

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2010 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Shejbalová

Význam přípravných tříd pro budoucí školáky

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Renata Kreuzová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Michaela Shejbalová

**The importance of preparatory classes for future
schoolchildren**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Renata Kreuzová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Chebu dne 23. 3. 2013

.....
Michaela Shejbalová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Renatě Kreuzové za odbornou pomoc a příjemný a velmi vstřícný přístup při vedení této bakalářské práce.

Anotace

Praktická část této práce se zabývá významem, prostředky a cíly přípravné třídy, která připravuje sociokulturně znevýhodněné děti předškolního věku na povinnou školní docházku. Žáci této třídy nemají v důsledku málo podnětného prostředí dostatečně rozvinuty své schopnosti a dovednosti, které jsou velmi významné pro dobrou školní adaptaci.

Empirická část zkoumá a porovnává dosaženou úroveň kognitivních funkcí u dvou skupin dětí. V první skupině jsou žáci, kteří přípravnou třídu navštěvovali pouze jeden rok, a to po odkladu povinné školní docházky a ve druhé ti, kteří předškolním vzděláváním procházeli dva roky. Práce je také obohacena dvěma kazuistikami dětí první a druhé skupiny.

Klíčové pojmy

Kognitivní funkce, obsah předškolního vzdělávání, pedagogická diagnostika, pozitivní hodnotová orientace, přípravné třídy, rozvoj schopností a dovedností, sociokulturní znevýhodnění, školní připravenost, význam předškolního vzdělávání.

Annotation

The practical part of this thesis deals with the meaning, means and goals preparatory class that prepares socially and culturally disadvantaged preschool children for compulsory school attendance. Students in this class have little consequence stimulating environment sufficiently developed their abilities and skills that are very important for good school adaptation.

The empirical section examines and compares the achieved level of cognitive function in two groups of children. In the first group are students who attend a preparatory class for only one year, after the postponement of compulsory schooling and in the second, those who went through preschool education for two years. Work is also enriched with two case reports of children first and second groups.

Key words

Cognitive function, develop abilities and skills, educational diagnostics, positive value orientation, preparatory classes, socio-cultural disadvantage, school readiness, the content of preschool education, the importance of preschool education.

OBSAH

ÚVOD	8
1 VÝZNAM PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD	10
2 CÍL PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	12
2.1 Školní připravenost dítěte na základní školu	13
3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	15
3.1 Romské dítě a vliv rodiny na jeho výchovu a vzdělávání	17
4 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY	21
5 ORGANIZACE PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	23
5.1 Třídní učitelka přípravné třídy	25
5.2 Asistent pedagoga přípravné třídy	28
6 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY	30
6.1 Vzdělávací oblasti	32
7 VYMEZENÍ CÍLE A POUŽITÉ METODY	36
7.1 Úroveň grafomotoriky a kresby	38
7.2 Úroveň zrakového vnímání a zrakové paměti	43
7.3 Úroveň jazyková a komunikativní	46
7.4 Úroveň sluchového vnímání a sluchové paměti	49
7.5 Úroveň prostorového vnímání a vnímání času	52
7.6 Úroveň základních matematických představ	54
7.7 Kazuistické případy dvou dětí	57
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	69
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Vstup do školy bývá výrazným mezníkem v životě malého dítěte, mění jeho dosavadní život a klade na něj značné nároky v mnoha oblastech, včetně nových povinností.

Většina dětí navštěvuje mateřskou školu, která se významným způsobem podílí na jejich přípravě a dobré adaptaci ve školním výchovně-vzdělávacím procesu. Tato skutečnost se ale většinou netýká sociokulturně znevýhodněných dětí, které často nemají možnost adekvátního rozvoje v předškolním období a ve škole bývají většinou neúspěšné. Jedná se převážně o děti romského etnika, méně často cizince.

Bakalářská práce se zabývá významem a přínosem přípravných tříd pro sociokulturně znevýhodněné děti předškolního věku, které sice mají dostatečné genetické předpoklady k tomu, aby se dobře začlenily do vzdělávání na běžné základní škole, ale kulturní prostředí, které je obklopuje, jim k dobrému rozvoji nedává dostatečné podněty a možnosti. Jejich problémy tedy nemají dědičný podklad, ale jsou tvořeny vlivy okolního prostředí. Přípravná třída má za úkol připravit tyto děti na povinnou školní docházku.

Téma této práce bylo zvoleno na základě mých osobních pracovních zkušeností učitelky přípravné třídy. V části této práce je také využito mých osobních poznámek o dětech.

Přípravné třídy jsou zřizovány na základních školách a mají významný vliv na celkový rozvoj dětí. Působí v ní nejen učitel ale i asistent pedagoga, který pochází ze stejného prostředí, jako většina žáků přípravné třídy a je v těsnějším kontaktu se zákonnými zástupci a často i s širší rodinou dítěte a pomáhá jim zejména při adaptačním procesu. Práce obou pedagogických pracovníků přípravné třídy je velmi náročná a klade na ně, jak je uvedeno dále, velké osobní i profesní nároky, neboť naplnit, alespoň do určité míry, výchovně-vzdělávací cíle není u některých dětí vůbec jednoduché.

Do přípravné třídy mohou žáci docházet pouze jeden až dva roky před zahájením povinné školní docházky. Cílem průzkumné části bylo zjistit, zda jsou děti, které předškolní přípravu podstupují pouze jeden rok po odkladu povinné školní docházky, stejně dobře připraveny na školní vzdělávání jako ty, které do přípravné třídy docházely dva roky a měly více času dostatečně rozvinout své schopnosti a dovednosti a zdali by nebylo pro většinu dětí lepší, setrvat v přípravné třídě déle než jeden rok a „podchytit“ tyto děti (např. romskými sociálními pracovníci) dříve, než až po odkladu

školní docházky. Pomocí dotazníkové metody se průzkumná část zabývá úrovní kognitivních funkcí dětí, kterými disponují před nástupem do první třídy a je doplněna také dvěma kazuistickými případy.

Přípravná třída je přínosem pro celou společnost, protože se snaží pomoci sociálně znevýhodněným dětem zvládnout nároky dnešní doby, které jsou na ně kladeny, snaží se je připravit i na pozdější samostatný život, ve kterém by měly nacházet nejen uspokojení, ale také radost z toho být užitečné a prospěšné všem.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD

Po roce 1989 se významným způsobem začaly prohlubovat rozdíly mezi sociokulturním i ekonomickým zázemím obyvatel České republiky. Těmito proměnami ve společnosti se značně změnily i vzájemné vztahy mezi lidmi. Nerovnosti mezi lidmi i celými společenskými skupinami přinesly problémy, které se promítají do kvality i do přístupu k výchově a vzdělávání. Nyní je třeba si plně a v širších souvislostech uvědomit, že Česká republika je demokratickým státem, který se, na základě své ústavy, musí těmito otázkami zabývat a v zájmu celé společnosti zachovat sociální spravedlnost a rovné šance všem občanům. Příčina výchovně vzdělávací asymetrie a s ní související sociální nerovnosti netkví příliš ve vrozené dispoziční vybavenosti dítěte, ale spíše v prostředí, ve kterém dítě od nejranějšího věku vyrůstá. Možnost individuálního rozvoje se v jeho prvních letech života tedy snižuje a dítě je společensky znevýhodněno svým bezprostředním kulturním zázemím a ne svou vlastní biologickou vybaveností. (Šikulová a kolektiv, 2011)

„Demokratická společnost dnes nemá jinou možnost, než garantovat stejnou účast na společenském dění všech svých členů, zajištěnou ústavou, i když realita je někdy jiná.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 21)

Šance dorovnat své společenské postavení spočívá především ve včasném zásahu. Nejvhodnější je kombinovat systémová opatření s individuálním přístupem a pomocí těchto působení postupně rozvíjet vrozené dispozice dítěte a vybavit i dovybavit ho potřebnými schopnostmi, které jsou důležité pro plnohodnotné zapojení do společnosti.

Předškolní vzdělání, které tyto děti vyžadují, je založeno na pružných metodách, návaznosti a dlouhodobé práci a také na dobré diagnostice potřeb každého jednotlivého dítěte. Přípravné ročníky zlepšují situaci dětí, které jsou ohroženy celoživotním společenským handicapem. Bohužel však nemohou pro děti vytvořit společenské prostředí, které by jim mělo být vlastní a přirozené, protože jen v takovém by se mohly spontánně učit ze situací, které jim může nabídnout jen vlastní rodinné zázemí.

Obraz domácího prostředí považují děti za běžnou realitu nebo za kvalitní a vhodný způsob života. Je tedy v celospolečenském zájmu hledat více vhodných postupů, které by měly přímý dopad nejen na dítě, ale i na celou rodinu.

Přípravná třída nabízí možnost pracovat s dětmi předškolního věku a můžeme ji považovat za dobrou a spolehlivou cestu, které vede k odstranění nebo ke zmírnění sociálního znevýhodnění, ke kterému došlo odlišnou socializací.

2 CÍL PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Děti, které navštěvují mateřskou školu, jsou většinou velmi dobře připraveni na vstup do běžné základní školy. Již v počátcích mívají úspěch, kterým jsou dobře motivovány k další touze po poznání, do školy chodí rádi a s nadšením. Značná část romských dětí nebo dětí přicházejících z nepodnětného prostředí velmi často mateřskou školu nenavštěvovala. Tyto děti si nejsou schopny vytvořit pro školní práci pevný program, řád, cíl ani strukturu a také jsou silně ovlivněny svou rodinou, která žije odlišným stylem života a má jiný hodnotový systém než většinová společnost.

Cílem přípravné třídy je systematicky a vhodnými metodami připravovat takto znevýhodněné děti na co nejlepší a bezproblémové začlenění do 1. třídy na běžné základní škole a předejít tak neúspěšným začátkům v průběhu školní docházky, které mohou značnou měrou ovlivnit i jejich další životní perspektivu.

Při dosahování cíle se uplatňují nejrůznější vzdělávací prostředky. Jejich obsah i forma odpovídá momentálnímu stupni vývoje dítěte. Činnosti dětí jsou vhodnými a nenásilnými způsoby organizované a koordinované při rozhovorech a učení, v konstruktivních, soutěživých i didaktických hrách, vycházkách ale také při pracovních, výtvarných, hudebních a pohybových činnostech.

Nutná je také spolupráce školy s rodiči nebo zákonným zástupcem dítěte. Tento proces značně usnadňuje práce asistenta pedagoga, který je dobře obeznámen se zázemím, ve kterém dítě vyrůstá a s rodinou je v bližším pracovním kontaktu. Učitel vytváří ve škole příjemné prostředí, které může zajistit pravidelnou školní docházku. Pokud je dítě ve škole spokojené a chodí do ní rádo, potom i rodiče či zákonní zástupci mají k učiteli vřelejší vztah. Jsou spokojeni, protože jejich dítě je šťastné a spolupráce všech probíhá přirozeně a plnohodnotně.

Při práci s dětmi je kladen důraz na rozumovou výchovu, v níž dominantní postavení má rozvoj jazykové a komunikativní výchovy a rozvoj matematických představ. Důležitý je také rozvoj zručnosti a praktických dovedností a pro děti má rovněž velký význam tělesná, hudební a výtvarná výchova. V přípravné třídě si osvojují také návyky hygienické, stravovací, kulturního chování, režimové, ale především si významným způsobem zdokonalují řečové dovednosti i celkovou kulturu řeči. Důležité je respektovat třídní učitelku, naučit se plnit zadané úkoly, pozorně sledovat výuku a umět odložit na pozdější dobu svoje vlastní představy, touhy a přání.

Přípravná třída tedy komplexně rozvíjí osobnost dítěte. Celkově působí na všechny jeho smysly a přitom zachovává jeho individualitu a jedinečnost.

2.1 Školní připravenost dítěte na základní školu

V přípravných třídách na děti při edukačním procesu působí speciální pedagog a romský asistent pedagoga, kteří je intenzivně připravují na první třídu základní školy a celkově se snaží přispět k celkovému rozvoji a rozkvětu dítěte.

Problematika sociokulturně znevýhodněných dětí se týká tzv. školní připravenosti a školí zralosti, přičemž školní připravenost můžeme brát jako nadstavbu školní zralosti, protože do ní zahrnujeme jak úroveň psychického a biologického vývoje dítěte tak dispozice, které se utvářejí pod vlivem konkrétního společenského prostředí a na základě učení, kdy dítě musí do jisté míry dosáhnout určité socializační úrovně. Mělo by např. umět vhodně a s respektem jednat se svým učitelem i spolužáky, mělo by uznávat určité morální zásady a podle nich se také chovat, mělo by toužit po dalším poznávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Dítě musí být při zahájení povinné školní docházky dostatečně **tělesně připravené**, docházení do školního prostředí by mu nemělo působit zdravotní problémy. Mělo by mít dostatečnou výšku a hmotnost, kdy by měl růstový věk odpovídat věku kalendářnímu. Zápěstí by mělo být dostatečně osifikované a svaly přiměřeně vyvinuté. Celková stavba těla by se měla více podobat dospělému jedinci – dítě by mělo dokončit tzv. první strukturální přeměnu. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010)

Duševní vyspělost souvisí nejen se zralostí centrální nervové soustavy, ale také s dosaženou úrovní určité míry pozornosti, vnímání, paměti, řeči, operacionální činnosti, schopnosti užívání symbolů a analyticko-syntetické činnosti. (Čačka, 2009)

Citová a sociální připravenost značí emocionální stabilitu dítěte a jeho schopnost vhodně komunikovat se svým okolím, přijmout morální hodnoty a normy a také zodpovědnost za své jednání, umět odložit své přání, umět se přizpůsobit dané situaci a přitom se cítit přirozeně, ve skupině s ostatními spolupracovat, dokázat vyslovit svůj názor, odloučit se na určitou dobu od svých rodičů apod.

Dispozice, které mohou pedagogičtí pracovníci v přípravné třídě u dětí ovlivnit, se týkají zejména duševní, citové a sociální připravenosti, učitel i asistent svým působením podporuje a ovlivňuje školní úspěšnost svých žáků.

Dítě by mělo před vstupem do školy zvládnout:

- V oblasti hrubé motoriky - stát a skákat na jedné noze, houpat se na houpačce, jezdit na kole, lézt po žebříku, házet míčem jako dospělí.

- V oblasti jemné motoriky – lepit, stříhat, tvarovat a ohýbat různé materiály, zaměřit se na kvalitu odvedené práce, umět se samo obléci.
- V oblasti grafomotoriky – kreslit pohybem celé paže, vytvořit kresbu dle své představy, vytvořit realistickou kresbu bez principu prostorové perspektivy.
- V oblasti sociální a citové – vytvářet vztahy s vrstevníky, prožívat pocity viny, mít svědomí, přijmout vnější normy, rozumět vtipu, hrát hry s rolemi, účelně a iniciativně se prosazovat.
- V oblasti poznávací – umět porovnat kvalitu, mít názorné myšlení, umět usuzovat o množství, provádět činnosti v představách, odlišit realitu od fantazijních představ.
- V oblasti řečové – mluvit gramaticky správně v delších a souvislejších větách, mít dostatečnou slovní zásobu a používat všechny slovní druhy, správně vyslovovat hlásky, umět sdělit své myšlenky. (Farková, 2008)

3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Zcela přesně definovat sociálně znevýhodněné dítě je velmi obtížné. Je třeba řídit se závazným předpisem, který vymezuje školský zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, & 16, odstavec 4.

„Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č.325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č.283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů).“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s. 10267. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>)

Společensky znevýhodněné dítě je třeba vnímat tak, že nemá potřebné schopnosti, možnosti a dovednosti k tomu, aby mohlo naplnit výchovně vzdělávací nároky současné společnosti. Pro takové dítě je velmi těžké a často téměř nemožné uspět při plnění školní docházky, tak i v životě mimo školu, kdy dítě může v pozdějším věku inklinovat např. k delikvenci nebo zahálčivému životu na úkor celé společnosti.

Sociální znevýhodnění dítěte je velmi často propojeno:

- S nízkým příjmem rodiny.
- S nízkou úrovní vzdělání rodiny.
- S dlouhodobou nezaměstnaností rodičů.
- Se zadlužováním rodiny.
- S asociálním chováním rodiny a s kriminogenním prostředím rodiny.
- S asociálním chováním nejbližšího okolí.
- S negativním výchovným stylem rodičů ve vztahu k dítěti, kdy dítě postrádá kladný vzor a řád soužití.
- S celkovou kulturní odlišností. (Helus, 2007)

Sociálně znevýhodněné dítě má po nástupu do školy problémy v interakci se svým okolím. Zjišťuje, že převzaté vzorce chování neodpovídají hodnotovým prioritám

širší populace a co mu do současnosti přišlo naprosto normální a běžné, není kladně přijímáno ostatními spolužáky ani pedagogem. Dítě ve škole selhává v mnoha oblastech a konflikty a problémy se prohlubují.

„Sociálně znevýhodněné dítě především postrádá potřebné dovednosti, možnosti a schopnosti, aby mohlo uspět ve vzdělávacím procesu a tedy i v širší společnosti.“ (Šikulová, 2011, s. 11)

Zahájení školní docházky je důležitým mezníkem lidského života a úspěšný či neúspěšný start ve škole může výrazně ovlivnit celou budoucnost.

Přípravná třída je tedy jedním z dílčích článků, které pomáhají dětem ulehčit jejich nepříznivou životní situaci i jejich další životní cestu.

3.1 Romské dítě a vliv rodiny na jeho výchovu a vzdělání

Významnou etnickou skupinou, která si bezpochyby zasluhuje pozornost celé naší společnosti, jsou Romové a přípravou třídu navštěvují nejčastěji právě romské děti.

Romská rodina má na své děti obrovský vliv. Děti vyrůstají v širších rodinách a všichni její členové jsou propojeni vzájemnými pevnými vazbami. K tomu, abychom pochopili rodinnou semknutost Romů i jejich společenské problémy ve vzájemném soužití s širší populací, je třeba zamyslet se nad jejich minulostí. Romové byli po celá staletí majoritní společností odmítáni a v jistém měřítku i diskriminováni. Tím došlo k určité izolaci ve vztahu k širší populaci a zároveň k silným vazbám mezi členy romské komunity.

Po velmi krutém období v průběhu 2. světové války byli čeští Romové, kteří neměli vážnější problémy při soužití s majoritní společností, téměř vyhlazeni. Na území Čech začali přicházet Romové i z jiných evropských zemí, a to např. Maďarska nebo Rumunska. Komunistický režim usiloval o asimilaci a integraci těchto přistěhovalců do širší populace, bohužel však nebral v úvahu romskou individualitu a dostatečně je nezapojil do řešení jejich vlastních problémů. Myšlenka i pozdější realizace vydatnějšího hmotného zabezpečení, které mělo změnit přístup Romů k životu, se ukázala být chybnou a společenská propast mezi oběma etnickými skupinami se v některých ohledech ještě více prohloubila. (Šotolová, 2001)

Pro romskou rodinu mají velký význam jejich předkové, pro Roma má jeho původ daleko větší hodnotu než vzdělání nebo jeho pozice v zaměstnání. Budoucnost je nejistá, není pevným bodem, o který se lze opřít. I z tohoto důvodu si velká část Romů neváží vzdělávání, protože dosáhnout určitého stupně vzdělání je proces příliš dlouhodobý a dobrý výsledek není zaručen. (Sekyt, Šišková ed., 2001)

Hlavou rodiny bývá otec, o děti se stará matka. Pro matku nejsou důležité školní výsledky, kterých dítě ve škole dosáhne. Prioritní je, jak se dítě ve školním prostředí cítí a zda je spokojené. Děti většinou nejsou svými rodiči motivovány a vedeny k dobrému vzdělání a získání vědomostí. Škola má navíc přesnou strukturu a jasná pravidla, která v rodině zavedena nejsou. Romští rodiče své děti milují a poskytují jim více volnosti, děti se mohou chovat, jak se jim líbí, často jsou velmi hýčkané a nejsou k ničemu nucené, co dělat nechtějí, také dělat nemusí. (Šišková ed., 2001)

Charakteristickým rysem romské rodiny je velký počet dětí, které rodiče vychovávají bez určitého cíle a často nevyhovujícím způsobem. Pohromadě často bydlí s užší rodinou i další příbuzní – např. prarodiče, strýcové, tety, bratřenci apod. Tato skutečnost snižuje kvalitu a úroveň jejich bydlení a vede k hlučnému životnímu stylu. Rodina často neuspokojuje také některé základní potřeby dítěte - jako je jistota a bezpečí, které jsou pro děti obzvláště významné. Rodina není při výchově důsledná a poskytuje svým dětem příliš málo vhodných podnětů, které jsou důležité pro jejich celkový rozvoj. (Bartoňová, 2005)

U romských dětí doma často nenacházíme příliš mnoho hraček, nemají žádnou pohádkovou knihu, chybí skládačky, stavebnice apod. Dítě přichází o hru, která je pro předškolní věk nezastupitelná. Pomůcky jako jsou pastelky, modelína, lepidlo, vodové barvy atd. v romské rodině často chybí. Děti nejezdí s rodiči na výlety, mnohdy žijí v izolovanějším světě než je běžné. Řada romských dětí tedy dostatečně nerozvíjí své schopnosti a dovednosti, a nemá obecné zkušenosti se světem a s různými situacemi a z důvodu nedostatečných podnětů pomaleji dozrávají jejich kognitivní funkce. Z toho tedy vyplývá, že tyto děti nemohou být dostatečně připraveny na složitý proces vzdělávání.

Předškolní období je obdobím hry, která má být hlavní aktivitou dítěte. Dítě si hraje pro zábavu a ne z povinnosti a při hře si přirozeným způsobem osvojuje mnohé dovednosti a tvůrčí schopnosti, osvojuje si sociální role a pravidla. Hra je smysluplná a nelze ji někomu uložit, protože vychází ze spontánnosti, ale lze ji podpořit a určitým způsobem obohatit a rozvíjet tím, že si s dítětem hrajeme a staneme se součástí jeho aktivit. Při hře snadněji dítě poznáme, více nahlédneme do jeho vnitřního světa a svým citlivým působením podpoříme jeho všestranný rozvoj. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Neúspěšnost romských dětí ve škole má řadu objektivních příčin – dítě nemá pozitivní vzory, má vytvořené zcela jiné vzorce chování a hodnoty, rodiče mnohdy nedosahují vyšší vzdělanostní úrovně a nevedou děti k překonávání překážek, které sebou vzdělávání přináší. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá je neinspirativní, někdy až deprimující, učitelé mají při vzdělávání a výchově romských dětí problémy, protože nejsou dostatečně obeznámeni s psychikou dítěte. Jako řešení se zde nabízí především usilovat o spolupráci s rodinou a získat důvěru rodičů ke školnímu vzdělávání a školní práci, ve které mohou společně se svými dětmi nacházet radost a uspokojení. Škola by měla akceptovat romské dítě i jeho odlišné kulturní zázemí. Učitel přípravné třídy může být vhodným prostředníkem, který zlepší přístup romských rodičů

i dětí ke školnímu vzdělávání, protože dítě potřebuje na počátku povinné školní docházky podporu a dohled k tomu, aby vše dobře zvládlo. (Balvín a kol., 1997)

Další příčinou, která zhoršuje školní úspěšnost romského dítěte, je nedostatečné osvojení českého jazyka. Romský jazyk nemá žádnou obecnou podobu, romština má menší slovní zásobu a tudíž přebírá slova z jazyka té oblasti, ve které se dané romské komunity nacházejí. Řada Romů však v současné době romsky nemluví, jazykově se zcela přizpůsobila majoritní společnosti a od svého etnického původu se distancuje, ovšem někteří Romové v dnešní době velmi usilují o obrodu romštiny i romských tradic. (Rybář, 1999)

Romové sice stále v současné době romštinu používají, ale kvalita tohoto jazyka se postupně stále více vytrácí. Romština je často postupně nahrazována jazykem té země, ve které se určitá romská skupina usadila. (Frištenská, Víšek, 2002)

Nejcennější hodnoty, které Romové uznávají, jsou:

- Soudržnost ve vztahu k rodině, rodu a její velikosti. Vzhledem k této skutečnosti bývá jedinec často nesamostatný a o jednotlivci často rozhoduje celá skupina, protože v Romech je zakořeněn neustálý pocit ohrožení.
- Láska - kdy nejvíce až nekriticky jsou milovány právě malé děti.
- Úcta projevovaná starším členům rodiny.
- Fyzická síla a veliká touha vyniknout, která pramení z komplexu méněcennosti.
- Ale také pohostinnost, hudba a tanec.

Málo ceněnými hodnotami jsou:

- Romština – asi 80% Romů nechce, aby se jejich děti učili romsky a značná část rodičů na své děti romsky ani nemluví.
- Vzdělání – po kterém většinou netouží. Romové se vyznačují netrpělivostí a malou vytrvalostí, mívají slabší vůli, a proto neumí překonávat překážky a raději se jim vyhnou.
- Psané slovo, kdy jejich kultura nebyla po dlouhá staletí zaznamenávána. (Rybář, 1999)

Romové mají velké empatické schopnosti, umí velmi dobře vycítit momentální prožitky a psychický stav druhého člověka. Své emoce dokážou vyjádřit otevřeně, někdy až prudce a v očích majoritní společnosti přehnaně. Z tohoto důvodu mají větší potřebu dotýkat se druhého a také mu bez zábran odhalí své emoce. S Romy je třeba jednat upřímně, protože faleš a přetvářku rozpoznají. Pokud se s Romem jedná

otevřeně, s pochopením a klidně, dokáže často přijmout kritiku své osoby a zamyslet se nad svým přístupem, který se může týkat také výchovy a vzdělávání svých vlastních dětí.

4 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY A PEDAGOGICKÉ DOKUMENTY

Přípravnou třídu lze zřídit se souhlasem krajského úřadu pouze při základních školách a to dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Přípravná třída je určena dětem, které mají nadcházející školní rok povinnost zahájit školní docházku. Jedná se tedy o sociokulturně znevýhodněné děti s odkladem povinné školní docházky nebo o děti pětileté.

Třída může být dle vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů otevřena při minimálním počtu 7 dětí a naplňuje se do počtu maximálně 15 dětí. O přijetí do přípravné třídy rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce dítěte a také na základě vyšetření a doporučení o přijetí do přípravné třídy pedagogicko – psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem.

Vyučování probíhá v rozsahu 20 vyučovacích hodin týdně a jednotlivé činnosti se střídají dle momentálních potřeb dětí. V přípravné třídě s dětmi pracuje speciální pedagog a asistent pedagoga, většinou se jedná o ženy, přičemž oba tyto pedagogičtí pracovníci dbají na individuální potřeby každého dítěte. Výchova a vzdělávání vychází ze struktury rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Přípravná třída není součástí povinné školní docházky a pravidelné docházení do školy je tedy zcela v rukou zákonných zástupců dětí. Častější přítomnosti žáků napomáhá příjemné třídní klima a podnětné působení na děti během výuky. Dalším prvkem může být přítomnost asistenta pedagoga ve třídě a jeho přínosná spolupráce s třídním učitelem a také se zákonnými zástupci dítěte a někdy i s jeho širší rodinou.

V přípravné třídě se používá dokumentace mateřské školy. Během školního roku učitelka průběžně provádí diagnostiku současných schopností dětí a sleduje jejich celkový rozvoj a pokroky, kterých dítě dosahuje v jednotlivých oblastech a vše zapisuje do jeho záznamového archu. Hodnocení se týká fyzického rozvoje a praktické samostatnosti, sociální informovanosti, citové samostatnosti, sociální samostatnosti, úrovně řečových schopností, praktické zručnosti, grafomotorické zručnosti, diferenciací vnímání, operačního a logického myšlení, úrovně záměrné pozornosti a úmyslné paměti a také pracovního chování, které je důležité pro záměrné učení.

Na konci školního roku vypracuje třídní učitelka závěrečnou zprávu, kterou předá zákonným zástupcům dítěte a škole, ve které dítě zahájí povinnou školní docházku a to pokud se nejedná o zařízení, ve kterém dítě navštěvovalo přípravnou třídu. Zpráva se archivuje a stává se součástí školní dokumentace. Hodnocení

obsahuje základní informace o dítěti, jsou zde popsány jeho vlastnosti, zájmy a schopnosti i jeho předpokládané nadání a přístup ke školní práci. Je v ní charakterizována dosažená úroveň hlavních výchovně vzdělávacích cílů a vyjádření může rovněž obsahovat případné doporučení pro individuální vzdělávací program nebo jiná doporučení pro další vzdělávání dítěte.

Děti na konci školního roku nedostávají vysvědčení a neklasifikují se. Obdrží pochvalný list nebo osvědčení o úspěšném absolvování přípravné třídy, či jiný obdobný list, který učitelka na základě svého uvážení může dětem udělit. (Vyhláška č. 48/2005 Sb., ze dne 25. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>)

5 ORGANIZACE PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Výchovně vzdělávací program je zpracován na základě rámcově vzdělávacího pro předškolní vzdělávání. Specifické potřeby dětí v přípravné třídě jsou jiné než potřeby dětí v běžné mateřské škole a tomu také odpovídá obsah učiva.

Edukační proces vychází ze školního vzdělávacího programu a probíhá v tzv. **integrovaných blocích**, které učitelka vypracuje na základě třídního vzdělávacího programu, který je sestaven ze 7 – 10 tematických celků, tyto celky se nejčastěji odvíjí od celoročního tématu. Integrované tematické bloky jsou rozpracovány nejčastěji na jeden týden, třídní vzdělávací program se může v průběhu školního roku pozměnit. Některé části se mohou úplně vyjmout, jiné se naopak doplňují nebo upravují. Vše záleží na momentálních potřebách dětí a jejich pracovním tempu, které by mělo maximálně napomáhat jejich rozvoji. Dětem musí být přizpůsoben také rozsah učiva a činnosti mají děti zaujmout. Výchozí aktivitou je hra, která je s předškolním věkem úzce spjata.

V integrovaných tematických blocích se prolínají všechny předměty, výchovy, mezi kterými se vytvářejí vzájemné vazby a děti dostávají po všech stránkách ucelené informace, které jsou provázány s praktickými zkušenostmi dětí. Teoretické poznatky tedy prostupují do běžného života. Děti získávají ucelený přehled o dané věci a ne jen kusé informace a neúplné celkové vědomosti, které navíc mohou působit zkreslujícím dojmem.

Učitelka i asistentka pedagoga musí k dětem přistupovat klidně a trpělivě, protože sociálně znevýhodněné děti někdy nedisponují ani těmi nejzákladnějšími dovednostmi a návyky a řada z nich je poprvé ve svých pěti nebo šesti letech vystavena neznámému prostředí bez opory své rodiny, na které mnohdy velmi lpí.

V první řadě se děti musí nejdříve přizpůsobit školnímu řádu a třídnímu kolektivu a začít si osvojovat dovednosti v oblasti hygieny. Na ně pozvolna navazují didaktické i konstruktivní hry, které jsou pro děti záživné, vyvolávají v nich radostné pocity a především jim jsou srozumitelné a zadaný úkol potom dobře zvládnou.

Ve třídě by měly být všechny věci a pomůcky na svém místě. Děti se učí každodennímu pořádku při úklidu hraček a pomůcek a zároveň mají o všem dobrý přehled a bez potíží se ve školním prostředí orientují.

Ve třídě musí panovat radostné a příjemné klima, aby se děti mohly těšit z pěkně prožitého dopoledne. Spokojenost dítěte bývá pro rodiče signálem, že školní prostředí nemusí být pouze určitou povinností a nutností, ale může být i místem, které

má na dítě pozitivní vliv. Dobře naladěné dítě chodí do školy rádo a v mnoha případech tedy i pravidelně. Jeho častá účast vede i k rychlejšímu naplnění dříve vytýčených výchovně vzdělávacích cílů.

Při výchovně vzdělávacím procesu je nutné vhodnými způsoby, různými metodami i formami práce děti motivovat a podnítit v nich zájem a touhu dokončit zadaný úkol. Děti se při práci nesmí přetěžovat, veškeré činnosti si musí učitelka dopředu dobře promyslet, je vhodné střídat klidové úkoly s živější pohybovou aktivitou. Vyučovací hodina nemá přesně stanovený čas, učitelka si sama určuje dobu trvání probíhajících činností a bere při tom ohled i na stav pozornosti svých žáků. Na konci školního roku by se měly děti být schopny soustředit alespoň 15 – 20 minut.

5.1 Třídní učitelka v přípravné třídě

Třídní učitelka musí zvládat řadu požadavků, které jsou na ni kladeny v oblasti profesionálních dovedností. Denní program má vyhovovat všem dětem a brát ohled na jedinečnost každého žáka. Individuální přístup neznačí pouze práci s jedním dítětem po určitou dobu. Jde spíše o to vytvořit ve třídě takové podmínky, při kterých se může každý dobře prosadit a rozvíjet. Učitelka je povinna dané téma dobře metodicky i didakticky připravit a zvládnout. Je třeba pracovat s metodami, které jsou dětem blízké a volit takové postupy, které odpovídají jejich kognitivním možnostem.

Při výuce je důležité dodržovat základní pedagogické zásady, kterými se zabýval již Jan Amos Komenský:

- Zásada uvědomělosti – kdy se učitelka snaží především o vytvoření kladného vztahu ke vzdělání ze strany svých svěřenců. Jejich přístup by měl být aktivní, tvořivý a do určité míry také samostatný.
- Zásada názornosti – která je důležitá zejména při práci s malými dětmi, protože právě ony nemají dostatek praktických zkušeností ani zažitých situací. Je tedy třeba, aby svět vnímaly a poznávaly, pokud je to možné, všemi svými smysly.
- Zásada soustavnosti – kdy učivo má být ve všech svých ohledech dobře uspořádané, srozumitelné a strukturované. Dítě tématu snadněji porozumí a lépe chápe i vzájemné vztahové souvislosti různých jevů.
- Zásada přiměřenosti – kdy učitelka musí brát ohled na současné možnosti dítěte i jeho aktuální psychický stav. Je žádoucí při výuce začínat jednoduchými věcmi a přiměřeně rychle postupovat k věcem obtížnějším a složitějším.
- Zásada trvalosti - souvisí především s opakováním již poznaného a také s využitím ucelených zkušeností a dovedností v praktickém životě.

(Kohout, 2007)

Učitelka přípravné třídy provádí několikrát během školního roku **pedagogickou diagnostiku** u každého jednotlivého dítěte. Sledování celkového rozvoje se týká oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní i environmentální. Učitelka má přehled o pokrocích dítěte a má možnost se nad ním především zamyslet a v klidu si vytýčit další pracovní postupy a cíle, kterých je lze dosáhnout.

Při pedagogické diagnostice se učitelka zabývá **stránkou obsahovou**, kdy zjišťuje, jaké úrovně dítě momentálně dosáhlo v oblasti svých návyků, dovedností a vědomostí a také **stránkou procesuální**, kdy sleduje, jakým způsobem celý edukační

proces probíhá. Rovněž si u žáků všímá jejich emocionálně – sociální oblasti a úrovně psychických funkcí, které podmiňují možnost dalšího vzdělávání. Učitelka hodnotí také svou vlastní práci a doposud použité metodické postupy v ní, aby mohla dobře naplánovat další vzdělávací činnosti a aktivity.

Existuje několik typů pedagogické diagnostiky:

Diagnostika normativní pracuje s výsledkem, kterého dítě dosáhne, a který srovnáme s obecně platnou normou. Tím zjistíme, zda dítě za svými vrstevníky zaostává nebo zda dosahuje jejich úrovně.

Diagnostika kriteriální srovnává objektivně vymezené úkoly a úkony s vnějšími měřítky a určuje úroveň, na níž se dítě nachází. Jedná se např. o to, zda se dítě umí nebo neumí obléci, zda si zvládne nebo nezvládne umýt ruce po použití toalety apod.

Diagnostika individualizovaná se zaměřuje pouze na vlastní pokroky a výkony jedince a všímá, si čeho dítě dosáhlo za určité časové období. Neporovnává dítě s dalšími spolužáky a vrstevníky, ale snaží se spíše motivovat dítě k další práci a pedagoga k vhodnému a přínosnému naplánování úkolů, které by měly vést k dalším pokrokům dítěte a k dosažení dílčích výchovně vzdělávacích cílů.

Diagnostikou diferenciální se učitelka snaží rozlišit skutečnou příčinu potíží při výchovně vzdělávacím procesu, kdy např. například zvýšený neklid a nesoustředěnost dítěte může být odrazem ADHD nebo nevhodnou výchovou v rodině, případně se jedná o kombinaci obojího. (Zelinková, 2001)

Určitá míra empatie by měla být naprostou samozřejmostí každého pedagogického pracovníka, i když dobře odhadnout situaci, ve které se dítě právě nalézá, nemusí být vždy snadným úkolem. I zdánlivě banální problém, který vznikl, by učitelka neměla příliš zlehčovat. Celá záležitost by mohla přerůst v nepříjemnost. Je třeba pamatovat na to, že především romské děti jsou často velmi citlivé a vcítění se ze strany vyučujícího může vylepšovat vzájemné vztahy s dítětem, mezi dětmi i mezi učitelkou a zákonnými zástupci. Atmosféra ve třídě by dítěti měla poskytnout dostatek prostoru a možností k tomu, aby mohlo beze strachu vyjádřit své vlastní pocity a myšlenky a názory. Správně naslouchat a snažit se pochopit vnitřní svět dítěte bývá klíčem úspěchu při výchovném a vzdělávacím působení.

Učitelka by se neměla stavět do pozice ochránitele svých svěřenců, měla by se oprostít od představy, jak by dítě mělo jednat a vypadat, měla by plně respektovat jeho kulturní odlišnost i jiný způsob života jeho rodiny a nechtít ho podstatně změnit. Romské dítě např. neděkuje a neprosí, ale k tomuto vyjádření používá jiná slovní

spojení, protože věty s obsahem těchto slov se nedají do romštiny přesně přeložit. Důležité je citlivě vnímat osobnost dítěte, která je založena na odlišných vzorcích chování. (Pape, 2007)

V rámci multikulturní výchovy je vhodné uspořádat výlety nebo exkurze, které by dětem přiblížily různé druhy kultur, jejich tradice, hudbu apod. Děti by si měly při různých činnostech uvědomovat a vnímat rozdíly mezi lidmi, ale i to, co je všem lidem společné. Měly by umět přijmout a ocenit originalitu a jedinečnost každého člověka.

Svým vystupováním má být učitelka dětem dobrým příkladem a vzorem. Uctivé a plně se respektující vztahy mezi učitelkou a asistentkou děti přirozeně pozitivně vnímají jako soulad dvou etnických skupin. Dobrá komunikace a spolupráce pedagogických pracovníků v přípravné třídě vytváří vřelé vztahy, které se promítají a přenášejí i do edukačního procesu.

5.2 Asistent pedagoga v přípravné třídě

Asistent pedagoga často pochází z romského prostředí, protože značná část dětí navštěvujících přípravnou třídu vyrůstá právě v romské komunitě. Pokud je většina žáků jiné národnosti – např. vietnamské, ukrajinské apod., je vhodné, aby i asistent byl s tímto prostředím úzce spjat a pomohl žákům nejen s adaptačním procesem, ale i při komunikačních potížích spojených s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Asistent se zodpovídá řediteli školy, který ověřuje způsobilost asistenta v průběhu zkušební doby. Musí mu být minimálně osmnáct let, musí mít ukončené základní vzdělání, musí být také trestně bezúhonný a je přijímán dle současných platných předpisů o přijímání pracovníků ve školství.

Asistent také absolvuje kurs, který trvá minimálně deset pracovních dní (jedná se o osmdesát výukových hodin). Tento program je akreditován a poskytne absolventům základní informace o jejich práci. Pro zřízení přípravné třídy ale není bezpodmínečně nutné ustanovit funkci pedagogického asistenta.

Hlavní náplň práce spočívá v pomoci dětem při aklimatizaci na školní prostředí, v pomoci učitelům při komunikaci s dětmi i při výchovné činnosti, ve spolupráci s rodiči žáků a také s romskou nebo jinou komunitou v místě školy. (Šotolová, 2001)

Asistent vnáší do školního prostředí minoritní kulturu, které děti rozumí. Měl by romské rodiny, které spadají do jeho lokality dobře znát. Měl by chápat jejich zvyky, aby mohl citlivě a plnohodnotně řešit různé situace a problémy, se kterými se při své práci setkává. Je třeba disponovat určitým nadhledem a dobře odhadnout, jak věci správně vyřešit, což nemusí být vždy snadný úkol. Je dobré z každé vykonané návštěvy v rodině sepsat záznam, který by měl zákonný zástupce dítěte podepsat.

Měl by společně s učitelem vytvářet takové podmínky, které k sobě školu a rodinu vzájemně přibližují a oboustranně obohacují. Je také spoluodpovědný za výsledek vzdělání žáků a stejně jako učitel odpovídá za bezpečnost dětí. Musí být také schopen improvizovat a pružně reagovat na náhle vzniklou situaci.

Měl by být obecně respektován a zároveň hájit zájmy dítěte, rodiny i komunity. Rovněž si má být vědom, že reprezentuje školu jak svým chováním, tak i svými postoji. Asistent se mnohdy stává vzorem romské komunity i majoritní většině, může být důkazem, že i tato etnická skupina, respektive jednotlivci v ní, mohou být celé společnosti prospěšní. Je vlastně prostředníkem multikulturní výchovy a romským dětem dokládá, že vzdělání je skutečně zapotřebí, protože člověku poskytuje více možností v oblasti vlastního života.

Životní situace a podmínky některých rodin mohou být velmi nesnadné a obtížné a asistenta rodiče mnohdy kontaktují s prosbou o pomoc. Ten by měl pochopit, že nemůže vše řešit sám. Měl by být spíše prostředníkem, který o problému informuje další odborníky nebo instituce. Asistenti v některých regionech spolupracují s terénními pracovníky, se kterými je spojují společné cíle při pomoci jednotlivým rodinám. Na asistenty i učitele se také mnohdy obracejí sociální pracovníci nebo naopak pedagogové informují různé instituce a společně řeší např. problémy s řádnou výchovou dětí. Asistent se zde ocitá v náročné situaci a musí adekvátně s rodinou jednat a komunikovat. Aby mohlo dojít k nápravě, je důležité zachovávat důvěru, která vznikla v předchozích kontaktech mezi asistentem a rodinou dítěte. (Jindráková, Vaňková, 2003)

Mnozí asistenti se také podílejí na volnočasových aktivitách. Nejčastěji se jedná o hudební, taneční, pěvecké, dramatické či sportovní kroužky nebo akce. Na některé projekty, které vytvářejí společně s dalšími pracovníky, se podávají písemné žádosti o granty. Tyto zájmové činnosti financují různé neziskové organizace i obce.

6 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Obsah vzdělávání probíhá dle rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, podle kterého je realizován školním vzdělávacím programem. Školní vzdělávací program plně respektuje zájmy a potřeby dítěte, zprostředkovává mu různé prožitky a zkušenosti, které dítěti pomáhají při orientaci a kontaktu s okolním světem, k němuž si vytváří otevřený a optimistický vztah.

V rámcově vzdělávacím programu jsou obsaženy čtyři hlavní cíle předškolního vzdělávání:

1. Rámcové cíle mají za úkol rozvíjet dítě po stránce psychické, fyzické i sociální. Jedná se o univerzální cíle předškolního vzdělávání, kdy se pedagogičtí pracovníci zaměřují na celkový rozvoj dítěte, na jeho poznávání a učení, pomáhají mu osvojit si hodnotový systém, který je obecně platný pro danou společnost, snaží se dítě vést k samostatnému vystupování a vyjadřování vlastních pocitů a názorů.

2. Klíčové kompetence předškolního vzdělávání, kterých je pět.

- Kompetence k učení - kdy se dítě učí jak spontánně tak vědomě. Pozoruje a prozkoumává své okolí a své poznatky přenáší a aplikuje do praktického života i do dalšího učení. Také si pokládá nové otázky, na které se snaží najít odpověď
- Kompetence k řešení problémů - kdy se dítě na základě své vlastní zkušenosti snaží vyřešit problém, který rozpoznalo, a který také zvládne samo svými vlastními silami vyřešit.
- Kompetence komunikativní - kdy dítě má být schopné vyjádřit své vlastní myšlenky. Má umět vést s ostatními smysluplný rozhovor a stále rozšiřovat obsah své slovní zásoby. Má také by disponovat dovednostmi, které jsou potřebné pro pozdější zvládnutí techniky čtení a psaní a v budoucnu i cizího jazyka. Má také zvládnout pracovat s komunikativními a informativními prostředky, kterými mohou být např. telefon či kniha.
- Kompetence sociální a personální - kdy dítě přebírá odpovědnost za své chování a činy, o kterých rozhoduje na základě svého samostatného uvážení a kdy se umí vhodně zapojit do mezilidských vztahů.
- Kompetence činnostní a občanské - kdy si dítě umí věci dobře zorganizovat, naplánovat i vyhodnotit a kdy dokáže dopředu zvážit možné riziko a odhadnout, za jakých podmínek a jestli vůbec lze vlastní myšlenku uskutečnit. Nemá být sebestředné a myslet pouze na sebe, ale spíše pečovat o druhé stejně jako o

sebe sama. Má se také podílet na utváření pravidel a norem ve skupině svých vrstevníků.

3. Dílčí cíle představují konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální. Vzdělávací oblasti a cíle jsou výchozím bodem pro naplánování veškerých činností čili vzdělávací nabídky, která není striktně daná a nahrazuje pojem učivo.

4. Při dílčích výstupech se jedná získávání dílčích poznatků, hodnot, postojů i dovedností, které se shodují s dílčími cíli. (Bartoňová, Vítková, 2007)

6.1 Vzdělávací oblasti

Vzdělávacích oblastí, které podporují všestranný rozvoj dítěte je pět.

Dítě a jeho tělo = oblast biologická

Pedagog se zde zaměřuje na zlepšení fyzické zdatnosti i fyzické pohody, rozvoj pohybu v oblasti jemné i hrubé motoriky, na rozvoj samostatnosti při sebeobslužných činnostech, vede žáka ke zdravému životnímu stylu a k aktivnímu používání základních hygienických návyků.

Obsahem a náplní činností v biologické vzdělávací oblasti je např. umývání rukou (před i po jídle, po použití toalety apod.), učit se používat kapesník, pečovat o čistotu svého oděvu i těla (česání, mytí zubů atd.), starat se o své pomůcky i hračky, udržovat pořádek a čistotu ve třídě, samostatně stolovat, umět se obléci i obout bez cizí pomoci, zdravě se stravovat a dodržovat denní režim, chodit na vycházky, nacvičovat správné držení těla, provádět uvolňovací cviky, zdravotní a dechová cvičení, tančit a spojovat pohybový projev se zpěvem, dalšími často využívanými pohybovými prvky jsou skákání, běhání, přeskakování (např. přes švihadlo), poskoky, seskoky na měkkou podložku, nácvik kotoulu, orientace v prostoru, napodobování pohybu zvířat, lezení po žebřinách, přetahování na laně, udržení tělesné rovnováhy na cvičebním náčiní, dle možností lze do výuky zařadit i plavání, ježdění na koloběžce nebo na kole, hry na sněhu, míčové hry (házení, chytání, kutálení i přehazování míče), relaxační cvičení, smyslové hry, činnosti zaměřené na předcházení úrazů apod. V oblasti jemné motoriky se jedná o nejrůznější výtvarné a pracovní činnosti, jako jsou např. grafomotorická cvičení, správná práce s kresebným nástrojem, kreslení houbou nebo křídou na tabuli, omalovávání obrázků, dokreslování, opisování či obkreslování znaků i obrázků, malování dle vlastní fantazie nebo dané téma, hry s korálky (třídění nebo navlékání apod.) skládání stavebnic (dřevěné kostky, různé typy stavebnic, puzzle atd.), práce s modelínou nebo keramickou hlinou, vytrhávání, vystřihování, stříhání, lepení a skládání papíru, práce s textilem apod.

Dítě a jeho psychika = oblast psychologická

Učitel se zde zaměřuje na duševní vyrovnanost a pohodu dítěte, podporuje a posiluje jeho odolnost vůči negativním vlivům a stresu, věnuje se jeho kognitivním procesům, rozvoji intelektu, volných vlastností i citů. Snaží se posílit optimistický pohled dítěte na sebe sama a přirozeně podněcovat jeho touhu po dalším poznání, působí na

dítě tak, aby zažívalo pocity radosti a krásna, získávalo sebedůvěru a rozvíjelo svou schopnost seberegulace a sebeovládání a nebálo se dát přijatelným způsobem najevo své negativní i pozitivní emoce. Nejlepšími prostředky k dosažení těchto cílů jsou hry nebo činnosti, při kterých se děti mají možnost samostatně rozhodnout a vyjádřit a cítí uspokojení z dobře vykonané práce a prožitého dne. Při plnění zadaných úkolů a činností je nutné vést děti k vytrvalosti a k překonávání překážek. Vhodné je zařazovat do výuky dramatické prvky, při kterých děti poznávají a vyhodnocují nejrůznější lidské chování a nejrozmanitější vlastnosti člověka. Dítě by mělo také znát celé své jméno, adresu, má mít základní poznatky o své rodině i svých nejbližších.

Významné místo v oblasti psychologické zaujímá jazyková a řečová výchova, při níž si dítě neustále rozšiřuje svoji slovní zásobu a nově získané pojmy při komunikaci aktivně používá. Učí se klást svému okolí cílené a promyšlené otázky, vyjádření vlastních pocitů a myšlenek pomocí jednoduchých vět má být plynulé, zřetelné, srozumitelné. Žák by měl umět předat jednoduchý vzkaz, tempo i hlasitost řeči mají být přiměřené. Velmi oblíbená a přitom výchovná bývá pro děti recitace říkadel a básní spojená s pohybovým doprovodem. Děti se také učí jednoduše popsat obrázek, předmět nebo situaci a převyprávět pohádku nebo příhodu dle časové posloupnosti. Pozorně naslouchají ostatním, dramatizují pohádky a příběhy, pracují s loutkami nebo maňásky. Vytleskáváním a rytmizací slov a říkadel předrozzvíjí svou analyticko – syntetickou dovednost. Vytvářejí si pozitivní vztah ke knize tvořením vět k obrázkům, poslechem pohádek s porozuměním textu. Učí se poznávat některé znaky (písmena, číslice) a jsou schopny vymodelovat je z hlíny. Pomocí sluchové percepce rozliší první i poslední písmeno ve slově a na konci školního roku by děti měly umět také vyhláskovat kratší slova nebo slabiky, svůj řečový projev by měly doplňovat gestikulací. Při hovoru mají užívat co nejpřesnějších výrazů, vyjadřovat se gramaticky správně s přesným dosazením předložek. Do činností je vhodné zařazovat dramatizaci a zpěv.

Důležité je rozvíjet také matematické představy, logické myšlení, přesné vyjádření i prostorovou představivost. Pedagog se při činnostech s dětmi zaměřuje např. na třídění předmětů dle určitého kritéria (barva, velikost, tvar apod.), zařazování předmětů na určité místo dle slovních pokynů s použitím nejrůznějších předložek, rozpoznávání a pojmenování geometrických tvarů, skládání obrázků z geometrických tvarů, kresbu obrazců na čtverečkový papír, práci se stavebnicemi, práci s číselnou řadou 1 – 5 (někdy až deset) kdy se jedná o počáteční seznamování s čísly a představami o nich, je nutné pracovat s konkrétními předměty nebo materiály (dřevěné

kostky, krabičky, obrázky, knoflíky apod.), žáci se učí spočítat určitou skupinu prvků, vyjádřit její počet a skupiny prvků mezi sebou vzájemně porovnat.

Pedagog by měl při práci s dětmi podněcovat jejich fantazii, představivost i myšlenkové operační schopnosti ve spontánních i experimentálních hrách z oblasti přírody a techniky i při pozorování běžných okolních jevů, kdy dítě vnímá a porozumí vzájemným souvislostem, vyhodnotí situaci a pokud je to možné a příhodné, navrhne i nějaké zlepšení.

Dítě a ten druhý = oblast interpersonální

V této vzdělávací oblasti se pedagog zaměřuje na dětský kolektiv, kdy si klade za cíl vytvořit a podporovat mezi dětmi příjemné, ohleduplné a vzájemně se podporující a obohacující vztahy. Snaží se také vylepšit komunikaci mezi dítětem a dospělým. Dítě si osvojuje pravidla chování vůči druhým lidem i prosociální postoje. Učí se vzájemné spolupráci při různých činnostech, posiluje svou schopnost domluvit se s druhým při práci ve skupině nebo ve dvojici. Opět je velmi dobré zařazovat do těchto činností hudebně pohybovou a dramatickou výchovu i předčítání literatury, která obsahuje etické prvky.

Dítě a společnost = sociálně – kulturní oblast

Záměry pedagoga zde dítěti odkrývají svět kultury a umění a společenského chování a poskytují mu možnost, aby mohlo samo různými formami vytvářet příjemné společenské prostředí. Dítě získává představu o společenských a morálních hodnotách, rozvíjí své citění a kulturní návyky. Mělo by si vážit práce ostatních dětí a pomáhat kamarádům při překonávání překážek. Ve společnosti se projevovat aktivně a zároveň autonomně a být schopné se bez větších obtíží přizpůsobit sociálním proměnám. Aby dítě dobře porozumělo společenskému dění, musí správně vnímat samo sebe a své nejbližší okolí.

Obsah vzdělávání spočívá ve vytvoření srozumitelných a přiměřených pravidel, která podporují pozitivní vzájemné soužití ve třídě. Je vhodné pořádat besídky, slavnosti, využívat skupinové hry a aktivity, přibližovat dětem národní zvyky a tradice různých kultur a podporovat tvořivost dítěte.

Důležité zastoupení zde má výtvarná, pracovní, dramatická a hudební výchova. Romské děti mívají hudební nadání a je žádoucí začleňovat tyto aktivity do výuky v průběhu celého dopoledne. Děti se odreagují a následně se lépe soustředí na další náročnější práci. V rámci hudební výchovy děti provádějí např. dechová cvičení,

rytmizují říkadla, seznamují se s hudebními nástroji a poznají je podle jejich zvuku, zpívají písně a správně (dle svých možností) intonují, a rytmizují, rozeznávají tóny (např. jejich hlasitost – slabé či silné tóny, dobu trvání – dlouhé či krátké tóny, výšku zvuku), zpívají potichu i nahlas, hrají na jednoduché hudební nástroje (dřívka, triangl, xylofon, tamburína, bubínek atd.) přičemž dodržují rytmus, poznají píseň dle melodie, hudbu doprovázejí pohybem i tanečními prvky apod.

Zabývají se také nejrůznějšími výtvarnými činnostmi a dekorativními pracemi na různé náměty, mimo jiné vyrábějí pozvánky na některé akce a přáníčka k nejrůznějším svátkům a příležitostem. O svém výsledném produktu by děti měly dopředu přemýšlet a při jeho výrobě si pěstovat cit pro čistotu práce.

Dítě a svět = oblast environmentální

Dítě zde získává poznatky z okolního prostředí i světa a utváří si představu o tom, co se v něm děje. Pozoruje a vstřebává informace o přírodě, kultuře i technice a jejich častých proměnách. Při různých, především praktických aktivitách - kdy pozoruje a popisuje změny v přírodě a dění v ní, pracuje a manipuluje s přírodními i umělými materiály, využívá různých technických pomůcek a přístrojů včetně médií - si pěstuje a získává prostou a hlubokou úctu k veškerému životu a snaží se při jednoduchých činnostech pečovat o své nejbližší okolí.

V rámci těchto aktivit je vhodné chodit nejen na vycházky, ale také pořádat exkurze a výlety do vzdálenějších lokalit.

Jednotlivé vzdělávací oblasti a výchovy se vzájemně prolínají. Jednou aktivitou nebo činností lze u dítěte rozvíjet více schopností a dovedností. Vzdělávací program je koncipován tak, aby byl vzhledem ke všem specifickým podmínkám skutečně funkční a vyhovoval jak dětem, tak pedagogům.

Pro úspěšnou práci je důležitá nejen kázeň, ale také spokojenost, dostatečná míra sebevědomí a touha po dalším získávání poznatků a zkušeností u každého jednotlivého dítěte.

Je třeba mít na paměti, že není nezbytně nutné, aby se děti naučily všemu dokonale, ale aby se prosadily v běžném praktickém životě a uměly se vhodně vypořádat s překážkami, které jim život přinese.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 VYMEZENÍ CÍLE A POUŽITÉ METODY

Tato část práce se zabývá srovnáváním dvou skupin žáků přípravné třídy, která se nachází na základní škole v Karlovarském kraji v centru města, které má cca. 33 000 obyvatel.

Skupina A představuje děti, které do přípravné třídy docházely pouze jeden rok po odkladu povinné školní docházky a skupina B děti, které třídu navštěvovaly dva roky - a to jeden rok jako běžní předškoláci, na který navázaly druhým rokem, kdy jim byl udělen odklad školní docházky. Do každé skupiny bylo zařazeno 6 žáků, přičemž ve skupině A jsou dva chlapci a čtyři dívky a ve skupině B tři chlapci a tři dívky. Více bližších údajů o základní škole a dětech zde není uvedeno, neboť zákonným zástupcům žáků přípravné třídy byla přislíbena diskrétnost.

Práce zjišťuje, zda jsou sociokulturně znevýhodněné děti skupiny A stejně dobře připraveny na povinné školní vzdělávání jako děti skupiny B, které sice nastupují do prvního ročníku běžné základní školy také jako sedmileté, ale do přípravné třídy docházely již v pěti letech a mohly tedy delší dobu rozvíjet své schopnosti a dovednosti za podpory pedagogických pracovníků. Úspěšnost obou skupin v jednotlivých složkách je vyjádřena pomocí grafů, které jsou doplněny i slovním zhodnocením.

Dá se předpokládat, že žáci, kteří trávili v přípravné třídě více času, by měli disponovat kvalitnějšími schopnostmi a dovednostmi, které jsou důležité pro jejich budoucí školní úspěšnost. Jestliže je tomu tak, vyvstává zde otázka, zda by sociokulturně znevýhodněné děti neměly projít předškolní přípravou dříve než až po odkladu školní docházky a citlivě apelovat na rodiče těchto dětí prostřednictvím např. romských iniciativ, sociálních pracovníků, ale i romských pedagogických asistentů, aby využívali časnější možnosti předškolního vzdělávání v přípravné třídě, kterou jim nyní zákon umožňuje, protože jejich děti by měly mít možnost delší předškolní přípravy, pokud ji budou potřebovat.

Při průzkumu byl využit kvalitativní přístup, použitou metodou se stal dotazník vlastní konstrukce (viz. Příloha A). Vyplnění dotazníku probíhalo v červnu roku 2012. Otázky v dotazníku jsou uzavřené, přičemž kladná odpověď značí, že dosaženou schopností či dovedností dítě disponuje a záporná odpověď znamená, že dítě ony schopnosti a dovednosti postrádá. Otázky i jejich následné odpovědi byly vypracovány na základě pedagogické diagnostiky, kterou učitelka přípravné třídy provádí na konci

školního roku, kdy zjišťuje, s jakou úrovní dítě v jednotlivých vzdělávacích oblastech přípravnou třídu opouští. Touto výstupní diagnostikou se zabývá především proto, aby mohla kvalitně vypracovat závěrečnou hodnotící zprávu o dítěti. Otázky v dotazníku se zabývají kognitivními funkcemi a vycházejí z publikací spoluautorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové Diagnostika dítěte předškolního věku a Školní zralost. Při pedagogické diagnostice učitelka využila metody pozorování dětí při individuálních i skupinových hrách a činnostech, které byly jak spontánní, tak i předem naplánované. Další metodou byl rozhovor, kdy byly dětem pokládány srozumitelné otázky přiměřené jejich věku i momentálním možnostem. Při rozhovoru učitelka posuzovala především úroveň vědomostí a jazykové a vyjadřovací schopnosti dětí.

Pro lepší a ucelenější představu o dětech přípravné třídy a jejím přínosu pro ně práci doplňují také dvě kazuistiky, kdy jedna se týká dítěte skupiny A a druhá dítěte skupiny B. Oba žáčci ukončili předškolní vzdělávání v červnu v roce 2012. Zpracování těchto dvou případů, vychází z celoroční pedagogické diagnostiky a pedagogické práce s dětmi, přičemž zde byly uplatněny metody pozorování a rozhovorů s dětmi, dále je zde využito rozhovorů s rodiči a s romskou asistentkou pedagoga. Jednotlivé případy se nezaměřují pouze na vyzrálou kognitivních funkcí, ale také na pracovní předpoklady a emocionálně-sociální připravenost dětí, jejich hygienické návyky a sebeobsluhu.

Učitelka v průběhu celé školní docházky děti sledovala a své závěry o nich zapisovala nejen do Záznamového archu pro dítě v přípravné třídě základní školy, ale vedla si také, pro svou vlastní pedagogickou činnost, podrobnější poznámky o žácích, aby měla nejen dobrý přehled o jejich rozvoji, ale aby také mohla zvolit další a pro dítě co nejprínosnější výchovně-vzdělávací postup. Při kazuistickém zpracování bylo využito právě těchto poznámek doplněných výkresy a pracovními listy žáků a dále anamnestických údajů o dítěti a jeho rodině. Je zde také poukázáno na významnou úlohu romského pedagogického asistenta, který komunikuje a má vliv především na zákonné zástupce dětí. Jsou zde popsány také různé akce a aktivity školy, jichž se mohou zúčastnit i rodiče dětí, protože tyto činnosti mají vliv na celkový pohled zákonných zástupců týkající se vzdělávání i na upevňování pozitivní hodnotové orientace dětí.

7.1 Úroveň grafomotoriky a kresby

Tato podkapitola se zabývá úrovní grafomotoriky a kresby u dětí skupiny A a skupiny B.

Na začátku je třeba zdůraznit, že úroveň motorických schopností ovlivňuje celkový vývoj dítěte i jeho osobní život. Jedná se o tělesnou zdatnost dítěte, jeho zapojení do skupinových činností spojených s pohybovou aktivitou, výběr tělesných cvičení, kognitivní schopnosti, řečové dovednosti, kresbu a později také psaní. Pohybová neobratnost nebo vývojové motorické opoždění většinou ovlivní rozvoj dalších funkcí. Tento stav může vést až nevhodnému chování nebo nezájmu o různé činnosti v důsledku nespokojenosti se svými výkony. Snížená úroveň řečového projevu je ovlivněna zhoršenou obratností mluvidel. Dítě má problémy také v oblasti zrakového a prostorového vnímání, které se promítá např. i do jeho vlastní kresby lidského těla. Motorika úzce souvisí se zdravotním stavem. Oslabené nebo špatné tělesné návyky z dětství mají vliv na zdraví jedince po celý jeho život a je tedy třeba věnovat vývoji motoriky dostatek času i v průběhu předškolní přípravy. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Snížená úroveň jemné motoriky a grafomotorických schopností může vést po nástupu do první třídy k problémům při psaní, kdy dítě dobře nenapodobí tvar písmena, píše pomaleji, vyvíjí příliš velký tlak na podložku a jeho tahy kresebným nástrojem nejsou plynulé. Písmo bývá neupravené, někdy nečitelné a chybně napsané. Nevyzrálost grafomotoriky a kresby se v předškolním věku projevuje např. tím, že dítě kresbu a malování nevyhledává nebo tyto činnosti naprosto odmítá. Kresebné linie bývají kostrbaté, někdy vytlačené, čára postrádá plynulost a rovnoměrnost a formálně tedy odpovídá mladšímu věku dítěte. I po obsahové stránce je kresba chudší než u ostatních, stejně starých dětí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

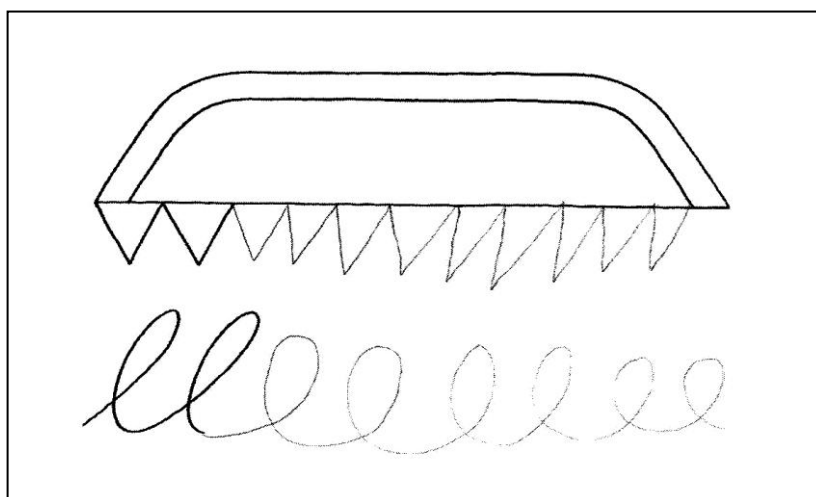
Vývoj kresby souvisí s mentální vyspělostí dítěte, ale je třeba pamatovat na to, že kresba nemusí vždy odpovídat úrovni intelektu dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Asi v šesti letech by dítě mělo po **obsahové stránce** při kresbě lidské postavy zřetelně namalovat a členit trup a hlavu. Končetiny bývají dvojdimenzionální a jednotlivé části těla by k sobě měly být poměrně dobře připojeny. Ruce míří většinou vzhůru nebo do stran. Na obličejové části jsou vyznačeny detaily, hlavu většinou pokrývají vlasy a často lze rozeznat také pohlaví postavy. V sedmém roce života se začínají proporce těla zpřesňovat, nohy bývají blíže u sebe, ruce jsou znázorněny ve výšce ramen a dítě do své kresby začleňuje také krk. Detaily týkající se obličejové části nebo oblečení jsou také lépe propracovány. U kresby hodnotíme i její **formální**

provedení. Kresba sice může být obsahově bohatá, ale její celkové provedení nemusí odpovídat věku dítěte a obsahová stránka tudíž převyšuje tu formální. Pro správné provedení kresby a později písma je důležité to, jakým způsobem dítě před nástupem do první třídy drží náčiní, kterým píše. Tužku má držet třemi prsty, přičemž prostředníček tužku podpírá a shora ji lehce svírá palec a ukazováček, který nesmí být prohnutý. Zbývající dva prsty jsou volně pokrčeny. Sledujeme také, v jakém postavení se ruka nachází, protože konec psacího náčiní má s ramenem svírat úhel asi čtyřicet pět stupňů, pohyb paže má být uvolněný a vychází z ramenního a loketního kloubu. Pokud dítě vyvíjí příliš velký tlak na podložku, bývá kresba kostřbatá, přerušovaná, vytlačená, někdy je ale naopak čára příliš tenká, protože tužka dostatečně nedoléhá na papír. Hodnotíme také, jakým způsobem je čára vedena, zda dítě dodržuje rozestupy mezi čarami, jejich velikost a směr, ale i návaznost atd. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Při vyhodnocování školní zralosti je žádoucí sledovat **kresbu zubů** (např. u pily nebo krokodýla) a také **řadu horních smyček** (viz. Obrázek 1). Dobře provedená kresba zubů představuje správné zvládnutí šikmých čar a změnu směru při vedení kresebné linie. Je třeba všimnout si, jestli jsou zuby (nebo střecha a zdi domu na výkresech) skutečně špičaté a ne zakulacené. Zuby by měly být zhruba stejně vysoké a široké a měly by doléhat na základní linii (výchozí bod). Při kresbě horních smyček by dítě mělo umět křížit šikmou čárou a uvědomovat si, jakým směrem ji vede. (Bednářová, Šmardová, 2006)

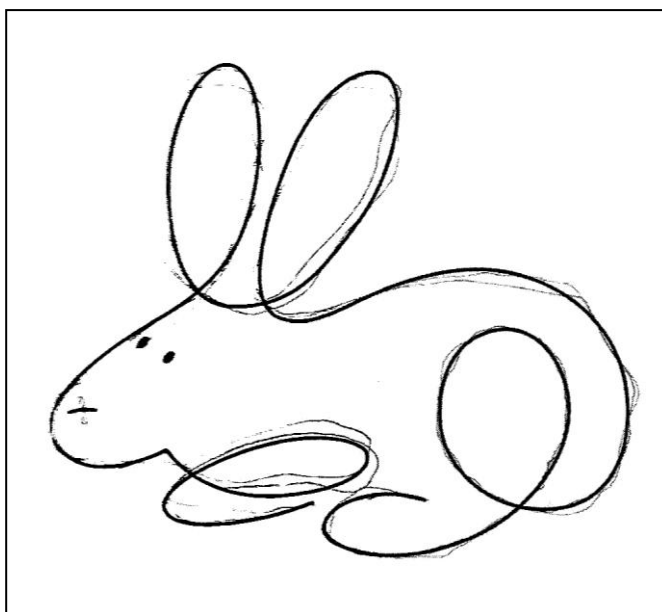
Obrázek 1: Kresba zubů pily a řady horních smyček



Zdroj: Bednářová, J., Šmardová, V. *Školní zralost*

Pro dobré zvládnutí kresebného projevu musí mít dítě dobře vyvinutou senzomotorickou koordinaci mezi okem a rukou. Jedná se o **vizuomotoriku**, která souvisí s rozvojem grafomotoriky, prostorové orientace a zrakové analýzy, syntézy a diferenciací. Úroveň vizuomotorických schopností lze posoudit na tzv. jednotažných obrázcích na nichž je zřetelně určeno, kudy vede kresebná linie. Přesné obtažení čáry po vytýčené dráze není příliš podstatné, sledujeme zde především plynulý pohyb tužky, a zda je čára nepřerušovaná (viz. Obrázek 2). (Bednářová, Šmardová, 2011)

Obrázek 2: Ukázka jednotažného obrázku



Zdroj: Bednářová, J., Šmardová, V. *Školní zralost*

Pokud dítě ještě před začátkem povinné školní docházky při kresbě střídá ruce a není zřejmé, která ruka je dominantní, je nutné diagnostikovat **lateralitu ruky i oka**. Lateralita není získaná dovednost, ale je vrozená. Za dominantní ruku lze považovat tu, která vykonává vedoucí pohyb při každodenních činnostech (např. oblékání, rozsvěcování světla, stříhání, otevírání dveří, čištění zubů apod.). Dítěti musíme dát příležitost, aby si samo vybralo ruku, kterou při svých úkonech bude používat, aby nedošlo k tzv. vynucené lateralitě, kdy dítě drží tužku např. v pravé ruce, i když ve skutečnosti je levák. Dítě by mohlo mít problémy nejen při psaní, ale i při vnímání, při rozhovoru, v uvažování i logickém myšlení nebo emočním rozpoložení aj. Pokud zjišťujeme lateralitu oka, necháme dítě, aby se podívalo např. do klíčové dírky, trubičky z papíru, krasohledu, lahve apod. Pokud je zřejmé, že je dominantní pravá ruka a levé oko či naopak, jedná se o tzv. zkříženou lateralitu a lze předpokládat, že by dítě mohlo

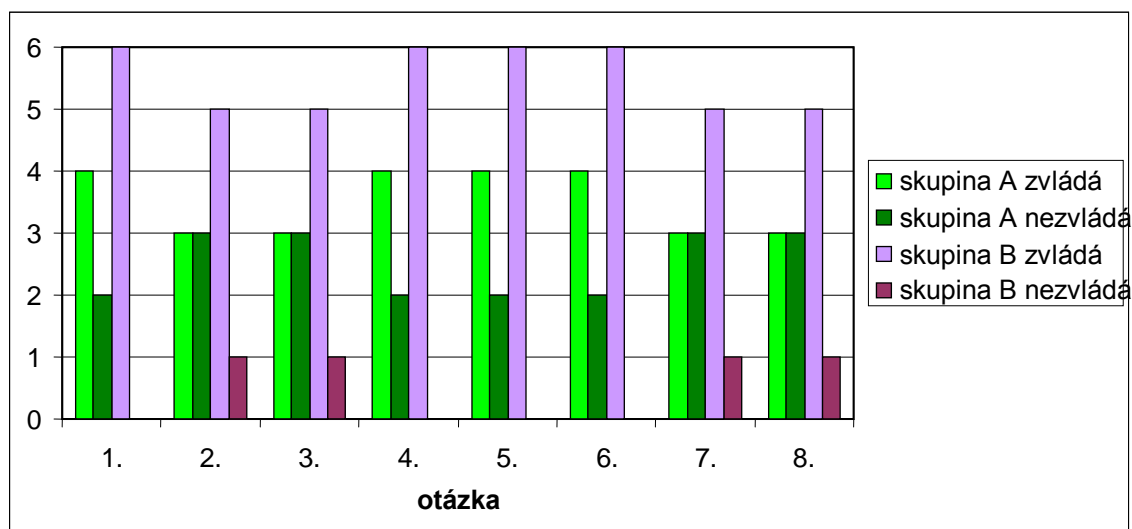
mít ve škole problémy při čtení a psaní. Pokud si pedagog není stále jist, která ruka je dominantní, je zapotřebí obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu nebo jiné poradenské zařízení, která používají validní testy při zjišťování laterality. Je třeba podotknout, že lateralita neznačí pouze praváctví nebo leváctví, ale může jít i o tzv. ambidextrii, čili obourukost. (Přinosilová, 2007)

Všechny děti skupiny A i skupiny B byly diagnostikovány pedagogicko-psychologickou poradnou při vstupním nebo průběžném vyšetření jako vyhranění praváci a tento průzkum se tudíž touto diagnostikou nebude více zabývat.

Průzkumné otázky týkající se grafomotoriky a kresby:

1. Vyhledává dítě kresbu?
2. Odpovídá kresba lidské postavy po obsahové stránce věku dítěte?
3. Odpovídá kresba lidské postavy po formální stránce věku dítěte?
4. Jsou jeho kresebné náměty rozmanité?
5. Zvládá kresba zubů u pily?
6. Zvládá kresbu řady horních smyček?
7. Je čára při obkreslování jednotažného cviku (obrázku) nepřerušovaná a plynulá?
8. Má dítě správné kresebné návyky (drží korektně psací náčiní, ruka je ve správném postavení a uvolněná, tlak na podložku je přiměřený, tahy jsou plynulé)?

Graf 1: Úroveň grafomotoriky a kresby



Z průzkumu vyplývá, že ze skupiny A dvě děti z šesti nerady kreslí a kresbu nevyhledávají a jejich náměty nejsou rozmanité, nezvládají také kresbu šikmých čar u pily ani křížení čáry u řady horních smyček. Po obsahové a formální stránce kresba lidské postavy odpovídá věku dítěte u poloviny dětí. Tři děti nemalují dvojdimenzionální končetiny ani krk, jedno z nich navíc zapomíná i na detaily v obličejové části a hlavě (chybí ústa, vlasy, uši) a končetiny nejsou k tělu správně připojeny, pohyb při kresbě nevychází z ramene a lokte a ruka není uvolněná, tlak na podložku je příliš silný, problémy mají také s vizuomotorikou při obkreslování jednotážného cviku, kdy je čára na určitém místě přerušena a kostrbatá.

Ze skupiny B má pouze jedno dítě určité dílčí problémy. Rádo kreslí a jeho výtvary jsou nápadité a rozmanité. Dobře domaluje zuby u pily a křížení u horních smyček mu nedělá problém. Při kresbě lidské postavy vynechává krk, dolní končetiny nejsou dvojdimenzionální a ruce jsou nesprávně připojeny v půlce těla. Kresebný nástroj drží korektně třemi prsty a ruku má ve správném postavení, ale jeho tahy nejsou plynulé a tlak na podložku velký. Čára při obtažení jednotážného cviku je sice nepřerušena, ale málo dynamická a kostrbatá.

7.2 Úroveň zrakového vnímání a zrakové paměti

Zrakem nejen že poznáváme svět kolem nás, ale slouží nám také jako jeden z komunikačních prostředků a tato podkapitola se zajímá o dosaženou úroveň zrakového vnímání a zrakové paměti u dětí ze skupiny A a B.

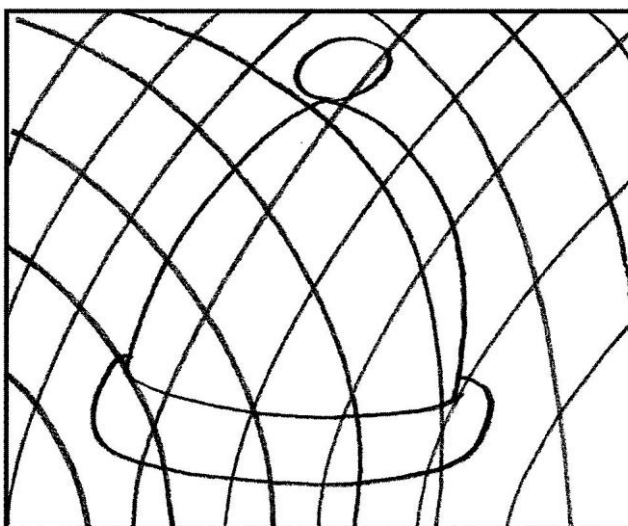
Při nedostatečně rozvinutém zrakovém vnímání se při školním vzdělávání mohou vyskytnout potíže např. při rozlišování písmen nebo číslic, které se liší detailem nebo horizontální či vertikální polohou, dále ve čtení, které bývá pomalejší a chybné a dítě si těžce osvojuje a zapamatovává písmena, také se vyskytují problémy při počítání, kdy může dojít k záměně znamének či číslic.

Žáci předškolního věku s nedostatečně rozvinutým zrakovým vnímáním neprojevují zájem např. o puzzle, skládačky stavebnice nebo nedokážou vyhledat rozdíly na obrázcích, nedokreslí chybějící části v obrázku apod.

Před nástupem do první třídy by dítě mělo znát a pojmenovat všechny **barvy** i **odstíny barev** (např. světlomodrá – tmavomodrá).

Při četbě zaměřuje dítě svou pozornost na potřebný podnět, vnímá jednotlivá písmena a orientuje se v textu a jednotlivé prvky mu nesmí splývat s pozadím. Předškolák tedy musí vyhledat určitý **tvár nebo předmět** na obrázku a **odlišit ho od pozadí** (viz. Obrázek 3)

Obrázek 3: Předmět na pozadí



Zdroj: Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*

Aby si žáci první třídy nepletli při čtení písmena a číslice i jejich pořadí, musí umět rozlišovat details (např. m – n), horní – dolní postavení (např. b – p) a pravo – levé postavení (např. b – d). Z toho vyplývá, že v rámci **zrakové diference** by dítě v předškolním věku mělo umět rozlišovat shodné a neshodné dvojice obrázků, které se liší detailem, horizontální polohou a vertikální polohou.

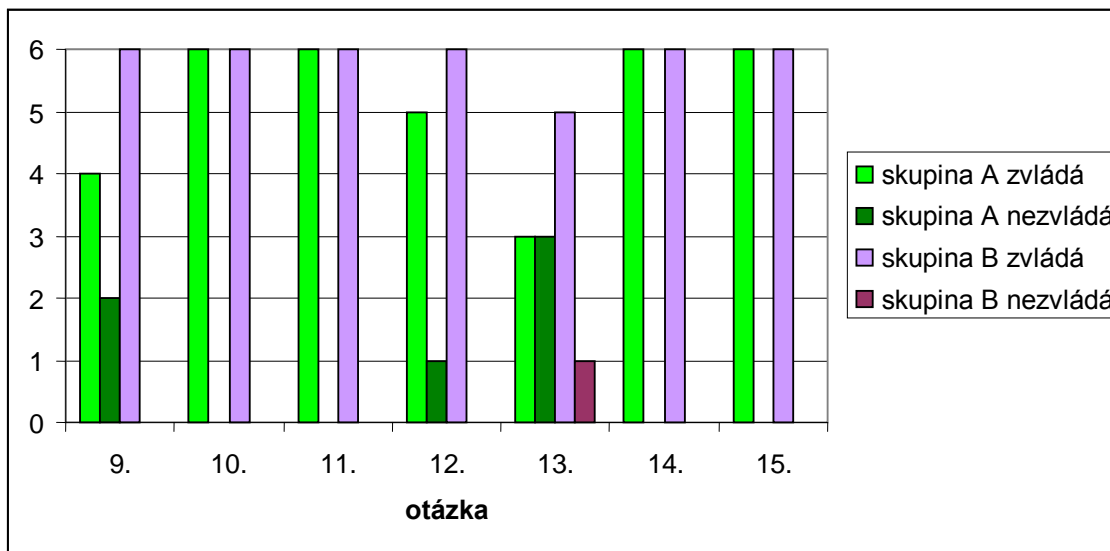
Předškoláci by také měli vnímat na celku i jeho jednotlivé prvky, aby ve škole dobře zvládli trivium a neměli problémy v kresbě. Jedná se o **zrakovou analýzu a syntézu**, kdy by předškoláci měli sestavit obrázek z několika kusů či doplnit do obrázku chybějící části.

Zaměřujeme se také na **zrakovou paměť**, aby si dítě mohlo správně vybavit písmena a číslice a rozpoznalo je. Vhodné je hrát např. Kimovy hry.

Průzkumné otázky týkající se zrakového vnímání a zrakové paměti:

9. Pojmenuje dítě všechny barvy i barevné odstíny?
10. Odliší tvar nebo předmět od pozadí?
11. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se detailem?
12. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se horizontální polohou?
13. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se vertikální polohou?
14. Sestaví obrázek z několika částí (alespoň 20 ks)?
15. Je úspěšné při Kimových hrách a má tedy dobrou zrakovou paměť?

Graf 2: Úroveň zrakového vnímání a zrakové paměti



Ve skupině A byly všechny děti úspěšné při odlišování tvaru nebo předmětu od pozadí, odlišily od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se detailem, sestavily obrázek z několika částí a dařilo se jim při Kimových hrách. Tři děti od sebe neuměly odlišit dvojice obrázků lišící se vertikální polohou a z toho jeden žák chyboval také u obrázků lišících se horizontální polohou. Dvě děti z této trojice uměly pojmenovat pouze základní barvy.

Ve skupině B pouze jedno dítě nezvládlo odlišit od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se vertikální polohou, ve všech ostatních bodech bylo úspěšné. Zbývajících pět dětí nechybovalo ani v jednom případě.

7.3 Úroveň jazyková a komunikativní

V řeči se odrážejí naše myšlenky tužby a přání. Jazykové a komunikativní možnosti a schopnosti dětí v přípravné třídě bývají negativně ovlivněny a podmíněny sociálním prostředím, ve kterém děti vyrůstají. Vývoj řeči bývá opožděný, a proto se pedagog prioritně zaměřuje na jazykovou a komunikativní výchovu v průběhu celého vyučovacího dne.

Řeč je komplexní schopnost a můžeme ji rozdělit do těchto jazykových rovin: foneticko – fonologická, morfologicko – syntaktická, lexikálně – sémantická a pragmatická. (Bytešníková, 2007)

Foneticko – fonologická rovina sleduje sluchové rozlišování jednotlivých hlásek, výslovnost jednotlivých písmen a plynulost řeči. Dítě by mělo diferencovat všechny hlásky po šestém roce života, nejdéle do sedmi až osmi let. Po sedmém roce života se již nepočítá s tím, že se výslovnost upraví sama, bez zásahu odborné logopedické péče. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Nesprávná artikulace se může velmi negativně promítat do nácviku čtení a psaní. Písmena si dítě osvojuje ve spojení s hláskou. Pokud dítě nerozliší sluchem dobře či špatně vyslovené písmeno, pak ve škole chybuje. Na správnou výslovnost má vliv také úroveň motoriky artikulačních orgánů a v neposlední řadě i jedinci, kteří spolu s dítětem žijí a vyrůstají, a které tedy dítě při komunikaci napodobuje. (Zelinková, 2001)

Morfologicko – syntaktická rovina se zaměřuje na správnou gramatickou výslovnost a co nejpřesnější vyjádření myšlenek v jednoduchých větách i souvětích. Dítě by před nástupem do školy mělo umět dobře skloňovat podstatná a přídavná jména, časovat slovesa a v jeho řečovém projevu bychom neměli nalézat dysgramatismy. (Bytešníková, 2007)

V **lexikálně – sémantické rovině** se jedná o aktivní slovní zásobu, kdy si jednotlivá slova dítě při vlastním řečovém projevu vybaví a používá, a pasivní slovní zásobu, kdy dítě jednotlivým pojmům rozumí, ale do rozhovoru je nezařazuje, protože si je nedokáže vybavit. Šíře slovní zásoby je ovlivněna nejen rozumovými schopnostmi a předpoklady jedince, ale také kulturním prostředím, ve kterém žije. Při nedostatečné slovní zásobě může dítě jen velmi těžko vyjádřit vlastní názor a ve škole má obtíže týkající porozumění výkladu, čtení textu, zapamatování si, prokázání vlastních vědomostí apod.

Předškolák by měl smysluplně sdělit a vyjádřit své myšlenky a pocity, popsat obrázek, situaci nebo příběh, vytvářet pojmy nadřazené a podřazené, antonyma, homonyma a synonyma. (Bednářová, Šmardová, 2011)

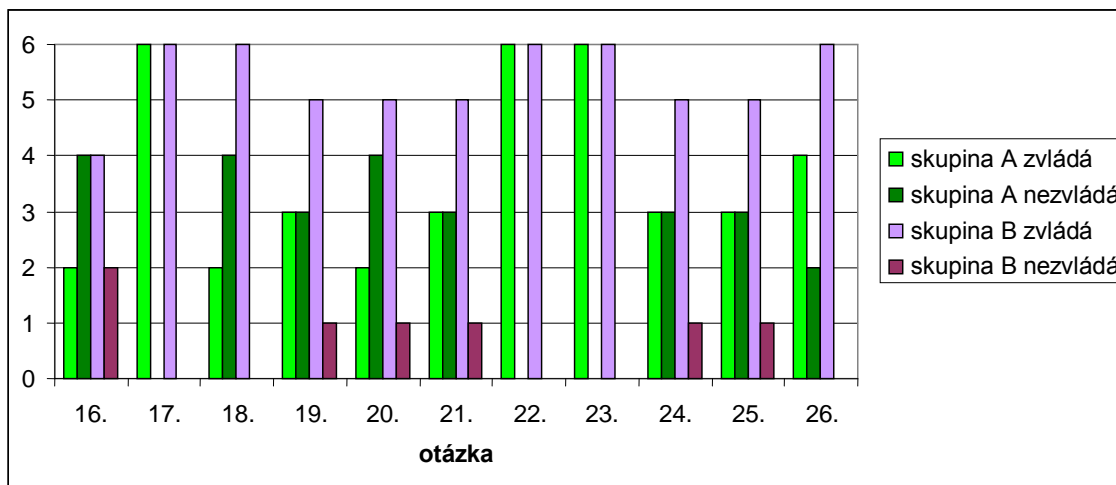
Pragmatická rovina v sobě zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné pro běžnou sociální komunikaci, jedná se o praktickou stránku užívání řeči. Dítě by mělo zvládnout např. vyřídit vzkaz, vhodným způsobem dát najevo své prožitky a pocity, popsat událost, pochopit a vyprávět děj pohádky nebo nějaký příběh, vhodným způsobem se účastnit dialogu a porozumět mu, sledovat výklad a věnovat mu patřičnou pozornost. Pozorujeme také neverbální prvky, které dítě do svého projevu vkládá.

Komunikační a jazykové problémy a nedostatečně rozvinutá konverzace ze strany dítěte může vést k pocitům nepochopení, méněcennosti nebo křivdy, ale také k izolaci, pláči, afektu až agresi. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Průzkumné otázky týkající se jazykové a komunikativní úrovně:

- 16. Vyslovuje dítě správně všechny hlásky?**
- 17. Je jeho řeč plynulá?**
- 18. Vyjadřuje v jednoduchých větách co nejpřesněji své myšlenky a pocity?**
- 19. Vyskloňuje podstatná a přídavná jména a nedělá mu problém ani časování sloves či správné užívání předložek?**
- 20. Má dostatečně širokou aktivní slovní zásobu?**
- 21. Dobře popíše situaci nebo obrázek?**
- 22. Umí vytvářet pojmy nadřazené a podřazené?**
- 23. Umí vytvářet slova protikladná?**
- 24. Umí vytvářet homonyma?**
- 25. Umí vytvářet synonyma?**
- 26. Komunikuje s ostatními spontánním, přirozeným a vhodným způsobem?**

Graf 3: Úroveň jazyková a komunikativní



Ve skupině A neměly čtyři děti dostatečně širokou aktivní slovní zásobu a bylo pro ně těžké, co nejpřesněji vyjádřit své pocity a myšlenky. U třech z těchto dětí se v řeči vyskytovaly také dysgramatismy a činilo jim potíže popsat obrázek či situaci, neuměly vytvořit homonyma či synonyma. Dvě z nich měly problémy v sociální komunikaci jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. Čtyři děti ze skupiny A také nevyslovovaly správně všechny hlásky, přestože s rodiči téměř rok pravidelně docházely na logopedické pracoviště, kde jim byly odborníkem dány pokyny a úkoly, které by měly vést k řečové nápravě. Každé dítě ale hovořilo plynule, nezadrhávalo a nezadýchávalo se v řeči a umělo vytvářet nadřazené a podřazené pojmy i slova protikladná.

Čtyři děti skupiny B byly ve všech bodech úspěšné. Dvě děti i přes dvouletou logopedickou péči měly potíže s výslovností hlásek a z toho jedno nemluvilo gramaticky správně, nemělo také dostatečnou aktivní slovní zásobu, obtíže mělo i s popisem obrázku či situace a vytvářením homonym i synonym, vše ostatní zvládlo.

7.4 Úroveň sluchového vnímání a sluchové paměti

Sluchové vnímání významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a také abstraktního myšlení. Pokud mají předškoláci sluchové vnímání oslabené, mohou mít v první třídě problémy při čtení, psaní a také při zapamatování si.

Na počátku pedagogické diagnostiky musíme vyloučit sluchovou vadu. Pokud máme podezření, že dítě hůře slyší, je třeba vyrozumět zákonné zástupce a doporučit jim odborné lékařské vyšetření.

U dítěte si všímáme jeho schopnosti pozorně **naslouchat** příběhu, pohádce či nějakému vyprávění. Dítě, které se méně setkává v rodinném prostředí s četbou, má problémy právě v oblasti naslouchání, které se tím pádem rozvíjí pomalu nebo dokonce velmi omezeně. Sluchem dítě přijímá značnou část důležitých informací a ve škole je třeba, aby žák vnímal učitele a výkladu porozuměl a vyhověl všem jeho instrukcím.

Zaměřujeme se také na schopnost **soustředit se** na mluvené slovo, neodvádění pozornosti k jiným činnostem a nepřenesení pozornosti na jiné podněty.

Sluchová diferenciace je významná pro vývoj řeči a výslovnost, ve škole je nezastupitelná v oblasti psaní a čtení. Aby mohlo dítě správně přečíst a napsat slovo, musí umět od sebe odlišit hlásky (nezaměňovat sykavky, určit krátké a dlouhé samohlásky, odlišit znělé – neznělé a měkké – tvrdé souhlásky).

Sledujeme také úroveň **sluchové analýzy a syntézy**. Aby žák mohl správně napsat text, musí si uvědomovat, že věty jsou složeny z jednotlivých slov, slova ze slabik a slabiky z hlásek. Tento proces nazýváme sluchovou analýzou. Pro správné přečtení textu je důležité, z jednotlivých hlásek vytvořit slabiky a z nich slova. Zde se jedná o syntézu. Dítě by v předškolním věku v rámci sluchové analýzy a syntézy mělo zvládnout vyhledat rýmující se dvojice slov, rozdělit slova na slabiky, určit první a poslední hlásku ve slově.

Posuzujeme také úroveň **sluchové paměti**, protože žák ve škole musí zachytit, zpracovat a v určitou chvíli si vybavit potřebné informace, které dříve přijímal právě sluchem. V předškolním věku se tedy zaměřujeme na recitaci říkadel a básní, zopakování alespoň čtyř slov, které nemají žádnou vzájemnou souvislost nebo na zopakování věty složené z několika slov.

Vnímání rytmu související s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek ovlivňuje každodenní činnosti i školní dovednosti. Má dopad nejen na čtení, psaní a hudební výchovu, ale i na matematickou oblast, kdy dítě lépe chápe číselné řady a

později i násobky. Než začne navštěvovat první třídu, mělo by umět dobře rytmizovat, recitovat básničky nebo říkadla, rozpočítat se, oddělit (např. tleskáním) jednotlivé slabiky ve slovech apod.

Průzkumné otázky týkající se sluchového vnímání a sluchové paměti:

27. Pozorně poslouchá příběh, pohádku, výklad učitele apod.?

28. Soustředí se na mluvené slovo a neodbíhá k jiným činnostem?

29. Odliší od sebe sluchem tato slova: kos – koš, ples – pleš, koza – kosa, vozy – vosy, pupen – buben, most – kost, hezký – hezky, mladí – mladý, díky – díky, sudy – dudy?

30. Vyhledá na obrázcích dvojice slov, která se rýmuje?

31. Rozdělí slova na slabiky (např. vytleskáváním)?

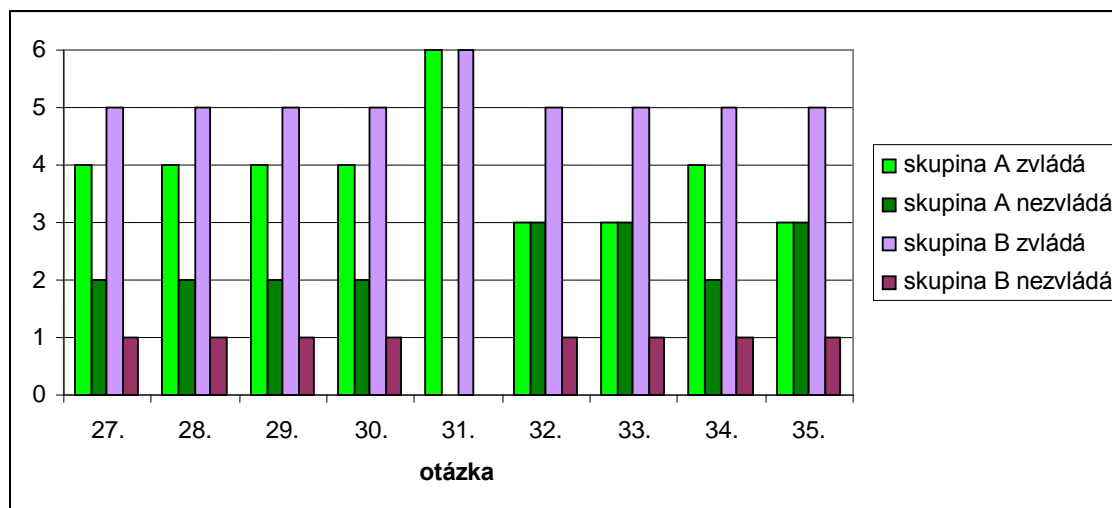
32. Oddělí od slova jeho počáteční hlásku?

33. Určí ve slově poslední souhlásku?

34. Zvládne zopakovat čtyři nijak spolu nesouvisející slova?

35. Rozpozná u jednoslabičných slov dlouhé a krátká samohlásky?

Graf 4: Úroveň sluchového vnímání a sluchové paměti



Ve skupině A tři děti nezvládly oddělit od slova jeho počáteční hlásku a určit poslední souhlásku ve slově, u jednoslabičných slov nerozpoznaly dlouhou a krátkou samohlásku. Z toho dvě děti nebyly schopny pozorně poslouchat a soustředit se na mluvenou řeč, neodlišily od sebe podobně znějící slova, nevyhledaly rýmující se dvojici slov a nezopakovaly čtyři spolu nijak nesouvisející slova. Tři děti byly ve všech bodech úspěšné.

Ve skupině B splnilo všechny body z této oblasti pět dětí. Pouze jedno dítě mělo problémy téměř ve všem. Jediné co mu nečinilo obtíže, stejně jako všem ostatním žákům jak ze skupiny A, tak ze skupiny B, bylo dělení slov vytleskáváním.

7.5 Úroveň prostorového vnímání a vnímání času

Prostorové vnímání ovlivňuje pohybové dovednosti, sebeobsluhu, grafomotoriku, ve škole pak trivium, tělesnou výchovu, rukodělné činnosti. Pokud není dostatečně rozvinuté, má dítě problémy s orientací v textu při čtení a při psaní, protože neví, kudy má vést kresebnou čáru. Zaměňuje pořadí a uspořádání čísel, později se špatně orientuje v mapách nebo notových zápisech. Může mít potíže při manipulaci s předměty a při tanci, kdy si neuvědomuje správný směr tanečních kroků. Předškolák by měl tedy chápat pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, první, poslední, uprostřed, předposlední. Nebo např. vysoký – nízký, daleko – blízko, ale i předložkové vazby – na, pod, v, nad, vedle, mezi, hned před, hned za apod.

Vnímání času souvisí s vnímáním dějového (časového) sledu a posloupnosti různých událostí i jejich příčin a důsledků. Pojmy, které určují jednotlivé časové úseky, dávají dítěti zažít pocity jistoty a přesnější orientace v průběhu celého dne a také snadněji získává vědomosti, které jsou uspořádány v určitém časovém sledu (např. střídání ročních období, dnů v týdnu, měsíců v roce, ale i osvojení si násobilky či abecedy).

Při oslabeném vnímání času může mít dítě problémy při čtení a psaní, protože vynechává nebo zaměňuje pořadí čísel nebo písmen. Chybuje při vykonávání různých úkolů a úkonů, protože je neprovede ve správném pořadí. Má potíže s efektivním využíváním času a organizací při vytváření učebních i pracovních strategií a právě tyto problémy mohou přetrvávat i do dospělého věku.

V předškolním věku by dítě mělo zvládnout seřadit obrázky dle dějové posloupnosti a vědět, co se stalo dříve a co později. Do jisté míry by se mělo orientovat v jednotlivých dnech v týdnu, tzn. ne je pouze mechanicky vyjmenovat, ale vědět, co děláme např. o víkendu, čím se zabýváme ve všední dny, který den je před pátkem, a který po neděli apod. Mělo by také přiřadit specifické činnosti a děje k určitému ročnímu období.

Průzkumné otázky týkající se prostorového vnímání a vnímání času:

36. Chápe správně předložkové vazby při práci s pracovními listy?

37. Rozumí pojům nahoře – dole?

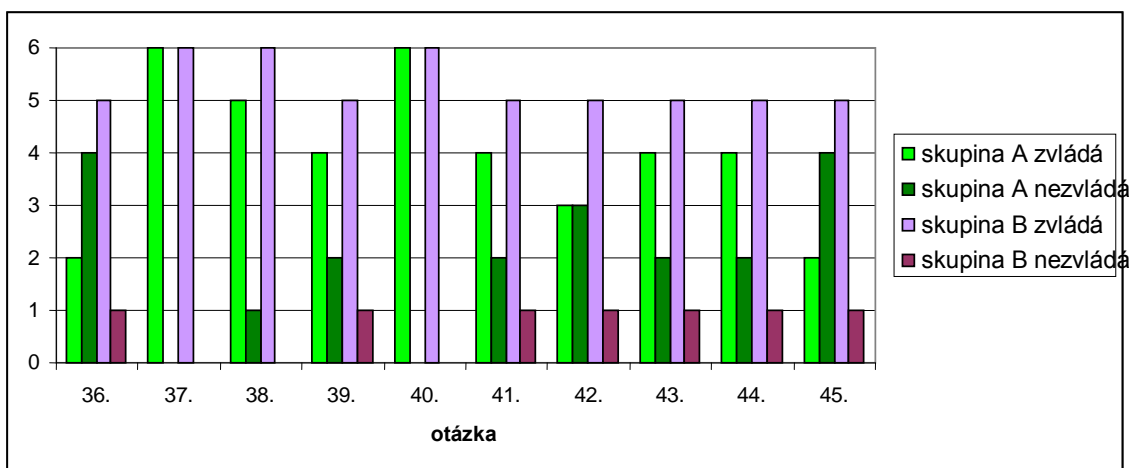
38. Rozumí pojům vpředu – vzadu?

39. Rozumí pojům vpravo – vlevo?

40. Rozumí pojům první – poslední?

41. Rozumí pojmům uprostřed – prostřední – předposlední?
 42. Rozumí pojmům hned před – hned za?
 43. Seřadí obrázky dle dějové posloupnosti a rozumí jednotlivým událostem, jejich příčinám i důsledkům?
 44. Přiřadí k obrázkům ročních období činnosti, které jim odpovídají?
 45. Začíná se orientovat v jednotlivých dnech v týdnu?

Graf 5: Úroveň prostorového vnímání a vnímání času



Ve skupině A měly čtyři děti problémy s orientací ve dnech v týdnu a s porozuměním předložkových vazeb při orientaci na pracovních listech. Z toho tři děti nerozuměly pojmům hned před – hned za a z toho dvě pojmům vpravo – vlevo, uprostřed – prostřední – předposlední, rovněž tyto dvě děti neuměly seřadit obrázky dle dějové posloupnosti a vysvětlit příčiny a důsledky různých událostí, také správně nepřiradily činnosti patřící k jednotlivým ročním obdobím. Všichni žáci této skupiny rozuměli pojmům nahoře – dole a první – poslední. Dva žáci vyhověli ve všech bodech.

Ve skupině B bylo ve všem úspěšných pět dětí. Jeden žák porozuměl pouze pojmům nahoře – dole, vpředu – vzadu, první – poslední, ostatním nikoli. Rovněž se neuměl orientovat na pracovním listě pomocí předložkových vazeb. V oblasti časového vnímání neuspěl vůbec.

7.6 Úroveň základních matematických představ

Pro úspěšné zvládnutí matematických představ je nutné rozvinout více schopností i dovedností. Výsledky i výkony týkající se matematiky závisí i na rozumových předpokladech, matematika rozvíjí myšlení jedince.

Na dobrý rozvoj matematických představ má vliv úroveň jemné i hrubé motoriky, protože při manipulaci s předměty dítě celkově vnímá velikost, tvar, množství, hmotnost předmětů. Vnímání pomocí hmatu by mělo doplňovat, ale i předcházet práci s pracovními listy nebo obrázky. Se zvládnutím geometrie i aritmetiky souvisí prostorové vnímání, které má těsnou souvislost s vnímáním dějové posloupnosti a času. Výkony v matematice ovlivňuje zrakové a sluchové vnímání i vnímání rytmu. Důležitá je také schopnost soustředit se na zadaný úkol, která je spjata s krátkodobou pamětí. Ta má svůj význam zejména při složitějších početních operacích, kde je třeba zapamatovat si předešlý výsledek při dílčím výpočtu. Všechny tyto dovednosti a schopnosti jsou základem **představ předčíselných**, na jejichž podkladě vznikají **představy číselné**, kdy dítě nejen číselnou řadu vyjmenuje, ale umí s ní také pracovat.

Při oslabených matematických schopnostech a dovednostech mají děti ve školním věku potíže s pochopením pojmů a symbolů přirozených čísel, s jejich čtením i zápisem, protože nemají ujasněnou pozici číslice v čísle. Hůře se orientují také v číselné řadě a mají problémy při základních početních operacích, nerozumí vztahům mezi čísly, těžce řeší slovní úlohy, protože jim unikají důležité informace a pojmy, nerozumí slovním spojením o tři více či třikrát méně apod., mají oslabené abstraktní myšlení.

Řadě dovedností a schopností, které jsou potřebné pro zvládnutí učiva matematiky, se věnují předešlé podkapitoly.

Další sledovanou položkou v oblasti matematických schopností a dovedností je **množství**. Před nástupem do první třídy by předškolák měl umět vyjmenovat číselnou řadu od jedné do deseti a vytvářet skupiny s určitým počtem prvků (jeden až pět prvků).

Při diagnostice se zabýváme také **porovnáváním**, kdy by předškolák měl zvládnout porovnat určité množství prvků, pracuje s pojmy stejně, více, méně. Prvky mohou být odlišně uspořádané i různě veliké. Měl by také vytvořit skupinu prvků s použitím slovních spojení o jeden více, o jeden méně.

Zaměřujeme se i na **seřazení** pěti prvků podle velikosti (např. od nejmenšího po ten největší), dítě by mělo také vyhledat nejmenší, největší i prostřední prvek v této řadě.

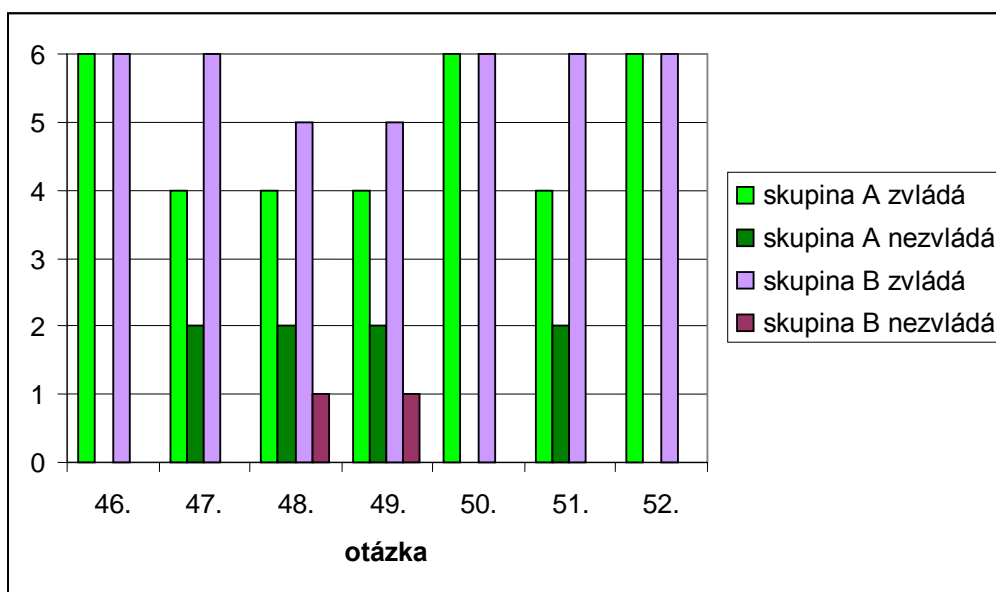
Sledujeme, jak dítě **třídí** prvky dle velikosti, tvaru, barvy apod. Předškolák by měl zvládnout třídít předměty dle tří kritérií. Např. vybírá ze skupiny prvků velké žluté trojúhelníky nebo malé červené kruhy apod. Můžeme také vytvořit řadu prvků, z nichž jeden do skupiny nepatří a dítě by mělo umět vysvětlit, proč tomu tak je.

Před zahájením povinné školní docházky by měl také poznat a pojmenovat **základní geometrické tvary** – kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.

Průzkumné otázky týkající se základních matematických představ:

- 46. Určí množství ve skupině prvků od jedné do pěti?**
- 47. Porovná prvky i při jejich odlišné velikosti a různém uspořádání, přičemž rozumí pojmům méně – více – stejně?**
- 48. Vytvoří skupinu prvků s uplatněním pojmů o jeden více – o jeden méně?**
- 49. Seřadí pět prvků dle velikosti od nejmenšího po největší a pozná největší-prostřední – nejmenší z nich?**
- 50. Třídí prvky dle velikosti, tvaru a barvy?**
- 51. Třídí prvky dle tří kritérií (např. malé červené kruhy apod.)?**
- 52. Pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník)?**

Graf 6: Úroveň základních matematických představ



Čtyři děti skupiny B uspěly ve všech bodech. Dvě děti zvládly třídít prvky dle velikosti, tvaru či barvy a uměly bezpečně pojmenovat základní geometrické tvary, určit množství prvků od jedné do pěti neuměly porovnat skupiny prvků ani vytvořit jinou skupinu prvků při použití pojmů o jeden více – o jeden méně, neseřadily pět prvků od nejmenšího po největší a nedokázaly třídít prvky dle tří kritérií.

Ve skupině B splnilo všechny úkoly pět dětí. Pouze jedno dítě neumělo vytvořit skupinu prvků při použití pojmů o jeden více – o jeden méně a neseřadilo pět prvků dle velikosti od nejmenšího po největší. Všechny ostatní body mu nedělaly větší obtíže.

Kognitivní funkce žáků skupiny B, kteří do přípravné třídy docházeli delší dobu, byly ve všech oblastech na lepší úrovni, než u žáků skupiny A.

Pro určitou část dětí by tedy bylo mnohem prospěšnější, docházet do přípravné třídy dva roky, protože by potom byly na první třídu lépe připraveny. Bylo by dobré za podpory a pomoci romských iniciativ, sociální pracovníků, romských pedagogických asistentů aj., včas tyto děti a jejich zákonné zástupce vyhledat a vhodnými argumenty je přesvědčit o významu a přínosu přípravné třídy.

7.7 Kazuistické případy dvou dětí

První kazuistický případ

První kazuistický případ se týká dívky ze skupiny B křestním jménem Anička. Toto jméno bylo na žádost zákonného zástupce (otce) pozmeněno, ostatní údaje jsou pravdivé.

Anička se narodila v únoru roku 2005 v romské rodině. Přípravnou třídu začala navštěvovat v září roku 2010 ve svých pěti letech. Má dva starší sourozence, bratr dochází do praktické základní školy a sestra do běžné základní školy. Rodina sice bydlí pohromadě společně s matkou, ale děti má v současné době v péči pouze otec, neboť matka měla v předchozích letech problémy s užíváním návykových látek. Nyní je v péči psychiatra, ke kterému docházela a stále ještě dochází ambulantně. Ve formálních věcech týkajících se Aničky bylo nutné, obracet se pouze na otce, který je zaměstnán jako stavební dělník, matka je vedena na úřadě práce v místě bydliště.

Dívka měla po nástupu do školy zpočátku problémy se samostatným oblékáním a obouváním. Hygienické návyky měla ale celkem dobře zažitě. Do školy přišla vždy čistá a upravená, po použití toalety, před i po jídle si vždy pečlivě umyla ruce mýdlem, udržovala kolem sebe čistotu a pořádek. Své pomůcky a hračky si záhy začala samostatně uklízet. A již na konci prvního pololetí si na sobě zvládla vhodně upravit svůj oděv, problémy jí dělalo zapínání knoflíků a zavazování tkaniček.

Odloučení od rodičů jí sice nečilo výraznější problémy, ale do kolektivu se Anička začleňovala velmi pomalu. Komunikaci a kontakt se svými vrstevníky téměř nevyhledávala, stahovala se do ústraní a neměla zájem o jakékoli skupinové práce či kolektivní hry. Hovořila pouze s učitelkou nebo asistentkou pedagoga a to jen v případech nutnosti (např. pokud potřebovala na WC, půjčit si hračku apod.).

Díky nedostatečné komunikaci a dyslali v řečovém projevu, byla otci učitelkou doporučena odborná logopedická péče. Anička začala jednou až dvakrát měsíčně docházet na logopedii. Na konci prvního pololetí mluvila stále velmi sporadicky, spíše jednoslovně. Začala se ale zapojovat do kolektivních didaktických a pohybových her, kdy se u ní zřetelně projevila radost z pohybu i z dobře odvedené práce. Celkově byla ale její verbální i neverbální komunikace stále velmi plachá a nejistá.

Při individuální práci se snažila vyhovět všem požadavkům učitelky. Před předškolním vzděláváním se prakticky nesetkala s psacím náčiním. Kreslení jí doma bylo odepřeno, neboť otec i matka z finančních důvodů dopřávali psací potřeby pouze starším sourozencům, kteří již byli školou povinní. Učitelka i asistentka pedagoga

oběma rodičům vhodným způsobem vysvětlily nutnost a přínos kresby pro děti předškolního věku. Po této intervenci došlo k nápravě. Dívce byly pro domácí účely zakoupeny trojboké psací potřeby i papíry na kreslení. Aničku malování i veškerá tvůrčí činnost začala během prvních třech měsíců velmi zajímat a bavit. Před koncem prvního pololetí její kresba lidské postavy odpovídala po obsahové stránce zhruba pátému roku věku dítěte. Postavě chyběl krk a končetiny byly zakresleny jednodimenzionálně. Při veškerých svých činnostech jasně upřednostňovala pravou ruku. Vyhledávala manuální práci – kresbu, modelování, stříhání, lepení, navlékání korálků apod.

V pololetí dovedla porovnat vlastnosti předmětů a roztřídit je podle určitého kritéria. Nedokázala pojmenovat doplňkové barvy, správně určila pouze základní. Dvojice obrázků, které se lišily detailem, nebo horizontální polohou bezpečně vyčlenila, problémy měla jen u shodných a neshodných dvojic obrázků s polohou vertikální.

Sestavila také obrázek ze čtyř až dvanácti kusů. Při Kimových hrách se vyskytovaly jen drobné dílčí potíže, kdy se mohlo jednat i o stud.

Při prostorové orientaci, kdy měla umisťovat různé předměty na základě pokynů učitelky na různá místa, měla obtíže při přesném porozumění některým předložkovým vazbám. Celkem dobře rozuměla změnám ročních období a chápala děje i situace každodenního života. Dokázala z obrázků sestavit děj pohádky či příběhu a s pomocí pedagožky dokázala vysvětlit, proč se co stalo, co čemu předcházelo, co poté následovalo apod. Učitelka při tomto procesu musela klást Aničce vhodné otázky, protože jinak by dívku vůbec k rozhovoru nepřiměla.

Určit množství od jedné do pěti a porovnat skupiny prvků mezi sebou jí nedělalo problémy. Naučila se rozpoznat a bezpečně pojmenovat základní geometrické tvary. Dobře rytmizovala, ale odmítala samostatně zpívat i recitovat básně a říkadla. Potíže měla při řešení některých běžných problémů, situací. Potřebovala jasné a co nejvíce názorné a opakující se pokyny od učitelky, aby správně dokončila zadaný úkol či činnost. Při práci se dokázala poměrně dobře soustředit, a pokud ji činnost dostatečně zaujala, neodkláněla svou pozornost k jiným podnětům.

Nerada poslouchala pohádky či příběhy z knih, s dětskou literaturou se v předchozím životě nesečkala. Pohádky i příběhy musely být doplněny nebo proloženy výraznými obrazovými nebo dramatickými prvky, které byly pro všechny děti přínosnější pro svou názornost i vlastnost více zaujmout. Celková úroveň sluchového vnímání se v průběhu prvního pololetí nedala zcela jasně posoudit, protože Anička některé úkoly související s touto oblastí odmítala vykonávat a učitelka tedy pedagogickou diagnostiku v této oblasti prováděla až v průběhu dalšího období.

Během prvního pololetí proběhla ve škole vánoční besídka spojená s výstavou výtvarných prací dětí. K této akci se mohli připojit i rodiče. Bohužel ti Aniččini neprojevili zájem o tyto školní aktivity a na besídku nepřišli. Otce ale později velmi zaujaly fotografie pořízené během besídky i dceřino vyprávění o jejím průběhu a přislíbil, společně se svou manželkou, svou budoucí účast na podobných akcích.

Během druhého pololetí začala Anička do školy docházet ve špinavých šatech a velmi neupravená. Měla v nepořádku pomůcky a několikrát za sebou přišla do školy pozdě. Asistentka pedagoga zjistila, že otec odjížděl pracovat časně ráno mimo město a vracel se domů až pozdě večer, o děti se tedy starala pouze matka. Asistentka pohovořila s otcem a snažila se společně s rodiči najít příčinu i řešení těchto náhlých problémů. Ukázalo se, že matka se již delší dobu necítí dobře, zhubla, měla velké bolesti v žaludeční oblasti. Asistentka se na základě těchto zjištění spojila se sociální pracovnící, která měla ve své péči právě tuto rodinu a spolu s ní pomohla otci vyjednat u jeho zaměstnavatele výhodnější pracovní podmínky v místě bydliště tak, aby se domů mohl vracet dříve a tím se lépe postarat o celou rodinu. Matka také později navštívila odborného lékaře, který jí byl schopen pomoci. Problémy rodiny se postupně vyřešily.

V druhém pololetí se u Aničky začalo projevovat výtvarné nadání, psací náčiní již držela korektně třemi prsty, zápěstí bylo zcela uvolněné, pohyb při psaní vycházel z ramenního a loketního kloubu. Dobře zvládala kreslit nejen lidskou postavu, ale i další motivy, zejména zvířata, která zobrazovala většinou pomocí kruhů a oválů. Byla pečlivá při vybarvování a dokreslování detailů, její práce byla čistá a velmi úhledná, záleželo jí na správném použití barev i barevných odstínů, které během tohoto období pojmenovala již zcela samostatně. Na konci školního roku správně dokreslila zuby u pily i řadu horních smyček. Při obkreslování jednotázného cviku byla její čára plynulá a nepřerušovaná.

Pokrok byl zřejmý i při sebeobslužných činnostech. Knoflíky obratně zapnula a oblékala se rychlejším tempem, ale se zavazováním tkaniček si ještě nedokázala poradit.

Projevovala také velký zájem o sportovní činnosti a aktivity, byla velmi obratná v gymnastické oblasti, naučila se dobře chytat i házet míč. Při kolektivních hrách se přirozeně připojila k ostatním dětem, stále se ale zcela nezbavila své nejistoty a bojácnosti i jisté míry ostražitosti vůči ostatním spolužákům.

Ve zrakovém vnímání ještě přetrvávaly dílčí problémy při vyhledávání obrázků, které se lišily vertikální polohou. Velmi ráda skládala puzzle a na konci školního roku byla schopna sestavit obrázek ze čtyřiceti osmi dílků.

Nesprávně vyslovovala hlásky r, ř, v ostatních nechybovala. V řeči se projevovала spíše slovní neobratnost, zřejmě i v důsledku snížené komunikace. Hovořila spíše v kratších jednoduchých větách, dysgramatismy se v její řeči téměř nevyskytovaly.

Převyprávění pohádky či příběhu zvládla pouze tehdy, jestliže jí byly učitelkou kladeny srozumitelné otázky. Samostatně si s tímto úkolem nevěděla rady. Začalo jí zajímat přečítání pohádek a projevovала o literaturu větší zájem. Často vyhledávala obrázkové knížky a toužila po dalším poznávání, pedagogický personál žádala o četbu, kdy jí bylo v co největší míře vyhověno. Měla ráda zejména loutková představení a projevila velké nadšení po zhlédnutí pohádky v divadle. Ve škole se ale dramatizace některých pohádek aktivně téměř neúčastnila, protože často nedokázala překonat, i přes citlivý přístup pedagogických pracovníků i spolužáků, svůj stud a obavy.

Uměla rozdělit slova na slabiky a oddělit první slabiku od slova. U jednoslabičných slov nerozpoznala dlouhou a krátkou samohlásku ve slově, neoddělila první písmeno a poslední souhlásku od slova.

Prostorovou orientaci, včetně chápání předložek, do konce školního roku zvládla pochopit stejně tak dobře, jako dějovou posloupnost.

Zvládla spočítat skupiny prvků od jedné do pěti a vzájemně je mezi sebou porovnat a seřadit je dle velikosti. Za pomoci znázornění vyřešila jednoduché slovní úlohy. Uměla vytvořit novou řadu prvků s použitím pojmů o jeden prvek více – o jeden prvek méně.

V druhém pololetí se konala besídka pořádaná ke Dni matek, kde Aniččiny rodiče mohli společně s dalšími vidět, jak děti zpívají, tančí a recitují básně, na závěr děti své blízké obdarovaly vlastnoručně vyrobenými dárčky. Cílem bylo vytvořit mezi dětmi, rodiči i pedagogickými pracovníky příjemnou a vřelou atmosféru a pozitivně pozvednout pozici školního prostředí v očích zákonných zástupců dětí a také posílit vzájemné vazby mezi všemi zúčastněnými. Tato akce měla velkou pozitivní odezvu v romské komunitě a podpořila její zájem o další podobné akce.

V měsíci květnu někteří rodiče, včetně těch Aniččiných, jeli spolu se svými dětmi na školní výlet do zoologické zahrady. Žáci se zde setkali nejen s exotickými, ale také s běžnými domácími zvířaty, která řada dětí znala pouze s obrázků nebo televizní obrazovky či vyprávění. Cílem bylo nejen provést děti vesnickým statkem a ukázat jim

jeho obyvatele, ale také předestřít rodičům přínos rodinných výletů a vycházek, děti nejen že získávají nové poznatky a zkušenosti, ale také si s rodiči vytvářejí hlubší společné zážitky a budoucí pozitivní vzpomínky.

Na závěr školního roku proběhlo v nedaleké rekreační oblasti opékání vuřtů spojené se zpěvy a hrou na hudební nástroje. Aniččin otec se střídal s učitelkou přípravné třídy ve hře na kytaru a seznámil ji i řadu dětí s některými romskými písněmi a žáci zase své rodiče s repertoárem, se kterým se setkali ve škole při hudební výchově. Cílem bylo vyslechnout si hudební produkci různých žánrů a kultur a rozloučit se s rodinami těch dětí, které odcházely do prvního ročníku. S rodiči vhodně pohovořila učitelka i asistentka přípravné třídy o domácí přípravě na školní vyučování i o různých možnostech mimoškolního vzdělávání, je nutno podotknout, že některé rodiny těchto služeb, financovaných převážně městským úřadem, hojně využívají.

Přestože své schopnosti a dovednosti Anička rozvinula během prvního roku v mnoha oblastech, byl otci doporučen odklad školní docházky týkající se jeho dcery. Dívka nebyla dle učitelky i pedagogicko-psychologické poradny připravena na školní vzdělávání především v sociálně-emocionální oblasti. Vhodně o něco požádat, vést přirozeně rozhovor a zapojit se do skupinových činností s vrstevníky, pro ni bylo velmi těžké. Občas také hůře nesla drobné neúspěchy při výchovně-vzdělávacím procesu a práce s ní vyžadovala skutečně velmi citlivý přístup, ale: „Vlídnost a srdečnost jsou hodnoty, které se nedají přehnat.“ (Eyreovi, 2007, str. 133) Na základě doporučení dětského praktického lékaře i pedagogicko-psychologické poradny a žádosti rodičů byla dívka i pro následující školní rok opět zařazena do přípravné třídy.

V dalším školním roce začala Anička po vyučování navštěvovat výtvarný a taneční kroužek. V průběhu předešlého školního roku sice byly rodičům nabídnuty mimoškolní aktivity, ovšem bez větší odezvy. Teprve když Anička sama projevila o tyto činnosti zájem, byla její přání rodiči akceptována. Dívka dosáhla v těchto oblastech výraznějších úspěchů a rodiče na ni byli později právem pyšní.

Dívce se zvýšilo sebevědomí a přestala se zbytečně podceňovat. V průběhu druhého školního roku v přípravné třídě začala Anička vyhledávat i ostatní děti, se kterými se velmi skamarádila, začala se chovat sebevědoměji a nebála se dát najevo ostatním také svůj názor a vhodným a citlivým způsobem se domluvit. Neúspěch ji při vhodném vedení neodradil od hledání jiného řešení či vynaložení většího úsilí pro překonávání překážek.

Do přípravné třídy nastoupily také nové děti, které se se školním prostředím teprve seznamovaly. Anička se již ve škole dobře orientovala a mohla být ostatním

prospěšná. Velmi jí záleželo na tom, jak se děti cítí, co prožívají a v jakém jsou rozpoložení. Pomáhala jim při plnění různých úkolů a problémů. Stala se vlastně jejich pomocnicí při adaptačním procesu a i to jí pomohlo k docenění sama sebe. Vhodně komunikovala s ostatními spolužáky i s dospělými osobami. Její reakce na různé podněty byly spíše mírnějšího rázu, ale odpovídaly běžné normě. Účastnila se všech kolektivních her a akcí, nebála se samostatně vystoupit a předvést, co dokáže.

Celkově byla ve všech oblastech velmi dobře připravena na zahájení povinné školní docházky. Problémy měla pouze při porozumění některým méně známým pojmům. Nebála se ale zeptat na význam těchto slov, vždy si chtěla vše řádně ujasnit. Díky velmi dobře rozvinuté sluchové paměti si značně rozšířila svoji slovní zásobu. Její kognitivní procesy byly na velice dobré úrovni.

Dokázala se soustředit a zabývat se i těmi činnostmi, které pro ni v tu chvíli nebyly zajímavé, dobře odlišovala volnou spontánní hru od systematické cílené práce. Po zadání úkolu, pracovala samostatně, pečlivě, co nepřesněji a přesto rychle.

Ve školním roce 2011/2012 proběhly další akce, na kterých byli přítomni i Aniččini rodiče. Jednou z nich byla Mikulášská besídka. Snahou bylo sdílet a nastolit ve třídě předvánoční pohodu a spokojenost u všech přítomných. Děti recitovaly básně a zpívaly koledy a zahrály také svým nejbližším pohádku: Jak Honza vysvobodil Barunku z pekla, ve které účinkovali všichni žáci. Děti se spolupodílely na vytváření masek a kostýmů a přitom rozvíjely svou fantazii i zručnost. Na besídku přispěl finanční částkou městský úřad, za tento obnos se nakoupilo pohoštění a pro děti dárkové balíčky se sladkostmi a ovocem.

V únoru byla pro rodiče uspořádána výstava výtvarných prací a keramických výtvorů dětí přípravné třídy. Děti si při těchto činnostech vytvářely pozitivní vztah k manuální práci, poznávaly nové tvůrčí techniky a mohly se výborně seberealizovat a svým blízkým se pochlubit. Součástí této akce tu byla i možnost pro rodiče s dětmi, vymodelovat si v pracovní dílně vlastní výrobek (rybičku) ze samotvrdnoucí hmoty, což řada z nich se zájmem uvítala.

Školní výlet spojený se Dnem dětí se pořádal v blízkém lázeňském městě, kde si děti lázně prohlédly a vracely se zpět do školy pěšky, a to převážně lesními cestami. Na této trase pro ně byly připraveny úkoly tělesně výkonnostního a vědomostního typu, které musely splnit, aby na závěr mohly vypátrat poklad se sladkou odměnou. Tato akce byla pořádána pouze pro děti.

Na závěr školního roku opět proběhlo slavnostní rozloučení s dětmi a jejich rodiči spojené s opékáním vuřtů a hrou na hudební nástroje. Anička byla velmi dobře

připravena na školní vzdělávání, do první třídy se těšila a i její rodiče sami hovořili o tom, že ji budou podporovat jak v domácí přípravě, tak i v mimoškolních aktivitách.

Druhý kazuistický případ

Druhý případ se týká dítěte ze skupiny B, opět se jedná o romskou dívenku, narozenou v dubnu roku 2005. Pro tuto práci jí bylo na přání rodičů vybráno křestní jméno Marie.

Maruška nastoupila do přípravné třídy v září roku 2011 jako šestiletá po odkladu povinné školní docházky. Žije v úplné rodině a má tři sourozence. Dva starší docházejí do běžné základní školy, s mladší sestrou byla matka tou dobou na mateřské dovolené. Otec pobírá částečný invalidní důchod, o příčinách svých zdravotních problémů blíže nehovořil, do zaměstnání nedochází.

Rodiče této dívky se bohužel nikdy žádných akcí pořádaných školou i přes opakovaná pozvání nezúčastnili. Při jakýchkoli výchovně-vzdělávacích problémech se ale vždy snažili vyhovět jak učitelce, tak asistentce pedagoga a s Maruškou doma pracovali dle jejich pokynů. Pomáhali jí při vypracovávání zvláštních domácích úkolů, které měly dívce pomoci v jejím celkovém rozvoji.

Hygienické návyky si Maruška vytvářela postupně. Během prvních dvou měsíců se samostatně naučila mít si ruce po použití WC, před a po jídle, po pracovních a výtvarných činnostech apod. Nebyla zvyklá používat toaletní papír. Asistentka přípravné třídy o tomto problému promluvila také s rodiči a ti se postarali o nápravu. Dívka přicházela do školy v obnošených, ale čistých šatech, které dříve patřili jejím starším sourozencům. O své pomůcky se pečlivě starala a velmi si jich vážila, stejně jako ostatních věcí, které byly součástí školního vybavení.

Maruška se velmi dobře začlenila mezi ostatní děti, ve škole se jí líbily zejména možnosti výtvarného vyžití, rovněž milovala hudbu a tanec. S kresbou se setkala již doma, ale ne dostatečně. Pomůcky na malování jí často nebyly k dispozici i z finančních důvodů rodiny. Její kresebné náměty nebyly ještě na konci prvního pololetí příliš rozmanité, kresba postavy neodpovídala po obsahové stránce jejímu věku, někdy zapoměla namalovat homí končetiny, krk a detaily v obličejí chyběly úplně, dolní končetiny byly jednodimenzionální. Kresebný nástroj držela třemi prsty, ruka ale nebyla ještě dostatečně uvolněná a tlak na podložku příliš silný. Malovala spíše pomocí oválných tvarů a jednoduchých čar, špičku, např. u obdélníku či trojúhelníku, nahrazovala obloučkem, nebyla schopna správně změnit směr čáry, neuměla také správně křížit čáru u řady horních smyček.

Při hodinách tělesné výchovy projevovala značnou obratnost, nebála se míčových her a při skupinových hrách se snažila ve svém týmu přispět svým podílem.

Zrakové vnímání bylo na nižší úrovni. Na konci pololetí od sebe neuměla odlišit shodné a neshodné obrázky lišící se detailem a horizontální a vertikální polohou. Nebyla vždy úspěšná ani při Kimových hrách zaměřených na zrakovou paměť. Přestože puzzle příliš nevyhledávala, sestavila obrázek ze čtyř až osmi dílků. Uměla pojmenovat všechny barvy, ale světlou a tmavou barvu zatím ještě nerozlišovala. Figuru na pozadí vyhledala bez výrazných obtíží.

Její řečový projev byl dyslalický, neuměla vyslovovat sykavky a písmena l, r, ř. Na popud učitelky začala Maruška s otcem docházet na logopedické pracoviště. Její řeč byla plynulá, obsahově chudší. Maruška komunikovala spíše v krátkých větách o třech až pěti slovech. Dělal jí problémy především používání předložkových vazeb a skloňování některých podstatných jmen. Neuměla samostatně popsat obrázek či situaci. Zvládla vytvořit nadřazené a podřazené pojmy i slova protikladná.

Při poslechu měla problémy s udržením pozornosti, kterou přenášela na jiné podněty. Nerozlišovala krátké a dlouhé samohlásky, což se projevovalo i při rozhovoru. Uměla rozdělit slova na slabiky, ale neoddělila od slov první a poslední hlásku. Dalo jí hodně práce naučit se samostatně recitovat jednoduché básně, říkadla.

Měla velké problémy v oblasti prostorového vnímání, zejména při použití předložkových vazeb. Vůbec se neorientovala v ročních obdobích a dnech v týdnu. Neuměla z obrázků sestavit dějový sled událostí a při pracovních činnostech jí musela učitelka dát jasné, srozumitelné a častější pokyny k tomu, aby zadaný úkol mohla správně dokončit.

Bezpečně určila počet prvků od jedné do tří, skupiny prvků s tímto počtem byla schopna mezi sebou vzájemně porovnat. Třídila předměty dle určitého kritéria a uměla bezpečně pojmenovat základní geometrické tvary. Nezvládla seřadit pět prvků dle velikosti a pojmu „prostřední předmět, prvek“ nerozuměla.

V druhém pololetí se Maruška velice pěkně začala starat o úklid celé třídy. Uklízela i po svých spolužácích a někdy je vhodně upozornila na jejich nepořádek.

Začala ještě více malovat, její kresebné náměty byly velmi různorodé. Od rodičů dostala k Vánocům na radu asistentky pedagoga pomůcky na malování. Po obsahové i formální stránce kresba odpovídala i na konci školního roku mladšímu věku dítěte. Končetiny byly jednodimenzionální a krk stále chyběl. Ruka nebyla stále dostatečně uvolněná, kresebná čára kostrbatá. Velmi slušně zvládla kresbu zubů u pily i řadu horních smyček.

Stále jí dělalo problém odlišit od sebe shodné a neshodné obrázky lišící se vertikální polohou, detaily a horizontální poloha jí nečinily obtíže. Začala vyhledávat a dobře si poradila se stavebnicemi i skládáním obrázků, byla úspěšná i při Kimových hrách.

Před nástupem do první třídy ještě neuměla správně vyslovit všechny hlásky (sykavky, ř). I v důsledku přetrvávající snížené slovní zásoby nevyjádřila vždy správně všechny své myšlenky a pocity, hovořila stále spíše v krátkých větách s přetrvávajícími gramatickými chybami. Neuměla vytvářet synonyma a homonyma a samostatně nedokázala popsat situaci či obrázek.

Na mluvené slovo se po delší dobu nedokázala zcela soustředit, myšlenky jí „utíkaly“ jinam. Sluchem od sebe neodlišovala dlouhé a krátké samohlásky, nezvládla vyhledat rýmující se dvojice slov, stále neoddělila od slova jeho počáteční hlásku a poslední souhlásku, měla problémy s recitací i zapamatováním si písní. Prostorové vnímání spojené s užíváním předložkových vazeb před – za a hned před – hned – za jí činilo ještě obtíže, ale řadě ostatním pojmům již dobře rozuměla.

Začala se velmi pěkně orientovat ve střídání ročních období, ráda chodila na delší vycházky do přírody, kdy pozorovala veškeré dění v ní. Seřadila obrázky dle dějové posloupnosti, přičemž pochopila příčiny i důsledky různých činností. Dny v týdnu uměla pouze vyjmenovat, ale nezačala se v nich zatím ještě orientovat.

Určila a porovnávala mezi sebou množství prvků od jedné do sedmi a uměla je seřadit dle velikosti. Prvky také roztřídila dle tří kritérií. Zvládla vytvořit skupinu prvků s použitím pojmů o jeden prvek více – o jeden prvek méně.

Měla velmi silný pozitivní vztah ke všemu živému. Na školní zahradě i ve třídě se samostatně a velmi pečlivě starala o květiny, které přiměřeně zalévala. Podle otce doma pečovala i o svého pejska, nejenže si s ním hrála, ale také ho venčila a dávala mu čerstvou vodu a také jídlo.

Na konci školního roku se dokázala soustředit i na pro ni méně zajímavé činnosti a uměla rozlišit hru od systematické práce, do které se vždy a většinou s chutí zapojila. Snažila se řídit pokyny, které jí byly učitelkou či asistentkou přípravné třídy zadány a při práci nevyrušovala ostatní děti.

Do první třídy se velice těšila, a přestože nebyla v některých oblastech ještě dostatečně připravena na povinnou školní docházku, udělala během předešlých deseti měsíců značný pokrok. Problémy měla především v řečové a komunikativní oblasti, na nižší úrovni bylo i sluchové, prostorové a časové vnímání, stejně jako kresebný projev.

Dvouletá předškolní příprava by jí z největší pravděpodobností mnohem více prospěla, protože by po delší dobu mohla rozvíjet své schopnosti a dovednosti.

ZÁVĚR

Pro dobré začlenění do školního výchovně-vzdělávacího procesu je důležitá předškolní příprava. V zájmu celé společnosti je vhodné zřizovat na základních školách přípravné třídy určené sociokulturně znevýhodněným dětem, které by jinak ve většině případů předškolní vzdělávání nikdy neabsolvovaly a nemohly by tedy komplexně rozvíjet celou svoji osobnost.

Přípravné třídy mají možnost podporovat a motivovat žáky a částečně i jejich rodiny k pozitivnímu přístupu v oblasti školního vzdělávání. V této třídě nejde o běžné klasické vyučování, ale spíše o celkový rozvoj všech smyslů zejména při hře, která je pro předškolní období typická.

Z průzkumné části vyplívá, že delší předškolní příprava je celkově pro děti přínosnější, protože tito žáci často plně dozrají ve všech oblastech, neboť po delší dobu mohou a mají možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Bylo by vhodné tyto sociálně znevýhodněné děti včas vyhledat a zařadit je, se souhlasem a za podpory zákonných zástupců, do přípravné třídy dříve než až po odkladu povinné školní docházky.

Rovněž by bylo v budoucnu užitečné, provést výzkum podobného zaměření, ale s větším počtem dětí, kdy by bylo zřetelně vidět, zda je dvouletá předškolní příprava skutečným obohacením pro tyto žáky, a zda by tedy nebylo vhodné aktivním způsobem prosazovat časnější předškolní vzdělávání, třeba i od určitého věku zákonem povinné.

Přípravná třída ovšem nemůže sama o sobě dostatečně vyhovět všem nárokům a požadavkům ze strany dítěte, protože není v jejích silách nahradit rodinné prostředí a zázemí, které má na jedince ten největší vliv. Řešením tohoto problému by mohla být sanace rodiny. Jedná se o soubor mnoha opatření, která jsou poskytována rodině dítěte ohroženého po sociální, biologické i psychologické stránce. Cílem je zmírnit, předcházet, ale také odstranit příčiny problémů, kterými je dítě obklopeno. S rodinou pracuje celý tým odborníků, který se snaží zachovat rodinu jako celek: jde o pracovníka sociálně-právní ochrany dětí, pracovníka centra pro sanaci rodiny, pracovníka zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo pro děti, které potřebují okamžitou pomoc (jedná se o případy, kdy se dítě momentálně nachází mimo rodinu), dále třeba o učitele, dětského lékaře, psychologa, speciální pedagoga, právníka aj.

Naše dnešní demokratická společnost musí dát všem svým občanům stejné šance k plnohodnotnému uplatnění v širší populaci a nejlépe je začít právě u malých

dětí, které se stále ještě seznamují se světem, ke kterému by si měly vytvořit co nejvřelejší a úctyhodný vztah.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BALVÍN, J. a kol. *Společně (Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství)*. 1. vyd. Ústí nad Labem – Brno: HNUTÍ R, 1997. ISBN 80-902149-2-4

BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3

BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Testy k distančnímu vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMADOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od tří do šesti let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Dotisk 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4

BECHYŇOVÁ, V. a KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny (sociální práce s dysfunkčními rodinami)*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0031-4

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-7239-060-0

EYRE, L. a EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-275-1

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8

GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Dotisk 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-1168-3

- KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2., doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6
- LANGMEIER, D. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4., přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 80-247-1284-9
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. 3. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7184-867-7
- MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- PRUCHA, J. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7378-502-2
- PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7
- RYBÁŘ, R. *Společenské soužití s národnostními menšinami (Romové)*. 1. vyd. Brno: akademické nakladatelství: CERM, 2000. ISBN 80-7204-143-6
- ŠIKULOVÁ, R. a kol. *Společně to dokážeme: Metodika pro učitele přípravných tříd*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-395-3
- ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9
- ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 2., rozšířené vydání Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0277-0
- VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D. a FARKOVÁ, M. *Psychologie*. 2., rozšířené vydání Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dotisk 1. vyd. Praha: VÚP v Praze, 2006. ISBN 80-87000-00-5

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Seznam použitých internetových zdrojů

Zákon č. 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, ze dne 25. ledna, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Seznam ostatních zdrojů

JINDRÁKOVÁ, L. a VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, 2003.

FRIŠTENSKÁ, H. a VÍŠEK, P. *O Romech (na co jste se chtěli zeptat): Manuál pro obce*. Praha: VCVS ČR, 2002.

PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21, 2007.

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kresba zubů u pily a řady horních smyček	39
Obrázek 2: Ukázka jednotažného obrázku	40
Obrázek 3: Předmět na pozadí	43

Seznam grafů

Graf 1: Úroveň grafomotoriky a kresby	41
Graf 2: Úroveň zrakového vnímání a zrakové paměti.....	44
Graf 3: Úroveň jazyková a komunikativní.....	48
Graf 4: Úroveň sluchového vnímání a sluchové paměti.....	50
Graf 5: Úroveň prostorového vnímání a vnímání času.....	53
Graf 6: Úroveň základních matematických představ.....	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
----------------------------	---

PŘÍLOHA A - DOTAZNÍK

Odpovědi na tento dotazník jsou typu **ano – ne** nebo **zvládá – nezvládá**.

1. Vyhledává dítě kresbu?
2. Odpovídá kresba lidské postavy po obsahové stránce věku dítěte?
3. Odpovídá kresba lidské postavy po formální stránce věku dítěte?
4. Jsou jeho kresebné náměty rozmanité?
5. Zvládá kresbu zubů u pily?
6. Zvládá kresbu řady horních smyček?
7. Je čára při obkreslování jednotažného cviku (obrázku) nepřerušená a plynulá?
8. Má dítě správné kresebné návyky (drží korektně psací náčiní, ruka je ve správném postavení a uvolněná, tlak na podložku je přiměřený, tahy jsou plynulé)?
9. Pojmenuje dítě všechny barvy i jejich barevné odstíny?
10. Odliší tvar nebo předmět od pozadí?
11. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se detailem?
12. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se horizontální polohou?
13. Odliší od sebe shodné a neshodné dvojice obrázků lišící se vertikální polohou?
14. Sestaví obrázek z několika částí (alespoň 20 ks)?
15. Je úspěšné při Kimových hrách a má tedy dobrou zrakovou paměť?
16. Vyslovuje dítě správně všechny hlásky?
17. Je jeho řeč plynulá?
18. Vyjadřuje v jednoduchých větách co nejpřesněji své myšlenky a pocity?
19. Vyskloňuje správně podstatná a přídavná jména a nedělá mu problém ani časování sloves či správné užívání předložek?
20. Má dostatečně širokou aktivní slovní zásobu?
21. Popíše dobře situaci nebo obrázek?
22. Umí vytvářet pojmy nadřazené a podřazené?
23. Umí vytvářet slova protikladná?
24. Umí vytvářet homonyma?
25. Umí vytvářet synonyma?
26. Komunikuje s ostatními spontánním, přirozeným a vhodným způsobem?
27. Poslouchá dítě pozorně příběh, pohádku, výklad učitele apod.?
28. Soustředí se na mluvené slovo a neodbíhá k jiným činnostem?

29. Odliší od sebe sluchem tato slova: kos – koš, ples – pleš, koza – kosa, vozy – vosy, pupen – buben, most – kost, hezký – hezky, mladí – mladý, dýky – díky, sudy – dudy?
30. Vyhledá na obrázcích dvojici slov, která se rýmují?
31. Rozdělí slova na slabiky (např. vytleskáváním)?
32. Oddělí od slova jeho počáteční hlásku?
33. Určí ve slově poslední souhlásku?
34. Zvládne zopakovat čtyři nijak spolu nesouvisející slova?
35. Rozpozná u jednoslabičných slov dlouhé a krátké samohlásky?
36. Chápe správně předložkové vazby při práci s pracovními listy?
37. Rozumí pojmům nahoře – dole?
38. Rozumí pojmům vpředu – vzadu?
39. Rozumí pojmům vpravo – vlevo?
40. Rozumí pojmům první – poslední?
41. Rozumí pojmům uprostřed – prostřední – předposlední?
42. Rozumí pojmům hned před – hned za?
43. Seřadí obrázky dle dějové posloupnosti a rozumí jednotlivým událostem, jejich příčinám a důsledkům?
44. Přiřadí k obrázkům ročních období činnosti, které jim odpovídají?
45. Začíná se orientovat v jednotlivých dnech v týdnu?
46. Určí množství ve skupině prvků od jedné do pěti?
47. Porovná prvky i při jejich odlišné velikosti a různém uspořádání, přičemž rozumí pojmům méně – více – stejně?
48. Vytvoří skupinu prvků s uplatněním pojmů o jeden více – o jeden méně?
49. Seřadí pět prvků dle velikosti od nejmenšího po největší a pozná největší – prostřední – nejmenší z nich?
50. Třídí prvky dle velikosti, tvaru a barvy?
51. Třídí prvky dle tří kritérií (např. malé červené kruhy apod.)?
52. Pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník)?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Shejbalová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Význam přípravných tříd pro budoucí školáky

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 61

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 29

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Renata Kreuzová