



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravné třídě ZŠ

Vypracovala: Tereza Jandová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Habrdová

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 6. července 2022

.....

Tereza Jandová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Kateřině Habrdové za veškerou pomoc, ochotu, trpělivost a cenné rady. Dále děkuji všem zúčastněným rodičům a paní učitelce, kteří se podíleli na mém výzkum. Děkuji také mé rodině za podporu a obětavost.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravném ročníku ZŠ z pohledu školy i rodiny. Pro naplnění cíle práce byly využity metody kvalitativního výzkumu. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, které se vztahují k výše uvedenému tématu práce, zejména na předškolní období, školní zralost a oslabení dílčích funkcí (resp. sociální znevýhodnění) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v přípravném ročníku vybraného zařízení. Praktická část byla realizována metodou kazuistiky, která byla sycena především informacemi na základě polostrukturovaných rozhovorů, popisné analýzy, pozorování, studia dalších materiálů a dokumentů ve vybraném zařízení.

Klíčová slova: strategie rozvoje; oblasti školní zralosti; oslabení dílčích funkcí; odklad školní docházky; přípravná třída; předškolní věk

Abstract

My bachelor's thesis is focused on development strategies in the field of school maturity within a preschool year of a primary school seen from the school as well as the parents side. For fulfilling the tasks of this work, methods of a quality research have been used.

The theoretical part deals with defining the basic concepts regarding the above mentioned topic of the work, mainly the periods of preschool education, school maturity and weakening of partial functions (respectively social disadvantage) at children with special educational needs in the preschool year of the chosen institution.

The practical part was realised by a case method that was satisfied mainly by information based on semi – structured dialogues, descriptive analysis, observation, and material and document studies in the chosen institution.

Keywords: development strategies; areas of school maturity; weakening of partial functions; postponement of school attendance; preparatory class; preschool age

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.1 Předškolní věk	10
1.2 Vývojová specifika předškolního období	11
1.2.1 Motorický vývoj	11
1.2.2 Kognitivní vývoj	12
1.2.3 Emocionální a sociální vývoj.....	12
1.3 Dílčí funkce a jejich projevy.....	13
1.3.1 Screening sledovaných schopností dítěte:	14
2 POJEM ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	15
2.1 Vymezení pojmů.....	15
2.1.1 Školní zralost	15
2.1.2 Hlediska školní zralosti.....	16
2.1.3 Školní připravenost.....	17
2.2 Specifika školní zralosti a připravenosti.....	18
2.2.1 Psychická zralost.....	18
2.2.2 Fyzická zralost.....	18
2.2.3 Sociální zralost.....	19
2.2.4 Pracovní zralost	20
2.3 Zápis do základní školy.....	20
3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	22
4 VLIV PŘÍPRAVNÉHO ROČNÍKU NA DÍTĚ	23
4.1 Přípravná třída.....	23
4.2 Tělesná oblast	23
4.2.1 Motorika	23
4.2.2 Motorika mluvidel	25
4.2.3 Motorika okohybných svalů.....	26
4.2.4 Sebeobsluha a samostatnost	26
4.3 Kognitivní oblast.....	27
4.3.1 Řeč	27
4.3.2 Sluchové vnímání a paměť.....	29
4.3.3 Zrakové vnímání a paměť.....	29
4.3.4 Matematické představy	31
4.3.5 Vnímání času	32
4.3.6 Vnímání prostoru.....	32

4.4 Pracovní návyky a pozornost	32
5 RODINA A VZTAHY PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	34
5.1 Rodina ve vztahu k dítěti	34
5.2 Vztah školy a rodiny.....	35
5.2.1 Vztah učitelky přípravné třídy k rodičům a dítěti	35
5.3 Sociokulturní znevýhodnění.....	35
PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
6.1 Cíl práce	37
7 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	38
7.1 Kvalitativní výzkumné šetření	38
7.1.1 Pozorování	38
7.1.2 Rozhovor	39
7.1.3 Případová studie.....	39
7.2 Výzkumný vzorek.....	40
8 VÝSLEDKY	41
8.1 Kazuistiky	41
8.2 Výsledky rozhovorů	49
9 DISKUZE	56
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	62
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „**Strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravné třídě ZŠ**“. Toto téma je mi velice blízké, neboť spadá do mého pedagogického oboru speciální pedagogika předškolního věku - učitelství pro mateřské školy. Zároveň jsem si chtěla rozšířit a ucelit obzory právě v této tématice a problematice, která mě velice zajímá a s níž jsem se již setkala při svých pedagogických praxích.

Předškolní věk je velice důležitým mezníkem v životě dítěte, nejen z hlediska vývoje, ale také z hlediska rozvoje, začíná vstupem do mateřské školy a končí nástupem do základní školy. V tomto období prochází dítě mnoha změnami, a proto jsou jeho největším vzorem rodiče, od nichž se vše odvíjí a rozvíjí. Jsou to právě oni, kdo mají na dítě největší vliv, zejména v oblasti výchovy a učení. To vše si nese do svého budoucího života. Právě určitá úroveň sociálního znevýhodnění dítěte, negativního vztahu či názoru k němu, k sobě, či k okolí může vážně ovlivnit jeho budoucnost. Důležité tedy je to, jak sám rodič pohlíží na jeho nástup do školy a co mu chce předat, případně naučit. Mezi hlavní rodičovské úlohy tedy patří především motivovanost, nepřetěžovat dítě, naučit ho odpočinku, důvěra, pocit bezpečí a jistoty, opora. V tomto období se dítě snaží spolupracovat, adaptovat se, podřizovat se, spoluúčastnit se, a právě toto je jeden z faktorů nezbytných pro úspěšný vstup do 1. třídy. Očekává se, že se dokáže vypořádat se změnou prostředí, kolektivem a bude se řídit jistým řádem a pravidly. Otázkou však také je, zda rodiče spoléhají a přenechávají veškerou přípravu na paní učitelce před tím, než nastoupí do 1. třídy. Nástup je pro děti obrovskou změnou, vyžaduje to jistou tělesnou a duševní vyspělost, které říkáme školní zralost. Pokud dítě nesplňuje některou z požadovaných vlastností, pak není zralé na vstup do 1. třídy. Jako vhodná alternativa se doporučuje přípravná třída.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na vymezení základních pojmů, které se vztahují k výše uvedenému tématu práce, zejména v oblasti předškolního období, školní zralosti a připravenosti, oslabení dílčích funkcí (sociálního znevýhodnění) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v přípravném ročníku. Shrnuje teoretické poznatky, jež vycházejí ze studia odborné literatury.

Praktická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu, který vyúsťuje do metody kazuistiky. Ta je sycena daty z polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány ve vybrané přípravné třídě v jednom z krajských měst ČR. Dále se zaměřuje na pozorování, studia dalších materiálů a dokumentů (formulář pro rodiče). Výzkum řeší především problematiku školní zralosti a přípravné třídy, kde se zjišťuje osobnost vybraných dětí a jejich znevýhodnění. Zejména se řeší otázky typu práce v prostředí přípravné třídy a doma, udržení pozornosti při činnosti, vývoj a osobnost dítěte a jeho rodina. Konkrétní otázkou je, co rodiče vedlo k umístění dítěte do přípravné třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Předškolní věk

„Předškolní věk zdaleka není jen přípravou na školu, ale také přípravou na život daleko dopředu“ (Matějček, 2005, s. 279).

Předškolní období zahrnuje věk od 3 do 6 – 7 let věku. V tomto období si dítě prochází vývojovými změnami, které vyústí nástupem do školy. Toto období je biologicky ohraničené dovršením věku šesti let, sociálně pak hranici tvoří nástup do školy. Typické však je, že si dítě hledá vlastní místo ve světě a rozlišuje tak k němu vztah. Podle Vágnerové (2021) nazýváme toto období obdobím iniciativy, kdy si dítě chce utvrdit své kvality, chce něco dokázat a vytvořit. Velkou roli tu hraje sociální oblast, zejména jeho rodina a jeho okolí, kde je důležitý rozvoj vztahů a utváření si společenských rolí. Nezbytné je to, aby dítě přijímalo jistý řád a mohlo tak ovlivnit své chování k sobě a k druhým na základě různých okolností. Úspěchem pro pozitivní vztah je především jistá míra spolupráce, sebeprosazení, podřízení se, tedy prosociální chování (Vágnerová, 2021). *„V tomto období dochází k zpomalení a harmonizaci vývoje, individuální osobnost dítěte se stává zřetelnější“ (Thorová, 2015, s. 381).*

Předškolní období bývá často spojováno s obdobím hry. Významným projevem tohoto období je fyzická a duševní aktivita. Dítě ji promítá právě do různých her a činností. Jeho nejčastější otázka je: *„A proč?“*. Na jeho úkonech se podílí především rodina a mateřská škola. Obě při tom rozhodují o jistém řádu, pozitivním vedení, o rituálech a stabilním zázemí (Bednářová, Dandová a kol., 2018). Thorová (2015) uvádí, že jeho aktivita je více plánovaná a sleduje zřetelně stanovený cíl. Dále uvádí, že dítě je už schopné pracovního nasazení, vytrvalosti, systematičnosti.

Hranicí je den dovršení 6. narozenin dítěte. Pokud není zralé na vstup do 1. třídy, je mu umožněn odklad školní docházky. V opačném případě dle zákona č. 561/2004 Sb. a jeho novely č. 472/2011 Sb., tzv. školského zákona, § 36, odst. 3, může dojít také k tomu, že dítě nastoupí do základní školy i dříve. Během tohoto předškolního období se dítě vyvíjí a rozvíjí (Jucovičová, Žáčková, 2014). *„Rozvíjí se řeč, myšlení, paměť a pozornost, dále i*

percepční funkce (smyslové vnímání), motorické a grafomotorické schopnosti a schopnost motorické a senzomotorické koordinace“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 10).

1.2 Vývojová specifika předškolního období

1.2.1 Motorický vývoj

Již od narození je sledován vývoj dítěte pediatry a rodiči. Sleduje se například, kdy dítě zvedá hlavičku, kdy se otáčí, leze po čtyřech, sedí, chodí... Hrubá motorika rozvíjí jemnou motoriku. Ta se zabývá spíše drobnějšími pohyby, které jsou jemnější, specializovanější, účelnější. Propojení těchto dvou motorik s vnímáním je významné pro čtení, psaní a počítání. Pohybová zralost se promítá do grafomotorického projevu dítěte, kdy si všímáme přechodu od omalovánek, kreseb až po písmo. Tato zralost motorických funkcí je podstatná pro úspěšný vstup dítěte do školy. Manuální činnost rozvíjí mozkové funkce (Otevřelová, 2016).

Jemnou motoriku si dítě rozvíjí pomocí každodenních aktivit, například při sebeobsluze, při obouvání, svlékání (knoflíky, zipy), oblékání, hygieně či stolování (Bednářová, Šmardová, 2015). Jemná motorika vychází z hrubé motoriky, kdy dochází k navýšení obratnosti drobných malých svalových skupin, koordinace oka a ruky a následně k rozvíjení grafomotoriky. Motorická obratnost souvisí s motorikou mluvidel, s rozvojem řeči a s motorikou očních pohybů (Bednářová, Dandová a kol., 2018).

Důležité je také spojení zrakového vnímání s pohybem (spojení ruka - oko) tzv. vizuomotorická schopnost. Pro předcházení vzniku specifických poruch učení je potřeba posilovat složku percepčně motorických schopností. K tomu pro prevenci dítěte slouží určený percepčně motorický nácvik (Jucovičová, Žáčková, 2014). Poruchy učení se s poruchami chování řadí do symptomatologie deficitů dílčích funkcí. Tyto deficity se vyskytují již v předškolním období (například neporozumění pravidlům ve hře, agramatismus, odchýlení kresby vzhledem k věku) a později ve škole (Valenta a kol., 2020).

1.2.2 Kognitivní vývoj

Základním požadavkem povinné docházky je zvládnutí trivia, tedy dovednosti čtení, psaní a počítání. Vše souvisí s dostatečnou vyspělostí rozumových schopností a vyvážeností pozitivního vývoje v jednotlivých oblastech. Všímáme si, zda dítě v porovnání s vrstevníky dosahuje optimálního vývoje a vývojového předpokladu. V opačném případě, je-li v určité oblasti nezralé či opožděné, je potřeba ho sledovat a zpozornět. Za vhodnou alternativu se považuje zvýšená péče v rámci individuálního přístupu pro rozvíjení nezralé oblasti a odkladu školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2015). Tyto autorky dále řadí do skupiny kognitivních předpokladů tyto schopnosti:

- Vizuomotorika
- Řeč
- Sluchové vnímání
- Zrakové vnímání
- Vnímání prostoru
- Vnímání času
- Základní matematické představy

Již při hře či jakékoliv jiné aktivitě můžeme zjistit jeho jednotlivé poznávací funkce, zejm. paměť, představivost, soustředěnost, tvořivost. Dále také sledujeme způsoby jeho myšlení a prožívání, které se promítají do kreseb a konstruktivních a didaktických činností (Opravilová, 2016).

1.2.3 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální a sociální vývoj dítěte se odráží od prostředí, ve kterém vyrůstá. Tento vývoj je individuální. Na základě toho pozorujeme rozvoj řeči, motoriku, smyslové vnímání. Mohou se zde projevit ztráty emocionálních a jednotlivých sociálních funkcí (Bartoňová a kol., 2019).

Tyto deficity se mohou projevit zejména v oblasti komunikace, kdy není dítě schopné verbálně či neverbálně reagovat na vzniklé situace, nedokáže na ně adekvátně reagovat,

hůře se adaptuje na nové prostředí, nerozumí svým pocitům, není schopno se ovládat, nerozumí emocím a chování druhých, nemá vlastní sebehodnocení a sebedůvěru, nedokáže se podřídit a spolupracovat s vrstevníky. Vznikají zde velké rozdíly. Tento vývoj dítěte může být ovlivněn sociokulturně, ekonomicky, dále rodinnými výchovnými styly, historií, strukturou. Na straně druhé to může být dáno jeho zdravotním stavem, mentální a řečovou schopností, osobností (Bednářová, Šmardová, 2015).

Předškolní dítě se snaží vstřebat a rozeznávat různé emoce, a to významně napomáhá vztahu s druhými osobami. Rozvíjejí se zejména *city vyšší*, které se dále diferencují – *sociální, intelektuální, estetické, etické*. U citů sociálních si dítě vytváří vztah k dospělým (sympatie, nesympatie) a k sobě samému (sebecit). Mezi city intelektuální patří radost z nových věcí (poznávání), zkušeností, aktivit. Estetické city dítě vnímá jako ty krásné a příjemné. Můžeme se s nimi setkat například při čtení pohádky, při hře, hudbě apod. Za svůj život zjišťuje, co je dobré a co naopak nikoliv. Vnímá, co je správné, a co nesprávné, o tom všem vypovídají city etické, které se zaměřují na morální stránku. Jedině na základě toho získává cenné zkušenosti do života. Na tyto city má velký vliv a vzor (při chování a jednání) dospělý jedinec (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Bartoňová a kol. (2019) považuje tuto oblast za jednu z nejdůležitějších pro utváření a rozvíjení osobnosti dítěte. Právě při různých aktivitách, hrách se uplatní a rozvíjí jeho vůle, poznání, jeho sociální stránky, zejména v chování a vztazích.

V předškolním věku si dítě vytváří svá první přátelství. Ve většině případů má radost být v přítomnosti ostatních dětí. Vztahy k nim a k okolí se postupně mění a rozvíjí. Získává prosociální vlastnosti. Dítě je hravé, a proto k ní potřebuje partnera (Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

1.3 Dílčí funkce a jejich projevy

Na základě pedagogické diagnostiky můžeme zjistit, jak dítě funguje v běžné mateřské škole a zda bude schopné splňovat požadavky pro vstup do první třídy. Deficity mohou mít různou intenzitu a podobu. Proto je důležité, aby zejména pozorovatelé (rodiče a pedagogové) sledovali dítě v jednotlivých složkách (schopnostech, dovednostech) a snažili se o maximální dorovnání deficitu (Bartoňová a kol., 2019).

Často se můžeme setkávat s některými deficity, které do budoucna mohou ovlivnit školní vzdělávání, například děti s vadami řeči se ve 40 až 70 % do budoucna potýkají s dyslexií nebo dysgrafií (Bartoňová a kol., 2019).

1.3.1 Screening sledovaných schopností dítěte:

- Schopnost diferenciací, pozadí a figury, zaměření pozornosti
- Schopnost optické a akustické diferenciací, schopnost rozlišovat věci podobné, analyzovat celek na části, schopnost členění
- Funkce intermodálního kódování (spojení obrazu viděného se slovem slyšeným)
- Schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti
- Funkce seriality, schopnost anticipace
- Schopnost orientovat se na vlastním těle a v prostoru (Bartoňová a kol., 2019)

2 POJEM ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Vstup dítěte do základní školy výrazně ovlivňuje dítě samotné i jeho rodinu. Tímto krokem již začíná období mladšího školního věku a končí tím předškolní období. To, jak se dítě bude ve škole adaptovat (rozvíjet), závisí na úrovni jeho školní zralosti a školní připravenosti. Obě jsou předpokladem pro úspěšný start do povinné školní docházky (Průcha a kol., 2016). Vnější faktory působí na stav kvality péče a prostředí, aby dítě na základě jednotlivých úrovní (psychické, fyzické, dovedností a sociální) mohlo uskutečnit další nové požadavky. Tyto úrovně jsou ovlivněny vnitřními dispozicemi (zralost kognitivních procesů a CNS), které jsou předpokladem k dokončení předškolního období (Koťátková, 2018).

2.1 Vymezení pojmů

2.1.1 Školní zralost

Kutálková (2014, s. 135) uvádí, že: *„Zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.“*

V pedagogickém slovníku je školní zralost definována: *„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Psychologové zdůrazňují, že pojmem školní zralost se akcentuje aspekt biologický, tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti“* (Průcha a kol., 2013, s. 304).

Dle Dandové a kol. (2018) je pojem školní zralost definována jako stav dítěte potřebný pro zahájení školní docházky, a to na základě jeho psychické, zdravotní a sociální způsobilosti. Rozeznává tři složky:

- Fyzická zralost (tělesná)
- Psychická zralost
- Sociální a emocionální zralost (pracovní zralost)

Posouzení školní zralosti určují především pediatři a psychologové (Koťátková, 2018). V první řadě to jsou však rodiče a mateřská škola, která si všímá nedostatků vývojových dispozic dítěte. Jsou to právě oni, kteří pozitivně působí na zrání dítěte svými výchovnými a socializačními prvky. Na základě dlouholetých zkušeností mohou děti mezi sebou různě porovnávat a srovnávat a v případě potřeby nabídnout odbornou pomoc. Proto se často setkáváme s diagnostikou již v mateřské škole, kdy některé děti začínají využívat kompenzační či reedukační pomůcky při svých činnostech (Kendíková, Vosmik, 2016). Pojmy *školní zralost* a *školní nezralost* se užívají pro hodnocení určité úrovně jedince. Vše však utvrzuje fakt, že jedinec pro své biologické zrání potřebuje rozvíjet podněty nejen svým blízkým okolím, ale i jeho rodinou (Bednářová, Dandová a kol., 2018).

2.1.2 Hlediska školní zralosti

Každé dítě je jedinečné, vše záleží na jeho možnostech. Dalším faktem je to, jak my sami přistupujeme k dítěti, jak jsme schopni porozumět jeho chování, povaze, jeho možnostem, potřebám a vhodně ho zaujmout k činnostem. Při tom všem je také důležité to, jak se samo emocionálně stabilizuje, jaká je jeho odolnost vůči stresu, jeho sebeovládání, jak zvládá řídit své emoce vzhledem k věku. Hlediskem je také sociální zralost, přizpůsobení a sociální dovednost (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dále Bednářová a Šmardová (2015) upozorňují na vhodné zvažování nástupu do školy:

- Děti zdravotně oslabené
- Děti s významným opožděním kognitivního vývoje
- Děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem
- Děti s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- Děti nezralé v oblasti práceschopnosti
- Děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální

2.1.3 Školní připravenost

Desatero předškolního dítěte při posuzování školní připravenosti pro nástup do 1. třídy dle Dandové, Kropáčkové a kol. (2018)

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)
2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i praktickém životě)
3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)
4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce)
5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace
6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky
7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)
8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)
9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení
10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení

Školní připravenost se podobá pedagogickému rozměru. Hodnotí celkovou připravenost a stav dítěte pro zahájení školní docházky. Jedná se o rozvoj obecně známých zkušeností, vědomostí a návyků, bez kterých by dítě nemohlo pokračovat ve svém vzdělávání. Posouzení určuje zejména pedagog v pedagogicko-psychologické poradně, či učitel v mateřské a základní škole (Koťátková, 2018).

Poukazuje na ni jako na soubor vlastností sociálních dovedností, kde si dítě především osvojuje své role, normy chování, schopnost vzdělávat se. Dodnes se provádí různé výzkumy zaměřené na školní zralost a připravenost dětí (Průcha a kol., 2016).

2.2 Specifika školní zralosti a připravenosti

Existuje jistý rozdíl zralosti v pohlaví mezi chlapci a dívkami. Pro chlapce je častěji doporučován odklad. Je to dáno tím, že jejich vývoj na konci předškolního období bývá zpravidla opožděnější než u opačného pohlaví. Opoždění či nižší úroveň školní zralosti se často vztahuje také na jedince narozené v měsících od května do srpna (Kucharská, Švancarová, 2017).

2.2.1 Psychická zralost

Mozek a mícha ovlivňují psychickou zralost. Zahrnují stránku rozumovou a mentální. V předškolním období dochází k přechodu myšlení, a to od konkrétního k obecnějšímu. Objevuje se zde analyticko-syntetická rovina, která se promítá do myšlení i vnímání (například chápe podobnosti a rozdíly, rozlišuje jednotlivost). Dítě ale stále uvažuje víc mechanicky než logicky (Žáčková, Jucovičová, 2015). Logicky začíná vyvozovat příčinu a její důsledek. V rámci předpočetných představ rozlišuje pojmy, kterými jsou například: větší x menší, první x poslední x prostřední, začátek x konec. Dokáže napočítat na prstech alespoň do pěti, místy i do deseti. Při otázkách: „*Jaké máme roční období? Jaký máme den v týdnu?*“ apod. se dokáže orientovat, prosadit (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Je potřeba zapojovat všechny jeho potenciality, aby mohlo dostatečně využívat svých příležitostí. Pokud bychom s ním nepracovali, nerozvíjeli jeho potenciality, pak by došlo k vývojovému zhoršení. Každé zrání probíhá individuálně, proto se některá z určitých funkcí může projevit až v pozdějším věku (Bednářová, Dandová a kol., 2018).

2.2.2 Fyzická zralost

Bednářová, Dandová a kol. (2018) považují začátek výměny dětského chrupu za trvalý a změny proporce těla jako za počátek puberty předškoláků.

Již od narození je dítě vyšetřováno dětským lékařem, který podrobně zná jeho celkový vývoj, od Apgar skóre až po současnost jeho stavu vzhledem k věku. Zároveň posuzuje tělesnou zralost a patří k odborníkům pro posouzení případného odkladu školní docházky. Pediatr při pětileté preventivní prohlídce sleduje Filipínskou míru, která je jasným ukazatelem tělesných proporcí, zkoumá, zda dochází k prodloužení končetin. Jedná se o orientační zkoušku, která spočívá v tom, že si dítě levou rukou dosáhne přes

vzpřímenou hlavu na pravé ucho a opačně. Pro jeho tělesnou zralost si všímá dalších aspektů, zejména jeho tvaru postavy, rozložení tukové vrstvy po těle, velikosti hlavy, končetin (Otevřelová, 2016).

Kapalínův index se podle Dandové a Kropáčkové a kol. (2018) udává poměrem míry a váhy dítěte. Školní dítě by pro svou zralost mělo v průměru měřit 120 cm a vážit 20 kg. Pokud bychom mezi sebou vydělili tato dvě čísla: $120 : 20 = 6$, tak právě tento výsledkový věk je vhodný pro vstup do školní docházky.

Lékař v odůvodněných případech provádí podrobnější vyšetření, zejm. neurologické, psychologické, psychiatrické či další odborné. Tato vyšetření se podílejí na vhodnosti při nástupu dítěte do první třídy. Váha a výška neurčují přesnou zralost. Máme zde několik faktorů, které lékař zvažuje. Pokud dítě vykazuje drobnější postavu, znamená to, že může být daleko více unavitelné, není schopné optimálně reagovat na zátěž a stres. Dále zde hrají roli jedinci, kteří v rámci třídního kolektivu mohou být starší a vyspělejší než samotné dítě. Na základě toho může prožívat pocity méněcennosti, slabosti, cítí se ohroženo, může být posměchem pro ostatní. Lékař dále zvažuje zahájení školní docházky u dítěte, jež bylo během těhotenství nebo po porodu v ohrožení, např. předčasně narozené, s nízkou porodní hmotností, s následnou poruchou motoriky a řeči, dále dítě se smyslovými a fyzickými vadami, s chronickým onemocněním, častá nemocnost (Bednářová, Šmardová, 2015).

V tomto období by měl být dokončen vývoj lateralizace. Měla by zde být již jasná preference jedné z ruky pro psaní a kreslení. V žádném případě nesmíme dítě přeučovat. Při nejasnosti jeho vyhranění se můžeme obrátit na psychology či speciální pedagogy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.2.3 Sociální zralost

Schopnost dítěte být součástí sociální skupiny na základě pravidel a norem. Dítě přijímá určité sociální role, které si vytváří během života. Tou může být především role rodiče, vrstevníka. Ve světě platí, že každá společnost má různě stanoveny společenské normy a dítě si je postupem času utváří v rámci socializace (nezáměrná, záměrná). To, jak přijímá tuto roli, ovlivňuje zejména jeho interakce (například pohled, výraz) s komunikací. Na základě toho si dítě vytváří vlastní pojetí o sobě samém. Jednou ze

základních lidských potřeb je pozitivní sociální přijetí, avšak nejvyšší potřeba dle amerického psychologa A. Maslowa je právě potřeba seberealizace a sebeaktualizace (Dandová, Kropáčková a kol., 2018).

Pro uspokojení dítěte jsou důležité jisté základní potřeby. Patří sem zejména pocit bezpečí a jistoty, stálosti, řádu, přítomnost dospělých fyzická a psychická. Významnou hlavní činností a socializačním terčem je hra. Dítě si již od mala přirozeně hraje, tedy má potřebu být aktivní. Její součástí jsou prožívané pocity úspěchu a neúspěchu. Již v přípravném ročníku lze dostatečně vidět, jak se na budoucím prvňákovi projevuje stránka sociální i citová. Ten má zájem o školu, těší se, projevuje zájem o počty a písmena. Někdy může nastat také opak (Otevřelová, 2016).

Při školní práci je důležitá motivovanost na podkladě jeho sociální a citové zralosti a připravenosti. Dítě je schopno se na delší čas odloučit od rodičů, řídit své chování, umí se podřídit většině, respektovat druhé, dokončit a vynaložit volní úsilí pro jakoukoliv činnost a práci atd. (Bednářová, Dandová a kol., 2018).

2.2.4 Pracovní zralost

Před nástupem do základní školy dochází ke zrychlení v oblasti pozornosti a volných vlastností. Dítě se cítí méně unavené, více se soustředí na určitou činnost. Uvědomuje si své základní potřeby, avšak je dokáže potlačit při důležité práci či jakékoliv jiné činnosti. Na druhou stranu by mu učitelka měla umožnit odpočinek ve třídě, například v rámci čtení pohádek (Kucharská, Švancarová, 2017). Ve třídě je dítě schopné přiměřeným tempem pracovat samostatně a pečlivě. Při plnění těžších úkolů by mělo být podporováno, aby se nevzdávalo. Doba soustředění při plnění jednoduchých úkolů se odhaduje na 20 minut a déle, v opačném případě cca 10 minut (Thorová, 2015).

2.3 Zápis do základní školy

Zákonný zástupce má povinnost dle zákona přihlásit dítě k zápisu od 1. do 30. dubna aktuálního roku. V dřívějších letech se konaly zápisy od poloviny ledna do začátku února (Otevřelová, 2016). Dle zákona č. 561/2004 Sb. a jeho novely č. 472/2011 Sb., tzv. školského zákona, § 36, odst. 3 a 4 platí pro děti, které dovršily šesti let ještě do konce srpna aktuálního kalendářního roku. Dále pak platí dle novely od 9. listopadu 2012, že i děti, které dosáhnou šesti let od září do konce června aktuálního školního roku, se

mohou zúčastnit zápisu (tzv. předčasný vstup) (Jucovičová, Žáčková, 2014). Autorky Kucharská a Švancarová (2017) dále dodávají, že u tohoto předčasného nástupu musí rodiče s dítětem projít konzultací pedagogicko–psychologické poradny.

Jsou to právě rodiče, kteří se k němu musí mimo dítě dostavit (Dandová, Kropáčková a kol., 2018). Oba musí prokázat svou totožnost (občanský průkaz). Dále je nutný rodný list, pojištěnečná kartička pro usnadnění při vyplňování formulářů či jiných materiálů. Pokud dítě podstoupilo jakýkoliv druh odborného vyšetření (například: u klinického psychologa, v pedagogicko-psychologické poradně) je třeba ho doložit (Dandová, Kropáčková a kol., 2018).

Rodič pro něj může vybrat kteroukoliv školu, při přijímání bude záležet na řediteli a kritériích školy. Dle zákona (§ 178 odst. 2) smí žák v místě svého bydliště navštěvovat i tzv. „spádovou školu“ (Otevřelová, 2016). Ředitel přednostně přijímá děti s místem trvalého pobytu ve spádové oblasti školy. Týká se to také ústavní výchovy, ochranné výchovy i preventivně výchovné péče. Vše však musí být do povoleného počtu dětí (Kendíková, Vosmik, 2016).

Zápis je důležitou událostí pro rodiče, učitele mateřské a základní školy. Představuje vstupní bránu do školy a plní funkce: legislativní úkon, diagnostika dítěte ze strany školy (prevence, depistáž), informace pro rodiče a okolí, dovednosti a vědomosti dítěte. Zápis posuzuje zralost a způsobilost dítěte. Na každé škole probíhá jinak, sama si volí svůj vlastní obsah, formu, možnosti dle svého uvážení a potřeb. Na většině škol se zjišťuje náročnost vývojové úrovně schopností a předpokladů pro zvládnutí čtení, psaní a počítání (Bednářová, Šmardová, 2015).

Rodiče často kladou dotazy k tomu, jak dítě správně připravit k zápisu a co by mělo umět. Ve většině případů se učitelky dítěte ptají na jméno a příjmení, věk, kde žije, jak se jmenuje tatínek, maminka, sourozenci, kde rodiče pracují. Jsou to tedy základní informace. Dále dítě řekne básničku, zazpívá písničku, nakreslí lidskou postavu, pozná jednotlivé tvary, rozpozná pojmy (například: dole, vlevo, vpravo, vzadu, vpředu...) a barvy. Mimo to určí první písmeno ve slově, sestaví dům z tvarů a podobně. Při tom všem platí, že bude samostatné, soustředěné, pozorné (Otevřelová, 2016).

3 ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Tento problém je v posledních dvaceti letech velice aktuální, neboť se týká zhruba čtvrtiny dětí, které mají nastoupit do prvních tříd. Aby se mohl uskutečnit tento odklad, je potřeba, aby dosáhly šesti let věku pro vstup do základní školy (Kořátková, 2018).

Odklad je umožněn dětem, které nedosahují dostatečné fyzické a psychické zralosti. Ředitel na základě kritérií rozhoduje o odkladu školní zralosti o jeden školní rok. Kritérii jsou písemné žádosti rodičů, doporučení odborného lékaře, klinického psychologa, písemné vyjádření školského poradenského zařízení. Odkladný rok se týká dětí, které vykazují školní nezralost či trpí závažnějším typem nevypěstlosti (například po stránce sociální, pracovní, motorické). Veškeré podrobnosti pro odklad školní docházky můžeme nalézt ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb.). Pokud se tak oba rodiče shodnou, je třeba, aby si zavčas podali žádost o odklad školní docházky, a to do 31. května řediteli školy (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jeden z výzkumů pod vedením Šmelové, Petrové, Souralové (2012) ukázal, že dětské schopnosti nejsou dostatečně rozvíjeny v běžné mateřské škole. Ukázalo se, že *„odklady jsou pro dítě přínosné, neboť ve všech sledovaných oblastech po absolvování ročního odkladu došlo k výraznému posunu nejenom z hlediska zralosti, ale i připravenosti dítěte“* (Průcha a kol., 2016, s. 82).

Pokud dítě po nastoupení do školy neprospívá, ať již po stránce fyzické, či psychické, nebo již odklad jednou podstoupilo, ředitel ho může poslat zpět do mateřské školy. Důležitý je však souhlas rodičů. Plné rozhodnutí musí proběhnout do konce ledna aktuálního školního roku týkajícího se prvního ročníku (Otevřelová, 2016). Škola pro něj může způsobovat jistý stres a nemalou zátěž. To vše narušuje psychickou stránku dítěte. Vhodnou alternativou je přípravný ročník (Jucovičová, Žáčková, 2014). Existuje mnoho důvodů k odkladu, vše pak také záleží na rozhodnutí rodičů. Někteří z nich požadují z nečekaných důvodů odklad školní docházky pro tzv. *„prodloužení dětství“* jejich dítěte. V tomto případě se u dítěte může projevit regresivní chování a prožívání i přesto, že bylo zralé na vstup do školy (Jucovičová, Žáčková, 2014). Při sledování se potvrdilo, že z hlediska nepřipravenosti a nezralosti jsou to především chlapci, kteří dovršili věku šesti let až v posledních dvou měsících před nástupem do základní školy (Kořátková, 2018).

4 VLIV PŘÍPRAVNÉHO ROČNÍKU NA DÍTĚ

4.1 Přípravná třída

V České republice jsou přípravné třídy zřizovány od roku 1997. „Podle původního záměru (zákon č. 561/2004 Sb., § 47) jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněny a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovnává jejich vývoj tak, aby jim umožňoval vzdělávat se v prvním ročníku základní školy“ (Průcha a kol., 2016, s. 82). Postupem času byl umožněn i vstup do přípravné třídy žákům s odkladem povinné školní docházky. Obsah vzdělávání a počet vyučovacích hodin vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Na konci druhého pololetí se v přípravné třídě vydává zpráva o vzdělávání žáka, kterou provádí učitel této třídy (Průcha a kol., 2016).

Kendíková a Vosmik (2016) ve své knize uvádějí, že možný počet žáků ve třídě je nejvýše 15 a nejméně 10. O přijetí do třídy rozhoduje ředitel na základě žádosti rodičů a na základě doporučení školského poradenského zařízení, které rodiče nesmí opomenout doložit. Na základě vyhlášky č. 48/2005 Sb. lze dítě z přípravné třídy vyloučit. Děje se to v případech:

- **na žádost zákonného zástupce**
- **po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže dítě bez omluvy zákonným zástupcem dítěte do přípravné třídy nejméně jeden měsíc nedochází**
- **po předchozím prokazatelném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže počet zameškaných dní bez omluvy zákonným zástupcem dítěte překročí 30 dní ve školním roce**

4.2 Tělesná oblast

4.2.1 Motorika

Thorová (2015) uvádí, že motorický vývoj patří k prvním projevům celkového vývoje již v kojeneckém období. Je s ním spojen i vývoj psychických funkcí. Rodiče ho sledují, podporují a radují se z každého pokroku vpřed. Již od narození můžeme zjišťovat vývoj

kreslení (Bednářová, Šmardová, 2015). Pro zřejmou úroveň vizuomotoriky slouží tzv. jednotažné cviky, kde je stanoveno, kam naše vyznačení povede. Dítě vnímá linii, směr vedení čáry. Pohyb tužky po papíře by měl být plynulý, nepřerušovaný. Není významná přesnost čáry, ale její plynulost. Obrázek obtahujeme vícekrát (Bednářová, Šmardová, 2015).

„Grafomotorikou označujeme soubor psychomotorických pohybů, které vykonáváme při kreslení a psaní“ (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 39). Již v batolecím období se dítě začíná seznamovat s kreslením (první čmáranice) a psacím náčiním. To vše bere jako nenásilnou pohybovou hru, kde prozatím pro něj není důležité to, co právě nakreslilo, ale jde o samotnou motorickou kresbu. Veškerý pohyb ruky vychází z ramenního kloubu a dále se diferencuje. Kucharská a Švancarová (2017) také přesvědčují čtenáře o tom, že právě pro tuto oblast je nejdůležitější předškolní období, kdy si dítě více osvojuje psací návyky ve správném nácviku držení tužky a zachází s ní. Upozorňují na to, že kreslení a malování probíhá zcela volně, přirozeně a doporučují se měkké pastelky pro zanechání barevné stopy. Pro ty nejmenší existují prstové barvy, voskovky, fixy, větší kulatý štětec. Starší děti kreslí vším, co již znají a dosud používají. Také si již vyhrají s pastelkami a s užší tuhou nebo barevnými křídami. Po celou dobu je potřebná celková uvolněnost v lokti, v rameni i v zápěstí.

Zhruba v pěti letech se doporučují pravidelná grafomotorická cvičení. Začíná se od jednoduchých cvičení jemné motoriky (házení na cíl, uzlování na šňůrkách, hra s kartami), uvolňovacími cviky, upevňováním pracovních návyků. V případě opoždění grafomotorických schopností je potřeba vyhledat odbornou poradenskou pomoc. Dítě by při práci s psacím náčiním mělo dodržovat pravidla, tedy správný špetkový úchop, správné sezení a náklon papíru, nenásilný tlak na podložku. Postupem času dochází ke zlepšení obsahu v kresbě, zejména kresbě postavy, kdy kreslí hlavu, trup, končetiny, vlasy, prsty na rukou, uši, pupík (Bednářová, Šmardová, 2015). Při kreslení dochází k upřednostňování jednoho z párových orgánů. Vše je individuální, avšak před nástupem do základní školy by již mělo dojít k vyhranění ruky. Dříve se vyhraňuje praváctví než leváctví. Nevyhraněnost ruky se označuje jako ambidextrie. Nikdy nesmíme přecvičovat vyhraněnost ruky u dítěte (Kucharská, Švancarová, 2004).

Pro úspěšný vstup do první třídy je třeba určitá úroveň jemné motoriky, vizuomotoriky, grafomotoriky. Samotná kresba leccos prozrazuje, například vypovídá o celkové úrovni vývoje, o úrovni grafomotoriky, jemné motoriky, o tom, jak dítě zrakově a prostorově vnímá, dále o tom, jak se právě cítí, případně co ho trápí, jaký má vztah s okolím. Slouží jako dorozumívací kanál a může se využít při rehabilitaci či terapii. Grafomotorika ovlivňuje psaní. Pokud je snížena ve srovnání s ostatními dětmi, pak může mít žák problémy se psaním tvarů písmen, které mohou působit jako nečitelné, neúhledné. Může nastat také zpomalení rychlosti v psaní, dále dochází k časté chybovosti (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vybrané nejčastější projevy nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky u dítěte předškolního věku: nemá zájem o aktivity vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů (mozaiky, stavebnice), často je neobratný při sebeobsluze a každé aktivitě, kresba je obsahově chudší a jednodušší, může odmítat kreslení a malování, kresba je kostrbatá, vytlačená, odpovídá kresbě batolete

Oslabení obou, případně jedné ze složek může mít na dítě dopad: obtížně poznává tvary písmen, dělá neplynulé tahy, klade vysoký tlak na podložku, velikost a sklon písma je nepravidelný, psaní je hůře čitelné a neupravené, píše pomaleji, často v něm chybuje, není schopné se učit z vlastních poznámek (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.2.2 Motorika mluvidel

Pro správnou výslovnost artikulované řeči je důležitá dobrá pohyblivost mluvidel jazyka a rtů. Nejčastějším důsledkem nepohyblivosti jazyka při vyslovování jsou hlásky L, R, Ř a sykavky. Dalším problémem je častá huhňavost, ztížené dýchání nosem či zvětšené nosní mandle. Již v běžné mateřské škole by se mělo do programu zařadit preventivní cvičení. Mělo by sem patřit zejména napodobování výrazů obličeje, například vyplazování jazyka (dopředu, dozadu, nahoru, dolů, zprava doleva), olizování rtů, špulení rtů, střídavé nafouknutí tváří jako bublina. Všechny aktivity by měly být příležitostné a probíhající v krátkém čase a s postupnou rytmizací. V případě, že by je pětileté dítě nezvládlo, by bylo zapotřebí vyhledat odborníka (Kutálková, 2014).

S řečí souvisí také smyslové orgány, jako je sluch a zrak. To, co všechno slyší kolem sebe, ať se již jedná o hlásky, slabiky, slova, to se dítě snaží rozlišovat a neustále napodobovat.

Uvědomuje si, že vše nese svůj název. Počáteční mluva je spojena se zrakovými vjemy (význam slova si představí na základě viděného a s ním spojeného) (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.2.3 Motorika okohybných svalů

U předškolního dítěte si všímáme očních pohybů, vždy by při řízené činnosti měly vycházet směrem zleva doprava. Toto by se mělo naučit od učitelky již v mateřské škole, například při řazení obrázků. Následně vnímáme to, jak sleduje řádek (řádek po řádku), způsob směru (odshora dolů), posloupnosti v zadané aktivitě. Tyto všechny náležitosti jsou úspěšným startem pro budoucí čtení, psaní, počítání. Jestliže se předškolní dítě nenaučí správnému vedení očních pohybů, pak se později může objevit například: záměna v pořadí písmen, pomalejší čtení, přeskakování nebo opakování slov v textu (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.2.4 Sebeobsluha a samostatnost

Stupeň sebeobsluhy neovlivňuje pouze výchova rodičů, ale především úroveň jednotlivých vyspělých funkcí, jako jsou funkce poznávací, rozumové a funkce motoriky. Školsky zralé dítě by mělo být samostatné při běžných denních činnostech, mělo by zvládat základní hygienické návyky, umět stolovat, oblékat se, umět se postarat o své věci, přiměřeně reagovat na nečekanou situaci (Thorová, 2015). *„Autonomie představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a učení. **Kompetence** zahrnuje sebedůvěru, důvěru v to, co umím, znám, ve vlastní schopnosti“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 62). Dále obě autorky upozorňují na to, že pokud dítě přirozeně a nezávisle vedeme k samostatnosti, pak bude připravené na povinnosti pro vstup do budoucího zařízení.

Všecké požadavky na dítě by měly přiměřeně odpovídat jeho věku a mentální úrovni (zralost v dílčích oblastech ve vnímání, vizuomotorice, jemné a hrubé motorice), dále v jeho osobnostních vlastnostech (temperament, trpělivost, soustředěnost, pozornost a podobně), motivaci (vnitřní, vnější). Do úvahy přichází určitá míra vlídnosti, podpory a ocenění za snahu (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3 Kognitivní oblast

4.3.1 Řeč

Pro správný rozvoj řeči je důležitý kvalitní přísun podnětů, dále obratnost mluvidel a dostatečné smyslové schopnosti. To vše také souvisí s vývojem intelektu. Je tedy významná pro jeho vývoj a pro fungování (Kutálková, 2014).

Dle Bednářové a Šmardové (2015) je prvním projevem řeči novorozence reflexní křik. Řeč těla a zvukové projevy prozrazují, jak se dítě cítí a jak tím vyjadřuje svou spokojenost či nespokojenost. Je nástrojem nejen myšlení, ale i komunikace, vztahů, vzájemného sociálního působení. Základní vývoj řeči se dokončuje kolem 6 - 7 let. Jedná se o zásadní období. Aby nám dítě rozumělo a chápalo nás, je potřeba posilovat složku aktivní i pasivní slovní zásoby (například si s ním povídáme, čteme mu pohádky, zpíváme písničky, učíme se s ním říkadla, básničky).

Raný vývoj řeči podmiňuje a ovlivňuje: motorika, vnímání, sociální prostředí (Bednářová, Šmardová, 2015)

V batolecím období si začíná osvojovat základy řeči. Projevuje se to tím, že mluví v jednoduchých větách, vyjadřuje své touhy a přání, sděluje poznatky a zkušenosti, ptá se a odpovídá na otázky, avšak gramaticky nesprávně. Oproti tomu je již ve čtyřech letech zaznamenán obrovský rozvoj v řečovém projevu, kdy dítě komentuje všechno, co se kolem něho odehrává, nekonečně se na vše vyptává, vyměňuje slova, vytváří a vymýšlí nové názvy. Řeč se postupně zlepšuje. Mezi 5. až 7. rokem se již zamýšlí nad správným užíváním mluvy, kdy si uvědomuje její smysl. Tedy se snaží o správnou mluvu a vyslovování slov a příběhů, dokáže lépe skládat řeč, používá složitější souvětí. Nejprve zařazuje souřadné, později podřadné souvětí (Šmelová, 2016). V tomto období uplatňuje zhruba 5000 slov, oproti tříletému dítěti, které zná a užívá zhruba 1000 slov. Ve většině případů je dítě schopné ještě před nástupem do první třídy správně užívat všechny hlásky, včetně správné mluvy, a to bez znatelných gramatických obtíží. Postupem času rozumí všem pokynům, včetně rozhovoru, sleduje dětské filmy, pohádky a vztahy mezi hlavními hrdiny, zapamatuje si různé scény. Jeho řeč se zvnitřňuje a odráží se s jeho vlastním mravním svolením (Thorová, 2015).

V předškolním období se také setkáváme s pojmem **egocentrická řeč**, která bývá spojena s proměnou myšlení. „*V průběhu vývoje se teprve diferencují různé řečové funkce a teprve pak, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit jejich struktura. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i formu, než má verbální projev určený ke komunikaci, který musí počítat s partnerem*“ (Vágnerová, 2021, s. 216). Egocentrická řeč může mít funkci: expresivní (vyjadřuje slovně své pocity), regulační (řídí vlastní jednání) a kognitivní (zlepšují poznávací orientaci, uvědomuje si a řeší problémy) (Vágnerová, 2021).

Řeč se dle Bednářové, Šmardové (2015) dělí do několika jazykových rovin, a to je foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická rovina.

- a) **Foneticko-fonologická rovina** – jedná se o sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost. Toto lze pozorovat již od šestého až osmého měsíce. Sluchové rozlišování je spjata s výslovností (pro správnou výslovnost kromě hlásek, dále potřebuje rozlišit jeho obojetné znění, tedy správné i nesprávné). Téměř všechny předpoklady mluvidel jsou utvořeny již v batolecím období, tedy od 2 - 3 let.
- b) **Morfologicko-syntaktická rovina** – tato rovina se zaměřuje na užívání určitých slovních druhů, tvorby vět a souvětí, ohýbání slov (skloňování, časování). Po dovršení čtyř let je většinou schopno užívat všechny druhy slov, užívá souvětí. Může však nastat opak, kdy do čtyř let ještě nedokáže správně užívat tvarosloví a syntax, toto se však považuje za přirozené.
- c) **Lexikálně-sémantická rovina** – jedná se o rovinu, která se zabývá porozuměním řeči, kdy dítě zhruba již od 10 měsíců pohybově reaguje na jakýkoliv pokyn (otočí se za zvukem, ukáže na daný předmět apod.). Do této roviny spadá také vyjadřování (aktivní slovní zásoba). Dítě se pomocí slov učí pojmenovávat okolí, včetně osob. Odvozuje na základě viděného, slyšeného, prožívaného. Jsou to právě rodiče, kteří by mu měli vše pojmenovávat již od samého dětství pro správný rozvoj řeči.

d) Pragmatická rovina – tato rovina v sobě zahrnuje řeč, která se uplatňuje v sociálním prostředí. Spadají sem dovednosti, kterými jsou například schopnost vyjadřovat vztahy, prožitky, pocity, schopnost si říct a oznámit informace, dosahovat cílů a schopnost rozvíjet a udržet konverzace v dialogu. Součástí je také neverbální složka komunikace.

Bednářová, Šmardová (2015) upozorňují na to, že opožděná, nedokonalá řeč způsobuje problémy ve čtení, psaní. Vyskytuje se také ve specifických vývojových poruchách učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie). Pokud rodiče sledují, že u dítěte se nerozvíjí dostatečný řečový potencionál (ve slovní zásobě i výslovnosti), pak je potřeba navštívit odborníka, nejčastěji logopeda. Ten provede podrobné vyšetření řeči a zahájí vhodnou terapii. Vždy záleží na míře řečových obtíží. Dle toho pak mohou speciálně-pedagogická centra doporučit rodičům zařazení dítěte do logopedické mateřské školy, případně základní školy.

4.3.2 Sluchové vnímání a paměť

Ve většině případů se dítě již od mala setkává s vyprávěním pohádek, kdy o nich mluví s rodiči, učí se básničky, písničky, říkanky, často si zpívá. Všechny tyto zvukové podněty si uvědomuje, a proto by mu k tomu rodiče měli vytvářet dostatek příležitostí (zejm. vhodné prostředí). V první řadě se učí naslouchání, proto je důležité nejen předčítání pohádek před spaním, ale také i prohlížení a rozebírání obrázků z knihy, poznávání a lokalizace zvuků, naslouchání ticha, rozpočítadla apod. (Bednářová, Šmardová, 2015). Dle autorky Thorové (2015) je dítě mezi 4. a 5. rokem schopno rozdělení vět na slova. Před nástupem do školy již dokáže rozlišit tvrdou a měkkou slabiku, krátkou a dlouhou samohlásku.

Vždy je potřeba vyloučit sluchovou vadu a v případě potřeby využít audiologické vyšetření. Pro předpoklad čtení a psaní je důležité sluchové vnímání. Zaměřuje se na naslouchání, rozlišení figury a pozadí, akustické diference, dále analýzu a syntézu, sluchovou paměť, vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3.3 Zrakové vnímání a paměť

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že zrakové vnímání probíhá již od mala, už v batolecím období zhruba od 3 let dokáže dítě přiřadit k sobě základní stejné barvy na

požadovaný předmět. Setkává se s tím při běžných hrách a činnostech, například navléká kostičky, kdy hledá dle vzoru stejnou barvu. Vždy je potřeba barvu pojmenovat, aby docházelo k fixaci názvu. Velice obtížnou variantou je pro 3,5leté dítě ukázání na vybranou barvu, avšak ve 4 letech by už mělo být schopno pojmenovat základní barvu. S rozlišením figury a pozadí se setkává již od 28. dne života. Zaměřuje se na určitý předmět, který se odlišuje od pozadí. Pro dvouleté dítě je vhodné leporelo, obrázkové knihy. Příliš mnoho podnětů se nedoporučuje, protože by došlo k jeho zmatení a splývání předmětů.

Dále Bednářová a Šmardová (2015) podotýkají, že dítě po 3. roce života dokáže v oblasti zrakového rozlišování diferencovat objekty zaměřené na barvu, velikost, tvary, avšak bez podrobnějšího detailu či polohového umístění. Tedy se zaměřuje na celek bez částí. Patří sem například činnosti zaměřené na vyhledávání určitého znaku v obrázku, prohlížení obrázkové knihy, vyhledá dva shodné díly ve stavebnicích (kostky), vyhledává stejné dvojice (pexeso), jednoduché zaměřené pracovní listy (vyhledání jednoho odlišného obrázku, který do řady nepatří).

Obě autorky (Bednářová, Šmardová, 2015) se shodují na tom, že dochází k rozvíjení v oblasti zrakové analýzy a syntézy, kdy je dítě schopno z částí složit celek. Při svých hrách si uvědomuje, zda jeho hračky nechybí určitá část. Nejprve se začíná nejjednodušší možností, kdy je schopen složit obrázek ze dvou částí polovin a různě se pak stupňuje míra obtížnosti. Roli zde hraje také prostorové umístění ve složení obrázku, a to bez známé předlohy. Od 3 let si procvičuje celek a část například ve skládkách (skládání puzzle z více částí nebo obrázků z kostek), v práci se stavebnicemi a kostkami.

Každý den se také setkává se zrakovou pamětí, kterou se u něj snažíme záměrně rozvíjet. Uskutečňuje se na podkladě viděného, na pozornosti určitých objektů a jevů. S tím souvisí i rozvoj řeči po celou dobu vidění. Důležité je, aby zejména rodiče si s dítětem povídali o tom, co vidělo například na obrázku, na výletě, zda si pamatuje to, co použili při základních návycích (hygieně, stolování) nebo si s ním zahráli pexeso s menším počtem dvojic (doporučuje se 4 – 6 dvojic). V tomto věku tedy nejde o rozvoj očních pohybů, avšak o osvojování si správné, běžné každodenní aktivity pro budoucí život. Pro budoucí čtení a psaní je nutná práce očí ve směru zleva doprava (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3.4 Matematické představy

Tato oblast je také velice významná, neboť dítě se v předškolním věku setkává s matematickými představami, početních operací však ještě nevyužívá. Vždy je potřeba, aby dítě před nástupem do školy dokázalo pochopit přesné zadání úkolu, aby vnímalo slovní pokyny a pojmy a umělo srovnávat množství předmětů. Setkává se také s pojmy *více, méně, přidávat, ubírat*. Učí se také nejen pojmenovat různé tvary (čtverec, kruh), ale také je i rozlišit (Kutálková, 2014). Při tom všem zapojuje oblasti, kterými jsou motorika, řeč, vnímání času a prostoru, zrakové a sluchové vnímání. Po ukončení batolecího období si vytváří své vlastní předčíselné představy, proto musíme předkládat dostatek slovních stimulů pro manipulativní aktivity. S matematickými pojmy se nejčastěji setkávají při běžných aktivitách a hrách, nejčastěji však v mateřské škole (například při uklízení všech hraček, navlékání velkých korálek a podobně). Dále se učí pojmy typu *nahoře, dole, vpředu, vzadu, níže, výše*, avšak mimo prostorového vnímání se učí také třídění věcí podle určitého znaku (velikost, barva). Učitelka by měla volit takové účelové aktivity, aby bylo dostatečně motivováno a bavilo ho to. Například třídění nádobí (dle velikosti, barvy), oblečení, korálek, těstovin, běžných materiálů a potřeb. Dále se učí řadit minimálně tři předměty opět podle vlastností (největší - nejmenší). Při řízené činnosti pak může využívat různých říkanek, kde se setkává se základní číselnou řadou (Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to, Janku, cos to sněd...). Pro lepší představu se doporučuje ukazovat každý prvek na prstech (Bednářová, Šmardová, 2015).

Nevyrálost předškolního dítěte v matematických představách

- Obtížné chápání pojmů stejně, více, méně
- Potíže s osvojováním si číselné řady, vynecháním některého z čísel
- Obtížné a nepřesné určení počtu předmětů
- Obtížné vytvoření skupiny o daném počtu předmětů

(Bednářová, Šmardová, 2015)

Kutálková (2014, s. 108) popisuje pojem serialita: „*Obecně jde o schopnost správně řadit úkony za sebou, dodržovat pravidla a vytvářet si algoritmy, jež výrazně šetří duševní úsilí při řešení úkolů.*“ Pokud se tuto schopnost dítě naučí používat před nástupem do

základní školy, postupně dochází ke generalizování. Další schopností je intermodalita, která hledá vztah mezi dalšími fakty a spojuje ji obdobné situace (Kutálková, 2014).

4.3.5 Vnímání času

Vnímání času je pro dítě obtížné. Předškolák si již uvědomuje pojmy později a dříve. Ví, co znamená krátká a delší doba. Již v mateřské škole při ranním kruhu se může setkávat s dny v týdnu, měsíci, ročním obdobím. Pro snadnější uvědomování času mu slouží prožité události, které mají různou délku trvání a uspořádání (Vágnerová, 2021). Aby se necítilo frustrováno, je potřeba mu nabídnout dostatek času, prostoru, soustředěnosti pro jakoukoliv činnost, dále respektovat jeho tempo, aby si případně mohlo poradit i s ostatními (Opravilová, 2016).

Nevyzrálost předškolního dítěte ve vnímání času a časové posloupnosti

- Obtížné chápání pojmů, které značí časové úseky (ráno, poledne, večer, roční období, dny v týdnu), které se zařazují do slovníku, popřípadě jejich nesprávným užíváním
- Potíže s chápáním pojmů první, poslední
- Potíže v posloupnosti úkolů včetně záměn pořadí při provádění úkonů (Bednářová, Šmardová, 2015)

4.3.6 Vnímání prostoru

Předškolní dítě vnímá různým způsobem prostory. Velice často nadhodnocuje míru prostorů, ve kterých se zrovna nachází, tedy nejbližší předmět se mu zdá velký a bagatelizuje vzdálenější předměty, které se mu jeví jako malé. Z toho tedy vychází, že má problém s prostorovými vztahy. Vnímá dobře pojmy typu nahoře, dole, avšak prostorovou orientaci vpravo, vlevo vnímá prozatím opačně. Vše je podmíněno zráním mozku (Vágnerová, 2021).

4.4 Pracovní návyky a pozornost

V literatuře se uvádějí různé termíny pro tento název, avšak podstatou vždy je, že tato schopnost se neodvíjí pouze po biologické stránce zralosti mozku, ale také po stránce

sociální, soběstačnosti a výchovou rodičů. Dále zahrnuje také motivaci, zájem o práci a učení, odolnost rušivých podnětů a podobně.

Často se v této oblasti setkáváme s projevy nevyzrálosti, jako je například: dítě je nepozorné, nevydrží u jedné aktivity, rozdíl mezi záměrnou koncentrací a spontánní, špatně se soustředí na záměrné činnosti, nedokáže odolávat rušivým podnětům, často se unaví, má zájem pouze o hru a nikoliv o práci, při práci je pomalé, nebo naopak velice impulzivní, neklidné, nevydrží pracovat v klidu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dále dle Bednářové a Šmardové (2015) je velice významná schopnost záměrné koncentrace pozornosti na danou aktivitu zodpovědnost, mít věku přiměřený smysl pro povinnost k dokončení úkolu. Jestliže si dítě spontánně zvolí nějakou aktivitu, pak se tato pozornost označuje jako bezděčná. Při práci ve škole se klade důraz na odolnost vůči negativním vlivům, na intenzitu, stálost a vytrvalost.

5 RODINA A VZTAHY PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní dítě se učí novým sociálním schopnostem. Dochází ke zlepšení komunikace a spolupráce (sebeprosazení) s rodinou a s vrstevníky. Převážná část předškoláků je schopna se samostatně zařadit a ztotožnit s jinými sociálními skupinami, kde vznikají nové vztahové vazby. Uplatňují se ve standardní triádě oblastí, jako je rodina, mateřská škola a vrstevníci. Na základě toho si dítě osvojuje nové role, které se snaží ovládat, případně naučit. Svou roli a chování reguluje podle aktuální situace (Vágnerová, 2021).

V rámci sociální expanze zaujímá role:

- a) horizontální role vrstevníka (například ve vztahu k dětem ze sousedství)
- b) specifikovaná role kamaráda
- c) institucionálně vymezená role žáka mateřské školy (Vágnerová, 2021)

5.1 Rodina ve vztahu k dítěti

Rodina je jedinečná a nenahraditelná skupina. Pro dítě představuje primární prostředí, ve kterém se utváří základ jeho osobnosti. V ní se dítě setkává se společností, osvojuje si základní normy lidského chování, získává a učí se novým rolím (Opravilová, 2016). Vzájemné působení rodičů a dítěte představuje způsob výchovy a výchovné situace, prostředky, události, postupy. Způsob a styl výchovy ovlivňuje prospěch dítěte a ztvárňuje důležité okamžiky vzájemného působení a komunikace dospělých s dětmi. To, jak bude výchova probíhat, má za následek rozlišení různých forem výchovného působení při způsobu užívání výchovných prostředků (Mertin, Gillernová, 2015).

Úlohou rodičů je výchova dítěte optimálním směrem. Dítě se od nich učí, jak se má chovat k druhým, osvojuje si různé návyky a životní postoje. Výchovný styl je odrazem toho, jakou lásku a laskavost projevují rodiče dítěti (Otevřelová 2016). Důležité je, aby se oba rodiče podíleli na výchově a vytváření společných hranic. Často se obávají narušení recipročního vztahu s dítětem, avšak zcela bezvýznamně. Po celou dobu by ho měli motivovat k překročení sebe samého a zároveň ho vést k uvědomění si svých možností (Opravilová, 2016). Otevřelová (2016) uvádí čtyři základní typy výchovných stylů: permissivní styl výchovy, autoritářský styl výchovy, zanedbávající styl výchovy, demokratický styl výchovy.

5.2 Vztah školy a rodiny

Důležitý je vztah školy s rodinou. Svobodová a kol. (2010) uvádějí, že při vstupu dítěte do mateřské školy získává učitelka o něm mnoho informací. Často se stává, že rodiče na své dítě a učitelku kladou mnoho nároků, jedním z nich je například to, aby se ve školce vyučoval cizí jazyk, aby jejich dítě navštěvovalo spoustu kroužků a bylo v čistém prostředí bez pylů a roztočů. Zkrátka, aby bylo šťastné a spokojené. To vše nese dopady na psychiku učitelky, která si klade různé otázky typu: „*Nepřišel mě kontrolovat nebo snad mi nechce radit?*“

5.2.1 Vztah učitelky přípravné třídy k rodičům a dítěti

Stejný vztah platí pro spolupráci učitelky s rodinou a s dítětem. Pro obě strany je vhodný empatický postoj jako prostředek výchovného stylu. Učitelka se ve své profesi poznává a setkává s různými rodiči. Někteří jsou schopni a ochotni spolupracovat, jsou příjemní, jiní zas naopak. Nejsou schopni spolupráce, nevěnují se mu dostatečně, přístup selhává, to vše ovlivňuje učitelku, která cítí výchovné ublížení ze strany rodiče. Aby vztah fungoval pro všechny tři strany přívětivě, je potřeba míra vstřícnosti, akceptující postoj bez kritiky a hodnocení. Vše se také odvíjí na základě jejich dlouhodobého vztahu a poznávání. Učitelka také vnímá, jak rodina působí na dítě na základě jeho výsledků různých činností a výstupů (Mertin, Gillernová, 2015).

5.3 Sociokulturní znevýhodnění

Naše multikulturní společnost se skládá ze sociálních, etnických a náboženských skupin. Tato společnost se snaží tolerovat jednotlivé menšiny, které se nepovažují za rovnoprávné. Na druhou stranu v interkulturní společnosti dochází ke vzájemnému soužití, respektu odlišností, rovnosti příležitostí majority s menšinou (Bartoňová, Vítková, 2007).

Pojem multikulturní vzdělávání a výchova se stal významným hlavně od té doby, kdy došlo k nárůstu přistěhovalců a uprchlíků do evropských zemí.

- **Multikulturní vzdělávání** – Toto vzdělávání je spojeno se vzdělávacím systémem, které připravuje dítě na budoucí společenský život a snaží se o akceptaci jeho sociální role. Propojuje a učí se komunikaci, poznávání a kooperaci v prostředí, ve kterém se nachází.
- **Multikulturní výchova** – Uskutečňuje se ve výchovném procesu zejména v politickém, ekonomickém a geografickém prostředí. Chápe a respektuje jiné kultury (pospolitost, hodnoty, cíle). Souvisí s globalizací, kulturní odlišností, s lidskými vztahy, etnickým původem, multikulturalitou, principem sociálního smíru a pospolitostí (Bartoňová, Vítková, 2007).

Bartoňová, Opatřilová a Vítková (2013) uvádějí, že sociální znevýhodnění je zaměřeno na jedince se sociálně pedagogickými potřebami. V ČR ho vymezuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (ve znění pozdějších předpisů). O znevýhodnění mluvíme v souvislosti s individuálními předpoklady dítěte vyrůstajícím v určitém prostředí. Jedná se o fenomén chudoby dítěte, který má dopady na jeho životní situace.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

6.1 Cíl práce

Hlavním cílem mé práce bylo získání informací o tom, jaké strategie rozvoje oblastí školní zralosti se osvědčily rodičům a učitelům dětí v přípravném ročníku. Dalším cílem bylo zjistit, jak probíhá samotná příprava rodičů a učitele s dítětem. Jak dítě pracuje při přípravě, případně co ho ovlivňuje, zda se zlepšuje, či nikoliv.

Výzkumný problém: Jaké strategie se osvědčily rodičům a učitelům dětí v přípravném ročníku?

Výzkumné otázky

VO 1: Jaké strategie využívají rodiče v domácí přípravě dítěte navštěvujícího přípravný ročník?

VO 2: Jaké strategie využívá učitel přípravné třídy při rozvoji oblastí školní zralosti v přípravné třídě?

VO 3: Jaké faktory ovlivňují přípravu dítěte v domácím a školním prostředí?

VO 4: Jak se dítě zdokonaluje/nezdokonaluje postupem času?

VO 5: Které faktory ovlivnily rozhodnutí rodičů umístit dítě do přípravné třídy?

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

7.1 Kvalitativní výzkumné šetření

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 17).

Ve své práci jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumného šetření. Pro dosažení výsledků výzkumného šetření jsem použila metodu kazuistiky, která vycházela především z informací na základě polostrukturovaných rozhovorů, popisné analýzy, pozorování, studia dalších materiálů a dokumentů ve vybraném zařízení. Výsledky tohoto šetření jsem uvedla v kapitole průběhů a výsledků, následně jsem je analyzovala v diskuzi.

7.1.1 Pozorování

Dle Švaříčka, Šedřové a kol. (2014) patří pozorování k nejtěžším metodám sběru dat. Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, uspořádané a reflexivní sledování určitých aktivit ve zkoumaném terénu. Cílem je odhalit a reprezentovat společenský proces a život. Pozorovatel se připravuje na dvě úlohy:

- a) působí jako účastník interakcí, do kterých se nezapojuje, a tím se odlišuje mírou účasti na aktivitách
- b) působí jako badatel (pozorovatel), který má svůj určitý záměr

Zúčastněné pozorování jako metoda empirického výzkumu bylo prováděno v přípravné třídě při mých pedagogických praxích v letním semestru loňského roku 2021. Na základě pozorování vybraných dětí (ve třídě) jsem se přesvědčila o relevantních informacích. U vybraných dětí jsem chtěla získat povědomí a orientační přehled o jejich rozvoji a při práci (ve škole a doma), kde by jistá individualizace mohla zmírnit dopady rozvoje a vývoje. Jednalo se tedy o náhodné a spontánní pozorování při běžných situacích, zejm. při činnostech ve třídě, při samotné hře, při komunikaci s vrstevníky a rodinou.

7.1.2 Rozhovor

Dle Švaříčka, Šedové a kol. (2014) je hloubkový rozhovor nejpoužívanější metodou sběru dat v tomto výzkumu. Umožňuje zachycení výpovědí a slov v přirozené podobě. Tito autoři rozlišují:

- a) polostrukturovaný rozhovor (realizuje se již z předem připraveného seznamu otázek, témat)
- b) nestrukturovaný (narativní) rozhovor (vychází pouze z jediné předem připravené otázky, kdy se dále dotazuje na podkladě informací zkoumaného účastníka)

Získaná data prostřednictvím hloubkového rozhovoru nevychází pouze z přepisu a samotného rozhovoru. Vychází také z analýzy dat a psaní, prezentování výzkumné zprávy, z přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, reflexe rozhovoru (Švaříček, Šedová a kol., 2014).

V mé práci byly použity polostrukturované rozhovory. Jednalo se o individuální rozhovory s rodiči vybraných dětí a jednou učitelkou přípravné třídy, které probíhaly na podzim v roce 2021. Celkem se uskutečnily čtyři rozhovory. Již předem jsem pro ně měla připravený seznam šestnácti návodných otázek (viz Příloha č. 2). Každý rozhovor vždy probíhal tak, že nejprve byl rodič seznámen s informovaným souhlasem se zachováním anonymity a s nahráváním audiozáznamu. Následně rodič vyplnil formulář (viz Příloha č. 1) a poté proběhl samotný rozhovor. Z počátku rozhovoru jsem se snažila o přirozené seznámení se s rodičem, získané potřebné informace jsem použila do svého výzkumu. Rozhovor probíhal klidně a se vzájemnou důvěrou. Některý rodič byl více komunikativní a jiný zase méně. Data z rozhovoru byla převedena do podoby textu a následně analyzována pomocí popisné analýzy.

7.1.3 Případová studie

Případová studie se řadí k základním výzkumným designům. Zaměřuje se na podrobné studium jednoho nebo více případů. Tato studie se stala klíčovou formou bádání v psychologickém, sociologickém a etnografickém výzkumu (Švaříček, Šedová a kol., 2014).

Prezentované případy byly zpracovány formou kazuistik. Zdrojem informací pro kazuistiky byly: informace, data z provedeného pozorování. V kazuistice se objevuje rodinná a osobní anamnéza, školní vývoj a současný stav. Získané informace vycházely především z polostrukturovaných rozhovorů a pozorování, popisné analýzy. K dispozici byly předloženy odborné zprávy ze školského poradenského zařízení.

7.2 Výzkumný vzorek

Polostrukturované rozhovory byly provedeny se třemi rodiči vybraných dětí navštěvujících přípravný ročník. Další polostrukturovaný rozhovor se uskutečnil s třídní učitelkou přípravné třídy. Všechny rozhovory byly provedeny v jednom krajském městě. Detaily ohledně jednotlivých rodin viz kazuistiky.

Rodič (matka) č. 1: Matka měla rizikové těhotenství. Porod proběhl akutním císařským řezem v 35. týdnu. Svou dceru umístili oba rodiče do přípravné třídy z důvodu jejího zdravotního problému a školní nepřipravenosti (nezralosti). Dívka získala zprávu z ŠPZ k odkladu školní docházky o jeden rok.

Rodič (matka) č. 2: Matka je původem Slovenka. Měla bezproblémové těhotenství, avšak porod byl komplikovaný. Již odmala měla u dítěte podezření na masivní poruchy ADHD. Svého syna umístili oba rodiče do přípravné třídy z důvodu školní nepřipravenosti (nezralosti). Chlapec získal zprávu z ŠPZ k odkladu školní docházky o jeden rok.

Rodič (matka) č. 3: Matka měla bezproblémové těhotenství i porod. Tato rodina pocházela ze sociálně znevýhodněného prostředí, a proto její syn neměl dostatek podnětů pro osobní rozvoj. Chlapec neměl žádnou zprávu z poradny, kromě doporučení o odkladu školní docházky.

Třídní učitelka č. 4: Vystudovala pedagogickou fakultu. Dříve učila na základní škole, pracovala v soukromé pedagogicko–psychologické poradně. V době realizace rozhovoru působila čtvrtým rokem jako učitelka přípravné třídy. Přípravná třída se nachází na sídlištní škole v krajském městě.

8 VÝSLEDKY

8.1 Kazuistiky

Kazuistika dítěte č. 1

Pohlaví: dívka

Věk dítěte v době záznamu: 8 let, 0 měsíců

Rodinná anamnéza:

Matka je zdravá, otec trpí astmatem. Dívka pochází z úplné, funkční rodiny. Má osmiletou sestru - dvojče, dále starší šestnáctiletou sestru a čtrnáctiletého bratra. Rodina je věřící (katolíci). Oba rodiče mají středoškolské vzdělání a ve škole byli průměrní žáci. Matka pracuje jako asistentka prodeje. Otec je zaměstnán jako vedoucí prodeje. Oba pracují společně na jednom pracovišti. Přípravnu třídu nikdy nenavštěvovali. Jsou schopni spolupracovat se školou a o dceru se aktivně zajímají.

Osobní anamnéza:

Těhotenství matky bylo rizikové vzhledem k očekávání dvojčat. Prožívala obavy a odmítla injekční maturaci na základě náboženského přesvědčení. Porod proběhl akutním císařským řezem v 35. týdnu. Dívka se narodila s nízkou porodní váhou oproti svému dvojčeti. Rodiče se toho obávali a prožívali neklid. Narodila se se šelestem na srdci. Již v útlém dětství cvičena Vojtova metoda. Od mala byla hrubá motorika a řeč mírně opožděna. Navštěvovala logopedii (cca 3 roky) a dosud dětskou kardiologii. V lednu v roce 2021 podstoupila úspěšnou katetrizaci srdce, kdy musela být měsíc doma mimo jakýkoliv kolektiv. Dívka je drobnějšího vzrůstu.

Školní vývoj:

Rodiče žádali o vyšetření školní zralosti dcery, protože si nebyli jisti, zda je připravena na vstup do základní školy. Dívka získala zprávu z ŠPZ k odkladu školní docházky o jeden rok z důvodu školní nepřipravenosti. Rodiče ji na základě doporučení ŠPZ umístili do přípravné třídy (2020/2021). Již od mala se vývojově odlišovala od svého dvojčete, zejm. svou velikostí a fungováním. Matka se jí věnovala od samého dětství, avšak vztah mezi nimi vznikl postupně.

V přípravné třídě se chovala mile, avšak byla méně komunikativní a od mala roztěkaná. V řeči se projevovala mírná dyslálie, špatně vyslovovala některé hlásky. Při práci ve škole projevovala zájem, byla klidná, trpělivá a snažila se zadaný úkol dodělat. Pracovala dominantní levou rukou a snažila se o správný úchop tužky, avšak křečovitě. Kresba postavy a celkově grafomotorika neodpovídala věku. Uměla se podepsat, avšak nedokázala rozpoznat nově naučená písmena (velká a malá). Pracovala sama a soustředila se na činnost, avšak občas vyžadovala dopomoc. Zraková a sluchová diferenciací byla obtížnější. Dokázala o sobě říci základní údaje (jméno, věk, bydliště), rozpoznala základní tvary a barvy, uměla vytleskat jednotlivá slova na slabiky a věděla, které písmeno je první. Problém jí dělalo určení posledního písmena. V pořadí dokázala vyjmenovat roční období a uměla napočítat do 16. V kolektivu se zapojovala, někdy chtěla být sama. Měla cit pro druhé, na druhou stranu občas ráda žalovala. Veškeré pochvaly měla zaznamenány v žákovské knížce. V době pandemie byla doma a pracovala s matkou na zadaných úkolech.

Z pohledu bývalé třídní učitelky přípravné třídy byla dívka velice zhýčkaná svými rodiči. Uvedla, že špatně snášela prohru, byla zvyklá pouze na vítězství. Při prohře prožívala hysterický záchvat, křičela, byla svérázná i po vysvětlení pravidel. Na druhou stranu v rozhovoru uvedla, že při činnostech byla šikovná, soustředěná a motoricky zdatná zejm. při psaní. Své úkoly měla vždy splněné, protože má svědomité rodiče, kteří se o ni opravdu zajímají. Povahově byla spíše uzavřená a samotářská. Nyní se jí v 1. třídě daří.

Současný stav:

Dívka nyní úspěšně navštěvuje první třídu, kde je velice vnímavá, spolupracuje. Doteď navštěvuje dětskou kardiologii. Logopedii již nenavštěvuje, řeč je plynulá a umí bezchybně vyslovit všechny hlásky. Dívka je zvědavá, šikovná, avšak občas nepokojná. Naučila se očnímu kontaktu. Matka uvedla, že dcera má svou hlavu a nechce si nechat od nikoho nic poradit. Dříve se vyhýbala jakémukoliv fyzickému kontaktu, nyní se od 7 let nechá chovat. Matka se jí snaží individuálně věnovat a komunikovat s ní každý den. Dívce při práci nejvíce pomáhá to, když je matka klidná a vnímavá. Doma má rituál, že jakmile dívka přijde ze školy, snaží se udělat všechny své úkoly, avšak když se jí nechce, tak je rychle odbyde a ihned sklídí. Při tom všem občas zažívá vztek, proto jí matka musí uklidnit (volná zábava, samostatnost). Velice často se dožaduje pochvaly. Když jí něco

nejde, je plačtivá, vzdává to, proto jí rodiče ponechávají volný prostor pro uklidnění. Matka v rozhovoru udává, že dcera funguje dobře, ale jen do určité doby, že potřebuje svůj čas. Ve společnosti je převážně raději o samotě, avšak zapojit se do kolektivu také dokáže. Matka má povědomí o práci učitelek ve škole a je s nimi spokojená, na práci s nimi by nic neměnila. Pokud by měla dívka na výběr, tak by se s radostí do přípravné třídy vrátila. Ve škole se učí formou hry. Nyní se dokáže více soustředit na činnost, je soběstačná. Při domácích pracích má problém s úklidem (spoléhá na svou sestru). Nyní vyniká v kreslení, které jí dříve nebavilo (nepřetahuje, vybarvuje všechna prázdná pole). V činnostech se chce podobat svému dvojčeti. Matka věří, že nastoupila v pravý čas do školy, a oba rodiče si pro své dítě přejí jen to nejlepší.

Kazuistika dítěte č. 2

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte v době záznamu: 7 let, 5 měsíců

Rodinná anamnéza:

Otec i matka jsou zdraví. Chlapec pochází z úplné, funkční rodiny. Má mladší čtyřletou sestru. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání, matka je vyučená jako krejčová, otec jako autoelektrikář. Oba byli ve škole průměrní žáci. Nyní matka pracuje jako pokladní. Otec pracuje jako automechanik. Přípravnu třídu nikdy nenavštěvovali. Oba spolupracují se školou a o syna se aktivně zajímají.

Osobní anamnéza:

Matka v rozhovoru uvedla, že porod byl komplikovaný. Psychomotorický vývoj a vývoj řeči proběhl v normě. Začal chodit v 1. roce. Již od batolecího období měl podezření na masivní poruchy ADHD. Rodiče pozorovali například to, že se neustále vztekal, křičel, lezl po výškách, spal pouze 20 minut za celých 24 hodin, nevydržel v klidu u jídla, později neustále vzdoroval "já chci". Dříve po dobu pouze tří dnů v týdnu chodil do běžné MŠ, kde nevydržel. Následně navštěvoval speciální MŠ zaměřenou na výchovně-vzdělávací činnosti. Poté chodil do přípravné třídy. Od 3 let navštěvoval klinického logopeda, klinickou psycholožku a klinickou psychiatricku pro masivní projevy ADHD a užíval medikaci. Chlapec byl tělesně vyspělý, filipínské míry dosahoval před nástupem do ZŠ.

Školní vývoj:

Chlapec získal zprávu z ŠPZ k odkladu školní docházky o jeden rok z důvodu školní nepřipravenosti. Byl mu vyhotoven plán pedagogické podpory. Rodiče umístili svého syna do přípravné třídy z důvodu celkové nevyzrálosti a poruchy soustředění. Matka toto rozhodnutí při nástupu snášela hůře než syn, protože byla zvyklá s ním trávit opravdu mnoho času. První tři dny tam probřečel, následně si našel kamarády a do školy se začal těšit. Paní učitelka si k němu našla správný přístup z hlediska práce a komunikace. V průběhu výuky byl neklidný a impulzivní. Od mala v řeči neměl upevněnou správnou výslovnost ve více hláskách, tzv. dyslalická řeč. Při své práci používal levou ruku. Snažil se o správný úchop tužky. Úroveň kresby, grafomotorika i vizuomotorická koordinace

neodpovídala věku dítěte. Při zadané aktivitě se byl schopen podepsat, dokázal určit svůj věk. Rozpoznal všechny barvy, avšak nedokázal v posloupnosti vyjmenovat roční období. Matematické představy nebyly dostatečně rozvinuty. Při zadané aktivitě nebyl schopen dlouhodobé koncentrace pozornosti a soustředěnosti. Sám nedokázal dodělat započatou aktivitu nebo úkol. Na výpomoc dle potřeby a třídní učitelky docházela nárazově asistentka pedagoga. Ve třídě měl také ztížené sociální vztahy, protože se špatně adaptoval na nové prostředí a vztahy. Ve třídě se nejvíce kamarádil pouze s jedním spolužákem.

Z pohledu bývalé třídní učitelky přípravné třídy byl při menší medikaci agresivní (ubližoval ostatním dětem). Po příchodu do školy byl velice vzpurný. Ve škole se na základě systematického bodování začal snažit a pracovat (byl zvyklý na různé povinnosti apod.), avšak doma nikoliv (často odpočíval). Maminka si k učitelce často chodila pro rady, byla velice úzkostlivá. V kolektivu nebyl chlapec schopen spolupráce, ostatním často bezdůvodně ničil hračky. Nyní se mu v 1. třídě daří.

Současný stav:

Chlapec nyní úspěšně navštěvuje první třídu a v případě potřeby mu při práci pomáhá asistentka. Do první třídy se nebál nastoupit, věděl, jaký režim a povinnosti ho tam čekají. V rozhovoru se matka zmínila o tom, že o přestávce si hraje a nosí domů celou svačinu. Matka vnímá velký posun po přechodu z přípravné třídy do 1. třídy ZŠ, například v počítání, v psaní. Je si vědoma úspěšnosti svého syna při nástupu. Chlapec se nyní již lépe adaptuje na okolí. Dosud navštěvuje klinického psychologa a psychiatra (1x za 3 měsíce) a užívá medikaci Rorendo. I nadále u chlapce přetrvávají obtíže v oblasti emoční, matka ho popisuje jako vzteklého a tvrdohlavého. Dále u něj přetrvávají obtíže v oblasti řečové, zejm. výslovnost některých hlásek a slov. V průběhu školního a domácího vzdělávání vyžaduje pozornost. Samostatně nedokáže dodělat zadaný úkol. Pokud se mu něco nepovede, reaguje impulzivně, neklidně, od činnosti odchází. Při splnění jakékoliv domácí práce (aktivitě), očekává odměnu (nejčastěji hračku). Rodiče mu ji kupují velice často a dítě do ničeho nenutí. Pokud nedojde k vyhovění jeho žádosti, projevuje záchvaty vzteku "já chci!", křičí, nadává, snaží se upoutat pozornost, pak se uklidní, za cca 10 – 15 minut a pokračuje v práci. Již od mala preferuje více kontakt s matkou než s otcem, který si k němu dosud nevybudoval vztah z důvodu dojíždění za prací. Proto se

mu nejvíce věnuje matka, pracuje s ním každý den, avšak pod nátlakem. Samostatně je schopen se soustředit maximálně na 5 – 10 minut. Při práci doma nevyžaduje žádný rituál či předmět. Jeho jediný rituál je pravidelný spánek. Dále má různé zájmy a koníčky, například hraje fotbal, chodí na hřiště, poslouchá rádio, rád si hraje s legem, vojáky, hraje Minecraft či na PlayStationu. Při běžných domácích činnostech matce nepomáhá. U oblíbené aktivity vydrží hodinu.

Kazuistika dítěte č. 3

Pohlaví: chlapec

Věk dítěte v době záznamu: 7 let, 1 měsíc

Rodinná anamnéza:

Otec i matka jsou zdraví. Chlapec žije pouze se svou matkou a se sourozenci. Dříve bydlel s matkou a bratrem v azylovém domě. Další sourozenec žil s otcem. Každý měl jiného otce. Chlapec má dvanáctiletou sestru, devítiletého bratra a nejmladší tříletou sestru. Jeho vlastní otec s nimi nebydlí již od té doby, kdy mu byl rok a půl, dosud se s chlapcem téměř nestýká. Matka má základní vzdělání a ve škole byla průměrná žákyně. Je bez zaměstnání, v evidenci Úřadu práce. Zaměstnání a vzdělání otce mi není známo. Oba rodiče přípravnou třídu nikdy nenavštěvovali. Rodina je romského původu.

Osobní anamnéza:

Matka měla bezproblémové těhotenství. Po porodu chlapečkovi diagnostikovali atrézii a stenózu konečníku s píštělí a provedli operaci konečníku. Ve 2 letech ho čekala další operace konečníku pro zlepšení. Jednou za rok již od mala dojížděli na kontroly do Prahy. Žádné jiné vyšetření již nepodstoupil. Chlapec pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Školní vývoj:

Chlapec neměl žádnou zprávu z poradny, kromě doporučení o odkladu školní docházky. Nejprve navštěvoval běžnou mateřskou školu. Poté navštěvoval přípravný ročník, do kterého se velice těšil. Adaptace mu nedělala potíže, ve třídě se snažil spolupracovat a zapojovat. Před vstupem do přípravné třídy znal již základní barvy, počítal do deseti, matka ho seznámila také s písmeny. Matka s třídní učitelkou problémy neměla. Přes covidovou pandemii se doma snažil pracovat. Bohužel mu chybělo podnětné prostředí pro osobní rozvoj.

Z pohledu bývalé třídní učitelky přípravné třídy byl v kolektivu *“živější”*, kamarádský, ale povyšoval se nad ostatní, často mluvil sprostě. Učitelka ho musela usměrnit. Při práci se nebyl schopen soustředit na činnost, byl pomalý a pohodlný. Po čase toužil po

úspěšnosti, a proto se naučil pracovat právě až ve škole. Doma chlapec neměl žádnou podporu a zpětnou vazbu. Nyní má bývalá učitelka zprávy o tom, že jeho matka nespolupracuje se současnou učitelkou a chlapeček nenosí do školy úkoly.

Současný stav:

Nyní úspěšně navštěvuje první ročník. V přípravné třídě se toho hodně naučil (zejm. písmena, číslice, barvy), tedy byl připraven na vstup do ZŠ. Po příchodu domů ze školy je povinen si nejprve splnit úkoly a poté je ponechán volné zábavě. Při plnění úkolu vydrží pracovat cca třicet minut. Vždy se může obrátit na matku, zejm. při školní přípravě. Ta mu také připravuje věci na druhý den. Uvedla, že penál si obstarává sám. Při práci se dokáže soustředit na činnost a zadaný úkol dodělá. Ve třídě je snaživý, nyní umí počítat do dvaceti, zvládne napsat své jméno. Matka dosud nemá povědomí o práci s chlapcem ve třídě, avšak současná učitelka na ni působí mile. S osobními potížemi se dokáže vyrovnat snadno. U oblíbených aktivit vydrží hodinu, je klidný, ale nesmí ho nikdo vyrušovat. Mezi jeho zájmy a koníčky patří například fotbal, jízda na kole, lego, stavba z kostek. Při domácích činnostech doma moc nepomáhá. Matka svého syna vnímá jako statečného, akčního, šikovného. Těší ji, že se rád rychle učí a že umístila svého syna do přípravné třídy.

8.2 Výsledky rozhovorů

Zpracované výsledky rozhovorů uvádím strukturované podle výzkumných otázek. Z výsledků rozhovorů jsem zjistila, že všem rodičům se osvědčily podobné strategie při domácí přípravě s dítětem a že každý mu chce předat jen to nejlepší do budoucího života. Důležitá je spojitost výchovy a vzdělávání. Vše záleží zejm. na samotném přístupu k dítěti, který je odrazem rodičovské výchovy a prostředí, v němž se dítě vyvíjí a rozvíjí. Přístup k dítěti je vždy individuální. Vychází vždy nejen z potřeb a možností rodičů, ale také z potřeb a možností samotného dítěte. Rodič se při domácí přípravě s dítětem řídí pokyny a radami třídního učitele a doporučením ze školského poradenského zařízení. Důležité tedy je, jak je dítě školsky zralé a připravené a které okolnosti ho dále ovlivňují. Ukázalo se, že každé z dětí v mém výzkumu při práci a učení spoléhá na své rodiče, zejm. na svou matku. Ve většině případů své rodiče berou jako svůj vzor, ke kterému cítí důvěru, podporu, jistotu a bezpečí.

Třídní paní učitelce se při školní přípravě osvědčily takové strategie, které úspěšně umožňují vstup dítěte do školy v oblasti fyzické, psychické a sociální. Ke každému dítěti přistupuje individuálně jako k jedinečné osobnosti. Výuka probíhá formou her, které často obměňuje. Často s dětmi pracuje na základě analyticko-syntetické metody (čtení, psaní) a využívá skupinovou práci zejm. při soutěžení s druhou skupinou. Ve třídě se snaží o vzájemnou spolupráci a všestranný rozvoj dítěte. Po celou dobu se snaží o udržení a rozvíjení koncentrace a zapojení všech jejích smyslů.

VO 1: Jaké strategie využívají rodiče v domácí přípravě dítěte navštěvujícího přípravný ročník?

Rodič č. 1: Rodiče využívali takové strategie, které byly příznivé a přínosné pro samotné vzdělávání dítěte. O dívku se aktivně zajímali a spolupracovali s ní. Při domácí přípravě s dcerou pracovala spíše matka, a to pravidelně u svého stolu a v klidném prostředí bez rušivých elementů. Vždy se jí individuálně věnovala a komunikovala s ní („*Důležité je se tomu dítěti věnovat, aby se rozvíjelo*“). Po celou dobu se snažila být klidná a vnímavá, a to byl velice přínosný podnět pro dceru při práci. Rodiče se snažili o to, aby si vždy po příchodu ze školy plnila své školní povinnosti („*Já jsem naučila všechny čtyři svoje děti,*

že jakmile přijdou ze školy, tak aby si ihned připravily do školy a hned udělaly úkoly,...“). Zbytečně ji však netlačili do úkolů, do kterých se jí zrovna po příchodu domů nechtělo (nedařilo). Na případný vztek, křik, pláč dítěte reagovali rodiče tak, že dceři ponechali prostor (volná zábava, samostatnost dívky) a následně se k činnosti vrátili. Snažili se jí individuálně poskytovat a věnovat určitý svůj čas. Oba usilovali o vstřícný a respektující přístup. Při domácí přípravě často dceru chválili, motivovali a podporovali. Při přípravě se zaměřovali zejm. na oslabené oblasti. Doba přípravy se odrážela dle jednotlivých aktivit. V době covidové pandemie se matka obzvláště snažila o přípravu své dcery do první třídy (písmenka, číst).

Rodič č. 2: Rodiče využívali takové strategie, které byly příznivé a přínosné pro samotné vzdělávání chlapce. O syna se aktivně zajímali a spolupracovali s ním. Při domácí přípravě s ním pracovala převážně matka, jelikož otec byl zaměstnán daleko od domova. Oba rodiče měli odlišný názor na výchovu, proto každý rodič využíval jiné strategie při domácí přípravě. Otec si k němu dosud nevybudoval vztah, a proto s ním chlapec nechtěl spolupracovat. Otec si synovu přízeň získával na základě koupených odměn (zejm. hračkou) a jako omluvu za málo strávený čas s ním vzhledem ke své profesi. Naopak matka musela synovi vzhledem k podezření pro masivní poruchy ADHD uzpůsobit takovou strategii domácí přípravy, aby pro něj byla přijatelná. Tedy přistupovala k němu individuálně (*„Když jsem s ním odpoledne doma, tak se ho snažím zabavit, vymýšlím mu aktivity, trénujeme psaní,...*“). Pracovala s ním pravidelně u stolu a v klidném prostředí bez rušivých elementů. Na případný neklid, impulzivnost, výbušnost chlapce reagovala matka tím, že mu ponechávala prostor (například pro hru, odpočinek) a pozornost syna si získávala na základě koupených odměn (např. hračkou). Každý den se mu věnovala a komunikovala s ním (občas pod nátlakem). Uvedla, že na něm byla až nezdravě závislá a neustále mu byla na blízku při plnění domácích úkolů. Při domácí přípravě spolu trénovali výslovnosti jednotlivých slov, učili se grafomotoriku, písmena, číslice, barvy, správný úchop tužky. Pracovali převážně odpoledne po příchodu ze školy a matka vymýšlela pro něj různé aktivity zaměřené na dílčí oblasti vývoje. Nebyla si jistá, jak přimět a zlepšit koncentraci dítěte na domácí přípravu, a proto si chodila pro rady k paní učitelce. Chlapec se doma pouze krátce soustředil, cca 5 – 10 minut, a poté šel odpočívat. V době covidové pandemie mu matka pomáhala s úkoly, avšak musel se vzdělávat pod

nátlakem. Vždy v případě jakýchkoliv nejasností při domácí přípravě kontaktovala třídní učitelku.

Rodič č. 3: Matka při domácí přípravě využívala podporující a rozvíjející strategie. O syna se zajímala, avšak ne tak aktivně jako ostatní rodiče. Na výchovu a školní přípravu byla sama. Rodina pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, a proto synovi chyběly dostatečné podněty pro osobní rozvoj a celkovou přípravu. I přesto matka využívala různé výchovné strategie. Snažila se s chlapcem více komunikovat, přistupovala k němu individuálně. Ve formuláři zmínila, že doma pracovali u stolu v kterékoliv místnosti a že často byli rušeni sousedy. Pro úspěšný start do první třídy se s ním snažila procvičovat základní dovednosti např. základní barvy, počítání do deseti, písmena. Snažila se využít strategii, aby když přijde ze školy, si nejprve plnil školní povinnosti a poté si šel hrát. Toto bylo spíše neúspěšné (*„...přijde domů, hodí tašku, pak chce s kamarádama prostě jít na kolo a být venku“*). Matka nevěděla, jaké strategie použít, aby s ním mohla vylepšit práci, spoléhala více na práci v přípravném ročníku (*„Hodně se tam toho naučil,...naučili je písmenka, číslice, barvy, jako fakt je to naučilo hodně do té přípravné třídy“*). Doma se nebyl schopen soustředit déle než třicet minut, avšak zadaný úkol vždy dokázal splnit. Matka se mu vždy snažila připravit věci na druhý den do školy a převážně mu pomáhala s těžšími úkoly. V době covidové pandemie mu pomáhala s úkoly a snažila se s ním pracovat.

VO 2: Jaké strategie (postupy) využívá učitel přípravné třídy při rozvoji oblastí školní zralosti v přípravné třídě?

Ke každému dítěti přistupuje individuálně a při práci využívá různé strategie. Snaží se tedy stavět na podložených pochvalách a povzbuzování. Po příchodu do třídy si děti mohou hrát po dobu dvaceti minut pro odbourání ranního stresu. Denně při práci využívá strategie, kterými jsou např. společný pozdrav, připomenutí pravidel ve třídě, ranní básnička, vyjádření pocitů dítěte (4 emotikony – cítím se radostně, cítím se rozzlobeně...), určení dne, ročního období a měsíce, vše se snaží učit formou her. Zapojuje všechny jejich smysly a využívá analyticko-syntetickou metodu pro rozvoj čtení, často používá skupinovou práci. Po celou dobu nezvyšuje hlas na děti (pouze v případě

nouze), aby je zaujala. Dále aplikuje obměny různých her. Usiluje o přístup jako v první třídě, např. správné sezení ve třídě, správný úchop tužky, soustředěnost a pozornost při aktivitách, pouze sešit a penál na lavici, apod. Při strategii pozornosti a soustředěnosti vyžaduje zájem o činnost min. na pět minut, následně se snaží o prodloužení. Při práci s dětmi tedy začíná na pěti minutách a poté aktivitu přerušuje tím, že si jdou zahrát hru na koberec, zacvičí si a poté se vrací zpět k činnosti. Tuto strategii má osvědčenou. Další strategií je zásadní rozdíl při práci doma a ve škole. Paní učitelka vyžaduje prodloužení aktivity u dítěte a daří se jí to na základě bodovacího systému, kdy za pět bodů dostanou magnet a za dva magnety získají delfína, kterého si připnou na lavici. Dále za to získají zápis do žákovské knížky. Toto je velmi motivuje. Toto rodiče vnímají jako zpětnou vazbu snahy jejich dítěte. Strategii hodnocení využívá také při splnění domácího úkolu. Při nedonesení úkolu nezíská žádný bod, avšak má možnost si ho po příchodu do školy vykonat. Hodnotí zejména snahu, nikoliv výkonnost a děti mezi sebou neporovnává. Strategie zralosti dítěte neurčuje pouze sama učitelka, ale zejm. rodiče. Sama vnímá, že některé dítě není zralé na vstup do první třídy ještě ani v sedmi letech, např. nezvládá grafomotoriku, kresba postavy neodpovídá věku dítěte apod. V situacích, kdy je potřeba, aby se dítě vyrovnalo s osobními potížemi, nabízí učitelka tzv. „*domeček*“, tedy jakési místo opory, kde si dítě může odpočinout a zůstat tam, jak dlouho chce, nebo využít plyšáky a deku. V případě potřeby dítě hladí, utěšuje a snaží se mu pomoci (viz Příloha č. 4).

VO 3: Jaké faktory ovlivňují přípravu dítěte v domácím a školním prostředí?

Rodič č. 1: První faktor, který ovlivňoval přípravu dívky, byl zejm. zdravotní stav. Patřilo sem vývojové opoždění od jejího dvojčete, šelest na srdci a dále školní nepřipravenost, oslabená oblast sociálního vnímání. Mezi další faktor při přípravě patřil temperament dívky, například roztržitost, svéráznost, závislost na rodičích, plačtivost, menší komunikativnost, uzavřenost až samotářství. Další faktor při přípravě byl zejm. křečovitý úchop tužky, oslabená grafomotorika, obtíže ve zrakové a sluchové diferenciaci - všechny tyto potíže vycházely z její nezralosti a nepřipravenosti. Na druhou stranu se při přípravě ve škole dokázala soustředit na činnost, byla samostatná, klidná, trpělivá a snažila se zadaný úkol dodělat a občas se dokázala zapojit do kolektivu. Důležitým

faktorem při přípravě dívky bylo očekávání pochval a odměn („...staví na chválách, jako když je moc chválená, tak jí to dělá velice dobře...“). Dále to byl z vývojového hlediska čas.

Rodič č. 2: Do faktorů, které ovlivňovaly přípravu chlapce, patřily zejm. školní nepřipravenost a podezření na masivní poruchy ADHD (náznaky již od 1 roku: „...vztekal se, začal lézt po výškách, nevydržel u jídla, běhala jsem za ním z místa na místo se lžičkou po celým bytě...“). S tím souvisel také faktor temperamentu chlapce, který často prožíval vztek, křik, neustále vzdoroval *“já chci“*, byl neklidný a nesoustředěný na přípravu, špatně se adaptoval, nebyl schopen dokončit zadaný úkol. Dalším faktorem byla potíž s grafomotorikou, s kresbou, vizuomotorickou koordinací, které neodpovídaly věku dítěte a všechny tyto potíže vycházely z jeho nezralosti a nepřipravenosti. Důležitým faktorem při přípravě chlapce bylo očekávání pochval a odměn. Často vyžadoval přítomnost matky. Po dobu přípravy navštěvoval klinického logopeda (dyslalická řeč), psychologku a psychiatra. Do faktorů při přípravě chlapce patřila každodenní medikace (Risperidon), která ho často utlumovala, a naopak při menším dávkování vzbuzovala agresivní chování. Na druhou stranu dosahoval filipínské míry ještě před nástupem do ZŠ. Na základě faktoru systémového bodování ve škole se začal snažit, k paní učitelce si našel přístup při práci a komunikaci.

Rodič č. 3: Hlavní faktor, který ovlivňoval přípravu chlapce, bylo zejm. sociální znevýhodnění. Dítěti chybělo podnětné prostředí pro osobní rozvoj a přítomnost otcovské výchovy. Důležitým faktorem při přípravě byla jeho matka, která mu pomáhala a na kterou se vždy spoléhal. Mezi další faktor patřil temperament chlapce, například občas byl netrpělivý, nesoustředěný, pomalý. Na druhou stranu se při přípravě dokázal zapojovat a spolupracovat, protože ho výuka bavila (faktor formou hry a hodnocení). Zadaný úkol byl schopen dodělat („Když je úkol lehký, tak si ho udělá sám a když neví, tak potřebuje pomoci“).

VO 4: Jak se dítě zdokonaluje/nezdokonaluje postupem času?

Rodič č. 1: Dívka se postupem času zdokonalila, bylo to patrné zejména při přechodu z přípravné třídy do první třídy („*Ona už čte, od učitelky je chválená, spolupracuje, vnímá,...*“). Bylo to dáno jednak spoluprací rodičů při domácí přípravě, výukou třídní paní učitelky, a jednak samotným individuálním vývojem dítěte. Dívka pro svou školní zralost potřebovala svůj čas. Nyní se jí v první třídě daří. Zlepšila se v tělesné, kognitivní, emoční a sociální oblasti. Například je více vnímavá, komunikativní, kooperativní, šikovná a dovedná, místy však nepokojná. Osvojila si základní schopnosti ve čtení, psaní. Ve společnosti se naučila lepšímu zapojování a očnímu kontaktu. Při školní a domácí práci je více soustředěná. Ve volném čase se věnuje kreslení, které ji dříve nebavilo.

Rodič č. 2: Chlapec se postupem času zdokonalil, což se prokázalo při přechodu z přípravné třídy do první třídy. Bylo to dáno jednak spoluprací matky při domácí přípravě, výukou třídní paní učitelky, a jednak individuálním postupným vývojem dítěte. Chlapec pro školní zralost potřeboval svůj čas. Nyní se mu v první třídě daří a v případě potřeby se mu věnuje asistentka. Zlepšil se v tělesné a sociální oblasti. Dosud u chlapce přetrvávají potíže v oblasti emoční (častá rozzuřenost, svéhlavost) a kognitivní (špatná výslovnost některých hlásek a slov). Osvojil si základní schopnosti v psaní a počítání. Ve společnosti se lépe adaptuje, avšak ve třídě si o přestávkách stále rád hraje a vynechává svačinku („*Neměl jsem čas, musel jsem si hrát*“). Při práci se snaží více soustředit, avšak samostatně nedokáže dodělat zadaný úkol. Při školním a domácím neúspěchu se u něj projevuje křik, neklid, impulzivita, podrážděnost, vzdoruje. Vždy očekává odměnu za splnění jakéhokoliv úkolu („*On to dělá jen kvůli tomu, aby dostal nějakou hračku*“). Dosud navštěvuje klinickou psychologii a psychiatrii a užívá medikaci.

Rodič č. 3: Chlapec se postupem času zdokonalil, což je patrné při přechodu z přípravné třídy do první třídy. Bylo to dáno částečnou spoluprací matky při domácí přípravě, výukou třídní paní učitelky a samotným individuálním vývojem dítěte. Nyní se mu v první třídě částečně daří, avšak na druhou stranu nenosí úkoly. Zlepšil se zejm. v tělesné, kognitivní a pracovní oblasti. Osvojil si písmena (napíše své jméno), číslice (počítání do dvaceti), barvy. Při práci se dokáže soustředit, je snaživý na činnost a zadaný úkol dodělá. Rád se učí novým věcem. Spolupráce matky se školou se v prvním ročníku docházky

chlapce do ZŠ dle referencí učitelky výrazně oslabila („*Hodně zlobí a s maminkou je trošku těžší spolupráce, protože chlapec nenosí úkoly,...*“).

VO 5: Které faktory ovlivnily rozhodnutí rodičů umístit dítě do přípravné třídy?

Rodič č. 1: Hlavním faktorem bylo vývojové opožďování dcery („*Už od narození bylo vidět, že se odchyluje od svého dvojčete, a že každá jinak fungují*“). Navštívili ŠPZ, které jim vyhotovilo zprávu k odkladu školní docházky o jeden rok z důvodu školní nepřipravenosti (nezralosti). Na základě této zprávy se rodiče rozhodli o umístění své dcery do přípravné třídy. Dalším faktorem byl zdravotní stav dcery (šelest na srdci, opožděný vývoj).

Rodič č. 2: Hlavním faktorem rozhodnutí rodičů pro umístění dítěte do přípravné třídy bylo podezření na projevy masivní poruchy ADHD („*Od roka a půl měl podezření na tuto diagnózu*“). Dalším faktorem, který přispěl k tomuto rozhodnutí, byla zpráva z ŠPZ k odkladu školní docházky o jeden rok z důvodu školní nepřipravenosti (zejm. z celkové nezralosti a nesoustředěnosti). Na základě této zprávy se rodiče rozhodli o umístění svého syna do přípravné třídy.

Rodič č. 3: Hlavním faktorem rozhodnutí matky samoživitelky pro umístění syna do přípravné třídy bylo doporučení k odkladu školní docházky o jeden rok („*Dali mu odklad, protože nebyl zralý a potřeboval prostě tu přípravnou třídu, aby ho připravili*“). ŠPZ nenavštívil. Dalším a důležitým faktorem bylo sociální znevýhodnění rodiny, nedostatek podnětů pro osobní rozvoj.

9 DISKUZE

Cílem mé diskuze je zpracování a porovnání výsledků odpovědí rodičů a učitelky na výzkumné otázky. Na základě odpovědí respondentů jsem se snažila zodpovědět na stanovené otázky propojené s teoretickým hlediskem strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravném ročníku.

VO 1: Jaké strategie využívají rodiče v domácí přípravě dítěte navštěvujícího přípravný ročník?

Jednotným cílem všech rodičů je příprava na úspěšný vstup do prvního ročníku. Rodič č. 1 a rodič č. 2 se aktivně zajímá o dítě, snaží se mu každý den věnovat, podporovat a spolupracovat. Na to odkazuje Opravilová (2016), která považuje motivovanost dítěte za velice důležitou vzhledem k jeho sebepřesahu a uvědomění si jeho možností. Naopak rodič č. 3, který pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, se o dítě tak aktivně nezajímá a nemotivuje ho, dítěti chybí podnětné prostředí pro jeho osobní rozvoj. Na to odkazují Bartoňová, Opatřilová a Vítková (2013), autorky toto znevýhodnění dítěte, vyrůstajícího v určitém prostředí, označují za fenomén chudoby, který má dopady na jeho životní situace. V rozhovorech se ukázalo, že při domácí přípravě dochází k častější a individuální spolupráci dítěte s matkou než s otcem. Častým důvodem je trpělivost matky, zaneprázdněnost otců nebo odlišnost názorů pro učení a výchovu svého dítěte. Autorka Opravilová (2016) dodává, že čím je dítě menší, tím je závislejší zejm. na své matce. Další strategií každého rodiče (rodič č. 1, č. 2, č. 3) při domácí přípravě je klidný, vnímavý a vyrovnaný přístup k němu. Rodič č. 1 a rodič č. 2 využívá stejnou strategii při přípravě, kdy práce probíhá pravidelně u stolu a v klidném prostředí bez rušivých elementů. Na to poukazuje Kořátková (2018), která při přípravě zdůrazňuje potřebu podnětného prostředí s dostatkem komunikačních možností s dospělými a s vrstevníky. Oproti tomu dítěti rodiče č. 3 chybí podnětné prostředí a zároveň je vyrušováno sousedy. Překvapující strategií bylo zjištění, že všichni rodiče (rodič č. 1, č. 2, č. 3) většinou preferují (před volnočasovými aktivitami) splnění školních povinností ihned po příchodu dítěte ze školy. Na základě toho jsou pak děti podrážděné, nesoustředěné a často prožívají stres, proto se je vždy nesnaží nutit do domácí přípravy. Fitznerová (2010) uvádí, že rodiče by se měli v dnešní uspěchané době naučit rozpoznat, jaká zátěž je pro děti přirozená a motivující a jaká je už naopak nadměrná a přetěžující. Jedním ze stresů

jsou velká očekávání ze strany rodičů. V porovnání rodičů si rodiče č. 2 a č. 3 nebyli jisti strategií pro vylepšení práce s dítětem, a tak se vždy obraceli na třídní učitelku přípravné třídy. Každý z rodičů používal jiný přístup k dítěti pro dokončení práce. Rodič č. 1 upřednostňuje chválu a motivaci dítěte a ponechává mu prostor pro samostatné dokončení, rodič č. 2 upřednostňuje koupené odměny a ponechává mu prostor pro odpočinek. Rodič č. 3 mu ponechává prostor a do ničeho ho nenutí, právě toto Mertin a Gillernová (2015) označují jako liberální styl výchovy, kdy je dítě bez požadavků a hranic. Každý z rodičů při domácí přípravě využívá a přizpůsobuje svou strategii na základě jejich subjektivity.

VO 2: Jaké strategie využívá učitel přípravné třídy při rozvoji oblastí školní zralosti v přípravné třídě?

Strategií třídní učitelky při rozvoji oblastí školní zralosti je individuální přístup ke každému dítěti. Na základě toho se snaží o úspěšný vstup do první třídy. Toto je dle rozhovoru ve shodě s každým rodičem (rodič č. 1, č. 2, č. 3). Každé dítě se rodiče snaží povzbuzovat a kladou na něj přiměřené požadavky. Tato strategie se osvědčila i u prací Bednářové a Šmardové (2015), které zdůrazňují, že jednotlivé požadavky na dítě by měly přiměřeně odpovídat jeho věku a mentální úrovni, jeho osobnostním vlastnostem, motivaci (vnitřní, vnější), dále určité míře vlídnosti, podpory a ocenění za snahu. Denně využívá rituál, kdy si děti mohou hrát po dobu dvaceti minut (pro odbourání ranního stresu) a při vyučování používá výuku formou her. Tato strategie je ve shodě s Mertinem a Gillernovou (2015), kteří udávají, že hra v dítěti vzbuzuje bezprostřední uspokojení, svobodu, radost a snižuje napětí. Prostřednictvím hry se učí, aniž by o tom vědělo. Učitelka na základě svých pedagogických zkušeností vychází z již osvědčených strategií každodenního ranního rituálu, jako je například společný pozdrav, připomenutí pravidel ve třídě, ranní básnička, vyjádření pocitů dítěte, určení dne, ročního období. Toto se také osvědčilo na základě mého pozorování v této třídě. Dále jsem mohla pozorovat práci učitelky a jednotlivých dětí, kde se snažila o vzájemnou spolupráci a jejich všestranný rozvoj byl podpořen bodovacím systémem. Konkrétně je učila základním návykům a dovednostem (správné sezení, správné držení psacího náčiní, sklon písma, uvolněný úchop). Po celou dobu na děti nezvyšovala hlas a snažila se podpořit samostatnost každého dítěte. Jako odborník má sofistikovanější strategie na rozdíl od všech rodičů

(rodič č. 1, č. 2, č. 3), například se snaží o protahování zadané činnosti ve škole formou her, aby se zlepšila jejich pozornost. Při rozvoji pozornosti a soustředěnosti začínala na pěti minutách a poté aktivitu přerušila jinou činností. Tuto strategii má osvědčenou ze svých pedagogických praxí a zkušeností vycházejících z pedagogicko-psychologické poradny. V případě nedonesení úkolu reagovala učitelka tak, aby si dítě ve škole dodělalo svůj úkol. Při práci klade důraz na zapojení všech smyslů a využívá analyticko-syntetickou metodu (ve čtení). Tato strategie se při práci neshoduje s rodiči (rodič č. 1, č. 2, č. 3). Učitelka se snažila spolupracovat s rodiči vybraných dětí. V rozhovoru uvedla, že výborná spolupráce byla zejm. s rodičem č. 1 a č. 2. Tato strategie se osvědčila též autorům Mertinovi a Gillernové (2015), kteří uvedli, že aby vztah fungoval pro všechny tři strany přívětivě (včetně dítěte), pak je potřeba jistá míra vstřícnosti, zaujetí, akceptující postoj bez kritiky a hodnocení. Vše se také odvíjí na základě jejich dlouhodobého vztahu a poznávání. Ve shodě nebyla s rodičem č. 3, který pouze spoléhal na přípravu v přípravné třídě, ale sám se dostatečně spolupráce neúčastnil. Zde autorka Bejdáková (2018) uvádí, že bez vzájemné snahy o otevřenou komunikaci není možné vztahy a spolupráci rozvíjet.

Při popisu jednotlivých dětí při práci ve škole učitelka uvedla, že dítě rodiče č. 1 bylo šikovné, ale velice zhýčkané svými rodiči, bylo svérázné a při hrách bylo zvyklé na vítězství. Tedy k němu přistupovala individuálně a vlídně na základě svých pedagogických zkušeností. Při práci se mu snažila vše několikrát vysvětlit. Naopak dítě rodiče č. 2 bylo často při práci ve škole vzpurné. Uvedla, že maminka mu vše dovolila a že měl dvojistou výchovu. Ve škole se mu nechtělo nic dělat, avšak učitelka použila strategii, která ho motivovala dodělat zadaný úkol, jednalo se o pochvaly a bodovací systém. Ve srovnání s dítětem rodiče č. 3 uvedla, že dítě bylo při práci líné, pomalé a ponecháno výchově svého dědy, protože jeho matka pracovala neustále v hotelu. Toto je v rozporu s rozhovorem rodiče č. 3, který netvrdil nic o výchově dědečka a o práci v hotelu. Učitelka pro něj využila stejnou strategii jako dítě rodiče č. 2, tedy na základě pochvaly a bodovacího systému.

VO 3: Jaké faktory ovlivňují přípravu dítěte v domácím a školním prostředí?

Všichni tito rodiče (rodič č. 1, č. 2, č. 3) potvrdili stejné či některé podobné faktory, které ovlivňovaly jeho přípravu. Za nejčastější faktor dítěte byla uvedena školní

nepřipravenost (rodič č. 1, č. 2 a částečně rodič č. 3) vycházející z jeho nezralosti. V porovnání dětí bylo u rodiče č. 3 hlavním důvodem sociální znevýhodnění a nepřítomnost otcovské výchovy, a proto získal doporučení k odkladu školní docházky. Děti se však od sebe přesto v mnohém odlišovaly. Dívku (rodič č. 1) kromě školní nepřipravenosti při přípravě výrazně ovlivňoval také faktor vývojového opoždění a oslabení v oblasti sociálního vnímání. Oproti tomu rodič č. 2 podotkl, že chlapce při přípravě kromě školní nepřipravenosti dále ovlivňovaly masivní projevy ADHD. Na podkladě rozhovoru s učitelkou a svým pozorování se prokázal faktor temperamentu jednotlivých dětí. Dívka rodiče č. 1 byla při přípravě opravdu roztržitá, svérázná, plačtivá a samotářská. Chlapec rodiče č. 2 byl při přípravě zuřivý, vzpurný, místy agresivní, nesoustředěný. Chlapec rodiče č. 3 byl při přípravě nesoustředěný, roztržitý, místy pomalý a netrpělivý. Avšak tyto děti byly schopny zadaný úkol ve škole dokončit, protože hlavním faktorem při výuce byla hra a systémové bodování (hodnocení a pochvaly). V rozhovoru se ukázalo, že všechny tyto děti při své přípravě vyžadují přítomnost matky než otce.

VO 4: Jak se dítě zdokonaluje/nezdokonaluje postupem času?

Na základě rozhovorů jednotlivých rodičů (č. 1, č. 2, č. 3) a paní učitelky došlo ke shodě, že se všechny zmíněné děti postupem času zdokonalily. Bylo to dáno jednak spoluprací rodičů při domácí přípravě, výukou třídní paní učitelky, a jednak samotným individuálním vývojem dítěte. Dívka rodiče č. 1 se zlepšila zejm. v tělesné, kognitivní, emoční a sociální oblasti. Osvojila si základní schopnosti ve čtení a psaní a počítání. Jak uvádějí autorky Bednářová a Šmardová (2015), základním požadavkem povinné školní docházky je zvládnutí trivia, tedy dovednosti čtení, psaní a počítání. Vše souvisí s dostatečnou vyspělostí rozumových schopností a vyvážeností pozitivního vývoje v jednotlivých oblastech. Při školní a domácí práci je více soustředěná. Oproti tomu dítě rodiče č. 2 se zlepšilo v tělesné a sociální oblasti. Osvojilo si základní schopnosti v psaní a v počítání. Při školní a domácí práci je chlapec více soustředěn, avšak sám nedokáže dodělat zadaný úkol. Dosud přetrvávají potíže v oblasti emoční a kognitivní, očekává odměnu za splnění jakéhokoliv úkolu. S tímto je v částečném rozporu dítě rodiče č. 3, které se sice také zlepšilo zejm. v tělesné, kognitivní a pracovní oblasti, ale nyní v 1. třídě

nedává pozor a nenosí úkoly. Situaci zhoršuje fakt, že matka se školou nespolupracuje, což vyplývá z rozhovoru s učitelkou.

VO 5: Které faktory ovlivnily rozhodnutí rodičů umístit dítě do přípravné třídy?

Z rozhovorů vyplynulo, že jedním z hlavních faktorů u rodičů č. 1 a č. 2 bylo rozhodnutí o umístění jejich dítěte do přípravné třídy na základě zprávy ŠPZ k odkladu školní docházky z důvodu školní nepřipravenosti. Na to odkazují autorky Jucovičová a Žáčková (2014), které podotýkají, že odkladný rok se týká dětí, které vykazují školní nezralost či trpí závažnějším typem nevyspělosti (například po stránce sociální, pracovní, motorické). Oproti tomu dítě rodiče č. 3 bylo pouze doporučeno k odkladu školní docházky z důvodu školní nepřipravenosti. Zde hrálo roli sociální znevýhodnění, kdy chlapec neměl dostatek podnětů pro osobní rozvoj a nemohl se tak dostatečně vzdělávat. Dalším faktorem rodičů č. 1, č. 2 byl zdravotní stav jejich dítěte. Dívka (dcera rodiče č. 1) měla již od mala šelest na srdci, podstoupila různá vyšetření, a proto byla za svým dvojčetem v určité oblasti opožděná (zejm. v tělesné oblasti). Oproti tomu měl chlapec (syn rodiče č. 2) podezření na projevy masivní poruchy ADHD, které se zřetelně projevovaly v emoční oblasti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce mi napomohla k ujasnění si základních oblastí týkajících se předškolního období, oslabení dílčích funkcí, školní zralosti a připravenosti v přípravném ročníku základní školy. Dítě musíme rozvíjet všestranně a rozvíjet jeho schopnosti k učení s hlubším individuálním přístupem ve spolupráci rodiny a školy. Teoretické poznatky se promítly i v části praktické a přispěly tak k bližšímu poznání dětí přípravného ročníku.

Na základě kvalitativního výzkumného šetření bylo zjištěno, jaké strategie se osvědčily rodičům a učitelům dětí v přípravném ročníku. Výzkum neprobíhal ve velkém počtu respondentů, avšak do jisté míry ukázal výsledky a průběh práce. Výsledky byly vyhodnoceny na základě stanovených otázek tohoto výzkumného šetření. Cíl práce byl naplněn, avšak v některých ohledech jen z části. Vzhledem k malému vzorku a charakteristikám účastníků výzkumu nebyly některé otázky plně zodpovězeny.

Z průzkumu tohoto kvalitativního šetření se prokázalo, že všem rodičům se osvědčily podobné strategie při domácí přípravě s dítětem. Každý rodič přistupuje ke svému dítěti individuálně. Vychází z potřeb a možností nejen samotného rodiče, ale i z potřeb a možností dítěte. Totéž se odrazilo také v přístupu třídní paní učitelky, která každé dítě bere jako jedinečné a snaží se s ním systematicky pracovat. Umístění jednotlivých dětí do přípravného ročníku vedlo rodiče k úsudku na základě oslabení dílčích funkcí. Má bakalářská práce je přínosná svou analýzou jednotlivých strategií v přístupu a v práci mezi rodičem, učitelem a dítětem. Nabízí informační zdroj a pohledy na problematiku jedinců v přípravné třídě.

Závěrem lze říci, že přechod dítěte z přípravného ročníku do první třídy je významným zlomem nejen v životě dítěte, ale i zlomem v životě jeho rodičů. Jestliže dítěti dáme dostatek podnětů pro celkový rozvoj a budeme se mu dostatečně věnovat a podporovat, pak mu tím usnadníme vstup nejen do školního prostředí, ale také i do budoucího života.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe, 2019. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-421-3.

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

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEJDÁKOVÁ, Sandra, Jarmila STŘECHOVÁ, Lenka SUCHARDOVÁ, Jana VÍTKOVÁ, Helena ZDRUBECKÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Školní zralost a komunikace*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-390-2.

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, 2018. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

FITZNEROVÁ, Ivana. *Máme dítě s handicapem*. Praha: Portál, 2010. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-663-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem : poradenství pro rodiče*. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

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

ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

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

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčí funkce a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Čtvrtý dotisk druhého, rozšířeného a přepracovaného vydání. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-2153-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Dotisk 6. vydání. Praha: Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H, 2015. ISBN 978-80-87295-33-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Údaje o rodině dítěte - formulář

Příloha č. 2: Ukázka návodných otázek pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči

Příloha č. 3: Ukázka návodných otázek pro polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Příloha č. 4: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou

Příloha č. 5: Ukázka informovaného souhlasu pro rodiče

Příloha č. 1: Údaje o rodině dítěte - formulář

Údaje o rodině dítěte - formulář

Prosím o vyplnění krátkého formuláře pro svou bakalářskou práci s názvem: *Strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravné třídě ZŠ*. Předem děkuji za ochotu a Vaši spolupráci. Tereza Jandová

OTEC

Jméno a příjmení otce:.....Věk:.....

Adresa trvalého pobytu:.....

Vzdělávání otce:.....

Profese otce:.....

Navštěvoval jste sám někdy přípravnou třídu?.....

Jaký jste byl ve škole žák? (Zakroužkujte) Nadprůměrný – průměrný – podprůměrný (problémový)

Utrpěl jste sám nějaké vážnější zdravotní problémy, popř. jaké?

.....

MATKA

Jméno a příjmení matky:.....Věk:.....

Adresa trvalého pobytu:.....

Vzdělávání matky:.....

Profese matky:.....

Navštěvovala jste sama někdy přípravnou třídu?.....

Jaká jste byla ve škole žákyně? (Zakroužkujte) Nadprůměrná – průměrná – podprůměrná (problémová)

Utrpěla jste sama nějaké vážnější zdravotní problémy, popř. jaké?

.....

DÍTĚ

Jméno a příjmení dítěte:.....Věk:.....

Počet a věk sourozenců:.....

Jaké má dítě doma podmínky při školní přípravě? (Zakroužkujte) Pracuje pravidelně u svého stolu - u stolu v kterékoliv místnosti - nemá vůbec žádné místo, kde by probíhala školní příprava

Myslíte si, že je doma Vaše dítě něčím vyrušováno při školní přípravě? (Pokud ano, uveďte důvod)

Ano - Ne

.....

Účastní se při práci s dítětem i někdo další mimo Vás, jakožto rodiče?

Jakou školu/ školku nyní navštěvuje Vaše dítě/ děti?

.....

Příloha č. 2: Ukázka návodných otázek pro rozhovor s rodiči

Polostrukturovaný rozhovor

(návodné otázky pro rodiče)

Pro rodiče:

- 1) *Můžete mi na úvod prosím krátce něco říci o Vaší rodině? (Jaká jste rodina, co je pro Vás v životě důležité, Vaše hodnoty, popř. Vaše cíle, Bydlí s Vámi i jiní členové rodiny?)*
- 2) *Můžete mi prosím představit svoji holčičku/chlapečka, můžete mi o ní/něm něco povyprávět prosím? (Kolik má sourozenců a jejich věk, jak spolupracuje s ostatními dětmi/ se svými sourozenci)*
- 3) *Jak to bylo s vývojem Vaší dcery/ syna? (Myšleno obecně jako vývoj) / Kdy jste zjistila, že by mohlo být něco v nepořádku/ Měla jste problémové těhotenství, popř. příznaky - Jak jste se cítila/ Měla jste Vy sama problém ve škole)*
- 4) *Jak to bylo s vývojem a nástupem do přípravné třídy? (Od kdy jste začal/a vnímat vývojové odchylky vzhledem k věku? (Co považujete za důležité v tom rozvoji)*
- 5) *Z jakého důvodu jste se rozhodl/a umístit Vaše dítě do přípravné třídy? (Příp. co k tomu vedlo a předcházelo)*
- 6) *Jaká všechna vyšetření Vaše dítě podstoupilo a nyní dosud podstupuje? (Jak často ho nyní podstupuje a které, kolikrát za týden – měsíc - rok/ Bylo vyšetření dobrovolné, či na doporučení/ Jak zjistili jistý problém, zda byly již nějaké příznaky, které k tomu vedly/ Jak probíhalo vyšetření/ Jak jste se dozvěděli o problému/)*
- 7) *Jak s dítětem pracujete? (Kdy s dítětem pracujete - ráno, večer, popř. co je pro Vás náročné (špatné) při práci doma a naopak, co Vám vyhovuje (je dobré) / Jak často spolu pracujete)*
- 8) *Co dítěti nejvíce pomáhá při práci s Vámi? (Popř. má nějaký rituál, zlovyk, tradici, prostředí k různým činnostem/ Co dítě dělá, když mu něco nejde/)*
- 9) *Jak si myslíte, že by se dala vylepšit Vaše práce s dítětem (popř. s ostatními dětmi)*
- 10) *Jak se chová při běžných domácích činnostech? (může tím být myšleno i hraní si doma)*
- 11) *Jak Vaše dítě vnímá rozvoj ve škole (Jaké informace máte o tom, jak se pracuje ve škole/ Co se Vám tam líbí/ nelíbí, popř. co by jste změnila na práci s učiteli)*
- 12) *Jak to vypadá, když Vaše dítě pracuje samo? (soběstačnost, soustředěnost na činnost/ Jak se dokáže vyrovnat s osobními potíži)*
- 13) *Co Vás překvapuje na dítěti (Čeho si na něm nejvíce ceníte/ V čem myslíte, že je dobré/ Co by jste si přáli pro své dítě z hlediska vzdělávání)*
- 14) *Co jste očekávala od přípravné třídy/ naplnilo se Vaše očekávání?*
- 15) *Jste ráda, že jste své dítě umístila do této třídy? (Co by bylo jinak, kdyby zůstalo v běžné MŠ a poté šlo rovnou do ZŠ, kdyby nebylo covidu, co by jste dělala jinak)*
- 16) *Jak to vidíte s nástupem do 1. třídy? (Myslíte si, že to půjde/ Jak to odhadujete, že to půjde/ Do jaké 1. třídy půjde)*

Příloha č. 3: Ukázka návodných otázek pro polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou

Polostrukturovaný rozhovor

(návodné otázky pro učitele)

Pro učitele:

- 1) *Můžete mi představit chlapečka/ holčičku?*
- 2) *Když s dítětem pracujete, tak co je pro Vás důležité z hlediska rozvoje dítěte?*
- 3) *Jaký vyžaduje přístup? (metody, činnosti, rituály)*
- 4) *Jak často od Vás vyžaduje pomoc? (umí si o ni říct?)*
- 5) *Dokáže dítě spolupracovat? (jak často, kolikrát denně)*
- 6) *Jaká je pro něj nejtěžší činnost pro zvládnutí jeho základních potřeb a naopak?*
- 7) *Dokáže udržet pozornost? (soustředěnost)*
- 8) *Vyžaduje při práci nějaké zvyky? (např. sezení na židli, mít u sebe plyšáka při nějaké činnosti)*
- 9) *Myslíte si, že je nějaký rozdíl při práci doma a ve škole? (popř. v čem)*
- 10) *Co mu dělá při činnostech ve třídě potíže a co nikoliv? (popř. Jaké jsou spouštěče)*
- 11) *Jak se dokáže vyrovnat s osobními potíži? (se stresem)*
- 12) *Myslíte si, že je dítě zralé na vstup do 1. třídy? (Proč si to myslíte?)*

Příloha č. 4: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou

Rozhovor č. 4

Účastník výzkumu: Třídní paní učitelka

Úvod: Seznámení účastníka výzkumu s informovaným souhlasem

T: A nyní se můžeme přesunout k samotným rozhovorům

U: Ano

T: Eh na úvod bych se chtěla zeptat, zda mi něco řeknete o sobě? Eh Vaše vzdělání, profese, něco o Vaší rodině?

U: Eh studovala jsem hmm vysokou školu pedagogickou v Českých Budějovicích, kterou jsem ukončila v roce osmdesát osm a dva roky jsem učila na základní škole Vltava v Českých Budějovicích, pak jsem šla na mateřskou dovolenou..po mateřské dovolené už sem se do školství nevrátila, protože můj manžel byl psycholog, přestěhovali jsme se do Prahy a..ehm dělala jsem v soukromé pedagogicko-psychologické poradně u něj, třicet let (ano) a v roce dva tisíce devatenáct, manžel umřel a..já jsem přemýšlela eh vlastně, že bych si chtěla znova zkusit práci s dětmi, vyloženě ve škole ve třídě, protože mě to, před tou mateřskou hodně bavilo a chtěla jsem nějakou změnu, potřebovala jsem mezi lidi a takže sem nastoupila, ehm do přípravné třídy na základní škole Máj v Českých Budějovicích, kde nyní jsem třetím rokem. (Ano) Moje rodina, mám dvě děti. Mám Mariku té je dvacet devět let, vystudovala psychologii, dělá eh manažerku na letišti v Praze, dále dělá na lince důvěry a nyní si připravuje svoji soukromou praxi, pak mám mladšího syna Robina, ten dělal osmileté gymnázium, dál už nešel a nyní soukromě podniká.

T: Ano, děkuju. Jak dlouho pracujete v přípravné třídě?

U: Třetím rokem

T: Ehm a je to Vaše nynější povolání?

U: Ano

T: Jak se Vám pracuje v přípravné třídě?

U: Pracuje se mi velmi dobře, moc mě to baví (ano), je to tedy náročné, protože..maximální počet dětí je patnáct, ehm což sem měla vloni, letos jich mám třináct, ale ještě..ehm mám ehmm avizují tady paní zástupkyně, že přijdou ještě děti, kteří to první třídě nezvládají a budou mít dodatečný odklad, takže asi nás bude opět maximum těch patnáct. Jsou to převážně chlapci, živý chlapci, většina z nich má diagnostikováno ADHD poruchu soustředění, takže je to trochu náročné, ale je to..moc pěkná práce, děti hmm ty-tyto děti v tomto věku umí bejt velmi vděčný. Těžký je to v tom, že, nechci na děti křičet, chci aby to děti bavilo, takže ehm, potřebuji je zaujmout, tak aby je to bavilo, což někdy v třídě poruchách i moc nejde, takže musíme mít tady takovej systém bodování, ehm kterež hodně funguje, to se mi hodně osvědčilo..kdy za pět bodů maj magnet za dva magnety mají delfínka, kterýho si připnou, je to takovej em

vlastně vytištěnej barevnej delfínek na velkém klips na velké klipse a to si připnou na lavici a to je velmi motivuje hodně, hodně o to stojí když ho dostanou na lavici, dostanou i do žákovský a je to i pro rodiče taková zpětná vazba, říkám ehm, že to je, dávám hlavně za snahu, snažím se, aby ty děti byly hodnoceny za to jak se snaží a ne jak jim to jde, takže se snažím jim vysvětlit, že když něco zkaží, aby negumovali, že to nevadí, že příště to udělaj lépe

T: Ano (ehm) děkuju a kdyby jste měla porovnat loňský rok přípravné třídy a nynější rok přípravné třídy v rámci Vaší práce?

U: Je to vždycky úplně, úplně o něčem jiném, dycky člověk musí, hledat ten individuální přístup..ehm na každý dítě platí úplně něco jinýho á ehm někdo, na někoho platí opravdu ta pochvala na někoho zase naopak mu ten bod musíte smazat, aby konečně začal dávat pozor a..eh taky záleží jak se ty děti sejdou.. vloni sem tu měla chlapečka, kterej byl vlastně medikovanéj, byl hodně živej, pak zase byl medikovanéj moc, takže mi tu spal, takže než se to urovnalo, tak to byl trochu eh..takový s nim těžší, pak sem tu měla holčičku, která byla v tý ranné rodině, nakonec teda eh ji odebrali rodičům, což bylo takový těžký.. á byla hodně zanedbaná (ano). Letos bych řekla, že eh ty děti jsou vyrovnanější eh co se týče rodin eh, ty rodiče eh jako dobře spolupracují, na druhou stranu ss ty děti..bych řekla, nemají eh takový přehled o životě, rodiče si s nima málo povídají, takže né že by byly, že by měly poruchy, ale jsou dost zanedbaný, protože neznají zvířátka, neznají mláďat-mláďáta, poprvé někteří byly semnou v lese...eh takže z tohodle hlediska jsou hodně pozadu (ehm to je smutné), protože jsou to, ta rod, podle mě už jsou eh rodiče generace, který jsou na mobilech (zvuk mobilu) a eh už se těm dětem, s dětmi si nepovídají, jo, takže hodně když, když eh dycky v pondělí ráno si sedneme do kroužku a povídáme si, co dělaly, jestli byly na výletě, tak málo z nich jezdí na výlety, hodně mi povídají že jsou doma, dívají se na televizi nebo si hrajou hry (ehm), takže z tohodle hlediska je to opět těžký á ehm člověk se snaží.. na-naučit je o tom světě ty zvířátka, a tak dále, ale jde to pomalu, těžko se to dohání (hm tak to je smutný) to jo

T: Je potřeba, aby rodiče spolupracovaly s těmi dětmi, aby se jim věnovaly

U: Určitě, je strašně znát, když někdo má, když rodiče nefunguju, tak ale je znát když třeba má někdo babičku, a ta babička se mu věnuje, povídá si s nim, prohlíží knížky, některý děti neumí ani listovat, což mě opět šokovalo

T: Ano, jaké strategie využíváte při práci s dětmi v přípravné třídě? Popřípadě jaké metody používáte?

U: Ehm tak my tady používáme analyticko-syntetickou metodu, (ehm) eh..co se týče čtení, eh, používám hodně skupinovou práci, kdy tady máme nástěnku a hrajeme dycky o body, který družstvo jakoby vyhraje, eh vůbec to neumí teda, trvá jim hoodně dlouho, než se naučí spolupracovat (ano) na, ještě jsou takový jako v tomhle hodně nevyzrálý, že by jako spolu spolupracovaly, spíš hodně žalujou.. to teda tahle třída extrémně, vloni jsem měla, že třeba si neuměli vůbec hrát sami, protože tu máme ráno, každé ráno oni maj dvacet minut, že si můžou hrát, abych odbourala ranní stres (ano), ranní bolení břicha, aby se do školy těšily a třeba tahle třída si moc pěkně hraje, umí si fakt spolu krásně hrát, loňská třída vůbec to neuměli a...co ještě, no .. ehm snažím se je motivovat kladně hlavně, to už jsme mluvily (ano) o tom delfínkovi, eh a snažím se hodně uplatňovat individuální přístup a za další, když se učíme něco nového, využít všechny

jejich smysly, to znamená, že když se učíme písmenko já nevim A, tak si ho ukazujeme samozřejmě, máme tady ehm listy pracovní, máme tady obrazy na stěnách, takže vidíme, jak to písmenko vypadá, posloucháme ho, že jo, že ho říkáme nahlas (ano), ale i ho třeba vytvoříme z těla ..a nebo si říkáme nějakou říkanku, kde to, kde ty „A“ jsou aby to děti jako fakt slyšely a snažíme a snažím se všechny ty smysly zapojovat

T: Ano, tak to je dobře (smích) a jak často metodu obměňujete? (No) Nebo je stejná?

U: Snažím se..oni teda takhle ehh mám tu dost úzkostné děti v tý přípravce a oni hrozně jim dodává jistotu, když jde všechno přesně podle plánu, když už ví, tak teď jsme se spočítaly ráno, teď eh, teď si řekneme, jakej je den, jakej je měsíc, jaký je roční období..pak budeme rozcvičovat ručičky, pak budeme psát, takže když, když to někdy nijak poruším, tak eh vidím, že jsou takový nejistý a ihned začínají křičet „*eště jsme nedělaly tohle, eště jsme neřikaly tohle*“, na druhou stranu zase se snažím různý hry a obměňovat, aby to nebylo stereotypní, takže, ehmm ona je docela těžký je nějakou hrou naučit, trvá nám to dycky dost dlouho, ale když už pak nějaký umíme, tak to hodně obměňuju.

T: ehm co by jste chtěla změnit v přípravné třídě?

U: No, myslím si, že by to chtělo větší podporu ze strany státu, protože eh v Českých Budějovicích jsme dvě přípravné třídy. Rodiče o tom eh ani neví, ta osvěta je velmi malá. Málo rodičů řekne „*Já sem vůbec nevěděl, že nějaká přípravka je.*“ A myslím si, že přece jenom, tady ehm..je jich patnáct a všichni jsou stejně starý, kdežto v té školce zas eh má, jsou tam mezi tříletými dětmi, takže ta příprava na toho předškoláka není tak intenzivní. Ale nic proti školcám, samozřejmě (smích). Á pak ehm, tady přípravná třída vlastně je..dobrá vůle pana ředitele, kterej vlastně tu první eh, tuhleto přípravnou třídu platí z peněz z badžetu který dostal vod Ministerstva á eh je to jeho dobrá vůle, že jí tady zařídil,..což je výmečný no. Nemůžu, nemám nárok třeba na asistentku, což ehm letos třeba ehm, když jich máte patnáct a voni neumí držet nůžky, neumí stříhat, neumí lepit, neumí držet tužku a máte s nima něco vyrábět, tak jako to jde hodně, hoodně ztuha (ehm), hodně pomalu, ehmm moc to nejde, takže bych třeba tu asistentku tady hodně někdy potřebovala, taky oni kolikrát neumí sebeobsahu takže, když máte patnáct dětí eh v šatně, voblíkat, oni vám tam lezou po hlavě, křičí, tak je to dost náročné..a to ne-nemluvim o tom, že sem tu vloni měla vlastně toho medikovanýho a ehm to nevíte, kdy se otočíte a on někoho nepřetáhne, což se mi taky stalo. (To chápu) Hmm takže to.. to bych zmínila jinak jako se mi tu moc líbí a pracuje se mi tu velmi dobře

T: Ehm děkuju, a tedy ani vloni nebyla žádná asistentka ve třídě?

U: Ne, přípravná třída nemá nárok na asistentku. Takže třeba ten ehm žák, co eh byl tady semnou medikovanéj eh tady v přípravce tak teď chodí do první třídy a už asistentku má

T: ehm, co pokládáte za důležité při práci s dětmi v přípravné třídě?

U: Noo, úplně nejdůležitější...eh si myslím, že trpělivost... a opět trpělivost, protože někdy ji musíte mít opravdu nad-nadbytek, kdy..ta soustředěnost je strašně malá, takže učím je, abych všechno nemusela opakovat desetkrát, učíme se právě tady..v té přípravce ani tak neberu za důležitý naučit je písmena nebo počítat, i když samozřejmě se to učíme, jako to, aby se naučily..tomu soustředění, aspoň dvacet minut, aby se soustředily, což je teď třeba velkej problém, doufám, že na konci roku k tomu dojdeme,

vloni to samozřejmě bylo všechno těžší jak byl kovid a byly jsme zavřený (ehm). Doufám, že letos k tomu nedojde, takže ehm jsou to takový vlny no, občas se nám to daří, občas ne, to soustředění (obě smích) ale říkám, je to o trpělivosti, protože považuju, nechci křičet na děti v žádném případě, protože (ano) zvyšování hlasu považuju za selhání učitele a někdy musíte ale vymyslet, různé strategie teda jiné, které budou fungovat, což není úplně jednoduché, když pak máte patnáct dětí a každou chvíli se někdo zvedne, jde se napít, každých, eh každou minutu chce někdo na záchod, každou..každej ..druhej si tu s něčím hraje a teď jim vysvětlujete něco, takže je to dost náročné ohledně trpělivost (obě smích).

T: Ano, co považujete za důležité z hlediska rozvoje dítěte při práci s ním?

U: No..velmi..já teda..nejvíc považuju, že nejvíc se dítě rozvíjí, když ho to baví, a když je motivovaný, takže eh mám zkušenost, že dokud jsou děti malinký, tak je všichni chválí „*je ty už, von už sedí, Š-Šímo ztatleskáme, je von spalal tohle, to je skvělý, von už řekl první slovo*“ a takhle to jde až do první třídy. Tam najednou..se začneme, začneme to dítě porovnávat s ostatními, začneme říkat „*jaktože ty si dostal dvojku a Janička jedničku*“ a už je to špatný. Takže, rozhodně bych děti neporovnávala, snažím se nehodnotit je výkonnostně, protože, každý dítě je na jiné úrovni a kolikrát za to nemůže jo, je to dost nespravedlivý, že se narodí třeba do rodiny feťáků, což sem tu měla (ano) také vloni, ale snažím se je hodnotit za tu snahu, takže motivaci beru jako jednu z nejdůležitějších věcí a pak individuální přístup.

T: Ano, co všechno se děti mohou naučit ve Vaší třídě za přípravný rok? A jak probíhá hodnocení?

U: Tak eh, předloni..už děti četly, když šly do první třídy, loni jenom někteří kvůli kovidu, letos uvidíme, umíme už..kolik jich umíme-dva, čtyry, šest, osum, deset, dvanáct písmen (ano), počítáme do deseti a začínáme je sčítat, takže eh takovej ten základ, aby když přijdou do té první třídy, aby už věděly, vo co jde, eh mám zpětnou vazbu od kolegyň z prvních tříd, který říkají, že je hrozně znát když přijde to dítě z přípravy. Ani né tak, že umí třeba číst nebo psát, ale že je zvyklý na pokyny od učitele, takže když učitelka řekne „*připravte si penály*“ tak to dítě z přípravy už prostě je na to zvyklý, jde a připraví si penál, ostatní z té školky koukají, musíte jim to říkat taky několikrát, takže..to je to o co se tu fakt snažím, aby vnímaly ty pokyny, nebo když řeknu „*napiš to do levého horního rohu*“ aby věděly, kam vlastně to mají napsat (ano) což, nebo když řeknu eh „*druhý řádek*“, aby věděly kterej to je „*třetí sloupeček*“ pak hodně teda eh hmm tady trénujeme a to je velký problém předložky „*před lavicí, za stromem, na stole*“, což některý děti..jim dělá velikánskej problém, no a jako takovej základ, že píšeme samozřejmě zleva doprava, což je taky neuvěřitelný problém pro některé děti

T: Ehm a nyní se zmíníme o třech konkrétních dětech se kterými budou otázky spojené, při otázkách se vždy můžete zmínit jednotlivě o těchto dětech. Do přípravné třídy k Vám v loňském roce chodily děti: Honzík, Nikolas a Natálka, jak se Vám s dětmi pracovalo?

U: No, byly to.. ehm, takhle já to vezmu teda popořadě, Nikolas byl medikovaný a když byl málo medikovaný byl agresivní, což eh bylo hodně těžký, takže třeba jsme šli do lesa, měli zakázáno brát klacky do ruky, otočila jsem se a během chvilky prostě přetáhl holčinu klackem, takže měla od ramene přes eh hrud, prostě krvavej šrám a vůbec nechápal, já sem se samozřejmě na něj strašně zlobila, ehm nikdy nedáváme, nedávám, my máme

tady barevné magnety, kdy teda modrej je, že je hodnej (ano), žlutej, když už teda zlobí hodně, no a červenej nikdy nedávám, to je jenom za agresivitu, což jsem použila jenom tenkrát za ty tři roky a eh on vůbec nechápal co se stalo, dyť on přece „*bojoval s drakem*“ , takže musíte hodně vysvětlovat těm dětem, na druhou stranu, některé rodiče vysvětlují, vysvětlují a nedochází eh k tomu, že jim umí poručit, že poslechnou ty děti, takže jim vždycky říkám „*musíte si vymyslet systém trestů*“ a teď nemyslím tělesné tresty (ano) sama říkám, nikdy nedělejte, neponižujte své děti, ale vymyslete si právě drobné tresty, protože většina rodičů dělá tu chybu, že..eh jim vyhrožuje nereálnými tresty, třeba „*když budeš zlobit, nepřijde Ježíšek*“ všichni víme, že to je nereálný (ano), abysme jim ne-zrušili Vánoce jo, takže vymyslet třeba „*když neuklidíš ted' pokojíček, nepřechtu Ti večer pohádku*“ ,ale pak to důsledně dodržet a to platí, to funguje, takže Nikolas..a teď nevím přesně jak zněla ta otázka..(ehh) jaké byly s nimi problémy? (Jak se s nimi pracovalo?) jo (ehm), takže Nikolas eh taky přišel a byl vzpurnej dost (ehm (zvonil šk. zvonek)) eh byl zvyklej, on měl dvojitou výchovu, dvojí výchovu, kdy tatínek byl velmi drsněj a přes tejden ale s nima nebyl, jenom o sobotě, o neděli, protože dojížděl do práce a maminka tuto drsnost kompenzovala tím, že Nikymu všechno dovolovala a žádné hraní sem mu nedávala no, takže tady byl zvyklej eh jako eh říct třeba „*to dělat nebude, to mě nebaví*“, takže teprve pak když jako viděl, že teda dobře, tak nedostane delfínka, nebo umažeme bod, tak pak najednou postupně pochopil, že opravdu si ho nevyřve, že eh hysterickými záchvaty si ho nevydupe jako doma. Takže pak už to bylo lepší (ano). Natálka, Natálka byla hodně rozmazlená, protože byla po dvou operacích srdce a šla na třetí, což je docela pochopitelný (ano), ale pro ni..pro ni vlastně, ona trpěla tím, že rodiče ji doma furt nechávali vyhrávat, protože měla, voni byli dohromady čtyři sourozenci (ano) a ona byla nejmladší a všichni eh prostě rodiče i sourozenci ji pomáhali a eh vyzdvihovali a nechávali vyhrávat, takže když tady ve třídě jsme hráli hru a vona nevyhrála, tak byl takový hysterický záchvat, takže jsme museli vysvětlovat, teprve když třeba sem řekla „*podívej se, kolik dětí nevyhrálo*“, teď vlastně čtrnáct nebo třináct dětí se přihlásilo, vona byla čtrnáctá, patnáctý zvítězil že jo, takže najednou koukala, kolik dětí nevyhrálo a taky nebrečí. Takže to byl tenhle problém a byla trošku svérázná, že si chtěla dělat po svém, takže neustále jsme řešili, že se má kreslit pastelkama a vona pojednátý si vzala fixy jo, takže to to, ale jinak byla šikovná (ano) a Honzík tam byl problém, to byl takovej malej mačoun už, protože maminka dělala v hotelu ehmm a byla tam od nevidim do nevidim, takže dost často ho měl na starosti dědeček, kterej ehmm právě z něj dělal takový jako chlapáka a Honzík mluvil sprostě a ...tak jako se nadřazoval nad ostatní a bylo, byl musel člověk ho v tomhle směru hodně usměřňovat.

T: Ano, jaký přístup, kdo vyžadoval nezávisle na sobě při práci ve třídě?

U: Eště jednou prosím

T: Ehh jaký přístup, kdo vyžadoval eh (ehm jako souhlas) jako nezávisle na sobě při práci ve třídě?

U: Ehm no tak říkám, někdo, někomu, někdo potřebuje strašně povzbuzovat je nejistej i když to ví, tak se bojí přihlásit, takže ty samozřejmě musíme chválit, ale vždycky říkám „*chvála nesmí být planá*“ musí bejt podložená, hodně rodičů chválí děti planě za cokoliv a myslí si, že z nich pak vyrostou osobnosti, není to tak, tak oni sebevědomí získají jedině tehdy, když je za co, když opravdu můžou bejt hrdý za něco, co dokázali, takže takové

nejisté děti, je třeba chválit, ale třeba takovýho Honzíka naopak musíte mu dát správný sebepojetí, protože má špatný sebepojetí (ano), takže podle toho to dělám

T: Ehm a měly děti nějaké metody, či rituály? (ano) Při práci ve třídě?

U: Ano, vždycky jsme měly pozdrav společnej, pak jsme si říkaly pravidla, jak se k sobě máme chovat, co je nejdůležitější, že se nesmí ubližovat, říkaly jsme si básničku ranní no, pak si hrály, to všechno jako byly rituály pro ně

T: Ano, eh jaké zvyky vyžadovalo dítě při práci ve třídě, například sezení na židli, mít u sebe plyšáka při nějaké činnosti...

U: No, eh to sem jim nedovolovala mít plyšáka na lavici, já jsem se, já se snažim opravdu, aby do tý první třídy, aby to bylo přesně jako v té první třídě, aby je pak nic né-překvapilo, ale samozřejmě děláme třeba každé ráno, jak se to dítě cítí, máme čtyry emotikony tady a (ano) eh máme tam vlastně „*cítím se fajn, cítím se radostně, cítím se sem rozzlobený, nebo jsem smutný*“ (ehm) no dost často se samozřejmě stane, že dítě eh je rozhozený z domova, pak Vám řekne, že se, že tatínek křičel na maminku..eh a podobně (ehm), takže tu máme jako takovej domeček, kam si to dítě (ehm) může hájnout, má tam deku, má tam plyšáky, může tam zůstat vlastně jak dlouho chce eh..a dost, dost, dost hodně se to využívá, až si člověk říká, že je to snad jediný místo jistoty, který někteří, některé ty děti mají no

T: Jakou pomoc, kdo vyžadoval při práci ve třídě? Uměl si o ni říct?

U: Hm, tak to je zase individuální, někdo ehm sedí, kouká a bojí se cokoliv se zeptat, jinej vykřikuje „*už to mám*“ nebo „*jak se to dělá*“ jo, takže zase, zase mus-musela jsem přistupovat individuálně, hodně ře-řešíme pořad, i když už je konec listopadu držení tužky, takže neustále musim mezi nimi chodit a ehm upozorňovat „*takhle se tužka nedrží*“ rovnat jim ty prstíčky, jak maj sedět, že maj sedět na celé židli eh nemaj to navykly no. (ehm a konkrétně u těch tří dětí držení tužky, jak se jim dařilo?) No..eh musim říct, že Niky měl násadku od maminky na tu tužku, takže tu hodně používal..á Natálka.. byla hodně eh ehm dobře rozvinuta motoricky, takže teď, teď to bylo v pohodě, Honzíkoví to moc nešlo, ale tužku držel dobře, ale spíš byl takovej jako línej, takže to ho člověk zase musel furt jako eh postrkovat „*dělej, nekoukej, máš ještě hodně práce*“. No a pak je sranda, když on Vám odpoví.. eh když třeba řeknete „*Honzíku proč nepracuješ, podívej, máš hodně práce, ještě tohle musíš udělat*“ a on Vám odpoví „*hm tak to snad počká*“ (smích) jo tak slyšíte toho tatínka když má jít s košem asi a má to odposlouchaný z domova (ona smích), no tak takový děti musíte samozřejmě trochu víc postrčit (smích)

T: A jak probíhala spolupráce těchto jednotlivých dětí? Jak často, kolikrát denně?

U: No Natálka..si moc s dětma nehrála, ona byla hmm..nevim, měla.. říkám, pocházela ze čtyř sourozenců, ale byla trochu taková...hm..takovej samorost a většinou nechtěla aby si s ní někdo hrál, aby ji do toho zasahoval, takže ta si většinou hrála sama. Niky..ten měl trochu problémy s dětmi, hm že dě-děti si s nim nechtěly hrát, protože jim to třeba bořil (ano) nebo jim to nějak kazil, takže, ten se to musel naučit, tu spolupráci, aby ho nevyháněly. Honzík ten byl pěkně živoučkej á..ten jako eh byl takovej jako hodně kamarádskej, ale třeba jsme tu měli velkej problém, že strašil děti, vymyslel si, že na toaletách je duch a dlouho jsme to tu řešily, protože se děti pak bály na toaletu (ehm),

že žádný duchové neexistují a (její smích), takže ten, ten byl takovejhle, že rád strašil třeba děti

T: ehm a jak dlouho dokázalo jednotlivé dítě udržet pozornost?

U: No tak ze začátku, tak zase bylo to hodně individuální, ale ze začátku to bylo hodně málo, třeba ani ne pět minut, pak samozřejmě se snažíme to, snažím se to protahovat a zá- záleží taky na okolnostech, někdy to jde, někdy méně a stačí sebemenší nějaký rozrušení, aby někdo přišel, třeba posluchačky z pedagogické fakulty a už to nejde, všechno je rozptýlí jo nebo stačí ehm já nevím, že se blíží Mikuláš jako teď, tak to je..(smích) to jsou jak z divokých vajec, takže snažím, říkám snažím se postupně, ale začínáme, tak na těch pěti minutách a hned musíme takový to plný, tu plnou práci dáme pět minut, musíme to na chvíli přerušit, jít si na koberec zahrát hru nebo zacvičit a pak teprve pokračovat dál

T: Ano a konkrétně u těch tří dětí?

U: U těch tří dětí, tak Niky.. ten jako se dyl jak pět minut nesoustředil (ehm), Honzík eh Honzík na to nebyl zvyklý, ne že by měl nějakou poruchu, ale ten jak byl rozmazlenej a byl línej. On jako tak, ten taky moc dlouho nevydržel a Natálka ta vydržela hodně, ta vydržela kupodivu

T: Ehm myslíte si, že pro ně byl nějaký zásadní rozdíl při práci doma a ve škole? Těchto konkrétních dětí?

U: No myslím si, že u Nikyho určitě, protože Niky když doma řek, že už pracovat nebude, tak prostě maminka řekla „No, když už se Ti nechce, tak běž odpočívat. Já jsem se to vždycky snažila protáhnout jo, tak jsem říkala „no, on si jako často stěžoval, že ho bolí ručička, že už je unavenej, tak jsem říkala dobře, tak Niky tady ještě vybarvi ten jeden obrázek krásně a když ho vybarvíš krásně, tak pak si budeš moct odpočinout. Vždycky jsem se to snažila o chvilinku prodloužit, eh..hm.. (A Honzík a Natálka, jak pracovali doma?) No Honzík eh, Honzík doma taky moc nechtěl, tahali ho po smyku ke stolu, aby napsal úkol. Což tu občas mám, rodiče si stěžují „no, eh vy říkáte, že u Vás pracuje, ale doma nechce“ Á, protože mu neumí poručit právě a ehm, takže Honzík viděl, že když prostě tady pracovat nebude, tak že toho delfínka mít nebude, takže tady se to vlastně učil. Natálka..u Natálky si myslím, že to bylo jedno, ta jako si myslím, ta měla velmi svědomitý rodiče a vždycky přinesla úkol perfektní a ne-ne nikdy neřikali, že by byl nějaký problém, takže myslím, že to bylo stejné

T: Ehm tímto mi vlastně odpovídáte i na otázku: kdo jak pracoval ve školním prostředí, a kdo jak v domácím prostředí? (Hm) například při plnění domácích úkolů

U: Hm, hm, já sem vždycky říkala právě těm rodičům, voni, voni se mi třeba stěžovali „paní učitelko on dělá jak šílenej, když má psát ten úkol že jo, jo“ a já říkám „no tak ho nechte, to není Váš úkol, to není, já nezatěžuju tím Vás, rodiče, to je úkol pro ně, takže vy nechte tu zodpovědnost na nich, naučte je, eh hmm té zodpovědnosti jo, za sebe, za své činy, jo.“ Takže ať si to zkusí ten úkol nepřinést a uvidí, ten dopad jo, takže my vždycky většinou eh hodnotíme ty úkoly, dáváme za to body, no takže když úkol nepřinese, tak žádný bod nedostane, že jo (ano), takže on už si to příště rozmyslí

T: Ehm a v čem spočívala vedlejší alternativa při nesplnění domácích úkolů?

U: Eh no většinou jsem je nechala, jelikož eh si ráno tady hrajeme, tak sem řekla „dobře, nepřinesl si úkol, tak ho teď udělej, tak si nebudeš hrát, nedá se nic dělat a uděláš ho teď“ (hm) takže tak, tak jsem to řešila.

T: Dobře, jak probíhala spolupráce s rodiči konkrétních dětí?

U: No eh, Nikyho maminka byla velmi úzkostlivá, takže ta neustále tady byla a furt jsme něco řešily eh ne- na jednu stranu si s nim nevěděla rady, protože se doma strašně vztekal, měl hysterické záchvaty, na druhou stranu, ale ehm právě mu neuměla poručit, nevěděla už co s nim. A takže sem chodila dost často jako na radu, co jako bych poradila a tak. Natálky rodiče eh ty byli velmi svědomitý a spolupráce s nima byla vynikající. Honzíkovo rodiče, maminka byla velmi milá a všechno Vám odkejvala, ale eh pak jako skutek útek no

T: Ano, tak to je špatné (hm), eh co dětem způsobovalo největší potíže při činnostech a co naopak nikoliv?

U: No největší problémy bylo to soustředění a to, že nemůžou mluvit, kdy si vzpomenou, ehh když jsme třeba byli i v kroužku, povídali jsme si, co dělali, tak ehm h.. velmi těžký je pro ně poslouchat druhé, naslouchat druhým, což se učíme „jo tebe, ty si teď mluvil, všichni tě poslouchali, tak ale teď musíš bejt tiše a poslouchat, co říká Anička“ tak to bylo pro ně velmi těžké, to jsme se dlouho učili a učíme (smích) no a cco coo co měli radost nebo co? (A co naopak nikoliv., co jim nezpůsobovalo potíže při činnostech (noo, no, hry, hry) smích, ano (hry a dovádění a, protože tu i tancuju na hudbu, tak samozřejmě to jako chtějí a to soutěžení taky, voni jsou hodně soutěživý, takže to mají tak jako v krvi, takže to je člověk nemusí učit (obě smích)

T: A jak se tyto děti jednotlivě dokázaly vyrovnat s osobními potíži, například se stresem?

U: No, to je právě těžký no, takže každý dítě to dělá jinak, někdo pláče, někdo se vzteká, někdo umlkne, eh a to už pak poznáte, takže hodně nám pomáhá ten domeček, ty plyšáci, někomu pomůže, že ho pochovám eh pohladím, že jo, trošku utěším eh řek-vysvětlím , když třeba rodiče se hádají, že to nikdy dospělý prostě se pohádají, ale že to bude zase všechno dobrý, takže zase je to individuální

T: Ano a tak to bylo vlastně i u těch třech konkrétních dětech

U: áno (ehm)

T: A podle čeho jste usoudila, zda byl každý z nich zralý na vstup do první třídy?

U: Tak to neposuzuju, jo myslíte po tej přípravce? (Ano po přípravce), poté přípravce musí nastoupit do první třídy, protože už jim je sedm let, takže jdou do první třídy a samozřejmě vidíte, že některé dítě to nezvládne ani, ani., ani v těch sedmi letech, a...že prostě propadne v té první třídě (ehm), to už člověk vidí, že nemá eh grafomotoriku, když mají nakreslit postavu, tak jsou to hlavonožci, což je teda úroveň tříletého dítěte a přesto, že se toto učíme, tak je to problém. Taky je problém někdy, že vlastně příprava je povinná jako i ve školce, poslední školní rok a některý rodiče s tím měli velkej problém, musíme to řešit přes OSPOD a eh přes eh pediatry, takže hodně záleží, jestli do tý přípravy chodí pravidelně nebo ne.

T: Ano, kterou školu nyní navštěvují jednotlivé děti?

U: Eh, no Niky a Natálka chodí do první třídy k nám, k pani učitelce Kovalíkové, která je specialistka eh ta má, ta má vzdělání, speciální pedagogožka je a eh je neuvěřitelně trpělivá, neuvěřitelně hodná á zatím mám informace, že Natálce to jde velmi dobře, Niky to tam taky zvládá, protože má teda asistentku taky velmi hodnou a myslim si, že u něj zrovna ta asistentka má velkej význam, kdy u něj sedí a říká „*tady piš, ted' dávej pozor, nekoukej támhle*“, takže eh zatím mám z nich radost. Honzík, ten eh chodí k jiné pani učitelce, taky hodné, ale tam mám informace, že teda hodně, hodně zlobí a s maminkou je trošku těžší spolupráce, protože Honzík nenosí úkoly, a když, eh když byla upozorněna maminka, tak pak každej den volá co je za úkol..eh..přesto, že to má Honzík napsaný v notýsku a nakonec ten úkol stejně nepřinese, takže to je trošku takový horší ta spolupráce a je to vidět i na tom Honzíkovi.

T: A poslední otázka, co by jste dětem přála do budoucna těmto jednotlivým?

U: Natálce bych přála hlavně aby už byla zdravá, aby nemusela na operace, aby ji to srdce nezlobilo, aby..měla pořád kolem sebe tak úžasnou rodinu, takovou podporu, jakou měla doteď, aby eh...,aby neztratila tu svoji originalitu, kterou má, ale na druhou stranu, aby ji to nedělalo v životě velké problémy. Nikymu bych přála..aby mohl odložit léky.. a žít normálním..životem... normálního kluka eh, aby, aby se srovnal prostě.., aby to bylo,.. aby u..(povzdech), aby..ted' nevím jak to vyjádřit, prostě se mu žilo dobře (obě smích, ehm)

T: A Honzík? Kovi?

U: Honzík..tam bych mu přála, aby..měl větší oporu v rodině, aby mu dávali eh, aby mu dávali přesnou zpětnou vazbu, aby pochopil vlastně, co je dobré, co né á..aby ho začala škola bavit, aby taky zažil nějaké úspěchy, protože obávám se, že to je dítě, který už v první třídě se zařazuje prostě do takovýho pomalejšího pruhu, a že už je teď demotivovanej á eště ke všemu to začíná asi tyto stresy zajídat, takže už je jednou takovej než byl v přípravce, což pak samozřejmě nese další komplexy těm dětem a vysmívání dětí a , takže.. bych mu přála, aby, aby, byl vyrovnanější než doposud (ehm, a aby s nim i rodiče pracovali doma vlastně) hm samozřejmě no, vod toho se to odvíjí no.

T: Dobře tak jo, tak moc Vám děkuju za rozhovor (já taky děkuju) a takhle to bude všechno děkuju.

Příloha č. 5: Ukázka informovaného souhlasu pro rodiče



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážení rodiče,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci mé bakalářské práce. Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Název projektu: Strategie rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravné třídě ZŠ

Řešitel projektu: Studentka 3. ročníku Tereza Jandová, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta JU

Název pracoviště:

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Habrdová, Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta JU

Cíl výzkumu: Cílem výzkumu je zabývat se strategií rozvoje v oblasti školní zralosti v přípravném ročníku z pohledu více účastníků tohoto procesu. Pro naplnění cíle mé bakalářské práce budou využity metody kvalitativního výzkumu (zjm. krátký formulář a rozhovor s Vámi, případové studie - kazuistika účastníka, případné odborné zprávy).

Popis výzkumu: Praktická část se bude realizovat především metodou krátkého formuláře a rozhovoru na základě Vašeho souhlasu. Zmíněný rozhovor bude trvat zhruba 30-60 minut, bude zaznamenán audiozáznamem a následně bude proveden jeho písemný přepis a zpracování. Písemný, či zvukový záznam nebude sdílen nikým jiným než studentem a vedoucím bakalářské práce. Částečné úryvky z rozhovoru mohou být použity při prezentaci mé bakalářské práce, avšak Vaše identita bude anonymní, nebude rozpoznána. Zvukový záznam bude po dokončení a obhájení bakalářské práce vymazán. Tento výzkum bych začala provádět od začátku září dle Vaší možnosti a času. U rozhovoru nehrozí žádná rizika. Vše bude probíhat v klidném prostředí. Všechny výsledky budou zpracovány anonymně (neidentifikovatelně) v rámci ochrany osobních údajů zkoumaných osob, bránících tyto údaje před zneužitím dalšími osobami. Nemusíte odpovídat na žádné specifické otázky, pokud sám/a nebudete chtít, protože zapojení zkoumané osoby je dobrovolné a máte možnost opustit výzkum kdykoliv bez udání důvodu. Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

.....

datum a podpis řešitele projektu

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Jeronymova 10, 371 15 České Budějovice

Česká republika, www.pf.jcu.cz



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

Jméno a příjmení účastníka:..... Datum narození:.....

Adresa trvalého bydliště účastníka:.....

Podpis účastníka:

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice

Česká republika, www.pf.jcu.cz