

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

Bakalářská práce

Kristýna Švecová

Školní připravenost dětí z dětských domovů

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Poděkování

Chtěla bych především poděkovat paní doc. PhDr. Ireně Plevové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady a připomínky k mé práci. Dále bych ráda poděkovala personálu a dětem z dětského domova za možnost realizace výzkumu. V neposlední řadě děkuji mé rodině za podporu při mém studiu.

Obsah

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku.....	6
1.1. Vývoj poznávacích procesů.....	6
1.2. Vývoj motoriky	9
1.3. Sociální a emoční vývoj	9
1.4. Výtvarný projev a dětská kresba	11
1.4.1. Stádia vývoje dětské kresby	11
1.4.2. Stádia vývoje kresby lidské postavy	12
1.4.3. Správný úchop tužky.....	13
1.4.4. Obsahové a formální provedení kresby	13
2. Školní zralost a školní připravenost	14
2.1. Vymezení pojmů	14
2.2. Oblasti pro posuzování školní zralosti a připravenosti	15
2.2.1. Tělesná zralost	15
2.2.2. Kognitivní zralost.....	15
2.2.3. Emocionálně-sociální zralost	17
2.2.4. Oblasti posuzování školní připravenosti.....	17
2.3. Vliv ústavní výchovy na školní zralost a připravenost.....	21
2.4. Školní nezralost a odklad školní docházky	25
PRAKTICKÁ ČÁST	
3. Cíle a metody praktické části.....	28
4. Charakteristika místa výzkumu	30
5. Charakteristika dětí z výzkumného vzorku a průběh výzkumu	31
6. Zpracování výsledků.....	33
7. Interpretace výsledků.....	43
Závěr.....	45
Seznam použité literatury	46
Přílohy	

Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem školní připravenosti dětí z dětských domovů. Zda je dítě pro vstup do školy připravené, závisí na mnoha faktorech, které nám tato práce přiblíží. Cílem práce je diagnostikovat školní připravenost u dětí z dětského domova a na základě výsledků zhodnotit připravenost či nepřipravenost každého dítěte k nástupu do základní školy.

Teoretická část se zaměřuje na vývoj dítěte předškolního věku a charakteristiku a vývoj dětské kresby, včetně jejích stádií. Dále se zabývá pojmy školní zralost a školní připravenost, u kterých uvádí pohled různých autorů na jejich význam. Školní nezralost a s ní související odklad školní docházky, jsou další oblasti, kterým se teoretická část věnuje. V neposlední řadě je pozornost věnována problematice ústavní péče, zejména zařízení dětského domova, ve kterém byla provedena diagnostika školní připravenosti dětí předškolního věku.

Praktická část se zaměřuje na diagnostiku školní připravenosti u dětí z dětského domova, při které byl využit Jiráskův test školní zralosti a doplňující otázky. Je zde popsáno, jakým způsobem výzkum probíhal, které děti spadaly do výzkumného vzorku, jakých metod bylo při výzkumu využito, a na závěr jaké úrovně děti dosahovaly a zda jsou pro vstup do základní školy připravené či nikoliv.

Pevně věřím, že výsledky tohoto výzkumu budou užitečné nejen vychovatelům z dětského domova, ale také pedagogům z mateřské školy, do které děti dochází, k následné práci s nimi.

K výběru tohoto tématu mě motivovala příležitost, dostat se do prostředí dětského domova a lépe ho poznat. Ráda bych v tomto zařízení v budoucnu pracovala. Téma diagnostiky školní připravenosti je pro mě velice zajímavé a tato práce je tedy skvělou příležitostí, jak si diagnostiku vyzkoušet v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Psychologická charakteristika dítěte předškolního věku

Období předškolního věku v širším slova smyslu vymezují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) jako: „*celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.*“ Již od jednoho do tří let může dítě docházet do jeslí. Toto období, nazývané batolecím obdobím, je potřeba oddělovat od následujícího, kdy dítě dochází do mateřské školy. Tato jednotlivá věková období mají svá specifika a je potřeba na ně nahlížet jako na dvě různé etapy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V užším slova smyslu období předškolního věku Langmeier a Krejčířová (2006, s. 87) označují jako: „*věk mateřské školy.*“ Toto vymezení však nemusí platit pro všechny. Některé děti navštěvují mateřskou školu například pouze v období povinné předškolní docházky, tzn. 1 rok před nástupem do základní školy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dle Vágnerové (2012, s. 177) předškolní období trvá „*od 3 do 6–7 let, kdy konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, a to nástupem do školy.*“ Dítě v předškolním věku hledá a stabilizuje v životě svou roli, získává důvěru v okolní svět, upevňuje své vztahy, navazuje stále nová přátelství, uvažuje intuitivně a převažuje u něho fantazijní myšlení (Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012, s. 177) dále uvádí předškolní věk jako: „*období iniciativy.*“ „*Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit své kvality.*“ V předškolním věku se dítě připravuje na život ve společnosti. Musí vědět, jak se chovat k různým lidem v různých situacích, umět se prosadit, spolupracovat a přizpůsobit se ostatním. Rozvíjí se u něho tzv. prosociální chování (Vágnerová, 2012).

Dle Šimíčkové – Čížkové (2003) existují v předškolním období dvě rozmezí, kdy dítě vstupuje do kontaktu se společností, začleňuje se do sociálního prostředí. Jedná se o vstup do mateřské školy a poté do základní školy.

1.1 Vývoj poznávacích procesů

„*Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pochopení pravidel, která v něm platí*“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Vágnerová dle Piageta (1966) tuto fázi označuje jako: „*období intuitivního myšlení.*“

Myšlení

Myšlení předškolního dítěte je nepřesné a nelogické. Dítě se soustředí především na sebe, na to, co se děje v přítomnosti a na své představy. Mezi typické znaky uvažování předškolního dítěte řadí Vágnerová (2012) centraci, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus:

Centrace znamená, že dítě zaměřuje svoji pozornost na jeden podstatný znak a ostatní jsou pro něj nedůležité, nedovede se soustředit na všechny aspekty situace.

Egocentrismus se u dítěte projevuje opomíjením jiných názorů, než je ten, který má ono samo. Dítě předškolního věku nechápe posuzování situací z více hledisek, a je přesvědčeno, že jen jeho názor je ten správný.

Fenomenismem se rozumí, že dítě posuzuje svět takový, jaký je a jak skutečně vypadá – jaký ho dítě vidí. Typickým projevem egocentrismu u dítěte předškolního věku je situace, kdy si dítě zakrývá oči a myslí si, že jej nikdo nevidí.

Prezentismus, tj. dítě nejvíce vnímá přítomnost, aktuální podobu světa, co právě teď vidí a prožívá. Je to pro něho jistotou. Úzce souvisí s fenomenismem.

Magičnost Vágnerová (2012, s. 178) označuje jako: „*tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.*“ Předškolní děti ještě nečiní mezi realitou a fantazií přílišné rozdíly.

Antropomorfismus se projevuje přiřazováním vlastností živých objektů neživým objektům. Příkladem může být: „sluníčko jde po obloze, panenka říkála, že nechce papat apod.“ Děti od sebe umí odlišit objekty živé a neživé, avšak od objektů neživých stále očekávají vlastnosti, jimiž se vyznačují objekty živé.

Arteficialismus je způsob, jakým si dítě vysvětluje vznik okolního světa, jeho typických znaků. Např. „hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka apod.“

Absolutismus vysvětluje Vágnerová (2012, s. 179) jako: „*přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.*“

Vnímání

„*Vnímání převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 76). Dítě předškolního věku se dle Šimíčkové – Čížkové (2003) soustředí převážně na předměty, které jsou pro něho zajímavé a týkají se toho, co dítě právě prožívá. Rozlišuje již více barev, jako je například fialová, oranžová, růžová apod. Dochází k rozvoji sluchového vnímání, kdy dítě dokáže rozlišit různé zvuky, a také k rozvoji čichového a chuťového vnímání. Nejvíce

využívaným smyslem je pro dítě hmat, jímž poznává a rozlišuje různé předměty. „*Pro vnímání je typické, že je neanalytické, vjemy jsou ovládnány ještě egocentričností a jsou subjektivně zabarvené*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 76).

Paměť

Pro předškolní věk je typická mechanická paměť. Snadněji si dítě zapamatuje to, co dobře zná a s čím se často setkává, a také konkrétní předměty (Šimíčková – Čížková, 2003). Dle Vágnerové (2012) dítě ještě není schopno si něco úmyslně zapamatovat, jelikož nemá potřebné zkušenosti a nezná strategie, které by mu k zapamatování pomohly. „*Ještě nedovedou aplikovat zkušenosti získané v jedné oblasti na jinou, nejsou schopné jejich generalizace*“ (Vágnerová, 2012, s. 191). Z období do 6 let věku si dítě většinu svých vzpomínek nepamatuje nebo mohou být nepřesné, avšak první zapamatovatelná vzpomínka může pocházet již z období okolo 4. roku dítěte. Snadněji si dítě zapamatuje to, co nějakým způsobem upoutalo jeho pozornost (Vágnerová, 2012).

Pozornost

Šimíčková – Čížková (2003) uvádí, že čím je dítě starší, tím více se pozornost rozvíjí a zpřesňuje. Nejprve dítě není schopné se soustředit, přechází z jedné činnosti na druhou a u žádné nevydrží příliš dlouhou dobu. Později se začíná rozvíjet úmyslná pozornost. „*Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštlostech a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 76).

Představivost

„*Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod.*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 76). Dítě má v tomto věku obrovskou tendenci k fantazijním představám. Představy jsou velmi živé a dítě jim tak velmi často opravdu věří. Svou představivost uplatňují často v námětových hrách. Fantazijní představy dítěti pomáhají v pochopení reality a můžeme je zaznamenat například také v kresbě dítěte, která je obvykle právě vyjádřením jeho fantazie (Šimíčková – Čížková, 2003).

1.2 Vývoj motoriky

Rozvoj motoriky je v určitém smyslu předpokladem pro vstup do mateřské školy. Dítě by se mělo při nástupu do mateřské školy umět obléct, svléct, najíst alespoň pomocí lžičky, zapnout si boty alespoň na suchý zip a postupně se učí také zavazovat tkaničky.

Jemnou motoriku můžeme pozorovat zejména při kresbě. Dítě ve třech letech je schopno napodobit směr čáry podle předlohy a kresbu křížku. Kresbu čtverce je dítě schopno provést v pěti letech a trojúhelníku zhruba v šesti letech (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Na počátku předškolního období je koordinace rukou a nohou ještě nestálá, ale postupně se rozvíjí a upevňuje tak, že ke konci období je dítě schopno zvládnout aktivity složité na pohybovou koordinaci. Těmito aktivitami jsou například jízda na koloběžce, na kole, lyžování, plavání (Šimíčková – Čížková, 2003).

V oblasti jemné motoriky můžeme po čtvrtém roce dítěte pozorovat převahu jedné ruky nad druhou. Šimíčková – Čížková (2003, s. 68) uvádí, že: „*dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou.*“ Pokud by došlo k tomu, že dítě zvláště neupřednostňuje jednu ruku před druhou, jedná se o tzv. ambidextrii – nevyhraněnost (Šimíčková – Čížková, 2003).

1.3 Sociální a emoční vývoj

Dítě se již od narození dostává do různých sociálních skupin. Primární sociální skupinou je dle Vágnerové (2012) rodina, která poskytuje dítěti bezpečí a pocit jistoty, a má v ní své místo. Další sociální skupinou, se kterou se dítě setkává, jsou vrstevníci z prostředí mateřské školy. Učí se navazovat přátelské vztahy, spolupracovat, podřídit se druhému, ale také prosadit sebe. Díky kontaktu s vrstevníky se dítě osamostatňuje a dokáže se časem odloučit od svých rodičů.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2008) je rodina pro dítě prostředím, které mu zajišťuje primární socializaci. „*Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty*“ (Langmeier a Krejčířová, 2008, s. 93). Prvním aspektem je vývoj sociální reaktivity neboli vývoj emočních vztahů k lidem ve společnosti. Člověk rozlišuje vztahy se známými a neznámými lidmi, vstupuje s nimi do kontaktu a vzájemné komunikace (Langmeier a Krejčířová, 2008). Druhým aspektem je vývoj sociální kontroly a hodnotové orientace. Člověk si vytváří normy na základě zákazů a příkazů dané společností a postupně je internalizuje. Třetím aspektem je osvojení sociálních rolí tj. „*takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány*

ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.“ (Langmeier a Krejčířová, 2008, s. 93).

Proces socializace neboli zespolečnění probíhá po celý život. V dětském věku nejčastěji probíhá při hře, která je významným motivačním a socializačním činitelem. Můžeme díky ní zjistit, na jaké vývojové úrovni se dítě nachází a jaké jsou jeho vývojové zvláštnosti. V předškolním období jsou časté volné hry, které si dítě vymýšlí samo. Nejběžnějším typem volných her jsou tzv. hry námětové („hry na něco“ – např. na prodavačku, na maminku). Objevují se však i hry s pravidly, které se dítě učí respektovat (Šimíčková – Čížková, 2003).

Hra má v socializaci důležitou roli, je hlavní činností dítěte a v jistém slova smyslu bychom celé předškolní období mohli obdobím hry nazývat. Nejčastěji je hra definována jako: *„činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle“* (Langmeier a Krejčířová, 2008, s. 100).

Vývoje sociálních rolí si také můžeme povšimnout v průběhu hry. Mimo hru společnou neboli asociativní, kdy si děti hrají společně, se objevuje také tzv. kooperativní hra, která navíc vyžaduje schopnost spolupracovat, organizovat. Každé dítě má určenou svoji roli. Určení rolí může záviset například na tom, jak je dítě mezi ostatními oblíbené, zda umí poroučet nebo se naopak častěji podřizuje, umí skupinu vést apod. (Langmeier a Krejčířová, 2008).

V předškolním věku děti získávají nová přátelství, která pro ně mají velký význam i přes to, že většinou nevydrží na dlouhou dobu. Učí se chovat ohleduplně a řešit případné konflikty. Děti si kamarády vybírají podle různých faktorů. Pokud mají děti možnost se potkávat i mimo prostředí mateřské školy, např. chodí spolu do nějakého kroužku, bydlí blízko sebe apod., kamarádství v mateřské škole se dá zcela předpokládat. Dalším faktorem může být věk. Děti přibližně ve stejném věku si rozumí lépe, než starší dítě s mladším (Vágnerová, 2012).

Ve srovnání s batolecím obdobím, dítě předškolního věku postupem času zvládá své emoce ovládat. Vztek a zlost se nadále objevují převážně při nepovedených činnostech či neúspěchu, ale objevují se již méně. Kolem čtvrtého roku také ustupuje strach z cizích lidí, cizího prostředí či nereálných situací (Šimíčková – Čížková, 2003).

Děti předškolního věku mívají převážně dobrou náladu, emoce se u nich rychle střídají a bývají spojeny s aktuální situací. Důvodem méně častého vzteku u předškolních dětí je znalost a pochopení toho, proč se nepříjemná situace stala. Strach u dětí může převažovat především na základě jejich představivosti, schopnosti vytvářet různé imaginární bytosti a vzájemného strašení, které ovšem u některých dětí může vyvolat úzkostnou reakci (Vágnerová, 2012).

Porozumět jednotlivým emocím je pro dítě v předškolním věku již snazší než pro dítě v období batolecím. Dítě začíná lépe rozumět svým emocím a také příčinám k určitému druhu emoce. Lépe rozumí těm pozitivním, příčiny negativních emocí jsou obtížněji rozpoznatelné. Pozitivní emoce rozliší dítě již ve 3 letech a až teprve na konci předškolního období dokáže odlišit různé příčiny negativních emocí a emoce správně pojmenovat (Vágnerová, 2012).

1.4 Výtvarný projev a dětská kresba

Dle Šimíčkové – Čížkové (2003) má kresba dítěte velmi důležitou úlohu v poznávání jeho psychiky. „*Celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání*“ (Šimíčková – Čížková, 2003, s. 81). Tato podkapitola níže vymezuje stádia vývoje dětské kresby a kresby lidské postavy, dále se zaměřuje na správný úchop tužky a provedení kresby z hlediska obsahového a formálního.

1.4.1 Stádia vývoje dětské kresby

Šimíčková – Čížková dle Příhody (1967) rozlišuje určitá stádia vývoje dětské kresby, která bývají pro všechny děti v daném věku typická:

Prvním stádiem, vyvíjejícím se již před dosažením druhého roku věku dítěte, bývá stádium črtací experimentace. Dítě bezúmyslně čmárá tužkou po papíře, za účelem přesvědčení, že něčeho dosáhlo, něco po sobě zanechalo.

Druhým stádiem, nastávajícím od tří let věku dítěte, nazýváme stádium prvotního obrazu. Zde již dítě zvládne kresbu pojmenovat. Ze začátku ji pojmenovává až v jejím průběhu, podle toho, jak se vyvíjí. Později již kreslí se záměrem, který si před kresbou určí. V tomto období nemusí být ještě kresba rozpoznatelná, pokud nám dítě její záměr nesdělí.

Třetího stádia lineárního náčrtu si můžeme u dítěte všimnout ve věku čtyř let. Dítě se v oblasti kresby zaměřuje zejména na lidskou postavu. Dítě v kresbě zdůrazňuje to, co je pro něho důležité, co se mu líbí. Objevuje se také transparence neboli kreslení toho, co běžně viditelné není.

V období pátého až šestého roku nastupuje stádium realistické kresby. Dítě kreslí to, co zná a samo si představí. Kresba již obsahuje více detailů a nazýváme ji dvojdimenzionální kresbou.

Posledním stádiem naturalistické kresby prochází dítě v období od deseti let věku. Dítě nekreslí to, co ví, ale co skutečně vidí a jak danou věc vnímá. Toto období často doprovází

krize, ve které dítě prožívá pocit neúspěchu a nedokonalosti v kresbě, což může vést až jejímu ukončení.

Vágnerová (2012, s. 183) uvádí fakt, že „*předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře.*“ Definuje kresbu dítěte jako určité zobrazení reality z jeho subjektivního pohledu. Taktéž rozlišuje několik fází vývoje dětské kresby:

Presymbolická, senzomotorická fáze je typická pro batolecí období. Jedná se o tzv. čmárání po papíře, které je pro dítě zábavnou a zajímavou činností. Nejde mu ani tak o výsledek, jako spíše o radost z kresebné činnosti.

Fáze přechodu na symbolickou úroveň je tzv. „*obdobím dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování*“ (Vágnerová, 2012, s. 183). Dítě se začíná svou kresbou více zabývat a poznává, že kresba může sloužit k vyjádření toho, s čím se v reálném životě setkává. Nejprve libovolně kreslí a až poté pojmenuje, co nakreslilo, „*obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt*“ (Vágnerová, 2012, s. 184).

Třetí fázi nazývá fází primárního symbolického vyjádření. Zde již dítě ví, co by chtělo kresbou zobrazit. Vzhledem k věku dítěte nemůžeme očekávat, že kresba bude přesně odpovídat reálnému objektu, který se rozhodne zobrazit. Úroveň podobnosti kresby s reálným objektem je dána schopnostmi a dovednostmi dítěte zejména v oblasti jemné a hrubé motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů a dalších oblastech. Dítě při kresbě vychází ze svých znalostí o objektu a zdůrazňuje to, co mu na něm přijde důležité.

1.4.2 Stádia vývoje kresby lidské postavy

Častým motivem dětské kresby je dle Vágnerové (2012) kresba lidské postavy. Ta má také určitá vývojová stádia. Prvním je stádium hlavonožce. Toto stádium můžeme spatřit zhruba ve třech letech věku dítěte. Dítě již má dítě představu o svém těle a o těle druhých, a na základě ní se snaží lidskou postavu ztvárnit. Při sociálním kontaktu dítě věnuje pozornost zejména lidskému obličejí, což je důvodem jeho zdůraznění také v kresbě lidské postavy. Velký význam v kresbě dále mají končetiny, které dítě velmi často využívá, proto jsou pro něj důležité. Stádium subjektivně fantazijního zpracování je charakteristické pro děti ve věku 4-5 let. „*Toto pojetí je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité, a způsobem jejich zobrazení nerespektujícím realitu*“ (Vágnerová, 2012, s. 185). Dítě v kresbě často zobrazuje to, co běžně není vidět. Příkladem může být kreslení miminka v břiše matky nebo dokreslené oblečení na postavě. Jako poslední stádium je uvedeno stádium realistického zobrazení. Je

typické pro děti okolo 6-7 let věku. Zobrazení lidské postavy již odpovídá skutečnosti. Dítě se v kresbě zaměřuje na to, co vidí.

1.4.3 Správný úchop tužky

Kutálková (2014) v rozvoji kresby popisuje důležitost správného úchopu tužky, jejího sklonu a tlaku na tužku: „*Nejobvyklejší a také nejpohodlnější držení tužky využívá tři prsty – na prostředníku tužka leží, ukazovák a palec ji shora přidrží*“ (Kutálková, 2014, s. 120). Ruka by měla být uvolněná a umožňovat jednoduchý a volný pohyb po papíře. Za správný sklon tužky považuje Kutálková (2014) takový sklon, při kterém dítě tužku směřuje k oblasti za ramenem. Aby bylo správného sklonu dosaženo, je vhodné zařazovat kresbu na svislé ploše, která mu umožňuje kreslit ve výši očí a nacvičit správný sklon, který je v této poloze přirozený. Přílišný tlak na tužku je způsoben zejména jejím křečovitým a pevným držením a je potřeba dítěti vysvětlit, že má ruku uvolnit.

1.4.4 Obsahové a formální provedení kresby

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, jak lze posuzovat kresbu z hlediska obsahového a formálního provedení. V obsahovém provedení kresby sledujeme, „*zda dítě kreslí se zájmem přiměřeným věku, jaký je obsah kresby, její procleněnost, bohatost, námětová různorodost*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 14). Obsah kresby se odvíjí od vývojových fází dítěte, z nichž každá je charakteristická určitými znaky. U pětiletého dítěte stále převažuje jednodimenzionální kresba postavy neboli kresba jednou čarou. Naopak dítě šestileté již využívá dvojdimenzionální provedení kresby a znázorňuje také více detailů, jako jsou vlasy; obočí; řasy; uši či prsty na ruce. „*Kresba je proporcionálnější a jednotlivé části těla jsou lépe připojené, na správnějším místě*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 14). Později se začíná více zaměřovat na detaily v oblečení, vlasech apod. Do sedmého roku věku dítě v kresbě postavy zpravidla nezobrazuje krk.

„*Kromě obsahu si v kresbě zároveň všímáme i formálního provedení: vedení čáry, její plynulosti, jistoty, přesnosti, návaznosti, tlaku na podložku, kreslení podle předlohy*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 20). Je důležité věnovat pozornost tomu, jak dítě sedí, jak drží tužku, zda je ruka při kreslení uvolněná a tahy plynulé. Ve třech letech by dítě mělo být schopno zvládnout špetkový úchop, který je velmi důležitý pro budoucí nácvik psaní. Dítě by mělo být vedeno k uvolnění ruky a tím i ke snížení nepřiměřeného tlaku na podložku, který můžeme zaznamenat například z kostrbatých nebo přerušovaných čar při kresbě.

2 Školní zralost a připravenost

Pro dítě a jeho rodinu je vstup do základní školy významnou událostí a začátkem nové etapy života. Problémem při posuzování školní zralosti a připravenosti bývá kladení stejných nároků na všechny děti bez ohledu na věk, sociální zázemí dítěte, míru podnětnosti prostředí, klima rodiny, podmínky třídy apod. (Bednářová a Šmardová, 2015).

2.1 Vymezení pojmů

Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost a školní připravenost podle Thorové (2015) můžeme zahrnout pod pojem způsobilost pro školní práci. „*Vzhledem k dynamické interakční povaze vrozených dispozic a prostředí se jeví jako vhodnější používat zažitý jednotný pojem školní zralosti, který zahrnuje zralost i připravenost, tedy domény ovlivněné zráním a učním*“ (Thorová, 2015, s. 398). Z toho vyplývá, že se tyto pojmy v podstatě překrývají, i když by se mohlo zdát, že jsou různými autory definovány rozdílně.

Školní zralost můžeme definovat „*jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků*“ (Šmelová, Petrová a Souralová, 2012, s. 73). Bednářová a Šmardová (2015, s. 2) definují školní zralost jako: „*dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“ Naproti tomu vymezují školní připravenost, která „*zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 2).

„*Školní zralost je velmi úzce spojena s vývojem centrálního nervového systému a je závislá na rozvoji mentálních a psychických funkcí*“ (Opravilová, 2016, s. 170). Školní připravenost je dle Opravilové (2016) dána dovednostmi, které dítě potřebuje, aby bylo schopné zvládnout požadavky, které na něho budou kladeny v rámci školní docházky. Školní připravenost naopak zahrnuje kompetence, které dítě získává vlivem sociálního prostředí a učení. Velmi podobně školní připravenost definuje Thorová (2015), která za školní připravenost považuje „*dovednosti získané výchovou (sebeobslužné dovednosti, pracovní návyky, dodržování norem chování, vědomosti), které souvisí s vlivy prostředí (rodiny, školky), jež na dítě působí*“ (Thorová, 2015, s. 398). Thorová (2015) uvádí pojetí školní zralosti jako souboru kompetencí, jež jsou dány zráním organismu a centrální nervové soustavy.

2.2 Oblasti pro posuzování školní zralosti a připravenosti

2.2.1 Tělesná zralost

Tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, jež spadají do oblasti tělesné zralosti, nejlépe posoudí praktický či odborný lékař. Mezi odbornými lékaři, posuzujícími tělesnou zralost, bývají například psychologové, neurologové či psychiatři lékaři. Zabývají se tělesnou vyspělostí, zahrnující především váhu a výšku dítěte, která může mít vliv na školní zralost (Bednářová a Šmardová, 2015).

Dle Kutálkové (2014) je třeba brát ohled na zdravotní stav dítěte. Klade důraz na vhodné rozhodování o odkladu školní docházky u dětí, jako jsou: „*děti často nemocné, které kvůli tomu nemohly chodit do mateřské školy, děti nemocné chronicky, jež jsou tělesně křehké, i děti nedonošené*“ (Kutálková, 2014, s. 138).

Vstup do základní školy může toto dítě snášet hůře a často musí vynaložit větší úsilí ke zvládnutí nároků, které jsou na něj kladeny. S tím souvisí snížená odolnost vůči nemocem, která se projevuje častějšími infekcemi či únavou (Kutálková, 2014).

Dle Ležalové (2010) jsou znakem fyzické zralosti například změny proporcí těla, kdy dochází k vytáhlosti postavy. Dále dítě zvládá náročnější pohyby na koordinaci a zpřesňuje se jemná motorika.

Vizuomotorika a grafomotorika jsou základními předpoklady pro nácvič psaní. Vizuomotorikou rozumíme správnou koordinaci ruky a oka, kterou lze mimo jiné podporovat při běžných denních činnostech, jako je oblékání; stravování nebo uklízení hraček. Zaměřujeme se především na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Dovednosti v hrubé motorice dítě získává v rámci pohybových aktivit, sportovních činností apod. Jemná motorika se rozvíjí například za pomoci manipulace s předměty, stavění stavebnic, skládání mozaiky, provlékání korálků nebo rukodělných činností – stříhání; lepení. Úrovně grafomotoriky si všímáme převážně při spontánní kresbě. Zda dítě správně drží tužku, při kreslení má uvolněnou ruku a pohyby po papíře jsou plynulé. S tímto souvisí také lateralita neboli upřednostnění jedné ruky, která se tak stává dominantní při určitých činnostech (Bednářová a Šmardová, 2015).

2.2.2 Kognitivní zralost

Do oblasti kognitivní zralosti řadí Bednářová a Šmardová (2015) posuzování schopností v oblasti řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání, vnímání prostoru, vnímání

času a základních matematických představ. Nezralost se u dítěte může projevit v jedné či ve více z těchto oblastí:

Správný vývoj řeči je předpokladem pro osvojení čtení a psaní a může zabránit výskytu specifických poruch učení, jako je například dyslexie; dysgrafie či dyskalkulie. Řeč můžeme rozvíjet pomocí dialogu s dítětem – ptáme se na otázky, necháme ho vyprávět, dále čtením pohádek, zpíváním, říkadly. Mimo vyjadřování je důležitá schopnost dítěte porozumět mluvené řeči. Vývoj řeči je závislý na vývoji sluchového vnímání. Aby se mohla řeč vyvíjet, dítě musí mít plně vyvinutý sluch. Mezi sluchové hry a činnosti na podporu sluchového vnímání patří rozeznávání zvuků, poslouchání pohádek, zpívání, určení první hlásky ve slově – to by mělo být dítě schopno rozpoznat před nástupem do základní školy. Dále je třeba rozvíjet sluchovou paměť, kdy se děti učí básničky; písničky; říkadla apod.

Mezi další důležité oblasti patří zrakové vnímání, na jehož základě dítě získává informace o okolním světě. Má vliv na rozvoj řeči, prostorové orientace, vizuomotoriky, pomáhá při čtení, psaní a počítání – rozlišování písmen, číslic, tvarů. Rozvíjet ho lze pomocí her – pexeso, loto, skládání puzzle, domino, stavění podle předlohy či pracovních listů – nalezení odlišného obrázku v řadě, přiřazení správného stínu, pohyb očí po řádku – listování v knize, prohlížení obrázků. Důležité je vnímání figury a pozadí, kdy se dítě dokáže soustředit pouze na jeden předmět (např. najde určený předmět na obrázku), dále konstantnost vnímání, díky níž dítě pozná předmět za jakýchkoliv podmínek (např. pokud má jinou barvu, dítě ví, že je to stále ten stejný předmět). Dalším důležitým předpokladem pro vstup do školy je schopnost zapamatování objektů vnímaných zrakem – tzv. zraková paměť (např. zapamatuje si alespoň 3 předměty, dokáže určit, který předmět zmizel) a schopnost vnímání barev. Dítě by mělo znát základní barvy, umět je rozlišit a pojmenovat a také pojmenovat jejich odstíny.

„Psychická zralost je charakterizována určitou úrovní zralosti centrálního nervového systému, projevující se v několika zásadních oblastech“ (Ležalová, 2010, s. 7). Mezi tyto oblasti řadí myšlení, řeč, vnímání, pozornost, paměť a motoriku. Dítě by se mělo umět orientovat v čase, správně a samostatně se vyjadřovat, vyslovovat správně všechny hlásky (s výjimkou hlásek r a ř), být schopno zrakového a sluchové rozlišování; zrakové a sluchové analýzy a syntézy; soustředit se na činnost; zapamatovat si alespoň 3 jednoduché pokyny najednou a dodržovat správný úchop tužky (Ležalová, 2010).

2.2.3 Emocionálně-sociální zralost

Mezi další z oblastí, které se hodnotí při posuzování školní zralosti, patří emocionálně-sociální zralost. Dítě by mělo umět ovládat své emoce a chování, komunikovat s druhými, zvládat prohru a neúspěch, znát základní pravidla společenského chování a umět spolupracovat. Je důležité znát osobnostní charakteristiky dítěte, jeho chování a uplatňovat individuální přístup vzhledem k jeho potřebám. Dále je pro vstup do základní školy důležitá schopnost dítěte odloučit se od svých rodičů, být samostatné, dokázat se o sebe postarat a důvěřovat ve své schopnosti (Bednářová a Šmardová, 2015).

2.2.4 Oblasti posuzování školní připravenosti

Diagnostika dítěte předškolního věku sleduje rozvoj dítěte v následujících oblastech (Bednářová a Šmardová, 2015):

Do oblasti motoriky a grafomotoriky spadá posouzení hrubé a jemné motoriky, hmatového vnímání, spontánní kresby, grafomotorických prvků, návyků při kreslení, vizuomotoriky, laterality ruky a oka. Všimáme si, jak dítě zvládá provedení a koordinaci pohybů, zda dokáže manipulovat s menšími předměty; správně je uchopit (př. mozaiky, stavebnice), rozpoznat určité předměty nebo geometrické tvary hmatem či rozlišit různé povrchy. Dále zjišťujeme, co je nejčastějším motivem jeho kresby a jakou má kresba úroveň; jaké využívá grafomotorické prvky; jak drží tužku; zda jsou pohyby plynulé; má uvolněnou ruku; dokáže koordinovat pohyb ruky a oka a jakou ruku/oko upřednostňuje. Pro zjištění úrovně jemné motoriky zařazují Klenková a Kolbábková (2002) aktivity zaměřené na pohyb prstů. Může se jednat například o napodobení hry na klavír, postupné zvedání prstů nebo namotávání klubička vlny. Dále upozorňují na úzké propojení vývoje motoriky s vývojem řeči. Opožděný vývoj řeči totiž často bývá důsledkem opoždění v oblasti motoriky. „*U dětí je také velmi důležité ovlivňovat obratnost mluvních orgánů. Procvičujeme pohyblivost rtů, jazyka, čelisti*“ (Klenková a Kolbábková, 2002, s. 18).

V oblasti zrakového vnímání a paměti sledujeme u dítěte schopnost vnímání barev, figury a pozadí, zrakové diferenciaci, zrakové paměti, zrakové analýzy a syntézy a pohybu očí po řádku. Posuzujeme, jak dítě umí přiřadit k sobě předměty stejné barvy; ukázat na barvu, kterou mu určíme; pojmenovat základní barvy a rozlišovat a pojmenovat také jejich odstíny. Při práci s obrázkem zjišťujeme schopnost nalézt na něm známý předmět či stejný předmět, jaký je na jiném obrázku; poznat odlišný obrázek v řadě, ať už se liší velikostí, horizontální/vertikální polohou nebo nějakým detailem; složit obrázek z určitého počtu částí

nebo doplnit, co na obrázku chybí. Hodnotíme také úroveň zrakové paměti, tedy zda si dítě dokáže zapamatovat alespoň tři předměty/obrázky a určit, který z nich byl odebrán a poté ho také umět vrátit zpět na své místo. Dále si všímáme, zda při vyjmenování obrázků v řadě některý vynechalo nebo dokonce přeskočilo celou řadu. Mezi aktivity, zjišťující úroveň zrakového vnímání, řadí Klenková a Kolbábková (2002) například nesmyslné obrázky, u kterých má dítě zdůvodnit, v čem jsou nesmyslné; dále hledání nepravdivých situací na obrázku (př. ovoce roste vzhůru nohama) nebo hledání rozdílů na obrázcích. Také zrakovou paměť považují Klenková a Kolbábková (2002) za velmi důležitou a lze ji rozvíjet například pomocí her, jako je pexeso nebo kimova hra.

Oblast vnímání prostoru a prostorových představ je zaměřena na hodnocení znalosti prostorových pojmů (nahore, dole, vzadu, vpředu, daleko, blízko, výše, níže apod.) a předložkových vazeb (na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, hned před, hned za apod.). Dítě by mělo zvládnout určit, kdo stojí v řadě první, kdo poslední; znát pojmy vpravo a vlevo a dokázat se orientovat ve svém okolí (např. popsat cestu do školky nebo z domu do obchodu). Tuto oblast vnímání prostoru spolu s oblastí vnímání času, matematických představ a částečně zrakového vnímání, zahrnují Klenková a Kolbábková (2002) do oblasti rozumových schopností. Sledujeme schopnost rozlišení a správného pojmenování barev, geometrických tvarů a zvířat včetně jejich mláďat; porovnávání množství; pojmenování částí těla; určování prostorových vztahů a vzájemné polohy předmětů; rozlišení částí dne, roku a dnů v týdnu. Dítě zná své jméno a příjmení, bydliště a členy rodiny.

Vnímání času je oblastí, ve které posuzujeme, zda má dítě přehled o tom, co se děje v určitých částech dne (ráno, poledne, večer); co předchází určité činnosti; jak na sebe denní činnosti navazují; jak jdou po sobě dny v týdnu, měsíce, roční období a co je pro každé z nich charakteristické; rozlišuje pojmy dnes, včera, předešle, zítra a pozítří apod.

Oblast řeči posuzujeme z hlediska jazykových rovin, mezi které řadíme lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, pragmatickou a foneticko-fonologickou rovinu. *„Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejužasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň taky nástrojem myšlení“* (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 28). Lexikálně sémantická rovina zahrnuje aktivní i pasivní slovní zásobu dítěte, tedy kterým slovům dítě rozumí a která aktivně používá ke komunikaci. Sledujeme například, zda dítě dokáže pojmenovat věci a činnosti na obrázku; zajímá se o knížky; ptá se; zvládne říct nějakou říkanku nebo rozluštit hádanku. Morfologicko-syntaktická rovina se zaměřuje na skloňování a časování; zastoupení slovních druhů, souvětí a dysgramatismů v řeči. Zjišťujeme, zda dítě

dokáže tvořit věty a souvětí; správně skloňovat, což můžeme zjistit například aktivitou, kdy čteme dítěti příběh a jeho úkolem je doplnit chybějící slova ve správném tvaru. Pragmatická rovina znamená, jak dítě zvládá komunikovat s druhými. „*Zahrnuje takové dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 29). Všimáme si, zda dítě dokáže komunikovat; nechat druhého domluvit; vyprávět o svých zážitcích a přáních; popsat nějakou situaci; říct své jméno a jména členů své rodiny, kamarádů a učitelky. Foneticko-fonologická rovina je zaměřena na správnou výslovnost a sluchové rozlišování hlásek. Tyto schopnosti můžeme posuzovat buď spontánně (tedy tak, že pozorujeme, jak se dítě vyjadřuje) nebo „*cíleně tím, že dítě pojmenovává obrázky, vypráví podle obrázku, opakuje po nás slova. Zaznamenáváme si, které hlásky nevyslovuje správně, či hlásku zaměňuje, resp. nahrazuje jinou hláskou nebo hlásku vynechává*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 36). Dítě vnímá, jak se druzí vyjadřují; jakým způsobem vyslovují určité hlásky, a na základě toho dochází k osvojování řeči. Proto je důležité dbát na to, aby výslovnost dospělých osob, které dítě napodobuje, byla správná a nedocházelo tak ke špatným řečovým návykům (Klenková a Kolbábková, 2002). „*Kvalitu výslovnosti lze ovlivnit zejména rozvojem jemné motoriky a pozorností věnovanou hram na rozvoj sluchových schopností*“ (Kutálková, 2014, s. 93).

Do oblasti sluchového vnímání a paměti patří naslouchání, sluchová diferenciacce, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. Dítě by mělo poznat předmět na základě zvuku, který vydává; určit pouze sluchem, odkud zvuk slyší; dokázat se soustředit při čtení pohádky či nějakého příběhu; rozlišit různá slova, lišící se délkou hlásky, znělostí/neznělostí či samohláskou/souhláskou; zapamatovat si básničku/písničku, melodii; roztleskat slovo na slabiky a později je dokázat spočítat; určit nebo napodobit rým a rozlišit hlásku, která se objevuje na začátku nebo na konci slova. Sluch je velmi důležitý pro správný vývoj řeči, proto Klenková a Kolbábková (2002) uvádí důležitost provedení orientačního vyšetření sluchu a sledování možných projevů sluchové vady, jako například „*zda se dítě při rozhovoru neobrací k osobám, se kterými rozmlouvá, vždy stejným uchem, nápadně nepozoruje ústa osob, se kterými rozmlouvá, opakovaně se nevyptává na instrukce*“ (Klenková a Kolbábková, 2002, s. 24).

Mezi základní matematické představy patří porovnávání, pojmy a vztahy, třídění, řazení, množství, tvary a jejich pojmenování. Sledujeme schopnost chápat pojmy malý/velký, hodně/málo, krátký/dlouhý, úzký/široký apod.; třídít předměty do skupin na základě druhu, barvy, velikosti, tvaru a také například vyřadit předmět, který do skupiny ostatních nepatří. Dále zjišťujeme, zda také dokáže seřadit předměty/obrázky od nejmenšího po největší, od nejnižšího

po nejvyšší, od nejmenšího množství po největší; napodobit množství podle předlohy a pojmenovat základní tvary, jako je kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník. Kutálková (2014) nazývá tuto oblast početními představami a uvádí, že „*správné vyřešení všech, i těch nejjednodušších matematických operací je závislé na přesném pochopení úkolu*“ (Kutálková, 2014, s. 107). Snažíme se tedy zjistit, zda dítě rozumí pokynům k plnění úkolu a dokáže na ně zareagovat. Předpokladem pro zvládnání matematických operací, které bude řešit ve škole, by mělo být chápání pojmů více; méně; stejně; bez apod. Mimo znalost geometrických tvarů uvádí Kutálková (2014) také znalost tvarů prostorových, jako je krychle; kvádr; jehlan a další, které však (narozdíl od tvarů geometrických) dítě nemusí zvládnout pojmenovat. Zmiňuje dále například pojem serialita, který označuje za „*schopnost řadit předměty za sebou podle určitého klíče, tedy podle nějakého vzorce a obráceně – v řadě za sebou jdoucích předmětů nebo značek je třeba najít právě ten klíč, podle něhož jsou seřazeny, a pokračovat v řadě na stejném principu*“ (Kutálková, 2014, s. 108).

Do oblasti sociálních dovedností dítěte spadá verbální a neverbální komunikace; přiměřené reagování na nové situace; adaptování se na nové prostředí; porozumění vlastním pocitům a sebeovládání; porozumění emocím a chování druhých lidí; objektivní sebepojetí a sebehodnocení. „*V kontaktu s lidmi nabývá první zkušenosti se světem, se vztahem, uspokojuje potřebu životní jistoty, vytváří si základní pocit bezpečí a jistoty*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 54). Dítě se učí převážně prostřednictvím sociálního učení, které zahrnuje zpevnování určitého chování na základě odměn a trestů; odezírání ve smyslu osvojování si chování v jeho okolí, které je pozitivně hodnoceno; dále očekávání, ať už pozitivní (podpora) či negativní (podceňování) a nápodoba a ztotožnění se s někým, ke komu dítě vzhlíží. Sledujeme, jak se dítě chová; jestli dokáže spolupracovat s ostatními; pomáhat mladším; respektovat autoritu; dodržet stanovená pravidla; rozdělit se s ostatními nebo si říct o pomoc v případě, že ji potřebuje.

Při hře dítěte si všímáme, jaký má charakter a obsah; jakým způsobem při ní dítě komunikuje; jaká je úroveň obratnosti, vnímání, chápání, sociálních dovedností a jak se dítě na hru dokáže soustředit. Charakter hry závisí především na věku dítěte. „*Čím je dítě vyspělejší, tím více do hry zapojuje sociální vztahy*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 59). Dále je důležité zmínit individuální odlišnosti a potřeby každého dítěte, od kterých se odvíjí všechny výše zmíněné oblasti, které při hře sledujeme.

Oblast sebeobsluhy a samostatnosti zahrnuje schopnost zvládat hygienu, oblékání a stolování. Posuzujeme, zda si dítě samo dojde na toaletu; použije toaletní papír; spláchne; poté si umyje ruce apod. Také posuzujeme, jestli dokáže potřebu udržet například při spánku.

Všímáme si, jak si dítě myje ruce, ústa, obličej; zda používá mýdlo; dokáže se vysmrkat; vyčistit si zuby apod.

Klenková a Kolbábková (2002) dále posuzují oblast vlastního projevu, kam řadí schopnost vyprávění vlastního zážitku; přednes básně; zpěv písně a zdvořilostní návyky. Dítě motivujeme k tomu, aby nám povíдалo o tom, co zažilo; co si přeje; co má rádo apod. Dítě by mělo být schopno si zapamatovat a odříkat nějaké básně a zazpívat písně. Zdvořilostní návyky zahrnují schopnost poděkovat, poprosit, pozdravit, popřát ostatním dobrou chuť k jídlu apod.

2.3 Vliv ústavní výchovy na školní zralost a připravenost

Ústavní péče je dle Pugnerové a Kvintové (2016) jednou z forem náhradní rodinné péče, která je nazývána úplnou kolektivní péčí. Dle Koluchové (1989) definují ústavní péči jako *„tzv. náhradní výchovnou péči, kterou se rozumí taková forma péče o děti, jež nemohou být vychovávány ve své vlastní rodině a nejčastěji jsou vychovávány v péči ústavní, většinou až do své dospělosti“* (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 88). Mezi fungující zařízení ústavní péče řadí Matoušek (1999) kojenecké ústavy a dětské domovy. S kojeneckými ústavami, které pečují o děti do jednoho roku, se v dnešní době sice stále můžeme setkat, avšak mnohem více je preferována náhradní rodinná péče. Dětský domov je určen pro děti od 3 do zpravidla 18 let nebo nejdéle do 26 let, v případě, že stále studují (Pugnerová a Kvintová, 2016).

Bořová a Jandová (2008) považují za důležité u dětí, vyrůstajících v dětském domově, alespoň zmírnit pocity obav a nejistot, které si s sebou často nesou z jejich nelehké minulosti a vytvořit pro ně prostředí, kde se budou cítit bezpečně. Vztah s dítětem by proto měl být založen na partnerství, důvěře a pokoře. S tím také souvisí nutnost respektování osobnosti každého dítěte a individuálního přístupu k němu. Dítě může být nějakým způsobem odlišné na základě již výše zmíněných nelehkých zkušeností z minulosti, se kterými se musí vyrovnat, a ty tak mohou zapříčinit například jeho opožděný vývoj. Proto je důležité dítě co nejlépe poznat a přistupovat k němu individuálně dle jeho potřeb.

„Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a forma péče a výchovy mají zásadní vliv na všechny oblasti dalšího vývoje dítěte a obecně i na celoživotní úspěšnost a výskyt duševních i somatických onemocnění“ (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 14). Ústavní výchova může být dle Pugnerové a Kvintové (2016) příčinou vzniku psychické deprivace. Tu dle Langmeiera a Matějčka (2011) definují jako *„psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu“* (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 60).

K psychické deprivaci může docházet následkem nedostatečné stimulace dítěte (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011). Děti, které vyrůstají v úplné kolektivní péči, tedy v dětských domovech; výchovných ústavech či ústavech sociální péče, „*mají málo citových vazeb (v takových případech již z domu) a důsledkem je, že zaostávají v různých oblastech vývoje, například řeči a myšlení*“ (Pugnerová a Kvintová, 2016, s. 65). S tímto se ztotožňují Ptáček, Kuželová a Čeledová (2011), kteří tvrdí, že poruchy ve vývoji jsou důsledkem nedostatečné péče a navázání sociálních vztahů v prostředí ústavní výchovy. Poruchy lze spatřovat ve vývoji tělesném, kdy častým příznakem bývá nižší tělesná hmotnost a výška, a vývoji psychickém. Důvodem může být zvýšené vystavování dítěte stresovým situacím, které mohou souviset s odpoutáním od rodičů, nepříjemnými zkušenostmi z rodiny, nebo s nároky na adaptaci na novou situaci. S nedostatečným tělesným vývojem souvisí také snížená imunita těchto dětí, a tedy vyšší náchylnost k nemocem a potřeba častějších lékařských vyšetření. Opoždění v kognitivním vývoji souvisí se sníženou inteligencí.

„*Významně zasaženou oblastí vývoje dětí v náhradní institucionální péči je socioemoční vývoj, a to zejména z důvodu nedostatečného zažití vztahů (narušení vazeb s biologickými rodiči a nemožnost vytvoření bližších vazeb v ústavním prostředí*“ (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 36). Čím delší časové období dítě strávilo v ústavní péči, tím hůře se přizpůsobuje na členy náhradní rodiny a objevují se problémy v navazování vztahů s nimi. V dospělosti často dochází ke snížené schopnosti v navazování sociálních vztahů a k problémům v začlenění do společnosti. Další možná omezení či opoždění mohou nastat v oblasti řeči a jedná se (mimo opožděný vývoj řeči) také o omezení ve vyjadřování a slovní zásobě (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011).

Na možnost vzniku psychické deprivace u dětí v ústavní péči upozorňoval již dříve Matoušek (1999), který tvrdí, že „*tradiční ústavní péče o děti, které nemají rodiče (případně rodiče mají, ale ti nejsou způsobilí je vychovávat), má riziko dobře známé a dobře pojmenované: deprivací syndrom*“ (Matoušek, 1999, s. 63). Zohledňuje také nedostatečné citové vazby s dospělými u dětí v prostředí ústavní péče. Mezi dětmi vyrůstajícími v rodině, a dětmi umístěnými do ústavní péče, existují jisté rozdíly. Děti umístěné do ústavní péče jsou považovány za „*méně nadané, pomalejší (někdy také hyperaktivní v jakýchsi záchvatech aktivity), úzkostné a bojácné, zatížené mnoha druhy zlovyků (jež se vykládají jako spontánní pokus o naplnění nenaplněné potřeby kontaktu); jejich vztahy k lidem jsou mělčí a přelétavější, i když příležitost ke kontaktu vyhledávají až nutkavě*“ (Matoušek, 1999, s. 65).

U dítěte umístěného do zařízení ústavní výchovy dochází dle Ptáčka, Kuželové a Čeledové (2011) také k častějšímu výskytu psychických poruch. Mezi nejčastější poruchy

patří poruchy emocí, chování, ADHD, úzkostné poruchy nebo různé druhy závislostí. Pokud má dítě možnost vyrůstat v náhradní rodině, dochází často ke zlepšení všech zasažených oblastí jeho vývoje, avšak záleží na způsobu výchovy a množství pozornosti a péče, kterou náhradní rodiče dítěti věnují. Úkolem náhradních rodičů je přistupovat k dítěti s ohledem na situaci, kterou si prochází; poskytovat mu dostatek pozornosti a lásky; vhodně s ním komunikovat; poskytnout bezpečné a stálé prostředí a přizpůsobit ho jeho individuálním potřebám. „*Veškerá rozhodnutí ohledně umístění dětí do náhradního prostředí by měla být individualizována v rámci nejlepšího zájmu dítěte a měla by zdůraznit léčebné či nápravné aspekty*“ (Ptáček, Kuželová a Čeledová, 2011, s. 38).

Aby nedocházelo ke všem výše zmíněným poruchám a omezením ve vývoji dítěte, působí v dětském domově řada odborníků. Boťová a Jandová (2008) uvádí, kdo se na péči o děti v dětském domově a na uspokojování jejich potřeb podílí. Mezi hlavní osobnost řadí vychovatele, na kterého jsou kladeny velké požadavky. Práce vychovatele je velmi náročná, vyžaduje vysokou úroveň vzdělanosti; samostatnosti; víry v sebe sama; a především empatie vůči dítěti.

Další osobou je speciální pedagog/logoped, jehož úkolem je práce s dětmi se specifickými poruchami učení, které se v dětských domovech vyskytují poměrně často. Běžně se tyto problémy řeší v pedagogicko-psychologické poradně, avšak pokud je speciální pedagog součástí týmu dětského domova, je to (vzhledem k vysokému počtu dětí, docházejících do těchto poraden) považováno za nespornou výhodu. Informuje vychovatele o důležitých informacích o dítěti, zjištěných v rámci jeho práce a radí jim, jakým způsobem s dítětem pracovat, aby se zmírnily jeho problémy; začalo si více věřit a bez problému komunikovalo a navazovalo vztahy s ostatními (Boťová a Jandová, 2008).

Významnou osobou v dětském domově je dále osobnost terapeuta. „*Dětem, které jsou ve svém vývoji ohrožené či poškozené sociálním prostředím (dětí zanedbané, deprivované, týrané, zneužívané) nestačí – jak se někdy předpokládá – jednoduchá změna prostředí, ale k dalšímu příznivému vývoji je zapotřebí i citlivé psychoterapeutické pomoci dítěti samému i jeho rodičům*“ (Boťová a Jandová, 2008, s. 55). Dítěti by měla pomoci především v přijetí situace, ve které se nachází.

Sociální pracovník „*zajišťuje spolupráci se soudy, pracovníky OSPOD, vede evidenci dětí, kontaktuje spolu s ředitelkou rodiče*“ (Boťová a Jandová, 2008, s. 55).

Rodinný asistent je osobou, která se snaží o napravení vztahu mezi rodičem a dítětem, ať už za účelem vrácení dítěte do rodiny nebo jen zachování vazby s rodiči a návštěv dítěte v zařízení, při kterých většinou rodinný asistent zastává roli průvodce. Mezi další jeho činnosti

patří například organizování akcí pro rodiče a děti. Dále je důležité spolupracovat s pracovníky, kteří se dítěti věnují mimo prostředí dětského domova, jako jsou například učitelé; lékaři nebo pracovníci OSPOD (Bořová a Jandová, 2008).

V České republice zákon staví na první místo biologickou rodinu, do níž se dítě narodilo. Pokud v ní nemůže být dítě ponecháno, preferuje, aby dítě vyrůstalo v rodině svých příbuzných či blízkých osob. Až po těchto možnostech nastupuje zprostředkovaná náhradní rodinná péče, tedy osvojení či pěstounská péče. Ústavní péči považuje za krajní či přechodnou možnost do doby, než se pro dítě naskytne vhodná forma náhradní rodinné péče. Ústavní péči se dle Vančákové (Virtuální knihovna NRP, 2020) v ČR věnují tři ministerstva:

Ministerstvo zdravotnictví řadí mezi zařízení ústavní péče kojenecké ústavy, určené pro děti do jednoho roku věku, dále dětské domovy pro děti 0-3 roky a dětská centra. Děti jsou do těchto zařízení přijímány na základě zdravotního/sociálního problému či jejich kombinace. Mezi takové problémy patří například zdravotní postižení dítěte, závislosti rodičů, syndrom CAN nebo rodiče ve výkonu trestu.

Z pohledu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se jedná o dětské diagnostické ústavy, kam jsou umísťovány děti ve věku od 3 do 18 let na dobu 8 týdnů. Probíhá zde vyšetření dítěte, na jehož základě je poté dítě přeřazeno buď do dětského domova, dětského domova se školou nebo dětského výchovného ústavu. Dětské domovy jsou určené dětem od 3 do 18/26 let, podle toho, zda stále studují. Dětské domovy se školou slouží pro děti se závažnějšími problémy v chování nebo státem nařízenou ochrannou výchovou, a to po dobu plnění povinné školní docházky. V dětských výchovných ústavech jsou děti starší 15 let s podobnými problémy, jako u dětí umístěných do dětského domova se školou. Pokud takto závažné problémy vykazuje dítě starší 12 let a pobyt v dětském domově se školou by nepostačoval, může být umístěno také do dětského výchovného ústavu.

Pod Ministerstvo práce a sociálních věcí spadají domovy pro osoby (děti) se zdravotním postižením, kam jsou umísťovány děti, jejichž zdravotní postižení vyžaduje vysoké nároky na péči, kterou není možno v rodině zabezpečit. Dalším zařízením jsou zařízení pro děti vyžadující okamžitou péči, které poskytují péči dětem ve věku od 0 do 18 let, u nichž dochází k ohrožení zdraví; vývoje či neuspokojování základních práv. Maximální délka pobytu je stanovena na 12 měsíců.

2.4 Školní nezralost a odklad školní docházky

Mezi typické projevy dětí, které jsou považovány za nezralé, řadí Bednářová a Šmardová (2015) neschopnost respektovat autoritu a soustředit se na činnost. Děti jsou hravé, nenechají druhého domluvit, potřebují více času na učení se novým věcem, objevuje se nerovnováha v emoční oblasti, nedokážou ovládat své emoce, jsou úzkostlivé a často neklidné. U těchto dětí je vhodné přemýšlet nad odkladem školní docházky, který zabrání možným problémům, se kterými by se tyto děti ve škole potýkaly. Pokud by k odkladu školní docházky nedošlo, dítě vzhledem k projevům nezralosti „*ztrácí motivaci, nechce jít do školy, nechce dělat úkoly, mohou se projevit i psychosomatické problémy jako například tiky, bolesti hlavy, bolesti břicha, navaluje se mu, zvrací, špatně spí, po ránu odmítá jíst...*“ (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 1). Kutálková (2014) dále uvádí za projev nezralosti dítěte také nedokončený vývoj řeči.

Pokud není dítě dostatečně tělesně vyspělé nebo má vyšší náchylnost k nemocem, je dle Ležalové (2010) považováno za fyzicky nezralé. Psychická nezralost se týká nedostatečné zralosti určitých funkcí. Mezi ně patří například: „*nedostatečná úroveň percepce, horší úroveň vyjadřovacích schopností včetně logopedických vad, opožděný vývoj grafomotoriky, menší schopnost koncentrace pozornosti*“ (Ležalová, 2010, s. 11). Sociální nezralost se vyznačuje neschopností dítěte odloučit se od blízké osoby. Pokud se v některé z oblastí nezralost projevuje, je vhodné přemýšlet o odkladu školní docházky.

Dle Opravilové (2016) v minulosti docházelo k odkladům školní docházky jen velmi zřídka, což je pravým opakem dnešní doby, kdy můžeme říct, že jsou považovány za trend a dochází k nim poměrně často. Dříve rodiče zaujímal negativní postoj k odkladu školní docházky a vnímali ho jako „*signál selhání dítěte a jejich výchovného snažení*“ (Opravilová, 2016, s. 176).

Častými důvody pro volbu odkladu ze strany rodičů bývá dle Opravilové (2016) předpoklad, že pokud je dítě starší, je nižší pravděpodobnost, že se mu ve škole nebude dařit a 1. třídu tak pro něho nebude žádným problémem, s čímž souvisí také bezproblémové začlenění do kolektivu spolužáků. Dle Kutálkové (2014) je dalším velmi častým důvodem odkladu touha po prodloužení dětství. O tom se zmiňuje také Ležalová (2010), která dále uvádí, že odklady školní docházky jsou v současné době mnohem častější než v minulosti. „*Zpočátku byl odklad povinné školní docházky doporučován výhradně dětem, které vykazovaly vážné nedostatky v připravenosti, v současné době je odklad doporučován a realizován častěji i z jiných důvodů*“ (Ležalová, 2010, s. 12). Ležalová (2010) mezi nejčastější důvody odkladu

školní docházky řadí věk dítěte, vyšší náchylnost k nemocem, sníženou imunitu, problémy s řečí a pozorností, neschopnost se soustředit či nedostatky v grafomotorice. „*Dále pomalé pracovní tempo a problémy vědomostního rázu (orientace ve světě)*“ (Ležalová, 2010, s. 14).

Pokud je však dítě dostatečně zralé, a i přesto rodiče rozhodli o odkladu, snažíme se zabránit možným negativním důsledkům, jako je například to, že se již dítě v mateřské škole nudí a do školy se může přestat těšit (Opravilová, 2016). Další negativní důsledky odkladu školní docházky, který není dostatečně opodstatněn, uvádí také Ležalová (2010), která zmiňuje, že „*dítě může ztratit motivaci pro školní práci, může promeškat dobu, kdy je na vstup do školy nastaveno*“ (Ležalová, 2010, s. 17). Kutálková (2014) uvádí dvě situace, kdy pro dítě odklad školní docházky není vhodný: „*je-li dítě zralé, ale jen velmi průměrného intelektu, pak nemá smysl čekat, odklad základní výbavu od přírody nezmění*“ a také „*chce-li si rodina ještě užít volna, přestože dítě již má dostatečné schopnosti pro nástup do školy*“ (Kutálková, 2014, s. 144).

Dle zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (dále jen „školní zákon“) v úplném znění ke dni 1. 2. 2022, se odklad školní docházky podle § 37 tohoto zákona umožňuje tehdy, „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa.*“ Za školské poradenské zařízení považuje Ležalová (2010) pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum, které je určeno dětem se zdravotním postižením. Lékařské vyšetření může provést dětský lékař nebo praktický lékař pro děti a dorost, ale také odborný lékař, ke kterému dítě dochází se zdravotními problémy v určité oblasti. Může se jednat například o neurologa, kardiologa, alergologa a další. O odkladu školní docházky může rozhodnout pouze ředitel školy (Ležalová, 2010). Dle školského zákona povinnou školní docházku však musí dítě zahájit nejpozději ve školním roce, kdy dosáhne osmi let věku. Dále školský zákon v § 37 uvádí možnost dodatečného odkladu školní docházky takto: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.*“ Toto může být velkým stresem pro dítě, které často dodatečný odklad považuje za své osobní selhání, ztrácí v sebe důvěru a nástupu do školy se v následujícím roce často obává (Ležalová, 2010). Pokud se rodiče rozhodnou pro

odklad školní docházky, platí pro dítě dle § 34 školského zákona povinnost předškolního vzdělávání. Tato povinnost platí „*od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte.*“

Ležalová (2010) uvádí, kdo si nejčastěji může všimnout nezralosti u dítěte:

Mezi nejdůležitější řadí rodiče dítěte, kteří jsou s dítětem nejčastěji a nejlépe rozumí jeho projevům a chování. Rodiče však posuzují pouze to, jak se dítě chová v domácím prostředí nebo v prostředí nejbližších příbuzných, což může být omezující.

Naproti tomu učitelka v mateřské škole má možnost, i na základě svého vzdělání a zkušeností, dítě porovnat s jeho vrstevníky a může posoudit jeho vztah a chování k nim. Odklad školní docházky může učitelka v mateřské škole pouze doporučit, konečné rozhodnutí zůstává na rodičích.

Další důležitou osobou může být lékař, který posuzuje především tělesnou nezralost dítěte na základě pravidelných prohlídek, a tedy znalosti zdravotního stavu a vývoje dítěte.

Učitelka v základní škole si nezralosti dítěte může všimnout již při zápisu do 1. třídy, kdy dítě pozoruje při různých testech; činnostech nebo rozhovorech s dítětem. Taktéž může odklad školní docházky rodičům pouze doporučit.

Pedagogicko-psychologická poradna je institucí, věnující se problematice zralosti dítěte. „*Odborník v pedagogicko-psychologické poradně vždy posuzuje komplexní vývoj dítěte a snaží se částečně odhadnout jeho vývojové a vzdělávací možnosti do budoucna*“ (Ležalová, 2010, s. 15).

Speciálně pedagogické centrum „*je většinou zřízeno při mateřské nebo základní škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce je proto velmi těsná a probíhá po celý vývoj dítěte*“ (Ležalová, 2010, s. 16).

PRAKTICKÁ ČÁST

V následujících kapitolách bude popsán výzkum, který probíhal v dětském domově a jehož cílem bylo posoudit úroveň školní zralosti a připravenosti dětí v něm umístěných. Obsahem této části bude také charakteristika prostředí, ve kterém výzkum probíhal, popis použitých metod a charakteristika výzkumného souboru. Na závěr dojde ke shrnutí a interpretaci výsledků celého výzkumu.

3 Cíle a metody praktické části

Cílem praktické části je zjistit, jaká je úroveň školní zralosti a připravenosti dětí v dětském domově. Na základě hlavního cíle jsou stanoveny dílčí cíle:

1) Zjistit, na jaké úrovni jsou děti připraveny pro vstup do základní školy na základě Jiráskova testu.

2) Zjistit, na jaké úrovni jsou děti připraveny pro vstup do základní školy na základě doplňujících otázek.

3) Popsat možné nepříznivé faktory u těchto dětí, které by mohly mít vliv na školní připravenost na základě rozhovoru s odbornými pracovníky.

Výzkumné otázky

- 1) Jaké úrovně děti dosahovaly v Jiráskově testu?
- 2) Jak úspěšné byly děti při odpovídání na doplňující otázky?
- 3) S jakými nepříznivými faktory se děti z dětského domova potýkají?
- 4) Mohou mít tyto faktory na základě teoretických zjištění vliv na školní připravenost?

K dosažení výše uvedených cílů byly využity následující metody:

Pozorování – metodu pozorování jsem využívala v průběhu celé práce s dětmi. Pozorovala jsem chování a projevy dětí při určitých činnostech. Například při kresbě jsem se zaměřovala na to, jak děti drží tužku; zda kresbu komentují; jak se na kresbu soustředí apod.

Rozhovor s dětmi – na začátku jsem nechala prostor pro volný rozhovor, abych s dětmi navázala kontakt a lépe se mnou spolupracovaly. Děti měly možnost mi ukázat své hračky nebo mi povídat o tom, co rády dělají; co dnes dělaly v mateřské škole apod.

Rozhovor s odbornými pracovníky – po dokončení práce s dětmi proběhl rozhovor s vedoucí vychovatelkou dětského domova. Z rozhovoru jsem získala bližší informace o dětském domově, jeho vnitřním řádu a organizaci, počtu zaměstnanců a dětí apod.

Analýza a srovnání výsledků vlastního šetření v Jiráskově testu školní zralosti – z výsledků provedeného Jiráskova testu a položených doplňujících otázek byla provedena analýza a vyhodnocení, na jejichž základě byla poté stanovena úroveň školní zralosti a připravenosti dětí.

Jiráskův test školní zralosti – tento test obsahuje 3 úlohy. První úlohou je kresba lidské postavy, která je zaměřena zejména na zjištění úrovně jemné motoriky. Druhá a třetí úloha, tedy napodobení psacího písma obkreslení deseti teček, jsou zaměřeny spíše na posouzení schopnosti vizuo-motorické koordinace. Výkony jsou hodnoceny na stupnici 1 – 5, kdy 1 = nejlepší výsledek (Jirásek, 1992).

4 Charakteristika místa výzkumu

Dětský domov, ve kterém výzkum probíhal, je dětským domovem rodinného typu. Děti jsou rozdělené do 7 skupin (rodin), z nichž jedna je složena pouze z plnoletých dětí. Každá rodina si většinou plánuje akce sama, jen občas jedou všichni na společný výlet. V domově akce nepořádají, zapojují se spíše v akcích mezi domovy. 3 rodiny bydlí přímo v budově dětského domova. Děti spolu vychází velmi dobře a vzhledem k tomu, že je jich v domově větší počet, nemají potřebu vyhledávat kontakty mimo domov a většinu času tráví společně. Ostatní bydlí v menších skupinkách v bytech, které se nachází v okolí domova. Tyto děti naopak tráví více času s kamarády ze školy. V domově je nastavený určitý režim, od kterého se však pracovníci snaží postupně upouštět a dát dětem větší volnost. Zakotvený je čas ranního vstávání, snídane, volna, vycházek, a večere. Pracovníci berou v potaz, že každé dítě je jiné a řídí se instinktem. V domově je nyní 44 dětí a 35 zaměstnanců. Mateřská ani základní škola nejsou součástí domova, děti dochází do místních škol.

5 Charakteristika dětí z výzkumného vzorku a průběh výzkumu

Jméno: **Nikola**

Věk: 6 let, má odklad školní docházky

Sourozenci: sestra Diana (4 roky)

Rodina: s rodinou se vídá pravidelně, rodiče začali pracovat a dali dohromady bydlení, v nejbližší době se k nim vrátí natrvalo

Důvod umístění: nedostatečná péče a zanedbávání ze strany rodičů z důvodu nedostatku financí, docházelo k neuspokojování základních potřeb

Doba pobytu: 1 rok

Jméno: **Sofie**

Věk: 5 let

Sourozenci: Mário (5 let), také umístěn ve stejném domově

Rodina: kontakt s rodinou je omezený; občas rodiče zavolají, ale navštěvují je minimálně a neberou je ani na žádné výlety, děti však kontakt vyžadují

Důvod umístění: zanedbávání a týrání z důvodu alkoholismu a agrese

Doba pobytu: 2 roky

Jméno: **Mário**

Věk: 5 let

Sourozenci: sestra Sofie (5 let)

Rodina: kontakt s rodinou je omezený; občas rodiče zavolají, ale navštěvují je minimálně a neberou je ani na žádné výlety, děti však kontakt vyžadují

Důvod umístění: zanedbávání a týrání z důvodu alkoholismu a agrese

Doba pobytu: 2 roky

Mezi zájmy všech dětí patří zpěv a tanec, rádi tráví čas venku s ostatními dětmi a dívají se na televizi. Dětem nevadí přítomnost druhých lidí, nemají problém přijmout cizí osobu a rychle se přizpůsobí.

Průběh výzkumu

Výzkum proběhl v květnu 2021. Děti přišly kolem 16. hodiny z mateřské školy a po chvíli hraní jsem s každým dítětem individuálně pracovala. Práce s dětmi probíhala, po domluvě s vedoucí vychovatelkou, v jejich dětském pokoji, kde se cítí dobře a kde budou mít na práci klid. S dětmi jsem navázala kontakt a nechala před samotnými úkoly nejprve prostor pro volný rozhovor. Děti neměly vůbec problém přijmout cizí osobu a většina mi začala ukazovat hračky, které v pokoji mají; s čím si rády hrají apod. Poté jsme přešli k úkolům, které u každého dítěte trvaly přibližně 20-25 minut.

6 Zpracování výsledků

Jiráskův test školní zralosti

Kresba lidské postavy

Zadání úkolu: dítěti dáme pokyn, aby nakreslilo nějakého muže

Hodnocení úkolu: hodnotíme na stupnici 1-5 (1 = nejlepší)

1 – Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.

2 – Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

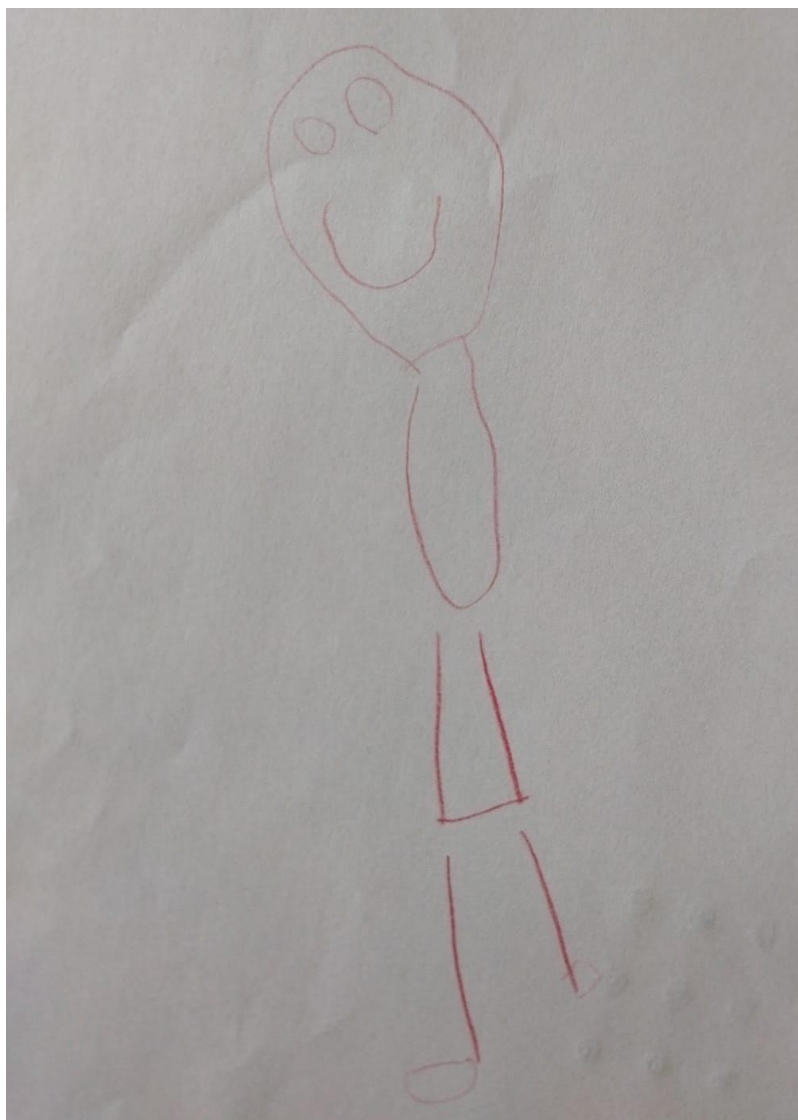
3 – Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny dvoj čarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 – Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.

5 – Chybí jasně zobrazený trup, ("hlavonožec" nebo "překonávání hlavonožce"), nebo oba páry končetin (Jirásek, 1992).

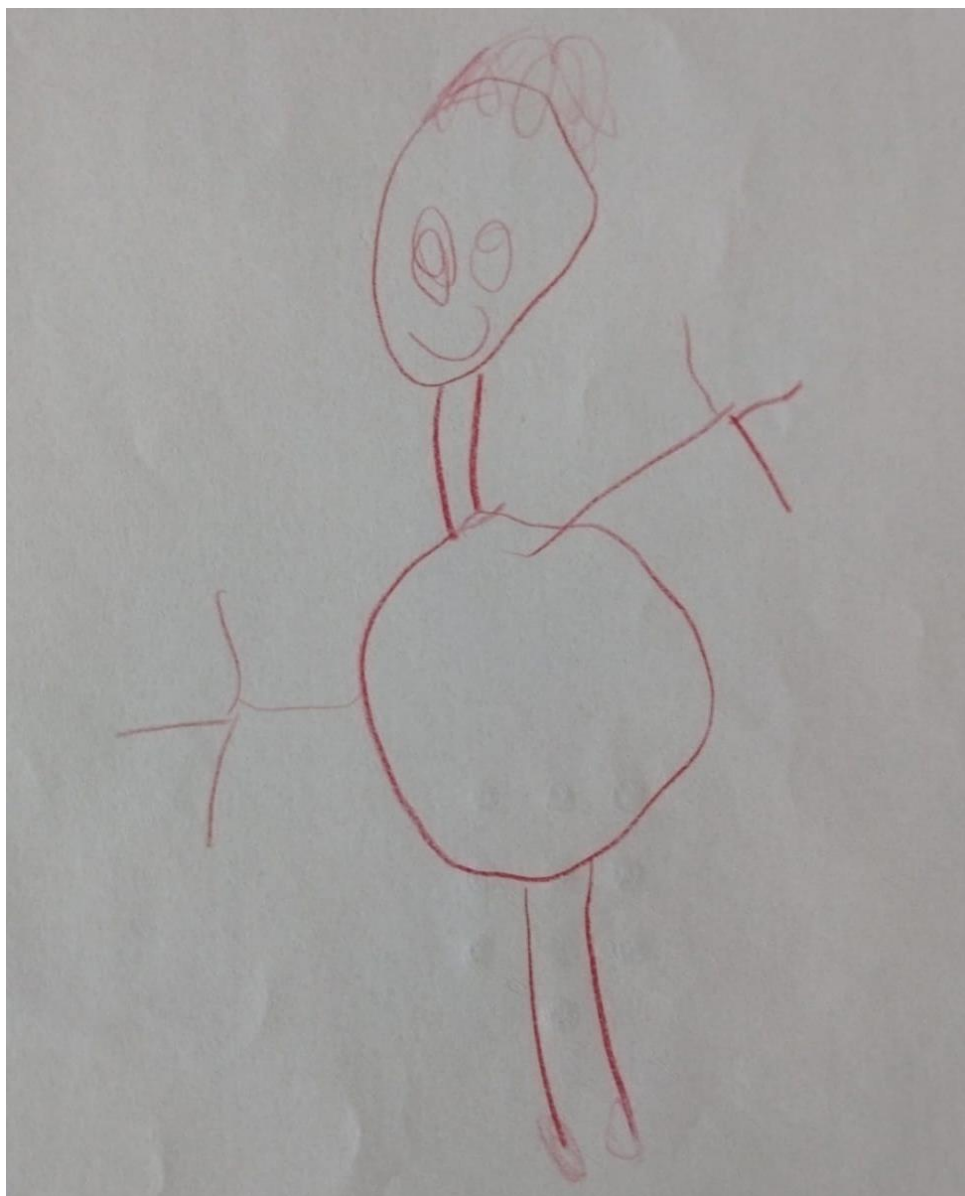
Nikola (6 let)

Nakreslené postavě chybí horní končetiny, nos, uši, vlasy a jednotlivé části těla nejsou spojeny. V kresbě chybí detaily. Na kresbě si nedala záležet a snažila se ji mít co nejdříve za sebou. Kresba odpovídá stupni 4.



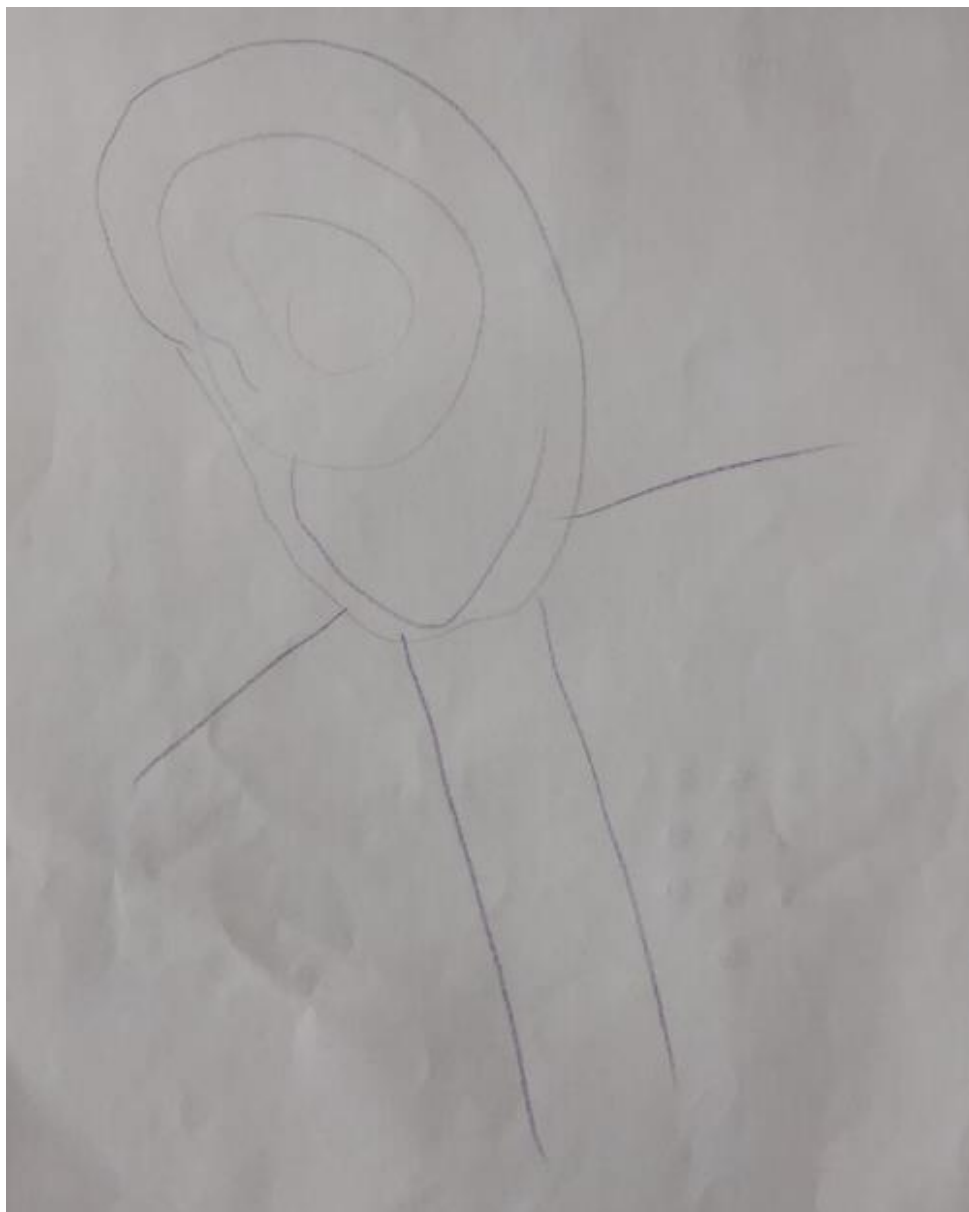
Sofie (5 let)

Kresba má všechny končetiny, krk, vlasy, a 3 prsty. Končetiny nejsou nakresleny dvojdimenzionálně. Jednotlivé části těla jsou na sebe napojeny, chybí uši a některé detaily. Sofie se při kresbě soustředila, snažila se zobrazit více detailů. Kresba odpovídá 4. stupni.



Mário (5 let)

Kresba Mária je velmi specifická. Horní i dolní končetiny jsou napojeny na hlavu, postava tedy nemá krk a trup. Postava se podobá hlavonožci. Mário kresbě nevěnoval pozornost, kresba ho nebavila, zajímal se o jiné věci. Kresba odpovídá 5. stupni.



Napodobení psacího písma

Zadání úkolu: dítě vyzveme, aby co nejpřesněji napodobilo větu „Eva je tu“.

Hodnocení úkolu: hodnotíme na stupnici 1-5 (1 = nejlepší)

1 – Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°

2 – Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

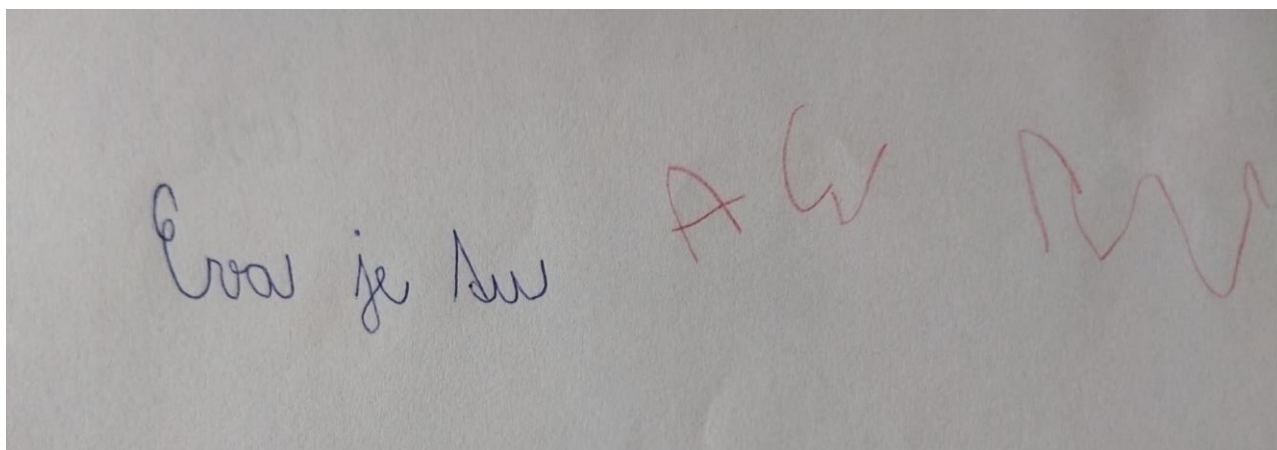
3 – Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.

4 – S předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".

5 – Čmárání (Jirásek, 1992).

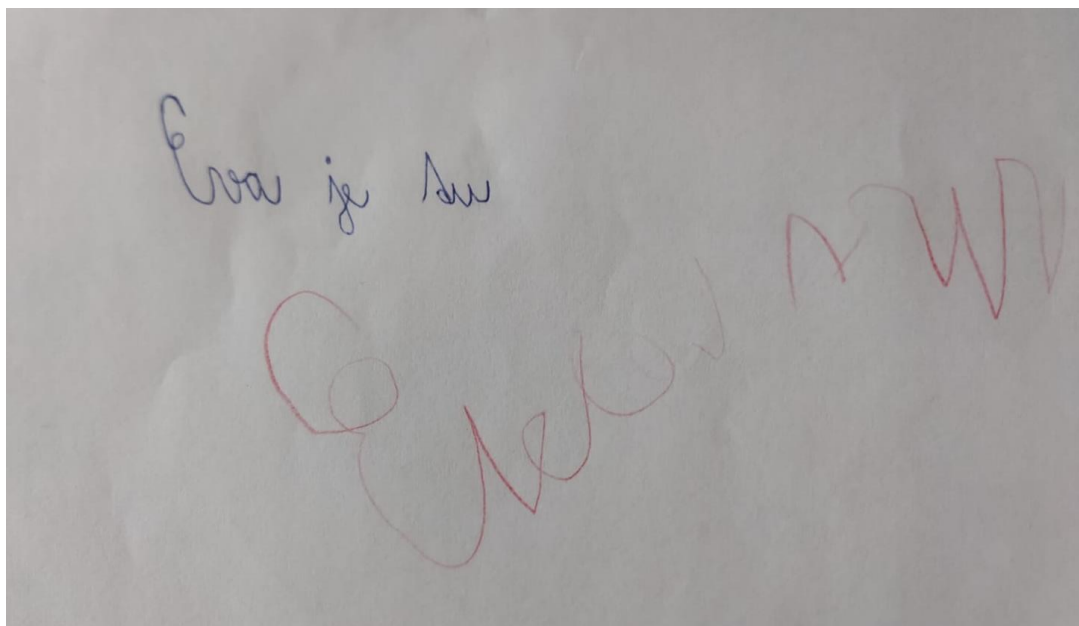
Nikola (6 let)

Z napsaných písmen ani jedno neodpovídá předloze. Tužku držela křečovitě a nedokázala se soustředit. Výsledek odpovídá stupni 5.



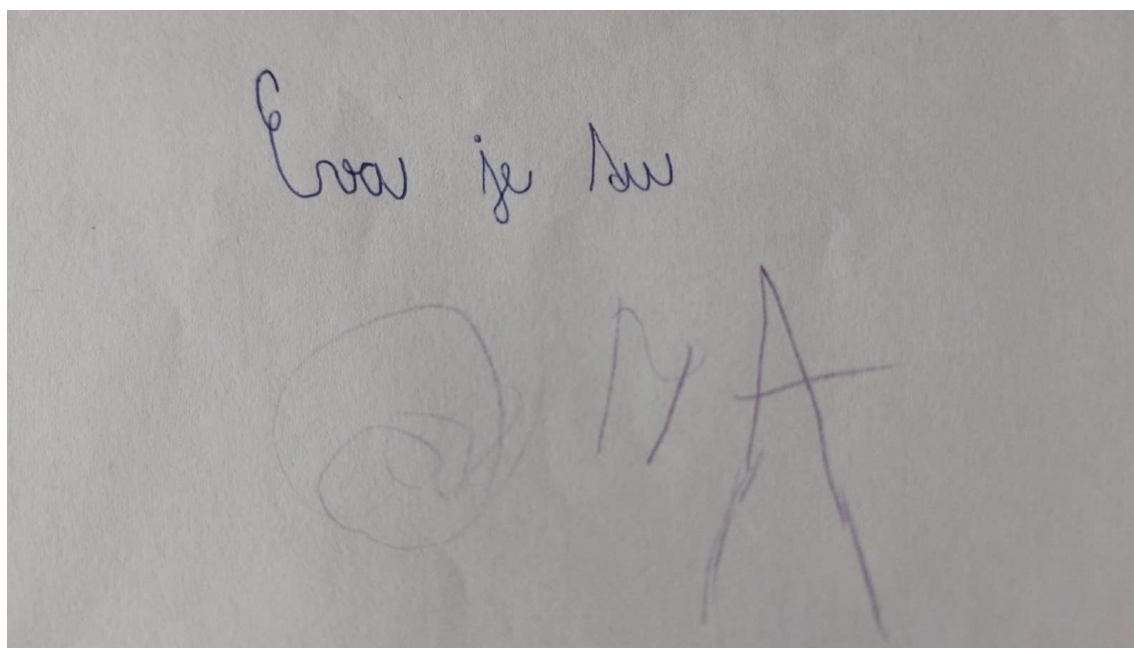
Sofie (5 let)

První dvě písmena odpovídají předloze. Písmo směřuje nahoru. S výsledkem nebyla spokojená, protože nedokázala udržet písmo v jedné linii. Výsledek odpovídá stupni 4.



Mário (5 let)

Písmo neodpovídá předloze. Na předlohu se nedíval, čmáral podle vlastních představ. Výsledek odpovídá stupni 5.



Napodobení deseti teček

Zadání úkolu: dítěti dáme pokyn, aby co nejpřesněji překreslilo skupinu teček

Hodnocení úkolu: hodnotíme na stupnici 1-5 (1 = nejlepší)

1 – Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 – Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

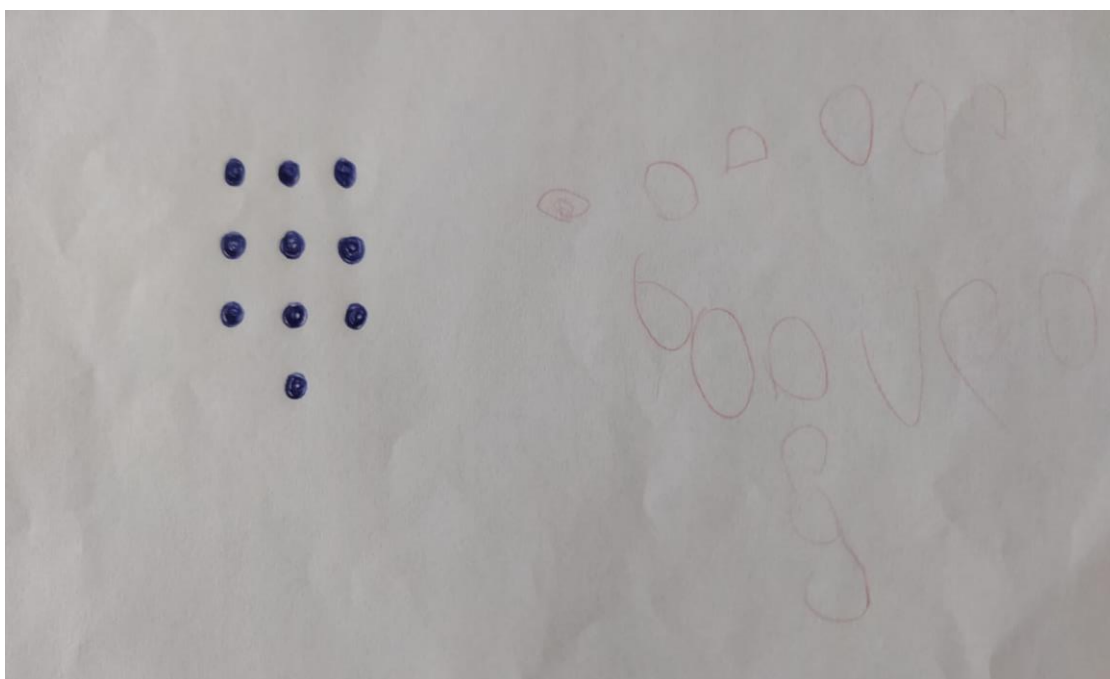
3 – Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180°

4 – Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5 – Čmárání (Jirásek, 1992).

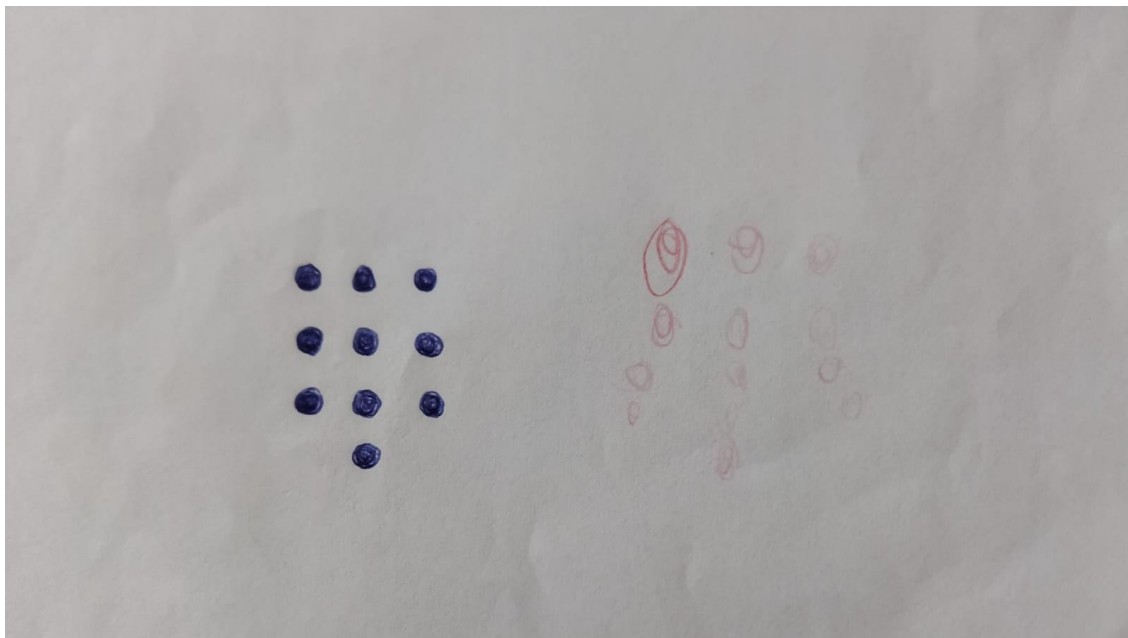
Nikola (6 let)

Obrazec se skládá z 15 větších nevybarvených teček, které se obrysem nepodobají předloze. Tečky si nepočítala, jen kreslila počet, který podle ní odpovídal tomu, co viděla. Výsledek odpovídá stupni 4.



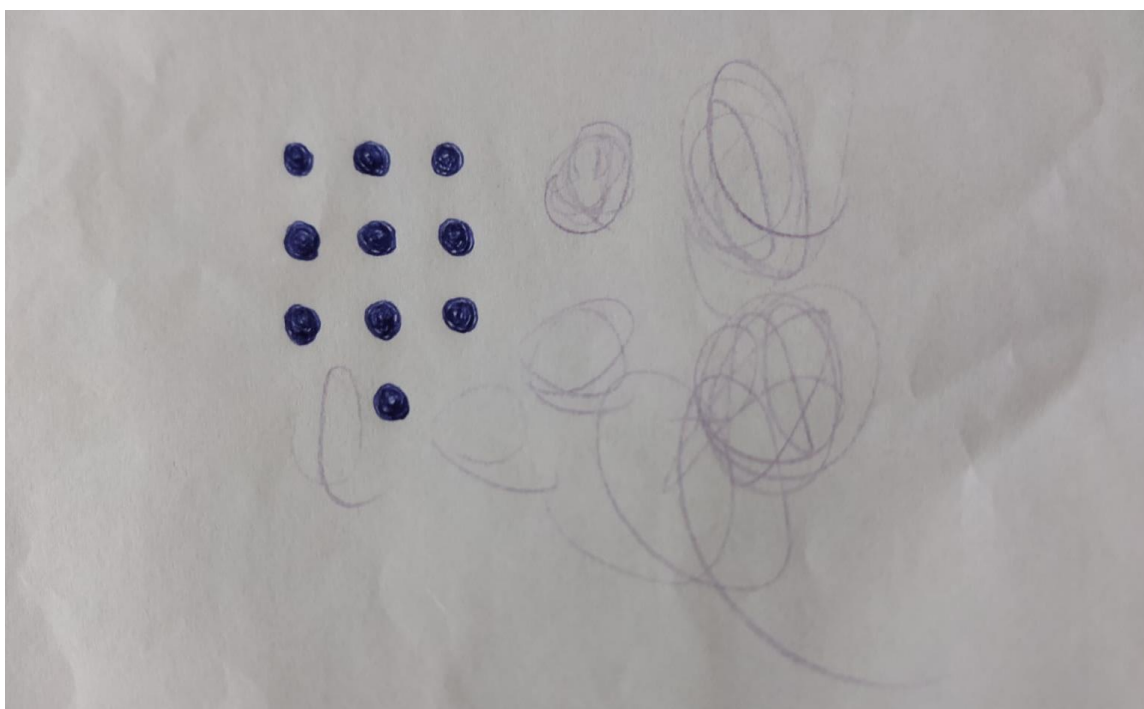
Sofie (5 let)

Obrazec se skládá ze 13 teček, které se svým obrysem podobají předloze. V každém sloupci nakreslila vždy o jednu tečku více. Na činnost se velmi pečlivě soustředila. Hodnocení odpovídá stupni 3.



Mário (5 let)

Obrazec netvoří tečky. Na pokyny nereagoval, pouze čmáral podle svých představ. Hodnocení odpovídá stupni 5.



Doplňující otázky

Nikola (6 let)

Znalost osobních údajů

Zná i své příjmení. Ve svém datu narození věděla pouze měsíc, ne přesný den. Místem bydliště nazvala město, kde žije její matka. Rodiče si jí často berou domů a v nejbližší době by se měla do rodiny vrátit na trvalo, proto má bydliště spíše spojené s matkou.

Rozlišení barev a tvarů

Barvy rozlišuje bez problému. Tvary rozliší, avšak zatím nesprávně pojmenovává. Objevují se pojmy jako: „kostička, kolečko“.

Prostorová orientace

Prostorové pojmy správně používá, rychle reagovala na mé pokyny a soustředila se na činnost.

Sluchová percepce a diferenciacie

Sluchová percepce je na poměrně nízké úrovni. Dokázala určit pouze jedno písmenko na začátku slova. Naopak v oblasti sluchové diferenciacie nerozlišila pouze dvě dvojice slov, ostatní určila správně.

Zrakové rozlišování

V oblasti zrakového vnímání nebyl žádný problém, vše správně určila a činnost jí velmi bavila.

Sofie (5 let)

Znalost osobních údajů

Zná i své příjmení. Datum narození nevěděla ani po doptání na roční období. Na otázku „Kde bydlíš?“ odpověděla, že bydlí „na jedničce“, což je označení části dětského domova.

Rozlišení barev a tvarů

Základní barvy a jejich odstíny rozezná. Tvary též rozliší, avšak zaměňuje čtverec s obdélníkem.

Prostorová orientace

Zná prostorové pojmy a dokáže se v nich orientovat. Tato činnost jí velmi bavila a dokázala se soustředit na všechny pokyny.

Sluchová percepce a diferenciacie

Nedokázala určit začáteční písmeno ani u jednoho slova. Bála se cokoliv říct, protože si nebyla jistá. Raději odpovídala, že neví, jaké to je písmenko.

Zrakové rozlišování

Bez problému zvládla všechny úkoly v této oblasti, rozlišila všechny obrázky.

Mário (5 let)

Znalost osobních údajů

Zná i své příjmení. Datum narození nezná. Stejně jako sestra Sofie, odpověděl, že bydlí „na jedničce“ (část dětského domova).

Rozlišení barev a tvarů

Nerozeznal skoro žádné barvy, na činnost se nesoustředil. Hrál si s nastříhanými barevnými lístečky, ale na pokyny k určení barev nereagoval. Z tvarů pojmenoval pouze „kolečko“.

Prostorová orientace

Při činnosti neudržel pozornost. Nevnímal otázky na prostorové pojmy, ale všímal si pouze obrázků a pojmenovával, co na nich vidí.

Sluchová percepce a diferenciacce

Ani u jednoho ze slov nerozlišil začáteční písmeno. Taktéž nerozlišil žádnou z dvojic slov. U této činnosti hodně odbíhala pozornost, odcházal ke dveřím a nevnímal pokyny.

Zrakové rozlišování

Nerozlišil žádné obrázky, na papír kreslil a nereagoval na pokyny.

7 Interpretace výsledků

Cílem práce bylo zjistit, jaká je úroveň školní zralosti a připravenosti dětí v dětském domově. Byly položeny následující výzkumné otázky, na které bude v této části odpovězeno. V rámci vyhodnocení výzkumné otázky číslo 1, která se zabývala úrovní dětí v Jiráskově testu, můžeme říct, že děti nedosahovaly příliš vysoké úrovně. V kresbě u žádného z dětí výsledky nedosáhly lepšího stupně, než je stupeň 4. Chyběla u nich spousta detailů a kresba nebyla propracovaná. Napodobení psacího písma bylo pro děti, vzhledem k nesprávnému úchopu tužky či nepozornosti, největším problémem. Taktéž nebylo dosaženo lepší úrovně, než je 4. stupeň. V obkreslení deseti teček dopadly výsledky o něco lépe. Daný úkol pochopily všechny děti a vykazovaly největší soustředěnost ze všech tří částí testu. Nesoustředily se však na počet teček, ale pouze na samotné napodobení obrazce. Nejlepším výsledkem v této oblasti bylo dosažení 3. stupně. V rámci druhé výzkumné otázky týkající se úspěšnosti v doplňujících otázkách, pozorujeme lepší výsledky než u Jiráskova testu. Všechny děti dokázaly říct své jméno a příjmení. Největší problém dětem činila sluchová percepce a diferenciací, kdy nerozlišily moc velké množství rozdílných slov a nedařilo se jim ve většině případů ani určit první písmeno ve slově. Možným důvodem neúspěchu v této oblasti mohlo také být zařazení tohoto poměrně náročného úkolu ke konci celé práce, jelikož byla na dětech již vidět menší soustředěnost. Nejlepších výsledků bylo naopak dosaženo v oblasti zrakového rozlišování, ve které je aktivita nejvíce bavila, a dále v oblasti rozlišování barev a tvarů.

V rámci třetí výzkumné otázky zabývající se nepříznivými faktory, s nimiž se děti z dětského domova mohou potýkat, bylo zjištěno, že u těchto dětí docházelo před umístěním do dětského domova k zanedbávání či týrání ze strany rodičů, což mohlo způsobit jejich opožděný vývoj. Děti mají narušený především socioemoční vývoj, jelikož ztratily kontakt s matkou a s nejbližší rodinou. U Nikoly není problém tak rozsáhlý, jelikož dochází k poměrně častému kontaktu s rodiči a za nějaký čas se bude do rodiny vracet. O Sofii a Márii rodina neprojevuje zájem a nekontaktuje je. Děti kontakt vyžadují, proto se domníváme, že právě z důvodu neuspokojení této potřeby, dochází k psychické deprivaci a větší uzavřenosti, jelikož děti necítí lásku a přijetí rodiči a přijmout vychovatele, jako náhradního rodiče, pro ně není snadné. Výzkumná otázka číslo 4 souvisí s otázkou předcházející a věnuje se možnému vlivu těchto nepříznivých faktorů na školní připravenost dětí. Z výsledků Jiráskova testu a doplňujících otázek lze usoudit, že tyto faktory mají na školní připravenost podstatný vliv. Pro děti není snadné přizpůsobit se novému prostředí mimo rodinu. Hlavní roli také hraje věk dítěte při umístění do ústavní péče a doba, po kterou je již dítě v této péči umístěno. Vzhledem k tomu,

že Nikola je v domově pouze jeden rok, nedošlo ještě k plné adaptaci na toto prostředí. Pozorujeme u ní opoždění ve vývoji, sníženou schopnost navazování bližších vztahů, neschopnost se soustředit na činnost či nedostatečnou úroveň jemné motoriky. To vše může být způsobeno tím, že byla v rodině zanedbávána. Mário a Sofie jsou v domově již dva roky. Uvažujeme zde nad možností, že týráním ze strany rodičů a následným umístěním do cizího prostředí, došlo k opoždění ve vývoji či vývojovému regresi – tedy sestupu na nižší vývojovou úroveň. U Sofie byla zpozorována častá úzkost, která může souviset s dřívějšími nepříznivými zkušenostmi z rodinného prostředí. Při úkolech se styděla a občas nechtěla odpovídat, aby nebyla potrestána za špatnou odpověď. Mario se projevoval velmi specifickým způsobem. Vzhledem k jeho nadměrné nesoustředěnosti a specifickým projevům, zpozorovaným v průběhu diagnostického procesu, je možné, že se u něho vyskytuje závažnější zdravotní problém. Rodiče Mária a Sofie neprojevují zájem o kontakt, což může způsobovat citovou deprivaci těchto dětí. Ta se projevuje zejména sníženou motivací k činnostem, neschopností navazovat bližší citové vztahy nebo sníženou pozorností.

Závěr

Bakalářská práce nese název Školní připravenost dětí z dětských domovů. Cílem práce bylo diagnostikovat školní připravenost u dětí z dětského domova a na základě výsledků zhodnotit připravenost či nepřipravenost každého dítěte k nástupu do základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části jsme se zabývali charakteristikou vývoje dítěte předškolního věku, vývojovými stádii dětské kresby, problematikou školní zralosti a připravenosti a možností odkladu školní docházky v případě, že je u dítěte zpozorována školní nezralost. Teoretická část byla dále doplněna problematikou ústavní péče, kde jsme se mimo jiné věnovali možnému vlivu této péče na dítě předškolního věku a jeho vývoj. Praktická část byla věnována diagnostice školní připravenosti u dětí z dětského domova. Z výsledků diagnostiky, která byla provedena za pomoci Jiráskova testu a doplňujících otázek, bylo zjištěno, že děti nedosahují výsledků, které by byly žádoucí pro vstup do základní školy. Na základě zjištěných informací o dětech se domníváme, že velký vliv na nepřipravenost dětí do základní školy, může mít nedostatečná péče, zanedbávání a týrání ze strany rodičů, kterým z těchto důvodů musely být děti odebrány. Dalším významným faktorem může být umístění do ústavní péče a s ní související náročnost na přizpůsobení se novému prostředí.

Seznam použité literatury

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Druhé vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Druhé vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

JANDOVÁ, Tereza a Antonie BOŤOVÁ. *Současné možnosti péče o děti v dětských domovech In Náhradní rodinná péče a transformace systému péče o ohrožené děti v České republice*. Brno: TRIADA – poradenské centrum o. s., 2008, s. 53-61. ISBN 978-80-254-3353-9.

JIRÁSEK, Jaroslav (1992). *Orientační test školní zralosti: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, s. 5-17.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 859-40-4225-026-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualizované vydání. Praha 7: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha 1: Sociologické nakladatelství (SLON), 1999. ISBN 80-85850-76-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha 7: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PTÁČEK, Radek, Hana KUŽELOVÁ a Libuše ČELEDVÁ. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-80-7421-040-2.

PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2153-1.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a Univerzita Palackého, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Elektronické zdroje

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon). In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 9. 3. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

LEŽALOVÁ, Renata. *Odklady povinné školní docházky*. Metodický portál: Články [online]. 08. 12. 2010, [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>>. ISSN 1802-4785.

VANČÁKOVÁ, Martina. *Virtuální knihovna NRP* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/system-nahradni-rodinne-pece-v-cr/institucionalni-ustavni-pece-o-dite/>

Přílohy

Příloha č. 1 – pozorovací protokol – Nikola (6 let)

Znalost osobních údajů:

Dítě zná své jméno a příjmení, věk a přesný datum narození a adresu bydliště – v tomto případě adresu dětského domova.

ZNÁ SVÉ JMÉNO A PŘÍJMENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

ZNÁ PŘESNÉ DATUM NAROZENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
	x	

ZNÁ ADRESU SVÉHO BYDLIŠTĚ – DD		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

Jiráskův test školní zralosti:

KRESBA POSTAVY ADEKVÁTNÍ VĚKU		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

NAPODOBENÍ PSACÍHO PÍSMÁ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

OBKRESLENÍ 10 TEČEK PODLE PŘEDLOHY		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

Rozlišení barev a tvarů:

Dítě rozliší základní barvy a jejich odstíny (tmavá, světlá). Rozezná a pojmenuje základní tvary, kreslí bez problému tvary podle předlohy. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 93, 213, 215)

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ BARVY A ODSTÍNY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ TVARY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
	x	

Prostorová orientace

Zná prostorové pojmy (vpravo, vlevo, nahoře, dole) a umí je používat. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 127,131).

ZNÁ PROSTOROVÉ POJMY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

Sluchová percepce a diferenciacie:

Rozliší písmeno na začátku slova a rozdíl mezi jednotlivými slovy.

SLUCHOVÁ PERCEPCE			
Slova	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
PES			x
JABLKO			x
SILNICE	x		
DALEKOHLED			x
NETOPÝR			x
AUTOBUS			x

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE			
Dvojice slov	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
KOS – KOŠ	x		
PLES – PLES	x		
PUPEN – DUBEN	x		
HEZKÝ – HEZKY			x
TAM – DAM	x		
DLO – PLO			x
BRO – BRO	x		

Zrakové rozlišování:

Dítě zrakem rozliší shodné a rozdílné obrázky. Určí, který obrázek v řadě není shodný s ostatními a v čem se liší. (Bednářová a Šmardová, 2015, s.100, 103)

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
x		

Příloha č. 2 – pozorovací protokol – Sofie (5 let)

Znalost osobních údajů:

Dítě zná své jméno a příjmení, věk a přesný datum narození a adresu bydliště – v tomto případě adresu dětského domova.

ZNÁ SVÉ JMÉNO A PŘÍJMENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

ZNÁ PŘESNÉ DATUM NAROZENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

ZNÁ ADRESU SVÉHO BYDLIŠTĚ – DD		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
	x	

Jiráskův test školní zralosti:

KRESBA POSTAVY ADEKVÁTNÍ VĚKU		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
	x	

NAPODOBENÍ PSACÍHO PÍSMÁ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

OBKRESLENÍ 10 TEČEK PODLE PŘEDLOHY		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
	x	

Rozlišení barev a tvarů:

Dítě rozliší základní barvy a jejich odstíny (tmavá, světlá). Rozezná a pojmenuje základní tvary, kreslí bez problému tvary podle předlohy. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 93, 213, 215)

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ BARVY A ODSTÍNY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ TVARY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
	x	

Prostorová orientace

Zná prostorové pojmy (vpravo, vlevo, nahoře, dole) a umí je používat. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 127,131).

ZNÁ PROSTOROVÉ POJMY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

Sluchová percepce a diferenciacie:

Rozliší písmeno na začátku slova a rozdíl mezi jednotlivými slovy.

SLUCHOVÁ PERCEPCE			
Slova	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
PES			x
JABLKO			x
SILNICE			x
DALEKOHLED			x
NETOPÝR			x
AUTOBUS			x

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE			
Dvojice slov	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
KOS – KOŠ			x
PLES – PLES	x		
PUPEN – DUBEN			x
HEZKÝ – HEZKY			x
TAM – DAM			x
DLO – PLO	x		
BRO – BRO	x		

Zrakové rozlišování:

Dítě zrakem rozliší shodné a rozdílné obrázky. Určí, který obrázek v řadě není shodný s ostatními a v čem se liší. (Bednářová a Šmardová, 2015, s.100, 103)

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
x		

Příloha č. 3 – pozorovací protokol – Mário (5 let)

Znalost osobních údajů:

Dítě zná své jméno a příjmení, věk a přesný datum narození a adresu bydliště – v tomto případě adresu dětského domova.

ZNÁ SVÉ JMÉNO A PŘÍJMENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
x		

ZNÁ PŘESNÉ DATUM NAROZENÍ		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

ZNÁ ADRESU SVÉHO BYDLIŠTĚ – DD		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
	x	

Jiráskův test školní zralosti:

KRESBA POSTAVY ADEKVÁTNÍ VĚKU		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

NAPODOBENÍ PSACÍHO PÍSMÁ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

OBKRESLENÍ 10 TEČEK PODLE PŘEDLOHY		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

Rozlišení barev a tvarů:

Dítě rozliší základní barvy a jejich odstíny (tmavá, světlá). Rozezná a pojmenuje základní tvary, kreslí bez problému tvary podle předlohy. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 93, 213, 215)

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ BARVY A ODSTÍNY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

ROZLIŠÍ ZÁKLADNÍ TVARY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

Prostorová orientace

Zná prostorové pojmy (vpravo, vlevo, nahoře, dole) a umí je používat. (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 127,131).

ZNÁ PROSTOROVÉ POJMY		
ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
		x

Sluchová percepce a diferenciacce:

Rozliší písmeno na začátku slova a rozdíl mezi jednotlivými slovy.

SLUCHOVÁ PERCEPCE			
Slova	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
PES			x
JABLKO			x
SILNICE			x
DALEKOHLED			x
NETOPÝR			x
AUTOBUS			x

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE			
Dvojice slov	ROZLIŠÍ	ČÁSTEČNĚ ROZLIŠÍ	NEROZLIŠÍ
KOS – KOŠ			x
PLES – PLES			x
PUPEN – DUBEN			x
HEZKÝ – HEZKY			x
TAM – DAM			x
DLO – PLO			x
BRO – BRO			x

Zrakové rozlišování:

Dítě zrakem rozliší shodné a rozdílné obrázky. Určí, který obrázek v řadě není shodný s ostatními a v čem se liší. (Bednářová a Šmardová, 2015, s.100, 103)

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ		
SPLŇUJE	ČÁSTEČNĚ SPLŇUJE	NESPLŇUJE
		x

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Švecová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Školní připravenost dětí z dětských domovů
Název práce v angličtině:	School readiness of children from children's homes
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá školní připraveností dětí z dětských domovů. Teoretická část se věnuje charakteristice předškolního období, školní zralosti a připravenosti, ústavní péče a problematice odkladů školní docházky. Praktická část je zaměřena na diagnostiku školní připravenosti předškolních dětí v prostředí dětského domova.
Klíčová slova:	Školní připravenost, ústavní péče, předškolní věk, dětský domov, odklad školní docházky
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the school readiness of children from children's homes. The theoretical part deals with the characteristics of the preschool period, school maturity and readiness, institutional care and the issue of school deferment. The practical part is focused on the diagnosis of school readiness of preschool children in the environment of a children's home.
Klíčová slova v angličtině:	School readiness, institutional care, preschool age, children's home, postponement of schooling
Přílohy vázané v práci:	3 přílohy: <i>Tabulky - pozorovací protokoly dětí</i>
Rozsah práce:	47 stran
Jazyk práce:	Český jazyk