

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Kristýna Kamínková

Školní zralost a připravenost dětí v MŠ před nástupem do ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně jsem použila prameny a literaturu uvedenou v seznamu literatury.

V Náměšti na Hané 20. dubna 2022

.....

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé práce, PhDr. Soni Lemrové, Ph.D., a to nejen za její ochotný přístup, ale zejména za její cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Dále musím poděkovat za podporu lidem, kteří jsou mi nejbližší tedy rodičům Soni a Petrovi a zejména mému manželovi Michalovi.

Úvod	6
Teoretická část.....	8
1 Charakteristika předškolního a mladšího školního věku.....	8
1. 1 Předškolní věk.....	8
1. 2 Mladší školní věk.....	12
2 Školský systém a předškolní vzdělávání v ČR.....	16
2. 1 Školský systém v ČR	16
2. 2 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání.....	17
2. 3 Charakteristika RVP PV	18
3 Školní zralost	22
3. 1 Tělesná zralost	24
3. 2 Rozumová zralost	24
3. 3 Citová a sociální zralost.....	25
3. 4 Učitel mateřské školy a jeho role při posuzování školní zralosti.....	26
4. Školní připravenost.....	28
4. 1 Zraková percepce	28
4. 2 Sluchová percepce	30
4. 3 Grafomotorika a kresba.....	31
4. 4 Řeč	34
4. 5 Matematické představy	35
4. 6 Učitel mateřské školy a jeho role při posuzování školní připravenosti	35
5 Povinná školní docházka	36
5. 2 Školní nezralost a odklad školní docházky.....	37
6 Základní diagnostické postupy	40
6. 1 Pedagogická diagnostika.....	40
6. 2 Učitel mateřské školy a jeho role při pedagogickodiagnostických činnostech.....	41
6. 3 Diagnostické metody a jejich třídění	41

6. 4 Příklady testových metod používaných při pedagogické diagnostice	45
7 Výzkumné šetření	48
7. 1 Cíl výzkumného šetření	48
7. 2 Metodologie	48
7. 2. 1 Výzkumný soubor	49
7. 2. 2 Konstrukce dotazníku	49
9 Shrnutí výzkumného šetření	71
10 Diskuze	73
11 Závěr	77
Použitá literatura a zdroje:	79
Použité zkratky	83
Seznam grafů	84
Seznam tabulek	86
Seznam příloh	87

Úvod

Úvodem mé diplomové práce nazvané „Školní zralost a připravenost dětí v MŠ před nástupem do ZŠ“ bych ráda objasnila výběr tématu, kterému jsem se ve své práci věnovala.

Vybrala jsem si téma zaměřené na školní zralost a připravenost dětí v MŠ před nástupem do ZŠ, jelikož jsem se s touto problematikou seznámila mimo jiné v rámci mimoškolní aktivity v průběhu pedagogického kurzu, který jsem v době vysokoškolského studia absolvovala. Cílem kurzu, který realizovala Pedagogicko-psychologická poradna Brno, bylo seznámit účastníky s diagnostikou školní připravenosti.

Obsah byl zaměřen na odhalování aktuálních dílčích schopností ke zvážení odkladu školní docházky a oblastí vyžadujících intervenci. Současně i na způsob získávání podkladů, které se mohou stát východiskem pro zahájení individuální či skupinové stimulace. K hodnocení zkoumaných kritérií je využíván diagnostický nástroj, test standardizovaný v letech 2012 – 2015 v rámci projektu „Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Oblast testování je určena pro děti v posledním půl roce před zahájením školní docházky a pro žáky v prvním pololetí prvního ročníku ZŠ.

Uvedené téma zmíněného kurzu mne zaujalo svojí snahou co nejlépe vyhodnotit odpovídajícím způsobem připravenost a zralost jednotlivých dětí pro zvládnutí zahájení školní docházky, která pro dítě znamená ve výuce a výchově zásadní změnu.

Samotný vstup dítěte do školy je pro rodiče a jejich děti důležitým okamžikem spojeným s mnoha změnami. Dítě získává nástupem do školy novou roli, a to roli školáka, která je doprovázena učením a povinnostmi. Podmínkou přijetí dítěte ke školní docházce je dostatečná zralost a připravenost.

Téma diplomové práce se zaměřuje zejména na děti v předškolním vzdělávání, které je charakterizováno v první kapitole. Ta je rozšířena o charakteristiku mladšího školního věku, neboť na hranici těchto věků vstupuje dítě do základní školy, což je výraznou změnou v jejich životě. V kapitole druhé se věnuji školskému systému a předškolnímu vzdělávání v ČR. Součástí kapitoly je zmíněno legislativní vymezení předškolního vzdělávání a charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. RVP PV je považováno za primární vzdělávací základ v mateřské škole a přípravných třídách, na který navazuje RVP pro základní vzdělávání. Ve třetí kapitole se zabývám školní zralostí skládající se z části tělesné, rozumové, citové a sociální. Navazuji kapitolou čtvrtou obsahující charakteristiku školní připravenosti rozlišenou na oblast zrakové percepce, sluchové percepce, grafomotoriky, hrubé

a jemné motoriky a laterality, řeči a matematických představ. V páté kapitole popisují povinnou školní docházku. Součástí je zápis k povinné školní docházce, školní nezralost a následný odklad školní docházky. Diplomová práce je doplněna o šestou kapitolu, ve které jsou zmíněny základní diagnostické postupy. Jsou zde uvedeny diagnostické metody a třídění diagnostických metod včetně pedagogické diagnostiky. V závěrečné části teoretické práce jsou uvedeny příklady testových metod používaných v pedagogické diagnostice.

Cílem teoretické části je popsat a analyzovat vývoj dítěte v předškolním věku, jeho následnou přípravu a samotný nástup dítěte do základní školy. Objasnit jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti.

Cílem empirické části je pak zmapovat názory pedagogů mateřských škol na školní zralost a připravenost dětí před nástupem do základní školy.

Z počátku se může jevit, že tato práce je určena primárně pro učitele mateřských škol. Jsem však přesvědčena, že obsah práce může oslovit každého se zájmem o školství, učitelskou profesi v předškolním vzdělávání, ale i učitelskou profesi na prvním stupni ZŠ. Neboť smysl a význam pedagogické práce je v obou typech škol velmi úzce provázán.

Teoretická část

1 Charakteristika předškolního a mladšího školního věku

1. 1 Předškolní věk

Předškolní věk můžeme vymezit jako období v rozmezí mezi 3 a 6-7 rokem života dítěte. Toto období zakončuje nejen fyzický věk dítěte, ale také oblast sociální, a to především nástupem do školy. Nástup do školy není striktně vázán k hranici sedmi let a může se lišit jedním rokem až více lety. (Vágnerová, 2012)

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že do předškolního věku řadíme celé období od narození (včetně vývoje prenatálního) až do doby, kdy dítě nastupuje do školy. Jedná se o velice rozsáhlé pojetí, které má svůj praktický význam v oblasti sociálních a výchovných opatření u dětí před zahájením jejich povinné školní docházky. To však může vést k nevhodnému srovnávání všech dětí v průběhu prvních šesti let jejich života. A zároveň rozdíly, které pozorujeme mezi batolaty a dětmi, v rozmezí od tří do šesti let není přípustné ignorovat. Případně je třeba minimálně tyto rozdíly kvantitativně redukovat. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

„Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správně chápat je pouze z tohoto hlediska – jednak mnoho dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova zůstává stále základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 87).

Erikson (1963) hovoří o předškolním období jako o období druhého dětství. Toto období dělíme na fázi aktivity a iniciativy. Tělesný a duševní vývoj je pomalejší. Do větších výkonností a psychických funkcí se promítá pokračování v dozrávání centrální nervové soustavy. V předškolním období se především rozvíjí hrubá motorika a děti se stávají šikovnější, obratnější a rychlejší. Hra patří v tomto období mezi nejdůležitější činnosti. Předškolák si hraje s rodiči nebo se svými vrstevníky oproti batolecímu období, v němž převládaly paralelní hry. (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012)

V případě, že dítě nemá něco dělat je si toho vědomo. Dochází k uvědomování si sebe sama, dotváří se osobní identita a sebepojetí. Dítě je v předškolním věku velmi citlivé a tyto city jsou labilní, vnikají snadno a rychle. Také se formuje osobnost a povahové vlastnosti, vytváří se tzv. základ charakteru a osobnosti. Předškolní období je procesem odpoutání se od

matky s přesunem zájmu k otci a vrstevníkům. Tento proces se nazývá vývojová emancipace a nastává kolem 4. roku. Již v této fázi se můžeme často setkat s poruchami řeči s přetrváváním až do doby, kdy dítě vstupuje do školy. Především u chlapců se jedná o výskyt koktavosti. (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012)

Tělesný a motorický vývoj

V předškolním věku dítěte dochází k výrazné tělesné konstituci dítěte. Děti se začínají vytahovat, zeštíhlí a začínají se objevovat disproporce mezi končetinami, trupem a hlavou. Významnou součástí vývoje jemné motoriky je osifikace zápěstních kůstek. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012) Celková rychlost pohybového vývoje se zpomaluje. Avšak dítě již dobře ovládá motoriku celého těla a neustále se zlepšuje v aktivitách jako je běh, skákání či zdolávání překážek. Určitá úroveň dosaženého pohybového vývoje se odráží v sebeobsluze dítěte. Dítě se zvládne samo najíst, svléknout a obléknout, obout a zavázat si tkaničky u bot. Vývoj jemné motoriky spatřujeme při hrách, kdy dítě zvládne chytit a hodit míč, manipulovat s nůžkami a tužkou. (Vágnerová a Valentová, 1994) U rozvoje jemné motoriky dochází především k rozvoji souhrnu drobného svalstva prstů (Klenková a Kolbábková, 2002).

Vývoj poznávacích procesů

U dětí předškolního věku se velmi intenzivně vyvíjí kognitivní procesy. Významnou funkci má pozornost, protože je podmínkou pro úspěšný průběh veškerých poznávacích procesů. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012)

Vnímání

„Vnímání je základní kognitivní proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem, účelně jednat a orientovat se v životním prostředí“ (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012, s. 54). Vnímání je založeno na smyslovém vnímání reality. Lze jej vnímat jako komunikaci člověka s jeho okolním prostředím. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012) Prostřednictvím vnímání získáváme informace o našem okolí. Pro dítě ve školním věku je vnímání nejdůležitějším poznávacím procesem. (Klenková, Kolbábková, 2002) Vnímání se rozvíjí spolu s myšlením, rozvojem představ a získáváním zkušeností. Rozvíjí se především zraková a sluchová diferenciací, analýza a syntéza, která je důležitou součástí výuky čtení a psaní. (Vágnerová, Valentová, 1994)

Předškolní děti lépe vidí na delší vzdálenost. Děti v předškolním věku mají problém udržet pozornost, při vnímání detailů, protože zaostření čočky vyžaduje větší námahu. Pokud hovoříme o dětech nezralých, tak tyto děti se musí mnohem více koncentrovat a celá činnost je pro ně více namáhavá. Pro schopnost rozlišování písmen je potřeba, aby děti v předškolním věku zvládly rozlišit různé detaily na obrázku zahrnující tvary nebo počet tvarů. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012)

Představivost

Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. (2012) definují představy jako názorné obrazy předmětů a jevů, jenž v daný okamžik nevnímáme nebo k jejich vnímání v dané podobě nikdy nedošlo. Představy lze rozdělit na představy paměťové a představy fantazijní. Paměťové představy přesně reprodukují nějaký obraz nebo zážitek. Podle psychologů si pamatujeme vzpomínky od období okolo třetího roku. Představy fantazijní jsou představy lišící se od našich původních zážitků. Mohou představovat úplně nové výtvořky, protože vznikají originální kombinací našich zážitků a zkušeností. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012) U dětí v předškolním věku se těžko rozlišuje fantazijní a paměťová představivost. Fantazie je pro tyto děti velmi důležitá pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě se potřebuje věnovat i činnostem přizpůsobujícím realitu sami sobě. (Vágnerová a Valentová, 1994)

Paměť a pozornost

Paměť má funkci uchovávat si zkušenosti a informace týkající se okolního světa a sebe sama (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012). Předškolní děti mají především paměť bezděčnou. Pozornost spolu se záměrnou pamětí se rozvíjí okolo pátého roku. K rozvoji logického myšlení dochází až před koncem předškolního věku. Okolo pátého a šestého roku si dítě dokáže vybavovat bohatý soubor vzpomínek.

Rozvoj pozornosti je ovlivněn zráním centrální nervové soustavy (Vágnerová a Valentová, 1994). Podle Plevové (2012) ovlivňují pozornost emoce. Představivost se rozvíjí s věkem a dochází k počátkům úmyslné pozornosti. V předškolním věku se není dítě schopno soustředit na více aspektů současně. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012)

Myšlení a řeč

Vygotský (1971) spatřuje základ každého lidského myšlení v řeči. Myšlení se okolo čtvrtého roku dítěte rozvíjí a dochází k přeměně myšlení na úroveň, kterou Piaget označuje jako názornou či intuitivní (Vágnerová a Valentová, 1991). U dítěte v předškolním věku stále převažuje egocentrické myšlení, proto si nedokáže uvědomit názory druhého jedince. Dítě následně vyhází z představ, že ostatní vidí svět z jeho pohledu a nedovede se vžít do jiné osoby.

Egocentrismus je mezistupeň vývoje, který nelze z vývoje vynechat. Pro dítě předškolního věku je typický konkretismus. Myšlení je spojeno s konkrétními jevy a předměty. Až na konci předškolního období dochází k rozvoji pojmového myšlení a dítě dokáže rozlišit myšlenkové operace, jako je analýza, syntéza a srovnávání. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012) Vágnerová a Valentová (1991) shrnují myšlení v předškolním období jako typické fenomenismem, egocentrismem, antropomorfismem, presentismem a fantazijním přístupem.

Řeč se v průběhu předškolního období neustále zdokonaluje, a to především z kvalitativního hlediska (Vágnerová a Valentová, 1991). Na začátku předškolního věku může dojít k zaostávání řeči za myšlením. Dítě dokáže udělat určitou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat. Druhou možností je, že řeč předbíhá myšlení a dítě si začne vymýšlet slova, aby mohlo označit věci či situace, které nezná. Míra zralosti myšlení a řeči se následně odráží v emočních projevech a v sociálním chování dítěte. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012)

Emocionální a sociální vývoj

Proces socializace je celoživotním procesem sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. V předškolním věku zabezpečuje primární socializaci především rodina, prostřednictvím které je dítě začleňováno do společnosti. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tři vývojové aspekty socializačního procesu:

Vývoj sociální reaktivity – jedná se o diferencované emoční vztahy a způsoby chování k různým lidem. V případě, že dojde k úplnému selhání vývojového postupu, hovoříme o tzv. dětském autismu. Dětský autista nerozlišuje rozdíly mezi lidmi a neživými předměty. Při hře se věnuje samotářské hře a nerozlišuje jednotlivé lidi.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – dítě akceptuje normy společenského chování. Normy společenského chování se dítě učí od dospělých na základě jejich příkazů a zákazů. Pokud dojde k poruše v této oblasti, dítě má následně asocíální poruchu osobnosti nebo se z nich stávají mladiství delikventi.

Osvojení sociálních rolí – dítě se musí naučit určité role, které musí zvládnout. Od každého jedince se očekává zvládnutí chování a postojů, v souvislosti s věkem, pohlavím a společenskému postavení jedince.

V předškolním věku se potřeba sociálního kontaktu neustále zvyšuje. Dochází k rozšiřování kontaktu mimo rodinu, ale kontakt s dospělými je pořád převažující. (Vágnerová a Valentová, 1991)

Hra

Důležitou součástí socializace dítěte je hra. Obecně lze označit období předškolního věku jako období hry. Hra je pro dítě nejčastější činností. (Langmeier a Krejčířová, 2006) „*Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou dítěte*“ (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012, s. 64).

Mezi nejčastější hry předškolního věku řadí Šmelová, Petrová, Suralová (2012) hry tematické, konstrukční a pohybové. Hry tematické jsou hry, kdy dítě zaujímá nějakou roli. Děti napodobují roli rodičů a reprodukuji skutečnosti. U konstrukčních her dítě rozvíjí tvořivost, myšlení a pohybové schopnosti. Pohybové hry patří mezi oblíbené a dítě při nich rozvíjí schopnost orientovat se v prostoru.

Na konci předškolního období od sebe dítě odlišuje práci a hru. Dítě začíná brát práci jako samostatnou specifickou aktivitu. Chce jednotlivé činnosti reálně provádět a nespokojí se pouze s předváděním činností. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012) V této fázi vývoje je dítě dostatečně zralé pro rozvoj základních pracovních návyků (Vágnerová a Valentová, 1991).

1. 2 Mladší školní věk

Dítě vstupuje do školy mezi 6-7 rokem v období nazývaném mladší školní věk. Mladší školní věk trvá tedy od vstupu do školy do 11-12 let. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že při prostém pohledu můžeme tuto životní fázi vnímat jako období, v němž se neděje nic zajímavého. Následné změny nejsou tolik epochální jako v předškolním věku a zároveň jsou méně bouřlivé, než je tomu v období dospívání.

Dle Novotné, Hřichové a Miňhové (2012) je mladší školní věk zásadní změnou v životě dítěte, a to z důvodu vstupu dítěte do školy. V tomto období probíhá proces akulturace, kdy si dítě osvojuje nové sociální role, seznamuje se se specifickými způsoby komunikace s učitelem a spolužáky, aklimatizuje se v novém prostředí.

Tělesný a motorický vývoj

Pohybové a motorické schopnosti či dovednosti podmiňují tělesný růst. Období mladšího školního věku je v mezích první a druhé strukturální přeměny organismu. Ze začátku se jeví období jako harmonicky rozvinuté, avšak konec této etapy je specifický dočasným růstovým zrychlením. Období předškolního věku je charakteristické rozdílností biologického věku s věkem kalendářním. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012)

Po nástupu do školy je růst stále zrychlený a k jeho zpomalení dochází okolo osmého roku. Zvyšuje se hmotnost mozku, kdy v sedmi letech dosahuje 90 % celkové hmotnosti. Zrychluje se vedení vzruchu nervem. Dívky dýchají převážně hlavním typem břišního dýchání, naopak u chlapců začíná převažovat hrudní dýchání. (Vágnerová a Valentová, 1991)

Zlepšuje se vývoj jemné a hrubé motoriky. Děti mají účelnější, rychlejší, přesnější a koordinovanější pohyby. Jeví větší zájem o pohybové aktivity. Zlepšují se kresebné schopnosti a také výkon při psaní. Rozvoj jemné motoriky se projevuje schopností dítěte zavázat si tkaničky a zapnout knoflíky. Kolem osmého roku dítě používá obě ruce nezávisle na sobě a mezi jedenáctým a dvanáctým rokem je schopno manipulovat s předměty na úrovni dospělého. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012)

Vývoj poznávacích procesů

Vnímání

Vnímání je základ dětského poznávání a stává se zdrojem bezprostředních zkušeností. Postupně se rozlišuje a dítě zvládne roztřídit celek na jednotlivé části. Dítě se stává pozornější, vytrvalejší a učí se samo plánovat vnímání, které rozvíjí vlastní pozorovací schopnosti. (Vágnerová a Valentová, 1991)

Představivost

Představivost je v období mladšího školního věku na vrcholu. Dítě v sedmi letech rozlišuje skutečnost a fantazii. (Vágnerová a Valentová, 1991) Ve vývoji představ je důležitým momentem rozvoj úmyslné, záměrné představivosti vlivem školní práce (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012).

Paměť a pozornost

V období mladšího školního věku je dlouhodobá i krátkodobá paměť stabilnější. Dítě zvládne reprodukovat látku, kterou se naučilo. Jedná se o podstatný proces vzestupu mezi začátkem mladšího školního věku a jeho koncem. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Pozornost je zpočátku krátkodobá a spontánně zaměřená s častým přerušováním. Je ovlivňována vůlí, pro dítě vyčerpávající a závisí na organizaci vyučování. V nižších ročnících by měly být úkoly kratší a aktivizace pozornosti častější. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012)

Myšlení a řeč

Myšlení je do určité míry ovlivňováno činnostmi ve škole a osobností učitele. Dítě v mladším školním věku přechází od názorného myšlení k chápání logických operací. Dokáže roztřídit předměty podle zadaného kritéria, chápe zahrnutí prvků do třídy a příčinné vztahy. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012) S vývojem myšlení se souběžně rozvíjí také řeč. Dítě v šesti letech zvládá využívat praktické znalosti gramatické stavby mateřského jazyka. Každé dítě se při vstupu do školy liší dle individuálních zvláštností. Kvalita výuky mateřského jazyka ovlivňuje, jak se bude řeč dítěte nadále vyvíjet. (Vágnerová a Valentová, 1991)

Emocionální a sociální vývoj

Dítě mladšího školního věku vstupuje tímto věkovým obdobím „do života“. Dítě se snaží získat kompetentnost a splnit očekávání rodičů, učitelů či spolužáků. Bojí se, aby nezklamalo své okolí nebo se neshledalo s neúspěchem. Pro dítě je důležité naučit se vykonávat činnosti spolu s ostatními nebo po jejich boku. Přizpůsobení se na školu je charakteristické emocionální vyrovnaností a sociální obratností. V mladším školním věku ustupují expresivní reakce, labilita a slabne egocentrismus. Dále narůstá emoční kompetence, schopnost emočního porozumění a seberegulace. (Šmelová, Petrová, Souralová, a kol. 2012) Jedná se o klidné období nedoprovázené bouřlivými projevy a bez efektů. Dle S. Freuda je věk v rozmezí od 6 do 11 let nazýván obdobím latence. (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012)

Hra

Pro děti v mladším školním věku má hra stále významnou roli. Je více realistická a složitější. U dětí patří mezi oblíbené hry pohybové, konstruktivní ale také skupinové. Ve školním roce se žák začíná věnovat pasivním hrám, mezi které řadíme například počítačové hry. (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012)

Chlapci jsou při hře více originální a tvořivější ve srovnání s děvčaty. Dívky jsou více stereotypní, konformní, klidnější a upřednostňují hru v uzavřeném prostoru. Chlapci jsou naopak hlučnější, agresivnější a dávají přednost otevřenému prostoru. Hra je pro děti v předškolním věku relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností. Může být také využita při pedagogické činnosti a může plnit diagnostickou či terapeutickou funkci. (Šmelová, Petrová, Suralová, a kol. 2012)

2 Školský systém a předškolní vzdělávání v ČR

2.1 Školský systém v ČR

Stejně jako v dalších zemích se školský systém v České republice člení na základě navazujících druhů škol. Toto členění začíná šestým rokem dítěte. Věkem, kdy zahajuje povinnou školní docházku. Jednotlivé školy se liší na základě věkových kategorií. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013)

V České republice není povinností docházet do předškolního zařízení. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013). Avšak dle Svobodové (2010) má být v předškolním věku dítěti zajištěn zákonný nárok na předškolní vzdělávání. Preprimární vzdělávání je součástí vzdělávacího systému a je poskytováno dětem od 3 až do 6 let.

V současné době jsou reprezentanty preprimárního vzdělávání mateřské školy. Hlavním cílem preprimárního vzdělávání je podporovat rozvoj osobnosti dětí v jejich citové, rozumové a tělesné oblasti. Také rozvoj osvojení životních hodnot a mezilidských vztahů. Mateřské školy jsou stejně jako v dřívější době určeny pro děti od 3 do 6 let a jsou poskytovány za úplatu. Děti jsou přednostně přijímány v posledním roce před zahájením školní docházky. Za zřizovatele mateřských škol považujeme stát a nestátní organizace. V některých mateřských školách se můžeme setkat s uplatňováním alternativních vzdělávacích programů. (Vališová, 2007)

Ve věku od 6 do 15 let se děti stávají součástí primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Primární a nižší sekundární vzdělávání tedy zahrnuje povinnou devítiletou školní docházku a probíhá v rámci jednotné struktury v základních školách. Do nižšího sekundárního vzdělávání můžeme také zařadit osmileté konzervatoře a víceletá gymnázia. Vyššího sekundárního vzdělávání dosahují žáci okolo patnáctého až osmnáctého či devatenáctého roku na středních školách ve všeobecných a odborných oborech či konzervatořích. V případě úspěšného závěru studia končí studenti školní výuku se středním vzděláním zakončeným maturitní zkouškou, středním vzděláním s výučním listem nebo se středním vzděláním bez výučního listu a maturitní zkoušky. Na sekundární vzdělávání navazuje terciální jež probíhá na vyšších odborných školách a na vysokých školách. Školský systém završuje vzdělávání dospělých zahrnující všeobecně vzdělávací programy. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013)

2. 2 Legislativní vymezení předškolního vzdělávání

Mezi nejdůležitější zákony a vyhlášky o předškolním vzdělávání můžeme zařadit:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
- Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 v úplném znění ke dni 1. 2. 2022 upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Dále vymezuje práva a povinnosti fyzických či právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Ustanovení § 7 zabývající se vzdělávací soustavou, školami a školskými zařízeními řadí mateřské školy mezi ostatní typy škol. V § 23 je uvedeno organizační členění mateřské, základní a střední školy na třídy. Ve druhé části zákona č. 561/2004 Sb. nalezneme § 33, který stanovuje cíle předškolního vzdělávání. Ustanovení § 34 se týká organizace předškolního vzdělávání, v němž došlo ke změně s účinností od 1. 9. 2020. Předškolní vzdělávání je touto změnou organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. K předškolnímu vzdělávání může být přijato dítě také v průběhu školního roku. Dobu, termín a místo pro podání žádosti o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání pro následující školní rok určuje po dohodě se zřizovatelem ředitel mateřské školy. Ustanovení § 34 se dále dělí na část § 34a vymezující povinnost předškolního vzdělávání a způsoby jejího plnění a § 34b, v němž nalezneme informace o individuálním vzdělávání dítěte. Podle § 35 může ředitel po předchozím písemném upozornění rozhodnout o ukončení předškolního vzdělávání. Třetí část zahrnuje § 36, ve kterém nalezneme povinnosti školní docházky a § 37 vymezující podmínky odkladu povinné školní docházky. (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb. se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a také na pedagogické pracovníky sociálních služeb. Dále upravuje odchylky, které vznikají při sjednávání doby trvání pracovního poměru na dobu určitou pedagogických pracovníků. Upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, pracovní dobu pedagogických pracovníků a další vzdělávání a karierní systém pedagogických pracovníků. Ustanovení § 2 vymezuje pedagogického

pracovníka a přímou pedagogickou činnost. V § 3 nalezneme vymezení předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy. Možnosti získání odborné kvalifikace učitele mateřské školy vymezuje § 6. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících)

Vyhláška 14/ 2005 Sb. o předškolním vzdělávání ze dne 29. prosince 2004 se zabývá podmínkami provozu mateřských škol. Dle § 1 začíná školní rok 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku. Dále stanovuje počet přijatých dětí ve třídách mateřské školy, který podle § 2 nesmí přesáhnout počet 24 dětí v jedné třídě. Řeší problematiku přerušeni či omezení provozu mateřské školy a zajišťuje bezpečnost dětí a péči o jejich zdraví dětí. (Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání)

Poskytování poradenských služeb zajišťuje vyhláška 72/2005 Sb. z 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních. Ustanovení § 3 uvádí typy školských poradenských zařízení. Školská poradenská zařízení jsou rozdělena na pedagogicko-psychologickou poradnu a na speciálně pedagogické centrum. Poradna je poskytovatelem služeb pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství. Kdežto centrum je poskytovatelem poradenské služby především při výchově a vzdělávání žáků s tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, vadami řeči a souběžným postižením více vadami nebo autismem. (Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních)

2. 3 Charakteristika RVP PV

Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program je odvozený od státního programu vzdělávání vymezující státem předepsaný rámec vzdělávání pro každý obor v oblasti základního a středního vzdělávání a také pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání v jazykových školách. (Bečvářová, 2003)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný vzdělávací dokument, který je zaražen v rejstříku škol od září 2007 v souladu se školským zákonem. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) „*RVP PV je dokument vymezující hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (Průcha a Kořátková s. 77, 2013). RVP PV je moderním kurikulárním dokumentem zaměřujícím se na rozvoj klíčových kompetencí. Tento dokument vznikl v souladu s požadavky definovanými v Bílé knize – Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a ukotvenými ve Školském zákoně. (Svobodová, 2010) RVP PV určuje primární vzdělanostní základ

v mateřských školách a v přípravných třídách (Průcha a Koťátková, 2013). Na tento vzdělanostní základ navazuje základní vzdělávání (Svobodová, 2010).

Cíle předškolního vzdělávání

V RVP PV jsou cíle předškolního vzdělávání rozděleny do čtyř cílových kategorií: stanovují cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. Nejdříve obecné úrovně a potom v úrovni oblastní.

Kategorie cílů:

Rámcové cíle – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání

Klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání

Dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry té které vzdělávací oblasti

Dílčí výstupy – jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, odpovídající dílčím cílům

Jedná se o cílové kategorie s těsnou provázaností a vzájemnou korespondencí. (RVP PV, 2021 [on-line])

Na základě RVP PV si mateřské školy utváří tzv. Školní vzdělávací program, který je neodmyslitelným a povinným dokumentem každé mateřské školy. Po skončení předškolního vzdělávání má dítě v rámci svých možností dosáhnout klíčových kompetencí uvedených v RVP PV. Klíčové kompetence mají za úkol nasměrovat učitele a jejich vzdělávací působení k určitému ideálu. (Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013)

Klíčové kompetence se obecně definují jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností postojů a hodnot, které jsou důležité pro uplatnění jedince a jeho osobní rozvoj. *„Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější, a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné)“* (RVP PV, s. 10, 2021 [on-line]). K osvojování klíčových kompetencí dochází na počátku předškolního vzdělávání, rozvíjí se v základním a středním vzdělávání a v dalším průběhu života se dotváří. Jedná se tedy o složitý a dlouhodobý proces. (RVP PV, 2021 [on-line])

Kompetence pro předškolní vzdělání:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činností a občanské

(Šmelová, Fasnerová, Petrová s. 86, 2013)

V předškolním vzdělávání je zapotřebí uplatňovat odpovídající metody a formy práce vzdělávání, aby docházelo k naplňování klíčových kompetencí. Jako vhodné metody spatřuje Smolíková (2004) metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí.

Hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole je obsah předškolního vzdělávání. Slouží k uskutečňování vzdělávacích záměrů a k dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah je určen pro děti od 2 do 6 let a není členěn pro jednotlivé věkové skupiny. (RVP PV, 2021 [on-line])

Vzdělávací obsah RVP PV se dělí do pěti oblastí, u nichž je předpokladem, že s nimi bude učitelka pracovat propojeně, aby byla práce s dítětem co nejefektivnější. Texty jsou uspořádány tak, aby učitelku nasměrovaly při tvorbě vzdělávacích plánů. (Průcha a Kořátková, 2013) Vzdělávací obsah RVP PV se zaměřuje na biologické, psychomotorické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální oblasti (RVP PV, 2021 [on-line]).

Vzdělávací obsah RVP PV je strukturovaný do oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

(Průcha a Kořátková s. 78, 2013)

Dnes dítě vnímáme, jako plně rozvinou, kompetentní bytost, která má vlastní identitu a vlastní práva. Dříve bylo dítě chápáno jako morálně a sociálně nerozvinuté, nehotové. Učitelé by měli přistupovat k dětem s určitou tolerancí, protože mateřská škola je místo, kde musí dítě překonávat určité překážky a ne vždy se jim zadaří tyto překážky překonat. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013)

Jednotlivé vzdělávací oblasti obsahují kategorie: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). Tyto kategorie jsou vzájemně propojené. Dílčí cíle formulují, co má učitel během školního vzdělávání sledovat a co u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka je souhrnem praktických a intelektových činností, kterými je možné dosáhnout výstupů a naplnit cíle. Očekávané výstupy mají charakter způsobilostí (kompetencí). Jedná se o vzájemné propojení a jejich jednoduché soubory, které jsou dítětem prakticky využitelné. Dítě není povinné dosáhnout jednotlivých výstupů. Každé dítě dosahuje výstupů, které odpovídají jeho individuálním možnostem a potřebám. (RVP PV, 2021 [on-line])

Součástí RVP PV je vzdělávací obsah, který je pro učitele základem pro přípravu vzdělávací nabídky. Učitel formuluje vzdělávací nabídku ve školním (třídním) vzdělávacím programu v takové podobě, v jaké bude předložena dětem – v podobě integrovaných bloků. Jedná se o jediný požadavek společný všem vzdělávacím programům připravovaným na školní úrovni. Školy tedy mohou pojmout a realizovat vzdělávací program daný RVP PV různým způsobem. (RVP PV, 2021 [on-line])

RVP PV se dále zabývá vzděláváním nadaných dětí, dětí od dvou do tří let, autoevaluací mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání, zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu, kritérii souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a povinnostmi učitelů mateřských škol. (RVP PV, 2021 [on-line])

3 Školní zralost

Dítě je pro školu připravené pouze v případě dosažení určité úrovně biologického a psychického vývoje a podnětným prostředím přispívá k celkovému rozvoji dítěte. Obecně můžeme říci, že školní připravenost a zralost nemůžeme považovat za dvě odlišné oblasti. Tyto dvě oblasti od sebe nemůžeme odrhnout. Oblastí školní zralosti se zabývají spíše psychologové. Učitelé v mateřských školách se podílejí na školní připravenosti dítěte, a proto se orientují na oblast školní připravenosti. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

V případě, že dítě dosáhne určitého stupně vývoje, obstojně zvládne vstup do školy a zvládne plnit nároky spojené s povinnou školní docházkou, získává tzv. školní zralost.

Pedagogický slovník definuje školní zralost jako: „*stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy*“ (Průcha, Walentová a Mareš, s. 304).

Dle Bednářové a Šmardové je zralost: „*dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“ (Bednářová a Šmardová, 2011, s. 2).

Otázkou školní zralosti se z historického hlediska zabýval J. A. Komenský. Dítě v šesti letech dosáhne takové úrovně, aby bylo schopno zvládnout školní docházkou. Proto J. A. Komenský stanovil věk šesti let optimálním věkem pro vstup do základní školy. Zároveň varuje před možným neúspěchem, protože dosažení šesti let není zárukou úspěšného vstupu do základní školy a je potřeba uplatňovat individuální přístup k dítěti. Dalšími osobnostmi u nás, které se zabývali školní zralostí, jsou Langmeier a Matějček. V roce 1963 upravil Jirásek Kernův test, který učitelé používají jako Orientační test školní zralosti. Nelze určit jeho vhodnost používání v mateřské škole. Učitelé nejsou psychologové a z testu nemohou vyvozovat směrodatné závěry. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

Za normálních okolností školní zralost zjišťujeme u zápisu do první třídy. V případě podezření na školní nezralost potom odpovídající instituce psychodiagnostickými metodami. Úspěchy a neúspěchy ve výchovně vzdělávacím procesu jsou ovlivněny především zdravotní, psychickou a tělesnou způsobilostí. (Rádllová a kol., 2004)

Boďová (2004) uvádí, že pod pojmem školní zralost rozumíme komplexní vyzrállost organismu v míře adekvátní nárokům vyplývající z postavení žáka, která se projeví v těchto oblastech:

- Tělesná zralost – započetí druhé dentice, výška kolem 120 cm a váha kolem 22 kg, a přestože jsou tyto hodnoty pouze orientační a se školním výkonem souvisí pouze okrajově
- Rozumová – řeč je rozvinutá po stránce formální (správná výslovnost), ale také po stránce obsahové, zaměřená koncentrace pozornosti, logická paměť, zralost percepce, analytické myšlení, schopnost chápání a používání symbolů, rozvoj motoriky, zájem o činnosti s konkrétním cílem apod.
- Citová – přiměřená emoční stabilita v kolektivu dětí i v cizím prostředí, schopnost navazovat nové kontakty, vztah ke školní práci, tedy schopnost samostatně plnit zadaný úkol a zvládat zátěž, která vyplývá z nové role žáka.
- Sociální – souvisí se vztahy ve skupině, konfrontace vlastních zájmů se zájmy skupiny, akceptace autority, sociální kompetence vyplývající z orientace v základních sociálních situacích s čímž souvisí také způsobilost být delší čas bez matky (Rádlová a kol., s. 24, 2004).

Dle Bednářové a Šmardové (2015) jsou důležité tyto oblasti při posuzování školní zralosti:

- tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav
- úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí
- úroveň přeslechopnosti (pracovní předpoklady, návyky)
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)

(Bednářová a Šmardová, s. 2, 2015)

Valentová (2001) nahlížející na školní připravenost a zralost komplexně vymezuje oblasti následovně: kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatickou. Také tvrdí, že aby bylo dítě úspěšné, musí každá složka školní připravenosti dosáhnout určité prahové úrovně. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

Šmelová, Fasnerová a Petrová (2013) uvádí, že pro určení zralosti je nezbytný věk dítěte. Dítě, které dosáhlo věku šesti let, můžeme považovat za zralé. Není to však pravidlem, protože se může stát, že dítě v šesti letech není schopno splnit požadavky pro vstup do školy. Zralost je ovlivněna nejen zdravotním stavem a tělesnou stavbou, ale také smyslovými předpoklady, úrovní pohybových schopností a motorickými aspekty. Významnou součástí školní zralosti je oblast psychologická, která je spojena s celkovým rozvojem nervového systému. Jednotlivé děti se různí nervovým systémem již od narození, proto jsou někteří jedinci víc labilní než ostatní. Dítě, které dosáhlo šesti let, může být inteligentní, ale zároveň může být

roztěkané, méně vytrvalé či méně soustředěné než ostatní děti stejného věku. Což vede k individuálním odchylkám mezi jednotlivými vrstevníky. Abychom mohli zhodnotit, zda je dítě pro školu zralé, nezabýváme se pouze jednotlivými složkami, ale komplexní osobností. Zabýváme se propojeností mezi zdravotním a pedagogickým hlediskem. Z tohoto důvodu se všechny šestileté děti účastní celkové zdravotní prohlídky. Některé jedince mohou potkat testy školní zralosti, které uskutečňuje pedagogicko-psychologická poradna.

3. 1 Tělesná zralost

Za tělesně zralé považujeme takové dítě, u něhož nehrozí újma na zdraví spojená s docházením do školy. Fyzický vývoj a zároveň růst dítěte by měl odpovídat požadavkům pro šestileté děti. Pro růst jsou charakteristické dvě fáze růstu, které se střídají. Jedná se o fáze pomalejší a fáze rychlejší, přičemž při rychlejším růstu dochází k přizpůsobování řídicího centra. Pro vstup do školy volíme období, kdy dojde ke skončení jedné z těchto etap, první strukturální přeměně.

První strukturální přeměna je charakteristická růstem končetin, zesilováním svalstva a celkovou změnou tělesného vzhledu. Dítě začíná být víc odolné vůči únavě a stupňuje se také výkonnost. Při motorických pohybech dochází k úsporným a uceleným pohybům jako je běh, skákání nebo pohybům v rytmu. Součástí určité úrovně tělesné zralosti je dle Vágnerové (2012) samostatnost v oblékání, osvojené hygienické návyky, péče o tělo a zdraví. Přesto, že je tělesná zralost důležitým aspektem pro vstup do školy, musí být dítě připraveno i po stránce emocionální, rozumové a sociální. (Vágnerová, 2012)

3. 2 Rozumová zralost

Skorunková (2011) uvádí, že rozumová zralost je dána tím, jak je dítě inteligentní a součinností vyvrážděných příslušných struktur se stimuly vnějšího prostředí. „*Rozumovou zralostí je chápána taková úroveň poznávacích procesů a funkcí, která umožní dítěti vyhovět požadavkům školního vyučování*“ (Šmelová, Fasnerová a Petrová, s. 90, 2013). Vnímání dítěte je před vstupem do školy ovlivněno nejen kvantitativními, ale především kvalitativními změnami. Dítě již nevnímá objekty a předměty uceleně, nýbrž si všímá jednotlivých detailů. V tomto období nastává přechod k analytickému vnímání. Na dětském myšlení se také ukazuje analýza a syntéza, kdy dítě dokáže odlišit celek od části a část od celku, zvládne porovnat

a vystihnout významné znaky. Dále dokáže seřadit různé předměty na základě jejich výšky, šířky a délky, udělat skupinu předmětů se stejnými vlastnostmi a tyto předměty také porovnat.

Pomocí dětské kresby můžeme pozorovat přechod od celkového myšlení dětí k analytickému myšlení. Jedná se především o vyobrazení situací dětem blízkých, kdy děti kreslí bytosti z pohádek, různé dopravní prostředky či zvířata. V případě vyobrazení lidské postavy by tato postava měla mít hlavu spojenou s krkem a neměla by být větší než je trup. Obličej by měl zahrnovat obě oči, nos, pusku a na hlavě by měly být vlasy s ušima. Na ruce by mělo být pět prstů a nohy zahnuté v oblasti kotníků. Celková lidská postava by měla být také doplněna alespoň o náznak oblečení. Zralé dítě chápe kreslení jako určitý úkol, který si zadá samo nebo ho přijme jako úkol od někoho jiného. Základem pro plnění takového úkolu je správná motivace a udržení pozornosti. Pozornost šestiletého dítěte je okolo patnácti minut. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013)

Dalším projevem zralosti je, že dítě dokáže převyprávět děje pohádek, dramaticky a improvizovaně předvést postavy z pohádek. Děti si díky mechanické složce poměrně rychle zapamatují básničky a písničky. Při rozhovoru s dítětem by měla být komunikace plynulá a bez velkých artikulačních potíží. Již hovoří v celých větách či souvětích se správností gramatického užívání slov. Dokáže navázat kontakt nejen se svými vrstevníky, ale i s dospělými a zvládne vyjádřit své přání, žádost a myšlenky. Rozumové schopnosti u zralého dítěte zahrnují vědomosti týkající se témat o přírodě a společnosti. Tím myslíme znalosti o domácích a volně žijících zvířatech, rozeznání rostlin, poznávání předmětů, které děti běžně pozorují ve svém okolí. Mimo jiné vědět obecné znalosti o rodině, společnosti či lidské práci. (Šmelová, Fasnerová, Petrová, 2013)

3. 3 Citová a sociální zralost

Cítivé dítěte v předškolním věku patří k těm nestálým a málo diferenciovaným. Avšak city mají v předškolním věku velmi důležitou roli. Jejich projev je viditelný u všech činností dítěte, tudíž v celkovém chování. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) „*Citová přiměřenost na školu tedy znamená věku přiměřenou kontrolu citů a impulzů, zklidnění se a vyvážení projevů v citové oblasti*“ (Šmelová, Fasnerová, Petrová a kol., s. 91, 2013). Dítě zralé pro školu již nemá tak silnou vazbu s matkou, aby nevydrželo celý den samo ve škole bez její přítomnosti nebo přítomnosti nejbližších dospělých. Záporný vztah dítěte ke škole snižuje jeho celkovou výkonnost. Z toho důvodu se snažíme u dítěte vybudovat kladný vztah ke škole. Doposud si dítě vytvářelo vztahy především s dospělými než se svými vrstevníky. Až vstupem do školy se

učí navozovat vztahy s ostatními dětmi. V kolektivu dětí se naučí podříditi pravidlům kolektivu, být tolerantní a ohleduplný, což jim napomáhá adaptovat se na nové prostředí.

„Sociální zralost umožňuje dítěti zůstat delší čas mimo rodinu, navazovat přiměřené společenské kontakty se sobě rovnými dětmi i s cizími dospělými. Přizpůsobit se nové situaci, podříditi se pravidlům a zájmům kolektivu, respektovat autoritu“ (Šmelová, Fasnerová a Petrová s. 94, 2013). Jestliže dítě nemá dostatečný kontakt se svými vrstevníky, dochází v jeho chování k převaze napodobování chování dospělých, což následně vede ke konfliktu s ostatními dětmi. Sociální zralosti dítě dosáhne v závislosti na vrozených dispozicích, mentálních schopnostech, výchově a kontaktu s dospělými či vrstevníky. Součástí sociální zralosti jsou pravidla společenského chování, pochopení vazeb a vztahů v rodinném prostředí, diferencování sociálních skupin a ctění příslušnosti k nim. Sociální zralost souvisí se zralostí emocionální. Za citově vyzrálé dítě můžeme považovat jedince, který je schopen řídit a regulovat svoje citové projevy. Pouze takové dítě je schopné se bez problémů začlenit do kolektivu školáků. V případě problémů spojených s navazováním kontaktů, neschopnosti postarání se samo o sebe nebo nesmělosti dochází k překážkám při adaptaci a plnění školních povinností. (Šmelová, Fasnerová a Petrová 2013)

Greger (2015) uvádí na základě šetření faktory ovlivňující školní zralost:

- Pohlaví dítěte – odklady školní docházky jsou častěji zvažovány u chlapců (65 %) než u dívek (35 %)
 - Věk dítěte v měsících – u mladších dětí, především narozených o prázdninách rodiče mnohem častěji zvažují odklad školní docházky
 - Sociálně ekonomický status
- (Greger, Šimonová a Straková, 2015)

3. 4 Učitel mateřské školy a jeho role při posuzování školní zralosti

Nezbytnou součástí práce učitele mateřské školy je orientace v oblasti vývojové psychologie a také v základech speciální pedagogiky. Získané poznatky by měl být učitel schopen využít při pedagogické diagnostice. Učitel ale není diagnostikem a na úroveň školní zralosti vedoucí k odkladu školní docházky nebo signalizaci specifických poruch učení může pouze upozornit rodiče. Následně doporučit návštěvu u odborníka a vypracovat o dítěti zprávu. Odborné posouzení školní zralosti provádí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden

a lékař. Diagnostikou dětí se speciálně vzdělávacími potřebami se zabývají také speciálně pedagogická centra. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

4. Školní připravenost

Školní připravenost zahrnuje kompetence, které dítě získává a rozvíjí učením, jedná se o kompetence kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Sociální kompetence nabývá dítě především v mateřské škole. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání nalezneme tyto kompetence důkladněji popsány. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014).

Definice školní připravenosti dle Zelinkové (2007): „*Školní připravenost (způsobilost) postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy*“ (Zelinková, 2007, s. 111)

Dle Golemana (1997) závisí připravenost dítěte pro vstup do školy na jedné z nejzákladnějších znalostí a touto znalostí je znalost, jak se učit.

Sedm nejdůležitějších aspektů schopnosti učit se podle Golemana (1997):

1. Sebevědomí. Dítě má pocit, že zvládne plně kontrolovaně ovládat své pohyby, chování i okolní svět. Také má potřebu přesvědčení, že činnost, jenž započne se shledá s určitým úspěchem a případnou pomocí dospělé osoby.
2. Zvědavost. Zjišťovat a dovídat se nové věci může být příjemnou záležitostí včetně učení.
3. Schopnost jednat s určitým cílem. S uvědomováním si vlastních schopností souvisí s přáním a schopností ovlivňovat dění a také jednat vytrvale.
4. Sebeovládání. Přizpůsobování a ovládání vlastního chování, které odpovídá věku dítěte, určitý smysl pro sebekontrolu.
5. Schopnost pracovat s ostatními. Tuto schopnost ovlivňuje, jak dokáže dítě ostatním rozumět a zároveň to, jak je ostatními chápáno.
6. Schopnost komunikovat. Jedná se o schopnost související s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe. Dítě je schopno prostřednictvím slov vyměňovat své myšlenky, pocity a představy.
7. Schopnost spolupracovat a najít rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních při kolektivních aktivitách.

4. 1 Zraková percepce

Zrak je jedním z prostředků komunikace, který nám poskytuje největší počet informací přijímaných z našeho okolí (Bednářová a Šmardová, 2015). Předškolák vidí lépe na delší

vzdálenost a také zaostřuje na dálku (Vágnerová, 2001). Dítě v předškolním roce dokáže rozlišovat polohu předmětu v prostoru (Bednářová, Šmardová a 2015). Mezi 4. a 7. rokem dochází k rozvoji schopností rozlišovat a identifikovat určité tvary. Následně se rozvíjí schopnost rozlišování polohy obrazce. Nejdříve je schopné rozlišovat horno-dolní postavení a později rozděluje pravo-levou polohu. Že je dítě schopno vnímat diferenciaci polohy nahoře a dole zjistíme pomocí obrázků, u nichž bude viditelná rozdílnost této polohy. V 6 až 7 letech se rozvíjí schopnost závislá na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry. Je mnohem obtížnější než poloha nahoře a dole a můžeme ji přirovnat k zrcadlovému obrazu.

Zelinková (2001) uvádí jednotlivé kategorie zrakového vnímání:

Poloha v prostoru – Dítě poznává předměty v prostoru od těch jednodušších přes složitější varianty až k rozlišování snadno zaměnitelných dvojic (b-d, p-q, M-W, 6-9). Nejjednodušší variantou rozumíme určování jednoho předmětu, který se v řadě dalších předmětů odlišuje svojí orientací. Složitějšími variantami potom výběr předmětů otočenými podle horizontální a vertikální osy.

Rozlišení figura – pozadí – předpokladem úspěchu vstupu do základní školy je rozlišení figury, která je důležitou hodnotou vnímání. Tato oblast může být projevem nedostatečné koncentrace pozornosti na podněty projevující se při čtení přeskokováním slov, přidáváním písmen či hlásek nebo naopak písmena a hlásky vynechává. Nejedná se pouze o projev ve čtení a psaní, ale také o nedostatky v oblasti matematiky, konkrétně geometrii nebo zeměpise při čtení mapy.

Konstantnost vnímání – dítě stále rozpozná jeden určitý předmět v nezměněných podmínkách. Pokud dítě nemá rozvinuté konstantní vnímání tak předmět vnímá stále dokola jako předmět jemu neznámý. Dítě zvládne roztřídit předměty podle určitých kritérií při postupu od jednodušších po složitější. Mezi další úkoly řadíme odlišování obrázků od ostatních.

Prostorové vnímání – aby dítě zvládlo vnímat prostorové vztahy, je nutné, aby mělo zvládnuté funkce nejen vnímání v prostoru, ale také rozlišení figury a pozadí. Vhodným cvičením s jasnými pokyny jako jsou např. nahoře, dole, první, poslední dochází k nácviku popisu předmětu vzhledem k postavě dítěte.

Zraková paměť – v gramatice vedeme děti k tomu, aby si zapamatovali obtížná slova. K tomu využíváme zrakovou paměť, na které stavíme globální metodu čtení vyučovanou pomocí zapamatovatelného grafického zápisu. Abychom procvičili psaní, můžeme použít

metodu Fernaldové. Děti při této metodě před napsáním samotného slova, slovo několikrát obtáhnou. (Rádlová, 2004)

4. 2 Sluchová percepce

Sluchové vnímání je schopností, díky které jsme schopni přijmout, rozlišit a interpretovat zvuky různých kvalit, řečové i neřečové (Zelinková, 2007). Jedním ze způsobů komunikace je právě sluch, jež nemá vliv pouze na rozvoj řeči ale také na abstraktní myšlení (Bednářová a Šmardová, 2015). Diagnostika sluchových funkcí je důležitým elementárním prvkem pro správný vývoj dítěte. Nezhoršený sluch je významným předpokladem normálního rozvoje řeči a komunikačních dovedností. (Rádlová, 2004) Ve fázi prenatalního období je plod schopný vnímat sluchové podněty, jež vyvolávají pohyblivou reakci. Dítě po narození reaguje na zvuky vyvolávající leknutí (bouchání, tleskání), jinak reaguje na hlas matky představující pocit bezpečí. (Bednářová a Šmardová, 2015) Dítě v batolecím období přesněji vnímá a rozlišuje zvukové podněty (Vágnerová, 2000). Kolem prvního roku již dítě rozumí základním pokynům a je schopno tyto pokyny napodobit, ukáže, jak je veliké apod. V období předškolním dochází k většímu rozlišování zvuků a elementů řeči. (Bednářová a Šmardová, 2015) Dítě zvládne rozdělit slova s pomocí tleskání na slabiky a také rozezná, jestli jsou dvě slova stejná či nikoliv. Sluchové vnímání je zapotřebí cílevědomě rozvíjet, protože je významnou podmínkou pro osvojení čtení a psaní. (Zelinková, 2007)

U sluchové percepce se stejně jako u zrakové objevují pojmy figura a pozadí. Hovoříme o schopnosti vnímat hlavní zvuk se směsí ostatních zvuků, u nichž dochází pouze k perifernímu vnímání. Zvládnutí složitého procesu od skládání slov po skládání celých vět je možné pouze v případě, že má dítě dobře zvládnutou a rozvinutou sluchovou diferenciaci založenou na sluchové percepci. Jedná se o činnosti dětí, které můžeme systematicky rozvíjet a cvičit. Tyto činnosti jsou doprovázené pochopením analýzy a syntézy. Na základě těchto činností se děti naučí číst a psát. V případě nezvládnutí pochopení analyticko-syntetické průpravy u dětí následně dochází k obtížím při nácviku čtení a psaní. Mezi další základní předpoklady pro zvládnutí nácviku čtení a psaní řadíme rytmizaci zvuků, melodie a veškeré sluchové vjemy. Upevněním výše zmíněných kroků dochází k utváření sluchové paměti. Jedná se o proces, při kterém dochází k opětovné představě daných předmětů, situací, písmen, her atd. (Šmelová, Fasnerová, Petrová a 2013)

4. 3 Grafomotorika a kresba

Průcha a kol., (1995) uvádí, že se jedná o tzv. soubor psychických činností, které jsou vykonávány při psaní. Grafomotorika také napomáhá při diagnostice psychických stavů, jež jsou řízeny psychikou (Zelinková, 2007).

Pro školáky je při vstupu do základní školy učení podoby mateřštiny velice obtížnou činností. Pro mnohé je tato činnost doprovázena mnohými problémy, které mohou ovlivnit jak úspěšnost dětí ve škole, tak také jejich sebedůvěru. (Mlčáková, 2009)

Rozvoj kresby začíná přibližně ve dvou letech dítěte, když začíná manipulovat s psacím náčiním. Ve třech letech je dítě již schopno napodobit vertikální, horizontální a také kruhové tvary. Tříleté dítě je schopno napodobit kruh, čtyřleté křížek, pětileté čtverec, šestileté trojúhelník a sedmileté nakreslí kosodélník. S dětskou kresbou roste schopnost vyjadřování vlastní představy dítěte. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Mezi metody pedagogické diagnostiky můžeme zařadit právě kresbu. Z pedagogického pohledu se při diagnostice kresby zaměřujeme spíše na zkvalitňování kresby a rozvíjení kreativity dítěte. Naopak psychologové se zabývají rozvojem projektivní diagnostiky. Diagnostika na základě dětské kresby je velice náročná a vyžaduje nejen široké odborné znalosti ale také speciální přípravu. (Zelinková, 2007)

Pro posouzení úrovně grafomotoriky a písemného projevu ve školním věku pozorujeme tři oblasti. Mezi tyto oblasti řadíme správné sezení při psaní, optimální výška psací plochy a židle, kdy má dítě při správném sezení obě nohy opřené o zem, předloktí položené na lavici a od ramenního kloubu provádí plynulý pohyb. Dále správné držení psacího náčiní při psaní, které je předpokladem pro plynulé psaní. Již v předškolním věku je vhodné používání tzv. trojhranného programu, ve kterém jsou obsahem tužky, pastelky a pera trojúhelníkového průřezu, aby na jejich plochy přiléhaly tři prsty. V prvním ročníku můžeme používat tzv. „špetkovité“ držení, kdy dítě provádí pohyb celým zápěstím. Ale jedná se o držení, u kterého při delším a rychlejším psaní dochází k bolestem ruky a únavě dítěte. I uvolnění ruky a plynulost pohybů při psaní jsou předpokladem pro plynulost a přiměřenou rychlost psaní. V případě že dítě nemá uvolněnou ruku, pokládá se na podložku a nepíše jedním tahem delší úseky je u dítěte písacího takovým způsobem nutné provádět uvolňovací cviky a to bez ohledu na jeho věk. Cílem uvolňovacích cviků je uvolnit ruku bez brání zřetele na přesnost obtahování linií, protože se nejedná o cviky identické s obkreslováním. (Zelinková, 2007)

Hrubá a jemná motorika

Nejen duševní ale i tělesný vývoj dítěte hodnotíme na základě úrovně rozvinuté motoriky. Největší pokrok udělá dítě v prvním roce svého života, kdy se z ležícího novorozence stává chodícím dítětem. (Bednářová a Šmardová, 2015) Podle Průchy et al. (2009, s. 159) je motorika „celková pohybová schopnost organismu“. Skládá se z pohybů, které nelze ovládat vůlí (reflexivních), pohybů volných i pohybů vyjadřujících emoční vztah (expresivních). Zahnuje též činnosti označované jako grafomotorika a psychomotorika. Zdravý růst dítěte je uskutečňován prostřednictvím rovnoměrného, přirozeného vývoje při zatěžování a aktivování hlubokých kosterních svalových skupin. Problém, který vznikne v hrubé motorice překročením určité fáze vývoje, se může následně projevit v jemné motorice. Během rozvoje velkých svalových skupin dochází k rozvoji hrubé motoriky. Rozvoj hrubé motoriky probíhá cíleně v mateřské škole za pomoci určitých cvičení. Dítě by mělo být schopno před nástupem do školy provést lehké cviky napodobováním, přeskočit překážku, opakovat a vykonat rytmický pohyb, zvládnout koordinaci svého vlastního těla. S hrubou motorikou také souvisí jemná motorika. Jemná motorika zahrnuje drobné svalstvo v oblasti horních končetin a ruku nezbytnou pro rozvíjení grafomotorických a psychomotorických činností, které vedou dítě k psaní. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) V batolecím období dovede dítě přesněji manipulovat s předměty a správně tyto předměty uchopuje. Také začíná zvládat sebeobsluhu, samo se nají, napije, s pomocí se zvládne svléknout či obléknout. Období čáranic je spojováno s dvěma roky dítěte, které přechází kolem třetího roku v období hlavonožce, jednoduchou kresbu postavy. (Bednářová a Šmardová, 2015) Vývoj jemné motoriky je dlouhodobý proces a k jeho dokončení dochází okolo osmi let dítěte. Tento proces je spojován s osifikací neboli kostnatěním v části zápěstních kůstek. Následně se ruka více uvolňuje a dochází tak k projevu počátečních grafomotorických zručností viditelných při kresebných cvičích, jejichž příprava obsahuje rozvoj prostorové a směrové orientace. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013)

Lateralita se u dětí projevuje postupně. U dětí do čtyř let většinou dochází k systematickému nebo asymetrickému užívání rukou. Po čtvrtém roce začne dítě upřednostňovat jednu ruku jako obratnější a více aktivní.

Mezi sedmým a desátým rokem dochází k vyhranění horních končetin s vrcholem ustálení okolo jedenáctého roku. Před počátkem dětských kreseb je podstatné znát lateralitu dítěte. Rozvoj čtení a psaní je ovlivněn především lateralitou oka a ruky. (Bednářová a Šmardová, 2015) Pro posouzení používáme informace zjištěné z anamnézy dětí, ze sledování dítěte nejen při záměrných činnostech ale také při těch spontánních a ze zkoušek laterality.

Pozorujeme dítě při hraní, manipulaci s hračkami a stavebnicemi. Dále například při činnostech jako je stříhání, skládání, lepení. Také při každodenních činnostech, sebeobsluze a hygieně. U těchto činností si všímáme, jaká ruka je víc aktivní nebo jestli dítě ruce střídá. Ruku jako dominantní hodnotíme tu, která při činnostech převažuje. (Bednářová a Šmardová, 2015) To znamená, že se jedná o ruku vykonávající pohyb. Při pozorování dítěte sledujeme, kterou rukou dítě činnost započalo a zda u činností náčiní přendává či nikoliv. Při pohledu dítěte do láhve, krasohledu nebo klíčové dírky můžeme zjistit laterality oka. Přesnou dominanci si můžeme ověřit dominancí pravé nebo levé nohy vystupováním na schodek, stoličku či skákáním na jedné noze. Sledujeme grafomotorický vývoj především u kresby. Dítě by mělo kreslit obdobně jako jeho vrstevníci, mít vybudované pracovní návyky a sledujeme obsah kresby. Grafomotorické prvky obsahující určité tvary vyskytující se ve spontánní kresbě dítěte se různí a s věkem se zvyšuje jejich náročnost. Při dětské kresbě pozorujeme a hlídáme, zda má dítě správné držení těla, jak drží psací náčiní, postavení ruky při psaní a kreslení a také uvolnění ruky a tlaku na podložku. Dítě ve třech letech začíná používat špetkový úchop. Jedná se o úchop, při kterém je tužka položena na posledním článku prostředníku a nahoře je tužka objata bříškem palce a ukazováčku. Malíček a prstíček se tužky nedotýká a prsty jsou pouze mírně pokrčené směrem do dlaně. Toto navození úchopu se u dětí různí, u některých dojde k úchopu dříve, u jiných později. Avšak v období, kdy dítě začíná více kreslit a to především před nástupem do školy by dítě mělo mít špetkový úchop navozen. Při kreslení a psaní je postavení takové, že konec tužky vždy směřuje do části ruky mezi ramenem a loktem. Paže až po oblast lokte vytváří rovnou linii a nedochází k přílišnému ohybu v zápěstí. Při uvolněném pohybu ruky po papíře vychází tento pohyb z oblasti ramenní a loketní. Grafický výkon dítěte velmi ovlivňuje uvolnění ruky při psaní či kreslení. V případě, že dítě hodně tlačí na tužku, dochází k pohybu, který není plynulý a následně není plynulé ani vedení čáry. To je pro děti demotivující a snižuje to jejich chuť kreslit. V mladším věku je tlak na podložku normálním jevem, ten by se měl v průběhu předškolního věku snížit na minimum tak, aby došlo k maximálnímu uvolnění ruky. Celkový vývoj grafomotorických vlastností je spojen s hrubou a jemnou motorikou, s motorikou mluvidel, očních pohybů a také smyslového vnímání. Pro vhodné psaní a kreslení dítěte je důležitá především kombinace a koordinace mezi okem a rukou, která se nazývá vizuomotorická koordinace. (Bednářová a Šmardová, 2015)

4. 4 Řeč

Řeč je velmi složitou dovedností. Díky osvojování řeči se dítě zdokonaluje ve svém přirozeném vývoji. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) Vývoj řeči začíná již křikem novorozence, kdy tímto křikem a zvukovými projevy dává najevo potřebu uspokojení základních potřeb (Bednářová a Šmardová, 2015). První rok života nazýváme obdobím broukání. V prvním roce života se dítě vyjadřuje za pomoci jednotlivých hlásek. Na období broukání navazuje žvatlání, kdy dochází k napodobování mateřského jazyka. Dítě nejprve říká slova, následně jednoduché věty takovým způsobem, že vyslovuje slova tvořící větu. Mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte se rozvíjí komunikační dovednosti verbálního charakteru. Ve věku mezi pátým, šestým až sedmým rokem dítě zjišťuje významy neznámých slov, dokáže vymyslet vlastní příběh a popsat jej obsahově i formálně správně. Rozvoj řeči dítěte také závisí na prostředí, ve kterém žije a zda navštěvuje mateřskou školu či nikoli. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) Období do šesti až sedmi let je velice zásadní pro rozvoj řeči. Nejrychlejší tempo vývoje je však do tří až čtyř let (Bednářová a Šmardová, 2015). Šmelová, Fasnerová a Petrová (2013) uvádí rozdělení faktorů ovlivňujících vývoj řeči na vnitřní a vnější. Šubová (2006) řadí mezi vnitřní faktory vrozené předpoklady dítěte, zdravý sluchový a zrakový analyzátor, vhodně postavená mluvidla a správný intelektový i fyzický vývoj. Do vnějších faktorů patří vliv prostředí a výchovy a správný řečový vzor. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) Ranný vývoj řeči je dle Bednářové a Šmardové (2015) podmíněn a ovlivněn třemi faktory, tj. motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Vývoj řeči je ovlivněn vyžíváním hrubé i jemné motoriky. Pro mluvení má velký význam sed, lezení a následná chůze dítěte, protože vertikální poloha je pro mluvení mnohem více výhodná. Ve chvíli, kdy začne dítě chodit, nastává rozvoj aktivní slovní zásoby. V případě, že u dítěte dojde k určitému opoždění či narušení jemné nebo hrubé motoriky dochází k nástupu problémů spojenými s vývojem řeči. Dítě vnímá především zrakem a sluchem. Zrakové podněty vyvolávají u dítěte jakousi automatizaci k aktivní reakci hlasem. Pomocí zraku dítě nejen odezírá pohyby mluvidel, ale také odezírá neverbální komunikaci. Dalším faktorem, který má vliv na rozvoj řeči je sluch. Sluch je se zrakem velmi důležitý ve fázi napodobivého žvatlání, pro osvojení správné artikulace a při reedukaci řeči. Vývoj řeči také souvisí s již výše zmíněným prostředím. Vyžívání řeči může být ovlivněno nevhodnými výchovnými styly či nedostatkem podnětů v sociálním prostředí, především v rodině. Nežádoucí je však také nadbytečná stimulace a důraz na správnost řeči.

4. 5 Matematické představy

Před nástupem do školy by mělo mít dítě dostatečně rozvinuté psychické funkce, podílející se na zvládnutí matematiky (Zelinková, 2007). „*V předškolním věku dítě zpracovává podněty a zkušenosti jinak než žák či dospělý. V tomto věku můžeme mluvit pouze o předmatematických představách či předmatematické výchově, předmatematické gramotnosti. Aktivita v předmatematické výchově vyžadují čas, nelze dítě nutit pracovat v časovém tlaku, aby zvládlo zpracovat všechny podněty, zkušenosti*“ (Kaslová, 2010, s. 9).

Z počátku je u dětí představa čísla spojována vždy s konkrétními předměty (Šmellová, Fasnerová a Petrová 2013). Dítě by mělo mít vytvořeny předčíselné představy zahrnující klasifikaci a třídění, párové přiřazování, seriaci a rozlišování celku a částí. V případě, že tyto předčíselné představy dítě nemá, nemá základ pro utváření matematických představ. (Zelinková, 2007) Jedince, u kterých nedošlo k vytvoření předčíselných představ nazývá Gruszczyk–Kolczyńska (1994) jako nezralé pro matematiku. Tito jedinci se učí matematice prostřednictvím mechanické paměti. K odhalení těchto obtíží může dojít až v pozdějším věku a jediným způsobem nápravy je návrat k nižším úrovním vývoje matematických představ a doplnění základních pojmů a operací. (Gruszczyk–Kolczyńska, 1994)

4. 6 Učitel mateřské školy a jeho role při posuzování školní připravenosti

Učitel hraje důležitou roli při posuzování školní připravenosti. Učitelé patří mezi odborníky zaznamenávající určitý problém ve vývoji dítěte a jeho učení. Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014) se domnívají, že je vhodné využít obsah RVP PV vzhledem k současnému předškolnímu kurikulu. Konkrétně zmiňují klíčové kompetence a očekávané výstupy při pedagogické diagnostice. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

5 Povinná školní docházka

5. 1 Zápis k povinné školní docházce

Při zápisu do školy dochází k prvotnímu seznámení dítěte se školou, se školním prostředím a učiteli. Zápis do školy není důležitý pouze pro děti, ale také pro rodiče těchto dětí i pedagogy mateřských a základních škol. Také působí na představu dětí o škole nebo může ovlivňovat obavy dětí či rodičů ze školní docházky. U zápisu dochází k plnění dalších funkcí, mezi které zahrnujeme legislativní úkon, diagnostiku se strany školy a informace pro rodiče a okolí, co se od dětí očekává za dovednosti a vědomosti. (Bednářová a Šmardová, 2015)

Povinná školní docházka se v České republice řídí zákonem § 36 č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a to od věku šesti let dítěte. (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013) Legislativním úkonem týkajícím se zápisu do školy rozumíme akt dle zákona č. 49/2009 Sb., kdy zákonný zástupce plní svoji povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce. Tato povinnost je dána zákonem počínaje 15. ledna a končící 15. února kalendářního roku, ve kterém dojde k nástupu dítěte do školy a zahájí povinnou školní docházku. Dítě zahajuje povinnou školní docházku školním rokem, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku v případě, že mu není povolen odklad. I dítě, které dosáhne věku šesti let až mezi zářím a koncem června náležitě školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky. Pouze v případě, je-li přiměřeně duševně i tělesně vyspělé a s žádostí zákonného zástupce. Pro přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky je podmínkou doporučení vyjádření školského poradenského zařízení. U dítěte narozeného od ledna do konce června je doporučeno vyjádření školského poradenského zařízení a také odborného lékaře, jenž přiloží zákonný zástupce k žádosti. (Bednářová a Šmardová, 2015)

U zápisu dochází k posuzování, zda je dítě pro školu dostatečně zralé, připravené a způsobilé pro zahájení školní docházky či nezralé a nepřipravené. Zápis má plnit funkci prevence a seznámit rodiče s oblastmi, v nichž je jejich dítě nevyzrálé a předložit rodičům patřičná řešení. (Bednářová a Šmardová, 2015) Při zápisu dochází k první diagnostice školní zralosti (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013). Cílem je rozdělit děti způsobilé a nezpůsobilé pro zahájení školní docházky. U zápisu se většinou sledují znalosti týkající se vědomostí: jméno dítěte, věk, bydliště, znalost barev, číselné řady, tvarů, zda zvládne zazpívat píseň či přednést báseň, zda zvládá grafomotorický list atd. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014) Formy zápisu se na různých školách liší a v daném konspektu zápisu určité školy veřejnost zjišťuje, co

daná škola považuje za důležité, aby dítě umělo a jak se mají děti na školu připravit (Bednářová a Šmardová, 2015). Organizace zápisu je v rukou učitelek 1. stupně základní školy (Šmelová, Fasnerová a Petrová, 2013).

Při zápisu může základní škola rodičům navrhnout odklad nástupu do první třídy. Zápis je důležitým a také stresujícím zážitkem jak pro děti, tak také pro jejich rodiče. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

Vědomosti, které se dítě naučí mechanicky, nezaručí schopnosti potřebné pro čtení, psaní a počítání. Důležité je rozvíjet schopnosti, na jejichž základě se potřebné dovednosti a vědomosti budou v budoucnu utvářet. Rozvíjení řeči je potřebné pro čtení, psaní a počítání, dále potom zrakové a sluchové vnímání, prostorovou orientaci, grafomotoriku a základní matematické představy. (Bednářová a Šmardová, 2015)

5. 2 Školní nezralost a odklad školní docházky

Školní nezralost

Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014) na základě zjištěných dat z výzkumného šetření a teoretických východisek uvádí, že jestliže dítě nedosáhne určitého požadovaného stupně vývoje a vnější působení nepřinese ve vývoji dítěte posun, označujeme takové dítě za „nezralé“ – „nepřipravené“ – na vstup do základní školy.

Psychologové považují za „nezralé“ takové děti, u nichž nedošlo ke kvalitní změně ve vývoji důležité pro nástup do školy v mnoha složkách školní zralosti. Děti narozené v období od června do srpna mají větší pravděpodobnost odkladu školní docházky.

V případě, že dítě nemá dostatečné osvojení většího počtu oblastí klíčových kompetencí na konci předškolního vzdělávání, hovoříme o tzv. školní nepřipravenosti. Jestliže se u dítěte projeví známky nezralosti, následně je pravděpodobné, že dítě nebude ani připravené pro vstup do základní školy.

Mezi nejčastější projevy školní nezralosti a nepřipravenosti patří neklid, apatie, nesoustředěnost, impulzivnost. Dítě střídá činnosti, není obratné, je zakřiknuté, nesamostatné, přecitlivělé, plačtivé, bázlivé a vzdorné. Obávaným činnostem se vyhýbá a nezvládne udržet oční kontakt s učitelem či spolužáky. Zda je dítě nezralé a nepřipravené zjišťuje především rodič a také učitel mateřské školy. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

Odklad školní docházky

Školský zákon vymezuje odklad školní docházky v § 37 následovně: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku*“ (školský zákon 561/2004, § 37).

V posledních dvaceti letech dochází k nárůstu odkladu školní docházky u dětí, které dle zákona dosáhly věku pro vstup do základní školy (Koťátková, 2008). Odkladem školní docházky rozumíme odložení vstupu dítěte do školy o rok nebo v odůvodněných případech o dva roky a to na základě výsledků psychodiagnostického vyšetření školní zralosti (Rádlová, 2004).

Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že se odklad školní docházky povoluje o jeden školní rok na základě povolení ředitele školy v případě, že dítě není tělesně či duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte. Tato žádost musí obsahovat doporučené posouzení příslušného školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře. (Bednářová a Šmardová, 2015) Příčiny odkladu školní docházky nemůžeme posuzovat izolovaně, přestože se dělí do několika oblastí, protože se jedná o seskupení vždy několika okolností/faktorů v rozdílném měřítku (Rádlová, 2004).

Nejčastější příčiny vedoucí k deficitu v oblastech signifikantních pro dosažení školní zralosti:

Příčiny dle Svobody (2001):

- Nedostatky výchovného prostředí a působení
- Nedostatky v somatickém vývoji
- Neurotický povahový vývoj
- Rané poškození centrální nervové soustavy
- Výrazně podpurný intelekt

Odkladem školní docházky nerozumíme neměnný stav. Jedná se o stav, který lze systematickou a pravidelnou prací s dítětem rozvinout v případě, kdy se učitelky v mateřské škole nebo rodiče doma dítěti věnují a pracují na prohlubování a docvičení všeho potřebného.

Aby byla intervence úspěšná, je nutné přesně postihnout tu oblast, ve které dítě není dostatečně rozvinuto. (Rádlová, 2004)

Bod'ová (2004) uvádí oblasti, ve kterých dochází k nejčastějším problémům:

- Řeč
- Deficit pozornosti a koncentrace
- Problémy v grafomotorice
- Pomalost pracovního tempa
- Nedostatečné vědomosti

Při posuzování odkladu školní docházky u dítěte je vhodné nahlížet na problematiku komplexně a dítě diagnostikovat v co nejvíce přirozeném prostředí a podmínkách (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014).

Po opakovaných sledováních vyplynulo, že mezi nezralé a nepřípravené patří především chlapci. Tito chlapci většinou dosahují šesti let v období dvou měsíců před začátkem následujícího školního roku, ve kterém by již měli nastoupit do základní školy. (Koťátková, 2008) Převýšení odkladu školní docházky u chlapců také uvádí Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014), kdy z celkového počtu odkladů žáků mezi školními roky 2006/2007 – 2010/2011 tvoří pouze jednu třetinu dívky a dvě třetiny chlapci (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014).

U dětí, které jsou nezralé, se musí učitelky seznámit s vyhodnocením pedagogicko-psychologické poradny, pediatra a postupně zjišťovat co dítě baví, co zná, co jej zajímá ale také v jakých oblastech má jisté problémy. Podle pozorování a získaných informací je potřeba připravit pro dítě individuální vzdělávací program. (Koťátková, 2008)

Vyhláška 73/2005 Sb. v § 6 vymezuje podobu individuálních vzdělávacích plánů. Individuální vzdělávací plán považujeme za prostředek systematické práce s dítětem. Primárně jsou individuální vzdělávací plány určeny pro integrované děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé v mateřské škole mohou vypracovat individuální vzdělávací plán i pro dítě s odkladem, pokud si o něho rodič zažádá. Předpokladem pro vyhovění žádosti je úzká spolupráce mateřské školy, rodiny a dalších odborníků. Podoba individuálního vzdělávacího plánu není legislativně vymezena. Na jeho tvorbě se podílí učitel, a ten jej vytváří na základě zprávy od odborníků, výstupů pedagogické diagnostiky a úzké spolupráce s rodiči. (Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014)

6 Základní diagnostické postupy

6.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostikou rozumíme komplexní proces s cílem poznávání, posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a také účastníků tohoto procesu. Zabývá se zjišťováním úrovně vědomostí, dovedností a návyků, průběhu výchovně - vzdělávacího procesu. Dále zjišťuje jak proces výchovy a vzdělávání může ovlivnit dítě. Také se může zabývat emociálně-sociální úrovní žáků nebo diagnostické úrovně psychických funkcí. Údaje zjištěné při pedagogické diagnostice se doplní o anamnézu dítěte, diagnostiku práce učitele a použitými metodickými postupy. Následně projdou tyto údaje procesem analýzy a syntézy, ze kterých dojde k vyvození závěrů nezbytných pro další kroky. Při pedagogické diagnostice není důležité sledovat pouze výsledek, ale také proces. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

Podle Zelinkové (2007) se dělí pedagogická diagnostika na čtyři typy:

- Diagnostika normativní – používá se při porovnávání výkonů dětí s obecně platnými normami a slouží potřebám společnosti.
- Diagnostika kriteriální – srovnává vnější měřítka a objektivně vymezené úkoly. Zkoušky kriteriální diagnostiky vyházejí z rozboru určitých dovedností, to následně vede ke stanovení úrovně dítěte.
- Diagnostika individualizovaná – sleduje individuální postup každého dítěte a srovnává jeho dosaženou úroveň za určitý čas. Při individualizované diagnostice nedochází k porovnávání se žáky či s vrstevníky, nýbrž hodnotí dítě ve vztahu k němu samotnému. Je využívána především u dětí se speciálními potřebami, handicapovaných dětí nebo u neúspěšných dětí.
- Diagnostika diferenciální – je využívána k rozpoznání obtíží projevujících se stejným způsobem avšak vyvolávanými různými příčinami. (Zelinková, 2007)

Průběh pedagogické diagnostiky má logickou návaznost v určitých etapách. Na začátku je důležitým krokem přesné formulování cíle a předmětu diagnostického šetření. Další etapou je fáze získávání diagnostických údajů za pomoci metod pedagogické diagnostiky. Na tuto etapu navazuje zpracování získaných dat s následnou interpretací a hodnocením údajů.

Posledním krokem je etapa formulování diagnostických závěrů s návrhem pedagogických opatření. Tento krok nepovažujeme za ukončení diagnostické činnosti, nýbrž za část procesu, při němž dále sledujeme předmět šetření a v daných časových úsecích znovu provádíme diagnostiku. (Spáčilová, 2009)

6. 2 Učitel mateřské školy a jeho role při pedagogickodiagnostických činnostech

Pedagogická diagnostika má v mateřské škole určitá specifika, která jsou pro učitele cennými zdroji informací dokreslujícími celkový pohled na dítě. Učitel mateřské školy je s dítětem v úzkém kontaktu podstatnou část dne. Má možnost dítě pozorovat v různých situacích, sledovat ho v kolektivu, při individuální práci, při kontaktu s rodiči nebo jinými rodinnými příslušníky. Učitel může na základě včasné pedagogické diagnostiky zajistit dítěti potřebnou péči, protože je s ním ve styku jako první odborník z oblasti pedagogiky. Učitel by se neměl zaměřit pouze na průvodní jevy problému, ale měl by se při pedagogické diagnostice snažit o zjištění původu problému. (Berčíková, Šmelová, Stolinská a kol. 2014)

6. 3 Diagnostické metody a jejich třídění

Jako nejvíce rozšířené dělení psychologických metod uvádí Koluchová, Morávek (1991) dělení na metody klinické, které jsou metodami netestovými tedy kvalitativními a na metody testové, metody standardizované, psychomotorické.

Klinické metody

Klinické metody jsou nestandardizované postupy bez psychometrického podložení. Touto metodou získáváme údaje kvalitativního charakteru s idiografickým charakterem, jenž chápe každého jedince jako individualitu s cílem poznání konkrétního individua v jeho celistvosti, komplexnosti a jedinečnosti. Jedná se o metodu bezprostřední, přirozenou bez testu mezi psychologem a klientem. Tato metoda bývá neoceněnou mezi mladými psychology. Přitom může být rozhovor či pozorování mnohdy přínosnější než špatně či nevhodně použitý test. Na základě klinických metod si o konkrétním jedinci vytváříme celkový obraz. Klinické metody patří mezi metody starší ve srovnání s metodami testovými. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009)

Svoboda (1987) dělí klinické metody do čtyř skupin:

- Diagnostický rozhovor
- Pozorování
- Získávání Anamnestických údajů
- Hodnocení výtvorů

Stančák (1982) rozlišuje u rozhovoru zvlášť rozhovor diagnostický a rozhovor informační přičemž hodnocení výtvorů nezmiňuje. Naopak Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2009) uvádí obdobné rozlišení jako Svoboda (1987) v bodech pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních produktů.

Pozorování

Jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky je pozorování. Toto pozorování může být systematické či náhodné. Předpokladem systematického pozorování je tvorba přehledu, záznamového archu a škály hodnocení. Náhodné pozorování může upozornit na možný výskyt určitého jevu či mít signální význam, na jehož základě nelze dělat závěry. „*Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte*“ Zelinková (2007, s. 28). Pozorování neprobíhá pouze ve školní třídě, probíhá všude, kde se dítě nějakým způsobem projevuje. Při pozorování dítěte se zaměřujeme na měřitelné projevy, které můžeme vidět a slyšet (Zelinková, 2007).

Rozhovor

„*Diagnostický rozhovor slouží k získání širokého spektra různých, rovněž dost často subjektivně zatížených informací (o názorech, postojích a pocitech), které nelze získat pozorováním, protože se nemusí navenek projevovat, ale jsou užitečným příspěvkem ke komplexnímu posouzení klienta*“ (Vágnerová a Klégrová, 2008, s. 29). Rozhovor používáme v případech, kdy chceme získat bezprostřední, osobní či důvěrné odpovědi. Rozhovor, v němž si stanovíme cíl a cestu, se nazývá strukturovaný. Ve strukturovaném rozhovoru jsou otázky a varianty odpovědi dány. V nestrukturovaném rozhovoru podněcujeme mluvčího a jedná se spíše o volné vyprávění rodičů, nebo dětí. Stejně jako v dotazníku, se objevují v rozhovoru otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Vést rozhovor není jednoduché a pro rozhovor s rodiči je zapotřebí zajistit klidné prostředí. V průběhu nebo na konci rozhovoru je vhodné

zaznamenat podstatné části a také závěr rozhovoru. V případě rozhovoru s dítětem dáváme dítěti dostatečnou volnost pro vyjádření vlastních názorů. (Zelinková, 2007)

Anamnéza

Svoboda (2009) uvádí anamnézu jako způsob, kterým zjišťujeme údaje o minulosti jedince. Jsou to především údaje s významným vztahem k osobnosti. Cílem anamnézy je získat a rozčlenit podstatné údaje z minulosti vysvětlující současný stav. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009) Z důvodu potřeby objasnění současného stavu žáka můžeme použít anamnézu jako jednu z metod. Anamnézu rozdělujeme na základě zaměření na anamnézu osobní, rodinnou a školní. Rozhovor týkající se osobní anamnézy zahrnuje otázky týkající se průběhu těhotenství, porodu a vývoje po porodu. Pro takový rozhovor je zapotřebí navázat s matkou dobrý kontakt a také tuto otázku nepokládáme v úvodu rozhovoru. Dále zjišťujeme průběh vývoje dítěte v oblasti motoriky, řeči, zdravotním stavu, vývojových obtížích a zájmech. V rodinné anamnéze zjišťujeme informace týkající se způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny i širší rodiny na dítě. Jedná se o snahu získání informací vedoucích k odhalení příčin, jež mají původ ze života rodiny. Zaměřujeme se na oblasti vztahů v rodině, výchovy, výchovných obtíží, přípravy na vyučování či sourozence. Důležitou oblastí k řešení školních problémů je školní anamnéza zahrnující předškolní věk, počáteční zkušenosti na ZŠ, vztah k učiteli, první obtíže, zapojení do kolektivu třídy, spolupráce s rodiči, postoj učitelů. (Zelinková 2007)

Analýza spontánních výtvorů

Za významný zdroj diagnostických informací považuje Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009) výsledky činností realizované zkoumanou osobou. Může se jednat o básně, spontánní kresby, dopisy či deníky. Pokud mluvíme o dětské psychodiagnostice, tak hovoříme především o dětské kresbě. Vágnerová a Klégrová (2008) dělí analýzu spontánních produktů do tří skupin. První skupinou je analýza písemných projevů dítěte v jeho školních a domácích sešitech. Druhou skupinou je analýza dětských kreseb především těch spontánních, které nevznikly pod vedením učitele. A poslední skupinou je úprava osobního teritoria, tedy pokoje dítěte či části pokoje. (Vágnerová a Klégrová, 2008)

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2009) uvádí, že písemné projevy lze hodnotit až u větších dětí nebo adolescentů. U mladších dětí se myslí různé figurky z hlíny či objekty vzniklé při zájmové činnosti. Při analýze spontánních výtvorů dochází k maximální

individualizaci a výtvořry jsou velmi sourodé. Analýza a interpretace má proto velmi klinický charakter, a jejich pokusy o psychometrické zpracování dat končí, většinou malým efektem (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009).

Testové metody

U testových metod používáme standardizovaný způsob vyšetřeni, kdy zadáváme vyšetřovaným osobám stejný podněťový materiál za stejných podmínek (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009). Testové metody se řídí přesným vymezeným postupem. „*Představuji ukázkou specifického chování daného jedince navozeného za standardních podmínek, jejichž součástí je i testový materiál*“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 15). Zadávání testů a podmínky pro jejich plnění se musí řídit přísnými pravidly. Test je nástrojem měřícím určité projevy, jejichž výsledky následně porovnává s normami získanými standardizací. Standardizací rozumíme vyšetřeni založené na reprezentativní věkově a sociokulturní skupině shodných jedinců. Psychologické testy neměří celou osobnost jedince, ale pouze část jejich psychických vlastností a funkcí. Při vyhodnocování používáme kvantitativní hodnocení. (Vágnerová a Klégrová, 2008) Test v rukou nezodpovědného nebo nezkušeného člověka může napáchat mnoho škod (Ferjenčík, 2000).

Ferjenčík (2000) uvádí jedno z nejznámějších dělení Cronbacha (1960) na testy schopností a testy osobnosti.

Mezi testy schopností (maximálního výkonu) řadí:

- Testy všeobecných mentálních schopností – IQ
- Testy speciálních mentálních schopností
- Testy výkonu a vědomostí
- Testy dovedností

Testy osobnosti (testy typického výkonu) dělí na:

- Dotazníky
- Výkonové testy

6. 4 Příklady testových metod používaných při pedagogické diagnostice

Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti

Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti vede k posuzování školní zralosti. Test je tvořen třemi úlohami: kresbou mužské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení deseti teček tvořících obrazec. Kresba mužské postavy není pro dítě těžkým úkolem, protože se pro něho jedná o známou aktivitu. Naopak při obkreslování teček či písma musí dítě vynaložit určité úsilí, jelikož se jedná o aktivitu novou. Úlohy byly vybrány tak, aby se daly snadno zadávat skupinově. Pokud zadáme test skupinově, získáváme možnost získat informaci o dovednosti dítěte, adaptovat se na aktuální podmínky a přizpůsobit se jim. Test lze zadat také individuálně. Test hodnotíme hodnotící škálou od jedné do pěti podobně jako známkami ve škole. V případě, že je kresba mužské postavy hodnocena známkou čtyři či pět, jedná se o nezvládnutí úrovně, dostačují pro vstup do školy. (Vágnerová a Klégrová, 2008) „*Dobrý výsledek je dostačujícím potvrzením zralosti posuzovaných funkcí*“ (Vágnerová a Klégrová, 2008, s. 309.) Pokud dítě zadané testové úlohy nezvládne, musí podstoupit podrobnější vyšetření vedoucí ke zjištění nedostatečné úrovně schopností a dovedností. Je potřeba u těchto schopností a dovedností sledovat dynamiku vývoje, protože u nich dochází k rychlému vývoji. Vývoj nemusí být vždycky plynulý a může nastat vývojový skok. (Vágnerová a Klégrová, 2008)

Test kresby lidské postavy

Zkouška kresby lidské postavy byla vytvořena v roce 1926 F. Goodenoughovou. Při tvorbě testu vycházela z předpokladu neustálého vývoje dětské kresby, přibýváním detailů a s tím vzrůstá správnost a přesnost provedení kresby. V roce 1963 byl test rozšířen a revidován D. B. Harrisem a byl vydán pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. Test je složen ze dvou částí, kdy má dítě za úkol nakreslit mužskou postavu a následně postavu ženskou. Obě dvě kresby jsou hodnoceny pomocí 73 položek se zaměřením na zachycení jednotlivých částí těla, oblečení či proporcí. Test může být doplněn o autoportrét, u kterého jde především o projektivní test dětské osobnosti. Tato varianta se později ukázala jako vhodná pro diagnostiku. (Anastasi a Urbina, 1997) Test je od roku 1982 také v české verzi (Šturma a Vágnerová, 1982). Na splnění testu má dítě libovolně dlouhý čas, může být zadán skupinově i jednotlivě a je určen pro děti od 3,5 roku do 11 let. Pro vyhodnocování grafomotorických dovedností se používá 20 položek určených ke klasifikaci způsobu provedení, formy. Formální skór (F-skór) vychází z hodnocení úrovně zpracování kresby. Zda dítě dodržuje vzájemné

proporce u jednotlivých částí postavy, velikosti jednotlivých částí těla, jejich spojení nebo symetrii pravé a levé poloviny těla. Svého vrcholu dosahuje formální zpracování kresby okolo desátého roku dítěte. (Vágnerová a Klégrová, 2008) Následně dochází ke stagnaci či snížení přesnosti provedení. Zhoršení přesnosti v kresbě je v mnoha případech dáno postojem dítěte nikoli narušením jeho kresebných schopností. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009) Obsahový skór (P-skór) zachycuje kvalitu a počet detailů kresby. Obsahový skór roste rychleji než kvalita formálního zpracování kresby a dříve dosahuje svého vrcholu. Nízká úroveň zpracování kresby vede k úvaze o senzomotorické poruše. V takových případech dochází k nekoordinované kvalitě čar, které jsou přerušené a nenavazují na sebe. Kresba je nerovnoměrná, a napojení jednotlivých detailů není přesné. (Vágnerová a Klégrová, 2008) Test kresby lidské postavy je využíván v klinické i poradenské praxi. Hlavním přínosem je jeho snadná a rychlá orientace. Používá se pro sociokulturně handicapované děti, ale i pro sluchově či řečově postižené děti. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009)

Test vědomostí předškolních dětí

Dle Svobody, Krejčířové a Vágnerové (2009) je test vědomostí verbální zkouškou, která hodnotí obecnou informovanost dětí předškolního věku. Jedná se o metodu diferencující děti na základě osvojených obvyklých znalostí a vědomostí. V 70. letech sestavil Z. Matějček na základě svých klinických zkušeností při práci s dětmi otázky do toho testu. Test vědomostí se skládal z jedenácti subtestů, z nichž každý obsahoval deset otázek. Novější verze testu se skládá z deseti oddílů z různých oblastí a každá oblast obsahuje čtyři otázky. Tímto testem jsou testovány předškolní děti ve věku od 4 do 7 let. Před samotným začátkem testu řekneme dítěti, že se budeme ptát na různé otázky a že má odpovídat, jak nejlépe dovede s tím, že když nebude vědět, tak o nic nejde. Protože nikdo nevíme všechno. Odpovědi dítěte se zaznamenávají do testovacího listu. První otázka slouží k zácvičení dítěte, a proto se nehodnotí. Otázky jsou kladeny dítěti tak, jak jdou po sobě. Test není limitován přesným časem, ale dítě je schopno udržet pozornost pouze omezenou dobu. Případná únava dítěte by měla být zohledněna v konečném hodnocení. Při vyhodnocování získá dítě za každou správně zodpovězenou otázku jeden bod. Po sečtení všech bodů získáme hrubé skóre, které je možné převést na steny nebo IQ hodnoty. Kvalitativním způsobem vyhodnocení testu můžeme analyzovat chybějící znalosti dítěte. Na základě celého průběhu testu můžeme usuzovat zralost dítěte, schopnost spolupráce po určitou dobu a koncentraci pozornosti. Test se používá i v případném doplnění neverbálního screeningu školní zralosti. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009)

Edfeldův reverzivní test

Edfeldův reverzivní test se zaměřuje na hodnocení určité složky zrakové percepce. Tento test nám umožňuje zjistit jaká je úroveň zralosti zrakového vnímání a zda dítě dokáže rozlišovat otočené či obrácené tvary. Dítě je nejprve schopné rozlišit polohu nahoře-dole a až před nástupem do školy zvládne diferencovat polohu nahoře-dole. Pravo-levé rozlišování polohy je pro dítě složitější, protože je závislejší na pozici pozorovatele, kdežto u polohy nahoře-dole je poloha stabilnější. Edfeldův reverzivní test je určený pro děti ve věku od 5 do 8 let. V případě předpokladu poruchy zrakové percepce můžeme tento test použít i pro starší děti. Testovací sešit obsahuje dvojice různých obrazců, kdy má dítě označit ty dvojice, které se od sebe něčím liší. Test obsahuje velký počet úloh, což může vést k neúspěšnému splnění druhé části testu z důvodu nedostatku v oblasti vnímání. Pro kvalitní hodnocení je naprosto dostačující použít pouze polovinu testu. Test se provádí individuálně nebo skupinově. Individuální provedení je více žádoucí, jelikož jsou děti schopné pracovat spíše v menších skupinách a nedochází při něm k opisování od souseda. Vyhodnocení testu probíhá tak, že za každou správnou odpověď získá dítě jeden bod. Podle celkového počtu získaných bodů můžeme určit, na jaké vývojové úrovni se zraková percepce daného dítěte nachází. Na základě výsledku testu můžeme předpokládat případné problémy při výuce čtení a psaní, s čímž zraková percepce úzce souvisí. Výsledky vyhodnocujeme také kvalitativně. U kvalitativního vyhodnocování se zabýváme úkoly, ve kterých dítě dělalo nejčastější chyby. To, že má dítě poruchu v oblasti zrakové percepce, neznamená, že má postižený zrakový aparát. Nýbrž se jedná o důsledek specifické dysfunkce daných oblastí centrální nervové soustavy. (Svoboda, Krejčířová a Vágnerová, 2009)

7 Výzkumné šetření

Školní zralost je komplexní vyzrállost organismu v míře adekvátní nárokům vyplývajících z postavení žáka projevujících se v oblasti tělesné, rozumové, citové a sociální. Školní připravenost zahrnuje kompetence, které dítě získává a rozvíjí učním.

Učitelé v mateřských školách se podílejí na školní připravenosti dítěte, a proto se v následujícím šetření budeme zabývat právě názorem učitelů mateřských škol. Neboť učitelé mateřských škol jsou osobami, které s dětmi tráví nepřeborné množství času.

V praktické části je mapován názor učitelů MŠ v oblasti školní zralosti a také v oblasti školní připravenosti. Jelikož všichni mnou oslovení pedagogové jsou pouze učitelky, uvádím v následném textu označení pedagoga pouze termínem v ženském rodu. Věřím, že pokud by se s mojí prací seznámil učitel mateřské školy, používané oslovení pochopí.

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem průzkumu je zmapování názoru učitelek mateřských škol na zralost a připravenost žáků před nástupem do základní školy, konkrétně v Olomouckém kraji.

Výzkumné otázky:

- 1. Je podle vyjádření učitelek MŠ větší zastoupení odkladů školní docházky u chlapců?**
- 2. Jaké jsou nejčastější problémové oblasti u žáků s odkladem školní docházky?**
- 3. Jsou na základě vyjádření učitelek MŠ děti dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ?**

7.2 Metodologie

Praktická část průzkumu je založena na kvalitativním výzkumném šetření. Pro sběr dat byl využit dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl určen pro učitelky mateřských škol v Olomouckém kraji. Směřuje k zmapování jejich názorů na zralost a připravenost žáků před nástupem do základní školy.

7. 2. 1 Výzkumný soubor

Základ výzkumného souboru představují MŠ z pěti okresů Olomouckého kraje, a to okresů Jeseník, Olomouc, Prostějov, Přerov a Šumperk. Výzkumným vzorkem při zjišťování dané problematiky byli učitelé MŠ, kteří vedou předškolní třídy v MŠ. Jednotlivé dotazníky určené učitelům MŠ byly zasílány elektronickou formou pomocí emailů. Pro získání kontaktů jednotlivých mateřských škol či mateřských škol patřících pod základní školy byla využita databáze škol: <https://www.seznamskol.cz/>. Sběr dat probíhal v období měsíce ledna v roce 2022. Prostřednictvím emailu bylo osloveno sto MŠ dle náhodného výběru z již uvedených okresů Olomouckého kraje. Vyplněný dotazník odeslalo sedmdesát čtyři respondentů. Návratnost tedy představuje 74% úspěšnost. Praktická část zahrnuje všech sedmdesát čtyři zodpovězených dotazníků, jimiž se budeme dále zabývat.

7. 2. 2 Konstrukce dotazníku

Dotazník se skládá ze sedmnácti otázek, které se podílely na mapování názoru učitelek v mateřských školách na zralost a připravenost žáků před nástupem do základní školy. Dotazník je sestaven z pěti otevřených otázek (1, 4, 5, 6, 7), dvanácti uzavřených otázek, z nichž některé obsahují podotázky (2, 3, 8a, 8b, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) a jedné polootevřené otázky (10).

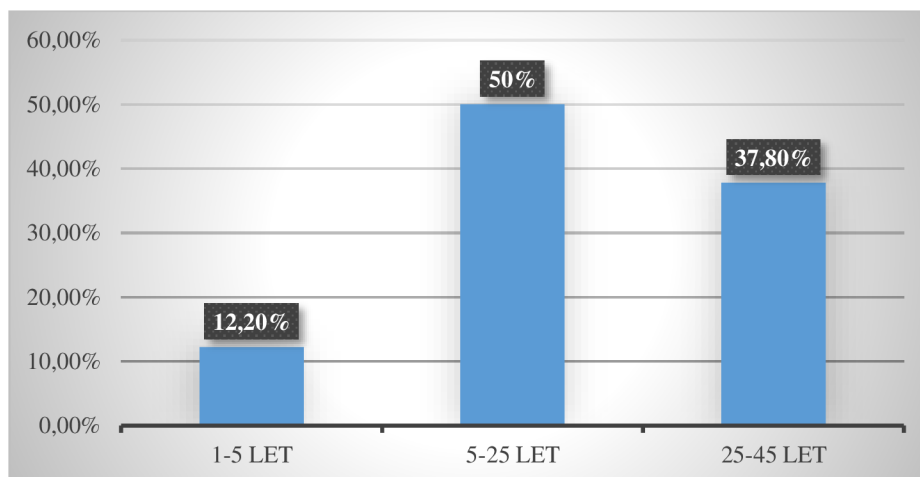
- Otázka č. 1 se zabývá délkou pedagogické praxe učitelky MŠ,
- Otázka č. 2, 3, 4 se zabývá charakterem MŠ,
- Otázka č. 5, 6, 7 se zabývá počtem předškolních dětí v MŠ, včetně dětí s ODŠ a rozdělením počtu dětí na chlapce a dívky,
- Otázka č. 8a, 8b se zabývá problémovými oblastmi žáků s ODŠ,
- Otázka č. 9, 10, 11 se zabývá diagnostickými nástroji a spoluprací s PPP,
- Otázka č. 12 se zabývá lateralitou,
- Otázka č. 13, 14, 15, 16 se zabývá jednotlivými oblastmi připravenosti a zralosti žáků pro vstup do ZŠ,
- Otázka č. 17 se zabývá pohledem učitelek na děti v předškolním vzdělávání a jejich názorem na připravenost a zralost pro vstup do ZŠ.

8 Analýza dat

Zde jsou uvedeny jednotlivé otázky s přehledem odpovědí respondentů, v našem případě pouze učitelek, získaných dotazníkovým šetřením.

Výzkumná otázka č. 1:

Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



Graf 1 – Délka pedagogické praxe učitelek v MŠ uvedená v letech

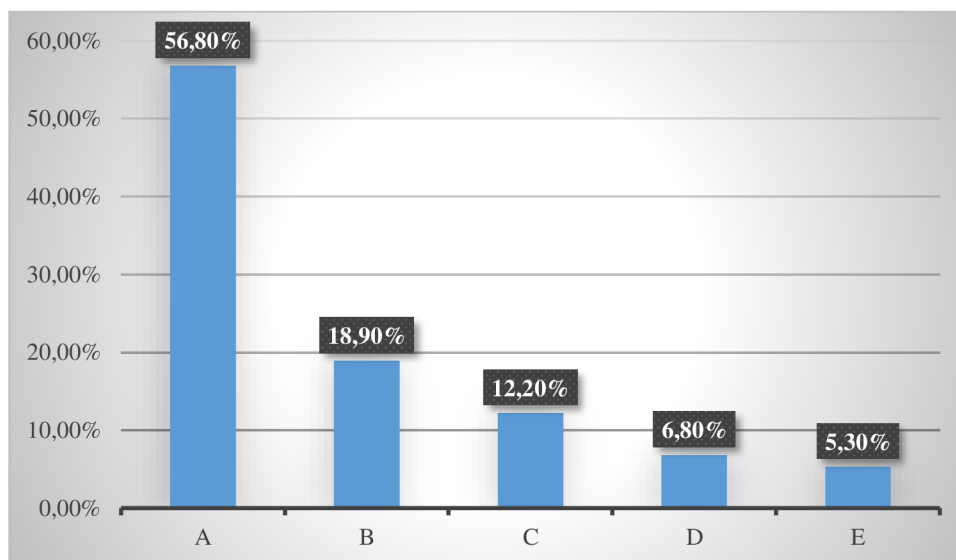
Uvedený graf zobrazuje délku pedagogické praxe učitelek MŠ. Ze sedmdesáti čtyř respondentů uvedlo, že je jejich praxe delší než jeden rok a kratší než pět let 9 učitelek což tvoří 12,2 %. Učitelky s praxí mezi pěti až dvaceti pěti lety tvoří 50 % z celkového počtu respondentů, tedy 37 učitelek. A 28 učitelek má praxi v rozmezí dvaceti pěti a čtyřiceti pěti let, což je 37,8 %.

Z grafu tedy vyplývá, že největší zastoupení v dotazníkovém šetření mají učitelky s praxí středně dlouhou, následují učitelky s nejdelsí praxí a nejmenším počtem respondentů jsou učitelky s praxí nejkratší.

Výzkumná otázka č. 2:

Jaký počet obyvatel má obec, ve které se nachází Vaše mateřská škola?

(vyberte pouze jednu odpověď)



Graf 2 - Počet obyvatel v obcích

A méně než 2 500

B 2 500 – 5 000

C 5 000 – 10 000

D 10 000 – 20 000

E více než 20 000

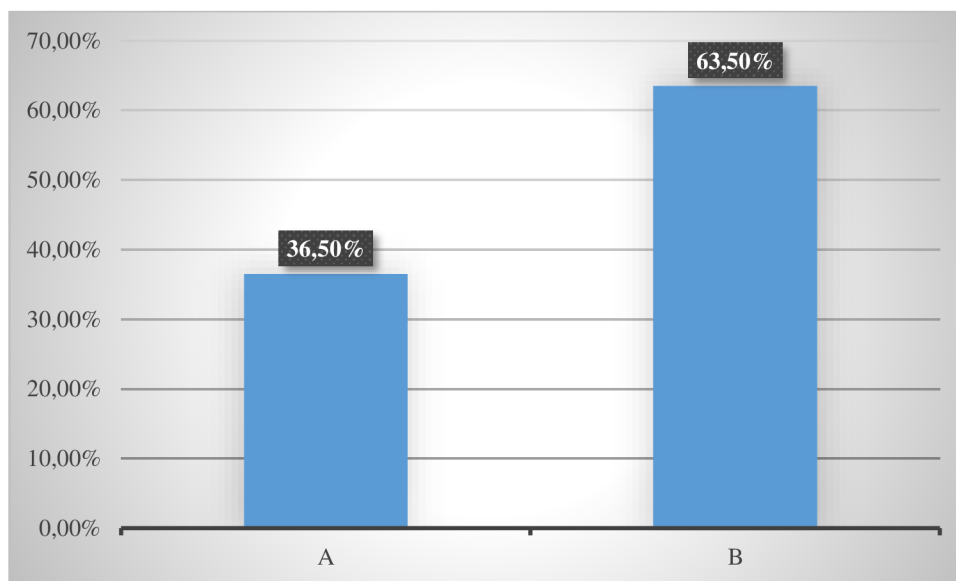
Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů uvedlo 56,8 % obec s menším počtem obyvatel než je 2 500. Rozmezí 2 500 až 5 000 uvedlo 18,9 %. Zbytek respondentů 24,3 % uvedlo obec s více než 5 000 obyvatel.

Z grafu je patrné, že v dotazníkovém šetření převažují učitelky z obcí s menším počtem obyvatel.

Výzkumná otázka č. 3:

Vaše mateřská škola se nachází:

(vyberte pouze jednu odpověď)



Graf 3 – Poměr městských a venkovských MŠ

A ve městě

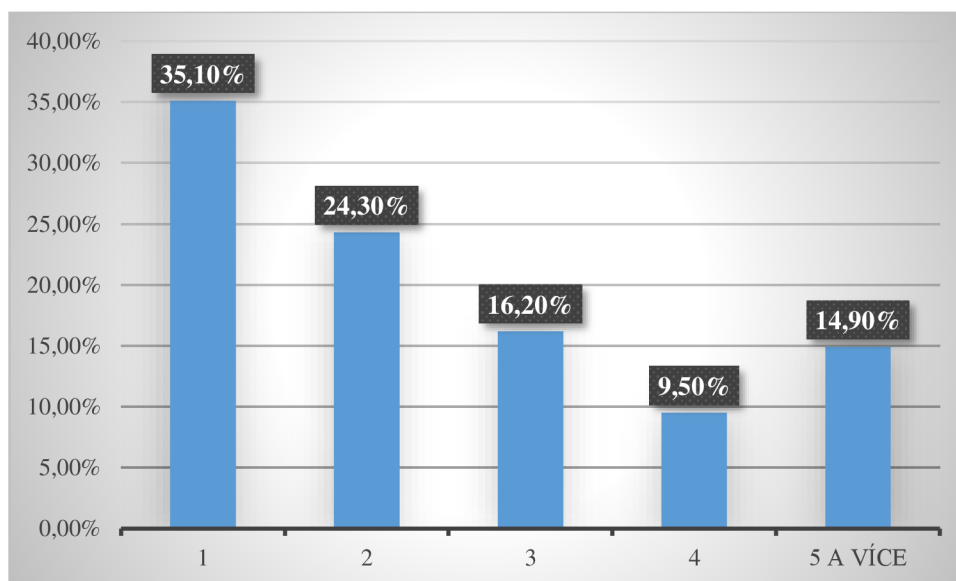
B na venkově

Graf zobrazuje procentuální zastoupení učitelek z MŠ působících na venkově a ve městě. Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů uvedlo 63,5 %, což je 47 učitelek, že pracují v mateřské škole na venkově. Ve městě potom působí 27 učitelek s procentuálním zastoupením 36,5 %.

Z grafu vyplývá, že v dotazníkovém šetření převažují učitelky MŠ z venkovských školek nad učitelkami z městských školek.

Výzkumná otázka č. 4

Jaká je velikost Vaší mateřské školy (počet tříd)?



Graf 4 - Velikost MŠ - počet tříd

V grafu vidíme, že z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů pracuje 35,1 % tedy 26 učitelek v jednotřídní MŠ. V MŠ, která má dvě třídy působí 18 učitelek, tj. 24,3 %, dále 12 respondentů uvedlo třídy tři, což je 16,2 %. Nejmenší procentuální zastoupení 9,5 % má MŠ se čtyřmi třídami, kterou uvedlo 7 učitelek. Počet 5 a více tříd označilo 11 učitelek, tedy 14,9 %.

Nejvíce učitelek působí v MŠ s jednou třídou, jedná se o převahu jednotřídních MŠ. Následuje MŠ se dvěma třídami, téměř shodný počet pracuje v MŠ se třemi a pěti a více třídami. Nejméně respondentů působí v MŠ se čtyřmi třídami.

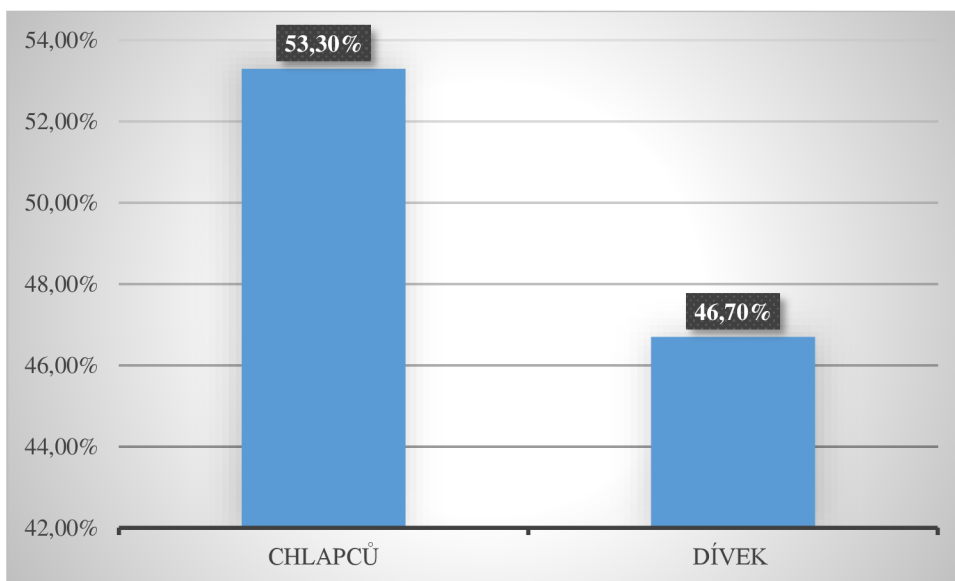
Výzkumná otázka č. 5:

Kolik dětí se vzdělávalo ve Vaší třídě ve školním roce 2020/2021 a kolik žáků bylo předškolních?

Celkem uvedlo sedmdesát čtyři respondentů, že se v jejich třídě ve školním roce 2020/2021 vzdělávalo 1528 žáků, z toho bylo 1035 žáků předškolních.

Výzkumná otázka č. 6:

Kolik bylo z tohoto počtu předškolních dětí ve školním roce 2020/21 chlapců a kolik dívek?

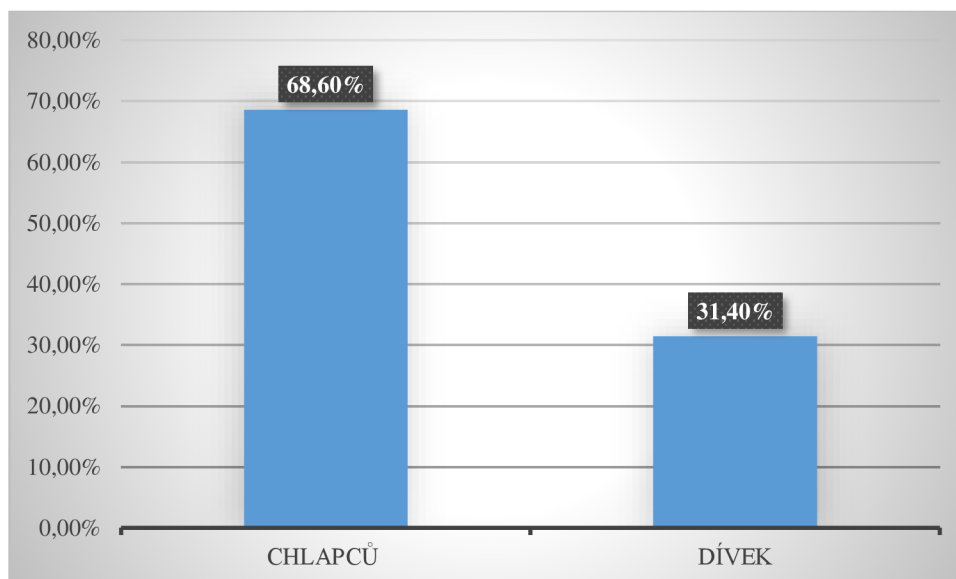


Graf 5 – Předškolní děti v roce 2020/2021

Sedmdesát čtyři dotázaných respondentů odpovědělo, že z celkového počtu 1035 žáků ve školním roce 2020/2021 bylo 552 chlapců, tj. 53,3 % a 483 dívek tedy 46,7 %. Z dané otázky vyplývá, že mírně převažovali chlapci nad dívkami.

Výzkumná otázka č. 7:

Kolik předškolních dětí (chlapců a dívek) mělo z tohoto počtu odloženou školní docházku?



Graf 6 – Předškolní děti s ODŠ

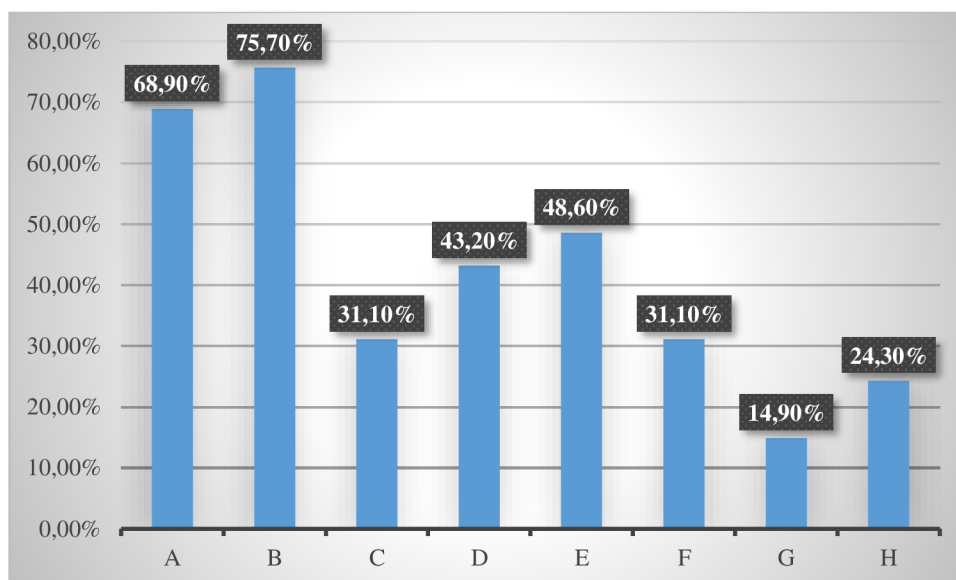
Z předchozího grafu víme, že ve školním roce 2020/2021 bylo sedmdesáti čtyřmi respondenty uvedeno 1035 předškolních dětí. Z celkového počtu 1035 žáků uvedli respondenti 223 žáků s odloženou školní docházkou. To tvoří 21,5 % z celkového počtu.

Z 223 žáků tvoří 68,6 % chlapci (153 chlapců) a 31,4 % dívky (70 dívek). Z grafu je tedy patrné, že s odkladem školní docházky se častěji setkáme u chlapců než u dívek.

Výzkumná otázka č. 8 a:

Ve kterých uvedených oblastech měli žáci s OŠD problémy?

Zde mohli respondenti vybrat více odpovědí.



Graf 7 – Problémové oblasti žáků s OŠD

A nezralost v oblasti řeči

B deficit pozornosti a koncentrace

C deficit ve sluchovém rozlišování

D nezralost v oblasti grafomotoriky, kresby

E pomalost pracovního tempa

F nedostatečné vědomosti

G deficit v oblasti prostorového vnímání

H deficit v oblasti početních a předpočetních představ

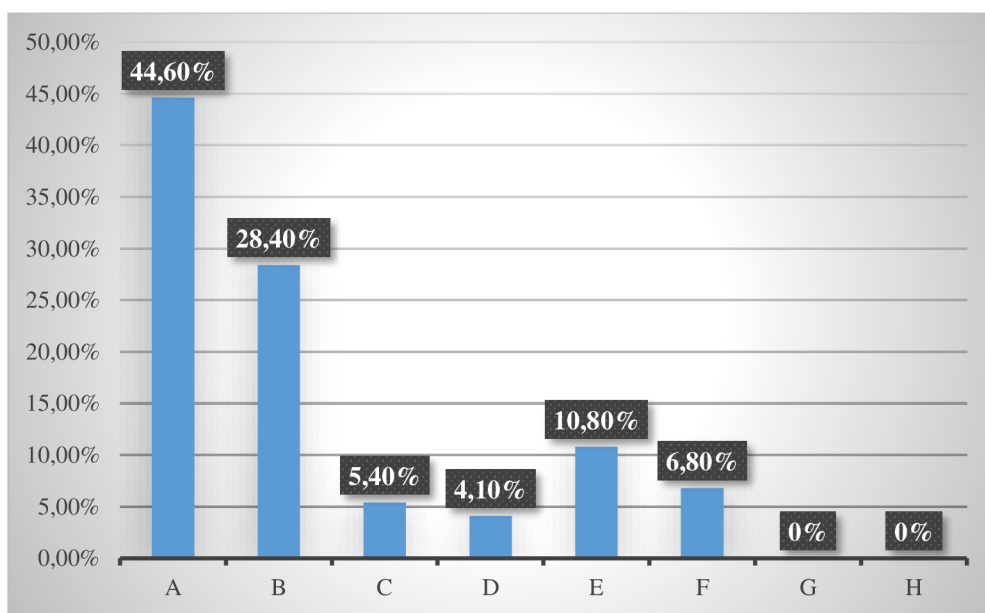
Následující otázka se zabývá všemi oblastmi, ve kterých mohli mít žáci obtíže. V otázce týkající se problémových oblastí žáků s OŠD mohli respondenti vybírat více odpovědí. Proto je každá odpověď vypočítaná ze 100%, tj. 74 respondentů neboť každý respondent mohl vybrat každou odpověď. Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů uvedli v největším zastoupení 75,5 % problémovou oblast deficit pozornosti a koncentrace (možnost B). Dále mají dle odpovědí respondentů žáci problémy v oblasti nezralosti řeči 68,9 % (možnost A). Následně zvolili respondenti pomalost pracovního tempa (možnost E) 48,6 %. Oblast nezralosti grafomotoriky a kresby (možnost D) vybralo 43,2 % učitelek. Téměř stejné zastoupení 31,1 % mají oblast deficitu ve sluchovém rozlišování (možnost C) a nedostatečné vědomosti (možnost F). Jako předposlední oblast (možnost H) deficit v oblasti početních

a předpočetních představ zvolilo 24,3 % dotázaných. Nejméně problémovou oblastí 14,9 % je dle respondentů oblast deficitu prostorového vnímání.

Výzkumná otázka č. 8 b:

Ve které z uvedených oblastí měli žáci s OŠD nejčastější problém?

Zde měli respondenti možnost vybrat pouze jednu odpověď.



Graf 8 – Nejčastější problémové oblasti žáků s ODŠ

A nezralost v oblasti řeči

B deficit pozornosti a koncentrace

C deficit ve sluchovém rozlišování

D nezralost v oblasti grafomotoriky, kresby

E pomalost pracovního tempa

F nedostatečné vědomosti

G deficit v oblasti prostorového vnímání

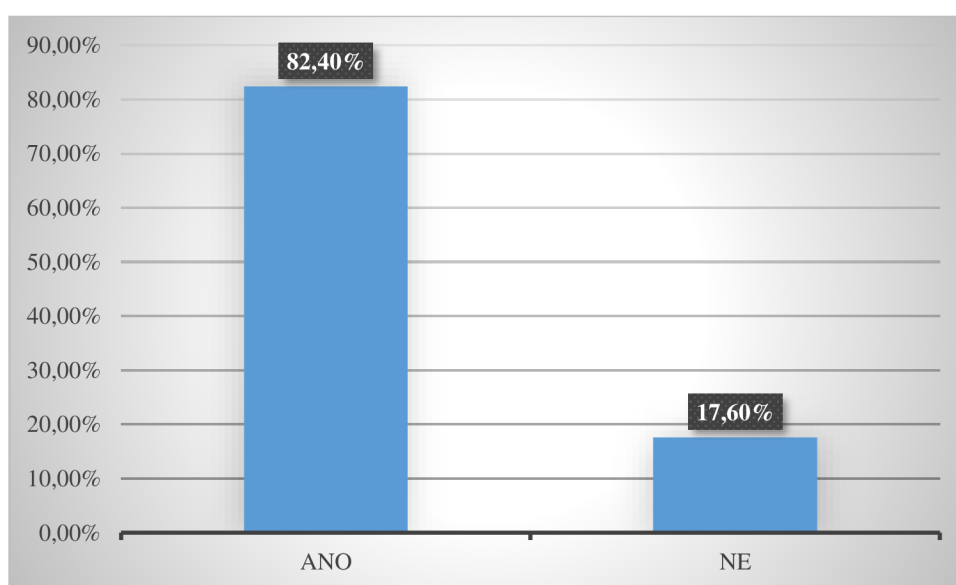
H deficit v oblasti početních a předpočetních představ

V uvedené otázce se respondentů ptáme na nejčastější problémové oblasti žáků s ODŠ. Z celkového počtu sedmdesáti čtyř dotázaných zvolilo 44,60% (33 učitelek) jako nejčastější problémovou oblast nezralost v oblasti řeči (možnost A). Jako druhou nejčastější problémovou oblast zvolili respondenti v zastoupení 28,4 % (21 učitelek) deficit pozornosti a koncentrace (možnost B). Třetí v pořadí 10,8% (8 učitelek) byla zvolena oblast pomalého pracovního tempa (možnost E). Čtvrtou oblast nedostatečné vědomosti (možnost F) vybralo 6,8 % (5 učitelek).

Pátou oblast deficit sluchovém rozlišování (možnost C) zvolilo 5,4 % (4 učitelky). Poslední oblast nezlatost v oblasti grafomotoriky a kresby (možnost D) tvoří 4,10 % (3 učitelky). Deficit v oblasti prostorového vnímání (možnost G) a deficit v oblasti početních a předpočetních představ (možnost H) nevybral jako nejčastější problémovou oblast žáků s ODS žádný z dotázaných respondentů.

Výzkumná otázka č. 9:

Využíváte ve své práci při diagnostice školní zralosti a školní připravenosti nějaký diagnostický nástroj?



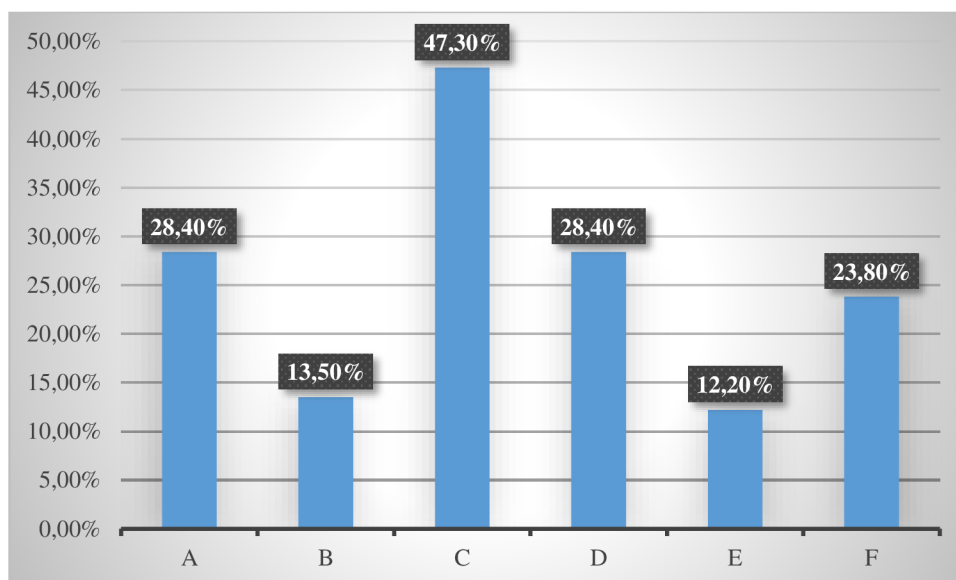
Graf 9 – Využití diagnostických nástrojů

V uvedeném grafu vidíme, že z celkového počtu sedmdesáti čtyř dotázaných respondentů 82,4 % (61 učitelek) uvedlo využívání diagnostického nástroje při diagnostice školní zralosti a školní připravenosti. Zbýlých 17,6 % (13 učitelek) odpovědělo, že žádný diagnostický nástroj nevyužívají.

Výzkumná otázka č. 10:

Využíváte některý z těchto nástrojů?

Zde mohli respondenti vybrat více odpovědí.



Graf 10 – Srovnání využití diagnostických nástrojů

A Zkouška znalostí předškolních dětí (Z. Matějček, M. Vágnerová)

B Edfeldtův reverzní test

C Test kresby lidské postavy (F. Goodenoughová, D. B. Harris)

D Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti

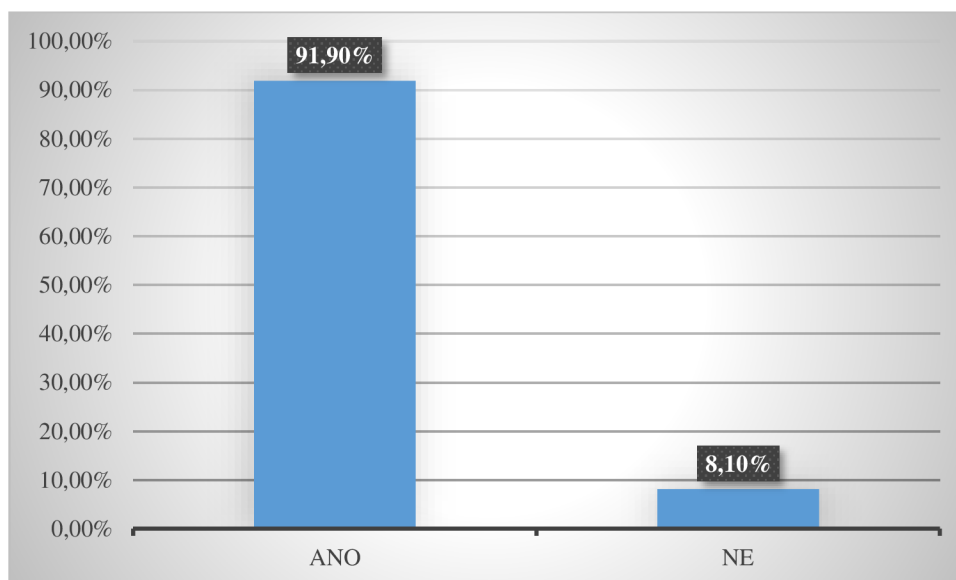
E Jiný

F Žádný

Zde se ptáme na konkrétní diagnostické nástroje a jejich využívání učitelkami MŠ. Respondenti mohli vybírat více odpovědí, proto je každá odpověď vypočítaná ze 100 %, tj. 74 respondentů neboť každý respondent mohl vybrat každou odpověď. Zkoušku znalostí předškolních dětí (možnost A) využívá 28,4 % (21 učitelek), Edfeldtův reverzní test (možnost B) 13,5 % (10 učitelek), Test kresby lidské postavy (možnost C) 47,3 % (35 učitelek), Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti (možnost D) 28,4 % (21 učitelek). Možnost F – žádný nástroj vybralo 12,2 % (9 učitelek). V možnosti F, mohli respondenti uvést jiný diagnostický nástroj, který využívají. Danou možnost zvolilo 23,8 % respondentů (18 učitelek). Jako nejčastější jiný diagnostický nástroj uvedli respondenti Diagnostiku dítěte předškolního věku, jejichž autorkami jsou Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová.

Výzkumná otázka č. 11:

Spolupracuje vaše mateřská škola s pedagogicko-psychologickou poradnou při určování školní zralosti a připravenosti?



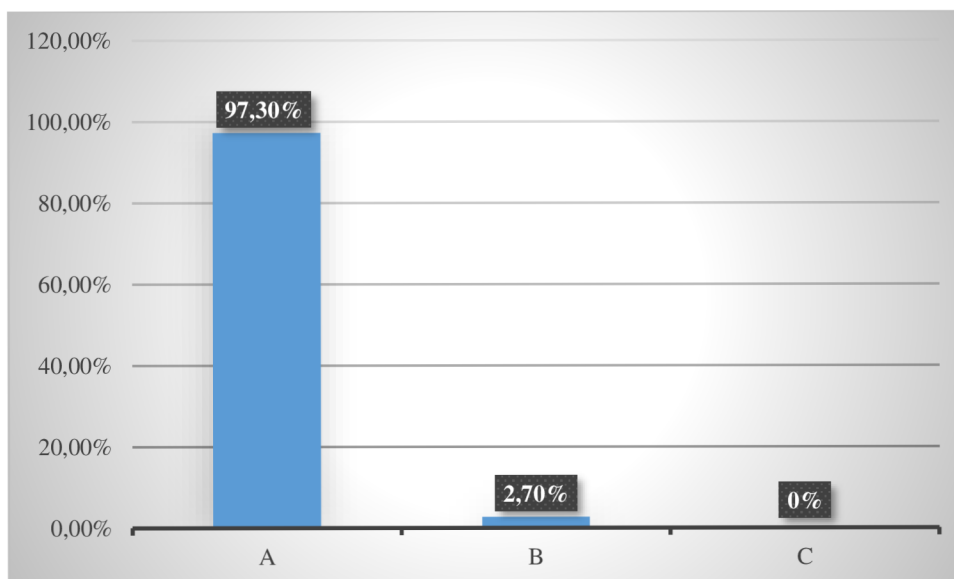
Graf 11 – Spolupráce MŠ s PPP

Graf spolupráce MŠ s PPP dokazuje, že z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů 91,9 % (68 učitelek) spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou při určování školní zralosti a připravenosti. Zbýlých 8,1 % (6 učitelek) uvedlo, že s PPP nespolupracují.

Výzkumná otázka č. 12:

U dětí převažovala:

Zde měli respondenti možnost vybrat pouze jednu odpověď.



Graf 12 – Lateralita

A pravorukost

B levorukost

C nevyhraněnost

Graf uvádí z celkového počtu sedmdesáti čtyř dotázaných jasnou převahu pravorukosti u předškolních dětí 97,3 % (72 učitelek). Převahu levorukosti uvedlo 2,7 % (2 učitelky).

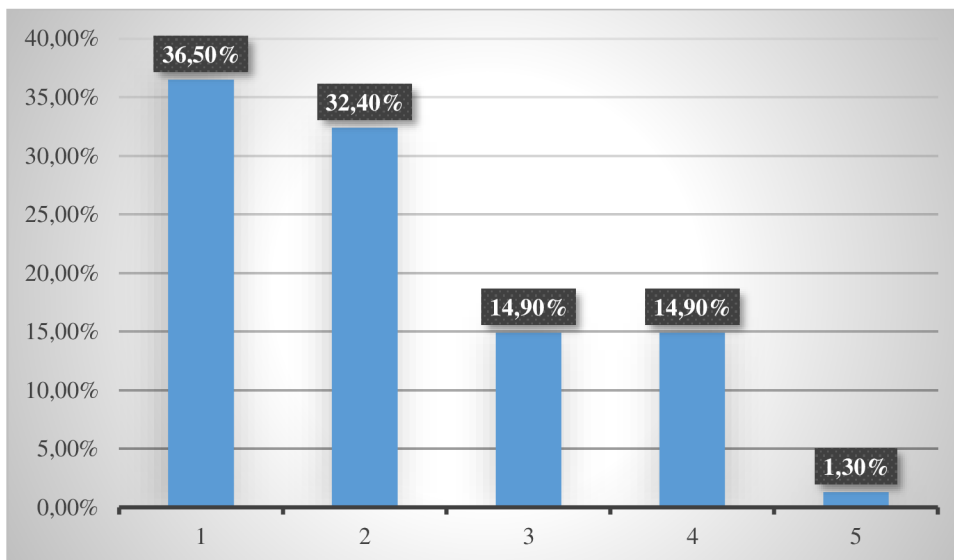
S převahou nevyhraněné laterality se z dotázaných respondentů nikdo nesetkal.

V následujících otázkách respondenti vybírali ze škály 1 – souhlasím až 5 – nesouhlasím.

Výzkumná otázka č. 13:

Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připraveny v oblasti tělesné zralosti?

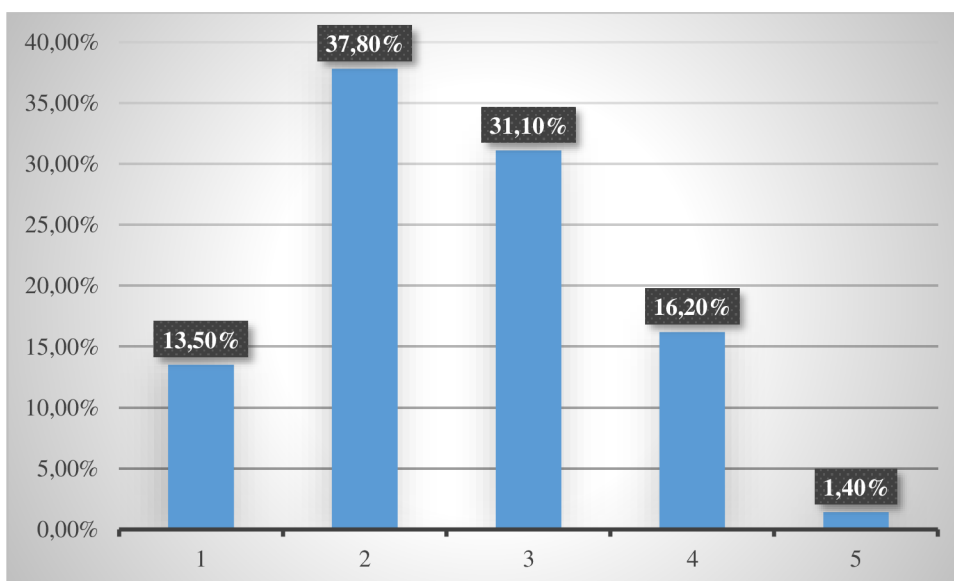
a) Oblast biologická - fyzická zralost, jemná motorika, koordinace oka a ruky, výtvarný projev, sebeobsluha:



Graf 13 – Oblast biologická

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti biologické 68,9 % (51 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 14,9 % (11 učitelek). Dle názoru 16,2 % (12 učitelek) nebyli žáci v oblasti biologické dostatečně zralí.

b) Oblast psychologická - jazyk a řeč:



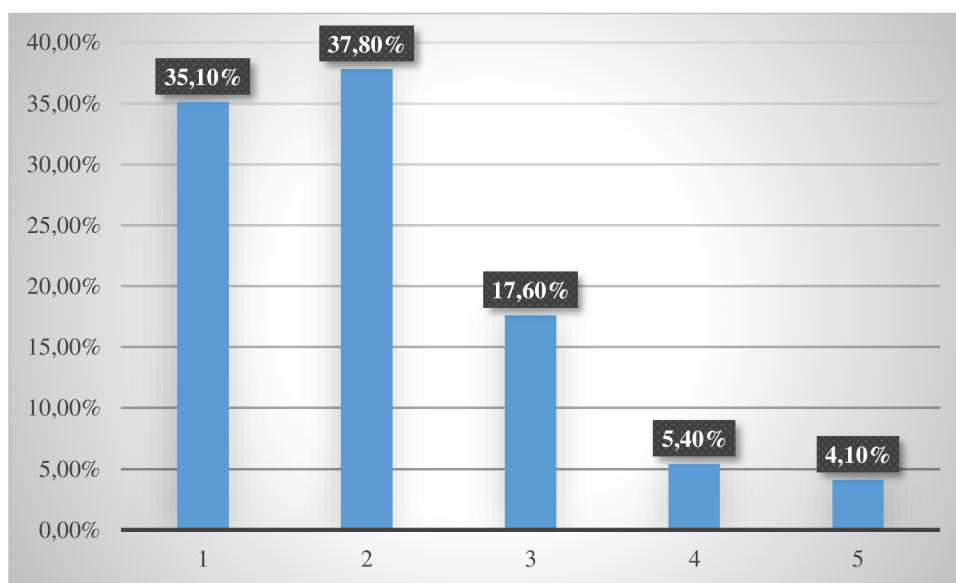
Graf 14 – Oblast psychologická

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti psychologické 51,3 % (38 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 31,1 % (23 učitelek). Dle názoru 17,6 % (13 učitelek) nebyli žáci v oblasti psychologické dostatečně zralí.

Výzkumná otázka č. 14:

Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti poznávacích schopností?

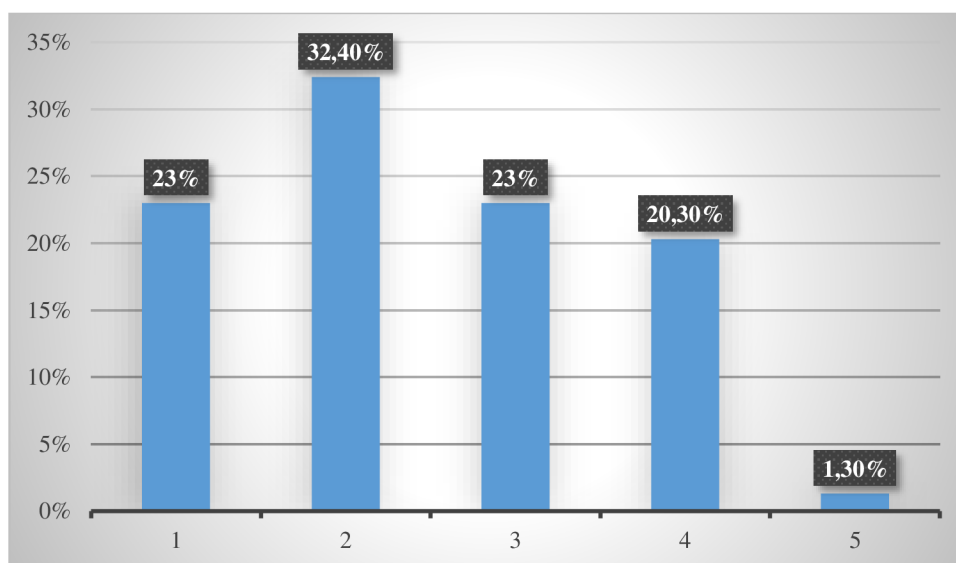
a) Oblast zrakového a sluchového rozlišování:



Graf 15 – Oblast zrakového a sluchového rozlišování

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti zrakového a sluchového rozlišování 72,9 % (54 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 17,6 % (13 učitelek). Dle názoru 9,5 % (7 učitelek) nebyli žáci v oblasti zrakového a sluchového rozlišování dostatečně zralí.

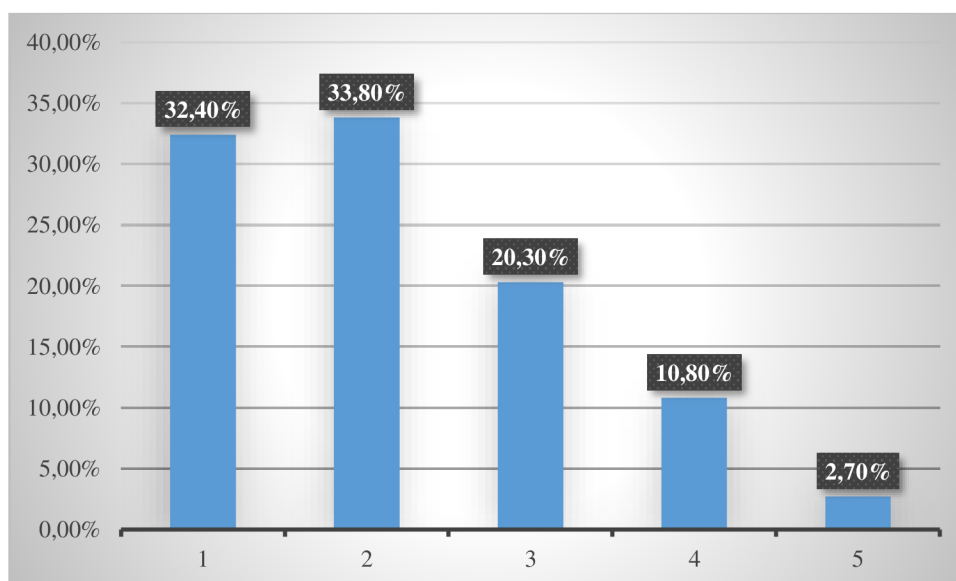
b) Oblast vnímání, pozornosti, soustředění, paměti:



Graf 16 - Oblast vnímání, pozornosti, soustředění, paměti

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti vnímání, pozornosti, soustředění, paměti 55,4 % (41 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 23 % (17 učitelek). Dle názoru 21,6 % (16 učitelek) nebyli žáci v oblasti vnímání, pozornosti, soustředění, paměti dostatečně zralí.

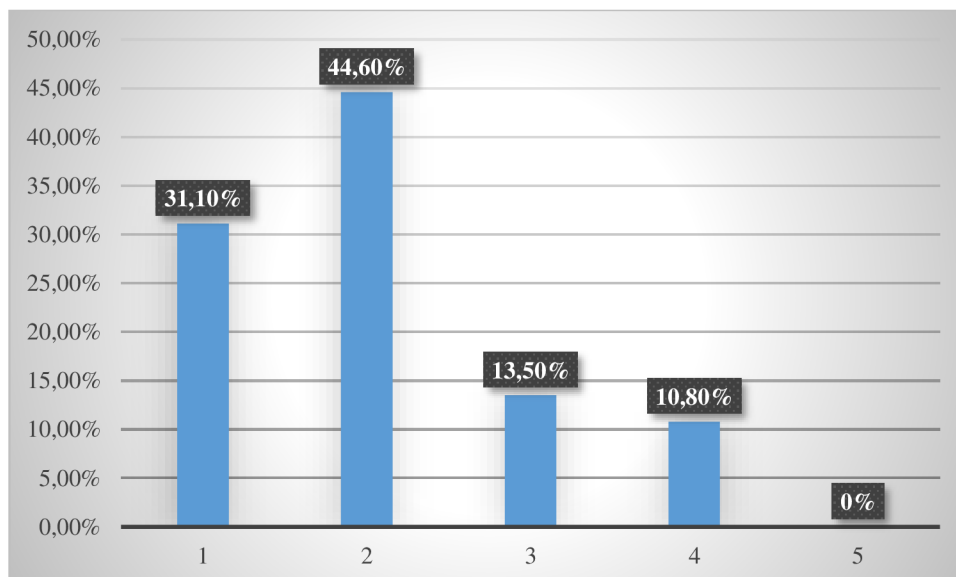
c) Oblast základních matematických, početních a číselných pojmů a operací, časoprostorové orientace, řešení problémů, grafického vyjadřování tvořivosti:



Graf 17 – Oblast matematických představ

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti matematických představ 66,2 % (49 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 20,3 % (15 učitelek). Dle názoru 13,5 % (10 učitelek) nebyli žáci v oblasti matematických představ dostatečně zralí.

d) Oblast všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí:



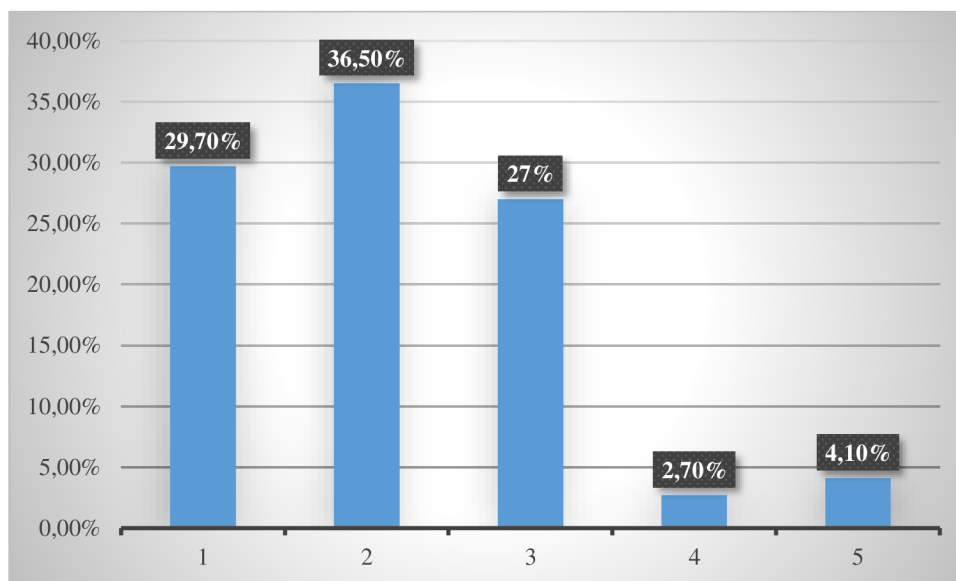
Graf 18 – Oblast všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí 75,7 % (56 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 13,5 % (10 učitelek). Dle názoru 10,8 % (8 učitelek) nebyli žáci v oblasti všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí dostatečně zralí.

Výzkumná otázka č. 15:

Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti citové?

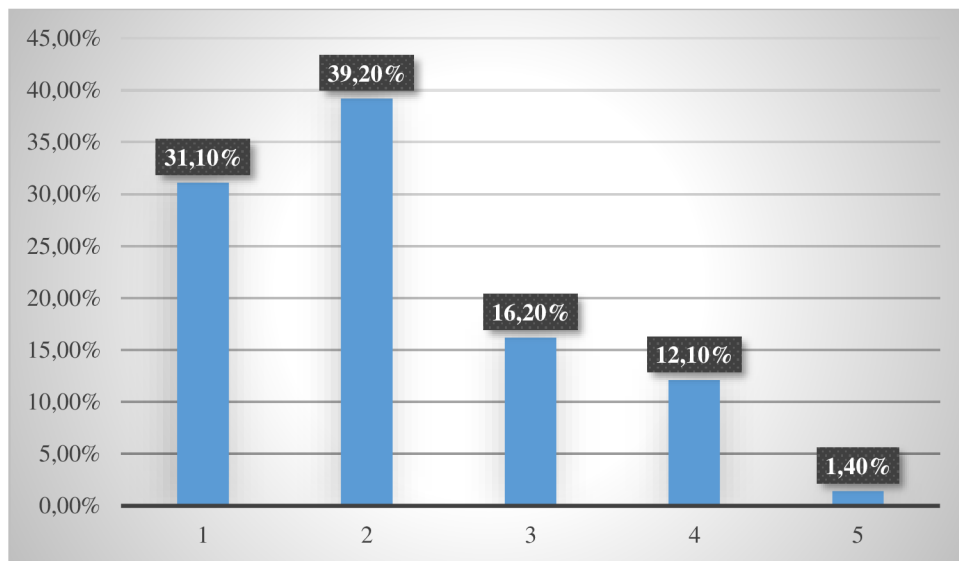
a) Oblast sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle:



Graf 19 - Oblast sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle 66,2 % (49 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 27 % (20 učitelek). Dle názoru 6,8 % (5 učitelek) nebyli žáci v oblasti sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle dostatečně zralí.

b) Oblast sebevědomí a sebeuplatnění:



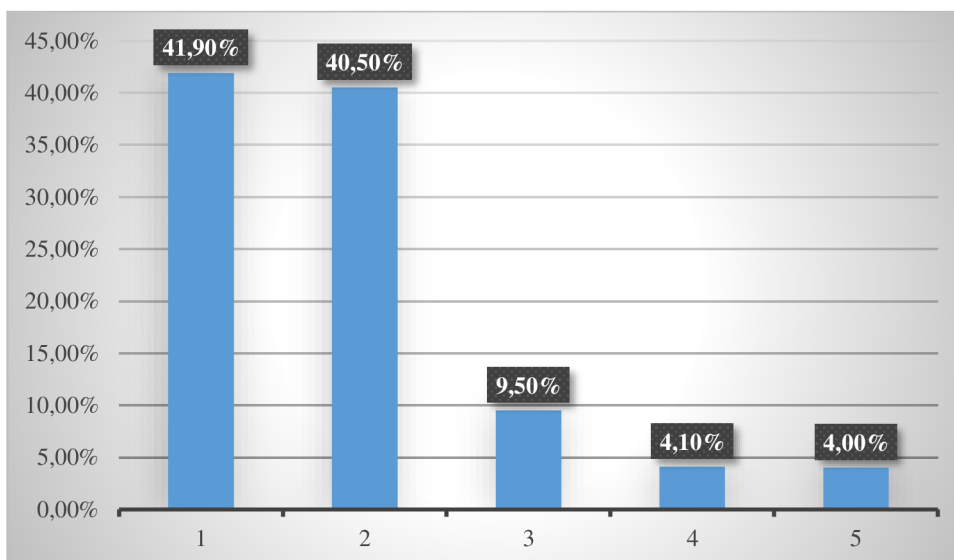
Graf 20 - Oblast sebevědomí a sebeuplatnění

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v oblasti sebevědomí a sebeuplatnění 70,3 % (52 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 16,2 % (12 učitelek). Dle názoru 13,5 % (10 učitelek) nebyli žáci v oblasti sebevědomí a sebeuplatnění dostatečně zralí.

Výzkumná otázka č. 16:

Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti sociální?

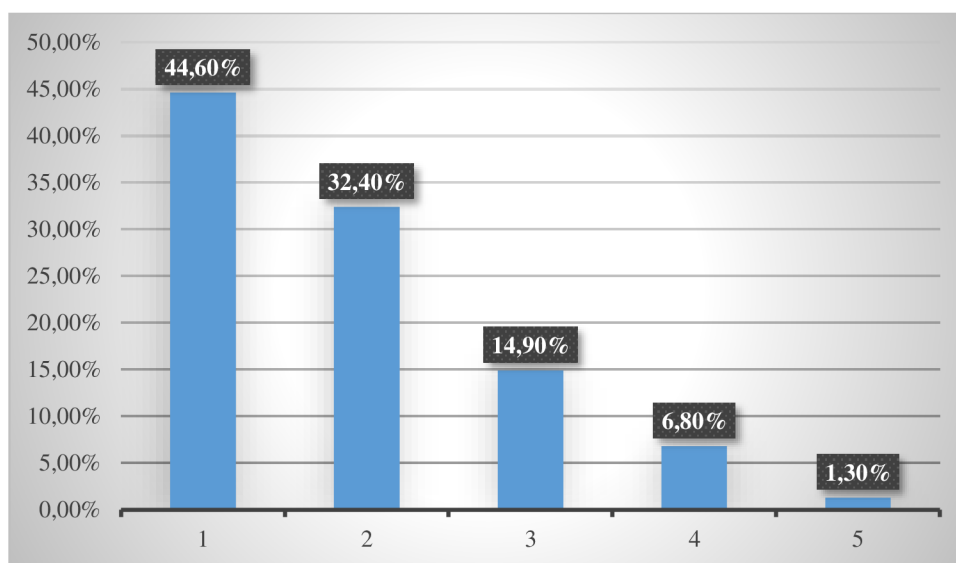
a) Komunikace s dětmi, s dospělými:



Graf 21 – Komunikace s dětmi, s dospělými

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené v komunikace s dětmi a s dospělými 82,4 % (61 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 9,5 % (7 učitelek). Dle názoru 8,1 % (6 učitelek) nebyli žáci v komunikace s dětmi a s dospělými dostatečně zralí.

b) Spolupráce při činnostech, sociabilita:

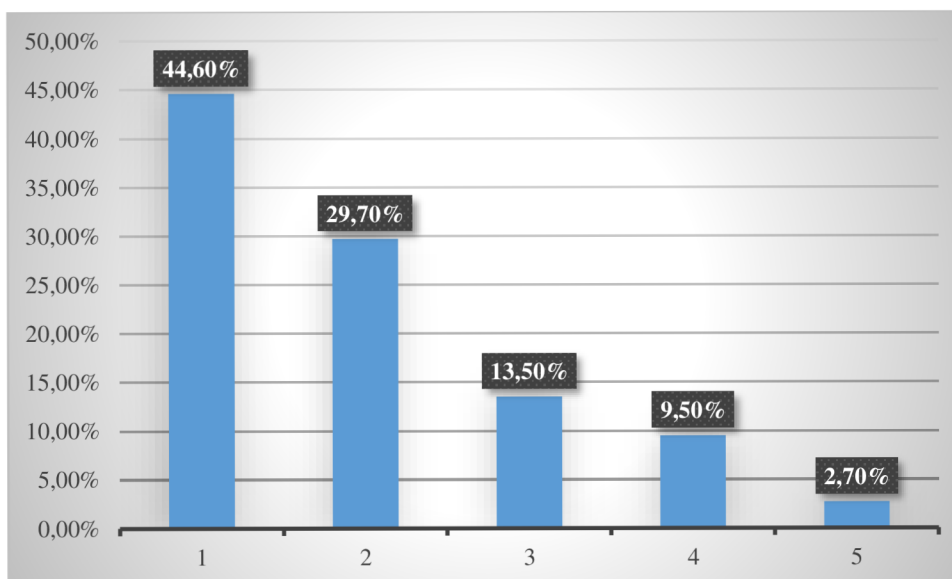


Graf 22 - Spolupráce při činnostech, sociabilita

Z celkového počtu sedmdesáti čtyř respondentů vnímá žáky jako dostatečně připravené ve spolupráci při činnostech a sociabilitě 77 % (57 učitelek). Jako částečně připravené žáky vnímá 14,9 % (11 učitelek). Dle názoru 8,1 % (6 učitelek) nebyli žáci ve spolupráci při činnostech a sociabilitě dostatečně zralí.

Výzkumná otázka č. 17:

Jsou děti na základě Vašeho názoru na konci předškolního vzdělávání dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ?



Graf 23 – Připravenost a zralost dětí na základě názoru učitelek MŠ

9 Shrnutí výzkumného šetření

Zde uvádím odpovědi na výzkumné otázky, které byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření.

1. Je podle vyjádření učitelek MŠ větší zastoupení odkladů školní docházky v Olomouckém kraji u chlapců?

Prostřednictvím dotazníku uvedli respondenti konkrétní počet dětí s odkladem školní docházky s následným rozdělením na chlapce a dívky. Získanými informacemi bylo zjištěno, že ve školním roce 2020/2021 mělo odloženou školní docházku 68,6 % chlapců a 31,4 % dívek. Z výzkumného šetření je patrné, že podle vyjádření učitelek MŠ v Olomouckém kraji mají větší zastoupení v počtu odložených školních docházek chlapci.

2. Jaká je nejčastější problémová oblast u žáků s ODŠ?

Na základě dotazníkového šetření jsem nejdříve zjišťovala, ve kterých oblastech mají žáci s odkladem školní docházky problémy. Respondenti mohli vybírat více odpovědí na základě jejich názoru a pozorování dětí. Největší problém spatřují respondenti v oblasti deficitu pozornosti a koncentrace. Oblast deficitu a koncentrace zvolilo 75,7 % z celkového počtu dotázaných. Velké zastoupení 68,9 % měla také oblast nezralosti v oblasti řeči. Další oblasti volilo méně než 50 % respondentů. Jako nejméně problémovou oblast zvolili deficit v oblasti prostorového vnímání.

Následně jsem se zabývala konkrétním nejčastějším problémem odkladu školní docházky. Z tohoto důvodu měli respondenti na výběr pouze jednu z nabízených možností. Zde zvolili respondenti jako nejčastější problémovou oblast žáků s odkladem školní docházky nezralost v oblasti řeči. Nezralost v oblasti řeči zvolilo 44,6 % z celkového počtu oslovených. Dále volilo 28,4 % respondentů oblast deficitu pozornosti a koncentrace. Možnost vybrat deficit v oblasti prostorového vnímání a deficit v oblasti početních a předpočetních představ nikdo z dotázaných nevyužil.

Z celkového výsledku vyplývá, že učitelky MŠ spatřují oblast nezralosti řeči jako nejvíce problémovou. Oblast deficitu prostorového vnímání a deficitu početních a předpočetních představ učitelky MŠ nezahrnují do nejčastější problémové oblasti. Pouze tyto oblasti vnímají také jako problémové.

3. Jsou na základě vyjádření učitelek MŠ děti dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ?

Dotazníkové šetření se zaměřovalo na jednotlivé aspekty školní zralosti a připravenosti. Respondenti prostřednictvím škálového výběru uváděli svůj názor na zralost a připravenost v jednotlivých oblastech.

Z výzkumného šetření vyplývá, že většina učitelek MŠ spatřuje žáky jako dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ ve všech uvedených oblastech. Oblast, ve které jsou žáci na základě názorů učitelek nejvíce zralé, a připravené je oblast sociální. Především oblast komunikace s dětmi a dospělými, kterou volilo 82,4 %. Tedy 61 učitelek MŠ z celkového počtu 74 učitelek. Nejméně zralé a připravené děti jsou dle názorů učitelek MŠ v oblasti citové. Konkrétně pak v oblasti sebeovládání, přizpůsobivosti a vůle.

Poslední otázka v dotazníku se vztahuje k předchozím otázkám zahrnujícím jednotlivé oblasti. Z celkového počtu dotázaných učitelek 74,3 % považuje děti v předškolním věku za dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ. Částečně potom souhlasí 13,5 %. Můžeme tedy říct, že souhlasí většina z dotázaných.

Podrobnější analýzou odpovědí respondentů jsem získala srovnání názorů učitelek MŠ vzhledem k jejich délce pedagogické praxe. Po rozřídění jednotlivých dotazníků do věkových kategorií a jejich srovnáním jsem zjistila, že největší počet učitelek tvoří učitelky s pedagogickou praxí v rozmezí od pěti do dvaceti pěti let (50 %). Ve velkém zastoupení jsou také učitelky s praxí od dvaceti pěti do čtyřiceti pěti let (37,8 %). Srovnáním jednotlivých kategorií vyplynulo, že délka pedagogické praxe učitelek MŠ nemá vliv na otázku, zda jsou děti dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ.

Můžeme tedy konstatovat, že učitelky v Olomouckém kraji vidí většinu dětí jako dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ.

10 Diskuze

Školní zralost a připravenost je stálým a aktuálním tématem rodičů nastávajících školáků, učitelek mateřských škol a samotných dětí. Mě jako nastávající učitelku prvního stupně základního vzdělávání lákalo nahlédnout do problematiky předškolního vzdělávání. Neboť my učitelé základní školy přebíráme děti ze školy mateřské. V první fázi zamýšlení nad danou problematikou jsem směřovala k přímému kontaktu s dětmi. Bohužel jsem musela tuto myšlenku vzhledem k aktuální situaci ve společnosti zapříčiněné preventivními opatřeními proti šíření infekčního Covid – 19 způsobeném koronavirem SARS- CoV-2 přehodnotit.

Uvedená infekční nemoc se rozšířila do celého světa z Číny, kde byla poprvé zaznamenána počátkem roku 2020 a záhy se rozšířila do dalších zemí. Důsledky onemocnění pak zcela zásadně ovlivnily chování v celé společnosti. Výrazně se samozřejmě projeví i ve školství, zejména snahou co nejvíce zabránit šíření nemoci zamezením osobního kontaktu mezi žáky, což vedlo k uzavření škol a náhradnímu způsobu výuky i omezujícím opatřením v předškolních zařízeních.

Zvolila jsem proto alternativu mapování názoru učitelů MŠ na zralost a připravenost žáků do ZŠ prostřednictvím výzkumu formou dotazníku. Myslím si, že názor učitelů, kteří pracují s dětmi v rámci výchovy po dobu docházky dětí do MŠ je velmi důležitý, neboť se jedná o pedagogy, kteří se bezprostředně podílí na výchovném procesu dětí v předškolním věku. Tráví s nimi v úzkém spojení velké množství času a danou problematikou se v rámci svého profesního působení trvale věnují.

V průběhu získávání podkladů a informací pro tvorbu teoretické části mé diplomové práce jsem načerpala pro mne nové a velmi přínosné vědomosti související s oblastí problematiky týkající se zásadní změny výchovného procesu vývoje dítěte při přechodu z prostředí MŠ do náročnější fáze života do ZŠ a tím spojených způsobů snahy o objektivní vývojové hodnocení připravenosti dětí na tuto změnu, případného řešení nepřipravenosti jednotlivců cestou přizpůsobení doby změny zařazení do ZŠ aktuálnímu vývoji zralosti konkrétního dítěte.

Prostřednictvím výsledků zdokumentovaných a vyhodnocených při zpracování praktické části jsem se snažila zmapovat názor a praktické zkušenosti pedagogů působících v MŠ na venkově i ve městech na zralost a připravenost žáků do ZŠ. Při získávání požadovaných dat jsem se nesetkala s negativním přístupem oslovených respondentů.

Při vyhodnocování obdržených reakcí oslovených pedagogů MŠ v rámci výzkumné části mé diplomové práce mě překvapila odpověď těch respondentů, kteří uvedli, že při odhalování a vyhodnocování nežádoucích okolností vývoje dítěte v době standardního období pro nástup z MŠ do ZŠ nespolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou. V období před nástupem do ZŠ z MŠ by měl dle mého názoru příslušný učitel v MŠ velmi úzce spolupracovat s rodiči a v případě odhalení pochybností o zralosti vývoje dítěte pro nástup do ZŠ by měl rodiče v každém případě upozornit na úroveň školní zralosti a připravenosti vedoucí k odkladu školní docházky, vypracovat o dítěti zprávu a doporučit návštěvu odborníka. Právě odborně vyškolení pracovníci pedagogicko-psychologické poradny pak jsou schopni odpovědně posoudit u dětí v předškolním věku školní připravenost pro zařazení do ZŠ. Za účelem vyhodnocení školní připravenosti dětí mohou být využívány testy školní zralosti, které jsou právě odborníci z pedagogicko-psychologické poradny schopni vyhodnotit.

Také nástroje využívané při diagnostice školní zralosti a připravenosti dětí, které jsou obsaženy v rozeslaném dotazníku, mohou být profesně vyhodnocovány pouze pedagogicko-psychologickou poradnou nebo osobou odborně zaškolenou. Pedagogové, kteří daný diagnostický nástroj vybrali, by měli být pro vyhodnocení výsledků testů vyškoleni nebo tuto diagnostickou metodu využívat pouze pro přípravu dětí na případné testování.

Dle mého názoru může pedagogická diagnostika ve spojení se školským zařízením a základní školou vést k včasnému odhalení problému u předškoláka a předejít tak nejen případnému dětskému zklamání z úrovně na něj kladených požadavků při nástupu do ZŠ. Ale i nežádoucímu dopadu na samotné vzdělání žáka způsobené jeho předčasným nástupem do první třídy základní školní docházky. V případě vyhodnocení, že dítě nemá v příslušném věku dostatečnou školní zralost a není tedy dostatečně připravené pro vstup do ZŠ, je odložení začátku školní docházky určitě nejvhodnější řešení. To by ale nemělo být dětmi, případně rodiči chápáno, jako něco nepřirozeného nebo dokonce společensky odsuzováno. Jde pouze o vhodnější časové přizpůsobení vývoje jedince pro období zvýšení nároku kladených na dítě v důsledku započetí školní docházky. A tak by mělo být také odložení začátku školní docházky u vývojově nepřipravených jednotlivců chápáno. Pro děti s odkladem školní docházky je pak žádoucí v rámci předškolní výchovy vytvořit učitelem pro konkrétního jedince přizpůsobený individuální studijní plán a získaný čas odkladem využít pro stimulaci v zejména problémových oblastech vývoje předškoláka.

V procesu rozhodování o zralosti a připravenosti dítěte se ztotožňuji s názorem, že způsob diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně je nejpřesnější. Dítěti je zde poskytnuto komplexní vyšetření.

Pro porovnání výsledků z mého výzkumného šetření jsem použila zdroj Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále také „MŠMT“). Uvedený zdroj vypovídá o zápisech dětí do 1. ročníku základních škol prostřednictvím statistických šetření k 31. květnu příslušného kalendářního roku. V publikovaných datech nalezneme počty dětí zapisovaných a zapsaných k povinné školní docházce i počty dětí s odkladem povinné školní docházky. Dále zde nalezneme informace o členění podle typu třídy (běžná, speciální), věku a zdravotního postižení dítěte. V mé diplomové práci jsem se zabývala mimo jiné také srovnáním odkladů školní docházky u chlapců a u dívek.

Data MŠMT evidovaná od roku 2017 jsem přehledně seřadila do tabulek č. 1 a č. 2 (Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání, 2017 – 2022 [on-line]).

Rok	Celkem	Dívky	Chlapci	Dívky %	Chlapci %
2017/2018	23117	7678	15439	33,2 %	66,8 %
2018/2019	22980	7823	15157	34 %	66 %
2019/2020	24293	8316	15977	34,2 %	65,8 %
2020/2021	23144	7951	15193	34,4 %	65,6 %
2021/2022	26162	9111	17051	34,8 %	65,2 %

Tabulka 1 – Odklad školní docházky v ČR

Ze statistického šetření MŠMT jsem zaznamenala údaje týkající se odkladu školní docházky s rozčleněním na chlapce a dívky v celé České republice. V tabulce 1 můžeme vidět, že za posledních pět let převažovali z celkového počtu dětí odklady školních docházek u chlapců s procentuálním zastoupením v rozmezí od 66 % do 67 %.

Rok	Celkem	Dívky	Chlapci	Dívky %	Chlapci %
2017/2018	1460	490	970	33,6 %	66,4 %
2018/2019	1455	498	957	34,2 %	65,8 %
2019/2020	1613	569	1044	35,3 %	64,7 %
2020/2021	1475	515	960	34,9 %	65,1 %
2021/2022	1674	566	1108	33,8 %	66,2 %

Tabulka 2 – Odklad školní docházky v Olomouckém kraji

Stejný postup jsem provedla s daty odkladů školních docházek v určité oblasti České republiky, konkrétně v Olomouckém kraji. Podle dat zaznamenaných v obsahu tabulky 2 převažoval z celkového počtu předškolních dětí odklad školní docházky v letech 2017/2018 – 2021/2022 u 65 % až 66 % chlapců.

Na základě mého výzkumného šetření mělo z celkového počtu předškolních dětí 69 % chlapců odloženou školní docházku. Provedené šetření tedy koresponduje se statistickým

šetřením Ministerstva školství České republiky. Dle Koťátkové (2008) vyplynulo z opakovaného posuzování odkladu školní docházky, že mezi nezralé a nepřípravené předškoláky patří především chlapci. Také Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014) uvádí, že z celkového počtu odkladů školní docházky mezi školními roky 2006/2007–2010/2011 tvoří jednu třetinu dívky a dvě třetiny chlapci.

Z dlouhodobého statistického šetření plyne, že se ročně narodí více chlapců než děvčat. Větší porodnost chlapců může ovlivnit jejich větší podíl na počtu odkladů školních docházek.

Jednotlivé oblasti žáků s odkladem školní docházky odhalily největší deficit v oblasti nezralosti řeči. Okolo šestého roku dochází k zásadnímu vývoji řeči. Vývoj řeči je ovlivněn mnoha faktory zahrnujícími motoriku, vnímání a sociální prostředí. Dále může být ovlivněn výchovnými styly nebo nedostatkem podnětů například v rodině. Otázkou je, jak daný vývoj řeči mohou ovlivnit učitelky MŠ.

Dle výše uvedených údajů většina učitelek MŠ škol považuje žáky předškolního vzdělávání za dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ ve všech oblastech, které byly ve výzkumném šetření respondentům nabídnuty.

11 Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali otázkami školní zralosti a připravenosti předškoláků na zahájení povinné školní docházky, konkrétně v Olomouckém kraji. Prvky školní zralosti a připravenosti jsou úzce provázané. Na základě komplexního vyhodnocení uvedených oblastí můžeme považovat dítě za připravené a zralé pro vstup do školy či nikoliv. Nástup dítěte do školy je završením jeho dosavadního vývoje, kdy vstupuje do nové životní etapy. Mě jako nastávající učitelku ZŠ zajímal názor pedagogů MŠ na problematiku připravenosti a zralosti dětí v MŠ a současně jsem chtěla více nahlédnout do oblasti preprimární pedagogiky a získat tak potřebné znalosti v této oblasti.

První kapitola diplomové práce je zaměřena na dítě v předškolním a mladším školním věku, především z hlediska vývojové psychologie. Je zde popsán tělesný, kognitivní a sociální vývoj dítěte. Druhá kapitola je věnována školskému systému a předškolnímu vzdělávání v ČR. Současně se v dané kapitole zmiňuji o legislativním vymezení předškolního vzdělávání a charakteristice RVP pro předškolní vzdělávání. Třetí kapitola se zabývá školní zralostí charakterizující zralost tělesnou, rozumovou, citovou a sociální. Čtvrtá kapitola obsahuje charakteristiku školní připravenosti rozlišenou na oblast zrakové percepce, sluchové percepce, grafomotoriky, hrubé a jemné motoriky a laterality, řeči a matematických představ. V páté kapitole je popsána povinná školní docházka. Popisuji také zápis k povinné školní docházce, školní nezralost a následný odklad školní docházky. Následující kapitola teoretické části zmiňuje základní diagnostické postupy. Jsou zde uvedeny diagnostické metody a třídění diagnostických metod včetně pedagogické diagnostiky rozšířené o příklady testových metod používaných v pedagogické diagnostice.

Sedmá kapitola obsahuje výzkumné šetření i jeho stanovený cíl. Dále jsou popsány výzkumné otázky a celková metodologie. Za účelem vyhodnocení určeného cíle byly stanoveny tři výzkumné otázky, a ty jsou v této kapitole vyhodnoceny. V osmé kapitole hodnocená data zaznamenávám v názorných grafech.

Cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat vývoj dítěte v předškolním věku, jeho následnou přípravu, samotný nástup dítěte do základní školy a objasnit jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti. Dále potom zmapovat názory pedagogů mateřských škol na školní zralost a připravenost dětí před nástupem do základní školy.

Názory pedagogů mateřských škol na školní zralost a připravenost dětí před nástupem do základní školy se podařilo pomocí dotazníků zmapovat. Dle mého názoru byly stanovené cíle mé diplomové splněny.

Na vývoj dětí působí faktory ovlivňující jejich připravenost a zralost. Vzhledem ke skutečnosti, že výzkumné šetření proběhlo v době již výše zmíněné pandemie, nelze striktně vyloučit možnost ovlivnění výsledků výzkumného šetření. Děti mateřských škol netrávily v mateřské škole obvyklý čas a tyto faktory mohly o to více na děti působit. Také osobním předáním dotazníků pro získání zkoumaných dat rozeslaných elektronicky přímo respondentům mohlo přispět k jejich vyšší návratnosti. Získané výsledky považuji z celkového pohledu na popsanou problematiku za orientační a otevírající další otázky k tématu.

Zkoumání školní zralosti a připravenosti přispívá k včasnému odhalení nezralosti dítěte. Celá diplomová práce byla velice obohacující a inspirativní pro moje budoucí pedagogické působení v základní škole a domnívám se, že znalost této problematiky by měla být součástí odborných znalostí nejenom učitele mateřské školy, ale také učitele základní školy. Neboť dostatečná připravenost dětí pro zahájení povinné školní docházky zásadně ovlivňuje úroveň a efektivitu výuky na ZŠ.

Použitá literatura a zdroje:

ANASTASI, A., URBINA, S. (1997): Psychological testing. New Jersey, Prentice Hall.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024440330.

GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKÁ, E.: Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu sie matematyki. WSP, Warszawa 1994.

H. ERIKSON, Erik. Childhood and Society. 2nd Ed. New York: WW. Norton & Company. 1993. ISBN 978-0-393-34738-8.

KASLOVÁ, Michaela. Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, c2010. ISBN 978-80-86307-96-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

KOLUCHOVÁ, Jarmila a Svatopluk MORÁVEK. Psychologická diagnostika dětí a mládeže: určeno pro posl. filozof. a pedagog. fak. Univ. Palackého. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990, 175 s. ISBN 80-7067-408-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

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

MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. Vývojová psychologie. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

RÁDLOVÁ, Eva. Speciální pedagogická diagnostika. Ostrava: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 19.04.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SKORUNKOVÁ, Radka. Úvod do vývojové psychologie. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 8087000005.

SPÁČILOVÁ, Hana. Pedagogická diagnostika v primární škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024422640.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978- 80-7367-566-0.

SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677749.

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.03.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

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

ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ a Jitka PETROVÁ. Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3877-1.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-.

VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978- 80-246-1538-7.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidmila VALENTOVÁ. Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. Praha: Univerzita Karlova, 1991.

VYGOTSKÝ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971

Vyhlášky ke školskému zákonu, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.03.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

Zákon o pedagogických pracovnících, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.03.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zápisy do 1. ročníků základního vzdělávání, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 05.04.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

Použité zkratky

ČR – Česká republika

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ODŠ – odklad školní docházky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ZŠ – Základní škola

Seznam grafů

Graf 1: Délka pedagogické praxe učitelek v MŠ uvedená v letech

Graf 2: Počet obyvatel v obcích

Graf 3: Poměr městských a venkovských MŠ

Graf 4: Velikost MŠ - počet tříd

Graf 5: Předškolní děti v roce 2020/2021

Graf 6: Předškolní děti s ODŠ

Graf 7: Problémové oblasti žáků s ODŠ

Graf 8: Nejčastější problémové oblasti žáků s ODŠ

Graf 9: Využití diagnostických nástrojů

Graf 10: Srovnání využití diagnostických nástrojů

Graf 11: Spolupráce MŠ s PPP

Graf 12: Lateralita

Graf 13: Oblast biologická

Graf 14: Oblast psychologická

Graf 15: Oblast zrakového a sluchového rozlišování

Graf 16: Oblast vnímání, pozornosti, soustředěnosti, paměti

Graf 17: Oblast matematických představ

Graf 18: Oblast všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí

Graf 19: Oblast sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle

Graf 20: Oblast sebevědomí a sebeuplatnění

Graf 21: Komunikace s dětmi, s dospělými

Graf 22: Spolupráce při činnostech, sociabilita

Graf 23: Připravenost a zralost dětí na základě názoru učitelek MŠ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Odklad školní docházky v ČR

Tabulka 2: Odklad školní docházky v Olomouckém kraji

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 1: Dotazník

1) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

2) Jaký počet obyvatel má obec, ve které se nachází Vaše mateřská škola?
(vyberte pouze jednu odpověď)

- méně než 2500
- 2500 – 5000
- 5000 – 10000
- 10000 – 20 000
- více než 25 000

3) Vaše mateřská škola se nachází:
(vyberte pouze jednu odpověď)

(a) ve městě

(b) na venkově

4) Jaká je velikost Vaší mateřské školy (počet tříd)?

5) Kolik dětí se vzdělávalo ve Vaší třídě ve školním roce 2020/2021 a kolik žáků bylo předškolních?

_____ celkem

_____ předškoláků

6) Kolik bylo z tohoto počtu předškolních dětí ve školním roce 2020/21 chlapců a kolik dívek?

_____ chlapců

_____ dívek

7) Kolik předškolních dětí mělo z tohoto počtu odloženou školní docházku?

_____ chlapců

_____ dívek

8 a.) Ve kterých uvedených oblastech měli žáci s OŠD problémy?
(vyberte jednu i více odpovědí)

- nezralost v oblasti řeči
- deficit pozornosti a koncentrace
- deficit ve sluchovém rozlišování
- nezralost v oblasti grafomotoriky
- pomalost pracovního tempa
- nedostatečné vědomosti
- deficit v oblasti prostorového vnímání
- deficit v oblasti početních a předpočetních představ

8 b.) Ve které z uvedených oblastí měli žáci s OŠD nejčastější problém?
(vyberte pouze jednu odpověď)

- nezralost v oblasti řeči
- deficit pozornosti a koncentrace
- deficit ve sluchovém rozlišování

- nezralost v oblasti grafomotoriky, kresby
- pomalost pracovního tempa
- nedostatečné vědomosti
- deficit v oblasti prostorového vnímání
- deficit v oblasti početních a předpočetních představ

9) Využíváte ve své práci při diagnostice školní zralosti a školní připravenosti nějaký diagnostický nástroj?

- Ano
- Ne

10) Využíváte některý z těchto nástrojů?

- Zkouška znalostí předškolních dětí (Z. Matějček, M. Vágnerová)
- Edfeldtův reverzní test
- Test kresby lidské postavy (F. Goodenoughová, D. B. Harris)
- Kern – Jiráskův orientační test školní zralosti
- Pokud jiný doplňte: _____
- Žádný

11) Spolupracuje vaše mateřská škola s pedagogicko-psychologickou poradnou při určování školní zralosti?

- Ano
- Ne

12) U dětí převažovala:

(vyberte pouze jednu odpověď)

- Pravorukost
- Levorukost
- Nevyhraněnost

13) Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připraveny v oblasti tělesné zralosti?

a) Oblast biologická - fyzická zralost, jemná motorika, koordinace oka a ruky, výtvarný projev, sebeobsluha:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

b) Oblast psychologická - jazyk a řeč:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

14) Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti poznávacích schopností?

a) Oblast zrakového a sluchového rozlišování:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

b) Oblast vnímání, pozornosti, soustředěnosti, paměti:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

c) Oblast základních matematických, početních a číselných pojmů a operací, časoprostorové

orientace, řešení problémů, grafického vyjadřování tvořivosti:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

d) Oblast všeobecných poznatků z přírodního a společenského prostředí:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

15) Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti citové?

a) Oblast sebeovládání, přizpůsobivosti, vůle:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

b) Oblast sebevědomí a sebeuplatnění:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

16) Byly z Vašeho pohledu předškolní děti připravené v oblasti sociální?

a) Komunikace s dětmi, s dospělými, spolupráce při činnostech, sociabilita:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

b) Spolupráce při činnostech, sociabilita:

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

17) Jsou z Vášeho pohledu děti na konci předškolního vzdělávání na základě vašeho názoru dostatečně zralé a připravené pro vstup do ZŠ?

Souhlasím	1	2	3	4	5	Nesouhlasím
-----------	---	---	---	---	---	-------------

Anotace

Jméno a příjmení:	Kristýna Kamínková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Školní zralost a připravenost dětí v MŠ před nástupem do ZŠ
Název v angličtině:	School maturity and readiness of children in kindergarten before entering primary school
Anotace práce:	Práce popisuje školní zralost a připravenost žáků před zahájením povinné školní docházky. Charakterizuje období předškolního a mladšího školního věku se zaměřením na jednotlivé oblasti vývoje. Zabývá se problematikou odkladu školní docházky a školní nezralosti. V empirické části je za využití poznatků teoretické části mapován názor učitelek mateřských škol na zralost a připravenost žáků před vstupem do základní školy.
Klíčová slova:	Školní zralost, školní připravenost, školský systém, mateřská škola, základní škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, povinná školní docházka, odklad školní docházky.
Anotace v angličtině:	This thesis describes the school maturity and readiness of pupils before the start of compulsory education. It characterizes the period of preschool age and younger school age with a focus on individual areas of development. It deals with the issue of postponing compulsory education and also school immaturity. The empirical part analyses the opinion of kindergarten teachers on the maturity and readiness of pupils before entering primary school, using the knowledge of the theoretical part.
Klíčová slova v angličtině:	School maturity, school readiness, school system, kindergarten, primary school, Preschool education curriculum, Primary education curriculum, compulsory education, postponed compulsory education.
Přílohy vázané v práci:	1 příloha
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	Česky