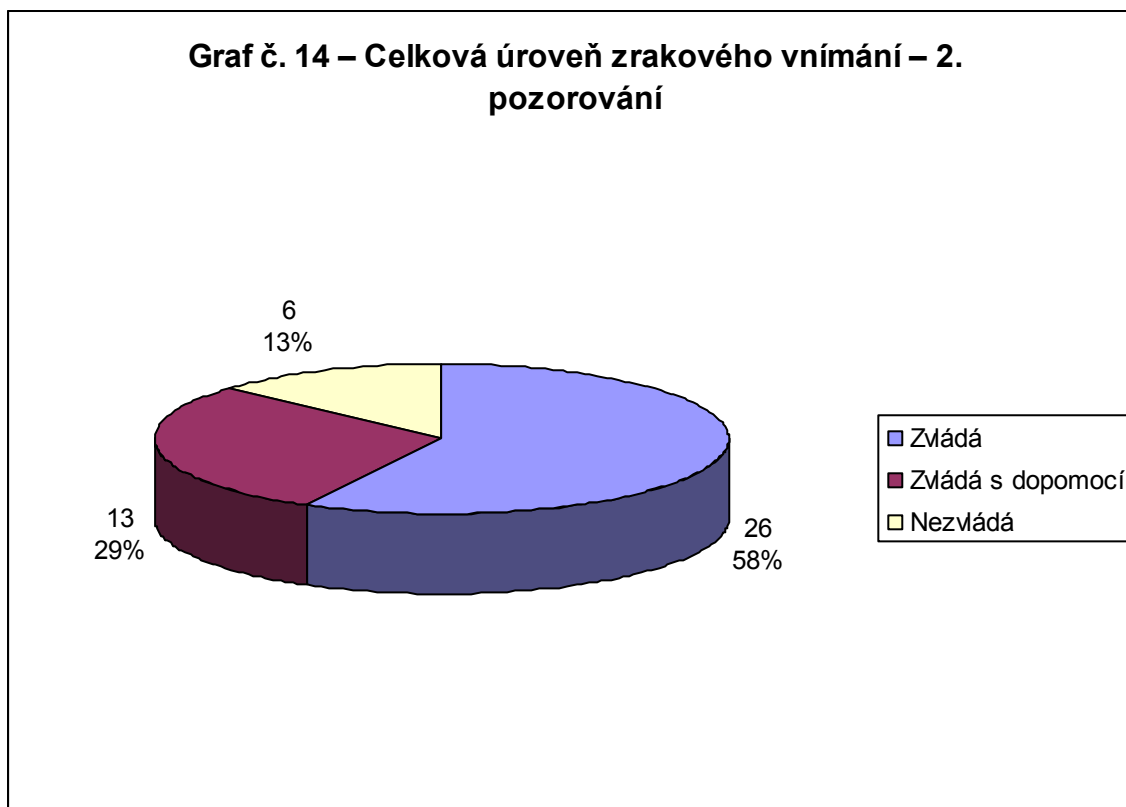
Zrakové vnímání a zraková paměť se může jevit jako oblast, kde nemohou nastat větší problémy nebo nedostatky. Při bližším prozkoumání této problematiky, však vidíme, že některé úkoly, ve kterých je potřebné dobře vyvinuté zrakové vnímání jsou na míru vývoje náročné a i jinak úspěšní jedinci mohou na takovýchto úkolech ztrácet. Podívejme se na výsledky v následujícím shrnutí.

Graf č. 15: Celková úroveň zrakového vnímání – 1. pozorování



Výše zobrazený graf č. 15 vypovídá o celkové úrovni zrakového vnímání v pozorované skupině respondentů. Více než v polovině byla získaná známka „zvládá“, tedy v 54%. V 24% případů aktivitu respondent zvládl s dopomocí a v 22% aktivitu nezvládl.

Graf č. 16: Celková úroveň zrakového vnímání – 2. pozorování

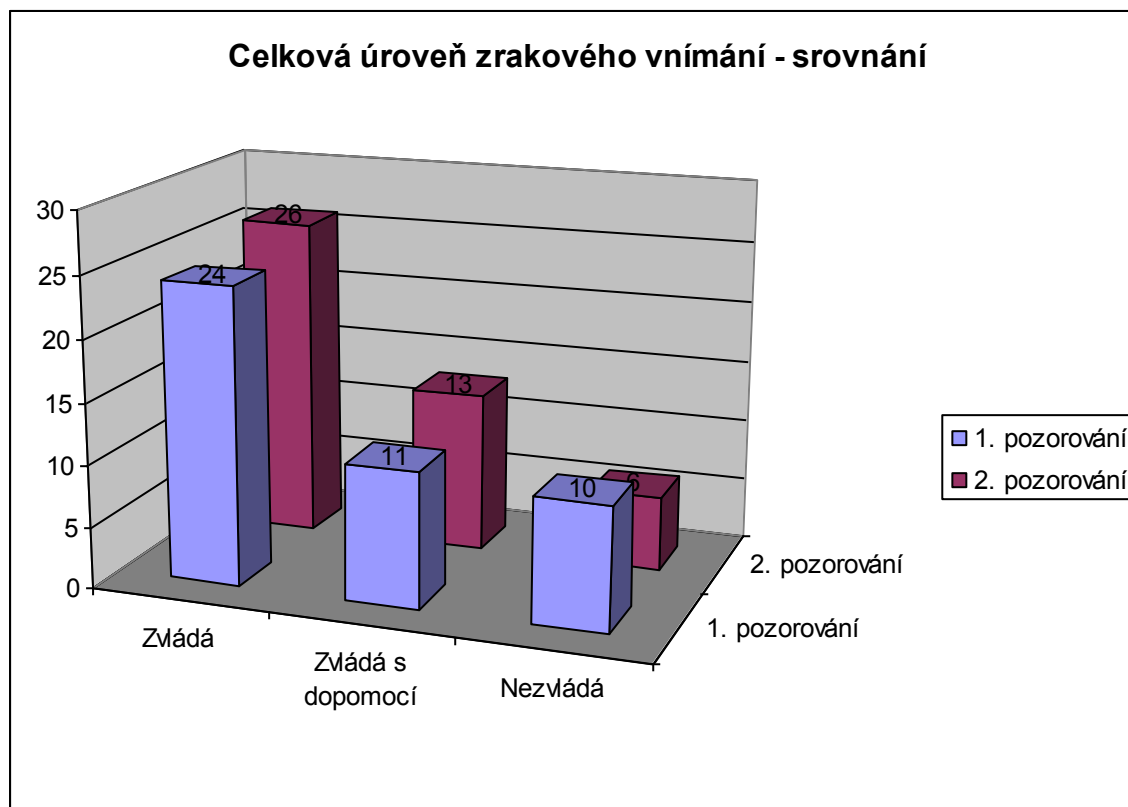


Celé druhé pozorování oblasti zrakového vnímání vyobrazuje graf č.16. můžeme zde vidět, že v 58% případů byly aktivity zvládnuty bez dopomoci, v 29% případů zvládnuty s dopomocí a v 13% zvládnuty nebyly.

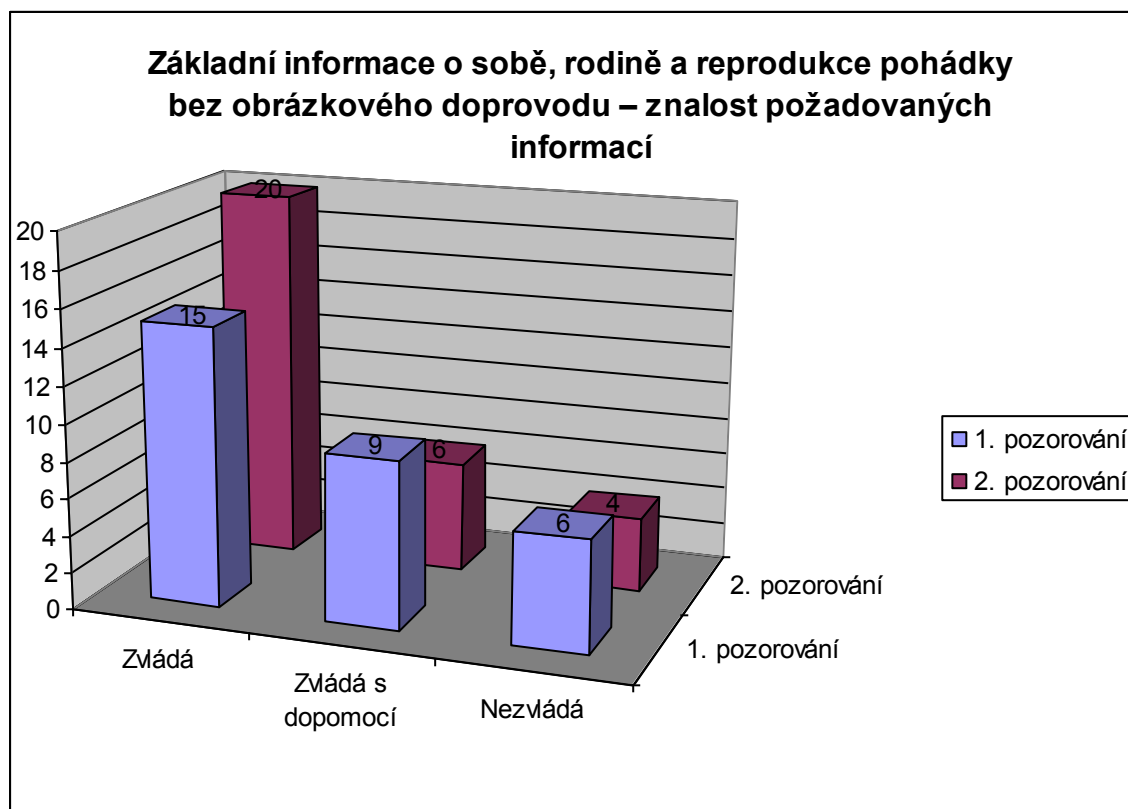
Pokud srovnáme první a druhé měření, vidíme i v této oblasti poměrně značný pokrok. O 4 % se zvýšil počet zvládnutí úkolů zcela bez pomoci, o 5% se zvýšil počet získaného hodnocení zvládá bez dopomoci a co se týká nezvládnutí požadavku, hodnocení „nezvládá“ se snížilo o 9%.

Srovnání prvního a druhého pozorování oblasti zrakového vnímání vidíme na prostorovém sloupcovém grafu s číselným vyhodnocením zobrazeném níže.

Graf č. 17: Celková úroveň zrakového vnímání – srovnání

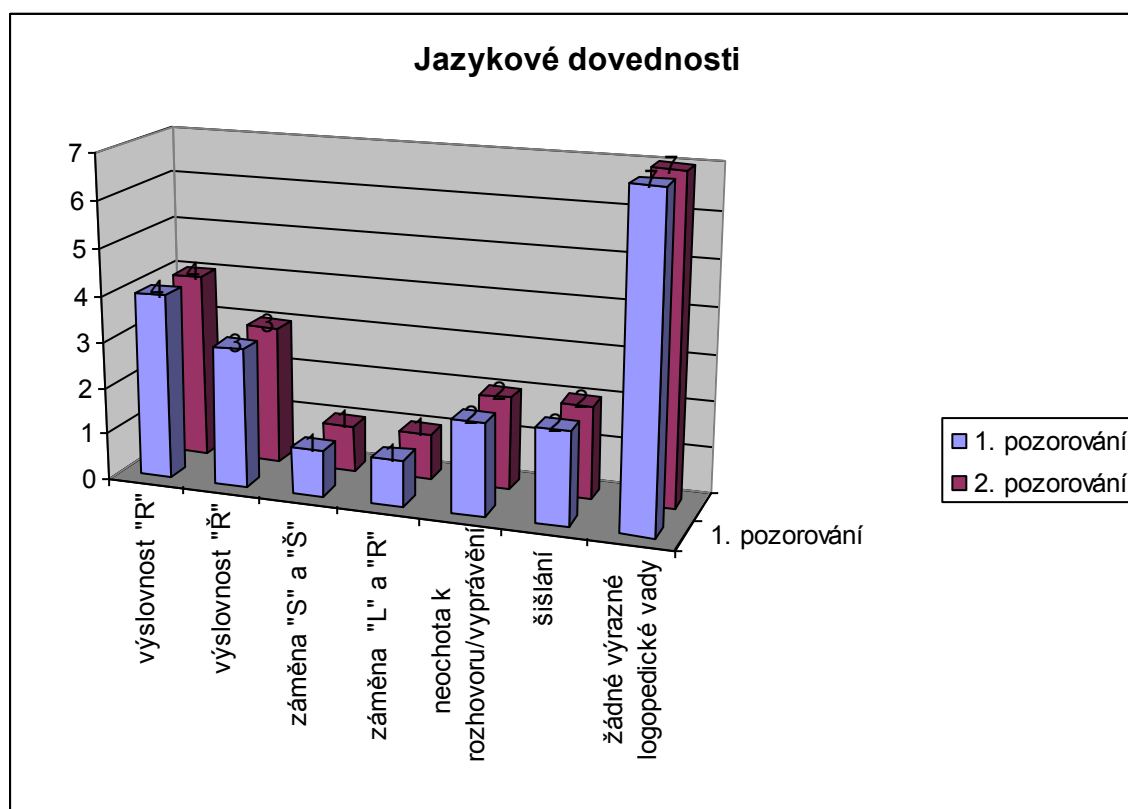


Graf č. 18: Řeč – Základní informace o sobě, rodině a reprodukce pohádky bez obrázkového doprovodu – znalost požadovaných informací



Graf č.18 znázorňuje míru znalostí informací o sobě a svojí rodině (jméno a příjmení, věk, adresa, jména rodičů, sourozenců) a příběh pohádky O Červené Karkulce, tedy jakési pamětné zapamatování. Znalost těchto prvků patří k základním dovednostem, které respondent tohoto věku má znát. Při prvním pozorování byl počet hodnocení „zvládá“ 15, „zvládá s dopomocí“ 9 a nezvládá 6. Avšak v druhém pozorování byl už počet hodnocení „zvládá“ 20, „zvládá s dopomocí“ 6 a nezvládá 4. Toto můžeme přisuzovat zvýšené iniciativě učitelek v mateřské škole, které na základě našeho pozorování sami zjistily nedostatky. Je zajímavé, že více respondentů mělo problémy s vyřčením informací o sobě a své rodině, než s reprodukcí pohádky, kterou většina, až na jednoho respondenta, zvládla s dopomocí nebo bez ní.

Graf č. 19: Řeč – Základní informace o sobě, rodině a reprodukce pohádky bez obrázkového doprovodu – jazykové dovednosti

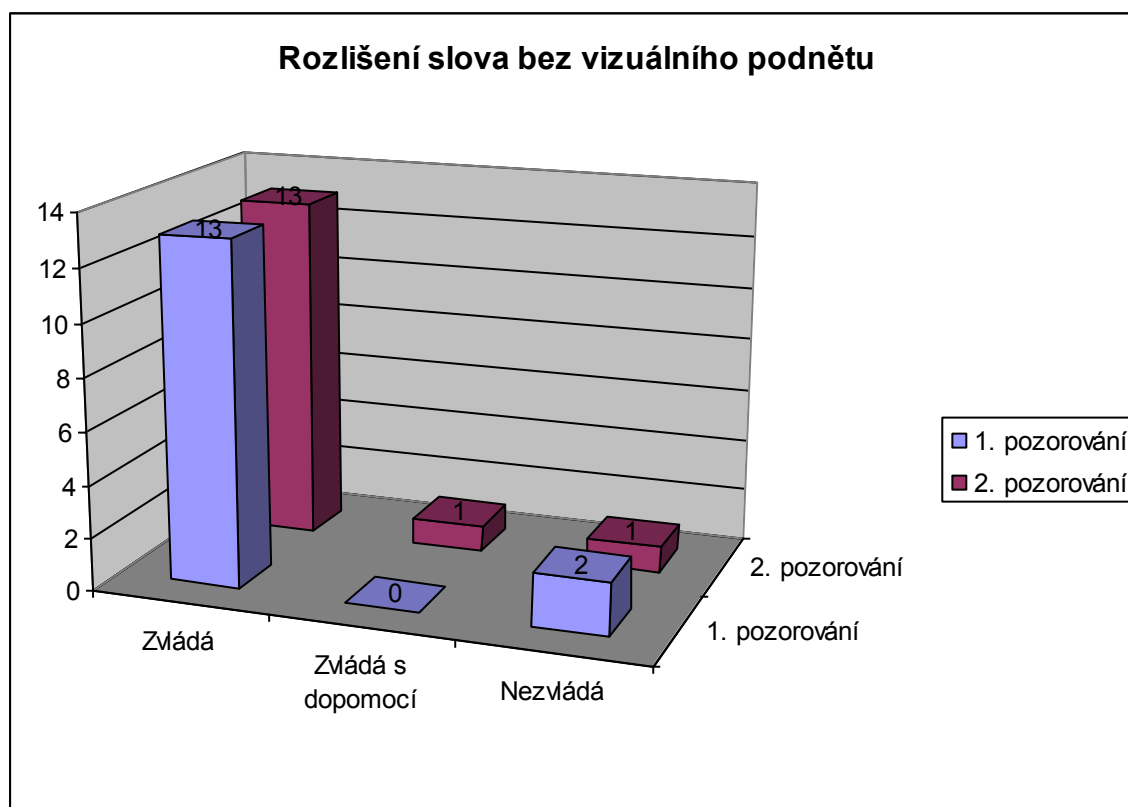


Graf č. 19 ukazuje míru zvládnutí rozhovoru po jazykové stránce, při kterém byli respondenti dotazováni na základní informace o sobě (jméno a příjmení, věk, adresua jména rodičů, sourozenců) a byli vyzváni k převyprávění pohádky O Červené Karkulce. Graf zobrazuje všechny zjištěné jazykové nedostatky. Celkem 8 respondentů, tedy 53% z počtu 15 pozorovaných jedinců, mělo alespoň jednu z logopedických obtíží uvedených v grafu. 4 respondenti měli více než jednu z logopedických obtíží. Nejčastějším problémem byla výslovnost „R“ a „Ř“. 7 z 15 respondentů nemělo žádné logopedické obtíže. U dvou respondentů byla zaznamenána neochota ke komunikaci. V prvním i druhém pozorování nebyly v oblasti výslovnostních nebo komunikačních obtíží odlišnosti. Toto můžeme přisuzovat poměrně krátké době mezi pozorováními. Logopedické obtíže obvykle potřebují pro nápravu více času.

Závěrečné hodnocení úkolů na zjištění úrovně zrakového vnímání a zrakové paměti

Výzkumníkovi nešlo jen o řekněme encyklopedické znalosti svojí rodiny nebo tradiční pohádky, ale hlavně o schopnost vyjadřovat se gramaticky správně, schopnost navázat rozhovor s cizím člověkem. V projevech respondentů se objevovaly jisté nedostatky. Byly to zvláště problémy s výslovností „r“, „ř“, šišlání, záměna „s“ za „š“, záměna „l“ a „r“. Plynulost řeči byla u většiny dotazovaných dobrá. Často se při vyprávění pohádky vyskytovalo zaměření na určité detaily, což ale patří k zvláštnostem předškolního období dětí. Kromě dvou respondentů byli všichni ochotni navázat rozhovor, komunikovat, sami chtěli vyprávět další své zážitky spojené s pohádkou nebo dotazovanými informacemi.

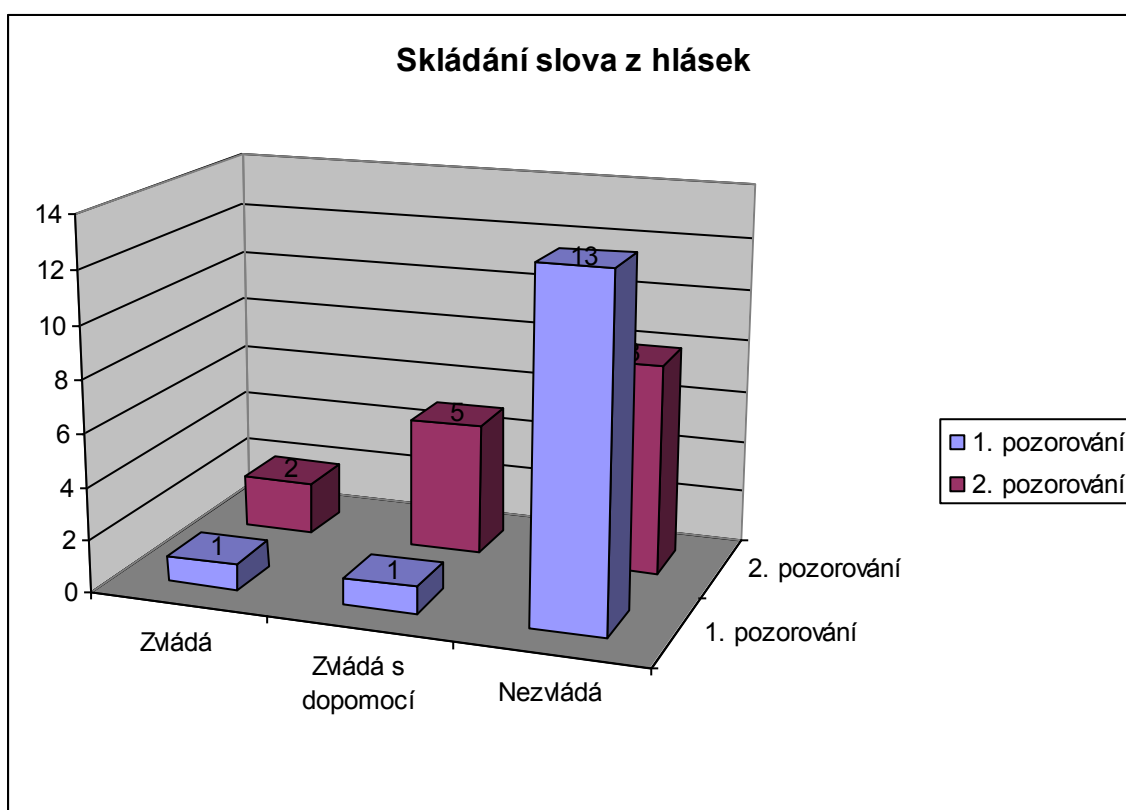
Graf č. 20: Sluchové vnímání a paměť – Rozlišení slova bez vizuálního podnětu



Výsledky úkolu, kdy byla respondentům řečena dvě slova a oni na základě sluchového vnímání měli určit, zda se jedná o dvě slova totožná či nikoliv, popisuje graf č.

20. Pokud byla slova odlišná, lišila se jednou hláskou. Dle hodnot na grafu vidíme, že splnění tohoto úkolu bylo snadné. Pouze dva respondenti v prvním měření a jeden v druhém tuto aktivitu nezvládli. V druhém měření se jeden polepšil a zvládl rozlišování slov s dopomocí.

Graf č. 21: Sluchové vnímání a paměť – Skládání slova z hlásek

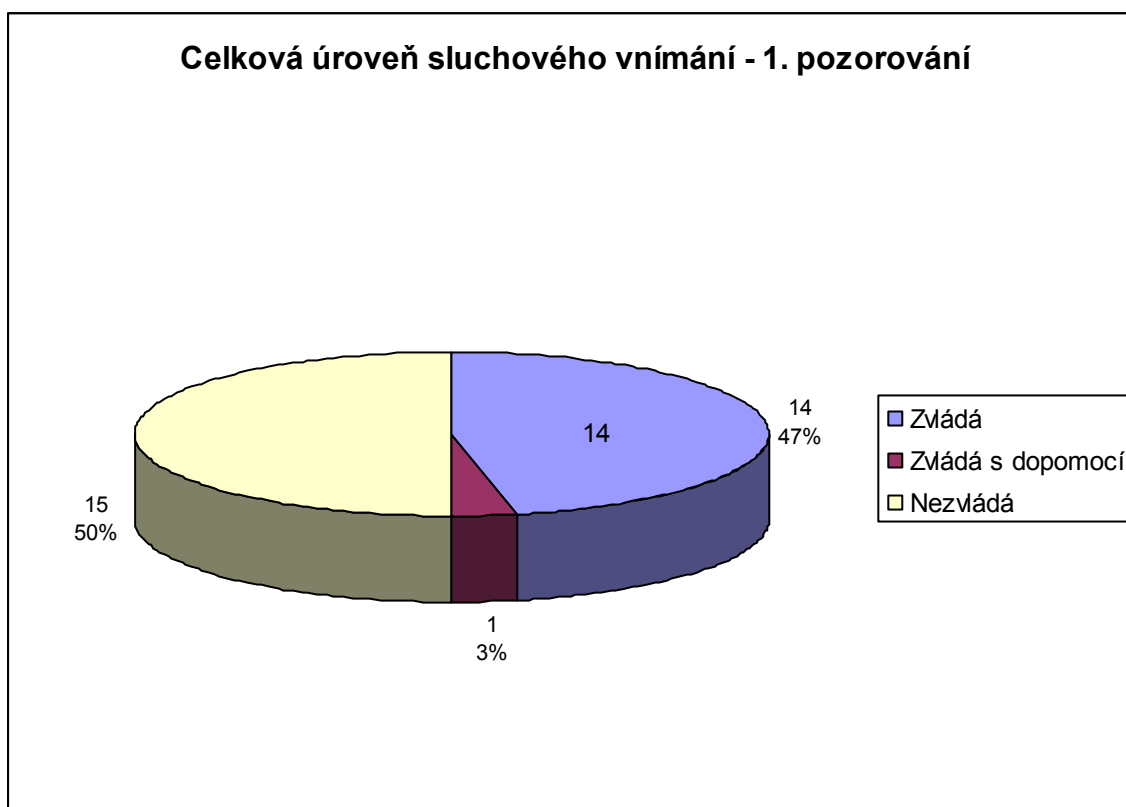


Úkol, jehož výsledky nastiňuje výše uvedený graf č. 21 byl pro respondenty obtížný. Skládání hlásek ve slova je poměrně obtížná aktivita, kterou respondenti pravděpodobně dělali poprvé v životě. V prvním měření 13 respondentů, tedy 86,7% tuto aktivitu zcela nezvládlo. Pouze jeden respondent ji zvládl bez dopomoci a jeden s dopomocí. V druhém pozorování se již situace změnila a zcela neúspěšných respondentů bylo 8, s dopomocí zvládlo 5 a zcela bez dopomoci 2 respondenti.

Závěrečné hodnocení úkolů na zjištění úrovně sluchového vnímání a sluchové paměti

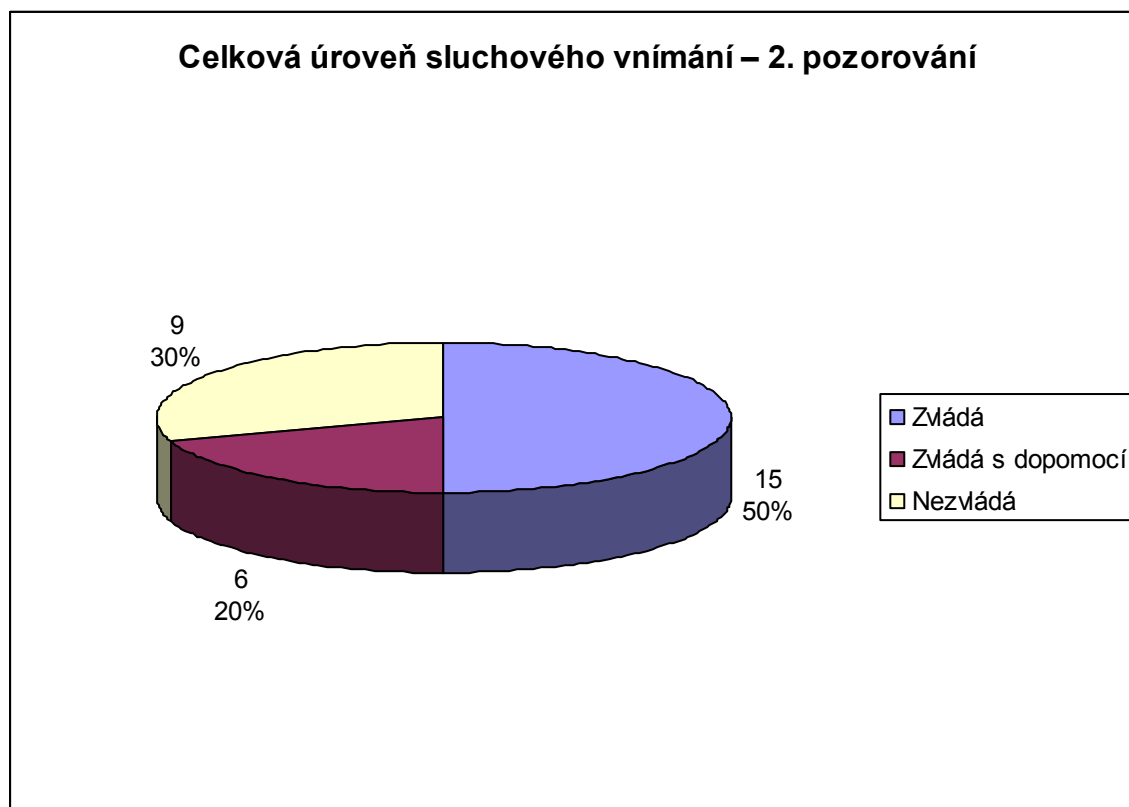
Respondentům byly předloženy dva odlišné úkoly. Jeden se po provedení výzkumu jevil jako velmi snadný, druhý by se dal nazvat velmi obtížný. Tento výsledek přikládáme faktu, že rozlišení slov, lišících se jednou hláskou je aktivita, kterou respondenti běžně používají v komunikaci, jsou schopni rozeznat slova od sebe a i odlišení malého rozdílu pro ně, jak se zdá, není nijak veliký problém. Naopak druhý úkol není pro respondenty tohoto specifického věku známou aktivitou a jen malá část z nich byla schopna odpovědět správně.

Graf č. 22: Celková úroveň sluchového vnímání – 1. pozorování



Graf č. 22 ukazuje celkové výsledky prvního pozorování oddílu úrovně sluchového vnímání. Vidíme, že oblast zvládá a nezvládá, je vlivem dvou zcela odlišných a různě náročných aktivit velmi vyrovnaná. 50% odpovědí v této části bylo hodnoceno známkou „nezvládá“, 47% známkou „zvládá“ a k jedné odpovědi byla nutná pomoc výzkumníka.

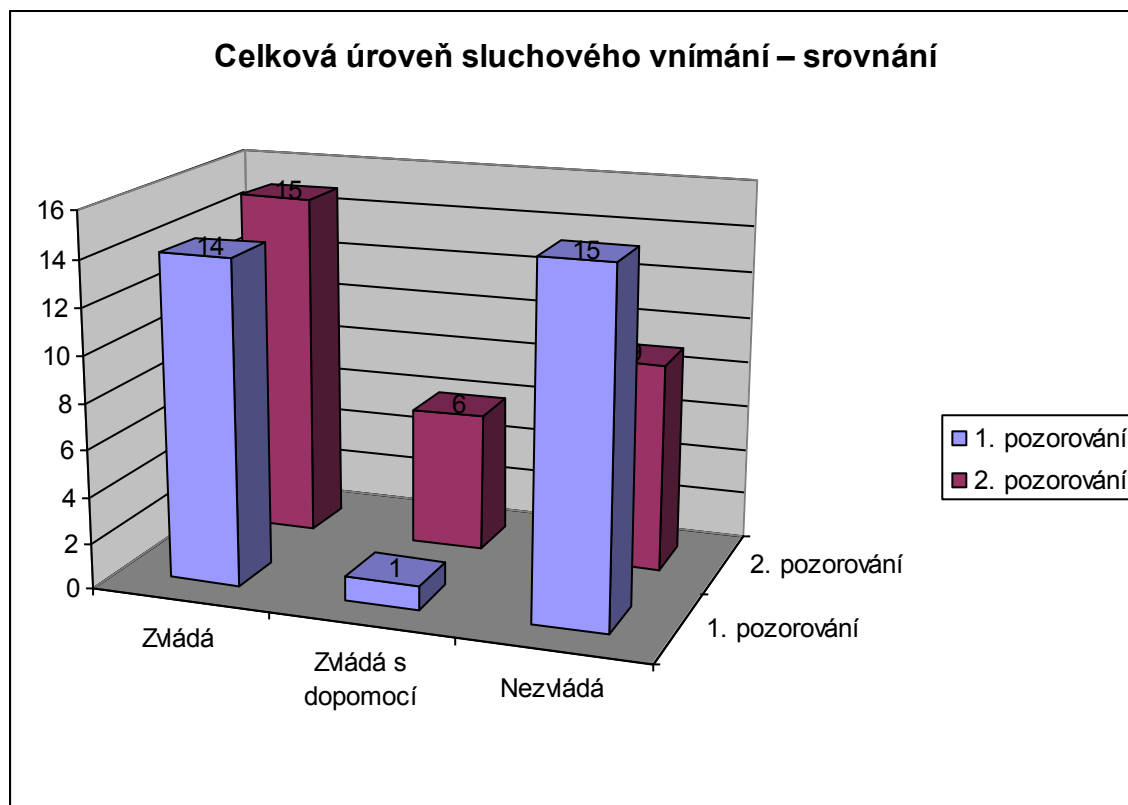
Graf č. 23: Celková úroveň sluchového vnímání – 2. pozorování



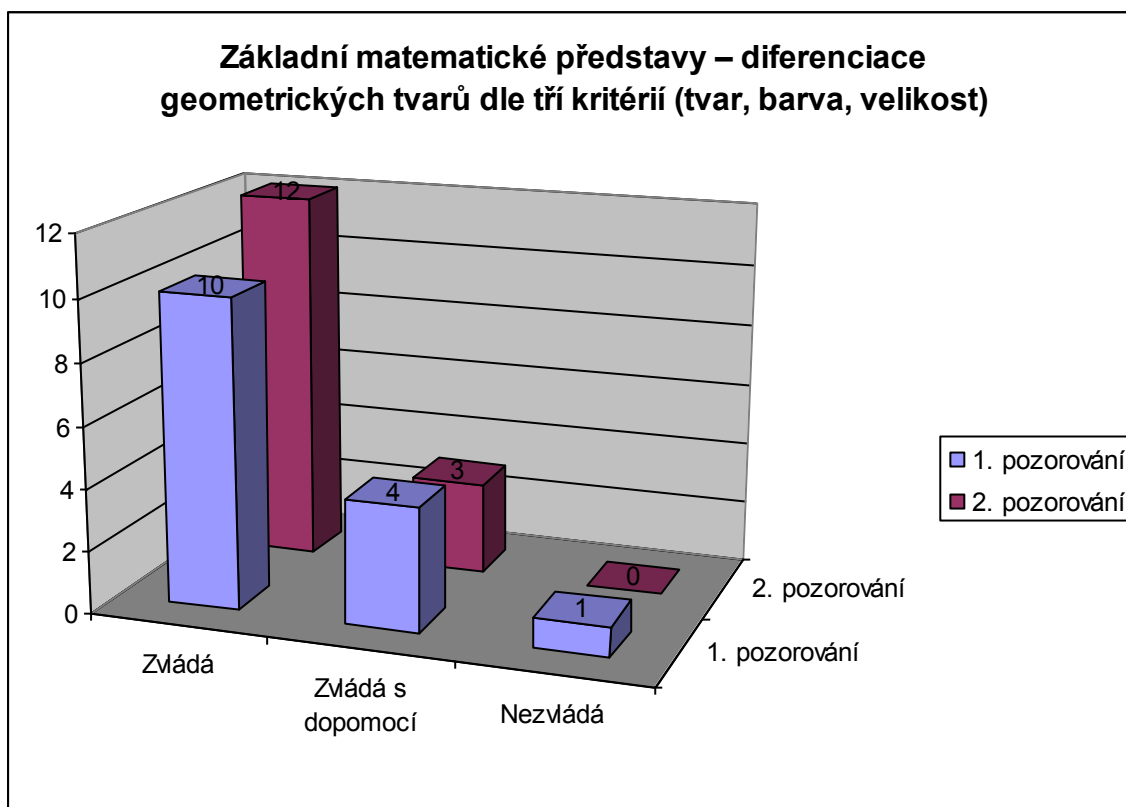
Celkový přehled odpovědí je vyobrazen na grafu č. 23. Zde byly již výsledky lepší. 50% z celkového počtu dotazů bylo zodpovězeno bez dopomoci, k 20% respondenti potřebovali drobnou pomoc a 30% odpovědí nebylo správných vůbec.

Srovnání prvního a druhého pozorování si můžeme detailněji prohlédnout na následujícím grafu. Jak již bylo uvedeno výše, krajní hodnoty jsou v prvním pozorování velmi vyrovnané, V druhém pak již převažuje hodnota „zvládne bez dopomoci“. Výrazné zlepšení se projevilo v přechodu z hodnoty „nezvládá“ na „zvládá s dopomocí“, kde vidíme mezi prvním a druhým měřením rozdíl pěti odpovědí.

Graf č. 24: Celková úroveň sluchového vnímání – srovnání



Graf č. 25: **Základní matematické představy – diferenciacce geometrických tvarů dle tří kritérií (tvar, barva, velikost)**



Výše vykreslený graf č. 25 ukazuje výsledky poslední úlohy hodnocené známkami „zvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „nezvládá“. Velká část respondentů tuto úlohu zvládla zcela bez dopomoci. Takových bylo 67%. Těch, kteří potřebovali drobnou dopomoc bylo 27% a těch, kteří úlohu zcela nezvládli bylo 6%. Druhém měření došlo ke zlepšení a nenašel se žádný respondent, který by úkol nezvládl, tedy s dopomocí toto cvičení zvládlo 20% a zbývajících 80% respondentů bylo zcela úspěšných. Tento úkol se respondentům jevil jako velmi jednoduchý.

Celkové závěrečné hodnocení pozorování hodnoceného známky „zvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „nezvládá“

Předchozí grafy nám refletovaly pozorování prováděné na předškolních dětech mateřské školy. Těmto respondentům byla cvičení předložena dvakrát a to s přibližně čtvrtletním odstupem. Z grafů vyplývá, že většinou při druhém pozorování došlo ke zlepšení, což jsme předpokládali vzhledem k rychlému vývoji dítěte. Avšak toto zlepšení nemuselo být zcela závislé na pokročilejším vývoji. Vliv mohly mít také učitelky mateřské školy, které s respondenty aktivně pracují a zdokonalují tak jejich znalosti a zkušenosti. Pravděpodobně se zaměřily na nedostatky, které při pozorování viděly. Toto se pravděpodobně stalo nejvíce v položce „řeč“. Dalším pravděpodobným faktorem, který zapříčinil lepší výsledky během druhého pozorování je, že předkládané aktivity byly stejné a respondenti je již znaly a mohli si je pamatovat. Neméně podstatný je i fakt, že již znaly také samotného výzkumníka, což mohlo mít za následek větší otevřenost vůči němu, menší nervozita a stres.

Jako nejobtížnější úloha se jevila aktivity v prvním oddíle „Hrubá a jemná motorika“ a úloha v oddílu „Zrakové vnímání a paměť“ – „Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou“, kde úspěšných bylo v prvním pozorování 12 respondentů a v druhém 14, což je 80% a 93%. Zato nejvíce obtížnou úlohou, kterou mělo mnoho respondentů hodnocenou „nezvládá“, bylo první pozorování aktivity „Skládání slova z hlásek“ z části „Sluchové vnímání a paměť“. Zcela neúspěšných bylo 13 respondentů, tj. 87%.

Jak jsem již uvedla výše, ve většině případů došlo ke zlepšení. Je však nutné podotknout, že jen k tomuto posunu docházelo ve většině případů jen o jednu úroveň. Přeskok z hodnocení „nezvládá“ na „zvládá bez dopomoci“ byl velmi výjimečný a stalo se tomu tak pouze v pozorované oblasti „Řeč“ v úkolu „Základní informace o sobě, rodině a reprodukce pohádky bez obrázkového doprovodu – znalost požadovaných informací“. V jednom případě se stalo, že si výsledek jednoho respondenta byl v prvním měření lepší, než ve druhém, jednalo se o aktivitu podobnou reverznímu testu. Někteří respondenti se v některých aktivitách od prvního měření při druhém nezlepšili.

9.1 Hodnocení dětské kresby

Respondenti byli žádáni k nakreslení „pána“ (tatínka, dědečka, nějakého pána, kterého znají). Stejně jako ostatní úkoly i výstup v podobě dětské kresby byl získán dvakrát s odstupem čtvrt roku. Následující hodnocení bude uvedeno postupně ke každému respondentovi zvlášť. Hodnocení zachycuje jak zralost dětské kresby, tak hodnocení kresby z pedagogického hlediska se zaměřením na zaplnění plochy, úchop psacího náčiní, tlak na tužku, pohyby rukou, soustředění, ochota k práci.

Kritéria pro hodnocení dětské kresby výzkumník zvolil tato: **Zralá kresba** vykazuje tyto znaky: postava má kulatou hlavu s vlasy nebo nějakou pokrývkou (čepice, klobouk), hlava s trupem je spojena krkem, hlava je menší než tělo, které je obdélníkového tvaru, protáhlé končetiny, paže jsou zakončeny rukama s pěti prsty, nohy jsou dole zahnuté, navíc nesmí dítě zapomenout na detaily, jako jsou prsty, oči, ústa, nos, uši. Dále je názorné mužské oblečení. **Téměř zralá kresba** se od zcela zralé kresby liší absencí krku, případně trup je nakreslen jako vajíčko, na které se připojují končetiny. Trup **částečně zralé kresby** je bez krku a vyznačuje se oválným tvarem, na který se připojují končetiny, které mají obvykle tvar čáry, prsty na ruce často chybějí, nebo mají tvar hrabí s nesprávným počtem prstů. Chybí dělicí linie mezi pasem a břichem. Na hlavě často chybí některý z detailů (uši), není zachován správný poměr trupu a hlavy. Zcela **nezralá kresba** vypadá jako hlavonožec, což je ovál, ke kterému jsou připojeny čáry, vyznačující ruce a nohy.

V příloze č. 12 jsou pro zviditelnění rozdílu úrovně vývoje zobrazeny dvě kresby, nezralá a zralá.

Respondent č. 1

Věk: 5 let a 6 měsíců

Kresba: První kresba je velmi stroze odvedena. Chybí krk, vlasy a uši. Nohy nejsou správně napojeny k tělu a chybí chodidla. Druhá kresba je výrazně lepší, postavě však chybí uši a krk. Jsou naznačeny ruce s dlaněmi a pěti prsty, taktéž jsou vyobrazena chodidla. **Kresbu hodnotíme jako téměř zralou.** Snaha o špekovitý úchop avšak vadné držení těla při kresbě, velmi silný tlak na psaní prostředek.

Respondent č. 2

Věk: 5 let a 5 měsíců

Kresba: Obě kresby jsou totožné. Jediným rozdílem je zobrazení dvou čar jako rukou u druhé kresby. Navíc první kresba obsahuje postavy čtyři. Kresby jsou velmi nedokonalé. Pouze hlava neurčitého tvaru a z něj vedoucí kostřbaté čáry naznačující zbytek těla. Nohy nejsou zaznačeny, stejně tak ani uši, nos, vlasy. Nelze téměř poznat, že jde o postavu člověka. Respondent drží nesprávně psaní náčiní, jeho držení těla je taktéž nesprávné. Na výzvy k doplnění nereaguje. Tlak na psaní náčiní je hodně výrazný. **Kresbu hodnotíme jako nezralou.**

Respondent č. 3

Věk: 5 let a 6 měsíců

Kresba: Kresby jsou velmi zdařilé a podobné. Chybí pouze uši. Je naznačeno oblečení a hranice pasu. Je zaplněna jen malá část papíru. Tlak na podložku silnější, avšak špekovitý úchop je v pořádku. **Kresbu hodnotíme jako zralou.**

Respondent č. 4

Věk: 5 let a 5 měsíců

Kresba: Obě kresby jsou velmi podobné. První kresba má naznačeny tři čárky jako vlasy, avšak chybí jí krk, prsty a trup je znázorněn jako ovál podobné velikosti jako hlava. Druhá kresba nemá vlasy, avšak je znázorněn krk. Respondent není příliš ochotný pracovat na detailech. Tlak na podložku nebyl registrován. **Kresbu hodnotíme jako téměř zralou.**

Respondent č. 5

Věk: 5 let a 8 měsíců

Kresba: Při prvním pozorování chlapec odmítl kresbu provést. Rozbrečel se a byl velmi zoufalý. Při druhém pozorování byl ochotný. Jeho kresba postavy obsahuje 2 postavy. Menší a větší. Jedna má ruce se čtyřmi prsty zobrazenými, zobrazeno jako čárky připojené u trupu. Znázorněno oblečení, chodila chybí, uši také chybí. Malá postava nemá taktéž uši a dokonce ani horní končetiny. Nohy naznačeny čarami. **Kresbu hodnotíme jako částečně zralou.** Respondent zaplnil velkou část papíru, úchop psacího prostředku je špekovitý, vyvíjí velký tlak na psací náčiní.

Respondent č. 6

Věk: 5 let a 7 měsíců

Kresba: První kresba je méně dokonalá, chybí horní končetiny, chodila, krk a uši. Druhá je již lépe propracovaná, nechybí krk, horní končetiny připojené k ramenům, jsou znázorněny i dlaně s pěti prsty, uši chybí. **Druhou kresbu hodnotíme jako zralou.** Úchop psacího prostředku je chybný, tlak na podložku je výrazný.

Respondent č. 7

Věk: 5 let a 10 měsíců

Kresba: **Obě získané kresby hodnotíme jako částečně zralé na hranici s téměř zralou kresbou.** První kresba postrádá vyobrazení vlasů, krku, uší. Ruce jsou zobrazeny čárou s dvěma čárkami, vyobrazujícími prsty, chodidla jsou vyobrazena podobě. Druhá kresba již má vlasy, avšak chybí jí krk a ruce jsou vyobrazeny čarami, stejně tak nohy a chodidla. Pouze jedna ruka má pět čárek-prstů. Respondent i na vyzvání doplnění obrázku je s kresbou spokojen a předkládá ji k odevzdání. Úchop psacího náčiní je nesprávný, tlak na podložku je při druhém pozorování výrazně silnější, než při prvním.

Respondent č. 8

Věk: 6 let a 1 měsíc

Kresba: Obě provedení jsou velmi vyrovnaná, téměř totožná. Jediným rozdílem je u první kresby absence nosu a nesprávná napojení rukou. Druhá kresba je velmi dobře provedená, s ne příliš silným tlakem na podložku, ruka je uvolněná. **Kresbu hodnotíme jako zralou.**

Respondent č. 9

Věk: 5 let a 10 měsíců

Kresba: Obě kresby jsou zcela totožné. **Hodnotíme je jako téměř zralou kresbu na hranici s částečně zralou kresbou.** Postavy mají nižší počet prstů, chybí jim uši, nos a chodidla. Oči mají řasy, jsou znázorněny vlasy. Vyplněním těla je zobrazeno oblečení. Tělo je dlouhé a obdélníkové, hlava kulatá. Tlak na tužku je vyvíjen značný, špetkový úchop není dokonalý.

Respondent č. 10

Věk: 5 let a 10 měsíců

Kresba: Respondent velmi dobře spolupracuje, je ochotný kreslit. Na postavě z první kresby chybí ruce, krk a vlasy, jinak je provedena dobře. Druhá kresba již vlasy i ruce obsahuje, na těch jsou zobrazeny i dlaně s pěti prsty. Je vyobrazen i krk a všechny další části. Postava spíše připomíná ženu, má na sobě náznak šatů. **Kresbu hodnotíme jako zralou na hranici s téměř zralou kresbou.**

Respondent č. 11

Věk: 5 let a 6 měsíců

Kresba: Obě kresby jsou zdařilé a velmi podobné. Zobrazeny jsou všechny části kromě uší. Prsty jsou ve správném počtu zobrazeny čárkami. Nechybí chodidla a oddělení nohou od trupu. Tlak na psací prostředek, zvláště v obrysech je velmi silný. Sklon tužky je opačný.

Kresbu hodnotíme jako zralou

Respondent č. 12

Věk: 5 let a 3 měsíce

Kresba: Obě kresby jsou totožné, oběma chybí krk, nos a uši. První kresba nemá taktéž znázorněna chodidla. Zvláště u první kresby byl pozorován výrazný tlak na podložku, který je u druhé kresby mírně eliminován, avšak v detailech tento tlak zůstává. Kresbou je zaplněna asi polovina plochy. **Můžeme říci, že se jedná o téměř zralou kresbu.**

Respondent č. 13

Věk: 5 let a 7 měsíců

Kresba: Provedení první kresby je méně dokonalé, chybí celá obličejová část a uši. Znázorněny jsou jen oči. Zbytek postavy je velmi dobře proveden nechybí žádné části a jsou znázorněny i detaily. Druhá postava má již veškeré detaily v obličejové části. **Kresbu proto hodnotíme jako zralou.** Tlak na psací prostředek je velmi silný v obrysových částech, mírně slabší, v částech vyplňovaných je v pořádku. Postava je vyobrazena na malém prostoru při spodním okraji. Špekovitý úchop není zcela dokonalý, ale respondent se velmi snaží a sám se opravuje.

Respondent č. 14

Věk: 5 let a 10 měsíců

Kresba: Kresba je po stránce vývoje velmi zdařilá a **hodnotíme ji jako zralou.** Obsahuje všechny detaily a náležitosti, které taková zralá kresba má obsahovat. Avšak po stránce

úhlednosti je kresba slabší. Okolí kolem postavy je ušpiněno mnoha otisky tužky. Toto je pravděpodobně zapříčiněno leváctvím.

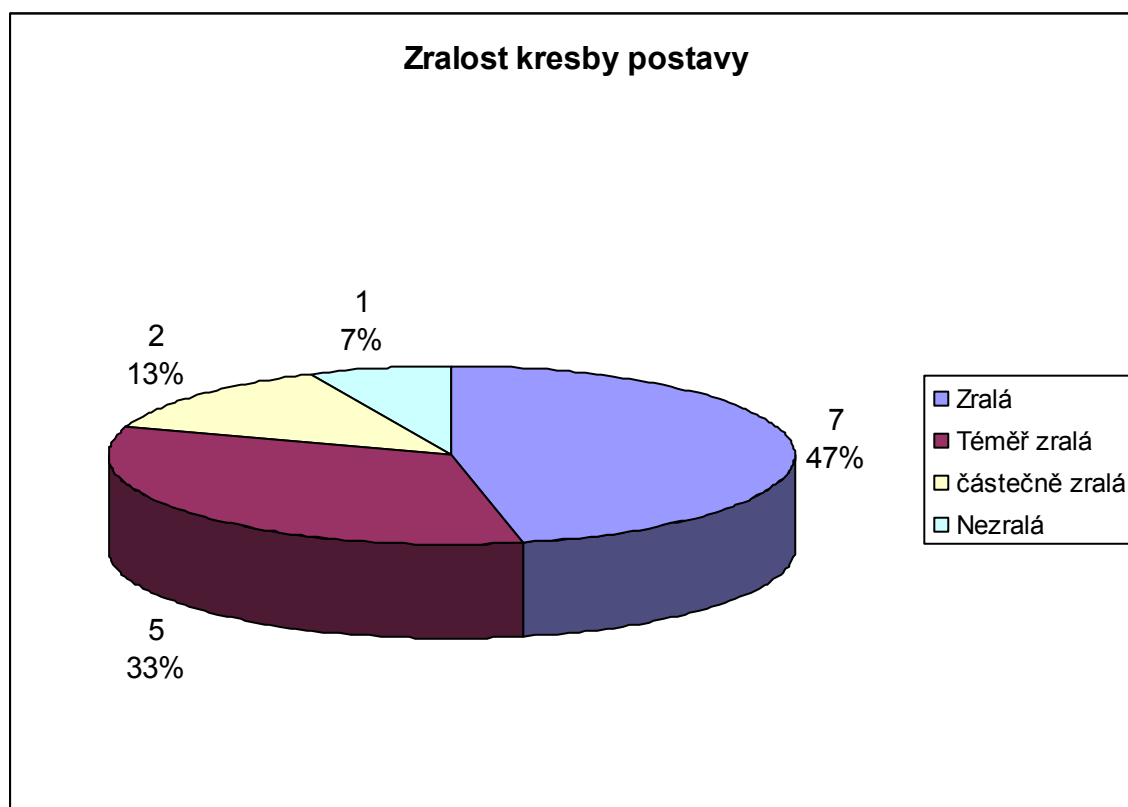
Respondent č. 15

Věk: 5 let a 7 měsíců

Kresba: Tato kresba obsahuje většinu náležitostí, které postava má mít. Přesto je kresba zvláštní. Postava je složena z nestejných různě pokřivených čar, částečně připomínající kostru, případně vojáka ve zbroji. Dle vysvětlení respondenta se o nic podobného nejedná. Tlak na podložku je výrazný, kresba zabírá velmi malou část papíru. Respondent neovládá špekovitý úchop. **Kresbu hodnotíme jako téměř zralou.**

Následující graf č. 22. zobrazuje poměr zralých, nezralých, téměř zralých a částečně zralých kreseb ve skupině pozorovaných respondentů. Můžeme na něm vidět, že u 47% respondentů byla kresba shledána jako zralá. U 33% jako téměř zralá, 13% jako částečně zralá a 7% , tedy 1 respondent, měl kresebný projev dosud nezralý.

Graf č. 26: **Zralost kresby postavy**



9.2 Ověření hypotetických výroků

Hypotetický výrok 1: *Existuje významný statistický vztah mezi hodnocením jedinců v reverzním testu a hodnocením v úspěšnosti v úkolu doplnění chybějících částí obrázku*

Předpokládali jsme, že vztah mezi těmito dvěma aktivitami existuje. K vyhodnocení jsme použili metodu test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Jako hladinu významnosti jsme si zvolili hodnotu 0,05. Testové kritérium χ^2 se rovná hodnotě 1,864. Hodnota testového kritéria je 4. Kritická hodnota testového kritéria, kterou jsme našli ve statistických tabulkách (Chráška, 2006) pro testové kritérium s hodnotou 4 vyšla 9,488. Tuto hodnotu jsme porovnali s vypočítaným χ^2 .

Tabulka č. 4: **Ověření hypotetického výroků č. 1**

	Reverzní test				
Doplnění chybějících částí do obrázku		Zvládá	Zvládá s dopomocí	Nezvládá	Σ
	Zvládá	3	3	0	6
	Zvládá s dopomocí	2	2	1	5
	Nezvládá	1	2	1	4
	Σ	6	7	2	

H_0 :

Neexistuje významný statistický vztah mezi hodnocením jedinců v reverzním testu a hodnocením v úspěšnosti v úkolu doplnění chybějících částí obrázku

H_a :

Existuje významný statistický vztah mezi hodnocením jedinců v reverzním testu a hodnocením v úspěšnosti v úkolu doplnění chybějících částí obrázku

Dospěli jsme k závěru, že vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická, nebyla prokázána významná statistická souvislost nebo vztah. Z výsledků tedy

vyplývá, že neexistuje významný statistický vztah mezi hodnocením jedinců v reverzním testu a hodnocením v úspěšnosti v úkolu doplnění chybějících částí obrázku.

Na základě těchto výsledků přijímáme nulovou hypotézu a prokazujeme, že **hypotetický výrok č. 1 nebyl přijat.**

Hypotetický výrok 2: Předpokládejme, že většina respondentů bude při zápise do první třídy přijata k základnímu vzdělávání a odklad bude nařízen nejvíce 20% z celkového počtu respondentů.

Pro potvrzení či vyvrácení tohoto složeného hypotetického výroku jsme si zvolili pro první část výroku podmínku „většina“. V našem případě prostá většina představuje nadpoloviční většinu všech respondentů. Tedy nejméně 8 respondentů, z 15 pozorovaných. Druhá část hypotetického výroku zmiňuje nejvyšší možnou hranici odkladů 20% z celé skupiny respondentů, což jsou 3 respondenti. Pro potvrzení tohoto výroku je potřeba, aby obě části byly naplněny.

Z pozorování vyplývá, že odklad byl nařízen pouze dvěma respondentům, tj. 13%, z celkového počtu 15, což zároveň naplňuje první i druhou podmínku, přijato tedy bylo 77% respondentů..

Po tomto zjištění tedy můžeme konstatovat, že **hypotetický výrok 2 byl přijat.**

Hypotetický výrok 3: Předpokládejme, že mezi četností jednotlivých hodnocení a tím, zda se jednalo o první nebo druhé měření existuje významný statistický vztah.

Protože jsme předpokládali jistý pokrok mezi prvním a druhým řešením, domníváme se tedy, že mezi prvním a druhým pozorováním a jeho hodnocením existuje významný statistický vztah.

Pro ověření tohoto výroku jsme použili test nezávislosti pro kontingenční tabulku. Jako hladinu významnosti jsme si zvolili hodnotu 0,05. Testové kritérium χ^2 se rovná hodnotě 924,87. Hodnota testového kritéria je 2. Kritická hodnota testového kritéria, kterou jsme našli ve statistických tabulkách (Chráska, 2006) pro testové kritérium s hodnotou 2 vyšla 5,991. Tuto hodnotu jsme porovnali s vypočítaným χ^2 .

Tabulka č. 5: **Ověření hypotetického výroku č. 2**

	1. měření	2. měření	Σ
Zvládá	82	93	175
Zvládá s dopomocí	45	48	93
Nezvládá	38	24	62
Σ	165	165	

H_0 :

Předpokládejme, že mezi četností jednotlivých hodnocení a tím, zda se jednalo o první nebo druhé měření neexistuje významný statistický vztah.

H_a :

Předpokládejme, že mezi četností jednotlivých hodnocení a tím, zda se jednalo o první nebo druhé měření existuje významný statistický vztah.

Dospěli jsme k závěru, že vzhledem k tomu, že vypočítaná hodnota je výrazně vyšší než hodnota kritická, byla prokázána významná statistická souvislost nebo vztah. Z výsledků tedy vyplývá, že existuje významný statistický vztah mezi jednotlivých hodnocení a tím, zda se jednalo o první nebo druhé měření. Na základě těchto výsledků nepřijímáme nulovou hypotézu a prokazujeme, že **hypotetický výrok č. 3 byl přijat.**

10. DISKUZE

Tato diplomová práce byla zaměřena na problematiku zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky. Za cíl si kladla nejen zjištění míry úrovně vybraných složek školní zralosti a připravenosti, jako jsou motorika, zrakové vnímání a paměť, řeč, sluchové vnímání a paměť, základní matematické představy, ale i evidování případných pokroků v rámci celé pozorované skupiny respondentů. Jako další cíl si diplomová práce dávala zjistit míru úspěšnosti respondentů při školním zápise k primárnímu vzdělávání a tím tedy odhalit i procento neúspěšných žáků, jimž byl realizován odklad školní docházky. Součástí cíle bylo i vlastní posouzení kresby lidské postavy jednotlivých respondentů.

Výzkum byl realizovaný formou přímého pozorování. Protože jedním z cílů bylo zjištění pokroku respondentů, bylo pozorování aplikováno dvakrát na stejné skupině respondentů, a to s odstupem tří měsíců, což se autorka domnívala, že vzhledem k rychlému vývoji pozorovaných respondentů je dostatečná doba nutná k tomu, aby bylo možné evidovat posun. Tato domněnka se potvrdila.

Pozorování bylo prováděno na skupině 15 dětí, žáků mateřské školy v Olomouci. Nejprve byly zjištěny základní informace o jednotlivých respondentech, jako je datum narození, docházka do jakéhokoliv typu poradny. Jednotlivé pozorované úkoly, potřebné ze zjištění úrovně školní zralosti a připravenosti, byly na základě pozorovaných výsledků hodnoceny trojstupňovou škálou „zvládá - zvládá s dopomocí - nezvládá“. Těchto aktivit bylo celkem 12, ty byly rozděleny do jednotlivých složek školní zralosti a připravenosti. Poslední pozorování bylo aplikované na úkolu – Kresba lidské (mužské) postavy, které bylo hodnoceno škálou „zralá – téměř zralá - částečně zralá – nezralá“. Navíc byly pozorovány také případné řečové disfunkce a laterálita respondentů. Tyto dvě položky, navíc se složkou řeč, byly pozorovány v průběhu celého výzkumu.

Výsledky těchto pozorování jsou v empirické části diplomové práce prezentovány pomocí grafů a tabulek. Jednotlivé kresebné výkony jsou hodnoceny výše uvedenou škálou a krátkým komentářem.

Na základě cílů diplomové práce byly stanoveny hypotetické výroky. Nyní si blíže shrneme jejich výsledky. U prvního hypotetického výroku nás zajímalo, zda existuje souvislost či vztah mezi výsledky aplikace reverzního testu (rozlišení obrázků lišících se vertikální polohou a schopnosti doplnění chybějících částí obrázku. Tento vztah se nám na základě aplikace výzkumných metod nepotvrdil, proto hypotéza č. 1 nebyla přijata.

Naopak hypotéza č. 2 potvrzena byla, proto byla také přijata. Tímto hypotetickým výrokem jsme vyslovovali domněnku, že většina respondentů, tedy nadpoloviční většina, bude při zápisu k základnímu vzdělávání přijata a odklad bude nařízen nejvíce 20% ze skupiny pozorovaných respondentů. Přijato bylo 77% respondentů a 13% byl udělen odklad školní docházky. Výsledek udělených odkladů autorku překvapil, jelikož na základě vlastního pozorování očekávala vyšší počet respondentů, nepřijatých k základnímu vzdělávání.

Třetí a poslední hypotéza polemizovala o vztahu mezi četností jednotlivých hodnocení v prvním a druhém měření. Předpoklad, že rozmezí čtvrt roku, bude pro zaznamenání pokroku jedinců dostatečný byl správný a hypotéza byla taktéž potvrzena.

Z výzkumu vyplývá, že školní zralost jako taková je komplexní stav, který v jednotlivých složkách nemusí být jednotný. Přestože zápisy do prvních ročníků jsou realizovány počátkem roku, tedy přibližně 7-8 měsíců před případným nástupem do prvních tříd a školní zralost nemusí být v době zápisu zcela dostatečná, i takové děti prochází zápisem úspěšně a není jim odklad školní docházky realizován. Tomuto se děje právě z důvodu, který potvrdila jedna z hypotéz, tedy protože vývoj jedinců předškolního věku je natolik rychlý, že i pouhé tři měsíce, jenž stačili k postřehnutí tohoto faktu nám, jsou dostatečnou dobou pro dozrání do správné míry školní zralosti a pokud si uvědomíme výše zmíněný fakt, že od zápisu k nástupu do školy je nejméně 7 měsíců, jedinec má opravdu dostatek času pro rozvoj svých vlastností a dovedností. Přesto v některých případech není dobré na toto spoléhat a je na pedagogovi, aby dobře zvážil a odhadl, zda dítěti bude čas do nástupu do první třídy postačovat,

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zaměřili na problematiku školní zralosti, odkladů školní docházky a všech prvků, které souvisí s tímto širokým tématem.

V teoretické části jsme se zaměřili hlavně na rozbor všech souvisejících pojmů a teoretických východisek. Zejména to byla kutikulární reforma, která probíhá od roku 1989 a díky níž se celkový pohled na nejen primární vzdělávání výrazně změnil. Důležitou a nezbytnou kapitolou teoretické části byla ta, zabývající se charakteristikou předškolního věku. Abychom mohli pochopit zvláštnosti dětské psychiky a vývoje, bylo nutné toto téma náležitě rozvést. Neméně jsme se zabývali vymezením pojmů školní zralosti, nezralosti a školní připravenost. Kapitola s názvem *Pedagogická diagnostika* obsahovala kromě metod používaných ke zjišťování školní zralosti také informace o zápisech do prvních tříd Základních škol. Legislativa je součástí školství, proto jí je věnována poměrně rozsáhlá kapitola, která také obsahuje fakta spojená s odklady školní docházky.

Navazující empirická část předkládané diplomové práce zkoumala žáky mateřské školy a snažila se zaznamenat jejich úroveň školní zralosti a připravenosti a jejich pokrok. Cílem diplomové práce bylo zejména zjištění úrovně jednotlivých vybraných složek, jako je motorika, zrakové vnímání a paměť, řeč, sluchové vnímání a paměť, základní matematické představy a dále vyzorování pokroku skupiny mezi prvním a druhým pozorováním. Dalším cílem bylo zjistit míru úspěšnosti pozorovaného vzorku respondentů při školním zápise. Součástí cíle bylo i posouzení výstupu jedince v podobě kresby lidské postavy. Všechny uvedené cíle se podařilo naplnit a hypotézy, které byly stanoveny na začátku empirické části této diplomové práce se podařilo na základě vlastního výzkumu potvrdit.

Autorce byla naskytnuta možnost vidět skupinu různých předškolních dětí a na vlastní kůži si vyzkoušet posouzení školní zralosti a připravenosti, což shledala jako nelehký úkol plný pochybností a nejasností.

Avšak právě tato zjištění by mohla přispět k uvědomění si, že právě zápisy do prvních ročníků a kvalitní pedagogická diagnostika je také součástí pedagogické práce a i když mnozí učitelé to už možná zapomněli, právě tato odborně a dobře provedená pedagogická

diagnostika a případný dobře stanovený odklad školní docházky pomůže malým předškolákům úspěšně vkročit do velkého světa učení a poznání bez zbytečných problémů a komplikací.

Přečtení této práce může mnoha odborníkům, ale i laikům pomoci znovu si uvědomit, jak náročné je zjišťování školní zralosti a připravenosti a jak důležitá je kvalitně odvedená pedagogická diagnostika při zápisech do prvních tříd Základních škol. .

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2007. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 143s. ISBN 978-80-7367-263-8.

ERIKSON, HOMBURGER, ERIK, 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. 387s. ISBN 80-7203-380-8.

ČÁP JAN a JIŘÍ MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655s. ISBN 80-7178-463-X

JANOUSEK, JAROMÍR, 1988. *Sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 185s.

UŽDIL, JAROMÍR, 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha.

PŘÍHODA, VÁCLAV, 1967. *Ontogeneze lidské psychiky. 1. Vývoj člověka do 15 let*. Praha:SPN. 561s.

KOMENSKÝ, JAN AMOS, 2007. *Informatorium školy mateřské*. Praha:Academia. 132s. ISBN 978-80-200-1451-1

MERTIN MARTIN a ILINA GILLNEROVÁ, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. 230s. ISBN 80-7178-799-X

BEDNÁŘOVÁ JIŘINA a VLASTA ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. 100s. ISBN 978-80-251-2569-4

MATĚJČEK, ZDENĚK, a kol, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany : H & H. 205s. ISBN 80-86022-21-8

SPÁČILOVÁ, HANA, 2003, 2009. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119s. ISBN 978-80-244-2264-0

VÁGNEROVÁ MARIE a JARMILA KLÉGGROVÁ, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. 538s. ISBN 978-80-246-1538-7

ŠVINGALOVÁ, DANA, 2003, *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec : Technická univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. 84s. ISBN 80-7083-697-0

MERTIN, VÁCLAV a kol., 2005. *Pedagogická a psychologická diagnostika pro učitele na ZŠ*. Praha : Josef Raabe. ISBN 80-86307-21-2

WEDLICHOVÁ IVA a VLADISLAVA HEŘMANOVÁ, 2003. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Liberec : Technická univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. 84s. ISBN 80-7083-697-0

ŽÁČKOVÁ HANA a DRAHOMÍRA JUCOVIČOVÁ, 2005, 2007. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha : D + H. 48s. ISBN 978-80-903869-3-8

UŽDIL, JAROMÍR, 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha

MLČÁK, ZDENĚK, 1996. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava : Scholaforum. 25s. ISBN 80-86058-05-0

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, JITKA, 2008. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Unverzita Palackého v Olomouci. 175s. ISBN 978-80-244-2141-4

SWIERKOSZOVÁ, JANA, 2004, 2005. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání* : distanční text. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 76s. ISBN 80-7368-018-1

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, JITKA, 2004. *Základy vývojové psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 51s. ISBN 80-7368-011-4

MERTIN, VÁCLAV a kol., 2012. *Metody a postupy poznávání žáka : pedagogická diagnostika* . Praha : Wolters Kluwer Česká republika. 343s. ISBN 978-80-7357-679-0

FASNEROVÁ, MARTINA, 2012. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 117s. ISBN 978-80-244-3143-7

BEDNÁŘOVÁ JIŘINA a VLASTA ŠMARDOVÁ, 2017. *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. 212s. ISBN 978-80-251-1829-0

SMOLÍKOVÁ, KATEŘINA a kol., 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48s. ISBN 80-87000-00-5

ZELINKOVÁ, OLGA, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program : nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha : Portál. 207s. ISBN 80-7178-544-X

CHRÁSKA, MIROSLAV, 2006. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 168s. ISBN 80-244-1367-1

CHRÁSKA, MIROSLAV, 2003. *Úvod do výzkumu v pedagogice : základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 198s. ISBN 80-244-0765-5

SPIPKOVÁ, VLADIMÍRA, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál. 311s. ISBN 80-7178-942-9

CHRÁSKA, MIROSLAV, 1988. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc : rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. 50s.

SEZNAM OSTATNÍCH PRAMENŮ

Testy školní zralosti. Dostupné na [www. ssvp.wz.cz/Texty/testskolzral.html](http://www.ssvp.wz.cz/Texty/testskolzral.html) [cit.2013-01-02]

V.Southernová (2006). *Role učitelky MŠ*. In: Informatorium 3-8. Dostupné na www.ssvp.wz.cz/Texty/testskolzral.html >[cit.2013-15-01]

Zákon č. 561 ze dne 24. Záře 2004 o předškolním, základním, středním a vyšším

odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírnka zákonů České republiky, 2004. 190s. 10262-10324

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Hodnocení Orientačního testu školní zralosti

Příloha č. 2: Žádost o přijetí k základnímu vzdělávání

Příloha č. 3: Zápisový lístek

Příloha č. 4: Rozhodnutí o přijetí k základnímu vzdělávání

Příloha č. 5: Žádost o doklad povinné školní docházky

Příloha č. 6: Žádost o vyšetření školní zralosti

Příloha č. 7: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha č. 8: Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky

Příloha č. 9: Záznamový arch

Příloha č. 10: Obrazce k doplnění

Příloha č. 11: Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou

Příloha č. 12: Zralá a nezralá kresba

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2: Věková struktura vzorku při prvním pozorování

Tabulka č. 3: Četnost logopedických obtíží

Tabulka č. 4: Ověření hypotetického výroku č. 1

Tabulka č. 5: Ověření hypotetického výroku č. 2

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

- Graf č. 2: Věková struktura vzorku při prvním pozorování
- Graf č. 3: Docházka do logopedické poradny u dětí s řečovými obtížemi
- Graf č. 4: Lateralita zkoumaných respondentů
- Graf č. 5: Hrubá a jemná motorika - poskoky po jedné noze
- Graf č. 6: Hrubá a jemná motorika – dotyk bříškem každého prstu palce
- Graf č. 7: Hrubá a jemná motorika – určení geometrických tvarů hmatem
- Graf č. 8: Hrubá a jemná motorika – čára mezi dvěma liniemi
- Graf č. 9: Celková úroveň hrubé motoriky – 1. pozorování
- Graf č. 10: Celková úroveň hrubé motoriky – 2. pozorování
- Graf č. 11: Celková úroveň hrubé a jemné motoriky - srovnání
- Graf č. 12: Zrakové vnímání a paměť – sledování linie mezi ostatními liniemi
- Graf č. 13: Zrakové vnímání a paměť – Doplnění chybějící části obrázku
- Graf č. 14: Zrakové vnímání a paměť – Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou
- Graf č. 15: Celková úroveň zrakového vnímání – 1. pozorování
- Graf č. 16: Celková úroveň zrakového vnímání – 2. pozorování
- Graf č. 17: Celková úroveň zrakového vnímání – srovnání
- Graf č. 18: Řeč – Základní informace o sobě, rodině a reprodukce pohádky bez obrázkového doprovodu – znalost požadovaných informací
- Graf č. 19: Řeč – Základní informace o sobě, rodině a reprodukce pohádky bez obrázkového doprovodu – jazykové dovednosti
- Graf č. 20: Sluchové vnímání a paměť – Rozlišení slova bez vizuálního podnětu
- Graf č. 21: Sluchové vnímání a paměť – Skládání slova z hlásek
- Graf č. 22: Celková úroveň sluchového vnímání – 1. pozorování
- Graf č. 23: Celková úroveň sluchového vnímání – 2. pozorování
- Graf č. 24: Celková úroveň sluchového vnímání – srovnání
- Graf č. 25: Základní matematické představy – diferenciací geometrických tvarů dle tří kritérií (tvar, barva, velikost)
- Graf č. 26: Zralost kresby postavy

SEZNAM ZKRATEK

ČR – Česká republika

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

ZŠ – Základní škola

č. – číslo

atd. – a tak dále

aj. – a jiné

Příloha č. 1.

Kresbě lidské postavy v Jiráskově testu jsou přiřazovány známky 1-5 (jako ve škole). Čím méně detailů kresba obsahuje, tím méně je dítě zralé. Kritéria pro hodnocení jsou:

1. Postava má hlavu, trup a končetiny. Trup je větší než hlava a je připojen k hlavě krkem. Na hlavě jsou vlasy, případně čepice. Obličej má oči, uši, nos a ústa. Paže zakončeny rukou s pěti prsty, nohy zahnuté, znázorněno je i oblečení. Kresba je vyhotovena obrysovým způsobem.
2. Pokud jsou splněny všechny body pro hodnocení jedna, nevadí, když není kresba vyhotovena syntetickým způsobem. Nebo pokud synteticky vyhotovena je, mohou být prominuty 3 chybějící části (prsty, krk, zahnuté nohy...), musí však obsahovat části obličeje.
3. Kresba má hlavu, trup a končetiny, z toho končetiny jsou nakresleny dvojčarou. Tolerance ve vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel a špatných proporcí.
4. Tuto známkou je ohodnocena primitivní kresba se znázorněným trupem, končetiny (stačí jeden pár) jsou znázorněny čarou.
5. Tuto známku dostane kresba, jež znázorňuje postavu člověka formou hlavonožce, trup s hlavou bez končetin, případně čmáranice.

Kritéria pro hodnocení jsou tato:

1. Přesné napodobení předlohy, text se vejde do rámečku, nechybí ani tečka nad „i“ a za větou, všechna písmena jsou čitelná.
2. Řádek se vleze do rámečku, může chybět jedna tečka, jedno písmeno nečitelné, text nemusí být vodorovný
3. Tuto známku dostane, text, který se nevejde do rámečku, tolerance vynechání teček, 5 nečitelných písmen, počáteční písmeno nemusí být větší než ostatní.
4. Písmena nemusí tvořit řádek, alespoň 2 jsou čitelná
5. Čitelné 1 písmeno, čmáranice

Dítě musí namalovat skupinu 10 bodů.

Čím více se výsledek vzdaluje od předlohy, tím více je dítě nezralé. Hodnocení je toto:

1. Toto hodnocení dostává přesné napodobení předlohy, zvětšení není přípustné o více než polovinu, může dojít ke zmenšení. Musí jít o vyplněné puntíky.
2. Tolerance kresby nevyplněných koleček a vychýlení 1 znaku
3. Tvar obrazce se vnějším obrysem podobá předloze, tolerance vychýlení teček, řádků i sloupců

4. Body tvoří nějaký uzavřený tvar
5. Tečky rozptýlené po papíře, čmárání

Příloha č. 2

Žádost o přijetí k základnímu vzdělávání

Jméno dítěte:

Datum narození, RČ:

Bydliště:

1. Zákonný zástupce dítěte:

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Místo trvalého pobytu:

2. Ředitel školy:

Jméno a příjmení:

Škola:

Žádám o přijetí dítěte..... k povinné školní docházce
do ve školním roce /

V dne:

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 3

Základní škola a Mateřská škola Křelov – Břuchotín

**ZÁPISOVÝ LÍSTEK
leden 200**

Jméno a příjmení dítěte:.....

Rodné číslo:..... dat. narození.....

Trvalé bydliště:.....

Stát. občanství:.....

Dítě navštěvovalo MŠ ano ne

Zájem o Školní družinu ano ne (ranní ano/ne)

Zájem o Školní jídelnu ano ne

Pravák – levák

Poruchy řeči:.....

Zdravotní stav, zdravotní obtíže:.....

.....

Zájmy dítěte, v čem vyniká:.....

.....

...

Otec:

Jméno a příjmení:.....

Zaměstnavatel:.....

Kontaktní adresa:.....

Kontakt. telefon nebo mobil:.....

Matka:

Jméno a příjmení:.....

Zaměstnavatel:.....

Kontaktní adresa:.....

Kontakt. telefon nebo mobil:.....

držení tužky.....

početní představivost.....

rozumová zralost.....

citově – sociální zralost.....

pravolevá orientace.....

kresba.....

napodobení písma.....

obkreslení skupiny bodů.....

Příloha č. 4

Základní škola

V _____ dne

Rodičům:

Č.j.

**ROZHODNUTÍ
o přijetí k základnímu vzdělávání**

Ředitelk Základní školy a Mateřské školy _____, příspěvková organizace, (dále jen ZŠ v _____) jako příslušný správní orgán rozhodla podle ustanovení §36, §46, §165 odst. 2 písm. e) a § 183 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a v souladu se zákonem č. 500/2004 Sb., správní řád takto:

Vaše dítě:

narozené:

bytem:

se od školního roku přijímá k základnímu vzdělávání v ZŠ v Křelově.

Odůvodnění:

Dítě dosáhlo věku šesti let a při zápisu do prvního ročníku nebyly shledány žádné závažné důvody, které by bránily zahájení povinné školní docházky.

Poučení:

Proti tomuto rozhodnutí lze podat odvolání do 15 dnů ode dne jeho doručení. Odvolání se podává u ředitele ZŠ v _____ a rozhoduje o něm Krajský úřad Olomouckého kraje.

Mgr. _____, ředitel školy

Rozhodnutí bylo přijato dne:.....

Podpis:.....

Příloha č. 5

Žádost o odklad povinné školní docházky

Žádost o odklad povinné školní docházky pro

1. Zákonný zástupce dítěte:

- jméno a příjmení:
- datum narození:
- místo trvalého pobytu:

2. Ředitel školy:

- jméno a příjmení:
- škola:

Žádám o odklad povinné školní docházky pro školní rok 2012/2013 z důvodu

.....

Přílohy:

1. Doporučení příslušného školského poradenského zařízení
2. Doporučení odborného lékaře

.....

podpis zákonných zástupců dítěte

Příloha č. 6

ŽÁDOST O VYŠETŘENÍ

Žádám o vyšetření svého dítěte v Pedagogicko-psychologické poradně v Olomouci.
Zároveň uděluji škole souhlas s poskytnutím informací o dítěti, důležitých pro vyšetření.

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Jméno a příjmení rodiče (zákonného zástupce):.....

Telefon:.....

Adresa:.....

V.....dne.....

.....

Podpis zákonného zástupce



DOTAZNÍK PRO UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL
(projevy dítěte v MŠ – prosíme p. třídní učitelku o vyplnění)

Po vyplnění důvěrné!

Jméno a příjmení dítěte.....datum narození.....
Bydliště.....telefon na rodiče.....
MtŠ (kde).....od jakého věku chodí do MŠ.....
škola, v níž dítě bylo u zápisu (event. půjde k zápisu).....
Důvod vyšetření v PPP.....
Kdo dal k vyšetření impuls.....

- 1) Na režim MŠ se dítě adaptovalo: bez potíží – s mírnými obtížemi – se značnými obtížemi
- 2) V pohybových hrách a Tv je: obratné – neobratné
- 3) Manuálně je: šikovné – průměrně zručné – nešikovné – dává přednost pravé – levé ruce – bylo přecvičováno na praváka – střídá ruce při kreslení – další nápadnosti.....
- 4) Míra aktivizace, projevy: klidné – pohyblivé – neklidné – nápadně nepohyblivé
- 5) Řeč – výslovnost: správná – nesprávná – nevyslovuje správně hlásky je – není v péči logopeda, kterého.....jakou řečí (jazykem) se doma s dítětem mluví.....
- 6) Mluví: rychle – nápadně rychle – pomalu – zajíkává se při vzrušení – zadržává – koktá, bylo – nebylo vyšetřeno foniatrem. Jiné nápadnosti.....
- 7) Slovní zásoba: přiměřená věku – nadprůměrně rozsáhlá – chudá – velmi chudá
- 8) Řečové vyjadřování: gramaticky správné – s dysgramatismy – jen v souslovích – v jednoduchých větách – v rozvinutých větách – dokáže – nedokáže souvisle vyprávět
- 9) Dokáže se soustředit : na vyprávění – při sledování dětských programů v TV - při řízené činnosti v MŠ - dokáže – nedokáže přijmout i méně zajímavý úkol a vytrvat při něm
- 10) Jeho pozornost: je stabilní – snadno se odpoutá – je vázána na vedlejší podněty – nedokáže se soustředit – u ničeho nevydrží delší chvíli – snadno se unaví



- 11) Nápadné rozdíly ve výkonech v různých oblastech – uveďte konkrétně.....
.....
- 12) Kooperace, chování ve skupině : hraje si s dětmi – přijímá ve hře úkoly, role – hraje si samo vedle ostatních – straní se dětí – nehraje si – pozoruje ostatní děti při hře, ale neúčastní se jí – neumí spolupracovat, hru kazí – vyvolává konflikty – napadá ostatní děti – předvádí se, šaškuje – jiné projevy.....
- 13) Sociální chování: poslechne dospělého – podřídí se ochotně pokynu – je průbojné – bojácné – obtížně se zvládá – nedá se zvládnout – jiné.....
- 14) Při činnosti je: samostatné – nesamostatné – jisté – nejisté – dožaduje se souhlasu, podpory dospělého – odmítá rady ostatních – jiné.....
- 15) Na neúspěch reaguje: přiměřenou snahou ho napravit – zvýšeným úsilím – rezignací – afektem (vztekem, pláčem) – je nápadně citlivé na neúspěch.....
- 16) Péče rodičů je: výborná – průměrná – nadměrně dítě preferující – rozmazlující – úzkostná, příliš pečující – nepravidelná – nedostatečná – dítě je zanedbáváno – tělesně trestáno – další údaje.....
- 17) Rodiče dítě hodnotí: objektivně – nekriticky, přeceňují je – podceňují je
- 18) Spolupráce rodičů s p. učitelkou je: velmi dobrá – dobrá – problematická (v čem.....) – nespolupracují
- 18) Dítě se chce učit – raději by si hrálo
- 19) Možné problémy ve škole: psaní – čtení – počty – kázeň – jiné.....
- 19) Způsoblost dítěte pro zaškolení dle názoru p. učitelky.....
(zralé pro 1. tř. ZŠ velmi – průměrně – podprůměrně, je nezralé, je slabě výchovně stimulované, prospěl by OŠD, potřebuje některý z typů speciální školy – který?)

Prosím podtrhněte či jinak označte vhodné položky, event. je doplňte údaji o specif. charakteristikách dítěte (možno i na zvláštní příloze k dotazníku) – za Vaši spolupráci děkujeme!

Datum.....

.....
podpis tříd. učitelky a razítko MŠ

Příloha č. 9

Číslo:

Pohlaví:

Věk s přesností na měsíce:

Po odkladu: ano ne

Lateralita: vyhraněná nevyhraněná levák/pravák

Řečové disfunkce:

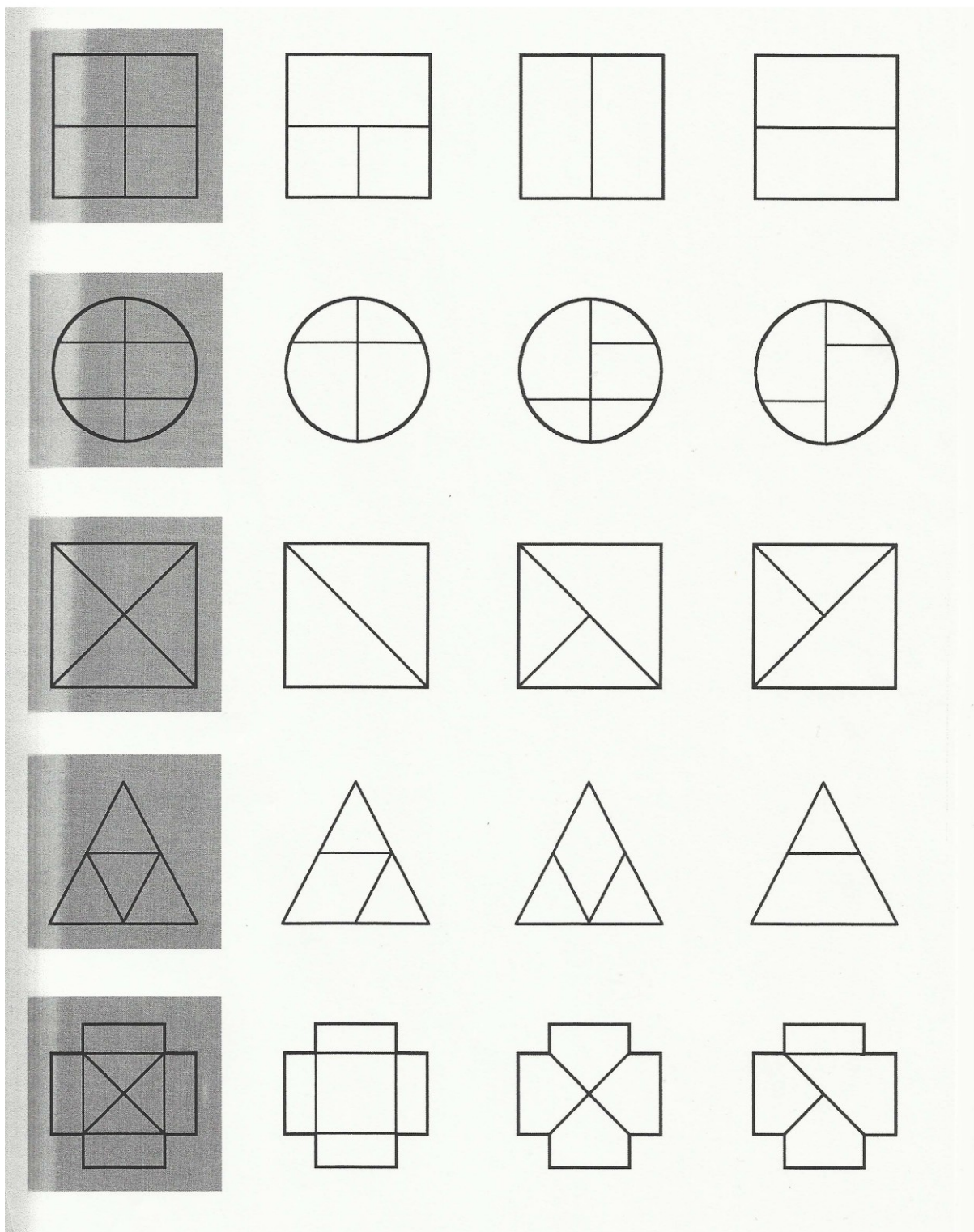
Pozn. (poradny, logopedie, jiné obtíže):

	nevládá	zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Motorika			
Poskoky po jedné noze			
Dotkne se bříškem každého prstu bříška palce			
Pozná hmatem geometrické tvary (čtverec, kruh, trojúhelník, obdélník)			
Čára mezi dvěma liniemi (rovné i mírně zvlněné)			
Zrakové vnímání a paměť			
Sleduje linii mezi ostatními liniemi			
Doplní chybějící části v obrázku			
Odliší shodné a neshodné obrazce lišící se vertikální polohou (reverzní test)			
Řeč			
Řekne svoje jméno, adresu věk, jména rodičů, sourozenců, kamarádů			
Interpretuje pohádku bez obrázkového doprovodu (<i>O Červené Karkulce</i>)			
Sluchové vnímání a paměť			
Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky) <i>Most-kost, brady-hrady, kniha-kniha, vločka-vločka, udice-udice, konec-kopec</i>			
Z hlásek složí slovo (uzavřenou slabiku) <i>Pes, les, mák</i>			
Základní matematické představy			
Vytvoří skupinu podle tří kritérií (velikost, geom, tvar, barva)			

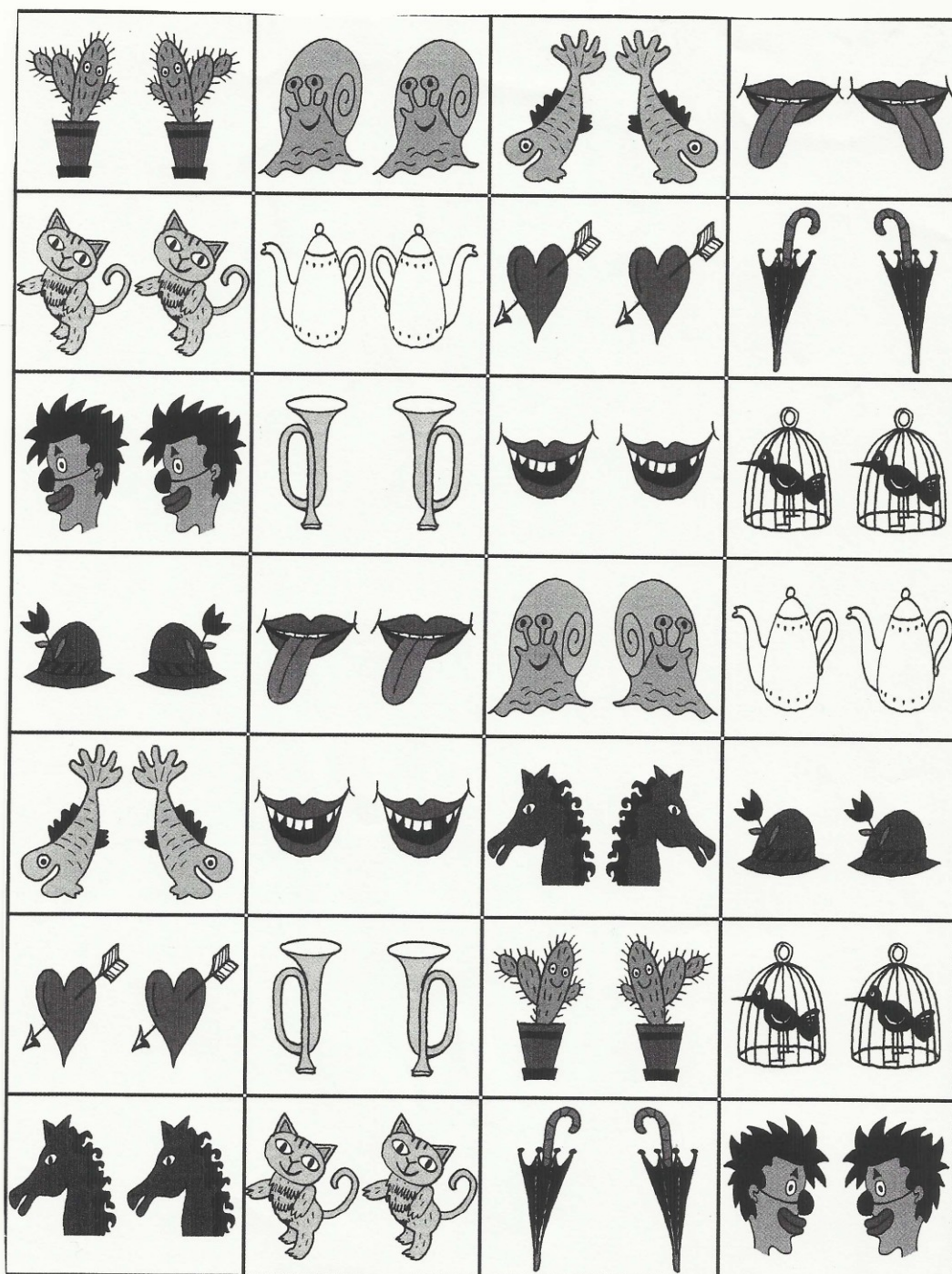
Kresba lidské (mužské) postavy (sledovat navíc i držení tužky, postavení a uvolnění ruky, a tlak na podložku, plynulost tahů)

Poznámky:

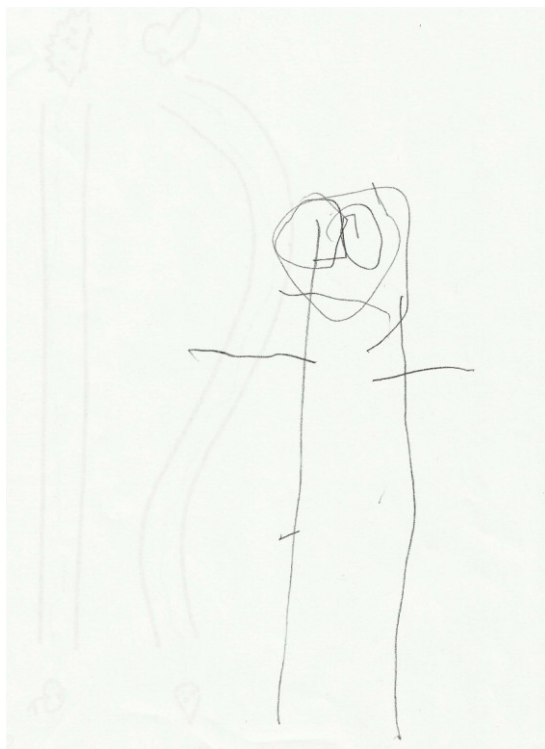
Příloha č. 10



Příloha č. 11



Příloha č. 12



Nezralá kresba



Zralá kresba

ANOTACE

Jméno a příjmení	Anna Havlínová
Katedra	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce	PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.
Rok obhajoby	2013

Název práce	Zjišťování školní zralosti v souvislosti s odkladem školní docházky
Název práce v angličtině	Determination of School Readiness in Relation to a Postponed Start of the Compulsory Education
Anotace práce	<p>Diplomová práce představuje příspěvek k lepší představě o školní zralosti a připravenosti v souvislosti s odkladem školní docházky. Cílem diplomové práce bylo zejména zjištění úrovně jednotlivých vybraných složek, jako je motorika, zrakové vnímání a paměť, řeč, sluchové vnímání a paměť, základní matematické představy a dále evidence pokroku skupiny mezi prvním a druhým pozorováním. Dalším cílem pak bylo zjistit míru úspěšnosti pozorovaného vzorku respondentů při školním zápise. Součástí cíle bylo i posouzení kresby lidské postavy. Práce je rozdělená na dvě hlavní části. První zpracovává teoretická východiska, jako jsou školní zralost, školní připravenost, charakteristika dítěte předškolního věku, pedagogická diagnostika a legislativní vymezení. Druhá, empirická část je věnována samotnému výzkumu, který byl prováděn dvakrát opakovaným pozorováním. Prostřednictvím výzkumu jsme dospěli k závěru, vývoj složek školní zralosti není jednotný a projevuje se jeho skokový vývoj. Odklad školní docházky je udělován pouze výrazně nezralým jedincům.</p>
Klíčová slova	Pedagogická diagnostika, odklad školní docházky, zápis k primárnímu vzdělávání

Anotace v angličtině	This thesis represents a contribution to the better understanding about school readiness in connection with the postponed start of the compulsory education. The aim of this thesis is mainly to detect the level of components of school readiness and detecting success rate of respondents.
Klíčová slova v angličtině	School Readiness, Postponed Start of the Compulsory Education, pedagogical diagnostics, primary teaching
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha č. 1: Hodnocení Orientačního testu školní zralosti</p> <p>Příloha č. 2: Žádost o přijetí k základnímu vzdělávání</p> <p>Příloha č. 3: Zápisový lístek</p> <p>Příloha č. 4: Rozhodnutí o přijetí k základnímu vzdělávání</p> <p>Příloha č. 5: Žádost o doklad povinné školní docházky</p> <p>Příloha č. 6: Žádost o vyšetření školní zralosti</p> <p>Příloha č. 7: Dotazník pro učitelky mateřských škol</p> <p>Příloha č. 8: Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky</p> <p>Příloha č. 9: Záznamový arch</p> <p>Příloha č. 10: Obrazce k doplnění</p> <p>Příloha č. 11: Odlišení stejných a nestejných obrazců lišících se vertikální polohou</p> <p>Příloha č. 12: Zralá a nezralá kresba</p>
Rozsah práce	94s.
Jazyk práce	český