

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychologie a patopsychologie

MARTINA JANČOVÁ

3. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

**PŘÍPRAVA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
NA VSTUP DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY
Bakalářská práce**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Petrová Alena, Ph.D.

OLOMOUC 2011

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 4. 4. 2011

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D. za odborné vedení práce a za pomoc při přípravě výzkumu. Dále děkuji všem učitelkám mateřské školy na Husově ulici v Uherském Hradišti za spolupráci při realizování výzkumu, všem rodičům za umožnění zapojit jejich děti do testování úrovně připravenosti na vstup do základní školy a především všem dětem, které se mnou ochotně pracovaly.

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. Klasické vývojové teorie osobnosti	7
2. Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku.....	11
2.1. Vývoj základních schopností a dovedností	11
2.2. Vývoj poznávacích procesů.....	13
2.3. Vývoj verbálních schopností.....	15
2.4. Emoční vývoj a socializace	17
3. Školní zralost dítěte	20
3.1. Fyzická (tělesná) zralost.....	22
3.2. Psychická zralost, rozumové předpoklady	23
3.3. Sociální a emocionální zralost.....	25
4. Školní připravenost.....	27
5. Pedagogicko-psychologická diagnostika předškolního dítěte.....	30
5.1. Vymezení pojmu diagnostika	30
5.2. Význam diagnostiky	30
5.3. Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky	32
5.4. Diagnostikované oblasti rozvoje dítěte	34
6. Příprava dítěte na vstup do základní školy.....	36
6.1. Oblasti rozvoje dítěte v posledním roce docházky do MŠ.....	36
6.2. Činnosti rozvíjející připravenost dítěte na vstup do základní školy	37
6.2.1. Motorika, grafomotorika, kresba	37
6.2.2. Zrakové vnímání.....	38
6.2.3. Sluchové vnímání.....	39
6.2.4. Vnímání prostoru	39
6.2.5. Vnímání času.....	40
6.2.6. Řeč	40
6.2.7. Základní matematické představy.....	41
7. Výzkum – připravenost předškolních dětí na vstup do ZŠ	43
7.1. Cíle výzkumu	43
7.2. Charakteristika souboru a použité metody	43
7.3. Přehled výsledků	46
7.3.1. Ravenův test progresivních matic - závislost dosaženého skóre na věku a pohlaví	48
7.3.2. Orientační test školní zralosti podle Jirásky – průměrná dosažená známka v závislosti na věku a pohlaví	49
7.3.3. Test verbálního myšlení podle Jirásky	52
7.3.4. Edfeldův reverzní test.....	52
7.3.5. Test dynamické praxe	53
7.3.6. Zkouška znalostí předškolních dětí	53
7.3.7. Srovnání testů verbálního myšlení podle Jirásky a zkoušky znalostí předškolních dětí.....	54
7.3.8. Zkouška znalostí předškolních dětí v závislosti na vzdělání rodičů.....	55
7.3.9. Vyhodnocení výzkumu	56
Závěr	58
Seznam pramenů a literatury	60
Seznam příloh.....	62
Přílohy	63
Anotace	78

ÚVOD

Člověk se v celém svém životě, ve všech svých životních etapách, svým způsobem vzdělává a rozvíjí, což mu umožňuje dokonalejší pochopení a poznání okolního světa. Na prahu všeho spolu s vlivem a působením rodiny stojí i předškolní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je legitimní součástí systému vzdělávání České republiky. Jedná se o počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže. Předškolní vzdělávání je určeno zpravidla pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let. Je nepovinné, přesto jen mizivé procento dětské populace v naší zemi mateřskou školu nenavštěvuje.

Na předškolní vzdělávání navazuje vzdělávání školní. Dle platného zákona je pro děti, které dovrší 6 let věku do 31.8. zahájení školní docházky povinné. Současná legislativa však v souladu s předepsanými postupy umožňuje i odchylky v zahájení školního vzdělávání. V případech, kdy dítě na školu zatím není zralé a připravené, je možný odklad školní docházky. V opačném případě, pokud schopnosti dítěte jsou nad rámec jeho věku a rodiče chtějí, aby dítě do základní školy nastoupilo o rok dříve, než mu podle věku náleží, je dle zákona možné předčasné zahájení školní docházky u dětí, které dovrší 6 let do konce června následujícího roku. Obě varianty však nejsou jen rozhodnutím rodičů, ale i odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky a pediatrie, kteří dítě posuzují.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a také rozvíjet osobnost dítěte s přihlédnutím k individualitě každého jedince. Rovněž rozvíjet dítě v oblasti tělesné aktivity, zdraví, psychiky, pomáhat dítěti chápat okolní svět a povzbuzovat ho k dalšímu poznávání, učení a seznamování se s okolním světem. A v neposlední řadě připravit dítě na život ve společnosti ostatních lidí a seznámit ho s hodnotami a normami společnosti, ve které žije. Cílem je, aby při ukončení docházky do mateřské školy se dítě stalo jedinečnou osobností, schopnou jednat relativně samostatně, schopnou aktivně zvládat úkoly a nároky, které mu život přináší, a především aby bylo připraveno na vstup do základní školy. Nástup dítěte do školy je velkým předělem a změnou v jeho dosavadním životě. Je to významný

krok dopředu, a proto práce s dětmi v období posledního roku docházky do mateřské školy je přípravě na vstup do základní školy podřízena.

Ve své práci se zabývám právě tímto záměrem učitelek mateřské školy - smysluplně a adekvátně připravit 5-6 leté děti na vstup do základní školy. K výběru tématu mě vedlo jednak to, že pracuji jako učitelka mateřské školy a především pak také, že si plně uvědomuji důležitost a nutnost připravit dítě na přechod ze školy mateřské do základní a umožnit tak dítěti co nejefektivnější start na cestě jeho vzdělání.

V teoretické části práce se zabývám pohledem některých významných vědců na klasické vývojové teorie a také seskupením informací z odborné literatury k pochopení a orientaci ve vývojové fázi dítěte. V první kapitole se věnuji některým klasickým vývojovým teoriím, ve druhé kapitole charakteristice dítěte předškolního věku, ve třetí a čtvrté kapitole objasňuji pojmy školní zralost a školní připravenost. Pátá kapitola má vzhledem k tématu velkou důležitost. Zaměřuji se zde na diagnostiku předškolního dítěte, bez které není možné sestavit smysluplnou předškolní přípravu. Šestou kapitolou velmi obecně otevírám široké téma přípravy dítěte na vstup do základní školy. Orientačně se zmiňuji o činnostech rozvíjejících jednotlivé oblasti vývoje dítěte.

Cílem empirické části práce je zmapovat a po té zanalyzovat úroveň připravenosti dětí předškolního věku naší mateřské školy na vstup do základní školy a zjistit, zda některé faktory, jako jsou věk, pohlaví dítěte, vzdělání rodičů, dosažené výsledky testování ovlivňují či nikoli. Této praktické části se věnuji v kapitole sedm. Při samotném výzkumu jsem užila metody pozorování, rozhovor, dotazník pro rodiče, testy pro děti (test školní zralosti aj.) a praktické manuální úkoly.

1. Klasické vývojové teorie osobnosti

Řada vědců se již v minulosti zabývala vývojem dítěte a jedince vůbec a jakým způsobem lze do tohoto vývoje výchovně zasáhnout. Z mnoha výzkumů, pozorování a práce vznikly různé vývojové teorie, z kterých bych chtěla zmínit alespoň ty neznámější.

Za prvního teoretika pedagogiky, jak uvádí Záhme (2005), je obecně považován francouzsko-švýcarský filozof **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778), který vychází z postupného vývoje od kojence k dospělému jedinci a z jednotlivých na sebe navazujících stádií, v nichž se vlohy a různé schopnosti projevují rozdílně. Probudit tyto vlohy a rozvíjet schopnosti je pak jediným a významným úkolem vychovatele. Rousseau svou kombinovanou teorií vývoje a výchovy dělí na čtyři období vývoje těla, smyslů, ducha a duše. S tím se setkáme v románu „Emil čili O výchově“ z roku 1762, kde popisuje ideální zrání fiktivního chlapce. V prvním období vývoje zasahuje až do pátého roku života, kdy by mělo dítě zesílit především tělesně. Ve druhém období, které trvá do 12. roku života, se rozvíjí smyslové orgány a postupně utváří vztahy k okolnímu světu. Dítě samo rozpoznává své špatné chování a učí se ho vyvarovat. V dalším období vývoje mezi 12. a 15. rokem života dítě trénuje své duševní schopnosti a znalosti z přírodních věd, rozvíjí rozumové schopnosti. V posledním období výchovy je pozornost věnována začlenění mladého člověka do společnosti, rozvíjení jeho mravního a náboženského vědomí. Z jeho názorů a teorií je mnohé aktuální i v dnešní době, a to především ideje o učení hrou, o obrazech prostřednictvím věcí a o samostatně řízeném prožívání skutečnosti.

Dalším významným představitelem, kterého ve své knize Záhme (2005) zmiňuje, byl rakouský lékař **Sigmund Freud** (1856-1939). Jeho výzkumy vnitřního života lidí sice původně s vývojem a výchovou neměly mnoho společného, přesto byl prvním, kdo vyjádřil, že člověk se vyvíjí v procesech trvalé spolupráce a sporů a dynamické interakce dítěte, rodičů a okolí. Nás z jeho učení zajímá především průběh prvních šesti let života člověka, kdy duševní život prochází třemi instancemi.

„ Nejprve je dítě „Ono“ (Id), slepenec pudů, instinktů a zděděných vloh. V popředí stojí tělesné potřeby, sexuální a agresivní sklony se projevují od

počátku života. „Ono“ si ponechává vliv během celého života. Projeví se vždy, když člověk cítí touhu bezprostředně uspokojit své potřeby a pudy. Z „Ono“ vzniká jako další instance „Já“ (Ego). To se tvoří ze smyslů a z vědomé vůle. „Já“ se pokouší nabýt kontrolu nad „Ono“, a to tak, že srovná touhu po uspokojení pudů s požadavky a pravidly skutečnosti.... Třetí a nejdůležitější instancí je „Nadjá“ (Superego), jež na duši působí asi od 6. roku věku. Zde dítě začíná do svého chování aktivně zabudovávat příkazy a zákazy okolí a přijímat je za vlastní.... Freud to nazývá internalizací (zvnitřněním) hodnotových představ. Od této chvíle musí dítě nejen uvést pudy do souladu s realitou, nýbrž ještě i s hodnotami a normami společnosti – „Já“ je stále na cestě mezi „Ono“ a „Nadjá“. Dětské chování je v pořádku tehdy, když dokáže přivést tyto tři instance ke smíru. (Zähme, 2005, s. 33)

Freudův model vývoje osobnosti dále rozvíjeli další teoretici jako např. Američan německého původu, psychoanalytik a pedagog **Erik H. Erikson** (1902 – 1994). V jeho učení neexistuje centrální konflikt mezi „Ono“ a „Nadjá“, ale takzvané vývojové krize neboli krize identity. Těch Erikson rozlišuje osm. Nás v tuto chvíli zajímají první čtyři fáze. První období, fáze od 0 do 1 roku se nazývá orálně-senzorická a týká se smyslových orgánů. Konfliktem je zde „základní důvěra versus nedůvěra“. Při uspokojování potřeb tělesných (výživa, péče) a duševních (pozornost) se u dítěte vyvíjí otevřenost vůči ostatním. Při neuspokojování těchto potřeb pak vzniká plachost, základní nedůvěra. Ve druhém období od 1 do 3 let, ve fázi muskulárně-anální se objevuje konflikt „autonomie versus stud a pochybnost“ a dítě se učí dostat pod kontrolu své svalstvo, především pak svalstvo ovládající vyměšování. V období třetím od 3 do 6 let, ve fázi lokomotoricky-genitální, dítě rozvíjí samostatný pohyb. Konfliktem je zde „iniciativa versus pocit viny“. Dítě si uvědomuje překročení hranice ve svém chování, pak nastupuje stud. Čtvrtým a posledním obdobím vývoje, který nás v souvislosti s předškolním dítětem zajímá je období latence, období začínající nástupem do školy, tedy od 6 let dále až do 12 let. Zde na dítě působí vliv okolní kultury, dítě ji postupně objevuje a přejímá. Konfliktem se zde stává „píle (i snaživost) versus pocit méněcennosti“ v situacích, kdy jsou hodnoceny výkony dítěte. (Zähme, 2005)

Nejobsáhlejší teorie dětského vývoje rozpracoval švýcarský psycholog **Jean Piaget** (1896 – 1980) a jeho úvahy o schopnosti myšlení se uplatňují dodnes. Dle jeho teorie děti zkoumají a zpracovávají svět aktivně a zcela osobitým způsobem, kdy dítě vychází ze specifických modelů myšlení a vlastního souboru pravidel. Disciplínu, která se takovými procesy zabývá, založil Piaget v 50. letech 20. století a nazval ji kognitivní vývojovou psychologií. Kognitivní vývoj v dětském věku pak rozdělil do čtyř následujících etap, stupňů: senzomotorickou etapu (do 2. roku věku), předoperační etapu (asi 2. – 7. rok života), která se dále dělí na dobu předpojmového myšlení (asi 2. – 4. rok života) a dobu názorného myšlení (asi 4. – 7. rok života), etapu konkrétních operací (asi 7. – 12. rok života) a etapu formálních operací (asi od 11. roku života). (Záhme, 2005)

Za základní princip vývoje Piaget považoval dvě formy adaptace na prostředí, kombinaci dvou procesů, a to asimilaci a akomodaci. **Asimilaci**¹ můžeme chápat jako návrat k již zavedeným schémátům myšlení. Spočívá v osvojování si nových zkušeností. Ty však nemusejí být v souladu s dosavadní úrovní a strukturou poznatků a pak dochází k akomodaci², kdy se mysl přizpůsobuje novým prvkům, aby obnovila narušenou rovnováhu. Příklad – dítě se naučilo poznávat psa jako hafhaf, bude proto i ostatní psi nazývat hafhaf. Když se v okolí objeví něco nového, snaží se člověk nejprve to pojmut prostřednictvím asimilace, hledat již zavedené schéma myšlení. Pokud zde neuspěje, začíná proces akomodace. Dítě z našeho příkladu pochopí, že to velké hnědobílé zvíře nemůže být hafhaf, protože je větší, jinak vypadá, jinak páchne a projevuje se hlasově odlišně, proto si vytvoří nové schéma bůůů a oddělí ho tak od schématu hafhaf. (Záhme, 2005)

Nás opět zajímají především ty etapy Piagetovy teorie, které se zabývají předškolním obdobím, tedy věkem dítěte do 7 let. **V senzomotorickém období** (do 2. roku života) dítě objevuje svět pomocí smyslů a motoriky. Nejranějšími schématy je objevování vlastního těla, poté okolního světa, nejprve náhodně, později záměrně. Dítě se postupně dopracovává k pochopení stálosti objektu (objekt trvá, i když ho dítě nevidí). Koncem tohoto období se rozvíjí symbolické funkce, kdy dítě začne používat symboly k označení objektů. Objevuje se i řešení

¹ Asimilace = připodobnění, kdy si dítě okolí přizpůsobí sobě

² Akomodace = přizpůsobení se požadavkům okolí

situací pokusem-omylem, což někdy vede k vytvoření nových schémat (například hračka je na dece, ale příliš daleko, dítě přitáhne deku, aby na hračku dosáhlo). **V první době předoperační etapy, tedy v době předpojmového myšlení**, se již rozvíjí schopnost představy a schopnost přemýšlet o věcech, užívat symboly (dítě například symbolicky vaří, ochutnává „uvažené jídlo“, „telefonuje“ kostkou ze stavebnice). Dochází také k razantnímu rozvoji řeči. V této části etapy dítě ještě nechápe princip zachování. Příklad – když je ve dvou stejných sklenicích stejné množství tekutiny a pak z jedné z nich je tekutina přelita na talíř, dítě nedovede zdůvodnit zachování tekutiny a na otázku Kde je víc?, si vybírá buď sklenici nebo talíř. Je to i proto, že v myšlení převládá centrace na jeden aspekt pozorovaného a myšlení dítěte je dosud ireverzibilní, to znamená, že dítě ještě nedovede v představě přelít tekutinu a je zaměřené na stavy, nikoli na procesy (v uvedeném příkladu dítě nevěnuje pozornost procesu přelévání tekutiny, ale pouze na konečný stav). Dosud převažuje myšlení intuitivní a egocentrické. **Později v předoperační etapě, na stupni názorového myšlení** dokáže dítě na příkladu s tekutinou ve sklenicích správně chápat zachování stejného množství tekutiny i po přelití do jiných, odlišných nádob. Je to způsobeno posunem ve smyslovém vnímání věcí a v pozorování průběhu procesu. Dítě je také již schopno sloučit podobné věci do skupin, rozumět mnohohrstevnatým vztahům mezi věcmi i osobami a zacházet s čísly. Při procesu myšlení však jednotlivé kroky nesmějí být přerušeny nebo dokonce přehozeny. (Záhme, 2005)

Mohli bychom se zabývat mnoha dalšími teoriemi osobností, ale to není předmětem mé práce. Snažila jsem se zde jen nastínit velmi malou část z různých názorů, domněnek a pohledů různých autorů na teorii vývoje dítěte. Z výše uvedeného můžeme říci, že neexistuje žádný konečný a zcela jednotný pohled na vývoj dítěte. Vidíme, že psychoanalytici (jako Freud, Erikson), teoretici učení i kognitivní psychologové (Piaget atd.) osvětlují ve svých teoriích toto téma z různých, mnohdy rozličných perspektiv. Kompletní teorie, která by všechny tyto perspektivy slučovala neexistuje.

2. Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. (Vágnerová, 2005, s. 173).

Podle Langmeiera, Krejčířové (1998) můžeme předškolní věk označit v širším slova smyslu jako období začínající narozením dítěte a končící nástupem dítěte do základní školy. V užším slova smyslu je pak předškolní období „věkem mateřské školy“, tedy věkem dítěte od 3 do 6 (7) let. Chápat je však pouze z tohoto hlediska není na místě, protože spoustu dětí mateřskou školu nenavštěvuje, a také proto, že základem pořád zůstává rodinná výchova, na kterém mateřská škola dále účelně staví a pomáhá dítěti v jeho dalším rozvoji.

Klenková, Kolbábková (2010) uvádějí, že vývoj psychických, poznávacích, motorických nebo řečových schopností dítěte je rozdělován na určitá vývojová období začínající již před narozením dítěte. Psychický vývoj ovlivňují nejen dědičné předpoklady a vnější vlivy, ale především působení rodiny a okolí. Období předškolního věku je charakterizováno změnami v tělesných, pohybových funkcích, v poznávacích procesech, ve společenském a citovém vývoji a ve vývoji osobnosti dítěte a k prosazování sebe sama. Je to věk iniciativy, kdy hlavní potřebou dítěte se stává účelná aktivita.

2.1. Vývoj základních schopností a dovedností

V tomto vývojovém období dochází k dalšímu rozvoji motorických dovedností získaných v období batolecím. Langmeier, Krejčířová (1998) označuje motorický vývoj za stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů. Čtyřleté a ještě lépe pětileté dítě má již poměrně dobře rozvinutou motoriku, je zručnější, a tím soběstačnější – samostatně jí, samo se svléká a obléká, nebo potřebuje jen nepatrnou pomoc. Rovněž při toaletě je téměř samostatné. Jemná motorika se také postupně rozvíjí a dítě ji zdokonaluje při práci s drobným materiálem, stavebnicemi, zasouvačkami, při navlékání korálků, při modelování atd.

Důležité místo v rozvoji jemné motoriky má také **kresba**. Zde se uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa, typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání, skutečnost je zde zjednodušená a srozumitelná. *Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.* (Piaget in Vágnerová 2000, s. 109).

Vývoj kresby prochází podle Vágnerové (2005) několika fázemi:

Presymbolická, senzomotorická fáze časově spadá do období batolecího, kdy dítě začíná čmáráním. Tato činnost je pro dítě často zajímavější než konečný výsledek, kterým se dítě momentálně nezabývá.

2. fáze - dochází k přechodu na symbolickou úroveň. Díky rozvoji poznávacích funkcí dítě postupně zjišťuje, že čmáráním může zobrazit realitu. Grafomotorický projev pak dítě dodatečně pojmenovává, a to většinou na základě nějakého výrazného znaku, který je pro určitý objekt typický.

3. fáze - označuje primární symbolické vyjadřování. Teprve teď je dítě schopné uskutečnit úmysl nakreslit něco konkrétního.

Matějček (in Vágnerová 2005) říká, že dítě kreslí to, co se mu na objektu zdá důležité, co o něm ví.

Děti kreslí vše, co je nějakým způsobem zaujme, velmi často jsou to právě lidi. Vývoj kresby lidské postavy má své fáze, ve kterých se odráží celkový rozvoj dítěte. Prvním stádiem je hlavonožec (přibližně okolo 3 roku věku dítěte). Při navazování sociálního kontaktu má pro dítě největší význam lidský obličej, proto se dítě soustředí na kresbu hlavy a detailů obličeje, dalším vývojově následujícím detailem jsou končetiny, zdůrazňující potřebu aktivity. Dítě by mohlo kruhovitým útvarem stejně jako hlavu zobrazit i trup, v této vývojové fázi však pro dítě není trup důležitý. Následuje další stádium, a to subjektivně fantazijní zpracování (prelogický přístup). Tímto způsobem zobrazují lidskou postavu 4-5leté děti. Typické je zobrazování pro dítě důležitých detailů, a to způsobem nerespektující realitu. Příkladem jsou tzv. průhledné kresby, kdy dítě postavu postupně obléká, přikresluje postupně části oděvu. Ke konci předškolního věku dítěte se vývoj dětské kresby dostává do poslední fáze, do stádia realistického zobrazení. (Vágnerová, 2005) Podle Rhondy Kellogové (in Vágnerová 2005) se tato fáze vývoje kresby nazývá „reprezentativní“, kdy dítě kreslí to, co vidí. K této postupné proměně dochází díky rozvoji dětské kognitivní decentrace.

Podle Uždila (1974, s. 28) vývoj kresby lidské figury „*postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům*“. Pro pochopení dětské kresby je důležitá ústní výpověď dítěte, protože obsah představy a dějovou situaci může dítě vždy daleko plněji, složitěji a zajímavěji vysvětlit, než dospělý na první pohled rozeznává. Autor rovněž nabádá, aby všechno, co dítě nakreslí, namaluje, vytvoří, bylo bráno vážně, aby jeho výtvořby nebyly dospělými podceňovány a ironicky přijímány, ale také ne příliš chváleny a přeceňovány. Doporučuje sledovat vývoj dítěte prostřednictvím archívu jeho kreseb. Ty umožňují nejen vidět výtvarný růst dítěte, ale mají i zvláštní význam pro odborníka.

2.2. Vývoj poznávacích procesů

Poznávání dítěte v předškolním věku se zaměřuje na nejbližší svět a jeho pravidla. Piaget tento způsob uvažování předškolních dětí nazývá jako **názorné, intuitivní myšlení**, které je ještě málo flexibilní, nepřesné a plně nerespektuje zákony logiky. Podle Vágnerové (2005) jsou typickými znaky tohoto myšlení egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus, antropomorfismus a arteficialismus. **Egocentrismus** je ulpívání na subjektivním názoru, který dítě považuje za jediné možný, správný a platný. Jde o tendenci zkreslovat vlastní úsudky na základě vlastního postoje a preferencí. „*Langmeier (in Vágnerová 2005, s. 174) uvádí příklad kognitivního egocentrismu dítěte mladšího předškolního věku, které si zakrývá rukama oči, když nechce, aby je někdo jiný viděl*“. **Fenomenismus** značí důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Dítě není schopno ve svých úvahách opustit nějaký obraz reality, svět je pro něj takovým, jak vypadá. Proto například odmítá tvrzení, že velryba není ryba. **Magičnost** je tendence pomoci si při interpretaci reálných skutečností fantazií, a tak je zkreslovat. V tomto věku dítě nečiní výrazný rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí. **Absolutismus** je přesvědčení, že všechna poznání musí být definitivní a jednoznačně platná. Projevuje se tím dětská potřeba jistoty. **Antropomorfismus** znamená polidšťování, přiřítání vlastností živých, respektive lidských bytostí i neživým objektům. Příklad – „*předškolní chlapec ostříhal plyšové kočce chlupy a velice se divil, když se jeho matka zlobila. Argumentoval tím, že jí přece znovu narostou, tak jako jemu narostly vlasy*“ (Strašíková in Vágnerová 2005, s. 175). **Arteficialismus** je způsob výkladu vzniku světa. Někdo, zřejmě nějaký člověk, jej

udělal. Příklad – „*Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, na něm udělal do rána led apod. Hory vznikly tak, že někdo nasázel kameny a ty mu vyrostly atd.*“ (Langmeier in Vágnerová 2005, s. 175)

Podle Vágnerové se v předškolním věku u dítěte vytváří pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, u množiny předmětů tomu tak však není. Dítě vnímá objekt globálně a nevšímá si detailů. Podle Vágnerové se dítě učí chápat vratnost různých proměn postupně, a to v závislosti, o jak složitou proměnu se jedná. Dítě je v této vývojové etapě schopno chápat pouze jednu vlastnost, pokud se vlastností změní víc, dítě souvislosti této proměny, respektive vzájemný vztah jednotlivých aspektů, nechápe. Toto ilustrují různé experimenty.³

Myšlení předškolních dětí je útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Chybí mu komplexní přístup. Chyby v uvažování předškolních dětí se objevují při třídění a posuzování objektů podle toho, v jakém vzájemném vztahu jsou. Také se u nich objevuje tendence měnit zcela volně kritérium klasifikace. Můžeme to vidět na příkladu, kdy dítě třídí kostky podle tvaru a najednou je začne třídít podle barvy. Tento styl uvažování nazval L. Vygotský **řetězovým pojetím**. V tomto věku dítě zatím ještě nedovede potlačit informaci, která je pro řešení daného úkolu nepodstatná. (Vágnerová, 2000)

Realitu dítě interpretuje tak, aby jí rozumělo a dokázalo ji přijat. To se u dětí projevuje i formou nepravých lží tzv. **konfabulací**, při jichž dítě kombinuje fantazijní představy se skutečnými vzpomínkami. Fantazie se stává v tomto období nezbytnou pro citovou a rozumovou rovnováhu. Podle J. Piageta (in Vágnerová, 2000) se tento způsob nazývá asimilací.

³ Tento pokus prováděl J. Piaget se svou spolupracovnicí A. Szemiňskou (1966): „*Dvě skleničky stejného tvaru jsou naplněny stejným počtem korálků. Dítě se přesvědčuje, že v obou skleničkách je stejné množství korálků, protože je tam samo vkládá, např. střídavě jeden sem a další tam. Vezmeme-li nyní další skleničku odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypeme tam korálky z jedné skleničky (druhou ponecháme jako kontrolu), pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků víc, protože „je to vyšší“, nebo že je jich méně, protože „je to tenčí“, ale v obou případech bude tvrdit, že se celek nezachoval, ačkoliv vidělo, že žádné korálky nebyly přidány ani odebrány. Dítě, které tvrdí, že korálků je ve skleničce víc, soustřeďuje svou pozornost (centruje své myšlení) na výšku a nepřihlíží k šířce. Kdybychom přesypali korálky do ještě užších a užších skleniček, pak by nakonec muselo jednou prohlásit, že je jich méně, protože „je to moc tenké“. V tomto okamžiku by provedlo opravu v centraci na výšku tím, že decentruje pozornost k šířce, ale usuzovat současně o obou vzájemně závislých relacích šířka – výška ještě nedovede. Omyl sice opraví, ale se zpožděním. Jakmile začne usuzovat v obou dimenzích zároveň, vyvodí z toho zachování (konzervaci, invariantu) množství, a tak se dostane na práh skutečně logických operací. K tomu dochází zpravidla asi až v šesti nebo sedmi letech.* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87)

Podobný příklad uvádí Říčan (in Vágnerová, 2005 s.177): „*Jestliže část limonády nalijeme do sklenice, dítě si bude myslet, že se její množství změnilo. Pokud se dívá na láhev se zbytkem limonády, skutečně to tak vypadá. Předškolní dítě ještě nebere v úvahu, že ve sklenici je další limonáda. Její množství se pouze rozdělilo do dvou nádob. Ani v tomto případě nikdo žádnou nepřilil ani nevypil. Změnila se pouze její smyslově prezentovaná forma.*“

Porozumění prostoru, času a počtu se postupně rozvíjí, v této fázi vývoje jsou ale ještě ovlivněny omezenou schopností abstrakce. (Vágnerová, 2005)

Vývoj paměti a rozvoj jejích schopností jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy (dále jen CNS), na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.

Vývoj explicitní sémantické paměti se podle Sieglera (in Vágnerová 2005) projevuje ve třech oblastech:

- zvýšením kapacity paměti a zvýšením rychlosti zpracování informací, která narůstá přibližně o 15 – 20% za rok
- rozvojem paměťových strategií. Paměťové strategie slouží k lepšímu zapamatování informací. Děti 5 – 6 leté spontánně nepoužívají žádné určité strategie, neuvědomují si, že by si určitým způsobem mohly zapamatování usnadnit. Za pomoci dospělého jsou 5 leté děti schopné použít základní strategie jako například ukazování, pojmenování nebo opakování, pouze však bezprostředně po instrukci dospělého.
- rozvojem metapaměti. Ta je v tomto vývojovém období na nízké úrovni.

Rozvoj epizodické paměti se pojí s vývojem jazykových schopností, jazyk slouží k formulování vlastních zážitků. První trvalejší vzpomínky prožité události se u dítěte vytvářejí již před 4. rokem, jsou však až do 6 let pouze útržkovité a není jich mnoho. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými dětmi, a především pak s dospělými. (Vágnerová, 2005)

2.3. Vývoj verbálních schopností

Jazyk dítě chápe a používá na úrovni vývojového stupně rozvoje jeho poznávacích procesů, jazyk odpovídá aktuální úrovni myšlení dítěte. Verbální schopnosti děti rozvíjí především v komunikaci s dospělými lidmi, staršími sourozenci, kamarády. Učí se nápodobou verbálního vyjadřování nejbližších. Tato nápodoba má selektivní charakter, to znamená, že dítě nepřejímá vše slyšené. Zapamatuje si většinou pouze část slyšeného sdělení, a to tu, kterou si ihned zopakuje. (Vágnerová, 2005)

Při komunikaci se děti učí i **gramatická pravidla jazyka** (Vágnerová, 2005; Klenková, Kolbábková, 2010):

- Okolo tří let dítě dokáže správně řadit slova ve větě, začíná tvořit jednoduchá souvětí; některé předložky a spojky používá pouze zřídka

- Ke čtvrtému roku života dítě začíná mluvit v delších a složitějších větách, později v souvětích, počíná tvořit i souvětí podřadná; správně používá budoucí čas; dokáže již vytvořit některé protiklady; z paměti dokáže odříkat básničky; při vyslovování a při sluchové diferenciaci má ještě problémy s hláskami sluchově příbuznými nebo které se těžce vyslovují
- Mezi čtvrtým a pátým rokem se učí způsoby používání sloves, zvyšuje se četnost používání minulého času; dítě již používá všechny slovní druhy; chyby se ještě objevují ve vyjadřování složitějších vztahů, především časových, také se ještě mohou objevovat agramatismy
- V období pátého až šestého roku života dítě již dokáže zopakovat poměrně dlouhou větu; jeho projev je srozumitelný co se týká obsahu; dokáže se správně vyjadřovat.

Významnou složkou vývoje je tak zvaná **egocentrická řeč**. Je to řeč určená pro sebe, která nepotřebuje a nehledá posluchače, slouží k zjednodušení situace, uvědomování si a řešení problémů. Postupem času přechází na úroveň vnitřní řeči, která artikulována již není.

Egocentrická řeč má význam:

- expresivní, kdy dítě slovně vyjadřuje své pocity bez ohledu na posluchače
- regulační, kdy si dítě dává různé pokyny, připomíná si, co udělat, případně co se nesmí. Podle Vygotského (in Vágnerová, 2000) děti touto řečí řídí své jednání.
- kognitivní, kdy řeč může být prostředkem uvažování. Komentování svého jednání pomáhá dítěti situaci pochopit, rovněž usnadní i zapamatování.

(Vágnerová, 2000)

Steinberg a Belsky uvádějí: „*Když děti ve věku 3,5 – 6 let dostaly za úkol řešit nějaký problém, např. doplňování skládaček (puzzle), tak svoje jednání komentovaly, plánovaly další úkony, opravovaly se apod. Nejmladší děti mluvily nahlas, stejně jako kdyby radily jiné osobě, starší si jen šeptaly nebo mluvily potichu, pouze pro sebe*“. (in Vágnerová, 2000, s. 115)

Langmeier, Krejčířová (1998, s. 86) uvádějí: „*Podle A. R. Lurji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti let) už podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů*“.

Postupně se rozvíjí i slovní zásoba. Ve třech letech slovní zásoba dítěte obsahuje přibližně 1000 slov, ve čtyřech letech 1500 slov, v pěti letech 2000 slov a v šesti letech 2500 až 3000 slov. (Klenková, 2000) S rozvojem slovní zásoby dítě stále přesněji dokáže popsat svět okolo, vnímá příkazy, v době přípravy na školu je již schopno přesně popsat skutečnost, používat nadřazená slova. Do zahájení školní docházky by mělo dítě zvládnout řeč po obsahové i formální stránce, umět popsat situační děj na obrázku, vyjádřit samostatně a souvisle své pocity, to vše gramaticky správně a srozumitelně a nejlépe s logopedicky správnou výslovností. (Klenková, Kolbábková, 2010)

2.4. Emoční vývoj a socializace

V tomto vývojovém období se objevuje větší emoční stabilita a vyrovnanost, než v období předcházejícím, v batolecím věku. Dítě teď mívá častěji dobrou náladu, ubývá negativních emočních reakcí. I tato proměna emočního prožívání opět souvisí s dozráváním CNS, s vývojem myšlení. (Vágnerová, 2005)

Způsob emočního prožívání předškolních dětí podle Vágnerové (2005) :

- vztek a zlost bývají méně časté, protože dítě již lépe chápe příčiny vzniku nepříjemných situací;
- některé projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské představivosti (dítě si vytváří různé imaginární bytosti, různá strašidla atd.);
- pozitivní emoci se stává veselost, rozvíjí se smysl pro humor - způsob vnímání a chápání humoru závisí na kognitivním vývoji dítěte;
- předškolní dítě dovede prožívat uspokojení z očekávání, dokáže se na něco těšit.

Předškolní děti chápou aktuální význam emocí, zpočátku se však orientují spíše v základních emocích, komplexnějším emocím porozumí dítě až kolem 6. roku života. Děti postupně chápou příčiny různých emočních reakcí. Od tří let dokáže dítě rozpoznat situace s pozitivními účinky, které mu navozují pocity štěstí. Rozlišit příčiny negativních emocí, které vyvolávají zlost a vztek, je však složitější, proto se toto daří až dětem starším 4 let. Později, ve starším předškolním věku díky vlastním zkušenostem a prožitkům děti pochopí, proč se někdo cítí v určité situaci špatně. (Vágnerová, 2005)

Významným v této vývojové fázi je i rozvoj **emoční inteligence**. Děti lépe rozumí vlastním pocitům, dovedou se empaticky projevovat k emočním prožitkům

ostatních lidí a částečně ovládat své citové projevy. Protože ale emoční autoregulace se teprve rozvíjí, nedokáže dítě své city regulovat vždy, především pak, když je afektivní reakce silná. (Vágnerová, 2005)

Podle Vágnerové (2005) s emoční inteligencí souvisí i **rozvoj vztahových emocí** a orientace v emocích jiných lidí. Okolo 5-6 let již děti dovedou lépe rozeznat skutečné emoční prožitky. Chápou, že lidé své emoce nemusí dávat vždy najevo a že vnější obraz člověka nemusí vždy odrážet jeho skutečné emoce, to jak se zrovna cítí. Mezi sebehodnotícími emocemi, pozitivními i negativními, se nově objevují pocity viny.

Langmeier, Krejčířová (1998, s. 95) uvádějí: *„Porozumění a cítění druhých v průběhu celého předškolního věku tedy rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. Dítě již ví, co druzí pokládají za směšné. Od předškolního věku také hraje humor ve vztazích dítěte velmi důležitou roli, i když většina psychologů ho dosud spíše podceňuje.“*

Socializace dítěte v předškolním období probíhá primárně v rodině, i když i ostatní prostředí (mateřská škola, vrstevnické skupiny) hrají nezanedbatelnou roli. Socializační proces podle Langmeiera a Krejčířové (1998) zahrnuje tři vývojové aspekty:

- vývoj sociálních kontrol, norem, které si dítě postupně vytváří a které pak přijímá za své⁴;
- vývoj sociální reaktivity, to je vývoj emočních vztahů k blízkým i společensky vzdálenějším lidem;
- osvojení sociálních rolí, vzorců chování a postojů, které ostatní členové společnosti od jedince očekávají.

⁴ Sears, Rau, Alpert in Langmeier, Krejčířová (1998) uvádí příklad pokusu zaměřujícího se na otázku vývoje sociálních kontrol: Dítě je v místnosti, kde je na stole spousta hraček a klec s křečkem. Úkol zní: „Dávej na křečka pozor, ať neuteče, já musím teď vedle něco důležitého udělat!“ V momentě, kdy dítě podlehe pokušení a místo hlídání křečka se začne zajímat o hračky, zasáhne experimentátor ve vedlejší místnosti za provázek a křeček zmizí v propadlišti. Experiment měří délku doby, kdy dítě odolává pokušení a plní zadaný úkol i bez vnější kontroly dospělého a také zjišťuje, co dítě po příchodu experimentátora odpoví na otázku: „Kde máš křečka?“. Výsledky pokusu ukazují, že dítě je schopno odolávat pokušení až od jistého věku předškolního období. Dítě odměny a tresty přijímá nejen z vnějšku prostřednictvím dospělých, ale i zevnitř – prožívá pocity viny. Udělované příkazy jsou nyní zvnitřněny a přijaty za normu chování, dítě již nepotřebuje kontrolu dospělého.

V socializačním procesu dítěte má podstatný význam **hra**. Langmeier, Krejčířová (1998) mluví o období předškolního věku jako o období hry, která je v této vývojové fázi dítěte hlavní činností. Hra a vyprávění rovněž vyjadřují vlastní interpretaci skutečného světa a postoje k němu. **Symbolická hra** umožňuje dítěti vyrovnat se s problémovými situacemi reality přijatelným způsobem, chovat se podle vlastních představ a skutečnost přizpůsobit aktuálním potřebám. **Tématická hra** na něco je určená k procvičování budoucích rolí, k nácviku vhodného řešení určitých situací, prožití různých pozitivních i negativních sociálních rolí. Kolem dvou let jde o typickou **souběžnou (paralelní) hru** dětí, kdy děti po sobě pokukují, hrají si podobně, ale každé samo. V předškolním věku pak začíná převažovat **hra společenská – asociativní**, děti si již hrají společně, dělí se o materiál, hračky atd., později hra získává formu **kooperativní spolupráce**, kdy jsou role při společné hře rozděleny a dítě se projevuje osobitě. Vztahy k vrstevníkům jsou zatím ještě krátkodobé, nestálé, střídají se podle situace. Objevují se již rozdíly v mužských a ženských rolích (hračky, oblékání, chování). Hry mohou mít různou formu a dělíme je na různé kategorie podle určitého hlediska. Například hry funkční, konstrukční, úkolové, manipulační, napodobovací, receptivní, úlohové a řada dalších podle pojetí konkrétního autora zabývajícího se tímto tématem.

O velkém významu a smyslu hry v dětském věku píše již Komenský v sedmé kapitole Informatoria.⁵

⁵ Sedmá kapitola Informatoria, nazvaná Jak v činech a pracech cvičeny mají býti dítky? „*Děti vždycky rády dělají něco: protože krev mladá tiše státi nemůž. A to jest hrubě dobře: nercili jim toho brániti nesluší, alebrž i zamýšleti jim, aby vždycky co dělali měly. Necht' jsou mravenečkové vždycky se okolo něčeho čmýrající, nosící, vláčící, skládající, překládající: toliko aby rozumně dělali, což dělají, pomáhati jim a ukazovati všeho mustr, by pak titěrky byly (jakož v jiném jich cvičiti nejprv nelze), nelinkovati se pohráti s nimi.*“ Dále Komenský píše: „*Rok čtvrtý, pátý, šestý práce a řemeslení plný bude, jakož býti má. Nebo není dobré znamení, když dítě příliš tiše sedí a chodí: vždycky běhati a vždycky něco dělati zdravého těla a čerstvé mysli jistým důvodem jest. Protož, jakž navrženo, očkoli se pokoušejí, přáti jim toho a napomáhati, aby co dělají, vždy s nějakým rozumem bylo a k dalším opravdovým věcem se hodilo.*“ (Komenský, 1992, s. 87; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 99)

3. Školní zralost dítěte

Otázkou školní zralosti se zabýval již J. A. Komenský ve Velké didaktice a v Informatoriu školy mateřské v XI. kapitole. Podle Říčana, Krejčířové (1997) zde Komenský doporučuje zahájení školní docházky ve věku 6 let (s přihlédnutím k individuálním rozdílům) a uvádí také zkoušku školní zralosti, kdy si má dítě vybrat mezi jablkem a mincí. Pokud je dítě na školu zralé, vybere si podle Komenského minci.

Ve dvacátých letech minulého století je školní zralost prezentována v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové, v šedesátých letech se pak objevuje na toto téma celá řada publikací, což značí velký význam tohoto tématu. (Vágnerová, 2000)

Zavedením a propagací myšlenky školní zralosti se u nás významně zabýval psycholog J. Jirásek. V roce 1963 modifikoval diagnostický test Artura Kerna k měření úrovně školní zralosti, tzv. „Orientační test školní zralosti“, který se stal jedním z nejznámějších testů a často se používá i v současnosti. (Kropáčková, 2008) Jirásek byl také iniciátorem vzniku vyrovnávacích tříd (zřizovaných v Základních školách od roku 1964), které byly určeny pro děti s mírnými nedostatky ve školní zralosti. (Mertin, Gillernová, 2003)

Školní zralost se orientačně zjišťuje při zápisu do 1. třídy a také prostřednictvím pedagogické diagnostiky, kterou pravidelně provádějí učitelky v mateřských školách. V případě pochybností pak odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách provedou odborné vyšetření. Na základě výsledků tohoto vyšetření a na žádost rodičů je možné zahájení školní docházky odložit, případně uspíšit. (Kropáčková, 2008)

V posledních 35 letech se počet dětí s nedostatečnou školní zralostí, které získaly odklad školní docházky o jeden rok, výrazně zvýšil. *„Podíl odkladů např. v sedmdesátých letech minulého století tvořilo několik málo procent populace školou povinných dětí. Naproti tomu v osmdesátých a devadesátých letech se pohyboval počet odkladů kolem 20%. V roce 2001 pak počet odkladů školní docházky dosáhl v České republice téměř 26%.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 219)

Rovněž se změnil postoj veřejnosti k předškolnímu psychologickému vyšetření zralosti dítěte a k odkladům vůbec. Dříve se odborníci setkávali s častým odporem

a nedůvěrou rodičů vůči vyšetření i vůči doporučovanému odkladu školní docházky. V současnosti je situace opačná. Rodiče často o odborné posouzení sami žádají a na odkladu školní docházky trvají, někteří rodiče i učitelky mateřských škol odklad navrhuji téměř automaticky, a to u dětí narozených v prázdninových měsících. (Mertin, Gillernová, 2003)

Podle Mertina (in Mertin, Gillernová, 2003) dochází v průběhu posledních 20-25 let k významné změně pohledu a pojetí školní zralosti. Tradičně se školní zralost týká výlučně dítěte. Škola, rodina a vztahy mezi nimi posouzení školní zralosti ani rozhodování o vstupu dítěte do školy příliš neovlivňují. Podle školských předpisů jsou jediným důvodem pro odklad školní docházky zdravotní nebo psychická nezralost dítěte. Změna současného pojetí školní zralosti souvisí s odklonem od medicínského přístupu v pedagogice a v psychologii. Biologické předpoklady totiž ovlivňují výsledky vzdělávání jen částečně. Stále více se prosazuje ekologický systémový přístup k psychickým jevům, to znamená, že každá skutečnost dostává jiný význam podle kontextu, ve kterém probíhá. Nemůžeme tedy žádnou skutečnost vytrhnout z kontextu dílčích vlivů. *„Tak např. v souvislosti se vzděláváním se uvádí, že prakticky každé šestileté dítě je vzdělavatelné, pokud odpovídajícím způsobem upravíme obsah a formu vzdělávání a přizpůsobíme přiměřeným způsobem podmínky vzdělávání.“* (Mertin, Gillernová, 2003, s. 220)

Hartl, Hartlová (2010, s. 697) definuje školní zralost jako: *„způsobilost dítěte zvládat školní vyučování.“* Tato způsobilost předpokládá rozvinuté jazykové dovednosti, myšlenkové operace, schopnost aktivní pozornosti, soustředění a sociální dovednosti. Dále autoři uvádějí: *„Předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresi.“*

Významným faktorem při posuzování školní zralosti je i věk dítěte. V naší republice *„povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to*

jeho zákonný zástupce.“⁶ Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu odkladů se nyní často stává, že se v 1. třídě sejdou děti, kterým je při vstupu do školy 7 a půl i více let a děti právě šestileté. Děti se tak mohou vývojově nacházet na odlišných stupních. Tento velký věkový rozdíl mezi dětmi může způsobit, že dítě šestileté se jeví méně nadané a způsobilé na školu, i když tomu tak ve skutečnosti a vzhledem k danému věku dítěte není. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Podle Kropáčkové (2008) odborná literatura školní zralost nejčastěji označuje jako zdravotní, psychickou a sociální způsobilost dítěte začít školní docházku. Jedná se o kompetence závislé na biologickém zrání (dosažení určité zralosti centrální nervové soustavy). Toto zrání je závislé na věku a individuálních vlastnostech dítěte. Uvádějí se nejčastěji tyto složky školní zralosti – fyzická, psychická, sociální a emocionální zralost.

3.1. Fyzická (tělesná) zralost

Fyzická (tělesná) zralost předpokládá u dítěte:

- tělesnou zdatnost
- dobrý zdravotní stav
- tělesnou konstituci (vždy však v kontextu konstituce rodičů).

Dobrý zdravotní stav je jedním z předpokladů fyzické zralosti. Kutálková (2005) uvádí situace, kdy je třeba vhodnost nástupu dítěte do školy zvážit. Je to tehdy, když je dítě často nemocné a nemůže proto chodit do mateřské školy, když je dítě nemocné chronicky, a je tudíž tělesně křehké, anebo pokud jde o děti nedonošené, které jen pomalu doháněly své vrstevníky. Podle autorky také alergie, poruchy imunity a opakující se záněty horních cest dýchacích bývají nejčastější příčinou toho, že vývoj dítěte jde mírně pomaleji, než kdyby těmito zdravotními obtížemi netrpělo. Důvodem je, že tělo spotřebovává energii především v boji s různými infekcemi.

Langmeier, Krejčířová (1998, s. 109) k tělesné zralosti uvádějí: *„Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším, nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu*

⁶ Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Část třetí, Povinnost školní docházky a základní vzdělávání. Hlava I. Povinnost školní docházky. § 36 Plnění povinnosti školní docházky.

souvisí jen málo významně. V některých studiích se závislost mezi těmito mírami a úspěšností ve škole vůbec neukázala, jinde byla alespoň naznačena.“ V období vstupu dítěte do školy se zřetelně mění stavba jeho těla – postava se celkově protahuje; končetiny se prodlužují; relativně se zmenšuje velikost hlavy; trup se mění, zužuje se a oplošťuje, začíná se na něm zřetelně odlišovat hrudník od břicha; ztrácí se podkožní tuk a zvýrazňuje se svalový reliéf. Díky těmto tělesným změnám je možné dosáhnout tzv „filipínské míry“, která je uváděná spíše ve starší literatuře. Kropáčková (2008, s. 21) filipínskou míru popisuje: *„Jedná se o jednoduchou orientační zkoušku tělesné zralosti, kdy se zjišťuje protažení končetin. Když dítě v pěti letech ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a snaží se dotknout levého ušního boltce, nedokáže to. V šesti letech je zpravidla jeho snažení úspěšné, neboť proběhla proměna proporcí jeho postavy.“* Provedení je znázorněno na obrázku v příloze č. 1.

Fyzickou zralost posuzuje pediatr v rámci preventivní prohlídky v pěti letech. Provádí psychomotorické hodnocení dítěte (zváží ho, změří, zkontroluje mu zrak, sluch, krevní tlak, držení těla, stav dentice, vyšetří moč), lékař také provede orientační zkoušku školní zralosti (zjišťuje znalost barev, úroveň řeči, výslovnost, velikost slovní zásoby, stav lateralizace atd.) Pediatr má právo (dle školského zákona i povinnost) vyjádřit se k odkladu školní docházky. Může navrhnout další lékařské vyšetření, doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. (Kropáčková, 2008)

3.2. Psychická zralost, rozumové předpoklady

Vágnerová (2000) uvádí, že v době před nástupem dítěte do školy dochází v organismu dítěte ke změnám celkové reaktivity, zvyšuje se emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Celý tento proces změn je možný díky postupnému zrání organismu dítěte, především jeho CNS. Dítě již může lépe využívat své schopnosti, protože jeho koncentrace pozornosti je nyní kvalitnější, lépe se soustředí a vydrží déle pracovat. Pro takové dítě je role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojivější. Zralost CNS je i předpokladem adaptace na školní režim, také ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace a manuální zručnost. Změny probíhají i v oblasti zrakového vnímání, které dozrává ke konci předškolního věku na úroveň potřebnou pro učení čtení a psaní. Dochází

k rozvoji v oblasti vizuální diferenciaci⁷, v oblasti rozlišování směru⁸ a v oblasti vizuální integrace.⁹ Efektivita zrakového vnímání je závislá na zralosti očních pohybů. Sluchové vnímání se oproti zrakovému vnímání rozvíjí rychleji. Dochází i k rozvoji schopnosti sluchové diferenciaci¹⁰. Převážná část šestiletých dětí rozlišuje fonémy, tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka bez problémů. Další podmínkou pro zvládnutí školních povinností je schopnost dítěte uvažovat na úrovni konkrétních logických operací.

Podle Kutálkové (2005) je zrání nervové soustavy individuální a porovnávání s vrstevníky je možné nejdříve ve druhé polovině druhé třídy. Situace se podle autorky definitivně stabilizuje kolem 12 let. Největší rozdíly ve zralosti jsou mezi dětmi v období posledního předškolního a prvního školního roku. *„Tyto velké rozdíly ve zralosti CNS jsou hlavním důvodem, proč se o případných poruchách učení začíná uvažovat teprve ve druhé polovině druhé třídy, ne dřív.“* (Kutálková, 2005, s. 133)

Kucharská (in Kropáčková, 2008) psychickou zralost popisuje následujícími charakteristikami. Dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání (dítě rozliší na obrázku počet, tvar, směr), k rozvoji analyticko-syntetické činnosti (dítě dokáže sluchově rozlišit hlásku na začátku slova, později i na konci slova, dokáže od dané hlásky utvořit slovo). Také se zvyšuje kapacita paměti (dítě je schopné si zapamatovat i delší báseň, která ho zaujme). V myšlení dochází k odpoutání od egocentrismu, magičnosti, prezentismu i fenomenismu a k posunu od názorného myšlení k logickému s realističtějším pohledem na svět. Slovní zásoba je již bohatá, řeč je gramaticky správná bez poruch výslovnosti. Vyspělá by měla být i grafomotorika (dítě správně drží tužku, v kresbě zachycuje i detaily, napodobuje geometrické tvary a písmena, v kresbě zobrazí figuru).

Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) uvádějí, že pro posouzení školní zralosti rozumového vývoje jsou směrodatné především tyto oblasti: vývoj řeči; grafomotorika; pozornost (udržet pozornost alespoň 10 minut), pracovní návyky (zůstat u úkolu a dokončit ho); zrakové a sluchové rozlišování; orientace a vztahy

⁷ „To znamená, že dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Školsky zralé děti dovedou lépe rozlišovat různé detaily na obrázku, např. jejich tvar nebo počet.“ (Vágnerová, 2000, s. 138)

⁸ Jedná se o rozlišování obrácených a otočených tvarů. „Nezralé děti si pletou podobná písmena, např. b a d nebo p.“ (Matějček, Seifert a Hoffnung in Vágnerová 2000, s. 138)

⁹ „Jde o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu.“ (Vágnerová, 2000, s.138)

¹⁰ Sluchová diferenciaci podle Matějčka dozrává v průměru v 6,5 letech. (in Vágnerová, 2000)

v prostoru a v čase (nahore – dole, před – za, vpředu – vprostřed – vzadu, nad – pod, orientace na vlastním těle a orientace vpravo – vlevo, která se upevňuje v průběhu prvních dvou ročníků); představa předpočetní (rozlišit pojmy první, poslední, větší, menší, lehčí, těžší); přiřazování a rozeznávání barev. V období nástupu dítěte do školy hraje důležitou roli i rozvoj v oblasti hrubé a jemné motoriky. Hrubá motorika podle autorek představuje vše, co souvisí s obratností a pohybem. Pro psaní dítě potřebuje uvolněné a koordinované pohyby, které vychází z ramenního a loketního kloubu, proto je třeba vhodnými hrami, cvičeními a různými činnostmi tyto pohybové dovednosti všestranně rozvíjet a zdokonalovat. Díky získaným dovednostem jemné motoriky dítě dokáže ve škole rychle a čitelně psát bez velké námahy. „*V předškolním věku trénujeme uvolnění paže, předloktí a zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů, které docílíme manipulací s drobnými předměty. Naším cílem je dosáhnout plynulého svižného pohybu ruky.*“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 39)

3.3. Sociální a emocionální zralost

Podle Langmeiera, Krejčířové (1998) **emoční zralost** představuje kontrolu citů a impulsů přiměřenou věku. Dítě by již mělo umět regulovat svá přání, být schopno odložit splnění svých přání v případě, že je to nutné, nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli. V této souvislosti Langmeier, Krejčířová (1998, s.112) uvádí starší Zweiglův pokus, při kterém se zjistilo, že: „*předškolní děti nemohou splnit najednou několik rozkazů, pokud příkazy nemají přímý citový význam (nesplňují okamžitě přání dítěte), splní však i náročné úkoly, jakmile je v nich neutrální prvek nahrazen citově kladným (např. místo láhve přinést bonbón – s dodatkem „a dostaneš ho!“).* S citovou zralostí souvisí i zralost úkolová či tzv. **zralost pro práci**, kdy dítě spontánně přechází od hravého zaměstnání k vytrvalejší a cílevědomější činnosti. Dítě je v této fázi vývoje již schopné dokončit úkol, který započalo i v případě, že je únavný a nezajímavý. Důležité také je, aby dítě bylo schopné pracovat ve skupině spolužáků, našlo si zde své místo, dokázalo se bavit a navazovat kamarádské vztahy.

Sociální zralost je schopnost přijmout a plnit pro dítě doposud nové sociální role školáka a spolužáka. S tím souvisí i schopnost přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, potřeba širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti. (Kropáčková, 2008)

Novotná, Kremličková uvádějí: „Školní zralost tedy představuje komplex schopností a dovedností, s nimiž by dítě mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního režimu a tempa dítěte, ale i přesun jeho hlavní činnosti ze hry na učení, změna sociálního postavení dítěte atd.“ (in Kropáčková, 2008, s.14)

Školní zralost i školní připravenost mohou orientačně posuzovat učitelky mateřských škol využitím různých diagnostických testů, zpracovaných v odborné literatuře. Rovněž rodiče si mohou doma se svým dítětem malý test školní zralosti vyzkoušet. Jednoduché zpracování testu uvádí Kucharská a Švancarová (2004, s. 88-89), viz. příloha č. 2. V případě jakýchkoliv nejasností nebo zjištění výrazných odchylek ve vývoji dítěte a v dosažených výsledcích orientačních testů je třeba se obrátit na odborníky v Pedagogicko-psychologických poradnách a objednat dítě k odbornému vyšetření školní zralosti a připravenosti.

Vzhledem k tomu, že téma školní zralosti a školní připravenost je hodně rozsáhlé, nemusí se v něm rodiče orientovat a chápat jednotlivé souvislosti. Proto řada mateřských škol pořádá pro rodiče předškolních dětí, které půjdou k zápisu do 1. třídy, přednášky s odborníky (speciálními pedagogy, logopedy), ale i setkání se zástupci/představiteli základních škol, kteří rodiče budoucích školáků seznamují se způsobem výuky, filosofií školy, aktivitami nad rámec výuky atd. Rovněž mohou učitelky v mateřských školách seznámit rodiče s tématem školní zralosti a připravenosti formou informací na nástěnkách, zapůjčením odborné literatury nebo například zpracováním informačního letáčku (viz. příloha č. 3)

4. Školní připravenost

Pedagogický slovník definuje školní připravenost jako: „*Biologické, psychické a sociální předpoklady dítěte pro vstup do školy, úspěšné zahájení školní docházky, zvládání školního života a nároků vyučování a na plnění role žáka. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (→školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301)

Monatová (2000) školní připravenost rozlišuje na vnější a vnitřní:

- **Vnější připravenost** se projevuje zájmem dítěte o zevní prostředí vyučování (prostředí třídy - nábytek, výzdoba třídy, pomůcky...), ale také vztahem dítěte k učení a k plnění úkolů, které jsou ve škole vyžadovány.
- **Vnitřní připravenost** znamená celkovou způsobilost dítěte ke školní docházce a odpovídá tedy psychické, sociální i emoční zralosti. Školní připravenost v sobě zahrnuje chápání hodnoty a významu školního vzdělávání, učební dovednosti a návyky, a také ztotožnění se a přijetí základních norem a hodnot a chování.

Podle Vágnerové (2000) školní připravenost vyjadřuje úroveň určitých osvojených kompetencí, které dítě potřebuje k úspěšnému zvládnutí role školáka a tím i zvládnutí školních požadavků. Na rozvoji těchto kompetencí se ve větší míře podílí učení, jsou tedy závislé na specifické sociální zkušenosti.

Vágnerová (2000) definuje školní připravenost ve dvou oblastech:

- **Hodnota a smysl školního vzdělání.** Nástup do školy je pro dítě obdobím, kdy se podstatně mění způsob života. Dítě získává novou roli školáka. Aby ji úspěšně zvládlo, potřebuje mnoho kompetencí, které si rozvíjí prostřednictvím učení. Tyto nové dovednosti, například vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži, schopnost překonávat překážky, jsou závislé na specifické sociální zkušenosti.

Podle Štecha (in Vágnerová, 2000) škola reprezentuje obecné hodnoty společnosti, ve které dítě žije. Vágnerová dále uvádí: „*Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projevuje v jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci.*“

Škola se proto může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje.“(Vágnerová, 2000, s. 141-142) To se projevuje především u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika.

Motivace, přístup, vztah i postoj dítěte ke škole je tedy podle výše uvedeného formován a ovlivňován zejména prostřednictvím postojů rodiny. Dle mého názoru by proto dítě mělo být ze strany rodičů přiměřeně podněcováno, motivováno a stimulováno ke školním povinnostem. Zároveň by ale dítě nemělo být přetěžováno, což se někdy vzhledem k vysokým ambicím rodičů stává.

Podstatný je pro školní úspěšnost i fakt, aby dítě chápalo smysl školního vzdělání. Pokud tomu tak není, školní povinnosti dítě vnímá jako zbytečné. Respektuje je sice, ale pouze formálně, není nijak motivováno k činnosti.

- **Sociální připravenost (podle Vágnerové, 2000).** Dítě, které je připravené na školu by mělo mít určité dovednosti, mělo by dosáhnout určité socializační úrovně. Jednou z dovedností je umět rozlišovat různé role a diferencovat chování s nimi spojeno. To se týká především vztahu a chování k učiteli jako k autoritě s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat, a také uvědomění si role žáka jako podřízené bytosti.

S adaptací na školu dítěti významně pomůže i úroveň jeho verbálních komunikačních dovedností. Je třeba, aby dítě dostatečně rozumělo sdělení učitele. Pokud se tak neděje z jakéhokoliv nedostatku nebo poruchy řeči, dítě se v situaci hůře orientuje, a tím pádem se i neadekvátně chová. To mu zhoršuje nejen pozici mezi vrstevníky, ale ovlivňuje i jeho vztah s učitelem. Špatně mluvící dítě zažívá v komunikaci stres, kterému se brání tím, že mluví co nejméně. Tím se zvyšuje riziko, že se dítě dostane do sociální izolace a i školní úspěšnost se může snižovat.

Podmínkou pro úspěšné zvládnutí výuky je také dobrá znalost vyučovacího jazyka. Proto si myslím, že by mělo být dítě, jehož mateřským jazykem není čeština, logopedicky rozvíjeno natolik, aby vyučování v českém jazyce pro něj nebylo handicapem.

Dítě by také mělo být schopno komunikovat na úrovni dětské skupiny – navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi. To znamená, že prospěch společných cílů a úkolů prováděných společně s ostatními by měl být na určitý čas nadřazen osobním potřebám dítěte. (Vágnerová 2000, Langmeier, Krejčířová 1998)

Další z dovedností školní připravenosti je schopnost respektovat běžné normy chování a hodnotový systém. Ty si dítě osvojuje sociálním učením a rozvíjením poznání a myšlení. (Čáp, Mareš, 2001) Dítě potřebuje mít upevněná základní pravidla a chovat se podle nich. A protože se tato pravidla dítě učí převážně v rodině, mohou se více či méně odlišovat od očekávaného standardu. Případný rozpor mezi normami společnosti a rodiny se stává pro dítě velkou zátěží. Dítě je zmatené, neví, jak se má vlastně chovat, a to mu značně ztěžuje adaptaci na školu. (Vágnerová, 2000)

Významnou roli v oblasti sociální připravenosti hraje i mateřská škola. Děti zde získávají zkušenosti sociální interakce a komunikace s vrstevníky a to jim později usnadňuje zařazení do kolektivu školní třídy. (Čáp, Mareš, 2001)

5. Pedagogicko-psychologická diagnostika předškolního dítěte

5.1. Vymezení pojmu diagnostika

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“ (Chrásková in Zelinková, 2007, s. 11)

Kucharská (in Mertin, Gillerová, eds, 2003, s. 75) uvádí: *„Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze.“* **Pedagogická diagnostika** se zabývá hodnocením obsahů výchovy a vzdělávání – jedná se o diagnostiku vědomostí, dovedností, návyků, které si dítě v průběhu výchovy a vzdělávání osvojuje, ale také diagnostiku třídy, diagnostiku práce učitele, diagnostiku vnějších podmínek výchovy a vzdělávání aj. **Psychologická diagnostika** se zaměřuje na psychické zvláštnosti jedince – například dispozice (inteligence, paměť, pozornost...), psychické stavy (nálad, pozornost...) a vlastnosti (temperamentové, povahové, sociální...). Tato diagnostika nám také umožňuje hodnotit vývojovou úroveň konkrétního dítěte, zjišťovat odchylky od věkové normy v chování či prožívání, jejich závažnost a příčiny.

Kucharská (in Mertin, Gillerová, eds., 2003) diagnostický proces rozlišuje z hlediska doby uskutečňování na **vstupní diagnostiku** (provádí se při nástupu dítěte do mateřské školy a cílem je poznat vývojové charakteristiky dítěte a jeho osobnost), **průběžnou diagnostiku** (probíhá v období celého vzdělávání a zjišťuje konkrétní pokroky ve vývoji dítěte, zkoumá efektivnost zvolených metod a zda není nutné změnit přístup k dítěti) a **výstupní diagnostiku** (představuje hodnocení celého průběhu předškolní výchovy a vzdělávání, například vzhledem ke školní zralosti).

5.2. Význam diagnostiky

Vzdělávání a výchova dětí v mateřské škole je dána Školním vzdělávacím programem dané školy. Ten by se měl pružně přizpůsobovat dětem a jejich individuálním potřebám a obsahovat vhodné činnosti celkově rozvíjející vývoj

dítěte. Aby učitelka dokázala správně přizpůsobit konkrétní činnosti individuálním potřebám dětí, musí se dokázat orientovat v posouzení vývojové úrovně jednotlivých dětí a umět posoudit osobnostní a pracovní charakteristiky dítěte. Z těchto charakteristik pak vyplývá, jak by měla být činnost realizována, kolik času konkrétní dítě na řešení úkolu potřebuje, nebo kdy je nutné provést změnu úkolů. (Kucharská in Martin, Gillernová, eds., 2003)

Podle Zelinkové (2007, s. 19): „*Pedagogická diagnostika je dlouhodobý, spirálovitě probíhající proces, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte.*“ Stanovení diagnózy nám umožní zvolit nejlépe vyhovující postupy, měnit podmínky. V závislosti na těchto změnách dochází i ke změnám ve vývoji dítěte, a to se dostává na vyšší úroveň. Dítě je dále diagnostikováno a jsou buď stanovené postupy potvrzené, nebo je třeba hledat jiné cesty v rozvíjení dítěte.

Bednářová, Šmardová (2007, s. 1) uvádějí: „*Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty.... Pokud poznáme silné stránky dítěte, mohou se stát opěrnými body při rozvíjení oblastí, které jsou slabším místem. Ujasněním silných stránek můžeme také cíleně podněcovat jeho nadání, podporovat talent.*“

Autorský tým, který zpracoval Metodiku pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy¹¹ uvádí, že když sledujeme a tím více poznáme osobnost jednotlivých dětí, uvědomíme si, že jejich individuální vzdělávací potřeby, jejich tempo rozvoje a učení jsou rozdílné. Proto není vhodné vytvářet pro děti předškolního věku jednotnou vzdělávací nabídku. Metodika je určena předškolním pedagogům, kterým má pomoci v diagnostice dětí a hodnocení jejich vzdělávacích pokroků, ve volbě vhodných metod a přístupů při vytváření vzdělávacích programů. Součástí metodiky je příloha obsahující několik různých typů záznamových diagnostických archů. V příloze č. 4 uvádím Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že neexistuje žádná předepsaná jednotná forma diagnostiky v mateřské škole, vytvářejí si ji samy učitelky na

¹¹ SMOLÍKOVÁ, K. a kolektiv autorů. Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Praha: © Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6

základě různých publikací, doporučení atd. Z tohoto důvodu se právě uváděná metodika může stát významným pomocníkem učitelek v mateřské škole.

Kropáčková (2008) uvádí i jiný význam diagnostiky. Pokud učitelka na základě výsledků diagnostiky zjistí závažnější problémy, měla by taktně informovat rodiče a doporučit návštěvu specialisty (psychologa, logopeda). Tím ale práce učitelky nekončí, měla by se dále o výsledky vyšetření zajímat a dohodnout se s rodiči na společném plánu rozvoje jejich dítěte.

5.3. Metody pedagogicko-psychologické diagnostiky

Zelinková (2007), Kucharská (in Martin, Gillernová, eds., 2003) a řada dalších autorů v odborné literatuře uvádějí například tyto metody pedagogické diagnostiky, které je možné v mateřské škole uplatňovat:

- **Pozorování** – je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Učitelka vnímá dítě průběžně během dne, týdne, měsíce, roku a sleduje jeho vývoj. Pozorování může být krátkodobé nebo dlouhodobé, náhodné nebo systematické (zde je již třeba vytvoření přehledu, záznamového archu, škály hodnocení). (Zelinková, 2007). Podle Kucharské (in Martin, Gillernová, eds., 2003) je tato diagnostická metoda velmi náročná a je důležité si dobře ujasnit cíl pozorování. U předškolních dětí se používá především extrospekce dítěte dospělým. Autorka zdůrazňuje, že pozorování by nemělo být jednorázové, náhodné a příliš krátké.
- **Rozhovor** – tato metoda vyžaduje vědět, na co, jak a kdy se ptát a jak získané informace posuzovat. Rozlišujeme strukturovaný rozhovor (obsahuje předem připravené otázky) a nestrukturovaný rozhovor (průběh hovoru je volný). Kucharská (in Martin, Gillernová, eds., 2003) uvádí, že provádět diagnostický rozhovor u předškolních dětí je diskutabilní.
- **Dotazník** – je zpracován v písemné formě, umožňuje v krátkém čase získat data od velkého množství respondentů. V rámci mateřské školy se může jednat o dotazníky pro rodiče, které zjišťují základní informace o dítěti (o jeho zdravotním stavu, psychické vyspělosti, individuálních zvláštностech, zájmech atd.) a o rodině (například zájem o spolupráci se školou, možnosti sponzoringu). Rodiče se také zapojují do dotazníkového hodnocení výchovné a vzdělávací činnosti školy. Aby v tomto případě byly odpovědi co nejotevřenější a nejupřímnější, jedná se o anonymní formu výpovědi. Do

různého dotazníkového šetření se zapojují také učitelky mateřských škol, například ve spolupráci s odborným pracovištěm.

- **Didaktické testy vědomostí, dovedností** – u předškolních dětí se používají při hodnocení pokroku dítěte vůči němu samému. Testy mají většinou podobu slovní.
- **Analýza hry** – sledování hry bývá časté a velmi cenné pro hodnocení dítěte, jeho aktuálního psychického stavu, zkušeností. Učitelka sleduje typy her, jak dítě spolupracuje a komunikuje s ostatními, jak se vyrovnává s pravidly.
- **Anamnéza**¹² - jedná se o informace z uplynulého života dítěte, které mohou přispívat k vysvětlení současného stavu. Rozlišuje se anamnéza osobní, rodinná a školní (sociální). Osobní anamnéza zahrnuje poznatky o prenatálním, perinatálním vývoji dítěte a vývoji v předškolním věku. Otázky směřují k těhotenství, porodu a poporodnímu vývoji, dále pak k vývoji v oblastech motoriky, řeči, zdravotním stavu, vývoji případných obtíží a zájmům dítěte. Rodinná anamnéza vypovídá o způsobu výchovy v rodině, o výchovných obtížích, o počtu sourozenců, o pořadí dítěte v sourozenecké skupině atd. Anamnéza školní (sociální) se zaměřuje na adaptaci dítěte do mateřské školy, na vztahy k vrstevníkům i k učitelkám, na zapojení do kolektivu dětí atd. (Zelinková, 2007)

Kucharská (in Mertin, Gillernová, eds., 2003) uvádí určité autory, kteří nabízejí konkrétní metody psychologické diagnostiky pro učitelky mateřských škol:

- Jiráskův Orientační test školní zralosti a Kresba lidské postavy
- Orientační test dynamické praxe – autor Míka
- Test rizika poruch čtení a psaní – autorky Švancarová, Kucharská
- Prediktivní baterie čtení – autor Lazarová
- Pozorovací schéma k posouzení školní způsobilosti – autor Kondáš

V Zelinkové (2007, s. 49) je možné se dočíst: *„Znalost vývoje motoriky, percepce, vnímání tělového schématu, pravolevé a prostorové orientace je jedním z předpokladů pedagogické diagnostiky.“* Pokud dítě nezvládá úkoly přiměřené jeho věku, sestupujeme v nárocích na úroveň nižší, a naopak, pokud se dítě zajímá o dovednosti odpovídající vyššímu věku, nebrzdíme ho, ale podporujeme v jeho rozvoji. Na téže straně autorka uvádí: *„Pro většinu pedagogických*

¹² Anamnéza = z řeckého *anamnesis*, což znamená rozpomenutí

diagnostických postupů nebo zkoušek neexistuje hodnotící stupnice. Pedagog se orientuje podle období, kdy má dítě jednotlivé úkoly zvládnout. V případě opožděného vývoje v některé ze sledovaných oblastí je třeba provádět ve škole i ve spolupráci s rodiči odpovídající cvičení. Je-li vývojový deficit závažnější, je třeba doporučit návštěvu odborného pracoviště (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, dětský lékař a další specialisté).“

5.4. Diagnostikované oblasti rozvoje dítěte

Zelinková (2007) uvádí tyto diagnostikované oblasti rozvoje dítěte:

- motorika – hrubá, jemná, motorika artikulačních orgánů, grafomotorika, pohybová koordinace, senzomotorická koordinace, lateralita
- vnímání tělového schématu, pravolevá, prostorová a časová orientace
- percepce – vestibulární percepce¹³, taktilní (hmatová percepce), kinestetická percepce¹⁴, zraková percepce, sluchová percepce,
- vnímání a reprodukce rytmu,
- komunikační dovednosti – komunikace verbální, komunikace neverbální,
- rozumové schopnosti

Kucharská (in Martin, Gillernová, eds., 2003, s. 84) uvádí oblasti, které vycházejí z kurikula předškolní výchovy a obecně se týkají:

- rozvoje pohybových dovedností – hrubá a jemná motorika, lateralita, grafomotorika aj.;
- osvojovaných návyků – oblékání, samostatnost, hygiena, pracovní návyky aj.;
- zvyšování kvality poznávacích funkcí – rozvoj záměrné paměti, úmyslné pozornosti, verbálního a logického myšlení, diferencovaného vnímání, slovníku aj.;
- rozvoje vědomostí – barvy, znalosti o přírodě, zvířatech, člověku, počasí aj.;
- rozlišování orientace časové (používání základních časových pojmů) a prostorové (orientace vpravo-vlevo, nahoře-dole aj.);
- předčíselných představ – orientace v řadě, přiřazování aj.;
- rozvoje sociálních dovedností – s vrstevníky, s učitelkou, dodržování pravidel

¹³ Vestibulární percepce: „Vestibulární aparát je umístěn v uchu a umožňuje vnímání rovnováhy... Působí na držení těla, prostorové představy a prostorovou orientaci. Rozlišujeme rovnováhu statickou (např. stoj na jedné noze) a dynamickou (chůze, běh, poskoky).“ (Zelinková, 2007, s. 68)

¹⁴ Kinestetika: „je učení o pohybových pocitech. Kinestetické vnímání vzniká na základě tření kloubních ploch, svalového napětí, šlach a zajišťuje vnímání vlastních pohybů.“ (tamtéž, s. 69)

- úrovně školní zralosti.

Diagnostikou předškoláka, především v oblasti řeči, se zabývají i Klenková, Kolbábková (2010). V publikaci je v jednotlivých kapitolách zpracován diagnostický materiál zjišťující u dítěte: sluchové a zrakové vnímání, rozvoj motoriky (hrubé, jemné, motoriky mluvních orgánů), rozumové schopnosti, výslovnost jednotlivých hlásek, slovní zásobu, gramatickou složku řeči, rytmické cítění, jazykový cit a schopnost souvislého vyjadřování.

Významným pomocníkem v oblasti diagnostiky je pro učitelky mateřské školy publikace „Diagnostika předškolního dítěte“ autorek Bednářové, Šmardové (2007). Jednotlivé kapitoly se zaměřují na diagnostiku motoriky, grafomotoriky, kognitivní schopnosti a dovednosti, jejich součástí je i záznamový arch. Sledované oblasti jsou rozděleny do jednotlivých položek, které jsou řazeny podle věku, ve kterém daná schopnost, dovednost dozrává. Stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností učitelky zapisují do přiloženého záznamového archu, a to na škále: nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně. Autorky doporučují zapisovat k jednotlivým stupňům rozvoje datum, nebo kolonku vybarvit, aby vznikl přehledný obraz o dítěti, dále pak zapisovat všechny postřehy a nápadnosti, které se u dítěte při plnění úkolů projeví.

Znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému startu na základní škole popisuje i souhrnný obrazec PhDr. Jaroslavy Svobodové, nazvaný „Co už umím“¹⁵ (viz. příloha č. 5). Rodiče nebo učitelka v mateřské škole mohou společně s dítětem vybarvit to, co dítě zvládá. Tím získají představu, jak je dítě na školu připraveno a v kterých oblastech je třeba ho naopak rozvíjet. (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004).

¹⁵ SVOBODOVÁ, J. Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní. Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000

6. Příprava dítěte na vstup do základní školy

6.1. Oblasti rozvoje dítěte v posledním roce docházky do MŠ

„Cílem předškolní přípravy totiž rozhodně není dítě předem naučit číst a psát, „aby mu pak ve škole pěkně šlo“, ale zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo – až přijde čas – při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné.“ (Kutálková, 2005, s. 11)

Podle Opravilové (in Kropáčková, 2008, s. 47): *„Vzdělávání v mateřských školách klade důraz na osobnostně orientovanou výchovu, kdy je respektována individuální osobnost dítěte.“* Kropáčková (2008, s. 47) dále uvádí: *„Mateřské školy realizují přípravu na vstup dítěte do základní školy každodenní plynulou a přirozenou socializací a kultivací dítěte prostřednictvím prožitkového a situačního učení a hrových aktivit.“* Autorka rovněž zmiňuje důležitost pravidelné docházky dítěte do mateřské školy, jakožto přirozené přípravy na následující školní vzdělávání.

V současném pojetí předškolního vzdělávání jsou pro vstup do základní školy stěžejní tak zvané **klíčové kompetence**, které jsou cílovou kategorií preprimárního vzdělávání vyjádřenou v podobě výstupů. Klíčové kompetence jsou zformulovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince... Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.“* (Smolíková a tým autorů, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 11 a s. 14) Za klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

K této kapitole tedy můžeme obecně říci, že přípravou dítěte na vstup do základní školy se zabývá celé předškolní vzdělávání, jehož cílem je všestranný rozvoj dítěte a dosažení maximální úrovně znalostí a dovedností dítěte v rámci jeho individuálních schopností. Při přípravě dítěte do základní školy, při plánování konkrétních činností můžeme vycházet z oblastí, ve kterých se posuzuje školní

zralost dítěte. Na základě průběžné diagnostiky zjišťujeme aktuální dovednosti a schopnosti dítěte, a tím můžeme vytyčit oblasti, ve kterých je dítě slabší. Ty je pak třeba především v posledním roce docházky do mateřské školy rozvíjet tak, aby zahájení školního vzdělávání nebylo pro dítě zátěží, ale naopak radostným vykročením na cestu vzdělávání.

6.2. Činnosti rozvíjející připravenost dítěte na vstup do základní školy

Činnosti rozvíjející připravenost dítěte na vstup do základní školy se vztahují k těmto oblastem: hrubá motorika; jemná motorika; motorika mluvidel; grafomotorika; kresba; zrakové vnímání; sluchové vnímání; vnímání prostoru; vnímání času; řeč; základní matematické představy.

Pro účely této práce uvádím v následujících podkapitolách pouze nástin možných činností, které mohou pomoci rozvíjet uvedené oblasti vývoje. V příloze č. 6 uvádím příklady literatury zabývající se tímto tématem a různé další zdroje a odkazy, kde je možné čerpat podrobnější informace.

6.2.1. Motorika, grafomotorika, kresba

Hrubá motorika

U dětí rozvíjíme různé tělesné aktivity jako: chůze, běh, stoj, skoky, poskoky, lezení, přelézání, podlézání, plavání, rovnovážná cvičení při chůzi na méně rovném povrchu, rytmická cvičení, hry s míčem – házení, chytání, kutálení, aj. (Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková, 2005)

Jemná motorika

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé, kdy pohyb ruky přenáší od ramene k prstům. Dochází k postupnému procvičování a zdokonalování pohybů při každodenních činnostech, a také při sebeobsluze. Jemnou motoriku můžeme u předškolních dětí dále rozvíjet činnostmi jako jsou:

- společenské hry (karty, hra Mikádo, Člověče nezlob se aj)
- manipulační hry, konstrukční hry, rozebírání, skládání, sestavování
- manipulace s drobným materiálem – třídění, přebírání drobného materiálu (knoflíků, luštěnin, šroubků aj.)
- výtvarné a rukodělné činnosti – přišívání knoflíků, prošívání papíru nebo látky jehlou s tupým hrotem, práce s papírem (stříhání, lepení, vytrhávání,

skládání), výroba řetězů (z papíru, z kancelářských sponek aj), motání klubíček vlny, vykrajování tvarů z modelovací hmoty, modelování z plastelíny, těsta, keramické hlíny, uzlování na šňůrkách

- práce s přírodním materiálem
- prstové cvičení, prstová jóga

(Zelinková, 2007, Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková, 2005)

Motorika artikulačních orgánů

Motoriku artikulačních orgánů rozvíjíme různými cvičeními, které jsou zaměřeny na pohyblivost rtů, jazyka, mimických svalů obličeje, zubů, ale také na funkci patrohltanového uzávěru. Dobře rozvinutá motorika mluvidel je předpokladem správné výslovnosti a tím i řeči jako celku a rovněž je prevencí poruch řeči. (Zelinková, 2007, Kutálková, 2005)

Grafomotorika

„Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky.“ (Zelinková, 2007, s. 54). Do této oblasti patří i kresba. Při kreslení a při grafomotorických cvičeních dbáme u dítěte na správné sezení při psaní (důležitá je optimální výška psací plochy a židle) a na správné držení psacího náčiní (měl by být navozen špetkový úchop). Také bychom se měli zaměřit na uvolněnost ruky dítěte, plynulost pohybů při psaní a přiměřený tlak na podložku. Děti vhodně motivujeme k výtvarné a grafomotorické činnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková, 2005)

Příklady činností:

- kreslení prstem do vzduchu, do písku
- kreslení na velké plochy, velikost plochy postupně zmenšujeme
- grafomotorická cvičení od kruhu, přes ovál, oblouk horní i dolní, čáry, dolní kličky, horní kličky, osmičku, rovnou osmičku až po zátrhy horní i dolní aj.

(Kutálková, 2005, Mlčáková, 2009, Doležalová, 2010)

6.2.2. Zrakové vnímání

Do oblasti zrakového vnímání patří: vnímání figura-pozadí (dítě vybírá mezi mnoha podněty téhož druhu jeden určitý a musí ho udržet v centru pozornosti), konstanta vnímání (umožňuje trvale vnímat určitý předmět při různých podmínkách a

polohách), vnímání polohy v prostoru, vnímání vztahů v prostoru (dítě vnímá předměty nejen ve vztahu k sobě samému, ale i předměty vzájemně mezi sebou), zraková paměť, rozlišování odstínů barev.

Příklady činností:

- puzzle, postupné stříhání obrázku, stavebnice
- hledání a třídění předmětů podle určitého hlediska,
- optické hádanky, Kimovy hry, pexeso, skládání dle předlohy, mozaiky
- hledání rozdílů, hledání stejných dvojic, hledání stejného tvaru hledání obrázků ve zmeškaných čar, hledání překrývajících se obrazců

(Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková 2005, Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

6.2.3. Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je podle Zelinkové (2007, s. 76) „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“.

Cvičení a hry zaměřujeme na:

- rozlišování hlásek (znělých a neznělých, sykavek, měkkých a tvrdých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek)
- analýzu a syntézu (určování počtu slov ve větě, počtu slabik ve slově, určení první a poslední hlásky ve slově, případně uprostřed)
- uvědomění si figury a pozadí (jde o zaměření pozornosti na určitý znak a upozadění ostatních sluchových kulis, například při čtení, vyprávění reagovat na určité slovo)
- sluchovou paměť (rozvíjíme vnímání a reprodukci rytmu – zpívání, hra na nástroje, vytleskávání, vydupávání, vytukávání rytmu, poznávání písniček podle melodie aj.)
- orientace pouze sluchem (hry typu Na slepou bábu, Kuře pípni, hledání předmětu – budíku, zvonečku, aj.)

(Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková 2005,)

6.2.4. Vnímání prostoru

Předškolní dítě by mělo již dobře zvládat tyto pojmy prostorové orientace: nahoře, dole, nízko, vysoko, níže, výše, vpředu, vzadu, první, poslední, předposlední, hned před, hned za; také předložkové vazby na, do, vpřed, za, nad, pod, vedle, mezi; a

vpravo, vlevo, na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo pojmenovat i vpravo dole, vlevo nahoře aj.

Cvičení a hry zaměřujeme na:

- určování polohy předmětů, hledání cest v bludištích
 - určování částí těla, orientace na vlastním těle
 - kresebný diktát. (například: Vlevo nahoru nakreslíme mrak, vpravo nahoru nakreslíme sluníčko, dole uprostřed nakreslíme dům, vpravo dole strom...)
- (Bednářová, Šmardová, 2007, Zelinková, 2007, Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

6.2.5. Vnímání času

Dítě se orientuje v čase prostřednictvím událostí, prožitků a opakujících se jevů.

Orientace dítěte v čase se postupně zlepšuje, a to se zvyšujícím se věkem a s vývojem myšlení.

Děti vedeme k :

- pojmenovávání částí dne, týdne, ročního období
- přiřazování činností k částem dne, týdne, roku
- k pojmenovávání sledu událostí
- užívání pojmů včera, dnes, zítra, nejprve, před tím, potom
- vyprávění co se stalo dříve, co později

(Bednářová, Šmardová, 2007, Zelinková, 2007)

6.2.6. Řeč

Podle Kutálkové (2005) je úroveň komunikačních dovedností dítěte výsledkem nejen vlivu rodičů, ale i vlivů prostředí, ve kterém rodina i dítě žije.

Činnosti a hry zaměřujeme na:

- celkový rozvoj řeči – aktivní i pasivní slovní zásobu, výslovnost, gramatiku
- vyprávění zážitků, popis prováděných činností
- rýmování, básničky, písničky
- rozvíjíme vyjadřovací pohotovost
- nácvik správné melodie i hlasitosti řeči
- hry se slovy na chápání a tvoření antonym, synonym i homonym
- pojmenování vlastností, vysvětlení významu, řešení situací aj.

(Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková, 2005, Kropáčková, 2008)

6.2.7. Základní matematické představy

Podle Bednářové, Šmardové (2007), Budíkové, Krušinové, Kuncové (2004) i dalších autorů souvisí rozvoj matematických schopností s dovednostmi motorickými, zejména grafomotorickými, se zrakovou diferenciací, zrakovou analýzou, prostorovou orientací i orientací v čase.

Činnosti a hry zaměřujeme na:

- třídění podle barev, velikosti, tvaru i dalších kritérií
- třídění za použití jednoho i více kritérií najednou (př. podle barvy; podle dvou kritérií – barva + tvar „žluté kruhy“; podle tří kritérií – barva + tvar + velikost „malé žluté kruhy“)
- řazení jednotlivých prvků podle velikosti (vzestupná i sestupná řada), odstínu barvy, výkonu, stáří
- počítání v oboru do šesti (vzestupná i sestupná řada). Nejde zde jen o mechanicky naučenou řadu, ale především o porozumění pojmu číslo
- poznávání geometrických tvarů – kruhu, čtverce, trojúhelníku a obdélníku

(Bednářová, Šmardová, 2007, Kutálková, 2005, Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

V současné době existuje na trhu velké množství kvalitní literatury, bohužel i té méně kvalitní, kterou je možné využít při plánování činností pro předškolní a odkladové děti. Je na učitelkách mateřských škol, jaký způsob přípravy dětí na vstup do základní školy zvolí. Učitelky mají také možnost využít některé zpracované programy, které rozvíjí všechny oblasti vývoje dítěte. Jedním z takových programů je metoda Dobrého startu, která je stále více a více učitelkami používána. Tato metoda byla vypracována ve Francii Théou Bougnetovou. Cílem metody je během hry navodit u dětí základní pohyby potřebné pro psaní. Mateřská škola, kde probíhal výzkum mé bakalářské práce, mimo jiné připravuje předškolní a odkladové děti na vstup do 1. třídy podle metodického materiálu Píšeme podle písniček. Jedná se o motoricko-akusticko-optická cvičení vycházející právě z metody Dobrého startu. Metodický materiál vydala Okresní pedagogicko-psychologická poradna pro vnitřní potřebu MŠ a ZŠ v okrese Kroměříž. Metoda se užívá jako logopedická prevence, jako rozvoj hudebních schopností a jako příprava dětí pro výuku čtení a psaní. Je vhodná pro děti s poruchami psychomotorického vývoje, kdy napravuje nepravidelně se

rozvíjející funkce, a také pro děti s normální psychomotorickou úrovní, kdy aktivizuje rozvoj. „Cílem metody je zdokonalení zrakového, sluchového a kinesteticko-pohybového analyzátoru, dále pak zdokonalení a vyhranění lateralit, zlepšení prostorové orientace“. (Solařová, Zaviačičová, 2006)

Metoda se skládá z 24 lekcí rozdělených do okruhů podle typu grafických znaků: 1. – 6. lekce svislé a vodorovné čáry; 7. – 12. lekce šikmé a lomené čáry; 13. – 18. lekce uzavřené tvary; 19. – 24. lekce oblouky, smyčky, vlnovky (tvary napodobující písmo). Každá lekce je tvořena ze tří jednotlivých fází, kdy se postupně zvyšuje náročnost. První fáze je zaměřena na motorické (pohybové) cviky, druhá fáze na cvičení motoricko-akustická (pohybově- sluchová), třetí fáze na motoricko-akusticko-optická (pohybově-sluchově-zraková). Každý začátek lekce, a také 1. a 3. fáze je doprovázena určitou písničkou, ve 2. fázi se využívá hry na tělo, rytmické nástroje atd. za přesného dodržování stanoveného tempa a rytmu. Vždy po šesti lekcích následuje lekce opakovací, kde si děti zopakují především ty cviky, které jim činily potíže. V příloze č. 7 uvádím jednu takovou lekci.

7. Výzkum – připravenost předškolních dětí na vstup do ZŠ

7.1. Cíle výzkumu

Cílem empirické části mé bakalářské práce je zjistit úroveň připravenosti dětí na vstup do základní školy a zda některé faktory, jako jsou věk, pohlaví, vzdělání rodičů tuto připravenost ovlivňují.

Cíl č. 1 – zjistit, zda věk dítěte ovlivní dosažené výsledky u jednotlivých testů, zda věkově starší děti dosahují lepších výsledků než děti věkově mladší.

Cíl č. 2 – zjistit, zda pohlaví dítěte ovlivňuje dosažené výsledky u jednotlivých testů, zda se znatelně liší výsledky chlapců a dívek z daného zkoumaného souboru.

Cíl č. 3 – zjistit, zda vzdělání rodičů ovlivňuje dosažené výsledky u jednotlivých testů, zda děti rodičů s vyšším vzděláním, dosahují lepších výsledků než děti rodičů s nižším vzděláním.

7.2. Charakteristika souboru a použité metody

Výzkum byl prováděn v městské čtyřtřídní Mateřské škole, Husova 838, Uherské Hradiště, v Červené pastelce (1. třídě) a v Zelené pastelce (2. třídě). Celkem se výzkumu zúčastnilo 30 dětí předškolního věku, z toho 18 chlapců a 12 dívek. Věkové složení dětí se pohybovalo od 72 měsíců do 88 měsíců, hvězdičkou jsou označeny děti s odkladem školní docházky. Pro účely výzkumu bylo třeba získat potřebné informace i od rodičů dětí. Zajímalo nás vzdělání rodičů, případně partnerů matky/otce, kteří žijí s dítětem ve společné domácnosti. Zjištěné vstupní informace jsou zpracované v tabulkách č. 1, č. 2 a v grafech č. 1, 2, a 3.

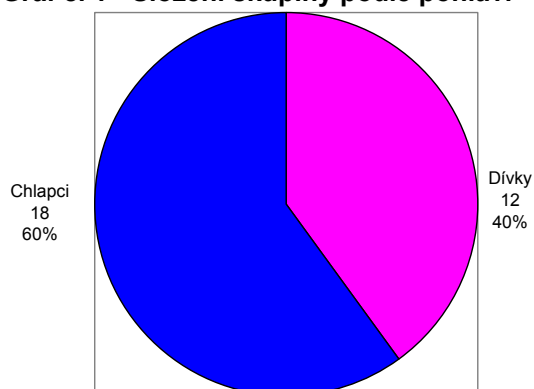
Tabulce č. 1 – Věk jednotlivých dětí a vzdělání jejich rodičů

pořadové číslo dítěte	01*	02*	03*	04*	05*	06*	07*	08	09	10	11	12	13	14	15
pohlaví dítěte	D	CH	D	D	CH	D	CH	CH	D	CH	CH	CH	CH	CH	D
věk dítěte	86	83	83	83	84	82	86	81	80	79	77	76	74	72	79
vzdělání otce	OU	SŠ	VŠ	VŠ	OU	OU	SŠ	SŠ	SŠ	SŠ	SŠ	OU	VŠ	OU	OU
vzdělání matky	SŠ	OU	SŠ	VŠ	OU	OU	SŠ	OU	OU	VŠ	OU	SŠ	OU	SŠ	SŠ

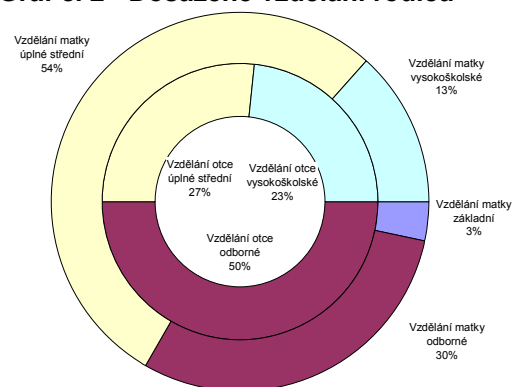
Tabulce č. 2 – Věk jednotlivých dětí a vzdělání jejich rodičů

pořadové číslo dítěte	16	17*	18*	19*	20*	21	22	23	24	25	26	27	28	29*	30
pohlaví dítěte	CH	CH	CH	CH	CH	D	D	D	D	D	CH	CH	D	CH	CH
věk dítěte	83	88	88	83	84	79	80	82	76	75	74	72	75	83	79
vzdělání otce	VŠ	OU	OU	VŠ	SŠ	OU	OU	OU	OU	OU	OU	VŠ	OU	VŠ	SŠ
vzdělání matky	SŠ	SŠ	SŠ	SŠ	SŠ	ZŠ	VŠ	OU	SŠ	OU	SŠ	SŠ	SŠ	VŠ	SŠ

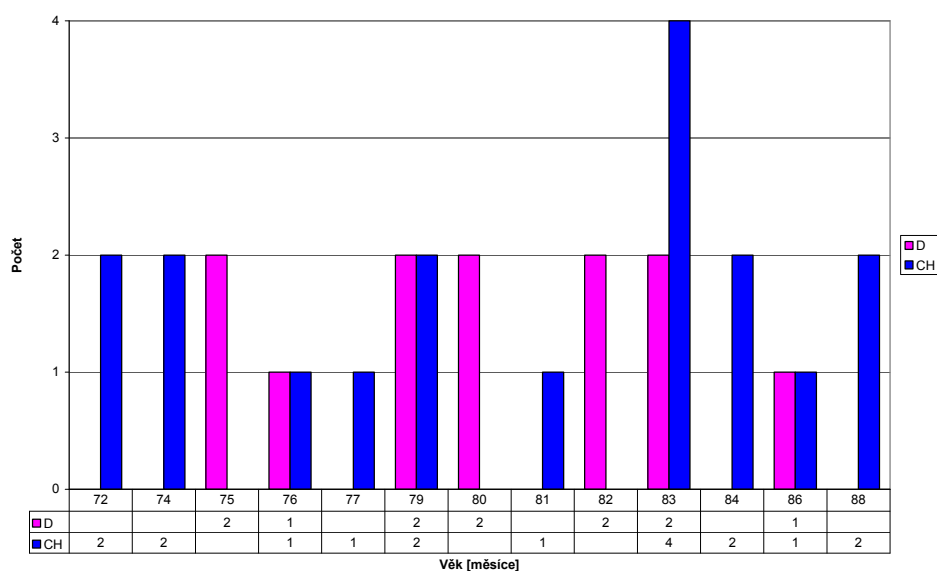
Graf č. 1 - Složení skupiny podle pohlaví



Graf č. 2 - Dosažené vzdělání rodičů



Graf č. 3 - Počet dětí podle věku a pohlaví



Použité metody

Při výzkumu jsem použila tyto metody:

dotazník (informovaný souhlas) – určený pro rodiče, kde svým podpisem stvrzovali souhlas s účastí jejich dítěte ve výzkumném šetření, jehož cílem bylo zjištění úrovně školní zralosti předškolních dětí.

- **dotazník** – byl určen rodičům zúčastněných dětí. Zjišťovala jsem v něm vzdělání rodičů, případně partnerů, kteří žijí s dítětem ve společné domácnosti
- **rozhovor** – s dítětem, při němž jsem dítěti vysvětlila postup při zadávání úkolů, pomůcky, které budeme potřebovat aj.
- **pozorování** – tuto metodu jsem využila ve všech dílčích krocích. Pozorovala jsem chování dítěte během vyšetření – soustředěnost, samostatnost, spontánnost chování a reakcí při vyšetření, celkové rozpoložení, lateralitu
- **baterie testových úkolů pro školní zralost** (jedná se o běžně používané testy, které vydává nakladatelství Psychodiagnostika, s.r.o. v Brně a jsou určeny pro psychologická pracoviště)
 - o **Ravenův test progresivních matic** (barevné progresivní matice) je jeden z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších testů inteligence. Tento neverbální test měří obecnou inteligenci a především logické usuzování. Verze barevných progresivních matic je určena pro děti od 5 do 11 let. Aby byly matice více názornější a děti lépe udržely pozornost, jsou zpracovány barevně. Test se skládá ze tří sérií: A, AB, B, každá má 12 úkolů. Sérii A se zaměřuje na chápání změn, v sérii AB dítě určuje chybějící díl obrazce tím, že porovnává vzor na obrazci s nabízenými díly, v sérii B jde o schopnost abstraktního úsudku. Výkon testu ovlivňuje percepční zralost dítěte a schopnost koncentrace pozornosti.
 - o **Edfeldův reverzní test** je určen pro diagnostiku zrakové percepce u dětí od 5 do 8 let. Zjišťuje úroveň vizuální diferenciací. Dítěti jsou předkládány dvojice obrazců u kterých má určit, zda jsou shodné či nikoliv. V případě

rozdílnosti obrazců dítě celou dvojici přeškrtnutím označí jako nesprávné. Výsledek testu závisí vzhledem k jeho rozsahu i na úrovni pozornosti a soustředěnosti dítěte.

- o **Orientační test školní zralosti** Jiráskova modifikace testu Artura Kerna. Úkol je rozdělen do tří částí. V první části dítě kreslí mužskou postavu, ve druhé napodobuje psací písmo a ve třetí obkresluje skupinu deseti bodů v definovaném obrazci.
- o **Test verbálního myšlení.** Jedná se o Jiráskův orientační test školní zralosti. Dítě odpovídá na otázky examinátora.
- o **Orientační test dynamické praxe.** Jedná se o diagnostiku koordinace pohybů rukou, nohou a jazyka, při němž dítě napodobuje examinátora.
- o **Zkouška znalostí předškolních dětí.** Jedná se o verbální inteligenční test, kdy dítě odpovídá na otázky examinátora.

7.3. Přehled výsledků

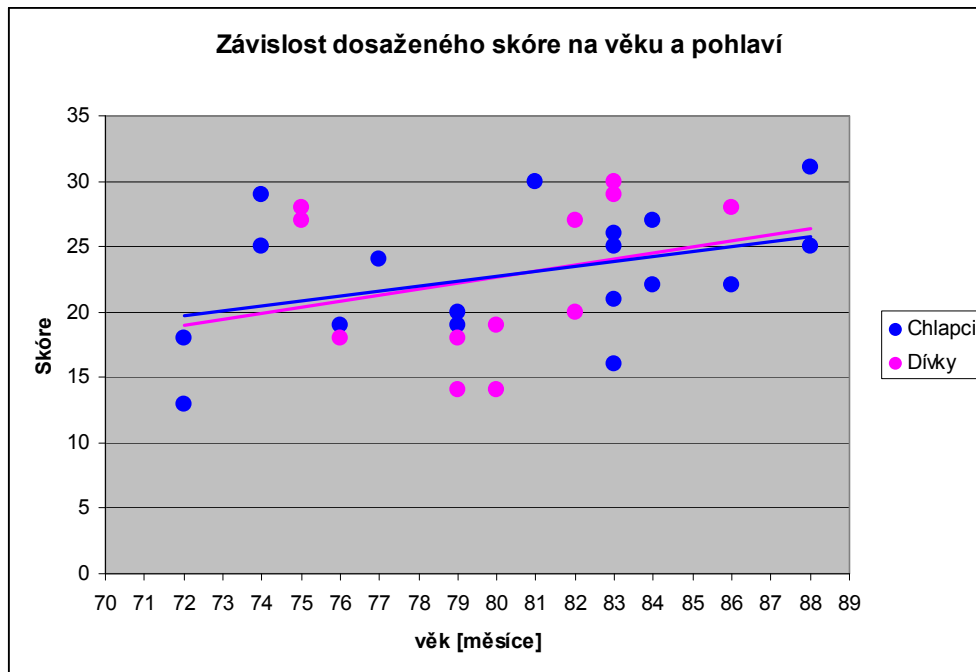
- o Každé dítě individuálně absolvovalo celou testovou barerii. Byly zaznamenávány výsledky jednotlivých testů a následně zpracovány do tabulky č. 3. Pro větší přehlednost zde opět uvádím i věk dítěte a vzdělání rodičů.

Tabulka č. 3 Výsledky dětí dosažené v jednotlivých testech

pořadové číslo dítěte	pohlaví dítěte	věk dítěte	vzdělání otce	vzdělání matky	Výsledky testů - počet dosažených bodů / u Jiráskova známka								
					Ravenovy matice	Orientační test školní zralosti, kresba	Orientační test školní zralosti, písmo	Orientační test školní zralosti, vzor	Orientační test školní zralosti, Ø známek	Test verbálního myšlení (Jirásek)	Edfeldův reverzní test	Orientační test dynamické praxe	Zkouška znalostí předškolních dětí
01*	D	86	OU	SŠ	28	3	2	1	2,0	22	64	8	8
02*	CH	83	SŠ	OU	16	3	1	3	2,3	24	70	6	20
03*	D	83	VŠ	SŠ	29	3	1	1	1,7	30	77	8	30
04*	D	83	VŠ	VŠ	30	3	1	2	2,0	29	81	7	28
05*	CH	84	OU	OU	27	3	2	1	2,0	18	84	5	20
06*	D	82	OU	OU	27	3	1	2	2,0	11	64	8	22
07*	CH	86	SŠ	SŠ	22	3	3	1	2,3	14	61	7	10
08	CH	81	SŠ	OU	30	3	2	1	2,0	31	81	8	24
09	D	80	SŠ	OU	19	3	1	1	1,7	20	62	5	14
10	CH	79	SŠ	VŠ	19	3	3	1	2,3	22	74	4	26
11	CH	77	SŠ	OU	24	3	2	1	2,0	4	56	4	8
12	CH	76	OU	SŠ	19	2	1	1	1,3	22	65	4	32
13	CH	74	VŠ	OU	25	3	2	1	2,0	26	74	4	14
14	CH	72	OU	SŠ	13	4	3	4	3,7	15	56	4	10
15	D	79	OU	SŠ	14	3	1	1	1,7	22	68	5	16
16	CH	83	VŠ	SŠ	26	4	3	2	3,0	21	70	6	18
17*	CH	88	OU	SŠ	25	3	1	1	1,7	32	82	8	34
18*	CH	88	OU	SŠ	31	1	2	1	1,3	23	82	5	30
19*	CH	83	VŠ	SŠ	21	3	3	3	3,0	19	76	6	16
20*	CH	84	SŠ	SŠ	22	3	2	1	2,0	12	77	4	12
21	D	79	OU	ZŠ	18	3	1	1	1,7	9	73	6	2
22	D	80	OU	VŠ	14	3	4	2	3,0	14	71	6	22
23	D	82	OU	OU	20	3	3	1	2,3	18	75	5	18
24	D	76	OU	SŠ	18	3	1	1	1,7	9	60	7	14
25	D	75	OU	OU	27	2	2	1	1,7	23	78	5	26
26	CH	74	OU	SŠ	29	3	1	2	2,0	22	82	7	14
27	CH	72	VŠ	SŠ	18	3	2	2	2,3	33	77	5	30
28	D	75	OU	SŠ	28	3	1	1	1,7	26	75	7	20
29*	CH	83	VŠ	VŠ	25	3	2	2	2,3	30	75	4	36
30	CH	79	SŠ	SŠ	20	3	2	3	2,7	33	82	4	28

7.3.1. Ravenův test progresivních matic - závislost dosaženého skóre na věku a pohlaví

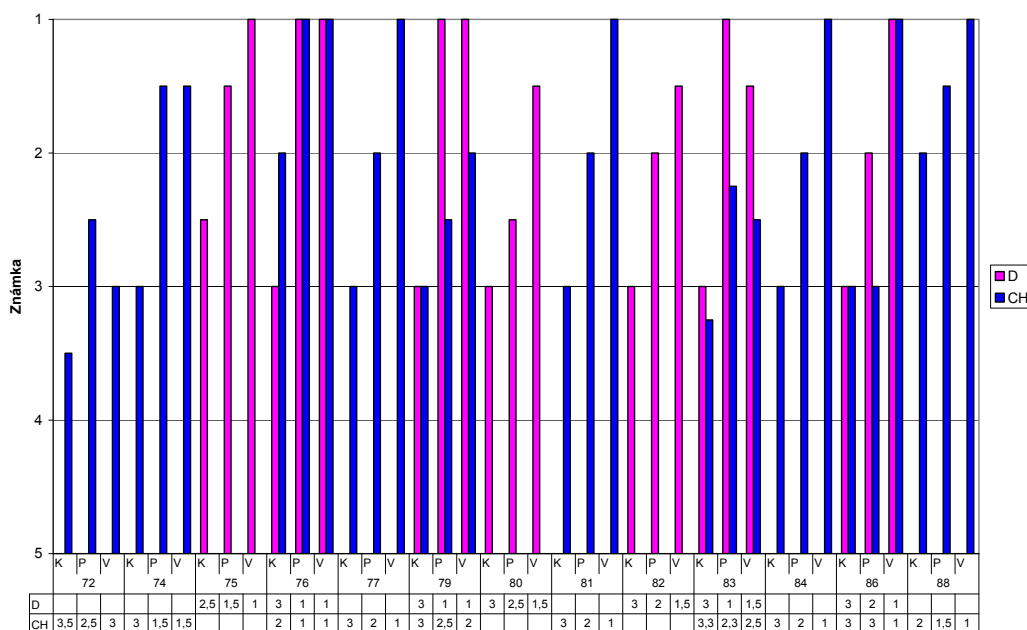
Graf č. 4 - Závislost dosaženého skóre v Ravenově testu na věku a pohlaví



Z výsledků testu sledované skupiny a proložení spojnicí trendu lze vysledovat vyrovnané výsledky obou skupin, jak děvčat, tak chlapců. Mladší chlapci mají lepší výsledky než stejně staré dívky, což se ale s přibývajícím věkem mění a starší děvčata naopak dosahují lepšího výsledku než stejně staří chlapci. Rovněž z grafu vyplývá, že hodnota výsledku testu se obecně zvyšuje s věkem dítěte.

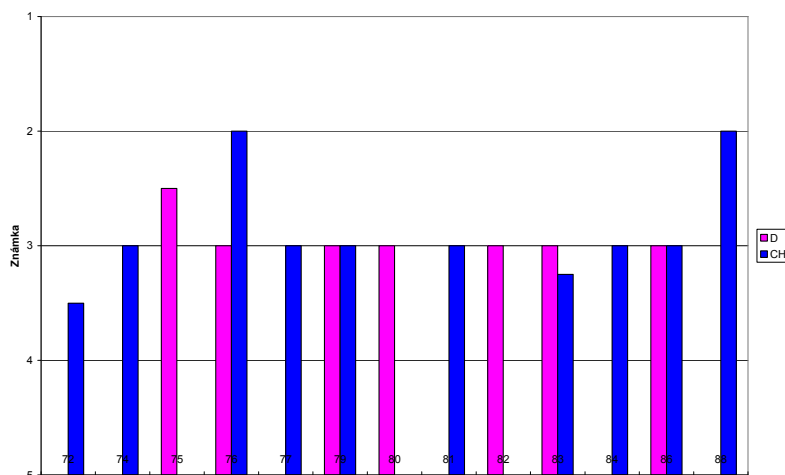
7.3.2. Orientační test školní zralosti podle Jiráska – průměrná dosažená známka v závislosti na věku a pohlaví

Graf č. 5 - Průměrné dosažené známky v Orientačním testu školní zralosti v závislosti na věku a pohlaví



V grafu č. 5 jsou zobrazené průměrné dosažené známky v Orientačním testu školní zralosti v závislosti na věku a pohlaví dítěte. Při testu byla sledována kritéria kresby mužské postavy (K), napodobení psacího písma (P) a obkreslení skupiny bodů podle vzoru (V).

Graf č. 6 - Dílčí graf průměrných výsledků v kresbě mužské postavy

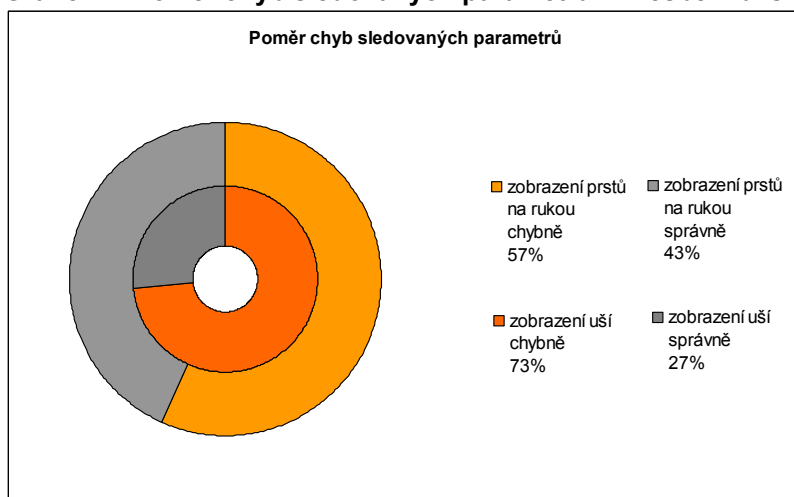


Graf č. 6 uvádí průměrné výsledky v kresbě mužské postavy. Je zde vidět poměrně vyrovnanou úroveň ve výsledcích dívek i chlapců. Vzhledem k možným dosaženým bodům byly jejich výsledky průměrné. Odchytky od

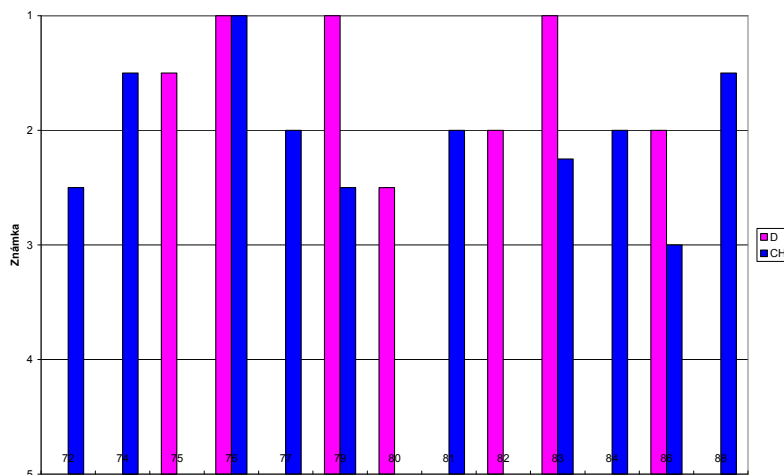
průměru jsou statisticky nevýznamné v takto malé skupině. Hodnocení kresby mužské postavy se zdá být poměrně přísné. Děti nejvíce chybovaly v kreslení detailů obličeje, kde z celkového počtu 30 dětí 22 dětí nezobrazilo uši a 17 dětí chybně zobrazovalo počet prstů na ruce. (viz graf č. 7).

Vliv závislosti věku na dosažených výsledcích není v tomto testu zřejmý.

Graf č. 7 - Poměr chyb sledovaných parametrů v kresbě mužské postavy



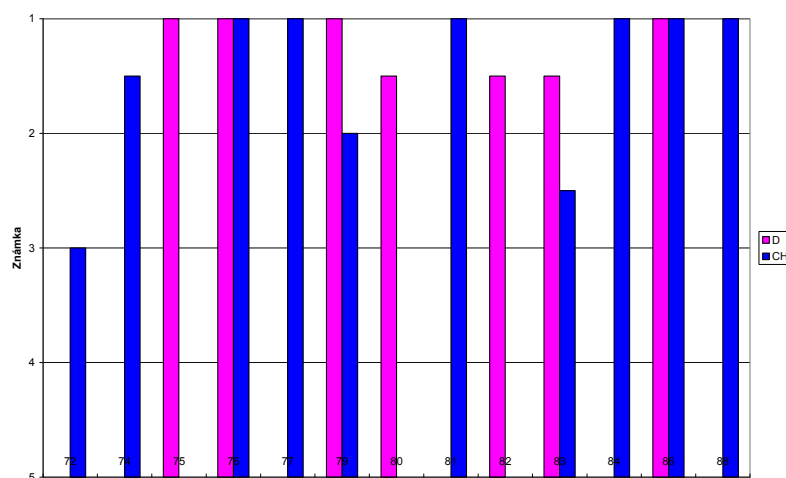
Graf č. 8 - Dílčí graf průměrných výsledků pro test psacího písma



Zde byly děti vzhledem k možným dosaženým bodům mnohem úspěšnější než v předchozím testu. Test nápodoby psacího písma podle vzoru (viz dílčí graf č. 8) prokazuje lepší schopnosti dívek, chlapci zaostávali hlavně v detailech, např. chybějící tečka nad i a v nedokonalém napojování znaků. Dívčí písmo bylo subjektivně hodnoceno jako úhlednější.

Vliv závislosti věku na dosažených výsledcích není v tomto testu zřejmý.

Graf č. 9 - Dílčí graf průměrných výsledků pro obkreslení skupiny bodů



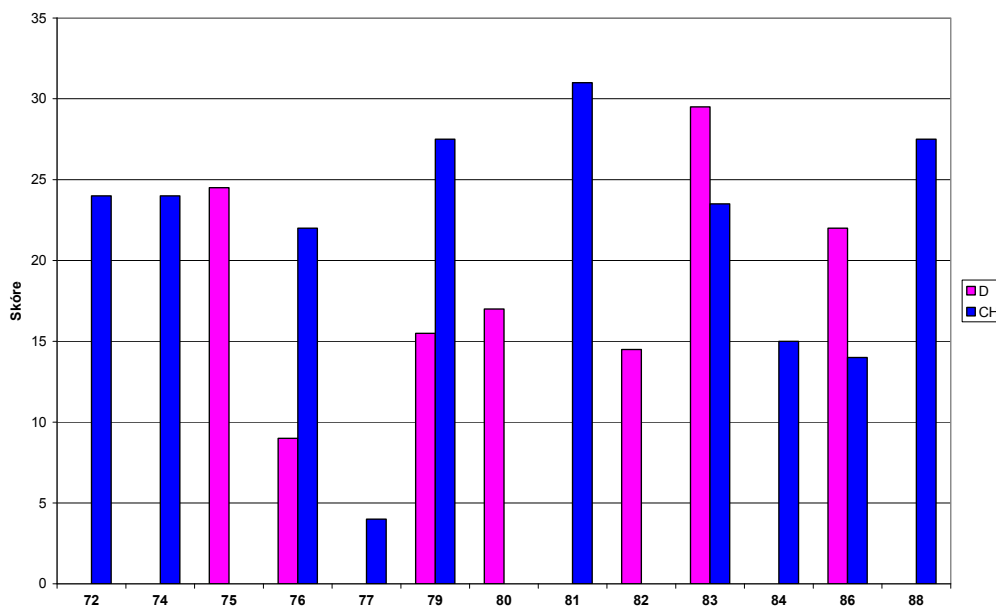
Výsledky obkreslování skupiny bodů podle vzoru (viz. graf č. 9) vykazují jen malý rozptyl, což vede k závěru, že zraková percepce a diferenciacie u dětí je již dostatečně vyvinutá. Tento časový vývoj je potvrzen i nízkým výsledkem nejmladšího člena skupiny. Závislost věku na dosažených výsledcích je tedy zřejmá.

Dále z grafu vyplývá, že výsledky obou skupin, dívek i chlapců, jsou srovnatelné.

Nespojitá kresba bodů se jevila jako méně náročnější než spojitě tahy v předchozích dvou testech. Několik chyb se objevilo v počtu překreslovaných bodů, více děti chybovaly v určování potřebné vzdálenosti pro vzájemné umístění jednotlivých bodů.

7.3.3. Test verbálního myšlení podle Jiráska

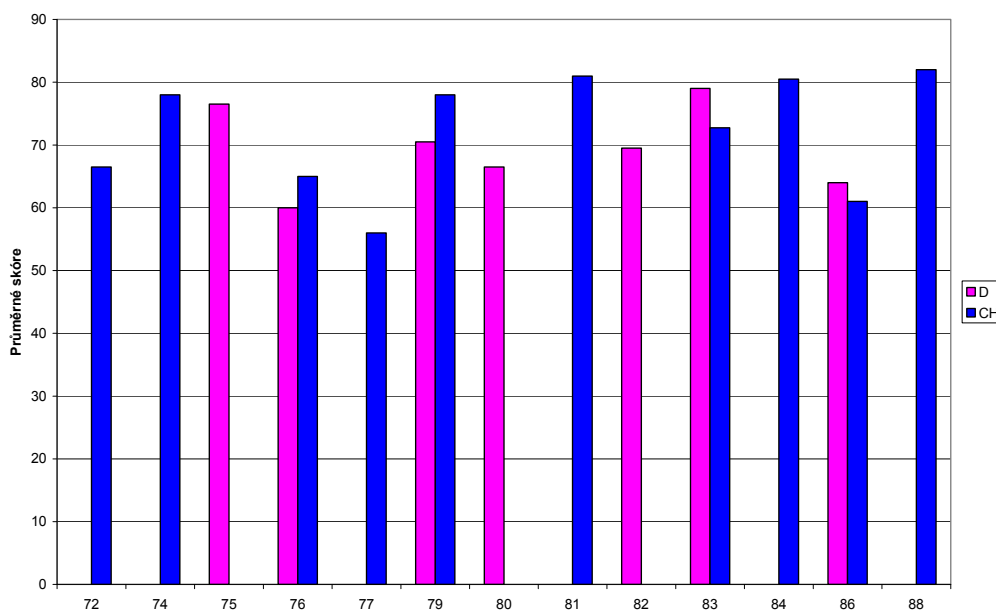
Graf č. 10 - Test verbálních znalostí podle Jiráska – závislost na věku a pohlaví



Graf č. 10 zobrazuje výsledky verbálních znalostí podle Jiráska v závislosti na věku a pohlaví. Výsledky ukazují na výrazně lepší výsledky u chlapců než u dívek. Závislost věku na dosažených výsledcích není zřejmá.

7.3.4. Edfeldův reverzní test

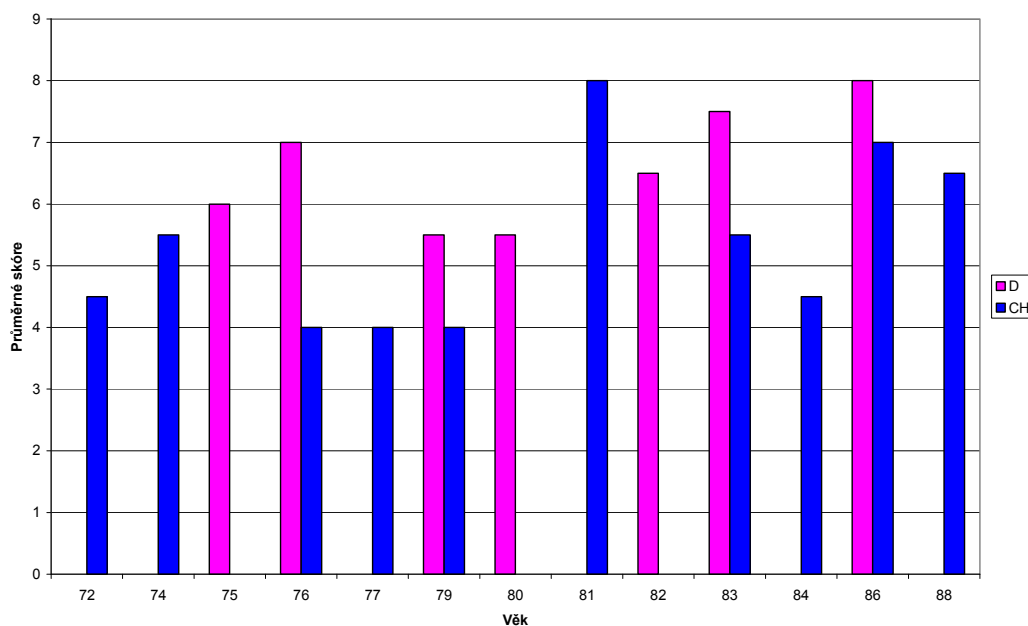
Graf č. 11 - Edfeldův Reverzní test – průměrné dosažené skóre v závislosti na věku a pohlaví



Graf č. 11 - i u tohoto testu je vidět mírná převaha chlapců, kteří ve sledovaných kritériích dosahovali lepších výsledků. Závislost věku dítěte na dosažených výsledcích je nepatrná, přesto je možné konstatovat, že věkově starší děti dosahují lepších výsledků než děti mladší.

7.3.5. Test dynamické praxe

Graf č. 12 - Test dynamické praxe – závislost na věku a pohlaví

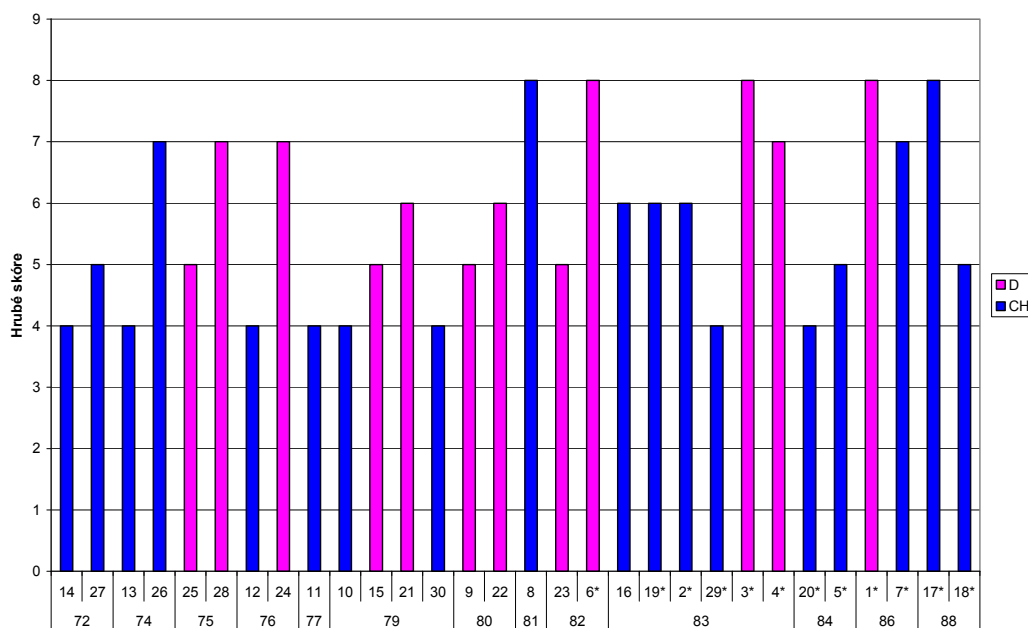


Graf č. 12 prezentuje výsledky dětí v testu dynamické praxe. Z grafu je zřejmé, že lepších výsledků v koordinaci pohybů rukou, nohou i jazyka dosahovaly dívky.

Závislost věku na dosažených výsledcích zde není patrná.

7.3.6. Zkouška znalostí předškolních dětí

Graf č. 13 - Zkouška znalostí předškolních dětí v závislosti na věku a pohlaví

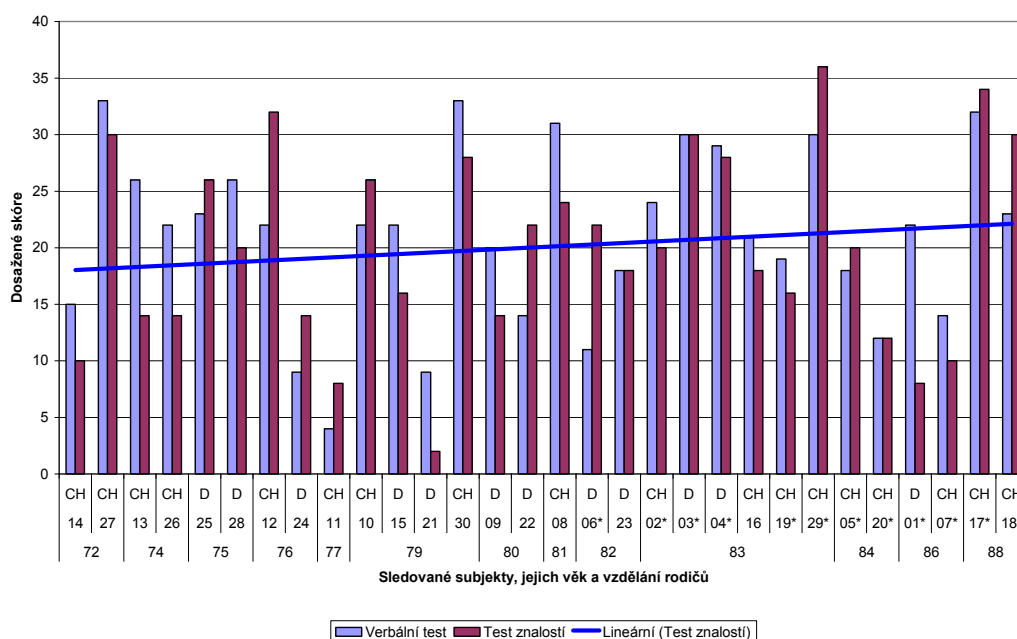


V grafu č. 13 jsou zobrazeny výsledky dosažené ve zkoušce znalostí předškolních dětí. U tohoto testu je opět patrné, že věkově starší děti dosahovaly lepších výsledků než děti mladší.

Rovněž se zde promítá i závislost pohlaví na dosažených výsledcích. Mezi mladšími dětmi dosahovaly lepších výsledků dívky, které byly úspěšnější než chlapci i mezi dětmi staršími.

7.3.7. Srovnání testů verbálního myšlení podle Jiráska a zkoušky znalostí předškolních dětí

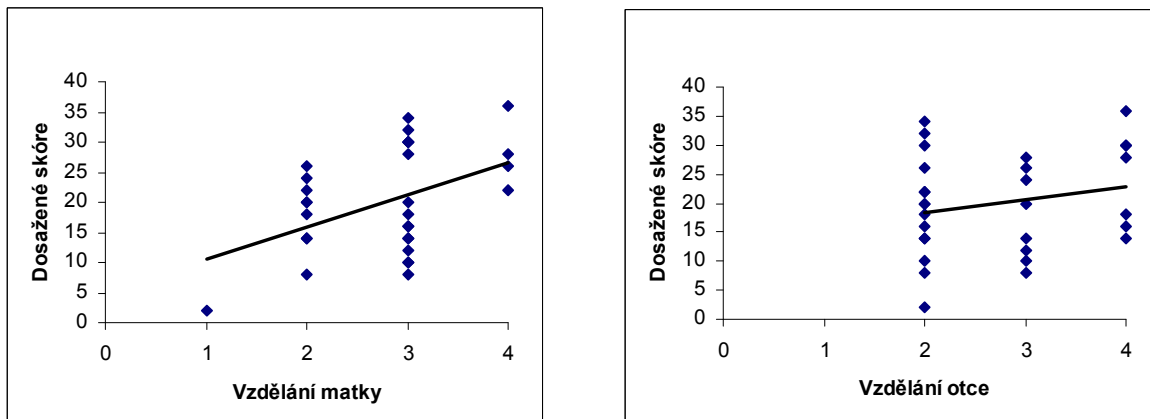
Graf č. 14 - Srovnání testů verbálních znalostí podle Jiráska a zkoušky znalostí předškolních dětí



Graf č. 14 zobrazuje srovnání testů verbálních znalostí podle Jiráska a zkoušky znalostí předškolních dětí. Porovnání úspěšnosti prokazuje vzájemnou korelaci obou testů zaměřených na podobné oblasti. Proložená spojnice trendu získaných hodnot prokazuje postupné zlepšování dosažených výsledků s věkem.

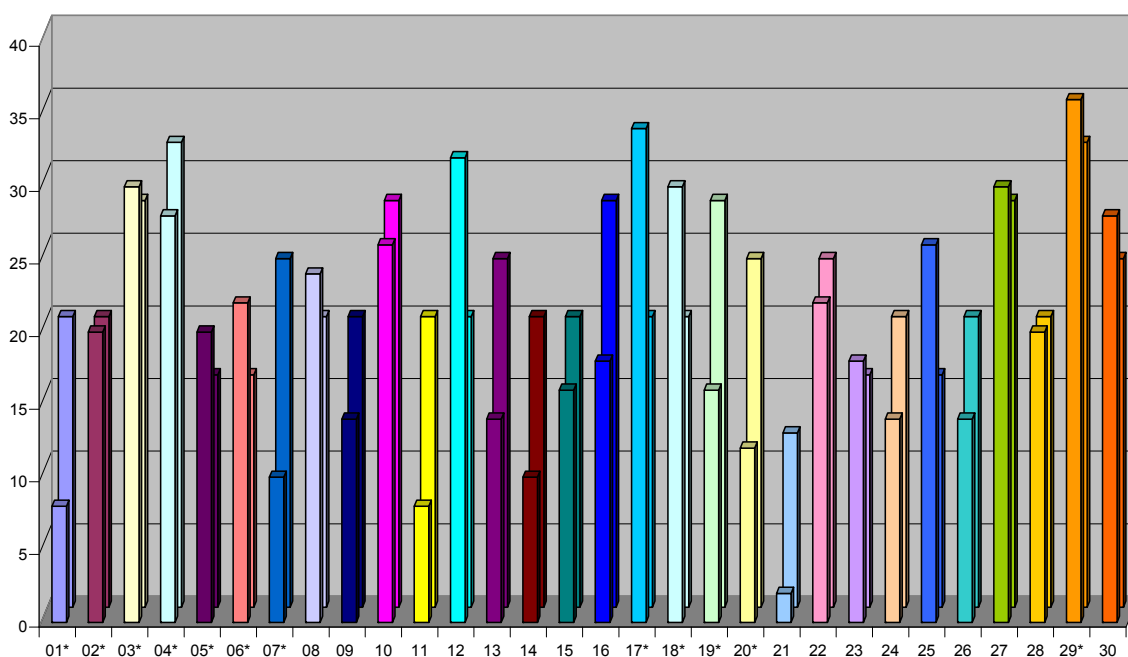
7.3.8. Zkouška znalostí předškolních dětí v závislosti na vzdělání rodičů

Graf č. 15, 16 - Závislost znalostí dětí na dosaženém vzdělání rodičů



Poslední grafy č. 15 a č. 16 znázorňují vliv rodiny, konkrétně dosažené vzdělání rodičů na úroveň znalostí dětí. Z linie trendu je patrné, že dosažené vzdělání rodičů má jistý vliv na úroveň znalostí dětí, větší než dosažený věk. Silněji se projevuje vliv vzdělání matky, což je zřejmě důsledkem většího množství času věnovaného dítěti matkou, jak je běžné v našem sociálním prostředí. Tento závěr potvrzuje také nízké dosažené skóre dítěte č. 21, jehož matka má pouze základní vzdělání a otec neúplné střední vzdělání. Toto je dobře patrné i z následujícího grafu č. 16.

Graf č. 16 - Závislost dosaženého skóre na vzdělání rodičů



Graf č. 16 zobrazuje dosažené skóre ve zkoušce předškolních znalostí jednotlivých dětí a dosažené vzdělání rodičů. První řada zobrazuje dosažené skóre dítěte, druhá řada součet dosaženého vzdělání obou rodičů. Koeficienty dosaženého vzdělání obou rodičů byly sečteny a vynásobeny harmonizační konstantou pro lepší prezentaci výsledků v grafu. Harmonizační konstanta byla určena jako celá část poměru průměrů získaného skóre a součtu hodnot dosaženého vzdělání rodičů.

Teorii vyplývající z předchozího grafu potvrzují výsledky jednotlivých subjektů.

7.3.9. Vyhodnocení výzkumu

Cílem č. 1 bylo zjistit, zda věk ovlivní dosažené výsledky u jednotlivých testů, zda věkově starší děti dosahují lepších výsledků, než děti věkově mladší. Z výsledků vyplývá, že **věkově starší děti byly úspěšnější v těchto testech:**

- Ravenově testu progresivních matic
- Orientačním testu školních zralostí v úkolu obkreslení deseti bodů
- Znalostech předškolních dětí
- Nepatrně i v Edfeldově reverzním testu.

Věk dítěte se neprojevil na výsledcích těchto testů:

- Orientačním testu školních zralostí v úkolu zobrazení postavy
- Orientačním testu školních zralostí v úkolu napodobení psacího písma
- Testu verbálního myšlení
- Testu dynamické praxe.

Cílem č. 2 bylo zjistit, zda pohlaví dítěte ovlivňuje dosažené výsledky u jednotlivých testů, zda se znatelně liší výsledky chlapců a dívek z daného zkoumaného souboru.

Z výsledků vyplývá, že **dívky byly úspěšnější v těchto testech:**

- Orientačním testu školních zralostí v úkolu nápodoby psacího písma
- Testu dynamické praxe
- Znalostech předškolních dětí.

Chlapci byly úspěšnější v těchto testech:

- Testu verbálního myšlení
- Edfeldově reverzním testu

Závislost pohlaví na dosaženém výsledku se neprojevila u testů:

- Ravenově testu progresivních matic
- Orientačním testu školní zralosti v úkolu zobrazení postavy
- Orientačním testu školních zralostí v úkolu obkreslení deseti bodů.

Cílem č. 3 bylo zjistit, zda vzdělání rodičů ovlivňuje dosažené výsledky u testu znalostí předškolních dětí, zda děti rodičů s vyšším vzděláním, dosahují lepších výsledků, než děti rodičů s nižším vzděláním. Z výsledků vyplývá, že vzdělání rodičů, především matky, má jistý vliv na dosažené výsledky.

Závěr

Ke zvolenému tématu bakalářské práce konstatuji, že příprava dítěte na vstup do základní školy je dlouhodobý proces, který není otázkou jen posledního školního roku v mateřské škole, ale prolíná se celým předškolním vzděláváním. Nejsou to jen konkrétní znalosti, ale především rozvoj celé osobnosti dítěte. Ve své práci jsem se zabývala vývojem dítěte předškolního věku. Vzhledem k přípravě dítěte na vstup do základní školy jsem v jedné z kapitol vymezila pojmy školní zralosti a školní připravenosti. Na toto vymezení jsem navázala tematikou pedagogicko-psychologické diagnostiky v pojetí mateřské školy, která by měla být výchozím bodem pro smysluplnou přípravu dítěte do školy. V poslední kapitole teoretické části jsem uvedla činnosti, které rozvíjí dítě v jednotlivých oblastech vývoje jeho osobnosti před vstupem do 1. třídy.

Cílem mé práce bylo seznámit se s danou tematikou v odborné literatuře a zjistit, jakou úroveň školní zralosti a připravenosti dosahovaly děti mateřské školy, ve které pracuji jako učitelka. Především mě zajímalo, zda se projeví závislost věku a pohlaví dětí na dosažených výsledcích, a také zda se projeví na výsledcích testů vzdělání rodičů. U vybraných 30 dětí předškolního věku jsem nejdříve zjistila vstupní informace o věku dítěte a vzdělání rodičů. Po té jsem individuálně s každým dítětem provedla testovou baterii 6 testů. Po zpracování výsledků jsem došla k závěru, že u Ravenova testu progresivních matic, Orientačního testu školní zralosti v úkolu obkreslení deseti bodů a u testu Znalostí předškolních dětí se závislost věku na dosažených výsledcích projevila, u Edfeldova reverzního testu byl projev pouze nepatrný. Závislost pohlaví na výsledcích byla zřejmá u Orientačního testu školních zralostí v úkolu nápodoby psacího písma a u testů dynamické praxe a znalostí předškolních dětí. V těchto testech byly úspěšnější dívky. U Testu verbálního myšlení a Edfeldově reverzním testu byly úspěšnější naopak chlapci.

Závislost vzdělání rodičů na výsledcích dětí jsem zkoumala u testu Znalostí předškolních dětí. Tato závislost se u konkrétního testu a konkrétního výzkumného souboru projevila. Tvzení, že pokud mají rodiče vysoké dosažené vzdělání, má i dítě větší obecné znalosti ve skupině jeho vrstevníků, však nelze

zobecnit. Na tyto výsledky má vliv vztah dítěte s rodiči, množství času, které je dítěti rodiči věnováno, vliv prarodičů, případně dalších osob, se kterými dítě přichází do styku a také další sociální vlivy. Nebylo sledováno pracovní vytížení rodičů, což je jedním z vlivů na množství času stráveného s dítětem.

Zajímavé bylo i srovnání výsledků testů Verbálního myšlení a testu Znalosti předškolních dětí. Z šetření vyplynulo, že výsledky dětí v obou testech byly podobné. Rovněž se zde promítlo postupné zlepšování dosažených výsledků s věkem.

Děti zapojené do výzkumného šetření prokazovaly v některých testech nadprůměrné výsledky, v některých testech průměrné výsledky. Reakce dětí byly velmi pozitivní, děti se se zájmem zapojily do všech částí výzkumu. Úroveň připravenosti dětí, které v září 2010 nastoupily do 1. třídy základní školy se jevila jako dostatečná pro úspěšné vykročení na cestě jejich vzdělávání. Děti, jejichž rodiče se rozhodly pro odklad školní docházky, dosahovaly spíše průměrných výsledků a jejich projevy při testování, jako nesoustředěnost, roztěkanost, případně nezáměr o konkrétní úkol spíše v danou chvíli nasvědčovaly na školní nezralost.

Seznam pramenů a literatury

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press^R, 2004. ISBN 80-722-6637-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. přepracované vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. Brno: © MC nakladatelství. 125 s.

KOMENSKÝ, J., A. [Průvodní studie REJCHRTOVÁ, N., LANGMEIER, J.] *Informatorium školy mateřské*. 1. vyd. Praha: Kalich, 1992

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka – Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezsrtarostnné roky? – Kroky a krůčky předškolním věkem*. 1. vyd. Praha: Scientia, s.r. o.. 2004. ISBN 80-7183-291-X

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: © Grada Publishing, s.r.o., 1998. ISBN 80-7169-195-X

MERTIN, V., GILLERNOVÁ (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: © Grada Publishing, a.s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4

MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. 92 s. ISBN 80-85931-86-9

NESRSTOVÁ, M. *Diplomová práce – Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2008. Dostupné z http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.pdf

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2009 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2

SMOLÍKOVÁ, K. a kolektiv autorů. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV – Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: © Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6

SMOLÍKOVÁ, K. a kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: © Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5

SOLAŘOVÁ, A., ZAVIAČIČOVÁ, Z., *Píšeme podle písniček*. Uherské Hradiště: Středisko služeb školám Zlínského kraje, 2006

SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta - Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974. 128 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

ZÄHME, V. *Co by měly děti znát*. 1. vyd. Dobřejovice: Rebo Productions CZ, s.r.o., 2005. 195 s. ISBN 80-7234-420-X

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program – Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Část třetí, Povinnost školní docházky a základní vzdělávání. Hlava I. Povinnost školní docházky. § 36 Plnění povinnosti školní docházky. Dostupný z <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Provedení orientační zkoušky "filipínské míry"	63
Příloha č. 2 - Test školní zralosti pro rodiče dětí předškolního věku	64
Příloha č. 3 - Informace o školní zralosti pro rodiče	65
Příloha č. 4 - Záznamový arch pro diagnostiku předškolního dítěte.....	67
Příloha č. 5 - Co už umím	71
Příloha č. 6 - Ukázka lekce z programu Metoda dobrého startu	72
Příloha č. 7 - Doporučená literatura pro přípravu dítěte na vstup do ZŠ	75

Přílohy

Příloha č. 1 - Provedení orientační zkoušky "filipínské míry"

Fotografie čtyřleté Janičky. Čtyřleté dítě nedosáhne rukou ohnutou přes temeno hlavy na boltec ucha; šestileté dítě to dokáže, neboť u něj již došlo ke změně tělesných proporcí a k prodloužení končetin.



Zdroj: KROPÁČKOVÁ (2008, s. 118)

Příloha č. 2 - Test školní zralosti pro rodiče dětí předškolního věku

1. Dítě měří více než 115 cm a váží více než 20 kg.
2. Je pohybově šikovné a obratné.
3. Dobře zachází s tužkou, dovede obkreslit základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník) a vyjádřit samostatně kresbou jednoduchý námět.
4. Správně vyslovuje všechny hlásky, problémy mu nečiní ani artikulace obtížnějších slov –čtvrtek, cvrčci, marmeláda.
5. Dovede vyjádřit řečí myšlenku, nevyskytují se hrubé zkomoleniny slov ani vlastní výrazy (tzv. neologismy), řeč je v zásadě gramaticky správná.
6. Ve větě rozezná jednotlivá významotvorná slova, ve slově označí počáteční a konečnou hlásku (dovede už například hrát hru Slovní fotbal).
7. Dovede skládat puzzle, zvládne jednodušší úkol „bludiště“ v dětském časopise, dokáže najít na obrázku i menší detail.
8. Dovede vyjmenovat početní řadu do deseti, vyjádřit počet konkrétními předměty (dej pět kostiček do košíku), umí porovnat malá množství předmětů (na kterém talířku je víc piškotů), někdy zvládne i jednoduché úkoly na sčítání a odčítání konkrétních předmětů z paměti (Jedno jablko a dvě jablka, kolik je to dohromady?).
9. Dovede se orientovat v prostoru (nahore–dole, vpředu, vzadu, eventuálně vpravo–vlevo), v řadě předmětů určí prvek poslední, předposlední.
10. Dovede se soustředit na malování, poslech pohádky, hru.
11. Nepotřebuje již po obědě spát, ranní vstávání do školky mu nedělá větší potíže.
12. Nemá strach z cizích lidí, dovede si v obchodě říci o nějakou věc, nemá problémy se zapojením do skupiny vrstevníků, do hry v mateřské škole, na dětském hřišti.
13. Bez problémů se účastní her s pravidly (Člověče, nezlob se).
14. Není zvýšeně plačtivé, nestřídají se u něj rychle nálady radosti a lítosti.

Vyhodnocení: o vyjádření poradny se zajímejte v případě, že vaše dítě nesplňuje více než 5 až 7 předpokladů

Zdroj: Kucharská, Švancarová (2004, s.88-89)

Příloha č. 3 - Informace o školní zralosti pro rodiče

Úspěšný vstup do školy / Informace pro rodiče /

Škola je pravděpodobně jednou z nejdůležitějších zkušeností v raném věku dítěte, a mělo-li dítě dostatek příležitostí rozvinout a zafixovat si první studijní návyky, bude pro ně zkušeností prospěšnou a příjemnou.

Checeme Vám nabídnout možnosti pro rozvíjení těchto prvních studijních zkušeností, jichž můžete jako rodiče plně využít a vašemu dítěti tak zajistit dobrý start.

1. Pohybové dovednosti se dělí na:

a) Hrubou motoriku, což jsou celkové pohyby, schopnost dítěte koordinovaně používat tělo jako celek, dítě by mělo zvládnout: udržování rovnováhy, skákání na jedné noze, běh poskočný, skákání snožmo, chytání, házení. Výsledkem dobré koordinace pohybů je tělesná samostatnost, dobrý prostorový odhad, zlepšení souhry mezi zrakem a rukou, lepší předpoklady ke sportu, více energie, větší sebedůvěra ..

Hrubá motorika a její rozvoj - využití cviků z knihy Jóga pro děti, podporování běhání, vytváření slalomů, překážkové dráhy, závody s "vajíčkem" na lžici ... ; skákání přes švihadlo, chytání a házení s míčem /podávání míče, házení míče do nádoby, hod na cíl, dribling, prohazování míče obručí! b) Jemnou motoriku, což jsou jemné pohyby, jde o schopnosti, které umožňují dítěti provádět přiměřený prostorový odhad, dobře řídit pohyby rukou v závislosti na zrakovém vyhodnocení situace, manipulovat s předměty. Zvládnutí jemné motoriky je nezbytným předpokladem pro psaní a schopnost samoobsluhy.

Jemná motorika a její rozvoj: stavebnicové hry, skládky /"puzzle"/, trhání papíru jejich lepení, vytváření koláží, navlékání korálků, tkaničky do bot, modelování plastelíny, zapínání, rozepínání zipů, zapínání knoflíků, a v neposlední řadě střihání nůžkami, jež je velmi nezbytné pro vstup do školy, neboť rozvíjí jemnou motoriku a vizuální odhad ..

c) Grafomotorika a její rozvoj: dbát na správný úchop psacího náčiní, využívat trojhranného programu /pastelky, tužky s trojúhelníkovým tvarem, trojhranné násadky/, provádět uvolňující grafomotorická cvičení ve velkém provedení na svislé, později na šikmé ploše, napodobujeme a graficky zaznamenáváme pohyb /houpání, kutálení házení, vlnění../, učíme dítě kreslit základní geometrické tvary, spojování bodů na papíře, pohyb v bludišti, obtahování daných tvarů, vymalovávání, kreslení.

2. Vizuální percepce a její rozvoj:

a) Vizuální rozlišování je schopnost rozeznat podobnosti a rozdíly mezi tvary, předměty a znaky/nezbytný předpoklad pro čtení a významný vklad pro budoucí matematickou představivost. Rozvíjíme porovnáváním /hledání stejných barev, tvaru, velikostí, délek, vzoru a funkcí, v čem se věci liší, v čem jsou stejné -viz. časopis Měďa Pusík/.

b) Vizuální paměť je schopnost zapamatovat si a přesně reprodukovat viděné.

Rozvoj vizuální paměti - Kimova hra /dítěti se ukáže na podnose několik předmětů, prohlédne si je, pak podnos zakryjeme a dítě předměty vyjmenovává/, Pexeso /vhodné vyrobit pexesa čísel, písmen! postřehování figurek na šachovnici, kdy dítě se snaží na druhé šachovnici o stejné rozmístění, vytváření obrazců ze sirek, pozorování - dítě se dívá z okna a popisuje, co si zapamatovalo, popsání oblečení, které má dítě na sobě při zavřených očích. Cestou pěšky, autem nechat dítě předpovídat, jaké významné body na cestě uvidíte, má-li dítě zájem o písmena, napište pečlivě na velký papír jeho jméno, pak ať zavře oči a zakryje jedno písmeno, dítě zkouší říci, které písmeno chybí, popis obrázkových ilustrací atd.

3. Sluchová percepce a její rozvoj- rozlišování zvuků předmětů, zvířat, dopravních prostředků, poznávání písní podle melodií, sluchově vyčlenit 1. nebo poslední hlásku ve slově /slovní fotbal!, podporovat sluchovou syntézu a analýzu slabik/vysvětleno při vyš./

4. Matematická představivost a její rozvoj- matematická představivost je spojena s vyžíváním nervového systému a zahrnuje proces postupného chápání vztahů mezi konkrétním množstvím, mezi prostorovým rozmístěním předmětů až po vztahy mezi čísly a vztahy matematické logiky. Z uvedeného je patrna nezbytnost rozvoje prostorové představivosti, orientace vpravo vlevo, zpoč. na vlastním těle, později vzhledem k jiným objektům. K procvičování PLO se velmi dobře

hodí situace spojené se stolováním /co leží na pravé, levé straně talíře, kdo sedí po tvé levé, pravé straně, běžné i mimořádné situace všedního života / . S nástupem ŠD se dítě rovněž setkává s celou řadou pokynů, vysvětlení, příkazů. Je nutné, aby se naučilo uvědoměle používat slova vyjadřující polohu a směr. Jde o pojmy nahoru, dolů, vrch - střed - spodek, vysoký - nízký, začátek - konec, blízko - daleko, zde - tam, skrz - kolem, dovnitř - ven, nad- pod, jdi - zastav se, uvnitř - venku, blízko - daleko, nad - pod, k - od, rovný - křivý, přijít - odejít. Dítě by se mělo pomocí těchto pojmů naučit popisovat polohu objektů vzhledem k vlastní osobě / např. Předem mnou je stůl. Za mnou stojí židle. / a vzájemnou polohu dvou různých objektů /Nad stolem visí lustr/. Nezbytná je rovněž znalost částí těla, kdy se dítě bude setkávat s pokyny v nichž jsou názvy obsaženy / Ohlédni se přes rameno/. Znalost částí těla posílí u dítěte paměť, zlepši se pozorovací schopnost, umožní zralejší kresby postav.

V rámci rozvoje matem. představ je nezbytné seznámení se s pojmem skupina předmětů a vztahy mezi předměty ve skupině, což znamená:

- a) určovat vlastnosti daných předmětů /barva, tvar, velikosti a třídít předměty na ty, které danou vlastnost mají či nemají /kostky jsou modré, nejsou modré/
- b) rozlišení a používání slov: všechny, ne všechny, žádný, každý, některý /vymalovat ne všechny hrušky zeleně/
- c) tvořit soubory předmětů na základě předem vymezené vlastnosti
- d) tvořit dvojice předmětů a rozhodovat, ve kterém souboru je předmětů více, méně, stejně
- e) rozhodovat o pravdivosti nebo nepravdivosti různých tvrzení

Dítě předškol. věku se má učit:

- vytvářet skupiny předmětů o daném počtu prvků /1-6/
- osvojovat si číselnou řadu od 1-6 /vhodně osvojovat pomocí říkanek/
- rozkládat skupinu předmětů na dvě skupiny a určovat počet předmětů v každé skupině /využívat kostek, knoflíků/

5. Orientace v čase - orientace v pojmech ráno, poledne večer, včera, dnes, zítra.

6. Znalost barev zvětšuje potěšení z pozorování okolí, umožňuje rozlišovat a vybírat si podle barev, podporuje schopnost dítěte popsat co vidí. Rozvíjíme přes srovnávání, kdy dítě učíme zpoč. přiřazovat k sobě stejné barvy, poté opakuje jméno barvy, později jmenuje barvy samo, v jednom období vhodné učit pouze jednu barvu. Hovořte s dítětem o barvách, hrajte si na barevné /žlutý, zelený/ dny.

7. Osobní informace - znalost jména, příjmení, věk, datum narození, jména rodičů, adresu, město v němž bydlí

8. Mluvení a konverzace - jedna z nejdůležitějších věcí, kterou pro dítě můžeme udělat, je mluvit s ním. Mluvení, mluvení, mluvení je skvělá výživa, která přinese ovoce.

Předčítání - pětileté děti, kterým rodiče předčítají mají mnohem rozvinutější jazykové dovednosti, než děti, které tuto zkušenost neměly. Motivovat dítě k převyprávění příběhu podle obrázků.

Rozvoj slovní zásoby - nechte se vést dítětem, zkuste ho naučit jména věcí, které zná, na které se ptá. Vhodné je užívat dramatizace děje s využitím maňášků, loutek, hry na "něco" /doktora, obchod ... 1 atd.

Dejte dítěti šanci svobodně se vyjádřit! Nepředpokládejte vždy, co by mělo říci! Nezapomeňte, že mluvení je pro něho novou dovedností, že může chvíli trvat, než se mu podaří jeho myšlenky vyjádřit, ptejte se na názor na různé události. Povídání a konverzace rozvíjí u dítěte důvěru, pomáhá dítěti najít správný přístup k novému učiteli, dalším dětem a dospělým v jeho okolí, buduje v dítěti vyjadřovací schopnosti, pomáhá mu lépe pochopit pokyny, způsobí, že první učení je pro dítě zdrojem radosti, vede k rozšíření slovní zásoby, což vytváří lepší předpoklady pro čtení.

Doporučená literatura: časopis Méd'a Pusík,

Veberová E. a kol.: Těšíme se do školy, SPN, Praha 1990

Andersonová Jean a kol.: Dobrý start do školy, Portál, Praha 1993

Kárová V.: Počítání bez obav, Portál, Praha

Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání

Jméno dítěte:..... Datum narození:.....

Data jednotlivých záznamů:.....

Jméno učitelky:.....

Dítě je v mateřské škole: **prvním – druhým – třetím – čtvrtým** rokem

Dítě **má – nemá** odloženou školní docházku

Kdy a jak záznamový arch používat

Dítě, které ukončuje předškolní období a které se ocitá na vstupu do povinného školního vzdělávání, by mělo být na takové úrovni svého rozvoje a učení, aby bylo způsobilé zvládat s uspokojením život ve školním prostředí, schopné samostatně se seberealizovat ve skupině vrstevníků a bez vážnějších problémů zvládat strukturované učení. V posledním roce docházky do mateřské školy je zapotřebí zaměřit se zejména na tyto oblasti a podporovat rozvoj dovedností, jejichž osvojení dítěti školní začátky usnadní.

Záznamový arch může sloužit k ověření toho, zda a v jaké míře si dítě potřebné dovednosti již osvojilo či nikoli. Práce s ním umožňuje, aby učitelka v průběhu celého předškolního roku mohla spolehlivěji sledovat pokroky, které dítě v jednotlivých dovednostech dělá či naopak nedělá a dle zjištění pak upravovala vzdělávací nabídku tak, aby dítěti v potřebných směrech včas poskytla maximální podporu a pomoc.

Záznamový arch je určen **pro nejstarší děti**, tedy ve věku **od 5 let**. Je vhodné uplatnit jej zejména u dětí, jimž byla **odložena povinná školní docházka**. Pro zachycení posunu a vzdělávacích pokroků dítěte i pro plánování cílené pedagogické práce s dítětem postačuje, bude-li hodnocení provedeno na začátku roku a během roku zopakováno (jednou či dvakrát, popř. častěji, dle toho, jak je u kterého dítěte, popř. v které dovednosti, zapotřebí). Opakování nám umožňuje průběžně ověřovat, zda a nakolik jsou naše pedagogická opatření účinná a podle toho pak plánovat další vzdělávací nabídku.

Arch slouží maximálně pro čtyři záznamy (má sloupce I. – IV.). Při práci s archem zapisujeme v příslušném sloupci k jednotlivým dovednostem, na jaké úrovni ji dítě zvládá. **Hodnotíme podle stupnice 1 – 4.** Pokud nemáme dostatek podnětů k tomu, abychom úroveň určité dovednosti zhodnotili, zapíšeme **N** (např. u dítěte, které se dostatečně neprojevuje, mluví špatně česky apod.). V další etapě se pak pokusíme skutečnost zjistit a údaj doplnit. Do rubriky **Poznámky** zapisujeme konkrétní podněty pro pedagogickou práci, popř. poznamenejme, nakolik byla naše opatření či intervence účinná. Můžeme ji využít také k upřesnění zápisu, popř. k uvedení jiných důležitých skutečností.

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobilostech):

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)**
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí**
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)**
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně**
- N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)**

Při práci s tímto archem je třeba se řídit postupy a pokyny popsány a doporučenými v Metodice na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy. Výsledný záznam je **pracovním materiálem pedagoga**, který má dítě ve své péči a slouží výhradně k tomu, aby pedagog mohl citlivěji a spolehlivěji přizpůsobovat vzdělávání jeho individuálním potřebám a možnostem. **Je nutno zajistit, aby se záznam nedostal do nepovolaných rukou či nebyl zneužit v neprospěch dítěte.**

Desatero předškolního dítěte

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• Je dostatečně fyzicky vyspělé					
• jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)					
• samostatně se obléká					
• je samostatné při jídle					
• je samostatné při zvládání pravidelných denních úkonů (hygiena, příprava či úklid pomůcek a hraček apod.)					
• dovede si samo poradit s běžnými problémy (např. uklidí po sobě papír od sušenky, srovná hračky aj.)					
• dokáže se postarat o své věci					

2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky aj.)					
• rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává (má základní poznatky o světě přírody i o životě lidí)					
• ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně					
• s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí					
• dovede vyřídit drobný vzkaz					
• dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje					
• odhadne nebezpečnou situaci, neriskuje					

3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)					
• vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas					
• projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů v náladách					
• reaguje přiměřeně na drobný neúspěch					

• dovede odložit přání na pozdější dobu					
• dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci					

**4. Sociální samostatnost
(soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce, spolupodílení se)**

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)					
• dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte					
• dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor					
• dokáže vyjednávat a dohodnout se					
• dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se					
• komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi					
• při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem					
• pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit					

5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyslovuje správně všechny hlásky					
• mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.					
• mluví gramaticky správně (tj. užívá správně rodu, čísla, času, tvarů, slov, předložek aj.)					
• rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí, má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů					
• běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)					
• rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.), zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně těchto pojmů užívá					

6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje					
• je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod.)					
• tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím					
• dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary, (popř. písmena)					

7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)

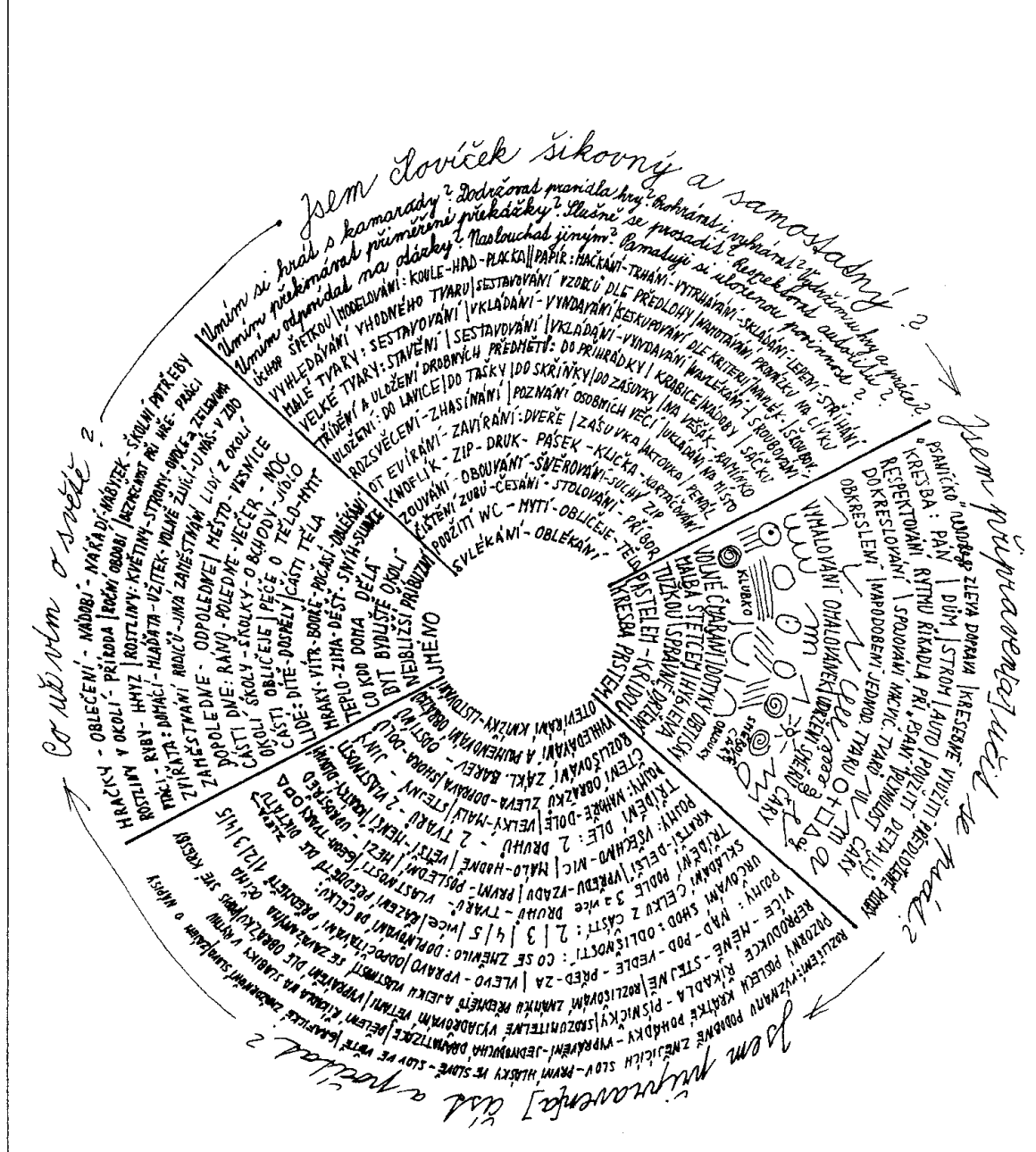
	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• rozlišuje podstatné znaky předmětů (rozlišuje barvy, tvary, figuru a pozadí)					
• rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)					
• dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, odebere počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat ve slově slabiky)					
• dokáže najít rozdíly na dvou obrázcích či na dvou podobných slovech					
• dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik					
• postřehne změny ve svém okolí					

8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.)					
• dovede třídit předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)					
• dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)					
• vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (deseti)					

Zdroj: SVOBODOVÁ, J. (2000)

CO UŽ UMÍM!



Kruhové schéma PhDr. Jaroslavy Svobodové

Zdroj: BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. (2004, s. 71)



15. lecke: Když jsem husy pásala

Pomůcky:

tamburina -pro učitelku
kniha České lidové básně s ilustracemi A. Zábranského
válečky naplněné pískem
balicí papír, křída, ručka, nebo tabule EKO a fixem
podnosky s krupicí /pro každé dítě /
průklepový papír, kancelářské svorky, sešity bez linek
tužky s násadkami
pracovní listy 3 č

1. fáze - motorická cvičení:

Motivace: Hra na husy a husopasky, ukázka ilustrací

Cviky: Chůze v zástupu za učitelkou po rovné zakřivené linii, do spirály
- husy

Chůze v dřepu, ruce skříž, upažmo, dlaně na ramena - housata

Běh s návnosným pažem - divoké husy

příprava { Pohyby pažemí spojenými sápnutými dlaněmi shora dolů - mlácení obilí:

potravy { Čelné kruhy pažemí - mlýn, mletí mouky

pro husy { Tlučení dlaněmi o sebe - hnětení plácek

Mačkání a napínání prstů - hnětení těsta na šišky

Kroužení dlaněmi proti sobě s dotykem - vytváření kuliček z těsta

Napodobení drobení chleba - zmutím palce, ukazováčku a prostředníčku

Pohyby paží zprava doleva a zpět - kosení trávy

Dotyky palce postupně a ostatními prsty - zobáčky housat při pastvě

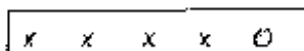
2. fáze - motoricko-akustická cvičení :

Varianta A/ Cvičí obě ruce současně zleva doprava

a/ sevřené v pěst - prsty sepnuté

b/ články položené na sobě

c/ pěsti spojené uchopením palce spodní ruky

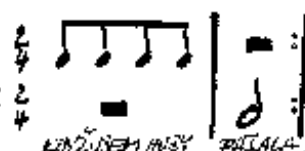


atd.

Když jsem husy přelal

Varianta B / Dvě skupiny dětí : A - hra na tělo

B - kruhy napjatou paží



3. fáze - motoricko-akusticko-optická cvičení

a/ Seznámení s grafickým znkem písně /nabalici papír nebo tabuli EKO /



Motivace : okredy pro husy

b/ Oktehování vzoru postupně všemi dětmi na tabuli /křída, ručka, fix /
ostatní děti prstem ve vzduchu.

c/ Kresba prstem na stůl /popř. tácek s kroupci /

d/ Kresba voskovým pastelem nebo fixem - se zarkovou kontrolou /podle vzoru
na volný papír - několikrát v rytmu písně přepsat.

e/ Přepisování pracovního listu tužkou s násadkou -několikrát v rytmu přep

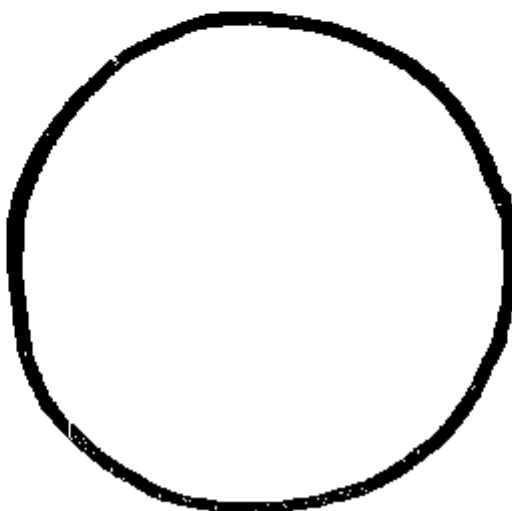
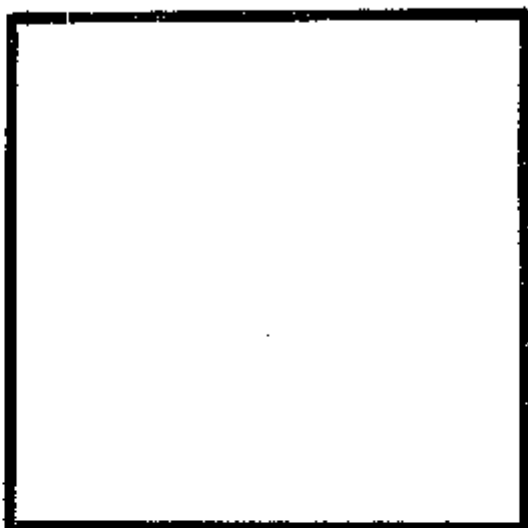
f/ Okreslování a psaní grafických znaků do sešitů.podle předlohy

Závěrečná část - uvolňovací :

Hudebně pohybová etuda " Kde bydlí písnička "

Volný pohyb dětí v rytmu písně, v závěru písně se všechny děti musí sejit
v předem určeném prostoru /domečku /

30



Zdroj: Solařová, Zaviačičová (2006)

Příloha č. 7 - Doporučená literatura pro přípravu dítěte na vstup do ZŠ

Literatura pro rozvoj hrubé motoriky:

BURSOVÁ, M. *Kompenzační cvičení*. Praha: Grada, 2005
DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: RAABE, 2006
MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hamex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3
VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. *Předškoláci v pohybu 2 – cvičíme jako zajíc, žába a had*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009 ISBN 978-80-247-2748-6
VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. *Předškoláci v pohybu – cvičíme jako myška, kočka a pejsek*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009 ISBN 978-80-247-2748-6
VOLFOVÁ, H. *Rozcvičky v mateřské škole*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání, 1998
VOLFOVÁ, H. *Rozcvičky v mateřské škole II*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání, 1998
ZEMÁNKOVÁ, M., VYSKOTOVÁ, J. *Cvičení pro hyperaktivní děti*. Praha: Grada, 2010
ISBN 978-80-247-3278-7

Literatura pro rozvoj jemné motoriky:

DORANCE, S. [přeložila Daniela Šimková] *Co si dneska vytvoříme? – Výtvarné nápady pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2008. 184 s. ISBN 978-80-7367-481-6
KALÁBKOVÁ, N. *Hrajeme si a tvoříme se skřítky*. Praha: © Grada Publishing, a.s., ISBN 80-247-0990-2
SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej – artefletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007
SMOLÍKOVÍ K.a J., KOBLASOVÁ. *Hračky a masky z papíru*. Praha: Portál, 2005 ISBN 80-7178-959-3

Literatura pro rozvoj motoriky artikulačních orgánů

POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 6 – logopedická cvičení*. Praha: Portál, 2002
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 7 – logopedická cvičení*. Praha: Portál, 2002
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 10 – rozvoj obratnosti mluvidel*. Praha: Portál, 2002
SVOBODOVÁ, K. *Jazyk a řeč – 3. Cviky pro rozvíjení motoriky mluvidel*. Ostrava: Montanex, a. s., 2002

Literatura pro rozvoj grafomotoriky:

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3
LOOSEOVÁ, A., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 168 s. ISBN 80-7178-816-3
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 5 – grafomotorická cvičení*. Praha: Portál, 1997
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 9 – grafomotorika a kreslení*. Praha: Portál, 1998

Literatura pro rozvoj řeči:

D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-232-7
LIŠKOVÁ, M. *Zpíváme si s dětmi*. Praha: © Grada Publishing, a.s., 100 s. ISBN 80-247-0855-8
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 4 – rozvoj myšlení a řeči (doma, na ulici, ve školce)*. Praha: Portál, 2002
TICHÁ, A. *Učíme se zpívat*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-562-2

Literatura pro rozvoj matematických představ:

KÁROVÁ, V. *Brzy budu počtářem*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-435-4
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 2 – rozvoj pozornosti, geometrické tvary*. Praha: Portál, 2002
POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy, 8 – rozvoj logického myšlení*. Praha: Portál, 2002

Literatura s náměty pro všeobecný rozvoj dítěte:

BEDNÁŘOVÁ, J. *Kreslení před psaním*. Brno: PPP 2001
BĚLINOVÁ, L. *Jak připravit dítě pro školu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 64-0-226b.
BRONZINOVÁ, R. GIACONE, E. *6 x 12 her a pohádek*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-384-6
CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 248 s. ISBN 80-7178-069-3
DOLEŽALOVÁ, E. *Hry pro rodiče s dětmi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0991-0.

DOLEŽALOVÁ, E. *Hry na každý měsíc – Pro děti od 5 do 11 let*. Praha: © Grada Publishing, a.s., 204 s. ISBN 80-247-0414-5

FRIEDL, J. *261 her pro děti od tří let*. Praha: © Grada Publishing, a.s., 200 s. ISBN 80-247-0360-2

GUÍÁ, L. [přeložila Květa Kösselová] *Šimon půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4

HENEK, T. *Hrou připravujeme na školu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN 4-31-16/4.

HERMOVÁ, S. *Psychomotorické hry – 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9

KALÁBOVÁ, N. *Pohádkové hry – Hrajeme si celý rok*. Praha: © Grada Publishing, a.s., 200 s. ISBN 80-247-0498-6

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení*. Praha: UK 1989.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: © Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1040-4

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8

OPRAVILOVÁ, *Než půjdeš do školy 1*

OPRAVILOVÁ, *Než půjdeš do školy 2*

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3

VALENTOVÁ, L. *Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti*. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 136 s. ISBN 80-7178-905-4

Příklady časopisů pro předškolní děti:

Sluníčko; Mateřídouška; Pastelka; Včelička; Kolotoč; Předškoláček; Méd'a pusík aj.

Příklady počítačových programů na CD pro předškolní děti

(dostupné z http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.pdf, s. 76):

CD-ROM Chytré dítě
 CD-ROM Všechnálek
 CD-ROM Alík – Než půjdu do školy
 CD-ROM Dětský koutek
 CD-ROM Těším se do školy
 CD-ROM Logopedie
 CD-ROM Kostičky
 CD-ROM Sluníčko
 CD-ROM Beruška
 CD-ROM Klubíčko
 CD-ROM Logopedické hádanky a úkoly

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Jančová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Příprava dítěte předškolního věku na vstup do základní školy
Název v angličtině:	Preparation of preschool child for entering primary school
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá tematikou přípravy dítěte na vstup do základní školy. Teoretická část uvádí pohled na některé klasické teorie vývoje osobnosti, zabývá se vývojem předškolního dítěte, vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost, zabývá se pedagogicko-psychologickou diagnostikou v pojetí mateřské školy. Orientace v těchto tématech je výchozím bodem pro smysluplnou přípravu dítěte na školu. Dále práce předkládá soubory činností rozvíjející jednotlivé oblasti vývoje dítěte před vstupem do 1. třídy. Empirická část zkoumá připravenost dítěte na vstup do základní školy a zda některé faktory, jako jsou věk, pohlaví, vzdělání rodičů, tuto připravenost ovlivňují.
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, vývoj dítěte, kresba, poznávací procesy, verbální schopnosti, emoční vývoj a socializace dítěte, hra, školní zralost, školní připravenost, pedagogicko-psychologická diagnostika, metody diagnostiky
Anotace v angličtině:	This Bachelor thesis discusses preschool child readiness (preparedness) for entering primary school. The theoretical part mentions some classical personality development theories with emphasis on preschool age. Mentioned are terms as <i>school maturity</i> and <i>school readiness</i> as well as pedagogical and psychological diagnostics in preschool facilities. The starting point in meaningful preparation for entering primary school is to understand these topics. We describe groups of activities targeting areas of preschool child developmental. The empirical part of this thesis looks at factors determining how well are children prepared for entering school, whether factors as age, sex and parents'

	education influence the readiness.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool child, child development, drawing, cognitive processes, verbal ability, emotional development and child socialization, play, school maturity, school readiness, pedagogical and psychological diagnostics, methods of diagnostics.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Provedení orientační zkoušky "filipínské míry" Příloha č. 2 - Test školní zralosti pro rodiče dětí předškolního věku Příloha č. 3 - Informace o školní zralosti pro rodiče Příloha č. 4 - Záznamový arch pro diagnostiku předškolního dítěte Příloha č. 5 - Co už umím Příloha č. 6 - Ukázka lekce z programu Metoda dobrého startu Příloha č. 7 - Doporučená literatura pro přípravu dítěte na vstup do ZŠ
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	Čeština